

Exploring the Necessity of Developing an Indigenous Model of Teaching Children to Think by Considering Mulla Sadra's Ontological and Epistemological Assumptions

Fatima Sadat Mortazavi*

Sa' id Beheshti**

Iran dokht Fayyaz***

Ahmad Salahshoori****

Abstract

The present article aims at investigating the necessity of developing an indigenous model for teaching children to think by considering the contrast of ontological and epistemological assumptions in the desirable model and existing model. This contrast has been proved by explaining the 'realism' of these assumptions in Mulla Sadra's view and their non-realism in the general assumptions of the current P4C. These assumptions specify the ideal or the 'ultimate goal' of the class of teaching children to think, the principles of leading the class, and consequently the desirable model. In the present study, this model will include the objectives, principles, content and methods, and all of them are influenced by that ideal. According to the results of the study, in the desirable model with Mulla Sadra's approach, the ultimate ideal in that class is realizing that "the truth as it is in its reality", "belief in its being", and "knowing it" will be constructible, completing and in phases, which will have a meaning, with the semantics in the system of Mulla Sadra's thought, different from the perceptions of the existing P4C. In this study, the researcher has used the analytical-inferential method to achieve the fundamental objectives of his qualitative study .

Key Words: necessity of developing an indigenous model, contrast of assumptions, teaching children to think, realism, Mulla Sadra's ontology, Mulla Sadra's epistemology.

* PhD Student, Allamah Tabataba'i University, Corresponding Author, fsmnarjes@gmail.com.

** Full Professor, Allamah Tabataba'i University, saeedbeheshti@yahoo.com.

*** Assistant Professor, Allamah Tabataba'i University, iranfayyaz@yahoo.com.

**** Assistant Professor, Allamah Tabataba'i University, Ah.salhshoor@gmail.com.

واکاوی ضرورت تدوین الگوی بومی آموزش تفکر به کودکان با توجه به

پیش فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی صدرالمتالهین

فاطمه سادات مرتضوی درجه*

دکتر سعید بهشتی**

دکتر ایراندخت فیاض***

دکتر احمد سلحشوری****

چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی ضرورت تدوین الگوی بومی آموزش تفکر به کودکان با توجه به تباین پیش فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی در الگوی مطلوب با الگوهای جاری نگاشته شده است. این «تباین» با تبیین «واقع‌گرا» بودن این پیش فرض‌ها در نگرش صدرایی و غیرواقع‌گرا بودن آنها در پیش فرض‌های کلی فبک جاری به اثبات رسیده است. این پیش فرض‌ها با مشخص کردن «آرمان» یا «هدف نهایی» کلاس آموزش تفکر به کودکان، اصول پیشبرد کلاس و در نتیجه الگوی مورد نظر را تعیین می‌کنند. این الگو در پژوهش حاضر اهداف، اصول، محتوا و روش‌ها را در بر خواهد داشت و همه آنها از این آرمان متأثر می‌شوند. بنابر نتایج پژوهش حاضر در الگوی مطلوب با رویکرد صدرایی، آرمان نهایی در این کلاس «حقیقت‌آن‌گونه که در واقع خود هست» و «باور به بودن آن»، و معرفت‌بدان «ساختنی، کامل‌شونده و مرحله‌مند» خواهد بود که با معناشناسی در دستگاه اندیشه صدرایی معنایی متفاوت با برداشت‌های فبک جاری از آن خواهد داشت. پژوهشگر در این تحقیق از روش تحلیلی-استنباطی برای رسیدن به اهداف بنیادی پژوهش کیفی خود استفاده نموده است. **واژگان کلیدی:** ضرورت تدوین الگوی بومی، تباین پیش فرض‌ها، آموزش تفکر به کودکان، واقع‌گرایی، هستی‌شناسی صدرای، معرفت‌شناسی صدرای

مقدمه

ضرورت آموزش تفکر به کودکان در واقع همان انگیزه‌ای است که موجب شده تلاش‌های متعددی برای تبدیل آن به برنامه‌ای مدون صورت گیرد. به علاوه از آن رو که طراحی برنامه آموزشی فرآیندی است مشتمل بر مجموعه‌ای از مراحل به هم پیوسته و وابسته، که تحت تأثیر الگوی انتخاب شده برای طراحی آموزشی قرار می‌گیرد، مستلزم گزینش الگوی مناسبی برای ارائه برنامه‌ای منسجم خواهد بود (شریعتمداری، ۱۳۹۲، ص ۳). مؤلفه‌های یک الگو برای پیشبرد کلاس، اصولاً از آرمان‌نهایی آن پیروی می‌کنند و این آرمان از مبانی و پیش فرض‌های کلی در ناحیه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی متأثر است.^۱ لذا در صورت تبیین تباین این پیش فرض‌ها در الگوی بومی مطلوب با الگوهای موجود در زمینه آموزش تفکر به کودکان، تباین الگوها و در نتیجه «ضرورت» تدوین الگوی جدید به اثبات خواهد رسید.

از طرف دیگر ارائه الگویی برای برنامه آموزش تفکر به کودکان، نزد متفکران کشور ما تحت عنوان عمومی «فلسفه برای کودکان» (یا به اختصار «فبک») مطرح بوده و حتی در قالب برنامه ارائه و اجرا شده است. این پژوهش‌ها در بعضی موارد در قالب کارگاه‌های تربیت مربی یا کارگاه‌های عملی به اجرا درآمده‌اند یا در مؤسسات و پایگاه‌های اینترنتی فعالیت‌های پژوهشی یا کاربردی خود را ارائه کرده‌اند.^۲ به علاوه پژوهشگران معاصر کشورمان شیوه‌های متفاوتی در مواجهه نظری با برنامه «فلسفه برای کودکان» و تهیه الگوی بومی برای آن داشته‌اند که این مقاله در ادامه بدان خواهد پرداخت. پژوهشگر با مرور تحقیقات و فعالیت‌های ارائه شده و کاستی‌های

۱. زیرا می‌توان سایر مبانی و پیش فرض‌ها در حوزه‌های مختلف فلسفی را تابعی از این دو مقوله تلقی کرد و لذا در پژوهش حاضر تنها به تبیین این دو حوزه بنیادی به‌عنوان پیش فرض اشاره شده است (میناگر، ۱۳۹۲، ص ۱۱۰): (خسروپناه، ۱۳۹۰، ص ۳۱۲-۳۱۷)؛ (بهشتی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۲).

۲. در انتهای کتاب درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودکان، فهرستی از اسامی برخی مؤسسه‌ها و سایت‌های فعال در این زمینه، در سطح ایران و جهان ذکر شده است. (یاری دهنوی، ۱۳۹۴، ص ۸۷-۱۰۳) در این میان فعالیت‌های گسترده «گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فبک) پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی» (۱۳۸۶) را می‌توان نام برد. برگزاری مداوم سخنرانی‌ها و کارگاه‌ها و دوره‌های تربیت مربی، انتشار کتب متعدد تألیفی و ترجمه‌ای و چاپ دو فصل نامه علمی-پژوهشی «تفکر و کودک» را می‌توان از اقدامات این گروه به شمار آورد که براساس اندیشه لیمن به ترویج این برنامه پرداخته است. «گروه فلسفه و کودک بنیاد حکمت اسلامی صدرا» نیز در این زمینه فعالیت‌های مختصری برای ارائه سخنرانی، چاپ ویژه‌نامه «فلسفه و کودک» و همکاری با مدارس تهران داشته، که در جهت اتکا به مبانی بومی و بازتولید مدل سازگار با فرهنگ و مذهب ایرانی-اسلامی، علی‌الخصوص براساس اندیشه صدرالمآلهین قدم برداشته است. البته به خاطر محدودیت این فعالیت‌ها نمی‌توان آنها را پاسخگوی نیازمندی کشور در این زمینه دانست. «انتشارات شهرتاش» نیز که عمدتاً براساس ایده‌های فیلیپ کم و اسکار برنی فیه نسبت به مطالعه و پژوهش، ترجمه و نشر آثار و برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های قدام کرده، از جمله مؤسسات فعال در این زمینه به شمار می‌رود. «انتشارات رسش» نیز با تکیه بر نظریات رابرت فیشر در انگلستان، مجموعه‌ای از کتب در این زمینه را ترجمه و تألیف کرده است. علاوه بر گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت اغلب دانشگاه‌ها، سایت‌های متعددی نیز به بررسی این موضوع پرداخته‌اند. سایت «کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان»، «فلسفه برای کودکان در ایران» و نیز «خبرگزاری مهر» فعالیت‌های شایان توجهی در این زمینه دارند.

موجود در این پژوهش‌ها، بررسی ضرورت تدوین الگوی برخاسته از مبانی بومی را که به صورت منسجم و روشمند تدوین شده باشد، لازم دانسته و بدان پرداخته است. هدف پژوهشگر در تحقیق حاضر بنیادی است و وی روش پژوهش نظری خود را تحلیلی-استنباطی، و یکی از انواع تحقیقات کیفی می‌داند. بدین منظور ابتدا از طریق تحلیل محتوای کیفی، رویکردهای کلی الگوهای موجود را استحصال، و سپس به استنباط ضرورت تدوین الگوی بومی بر مبنای منطق صدرایی پرداخته است.

نظریه‌های رایج درباره آموزش تفکر به کودکان^۱ و نحوه مواجهه با آنها در کشور ما

آموزش تفکر به کودکان، به‌عنوان برنامه‌ای مدون در سطح جهانی مطرح بوده و توسط نظریه پردازان متعددی در سطح جهان مورد واکاوی و بازبینی قرار گرفته است. اما بیشتر پژوهشگران این برنامه را با عنوان «فلسفه برای کودکان» می‌شناسند و متیو لیپمن را مبدع آن می‌دانند. (فیشر، ترجمه سرمد، ۱۳۹۲، ص ۲۹ و ۳۰). در کشور ما، این برنامه برای نخستین بار در سال ۱۳۷۷ در مقاله‌ای با عنوان «فلسفه برای کودکان» توسط مسعود صفایی مقدم ترجمه و به جامعه دانشگاهی معرفی شد (یاری دهنوی و حاتمی، ۱۳۹۰، ص ۱۳۶) و رویکردهای گوناگونی در مواجهه با این برنامه به وجود آمد؛ برخی «رویکرد حذفی» را انتخاب کردند و با توجه به نقاط ضعف این برنامه و تعارضات آن با فرهنگ بومی راهکار را در «حذف کامل برنامه» دیده‌اند. گروه دیگری با توجه به نقاط قوت برنامه «رویکرد انفعالی جذبی» را انتخاب نموده و ابعاد مختلف این برنامه را ترجمه و در قالب کارگاه‌ها و کتب آموزشی و عملیاتی به عرصه اجرا کشیده‌اند. گروه سوم اما رویکرد منطقی تری به این مسئله دارند و با نظر توأمان به نقاط قوت و ضعف برنامه، راهکار حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه برنامه را پیشنهاد می‌دهند و «رویکرد بومی‌سازی» را برمی‌گزینند. این رویکرد با در نظر گرفتن نقاط ضعف برنامه از آسیب‌های احتمالی آن در نظام تربیتی ایران جلوگیری نموده و با تقویت نقاط قوت آن، برنامه‌ای متناسب با فضای فلسفی و فرهنگ بومی ایران را بازتولید می‌نماید (ستاری، ۱۳۹۵، ص ۵۰).

اما گروه دیگری نیز هستند که به خاطر تناقضاتی که میان مبانی بومی و فلسفه تربیت ایرانی-اسلامی با مبانی فبک جاری در نظر و لذا در نتایج آن در عمل تربیتی یافته‌اند، رویکرد

۱. پژوهش حاضر برای تدوین الگوی مورد نظر خود بر مبنای منطق صدرایی نام «آموزش تفکر به کودکان» را برگزیده تا از سویی خود را به یکی از رویکردهای موجود مقید نکرده باشد، و از سوی دیگر با نام گذاری آن تحت عناوینی چون «فلسفه»، «خرد» یا «حکمت» ابهامی بر خود نیفزوده باشد. گرچه در جای خود از هر نظریه با نام یا عنوان مدنظر خود آن نظریه استفاده کرده است.

«تدوین الگوی آموزش تفکر با استنتاج از مبانی بومی» را بر «بازتولید و بومی‌سازی الگوی موجود» ترجیح داده و از آنجا که تشخیص مؤلفه‌ها و حتی تعیین ساختار الگوی مذکور را به نحوه‌گزینش مبانی نظری وابسته می‌دانند، تدوین الگوی بومی نوینی را در این باره ضروری دانسته‌اند. مقاله حاضر رویکرد اخیر را قابل دفاع می‌داند. لذا ضرورت تدوین چنین الگویی را از خلال تبیین چستی این دانش و اهمیت مبانی در آن بررسی کرده است.

ضرورت «تدوین» الگوی جدید

چنان‌که گفته شد از سویی برنامه آموزش تفکر به کودکان ناگزیر از ترسیم الگویی مناسب است و از سوی دیگر هر «الگو» ارتباطی ناگسیختنی و مستحکم با «مبانی» خود دارد که این ارتباط در حوزه دانش «فلسفه تعلیم و تربیت» معنا می‌شود. زیرا ارتباط مستحکم مؤلفه‌های یک الگو با مبانی آن در این دانش معلوم می‌شود. «فلسفه تعلیم و تربیت» خود «فلسفه‌ای مضاف و دانشی درجه دوم است که از سویی با توجه به محتوای دانش تعلیم و تربیت، مبانی آن را روشن می‌سازد و (از سوی دیگر) در پرتو مبانی به بررسی اهداف، اصول، ساحت‌ها، مراحل، عوامل و موانع، و روش‌های تعلیم و تربیت می‌پردازد» (فتحعلی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۳۷). بنابراین در فلسفه تعلیم و تربیت، پیش از آنکه محققى بخواهد درباره مؤلفه‌های یک الگو سخن بگوید، باید چشم انداز خود را درباره مبانی خود روشن کند؛ از طرف دیگر «مبانی یک الگو عبارتند از گزاره‌های خبری که یا بدیهی‌اند یا از دانش‌های دیگر وام گرفته می‌شوند و برای تعیین اهداف، اصول، محتواها و روش‌های یک برنامه درسی به کار می‌آیند» (همان، ص ۶۵). از این رو دانستن مبانی در طراحی یک الگو و برای سازماندهی برنامه درسی ضروری‌اند. زیرا «مبانی زیربنای بنیان‌های دیگرند و از این رو می‌بایست پیش از شروع به طراحی الگو، به روشنی تعریف و تحلیل شده باشند» (۶۶). درست به همین خاطر است که تفاوت در مبانی، تفاوت بنیادینی را در مؤلفه‌ها و نظام کلی الگوهای حاصل ایجاد می‌کند و در صورتی که این مبانی «متباین» باشند نمی‌توان با کاستن یا افزودن برخی مؤلفه‌ها و «اصلاح و بازتولید» الگوی اولیه، به «بومی‌سازی» آن دست یافت و در این صورت دچار نوعی تعارض ساختاری و محتوایی خواهیم شد. بلکه لازم است با ترسیم روشنی از مبانی به روش پیش رونده^۱ به استنباط^۲ الگوی مطلوب و مؤلفه‌های آن پرداخته و الگوی منسجم و منظمی را «تدوین» کرد. به همین دلیل در «طراحی الگوی آموزش تفکر به کودکان»

۱- از مبانی به سوی برداشت‌های تربیتی.

۲- اعم از نتیجه گرفتن مؤلفه‌های الگو از مبانی (استنتاج) و کشف رابطه مبانی با اظهارهای تربیتی فیلسوف در این زمینه (استنباط) (بهشتی، ۱۳۹۶، ص ۵۴).

به‌عنوان یکی از موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت، رویکرد «تدوین» بر سایر رویکردها ترجیح دارد و در نتیجه تدوین الگوی جدیدی برخاسته از مبنای بومی معین لازم، ضروری و مطلوبست. واکاوی دلایل این ضرورت در ادامه خواهد آمد.

اثبات «تباین» پیش فرض‌ها و «ضرورت» تدوین الگو

الف) نظریه‌های موجود در باب «واقعیت»

در بحث از نظریه‌های موجود درباره «واقعیت» و امکان و نحوه درک و فهم آدمی از آن، می‌توان آنها را به دو نگرش کلی رئالیسم^۱ و ایدئالیسم^۲ تقسیم نمود. بحث در عرصه هر یک از این دو نگرش کلی خود، در قالب مباحث هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی قابل طرح است؛ وقتی به دنبال آنیم تا در عرصه «هستی‌شناختی»، «در مقام ثبوت»، تکلیف نگرش کلی خود را میان «ایدئالیست بودن» یا «رئالیست بودن» معلوم کنیم، در واقع در تکاپوی آنیم که میان این اندیشه که آیا حقایق خارجی صرف نظر از معرفت و ادراک ما «وجود دارند» یا «وجود ندارند» تمایز قائل شویم. نیز، درصدد «اثبات» یا «رد» خارجیت و عینیت و استقلال عالم خارج از فاعل شناسا هستیم. اما هنگامی که می‌کوشیم تا در عرصه «معرفت‌شناسی» در این باره قضاوت کنیم، در واقع تلاش می‌کنیم در این باره که «آیا شناخت واقعیت، امکان دارد یا ندارد؟!» به بحث بنشینیم و موضوع واقعیت و امکان درک مطابق با آن را «در مقام اثبات» بررسی کنیم. لازم به ذکر است که بررسی یک موضوع در مقام ثبوت در کاربرد فلسفی، به معنای واکاوی آن در واقع و نفس الامر است و در مقام اثبات از منظر اتفاقی که در ذهن ما برای تعریف و تبیین آن موضوع می‌افتد، می‌اندیشیم و آن را توضیح می‌دهیم.

به طور کلی باید گفت آنچه پیروان رئالیسم در معنای رایج کنونی آن می‌پذیرند، در عرصه «هستی‌شناختی» این است که «حقیقت به طور کاملاً مستقل از ذهن و فرهنگ و زمینه‌های تاریخی است و بنابراین واقع‌گرایی متضمن معنای صدق^۳ یا حقیقت است» (چالمرز، ۱۳۸۷، ترجمه زیباکلام، ص ۱۷۱). البته «صدق» به معنای منطقی بر «قضایا» بار می‌شود و درباره «رابطه» میان موضوع و محمول یا «حکم» قضاوت می‌کند؛ ولی این کاربرد معرفت‌شناختی از اصطلاح «صدق» به «مطابقت» ادراک آدمی با آنچه در بیرون است، تعلق می‌گیرد و نگرش منطقی ما را درباره صدق یا کذب قضایا به صورت مبنایی هدایت می‌کند (احمدی، ۱۳۸۷، ص ۱).

1. realism: واقع‌گرایی
2. idealism: ذهن‌گرایی
3. Truth

اما آنچه ایدئالیسم در باب «هستی‌شناسی» قائل است، این است که حقیقت و عالم خارج، چیزی است که ذهن آدمی خلق کرده و ورای آن واقعیتی نیست و از این رو تلقی واقعیت از آن متکی به ذهن بشر و در نتیجه به تناسب دریافت آدمیان از آن، متفاوت است.

برای پیشبرد این بحث در عرصه «معرفت‌شناسی»، رئالیسم درصدد اثبات این مسئله است که معرفت آدمی چنانچه حقیقی باشد، او را به واقعیت آگاه می‌سازد، در حالی که واقعیت به این دریافت وابستگی نداشته و در عین حال ناظر و منطبق بر جهان خارج است. اما در مقابل «ایدئالیسم» یا «امکان‌شناخت» را به کلی زیر سؤال می‌برد و یا اینکه با «امکان‌شناخت مطابق با واقع» کنار نمی‌آید و حتی اگر این هر دو را نیز در عرصه «معرفت‌شناسی» با اغماض بپذیرد، نمی‌تواند «امکان انتقال شناخت» را قبول کند. این همه بر این مبنا استوار است که واقعیت به فاعل شناسا متکی است و ظهور قابل دسترسی در عالم خارج ندارد (میناگر، ۱۳۹۲، ص ۱۳۹-۱۵۰).

از این رو در اثبات تباین مبانی الگوی مطلوب در پژوهش حاضر با مبانی الگوی فیک، باید ابتدا پیش فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی این هر دو را بررسی کرد تا تباین آنها روشن شود. تأثیر مستقیم این نگرش کلی بر آرمان‌نهایی این دو گروه، لزوم تدوین الگوی جدید بومی را به اثبات می‌رساند.

ب) پیش فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی واقع‌گرای صدرا

در تعیین جایگاه دستگاه معرفتی صدرا در حکمت متعالیه، در گستره‌ای میان واقع‌گرایی و ذهن‌گرایی در گام اول، نگاه هستی‌شناختی او از منظر معرفت‌شناختی اش تفکیک، و از آن پس در گام‌هایی دیگر، مؤلفه‌های این دو مقوله بررسی می‌شوند؛ در هستی‌شناسی، وی از سوئی با اتکا به اصالت وجود (صدرا، ۱۳۶۱، ص ۴) و بداهت آن (صدرا، ۱۳۶۸، ج ۲، ص ۳۱۳) و اشتراک معنوی آن در مصادیقش (صدرا، ۱۳۶۸، ج ۹، ص ۱۸۶)، بودن حقیقی چیزی خارج از ذهن را پذیرفته و حتی نحوه وجود، ارتباط و مطابقت محتویات ذهن با خارج و نفس الامر را تبیین کرده و برای بیان این مطابقت ملاک داده است (میناگر، ۱۳۹۲، ص ۶-۱۴۴) به نقل از (صدرا، ۱۳۶۱، ص ۱۲).

از سوی دیگر اما او هستی را در حال حرکت و تکامل و مراتب جهان بیرون را واقعی تلقی نموده و با منحصر نکردن آنها در هستی محسوس، دست از نگاه تجربه‌گرا به واقعیت شسته و به یک معنا با غلظت بیشتری با تأکید بر حقیقت داشتن عوالم عقلی و مثالی، بر مواضع واقع‌گرایانه خود پافشاری کرده است (صدرا، ۱۳۸۰، ص ۴۹۵). او حتی در شناخت انسان و ساحات معرفتی

وجود او در مسیر تکامل، به نگاه واقع‌گرایانه خود پایبند مانده؛ چنان‌که امکان ارتقاء از دریافت‌های حسی محض، به سطح معرفت خیالی و عقلی (تا سرحد لیاقت برای دریافت وحی) را پذیرفته، و پیشرفت از پرورش ذهن تا سرحد مواجهه و شهود حقیقت را، سند واقعیت داشتن جهان هستی و یافته‌های آدمی از آن به حساب آورده است (صدر، ۱۳۶۱، ص ۱۹۵).

اما در معرفت‌شناسی نمی‌توان صدرا را به معنای رایج رئالیست دانست، گرچه وی در این عرصه نیز از اصول واقع‌گرایی عدول نکرده است؛ به این معنا که وی از سویی به «کاشفیت» حقیقی معرفت از واقعیت اذعان کرده (خواجوی، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۹۱-۹۲) و از سوی دیگر این معرفت را در نسبت با فاعل شناسا، «ساختنی، کامل‌شونده و مرحله‌مند» به حساب آورده، اما در هیچ‌یک از این دو مؤلفه در برابر ذهن‌گرایی کرنش نکرده یا به نسبت‌گرایی و یا تکثرگرایی در هیچ سطحی تن نداده است. در موضوع کاشفیت معرفت از واقع صدرا با طرح مسئله مطابقت و ارائه ملاک‌های بایسته از بند ذهن‌گرایی رهیده (صدر، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۹۰). در ساختنی بودن معرفت، بر خلاف سازنده‌گرایی متکی بر عمل‌گرایی،^۱ سیر تکاملی معرفت آدمی در طی مراحل سلوک و قوی شدن در مراتب وجودی خویش را مد نظر داشته است (صدر، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۹۰) و مقصود از ساختن معرفت را «بازسازی» آن با اتکا بر نتایج تجربی یا تعامل فکری با دیگران تلقی نکرده است. نیز وی از آنجا که مضمون معرفت را حاکی از حقیقت بیرونی دانسته، و این حکایت‌گری را نوعی یگانگی تلقی نموده، تکامل آن را در یافتن لایه‌های عمیق‌تر و معانی دقیق‌تری از حقیقت موجود دانسته، به شرط آنکه موانع مواجهه رو در روی نفس با حقیقت، برطرف شود. بدین ترتیب از منظر صدرا با بالاتر رفتن قابلیت‌های آدمی برای شناخت، از طریق به فعلیت رساندن ظرفیت‌های وجودی و برداشتن موانع شناخت، معرفت یقینی در او قطعی‌تر و قابل اعتمادتر خواهد شد و «تکامل مرحله‌مند معرفت» معنا خواهد یافت.

به علاوه صدرا در مورد یافته‌ها و شناخته‌های آدمی از هستی، به جای مقاومت برای پذیرش امکان وجود داشته‌های پیشینی در حوزه دانش‌ها، استناد به بدیهیات عقلی فطری برای محک زدن یافته‌های بشری را ترجیح داده و در سنجش صحت صوری این یافته‌ها در مقام بیان و اثبات، به قواعد عقل نظری در حوزه دانش منطقی متمسک شده است (سلیمانی امیری، ۱۳۹۳، ص ۵۹-۶۰). بدین معنا صدرالمتالهین در نگاهی جامع‌تر از مطلق‌گرایی، و با نظر به وسعت ابزارهای شناخت در آدمی از حس و عقل نظری گذر کرده و حتی قابلیت شهود و مواجهه رو در رو

۱. کریمی (۱۳۹۹) در کتاب «گفت و گوهای فلسفی در کلاس درس از پنج منظر»، مبنای معرفتی لیپمن را فلسفه عمل‌گرایانه دیویی البته با تفسیر غیر نسبت‌گرای پرسی دانسته که در آن معرفت هم ماهیت کشفی دارد و هم ساختنی، و از این‌رو از معرفت‌شناسی وی به «رئالیسم سازنده گرا» یاد کرده است (۱۱۷).

با حقیقت در هر سطحی را برای انسان، از آن جهت که انسان است، روا دانسته است (صدر، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۲۴۲). با توجه به همین پیش فرض‌های معرفتی است که می‌توان صدق و کذب شناخته‌های بشر از واقعیت را با انعطاف بیشتری معین کرد. تفاوت این نگاه با معرفت‌شناسی ایدئالیستی رایج، رد نسبیّت منتهی به تکثرگرایی، تفسیر صدق با تکیه بر ملاک ثابت «عدم تناقض» و با بهره‌وری از سایر بدیهیات، و نیز با تمسک به استدلال برهانی است که روشن می‌کند گرچه حقیقت در مصادیق متکثری ظهور کند، معطوف به مراتب حقیقتی واحد خواهد بود (صدر، ۱۳۶۸، ج ۳، ص ۴۰۳).^۱

ج) رابطه آرمان پیشبرد کلاس آموزش تفکر با پیش فرض‌های معرفتی آن

«آرمان» یک کلاس آموزش تفکر به کودکان، در واقع ملاک پیشرفت آن کلاس را روشن می‌کند. «آرمان» یا همان «هدف نهایی» می‌تواند اهداف میانی و جزئی را سامان دهد و اصول کلی را برای محافظت از محتوا و روش‌ها ترسیم کند تا آنها کلاس را به سلامت به قله آرمان برسانند. اما در کلاس آموزش تفکر به کودکان این آرمان‌ها دقیقاً به وسیله پیش فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، معین می‌شوند و از این‌رو در ارتباط با برداشت از معنای حقیقت، چستی واقعیت، امکان و نحوه شناخت آن قرار می‌گیرند.

برای بررسی «ضرورت» تدوین الگوی بومی، پس از روشن شدن تباین پیش فرض‌ها با پیش فرض‌های فیک جاری، اولین نمود آنها در میان مؤلفه‌های الگو در تباین در ناحیه آرمان‌ها نمایش داده می‌شود. از آن پس این آرمان‌ها با تعیین اصول پیشبرد کلاس، تباین در ناحیه محتوا و روش‌ها را نیز به نمایش می‌گذارند.

د) آرمان کلاس فیک و پیش فرض‌های آن

ملاک پیشرفت کلاس فلسفه به کودکان در رسیدن به «آرمان» آنست. در میان نظریه پردازان فیک جاری نلسون (۱۸۸۲-۱۹۲۷) این آرمان را در رسیدن به «توافق» در گفت و گوی فلسفی، لیپمن (۱۹۲۳-۲۰۱۰) در دست یافتن به «حل مسئله» و رسیدن به «معنا»، برنی فیه (۱۹۵۴-...) در «آگاهی از محدودیت باورها» و «اندیشیدن به ناندیشیدن‌ها» و مک کال (۱۹۵۳-...) در «ابطال» دیدگاه‌های ناسازگار و ادعاهای مغالطه‌آمیز و نهایتاً رسیدن به «نظامی از باورها» دانسته است (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۱۹۰). اما در همه این ایده‌ها رسیدن به «آرمان» به‌عنوان ملاک پیشبرد

۱. مقاله معناشناسی بدیهیات از منظر سه فیلسوف مسلمان (ابن سینا، سهروردی و ملاصدرا) (زارع و شانظری، ۱۳۹۲) مطالب مبسوطی در این باره دارد.

کلاس، با مفهوم «حقیقت» رابطه دارد. گرچه هیچ‌یک از آنان هدف خود را از اداره این کلاس، دست یابی به «حقیقت» مطلق تلقی نکرده‌اند، اما این آرمان، یعنی پیشرفت معرفت فلسفی را بر مبنای باوری که از وجود حقیقت مستقل خارجی، نحوه درک آن و میزان مطابقت این ادراک با واقعیت داشته‌اند، ترسیم نموده‌اند (۲۲۳). در واقع این بدان معناست که برای دانستن آرمان نظریه پردازان در پیش برد کلاس فبک، باید رویکردهای آنان در زمینه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی را ارزیابی کرد. این رویکردها پیش فرض‌های اساسی فبک را در هر نظریه ترسیم خواهند نمود.

در ساحت هستی‌شناسی دوگانه سوژه-ابژه که در دو مکتب فکری ذهن‌گرایی (ایدئالیسم) و واقع‌گرایی (رنالیسم) متبلور شده، دو سوی این باورها را می‌سازد و طیف اندیشه‌هایی که ادعا دارند از این دوگانه گذر کرده‌اند، در این میانه قرار می‌گیرند. به علاوه درباره معرفت فلسفی نسبت به واقعیت نیز اگر سازنده‌گرایی افراطی را که تمام معرفت را محصول ذهن آدمی می‌داند و حتی واقعیت جهان را انکار می‌کند، در یک سر طیف و واقع‌گرایی خام را که ذهن ما را همچون بازتابی از جهان می‌بیند، بر سر دیگر طیف قرار دهیم، گستره‌ای از مبانی نظری فیلسوفان در باب معرفت را در میانه این طیف خواهیم یافت. بیشتر نظریه پردازان فبک، پیش فرض‌های روشنی در این دو زمینه، یعنی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی دارند، اما سعی نکرده‌اند نسبت آنها را با مبانی منطقی بیان کنند. با این حال نسبت آن با آرمان کلاس فلسفه برای کودکان توسط تحلیل‌گران یا خود آنها، روشن شده است. نیز نسل متاخری از اندیشمندان فلسفه برای کودکان وجود دارند که پافشاری این نسل برای تبیین پیش فرض‌های خود درباره حقیقت و تأکید زیاد لیپمن بر استدلال تحلیلی برای تفکر نقادانه را به چالش کشیده و با اتکا بر اندیشه پست مدرن خود، فلسفه را متأثر از نتایج عملی اجتماعی و سیاسی و وسیله‌ای برای در هم شکستن مراجع اقتدار دانسته‌اند. شارپ، مک کال، کندی، کوهان، کم، وبر و برخی دیگر را می‌توان در نسل دوم و در زمره تحلیل‌گران اندیشه نسل اول دسته‌بندی کرد^۱ (کریمی، پیشین، ص ۲۱۹-۲۲۲).

۱. در میان نظریه پردازان نسل اول فبک می‌توان مبنای هستی‌شناختی نلسون را نوعی واقع‌گرایی، به معنای قبول وجود حقیقت خارجی دانست. اما وی در معرفت‌شناسی خود قائل به کثرت‌گرایی و دستیابی نسبی به حقیقت آن هم بر اثر توافق فهم‌های مختلف از آن شده و لذا ملاک پیشرفت کلاس فبک را «توافق» تلقی نموده است. از این رو با وجود اذعان به واقع‌گرایی در طیف میانه مذکور قرر می‌گیرد (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۷۳-۷۴).
از سوی دیگر لیپمن که به‌عنوان مدون و میدع «برنامه‌مدار» آموزش فلسفه برای کودکان مطرح است، نیز رسیدن به «حقیقت نهایی» را هدف کلاس فکری خود ندانسته و آن را کافی نمی‌داند، گرچه جستجوی حقیقت و حرکت به سوی آن را مطلوب می‌شمارد. به علاوه از آنجا که بسیاری از تحلیل‌گران مبنای معرفتی لیپمن را فلسفه عمل‌گرایانه دیویی، علی‌الخصوص با قرائت یرسی که نافی نسبت‌گرایی افراطی در آنست دانسته‌اند، این باور را درباره او پذیرفته‌اند که معرفت حقیقت نزد او، از سویی ماهیت‌کشی و از سوی دیگر ماهیت‌سازنده‌گرا داشته و بنابراین فضای فکری او را به نوعی «رنالیسم سازنده‌گرا» تعبیر کرده‌اند (۱۱۷). لیپمن با این حساب «معنا» را محملی برای حقیقت و مقید به آن می‌داند اما به تبعیت از دیویی، ملاک یافتن حقیقت را گذر از دوگانه ذهن-واقعیت به سمت کاربرد دانسته و بنابراین

از این رو در یک جمع بندی کلی باید گفت امکان تلفیق نظریه‌های مختلف در زمینه فلسفه برای کودکان، به خاطر وجود تفاوت‌های مبنایی در نگاه آنها درباره هستی یا چیستی حقیقت، و مفهوم معرفت فلسفی درباره آن منتفی می‌شود (۲۲۳). در این باره تنها می‌توان چنین قضاوت کرد که رویکرد کلی همه این نظریه‌ها در هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی در طیف میانه واقع‌گرایی و ذهن‌گرایی محض قرار دارد. به علاوه همه آنها به دنبال ترویج استدلال عقلانی و نظریه‌ورزی متفکرانه‌اند.

ه) آرمان کلاس در الگوی مطلوب و تحلیل جایگاه آرمان‌های فیک در آن

«آرمان» یک کلاس آموزش تفکر با الگوی مبتنی بر منطق صدرایی، در واقع می‌تواند تمامی مؤلفه‌های اداره چنین کلاسی را هدایت کند. اما این آرمان را در وهله اول جهت‌گیری‌های معرفتی صدرالمتألهین معین می‌کنند. با توجه به اصول هستی‌شناختی واقع‌گرای صدرا و نیز مؤلفه‌های

وقتی چیزی نزد او حقیقت دارد که برای ما در زندگی واقعی کاربرد داشته باشد (۱۱۸). پس وی ضرورت و امکان دست یافتن به حقیقت را نفی نموده و ملاک پیشبرد کلاس فلسفی را صرفاً در رسیدن به معنای کاربردی و حرکت از مسائل فلسفی به سوی راه حل‌های فلسفی می‌شمارد. لذا لیمن نیز نه تنها به لحاظ معرفت‌شناختی به نحله‌هایی از طیف میانه مذکور متصل است، بلکه حتی معنا و معیاری که برای وجود حقیقت خارجی می‌دهد، نخواهد توانست مکتب فکری او را از نسبت‌گرایی برهاند.

درباره برنی فیه نیز باید گفت که او با برگزیدن معنای «حقیقت ذهنی» (subjective)، عملاً از واقع‌گرایی حتی در مبنای هستی‌شناختی خود عدول کرده و موضع خود را صرفاً معرفت‌شناختی و مربوط به فاعل شناسا شمرده است (۱۷۱). بنابراین برنی، فیه آرمان کلاس خود را فکر کردن بدانچه به آن از پیش فکر نکرده‌ایم، استدلال آوردن برای آن و دفاع از آن می‌داند، به صورتی که «هریک از افراد» کلاس درک کنند باورهایی که آنها را حاکی از جهان عینی می‌دانند باورهایی است ذهنی که سوبه‌هایی از نگرش‌ها و باورهای دیگر و عواطف، آنها را موجب شده‌اند. این به معنای ذهن‌گرا بودن مبنای برنی فیه، و علیرغم ادعای او نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی‌اش در چنین آرمان کلاس خود است. مک کال نیز به عنوان یکی دیگر از نظریه‌پردازان فیک آرمان کلاس خود را ابطال دیدگاه‌های ناسازگار، ادعاهای مغالطه‌آمیز و نهایتاً رسیدن به نظامی از باورها دانسته که دارای وحدت و سازگاری باشد. وی در یافتن این آرمان بیشتر بر ملاک‌های منطقی همچون دوری از تناقض یا مغالطه، سازگاری درونی گزاره‌ها در نظام فکری منتج و اتکا بر بدیهیات سخن گفته و نزدیک شدن به حقیقت را مورد نظر خود قرار داده است (۱۹۰-۱۹۱). او در مورد مبنای هستی‌شناختی به واقع‌گرایی (realism) و در ساحت معرفت‌شناختی، به ابطال‌گرایی (falsifiability) یوری متمایل است؛ او معتقد است وجود جهانی که ما در آن زندگی می‌کنیم واقعیتی مستقل است و به ما و ادراکمان بستگی ندارد. واقع‌گرایی چه پدیده‌های مادی و چه پدیده‌های غیر مادی ساخته انسان را نسبت به ما خارجی می‌داند. مخلوقات مجرد ساخته انسان مانند زبان، مفاهیم، نظریه‌ها، نمادها و نهادهای اجتماعی نیز با وجود آنکه وجود اولیه‌شان مرهون انسانست، اما مستقل از ما وجود دارند (مک کال، ترجمه حجازی، ۱۳۹۱، ص ۱۲۷). به نقل از (۱۷۹) البته این نوع از واقع‌گرایی، با اصل دوم خود یعنی خطاپذیری (fallibilism) تخصیص می‌خورد و مجدداً در ساحت معرفت‌شناختی در طیف میانه قرار می‌گیرد. بدین معنا که یافته‌هایی قطعی، یقینی، نهایی و قابل انکار از حقیقت نخواهد داشت و خود مبتنی بر سازنده‌گرایی (constructionism) در شناخت حقیقت است. این مبنای فلسفی برای او روشن‌کننده ملاک و آرمان پیشبرد کلاس فیک، در نزدیک شدن به حقیقت است؛ این نزدیکی درکی از واقعیت را به دست خواهد داد نه خود حقیقت را. گرچه لیمن نیز بر مبنای نظریه پراگماتیسم دیوئی این سازگاری درونی را در نظر می‌گیرد، اما نگاه فرازمانی و فرامکانی مک کال و گذر او از علایق و نیازهای فاعل شناسا، به تبع تفاوت در مبنای، آرمان او را از دیوئی که تمامی این مؤلفه‌ها را در معنای سازگاری در نظر گرفته است، متمایز می‌کند (۱۸۰).

معرفت‌شناختی متکی بر این اصول، که دیدگاه واقع‌گرای اعتدلی صدرا در این باره را تأیید می‌کنند، منطقی خواهد بود اگر «آرمان‌نهایی» کلاس آموزش تفکر به کودکان را دست یافتن هرچه بیشتر و شفاف‌تر به «حقیقت آن‌گونه که در واقع خود^۱ هست» و «باور به بودن آن» بدانیم. این دست‌یابی برای کودکان، «ساختنی، کامل‌شونده و مرحله‌مند» خواهد بود و آنها باید بکوشند «نهایت حقیقت» را کشف کنند و در اثبات راستی کشف خود ملاک‌های روشنی داشته باشند. از سوی دیگر آنها باید کشف خود را از حقیقت به تدریج بسازند، اما این بدین معنا نیست که آن را صرفاً با اتکا بر نتایج تجربی یا تعامل فکری با دیگران بازسازی کنند، بلکه آنها در واقع باید با سلوک عملی و تمارین فکری، با قوت گرفتن در ابعاد مختلفی وجودی خود، قابلیت ادراک عمیق‌تر و شفاف‌تر را در خود تقویت نمایند؛ گرچه از گفت و گو و تعامل فکری در گروه و در برخی موضوعات تجربه‌های عملی نیز بهره می‌برند. بدین ترتیب آنها با برطرف شدن موانع شناخت به نوعی تکامل معرفتی مرحله‌مند برای درک حقیقت موجود خواهند رسید.

«حقیقت آن‌گونه که هست» در دستگاه معرفتی صدرا، منحصر به ساحت حسی نیست و از آزموده شدن تنها با چاقوی جراحی بی‌نیاز است و با آنکه هست و در بودن آن شکی نیست، با آثار و پیامدهای وجودش شناخته می‌شود. حقیقت در ذهن و بیرون از ذهن آثار جداگانه‌ای دارد که از هم تشخیص داده می‌شوند و از این رو نمی‌توان دزدانه، هر آنچه هست را به ذهن نسبت داد. نیز حقیقت ماهیتی تو در تو دارد که به واسطه کوشش‌های بیشتر در سلوک و فهم عمیق‌تر روشن می‌شوند.

اما در هر حال در این دستگاه معرفت‌شناختی، برای درک حقیقت موجود باید به اندیشه متمسک شد. این اندیشیدن مستلزم قواعدی با خود سازگار و متناسب با پیش‌فرض‌های مذکور است که تناقضی نداشته باشند و در مضمون خود با بدیهیات عقلی مخالفت نکنند. از این رو منطق واقع‌گرای صدرا برای سنجش صحت و دقت اندیشه و بازداري آن از خطاست.

با این مقدمات شاید بتوان آرمان کلاس آموزش تفکر به کودکان را در سطوح دیگری نیز معین کرد؛ مطلوب این کلاس نه تنها باور و دست‌یافتن به حقیقت است، بلکه باید آنها را ترغیب کرد «دلایل و ملاک‌های نسبت دادن حقیقت به چیزی» را پیدا کنند. به علاوه باید در این کلاس ایجاد این «باور» در کودکان که «می‌توانند حقیقت را آن‌گونه که هست بفهمند»، «حقیقت گاهی تجربی و حسی و گاهی فراتر از آن است»، و «شناخت ابزارهای درونی خودشان» برای یافتن حقیقت و «آگاهی از وسعت این ابزارها» نیز به مراتب آرمان کلاس به حساب آیند. در چنین کلاسی «توافق»

۱. از آنجا که حقیقت گاهی در بیرون از ذهن و گاهی در لایه دیگری از خود ذهن موجود است که به آن نفس الامر می‌گویند، این تعبیر به کار رفته است (صدرا، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۹۰).

زمانی مطلوب خواهد بود که کودکان در «حلقه کند و کاو» آموخته باشند با استفاده از ابزارهای دقیق منطق صوری و با اتکا بر عدم تناقض، و نیز با استفاده از ملاک‌های بدیهی و روشن صحت مواد فکری و مطابقت آن با واقعیت، هریک از گفت‌ها و گوها را محک بزنند. در این صورت «ابطال ادعاهای مغالطه‌آمیز و رسیدن به نظامی از باورها درباره حقیقت» با تفسیر صدراپی، مطلوب است، «حل مسئله» در ساحتی از حس یا فراتر از آن عقل یا خیال در مرتبه خود مطلوب است و متربی را باید با دور نگاه به هویت وجودی و امکانات معرفتی خود و وسعت عالم بیرون، به کوشش فکری و عملی برای گسترش دادن یافته‌هایش ترغیب نمود. با وجود این، آرمان اصیل در این کلاس همان باور و یافتن حقیقت خواهد بود و مابقی آرمان‌های مذکور با تفسیر صدراپی، در مراتب مختلفی در طول این آرمان نهایی قرار خواهند گرفت.

نتیجه‌گیری

علی‌رغم آنکه الگوهای متعددی در نظریه‌های مربوط به آموزش تفکر به کودکان وجود دارد و در عرصه عمل نیز فعالیت‌های متنوعی در این زمینه صورت گرفته است، رویکردهای گوناگونی در ایران در مواجهه با آن وجود دارد که پژوهشگر به جهت وجود «تباين» میان مبانی الگوی بومی مطلوب بر پایه اندیشه صدراپی با مبانی فبک موجود، از آن میان رویکرد «تدوین» را برگزیده است. اثبات تباين دو الگو تحت تأثیر پیش فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی آنها قرار دارد. با توجه به مقدمات مذکور، بی‌شک نگرش کلی یک نظریه در حوزه هستی‌شناسی و درباره «حقیقت»، بر نگاه کلی آن در معرفت‌شناسی درباره «معرفت واقعی» تأثیر خواهد گذاشت و نمی‌توان این دو مقوله را از یکدیگر جدا دانست، گرچه در موضع تحلیل و تحقیق باید آنها را از هم جدا کرد. از این‌رو برای دسته‌بندی نظریه‌ها، باید ترکیبی از این دو را در نظر گرفت. علاوه بر این با مطالعه این الگوها از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، علاوه بر مبانی، استنباط‌های تربیتی نیز در تعیین این دسته‌بندی‌ها مؤثرند و از این‌رو جهت‌گیری درباره آرمان‌ها و اهداف نهایی و تفسیر آنها، جایگاه آنها را در این دسته‌بندی نشان می‌دهند. بدین ترتیب ممکن است اهدافی در طول یا عرض یکدیگر قرار گیرند یا برای دست یافتن به آنها اصول و قواعد و راهکارها طبقه‌بندی^۱ و یا دسته‌بندی^۲ شوند. اصول واقع‌گرای هستی‌شناختی صدرا را می‌توان در مؤلفه‌هایی همچون اصالت وجود، بداهت آن و معنای مشترک آن در مصادیقش، واقعی بودن حرکت و تکامل و مراتب جهان بیرون، منحصر

۱. در رابطه با اصولی که در طول هم قرار می‌گیرند.

۲. درباره هصولی که در عرض یکدیگرند و ترتیبی بر هم ندارند.

نکردن آنها در هستی محسوس و تأکید بر حقیقت داشتن عوالم عقلی و مثالی، مجهز بودن آدمی به ابزارهای شناخت در تمامی این ساحات بر شمرد. درباره اصول معرفت‌شناختی وی نیز می‌توان به «کاشفیت معرفت از واقعیت» یا «امکان معرفت یقینی مطابق با واقع»، و «ساختنی، کامل‌شونده و مرحله‌مند» بودن معرفت در نسبت با فاعل شناسا اشاره کرد. یافتن معنای این مؤلفه‌ها در دستگاہ اندیشه صدرایی، و شناخت تفاوت معنایی آنها با کاربرد اصطلاحی‌شان نزد فیلسوفان تعلیم و تربیت و متخصصان فبک، به تبیین دیدگاهی اعتدالی وی در واقع‌گرایی درباره این مبانی منجر خواهد شد. زیرا وی برای مطابقت به ملاک‌هایی چون تمسک به بدیهیات و التزام به صحت‌صوری منطقی گزاره‌های معرفتی به‌عنوان معیار قائل است و با ارائه ملاک‌های بایسته از بند ذهن‌گرایی رهیده است. در ساختنی بودن معرفت، بر خلاف سازنده‌گرایی متکی بر عمل‌گرایی، سیر تکاملی معرفت آدمی در طی مراحل سلوک و قوی شدن در مراتب وجودی خویش را از طریق تهذیب عملی مد نظر داشته و مقصود از ساختن معرفت را «بازسازی» آن با اتکا بر نتایج تجربی یا تعامل فکری با دیگران تلقی نکرده است.

از سوی دیگر گرچه نمی‌توان «تمام نظریه‌های موجود فبک را در رویکردشان به حقیقت و نسبت میان استراتژی‌های کلاسی و این نگاه مبنایی را یکسان دانسته یا با ترکیب جزئی از یکی و جزئی از دیگری رویکردی نوین پدید آورد» (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۲۲۳)؛ اما به طور کلی می‌توان درباره همه آنها به طور قطعی گفت که همه نظریه‌ها در فبک موجود در هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی در طیف میانه واقع‌گرایی و ذهن‌گرایی محض قرار دارند و مبنای واقع‌گرایانه‌ای ندارند. دلیل این قطعیت را می‌توان در جامعیت واقع‌گرایی در ابعاد هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی جستجو کرد؛ بدین معنا که وقتی نظریه‌ای را واقع‌گرا تلقی خواهیم کرد که نه تنها هستی را واقعی و بیرون از ذهن بداند، بلکه معرفت مطابق با آن واقعیت را نیز ممکن دانسته و برای آن ملاک‌های معلوم داشته باشد. درست به همین دلیل است که این نظریه‌ها هیچ‌یک واقع‌گرا نیستند؛ نلسون در هستی‌شناسی خود واقع‌گرایی را پذیرفته اما در معرفت‌شناسی خود به نسبییت‌گرایی متمایل بوده و به کثرت‌گرایی رأی داده و از این رو ملاک پیشبرد کلاس آموزش تفکر به کودکان را دستیابی به توافق دانسته است. لیپمن وجود حقیقت ثابت را از ابتدا نپذیرفته و به شیوه عمل‌گرایان، کشف واقعیت را زمانی معرفت به حساب می‌آورد که در زندگی روزمره کودکان کاربرد داشته باشد و فهم آنچه در صدد کشف آنست را متکی بر یافته‌های پیشین «خودش» می‌داند. از این‌روست که نزد لیپمن حقیقت «متغیر ساختنی» و برای هرکس متفاوت است و از این‌رو نمی‌توان ذهن‌گرایی و نسبییت‌گرایی او را در هر دو وجه هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی پنهان کرد. این رئالیسم سازنده‌گرا، ملاک پیشبرد کلاس را

رسیدن به حل مسئله و رسیدن به معنا به عنوان محملی برای حقیقت فروکاسته است. درباره برنی فیه موضع او مشخصاً ذهن‌گرایی است و نه تنها حقیقت را وابسته به اذهان می‌داند، بلکه درک واقعیت را نیز نوعی گمان شمرده است. از این رو برنی فیه را می‌توان چه در عرصه هستی‌شناسی و چه درباره معرفت‌شناسی یک نسبت‌گرای تمام‌عیار دانست و لذا ملاک پیشبرد کلاس را باور نادانسته‌های پیش از این و قبول تأثیرپذیری ما از اندیشه‌ها و عواطف دیگران معرفی کرده است. مک کال هم با وجود آنکه موجودیت واقعیت بیرونی را می‌پذیرد اما با تأکید بر ابطال‌پذیری پوپری در یافتن حقیقت، او نیز معرفت در واقع آن را امری متغیر، سلبی و غیر قابل اتکا دانسته است. دیدگاه وی گرچه در هستی‌شناسی واقع‌گرایانه و در معرفت‌شناسی به آن نزدیک به نظر می‌رسد، اما با تقید به ابطال‌گرایی پوپری، امکان دستیابی به معرفت یقینی را به نرمی منکر می‌شود و در نتیجه ملاک پیشبرد کلاس تفکر را تنها در ابطال دیدگاه‌های ناسازگار، ادعاهای مغالطه‌آمیز و نهایتاً رسیدن به نظامی از باورها خلاصه می‌کند.

اما آرمان‌نهایی کلاس آموزش تفکر به کودکان در الگویی که براساس اندیشه صدرایی ترسیم شده باشد، با فبک جاری اساساً متباین بوده و سایر آرمان‌ها در آن معنایی متفاوت با آنچه نزد نظریه پردازان فبک موجه است، دارند؛ «آرمان‌نهایی» کلاس آموزش تفکر به کودکان دست یافتن هرچه بیشتر و شفاف‌تر به «حقیقت آن‌گونه که در واقع خود هست» و «باور به بودن آن» قلمداد می‌شود. این دست‌یابی برای کودکان، «ساختنی، کامل‌شونده و مرحله‌مند» خواهد بود و آنها باید بکوشند حقیقت را به تدریج و از طریق تقویت قوای وجودی خود، کشف کنند و در این باره تنها به تجربه‌های حسی یا گفت و گو و تعامل فکری با دیگران اکتفا نکنند. به علاوه آنها باید در اثبات راستی کشف خود ملاک‌های روشنی داشته باشند.

بدین تفصیل نگرش کلی صدرا در تنظیم الگوی آموزش تفکر به کودکان را می‌توان در زمره رویکردهای «واقع‌گرا» و نگرش فبک را در زمره نگرش‌های «غیر واقع‌گرا» دانست. اگرچه نظریه پردازان فبک در تبیین دیدگاه‌های خود آنها را نوعی رئالیسم به حساب آورده باشند،^۱ اما به نظر می‌رسد آنان درباره جمع‌بندی این دو حوزه قضاوت نکرده و آرمان‌های خود را بدون توجه به این مسئله ترسیم نموده‌اند. «تباین» درباره این دو دیدگاه با این توصیفات، محرز و در نتیجه تدوین الگویی با نگاه واقع‌گرایانه با مبنای بومی «ضروری» خواهد بود.

۱. برای مثال تعبیر رئالیسم سازنده‌گرا درباره لیمن و نگاه او به کار رفته است (کریمی، ۱۳۹۹، ص ۱۱۷).

منابع

۱. احمدی، خادم حسین (۱۳۸۷)، «چیستی صدق در فلسفه اسلامی»، مجله معرفت، شماره ۱۵.
۲. بهشتی، سعید (بهار ۱۳۹۶)، «نظریه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای حکمت متعالیه (نظریه حکمت متعالیه تعلیم و تربیت)»، مفهوم‌شناسی و روش‌شناسی، قیسات، شماره ۸۳.
۳. _____ (۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت در جهان امروز، قیسات، شماره ۳۹ و ۴۰.
۴. چالمرز، آلن اف (۱۳۸۷)، چیستی علم، ترجمه سعید زیباکلام، تهران: سمت.
۵. خواجوی، محمد (۱۳۸۰)، ترجمه اسفار ملاصدرا، تهران: مولی.
۶. زارع، فاطمه و جعفر شانظری (۱۳۹۲)، «معناشناسی بدیهیات از منظر سه فیلسوف مسلمان (ابن سینا، سهروردی و ملاصدرا)»، حکمت اسراء، شماره ۱۶.
۷. ستاری، علی (تابستان ۱۳۹۵)، «رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران»، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۵۸.
۸. سلیمای امیری، عسگری (۱۳۹۳)، منطق صدرایی، شرح التتقیح فی المنطق، به سفارش مجمع عالی حکمت اسلامی، قم: انتشارات حکمت اسلامی.
۹. شریعتمداری، علی (۱۳۹۲)، چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی، تهران: امیرکبیر.
۱۰. صدرالدین شیرازی، محمد (۱۳۶۸)، الحکمه المتعالیه فی الاسفارالعقلیه الاربعه، ۹ جلدی، قم: مکتبه المصطفوی.
۱۱. _____ (۱۳۶۱)، المشاعر، غلامحسین آهنی، تهران: مولی.
۱۲. _____ (۱۳۸۰)، المبداء و المعاد فی الحکمه المتعالیه، مقدمه و تصحیح آشتیانی، سید جلال الدین، قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه، مرکز انتشارات.
۱۳. فتحعلی و همکاران (۱۳۹۴)، فلسفه تعلیم تربیت اسلامی، مؤسس آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام، تهران: انتشارات مدرسه.
۱۴. فیشر، رابرت (۱۳۹۲-۳)، آموزش تفکر، ترجمه غلامعلی سرمد، ویرایش سوم، تهران: گاج.
۱۵. کریمی، روح الله (۱۳۹۹)، گفت و گویهای فلسفی در کلاس درس، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۶. مک کال، کاترین (۱۳۹۱)، دگرگونه اندیشی، پرس و جوی فلسفی در دبستان و دبیرستان، ترجمه ناهید حجازی، تهران: پژوهشگاه فروزان.

۱۷. میناگر، غلامرضا (۱۳۹۲)، روش‌شناسی صدرالمتالهین (استنباط معارف عقلی از نصوص دینی)، تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۱۸. یاری دهنوی، مراد (۱۳۹۴)، درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۹. _____ و عماد حاتمی (بهار و تابستان ۱۳۹۰)، «تبیین و نقد پژوهش‌های دانشگاهی آموزش فلسفه به کودکان در ایران از منظر روش پژوهش و نتایج آنها»، تفکر و کودک، سال دوم، شماره اول.

