

چالش‌های تربیت تفکر فلسفی و حکمی در ایران

| محمد مهدی اعتصامی* | استادیار گروه حکمت و معارف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران

چکیده

با اینکه آموزش فلسفه و حکمت در کشور ما سابقه‌ای بس طولانی و درخشان دارد و از پشتوانه‌ای قوی و ذخایری بی‌بدیل بهره‌مند است، اما به دلایلی چند، این آموزش روزآمد نشده و در پاسخ‌گویی به مسأله‌های جدید، پیشرفت چندانی نداشته است. در این مقاله سعی بر این است که چالش‌های پیش‌روی آموزش فلسفه در ایران مورد بررسی قرار گیرد و ارزیابی و تحلیل شود. در این بررسی شش چالش مهم انتخاب شده و به نقد و بررسی آن اقدام گردیده است. برخی از این چالش‌ها برخاسته از مواجهه فرهنگ و اندیشه‌های تمدن اسلامی با فرهنگ و تمدن جدید و قرار گرفتن در برابر پرسش‌های نو می‌باشد. حتی تلقی جدید از فلسفه نیز خود از چالش‌های آموزش فلسفه در ایران و عموم کشورهای اسلامی است. علاوه بر این، بخش دیگری از چالش‌ها برخاسته از گفت‌وگوهای درون‌فرهنگی و اختلاف بر سر جایگاه فلسفه در معارف اسلامی می‌باشد. این اختلاف وقتی برجسته می‌شود که ما می‌خواهیم در آموزش مدرن که در آموزش و پرورش رسمی و همگانی رخ می‌دهد، همه نوجوانان و جوانان را ملزم به یادگیری فلسفه کنیم. در حالی که برخی جریان‌های فکری اسلامی با این دانش مخالفت سرسختانه دارند و برخی دیگر که موافق با فلسفه‌اند، فلسفه را دانشی تلقی می‌کنند که نمی‌تواند عمومی و همگانی شود. در این مقاله، با پذیرش آموزش همگانی فلسفه، با شرایط خاص خود، پیشنهادهای برای عبور از این چالش‌ها ارائه شده است.

واژگان کلیدی: فلسفه، تفکر، تفکر فلسفی، تربیت تفکر فلسفی، چالش‌های تربیت فلسفی.

مقدمه

احیاء میراث فلسفی و حکمی مسلمانان و پویا و توانمند کردن آن برای حلّ مسأله‌ها و پاسخ به نیازهای فکری و فرهنگی عصر جدید، اقدامی ممکن و ضروری و البته سخت و دشوار است. یکی از وجوه این احیاگری و حیات مجدد، رشد و توسعه تفکر فلسفی در جامعه و به‌خصوص در میان نوجوانان و جوانان می‌باشد.

با اینکه آموزش فلسفه و حکمت در کشور ما سابقه‌ای بس طولانی و درخشان دارد و از پشتوانه‌ای قوی و ذخایری بی‌بدیل بهره‌مند است، اما به دلیل عقب افتادن مدارس و مدرسان فلسفه از تحولات فکری و فلسفی جهانی در دو‌یست سال اخیر، این میراث گران‌قدر، روزآمد نشده و در پاسخ‌گویی به مسأله‌های جدید پیشرفت چندانی نداشته است. این درحالی است که هم در هستی‌شناسی و هم در معرفت‌شناسی ذخیره ارزشمند و بسیار قوی و مستدلی از فیلسوفان بزرگ در اختیار ما قرار گرفته است. به همین جهت، تربیت تفکر فلسفی و آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان نیز که در دهه‌های اخیر در اروپا رونق یافته و در کشور ما نیز مورد استقبال قرار گرفته است. آیت‌الله خامنه‌ای در این باره می‌گویند:

«یکی از رشته‌های تألیف و کار فلسفی، نوشتن فلسفه برای کودکان است. کتاب‌های فلسفی متعددی برای کودکان نوشته‌اند و ذهن آنان را از اول با مبانی فلسفی‌ای که امروز موردپسند لیبرال-دمکراسی است، آشنا می‌کنند. یقیناً در نظام شوروی سابق و دیگر نظام‌های مارکسیستی اگر دستگاه فلسفه برای کودکان و نوجوانان بود، چیزی بود که مثلاً به فلسفه علمی مارس منتهی شود. ما از این کار غفلت داریم. من به دوستانی که در بنیاد ملاصدرا مشغول کار هستند، سفارش کردم، گفتم بنشینید برای جوانان و کودکان کتاب بنویسید. این کاری است که قم می‌تواند بر آن همت بگمارد.» (خامنه‌ای، بیانات در دیدار با نخبگان حوزوی، ۱۳۸۲/۱۰/۲۹)

سؤال‌های قابل طرح

موضوع تربیت تفکر فلسفی در کشور ما با چالش‌ها و مسأله‌هایی روبروست. این چالش‌ها را می‌توانیم در قالب سؤال‌های زیر درآورده و عرضه کنیم:

الف) تلقی بانیان و پیشگامان آموزش فلسفه در غرب از دانش فلسفه چه تفاوتی با تلقی بانیان فلسفه در ایران و جهان اسلام دارد؟

ب) مبانی فلسفی غالب در دوره جدید چه نسبتی با مبانی فلسفی غالب در تمدن اسلامی و میراث فلسفی کشور ما دارد؟

ج) چه رابطه‌ای میان تفکر و فلسفه و نیز میان منطق و فلسفه برقرار است؟

د) اصولاً آموزش فلسفه در نظام تربیتی اسلام چه جایگاهی دارد؟ آیا این آموزش، مانند آموزش اخلاق و عقاید، یک ضرورت دینی است یا مطالبه شخصی؟ آیا آموزه‌های قرآنی و روایی، ما را به چنین آموزشی فرا می‌خوانند؟

ه) آیا آموزش فلسفه به کودکان و دانش‌آموزان امکان‌پذیر است؟ آیا رشد فکری دانش‌آموزان مناسب با چنین آموزشی است؟

و) آیا آنچه امروزه در برخی موارد به‌عنوان تربیت فلسفی و فلسفه صورت می‌گیرد، حقیقتاً تربیت فلسفی و آموزش فلسفه است؟

براساس این سؤال‌ها، چالش‌های پیش‌روی تربیت تفکر فلسفی و آموزش فلسفه به کودکان را می‌توان به‌صورت زیر توضیح داد:

الف) چالش در چیستی فلسفه

یکی از گمشده‌های دوره معاصر، حقیقت و چیستی فلسفه است. با اینکه امروزه نحله‌ها و مکتب‌های فلسفی فراوانی در جهان به‌وجود آمده، اما در اینکه چه چیزی را فلسفه بنامند، با یکدیگر اختلاف نظر فراوان دارند. اغلب آنان با تعریف کلاسیک و شناخته‌شده فلسفه که افلاطون، ارسطو و فیلسوفان مسلمان آن را پذیرفته بودند، همدلی و همراهی نمی‌کنند و بحث درباره مطلق وجود و وجود مطلق را ناممکن و یا غیرمفید به حساب می‌آورند. همین امر سبب شده که وقتی از آموزش فلسفه سخن به میان می‌آید، دیدگاه‌های نامتجانس و ناهمگونی پیش‌روی ما قرار بگیرند. برخی اندیشمندان با تعاریفی سلبی دانش فلسفه را تعریف کرده‌اند. برای مثال گفته‌اند: «این دانش به مسائلی می‌پردازد که علوم تجربی پاسخی برای آن‌ها نداشته یا نمی‌تواند داشته باشد.» یا گفته‌اند: «دانشی است که می‌کوشد کلی‌تر، جامع‌تر و بنیادی‌تر از علوم تجربی باشد.» یا گفته‌اند: «مابعدالطبیعه به پرسش‌هایی می‌پردازد که در فراسوی طبیعیات یا به‌طورکلی علوم تجربی قرار دارند» (وایت، ۱۳۸۳: ۷).

برخی فلاسفه غربی مانند گوتلوب فرگه، لودویگ ویتگنشتاین، جی.ای. مور و پوزیتیویست‌های منطقی حلقه وین در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ فلسفه را به فلسفه تحلیلی فروکاستند و زمینه‌ساز تقلیل آموزش فلسفه به آموزش مهارت‌های تفکر و منطق شدند. می‌توان گفت که فلسفه تحلیلی مولود معناگرایی (ایده‌آلیسم کانتی)، صورت‌گرایی منطقی، ریاضیاتی و تجربه‌گرایی است. یکی از این فلاسفه برتراند راسل است. وی که از یک طرف فیلسوفی واقع‌گرا و اصالت تجربی بود و از سوی دیگر در ریاضیات و منطق ریاضی تبحر داشت، به کار جدی روی قضایا و تحلیل آن‌ها گرایش پیدا

کرد و همین بخش از فلسفه را که بیشتر جنبه صوری دارد، برجسته ساخت. بزرگمهر، مترجم کتاب «مسائل فلسفه»، در مقدمه این کتاب می‌گوید:

«منطق قیاسی نو فلسفه را وارد مرحله جدیدی کرد و توجه را از مضمون و مدلول قضایای فلسفی به نحوه بیان و الفاظ و جملات حاوی آن‌ها معطوف ساخت، به حدی که امروزه آخرین مکتب فلسفی تحلیلی انگلستان فلسفه را صرفاً یک بحث لفظی و یک تحلیل منطقی از قضایای متعلق به علوم یا مستعمل در عرف عامه می‌داند. باری، از آنجا که راسل در ریاضیات و منطق دست داشت، طریقه تقرب او به فلسفه طبعاً مشوب به روش و دید منطقی و ریاضی بود و به همین جهت هر چند از علمداران مکتب تجربی است، لیکن تحلیل منطقی را به تحقیق درباره امور وجودی تسری داده است» (راسل، ۱۹۱۲: ۱۰). فلسفه تحلیلی در سراسر جوامع انگلیسی زبان و به خصوص در آمریکا گسترش یافت و ارکان دیگر دانش و فرهنگ در این جوامع، از جمله تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار داد. جان سرل می‌گوید:

«روش غالب فلسفه‌ورزی در ایالات متحده، «فلسفه تحلیلی» نام گرفته است. بهترین گروه‌های فلسفه در ایالات متحده، بدون استثناء، تحت نفوذ فلسفه تحلیلی اند و از تعداد اندکی که بگذریم، عموم فیلسوفان مهم در ایالات متحده، در رده فیلسوفان تحلیلی جای دارند ... در واقع، فلسفه تحلیلی نه تنها در ایالات متحده، بلکه در سراسر عالم انگلیسی‌زبان، از جمله: در بریتانیای کبیر، کانادا، استرالیا و زلاند نوروش غالب و قاهر فلسفه‌ورزی است. فلسفه تحلیلی در اسکاتلندیناوی نیز روش غالب فلسفه‌ورزی می‌باشد و در آلمان و فرانسه، ایتالیا و سراسر آمریکای لاتین نیز رو به گسترش است» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۰: ۲۱۲).

اثر و نتیجه این سنخ از فلسفه‌ورزی، در تربیت تفکر و تفکر فلسفی تأثیر خود را گذاشته و آموزش فلسفه را به سوی آموزش مفاهیم منطقی سوق داده است. علاوه بر فلسفه تحلیلی، فلسفه‌های تجربه‌گرا و اثبات‌گرا نیز سبب تغییر در تربیت فلسفی و فروگاهی آن به مفاهیم تجربی و مهارت‌های تفکر و رویکردهای تربیتی متناسب با آن شده‌اند. برای مثال، از نظر هربرت اسپنسر (۱۸۲۰ تا ۱۹۰۳) فلسفه به مسائل مربوط به وجود نمی‌پردازد. از نظر وی، فلسفه دانشی برای وحدت‌بخشی به علوم است. او معتقد می‌باشد که علوم دارای قواعد و اصول اساسی است که در همه اندیشیدن‌ها حضور دارند. او می‌گوید: «حقایق فلسفه همان رابطه‌ای را با والاترین حقایق علمی دارد که هر یک از این‌ها با حقایق علمی فروتر دارند ... فروترین نوع معرفت، معرفتی وحدت‌نیافته است؛ علم معرفتی است که وحدت‌یافتگی و به هم پیوستگی اش ناقص است؛ فلسفه معرفتی می‌باشد که وحدت‌یافتگی و به هم پیوستگی اش کامل است» (کاپلستون، ۱۴۰۱: ۱۴۴/۸).

جان دیوئی (۱۸۵۹ تا ۱۹۵۲) نیز که فلسفه خود را «اصالت طبیعت تجربی» یا «اصالت تجربه طبیعی» توصیف می‌کند، معتقد است که اندیشه انسانی، انسان را به فراتر از طبیعت نمی‌رساند. اندیشه صرفاً شکلی بسیار پیشرفته از ارتباط یک موجود و یک دستگاه زنده با محیط است. اندیشه یک فعالیت طبیعی در کنار سایر فعالیت‌های طبیعی موجود زنده است. بر این مبنا او به مخالفت با فلسفه‌ای برمی‌خیزد که هستی و حقیقت لایتغیر و ابدی را بررسی کند. از نظر وی «وظیفه فلسفه روشن‌سازی اندیشه‌های انسان در باب تعارضات اجتماعی و اخلاقی روزگار خویش است. هدف آن این است که در حد طاقت بشری، ابزاری برای پرداختن به این تعارضات و تنازعات باشد» (کاپلستون، ۱۴۰۱: ۸/۳۹۵). او معتقد است که فلسفه تجربی، در حوزه پژوهش خود شامل همهٔ وجوه تجربه انسانی از جمله تجربه علمی و اخلاقی و دینی و زیبایی - شناختی است. به همین جهت دیوئی به فلسفه اخلاقی و اجتماعی و تعلیم و تربیت توجه بیشتری می‌کند و کتاب‌هایی در همان زمینه‌ها می‌نویسد.

این برداشت دیوئی از اندیشه، سبب شده که درباره فلسفه نیز دست به قضاوتی خاص بزند. او چنین فکر می‌کند که فلسفه با حوزه هستی و حقیقت لایتغیر و ابدی کاری ندارد. زیرا این حوزه اصولاً از دایره عمل انسان بیرون است و یا نمی‌توان به واقعیت آن پی برد.

در عین حال دیوئی می‌خواهد درباره ارزش‌ها قضاوتی متفاوت داشته باشد و زیر پای آن‌ها را سست نکند. از این رو او هرچند نمی‌پذیرد که دستگاه اندیشه انسان معانی ارزشی یا غیرارزشی لایتغیر داشته باشد، اما می‌کوشد ارزش‌ها را انکار نکند و برای آن‌ها رده پای در درون طبیعت بیابد. از نظر او این وظیفه فیلسوف نیست که ارزش‌ها را اثبات کند. زیرا اعتقاد به ارزش‌ها از ویژگی‌های جدانشدنی انسان است و هر تجربه‌گرا و پیرو مکتب اصالت تجربه به این حقیقت اذعان دارد و بدان آگاه است. او می‌گوید: «آنچه ذاتاً از انسان جدایی‌ناپذیر است، وجودش نیاز به دلیل و برهان ندارد» (کاپلستون، ۱۴۰۱: ۸/۳۹۴). البته این جمله با مبانی معرفت‌شناختی وی که همان تجربه‌گرایی محض و اصالت طبیعت تجربی است، سازگار نمی‌باشد. به همین جهت هم موقعیتی در نزد سایر تجربه‌گرایان نیافته و ارزش‌ها را از نسبیت نجات نداده است. علاوه بر این، تحولات فلسفه در اروپا، بعد از غلبه تجربه‌گرایی، به ظهور مکاتبی انجامید که به جز یکی دو مورد، بحث درباره هستی و بنیان‌های آن را از دستور کار خارج کرد. پوزیتیویست‌ها، نئوپوزیتیویست‌ها، پراگماتیست‌ها، ماتریالیست‌ها، داروینیست‌ها، صاحبان مکتب اصالت فایده، رئالیست‌های انتقادی و نیز فیلسوفان علم و فیلسوفان علوم اجتماعی از جمله کسانی هستند که اغلب مباحث مربوط به هستی را کنار گذاشته‌اند و گاه فلسفه را در حد متدولوژی علوم پائین آوردند.

در یک چنین فضایی از تفکر فلسفی، متیو لیپمن پایه‌گذار آموزش فلسفه به کودکان شد. وی که دکترای خود را در ۱۹۵۴ از گروه فلسفه دانشگاه کلمبیا گرفته و سال‌ها در این دانشگاه فلسفه تدریس کرده است، بعدها به دانشگاه دولتی مونتکلیر رفت و در آنجا «پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان» را تأسیس نمود و به برنامه‌ریزی در این زمینه پرداخت. لیپمن تا حدود زیادی متأثر از ویتگنشتاین و مکتب فلسفی وی، یعنی تحلیل زبانی است. ویتگنشتاین به منطق زبان توجه داشت و بر آن بود که با تحلیل مفاهیم و زبان که مفاهیم را منعکس می‌کند، فلسفه خود را پیش ببرد و در فضای تجربه‌گرایی جایی برای تجربه باز شود. در طرح لیپمن برای آموزش فلسفه به کودکان نیز توجه به دستور زبان، مفهوم‌سازی، تحلیل مفاهیم، تقویت مهارت‌های استدلال و داوری درست آن‌ها مشاهده می‌شود. بنابراین لیپمن نیز آموزش فلسفه به کودکان را بر پایه چنین برداشتی از فلسفه بنا کرده است. لیپمن و همکاران‌اش محتوای جست‌وجوگری انسان و به‌خصوص کودک را در سه دسته علمی، نمادین و فلسفی دسته‌بندی می‌کنند. آن‌ها در کتاب «فلسفه در کلاس درس» که به فارسی با نام «کودکان و مهارت‌های تفکر» ترجمه شده، می‌گویند:

«کودکان با سه روش با پدیده‌های مرموز و شگفت‌آور پیرامون خود مواجه می‌شوند و آن‌ها را بررسی و تبیین می‌کنند. روش نخست، توصیف علمی پدیده‌هاست. روش دوم، روش افسانه‌ها و قصه‌ها یا تفسیر، البته در شکلی نمادین می‌باشد. روش سوم، روش پژوهش فلسفی است که با سؤال کردن آغاز می‌شود» (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۹: ۶۷).

از این تقسیم‌بندی و اینکه سؤال کردن شاخص پژوهش فلسفی کودک معرفی شده تا اندازه‌ای می‌توان دریافت که مقصود لیپمن و همکاران وی از پژوهش فلسفی، پژوهش در مفاهیم است. در عین حال که سؤال می‌تواند علمی و یا فلسفی باشد و اختصاص به فلسفه ندارد، اما وی در اینجا آن را شاخص پژوهش فلسفی قرار می‌دهد. پس باید توجه کنیم که سؤال کردن، شاخص مناسبی برای تفکر فلسفی نیست و نمی‌تواند متمایزکننده روش علمی از فلسفه باشد. همچنین معلوم نیست که چرا لیپمن از روش افسانه و نمادین به‌عنوان روش سوم در کنار دو روش دیگر یاد می‌کند. اگر قصه‌گو برای کودک قصه‌های افسانه‌ای و نمادین می‌گوید و نه واقعی، از نظر کودک آن قصه‌ها کاملاً واقعی و علمی تلقی می‌شوند و کودک میان این قصه‌ها و قصه‌های واقعی تفاوتی نمی‌بیند. حتی بعداً که متوجه غیرواقعی بودن قصه‌ها می‌شود، باز هم به این قصه‌ها علاقه نشان می‌دهد و از این بابت تفاوتی با بزرگسال‌ها ندارد. این علاقه به دلیل فراز و نشیب‌ها و صحنه‌های متنوع قصه است که کودک و غیرکودک را به دنبال خود می‌کشاند. علاوه بر این، قصه‌ها و افسانه‌ها می‌توانند محتوای فلسفی یا علمی داشته باشند، یعنی در عین اینکه علمی و یا فلسفی هستند، تخیلی هم باشند.

به هر ترتیب، علاقه کودک به قصه‌های تخیلی روش خاصی در کنار روش علمی و روش فلسفی نیست. کودک، مانند بزرگسال، پدیده‌هایی را که مشاهده می‌کند از علت آن‌ها می‌پرسد، اعم از اینکه علت از طریق علم به دست آید یا از طریق فلسفه. لیپمن و همکاران نیز در جای دیگر به همین نکته اذعان می‌کنند و می‌گویند:

«کودکان نیز این گونه‌اند. تنها می‌خواهند بدانند که رویدادها و امور چگونه پدید می‌آیند و بنابراین می‌پرسند «چرا؟» در واقع آن‌ها در جست‌وجوی تبیین‌های علمی یا غیرعلمی نیستند (آن‌ها ممکن است که حتی ندانند که این تبیین‌ها با هم متفاوت است)، بلکه صرفاً دنبال توضیحی برای آرامش ذهن خود می‌باشند» (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۹: ۶۹).

آنان در ادامه می‌گویند:

«کودکان شما گاه پرسش‌هایی طرح می‌کنند که می‌توان آن‌ها را پرسش‌های فلسفی نامید. چنین پرسش‌هایی پاسخ‌هایی فلسفی طلب می‌کنند. بدیهی است پاسخ دادن به چنین پرسش‌هایی برای شما آسان نیست، همان‌طور که اگر با مسائل‌شان آشنا نباشید، پاسخ دادن به پرسش‌های حساب برایتان آسان نخواهد بود» (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۹: ۷۳).

این بیان لیپمن بیان درستی از توانایی فلسفی کودکان می‌باشد که متفاوت با اصل تفکر و مهارت‌های تفکر است، گرچه تفکر در امور فلسفی و دست‌یابی به پاسخ‌های فلسفی نیازمند استفاده از مهارت‌های تفکر نیز می‌باشد.

منظر و نگاه لیپمن و یاران وی وقتی روشن‌تر می‌شود که آنان برخی سؤال‌های فلسفی کودکان را نام می‌برند و می‌گویند:

«برخی پرسش‌های متافیزیکی که کودکان شما هم اینک طرح می‌کنند (یا طرح خواهند کرد) عبارت‌اند از: فضا چیست؟ عدد چیست؟ موضوع چیست؟ ذهن چیست؟ احتمالات چه هستند؟ واقعیت چیست؟ اشیاء چه هستند؟ هویت چیست؟ روابط چه هستند؟ آیا هر چیزی آغازی دارد؟ مرگ چیست؟ زندگی چیست؟ معنا چیست؟ ارزش‌ها کدام‌اند؟» (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۹: ۶۷).

گرچه ایشان کودکان را خیلی دست بالا گرفته و برخی از عالی‌ترین سؤال‌ها را به آن‌ها نسبت داده، اما نحوه مواجهه فلسفی ما با آن‌ها و نیز چگونگی پرداخت آموزشی ما رابطه مستقیمی با مبانی فلسفی و مکتب فکری ما دارد. معلم و مدرسی که پیرو فلسفه تحلیلی و تحلیل زبانی است، تلاش می‌کند دقت‌های کلامی و مفهومی دانش‌آموز را تقویت کند تا بتواند این مفاهیم را به خوبی تحلیل نماید، نه اینکه قدرت استدلالی آنان را به نحوی تقویت کند که بتوانند پاسخ‌های وجودشناختی به سؤال‌ها بدهند. در فضای فلسفی و آموزشی کشور ما نیز آموزش فلسفه به کودکان با این چالش

مبنایی روبروست. اینکه فلسفه چیست و چه می‌خواهد آموزش داده شود، دست‌خوش اختلاف نظر است. برخی با این بیان که نمی‌خواهیم فلسفه خاصی را آموزش دهیم، از پاسخ صریح و روشن به این سؤال که «فلسفه چیست؟» فاصله می‌گیرند و آن را روشن نمی‌سازند و صرفاً به تعاریف گوناگون فلاسفه قناعت ورزیده و نظر خود را اعلام نمی‌کنند. حتی گاهی می‌گویند درباره حقیقت فلسفه هیچ نظر واحدی وجود ندارد و چون چنین است نباید به چستی فلسفه پرداخت و آن را تعریف کرد. این بیان، به معنای به بن‌بست کشاندن تحقیق و آموزش است. اگر ما ندانیم که در محدوده چه علمی قرار داریم و از چه اموری می‌خواهیم گفت‌وگو کنیم، چرا، به چه دلیل و چگونه وارد بحث می‌شویم و مرزهای خود را از سایر علوم چگونه جدا می‌کنیم؟

برخی مدافعان آموزش فلسفه با نگاه ابزاری به آن، چنین آموزشی را صرفاً «به عنوان ابزاری برای تفکر» و تربیت یک شهروند مثلاً دمکرات توصیه می‌کنند. اینان می‌گویند: «دمکراسی مستلزم آزادی است. جامعه آزاد و انسانی که در آن جامعه زندگی می‌کند، باید انتخاب نماید و انتخاب مناسب مستلزم عقل‌ورزی و داوری است... شهروند خوب و جامعه دمکراتیک در عین حال مستلزم استفاده از فرایندهای پژوهش و نقادی است. چه وقتی شهروندی در مقابل گزینه‌های مختلف قرار می‌گیرد، باید بتواند به پژوهش و بررسی پردازد و گزینه‌های مختلف را مورد نقادی قرار دهد. از آنجا که کلیه فرایندهای دمکراتیک امور انسانی هستند که بین اجتماعات انسانی اتفاق می‌افتند، شهروندان در یک جامعه دمکراتیک در عین حال باید بتوانند با یکدیگر گفت‌وگو کنند» (قاندی، ۱۳۸۲: ۲ و ۳). بیشتر طرح‌هایی که امروزه با عنوان «آموزش فلسفه به کودکان» به اجرا درمی‌آید، پیش از اینکه آموزش فلسفه یا تربیت فلسفی باشد، آموزش مهارت تفکر است و بیشتر در دایره تربیت تفکر قرار می‌گیرد. در برخی موارد هم، فعالیت فکری روی مفاهیم پیچیده و ترکیبی و به اصطلاح انتزاعی است که غالب آن‌ها مفاهیم فلسفی نیستند، بلکه مفاهیمی‌اند که تا حدودی سخت و پیچیده می‌باشند. همان طور که گفته شد، علت اصلی این تقلیل‌گرایی، آن روند تاریخی است که فلسفه در اروپا پیموده و سبب شده که فلسفه صرفاً به فلسفه‌هایی مانند فلسفه تحلیلی و منطق تقلیل یابد. حضرت آیت الله خامنه‌ای در این خصوص می‌فرماید:

هم‌اکنون کتاب‌های فراوانی در آموزش فلسفه به کودکان ترجمه شده که اغلب مبتنی بر دیدگاه‌های تجربه‌گرا، اصالت عمل و فلسفه‌های تحلیلی است. کتاب‌ها هم واقعاً در حد فهم کودکان است و ذهن آن‌ها را در جهت همان دیدگاه‌ها شکل خواهد داد. از این رو اگر ما به تربیت تفکر فلسفی، متناسب با رویکردهای خودمان در فلسفه اسلامی اقدام نکنیم، این عقب‌نشینی و عدم اقدام، مانند عقب‌نشینی در هر رشته علمی دیگر و خطرناک‌تر از آن‌ها، به نفع رقیبان تمام خواهد شد. رهبر معظم انقلاب در

این باره می‌فرمایند: «یک مسأله، مسأله نوشتن کتاب‌های فلسفی برای کودکان است، که غربی‌ها دارند این کار را می‌کنند. ما به این جور کتابی احتیاج داریم. بچه‌های ما ذهن‌شان دارد فلسفی می‌شود. خوش‌بختانه حرکت جامعه و نظام موجب شده که ذهن‌ها عقلانیت پیدا کند. جوان‌های ما واقعاً سؤال می‌کنند. این سؤال‌هایی که زیاد شده، این را باید مبارک دانست، منتها ما باید جواب‌گویی داشته باشیم...» (خامنه‌ای، بیانات در دیدار با اعضای مجمع عالی حکمت اسلامی، ۱۳۹۱/۱/۲۳).

همان طور که در گذشته گفتیم، مطابق با نظر فیلسوفان تجربه‌گرا، عقل انسان توانایی شناخت عقلی محض از هستی و انسان را به صورت مطلق ندارد و به طور طبیعی اندیشه‌ورزی و تفکر در این موضوع‌ها بی حاصل و بی ثمر است و به نتیجه‌ای نمی‌انجامد. تعریفی که این دسته از فیلسوفان از فلسفه می‌کنند و کتاب‌هایی هم که در فلسفه نوشته‌اند، مؤید همین دیدگاه آنان در فلسفه می‌باشد. برای مثال، وقتی از پروفیسور متیو لیمن درباره قوی‌ترین و پُرنفوذترین رویکرد فلسفه برای کودکان می‌پرسند، وی برنامه خود را «بهترین رویکرد در بهبود تفکر کودکان» معرفی می‌کند و سپس برای اثبات این سخن، شش ویژگی برای برنامه خود برمی‌شمارد که همگی یا جنبه مهارت‌های تفکر دارند و یا مربوط به اخلاق و تربیت اخلاقی هستند. ویژگی‌هایی که وی برای برنامه خود ذکر می‌نماید، عبارت‌اند از: علاقه‌مندی شدید کودکان به برنامه، هیجان کودکان در حین اجرای برنامه، حاکمیت تفکر انتقادی بر برنامه، حضور ارزش‌هایی که حین تفکر باید مراعات شوند، تقویت تفکر خلاق و اجرای جمعی برنامه با محوریت گفت‌وگو. وی همچنین می‌گوید تأکید این برنامه بر آفریدن، بیان کردن، عمل و احساس کردن به‌عنوان شریان اصلی تمییز و داوری است (ناجی، ۱۳۹۸: ۲۹). لیمن، همچنین، از دو پارادایم آموزشی، پارادایم سنتی و پارادایم تأملی یاد می‌کند و در توصیف پارادایم سنتی می‌گوید: پارادایم سنتی این بود که:

«آموزش و پرورش راه وادار کردن نسل‌های جدید به قبول همان دانش‌ها، همان واقعیت‌ها، مناسبت‌ها و ارزش‌هایی است که نسل قبلی آن‌ها درست می‌دانست. در گذشته چنین تصور می‌شد که دانش‌آموزان نیازی به تأمل درباره مطالبی که به آن‌ها یاد داده می‌شد و تحلیل این مطالب ندارند» (ناجی، ۱۳۹۸: ۳۹). وی سپس پارادایم تأملی را به دو نوع، پارادایم تأملی متقدم و پارادایم تأملی متأخر تقسیم می‌کند و برنامه خود را در پارادایم متأخر قرار می‌دهد. وی معتقد است که در هر دو پارادایم، تفکر و اندیشه درباره دستاوردهای گذشتگان محور برنامه‌هاست و دانش‌آموزان نباید پذیرنده صرف آن دستاوردها باشند. اما در پارادایم متأخر که «فلسفه برای کودکان» محور آن است، بر شکل‌گیری جامعه تحقیق و کار جمعی و تقویت قوه قضاوت و داوری و استفاده از روش سقراطی،

برای زایش دانش در کودک استوار است (ناجی، ۱۳۹۸: ۴۱). لیپمن در جای دیگری نظر خودش از برنامه فلسفه برای کودکان را روشن‌تر بیان می‌کند و می‌گوید:

«هدف این برنامه تبدیل کودکان به فیلسوف یا افرادی توانا در تصمیم‌گیری نیست، بلکه می‌کوشد که آن‌ها افرادی عاقل‌تر، متفکرت‌تر و خردمند شوند. کودکانی که بدین روش پرورش یافته‌اند، به خوبی می‌دانند چه زمانی برای عمل کردن مناسب است و چه هنگام بهتر است عملی را انجام ندهند. آن‌ها در مواجهه با مشکلات محتاط‌تر و با ملاحظه‌تر هستند و توانایی تصمیم‌گیری دارند، برای مثال می‌- دانند چه هنگام بهتر است رسیدگی به مسأله‌ای را به تعویق بیندازند و تا وقتی ضرورت ندارد با آن مواجه نشوند. بنابراین یکی از هدف‌های چنین برنامه‌ای، بهبود قضاوت است، زیرا قضاوت عامل پیوند میان تفکر و عمل می‌باشد. از آنجا که کودکان متفکر توانایی بیشتری برای قضاوت درست دارند، احتمال بروز اعمال نامناسب از آن‌ها بسیار ضعیف است.» (ناجی، ۱۳۹۸: ۴۱).

در «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان» که در سال ۱۳۸۴ برای اجرا در آموزش و پرورش پیشنهاد شده، هدف از آموزش فلسفه رشد مهارت‌های بوده و فلسفه در حد ابزاری برای تفکر فرو کاسته شده است. در همین برنامه، اهداف آموزش فلسفه به کودکان عبارت بوده است از: «بهبود توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی و پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه.»

در پاسخ به این پرسش که در آموزش فلسفه، دانش‌آموزان چه مهارت‌هایی را یاد می‌گیرند، لیپمن و مارگارت شارپ چنین پاسخ می‌دهند: «مهارت‌های استدلال کردن، مهارت‌های مفهوم‌سازی، مهارت‌های پژوهش و کند و کاو، مهارت‌های گفت‌وگو و تبادل نظر، مهارت‌های عاطفی و مهارت‌های اجتماعی» (ناجی، ۱۳۹۸: ۱۱۳). همچنین در پاسخ به این پرسش که در حلقه کندوکاو چه قابلیت‌هایی شکفته می‌شود، لیپمن و مارگارت شارپ می‌گویند: «استعداد کشف مفروضات، پرسش از چیزهایی که به ظاهر همه مسلم فرض می‌کنند، توانایی جست‌وجو کردن دیدگاه‌های متفاوت، توانایی نقادانه تحلیل کردن استنتاج‌ها و قیاس‌ها، توانایی ارائه مثال‌های نقض، تمایل به شنیدن دیدگاه‌هایی که مخالف دیدگاه‌های خود فرد هستند و توانایی نظم بخشیدن به رفتارهای فردی با استفاده از آرمان‌هایی مانند زیبایی، حقیقت، خیر و معنا» (ناجی، ۱۳۹۸: ۱۱۲).

این بیانات گویای نگاه ابزاری به فلسفه برای تقویت مهارت‌های تفکر است و برای خود فلسفه و درک بهتر حقایق فلسفی جایگاه چندانی قائل نیست. درحالی‌که تقویت مهارت‌های تفکر باید از لوازم و فواید تربیت تفکر فلسفی شمرده شود، نه هدف و غایت آن. بیان دقیق‌تر آن است که تقویت مهارت‌های تفکر، برای رسیدن به درک فلسفی درست از جهان و انسان و تشخیص حق از باطل و

انتخاب راه و سبک زندگی است و خودش موضوعیت بالذات ندارد و هدف نهایی محسوب نمی‌شود. این نظر، البته با مبانی فیلسوفان عقل‌گرا و فیلسوفان مسلمان سازگار است، نه با نظر فیلسوفان تجربه‌گرا و تحلیلی. با اینکه در ایران، جریان‌های فلسفی متعددی حضور دارند که متأثر از جریان‌های فلسفی اروپا و آمریکا هستند، اما جریان غالب فلسفه در ایران، جریان فلسفه اسلامی است. این فلسفه مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی مشخص و متمایز از فلسفه‌های تجربی و تحلیلی دارد که مبنای کسانی قرار گرفته که طراح آموزش فلسفه به کودکان هستند. این افراد، به‌طور طبیعی، تلقی خاص خود از آموزش فلسفه را دارند و نمی‌توانند با طرحی از آموزش فلسفه که بر مبنای فلسفه اسلامی طراحی شده باشد، همراهی کنند.

ب) وجود مبانی فلسفی ناهمگون در لایه‌های زیرین کتاب‌های درسی

چالش فراگیر عمیق دیگری که بر سر راه آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان دارد، مبانی فلسفی ناهمگون و متضاد با هم در کتاب‌های درسی و آموزشی است. دانش‌آموز و متربی ما، باید محتوایی را در مدرسه بخواند و آموزش ببیند که پیام‌های مخالف یکدیگر به او منتقل می‌کنند. پیش‌تر درباره مفهوم «عینی» و «واقعی» صحبت کردیم و گفتیم که امروزه دو معنای متفاوت از این الفاظ بر سر زبان‌هاست، معنایی مساوی با هستی و بودن و معنایی مساوی با حسی و محسوس. کلمه «حیات» نیز از همین قبیل است. این کلمه در کتاب‌های زیست‌شناسی به‌گونه‌ای تعریف می‌شود که سازگاری چندانی با کتاب‌های علوم دینی و انسانی ندارد. متربی تفاوت معنایی را مشاهده می‌کند، اما با سرچشمه این تفاوت‌ها آشنا نیست. وجود این ناهمگونی‌ها که حکایت از حضور مبانی فلسفی متعدد و ناسازگار با یکدیگر در کتاب‌های درسی و آموزشی دارد، هم ضرورت تقویت تفکر فلسفی را برای دانش‌آموزان و دانشجویان آشکار می‌کند و هم از وجود چالشی سخت در مسیر تربیت تفکر فلسفی پرده برمی‌دارد. زیرا محتوای آموزشی و کتاب‌های تألیفی و ترجمه‌ای در رشته‌های مختلف، به‌خصوص در رشته‌های علوم انسانی، آمیخته با گزاره‌های فراوان فلسفی هستند که به‌صورت غیرمستقیم و آهسته‌آهسته به ذهن دانش‌آموزان و دانشجویان وارد می‌شوند و به تدریج در ذهن آن‌ها ماندگار می‌گردند و سپس به‌عنوان اصول مسلم و پیش‌فرض‌های مقبول توسط یادگیرندگان پذیرفته می‌شوند. این گزاره‌های فلسفی که در وهله نخست از دید دانش‌آموزان و دانشجویان پنهان‌اند، پس از مدتی دیدگاه فلسفی آنان را شکل می‌دهند و به مقبولات آشکار آن‌ها تبدیل می‌شوند. و از آنجا که این گزاره‌ها از طریق دانش‌های مختلف و توسط معلمان و اساتید متفاوت به مخاطبان منتقل شده، در بسیاری از موارد سبب شکل‌گیری اندیشه‌های ناهمگون در آن‌ها نیز شده است. آنان در صورتی متوجه حضور این گزاره‌ها در لابلای مواد آموزشی خواهند شد و یا ابتدای مباحث علمی بر

فلسفه‌های مختلف را درک خواهند کرد که تا حدودی با برخی مباحث فلسفی، به‌خصوص مباحث معرفت‌شناختی آشنا باشند و بتوانند سره را از ناسره بازشناسند.

برای مثال همین کلمه «واقعی» و «عینی» را در نظر بگیرید. برداشتی که دانش‌آموزان سال‌های پایانی و اغلب دانشجویان، معلمان و استادان آن‌ها از کلمه «واقعیت» و «واقعی بودن» دارند، معنایی است حسی و تجربی که از طریق درس‌هایی مانند فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی به آن‌ها منتقل شده است. آنان اغلب «عینیت» را مساوی با مشاهده‌پذیر و قابل‌رؤیت با چشم و ابزار حسی می‌دانند و گرچه خدا را قبول دارند، اما نمی‌توانند او را واقعی و عینی به‌شمار آورند. این درحالی است که در فرهنگ فلسفی جامعه ما خدا هم عینی و هم واقعی است و این بدان جهت می‌باشد که مفاهیم عینی و واقعی در این فرهنگ معنایی وسیع‌تر از فلسفه‌های جدید دارند و به امور فیزیکی و قابل مشاهده حسی محدود نمی‌شوند و برای امور روحی و غیرمادی هم به‌کار می‌روند. اینجاست که می‌بینیم مبانی فلسفی، نه تنها در آموزش گزاره‌های فلسفی، بلکه حتی در آموزش کلمات و مفاهیم نیز مؤثر هستند و به ما جهت می‌دهند. البته ممکن است رشد تفکر، به‌خصوص تفکر فلسفی، منجر به پیدایش برخی سؤال‌ها و حتی شک‌ها شود، اما همان‌طور که پیشوایان ما تعلیم داده‌اند و دانشمندان متذکر شده‌اند، ثمرات تفکر و اندیشیدن آن‌قدر فراوان است که باید مشکلات جانبی آن را پذیرفت و نباید به‌خاطر جلوگیری از این قبیل مشکلات جانبی، آن‌غایت و هدف بزرگ را که از اندیشه‌ورزی فلسفی به‌دست می‌آید، به آسانی از دست داد.

(پاورقی: آیت‌الله خامنه‌ای می‌فرمایند: «به‌نظر من چشم‌انداز بلندمدت ... باید گسترش‌گفتمان فلسفه اسلامی در دنیا باشد؛ این را هدف قرار دهید. امروز مطلقاً این‌جور نیست، بلکه به‌عکس است؛ یعنی امروز در ایران، در محیط‌های دانشگاهی و علمی ما فلسفه کانت به‌مراتب رایج‌تر و شناخته‌شده‌تر است از فلسفه بوعلی‌سینا. یعنی این ابن‌سینای با این عظمت که همه تاریخ بشر، از هزار سال پیش به این طرف، با اسم او درگیر است، در مجامع دانشگاهی ما حکمت و فکر فلسفی‌اش شناخته‌شده نیست، به آن اندازه‌ای که کتاب فکر فلسفی مثلاً کانت شناخته شده است.» (خامنه‌ای،

بیانات در دیدار اعضای مجمع عالی حکمت اسلامی، ۱۳۹۱/۱۱/۲۳)

ج) چالش در گزینش مفاهیم فلسفی مناسب با دوره‌های سنی

در قسمت مربوط به دسته‌بندی ادراکات و مفاهیم، چگونگی پیدایش مفاهیم فلسفی و نقش و موقعیت آن‌ها در عمل تفکر توضیح داده شد. در آنجا گفتیم که کودک در همان ابتدا که شروع به اندیشیدن می‌کند بسیاری از مفاهیم فلسفی را دارد و به‌کار می‌برد. اما در همان‌جا این توضیح را هم دادیم که به‌کار بردن این مفاهیم در هنگام فکر کردن به‌معنای این نیست که کودک در همان زمان

می‌تواند خود آن مفاهیم را موضوع اندیشیدن قرار دهد و درباره آن‌ها بیندیشد. برای تقریب به ذهن، عمل تفکر مانند عمل غذا خوردن است. کودک عمل غذا خوردن را آگاهانه انجام می‌دهد، اما نمی‌تواند فرایند عمل خود را توضیح دهد. مقداری که بزرگ‌تر می‌شود، می‌تواند برخی اجزای این فرایند را بیان کند. مقدار دیگری که بزرگ می‌شود، متوجه اجزای جدیدی از این فرایند می‌شود. در هنگام نوجوانی و جوانی است که می‌تواند بداند اراده کردن هم یکی از اجزای عمل خوردن می‌باشد. همین فرایند در تفکر هم رُخ می‌دهد و کودک در سنین بالاتر می‌تواند بفهمد و توضیح دهد که برای مثال وقتی از مادرش سؤال می‌کرد و لفظ «چرا» را به کار می‌برد، به دنبال یافتن علت یک پدیده بوده است. پیام این تحلیل برای برنامه‌ریز تربیت تفکر و مربی تفکر آن است که درک اولیه کودک از علیت، برای مثال به معنای امکان آموختن علیت به او نیست. زمان بحث کردن از علیت و آموزش مفهوم آن به کودک زمانی است که کودک بتواند خود علیت را موضوع تفکر قرار دهد و درباره آن گفت‌وگو کند. امروزه، برخی علاقه‌مندان فلسفه برای کودکان، به خصوص علاقه‌مندان به فلسفه اسلامی، در پی آن‌اند که هر مفهوم فلسفی، حتی مفاهیم فلسفی عمیق را ساده‌سازی کرده و به دانش‌آموزان آموزش دهند. اما باید توجه داشته باشیم که چنین اقدامی هم آسیب‌زننده به کودک و حتی نوجوان است و هم شدنی نیست. مفاهیمی مانند اصالت وجود، وحدت و کثرت وجود، مراتب عالم، برهان‌های خداشناسی، رابطه طولی علت و معلول، آغاز و انجام جهان، تفاوت ماده و روح، حرکت جوهری از جمله مفاهیمی هستند که تا ذهن مخاطب و متربی مراحل از تکامل و پیچیدگی را نپیموده باشد، توانایی درک آن را نخواهد داشت. این رویکرد نسبتاً سخت که بیشتر در میان علاقه‌مندان به فلسفه اسلامی پیدا شده، شاید ناشی از این باشد که آنان گمان می‌کنند آنچه لیپمن و یارانش و نیز مترجمان فارسی زبان آثار وی از آموزش فلسفه به کودکان دنبال می‌کنند، واقعاً آموزش مفاهیم فلسفی است. اما چنین گمانی درست نیست. همان‌طور که در قسمت قبل آمد، رویکرد تجربه‌گرایی و فلسفه تحلیلی سبب شده که آموزش فلسفه به آموزش تفکر و برخی مفاهیم اجتماعی و حقوقی محدود شود و مباحث اصلی فلسفه به حاشیه برود و یا کنار گذاشته شود. به عبارت دیگر، لیپمن و یاران اروپایی وی آموزش مفاهیمی بسیار ساده‌تر از آنچه علاقه‌مندان به فلسفه اسلامی مدنظر دارند را دنبال می‌کنند و از این زاویه، برنامه آن‌ها عملی‌تر و سازگارتر با فرایند رشد ذهنی کودک است.

د) مخالفت با آموزش فلسفه با ادعای تعارض میان دین و فلسفه

تاریخ تفکر و اندیشه گواه بر وجود برخی جریان‌های دینی مخالف با فلسفه و برخی جریان‌های فلسفی مخالف با دین بوده است. شدت این اختلاف و تعارض فکری در دو دوره تمدنی اروپا (تمدن قرون وسطی و تمدن جدید) به قدری گسترده و عمیق بوده که مجموعه تحولات تمدنی حدود هزار

و پانصد سال گذشته را می‌توان ذیل نسبت میان دین و فلسفه و عقل توضیح داد و تبیین کرد. این تعارض و درگیری به‌گونه‌ای بود که در دوره قرون وسطی که دین مسیحیت و تفکر دینی حاکمیت داشت، تفکر عقلی و فلسفی ظهور و بروز چندانی نداشت و در دوره جدید که تفکر عقلی و فلسفی رشد کرد و گسترش یافت، عرصه را بر دین تنگ ساخت و به انزوا کشاند.

اما در دوره رشد و اعتلای تمدن اسلامی، با اینکه یک تمدن دینی شکل گرفت و تمدن اسلامی نامیده شد، فلسفه رشد فوق‌العاده‌ای کرد و بزرگ‌ترین فیلسوفان مسلمان که برخی از آن‌ها شهرت جهانی دارند، پا به عرصه وجود گذاشتند. ابونصر فارابی، شیخ‌الرئیس ابن سینا، شهاب‌الدین سهروردی، خواجه نصیرالدین طوسی، ابن رشد اندلسی و ملاصدرا شیرازی از جمله فیلسوفان صاحب‌نام و طراز اول جهانی هستند که در دوره تمدن اسلامی به فلسفه خدمت کردند و این دانش را پله‌های متعددی ارتقاء دادند. با افول این تمدن جریان فلسفه نیز تا حدود زیادی افول کرد و از آن جایگاه رفیع پائین آمد و قدرت جریان‌سازی فکری خود را از دست داد تا اینکه در سده اخیر حرکت جدیدی را آغاز کرد و قدم در مسیر رشد گذاشت. جالب توجه اینکه تمام این فیلسوفان، در عین توجه به عقل و عقل‌گرایی، نه تنها با دین سرسبز و مخالفت نداشتند، بلکه از دین حمایت و تبعیت می‌کردند و از دین‌شناسان عصر خود به‌شمار می‌رفتند. در عین حال، در تمام این دوران‌ها گروهی از اندیشمندان دینی بودند که با فلسفه سازگار نبودند و علیه فلسفه تبلیغ می‌کردند. مهم‌ترین مخالفان فلسفه در تمام این دوره‌ها متکلمان اشعری بودند که جریان فکری غالب در میان اهل سنت به‌شمار می‌روند. آنان همواره با فلسفه مخالفت می‌کردند و به تکفیر فلاسفه می‌پرداختند. ابوالفرج جوزی، از متکلمان برجسته قرن ششم معتقد است که:

«ابلیس، با تلبیس و فریب فلاسفه، بر آن‌ها مسلط شده و آن‌ها نیز فقط بر آراء و عقاید خود تکیه کرده و به مقتضای ظنّ و گمان خود عمل می‌کنند و توجهی به راه پیامبران و آموزه‌های آن‌ها ندارند» (ابن جوزی، ۱۴۲۱: ۴۱۴).

ابو حامد امام محمد غزالی نیز که از بزرگ‌ترین متکلمان اشعری است، در سده ششم هجری به مخالفت با فلسفه پرداخت و علیه ابن سینا و فلسفه او کتاب نوشت و در موارد متعددی فلسفه وی را مخالف با اصول و پایه‌های دین معرفی کرد. جایگاه ممتاز غزالی در میان متفکران اهل سنت به‌گونه‌ای بود که انتقادات اش‌ضربه سنگینی را به فلسفه وارد کرد و پس از آن، به‌جز یکی دو مورد، فیلسوف بزرگی در میان اهل سنت برنخاست و فلسفه در میان آنان به خاموشی گرایید. (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۶: ۱۱۲). در میان تشیع و پیروان اهل بیت (صلوات‌الله‌علیهم) هم جریان‌های مخالف فلسفه وجود داشت، اما آنان نتوانستند مانع رشد فلسفه شوند. همین امر سبب شد که تمام فیلسوفان

نامداری که در بالا از آن‌ها یاد کردیم، به‌جز این رشد، از میان شیعیان برخیزند و فلسفه را به پیش ببرند. البته در دوره صفویان، یعنی در همان دوره‌ای که دوباره فلسفه جان گرفت و فیلسوفانی مانند میرداماد و میرفندرسکی قدم به دنیای تفکر گذاشتند و برترین مکتب و نحله فلسفی، یعنی مکتب حکمت متعالیه توسط ملاصدرای شیرازی پایه‌گذاری شد، جریانی با نام «اخباریون» پدید آمد که به مخالفت جدی با عقل‌گرایی در عقاید و فقه و نیز فلسفه پرداخت. این گروه با عقل‌به‌عنوان یک منبع برای استنباط احکام دین مخالفت کرد و حتی استنباط از قرآن را مردود شمرد. یعنی اینان حتی با منبع قرار دادن قرآن کریم مخالفت می‌کردند و معتقد بودند که مجتهدان غیر معصوم نمی‌توانند با مراجعه به قرآن احکام دین را به‌دست آورند و بر این مبنا عقیده داشتند که تنها منبع برای رسیدن به احکام دین سنت پیامبر و ائمه اطهار (صلوات‌الله‌علیهم) می‌باشد. فرد شاخص این گروه در عهد صفویه ملا امین استرآبادی است. وی توانست موج گسترده‌ای علیه عقل‌گرایی و فلسفه به راه بیندازد و طیفی از مردم را به‌سوی خود جلب کند. در این میان، بخش دیگری از فقها به رهبری وحید بهبهانی، در مقابل این جریان ایستادند و با تبیین‌ها و روشنگری‌های خود سبب شدند که جریان عقل‌گرایی که با نام فقه‌های اصولی و اصولیون شهرت یافت، بر جریان اخباری‌گری غلبه کند و مسیر عقل‌گرایی هموار شود. وحید بهبهانی در کربلا تدریس می‌کرد. او شاگردان مبرزی مانند کاشف الغطاء، سید مهدی بحرالعلوم و سید مهدی شهرستانی تربیت کرد که جریا اصول‌گرایی را تثبیت نمودند.

یکی دیگر از چهره‌های برجسته عقل‌گرایی در فقه و اصول فقه شیخ مرتضی انصاری است. شیخ انصاری مراتب عالی فلسفه را نزد حکیم سبزواری صاحب کتاب شرح منظومه آموخته بود. فعالیت‌های علمی او سبب شد که جریان عقل‌گرایی و اصولی در حوزه‌های درسی به‌طور کامل حاکم شود و بسیاری از فقیهان دو‌یست سال اخیر به آموختن و تدریس فلسفه هم پردازند. آخوند ملا محمد کاظم خراسانی، محمد حسین غروی اصفهانی، شیخ صدرا، سید محمد کاظم طباطبایی یزدی، سید احمد خوانساری، محمد علی شاه‌آبادی، آقابزرگ شهیدی، فاضل خراسانی، شیخ عبدالکریم زنجانی، سید احمد کربلایی، مهدی الهی قمشه‌ای، میرزامهدی آشتیانی، ابوالحسن شعرانی، امام خمینی، علامه طباطبایی، مرتضی مطهری، حسن حسن‌زاده آملی و عبدالله جوادی آملی از جمله فقیهان فلسفه خواننده‌ای هستند که در دو سده اخیر جریان عقل‌گرایی را رونق بخشیده‌اند.

در عین این موفقیت، مخالفت با فلسفه در میان گروهی از فقها و متکلمان شیعی، با فراز و نشیب‌هایی، ادامه یافت و به دوره حاضر رسید. در همین دوره است که فقیهان و متکلمانی که بعدها به‌عنوان رهبران فکری «مکتب تفکیک» شناخته شدند، ظهور کردند و دانش فلسفه را یا مردود دانستند و یا در نقد و تضعیف آن تلاش نمودند و کتاب‌هایی در این زمینه نوشتند. مرحوم میرزا مهدی

اصفهان‌ی که برجسته‌ترین پرچم‌دار مبارزه با فلسفه در صد و چند سال اخیر است، در نقد فلسفه و نیز عرفان تلاش‌های فراوانی کرد و جملات تندی علیه فلاسفه بر زبان راند. از جمله اینکه: «فلاسفه اسلام منهدم‌کننده اسلام‌اند و نه خادم آن» (حلبی، بی‌تا: ۲۵)، «همه آنچه شریعت آورده با همه قواعد فلسفه مناقض است» (حلبی، بی‌تا: ص ۱۸۷). مرحوم شیخ محمود حلبی، شاگرد برجسته ایشان نیز می‌گوید: «فلسفه چیز مهمی نیست بلکه اضّرّ مطالب است به حقایق وجدانی، فلسفه دشمن بزرگ معارف الهی می‌باشد» (حلبی، بی‌تا: ۶۷). در برهه‌ای از زمان‌ها برای مثال در دو سه دهه نخست ۱۳۰۰ شمسی مخالفت با فلسفه به گونه‌ای شد که مدرسان برجسته آن، از جمله امام خمینی و علامه طباطبایی که خود از فقهای مشهور قم و نجف بودند، با مخالفت‌ها و منع‌ها روبرو شدند. البته از دهه ۱۳۴۰ به بعد مجدداً آموزش فلسفه فراگیر شد و مدرسان بزرگی که هم فقیه و هم فیلسوف بودند، بازار فلسفه را رونق بخشیدند و فلسفه به عنوان یک درس رسمی گسترش پیدا کرد. آیت‌الله خامنه‌ای در این باره می‌گویند:

«در گذشته در حوزه قم با فلسفه و وجود مرحوم آقای طباطبایی مخالفت می‌شد. می‌دانید درس اسفار ایشان به دستور تعطیل گردید و ایشان مجبور شد شفا تدریس کند. در دوره اخیر، قم مرکز حوزه فلسفی ما بوده است... کسی مانند آقای طباطبایی جرأت کرد و فلسفه را ادامه داد و عقب نزد، این طور مورد تهاجم قرار گرفت. نتیجه‌اش چیست؟ نتیجه این است که امروز سطح تفکرات و معرفت فلسفی ما در جامعه و بین علمای دین محدود است. آقای طباطبایی مرد فعالی بود. بنابراین جریان فلسفی‌ای که توسط ایشان پایه‌گذاری شد، باید به شکل وسیعی گسترش پیدا می‌کرد، که نکرده است...». (خامنه‌ای، بیانات در دیدار جمعی از نخبگان حوزوی، ۱۳۸۲/۱۰/۲۹)

برای بررسی دقیق این چالش لازم است این پرسش را مطرح کنیم که: این دسته از مخالفان فلسفه، با اصل دانشی به نام فلسفه مخالف‌اند یا به آنچه فلاسفه بیان کرده‌اند؟

الف) اگر مخالفت آنان با اصل فلسفه است، آیا منظورشان این است که کسب چنین دانشی برای بشر میسر و مقدور نیست؟ شبیه کانت و فلاسفه تجربه‌گرای اروپا که معتقدند دستگاه عقلی و ادراکی بشر قادر به ورود و حکم در موضوعات و مسائل مربوط به هستی و این قبیل مسائل نظری نیست.

ب) یا نظرشان این است که عقل بشر می‌تواند در این مسائل وارد شود و استدلال کند، اما نتایجی که به دست می‌آورد، یقینی نیست؟

ج) یا نظرشان این است که عقل انسان می‌تواند به این امور بپردازد و استدلال تشکیل دهد، اما تا آنجا که مقدمه رسیدن به دین باشد. پس از آن صرفاً گزاره‌ها و احکام دین هستند که حجیت دارند و ما را به واقع می‌رسانند و عقل ناتوان از کسب معرفت است؟

د) یا این که عقل می‌تواند در همهٔ امور، چه مقدمات دین و چه بعد از مقدمات، وارد شود و استدلال تهیه کند و نظر دهد. اما در آنجا که نظر عقل مغایر با قرآن و سنت باشد، نظر عقل مردود است و باید از نظر قرآن و سنت تبعیت کرد؟

جمالاتی که از مرحوم اصفهانی و مرحوم حلبی نقل شد، گزینهٔ الف را بیشتر تداعی می‌کند، گرچه برخی دیگر از علمای اهل تفکیک به گزینه‌های ب و ج نزدیک‌تر هستند.

حال اگر کسی به گزینهٔ «الف» معتقد باشد، باید نظیر فیلسوفانی مانند کانت و تجربه‌گرایان، براساس استدلال‌های معرفت‌شناختی اثبات کند که عقل بشر نمی‌تواند دربارهٔ وجود و مسائل مربوط به آن برهان بیاورد و قضیه‌ای را اثبات نماید. با این بیان که بگوئیم کار فلاسفه انهدام دین بوده و یا به انهدام دین انجامیده و یا آنچه فلاسفه گفته‌اند در تضاد با آموزه‌های دینی است، چه بسا به ضرر دین تمام شود. زیرا اگر کسی بپذیرد که عقل انسان توانایی درک هستی و مسائل مربوط به آن را دارد و ببیند که موزه‌های یک دین با داده‌های عقل ناسازگار است، نسبت به درست بودن و عقلانی بودن آن دین دچار شک و تردید می‌شود. فلاسفهٔ مسلمان در محل خود به اثبات این حقیقت پرداخته‌اند که عقل بشر چنین توانایی‌هایی دارد، وگرنه پذیرش خدا و اصول دین و بسیاری از مسائل مربوط به این دو اصل در محدودهٔ توانایی بشر قرار نمی‌گرفت.

گزینهٔ «ب» هم نتیجه‌ای شبیه گزینهٔ «الف» دارد، زیرا وقتی داده‌های عقل در مسائل بنیادی که پایه‌های پذیرش خدا و نبوت و نظایر آن هستند، یقینی نباشند، امکان پذیرش خدا و نبوت نیز از دست می‌رود و راهی برای رسیدن به دین و تشخیص دین حق از دین باطل باقی نمی‌ماند.

و اما گزینهٔ «ج» که برخی از بزرگان بدان تمسک جسته‌اند نیز مشکلاتی دارد. وقتی ما بپذیریم که ساختار عقل به‌گونه‌ای است که می‌تواند برای مسائل مهم و اساسی مانند مبدأ و معاد و نیاز انسان به دین نظر دهد و این نظر یقینی باشد و بتواند ما را به دین برساند، این پذیرش به معنای پذیرش توانایی ذاتی عقل در استدلال کردن است. وقتی که این توانایی به رسمیت شناخته شد، نمی‌توان آن را به موارد دیگر سرایت داد و برای آن محدودیت ساختگی و قراردادی قائل شد. عقل انسان به‌طور طبیعی از چنین محدودیت دستوری سرپیچی می‌کند و زیر بار نمی‌رود. علاوه بر اینکه پذیرش همان سه اصل اساسی دین، یعنی مبدأ و معاد و نیاز انسان به دین، دربرگیرندهٔ ده‌ها گزارهٔ فلسفی در حوزه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و فلسفهٔ اخلاق و سایر فلسفه‌های مضاف است که تقریباً همهٔ محتوای هر فلسفهٔ الهی را تشکیل می‌دهند. علاوه بر این، مسائل مطرح در همین اصول فلسفی که پایه‌های پذیرش دین هستند، خودشان منشأ اختلاف نظرهای فراوانی شده و مکاتب

فلسفی متفاوتی را پدید آورده‌اند. همین مکاتب متفاوت، سبب شکل گرفتن دیدگاه‌های مختلف در اصل پذیرش دین و محدوده آن شده و مکاتب کلامی متعددی را به وجود آورده است.

اگر نکات بالا را قبول کنیم، به ضرورت آموزش فلسفه که آموزش همین مبانی و مقدمات است بیشتر توجه خواهیم کرد. اگر آموزش فلسفه به صورت مطلوبی انجام شود و قدرت تشخیص حقیقت برای جویندگان حق آسان‌تر و سهل‌تر باشد، معتقدان به دین نیز بهتر به مقصود خود خواهند رسید. افزون بر نکات مذکور، هر جست‌وجوگر و اندیشه‌ورز آشنا به مسائل بنیادی و فلسفی، وقتی به قرآن کریم و سخنان و روایات و حتی دعاهای معصومان (صلوات‌الله‌علیهم) مراجعه کند، آن‌ها را سرشار از بلندترین و عمیق‌ترین گزاره‌های فلسفی و بنیادی خواهد یافت که البته لازمه تفکر و تأمل و تحقیق در این کلمات و سخنان و به دست آوردن معنا و محتوای آنها، نیازمند داشتن ذهنی ورزیده و شکوفا شده و آشنا به اصول و قواعد فلسفی است. اما از آنجا که عموم مردم کمتر به این ورزیدگی معرفتی می‌رسند، بهره آن‌ها از این گنجینه‌های بزرگ، اندک و ناچیز می‌باشد. به همین جهت، با اینکه در همین دعاهای ماه رجب، شعبان، رمضان و دعاهای روزانه و هفتگی که از پیامبر اکرم و امامان بزرگوار (صلوات‌الله‌علیهم) به ما رسیده، مفاهیم بلند فلسفی وجود دارد، به این مفاهیم کمتر توجه می‌شود و خوانندگان از آن‌ها به سرعت می‌گذرند و در آن‌ها کمتر تأمل می‌کنند.

و اما حالت دوم سؤال این بود که «این بزرگان با نظرات فلاسفه مخالف‌اند، نه اصل فلسفه». اگر این شخصیت‌ها با اصل دانش فلسفه مخالف نباشند و آن را امکان‌پذیر بدانند، ولی با دیدگاه‌های همه فیلسوفانی که تاکنون پا به عرصه وجود گذاشته‌اند مخالف باشند، در این صورت لازم است که این بزرگان، خود، به تدوین و تألیف فلسفه‌ای اقدام کنند که از نظر خودشان صحیح و مستدل است. این شیوه، همان شیوه‌ای است که فلاسفه نیز آن را دنبال کرده‌اند و در تمام علوم دیگر هم شایع و رایج است. هر فیلسوفی که احساس کرده نظر فیلسوفان دیگر درباره فلان مسأله صحیح نبوده، نظر خودش عرضه کرده و در معرض نگاه دیگران قرار داده است.

این مبنا هم که «چون میان فلاسفه اختلاف است، پس فلسفه باطل است و یا نمی‌توان از طریق عقل به این مسائل پرداخت و به نتیجه رسید»، به منزله بُریدن شاخه‌ای است که صاحب این مبنا روی همان شاخه نشسته است، زیرا این مبنا نه تنها دامن فلسفه را می‌گیرد، بلکه پایه بسیاری از معارف دیگر، به خصوص معارف دینی را که در آن نیز اختلاف نظر وجود دارد را متزلزل می‌کند. این مبنا، همان مبناي سوفيست‌هاست که با آن اساس علم و معرفت را زیر سؤال می‌بردند و می‌گفتند که چون میان دانشمندان اختلاف وجود دارد، پس نمی‌توان به دستگاه معرفتی بشر اعتماد کرد.

وقتی کسی قبول دارد که می‌توان به دانشی به نام دانش فلسفه رسید و بشر می‌تواند از این راه به حقایقی دست یابد، چرا به‌گونه‌ای سخن بگوید که اصل دانش را مخدوش کند و زیر سؤال ببرد؟ و اما گزینه «د»؛ این گزینه، با تعیین حدود و صغور آن، مورد قبول فلاسفه مسلمان است و نیازی به انکار دانش فلسفه ندارد. براساس اندیشه درست ما مسلمانان و شیعیان، آیات قرآن کریم و سخنان معصومان، از صحت کامل برخوردارند و ملاک و معیار مستدل دارند، گرچه آن ملاک‌ها در دسترس ما نباشد. اما از آنجا که استنباط‌های مفسران از قرآن کریم و نقل روایات از معصومان می‌تواند آمیخته با خطا و اشتباه باشد و در این نقل‌ها و استنباط‌ها تعارض‌ها و اختلاف‌هایی بروز کند، که کرده است، براساس ضوابط منطقی و اصولی، آن استنباط و نقلی که ملاک‌های قوی‌تری دارد و احتمال صدق آن بیشتر است، مورد قبول واقع می‌شود. همین اختلاف و تعارض ممکن است میان نقل یک روایت و یا استنباط از یک آیه با یک دستاورد عقلی رخ دهد. در این موارد هم ملاک‌ها و معیارهای منطقی و اصولی وجود دارد که صاحب‌نظران علوم اسلامی براساس آن معیارها عمل می‌کنند و نظری را که احتمال صدق آن بیشتر است، برمی‌گزینند. (جوادی آملی، ۱۳۹۸: ۱۲۶). به هر ترتیب، وجود این قبیل جریان‌های فکری که به فلسفه روی خوش نشان نمی‌دهند، کاهش استقبال بخشی از جامعه فرهنگی به تربیت تفکر فلسفی را به دنبال داشته است.

هـ) مخالفت با عمومی کردن آموزش فلسفه با تمسک به گفتار فیلسوفان

فیلسوفان بزرگ، از افلاطون و ارسطو گرفته تا ابن سینا و ملاصدرا، فلسفه را دانشی می‌دانستند که نیازمند فکر قوی و اعتدال در اندیشه و برخی ویژگی‌های دیگر است. مشهور است که افلاطون در باغ آکاداموس مکتبی تأسیس کرد و بر سر در آن نوشت: «هر کس هندسه نمی‌داند به اینجا وارد نشود.» از نظر بزرگان فلسفه، این دانش در رأس سایر علوم قرار دارد و عالی‌ترین مسائل و موضوع‌ها را دربرمی‌گیرد. در عین حال، مسائل این علم از مسائل سایر علوم پیچیده‌تر و دیرپاب‌تر می‌باشد و احتمال بدفهمی آن‌ها بیشتر است. از این رو فیلسوفان بزرگ تلاش می‌کردند کسانی را به‌عنوان شاگرد انتخاب کنند و به جلسات درس خود راه دهند که با این دانش تناسب داشته باشند و حق آن را به‌درستی ادا نمایند. جامع‌ترین و موجزترین بیان در این زمینه را ابن سینا دارد. وی در انتهای کتاب «الاشارات والتنبیها» در فصلی با عنوان «خاتمه و وصیه» می‌گوید:

«ای برادر! من در این اشارات حقیقت ناب را برای تو آماده ساختم و لقمه‌های لذیذ حکمت را با سخن دلپذیر، غذای جانت کردم. پس آن را از جاهلان، آدم‌های پست، کم‌هوش، کم‌استعداد و کم‌جرات که میل او با افکار عامه باشد یا از فیلسوفان بی‌دین که مگسان ناتوان این میدان‌اند، پاس دار. اگر کسی یافتی که آدمی پاک طینت و آدم درستی باشد و زود به طرف وسواس نمی‌شتابد و با

چشم رضا و خشنودی و صدق به حق می‌نگرد، پس هرچه خواست بتدریج و جزء به جزء و تکه به تکه در اختیار او بگذار تا آنچه قبلاً گرفته سبب کنجکاوی وی در آنچه که خواهد گرفت، بشود. و او را در عهد و پیمان خدا و ایمان قرار ده تا نتواند عهد خود را بشکند تا در مسیر تو راه پیماید و دنباله‌رو تو باشد. اگر این علم را شایع یا ضایع کنی، خدا میان من و تو حاکم خواهد بود و واگذاری کار به خدا کافی است» (ابن سینا، ۱۳۸۸: ۴۹۲). ابن سینا در این بیان مختصر هم ویژگی‌های کسانی را که شایستگی و صلاحیت فراگیری فلسفه را ندارند، مشخص می‌کند و هم شرایط و صلاحیت‌های یادگیرندگان را ذکر می‌نماید (ابن سینا، ۱۳۸۸: ۴۹۷).

از نظر وی افراد زیر شایستگی آموختن فلسفه را ندارند:

- الف) جاهلانی که نه تنها حقیقت را نیافته‌اند و آن را باور ندارند، بلکه اندیشه‌های باطل را درست می‌دانند و بدان باور دارند، آن هم نه از روی تقلید، بلکه با استناد به سفسطه‌هایی که آن را فلسفه پنداشته‌اند.
- ب) کسانی که طالب حقیقت هستند، اما قدر آن را نمی‌دانند و به اهمیت آن آگاه نیستند.
- ج) کسانی که هوش سرشاری ندارند و به مطالب عقلی خو نکرده‌اند.
- د) عوام‌زدگانی که تحت تأثیر عامه هستند و در سطح آن‌ها می‌اندیشند.
- ه) فیلسوف‌نماهای منحرف، کج‌رو و کج‌اندیش.
- بنابراین، افراد زیر شایستگی و لیاقت لازم برای حضور در درس فلسفه را دارند:
- الف) طالب درک حقیقت هستند و در جست‌وجوی آن‌اند.
- ب) قدر دانش فلسفه را می‌دانند و آماده‌اند که برای تحصیل این دانش، سختی‌ها و مشکلات را تحمل کنند.

ج) اهل تقلید نیستند و تابع دلیل و برهان هستند (نحن ابناء الدلیل).

د) فلسفه را برای رسیدن به اهداف دنیا طلبانه مانند فخر فروشی و مجادله با دیگران نمی‌خواهند.

ه) باهوش هستند و استعداد خوبی در درک استدلال‌ها و برهان‌های فلسفی دارند.

و) تحت تأثیر عوام و جو عمومی قرار نمی‌گیرند و براساس تشخیص خود عمل می‌کنند.

ز) عقاید باطل و خرافات در جان‌شان وارد نشده و استقرار پیدا نکرده است.

همچنین ابن سینا می‌گوید کسانی لیاقت ورود به دنیای فلسفه را دارند که:

ح) با پاکی نیت وارد آموختن شوند.

ط) در کردار، منش و رفتار خود اعتدال و استقامت داشته باشند.

ی) گرفتار وسوسه‌های ذهنی نباشند و خود را وارد این قبیل امور نکنند.

صدرالمتألهین شیرازی در مقدمه کتاب مبدأ و معاد بیاناتی شبیه ابن سینا دارد که می‌توان آن را در بندهای زیر خلاصه کرد:

- (الف) کسی که طالب فلسفه است، باید درون و باطن وی بر انصاف سرشته شده باشد.
- (ب) بر فطرت اصیل خود باقی بوده و وارد مسیر انحرافی نشده باشد.
- (ج) آموخته‌ها را در اختیار افرادی که طبیعت ستیزه‌جو دارند، قرار ندهد.
- (د) با پرداختن به ریاضت و مجاهدت و تهذیب نفس، برای خود طبیعتی فراهم آورد که بتواند علوم متعالی را که ظرافت و لطافت فراوانی دارند، درک کند.
- (ه) گشودگی فکر و اندیشه داشته باشد و آزاداندیش باشد.
- (و) آنچه را فراتر از حد ادراک و اندیشه اوست، انکار نکند و هر چه را نتوانسته دریابد، مردود نشمارد. ملاصدرا از ارسطو نقل می‌کند که:
- «هر که می‌خواهد شروع در علوم ما نماید، باید فطرتی دیگر به هم رساند» (ملاصدرا، ۱۳۹۲: ۵).
- سپس خودش می‌گوید:

«و اذهان خلق در اول فطرت، پیش از تلطیف و ریاضت، کثیف و جاسی [= یابس] است و ادراک معقولات به آن اذهان کثیفه که آن را فطرت اولی می‌گویند، میسر نمی‌شود. و از اینجاست که اولیای حکمت و ابنای حقیقت به ریاضات ملطّفه مرتاض بوده‌اند و نفوس خود را به معالجات مصحّحه معالجه می‌فرموده‌اند، تا آنکه برای ایشان خوض در بحر معارف الهیه و تعمق در حقایق ربوبیه آسان شده است. و مبدا کسی گمان کند که حکمای الهیین که این علوم را پنهان می‌دارند و امر به کتمان آن می‌کنند به سبب صنّت و بخل ایشان است، کلاً و حاشا؛ زیرا که شأن ایشان از آن ارفع است که به اخلاق ردیه و ملکات خبیثه متصف باشند. و چگونه می‌تواند شد که کسانی که به صفای نفوس از این زندان تاریک خلاصی یافته‌اند و برای ایشان خلع ابدان و ارتقاء به ملکوت آسمان حاصل شده است، مستحق را از حَقش منع کنند. بلکه چون عقول بیشتر خلق را ضعیف و مأوف مشاهده می‌نمایند و می‌دانند که در نزد ملاحظه این معانی الهیه، به ایشان ملحق می‌شود، مانند آنچه به چشم خفاش می‌رسد هرگاه به نور شمس نظر نماید، بنابراین منع کرده‌اند از ایداع این علوم در صدور غیر زکیه، و القاء آن بر قلوب غیر قویّه؛ زیرا که برای کسی که نفس اش از کدورات بدنیه مصفا نشده و عقل اش به ریاضات علمیه و عملیه مرتاض نشده است، راهی به سوی سعادت ابدی و سلوک مناهج الهی نخواهد بود. و این سعادت برای کسی حاصل می‌تواند شد که به سنن حکما و اخلاق اصفیا تسنن و تخلّق نموده باشد، و آن به ترک لذات حسّیه و مألوفات طبیعیه صورت می‌گیرد و بس.» (ملاصدرا، ۱۳۹۲: ۵).

اکنون که سخنان دو فیلسوف بزرگ را درباره منع آموختن فلسفه به نااهل آوردیم، سه نکته را یادآوری می‌کنیم:

یک) بسیاری از شرط‌هایی که این بزرگان برای دانش‌جویان فلسفه ذکر کرده‌اند، همان شرایطی هستند که با عنوان «شایستگی‌های ناشی از رشد پرواداری» از آن‌ها یاد کردیم و توضیح دادیم که رشد تفکر وابسته به رشد این شایستگی‌هاست. بنابراین بخشی از توصیه‌های این بزرگان، توصیه‌هایی همگانی است که هر متفکر و اندیشمندی باید به این توصیه‌ها عمل کند و به آن‌ها پایبند باشد.

دو) برخی دیگر از توصیه‌ها ناظر به مراتب عالی حکمت و فلسفه است که از اندیشه برترین فیلسوفان تراوش کرده و بر صفحات کتاب مکتوب شده است، به‌خصوص آن مطالب و محتوایی که درباره وجود مطلق الهی و صفات و افعال اوست. این مطالب که ثمره ریاضت مستمر فکری و مجاهدت نفسانی می‌باشد، در چنان سطحی از معرفت قرار دارند که حتی مدرسان متوسط فلسفه هم راهی به ساحت آن‌ها پیدا نمی‌کنند. و این یک توصیه دقیق، به‌جا و شایسته است که هم مانع از ضایع شدن آن مطالب می‌شود و هم برداشت‌های غلط و ناروای اذهان معمولی را به‌دنبال نخواهد داشت.

سه) همان‌طور که قبلاً یادآوری کردیم، تفکر فلسفی با ورود به رشته فلسفه متفاوت است. رشد تفکر فلسفی، مانند رشد تفکر اخلاقی و سیاسی و اجتماعی و زیبایی‌شناختی، یک الزام و ضرورت وجودی است و مانند اصل تفکر می‌باشد که اگر صورت نپذیرد و افراد جامعه نتوانند در این زمینه آموزش ببینند و پیش بروند و صرفاً مقلد و دنباله‌رو باشند، نمی‌توانند زندگی خود را بر یک نظام فکری معقول و منطقی بنا کنند و نیز نمی‌توانند در برابر موجهای فکری ناسالم که محیط‌های اجتماعی را فرا می‌گیرد. عکس‌العمل عاقلانه، فعال و مؤثر نشان دهند و خود را از آسیب‌های احتمالی در امان نگه دارند. پیشوایان ما و بزرگان فلسفه همواره به این الزام و ضرورت وجودی توجه داشته و جوامع را به تفکر و خردورزی در تمام ساحت‌های زندگی، به‌خصوص در ساحتی که زیربنای دیگر ساحت‌هاست، دعوت کرده‌اند و این دعوت با نظر دیگرشان، یعنی دور نگه داشتن معارف بلند و متعالی فلسفی از دسترس کسانی که صلاحیت علمی و یا اخلاقی آن را ندارند، منافاتی ندارد.

و) ساختار نامناسب نظام آموزشی

سابقه تمدنی ما در جهان اسلام و به‌خصوص در ایران نشان از یک دوره طولانی خردورزی و عقلانیت در سطوح مختلف جامعه، از جمله در جامعه علمی دارد. همین روحیه بوده که رشد و شکوفایی علمی را در تمدن اسلامی به ارمغان آورده است. میراث گران‌قدر فلسفی و ظهور شخصیت‌های تاریخ‌ساز و بزرگ در حوزه فلسفه گویای آن است که مدارس و محافل آموزشی، در

این دوره، شرایط و روابط و ضوابطی داشته‌اند که طالبان علم و معرفت، با فراغ بال و جمع خاطر مجالس و محافل علمی برگزار می‌کردند و به دادوستد علمی در عالی‌ترین مراتب و مسائل می‌پرداختند و شور و نشاط علمی در این مدارس و محافل در جریان بوده است. حتی برخی اختلاف‌ها و مشاجره‌ها که میان نحله‌ها و مکاتب فکری مختلف پیش می‌آمد، خود ناشی از همین روحیه علمی و نبودن حالت بی‌تفاوتی در میان آن‌ها بوده است. داستان زیر که در تاریخ حکمای بیهقی آمده، حکایت‌گر این روحیه علمی و پرسش‌گری میان طالبان علم در آن دوره‌ها می‌باشد:

«چون کتاب منطق «نجات» شیخ‌الرئیس به شیراز رسید، علمای فارس از جمله قاضی شیراز به مطالعه‌اش پرداختند. یکی از ایشان که اعلم قوم بود، در آن کتاب چندین شبهه کرد و آن شبهات را بر جزوی نوشت و به پیوست نامه‌ای، به توسط ابوالقاسم کرمانی در اصفهان نزد شیخ فرستاد. ابوالقاسم در روز گرمی، نزدیک غروب آفتاب، به محضر شیخ رسید، آن نامه و جزوه به عرض رسانید. شیخ - درحالی که اطرافیان‌اش سخن می‌گفتند- بدان جزوه می‌نگریست و تا وقت ادای نماز خفتن، با ابوالقاسم صحبت می‌داشت و پس از آن به مطالعه آن شبهات پرداخت و جواب نوشتن آغازید و در آن شب که از شب‌های تابستان و شبی کوتاه بود، پنج جزوه ده ورقی، در آن باب کتابت کرد، آن‌گاه خوابید و چون نماز بامداد بگذارد، شاگردش ابوعبید، آن جزوات را که مشتمل حل مشکلات و جواب شبهات آن عالم شیرازی بود، به ابوالقاسم داد و گفت: حضرت استاد فرمودند: «در جواب شتاب کردم، تا قصد درنگ نکنم.» بزرگان شیراز، چون آن جزوات بدیدند و کیفیت تحریر آن را شنیدند، شگفتی‌ها نمودند» (بیهقی، ۱۳۶۵: ۶۶).

شاید اکنون ما به درستی ندانیم که نظام آموزشی آن دوره چگونه بوده است، اما از ثمرات و نتایج تلاش‌های علمی آن دوره می‌توانیم دریابیم که در آن دوره روحیه‌ای حاکم بوده و فرهنگی وجود داشته که دانشجویان را به نشاط علمی و جست‌وجوگری سوق می‌داده تا در عالی‌ترین سطح دانش آن روز جهان تحقیق کنند و پیش بروند.

البته این را می‌دانیم که آموختن و یادگیری برای رسیدن به شغلی خاص و کسب درآمد صورت نمی‌گرفته و اگر درآمدی به‌تبع آن حاصل می‌شده، مقصود نخست و بالذات درس خواندن در آن دوره‌ها نبوده است. گرچه شاید بازگشت به آن فضای فرهنگی و تربیتی، در این زمانه بسیار سخت باشد و نمی‌توان علم‌آموزی به سبک امروزی را از اقتصاد جدا کرد، اما می‌توان با فراهم آوردن شرایط و بسترها و زمینه‌هایی، فطرت حقیقت‌طلبی را تا حدودی، به‌خصوص در دوره کودکی و نوجوانی، تقویت کرد و روحیه تحقیق را باز گرداند و فضای تربیتی را برای رویکرد «حقیقت‌گرا» آماده ساخت.

ساختار آموزش و پرورش و دانشگاه و نیز نظام حوزوی (البته کمتر از دانشگاه و آموزش و پرورش) از شرایط لازم برای رشد تفکر فلسفی در دانش‌آموزان و دانشجویان و طلاب برخوردار نیستند و با چالش‌های متعددی روبرو هستند. برخی از این چالش‌ها عبارت‌اند از:

- کاهش منزلت اجتماعی علوم انسانی و الهیاتی در فرهنگ عمومی.
- حاکمیت اقتصاد و معیارهای مادی و اقتصادی در ارزش‌گذاری‌ها.
- نفوذ فرهنگ جهانی مبتنی بر مادیت و دنیاگرایی و تحت تأثیر قرار دادن فرهنگ معنوی و الهی.
- میزان اندک مطالعه و کتاب‌خوانی.
- آموختن به قصد گذراندن پایه‌های تحصیلی.
- بی‌رغبتی و یا رغبت کم به اصل علم‌آموزی در میان بخش زیادی از نوجوانان و جوانان.
- جایگاه نامناسب علوم انسانی و الهیات در نزد والدین و در نزد عامه مردم.
- حضور دانش‌آموزان در رسانه‌های مجازی برای امور غیرضرور و سطحی و گاه مضر برای تفکر.
- ضعف علمی بسیاری از معلمان و مربیان و مطالعه اندک آنان و عدم آشنایی بسیاری از آنان با کتاب‌های مناسب.
- پائین بودن انگیزه بسیاری از معلمان و مربیان برای تدریس جدی و وقت‌گذاری مناسب برای این قبیل دانش‌ها.
- علاقه معلمان توانمند به تدریس در رشته‌هایی غیر از علوم انسانی و الهیاتی و فلسفه.
- توانمندی اندک معلمان و مربیان و مدرسان برای استفاده از روش‌های فعال تدریس.
- کم‌توانی نهادهای آموزشی در ایجاد رقابت سالم و شور و نشاط علمی در محیط‌های آموزشی.
- نبودن نظارت بر فرایند آموزش و مجموعه عوامل تربیت و آموزش و عدم ارزیابی مستمر از آن عوامل.

• اکتفا به سطوح پائین تفکر در تدریس‌ها و ارزشیابی‌ها.
 برخی از راه‌هایی که می‌توان از چالش‌های موجود کاست و راه را برای تربیت تفکر فلسفی هموارتر کرد، عبارت‌اند از:

- تغییر نگاه مسئولان تربیت رسمی کشور به علوم‌ی مانند الهیات و فلسفه و بیشتر رشته‌های علوم انسانی که صرفاً، مانند علوم فنی، جنبه ابزاری ندارند و خود آن دانش‌ها در شکل‌گیری شخصیت یادگیرنده مؤثر واقع می‌شوند.

- به دنبال این تغییر نگاه، برنامه‌ریزی نهادهای حاکمیتی برای فراهم کردن امکانات زیرساختی مناسب، مانند محیط‌های آموزشی درخور و شایسته، کتابخانه‌های مجهز، تشویق دانش‌آموزان نخبه برای رفتن به سمت این علوم.
- به دنبال این تغییر نگاه، انتخاب معیارها و ملاک‌های ارزش‌یابی تحصیلی در این علوم، به‌خصوص در دانش الهیات و دانش فلسفه.
- بازتعریف معلم و مدرس این دانش‌ها و ارتقاء جایگاه و منزلت اجتماعی آن‌ها.
- فراهم کردن زمینه برای جذب نخبگان جامعه و انتخاب معلمان و مربیان توانمند از میان آن‌ها.
- تغییر رابطه دانش‌آموز و دانشجو و طلبه با معلم و مدرس در این علوم و نزدیک کردن آن، به رابطه تربیتی و ترکیه‌ای.
- دادن آزادی عمل به معلم و مدرس، بعد از احراز شایستگی‌ها و توانمندی‌های وی، در انتخاب محتوا و نحوه ارتقاء تحصیلی متریان.
- ایجاد فضای تبلیغی و رسانه‌ای کاملاً فعال برای حضور پیوسته و مستمر دانش‌آموزان و طلاب و دانشجویان در آن، بدون برگزاری مسابقات و رقابت‌های تصنعی (که اصولاً فرایند یادگیری مؤثر را مخدوش می‌کنند).

پیشنهادها

- برای اینکه چالش‌های ذکر شده رو به کاهش گذارد و آسیب‌پذیری کمتری داشته باشند، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:
۱. تأسیس رشته یا گرایش رشته‌ای «تربیت تفکر فلسفی» و «آموزش فلسفه» در دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های وابسته به حوزه‌های علمیه، به‌منظور تربیت متخصص و استاد در این زمینه.
 ۲. قرار دادن درسی برای طلاب تازه وارد برای تمرین مهارت‌های تفکر و یادگیری تفکر فلسفی در کنار درس منطق.
 ۳. بررسی مفاهیم و موضوع‌ها و عناوین فلسفه اسلامی و دسته‌بندی آن‌ها از حیث داشتن امکان آموزش در کدام سن و متناسب‌سازی آن‌ها با توانایی‌های ادراکی کودک و نوجوان.
 ۴. انجام پژوهش‌ها و تولید کتاب‌ها و مقالات درباره تفکر فلسفی و آموزش فلسفه با ابتناء بر آثار فیلسوفان مسلمان و تطبیق و مقایسه دستاوردهای پژوهش با رویکردهای غربی آموزش فلسفه و تربیت فلسفی در آن کشورها.

۵. تولید محتواهای آموزشی با تکیه بر آیات و روایات و داستان‌های قرآنی و مربوط به سیره معصومین (صلوات‌الله‌علیهم) و داستان‌های آمده در تاریخ و تمدن اسلامی، با رویکرد فلسفی و رویکرد تقویت قدرت تفکر فلسفی کودک و نوجوان.
۶. بازتعریف جذب، تعلیم و تربیت و ارتقاء معلم با در اولویت قرار دادن مهارت‌های تفکر و تفکر فلسفی دانشجو - معلم و معلمین دوره ابتدایی.

منابع

فارسی

- قرآن کریم.
- ابن جوزی (۱۴۲۱ق)، تلیس ابلیس، بیروت: دارالکتب العلمیه.
- ابن سینا (۱۳۵۹)، هزاره، مجموعه مقالات، کمیسیون ملی یونسکو.
- ابن سینا (۱۳۵۹)، هزاره، مجموعه مقالات، کمیسیون ملی یونسکو.
- ابن سینا (۱۳۸۸)، الاشارات و التنبیها، حسن ملکشاهی، انتشارات سروش.
- بیهقی، ظهیر الدین (۱۳۶۵ق)، تاریخ حکماء الاسلام بیهقی، مطبوعات المجمع العلمی العربی، دمشق، ص ۶۶.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۸۰)، نگرش‌های نوین در فلسفه، چاپ دوم، طه.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۸)، منزلت عقل در هندسه معرفت دینی، چاپ دوازدهم، انتشارات اسراء.
- حسن ملکی (۱۳۸۰)، برنامه درسی پرورش تفکر، انجمن اولیاء و مربیان.
- خامنه‌ای، سیدعلی، مجموعه بیانات و مکتوبات
- راسل، برتراند (۱۹۱۲م)، مسائل فلسفه، منوچهر بزرگمهر، انتشارات خوارزمی.
- سعید ناجی (۱۳۸۹)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی.
- غلامحسین ابراهیمی دینانی (۱۳۷۶)، ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام، جلد اول و دوم، انتشارات طرح نو.
- ماتئو لیپمن و همکاران (۱۳۹۹)، کودکان و مهارت تفکر، چاپ دوم، انتشارات پارسیک.
- مرتضی مطهری (۱۳۹۵)، مجموعه آثار، جلد سوم و بیست و دوم، چاپ بیستم، انتشارات صدرا.
- مرتضی مطهری (۱۳۸۱)، تعلیم و تربیت در اسلام، چاپ سی و هفتم، انتشارات صدرا.
- یحیی قانلی (۱۳۸۲)، نقد و بررسی مبانی، دیدگاه‌ها و روش آموزش فلسفه به کودکان، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم.

