

مقدمه

« اُسُّ الْمَطَالِبِ ثَلَاثُ عِلْمٍ مَطْلَبُ مَا، مَطْلَبُ هَلْ، مَطْلَبُ لِمَ » اساس هر مطلبی که باید دانسته شود سه چیز است: چیستی یک امر، اینکه آیا هست یا نه؟ چرا هست؟ (ملا هادی سبزواری: اللئالی المنتظمه: 28)

اندیشیدن و خردورزی شاخصه ی اصلی انسان است و نخستین و مهمترین موضوعی که اندیشه بشری باید بر حل آن متمرکز شود؛ علی رغم مؤلفه های بسیاری که می توانند موضوع تفکر ما باشند؛ جست و جوی پاسخ برای پرسش هایی است که پیرامون «خود» مطرح است و مهم بودن «خود» نیز درگرو اثبات ضرورت وجود و معنا داری وجود ماست. پس در هر صورت، مهمترین سؤال بر «وجود» ما و پرسش های بنیادین قابل طرح در خصوص آن، متمرکز می شود، که جای طرح و پیگیری آن در فلسفه خواهد بود. انسان امروز به رغم همه پیشرفت های صنعتی و تکنولوژی، همچنان در عرصه خودشناسی و تفکر در خویشتن که گوهر اصلی آدمی و مرکز توجه پژوهش های فلسفی است، نه تنها پیشرفت تامی نداشته که متأسفانه در پاره ای مواقع به دلیل سرگرمی بیش از حد به مظاهر و جلوه های جذاب و فریبنده تمدن و علم جدید دچار خسران، زیان و پسرفت نیز گردیده است. چرا که غفلت از خود حقیقی از مصادیق واقعی خسران و از جمله بلایای معنوی و انسانی مدرن است.

از آنجا که موضوع اصلی دروس فلسفه و منطق آموزش تعمق و تعقل است، سهم این درس در دستیابی به اهداف متعالی انسانی، بسیار بارز و قابل تأمل است. تدریس فلسفه و منطق به عنوان مسیری جهت رسیدن به پاسخ مهمترین سوالات وجودی ما، دارای اهمیت به سزایی است. بنابراین چه فلسفه به طور مطلق و چه با رویکرد فلسفه اسلامی، با توجه به نقش مهمی که در این زمینه دارند، امروزه آنچنان که باید، بروز و درخشش نداشته اند و آسیب شناسی شیوه های تدریس آن می تواند ما را به راهکارهای نوین رهنمون شود. در بررسی چنین آسیب ها و مشکلاتی به کتب و بیشتر مقالاتی که پیرامون این موضوع نوشته شده است، مراجعه داشتیم. طرح این مسأله در سال های اخیر پررنگ تر شده و به ویژه با شرایط کنونی کشور و بروز برخی نابخردی ها، بیش از پیش به چشم می خورد.

تفاوت این نوشتار با دیگر مقالات و آثاری که پیرامون روش های مختلف تدریس، آسیب شناسی انواع شیوه های تدریس و وضعیت تدریس فلسفه در زمان حاضر، نگاشته شده اند؛ در اینست که به طور مشخص سراغ بررسی شیوه های تدریس مطلوب و مناسب تدریس فلسفه رفته است و تفاوت این دروس را با دیگر دروس در نظر داشته است در حالیکه آثار دیگر به این صورت نبوده است.

1. فلسفه و انتظارات

1-1. فلسفه و فلسفه اسلامی

با توجه به اینکه فلسفه در تاریخ خود به معانی مختلفی اطلاق شده و تعاریف گوناگونی به خود اختصاص داده است، تبیین معنای آن به اجمال، ضروریست. یکی از معانی که قبلاً رایج بوده است، معنای عام فلسفه بوده که شامل علوم نظری (طبیعیات، ریاضیات و مابعدالطبیعه) و علوم علمی (علم اخلاق تدبیر منزل و سیاست) می باشد. به این اعتبار، واژه فلسفه به نوع خاصی از تفکر محدود نبوده است، بلکه شامل همه علوم می شده است... (تورانی و دیگران، 1390: 107 و اکرمی، 1381: ص22)

بنابر معنای اخص آن که معادل «فلسفه اولی یا مابعدالطبیعه» است فلسفه عبارتست از علمی که از احکام کلی موجود و به عبارت دیگر از احوال «موجود بماهو موجود» بحث می کند. (1) منظور از احکام کلی وجود؛ احکامی است که برای وجود ثابت می شود بدون اینکه مختص به ریاضیات یا طبیعیات باشد؛ علوم طبیعی و ریاضی نیز از احوال وجود صحبت می کنند اما بحث آنها در مورد احوال وجودهای خاص است؛ یعنی وجود کمیت ها و غیره در ریاضی، یا وجود اجسام مثلاً در طبیعیات. بنابراین احکام کلی که متعلق به «مطلق وجود» باشند در فلسفه موضوع بحث هستند. «موضوعات علوم رایج و مبادی کلی آنها نیز، در فلسفه همراه بابرهان ثابت می شود آنگاه دانشمند طبیعی پیرامون آن بحث می کند.» (سبحانی، 1384: 58)

البته همان گونه که اشاره شد در تاریخ فلسفه، تعاریف متفاوتی از فلسفه با نگرش های مختلف و نزد فلاسفه و مکاتب آنان مشاهده می شود که تنوع عظیم فلسفه ورزی و جایگاه و نقش آن را در اندیشه ورزی بشر یادآوری می کند و پرداختن به آنها در این نوشتار هدف اصلی بحث ما نیست. و اما اینکه اسلامی نامیدن فلسفه شامل چه حد و حدودی است، ما را به چند طیف از صاحب نظران در زمینه ارتباط دین و فلسفه و نظرات متفاوت آنان هدایت می کند و از آنجا که قصدمان بررسی آسیب شناسی شیوه های تدریس فلسفه اسلامی است؛ به جا است که به عنوان مبادی ورود به بحث، نسبت به تفاوت فلسفه و فلسفه اسلامی و مباحث پیرامون آن بی توجه نباشیم.

طیفی از صاحبان نظر، چه معتقد و چه نامعتقد به یک دین خاص، دین و فلسفه را ذاتاً متفاوت با مراتبی از اختلاف و تفاوت و تباین، دانسته اند و از این رو اصطلاحاتی چون فلسفه مسیحی یا فلسفه اسلامی را بی معنا و ناپذیرفتنی تلقی کرده اند. طیف دیگری از صاحبان نظر، عمدتاً معتقد به یک دین خاص، این گونه اصطلاحات را با معنا و پذیرفتنی و دارای تاریخ

ویژه خویش ، دانسته اند. میان دو طیف فوق طیف گسترده دیگری از کسانی جای گرفته اند که برای دین و فلسفه استقلال و وابستگی نسبی قایل بوده اند.

به هر حال فلسفه و دین ضمن متباین بودن در موضوع و روش و ابزار ، فصل مشترک های گوناگونی نیز دارند و با وجودی که نه فلسفه همان دین است و نه دین همان فلسفه است؛ این دو به کمک پل ها ، پلچره ها یا راه های گوناگون با هم پیوند دارند... فلسفه اسلامی فلسفه ای است که با توجه به موضوعات و آموزه ها و اصول دینی با شدت و ضعف رنگی اسلامی به خود می گیرد، و اسلام در متون و ادبیات دینی خود ، سرشار از بحث ها و مواضع نظری درباره مسائلی است که می توانند در فلسفه نیز مورد بررسی قرار گیرند. دین به طور عام و دین اسلام به طور خاص ، توجه ویژه ای به مسائل مهم مرتبط با جهان هستی و جایگاه آدمی در آن دارند که همواره از موضوعات مهم اندیشه فلسفی بوده اند. (اکرمی: 1381،22)

بنابراین با توجه به بنیادی بودن و اثرگذاری فراوانِ مباحث فلسفه و فلسفه اسلامی در علوم مختلف و همچنین در سرتاسر زندگی انسان، ضرورت پراختن به آنها در کتب و در مقاطع مختلف نمایان است.

1-2. کارکردها و انتظارات ما از فلسفه و فلسفه اسلامی

برای اینکه بتوانیم به آسیب شناسی در خصوص شیوه های تدریس فلسفه اسلامی بپردازیم، ابتدا باید بدانیم انتظار ما از فلسفه در کتب درسی، با وجود وسعت و شمول مباحث آن چیست؟ و طرح و ارائه کدام مباحث آن خواهد توانست کارگشای مسائل و مشکلات ما باشد؟ بنابراین پیش از صحبت از آسیب های موجود در روش تدریس و ارائه مطالب درسی در درس فلسفه و منطق، چند مسأله ی پیوسته به آن بوده و قابل بررسی است: (که البته موشکافی دقیق آنها مقالات دیگری می طلبد.) (2)

- نیازهای موجود جامعه ایرانی و اسلامی ما ، با توجه به اهداف آن، منبعی است که موجب می شود برخی از مباحث فلسفه ، جهت طرح و گنجاندن در برنامه درسی ، دارای اولویت بیشتری باشند، به عبارت دیگر با در نظر گرفتن روند و سیرکلی تعالی انسان ها مسائلی در فلسفه خودنمایی می کنند.

- همچنین در نظر گرفتن اقتضائات سینی و فکری مخاطبان، آشنایی با علایق و باورهای آنان و ارائه مطالب فلسفی متناسب با نیازهایشان ، از جمله مؤلفه های مهمی است که مطرح می شود؛ چون یکی از مهمترین پیش

نیازهای ایجاد انگیزه و علاقه؛ هم راستایی مباحث ، با دغدغه های فکری مخاطبان است.

- از منظری دیگر نیز پرداختن به این مسأله ضروری است که در رابطه با فلسفه - به عنوان بنیاد افکار و انتخاب های ما - تدریس تا چه حد امکانپذیر است؟ و اساساً تفکر چه میزان آموختنی است؟ برای آموزش تفکر باید سراغ مکاتب و نظریه ها رفت ؟ یا آموزش تفکر، روش جداگانه ای می طلبد که از جمله مهمترین عناصر آن، ایجاد انگیزه و خواستن در مخاطب است؟

- البته کارکردهای فلسفه و این که ذاتاً فلسفه و به ویژه فلسفه اسلامی، چه کارکردهایی داشته و میزان انتظارات ما چگونه باید باشد؟ نیز از جمله مباحث پیشینی آسیب شناسی شیوه های تدریس فلسفه اسلامی است. بنابراین برای نیل به مقصود نوشتار، از یک جنبه مخاطب شناسی و موقعیت شناسی حائز اهمیت است و از جانب دیگر، انتخاب و گزینش مناسب مطالب از میان مباحث فلسفه ، اهمیت وافری دارد که مجالی دیگر می طلبند و در برخی مقالات بررسی شده اند. (3)

اما نکته ی مبنایی که ارتباط تنگاتنگی با بحث شیوه ی تدریس و انتقال مسائل به مخاطبان دارد؛ شناخت و توجه به ماهیت مباحث فلسفی است؛ که با توجه به انتظارات و توقعات ما، چه میزان می تواند رسالتش را به انجام برساند و مخاطبانی اندیشمند و انتخابگر پروراند؟ تبیین این مسأله لازم است که آیا اساساً « تفکر » قابل آموزش است؟ فلسفه تا چه اندازه تدریس کردنی است؟ این حاصل تفکرات است که قابل تزریق و آموزش هستند یا می توان تفکر را - به عنوان نوعی درگیری فعال ذهن - آموخت یا تسهیل نمود؟ تأثیر آموزش تفکرات و نظریه ها تا چه حد می تواند فرد را متفکر بار آورده ، او را به سمت زندگی خردمندانه هدایت نماید؟

در بررسی پاسخ به چنین پرسش هایی مباحث « معرفت شناسی و ابزارهای معرفت » به میان می آیند که شهید مطهری در کتاب مسأله شناخت پیرامون ابزارهای معرفت ؛ حس را یکی از ابزارها و ابزار دیگر را ؛ استدلال منطقی و عقلی را معرفی می کنند که شرط لازم برای شناخت هست اما شرط کافی نیست. انسان برای شناختن ، به نوعی تجزیه و تحلیل نیاز دارد. تجزیه و تحلیل کار عقل است. تجزیه و تحلیل های عقلی ، دسته بندی کردن اشیاء در مقوله های مختلف است. همچنین تعمیم دادن و عمل تجرید نیز عملی عقلی می باشند . بنابراین حس یکی از ابزارهاست و عقل ، اندیشه ، فکر ، فاکره ابزار دیگری است که هر دو برای شناخت ضرورت دارد و ما از آن ها بی نیاز نیستیم. (مطهری، 1387: 37 تا 41)

شهید مطهری به برخی از آیات قرآن (4) نیز اشاره می‌فرمایند که صراحتاً : در مورد ابزار شناخت چنین نظری ارائه شده است: «در میان حواس انسان، آن حواسی که بیش از همه در شناسایی تاثیر دارد، چشم و گوش است قرآن هم این دو حاسه مهم را ذکر کرده ، بعد از اینکه می‌گوید شما به دنیا آمدید در حالی که هیچ چیز نمی‌دانستید می‌گوید به شما چشم و گوش داد؛ حواس داد یعنی؛ ابزار دانستن داد، پشت سرش آن چیزی را ذکر می‌کند که در اصطلاح قرآن به آن «لَبَّ» (5) و یا «حِجْر» (6) گفته می‌شود؛ آن چیزی که مرکز تفکر است . بعد از چشم و گوش دل را ذکر می‌کند، یعنی همان قوه ای که تجزیه و ترکیب می‌کند تعمیم می‌دهد تجرید می‌کند... بنابراین قرآن این دو ابزار را به رسمیت می‌شناسد یکی دیگر از ابزارها عمل است و دیگری تزکیه نفس...» (مطهری، 1387: 37 تا 41)

بنابراین پیداست که فعالیت های عقل و ذهن ما یعنی افعالی چون؛ تعمیم و تجرید ، دسته بندی مقولات و تجزیه و تحلیل ها، امکاناتی است که در اختیار داریم و قابلیت تشدید و تضعیف دارند و قادریم با شیوه های مناسب آنها را تقویت نماییم. به عبارت دیگر تفکر و خردورزی در انسان قوایی هستند که با ممارست قابل ارتقاء بوده و با روش های مناسب به سمت تعالی و تکامل هدایت می‌شوند.

بعضی از صاحب نظران مانند هیلداتابا نیز حیطه برنامه درسی نیز، تفکر را کاملاً آموختنی دانسته اند و درگیر شدن فعال شخص با مطالب را مورد تأکید قرار داده اند. (7)

به این ترتیب به نظر می‌رسد با وجودی که ماهیت مباحث فلسفی، تفاوت عمده ای با بسیاری از دروس دیگر دارد؛ از این نظر که صرف آموزش نظریات و مکاتب گوناگون ، مفاهیم و محفوظات تئوری، تمام شاکله ی آن نیست و ما را به سرمنزل مقصود خردورزی نمی‌رساند؛ در عین حال می‌توان در اندیشه ی آموزش این مباحث بود و به انحاء گوناگون این امر را تسهیل نمود.

پس با اینکه فلسفه و منطق ؛ به معنی تفکر و چون و چرا کردن و خردورزی ، با دشواری از طریق روش های سنتی قابل انتقال به مخاطب است، ولی قابل تدریس هست و می‌توان به دنبال راهکارهایی در جهت تعلیم و آموزش آنها بود. البته تعمق و تأمل در نحوه ی انجام این کار (آموزش فلسفه)، ما را هرچه بیشتر به سمت اهمیت روش و شیوه ی تدریس می‌برد.

بنابراین در این دروس، نقش شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب و مفاهیم، گاه از انتخاب متون و مطالب، پررنگتر است. چون گاهی هدف اینست که مفاهیمی ارائه شود و با تکرار و تمرین، در درک و یادسپاری مفاهیم، تسلط حاصل شود ولی در آموزش تفکر و خردورز بودن، درصد بسیار زیادی از نتیجه‌ای که گرفته می‌شود، به روش و شیوه‌ی تعلیم برمی‌گردد.

2. آسیب‌شناسی شیوه‌های تدریس فلسفه اسلامی و فلسفه

پیش از پرداختن به شیوه‌های تدریس و یافتن شیوه‌های مناسب تدریس فلسفه اسلامی، ضروری است که نگاهی به برخی آسیب‌ها و مباحث مطرح، در مورد وضعیت کنونی فلسفه به صورت عام؛ در مقایسه با گذشته داشته باشیم و به تبع آن، شیوه‌های موجود تدریس این دروس مورد توجه قرار دهیم.

از میان مباحثی که امروزه نیاز به ایجاد تحولات بنیادین را در شیوه تعلیم و تدریس فلسفه مطرح می‌کنند و ناکارآمدی شیوه‌های موجود را یادآور می‌شوند، به صورت خلاصه می‌توان به موارد زیر اشاره نمود (8):

- غفلت از روند تاریخی درگسست فلسفه از حوزه‌های گوناگون اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اخلاقی.
- بی‌توجهی به مناسبات و تعامل فلسفه با علوم دیگر در حل معضلات.
- عدم اهتمام به روش‌شناسی منطبق با مسائل اساسی فلسفی.
- بسندگی مفرط به مباحث دشوار و صعب‌نظری و سوژکتیو و عدم مقایسه آنها با حوزه‌های اوبژکتیو و عملی.
- غفلت از روش‌شناسی در آموزش فلسفه و... (پورحسن، 1388: 85 تا 87)
- برخورد منجمد با مسائل فلسفی؛ برخی معتقدند فلسفه اسلامی تا حد زیادی دچار رکود شده و نتوانسته است نسبت به نیاز و ضرورت موجود دست به ابتکار و گشودن افق‌ها و عرصه‌های جدید بزند... (اکرمی، 1381: 30)

البته برخی از مسائل و مشکلات، بازگشت به متون فلسفی دارند که بدان‌ها پرداخته نشد چراکه؛ علاوه بر اینکه در این نوشتار تاکید بر روش تدریس و آسیب‌شناسی آنست، در بررسی اجمالی نیز روشن است که؛ بیشتر، شیوه‌ی برخورد با مسائل و نحوه مطرح کردن آنهاست که نتوانسته به میزان لازم انتظارات را برآورده نماید و آسیب جدی‌تری محسوب می‌شود.

به عنوان مثال صحبت از اینکه بیشترین تلاش فلسفی باید در واکنش‌های کاربردی مورد نیاز جوامع بشری اتفاق بیفتد، (پورحسن،

1388: 86) یا اگر افلاطون و ارسطو فیلسوفانی موفق بودند، به خاطر پیوندشان با دستاوردهای فکری روزگار خویش بوده است (اکرمی، 1381: 30) همچنین مسئله نیاز به درگیری فعال ذهن با مطالب فلسفه و... شواهدی بر اهمیت فوق العاده ی شیوه تدریس و تعلیم فلسفه و منطقند.

در خصوص آسیب شناسی شیوه های تدریس فلسفه اسلامی در دوره متوسطه دوم ، مسائل مطرح شده در بالا به طور عام قابل طرح است و به طور خاص با بررسی های کتابخانه ای و میدانی و مصاحبه های انجام شده با دانش آموزان و معلمان این دروس، موارد زیر به چشم می خورند: (9)

- استفاده از روش معلم محوری و شیوه سخنرانی در اکثر موارد.
- احساس عدم نیازمندی به برخی از مباحث از سوی دانش آموزان ، به ویژه در درس فلسفه یک، که در پایه یازدهم تدریس می شود. (دروس نگاهی به تاریخچه معرفت و نظریات فلاسفه غرب و ... به اذعان خود دانش آموزان وحتى برخی از معلمان ، مباحثی کم فایده و بی اثر است؛ که علت این قضاوت آنان در نظرسنجی ها بیشتر برمی گردد به توجیه نشدن و باور نداشتن اهمیت این مطالب و اثرگذاری آن. گویا استنتاج به اینکه در گذشته فلسفه چنین ثمراتی داشته و اکنون می تواند چنین باشد ، دشوار بوده و دلیل آن هم اینکه مقایسه ی افکار نیاز به دید باز و اطلاعات بیشتری دارد که دانش آموزان و حتی برخی از معلمان قادر به انجام چنین کاری نبودند بویژه با توجه به روش های مرسوم و سنتی موجود)
- عدم مشارکت فعال دانش آموزان در مباحث درس فلسفه و منطق که بعضی از دلایل آن نیز عبارتند از: ضعف در فهم برخی مثال ها و دور از ذهن بودن آنها به زعم برخی از دانش آموزان؛ به عبارتی عدم تناسب برخی از آنها با فضای فکری و علایق دانش آموزان، عدم توانایی استقرا و استدلال در مطالب درسی .
- دشواری مباحث فصول آخر کتاب منطق و کمبود زمان جهت تمرین و ممارست و تسلط بر مطالب، با توجه به محدودیت زمان ، گستردگی و مقدار مطالب.
- پراکندگی، گستردگی و عدم انسجام مسائل مطرح شده در درس فلسفه یک و عدم تناسب با درک دانش آموزان به طوری که در بسیاری از موارد فقط نظریات به صورت سربسته ارائه شده اند و اغلب دشواری و مفصل بودن مباحث ، مانع دستیابی به جمع بندی و نتیجه

- گیری دقیق و صحیح بوده و به خاطر دشواری و وجود محدودیت زمانی برخی از دانش آموزان قادر به پیگیری و یافتن پاسخ مناسبی برای آنها نیستند بنابراین اکثراً از بین دو راه حفظ مطالب و سردرگمی در یافتن پاسخ صحیح ؛ راه اول را انتخاب می کنند.
- عدم تسلط برخی از معلمان در ارائه ی دیدگاهی جامع و کلی و توجیه و تبیین مطالب.
 - ذاتِ «کتاب درسی بودن» و نگاه تکلیفی به آن نیز با ماهیت مباحث فلسفی ناسازگاری دارد به نحوی که از آزادی اظهار نظرات دانش آموزان می کاهد و چون نتایج بحث ازپیش مشخص است علی رغم وجود پرسش و پاسخ های متن ها - که روش گفتگو را می طلبد - در حین اجرا و تدریس، گفتگوی واقعی صورت نمی گیرد به ویژه که با روش های مرسوم، الزام بدون ایجاد انگیزه در یادگیری مطالب غالب است.
 - عدم توجه به تفاوت های فردی و عدم ارائه دروس با شیوه ای که قادر به اقناع و علاقمند نمودن دانش آموزان در سطوح مختلف (از لحاظ میزان و نوع هوش (10) و استعداد) باشد. (طبا طبایی، 1388: 22 تا 24)
 - عدم تنوع در روش تدریس متناسب با درسها و فصول مختلف و استفاده از یک شیوه برای تمام مباحث.
 - عدم توجه به بحث تغییر رفتار و یادگیری و فهم عمیق که منجر به خردورزی شود؛ درحالیکه اصالتاً مباحث فلسفی با جهان بینی فرد مرتبط بوده و ماهیت آن همین ایجاد و اصلاح نگرش و به تبع آن تغییر رفتار است.
 - عدم رعایت روایی، روشنی و سادگی کلام جهت برقرای ارتباط با مخاطبان که علاوه بر دشواری متن، در نحوه تدریس نیز مؤثر است؛ بخشی از زمان به تبیین و توضیح جملات و کلمات پیچیده اختصاص می یابد.
 - تدریس و ارزشیابی درس های فلسفه و منطق به شیوه سنتی و همانند دروس دیگر.
 - عدم استفاده از تکنولوژی های آموزشی و بسنده نمودن به شیوه های مرسوم با وجود رشد روزافزون جذابیت های محیطی و فکری دانش آموزان؛ به نحوی که در مقایسه با انواع جذبه های فضای مجازی ترغیب دانش آموزان برای پرداختن به دروس کار بس دشوار است.
 - عدم ایجاد انگیزه لازم جهت درگیری واقعی ذهنی مخاطبان با مسائل و متون درسی و تحریز ایشان به پیگیری جدی مباحث.

- به خاطر حاکم بودن فضای کنکور و آزمون ها اکثراً علاقه ای در دانش آموزان جهت پیگیری عمقی مطالب نبوده و قسمت های که برای تبیین مطالب و اطلاعات بیشتر در کتاب ها گنجانده شده مورد غفلت قرار می گیرند.
- استفاده از روش های ظاهراً ساده اما ناکارآمد؛ مثل دادن سوال و جواب آماده به دانش آموزان و محدود شدن به حفظ مطالب و کاهش اثرگذاری آن.
- عدم التزام درونی برخی از معلمان به مباحث مربوط به فلسفه اسلامی و تأثیر منفی مستقیم و غیر مستقیم ایشان، روی دانش آموزان از طرق مختلف. به عنوان نمونه جدی نگرفتن مباحث، صعب و بی فایده معرفی نمودن بسیاری از مطالب، که مصداق این آیه کریمه قرآن است؛ «وَلَمْ تَقُولُوا مَا لَآتَفَعَلُونَ؟» (صف آیه 2)(12) قطعاً منجر به نتایج ناخوشایندی می شود.
- ایجاد چرخه ی دوری در دانش آموختگان که خود در آینده معلمانی خواهند شد که تنها به شیوه تئوری گویی متکی هستند و در عملی نمودن و درونی ساختن گفته ها دچار مشکل خواهند بود.
- اما با توجه به مزایای فراوانی که روش های مدرن (13) دارند و به آن خواهیم پرداخت، چه عواملی باعث می شود که معلمان همچنان بر روش های سنتی پافشاری نموده و به سمت آنها سوق پیدا کنند؟
- با شواهد تجربی و کنکاش، به موارد زیر اشاره می شود:
- عدم تناسب کمیت مطالب و متون درسی با اجرای روش های فعال؛ چنین شیوه هایی زمانبر هستند و به عبارتی بیشتر از کمیت، رویکرد کیفی دارند.
- عدم توانمندی در کنترل و هدایت بحث ها از جانب برخی از معلمان.
- درخواست دانش آموزان و تعلق خاطر آنها به روش های سنتی به ویژه در مقطع متوسطه دوم که این مسئله دارای عللی است از قبیل؛ عادت ایشان به روش های سنتی، عدم تحمل ابهام (14) از سوی بسیاری از دانش آموزان، در نظر گرفتن اهدافی چون؛ آزمون و کسب نمره قبولی و به ویژه شرکت در کنکور و تست حل کردن. (15)
- راحت طلبی هر دو طرف یعنی هم دانش آموزان و هم معلمان و عدم ریسک پذیری که البته منجر به بسته شدن بسیاری از مبادی خلاقیت است.
- سیستم درونی حاکم بر آموزش و پرورش که با وجود اصلاحات خرد و کلان، هنوز هدف نهایی ضمنی آن، ورود به مرحله بعد یعنی دانشگاه

است و منبع ایجاد انگیزه و تلاش و فعالیت های دانش آموزان و معلمان ؛ قبولی در کنکور ، است به طوریکه پاسخ اغلب دانش آموزان به این سوال که چرا باید درس بخوانید؟ اینست که برای هر شغلی حداقل دیپلم لازم است و آنان که به ادامه می اندیشند فقط هدفشان گذر از پل کنکور است . با وجودیکه در سال های اخیر سعی شده صندلی های دانشگاه بیشتر از دانش آموزان شود، باز هم هدف دانش آموزان، فقط گذر از مراحل است؛ که فراخ تر شدن آن نیز تا حدودی موجب کم اهمیت تر شدنِ دروس در مقطع متوسطه شده است و تا زمانیکه ارزش ذاتی آموزش علوم و مهارت ها روشن نباشد، درونی نشود و باور نشود این سیر ادامه خواهد داشت. (که این امر نیز بی ربط به تقویت خردورزی و رشد نگاه فلسفی در افراد نیست.)

3. تدریس

1-3. عناصر اصلی

از تدریس تعاریف گوناگونی ارائه شده است و با توجه به عناصر اصلی اکثر تعاریف یعنی ؛

- فعالیت بودن (activity) تدریس؛
 - در نظریات افرادی مانند رابرتسون (Robertson) (1987) که از تدریس به معنای « فعالیت تعهد آور همراه با قصدی که موجب یادگیری در دیگری می شود» یاد کرده است و کلوتر (Klaurer) (1985) تدریس را «فعالیت بین الاشخاصی که معطوف به یادگیری است و توسط یک یا چند نفر به انجام می رسد» دانسته است .
 - تعاملی (interaction) بودن آن؛ افرادی چون امیدون (Amidon) و هانتز (Huntre) (1967) که تدریس را «یک جریان تعامل» می دانند و کلوتر که تدریس را فعالیت تعاملی دانستند و تعامل های جریان تدریس را اغلب از نوع «کلامی و دوسویه» معرفی می کنند، به آن اشاره دارند.
 - تعمدی بودن (intentional) تدریس و هدفدار بودن آن؛ در نظریات افرادی مانند گیج (Gage) (1963) که تدریس را « تغییر دادن روش هایی است که دیگران می توانند یا می خواهند ، رفتار کنند.»
 - معطوف به یادگیری یا خلاقیت بودن و منتج به تغییر رفتار بودنش که در برخی تعاریف اشاره شده ؛
- می توان به صورت خلاصه و با تلفیق عناصر مذکور، چنین تعریفی از آن ارائه نمود: «تدریس فعالیتی تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش های رفتار کردن یک یا چند شاگرد است.» (موسی پور، 1383: 48-56)

البته با یک نگاه فلسفی به تعاریف موجود از تدریس و شیوه های آن، می توان گفت؛ اختلاف نظرانی که وجود دارد ناشی از اختلاف دیدگاه های صاحب نظران در مسایل مبنایی؛ مثل شناخت هستی ، انسان ، ذهن و تفکر او ... است، که این اختلاف دیدگاه ها قطعاً اثرات خاص و متنوعی بر تدریس و شیوه عمل معلم در یاد دادن و تدوین روش های تدریس و یادگیری دارند. (سجّادی ، 1377: 12 تا 22)

از این رو تا حدودی کار تدریس به یک شیوه ی مشخص، توسط معلّمان به عنوان افراد صاحب اندیشه و دارای دیدگاه های متفاوت ، دشوار به نظر می رسد.

بسیاری از صاحب نظران، تدریس را؛ علم دانسته اند و معتقدند با روش علمی می توان نظریه هایی را پدید آورد که رفتار معلّم در جریان تدریس ؛ توصیف ، تبیین ، پیش بینی و کنترل کنند درحالیکه برخی دیگر تدریس را به منزله یک هنر می نگرند و برای آن مراحل خاص و قابل تشخیص قائل نیستند که بتوان آنها را با قواعد و قوانین ، برای معلّمان به صورت دستورالعمل یا رهنمود درآورد. بنابراین معلّمی کردن با ادراک دقیق موقعیّت همراه است و چنین درکی البته بصیرت و تیزبینی ویژه ای نیاز دارد.

اما اکثریت صاحب نظران حوزه تدریس و یادگیری میان این دو ارتباط برقرار نمودند و معتقدند که می توان نوعی مبنای علمی برای تدریس فراهم آورد و در عین حال فعالیت های تدریس در بطن خود از پویایی برخوردار باشند و معلم با بصیرت و خلاقیت اطلاعات مفید علمی درباره تدریس را در عمل به کار ببندد. (برداشت از موسی پور، 1383: 48-56) بنابراین ضمن اینکه معلم از مبانی علمی تدریس آگاهی دارد ، در هر شرایطی و متناسب با محتوای آموزشی ، شیوه تدریس خاصی را به کار می بندد و این دو ؛ یعنی دیدگاه علم بودن تدریس یا هنر بودن آن ، بیش از آن که دو دیدگاه مقابل هم باشند؛ مکمل هم هستند و هر یک بدون دیگری ، نمی تواند ما را به مقصود برساند.

2-3. شیوه های تدریس

در سال های اخیر مبحث روش های تدریس ، با توجه به کارآمدی آن، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است و توسعه ی روز افزونی دارد. برای انتخاب اینکه از چه تلاش ها و فعالیت هایی باید بهره گرفت تا برنامه آموزشی به نحو مطلوب تری اجرا شود، ملزم به شناخت شیوه های گوناگون تدریس هستیم . البته نکته ی مورد توجه بعدی این است که هر محتوایی، با چه شیوه ای به نحو کارآمدتر و مؤثرتر قابل انتقال است؟

از آنجا که مقصد اصلی این نوشتار برشمردن تمامی انواع شیوه های تدریس نیست و از طرفی بیشتر به دنبال شیوه های متناسب با تدریس محتوای فلسفی هستیم به معرفی برخی شیوه های تدریس می پردازیم. به طور کلی بسیاری از صاحب نظران در تقسیم بندی شیوه های تدریس؛ از دو دسته سنتی و فعال یاد نموده اند و اکثراً در شیوه سنتی « منفعل بودن فراگیرنده» را در نظر گرفته اند و روش های یادسپاری، سخنرانی و حفظ و تکرار از اقسام شیوه سنتی محسوب می شوند؛ درحالیکه در شیوه فعال سعی در « فعال » نمودن مخاطب در امر یادگیری است.

برخی از ویژگی هایی که برای شیوه تدریس فعال در مقایسه با شیوه سنتی در نظر گرفته شده است ، به طور کلی عبارتند از:

- فعال در نظر گرفتن ذهن انسان در روش های فعال تدریس. به این معنا که هر مفهومی که با نظام مفاهیم ذهن تناسب داشته باشد جذب ذهن می شود و اگر متناسب نباشد جذب نمی گردد . و منفعل در نظر گرفتن ذهن انسان در روش های سنتی و غیر فعال تدریس.
- مساعد نمودن شرایط یادگیری و ترغیب یادگیرنده به مشارکت به جای ارائه ی مستقیم مطالب.
- تقویت مهارت های ذهنی از قبیل فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل و غیره که محصول فعالیتهای ذهنی است.
- تقویت روابط بین گروهی از طریق بحث و گفتگو و تصمیم گیری در خصوص مباحث و مهارت در بروز رفتارهای مطلوب. در حالیکه تدریس غیر فعال عمدتاً فرد محور است .یعنی هر کسی به تنهایی فعالیت می کند و گاهی رقابت، ستیز و تضاد بین افراد به وجود می آید .
- تقویت اعتماد به نفس افراد ، پذیرش خود و باور به توانایی خود ؛ در تدریس غیر فعال چنین نیست. چون فرد به ندرت مورد توجه قرار می گیرد و در جریان تدریس مشارکتی ندارد . عدم مشارکت موجب مدفون ماندن تواناییها در وجود یادگیرنده می شود.
- آشنایی تدریجی با ویژگی های ذاتی مفاهیم ، در تدریس فعال و اینکه علاوه بر کسب توانایی ذهنی ؛ نسبت به جریان تکوین مفهوم نیز آگاهی می یابد.

- پرورش توانایی کاوشگری و تحقیق یکی دیگر از آثار و نتایج روشهای تدریس فعال است .چون که در تدریس فعال فراگیر در مقابل سؤال قرار می گیرد و برای پیدا کردن پاسخ به فعالیت می پردازد. گردآوری اطلاعات، تنظیم و طبقه بندی آنها و بررسی فرضیه های مورد نظرو در نهایت دست

یابی به تعمیم از جمله مهارت هایی هستند که در روش های تدریس فعال تقویت می گردند.

- افزایش توانایی تحمل ابهام در روش تدریس فعال. تحمل ابهام به این معناست که اگر فرد در يك وضع نامعلوم قراگرفت وبامسئله ای مواجه شد تعادل روانی و عاطفی او به هم نخورد وباصبروحوصله به شناخت وضع مبهم و پیدا کردن راه حل بپردازد. تحمل ابهام به مقدارزیادی به داشتن روحیه تحقیق بستگی دارد.

- تقویت روح خلاقیت ؛ گرایش به تفکر و گشودن راه های نو در بررسی مسائل

-کسب روحیه استقلال در موقعیت های مختلف گروهی
(شعبانی، 56:1390)و(ضرایبان، 1366:96)و(علوی سالکویه، 1400:103)و (حسینی، 1383:49)

به نظر می رسد ویژگی هایی که برای شیوه های فعال مطرح شده است بیشتر اهدافی اجرای یک شیوه ی تدریس مطلوب هستند. یعنی ؛ می توان به عنوان هدف به آنها نگریست و از شیوه های علمی ، هنری وذوقی و ترکیبی بهره برد و به الگوهای مشخص تری دست یافت. از این رو، روش های فعال خود به انواع الگوهای تدریس منقسم شده اند، مانند: شیوه های بارش فکری، ایفای نقش ، فرایند گروه اسمی ، مشارکتی، اکتشافی ، بدیعه پردازی، کلاس معکوس ، یادگیری در عمل و حل مسئله و....

3-3. تدریس فلسفه

از آنجا که فلسفه را به راحتی نمی توان در عرض علوم دیگر قرار داد و با ملاک های معمول در علوم مختلف درباره ی آن اتخاذ نظر کرد، تفاوت هایی بین تدریس و شیوه های تدریس آن با بقیه دروس نیز مورد انتظار خواهد بود.

اگر بسیاری از علوم را مجموعه ای از قضایا و احکام مربوط به آن علم بدانیم ، وجه تمایز فلسفه به اینست که عبارت است از فعالیت های ذهنی و چون و چرا کردن در مورد قضایای مبنایی که در علوم مختلف گسترش می یابند.

زنده بودن و پویایی فلسفه به مخالفت کردن های شاگردانی چون ملاصدرا و ارسطو و ... با اساتیدشان بوده به این معنی که فلاسفه بزرگ پس از طی مسیر شاگردی و تبدیل علوم حصولی شان به علم حضوری (16) ، به این استقلال فکری دست یافتند که نه تنها مسائل زمان خویش، بلکه مسائل آتی را نیز تبیین نموده اند. چرا که ذات فلسفه اگر به درستی راه خویش را بپیماید به روشن کردن مسیر دیگر علوم منتهی می شود و

قطعاً در امور فردی نیز؛ انسانی که مبانی فکری و فلسفی اش دارای چنین استقلالی شود مسیر سعادت را خواهد پیمود.
بنابراین «بیشتر فلاسفه اتفاق نظر دارند که معلّمان باید معنی «چگونه فکر کردن» را به خوبی نشان دهند و این معنا را در رابطه با زمینه های تجربی آن مورد توجه قرار دهند ... و به نوعی از یادگیری که توان لازم برای حمایت از عقاید را به فرد اعطا کند، دست یابند.» (سجّادی، 1377: 12 تا 22)

پس در تدریس فلسفه با توجه به شاخصه های مذکور، بهره گیری از شیوه های مشارکتی و فعال؛ به دلیل اینکه خود شخص و انگیزه او، در واقع «نقش اول» را در پیشبرد افکار دارا هستند، بسیار ضروری است. مؤلفه ها و عناصر دیگری که در ایجاد چنین استقلال فکری سهم بسزایی دارند؛ علاوه بر مهارت یابی در تجزیه و تحلیل، تجرید و تعمیم با تمرین و ممارست؛ بحث دل و ضمیر پاک و روحیه حقیقت جویی است که نباید در اجرای شیوه های تدریس از آنها غفلت نمود.

4. معرفی شیوه های تدریس جدید در فلسفه

از جمله شیوه های تدریس که می توان از آن ها برای تدریس فلسفه بهره برد و آنها را به کار گرفت می توان به شیوه های زیر اشاره نمود:

1-4. روش تفکر استقرایی

در این روش، معلّم از راه تحقیق و بحث، فراگیران را به شناخت اصول و مفاهیم راهنمایی می کند و فراگیرنده به نوعی از جزئیات شروع می کند و با بررسی قوانین حاکم بر آن در همان زمینه به قواعد کلی می رسد. اجرای این الگو نیازمند معلّمی انعطاف پذیر و آشنا با روش استقرایی است و برای دانش آموزان در سطوح مختلف و با تواناییهای گوناگون قابل استفاده است. (با لطف، 1393: 20-23)

شیوه نگارش کتاب های فلسفه در مقطع متوسطه دوم تا حد بسیار زیادی تابع روش تفکر استقرایی است و اکثراً دروس با مصادیق، داستان ها و مثال هایی آغاز شده است؛ «هر درس معمولاً با یک داستان کوتاه که چند پرسش در پایان آن آمده، آغاز شده تا ذهن شما را به سوی مسئله اصلی درس سوق دهد. لازم است که درس با همین سبک و سیاق شروع شود تا مسیر اصلی درس گم نشود و همین مسیر تا پایان حفظ گردد.» (اعتصامی و دیگران، 1401: 1)

البته مزایای استفاده از شیوه ی استقرایی روشن است؛ الگوی تفکر استقرایی باعث بهبود ظرفیت تفکر، گردآوری، سازماندهی و کنترل اطلاعات و نام گذاری مفاهیم می شود. (فرهادی پور، 1394: 10-21)

و(فرهادی ، 1395: 98-104) اما برخی از مشکلات و معایب این روش که کم اهمیت نیستند و اجرای آن را تحت تاثیر قرار می دهند، نباید مورد غفلت قرار گیرند. زمان بر بودن اجرای این شیوه به طور کامل و عدم تناسب مقدار محتوای دروس با صبر و حوصله ی دانش آموزان، یک نواخت نبودن افکار دانش آموزان و نیاز به بحث و بررسی مطالب با توجه به تفاوت های ایشان، گاهی عدم تناسب امثال و داستان ها با محتوا و همچنین به روز نبودن و عدم جذابیت این داستان ها ،پر جمعیت بودن کلاس ها و عدم حضور بسیاری از آنان در فعالیت ها از جمله این مشکلات است.

2-4. الگوی تدریس کاوشگری :

الگوی کاوشگری (metod Inquiry) که بر اساس نظر ریچارد ساچمن (Richard suchman) بنا نهاده شده یکی از الگوهای خانواده اطلاعات پردازی است. تربیت کاوشگر به منزله فرایندی برای بررسی و تشریح پدیده های غیر معمول تعریف می شود. جوهر و اساس الگوی کاوشگری آن است که دانش آموزان از طریق معلم ، کاوش علمی را بیاموزند. (صفوی، 1390: 56)

روش تدریس کاوشگری ، به منظور رویارو ساختن مستقیم دانش آموزان با فرایندهای علمی تدوین شد.

معلم در این روش نقش راهنما در تدریس را ایفا می کند و به جای ارائه دادن مستقیم اطلاعات موقعیتی را فراهم می کند تا دانش آموزان کاوشگرانه به مطلب لازم دست یابند و آنها را فراگیرند. معلم می تواند با طرح سوال و ایجاد مسأله ، کاوشگری دانش آموزان را استمرار ببخشد. مراحل اجرای روش تدریس کاوشگری عبارتند از :

- مواجه ساختن دانش آموز با مسأله
- برانگیختن دانش آموزان برای گردآوری اطلاعات
- کاربست اطلاعات گردآوری شده
- قاعده سازی
- نگاهی به فرایند کاوشگری(آقازاده ، 1388 : 112)

از جمله محاسن روش کاوشگری می توان به تقویت ذهن کاوشگر و رشد تفکر انتقادی ، استقلال در یادگیری ، حل مسأله و تقویت روحیه همکاری اشاره نمود، همینطور باعث می شود ارتباط فعالیت های مدرسه با زندگی واقعی دانش آموزان بیشتر شده و علاقمندی آنان را در پی داشته باشد. اما محدودیت هایی از قبیل نیازمندی به زمان بیشتر و عدم تناسب

با نوع ارزشیابی و مقررات موجود در مدارس، اجرای تام و تمام این روش را نیز با مشکل مواجه می‌کند. (برداشت از اربابی، 1397: 53-68)

روش مسأله محوری (فراگیران ضمن استفاده از دانسته های قبلی خود در صدد رفع مشکل بوجود آمده و رسیدن به بهترین راه برای حل آن تلاش می‌کنند)، روش کلاس معکوس؛ (ابتدا دانش آموز مباحث درسی را به طرق مختلف می‌آموزد و زمان کلاس به بحث و رفع شبهه سپری می‌شود) و برخی روش های سنتی مثل سخنرانی و گفتگو؛ شیوه های دیگری هستند که در تدریس فلسفه قطعاً به آنها نیاز داریم و البته با توجه به مباحثی مانند تفاوت های فردی و سطوح مختلف و تنوع هوش در افراد، که در رابطه با آسیب شناسی شیوه های تدریس ذکر شد، بهتر است از ترکیبی از روش ها بهره برد و از تک روشی و تکرار یک شیوه در تمام جلسات پرهیز نمود.

3-4. روش بازیکاری (Gamefication)

یکی از شیوه های جدید که با توجه به شرایط کنونی یعنی؛ علاقمندی دانش آموزان به فضای مجازی و جذابیت آن، اهمیت فوق العاده ی نحوه ی استفاده ی دانش آموزان از این فضا و اثرگذاری فراوان آن، می تواند مفید واقع شود؛ التفات به بازی های ویدیویی است که نوعاً به ایده های فلسفی می پردازند و فرد را وادار به تعمق در زندگی، جهان و خود می کنند.

به دلیل شیوه تعاملی منحصر به فرد در بازی های ویدیویی، از طریق آنها می توان به خوبی به کاوش در ایده های فلسفی موجود و تازه پرداخت.

از دیدگاه سنتی بازی های ویدیویی راهی برای گریز از سختی های واقعیت پیرامون انسان هستند و به سؤالات بزرگ زندگی پاسخ نمی دهند؛ اما با پیشرفت این صنعت و تکامل بازی های ویدیویی، سازندگان از این رسانه برای ارائه تفکرات فلسفی خود استفاده می کنند.

جبر و اختیار در بازی (The Stanley Parable)، علم و معنویت در (The Witness)، فردگرایی و عینیت گرایی در (BioShock)، جاودانگی و خودآگاهی در (Soma)، اگزیستانسیالیسم و خودآگاهی در (The Talos Principle)،

اگزیستانسیالیسم و پوچ انگاری در (Dark Souls)؛ تنها نمونه هایی از اندیشه های فلسفی هستند که از طریق بازی و قوانین آن، به شیوه ی تعاملی و دو طرفه تأثیر بسزایی در تغییر نگرش نوجوانان و جوانان داشته و دارند. همانگونه که قبلاً اشاره شد، یکی از آسیب های موجود در فلسفه و برآورده نشدن انتظارات، عدم برخورد و مواجهه ی آن با مسائل روز بود.

حال اگر بتوانیم قدرت عمل و کاربرد اندیشه های فلسفی و به ویژه فلسفه اسلامی را در چنین فضاهایی در ذهن و اندیشه دانش آموزان جاری سازیم و به جای منع های بی نتیجه در رفتن به سمت فضای مجازی، به تقویت هرچه بیشتر تفکر انتقادی در آنان مدد برسانیم، سنگ بزرگی را از پیش پای جامعه و آینده ی آن برمی داریم.

واژه (Gamification) برای اولین بار توسط يك مشاور بریتانیایی به نام نیک پلینگ (Nick pling) به کار گرفته شده (2002). گیب زیکرمن (Gabe Zichermann) یکی از محققان و فعالان شناخته شده در این زمینه، این مفهوم را فرآیند تفکر و استفاده از مکانیک ها و دینامیک های بازی به جهت تعامل با کاربران و حل مشکلات گوناگون در حوزه های درون سازمانی و برون سازمانی می داند. (عبدی، 2017)

استفاده از عناصر طراحی بازی و تکنیک های طراحی بازی در زمینه های غیربازی برای افزایش تعامل افراد، استفاده از مکانیک های مبتنی بر بازی، زیبایی شناسی و تفکر بازی برای ایجاد ارتباط با مردم، انگیزه عمل، ترویج یادگیری و حل مشکلات؛ تعاریف شیوه ی بازیکاری هستند. به طور خلاصه می توان گفت؛ «ادغام عناصر بازی و تفکر بازی در فعالیت هایی که بازی نیستند». این روش در کسب و کار و آموزش و پرورش به عنوان راه حل به افراد و تیم ها کمک می کند که بهبود کارایی، تعهد و مسئولیت پذیری برای یادگیری، کسب و ادغام دانش، دستیابی و حفظ تعامل، ترویج ذهن های تحول گرا و تفکر خلاق توسعه یابد. بازیکاری تلاش می کند تا قدرت انگیزه بخشی موجود در بازیها را به خدمت بگیرد و از آن در حل مسائل دنیای واقعی استفاده کند. علی رغم اینکه المان ها و اجزای گوناگونی در این شیوه، قابل بحث می باشند اما عموماً رایج ترین و مهم ترین این المان ها عبارتند از: امتیازها، مدال ها، تابلوهای امتیاز. (نقل در علوی سالکویه، 1400: 109)

به کار بردن این شیوه به صورت کامل؛ یعنی برنامه ریزی و داشتن طرح درس مطابق این شیوه علی رغم مزایای فراوان، دشواری هایی دارد از قبیل؛ عدم هماهنگی طراحی متون درسی با آن، محدودیت زمان در اجرا و جمعیت کلاس ها و... اما به عنوان یکی از شیوه های جذاب و اثر گزار روی نسل امروز، می توان از برش های مشخصی از برخی از بازی ها برای ایجاد سؤال در ذهن مخاطبان، تحریک و درگیر نمودن فعال دانش آموزان و برقراری ارتباط با افکار پنهان (17) آنان بهره برد. از مشارکت ایشان در یافتن مباحث درسی فلسفه در بازی ها استفاده کرد و به بسیاری از اهداف مذکور در شیوه های تدریس فعال دست یافت.

نتیجه گیری

در این مقاله ابتدا به بررسی اهمیت فلسفه به طور مطلق و تفاوت آن با فلسفه اسلامی پرداخته شد؛ از آنجا که این دو ارتباط نزدیکی داشته - با وجود نگرش های گوناگونی که درمورد ارتباط فلسفه و دین مطرح است - در فلسفه اسلامی و فلسفه، این ارتباط نوعاً به مسائل مشترکی مانند شناخت هستی و مبدأ، جایگاه آدمی در هستی و... ختم می شود، مناسب بود که به تجزیه و تحلیل آسیب ها در هر دو بپردازیم.

پس از مشخص نمودن انتظار ما از تدریس فلسفه در کتب درسی، در درجه اول به این مسأله نظر داشتیم که «آیا اساساً می توان اندیشیدن (فلسفیدن) را آموخت؟ یا فقط اندیشه ها و نظریات را می آموزیم؟» نتیجه این شد که آموزش نظریات، مقایسه و تحلیل آنها می تواند تمرینی باشد برای رشد قوه تفکر و تعقل و خود به تنهایی، هدف نیست. از طرفی «تفکر» قابل تعلیم و آموزش هست و تأثیر انتخاب روش و شیوه های مناسب دارای اهمیت بسیار زیادی است، به طوری که انتخاب و اجرای صحیح آنها موجب دستیابی ما به اهداف می شود و عدم انتخاب و اجرای روش های مناسب آسیب های فراوانی در پی خواهد داشت.

در مرحله بعد به آسیب شناسی شیوه های تدریس فلسفه اسلامی به طور عمومی و به تبع آن، آسیب ها و مشکلات مطرح در شیوه های تدریس کنونی در دروس فلسفه و منطق در مقطع متوسطه پرداختیم. از جمله مهمترین مسائل؛ کاهش ارتباط و تعامل واقعی با دغدغه های روز و استفاده از روش های منفعل و رویکرد حفظی و انباشت ذهنی به جای فعال نمودن در درگیری ذهن دانش آموزان بود.

بنابراین برخی از شیوه های فعال تدریس را با ذکر نمونه هایی که متناسب با روش تدریس و تعلیم فلسفه است بررسی نمودیم و شیوه بازیکاری به عنوان یکی از شیوه های نوین که در این سال ها مورد توجه است، به اجمال تبیین شد.

استفاده از جذابیت های بازی های رایانه ای که امروزه از حالت بازی صرف به معنای سرگرمی خارج شده اند و اهداف بسیار بزرگتری را در سر دارند، مورد دقت نظر قرار گرفت. بسیاری از بازی های طراحی شده مستقیماً به نظریات فلسفی وارد شده اند و در ضمن بازی زندگی گونه، اندیشه مخاطب را به چالش می کشند و او را با موقعیت هایی مواجه می کنند که باید با چنین فلسفه هایی، دست به انتخاب بزنند و به نتایج فلسفی

برسند. قطعاً اثرگزاری این شیوه ها به سختی قابل قیاس با شیوه های سنتی و کلاسی مرسوم هستند.

البته می دانیم که در تمام دنیا آموزش مدرسه ای جایگاه متفاوتی از دنیای ویدئوها و بازی ها دارد اما نکات زیر قابل توجه است:

- 1- شیوه بازیکاری به عنوان یک شیوه تعلیم و تدریس به معنای کاربرد قانون های بازی و استفاده از اِلِمان هایی مثل ؛ امتیازدهی و مدال ها، تشویق و تنبیه ذهنی آنی و ... می تواند در فعال سازی ذهن دانش آموزان بسیار مؤثر افتد که البته نیاز به کار دقیق و سازمان یافته دارد و هماهنگی با متون و مطالب درسی یکی از مسائل اساسی آن خواهد بود.
- 2- در رابطه با بازی سازی و ساخت ویدئو و... در کشور ما یکی از حلقه های مفقوده ، جدای از بحث فناوری و تکنولوژی ، اندیشه های فلسفی و پشتوانه های فکری قوی است، که در صورت پرداختن به آن، جذب مخاطبان جوان و نو اندیش جامعه ما به مباحث فلسفی به عنوان مبانی اندیشه و زندگی ، دست یافتنی خواهد بود.
- 3- در فضای تدریس در مدارس و حتی دانشگاه ها، استفاده از این شیوه و ایجاد ارتباط بین آنچه در ذهن مخاطبان می گذرد با آنچه تدریس فلسفه ، آن را به عهده دارد؛ می تواند ناگفته های هر دو را شرح دهد و به نوعی تشتت آراء و افکار نوجوانان که تبدیل به تهدید شده ، به فرصت مناسبی بدل کرد. می توان از این موقعیت به عنوان آماده بودن ذهن آنان برای گذر از شک و تردیدها بهره برد و وضعیت خطیر امروز را به فرصت مناسبی برای تعامل و تاثیر گذاری تبدیل نمود.
- 4- یکی از نتایج عام بررسی روش های تدریس در فلسفه، لزوم ایجاد انگیزه و موقعیت شناسی و استفاده از خلاقیت ، بصیرت و تحریک و تحریر مخاطب جهت دخالت و مشارکت در امر یادگیری است. بنابراین آشنایی و استفاده از شیوه های نوین بسیار مطلوب و کارگشاست.
- 5- وکلام آخر اینکه «تفکر محوری» به جای معلم یا شاگرد محوری ، در کلاس های درس می تواند از افراط و تفریط ها و اتلاف انرژی و زمان جلوگیری نموده و روش کار و تدریس را تحت تاثیر و هدایت قرار دهد.

کتاب نامه

1. آقازاده، محرم، (1388)، «راهنمای روش های نوین تدریس: بر پایه پژوهش های مغز محوری» ، ساختگرایی و...، آییژ.
2. اکرمی، موسی، (1381)، «فلسفه اسلامی نگاهی به ویژگی ها ، آسیب شناسی و وظیفه کنونی» ، نامه فلسفه، شماره 12.
3. اربابی سعیده و ملازهی ، امین، (تابستان 1397)، «نظری بر مقایسه شیوه های تدریس نوین «فعال» و شیوه های تدریس سنتی «غیر فعال»» ، فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، شماره 33.
4. اعتصامی، محمد مهدی و دیگران ، (1401)، فلسفه 1، پایه یازدهم دوره دوم متوسطه ، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ، شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران: تهران، چاپ پنجم .
5. بالطف ، مریم، (پاییز 1393)، «آموزش ضرورت روش تفکر استقرایی در تدریس فلسفه و منطق» ، رشد آموزش معارف اسلامی ، دوره بیست و هفتم.

6. پورحسن، قاسم، (مهر 1388)، «شیوه تعلیم و تدریس فلسفه در دانشگاه های ایران نیازمند تحول پایه ای و بنیادین است»، خردنامه، شماره 33-34.
7. تورانی، اعلی و دیگران، (تابستان 1390)، «دیدگاه ابن سینا و ملا صدرا در تبیین موضوع فلسفه و تمایز آن با سایر علوم»، تاریخ فلسفه، سال دوم شماره اول.
8. حسینی، افضل السادات، (پاییز 1383)، «تدریس اثربخش و خلاق»، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی، دوره نهم، شماره 1.
9. حکمت، نصرالله (1393)، «تظاهر به حضور؛ وضع فلسفه و عرفان اسلامی در نسبت با فساد ایران»، ماهنامه سوره، شماره 82-83.
10. سبحانی، جعفر، (1384)، فلسفه اسلامی، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی.
11. سبزواری، ملا هادی: (1386)، «اللئالی المنتظمه: شرح المنظومه فی المنطق» بیدار.
12. سجادی، سید مهدی، (1377)، «کاربرد نظریه های فلسفی در تدوین الگوهای تدریس»، حوزه و دانشگاه، شماره 14 و 15.
13. شعبانی، حسن، (1390)، «مهارت های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)»، تهران، سمت.
14. صفوی، امان الله، (1390)، «روشها، فنون و الگوی تدریس»، سمت.
15. ضرابیان، فروزان و دیگران (بهار 1399)، «بررسی روش های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان»، فصلنامه مطالعات و تحقیقات د علوم رفتاری، سال دوم، شماره 2.
16. علوی سالکویه، رضوان و دیگران، (1400)، «طراحی شیوه جدید تدریس با استفاده از روش های جدید آموزش»، مجله نخبگان علوم و مهندسی، جلد 6، شماره 1.
17. فرهادی پور، محمدامین و دیگران، (پاییز 1394)، «مقایسه اثربخشی روش تدریس تفکر استقرایی و روش تدریس کاوشگری بر خلاقیت دانش آموزان»، پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره 12، شماره 19.
18. فرهادی، فرهاد و دیگران، (پاییز 1395)، «مقایسه تاثیر روش تدریس استقرایی با روش تدریس همیاری بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع دوم متوسطه لردگان در سال تحصیلی 95-96»، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره 2، شماره 3.
19. قرآن کریم سوره صف، آیه 2.

20. موسی پور ، نعمت الله ، (1383)، « مفهوم تدریس و پرسش های اساسی آن » ، گام های توسعه در آموزش پزشکی ، سال اول ، شماره اول .
21. مطهری ، مرتضی ، (1387)، مسأله شناخت ، صدرا .
22. PCgamesN ، عبدی ، نریمان ، آموزش بازی سازی ، 2017/11/09 .

Bazimag.com

پیوست

1. ابن سینا در عیون الحکمه ص 40 و 41 در مورد موضوع علم فلسفه اولی می فرمایند: « الموجود قد یوصف بانه واحد و کثیر و بانه کلی او جزئی و بانه بالفعل او بالقوه لکنه لا یمکن ان یوصف بانه مساو الا اذا صار کما و لا یمکن ان یوصف بانه متحرک او ساکن الا اذا صار جسما ، لکن لا یمحتاج فی ان یکون واحدا او کثیرا الی ان یصیر ریاضیا او طبیعیا بل لانه موجود عام هو صالح لان یوصف بوحده او کثره و ما ذکر معها فان الوحده و الکثره من الاعراض الذاتیه و الفلسفه الاولی موضوعها الموجود بما هو موجود مثل الواحد و الکثره و العلیه و غیر ذلک »
2. از جمله کتب و مقالاتی که به ضرورت تفکر فلسفی پرداخته اند: « قدردان قراملکی ، محمد حسن (1382) ، فلسفه نیاز به دین و پیامبران ، قیاسات ، ص 141 تا 170 ، سال هشتم . و گودرزی ، مهدی ، (زمستان 1391) ، « مبانی نظری ضرورت تفکر فلسفی ؛ ضرورت یادگیری فلسفه و برنامه ریزی برای یاددهی فعال در کلاس » ، نشریه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ، شماره 87 . صص 21-23 . همچنین داوری اردکانی رضا ، « در درس فلسفه چه می آموزیم و از آموزش آن چه بهره ای می بریم ؟ » صص 49-68 .
3. ضوابطی ، مهدی ، (1379) ، « پژوهشی در نظام طلبگی » ، تهران ، بنگاه ترجمه و نشر کتاب . و حسینمردی ، علی اصغر و دیگران ، (1399) ، « تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس اشتیاق به مدرسه و احساس تعلق دانش آموزان به مدرسه با واسطه گری انگیزش پیشرفت تحصیلی » ، فصلنامه سبک زندگی با محوریت سلامت ، ویژه نامه زمستان ، ص 129 .
- همچنین شریفی هاشجین ، مریم ، (تابستان 1398) ، « شناسایی و رتبه بندی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از فرایند تحلیل سلسله مراتبی » ، علوم انسانی ، شماره 18 ، جلد دوم ، ص 83-95 .
4. « وَاللّٰهُ اَخْرَجَكُم مِّنْ بُطُونِ اُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُوْنَ شَیْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْاَبْصَارَ وَالْاَفْئِدَةَ ، لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُوْنَ »
- و خداوند شما را از شکم مادرانتان خارج نمود در حالی که هیچ چیز نمی دانستید . و برای شما ، گوش و چشم و عقل قرار داد ، تا شکر به جا آورید . (نحل/78)
5. « اولی الالباب » به معنای صاحبان عقل ، اندیشه و درک و دارای بینایی ، در قرآن 21 مورد آمده است .

6. «هَلْ فِي ذَلِكَ قَسَمٌ لِّذِي حِجْرٍ»: آیا در این سوگندها، سوگند مهمی برای صاحب خردی نیست؟! (سوره فجر/5 آیه) ذی حجر به معنای صاحب خرد است.

7. هیلداتابا (1902-1967) hilda Taba، یک معمار و یک نظریه پرداز برنامه درسی اصلاح گر برنامه درسی و معلم و مربی بود؛ وی سه فرض برای ارائه الگوی تدریس به شیوه تفکر استقرایی داشته است: 1. تفکر را می توان آموخت، 2. تفکر درگیر شدن فعال شخص و مطالب است. 3. جریانات تفکر در توالی قانونمندی شکل می گیرند. نقل در بالطف، مریم، (پاییز 1393)، «ضرورت روش تفکر استقرایی در تدریس فلسفه و منطق»، نشریه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی، شماره 94، ص 20-23

8. هرچند که آسیب شناسی متون کتب فلسفه، احساس نیازمندی، علاقه مخاطبان و بسیاری موارد دیگر نیز قابل طرح و بررسی است، اما با توجه به اینکه موضوع مقاله، آسیب شناسی شیوه های تدریس است، بیشتر از آسیبهای مربوط به روش و شیوه تدریس یاد شده است.

9. علاوه بر استفاده از تجربیات همکاران و مصاحبه با ایشان و دانش آموزان، حدود ده سال در دانشگاه و بیش از بیست و پنج سال در دبیرستان از نزدیک با مسائل و مشکلات آموزشی آشنایی داشته و مشغول کار و تدریس در این حوزه بوده ام.

10. در گذشته وقتی صحبت از هوش بود بیشتر منظور هوش منطقی یا عقلانی بود، اما از جمله کسانی که در مورد هوش چندگانه نظریاتی ارائه دادند، هاوارد گاردنر Harvard Gardner بوده است که انواع هوش را چنین برشمرده است: 1. هوش کلامی، 2. هوش وابسته به منطق ریاضی 3. هوش مربوط به امور فضایی و حجمی یا هوش دیداری، 4. هوش موسیقایی، 5. هوش بدنی جنبشی 6. هوش درون فردی 7. هوش میان فردی.

12. «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ» ای کسانی که ایمان آورده اید! چرا سخنی می گوید که عمل نمی کنید؟! «كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ» نزد خدا بسیار خشم آور است که سخنی بگوئید که عمل نمی کنید! (سوره صف، آیه 2 و 3)

13. بسیاری از صاحب نظران روش های تدریس را به دو دسته کلی سنتی و مدرن یا فعال تقسیم نموده و به بررسی مزایای روش های مدرن پرداخته اند؛ از جمله در کتاب «مهارت های آموزشی و پرورشی» حسن شعبانی و مقالاتی چون ضرایبان، فروزان و دیگران (بهار 1399)، «بررسی روش های تدریس سنتی و مدرن و تأثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان»، فصلنامه مطالعات و تحقیقات علوم رفتاری، سال دوم، شماره 2. و حسینی، افضل السادات، (پاییز 1383)، «تدریس

اثر بخش و خلاق»، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی ، دوره نهم ، شماره 1.

14. تحمل ابهام: اینکه با ایجاد ابهام و عدم دریافت سریع پاسخ ، تعادل عاطفی و روانی فرد به هم نخورد؛ که زمینه ی رشد روحیه تحقیق است.
15. یکی از مسائلی که تاثیر بسیار زیادی بر شیوه تدریس معلمان در دوره متوسطه داشته است، بحث کنکور و قبولی دانش آموزان در این آزمون بوده به طوری که در بسیاری از موارد اهداف دروس مختلف تحت الشعاع این مسئله قرار گرفته است.

16. اشاره به تقسیم علم به حصولی و حضوری نزد فیلسوفان و اعتقاد ملاصدرا به اینکه در هنگام علم به هر چیزی نفس همان ، نزد عالم حضور می یابد و... او علم را منحصر در علم حضوری می داند.
اسعدی، حجت و جوارشکیان، عباس، (پاییز و زمستان 1397) ، « انحصار علم به حضور نزد صدرالمتهالین » ، دو فصلنامه علمی پژوهشی ، پژوهش های عقلی نوین، سال سوم ، شماره ششم، ص 9-38
17. با توجه به تفاوت فراوانی که بین نسل جدید با بزرگسالان ، پدر و مادر و معلمان آنان مشاهده می شود اکثر نوجوانان قادر به برقراری ارتباط صحیح با آنان نبوده و ترجیح می دهند در خصوص افکارشان انزوا داشته و فقط با همسالان تعامل داشته باشند، بنابراین بسیاری از افکار و اندیشه هایشان برای بزرگسالان نامفهوم و پنهان است.