

شناسایی مؤلفه‌های آموزش تفکر فلسفی

در «کتاب‌العلم» و «کتاب‌التفکر» از احیاء علوم‌الدین غزالی

زهرة خسروی *

میترا (زهرا) پورسینا **

سعید ناجی ***

چکیده

هدف این پژوهش پرداختن به مسئله آموزش تفکر فلسفی و یافتن مؤلفه‌های آن در «کتاب‌العلم» و «کتاب‌التفکر» از احیاء علوم‌الدین غزالی است. یافته‌های حاضر با روش توصیفی - تحلیلی و بهره‌گیری از مطالعات کتابخانه‌ای، حاکی از این است که غزالی بر خلاف تصور رایج، تفکر فلسفی را که برخاسته از روحیه کاوشگری و جستجو است و با مهارت‌هایی چون استدلال، تجزیه، ترکیب و استنتاج آمیخته است قبول دارد و در «کتاب‌العلم» و «کتاب‌التفکر»، شرایطی را برای تعلیم و تعلم بر شمرده که می‌تواند به تقویت این نوع تفکر بینجامد و برای کسب معارفی که به طور مستقیم و مشارکتی حاصل می‌شود بسیار کارآمد باشد. از طبقه‌بندی مجموعه شرایط ذکر شده، سه دسته مهارت‌های فکری و درون‌فردی، مهارت‌های بین‌فردی یا تعاملی و مهارت‌های کاوشگرانه، و چند مؤلفه اصلی «گفت‌وگو»، «تعامل»،

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه و کلام اسلامی، دانشگاه شهید بهشتی (az.shabani75@gmail.com).

** دانشیار گروه حکمت و کلام، دانشکده الهیات و ادیان، دانشگاه شهید بهشتی، تهران

*** استادیار گروه پژوهشی فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۰

«کندوکاو»، «روابط بین فردی»، «ارتباط مؤثر»، «همدلی»، «حمایتگری» و «خود اصلاحی»، برای آموزش تفکر فلسفی شناسایی شده‌اند. بازشناسی این مؤلفه‌ها و قراردادن آن‌ها در کنار برنامه‌های نو طراحی شده آموزشی، ابعاد ناگفته و نادیده آرای اندیشمندان مسلمان در خصوص تعلیم و تربیت را برای طراحان برنامه‌های درسی نمودار می‌کند و سبب می‌شود ایشان بتوانند آن‌ها را در ساختار برنامه‌های درسی نوین جای دهند.

کلیدواژه‌ها: آموزش؛ تفکر فلسفی؛ غزالی؛ *احیاء علوم الدین*؛ کتاب العلم؛ کتاب التفکر.

بیان مسئله

«تفکر فلسفی» یا تأملی، برآمده از یک سری ویژگی‌ها و کارکردهای فلسفی است. فلسفه در جایگاه خود یک نظام معرفتی به حساب می‌آید که درباره وجود بحث می‌کند و به این لحاظ یک دانش محسوب می‌شود. این دانش به دلیل داشتن یک سری ویژگی‌های ذاتی و کارکردها می‌تواند به مثابه روشی مهم برای اندیشه‌ورزی کارآمد به کار گرفته شود. این نوع فعالیت و کوشش عقلانی، با حیرت و تردید شروع می‌شود و با گسترش آگاهی ما درباره مسائل همراه می‌گردد. امروزه به دلیل پیشرفت دانش و فناوری‌ها که خود منجر به آشفته‌گی‌های ذهنی، بی‌ثباتی، اضطراب و عدم تصمیم‌گیری در مواجهه با مشکلات در بین افراد شده و نیز به دلیل وجود ضعف برنامه‌های درسی نظام آموزشی رایج در دنیا که بر پایه حافظه‌مداری به جای تحلیل و پردازش، پرورش تسلیم‌پذیری، تکرار و عادت به جای استدلال و محور قراردادن دیگر ارزشیابی به جای خود ارزشیابی بنا شده است؛ همچنین به منظور جلوگیری از نتایج ناگوار عواملی چون ضعف در استدلال‌آوری و دلیل خواهی، ضعف دفاع از عقاید و استقلال فکری، رواج مجادلات و پرخاشگری‌های اجتماعی به جای گفت‌وگوهای منطقی، ضعف تصمیم‌گیری در مسائل کلان اجتماعی که بحران خودباختگی و تزلزل اعتقادی و اخلاقی را به همراه دارد؛ لازم است تفکر فلسفی در مسائل اساسی به کودکان و دانش‌آموزان، یا به عبارتی، نوآموزان آموخته شود و مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و به‌طور کلی همه دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرار گیرد. تقویت و آموزش این نوع تفکر باعث پرورش نوآموزانی با توان حل مسئله بالا و مستقل، از نظر فکری، می‌شود به طوری که آن‌ها را از سطحی‌نگری می‌رهاند و به همین ترتیب در سطح وسیعی منجر به ایجاد جامعه‌ای پویا و کارآمد می‌گردد.

این نگرش در غرب مورد توجه اندیشمندانی چون اسمیت و لیپمن واقع شده است. ایشان، ضمن اینکه آموزش تفکر را اصل و رسالتی مهم برای مدارس و آموزش و پرورش می‌دانند، به بیان ویژگی‌ها و مؤلفه‌های آن پرداخته‌اند. لیپمن به نحوه آموزش این نوع تفکر نیز اهمیت داده است و با یاری همکارانش به تدوین برنامه‌ای درسی که مشخصه آن «فلسفه برای کودکان» است پرداخت (ناجی، ۱۳۸۹: ۲۵). از آنجاکه این برنامه، در اصل، در حوزه فرهنگی غرب پدید آمده است اصول و اهدافش با اتکا به شیوه‌های غربی است. به این دلیل اگر جامعه‌ای به دنبال کاربردی کردن چنین برنامه‌هایی باشد نیازمند ارائه‌دادن الگویی متناسب با فرهنگ و سنت خود است، وگرنه، و در غیر این صورت، ممکن است با آثار معکوسی مواجه شود. در چنین حالتی، برای ایجاد برنامه‌های آموزشی و بومی‌سازی رویکردهای جدید جهانی بر محور آموزش تفکر فلسفی در هر کشوری، یکی از گام‌های نخستین شناخت این نوع تفکر و بررسی جایگاه آن در درون فرهنگ آن جامعه است.

با توضیحات پیش گفته یکی از پرسش‌های مهم این خواهد بود که آیا می‌توان مؤلفه‌های آموزشی چنین برنامه‌هایی را در آثار اندیشمندان فرهنگ خودمان پی گرفت یا خیر؟ به همین منظور و برای تحقق چنین امری باید به بررسی در متون اندیشمندان مسلمان پرداخت. در پی جستجوهای انجام شده چنین دریافت می‌شود که در حوزه فرهنگ جوامع اسلامی نیز آموزش چنین تفکری از منظر اندیشمندان مسلمان، از جمله ابوحامد محمد غزالی، ننگاشته نیست. غزالی تمرکز اصلی خود را بر توصیف و تبیین شیوه‌های مختلف فکری مبذول داشته و حتی برخی از آن‌ها را در طول زندگی خود به تجربه درآورده و در مقایسه با اندیشمندان دیگر، اطلاعاتی در خصوص شیوه فکری فلاسفه و خصوصیات آن‌ها ارائه داده که با وجود پراکندگی‌های گفتاری، از غنای بیش‌تری برخوردار است؛ لذا سعی داریم تا با تأمل در برخی آثار او نحوه التفات وی را به تفکر فلسفی نشان دهیم و از طرفی در دو بخش از کتاب *احیاء علوم الدین*، یعنی «کتاب العلم» و «کتاب التفکر» که غزالی در آن‌ها به ارائه راهکارهای آموزشی پرداخته، به استخراج مؤلفه‌های آموزش تفکر فلسفی بپردازیم.

شواهدی دال بر التفات غزالی به تفکر فلسفی

غزالی متفکری است که در خصوص ضد فلسفی بودنش اظهارات فراوانی مطرح گردیده است. وی با نگارش کتاب *تهافت الفلاسفه و المنقذ من الضلال*، به‌عنوان منتقد فلاسفه، سرزنش‌کننده فلسفه و ستاینده تصوف شناخته می‌شود. این دیدگاه سال‌ها بر فضای تحقیق علمی درباره او حاکم بود (Treiger, 2012: 2). تا جایی که در حوزه تفکر اسلامی این رشد به مقابله با آرای غزالی برخاست. وی کتاب خود را با عنوان *تهافت التهافت* تألیف کرد و در آن به دفاع قوی از فلسفه پرداخت (ابن رشد، ۱۹۶۴). در جهان غرب نیز سولومون مونک غزالی را عامل رکود یا مرگ اندیشه فلسفی در عالم اسلام دانست (Griffel, 2009: 5)؛ اما با تحقیقات صورت‌گرفته در بیست و چند سال اخیر از جانب افرادی چون ریچارد ام. فرانک، فرانک گریفل، و آبراهاموف، و الکساندر تریگر الگویی جدید در غزالی شناسی پدید آمد و به تدریج توافقی عام میان محققان بروز یافت که در آن غزالی به‌عنوان یک اصلاحگر بنیادین دینی با دیدگاه پیچیده الهیاتی شناخته می‌شود که هم شامل تصوف و هم فلسفه ابن‌سینایی است (Treiger, 2012: 4).

غزالی به‌منظور دستیابی به برترین روش جهت کسب معرفت، در نظام‌های فکری زمانه خود به کندوکاو می‌پردازد. در پی این کندوکاوها، وی اگرچه طریق صوفیان را موردتوجه قرار داده و در کتاب *المنقذ من الضلال* تأثیرگذاری آن را بر روحیات خود کتمان نکرده است؛ اما در بسیاری از سخنان خود بر ضرورت استفاده از برهان تأکید می‌ورزد و در برخی موارد نیز فلاسفه را به جهت به کار نگرفتن شرایط درست و کامل آن در همه استدلال‌هایشان مورد اعتراض قرار می‌دهد. وی در کتاب *احیاء علوم الدین* نیز عقل را اگرچه برای کسب برخی معارف، از جمله معرفت نبوی، در کنار شرع قرار داده، آن را منبع و از ارکان اصلی معرفت به حساب آورده است (غزالی، ربع سوم، ۱۳۸۶: ۳۷). این موارد به همراه برخی دیگر از نگاشته‌ها و آثار او به‌روشنی پابندی غزالی را به قواعد و اصول خردورزی نشان می‌دهد و حاکی از این امر است که وی فردی ضد عقل و ضد فلسفه نیست.

تدقیق و تتبعات قابل‌توجه در برخی از آثار وی از جمله المقصد الاسنی (غزالی، بی‌تا: ۵۳-۵۷)، *الجام العوام عن علم الکلام* (غزالی، ۱۴۱۶: ۳۲۹-۳۳۰)، *القسطاس المستقیم* (غزالی، ۱۴۱۶: ۱۹۹-۲۰۲)، *میزان العمل* (غزالی، ۱۳۷۴: ۱۶۳)، *احیاء علوم الدین* (غزالی، ۱۴۲۶، ربع سوم: ۸۸۴-۸۸۸)، حکایت از این دارد که بر خلاف تصور رایج، روش فکری وی، حتی در کسب معارف نبوی، همواره مشحون

از استدلال‌های عقلی و فلسفی است و تفکر فلسفی از نظر او مهم‌ترین ابزار معرفت در جهت رسیدن به غایی‌ترین هدف انسان است.

غزالی در آثار فلسفی و کلامی خود از جمله *احیاء علوم الدین*، *کیمیای سعادت*، *معارج القدس*، *میزان‌العمل*، تحقیقاتی پیرامون شناخت ماهیت انسان و نحوه شکل‌گیری معرفت انجام داده است. بسیاری از این تحقیقات تمرکز وی را بر عقل و تفکر نشان می‌دهند. در این آثار، انسان موجودی چند ساحتی در نظر گرفته شده (غزالی ۱۴۲۶، ربع سوم: ۹۰۳؛ پورسینا، ۱۳۹۶: ۳۰۸) که در فرایند یادگیری و کسب معرفت با یکدیگر مرتبط و بر هم تأثیرگذارند (غزالی، ۱۳۸۰، ج ۱: ۲۱).

حیرت، و نیز، تردید از حالات اولیه‌اند که در هنگام کسب معرفت برای فرد به وجود می‌آید و با عملی همچون کندوکاو تداوم می‌یابد و در نهایت با حضور برخی شرایط به معرفت یقینی مبدل می‌شوند؛ همچنین عقل و حس به منزله دو منبع مهم برای کسب معرفت، افزون بر اینکه هر کدامشان در شناخت جهان نقشی مؤثر ایفا می‌کنند، بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند (غزالی، ۱۳۸۹: ب: ۲۸). در این میان، عقل نیز به‌عنوان شریف‌ترین قوه و اولین چیزی که خداوند خلق کرده جایگاهی والا دارد (غزالی، ۱۳۷۴: ۳۷-۳۸؛ غزالی، ۱۴۲۶، ربع یکم: ۹۸) و در دو کارکرد استدلالی و شهودی به گستره وسیعی از اطلاعات دست می‌یابد (پورسینا، ۱۳۹۶: ۷۹-۸۵). از نظر غزالی، انسان با به‌کاربردن برهان و موازین عقلی در بستر تربیت اخلاقی به مراتب بالایی از معرفت (معرفت نبوی) دست می‌یابد و حسن و قبح امور را تشخیص می‌دهد (پورسینا، ۱۳۹۱: ۲۷-۵۵).

مطابق با این دیدگاه و باتوجه به تأکید غزالی بر چند ساحتی بودن وجود انسان و تأثیر و تأثر متقابل آن‌ها، همچنین، لزوم حضور عقل و حس برای کسب معرفت و داشتن روحیه کندوکاو، و به بیان دیگر، حضور مؤثر تفکر و استدلال در فرایند کسب معرفت، دیدگاه‌های تعلیم و تربیتی غزالی بیش‌تر به سمت‌وسویی سوق می‌یابد که در آن‌ها حفظ و انباشت اطلاعات جایگاهی نمی‌تواند داشته باشد و روش‌های یاددهی و یادگیری فعال مدنظر قرار می‌گیرند. بر اساس این روش، فراگیر خود نقش اصلی را در فرایند کسب معرفت برعهده دارد و موظف است که به‌جای تقلید آرا، به تفکر و تأمل مشغول شود و معلم نیز، در نقش تسهیلگر، یاری‌کننده او برای درک درست محتوا و نیز دسترسی‌اش به مراتب بالاتر باشد. بررسی شرایط تعلیم و تربیت در دو بخش از کتاب *احیاء علوم الدین*، با عنوان‌های «کتاب‌العلم» و «کتاب‌التفکر»، چنین ادعایی را صحت

می‌بخشد. بدین منظور ابتدا شرایط اندیشه‌ورزی فلسفی را به طور اجمال بیان می‌کنیم و سپس به استنباط مؤلفه‌های آموزشی آن در بخش‌های مذکور می‌پردازیم.

شرایط آموزش اندیشه‌ورزی فلسفی

اساساً تفکر امری نیست که به صورت فردی و خصوصی در انزوا تحقق یابد؛ بلکه نیازمند برقراری ارتباط و تعامل با افراد (واتنبرگ، ۱۳۹۰: ۲۳-۲۴) و پرورش مهارت‌های استدلال کردن، مفهوم‌سازی، پژوهش و کندوکاو، گفت‌وگو و تبادل نظر، مهارت‌های عاطفی و اجتماعی در محیط‌های آموزشی است (ناجی، ۱۳۸۹: ۵۵). در چنین محیط‌های آموزشی معلم به‌عنوان فردی تسهیلگر می‌تواند فرایند بحث را سهولت بخشد (واتنبرگ، ۱۳۹۰: ۲۳). گروهی از فراگیران دایره‌وار رودرروی هم می‌نشینند و به بحث و گفت‌وگو با هدف رسیدن به یک توافق دسته‌جمعی نسبت به موضوع در فضایی امن و قابل اعتماد می‌پردازند (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۵) و با رعایت شرایطی همچون تعهد داشتن به کندوکاو فلسفی، اجتناب از القای عقاید، احترام به عقاید فراگیران و به‌دست‌آوردن اعتماد فراگیران، به رشد و بالندگی فکری دست می‌یابند (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۹۹).

بسیاری از مهارت‌های آموزش داده‌شده، مؤلفه‌های هر سه نوع تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی را تشکیل می‌دهند (ناجی، ۱۳۸۹: ۳۰) و می‌توانند در قالب سه دسته ۱. مهارت‌های انتقادی یا استدلالی، ۲. مهارت‌های خلاقانه یا کاوشگرانه ۳. مهارت‌های مسئولانه یا تعاملی، تقسیم شوند.

شرایط آموزش اندیشه‌ورزی فلسفی در «کتاب‌العلم»

تعلیم در نظر غزالی جایگاهی ویژه دارد. وی اولین باب از کتاب *احیاء علوم‌الدین* را به این بحث اختصاص می‌دهد و این امر نشانگر اعتباری است که برای علم قائل شده است. در این باب ابتدا باتکیه بر کتاب، سنت و عقل، فضیلت علم و تعلیم و تعلم را شرح داده (غزالی، ۱۴۲۶، ربع یکم: ۱۱-۲۱) آن‌گاه به مسائل پیرامون آن یعنی شرح وظایف هر یک از عناصر آموزشی از جمله «معلم»، «متعلم» و «روش‌های یادگیری» می‌پردازد. مجموعه این شرایط که از جانب وی در قالب وظایفی دسته‌بندی شده، زمینه دستیابی به معرفتی صحیح را فراهم می‌آورد و می‌تواند به تقویت تفکر فلسفی بینجامد. این شرایط استنباط شده عبارت‌اند از: به‌دست‌آوردن اعتماد متعلمان، جستجوگری و دوری از پذیرفتن تقلیدی آرا، تفهیم و شفاف‌سازی مطالب، همسازی بین رفتار و گفتار، تشویق رویکردها و راهکارهای

متعلمان، به‌کارگیری روش‌های مناسب آموزشی، روش کندوکاو، روش تعریض یا تسامح، روش گفت‌وگو، احترام گذاشتن به معلم، درک پیوستگی بین رشته‌های مختلف علوم، رعایت ترتیب و تسلسل مباحث در یادگیری، ترغیب تفکر و تفکر برای خود.

۱. به‌دست آوردن اعتماد متعلمان

نخستین وظیفه‌ای که معلم باید مورد توجه و اهتمام خویش قرار دهد برقراری رابطه‌ای صحیح بین خود و متعلمان است.

از نظر غزالی چنین ارتباطی زمانی شکل می‌گیرد که معلم متعلمان را همچون فرزندان خود بداند و سعی کند با ابراز دلسوزی، مشقت، گذشت، فداکاری، خیرخواهی و مساوات نسبت به متعلمان رابطه‌ای دوستانه و امن برای ابراز عقاید و ایده‌پردازی‌های آن‌ها فراهم آورد. بهتر است چنین رابطه‌ای در بین متعلمان با یکدیگر هم وجود داشته باشد هنگامی که بین افراد رابطه‌ای صمیمانه، دور از حسادت و کینه‌توزی برقرار گردد فضایی آکنده از محبت و مودت در بینشان حاکم شود با ذهنی آرام می‌توانند به تحلیل و تبیین مطالب بپردازند.

از آنجاکه یادگیری از طریق ایجاد چالش ارتقا می‌یابد و با وجود هر گونه عوامل هراس‌آمیز، بدون ثمر می‌ماند؛ بنابراین ایجاد محیطی امن و آرام برای پرورش تفکر امری لازم و ضروری قلمداد می‌شود ایجاد چنین محیطی مستلزم برقراری رابطه صحیح بین معلم و فراگیران است (آقازاده، ۱۳۸۶: ۶۵). در چنین رابطه‌ای زمینه تعامل بین افراد فراهم می‌شود و در جریان این تعامل‌ها نیز «یادگیری همیارانه» شکل می‌گیرد. مراد از همیاری «هم‌اندیشی و تلاش عملی به‌صورت گروهی است». امروزه آموزش و پرورش فراگیران از طریق همیاری به‌صورت یک الگوی آموزشی درآمده است (آقازاده، ۱۳۸۶: ۷۱).

این امر در بسیاری از برنامه‌های درسی از جمله مؤلفه‌های اصلی برای آموزش تفکر فلسفی در نظر گرفته می‌شود که در آن گروهی از دانش‌آموزان به همراه معلم خود به دور هم می‌نشینند و با مشارکت و همیاری به بررسی مسائل و پدیده‌های موردنظر می‌پردازند و سعی دارند تا با ارائه استدلال‌ها و دلایل خود، راه صحیح‌تر و عمل مناسب‌تر را انتخاب کنند. در این برنامه‌ها اگر معلم در ابراز عقاید خود حالتی دفاعی و متعصبانه داشته باشد قادر نخواهد بود تا آرای آن‌ها را استخراج

کند؛ بنابراین مشوق خوبی هم برای ایجاد تفکر فلسفی در آنان نیست و نمی‌تواند فضایی پر از اعتماد را به وجود آورد. در صورتی که مسئله اعتماد برای تشویق افراد به تفکر فلسفی امری لازم است و مبنای یک رابطه صحیح بین معلم و دانش‌آموز را تشکیل می‌دهد (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۵). در پژوهش گروهی «روح همکاری»، «مراقبت»، «اعتماد»، «حس امنیت»، و «هدف مشترک» تقویت می‌شود (اسپلیتر و دیگران، ۱۳۹۶: ۴۲) و در کل، ارتقای اندیشه را به دنبال دارد.

۲. جستجوگری و دوری از پذیرفتن تقلیدی آرا

هر متعلم باید بتواند به بررسی آرای معلم، تصمیم‌گیری و نیز ابراز شیوه نگرش خود بپردازد. اساساً تقلید کورکورانه مانعی برای بهره‌مندی انسان از عقل و تفکر خویش است. غزالی در بسیاری از آثار خود پذیرفتن تقلیدی باورها را که در پی عواملی چون راحت‌طلبی، حسن‌ظن و ترس از ایجاد ناآرامی‌های ناشی از تفکر، به وجود می‌آید، مانع و حجابی بر سر راه دستیابی به معرفت حقیقی معرفی می‌کند. او معتقد است فردی که اعتقادش از سر «تقلید» و یا «حسن‌ظن»، در دوران کودکی، حاصل شده باشد، نمی‌تواند به حقیقت حق دست یابد (غزالی، ۱۳۸۶، ربع سوم: ۳۰). در «کتاب العلم» بر متعلم لازم دانسته در صورتی که معلم خود را فاقد استقلال علمی یافت تحصیل را به شیوه‌ای محققانه پی بگیرد و صرف گفتار معلم را بدون سنجش عقلی دلیلی بر درستی سخن او نپندارد. همچنین در انتخاب رشته تحصیلی خود نیز آزاد است تا برترین آن را برگزیند.

باتوجه به چنین سخنی، می‌توان گفت غزالی جستجو و کندوکاو را برای متعلم امری ضروری می‌داند و در واقع با بیان این وظیفه، برای او حق انتخاب و کندوکاو قائل شده است. این امر متعلم را از قضاوت‌های ناعادلانه در بسیاری از امور بازداشته و به تأمل وامی‌دارد. در واقع منظور غزالی این است که متعلم خود به تأمل و جستجو برای درک حقایق دست بزند.

یکی از شرایط ایجاد آموزش تفکر فلسفی، رهاکردن متعلمان از عادت‌های ذهنی غیرانتقادی است (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۰). آزادی در فرایند تدریس نوعی اجازه فعالیت دادن به یادگیرنده است و از جمله فواید مهم آن تقویت تفکر خلاق و تفکر انتقادی در فراگیران است (قاسم‌زاده و مغالو، ۱۳۹۵: ۱). رعایت این اصل در تدریس‌های دانش‌آموز - محور اهمیت می‌یابد (سهیلی و دیگران، ۱۳۹۰: ۱).

۳. تفهیم و شفاف‌سازی مطالب

غزالی انسان‌ها را از لحاظ فکری و توان عقلی متفاوت می‌داند و بر این اعتقاد است که یکی از وظایف اصلی معلم تفهیم و شفاف‌سازی مطالب متناسب با استعدادهاى افراد است به طوری که باید به اندازه درک و فهم و استعداد متعلم با او سخن گوید؛ زیرا از یک طرف یادگیری امری تدریجی است و به صورت یکباره آموزش دادن منجر به برهم‌زدن آرامش وی خواهد شد؛ و از طرفی دیگر، هر کسی شایستگی درک همه مطالب را ندارد و بنا بر آیات قرآنی ممکن است منجر به فساد وی گردد.

عمل شفاف‌سازی و تفهیم علاوه بر اینکه خلاقیت را می‌پروراند یکی از مهارت‌های مهم و ضروری برای تقویت تفکر انتقادی نهفته در تفکر فلسفی محسوب می‌شود.

بر اساس برخی تحقیقات صورت‌گرفته توسط دانشمندان، همه انسان‌ها دارای دستگاه مغزی مشابهی هستند؛ اما به لحاظ وراثت و پیش‌دانسته‌هایشان و نیز قرار گرفتن در محیط‌های گوناگون با یکدیگر متفاوت‌اند. این امور منجر به بروز رفتارهای متفاوت افراد می‌شود. بدین ترتیب آموزش آن‌ها باید با توجه به تفاوت‌های فردی‌شان صورت گیرد (آقازاده، ۱۳۸۶: ۶۵).

وجود تفاوت‌های فردی بین افراد و تأثیر آن در یادگیری اصلی انکارناپذیر و قابل مشاهده است. به‌طور کلی تفاوت‌های فردی به دو قسم تقسیم می‌شوند (۱) تفاوت‌های بین فردی (۲) تفاوت‌های درون فردی. نوع اول ناظر به اختلاف ویژگی‌های اخلاقی و هوشی بین افراد است و نوع دوم به تفاوت در میزان توانایی و مهارت‌های درونی خود افراد برمی‌گردد. در امر آموزش هر دو نوع این تفاوت‌ها به طور چشمگیری قابل مشاهده هستند (معجز و دیگران، ۲۰۱۷: ۵). توجه معلم به این تفاوت‌ها در قدم اول نیازهای روانی و اجتماعی فراگیران را تأمین می‌کند و در قدم بعدی موجب تأمین نیازهای شناختی و یادگیری آن‌ها می‌شود. همچنین بی‌توجهی به آن‌ها به‌عنوان مانعی بر سر راه بروز خلاقیت افراد قرار می‌گیرد (حسین‌آبادی، ۱۳۹۷: ۴).

۴. همسازی بین رفتار و گفتار معلمان

از آنجاکه آموزگار در فرایند آموزش تفکر فلسفی، الگوی اخلاقی دانش‌آموزان محسوب می‌شود باید بین رفتار و گفتارش همسازی وجود داشته باشد و از این طریق اعتماد آنان را به خود جلب کند (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۱۹).

غزالی به روحیه تقلیدپذیری دانش‌آموزان و نقش الگویی معلمان در محیط‌های یادگیری بسیار توجه دارد؛ به همین دلیل یکی از وظایف معلم را عمل کردن به گفته‌هایش می‌داند. از نظر او دانش‌آموزان به‌ویژه در سنین پایین‌تر به تقلیدکردن از رفتار و گفتار معلم خود گرایش دارند و اگر هر گونه دوگانگی در شخصیت او مشاهده کنند اعتماد خود را از دست می‌دهند؛ زیرا آن‌ها به دنبال الگوهای هستند که بتوانند به آن اعتماد کنند.

اگر شخصیت معلم دارای هماهنگی بین گفتار و رفتار باشد، سلامت روانی دانش‌آموزان را تضمین خواهد کرد و در غیر این صورت شخصیت او را دچار نابسامانی می‌کند.

۵. تشویق رویکردها و راهکارهای متعلمان

غزالی در «کتاب‌العلم» معلم را به این اصل مهم توجه داده است. از نظر وی معلم باتوجه به توانایی‌های ذهنی افراد در درک مطالب به شاگرد قاصر یا کم‌استعداد نگوید که وراى آنچه می‌آموزد دقایق و ظرایفی وجود دارد که او ناتوان از ادراک آن‌هاست؛ زیرا این کار انگیزه متعلم را برای ادامه علم‌آموزی سست می‌کند و منجر به نگرانی‌های ذهنی وی می‌شود. این اصل در برنامه‌های آموزش تفکر فلسفی تحت عنوان «احترام‌گذاشتن به افراد» از وظایف معلم به شمار می‌رود (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۶۶). در این برنامه‌ها سعی می‌شود که توانایی واقعی و خودانگیزگی فراگیران برانگیخته و درعین حال هدایت شود تا به‌جای آشفته‌گی ذهنی از بهبودگی تلاش‌هایشان، اجر و پاداش کارهای خود را ببینند (مایرز، ۱۳۸۰: ۵۸-۵۹).

در محیط آموزشی، یادگیرندگان به احساس امنیت نیاز دارند و تلاش‌های آنان برای حل مشکلات باید محترم شمرده شود و در کلاس باید احساس اطمینان کنند (تایلی، بی تا: ۱۱). در فضایی که امنیت، احترام، قدردانی و اطمینان وجود داشته باشد، احساس‌ها و نگرش‌های یادگیرندگان که به‌عنوان ورودی‌های یادگیری شناخته شده‌اند به حد اعتدال می‌رسد. در این صورت فرایند یاددهی - یادگیری به‌سهولت انجام می‌گیرد. این رفتار در واقع نوعی تدریس حرفه‌ای نیز هست (محمدی باغملایی، ۱۳۹۵: ۱۵۶-۱۵۷).

۶. به‌کارگیری روش‌های مناسب آموزشی

منظور از اصطلاح "روش" مجموعه تدابیری است که با استفاده از امکانات موجود برای رسیدن به هدفی مورد استفاده قرار می‌گیرد (مهرداد، ۱۳۸۲: ۹۲).
در زمینه روش‌ها، غزالی در «کتاب‌العلم» به روش‌های تعریض یا تسامح، کندوکاو و گفت‌وگو که از جمله روش‌های مهم جهت آموزش تفکر فلسفی به شمار می‌روند، تأکید کرده است. این روش‌ها عبارت‌اند از:

۶.۱. روش کندوکاو

کندوکاو نوعی رفتار کنجکاوانه است که به‌عنوان یک روش در امر یادگیری می‌تواند بسیار اثربخش باشد. توأم شدن آموزش با کندوکاو، دانش‌آموزان را فعالانه به سمت فهمیدن مسئله و حل آن ترغیب می‌کند (صفوی، ۱۳۸۲: ۲۱۲).
آن‌چنان‌که از محتوای برخی آثار غزالی، به‌خصوص کتاب *المنقذ من الضلال*، پیداست کندوکاو روح کلی نظام معرفت‌شناسی وی را تشکیل می‌دهد. از نظر او انسان دارای توانمندی‌های جستجوگرانه و خلاق است و می‌تواند در بسیاری از مواقع، از جمله در امر تعلیم‌وتربیت، با به‌کارگیری این توانمندی‌ها، به معارف و حقایق یقینی دست یابد. غزالی در «کتاب‌العلم» دو وظیفه مهم برای متعلم را انتخاب علوم برتر و رأی بهتر می‌داند. (غزالی، ۱۴۲۶: ۶۴). در هر دو وظیفه، طالب علم موظف به انتخاب علم و آرای متقن است و این هر دو کار جز با کندوکاو و جستجوی محققانه حاصل نمی‌گردد.

۶.۲. روش تعریض یا تسامح

از جمله رفتارهای نامناسب آموزشی در پیشبرد فرایند کندوکاو، آزدن و خجالت‌زده کردن افراد است که منجر به ازبین‌رفتن منبع عمده‌ای از اطلاعات می‌شود (لیمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۶۶) و نیز گستاخی و بدخویی فراگیران را در پی دارد. به نظر می‌رسد یکی از روش‌های مهم به‌منظور جلوگیری از این رفتارها به‌کارگیری روش تعریض و تسامح است که در آن متعلم به‌صورت غیرمستقیم با تأمل در رفتار اشتباهات خود را کشف کرده و بدون هر گونه ترس، حرص و

طمع یا اصرار آن کار در مسیر اصلاح قرار می‌گیرد. این روش مطرح شده در «کتاب العلم» از جانب غزالی نسبت به سایر روش‌های تربیتی وی از جمله؛ تصریح، تنبیه و پند و اندرز ارجحیت دارد. معلم با به‌کارگیری چنین روشی علاوه بر اینکه اقتدار خود را حفظ کرده به پرورش اخلاقی متعلم کمک می‌کند و یادگیری او را سهولت می‌بخشد (غزالی، ۱۴۲۶، ربع یکم: ۶۹).

۳.۶. روش گفت‌وگو

عقلانی‌ترین شیوه ارتباط، روش به‌کارگیری گفت‌وگو است. این روش یکی از روش‌هایی است که به طور کامل به برقراری ارتباط بین دانش‌آموزان و معلم می‌انجامد و همچنین، به‌عنوان بهترین روش برای انتقال اندیشه، حل اختلافات و رسیدن به نقطه مشترک بین افراد به کار گرفته می‌شود. عده‌ای اساساً گفت‌وگو را نوعی تفکر با صدای بلند می‌دانند و معتقدند که «یک تفکر معین جدای از محیط اجتماعی رخ نمی‌دهد» (اسپلیتر و دیگران، ۱۳۹۶: ۸۲-۸۳). البته باید توجه داشت که برای ایجاد گفت‌وگویی که به تولید اندیشه و تفکر تأملی بینجامد رعایت یک‌سری مهارت‌های مختلف امری ضروری است. برخی از این مهارت‌ها عبارت‌اند از: بیان روشن و فصیح اعضای گفت‌وگو از آنچه به طور عمیق درک کرده‌اند، و دوری از خودمحموری. جهت‌پذیرش و یا تحلیل بهتر نظرات دیگران. این مهارت نیز منجر به خود اصلاحی می‌شود. خود اصلاحی یعنی فرد علاوه بر اینکه به نقد دیدگاه دیگران می‌پردازد دیدگاه خود را هم مورد نقادی قرار می‌دهد (اسپلیتر و دیگران، ۱۳۹۶: ۸۲-۸۳).

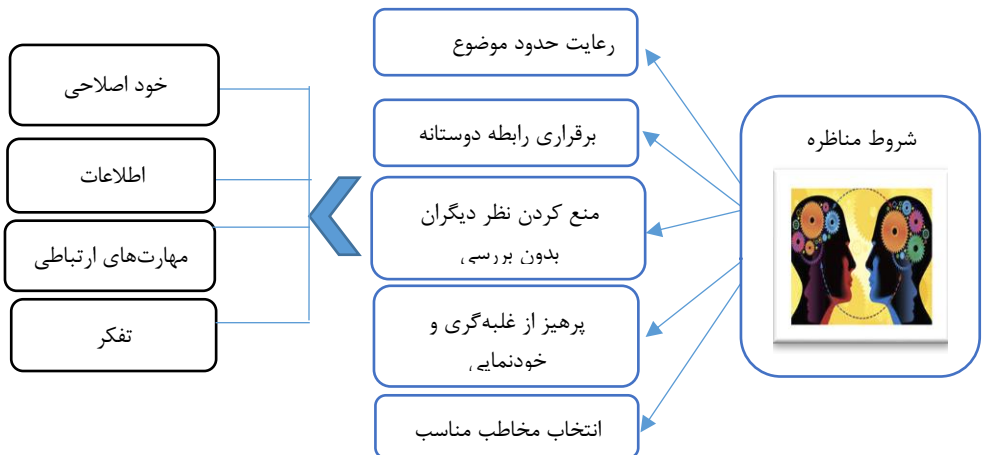
در آثار اندیشمندان گذشته به‌ویژه سقراط به‌کارگیری چنین روشی مشاهده می‌شود. امروزه نیز این روش زیربنای روش‌های دیگر تدریس از جمله «روش تدریس بحث گروهی» قرار گرفته است. به‌کارگیری گفت‌وگو از جمله روش‌های تدریس دانش‌آموز - محور محسوب می‌شود و در آن دانش‌آموزان با اعلام نظرات خود به گفت‌وگو و مناظره می‌پردازند. از این‌رو به وجود معلمی توانا جهت کنترل بحث نیاز است. از جمله مهارت‌هایی که در این روش تقویت می‌شوند احترام، تحمل و درک و فهم دیگران است (آقازاده، ۱۳۸۶: ۳۳۳).

«مناظره» عنوان دیگری از روش گفت‌وگوست که در آثار غزالی بدان توجه شده است. روشی که مبتنی بر گفت‌وگو بین افراد است؛ می‌تواند به‌عنوان یک روش تربیتی، برای کسب معرفت به‌کار گرفته شود.

بنا بر سخن غزالی گفت‌وگو باعث نیل به آرای درست می‌شود. وی تحقق مناظره اثربخش را که به تولید علم و تفکر می‌انجامد، منوط به رعایت آداب و شرایط زیر می‌داند:

۱. خارج نشدن از چهارچوب موضوع مورد نظر
 ۲. رفیق و یار دانستن طرف مقابل خود
 ۳. منع نکردن دیگران در نظردهی
 ۴. انتخاب افراد مناسب برای گفت‌وگو (طرفین مناظره باید به لحاظ علم و آگاهی در سطحی بالا باشند تا از این طریق بحث به ثمر بنشیند).
 ۵. پرهیز از غلبه بر دیگری هنگام مناظره و نیز خودنمایی نکردن
 ۶. دوری از رفتارهایی که مانع برقراری ارتباط هستند از جمله تکبر و ترفع، حقد، غیبت، ستودن خود، تجسس برای یافتن عیب، نفاق، ریا، گردنکشی از حق.
- همه شرایط مذکور پنج مؤلفه مبنایی قابل استفاده در فرایند آموزش تفکر فلسفی را تولید می‌کند. این پنج مؤلفه عبارت‌اند از:

۱. رعایت ادب و حفظ جنبه‌های انسانی؛ ۲. پرهیز از خودمحوری ۳. حاکمیت منطق در گفت‌وگو ۴. روشن شدن حق را هدف قراردادن ۵. رعایت حدود موضوع (غزالی، ۱۴۲۶: ۵۲-۶۰).



شکل ۱. مدل تحلیلی مناظره از نظر غزالی

۷. احترام گذاشتن به معلم

در نظر غزالی معلم از جایگاه والایی برخوردار است و باید مورد احترام قرار گیرد. دستورن دادن به معلم، رعایت رهنمودها و عمل به نصیحت‌های او و همچنین تکبر نورزیدن در مقابل او، مصادیقی از احترام‌اند که متعلم باید بدان‌ها عمل کند و از این طریق مقام معلم خود را محترم دارد.

۸. درک پیوستگی بین رشته‌های مختلف علوم

از نظر غزالی علم‌ها همدیگر را یاری می‌کنند و برخی از آن‌ها به برخی دیگر نیز وابسته‌اند؛ بنابراین یکی از وظایف متعلم این است که به نحو اجمال از مسائل و موضوعات علوم دیگر آگاهی یابد (غزالی، ۱۳۸۶، ربع یکم: ۱۲۳).

این وظیفه در برنامه‌های درسی که به سمت ایجاد تفکر فلسفی حرکت می‌کند از وظایف دانش‌آموزان به شمار می‌رود. نظر غالب در این برنامه‌ها این است که تکه‌تکه‌شدن دانش‌ها و حرکت آن‌ها به سمت خودکفایی منجر به ازدست‌رفتن رابطه آن دانش با کلیت دانش بشری می‌شود؛ به همین جهت وظیفه ایجاد و درک پیوستگی و رابطه داشتن علوم با یکدیگر تا حدی بر عهده دانش‌آموزان نیز نهاده شده است. درک چنین پیوستگی‌ای نیازمند کنجکاوی و پرسیدن است؛ لذا این امر خود می‌تواند در تقویت تفکر فلسفی نیز کارآمد باشد (لیمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۳۱-۳۰).

۹. رعایت ترتیب و تسلسل مباحث در یادگیری

برای برقراری نظم ذهنی بهتر و بازدهی بیشتر، بهتر است متعلم از عجله و شتاب خودداری کند، مرحله‌به‌مرحله پیش رود و تا در دانشی به کمال نرسیده به دانش دیگر مشغول نشود؛ زیرا ممکن است برخی دانش‌ها مقدمه برخی دیگر باشند. این وظیفه بخش اصلی فرایند تفکر را تشکیل می‌دهد؛ زیرا تفکر فرایندی مرحله‌ای است.

شرایط آموزش اندیشه‌ورزی فلسفی در «کتاب التفکر»

خردورزی و آگاهی یکی از برترین نعمت‌هایی دانسته شده که خداوند به انسان‌ها عطا کرده است (انسان: ۲). امروزه برای تقویت و پرورش آن در امر تعلیم و تربیت جهت دستیابی به اهدافی والا، تدابیری از سوی اندیشمندان اخذ شده که این امر، جایگاه والای تفکر و نیز فضیلت‌مندی آن را

نشان می‌دهد. غزالی در این بخش از کتاب خود مباحثی پیرامون تفکر و اهمیت آن نیز ارائه داده است که به تحلیل آن‌ها می‌پردازیم.

۱. تعریف تفکر

از نظر غزالی «تفکر» «حاضر کردن دو معرفت است در دل تا معرفت سوم از آن حاصل کنی» (غزالی، ۱۳۸۶: ۷۵۱). اگرچه در این تعریف به مراحل مختلف که برای حل مسئله در نظر گرفته می‌شود تصریح نشده است؛ اما با اندک تأملی می‌توان مهارت‌های استدلال تجزیه و تحلیل و ترکیب را از این تعریف بیرون کشید و چگونگی آن را در مقام عمل چنین توضیح داد. هنگامی که دانش‌آموز با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شود آن را مورد شناسایی قرار می‌دهد؛ سپس با مراجعه به معلومات پیشین خود سعی در کشف و یا حل آن دارد و فعالانه با پرهیز از تقلید یا حفظ، با اطلاعات درگیر می‌شود و به ترکیب مطالب می‌پردازد. مطابق با چنین استنباطی، آنچه در این تعریف مدنظر غزالی قرار گرفته در واقع همان مهارت‌های استدلال‌ورزی، تجزیه و ترکیب امور است که از ویژگی‌های تفکر فلسفی برشمرده می‌شود.

مؤلفه استدلال که گاهی آن را تفکر تأملی می‌نامند یکی از انواع تفکر و رفتارهای عقلی و ذهنی پیچیده است که در آن شخص با تجزیه و ترکیب اطلاعات قبلی و فعلی خود و نیز برقراری رابطه بین آن‌ها، طی چندین مرحله به حل مسائل می‌پردازد و از این جهت «حل مسئله یا مشکل» نیز نام می‌گیرد (شعاری‌نژاد، ۱۳۵۲: ۳۴۰)؛ بنابراین می‌توان گفت نوعی زایش فکری و تلاش عقلانی محسوب می‌شود و از کنار هم چیدن مقدمات، مفاهیم و غیره حاصل می‌آید.

در عین حال، باید توجه داشت که غزالی کارکرد عقل را به استدلال‌ورزی صرف متوقف نساخته است و برای آن کارکرد شهودی نیز در نظر می‌گیرد. این نوع کارکرد در اندیشه وی شکل استکمال یافته کارکرد استدلالی را دارد، بدین نحو که عقل استدلالی با به‌کاربردن برهان و موازین عقلی و نیز برطرف شدن موانع معرفتی از جمله گناه در بستر تربیت اخلاقی، می‌تواند به مراتب بالایی از معرفت دست یابد (غزالی، ۱۳۸۶: ۳۹-۴۳).

۲. ترغیب به تفکر

تفکر و تعقل به معنای اندیشیدن، «مشخصه هر نوع فعالیت ذهنی شامل: گفت‌وگو با خود، تصورات، استنتاج، حیرت، و... است که می‌توان آن را ارتقا و آموزش داد» (اسپلیتر و دیگران، ۱۳۹۶: ۲۴-۲۵). آموزش این اصل مهم به پرورش مهارت‌ها و خصلت‌هایی می‌انجامد که رفتارهایی معقولانه را در پی دارد (اسپلیتر و دیگران، ۱۳۹۶: ۲۴-۲۵).

غزالی در «کتاب التفکر» ضمن اینکه به تعریف و توضیح تفکر و مسائل پیرامون آن پرداخته، انسان را به تفکر در باب موضوعات مختلف فرامی‌خواند و برای آن به‌عنوان یکی از عوامل سعادت‌بخش ارزش و جایگاه والایی در نظر می‌گیرد (غزالی، ۱۴۲۶، ربع چهارم: ۱۸۰۲).

با عنایت به آنچه غزالی در این بخش از کتاب خود درباره تفکر و مسائل پیرامون آن بیان کرده است، می‌توان گفت دو مؤلفه «ترغیب به تفکر» و «تفکر برای خود» که هر دو در برنامه‌های کندوکاو اخلاقی جهت آموزش تفکر فلسفی ضروری‌اند (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۲۲۶)، مورد توجه وی بوده‌اند.

موضوعات و متعلقاتی که از نظر غزالی لازم است مورد تفکر و اندیشه بشر قرار گیرند در دو محور خلاصه می‌شود: ۱. صفات و احوالات انسان (تفکر انسان درباره خود). ۲. صفات و افعال خداوند تعالی (غزالی، ۱۴۲۶، ربع چهارم: ۱۸۰۳). وی در کتب دیگرش، مانند کیمیای سعادت، /حیاء علوم/الدین، معارج القدس، نیز انسان را به تفکر در باب جهان و نفس خود فراخوانده و دامنه متعلقاتش را وسعت می‌بخشد و ذهن انسان را به تفکر و تعقل در امور ترغیب کرده و تقلید، تعصب و... را مانعی جدی برای تأمل و اندیشه‌ورزی به حساب می‌آورد.

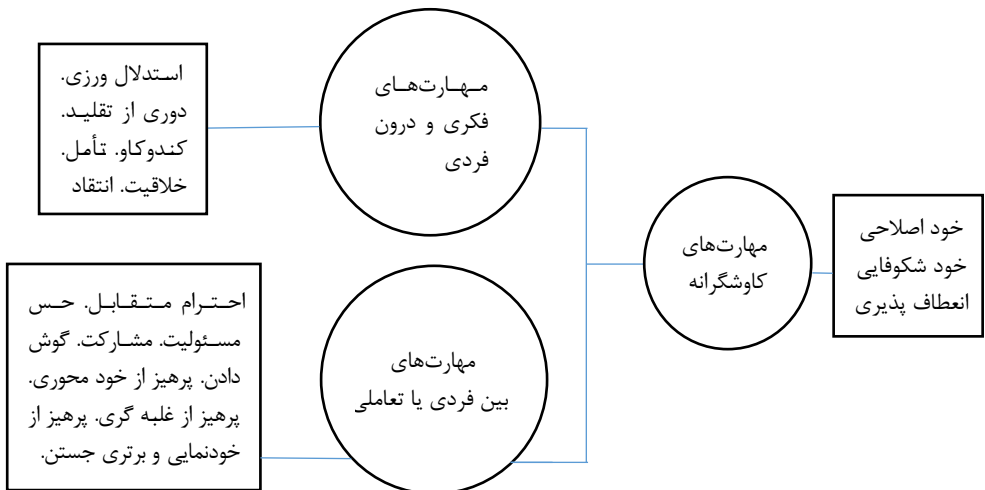
۳. اصل تفکر برای خود

غزالی در کتاب مذکور انسان را به تفکر درباره صفات و احوال و جهان پیرامونش فرامی‌خواند. این فرایند یکی از اصول مهم تربیتی محسوب می‌شود؛ زیرا بنا بر آنچه بیان شد تفکر در اعمال و رفتار و محاسبه نفس منجر به خود اصلاحی می‌گردد. خود اصلاحی در تفکر گروهی که یکی از الگوهای مناسب آموزشی است بسیار حائز اهمیت است و اصلی مهم محسوب می‌شود.

«تفکر برای خود» فرایندی است که به خود اصلاحی فرد می‌انجامد. در این نوع تفکر، شخص «آزادانه» درباره «تجربیات» و «موقعیت خود در جهان» می‌اندیشد و «عمیق‌ترین ارزش‌ها» و

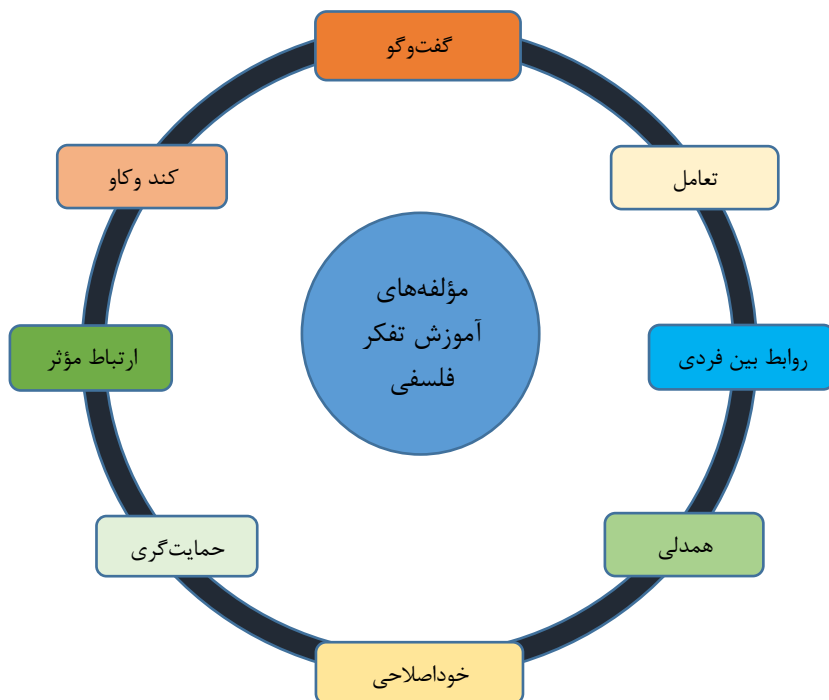
«تعهدات» و «هویت خود» را مورد بازبینی و سپس اصلاح قرار می‌دهد. در فرایند خود اصلاحی نوعی تفکر مستقل وجود دارد. تفکر برای خود یا «تفکر مستقل» فرایندی است که در آن افراد به‌جای اینکه نتایج و نظرات دیگران را حفظ و بیان کنند خود به‌صورت آزادانه بر اساس مشاهدات و تجربیات شخصی‌شان در هر حیطة‌ای به جستجو و تأمل می‌پردازند و برای رسیدن به شناخت کاملی از جهان و درک موقعیت خود، هویت خود را مورد چالش و بازاندیشی قرار می‌دهند. در این فرایند نوعی «خود اصلاحی» یعنی (اصلاح عقیده و نظر خود در صورت ضعف آن‌ها) اتفاق می‌افتد. در جریان خود اصلاحی، فرد به دنبال معیارها و دلایل محکمی برای بنای عقاید خود و تغییر آن‌هاست و در آن فرد آزادانه به کندوکاو در باب مسائل در موقعیت‌های گوناگون پرداخته و به نحوی قادر به جهت‌بخشی و کنترل روند تفکر خود است (اسپلیتر و دیگران، ۱۳۹۶: ۳۹). در برنامه‌های آموزشی معاصر سعی می‌شود این فرایند به‌عنوان اصلی مهم در آموزش و تربیت فراگیران ترویج داده شود به‌گونه‌ای که آنان را قادر سازد تا بهتر بیندیشند و توانایی حل مسئله و مهارت‌هایی چون استدلال و داوری را کسب کنند و از این طریق به افرادی خردمند و معقول تبدیل شوند (ناجی، ۱۳۸۹: ۳۴).

مجموع شرایط ذکر شده را می‌توان به‌عنوان مؤلفه‌های آموزش تفکر فلسفی ذیل سه دسته مهارت‌های فکری و درون فردی، کاوشگرانه، بین‌فردی یا تعاملی، دسته‌بندی کرد. نمودار زیر به‌خوبی این دسته‌بندی را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مهارت‌های آموزش تفکر فلسفی در «کتاب‌العلم» و «کتاب‌التفکر» از احیاء علوم الدین غزالی

در میان مجموع مؤلفه‌های استنباط شده می‌توان چند مؤلفه اصلی برای آموزش تفکر فلسفی را در دیدگاه غزالی برگزید و در شکل زیر نشان داد. این مؤلفه‌ها امروزه محور اصلی برنامه‌های آموزش تفکر فلسفی را تشکیل می‌دهند.



شکل ۳. مؤلفه‌های آموزش تفکر فلسفی در «کتاب العلم» و «کتاب التفکر» از احیاء علوم الدین غزالی

نتیجه‌گیری

این مقاله تأکیدی بود بر اهمیت و چگونگی پرورش تفکر فلسفی نزد اندیشمندان مسلمان، غزالی. در بسیاری از پژوهش‌های صورت‌گرفته، آثار غزالی ضد فلسفی و ضد عقل‌خوانش می‌شود؛ اما در این مقاله با توجه به بررسی‌های انجام شده، نشان داده شد که مخالفت وی با تفکر فلسفی چندان درست به نظر نمی‌رسد. علی‌رغم برخی دیدگاه‌ها، غزالی اندیشمندی ضد عقل نیست. وی

در برخی از آثار خود از جمله؛ المقصد الاسنی، الجام العوام عن علم الکلام، القسطاس المستقیم و المیزان العمل، به اهمیت روش برهانی پرداخته و حتی معرفت نبوی را که از طریق «مشاهده و رؤیت» حاصل می‌شود معرفتی عقلانی و برهانی قلمداد می‌کند. او معتقد است چنین معرفتی از روی «تقلید» حاصل نمی‌شود و در آثاری همچون *احیاء علوم الدین* و *الاربعین فی اصول الدین* چنین معرفتی را حاصل فرایند تفکر می‌داند. تفکر از دیدگاه او برخاسته از کارکردهای مستدل و روشمند عقلانی است که در کارکرد شهودی جلوه‌ای کامل‌تر یافته و در کسب معارف نبوی هم کارایی می‌یابد. همچنین از کاوش در اثر ارزنده غزالی، یعنی *احیاء علوم الدین*، چنین بر می‌آید که وی در باب توجه به تفکر فلسفی به این‌قدر اکتفا نکرده و شرایط و روش‌هایی را در دو بخش از این کتاب، یعنی «کتاب التفکر» و «کتاب العلم»، برای تعلیم و تعلم برشمرده که می‌تواند به تقویت این نوع تفکر بینجامد. این شرایط و روش‌ها عبارت‌اند از: به‌دست‌آوردن اعتماد متعلمان، جستجوگری و دوری از پذیرفتن تقلیدی آرا، تفهیم و شفاف‌سازی مطالب، همسازی بین رفتار و گفتار، تشویق رویکردها و راهکارهای متعلمان، به‌کارگیری روش‌های مناسب آموزشی، روش کندوکاو، روش تعریض یا تسامح، روش گفت‌وگو، احترام‌گذاشتن به معلم، درک پیوستگی بین رشته‌های مختلف علوم، رعایت ترتیب و تسلسل مباحث در یادگیری، ترغیب تفکر و تفکر برای خود. مجموعه شرایط مذکور از شرح وظایفی که غزالی درباره هر یک از متعلم و معلم عرضه داشته برگرفته شدند

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که وظایف و نوع رابطه آن‌ها برای ایجاد تفکر فلسفی از نظر غزالی بدین قرارند:

- وظیفه دانش‌آموز: فراگیری اطلاعات از طریق کاوشگری و راهنمایی معلم است.
- وظیفه معلم ایجاد فضایی امن و اطمینان‌بخش در کلاس درس است. فضایی که در آن یادگیری به طور معنی‌دار اتفاق بیفتد؛ بنابراین معلم از انجام رفتارهای نامناسب اجتناب می‌کند، روشی مناسب با رشد عقلانی دانش‌آموز را به کار می‌گیرد و به‌صورت هدفمند عمل می‌کند. همچنین در پی ایجاد رغبت برای علم‌آموزی است، و نقش تسهیلگر و حمایت‌کننده را ایفا می‌کند.
- نوع ارتباط معلم و متعلم دوجانبه و تعاملی و به عبارتی همیارانه است. هر دو نیز در فرایند یادگیری مسئول‌اند.

شرایط مذکور را می‌توان از مؤلفه‌های آموزش تفکر فلسفی دانست و مجموعه آن‌ها را ذیل سه دسته مهارت‌ها یا مؤلفه‌های تفکر، مهارت‌های درون‌فردی و مهارت‌های میان‌فردی جای داد و از میان آن‌ها چند مؤلفه گفت‌وگو، تعامل، کندوکاو، روابط بین‌فردی، ارتباط مؤثر، همدلی، حمایتگری و خود اصلاحی را به‌عنوان اصلی‌ترین مؤلفه‌ها برای آموزش تفکر فلسفی برگزید.

منابع

- آقا زاده، محرم (۱۳۸۶)، *راهنمای روش‌های نوین تدریس*، تهران: آبیژ.
- ابن رشد، محمد بن احمد (۱۹۶۴)، *تهافت‌التهافت*، تحقیق: سلیمان دنیا، بیروت: دارالمعارف.
- اسپلیتر، جی لورنس و آن مارگارت شارپ (۱۳۹۶)، *چگونه بهتر اندیشیدن را آموزش دهیم*، ترجمه ناهید حجازی، تهران: پژواک فرزانه.
- اسمیت، فیلیپ ژ و گوردون هولفیش (۱۳۷۱)، *تفکر منطقی (روش تعلیم و تربیت)*، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: سمت.
- پورسینا، زهرا (میترا) (۱۳۹۶)، *تأثیر گناه بر معرفت با تکیه بر آرای امام محمد غزالی*، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- _____ (۱۳۹۱)، «*تحلیل مبانی معرفتی نظریه حسن و قبح شرعی غزالی*»، *مجله فلسفه و کلام اسلامی*، سال ۴۵، شماره ۱، صص ۲۷-۵۵.
- حسین آبادی، کاوه (۱۳۹۷)، *چگونه دانش‌آموز خلاق می‌شود*، creative-student.ir.
- سهیلی ارشدی، فرخ و همکاران (۱۳۹۰)، *استفاده از روش‌های تدریس معلم محور، چالش مهم در وضعیت فعلی آموزش در کشور*، - [http:// www. Civilica.com/Paper-INCE01-INCE01-008.html](http://www.Civilica.com/Paper-INCE01-INCE01-008.html)، ص ۱-۷.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۵۲)، *روانشناسی عمومی*، تهران: دانشگاه سپاهیان انقلاب اسلامی.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۶)، *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)*، تهران: سمت.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۲)، *روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس*، تهران: سمت.
- غزالی، ابوحماد محمد (۱۳۸۶)، *احیاء علوم‌الدین*، ترجمه مؤید الدین خوارزمی؛ به کوشش حسین خدیوچم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

- _____ (۱۳۸۲)، *تهافت الفلاسفه*، مصحح سلیمان دنیا، ترجمه علی اصغر حلبی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- _____ (۱۳۸۷)، *مقاصد الفلاسفه*، ترجمه محمد خزائلی، تهران: انتشارات جامی.
- _____ (۱۹۶۱)، *مقاصد الفلاسفه*، تحقیق سلیمان دنیا، بیروت: دارالمعارف مصر.
- _____ (۱۳۹۲)، *مکاتیب فارسی*، به اهتمام و حواشی مهدی قربانیان، تهران: بصیرت.
- _____ (بی تا)، *معارج القدس فی مدارج معرفة النفس*؛ [www. Ketabnak. Com](http://www.Ketabnak.Com).
- _____ (۱۴۲۶ق)، *احیاء علوم الدین*، لبنان: نشر دار ابن حزم.
- _____ (۱۳۸۰ش)، *کیمیای سعادت*، به کوشش حسین خدیوچم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- _____ (۱۴۱۶ق)، *مجموعه رسائل، «الجام العوام عن علم الکلام»*، بیروت: دارالفکر.
- _____ (۱۴۱۶ق)، *مجموعه رسائل، «القسطاس المستقیم»*، بیروت: دارالفکر.
- _____ (۱۳۷۴)، *میزان العمل*، ترجمه: علی اکبر کسمایی، تهران: سروش.
- _____ (۱۳۸۹ الف)، *المنقذ من الضلال*، ترجمه سید ناصر طباطبایی، تهران: مولی.
- _____ (۱۳۸۹ ب)، *مشکاه الانوار*، ترجمه ناصر طباطبایی، تهران: مولی.
- _____ (۱۳۶۴)، *ایها الولد*، ترجمه: باقر غباری، تهران: جهاد دانشگاهی.
- _____ قاسم زاده، جواد و سجاد مجرد مغالو، (۱۳۹۵)، *راه‌های پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان*، کنفرانس ملی دانش و فناوری روانشناسی، علوم تربیتی و جامع روانشناسی، تهران: مؤسسه برگزار کننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان، ص ۱-۸.
- _____ کریل، جان (۱۳۹۳). *بیاپید فلسفه بورزیم*، ترجمه محمد کیوانفر، تهران: دانشگاه ادیان و مذاهب.
- _____ لیپمن، متیو؛ آن مارگارت شارپ و فردریک اسکانیان (۱۳۹۵)، *فلسفه در کلاس درس*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____ مایرز، چت (۱۳۸۰)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: سمت.
- _____ محمدی باغملایی، حیدر (۱۳۹۵)، *طراحی تدریس برای یادگیری (راهبردها، روش‌ها و فنون تدریس)*، تهران: رشد.
- _____ مهرداد، حسین (۱۳۸۲)، *هنر تدریس (الگوها، روش‌ها، فنون و راهبردهای تدریس)*، تهران: روان.
- _____ معجز، نسیم؛ الناز قربانی و عظیمه رحیمی، (۲۰۱۷م). *تفاوت‌های فردی در یادگیری و آموزش*، اولین کنفرانس بین‌المللی علوم اجتماع، تربیتی علوم انسانی و روانشناسی، ص ۱-۱۳.

- واتنبرگ، توماس‌ای (۱۳۹۰)، *ایده‌های بزرگ برای بچه‌های کوچک*، ترجمه نسرين ابراهیمی لویه، تهران: شهرتاش.
- ناجی، سعید (۱۳۸۹)، *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Griffel, Frank (2009), *Al-Ghazali s Philosophical Theology*, London: Oxford University Press.
- Treiger, Alexander (2012), *Inspired Knowledge in Islamic Thought*, Al-Ghazali s Theory of Mystical.
- Lipman, Matthew (2003), *Thinking IN Education*, The University of Cambridge.