


پیامدهای تربیتی «معرفت‌شناسی» دوره کودکی از دیدگاه پیازه و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبائی

حیدر اسماعیل‌پور / استادیار علوم تربیتی (فلسفه و تربیت اسلامی) دانشگاه پیام نور، ایران، تهران

haydar592001@pnu.ac.ir

 orcid.org/0000-0002-5356-8527



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۹ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱

چکیده

هدف مقاله بررسی پیامدهای تربیتی معرفت‌شناسی پیازه و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبائی است. روش پژوهش «تحلیل اسنادی» است؛ تمام منابع و مراجع مرتبط با اندیشه‌های پیازه و علامه طباطبائی بررسی گردیده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد علامه در نظام تربیت، از همان دوران اولیه کودکی به معرفت‌شناسی فطری و توحیدی در کودک اعتقاد دارد که آموزش، هدایت و راهنمایی وی را تسهیل می‌کند. پیازه با توجه افراطی معرفت‌شناسی مبتنی بر زیست‌شناسی و جانورشناسی، از اهمیت معرفت کامل توحیدمحور غافل مانده است. معرفت‌شناسی پیازه؛ شناخت ژنتیکی، طبیعت مادی، بی‌توجهی به حاکمیت اساسی خداوند در جریان کسب معرفت، محدود بودن قلمرو معرفت بر بنیادهای مادی، مارکسیسم، بی‌توجهی مبانی دینی و فرهنگی در جریان شناخت است که با توجه دیدگاه طباطبائی نقد گردیده است. تربیت مدنظر علامه ویژگی‌هایی چون تأکید بر شناخت فطری و حضوری، دین‌گرایی، اراده را دارد. آموزش اعتقاد مبتنی بر بنیان‌های استواری مانند توحیدمحوری، ایمان (شناخت، عاطفه و عملکرد) به تربی در دوران کودکی می‌تواند به‌مثابه شاخص‌های نقد تعلیم و تربیت پیازه استفاده شود. همچنین دیدگاه علامه طباطبائی به سبب توجه همزمان ابعاد مادی، معنوی، توحیدی کودک، دیدگاه غنی‌تر و همه‌جانبه‌تری نسبت به تعلیم و تربیت فراگیران دارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت کودک، معرفت‌شناسی توحیدی، معرفت‌شناسی علامه طباطبائی، معرفت‌شناسی پیازه.

جایگاه مضمون «معرفت‌شناسی» از دیرباز تا کنون تأثیراتی را در زمینه‌های گوناگون علمی، فرهنگی، دینی، تاریخی فلسفی، تربیتی، روان‌شناسی و مانند آن به دنبال داشته است. «شناخت‌حسی» (عینی)، «شناخت‌عقلی» (ذهنی)، «شناخت‌دینی»، «شناخت‌غیبی»، و «شناخت‌وحيانی» از جمله ابعادی است که در اندیشه‌های افراد و مکاتب گوناگون دیده می‌شود.

تعبیر و تفسیر از نظام معرفت و ابزارهای گوناگون کسب آن همچون «حواس»، «عقل»، «شهود» و «وحی» همواره مطمح‌نظر متفکران بوده و ابعاد گوناگون زندگی را تحت تأثیر قرار داده است.

«معرفت‌شناسی» مسئله‌ای است که مدت‌هاست موضوع بحث بوده و علم فرایند شروع و توسعه شناخت انسان و همچنین قوانین آن است. این برنامه بر منابع آگاهی افراد، توانایی‌شناختی، شکل‌شناختی، ماهیت‌شناختی، ساختار شناخت، رابطه بین حقیقت عینی و شناخت و غیر آن تمرکز دارد (بینکسین، ۲۰۱۱).

نظریه «شناخت» و «معرفت‌شناسی» بدین معناست که با شروع جهان نو و رویدادهای تازه، برخی دیدگاه‌های نو به وجود آمده است. شیوه‌های کسب شناخت به رشد خود ادامه داده است و تنوع بی‌نهایتی در پرتو نقد شناخت دیدگاه‌ها دیده می‌شود (فریر، ۱۳۶۸، ص ۲۳).
فلاسفه قبل از سقراط به مباحث معرفت‌شناسی توجه چندانی نداشتند.

برخی مانند پارمنیدیس منکر نقش حواس بودند و نقش عقل را برجسته کردند و در مقابل، برخی دیگر، مثل *هراکلیتوس* بر فایده حواس تأکید داشته و نقش عقل را نادیده و یا کم‌ارزش انگاشتند (کاپلستون، ۱۳۶۳، ص ۷۶).

گروهی مانند «پندارگرایان» معتقدند: معرفت یا شناخت انسان مستقل از تجارب هستی است. «واقع‌گرایان» نیز دیدگاه جامع‌تری به مسئله شناخت دارند و بر نقش حس و عقل به‌مثابه ابزار شناخت تأکید می‌ورزند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۴۵). در دوران کنونی نیز افراد پسانوگرا (پست‌مدرن) مانند نیچه هیچ جنبه ثبات معرفتی را نمی‌پذیرند، بلکه «تغییر» را ویژگی اساسی و نافذ معرفت می‌دانند. شناخت و سیر تحول همچنین متناسب با مبانی گوناگون روان‌شناسی، از جمله شناخت‌گرایی، رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی نیز به‌گونه‌ای خاص ملاحظه می‌شود.

آموزه‌های دینی بیانگر آن است که تربیت یکی از مهم‌ترین فعالیت‌هایی است که افراد باید بدان بپردازند. علاوه بر این، بزرگان دین همواره به دوران مناسب برای انجام این فعالیت ارزنده نیز توجه نموده‌اند: امیرمؤمنان علی علیه السلام می‌فرماید: «قلب نوجوان همچون زمین ناکشته است که هر چه در آن افکنده شود، می‌پذیرد» (نهج‌البلاغه، ۱۳۹۰، ص ۳۰).

با توجه به پدیده «جهانی‌شدن»، شبکه‌های اجتماعی و نیز گسترش فرهنگ ترجمه در مراکز پژوهشی و دانشگاه‌ها، باید به ضرورت تبیین بنیادها و مبانی علوم دینی در حوزه‌های گوناگون و از جمله علوم بومی مربوط به

انسان - از جمله دین، فرهنگ و جامعه - توجه بیشتری مبذول شود. چپستی جهان هستی (Ontology)، چگونگی روش‌های کسب معرفت (Epistemology)، ارزش‌شناسی (Axiology) و انسان‌شناسی (Antropology) مطلوب از جمله مواردی است که ضرورت اساسی و نقشی بنیادین در تربیت انسان دارد و بنیاد فعالیت‌های تربیتی (معلم، شاگرد، محتوا، مبانی، اهداف و...) در برنامه‌ریزی درسی است.

تدوین اصول راهنما و پوردمان‌های آموزشی برای تبیین نقش مدرسه، رسانه‌ها و خانواده در تأمین پیش‌نیازهای ورود کودک به مدرسه و ایجاد سازوکارهای لازم برای هماهنگی و همسویی آنها با هم و اهداف نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (پرنيان، ۱۳۹۷، ص ۲۴).

آشنایی با نظام دینی گذشته، گسترش و بهبود و نیز انتقال این میراث ارزنده نیازمند آشنایی، بررسی و تحلیل عناصر اساسی گوناگون است. معرفت یا شناخت از جمله اموری است که نقش مهمی در شکل دادن به هویت و عناصر سازنده آن در جریان تربیت آدمی دارد (ر.ک: باقری، ۱۳۹۰).

در این مقاله، معرفت‌شناسی از دیدگاه پیاژه و نقد آن بر پایه دیدگاه علامه طباطبائی بررسی می‌شود. هدف نویسنده از پرداختن به این موضوع پاسخ‌گویی به سؤالات ذیل است:

۱. دیدگاه پیاژه درباره معرفت‌شناسی دوره کودکی چگونه است؟
۲. دلالت‌های تربیتی رویکرد پیاژه درباره معرفت‌شناسی دوره کودکی کدام است؟
۳. از دیدگاه علامه طباطبائی چه نقدی بر دیدگاه پیاژه در زمینه معرفت‌شناسی دوره کودکی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت وارد است؟

روش پژوهش

با توجه ماهیت و کیفیت پژوهش، روش آن «تحلیل محتوا»ی عقلانی - منطقی است. این پژوهش کوشیده است از منابع دست اول، مانند آثار پیاژه و علامه طباطبائی و منابع دست دوم شامل کتاب‌های معتبر، تحقیقات مرتبط با موضوع پژوهش، نشریات و پایگاه‌های اینترنتی استفاده کند. ابزار پژوهش نیز شامل برگه‌های فیش‌برداری بوده و داده‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل کیفی، جمع‌آوری، طبقه‌بندی و تحلیل شده است.

یافته‌های پژوهش

بررسی پیامدهای تربیتی معرفت‌شناسی از دیدگاه پیاژه

شناخت و سیر تحول تاریخی نشانگر آن است که تغییرات و تحولات عمده‌ای درباره ابزار شناخت در جهت دستیابی به معرفت صورت گرفته است. پیاژه در حد وسیع و ژرف با اصطلاح «معرفت‌شناسی» شناخته می‌شود و

محققان در تمام نظریات معرفت‌شناسی می‌کوشند توضیح دهند که چگونه «عین» و «ذهن» با یکدیگر ارتباط دارند؛ زیرا آگاه شدن پیش‌فرض یک تمایز بین ذهن آگاه (کسی که داند) و موضوع دانایی (چیزی که شناخته می‌شود) است. برای پیازۀ ارتباط «عین» و «ذهن» نقطه اساسی مسئله آگاهی است (دون و هاگس، ۲۰۱۷).

پیازۀ شکل ساختار ذهنی را به طرح‌های زیست‌شناسانه نسبت می‌دهد. مطابق دیدگاه پیازۀ، هوش یک‌گونه انطباق (adaptation) است. اگر کسی بخواهد به‌گونه‌ای «هوش» را تعریف کند که مرتبط با زندگی باشد، آن چیزی غیر از ارتباط بین پیکره (ارگانیسم) و محیط نیست. جذب (Assimilation) نیز برای شکل‌گیری ساختارهای ذهنی و یادگیری ضرورت دارد. مطابق دیدگاه پیازۀ برای توصیف عملکرد اعضا بر روی اشیای مشابه از جذب استفاده می‌شود، تا آنجا که فعالیت فرد به عمل مشابه قبلی او بستگی دارد (سوسان و همکاران، ۲۰۱۷).

در نظریه معرفت‌شناسی پیازۀ ارتباط عمیق و پایداری میان منطقی مورد استفاده کودک در مرحله پیش‌عملیاتی و ساختارهای عصبی و ژنتیکی وی وجود دارد. در این سن، اتفاقات زیادی در زندگی کودک روی می‌دهد که توضیح آن راهکار مفیدی برای زندگی در دنیای مادی و ملموس ارائه می‌دهد.

پیازۀ غالباً به‌مثابه یک زیست‌شناس (جانورشناس) شناخته می‌شود که وقت و زمان خود را صرف معرفت‌شناسی نیز کرده است. جدای از علایق او درباره زیست‌شناسی و جانورشناسی، غالباً به آموزش انسان نیز علاقه داشت و سومین، بعد از داروین و لامارک بود (راموزی و چپاروتینی، ۲۰۱۷).

آشنایی با اولین علائم شناخت در کودک نقشی اساسی در آموزش دارد. مطابق گفته پیازۀ، تقلید یا قوت تصویرسازی به تعویق افتاده در بین کودکان، بین ۱۸ تا ۲۴ ماه ظاهر می‌شود (پیازۀ، ۱۹۶۲). با این حال، مالتروف (۱۹۹۵) نشان می‌دهد که نوزادان توانایی تقلید از انواع گوناگون اقدامات را زودتر از آنچه پیازۀ پیشنهاد کرده است، دارند (مالتروف، ۱۹۹۵).

اخیراً مطالعات نشان داده است که حتی نوزادان در شش‌هفتگی می‌توانند بیان صورت دیگران را تقلید کنند (بابکر، ۲۰۱۹). بنابراین روان‌شناسان رشد (مثلاً، مالتروف، ۱۹۹۵) نشان دادند که بازنمودهای ذهنی نوزاد زودتر از آن چیزی که پیازۀ بدان اعتقاد داشت، توسعه می‌یابد (بیلارجون، ۲۰۱۲).

عقیده نهایی پیازۀ این است که جهان قبل از اینکه ما دانشی داشته باشیم، وجود دارد؛ اما موضوعات خاصی در طول این دوره از طریق فعالیت ما و تعامل و ارتباط ما بین پیکره و محیط اطراف قابل شناسایی است (مولر، ۱۹۹۹، ص ۳۹).

به اعتقاد پیازۀ، کودکی (پیش‌عملیاتی)، توانایی نمادین یک کودک با استفاده از تصاویر و کلمات به‌منزله نمادها، دقیقاً مانند ما بزرگسالان برای درک جهان فیزیکی رشد می‌کند (بجورکلوند و بلاسی، ۲۰۱۲). دوره پیش‌عملیاتی زمانی شروع می‌شود که بچه‌ها شروع به یادگیری سخن گفتن می‌کنند و از سن ۲ تا ۷ سال است. در

طول مرحله پیش‌عملیاتی از رشد شناختی، پیاژه یادآوری می‌کند که بچه هنوز به خوبی نمی‌تواند مفاهیم مرتبط با منطق را بفهمد و به‌طور ذهنی اطلاعات را مدیریت نماید. افزایش بازی و تظاهر کودکان در این مرحله اتفاق می‌افتد. با این حال، کودک هنوز هم در مشاهده مسائل از دیدگاه‌های مختلف مشکل دارد (جووف، ۲۰۰۹). در حدود دو تا چهار سالگی، کودکان هنوز نمی‌توانند اطلاعات را به روشی منطقی تغییر شکل دهند (دون، ۲۰۱۷).

پیاژه در توضیح «رشد شناختی و معرفت‌شناسانه»، از یک چارچوب و مراحل معرفت‌شناسی مداومی استفاده می‌کند که رشد و پیشرفت آن حاصل رشد مراحل قبلی است و منجر به انتقال مراحل بعدی می‌شود: «مراحل شکل‌گیری اشکال متفاوت دانش به صورت واقعی و مدام در حال ساخته شدن است، به گونه‌ای که هر مرحله برای اولین بار نتیجه احتمالات آشکار مرحله‌ای است که ادامه می‌یابد. این یک شرط لازم برای ادامه یافتن آن به شمار می‌آید... هر مرحله‌ای با یک شناخت شروع می‌شود. مرحله دیگر استفاده از اصولی است که در مراحل بعدی اتفاق می‌افتد (پیاژه و گارسیا، ۱۹۸۹، ص ۱-۲).

بنابراین اعتقاد زیست‌شناسانه پیاژه به گونه‌ای است که تمام ساختار وجودی انسان با این نوع نگاه نگریده می‌شود و معانی ضمنی و تحلیلی تصورات و دانش پیشینی (Aparior) در نظریه وی در این مرحله جایگاهی ندارد. پیاژه خود را از منظر فرد تعامل‌گرایی می‌بیند که معتقد است: جهتگیری دانش از طریق تعامل میان پیکره و محیط آن به وجود می‌آید که باید اساساً در درون یک موضوع ملاحظه شود، به گونه‌ای که واقعیت را بسازند. بنابراین بازسازی واقعیت از طریق هماهنگی بین فعالیت‌های (فیزیکی و منطقی) خودشان انجام می‌شود (دونگو، ۲۰۱۷).

پیاژه تأکید می‌کند که پیشرفت دانش منبع خود را در سازمان زیستی و گرایش به شکل دادن ساختارهای ریاضی خود دارد (پیاژه و گارسیا، ۱۹۸۹).

در اینجا - همان‌گونه که ملاحظه می‌کنیم - نظرات پیاژه فراتر از ساختار منطقی و زیست‌شناسانه نیست. براساس نظریه پیاژه، در حقیقت ارتباط بین منطق کلاسیک به گونه‌ای دیده می‌شود که رفتار هر موجود انسانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و کارکرد ذهن و مغز متناسب با منطق کلاسیک است. در نتیجه، فعالیت‌های ذهنی که سازماندهی پیشرفته‌شان ساختار منطقی را آماده می‌کند، زمینه کامل پیشرفت را پوشش می‌دهد (تحول ژنتیکی)؛ بدان معنا که منطق و استدلال ریشه‌ها و بنیاد خود را دارد که در سطحی بسیار عمیق و ژرف‌تر از تصورات معمولی است.

ما مجبوریم که به عقب برگردیم و از خود بپرسیم: این‌گونه یکپارچگی مناسب سازوکار عصبی و یک طرح کاملاً مناسب و منطقی نیست... و این موجب می‌شود تصور کنیم فرایند و جریان تحولی که بدان بازگشت کرده‌ایم، تکامل آلی برای یک شکل است (کندل، ۱۹۹۹، ص ۱۴۵).

ژان پیاژه ساختارگرا و معرفت‌شناس ژنتیکی بود و درباره پیشرفت علم پژوهش می‌کرد (پیاژه، ۱۹۷۲).

دلالت‌های تربیتی معرفت‌شناسی ژان پیاژه

دیدگاه پیاژه تحول بزرگی در تعلیم و تربیت ایجاد کرد، به‌گونه‌ای که امروزه نقشی مهم و اساسی در نظام آموزش و پرورش دارد و از آن در سطوح گوناگون تحصیلی استفاده می‌کنند. به اعتقاد پیاژه، نوزاد با طرح‌واره‌ای (یا همان بازتاب) متولد می‌شود و کودکان از این طرح‌واره در پاسخ به شرایط جدیدی که با آن روبه‌رو می‌شوند، استفاده می‌کنند. این سبک رفتاری «ادراکات طرح‌واره‌ای و بازتابی» نامیده می‌شود. تربیت کودک در مراحل گوناگون به اولین طرح‌واره کودک برمی‌گردد. یک شخص تقریباً در تمام مراحل زندگی، در حال شنیدن و جست‌وجوی تجارب گذشته خویش است. چنان‌که پیاژه می‌گوید: افراد طرح‌واره ذهنی خود را درباره مفاهیم عینی و ذهنی جدید توسعه می‌دهند.

در دیدگاه پیاژه محیط نیز در فعال کردن طرح‌واره‌ها نقش مهمی دارد. مربیان می‌توانند بچه‌ها را هدایت کرده، به آنان کمک کنند که بتوانند اشیای محیطی را یاد بگیرند و خودشان را بیان نمایند. اندیشه‌های پیاژه به‌طور قابل توجهی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی را تحت تأثیر قرار داده است (نوبوکی، ۲۰۱۷).

از دیدگاه پیاژه تربیت کودک در دوران حسی - حرکتی، یادگیری از طریق ملموس و حرکات صورت می‌گیرد. این‌گونه اندیشه در نظرات افرادی همچون مونتسوری هم دیده می‌شود. در مرحله دوم یادگیری، زبان، جاندارپنداری و خود مرکزینی نقش بارزی دارد (ر.ک: سیف، ۱۳۹۷).

برنامه درسی و نظام تربیتی می‌تواند نظرات پیاژه را به‌کار گیرد. در نظام تربیتی، کودکان دارای تفکر خودمحور هستند و باید در جهت رابطه‌های مبتنی بر همکاری و احترام متقابل، تفکر خودمحور را کاهش دهند (مرزوقی، ۱۳۷۶، ص ۱۵).

هدف نهایی تعلیم و تربیت مبتنی بر ساختارهای شناختی و فعالیت پیکره است: برای پیاژه ساختار ذهن منبع فهم، یادگیری پدیده‌های جهان و فعالیت‌های تربیتی است (زهنگ، ۲۰۲۲). از دیدگاه پیاژه، در جریان تعلیم و تربیت فرد، ارتباط و تعامل او با طبیعت و انسان‌های دیگر به‌طور مداوم حاصل تعامل پیچیده‌ای است (لوقلین، ۱۹۹۲).

کاربرد نظریه پیاژه در تعلیم و تربیت به‌گونه‌ای است که به جای جنبه ساختاری، جنبه فرایندی یا آنچه را پیاژه «سازوکار رشد» معرفی کرده، به‌مثابه تکیه‌گاه یا خاستگاه نظری پذیرفته شده است. سازوکار رشد شناختی یا دستیابی به قابلیت‌های بالاتر را پیاژه در برهم خوردن تعادل میان فرد و محیط جست‌وجو می‌کند (بجورکلوند، ۲۰۱۲).

آنچه در رویکرد پیاژه اصالت می‌یابد، آن است که برنامه‌های درسی و جریان آموزش وجهه اصلی همت

خود را مواجه کردن دانش‌آموزان با محرک‌هایی قرار دهد که موجب برهم خوردن تعادل آنان می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۶). تربیت کودک با توجه به فعالیت ذهنی وی و برخی محرک‌ها شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان باید در برقراری تعادل مجدد میان خود و محیط، با یادگیری، نقش فعالی ایفا کرده، دانش و معرفت را - به اصطلاح - برای خود بسازند.

با وجود تأکید بر ابعاد (عین و ذهن) آموزش و تربیت انسان، نظام ساختارگرایی که پیاژه بدان پرداخته، بیشتر ذهنی بوده و ابعاد تاریخی، اجتماعی و طبیعت واقعی و اساسی علم را نادیده گرفته است و تنها بر یک جنبه پرورش هوش تأکید دارد (لوقلین، ۱۹۹۲).

نظریه معرفت‌شناسی دینی دوره کودکی

از دیدگاه علامه طباطبائی نوزاد با تولد خود، به معرفت فطری و شناختی مجهز است که ارزش و اعتبار بالایی در نظام یادگیری و آموزش و پرورش وی دارد. همچنین حفظ و نگهداری و تأکید بر این دانش فطری دوره کودکی و خداشناسانه و جلوگیری از فراموشی بینش فطری به مثابه اصل اساسی معرفت‌شناسی باید مدنظر مریبان و متخصصان برنامه درسی قرار گیرد (باقری، ۱۳۸۹، ص ۳۸).

برخلاف دیدگاه معرفت‌شناسانه پیاژه که انسان‌محور (Humanistic)، زیست‌شناسانه و فاقد غایت است و عقل محدود انسان مرجع مستقل و منفک از موارد دیگر، منبع تصمیم‌گیری در هر موضوعی است، علامه به درستی در طرح مباحث گوناگون و از جمله معرفت‌شناسی، توجه به تربی و خداوند را به مثابه دو عنصر اساسی و مرتبط با یکدیگر مطرح‌نظر قرار می‌دهد، به گونه‌ای که در معیت یکدیگر و به‌طور وابسته بوده و جدای از یکدیگر مطرح نمی‌شوند.

قرآن کریم از یک سو می‌فرماید: «و الله اخرجکم...» (نحل: ۷۸). در اینجا می‌فرماید: (ذهن) نوزاد وقتی به دنیا می‌آید مانند لوح صاف و پاک است، ولی از سوی دیگر، مسائلی را مطرح می‌کند که انسان متوجه می‌شود ذهن انسان بی‌نیاز از استدلال است. چگونه چنین چیزی ممکن است؟ مثلاً، قرآن مسئله توحید را امری فطری می‌داند. در اینجا برخلاف دیدگاه پیاژه تقسیم‌بندی معرفت‌شناسانه را که دستیابی به دانش انتزاعی از دوازده سالگی به بعد است و تنها مبتنی بر مراحل رشدشناختی و نگرش زیست‌شناسانه انسان است، برخوردار از نعمت آگاهی و بینش در هر سنی، حتی قبل از هفت سال نیز می‌داند.

امام جواد علیه السلام نخستین امام از ائمه دوازده‌گانه علیهم السلام بود که در خردسالی (هشت سالگی) متصدی شئون امامت گردید و مسئولیت‌های رهبری را بر عهده گرفت. پس از آن حضرت، فرزندش امام هادی علیه السلام نیز در همین سنین متولی امر امامت شد و بعدها امام مهدی علیه السلام هم در حالی که بیش از پنج سال نداشت، به امامت رسید. همچنین توجه به ابعاد دینی، اخلاقی و شناختی از نوع انتزاعی - برخلاف دیدگاه پیاژه که فهم آن را مربوط

به سن دوازده سالگی به بعد می‌داند - به خوبی در داستان کودکی و اولین روزهای حیات حضرت عیسی علیه السلام دیده می‌شود.

علامه طباطبائی در تفسیر آیات ۲۹ و ۳۰ سورة «مریم» برخلاف پیاره که فهم و درک مفاهیم انتزاعی را از سنین خاصی ممکن می‌داند، با اشاره به آیات قرآن، به تبیین و توضیح مضامینی همچون معجزه، طهارت، و بندگی خدا در دوران نوزادی متربی می‌پردازد. ایشان معتقد است: سخن گفتن کودک مولود معجزه‌ای است که هرچه بگوید جای تردیدی نمی‌گذارد در اینکه حق است؛ چون معجزه است، به‌ویژه با در نظر گرفتن اینکه در آخر گفتارش بر خود سلام کرد؛ یعنی بر نزهت و ایمنی‌اش از هر قذارت و خبائتی شهادت داد و از پاکی و طهارت مولدش خبر داد. حضرت عیسی علیه السلام سخن خود را با جمله «انی عبدالله» (مریم: ۳۰) آغاز نمود تا به عبودیت خود برای خدا اعتراف نماید (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۸، ص ۲۵).

از دیدگاه علامه، کودک بدون آموزش و فراهم شدن امکان یادگیری توسط انسان‌های دیگر، صاحب دانش فطری است و بالقوه کودک از چنین دانشی برخوردار است. در این زمینه، برخی آیات بر وجود تمایلات فطری در انسان دلالت دارند؛ مثلاً، آیه ۲۱ سوره «غاشیه» (فذكر انما انت مذکر) این معنا را القا می‌کند که گویی انسان اموری را در آغاز تولد و پیش از آن می‌دانسته است.

براساس دیدگاه علامه طباطبائی هرگونه شناخت، معرفت و دانشی که متربی دارد، رنگ توحیدی دارد. علم و دانش حاصل فهم متربی در هر مرحله‌ای از زندگی (جنینی، تولد، کودکی، نوجوانی و بزرگسالی) ریشه در نگاه فطری او دارد و علمی است که قصد فهم آن را دارد. بنابراین در تمام علوم با این نگرش، به کسب شناخت می‌پردازد. اگر متربی به شیوه‌ای متفاوت از این به کسب دانش بپردازد، علم او ناقص و ناکافی است.

از دیدگاه علامه طباطبائی، این نوع معرفت ارزنده فطری متربی به خوبی در برخی آیات به صورت استفهام تقریری به کار رفته و پرسش‌هایی بدون جواب مطرح شده است و چنین به نظر می‌رسد که جواب آنها بر همگان فطرتاً معلوم است. در سور، «شمس» نیز آیات ۸ و ۷ به «الهام فطری فجور و تقوا» تصریح کرده و آن را فعل الهی دانسته است (طباطبائی، ۱۳۹۷، ج ۲۰، ص ۲۹۷-۲۹۸).

در نظام آموزش و پرورش با این رویکرد، متربی هیچ استقلالی در زمینه کسب شناخت ندارد. به میزانی که خود اقدام به زدودن رنگ فطرت و آموزه‌های مربوط به شناخت فطری نماید، علمی ناقص دارد. بنابراین از نگاه علامه، برخورداری از نیروی فطری «صبغة الله» در کنار اراده فهمیدن و تعقل در دستیابی به علم کامل و جامع ضرورتی است که متربی باید بدان اقدام نماید. برخلاف نگرش معرفت‌شناسانه (Epistemological) محدودنگر پیاره، علامه طباطبائی ارتباط مهم و اساسی میان نیروی «عقل» و «فطرت» را به خوبی در نظام تعلیم و تربیت مطرح می‌سازد.

از دیدگاه علامه، مرتبی با رسیدن به بلوغ عقلانی است که به اولین مرتبه ویژه انسانی گام می‌نهد و از این منزل است که نسیم روح‌بخش فطرت آغاز می‌کند و ویژگی‌هایی که درباره فطریات به‌مثابه وجه فارق فطری از غریزی است، آشکار می‌شود. بنابراین الهام تقوا یا فجور حاصل تعدیل قوای انسان است، به‌گونه‌ای که اگر مرتبی از تسویه و تعدیل قوا برخوردار نگردد به مقام و مرتبه دریافت الهام فطری فجور و تقوا نیز نایل نمی‌شود. تا زمانی هم که به این مقام نائل نشده است، خیر و شر خویش را به وسیله تجهیزات غریزی تشخیص می‌دهد و هنگامی که به مرحله بلوغ و رشد عقلانی رسید، ادراک فجور و تقوا به الهام فطری بر وی معلوم می‌گردد.

جهان‌بینی دینی الهی و کسب معرفت از طریق اراده معطوف به وجود «عقلانیت» و «معرفت فطری» از جمله ابزارهایی است که علامه در تربیت مرتبی بدان توجه دارد. در آیه ۳۰ سوره «روم» واژه «فطرت» را به کار برده و «ابتنای دین بر فطرت و سرشت انسان» را یادآور شده و آفرینش را دگرگون‌ناشدنی معرفی کرده است (طباطبائی، ۱۳۹۷، ج ۱۶، ص ۱۸۶-۱۹۰). دستیابی به بصیرت و ایجاد آموزه «نگرش فطری» ضرورتی است که با آن مرتب‌یان به کسب دانش می‌پردازند.

در زمینه معرفت‌شناسی، پیاژه معتقد است: جهتدار بودن یادگیری، ادراکات و رشد مشخصه بارز اعمال طبیعی است که خود را در حین رشد تکوینی اندیشه متجلی می‌سازد. بی‌آنکه از قبل، نیازی به عینیت بخشیدن به هدف غایی باشد، بشر قادر است از طریق پیوند با این کشش ذاتی، به غذای روحی برسد و به درکی نسبی از هستی مطلق دست پیدا کند (پیاژه، ۱۹۲۹).

اما علامه طباطبائی ادراکاتی را که کودک یاد گرفته و در دل پذیرفته است، «عقل» می‌نامد. همچنین به عقیده وی، مدرکات آدمی و قوه‌ای که در خود سراغ دارد و به وسیله آن خیر و شر را تشخیص می‌دهد، «عقل» نامیده می‌شود (طباطبائی، ۱۳۹۷، ج ۲، ص ۲۴۷).

از دیدگاه ایشان عقل و شناخت بخشی از ساختار وجودی انسان، یعنی بخشی از ساختار وجودی و سرشت و بخشی از فطرت اوست. عقلانیت چیزی جز هماهنگی با فطرت انسان نیست و فطرت انسان نیز به منطقی بودن (یعنی یادگیری و استدلال بر مجهولات و استنتاج معلومات جدید) دعوت می‌کند (طباطبائی، ۱۳۹۷، ج ۷، ص ۲۸۹). نیز از دیدگاه ایشان، هماهنگی با فطرت به‌طور مطلق «عقلانیت» خوانده نمی‌شود، بلکه به سلامت فطرت وابسته است (طباطبائی، ۱۳۹۵، ص ۲۵۹).

ایشان معتقد است: عقل مرتبی می‌تواند به شناخت آموزه‌های دینی و به یادگیری دست یابد و در آنجا که عقل از درک برخی از گزاره‌های دینی ناتوان و خارج از توان یادگیری او باشد، خود مرتبی به ناتوانی‌اش اعتراف می‌کند و مرتبی به سوی منبع معرفتی دیگری به نام «وحی» رهنمون می‌شود و با پابندی به بینش دینی، در این زمینه به یادگیری امور می‌پردازد (طباطبائی، ۱۳۸۲، ص ۸۳-۸۵).

علامه طباطبائی تعاریف متعددی از معرفت‌شناسی ایمانی متربی در مقام دانش‌آموز و جوینده علم بودن دارد که با در نظر گرفتن همه آنها می‌توان به یک جمع‌بندی رسید. از دیدگاه ایشان، ایمان متربی از «أمن» گرفته شده و به معنای تمکن یافتن باور و یادگیری در قلب است و مؤمن با ایمان آوردن، از شک که آفت باور است، ایمن می‌گردد (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۴۹۷).

معرفت ایمانی کودک از سنخ یقین معرفتی است که رشد و یادگیری و التزام عملی هم در ماهیت آن لحاظ شده است. حاصل این التزام تعلق قلبی و دل‌بستگی درونی نسبت به این معرفت و ادراک است که نتیجه‌ای جز تسلیم شدن و خضوع در برابر دستوره‌های الهی نخواهد داشت (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص ۳۵۴).

بنابراین در اینجا ایمان متربی و کودک قرار گرفتن معرفت در قلب است، به‌گونه‌ای که نوعی تعلق و تسلیم‌شدگی را برای قلب او فراهم می‌آورد و از این‌رو، ایمان متربی متأخر از علم و معرفت است و علم و معرفت وی زمینه‌ساز حصول ایمان می‌شود (طباطبائی، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۲۵۶).

به باور علامه طباطبائی، ایمان متربی فعلی اختیاری است و در عین حال، عالی‌ترین فضیلت انسانی است که به مرور، کودک در پرتو عقل و اراده خویش می‌تواند بدان دست یابد. البته علامه اجازه خدا را در دستیابی کودک به این نوع معرفت شرط دانسته است؛ چنان‌که آیه ۱۰۰ سوره مبارکه «یونس» می‌فرماید: «و هیچ کس را نرسد که جز به اذن خدا ایمان بیاورد».

بنابراین برخلاف نگاه تک‌بعدی و محدود حاصل از تلاش کودک در جهت دستیابی به شناخت و معرفت، علامه طباطبائی با طرح کامل و جامع، به تبیین معرفت آدمی می‌پردازد؛ بدین‌گونه که در دیدگاه ایشان، ایمان موهبتی نیست، بلکه اختیاری است که انسان با اراده خود آن را برمی‌گزیند؛ هرچند اذن و اجازه خدا هم ملاک است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۱۹۵).

روان‌شناس و مشاور در جهت بنا نهادن شخصیتی مطلوب با نظر به این ویژگی مهم فطری کودک به تعلیم اقدام می‌کنند. با توجه به آنچه درباره ایمان از دیدگاه علامه بیان شد، این‌گونه استنباط می‌شود که وی بر هر سه عنصر «شناخت»، «عاطفه» و «عملکرد» متربی تأکید می‌ورزد و هر سه را جزو ماهیت ایمان می‌داند، اما تأکید بیشتر بر شناخت عقلی است؛ البته عقلی که با فطرت سالم هماهنگ باشد.

علامه ایمان را شامل سه عنصر «شناخت»، «عاطفه» و «عملکرد» می‌داند و برای عنصر «شناخت» کودک اهمیت بیشتری قائل است. اما چون ایشان برخلاف پی‌اژه به محدودیت عقل اذعان دارد و نقش عاطفه و گره قلبی را نیز مهم می‌داند، نمی‌توان رویکرد ایشان را همچون پی‌اژه معرفت‌شناس و عقلگرا دانست. بدین‌روی رویکرد علامه در تربیت دینی نیز در میانه طبیعت «عقل‌گرایی - ایمان‌گرایی» است که بیشتر به عقل‌گرایی متمایل است. در واقع می‌توان «عقل‌ورزی» را رویکرد تربیتی ایشان دانست.

در عقل‌ورزی برخلاف عقل‌گرایی، به حدود عقل کودک توجه می‌شود. بر این اساس، عقل در بیرون از محدوده خود به کار تحلیل و بررسی روی نمی‌آورد و عرصه‌ای برای حیرت عقل وجود دارد که البته این حیرت خود با نوعی معرفت همراه است؛ اما عقل در محدوده خود به‌طور کامل فعال است. اصول و باورهای دینی دارای پشتوانه عقلانی است و فرد باید درباره آنها به درک و فهم نایل شود (باقری، ۱۳۸۸، ص ۲۷۶). بدین‌روی تربیت دینی با رویکرد عقل‌ورزی در میانه دو رویکرد «ایمان‌گرایی» و «عقل‌گرایی» بوده و از آسیب‌های آن دو به‌دور است. با توجه به این مطالب، رویکرد تربیت دینی در طیف «عقل‌گرایی - ایمان‌گرایی» قرار می‌گیرد.

علامه طباطبائی در نسبت میان معرفت ایمان و عقل مرتبی معتقد است: تلاش عقلانی و معرفت عقلی تقدم دارد. ایمان قرار گرفتن معرفت در قلب کودک با یادگیری به شیوه توحیدی است، به‌گونه‌ای که تعلق و تسلیم‌شدگی را برای قلب فراهم می‌آورد و از این‌رو ایمان متأخر از علم و معرفت است و علم و معرفت زمینه‌ساز حصول ایمان می‌شود. در نظام تعلیم و تربیت، حاصل یادگیری مرتبی باید کسب آرامش و طمأنینه برای او باشد: «لا بذكر الله تطمئن القلوب» (عد: ۲۸) و شناخت عقلانی همراه با هدایت و رشد، در مقابل گمراهی در انجام فعالیت‌های تربیتی کودکان و نوجوانان مدنظر قرار می‌گیرد.

نقد پیامدهای تربیتی معرفت‌شناسی پیاژه از دیدگاه علامه طباطبائی

اعتقاد به دانش فطری و توحیدی یکی از مواردی است که نقش اساسی در تربیت انسان دارد. نظام تربیتی باید از همان ابتدا این نوع علم و معرفت و سرچشمه ایجاد آن را از دوران کودکی در ذهن کودک یادآوری کند. پیاژه تنها به ارتباط «عین» و «ذهن» اعتقاد دارد و تنها مبنای مهم برای تربیت نزد او همین نوع معرفت است. وی معتقد است: فیلسوف معروف بحث را با پرسیدن این سؤال مطرح کرد که آیا شما معتقدید چیزها قبل از علم داشتن به آنها، وجود داشته‌اند؟ پاسخ من این است که به‌عنوان یک روان‌شناس نمی‌دانم. من چیزها را تنها با فعالیت کردن بر روی آنها می‌شناسم و من هیچ چیز را قبل از انجام فعالیت و کار بر روی آن نمی‌پذیرم (پاتل، ۲۰۱۷).

برخلاف دیدگاه پیاژه، علامه طباطبائی معتقد است: معرفت انسان صرفاً به سطح زیست‌شناسی و ژنتیک محدود نمی‌شود و علومی همچون علوم فطری و توحیدی نیز از انواع معرفتی است که نقش مهمی در فعالیت‌های انسان دارد. از منظر روان‌شناختی، ریشه‌های اولیه دینداری را باید در «فطرت» به معنای عشق به خیر و سعادت مطلق بی‌جویی کرد. براین‌د تجارب کودک با محیط پیرامونی، تنها زمینه رشد یا انحراف از فطرت را فراهم می‌آورد (نوذری، ۱۳۹۵، ص ۱۲). ترسیم چشم‌انداز تربیتی دینی و متناسب با فرهنگ اسلامی به‌گونه‌ای است که باید از همان سنین کودکی به علوم فطری و توحیدی مهم و مؤثر در تربیت کودک توجه کرد.

نظریه پیازه کاستی‌هایی دارد؛ از جمله پذیرش بیش از حد توانایی نوجوانی و دست‌کم گرفتن توانایی کودک. وی همچنین از عوامل فرهنگی و اجتماعی در رشد توانایی شناخت و تفکر کودکان غفلت کرده است (بابکر و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۵۱۷).

انسان مرکزی و توجه اساسی به ساختار وجودی او در تعیین موضوع شناخت، توانایی شناخت و حدود و مرزهای آن نکته‌ای است که مبنای نظرات پیازه را تشکیل می‌دهد. به بیان دیگر، عنصری غیر از انسان در ترسیم موقعیت، امکانات، محدودیت‌ها و مرزهای شناخت دیده نمی‌شود. طرح شناخت توحیدی و عرصه شناخت ناچیز انسان و اعتقاد به قرآن و کلام وحیانی، شکل دیگری به روال کسب معرفت می‌بخشد: «و خدا شما را از شکم‌های مادرانتان بیرون آورد، در حالی که هیچ نمی‌دانستید، و به شما گوش و چشم و قلب عطا کرد تا مگر (دانا شوید و) شکر (این نعمت‌ها) به جای آرید» (نحل: ۷۸).

«جاندارپنداری» (Imagination)، «خودمرکزگرایی» (Self-centeredness)، و یادگیری زبان (Language learning) از جمله ویژگی‌های دومین مرحله زندگی کودک مطابق با نظریه ژان پیازه است (سیف، ۱۳۹۷).

همان‌گونه که اشاره شد، اولاً، در دین اسلام، این نوع یادگیری در زمانی زودتر از این شکل می‌گیرد. حضرت عیسی علیه السلام در همان روزهای نخستین تولد زبان به سخن گشود و از مادر خود دفاع کرد و یاوه‌های معاندان را با منطق و دلیل رد کرد (طباطبائی، ۱۳۹۷، ج ۴، ص ۳۰۲).

ثانیاً، این‌گونه حرف زدن وی همراه با جنبه‌های هدایتی است، به‌گونه‌ای که حضرت عیسی علیه السلام در آن زمان به خوبی به تبیین رسالت و توضیح مفاهیم دین پرداخت: حضرت عیسی علیه السلام به سخن آمد و گفت: منم بنده خدا، او به من کتاب (آسمانی) داده و مرا پیامبر قرار داده است.

رشد «هوش شناختی» (Cognitive intelligence)، «هوش اخلاقی» (moral intelligence)، «دین و هوش» (religion and intelligence) به خوبی از کلام حضرت عیسی علیه السلام شنیده می‌شود. بنابراین پیوند شناخت کودکی با خالق یگانه، وفاداری، احترام به پدر و مادر و اشاره به ابعاد سه‌گانه وجودی تولد، مرگ و برزخ (مریم: ۳۱ و ۳۲)، نمایانگر معرفتی متمایز و هدایت‌کننده آدمی است. علامه طباطبائی معتقد است: این فطرت انسان را به سنت خاص زندگی و راه معینی که منتهی به هدفی خاص می‌شود، هدایت می‌کند؛ راهی که جز آن راه را نمی‌تواند در پیش گیرد: «فَطَرَتِ اللّٰهُ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» (روم: ۳۰).

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، پیازه ریشه شناخت را به فرایند تعامل زیست‌شناسانه «ذهن» و «عین» (فریر و همکاران، ۲۰۱۳) و نیز پیش‌زمینه‌های تاریخی مارکسیستی برگرفته از هگل (نوبوکی، ۲۰۱۷) در قالب قاعده مفهوم «تز» (Thesis)، «سنتز» (synthesis) و «آنتی تز» (antithesis) و نیز مفاهیم مندرج در زمینه

مارکس از شاگردان هگل می‌داند که مفاهیم «طبقه کارگر»، «طبقه سرمایه‌دار» و «جامعه بی‌طبقه» را در زمینه اقتصاد به کار گرفت.

پیاژه نیز با همین الگو و ارتباط بین «عین» و «ذهن» و توجه به مسائل زیست‌شناسی (وراثت) و محیط، از دایره یادگیری فراتر نرفته و نظریه «برون‌سازی» (Externalization)، «درون‌سازی» (Internalization) و «تعادل» (Balance) را به همین اندازه محدود تبیین نموده است (رابرت وی و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین از دیدگاه علامه طباطبائی، شناخت فطری کودک و آشنایی با خداوند از همان لحظات آغازین تولد به‌طور ذاتی در فرد وجود دارد و باید مدنظر قرار گیرد.

تربیت کودک برخلاف دیدگاه زیست‌شناسانه که در قالب محدود (عین و ذهن) صورت می‌گیرد، بر پایه هدایت و جهت‌دهی ربوبی است. با به‌دست آوردن این‌گونه شناخت و معرفت توحیدی خیر و برکت و عمل صالح به خوبی نمایانگر دانش توحیدی است که در کودک قابل بازسازی و آموزش در برنامه درسی است (طباطبائی، ۱۳۹۷، ج ۵، ص ۱۷۹).

به لحاظ هستی‌شناسانه نیز کودک صاحب مقام و مرتبه‌ای مهم و اساسی است. بنا به گفته علامه طباطبائی حال از ضمیر خطاب است؛ یعنی شما را در رحم‌های مادرانتان متولد کرد، در حالی که شما از این معلوماتی که بعداً از طریق حس و خیال و عقل درک کردید، خالی بودید. علم حصولی در بدو تولد انسان نفی شده است (طباطبائی، ۱۳۹۸، ج ۹، ص ۲۰۶).

برقراری ارتباط معرفت‌شناسانه با خالق یگانه و اعطای این‌گونه شناخت در برابر شناخت ژنتیکی و وراثتی که مبنای زیست‌شناسانه و محدودی دارد، ترسیم‌کننده عرصه متمایز دیگری از فعالیت‌های متناسب با تربیت دینی است که نقش مهمی در پرورش هماهنگ علم و ایمان و معرفت فطری در مرتبه به همراه خواهد داشت.

نکته جالب توجه این است که پیاژه همانند مارکس، کومت (Comet) و اسپنسر (Spencer) هدفی را برای فعالیت‌های انسانی در نظر نمی‌گیرد و اعتقاد دارد هرگونه رشد و تحول فقط متوجه خود پیکره است که این تمایل هدفدار مطابق دیدگاه پیاژه، مخالف وضعیت نهایی یا بنیادی است که تحول را جهت‌دهی می‌کند و این تعادلی بین پیکره و محیط به شمار می‌آید.

پیاژه در سال ۱۹۶۷ و ۱۹۷۱ یادآوری کرد که تحول زیستی به خوبی همان رشد معرفت‌شناسانه است. خلاقیت مبتنی بر اندیشه و اعتقاد به جریان پویای شناخت در آدمی، نکته‌ای است که پیاژه بدان توجه نموده است، اما در جهت این موضوع، به مبنای و آموزه‌های قبلی و بنیاد تجربه گذشته توجه کمی نشان داده است. ژان پیاژه در سخنانی گفته بود: «تربیت» برای بیشتر مردم به معنای تلاش برای هدایت کودک به سمت همانند شدن با افراد

بالغ و بزرگ جامعه خود است... اما برای من و هیچ‌کس دیگری «تربیت» به معنای ساختن افراد اخلاقی نیست... شما باید افراد مخترع، نابغه و پیرو و مقلد بسازید (بوکر و همکاران، ۲۰۰۱).

پیاژه در حقیقت، با اعتقاد به مبدأ زیست‌شناسی و طبیعی برای دانش، علم حضوری انسان به خود و همچنین علم حضوری به حالات روانی، احساسات و عواطف را انکار کرده، در حالی که علم و آگاهی هرکسی از خودش به‌عنوان یک موجود درک‌کننده، علمی است غیرقابل انکار (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ج ۸ ص ۴۲۲).

نگاه به شناخت فطری و پیوستگی ساختار وجودی انسان با نگاه توحیدی و تأکید بر آن بر پایه آیات قرآنی (از جمله، اعراف: ۱۷۲) همیشگی است و حتی قبل از تولد از ارتباط پدر و مادر سرچشمه می‌گیرد. این نکته‌ای است که پیاژه با رویکرد زیست‌شناسانه مدت زمان دیرتری از فرایند زندگی کودک بدان اشاره کرده است.

در زمینه وجود معرفت فطری و توحیدی و نیز ناتوانایی کودکان در فهم این نوع مفاهیم، به تحقیقات مشابه زیادی می‌توان اشاره کرد؛ از جمله /گن و کاپک (۲۰۰۰) معتقدند: نظریه پیشنهادی پیاژه توضیح کاملی از رشد شناختی را پیشنهاد نمی‌دهد. هرچند این امکان وجود ندارد که به وضوح رشد شناختی را تدریس کنیم، تحقیقات نشانگر آن هستند که می‌توانیم آن را تسریع ببخشیم (زیمرمان و وایتهورست، ۱۹۷۹).

جهت‌دهی توحیدی و انسان‌شناسی حاکم بر فعالیت‌های تربیتی یکی از تعیین‌کننده‌ترین اموری است که در دنیای امروز بدان توجه می‌شود. پیشینه نظری و تجربی حاکم بر فعالیت‌های تربیتی نشانگر آن است که آموزش‌های جزئی و در روش‌های تربیتی در ابعاد خانوادگی، اجتماعی و فردی به خوبی تأثیرات اساسی را در جریان شکل‌گیری تربیت داشته است. مفاهیم سازنده تربیت و سازنده متناسب با ساختار فرهنگ دینی، از جمله اعتقاد به نظام فطری، معرفت حضوری، توحیدباوری و مانند آن در تربیت اسلامی، حتی در دوره‌های کودکی در قرآن (مریم: ۱۲ و ۲۹-۳۰) نشانگر اهمیت این موضوع است.

بنابراین آموزش این‌گونه معرفت‌های غیبی، الهی و فطری از همان آغاز کودکی و تبیین آن برای دانش‌آموزان ترسیم‌کننده وضعیت مطلوبی برای آینده نظام دینی و آموزشی خواهد بود:

آنچه پیازه در خصوص رابطه پیوند علم و مذهب در طول حیات علمی خود مطرح نموده، حاکی از این است که او برای پیوند این دو، نظریه «علم کل» را مطرح کرده است. آنچه این اندیشه را در جریان تربیت کودکان دچار مشکل می‌کند، موضوع مردود دانستن یا غفلت از وجود حقیقی هستی مطلق در ورای تحول شناختی بشر است و این مشکل عقاید پیازه را در رد نیاز به وجودی ازلی و هستی مطلق به شدت آسیب می‌رساند (لطیفیان و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۲۲۵).

کاربرد نظرات روان‌شناسانه در عرصه زندگی و فعالیت‌های روزمره فرصت رشد و بهبود نظرات را فراهم می‌کند. یکی از مهم‌ترین نقدهای مدامی که به نظریات پیازه وارد شده ارزیابی بسیار محافظه‌کارانه او از قبل از عمل است،

به‌گونه‌ای که برخلاف استانداردهایی که پیاژه ترسیم کرده، غالباً کذب بوده و به‌طور عملی در رفتار کودکان دیده نشده است (زهنگ، ۲۰۲۲).

برخی اعتقاد دارند: پیاژه تأثیرات اجتماعی، تربیتی و فرهنگی درباره رشد شناختی کودکان را نادیده گرفته است. به منظور آشکار ساختن مراحل رشد شناختی کودکان، پیاژه تنوع اجتماعی افراد متعلق به فرهنگ‌های گوناگون را بررسی نکرد. او تنها کودکان جامعه غربی را که دارای تحصیلات رسمی بودند، با جوامع دیگر مطالعه کرد (لایلینفلد و همکاران، ۲۰۱۱).

برخلاف نظرات پیاژه، مطابق شواهد قرآنی، تفکر کودکی پیامبران به خوبی نشانگر تفکر انتزاعی و نیز هدایت الهی است. علاوه بر آن، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد این‌گونه سبک اندیشیدن در دوره‌های کودکی را سرعت بخشید:

در دهه‌های اخیر، گروهی از محققان آموزش فلسفه به کودکان را مطرح کرده‌اند. دیدگاه طرفداران آموزش فلسفه به کودکان این است که برخلاف تصور پیاژه و بسیاری از متفکران که آموزش فلسفه را به بعد از ده سالگی موقوف می‌کنند، می‌توان آموزش فلسفه را در دوره کودکی ارائه کرد و به او تفکر صحیح، قدرت تمییز و قضاوت و نحوه استدلال را آموخت. تحقیقات نیز نشان می‌دهد که آموزش فلسفه به کودکان مهارت‌های استدلال، استنباط، طبقه‌بندی، مقایسه، تشخیص نسبت‌ها، مفهوم‌سازی، کشف ابهام و استلال تمثیل و قیاسی را افزایش می‌دهد (نوذری، ۱۳۹۰، ص ۱۸۰).

برخی دیگر بر این باورند که پیاژه به تأثیر عوامل اجتماعی در روند شناخت بسیار کم‌توجه بود. با این حال هر جامعه‌ای فعالیت‌های ویژه خود را دارد که تأثیر ژرفی بر رشد شناختی افراد خویش می‌گذارد (لوسین، ۱۹۷۰).

جامعه‌شناس مشهور مارکسیست در کتاب خود *مارکسیسم و سرمایه انسانی* تأکید می‌کند که در علوم انسانی و روش مارکسیستی پیاژه، تعریف دقیقی با عنوان «ساختارگرایی وراثتی» ارائه شده است. در جایی دیگر اشاره می‌کند: بیشتر کارهای مرتبط با جامعه و زندگی پس از مارکس، از فروید تا پیاژه، الهام ساختاری و ژنتیکی مربوط به خود است (دیگان رست، ۲۰۱۷).

ما اعتقاد داریم با بررسی دیدگاه مارکس و پیاژه، شباهت دیدگاهشان تصادفی نیست، بلکه نقطه شروع معمولی و واحدی دارند. به روش مشابهی روان‌شناسی منجر به فهم این مطلب می‌شود که اطلاعات حاصل از آگاهی، هر چیزی را به شیوه علی توضیح نمی‌دهد و تنها توضیح علی باید از آگاهی انجام فعالیت‌ها دوباره بازسازی شود (اسکار دونگو مونتایا، ۲۰۱۸).

برخلاف دیدگاه پیاژه، علامه طباطبائی با طرح شناخت دینی و فطری و نیز روان‌شناس روسی *لو ویگوتسکی* پیشنهاد کردند که ذهن کودکان در یک زمینه فرهنگی - اجتماعی رشد کند تا تعاملات با یک موضوع فیزیکی که پیاژه پیشنهاد کرده است (سنه و همکاران، ۱۳۸۷).

نمونه دیگر اینکه همچون تزه‌های مارکس که روابط بین ساختار مادون و فراساختار را توضیح می‌دهد، پیازه روابطی را بین تلفات شیوه‌های جمعی و مفاهیم بازنمایی‌های جمعی برقرار می‌کند. بازنمایی‌هایی که چه از قبل منطقی و چه تقریباً نمادین (مانند ایدئولوژی‌های متنوع) باشند، باید در نهایت، به اعمال یا اعمال انسانی منتقل شود (دونگو، ۲۰۱۷).

به عقیده پیازه واقعیت هدف دانش است (هدف شناختی) و می‌تواند رویکردی بی‌پایان باشد؛ اما هرگز به‌دست نمی‌آید و مطابق این فرضیه، آن چیزی است که «استعاره محدود» نامیده می‌شود (تورمن، ۲۰۱۶). برخلاف رویکرد توحیدمحور علامه طباطبائی که شناخت مبتنی بر فطرت الهی است، رویکرد پیازه مبتنی بر فعالیت انسان به‌دور از مبانی متافیزیکی و الهیاتی است.

بحث و نتیجه‌گیری

نظرات گوناگونی درباره موضوع عقلانیت و معرفت و باور دینی در طیف گسترده‌ای از عقل‌گرایی حداکثری تا ایمان‌گرایی محض قرار گرفته و در پی آن رویکردهای دینی متفاوتی شکل گرفته که این موضوع مواجهه تربیت دینی کودک امروزی با تربیت سکولار و دغدغه تعیین رویکرد درست در تربیت دینی را به دنبال داشته است. ساختارهای فکری و فرهنگی مکاتب گوناگون فلسفی و دینی تأثیرات زیادی در علوم حوزه‌های مرتبط با این ساختارها و مبانی دارد. مطابق تأکید امام خمینی^ع و مقام معظم رهبری، تعلیم و تربیت از جمله مهم‌ترین حوزه‌هایی است که نیازمند تدوین ساختاری مجزا با مبانی بومی و فرهنگی خاص متناسب با فرهنگ ایران و اسلام است (پرنیان، ۱۳۹۷، ص ۴۵).

تأکید بر نظریات روان‌شناسان و به‌کارگیری نظرات آنان در متن درسی دوره کودکی و نوجوانی از جمله موارد مرسوم نظام آموزشی دوران‌های گوناگون و به‌ویژه دوره ابتدایی است. پیازه یکی از روان‌شناسانی است که دیدگاه معرفت‌شناسی او در نظام تعلیم و تربیت مطرح است. تفکرات وی در زمینه علوم زیست‌شناسی و ژنتیک و جانورشناسی است و وی بعد از داروین و لامارک سومین فرد در این زمینه بوده است (راموزی، ۲۰۱۷).

همان‌گونه که اشاره شد، بنیادهای تفکر مارکسیستی و ماتریالیستی مبتنی بر فرهنگ مادی، از جمله موارد دیگری است که در اندیشه پیازه وجود دارد. از موارد دیگر می‌توان به توجه نکردن به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و مانند آن اشاره کرد. زمینه‌های دینی یکی از موارد مهم فرهنگ اسلامی است که بدان توجهی نشده است.

علامه طباطبائی با اعتقاد به علم حضوری، رؤیت، علم عملی و مانند آن تربیت انسان را به‌گونه‌ای متمایز ترسیم می‌کند. «تربیت اسلامی» مبتنی بر توحیدمحوری را به خوبی در داستان پیامبرانی همچون حضرت عیسی^ع و یحیی^ع مطرح نموده است. برخلاف پیازه، تربیت از دیدگاه علامه محدود به حوزه شناخت و رشد فرایند

تکامل ظاهری پیکره نیست. علامه با طرح مباحث مبتنی بر معرفت الهی دوره کودکی، هدایت و اموری دیگر، از جمله معجزه را از قابلیت‌هایی می‌داند که کودک قادر به کسب آن است.

بنابراین معرفت توحیدی و فطری از همان ابتدای کودکی از مواردی است که علامه طباطبائی بدان اعتقاد دارد. تربیت مبتنی بر اصل توجه به وجود «عین» و «ذهن» و تعامل این دو نیز از جمله مواردی است که علامه طباطبائی آن را نقد کرده است. برخلاف دیدگاه پیاژه که تمام معرفت را حاصل تعامل محدود این دو در فضای مادی می‌داند، علامه با طرح مبانی متافیزیکی توحیدی و اعتقاد فطری به خالق یگانه، ارتباطی قابل توجه بین شناخت آدمی و خالق وی برقرار می‌کند و آن را نوعی شناخت می‌داند که باید در برنامه‌ریزی درسی مد توجه قرار گیرد.

با توجه به نتایج این تحقیق، براساس دیدگاه علامه طباطبائی، برای استخدام نظریه معرفت‌شناسانه دینی شایسته برای کودک، باید از افراط و تفریط عقل‌گرایی و ایمان‌گرایی پرهیز کرد. رویکرد عقل‌ورزی علامه طباطبائی برخلاف عقل‌گرایی پیاژه، با تأکید بر تبیین اصول دین و اقلان عقلانی کودکان، محدودیت عقل و دامنه فعالیت آنها را نیز می‌شناسد و با ارزش نهادن به هر سه مؤلفه «شناخت»، «عاطفه» و «عملکرد» و به‌ویژه مؤلفه معرفت می‌تواند در پاسخ‌گویی به شبهات دنیای امروز در باب عقلانیت دین و به‌کارگیری رویکرد مناسب، یاری‌رسان تربیت کودک باشد.

متریبان در هر دوره‌ای در معرض طوفان فکری، عقیدتی و دینی هستند که در به‌کارگیری اندیشه‌های آنان باید به این موضوع توجهی جدی نمود. شکل‌گیری مفاهیم فطری و دینی در کودکان امروز که نسل فردیند و به عضویت جامعه در بخش‌های گوناگون درخواهند آمد، شایسته توجهی اساسی است. آموزش مستقیم و غیرمستقیم مفاهیم دینی و تبیین معرفت‌شناسی دینی متناسب با فهم دوره کودکی و نیز اعتقاد معلمان به این آموزه‌ها باید به خوبی مدنظر قرار گیرد.

در سن کودکی و مقطع دبستان دانش‌آموز به خوبی فرصت دارد که این‌گونه مفاهیم را یاد بگیرد و ساختار ذهنی و شخصیتی‌اش متناسب با این مفاهیم رشد یابد. شکل‌گیری فضای ترجمه متون غیربومی و غیردینی بر فضای مدرسه باید جای خود را به فرهنگ اسلامی و دینی بدهد. گسترش مراکز آموزش و تعلیم دانش‌آموزان، از جمله مهد کودک‌ها، مراکز دبستانی و پیش‌دبستانی و ایجاد دیگر مراکز آموزشی برای کودکان فرصتی است که می‌توان به‌دور از به‌کارگیری نظرات روان‌شناسی کودک بدون توجه به مبانی دینی، متناسب با ساختارهای دینی و فرهنگی به ارائه محتوای مناسب اقدام کرد.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۹۰، ترجمه محمد دشتی، قم، مؤسسه تحقیقاتی امیرالمؤمنین (ع).
- ابراهیم‌زاده، عیسی، ۱۳۸۹، *فلسفه تربیت*، تهران، دانشگاه پیام نور.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۸، *هویت علم دینی (نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی)*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- _____، ۱۳۹۰، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، مبانی و اصول)*، تهران، علمی و فرهنگی.
- _____، ۱۳۸۹، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی.
- پزینان، سحر، ۱۳۹۷، *بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، تهران، فرزندگان دانشگاه.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۹۷، *روان‌شناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*، تهران، دوران.
- سنه، افسانه و همکاران، ۱۳۸۷، «تأثیر فعالیت‌های بدنی و بازی بر رشد توانایی‌های ذهنی پسران پیش دبستانی»، *نواوری‌های آموزشی*، ش ۲۶، ص ۸۷-۱۰۶.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۹۵، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۷۴، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۸۸، *علی و فلسفه الهی*، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۹۷، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۹۸، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، اصفهان، مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه.
- طباطبائی، سیدمحمدصادق، ۱۳۸۲، «میزان تطبیق‌پذیری قوانین اسلامی با تحولات اجتماعی»، *نامه مفید*، ش ۴۰، ص ۶۳-۸۴.
- فریره، پایولو، ۱۳۶۸، *آموزش شناخت اجتماعی*، ترجمه منصور کاویانی، تهران، افشار.
- کاپلستون، فردریک، ۱۳۶۳، *تاریخ فلسفه یونان و روم*، ترجمه سیدجلال‌الدین محتوی، چ ششم، تهران، علمی و فرهنگی - سروش.
- لطیفیان، مرتضی و همکاران، ۱۳۸۱، «بررسی سیر تحولات نظریه‌پیاژه در موضوع پیوند علم و مذهب»، *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره هیجدهم، ش ۲، ص ۲۱۹-۲۳۰.
- مرزوقی، رحمت‌الله، ۱۳۷۶، «کاربردهای آموزشی: نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبگ»، *تربیت*، ش ۱۲۳، ص ۱-۴.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۱، *آموزش فلسفه*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- مهرمحمدی، محمود، ۱۳۷۶، «نظریه پیاژه و کاربرد آن در برنامه درسی»، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ش ۵۶، ص ۱-۲۳.
- نوذری، محمود، ۱۳۹۰، «آموزش دین در دوره کودکی: ارزیابی انتقادی رویکرد روان‌شناختی»، *تربیت اسلامی*، سال ششم، ش ۱۳، ص ۱۷۳-۱۹۲.
- _____، ۱۳۹۵، «رشد دینداری در اوایل کودکی: رویکردی روانشناختی - اسلامی»، *روان‌شناسی دین*، ش ۳۳، ص ۲۵-۵.
- Babakr, Zana H., Mohamedamin, Pakistan, and Kakamad, Karwan, 2019, "Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review", *Education Quarterly Reviews*, V. 2, N. 3, p. 517-524.
- Bingxin, Wu, 2011, *in Consumption and Management*. <http://www.sciencedirect.com>.
- Bjorklund, D. F., 2012, *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*, Belmont, USA, Wadsworth, Cengage Learnin.
- Books, Robert and Goldstein, Sam, 2001, *Raising Resilient Children: Fostering Strenght, Hope and Otimism in your Child*, Lincolnwood, IL Contemporary books.
- Carey Susan, Deborah Zaitchik, Igor Bascandziew, 2017, Theories of development: In dialog with Jean Piaget, Harvard University: <https://www.researchgate.net/publication/28246440>
- Diagn Rest, Clin, 2017, *Prevalence of Principles of Piaget's Theory Among 4-7-year-old*

- Children and their Correlation with IQ*, National Library of Medicine, National Center for Biotechnology information.
- Donald J. G., 1987, "University professors' views of knowledge and validation processes", *Journal of Educational Psychology*, N. 82(2), p. 242-249.
- Dunn, Judy; Hughes, Claire, 2017, "I Got Some Swords And You're Dead!: Violent Fantasy, Antisocial Behavior, Friendship, And Moral Sensibility In Young Children", *Child Development*, N. 72, p. 491-505.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P., 2000, *Educational psychology: Windows on classrooms*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Ferrari; Michel, Pinard, Adrien, Runions, Kevin, 2013, "Piaget's Framework for a Scientific Study of Consciousness", *Human development*, V. 44, p. 195- 213.
- Geoff, Loftus, 2009, "Introduction to Psychology", In: C. Wainryb, J. G. Smetana, & E. Turiel (Eds.), *Social development, social inequalities, and social justice*, (pp. 81-107). New York, New York.: L.E. Erlbaum Associates.
- <https://www.scielo.br.edreal/a/Z4qBDh577VXyJd49XnDcTFR/?lang=en&format=pdf>
- Kandel, Eric R, 1999, "Biology and the Future of Psychoanalysis: A New Intellectual Framework for Psychiatry Revisited", <https://doi.org/10.1176/ajp.156.4.505>.
- Lilienfeld, Scott. Jay Lynn Steven. L. namy, 2011, "Psychology: From inquiry to understanding", *Jurnal kedokteran*, ISSN2301-5977.Eissn 2527-7154. p. 12-17.
- Loughlin, Michael, 1992, "Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning", *Journal of Research in Science Teaching*, V. 29, N. 8, p. 791-820.
- Lucien, Goldmann, 1970, *Essays on Method in the Sociology of Literature*, Paperback – Telos Press Ltd, ISBN-13: 978-0914386209.
- Maltoré, A. F., & Clinchy, B., 1998, *A developmental study of natural epistemology*, Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto, Ontario, Canada
- Meltzoff, A. N., Moore, M. K., 1995, *A theory of the role of imitation in the emergence of self*, In: P. Rochat (Ed.), APA PsycNet. American Psychological Association.
- Müller, U., 1999, *Wittgenstein and Piaget: A critique of mechanistic theories of meaning*, Paper presented at the annual meeting of the Jean Piaget Society, Philadelphia, PA
- Nobuki, Watanabe, 2017, "Accelerated Cognitive Development-Piaget's Conservation Concept", *Journal of Educational and Developmental Psychology*, V. 7, N. 2, p. 1-68.
- O'Loughlin, Michael, 1992, "Rethinking Science Education: Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning", *Journal of Research in Science Teaching*, V. 29, N. 8, p. 791-820.
- Oscar Dongo-MontoyaI, Adrian, 2018, "Marx and Piaget: theoretical and epistemological approaches, Educação & Realidade", *Porto Alegre*, V. 43, N. 1, p. 7-22, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília/SP – Brazil
- Patel, Ankit, 2017, "Persaon of the Month: Jean Piaget", *Jurnal of Indian Psychology*, (1896-1980), SSN 2348-5396 (e) | ISSN: 2349-3429, V. 4(4), p. 1-5.
- Piaget J., 1972, *The Principles of genetic epistemology*, London, Routledge & Kegan Paul.
- piaget, J., & Garcia, R, 1989, *Psychogenesis and the History of Science*, New York: Columbia University Press.
- Piaget, J., 1962, *The psychology of intelligence*, New York, Littlefield Adams.

Piajet, J, 1929, *The Child Conception of The World*, London, Routledge.

Robert W. Rieber, 2009, *Library of the History of Psychology Theories*, University, New York, NY USA.

Tourmen, Claire, 2016, "With or Beyond Piaget? A Dialogue between New Probabilistic Models of Learning and the Theories of Jean Piaget", *Human Development*, V. 59, N. 1, p. 4-25, Published By S. karger AG.

www.springer.com

Zelia Ramvozi, Chiarottino, 2017, "Jean Piaget's Genetic Epistemology as a Theory of Knowledge Based on Epigenesis", *Athens Journal of Humanities & Arts*, V. 8, Issue 3, p. 209-230.

Zimmerman, Barry J & Grover J. Whitehurst, 1979, *Structure and Function: A Comparison of Two Views of the Development of Language and Cognition*, www.sciencedirect.com.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی