

بررسی انتقادی خاستگاه انسان

در برنامه فبک، بر اساس حکمت متعالیه

فاطمه حسن زاده*

علیرضا آل بویه**

حسین حسن زاده***

چکیده

فلسفه برای کودکان (فبک) برنامه‌ای آموزشی بر پایه خردورزی و استنتاج عقلی در کودکان است. شاخصه فبک، کناره‌دادن آموزش حفظ‌محور و توانمندسازی تفکر و فلسفه‌ورزی در کودکان است. می‌توان درون‌مایه فلسفی فبک را بر اساس مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی ارزیابی کرد. خاستگاه انسان یکی از مسائل بنیادین انسان‌شناختی در فبک است. در این مقاله با تحلیل ادبیات داستانی فبک، مبانی انسان‌شناختی فبک استخراج، و مسئله خاستگاه انسان در فبک بر اساس حکمت متعالیه نقد شده است. مدعای فبک نوعی اندیشه آزاد و بدون القای عقیده است، اما محتوای برنامه در پوشش فلسفه‌ای خاص، با مبانی پراگماتیسمی همگرایی دارد. خاستگاه انسانی در فبک به نفی خاستگاه الاهیاتی می‌انجامد و به مدل داروینی و زیستی متمایل است. بر اساس مبانی حکمت متعالیه، خاستگاه انسانی در برنامه فبک، بر اساس مدل زیستی و بدون انگاشت بُعد مجرد انسان ناتمام است. همچنین، طرح انحصار ادراکات آموزشی بر پایه حواس جسمانی ناکافی است و

* دانش‌آموخته دکتری فلسفه اسلامی، مؤسسه آموزش عالی حوزوی معصومیه، قم، ایران (shakhkhal2@gmail.com)

** استادیار گروه فلسفه اخلاق، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلام، قم، ایران (alireza.alebouyeh@isca.ac.ir).

*** استادیار روه فلسفه و کلام، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلام، قم، ایران (h.hasanzadeh@isca.ac.ir).

ادراکات انسان قابلیت ارتقا دارد. مرتبه‌بندی ادراکات بر اساس اصل تشکیک و منحصرنکردن آن در تجربه حسی از مؤلفه‌های اصلی حکمت متعالیه در ادراکات آموزشی است.

کلیدواژه‌ها: برنامه فلسفه برای کودکان، خاستگاه انسان، حکمت متعالیه، تکامل، داروینیسیم.

مقدمه

فلسفه برای کودکان (فبک)^۱ برنامه‌ای آموزشی بر پایه تفکر و تأمل برای کودکان است و در صدد است فهم و تفکر کودک را پویا کند. لیپمن، طراح این برنامه، معتقد است نظام کندوکاو فلسفی می‌تواند الگوی آموزش، فلسفه‌ورزی و شیوه زندگی باشد (لیپمن، ۱۳۹۸ ب: ۲۱).

رویکرد محتوایی و رویکرد فرآیندی، دو رویکرد اساسی در برنامه فبک است که بر انتقال مفاهیم فلسفی و اندیشه‌های فیلسوفان در قالب داستان تأکید دارد. در رویکرد محتوایی، فلسفه دارای محتوایی خاص است و دیدگاه فیلسوفان فی‌نفسه ارزش ذاتی دارد و تلاش برای انتقال اندیشه‌های فیلسوفان به زبانی ساده و در قالب نمایش و گفت‌وگو به کودکان است (یاری، ۱۳۹۴: ۴۶)، ولی بر اساس رویکرد فرآیندی، فلسفه‌ورزی در گرو سر و کار داشتن با اندیشه‌های سنگین و انتزاعی فیلسوفان بزرگ تاریخ فلسفه، همچون افلاطون و ارسطو، نیست و لزومی به دانستن تفصیلی دیدگاه فلاسفه نیست، اما در عین حال تلاش می‌شود با در نظر گرفتن آموزش معیارهای تفکر و فلسفه‌ورزی و از سوی دیگر با مراجعه به تاریخ فلسفه و یافتن مهم‌ترین مفاهیم و پرسش‌های جاودانه و دغدغه‌های فیلسوفان بزرگ، آن‌ها را محور داستان‌های فلسفی و کتاب‌های راهنمای برنامه خود قرار دهند (همان: ۴۰). لیپمن با رویکردی فرآیندی متون برنامه فبک را تألیف کرده و تلاش خود را به پرورش رشد و عقلانیت کودکان مصروف ساخته است. وی در روش آموزشی خود، به پاسخ‌های فیلسوفان برای پرسش‌های فلسفی بی‌اعتناست. این خودداری آگاهانه مبتنی بر این استدلال است که باید فرصتی فراهم شود تا کودکان خودشان بتوانند افکار و ایده‌های فلسفی‌شان را خلاصانه ابراز کنند و سنگینی اندیشه‌های فلسفی مانع فلسفه‌ورزی آن‌ها نشود.

مقصود لیپمن از کندوکاو فلسفی، القای مفاهیم فلسفی به کودکان نیست بلکه فبک، دغدغه نوعی قوه قضاوت نقاد^۱ به کودکان را در نظر دارد (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۵۱) که در ضمن آن، قوه تعقل و تأمل کودک پرورش می‌یابد (Lipman & et al., 1980: 6). لیپمن بر القانکردن محتوا در فبک تصریح دارد، ولی در عین حال معتقد است فبک، مانند هر برنامه دیگری، بر مفروضات آشکار و پنهان مشخصی مبتنی است (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۲). بر همین اساس، برخی معتقدند پیش‌فرض‌های مشترک و از پیش تعیین‌شده‌ای در فبک وجود دارد که می‌توان با اتکا بر آن‌ها مبانی این برنامه را ارائه داد (ستاری، ۱۳۹۹: ۲۵). برخی دیگر معتقدند مفروضات مد نظر لیپمن القای روش و شیوه است و القای محتوا را شامل نمی‌شود، اما روش، خود به نحوی انتقال و القای محتوا را به دنبال دارد (حاجی‌لویی و آل بویه، ۱۴۰۰: ۲). در روش کندوکاو فلسفی می‌توان ایده و نظر خاصی را جدی گرفت یا به دلیل اطمینان از نادرستی دلیل خاصی آن را طرد کرد و نهایتاً نظر برگزیده را پرورش داد (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۲۵). این روش همچون پرورش ایده‌ای خاص و محتوایی مطلوب است. بنابراین، فبک در تلاش است فلسفه خاصی را به مخاطب القا کند (قاندی، ۱۳۹۵: ۹۴).

خاستگاه انسان یکی از پرسش‌های بنیادین است که با ابتنا به مبانی فلسفی گوناگون به آن التفات شده است. پرسش اصلی این است که: برنامه فبک چگونه به خاستگاه انسانی می‌پردازد؟ تحقیقات بسیاری از منظر نقادانه به فبک نگریسته و با نگاهی انتقادی مبانی فبک را تحلیل کرده‌اند. در کتاب نقد و بررسی مبانی فلسفی فبک، نوشته علی ستاری، با نگاهی انتقادی اندیشه پراگماتیسم را مبنای برنامه فبک دانسته و ناکامی در حل مسائل متافیزیکی و نسبی‌گرایی در ارزش‌ها را مطرح کرده است. نواب مقربی هم در مقاله «آیا برنامه فبک طرحی خنثی و عاری از پیش‌فرض است؟» ادعای فبک درباره القانکردن مفاهیم فلسفی را نقادانه بررسی کرده است.

فاطمه حاجی‌لویی و علی‌رضا آل بویه نیز در مقاله «الگوی تربیت اخلاقی در داستان لیزا در مقایسه با حکمت متعالیه» با بررسی اصول اخلاقی در نمونه داستانی به الگوی تربیت اخلاقی در حکمت متعالیه اشاره می‌کنند و ساحت‌های تربیتی در حکمت متعالیه را می‌کاوند و در قیاس با فبک قرار می‌دهند.

در مقاله «مبانی فلسفی فبک از نظر لیپمن: هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی» نوشته علی آزاد و مسعود امید، قلمرو هستی در فبک بررسی می‌شود و ضمن بیان تأثیر فبک از اندیشه‌های پراگماتیستی معتقدند

محدودهٔ کیهان و هستی در فبک برخلاف اندیشهٔ برخی دیگر محدود به عالم هستی و ماده نیست و فبک این ظرفیت را دارد که فراتر از هستی و عالم ماده را بکاود.

در مقالهٔ پیش رو خاستگاه انسان به عنوان پرسشی بنیادین، فلسفی و انسان‌شناختی در برنامهٔ فبک بررسی، و داستان‌های فبک با هدف پاسخ به این پرسش تحلیل و تدقیق شده، و نهایتاً رویکرد فبک بر اساس مبانی حکمت صدرایی ارزیابی و نقد شده است. چنین رویکردی در آثار پیشین دیده نمی‌شود.

۱. خاستگاه انسانی برخاسته از مدل زیستی

خاستگاه انسان در دو ساحت الاهی و زیستی و در قالب دو فرضیهٔ ثبات انواع و تبدل انواع مطرح شده است. در فرضیهٔ ثبات انواع، خلقت موجودات مستقل و پیدایش آن‌ها ناگهانی است و فرضیهٔ تبدل انواع به اشتقاق موجودات از یکدیگر نظر دارد. اعتقاد به نظریهٔ ثبات انواع، متخذ از منابع وحیانی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۸: ۳۳۵) اما فرضیهٔ تبدل یا منشأ انواع متخذ از نظریهٔ تکامل داروینی است (داروین، ۱۳۹۸: ۲۰۸).

دیدگاه لیپمن در شیوهٔ بیان خاستگاه انسان، دوگانه است. وی از یک سو معتقد است معلمان نباید باورهای مذهبی کودکان، مثل باور به خدا، سرنوشت جهان و جاودانگی، را حتی غیرمستقیم تضعیف کنند (Lipman & et al., 1980: 106). بر این اساس، باورهای مذهبی اکتسابی کودکان، که غالباً از طریق والدین یا مدارس مذهبی فرا گرفته‌اند، بخش مهمی از نظام باور کودک را تشکیل می‌دهد و جرح و تعدیل این باورهای کودک به نحوی موجب برهم زدن انسجام فکری کودک می‌شود (Ibid.: 107). از سوی دیگر، لیپمن معتقد است فیلسوف در مشاجرات فلسفی دربارهٔ توصیفات واقعی از جهان با تفسیر مذهبی باید روحیهٔ بی‌طرفانه‌ای از خود اعمال کند؛ زیرا حوزهٔ معرفتی مباحثات فلسفی متمایز از مباحث دینی است (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۲۷). موضع وی دربارهٔ پاسخ‌های دینی به خاستگاه انسان نیز بی‌طرفانه و متمایل به جایگزینی فرضیات علمی بر تبیین‌های دینی است، چون در تفکر نقادانهٔ فبک، اولین گذرگاه عقلی و فلسفی کودک، عبور از پاسخ‌های طراحی‌شده و پیش‌فرض‌های اولیهٔ دینی، سنتی و الاهیاتی است (لیپمن، ۱۳۹۸: ب: ۱۹). به نظر وی، باید به شیوه‌های علمی در ایضاح معانی، آشکارکردن مفروضات و پیش‌فرض‌ها، تحلیل مفاهیم

۱. لیپمن در کتاب راهنمای تدریس الفی می‌نویسد: «روش‌شناسی نقاد به مسلم‌پنداشتن هیچ چیز راضی نمی‌شود، چون تشخیص می‌دهد در لایه‌های بی‌ضرر اعمال و عقاید تثبیت‌شده ممکن است گرداب‌های عمیقی از نادانی و خرافات وجود داشته باشد (لیپمن، ۱۳۹۸: الف: ۱۹).

و بررسی صحت فرآیندهای استدلالی کوشید. نظریه نهایی لیپمن به طبیعت‌گرایی علمی متمایل است. او معتقد است به سبب گسترش علوم و گشوده شدن دروازه‌های دانش و با توسعه شیوه‌های بررسی در موضوعی جدید و مشاهده و سنجش، نگرش فلسفی به تدریج با ادراک علمی جایگزین می‌شود (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۲۸). بر اساس آموزه‌های طبیعت‌گرایانه، علم منبع اولیه یا تنها منبع شناخت معتبر درباره واقعیت و موفق‌ترین راهبرد درباره فهم ساختار جهان و روابط علی آن است (هات، ۲۰۰۶، به نقل از: بیابانکی، ۱۳۹۷: ۳۶). یکی از آموزه‌های اساسی طبیعت‌گرایی، ابتدا بر نظریه تکامل داروین به عنوان نمونه‌ای شاخص از نظریه‌پردازی علمی است که هدایت‌کننده نظریات فلسفی نیز هست (بیابانکی، ۱۳۹۷: ۳۸؛ Ruse, 2009: 55). بنابراین، ابتنای نگرش‌های فلسفی بر ادراکات علمی در اندیشه لیپمن به نحوی با دیدگاه طبیعت‌گرایانه همسویی دارد. ضمن اینکه بنیاد هر دو اندیشه بر اصل تکامل داروینی استوار است. لذا بر اساس شواهد درون‌متنی داستان‌های فبک، فرضیه تبدیل انواع یکی از قواعد رایج در داستان‌های فبک است^۱ و شاکله محتوایی آموزشی فبک را تحت تأثیر قرار داده است.

دنیا همیشه یکسان نمی‌ماند. ممکن است گرم‌تر و یا سردتر شود... آن وقت چه اتفاقی می‌افتد؟ کیو می‌گوید: فکر می‌کنم بعضی از حیوانات می‌توانند تغییر کنند و بعضی نمی‌توانند. سوکی می‌پرسد برای آن‌هایی که نمی‌توانند تغییر کنند چه اتفاقی می‌افتد؟ می‌گویم از بین می‌روند، مثل دایناسورها (لیپمن، ۱۴۰۰: ۴۹).

در نظریه تکامل زیستی انسان، صفات ممیزه انسان، مانند صفات جسمانی و صفات نفسانی، از قبیل تصور، تخیل و تعقل، و صفات معنوی مانند نوع‌دوستی، محبت و ایثار بر اساس تغییر تدریجی آدم‌نمای انسان و حتی حیوان‌هایی نظیر میمون، در جریان تنازع بقا و انتخاب طبیعی توجیه و تحلیل می‌شود؛ یعنی اختلاف‌های مناسب در صفات حیوانات تثبیت می‌شود و اختلاف‌های نایاب از بین می‌رود و در نتیجه انواع جدیدی به وجود می‌آید (داروین، ۱۳۹۸: ۲۰۸). به نظر می‌رسد سازمان‌دهی برنامه فبک با چنین رویکردی به ابهام معرفتی راجع به خاستگاه الاهیاتی انسان بینجامد، به نحوی که اساساً تفکر درباره خاستگاه انسان به

۱. دنیا همیشه یکسان نمی‌ماند. ممکن است گرم‌تر و یا سردتر شود... آن وقت چه اتفاقی می‌افتد؟ کیو می‌گوید: فکر می‌کنم بعضی از حیوانات می‌توانند تغییر کنند و بعضی نمی‌توانند. سوکی می‌پرسد: برای آن‌هایی که نمی‌توانند تغییر کنند چه اتفاقی می‌افتد؟ می‌گویم از بین می‌روند، مثل دایناسورها (لیپمن، ۱۴۰۰: ۴۹).

خالقیت طبیعت منجر شده و انسان را مخلوق طبیعت می‌داند و وجهی برای الوهیت و خالقیت خدا در نظر نمی‌گیرد.

رهاورد نهایی رویکرد زیستی در مسئله خاستگاه انسان دو گزاره بنیادین است. نفی متافیزیک و فروکاستن معنای روح و نفس انسانی. گرایش‌های طبیعت‌گرایانه لیپمن بیانگر این مدعاست که هویات و علل فراطبیعی در فهم عالم هیچ نقشی ندارند، چون طبیعت‌گرایان علمی به وجود چنین هویات و عللی معتقد نیستند و با فرض اعتقاد به وجود چنین هویات و عللی، این هویات نقش علی در عالم ایفا نمی‌کنند، یا اینکه تبیین‌های ناظر به چنین هویات و عللی کارآمدی لازم برای تبیین پدیده‌های این عالم را ندارند (بیابانکی، ۱۳۹۷: ۳۶).

فروکاستن معنای انسان در جسم مادی و حذف مقوله روح و مجرد آن از محتوای متون برنامه فبک نیز به سبب گرایش‌های پراگماتیسمی و طبیعت‌گرایانه و تفسیرهای تجربی از انسان و انحصار آن در کالبد مادی است (لیپمن، ۱۴۰۰: ۴۱ و ۵۶). بر این اساس، تصور ابعاد روحانی و متافیزیکی برای کودک، فرضی به‌غایت دور از ذهن و بدون نتیجه خواهد بود و خاستگاه انسان بر اساس مدل افلاطونی، در نظام ذهنی کودک، جایگاه حقیقی معرفتی نخواهد داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد با وجود اذعان لیپمن به نگاه بی‌طرفانه راجع به پرسش‌های متافیزیکی کودک و باورهای مذهبی آن‌ها، تمایلی به پذیرش تبیین‌های دینی درباره ساحت‌های انسان‌شناختی و جهان‌شناختی در محتوای فبک لحاظ نشده و ادبیات فبک به آموزش مؤلفه شناختی انسان بر اساس یافته‌های تجربی متمایل است.

اهتمام داستان‌های فبک کاوش در طبیعت و پرهیز از پرداختن به موضوعات ماوراءالطبیعی است. نگاهی کنجکاوانه به سلسله داستان‌های فبک، استفاده وافر و انحصاری از روش شناخت حسی و طبیعی را محرز می‌کند؛ مثلاً در کتاب کیو و گاس، لیپمن کوشیده است با آشناکردن کودکان با طبیعت و محیط زیست، شناخت فرای حواس پنج‌گانه را طرد، و فاقد ارزش معرفتی معرفی کند (همان: ۳۹)، چنان‌که به کودک القا می‌شود که باورهایی که قابلیت لمس کردن نداشته باشند، حقیقی، یقین‌آور و اطمینان‌بخش نیستند (لیپمن، ۱۳۹۸: ۲۰۸).^۱ او در داستان کیو و گاس می‌نویسد: «وقتی نتوانم چیزهایی را لمس کنم نمی‌توانم مطمئن

۱. از باب مثال یکی از ایده‌هایی که به عنوان ایده اصلی در کلاس درس مطرح شده، ایده «دیدن باورکردن است، نوعی اعتقاد نهایی در رابطه با شواهد حسی است که هرگونه خطاپذیری حواس را به تفسیرهای افراد مرتبط می‌داند. در این توجیه و تفسیر،

باشم هنوز اطرافم هستند. برای همین همیشه دوست دارم زمین را زیر پایم احساس کنم و میزها و صندلی‌ها را لمس کنم» (همو، ۱۴۰۰: ۳۸).

آشناکردن عمیق کودکان با حواس لامسه و آمیختن آن با محاورات مملو از ابهام راجع به مسئله وجود روح، فضای حسی و شناختی محصور در مادیات را برای خواننده تداعی می‌کند (همان: ۲۱). در جای دیگری از کتاب، مسئله تنازع بقا به صورت کاملاً روشن و به‌وضوح بیان شده و نویسنده مقدمات عقلی برای پذیرش آن فراهم کرده است، به این مضمون که دنیا همیشه گرم و سرد نمی‌ماند و ممکن است گرم‌تر یا سردتر شود. بعضی از حیوانات تغییر می‌کنند و بعضی نمی‌توانند و آن‌هایی که نمی‌توانند تغییر کنند، مانند دایناسورها، از بین می‌روند (همان: ۴۹؛ لیپمن، به نقل از: ستاری، ۱۳۹۹: ۳۳). ادبیات و متن کتاب تداعی‌کننده نظریه انتخاب طبیعی داروین است که بر اساس آن، انتخاب طبیعی^۱ فرآیندی است که در گذر از نسل‌های پیاپی سبب شیوع آن دسته از صفات ارثی می‌شود که احتمال زنده ماندن و موفقیت زاد و ولد ارگانیسم را در جمعیت افزایش می‌دهد (داروین، ۱۳۹۹: ۱۷).

کتاب پیکسی یکی دیگر از کتاب‌های لیپمن است که برای کودکان هشت تا ده‌ساله نوشته شده است. وی در این کتاب می‌کوشد با پرسش‌هایی متفاوت، فضای تأمل را برای کودکان بگشاید. نکته درخور ملاحظه این است که فضای داستان به گونه‌ای طراحی شده است تا کودک بکوشد موجود مرموزی را که در ذهن دارد به دوستانش بشناساند. به همین تناسب لیپمن برای شناساندن خاستگاه این موجود مرموز سعی می‌کند روایت‌های متفاوتی از پیدایش نخستین انسان مطرح کند و فضای همفکری و انتخاب را به عهده دانش‌آموز بگذارد.

آنچه درخور تأمل است نگاه نویسنده در بیان روایت آخر داستان و شناخت موجود مرموزی که کودک آن را می‌کاود؛ موجود مرموزی که همچون معمایی پر از ابهام برای کودکان طراحی شده است. ویژگی‌های موجود مرموز به تدریج در جریان داستان بیان می‌شود. ابتدا موجود مرموز صرفاً پستاندار می‌شود، ولی در گام بعد تفاوت‌هایی از جمله روح داشتن یا نداشتنش بررسی می‌گردد که ادبیات داستان به نحوی به طرد مقوله روح برای نفس نزدیک است (لیپمن، بی‌تا: ۱۶۸).

دیلن برابر با دانستن و حقیقت است» (لیپمن، ۱۳۹۸: ۲۱۰)؛ با این توضیح که میان دانستن و باورکردن با حقیقت ارتباطی وجود دارد و آن این است که آنچه می‌دانیم باید حقیقت داشته باشد و آنچه باور داریم لازم نیست حقیقت داشته باشد.

۲. خاستگاه انسانی متأثر از ایده و مُثل افلاطونی در فبک

لیپمن از تفکرات سنتی فلسفه یونانی، به‌ویژه نظریهٔ مثل افلاطون، در پردازش داستان‌های فبک استفاده کرده است. خاستگاه اولیهٔ انسان در مدل افلاطونی برگرفته از گرایش‌های الاهیاتی و تجریدی روح و نفس است که در قالب نظریهٔ مُثل متبلور شده است. افلاطون در کتاب جمهوری تأکید می‌کند که هر گاه تعداد کثیری از افراد نام مشترکی داشته باشند، دارای یک مثال و صورت مطابق نیز خواهند بود. او مُثل یا صور را ذوات عینی می‌داند و با نام لاتین «ایدوس» ۱ یا «ایده» نامیده است (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۴/۱). طبق نظریهٔ مثل، اصل و حقیقت اشیائی که در این جهان مشهود است، در جهان دیگری مشاهده می‌شود و افراد این جهان به منزلهٔ سایه‌ها و عکس‌های حقایق آن جهانی هستند (مطهری، ۱۳۷۶: ۱۴۸).

دو اصل اساسی در نظریهٔ مثل افلاطون، که وجه تمایز اندیشهٔ وی به شمار می‌رود، خلقت روح قبل از ابدان و مسئلهٔ فراگرد معرفتی است. بر اساس اصل اول، مثل و ذوات عینی اشیا در قلمروی جداگانه، وجودی منحاز دارند و به عقیدهٔ وی، نفس هم پیش از اتحاد با بدن در قلمروی متعالی وجود داشته است و در اصل دوم نیز مسئلهٔ فراگرد معرفت یا کسب دانش است که به نظر وی یادآوری مُثلی است که نفس در حالت وجود قبلی خود به‌وضوح مشاهده کرده است (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۷/۱). لیپمن متأثر از اندیشهٔ افلاطون، اصول محوری مستفاد از اندیشهٔ وی را در نظام داستانی خویش به کار برده و داستان‌هایش را علاوه بر نظریهٔ تکامل زیستی، با طرح و ایدهٔ مثل هم ممزوج کرده است. نظریهٔ ایده و مُثل افلاطون مستلزم پذیرفتن خاستگاه الاهیاتی انسان است.

لیپمن خود را یکی از دوستاناران افلاطون می‌داند و در بخشی از گفت‌وگوهای داستانی‌اش به نظریهٔ مثل و عالمی بهتر و برتر از این عالم ماده اشاره دارد؛ مثلاً در بخش پایانی کتاب پیکسی، داستانی نمایشی را مطرح کرده که با تمثیلی از مُثل و نورهایی آغاز می‌شود که در آسمان بوده‌اند ولی ستاره نبوده‌اند. ایده‌هایی که نمی‌توان آن‌ها را لمس کرد ولی بی‌عیب و نقص هستند و به سبب ایستایی و توقفشان در آسمان ناراحت‌اند و می‌خواهند تجلی دیگری در کالبد انسان‌ها و اشیا داشته باشند. او در متن داستان به این نکته اشاره دارد که هیچ چیز نمی‌تواند ایده‌ها را نابود کند (لیپمن، بی‌تا: ۱۹۱).

در بخشی از کتاب راهنمای داستان الفی هم این پرسش را که «چند آسمان وجود دارد؟» بازتابی از پرسش‌های پیشاسقراطی می‌داند و معتقد است مطرح کردن این ایده که همه چیز تجلی صور کیهانی یا ایده‌ها (مثل) است ساده و مؤثر است (لیپمن، ۱۳۹۸ الف: ۸۴).

در بخش دیگری از کتاب، مسئله تذکار معرفتی یا فراگرد معرفتی افلاطون مطرح می‌شود و فراموشی خاطرات و رویدادهای زیبا بعد از ورود به دنیای زمینی را بیان می‌کند؛ به این مضمون که تمام دنیای زیبا و شگفت‌انگیز به یکباره فراموش می‌شود ولی با دیدن اتفاق خوب و کار نیکی که دیگران انجام می‌دهند ناگهان ایده‌ها و دنیای زیبای گذشته و هر آنچه فراموش کرده‌ایم به خاطر آورده می‌شود (لیپمن، بی تا: ۱۱۲-۱۱۴).

روزی روزگاری نورهایی به تعداد میلیون‌ها و میلیارد‌ها در آسمان می‌بینم و آن‌ها را ستاره می‌نامیم که به هیچ وجه ستاره نبودند. پس چه بودند؟

ایده‌هایی در مورد هر چیزی ... آن‌ها ایده‌هایی کامل و بی‌عیب و نقص بودند ... آن‌ها خوشبخت نبودند. آن‌ها از اینکه ایده بودند راضی نبودند. می‌خواستند شیء هم باشند ... آن‌ها سیاره زمین را انتخاب کردند تا آنچه می‌خواهند در آنجا انجام دهند (همان: ۱۱۴).

بر اساس نظریه فراگرد معرفت افلاطون، نفس پیش از اتحاد با بدن در قلمروی متعالی وجود داشته و هستی‌های معقول و قائم به ذات مُثُل را که تعداد کثیری از ذوات مجرد با وجوداتی مستقل بوده‌اند، مشاهده می‌کرده است. فراگرد معرفت یا کسب دانش به معنای یادآوری مُثُل است که نفس در حالت وجودی قبلی‌اش به‌وضوح مشاهده کرده است (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۷/۱). به عقیده برخی از فیلسوفان، فحوای نظریه تذکار معرفتی ارسطو به معنای تذکر و یادآوری است نه یادگیری واقعی؛ یعنی هر آنچه در این جهان می‌آموزیم و می‌پنداریم در حقیقت یادآوری آن چیزهایی است که قبلاً می‌دانستیم، زیرا این نظریه مبتنی بر این است که روح قبل از تعلق به بدن در این عالم، در عالمی برتر موجود بوده و در آن عالم مُثُل را مشاهده کرده است (مطهری، ۱۳۷۱: ۱۴۸). وجه مسلّم نظریه افلاطون این است که وی نفس را فناپذیر می‌داند و بقای پس از مرگ را با هستی قبلی به هم پیوند می‌زند (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۹/۱). همچنین، خاستگاه اولیه انسان در دیدگاه وی همان عالم برتر و عالم مثل بوده است که پس از خلق شدن بدن، روح به بدن تعلق پیدا می‌کند و در آن جایگزین می‌شود (مطهری، ۱۳۷۱: ۱۴۸). لیپمن در داستان پیکسی به این مسئله اشاره کرده است:

برایان: وقتی ایده‌ها به اینجا می‌آیند، فراموش می‌کند در آسمان جایی که از آنجا آمده است، همه چیز تا چه اندازه جالب و کامل بوده است.

پیکسی: فراموش می‌کند؟ منظورت این است که تمام خاطراتش از بین می‌رود و پاک می‌شود و نمی‌تواند چیزی از آن دنیای زیبا و شگفت‌انگیز به خاطر آورد؟
برایان: بله، اما در میان تمام زشتی‌ها ممکن است حیوان زیبایی را ببیند یا ... وقتی چنین اتفاقاتی بیفتد ایده به طور ناگهانی هر چه را فراموش کرده است به خاطر می‌آورد، جایی که با ایده‌های کامل احاطه شده و همه چیز حقیقت و خیر بوده است (لیپمن، بی‌تا: ۱۱۹).

لیپمن در نگاهی ناهمسو با رویکردی زیستی، منشأ آغازین متافیزیکی و مجرد انسان را در طرح داستانی‌اش مد نظر دارد. وی می‌کوشد دو وجه مشهور از خاستگاه انسانی را در قالب‌های داستانی مطرح کند، حال آنکه دیدگاه افلاطون درباره‌ی خاستگاه انسان برخلاف نظریه‌ی تکامل گونه‌های داروینی است و افلاطون خاستگاه تدریجی و بنیاد تکامل از ماده‌ی نخستین را نمی‌پذیرد. دیدگاه‌های افلاطون و ارسطو مطابقت بیشتری با کتاب مقدس دارد و بدین مضمون است که هر شکل از حیات حیوانی جداگانه و یکباره برای همیشه آفریده شده است. افلاطون هم معتقد است انواع جانوران تغییرناپذیرند و بر اساس الگوی مثال‌ها و صورت‌های جاودان ایجاد شده‌اند (گردد، ۱۳۹۸: ۴۵۷).

۳. نقد فبک در مسئله‌ی خاستگاه انسان

۳.۱. نامتناسب بودن چینش مقدمات استنتاجی

یکی از مؤلفه‌های بنیادین فلسفه‌ورزی در فبک به‌کارگیری شک روش‌شناختی در تأمل است (باری دهنوی، ۱۳۹۴: ۴)، به این معنا که در مراحل شگفت‌زدگی و پرسشگری کودک از طریق داستان‌هایی مبتنی بر پرورش عقلانیت شک ایجاد شود (همان). لیپمن کوشیده است با بهره‌مندی از این ویژگی تفکر فلسفی و مراجعه به تاریخ فلسفه، مهم‌ترین پرسش‌های فیلسوفان بزرگ را با محوریت قصه و کتاب راهنما در برنامه‌ی آموزشی خود قرار دهد (همان: ۴۶). این پرسش‌ها بر اساس تقابل‌های دوگانه‌ای از محتوا شکل یافته است که بر معیار صواب یا ناصواب و واقعی یا غیرواقعی^۱ بودن دو نظریه مطرح می‌شود (فیشر، ۱۳۸۹: ۹).^۲

مسئله‌ی خاستگاه انسان با همین شیوه در سلسله داستان‌های لیپمن مطرح شده است. لیپمن از یک سو خاستگاه انسانی را از دیدگاه افلاطون مطرح کرده (لیپمن، ۱۳۹۸ الف: ۸۴) که مبتنی بر اثبات جهانی عینی و

1. Binary opposites

۲. یک راه برای شناسایی آنچه در داستان مهم است، پیدا کردن تقابل‌های دوتایی است که در داستان گنجانده شده‌اند. تقابل‌هایی مثل زندگی و مرگ و صواب و ناصواب و واقعی و غیرواقعی (فیشر، ۱۳۹۸: ۸).

غیرمادی است که افراد این جهانی را آئینه و عکسی از آن حقیقت می‌داند (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۴؛ مطهری، ۱۳۷۶: ۱۴۸). از سوی دیگر، خاستگاه انسانی را کاملاً زیستی ترسیم، و متافیزیک را نفی کرده است؛ زیرا صرفاً هر آنچه را به واسطه حواس پنج‌گانه درک‌شدنی است حقیقت و واقعیت می‌پندارد (لیپمن، ۱۴۰۰: ۳۷). مطرح کردن ایده و مُثُل افلاطونی و فرضیه مُثُل افلاطون ملازم با اثبات روح و نفس در قلمرویی متعالی و قبل از تعلق به ابدان مادی است (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۴)، ولی بر اساس توصیف زیستی و داروینی از خاستگاه اولیه انسان، لیپمن بر شناخت و معرفت حاصل از محسوسات تأکید دارد و گرایش‌های طبیعت‌گرایانه‌اش متأثر از نگاه پراگماتیستی او به مقوله آموزش، و مبتنی بر نظریه تکاملی داروین است. بدون تقویت پیش‌زمینه‌های ادراکی لازم برای کودک، تصویری مبهم از خاستگاه الاهیاتی انسان با صبغه متافیزیکی ترسیم کرده است (لیپمن، ۱۳۹۸ الف: ۸۵) و نمایشی نمادین و اسطوره‌ای از مبدأ اولیه انسان پیش می‌نهد که به نظریه ایده و مثل و فراطبیعی بودن انسان اشاره دارد. به نظر می‌رسد در پرداختن به این دو نظریه، مقدمات پذیرش هر دو نظریه به یکسان فراهم نشده و بیان نظریه افلاطون در متن داستانی لیپمن فضایی مملو از ابهام حاکم کرده، و در مقابل بر شناخت حسی و انحصار ادراکات بشری در ملموسات و محسوسات در آموزش کودک تصریح شده است.

انتخاب افلاطون از میان همه متفکرانی که به دوگانه‌انگاری نفس و بدن قائل‌اند و اهتمام لیپمن به گزارش از ایده و نظریه او، جای بسی تأمل است و این گمان را تقویت می‌کند که وجه انتخاب نظریه مُثُل، تلقی اسطوره‌ای و واقع‌نمابودن آن است. اسطوره‌ای بودن نظریه وی به معنای افسانه‌ای بودن آن است که حظی از واقعیت ندارد (کاپلستون، ۱۳۸۸: ۱۹۹/۱). با این تفسیر، نگاهی انحصاری و دور از آزاداندیشی در برنامه فبک و در ادبیات داستانی لیپمن حاکم است. مطرح کردن این نظریه و ایجاد تصویری ابتدایی از اندیشه‌های تجریدی افلاطون برای کودکی که فاقد معرفت و هستی‌شناسی لازم و بدون رهیافت هر گونه عناصر شهودی در مبادی ادراکی خویش است، آسیب‌زاست و به افسانه‌انگاری این ادعا می‌انجامد. بنابراین، رویکرد آموزشی فبک در ارائه شیوه به صورت غیرمستقیم در ضمیر ناخودآگاه کودک اثرگذار است و او را به انتخاب

ایده‌های ملموس و حسی وامی‌دارد.^۱ در یک نگاه می‌توان شیوه مطرح کردن خاستگاه انسانی در سلسله داستان‌های لیپمن را با سوگیری و جهت‌دهی در سیر داستانی قرین دانست.

۳.۲. رویکرد گزینشی اندیشه‌ها در فبک

علی‌رغم ادعای آزاداندیشی در فبک و القانکردن عقیده (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۲) یکی از ضعف‌های روشی فبک، نگاه انحصارگرایانه و بدون در نظر گرفتن قلمروهای فکری و فلسفی مشرق‌زمین در این عرصه است. پریسپرسن، یکی از پیشروان برنامه فبک در دانمارک، معتقد است روش لیپمن در طراحی برنامه فبک، عمق فکری لازم برای آموزش به کودکان را ندارد و لیپمن فقط بر روش و منطق و اخلاق تکیه دارد و به مابعدالطبیعه، که زیربنایی‌ترین سنگ بنای همه فلسفه‌هاست، توجهی ندارد (پریسپرسن، به نقل از: ناجی، ۱۳۸۹: ۱۲۷). مفاهیم انسان‌شناختی مکاتب فلسفه شرقی در فبک، که بر اساس الگوی تأمل آزاد است، جایگاهی ندارد. در مقابل، گرایش‌های طبیعت‌گرایانه و متبعث از نظریه تکامل داروین در برنامه فبک جایگاه ویژه‌ای دارد.

به نظر می‌رسد چیش عناصر داستانی و روایت‌های فلسفی، جهت‌مند بوده و لیپمن قصد و نیت خاصی از تدوین چنین مقدماتی برای استنتاجی خاص داشته است؛ مثلاً در برنامه فبک، مسائل کلانی همچون حقیقت روح و چستی آن از دیدگاه سایر مکاتب فلسفی، که با نگاهی ژرف و با استمداد از منابع غنی شهودی به آن پرداخته‌اند، معرفی نشده است. مکاتب فلسفی شرقی و اسلامی که با نهایت اتقان به حقیقت هستی انسان پرداخته‌اند در برنامه فبک جایگاهی ندارند؛ حال آنکه مجریان و طراحان این برنامه بر تغییر نکردن محتوای برنامه به هنگام آموزش در سایر بوم‌های فرهنگی تأکید دارند (ناجی، ۱۳۸۹: ۳۶).

۳.۳. انتخاب دیدگاه برتر

در برنامه آموزشی فبک اصل مهم، تقویت توانایی تفکر و پرورش عقل‌ورزی در کودک است. فبک تصریح دارد که با هیچ روندی نمی‌توان به درستی یکی از دیدگاه‌های مطرح شده در حلقه کندوکاو حکم کرد و باید

۱. در کتاب کیو و گاس، گاس دوست کیو، کودکی نابیناست و جهان را از منظری دیگر می‌بیند. مکالمه بین این دو کودک حاوی مباحث عمیق فلسفی است. به عقیده کودک نابینای داستان، صرفاً زمانی می‌توان به وجود چیزی در این دنیا مطمئن شد که بتوان آن را لمس کرد (لیپمن، ۱۴۰۰: ۳۷) و در دنیای کودکان وی اگر چیزی برای لمس کردن وجود نداشته باشد دنیا به پایان خواهد رسید.

این را رجحان داد که همه نظریات مطرح شده در یک سطح از مقبولیت قرار دارد و همه آرای فلسفی به یک میزان از حقیقت برخوردار بوده‌اند (لیپمن، ۱۳۹۸ ب: ۷۲). این مسئله به نحوی به نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی می‌انجامد. در نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی معرفت یا صدق، به حسب زمان، مکان، جامعه، فرهنگ، وراثت و اعتقاد، متغیر و نسبی است و اساساً شیوه مطلق و ثابتی وجود ندارد که بر اساس آن، یکی از نظام‌های معرفتی موجود گزینش شود، به نحوی که هیچ نظام منحصر به فردی از فرآیندهای معرفتی که مردم باید استفاده کنند وجود ندارد؛ زیرا همه نظام‌های معرفتی که کاملاً مختلف‌اند، به یک اندازه معتبرند (محمدرضایی، ۱۳۷۹: ۵).

اتخاذ این موضع در فبک متناقض‌نما و ناپذیرفتنی است. مبانی اندیشه‌ورزی فبک در بستر پراگماتیسم و اصالت فایده است و رویکرد پراگماتیستی بر اساس همگرایی با سوددهی و فایده‌انگاری معنا می‌شود. قطعی‌انگاری مفروضات پراگماتیسمی به عنوان حقیقت برتر، به مسدودسازی سایر ادراکات معرفتی و نهایتاً به اثبات این فرضیه می‌انجامد که انسان چیزی غیر از بدن نیست و روح وجود ندارد. لذا در قلمرو علم تجربی و محدوده تجربه بشری، واقعیتی فرامادی درک‌شدنی و تجربه‌پذیر نیست (مصباح یزدی، ۱۳۹۷: ۳۸).

۴. مبانی فبک بر اساس حکمت صدرایی

برنامه فبک نقطه عطفی برای پرورش تفکر منطقی و استنتاج عقلی با استمداد از حلقه کدوکاو و تفکر نقادانه است. با این حال، در بطن این آموزش روشمند، انبوهی از مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی می‌توان یافت که با گرایش‌های پراگماتیسمی و طبیعت‌گرایانه رهین است. از نگاه حکمت متعالیه، محتوای آموزش و شناساندن وجوه شناختی انسان، بر اساس شعور و آگاهی و تقارنش با مسئله وجود ترسیم شده که اساسی‌ترین رکن شناختی هستی انسان است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۲: ۱۳۵). بر این اساس، انسان دارای نفسی هوشمند در حل مسائل گوناگون، و دارای بُعدی مجرد است که ساحت وجودی وی را متعالی می‌کند (عبودیت، ۱۳۹۵: ۶۰). ادراک این ارزش وجودی در تقابل با پرورش تفکر و عقلانیت نیست، بلکه مقوم آن خواهد بود.

۴. ۱. تعالی معنای «روح»

معنای «روح» در مجموعه داستان‌های فبک، مجهول و مبهم است. گاهی از آن تفسیر کاملاً جسمانی و مادی می‌شود (لیپمن، ۱۴۰۰: ۴۱ و ۵۶) و گاهی هم ماهیت روح در سیاقی از نفی و اثبات مادی و غیرمادی بودن غوطه‌ور است^۱ (همو، بی‌تا: ۱۲). در فلسفه خاص فبک، «روح» به معنای «ذهن» تقلیل می‌یابد و صرفاً ماهیتی ممحض در بدن تفسیر می‌شود. این ماهیت به صورت کاملاً مبهم برای کودک تفسیر شده و سرشت و فرجامی ورای بدن برایش متصور نیست (همو، ۱۳۹۸ الف: ۸۹).

فبک، گام نخست شناسایی سرشت انسان را با پرسشی ذهنی در فضای فهم مخاطب کودک خود ترسیم می‌کند (همو، بی‌تا: ۱۲). همین طریق استدلالی به عنوان دلیلی اقتناعی و اثباتی بر اثبات جوهر مجرد عقلانی نفس در کتب ملاصدرا نیز مشهود است. صدرا معتقد است اگر نفس ما جسمانی باشد یا باید همیشه آن را مشاهده کنیم، یا همیشه از آن غافل باشیم (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۲: ۳۰۵) هر دو فرض باطل است. پس هویت باطنی و نفس ما مجرد است و به فراخور آگاهی خودش، گاه می‌تواند محل جسمانی را درک کند و گاهی از آن غافل می‌شود. هیچ قوه‌ای وقتی در محل حلول کرد نمی‌تواند خودش را ادراک کند. پس اگر قوه ادراک هویت درونی جسمانی و مادی باشد نمی‌تواند محل خود را ادراک کند. پس هویت درونی، مجرد است. او با تمایز نهادن میان «آگاهی فطری و بی‌واسطه به هویت درونی شخصی» و «آگاهی به این آگاهی» بر وجاهت این طریق استدلالی تأکید می‌کند (همان: ۳۰۱؛ صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶: ۳۱۳).

در نظام حکمت متعالیه، مراحل شناخت بُعد مجرد انسان رتبه‌بندی شده و معرفت نفس انسانی به این پاسخ اقتناعی منحصر نشده است. در حکمت متعالیه روح، واقعی است و با برهان و وجدان دریافت می‌شود. ملاصدرا مسئله روح و شاخصه تجرد آن را با استقلال جوهری نفس و وابسته‌نبودنش به ماده و محل مادی مطرح کرده و استدلال علمی‌اش را به مسئله آگاهی انسان و حقیقت مجرد نفس و روح گره زده است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۲: ۳۰۱؛ همو، بی‌تا: ۲۲۴/۸). در آموزش مبتنی بر حکمت اسلامی، مراحل شناخت نفس، تدریجی است و شاخصه رشد عقلانی محسوب می‌شود. اگرچه اندیشه آغازین کودک بر اساس شناخت حسی است و به حقیقتی فرای باورهای حسی نمی‌تواند آگاهی بیابد، ولی بر اساس حکمت صدرایی ادعای آگاهی از پدیده نفس با علم حضوری و بی‌واسطه است و به سهولت و دائمی و با توجه باطنی به خود

۱. پرسش‌هایی از قبیل اینکه: اگر من بیدارم و کل بدنم هم بیدار است، چطور می‌شود بخشی از بدنم خواب باشد؟ (لیپمن، بی‌تا: ۱۲).

دریافتنی است (همو، ۱۳۸۲: ۳۰۵). این سهولت دسترسی به سنین خاصی محدود نمی‌شود. چنین مواجهه‌ای از ادراک ابتدایی کودک به هویت درونی‌اش در فبک مشهود نیست و ادراک وجدانی از کیفیات نفسانی و تجربه درونی برای کودک دلیلی برای استنتاج هویت مجرد در نظر گرفته نشده است.

۴. ۲. منحصرنبودن ادراک کودک در ادراک حسی

ادراک حسی در برنامه فبک به معنای عینی تلقی کردن محسوسات است، به گونه‌ای که جهان مادی و حسی تنها دارایی و سرمایه علمی و شناختی انسان و کودک برای آموزش دانسته می‌شود (لیپمن، ۱۴۰۰: ۳۸، ۳۷ و ۱۵؛ همو، ۱۳۹۸ الف: ۲۱۰). جایگاه طبیعت‌گرایی در تعلیم و تربیت در شیوه آموزشی فبک تأثیرگذار است و فعالیت‌های عقلانی با بردن کودکان به دل طبیعت وحشی و دریافت ایده‌های فلسفی همراه است (قائدی، ۱۳۹۵: ۳۱). پیش‌فرض اساسی در برنامه آموزشی فبک، دریافت و تنظیم ایده‌های فلسفی به زبانی قابل فهم برای کودکان از عالم طبیعت است (همان: ۳۲؛ لیپمن، ۱۴۰۰: ۳۸).

آغاز گرایش‌های عقلانی برای کودک، بر اساس حکمت صدرایی هم از وجود آغاز می‌شود. وجود، حقیقتی خارجی و منشأ آثار حیاتی است و اعتباری و خیالی نیست (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۲: ۱۹۵)، اما شناخت طبیعت از طریق حواس جسمانی، مانعی برای پرورش عقلانی و تفکر کودک محسوب نمی‌شود. حکمت صدرایی پرورش معرفت‌های حسی کودک را در تجربه حسی منحصر نمی‌داند، بلکه سایر ادراکات را هم بر اساس روش خاص خود تبیین‌پذیر می‌داند (مصباح یزدی، ۱۳۹۷: ۶۴). لذا هیچ تجربه‌ای نمی‌تواند اعتبار روشی غیر از تجربه را نفی کند؛ چراکه اصولاً تجربه از نفی مسائل غیرتجربی عاجز است و حداکثر چیزی را که می‌تواند اثبات کند وجود پدیده و روابط محسوس و قابل تجربه است (همان: ۶۵).

دورنمای ادراک حسی در حکمت متعالیه، مطابق با انسان‌شناسی صدرایی و ابعاد وجودی انسان حقیقتی تشکیکی و مقوله‌ای چندوجهی است. ادراکات، از نگاه صدرا، از حس شروع می‌شود ولی در حس منحصر نمی‌گردد و می‌تواند متعالی شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۹۴: ۲۸۷). مراتب ادراکات حسی از حس لامسه، که پایین‌ترین درجات حسی را دارد، آغاز می‌شود و سپس به حس بویایی، بینایی و شنوایی ختم می‌گردد و بعد از این مرحله، مرحله ادراکات باطنی آغاز می‌شود و در مرحله عالی و نهایی به ادراکات عقلی می‌رسد (همان: ۲۸۷). بنابراین، ادراک حسی در مکتب فکری صدرا از امر محسوس شروع می‌شود و با رشد انسان ارتقای وجودی می‌یابد. به همین دلیل نمی‌تواند منحصر در ادراک حسی باشد. تجرد ادراکی یکی از

مؤلفه‌های اساسی در نگرش صدرایی است و محصول این تفکر گذر از محسوس و رسیدن به هویت عقلی در انسان است. هدف نهایی فلسفه صدرایی در پرورش عقلانیت دست‌یابی به این مقصود و عبور از گذرگاه حس و ماده است.

۳.۴. خاستگاه انسان در حکمت صدرایی

بر اساس حکمت متعالیه، منشأ آغازین حیات، از ماده فاقد معرفت و آگاهی و بر اساس فرضیه انتخاب طبیعی توجیه‌پذیر نیست و آغاز انسان با اذن الاهی و بر اساس سنجۀ روحانی و مجرد انسان تبیین می‌شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۳: ۴۵۵-۴۵۷).

مسئله تغییر و تبدل انواع با تفسیر داروینی‌اش، که پیش‌فرضی مسلم در برنامه فبک است، در حکمت متعالیه پذیرفته نمی‌شود. ملاصدا با تأکید بر نگاه اشتدادی و استکمالی معتقد است هر تضعف و انتقاصی سبب تغییر در نوع و ماهیت نمی‌شود (همو، ۱۳۸۲: ۲۱۴). حتی انسان هم با حرکت اشتدادی و رسیدن به کمال انسانی از نوع و حقیقت انسانی خویش خارج نمی‌شود. بنابراین، دیدگاه ملاصدرا به صورت محتوایی کاملاً متفاوت با فرضیه تکامل داروین است. ملاصدرا اگرچه بر تکامل موجودات و حرکت استکمالی‌شان تأکید دارد ولی تصریح می‌کند که صورت نوعی و ماهیت ذاتی جوهر موجودات در تمامی مراحل تکامل و تطور و انتقال از ضعف به شدت ثابت است (همان: ۲۱۳) و امکان ندارد یک نوع بالفعل به نوع بالفعل دیگر تبدیل شود؛ زیرا حرکت جوهری طولی است نه عرضی (کاکایی، بهمنی، ۱۳۹۵: ۱۷).

مبنای لیپمن در برنامه فبک، تأثیرپذیری از علم و به نحوی جایگزینی علم با فلسفه، بر اساس فرضیات جدید علمی است (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۲۸) که به سمت تبیین داروینی خاستگاه انسان متمایل است. نظریۀ داروین مبتنی بر مدل انتخاب طبیعی است که تکامل گونه‌های مختلف جانوری را بر اساس جهش ژنتیکی و تغییر و تحولات ژن‌ها تبیین می‌کند، به گونه‌ای که صفات سودمند در رده‌های مختلف جانوران در طول اطرار زمانی در معرض گزینش و انتخاب طبیعی بوده و سایر صفات رو به اضمحلال می‌رود (داروین، ۱۳۹۸: ۱۳۱).

اما در سال‌های اخیر، نظریه انتخاب طبیعی کور^۱ داروین، که خاستگاه انسانی را خاستگاهی مادی و تکاملی و از نیای حیوانی دانسته بود، با تناقضات علمی روبه‌رو شده و جای خود را به نظریه طراحی هوشمند^۲ داده است.^۳ برخی از زیست‌شناسان معتقدند تکامل موجودات را نمی‌توان بر اساس تغییرات صد درصد تصادفی و نظریه انتخاب طبیعی کور تبیین کرد. طراحی هوشمندی که در سلول‌ها وجود دارد مسئله جهش تصادفی و انتخابی را در معرض پرسش قرار می‌دهد (همان). ولی مؤلفه‌های بنیادین انسان‌شناختی در برنامه فبک، تحول نیافته و بر اساس مدل زیستی داروینی پیش می‌رود (لیمن، ۱۳۹۸ الف: ۱۱۵). لیمن با نفی ارزش علمی سایر روش‌های دست‌یابی به واقعیت، معیار واقعیت را مشاهدات حسی و تجربی معرفی می‌کند.

نتیجه

برنامه فبک با روش و محتوای خاص به پرسش مبنایی خاستگاه انسان پرداخته است. شناخت حسی به عنوان زیربنای کشف و علم‌آموزی کودکان در این برنامه اهمیت فوق‌العاده دارد و انحصار ادراکات حسی در کودکان، و اهتمام به طبیعت و نگاه طبیعت‌گرایانه به آن، گرایش‌های زیستی داروین را در این برنامه پُررنگ کرده است.

در این میان، پاسخ‌گویی به کنج‌کاوی و پرسش کودکان در زمینه خاستگاه و منشأ پیدایش انسان، یکی از مسائلی است که فبک با آن روبه‌رو است. یکی از شاخصه‌های روشی فبک مطرح کردن مباحث بر اساس

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Blind natural selection

2. Intelligent design

۳. یکی از رویدادهای جدید علوم، نقد نظریه انتخاب طبیعی داروین است. برخی از دانشمندان معاصر معتقدند نظریه تکامل داروین که بر انتخاب طبیعی مبتنی است، در تبیین حیات نخستین انسان ناکارآمد است و نمی‌تواند تبیین واقعی از آن پیش نهد. فیلیپ جانتسون و مایکل بهی از دانشمندان زیست‌شناسی هستند که نظریه طراحی هوشمند را مطرح کرده و دیدگاه جدیدی درباره منشأ حیات پیش کشیده‌اند. مایکل بهی در کتاب جعبه سیاه داروین (Darvin Block Box) فرضیه طراحی هوشمند را مطرح کرده است. او می‌گوید قطعاً می‌توانم بگویم شواهد طراحی قدرتمند و قاطع اند... اگر طراحی‌ای که در سلول‌ها شاهد آنیم یا مثلاً اتصال سیم‌کشی که راجع به عصب‌ها می‌بینیم در چیز دیگری مثل کامپیوترها می‌دیدیم مسلماً آن را طراحی تلقی می‌کردیم، اما چون این رخدادهای حیات اتفاق افتاده است احساس می‌کنیم تبیین طراحی مقابل ادعای داروینی که معتقد است جهش تصادفی و انتخابی عامل آن بوده، شکست خورده است (گفت‌وگو با مایکل بهی، <https://mavajahan.com>).

تقابل‌های دوتایی^۱ با مبانی متفاوت است (فیشر، ۱۳۸۹: ۹).^۲ لیپمن هم در داستان‌هایش، بر اساس این روش، مسئله‌خاستگاه انسانی را با دورویکرد متقابل مطرح کرده است. از یک سو خاستگاه و تکامل تدریجی انسان را با بر پایه یافته‌ها و تجربه‌های حسی و زیستی مطرح می‌کند (لیپمن، ۱۴۰۰: ۳۷-۳۸) و از سوی دیگر گزارش از نظریه ایده و مثل افلاطونی را مطرح می‌کند که خاستگاه انسانی را به بُعد روحانی نفس و عوالم متافیزیکی گره می‌زند و نفس انسان را قبل از اتحاد با بدن موجود می‌داند (همو، بی‌تا: ۱۸۷). روش لیپمن در تبیین این پرسش انسان‌شناسانه وضوح بخشیدن به این دو دیدگاه و تبیین مفروضات و پیامدهای آن‌هاست (لیپمن و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۵). رهاورد مقدمات استنتاجی به انتخاب رویکرد حسی و زیستی در کودکان می‌انجامد و اندیشه‌ورزی در حلقه‌کندوکاو، به دلیل ناآشنایی کودک با منابع معرفتی غیرتجربی، به ثابت تلقی کردن گرایش زیستی داروینی می‌انجامد.

برنامه فبک بر اساس نظام حکمت صدرایی در مسئله خاستگاه انسانی با اتخاذ دو مبنای اساسی بنا نهاده می‌شود. در نظام حکمت متعالیه، مراحل شناخت بُعد مجرد انسان رتبه‌بندی می‌شود و معرفت نفس انسانی به پاسخ‌های اقناعی منحصر نمی‌شود. در حکمت متعالیه روح، واقعی است و با برهان و وجدان دریافت می‌شود. ملاصدرا مسئله روح و شاخصه تجرد آن را با استقلال جوهری نفس و وابسته‌نبودنش به ماده و محل مادی مطرح کرده و استدلال علمی آن را به مسئله آگاهی انسان و حقیقت مجرد نفس و روح گره زده است. در آموزش مبتنی بر حکمت اسلامی، گذر از مراحل شناخت نفس، تدریجی، و شاخصه رشد عقلانی است. اندیشه آغازین بر اساس شناخت حسی و در مراحل نهایی به پدیده نفس آگاهی و علم حضوری منتهی می‌شود. بنابراین، خاستگاه انسانی بر اساس مدل زیستی تبیین نمی‌شود و خاستگاه نخستین انسان به جهت ساحت متعالی نفس، الهی است.

1. Binary opposites

۲. یک راه برای شناسایی آنچه در داستان مهم است یافتن تقابل‌های دوتایی گنجانده‌شده در داستان است. تقابل‌هایی مثل زندگی و مرگ، صواب و ناصواب، واقعی و غیرواقعی (فیشر، ۱۳۹۸: ۸).

منابع

- بیابانکی، سیدمهدی (۱۳۹۷). مشخصه‌های اساسی طبیعت‌گرایی در فلسفه غرب، دوفصلنامه علمی پژوهشی غرب شناسی بنیادی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حاجی لویی، فاطمه؛ آل بویه، علی‌رضا (۱۴۰۰). «الگوی تربیت اخلاقی در حکمت متعالیه در مقایسه با داستان لیزا در برنامه فلسفه برای کودکان»، همایش ملی علوم انسانی و حکمت اسلامی.
- داروین، چارلز (۱۳۹۸). منشأ انواع، تهران: پارمیس.
- _____ (۱۳۹۹). تبار انسان، ترجمه: کاوه قدیمی، تهران: سبزان.
- ستاری، علی (۱۳۹۹). بررسی و نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۳۶۶). الشواهد الربوبیه فی مناهج السلوکیه، ترجمه و تفسیر: محمدجواد مصلح، تهران: سروش.
- _____ (۱۳۸۲). الشواهد الربوبیه فی مناهج السلوکیه، تصحیح: سید جلال‌الدین آشتیانی، قم: بوستان کتاب.
- _____ (بی‌تا). اسفار اربعه، ج ۸، قم: انتشارات مصطفوی.
- عبودیت، عبدالرسول (۱۳۹۵). درآمدی بر نظام حکمت صدرایی، ج ۳، قم: سمت.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۹). داستان‌هایی برای فکرکردن، ترجمه: سید جلیل شاه‌رودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قانلی، یحیی (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان، تهران: مرآت.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۸). تاریخ فلسفه، ترجمه: جلال‌الدین مجتبی، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- کاکایی، قاسم؛ بهمنی، فرانک (۱۳۹۵). امکان تبدیل انواع، نشریه پژوهش‌های هستی‌شناختی، شماره ۹.
- گرده، یوستین (۱۳۹۸). دنیای سوفی، ترجمه: طیبه شیخی، قم: نشر العطار.
- لیمن. متیو؛ شارپ، آن مارگارت؛ اسکانیان، فردریک (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس، ترجمه: محمدزهر باقری نوع‌پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۹). لیزا کودکی در مدرسه، ترجمه: حمیده بحرینی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیمن، متیو (۱۳۹۸ الف). راهنمای تدریس الفی: فکرهايمان را روی هم بگذاریم، ترجمه: سمیرا پورحسن زنور و دیگران، تهران: شهرتاش.
- _____ (۱۳۹۸ ب). فلسفه به مدرسه می‌رود، ترجمه: مارینا فرهیدی‌زاده، تهران: شهرتاش.
- _____ (۱۴۰۰). کیو و گاس: دلیل‌آوری درباره طبیعت، ترجمه: فاطمه رنجبران، مهسا محمدحسینی، تهران: شهرتاش.
- _____ (بی‌تا). پیکسی، ترجمه: یحیی قانلی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- محمد رضائی، محمد (۱۳۷۹). نگاهی به پلورالیزم معرفتی، مجله قیسات.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸). معارف قرآن (مشکات)، انتشارات مؤسسه امام خمینی.
- _____ (۱۳۹۷). رابطه علم و دین، قم: انتشارات مؤسسه امام خمینی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۶). کلیات علوم اسلامی، قم: انتشارات صدرا.
- ناجی، سعید (۱۳۸۹). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- یاری دهنوی، مراد (۱۳۹۴). درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودک، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Ruse, Michael (2009). *Philosophy after Darwin*, New Jersey: Princeton University Press.

