

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

Date received: 28/10/2023, Date of acceptance: 02/03/2024



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 نهج‌البلاغه 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 برخوردارند. مقاله حاضر در پی خلأ تألیف داستان‌های فکری متناسب با فرهنگ اسلامی در بومی‌سازی برنامه «فبک»، به دنبال امکان‌سنجی استفاده از مضامین نهج‌البلاغه، به عنوان یکی از مشهورترین متون دینی، است و این مهم را با پیمودن پنج گام امکان‌سنجی کرده است.

براساس یافته‌های این مقاله مضامین نهج‌البلاغه 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»، «تصورآفرینی»، «طرح پرسش»، «بیان پی‌آمد در گزاره‌های اخلاقی»، و «فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط» به فکروورزی 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 براساس آن. با روش «تحلیل محتوای مضمونی» می‌توان درون‌مایه‌های متناسب با معیارهای فبک برای داستان‌های فکری را از متون روایی استخراج و بر مبنای روش داده‌بنیاد سامان‌دهی کرد تا در نهایت توسط نویسندگان داستان کودک به داستان‌های فکری متعدد بر مبنای آموزه‌های فلسفی در متون دینی تبدیل 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)، ehatesabim182@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 باتوجه به رسالتی که در حوزه تعلیم و تربیت برعهده 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 انتقال 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 به‌دنبال 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 مخاطب‌پسند و جذاب باشد باید از داستان‌هایی استفاده کرد که در آن‌ها کودکان درحال اکتشاف منطقی هستند (ناجی ۱۳۹۳: ج ۱، ۲۵-۲۷). استفاده از ترکیب «اکتشاف منطقی» و تأکید بر اصطلاح کشف (discovery) در برنامه «فبک» بسیار حائز اهمیت است. درواقع، «فبک» به‌دنبال 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 گفت‌وگو و تحقیق در حلقه کندوکاو محقق می‌شود. داستان‌های فکری در حلقه کندوکاو از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند؛ زیرا اگر داستان‌ها غنای ادبی و فلسفی لازم را نداشته باشند، 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 اسلامی در این برنامه کاملاً محسوس است. برای تألیف این داستان‌ها می‌توان از منابع کهن ادبی و دینی

وام گرفت، کماین که چندین کتاب برگرفته از منابع کهن ادبی تألیف شده است؛ از جمله داستان‌های فکری برای کودکان ایرانی و کتاب‌های بن‌دانشی (داستان‌های کلیده و دمنه). باین همه، تاکنون هیچ تلاشی برای تألیف داستان‌های فکری متناسب با معیارهای «فبک» با استفاده از منابع دینی صورت نگرفته است و این درحالی است که تألیف داستان‌های فکری برگرفته از منابع اصیل دینی از اقدامات ضروری در بومی‌سازی علوم تربیتی جدید محسوب می‌شود. درپی این ضرورت، محققان 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 براساس معیارهای فبک انجام شده است؛ مانند «گزینش و بازنویسی تحلیلی - انتقادی حکایات مثنوی شریف به عنوان فلسفه برای کودکان» (نمازی ۱۳۹۴)؛ «واکاوی 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 تاکنون 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 درپی 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 جست‌وجوی مسیری روش‌مند جهت بهره‌مندی از محتوای منابع دینی در برنامه فلسفه برای کودکان از طریق تألیف داستان‌های فکری خواهد بود. محققان برای رسیدن به بهترین روش و امکان‌سنجی آن، پنج 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؛ درحالی‌که 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 به‌عنوان رایج کلمه، مانند فلسفه کانت، دکارت، یا ارسطو نیست؛ بلکه منظور از فلسفه به‌معنای فلسفیدن یا فلسفه‌ورزی (doing philosophy) است. به این معنا که این برنامه علاوه بر تشکیل مفاهیم پیچیده فرهنگ و اژگان در ذهن فرد، قواعد منطقی و استدلالی را، که احتمالاً به‌طور فطری در اذهان وجود دارد، به فعلیت می‌رساند و روحیه تحقیقی-انتقادی و نیز دقت و توجه را در دانش‌آموزان 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 فرایند فکروورزی نیز با زور و اجبار امکان‌پذیر نیست. پس باید افراد را به‌گونه‌ای برای ورود به این فرایند 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 بود. آثاری مانند/یلیلاد، نوشته هومر، کلمات قصار هراکلیتوس، اشعار پارمنیدیس، و گفت‌وگوهای دراماتیک افلاطون نمونه‌هایی از آثار ادبی و داستانی هستند که به‌نظر می‌رسد یکی از کارکردهای مهم آن‌ها تشویق کردن مخاطبان‌شان به ورود به فرایند فکروورزی است (لیپمن و دیگران ۱۳۹۹: «مقدمه»).

همان‌طور که در مقدمه گفته شد، داستان‌ها بخشی از فرایند حلقه کندوکاو هستند. اصطلاح «حلقه کندوکاو» معادل ترکیب «community of inquiry» است که اولین بار توسط پیرس به‌کار رفته است. به‌باور لیپمن، این اصطلاح دراصل به متخصصان پژوهش‌های علمی محدود بوده، اما از زمان پیرس بسط پیدا کرده تاجایی که شامل هر نوع پژوهشی، چه علمی و چه غیرعلمی، شده است (کریمی ۱۳۹۴: ۹۰). حلقه کندوکاو را می‌توان از مفاهیم کلیدی و عناصر اصلی برنامه فلسفه برای کودکان دانست.

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج/البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۵۳

این حلقه، مطابق توصیف لیپمن، پنج مرحله دارد (بنگرید به کریمی ۱۳۹۴: ۹۶-۹۷):
۱. ارائه محرک: ارائه محرک توسط تسهیل‌گر درواقع سرآغازی برای کندوکاو و کاوش‌گری فلسفی است. در برنامه ارائه‌شده 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 را که از محرک دریافت کرده‌اند مطرح کنند؛ ۳. قوام‌بخشیدن به حلقه: در این مرحله نقش دانش‌آموزان در بحث برجسته است. درواقع، در این مرحله پرسش‌ها و مفاهیم مطرح‌شده در مرحله قبل به بحث و گفت‌وگو گذاشته می‌شود؛ ۴. استفاده از تمرین‌ها و طرح بحث‌ها: در این مرحله تسهیل‌گر با ارائه تمرین‌های نوشتاری و یا فعالیت‌هایی در قالب بازی و یا با استفاده از پرسش‌هایی علاوه‌بر شادکردن 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 به‌صورت فردی انجام شود. در این مرحله از کودکان خواسته می‌شود تا با نوشتن گزارش، داستان، نقاشی، و هنرهای تجسمی در خلوت خود یا در گروه‌هایی بدون حضور مربی به پاسخ‌های بیش‌تر بیندیشند.

همان‌طورکه مشخص است، داستان در اولین مرحله از حلقه کندوکاو و به‌عنوان محرک کارکرد دارد. پیش‌گامان فلسفه برای کودکان داستان را بهترین محرک برای شروع کندوکاو فلسفی می‌دانند. ایشان در تلاش‌اند 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). درواقع، یک داستان فکری مناسب به کودک این امکان را می‌دهد که از طریق هم‌ذات‌پنداری، در چالش‌های شخصیت‌های داستان ورود پیدا کند، به پرسش‌های مطرح‌شده در داستان پاسخ دهد، پاسخ‌های خود را با روند داستان مقایسه کند، و علاوه‌بر جست‌وجو و کشف معانی و مفاهیم فلسفی، مهارت‌های تفکر فلسفی خود را نقد، تأیید، یا تعمیق کند (فخرایی ۱۳۸۹).

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

با روشن‌شدن جایگاه داستان و کارکرد 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 فکرورزی تحریک کند؟ این مرحله از این جهت اهمیت دارد که اگر بنا باشد از محتوای یک متن، به هر طریقی، برای تألیف داستان فکری بهره‌مند شویم در گام نخست باید دید آیا آن متن با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان و کارکرد داستان در این برنامه هم‌سویی دارد یا خیر؟ امیر مؤمنان (ع) یکی از اهداف مهم بعثت انبیاء را اثارة عقول یا زیرورو کردن خرد آدمی می‌داند: «يُثِيرُوا لَهُمْ دَفَائِنَ الْعُقُولِ» (نهج‌البلاغه: خطبه ۱). این نگاه نشان می‌دهد که جایگاه تفکر در هندسه دین بسیار مهم است.

«تفکر» مصدر باب تفعّل از ریشه «ف ک ر» و به معنای فکرکردن و اندیشیدن است. مهم‌ترین معنای‌ای که برای «فکر» بیان شده عبارت‌اند از: به‌کاربردن نظر (فیروزآبادی ۱۴۱۵: ج ۲، ۱۹۵)، به‌کارگرفتن ذهن (ابن‌منظور ۱۴۱۴: ج ۵، ۶۵)، تصرف و تأمل قلب با نظرکردن در مقدمات و دلایل برای رسیدن به مجهول موردنظر (مصطفوی ۱۴۳۰: ج ۹، ۱۳۸)، رفت‌وآمد قلب به وسیله نظر و تدبیر برای رسیدن به معانی (فیومی ۱۴۱۴: ق: ۴۷۹)، حرکت نفس از معلومات تصویری و تصدیقی حاضر در آن به سمت مجهولاتی که در آن حاضر نیست (صدرالدین شیرازی ۱۳۶۸: ج ۳، ۵۱۶)، و نیروی پویا و پیایی که انسان را از علم به معلوم می‌رساند (راغب اصفهانی ۱۴۱۲: ق: ۶۴۳).

ذکر این نکته لازم است که در ادبیات دینی و روایی اسلام برای مفهوم «تفکر» از واژه‌های مترادفی مانند «تدبیر»، «تعقل»، «تذکر»، «تفقه»، «نظر»، و «رأی» استفاده شده است؛ هرچند هرکدام از این واژه‌ها می‌توانند ناظر بر بُعد 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 فکرورزی در نهج‌البلاغه تمام واژه‌هایی را که ناظر بر این مفهوم هستند موردتوجه 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 فکرورزی می‌کردند ارائه می‌شود.

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

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۵۵

می‌گیرد، مانند اندیشیدن در «عظمت قدرت و نعمت‌های خداوند» (نهج البلاغه: خطبه ۱۸۵)، «ظرائف و شگفتی‌های خلقت مورچه» (همان)، «اخبار و احوالات گذشتگان» (همان: خطبه ۹۹، ۱۹۲؛ همان: نامه ۳۱)، «فرمایشات پیامبر اکرم (ص)» (همان: خطبه ۱۵۳)، «رذایل اخلاقی و آسیب‌های دنیوی و اخروی آن‌ها» (همان)، «عیوب نفس (خودشناسی)» (همان: حکمت ۳۴۹)، «رفتارهای فردی» (همان: حکمت ۲۸۹)، «حقیقت دنیا (دنیاشناسی)» (همان: خطبه ۱؛ همان: حکمت ۳۶۷، ۴۳۲)، «امور سیاسی» (همان: خطبه ۳۷؛ همان: نامه ۶)، «امور مدیریتی» (همان: نامه ۵۳)، «معارف اسلام» (همان: 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 فرایند صحیح فکروریزی است. از همین جا می‌توان به اهمیت آموزش این فرایند منتقل شد و از آن‌جاکه 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. چنان‌که امیرالمؤمنین (ع) دوران کودکی و نوجوانی را بهترین فرصت برای آموزش و پرورش دانسته و خطاب به فرزند خویش می‌فرماید: «قطعاً دل جوان همانند زمین خالی است، هر بذری در آن ریخته شود می‌پذیرد. بنابراین، پیش از آن‌که دلت سخت شود، و مغزت گرفتار گردد اقدام به ادب‌آموزی تو کردم» (همان: نامه ۳۱).

اهتمام امیرالمؤمنین (ع) به مسئله فکروریزی 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 فکروریزی 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 فکروریزی 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 پی‌آمد نافرمانی او اشاره کرد (همان: خطبه ۱۹۲). به نظر می‌رسد که روش پردازش داستان در نمونه مطرح‌شده را از دو جهت بتوان موردبررسی قرار داد و آن را با جایگاه داستان در برنامه

فبک مقایسه کرد. اول این‌که، به‌وضوح مشخص است هدف امیرالمؤمنین (ع) بیان داستان برای سرگرم کردن مخاطب نبوده، همان‌گونه‌که هدف برنامه فلسفه برای کودکان بیان داستان برای سرگرم کردن کودکان نیست. لذا تمرکز اصلی روی تفکر درباره پیام‌ها و مفاهیم برخاسته از داستان است. جهت دوم، رهان کردن 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 به‌نوعی به او فکروورزی را از طریق قیاس و استدلال درباره آن‌چه شنیده است 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 به‌جهت تکبیرش 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 ق: ج ۴، ۱۹۸۰).

نمونه‌های دیگری از این‌گونه پردازش داستان با هدف فکروورزی در نهج‌البلاغه قابل بررسی است، مانند داستان حضرت صالح (ع) و رضایت و سکوت قوم ایشان به تمرد از دستور خداوند (نهج‌البلاغه: خطبه ۲۰۱)، داستان هابیل و قابیل و تکبر و حسادت و کینه‌توزی قابیل نسبت به برادرش (همان: خطبه ۱۹۲)، برش‌های مختلفی از داستان حضرت موسی (ع) (همان: خطبه ۴، ۱۶۰، ۱۸۲)، داستان حضرت سلیمان (ع) (همان: خطبه ۱۸۲)، داستان حضرت عیسی (ع) (همان: خطبه ۱۶۰)، داستان حضرت داود (ع) (همان)، داستان قوم بنی‌اسرائیل و مقابله آن‌ها با فراعنه (همان: خطبه ۱۹۲)، داستان اصحاب رسّ (همان: خطبه ۱۸۲)، داستان قوم سبأ (همان: خطبه ۱۶۶). ذکر این نکته ضروری است که علاوه بر مواردی که در آن‌ها اشاره صریح به نقل داستانی شده است، مواردی هم در کلمات آن حضرت وجود دارد که اگرچه به‌ظاهر داستانی را روایت نمی‌کند، اما آن حضرت به ضرب‌المثلی اشاره کرده که ناظر به داستانی است که مخاطبان آن حضرت از آن اطلاع داشته‌اند. به‌نظر می‌رسد که می‌توان این‌دست از موارد را نیز به‌سبب دارابودن پشتوانه داستانی، جزو داستان‌ها محسوب کرد (همان: خطبه ۳۵) و در برخی موارد امیرالمؤمنین (ع) در کلام خود از اشعاری بهره برده که ناظر به داستان مشهوری بین مردم بوده است. به‌نظر می‌رسد، این موارد نیز از آن‌جاکه در ذهن مخاطب تداعی‌کننده یک واقعه پندآموز و قابل تأمل است، همان کارکرد داستان را در تحریک به فکروورزی و عبرت‌آموزی دارد (همان).

۲.۳ تصویر آفرینی

درباره این که تصویر چیست و تصویر آفرینی چه اقدامی است، تعاریف و نظرهای متفاوتی ارائه شده است. نزدیک ترین تعریف به مفهوم مراد در این پژوهش این است: «تصویر آفرینی بهره گیری از کلمات و جملات با نظم دقیق و به شیوه ای لطیف و هنری است؛ به گونه ای 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 تصویر سازی ذهنی در مخاطب است و از آن جاکه تصاویر ذهنی در کنار ادراکات، مفاهیم، و نمادها از جمله ابزاری هستند که در فرایند تفکر از آن ها بهره برده می شود (فرمینی ۱۳۹۳: ذیل واژه «تفکر»)، می توان این گونه نتیجه گرفت که تصویر آفرینی می تواند باعث تحریک و تسهیل فکرورزی در مخاطب شود.

امیرالمؤمنین (ع) بارها در نهج/البلاغه برای انتقال مفاهیم و معارف گوناگون و به جهت تحریک فکرورزی در مخاطب، از روش تصویر آفرینی استفاده کرده است. از آن جاکه پرداختن تفصیلی به این تصویر آفرینی ها در این مقال نمی گنجد، لذا در این بخش به جهت روشن تر شدن نقش تصویر آفرینی در تسهیل و تحریک فکرورزی درباره مفاهیم فلسفی، به عنوان نمونه به تعدادی از آن ها که مرتبط با مفاهیم مطرح در فبک است، اشاره می شود: «تصویر آفرینی مفهوم "غرور" با توصیفی از حالات طاووس» (نهج/البلاغه: خطبه ۱۶۵)، «تصویر آفرینی مفهوم "فریب" با تشبیه دنیا به مار» (همان: خطبه ۱۱۹)، «تصویر آفرینی مفهوم "هدف و وسیله" با تشبیه دنیا به منبع نور و تفاوت نتیجه هدف و وسیله قرارداد آن» (همان: خطبه ۸۲)، «تصویر آفرینی مفهوم "اتحاد و هم پستگی" با تشبیه مردمان غیر متحد به گله شتر بی ساربان» (همان: خطبه ۹۷)، «تصویر آفرینی مفهوم "سست عنصری" با تشبیه مردمان سست عنصر به لباس پوسیده» (همان: خطبه ۶۹)، «تصویر آفرینی مفهوم "ظلم و لزوم ترک آن" با توصیف صحنه ظلم به مورچه» (همان: 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 فکرورزی کند. لذا می توان گفت طرح پرسش در ذهن مخاطب یکی از روش های تحریک فکرورزی است. جالب این که امیرالمؤمنین (ع) در نهج/البلاغه به کرات با طرح پرسش هایی همین هدف را دنبال کردند، همان گونه که خداوند در بسیاری از آیات قرآن از

این روش جهت ترغیب و تحریک مردم به تفکر و اندیشه استفاده کرده است (بنگرید به فقهی‌زاده و شبانی قهرودی ۱۴۰۰: ۱۵-۳۲). به‌طور 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 آدمی شود» (رفیعی ۱۳۸۸: ج ۳، ۹۱). 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 به تحریک و تشویق مخاطب به اندیشیدن درباره پرسش مطرح‌شده و مسائل پیرامونی آن منجر می‌شود. آن حضرت (ع) گاه با هدف اقرارگرفتن از مخاطب پرسشی را مطرح می‌کند (نهج‌البلاغه: خطبه ۹۷، ۹۹، ۱۱۱، ۱۲۲، ۱۷۰) و گاه پرسش‌هایی را از مخاطب خود می‌پرسد که ممکن است ظاهر این پرسش‌ها در ابتدا تویخ یا تحقیر مخاطب باشد، ولی در حقیقت یک روش روانی برای خروج از غفلت و به‌فکروداشتن افراد است و در اصطلاح به آن استفهام تویخی (ابن‌هشام ۱۴۳۷ ق: ۳۴) می‌گویند (نهج‌البلاغه: خطبه ۲۹، ۳۹، ۱۰۸، ۱۹۹، ۲۲۳؛ همان: نامه ۶۲؛ همان: حکمت ۱۳۱). دسته دیگری از پرسش‌های محرک فکروریزی که پربسامدترین پرسش‌های مطرح‌شده 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 موردانکار را نه در قالب جمله خبری منفی، بلکه به‌صورت استفهام بیان می‌کند (همان: خطبه ۱۱۲، ۱۲۹، ۱۹۲، ۲۰۵، ۲۲۱؛ همان: نامه ۱۰، ۲۱، ۳۱؛ همان: حکمت ۱۹۳، ۱۹۴).

۴.۳ بیان پی‌آمد 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 بدبودن افعال و باید و نباید پای‌بندی به آن‌ها دارد، یکی از بهترین روش‌ها برای تحریک فکروریزی در افراد است. با بررسی سخنان امیرالمؤمنین (ع) در

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۵۹

نهج البلاغه می‌توان گفت ایشان در اکثر توصیه‌های خود به عوام و خواص، کارگزاران، نظامیان، و ... با این رویکرد غایت‌گرایانه سفارشات مختلف اخلاقی، اجتماعی، نظامی، حکومتی، مدیریتی، و تربیتی خود را محفوف به استدلال کرده 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» (نهج البلاغه: خطبه ۲۳)، «توصیه به پرهیز از تفرقه با رویکرد غایت‌گرایی» (همان: خطبه ۱۲۷)، «توصیه به سلمان فارسی درباره نحوه صحیح تعامل با دنیا با رویکرد غایت‌گرایی» (همان: نامه ۶۸)، «توصیه به طلحه و زبیر درباره بازگشت از اندیشه ناصواب خود در پیمان‌شکنی و مواجهه با امام (ع) با رویکرد غایت‌گرایی» (همان: نامه ۵۴)، «بیان گزاره‌های اخلاقی با رویکرد غایت‌گرایی» (همان: حکمت ۲۲۴).

۵.۳ فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط

از دیگر روش‌هایی که امیرالمؤمنین (ع) با هدف تحریک مخاطب خود به فکروری استفاده کرده است، فراهم آوردن زمینه تحلیل شرایط به جهت همراهی با آن‌ها در برخی مراحل فرایند تصمیم‌گیری است. سیره ایشان در شرایط خاص و حساس، که مخاطبان 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 فکروری درباره انتخاب‌های موجود و اتخاذ تصمیم نهایی آزاد می‌گذاشتند. این نحوه عملکرد می‌تواند هم به تحریک فکروری و هم به تسهیل آن منتهی شود و افراد را از تصمیم‌گیری‌های احساسی بازدارد و به سمت تصمیم‌گیری منطقی سوق دهد.

به عنوان نمونه، می‌توان به عملکرد آن حضرت (ع) در برخورد با افرادی اشاره کرد که پس از قتل عثمان و متأثر از هیجانات و احساسات برای بیعت با ایشان پیش آمده بودند: «دَعُونِي وَ التَّمَسُّوا غَيْرِي، ... وَ أَنَا لَكُمْ وَزِيرًا خَيْرٌ لَّكُمْ مِنِّي أَمِيرًا» (همان: خطبه ۹۲). گرچه برخی شارحان در تفسیر فقرات مورد بحث قائل به این هستند که این عملکرد امام (ع) نشان‌دهنده تواضع (بیهقی نیشابوری ۱۳۷۵: ج ۱، ۴۷۲)، عدم رغبت امام (ع) به قدرت (مکارم شیرازی ۱۳۷۵: ج ۴، ۲۱۱)، عدم پذیرش سیره حکومت‌داری خلفای پیشین (شوشتری ۱۳۷۶: ج ۹، ۵۶۹)، تردید امام (ع) به علت اطلاع از عدم تاب‌آوری مردم نسبت به عدالت (مغنیه ۱۹۷۹: ۴۹)، و یا حتی افزایش میل و رغبت مردم به بیعت با امام (ع) (ابن‌میثم ۱۴۰۴ ق: ج ۲، ۳۸۵) است. ولی

باتوجه به نکاتی که آن حضرت در کلام خود درباره شرایط پیش‌روی 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 سهم‌طلبی به سمت امام (ع) هجوم آورده بودند. درواقع، می‌توان این گونه گفت که امام (ع) با عدم پذیرش بیعت و تبیین شرایط فرصتی را برای مردم ایجاد کرد تا پیش از هر اقدام و تصمیمی درباره آن فکر کنند و سپس اقدام کنند. این نحوه از عملکرد را می‌توان در موارد دیگری نیز مشاهده کرد (نهج‌البلاغه: خطبه ۵۱).

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

پس از بررسی اولیه رویکرد نهج‌البلاغه نسبت به مسئله فکوررزی و تحریک آن، که در مطالب پیش گزارش داده شد، هم‌سویی معارف نهج‌البلاغه با آنچه در این پژوهش به دنبال آن هستیم روشن شد. حال مسئله بعدی این است که به چه طریق و روشی می‌توان از متن روایی نهج‌البلاغه 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 و جمالی ۱۳۸۸: ۵۱). همان‌طور که در بخش پیشینه تحقیق اشاره شد، آثار ادبی کهنی را که از ابتدا ساختار داستانی داشتند می‌توان با روش بازنویسی متناسب با معیارهای فبک به داستان‌های فکری تبدیل 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 فبک داستان‌هایی با ویژگی‌های مشخصی هستند که با اهداف مشخصی نگارش می‌شوند. 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، شخصیت‌پردازی، زبان، گفت‌وگو، 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 حاکمی تعریف کرده‌اند 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 که 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 چرایی 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 با 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 می‌گیرد از نوعی خاص و کاملاً متفاوت با 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

درون‌مایه در داستان‌های فکری باید دربرگیرنده مفاهیم فلسفی باشد. 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 تثبیت‌شده تجربی یا دایرةالمعارف‌ها پاسخی روشن برای آن‌ها یافت و نتوان به راحتی آن‌ها را حل و فصل کرد (کم ۱۳۸۹: ۲۹). بنابراین، درون‌مایه داستان‌های فکری نمی‌تواند شامل مفاهیم تجربی و علمی مانند «جوش آمدن آب در صد درجه» باشد، بلکه مفاهیمی مانند «زیبایی»، «انصاف»، «عدالت»، «دوستی»، «محبت»، «دروغ»، «حقوق متقابل»، و ... مفاهیم مناسبی برای درون‌مایه داستان‌های فکری هستند.

۲.۵ غیر تلقینی بودن

برنامه فلسفه برای کودکان اساساً با تلقین مخالف است و دعوت کودکان به فکرکردن و کشف معانی از اهداف مهم و اساسی این برنامه است؛ لذا، درون‌مایه داستان‌های فکری نباید به گونه‌ای باشد که با تلقین و القا در پی شکل‌دادن به ایده‌ها و افکار کودکان براساس ایده‌ها و افکار بزرگسالان بوده و مانع ایده‌های خلاقانه کودکان شود. از این رو، «درون‌مایه‌ای که به تلقین یک موضوع اختصاص دارد و فرد را بدون استدلال و موجه‌سازی به امری جزئی رهنمون می‌کند در داستان‌های فیک 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 برخاسته 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 وادارد» (همان: 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

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۶۳

علائق و خواسته‌های واقعی کودکان را، که برخاسته از زندگی خودشان است، نشان دهد و مفاهیم و شیوه‌های فلسفی را به‌طرز عمیقی در خلال تجربه روزانه کودکان داستان قرار دهد که دانش‌آموزانی که کتاب‌ها را می‌خوانند احساس کنند درک معنی این مفاهیم و آنچه این شیوه‌ها در مسیر دستیابی به معانی به‌بار می‌آورند واقعاً اهمیت دارد.

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

پس از رسیدن به روش بازآفرینی به‌جهت بهره‌مندی از متون روایی برای تألیف داستان فکری و روشن‌شدن 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؟ براساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان درون‌مایه‌های متون روایی را به‌روش «تحلیل محتوای مضمونی» استخراج کرد و سپس بر مبنای روش داده‌بنیاد و با استفاده از کدگذاری باز، محوری، و انتخابی آن‌ها را به‌سامان 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 به‌منظور دستیابی به ویژگی‌های مختلف پیام، دیدگاه‌ها و اندیشه‌های صادرکننده پیام، علل صدور پیام و آثار پیام، و برای تجزیه و تحلیل عینی و منظم پیام‌های مختلفی که از طرق گوناگون مبادله می‌شوند به‌کار 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 کرد. 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 تشکیل‌دهنده گفتارشان آشکار می‌کند (جانی‌پور و شکرانی ۱۳۹۲: ۲۷-۵۸).

درواقع، روش استخراج درون‌مایه به این صورت خواهد بود که محقق با مدنظر قراردادن چهار معیار «دارابودن مفاهیم فلسفی»، «غیر تلقینی بودن»، «پرسش‌برانگیز بودن»، و «توجه‌داشتن به موضوعات بنیادی در زندگی کودکان» با روش «تحلیل محتوا» اقدام به مطالعه هدفمند متون روایی می‌کند و با تکیه بر تحلیل ذهنی و یا با کمک متون تفسیری گزاره‌هایی را که درون‌مایه آن متناسب با معیارهای فبک و مناسب تألیف داستان فکری است گزینش کرده و در جدول تحلیل محتوا به‌جهت کدگذاری براساس روش داده‌بنیاد تنظیم می‌کند.

در گام بعدی، درون‌مایه‌های گزینش‌شده برای تألیف داستان‌های فکری می‌بایست پرورانده شود. بهترین روش برای این اقدام طرح سؤالات متعدد از گزاره‌های استخراج‌شده متناسب با درون‌مایه‌های گزینش‌شده است. این سؤالات که درواقع پاسخ آن‌ها در متن و یا تحلیل گزاره‌های منتخب از متون روایی موجود است می‌تواند از زبان شخصیت‌های داستان در گفت‌وگو با یک‌دیگر روایت شود و یا در طرح بحث حلقه کندوکاو مورد استفاده تسهیل‌گران قرار گیرد.

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

در این بخش به عنوان نمونه تعدادی از درون‌مایه‌های مرتبط با موضوع «علم‌آموزی» از درون‌مایه‌های «قلمروی فردی» در ساختار جدول تحلیل محتوا ارائه می‌شود و سپس تعدادی از سؤالاتی که با هدف پردازش درون‌مایه‌ها به نگارش درآمده بیان خواهد شد. گفتنی است که در روش پیش‌نهادشده گزاره‌های منتخب درنهایت از حالت جدول خارج شده و با استناد به منابع معتبر به گونه‌ای 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) ۱۶۵

جدول ۱. نمونه درون‌مایه‌های استخراج شده در جدول تحلیل محتوا

متن نهج البلاغه	درون‌مایه (کدگذاری باز)	موضوع اصلی (کدگذاری محوری)	قلمروی موضوعی (کدگذاری انتخابی)
«اعْلَمْ أَنَّهُ لَا خَيْرَ فِي عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ وَلَا يُنْفَعُ بِعِلْمٍ لَا يَحِقُّ تَعَلُّمُهُ؛ معلومت باد در دانشی که سود نیست خیر نیست؛ و در علمی که فراگرفتنش سزاوار نیست بهره‌ای نمی‌باشد» (نامه ۳۱).	علم‌آموزی مطلوبیت ذاتی ندارد.	علم‌آموزی	قلمروی فردی
«سَلْ تَفْقَهُا وَلَا تَسْأَلْ تَعْتَبُا؛ همواره برای کسب آگاهی پرسش کن، نه برای ایجاد زحمت» (حکمت ۳۲۰).	مطلوبیت علم‌آموزی به نیت انسان از علم‌آموزی بستگی دارد.	علم‌آموزی	قلمروی فردی
«أَوْضَعَ الْعِلْمَ مَا وَقَفَ عَلَى اللِّسَانِ وَ أَرْفَعَهُ مَا ظَهَرَ فِي الْجَوَارِحِ وَ الْأَرْكَانِ؛ بی‌ارزش‌ترین دانش‌ها آن است که تنها بر زبان متوقف شود (و در عمل ظاهر نگردد) و پرارزش‌ترین دانش‌ها آن است که در اعضا و ارکان بدن آشکار شود (و دارنده‌اش آن را در زندگی خود به‌کار بندد)» (حکمت ۹۲).	مطلوبیت علم‌آموزی منوط به عمل به علم آموخته شده است.	علم‌آموزی	قلمروی 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 باارزش‌تر است؟
- ارزش‌مندی علم مربوط به خود علم است یا کسی که آن علم را دارد؟
- برای چه به مدرسه می‌رویم و درس می‌خوانیم؟
- سؤال چه‌جور 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 دانش‌آموزی 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

با وجود این که جای خالی کتاب‌های تألیفی متناسب با نیازهای کودکان ایرانی و متناسب با فرهنگ اسلامی در برنامه «فبک» کاملاً محسوس است، تاکنون هیچ تلاشی برای تألیف داستان‌های فکری با استفاده از متون دینی صورت نگرفته است. در پی این ضرورت، محققان در این پژوهش به دنبال امکان‌سنجی استفاده از متون دینی برای تألیف داستان‌های فکری متناسب با معیارهای فبک بوده و از بین متون روایی *نهج‌البلاغه* 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 *نهج‌البلاغه* 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 کندیوکاو و به عنوان محرک فکورزی کارکرد دارد.

گام دوم: بررسی هم‌سویی *نهج‌البلاغه* با اهداف داستان فکری: در این گام به دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که بحث تفکر چه جایگاهی در معارف *نهج‌البلاغه* داشته و آیا عملکرد امیرالمؤمنین (ع) به گونه‌ای بوده که مخاطبان خود را به فکورزی تحریک کند؟ 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 کرده 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) ۱۶۷

«تصویرآفرینی»، «طرح پرسش»، «بیان پی‌آمد در گزاره‌های اخلاقی»، و «فراهم‌آوردن زمینه تحلیل شرایط» آن‌ها را به فکورورزی تحریک کرده است.

گام سوم: انتخاب بهترین روش برای بهره‌مندی از متون روایی برای خلق داستان فکری: از آن‌جاکه متون روایی از ابتدا ساختار داستان‌گونه ندارند، 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 شود و سپس با استفاده از درون‌مایه‌های استخراج‌شده به خلق داستان‌های فکری پردازیم.

گام چهارم: بررسی معیارهای فیک 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. «دارابودن مفاهیم فلسفی»؛ ۲. «غیر تلقینی بودن»؛ ۳. «پرسش برانگیز بودن»؛ ۴. «توجه‌داشتن به موضوعات بنیادی در زندگی کودکان».

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

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 به داستان‌های فکری متعدد با موضوعات متنوع و بر مبنای آموزه‌های دینی تبدیل شود و در حلقه‌های کندوکاو برنامه فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار بگیرد.

کتاب‌نامه

- نهج البلاغه (۱۴۱۴ ق)، گردآورنده: محمدحسین شریف رضی، محقق: صبحی الصالح، قم: مؤسسه دارالهجرة.
- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ ق)، لسان العرب، بیروت: دار صادر.
- ابن میثم، میثم بن علی (۱۴۰۴ ق)، شرح نهج البلاغه، تهران: دفتر نشر کتاب.
- ابن هشام، عبدالله بن یوسف (۱۴۳۷ ق)، معنی الأديب، قم: حوزه علمیه قم.
- اخوت، احمد رضا (۱۳۹۶)، سؤال: نقش پرسش در برانگیختن تفکر، تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت (ع).

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

ارشادی یاراحمدی، ساناز (۱۳۹۷)، *واکاوی داستان‌های منطق‌الطیر به منظور گزینش و بازنویسی برای برنامه فلسفه برای کودکان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، استاد راهنما رمضان برخوردار، استاد مشاور رضا حبیبی، تهران: دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

بیهقی نیشابوری کیدری، محمد بن حسین (۱۳۷۵)، *حائقی الحقائق*، قم: بنیاد نهج‌البلاغه.

پایور، جعفر و فروغ‌الزمان جمالی (۱۳۸۸)، *بازنویسی و بازآفرینی در ادبیات*، تهران: کتابدار.

پرین، لارنس (۱۳۷۶)، *تأملی دیگر در باب داستان*، ترجمه محسن سلیمانی، تهران: سوره مهر.

جانی‌پور، محمد و رضا شکرانی (۱۳۹۲)، «ره‌آوردهای استفاده از تحلیل محتوا در فهم احادیث»، *پژوهش‌های قرآن و حدیث*، ش ۲، ۲۷-۵۸.

داد، سیما (۱۳۹۳)، *فرهنگ اصطلاحات ادبی*، تهران: مروارید.

دشتی، محمد و سیدکاظم محمدی (۱۳۷۸)، *المعجم المفهرس لألفاظ نهج‌البلاغه*، قم: نشر مؤسسه تحقیقاتی امیرالمؤمنین (ع).

راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ ق)، *مفردات ألفاظ القرآن*، بیروت: دار القلم.

رفیعی، بهروز (۱۳۸۸)، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، تهران: سبحان.

شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹)، «داستان‌های فلسفی و کتاب‌های p4c»، در: *کنسوکو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، به‌کوشش سعید ناجی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شوشتری، محمدتقی (۱۳۷۶)، *بهج الصباغة*، تهران: امیرکبیر.

صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۳۶۸)، *الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة*، ۹ ج، بی‌جا: مکتبة المصطفوی.

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، تهران: دانشگاه الزهرا (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

فخرایی، الهام (۱۳۸۹)، «فلسفه برای کودکان گامی به‌سوی پیوند فلسفه با جامعه»، *تفکر و کودک*، ش ۱، ۶۹-۸۲.

فرزاد، عبدالحسین (۱۳۷۸)، *درباره نقد ادبی*، تهران: قطره.

فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۹۳)، *فرهنگ توصیفی علوم تربیتی*، تهران: شباهنگ.

فقهی‌زاده، عبدالهادی و نجمه شبانی قهرودی (۱۴۰۰)، «کارکردهای استفاده در تربیت اخلاقی از دیدگاه قرآن و نهج‌البلاغه»، *آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث*، ش ۱۳، ۱۵-۳۲.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵)، *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رشس.

فیروزآبادی، محمد بن یعقوب (۱۴۱۵ ق)، *القاموس المحيط*، بیروت: دار الکتب العلمیة.

بررسی امکان و نحوه استفاده از مضامین نهج البلاغه در ... (سعید ناجی و دیگران) ۱۶۹

فیومی، احمد بن محمد (۱۴۱۴ ق)، المصباح المنیر فی غریب الشرح الكبير للرافعی، قم: مؤسسه دارالهجرة. کریمی، روح الله (۱۳۹۴)، حلقه 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، ترجمه مزگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران: شهرتاش.

لطفی، نسرين (۱۳۹۲)، گزینش و [بازنویسی] داستانهای دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه درسی فلسفه برای کودکان و تهیه راهنمای آموزشی آن، استاد راهنما: یحیی قائدی، استاد مشاور علی دلاور، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

لیمین، متیو و دیگران (۱۳۹۹)، فلسفه در کلاس درس، ترجمه محمدزهیز باقری نوع پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

محمدقاسمی، حمید (۱۳۸۷)، جلوههایی از هنر تصویرآفرینی در قرآن، تهران: علمی و فرهنگی. مصطفوی، حسن (۱۴۳۰ ق)، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، بیروت، قاهره، لندن: دارالکتب العلمیه، مرکز نشر آثار علامه مصطفوی.

مغنیه، محمدجواد (۱۹۷۹)، فی ظلال نهج البلاغه، بیروت: دار العلم للملایین.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۵)، پیام امام امیرالمؤمنین علیه السلام، تهران: دارالکتب الاسلامیه.

موید، یحیی بن حمزه (۱۴۲۴ ق)، الدیباچ الوضی، یمن: مؤسسه الإمام زید بن علی الثقافیه.

میرصادقی، جمال (۱۳۹۴)، عناصر داستان، تهران: سخن.

ناجی، سعید (۱۳۸۳)، «مفهوم فلسفه در برنامه "فلسفه برای کودکان و نوجوانان"»، نامه علم و دین، ش ۲۵، ۶۸-۳۷.

ناجی، سعید (۱۳۹۳)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ناجی، سعید (۱۳۹۵)، معیار فبک برای داستان: نقد و بررسی داستانهای مورد استفاده برای آموزش، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نمازی، زهرا (۱۳۹۴)، گزینش و بازنویسی تحلیلی - انتقادی حکایات مثنوی شریف به عنوان فلسفه برای کودکان، پایان نامه کارشناسی ارشد، ملایر: دانشگاه ملایر، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

