

بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه

علی ستاری*

چکیده

هدف کلی این مقاله بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه است. سؤال کلی تحقیق عبارت است از این که مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان چیست و بر اساس حکمت متعالیه چه نقدهایی بر آن وارد است؟ در این مقاله، از روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی استفاده شده است. شواهد نشان‌گر وجود وجوه اشتراک و افتراق میان برنامه فلسفه برای کودکان و مبانی فلسفی حکمت متعالیه است. بر این اساس نقدهایی به برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه وارد شده است. با این حال با توجه به وجوه اشتراکی که میان این برنامه با حکمت متعالیه وجود دارد، با حذف عناصر ناهمسان و اضافه نمودن عناصر لازم و انجام اصلاحاتی در این برنامه، با در نظر گرفتن مدل بومی سازی شده این برنامه می‌توان آن را در نظام تعلیم و تربیت کشورمان به کار گرفت.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، برنامه فلسفه برای کودکان، حکمت متعالیه.

1. مقدمه

فلسفه برای کودکان ابتدا در امریکا به اجرا درآمده و سپس به کشورهای مختلف جهان از جمله ایران راه پیدا کرده است. با ورود این برنامه به حیطه نظام‌های تربیتی، مبانی فکری و فلسفی این برنامه همراه با محتوای داستان‌های فکری که انعکاس‌دهنده مبانی فلسفی مخصوص به این برنامه هستند، تأثیرات فکری مخصوص به خود را بر روی مخاطبان برنامه به جای می‌گذارد. مقاله حاضر به دنبال بررسی و نقد مبانی فلسفی و فکری برنامه

* استادیار دانشگاه باقرالعلوم (ع) Alisattari110@gmail.com

تاریخ دریافت: 1391/9/25، تاریخ پذیرش: 1391/11/3

84 بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه

فلسفه برای کودکان از دیدگاه حکمت متعالیه است تا بتواند این برنامه را به عنوان یک پدیده نوظهور در عرصه نظام تربیتی کشورمان با رویکردی فلسفی و با تأکید بر آموزه‌های حکمت متعالیه بررسی نموده و با در نظر گرفتن نقاط اشتراک و افتراق آن، زمینه‌های پذیرش، تغییر و یا تعدیل آن را فراهم سازد. نتایج مقاله می‌تواند دست‌مایه‌ای برای مجریان برنامه فلسفه برای کودکان با نظر به فلسفه تربیت اسلامی به عنوان فلسفه تأثیرگذار در نظام تربیتی ایران باشد.

معرفی برنامه فلسفه برای کودکان

برنامه فلسفه برای کودکان به وسیله متیو لیپمن (Mathew Lipman) وضع گردیده و در حال حاضر از طرف مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) وابسته به دانشگاه مونت کلیر (Montclair) در امریکا و چندین کشور جهان در حال اجراست.

لیپمن هدف کلی برنامه خود را «تفکر مستقل» و فکرکردن کودکان به وسیله خودشان معرفی می‌کند^۱ (Lipman, 1980: 53). او در ضرورت تفکر مستقل به وسیله کودکان می‌نویسد:

ما کودک را به اندازه کافی برای داشتن تفکر و قضاوت مستقل و افتخار به داشتن استنباط‌های شخصی ... تشویق نمی‌کنیم (ibid: 35).

محتوای درسی برنامه فلسفه برای کودکان عبارت است از تعدادی داستان فکری که به منظور مفهوم‌سازی و استدلال درباره تفکر، طبیعت، زبان، اخلاق، مهارت‌های استدلال مقدماتی (پایه) و استدلال در مطالعات اجتماعی تنظیم یافته و برای کودکان 3 تا 16+ نوشته شده است^۲ (Fisher, 1998: 28). فیشر روش آموزش در این برنامه را گفت‌وگوی آزاد (unlocked dialogue) فلسفی می‌داند (Fisher, 2006).

روش برنامه فلسفه برای کودکان عبارت است از گفت‌وگوی فلسفی کودکان به شیوه دیالکتیک نقادی که در قالب اجتماع پژوهشی (Community of Inquiry) صورت می‌گیرد. اجتماع پژوهشی نام گروهی است متشکل از کودکان و معلم راهنما که کودکان در آن با ارائه یک موضوع مشترک و مورد علاقه به گفت‌وگوی فلسفی مشغول می‌شوند. در تشکیل اجتماع پژوهشی لیپمن به دنبال این است که کودکان با نقش خود و ساختار

اجتماع آشنا شوند. در این زمینه شارپ معتقد است: «در چنین اجتماعی روابطی هوشیارانه پدید می آید تا در سایه آن افراد (کودکان) با اتکای به یکدیگر خویشتن را بشناسند» (Sharp, 2009: 3-4).

مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن در مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان تحت تأثیر فلسفه‌های عمل‌گرایی (Pragmatism)، فلسفه تحلیلی (Analytical Philosophy) و روش دیالکتیک سقراط همراه با چاشنی‌هایی از تفکر انتقادی سقراط قرار گرفته است. او همچنین از روان‌شناسی اجتماعی لئو ویگوتسکی (Lev Vygotsky) روان‌شناس روسی در باب هوش زبانی کودکان تأثیر یافته است. در ادامه، مبانی فلسفی این برنامه با در نظر گرفتن ریشه‌های فکری لیپمن، در چهار بعد: هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، و ارزش‌شناسی بررسی می‌شود.

1. مبانی هستی‌شناختی

به طور کلی در این برنامه، هستی به معنای کیهان (cosmos) به کار رفته و شامل متافیزیک نمی‌شود. لیپمن به پیروی از فلسفه عمل‌گرایی پرداختن به سؤالات متافیزیکی را توصیه نمی‌کند. وی در این باره معتقد است: «سؤالات متافیزیکی بسیار وسیع و دست‌نیافتنی‌ترین سؤالات هستند. چنین مفاهیمی برای ما ملموس و عینی نیستند و ما نمی‌توانیم آن‌ها را به کار ببریم» (Lipman, 1987: 3-36). از نظر بلیزبای، لیپمن، و جان دیویی (John Dewey) در اعتقاد به رد مطلق‌ها در باب هستی با هم اشتراک نظر دارند (Bleazby, 2006: 35). از نظر لیپمن و در پیروی از فلسفه عمل‌گرایی جهان پیچیده و آکنده از ابهام است و این ابهام باعث حیرت فلسفی کودکان شده است (Lipman, 2003: 18). لیپمن در فهرست مفروضات اساسی برنامه فلسفه برای کودکان آورده: «کودکان تلاش می‌کنند تا در جهانی به تفکر پردازند که فهم ما از آن مبهم، پیچیده، و اسرارآمیز است» (Lipman, 2002: 19). وی در جایی دیگر می‌نویسد: «کودک به وسیله جهانی سراسر پیچیدگی و آکنده از مسئله احاطه شده است. همه چیز در این جهان آشفته است. کودک خودش را در جهانی ناآشنا و هیجان‌زده می‌یابد» (Lipman, 2002: 13). از نظر لیپمن ابهام موجود در هستی به سطح

واژگان و مفاهیم زبانی به کار رفته به وسیله کودکان گسترش یافته و زندگی روزمره آنان را متأثر می‌سازد (Lipman, Sharp & Oskanyon, 1980). در نظر لیپمن، هستی همواره در یک موقعیت مسئله‌دار قرار دارد و فاقد ضمانتی دائمی است. لذا وی با اشاره به نظرات دیویی در کتاب ما چگونه فکر می‌کنیم؟ (*How Do We Think?*) از پنج مرحله حل مسئله (problem solving) پیشنهادی دیویی، به عنوان پارادایمی یاد می‌کند که در حال حاکم شدن بر معلمان زیادی است و آن را یکی از ویژگی‌های ضروری برای تعلیم و تربیت امروزی به حساب می‌آورد (Lipman, 1992: 210; 2003: 53). توجه به تغییر مستمر در هستی و عدم ثبات در آن یکی دیگر از ویژگی‌های هستی‌شناختی این برنامه است. در این برنامه پرورش خلاقیت برای ایجاد تغییر و نوآوری در کودکان برای مقابله آنان با جهان متغیر و بی‌ثبات مورد تأکید قرار گرفته است (Sharp, 2004: 9-15). با توجه به آنچه گفته شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که در نزد لیپمن سؤالات متافیزیکی کودکان از ویژگی عینیت بی‌بهره‌اند (Lipman, 1980: 36-37). لذا به دلیل کلی‌بودن این دسته از سؤالات، قدرت پاسخ‌دهی به آن‌ها وجود ندارد (ibid). بنابراین طرح سؤالات متافیزیکی فایده‌ای را دربر نخواهد داشت. همچنین جهان مورد نظر لیپمن جهانی مبهم و پیچیده (Lipman, 2002: 19) و آکنده از مسئله (Lipman, 1992: 210; 2003: 53) و آشفته (Lipman, 2002: 13) است. لذا کودکان می‌توانند در حیطه مسائل زندگی روزمره که از عینیت کافی برخوردار است قدرت حل مسائل را کسب نموده و پیرامون آن‌ها به گفت‌وگوی فلسفی بپردازند. بدین‌سان آنان قادر خواهند بود از پیچیدگی و ابهام این جهان کاسته و با استفاده از روش گفت‌وگوی فلسفی و با تکیه بر الگوی حل مسئله به آشفتگی آن فائق آیند.

2. مبانی انسان‌شناختی

لیپمن با تأثیر از اندیشه اجتماعی جان دیویی و لئو ویگوتسکی روان‌شناس اجتماعی روسی، در زمینه‌های زیستی، فردی و اجتماعی، به مطالعه کودکان می‌پردازد. به دیویی در برداشت زیستی، طبیعی و اجتماعی او از کودکان و اعطای نقش محوری به کودکان در ارتباط با اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند گرایش دارد. از این‌رو اغلب داستان‌های فلسفی او برای کودکان پیرامون دو موضوع «طبیعت» و «اجتماع» تنظیم گردیده است (Fisher, 1998: 28). لیپمن تحت تأثیر مفروضات طبیعت‌گرایانه دیویی از طبیعت کودک، همراه با بازسازی تجارب او در جهان طبیعی قرار گرفته است (Josso, 2007: 121).

انعکاس ماهیت‌زیستی و تکاملی انسان در برنامه فلسفه برای کودکان را می‌توان در دو داستان «کیو» (kio) و «گاس» (Gus) که در موضوعات مختلف مربوط به طبیعت و محیط زیست تنظیم شده ملاحظه کرد.^۳ لیپمن به مباحث ویگوتسکی در نظریه تأثیر زبان اجتماعی - فرهنگی در یادگیری کودکان و رشد زبانی آنان در ارتباط بین کودکان و جامعه و ارتباط بین زبان دنیای بزرگ‌سالی و هوش در حال رشد کودکان علاقه نشان داده است (Lipman & Pizzurro, 2001). وی معتقد است که عملکرد یک مدرسه در جامعه این است که ویژگی‌ها و ساختارهای جامعه را به کودکان بیاموزد و به آن‌ها کمک کند تا در مقابل آن به کمک هم و از طریق گفت‌وگوی فلسفی در یک اجتماع پژوهشی عکس‌العمل نشان دهند (Lipman, 2004). در برنامه فلسفه برای کودکان تشکیل «اجتماع پژوهشی» (community of inquiry). به منظور ایجاد ارتباط کودک و گروه پیرامونی او صورت گرفته است. در این برنامه لیپمن با قصد از میان برداشتن تفاوت مدرسه و اجتماع به طراحی الگوی اجتماع پژوهشی پرداخته است. از این‌رو مبانی انسان‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان را می‌توان در توجه چشم‌گیر این برنامه به بعد تکامل زیستی کودکان در طبیعت و توجه بعد فردی و اجتماعی کودکان در ارتباط با جامعه پیرامون آنان شناسایی نمود. گفت‌وگوهای فلسفی کودکان در اجتماع پژوهشی پیرامون موضوعاتی از طبیعت و اجتماع شکل می‌گیرد. این گفت‌وگو همراه با رعایت حقوق فردی کودکان که با دریافت مفهوم «من» و «دیگری» در بحث‌های فلسفی بروز می‌یابد، با یادگیری نحوه تعامل در گروه که با ملاحظات اخلاقی نیز همراه است، از جمله مفروضه‌های اساسی لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان است. نگرش مثبت به انسان، هویت فردی و اجتماعی، اعتقاد به اراده و اختیار و تغییر و تحول در انسان از جمله نقاط قوت این برنامه در زاویه نگاهش به کودکان است.

3. مبانی معرفت‌شناختی

مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان ریشه در مبانی معرفت‌شناختی فلسفه سقراط در روش گفت‌وگوی دیالکتیک نقاد، نفع عملی اندیشه در فلسفه چارلز سندرس پیرس، هربرت مید و جان دیویی و نقش تحلیل زبان عادی (ordinary language) و روزمره در تاسی لیپمن از ویتگنشتاین دوم و کارل رایل دارد. وی همچنین از آموزه‌های روان‌شناسی یادگیری لئو ویگوتسکی در تأثیر زبان اجتماعی و فرهنگی در گروه کودکان

تأثیر یافته است. یکی از ویژگی‌های برنامه فلسفه برای کودکان نسبت‌گرایی در شناخت است. لیپمن در این زمینه می‌نویسد: «پاسخ‌های نهایی که بتوان به سؤالات فلسفی [کودکان] داد وجود ندارد. زیرا این پاسخ‌ها فوراً با نظرگاه‌های مخالف جدیدی مواجه خواهد شد» (Lipman, 1980: 97; 1988, 33). دیویی در کتاب *ما چگونه فکر می‌کنیم؟* به «عمل کامل اندیشه» (complete act of thought) اشاره می‌کند و منظورش از آن، تفکری است که با عمل همراه باشد (Dewey, 1991). لذا تفکر منهای عمل که در فلسفه فلاسفه‌ای چون افلاطون و ارسطو وجود دارد از نظر او فاقد ارزش است. (Dewey, 1998). لیپمن به دنباله‌روی از دیویی به پیوستگی نظریه و عمل معتقد شده و در این باره می‌نویسد:

گمراه‌کننده خواهد بود اگر فکر کنیم که فلسفه سراسر نظری است و عملی نیست. برعکس اغلب اتفاق افتاده که نظریه به‌تنهایی و بدون توجه به عمل قادر به حل مسائل و مشکلات نبوده است (Lipman, 1998).

او در کتاب *تفکر در تعلیم و تربیت* به تأثیر خود از دیویی در توجه او به تجربه عملی در شناخت اشاره می‌کند و همراه با برجسته‌کردن نقش کودکان در فهم مسائل اجتماعی، بر تجارب بین فردی تأکید می‌ورزد (Lipman, 2003: 37). وی با تأکید بر نقش تجربه در یادگیری کودکان می‌گوید: «تدریس باید به گونه‌ای باشد که منجر به تبادل تجربیات بین کودکان شود» (ibid: 84) و در جایی دیگر می‌گوید: «... در مورد کودکان، ما نیازمند واسطه‌ای هستیم که شکاف‌های عظیم بین اندیشه و تجربه را پر کند» (Lipman, 1992: 7). ویگوتسکی روان‌شناس شناخت‌گرای روسی از چهره‌های دیگری است که بر افکار معرفت‌شناختی لیپمن تأثیر زیادی گذاشته است (Lipman & Pizzurro, 2001). تأثیر تعامل اجتماعی و فرهنگی در حین گفت‌وگوهای زبانی کودکان در رشد فکری کودکان، عنصر اساسی تشکیل‌دهنده نظریه یادگیری اجتماعی - فرهنگی ویگوتسکی است. او رشد شناختی کودکان را متأثر از آموزش اجتماعی آنان می‌داند (مشیری، 1388). لیپمن در گرایش به سمت شفاف‌سازی و تحلیل مفاهیم زبان عادی و روزمره که در حین گفت‌وگوهای فلسفی کودکان رخ می‌دهد، به معرفت‌شناسی فلسفه تحلیل زبانی به ویژه از نوع معرفت‌شناسی ویتگنشتاین دوم و رایل متمایل است (Jusso, 2007: 27).

به طور کلی در معرفت‌شناسی برنامه فلسفه برای کودکان، نسبت‌گرایی غیر مطلق در شناخت، اصالت زبان در گفت و گوی اجتماعی و فرهنگی، پیوستگی میان نظریه و عمل، شناخت در فرایند تحلیل مفهوم و معنایابی مبتنی بر تجربه زیستی را می‌توان شناسایی نمود.

از جمله نقاط قوت این برنامه در بعد معرفت‌شناسی می‌توان به اعطای بینش حاصل از فرایند تفکر و اعطای روحیه پرسش و پژوهش‌گری به کودکان و کسب مهارت‌های تفکر و گفت‌وگو با دیگران اشاره نمود.

4. مبانی ارزش‌شناختی

مبانی ارزش‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان را نیز باید در فلسفه‌های نقادی، عمل‌گرایی، تحلیل زبانی و روان‌شناسی شناختی - اجتماعی و یگوتسکی جست‌وجو کرد. در بعد ارزش‌شناسی، این برنامه تحت تأثیر نسبت‌گرایی حاصل از فلسفه عمل‌گرایی در تبیین ارزش‌های فردی و اجتماعی و توافق حاصل از آن قرار گرفته است. از این‌رو لیپمن با هرگونه تلقین آموزه‌های کلاس درس به کودکان مخالف است و مخالفت خود را چنین بیان می‌دارد: «ایده‌ها و آرمان‌های فلسفی می‌تواند به زبان کودکان ارائه شود، اما در نهایت این کودکان هستند که خود باید به تولید ایده‌های فلسفی خویش بپردازند» (Lipman, 1991). پرهیز از تلقین، احترام به نظرگاه‌های کودکان و اعتماد به آنان از جمله ملاحظات ارزشی است که لیپمن در برنامه خود به آن تأکید دارد (Lipman, 1990). پریچارد در این زمینه معتقد است: «چنین برنامه‌هایی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به ارزش‌های مورد نظر خود آگاه‌تر شوند ... بنابراین پیام زیرساختی برای کسانی که ارزش‌های خود را پذیرفته و مشتاقانه از آن طرفداری می‌کنند، نسبت آن ارزش‌هاست» (Prichard, 1992: 29). وی همچنین معتقد است که الگوی اجتماع پژوهشی که در برنامه فلسفه برای کودکان وجود دارد سرانجام به نسبت‌گرایی خواهد انجامید. زیرا هریک از کودکان دارای نظرگاه‌ها و محورهای ارزشی جداگانه و متفاوتی هستند (همان). هاینز (Hayens) نیز به وجود نسبت‌گرایی در برنامه لیپمن اشاره می‌کند و دلیل آن را عدم استفاده از آزمون و نبود هنجارهای هدایت‌کننده، وجود سؤالات باز در کتاب‌های راهنما معرفی می‌کند (هاینز، ترجمه باقری، 1375: 270). از نظر موریس دموکراسی، آزادی، تحمل عقاید دیگران، تفکر غم‌خوارانه، مسئولیت‌پذیری در اجتماع و احترام متقابل در گفت‌وگوها، مؤلفه‌های ارزش‌شناختی این برنامه به حساب می‌آیند (Morris, 2008: 671). بدین‌سان در برنامه فلسفه برای کودکان، ارزش‌ها به میزان زیادی فردی‌اند و در نهایت در قالب ارزش‌های اجتماعی مورد توافق قابل شناسایی هستند. در این برنامه ارزش‌ها چه فردی باشند و چه اجتماعی می‌توانند دست‌خوش تغییر قرار گرفته و ثابت باقی نمانند. از این‌رو نسبت در

ارزش‌ها و اصالت قرارداد در اخلاق می‌تواند به عنوان مبانی ارزش‌شناختی این برنامه شناسایی شود. نقاط قوت ارزش‌شناختی در این برنامه در ملاحظات اخلاقی هنگام بحث و گفت‌وگوی فلسفی کودکان، توجه به آرا و نظرات دیگران، و یادگیری آداب تعامل اجتماعی قابل ذکر است.

نقد برنامه فلسفه برای کودکان بر اساس مبانی فلسفی حکمت متعالیه

اکنون باید ببینیم بر اساس مبانی فلسفی حکمت متعالیه چه نقدهایی را می‌توان به برنامه فلسفه برای کودکان ارائه نمود؟

1. نقد مبانی هستی‌شناختی

با توجه به مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان و بر اساس مبانی فلسفی حکمت متعالیه انتقاداتی را می‌توان به شرح زیر وارد نمود:

1.1 حصر معنای هستی (وجود) به ماهیت

در برنامه فلسفه برای کودکان معنای هستی به کیهان (cosmos) حصر گردیده است. از این‌رو همان‌طور که در بحث مبانی هستی‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان شناختی گفتیم، لیپمن در تلقی خود از معنای هستی به دلیل کلی‌بودن مفاهیم متافیزیکی و عینی نبودن آن‌ها پرداختن به این مفاهیم را بی‌فایده می‌داند (Lipman, 1980: 29-35; Bleazby, 2006: 35). دیوید کندی معتقد است که مجریان برنامه فلسفه برای کودکان در این‌جا که آیا به متافیزیک توجه کنند یا نه؟ در تردید به سر می‌برند. وی در این‌باره می‌گوید: «مجریان فلسفه برای کودکان در وضع دشواری قرار دارند. به طوری که میان گفت‌وگوی غایت‌نگر و غیرغایت‌نگر در نوسان‌اند. تا جایی که آنان توقعات علم‌شناسانه خود را بر این اصل بنا می‌نهند که حقیقتی برای رسیدن در درازمدت وجود دارد. [لذا] گفت‌وگو در اجتماع پژوهش فلسفی غایت‌گرایانه است. اما از آن‌جا که فرض گرفته نمی‌شود که حقیقتی وجود دارد و اگر وجود داشته باشد آن‌قدر قطعه‌قطعه شده است که غیر قابل دسترسی است، غیرغایت‌گرایانه است» (کندی، به نقل از قائدی، 1383: 5).

در حکمت متعالیه هستی در معنای وجود ناب و خالص و وجود در معنای «هستن» و

«بودن» به کار رفته است نه در معنای جهان مادی و کیهان که از آن به ماهیات یاد می‌شود. از نظر ملاصدرا وجود، بدیهی‌ترین و آشکارترین چیزهاست. ملاصدرا در اصالت بخشیدن به هستی (وجود) می‌گوید: «حقیقت هر چیزی وجود آن چیز است که به وسیله وجود آثار و احکام وجود به آن چیز مرتب می‌شود. پس وجود شایسته‌ترین چیز است که حقیقت داشته باشد»⁴ (صدرالدین شیرازی، 1376: 43). وی در کتاب المشاعر با ارائه هفت برهان بر اصالت وجود و هستی تأکید می‌کند و در این باب معتقد است که حقیقت هر چیز عبارت از هستی آن است که به واسطه آن از هر چیز دیگری شایسته‌تر است که حقیقت شناخته شود. زیرا هر چیز دیگری غیر از هستی و وجود، تنها به واسطه وجود است که در زمره حقایق قرار می‌گیرد. پس «وجود» حقیقت همه حقایق است و به خودی خود به تشکیل جهان خارج اقدام می‌کند. در حالی که ماهیات که غیر از وجودند و فقط به واسطه وجود عالم عین تحقق پیدا می‌کنند (صدرالدین شیرازی، 1361: 6-19). صدرا از ماهیت به عنوان خیال و عکس وجود یاد کرده و آن را فاقد واقعیت می‌داند و گونه‌ای از وجود به حساب می‌آورد و می‌نویسد: «ماهیات، وجودات خاصی هستند که به اندازه نور وجود و مراتب آن، ماهیات و لوازشان ظاهر می‌شود»⁵ (صدرالدین شیرازی، 1363: 1). بدین‌سان ملاصدرا هستی را به سه لایه عالم محسوسات، عالم متخیلات، و عالم معقولات تقسیم می‌کند.⁶ (الشواهد الربوبیه: 447) و در اثبات عالم معقولات از براهین مختلف از جمله برهان اثبات عقول متکثر در پس تکثر موجود در جهان محسوسات (به ویژه اجسام متکثر آسمانی و نفوس سماویه) و عقول واقع در اداره هریک از اجسام بهره می‌گیرد (صدرالدین شیرازی، 1387: 212-214). لذا از دیدگاه حکمت متعالیه جهان هستی و مادی به خودی خود نمی‌تواند به اراده خودش در حال گردش و گذران امور باشد. بنابراین این نگرش کیهان-محور لیپمن به هستی، برنامه وی را در برابر سؤالات متافیزیکی کودکان بلا تکلیف خواهد گذاشت. کودکان با روی آوردن به سؤالات اساسی چون من که‌ام؟ این جهان کجاست؟ آیا در پس این جهان، جهان دیگری وجود دارد؟ خالق این جهان کیست؟ و عاقبت ما چه خواهد شد؟ لاجرم پا در عرصه مسئله متافیزیک نهاده‌اند. این در حالی است که لیپمن با نگاهی طبیعی و تجربی انسان را در پاسخ به سؤالات متافیزیکی ناتوان معرفی می‌کند (Lipman, 1980: 36-37). از جمله سؤالات متافیزیکی کودکان که همواره مطرح است، سؤال از وجود خداست. فلاسفه اسلامی هریک در حل مسائل متافیزیک کوشش‌هایی به عمل آورده‌اند.⁷ ملاصدرا به جای تکیه بر ماهیات و جهان

عینی در شناخت به اصالت و جود در شناخت روی می‌آورد. وی با مطالعه مجموعه سوابق مربوط به براهین اثبات خداوند در میان فلاسفه مسلمان، سرانجام محکم‌ترین برهان را برای اثبات باری تعالی در «برهان صدیقین» می‌یابد. به طور کلی برهان صدیقین برهانی وجودی در اثبات خداوند به شمار می‌آید و بر اصل اصالت وجود مبتنی است. این برهان از نظر ملاصدرا استوارترین و شریف‌ترین برهان‌ها برای رسیدن به خداست. وی در این باب می‌گوید: «راه‌های رسیدن به خداوند بسیارند ... اما برخی از این راه‌ها محکم‌تر و شریف‌تر بوده و از ظهور بیش‌تری برخوردارند و آن برهانی است که ... راه صدیقین است که برهان‌شان صدق محض بوده و از غیر ذات حق بر ذات حق شاهدهی نمی‌آورند. بلکه از خود او بر وجود او گواه می‌آورند و از ذات بر صفات و از صفات بر افعال [او] پی می‌برند ... که در کتاب خداوند به روش غیر صدیقین اشاره شده که به‌زودی نشانه‌های خود را در اطراف جهان و در درون جان‌شان به آن‌ها نشان می‌دهیم تا برایشان آشکار گردد که او حق است»⁸ و به روش صدیقین آمده است که آیا کافی نیست که پروردگارت بر همه‌چیز شاهد و گواه است؟⁹ (صدرالدین شیرازی، 1363: 14-15). در این برهان با تکیه بر اصالت وجود، وجود واجب‌الوجود بالذات خود گواه بر وجود واجب لذاته گردیده است. از این‌رو چیزی که لیپمن در نظر نگرفته این است که کودکان دارای قدرت تعقل و تخیل بوده و خواه ناخواه به طرح سؤالاتی که به متافیزیک مربوط می‌شود اقدام خواهند نمود. لذا بدون در نظر گرفتن معنای وجود در معنای وجود محض، که ملاصدرا از آن به ماهیات تعبیر می‌کند، برنامه وی در پاسخ به سؤالات متافیزیکی کودکان ناتوان خواهد بود.

2.1 ابهام در منشأ و غایت هستی

در بررسی مبانی هستی‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان گفتیم که ابهام و پیچیدگی در هستی یکی از مفروضات اساسی در این برنامه است. هستی در حکمت متعالیه با وجود پیچیدگی که در صور و اجزایش دارد، دارای آغاز و انجام معینی است. ملاصدرا در اثبات واجب‌الوجود به عنوان منشأ هستی است می‌نویسد: «در اثبات واجب‌الوجود و درباره این‌که رشته موجودات باید به پروردگار جهان پایان یابد [باید گفت] موجود یا حقیقت وجود است و یا چیز دیگری است. مقصود از حقیقت وجود، وجودی است که آمیخته به حد (جنس و فصل) و نهایت (محدودیت) و نقص (معلولیت و تنزل از مرتبه علت) و عموم (کلیت) و خصوص (جزئیت و تشخیص به عوارض خارجی) نباشد. و این وجود را

واجب الوجود گویند. پس گوییم اگر حقیقت وجود موجود نباشد، هیچ چیزی از چیزها تحقق نخواهد یافت و پدیدار نخواهد گشت» (صدرالدین شیرازی، 1341: 5-8). صدرا بعد از این که وجود حقیقی را به واجب الوجود تعبیر می‌کند، در اثبات واجب الوجود به شیوه فارابی عمل می‌کند و آن را از طریق رد تسلسل و دور در بحث فاعلیت و بحث وجوب و امکان موجودیت اثبات می‌کند. صدرا در این باره می‌نویسد: «اما طریق مبتنی بر امکان آن است که ممکن چنانکه دانستی حالش به حسب ذاتش نیست. پس اتصاف ممکن به وجود نیازمند مرجحی است ... تا این که از جهت دفع دور و تسلسل به چیزی که خودش عین حقیقت وجود است، منتهی گردد. به وجهی دیگر اگر برای سلسله مرجحات طرفی نباشد، هیچ‌یک از آحاد نه صلاحیت علیت و ترجیح و نه صلاحیت معلولیت و استناد را خواهند داشت. زیرا همه ممکن هستند و برای ممکن از این حیثیت که ممکن است مزیتی بر ممکن دیگر نخواهد بود. مگر این که برای آن‌ها طرفی باشد صاحب حقیقت به حسب ذات که بذاته مستحق فضیلت و تمامیت باشد. [و آن واجب الوجود بالذات است]» (صدرالدین شیرازی، 1381: 18-28). بدینسان طبق نظر ملا صدرا اولاً وجود حقیقی واجب الوجود است. ثانیاً، واجب الوجود بی‌نیاز از تعریف است و وجودش بدیهی و آشکار است. از این رو آشکار بودن وجود حقیقی، خود دلیل بر وجود داشتن آن است و اثبات آن نیازی به برهان و دلیل ندارد.

ملا صدرا با گذراندن تمامی نظرات فلاسفه گذشته در باب واجب الوجود به این نتیجه می‌رسد که واجب لذاته وجود دارد. او در این باب می‌نویسد: «واجب لذاته حق اول است که مشائین از آن به وجود حقیقی تعبیر می‌کنند و اشراقیین نور غنی‌اش می‌خوانند و اهل ذوق المتألهین منشأ انتزاع موجودیتش می‌دانند و در نزد فیثاغورث به وحدت حقیقیه تعبیر می‌شود و طایفه صوفیه به مرتبه احدیت و به غیب الغیوب موسومش می‌گردانند و مقصود همه یک چیز است و اختلاف در مذاهب و طرق به سوی اوست» (صدرالدین شیرازی، 1381: 13). وی هم رأی با ابن‌سینا و فارابی در صدد اثبات واجب الوجود بالذات به عنوان غایت هستی از طریق میل و شوق طبیعی اشیا و موجودات به سمت واجب برآمده است. وی در این باره می‌گوید: «همه اشیا اعم از عقول و نفوس و اجرام سماوی و عنصری به مبداء اعلی و عشق طبیعی و شوق طبیعی و شوق غریزی به اطاعت اولی و دین فطری و مذهب جبلی تشبه دارند و در حرکت به سوی او و گردش بر محور اویند» (صدرالدین شیرازی، 1363: 273 / 2). صدرا این گرایش اشیا و نفوس به سمت

وجود کامل‌تر از خود را از اصل اصالت وجود و حرکت جوهری برگرفته و تبیین می‌کند. بر این اساس اشیا بر اساس فقر و نقصی که در مخلوقیت خود دارند، همراه با شوق و میلی طبیعی به سمت کمال وجودی خود در حال حرکت هستند. صدرا در جایی دیگر با اقامه برهان، ذات خداوند را غایت همه موجودات معرفی کرده و می‌نویسد: «ذات حق غایت همه موجودات است. او فاعل موجودات است. زیرا از ذات خود بیش‌ترین ابتهاج را دارد و ذاتش محل صدور همه اشیا است ... پس واجب تعالی اشیا را نه به خاطر خودشان، بلکه از آن جهت که اشیا از ذات او صادر شده‌اند می‌خواهد. لذا غایت او در ایجاد عالم، ذات مقدس خود اوست» (صدرالدین شیرازی، 1363: 2/ 259). نتیجه این‌که اشیا و موجودات عقلی و حسی، جملگی به سبب نقص و فقر ذاتی گرایش و شوق به مبداء اصلی خود در حال حرکت به سمت مصدر اولیه خود یعنی واجب‌الوجود بالذات هستند.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که هر چند لیپمن به پیچیدگی جهان هستی در معنای جهان طبیعت پی برده است اما از دیدگاه فلسفی و با موضوع قرار دادن وجود محض به عنوان موضوع اصلی فلسفه، وی به آغاز و انجام هستی توجه ننموده است. از آنجا که وی هستی را در معنای کیهان خلاصه نموده، لذا خودش را در پیچ و خم روابط فیزیکی پیچیده در طبیعت به دام انداخته است. در نتیجه، برنامه آموزشی او کودکان را مبهوت و حیرت زده در دامان طبیعت رها خواهد نمود و آغاز و انجام معینی را در معرفی سرنوشت وجودی آن‌ها به آنان نشان نخواهد نمود.

2. نقد مبانی معرفت‌شناختی

از جمله نقد‌هایی که به مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان وارد است، گرایش این برنامه به نسبت‌گرایی در شناخت، نادیده انگاشتن وحی به عنوان منبع شناخت و جزئی‌نگری در شناخت است.

1.2 نسبت‌گرایی در شناخت

برنامه فلسفه برای کودکان تحت تأثیر فلسفه‌های تحلیل زبانی و عمل‌گرایی به سمت نسبت‌گرایی در شناخت گرایش پیدا کرده است. در فلسفه اسلامی، «شناخت یقینی» بر اساس سه عنصر: «یقین در مقابل شک و ظن»، «یقین مطابق با واقع» و «یقین ثابت و غیرقابل

زوال» قابل تبیین است. ملاصدرا هم صدا با بوعلی سینا به رد هرگونه نظر سوفسطائیان که مروج نسبیت‌گرایی بوده‌اند پرداخته و آن را اینگونه تبیین می‌کند: «از کسانی که حقیقت هر عقیده و علمی را در راه رسیدن به واقعیت نمی‌پذیرند سؤال می‌کنیم: انکار خود را حق می‌دانید یا باطل؟ و یا در آن شک دارید؟ اگر آن را حق یا باطل دانستند، پس علم به یقین دارند. اگر به شک خود یقین داشتند، پس یقین را پذیرفته‌اند و اگر به شک خود هم شک و هم یقین داشته باشند، بحث با آن‌ها منطقی نبوده و سودی ندارد. بنابراین باید کاری کرد که آن‌ها اعتراف کنند» (صدرالدین شیرازی، 1378: 91/1-92). صدرا معرفت یقینی را از طریق علم حضوری و با تکیه بر اصالت وجود با اتحاد علم و عالم و معلوم نیز تبیین می‌کند.

بدین‌سان ملاصدرا راه هرگونه نسبیت‌گرایی در معرفت را می‌بندد و راه را بر شناخت معرفت حقیقی، یقینی و بدون زوال باز می‌گذارند.

2.2 نادیده انگاشتن وحی به عنوان قانون ضروری زندگی اجتماعی

لیپمن معتقد است که فلسفه یک روش است نه یک پیام (Lipman, 2009: 273). لذا شناخت در نظر وی در یک فرایند دیالکتیک به دست می‌آید و جنبه تجویزی ندارد. (همان) بنابراین شناخت حاصل از وحی به عنوان یک پیام که وجهی پیشینی دارد نمی‌تواند در نزد لیپمن اعتبار داشته باشد. در فلسفه اسلامی وحی یکی از منابع معتبر شناخت به شمار می‌آید. هر یک از فلاسفه اسلامی در اثبات وحی دلایلی را ذکر کرده‌اند و عموماً اثبات وحی را در بررسی رابطه «عقل» و «وحی» بحث نموده‌اند. صدرا در اثبات وحی به عنوان منبع شناخت معتقد است که قوانین و نوامیس بشری به تنهایی قادر به اداره انسان و جامعه نیست. زیرا انسان‌ها فطرتاً درصدد رفع نیازها و امیال خود هستند. لذا انسان‌ها در ضمن اجتماعی بودن، بدواً به فکر خود و رفع امیال خود هستند. وی در این باب می‌گوید:

«هر فردی بالفطره در صدد تحصیل مشتهیات و امیال نفسانی و ضروریات حیات زندگانی خویش است و بر آن کسی که در این امور مزاحم و معارض اوست خشمگین خواهد بود. [لذا] این قانون ضروری که حافظ نظام و ضامن سعادت و آسایش و آرامش کلیه افراد بشر است عبارت است از شریعت که ناچار است از وجود شارع و واضعی که راه و روش برای افراد بشر تعیین کند» (صدرالدین شیرازی، 1366: 491-492). بدین‌سان در فلسفه

حکمت متعالیه، انسان اجتماعی نیازمند قانون ضروری شریعت می‌باشد. در حالی که در برنامه فلسفه برای کودکان گفت‌وگو در باب وحی به دلیل متافیزیکی بودن آن بی سود انگاشته شده است.

3.2 جزئی‌نگری در شناخت

قبلاً در بررسی مبانی معرفت شناختی برنامه فلسفه برای کودکان گفتیم که متیو لیپمن تفکر درباره کلیات نظری و ذهنی را فاقد نفع عملی می‌داند و به جای توجه به کلیات نظری، بر عقل عملی تأکید دارد. در حکمت متعالیه ارزش عقل نظری مقدم بر ارزش عقل عملی شمرده شده است. ملاصدرا در باب اهمیت عقل نظری بر عقل عملی می‌گوید: «نفس در وجود انسان یعنی کمال اول متعلق به جسم طبیعی آلی دارای حیات بالقوه قادر است بر ادراک امور کلیه و انجام عمل فکریه و لذا برای این نفس به اعتبار داشتن مزیت قبول و فراگیری علوم از مافوق خویش (یعنی عالم عقول) و قدرت بر تدبیر و تصرف در مادون خویش، دو قوه دیگری است به نام قوه علامه (عقل نظری) و قوه عماله (عقل عملی) که با قوه اول تصورات و تصدیقات را ادراک می‌کند و حق و باطل را در مورد آنچه که تعقل و ادراک می‌کند تشخیص می‌دهد. از این دو قسم حکمت به خصوص قسم اخیر یعنی حکمت نظری هر اندازه زیاده‌تر باشد فضیلتش بیشتر است و این قوه (یعنی عقل عملی) خادم عقل نظری است و در بسیاری از امور از وی (عقل نظری) استمداد می‌جوید» (صدرالدین شیرازی، 1366: 300). با توجه به آنچه در باب اهمیت عقل نظری بر عقل عملی از ملاصدرا گفته شد، اولاً نفس انسان به ادراک امور کلی قادر است یعنی قدرت این را دارد که به تصور و تصدیق پردازد و با ترتیب دادن قیاس به کمک صغری و کبری به یک رأی کلی دست یابد. دوم این که انسان در عقل عملی فقط به تشخیص عمل خوب و بد قادر است در حالی که در مورد این که چرا یک عمل خوب و چرا بد است؟ عقل عملی ناچار است تا به عقل نظری ارجاع داده شود.

در این جا ممکن است این سؤال پیش بیاید که چگونه ممکن است که عقل نظری در مبادی وجود خویش از یک طرف محتاج به عقل عملی و به تبع آن نیازمند به اعضا و جوارح بدن است و از طرف دیگر در مرتبه‌ای بالاتر از عقل عملی قرار می‌گیرد؟ ملاصدرا در این باره می‌گوید: «اما عقل نظری باید گفت که فقط در ابتدای امر یعنی قبل از رسیدن انسان به مقام و مرتبه کمال محتاج بر بدن و عقل عملی است نه دائماً و در هر

حال، بلکه گاهی در همین عالم از بدن بی‌نیاز گشته و بدون وساطت بدن و به کار انداختن اعضا و جوارح بلکه به نیروی نفس و باطن ذات خویش، افعال و اعمالی معجزه آسا و خارق‌العاده از وی صادر می‌گردد. پس جوهر نفس از نظر ذات و فطرت خویش مستعد است که به وسیله عقل نظری راه کمال و استکمال را بی‌پوید و ذات خویش را به فروغ و جلوه‌هایی از درون ذات و از ناحیه مافوق ذات مشتعل سازد» (همان: 302).

3. نقد مبانی انسان‌شناختی

1.3 حصر کودک در بعد زیستی و اجتماعی

گفتیم که لیپمن از یک طرف به تکامل زیستی کودکان در یک زمینه اجتماعی علاقه خاصی نشان می‌دهد: (lipman & Pizzurro, 2001, Jusso, 2007: 121 & Fisher, 1998: 28) و از طرف دیگر پرداختن به مقوله‌های متافیزیکی را بیهوده می‌انگارد (lipman, 1980: 3-36) و (کندی، به نقل از قائدی، 1383: 52). همه فلاسفه اسلامی در اینکه انسان موجودی متشکل از بعد نباتی، حیوانی و نفسانی است، متفق القولند. ملاصدار معتقد است که نفس کودک انسان به سبب وجود نفسانی شناخته می‌شود نه به سبب وجود زیستی وی. صدرا در این باره می‌نویسد: بدن تو به علت وجود حرارت غریزیه [مثل تب] و یا به علت وجود سایر علل و اسبابی مانند امراض، موجب تقلیل و نقصان قرار گرفته و از وزن و حجم آن کاسته می‌شود. اما ذات و حقیقت تو از آغاز طفولیت تا آخرین لحظات حیات ثابت و به حال خود باقی است. پس تو به واسطه آن ذات ثابت و باقی، تو هستی، نه به واسطه جسمت» (صدرالدین شیرازی، 1366: 315). لیپمن در تأکید زیاد خود بر بعد زیستی و اجتماعی وجود کودکان و توجه نکردن به ابعاد نفسانی و خود وجودی آنان، به نوعی آنان را در بعد جسمانی و اجتماعی محصور ساخته است.

2.3 غفلت از ویژگی‌های فطری کودکان

گفتیم که برنامه فلسفه برای کودکان از هر گونه تمایل به هستی‌شناسی متافیزیکی رویگردان است و سعی دارد کودکان را در زمینه و متن هستی کیهانی و مرتبط با اجتماع انسانی قرار دهد. این در حالی است که کودکان با توجه به بعد فطری وجود خود به پرسش‌های اساسی درباره علت وجودی خود و جهان هستی می‌پردازند. صدرا اثبات

فطرت را از طریق علم حضوری به عمل می‌آورد. او علم حضوری را به سه قسم تقسیم می‌کند: اول، علم حضوری علت به معلول. مانند علم خداوند به موجوداتی که آن‌ها را خلق کرده است. دوم، علم حضوری شیء به خودش. مثل علم نفس به ذات خودش که عین خودش است و علم خداوند به حقیقت خودش که عین ذاتش است. سوم، علم حضوری معلول به علتش که نوعی از علم حضوری است. چنان‌که این قسم سوم را مبنا قرار قرار دهیم، انسان شأنی از شئون واجب الوجود خواهد بود. به طوری که به اندازه ظرفیت و قابلیت که دارا می‌باشد، میزان معینی از علم حضوری را از خالق خویش دریافت نموده است.¹⁰ ملاصدرا درباره استعداد انسان‌ها در دریافت فیض از خداوند می‌نویسد: «تمام ممکنات از تجلی ذات او به مقدار گنجایش وجودی و استعداد خویش بهره و فیض یاب می‌گردند و به اندازه ضعف و نارسایی و تنگی استعداد و گنجایش وجودی خود از احاطه به او محروم می‌مانند و این [محروم بودن] به واسطه دور بودن ممکنات از کانون وجود است» (صدرالدین شیرازی، 1378: 1/ 116). صدرا در جایی دیگر می‌نویسد: «این علم همراه وجودش به وی افاضه گردیده است و میان مفیض و مفاض نوعی تضایف و ارتباط وجودی برقرار است. و حتی مفاض، ذات خود را شهود می‌کند، همزمان با آن وابستگی و ارتباط خود را با مفیض شهود می‌کند. علم حضوری معلول به علت (مفاض به مفیض) از طرف فیاض علی‌الاطلاق همراه با خلق وی افاضه شده است» (همان: 115 - 118). ملاصدرا با توجه به ویژگی‌های فطری وجود انسان براهینی را در اثبات فطرت خداجویی انسان ارائه می‌دهد. وی در باب فطرت خداجویی می‌گوید: «دراک حق تعالی به گونه‌ای بسیط برای هر کس در اصل فطرتش حاصل می‌باشد» (همان: 118). ملاصدرا در جایی با تکیه بر ویژگی امید و توکل در انسان به اثبات فطرت خداجویی در انسان می‌پردازد و می‌نویسد: «وجود واجب تعالی همان‌گونه که گفته شده، امری فطری است زیرا بنده به هنگام مشکلات و مصائب بر حسب ذاتش به خدا توکل می‌کند و به مسبب و تسهیل‌کننده امر روی می‌آورد» (صدرالدین شیرازی، 1387: 121). در مورد کودکان، روی آوردن کودکان به والدین خود به هنگام وقوع رویدادهای ترسناک به سبب وجود همین ویژگی فطری در کودکان است.

بدین‌سان آنچه که لیپمن در برنامه خود به آن پرداخته توجه به ویژگی فطرت خداجویی در کودکان است. چیزی که کودکان همواره در مواجهه با این ویژگی به زبان آورده و از چگونگی و دلایل بودن در این جهان و آغاز و انجام آن سؤال می‌نمایند.

4. نقد مبانی ارزش‌شناختی

1.4 عدم اعتقاد به خیر مطلق و سعادت حقیقی

نسبیت‌گرایی موجود در برنامه فلسفه برای کودکان سبب گردیده تا در این برنامه جایی برای بحث درباره خیر مطلق و محض باقی نماند. از این‌رو در حکمت متعالیه، برخلاف برنامه فلسفه برای کودکان که به نسبیت‌گرایی در ارزش‌ها گراییده، اعتقاد به خیر محض و به تبع آن اعتقاد به سعادت حقیقی وجود دارد. ملاصدرا معتقد است که اولاً خیر هست و ثانیاً خیر اکمل وجود دارد و ثالثاً همه وجودات به سمت خیر محض در حرکت‌اند. وی این مدعای خویش را براساس اصل فلسفی اصالت وجود تبیین می‌کند و درصدد اثبات آن بر محور همین اصل است. وی در این باره می‌گوید: «خیر چیزی است که نزد خردمندان پسندیده و برگزیده است و اشیا بدان مشتاقند و موجودات او را طلبیده و از روی طبع و نهاد و اراده و سرشت به دور آن می‌گردند» (صدرالدین شیرازی، 1378: 330/1).

صدرا در ادامه هم‌صدا با شیخ اشراق هر چیزی را که به نور وجود منور گردیده خیر دانسته و در غیر این صورت شر تلقی نموده است. لذا وی در بیان شر می‌گوید: «شر عبارت است از نارسایی وجود و نقصان آن در موجودی از موجودات و یا نبودن و امتناعش به طور کلی. پس شر، مطلقاً عدمی است. لذا وجود، خیر محض است و عدم شر محض» (همان: 330). ملاصدرا در ادامه با تکیه بر وجود واجب الوجود که از آن به عنوان وجود اکمل یاد می‌کند، به اثبات این که واجب‌الوجود خیر محض است می‌پردازد. صدرا در این زمینه چنین بیان می‌دارد: «هر چه که وجودش تمام‌تر و کامل‌تر باشد، خیر بودنش شدیدتر و برتر از آنچه که پایین‌تر از وی است می‌باشد. پس خیرترین خیرها از تمام جهات و حیثیات، وجود بدون عدم و فعل بدون تغییر و دوام بدون تجدد است» (همان: 331).

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان دریافت که در حکمت متعالیه، اولاً وجود اصیل است. ثانیاً حرکت وجودات به سمت وجود برتر نشانه وجود خیر است. ثالثاً واجب‌الوجود بالذات به عنوان وجود محض، خیر محض نیز هست.

2.4 محدودیت در هدف غایی برنامه فلسفه برای کودکان

در بحث از مبانی ارزش‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان گفتیم که هدف غایی این

برنامه، تربیت کودکان در تفکر مستقل (آزاد) و در نهایت آماده شدن آنان برای زندگی در یک جامعه دموکراتیک است. در حکمت متعالیه آماده شدن برای زندگی در اجتماع، در سایه عقل عملی تأکید شده است. لیکن در حکمت متعالیه، زندگی اجتماعی و تعاون و همکاری در زندگی مقدمه‌ای برای رسیدن به هدفی بزرگ‌تر است که همان جهان عقلی است که ملاصدرا از آن تحت عنوان «عالم معقولات» یاد می‌کند (صدرالدین شیرازی، 1366: 447). ملاصدرا هستی را متشکل از جهان محسوسات، جهان متخیلات و جهان معقولات می‌داند. و سیر انسان را از محسوسات به سمت معقولات تبیین می‌کند. به طوری که هدف غایی انسان را پس از حدوث جسمانی در بقاء روحانی می‌داند (همان: 331). این در حالی است که زندگی مورد نظر در برنامه فلسفه برای کودکان در چارچوب جهان محسوس قرار دارد. لذا هدف غایی این برنامه در حد جهان محسوس محدود شده و از نقطه نظر براهین عقلی که در اثبات عوالم غیر مادی بدان اشاره شد، هدف غایی این برنامه تعالی‌گرایانه نخواهد بود.

3.4 نادیده انگاشتن ظرفیت‌های تعالی‌گرایانه در کودکان

ملاصدرا با جمع تعاریف مختلف از فلاسفه گذشته، مخرج مشترک تعاریف فلاسفه اسلامی را در تعریف زیر بیان نموده است که: «فلسفه استکمال نفس انسانی است به سبب معرفت و شناخت حقایق موجودات - آن گونه که هستند - و حکم به وجود آنها از روی تحقیق و ثبوت، همراه با براهین نه از روی گمان و تقلید و پندار - به قدر طاقت و وسع بشری» (صدرالدین شیرازی: 21 / 1). صدرا در جایی دیگر تعریف فلسفه را چنین آورده است: «فلسفه نظامی عقلی به عالم فلسفه می‌بخشد به قدر توان بشری تا تشبه به باری تعالی حاصل آید» (همان: 22). تعاریف یاد شده تلویحاً اهداف تربیتی حکمت متعالیه را نیز با خود به همراه دارد. اهدافی چون: استکمال نفس انسانی، شناخت موجودات آن گونه که هستند، ایجاد نظامی عقلی برای عالم فلسفه و تشبه به باری تعالی. ملاصدرا معتقد است که نفس انسان دارای خاصیت کمال‌طلبی و رشد است. وی در این باره می‌نویسد: «نفس، جوهری است ملکوتی که دائماً در صراط تکامل و ترقی و خروج از حد قوه و استعداد به سر حد کمال است. این چنین موجود، خود نیز محتاج به مربی و مکمل دیگری است که او را از قوه به فعل و از نقص به کمال برساند. یا این که باید اعتراف نمود به فردی که هم عاقل و هم عاقل بالفعل است

و آن واجب الوجود است در غیر این حالت دور و تسلسل لازم می آید و آن محال است» (همان: 75). نتیجه این که خاصیت کمال طلبی انسان نشانه وجود کاملی است که کامل بودنش شامل کمال ارزشی او نیز هست. چیزی که برنامه فلسفه برای کودکان کامبیش بدان بی توجه است. بنابراین در چهارچوب مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان و با تکیه محض بر طبیعت و اجتماع که در این برنامه محور فعالیت های فلسفی و تربیتی است، ظرفیت های تعالی گرایانه کودکان در استکمال نفس رشد نخواهد کرد.

4.4 نگرش منفی به جهان در برابر اعتقاد به نظام احسن

گفتیم که در اندیشه لیپمن جهان پیچیده، مبهم و نامعین است. در مبانی حکمت متعالیه، نظام هستی بر پایه قاعده احسن و نیکو بنا نهاده شده است و تمام اجزا و عناصر هستی به سمت علت اصلی خود که واجب الوجود است التفات داشته و در حال حرکت اند. ملاصدرا با استناد به حرکت جوهری و با اشاره به حرکت نفوس سماوی می نویسد: «التفات هر چیز در استکمال و طلب خیر به سوی آن چیزی است که علت اوست و به طلب تشبه به آن علت است. پس باید که التفات نفوس سماویّه (فلکی) به سوی علت خودش باشد و تشبه به آن را طلب نماید. پس متشبه به و مطلوب در جمیع آن ها (نفوس سماویّه) بر وجه اشمل اعم، ذات واحده الهیه است» (صدرالدین شیرازی، 1381: 214-213). صدرا در جایی دیگر آفرینش عالم معقول را به بهترین وجه و عالی ترین وضع توصیف نموده است. وی در تبیین این نکته می نویسد: «ذات او تعالی علم به ماسوای خود را به بهترین وجهی دارد. زیرا صورت علمی اشیا عین ذات او می باشد. پس اشیا پیش از وجود هستی خود صورت های علمی الهی و دارای وجود الهی قدوسی (خالص از ماده) بودند و هر وجود الهی به ضرورت در نهایت زیبایی و خوبی می باشد و چون مثال این صورت ها در عالم هستی تحقق پیدا کرد، لازم است که زیباتر و برتر و بهتر از آن چه که امکانش در عالم هستی است باشد. و چون اشیا ترتیب پیدا کرد، ترتیبشان لازم است که نیکوترین ترتیب و بهترین نظام و آراستگی را داشته باشد»¹¹ (صدرالدین شیرازی، 1378: 126-128). از آن چه که گفته شد می توان نتیجه گرفت که جهان آنچنان که لیپمن در برنامه آموزشی خود به آن معتقد است بی هدف و مبهم نیست. لذا کودکان به عنوان بخشی از این هستی نمی توانند بدون هدف و سرگشته و حیران در هستی رها شده باشند.

نتیجه‌گیری

متیو لیپمن به عنوان پایه‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، تحت تأثیر فلاسفه‌ای چون: سقراط در تفکر نقاد، پیرس، مید و دیویی در تفکر عملی و تجربی و ویتگنشتاین و رایل در تحلیل مفاهیم روزمره زندگی قرار گرفته است. این برنامه در مبانی فلسفی خود دارای وجوه اشتراک و افتراق با حکمت متعالیه است. وجوه اشتراک در این‌باره عبارت است از: اعتقاد به هستی واقعی (اصل مطابقت شناخت با واقع)، اعتقاد به حرکت و تغییر در هستی کیهانی، نگرش مثبت به انسان، هویت فردی و اجتماعی، اعتقاد به اراده و اختیار و تغییر و تحول در انسان و پیوستگی نظر و عمل. وجوه افتراق این برنامه در مقایسه با حکمت متعالیه عبارت است از: تفسیر متفاوت از معنای هستی، اعتقاد به مبدا و منشأ هستی، برداشت متفاوت از خاستگاه وجودی انسان، تفاوت در هدف و دامنه هستی، روش شناخت، محتوای شناخت، ارزش‌هایی (سعادت) و جایگاه ارزشی اندیشه و عمل. از منظر حکمت متعالیه برنامه فلسفه برای کودکان در برداشت خود از هستی که برداشتی طبیعت‌گرایانه و زیستی است دچار حصر در ماهیت گردیده و لذا مبانی معرفت‌شناختی آن به جزئی‌نگری گراییده است. از این رو این در مواجهه با حل مسائل کلی و متافیزیکی به تساهل گراییده است. از آن‌جا که این برنامه در اعتقاد به مبدا و منشأ هستی با ابهام و سرگشتگی روبه‌رو است، لذا کودکان را با انبوهی از سؤالات اساسی در باب هستی و آغاز و انجام آن حیران نگه داشته و رها می‌سازد. در این برنامه نظام هستی مغشوش، مسأله‌دار و همراه با اضطراب معرفی شده است و این باعث سردرگمی کودکان و نگرانی آنان در زندگی می‌شود. همچنین این برنامه کودکان را از گرایش‌های تعالی‌گرایانه و فطری دور می‌سازد. در زمینه ارزش‌شناسی، نسبت‌گرایی در شناخت که در اثر گفت‌وگوی آزاد کودکان صورت می‌گیرد از یک طرف، و تساهل در برخورد با گزاره‌های متافیزیکی، از طرف دیگر که در اثر اعتقادات عمل‌گرایانه و طبیعت - باور لیپمن بروز می‌نماید باعث می‌شود تا گرایش به نسبت به مبانی ارزش‌شناختی این برنامه نیز راه پیدا کند. از این رو اعتقاد به سعادت نسبی و عدم اعتقاد به خیر مطلق لاجرم بروز نموده و باعث نادیده انگاشتن ظرفیت‌های تعالی‌گرایانه در کودکان و چشم پوشی از خاصیت کمال‌طلبی آنان می‌شود.

با این حال با توجه به وجوه اشتراکی که میان برنامه فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه که برگرفته از مبانی فلسفی اسلامی است و خواص این برنامه در تجهیز کودکان به

مهارت‌های عقلانی می‌توان با حذف عناصر افتراقی و ناهمخوان از یک سو و انتقال عناصر همخوان و مشترک از سوی دیگر و اصلاح عناصر ناقص، نسخه تعدیل یافته این برنامه را در نظام تربیتی کشورمان به کار گرفت.

پی‌نوشت

1. لیپمن هدف برنامه فلسفه برای کودکان را در چند جا و با تعابیر مختلف به کار برده است. از اینرو تعبیر واحدی را از توصیف هدف در برنامه او نمی‌توان یافت. در جایی لیپمن هدف برنامه فلسفه برای کودکان را تغییرات اساسی در ابعاد مختلف زیستی، فردی، اجتماعی، فکری و عاطفی عنوان می‌کند (Lipman, 1980: 51-89). او در جای دیگر هدف برنامه‌اش را تبدیل کودکان به هوشیاران دائمی و جست‌وجوگران ماهر معرفی می‌کند (Lipman, 1993: 34). وی در جایی دیگر هدف فلسفه برای کودکان را حل مسائل فردی و اجتماعی کودکان از طریق گفت‌وگوهای فلسفی بیان می‌دارد (Kohan, 2009: 23). موریس هدف غایی برنامه لیپمن را ایجاد روحیه دموکراتیک و تحمل دیگران ذکر می‌کند (Morris, 2008: 671). از مجموع آنچه که در بررسی اهداف برنامه لیپمن می‌توان یافت این است که وی هدف برنامه خود را در اعطای تفکر مستقل به وسیله کودکان دنبال می‌کند.
2. با نگاه به برنامه درسی فلسفه برای کودکان در برنامه لیپمن، سنین زیر 16 سال دانشگاه کودک به حساب می‌آیند. به نظر می‌رسد لیپمن از روی تسامح، کودکان و نوجوانان را یکجا کودک نامیده است (Fisher, 1998: 28).
3. داستان‌های کیو و گاس در یک زمینه طبیعی و زیستی ترتیب یافته که در آن دو کودک در حالی که یکی از آن‌ها نابینا است، نقش آفرینی می‌کنند. آنان در مواجهه‌شان با طبیعت چیزهای زیادی در مورد طبیعت و موضع و جایگاهشان در ارتباط با آن یاد می‌گیرند. خواندن این داستان‌ها کودکان را همراه با رشد طبیعی که دارند، در شناخت محیط طبیعی و روابط بین پدیده‌های طبیعی به تفکر وادار می‌دارد و رابطه انسان با محیط طبیعی را به تصویر می‌کشد.
4. «انَّ الْحَقِيقَةَ كُلُّ شَيْءٍ وَ هُوَ وَجُودُهُ الَّذِي يَتَرْتَبُ بِهِ عَلَيْهِ أُنْثَرُهُ وَ أَحْكَامُهُ. فَالْوَجُودُ اذْنُ اِحْقَ الْأَشْيَاءِ بِأَنْ يَكُونَ ذَا حَقِيقَةٍ».
5. «انَّ الْمَاهِيَّاتِ وَجُودَاتٍ خَاصَّةً وَ بَقْدَرِ ظُهُورِ نُورِ الْوَجُودِ وَ بِكَمَالَاتِهِ يَظْهَرُ تَلَكُ الْمَاهِيَّاتِ وَ لَوَازِمَهَا».
6. پیش از ملاصدرا ابن سینا به اثبات عالم عقول با صادر اول از طریق اثبات قاعده طولی عقلی و اثبات وجود نفس ناطقه در افلاک پرداخته بود. (ابن سینا، 1362 الف: 271)

7. از نظر فارابی شناخت خداوند هدف هر فلسفه‌ای است و لذا انسان مکلف است که به قدر توان بشری، تعالی یابد و به خداوند تشبه جوید. (نقل از سعید شیخ، 1369: 120) فارابی هر چند شناخت ذات باری تعالی را تردیدآمیز می‌داند، لیکن اثبات وجود او را ممکن می‌داند و در این راه براهینی را ذکر می‌کند که در سایه آن‌ها می‌توان خدا را به اثبات رساند. براهینی چون: برهان حرکت، برهان امکان و برهان علت فاعلی (همان).
8. «سَنَرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ» (فصلت / 53).
9. «أَوْ لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ» (همان).
10. (فصلت/44) و (ق/16). علامه طباطبایی به عنوان یکی از فلاسفه صدرایی، از طریق برهان علت و معلول شناخت حضوری انسان را به ویژگی فطرت خداجویی در او نسبت می‌دهد و می‌نویسد: «هر معلولی وابسته به علت خویش است و در حد ذات خود به علت نیازمند است. پس بدون علت، خود تقدم وجودی از خود ندارد» (طباطبایی، 1362: 41). او همچنین در ذیل آیه میثاق به شناخت حضوری انسان از خدا اشاره نموده است. خلاصه استدلال علامه این است که: اولاً همه انسان‌ها مالک وجود خود نبوده و در تدبیر امور خود نیازمند غیراند. زیرا در غیر این صورت می‌توانستند رنج‌ها را برطرف ساخته و از مرگ رهایی یابند. بنابراین نیازمندی و فقر بنده نسبت به خدا در نهاد و فطرت انسان نهفته است. دوماً، این احساس نیازمندی به غیر در همه‌ی آدمیان فطری است. زیرا درک این نیازمندی در خودمان مستلزم درک آن بی‌نیاز است. (طباطبایی، 1374: 320 - 300)
11. اشاره به (مؤمنون/14) و (سجده/7).

منابع

- ابن سینا، حسین بن عبدالله. (1362) «النجاة»، تحقیق محمدتقی دانش پزوه، تهران: انتشارات مرتضوی. شیخ، سعید. (1353). «مطالعات تطبیقی در فلسفه اسلامی»، ترجمه مصطفی محقق داماد، تهران: انتشارات خوارزمی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1341) «عرشیه»، غلامحسین آهنی، تهران: انتشارات مولی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1361) «مشاعر»، غلامحسین آهنی، تهران: انتشارات مولی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1363). «الحکمة المتعالیة فی الاسفار الاربعة». ج 1، 2، 3، و 6. بیروت: داراحیاء التراث العربی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1366). «الشواهد الربوبیة»، ترجمه و تفسیر محمدجواد مصلح، تهران: انتشارات سروش.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1378). «ترجمه اسفار»، ج 1 و 2، ترجمه محمد خواجه‌جوی، تهران: انتشارات مولی.

- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1381). «المبادئ و المعاد»، ترجمه احمد بن محمد حسینی اردکانی، به کوشش عبدالله نورایی، تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم. (1387) «المبادئ و المعاد»، به تصحیح جلال‌الدین آشتیانی، قم: بوستان کتاب.
- طباطبایی، سید محمدحسین. (1362). *نهایه الحکمه*. قم: مؤسسه نشر اسلامی.
- طباطبایی، سید محمدحسین. (1374). *تفسیر المیزان*. ج 8، قم: دفتر انتشارات جامعه مدرسین.
- قائدی، یحیی. (1383). *آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری*. تهران: مؤسسه نشر دواوین.
- مشیری تفرشی، منیژه. (1388). «ویگوتسکی و منطقه جانبی رشد»، تهران: مجله رشد تکنولوژی آموزش، شماره 5، بهمن 1388.
- هاینز، فلیسیتی. (1370). «به سوی یک باستان‌شناسی در تفکر نقاد»، در: *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه خسرو باقری، تهران: انتشارات نقش هستی.

- Bleazby, J. (2006). "Reconstruction in Philosophy for Children", *Practical Philosophy*.
- Dewey, John. (1998). *Experience and Education*, U.S.A: Kappa Deltapi Press.
- Dewey, John. (1991). *How Do we Think?*, Edited by J.A. Boyds ton, 1990, Carbondd: Southern Illinois University Press.
- Fisher, R. (1998). *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom*, London: Cassle Press.
- Fisher, R. (2006). "Talking to Think", in D. Jones and Hodson, *Unlocking Speaking and Listening*, London: David Fulton Press.
- Jusso, Hannu (2007). *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu University Press.
- Kohan, O. Walter (2009). "Philosophy with Children, the Meaning of an Experience", *Farhang*, (Quarterly Journal Studies, Issue Topic: Philosophy for Children), Vol. 22. 69. Iran, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Lipman, Mathew. (1993). *Thinking, Children and Education*, USA: Kendall, Hunt Publishing Company.
- Lipman, Mathew. (2003). "An Interview with Saeed Naji", Researcher at the Institute for Humanities and Cultural Studies IRAN Tehran: www.Buf.ano/en.
- Lipman, Mathew. (2003). *Thinking in Educations*, New York: Cambrigde University Press.
- Lipman, Mathew. (2004). "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking", *the Austaralasian Journal of Philosophy in Education*, 12: 1.
- Lipman, Mathew. (2009). "Educating Through Philosophical Inquiery: A Pedagogy of Action and Reflection, An Interveiwe with Maurastriano", *Farhang* (Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies), Vol. 22, No. 69.
- Lipman, Mathew. & A. M. Sharp, F. S. Oscanyon (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphiya: Temple University Press.

- Lipman, Mathew. & Pizzurro, S. (2001). "The Vygotsky Touch. Critical and Creative Thinking", *the Australasian Journal of Philosophy in Education*, 9:1.
- Lipman, Mathew. (1980). *Philosophy in the Classroom*, U.S.A.: Tample University Press.
- Lipman, Mathew. (1988). *Philosophy Goes to Schools*, Philadelphia: Tample University Press.
- Lipman, Mathew. (1991). *Thinking in Education*, New York; London: Cambridge University Press.
- Lipman, Mathew. (1992), "Thinking in Education", New York; London: Cambridge University Press, Temple University Press.
- Morris, Karin (2008) "Philosophy With Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium", *Journal of Philosophy of Education*, vol.42, No.3, 2008
- Pizzurro, S. (2001). "The Vygotsky Touch, Critical & Creative Thinking", *The Australasian Journal of Philosophy in Education*, 9 (1), 12-17.
- Prichard, M.S. (1992) "Moral Education: From Aristotle to Harry Stottelmeier", *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottelmeier's Discovery*, by Ann Margaret Sharp, Ronald F. Reed and Mathew Lipman", Tample University Press.
- Sharp A. M. (2004). "The Other Dimension of Carring Thinking, Critical & Creative Thinking", *The Australasian Journal of Philosophy in Education*, 12(1), 9- 15.
- Sharp, Ann Margaret (2004) "The Other Dimension of Carring Thinking, Critical and Creative Thinking", *The Autralasian Journal of Philosophy in Education*, May 2004, Vol. 12, No.1.