

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با تأکید بر دیدگاه هگل

دکتر خسرو باقری

استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مراد یاری دهنوی

دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

چکیده

تفکر فلسفی ویژگی‌های خاصی دارد که آن را از سایر انواع تفکر از جمله تفکر علمی، متمایز می‌کند. یکی از مهم‌ترین آنها، وابستگی تاریخی است. به عبارت دیگر، تفکر فلسفی یا فلسفه‌ورزی مستلزم مواجهه و کاوش منتقدانه در پیشینه معرفت فلسفی است. از این رو است که ارتباطی حیاتی و تنگاتنگ میان تاریخ فلسفه و فلسفه برقرار است. گویی فلسفه، حیات و بقای خود را از سرچشمه تاریخی‌اش می‌گیرد.

مقاله حاضر از منظری فلسفی به برنامه آموزش فلسفه به کودکان نگرسته است و غنای کم فلسفی آن را نشان داده است. براساس این آسیب‌شناسی فلسفی، سعی شده است، ابتدا نحوه مواجهه این برنامه با تاریخ فلسفه، تبیین و بررسی شود؛ آنگاه براساس انتقاد برخاسته از این مسئله، جایگاه و اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی فیلسوفان، مورد ارزیابی قرار گیرد. با توجه به اهمیت خاص تاریخ فلسفه در منظر هگل، در ادامه مقاله، جنبه‌هایی از فلسفه او، از جمله رسالت فلسفه، روش فلسفی، اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه و چگونگی آموزش فلسفه از منظر او

بیان شده است و در پایان، رهنمودهای برگرفته از آن در آموزش فلسفه به کودکان تبیین شده است تا زمینه برای افزودن غنای فلسفی این برنامه فراهم شود.

مقدمه

در تاریخ پرفراز و نشیب پرورش مهارت‌های فکری کودکان، فلسفه برای کودکان^۱، جدیدترین رویکرد در این زمینه است. بنیانگذار این ایده، ماتیو لیپمن^۲، استاد فلسفه در دانشگاه مونت کلیر ایالت نیوجرسی امریکا^۳ در دهه شصت میلادی است. تاکنون چیزی نزدیک به چهار دهه از عمر برنامه او می‌گذرد. به سبب اقبال عمومی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و کودکان، اکنون این برنامه به یک جنبش پرنفوذ جهانی تبدیل شده است. امروزه آموزش فلسفه به کودکان به شیوه‌ها و رویکردهای متفاوتی در بسیاری از کشورهای جهان دنبال می‌شود.

نحوه مواجهه با تاریخ اندیشه‌های فلسفی در آموزش فلسفه به کودکان، متضمن دو رویکرد غالب «روش گرایی» و «محتواگرایی» است. رویکرد روش گرایی، بیشتر معطوف به برنامه لیپمن است و رویکرد محتواگرایی، در دیدگاه گاردنر^۴ و طرفداران او چشمگیرتر است. (باقری، ۱۳۸۶: مقدمه)

«روش گرا» نامیدن نسبی یا «سؤال محور» نامیدن رویکرد لیپمن به این دلیل است که تاریخ فلسفه به معنی پاسخ‌های فیلسوفان به سؤال‌ها و مسائل پایدار فلسفی، در مواجهه با راز و رمز جلوه‌های گوناگون هستی و حقیقت، جایگاهی در رویکرد غالب او ندارد. به عبارت دیگر، براساس این رویکرد، در آموزش فلسفه به کودکان، عامدانه از فیلسوفان و اندیشه آنها، چه به صورت حداکثر و چه به صورت حداقل و گزینشی، سخنی به میان نمی‌آید.^(۱)

-
1. philosophy for children
 2. Matthew Lipman
 3. Montclair State University in Newjersey, USA
 4. Garder

در این زمینه می‌توان به گفته خود او استناد کرد. لیپمن در مورد تفاوت دیدگاه خود در برنامه فلسفه برای کودکان با دیدگاه برنامه فلسفه با کودکان^۱ بیان می‌دارد که فلسفه در برنامه او، آموزشی است برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که او به معنا دارد و نیز بهره‌مندی از فلسفه به منظور بهبودبخشیدن به یادگیری همه موضوعات موجود در این برنامه. اما در برنامه فلسفه با کودکان، هدف آن است که کودکان به‌عنوان فیلسوفان جوان پرورش یابند. به همین دلیل در این برنامه از بحث و گفت‌وگو درباره آرای فلسفی سود برده می‌شود. اما صرفاً به داستان‌های نوشته‌شده برای کودکان بسنده نمی‌شود. (ناجی، ۱۳۷۸: ۳۳)

لیپمن در رویکرد خود تلاش کرده است تا با مطالعه تاریخ تقریبی ۲۵۰۰ ساله فلسفه، مهم‌ترین مفاهیم، روش‌ها و پرسش‌های^(۲) پایداری که فیلسوفان بزرگ در فلسفه‌ورزی خود، دغدغه آن را داشته‌اند، بیابد و آنها را محور قصه‌های فلسفی و کتاب‌های راهنمای برنامه خود قرار دهد (همان، ص ۱۰۵). اما لیپمن به پاسخ‌های فیلسوفان به این پرسش‌ها، بی‌اعتنا است. این خودداری آگاهانه مبتنی بر این استدلال است که از این رهگذر، فرصتی فراهم شود تا کودکان خود بتوانند خلاقانه، فکر خود را ابراز دارند و سنگینی اندیشه‌های فلسفی، مانع این کار نشود. (باقری، ۱۳۸۶، مقدمه)

در رویکرد غالب روش‌گرایی لیپمن، آموزش مهارت‌های تفکر چندگانه^۲، یعنی تفکر انتقادی^۳، تفکر خلاق^۴ و تفکر غمخواری^۵ (تفکر همراه با مراقبت و نگرانی)، از مهم‌ترین دغدغه‌های او است. برای مثال می‌توان به بخش اعظم حجم برخی از

-
1. philosophy with children
 2. multidimensional thinking
 3. critical thinking
 4. creative thinking
 5. caring thinking

کتاب‌های او در این زمینه استناد کرد (لیپمن، ۱۹۸۰ و ۲۰۰۳). در این راستا، او ۳۰ مهارت جداگانه را مطرح می‌کند که کودکان باید همه آنها را فراگیرند (فیشر^۱، ۱۳۸۶: ۲۶۷). شایان ذکر است که در برنامه جامع لیپمن برای پایه‌های تحصیلی پیش‌دبستانی تا سال آخر دبیرستان، داستان‌های فلسفی خاصی تدوین شده است که مشمول مسائل و پرسش‌های فلسفی در قلمروهایی مانند فلسفه طبیعت، فلسفه زبان، فلسفه هنر، فلسفه اجتماعی، فلسفه ارزش‌ها، معرفت‌شناسی و منطق می‌شود. (همان، ص ۲۹۰)

رویکرد محتواگرایی گاردنر در رمان پر فروش و پراوازه‌دنیای سوفی (گاردنر، ۱۳۷۵)، مستلزم ارائه سلسله‌وار تاریخی اندیشه‌های فلسفی غرب به کودکان و نوجوانان در شکلی داستانی است. در این رویکرد، سعی شده است در قالب داستان و به شکل گفت‌وگو و به زبانی ساده، اندیشه‌های فیلسوفان به کودکان آموزش داده شود. یکی از انتقادهای جدی به این رویکرد این است که همراه با مخاطره فلج فکری کودکان است (باقری، ۲۰۰۸، زیر چاپ). به عبارت دیگر، در این ارائه سلسله‌وار اندیشه‌های ثقیل فلسفی، دیگر فرصتی برای تأمل و مواجهه فلسفی کودک با پرسش‌های فلسفی باقی نمی‌ماند و شگفت‌زدگی^۲ و کنجکاوی^۳ کودکان در پرتو بارش اندیشه‌های انتزاعی و گوناگون فلسفی، به خاموشی می‌گراید و عقیم می‌ماند. رویکرد غالب روش‌گرایی لیپمن در آموزش فلسفه به کودکان به دلیل بی‌توجهی به تاریخ اندیشه‌های فلسفی، از سوی برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت مورد انتقاد قرار گرفته است. جسپرسن^۴ - از پیشروان و صاحب‌نظران آموزش فلسفه به کودکان در دانمارک - از جمله این منتقدان است. او بیان می‌دارد که گویی لیپمن قصد دارد

1. Fisher, Robert
 2. wonder
 3. curiosity
 4. Jespersen, Per

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در... ۱۵

تنها روش را به کودکان عرضه دارد و می‌کوشد تنها منطق را مبنای فلسفه و اخلاق قرار دهد و در این امر عمق فلسفی کودکان را در نظر نمی‌گیرد. (ناجی، ۱۳۷۸: ۱۵۶)

جسپرسن بر این اعتقاد است که داستان‌های فلسفی برنامه لیپمن متناسب با فرهنگ جامعه آمریکایی، تدوین شده‌اند؛ از این رو به کارگیری تقلیدی آنها در سایر فرهنگ‌ها همراه با مخاطراتی است؛ از جمله اینکه چه بسا موجب عقیم ماندن شیوه‌های تفکر کودکان در سایر فرهنگ‌ها از جمله دانمارک شود. براساس دیدگاه جسپرسن، آموزش فلسفه به کودکان در هر کشور و جامعه‌ای باید متناسب با فرهنگ و تاریخ فلسفه آن جامعه صورت گیرد. (جسپرسن و رضایی، ۱۳۸۵)

کیچنر^۱ (۱۹۹۰) نیز از منتقدان جدی آموزش فلسفه به کودکان از جمله دیدگاه لیپمن است. او مخالف تلقی «برنامه آموزش فلسفه به کودکان» به عنوان «فلسفه» در معنای واقعی آن است. وی استدلال می‌کند که فلسفه‌ورزی فیلسوفان در گرو تأمل درباره مسائل فلسفی، مطالعه و بررسی انتقادی اندیشه فیلسوفان بزرگ، ارائه بحث‌هایی در حمایت از نتایج فلسفی خاص، نبود توان رها کردن فلسفه‌ورزی و ... است. از این رو او معتقد است که کودکان قادر به انجام چنین اموری نیستند و حداقل می‌توان رویکرد لیپمن و حامیان آموزش فلسفه به کودکان را آموزش فلسفه عینی^۲ دانست نه آموزش فلسفه انتزاعی^۳. (کورزک فیلدز^۴، ۱۹۹۸: ۶۳)

در ادامه مقاله، سعی می‌شود با توجه به این انتقاد، جایگاه و اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی فیلسوفان مورد کاوش قرار گیرد. با توجه به نگاه خاص هگل به این مسئله، سعی شده است جنبه‌هایی از فلسفه او، از جمله رسالت فلسفه، روش فلسفی،

-
1. Kitchener
 2. concrete philosophy
 3. abstract
 4. Korczak Fields, J

اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه و چگونگی آموزش فلسفه از منظر او بیان و رهنمودهای آن در آموزش فلسفه به کودکان تشریح شود.

جایگاه و اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی فیلسوفان

یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد معرفت فلسفی در مقایسه با سایر دانش و معرفت‌ها، اهمیت اجتناب‌ناپذیر تاریخ فلسفه در این قلمرو معرفتی است. متخصص و اندیشمند بسیاری از حوزه‌های معرفتی دیگر می‌تواند بدون آگاهی از فراز و نشیب‌های معرفتی و تاریخی حوزه‌اش، شخصی کارآمد در آن قلمرو شود. به‌عنوان مثال، یک شیمیدان می‌تواند بدون آگاهی از کیمیاگری در گذشته، به مطالعه و بررسی واکنش‌های شیمیایی مواد در آزمایشگاهش دست بزند و نتایج موثقی به‌دست آورد؛ اما در قلمروی معرفت فلسفه، چنین امری، مطلوب و ممکن نیست.

وابستگی تاریخی، از خصوصیات ضروری و لاینفک اندیشه فلسفی است. برخی از فلاسفه معاصر معتقدند مشغله‌های فلسفی آنان استمرار کارهای اسلافشان و مرتبط با آن است. به ادعای این فلاسفه، مجموعه‌ای از مسائل و پرسش‌ها وجود دارد که مشخصه کار فلسفی بوده است و خواهد بود. چنان‌که، استوارت همشر^۱ معتقد است: شش کلمه بر روی هم، علایق اصلی فلاسفه را در سنت فلسفی یونانی و غرب نشان می‌دهد، آنها عبارت‌اند از: «وجود»، «حقیقت»، «معرفت»، «خیر»، «همانی»^۲ و «علت». اغلب فیلسوفان مؤسس، درباره همه این مفاهیم یا اغلب آنها اظهار نظر کرده‌اند. هر دیدگاهی درباره یکی از این مفاهیم، دربرگیرنده نظریه‌ای درباره همه یا اغلب

1. Stuart Hampshire
2. sameness

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در... ۱۷

مفاهیم این مجموعه است و این مقدار نظریه‌ای عام دربارهٔ چیستی فلسفه است.»
(بونتیمپو و اودل^۱، ۱۳۸۵: ۱۳۹)

زرکا^۲، از بوتروکس^۳، نقل می‌کند که وی معتقد است پرسش از رابطهٔ میان فلسفه و تاریخ فلسفه، قبل از هر چیز، یک پرسش حیاتی است. از آنجا که فلسفه به‌عنوان یک معرفت اصیل وجود دارد، رابطه‌اش با تاریخ فلسفه امری ظاهری و بیرونی نیست، بلکه ضروری است. اگر فلسفه همهٔ ارتباط درونی و ذاتی‌اش را با تاریخ فلسفه انکار کند، در این صورت به‌طور چشمگیری متمایز از علوم تحصیلی^۴ نخواهد بود و به تدریج در آنها ادغام و محو خواهد شد. از این رو فلسفه حیات و بقایش را از سرچشمهٔ تاریخ فلسفه می‌گیرد؛ در غیر این صورت، وجود نخواهد داشت. (زرکا، ۲۰۰۵: ۱۵۳-۱۵۲)

بر این اساس است که در پاسخ به این پرسش آشنا و سخت که همیشه پرسیده می‌شود - «فلسفه چیست؟» - برخی از متفکران، رویکرد تاریخی به فلسفه را چاره‌ساز دانسته‌اند. به‌زعم آنان، مطالعه و ارزیابی اندیشه‌های فلسفی، یکی از بهترین راه‌ها و حتی یگانه راه رسیدن به درکی از ماهیت فلسفه است. گویا این رویکرد تاریخی تاحدی قرین توفیق بوده است، چراکه امروزه در دانشگاه‌ها، در همهٔ سطوح مقدماتی و تکمیلی، دانشجویان فلسفه باید درسی به اجبار در تاریخ فلسفه بگذرانند.
(بونتیمپو و اودل، ۱۳۸۵: ۱۹-۲۰)

شماری از متفکران داعیه‌های بزرگ‌تری در تأیید رویکرد تاریخی به فلسفه مطرح کرده‌اند. به‌عنوان مثال، مارتین هایدگر^۵، بر این باور است که «ما تنها

-
1. Bontempo, C.J. & Odel, S.Jack
 2. Zarka, Yves Charles
 3. Boutroux, Emile
 4. positive sciences
 5. Martin Heidegger

در صورتی می‌توانیم پرسش فلسفه چیست؟ را به‌میان آوریم که وارد گفت‌وگو و مباحثه با تفکر عالم یونانی شویم و معنای این واژه را با گوش یونانی بشنویم» (هایدگر، ۱۹۵۰: ۲۹؛ به‌نقل از نقیب‌زاده، ۱۳۸۴: ۱۰). به عقیده هایدگر، اگر رشته ارتباط خود را با گذشته، به‌ویژه با تفکر یونان باستان (پیش‌سقراطیان) قطع کنیم، نمی‌توانیم فلسفه را درک کنیم. از این رو هایدگر معتقد است که رویکرد تاریخی، یگانه راه قابل قبول برای به‌دست آوردن درکی از ماهیت فلسفه است.

هتفیلد^۱ در مقاله‌ای با عنوان «تاریخ فلسفه به‌منزله فلسفه^۲»، به اهمیت و فواید بررسی انتقادی تاریخ فلسفه در فهم اینکه فلسفه چیست و چه می‌تواند باشد، اشاره می‌کند. او بیان می‌دارد یکی از فواید این ارزیابی، تشخیص بیماری‌های فلسفی^۳ رایج است. وی یادآوری می‌کند هدف رورتی^۴ در کتابش *فلسفه و آینه طبیعت*، در این راستا است.

هتفیلد بیان می‌کند، بررسی انتقادی تاریخ فلسفه، برای سلامت فلسفه‌ورزی ضروری است. او می‌گوید اگرچه فلسفه بدون تاریخ آن ممکن است به‌طور کامل نابینا نباشد، در این صورت، درنهایت نزدیک‌بینی و حرکتی با دست‌وپاچلفتی^۵ خواهد بود؛ زیرا تلاش خواهد کرد تا خود را با مسائل مبتلابه، سازگار کند و تطبیق دهد. (هتفیلد، ۲۰۰۵: ۱۱۸)

یکی از دلایل اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه، نوع سؤال‌هایی است که فیلسوفان در فلسفه‌ورزی خود مطرح کرده‌اند. بر همین اساس است که برخی معتقدند «نوع سؤال یک فیلسوف است که او را فیلسوف می‌کند. این امر برخاسته از نگاه

-
1. Hatfield, Gary
 2. The History of Philosophy as Philosophy
 3. philosophical ills
 4. Rorty, R.
 5. bumblng

ژرفکاوانه او در کاویدن وجوه پنهان امور است.» (باقری، ۱۳۸۵). بررسی سیر تاریخی اندیشه فلسفی نیز نشان می‌دهد که فیلسوفان در فلسفه‌ورزی خود، دغدغه‌ها و سؤال‌های پایداری داشته‌اند. گادامر^۱ در کتابش به نام *آغاز فلسفه*، به ثبات و پایداری مسائل و دغدغه‌های فیلسوفان اشاره می‌کند. (گادامر، ۱۳۸۲)

آنتونی کنی^۲ در مقاله‌ای رابطه بین فلسفه و تاریخ فلسفه را بررسی می‌کند. او در این زمینه این پرسش را مطرح می‌کند که آیا یک فیلسوف باید مورخ فلسفه نیز باشد؟ وی معتقد است که هرگز چنین نیست. اشتباه است که فکر کنیم فلسفه چیزی بیش از مطالعه آثار فلسفی نیست؛ اما بر آگاهی یک فیلسوف از تاریخ رشته‌اش، فواید زیادی مترتب است. نخست اینکه می‌تواند مثال‌هایی از بهترین اعمال فلسفه‌ورزی در اختیار او قرار دهد و راهنمای اندیشه‌ورزی او باشد. دوم اینکه می‌تواند مانع وسوسه او برای بازآفرینی مجدد یک دور فلسفی^۳ شود و سرانجام اینکه او را قادر می‌سازد سطح تفکرش را از پیش‌داوری‌های اندیشه معاصر در امان دارد. (کنی، ۲۰۰۵: ۲۴)

حال با توجه به بیان دیدگاه برخی از فلاسفه در مورد اهمیت تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی، در بررسی و نتیجه‌گیری این مسئله می‌توان به دیدگاه لایتر^۴ اشاره کرد. او معتقد است که فلسفه و اندیشه‌های موجود در آن، یا ارزش ابزاری دارند یا ارزش ذاتی. (لایتر، ۲۰۰۴: ۸)

در حالت اول، اعتقاد بر این است که فیلسوفان در اندیشه خود دچار انواع کژفهمی‌ها، نادرستی‌ها، و به تعبیر ویتگنشتاین^۵ دوم، بیماری‌های فکری شده‌اند (فن^۶،

1. Gadamer
2. Kenny, Antony
3. philosophical wheel
4. Leitter, B.
5. Wittgenstein

(فن^۱، ۱۳۸۱). حداقل فایده مطالعه تاریخ فلسفه این است که ما را از تکرار این خطاها بازمی‌دارد و به قول هتفیلد، برای سلامت فلسفه‌ورزی، چاره‌ساز است. در تلقی ارزشمندی ذاتی اندیشه‌های فلسفی، اعتقاد بر این است که رگه‌هایی از حقیقت در اندیشه فیلسوفان گذشته وجود دارد. بنابراین بر انسان حقیقت‌جو لازم است که تا حد امکان با ذهنی گشوده و پیراسته از سوگیری‌ها، به مطالعه و تعمق نقادانه در اندیشه پیشینیان دست بزند و بذره‌های حقیقت را که پراکنده و نهفته در دشت تاریخ هستند، صید کند. یکی از فیلسوفان شاخص که چنین تلقی‌ای از تاریخ فلسفه دارد هگل است.

هگل و فلسفه او

گئورگ ویلهلم فردریش هگل^۲ (۱۷۷۰-۱۸۳۱)، یکی از مهم‌ترین متفکران تاریخ فلسفه، به‌ویژه فلسفه نو است. رگه‌هایی از اندیشه او را می‌توان در بسیاری از جنبش‌های فلسفی از جمله مارکسیسم، اکزیستانسیالیسم، پدیدارشناسی و عمل‌گرایی (پیرس^۳ و دیوئی^۴) مشاهده کرد. درمورد مقام هگل در تاریخ فلسفه، کافمن^۵ معتقد است «از سال ۱۸۰۰ میلادی تاکنون هیچ فیلسوفی به‌اندازه هگل در اندیشه غرب نفوذ و اثر نداشته است و تاریخ اروپا چه در زمینه فلسفه و حکمت و چه در زمینه نظریه سیاسی و نقد ادبی، بی‌فهم فلسفه هگل ممکن نیست» (کافمن، ۱۹۶۶: ۲۵۲-۲۵۱). رورتی نیز در این زمینه معتقد است همه فیلسوفان امروز ناگزیر از مواجهه با اندیشه هگل اند. (یوسو^۶، ۲۰۰۷: ۱۴۹)

-
1. Fan, K.T.
 2. Hegel, G. W. F.
 3. Peirce
 4. Dewey, J.
 5. Kaufman, W.
 6. Juuso, H.

هگل خود معتقد است که نظام فلسفه او، خلاصه و عصاره همه فلسفه‌های پیشین را دربر گرفته، آن را پاس داشته و در خود هضم کرده است (استیس^۱، ۱۹۹۳: ۱). این داعیه هگل ریشه در دیدگاه او درباره رسالت فلسفه، اهمیت تاریخ فلسفه و نحوه مواجهه با آن دارد. این مسئله در ادامه با تفصیل بیان می‌شود. والاس^۲ می‌گوید هگل در فلسفه‌اش در پی ارائه آن است، آیینی نو یا ویژه نیست، بلکه همان «فلسفه کلی» است که از یک عصر به عصر دیگر رسیده است و در این میان، گاه دامنه‌اش تنگ و گاه فراخ شده، ولی در همه حال ثابت مانده است؛ این فلسفه بر پیوستگی و تداوم خویش آگاه است و به هم‌گوهری خویش با آموزه‌های افلاطون^۳ و ارسطو^۴، می‌بالد. بالذات این «فلسفه کلی» را می‌توان گوهر نهفته اندیشه‌های فلسفی گذشته دانست. (همان، ص ۲)

یکی از ویژگی‌های بارز فلسفه هگل، منطق او است. وی معتقد بود که یک نظام منطقی کامل ارائه کرده است که احتمالاً نارسایی‌های منطق ارسطو را جبران کرده است. وظیفه‌ای که هگل در منطق خود برعهده می‌گیرد، این است که گزارشی از اصل نخستین جهان عرضه دارد و معلوم سازد که جهان از چه مقولاتی ترکیب یافته است. این از آن‌رو است که او معتقد بود علاوه بر مقولات دوازده‌گانه کانت^۵، مقولات بسیار دیگری نیز وجود دارد.

از نظر هگل، مقولات، جدا و مستقل از هم وجود ندارند، بلکه می‌توان نشان داد که هر کدام از آنها از دیگری به‌طور منطقی استنتاج می‌شود و سرانجام ثابت کرد که همه مقولات همچون کلی یگانه، وحدتی خودپیدا و خودسامان دارند، به نحوی که

1. Stace, W.T.
2. Wallace
3. Plato
4. Aristotle
5. Kant, E.

می‌توانند به‌طور مطلق، اصل نخستین جهان باشند. از این‌رو است که «منطق هگل نخستین بخش دستگاه فلسفی او است، زیرا اصل نخستین جهان را به ما می‌شناساند. آنگاه گام بعدی، استنتاج عالم واقع از آن است، یعنی اثبات اینکه کائنات منتج از آنند». (همان ص ۱۱۳)

این فرایند استنتاج عالم واقع از عالم اندیشه، ریشه در مبانی بنیادی اندیشه هگل دارد. وی منتقد دیدگاه کانت در مورد گستره شناخت آدمی بود؛ یعنی محدود کردن قدرت شناخت انسان به حس و فاهمه. به عبارت دیگر، کانت معتقد بود که فقط حس و فاهمه، ما را با جهان تجربه مرتبط می‌کنند، درحالی‌که «عقل محض» حوزه‌ای انتزاعی است که به‌هیچ‌وجه با تجربه در ارتباط نیست. (مجتهدی، ۱۳۸۶)

برخلاف دیدگاه کانت، هگل معتقد بود حوزه‌هایی از واقعیت وجود دارد که با «عقل محض» سازگاری دارد. او در فلسفه‌اش می‌کوشد تا نشان دهد که حوزه‌ای فراسوی ظرفیت شناخت ما وجود ندارد (آنگونه که «جهان فی‌نفسه» و حوزه اخلاق برای کانت مطرح بود). به اعتقاد هگل، «کلّ واقعیت، عقلانی است و آنچه عقلانی است، واقعی است. گویی همه چیز در برابر عقل گشوده خواهد بود و همه چیز دارای منطقی یگانه و یکسان است. منطقی که خود را در اندیشه‌های من نمودار می‌کند، خود را همچون منطق تکامل جهان و منطق درونی ماهیت‌های جهان نیز نمایان خواهد کرد.» (راوچ^۱، ۱۳۸۲: ۲۹-۲۷)

بنابراین، از دیدگاه هگل، ضرورت منطقی حاکم بر اندیشه‌ها و رویدادها، یکی است. به عبارت دیگر، همان‌سان که ایده‌ها، آستن دلالت‌ها و مفاهیم ضمنی خویش‌اند، رویدادها نیز آستن نتایج خود هستند. از این‌رو است که «هگل نمی‌خواهد در مورد منطق خود واژه «logic» را به کار برد، زیرا منطق به‌طور غالب به

1. Rauch, L.

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در... ۲۳

شیوه‌ای که ایده‌ها از یکدیگر منتج می‌شوند، دلالت دارد. از این رو هگل، واژه «dialectic» را به کار می‌برد که واژه‌ای یونانی است و به معنای «منطق» با توجه به تلفظی هگل است». (همان، ص ۳۶)

دیالکتیک در فلسفه هگل

روش دیالکتیک، اصل اساسی فلسفه هگل است. «برای هگل، روش دیالکتیک، هم روش اندیشیدن است، هم روش تحول جهان واقعی و واقعیت هستی و نیز گذر پیوسته از مرحله‌ای به مرحله‌ای دیگر، یعنی شدن مداوم است؛ شدنی که هم در ذات واقعیت است و هم در ذات اندیشیدن خردمندان» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۵: ۱۵۰). هگل با استفاده از روش دیالکتیک، به تبیین چگونگی استنتاج مقولات از مقوله نخستین (هستی) دست می‌زند. البته به زعم او، روابط منطقی میان مقولات وجود دارد؛ وی فقط آن را کشف و بازشناسی می‌کند.

اسپینوزا^۱ واضع این اصل مهم بود که هر تعینی، در حکم نفی است. تعیین یک چیز عبارت از جدا کردن آن چیز از حیطه‌ای از هستی و بدین گونه، محدود کردن آن است. این محدود کردن، نوعی نفی است. به عبارت دیگر، تصدیق اینکه چیزی در درون حدودی معین است، در حکم انکار این است که آن چیز بیرون از آن حدود قرار دارد. برای مثال، گفتن اینکه این میز آبی است، برابر با گفتن این است که آن میز قرمز نیست.

تعبیر هگل از روش دیالکتیک، متأثر از دیدگاه اسپینوزا است. هگل اصل اسپینوزا را معکوس کرده است؛ به این معنی که او معتقد است هر نفی‌ای، در حکم اثبات است. اثبات و نفی (ایجاب و سلب) مفاهیم خویشاوندی هستند که یکدیگر را

1. Spinoza

دربر می‌گیرند. بر این اساس است که هگل از «نیروی شگرف مفهوم منفی» سخن می‌گوید. در نزد او، نفی، عبارت است از نفس جریان آفرینش؛ زیرا ماهیت ایجابی هر چیزی در اوصاف و تعیین‌های آن نهفته است. چون هر تعیینی در حکم نفی است، از این رو چنین به نظر می‌رسد که ماهیت مثبت و ایجابی یک چیز، در جنبه‌های منفی و سلبی آن نهفته است. برای آنکه جهان، به هستی درآید، چیزی که بیش از همه ضرورت دارد نیروی نفی یا «نیروی شگرف مفهوم منفی» است. (استیس، ۱۹۹۳: ۴۲)

می‌توان گفت که روش دیالکتیک هگل بر پایه‌ی این کشف استوار است که برخلاف آنچه تا به حال بر اساس منطق صوری تصور شده است، کلی (جنس)، نفی‌کننده فصل نیست. به عبارت دیگر، جنس و فصل منطقی می‌توانند با هم باشند. هگل دریافت که هر تصویری ممکن است ضد خود را در خویش پنهان داشته باشد و این ضد را می‌توان بیرون کشید یا استنتاج کرد و از آن به منزله فصل بهره جست. بدین گونه، جنس را به نوع مبدل ساخت.

بر اساس روش دیالکتیک هگل، می‌توان گفت هر گاه نظر یا ایده‌ای مطرح شود، همواره می‌توان انتظار داشت که نظر یا ایده‌ای ضد آن بیان شود و این دو در تناقض با هم باشند. هگل نظر اول را «ایجاب»^۱ یا «برنهاد»^۲ و نظر مخالف را «سلب»^۳ یا «برابرنهاد»^۴، می‌نامید. در این تضاد، نظر سومی مطرح می‌شود که هگل آن را «نفی سلب»^۵ یا «هم‌نهاد»^۶ می‌دانست. مقوله یا نظر سوم، از یک سو نقیض دو مقوله نخست را در خود دارد و از سوی دیگر، شامل وجوه وحدت و هماهنگی آن دو نیز هست. (گاردر، ۱۳۷۹: ۸۰)

-
1. position
 2. thesis
 3. negation
 4. antithesis
 5. negation der negation
 6. synthesis

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در... ۲۵

بنا بر تلقی هگل، این سه مرحله در یک لحظه تاریخی رخ نمی‌دهند، بلکه در گذر زمان اتفاق می‌افتند. به علاوه، این زنجیره، پایانی ندارد. به عبارت دیگر، با شکل گرفتن هم‌نهاد، نقش آن عوض می‌شود و در حکم یک برنهاد ظاهر می‌شود و همین‌طور برابرنهاد آن شکل می‌گیرد و این تناقض، در سطحی دیگر و در هم‌نهادی دیگر، برطرف می‌شود و دوباره این حرکت دیالکتیکی تکرار می‌شود.

هگل این فرایند را زنده و پویا می‌دانست که هم در عرصه اندیشه‌ها و هم در عرصه رویدادها، در جریان است. عامل حرکت این فرایند، ضرورت منطقی است. این حرکت باید بی‌وقفه تا آنجا پیش رود که به مقوله‌ای ختم شود که هیچ‌گونه تناقضی نداشته باشد. آن مقوله، واپسین مقوله منطقی هگل خواهد بود. (استیس، ۱۹۹۳: ۱۲۶)

رسالت فلسفه از منظر هگل

یکی از عوامل مهم مؤثر بر شکل‌گیری اندیشه‌های هگل، فرهنگ یونان و روم باستان است. او هماهنگی میان جلوه‌های گوناگون آن فرهنگ (سیاست، دین، تاریخ و...) را ستایش می‌کرد و در تلاش فکری‌اش به دنبال کشف این راز و عامل بود.

هگل در ابتدا بر این باور بود که دین مسیحیت می‌تواند و باید، نابسامانی‌های زندگی مردم را سامان دهد و به آنها «محوری مطلق» دهد. اما وی به تدریج متوجه شد که آموزه‌های انجیل با دگرگونی‌های اوضاع سیاسی و اجتماعی جهان سازگار نیست، زیرا خطاب آن به انسان تنهایی است که از شبکه پیوندهای اجتماعی و سیاسی خود جدا شده است. این امر اشاره به دنیاگریزی و رویگردانی از اجتماع برخی از پیروان آیین مسیحیت دارد. از این رو براساس بینش جدید هگل، دین

مسیحیت نمی‌توانست عامل بازگرداندن یگانگی مطلوب به زندگی انسان باشد. از همین رو است که هگل، از دین به فلسفه رو می‌آورد. (عنایت، ۱۳۷۱: ۱۳)

انگیزه اصلی هگل در توجه به فلسفه، شوق او به فهم ناسازگاری‌ها و تضادهای جهان هستی و به‌ویژه بازجستن آزادی و یگانگی در زندگی آدمی بود. به گفته او، «دوگانگی^۱ها سرچشمه نیاز به فلسفه است. نیاز به فلسفه هنگامی پیش می‌آید که زندگی آدمیان، از توانایی یگانه‌سازی^۲ این تضادها، محروم و ناتوان بماند و این تضادها، روابط زنده درونی و متقابل خود را از دست بدهند» (استرن، ۱۳۷۹: ۴۰). از اینجا است که تضادها و دوگانگی‌هایی مانند روح/ماده، عقیده/فهم، آزادی/ضرورت، عقل/احساس، طبیعت/انسان و...، توجه هگل را به خود جلب می‌کند که آنها را مورد سنجش انتقادی قرار دهد. او همه این تضادها را به جدایی میان «عین/ذهن» تعبیر می‌کند و رسالت فلسفه را تجزیه و تحلیل دقیق این تضادها و نشان‌دادن امکان جمع و سازگاری میان آنها می‌داند.

هگل برای آنکه در رسالت فلسفی خود رستگار شود، دو اصل را در فلسفه‌ورزی خود به کار بست. او اصل نخست را در نخستین درس گفتار خود در دانشگاه هایدلبرگ^۳ چنین بیان کرده است:

دلیری در حقیقت جویی و ایمان به قدرت روح، نخستین شرط فلسفه است. انسان از آن جهت که روح است، می‌تواند و باید سزاوار گرامی‌ترین چیزها باشد. او هر اندازه در اندیشه خود اوج گیرد، هیچ‌گاه نمی‌تواند عظمت و قدرت روح خود را دریابد. ذات هستی‌ها که در آغاز، نهفته و سر بسته است، توان پایداری در برابر دلیری به دانستن را ندارد و باید درهای گنجینه و اندرون خود را به روی این دلیری به حقیقت‌جویی باز کند. (عنایت، ۱۳۷۱: ۱۴)

1. entzweigung
2. die macht der vereingung
3. Heidelberg University

اختلاف آرای فیلسوفان رهنمون هگل به دومین اصل تفکر فلسفی او است. به عقیده وی، فلسفه امری زنده‌تر و پیچیده‌تر از آن است که بتوان حقیقت را از دیدگاه آن، در حکمی جزمی و ساده خلاصه کرد. بنابراین احتمال دارد که هر یک از مکاتب فلسفی و اندیشه فیلسوفان گذشته، حاوی بخشی از حقیقت و مکمل دیگری باشد. بر این اساس، هر کس بخواهد مکتب و اندیشه تازه‌ای در فلسفه بنیاد نهد و راهی تازه به سوی حقیقت بگشاید، نخست باید به مطالعه عمیق تاریخ فلسفه روی آورد و در حاصل قرن‌ها کار و اندیشه آنان، به‌طور عمیق بیندیشد. خطای فیلسوفان این بوده است که یکدیگر را به چشم رقیب و دشمن نگریسته‌اند. به همین دلیل است که هگل «تاریخ فلسفه را محور اندیشه خود قرار می‌دهد» (گاربر^۱، ۲۰۰۵: ۱۳۲). اینجا است که سخن معروف او به ذهن متبادر می‌شود که «فلسفه، همانا تاریخ فلسفه است». (باقری، ۱۳۸۶: ۹، مقدمه)

هگل و آموزش فلسفه به کودکان

در فلسفه هگل، همه پدیده‌ها، فقط به‌منزله حرکت‌های متناقض و پاره پاره رشد و گسترش دیالکتیکی روح تلقی می‌شوند که در حالت نهایی به شکل‌گیری ایده «بودن در خود و برای خود»^۲ می‌انجامند. در دانش عملی تعلیم و تربیت^۳، این تفکر دیالکتیکی به‌معنای هدفی جهت مطالعه عمل تربیتی در درون قلمرویی از پیش‌نیازهای پیچیده، پویا و تاریخی کلیت^۴ است.

هگل از معدود فلاسفه بزرگی است که سابقه تجربه معلمی سرخانه و در مدرسه را دارد. هگل علاوه بر مقام علمی دانشگاهی، برای مدت زمان زیادی از سال

1. Garber, Daniel
2. Being-in-and-for-itself
3. pedagogy
4. totality

۱۸۰۸ تا سال ۱۸۱۶ به‌عنوان مدیر مدرسه و معلم دبیرستان به تدریس فلسفه و اخلاق در مدرسه‌ای به نام آگیدین - گمینازیوم^۱ در نورنبرگ برای دانش‌آموزان بین ۱۴ تا ۲۰ سال اشتغال داشته است. این مدرسه دارای سه کلاس بود، کلاس سطح پایین برای دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۵ سال؛ کلاس متوسط برای دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ سال؛ کلاس سطح بالا برای دانش‌آموزان ۱۷ تا ۲۰ سال. فلسفه در این کلاس‌ها، هفته‌ای ۴ ساعت تدریس می‌شد. (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۶۴)

هگل معمولاً درس خود را با خواندن بلند برخی پاراگراف‌ها از دست‌نوشته‌های خود شروع می‌کرد و سپس به توضیح عمیق آن مطالب روی می‌آورد. او همچنین دانش‌آموزان را به پرسش و بحث دربارهٔ موضوع‌های مطرح‌شده تشویق می‌کرد و نیز برخی نکته‌هایی را که انتظار داشت دانش‌آموزان با نوشتن تکالیف خانه، تکمیل کنند، به آنها دیکته می‌کرد. در هر جلسه ضرورت داشت که دانش‌آموزان اهم مطالب مباحث درس گذشته را بازگو کنند. (همان، ص ۱۶۵)

هگل برای کلاس‌های خود در این مدرسه، برنامهٔ درسی خاصی تدوین می‌کرد؛ مواد درسی این برنامه شامل موارد زیر بود:

کلاس اول: مقدمات فلسفه که شامل نظریه‌های مختلف دربارهٔ حقوق و اخلاق و دین است،

کلاس دوم: پدیدارشناسی روح (خودآگاهی و عقل)، منطق (وجود، ماهیت، پدیدار، جوهر، علت، کمیّت و کیفیت، تأثیر متقابل، معنی و مفهوم، تعارض احکام کانت)،

کلاس سوم: نظریه دربارهٔ مفهوم (مفهوم، حکم و استدلال، تعیین، معانی ایده‌ها)؛ منطق مبتنی بر وجودشناسی، منطق مبتنی بر طبیعت و مواد آلی؛

1. Aegidien-Gymnasium

فلسفه ذهن (روح) (ذهن، عاطفه، تصور، تفکر)؛ روح عملی (حق، اخلاق، دولت)؛ روح تعین یافته (دین و علم). (مجتهدی، ۱۳۷۰: ۲۰)

هگل رویه معلمان فلسفه را مورد انتقاد قرار می دهد که آموزش فلسفه ورزی^۱ را با جدا کردن محتوا از آن، شروع می کنند. به نظر او، این مسئله، گویی سایه افکندن بر حقیقت است. (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۵۳)

هگل این رویه را تشبیه به ایده مسافرت بی پایان بدون یادگیری موقعیت سفر از جمله شهرها، استانها، رودخانهها، دشتها و غیره می داند. او این استعاره را از کتاب *گفتار در روش*^۲ دکارت^۳ وام می گیرد. از همین رو است که هگل معتقد است «در یادگیری محتوای فلسفه، یک شخص نه فقط فلسفه ورزی را یاد می گیرد، بلکه به راستی، به طور واقعی فلسفه ورزی می کند. به علاوه، هدف از یادگیری سفر کردن، فقط شناختن موقعیت سفر، یعنی دانستن اینکه ابتدا باید این شهر را طی کرد و بعد آن شهر و قس علی هذا نیست، بلکه دریافتن محتوا و چگونگی سفر کردن است». (همان، ص ۱۵۳)

بر اساس دیدگاه هگل، «فلسفه، علم پایه و زمینه چیزها است، پایه آنها نه در فردیتشان و نه در جزئیات آنها، بلکه در کلیتشان است» (هگل، ۱۹۸۴: ۶۵). بنابراین نمی توان فلسفه را فقط به عنوان چیزی که فیلسوفان انجام می دهند، به ویژه به عنوان یک روش یا فعالیت، جدا از یک محتوای مفروض، تعریف کرد. از اینجا است که هگل توصیه می کند آموزش فلسفه ورزی به محتوای واقعی اش هدایت شود، زیرا دقیقاً در این جایگاه است که فلسفه برابر با عالی ترین سطح تفکر عقلانی خواهد بود. در آموزش فلسفه، محتوا به هیچ نحوی نمی تواند از صورت متمایز شود، چنان که تفکر، همراه با صورت آموخته می شود. فلسفه ورزی درست به عنوان «تفکر برای

1. philosophize
2. *Discourse on Method*
3. Descartes, R.

خود^۱ مستلزم رشد و گسترش عمیق فهم مفهومی^۲ است. بنابراین، هگل اصرار دارد که فلسفه باید مانند هر علم دیگری آموزش داده و آموخته شود. یعنی همان‌طور که در سایر دانش‌ها تنها نمی‌توان روش تفکر صرف را بدون درگیری و همراهی آن با محتوایی خاص آموزش داد، در فلسفه نیز همین‌گونه است. (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۵۴)

در دیدگاه هگل، فرایند تربیت به دقت با تفکر فلسفی او به‌عنوان یک کل ارتباط دارد و آن رشد و گسترش روح در افراد، در فرهنگ‌ها و در تاریخ است. مدارس با برنامه‌داری و روش‌های آموزشی، زمینه‌ساز تحقق این حرکت از سطح آرزوهای شخصی به رهایی افراد تا آزادی‌اند؛ این فرایند همراه با سواکردن کودکان از علایق آنی آنها به علایق عقلی است.

بر این اساس، از نظر هگل، هدف تربیت، رساندن افراد به وضعیت مستقل وجودی است؛ یعنی وجودی که در آن فرد، یک اراده آزاد است؛ از این رو، بسیاری از موانع بر علایق و خواسته‌های کودکان تحمیل می‌شود. آنها باید مطیع باشند و در نتیجه خواسته‌های صرفاً فردی و ویژه خودشان را کنار بگذارند بدین وسیله ممکن است اراده آنها آزاد شود (همان، ص ۱۵۶). این تأکید هگل بر چشمپوشی از خواسته‌های فردی، ریشه در دیدگاه او مبنی بر تقدم و اولویت هویت جمعی بر هویت فردی دارد؛ یعنی آنجا که هگل می‌گوید «بودن، عبارت است از در ارتباط بودن».^۳ (باقری، ۱۳۸۵: ۱۸۳)

آموزش فلسفه و حرکت دیالکتیکی روح

به اعتقاد هگل، روایت غیرنظری^۴ و تصادفی عقاید و اندیشه‌ها، به خوارشمردن فلسفه منجر می‌شود. محتوای درست آموزش فلسفه از نظر او، متضمن ساختار

-
1. thinking for oneself
 2. conceptual understanding
 3. to be is to be implicated
 4. non-speculative

منطقی تاریخی است که از طریق تمامی ادبیات (پیشینه) محصول تفکر فلسفی، در یک فرایند دیالکتیکی منتقل می‌شود که در آن، دانش نه فقط برحسب نتایج پایانی این فرایند، بلکه برحسب جست‌وجویی که به یافتن آن منجر می‌شود، درک می‌شود. (هگل، ۱۹۸۴: ۲۸۸).

چنین دلیری و آگاهی تاریخی، محتوا و صورت (فرم) را در آموزش فلسفه با هم ترکیب می‌کند و نشانگر فهم پرسش‌های فلسفی در متون اصلی و تکوینی آنها است که درضمن، یک شرط ضروری برای رهایی‌بخشی آدمی نیز محسوب می‌شود. هگل در انتقاد از آموزه معرفت‌شناسی کانت، بیان می‌دارد که جنبه‌های صوری موضوع دانستن و خود دانستن، باید با هم رشد یابند، نه به‌طور مستقل و جدا از یکدیگر. تلقی جداگانه آنها از هم، مثل این است که کسی بخواهد شناکردن را بدون واردشدن در آب بیاموزد. (یوسو، ۲۰۰۲)

هگل ماهیت مفهومی خاص فلسفه‌اش را برحسب تنوعی از شکل‌های روش‌شناسانه پی‌درپی تحلیل می‌کند. او معتقد است «محتوای فلسفی، روش خاص خودش را دارد و سه شکل را می‌طلبد: الف- انتزاعی^۱، ب- دیالکتیکی^۲، ج- نظری^۳. محتوای فلسفی تا جایی که به‌طور عموم در بنیاد طبیعی اندیشه اتفاق می‌افتد، انتزاعی است؛ در این صورت تا زمانی که صرفاً انتزاعی است - برخلاف شکل‌های دیالکتیکی و نظری - به اصطلاح «فهم»^۴ نامیده می‌شود. در این حالت تعیین‌های^۵ پایدار را دربر می‌گیرد و درصدد است تا آنها را در زمینه تمایزهای ثابتشان درک کند. دیالکتیک حرکت و انکار چنین تعیین‌های ثابتی است که این ویژگی متعلق به

1. abstract
2. dialectical
3. speculative
4. understanding (verstand: فرانسه)
5. determinations

خرد سلبی^۱ است. شکل نظری، خرد ایجابی^۲، یعنی روح است و آن به تنهایی به واقع فلسفی است. (هگل، ۱۹۸۴: ۲۸۰)

منظور هگل از فهم، مرحله‌ای از تکامل ذهن است که در آن، ذهن، هر دو طرف ضدی را مانعة‌الجمع و مطلقاً جدا از یکدیگر تصور می‌کند. فهم بر طبق قوانین ارسطویی مطابقت و تناقض و قاعده «طرده شق ثالث» کار می‌کند، اما خرد^۳، پایه‌ای از تکامل ذهن است که در آن ذهن بر اصل وحدت ضدین آگاه می‌شود. از دیدگاه فهم، هر مقوله هستی، قائم به ذات خویش و جزیره‌جدا افتاده‌ای است که هیچ پیوندی با مقولات دیگر ندارد. فهم بیش از هر چیزی جویای دقت است و به دنبال ویژگی‌های اختصاصی امور است تا آنها را از هم بازشناسد. (استیس، ۱۹۹۳: ۱۳۷)

البته شایان ذکر است که این گونه نیست که فهم فقط بر جدایی‌ها و نایکسانی و خرد فقط بر یگانگی و یکسانی تأکید دارد؛ زیرا در این صورت، خرد هم در معرض خطا است، چرا که یکسونگر خواهد بود. حقیقت آن است که فهم به یکسانی و نایکسانی توجه دارد ولی هریک از این دو را جداگانه بررسی می‌کند. خرد نیز بر هر دو تأکید دارد ولی آنها را با هم می‌سنجد. به عبارت دیگر، اصل راهنمای خرد، یکسانی در نایکسانی است.

هگل معتقد است با تبیین فوق، ماهیت سه‌جزئی هریک از سه پایه شناخت (برنهاد - برابرنهاد - هم‌نهاد) را وصف کرده است: جزء نخست هر سه پایه، محصول فهم است، زیرا خود را تنها مقوله موجود می‌داند. جزء دوم، محصول خرد سلبی است، زیرا برای آگاهی از نفی هر چیزی، باید ضدش را از آن استنتاج کرد. جزء سوم محصول خرد ایجابی است، زیرا برخلاف جزء دوم، جنبه سلبی محض

1. negative reason
2. positive reason
3. reason

ندارد و بر سازگاری دو چیز متضاد آگاه است، که خود می‌تواند بر نهاد جدیدی باشد. (همان، ص ۱۴۱)

براین اساس، هگل بیان می‌دارد که «فهم، مفاهیم را در تعین و تفاوتشان نگه می‌دارد؛ دیالکتیک آنها را در گذار و انحلالشان نشان می‌دهد؛ تعمق یا خرد یگانگی آنها را در تضادشان یا در گذار و انحلالشان، فراچنگ می‌آورد. به اعتقاد هگل، حالت سوم، به واقع فلسفی است.» (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۶۲)

به نظر هگل، این مراحل هنجاری ذهن، نباید در محیط‌های تربیتی نادیده گرفته شوند؛ زیرا دقیقاً در ضمن این مراحل است که در نهایت، فلسفه تولد می‌یابد. بنابراین آموزش فلسفه باید زمینه‌ساز رشد و تکامل ذهن دانش‌آموزان در این مراحل باشد تا در نهایت، آنها به مرحله خرد ایجابی که فلسفه‌ورزی واقعی است، برسند.

هگل به شدت ایده‌های تربیتی زیستی کودک محور^۱ معاصر مبتنی بر رشد خودانگیخته و در نتیجه، تأکیدهای منتج از آن درباره اصالت دادن به تراوش‌های فکری کودکان در آموزش فلسفه را رد می‌کند. اما این مسئله به این معنی نیست که هگل دوران کودکی را یک مرحله مهم و ارزشمند از زندگی تلقی نمی‌کند، چرا که مفهوم کودکی مطرح شده در دیدگاه رمانتیک‌گرایی، ریشه‌هایی به‌ویژه در نظریه هگل درباره خانواده دارد. (همان، ص ۱۷۳)

بر طبق نظر او، تعلیم و تربیت غنی و شایسته اعضای یک جامعه و فرهنگ، تنها نمی‌تواند مبتنی بر پیش‌نیازهای یک‌جانبه، مانند رشد طبیعی در تعلیم و تربیت عملی توأم با شادی و بازی^۲ کودکان باشد؛ چه، به‌طور هم‌زمان، تأثیرهای تربیتی فعال از سوی بزرگسالان نیز لازم است تا در این صورت، کودکان بیاموزند که با محدودیت‌های آزادی خود در سنین پایین، مدارا کنند. برای هگل، تعلیم و تربیت

1. child-centered

2. playful pedagogy

کودک متضمن مسئولیت مربی در جهت فراهم کردن زمینه تعلیم و تربیت از یک سو، و فرصت‌های کودک، اراده او برای رشد و حقوق وی از سوی دیگر است. (تابز، ۱۹۹۶)

ایده آموزش فلسفه براساس دیدگاه هگل از این موضع تربیتی او سرچشمه می‌گیرد. هگل، فلسفه‌ورزی طبیعی تنها مبتنی بر علایق کودکان را نمی‌پذیرد و آن را غیردیالکتیکی می‌داند. یکی دیگر از دلایلی که هگل فلسفه‌ورزی طبیعی کودکان را نمی‌پذیرد، از انتقاد او از کانت در آموزه «شناختی‌بودن»^۲ ناشی می‌شود که براساس آن «اشیا فی‌نفسه»^۳ خارج از محدوده شناخت آدمی تلقی می‌شوند؛ درحالی که در فلسفه هگل، این مرز برداشته می‌شود. بر این اساس است که او معتقد است موضوع شناخت، نمی‌تواند جدا از فعل «دانستن» تلقی شود؛ بلکه آنها باید در یگانگی هستی‌شناسانه‌ای با هم رشد یابند. (یوسو، ۲۰۰۷: ۱۷۴)

به نظر هگل، فلسفه‌ورزی به‌عنوان چیزی طبیعی و خودانگیخته، غیردیالکتیکی است و به‌طور یکجانبه به نقش تصادفی موضوع شناخت منجر می‌شود. فلسفه‌ورزی در تلقی هگلی آن، به‌معنای رشد و تکامل روح ذهنی^۴، با بیگانگی از فهم انتزاعی و گذر به خرد سلبی شروع می‌شود و به مرحله خرد ایجابی می‌رسد. در این صورت، نه‌تنها فرایند تدریس برای آشنایی‌زدایی مهم است، بلکه محتوای تدریس نیز که همراه با تجربه‌های خود کودکان است، باید زمینه‌ساز گذر ذهن دانش‌آموزان به مقام خرد ایجابی باشد که در آن، کودکان بتوانند تناقض‌های موجود در پدیده‌ها را از منظری فراتر در یک کل درک کنند.

1. Tubbs, T.
2. knowablity
3. things-in-themselves
4. subjective spirit

نتیجه‌گیری

رویکرد روش‌گرایی غالب در برنامه آموزش فلسفه به کودکان، به دلیل بی‌توجهی به محتوای فلسفی در پرورش تفکر فلسفی، در راستای هدف پروراندن روحیه فلسفه‌ورزی واقعی در کودکان، تاحدی ناتوان است و به دلیل بضاعت کم فلسفی آن، شاید سزاوار عنوان فلسفه نباشد. همچنان‌که در بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در فلسفه‌ورزی روشن شد، وابستگی حیاتی و آموزنده‌ای میان تاریخ فلسفه و فلسفه برقرار است که نمی‌توان بسان سایر علوم از آن چشم پوشید.

هگل برای تاریخ فلسفه اهمیت ذاتی قایل بود و آن را حاوی رگه‌هایی از حقیقت می‌دانست. علاوه بر این، در مورد چگونگی هر نوع تفکری از جمله تفکر فلسفی معتقد بود «ذهن انسان نمی‌تواند در خلأ تفکر کند؛ از سوی دیگر، دریافت صرف معلومات نیز مانند نوشتن جمله‌ها بر روی آب است» (هگل، ۱۹۸۴: ۴۴۶). پیامد این دیدگاه در آموزش فلسفه به کودکان این است که فلسفه‌ورزی واقعی کودکان نمی‌تواند بدون درگیری ذهن آنها با محتوای فلسفی اتفاق افتد. به عبارت دیگر، نمی‌توان مهارت‌های تفکر فلسفی را جدا از محتوای فلسفی آموزش داد؛ بنابراین، یگانگی محتوا و صورت (روش) یکی از اصول بنیادین منتج از دیدگاه هگل در آموزش فلسفه به کودکان است.

به اقتضای این اصل، می‌توان پیشنهاد کرد که با مطالعه و بررسی‌های لازم، دست به‌گزینش زد و قسمتی از اندیشه‌های فلسفی برخی از فیلسوفان را در تلفیق با مهارت‌های فلسفی به کودکان آموزش داد تا زمینه پرورش تفکر فلسفی آنها، در ضمن چالش با این خمیرمایه‌های فلسفی، فراهم شود. این عمل موجب استفاده بهینه‌ای از استعدادها و فلسفی کودکان مانند شکفت‌زدگی، کنجکاوی و پرسشگری می‌شود.

پیامد دیگر دیدگاه هگل در آموزش فلسفه به کودکان، تأکید بر فعالیت کودک در جریان فلسفه‌ورزی است. براساس این سخن هگل که می‌گوید، دریافت صرف و منفعلانه محتوا، مانند نوشتن جمله‌ها بر روی آب است، نه تنها اسطوره‌ای که بتوان ذهن کودک را به بسان انباری پر از اندیشه‌های فلسفی کرد، بیهوده است، بلکه خوش‌باوری به اینکه ردپایی هم از اندیشه‌های فلسفی در ذهن کودک باقی بماند، خیالی خام است. بنابراین توجه به فعالیت چشمگیر کودکان در فلسفه‌ورزی از جمله در حلقه‌کندوکاو فلسفی، اصلی اساسی تلقی می‌شود.

باتوجه به مراحل که هگل در سیر تکاملی ذهن مطرح می‌کند، یعنی مراحل انتزاعی، دیالکتیکی و نظری، و بیان می‌دارد فلسفه واقعی رسیدن به مقام خرد ایجابی است؛ پیامد این دیدگاه در آموزش فلسفه به کودکان این است که باید از یک سو زمینه رشد ذهنیت فلسفی در کودکان فراهم شود، به گونه‌ای که آنها امور متضاد را غیرقابل جمع ندانند. یعنی در حد امکان به مرحله‌ای از خرد ایجابی برسند که بتوانند امور متناقض را از منظر فراتر، در یک کل قابل جمع بدانند. از سوی دیگر، در آموزش فلسفه به کودکان باید زمینه‌آشنایی‌زدایی^۱ کودکان در مواجهه با پدیده‌های هستی فراهم شود تا آنها بتوانند پدیده‌های هستی را از جنبه‌های گوناگون ببینند و همچنین بتوانند در بررسی اندیشه‌ها، موضعی منتقدانه و سلبی اتخاذ کنند تا خرد سلبی در آنها رشد یابد و همواره به تصدیق کورکورانه گفته‌های دیگران اکتفا نکنند.

پی‌نوشت‌ها

۱. البته شایان ذکر است که دیدگاه آن مارگارت شارپ (Ann Mrgaret Sharp)، همکار نزدیک لیمن، در این زمینه تا اندازه‌ای با او متفاوت است. شارپ بر این باور است که برنامه

1. defamiliarization

تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در... ۳۷

فلسفه برای کودکان مستلزم بازسازی تاریخ فلسفه به وسیله داستان‌ها و کتاب‌های راهنما است. بنابراین کودکان در معرض طیف وسیعی از آرای فلاسفه مختلف، درباره موضوع مورد توافق برای کندوکاو و پژوهش قرار می‌گیرند. (ناجی، ۱۳۷۸: ۱۰۰)

۲. تأکید بر واژه‌های «مفاهیم»، «روش‌ها» و «پرسش‌ها» از سوی نویسندگان مقاله است.

کتابنامه

- استرن، رابرت. ۱۳۷۹. «گئورگ ویلهلم فردریش هگل» در: تایشمن، جی و وایت، گراهام (ویراستاران)، *فلسفه اروپایی در عصر نو*، ترجمه حنایی کاشانی. محمد سعید، تهران: نشر مرکز.
- استوارت، همشر. ۱۳۸۵. «گفتاری درباره فلسفه» در: بوتیمپو، جی. و اودل، اس. جک. *جغد مینروا: فلسفه به روایت فیلسوفان*، ترجمه علیا، مسعود، تهران: ققنوس.
- استیس، والتر ترنس. ۱۹۹۳. *فلسفه هگل*. ترجمه عنایت، حمید. ۱۳۷۱. چاپ پنجم. تهران: سحاب.
- باقری، خسرو. ۱۳۸۴. *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- _____ . ۱۳۸۵. *درس‌گفتارهای فلسفه معاصر*. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- _____ . ۱۳۸۶. «چالش‌های پیش‌روی برنامه فلسفه برای کودکان» در: کم، فیلیپ، *داستان‌های فکری ۲*، ترجمه زهیر باقری، تهران: نشر علم.
- بوتیمپو، جی. و اودل، اس. جک. ۱۳۸۵. *جغد مینروا: فلسفه به روایت فیلسوفان*. ترجمه علیا، مسعود. تهران: ققنوس.
- جسپرسن، پر و رضایی، هاله. ۱۳۸۵. *چرا من این‌کسی شدم که امروز هستم؟* (فلسفه برای کودکان پیش‌دبستانی). ترجمه دانایی، فرحناز. تهران: مینا.
- راوچ، لئو. ۱۳۸۲. *فلسفه هگل*. ترجمه دستغیب، عبدالعلی. تهران: نشر پرسش.
- فن، ک.ت. ۱۳۸۱. *مفهوم فلسفه نزد ویتگنشتاین*. ترجمه قره‌گزی، کامران. تهران: نشر مرکز.
- فیشر، رابرت. ۱۳۸۶. *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه صفایی‌مقدم، مسعود و نجاریان، افسانه. چاپ دوم. اهواز: رسش.
- گادامر، هانس گئورگ. ۱۳۸۲. *آغاز فلسفه*. ترجمه فولادوند، عزت‌الله. تهران: هرمس.

۳۸ فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان

- گارد، یوستین. ۱۳۷۵. *دنیای سوفی*. ترجمه صفوی، کورش. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مجتهدی، کریم. ۱۳۷۰. *درباره هگل و فلسفه او*. تهران: چاپخانه سپهر.
- _____ . ۱۳۸۶. *افکار کانت*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید. ۱۳۷۸. *کندوکا و فلسفی با کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نقیب‌زاده، عبدالحسین. ۱۳۷۵. *درآمدی به فلسفه*. تهران: طهوری.
- _____ . ۱۳۸۴. *درآمدی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ هجدهم. تهران: طهوری.

- Garber, Daniel. 2005. "What's Philosophical about the History of Philosophy?", in: Sorell, T. and Rogers, A.J. (ed.), *Analytic Philosophy and History of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Hatfield, Gary. 2005. "The History of Philosophy as Philosophy", in: Sorell, T. and Rogers, A.J. (ed), *Analytic Philosophy and History of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Hegel, G.W.F. 1984. *The Letters*. Translated by C. Butler & C. Seiler. Bloomington: Indiana University Press.
- Juuso, H. 2002. "Hegel on Teaching Philosophy", in: *Critical and Creative Thinking, The Australasian Journal of Philosophy for Children*, Vol. 10, No.1, P. 1-20
- _____ . 2007. *Child, Philosophy and Education* (Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children) Finland: University of Oulu.
- Kaufmann, Walter. 1966. *Hegel*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Kneey, Anthony. 2005. "The Philosopher's History and the History of Philosophy", Sorell, T. and Rogers, A.J. (ed), in: *Analytic Philosophy and History of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Korczak Field, J. 1998. "Is it Really a Question of Preference? Philosophy Specific or Non-Philosophy Specific Teaching Materials", in: *Journal of Analytic Teaching*, vol.19, No. 1, P. 54- 68.
- Leitter, B. 2004. *The Future of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Lipman, M. and A.M. Sharp & F.S. Oscanyon. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tubbs, N. 1996. "Hegel's Educational Theory and Practice", in: *British Journal of Education*, vol. 44, No. 2, P. 181-199.