

(مقاله پژوهشی)

مبانی معرفت‌شناختی تربیت عقلانی در حکمت متعالیه و برنامه فلسفه برای کودکان

فاطمه حاجیلوئی^۱، علیرضا آل بویه^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۱

چکیده

تربیت عقلانی بدون شک از مهمترین اهداف نظام‌های تربیتی است و در تعلیم و تربیت اسلامی نیز نقش مهمی دارد و مورد تأکید آیات و متون دینی است. البته تربیت عقلانی با تربیت ارزشی، دینی و حتی عرفانی در تضاد نیست همچنان‌که ادغام برهان، قران و عرفان را می‌توان در حکمت متعالیه به نظاره نشست. برنامه فلسفه برای کودکان نیز از برنامه‌های آموزشی جدید در جهت بهبود روند فلسفه‌ورزی و تفکر در کودکان است و مدعی رویکردی جدید در تربیت عقلانی با نام «حلقه کندوکاو» است. این برنامه با وجود ظرفیت‌های خوب برای ایجاد فضای تفکر دارای مبانی‌ای ناهمخوان با مبانی فلسفی تربیت اسلامی است. به این منظور ضروری است جهت استفاده از ظرفیتهای مثبت این برنامه، مبانی فلسفی آن مورد توجه قرار گیرد. البته در این مجال به علت اهمیت و ارتباط مستقیم مبانی معرفت‌شناختی با تربیت عقلانی این مبنا مورد بررسی قرار می‌گیرد. به این منظور بعد از بررسی و تحلیل این برنامه، مبانی معرفت‌شناختی آن استخراج و با مبانی مستخرج از حکمت متعالیه مقایسه می‌شود. نتایج حاصل نشان می‌دهد حکمت متعالیه می‌تواند با داشتن مبانی معرفت‌شناختی همچون امکان دسترسی به یقین، مطلق‌گرایی، تنوع ابزار و منابع معرفت و امکان معرفت دینی و فلسفه الهی فضای تربیتی متفاوتی از برنامه فلسفه برای کودکان عرضه کند که علاوه بر استفاده از ظرفیت‌های مثبت برنامه فلسفه برای کودکان، نواقص آن را در تربیت یک انسان جامع‌الاجزای اندیشه‌ورز برطرف سازد.

کلید واژه‌ها: فلسفه برای کودکان؛ تربیت عقلانی؛ حکمت متعالیه؛ مبانی معرفت‌شناختی

f.hajilooei@kia.ac.ir

^۱ استادیار و عضو هیأت علمی گروه معارف دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج.

a.alebouyeh@isca.ac.ir

^۲ استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

مقدمه

تربیت عقلانی در تعلیم و تربیت اسلامی نقش مهمی دارد؛ بگونه‌ای که برخی از اندیشمندان یکی از ویژگی‌های اصلی تربیت اسلامی را تعقل و جنبه‌های عقلانی آدمی می‌دانند. (شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۴۹) اسلام دینی طرفدار تعقل است و آیات زیادی در قرآن بر تفکر و تعقل تأکید دارد.^۱ قرآن عقل را موهبتی می‌داند که هدایت عقلی و الهی انسان منوط به حاکمیت عقل بر وجود انسان است. شهید مطهری با اشاره به آیات ۱۷ و ۱۸ زمر تأکید می‌کند که مسیر هدایت انسان در عقل مستقل و تجزیه و تحلیل درست مسائل و بهره‌گیری از این موهبت الهی است. (مطهری، ۱۳۶۸: ۳۹)

مخاطب آیات قرآن اهل فکر و تعقل معرفی می‌شوند^۲ و ریشه اصلی گرفتاریها نیز عدم تعقل عنوان می‌شود.^۳ از این روانسان بدون تفکر از رسیدن به ملکات اخلاقی نیز باز خواهد ماند. بنابراین می‌توان راه اصلی رسیدن به کمال از منظر قرآن را تفکر و تعقل نامید تاجایی که انسان با وجود انبیا و بدون راهنمایی عقل به راه سعادت خویش نخواهد رسید. (مطهری، ۱۳۶۸: ۹۱) عصر ما عصر رسانه است، عصر تکثر اطلاعات متناقض و تصاویر پرزرق و برق، با گسترش ساعات حضور افراد از سنین پایین در فضای مجازی که باعث هرچه فربه‌تر شدن تخیل می‌شود، تلاش برای تربیت نسلی متفکر و عقل ورز بیش‌ازپیش ضرورت خود را می‌نمایاند. تربیت عقلانی در چنین عصری، اهمیت دو چندان می‌یابد و البته نظام و قواعد خود را می‌طلبد و مسائل و چالش‌های تربیتی به‌گونه‌ای دیگر رخ می‌نماید و روش‌های تربیتی باید به‌گونه‌ای دیگر سامان یابد. البته نظام‌های تربیتی مختلف مبانی، اصول، روش و در نتیجه تربیتی متفاوت خواهند داشت.

تفاوت مبنایی برنامه‌های مختلف تربیتی نشان می‌دهد در تربیت عقلانی کودکان باید با بررسی مبانی فلسفی به مهندسی نظام تربیتی مطلوب متناسب با فرهنگ و فلسفه بومی همت گماشت. فلسفه برای کودکان^۴ و به‌اختصار فبک از برنامه‌های آموزشی جدید

^۱ در قرآن ۷۷۹ بار مشتقات عقل بکار رفته است. ۴۹ بار عقل، ۱۸ بار فکر، ۱۸ و ۴ بار بر تدبیر تأکید شده است.

(محمدی ری شهری، ۱۳۷۸: ۱۷)

^۲ اشاره به آیات ۱۹۱ ال عمران، ۲۱۹ بقره، ۲۴ یونس.

^۳ ملک ۱۰-۱۱

^۴ philosophy for children (p4c)

است که الگوی خاصی جهت تربیت عقلانی ارائه داده است و مدعی رویکرد جدیدی در تربیت عقلانی است. لیپمن^۱ مؤسس این برنامه رویکرد خود را «فلسفه برای کودکان» نامیده است. او استاد فلسفه در دانشگاه کلمبیا در نیویورک بود. سال ۱۹۶۰ زمانی که او در رشته فلسفه مشغول تدریس بود متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند او با درک این نکته که چنین کاری می‌بایست از دوران کودکی آغاز شود، برنامه‌ای برای این امر با نام فلسفه برای کودکان ایجاد کرد. این برنامه دارای مؤلفه‌های خاص خود است که با هدف، محتوا و روش خاص خود نتیجه موردنظر خود را تحقق می‌بخشد.

روش این برنامه در تربیت عقلانی، گفت‌وگوی آزاد فلسفی در موضوعات مختلف در قالب اجتماع پژوهشی^۲ یا همان حلقه کندوکاو است. داستان از مهم‌ترین ابزار این برنامه جهت تربیت عقلانی است. گفت‌وگوی فلسفی در داستان اتفاق می‌افتد و کودک را در یک چارچوب خاص فکری قرار می‌دهد. این برنامه برای تربیت فلسفی کودکان، داستان و راهنمای داستان‌هایی^۳ برای سن ۳ تا ۱۸ سال دارد که در هر مقطع، مقوله‌های فلسفی و یا اخلاقی خاصی به بحث و گفتگوی آزاد گذاشته می‌شود.

مکتب‌های فلسفی حاکم بر برنامه فبک^۴ باعث فاصله این برنامه تربیتی با فضای تربیت اسلامی شده است، به خصوص اینکه داستان‌ها متناسب با همان فضای فرهنگی نوشته شده‌اند. شارپ، همکار لیپمن در نوشتن داستان و راهنمای برنامه فبک، با وجود تأکید بر بیان نظریات مختلف فلسفی در داستان‌ها و راهنماهای آن‌ها، خود یکی از انتقادهایی که به برنامه فلسفه برای کودکان داشت عدم توجه کافی به مواضع فلسفه شرق و خاور نزدیک در داستان‌ها بود. (شارپ، ۱۳۸۹، ج ۱: ۸۲) لیپمن علی‌رغم مخالفت با هرگونه لقاء محتوا می‌پذیرد که هر برنامه آموزشی بر مفروضات آشکار و پنهان مشخصی مبتنی است و در واقع

^۱Lipman
^۲Community of inquiry

^۳ داستان بیمارستان عروسک سن ۶-۳، الفی و پیکسی برای سنین ۷-۶، داستان کیو و گاس برای پایه ۸-۷، پیکسی ۱۰-۸، نوز ۱۲-۱۰، کشف هری ۱۴-۱۲، لیزا پایه ۱۵-۱۴، ساکی ۱۷-۱۶، مارک پایه ۱۷-۱۹.

^۴ فلسفه عمل‌گرای، فلسفه تحلیل زبانی، روانشناسی اجتماعی فرهنگی از ریشه‌های فکری لیپمن محسوب می‌شود. رک: ستاری، علی، نقد مبانی فلسفی برنامه برای کودکان، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳، صص ۵-۹.

ملاحظات روشی^۱ را برخلاف ملاحظات محتوایی^۲ خارج از قاعده ممنوعیت القاء تلقی می‌کند. (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵: ۱۰۲-۱۰۳) با اینکه لیپمن استفاده از دیدگاههای فیلسوفان را مجاز می‌داند برنامه فبک در عمل بصورت روش گرایانه صورتبندی شده است (باقری، ۱۳۹۴: ۳۷)

او با همین روش فلسفی قصد تحول در فضای تعلیم و تربیت را دارد و البته خود روش تعلیم و تربیت محتوای مهمی محسوب می‌شود که لیپمن در متاثر بودن آن از فیلسوفانی چون دیویی اذعان دارد^۳ از این رو باید مبانی فلسفی این برنامه در مقایسه و بررسی با مبانی فلسفی حکمت و فلسفه اسلامی قرار گیرد تا بتوان با توجه به این مبانی، اصول و روش تربیتی و در نهایت برنامه متناسب با فرهنگ اسلامی را طراحی نمود که البته مجال دیگری می‌طلبد.^۴

در میان مبانی فلسفی، مبانی معرفت شناختی به طور مطلق به تعریف معرفت، امکان معرفت، انواع معرفت، راهها و ابزار کسب معرفت، معیار صدق معرفت، معیار توجیه و اعتبار انواع معرفت می‌پردازد. (مصباح، ۱۳۹۰: ۸۸) و مناسبت بیشتری با تربیت عقلانی دارد از این رو در این مقاله مبانی معرفت شناختی تربیت عقلانی برنامه فبک و حکمت متعالیه استخراج شده و با یکدیگر مقایسه می‌شود.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی است که با بهره‌گیری از مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی منابع اسنادی مبانی معرفت شناختی فبک بیان و با منظر حکمت متعالیه به صورت تحلیلی مورد مقایسه قرار می‌گیرد. در این فرایند بعد از بررسی و مقایسه مبانی برنامه فبک با حکمت متعالیه مبانی حکمت متعالیه متناسب با برنامه فلسفه ورزی برای کودکان استنباط می‌شود که تفاوت دو فضای تربیتی را نشان می‌دهد.

^۱. procedural

^۲. substantive

^۳. to refer to: Lipman, Matthew. 'Philosophy for Children's Debt to Dewey', *critical&creative Thinking;The Australasian Journal of philosophy in Educatin*;12; 2008; p1-8.

^۴. پرداختن به مبانی و تغییر مبانی برنامه در واقع طرحی نو و متناسب با مبانی اسلامی را می‌توان راه درست اسلامی سازی علوم انسانی بخصوص علوم تربیتی دانست. از این رو تغییرات سطحی مثل تغییر اسامی در محتوای داستان‌ها و یا صرف استفاده از داستانهای ایرانی با روش فبک را نمی‌توان اسلامی سازی برنامه تلقی کرد.

۱. معنای علم فهم واقع یا انعکاس بافته ذهن

در تفکر لیپمن لزوماً علم تبیینی واقعی از عالم ندارد. هر فرد با نگاه به داشته های خود واقعیت را می سازد در این تلقی از علم، علم از تبیین از طریق علت ها و هدف ها فراتر نمی رود و پاسخ علمی در واقع پاسخ های علی به کودکان است تا بتوانند واقعیت اطراف خود را بهتر درک کنند. البته برای جوابگویی به کنجکاوی کودکان علاوه بر تفاسیر حقیقی به تفاسیر نمادین هم نیاز است که با داستانهای تخیلی و بازی انجام می شود. (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵: ۳۹) آنچه در این مسیر مهم است تفکر مستقل است و در واقع آموزش داده می شود که هرکس بیاموزد مستقل فکر کند (لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵: ۳۶۷).

البته طبیعتاً هر کس از دریچه نگاه خود به دنیا می نگرد و متناسب با داشته های پیشین خود درست و نادرست زندگی را مشخص خواهد کرد. (لیپمن، شارپ، ۱۳۹۵: ۲۲)

در این منظر علم، صرف آموخته ها و نحوه مواجهه فرد با عالم بیرون با ابزار محدود تجربی از دریچه دانسته های پیشین است که سعی در فهم و حل مسائل اطراف خود دارد. در واقع علم قاب نگاه بشر با داشته های خود است نه واقعیتی که موجود است.

اولین بحث مهم در مباحث معرفت شناختی معنای علم، امکان عالم شدن و معرفت و نحوه عالم شدن است. اینکه آیا معنای علم از فضایی به فضای دیگر متفاوت است خود بحثی مهم است. نگاه به روند تطور علم نشان می دهد با تغییر مبانی فلسفی، در تلقی از ماهیت علم نیز تفاوت حاصل می شود. علم در حکمت اسلامی مبنایی کاملاً واقع گرایانه دارد و در واقع نمایش واقعیت بیرون است ولی در دنیای مدرن، بشر از فهم واقعیت دور شده است و این ذهن است که سازنده واقعیت محسوب می شود و این امر فضای متفاوتی از علم، تعقل و تربیت را رقم می زند. در حکمت متعالیه معرفت واقعی و صحیح آن است که کاشفیت از واقعیت معلوم داشته باشد. (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۱: ۸۹) در این معنا از علم، نفس عالم و علم دو واقعیت خارجی و دو شیء نیستند بلکه وجود نفس همان وجود علم به شیء خارجی هم هست یعنی یک واقعیت است که به اعتباری وجود نفس، به اعتباری وجود علم و به اعتباری وجود ذهنی ماهیت معلوم است. این بدین معناست که نفس انسانی

در حال حرکت جوهری اشتدادی است. البته از توابع این تفکر این خواهد بود که با ارتقای ادراک از حسی به خیالی و از خیالی به عقلی نفس انسان نیز ارتقا می‌یابد. (عبودیت، ۱۳۹۳: ۱۴۲-۱۴۴)^۱

در نگاه حکمی، حقیقت، واقعیت وجودی است که عالم درک می‌کند ولی در نگاه لیپمنی، موهومات و مشکوکات جای حق را خواهند گرفت و تلقی هر فرد با آمیخته‌ای از ساخته‌های ذهنی او حقیقت تلقی خواهد شد. در نگاه وجودی به علم، تربیت عقلی سامان بهتری دارد. تربیت عقلانی در این منظر به معنای ارتقاء وجودی فرد است از این رو اخلاق و تزکیه را در بر خواهد گرفت و هر چه فرد ارتقاء وجودی بیشتری بیابد سطح بالاتری از واقعیت علم را درک خواهد کرد و از درک صورت‌های متغیر حسی به درک وجود ثابت مجرد عقلی خواهد رسید. از این رو رویکرد جاودان‌نگر بجای رویکرد فناپندار قرار خواهد گرفت. علم از صرف صورت‌های ذهنی مشکوک همیشه در حال ترمیم گذرا به گنجینه‌های مجرد جاودان عقلانی ماندگار تغییر چهره خواهد داد.

۲. عقل از صرف قوه تحلیل و قضاوت تا عقل نفس

در عبارات لیپمن عقل و عقلانیت^۲ به تفکر استدلالی معنا می‌شود (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۳) و هدف آموزش صحیح ایجاد مهارت تفکر و استدلال و مهارت اصلاح خطا با رعایت منطق صوری و غیرصوری عنوان می‌شود. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۶۴-۶۶) از این رو در برنامه لیپمن فلسفه به همین مهارت در استدلال و منطق همراه با روش گفتگو معنا می‌شود و اینگونه فلسفه را از ملک طلق بزرگسالان به زمین بازی کودکان ذاتا فیلسوف تبدیل می‌کند. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۷۱)

در این برنامه نتیجه عقلانیت امکان دلیل‌آوری برای باورها و معقول بودن دلایل معرفی می‌شود. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۸۶)

در این چارچوب، عقل به عقل‌گریزی محدود می‌شود و حتی هنگامی که از کندوکاو منطقی در اخلاق نیز سخن می‌گوید منظور او قدرت استدلال‌آوری و آوردن منطق به گفتگوی

^۱ . به عبارتی هرچه نفس عالم تر می‌شود کمالات واقعی بیشتری را بدست می‌آورد. عالم در این منظر نسبت به منطقی که علم را صورتی از پنداشت‌های ذهنی و شخصی می‌داند از درجه وجودی و تکاملی بیشتری برخوردار است.

^۲ rationality.

اخلاقی است.^۱ شاهکار این برنامه به زعم خود وارد کردن فضای تربیتی کودک از فضای عاری از ضرورت منطقی و استدلال‌های اصیل به فضای منطقی و استدلال با تفکر مستقل در همه حوزه هاست.^۲

تلقی عقل به‌عنوان موهبتی که برای استدلال کردن و فهم و ادراک در اختیار انسان قرار داده شده را می‌توان معنای مشترک عقل در برنامه لیپمن و صدرا دانست ولی در حکمت متعالیه معنای وسیعتری از عقل مطرح شده است. استدلال، طبقه بندی، تجزیه و تحلیل، تفکر صحیح، استنباط، برهان‌آوری در هر دو نظام فکری مورد توجه و عنایت هستند. (پروینیان و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۳۹؛ شارپ، ۱۳۸۹، ج ۱: ۸۷-۸۸) ولی عقلانیت^۳ آمری است که وابسته به مبانی فلسفی هر مکتب متفاوت خواهد بود. در حکمت متعالیه عقل و عقلانیت حوزه معنایی و کاربردی وسیعتری را به خود اختصاص می‌دهند.

در تربیت اسلامی معنای عقلانیت به اختصار تشخیص باز شناخت حق از باطل در قلمرو شناخت‌های نظری و خیر و شر در قلمرو شناخت‌های عملی و بازدارنده از سیئات و سوق دهنده به حسنات است. (بهشتی، رشیدی، ۱۳۹۲: ۵۴) نفس‌شناسی در تفکر ملاصدرا «مادر حکمت» نامیده می‌شود و تکامل نفس نه از راه عقل نظری و عملی صرف بلکه لازم است با استکمال دو بعد علمی و عملی با دو روش نظری و عملی حاصل شود. (ملاصدرا، ۱۳۸۱ الف، ج ۶: ۹)

در این نگاه با ارتقاء وجودی نفس، عقلانیت کامل می‌شود هر چه نفس تکامل می‌یابد سطوح بالاتری از تعقل صورت می‌پذیرد. در نظر صدرا علم آموزی مسیری بینهایت دارد ولی این امر به معنای رد درجات پایین علم و صورت ذهنی نیست. در واقع صدرا علم به جزئیات را نه تنها انکار نمی‌کند بلکه ساختمان علم را بر همین علم به جزئیات مادی حسی بنا می‌کند. در لیپمن همه علوم به این سطح تنزل یافته‌اند ولی در صدرا اینجا شروع علم آموزی است و راه طولانی به درازای مراتب تعالی بشر وجود دارد. داده‌های حسی نقش

^۱ . ر.ک: لیپمن، شارپ و اسکانیان، ۱۳۹۵، صص ۱۸۰-۲۱۷.

^۲ . همان.

^۳ . rationality

بسیار مهمی در فرایند معرفت یابی دارد، تمامی مفاهیم مسبوق به تصورات حسی جزئی هستند. (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۳: ۳۸۰-۳۸۲) در واقع در فک و متعالیه قدم های اولیه مشترک برداشته می شود. در نظر صدرا حواس پنجگانه اطلاعات را می گیرد و در یک حس فعال کوتاه مدت جمع می کند و ذهن از این یافته های حسی کلیاتی را خارج می کند و برخی از امور غیرحسی را نیز با عقل می فهمد و توسط قوه واهمه تشخیص می دهد. (ملاصدرا، ۱۴۱۹: ۵۱۷)

حس مشترک از یک سو تمامی آنچه حواس ظاهری جمع آوری نموده اند است را درک می کند و از سوی دیگر خادم قوای دیگر است. صور ادراکی را از یک سو جهت ذخیره سازی در اختیار خیال و از سوی دیگر در اختیار واهمه جهت درک معنا قرار می دهد. قوه متصرفه کار تصرف در معانی را انجام می دهد این کار اگر تحت مدیریت واهمه باشد تخیل و اگر تحت مدیریت عقل باشد تفکر است و البته این نفس انسانی است که فی وحدتها کل القوا در حین یکی بودن دارای همه این مراتب و حاضر در همه نشئات مختلف است.^۱ معلم در این میان تلاش می کند تا دانش آموزان آمادگی لازم برای تجربه و ارتقاء را بیابند و بتوانند داده های حسی را بهتر درک و طبقه بندی کنند و بتوانند مسیر رشد تحت مدیریت عقل بودن را تمرین کنند. این امور در فلسفه برای کودکان هم مورد تأیید است اما آنچه در حکمت متعالیه مهم است ارتقاء از این سطح است و به اصطلاح گذر از عالم حس است و معلم باید توانایی ایجاد این رشد را داشته باشد. معلم در چارچوب تفکر متعالیه تلاش می کند دانش آموز به یک تعامل شناختی با جهان برسد و یک نظام ذهنی منظم و منسجم و پایدار بسازد به گذار از مراحل کمک کند. (بهشتی و دیگران، ۱۳۹۷: ۵۳)

معنای عقل در تفکر صدرا بسیار وسیع تر از صرف تفکر و استدلال است. معنای واژه عقل در دائره المعارف تربیت و حکمت اسلامی با کلمات معادل *reason; wisdom; intellect* تفاوت معنابه ای دارد گرچه از عقل استدلال گر شروع می کند ولی به آن اکتفا نمی کند بعد از رسیدن به منبع معرفتی وحی و شهود به درجاتی بالاتر از معرفت دست می یابد از این رو عقل را از آن رو عقل می داند که مانع از امیال سرکش شود و زانوی نفس سرکش را ببندد. (جوادی آملی، ۱۳۷۴: ۷۰) این بازه معنایی در حوزه عقل نشان می دهد در حکمت اسلامی

^۱. ر.ک: لطیفی، ۱۳۹۶، مبانی انسان شناختی

عقل معنایی بسیار فراتر از معنای آن در تربیت غربی لیپمن را داراست. عقل در این نظام تربیتی، متولی حفظ نفس از گناه است و انسان عاقل نه تنها انسان مستدل و حسابگر که انسانی است که عقل تقوا را بر نفس کشیده با مدیریت، نفس خود را از شهوات و معاصی محفوظ می‌دارد و از سطح قوه واهمه بالاتر می‌رود. در حالی که در نظام تربیتی غربی عموماً و در تفکر لیپمن در برنامه فبک خصوصاً عقل به نیروی حسابگری جهت تدبیر زندگی معطوف شده است. در این تلقی، انسان عاقل کسی است که زندگی دنیوی صرف را در جهت تمنیات خود مدیریت می‌کند در حالی که در حکمت اسلامی عقل علاوه بر اینکه منشأ تفکر است منشا تعالی، تزکیه و رشد معنوی فرد نیز هست.

این تفاوت عمیق در معنای عقل دو نظام مختلف را در تربیت عقلانی رقم خواهد زد. در معنای اول تربیت عقلانی تربیت عقل حسابگر است تا بتواند گلیم زندگی مادی را در جامعه طبق منافع فرد بیرون بکشد و در معنای دوم، عاقل آن است که بتواند گلیم انسان را از عالم مادیات بیرون کشد و به عالم باطن و عمل متصل کند. (جوادی آملی، ۱۳۷۶: ۱۱۰) در این منظر ادراک معقول ارتقای عالم است نفس عالم با حرکت جوهری از مرتبه حس به خیال و بعد هم به عقل می‌رسد و همین سیر متعالی او را به قیامت می‌رساند (معلمی، ۱۳۹۳، ج ۱: ۳۷۴) در این منظر اگر علم و عقل در مسیر تصحیح اعمال انسان نباشد اصلاً به درد انسان نخواهد خورد و نافع نخواهد بود و عقل سرمایه ای برای ساخت زندگی دنیا و آخرت و ابدی اوست.

۳. امکان دسترسی به معرفت یقینی

لیپمن «حقیقت» را امری می‌داند که از نظر فلاسفه همیشه امری پیچیده بوده است که با وجود دست نیافتنی بودن همچون ستاره قطبی که هیچ‌گاه ملوانان‌ها به آن نمی‌رسند ولی راه را به وسیله آن در دریا می‌یابند، مفید خواهد بود. (متیو لیپمن، آن مارگارت شارپ، ۱۳۹۴: ۲۸) حقیقت در این نگاه چیزی نیست که در دسترس انسان قرار بگیرد. به بیان دیوید کندی^۱ در برنامه لیپمن مجریان برنامه از این جهت که میان گفتگوی غایت نگر و غیر

^۱. Keneddey

غایت‌نگر در نوسان‌اند در وضعیت دشواری قرار دارند. تا جایی که آنان توقعات علم‌شناسانه خود را بر این اصل بنا می‌نهند که حقیقتی برای رسیدن در درازمدت وجود دارد، گفتگوی اجتماع پژوهش فلسفی غایت‌گرایانه است اما از آنجا که فرض نمی‌شود که حقیقتی وجود دارد و اگر وجود داشته باشد آن‌قدر قطعه قطعه شده است که غیرقابل دسترسی است، غیر غایت‌گرایانه است... پایانی که ما نمی‌توانیم پیش‌بینی کنیم و نهایتاً اینکه حتی نمی‌توانیم یقین داشته باشیم که وجود دارد.» (کندی به نقل از قاندری، ۱۳۸۳: ۵۲)

با این اوصاف در این منظر هیچگاه نمی‌توان در موضوعی به یقین رسید و اتفاقاً همین فضای عدم دسترسی به یقین است که همواره نگاه پژوهش محورانه و گفتگو را در این برنامه باز نگاه می‌دارد.

داستان لیزا در برنامه فبک می‌خواهد به کودکان کمک کند تا همه ابعاد تجربه خود را لحاظ و واقعی قلمداد کنند، حتی تخیلات احساسات و... همه را حقیقی و واقعی بدانند. لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۱۶) لیزا در داستان پذیرای کثرت تجربیات بوده امور زندگی خود را به صورت سلسله مراتبی دسته‌بندی نمی‌کند و این امر بصورت امری مثبت ارزیابی می‌شود. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۱۶-۷۱۷)

بنابراین لیپمن در واقع تمام معرفت‌های انسان را در یک رده قرار می‌دهد که به تناسب انسان و تجربیات او از وضوح برخوردار خواهند بود و به وضوح با قائل شدن به معیارهای ثابتی برای حقیقت و یقین مخالفت می‌کند.

در حکمت متعالیه با تعریف علم به کشف واقعیت چه خود معلوم و چه صورت معلوم در نزد عالم حاضر باشد در هر دو حالت معرفت صادق کاشف از واقعیت خود معلوم است. (ملاصدرا، ۱۳۶۶، ج ۲: ۱۴۲) در این منظر دست کم خود معرفت‌های حضوری^۱ که معلوم، نزد عالم حاضر است مثل علم به خود و حالات خود انسان نقدترین گزاره‌های یقینی هستند که عدم دسترسی به یقین را نقش بر آب می‌کنند.

توجه به این امر باعث می‌شود تعمیق معرفت‌های حضوری و یافتن‌های درونی از امور

^۱ بدیهیات اولیه، قضایای تحلیلی، حمل‌های اولی، وجدانیات، قضایای منطقی و هلیات بسیطه از جمله گزاره‌های یقینی در حکمت اسلامی هستند. ر.ک شیروانی، ۱۳۸۰.

مهم در تعلیم و تربیت اسلامی تلقی شود چرا که دامنه شناخت های یقینی فرد را افزایش می‌دهد. (لطیفی، ۱۳۹۶: ۱۸۶)

در کل، پرنده علم در حکمت متعالیه به شوق یقین عزم پریدن می‌کند و جز در آشیان یقین آرام نمی‌گیرد. این امر پای متزلزل نسبی‌گرایی را از این آشیان کوتاه می‌کند و قدرتمندی بیشتری نسبت به حریفان نسبی‌گرا می‌یابد. نظام تربیت عقلانی‌ای که بر دسترسی به یقین سامان می‌یابد در کل پایگاه مطمئن تری در تربیت به نسبت به نظامی که حقیقت قطعی را برای رسیدن نمی‌بیند دارد. اول اینکه خود این بی‌نصیبی از یقین در فرد، تناقض نسبی‌گرایی^۱ را را ایجاد می‌کند و تناقض و خود ستیزی را می‌توان بدترین امر موجود در یک نظام تربیت عقلانی دانست چرا که هر نظام تربیتی بی‌شک اموری را بعنوان امور یقینی و حقیقت پذیرفته است. همانطور که لیپمن نیز به‌عنوان محتوای روشی به این امور ثابت اذعان دارد. از سوی دیگر انسان فطرتاً حقیقت‌جو است و کشتی وجود او در ساحل یقین است که آرام می‌یابد تا فرصتی جهت صید مروارید های ارزشمند حقیقت بیابد و هیچ چیز به اندازه نبود این ساحل یقین انسان را از عمیق شدن در بحر بی‌انتهای علم بی‌بهره نخواهد کرد.

لیپمن از یک طرف به ضرورت حلقه های کندوکاو می‌پردازد که اعضای حلقه کندوکاو با هم بر اساس منطق به گفتگو می‌نشینند و از سوی دیگر حقیقت را همچون ستاره قطبی در نظر می‌گیرد که از دسترس افراد خارج است و حقیقت را به هم فکری و نتیجه‌های گفتگوی حلقه های کندوکاو تنزل می‌دهد اساساً این دو امر در یک برنامه، فضای متناقضی را ایجاد می‌کنند چطور می‌توان در یک فضای تفکر عقلانی گفتگو کرد در حالی که از اساس حقیقتی برای یافتن وجود ندارد.

گویی بخواهیم شیوه گفتگویی حقیقت مدار سقراط را با شیوه و منطق سوفستایی ادغام کنیم که البته قامتی ناساز و نامتوازن است که لباس گفتگوی منطقی در الگوی یک برنامه درست تربیت عقلانی را نمی‌توان بر آن پوشاند. با نبود مقدمات یقینی قیاسها با ماده سفسطه

^۱ در نسبی‌گرایی از یقین به صدق آن نسبت به خودش، کذبش نتیجه گرفته می‌شود و امری پارادوکسیکال است.

یا قضایای شبه یقینی شکل می‌گیرند و روش سفسطه‌ای جای روش برهانی را خواهد گرفت. ماده آلوده به سفسطه پای مغالطه مشبهات را به قیاسها باز کرده قطار تربیت صحیح عقلانی را از مسیر خارج خواهد کرد.

۴. ملاک صدق، مطابقت با واقع یا نگاه عملگرایانه به صدق

نظریه‌ای که لیپمن در باب صدق بیان می‌کند نظریه لیزا در داستان است «نظریه عمل‌گرایی در باب صدق^۱» است. «رویکرد لیزا در واقع یک رویکرد ابزارگرایانه در باب صدق است که به‌جای تأکید بر انطباق با واقعیت از پیش موجود و تغییرناپذیر بر کارایی اصرار دارد.» (لیپمن، شارپ، ۱۳۹۴: ۶۴۲)

حامیان این نظریه خود را بخشی از واقعیت می‌دانند که همچنان با زندگی و فعالیت، واقعیت تغییر می‌یابد. «ایده‌های صادق در واقع همان چیزهایی هستند که در تغییر اشیا به صورتی که با انتظارات ما هماهنگ باشند توفیق یافته‌اند.» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۶۴۴)

بازنمایی واقعیت واژه‌ای است که در قاموس عمل‌گرایی نمی‌گنجد. (باقری، ۱۳۹۴: ۴۸)

وقتی لیپمن به نظرات تطابق و انسجام در باب صدق اشاره می‌کند بیان می‌دارد که دلیل ندارد اگر یک نظریه صدق درست باشد بالضروره نظر دیگر کاذب باشد چون هر کدام کارکردهای مختلفی دارد. او انطباق با جهان بالفعل را مناط درستی آزمایی^۲ گزاره‌ها می‌داند و اصل انسجام را باعث سامان بخشیدن گزاره‌ها^۳ و طبق نظریه سوم که عمل‌گرایی است کارایی گزاره را ملاک صدق قرار می‌دهد. نحوه تعامل لیپمن با نظرات مختلف در واقع عمل‌گرایانه است و قائل است از هر نظری جایی کارکردی دارد می‌توان استفاده کرد. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۶۴۱-۶۴۲)

در داستان لیزا، هری می‌گوید: «ما نمی‌توانیم دلایل خودمان را یک‌بار و برای همیشه اثبات کنیم شاید هم هیچ‌چیز را نتوانیم یک‌بار و برای همیشه اثبات کنیم» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۷۸)

لیپمن در راهنما در توضیح این حرف هری، آن را اقتضای کندوکاو می‌داند که هیچ چیزی با قطعیت مطلق در زمانی معین قابل شناخت نیست و آن را لازمه گسترش دانش

1. Pragmatic Theory Of Thruth

2. Verify

3. Organize

می‌داند و این گفته چارلز پیرس را در ادامه برای تأیید حرف خود می‌آورد «اینکه چیزی یکبار و برای همیشه می‌تواند شناخته شود مساوی بستن کندوکاو است چراکه بررسی بیشتر آنچه را شناخت کامل و نهایی فرض شده مجاز نمی‌داند.» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۰۱) در این منظر هیچ‌گاه نمی‌توان از گزینه‌های مطلق سخن گفت. در واقع در نظر لیپمن این کارایی نظریه‌هاست که صدق آن‌ها را تعیین می‌کند.

در منظر لیپمن با تأییراتی که از مکتب پراگماتیستی دیویی دارد معیار درستی باورها را در کارایی آن در حل مشکلات میداند و تذکر می‌دهد که لازم نیست هیچ باوری قطعی باشد چرا که علم در کندوکاو و مباحثه بطور کلی با توافق‌های موقتی در مسیر رسیدن به پاسخ‌ها و باورهای بدرد بخور و رضایت بخش ایجاد می‌شود. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۱۶)

در چارچوب تفکر لیپمنی علم و باورهای هر کس آمیخته‌ای است از موهومات و پنداشت‌های افراد که آنها را از دید خود حقیقت می‌پندارد و این امر می‌تواند تربیت عقلانی را به سمت تربیت تخیلات و توهمات بدل از حقیقت پیش ببرد و راه رسیدن به حقیقت را دور و دورتر کند.

در حکمت متعالیه تطابق با واقعیت معیار صدق است. اما در عین حال این سوال که علم ما چقدر با واقعیت خارج دارای تطابق است؟ با امکان یقین‌آوری در حکمت متعالیه به جواب وافی نمی‌رسد چرا که ممکن است برخی یقین‌های ما با واقعیت تطابق نداشته نباشند و این سوال باقی است که آیا یقین ما با واقع تطابق دارد یا خیر؟ از این رو تطابق در حکمت متعالیه بسیار امر مهمی است.

که البته علوم حضوری، گزار‌های تحلیلی، گزار‌های منطقی و بدیهیات اولیه از امور یقینی مطابق با واقع هستند که جای پای محکمی در این مکتب جهت یقین مطابق با واقع می‌سازند.^۱ از امور مهم در بحث علم در حکمت متعالیه اثبات تطابق علم و معلوم خارجی است که نبودنش دست انسان را از علم به خارج کوتاه می‌کند و سفسطه را به دنبال می‌آورد.

^۱ ر.ک شیروانی، ۱۳۸۰.

در کل این فضا در حکمت متعالیه معیار صدق را به سمت تطابق با واقعیت می برد.

۵. نسبی یا مطلق بودن معرفت

با توجه به اینکه نسبی گرا یا مطلق گرا بودن معرفت در یک برنامه تربیتی آثار تربیتی کاملاً متمایزی خواهد داشت شاخص های نسبی گرای معرفتی در محتوا مورد بررسی قرار می گیرد.

الف. نفی گزاره های مطلق

از نظر لیپمن هیچ حکمت نهایی وجود ندارد که به ما آنچه را درست است یکبار و برای همیشه بگوید.» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۴) او خود اذعان دارد که موضوعات اصلی مثل حقیقت، انصاف و... گرچه مکرراً بحث می شود اما هیچ گاه به نحو قطعی مطرح نمی شود و باید هم این گونه باشد. باید تلاش شود دانش آموزان گستردگی و پیچیدگی ایده ها را درک کنند نه اینکه ایده ها به نحو قطعی مطرح شود. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۷)

لیپمن در مورد معنای «درست» و موضوعاتی از این دست بیان می دارد که «در مورد موضوعات فلسفی پیچیده نباید انتظار توضیح قطعی و نهایی داشت.» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۳۹۴) لیپمن حق را «استحقاق برای انجام کاری» و آن چیزی می داند که از سوی قانون یا نهادهای اخلاقی اجتماعی مردمی موجه می شود. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۳۹۹) پیداست که در این نظر، حق مطلق وجود ندارد.

از این رو موضوعات و ایده های مطرح شده در محتوای داستان های برنامه مثل حقیقت^۱، انصاف^۲ و سازگاری^۳ و... مورد بحث و گفتگو واقع می شوند اما هیچ گاه به نحو قطعی مطرح نمی شوند از این روست که لیپمن تأکید دارد که باید به دانش آموزان گستردگی و پیچیدگی ایده های فلسفی را منتقل کرد تا خود با کندوکاو ارزش های خود را دریابند. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۷) لیپمن در ایده «جواب چیست؟» گزاره های موجود که «گزاره ها امور واقع»^۴ نامیده می شوند را نهایتاً پاسخ کندوکاوهای پیشین می دانند که باید پشت سر گذاشته

1. Truth

2. Fairness

3. Consistency

4. Statements Of Facts

شود. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۳۰۷) لیپمن هدف از کندوکاو در برنامه را توافق موقت که از طریق رسیدن به پاسخ‌ها و باورهای رضایت بخش و به دردمخورد در هر برهه از زمان حاصل می‌شود، می‌داند. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۱۶) در این چارچوب نمی‌توان از هیچ گزاره مطلقی سخن گفت.

ب. کندوکاو بی‌پایان معنا

در نظر لیپمن کندوکاو بی‌پایان است و هیچ حکمت و حقیقت نهایی همیشه درستی وجود ندارد، ما در جهانی زندگی می‌کنیم که در حال تغییر است جهانی که باید قابلیت سازگاری با وضعیت‌های جدید آن را داشته باشیم. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۴) لیپمن یکی از نکاتی را که در توضیح کاربرد فلسفه در کندوکاو بیان می‌دارد، اندیشیدن به طریقی است که راه برای گزینه‌های تازه و راه‌های نو باز گذاشته شود (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۵) و این روند را، راه صحیح جهت مؤثر اندیشیدن تلقی می‌کند. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۵) داستان‌ها بر همین منوال نگارش یافته‌اند و در گفتگوها هیچ‌گاه نتیجه قطعی و پایانی وجود ندارد تا راه برای ایده‌ها و فکرهای جدید باز گذاشته شود.

در راهنمای داستان لیزا لیپمن بیان می‌دارد که قوانین کشور و حتی قانون اساسی و هر قانون دیگر مثل قوانین دیگر موجود در زندگی قابل‌بازنگری هستند و قوانین ثابتی وجود ندارد. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۳۸۸) لیپمن شرط تعهد به کندوکاو جمعی را غیرقطعی دانستن دیدگاهها می‌داند تا همواره از پیشنهاد های جدید استقبال شود (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۰۷) در واقع انسان در طی زمان است که با کندوکاو بی‌پایان معنا به سمت تکامل معنا پیش می‌رود و این کندوکاو هیچ‌گاه هم به انتها نمی‌رسد.

ج. نسبی بودن دلایل و «نبود دلیل نهایی»

لیپمن در داستان لیزا، از زبان هری بیان می‌کند که «ما نمی‌توانیم دلایل خودمان را یک‌بار برای همیشه اثبات کنیم شاید هم هیچ‌چیز را نتوانیم یک‌بار و برای همیشه اثبات کنیم.» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۷۸)

در راهنمای داستان توضیح می‌دهد که با گسترش دانش همه آنچه پیش‌تر می‌دانستیم تجدید

نظر خواهد شد. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۰۰)

لیپمن معتقد است فقط با گذشت زمان است که کودکان شروع به بسط مفهوم پیچیده تری از موضوع می کنند و آن را بهتر می فهمند. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۲۷) لیپمن در این ایده که «آیا می توان هر چیزی را اثبات کرد؟» بر این نظر است که ما نمی توانیم «نظرات خودمان را یکبار برای همیشه اثبات کنیم.» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۰۰)

لیپمن این حرف هری در داستان که ما هیچ چیز را نمی توانیم یکبار و برای همیشه اثبات کنیم. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۰۱) را از شکاک بودن عام او نسبت به شناخت نمی داند بلکه صرفاً به واسطه فهمی می داند که او از کندوکاو دارد زیرا چیزی با قطعیت مطلق در زمان معین قابل شناخت نیست و منظور هری را همین می داند که با گسترش دانش همه آنچه پیش تر می دانستیم تحت تأثیر دورنمای جدید قرار می گیرد و شایسته تجدیدنظر خواهد بود. لیپمن ضمن بیان عبارتی از چارلز پیرس بیان می دارد که گفتن اینکه چیزی یکبار و برای همیشه می تواند شناخته شود مساوی بستن راه کندوکاو است چرا که شناخت کامل و نهایی بررسی بیشتر را مجاز نمی داند. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۷۰۱)

در نظر لیپمن باورها تا زمانی که مشکل هایی که عملاً با آنها مواجهیم را حل کند درست هستند و در غیر این صورت باید جایگزین شود. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۱۶)

از این رو او بین تفکر و تفکر مستقل تمایز می نهد و بر تفکر مستقل و شخصی و آنچه قضاوت درست را برای هر کس با دلایل شخصی ممکن کند تأکید می کند. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۲۳) نسبی گرایی معرفتی کمترین رهاوردی است که تفکر با این توصیفات با خود می تواند داشته باشد.

د. اهمیت تفکر مستقل

در نظر لیپمن همانطور که بیان شد آنچه اهمیت دارد تربیت کودکانی با تفکر مستقل است تا بتوان به اراده اکثریت بدون هراس از تکنیک های اقناع توده از طریق رسانه ها اعتماد کرد. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۳۶۷)

لیپمن مهم ترین چیزی که در مقدمه کتاب راهنما بر آن اصرار دارد این است که چیزی که نه تنها تعلیم و تربیت اخلاقی بلکه تعلیم و تربیت به طور کلی بدان، سامان می یابد ضرورت

وارد کرد مؤلفه «تفکر برای خود» به تعلیم و تربیت است. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۳۶)

لیپمن در راهنمای مربوط به داستان «آقای پاتریج کار بچه‌ها را زیر سؤال می‌برد.» نظر آقای پاتریج را که آموزش را با مدرسه رفتن و این دو را با اجتماعی شدن یکی می‌گیرد را نقد می‌کند و هدف از آموزش و تربیت دانش آموزان را ایفای نقش درست در جامعه مردم سالار می‌داند و تنها یک آموزش را مناسب چنین جامعه‌ای می‌داند و آن تفکر مستقل افراد است. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۵۷۱)

در واقع هدف لیپمن در تربیت، دموکراسی و تحقق جامعه دموکراتیک به‌عنوان یک ارزش مهم تضمین‌کننده صلح است که باید با تربیت دانش آموزان محقق شود. (Lipman; 1991: 120) آنچه این هدف را محقق می‌کند تربیت افرادی است که تفکری مستقل داشته باشند و بتوانند متناسب با شرایط و حل مشکلات جامعه بیندیشند. تفکر مستقل و ارائه راه حل‌های ناظر به شرایط متغیر بدون قائل بودن به اصول ثابت نسبی‌گرایی را رقم خواهد زد.

در مقابل نسبی‌گرایی معرفتی لیپمن که تمام شناخت‌های انسان نسبت به جهان خارج را متأثر از تعلقات فرهنگی و ذهنی افراد می‌داند، حکمت متعالیه به امکان معرفت مطلق اذعان دارد. در نسبی‌گرایی نمی‌توان از صادق یا کاذب بودن معرفتی در تمام زمان‌ها و موضوع‌ها سخن گفت؛ بنابراین تفکرات مکاتب مختلف که شناخت حقیقی نسبت به جهان را انکار می‌کنند در واقع به نوعی نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی مبتلا هستند گرچه خود آن را انکار کنند.^۱ نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، سخنی خود متناقض است چرا که «وقتی تمام شناخت‌های انسان نسبی باشد» خود این گزاره هم شامل این قاعده شده نمی‌تواند مورد توجه قرارگیرد و از سوی دیگر بسیاری از امور دیگر که از واضحات است نیز مثل «وجود اصل واقعیت» هم وقتی شامل این قاعده شود سر از شکاکیت مطلق در خواهد آورد که مورد نظر خود نسبی‌گرایان معرفتی هم نیست.

آیت‌الله جوادی آملی مبنای نسبی‌گرایی معرفتی را به چالش می‌کشد و کسانی را که به‌صراحت به انکار واقعیت یا نفس‌شناخت تن نمی‌دهد بلکه ضمن اذعان به اصل واقعیت

^۱ ر.ک: عبدالله جوادی آملی، ۱۳۸۶، صص ۷۹-۸۲.

به عصری بودن و یانسی بود فهم بشری قائلند را شکاکیت و سفسطه پیچیده که پوشیده و پنهان است معرفی می کند. (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۲۷۰)

می توان گفت برنامه لیمن هم به همین نوع از سفسطه مبتلاست یعنی از واقع گرایی حمایت می کند ولی درعین حال لوازم شناخت سر از سفسطه درمی آورد. این سفسطه اندیشه بشری را چیزی جز بسط و گسترش فرضیه های گذشته نمی داند که تحت تأثیر انگیزه ها و عوامل مختلف روانی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و... بیان می شود و با دریافت دانش های جدید در معرض دگرگونی قرار می گیرند. در این منظر فهم مطلق هر واقعیت خارجی تنها آن زمان میسر است که تمامی اسرار جهان آشکار شده باشند و البته همواره با احتمال پیدایش دانش های نوین در انتظار دگرگونی و تغییر علوم پیشین نیز باید بود. (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۲۷۲-۲۷۳)

در این دیدگاه هیچ امری آن گونه که هست شناخته نمی شود هر کلام که از دهان گوینده خارج می شود تنها در نظام معرفتی شخصی معنای خود را بازمی یابد، یعنی فرد شنونده به تناسب موقعیتی که نسبت به گذشته و آینده خود دارد، معنایی را بر آن بار می نماید. در نتیجه نمی توان این معنای تحمیل شده را حاکی از واقعیت خارج یا مراد واقعی متکلم دانست. از این رو نه مجالی برای فهم باقی می ماند و نه راهی برای تفهیم و این، چیزی جز شکاکیت و انکار وجود شناخت نیست. نقش ابزار و کاربرد عملی نظریه ها تأمین کننده خصیصه ارائه و حکایت که لازمه قطعی شناخت است، نیست. موکول کردن شناخت به آینده هم برفرض که حرکت فعلی بافته های ذهنی را به عنوان مسیر شناخت، اعتبار بخشد اثری در وضعیت موجود معرفت بشری نمی گذارد. (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۲۷۶-۲۷۷)

این بیان استاد جوادی راهکار لیمن برای رد نسبی گرایی را که با تمسک به واقعیت و عمل گرایی است، باطل می کند و برای حکایت گری کافی نمی داند و اینکه در حلقه کندوکاو گفتگوها در مسیر بی پایان ولی تکامل است هم اثری در نتیجه ندارد.

۶. حدود ابزار، روش و منابع و فاعل معرفت

در برنامه لیمن ابزار و روش علم و منابع محدودیت هایی دارد که در کل، برنامه را بامحدودیت هایی روبرو کرده است .

الف. تنوع منابع و ابزار معرفت

اصالت فاعل شناسای انسانی امری است که به وضوح در متون برنامه فلسفه برای کودکان موجود است. لیپمن در تعریف «سؤال» سؤال درست را از چیزی می‌داند که بخشی از مشکل^۱ جهان را حل می‌کند. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۱۶)

او با این بیان می‌خواهد حتی سؤالات فلسفی از ماوراءالطبیعه را در زمین جستجو کند نه از این جهت که چنین سؤالی وجود ندارد بلکه چون به درد حل مشکلی از مشکلات انسان نمی‌خورد. لیپمن در محتوای برنامه خود معارف را در محدوده موقعیت تجربی افراد بیان می‌کند، در ایده «جامعیت»^۲ جامعیت را در نظر گرفتن همه اطلاعات مربوط که شامل واقعیت‌های موقعیت در حال حاضر و احتمالاتی که در صورت انتخاب آن در موقعیت مطلوب صورت می‌گیرد تعریف می‌کند و این حرف آقای استوتلمیردر داستان «این تا حد زیادی بستگی به این دارد که می‌خواهیم در چه جور دنیایی زندگی کنیم؟» را دال بر همین موضوع می‌گیرد که «جامعیت با شکل دادن مفهومی از جهانی حاصل می‌شود که می‌پسندیم در آن زندگی کنیم.» (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۸۹) در نظر لیپمن حتی «باورها تا زمانی بدرد می‌خورند که مشکل‌های که عملاً با آنها مواجهیم را حل کنند و الا باید جایگزین شوند.» (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۱۶) در واقع در نظر لیپمن سؤال و مشکل دو کلمه متناظر هم‌اند که هر سؤال واقعی، ناظر به وجود مشکلی است (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۲۵)

در ایده «مشکلات و رازها» در داستان «هری به این فکر می‌کند که سؤال چه جور چیزی است؟» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۳۲-۳۳) لیپمن در راهنمای این قطعه از داستان در مورد تفاوت مشکلات و رازها با مربی صحبت می‌کند و راه تمیز دادن این دو را این معرفی می‌کند که «مشکلات چیزهایی هستند قابلیت صورت‌بندی شدن و حل شدن دارند اما رازها خیر» و مرگ را به‌عنوان مثالی برای راز بیان می‌کند که هیچ ایده‌ای در مورد صورت‌بندی آن وجود ندارد. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۲۴) و در این بیان، منظور او مشکلی از امور تجربی است و غیر آن اساساً رازی است که ارزش وقت گذاری ندارد.

¹. Problems

². Comprehensiveness

تأکید لیپمن بر تفکر تأملی است و با تمرکز زیادی بر تفکر تأملی پیامدنگراز تفکر کل نگر ناظر به معنا غفلت دارد. چه بسا ممکن است فردی با زندگی ظاهری منظم بدون اینکه با مسئله خاصی روبرو باشد زندگی کند ولی در واقع با چشم کل نگر، کل زندگی خود را بی معنا و گرفتار در تکرار بیابد. (باقری، ۱۳۹۴: ۸۷) همانطور که در داستانها مشهود است و ضرورت داستانهایی با فضای معنا جویی کل نگر احساس می شود.

در برنامه فلسفه برای کودکان همانطور که اشاره شد راه معتبر فهم واقعیت، حس و تجربه عنوان می شود از این رو اگر از راه دیگری مثل عقل و وحی در مورد موجودی نامحسوس و نه از موقعیت های بشری معرفتی حاصل شود از منظر این برنامه غیر معتبر و اساساً بی ارتباط با زیست انسان قلمداد می شود. از این رو اموری همچون مرگ از موضوعاتی محسوب می شوند که سؤال در مورد آنها اشتباه است چراکه اصولاً سؤال امری است که مشکلی از امور تجربی انسان را حل کند و قابل صورت بندی و حل شدن باشد در غیر این صورت چون جواب مشخصی در کار نیست بحث بی فایده است. (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۱۲۴)

این امر در حالی است که باید توجه داشت حس گرایان و تجربه گرایان هیچ گاه نمی توانند بر نفی اعتبار راههای دیگر معرفت، دلیلی حسی و تجربی بیاورند چراکه قاعدتاً از حیثه دلایل آنها خارج خواهد بود. در فلسفه اسلامی روش تجربی خود وابسته به روش عقلانی است^۱ و با اعتبار عقل وجود موجودات نامحسوس و اعتبار وحی اثبات می شود^۲ و در اثبات وجود موجودات نامحسوسی چون خدا، روح و... بر همین متعدد عقلی اقامه می شود. از این رو حکمت اسلامی با وسعت بیشتر در دایره معرفت، عالم وسیعتری را معنادهی می کند و مسائل انسان را از عالم ماده به عالم معنا با چشم کل نگر ارتقاء می دهد تا بتواند کل زندگی خود را از بی معنایی گرفتار در تکرار مادیات نجات داده به تکامل ابدی روح جاودان خود بیندیشد.

با تأکید بسیار زیادی که در تفکر لیپمن بر موقعیت تجربی در معرفت وجود دارد خطر

۱. ر.ک: محمدتقی مصباح یزدی، آموزش فلسفه، ج ۲، چ ۱، قم، موسسه امام خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، صص ۱۱۰-۱۱۱، ۱۲۰-۱۲۱، ۲۳۹-۲۴۰.

۲. ر.ک: سید محمدحسین طباطبایی، نهایه الحکمه، مرحله ۱۱، فصل ۳.

دخالت تخیل و توهم زیاد است و با غفلت از آن، کودک بجای معارف عقلی با معارف وهمی در لباس مفاهیم عقلی روبرو شده در سراب توهم آواره و رها خواهد شد. در واقع برنامه فبک گرفتار نوعی نقص‌ها در حیطه‌های مختلف منابع محتوایی، روشی و ساختاری است که می‌توان با غنای فرهنگی فلسفی داستانها و تجدید نظر در روش متناسب با فلسفه بومی آن را برای اجرا در ساختار تربیتی فلسفی اسلامی ایرانی آماده و به عبارتی حکمی سازی کرد.

در حکمت متعالیه ابزار به فراخور مراتب علم متفاوت است. ابزارهای حسن، خیال و عقل یا ترکیب آنها در مراتب مختلف استفاده می‌شود به‌عنوان مثال، قیاس، استقرا، تمثیل خود سه نوع از استدلال عقلی‌اند و «تجربه» استدلال عقلی قیاسی است که از مقدمات حسی در آن استفاده شده است. «مرجعیت» استفاده از رأی صاحب‌نظر هم نوعی استدلال عقلی است که رأی شخص صاحب‌نظر مورد اعتماد، درست و مطابق واقع محسوب می‌شود. احادیث معصومین را هم می‌توان از این دسته محسوب کرد. (فتحعلی و نویسندگان، ۱۳۹۰: ۱۰۳) وحی و متن کتاب الهی هم از این دسته است؛ بنابراین در حکمت متعالیه دایره ابزارها به‌تناسب مراتب علم و معرفت، متنوع و متعدد است از معرفت حسی تا عقلی و تا الهی، ابزارهای متعدد وجود دارد. همان‌طور که معارف حضوری و حصولی هستند ابزارها هم متنوع هستند، «شهود»، «تجربه دینی»، «وحی»، «الهام» و تحدیث «سخن گفتن فرشتگان با معصومان (ع) یا برخی اولیاء خدا» را نیز می‌توان از ابزار علم محسوب کرد گرچه خاص علم دینی و افراد محدودی باشد. (فتحعلی و نویسندگان، ۱۳۹۰: ۱۱۶)

البته صدرا با عبارات مختلف اشرف بودن علوم و معارف الهی را بیان می‌کند (ملاصدرا، ۱۳۸۱ ب: ۶۹-۷۲) و به این نکته اشاره می‌کند که علم الهی علمی است که همه علوم دیگر خادم آن هستند و غایت همه حرف و صنایع و منتهای همه علوم هستند، همچون سنگ آسیابی که بقیه علوم باید حول آن بچرخند. (ملاصدرا، ۱۳۸۱ ب: ۷۰) این امر گویای این مطلب است که او همه علوم را مهم و همه را از یک سرچشمه می‌داند «همه علوم الهی، ریاضی و طبیعی ارمغان انبیای الهی هستند که باید آنها را پاس داشت و به تعلیم و تعلم آنها

پرداخت.» (ملاصدرا، ۱۳۸۱ ب: ۶۰-۵۹)

با توجه به مراتبی بودن علوم در مکتب متعالیه، برای رفتن به مرتبه بالاتر عقلانی باید از مرتبه تخیل عبور کرد. افراد با عمل به مقتضای وهم و خیال در درجه پست تر از حیوان قرار می‌گیرند چرا که دارای مرتبه بالاتر عقل نظری و عملی هستند. (جوادی آملی، ۱۳۸۱: ۱۴۶)

در این بیان انسان می‌تواند قوه متخیله خود را ضبط کند و با چیره شدن بر امیال پست از کثرت خیال به وحدت عقلی برسد. به بیان علامه طباطبایی تقوا از آن رو شرط تفکر محسوب می‌شود که برای استقامت فکر و رهایی از اوهام حیوانی و القائنات شیطانی لازم است. (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۵: ۲۷۰) در این صورت است که می‌تواند با مدیریت و گذشتن از عالم خیال به ثبات عقلانی رسید.

ب. امکان معرفت دینی و فلسفه الهی

در فضای تفکری لیپمن صحبت از معرفت دینی امری بیهوده است چرا که سؤالهای دینی سوالهایی ناظر به معنا و محاط بودن در انسان را دارند که در چارچوب موقعیت محور ناظر به حال مسئله لیپمن جایی ندارد. لیپمن مباحث مربوط به دین کودکان را منطقه ممنوعه اعلام می‌کند؛ که مربی اجازه ورود ندارد. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۲) چراکه در نظر او هیچ واقعیتی وجود ندارد که بتواند عقاید مذهبی را کنار نهد زیرا موضوع باورهای مذهبی ایمان است که با علم و فلسفه قابل حل نیستند. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۲۷)

همانطور که اشاره شد در تفکر لیپمن شیوه فلسفی مهم است و فلسفه الهی در این فضا بی‌معناست، سؤال مهمی که مطرح می‌شود این است که آیا معرفت دینی «الهی» و یا غیر الهی وجود دارد؟ حقیقت فلسفه، در واقع بحث استدلالی در مورد موجودات است که بر پایه استدلال پیش می‌رود نه اقوال مردمان. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۲۸۶) «فلسفه یقیناً موظف است که درباره مبدأ جهان هستی بحث کند و در این بررسی یا به وجود مبدأ فاعلی نظام آفرینش پی می‌برد که در این حال بینا، الهی و اسلامی است یا وجود و مبدأ فاعلی خلقت را نمی‌بیند که در این حال نابینا و الحادی است.» (جوادی آملی، ۱۳۹۳: ۱۶۸)

بنابراین می‌توان سه معیار بر دینی بودن علم ارائه داد:

۱. مبادی و مبانی علم از فلسفه الهی اخذ شده باشد چراکه فلسفه علم اعلی و تعیین‌کننده

بنیادی‌ترین مبادی هر علم است و این فلسفه یا با پذیرش مبدأ الهی هستی الهی است و یا با انکار آن الحادی.

۲. استفاده از نقل به‌عنوان منبع و دلیل معرفتی؛ چراکه گاهی یافته علمی بدون وحی، معرفتی ناقص است و عقل انسان عادی نمی‌تواند آن را به دست آورد.

۳. غایتمند بودن علم به کسب سعادت حقیقی موردنظر دین؛ هدف از حکمت نظری و عملی مبتنی بر فلسفه الهی چیزی جز سعادت حقیقی بشر نیست. حکمت عملی با تهذیب انسان را برای معرفت آماده می‌کند و دین نیز به ایمان و حقایق فرامی‌خواند. از این رو وحدت شریعت و حکمت مورد تصریح ملاصدرا واقع شده است.^۱ بنابراین در نظر ملاصدرا معرفت و فکر دینی اهمیت و جایگاه تعریف شده خاص خود را دارد. در این منظر فلسفه الهی کاملاً معنا و مفهوم درستی می‌یابد و ملاصدرا را می‌توان از مدافعان آن دانست.

در هندسه معرفت دینی، عقل و نقل دو منبع معرفت شناسی هستند و هر دو در پی فهم و ادراک فعل و قول خدا هستند و در واقع تعارضی نخواهند داشت. (جوادی آملی، ۱۳۹۳: ۶۲) وقتی علم در حالت قطع و یقین معارض دین نشود گرچه ممکن است با ظواهر نقل تعارض کند، در نتیجه از منظر کسانی که رتبه علم را پایین آورده رسیدن به حقیقت و قطع را دور از دسترس علم می‌دانند بطریق اولی تعارضی بین علم و دین روی نمی‌دهد و اعتبار معرفت دینی زیر سؤال نخواهد رفت و نمی‌توان آن را به این بهانه از مقوله علم خارج و با داخل کردن در مقوله ایمان از دسترس بحث و گفتگوی علمی و فلسفی خارج کرد آنچنان که لیپمن ادعا می‌کند. (لیپمن و نویسندگان، ۱۳۹۵: ۱۲۷)

نتیجه‌گیری

تربیت عقلانی را میتوان مهمترین نگاه تربیتی در تربیت انسانهایی شایسته و دارای اثرات ممتاز در جامعه دانست. در تربیت اسلامی همچون بسیاری از نظام‌های آموزشی تربیت عقلانی بسیار حائز اهمیت است. تربیت عقلانی در نظام تربیتی با مبانی مختلف، خروجی متفاوتی خواهد داشت. برنامه فلسفه برای کودکان یکی از این برنامه‌هایی است که برای تقویت

۱. ر.ک: ملاصدرا، ۱۹۸۱، ج ۷، ص ۳۲۶. علی لطیفی، ۱۳۹۵، صص ۲۱۳-۲۱۶.

مهارت‌های تفکر و استدلال ورزی طراحی شده است.

مبانی متفاوت و گاه متضاد با فلسفه و حکمت اسلامی در این برنامه بخصوص در حیطه معرفت شناختی همچون عدم دسترسی به معرفت یقینی، نسبی بودن معرفت، تکیه بر صرف منابع معرفتی تجربی و بی‌معنایی معرفت دینی و فلسفه الهی، نظام تربیتی به کل متفاوتی را رقم می‌زند که نشان می‌دهد برای تربیت عقلانی اسلامی نمی‌توان از این برنامه استفاده کرد. برای استفاده از ظرفیت‌های مثبت این برنامه که مورد تایید نظام تربیت اسلامی نیز هستند باید برنامه‌ای با مبانی و اصول تربیت عقلانی حکمت و فلسفه اسلامی طراحی نمود که علاوه برداشتن ظرفیت‌های خوب فلسفه برای کودکان، نقص این برنامه در تحقق انسان متفکر خداجوی الهی را پوشش دهد.

فهرست منابع:

۱. باقری، خسرو، همکاران. (۱۳۹۰). نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی (چارچوب تئوریک و کاربرد آن). تهران: هیات حمایت از کرسی‌های نظریه پردازی.
۲. _____ (۱۳۹۴). فبک در ترازو. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ اول.
۳. بهشتی، سعید، رشیدی، شیرین. (۱۳۹۲). اصول تربیت عقلانی بر مبنای سخنان امام رضاع، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی.
۴. پروینیان مزگان، رحیم زاده لعی، تاجبخش فرزانه، طالقانی، لیلیا. (۱۳۹۵). طرح بحث برای مدیریت کلاس فلسفه و کودک، تهران: بنیاد حکمت صدرا.
۵. طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۸۵). *نهایة الحکمة*، تصحیح و تعلیقه غلامرضا فیاضی. قم: موسسه امام خمینی، ۴ جلد.
۶. _____ (۱۴۱۷). *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم: جامعه المدرسین.
۷. _____ (۱۴۲۸). *علی و الفلسفة الالهیه، الانسان و العقیده*، تحقیق صباح الربیعی، علی الاسری. قم: مکتبه فدک لإحياء التراث.
۸. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۵) *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. تهران: صدرا، ج ۵.
۹. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷۴). *مراحل اخلاق درقرآن*، قم: نشر اسراء.
۱۰. _____ (۱۳۷۶). *حکمت نظری و عملی در نهج البلاغه*. قم: مرکز نشر اسراء.
۱۱. _____ (۱۳۸۶). *شریعت در آینه معرفت*. تنظیم و ویرایش حمید پارسانیا. قم: نشر اسراء.
۱۲. _____ (۱۳۸۱). *نسبت دین و دنیا: بررسی و نقد نظریه سکولاریسم*، قم: اسراء.
۱۳. _____ (۱۳۸۴). *معرفت شناسی در قرآن*، محقق حمید پارسانیا. قم: اسراء.
۱۴. _____ (۱۳۹۳). *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*، تحقیق احمد واعظی. قم: اسراء.
۱۵. شارپ، آن مارگارت. (۱۳۸۹). «داستان‌های فلسفی و کتاب‌های *4C* در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگوی با پیشگامان)»، ترجمه سعید ناجی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۶. شیروانی، علی. (۱۳۸۰). *کلیات فلسفه*، قم: نصابیح.
۱۷. عبودیت، عبدالرسول. (۱۳۹۲). *درآمدی به نظام حکمت صدرايي*. تهران: سمت.

۱۸. _____ (۱۳۹۳). *خطوط کلی حکمت متعالیه*، تهران: سمت.
۱۹. فتحعلی، محمود، مصباح، مجتبی، یوسفیان، حسن. (۱۳۹۱). *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات مدرسه.
۲۰. قانلی، یحیی. (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان*، بررسی مبانی نظری. تهران: نشر دواوین.
۲۱. لیپمن، متیو. (۱۳۸۹). *لیزا کودکی در مدرسه*، ترجمه حمیده بحرینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۲. لیپمن، متیو، شارپ، آن، اسکانیان، فردریک. (۱۳۹۵). *فلسفه در کلاس درس*. ترجمه محمد زهیر باقری نو عپرست. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۳. لیپمن، متیو، مارگارت شارپ، آن. (۱۳۹۴). *غایب بزرگ مدرسه (کندوکاوا اخلاقی)*، ترجمه روح الله کریمی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۴. لطیفی، علی. (۱۳۹۶). *مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۵. مصباح، محمدتقی. (۱۳۸۹). *آموزش فلسفه*، قم: موسسه امام خمینی.
۲۶. مظفر، محمد رضا. (۱۳۸۲). *المنطق*، قم: دارالعلم.
۲۷. ملاصدرا، محمدبن ابراهیم. (۱۹۸۱). *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*، بیروت: دارالاحیاء التراث العربی.
۲۸. _____ (۱۳۶۶). *تفسیر القرآن الکریم*، قم: بیدار.
۲۹. _____ (۱۳۸۱ الف)، *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. تهران: بنیاد صدرا، ج ۶.
۳۰. _____ (۱۳۸۱ ب). *کسر اصنام الجاهلیه*، مقدمه و تصحیح دکتر محمد جهانگیری. تهران: بنیاد حکمت صدرا.
۳۱. معلمی، حسن. (۱۳۹۳). *حکمت صدرایی*، ج ۱. قم: مجمع عالی حکمت اسلامی.
۳۲. ناجی، سعید. (۱۳۹۴). *کودک فیلسوف لیلا*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

منابع انگلیسی

1. Lipman, Matthew. (2008). 'Philosophy for Children's Debt to Dewey', *Critical & creative Thinkking, The Australasian Journal of philosophy in Educatin*.
2. Lipman Matthew, (1991), *thinking in education*, New York, Cambrigde University Press.

Epistemological foundations of rational education in transcendent wisdom and philosophy program for children

Fatemeh Hajiloeei¹, Alireza Alebouyeh²

Abstract

Rational education is undoubtedly one of the most important goals of educational systems and also plays an important role in Islamic education and is emphasized by religious verses and texts. Of course, rational education is not in conflict with value, religious and even mystical education, just as the integration of argument, the Qur'an and mystics can be observed in transcendent wisdom. The Philosophy for Children program is also one of the new educational programs to improve the process of philosophizing and thinking in children and claims a new approach in intellectual education called "The community of inquiry". It is Islamic. For this purpose, it is necessary to pay attention to its philosophical foundations in order to use the positive capacities of this program. Of course, in this context, due to the importance and direct relationship between epistemological foundations and intellectual training, this basis is examined. For this purpose, after reviewing and analyzing this program, its epistemological foundations are extracted and compared with the foundations derived from transcendent wisdom. The results show that transcendent wisdom can provide a different educational environment for children with an epistemological basis such as the possibility of access to certainty, absolutism, variety of tools and sources of knowledge and the possibility of religious knowledge and divine philosophy, which in addition to using positive capacities. The Philosophy for Children program addresses its shortcomings in educating a comprehensive God-seeking thinker.

Keywords: Philosophy for children; Intellectual training; Transcendent wisdom; Epistemological foundations

¹. Assistant professor of Azad Islamic university. Karaj branch. f.hajiloeei@kiaau.ac.i

². Assistant professor of Institute Islamic science and culture. a.alebouyeh@isca.ac.ir