



اکبری، احمد؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۲)، ۱۳۶-۱۱۷.

فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر

احمد اکبری^۱، جهانگیر مسعودی

تاریخ دریافت: ۹۲/۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۱۷

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین دیدگاه‌های مختلف فیلسوفان مسلمان نسبت به آموزش عقلانی و فلسفی به کودکان، در راستای تربیت دینی بایسته می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل محتوا و نیز روش تحلیل و استنتاج منطقی بهره گرفته شد. بنابر یافته‌های به دست آمده، رویکرد تربیت دینی مبتنی بر عقلانیت به دو شکل همگانی و نخبه پرور از یکدیگر متمایز هستند. پاره‌ای از آثار و اندیشه‌های ابن طفیل، سهروردی، اخوان‌الصفاء، ابوریحان، مولانا، ابوعلی سینا و شهید مطهری به زبانی ساده، قابل فهم و گاهی حکایت گونه است که فهم آن برای همه امکان پذیر می‌باشد. این رویکرد را می‌توان تربیت دینی عقلانی از نوع همگانی یا توجه فیلسوفان مسلمان به فلسفه برای همگان دانست که همپوشانی زیادی با «فلسفه برای کودکان» دارد. در مقابل، رویکرد تربیت عقلانی نخبه پرور را می‌توان در آثار و اندیشه‌های ابن مسکویه، غزالی، خواجه نصیر و ابن خلدون یافت که به طور کلی در گفتگوها و شیوه‌های آموزش فلسفی خود از مضمون‌های عقلانی و انتزاعی پیچیده برای کسانی که به درجه‌های بالاتری از فلسفه رسیده‌اند، بهره برده‌اند. این گروه چون ورود کودکان را در وادی فلسفه جایز نمی‌دانند، برای عوام نیز چنین اجازه‌ای را روا نمی‌دارند. بر این اساس، با پذیرش تربیت عقلانی همگانی و نیز با تقویت این رویکرد با استناد به میراث حکیمان مسلمان در طول تاریخ اندیشه اسلامی می‌توان از موضعی استوارتر به موضوع فلسفه برای کودکان در جامعه اسلامی نگاه کرد و زمینه فلسفیدن برای همه (حتی کودکان) را از طریق آموزش فرایند فلسفیدن، طرح مسائل فلسفی به شکل داستانی و ساده‌سازی مضمون‌های فلسفی دنبال نمود.

واژه‌های کلیدی: فلسفه برای کودکان، تربیت عقلانی، تربیت عقلانی نخبه پرور، تربیت عقلانی همگانی

^۱ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بردسکن akbari180@iaubc.ac.ir

^۲ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

ناتوانی تعلیم و تربیت در پرورش انسان‌هایی کارآمد با رفتارهای خشونت‌طلبانه، جنگ‌ها و رفتارهای خودخواهانه و استعمارگرایانه این سؤال را مطرح نمود که آیا تعلیم و تربیت به وظیفه خود به‌درستی عمل نموده است؟ به زعم اسمیت و هولفیش (۱۹۹۲) برنامه‌های آموزشی نتوانسته‌اند، اندیشیدن و درست اندیشیدن را در دانش‌آموزان رشد دهند (Marashi, Haghghi & Banaei Mobaraki, 2007). ناتوانی نظام آموزشی سنتی در تربیت انسان‌های مبدع و مخترع که قابلیت مواجهه با مسائل و مشکلات دنیای مدرن را داشته باشند، باعث شد تا علاقه به برنامه‌های درسی که بتواند دانش‌آموزانی متفکر، نقاد و خلاق پرورش دهد، افزایش یابد به شکلی که در رویکردهای تربیتی جدید این‌گونه برنامه‌ها جایگاه والایی پیدا نموده‌اند، تا آنجا که در اواخر قرن بیستم (دهه ۱۹۷۰) نهضت‌های تربیتی متعدد و متنوعی از جمله آموزش تفکر خلاق، آموزش تفکر انتقادی، آموزش شتاب‌شناختی^۱، برنامه درسی فکورانه^۲، آموزش مهارت حل مسئله و همچنین برنامه فلسفه برای کودکان^۳ رواج یافتند (Hogan & Adey, 2006). در پی تمایل به تغییر نگاه در تعلیم و تربیت، لیپمن^۴ فلسفه برای کودکان را به عنوان جنبش تربیتی نوظهور با هدف تقویت و بالا بردن مهارت استدلال، داوری و قدرت تمیز در کودکان مطرح نمود. این برنامه مورد توجه نظام‌های تربیتی در کشورهای مختلف قرار گرفت، عده‌ای این برنامه را به همان صورت مورد استفاده قرار دادند و گروهی نیز به دنبال پیدا کردن رابطه بین این برنامه با سنت‌های تربیتی کشور خود بودند. چنانکه در ایران نیز این برنامه توجه زیادی را به خود جلب نمود. بنابراین، پرداختن به این موضوع که برنامه فلسفه برای کودکان با تأکید بر عقلانیت چه نسبتی با رویکردهای تربیتی عقلانی اسلامی دارد؟ در برنامه فلسفه برای کودکان چه رویکردهایی در آموزش تفکر مورد استفاده قرار گرفته است؟ چه روش‌هایی در تربیت عقلانی همگانی وجود دارد؟ بسیار مهم و ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش، برای پاسخ به پرسش‌های مطرح شده از روش تحقیق فلسفی استفاده شد.

پژوهش در فلسفه عاری از دل‌بستگی به اصول و فنون جزئی خاص و نیز متضمن بازاندیشی^۵ و دوران‌دیشی^۶ است و پژوهشگر باید قادر باشد از شیوه‌های متنوع استدلال‌های منطقی به نحوی استفاده کند

1. Smith & Hollfish
 2. cognitive acceleration
 3. thought-full curriculum
 4. philosophy for children (p4c)
 5. Lipman
 6. reflection
 v. speculation

که از گسست زنجیره استدلال جلوگیری نماید. پژوهش فلسفی واجد خصیصه استدلالی، متضمن ارزیابی مواضع موافق و مخالف و قابل قیاس با تعادل منطقی یا تأمل‌انگیز^۱ است (Shabani Varaki, 2012). بر این اساس، بدون دل‌بستگی به روش‌های مشخص و معین پژوهش، ضمن بررسی توجه به عقلانیت نزد فیلسوفان مسلمان به بررسی شباهت‌های آن با عقلانیت در طرح فلسفه برای کودکان پرداخته می‌شود و برای اثبات ادعای مطرح شده دلایل و شواهدی اقامه می‌شود. برای این منظور، نخست به تبیین تربیت عقلانی پرداخته می‌شود و در ادامه ضمن توصیف برنامه درسی فلسفه برای کودکان، تناسب این برنامه با اندیشه فیلسوفان مسلمان در تربیت عقلانی مورد توجه قرار می‌گیرد.

تربیت عقلانی

اگر افراد نتوانند تصمیمات خردمندانه‌ای بگیرند، باید مدارسی که آنان را برای تصمیم‌گیری منطقی آماده نکرده است، سرزنش کرد (Sternberg, 2004). تعلیم و تربیت در اصطلاح رایج خود، بر عقلانیت یعنی پرورش اندیشه دلالت دارد. شاید به همین دلیل باشد که رایج‌ترین کاربرد تعلیم و تربیت را می‌توان عقلانیت (پرورش اندیشه) دانست. سایر انواع تربیت مانند تربیت اخلاقی و سیاسی نیز مؤلفه‌های عقلانی را در خود دارند. نخستین حامیان تربیت عقلانی، فلاسفه یونان یعنی سقراط، افلاطون و ارسطو بودند. نوشته‌های تربیتی آن‌ها را باید در متونی که به صورت مناظره با سوفسطاییان برگزار می‌کردند، مشاهده نمود (Elyas, 2001).

دیدگاه سنتی تربیت عقلانی

طرفداران این نگرش معتقدند که ارزش‌های حقیقی از فرهنگ‌های خاصی فراتر رفته است. دلیل آن‌ها این بود که ذهن به شناخت ارزش‌هایی علاقه دارد که تغییرناپذیر، مطلق و ابدی باشند. بیش‌تر نویسندگان سنتی، ریشه و اساس این ارزش‌ها را در خوبی و یا خدا می‌دیدند. این نگرش ماورای طبیعی در دوران اخیر، در نظریه‌های تعلیم و تربیت آرنولد^۲، نیومن^۳ و وایت‌هد^۴ مورد توجه قرار گرفته است. نگرش ماورای طبیعی، همچنین زیربنای نظریه‌های واقع‌گرایان سنتی مانند ماریتین^۵، هاتچینز^۱، آدلر^۲ و دیگران را

۱. reflective equilibrium

۲. Arnold

۳. Newman

۴. Whitehead

۵. Maritain

تشکیل می‌دهد. این رویکرد معمولاً به نظریه‌هایی از قبیل «پایدارگرایی»^۳، «انسان‌گرایی»، «واقع‌گرایی» و «نئوتومیسم» (بعد از توماس آکوئیناس) بازمی‌گردد. به این دیدگاه انتقاداتی وارد است. به‌طور نمونه، دیویی و عمل‌گرایانی همانند او با حمله به متافیزیکی که زیربنای این نظریه است و نیز به شرایط اجتماعی نخبه‌گرایانه‌ای که مایه رشد آن بود، رویکرد مزبور به تعلیم و تربیت را رد کردند (Dewey, 1916). با وجود نقدهایی که به این دیدگاه وارد شده است، چنین دیدگاهی هنوز در زمینه تربیت عقلانی در بحث‌های مربوط به تعلیم و تربیت در زمان ما تعیین‌کننده است.

عقلانیت پراگماتیک: «نظریه تجربی معرفت» یا نظریه مترقی یا پیشرفته^۴

دیدگاه عقلانیت پراگماتیک از سوی دیویی مطرح شد. او به این نتیجه رسید که بسیاری از گرفتاری‌های تربیتی ناشی از اعتقاد به جدایی معرفت عقلانی از معرفت تجربی است. نظریه «تجربه‌گرایی دیویی»^۵ کوششی است برای یافتن راه میانه‌ای بین تبیین تجربی معرفت به عنوان دریافت محرک بیرونی و تبیین عقل‌گرایانه معرفت به عنوان امر درونی و یا برگرفته از واقعیت. به نظر دیویی، تربیت عقلانی شامل تعامل بین یادگیرنده و محیط است. تعلیم و تربیت کسب اطلاعات درباره اندیشه‌های افراد نیست، بلکه ایجاد و شکل دادن به معانی است که شخص از تعامل با محیط یا تجربه در محیط به دست می‌آورد، تعلیم و تربیت متضمن وارد کردن دانش آموزان به فعالیت‌های اتفاقی نیست، بلکه متضمن وارد کردن آن‌ها به فعالیت‌هایی است که معلمان با توجه به استعداد آن‌ها برای یادگیری برانگیزنده انتخاب کرده‌اند.

از توجه به عقلانیت تا شکل‌گیری فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان، با هدف تقویت و بالا بردن مهارت استدلال، داوری و قدرت تمیز در کودکان مهم‌ترین گامی است که در چند دهه اخیر برای کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت برداشته شده است. با ظهور جنبش تفکر انتقادی در اوایل دهه ۱۹۸۰ و رواج اندیشه‌های پست‌مدرنیسم، آموزش مهارت‌های حل مسئله و تفکر خلاق و ارزشیابی از آن‌ها در دستور کار نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. در این ایام الگوی جدیدی از تربیت عقلانی که متکی بر آموزش تفکر معقول و پرورش انسان

۱. Hutchins

۲. Adler

۳. perennialism

۴. progressive

۵. Dewey Empiricism

آزاداندیش است، به عرصه‌های نظری و عملی تعلیم و تربیت وارد شده است. بسیاری از متفکران معاصر معتقدند این الگو ریشه در افکار دیوبندی دارد (Jahani, 2006, P. 48).

برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یک الگوی تربیتی جدید در تلاش است تا به کمک توسعه مهارت‌هایی چند در کودکان آن‌ها را متفکر بار آورد. هدف این برنامه، آموزش فلسفه به معنای عام آن به کودکان نیست، بلکه هدف آشنا نمودن کودکان با فلسفیدن، کندوکاو، پرسش و پاسخ و انتقاد است. این برنامه نمی‌خواهد موضوع‌های فلسفی را برای غیر فیلسوفان روشن کند و مسائل آن‌ها را حل نماید، بلکه می‌خواهد به دانش‌آموزان کمک کند تا خودشان کار فکری بکنند و مسائل خود را حل نمایند (Lipman, 2003). برنامه «فلسفه برای کودکان» در پی تحقق مفهوم فلسفیدن است. هدف آن است که به کودکان کمک کند، بیاموزند چگونه خودشان فکر کنند. به نظر لیپمن فلسفه، ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند و به‌طور ذاتی مستعد آن هستند (Ghaedy, 2003, P. 60). البته کودکان با بزرگسالان به لحاظ کیفی متفاوت هستند. به عبارت دیگر، فلسفی بودن کودکان و فلسفی بودن بزرگسالان از یک جنس نیست. این برنامه در واقع شیوه‌ای از آموزش است که با در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و موازین پارادایم جدید آموزش و پرورش طراحی شده و به همین دلیل مورد توجه بیشتر کشورهای توسعه یافته و همچنین کشورهای در حال توسعه قرار گرفته است. اگرچه در کلیت این برنامه یکسانی وجود دارد، لکن برخی تفاوت‌ها باعث شکل‌گیری دیدگاه‌های متمایزی در ارائه این برنامه شده است.

چگونه می‌توان فلسفه را وارد مدرسه نمود؟

قبل از ورود فلسفه به مدرسه باید برخی ابهام‌های مربوط به آن را برطرف نمود. ابهام اصلی بر سر مفهوم فلسفه، چگونگی اجرای آن به‌طور نمونه توسط معلمان است (Jonathan & Blake, 1988). آیا کودکان قادر به فرایند فلسفیدن می‌باشند؟ در پاسخ به این سؤال دو گروه مجزا وجود دارند:

الف - گروهی که فلسفه را مخصوص افراد بزرگسال می‌دانند: این گروه با مدنظر قرار دادن مفهوم سنتی فلسفه در معنای خواندن آرا و اندیشه‌های فیلسوفان استدلال می‌کنند که کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند؛ زیرا آرا و اندیشه‌های فلسفی بسیار پیچیده و مشکل می‌باشند. برای نمونه می‌توان به دیدگاه وایت^۱ (۱۹۹۶)، مک‌پک^۲ (۱۹۸۱) و کیچنر^۳ (۱۹۹۰) اشاره کرد. وایت معتقد است به سبب

۱. White

۲. Mac Peck

۳. Kitchner

تفاوت توجه کودکان از بزرگسالان، کودکان نمی‌توانند فیلسوف باشند. او می‌نویسد «کودکان می‌خواهند بدانند چگونه از مفاهیم استفاده کنند. فلاسفه هیچ زحمتی برای استفاده از مفاهیم ندارند. آن‌ها علاقه‌مندند تا مفاهیم را از یک منظر سطح بالاتر بازنمایی کنند و معمولاً به دنبال پژوهش‌های نظری وسیع‌تری هستند (Ghaedy, 2003). این گروه با مقایسه ویژگی‌های کودکان با بزرگسالان استدلال می‌کنند که بزرگسالان دارای ویژگی‌هایی هستند که کودکان فاقد آن می‌باشند. این گروه عموم مردم را که گاه از آنها با عنوان عوام یاد می‌کنند، بزرگسالانی می‌دانند که مرزها و ظرفیت‌های محدود فاهمه اجازه ورود آنان به سپهر فلسفه را نمی‌دهد. فلسفه مورد نظر آنها، فلسفه در مفهوم دانشگاهی آن است، هرچند رویکردهای دیگری به فلسفه نیز وجود دارد. رویکردهای متفاوت درباره مفهوم فلسفه از یکدیگر قابل تمایزند، کارل و گامز (۲۰۱۰) بیان می‌دارند که بر اساس نظریه «الگوی نخستین» و «شبهات خانوادگی» فلسفه چیزی مانند «جمهوری» افلاطون یا «تأملات» دکارت است. در نظریه‌های «ذات‌گرایانه» هر آنچه مبتنی بر تعریفی معین از فلسفه باشد، فلسفه است. در نظریه‌های «نهادگرایانه» فلسفه آفریده ذهن استادان فلسفه در دانشگاه‌هاست و در نظریه «خواننده-پاسخ» هر متنی از شکسپیر گرفته تا داروین به شرط آن که به عنوان متن فلسفی قرائت شود، فلسفه قلمداد می‌شود. چنین تلقی‌هایی از فلسفه منجر به رویکردهای متعدد در آموزش فلسفه مانند فلسفه به معنای روش فلسفیدن، فلسفه به معنای تاریخ، فلسفه به زبانی ساده، فلسفه در حکم متون داستانی تأمل‌برانگیز شده است (Akbari, Javidi Kelateh Jafarabadi, Shabani Varaki & Taghavi, 2012).

ب- گروهی فلسفه را برای کودکان هم میسر می‌دانند: لیپمن و طرفدارانش فلسفه را به مثابه فرایند^۲ می‌دانند. به زعم این گروه، فرایند فلسفیدن برای کودکان میسر است. این رویکرد به اندیشه سقراط به عنوان آغازگر فلسفه به معنای حقیقی نزدیک است که فلسفه را برابر فلسفیدن به معنی درست اندیشیدن می‌دانست. کانت نیز چنین برداشتی از فلسفه دارد. او کار فلسفه را آموختن اندیشه می‌دانست نه آموختن اندیشه‌ها. کانت در این باره بیان می‌دارد که «شما از من فلسفه نخواهید آموخت، بلکه شیوه فلسفی اندیشیدن را یاد خواهید گرفت. از من افکاری نخواهید آموخت که تکرار کنید، بلکه چگونه اندیشه کردن را فرامی‌گیرید. اگر برای حل مسائل فلسفی به طرح سؤال‌های فلسفی مبادرت ورزیم، در آن صورت فلسفی خواهیم اندیشید.» (Sheffield, 1996).

^۱ Carel and Gamez

^۲ . philosophy as process

بسیاری از فیلسوفان مانند لیپمن (۱۹۹۳)، ماتیسوس^۱ (۱۹۸۰)، جانسون^۲ (۱۹۹۷)، موریس^۳ (۱۹۹۹) و ویلیامز^۴ (۱۹۸۵) فلسفه را به مفهوم فلسفیدن مورد توجه قرار می‌دادند. این مفهوم از فلسفه امکان آموزش فلسفه به کودک را امکان‌پذیر می‌داند (Ghaedy, 2003). در این دیدگاه، مقصود از فلسفه، آموزش شیوه فلسفی اندیشیدن است آن‌گونه که مورد نظر کانت بود. با توجه به مفهوم فلسفیدن در فلسفه برای کودکان می‌توان گفت که در این برنامه برخلاف سایر برنامه‌هایی که برای آموزش فلسفه رایج بوده است، اندیشه‌های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی‌شود؛ زیرا درجه انتزاع این اندیشه‌ها به دلیل اصطلاح‌های خاصی که فیلسوفان بکار می‌برند، بالاست. از این رو، در برنامه جدید به جای پرداختن به محتواها و نظریه‌های خاص فلسفی، به روش‌های خاص تفکر فلسفی پرداخته می‌شود.

اسپلیتر و شارپ (۱۹۹۵) بیان می‌دارند؛ لیپمن مفهوم فلسفه را از پرسش سقراطی^۶ اقتباس کرد؛ سؤال‌هایی که ما را قادر می‌سازد تا افکارمان را تأیید کنیم و قضاوت اخلاقی داشته باشیم (Vansieleghem, 2006). لیپمن با پذیرش نگاه سقراط به فلسفه سعی نمود تا فلسفه را از محدود شدن به دیدگاه فلاسفه نجات دهد. او معتقد است که «الگوی عمل فلسفی، حرکت شاخص سقراط است. برای سقراط فلسفه نه یک رشته تحصیلی بلکه یک روش زندگی است. آنچه سقراط برای ما الگو قرار داده، دانش فلسفی یا فلسفه کاربردی نیست، بلکه عمل فلسفی است. او ما را به تصدیق این امر که فلسفه کردار و عمل است وادار می‌کند.» (Lipman, 1988, P. 12). فیشر ضمن تبیین انواع ساختار، ساختار سقراطی^۷ را رویکردی فرایندی می‌داند: «ساختار سقراطی رویکرد فرایندی است که معلم نقش تسهیل‌کننده تحقیقات را به عهده دارد، هدف این ساختار تشویق دانش‌آموزان به بحث، گوش دادن، روشنگری و توجیه و تبیین افکار خود است.» (Fisher, 2007).

در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، هر محتوای چالش‌انگیزی می‌تواند به عنوان محتوای فلسفی انتخاب شود. کارل و گامز (۲۰۱۰) بیان می‌دارند؛ سایمون بلک‌برن^۸ با تکیه بر نظریه «خواننده-پاسخ» چنین بیان می‌دارد که هر متنی که به عنوان متن فلسفی قرائت شود، از شکسپیر گرفته تا داروین، فلسفه قلمداد می‌شود. نظریه «خواننده-پاسخ» تأکید می‌کند که فلسفه چیزی است که اساساً در ذهنی

1. Matthews
2. Jahnson
3. Morris
4. Williams
5. Splitter and Sharp
6. Socratic questioning
7. Socratic structure
8. Blackburn

مسئله‌دار پدید می‌آید و فلسفه بیشتر از آنکه محصول نهایی باشد یک فرایند است (Akbari et al., 2012). فلسفه کودکان را درگیر جستجوی معنا کرده و فهم آنان را وسیع‌تر و عمیق‌تر می‌کند، مهارت‌های تفکر و استدلال را در آنان تقویت و باعث اعتمادبه‌نفس در آنان می‌شود (Safai Moghadam, 1998, P.168).

در برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن، با وجود طرح داستان‌هایی که از صبغه فلسفی برخوردارند به روش نیز توجه زیادی شده است. چنانکه، فینوک‌چیاری^۱ (۱۹۹۳) در این باره معتقد است که «ویژگی‌های فلسفه به وسیله محتوا یا موضوعی که مورد مطالعه قرار می‌دهد، توصیف نمی‌شود، بلکه از طریق رویکرد یا روشی که استفاده می‌کند، توصیف می‌شود.» (Finocchiaro, 1993, P. 642). در فرایند فلسفیدن مهارت‌هایی چون سؤال کردن^۲، استدلال کردن^۳، تفکر خلاق^۴، ارتباطات^۵، کاوشگری^۶ و ارزشیابی^۷ به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به ارزیابی اطلاعاتی که به دست آورده‌اند، بپردازند و همچنین در مورد ارزش آنچه خوانده‌اند، شنیده‌اند و انجام داده‌اند، قضاوت کنند و معیارهایی را برای قضاوت ارزش کار خودشان یا ایده‌های دیگران رشد دهند و نسبت به قضاوت خودشان اعتماد داشته باشند (Lipman, 1993).

بنابراین، طرفداران فلسفه برای کودکان، علاقه خود را به روش‌های دیگری نیز دنبال می‌کنند. به‌طور نمونه، گروهی با تأکید بر رویکرد محتوایی^۸ فلسفه را به مثابه محتوا^۹ تلقی می‌کنند. در بحث از محتوای فلسفه به رویکرد ذات‌گرایانه اشاره می‌شود. این دیدگاه، یادآور آن است که مجموعه‌ای از پرسش‌ها و بازتاب‌ها درباره موضوع‌هایی مانند شناخت^{۱۰} یا ادراک^{۱۱} و یا اخلاق است که از قرن‌ها به قرن دیگر تا حدودی ثابت مانده است و در هر نسلی از نو به آنها پرداخته شده است. فلسفه‌ای که درباره ادراک یا شناخت، اندیشه و خرد، تجربه و نفس^{۱۲}، چیزی برای گفتن ندارد، با نظری خوش‌بینانه بی‌ارزش است و با نظری غیر خوش‌بینانه، مدعی حقه‌بازی است (Carel & Gamez, 2010, P.8).

آشنایی با دیدگاه فلاسفه درباره مسائل فلسفی نشان می‌دهد که بشر در طرح مسائل اصیل فلسفی

1. Finocchiaro
2. skills to ask questions
3. reasoning skills
4. creative thinking skills (Stojanva, 2010)
5. communication skills
6. investigative skills
7. evaluation skills
8. content-oriented approach
9. philosophy as content
10. knowledge
11. perception
12. the self

دغدغه‌های مشترکی دارد که دانستن آن‌ها تفکر کودک را توسعه می‌دهد. برخی از این مسائل و دغدغه‌ها در برخی متون گردآوری شده‌اند که فهم آن‌ها می‌تواند مفید باشد به‌طور نمونه، کوهن از ۱۰۱ مسئله سخن می‌گوید که فیلسوفان را در طول تاریخ به خود مشغول ساخته است، همچنین راسل در اثر برجسته خود با عنوان «مسائل فلسفه» از دوازده مسئله فلسفی مهم یاد می‌کند^۱ و یا ا. سی. یونگ در کتاب «پرسش‌های بنیادین فلسفی» (۱۹۵۲؛ ۱۹۵۸) از شش مسئله بزرگ فلسفی^۲ یاد می‌کند. کوهن (۲۰۱۰) بیان می‌دارد؛ در رویکرد محتوا محوری، مجموعه‌ای از سؤال‌های گروهی و چندجانبه با محتوایی از مفاهیمی چون عدالت، شخص، فکر، زیبایی، حقیقت و خوبی مطرح می‌شود که به کودکان کمک می‌شود تا جنبه‌های فلسفی تجربه‌های خود را بشناسند (Gregory, 2008). رویکرد محتوا محوری^۴ ارائه سلسله وار تاریخ اندیشه‌های فلسفی غرب به کودکان و نوجوانان به شکلی داستان است. چنانکه در «دنیای سوفی»^۵ اثر گارد^۶ ملاحظه می‌شود، این رویکرد همان فلسفه به همراه کودکان (PWC)^۷ است که هدف آن پرورش کودکان به عنوان فیلسوف است. در این برنامه از بحث و گفتگو درباره آرای فلسفی بهره گرفته می‌شود. این در حالی است که به عقیده یوسو (۲۰۰۷) هگل مخالف جدا کردن فلسفه از محتوا بود و رویه معلمان فلسفه که آموزش فلسفه‌ورزی^۹ را با جدا کردن محتوا از آن شروع می‌کردند، مورد نقد قرار داد (Bagheri & Yaridehnavi, 2009). محتوای فلسفی سرشار از مباحث مهم در خصوص جهان و سایر مسائل اساسی فلسفی است.

اولین فیلسوفان غرب نظریه‌های فراگیری درباره جهان مطرح کردند که بعضی از آنها اساساً اشتباه بود، اما بعضی دیگر چنان عمیق بودند که تأثیرشان تا روزگار ما باقی مانده است (Mage, 2009). توجه به محتوا در این برنامه می‌تواند به شناسایی مفاهیم فلسفی منجر شود. شارپ (۲۰۰۶) در این باره چنین بیان می‌دارد که «فلسفه برای کودکان متعهد به بازسازی تاریخ فلسفه به کمک داستان و کتاب راهنما است، به این شکل که کودکان در معرض باورهای فلاسفه گوناگون درباره مسائلی قرار می‌گیرند که پذیرفته‌اند

۱. نمود و واقعیت، ذهن و ماده، دانش پیشینی، معرفت شهودی، صدق و کذب.

۲. صدق، رابطه ماده و ذهن، رابطه مکان و زمان، علیت و اختیار، یگانه انگاری در برابر چندگانه انگاری و خدا.

3 . Kohen
4 . content-oriented approach
5 . Sofies verden
6 . Jostein Gaarder
7 . philosophy with children
8 . Uso
9 . philosophize
10. Sharp

درباره‌اش تحقیق کنند.» (Khosronejad, 2007, P. 113). فایده‌آشنایی با تاریخ فلسفه آن است که کودک را با اندیشه چند هزارساله فلسفه آشنا می‌سازد. همچنین، بررسی دیدگاه‌های متنوع و حتی نظرات مختلف فلاسفه، کودک را از جمود و قطعیت همراه با کبر و غرور رها می‌سازد. به زعم راسل (۱۹۸۰) فلسفه با اینکه قادر نیست با یقین و قطعیت به تردیدهایی که خود مطرح ساخته پاسخ دهد، اما روش‌های ممکن متعددی را القا می‌نماید که فکر را توسعه داده و آن را از سلطه عادت جباره رهایی می‌بخشد (Cohen, 2001, P. 4).

فلسفه به مثابه تاریخ فلسفه، به دنبال محتوایی قابل توجه از بحث‌های مطرح شده در تاریخ فلسفه است که مدعی آموزش فلسفه به کمک مفاهیم اساسی موجود در تاریخ فلسفه است. گروهی دیگر از علاقه‌مندان به فلسفه برای کودکان، فلسفه را به مثابه ادبیات دانسته‌اند و درصدد توسعه مفهوم فلسفیدن به کمک متون داستانی تأمل‌برانگیز داستانی برآمدند. رابطه فلسفه و ادبیات در اندیشه فلاسفه زیادی نمود داشته است. به‌طور نمونه، کرکوفسکی^۱ در این خصوص معتقد است «فلسفه به مثابه ادبیات/فلسفه و ادبیات یا فلسفه ادبیات، از دیرباز یک مضمون عام در میان فیلسوفان و نظریه‌پردازان ادبی بوده است... همانطور که السیدر مک اینتایر^۲ خیلی عالی آن را بیان کرد، ما در کنش‌هایمان و اعمالمان همانند اوهام و پندارهایمان، ذاتاً جاندارانی داستان‌سرا هستیم، ما آفریده‌های ناسوتی هستیم، ما بر پایه پیش و پس می‌اندیشیم و همواره جزئی از داستان زندگی خود هستیم، همچنان که بخشی از زندگی دیگران نیز هستیم.» (Carel & Gamez, 2010, P. 330). بر این اساس، انسان با داستان زندگی می‌کند و خود داستان زندگی می‌شود، داستانی که می‌تواند درس زندگی خود و دیگران شود و منشأ تفکر شود. گروهی با عنایت به اهمیت داستان در آموزش تفکر تلاش کرده‌اند تا از داستان به عنوان محتوای تفکر بهره بگیرند و حتی مدعی شدند که به کمک داستان‌های فلسفی می‌توان فلسفه آموخت. در میان انواع داستان‌ها، داستان‌های متون کهن که از نظر غنای مطالب اصالت بیشتری دارند و برگرفته از تاریخ هزاران ساله اقوام و ملل هست، انتخاب شدند؛ چراکه هم غنای ادبی فراوانی دارند و هم در طول نسل‌ها اندیشه بشر را با خود - همراه دارند. پیکمال با اهمیت دادن به محتوای غنی داستانی بیان می‌دارد که بچه‌های امروز نیاز دارند بزرگ فکر کنند. برای این کار می‌بایست از راه حکایت و افسانه آن‌ها را تغذیه نمود. بنابراین، نیاز به داستان و حکایت فراوان است، درحالی‌که فلسفه غرب از نظر داستان غنی نیست.

^۱. Cherkasova

^۲. Mac Intyre

بیکمال شرق را مهد حکایت، روایت، فلسفه و عرفان می‌داند. به این منظور مجموعه‌ای از افسانه‌ها و حکایت‌ها را در کتابی با عنوان «داستان‌های فلسفی جهان»^۱ گردآوری نمود که از اندیشه‌های عمیق مشرق زمین نشأت گرفته است (Piqmal, 2009). همچنین، فیشر با اذعان به علاقه کودکان به موضوع‌های مانند انصاف^۲، آزادی^۳، دوستی^۴، حقیقت^۵، دانش^۶ و قضاوت^۷ سعی نمود تا محتوایی غنی برای تفکر کودکان فراهم آورد (fisher, 1999). برخی دیگر از علاقه‌مندان به فلسفه برای کودکان، معتقدند که در فرهنگ‌های مختلف فلسفه‌های متفاوت شکل گرفته است. فلاسفه متعددی چنین استدلال کرده‌اند (یا اغلب فرض کرده‌اند) که یک فرهنگ آفریقایی «ناب» وجود دارد که تفکر آفریقایی از آن سرچشمه می‌گیرد. کسانی چون ویردو این گونه استدلال کرده‌اند که در میان تفاوت‌های فرهنگی، خصوصیات عام فرهنگی نیز وجود دارند که امکان انتقال و ارتباط تفکر را فراهم می‌سازند (Carel & Gamez, 2010, P. 184). در بحث از آموزش تفکر به کمک فلسفه، اسپرسن^۸ به فرهنگ توجه بسیار نمود. او بر این باور است که در ذهن کودکان برخی از امور فراگیر و جهانی‌اند و برخی دیگر از فرهنگی خاص گرفته می‌شوند که کودک در آن تربیت می‌شود. بنابراین، متون می‌توانند به نحوی تغییر یابند که مطابق و مناسب فرهنگ‌های دیگر باشند (Naje, 2008).

بر این اساس، اسپرسن تلاش نمود تا داستان‌هایی بلند را از ادبیات بومی کشور دانمارک (آثار اندرسون^۹) انتخاب کند تا داستان‌ها برخاسته از فرهنگ مردم دانمارک باشد. بنابراینچه از رویکردهای فلسفه برای کودکان برمی‌آید، هرکدام داعیه توجه به فلسفه و توسعه تفکر را دارند. لیمن با تأکید بر تقویت تفکر کودک و رشد قوای عقلانی او در واقع فلسفه را به «فلسفیدن» تقلیل داد. او تلاش نمود تا روش فلسفیدن را در کودکان توسعه دهد. به همین دلیل در کار او فلسفه در حد منطقی که همان ابزار اندیشیدن است، تقلیل یافته است.

گردد با توجه به تاریخ چند هزارساله فلسفه سعی نمود تا با آموزش تاریخ فلسفه به دختری بنام سوفی او را با فلسفه آشنا کند. رویکرد او یعنی آشنا ساختن کودکان با تاریخ فلسفه در قالب داستانی ساده،

^۱. ترجمه ترانه وفایی، انتشارات او، شامل ۶۰ داستان کوتاه قدیمی و عمدتاً شرقی

^۲. fairness

^۳. freedom

^۴. friendship

^۵. truth

^۶. knowledge

^۷. judgment

^۸. Jespersen

^۹. Andersen

فلسفه را به تاریخ فلسفه تقلیل داد. فیشر و پیکمال نیز راه آموزش فلسفه به کودکان را مطالعه داستان‌های فلسفی دانستند که در همه کشورها کم‌وبیش یافت می‌شود و سرانجام یسپرسن با تأکید بر فرهنگ وابستگی داستان‌های لیپمن، به طرح و بازسازی داستان‌های بومی و مبتنی بر فرهنگ دانمارکی پرداخت.

تربیت عقلانی از منظر تربیت دینی

سؤال اساسی از صاحب‌نظران حوزه تربیت و به ویژه تربیت دینی این است که بهترین رویکرد به تربیت دینی کدام است؟ در پاسخ به این سؤال باید بدانیم که به‌طور کلی دین‌داری بر سه رویکرد (عادت، عقلانیت و شهود) استوار است که هر کدام از این رویکردها از جهتی خاص و باهدف‌هایی خاص مورد توجه قرار می‌گیرند. تربیت دینی با توجه به هدف‌هایی که دارد بر یکی از این بنیادها استوار است. گروهی، رویکردهای مبتنی بر عادت را برای دست‌یابی به هدف‌های تربیت دینی مناسب‌تر می‌دانند و برخی دیگر، رویکرد عادت را جایز نمی‌دانند و راه‌های رسیدن به هدف‌های تربیت دینی را رویکردهای عقلانی می‌دانند. این گروه سعی می‌کنند با ارائه براهین و استدلال‌های منطقی، افراد را در مسیر تربیت دینی یاری کنند (Naghizadeh, 1995). در خصوص استفاده از رویکرد مبتنی بر عادت، کسانی مانند جی جر^۱ امکان استفاده از عادت را پیشنهاد می‌کنند و برخی دیگر مانند هرست^۲ تربیت مبتنی بر عادت را تلقین می‌دانند و آن را رد می‌کنند. برخی نیز مانند پیترز^۳ استفاده از عادت را در سنینی که آموزنده هنوز قادر به درک استدلال نیست، ناگزیر جایز می‌دانند. آنچه مهم است این است که تربیت عقلانی در تربیت دینی جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است (Shabani Varak, 2002). این اهمیت از سه جهت درخور تأمل است:

نخست، به این سبب که بسیاری از فلاسفه از جمله فلاسفه تعلیم و تربیت غرب مانند هرست، تربیت دینی را تلقین و هدف آموزش و پرورش را بسط نیروی تعقل می‌دانند (Zibakalam, 2000). دوم، بهره‌گیری از رویکرد عقلانی ابزاری مهم برای پاسخ به تردیدهایی است که درباره تربیت دینی وجود دارد. به‌طور نمونه، گاردنر معتقد است که تربیت دینی با آزاداندیشی در تناقض است. برای پاسخ به این شبهه، بهره‌گیری از رویکرد عقلانی اهمیتی ویژه می‌یابد (Gardner, 1993). سوم، به سبب اینکه قرآن بر اهمیت تفکر و تعقل در هدایت بشر تأکید می‌ورزد (Sajadi, 2005). انسان از نعمت بزرگی به نام نیروی

1. Gager
2. Hirst
3. Piters

عقل و اندیشه برخوردار است که این موهبت، او را از سایر موجودات ممتاز می‌نماید. در مقایسه با سایر ادیان، اسلام بیشترین اهمیت و ارزش را برای عقل و اندیشه قائل شده است و عقل و شرع را مکمل هم و رابطه آن‌ها را دوسویه و هماهنگ می‌داند. فراخوانی قرآن مجید به تعقل و اندیشیدن استدلالی و منطقی از موضوع‌هایی است که در بسیاری از آیات الهی با گونه‌های متفاوتی به صراحت بیان شده است، به نحوی که هیچ تأویلی را نمی‌پذیرد. از این رو، در احادیث معصومین (ع) توجه خاصی به این مسئله شده است. بنابراین، در دیدگاه عالمان بزرگ شیعه، اندیشه عقلانی و برهانی جایگاه بسیار والایی دارد و منابع شیعه در این زمینه گویای جایگاه ویژه عقل در مبانی فکری آنان است (Naseh & Saki, 2008). در این خصوص که تربیت عقلانی برای همه افراد ممکن است یا خیر، می‌توان گفت دو رویکرد تربیت دینی همگانی و تربیت دینی نخبه‌گرا را می‌توان از یکدیگر متمایز ساخت. رویکرد تربیت عقلانی همگانی که با موافقان فلسفه برای کودکان همپوشی دارد و رویکرد تربیت عقلانی نخبه‌پرور که مشابه دیدگاه کسانی است که فلسفه را برای بزرگسالان میسر می‌دانند.

انواع تربیت عقلانی

در فلسفه اسلامی نگاه به تربیت عقلانی به شکل متفاوتی وجود دارد، گروهی بر تربیت عقلانی نخبه‌پرور تأکید دارند و عده‌ای دیگر به تربیت عقلانی همگانی در تربیت دینی اشاره می‌کنند. تربیت عقلانی نخبه‌پرور ضمن تأکید بر تربیت عقلانی رسیدن به درجه‌های بالای آن از جمله پرداختن به فلسفه را برای همگان ناممکن می‌دانستند. بر اساس این رویکرد، تنها برخی از افراد بزرگسال جامعه امکان رسیدن به این مهم را دارند و برخی دیگر به ویژه کودکان این قابلیت را ندارند. ابن مسکویه^۱ در آغاز بحث درباره تأدیب کودکان و سیر رشد تدریجی انسان را چنین بیان می‌کند:

۱. ابتدا در کودک میل به غذا به وجود می‌آید. این نخستین جلوه قوه شهویه است.
۲. سپس قوه غضبیه بروز می‌کند که هدف آن دفاع از خویش به هر وسیله ممکن است.
۳. آنگاه قوه تمیز، تعقل و شوق به تمیز پدید می‌آید، حیا نخستین تجلی این مرحله است.

در اندیشه‌های غزالی نیز بحث‌های قابل توجهی دیده می‌شود. آنجا که بیان می‌دارد چگونه می‌توان منکر تفاوت استعدادها عقلی شد، درحالی که اگر در فهم و درک علوم اختلافی وجود نداشت، این گونه نبود که کودن چیزی را نفهمد، مگر بعد از رنج طولانی معلم و زیرک و هوشیار با کم‌ترین اشاره

۱. احمد بن محمد بن یعقوب مسکویه از دانشمندان نامور اخلاق در سال ۳۲۵ هـ.ق. در ری چشم به جهان گشود.

مسائل را بفهمد و شخص کامل حقایق امور و دانش‌ها بدون آموختن، از درون جانش جاری شود مانند پیامبران. به عقیده غزالی اساس و منبع همان استعداد و قوه درک‌گریزی است که ظهور آن از سن تمیز (حدود هفت سالگی) آغاز می‌شود و به‌طور تدریجی و مخفی رشد می‌کند تا آنکه تقریباً در چهل سالگی به کمال می‌رسد. در آغاز نشو و نماى کودک، باید عقاید به او تلقین شود (مانند القای بذر در زمین دل) تا آن‌ها را حفظ کند و بعد از تلقین و تقلید، فهم و درک کند. پس یقین و تصدیق بیابد و چون تلقین دارای نوعی آسیب‌پذیری است باید از طریق تلاوت قرآن، تفسیر، حدیث، عبادت و معاشرت با نیکان او را تقویت کرد و هنگام بلوغ اسرار امور و استدلال به او گفته شود تا در جان کودک راسخ گردد.

خواجه نصیر طوسی معتقد است که قوای روحی به تدریج ظهور و بروز پیدا می‌کنند. تمایلات قوه شهویه در ابتدا ظهور یافته و به دنبال آن جلوه‌های قوه غضبیه در آدمی دیده می‌شود و در نهایت، نشانه‌های قوه عاقله، یکی پس از دیگری پدیدار می‌شوند.

ابن خلدون نیز بر تدریجی بودن رشد آدمی اشاره دارد، آنجا که در باب شکل‌گیری قوای نفسانی چنین بیان می‌دارد که نفس به صورت کامل و از هر نظر فعلیت یافته پدید نمی‌آید، بلکه با حرکت تدریجی از قوه به فعل رشد و کمال می‌یابد. او آموختن فلسفه را نیز با وجود اعتقاد به بطلان آن، سبب تشحیذ و تقویت ذهن برمی‌شمرد.

او بادیه‌نشینان و ساکنان روستا را از شهرنشینان - که به عیش و خوش‌گذرانی انس گرفته‌اند - به فضایل اخلاقی نزدیک‌تر می‌بیند. ابن خلدون رعایت «اصل تدریج» در آموزش و در نظر گرفتن «میزان هوش متعلم» را در تربیت سفارش می‌کند. بنابراین، با توجه به آنچه گفته شد می‌توان فلسفه برای کودکان را با تفکر عقلانی همگانی شبیه دانست.

در رویکرد تربیت عقلانی همگانی، شهید مطهری ضمن مردود شمردن تربیت مبتنی بر محفوظات، در اهمیت تربیت عقلانی چنین بیان می‌دارد که «تعلیم و تربیتی که متعلم، فراگیرنده صرف است و مغز او به منزله انباری است که سلسله‌ای از معلومات در آن ریخته می‌شود، برای آموزش واقعی کافی نیست... هدف تعلیم و تربیت باید پرورش نیروی فکر، ایجاد استقلال فکری، تقویت ابتکار فرد، تجزیه و تحلیل و یا احیای آن باشد» (Motahari, 1987). مطهری ضمن تأکید بر تربیت، دوران کودکی را پایه و اساس آن می‌داند. به زعم او تربیت دوران کودکی پایه و اساس است. در دوره‌های نوجوانی و جوانی نسبت به دوره کودکی امکان تربیت کاهش پیدا می‌کند. اگر یک صفت در وجود انسان ملکه شد زدودن آن بسیار مشکل خواهد بود.

با وجود اینکه برخی فیلسوفان مسلمان بر تربیت عقلانی تأکید دارند و فلسفه را برای همه مردم ممکن می‌شمارند، رویکرد آنها به تربیت عقلانی را می‌توان به شکل‌های مختلف مانند تأکید بر روش فلسفیدن، ساده‌سازی فلسفه و استفاده از زبان داستانی ملاحظه نمود:

۱. تأکید بر روش فلسفیدن: شیوه کار شبیه روش برنامه فلسفه برای کودکان است. به‌طور نمونه، می‌توان به رساله ابن طفیل با عنوان «حی بن یقظان»^۱ اشاره نمود که در آن به وضوح پذیرش توانایی‌های کودک در فهم بحث‌های عقلانی مشاهده می‌شود. ابوریحان بیرونی نیز در اثری با عنوان «الفهم لا وائل صناعه التنجیم»^۲ کوشیده است مقدمات علوم ریاضی و نجومی را به زبانی ساده و به شکلی فرآیندی آموزش دهد. مخاطبین او در این کتاب کودکان و نوجوانانی هستند که با این علوم آشنایی چندانی ندارند. ابوریحان این کتاب را به دختری خیالی تقدیم می‌نماید و از وصفی که برای این دختر گفته می‌توان استنباط کرد که منظورش دختری جوان و یا نوجوان است که با نام ریحانه بنت الحسین یعنی گلی دخت زیبا از او یاد می‌کند. اینکه چرا این کتاب را به یک دختر خیالی و نه پسر خیالی اهدا کرده است. شاید مهم‌ترین دلیل این باشد که در گذشته روی تعصبات بی‌جا دختران را از تحصیل علم محروم می‌کردند و ابوریحان با تألیف این کتاب خواسته علیه این بینش منفی بایستد. ابوریحان بیرونی استاد بزرگی است که کتابی در نجوم و ریاضیات به شکل ساده تألیف کرده تا کودکان و یا نوجوانان بتوانند آن را بفهمند.^۲
۲. ساده‌سازی فلسفه: برخی از آثار فلسفی توسط فیلسوفان به زبانی ساده و قابل فهم عامه نوشته شده تا همه بتوانند فلسفه را یاد بگیرند. رویکرد اخوان‌الرضا به عقلانیت و فلسفیدن را نیز می‌توان در همین گروه دسته‌بندی نمود. اخوان‌الرضا در آرزوی پیراستن چهره دین از زنگار خرافه و جهالت گرد هم آمدند و خود را مصلح دینی می‌دانستند. آنها از سر دوستی و صفا با همه مردم تلاش نمودند، بین دین و فلسفه دوستی برقرار کنند.

۱. داستان فردی است که از زمان تولد در جزیره‌ای تنها می‌شود و توسط ماده آهوپی پرورش می‌یابد. او به تدریج که رشد خود را آغاز می‌کند درباره دنیای پیرامون خود با سوال‌ها و کنجکاوی‌هایی مواجه می‌شود و سعی می‌نماید تا بر اساس فطرت و عقل خود پاسخ‌هایی برای آنها بیابد. او در آن جزیره که به گفته ابن طفیل در نواحی استوایی هند واقع است، ابتدا متوجه تفاوت رشد خود و محیط اطراف، شناخت مرگ و زندگی، آشنایی با عوامل طبیعی و نحوه برخورد با آنها، لزوم تهیه وسایل خانه و ساخت آنها، شناخت عالم روحانی، آسمان‌ها، اجرام سماوی، عالم محسوسات و... می‌شود.

۲. <http://www.p4c.ir/index/Intreviews/chavooshi-inter.html>

بر این اساس تلاش آنها در پی رساندن همه مردم به عقلانیت بود. لذا، سعی داشتند مضمون‌های مختلف فلسفی و علمی را با زبانی ساده و به کمک ادبیات و داستان و شعر تولید و در میان مردم منتشر کنند (Aarabi, Beheshti, Abu-Jafari & Faghihi, 1998).

۳. استفاده از زبان داستانی: داستان‌های مولانا جلال‌الدین جزء آثار ادبی و عرفانی محسوب می‌شود. با وجود این، می‌توان دید که بیشتر داستان‌های مثنوی به مشکلی از مشکلات کلامی، اما روزمره، توجه می‌کند. به‌طور نمونه، مسائل جبر و اختیار، خیر و شر یا شناخت می‌توانند از جمله دغدغه‌های فلسفی مثنوی محسوب شوند.

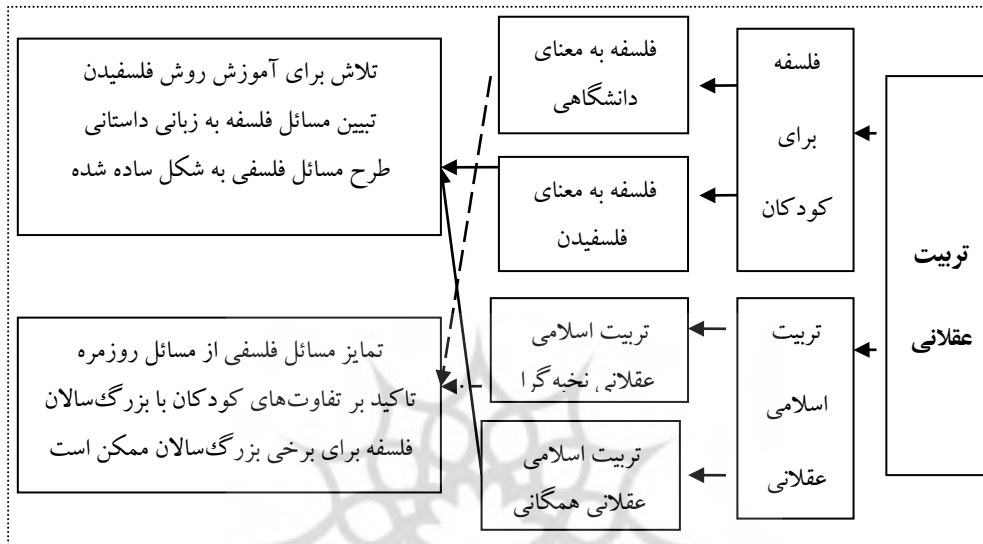
ابو علی سینا ضمن تأکید بر شکوفایی عقل و ادراک‌ها بیان می‌کند که کودکان با یکدیگر سخن می‌گویند و از دیدنی‌ها و شنیدنی‌ها و حوادث جذاب و عجیبی که برایشان رخ داده با یکدیگر گفتگو می‌کنند و این خود به پرورش عقلانی و شکوفایی ذهنی کودک کمک می‌کند. همچنین، این امر موجب برانگیختن حس تعجب در ایشان شده و باعث می‌شود که کودک آن گفته را به خاطر بسپارد و برای دیگران بازگو کند (Aarabi et al., 1998, P. 165). در بحث از اهمیت تربیت عقلانی می‌توان به اهمیت تربیت عقلانی را در اندیشه سهروردی^۱ اشاره کرد. در اندیشه شیخ اشراق، شناخت عقلی جایگاه ویژه‌ای دارد. او تقویت اندیشه و اعتدال در اخلاق را جزء هدف‌ها، غفلت‌ورزی را جزء اصول و تفکر را جزء غفلت‌تعلیم و تربیت می‌داند. او امکان شناخت عقلانی را در سنین پایین میسر می‌داند. بدین منظور شیخ اشراق زبان فلسفه و تعقل را در قالب داستان و بیان سمبولیک درآورده است. نمونه این مهم را در «عقل سرخ» می‌توان یافت و همچنین در اثر دیگری به نام «لغت موران» یا زبان مورچگان که در همین سبک و اسلوب با استفاده از حیوانات و پرندگان و پرداختن داستان در باب آن‌ها ضمن پدید آوردن سؤال و جواب، مخاطب را به تأمل و ژرف‌یابی رهنمون می‌کند (Aarabi et al., 1998). علاوه بر این، سهروردی در مجموعه «مصنفات» به بیان حکایت‌هایی تأمل‌برانگیز پرداخته است که با زبان داستان در پی تبیین مضمون‌های فلسفی است، به عنوان نمونه می‌توان به حکایت‌های «نزاع هدهد و جغدان»، «خفاش‌ها و حربا»، «لاک پست و مرغ دریایی» در مجموعه مصنفات^۲ اشاره نمود.

روابط بین برداشت‌ها از فلسفه برای کودکان با تربیت عقلانی همگانی و نخبه‌گرا

۱. در قرن ششم هجری در ایران چشم به جهان گشود و ۳۸ سال عمر کرد.

۲. (ج ۳ صص ۲۹۶-۳۰۴)

در بحث از تربیت عقلانی و فلسفه برای کودکان می‌توان گفت فلسفه به معنای دانشگاهی از آن منظر که فلسفه را مختص برخی افراد بزرگ‌سال می‌داند با تربیت عقلانی نخبه‌گرا همانند است و فلسفه به معنای فلسفیدن با تربیت اسلامی عقلانی همگانی همراه است؛ چراکه تلاش دارند به کمک روش فلسفیدن از طریق طرح مسائل فلسفی به زبانی ساده و یا به شکل ساده‌شده به آموزش تفکر کمک نمایند. این مهم در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: نسبت فلسفه برای کودکان و تربیت اسلامی عقلانی

با توجه به شکل فلسفه برای کودکان در معنای فلسفیدن مختص فرد یا گروهی خاص نیست. در این معنا فلسفه برای کودکان با رویکرد تربیت عقلانی همگانی همانندی دارد؛ چراکه در هر دو رویکرد (فلسفه به معنای فلسفیدن و تربیت اسلامی عقلانی همگانی) فعالیت عقلانی برای همه افراد ضروری و ممکن است. همچنین، فلسفه در معنای دانشگاهی آن با رویکرد تربیت عقلانی نخبه‌پرور همانندی دارد؛ چراکه در هر دو رویکرد مذکور تربیت عقلانی برای گروهی (به ویژه برخی بزرگسالان) ممکن و ضروری است. بنابراین، لازم است تا بر وجوه اشتراک تربیت عقلانی همگانی و فلسفه برای کودکان تأکید و از ظرفیت‌های تربیت عقلانی همگانی به کمک دستاوردهای برنامه فلسفه برای کودکان از طریق استفاده از ظرفیت تربیت اسلامی عقلانی همگانی که در آن فلسفه به معنای فلسفیدن است، در ایران بهره برد.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، تبیین دیدگاه‌های مختلف فیلسوفان مسلمان نسبت به آموزش عقلانی و فلسفی به کودکان در راستای تربیت دینی بایسته می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل محتوا و نیز روش تحلیل و استنتاج منطقی بهره گرفته شد. بنابر یافته‌های به دست آمده، رویکرد تربیت دینی مبتنی بر عقلانیت به دو شکل همگانی و نخبه پرور از یکدیگر متمایز هستند. انتقاد از شیوه‌ها و رویکردها سخت‌گیرانه در تعلیم و تربیت سنتی باعث به وجود آمدن برنامه‌های متنوعی چون فلسفه برای کودکان شد. این برنامه ریشه در اندیشه فلاسفه قدیم دارد. در میان فیلسوفان مسلمان نشانه‌هایی وجود داشته و دارد که شباهت زیادی به رویکرد فیلسوفان غربی به فلسفه برای کودکان دارد. این شباهت را در آثار فیلسوفان مسلمانی که قائل به رویکرد تربیت عقلانی همگانی هستند و در تأکیدشان بر عقلانیت همه شمول انسانی می‌توان یافت. از جمله این موارد و نشانه‌ها در آثار و توجه اخوان‌الصفا وجود دارد که به عقلانیت و فلسفیدن باور داشتند و از سر دوستی و صفا با همه مردم تلاش می‌نمودند بین دین و فلسفه دوستی برقرار کنند و بر این اساس تلاش آن‌ها در پی رسانیدن همه مردم به عقلانیت دینی و دین‌داری عقلانی بود. ابو علی سینا نیز ضمن تأکید بر شکوفایی عقل و ادراکات در همه انسان‌ها همین معنا را تعقیب و بیان می‌کند.

شهید مطهری که تربیت دوران کودکی را پایه و اساس تفکر می‌داند و برای آموزش‌های حکمی به آنها از داستان‌های کوتاه و قابل درک برای همه بهره می‌برد، از همین شمار است. همین‌طور فلاسفه و حکمایی چون ابن طفیل که در رساله خود داستان فردی را بیان می‌کند که از حین تولد در جزیره‌ای تنها رها می‌شود و توسط ماده آهوئی پرورش می‌یابد. او به تدریج که رشد خود را آغاز می‌کند درباره دنیای پیرامون خود با سؤال‌ها و کنجکاوی‌هایی مواجه می‌شود و سعی می‌نماید تا بر اساس فطرت و عقل خود پاسخ‌هایی برای آن‌ها بیابد. همین‌طور این معنا را می‌توان در آثار سهروردی به ویژه در کتاب «عقل سرخ» (نعت موران) ملاحظه نمود که در همین سبک و اسلوب با استفاده از حیوانات و پرندگان و پرداختن داستان در باب آن‌ها ضمن پدید آوردن سؤال و جواب، مخاطب را به تأمل و ژرف یابی راهنمایی می‌کند. ابوریحان بیرونی نیز کوشید تا مقدمات علوم ریاضی و نجومی را به زبان بسیار ساده‌ای برای خوانندگان نوجوان بیان کند. همچنین داستان‌های مولانا جلال‌الدین که بیشتر به مشکلی از مشکلات کلامی، اما روزمره، توجه می‌کند؛ مسائل جبر و اختیار، مسئله خیر و شر یا مسئله شناخت به عنوان دغدغه‌های فلسفی مشنوی محسوب شوند.

نتیجه آنکه با پذیرش تربیت عقلانی همگانی و نیز با تقویت این رویکرد با استناد به میراث حکیمان

مسلمان در طول تاریخ اندیشه اسلامی می‌توان از موضعی استوارتر به موضوع فلسفه برای کودکان در جامعه اسلامی نگاه کرد و رویکرد توسعه تفکر از زمان کودکی و برای همگان را تسهیل نمود. این مهم با فهم مفهوم فلسفه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان و نیز بازخوانی میراث حکمی و فلسفی در تمدن اسلامی ممکن و میسر خواهد شد. بنابراین می‌توان گفت که با درک و توجهی مضاعف به این دریچه و جستجو و دستیابی به آرای فیلسوفان مسلمان در این باره می‌توان توجه به فلسفه برای همگان را در سیره فیلسوفان مسلمان یافت و از این منظر گام‌هایی تکمیلی در مسیر تعاطی فلسفه برای کودکان آغاز نمود.

References

- Aarabi, A., Beheshti, M., Abu-Jafari, A. N & Faghihi, M (1998). *Opinion of Islamic scholars*. SAMT Publications, Tehran: SAMT. (In persion)
- Adam, A. H. (2006), Philosophy for children in teaching. *Thinking: The Journal of philosophy for children*, 18 (2).
- Akbari, A., Javidi Kelateh Jafarabadi, T. Shabani Varaki, B. & Taghavi, M. (2012). Integral approach to philosophy for children (p4c), *Foundations of Education*, 2 (2): 75-98. (In persion)
- Bagheri K. & Yari Dehnavi, M. (2009). Explain and explore the history of philosophy in p4c with emphasis on Hegel's view. *Journal of Farhang*, 69. (In persion)
- Carel. H & Gamez. D. (2010). *What Philosophy Is: contemporary philosophy in action*. (S. Alavi, Trans.), Publications: Institute of Social and Cultural Studies.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Pres
- Elyas, J. (2001). Rational Education (A. Zarrabi, Trans.) *Journal of Knowledge* (44), 39-49.
- Finocchiaro, M. A. (1993). *Philosophy as Critical Thinking. From Thinking Children and Education*, (Ed. Lipman M.) Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque.
- Fisher, R. (1999). *First stories for thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Fisher, R. (2007). *Teaching philosophy for children*. (M. Safai Moghadam & A. Najarian, Trans). Rasesh Publication, Second Edition. (In persion)
- Gardner, P. (1993). Uncertainty, Teaching and Personal Autonomy: An Inquiry into Pedagogic Dualism. *Cambridge Journal of Education*. No. 23
- Ghaedi, Y. (2003). *Review the principles, approaches and methods of teaching philosophy to children*, Philosophy of Education Dissertation, Tarbiat Moallem University of Tehran. (In persion)
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children as a Process and a Content Approach to Philosophy Education: A Response to Judith Suissa*. Retrieved from <http://www.philosophy-of-education.org>.

- Hogan, M. J. (2006). Cultivating thought-full and Creative thinkers: A comment on quality merging costa with claxton et al. *Thinking Skills and Creativity* 1, 152-154
- Jahani, J. (2006). Analytica and Comparative Study Effect Different approaches to teaching creativity Research on foster children. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*, 25 (4). (In persion)
- Jonathan, R. & Nigel B. (1988). Philosophy in Scoool: a request for clarification. *Journal of Philosophy of Education*, 22 (2).
- Khosronejad, M. (2007). Reflection Seminar on Children's Literature and Philosophy in Philosophy for Children. *Journal of Educational Innovations*, 20. (In persion)
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1993). Philosophy for Children and Critical Thinking, In: M. Lipman (Ed.). *Thinking Children and Education*, U.S.A: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Second edition, Cambridge University Press.
- Magée, B. (2009). *The Story of Philosophy*. (M. salehe Allameh, Trans). Tehran, Publications: Ketab Ame. (In persion)
- Marashi, S. M., Haghghi, J., & Banaei Mobaraki, Z. (2007). The effect of the research community on the development of reasoning skills on girl students of grade Third vocational guidance. *Journal of Curriculum Studies*, 2 (7): 95-122. (In persion)
- Motahhari, M. (1987). *Education in Islam*. Tehran, Publications: Sadra. (In persion)
- Naghizadeh, M. A. (1995). *Look at Philosophy of education*. Tehran, Publications: Tahori. (In persion)
- Naji, S. (2008). *Philosophical curiosity for Kids*. Tehran, Publications: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Naseh, A. A. & Saki, N. (2008). Place of Intellect and Wisdom in thinking bases Shi. *The Journal of Shi'a Islamic Studies*, 6 (21).
- Piquemal, M. (2009). *Les philo fables*. (T. Vafae, Trans). Ou Publication.
- Safai Moghadam, M. (1998). Teaching philosophy for children. *Journal of Human Sciences University alzahra*, (26 - 27), 161-184. (In persion)
- Sajjadi, S. M. (2005). Explanation and Evaluation of Rational Approach to religious education. *Journal of Educational Innovations*, 11. (In persion)
- Shabani Varaki, B. (2002). Meta-analytic approaches to theories of religious education. *Journal of Faculty of Theology Ferdowsi University*.
- Shabani Varaki, B. (2012). *Methodology and research methods in the philosophy of education*, in Proceedings, Third Conference of Philosophy of Education, (pp204-205) Isfahan: Isfahan University. (In persion)
- Sheffield, H. (1996). *Philosophy of Education*, (G. Sarmad, Trans). Tehran: Publications Ghatreh.
- Smith, P. G., & Hullfish, H. G. (1992). *Reflective thinking: themethod of education*, (A. Shariatmadari, trans.), Tehran: Samt.

- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 164-174.
- Vansieleghem, N. (2006). Listening To Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 175-190.
- Zibakalam, F. (2000). *Philosophical Foundations of Education Iran*. Tehran: Publications Hafiz. (In persion)

