

شناسایی مؤلفه‌های فلسفه برای کودکان در آموزه‌های امام علی (علیه السلام)

منیره عابدی*

رضاعلی نوروزی**

حسینعلی مهربانی***

محمدحسین حیدری****

چکیده

یکی از پیش‌زمینه‌های لازم برای کاربردی کردن فلسفه برای کودکان (فبک) در ایران، جستجوی مبانی نظری متناسب با فرهنگ اسلامی است؛ از این رو در این مقاله، با مبنا قرار دادن آموزه‌های امام علی (علیه السلام)، مؤلفه‌های فبک شناسایی شدند. بدین منظور از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد و در تحلیل داده‌ها الگوی هفت‌مرحله‌ای کلایزی به کار رفت. یافته‌ها نشان داد براساس آموزه‌های امام علی (علیه السلام) مؤلفه‌های فبک در سه محور مهارتی، نگرشی و شناختی قرار می‌گیرند. هر محور شامل چند مؤلفه بود و برخی از مؤلفه‌ها زیرمؤلفه‌هایی داشتند. مؤلفه‌های محور مهارتی عبارت بودند از: گفتگو، قضاوت، پرسش، گوش دادن و تحقیق. در محور نگرشی مؤلفه‌های گشودگی ذهنی، پرهیز از شتاب‌زدگی، همه‌جانبه‌نگری، فهم‌گرایی و حیرت بررسی شد و محور شناختی، مؤلفه‌های شناخت امور غیرمادی، حقیقت‌یابی، تفکر، عقلانیت، ردّ شک‌گرایی و عینی‌سازی را دربرگرفت. این نتایج نشان از امکان اکتساب برنامه فبک بر فرهنگ اسلامی بود.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، آموزه‌های امام علی (علیه السلام) مؤلفه‌های فلسفه برای کودکان

abedi.monir81@gmail.com

r.norouzi@edu.ui.ac.ir

h.mehrabani@edu.ui.ac.ir

m.heydari@edu.ui.ac.ir

* دانشجوی دکتری دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

** دانشیار دانشگاه اصفهان

*** استادیار دانشگاه اصفهان

**** استادیار دانشگاه اصفهان

تاریخ تأیید: ۱۳۹۶/۸/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۶/۱۱

مقدمه

فلسفه برای کودکان^۱ در اواخر دهه ۱۹۶۰ به کوشش لیپمن^۲ و با توجه به فقدان استدلال و مهارت‌های گفتگو در دانشجویان توسعه یافت (لیپمن، ۲۰۱۱؛ اوریوردن، ۲۰۱۴^۳). هدف برنامه فبک بهبود استدلال، خلاقیت، مهارت‌های فردی و بین فردی و درک اخلاقی است (لیپمن، شارپ و اسکاینن، ۱۹۸۰^۴)؛ از این رو همه پاسخ‌ها را به حالت تعلیق درمی‌آورد تا به‌طور مداوم فرایند کندوکاو را طولانی‌تر کند (بیکر، ۲۰۱۶^۵).

مبنای روش شناختی فبک در روش سقراطی، نظریه ساختارگرایی اجتماعی و فلسفه عمل‌گرایی است (ولز، ۱۹۹۹^۶؛ فیشر، ۲۰۰۳^۷؛ لیپمن، ۲۰۰۳؛ مرسر و لیتلتن، ۲۰۰۷^۸؛ گرگوری، ۲۰۰۸^۹، ساپر، ۲۰۱۰^{۱۰}، باومن، ۲۰۱۶^{۱۱}). بدین ترتیب، این برنامه در متن فرهنگ غربی تولید شده است. با وجود این، فبک، به‌عنوان رویکردی در آموزش تفکر، کاربرد زیادی در فرهنگ اسلامی دارد. این امر با توجه به مفهوم فلسفیدن آشکارتر می‌شود. نقیب‌زاده شگفت‌زدگی، پرسشگری و شوق فهمیدن را جلوه‌ای از فلسفیدن می‌داند و معتقد است فبک، برانگیختن توجه یا هدایت پرسش‌های کودکان به سوی جنبه‌هایی از اندیشیدن است که فلسفه انجام و فرجام آن است؛ جنبه‌هایی مانند کشف و درک پیوند منطقی گزاره‌ها و بنیادهای منطقی‌شان و رسیدن به اندیشه‌ها و حتی خیال‌پردازی‌هایی فراتر از سطح قضاوت‌های ابژکتیو تجربی و دریافت محدود منطقی (قائدی، ۱۳۸۲). براساس این، نقطه آغاز تفکر در فبک شگفت‌زدگی، پرسشگری و شوق فهمیدن و هدفش درک عقلانی و منطقی امور است. در اسلام نیز چنین مفهومی درباره تفکر وجود دارد؛ به‌طوری‌که ۱۳۸ آیه قرآن، با پرسشگری به تشویق تفکر می‌پردازند (محمدی‌پویا و صالحی، ۱۳۹۳). برای نمونه، خداوند در آیه ۵۰ سوره انعام می‌فرماید: «بگو آیا نابینا و بینا یکسان است؟ آیا تفکر نمی‌کنید؟» و در آیه ۱۶ سوره رعد می‌فرماید: «آیا جز او سرپرستانی گرفته‌اید که اختیار سود و زیان خود را ندارند؟ بگو آیا نابینا و بینا یکسانند یا تاریکی‌ها و روشنائی برابرند؟»

بدین ترتیب، با توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌های فبک و پرورش تفکر در اسلام، بررسی متون اسلامی گامی مؤثر در غنی‌سازی فبک در ایران است. به‌ویژه آنکه با توجه به قدمت اندک فبک در ایران، بیشتر کتاب‌های مرتبط، ترجمه‌ای صرف بوده، تقریباً هیچ اقدامی برای هماهنگ‌سازی با

1. Philosophy for Children
3. O'Riordan
5. Backer
7. Fisher
9. Gregory
11. Bowman

2. Lipman
4. Sharp and Oscanyon
6. Wells
8. Mercer & Littleton
10. SAPERE

فرهنگ ایران انجام نشده است؛ درحالی‌که بررسی‌ها، ناکارآمدی این‌گونه کتاب‌ها را نشان داده‌اند (نوروزی و درخشنده، ۱۳۹۲).

مشکل یادشده می‌تواند ناشی از نبود مبانی نظری منطبق بر فرهنگ اسلامی باشد؛ ازاین‌رو یکی از گام‌های نخستین بومی‌سازی فبک در ایران، بررسی جایگاه آن در فرهنگ اسلامی است؛ چنان‌که پژوهشگرانی چون ستاری (۱۳۹۱)، اکبری و مسعودی (۱۳۹۳)، ستاری (۱۳۹۵) و عبداللهی و مصباحی‌جمشید (۱۳۹۶) نیز امکان و ضرورت بومی‌سازی فبک را براساس این فرهنگ نشان داده‌اند.

در این راستا، هدف این مقاله، شناسایی مؤلفه‌های فبک براساس آموزه‌های امام علی (علیه السلام) است؛ البته ممکن است این مسئله مطرح شود که امام علی (علیه السلام) در پرداختن به تفکر، توجهی خاص به دوران کودکی نداشته‌اند و سخنان ایشان جنبه کلی دارد. در پاسخ باید گفت: کلی بودن سخنان امام علی (علیه السلام) نشان می‌دهد دست‌کم کودکان مستثنا نشده‌اند و این سخنان می‌تواند برای آنها دلالت‌هایی داشته باشد؛ چنان‌که در غرب نیز به ادعای لیپمن (۲۰۰۳) روش سقراطی شاخص اصلی برنامه فبک است؛ حال آنکه سقراط توجهی خاص به کودکان نداشته و انسان را به‌طورکلی در نظر گرفته است. افزون‌براین، کودکان در مقایسه با بزرگسالان، به‌طور طبیعی ویژگی‌های شگفت‌زدگی و پرسشگری دارند که از محرک‌های فلسفیدن است (قائدی، ۱۳۸۲). براساس این، می‌توان گفت این آموزه‌ها با دوران کودکی بی‌ارتباط نیستند.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی که میان فبک و اسلام ارتباط برقرار کرده‌اند عبارت‌اند از: سلیمانی ابهری (۱۳۸۷) به دو وجه اشتراک کلی میان شیوه لیپمن و آموزه‌های قرآنی اشاره کرده که عبارت‌اند از: عقل‌ورزی و آفرینش ایده‌های جدید.

طبق پژوهش ستاری (۱۳۹۱)، فبک و حکمت متعالیه در تفسیر معنای هستی، اعتقاد به مبدأ و منشأ هستی، روش و محتوای شناخت و مانند آن تفاوت و در اعتقاد به هستی واقعی، نگرش مثبت به انسان، اراده و اختیار و مانند اینها شباهت ندارند؛ ازاین‌رو می‌توان با حذف عناصر ناهمخوان، انتقال عناصر مشترک و اصلاح عناصر ناقص، این برنامه را متناسب با نظام تربیتی کشور تعدیل کرد.

سجادیه (۱۳۹۲) با نقد مبانی نظری فبک از دیدگاه نظریه اسلامی عمل، اصولی فلسفی برای پرورش تفکر در نظام آموزشی ایران ارائه کرد که برخی از آنها عبارت‌اند از: بازتعریف هدف تفکر در راستای حیات طیبه، توجه به بلنددامنگی زندگی کودک، نگاه کل‌گرایانه به کودک و

اکبری و مسعودی (۱۳۹۳) با بررسی دیدگاه فیلسوفان مسلمان درباره آموزش عقلانی و

فلسفی، دو نوع رویکرد شامل رویکرد همگانی و رویکرد نخبه‌پرور را شناسایی کردند. به باور ایشان، می‌توان از رویکرد همگانی در غنی‌سازی فبک در ایران بهره گرفت.

پژوهش عبداللهی و مصباحی جمشید (۱۳۹۶) نشان داد در بستر حکمت متعالیه، برخلاف نگرش لیپمن، سیالیت هویت انسان، بدون التزام به حقیقت در نظر گرفته نمی‌شود؛ بلکه جوشش و کشش ذاتی به کشف و درک حقیقت از معیار عقل و باور ایمانی برمی‌خیزد و به استکمال نفس می‌انجامد. در رابطه با مؤلفه‌های فبک، می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد:

ناجی (۱۳۸۸) مؤلفه‌های فبک را بر مبنای دیدگاه شهید مطهری، در سه بخش مفهوم تعلیم و تربیت، نقش و ویژگی‌های معلم و موضوعات تفکر بررسی کرد. او در بخش نخست به مؤلفه‌هایی چون رشد فکری و عقلانی، خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری، حکمت، نقد و بررسی، اجتهاد، تناسب کمیت معلومات، معلومات به‌عنوان ماده اولیه تفکر، پرهیز از انفعال و سنت‌گرایی، حقیقت‌جویی و مانند آن اشاره می‌کند. در بخش دوم، مؤلفه‌هایی چون استدلال، عمل به گفتار، زبان ساده، ملایمت در سخن و مانند آن مطرح می‌شود. مؤلفه‌های مربوط به موضوع تفکر شامل جهان، تاریخ و خود است.

پریخ و همکاران (۱۳۸۸) در بخش عمده پژوهش خود، به شناسایی مؤلفه‌های فبک براساس فلسفه، روان‌شناسی و ادبیات کودک پرداختند و آنها را در چهار دسته استدلال، قضاوت، مفهوم‌سازی و حکمت قرار دادند.

افزون بر پژوهش‌های یادشده، لیپمن (۲۰۰۳) بخش‌های اصلی اجتماع پژوهشی را مواردی چون کشف معنا، شمول، مشارکت، شناخت اشتراکی، انسجام اجتماعی، بی‌طرفی، تفکر برای خود، عقلانیت، خواندن با تعمق، پرسشگری و گفتگو می‌داند و معتقد است مؤلفه‌های بهبود تفکر در اجتماع پژوهشی عبارت‌اند از:

۱. مهارت‌های تفکر (استدلال، کاوشگری، مفهوم‌سازی و ترجمه)؛
۲. فعالیت‌های ذهنی (پرسشگری، تعمیم آزمایشی، تشریح مساعی، انتقادپذیری، گوش دادن، مقایسه، روشن‌سازی، ارائه مثال، فرضیه‌سازی، استنتاج، قضاوت و مانند آن)؛
۳. حالات و تمایلات (حیرت، احترام، ابتکار، جستجوی جایگزین‌ها، کنجکاوی، خوداصلاحی و مانند آن).

با نگاهی به پیشینه، می‌توان نوآوری این مقاله را در اتخاذ رویکرد اسلامی به فبک براساس منابع دست اول و شناسایی مؤلفه‌های آن به‌طور روشمند دانست. توضیح آنکه پژوهش‌هایی که با نگاهی اسلامی به فبک پرداخته‌اند (به جز یک مورد)، بر نظریات اندیشمندان مسلمان مبتنی‌اند و نه منابع دست اولی چون قرآن، روایات و احادیث. در پژوهش سلیمانی ابهری (۱۳۸۷) به‌عنوان

تنها پژوهش مستند به منبعی دست اول (قرآن) نیز از روش تحقیقی مشخص استفاده نشده است که این امر می‌تواند مانعی برای گردآوری و تحلیل همه‌جانبه اطلاعات باشد. همچنین، تنها دو پژوهش در رابطه با مؤلفه‌ها انجام شده است که یکی مبنای دینی ندارد (پریخ و همکاران، ۱۳۸۸) و دیگری (ناجی، ۱۳۸۸) از نظر ابتدا بر منابع دست دوم (دیدگاه اندیشمندان اسلامی) و نداشتن روش تحقیق مشخص با پژوهش حاضر تفاوت دارد.

روش پژوهش

روش این پژوهش، پدیدارشناسی توصیفی بود. پدیدارشناسی، نظریه‌ای روش‌شناختی، با ایده «بازگشت به خود پدیدار و توصیف و تحلیل آن با شهود» است. بدین منظور نخست، باید پدیدار به حالت تعلیق درآید؛ یعنی هر باور و پیش‌فرضی کنار رود و ضمن همدلی انسانی با پدیدار، ذاتش توصیف شود (عمادی حائری، ۱۳۹۲). فبک چنان‌که در آموزه‌های امام علی (علیه السلام) ظهور یافته می‌تواند از جمله این پدیدارها باشد؛ به‌ویژه آنکه یکی از موارد کاربرد این روش، زمانی است که به روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص نیاز باشد (صلصالی و همکاران، ۱۳۸۲). درباره فبک این نیاز با توجه به ریشه‌های غربی آن وجود دارد؛ ازاین‌رو دلیل انتخاب روش پدیدارشناسی توصیفی، تلاش برای درک عمیق وجود ذاتی فبک از منظر امام علی (علیه السلام) و روشن‌سازی بیشتر آن براساس آموزه‌های ایشان است. بدین منظور، برداشت‌های ذهنی پژوهشگر و نظریه‌های پیشین درباره فبک، به حالت تعلیق درآمد و تلاش شد ماهیت فبک در این دیدگاه بررسی شود.

مراحل روش پدیدارشناسی توصیفی عبارت‌اند از: ۱. طرح سؤال پژوهشی براساس الگوی «وجود ذاتی پدیده چیست؟»؛ ۲. نمونه‌گیری؛ ۳. گردآوری داده‌ها؛ ۴. تحلیل داده‌ها (عابدی، ۱۳۸۹). این مراحل سیر خطی ندارند و به‌صورت رفت و برگشتی استفاده می‌شوند.

در این پژوهش، براساس مراحل یادشده، ابتدا این سؤال طرح شد: «مؤلفه‌های فبک براساس آموزه‌های امام علی (علیه السلام) چیست؟» در مرحله دوم از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. این روش در پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود و در آن به منابع یا اشخاصی رجوع می‌شود که بیشترین اطلاعات را درباره موضوع دارند. افزون‌براین، موارد از قبل مشخص نیستند و انتخاب موارد بعدی به کفایت اطلاعات بستگی دارد. بنابراین، نمونه‌گیری تا اشباع نظری مقولات ادامه می‌یابد. در این پژوهش، تحلیل محتوا از نهج البلاغه آغاز شد و با غررالحکم ادامه یافت. سپس منابع دیگر بررسی شدند که به علت اشباع مقولات، مقوله جدیدی از آنها به دست نیامد.^۱

در مرحله سوم، داده‌ها به روش کتابخانه‌ای، گردآوری و در مرحله چهارم، با استفاده از مدل

۱. این کتاب‌ها براساس نظرات متخصصان علم حدیث و پژوهشگران صاحب‌نظر انتخاب شد.

کلایزی^۱ تجزیه و تحلیل شد. مراحل این مدل عبارت‌اند از: ۱. مطالعه چندباره داده‌ها؛ ۲. استخراج جملات مهم مرتبط با پدیده؛ ۳. روشن‌سازی مفاهیم پنهان در جملات مهم؛ ۴. مقوله‌بندی مفاهیم به دست‌آمده؛ ۵. ترکیب نتایج و ساختاردهی به خوشه‌ها؛ ۶. مراجعه دوباره به نمونه و اعتبارسنجی یافته‌ها؛ ۷. اعمال نتیجه مرحله قبل در گزارش نهایی (کلایزی، ۱۹۷۸). این مراحل نیز خطی نیستند؛ سه مرحله اول تا زمان اشباع داده‌ها در مورد تک‌تک منابع انجام می‌شود. پس از اشباع، مراحل بعدی آغاز می‌شوند. براساس این، پژوهشگران مراحل زیر را برای تجزیه و تحلیل اطلاعات طی کردند:

۱. نخستین خطبه نهج‌البلاغه چند بار خوانده شد تا بهتر درک شود. برای درک برخی از جملات به شرح نهج‌البلاغه، مانند شرح مکارم شیرازی (۱۳۹۰) و ابن‌میشم (۱۳۷۵) مراجعه شد؛
۲. جملات مرتبط با موضوع مشخص شد؛
۳. هر جمله در قالب یک مفهوم توصیف‌کننده خلاصه شد. برای نمونه، جمله «بهترین سخن آن است که سودمند باشد» (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۵۲۱) در قالب «سودمندی سخن» خلاصه شد.
- مراحل یک تا سه در مورد غرورالحکم و چند کتاب دیگر، از جمله صحیفه علویه (رسولی محلاتی، ۱۳۶۹) و اصول کافی (کلینی، ۱۳۹۲) نیز انجام شد؛ ولی به‌جز غرورالحکم، از دیگر کتاب‌ها، داده‌های جدیدی به دست نیامد و این به معنای اشباع داده‌ها بود؛
۴. پس از اشباع داده‌ها، مفاهیم نزدیک به هم، ذیل یک مقوله مشترک قرار گرفتند؛ برای نمونه، مفاهیم «سودمندی»، «صداقت»، «بلاغت» و مانند آن، ذیل عنوان «گفتگو» قرار گرفتند؛
۵. مقوله‌ها براساس شباهت‌ها، در دسته‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند؛ برای مثال، مقوله‌های «گفتگو»، «قضایوت» و مانند آن در دسته «مؤلفه‌های مهارتی» قرار گرفتند؛
۶. با مراجعه دوباره به منابع مورد بررسی، نتایج اعتباریابی شدند؛
۷. نتایج به‌دست‌آمده از مرحله پیش، در یافته‌ها اعمال شدند.

یافته‌ها

مؤلفه‌های فبک براساس آموزه‌های امام علی (علیه‌السلام) در سه محور مهارتی، نگرشی و شناختی قابل بررسی هستند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود:

1. Colaizzi

محور اول) مؤلفه‌های مهارتی

گفتگو

از دیدگاه امام علی (علیه السلام) گفتگو باعث نیل به آرای درست می‌شود: «هرکه گفتگوی علم را بسیار کند، آنچه را می‌داند فراموش نکند و آنچه را نمی‌داند استفاده کند و بداند»^۱ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۹۵). این امر با بررسی اندیشه‌های مختلف محقق می‌شود: «اندیشه را پاره به پاره بزیند تا رأی درست زاید»^۲ (همان، ج ۱، ص ۱۳۹). در اینجا منظور از به هم زدن پاره‌های اندیشه، مقایسه دیدگاه‌های مختلف و انتخاب بهترین نظر یا ترکیبی از بهترین آراست (خوانساری، ۱۳۶۶). لازمه این امر، وجود شرایطی است که در قالب زیر مؤلفه‌ها مطرح می‌شود:

سودمندی سخن: امام علی (علیه السلام) بهترین سخن را سخن سودمند می‌داند: «فَإِنَّ خَيْرَ الْقَوْلِ مَنَافِعُ» (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۵۲۱). منظور از سودمندی، فقط بعد مادی نیست: «عجب دارم از کسی که حرفی می‌زند که نه در دنیا برای او نفعی دارد و نه در آخرت از برایش اجری نوشته می‌شود»^۳ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۴۹۷)؛

صداقت در سخن: صداقت نشانه خرد است که در فلسفه اهمیتی محوری دارد: «هیچ خردمندی دروغ نگوید»^۴ (همان، ص ۷۴۰)؛ بیان حقیقت^۵ و پرهیز از تناقض‌گویی^۶ دو شرط صداقت در سخن است؛

بلاغت سخن: سخن بلیغ به راحتی به زبان می‌آید و به خوبی درک می‌شود.^۸ آراستگی و نظم،^۹ تسهیل نیل به راستی و ایجاز^{۱۰} از دیگر ویژگی‌های سخن بلیغ است. برای آنکه سخنی این شرایط را داشته باشد، باید اقتضانات شرایط حال رعایت شود، واژه‌های سنگین و نامأنوس در آن به کار نرود، پیچیده و طولانی نباشد و اختصار باعث حذف قسمت‌های مفیدش نشود (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۱-۲)؛

پرهیز از جدال در گفتگو: امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «آن کس که به ستیزه‌جویی و نزاع پرداخت، از دیدن حق نابینا شد ... و آن کس که جدال و نزاع را عادت خود قرار داد، از تاریکی شبهات بیرون

۱. مَنْ أَكْثَرَ مَدَارَسَةَ الْعِلْمِ لَمْ يَنْسَ مَا عَلِمَ وَ اسْتَفَادَ مَا لَمْ يَعْلَمَ.

۲. اضْرِبُوا بَعْضَ الرُّأْيِ بِبَعْضٍ يَتَوَلَّدُ مِنْهُ الصَّوَابُ.

۳. عَجِبْتُ لِمَنْ يَتَكَلَّمُ بِمَا لَا يَنْفَعُهُ فِي دُنْيَاةٍ وَ لَا يُكْتَبُ لَهُ أَجْرُهُ فِي أُخْرَاهِ.

۴. ریشه یونانی فلسفه (فیلسوفیا) به معنای دوست‌داری خرد است.

۵. مَا كَذَبَ عَاقِلٌ.

۶. أَصْدَقُ الْقَوْلِ مَا طَابِقَ الْحَقَّ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۱۸۴).

۷. شَرُّ الْقَوْلِ مَا نَقَصَ بَعْضُهُ بَعْضًا (همان، ص ۴۴۴).

۸. الْبَلَاغَةُ مَا سَهَّلَ عَلَى الْمُنْطِقِ وَ حَفَّتْ عَلَى الْفِطْنَةِ (همان، ۷۹-۸۰).

۹. أَحْسَنُ الْكَلَامِ مَا زَانَهُ حُسْنُ النَّظْمِ (همان، ص ۲۰۷).

۱۰. أْبْلَغُ الْبَلَاغَةِ مَا سَهَّلَ فِي الصَّوَابِ مَجَازَةً وَ حَسَّنَ إِجْازَهُ (همان، ص ۲۰۷).

نخواهد آمد»^۱ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۶۳۱)؛ زیرا جدال، در ایمان نداشتن به حقیقت ریشه دارد و باعث تاریکی و سستی دل و باقی ماندن در این تاریکی می‌شود (کمره‌ای، ۱۳۵۶)؛
 نرم‌زبانی در گفتگو: براساس دیدگاه امام علی (علیه السلام): «هر که عقلش کم باشد، سخن به زشتی و درشتی گوید»^۲ (تمیمی‌آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۲۷)؛ ولی عاقل با نرم‌زبانی بر تأثیر سخنش می‌افزاید؛

تعادل در گفتار: امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «سخن میان دو صفت زشت واقع است: یکی پرگویی؛ دیگر کم‌گویی؛ پرگویی بیهوده‌گویی است؛ کم‌گویی نیز عاجز بودن و درمانده شدن است»^۳ (همان، ج ۱، ص ۷-۷۶). بدین ترتیب، تعادل در گفتار، به معنای سکوت و سخن در زمان و مکان مناسب است؛

عمل به گفتار: در این باره می‌توان به حدیث‌های متعددی اشاره کرد؛ از جمله: «سخن را با عمل درمی‌آمیزد»^۴ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۴۰۵)؛ یعنی کلامش به گفتار محدود نمی‌شود؛ بلکه همراه با عمل است (ابن ابی‌الحدید، ۱۳۴۰، ج ۱۰) و «سخنان ادعایی شما، سنگ‌های سخت را می‌شکنند؛ ولی رفتار سست‌ان دشمنان را امیدوار می‌کند»^۵ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۷۹). بدین ترتیب، سخن هر چقدر هم از قوت برخوردار باشد، اگر عمل با آن هماهنگ نباشد، تأثیرش از بین می‌رود.

قضاوت

زیرمؤلفه‌های قضاوت، شرایط قضاوت درست را نشان می‌دهند.

خطاپذیری: امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «از گفتن حق یا مشورت در عدالت خودداری نکنید؛ زیرا خود را برتر از آنکه اشتباه کنم و از آن ایمن باشم نمی‌دانم، مگر آنکه خداوند مرا حفظ فرماید»^۶ (همان، ص ۴۴۵). با توجه به مبری بودن امام علی (علیه السلام) از هر خطا، این سخن، بیان‌کننده آن است که انسان در هر موقعیت و شرایطی باید در مورد خود احتمال خطا بدهد (مکارم‌شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۸).
 حجت‌گرایی: حجت‌گرایی به ضرورت یافتن دلایل کافی در قضاوت اشاره دارد: «از میان مردم، برترین فرد نزد خود را برای قضاوت انتخاب کن؛ کسی که ... در یافتن دلیل، اصرار او از همه بیشتر باشد»^۷

۱. وَ مِنْ كَثْرَةِ نِزَاعِهِ بِالْجَهْلِ دَامَ عَمَاءُ عَنِ الْحَقِّ ... فَمَنْ جَعَلَ الْمِرَاءَ دَيْدِنًا لَمْ يُصْبِحْ لَيْلَهُ.

۲. مَنْ قَلَّ عَقْلُهُ سَاءَ خَطَابُهُ.

۳. الْكَلَامُ بَيْنَ خَلْتَيْ سَوْءٍ هُمَا الْإِكْتَاؤُ وَالْإِفْلَالُ فَالْإِكْتَاؤُ هَدْرٌ وَالْإِفْلَالُ عِيٌّ وَ حَصْرٌ.

۴. يَمْزُجُ ... الْقَوْلَ بِالْعَمَلِ.

۵. كَلَامُكُمْ يُوْهِى الصَّمَّ الصَّلَابَ وَ فِعْلُكُمْ يُطْمِعُ فِىكُمْ الْأَعْدَاءَ.

۶. فَلَا تَكْفُوا عَنْ مَقَالَةِ بَحْقٍ أَوْ مَشُورَةٍ بَعْدَلٍ فَإِنِّي لَسْتُ فِي نَفْسِي بِفَوْقِي أَنْ أُحْطِيَ وَ لَا أَمْنٌ ذَلِكَ مِنْ فِعْلِي إِلَّا أَنْ يَكْفِيَ اللَّهُ مِنْ نَفْسِي مَا هُوَ أَفْضَلُ رَعِيَّتِكَ فِي نَفْسِكَ مِمَّنْ ... لَا يَكْتَفِي بِأَذْنِي فَهَمَّ دُونَ أَقْصَاءِهِ ... وَ آخَذَهُمْ بِالْحُجْحِ.

۷. ثُمَّ اخْتَرْتُ لِلْحَكَمِ بَيْنَ النَّاسِ أَفْضَلَ رَعِيَّتِكَ فِي نَفْسِكَ مِمَّنْ ... لَا يَكْتَفِي بِأَذْنِي فَهَمَّ دُونَ أَقْصَاءِهِ ... وَ آخَذَهُمْ بِالْحُجْحِ.

(شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۵۷۷). اصرار در یافتن دلیل، از یک سو به معنای بررسی همه دلایل است که به پذیرش ادله قوی و رد ادله ضعیف و آسیب‌پذیر منجر می‌شود و از سوی دیگر، این امر بدین معناست که هرگاه فرد با بررسی دلایل موجود به نتیجه‌ای نرسید، به جستجوی بیشتر بپردازد تا سرانجام بتواند با دلایل آشکار، حقیقت را دریابد (مکارم شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۱۰) و به درستی قضاوت کند.

پرسشگری

زیرمؤلفه‌های پرسشگری عبارت‌اند از:

پرسشگری در کودکی: اهمیت پرسشگری در کودکی، به این دلیل است که باعث رسیدن به درجه پاسخ‌گویی در سنین بالا می‌شود: «مَنْ سَأَلَ فِي صِغَرِهِ أَجَابَ فِي كِبَرِهِ» (تمیمی‌آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۴۵). در واقع، کسی که در کودکی پرسشگر باشد، از این طریق علمی به دست می‌آورد که با آن می‌تواند در بزرگسالی پاسخ‌گوی پرسش‌های دیگران باشد.

غرض‌ورزی نکردن در پرسشگری: انتخاب پرسش بجا و بی‌غرض اهمیت بسیاری دارد: «هرگاه بپرسی از روی دانایی بپرس، نه از روی سرکشی و خرده‌گیری؛ زیرا نادان یادگیرنده مانند دانشمند است و دانشمند خرده‌گیر و سرکش همانند نادان است»^۱ (همان، ص ۳۲۲-۳۲۳). بخش پایانی این حدیث نشان می‌دهد کسی که برای یادگیری می‌پرسد، اگرچه نسبت به پاسخ جاهل است، به دانشمند شباهت دارد. درغیراین صورت، حتی اگر دانشمند باشد، جاهل است.

افراط نکردن در پرسیدن: از آنجایی که «پرسش بسیار، خستگی‌آور است»^۲ (همان، ج ۲، ص ۵۶۱)، نباید از دانش‌آموزان پرسش‌های زیاد کرد.

پژوهش

امام علی (علیه السلام) منکران را به دلیل پژوهش نکردن نکوهش می‌کند: «وَلَا تَحْقِيقَ لِمَا أُوْعُوا»؛ درباره آنچه در دل دارند تحقیق نمی‌کنند (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۳۶۱). کلمه «أُوْعُوا» به معنای حفظ کردن و در ظرف گذاشتن است و در این حدیث، به آنچه در قلب خود حفظ کرده‌اند، اشاره می‌کند (قرشی، ۱۳۸۵). بنابراین، پژوهش درباره آنچه پیش‌تر در دل جای گرفته اهمیت دارد.

شنیدن

امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «سخنان مرا بشنوید و به خوبی حفظ کنید؛ گوش دل خود را باز کنید تا

۱. إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلْ تَفْقَهَا وَ لَا تَسْأَلْ تَعْتَأُ فَإِنَّ الْجَاهِلَ الْمُتَعَلِّمَ شَبِيهُ بِالْعَالِمِ وَإِنَّ الْعَالِمَ الْمُتَعَسِّفَ شَبِيهُ بِالْجَاهِلِ.

۲. كَثْرَةُ السُّؤَالِ تُورِثُ الْمَلَالَ.

گفته‌های مرا بفهمید»^۱ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۳۶۹). بدین ترتیب، گوش دادن درست، دو بخش دارد: نخست شنیدن، درک و نگهداری و دوم دقت و ژرف‌اندیشی برای درک حقیقت و رسیدن به عمق آن (مکارم شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۷)؛ از این رو امام علی (علیه السلام) به گوش دادن با توجهی ژرف، برای فهم گفته‌ها اشاره دارند.

محور دوم) مؤلفه‌های نگرشی

مؤلفه‌های مربوط به نگرش یا روح فلسفی به شرح زیر است:

گشودگی ذهنی

از آنجایی که فبک، عرصه مواجهه با اندیشه‌های گوناگون است، مستلزم باز بودن در برابر دیدگاه‌های جدید و حتی مخالف است؛ زیرا «آن کس که از افکار و آراء گوناگون استقبال کند، صحیح را از خطا خوب شناسد»^۲ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۶۶۷). چنین استقبالی به معنای بررسی انواع دیدگاه‌ها برای شناخت درست و نادرست آنها و تفکر درباره اصلاح امور، پیش از اقدام است (ابن میثم بحرانی، ۱۳۷۵، ج ۵).

همه‌جانبه‌نگری

سیره عملی امام علی (علیه السلام) نشان‌دهنده اهمیت بررسی جامع ابعاد مسئله است: «توزیر پای خود را دیدی، اما به پیرامونت نگاه نکردی. پس سرگردان شدی»^۳ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۶۹۳). یکی از این ابعاد، نگاه به آینده و دوراندیشی است که با استفاده درست از تفکر به دست می‌آید: «پیروزی در دوراندیشی و دوراندیشی در به‌کارگیری صحیح اندیشه است»^۴ (همان، ص ۶۳۵). دوراندیشی و دیدن پیامدها باعث آمادگی در برابر حوادث پیش‌بینی نشده می‌شود. این امر با کاربرد درست اندیشه (بررسی بدون اغماض همه ابعاد مسئله) امکان‌پذیر است (مکارم شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۱۲).

پرهیز از شتاب‌زدگی

سیره عملی امام علی (علیه السلام) نشان می‌دهد ایشان همواره برای بازیافتن راه درست به دیگران فرصت می‌دادند: «اما سخن شما که چرا میان خود و آنان برای حکمیت مدت تعیین کردی؟ من این کار را کردم تا نادان خطای خود را بشناسد و دانا بر عقیده خود استوار بماند... و راه تحقیق و شناخت حق

۱. فَاسْمَعُوا... وَ عُوا وَ أَحْضِرُوا آذَانَ قُلُوبِكُمْ تَفْهَمُوا.

۲. مَنْ اسْتَقْبَلَ وُجُوهَ الْآرَاءِ عَرَفَ مَوَاقِعَ الْخَطَا.

۳. إِنَّكَ نَظَرْتَ تَحْتَكِ وَ لَمْ تَنْظُرْ فَوْقَكَ فَحِزْتَ.

۴. الظَّفَرُ بِالْحَزْمِ وَ الْحَزْمُ بِإِجَالَةِ الرَّأْيِ.

باز باشد تا در جستجوی حق شتاب نورزند و تسلیم اولین فکر گمراه‌کننده نگردند»^۱ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۲۳۹). بدین ترتیب، ایشان سه دلیل برای شتاب نکردن در تصمیم‌گیری بیان می‌کنند:

۱. غلیان هیجانات ناآگاهان و متعصبان فرونشیند و بتوانند تحقیق کنند؛
۲. افراد آگاه فرصت بررسی کامل جوانب مسئله و ارائه راهنمایی‌های لازم به دیگران را داشته باشند؛
۳. راه حل مناسبی اتخاذ شود که از نادانی دور و به صلاح همگان باشد (مکارم‌شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۵).

فهم‌گرایی

تنها با فهم می‌توان به عمق دانش پی برد: «مَنْ فِيهِمْ عِلْمٌ غَوَرَ الْعِلْمُ» (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۰۹). غور به معنای فرو رفتن آب در زمین است؛ از این رو این تعبیر بدین معناست که هر کس به فهم برسد، به دقایق و اسرار علم دست می‌یازد، ولی بدون فهم، تنها می‌توان به معرفت ظاهری رسید (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۵).

حیرت

امام علی (علیه السلام) در نهج البلاغه با توصیف شگفتی‌های آفرینش حیرت مخاطبان را برمی‌انگیزاند: «اگر در مجاری خوراک و قسمت‌های بالا و پایین دستگاه گوارش و آنچه در درون شکم او از غضروف‌های آویخته به دنده و شکم و آنچه در سر اوست از چشم و گوش، اندیشه‌نمایی، از آفرینش مورچه دچار شگفتی شده و از وصف او به زحمت خواهی افتاد»^۲ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۳۵۹). چون حیرت، نخستین گام فلسفه است، معلم فیک باید با جلب توجه دانش‌آموزان به شگفتی‌ها، آنها را در مسیر فلسفیدن قرار دهد.

محور سوم) مؤلفه‌های شناختی

حقیقت‌یابی

زیرمؤلفه‌های حقیقت‌یابی عبارت‌اند از:

امکان حقیقت‌یابی: از منظر امام علی (علیه السلام) شناخت حقیقت امری دور از دسترس و نشدنی نیست: «هر که مقصدش حق باشد، آن را بیابد گو اینکه پراشتباه باشد»^۳ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۷۰۵). پس فرد باید خواهان حقیقت باشد نه اینکه اصرار بر نشان دادن مطلب خاصی

۱. وَ أَمَا قَوْلُكُمْ لِمَ جَعَلْتُ بَيْنَكَ وَ بَيْنَهُمْ أَجْلاً فِي التَّحْكِيمِ فَإِنَّمَا فَعَلْتُ ذَلِكَ لِيَتَبَيَّنَ الْجَاهِلُ وَ يَتَبَيَّنَ الْعَالِمُ... وَ لَا تُؤْخَذُ بِأَكْطَامِهَا فَتَعْجَلَ عَنِ تَبْيِينِ الْحَقِّ وَ تَتَقَادَ لِأَوَّلِ الْعَيِّ.
 ۲. وَ لَوْ فَكَّرْتَ فِي مَجَارِي أَكْلِهَا فِي عُلوِّهَا وَ سُفْلِهَا وَ مَا فِي الْجَوْفِ مِنْ سَرَاسِظٍ يَطْنُهَا وَ مَا فِي الرَّأْسِ مِنْ عَيْنِهَا وَ أُذُنِهَا لَقَضَيْتَ مِنْ حَلْفِهَا عَجَباً وَ لَقَيْتَ مِنْ وَصْفِهَا تَعَباً.
 ۳. مَنْ كَانَ مَقْصِدُهُ الْحَقَّ أَذْرَكَهُ وَ لَوْ كَانَ كَثِيرَ اللَّبْسِ.

به‌عنوان حقیقت داشته باشد؛ تنها در این صورت است که سرانجام، حق، خود را از میان همه پوشیدگی‌ها و خطاها نشان می‌دهد (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۵) وگرنه امکان دستیابی به حقیقت نیست.

تسلیم حقیقت شدن: افراد باید تسلیم حقیقت باشند؛ زیرا «هر که با حق ستیزه کند، حق او را بیفکند»^۱ (همان، ص ۶۲۸). در اینجا ستیز با حق به معنای باطل جلوه دادن حقیقت است (خوانساری، ۱۳۶۶). جنبه دیگر تسلیم حقیقت شدن، کاربرد آن است: «نزدیک‌ترین بندگان به خدای تعالی کسی است که ... حق را به کار می‌بندد، اگرچه او را در آن کراهتی باشد»^۲ (تمیمی آمدی، ج ۱، ۱۳۸۶، ص ۲۰۱).

شبهه‌گریزی: شبهه‌مطلبی است که به حقیقت شباهت دارد^۳ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۹۱)؛ ولی باطل است؛ یعنی ظاهرش حق و باطنش باطل است یا به‌دیگرسخن، باطلی است که در لباس حقیقت ظاهر می‌شود؛ بنابراین، بدانندیشان، می‌توانند از آن برای فریب افراد ساده‌لوح استفاده کنند (مکارم شیرازی، ج ۲، ۱۳۹۰)؛ از این رو باید در برخورد با آن، احتیاط کرد: «در شبهات از همه با احتیاط‌تر عمل کند»^۴ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۵۷۷)؛ زیرا کسی که وارد این وادی شود، سرانجام دچار لغزش می‌شود؛ البته منظور از این احتیاط، ترک قضاوت در برخورد با شبهات نیست؛ بلکه منظور سنجش بهتر و بیشتر جوانب مختلف است (مکارم شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۲).

تمییز حق از باطل: برای شناخت حقیقت، باید حق را از باطل تمییز داد؛ زیرا «اگر باطل با حق مخلوط نمی‌شد، بر طالبان حق پوشیده نمی‌ماند و اگر حق از باطل جدا و خالص می‌شد، زبان دشمنان قطع می‌گردید؛ ولی بخشی از حق و قسمتی از باطل را می‌گیرند و به هم می‌آمیزند. آنجاست که شیطان بر دوستان خود چیره می‌شود و تنها آنان که مشمول لطف و رحمت پروردگارند، نجات می‌یابند»^۵ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۳). بخش پایانی این حدیث نشان می‌دهد آمیختگی حق و باطل، مانع شناخت باطل نیست و تنها دقت، کنجکاوی و بهره‌گیری از راهنمایی آگاهان را ضروری می‌کند (مکارم شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۲).

ضرورت هدایت‌گری: آمیختگی حق و باطل باعث سرگردانی فرد بدون راهنما می‌شود: «من برای واداشتن شما به راه‌های حق که در میان جاده‌های گمراه‌کننده بود، به پاخاستم؛

۱. مَنْ عَانَدَ الْحَقَّ صَرَعَهُ.

۲. أَقْرَبُ الْعِبَادِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى أَعْمَلُهُمْ بِالْحَقِّ وَإِنْ كَانَ فِيهِ كَرْهٌ.

۳. إِنَّمَا سُمِّيَتْ الشُّبُهَاتُ شُبُهَاتٍ لِأَنَّهَا تُشْبِهُ الْحَقَّ.

۴. أَوْفَقَهُمْ فِي الشُّبُهَاتِ.

۵. لَوْ أَنَّ الْبَاطِلَ خَلَصَ مِنْ مِرَاجِ الْحَقِّ لَمْ يَخَفْ عَلَى الْمُؤْتَادِينَ وَ لَوْ أَنَّ الْحَقَّ خَلَصَ مِنَ لَبْسِ الْبَاطِلِ انْفَطَعَتْ عَنْهُ أَلْسُنُ الْمُعَانِدِينَ وَ لَكِنْ يُؤَخِّدُ مِنْ هَذَا صِغْتُ وَ مِنْ هَذَا صِغْتُ فَيَمْرُجَانِ فَيَهْلِكُ يَسْتَوَلِي الشَّيْطَانُ عَلَى أَوْلِيَائِهِ وَ يَنْجُو الَّذِينَ سَبَقَتْ لَهُمْ مِنَ اللَّهِ الْحُسْنَى.

در حالی که سرگردان بودید و راهنمایی نداشتید»^۱ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۴۹). بنابراین، وجود معلم در کلاس فیک، برای هدایت دانش‌آموزان به سوی حقیقت ضرورت دارد. همبستگی با یکدیگر: امام علی (علیه السلام) به ضرورت همبستگی در تلاش برای رسیدن به حقیقت اشاره می‌فرماید: «هیچ کس هرچند قدر او در حق بزرگ و ارزش او در دین بیشتر باشد، بی‌نیاز نیست که او را در انجام حق یاری رسانند و هیچ کس گرچه مردم او را خوار شمارند و در دیده‌های بی‌ارزش باشد، کوچک‌تر از آن نیست که کسی را در انجام حق یاری کند یا دیگری به یاری او برخیزد»^۲ (همان، ص ۴۴۳).

شناخت امور غیرمادی

در بحث از شناخت امور غیرمادی، به‌طور خاص، به شناخت خدا توجه می‌شود. **فرا عقلانیت:** عقل انسان با وجود توانمندی‌هایش، از شناخت ذات خدا ناتوان است: «با فکر و عقل نارسای بشری نمی‌توان او را درک کرد و اندازه جلال و عزت او در قلب اندیشمندان راه نمی‌یابد»^۳ (همان، ۱۵۷)؛ زیرا ذات خداوند «بی‌نهایت بالاتر از بی‌نهایت» است؛ ولی عقل از هر نظر متناهی و محدود است (مکارم‌شیرازی، ۱۳۹۰، ج ۴). بنابراین، در فیک پرسش از ذات خدا پذیرفتنی نیست.

شناخت نشانه‌ها: اگرچه عقل نمی‌تواند ذات خدا را بشناسد، ولی می‌تواند وجودش را با نشانه‌های او درک کند: «عقل‌ها را بر حقیقت ذات خود آگاه نساخته؛ اما از معرفت و شناسایی خود باز نداشته است. پس اوست که همه نشانه‌های هستی بر وجودش گواهی می‌دهند»^۴ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۱). بدین‌سان، ممنوع بودن پرسش از ذات خدا، به معنای ممنوع بودن بحث درباره خدا نیست؛ زیرا اگرچه عقل در شناخت ذات خدا ناتوان است، با اندیشه درباره آفریده‌ها می‌تواند وجود او را درک کند.

ردّ شک‌گرایی

شک به معنای دودلی در پذیرش یکی از دو باور متناقض است (ابن‌میثم بحرانی، ۱۳۷۵). ردّ شک‌گرایی دو زیرمؤلفه دارد:

۱. أَقَمْتُ لَكُمْ عَلَى سَنَنِ الْحَقِّ فِي جَوَادِّ الْمَصَلَّةِ حَيْثُ تَلْتَقُونَ وَ لَا دَلِيلَ .
۲. لَيْسَ امْرُؤٌ وَ إِنِّ عَظَمْتُ فِي الْحَقِّ مَزَلَّتُهُ وَ تَقَدَّمْتُ فِي الدِّينِ فَضِيلَتُهُ بِفَوْقِ أَنْ يَعَانَ عَلَى مَا حَمَلَهُ اللَّهُ مِنْ حَقِّهِ وَ لَا امْرُؤٌ وَ إِنِّ صَعْرَتُهُ النَّفْسُ وَ اقْتَحَمَتْهُ الْعَيْونُ بِدُونِ أَنْ يُعِينَنَّ عَلَى ذَلِكَ أَوْ يَعَانَ عَلَيْهِ .
۳. لَا يَنْتَالُ بِجَوْرِ الاِغْتِسَافِ كُنْهَ مَعْرِفَتِهِ وَ لَا تَخْطُرُ بِئَالِ اُولَى الرُّوِيَّاتِ خَاطِرَةٌ مِنْ تَقْدِيرِ جَلَالِ عِزَّتِهِ .
۴. لَمْ يَطَّلِعِ الْعُقُولُ عَلَى تَحْدِيدِ صِفَتِهِ وَ لَمْ يَحْجِثْهَا عَنْ وَاِجِبِ مَعْرِفَتِهِ فَهُوَ الَّذِي تَشْهَدُ لَهُ اَعْلَامُ الْوُجُودِ .

یقین: امام علی (علیه السلام) به تلاش برای دستیابی به یقین سفارش می‌کنند: «جان را با یقین نیرومند کن»^۱ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۵۲۱). البته یقین در دوره محدود کلاس‌های فیک تحقق نمی‌یابد؛ ولی می‌توان در این دوره‌ها، با آموزش چگونگی کسب حقیقت و پرورش ویژگی‌های لازم، از جمله پرهیز از شک‌گرایی،^۲ سلامت دل،^۳ کسب دانش^۴ و حکمت،^۵ دانش‌آموزان را در مسیر دستیابی به یقین قرار داد.

نسبیت گمان: گمان بدان معناست که در برخورد با دو احتمال مثبت و منفی، یکی به دیگری ترجیح داده شود، بدون آنکه دیگری کاملاً کنار گذاشته شود (مغنیه، ۱۴۲۴ق). از دیدگاه امام علی (علیه السلام) «از عدالت به دور است که انسان براساس اطمینان به گمان خویش قضاوت کند»^۶ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ۵۹۵-۵۹۶). با وجود این، گمان همیشه بی‌اعتبار نیست؛ بلکه برای برخی از افراد، از یقین نیز قابل اعتمادتر است. برای مثال، «عقل گمانش از یقین جاهل درست‌تر است»^۷ (همان، ص ۴۷۴). این امر می‌تواند بدین دلیل باشد که عاقل در روبه‌رو شدن با احتمال‌های مختلف، به راحتی و بدون تحقیق و تفکر یکی از آنها را بر نمی‌گزیند؛ بلکه در گزینش خود نهایت دوراندیشی و تفکر را دارد.

عقلانیت

زیرمؤلفه‌های عقلانیت عبارت‌اند از:

نقدی عقل: عقل، ابزاری برای رسیدن به شناخت است: «عقل تو را کفایت کند که راه گمراهی را از رستگاری نشانت دهد»^۸ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۷۳۱). با وجود این، نمی‌توان به‌طور کامل و بی‌قید و شرط به عقل بشری اعتماد کرد؛ زیرا همواره امکان خطا و لغزش در آن وجود دارد. برای پیشگیری از این خطر، لازم است همواره عقل، نقادی شود: «عقل‌های خود را (به نادرستی و خطا) مورد تهمت قرار دهید. برای اینکه انسان از فرط اطمینان به آن به خطا و نادرستی می‌افتد»^۹ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۱۴۰).

زمینه‌سازی عقلانیت: عقلانیت نیازمند زمینه‌سازی است. اینجاست که بحث از عقل پیدا و

۱. وَ قُوَّةً بِالْيَقِينِ.
 ۲. آفَةُ الْيَقِينِ الشُّكُّ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ج ۱، ص ۳۰۴).
 ۳. مَنْ عَزَى عَنِ الشُّرِّ قَلْبُهُ سَلِمَ لَهُ دِينُهُ وَ صَدَقَ يَقِينُهُ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۸۷).
 ۴. أَلْشُّكُّ ثَمَرَةُ الْجَهْلِ (همان، ج ۱، ص ۲۶).
 ۵. حکمت نوع خاصی از علم است که ادراکات یقینی را دربرمی‌گیرد (قرشی، ۱۳۷۱). از این‌رو، از دیدگاه امام علی (علیه السلام): «برده علم با حکمت گشوده می‌شود» (همان، ص ۳۳۳).
 ۶. لَيْسَ مِنَ الْعَدْلِ الْقَضَاءُ عَلَى الثَّقَّةِ بِالظَّنِّ.
 ۷. ظَنُّ الْعَاقِلِ أَصْحَحُ مِنْ يَقِينِ الْجَاهِلِ.
 ۸. كَفَاكَ مِنْ عَقْلِكَ مَا أَوْصَحَ لَكَ سَبِيلَ غَيْبِكَ مِنْ رُشْدِكَ.
 ۹. اتَّهَمُوا عَقُولَكُمْ فَإِنَّهُ مِنَ الثَّقَّةِ بِهَا يَكُونُ الْخَطَأُ.

پنهان به میان می‌آید. عقل آشکار بخشی از توانایی‌های عقلانی است که به ادراک بدیهیات و محسوسات می‌پردازد؛ ولی عقل پنهان، توانایی درک امور نامحسوس را دارد (خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۵). امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «هر که از عقل خود نتواند استفاده کند، چنین کسی (در استفاده بردن) از عقل پنهانی که بعداً برایش پیدا می‌شود، ناتوان‌تر و در پایان کار بی‌بهره‌تر می‌ماند»^۱ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۴۱).

عقل پنهان با اتصال به عالم بالا آشکار می‌شود و یکی از دلایل بعثت پیامبران همین امر است: «خداوند پیامبران خود را مبعوث فرمود ... تا ... توانمندی‌های پنهان‌شده عقل‌ها را آشکار کنند»^۲ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۳۹). عواملی چون تهذیب نفس^۳، ذکر خدا^۴، پرهیز از دنیازدگی و هواپرستی^۵ و کسب علم و تجربه^۶ نیز باعث حفظ و افزایش عقل می‌شود.

تفکر

امام علی (علیه السلام) می‌فرماید: «انسان بینا کسی است که به درستی شنید و اندیشه کرد»^۷ (همان، ۲۸۳)؛ زیرا تفکر باعث دستیابی به بصیرت می‌شود^۸ که در اثر آن، فرد می‌تواند برای هر پرسشی به پاسخی درست برسد.^۹

در مورد تفاوت تفکر و عقل باید گفت: فکر به کشف اطلاعات و ارائه راه‌حل‌ها به عقل می‌پردازد و عقل با ارزیابی آنها، بهترینشان را برمی‌گزیند (نقی‌پورفر، ۱۳۹۰). افزون‌براین، تفکر ممکن است دستاوردی درست یا نادرست داشته باشد که تشخیص آن بر عهده عقل است؛ از این‌رو امام علی (علیه السلام) فکر را روشنی‌بخش^{۱۰}، عامل جلا^{۱۱} و اصل و ریشه عقل^{۱۲} می‌داند و اندیشه نیکورا به‌عنوان نشانه خردمندی^{۱۳} معرفی می‌کند.

۱. مَنْ عَجَزَ عَنْ حَاضِرِ لُبِّهِ فَهُوَ عَنْ غَائِبِهِ أَعْجَزُ وَ مِنْ غَائِبِهِ أَعْوَزُ.
۲. فَبَعَثَ فِيهِمْ رَسُولَهُ وَ وَاتَرَ ۵۲ إِلَيْهِمْ أَنْبِيَاءَهُ لِيُنَبِّئُوا لَهُمْ دَقَائِقَ الْعُقُولِ.
۳. مَنْ لَمْ يَهْدُبْ نَفْسَهُ لَمْ يَنْتَفِعْ بِالْعَقْلِ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۷۰۰).
۴. مَنْ ذَكَرَ اللَّهَ شَبَّحَتْهُ أَلْحِيَا اللَّهُ قَلْبُهُ وَ نَوَّرَ عَقْلَهُ وَ لُبَّهُ (همان، ۶۹۰).
۵. شَهِدَ عَلِيُّ ذَلِكَ الْعَقْلُ إِذَا خَرَجَ مِنْ أَسْرِ الْهَوَى وَ سَلِمَ مِنْ عَلَائِقِ الدُّنْيَا (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۴۸۳).
۶. الْعَقْلُ غَرِيْرَةٌ تَزِيدُ بِالْعِلْمِ وَ النَّجَازِبُ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۶۷).
۷. فَإِنَّمَا الْبَصِيْرُ مَنْ سَمِعَ فَتَفَكَّرَ.
۸. وَ مَنْ تَفَكَّرَ أَبْصَرَ (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۵۳۳).
۹. مَنْ أَعْمَلَ فِكْرَهُ أَصَابَ جَوَابَهُ (تمیمی آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۵۰).
۱۰. الْفِكْرُ يُنِيرُ اللَّبَّ (همان، ج ۱، ص ۱۶-۱۷).
۱۱. الْفِكْرُ جَلَاءُ الْعُقُولِ (همان، ص ۳۱).
۱۲. أَصْلُ الْعَقْلِ الْفِكْرُ وَ تَمَرُّتُهُ السَّلَامَةُ (همان، ص ۱۸۸).
۱۳. أَدْلُ شَيْءٍ عَلَى غَرَاةِ الْعَقْلِ حُسْنُ التَّدْبِيرِ (همان، ص ۱۹۶).

عینی‌سازی

در باره این مؤلفه می‌توان به بخشی از خطبه ۲۲۴ اشاره کرد که در آن امام برای نشان دادن عذاب جهنم، آهن گداخته را به برادرشان نزدیک می‌کنند تا به عینی‌سازی عذاب الهی بپردازند و وی را از درخواست نادرست خود بازدارند (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹، ص ۴۶۱).

یکی از راه‌های عینی‌سازی برای کودکان استفاده از داستان است. امام می‌فرمایند: «انواع و اقسام داستان‌ها برای خردمندان و هوشمندان مطرح می‌شود»^۱ (تمیمی‌آمدی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۴۶۲). به همین دلیل در فبک با استفاده از داستان به عینی‌سازی مسائل مورد بحث می‌پردازند.

تحلیل اطلاعات

تحلیل اطلاعات نشان می‌دهد که میان مؤلفه‌های محورهای مهارتی و نگرشی در آموزه‌های امام علی (علیه السلام) و مؤلفه‌های فبک از دیدگاه لیپمن (۲۰۰۳)، که در پیشینه مطرح شد، اشتراکاتی وجود دارد؛ به طوری که مؤلفه‌های گفتگو، قضاوت، پرسیدن، پژوهش (کاوشگری)، گوش دادن، همه‌جانبه‌نگری (شمول)، فهم‌گرایی (خواندن با تعمق) و حیرت در دیدگاه لیپمن نیز دیده می‌شود. بسیاری از مؤلفه‌ها نیز با زیرمؤلفه‌های این پژوهش نزدیکی دارد. برای نمونه، خطاپذیری (از زیرمؤلفه‌های قضاوت) معادل مؤلفه‌هایی مانند انتقادپذیری و خوداصلاحی است.

تفاوت اساسی دو دیدگاه، در محور شناختی است. در این محور، مؤلفه عینی‌سازی، با تعبیر ارائه مثال، در دیدگاه لیپمن وجود دارد. در مؤلفه حقیقت‌یابی نیز زیرمؤلفه همبستگی با یکدیگر (با تعبیری چون تشریک مساعی، شناخت اشتراکی و مانند آن) در دو دیدگاه مشترک است؛ ولی دیدگاه لیپمن به حقیقت‌یابی، عقلانیت و تفکر با دیدگاه امام علی (علیه السلام) تفاوت دارد و مؤلفه‌های شناخت امور غیرمادی و ردّ شک‌گرایی، نیز در دیدگاه او جایی ندارد. در ادامه این موارد توضیح داده می‌شود:

تفکر و عقلانیت: تفکر مورد نظر لیپمن، بر مبنای دیدگاه زمینه‌گرایی پدید آمد که ریشه در عمل‌گرایی داشت و ناظر بر ویژگی‌های خاص زمینه و موقعیت است (جهانی، ۱۳۸۱)؛ حال آنکه در دیدگاه امام علی (علیه السلام)، تفکر، مفهومی گسترده دارد و به موقعیتی خاص محدود نمی‌شود. هدف از تفکر در این دیدگاه، حل مسئله‌ای خاص در موقعیت زمانی و مکانی نیست؛ بلکه کسب بصیرت،^۲ مصونیت از لغزش،^۳ اصلاح روش زندگی،^۴ حسن عاقبت،^۵ هدایت و اصلاح آخرت^۶ است.

۱. صُرُوبُ الْأَمْثَالِ تُصَرِّبُ لِأُولَى النَّهْيِ وَالْأَثَابِ. ۲. وَأَفْكَرُ تَسْتَبِيرِ (تمیمی‌آمدی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۱۰۸).

۳. أَصْلُ السَّلَامَةِ مِنَ الزَّلَلِ الْفِكْرُ قَبْلَ الْفِعْلِ (همان، ص ۱۸۸).

۴. بِالْفِكْرِ تَصْلَحُ الرُّوِيَّةُ (همان، ۳۳۱).

۵. مِنْ كَثْرَةِ فِكْرِهِ حَسُنَتْ عَاقِبَتُهُ (همان، ج ۲، ص ۶۳۰).

۶. فِكْرُكَ يَهْدِيكَ إِلَى الرَّشَادِ وَيَحْدُوكَ إِلَى إِصْلَاحِ الْمَعَادِ (همان، ۵۱۶).

همچنین، لیپمن با تأسی به دیویی، تنها بر بعد عملی شناخت تأکید دارد (لیپمن، ۲۰۰۳)؛ در حالی که امام علی (علیه السلام) افزون بر بعد جزئی و عملی عقل (بایدها و نبایدهای عملی)^۱، به بعد کلی و نظری (تشخیص نظری حق از باطل)^۲ نیز توجه دارد. در فلسفه اسلامی، عقل نظری در مرتبه‌ای فراتر از عقل عملی قرار دارد و هدایت‌کننده آن به شمار می‌رود. این برتری تا جایی است که رسیدن به کمال، تنها با کاربرد عقل نظری ممکن است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۹۳).

افزون‌براین، برخلاف دیدگاه لیپمن، امام علی (علیه السلام) عقل را لغزش‌پذیر می‌داند (تمیمی‌آمدی، ۱۳۸۶، ج ۱) و معتقد است برای جلوگیری از لغزش‌ها و بالفعل شدن توانایی‌های پنهانی و بالقوه عقل، بهره‌گیری از وحی (شریف‌الرضی، ۱۳۷۹) و تهذیب نفس امری ضروری است (تمیمی‌آمدی، ۱۳۸۶، ج ۲).

این ویژگی‌ها، نه تنها عقل را در مرتبه‌ای بالاتر از تفکر قرار می‌دهد؛ بلکه حوزه شناختی و روش استفاده از آن را در دیدگاه امام علی (علیه السلام) نسبت به دیدگاه لیپمن برتری می‌بخشد.

حقیقت و ردّ شک‌گرایی: تأکید لیپمن بر مواردی مانند تفکر برای خود، تمرکز بر امیال و نگرش‌های کودک، احتمالی دانستن پاسخ‌ها و جستجوی مداوم پاسخ‌ها و تبیین‌های جامع‌تر (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰) نشان‌دهنده نسبت‌گرایی در اندیشه او و تأکید بر برداشت‌ها و استنباط‌های فردی است. در چنین دیدگاهی، حقیقت مطلق و امکان رسیدن به یقین وجود ندارد. این امر در تقابل با مؤلفه‌های حقیقت‌یابی و ردّ شک‌گرایی قرار می‌گیرد؛ زیرا در این دو مؤلفه، امام علی (علیه السلام) بر امکان رسیدن به حقیقت و یقین تأکید دارند و چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، به زمینه‌ها و پیش‌نیازهای آن اشاره می‌کنند.

شناخت امور غیرمادی: براساس مطالب پیشین طبق آموزه‌های امام علی (علیه السلام)، شناخت ذات خدا با عقل ناممکن است؛ ولی می‌توان وجودش را با نشانه‌های الهی درک کرد. لیپمن (۱۹۸۸) پرسش‌های متافیزیکی (از جمله پرسش از وجود خدا) را به علت کلیت، وسعت، دست‌یافتنی نبودن و عینیت‌نداشتن، غیرقابل پاسخ می‌داند. براساس موارد پیش‌گفته نقدهای وارد به دیدگاه لیپمن عبارت‌اند از:

۱. زمینه‌گرایی لیپمن در تفکر، عامل جزءنگری و مانع تعمیم‌پذیری است. حال آنکه تعمیم‌پذیری ویژگی اساسی تفکر انتقادی است و روح انتقادی به جستجوی کلیت‌ها گرایش دارد. افزون‌براین، ملاحظه ملاک‌ها براساس زمینه‌ها، مانع نقد شرایط موجود می‌شود (جهانی، ۱۳۸۱). در مقابل، در دیدگاه امام علی (علیه السلام)، فراتر رفتن تفکر از زمینه‌ها باعث نیل به اهداف کلی و

۱. من احسن افعاله اعرب عن وفور عقله (همان، ۶۵۴).

۲. عقل تو را کفایت کند که راه گمراهی را از رستگاری نشانت دهد (نهج‌البلاغه، حکمت ۴۲۱).

فراز‌مینه‌ای می‌شود که حل مسائل حیاتی زندگی انسان، فراتر از موقعیت‌های خاص را در پی دارد؛
 ۲. لیمن عقلانیت را به بعد عملی و زمینی محدود می‌کند. این امر از یک سو محدودیت‌های
 مربوط زمینه‌گرایی را در پی دارد؛ زیرا مانند آن به جزئی‌نگری منجر می‌شود؛ از سوی دیگر، باعث
 محرومیت از مبانی نظری لازم برای هدایت و کاربرد عقل عملی می‌شود. حال آنکه تا وقتی درست
 و نادرست به‌طور نظری مشخص نشوند، تعیین باید‌ها و نبایدهای عملی نیز دشوار است و احتمال
 دارد تصمیم‌های عملی با خطا روبه‌رو شوند؛

۳. نسیت‌گرایی لیمن، با تأکید بر گفتگو در اجتماع پژوهشی و نقش ملاک در تفکر انتقادی
 تعارض دارد؛ زیرا دستاورد گفتگو، نه وفاق اجتماعی براساس ملاک‌ها که نتیجه‌گیری فردی
 براساس قضاوت شخصی است (جهانی، ۱۳۸۱). این امر، مانع شناخت حقیقت، آن‌گونه‌که
 هست، می‌شود؛ اما امام علی (علیه السلام) با طرح وجود حقیقتی کلی و امکان دستیابی به آن با رعایت
 شرایطی خاص (از جمله تمیز حق از باطل یا ردّ شک‌گرایی) امکان رسیدن به یقین را تأیید می‌کند
 که بالاترین درجه شناخت است؛

۴. لیمن با حذف پرسش‌های متافیزیکی از برنامه خود، نسبت به بخشی از مهم‌ترین
 اشتغالات ذهنی کودکان (از جمله پرسش از خدا) بی‌توجهی می‌کند (ستاری، ۱۳۹۱)؛ ولی امام
 علی (علیه السلام) با توجه به توانمندی‌های طبیعی و ویژگی‌های ذاتی انسان، مرزهای پرداختن بدین‌گونه
 امور را مشخص می‌کند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با مبنا قرار دادن آموزه‌های امام علی (علیه السلام) در پی شناسایی مؤلفه‌های فیک بود.
 بدین منظور از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد و مؤلفه‌های زیر به دست آمد:

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها
محور مهارتی			
گفتگو	خطاب‌پذیری حجت‌گرایی	قضاوت	سودمندی سخن
			صداقت در سخن
	پرسشگری در کودکی غرض‌ورزی نکردن در پرسشگری افراط نکردن در پرسیدن	پرسشگری	بلاغت و رسایی سخن
			پرهیز از جدال در گفتگو
			نرم‌زبانی در گفتگو
		تحقیق	تعادل در گفتار
		گوش دادن	عمل به گفتار
		اقرار به ندانستن	

مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	زیر مؤلفه‌ها
محور نگرشی			
گشودگی ذهنی		فهم‌گرایی	
همه‌جانبه‌نگری		حیثیت	
پرهیز از شتاب‌زدگی			
محور شناختی			
حقیقت‌یابی	امکان حقیقت‌یابی	شناخت امور غیرمادی	فراعقلانیت
	تسلیم حقیقت شدن		شناخت نشانه‌ای
	شبهه‌گریزی	ردّ شک‌گرایی	یقین
	تمییز حق از باطل		نسبیت گمان
	ضرورت هدایت‌گری	عقلانیت	نقادی عقل
	همبستگی با یکدیگر		زمینه‌سازی عقلانیت
عینی‌سازی		تفکر	

- در مقایسه این نتایج با نتایج پژوهش‌های مرتبط می‌توان به چند نکته اشاره کرد:
۱. این پژوهش، همسو با دیگر پژوهش‌هایی که به فبک‌نگاهی اسلامی داشتند (سلیمانی ابهری، ۱۳۸۷؛ ستاری، ۱۳۹۱؛ سجادیه، ۱۳۹۲ و اکبری و مسعودی، ۱۳۹۳)، به امکان اسلامی‌سازی این برنامه و ضرورت تقویت آن براساس اندیشه اسلامی باور دارد؛
 ۲. برخی از مؤلفه‌های این پژوهش با مؤلفه‌های دیگر پژوهش‌ها همخوانی مستقیم دارد؛ از جمله عقلانیت (سلیمانی ابهری، ۱۳۸۷؛ ناجی، ۱۳۸۸)، استدلال یا حجت‌گرایی (پریخ و دیگران، ۱۳۸۸ و ناجی، ۱۳۸۸)، قضاوت (پریخ و دیگران، ۱۳۸۸)، عمل به گفتار، تفکر، حقیقت‌یابی و نرم‌زبانی (ناجی، ۱۳۸۸)؛
 ۳. برخی از مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های این پژوهش، با وجود همخوانی با مؤلفه‌های دیگر پژوهش‌ها به شکل متفاوتی بیان شد؛ از جمله حکمت (پریخ و دیگران، ۱۳۸۸ و ناجی، ۱۳۸۸) در این پژوهش به‌عنوان یکی از مسیرهای دستیابی به یقین مطرح شد. اجتهاد (ناجی، ۱۳۸۸) و آفرینش ایده‌های جدید (سلیمانی ابهری، ۱۳۸۷) در مؤلفه گفتگو و با تأکید بر رسیدن به نظرات جدید با بررسی و نقد آرای دیگران مورد توجه قرار گرفت. همچنین مؤلفه‌های زیر از پژوهش ناجی (۱۳۸۸) بیان متفاوتی دارند: نقد و بررسی (در این پژوهش در مؤلفه گفتگو مورد توجه است)، تناسب کمیت معلومات، معلومات به‌عنوان ماده اولیه تفکر (در این پژوهش علم از زمینه‌های عقلانیت و یقین است) و زبان ساده (از جمله عوامل بلاغت در این پژوهش)؛
 ۴. مؤلفه‌هایی مانند مفهوم‌سازی (پریخ و دیگران، ۱۳۸۸)، خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری، پرهیز از انفعال و سنت‌گرایی (ناجی، ۱۳۸۸) در این پژوهش به دست نیامد؛ البته به‌جز مؤلفه مفهوم‌سازی، سایر این موارد ویژه فبک نیست؛ بلکه به‌تعلیم و تربیت به‌طورکلی مربوط است؛

۵. مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های این پژوهش که در پژوهش‌های دیگر از آنها غفلت شده عبارت‌اند از: خط‌پذیری، گفتگو (به‌جز دو زیرمؤلفه نرم‌زبانی و عمل به گفتار)، پرسشگری، تحقیق، گشودگی ذهنی، فهم‌گرایی، همه‌جانبه‌نگری، پرهیز از شتاب‌زدگی، حیرت، شناخت امور غیرمادی، ردّ شک‌گرایی، عینی‌سازی، حقیقت‌یابی و عقلانیت. به نظر می‌رسد می‌توان با افزودن این مؤلفه‌ها به برنامه فبک و تعدیل مؤلفه‌های موجود براساس آن، گامی در مسیر اصلاح برنامه و نزدیک کردن آن با فرهنگ اسلامی برداشت.

منابع

- * قرآن کریم
- ابن ابی الحدید (۱۳۴۰)، شرح نهج البلاغه، قم: کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
- ابن میثم بحرانی (۱۳۷۵)، ترجمه شرح نهج البلاغه، ترجمه قربانعلی محمدی مقدم و علی اصغر نوابی یحیی زاده، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
- اکبری، احمد و جهانگیر مسعودی (۱۳۹۳)، «فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر»، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۲)، ص ۱۱۷-۱۳۶.
- پریرخ، مه‌ری؛ زهره پریرخ و زهرا مجدی (۱۳۸۸)، «ردپای مفاهیم فلسفی در داستان‌های کودکان: پژوهشی پیرامون شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با آموزش تفکر فلسفی»، مطالعات کتابداری و علم اطلاعات، ۱۶ (۴)، ص ۵۷-۸۰.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد (۱۳۸۶)، غررالحکم و دررالکلم، ترجمه رسولی محلاتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱)، «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتئو لیپمن»، علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۲ (۴۲)، ص ۳۵-۵۵.
- خوانساری، جمال (۱۳۶۶)، شرح آقاجمال خوانساری بر غررالحکم و دررالکلم، تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران.
- کلینی، محمد (۱۳۹۲)، اصول کافی، ترجمه احمد بانیور، تهران: راز توکل.
- کمره‌ای، محمدباقر (۱۳۵۶)، منهاج البراعة فی شرح نهج البلاغه، تهران: مکتب‌الاسلامیه.
- ستاری، علی (۱۳۹۱)، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه»، تفکر و کودک، ۳ (۲)، ص ۱-۲۶.
- ستاری، علی (۱۳۹۵)، «رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران»، نوآوری‌های آموزشی، ۵۸، ص ۵۰-۷۰.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۲)، «طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نگاه به برنامه فلسفه برای کودکان»، مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی، ۱ (۱)، ص ۴۱-۶۴.
- سلیمانی ابهری، هادی (۱۳۸۷)، «آموزش فلسفی کودکان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی»، دانشگاه قم، ۱۰ (۱)، ص ۱۹۹-۲۱۸.
- شریف‌الرضی، محمد (۱۳۷۹)، نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی، قم: مشرقین.

صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۹۳)، ترجمه و تفسیر الشواهد الربوبية صدرالدین محمد ابن ابراهیم (ملاصدرا)، ترجمه جواد مصلح، تهران: سروش.
صلصالی، مهوش؛ سرور پرویزی و محسن ادیب حاج باقری (۱۳۸۲)، روش های تحقیق کیفی، تهران: بشری.

عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۹)، «کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی»، راهبرد، ۱۹ (۵۴)، ص ۲۰۷-۲۵۴.

عبداللهی، محمدعلی و پرستو مصباحی جمشید (۱۳۹۶)، «نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۳۴، ص ۱۵۳-۱۸۳.

عمادی حائری، محمد (۱۳۹۲)، «روش‌شناسی تحلیل متن-۴: تحلیل تاریخی- تحلیل پدیدارشناختی»، گزارش میراث، ش ۵۶-۵۷، ص ۱۱-۱۴.

قاندی، یحیی (۱۳۸۲)، نقد و بررسی مبانی، دیدگاه‌ها و روش‌های آموزش فلسفه به کودکان، پایان نامه دکتري، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
قرشی، علی اکبر (۱۳۸۵)، قاموس قرآن، تهران: دارالکتب الاسلامیه.

محمدی پویا، فرامرز و اکبر صالحی (۱۳۹۳)، «تحلیل محتوای قرآن کریم براساس مفهوم تفکر انتقادی»، پژوهش علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۲ (۳)، ص ۲۵-۵۰.
مغنیه، محمدجواد (۱۴۲۴ق)، تفسیر کاشف، تهران: دارالکتب الإسلامیه.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۰)، پیام امام امیرالمؤمنین: شرح تازه و جامعی بر نهج البلاغه، قم: انتشارات امام علی بن ابیطالب (علیه السلام).

ناجی، سعید (۱۳۸۸)، «برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)»، فرهنگ، ۲۱۴، ص ۶۹-۱۷۷.

نقی پورفر، وحید (۱۳۹۰)، «مبانی و بسترهای تفکر و تعقل از دیدگاه اسلام»، چشم‌انداز مدیریتی، ش ۵، ص ۹-۳۲.

نوروزی، رضا علی و نگین درخشنده (۱۳۹۲)، داستان‌های فکری برای کودکان ایرانی (۱)، اصفهان: نشر آموخته.

Bacder, D.I., (2016), "Pauses for Questions: why Adopt the Agambenian Characterization of Philosophy for children?", In E. Duarte, (Ed.) *philosophy of education* (pp. 494-496). Urbana: Illinois.

Bowman, W. D., (2016), "Philosophy Hitherto: A Reply to Frodeman and Briggel", *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 5 (3): 85-91.

- Colaizzi, P.F., (1978), "Psychological Research as the Phenomenologist Views it", In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71), New York: Plenum.
- Fisher, R., (2003), *Teaching Thinking*, London: Continuum
- Gregory, M., (2008), *Philosophy for Children Practitioner Handbook*. Montclair, NJ: Montclair State University, Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyon, F. S., (1980), *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., (1988), *Philosophy Goes to Schools*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., (2003), *Thinking in Education*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M., (2011), "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", *Ethics in Progress Quarterly*, 2(1), Available at: <http://ethicsinprogress.org/?p=437>.
- Mercer, N. & Littleton, K., (2007), *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- O'Riordan, N. J., (2014), "Swimming Against the Tide: Philosophy for Children as Counter-Cultural Practice", *Education*, 3-13. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2014.991415>.
- SAPERE (2010), *SAPERE Handbook to Accompany the Level 1 Course*. 3rd ed. Oxford: SAPERE.
- Wells, G., (1999), "Dialogic Enquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky", In *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*, D. Lee, & P. Smagorinsky, (Eds.), 51-58. New York: Cambridge University Press.

استخراج مكوّنات الفلسفة للأطفال في تعاليم الإمام علي عليه السلام

منيره عابدي*
 رضا علي نوروزي**
 حسين علي مهرايبي***
 محمد حسين حيدري****

ملخص البحث

إحدى المتطلبات التمهيدية لتطبيق الفلسفة للأطفال «فبك» في إيران، تتمثل في البحث عن الأسس النظرية التي تتناسب مع الثقافة الإسلامية. ومن هنا فقد اتخذ هذا البحث من تعاليم الإمام علي عليه السلام منطلقاً لاستخراج مكوّنات فبك. ولأجل هذه الغاية تمّ اعتماد أسلوب معرفة الظواهر التوصيفي، واستُخدم في تحليل البيانات نموذج كلايزي ذي السبعة مراحل. تُظهر المُعطيات أنه على أساس تعاليم الإمام علي عليه السلام فإن مكوّنات «فبك» تتركز على ثلاثة محاور وهي المهارة، والنظرة، والمعرفة. يضمّ كلّ واحد من هذه المحاور عدّة عناصر ومكوّنات، وهنالك قسم منها يضمّ مكوّنات فرعية. مكوّنات محور المهارة عبارة عن: الحوار، والحكم في الأمور، والسؤال، والإستماع، والبحث. وفي محور النظرة جرى بحث مكوّنات الانفتاح الذهني، واجتناب التسرع، والنظرة الشمولية، المفهومية، والحيرة. وقد ضمّ المحور المعرفي، مكوّنات معرفة الأمور غير المادية، والبحث عن الحقيقة، والتفكير، والعقلانية، ورفض نزعة الشك، والموضوعية. تكشف هذه النتائج عن امكان ايجاد برنامج «فبك» بناءً على الثقافة الإسلامية.

الألفاظ المفتاحية: الفلسفة للأطفال، تعاليم الإمام علي عليه السلام، مكوّنات الفلسفة للأطفال.

abedi.monir81@gmail.com
 r.norouzi@edu.ui.ac.ir
 h.mehrabi@edu.ui.ac.ir
 m.heydari@edu.ui.ac.ir

* طالبة دكتوراه في جامعة اصفهان (الكاتبة المسؤولة)
 ** استاذ مشارك في جامعة اصفهان
 *** استاذ مساعد في جامعة اصفهان
 **** استاذ مساعد في جامعة اصفهان
 تاريخ استلام البحث: ٢٠١٧/٩/٢. تاريخ قبول النشر: ٢٠١٧/١١/٧.