

نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه

محمد علی عبداللہی *

پرستو مصباحی جمشید **

پذیرش نهایی: ۹۶/۰۲/۰۶

دریافت مقاله: ۹۵/۰۸/۱۰

چکیده

در این پژوهش پس از تبیین معنای فلسفه در تربیت به تعیین نسبت حقیقت با ساخت معنا و ارتباط آنها با نسبی‌گرایی پرداخته، و میزان سازگاری و ناسازگاری این برنامه با تعلیم و تربیت اسلامی در بستر فلسفه صدرایی و اکاوی می‌شود. طبق نظریه حرکت جوهری ملاصدرا، سیالیت هویت انسان برخلاف نگرش پست‌مدرنی که بستر ظهور برنامه فلسفه برای کودکان است، تغییرات متزلزل معقولیت و تنوع معرفت در حیطه امور قراردادی، بدون التزام به حقیقت قلمداد نمی‌شود، بلکه آن جوشش و کششی ذاتی، برخاسته از معیار وزین عقل و باور ایمانی در راستای کشف و درک حقیقت است و در مسیر استکمال نفس انسان قرار دارد. هدف این مقاله تبیین، تحلیل و تصحیح برنامه فلسفه برای کودکان متناسب با بسترهای فرهنگی جامعه ایرانی با روش توصیفی - تحلیلی است. به نظر می‌رسد بهره‌گیری از نظام فلسفه صدرایی در تبیین چگونگی تکوین و به‌کارگیری باورهای عقلی و ایمانی در زمینه تربیت بدرستی می‌تواند توان دیدگاه اسلام را در زمینه ایجاد و تقویت نظام آموزشی رسمی و غیر رسمی نشان دهد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، تربیت اسلامی، تربیت در دیدگاه ملاصدرا، تعلیم و تربیت اسلامی.

مقدمه

فلسفه برای کودکان، جنبشی تحولی در عرصه آموزش به‌شمار می‌رود و ریشه‌های نظری و عملی خود را بیش از هر مکتب دیگری از عملگرایی و تحلیل‌زبانی گرفته است. متیو لیپمن بنیانگذار و یکی از مهمترین نظریه‌پردازان این حوزه است. این برنامه در سطح نظر و اجرا با الگوهای دیگر آموزشی نزدیکیهایی دارد؛ اما در برخی جاها از آنان متفاوت عمل می‌کند. در واقع با اینکه دیویی و ویگوتسکی بیشترین تأثیر را بر برنامه فلسفه برای کودکان داشتند و هدف هر دو تفکرورزی بود، این برنامه غیر از آن است و دقیقتر از آن نماینده الگوی تأملی است. از نظر لیپمن با پایان یافتن قرن بیستم، دوره آموزش و پرورش تأملی دیویی نیز پایان یافت و با شروع قرن بیست و یکم، دوره‌ای فرا رسید که با معرفی عوامل مؤثر و مفیدی همچون «جامعه تحقیق»، «تبادل تأملی» و «تقویت قوه قضاوت و داوری» مشخص می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۹: ۴۱).

در بستر فرهنگی - آموزشی ایران نیز حضور برنامه تربیتی متفاوت‌تر و دقیقتر از آنچه هست، ضروری می‌نماید؛ اما به منظور اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کشور، نیازمند بررسی میزان نزدیکی و فاصله آن با تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان نظام مقبول و رسمی هستیم. این بررسی باید با ظرافت و دقت صورت گیرد و از رویکرد تبلیغی و ترویجی صرف خودداری شود. نباید هدف اصلی ایجاد تغییر در روند آموزش و پرورش، تبلیغ و توسعه برنامه فلسفه برای کودکان باشد؛ بلکه باید در پی روشی نو، به روز و متناسب با اقتضائات زمانه برای تعلیم و تربیت اسلامی بود تا هم اهداف تربیت اسلامی در قالب آن بهتر گسترش یابد و هم دوران کودکی متناسب با ویژگیهای منحصر به فرد آن در کمال صحت و سلامتی جسم و اندیشه سپری شود. امروزه همه اذعان دارند که دوران کودکی یکی از مهمترین و چه بسا سرنوشت‌سازترین دوران حیات آدمی است. تأثیر اتفاقاتی که در دوران کودکی می‌افتد، اغلب تا پایان عمر فرد باقی است و روانشناسان به طور جدی به این مسائل پرداخته‌اند. اکنون کمتر کسی دیدگاه منفی و شرگونه نسبت به دوران کودکی دارد. دیدگاه امثال دیدرو - فیلسوف فرانسوی عصر روشنگری - به طور کامل منسوخ شده است. از نظر او اصولاً تمام کودکان تبهکارند و جای بسی خوشوقتی است که نیروی جسمانی آنان آنقدر محدود است که یارای اجرای مقاصد زیانبار خود را ندارد (اورستری، ۱۳۵۳: ۱۶)؛ بلکه دوران کودکی پر از قوا و تواناییهایی تلقی می‌شود که منتظر شکوفایی و ظهور است.

فلسفه برای کودکان برنامه‌ای است که درصدد ظهور توانمندیهای دوران کودکی است؛ اما پژوهش در این حوزه نیازمند بررسی دقیقی نسبت به مبنای حاکم بر آن است. در این نوشتار نخست به جنبه‌های قوی و ارزشمند این برنامه پرداخته، و سپس نقاط قوت و ضعف این برنامه تحلیل می‌شود و نهایتاً میزان سازگاری یا ناسازگاری آن با تربیت اسلامی در بستر حکمت متعالیه و آموزه‌های برخی اندیشمندان نوصدرایی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

عناصر اصلی برنامه فلسفه برای کودکان

۱ - توجه به اهمیت پرسش

انسان بی غرض و طالب کمال، برخاسته از حیرت طبیعی خود، جستجوی آگاهانه و معرفت‌بخش خود را با پرسش آغاز می‌کند؛ زیرا در درون مفهوم سؤال بذاته حقیقت‌جویی نهفته است. سؤال برای کسی مطرح است که معرفت مطرح است و برای کسی مطرح نیست که یا هستی را فاقد اهمیت لازم برای مورد پرسش واقع شدن می‌داند یا خود را دانای مطلق می‌داند و نقطه مبهمی در ذهن او نیست. گاهی پرسش نکردن معلول آرامش کاذب ناشی از غفلت است که فرد را آسوده خاطر و مطمئن می‌سازد. در برنامه فلسفه برای کودکان پرسش و گفتگو جایگاه بسیار مهمی دارد. هدف اولیه از ورود فلسفه به برنامه آموزشی کودکان ایجاد سؤال و انگیزه برای جستجوگری است. ریشه پرسشگری به آموزه‌های سقراط و شیوه خاص او در آموزش باز می‌گردد. در این برنامه همه افراد به طرح پرسش‌های چالش‌برانگیز از یکدیگر موظف هستند. اهمیت پرسش‌ها نه در اثبات درستی یا نادرستی آن نسبت به نظر ما بلکه در یافتن مستدلترین نظر و پیدا کردن راهی برای ارائه دلایل بیشتر است (گریگوری، ۱۳۹۰: ۱۷۴). از جهت اهمیت و ضرورت سؤال کردن، میان این برنامه و آموزه‌های اسلامی نزدیکی بسیاری وجود دارد. در متون دین اسلام اهمیت پرسش همواره مورد تأکید بوده است. حضرت علی (ع) می‌فرمایند: «در زمانه‌ای زندگی می‌کنیم که از آنچه می‌دانیم، سود نمی‌بریم و از آنچه نمی‌دانیم، پرسشی نداریم» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹: ۸۳). از نظر ایشان پرسش نکردن ویژگی جامعه‌ای است که گرفتار فساد و عناد است. در چنین جامعه‌ای پرسش نکردن و بر مجهولات فائق نیامدن، ارزشی مکتوم است در حالی که اگر انسان نسبت به مجهولاتش بی‌توجه باشد در مقابل حقیقت ایستادگی کرده است. پیامبر خدا (ص) درباره اهمیت پرسش می‌فرمایند: «دانش گنجینه‌هایی است و کلیدهای آن پرسش است؛ پس، خدایتان رحمت کند پرسید که با این کار چهار نفر اجر می‌یابند: پرسشگر، پاسخگو، شنونده

و دوستدار آنان» (نقل از محمدی ری شهری، بی تا: ۲۶۱). انگیزه پرسش کننده هم اهمیت دارد و انسان باید برای دریافت حقیقت و افزایش آگاهی سؤال کند. حضرت علی(ع) در این باره می فرماید: «برای فهمیدن پیرس؛ نه به قصد به زحمت انداختن دیگری؛ زیرا که جاهلی که می خواهد بیاموزد، شبیه داناست. دانایی که با برتری طلبی در بیراهه قدم می نهد، شبیه جاهل است» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹: ۷۰۷). ملاصدرا نیز در کتاب شرح اصول کافی، سؤال را درمان مرض نادانی می داند و می گوید: «جهل مرضی کشته شده است که داروی آن سؤال است؛ ولی جاهل چون آگاهی به جهل خود ندارد و پیش خود پندارد که دانشمند است از سؤال خودداری می کند و همین طور بر جهل خویش باقی می ماند و به هلاکت ابدی دچار می شود»^(۱) (ملاصدرا، ۱۳۶۷: ۱۷۰). ملاصدرا هم چنین در شرح این حدیث از رسول اکرم(ص) که خداوند عزوجل می فرماید: «گفتگوی علم بین بندگانم موجب زنده شدن دل‌های مرده می گردد به شرطی که پایان گفتگویشان به امر من ختم شود»، تشویق به سؤال کردن از یک سو و ضعف خرد بشری برای درک تمامیت زوایای عالم آفرینش را از سوی دیگر نتیجه می گیرد. از نظر او انسانها با حرکت فکریشان از رسیدن به ادراک آنچه در مقام نبوت و ولایت کشف می شود، قاصرند؛ زیرا بسیاری از اموری که بدرستی آن بزرگان از اولیا و افاضل از کبرا گواهی داده‌اند، بسیاری از خردمندان محال می دانند (ملاصدرا، ۱۳۶۷: ۱۷۵).

۲ - نقش جدید معلم

در برنامه فلسفه برای کودکان معلم یا به عبارت رساتر، آسانگر فلسفی کسی است که به عقیده همه اعضا احترام می‌ورزد و با علاقه به سخنان آنها گوش می‌سپارد؛ گمان نمی‌کند که همه چیز را می‌داند؛ به عنوان همکار پژوهشی در کنار دانش‌آموزان است؛ الگوساز و برانگیزاننده کندوکاو صحیح است؛ خواستار تبیین دقیق است؛ دلایل افراد را به چالش می‌کشد؛ آشکارا خود را تصحیح، و همین امر را در کندوکاو فکری کودکان تبلیغ می‌کند؛ از لحاظ آموزشی بسیار قوی و از نظر فلسفی بسیار متواضع است؛ به کودکان احترام می‌گذارد و نظر آنها را جدی می‌گیرد؛ به عبارتی معلم در نقش آسان کننده به جای اینکه در منطقه پیشرفت واقعی قرار داشته باشد در منطقه پیشرفت مجاور قرار می‌گیرد بویژه در زمانی که مسیر بحث به انحراف کشیده می‌شود یا بی نتیجه می‌ماند، فعالیت شناختی ضروری است (لوشین، ۱۳۹۰: ۲۲۸).

۳ - حلقه کندوکاو

حلقه کندوکاو در برنامه فلسفه برای کودکان تجمعی پویا و سرزنده به منظور بررسی مسائل و دیدگاه‌هایی است که برای کودکان مهم تلقی می‌شود. در این حلقه، فعل کندوکاو صرفاً با پرسشگری مساوی نیست بلکه فراتر از آن، خود اصلاحی است؛ لذا در روند جستجوگری و معنایابی، هرج و مرج فکری به وجود نمی‌آید و کودکان به دلیل آشنایی با دیدگاه‌های یکدیگر سرخورده و ناامید از دستیابی به درست‌ترین نظر نمی‌شوند. اعضا در حلقه کندوکاو می‌آموزند که به یکدیگر احترام بگذارند؛ با دقت گوش فرا دهند؛ به توضیح عقاید هم کمک کنند؛ نظر شخصی را جدی بگیرند؛ محترمانه عقاید دیگران را به چالش بکشند؛ بیشتر افراد در حال مشارکت باشند؛ به‌طور کلی آنها در حال تمرین گونه‌های صحیح تفکر هستند؛ یعنی: تبیین کردن واژگان، ارائه دلایل معتبر، ارائه کردن مثالهای مؤید و مثالهای نقض، شناسایی پیشفرضها، استنتاجات دقیق، ساختن فرضیه، به تصویر کشیدن نتایج، جستجو کردن دیدگاه‌های مورد غفلت، ساختن عقاید بر مبنای عقاید یکدیگر (گریگوری، ۱۳۹۰: ۱۵۷). حلقه کندوکاو فضایی بیطرفانه و پرنشاط است که در آن کودکان یاد می‌گیرند تا «با تمرین در گفتگو خلاق باشند؛ بتوانند برای خودشان فکر کنند؛ توانایی خود را برای گفتگوی هشیارانه با دیگران تقویت، و از گفتگو برای کمک به یادگیری استفاده کنند» (فیشر، ۱۳۹۰: ۵۰). از نظر فیشر زمانی که گفتگو با تفکر خلاق تلفیق می‌شود به انعطاف ذهن منجر می‌شود. نمود تفکر خلاق در گفتگو را در رفتارهایی چون پرسش و چالش، برقراری ارتباط و درک روابط، تصور امکان چیزی که می‌تواند باشد، کاوش و گسترش روابط، انعکاس انتقادی بر نظرها، رفتارها و پیامدها می‌توان دید (فیشر، ۱۳۹۰: ۵۲). انعطاف ذهن تا آنجا که سدی در مقابل جزم‌اندیشی است و مانعی در برابر پذیرش بی چون و چرای افکار وارداتی به حیطه باورهای تثبیت شده، کارآمد است. تفکر خلاق، جریان گفتگو را از حالتی ایستا به فرایندی پویا و ثمربخش تبدیل می‌کند؛ مشروط به اینکه غایت گفتگو دستیابی به حقیقت باشد؛ غایتی که در ظاهر در این برنامه نیست؛ اما این شرط در نظامی ضرورت بیشتری می‌یابد که غایات تربیتی را فراروایتی و حیانی شکل می‌دهد.

۴ - به کارگیری داستان

برای اینکه تربیت فلسفی در هدف خود موفق باشد، لازم است پیش از اینکه عمل فلسفیدن اتفاق بیفتد، کودک در بستری ملموس و قابل درک قرار بگیرد و ارتباط وجودی با عناصر و

رویدادهای آن برقرار کند. داستان یکی از کارسازترین بسترهایی است که به این هدف کمک می‌کند. شارپ استفاده از داستانهای فلسفی را به دلیل اینکه کودکان را به کندوکاو در مورد مفاهیم فلسفی و نهایتاً تحقق رشد می‌انجامد، ترغیب می‌کند و آن را ضروری‌تر از گسترش و ارائه منطقی در قالب غیر تجربی مفاهیم می‌داند (شارپ، ۱۳۸۹: ۵۱). ویژگی مهم کتابهای داستانی فلسفه برای کودکان، که آن را از دیگر داستانها برجسته می‌کند، این است که آنها برای تدریس در کلاس درس و در کنار معلم نگاشته شده است و این به هدفمندی داستان کمک می‌کند. همچنین کاوش فلسفی، که هدف اصلی داخل شدن فلسفه در برنامه آموزشی کودکان است در این داستانها بدقت دنبال می‌شود. نویسندگان در انتخاب موضوع و نگارش داستان دقت بسیاری به خرج می‌دهند؛ هر چند گاهی برخی از آنها با مواضع اولیه برنامه سازگاری ندارد؛ مثل داستان مسخ کافکا که خلاصه‌ای از آن را رابرت فیشر در کتاب داستانهایی برای فکر کردن آورده است.

بایدها و نبایدهای برنامه فلسفه برای کودکان با استناد به تبیین پیشگامان آن

۱ - تلقی از مفهوم «فلسفه» در برنامه فلسفه برای کودکان و ارتباط آن با نظریات رشد

آیا عنوان برنامه می‌تواند «فلسفه» باشد یا تعبیری چون تفکر پژوهی، اندیشه‌ورزی، ورزش فکر و مانند آن مناسبتر است؟ شاید این‌طور به نظر آید که این رفتار همان فلسفه‌ورزی است و فلسفه غیر از این نیست؛ اما تصویری که در طول تاریخ فلسفه درباره ماهیت فلسفیدن بوده است، باعث می‌شود که دقت بیشتری در به کار بردن آن در هر برنامه آموزشی به کار رود. برنامه‌ریزان فلسفه برای کودکان معتقدند که تمرکز اصلی آنها از به کار بردن واژه فلسفه، مسئله اندیشیدن و کندوکاو فکری است. لیپمن از فلسفه به مثابه روش^۱ دفاع می‌کند. از نظر او این برنامه‌ای آموزشی است که در آن از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد بهره برده می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۹: ۲۸). از این نظر فلسفه‌ورزی برای کودکان نه تنها ضروری است بلکه طبیعت آنها چنین امکانی را فراهم می‌کند. پرداختن به موضوعات فراشناختی معنایی است که لیپمن از به کار بردن واژه فلسفه مراد می‌کند. او می‌گوید: «اگر فلسفه را همان گفت و شنودی بدانیم که میان ما بزرگسالان هنگام فعالیت فلسفی انجام می‌گیرد و اگر گفتگوی بزرگسالان درباره موضوعات فراشناختی را فلسفه به شمار بیاوریم، حق نداریم این گفت و شنود مشابه را از کودکان دریغ کنیم (لیپمن، ۱۹۸۸: ۱۹۱). مقصود او از فراشناخت، آگاهی از

فرایندهایی است که به خود تفکر مربوط است؛ یعنی اندیشه درباره اندیشه. نتیجه کار مرکز توسعه فلسفه برای کودکان (IAPC) از سال ۱۹۷۴ نشان داده است که کودکان و نوجوانان نه تنها توانایی فلسفه ورزیدن را دارند، بلکه درست به همان علتی که بزرگسالان به فلسفه ورزی روی می آورند به آن نیاز دارند و آن را درک می کنند. تمرین فلسفه، این امکان را به کودکان می دهد که مفاهیمی مثل راستی، زیبایی، خوبی و انصاف را واکاوی کنند؛ مفاهیمی که کودکان برای فهم تجاربشان به آنها نیاز دارند؛ اما اغلب در برنامه های آموزشی جایی ندارد (گریگوری، ۱۳۹۰: ۱۵۲). تردیدی نیست که کودکان به دلیل حیرت طبیعی که دارند، موجوداتی پرسشگر، فعال و در دستیابی به حقیقت عاری از پیش پنداشته اند؛ اما سخن بر سر انتخاب نامی دقیق و متناسب با محتوا برای برنامه تربیتی جدیدی است که قرار است در صورت موفقیت آمیز بودن در سطح کشور اجرا گردد. باید توجه کرد که اگر عنوان فلسفه برای این برنامه نهاده شده است به اقتضای ماهیت آن، باید دست کم برخی از مبانی را در خود گنجانده باشد که اولیه ترین آنها پرسش از وجود، حقایق ازلی و ابدی، مبدأ و معاد و جدایی میان مدرکات عقل و مدرکات حس است. در واقع به دلیل اینکه انسان در میان دو محدوده نامحدود از هستی خویش گسترده شده و آن ابتدا و انتهای هستی اوست تا این دغدغه در روح و جان آدمی وارد نگردد، سخن از فلسفه ناقص خواهد بود. این معانی در حکمت متعالیه با شواهد برهانی، عرفانی و قرآنی مستند شده است. ملاصدرا شناخت مبدأ و معاد انسان را در ارتباط مستقیم با مقام و منزل فطری او می داند و در کتاب مبدأ و معاد می گوید: «بدان که مراد به مبدأ در اینجا فطرت اولای انسانی، و معاد، عود به همان فطرت است»^(۲) (ملاصدرا، ۱۳۶۲: ۵۰۳). برای اینکه روشن شود کدام تلقی از فلسفه با برنامه تربیتی برای کودکان سازگار است، قدم نخست، تعریف مفاهیم کلیدی آن است. این سخن گرت متیوز، که برای کاربرد فلسفه درباره کودک به تعریف فلسفه نیازی نیست، قابل دفاع نیست. متیوز می نویسد: «قضاوت من این است که بهترین راه متقاعد شدن به این امر، که کودکان خردسال حقیقتاً صاحب افکار فلسفی هستند، این نیست که تعریفی از فلسفه ارائه، و پس از آن بررسی کنیم که آیا شواهد مؤیدی مبنی بر این وجود دارد که آیا کودکان دارای افکاری هستند که مصداق این تعریف باشد. بهترین راه این است که بینیم چیزهایی که کودکان می گویند یا می پرسند با مطالبی که برخی از فلاسفه زمانی مطرح کرده اند شباهتی دارد یا نه؛ به عنوان مثال اگر کودک خردسال پرسد: «چگونه متوجه می شویم که در خواب نیستیم؟»، غیر عادی و نامتعارف نیست، بلکه مشهور است که این همان پرسش فلسفی

مهم دکارت است» (متیوز، ۱۳۹۰: ۱۵) در حالی که لیپمن کاربرد فلسفه را برای کودک به گونه‌ای توصیف می‌کند که از آن ضرورت تعریف فلسفه استنباط می‌شود؛ هر چند لازم است که مقصود از عرف فلسفی رایج، که مد نظر اوست بدقت تبیین گردد. لیپمن در باب چگونگی فلسفیدن در کودک می‌گوید: «برای یادگرفتن فلسفه باید فعالانه در فلسفه درگیر شد و این امر تنها در کودکی تحقق می‌یابد که خود را با عرف فلسفی رایج وفق دهند؛ آن را بر حسب تجربه خودشان دوباره درک کنند؛ منتقدانه درباره آن بیندیشند و مفاهیم این طریق را در جریان زندگی روزمره خود دخیل سازند» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۰: ۲۲۴)؛ لذا حتی با استناد به تلقی‌ای که لیپمن و همکارانش از فلسفه دارند، نیز ضرورت واکاوی و تحلیل معنا، جایگاه و محدوده فلسفه ضروری قلمداد می‌شود که نبود آن آشکار است.

سوال دومی که درباره تلقی از فلسفه به وجود می‌آید، این است که شأن فلسفه چیست و مقصود کسانی که تعبیر برج عاج نشینی را برای فلسفه به کار می‌برند، چیست. در پیشگفتار جلد دوم کتاب گفتگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت، دلیل کم توجهی اندیشمندان کشور به برنامه فلسفه برای کودکان این گونه آمده است که آنها شأن فلسفه را بالاتر از آن می‌دانند که در سطح ادراک کودکان ساده شود. از نظر نویسنده پیشگفتار این کتاب، این امر می‌تواند دو مبنای هستی‌شناختی و روانشناختی داشته باشد: «مبنای هستی‌شناسی آن این است که موضوعات فلسفی ارزش وجودی و شأن والایی دارد و کودکان که مانند عوامند، وجودی ضعیفتر و حقیرتر از آن دارند که بتوانند موضوعات مهم، ارزشمند و والای فلسفه را درک کنند» (ناجی، ۱۳۹۰: IX). درباره چگونگی بیان ادعای مخالفان باید گفت دلیل مخالفت با این برنامه «عوام» بودن کودکان نسبت به بزرگسالان نیست؛ زیرا آنها در یک سطح نیستند که با معیار یکسانی سنجیده شوند. هم‌چنین دلیل مخالفت، «ضعیف» بودن کودکان هم نیست؛ به لحاظ منطقی در اینجا مغالطه عدم و ملکه صورت گرفته است. باید گفت تا به امروز نوع تربیت و آموزش کودکان به گونه‌ای متناسب با اوضاع زمان و اقتضات آن بوده است و اینک شیوه آموزشی گذشته پاسخگو نیست و به بازبینی در روشها و محتوا نیاز است؛ نه اینکه آموزش در گذشته بر مدار ظلم نسبت به کودکان بوده است. «حقیر» هم واژه‌ای ارزشی است و در اینجا کاربرد نابجایی پیدا کرده است. همه اذعان دارند که کودکان به لحاظ سنی و رشد فکری کوچکترند نه حقیر به معنای بی ارزش. نکته بعدی درباره اهمیت موضوعات فلسفی است. این موضوع قابل انکار نیست که مسائل فلسفی، بنیادی، ضروری،

کلی و مهم است و کودکان قادر به درک همه آنها نیستند. ادراک این مفاهیم قدرت تحلیل و درک انتزاعی نیاز دارد که کودکان در سالهای کم، فاقد آن هستند و به همین دلیل است که در پاسخ به برخی سؤالات کودکان درباره خدا، آفرینش و هدف زندگی از مصداقها و جلوه‌های عینی بهره برده می‌شود. والا بودن موضوعات فلسفه به این معنا نیست که ضرورتی ندارد در زندگی انسان کارایی و دخالت داشته باشد. اگر کسی از فلسفه دور از ذهن بودن را در نظر دارد، چنین فلسفه‌ای ارزش دفاع ندارد و چه بسا ضد فلسفه باشد.

نویسنده کتاب، دلیل این نگرش هستی‌شناسانه را حاکی از دو سوء برداشت درباره ماهیت فلسفه می‌داند: نخست اینکه فلسفه معنایی غیر از آنچه مخالفان می‌پندارند، دارد و دیگر اینکه شأن والای فلسفه، که باعث برج عاج نشینی آن شده چیست و چه مبنای عقلی دارد (ناجی، ۱۳۹۰: IX). در رویارویی با این مسئله و به منظور حل ابهام، دو معنا از «فلسفه» می‌تواند در نظر باشد: یکی اینکه مقصود از فلسفه، تاریخ فلسفه رایج و آشنایی با آرای فیلسوفان و مباحث متافیزیکی باشد؛ یعنی فلسفه به معنای خاص و دیگر اینکه مقصود تأمل، تدبر و تفکر در معنای عام آن باشد که محصول به‌کارگیری قوه عاقله آدمی است. در معنای نخست تقریباً همه اتفاق نظر دارند که با سن کودکی متناسب نیست. در معنای دوم می‌توان از پرورش تفکر در کودکان سخن گفت مشروط به اینکه روشن شود تفکر و تدبر متناسب با دوره‌های مختلف رشد انسان چگونه باید باشد؛ اما به کار بردن تعبیر برج عاج نشینی یا عرش نشینی برای فلسفه، که نوعی انتقاد به فلسفه نظری را در نهاد خود دارد، حاکی از غلبه نگاه پست مدرنی با رویکرد رد متافیزیک سنتی است که در این باره در ادامه بیشتر بحث خواهد شد. ملاصدرا درباره اهمیت و شرف ذاتی فلسفه و حکمت در مقدمه اسفار می‌گوید: «حق تعالی، همگی را به حکمت توصیه فرموده است؛ بنابراین دلیل شرف و بلندی آن آشکار گشت؛ در این صورت جستجوی نشانه‌های بلند و ژرف آن واجب است» (ملاصدرا، ۱۹۸۱: ۲۲). این سخن علاوه بر اینکه موافق آموزه‌های قرآن است و از آن شرافت و شأن فلسفه به دست می‌آید، بلکه لازم است در درون آن برای کشف و درک نشانه‌های حکمی کندوکاو حقیقت جویانه کرد. درک این نشانه‌ها می‌تواند موضوع محوری برنامه تربیتی کودکان باشد.

مبنای روانشناختی نیز از نظریات روانشناسان درباره رشد انسان مایه می‌گیرد. تردید در اعتبار نظریات رشد و زیر سؤال رفتن آنها توسط نظریات جدید روانشناسی، دلیل نویسنده یاد شده برای مخالفت با کسانی است که با استمداد از نظریه‌های رشد درصدد اثبات این امر هستند که کودکان

قادر به درک مفاهیم انتزاعی نیستند. هر کدام از روانشناسان رشد درباره روند رشد شناختی کودک الگویی ترسیم کرده‌اند. پیاژه مسیر مستقیمی را در چهار مرحله برای رشد انسان ترسیم می‌کند: مرحله حسی - حرکتی، پیش عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری. از نظر او کودک در جریان حیات طبیعی خود و در تعامل با محیط، روندی مشخص و نسبتاً ثابت را طی می‌کند. ویگوتسکی رشد شناختی کودک را دارای ویژگی تاریخی - فرهنگی می‌داند. از نظر او تمام مفاهیم در بافت اجتماعی خاصی که کودک در آن به رشد و بالندگی می‌رسد، درک و شناخته، و از طریق وسائط فیزیکی و روانشناختی به کودک منتقل می‌شود. تعامل کودک با بزرگسال عامل رشد اوست. او این فعالیت را ویژگی «منطقه معجور رشد» می‌داند که در آن مفاهیم و اموری که در ظاهر از ادراک کودک فراتر است به مدد فردی آگاه مورد شناسایی و فهم قرار می‌گیرد. در واقع پیاژه بر تقدم رشد درونی بر عوامل بیرونی تأکید کرد و ویگوتسکی تعاملات اجتماعی و محیطی کودک را بر تغییرات درونی مقدم می‌دانست. لئون تی‌یف، روانشناس رشد شناختی روس و بنیانگذار نظریه فعالیت، تحت تأثیر رویکرد تاریخی - فرهنگی ویگوتسکی درباره رشد، و در عین حال معتقد بود که طی فرایند رشد، آن چیزی که جایگاه کودک را در ساختار روابط بشری توسعه و تغییر می‌دهد، فعالیت است. الگوی فعالیت لئون تی‌یف این‌گونه توصیف می‌شود: «سطح بالاتر از فعالیت‌های جمعی از یک انگیزه معطوف به هدف بر می‌خیزد؛ سطح میانی از فعالیت فردی یا گروهی که به واسطه یک هدف خاص هدایت می‌شود و سطح پایین عملیات اتوماتیکی است که با شرایط و ابزار عمل در دست هدایت می‌شود» (انگستروم، به نقل از هدایتی، ۱۳۹۴: ۶۰). جروم برونر، روانشناس معاصر نیز عنصر اصلی در رشد شناختی کودک را تفکر می‌داند و بر آمادگی شناختی به‌جای محدودیت آن تأکید دارد. از نظر او هر موضوعی به شرط اینکه برای یادگیرنده آماده شده باشد، قابل آموزش به کودک است (برونر، به نقل از سیف، ۱۳۸۰: ۳۳). هر کدام از این رویکردها به رشد در روانشناسی معاصر کارکردهایی خاص داشته‌اند. درباره اینکه تا چه اندازه می‌توان بر نظر روانشناسان رشد اعتماد کرد، متیوز معتقد است که «ما مجبوریم که یافته‌های روانشناسان رشد را با آنچه می‌توان با فلسفه‌ورزی با کودکان درباره کودکان یاد گرفت، تکمیل کنیم» (متیوز، ۱۳۹۰: ۱۴).

یکی از نقدها به پیاژه این است که او بیشتر به محصول رشد و نه فرایند آن توجه دارد و به همین دلیل در گروه رسش‌گرایان افراطی قرار می‌گیرد. هم‌چنین ورود مفاهیم انتزاعی به روند رشد

شناختی کودک در دوره عملیات صوری مورد نقد روانشناسان متأخر قرار گرفت. از نظر آنها و نظریه پردازان فلسفه برای کودکان، کودکان در سالهای کم نیز قادر به درک مفاهیم انتزاعی هستند و اساساً فرایند رشد، منشأیی اجتماعی دارد. تأکید ویگوتسکی بر مدیریت تفکر توسط کودک با حمایت معلم، نگاه به فرایند آموزش به عنوان امری فراتر از ارائه دانش و اینکه آموزش به مرحله‌ای فراتر از مرحله کنونی رشد کودک ناظر است، نقاط قوت نظریه اوست؛ اما وجود و ماهیت چند بعدی انسان، مطالبه‌ای بیشتر و دقیقتر از نگاه طبیعت شناسانه به حیات معقول بشر دارد؛ لذا این تلقی روانشناسانه از دو دیدگاه به دقت در تبیین نیاز دارد: نخست اینکه نباید معیار پذیرش نظریه‌ای درست درباره رشد را نظریات جدید روانشناسی قرار داد؛ زیرا همان‌طور که نظریات قبلی قابل نقض بود، نظریات جدید هم می‌تواند نقض شود؛ بلکه باید با استفاده از تمامی نظریات، عناصر سازگار با تربیت اصیل اسلامی را بیرون کشید و به کار برد و در عین حال رشد کودک را چون جدولی در حال تکمیل و گسترده‌تر شدن در نظر گرفت به گونه‌ای که این گستردگی هرگز آنها را وارد دنیای بزرگسالان نکند؛ بلکه به دنیای کودکی آنها عمق و وسعت بخشد. درست است که کودکان برخی از مفاهیم انتزاعی مثل خیر و عدالت را درک می‌کنند؛ اما اینها همه آنچه از وجود فلسفه در هر برنامه آموزشی انتظار می‌رود، نیست. معیار گزینش از میان عناصر روانشناسانه رشد، مطابقت آن با طبیعت جسمی و ذهنی کودک و معیار گزینش از میان عناصر فلسفی تربیتی، سازگاری آن با فطرت جستجوگر کودک است به طوری که هم با آموزه‌های دینی تقویت گردد و هم در مسیر بهزیستی روانی کودک قرار گیرد.

دوم اینکه نه فردگرایی افراطی رفتارگراها، نه تلقی ایستا از روند رشد و نه غلبه رویکرد تاریخی - فرهنگی با مرکزیت عناصر اجتماعی - به عنوان مهم‌ترین عامل هویت‌یابی انسان در نظام آموزشی و دوام آن - نگاهی جامع به ساحت وجودی انسان نیست؛ بلکه رشد انسان معلول عوامل چندیست که در واقع ترکیبی از ابعاد درونی و بیرونی هویت او است.

ملاصدرا ارتقا و تعالی همه‌جانبه انسان را در سایه دریافت مدرکات و معارف عقلی، تأیید آنها به استناد معارف و حیانی و با حضور اشراقات عرفانی ممکن می‌داند. از نظر او تعالی معرفتی انسان، تعالی وجودی او را در پی دارد و تعالی وجودی چیزی نیست جز توسعه ابعاد معنوی حیات انسان در بستر حرکت جوهری جسم و جان او (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۹۴ تا ۱۰۳). اگر تکامل انسان در قالب رشد شناختی او با رویکرد صدرایی تفسیر گردد که همان حرکت جوهری است، مراتب

رشد انسان، که ترکیبی از جنبه‌های جسمی و روحی است به گونه دیگری تقریر خواهد شد. در این تقریر به دو مؤلفه بها داده می‌شود و متناسب با آن، مراحل رشد و محدوده سنی آن ترسیم می‌شود؛ این دو عامل تعیین کننده، یکی اقتضانات عصر و دیگری انسانشناسی است.

اقتضانات زمانه بیشتر به امکانات و ابزارهایی مربوط است که در روند آموزش در اختیار افراد است و سطح پیشرفت علمی و فناوری، دسترسی به منابع و اطلاعات، تغییرات گسترده جهانی و تحولات نظام آموزشی تعیین کننده آن خواهد بود؛ اما انسانشناسی عامل مبنایی ترسیم مراحل رشد است و از تلقی ما نسبت به امور فطری، ارتباط نفس و بدن و غایت حیات شکل می‌گیرد. در فلسفه صدرایی حرکت جوهری، فرایندی فطری در هستی آدمی است که در طول و عرض رشد مادی و معنوی انسان نمایان است و تحول و تغییرات در بستر آن صورت می‌گیرد. ملاصدرا در این زمینه می‌نویسد: «نفس در مقام ذات از گونه‌ای به گونه دیگر متحول می‌گردد» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ج ۱۲۳). این ویژگی فطری از آن فطرت مشترک جدا است که در همه انسانها از آغاز آفرینش بوده است، بلکه به ظهورات مراحل مختلف وجودی در نفس مربوط است. عامل مبنایی دیگری که باید در تعیین مراحل رشد دخیل باشد، جایگاه نفس و بدن در انسانشناسی و ارتباط آنهاست. از نظر ملاصدرا نفس جسمانیت الحدوث و روحانیت البقا است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: د ۲۲۱)؛ لذا پرداختن به امور معنوی، شاکله و هستی دهنده به وجود در حال تکامل انسان است و ارتباط صوری و درونی انسان با عوامل بقا و حیات نهایی او باید در تمام دوره‌های رشد لحاظ شود؛ زیرا حرکت مادی انسان غایتی جز استکمال نفسانی ندارد و این حرکت به شکلی که نفس از جسم بی‌نیاز گردد، ادامه می‌یابد. در نظام تربیتی صدرایی در دوران کودکی که مرحله آغازین رشد است، فعالیت‌های جسمانی حضور محسوس و ضرورت معقول دارد؛ در عین حال رویکرد ضمنی در تعریف و کاربست آنها، قرار گرفتن در مسیر قرب الهی است و برای تحقق آن عبور از سه مرحله ادراک حسی، تخیلی و عقلی لازم است.

۲ - هدف حضور فلسفه در برنامه آموزشی کودکان

برنامه فلسفه برای کودکان باید به این پرسش پاسخ دهد که فلسفه برای کودکان به کجا منتهی می‌شود. آیا مقصود این است که کودکی بزرگسال تربیت کنیم یا کودکی فیلسوف؟ پرداختن به این مسائل را از طریق تبیین و رد اهداف نه چندان دقیقی پیش می‌بریم که در برخی منابع فلسفه برای کودکان برای فلسفه بر می‌شمارند. یکی از مواردی که به تصحیح برداشت نیاز دارد این است

که ضرورت حضور فلسفه در برنامه تربیتی کودکان این است که حقوق ضایع شده کودک را به او بازگرداند. این تلقی باید اصلاح شود؛ زیرا کارایی اصلی فلسفه درباره کودکان این است که با تقویت روحیه پرسشگری و استناد به منابع معتبر شناخت، درکی از هدایت و سعادت را در کودک ایجاد کند؛ این منابع عبارت است از «عقل»، که توانایی محدود به لحاظ فاعلیت و قدرت نامحدود به لحاظ قابلیت دارد؛ «تجربه»، که دستاویز شناخت عقلی برای پوینده معرفت است و «وحی» که اعتبار تام دارد و به تعبیر آقای جوادی آملی بهترین روشی است که به عین مقصد می‌رساند (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۸۷). امروزه که سطح دانش بشری نسبت به گذشته افزون، و انسان وارد عصر پیچیده‌ای به لحاظ روابط انسانی و فناوری شده، ضرورت وجود برنامه تربیتی متناسب با نیازهای زمانه احساس می‌شود؛ اما بزرگنمایی درباره حقوق از دست رفته کودکان، رویکرد دقیقی نسبت به وضعیت آموزش در گذشته نیست. فضای فکری و ایدئولوژیکی نسلهای قبل به گونه‌ای نبود که کودکان امکان استقلال اندیشه و بازنمود آن در عرصه اجتماع را داشته باشند. تشبیه وضعیت کودکان به جریان فمینیسم نیز تشبیه نارسایی است. زنانی که در قرن هجدهم در اروپا به دنبال احقاق حقوق خود بودند، انسانهایی بالغ با قوه عقلی کاملاً فعلیت یافته بودند که اسیر تعصب و جهل موجود شده بودند. در برهه‌هایی از تاریخ، مردان به جای زنان فکر، و آنها را از حقوق طبیعی خود محروم می‌کردند و این غیر از این است که بگوییم در گذشته، بزرگسالان به جای کودکان تصمیم می‌گرفتند.

باز هم نقش تحولی فلسفه در برنامه آموزش و پرورش کودکان این نیست که از کودک، شخصیتی جدی، پرمسئله و علاقه‌مند به مسائل پیچیده حیات انسانی بسازد. لیپمن درباره نتایج به کارگیری عقل و تجربه در کودکان می‌گوید: «فقط به گذر زمان نیاز است تا کودکان دور میز تبادل نظر جهانی قرار گیرند. تا آن زمان ما به عنوان بزرگسال، مسئولیت سخن گفتن به نفع حقوق کودکان را به عهده می‌گیریم» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۱۱). لیپمن جهان موجود را جهانی مبهم، پرمسئله و به هم ریخته می‌داند که در آن کودکان از طریق گفتگوی فلسفی از پیچیدگی آن می‌کاهند و بر آشفتگی آن غلبه خواهند کرد. او روند وقوع این غلبه را از طریق گفتگو می‌داند (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۳). به نظر می‌رسد در این وضعیت ایدئولوژیکی، دشواری کار از سوی دیگر، گریبان تربیت دوران کودکی را بگیرد و آن تحمیل غایتی دور از واقع به حضور فلسفه در برنامه تربیتی کودک است. این رویکرد آشکارا فضای غیر کودکانه‌ای را پیش روی فرد قرار می‌دهد که به اندازه

اهمیتش، حساس و در معرض آسیب است؛ هم‌چنانکه نشانه‌هایی از آن از سوی مجریان برنامه اعلام شده است. اولشالت اعتراف می‌کند که برنامه‌اش برای کودکان خسته‌کننده بوده است (اولشالت، ۱۳۹۰: ۷۱). این می‌تواند به این دلیل باشد که برخی از عوامل اصلی رشد، که به سازه‌های باوری و گستره معرفت انتزاعی در دوران کودکی مربوط است، نادیده گرفته شده است. هر چند اگر کودکان بتوانند درباره مسائل بسیار مهم مربوط به طبیعت از قبیل آلودگی هوا، محیط زیست یا مسائل اجتماعی مثل نژادپرستی، فرهنگ طبقاتی و کودک‌آزاری، کمپین‌هایی تشکیل دهند و اعلام نظر کنند، این موضوع می‌تواند به عنوان روشی از مشارکت مردمی در تصمیم‌گیریهای کلان جهانی مؤثر افتد؛ اما درگیری‌هایی از این دست با طبیعت پویا و نشاط روحی لازم برای دوران کودک همسو نیست. این قبیل مسائل به اندازه اهمیت و جدیتشان، رنج‌آور و اندوه‌بار است و هیچ دلیل عقلی و منطقی، ورود زودهنگام کودکان را به چنین فضاهایی که پیچیدگی آن بزرگسالان را نیز به حیرت واداشته است تأیید نمی‌کند. اگر در کودکان اعتماد به نفسی فراتر از گستره وجودی آنها ایجاد شود، آنها تمایل می‌یابند که بزرگسال به شمار آیند. از سوی دیگر زمانی که جواز ورود کودکان به مسائل کلان از قبیل مسائل سیاسی داده شود، بدون تردید مراجع قدرت دولتی یا مردمی یا نهادهای دارای اقتدار، جهتگیری فکری کودکان را در دست خواهند گرفت و این علاوه بر اینکه برای لطافت روحی و ظرافت طبیعی کودکان آسیبزا است با اهداف ابتدایی برنامه نیز در تعارض خواهد بود. شاهد این تأثیر پذیری بیان لیمن از رابطه میان آموزش و رشد روانی است که به تأثیر از ویگوتسکی ارائه کرده است. از نظر لیمن این رابطه شبیه اصل عدم قطعیت هایزنبرگ است که هیچ راهی برای مشاهده ذره نیست مگر اینکه در آن مداخله شود. او می‌گوید ذهن کودک نتیجه گونه‌های متنوعی از مداخلات آموزشی است (لیمن، ۱۳۹۴: ۱۰۹). هدف برجسته تربیت اسلامی نیز همسو با این نگرش این است که حال که ساختار رشد ذهنی کودک به گونه‌ای است که فارغ از مداخلات بیرونی نیست، این مداخله توسط مراجعی آگاه به سعادت نهایی انسان در دنیا و آخرت صورت گیرد و شناخت مادی و معنوی او با معرفت الهی همسو باشد. به تعبیر ملاصدرا «برترین نتیجه کردار و حرکات انسانی - اعم از بدنی و نفسانی - و هم‌چنین هدف تفکرات و دگرگونیهای نفسانی از حالات و علوم، شناخت هستی است و برترین دانش، که همگی دانشها در خدمت او باشند و او به استخدام هیچ دانشی در نیاید، علم الهی است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶ الف: ۷۳). علاوه بر این، ملاصدرا در تفسیر دقیقی، فلسفه را به دلیل اینکه علمی برهانی است

و به وجود حقایق اشیا از روی تحقیق و ثبوت حکم می‌کند، شریف می‌داند. او در ابتدای کتاب شریف اسفار، که به بحث از تعریف و تقسیم فلسفه می‌پردازد از شرافت این علم سخن می‌گوید و کارکرد آن را این‌گونه بیان می‌کند: «فلسفه عبارت است از استکمال نفس انسانی به سبب معرفت و شناخت حقایق موجودات - آن‌گونه که هستند - و حکم به وجود آنها از روی تحقیق و ثبوت، همراه با براهین؛ نه از روی گمان و تقلید و پندار به مقدار طاقت و وسع انسانی. فلسفه عالم را نظم عقلی به قدر توان بشری می‌بخشد تا تشبه به باری تعالی حاصل آید» (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۲۰). در این تعریف استکمال، نفس عنصری کلیدی در هدفمندی حیات انسان است و در برنامه تربیتی، که مستخرج از نظام فلسفی صدرایی باشد، پذیرش رویکرد الهی در خلال اهمیت دادن به حکمت و خرد ضروری است.

۳ - نسبی‌گرایی و رابطه حقیقت با ساخت معنا

مسئله ضروری دیگری که در نسبت فلسفه با برنامه تربیتی فلسفه برای کودکان وجود دارد، تبیین و تحلیل این موضوع است که وظیفه فلسفه در این برنامه دستیابی به حقیقت است یا ساخت معنا. رابطه فلسفه برای کودکان با نسبی‌گرایی چگونه باید توجیه و تحلیل شود؟ یکی از مسائل محوری، که در این برنامه بر آن تأکید می‌شود این است که فلسفه به دانش آموز کمک کند تا به جای اینکه خود را درگیر امر حقیقی کند به ساخت معنا پردازد. در واقع «حقیقت» مفهومی است در درون متافیزیک سنتی که در اولویت توجه و شناخت این برنامه نیست. از نظر گلدینگ «هدف تعلیم و تربیت کسب حقیقت برای دانش‌آموزان نیست؛ بلکه معناسازی آن است. حقیقتی که نتوان معنایی از آن دریافت، هدف آموزشی ناکارآمد است... زمانی در تعلیم و تربیت موفق خواهیم بود که دانش‌آموزان معناسازی، و یا بیشتر از قبل درک کنند؛ نه وقتی که حقیقت را دریابند» (گلدینگ، ۱۳۹۰: ۶۰ و ۶۱). او میان ادراک معنا و دریافت حقیقت تمایز قائل است و درگیری با امر حقیقی را نه تنها غیر ضروری، بلکه اگر هم ضروری، ساخت معنا را همان حقیقت می‌داند. توجه به معنا حاصل تأثیری است که فلسفه تحلیل زبانی و بویژه آرای رایل و ویتگنشتاین بر این برنامه گذاشته است. از نظر لیمن معناسازی در روند متکامل شدن «اجتماع پژوهشی» شکل می‌گیرد. شارپ اجتماع پژوهشی لیمن را مهمترین الگوی ایجاد تغییر و نوآوری می‌داند (شارپ، ۲۰۰۴: ۹ تا ۱۵). لیمن به کارگیری این الگو را در تحلیل زبان متعارف لازم می‌داند و تحت تأثیر اسلاف تحلیلی خود، رفع پیچیدگی و ابهام جهان را در گروهی شفاف‌سازی مفاهیم رایج در زبان

می‌داند (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۹۸۰: ۱۱۴). او فلسفه را به عنوان روش تحلیل زبان در گفتار روزمره به کار برده است و در خلال این روش به ساخت شکنی در معنا و محدوده‌ای می‌پردازد که خود ترسیم می‌کند. در کلاس درس این برنامه هنجارهای اجتماعی مورد چالش قرار، و از نو مورد ساخت و چینش قرار می‌گیرد. در واقع نقش دانش آموز در این فضا، ایجادکننده مسئله و سپس قالب دادن به آن در چارچوب مفهومی است که خود مورد ساخت قرار داده است. پس از اینکه مسئله ایجاد، و یا پرسش طرح شد، مراحل بعدی، ایجاد فرضیه و خود تصحیحی است. از آنجا که ساخت پرسش برای آغاز فعالیت فلسفی حاکی از تسلط کودک است، می‌توان تا حدودی اطمینان یافت که او خود می‌تواند سازنده روش حل مسائل و ارزیابی آنها باشد؛ به عبارت دیگر آنچه در جریان یادگیری گروهی اتفاق می‌افتد، سه مرحله زیر است:

۱- طرح پرسش

۲- به چالش کشیدن یا ساختار شکنی^۱

۳- بازسازی یا ساخت معنا

ساخت شکنی روش تجزیه و تحلیل پست مدرنی است. در این روش متن به اجزای آن تفکیک می‌گردد و مفروضات و تناقضات آن بیرون می‌آید. پاولو لوشین پژوهشگر حوزه فلسفه برای کودکان معتقد است: «از دیدگاه دیالکتیک، ساختار شکنی به معنای بازسازی است. تنها عامل میانجی میان آنها زمان است» (لوشین، ۱۳۹۰: ۲۳۵). او نکته قابل تأملی را ذکر می‌کند و زمان را تنها عاملی می‌داند که فرایند ساخت معنا در درون آن صورت می‌گیرد بدون اینکه منابع اقتدار بیرونی در این روند دخالتی کند. ساخت معنا جلوه‌ای از تأثیر پساساختارگرایان در پست مدرنیسم است که حضور آن در فرایند آموزش فلسفه برای کودکان برجسته شده است. از نظر پساساختارگرایان زبان به انسان توانایی معنا بخشی به جهان می‌دهد و از درون آن واقعیت‌ها ساخته می‌شود. به گفته جوانا مورلن، دیگر پژوهشگر این حوزه، «اکتساب معنا توسط دانش آموز هسته اصلی تعلیم و تربیت است» (مورلن، ۱۳۹۰: ۹۱). آشکارا روشن است که حقیقت در این گونه معناسازی نقشی ندارد. رویگردانی از توجه به حقیقت در ساخت معنا حاصل رد فراروایتها و انکار یا غفلت از معیارهای فرا بشری برای کسب دانش حقیقی است. از همین موضع است که معناسازی با حیطه اطلاق یا نسبیت باورها و واقعیت‌ها مرتبط می‌شود.

از آنجا که این برنامه از رویکرد پراگماتیسمی جان دیویی بیشترین اثرپذیری را داشته است، معناسازی نیز در بستر نتایج عینی و ضمنی عمل صورت می‌گیرد و به همین دلیل موضع محکمی در مقابله با نسیت‌گرایی گرفته نمی‌شود که حاصل این نوع عملگرایی است. گلدینگ درباره رابطه این مفاهیم می‌گوید: «گمان نمی‌کنم که تقابل یا فاصله آشکاری میان عملگرایی و عقلگرایی و یا از جنبه دیگر میان عملگرایی و یا نسیت‌گرایی باشد؛ زیرا عملگرایی دست کم از آن نوع که من طرفدار آن هستم، هم ویژگیهای عقلگرایی و هم ویژگیهای نسبی‌گرایی را دارد» (گلدینگ، ۱۳۹۰: ۵۷ و ۵۸). هم‌چنین گلدینگ عملگرایی را بهترین برجسب برای فلسفه برای کودکان در هدف معرفت‌شناسانه خود می‌داند (گلدینگ، ۲۰۰۷: ۱) و در دفاع از آن می‌نویسد: «عملگرایی موازین معرفتی معقول را که بین حقیقت مطلق ناممکن و عقاید صرف قرار گرفته است به کار می‌گیرد؛ به طور مثال، عملگرایی می‌تواند به همبستگی منطقی، مطابقت با مفاهیم دیگر یا اطلاعات مربوط به تجربه، نداشتن مغالطات یا استحکام حمایت منطقی بپردازد» (گلدینگ، ۱۳۹۰: ۵۹). علاوه بر پشتوانه فلسفی پراگماتیسمی، این برنامه در بستر فکری پست مدرنیسم به وجود آمده است و در مورد حقیقت و معنا از همین موضع پیروی می‌کند. فلسفه برای کودکان هم‌آوا با پست مدرنیسم ساخت حقیقت را با پارادایمهای اجتماعی ممکن می‌داند و معنای مطلقی برای آن در نظر نمی‌گیرد؛ زیرا حقیقت در نظر آنها ایحاد شدنی است نه کشف شدنی.

با اینکه مروجان این برنامه در ایران معتقدند که فلسفه برای کودکان برای برطرف کردن نسبی‌گرایی است، رویکرد مبدعان آن نشان می‌دهد که چنین نبوده است. مک کال می‌گوید یکی از انواع روش‌شناسی فلسفه برای کودکان، که در اسکاتلند وجود دارد و خودش مبدع آن است بر فلسفه واقع‌گرایانه نو شک‌گرایی جدید مبتنی است که ریشه‌های فکری آن را از انجمن‌های فلسفه روشنفکری اسکاتلند در قرن هجدهم وام گرفته بود (مک کال، ۱۳۹۰: ۱۰۶). تفکیکی که لیپمن میان عقلانیت و معقولیت قائل می‌شود نیز حاکی از همین رویکرد است. علاوه بر اینکه او آشکارا می‌گوید تمام برنامه‌های مؤسسه پیشبرد «فلسفه برای کودکان» تأکید بر اجتماع پژوهشی است و پیام زیر ساختی آن پذیرش و حمایت از ارزشهایی است که نسبی است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۹). یکی از نشانه‌های نسبی‌گرایی در شناخت در سبک آموزشی لیپمن این است که از نظر او پاسخهای نهایی برای سؤالات کودکان وجود ندارد؛ زیرا این پاسخها بسرعت با دیدگاه‌های مخالف جدیدی روبه‌رو می‌شود (لیپمن، ۱۹۸۰: ۹۷). از نظر او کودکان باید از طریق مهارتهایی که می‌آموزند، خود

به ساخت فکر فلسفی پردازند. نه تنها لیپمن که دیگر تلاشگران این حوزه نیز بر رشد این نگرش مؤثر بوده‌اند. از نظر لوشین معلم در این برنامه کسی است که از خود به عنوان الگویی استفاده می‌کند تا نسبی بودن هر گونه ساختار نظری یا عمومی در مورد واقعیت را نشان دهد (لوشین، ۱۳۹۰: ۲۲۵). مروجان این برنامه در داخل کشور نیز به‌طور ضمنی این رویکرد به شناخت را پذیرفته‌اند. از نظر آنها هر تعریف فلسفی ممکن است در بافتی خاص صحیح باشد به این معنا که هر قاعده کشف شده میان دانش‌آموزان نوعی قرارداد میان مشارکت کنندگان در بحث است (نه حقیقت قطعی) (هدایتی، ۱۳۹۴: ۳۷۰). این نگرش به حیطه هستی‌شناسانه این برنامه نیز داخل شده است. از نظر لیپمن جهان از میان گفتگو و تفکر کودک شکل می‌گیرد و ترسیم می‌شود (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۳)؛ نگرشی که کاملاً در تقابل با برداشت صدرایی از هستی است.

بر اساس نظام فلسفی ملاصدرا می‌توان پاسخ به مسئله معنا را از دو دیدگاه بررسی کرد: نخست، نقد متافیزیک حضور در مقابل متافیزیک وجود. در برنامه فلسفه برای کودکان معرفت به گستره امور ظاهر معطوف است. امور حاضر یعنی آن چیزی که درباره آن می‌توان سخن گفت، دارای عینیت است؛ پرسش از آن دارای تأثیر عینی است. از نظر لیپمن سؤالات متافیزیکی کودکان فاقد عینیت لازم است و نباید به آنها پرداخت. (لیپمن، ۱۹۸۰: ۳۶) با این رویکرد معناسازی در بستر وضع موجود و فارغ از آنچه حقیقت بدان دلالت می‌کند، صورت می‌گیرد؛ اما برخلاف نگرش پست مدرنی در برنامه فلسفه برای کودکان، که منتج از فکر رد متافیزیک سنتی از تمرکز بر وجود رهیده، و به جای آن غرق در متافیزیک حضور شده، تأکید ملاصدرا در کل نظام فلسفی‌اش همواره بر وجود است نه صرف ظهور. از نظر او «علم همان وجود بدون پوشش است» (ملاصدرا، ۱۳۷۶: ۶۵). دوم، تفاوت هویت سیال انسان در فلسفه برای کودکان و انسانشناسی صدرایی در حرکت جوهری و تأثیری است که بر ساخت معنا دارد. ملاصدرا در بیان نظر خود در زمینه ماهیت انسان به آیه ۱ سوره انسان^(۳) استناد می‌کند. از نظر او انسان نوع منحصر به فرد است و به همین دلیل هویت ثابتی ندارد و پیوسته در حال عبور از مرحله‌ای از رشد به مرحله دیگر است و در هر مرحله، مرتبه‌ای از جلوات وجودیش بر او و بر هستی آشکار می‌گردد به طوری که در هر مرتبه هم وجود قبلی را در درون خود دارد و هم غیر از آن است. این تقریر ماهرانه و دقیق از هویت رو به کمال انسان با تقریر فیلسوفان تجربه‌گرا و عملگرایی که برای اثبات هویت ناآرام انسان به تقریر نظریات نسبی‌گرایانه دست می‌زنند، بسیار متفاوت است. در تلقی نسبی‌گرایانه نه اینکه ماهیت وجودی

انسان در حرکت در نظر گرفته شود بلکه معرفت حسی او به دلیل اتکا به امور غیر یقینی، غیر ثابت لحاظ می‌شود تا معنا سازی او بر اساس قراردادهای اجتماعی و موقت و نه ذاتی و حقیقی صورت گیرد در حالی که سیالیت هویت انسان در بستر فلسفه صدرایی تغییرات متزلزل معقولیت و تنوع معرفت در حیطه امور قراردادی، بدون التزام به حقیقت نیست، بلکه جوشش و کششی ذاتی برخاسته از معیار وزین عقل و در راستای کشف و درک حقیقت است که در مسیر استکمال نفس انسان قرار دارد.

۴ - میزان سازگاری یا ناسازگاری فلسفه برای کودکان با تعلیم و تربیت اسلامی

بدیهی است که طراحی و اجرای برنامه آموزشی - تربیتی در کشور اسلامی باید برخوردار از مؤلفه‌های دینی باشد. برنامه فلسفه برای کودکان در ساختار اولیه خود به دلیل اینکه از بستر جامعه‌ای سکولار برخاسته است، طبیعتاً فارغ از محتوا و روش دینی شکل گرفته است. هیچ دینی به اندازه اسلام نتوانسته است امکانات عقلی در اختیار نظام تربیتی قرار دهد. به همین دلیل بومی‌سازی این برنامه در کشوری که دین محور است و دینی که عقل محور است و ایمان و اراده در آن جاری است، ضرورت دو چندان می‌یابد. با اینکه مروجان این برنامه برای اثبات ارتباط ماهوی میان تفکر در اسلام و فلسفه برای کودکان به آیاتی از قرآن که حاکی از اهمیت اندیشه است، متوسل می‌شوند به این مسئله توجهی ندارند که از این دلایل آن مدعا ثابت نمی‌شود. در واقع باید دید روح حاکم بر فلسفه برای کودکان با روح حاکم بر تعلیم و تربیت اسلامی سازگاری دارد یا نه. البته مقصود این نیست که در نوع دینی این برنامه، کودکان فیلسوف اسلامی شوند، بلکه هدف اصلی تقویت گرایشهای مبنایی و متافیزیکی است؛ نه جداسازی بر اساس نام؛ لذا در پاسخ به این سؤال که چرا باید فلسفه برای کودکان در ایران، برنامه‌ای دینی و به آموزه‌های فلسفی دین معطوف باشد، نکته‌های زیر را می‌توان برشمرد:

۴ - ۱ - تفاوت در انسانشناسی اسلامی و غربی

تعریف انسان در فلسفه اسلامی از تعریف انسان در فلسفه غرب متفاوت است. از دو رویکرد متفاوت به انسانشناسی دو غایت غیر منطبق به دست می‌آید. از نظر لیپمن و دیگر نظریه پردازان فلسفه برای کودکان، بهترین تعریف انسان، تعریف دیویی است که می‌نویسد: «انسان موجودی است که داوری می‌کند». طبق این تعریف عناصر برجسته در موجودیت انسان عبارت است از: خودتنظیمی «گفتگو» که محصول اندیشیدن درباره افکار ذهنی خود و به اشتراک نشستن با افکار

دیگران است و «طراحی و خلق آرمان». این تعریف فاقد جنبه‌های روحانی و معنوی در حیات معقول بشر است. رویکردی که با حذف علت فاعلی و علت غایی، که در دوره مدرنیسم وارد مباحث انسانشناسی شد، همسو می‌شود و انسان را به شکل پدیده‌ای در فضایی منقطع از مابعدالطبیعه بررسی می‌کند؛ بلکه انسان را در بستر اجتماعی حیات او و ارتباطش با دیگر اشیا لحاظ می‌کند. در اسلام عقل و وحی در حقیقت انسان جمع است. هر جا که عقل به کار گرفته می‌شود به وحی اتکا می‌کند. در حقیقت تلقی از انسان به عنوان وجودی که حیات ابدی دارد و بخشی از وجود گسترده‌ای است که از دانی به عالی منتشر شده و تشکیکی است، غیر از نگرشی است که اتصال وجود انسان را به مراتب عالی هستی انکار می‌کند. در انسانشناسی دینی نفس انسان به دلیل اینکه توان ادراک معقولات، تعقل ذات و درک افعال نامتناهی را دارد با عالم ماورالطبیعه ارتباط مستقیمی پیدا می‌کند که در سطوح اولیه برای کودک هم قابل درک است؛ مثل تصویری که از خیالات، افکار ذهنی، مفاهیم کلی مثل خیر و حقیقت دارد. اما رویکرد انسانشناسانه فعلی در فلسفه غرب، پست مدرنیستی است که عناصر اصلی آن آزادی، حق حیات و هویت سیال انسان است. بخشی از تعریف انسان در این رویکرد اصالت تفاوت و چند وجهی‌نگری است. فلسفه برای کودکان هم برخوردار از این عناصر کلیدی انسانشناسی پست مدرنیسم است؛ اموری مثل خودتعیین‌گری، گفتمان، حقوق انسانی، تمرکز‌گریزی، معقولیت، تغییر در نقش‌پذیری انسان در عالم و برجستگی رفتارهای اجتماعی از جمله اثرپذیری‌هایی است که نمود داشته است. هویت سیال انسان در این برنامه بستری است برای عدم قطعیت موجود در حوزه معرفت‌شناسی تا کودک به تثبیت معانی از راه توافق با دیگر اعضای اجتماع پژوهشی پردازد و به پذیرش و تعهد به هیچ مبنای ثابت و غیر قابل‌تغییری مجبور نباشد؛ حتی اگر این مبنا قاعده‌ای از سوی عقلانیت یا منبع ماوراءالطبیعی در زمینه شناخت باشد. در انسانشناسی صدرایی، حقیقت وجودی انسان، که همان نفس ناطقه اوست به شکل اضافه اشراقی به مبدأ لایزال الهی متصل است و از آن جدایی ندارد. صدرای تعبير فقر ذاتی را برای تمام هستی و انسان به کار می‌برد و انسان را در ارتباط عمیق آن با دیدگاه مابعدالطبیعی در باب انسان کامل و به‌عنوان رابطی در قوس نزول و صعود طبیعت و ماوراءالطبیعه می‌داند. انسان از دید فلسفه صدرایی در پیدایش نیازمند زمینه مادی است اما در بقا از ماده مستقل است؛ وجودی سیال و پیوسته در حال حرکت از قوه به فعل دارد. این موجود در هیچ یک از مراحل حیات خود، ایستا نیست، بلکه مفتوح، سرگشاده و در حال استکمال است.

با توجه به این اختلاف موضع در مسئله محوری تعریف از انسان برای ایجاد تحول در نظام آموزشی و تفکر محور کردن آن، لحاظ نگرش دینی ضرورت می‌یابد. نگرشی که در آن مقام خلیفه الهی انسان برجسته، و حاصل آن ورود و ثبوت در صراط مستقیم باشد. در سنت دینی اسلام تعبیر «لا یعقلون» در مورد کسانی به کار می‌رود که از صراط مستقیم منحرف شده‌اند. در تفسیر صدرایی از قرآن، وجود انسان، خود متظاهر نیست بلکه وجودی متصل و نیازمند به منبع لایزال فیض الهی است. از نظر ملاصدرا وجود هر چیز، چگونگی ظهور آن چیز است به افاضه و تابش نور وجود بر آن چیز از جانب قیوم واجب بالذات که ماهیات را منور و تابناک می‌کند و خارج کننده آنها از تاریکیهای عدم به نور وجود است (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۳۴۱). در واقع، همان‌طور که تحقق وجود انسانی اولاً و بالذات به چگونگی و کیفیت ظهور قوای مکشوف و مستور انسانی منوط است، ثانیاً و بالعرض ادوار کمی حیات انسان نیز تحت تأثیر همین رویکرد به وجود است؛ یعنی برای کودک نیز تجلی و شکوفایی قوای ذاتیش به چگونگی ظهور وجود او منوط است. قوای عقلی و جسمی کودک که اعطای ذات ربوبی به بشر در سالهای آغازین حیات او و امکان تعالی و استکمالی که در حقیقت وجود او نهاده شده است، ضرورتاً باید شکوفا گردد و از مرحله‌ای به مرحله دیگر رشد کند تا نه اینکه مقدمات حیات کمالی انسان باشد بلکه تطور و ظهورات مختلف سعه وجودی بشر را در مقطعی از حیات او نشان دهد. برای این منظور توجه به عنایات حضرت حق و افاضه بودن وجود و امکانات آن از سوی خداوند در انسانشناسی نظام تربیتی دوران کودکی، ضرورتی عقلی و بنیادی دارد.

۴ - ۲ - تفاوت در معنای عقل در اسلام و برنامه فلسفه برای کودکان

عقل در اندیشه اسلامی قوه‌ای جدا از حقیقت وجودی انسان نیست و با عالیت‌ترین هدف آفرینش که پرستش است، رابطه‌ای همسو دارد. به تعبیر ملاصدرا «العقل ما عبد به الرحمن»: عقل آن چیزی است که به واسطه آن خدای متعال عبادت می‌شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ۸۳)؛ اما عقل فقط استدلال نیست بلکه واقعیتهایی است که انسان با آن ارتباط عینی و اتحاد وجودی پیدا می‌کند (اکبریان، ۱۳۸۶: ۱۳). در اصل استدلال اساس حقیقت نیست بلکه استدلال باید بر حقیقت تکیه زند و وامدار آن باشد؛ اما در برنامه فلسفه برای کودکان «مستدل بودن اولین اولویت عقل است» (لیمن، ۱۳۸۹: ۱۰۷). لیمن می‌گوید: «به‌جای اینکه دست به دامن عقل یا عقلانیت شویم، معقول و مستدل باشیم؛ یعنی تمسک به عقلی که با داروی درست آبدیده شده است» (لیمن، ۱۳۸۹: ۱۰۴).

دلیل بی‌توجهی او به عقلانیت عدم اطمینان به مبنای ثابتی است که عقل می‌تواند بر آن استوار باشد. این مبنا در فلسفه اسلامی به گونه‌ای بیان می‌شود که از درون آن به یک معنا استقلال و اعتبار تام عقل و به یک معنا وابستگی و محدودیت آن به دست می‌آید. ملاصدرا طبق شیوهٔ فلاسفه مشاء، عقل را به عملی و نظری تقسیم می‌کند و برای هر کدام مراتبی قائل است. از نظر او کمال عقل نظری ادراک معقولات و کلیات و کمال عقل عملی، تنزه از رذایل و رسیدن به مقام فنا در اثر صفای قلب است. مراتب عقل در نظام فلسفی ملاصدرا در اثر حرکت جوهری ظاهر می‌شود. در واقع عقل از یک مرتبه خارج می‌گردد و به مرتبه دیگر ورود می‌کند و در اثر این تغییرات به کمال می‌رسد. «این تعقل در ابتدا وجودی بالقوه دارد همانند وجود آتش در سنگ» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ج ۱۳۶). برداشت ملاصدرا از تطور عقل آدمی حاکی از امکان بهره‌برداری از عقل در تمام سالها از کودکی تا بزرگسالی است. هر اندازه که این بهره‌وری بیشتر باشد، خروج از قوه به فعلیت سریعتر خواهد بود و البته هر فعلیتی برای مرتبه بعد از خود قوه به شمار می‌آید.

ملاصدرا در شرافت مقام عقل به تفسیر آیات و احادیث معصومین می‌پردازد و عقل را حجت باطنی در ادراک می‌داند. او در توضیح حجت ظاهری و باطنی می‌گوید: «حجت باطنی عبارت است از درخشندگی قدسی و برهان تابناک عرشی و برهان تابناک عقلی و پیامبر؛ یعنی حجت ظاهری و او برهان تابناک حسی است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ب: ۴۶۳). از تعبیر ملاصدرا برمی‌آید عقلی که حجت باطنی است، آن عقل رایجی که افراد معمولی به کار می‌برند، نیست؛ یعنی عقل صرفاً فلسفی، عقل ابزار و محاسبه‌گر و عقل معاش نمی‌تواند منشأ ظهور معارف قدسی و عرشی باشد بلکه عقلی که اولین مخلوق^(۴) خداوند است و آن حقیقت محمدیه است، مدنظر است. ملاصدرا هم در کتاب شرح اصول کافی و هم در کتاب مبدأ و معاد به بیان حقیقت محمدیه می‌پردازد. «عقل کل سید ممکنات، عبد اعلی و ممکن اشرف، حقیقت محمدیه است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۲: ۵۶۷ و ۵۶۸)؛ آن عقلی که شرافت ذاتی دارد و همواره مورد تقدیس است، این عقل است و ملاصدرا با در نظر گرفتن آن می‌نویسد: «آیا صاحب خرد و بینش گمان می‌کند که میزانی (عقل) که فرود آمدنش همراه با فرود آمدن قرآن است، میزان گندم و جو و یا طلا و نقره است...؟ بلکه آن میزان معرفت و دین و مقیاس حق و یقین است و خداوند راه وزن کردن با آن را به ما آموخته است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ب: ۵۵۲ و ۵۵۳). مرتبهٔ دیگری هم از عقل هست که اکتسابی و استدلالی است و از راه تحصیل علم و کسب تجربه به دست می‌آید. این عقل

محدودیت‌هایی دارد. ملاصدرا مباحثی مانند اسما و صفات الهی، نفس‌شناسی، برخی مباحث مربوط به معاد و قیامت، بهشت و جهنم و عالم ارواح را از طریق عقل نظری ناممکن می‌داند و در این موارد عاقلیت عقل را این می‌داند که مجرای معارف الهی گردد تا حکمتها به قلب او نازل گردد؛ لذا در تفسیر آیه ۱۷ و ۱۸ سوره زمر^(۵) می‌نویسد که: «حصول هدایت در عقل و روح، اثری حادث است؛ پس باید فاعلی و قابلی داشته باشد. فاعل این هدایت خدای سبحان است و کسانی که خدا هدایتشان کرده است که همان فرزندانگاند؛ زیرا انسان از حیث جسمش قابل معرفت و هدایت نیست و تا وقتی آدمی عاقل و دارای فهم کامل نباشد، حصول این معارف در قلبش غیر ممکن است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ب: ۲۵۳). از نظر ملاصدرا مقام عقل اکتسای، مقام قابلیت در گستره امکانات شناختی انسان است و عقل استدلالی آماده تربیت برای پذیرش دانش است. با این حال، فعالیت شناختی تمام مراتب عقل مؤید شأن والای آن است و از همین رو ملاصدرا تحت تأثیر برداشت ارسطویی از عقل می‌گوید: «یقین کن که عقل، کل اشیا و مشتمل بر حقایق کلیه اشیا است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: د: ۱۵۳). این نگرش حاکی از حقیقت ذاتی عقل در کسب معرفت در عین برخورداری از کرامات وجودی، ذیل اشراقاتی است که از منبع لایزال الهی دریافت می‌کند. به دلیل همین قوت و اقتدار ظلّی عقل است که در هندسه معرفتی اسلام، انسان مقام جانشینی خداوند را دارد و در صورت الهی آفریده شده است. ملاصدرا در سیر استکمالی که برای نفس ترسیم می‌کند بعد از اینکه حقیقت انسان را به شکل اضافه اشراقی به مبدأ تام الهی بیان می‌کند به خلافت انسان در سایه بهره‌مندی از عقل می‌رسد؛ اینکه تمام مخلوقات هستی برای انسان آفریده شده‌اند.

روشن است که این تلقی از عقل غیر از عقلی است که در دوره مدرن، اصالت و اعتبار تام می‌یابد و در شکل اومانیزم جلوه و ظهور پیدا می‌کند. انسانی که تا پیش از دوره مدرن عقل را موهبتی الهی می‌دانست تغییر جایگاه می‌دهد و به نظاره‌گری تنزل می‌یابد که نه مقام اشرفیت را در میان مخلوقات دارد و نه به خالق خود شباهتی؛ بلکه خرد خود را از هدایت دیگری بی‌نیاز می‌انگارد. هم‌چنین غیر از نگاه پست مدرنی به عقل است که به عنوان مرجع نهایی امور از اعتبار می‌افتد و تمامیت و نهایی بودن تمام افکار ممکن عقلانی را رد می‌کند. رسالت عقل پست مدرن پرداختن به عدم قطعیت‌ها و به عبارتی فلسفه احتمالها است نه کشف حقیقت یا امر همواره مجهول در معرفت بشری. به تعبیر دریدا، عقل پست مدرن علامت X روی حقیقت می‌گذارد و عدم

مرجعیت آن را یادآوری می‌کند که از اخلاف واژه لوگوس متصور بوده است. او می‌نویسد: «عقلانیت دیگر برخاسته از یک لوگوس نیست و تخریب را آغاز می‌کند. تخریب نه به معنای نابود کردن بلکه به معنای رسوب‌زدایی و ساختارزدایی همه دلالت‌هایی که از منشأ لوگوس سرچشمه می‌گیرد بویژه دلالت حقیقت» (دریدا، ۱۳۸۱: ۳۵۲). عقلی که برنامه فلسفه برای کودکان اساس خود را بر آن استوار می‌کند نیز با عقل در نگاه اسلامی مطابقت کامل ندارد. در این برنامه عقل نه صرفاً منبعی معرفت‌بخش در بستر هدایت الهی، بلکه موجودی مستقل در تشخیص و ارزیابی است؛ لذا لازم است بازبینی اصلاحی در این برنامه صورت گیرد و نقش و کاربرد عقل مطابق با ترسیمی روشن شود که از غایت عقل‌ورزی در هندسه معرفت‌شناسی دینی وجود دارد.

۴-۳- امکان ایجاد هماهنگی میان دین و فلسفه در برنامه آموزشی کودکان

از دو دیدگاه می‌توان میان فلسفه برای کودکان و نگاه دینی به فلسفه هماهنگی برقرار کرد و ماهیت دینی به این برنامه داد به گونه‌ای که نه هویت فلسفی آن منقلب گردد و نه تحمیل و تحویلی صورت گیرد. نخست به این دلیل که فلسفه برای کودکان را حماسه بزرگ سقراطی می‌دانند. لیپمن اصطلاح حماسه سقراطی را برای این برنامه در این معنا به کار می‌برد: ماما که نقش او را معلم آسانگر به عهده دارد، مادر باردار که در اینجا کودک است و نوزاد که همان افکار است، فرایند عظیمی را منجر می‌شود که عمل «مامایی عقلانی» نامیده می‌شود. او می‌نویسد: «ماماها به مادران کمک می‌کنند که نه فقط به یک کودک یا یک متفکر، بلکه در واقع به کل جامعه جهانی متفکران زنده حیات بخشند. این کار او عملی دیالکتیکی با ابعاد حماسی است» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۴۱). در حقیقت افکار بسیاری هست که باید متولد شود و به ظهور رسد. کار دین هم همین است؛ آنچه در فطرت انسان به عنوان ودیعه‌ای الهی نهاده شده است با ابزار عقل و حس و شهود به منصفه ظهور می‌رساند. ملاصدرا این تلازم را با اعتقاد به جدا ناپذیری شریعت و اصول عقلی تقریر می‌کند و حتی آنها را مترادف می‌داند. وی در باب هماهنگی میان حکمت و شریعت، شریعت را منزّه‌تر از آن می‌یابد که با فلسفه الهی سازگار نباشد و فلسفه را کوچکتر از آن می‌بیند که سر‌سازگاری با شریعت داشته باشد (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۳۸۳).

دوم ویژگی توصیه‌ای فلسفه است. تلقی از فلسفه در این برنامه نوعی برداشت توصیه‌ای است. آن مارگارت شارپ می‌گوید: «فلسفه توصیفی نیست بلکه توصیه‌ای است» (شارپ، ۱۳۸۹: ۹۶). به تصریح قرآن کار دین هم توصیه است و نه تحمیل؛ «إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا» (فتح/۸).

توصیه دینی از عقل می‌خواهد همواره فعال باشد و از نیروی ایمان کمک بگیرد تا زندگی انسان در راستای تعریفی که مطابق با مبدأ و معاد است برای رسیدن به سعادت، بهبود یابد. از نظر صدرای سعادت انسان ادراک عقلی امور است «سعادت هر قوه‌ای در دستیابی به آن چیزی است که اقتضای ذاتش است بدون بازدارنده و حصول کمال آن بدون آفت» (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۱۲۶). این گونه دستیابی به سعادت تنها در سایه دین فراهم است که راهنما و ترساننده دارد.

۴-۴- ایمانگرایی و محدوده استدلال‌پذیری

یکی از ویژگیهای برجسته حکمت اسلامی، تبیین متفاوت و کارا از رابطه میان عقل و ایمان است. در سنت اسلامی میان نیازها و تمایلات روحی و عاطفی انسان و درخواستهای نظری و استدلالی او وحدت و انسجامی معقول حاکم است در حالی که در فلسفه غرب همواره کفه ترازو به یک سمت غالب بوده و از سمت دیگر غفلت صورت گرفته یا به اندازه کافی تبیین نشده است؛ برای نمونه در مکتب اصالت عقل، حقیقت شهود و شهود حقیقت نادیده گرفته شده است. در مکتب اگزیستانسیالیسم ارزش عقل و اهمیت آن نادیده گرفته می‌شود. در مکتب پوزیتیویسم حقایق غیر تجربی از حیز انتفاع خارج است و در دیدگاه برخی فیلسوفان مثل شلاپر ماخر، که دین مسئله محوری آنهاست بر اهمیت احساس در دین‌ورزی تأکید، و دینداری فاقد جنبه معرفتی تلقی می‌شود. برنامه فلسفه برای کودکان در چنین فضایی متولد شده و رشد کرده است؛ لذا به مقوله ایمانگرایی - یعنی اموری که از کفه ترازوی عقل برهانی فراتر می‌رود - به اندازه کافی پرداخته نشده است. مسئله اصلی این است که محدوده عقل‌ورزی در برنامه تربیتی کجاست که بنمایه خود را از ماهیت فلسفه و دفاعیه خود را از نظر فیلسوفان می‌گیرد و جایگاه ایمان در این فرایند چگونه ترسیم می‌گردد.

در برنامه فلسفه برای کودکان، عقل‌ورزی یعنی استدلال کردن. محدوده این نوع عقل‌ورزی مربوط است به پذیرش خطاانگاری در معارف، ضرورت پژوهشهای مستمر و اینکه آنچه از طریق کندوکاو به دست می‌آید تا این زمان موثق است و ممکن است در آینده نزدیک مورد بازنگری قرار گیرد؛ دیگر اینکه به جای توجه به معرفت باید به فهم و ادراک توجه کرد (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۰۵). در این برنامه عقلانیت، جای خود را به معقولیت می‌دهد و مراد از معقولیت، عقل همراه با داوری است. لیپمن درباره عقلانیت معتقد است: «مطمئن نیستم که مبنای تزلزل‌ناپذیری داشته باشد» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۰۵). او می‌نویسد: «به جای اینکه دست به دامن عقل یا عقلانیت شویم، هدفمان

باید این باشد که معقول و مستدل باشیم» (لیمن، ۱۳۸۹: ۱۰۴). اگر تفاوت معقولیت و عقلانیت در این باشد که ما امور معقول را درست می‌پنداریم نه اینکه لزوماً عقلانی باشند و عقلانیت اموری است که لزوماً عقلانی است و بررسییم که در بستر پوزیتیویستی زندگی ما کدام یک کاربرد بیشتری دارد، احتمالاً به معقولیت برسیم. با باور به معقولیت خطاهای انسان قابل توجیه است اما باور به عقلانیت بهتر می‌تواند عقایدی را نشان دهد که با عقل سازگاری بیشتری دارد. هرچند اولویت توجه به معقولیت است اولویت در شناخت با عقلانیت است.

در این برنامه تمام تمرکز بر توصیفی از عقل‌ورزی است که به حمایت از گونه‌های مختلف تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی می‌پردازد و ایمان، که مقوله‌ای فراتر از استدلال است، مورد توجه نیست. در واقع از نظر آنها عقل قوای کافی برای اداره حیات انسان را دارد و زمانی که موازین نقد، معیارهای اخلاقی و اجتماعی و معیارهای زیبایی‌شناختی را به کار می‌بریم از تمام قوای انسانی بهره برده‌ایم. هدایت زمانی صورت می‌گیرد که ما درباره آرمانهایی که آنها را مهم تصور، ارزیابی و معرفی کرده‌ایم بیندیشیم و به کار ببریم (لیمن، ۱۳۸۹: ۱۰۶). معیار قابل قضاوت درباره درستی این آرمانها خود ما هستیم نه مرجعی بیرون از ما.

در سامانه فکری ملاصدرا، اگر چه عقل در کسب معارف توانایی شگرفی دارد، مرحله‌نهایی معرفت اعتراف به جهل و محدودیت است. رسیدن به این مرحله آمادگی عقل را برای پذیرش ایمان نشان می‌دهد. ایمان مقوله‌ای از سنخ علم است و نامهایی که ملاصدرا برای آن بیان می‌کند، حاکی است که ایمان معرفتی است که برهان و استدلال را از یک سو و کشف و شهود را از سوی دیگر در خود گنجانده، و این مرتبه والای ایمان است، که قطعاً از ایمان تقلیدی عوام فراتر است. «ایمان نوری قلبی است که از جانب خداوند افاضه، و به نامهای مختلفی مانند هدی، حکمت، بصیرت، ولایت، فضل و نور خوانده می‌شود» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ب: ۵۹۷). ایمان در تلقی صدرایی از مجرای معرفت می‌گذرد و متعلق آن «غیب» است. از نظر صدرا راه رسیدن به غیب نه تعقل فلسفی بلکه تضرع به درگاه الهی است. «فلاسفه و صاحبان عقل نظری از ادراک امور جهان دیگر برکنار و معزولند... ایمان آنان به جهان دیگر، همان ایمان به غیب نیست، بلکه مانند ایمان کور مادرزاد به رنگهاست» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۵۵ و ۵۶). جایی که برهان و استدلال به‌ناچار از حرکت باز می‌ماند، محدوده قلمروی عقل است. در واقع عقلی که خود پشوانه و عامل تحکیم ایمان بوده است با عرصه فراخی روبه‌رو می‌شود که دستیابی به حقایق آن با معرفت غیبی

میسر می‌شود؛ زیرا ملاصدرا معتقد است که عقول توانایی دارد که از آن حد نمی‌تواند پا را فراتر نهد. او در مشهد اول از مفتاح چهارم کتاب مفاتیح الغیب درباره حدود عقل می‌نویسد: «بدان که عقول را از حیث افکار، حدی است که آنجا متوقف می‌شود و از آن عبور نمی‌کند» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۴۸۳). ملاصدرا نهایت عقل را آنجا می‌داند که به این درک می‌رسد که هستی آغازی دارد که در آنجا وجودش بر عدمش برتری می‌یابد. او در ادامه می‌نویسد حکایت اصحاب ادله عقلی در مثل این گونه است که ناینمایی با دست خود چیزی را لمس کند و به اندازه قدرت لامسه خود به آن شیء شناسایی و معرفت یابد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۴۸۳). ملاصدرا فقط از محدودیت عقل سخن نمی‌گوید بلکه پس از اعتراف به محدودیت مسیر عقلانی، راه رسیدن به حقیقت را چنین می‌داند که: «یا باید به اخبار خدا از خویش، که در زبان پیامبرانش آمده است، متمسک شد و یا باید حق بر آدمی تجلی کند و خود را بنمایاند که البته همه کس را چنین توفیقی به دست نمی‌آید؛ پس باید دست توسل به دامان پیامبران زد و از راه ایشان که ترجمان زبان وحی هستند به حق تقرب جست» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۴۸۴ و ۴۸۵).

مطلب قابل تأمل این است که هیچ جایی از حکمت متعالیه، محدودیت ایمان طرح نمی‌شود؛ لذا ایمان از عقل بالاتر است؛ زیرا مدرکاتی دارد که از ادراکات عقلانی فراتر است؛ با این حال تعامل این دو و هماهنگی آنها پیش‌برنده حکمت متعالیه به سوی حل مسائل نظری و عملی است. همان‌طور که فعالیت عقل عامل تحکیم ایمان است، ایمان و متعلق آن، که غیب است، چاره توقفگاه‌های عقل است. ملاصدرا در زمینه نیاز عقل به ایمان برای عبور از تنگناها می‌نویسد: «گوهر نفس آدمی مشتمل بر نور عقل است و عقل همان‌گونه که می‌تواند پذیرنده اعتقاد حق باشد، پذیرای اعتقاد باطل نیز هست. اگر چیزی بتواند قوه پذیرش ضدین را داشته باشد، نسبتش به این دو ضد علی‌السویه است و در این صورت خودش نمی‌تواند مقتضی یا مرجح یکی از دو ضد باشد» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ب: ۲۵۴). در نگاه ملاصدرا، عقل زمانی که با نور الهی تأیید شود، می‌تواند صراط مستقیم را بازشناسی کند. تقریر و تفسیر آقای جوادی آملی تصویر روشنی را از توان و محدوده عقل ترسیم می‌کند: «عقل نسبت به اصل گنجینه دین مفتاح و مصباح است؛ اما میزان نیست» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۵۲).

بر این اساس اگر چه مستدل بودن به ضرورت عقل و به حکم شرع لازم است، نمی‌توان گفت هر چه مستدلتر بهتر. استدلال هم توقفگاهی دارد که جلوتر از آن نمی‌توان رفت؛ چون عقل با همه

امکانات عظیم خود جامع تمام ابعاد نفس در حال استمکال انسان نیست. غایت فعالیت فلسفی در نظام صدرايي از پيش تعيين شده است و آن دستیابی به حق و رسیدن به مقام ایمان است نه آن‌چنانکه در فلسفه‌های غیر توحیدی رایج بوده که مقصد نهایی در فعالیت عقلانی، آنجا است که عقل به آن رهنمون می‌کند. ملاصدرا در کتاب اسفار اربعه می‌نویسد: «ایمان غایت حکمت نظری است» (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۲۱) و مقصود از ایمان، «نوری است عقلانی که نفس در پرتوی آن از قوه و نقص برون می‌رود و به فعل و کمال می‌رسد» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ج: ۲۸).

رسیدن به مقام ایمان پس از طی مراحل عقلی، مؤید حیرت نابی است که انسان در جستجوی معنا تجربه می‌کند. این نوع حیرت، که آغازگاه آن پرسش‌های مکرر و ناتمامی بوده که فیلسوف مطرح کرده و از ورای آنها به ادراکات حقیقی دست یافته است، می‌توان از دوران کودکی پروراند و جهت داد. سؤالاتی که کودک به عنوان فیلسوفی فطری طرح می‌کند، حیرتی ستودنی است و با گنگی همراه نیست؛ بلکه عین آگاهی و شعور است؛ اعتراف به غایتمندی و شکوه هستی را در درون خود دارد و می‌توان امیدوار بود که نهایتاً به حیرت ایمانی منتهی شود. ادراک توانایی و ناتوانی عقل، هر دو ترسیمی از جلوات خاص نفس انسانی است که مقام اعلی‌علیین و اسفل السافلین را در یک موجود به نام انسان با هم به تصویر می‌کشد؛ به تعبیر دیگر «اگر حیرتی اجمالی مولد فلسفه است، حیرتی تفصیلی مولود آن است و همین حیرت تفصیلی است که مؤدی به ایمان می‌شود و اقتضای ایمان دارد» (حکمت، ۱۳۸۱: ۷۱)؛ لذا ترکیب مؤلفه‌های ایمانی و عقلانی از همان دوران کودکی باید صورت گیرد. این مسئله، که در شکل اولیه برنامه فلسفه برای کودکان، نبود ایمان مشهود است، دلیل معقولی برای ادامه و گسترش آن به همین شکل نیست و لازم است جایگاه والای ایمان در معرفت‌شناسی آموزه‌های تربیتی دوران کودکی، وضع مناسب خود را بیابد.

نتیجه‌گیری

فلسفه برای کودکان، برنامه‌ای عملی برخاسته از تحولات نگرشی و آموزشی است که ابتدا در اثر تلاش‌های پراگماتیست‌هایی چون جان دیویی و سپس اندیشوران دیگری شکل گرفته و اجرا شده است که همگی وضعیت انسان پست مدرن را موجب شد. در این برنامه تلقی درست از فلسفه وجود ندارد و پیشگامان آن به همان اندازه که درصدد تقویت مهارت‌های کودکان در رویارویی با

موقعیت‌های مختلف هستند، باعث ورود کودکان به دنیای پیچیده بزرگسالان می‌شوند و این رویداد با فرایند رشد جسمی و روانی کودک هیچ سازگاری ندارد. این برنامه با رویکرد و روشی متناسب است که نتیجه آن، انسانی متکی به معقولیت، مستقل در ارزیابی، غیر ملترزم به حقیقت، گرفتار و ناچار از پذیرش نسبیّت در کارها و بیگانه با مقوله ایمان است. در عین اقدامات راهگشایی که این برنامه پیش روی تربیت نسل جدید می‌گذارد به اصلاحاتی در تبیین مبانی و اجرای آن در سطح کشور اسلامی نیاز است که مطالبه پژوهش و دقت بیشتر در ساماندهی سیاستهای تربیتی و آموزشی می‌کند. اصلاحات لازم در حوزه مبانی می‌تواند اتکای وجودی و معرفتی خود را به نظریات صدرالدین شیرازی، که یکی از بزرگترین اندیشمندان اسلامی است، داشته باشد تا هم از عنصر به روز بودن برخوردار گردد و هم معرف دقیقی برای تربیت اسلامی باشد. تمام فلسفه ملاصدرا، که ترکیب عقل و وحی و عرفان است، بویژه نظریه حرکت جوهری او به شکل کاملاً منطقی می‌تواند تبیینی متناسب با فرهنگ اسلامی از تعالی، رشد و تحول ارائه کند تا انسان یا کودک در حال تربیت هم از افتادن به ورطه نسبی‌گرایی نجات یابد و هم با به‌کارگیری عقل و ایمان در کنار هم در دستیابی به سعادت کامیاب باشد. این رویداد نیازمند رویکرد انسان‌شناسانه به تربیت دینی است. یکی از بسترهای پرمایه برای تشریح این رویکرد، نظریه حرکت جوهری است. از نگاه انسان‌شناسانه به حرکت وجودی از آنجا که حیثیت حرکت از حیثیت وجود شیء جدایی عینی ندارد بلکه آنچه در عالم خارج وجود دارد، وجودی بی‌قرار و غیر ثابت است، رشد کیفی و شناختی انسان هم تحت تأثیر این حالت وجودی قرار می‌گیرد و در جریان علم‌آموزی نهاد بی‌قرار او را به حرکت دانشی وا می‌دارد. تحرک و پویایی که این نظریه در تار و پود حکمت اسلامی می‌دمد، جنبشی انقلابی در برداشت افراد نسبت به روند حیات علمی انسان ایجاد می‌کند. این روند از دوران کودکی آغاز می‌شود و تا آخرین لحظه عمر ادامه دارد و بعد از هجرت از این دنیا به شکل دیگری ادامه می‌یابد.

یادداشتها

- ۱ - تفسیر حدیث امام صادق علیه السلام که فرمودند: «مردمان از آن رو به هلاکت می‌افتند که نمی‌پرسند» (ملاصدرا، ۱۳۶۷: ۱۶۹).

۲ - اشاره به آیه ۳۰ سوره روم: فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ: پس روی خود را متوجه آیین خالص پروردگار کن! این فطرتی است که خداوند، انسانها را بر آن آفریده است؛ دگرگونی در آفرینش الهی نیست؛ این است آیین استوار ولی بیشتر مردم نمی‌دانند.

۳- هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَّذْكُورًا آیا زمانی طولانی بر انسان گذشت که چیز قابل ذکری نبود؟! (انسان/۱)

۴ - اول ما خلق الله العقل (بحارالانوار، ج ۵، ص ۲۴، حدیث ۴۴؛ صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ۲۱۶)

۵ - وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَنْ يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوا إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبُشْرَى فَبَشِّرْ عِبَادَ. و کسانی که از عبادت طاغوت پرهیز کردند و به سوی خداوند بازگشتند، بشارت از آن آنهاست؛ پس بندگان مرا بشارت ده.

الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ؛ همان کسانی که سخنان را می‌شنوند و از نیکوترین آنها پیروی می‌کنند؛ آنان کسانی هستند که خدا هدایتشان کرده است و آنها خردمنداند (زمر/۱۷ و ۱۸).

منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه (۱۳۷۹). ترجمه محمد دشتی. قم: نشر مشرقین.

اکبریان، رضا (۱۳۸۶). حکمت متعالیه و تفکر فلسفی معاصر. تهران: انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

اورستری، هاری (۱۳۵۳). رشد فکری. ترجمه غلامرضا بهمنیان. تهران: نگاه ترجمه و نشر کتاب.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. قم: انتشارات اسراء.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۲). تفسیر انسان به انسان. قم: اسراء.

حکمت، نصرالله (۱۳۸۱). وجود و ماهیت در حکمت متعالیه. تهران: الهام.

دریدا، ژاک (۱۳۸۱). پایان کتاب و آغاز نوشتار. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانانیده. از مدرنیسم تا پست

مدرنیسم، (مجموعه مقالات). لارنس کهون. تهران: انتشارات نی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی. تهران: ارجمند.

لیپمن، متیو؛ آن مارگارت شارپ (۱۳۸۹). کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، (گفتگو با پیشگامان انقلابی

نو در تعلیم و تربیت). ج اول. ترجمه سعید ناجی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

لیپمن، متیو؛ آن مارگارت شارپ؛ گرت متیوز؛ مان گریگوری؛ رابرت فیشر؛ کلیتون گلدینگ؛ ایویند اولشالت؛

جووانا مورلن؛ کترین مک کال؛ پاولو لوشین (۱۳۹۰). کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با

پیشگامان برنامه فلسفه برای کودکان)، ج دوم، ترجمه سعید ناجی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات

فرهنگی.

- لیپمن، متیو، ناتاشا (۱۳۹۴). گفتگویی بر مبنای نظریه ویگوتسکی. ترجمه مهرنوش هدایتی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۳). *مفاتیح الغیب*. تصحیح و مقدمه محمد خواجه‌جوی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۶ الف). *کسر اصنام الجاهلیه، (عرفان و عرفان نمایان)*. ترجمه محسن بیدارفر. تهران: الزهرا.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۶ ب). *شرح اصول کافی*. تصحیح محمد خواجه‌جوی. ج ۱ و ۲. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۶ ج). *اسرار الآیات*. مقدمه و تصحیح محمد خواجه‌جوی. تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۶ د). *الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۷). *شرح اصول کافی*. تصحیح محمد خواجه‌جوی. ج ۲. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۹۸۱). *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. ج ۱ و ۷ و ۹. بیروت: داراحیاء التراث العربی.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۷۶). *شرح رساله المشاعر*. به تصحیح جلال الدین آشتیانی. تهران: امیرکبیر.
- صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۲). *المبدأ و المعاد*. ترجمه احمد حسینی اردکانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- محمدی ری شهری، محمد (بی تا). *منتخب میزان الحکمه*.

- Golding, k, Pragmatism, Constructivism & Socratic Objectivity: The pragmatic Epistemic Aim of Philosophy for Children, Australasi Conference Presentation, Philosophy of Education on Society of Australasia, 2007
- Lipman, M. and sharp, A.M. and oscanyan, F.S. philosophical inquiry: instructional Manual to Accompany Harry. Secound Edition. Montclair, N.J.: (IAPC), 1980
- Lipman, Matthew, Sharp, A.M & oscanyon, F.S, Philosophy in the Classroom Philadelphia, Temple University Press, 1980.
- Lipman, Matthew. Philosophy goes to schools, Philadelphia, Temple University Press, 1988
- Lipman, Matthew. Tinking in Education, New York, Cambridge University Press, 2003
- Sharp, Ann Margaret , The Other Dimension of Caring Thinking, Critical & Creative Thinking, The Australasion Journal of Philosophy in Education, 2004.

