

Investigating the possibility and method of using the themes of Nahj al-Balagha in the educational program "Philosophy for Children"

Saeed Naji^{*}, Ahmad Gholamali^{}**

Maryam Ehtesabi^{*}**

Abstract

The "Philosophy for Children" program is considered one of the most efficient educational programs with a reflective style in educational sciences. Intellectual stories are of special importance in this program. Due to the gap in the writing of intellectual stories suitable to Islamic culture in the localization of the "p4c" program, this research is looking for the feasibility of using the themes of Nahj al-Balagheh as one of the most famous religious texts. And this problem has been verified in 5 steps.

Based on the findings of this article: The themes of Nahj al-Balagheh are aligned and coordinated with the goals of the intellectual story because Imam Ali (AS) addressed his audience by using different methods such as: "use of story", "image creation", "asking questions", "expressing consequences in propositions Ethical", "providing the context of situation analysis", has stimulated thinking. The best way to benefit from narrative texts to create intellectual stories is "recreation", which means extracting themes from narrative texts and creating stories based on them. With the "content analysis" method, it is possible to extract the themes from the narrative texts that fit the criteria of "p4c" for intellectual stories and organize them based on the

* Assistant Professor of the Department of "p4c", Research Institute of Humanities and Cultural Studies,
s.naji@ihcs.ac.ir

** Assistant Professor, Faculty of Hadith Sciences and Education, Quran and Hadith University,
gholamali.a@qhu.ac.ir

*** Ph.D. in Nahj al-Balagheh Sciences and Education, Quran and Hadith University (Corresponding Author),
ehtesabim182@gmail.com



Grounded Theory method, so that finally the children's story authors turn them into numerous intellectual stories Based on of philosophical teachings in religious texts.

Keywords: Nahj al-Balagha, intellectual story, philosophy for children and teenagers, thinking, re-creation, philosophical themes.



بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان»

سعید ناجی*

احمد غلامعلی**، مریم احتسابی***

چکیده

برنامه «فلسفه برای کودکان» یکی از کارآمدترین برنامه‌های آموزشی با سبک تأملی در علوم تربیتی محسوب می‌شود. داستان‌های فکری در این برنامه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند، مقاله حاضر در پی خلأ تألیف داستان‌های فکری متناسب با فرهنگ اسلام‌میدر بومی‌سازی برنامه «فبک»، به دنبال امکان‌سنجی استفاده از مضامین نهج البلاغه به عنوان یکی از مشهورترین متون دینی است و این مهم را با پیمودن پنج گام امکان‌سنجی نموده‌اند. بر اساس یافته‌های این مقاله: مضامین نهج البلاغه با اهداف داستان فکری همسو و هماهنگ است زیرا امام علی (ع) مخاطبان خود را با استفاده از روش‌های مختلف از جمله: «استفاده از داستان»، «تصویرآفرینی»، «طرح پرسش»، «بیان پیامد در گزاره‌های اخلاقی»، «فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط»، به فکرورزی تحریک کرده است. بهترین روش برای بهره‌مندی از متون روایی برای خلق داستان‌های فکری، «بازآفرینی» است یعنی استخراج درونمایه از متون روایی و خلق داستان بر اساس آن. با روش «تحلیل محتوای مضمونی» می‌توان درونمایه‌های متناسب با معیارهای فبک برای داستان‌های فکری را از متون روایی استخراج نموده و بر مبنای روش داده‌بنیاد ساماندهی کرد تا در نهایت توسط نویسندگان داستان کودک تبدیل به داستان‌های فکری متعدد بر مبنای آموزه‌های فلسفی در متون دینی شود.

* استادیار، گروه فلسفه برای کودکان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، s.naji@ihcs.ac.ir

** استادیار، دانشکده علوم و معارف حدیث، دانشگاه قرآن و حدیث، gholamali.a@qhu.ac.ir

*** دکترای علوم و معارف نهج‌البلاغه، دانشگاه قرآن و حدیث (نویسنده مسئول)، ehtesabim182@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۲



کلیدواژه‌ها: نهج البلاغه، داستان فکری، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، فکروورزی، بازآفرینی، مضامین فلسفی.

۱. مقدمه

علوم تربیتی با توجه به رسالتی که در حوزه تعلیم و تربیت بر عهده دارد از جایگاه ویژه‌ای در بین علوم انسانی برخوردار است. در سال‌های اخیر در پی تغییر یا کشف نیازهای کودکان، علوم تربیتی نیز دچار تغییر و تحول شده است. از جمله این تحولات، تغییر تعلیم و تربیت از سبک انقال مطلب یا دیداکتیک (didactic) به سبک تأملی است و می‌توان گفت برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» یکی از شاخص‌ترین برنامه‌های آموزشی در این سبک است.

برنامه «فلسفه برای کودکان» در سال ۱۹۷۰ توسط پرفسور متیو لیپمن به دنبال چاره‌جویی برای ضعف قدرت استدلال و تمیز و داوری دانشجویان، مطرح شد. او معتقد بود برای جبران این ضعف باید اقدام به آموزش تفکر انتقادی در سنین بین یازده یا دوازده سالگی کرد و برای اینکه این آموزش قابل فهم و مخاطب پسند و جذاب باشد باید از داستان‌هایی استفاده کرد که در آنها کودکان در حال اکتشاف منطقی هستند. (ناجی، ۱۳۹۳، ۱: ۲۵-۲۷) استفاده از ترکیب «اکتشاف منطقی» و تأکید بر اصطلاح کشف (discovery) در برنامه «فبک» بسیار حائز اهمیت است. در واقع «فبک» به دنبال چیزی از جنس کشف و آموزش کشف است؛ نه از جنس انتقال، القا، تحمیل و یا حتی توصیه، و معتقد است که معرفت واقعی از این طریق حاصل می‌شود نه حفظ و نه چیزی دیگر.

این برنامه به کودک کمک می‌کند تا با کشف معانی، به اصلاح دیدگاه‌ها، روش‌ها، بینش و رفتار خود بپردازد و این مهم از طریق گفتگو و تحقیق در حلقه کندوکاو محقق می‌شود. داستان‌های فکری در حلقه کندوکاو از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند، زیرا اگر داستان‌ها از غنای ادبی و فلسفی لازم برخوردار نباشند به تبع آن استدلال، مفهوم‌سازی و کشف معانی که از اهداف برنامه است محقق نخواهد شد.

تعداد زیادی از داستان‌های مورد استفاده در برنامه «فبک» ترجمه کتاب‌هایی است که متناسب با ارزش‌های فرهنگی و مذهبی و نیازهای کودکان غربی تألیف شده‌اند. لذا جای خالی کتاب‌های تألیفی متناسب با نیازهای کودکان ایرانی و متناسب با فرهنگ ایرانی و اسلام‌پسند این برنامه کاملاً محسوس است. برای تألیف این داستان‌ها می‌توان از منابع کهن ادبی و دینی وام گرفت، کما اینکه چندین کتاب برگرفته از منابع کهن ادبی تألیف شده است؛ از جمله:

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۰۹

داستان‌های فکری برای کودکان ایرانی و کتاب‌های بند انگشتی (داستان‌های کلیله و دمنه). با این همه تاکنون هیچ تلاشی برای تألیف داستان‌های فکری متناسب با معیارهای «فبک» با استفاده از منابع دینی صورت نگرفته است. و این در حالی است که تألیف داستان‌های فکری برگرفته از منابع اصیل دینی از اقدامات ضروری در بومی‌سازی علوم تربیتی جدید محسوب می‌شود. در پی این ضرورت، محققین در این مقاله به دنبال بررسی امکان و نحوه استفاده از منابع دینی برای تألیف داستان‌های فکری متناسب با معیارهای فبک بوده و از بین متون دینی نهج البلاغه را به آن جهت که طیف وسیعی از مفاهیم کلی و دقیق انسانی و فلسفی را در قالب روش‌های منطقی و استدلالی و به صورت ساده و قابل فهم ارائه می‌دهد به عنوان متن مورد مطالعه خود انتخاب کرده‌اند.

پیش از این پژوهش‌هایی با موضوع استفاده از محتوای منابع کهن ادبی در جهت تألیف داستان‌های فکری بر اساس معیارهای فبک انجام شده است. مانند: «گزینش و بازنویسی تحلیلی-انتقادی حکایات مثنوی شریف به عنوان فلسفه برای کودکان» (نمازی، ۱۳۹۴)؛ «واکوی داستان‌های منطق الطیر به منظور گزینش و بازنویسی برای برنامه فلسفه برای کودکان» (یاراحمدی، ۱۳۹۷)؛ «گزینش و [بازنویسی] داستان‌های دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه درسی فلسفه برای کودکان و تهیه راهنمای آموزشی آن» (لطفی، ۱۳۹۲)؛ «گزینش و بازنویسی داستان‌های گلستان سعدی به منظور استفاده در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان» (عالی، ۱۳۹۳). اما تا کنون هیچ تلاشی در جهت امکان‌سنجی و نحوه استفاده از متون دینی در تولید محتوا برای برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» انجام نشده است.

نویسندگان این مقاله در پی این پرسش که چگونه می‌توان از متون دینی در جهت تألیف داستان‌های فکری متناسب با معیارهای فبک بهره برد، به مطالعه هدفمند نهج البلاغه پرداخته و سعی کرده‌اند تا به روشی دست پیدا کنند که به عنوان الگو برای بهره‌مندی از تمام متون دینی در تألیف داستان‌های فکری قابل اجرا باشد.

همانطور که گفته شد این مقاله با پیش فرض پذیرش مبانی تربیت عقلانی کودکان در اسلام و همسویی آن با کلیات برنامه فبک، در جستجوی مسیری روشمند جهت بهره‌مندی از محتوای منابع دینی در برنامه فلسفه برای کودکان از طریق تألیف داستان‌های فکری خواهد بود. محققین برای رسیدن به بهترین روش و امکان‌سنجی آن، ۵ گام اصلی را به قرار ذیل طی کرده‌اند:

۲. گام اول: بررسی جایگاه و کارکرد داستان در برنامه فلسفه برای کودکان

توجه به جایگاه و کارکرد داستان در برنامه فلسفه برای کودک از این جهت در روند این پژوهش حائز اهمیت است که پیش از مراجعه به نهج البلاغه و بررسی امکان بهره‌مندی از آن در تألیف داستان فکری، باید دقیقاً بدانیم داستان فکری چه داستانی است و چه کارکردی باید داشته باشد و مسائل اصلی آن کدام است تا بتوانیم پاسخ نهج البلاغه به آن را دریابیم.

عبارت «فلسفه برای کودکان»، در اولین برخورد، ما را به این فکر می‌اندازد که فلسفه را با همه پیچیدگی‌هایش چگونه می‌توان به کودکان و نوجوانان آموزش داد؛ در حالی که فلاسفه، خود از فهم آرای همکارانشان در مکاتب دیگر احساس عجز می‌کنند. قبل از همه باید تأکید شود منظور از فلسفه در برنامه «فبک» فلسفه به عنوان رایج کلمه، مانند فلسفه کانت، دکارت یا ارسطو نیست. بلکه منظور از فلسفه به معنای فلسفیدن یا فلسفه ورزی (doing philosophy) است. به این معنا که این برنامه علاوه بر تشکیل مفاهیم پیچیده فرهنگ و آژگان در ذهن فرد، قواعد منطقی و استدلالی را که احتمالاً به طور فطری در اذهان وجود دارد، به فعلیت می‌رساند و روحیه تحقیقی - انتقادی و نیز دقت و توجه را در دانش آموزان بالا می‌برد و به آنها می‌آموزد که برای حل مسائل خود به کندوکاو بپردازند. (ناجی، ۱۳۸۳، ۳۷-۶۸)

در این روش زایش و تولید افکار با جبر محقق نخواهد شد. ورود به فرآیند فکروورزی نیز با زور و اجبار امکان پذیر نیست پس باید افراد را به گونه‌ای برای ورود به این فرآیند تشویق کرد که آنها با اختیار خود و با میل و رغبت کندوکاو فکری را آغاز کنند. یکی از ابزارهایی که یونانیان برای تشویق مردم به تفکر از آن استفاده می‌کردند، ادبیات است. آثاری مانند «اپلیاد، نوشته هومر» «کلمات قصار هراکلیتوس» «اشعار پارمنیدیس» «گفتگوهای دراماتیک افلاطون» نمونه‌هایی از آثار ادبی و داستانی هستند که به نظر می‌رسد یکی از کارکردهای مهم آنها تشویق کردن مخاطبانشان به ورود به فرآیند فکروورزی است. (متیو لیپمن، آن مارگارت شارپ، فردریک اس. اسکانیان، ۱۳۹۹، مقدمه کتاب)

همانطور که در مقدمه گفته شد، داستان‌های بخشی از فرآیند حلقه کندوکاو هستند. اصطلاح «حلقه کندوکاو» معادل ترکیب (community of inquiry) است که اولین بار توسط پیرس به کار رفته است. به باور لیپمن این اصطلاح در اصل محدود به متخصصان پژوهش‌های علمی بوده اما از زمان پیرس بسط پیدا کرده تا جایی که شامل هر نوع پژوهشی، چه علمی و چه غیر علمی شده است. (کریمی، ۱۳۹۴، ۹۰) حلقه کندوکاو را میتوان از مفاهیم کلیدی و عناصر اصلی برنامه فلسفه برای کودکان دانست.

این حلقه مطابق توصیف لیپمن پنج مرحله دارد: (ر.ک: کریمی، ۱۳۹۴، ۹۶ و ۹۷) ۱. ارائه محرک: ارائه محرک توسط تسهیلگر در واقع سرآغازی برای کندوکاو و کاوشگری فلسفی است. در برنامه ارائه شده توسط لیپمن و در اغلب موارد، محرک از جنس متن و در قالب داستان ارائه می‌شود. ۲. تعیین دستور جلسه (طرح سؤالات): پس از ارائه محرک فرصتی برای تفکر به کودکان داده می‌شود و سپس از آنها خواسته می‌شود تا پرسش‌های خود یا مفاهیمی که از محرک دریافت کرده‌اند را مطرح کنند. ۳. قوام بخشیدن به حلقه: در این مرحله، نقش دانش آموزان در بحث برجسته است. در واقع در این مرحله پرسش‌ها و مفاهیم مطرح شده در مرحله قبل به بحث و گفت و گو گذاشته می‌شود. ۴. استفاده از تمرین‌ها و طرح بحث‌ها: در این مرحله تسهیلگر با ارائه تمارین نوشتاری و یا فعالیت‌هایی در قالب بازی و یا با استفاده از پرسش‌هایی علاوه بر شاد کردن فضای حلقه، به کودکان کمک می‌کند تا به دیگر گزینه‌های فلسفی بیندیشند و این گزینه‌ها را به آزمون تأمل بگذارند. ۵. ترغیب به پاسخ‌های بیشتر: این مرحله می‌تواند خارج از حلقه کندوکاو و به صورت فردی انجام شود. در این مرحله از کودکان خواسته می‌شود تا با نوشتن گزارش، داستان، نقاشی و هنرهای تجسمی خلوت خود یا در گروه‌هایی بدون حضور مربی به پاسخ‌های بیشتر بیندیشند.

همانطور که مشخص است داستان، در اولین مرحله از حلقه کندوکاو و به عنوان محرک کاربرد دارد. پیشگامان فلسفه برای کودکان داستان را بهترین محرک برای شروع کندوکاو فلسفی می‌دانند. ایشان در تلاشند رفتارهای مختلف کودکان را در قالب داستان نمایش داده و ذهن آنان را برای کشف مفاهیم و معانی، به پرسش و تفکر برای یافتن پاسخ تشویق کنند. (فیشر، ۱۳۸۵، ۲۷۱) در واقع یک داستان فکری مناسب به کودک این امکان را می‌دهد که از طریق همذات پنداری، در چالش‌های شخصیت‌های داستان ورود پیدا کرده، به پرسش‌های مطرح شده در داستان پاسخ دهد، پاسخ‌های خود را با روند داستان مقایسه کند و علاوه بر جستجو و کشف معانی و مفاهیم فلسفی، مهارت‌های تفکر فلسفی خود را نقد، تأیید یا تعمیق کند. (فخرایی، ۱۳۸۹)

۳. گام دوم: بررسی همسویی معارف نهج البلاغه با کارکرد داستان فکری

با روشن شدن جایگاه داستان و کاربرد آن در برنامه فبک که همان تحریک فکروورزی است، گام بعدی در امکان‌سنجی بهره‌مندی از آموزه‌های نهج البلاغه در تألیف داستان‌های فکری پاسخ به این سؤال است که بحث تفکر چه جایگاهی در معارف نهج البلاغه داشته و آیا عملکرد

امیرالمؤمنین (ع) به گونه‌ای بوده که مخاطبان خود را به فکوروری تحریک نماید؟ این مرحله از این جهت اهمیت دارد که اگر بنا باشد از محتوای یک متن به هر طریقی برای تألیف داستان فکری بهره جست در گام نخست باید دید آیا آن متن همسویی با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان و کارکرد داستان در این برنامه دارد یا خیر؟ امیرمومنان(ع) یکی از اهداف مهم بعثت انبیاء را اثاره عقول یا زیرو رو کردن خرد آدمی می‌داند: «ثَبِّرُوا لَهُمْ دَفَائِنَ الْعُقُولِ» (خطبه ۱) این نگاه نشان می‌دهد که جایگاه تفکر در هندسه دین بسیار مهم است.

«تفکر» مصدر باب تفاعل از ریشه «ف ک ر» و به معنای فکر کردن، و اندیشیدن است. مهم‌ترین معانی که برای «فکر» بیان شده عبارتند از: به کار بردن نظر (فیروزآبادی، ۱۴۱۵، ۱۹۵/۲)، به کار گرفتن ذهن (ابن منظور، ۱۴۱۴، ۶۵/۵)، تصرف و تأمل قلب با نظر کردن در مقدمات و دلایل، برای رسیدن به مجهول مورد نظر (مصطفوی، ۱۴۳۰، ۱۳۸/۹)، رفت و آمد قلب به وسیله نظر و تدبر برای رسیدن به معانی (فیومی، ۱۴۱۴، ۴۷۹)، حرکت نفس از معلومات تصویری و تصدیقی حاضر در آن، به سمت مجهولاتی که در آن حاضر نیست (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ۵۱۶/۳) و نیروی پویا و پیاپی که انسان را از علم به معلوم می‌رساند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲، ۶۴۳).

لازم به ذکر است در ادبیات دینی و روایی اسلام برای مفهوم «تفکر» از واژه‌های مترادفی مانند «تدبر»، «تعقل»، «تذکر»، «تفقه»، «نظر»، «رأی» استفاده شده است. هرچند هرکدام از این واژه‌ها می‌توانند ناظر بر بعد خاصی از دایره وسیع کسب معرفت و شناخت بوده و دربردارنده ظرایف و دقایقی از این منظر باشند؛ اما آنچه این پژوهش به واسطه مفهوم فلسفیدن در برنامه فیک به دنبال آن است، شامل مفاهیم برخاسته از تمام این واژگان می‌شود، لذا پژوهشگران به جهت دستیابی به نگاه جامع و کامل‌تری از مفهوم فکوروری در نهج‌البلاغه، تمام واژه‌هایی که ناظر بر این مفهوم هستند را مورد توجه قرار داده‌اند. در ادامه گزارش مختصری از واژه‌های ناظر بر مفهوم اندیشیدن و کاربرست آنها در نهج‌البلاغه و نیز روش‌هایی که ایشان بدان وسیله مخاطبان خود را تحریک به فکوروری می‌کردند ارائه می‌شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش امیرالمؤمنین (ع) با استفاده از واژه‌های «تفکر»، «تعقل»، «نظر»، «تدبر» و «تفقه» مجموعاً ۲۱۶ بار به مفهوم اندیشیدن اشاره کرده و مخاطبان خود را به اندیشه در امور مختلف دعوت نموده است. با دقت نظر در واژگان ناظر بر مفهوم فکوروری در نهج‌البلاغه و موضوعاتی که در کلام امیرالمؤمنین (ع) شایسته اندیشیدن هستند؛ می‌توان اینگونه جمع‌بندی کرد که اهمیت فکوروری طیف وسیعی از موضوعات گوناگون را در بر می‌گیرد.

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۱۳

مانند اندیشیدن در: «عظمت قدرت و نعمت‌های خداوند» (خطبه ۱۸۵)، «ظرائف و شگفتی‌های خلقت مورچه» (خطبه ۱۸۵)، «اخبار و احوالات گذشتگان» (خطبه ۱۹۲، ۹۹، نامه ۳۱)، «فرمایشات پیامبر اکرم (ص)» (خطبه ۱۵۳)، «رذایل اخلاقی و آسیب‌های دنیوی و اخروی آنها» (خطبه ۱۵۳)، «عیوب نفس (خودشناسی)» (حکمت ۳۴۹)، «رفتارهای فردی» (حکمت ۲۸۹)، «حقیقت دنیا (دنیاشناسی)» (خطبه ۱، حکمت ۳۶۷، حکمت ۴۳۲)، «امور سیاسی» (خطبه ۳۷، نامه ۶)، «امور مدیریتی» (نامه ۵۳)، «معارف اسلام» (خطبه ۱۰۶).

این گستره وسیع می‌تواند رهنمون به این حقیقت باشد که هیچ شأنی از زندگی بشر را نمی‌توان تصور کرد که اندیشیدن در آن موضوعیت نداشته باشد و همچنین بسیاری از انحرافات و مشکلات انسان‌ها در شئون مختلف زندگی، ناشی از عدم توجه به فرآیند صحیح فکروورزی است. از همین جا می‌توان به اهمیت آموزش این فرآیند منتقل شد. و از آنجا که این آموزش مانند دیگر آموزش‌ها در سنین کودکی و نوجوانی به جهت قابلیت و استعداد ویژه این دوران، اهمیت خاصی پیدا می‌کند؛ می‌توان به اهمیت آموزش فلسفه (به معنای فلسفیدن) برای کودکان نیز پی برد. چنانچه امیرالمؤمنین (ع) دوران کودکی و نوجوانی را بهترین فرصت برای آموزش و پرورش دانسته و خطاب به فرزند خویش می‌فرماید: «قطعا دل جوان همانند زمین خالی است، هر بذری در آن ریخته شود می‌پذیرد بنا بر این پیش از آنکه دلت سخت شود، و مغزت گرفتار گردد اقدام به ادب آموزی تو کردم.» (نامه ۳۱)

اهتمام امیرالمؤمنین (ع) به مسأله فکروورزی تنها به بیان اهمیت تفکر و دعوت مخاطبان به آن محدود نمی‌شود. بلکه ایشان در مقام عمل و با استفاده از روش‌های مختلف آنها را به فکروورزی تحریک کرده‌اند. در این بخش به اجمال به گزارش این روش‌ها و ذکر نمونه‌هایی از آن در کلام امیرالمؤمنین (ع) پرداخته می‌شود.

۱.۳ استفاده از داستان

یکی از روش‌هایی که امیرالمؤمنین (ع) جهت تحریک فکروورزی در مخاطبان خود از آن بهره برده‌اند، اشاره به داستان‌های مختلف است. به عنوان نمونه می‌توان به بیان داستان خلقت حضرت آدم (ع) و امتحان ملائکه در پی دستور سجده به ایشان و تمرد ابلیس به واسطه تکبر و پیامد نافرمانی او، اشاره کرد. (خطبه ۱۹۲) به نظر می‌رسد روش پردازش داستان در نمونه مطرح شده را از دو جهت بتوان مورد بررسی قرار داد و آن را با جایگاه داستان در برنامه فبک مقایسه کرد. اول اینکه به وضوح مشخص است هدف امیرالمؤمنین (ع) بیان داستان برای

سرگرم کردن مخاطب نبوده همانگونه که هدف برنامه فلسفه برای کودکان بیان داستان برای سرگرم کردن کودکان نیست. لذا تمرکز اصلی بر روی تفکر درباره پیام‌ها و مفاهیم برخاسته از داستان است. جهت دوم رها نکردن مخاطب پس از طرح داستان است. امیرالمؤمنین (ع) تنها به بیان وقایعی که درباره ملائکه و ابلیس پس از خلقت حضرت آدم (ع) افتاد، اکتفا نکرده و پس از آن با مطرح کردن پرسش مهمی، مخاطب را وادار به تفکر درباره داستان می‌کند و به نوعی به او فکوروری از طریق قیاس و استدلال درباره آنچه شنیده است را نیز آموزش می‌دهد. سؤال این است: «چه کسی پس از ابلیس با آلوده شدن به گناهی چون گناه او (تکبر در برابر خداوند) از عذاب حق سالم می‌ماند؟» و پس از آن یک استدلال عقلی مطرح می‌شود که فحوای آن چنین است: «عقلاً محال است خداوند ابلیس را با آن سابقه طولانی در عبادت به جهت تکبرش با این شدت و حدت مؤاخذه کرده باشد، آنگاه انسان در برابر خداوند همان خطا را مرتکب شود و مورد مغفرت خداوند واقع شود.» (موید، ۱۴۲۴، ۴/ ۱۹۸۰)

نمونه‌های دیگری از اینگونه پردازش داستان با هدف فکوروری در نهج البلاغه قابل بررسی است، مانند: داستان حضرت صالح (ع) و رضایت و سکوت قوم ایشان به تمرد از دستور خداوند (خطبه ۲۰۱)، داستان هابیل و قابیل و تکبر و حسادت و کینه توزی قابیل نسبت به برادرش (خطبه ۱۹۲)، برش‌های مختلفی از داستان حضرت موسی (ع) (خطبه ۴، ۱۶۰، ۱۸۲)، داستان حضرت سلیمان (ع) (خطبه ۱۸۲)، داستان حضرت عیسی (ع) (خطبه ۱۶۰)، داستان حضرت داوود (ع) (خطبه ۱۶۰)، داستان قوم بنی اسرائیل و مقابله آنها با فراعنه (خطبه ۱۹۲)، داستان اصحاب رسّ (خطبه ۱۸۲)، داستان قوم سبأ (خطبه ۱۶۶). لازم به ذکر است علاوه بر مواردی که در آنها اشاره صریح به نقل داستانی شده است، مواردی هم در کلمات آن حضرت وجود دارد که اگرچه به ظاهر داستانی را روایت نمی‌کند اما آن حضرت به ضرب‌المثلی اشاره کرده که ناظر به داستانی است که مخاطبان آن حضرت از آن اطلاع داشته‌اند. به نظر می‌رسد می‌توان این دست از موارد را نیز به سبب دارا بودن پشتوانه داستانی، جزو داستان‌ها محسوب کرد. (خطبه ۳۵). و در برخی موارد امیرالمؤمنین (ع) در کلام خود از اشعاری بهره برده که ناظر به داستان مشهوری بین مردم بوده است. به نظر می‌رسد این موارد نیز از آنجا که در ذهن مخاطب تداعی کننده یک واقعه پندآموز و قابل تأمل است؛ همان کارکرد داستان را در تحریک به فکوروری و عبرت آموزی دارد. (خطبه ۳۵)

۲.۳ تصویر آفرینی

درباره اینکه تصویر چیست و تصویر آفرینی چه اقدامی است، تعاریف و نظرات متفاوتی ارائه شده است. نزدیک ترین تعریف به مفهوم مراد در این پژوهش این است: «تصویر آفرینی بهره‌گیری از کلمات و جملات با نظم دقیق و به شیوه‌ای لطیف و هنری است؛ به گونه‌ای که ضمن برانگیختن خیال و احساسات مخاطب، یک معنا و مفهوم خاص را در قالب حقیقتی زنده و مجسم ارائه دهد.» (محمد قاسمی، ۱۳۸۷، ۴) ماحصل تصویر آفرینی ادبی، تصویرسازی ذهنی در مخاطب است و از آنجایی که تصاویر ذهنی در کنار ادراکات، مفاهیم و نمادها از جمله ابزاری هستند که در فرآیند تفکر از آنها بهره برده می‌شود (فرمیهنی، ۱۳۹۳، ذیل واژه تفکر)، می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که تصویر آفرینی می‌تواند باعث تحریک و تسهیل فکورزی در مخاطب شود.

امیرالمؤمنین (ع) بارها در نهج البلاغه برای انتقال مفاهیم و معارف گوناگون و به جهت تحریک فکورزی در مخاطب، از روش تصویر آفرینی استفاده کرده است. از آنجا که پرداختن تفصیلی به این تصویر آفرینی‌ها در این مقال نمی‌گنجد، لذا در این بخش به جهت روشن‌تر شدن نقش تصویر آفرینی در تسهیل و تحریک فکورزی درباره مفاهیم فلسفی، به عنوان نمونه به تعدادی از آن‌ها که مرتبط با مفاهیم مطرح در فبک است، اشاره می‌شود: «تصویر آفرینی مفهوم «غرور» با توصیفی از حالات طاووس» (خطبه ۱۶۵)، «تصویر آفرینی مفهوم «فریب» با تشبیه دنیا به مار» (خطبه ۱۱۹)، «تصویر آفرینی مفهوم «هدف و وسیله» با تشبیه دنیا به منبع نور و تفاوت نتیجه هدف و وسیله قرار دادن آن» (خطبه ۸۲)، «تصویر آفرینی مفهوم «اتحاد و همبستگی» با تشبیه مردمان غیرمتحد به گله شتر بی ساریان» (خطبه ۹۷)، «تصویر آفرینی مفهوم «سست عنصری» با تشبیه مردمان سست عنصر به لباس پوسیده» (خطبه ۶۹)، «تصویر آفرینی مفهوم «ظلم و لزوم ترک آن» با توصیف صحنه ظلم به مورچه» (خطبه ۲۲۴)

۳.۳ طرح پرسش

بر اساس مطالب پیش گفته، داستان فکری باید بتواند از طریق ایجاد پرسش در ذهن مخاطب، وی را تحریک به فکورزی می‌کند. لذا می‌توان گفت طرح پرسش در ذهن مخاطب یکی از روش‌های تحریک فکورزی است. جالب اینکه امیرالمؤمنین (ع) در نهج البلاغه به کرات با طرح پرسش‌هایی همین هدف را دنبال کردند، همانگونه که خداوند در بسیاری از آیات قرآن از این روش جهت ترغیب و تحریک مردم به تفکر و اندیشه استفاده کرده است. (ر.ک:

فقهی زاده، شبانی قهرودی، ۱۴۰۰، ۱۵-۳۲) به طور کلی پرسش‌ها را می‌توان به دو دسته کلی تفکیک کرد: (اخوت، ۱۳۹۶، ۲۷) دسته اول: پرسش‌های برخاسته از نیاز، در این نوع ابتدا فرد احساس نیاز به دانستن چیزی می‌کند و به همین جهت اقدام به پرسشگری می‌کند. دسته دوم: پرسش‌های تحریک‌کننده نیاز، در این نوع ممکن است فرد نسبت به چیزی غفلت داشته باشد و احساس نیاز به دانستن یا تفکر در او وجود نداشته باشد، در این حالت، «استفهام می‌تواند باعث تحریک و حفظ و تقویت حس پرسش‌گری و کنجکاوی آدمیشود». (رفیعی، ۱۳۸۸، ۹۱/۳)

پرسش‌هایی که امیرالمؤمنین (ع) در تعامل با مخاطبان خود در نهج‌البلاغه مطرح کرده‌اند با توجه به اقتضائات مرتبط با موضوع، مخاطب، زمان و ... قابل تفکیک در انواع مختلفی است، اما نکته حائز اهمیت این است که تمام این موارد در نهایت منجر به تحریک و تشویق مخاطب به اندیشیدن درباره پرسش مطرح شده و مسائل پیرامونی آن می‌شود. آن حضرت (ع) گاه با هدف اقرار گرفتن از مخاطب، پرسشی را مطرح می‌کند. (خطبه ۹۹، ۹۷، ۱۱۱، ۱۷۰، ۱۲۲) و گاه پرسش‌هایی را از مخاطب خود می‌پرسد که ممکن است ظاهر این پرسش‌ها در ابتدا توییح یا تحقیر مخاطب باشد ولی در حقیقت یک روش روانی برای خروج از غفلت و به فکرواداشتن افراد است و در اصطلاح به آن استفهام توییحی (ابن هشام، ۱۴۳۷، ۳۴) می‌گویند. (خطبه ۲۹، ۳۹، ۱۰۸، ۱۹۹، ۲۲۳، نام ۶۲، حکمت ۱۳۱) دسته دیگری از پرسش‌های محرک فکروورزی که پرسامدترین پرسش‌های مطرح شده در نهج‌البلاغه نیز محسوب می‌شوند، پرسش‌هایی هستند که پاسخ آنها همراه با تکذیب و انکار است و در اصطلاح به آنها استفهام انکاری گفته می‌شود. در واقع گاهی گوینده کلام برای اینکه مخاطب خود را به اندیشه وادارد، مطالب مورد انکار را نه در قالب جمله خبری منفی بلکه به صورت استفهام بیان می‌کند. (خ ۱۱۲، ۱۲۹، ۱۹۲، ۲۰۵، ۲۲۱، نام ۱۰، نام ۲۱، نام ۳۱، حکمت ۱۹۳، حکمت ۱۹۴)

۴.۳ بیان پیامد در گزاره‌های اخلاقی

امیرالمؤمنین (ع) در بسیاری از سخنان خود در بیان گزاره‌های اخلاقی با استدلال‌ورزی، به بیان نتیجه پایبندی یا عدم پایبندی به آن گزاره اخلاقی پرداخته است. این رویکرد نتیجه‌گرایانه که تکیه بر چرایی خوب و بد بودن افعال و باید و نباید پایبندی به آنها دارد، یکی از بهترین روش‌ها برای تحریک فکروورزی در افراد است. با بررسی سخنان امیرالمؤمنین (ع) در نهج‌البلاغه می‌توان گفت ایشان در اکثر توصیه‌های خود به عوام و خواص، کارگزاران، نظامیان

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۱۷

و ... با این رویکرد غایت گرایانه، سفارشات مختلف اخلاقی، اجتماعی، نظامی، حکومتی، مدیریتی و تربیتی خود را محفوف به استدلال نموده و از این طریق مخاطب را به سمت عمل همراه با تفکر رهنمون شده است. در این بخش به عنوان نمونه برخی از مصادیق این غایت‌گرایی ذکر می‌شود: «توصیه به حمایت از خویشاوندان با رویکرد غایت‌گرایی» (خطبه ۲۳)، «توصیه به پرهیز از تفرقه با رویکرد غایت‌گرایی» (خطبه ۱۲۷)، «توصیه به سلمان فارسی درباره نحوه صحیح تعامل با دنیا با رویکرد غایت‌گرایی» (نامه ۶۸)، «توصیه به طلحه و زبیر درباره بازگشت از اندیشه ناصواب خود در پیمان‌شکنی و مواجهه با امام (ع) با رویکرد غایت‌گرایی» (نامه ۵۴)، «بیان گزاره‌های اخلاقی با رویکرد غایت‌گرایی» (حکمت ۲۲۴).

۵.۳ فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط

از دیگر روش‌هایی که امیرالمؤمنین (ع) در راستای تحریک مخاطب خود به فکورری استفاده کرده است، فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط به جهت همراهی با آنها در برخی مراحل فرآیند تصمیم‌گیری است. سیره ایشان در شرایط خاص و حساس که مخاطبین آن حضرت در جایگاه تصمیم‌گیری قرار می‌گرفتند به این صورت بود که به تبیین و ارزیابی منطقی گزینه‌های مختلف می‌پرداختند و سپس مخاطبان خود را در فکورری درباره انتخاب‌های موجود و اتخاذ تصمیم نهایی آزاد می‌گذاشتند. این نحوه عملکرد می‌تواند هم به تحریک فکورری و هم به تسهیل آن منتهی شده و افراد را از تصمیم‌گیری‌های احساسی بازداشته به سمت تصمیم‌گیری منطقی سوق دهد.

به عنوان نمونه می‌توان به عملکرد آن حضرت (ع) در برخورد با افرادی که پس از قتل عثمان و متأثر از هیجانات و احساسات برای بیعت با ایشان پیش آمده بودند، اشاره کرد. «دَعُونِي وَ اَلْتَمِسُوا غَيْرِي، ... وَ اَنَا لَكُمْ وَرِيْرًا خَيْرٌ لَكُمْ مِنِّْي اُمِيْرًا» (خطبه ۹۲) گرچه برخی شارحان در تفسیر فقرات مورد بحث، قائل به این هستند که این عملکرد امام (ع)، نشان دهنده تواضع (بیهقی نیشابوری، ۱۳۷۵، ۴۷۲/۱)، عدم رغبت امام (ع) به قدرت (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵، ۲۱۱/۴)، عدم پذیرش سیره حکومت‌داری خلفای پیشین (شوشتری، ۱۳۷۶، ۵۶۹/۹)، تردید امام (ع) به علت اطلاع از عدم تاب آوری مردم نسبت به عدالت (مغنیه، ۱۹۷۹، ۴۹) و یا حتی افزایش میل و رغبت مردم به بیعت با امام (ع) (ابن میثم، ۱۴۰۴، ۳۸۵/۲) است. ولی با توجه به نکاتی که آن حضرت در کلام خود درباره شرایط پیش روی مردم بیان کرده است به نظر می‌رسد علت عدم پذیرش اولیه بیعت از سوی امام (ع)، فراهم آوردن زمینه‌های تفکر و تحلیل

شرایط موجود برای مردمانی است که برخی صرفاً به جهت تأثیرپذیری از جو جامعه و برخی به طمع سهم طلبی به سمت امام (ع) هجوم آورده بودند. در واقع می‌توان اینگونه گفت که امام (ع) با عدم پذیرش بیعت و تبیین شرایط فرصتی را برای مردم ایجاد نمود تا پیش از هر اقدام و تصمیم‌درباره آن فکر کنند و سپس اقدام نمایند. این نحوه از عملکرد را می‌توان در موارد دیگری نیز مشاهده کرد. (خطبه ۵۱).

۴. گام سوم: انتخاب بهترین روش برای بهره‌مندی از متون روایی برای خلق داستان فکری

پس از بررسی اولیه رویکرد نهج البلاغه نسبت به مسأله فکروورزی و تحریک آن، که در مطالب پیش گزارش داده شد، همسویی معارف نهج البلاغه با آنچه در این پژوهش به دنبال آن هستیم روشن شد. حال مسأله بعدی این است که به چه طریق و روشی می‌توان از متن روایی نهج البلاغه برای تألیف داستان فکری بهره جست؟ بهره‌گیری از متون کهن برای خلق آثار ادبی جدید به دو روش «بازنویسی» و «بازآفرینی» امکان‌پذیر خواهد بود. در روش بازنویسی، نویسنده بی‌آنکه موضوع و محتوای اصل اثر کهن را تغییر دهد، به ساخت جدید اثر می‌پردازد. در روش بازآفرینی، نویسنده از اثر کهن الهام می‌گیرد و اثری جدید و مستقل از دل اثر قبلی به وجود می‌آورد. (پایور، جمالی، ۱۳۸۸، ۵۱) همانطور که در بخش پیشینه تحقیق اشاره شد آثار ادبی کهنی که از ابتدا ساختار داستانی داشتند را می‌توان با روش بازنویسی متناسب با معیارهای فیک تبدیل به داستان‌های فکری کرد. اما بهترین روش برای بهره‌مندی از متون روایی در خلق داستان‌های فکری روش «بازآفرینی» است. به این طریق که ابتدا با مطالعه هدفمند متون روایی درونمایه این متون استخراج شده و سپس با آن درونمایه به خلق داستان‌های فکری پرداخت. همان‌طور که پیش از این گفته شد، داستان‌های فکری در برنامه فیک داستان‌هایی با ویژگی‌های مشخصی هستند که با اهداف مشخصی نگارش می‌شود. لذا پیش از مطالعه متن روایت و استخراج درونمایه‌های آن ابتدا باید بدانیم درونمایه در داستان به چه معناست و چه نوع درونمایه‌هایی مناسب داستان‌های فکری هستند؟ بررسی این مهم در گام بعدی امکان‌سنجی انجام شده است.

۵. گام چهارم: بررسی معیارهای فبک برای درون‌مایه داستان‌های فکری

داستان‌های فکری مانند سایر داستان‌های کودک متشکل از عناصری مانند درون‌مایه، طرح (پیرنگ)، محتوا، شخصیت پردازی، زبان، گفتگو، تصویر، و زاویه دید هستند. درون‌مایه که در زبان انگلیسی با واژه Theme و در زبان فارسی با الفاظ دیگری مانند مضمون و تم بیان می‌شود، از دو بخش «درون» به معنای داخل و میان و «مایه» به معنای اصل و بن هر چیزی تشکیل شده و در مجموع به معنای «اصل درونی هر چیز» است. (داد، ۱۳۹۳، ذیل واژه درون‌مایه) تعاریف متفاوت و متعددی درباره درون‌مایه داستان ارائه شده است. برخی درون‌مایه را به عنوان فکر و اندیشه حاکمیت‌تعریف کرده اند که نویسنده در داستان اعمال می‌کند. (میرصادقی، ۱۳۹۴، ۲۲۷) در تعریف دیگری از درون‌مایه به عنوان جوهر اصلی یک کار ادبی و اندیشه مرکزی و حرف اصلی هنرمند یا نویسنده یاد شده که در محتوا و قالب خاصی (موضوع) به تعبیر کشیده می‌شود. (فرزاد، ۱۳۷۸، ۲۵) "لارنس پرین" از درون‌مایه تحت عنوان پیام داستان یاد کرده و آن را همان روح حاکم بر داستان می‌داند که نتیجه کلی درباره زندگی است که داستان یا صریحاً آن را بیان کرده، یا ما از آن استنباط می‌کنیم. (پرین، ۱۳۷۶، ۵۷)

به نظر می‌رسد مهم‌ترین مطلب در تعریف درون‌مایه پرداختن به تفاوت آن با «موضوع» داستان باشد چراکه در اکثر مواقع موضوع با درون‌مایه اشتباه گرفته می‌شود و تشخیص این دو از هم ممکن است کمی پیچیده به نظر آید. به همین جهت بهترین بیان جهت روشن شدن چستی درون‌مایه و تفاوت آن با موضوع ارائه نمونه‌ها و مصادیق از داستان‌های موجود است که ما آن را با مثالی از داستان معروف چوپان دروغگو بیان می‌کنیم. موضوع این داستان «دروغگویی» است. دروغگویی موضوع عام و کلی است که از جهات مختلف می‌توان درباره آن سخن گفت و داستان نوشت. داستان‌هایی که شاید موضوع همه آنها دروغگویی باشد اما درون‌مایه‌ها و پیام‌های متفاوتی از دروغگویی را به مخاطب انتقال می‌دهند. بر این اساس درون‌مایه داستان چوپان دروغگو می‌تواند این باشد: «دروغگویی باعث ایجاد بی‌اعتمادی بین افراد می‌شود». همانطور که مشاهده می‌کنید درون‌مایه داستان چیزی غیر از موضوع آن و همان روح حاکم بر داستان است.

درون‌مایه داستان‌های فکری که در برنامه فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرند از نوعی خاص و کاملاً متفاوت از سایر داستان‌های کودک است. با مطالعه و بررسی منابع نظری برنامه فبک می‌توان لیستی از معیارهای فبک برای درون‌مایه را به قرار زیر ارائه کرد:

۱.۵ دارای ایده‌های فلسفی بودن

درون مایه در داستان‌های فکری باید دربرگیرنده مفاهیم فلسفی باشند. مفاهیم فلسفی شامل مفاهیم کلی مرتبط با تمام مباحث مطروح در علوم انسانی و فلسفه‌های مضاف می‌شود؛ به گونه‌ای که نتوان با رجوع به حقایق تثبیت شده تجربی یا دائرةالمعارف‌ها پاسخی روشن برای آنها یافت و نتوان به راحتی آن‌ها را حل و فصل کرد. (کم، فیلیپ، ۱۳۸۹، ۲۹). بنابر این درون مایه داستان‌های فکری نمی‌تواند شامل مفاهیم تجربی و علمیمانند «جوش آمدن آب در ۱۰۰ درجه» باشد. بلکه مفاهیمی مانند «زیبایی»، «انصاف»، «عدالت»، «دوستی»، «محبت»، «دروغ»، «حقوق متقابل» و... مفاهیم مناسبی برای درون مایه داستان‌های فکری هستند.

۲.۵ غیر تلقینی بودن

برنامه فلسفه برای کودکان اساساً با تلقین مخالف است و دعوت کودکان به فکر کردن و کشف معانی از اهداف مهم و اساسی این برنامه است. لذا درون مایه داستان‌های فکری نباید به گونه‌ای باشد که با تلقین و القا در پی شکل دادن به ایده‌ها و افکار کودکان بر اساس ایده‌ها و افکار بزرگسالان بوده و مانع ایده‌های خلاقانه کودکان شود. از این روی «درونمایه‌ای که به تلقین یک موضوع اختصاص دارد و فرد را بدون استدلال و مواجهه‌سازی به امری جزمیرهنمون می‌کند در داستان‌های فک جایی ندارد». (ناجی، ۱۳۹۵، ۱۴)

۳.۵ پرسش برانگیز بودن

پیش از این به این مطلب اشاره شد که داستان در این برنامه محرکی برای شروع کندوکاو است. در اکثر مواقع این تحریک با ایجاد پرسش و کنجکاوی اتفاق می‌افتد و کودکان پس از خواندن داستان فرصت تمرکز بر پرسش‌هایی برخوردارند از اتفاقات داستان را پیدا می‌کنند. به بیان دیگر یک داستان فکری مناسب با درونمایه پرسش برانگیز علاوه بر ایجاد کنجکاوی درباره مفاهیم کلی فلسفی مانند: «دوست بودن یعنی چه؟»، «مرزهای دوستی کجاست؟» و ... باید به گونه‌ای باشد که "خواننده را در انتخاب یک موضع از میان دو یا چند موضع متقابل به فکر و پرسش وارد دارد." (ناجی، ۱۳۹۵، ۱۶)

۴.۵ توجه داشتن به موضوعات بنیادی در زندگی کودکان

درونمایه در داستان فکری باید دربردارنده مفاهیمی باشد که برای اکثریت کودکان آن سن و سال، مشترک و نزدیک به تجربه‌های آنها باشد. (شارپ، ۱۳۸۹، ۵۴) به بیان دیگر باید بتواند علایق و خواسته‌های واقعی کودکان که برخاسته از زندگی خودشان است را نشان دهد و مفاهیم و شیوه‌های فلسفی را به طرز عمیقی در خلال تجربه روزانه کودکان داستان قرار دهد که دانش آموزانی که کتاب‌ها را می‌خوانند احساس کنند درک معنی این مفاهیم و آنچه این شیوه‌ها در مسیر دستیابی به معانی به بار می‌آورند واقعا اهمیت دارد.

۶. گام پنجم: انتخاب بهترین روش جهت استخراج درون‌مایه‌های متون روایی

پس از رسیدن به روش بازآفرینی به جهت بهره‌مندی از متون روایی برای تألیف داستان فکری و روشن شدن معیارهای فبک برای درونمایه داستان‌های فکری، حال این سؤال مطرح می‌شود که بهترین روش جهت استخراج درونمایه‌های متناسب با معیارهای فبک از متون روایی کدام است؟ بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان درونمایه‌های متون روایی را به روش «تحلیل محتوای مضمونی» استخراج نمود و سپس بر مبنای روش داده بنیاد و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی آنها را به سامان رساند.

«تحلیل محتوا» که یکی از روش‌های بررسی اطلاعات و داده‌ها در تحقیقات و مبتنی بر پارادایم تفسیری و روش‌شناسی پدیدارشناختی است؛ روشی است که به منظور دستیابی به ویژگی‌های مختلف پیام، دیدگاه‌ها و اندیشه‌های صادرکننده پیام، علل صدور پیام و آثار پیام، برای تجزیه و تحلیل عینی و منتظم پیام‌های مختلفی که از طرق گوناگون مبادله می‌شوند به کار می‌رود. در این روش می‌توان محتوا را به روش‌های مختلفی همچون: تحلیل مضمونی، تحلیل صوری، تحلیل ساختاری، تحلیل عمل‌گرایانه، تحلیل معنایی، تحلیل علائم، تحلیل توصیفی و تحلیل استنباطی، تحلیل نمود. از بین روش‌های موجود آنچه برای تحلیل متون دینی از جمله روایات کارآمدی بیشتری دارد «تحلیل محتوای مضمونی» است. یعنی حالتی که محقق در آن تصورات اجتماعی یا قضاوت‌های گویندگان را بر مبنای تحلیل پاره‌ای از عناصر تشکیل دهنده گفتارشان آشکار می‌کند. (جانی پور، شکرانی، ۱۳۹۲، ۵۸-۲۷)

در واقع روش استخراج درونمایه به این صورت خواهد بود که محقق با مدنظر قرار دادن چهار معیار «دارا بودن مفاهیم فلسفی»، «غیر تلقینی بودن»، «پرسش برانگیز بودن»، «توجه

داشتن به موضوعات بنیادی در زندگی کودکان» با روش «تحلیل محتوا» اقدام به مطالعه هدفمند متون روایی کرده و با تکیه بر تحلیل ذهنی و یا با کمک متون تفسیری گزاره‌هایی که درونمایه آن متناسب با معیارهای فبک و مناسب تألیف داستان فکری است را گزینش کرده و در جدول تحلیل محتوا به جهت کدگذاری بر اساس روش داده بنیاد تنظیم می‌نماید.

در گام بعدی، درونمایه‌های گزینش شده برای تألیف داستان‌های فکری می‌بایست پروراندہ شود. بهترین روش برای این اقدام طرح سؤالات متعدد از گزاره‌های استخراج شده و در راستای درونمایه‌های گزینش شده است. این سؤالات که در واقع پاسخ آنها در متن و یا تحلیل گزاره‌های منتخب از متون روایی موجود است می‌تواند از زبان شخصیت‌های داستان در گفتگو با یکدیگر روایت شود و یا در طرح بحث حلقه کندوکاو مورد استفاده تسهیلگران قرار گیرند.

مابین روش را در رابطه با متن روایی نهج‌البلاغه به کار برده‌ایم. از آنجا که ارائه تفصیلی درونمایه‌های استخراج شده در این مقال ممکن نیست، ابتدا گزارش آماری اجمالی ارائه شده و سپس به جهت روشن تر شدن روش استخراج درونمایه‌ها و کارآمدی آن، چند نمونه از درونمایه‌های استخراج شده در جدول تحلیل محتوا ارائه می‌شود. در گام اول ۱۸۴ مورد از فرمایشات امیرالمؤمنین (ع) که مطابق با هر ۴ معیار فبک برای درونمایه بودند گزینش و براساس روش داده بنیاد در جدول تحلیل محتوا کدگذاری شده است. در نهایت ۵۲ درونمایه اصلی که برخی از آنها شامل درونمایه‌های فرعی هستند در ۴ محور موضوعی «انسان‌شناسی»، «فلسفه اخلاق»، «قلمرو فردی» و «قلمرو اجتماعی» همراه با بیش از ۵۰۰ سؤال برخاسته از تحلیل درونمایه‌های استخراج شده به سامان رسیده است. ماحصل این کار می‌تواند با انتخاب طرح داستان‌های مناسب و با رعایت کفایت ادبی توسط نویسندگان داستان کودک تبدیل به داستان‌های فکری متعدد با موضوعات متنوع و بر مبنای آموزه‌های علوی شده و در حلقه‌های کندوکاو برنامه فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار بگیرد.

در این بخش به عنوان نمونه تعدادی از درونمایه‌های مرتبط با موضوع «علم آموزی» از «درونمایه‌های قلمرو فردی» در ساختار جدول تحلیل محتوا ارائه می‌شود و سپس تعدادی از سؤالاتی که در راستای پردازش درونمایه‌ها به نگارش درآمده بیان خواهد شد. لازم به ذکر است که در روش پیشنهاد شده گزاره‌های منتخب در نهایت از حالت جدول خارج شده و با استناد به منابع معتبر به گونه ای تدوین می‌شوند که ارتباط بین متن روایت با درونمایه‌ها کاملاً مشخص شود.

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۲۳

جدول ۱. نمونه درونمایه‌های استخراج شده در جدول تحلیل محتوا

متن نهج البلاغه	درونمایه (کدگذاری باز)	موضوع اصلی (کدگذاری محوری)	قلمرو موضوعی (کدگذاری انتخابی)
«اعلم أنه لا خير في علم لا ينفع ولا ينفع بعلم لا يحق تعلمه، معلومت باد در دانشی که سود نیست خیر نیست؛ و در علمی که فراگرفتنش سزاوار نیست بهره ای نمی باشد.» (نامه ۳۱)	علم آموزی مطلوبیت ذاتی ندارد	علم آموزی	قلمرو فردی
«سئل تفهها ولا تسأل تغتها؛ همواره برای کسب آگاهی پرسش کن، نه برای ایجاد زحمت» (حکمت ۳۲۰)	مطلوبیت علم آموزی به نیت انسان از علم آموزی بستگی دارد	علم آموزی	قلمرو فردی
«أوضع العلم ما وقف على اللسان وأرفعه ما ظهر في الجوارح والأركان؛ بی ارزش ترین دانش‌ها آن است که تنها بر زبان متوقف شود (و در عمل ظاهر نگردد) و پرارزش ترین دانش‌ها آن است که در اعضا و ارکان بدن آشکار شود. (و دارنده‌اش آن را در زندگی خود به کار بندد)» (حکمت ۹۲)	مطلوبیت علم آموزی منوط به عمل به علم آموخته شده است	علم آموزی	قلمرو فردی

سؤالات برخاسته از تحلیل درونمایه «علم مطلوبیت ذاتی ندارد»:

- آیا تحصیل علم همیشه ارزشمند است؟
- آیا همه علوم به یک میزان ارزشمندند؟
- چند دسته علم از جهت سودمندی یا عدم سودمندی وجود دارد؟
- کدام علم با ارزش تر است؟
- ارزشمندی علم مربوط به خود علم است یا کسی که آن علم را دارد؟
- برای چه به مدرسه می‌رویم و درس می‌خوانیم؟
- سؤال چه جور چیزی است؟
- چه می‌شود که ما سؤال می‌کنیم؟
- آیا همه سؤالات صحیح و شایسته هستند؟
- آیا هر سؤالی را می‌توان در هر زمانی پرسید؟

- آیا دانشمندانی که بمب اتم را اختراع کردند به جهت علمشان قابل احترام هستند؟
- تفاوت بین فراگیری معلومات و عمل کردن به آن چیست؟
- چرا دانش آموزی که در درس اخلاق نمره کامل گرفته، پشت سر هم کلاسی خود غیبت می‌کند؟
- چرا پدری که به فرزندش درباره زشتی دروغ توضیح داده، امشب به مدیرش به دروغ می‌گوید بیمار است و نمی‌تواند سر کار برود؟
- آیا عمل نکردن عالم به علمش به معنای اشتباه بودن آن علم است؟

۷. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

علی‌رغم اینکه جای خالی کتاب‌های تألیفی متناسب با نیازهای کودکان ایرانی و متناسب با فرهنگ اسلام‌میدر برنامه «فبک» کاملاً محسوس است؛ تاکنون هیچ تلاشی برای تألیف داستان‌های فکری با استفاده از متون دینی صورت نگرفته است. در پی این ضرورت، محققین در این پژوهش به دنبال امکان‌سنجی استفاده از متون دینی برای تألیف داستان‌های فکری متناسب با معیارهای فبک بوده و از بین متون روایی نهج البلاغه را به آن جهت که طیف وسیعی از مفاهیم کلی انسانی و فلسفی را در قالب روش‌های منطقی و استدلالی ارائه می‌دهد به عنوان متن مورد مطالعه خود انتخاب کرده‌اند. نتایج این امکان‌سنجی که در چند گام انجام شده است به قرار ذیل است:

گام اول: جایگاه و کارکرد داستان در برنامه فبک: پیش از مراجعه به نهج البلاغه و بررسی امکان بهره‌مندی از آن در تألیف داستان فکری، باید دقیقاً بدانیم داستان فکری چه داستانی است و چه کارکردی باید داشته باشد. داستان، در اولین مرحله از حلقه کندوکاو و به عنوان محرک فکر ورزی کارکرد دارد.

گام دوم: بررسی همسویی نهج البلاغه با اهداف داستان فکری: در این گام به دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که بحث تفکر چه جایگاهی در معارف نهج البلاغه داشته و آیا عملکرد امیرالمؤمنین (ع) به گونه‌ای بوده که مخاطبان خود را به فکرورزی تحریک نماید؟ امیرالمؤمنین (ع) با استفاده از واژه‌های «تفکر»، «تعقل»، «نظر»، «تدبر» و «تفقه» مجموعاً ۲۱۶ بار به مفهوم اندیشیدن اشاره کرده و مخاطبان خود را به اندیشه در امور مختلف دعوت نموده است. همچنین ایشان در مقام عمل و با استفاده از روش‌های مختلف از جمله: «استفاده از داستان»،

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۲۵

«تصویر آفرینی»، «طرح پرسش»، «بیان پیامد در گزاره های اخلاقی»، «فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط»، آنها را به فکروورزی تحریک کرده است.

گام سوم: انتخاب بهترین روش و ابزار بهره‌مند از متون روایی برای خلق داستان گونه ندارند لذا بهترین روش برای بهره‌مندی از متون روایی در خلق داستان‌های فکری روش «بازآفرینی» است. به این طریق که ابتدا با مطالعه هدفمند متون روایی درونمایه این متون استخراج شده و سپس با استفاده از درونمایه‌های استخراج شده به خلق داستان‌های فکری پردازیم.

گام چهارم: بررسی معیارهای فیکر برای درونمایه داستان‌های فکری: با مطالعه و بررسی منابع نظری برنامه فیک می‌توان لیستی از معیارهای فیک برای درونمایه را به قرار زیر ارائه کرد: ۱. «داربودن مفاهیم فلسفی»، ۲. «غیر تلقینی بودن»، ۳. «پرسش برانگیز بودن»، ۴. «توجه داشتن به موضوعات بنیادی در زندگی کودکان».

گام پنجم: انتخاب بهترین روش جهت استخراج درونمایه‌های متون روایی: بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان درونمایه‌های متون روایی را به روش «تحلیل محتوای مضمونی» استخراج نمود و سپس بر مبنای روش داده بنیاد و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی آنها را به سامان رسانده و پس از پردازش، آنها را در قالب داستان‌های فکری بازآفرینی نمود.

ماحصل این کار که شامل درونمایه‌های متناسب با معیارهای فیک برای داستان‌های فکری، از بین متون روایی است؛ می‌تواند با انتخاب طرح داستان‌های مناسب و با رعایت کفایت ادبی توسط نویسندگان داستان کودک تبدیل به داستان‌های فکری متعدد با موضوعات متنوع و بر مبنای آموزه های دینی شده و در حلقه های کندوکاو برنامه فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار بگیرد.

کتاب‌نامه

کتاب‌ها:

ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ ه.ق). *لسان العرب*، بیروت: دار صادر.

ابن هشام، عبد الله بن یوسف (۱۴۳۷). *معنی الأديب*، قم: حوزه علمیه قم. مرکز مدیریت.

ابن میثم، میثم بن علی (۱۴۰۴ ه.ق). *شرح نهج البلاغه (ابن میثم)*، تهران: دفتر نشر کتاب.

اخوت، احمد رضا (۱۳۹۶). *سؤال: نقش پرسش در برانگیختن تفکر*، تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت (ع).

۱۲۶ پژوهش‌های علم و دین، سال ۱۴، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

- بیهقی نیشابوری کیدری، محمد بن حسین (۱۳۷۵). *حداثق الحقائق*، قم: بنیاد نهج البلاغه.
- پایور، جعفر؛ جمالی، فروغ الزمان (۱۳۸۸). *بازنویسی و بازآفرینی در ادبیات*، تهران: کتابدار.
- پرین، لارنس (۱۳۷۶). *تأملی دیگر در باب داستان*، ترجمه: محسن سلیمانی. تهران: انتشارات سوره مهر.
- داد، سیما (۱۳۹۳). *فرهنگ اصطلاحات ادبی*، تهران: نشر مروارید.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ ه.ق). *مفردات ألفاظ القرآن*، بیروت: دار القلم.
- رفیعی، بهروز (۱۳۸۸). آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، تهران: مؤسسه چاپ سبحان.
- شریف‌رضی، محمد بن حسین، صالح، صبحی، و علی بن ابی طالب (ع)، امام اول (۱۴۱۴). *نهج البلاغه (صبحی الصالح)*، قم: مؤسسه دارالهجرة.
- شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹). «داستان‌های فلسفی و کتاب‌های p4c در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان» به کوشش سعید ناجی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شوشتری، محمد تقی (۱۳۷۶). *بهبج الصباغته*، تهران: دار امیر کبیر للنشر.
- صدر الدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۳۶۸). *الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة*، ۹ ج. [بی‌جا]: مکتبه المصطفوی.
- فرزاد، عبدالحسین (۱۳۷۸). *درباره نقد ادبی*، تهران: نشر قطره.
- فرمهبنی فراهانی، محسن (۱۳۹۳). *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*، تهران: شباهنگ.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*، مترجم: مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رشش.
- فیروز آبادی، محمد بن یعقوب (۱۴۱۵ ه.ق). *القاموس المحيط*، بیروت: دار الکتب العلمیة.
- فیومی، احمد بن محمد (۱۴۱۴ ه.ق). *المصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر للرافعی*، قم: مؤسسه دار الهجرة.
- کریمی، روح الله (۱۳۹۴). *حلقه ی کندوکاو اخلاقی؛ تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۹). *با هم فکر کردن، کندوکاوهای فلسفی برای کلاس*. مترجم: مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران: شهرتاش.
- لیپمن، متیو؛ شارپ، آن مارگارت، فردریک اس. اسکانیان (۱۳۹۹). *فلسفه در کلاس درس*، مترجم: محمدزهیز باقری نوع پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محمد دشتی، سید کاظم محمدی (۱۳۷۸). *المعجم المفهرس لالفاظ نهج البلاغه*، قم: نشر مؤسسه تحقیقاتی امیرالمؤمنین (ع).
- محمد قاسمی، حمید (۱۳۸۷). *جلوه‌های بازنه‌تصویر آفرینیدر قرآن*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- مصطفوی، حسن (۱۴۳۰ ه.ق). *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، بیروت- قاهره- لندن: دار الکتب العلمیة - مرکز نشر آثار علامه مصطفوی.

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۲۷

مغنیه، محمدجواد (۱۹۷۹). *فی ظلال نهج البلاغه*، بیروت: دار العلم للملایین.
مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۵ ه.ش). *پیام امام امیرالمؤمنین علیه السلام*، تهران: دار الکتب الإسلامية.
موبد، یحیی بن حمزه (۱۴۲۴ ه.ق)، *الدیاج الوضی*، یمن: مؤسسه الإمام زید بن علی الثقافیة.
میرصادقی، جمال (۱۳۹۴). *عناصر داستان*، چاپ نهم، تهران: سخن.
ناجی، سعید (۱۳۹۳). *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
ناجی، سعید (۱۳۹۵). *معیار فیک برای داستان: نقد و بررسی داستان‌های مورد استفاده برای آموزش*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مقالات و پایان نامه‌ها:

ارشدی یاراحمدی، ساناز (۱۳۹۷). «واکوی داستان‌های منطق الطیر به منظور گزینش و بازنویسی برای برنامه فلسفه برای کودکان»، استاد راهنما: رمضان برخورداری استاد مشاور: رضا حبیبی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، کارشناسی ارشد.
جانی پور، محمد؛ شکرانی، رضا (۱۳۹۲). «رهاوردهای استفاده از تحلیل محتوا در فهم احادیث»، پژوهش‌های قرآن و حدیث ۲: ۲۷-۵۸.
عالی، حلیا (۱۳۹۳). «گزینش و بازنویسی داستان‌های گلستان سعدی به منظور استفاده در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان»، استاد راهنما: طیبه ماهرزاده، استاد مشاور: علی ستاری، دانشگاه الزهرا (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
فخرایی، الهام (۱۳۸۹). «فلسفه برای کودکان گامی به سوی پیوند فلسفه با جامعه»، تفکر و کودک ۱: ۶۹-۸۲.
فقهی زاده، عبدالهادی؛ شبانی قهرودی، نجمه (۱۴۰۰). «کارکردهای استفهام در تربیت اخلاقی از دیدگاه قرآن و نهج البلاغه»، آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث بهار و تابستان ۱۳: ۱۵-۳۲.
لطفی، نسرین (۱۳۹۲). «گزینش و [بازنویسی] داستان‌های دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان و تهیه‌ی راهنمای آموزشی آن»، استاد راهنما: یحیی قائدی، استاد مشاور: علی دلاور، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
نمازی، زهرا (۱۳۹۴). «گزینش و بازنویسی تحلیلی - انتقادی حکایات مثنوی شریف به عنوان فلسفه برای کودکان»، دانشگاه ملایر، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، کارشناسی ارشد.
ناجی، سعید (۱۳۸۳). «مفهوم فلسفه در برنامه «فلسفه برای کودکان و نوجوانان»»، نامه علم و دین ۲۵: ۳۷-۶۸.