

برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)

سعید ناجی

مقدمه

چنان‌که می‌دانیم برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان انقلاب بزرگی را که دیویی^۱، ویگوتسکی^۲، مید^۳ و... در غرب شروع کرده بودند، به ثمر رسانید؛ و تحولاتی را که فلاسفه و روان‌شناسان مذکور خواستار آن بودند به صورت عملیاتی در برنامه درسی فبک پیاده کرد. این برنامه، مؤلفه‌های اصلی نظام آموزشی رایج/ قدیم را به چالش کشید و مؤلفه‌های جدیدی را در برنامه درسی خود جایگزین ساخت.

بازگرداندن تفکر به آموزش و پرورش و نظام آموزشی و احیای برنامه آموزش تفکر در مدارس، یکی از انقلابی‌ترین اقداماتی است که این برنامه به‌عنوان یکی از اهدافش دنبال می‌کند. همچنین بازگرداندن آموزش و پرورش از حافظه محوری به تأمل محوری و جایگزین کردن «تقویت قدرت قضاوت و داوری» به‌عنوان هدف

-
1. John Dewey
 2. Lev Vygotsky
 3. George Herbert Mead

فرهنگ، ۶۹؛ بهار ۸۸؛ صص ۲۱۴-۱۷۷

تعلیم و تربیت به جای «تقویت صرف قدرت حافظه دانش‌آموزان»، از انقلابی‌ترین اقداماتی است که این برنامه پدید آورده است.

این در حالی است که از حدود نیم قرن (یا بیشتر)، آموزش تفکر از مدارس ما حذف شده و آموزش‌های حافظه‌محورانه به تدریج جای آن را گرفته بود که این به نوبه خود، موجب حذف تفکر از سطح جامعه و فقر فکری در جوامع جدید و مدرن شده است^(۱). هر کس می‌خواست تفکر یاد بگیرد، باید به وسیله والدین، یا خودش به این امر دست می‌یافت، و گرنه کانون یا نهاد دیگری برای آموزش این امر بسیار مهم وجود نداشت. این فرایند در درازمدت موجب شد عقلی که روزگاری شمع خداوند محسوب می‌شد رو به خاموشی بگذارد و مخالفان تعقل و معقولیت (شک‌گرایان و نسی‌گرایان) که در فکر برداشتن آخرین گام‌های خود بودند، با احساس پیروزی منتظر به گل‌نشستن کشتی عقلانیت باشند.

اما دقیقاً در همین زمان با ظهور برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان و با آشکار شدن برخی پیش‌فرض‌های نادرست مخالفان معقولیت (فلسفه‌های پست مدرن) و نیز پیش‌فرض‌های نادرست نظام آموزشی رایج، مبانی آنها به چالش کشیده شد و جا برای تفکر و آموزش آن در مدارس باز شد.

توجه فوق‌العاده اندیشمندان و مریبان کشورهای مختلف در قاره‌های مختلف جهان به برنامه فبک و انتشار سریع آن نشانگر این بود که تفکر همانند آب زلالی بود که بر کویر لم‌یزرع تعلیم و تربیت سابق جاری می‌شد تا بذره‌های نهفته در فطرت آدمی بار دیگر رشد و نمو کنند و با تجدید حیات، روح بر کالبد نظام آموزش و پرورش دمیده شود.

این برنامه در ایران هم مورد توجه زیادی قرار گرفت، چون فرهنگ و دین ایرانی، یعنی اسلام، همیشه بر امر تفکر و تعقل تأکید فراوان داشته است و

کنار گذاشتن تفکر و تعقل را معادل رها کردن سرنوشت خود و درنهایت، نزول به مقام حیوانی^(۲) و نابودی تلقی کرده است. از این رو یکی از اهداف اصلی پیامبران نیز تعلیم حکمت و تأمل برای درک نشانه‌ها و آیات الهی بوده است.

از این رو طبیعتاً تعلیم و تربیت اسلامی نیز برای آموزش تفکر از دوران کودکی اهمیت قائل شده است و انسان آرمانی خود را انسان متفکری تعریف می‌کند که مسئولیت زندگی و کارهای خود را برعهده می‌گیرد و با دقت و تأمل در افعال، وجود و جهان اطراف خود بر حقایق مهم‌تری دست می‌یابد و با شناخت جهان و آفریدگارش و نعماتی که در اختیارش گذاشته شده است، به ستایش و عبادت او روی می‌آورد و به خلق خدا خدمت می‌کند.

از این رو جای آن دارد که نگاهی دیگر به دیدگاه‌های تعلیم و تربیت سنت اسلامی داشته باشیم و مؤلفه‌های آن از این منظر جدید بررسی شود. مطالعه در این زمینه، ما را متوجه توازی‌های بسیار زیادی بین برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان و رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی می‌سازد. مقاله حاضر بر آن است تا این توازی‌ها و تقارن‌ها را هرچند از دیدگاه معینی نشان دهد. به همین سبب دیدگاه‌های مرحوم مطهری در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی، انتخاب و به‌عنوان نمودار کلی مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت اسلامی ترسیم شده است.

این توازی‌ها در مواردی از قبیل اهداف تعلیم و تربیت، تأمل محوری تعلیم و تربیت در مقابل حافظه محوری، تأکید بر آموزش تفکر در تعلیم و تربیت، تأکید بر تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه، تکامل تفکر و کسب معلومات، آموزش استدلال فکری به افراد برای مقابله با عادات و سنت‌های نادرست اجتماعی، توجه به جنبه‌های عاطفی و فرهنگی تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های مختلف دیگر وجود دارد که در مقاله حاضر ذکر شده است.

بخش اول: مفهوم تعلیم و تربیت

مطهری در توضیح معنای تعلیم و تربیت اظهار می‌دارد هر مکتبی باتوجه به انسان آرمانی و اهداف خود، طرح و برنامه‌ای دارد. برای رساندن انسان به مدل آرمانی مورد نظر، راه‌ها و روش‌های مناسبی لازم است که تعلیم و تربیت آن را به‌عهده می‌گیرد. از این‌رو تعلیم و تربیت همان رشد انسان یا «ساختن افراد انسان و شکل‌دادن به آنها» است (مطهری، ۱۳۶۸: ۱۷-۱۶). او تعلیم و تربیت را هم معطوف به پرورش خود افراد، و هم از این طریق، معطوف اصلاح و ساختن اجتماع می‌داند.

تأکید اسلام بر تعلیم و تربیت

اینکه در اسلام بر تعلیم و تربیت تأکید فراوانی شده است در تعدادی از آیات قرآن به‌خوبی روشن است. چنان‌که می‌دانیم، حدیث «طلب العلم فریضه علی کل مسلم» از مسلمات احادیث نبوی است (همان، پاورقی ص ۲۸). اما در اینکه مسلمانان باید کدام نوع علم را دنبال کنند، استاد مطهری این‌گونه استدلال می‌کند که هر وظیفه‌ای از وظایف اسلامی که نیازمند علمی باشد، آن علم برای مسلمانان واجب است (همان، ص ۳۱)؛ لذا علم پزشکی، و اقتصاد هم به این ترتیب از ضروریات محسوب می‌شود (همان، ص ۳۲). او نتیجه می‌گیرد که اسلام مصداق علوم واجب و غیرواجب را مشخص نکرده است؛ از این‌رو ما خود باید تشخیص دهیم کدام‌یک از این علوم به درد سایر فرایضمان می‌خورد و کدام نه. «با وجود این، تنها فراگیری این علوم کافی نیست و آنچه که در این زمینه ضرورت دارد، ... تفکر کردن در سواد (و معلومات) فراگرفته شده است.» (همان، ص ۳۶).

هدف تعلیم و تربیت اسلامی

مطهری، تعلیم و تربیت حافظه‌محور را مطرود می‌داند و معتقد است آن نوع تعلیم و تربیتی که متعلم، فراگیرنده صرف است و مغز او به‌منزله انباری است که سلسله‌ای از معلومات در آن ریخته می‌شود برای آموزش واقعی کافی نیست. (همان، ص ۱۸). از این‌رو، اولاً «متعلم هم مانند معلم باید در یادگیری خود و حتی سایرین (شامل همکلاسی‌ها و معلم‌ها) فعال باشد» و نیز تقویت صرف قدرت حافظه (اعم از کوتاه‌مدت و بلندمدت) برای آموزش واقعی کافی نیست.

برعکس، هدف تعلیم و تربیت باید پرورش نیروی فکر، ایجاد استقلال فکری، تقویت ابتکار (و خلاقیت) فرد، تقویت قدرت تجزیه و تحلیل و یا احیای آن باشد. همچنین رشد قوای عقلانی، و تقویت قدرت استنباط در فرد و اجتماع نیز جزو اهداف آن است (همان، ص ۱۹-۱۸). وی در تأیید این ادعا، حکمتی از نهج‌البلاغه را ذکر می‌کند: «معرفت دو نوع است: معرفت مطبوع و معرفت مسموع. اگر معرفت مطبوع وجود نداشته باشد، معرفت مسموع فایده‌ای ندارد»^(۳).

معرفت مطبوع چیزی است که از طبیعت و سرشت آدمی سرچشمه می‌گیرد، معرفتی است که فرد از دیگران یاد نمی‌گیرد. اما معرفت مسموع، همان معرفتی است که از طریق شنیدن به‌دست می‌آید. اما آنچه از مفاد این حکمت برمی‌آید، این است که معارفی که از طریق شنیدن محض (چه از طریق معلم و چه از طریق رسانه‌ها و...) کسب می‌شود، حتی اگر حاصل اکتشافات دیگران باشد، بدون معرفت مطبوع و معرفتی که از یک نوع تجربه و اکتشاف شخصی حاصل نشده باشد، بی‌فایده است.^(۴)

مطهری، نداشتن معرفت مطبوع را به تعلیم و تربیت نادرست و نامناسب نسبت می‌دهد. این نوع تعلیم و تربیت که فقط مطالبی را به سمع مخاطبان خود می‌رساند و

از آنها می‌خواهد شنیده‌هایشان را بدون ارزیابی به حافظه بسپارند، دیگر «نیروی مطبوع»^(۵) فرد را «پرورش» نمی‌دهد. (همان، ص ۱۹)

به همین دلیل، مطهری معتقد است افرادی که فاقد معرفت مطبوع‌اند (چه به دلیل نقص آموزش و پرورش و چه به دلایل دیگر) در حکم «ضبط صوت» هستند. البته این دسته از افراد ممکن است زحمت زیادی هم بکشند و درس به درس کتاب مورد تدریس را حفظ کنند، حاشیه و شرح‌های آن کتاب را هم مطالعه کنند، اما با وجود این، اگر پرسشی بیرون از متن کتاب از آنها پرسیده شود، نمی‌توانند به آن پاسخ دهند، چراکه معلوماتشان فقط همین مسموعات است. (همان، ص ۲۰).

پس هدف تعلیم و تربیت این نیست که فقط معلومات را در ذهن بچه‌ها بریزد، بلکه «رشد شخصیت فکری و عقلانی» و افزایش «قدرت تجزیه و تحلیل در مسائل» در تک‌تک افراد و جامعه است.^(۶)

تسلط بر نفس

یکی دیگر از اهداف اصلی تربیت اسلامی، مالکیت یا تسلط بر نفس و غلبه بر تمایلات زودگذر است. فرد باید تربیت شود تا بتواند خود را «از نفوذ جاذبه امیال» رها سازد.

از این رو «عقل» و «اراده» به‌منظور «مقاومت و ایستادگی» درمقابل «نفوذهای خارجی» و مقابله با آنها و درپی آن، «آزادسازی خویشتن» از «امیال و جاذبه‌ها»، جبرهای روانی و اجتماعی و درنهایت، دستیابی به «آزادی معنوی» تقویت می‌شود. «تسلیم» درمقابل امیال یا تسلیم دربرابر دیگران، هر دو به هر شکلی مذموم است. سستی، لختی، زبونی و سپردن سرنوشت خود به‌دست دیگران، اصلی‌ترین دارایی انسان، یعنی اختیار و حق انتخاب را (که وجه ممیزه انسان با حیوانات است)، به باد

فنا می‌سپارد. (مطهری، ۱۳۶۰: ۲۶۲-۲۶۱)

اما توجه و تمرکز روی آزادی خویشتن خویش از امور و جبرهای خارجی و امیال، مستلزم توجه به مفهوم خویشتن واقعی خویش است. این امر ما را به «خودشناسی» رهنمون می‌شود. از این رو چنان که مطهری خاطر نشان می‌سازد، اسلام به اینکه فرد خودش را بشناسد «عنایت خاص» دارد. شناختن موقعیت و جایگاه خویش در جهان هستی و درک مقام واقعی خود در قرآن بسیار مورد تأکید قرار گرفته است (همان، ص ۲۶۲). از این رو «دعوت به خودآگاهی، سرلوحه تعلیمات اسلامی» به‌شمار می‌آید؛ آن نوع خودآگاهی که «خود واقعی فرد را به یادش می‌آورد.» (همان، ص ۲۸۴)

مسئولیت پذیری و اعتماد به نفس

اسلام در تعلیمات خود بر آن است تا سرنوشت فرد را وابسته به عمل او معرفی کند. اسلام می‌گوید: «ای انسان! سعادت تو به عملت بستگی دارد»^(۷). برای انسان هر آنچه با سعی و کوشش و عمل به‌دست آورد، چیزی نیست. (همان، ص ۱۲۰)

فرد باید خود را بشناسد و به آزادی، اختیار، مسئولیت درمقابل خود و دیگران و مسئولیت درمقابل جهان و بهبود وضع آن علم پیدا کند. در تصویری که در قرآن از فرد ارائه می‌شود، او «امانتدار الهی» و مسئول «عمران» و «آبادی» زمین است. از این رو فرد وقتی خود را شناخت و مسئولیت تکلیف خود را دریافت، حرکتی به‌سوی تکامل و تربیت خویش آغاز می‌کند که او را از جبرهای خارجی رها می‌سازد و به آزادی معنوی می‌رساند تا مسئولیت خویش را با تمامی وجود انجام دهد.

یکی دیگر از اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، ایجاد روحیه اعتماد به نفس در افراد است. به نظر مطهری، شایسته است که تعلیم و تربیت «حس اعتماد به نفس» را در انسان بیدار کند. (مطهری، ۱۳۶۱: ۱۱۹).

جایگاه و اهمیت تعلیم و تربیت و تفکر

در روایات اسلامی به تعلیم و تربیت با اهداف فوق و نیز بر تفکر و تعقل تأکید فراوانی شده است. در این زمینه، احادیث و آیات زیادی وجود دارد که از مهم‌ترین آنها می‌توان به داستان وارد شدن پیامبر اکرم (ص) به مسجد و پیوستن به گروهی که در حال بحث و گفت‌وگو بودند (نه به گروهی که در حال عبادت بودند)، و ذکر این مطلب که «من برای تعلیم فرستاده شده‌ام» اشاره کرد (همان، ص ۲۷).

درواقع از این سخن می‌توان استنتاج کرد که کلاً هدف ارسال پیامبران، تعلیم و تربیت و رشد مردم بوده است. این امر در آیه دوم سوره مبارکه جمعه کاملاً آشکار است: «او کسی است که در میان مردم امی رسولی را از خودشان مبعوث کرد تا آیات او را بر آنها تلاوت کند و آنان را تزکیه دهد و کتاب و حکمت را به آنها تعلیم دهد.» (همان)

براساس تعبیر مطهری، چنان‌که معلوم است، در اینجا، حکمت مستقل از کتاب ذکر شده است و مشخص است چیزی غیر از کتاب است. اما حکمت چیست؟ حکمت که در اینجا در کنار کتاب ذکر می‌شود شامل هر دریافت حقیقی است (همان، ص ۲۸). علامه طباطبایی در تعریف حکمت می‌نویسد: «حکمت قضایای مطابق با واقع است. قضایایی که به گونه‌ای سعادت انسانی را دربر می‌گیرد؛ مثل معارف الهی مربوط به مبدأ و معاد» و لقمان حکیم از آن جهت حکیم بود و به او حکیم گفته می‌شد که حقایق ناب مطابق با واقع در ابعاد مختلف اعتقادی، اخلاقی،

عملی، با جان او عجین و در عملش متبلور بود.» (طباطبایی، ۱۳۶۰: تفسیر آیه ۲۶۹ بقره). او به این دلیل حکیم نشده بود که تمامی حقایق جهان را می‌دانست (و یا حفظ کرده بود)، بلکه با فکر و تأمل درباره آن حقایق عملی و نظری به خودسازی و خوداصلاحی پرداخته بود و این متضمن حکمتی درونی در وی بود.

از این رو تعلیم حکمت که دربرگیرنده حقایق ناب جهان در ابعاد مختلف است، در کنار تعلیم حقایق قرآنی، جزء اهداف پیامبران و ادیان مورد تبلیغشان بوده است. این امر نشان می‌دهد هدف اصلی ادیان اساساً همان تعلیم و رشد دادن انسان‌ها بوده است، به نحوی که در ابعاد مختلف، حقایق ناب، در جان و عمل فرد متبلور شود. در اینجا فقط سخن از اطلاعات ناب درباره جهان نیست، بلکه درونی شدن و تبلور در وجود و عمل، از مؤلفه‌های بسیار مهم داشتن حکمت است. در غیر این صورت، فرد به عالم بی‌عمل تبدیل خواهد شد که در سنت اسلامی بسیار مورد نکوهش واقع می‌شود^(۸)؛ پس در اینجا اولاً تعلیم و تربیت به‌عنوان هدف و وظیفه اصلی پیامبران معرفی می‌شود و ثانیاً آن نوع تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد که در آن، تفکر با تأمل و «خوداصلاحی» توأم شود. اگر تفکر و حکمت در اعمال و رفتار فرد منعکس نشود، تعلیم و تربیت به هدف خود نرسیده است.

اهمیت تعقل یا تفکر

امام موسی بن جعفر (ع) خطاب به هشام می‌فرماید: «خداوند حجت‌های خودش را به وسیله عقول بر مردم اکمال (اتمام) کرده است و پیغمبران را به وسیله بیان یاری فرموده، و به سبب برهان‌ها به ربوبیت خویش دلالتشان کرده است.» (همان، ص ۴۴)

یکی از جنبه‌های دیگر اهمیت عقل در سنت اسلامی، تأکید پیامبر (ص) در مورد توجه به عواقب نهایی هر فکر و عملی است که مطهری آن را به‌عنوان «آخرینی»

مطرح کرده است. او حدیثی از حضرت پیامبر (ص) نقل می‌کند: «هر کاری را که به آن تصمیم می‌گیری، دربارهٔ عواقبش هم تدبیر کن.»^(۹) (همان، ص ۴۵).
 برای در نظر گرفتن پیامدها و عواقب، عموماً تحلیل و بررسی نظری لازم است. به عبارت دیگر، تأمل و استخراج استلزامات منطقی و عملی یک تصمیم (قبل از عمل به آن)، یک عمل فکری است که می‌تواند به صورت منفرد یا مشترک انجام شود. حالت انفرادی، تأمل و غور در موضوع را می‌طلبد و حالت مشترک به مشاوره و تفکر جمعی نیاز دارد.

منظور از رشد قوای عقلانی یا تعقل

مطهری در تعیین مفهوم تعقل می‌نویسد: تعقل همان نیروی فکر کردن خود شخص است که کمک می‌کند تا استنباط، اجتهاد و «ردّ فرع بر اصل» کند. از این رو می‌توان تفکر، استدلال و استنباط، نقد و بررسی و انتخاب درست و اجتهاد را از مؤلفه‌های تعقل دانست.

منظور او از اجتهاد، اجتهاد در زمینهٔ فقه و اصول نیست، بلکه در فلسفه، ادبیات، منطق، فیزیک، ریاضیات و سایر رشته‌ها هم می‌توان اجتهاد کرد. بنابراین، در اینجا اجتهاد به معنای یافتن پاسخ مسئله‌ای کاملاً جدید بدون هیچ نوع سابقهٔ ذهنی است (همان، ص ۲۵). این همان قدرت خلاقه و توانایی پردازش اطلاعات برای یافتن ایده‌ای جدید و راه‌حلی برای مسئله‌ای جدید است. چنان‌که وی می‌گوید: اجتهاد در واقع نوعی ابتکار و خلاقیت است که به واسطهٔ آن می‌توان فرع را به خاطر اصلی رد کرد و یا اصلاً «اصول» و قواعد تازه‌ای را ابداع کرد و بنیان نهاد که این باعث ظهور «مکتب جدیدی» در رشتهٔ خاصی شود.^(۱۰) (همان)

تأثیر منفی افزایش بیش از حد معلومات

عموماً اندیشمندان و روان‌شناسان نقش قدرت پردازش فرد را بسیار مهم‌تر از جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها می‌دانند و معتقدند که بدون داشتن قدرت پردازش، هرچقدر داده و اطلاعات جمع‌آوری شود، هیچ فایده‌ای ندارد. از این رو آنها وجود اطلاعات را عامل فرعی برای پیشبرد تفکر و تحقیق تلقی می‌کنند.

مطهری حتی پا فراتر می‌گذارد و اظهار می‌دارد که ازدیاد بیش از حد معرفت مسموع (معلومات)، حتی فرایند پردازش را هم مختل می‌کند. چون اطلاعات بیش از حد، اشغال کردن حافظه و مشغول کردن ذهن فرد، دیگر «فراغت، فرصت و امکان» تحلیل را از او می‌ستاند. همانطور که به احتمال زیاد در مکانیزم گوارشی معده‌ای که مملو از غذاهای گوناگون است اختلال ایجاد خواهد شد، ذهن پر از اطلاعات گوناگون و اضافی نیز «امکان و فرصت تجزیه و تحلیل یا حل‌جی» را از دست می‌دهد. این دلیل مضاعفی است که در تعلیم و تربیت به‌جای افزودن هرچه بیشتر اطلاعات در ذهن کودکان «باید مجال فکر کردن به دانش آموز داده شود و به فکر کردن ترغیب شود». (همان، ص ۲۳)

مطهری در تأیید این امر، متذکر می‌شود که اتفاقاً شرکت کردن در کلاس‌های استادان بزرگ در دوره‌ها و سال‌های متوالی و طولانی‌مدت، ملاک و نشانه علم و نیز باعث افتخار نیست، بلکه احتمالاً نشانی از عدم تفکر و نداشتن مجال تفکر است. به‌عنوان مثال، شیخ انصاری که از همه علمای فعلی کمتر در محضر استادان حاضر شده بوده، یکی از مبتکرترین فقهای صد و پنجاه سال اخیر است.

لزوم تفکر در کنار معلومات

مقدمات یا داده‌ها و اطلاعات جمع‌آوری شده برای استنتاج را می‌توان در تمثیلی شبیه مواد اولیه یک کارخانه دانست. مطهری فرمایش حضرت موسی بن جعفر (ع) در

این زمینه را که «تعقل و تفکر باید توأم با معلومات و محفوظات باشد» چنین تعبیر می‌کند که معلومات و «اطلاعات»، همانند مواد خام کارخانه‌ای، پس از پردازش در ذهن که شامل تجزیه و تحلیل، استنتاج، تفکر و... است به محصولی تبدیل می‌شود. پس نبود مواد خام یا اطلاعات نیز می‌تواند مشکلاتی به وجود آورد. حال مواد خام برخی می‌تواند از درون‌نگری تهیه شود، اما بعضی دیگر به تجربه شخصی یا تجربه دیگر و دستاوردهای تجربه دیگران نیاز دارد.

در تفسیر آیه ۴۳ سوره مبارکه عنکبوت که حضرت موسی بن جعفر (ع)، خطاب به هشام به آن اشاره کرده‌اند، رابطه تفکر و معلومات به وضوح آشکار است: «این مثل‌ها را برای مردم می‌زنیم و به جز عالمان در آنها تعقل نمی‌کنند». (همان)

چنان‌که ملاحظه می‌شود، مثل‌ها در حکم اطلاعات و معلوماتی است که به فرد داده می‌شود و تنها عالمانند که با داشتن قدرت تأمل و تعقل، افتخار درک آنها را می‌یابند و بقیه مردم از درک آنها عاجزند؛ پس هیچ بهره‌ای از آنها نمی‌برند. از این رو می‌بینیم که بهره‌بردن از اطلاعات و معلومات فقط به یک شرط ممکن است و آن داشتن توانایی تعقل و تفکر است.

جایگاه فکر انتقادی و تفکر خلاق و تفکر مراقبتی/دلسوزانه^(۱۱) در تعلیم و تربیت اسلامی

یکی از تقسیم‌بندی‌هایی که از تفکر ارائه شده است، تقسیم آن به سه نوع تفکر است. به طور کلی تفکر انتقادی به بررسی و ارزیابی آرا اختصاص دارد. تفکر خلاق بیشتر معطوف به جنبه آفرینندگی و ارائه ایده‌های جدید است و تفکر مراقبتی یا دلسوزانه نتیجه سازنده تفکر را مورد تأکید و توجه قرار می‌دهد. اهمیت این سه نوع تفکر که اخیراً مورد توجه فلاسفه تعلیم و تربیت قرار گرفته، در آیات و روایات

اسلامی کاملاً روشن است. در آیه ۲۰ سوره مبارکه زمر و تفاسیر امام موسی بن جعفر از این آیه، تأکید بر تفکرات سه گانه فوق به وضوح خود را نشان می دهد. در این آیه آمده است: «بشارت ده بندگان مرا، آنان که سخن (ها) را استماع می کنند و از بهترین آنها پیروی می کنند».^(۱۲)

در اینجا برای تأکید به جای کلمه «سماع» کلمه «استماع» آمده است. به عبارت دیگر، گفته نشده «یَسْمَعُ الْقَوْلَ»، بلکه گفته شده است: «یَسْتَمْعُونَ الْقَوْلَ». به این معنا که این افراد «به سخنان گوش فرا می دهند» و در آنها «دقت می کنند» (همان، پاورقی ص ۳۸-۳۷)

تفسیری که مطهری از این آیه ارائه می دهد، این است که: بشارت بده بندگان مرا، آن دسته از بندگان که به سخن (ها) گوش فرا می دهند، در آنها دقت می کنند، قبل از «باور کردن» و «به کار بستن» یا «رد کردن»، آنها را «سبک سنگین»، «ارزیابی» و «نقادی» می کنند و آن سخنی را که بهتر است انتخاب می کنند و پس از انتخاب بهترین سخن، از آن «پیروی» می کنند و چنین کسانی را خداوند هدایت کرد که اینها به راستی صاحبان عقل هستند. این فرایند، قبل از همه، به تمیز ایده ها و ادعاهای مختلف نیاز دارد و خوب گوش دادن دقیق، متضمن آن است. دقت و تأمل، مقایسه و تجزیه و تحلیل، نقد و انتقاد، ارزیابی، ارائه نظری جدید (در صورت نادرست بودن همه شنیده ها) و در نهایت تصمیم یا انتخاب، همگی در این فعل نهفته است. از این رو حضرت موسی بن جعفر مضمون این آیه را بشارت خداوند تبارک و تعالی به «اهل عقل و فهم» دانسته است.^(۱۳)

مطهری اضافه می کند که یکی از بارزترین صفات عقل برای انسان همین قدرت تمیز^(۱۴) و جدا کردن سخن راست از دروغ (سخن ضعیف از قوی، سخن منطقی از غیرمنطقی) و غربال آنها است؛ غربال کردن به این معنا که هر ادعایی را سبک

سنگین و غریبال کند و «آنهايي را که به درد نمی خورد دور بریزد» و آنهايي را که «به درد خورند» نگاه دارد (همان، ص ۳۸).

در اینجا تأکید به «دقت»، «ارزیابی منطقی»، «سبک سنگین کردن» و قدرت غریبالگری عقل و درنهایت، «نقادی»، توجه به تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی را به وضوح نشان می دهد. توجه به قدرت تمیز (تمیز درست از نادرست، قوی از ضعیف و منطقی از غیرمنطقی) نشانگر اهمیت به قدرت تمیز و داوری در این رویکرد است.

چنان که مطهری هم خاطر نشان می کند «تجزیه» و تحلیل کردن یک سخن از آیه ۲۰ سوره مبارکه زمر و بعضی از احادیث دیگر استنباط می شود (همان، ص ۴۲)؛ اما این تجزیه دو نوع است: الف - چند سخن وجود دارد و از میان آنها آن را که درست تر است انتخاب می کنیم؛ ب - یک (یا چند سخن) وجود دارد، آن را به اجزا و عناصر خود تجزیه می کنیم. عناصر درستش را می پذیریم و عناصر نادرستش را کنار می گذاریم. این دو مصداق واژه های «نقد» و «انتقاد» در روایات است (همان، ص ۴۳). نقد کردن یعنی «آشکار کردن» «عیوب و محاسن کلام». مطهری خاطر نشان می سازد در این زمینه احادیث زیاد و قابل توجهی داریم (همان).

تأکید به عمل و پیروی از بهترین نظر، دال بر تفکر مراقبتی است. چنان که در قسمت های بعدی مقاله ذکر خواهد شد، انسان، امانتدار الهی و مسئول «عمران» و آبادی زمین است (مطهری، ۱۳۶۰: ۲۸۴). او باید تفکر مراقبتی یا مسئولانه نسبت به خود و جهان اطراف خود داشته باشد و پس از انتخاب یک مدعا یا اخذ یک تصمیم، مسئولیت تحقق و پیامدهای آن به عهده او است.

البته در اینجا لازم نیست که بین سخنانی که می شنویم حتماً یکی را انتخاب کنیم. چون فرد ممکن است از میان شنیده های خود، هیچ کدام را به طور کامل قبول

نکند، بلکه از هر سخنی بخش مورد قبول را اخذ کند و با ترکیب آن با قسمت‌های مورد قبول سخن‌ها، نظری جدید و بهتر از تمامی نظریات دیگر ارائه دهد که این همان قدرت خلاقه یا تفکر خلاق است که ارائه نظری بدیع، قابل قبول‌تر و قابل استفاده‌تر می‌شود.

عموماً تکرار طوطی‌وار حرف‌های دیگران، نشانه نداشتن خلاقیت و قدرت ابداع تلقی می‌شود. شازده کوچولو وقتی در زمین فرود می‌آید و با صدای بلند به دنبال دوست می‌گردد و می‌گوید: «اینجا کسی هست که با من دوست شود؟»، کوه‌ها صدای او را منعکس می‌کنند و پژواکی صدای او را تکرار می‌کنند. شازده کوچولو به این نتیجه می‌رسد که حتماً ساکنان این سیاره بزرگ (زمین) هیچ نوع خلاقیتی ندارند و هرچه می‌شنوند تکرار می‌کنند (اگزوپری، ۲۰۰۰: ۶۰). در این مورد، مطهری خاطرنشان می‌سازد احادیثی در این زمینه وجود دارد که تکرار طوطی‌وار یا ضبط صوت‌وار شنیده‌ها^(۱۵) را «جهل» معرفی می‌کند. البته باید خاطرنشان کرد که «جهل» در احادیث غالباً در مقابل علم نیست، بلکه در مقابل تعقل است و به معنای «بی‌فکری» به کار می‌رود نه به معنای «بی‌علمی» (مطهری، ۱۳۶۸: ۴۲) و این دقیقاً دال بر همان نوع فکری است که تفکر خلاق و انتقادی خوانده می‌شود. چون اگر بخواهیم شنیده‌هایمان را ارزیابی کنیم به تفکر انتقادی متمسک می‌شویم و اگر بخواهیم بر آن چیزی بیفزاییم و یا سخن معقول‌تری غیر از آن بگوییم به تفکر خلاق نیاز داریم.

معیار درستی عقاید و رهایی از عادات و سنت‌های اجتماعی

مطهری درباره تقلید کورکورانه می‌گوید: اساس قرآن مبتنی بر مذمت کسانی است که بدون تفکر اسیر تقلید و پیروی از آبا و اجداد و گذشتگانند. وی توضیح می‌دهد که هدف قرآن از این مذمت هدفی تربیتی است. در واقع قرآن «می‌خواهد

مردم را این گونه بسازد». به عبارت دیگر، هدف قرآن این است که معیار و مقیاس درستی عقاید را معرفی کند. اما این معیار چیست؟ این معیار همان «تعقل» و «فکر» است، نه «رفتار گذشتگان» و مردم (همان، ص ۴۶). چنان که او اشاره می‌کند، امام موسی کاظم (ع) خطاب به هشام خاطر نشان می‌سازد که خداوند آنهایی را که تعقل نمی‌کنند مذمت می‌کند و خطاب به آنها می‌فرماید: «و چون به آنها گفته شود از آنچه خداوند نازل کرده، پیروی کنید، می‌گویند: خیر! ما از پدران خود پیروی می‌کنیم. حتی اگر نیاکانشان در چیزی تعقل نکرده و هدایت نشده بودند (بازهم از آنها پیروی می‌کنند)». (بقره / ۱۷۱). (همان، ص ۴۶)

آیات راجع به تقلید و پیروی کورکورانه از پدران در قرآن بسیار زیاد است. هدف قرآن این است که با ارائه ملاک، درستی رفتارها و ادعاهای مردم را از «اسارت» و «حکومت تلقینات محیط و عرف» و «نفوذ سنت‌ها و عادات اجتماعی» آزاد کند. (همان)

«سنت‌گرایی»، یعنی پیروی مردم از آبا و اجداد، غالباً مصیبت بزرگی برای همه پیامبران بوده است و حرف غالب کسانی که در مقابل پیامبران مقاومت می‌کردند این بود که «ما پدرانمان را به راهی یافته‌ایم و از آنها پیروی می‌کنیم». آنها زحمت فکر دوباره را به خود نمی‌دادند و در حرف‌های پیامبران تعقل نمی‌کردند و اتفاقاً پیامبران را که هدفشان «بیدار کردن عقل مردم و آنها» بود متهم به انحراف مردم از راه پدران می‌کردند. (همان، ص ۴۷)

اما منظور از پدران، بیشتر مردم گذشته است ولی ممکن است مردم حال نیز دچار خواب و غفلت شوند، از این رو کنار گذاشتن عقل و تبعیت از اکثریت مردم زمان حال هم، چنان که امام موسی کاظم می‌فرماید، مورد مذمت قرار گرفته است. قرآن هم از این نوع تقلید انتقاد می‌کند و می‌فرماید: «اگر اکثر مردم زمین را پیروی کنی،

برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی ۱۹۳

تو را از راه حق منحرف می‌کنند» (همان، ص ۴۸). از این رو فرد به ناچار با نور شمع عقل خود، باید راه را بشناسد و پیش برود (همان، ص ۴۹) و در این مسیر قضاوت‌های مردم نباید ملاک اصلی تصمیم‌های فرد باشد.^(۱۶)

امام موسی کاظم (ع) باری دیگر بر استقلال عقل و فکر تأکید می‌کند محتوای کلام او این است که اگر به چیزی اطمینان دارید حرف‌های مردم نمی‌تواند ملاک نفی آن باشد و اگر به چیزی هم اطمینان ندارید باز هم حرف‌های مردم نمی‌تواند ملاک درستی آن باشد. (همان، ص ۵۱)

بی‌طرفی و بی‌غرضی^(۱۷)

انسان براساس فطرت و غریزه خود می‌خواهد (تا آنجا که برای او ممکن است) «حقایق را آنچنان که هستند درک کند» و «اشیا را همان‌طور که هستند بشناسد». این امر مستلزم این است که انسان، نسبت به حقایق، بی‌طرف و بی‌غرض باشد و اگر فرد، بی‌غرضی خود را نسبت به حقیقت حفظ کند، که کار بسیار مشکلی است، راه را خواهد یافت و به اصطلاح دینی، خداوند او را هدایت خواهد کرد (همان، ص ۵۲). به عبارت دیگر، اگر فرد یاد بگیرد که تعصبات، خصومت‌ها و تمایلات خود را در زمان داوری‌هایش (چه داوری علمی و چه داوری در زمینه مسائل روزمره و اخلاقی) کنار بگذارد و از پیشداوری‌ها و... بکاهد و آنها را به حداقل برساند، در این صورت، می‌تواند حقایق را بی‌پرده‌تر و تحریف‌ناشده‌تر به دست آورد. از این رو آموزش و پرورش باید این روحیه را در دانش‌آموزان ایجاد کند. (همان، ص ۵۴) این روحیه را مطهری «روحیه علمی» می‌نامد. البته در توضیح بیشتر مؤلفه‌های این مفهوم، «بی‌غرضی، بی‌تعصبی، روح خالی از جمود و روح خالی

از غرور» و همچنین جزم‌گرایی^۱ را یادآور می‌شود.

از این رو در تعلیم و تربیت نباید فقط به معرفت صرف توجه شود، بلکه لازم است حقیقت‌جویی عاری از بیماری که انسان را از حقیقت‌جویی منحرف می‌کنند، شامل تعصّب‌ها، جمودها، غرور و تکبر، و... مدنظر قرار گیرد.

نقش فطریات آدمی در تربیت و نفی تلقین

مطهری، این معنا از تربیت را می‌پذیرد که عبارت است از پرورش دادن، یعنی به فعلیت رساندن استعدادهای طبیعی و بالقوه موجود در یک شیء؛ از این رو، تربیت فقط برای جانداران یعنی انسان‌ها، گیاهان و حیوانات صدق می‌کند (همان، ص ۵۶). از آنجا که تربیت کردن به معنای شکوفایی استعدادهای درونی یک فرد است، باید تابع فطریات، یعنی «طبیعت و سرشت» آدمی باشد. البته اندیشمندان درباره سرشت آدمی نظریات متفاوتی دارند؛ اما در برخی از استعدادهای آدمی، یا موجودات دیگر، تردیدی وجود ندارد. مثلاً قابلیت برای یادگیری حساب یا ریاضیات، مورد تردید هیچ اندیشمندی واقع نشده است و نیز در اینکه مرغ‌ها این قابلیت را ندارند کسی تردیدی وارد نکرده است؛ از این رو می‌توان مؤلفه‌هایی را از وجود آدمی استخراج^(۱۸) کرد که مورد تأیید همه، یا عموم باشند.

قابلیت‌ها و استعدادهای آدمی هرچه که باشد، یک اصل را نمی‌توان نادیده گرفت و آن اینکه، استعداد را با توسل به زور نمی‌توان شکوفا کرد. «ترس، ارباب و تهدید، در انسان‌ها عامل تربیت نیست.» «به عبارت دیگر، استعداد هیچ انسانی را از راه ترساندن، زدن، ارباب و تهدید نمی‌شود پرورش داد. همان‌طور که یک غنچه

گل را به زور نمی توان به صورت گل در آورد» (همان، ص ۵۷). به این دلیل، برای رشد و شکوفایی استعدادها باید محیط را برای این کار فراهم کرد.

البته اصل مفروض دیگری هم در اینجا وجود دارد و آن اینکه چون همه استعدادهای آدمی آفریده خداوند هستند، مثبت و خیر تلقی می شوند؛ پس همه آنها باید در جای خود شکوفا شوند و هیچ نوع سرکوبی نباید انجام شود. از طرف دیگر، چون همه استعدادها لازم در وجود آدمی نهفته است، پس برای تبدیل فرد به یک انسان آرمانی نیازی نیست که آن را شرطی کنیم و فقط رفتارش را تغییر دهیم.

همچنین در این نوع تربیت که به شکوفایی استعدادها اهمیت می دهد، تلقین هم جایی ندارد. هرآنچه خوب و لازم است در درون فرد نهفته است و نیازی به تلقین اموری غیر از امور ذاتی نیست. مثلاً اگر باید کودک راستگو بار آید، لازم نیست به او تلقین کنیم که راستگوبودن به نفع او است (یا خوب است)، بلکه اساساً خود راستگویی در وجود او نهفته است و فقط باید شکوفا شود.^(۱۹)

در اینجا نیازی به درونی سازی ارزش های بیرونی و اجتماعی کردن افراد نیست. چون باز هم چنان که در بالا ذکر شد، همه ارزش ها در درون وجود دارند و فقط باید اجازه شکوفایی به آنها داده شود تا خود فرد آگاهانه آنها را به پیش برد.

بدین ترتیب، نه نیازی به تلقین است که بدین وسیله آزادی های فردی به صورت ناخود آگاه محدود شود و نه نیازی به درونی سازی ارزش های جمعی که باز ممکن است محدود کننده آزادی های فردی باشد.

نقش عواطف و علاقه در تربیت

مطهری، محبت را یکی از عوامل مؤثر در تربیت می داند. البته این محبت باید «عقلانه و منطقی» باشد. از این رو مثلاً کسی که می خواهد با بچه هایش با کمال محبت رفتار کند، باید بر اساس محبت مصلحت آمیز رفتار کند نه محبت ناشی از میل

(مطهری، ۱۳۶۸: ۳۵۷-۳۵۲). او حالات روحی را مورد توجه قرار می‌دهد و با استناد به حکمت ۱۸۴ کلمات قصار نهج‌البلاغه، لزوم مؤلفه میل و علاقه را در تعلیم و تربیت متذکر می‌شود. در آن حکمت آمده است که دل‌ها «میل و اقبال و ادباری» دارند. کوشش کنید آنها را به واسطه «میل آنها پرورش»^(۲۰) بدهید و به «زور وادار» به تعلیم نکنید. چون هر کاری اگر بر روح انسان جنبه تحمیلی و اجبار داشته باشد، علاوه بر اینکه اثر مثبتی ندارد، اثر سوئی هم دارد. (همان، ص ۵۹-۵۸)

پس فضای آموزشی و شکل کلاس به نحوی باید طراحی شود که دانش‌آموز با شادابی، «نشاط» و «میل» در کلاس حاضر شود، نه اینکه همانند یک حاکم مطلق، تلاش کند به هر نحوی که شده مطالب را وارد ذهن دانش‌آموزان کند و جوّ مدرسه، همانند زندانی با ظاهر آراسته باشد که قوانین خاصی بر آن حکومت می‌کند و دانش‌آموزان اجباراً باید از آنها تبعیت کنند و یا به اجبار چیزی را که به آن علاقه ندارند یاد بگیرند تا بتوانند نمره قبولی را کسب کنند و از این چهاردیواری شبیه زندان رهایی یابند.

علاقه باید جایگزین ترس شود و دانش‌آموز به خاطر ترس از والدین، ترس از عقب‌افتادن از دیگران، ترس از معلم و... وادار به تحصیل نشود. چون اساساً ترس، عامل رشددهنده نیست و استعدادهاى کودک را «رشد و پرورش» نمی‌دهد، بلکه فقط برای بازداشتن روح کودک و روح بزرگسال و فرونشاندن طغیان‌های آن مفید است. از این رو استعدادهاى عالی را با عامل ترس نمی‌توان پرورش و رشد داد. (همان، ص ۶۰)

محیط یادگیری

شکل و فضای کلاس و نحوه پیشبرد آن باید به نحوی باشد که انگیزه‌ای برای یادگیری دانش‌آموزان ایجاد کند. اگر دانش‌آموز علاقه‌ای به یادگیری نداشته باشد،

آموزش امکان‌پذیر نخواهد بود. از این رو آمادگی، علاقه و انگیزه دانش‌آموز برای دانستن، شرط اول یادگیری^(۲۱) است و تمامی عوامل دیگر آموزش از جمله شیوه کار معلم، کتاب‌های درسی و شکل کلاس، همگی باید در ایجاد این عامل مهم بسیج شوند. (مطهری، ۱۳۷۴: ۶۹-۶۵)

دوره سنی شکوفایی روح آدمی

براساس احادیثی که در کتاب *تعلیم و تربیت اسلام*، مطهری ذکر شده، مناسب‌ترین دوره شکوفایی استعدادهاى فرد، را دوره هفت تا سی سالگی عنوان شده است و از این رو از هفت سالگی به بعد باید به تربیت کودک اهمیت داده شود. البته نه اینکه فقط حافظه کودک را پرورش دهیم، بلکه باید انواع مختلف استعدادهاى فردی را مورد توجه قرار داد (همان، ص ۶۳). چه این استعداد، تفکر و استدلال باشد، چه سایر استعدادهاى علمى، و چه استعداد اخلاقى، به هر حال، تقویت استعداد حفظ در کودکان کافی نخواهد بود.

جایگاه عادت در تعلیم و تربیت

مطهری قبل از همه فرق بین عادت‌دادن و تربیت کردن را خاطر نشان می‌سازد. عادت‌دادن به این نحو است که ما «هر حالتی را که دلمان بخواهد» به طرف مقابل بدهیم. یعنی طرف مقابل به منزله «ماده قابل انعطاف و شکل‌پذیر» تلقی می‌شود که هر شکلی به آن داده شود می‌پذیرد. ولی تربیت این‌گونه نیست، بلکه رشد‌دادن و پرورش استعدادهاى موجود در طرف مقابل است (همان، ص ۸۰). مطهری ضمن بیان نظر علمای غرب در مورد عادت‌دادن و نیز نظر برخی علمای مسلمان در زمینه عادت، به نقد نظر مخالفان عادت می‌کند.

او معتقد است که «هرآنچه که انسان را اسیر خود کند»، به طوری که باعث «سرپیچی او از فرمان عقل و ایمان» شود، نادرست است (همان، ص ۵۶). او تمایز بین دو نوع عادت را می‌پذیرد و اینکه عادات بر دو گونه‌اند: عادات انفعالی و عادات فعلی. وی اعتقاد دارد که فقط عادات انفعالی که انسان را اسیر امور خارجی می‌سازند (همچون عادت به سیگار) مذموم هستند و باید ترک شوند ولی عادات فعلی، سلسله‌ای از عادات‌اند که به عوامل خارجی ربط ندارند و در پیشبرد فعالیت‌های متعارف و عاقلانه فرد به او کمک می‌کنند؛ از این رو این عادات برای زندگی فرد لازم‌اند.^(۲۲) (همان، ص ۵۷)

بخش دوم: خصوصیات، نقش و وظیفهٔ مربی جایگزینی استدلال به جای تحکم

تشویق‌ها و درصورت لزوم، تهدیدها، برای رشد یا جلوگیری کافی نیستند و ممکن است مشکلات و تبعاتی داشته باشند. «اگر کودک نداند که برای چه تشویق می‌شود و به‌ویژه اگر نداند که برای چه تهدید می‌شود، روحش به کلی مشوش می‌شود.» (همان، ص ۶۱). بنابراین، آگاهی از علت یا دلیل تشویق و تهدید می‌تواند آموزنده باشد. چون اگر کودک متوجه نشود کارش به چه دلیل درست یا نادرست بوده است، اگر مورد تشویق یا تهدید قرار گیرد، عادت می‌کند در هر جایی این کار را تکرار کند یا انجام ندهد. (همان) ولی اگر دلیل کارش را بداند، متوجه خواهد شد که در کدام موقعیت کارش درست و در کدام موقعیت این کار نادرست محسوب می‌شود.^(۲۳)

انتقال مهارت‌ها و آموزش خود

یک مربی قبل از همه باید مهارت‌هایی را که می‌خواهد به دانش‌آموزان منتقل

کند بلد باشد. این اصل یکی از بدیهی‌ترین اصل‌ها است که هرگز مورد مناقشه قرار نمی‌گیرد، اما در عمل، در بیشتر موارد تحقق نمی‌یابد و (یا اینکه در موقعیت عمل جدی نمی‌گیرد). یکی از دلایل جدی گرفته‌نشدن این امر حافظه‌محور بودن نظام آموزشی است. معلمان این نوع آموزش و پرورش به تدریج متوجه می‌شوند که لازم نیست درک عمیقی از مطالبی که باید در کلاس ارائه دهند داشته باشند. قبل از کلاس می‌توانند درس را مرور کنند و پس از کلاس آن را فراموش کنند و وقتی مطلب به جزوات یا حافظه دانش‌آموزان انتقال یافت، وظیفه معلم به‌طور کامل تحقق یافته است.

اما اگر قرار باشد مربی وظیفه انتقال برخی مهارت‌ها یا برخی اخلاقیات را به‌عهده بگیرد، این آموزش صوری کاملاً عقیم و بی‌نتیجه خواهد بود. به عبارت دیگر، اگر خود معلم پایبند اصول (اخلاقی، علمی، منطقی) نباشد و بخواهد آنها را به دانش‌آموزان منتقل کند، کارش عقیم خواهد بود.

از این رو مطهری، براساس روایتی از علی (ع)، خاطرنشان می‌سازد که، مربی قبل از همه، «اوّل باید... خودش را تعلیم بدهد»؛ از این رو «اصلاح»، «تربیت»، «تأدیب» و زدودن جهل «از اندرون خود» از شروط اصلی مربی‌شدن است (مطهری، ۱۳۶۶: ۷۲-۷۳)؛ چون در غیر این صورت، تعلیمات او نتیجه‌بخش نخواهد بود.^(۲۴)

ماجرای خرما و توصیه حضرت پیامبر (ص) به کودک

مشهور است که در زمان پیغمبر اکرم (ص)، کودکی بسیار خرما می‌خورد. هرچه او را نصیحت می‌کردند که زیاد خوردن خرما ضرر دارد، فایده نداشت. مادرش تصمیم گرفت او را به نزد پیغمبر (ص) بیاورد تا وی را نصیحت کند. وقتی او را به حضور پیغمبر آورد، از پیغمبر خواست تا به کودک بفرماید که خرما نخورد، اما آن

حضرت فرمود: امروز بروید و فردا دوباره او را بیاورید.

روز دیگر زن به همراه فرزندش به خدمت پیغمبر(ص) رسید. حضرت به کودک فرمود که خرما نخورد. در این هنگام، زن که نمی‌توانست کنجکاوی و تعجب خود را مخفی کند، از ایشان پرسید: یا رسول‌الله! چرا دیروز به او نفرمودید خرما نخورد؟ حضرت فرمودند: دیروز وقتی این کودک را حاضر کردید، خودم خرما خورده بودم و اگر او را نصیحت می‌کردم، تأثیری نداشت.^(۲۵)

چنان‌که مطهری ذکر می‌کند: «هیچ چیز بشر را بیشتر از عمل تحت تأثیر قرار نمی‌دهد». اگر خود مربی اهل عمل و تقوا باشد، به‌شکلی غیرمستقیم این امر را آموزش خواهد داد. به نظر مطهری، اساساً به همین دلیل است که فلاسفه پیروان زیادی ندارند، چون در گوشه‌ای می‌نشینند و فقط کتاب می‌نویسند و تحویل مردم می‌دهند اما انبیا و اولیا که پیروان زیادی دارند، فقط نظریه‌پردازی نمی‌کنند، به گفته‌هایشان عمل هم می‌کنند. از این رو اگر نگوئیم که گفتار بدون کردار هیچ تأثیری ندارد، دست کم می‌توان نتیجه گرفت که اگر امری بعد از عمل توصیه شود اثرش چندین برابر است (مطهری، ۱۳۶۶: ۱۰۷-۱۰۶). «گفتار بدون کردار فایده‌ای ندارد.» آنچه در فرد یادگیرنده، التزام و تعهد ایجاد می‌کند، در درجه اول، کردار فرد آموزنده و مربی است.^(۲۶) گفتار در درجه دوم قرار دارد. (همان، ص ۱۰۸)

خلوص نیت

مربی نباید هدف و غرض دیگری غیر از آموزش مهارت‌ها داشته باشد. به عبارت دیگر، او باید «خالص» مخلص و بدون اغراض شخصی وارد کلاس درس شود. به همین دلیل وقتی از خود دانش‌آموز بابت آموزش، مزد و مبلغی مطالبه می‌شود، احتمال بی‌تأثیر شدن آموزش بسیار زیاد است؛ به‌ویژه اگر این آموزش با مسائل

برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی ۲۰۱

اخلاقی و اجتماعی گره خورده باشد^(۲۷). چنان که مطهری خاطر نشان می‌سازد، قرآن هم به همین دلیل به انبیا یادآوری می‌کند که به مردم بگویند «من مزدی برای تبلیغ خودم نمی‌خواهم». (ص / ۸۶)

وقتی مسئلهٔ مزد مطرح است، دیگر هدف عوض می‌شود؛ دیگر رشد انسان که هدف اصلی تعلیم و تربیت اسلامی است مطرح نیست، بلکه برای تعلیم، مزدی گرفته می‌شود و ابزاری در اختیار فرد متعلم قرار می‌گیرد. این ابزار همان علم و مهارت‌های استدلالی است.

فرد متعلم هم از علم خود استفاده می‌کند تا به دستمزدی دست یابد که بدین ترتیب، علم به یک منبع درآمد تبدیل می‌شود. به عبارت دیگر، نقش علم و معرفت که در ابتدا رشد انسان است، به تدریج عوض می‌شود و شأن آن به مرتبهٔ «درآمدزایی» نزول پیدا می‌کند و تنها چیزی که در این میان فراموش می‌شود، انسان و رشد انسان است که هدف اصلی تعلیم و تربیت اسلامی است. (مطهری، ۱۳۶۵: ۲۴۲-۲۴۳).

بهره‌جستن از زبان ساده

ساده‌گویی، یا استفاده از عبارت‌های روشن و واضح، یکی دیگر از اصولی است که فرد مربی باید در نظر بگیرد. مطهری در این زمینه آیه‌ای را نقل می‌کند که از زبان پیامبران است^(۲۹) و در توضیح آن می‌گوید آنها چیزهایی را که نمی‌دانند و برای خودشان ثابت، محقق و روشن نیست بیان نمی‌کنند. (همان، ص ۲۴۴-۲۴۵)

استفاده نکردن از الفاظ به اصطلاح «قلمبه و سلمبه»، «به‌خودبندی در سخن»، استفاده نکردن از زبان «فصیح و بلیغ»، از عیب‌های کار مربی و معلم است.

تواضع و پذیرش نادانسته‌ها^(۳۰)

علم و حکمت آدمی هرچه بالاتر رود، خشوع و تواضع او هم بیشتر می‌شود. فرد عالم غالباً به درخت پرثمر که شاخه‌هایش به سبب بار زیاد به نشانه تواضع به طرف پایین سر خم می‌کند تشبیه می‌کنند. از آنجا که علم به جهل خود، نوعی علم است، «اعتراف» به این امر نیز «درجه‌ای از علم» و معرفت محسوب می‌شود (همان، ص ۲۴۵). مطهری به نقل از عبدالله بن مسعود در کتاب *مجمع‌البیان* (ج ۸، ص ۲۸۶) در توضیح آیه ۸۶ سوره مبارکه (ص)، می‌نویسد: «هرکسی که هرچه می‌داند آن را به مردم بگوید و درخصوص هر آنچه که نمی‌داند اعتراف کند که نمی‌داند». (مطهری، ۱۳۶۵: ۲۴۵)؛ «باید شاگردان بفهمند که اعتراف و ندانستن، ننگ نیست» (همان، ص ۲۴۶). از این طریق، تواضع مربی به دانش‌آموزان هم منتقل می‌شود.

از این رو مربی باید در مقابل دانش‌آموزان «در نهایت درجه فروتن باشد» و پرمدعایی نکند، «اظهار انانیت و منیت نکند» و آنها را «تحقیر» نکند^(۳۱). او در واقع باید به نحوی با عملش به دانش‌آموزان بگوید که «من هم یکی از شما هستم»^(۳۲). این دقیقاً همان تواضعی است که پیامبران نسبت به آموزش مردم به آن دست می‌یافتند (همان، ص ۲۴۷). از این رو پیامبر اکرم (ص) حضار جلسات را از بلندشدن در هنگام ورود ایشان نهی می‌کردند. (همان، ص ۲۵۳)

ملایمت در سخن گفتن

یکی دیگر از خصوصیات مربی خوب این است که در سخنانش ملایم و نرم باشد و از بیان خشن حرفش خودداری کند. آن قدر نرم و ملایم باشد که دل شنونده به هر ترتیبی که شده با او تلائم داشته باشد (همان، ص ۲۴۷) و یا با او وارد گفت‌وگو شود^(۳۳). این امر ممکن است در نگاه اول روشی تلقینی به نظر آید، اما چون مربوط

برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی ۲۰۳

به روش کار مربی است، نه موضوع مورد طرح، از این رو به نظر نمی آید تلقینی باشد، به ویژه اگر کودکان تفکر انتقادی آموخته باشند حتی به لحن ها هم دقت می کنند.

فرق نگذاشتن بین شاگردان^(۳۴)

فرق نگذاشتن بین فقیر و غنی، به عبارت دیگر، فرق نگذاشتن بین افراد مربوط به طبقات اجتماعی مختلف، یکی دیگر از ویژگی های مربی موفق است. دقیقاً به همین دلیل است که در مجلس هایی که پیامبر اسلام (ص) حضور داشت، طرز نشستن افراد را طوری تنظیم می کرد که آنان به صورت «حلقه وار»^(۳۵)، دایره وار دور هم می نشستند تا مجلس بالا و پایین نداشته باشد و تفاوتی در احترام به حضار گذاشته نشود. دستورالعمل پیامبر اکرم (ص) در مورد محل نشستن افراد، این بود که هر کس وارد شد، در جایی که خالی است بنشیند، نه اینکه افراد مجبور باشند جایی را برای احترام گذاردن بیشتر به یک اشراف زاده یا... خالی کنند. (همان، ص ۲۵۴)

تقویت حس حقیقت جویی

در هر انسانی کم و بیش حس حقیقت جویی وجود دارد. کنجکاوی و علاقه دانستن در کودکان نموداری از این حس است و آنها را وادار به پرسیدن و جست و جو می کند. این حس متأسفانه در خانواده ها و آموزش و پرورش فعلی، نه تنها جدی گرفته نمی شود، بلکه در بیشتر موارد سرکوب می شود و به تدریج در افراد تحصیل کرده از بین می رود و این به نوبه خود، پرسشگری و نقطه آغازین تحقیق کندوکاو را در این افراد، کور و نابود می سازد. اما در تعلیم و تربیت واقعی اسلامی، کنجکاوی و حقیقت جویی جزو احساس ها یا غرایزی محسوب می شد که باید در افراد تقویت شود (همان، ص ۳۶۸). این امر به اندازه ای بدیهی است که استدلال در این مورد، لزومی ندارد (همان، ص ۳۶۹). از این رو، شکل کلاس و روش مربی تعلیم دیده

باید به نحوی باشد که نه تنها کنجکاوی و حسّ حقیقت‌جویی کودکان را نابود نسازد، بلکه آن را با روش‌های مختلف تقویت کند.^(۳۶)

بخش سوم: موضوع تفکر

چنان‌که قبلاً طرح شد، تأمل و تعقل در احادیث اسلامی و آیات قرآن مجید، بسیار مورد تأکید قرار گرفته است، و یک ساعت تفکر بیش از هفتاد سال عبادت دانسته شده است. یا اینکه تفکر برترین عبادت‌ها محسوب می‌شود (مطهری، ۱۳۶۸: ۲۶). اما هنوز این پرسش باقی می‌ماند که تفکر درباره چه چیزی؛ آیا می‌توان همچنان در گوشه‌ای نشست و فکر و تخیل خود را آزاد و رها کرد تا به هر کجا که می‌خواهد سر بزند و در هر موضوعی که می‌خواهد غوطه‌ور شود؟ (اعراف / ۱۷۶). نه! تفکری که مورد تأکید قرار می‌گیرد، موضوعاتی دارد که برخی از آنها عبارت‌اند از:

۱. تفکر در عالم خلقت

«نظام عالم» و «دقایق مخلوقات جهان» و «کشف رازهای عالم» یکی از مؤلفه‌ها و موضوعات برای تفکر است که با عنوان «تفکر علمی» شناخته می‌شود. تفکر در این موضوع با روشن کردن حقایق جدید برای فرد، اگر به‌همراه تأمل و دقت باشد، موجب خواهد شد که آفریدگار این جهان را بیشتر بشناسیم. (همان، ص ۳۸۰)

۲. تفکر در تاریخ جهان

یکی دیگر از موضوعات پیشنهادی تفکر در قرآن، «سرنوشت اقوام و ملل» و به‌عبارت جدیدتر، «تاریخ» است. ماجراها و داستان‌های تاریخی می‌توانند موجبات

برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی ۲۰۵

تفکر و تأمل آدمی را فراهم بیاورند و از این رو است که در قرآن می‌فرماید قصص قرآن برای آن است که درباره آنها تفکر شود. (همان)

۳. تفکر درباره خود^(۳۷)

تفکر درباره فعالیت‌های خود، تعمیم‌ها و نحوه برخوردش با امور مختلف هم اهمیت دارد. اینکه انسان باری به هر جهت و تسلیم حوادث و جریانات نباشد، بلکه در مورد رفتار و کارهایش قبل از انجام بیندیشد، خود یکی از موضوعات مهم تفکر است. (مطهری، ۱۳۶۸: ۳۸۱)

نتیجه

چنان‌که ملاحظه می‌شود، بین برخی مبانی و ویژگی‌های بنیادین برنامه فیک و تعلیم و تربیت اسلامی توازی‌هایی وجود دارد. اهمیت به قدرت تفکر، تصمیم‌گیری، استقلال فکری، پذیرش مسئولیت اعمال و افکار خود، همچنین خودشناسی و شناخت جهان اطراف از ویژگی‌های مشترک بسیار بارز آنها است. قرار گرفتن تقویت قدرت تمییز و داوری و آموزش آن از دوران نوجوانی در رأس اهداف تعلیم و تربیت نیز یکی دیگر از توازی‌ها است و هر دو بر آن تأکید دارند و در این زمینه بسیار مصرند. این توازی‌ها از نظر نویسنده این سطور، به قدری روشن و واضح است که به نظر می‌رسد گویی این برنامه در یکی از کشورهای مسلمان و آن‌هم در کشوری شیعی طراحی شده است، چرا که هیچ‌یک از ادیان (مثلاً مسیحیت) و حتی مکاتب بشری، به این اندازه به تفکر، تأمل، تعقل و احترام به مقام انسان (خود و دیگران) تأکید نکرده‌اند. همه می‌دانند که مثلاً تأکید مسیحیت بیشتر بر ایمانی

غیرعقلانی است و همان‌طور که آگوستین می‌گوید، باید ایمان بیاوریم تا بفهمیم^۱ (ژیلسون، ص ۱۰)؛ نه اینکه اول فکر کنیم و بفهمیم، بعد ایمان بیاوریم. البته نمی‌توان گفت که این دو تفاوت‌هایی با هم ندارند و حتی می‌توان اذعان کرد که در تعلیم و تربیت اسلامی نکات ریزتر و دقیق‌تری نهفته است که مطمئناً شنیدن آن برای غربی‌ها جذاب خواهد بود. اما متأسفانه تفصیل و تدقیقی که در تحقیقات مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت در غرب به عمل آمده است، در اینجا انجام نگرفته است. این امر باعث شده است ایده‌های ناب تعلیم و تربیت اسلامی برای دنیا ناشناخته بماند. پس همان‌طور که مشخص است، منظور بنده از تعلیم و تربیت اسلامی، چیزی نیست که تاکنون در مدارس و مکاتب ما رواج داشته و مصداق واقعی تعلیم و تربیت اسلامی است، بلکه حتی بنده، برخی از روش‌های مکاتب قدیم خودمان، مانند به فلک بستن کودکان را – همان‌گونه که از دیدگاه‌های مطهری در باب تنبیه برمی‌آید (مطهری، ۱۳۶۸، ص ۶۰) – کاملاً ناسازگار با تعلیم و تربیت اسلامی می‌یابم. و درنهایت، آنچه در مقایسه با این دو نگرش به ذهن متبادر می‌شود، حرف ابوالسعید ابوالخیر و ابن سینا است که آنچه آنها (با عقل و تحقیق) می‌دانند، بنیان تعلیم و تربیت اسلامی آن را می‌بینند.^(۳۸)

پی‌نوشت‌ها

۱. چنان‌که متیو لیمن خاطر نشان می‌سازد (ناجی، ۱۳۸۷: ۴۹ و ۱۲۵-۱۴۸)، فلاسفه و اندیشمندان متعددی قبلاً یادآور این مطلب شده بودند و برنامه فبک هم فقط برای رفع همین مشکل طراحی شده است. همچنین جانا مور لن در مقاله «آیا برنامه فبک متعلق به مدارس ما است»، درباره وضعیت نابهنجار تفکر در مدارس امروزی توضیح می‌دهد.
۲. بلکه نزول به مقام پایین‌تر از حیوان: «إِنَّهُمْ لَأَنْعَامٌ بَلْ هُمْ أَضَلُّ» (فرقان / ۴۴).

برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی ۲۰۷

۳. حکمت ۳۳۱: «العلم علما؛ علم مطبوع و علم مسموع و لا ینفع المسموع اذالم یکن المطبوع.»
۴. طبق برنامه فبک، برای کودکان کافی نیست فقط آنچه را به آنها گفته می‌شود، به حافظه بسپارند، بلکه آنان باید موضوع مورد نظر را بیازمایند و تجزیه و تحلیل کنند. حفظ کردن مطالب، مهارت فکری کم‌ارزش و سطح پایینی است و اگر قدرت مفهوم‌سازی، استدلال، داوری و تمیز امور از همدیگر، برای بالارفتن قدرت پردازش در افراد تقویت نشود، به تنهایی مثرتر نخواهد بود. (لیمن، ۱۳۸۷: ۳۱)
۵. از بیان وی در صفحات ۱۸-۲۱ برمی‌آید که منظور از نیروی مطبوع، همان قدرت ابتکار، استنتاج و پردازش اطلاعات است که درمقابل نیروی مسموع است که به ضبط طوطی‌وار مبادرت می‌کند.
۶. بالابردن قدرت تجزیه و تحلیل، چنان‌که در پاورقی قبلی ذکر شد و آموزش تفکر توأم با تأمل شعار اصلی فیلسوفانی بود که خواستار انقلابی در آموزش و پرورش بودند و تلاش‌های آنها به این انقلاب در تعلیم و تربیت منجر شد. آنها آموزش و پرورش را اصلی‌ترین عامل اصلاحات اجتماع می‌دانستند و چنان‌که لیمن می‌گوید آموزش قضاوت و داوری و تفکر توأم با تأمل را مهم‌ترین وظیفه آموزش و پرورش می‌دانستند. (همان، ص ۴۸۵)
۷. اشاره به آیه «لیس للانسان الاماسعی.» (نجم / ۳۰).
۸. عالم بی‌عمل به زنبور بی‌عسل تشبیه شده است.
۹. لیمن در کتاب تفکر در تعلیم و تربیت (۲۰۰۳)، به‌نحو مناسبی چرایی لزوم بهبود و ارتقای وضعیت تفکر در مدارس را مطرح می‌کند. وی به‌ویژه در بخش آخر این کتاب، به اصلاح و بهینه‌کردن وضع تفکر در کلاس‌های درسی دست می‌زند (مک‌گری‌گور، ۲۰۰۳: ۳۰۳). منظور او از تفکر، تفکر توأم با تأمل است (Reflective thinking). تفکر تأملی مستلزم تفکر درباره موضوعات تفکر و در عین حال، در شیوه‌های تفکر نیز هست. (لیمن، ۲۰۰۳: ۲۶). همچنین لیمن درباره اهمیت معقولیت می‌نویسد: «تعلیم و تربیت می‌تواند به‌عنوان یک آزمایشگاه برای معقولیت (Rationality) تلقی شود، اما واقع‌گرایانه‌تر است آن را به‌عنوان زمینه‌ای بدانیم که در آن، کودکان و نوجوانان، معقول‌بودن (Teasonable) را یاد می‌گیرند تا بتوانند برای اینکه شهروندان معقول، یار و همکار معقول و والدین معقولی باشند رشد و بلوغ یابند. (همان، ص ۲۲)

۲۰۸ فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان

۱۰. قابل مقایسه با بنیانگذاری الگوها و پارادایم‌های (یا برنامه‌های پژوهشی) جدید در علم تجربی (که مبحثی در فلسفه علم) است.
 ۱۱. میتو لیمن بنیانگذار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در امریکا، تقویت این سه نوع تفکر را از اهداف اصلی برنامه فبک می‌داند و در بیشتر آثارش به آنها اشاره می‌کند؛ به‌عنوان مثال، فصل‌های دهم تا دوازدهم کتاب او *Thinking in Education* به این نوع تفکرها اختصاص دارد. تفکر مراقبتی / دلسوزانه (caring thinking) ابداع میتو لیمن است.
 ۱۲. «بشر عبادالذین یستمعون القول فیتبعون أحسنه اولئک الذین هدیهم الله و اولئک هم اولوالالباب».
 ۱۳. به بیان مرحوم مطهری، این روایت در کتاب *العقل و الجهل کافی*، بحار و تحف العقول آمده است (اصول کافی ۱۴/۱ و تحف العقول / ۳۸۴) (همان، ص ۳۷)
 ۱۴. لیمن با تأکید بر لزوم بالابردن قدرت تمیز در کودکان اظهار می‌دارد که آنها «نیاز دارند که برای تمیز بین استدلال‌های معتبر و غیرمعتبر... بین اشکال قابل قبول و غیرقابل قبول قضاوت‌های اخلاقی و غیره، ملاک‌ها و موازینی بیابند». (ناجی، ۱۳۸۷: ۳۸)
 ۱۵. پیامبر (ص) فرمود: «برای جهالت انسان همین بس که هرچه می‌شنود نقل کند» (ص ۳۹؛ به‌نقل از جامع‌الصغیر، ج ۲، ص ۹۰)
 ۱۶. چنان‌که لیمن می‌گوید: برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، کودکان را ترغیب می‌کند تا خودشان برای خود فکر کنند و ترجیحاً اجازه ندهند دیگران به‌جای آنها و برای آنها فکر کنند (ناجی، ۱۳۷۸: ۴۱-۴۰). همچنین، نقادی، خودانتقادی و خوداصلاحی قابلیت‌هایی است که این برنامه در نظر دارد در کودکان ایجاد کند تا آنها بتوانند داوری و قضاوت درباره باورهای اجتماعی و... داشته باشند. (همان)
- مان گریگوری در مقاله «On Philosophy, Children and Taboo Topics» می‌نویسد که برنامه فلسفه برای کودکان بر آن است که کودکان ابزارهای کندوکاو تفکر انتقادی، خوداصلاحی و... را به‌دست آورند و سپس بررسی کنند که آیا ارزش‌هایی که به آنها متعهدند، قوی و پایدارند یا نه. همچنین کودکان با عقاید مختلف و بدیلی که دوستان آنها به آن معتقدند آشنا می‌شوند. او استدلال می‌کند که زمینه بهتر از حلقه کندوکاو برای این نوع

برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی ۲۰۹

- بررسی‌ها و آشنایی‌ها وجود ندارد، چون در آنجا است که گفت‌وگوی محترمانه و دموکراتیک و کندوکاو توأم با تفکر انتقادی جریان دارد. (مان گریگوری، ۲۰۰۵: ۳۶)
۱۷. از نظر لیپمن، حلقه کندوکاو در کلاس درس باید ویژگی‌هایی داشته باشد که یکی از این ویژگی‌ها همان بی‌طرفی یا بی‌غرضی (Impartiatig) است. کندوکاو بی‌طرفانه، تحقیقی درباره موضوع مورد اهمیت با روشی غیرجانبدارانه، «خوداصلاح» و تابع مقتضای متن است. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۶)
۱۸. این همان ویژگی سقراطی است که در فبک هم وجود دارد؛ چنان‌که برخی الگوی لیپمن را الگوی سقراطی برای آموزش و پرورش نامیده‌اند. در این برنامه، آموزش مستلزم استخراج مطالب از (ذهن) کودکان و سپس بازتحویل مکرر آنها به کودکان به‌وسیله سرهم کردن (داستان‌سرایی کردن به‌واسطه) آنها در تار و پود مباحثات کودکان طی پیشرفت کلاس است. (لیپمن و...، ۱۹۸۰: ۸۲)
۱۹. اجتناب از تلقین (Indoctrination) یکی از چهار شرط اصلی برای تعلیم تفکر فلسفی است. هیچ نوع مطالعه‌ای مؤثرتر از مطالعه فلسفه، کودکان را آماده نبرد با تلقین‌ها نمی‌کند. (همان، ص ۸۵-۸۴)
۲۰. توجه به احساسات، هیجانات و عواطف به‌قدری در فبک اهمیت دارد که لیپمن بخش سوم آخرین کتابش (۲۰۰۳) را به رابطه عواطف با شناخت اختصاص داده است. او نحوه تأثیر عواطف بر تفکر را بررسی می‌کند و معتقد است که تفکر باید به نوعی حول محور عواطف رشد کند. این اندیشه او را به بسط تفکر از نوع سوم، یعنی تفکر مراقبتی / مسئولانه (caring) رهنمون می‌شود که در بخش بعدی کتاب، آن را توضیح می‌دهد. در تفکر مراقبتی، افراد، بسان پدر و مادری دلسوز و توأم با محبت یا یک مهندس یا طراح محیط‌زیست با ملاحظه دلسوزانه درباره نحوه کارشان تفکر می‌کنند.
۲۱. دقیقاً نقطه تقابل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با برنامه درسی رایج در مدارس این است که در برنامه فلسفه برای کودکان این اصل وجود دارد که آموزش کودکان نباید توأم با اجبار و اعمال زور و در نتیجه، با اکراه باشد. بلکه کنجکاوی و شگفت‌زدگی آنها در خصوص جهان است که آنها را با انگیزه طبیعی به‌سوی یادگیری پیش می‌برد (لن، ۱۵۳-۱۵۲)

۲۱۰ فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان

- یکی از چند مؤلفه‌ای که میتو لیمن، بنیانگذار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، به عنوان امتیاز برنامه خود متذکر می‌شود، توجه به علاقه در این برنامه است. از نظر او کودکان برای کاری که علاقه بسیار زیادی به آن دارند، بیشتر تلاش می‌کنند. (ناجی، ۱۳۸۷: ۳۴)
۲۲. در برنامه فلسفه برای کودکان نیز تلاش بر این است که کمترین میزان تلقین و عادت به کودکان تحمیل شود. در این برنامه، به آنها عادت داده می‌شود که منتقد باشند و از آنجا که معتقدند این عادت غیرجزمی است و یا خودش می‌تواند مورد نقد قرار گیرد، بدین ترتیب تلاش می‌شود کمترین میزان تلقین به کودکان تحقق یابد. (پابلو کوالوس استارولاس، ۲۰۰۷: ۱۴)
۲۳. ملزم بودن به تحقیق و کندو کاو فلسفی و استدلال، یکی از چهار شرط اصلی تحقق کلاس‌های فبک است و در این تحقیق، دلایل و استدلال‌های منطقی ملاک درستی مدعیات محسوب می‌شود نه تأکیدها و القاهای معلم (لیمن و...، ۱۹۷۸: ۸۷-۸۴). در این برنامه، این اصل پذیرفته شده است که معلم به جای اینکه حاکم و دانای مطلق کلاس باشد، باید یک میانجی یا تسهیل کننده گفت‌وگو باشد، به عبارت دیگر، همه باید از استدلال پیروی کنند (لیمن، ۲۰۰۳: ۸۴-۸۷)
۲۴. چنان که لیمن و... در فصل ۶ کتاب فلسفه در کلاس‌های درسی، توضیح می‌دهند مریان باید مدل و الگوی مهارت‌هایی باشند که قرار است به کودکان بیاموزند و بدون آن، تحقق نقشی که برعهده معلمان گذاشته شده، غیرممکن است. در پی نوشت این کتاب، دوره‌هایی که یک مربی باید بگذراند تا به یک فرد جامع‌الاطراف در فلسفه، با مهارت‌های فکری مورد نیاز تبدیل شود، توضیح داده می‌شود. (لیمن و...، ۱۹۷۸: ۲۲۴-۲۲۱)
۲۵. چنان که در کتاب فلسفه در کلاس‌های درسی ذکر می‌شود: «غالباً کودکان در پی بزرگسالانی هستند که به قول‌هایشان عمل کنند و به آنچه که می‌خواهند مردم به آن عمل کنند، خودشان نیز عمل کنند. اگر کودکان بفهمند که بزرگترهایی که به عنوان الگو انتخاب کرده‌اند حرف‌هایشان سازگار و منسجم است ولی عملشان (با حرفشان) سازگار نیست، روحیه‌شان تضعیف خواهد شد.» «یک معلم نامرتب و لاابالی هرگز نمی‌تواند به کودکی که در ایجاد تمایزها و در گروه‌بندی اشیا ناتوان است چیزی بگوید (لیمن و...، ۱۹۸۰: ۱۰۰)، این سازگاری میان عمل و عمل، حرف و عمل، و نیز میان حرف و حرف اگر توسط مربی حفظ نشود،

برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی ۲۱۱

- آموزش‌های مربی نتیجه معکوس خواهد داد. این سازگاری‌ها در زمینه اخلاقیات مورد تأکید بسیاری است و اگر رعایت نشود و از همان اوان کودک در حرف به یک چیز احترام بگذارد و در عمل به چیز دیگر (همان، ص ۳۸)، این دیگر یک نوع آموزش ریاکاری خواهد بود.
۲۶. مثالی که میتو لیمن و... می‌آورند، این است که فرض کنید شما به‌طور مکرر بر اهمیت درستکاری و صداقت تأکید می‌کنید و کودکان هم می‌بینند که شما ملاحظه اموال دیگران را دارید. آنچه کودکان از شما یاد خواهند گرفت، سه چیز است: ۱. همانند شما در حرف‌هایشان از درستکاری طرفداری کنند، ۲. همانند شما به ثروت‌های دیگران احترام بگذارند، ۳. دقیقاً همانند شما اظهاراتشان را با رفتارشان سازگار نگه دارند. اما اگر معلم به‌جای اینکه امانت‌دار باشد، ملاحظه اموال دیگران را داشته باشد مثلاً در یک اردو شاگردان متوجه شوند که معلم موقع جمع کردن وسایل خود، حوله‌ها و زیرسیگاری‌های هتل را در چمدانش می‌گذارد، در این صورت، کودکان سه چیز یاد خواهند گرفت: ۱. همانند معلم به طرفداری از درستکاری ادامه دهند، ۲. همانند معلم در تحقق آن در عمل سر باز زنند، ۳. به این نتیجه برسند که ناسازگاری بین پند و اندرزها و عمل امری ضروری است. (لیمن و...، ۱۹۷۸: ۳۹)
۲۷. چنان‌که مایکل سسویل خاطر نشان می‌سازد، فلسفه‌ورزی با کودکان یک شغل نیست؛ اگر شما به‌عنوان تسهیل‌کننده حلقه کندوکاو کاری کنید که چنین برداشت شود...، گویی شما آنها را به انجام کاری دعوت کرده‌اید که به آن اعتقاد ندارید. اگر چنین باشد مطمئناً کودکان به ناسازگاری میان حرف و عمل شما پی خواهند برد و به این نتیجه خواهند رسید که فلسفه‌ورزی کار جالبی نیست. (ناجی، ۱۳۸۷: ۲۳۱-۲۳۰)
۲۸. در فلسفه برای کودکان و نوجوانان، نه تنها زبان ساده و قابل فهم مربی اهمیت دارد، بلکه حتی به کودکان آموزش داده می‌شود که بتوانند پرسش‌ها، اظهارات و دلایل خود را با وضوح و شفافیت ارائه دهند و این اولین مهارتی است که موجب شروع گفت‌وگو و مفاهمه می‌شود. (کم، ۱۳۷۹: ۹-۱۱)
۲۹. «... و ما انا من المتکلفین.» (ص ۸۶).
۳۰. یکی از پیش‌شرط‌های آموزش تفکر فلسفی، احترام به عقاید کودکان است. اگر معلم فکر کند به حقیقت دست یافته و همه چیز را می‌داند، تواضع آن را نخواهد داشت که به کودکان گوش دهد. اما اگر او متوجه شود که هنوز به پاسخ‌های منسجم‌تری در زمینه‌های مختلف نیاز

۲۱۲ فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان

دارد، اگر متوجه شود که معرفت، پایان‌ناپذیر است و هر روز نتایج جدید توسط آدمیان به دست می‌آید که جهان ما را بهتر تبیین می‌کند، در این صورت، تمایل بیشتری به شنیدن آرای مردم، کودکان خواهد داشت و البته کودکان، چه به دلیل اینکه هنوز ذهن کلیشه‌ای پیدا نکرده‌اند و چه به دلیل سانسور نکردن مطالبی که به ذهنشان می‌رسد، به ویژه اغلب توانایی‌های قابل توجهی برای پیگیری مسائل به شیوه‌های نو از خود نشان می‌دهند. (لیپمن و...، ۱۹۷۸: ۸۸) در کلاس‌هایی که معلمانشان ادعای دانای مطلق بودن را دارند، سه نوع مشکل ایجاد می‌شود که یکی از این مشکلات رو آوردن کودکان به حفظ مطالب است. (لیپمن و...، ۱۹۷۸: ۹۴). این ویژگی مربی فبک است که اتفاقاً کودکان و نوجوانان را به آغاز تحقیقی درخصوص چیزهایی که نمی‌دانند تشویق می‌کند.

۳۱. مربی فبک باید به جای سرزنش کودکان تلاش کند ارتباط متقابلی از اعتماد و همدلی ایجاد کند تا آنها را به پذیرش این امر که همه پاسخ‌ها را نمی‌دانند... رهنمون شود. (همان)

۳۲. اشاره به آیه کریمه «قل انما انا بشر مثلکم.» (کهف/ ۱۱۰)

۳۳. به نظر می‌رسد این ویژگی با شرط چهارم آموزش تفکر در فلسفه برای کودکان قابل مقایسه است. ویژگی مورد نظر، به دست آوردن اعتماد کودکان است. (همان)

۳۴. اولین ویژگی حلقه کاندوکاو، ویژگی شمولیت (inclusiveness) است که امکان شرکت اعضای متنوع از ملیت‌های مختلف و با توانایی‌ها و قابلیت‌های مختلف را فراهم می‌آورد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۵). لیپمن می‌گوید: «هر کودکی که به لحاظ ذهنی توانایی استفاده از زبان را داشته باشد» می‌تواند در این برنامه شرکت کند و برای رفع تبعیض، وقت کلاس باید به طور یکسان بین شرکت‌کنندگان توزیع شود. (ناجی، ۱۳۸۷: ۴۱ و ۳۹)

۳۵. چنان‌که می‌دانیم، در برنامه فلسفه برای کودکان، شکل کلاس به صورت حلقه تشکیل می‌شود که از لحاظ فیزیکی رابطه «چشم در چشمی» و برقراری ارتباط و گفت‌وگو را به سهولت ممکن می‌سازد و از لحاظ معنوی، احترام یکسان به اعضا و رابطه دوستی و همکاری برای مشارکت مثبت در کلاس را تضمین می‌کند (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۵-۹۴)

۳۶. التزام به تحقیقات و کاندوکاو فلسفی یکی از شرایط لازم برای آموزش در فبک است (لیپمن و...، ۱۹۷۸: ص ۸۴). ما مجبوریم یاد بگیریم که چگونه شرایط و فرصت‌هایی را فراهم کنیم

برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی ۲۱۳

که کودکان را قادر سازد با حس کنجکاوی فطری‌شان به سرخ‌های مناسب بیندیشند و از آنها استفاده کنند. (همان، ص ۱۳)

۳۷. مهارت‌هایی که در برنامه فلسفه برای کودکان به آنها یاد داده می‌شود، به آنها امکان می‌دهد که اولاً «جهان خود را بهتر بشناسند»، دوم اینکه «خود و دیگران را بهتر بشناسند»، سوم «تشخیص دهند که چه چیزهایی برای باور کردن موجه است». (گریگوری و...، ۲۰۰۸: ۸)

۳۸. آگاهی از برخی منابع استفاده‌شده را مدیون رساله کارشناسی ارشد جناب آقای سعید بانسی، با عنوان «تبیین نظام تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید مرتضی مطهری» (دانشگاه شیراز، ۱۳۸۱) هستم.

از جناب آقای دکتر سعیدی‌مهر به این جهت که اجازه دادند بنده مقاله (تکلیف) درس فلسفه اسلامی را به این موضوع اختصاص دهم، متشکرم.

کتابنامه

ژیلسون، اتین. ۱۳۷۱. *عقل و وحی در قرون وسطا*. ترجمه شهرام پازوکی. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

طباطبایی، محمدحسین. ۱۳۶۰. *تفسیرالمیزان*، ترجمه ناصر مکارم شیرازی. ج ۲.

کم، فیلیپ. ۱۳۷۹. *داستان‌های فکری (۱)*، کندوکاوی فکری برای کودکان، راهنمای معلم. ترجمه احسانه باقری. انتشارات امیرکبیر.

مطهری، مرتضی. ۱۳۶۰. *مقدمه بر جهان‌بینی اسلامی*. جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی.

_____ . ۱۳۶۱. *حق و باطل*. ج ۳. انتشارات صدرا.

_____ . ۱۳۶۵. *حماسه حسینی*. جلد اول. انتشارات صدرا.

_____ . ۱۳۶۶. *حماسه حسینی*. جلد دوم. انتشارات صدرا.

_____ . ۱۳۶۸. *تعلیم و تربیت در اسلام*. چاپ شانزدهم. انتشارات صدرا.

_____ . ۱۳۷۴. *حکمت‌ها و اندرزها*. چاپ پنجم. انتشارات صدرا.

ناجی، سعید. ۱۳۸۷. *کندوکاوی فلسفی برای کودکان نوجوانان*. پژوهشگاه علوم انسانی.

De Sant-Exopery, Antoine. 2000. *The Little Prince*. Mammoth.

- Lipman, Matthew; Sharp, Ann M.; and Oscanyan, Frederick, (eds). 1978. *Growing Up With Philosophy*. (Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman Matthew. 1991. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Lon ,Jana Mohr, “Does Philosophy for Children Belong in School at All?”, *Analytic Teaching*, vol. 21. No. 2.
- Maughn Gregory, with contribution by Nathan Brubaker and... 2008. *Philosophy for Chikdren, A Practitiner Handbook*, IAPC, Montclair State University.
- Maughn Gregory. 2005. 2008. “On Philosophy, Children and taboo Topics”, in: *Philosophy for Chikdren, A Practitiner Handbook*, by Gregory Maughn, with contribution by Nathan Brubaker and..., *A Practitiner Handbook*, IAPC, Montclair State University.
- McGregor Debbie. 2003. *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, pp. 303-5.
- Pablo Cevallos Estarellas. Sept.Oct 2007. “teaching Philosophy vs Teaching to Philosophise”, *Philosophy Now*, Issue 63 pp. 12-15.

