

Akhlāq-i zīstī

i.e., Bioethics Journal

2024; 14(39): e26

The Bioethics and Health
Law InstituteMedical Ethics and Law
Research CenterInternational Association
of Islamic Bioethics

A Comparative Study of the Foundations of Western and Islamic Education (With an Emphasis on the Views of Lipman, Avicenna, and Mulla Sadra)

Kheirieh Bozorgmehr¹, Farajollah Barati^{2*}, Seyed Sajad Sadatizadeh³

1. Department of Islamic Philosophy and Theology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.

2. Department of Islamic Philosophy and Theology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.

3. Department of Islamic Studies, Faculty of Medicine, Dezful University of Medical Sciences, Dezful, Iran.

ABSTRACT

Background and Aim: This study comprehensively examines the anthropological foundations of philosophy with a critical approach to children, addressing aspects such as biological and natural nature, social nature, rational nature, and other related concepts. This analysis is conducted from the perspective of Islamic philosophy and ethics, relying on the views of two renowned Muslim philosophers, Avicenna and Mulla Sadra, as well as considering the perspectives of Lipman. From the standpoint of philosophy and ethics, belief in the origin and source of humanity faces ambiguity and confusion. To implement this concept at the national level, necessary reforms in the field of anthropological foundations are required to leverage the effective measures of this program in educating the new generation.

Methods: This research has been conducted using a descriptive-analytical method and by utilizing library sources.

Ethical Considerations: In the writing of this article, ethical considerations, including textual authenticity and integrity, have been observed.

Results: The study's findings indicate that utilizing Islamic philosophy and ethics can demonstrate the capability of the Islamic philosophical and ethical perspective in establishing an educational system based on the formation of rational and faith-based beliefs in children.

Conclusion: Studies have shown that, considering the common aspects between the Philosophy for Children program and Islamic philosophy, as well as the program's capacity to develop rational skills in children and adolescents, it is possible to implement this program in the educational system of our country by eliminating incompatible elements, replacing them with compatible ones, and consequently refining a modified and localized version, while creating the necessary cultural foundations.

Keywords: Philosophy for children, Basics of anthropology, Islamic philosophy, Islamic ethics

Corresponding Author: Farajollah Barati; **Email:** farajollah.barati@yahoo.com

Received: April 9, 2024; **Accepted:** June 19, 2024; **Published Online:** February 17, 2025

Please cite this article as:

Bozorgmehr Kh, Barati F, Sadatizadeh S S. Reviewing and Critizing the Basics of Antropology of the Philosophy Program for Children from Perspective of Islamic Philosophy and Ethics. *Akhlāq-i zīstī, i.e., Bioethics Journal*. 2024; 14(39): e26.



انجمن بین‌المللی اخلاق زیستی اسلامی / مرکز تحقیقات اخلاق و حقوق پزشکی / انستیتو اخلاق زیستی و حقوق سلامت

مجله اخلاق زیستی

دوره چهاردهم، شماره سی و نهم، ۱۴۰۳

بررسی مقایسه‌ای مبانی تعلیم و تربیت غربی و اسلامی

(با تأکید بر آرای لیپمن، ابن سینا و ملاصدرا)

خیریه بزرگمهر^۱، فرج‌الله براتی^{۲*}، سید سجاده ساداتی‌زاده^۳

۱. گروه فلسفه و کلام اسلامی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

۲. گروه فلسفه و کلام اسلامی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

۳. گروه معارف اسلامی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی دزفول، دزفول، ایران.

چکیده

زمینه و هدف: در این پژوهش به مبانی انسان‌شناسی فلسفه با رویکردی انتقادی برای کودکان از جمله ماهیت زیستی و طبیعی، ماهیت اجتماعی و ماهیت عقلانی و سایر موارد به صورت مفصل پرداخته شده است. این امر، از منظر فلسفه و اخلاق اسلامی و با تکیه بر دیدگاه دو فیلسوف صاحب نام و پرآوازهٔ مسلمان، ابن سینا و ملاصدرا و همچنین با توجه به آرای لیپمن، مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. از منظر فلسفه و اخلاق، اعتقاد به مبدأ و منشأ انسان با ابهام و سردرگمی مواجه است و جهت اجرای آن در سطح کشور به اصلاحات لازم در حوزه مبانی انسان‌شناسی نیاز است تا از اقدامات اثربخش این برنامه در تربیت نسل جدید استفاده شود.

روش: این تحقیق به روش توصیفی-تحلیلی و ضمن بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای به انجام رسیده است.

ملاحظات اخلاقی: در نگارش مقاله حاضر ملاحظات اخلاقی شامل اصالت متن، صداقت و امانتداری، مورد توجه قرار گرفته است.

یافته‌ها: یافته‌های مطالعه حاکی از آن است که بهره‌گیری از فلسفه و اخلاق اسلامی می‌تواند بیانگر توان دیدگاه فلسفی و اخلاق اسلامی در عرصه ایجاد یک نظام آموزشی براساس شکل‌گیری باورهای عقلانی و ایمانی در کودکان باشد.

نتیجه‌گیری: مطالعات نشان داد با در نظر گرفتن جنبه‌های مشترکی که در برنامه فلسفه برای کودکان و فلسفه اسلامی وجود دارد و توانمندی این برنامه در پرورش مهارت‌های عقلانی در کودکان و نوجوانان و با حذف عناصر ناهماهنگ و جایگزین نمودن عناصر هماهنگ و در نتیجه اصلاح نسخه تعدیل‌یافته و بومی‌شده می‌توان این برنامه را در نظام تربیتی کشورمان با ایجاد زمینه‌های فرهنگی پیاده نمود.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، مبانی انسان‌شناسی، فلسفه اسلامی، اخلاق اسلامی

نویسنده مسئول: فرج‌الله براتی؛ پست الکترونیک: farajollah.barati@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۱/۲۹

خواهشمند است این مقاله به روش زیر مورد استناد قرار گیرد:

Bozorgmehr Kh, Barati F, Sadatizadeh S S. Reviewing and Critizing the Basics of Antropology of the Philosophy Program for Children from Perspective of Islamic Philosophy and Ethics. Akhlaq-i zisti, i.e., Bioethics Journal. 2024; 14(39): e26.

مقدمه

امروزه ناتوانی نظام‌های آموزشی سنتی در تربیت کودکانی که توانایی رویارویی با مسائل و مشکلات جهان جدید را داشته باشند سبب گردیده تا تمایل به برنامه‌های درسی جدیدی که بتواند کودکانی متفکر، نقاد و خلاق تربیت کند افزایش یابد. این مسئله سبب شده تا در رویکردهای تربیتی جدید، چنین برنامه‌هایی جایگاه مهمی به دست آورند. یکی از این برنامه‌ها برنامه فلسفه برای کودکان است که متیو لیپمن (Mathew Lipman) آن را پایه‌گذاری کرده است.

این برنامه در حال حاضر در چندین کشور جهان در حال اجرا است. لیپمن هدف کلی برنامه خود را تفکر مستقل کودکان بیان می‌کند، یعنی تفکری که توسط خودشان حاصل می‌آید؛ و این مهارتی یادگرفتنی و یاددانی است. محتوای درسی این برنامه شامل داستان‌های فکری است و هدف از آن‌ها مفهوم‌سازی و استدلال درباره تفکر، طبیعت، اخلاق و مهارت‌های استدلالی است.

روش این برنامه استفاده از گفتگوی فلسفی کودکان به روش پرسش و پاسخ نقادانه به صورت اجتماع پژوهشی است که متشکل از کودکان و معلم راهنماست و کودکان با مطرح نمودن موضوعی مشترک و مورد علاقه به گفتگوی فلسفی پیرامون آن موضوع می‌پردازند تا با این روش بتوانند با نقش خود و ساختار اجتماع آشنا شوند. ریشه‌های نظری و عملی این برنامه از مکتب عمل‌گرایی و تحلیل زبانی گرفته شده است، دیویی (Dewey) و ویگوتسکی (Vygotsky) بیشترین تأثیر را بر این برنامه داشتند و هدف هر دوی آن‌ها افزایش قدرت تفکرورزی بوده است. هدف از فلسفه برای کودکان گسترش تفکر فلسفی است تا بتوان از آن به‌عنوان آموزش نیز استفاده کرد (۱). درواقع ذهن کودک با حیرتی فراوان با جهانی مواجه می‌شود که برای او اسرارآمیز و مبهم است. ذهن کودک پرسش‌های بی‌شماری درباره این جهان مرموز دارد و هدف فلسفه برای کودکان این است که قدرت فکری او را برای اندیشیدن به پاسخ‌های احتمالی در مورد چنین جهانی آماده سازد و قوای استدلالی و فکری او را تقویت کند.

به هر روی، نکته اینجاست که هر برنامه آموزشی مبتنی بر پیش‌فرض‌های خاصی در مورد انسان، جهان و ارزش‌ها و غایات اخلاقی است. این پیش‌فرض‌ها بستر لازم برای ایجاد برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورند و اهداف آن را مشخص می‌کنند و به آن‌ها جهت می‌دهند. اما نکته اینجاست که مبانی انسان‌شناختی این برنامه‌ها عموماً با مبانی انسان‌شناسی اسلامی تفاوت‌هایی دارد. بررسی این تفاوت‌ها جهت اجرای آن برنامه‌ها در جامعه اسلامی لازم و ضروری است. زیرا موضوع تربیت و شناخت ابعاد وجودی انسان از پیش‌نیازهای اصلی و مهم در تربیت به حساب می‌آید.

این پژوهش به دنبال بررسی مبانی طرح فلسفه برای کودکان از دیدگاه فلسفه و اخلاق اسلامی است، تا بتواند این برنامه را در نظام تعلیم و تربیت کشورمان با رویکردی فلسفی و با تأکید بر تعالیم فیلسوفان اسلامی بررسی نموده و با توجه به موارد مشترک و متفاوت آن با نسخه غربی، زمینه اجرا یا بازسازی آن را فراهم کند. نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌تواند مورد استفاده برنامه‌نویسان آموزش و پرورش قرار بگیرد. درواقع بر آنیم تا برنامه فلسفه برای کودکان را متناسب با باورهای الهیاتی - اسلامی کشور خود مورد بازاندیشی قرار دهیم.

روش

این مطالعه با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و بر پایه منابع کتابخانه‌ای انجام شده است. در این پژوهش، ابتدا مبانی انسان‌شناسی در فلسفه اسلامی و برنامه فلسفه برای کودکان مورد بررسی قرار گرفت و سپس با رویکردی انتقادی، اشتراکات و تفاوت‌های آن‌ها تحلیل شد. داده‌های پژوهش از منابع معتبر فلسفی و آموزشی گردآوری شده و با روش تحلیل محتوا ارزیابی گردید.

یافته‌ها

یافته‌های این مطالعه نشان داد که فلسفه و اخلاق اسلامی ظرفیت بالایی در شکل‌دهی به نظام آموزشی مبتنی بر تقویت باورهای عقلانی و ایمانی در کودکان دارد. اشتراکات موجود

زندگی انسان را پس از مرگ نجات دهد و کل دستاوردهای بشری نیز روزی نابود خواهند شد (۲).

چرخشی که در جهان غرب پس از مدرنیته اتفاق افتاد این بود که رفته رفته از جایگاه و قدرت خدا کم شد تا اینکه در نهایت اعلانیه مرگ خدا از سوی نیچه سر داده شد. اولین اتفاقی که در مدرنیته افتاد این بود که سعی شد تصویری مکانیکی - ریاضیاتی از جهان داده شود. در این تصویر جهان همچون یک ماشین و براساس قواعد مشخص مکانیک و ریاضیاتی عمل می‌کند. خدای این جهان خدای دئیستی است. ساعت‌سازی است که جهان را آفریده و به حال خود رها نموده است. در این نگاه خدا اگرچه وجود دارد ولی خلاف تصور قبلی، مداخله‌ای در جهان نمی‌کند. نه دعاها و امیدهای ما در او اثری دارند و نه چندان می‌توان از او امید معجزه داشت. چنان‌که دکارت معتقد بود او مقدار مشخصی از حرکت را به جهان داده و دیگر مشارکتی ندارد.

علی‌رغم پیدایش نظریاتی که از نقش و قدرت خدا در جهان می‌کاستند، امکان حذف خدا در تمامی نظریات علمی نبود و این تازه در قرن ۱۹ بود که خدا از همه علوم حذف شد (۳). و چیزی که در نهایت جایگزین خدا شد، طبیعت‌گرایی هستی‌شناختی بود. مدخل استنفورد طبیعت‌گرایی، طبیعت‌گرایی هستی‌شناختی را نظریه‌ای می‌داند که براساس آن تمامی موجودات زمانی - مکانی یا باید با موجودات فیزیکی اینهمان باشند یا از نظر متافیزیکی متقوم به موجودات فیزیکی باشند (۴).

یکی از جدی‌ترین طرفداران طبیعت‌گرایی در جهان معاصر جان دیویی است. دیویی به‌عنوان شخصی که تأثیر بسیار زیادی بر لیپمن گذاشته است به دنبال کنار گذاشتن متافیزیک و جایگزینی آن با طبیعت و تجربه‌هایی بود که در دل طبیعت شکل می‌گیرند. در اندیشه طبیعت‌گرایانه، هر چیزی در جهان از جنس ماده است و برای فهم هر چیزی باید به سراغ علل طبیعی رفت. لیپمن نیز پرسش‌های مابعدالطبیعی یا متافیزیکی را پرسش‌هایی انتزاعی و بی‌پایه می‌داند و ترجیح می‌دهد به مسائل انضمامی‌تر بپردازد (۱).

بین برنامه فلسفه برای کودکان و فلسفه اسلامی نشان می‌دهد که این برنامه می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر در توسعه مهارت‌های تفکر منطقی و استدلالی در کودکان و نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد. حذف عناصر ناهماهنگ و جایگزینی آن‌ها با عناصر سازگار با مبانی اسلامی، امکان بومی‌سازی و بهینه‌سازی این برنامه را برای اجرا در نظام تربیتی کشور فراهم می‌کند. یافته‌ها تأکید می‌کنند که تلفیق آموزه‌های اسلامی و رویکردهای فلسفی مدرن در برنامه‌های آموزشی می‌تواند به تربیت نسل جدیدی با درک عمیق‌تر از ارزش‌های عقلانی و اخلاقی منجر شود. اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه مستلزم ایجاد بسترهای فرهنگی مناسب و اصلاح برخی از مبانی آموزشی موجود در راستای ارتقای هماهنگی میان مبانی فلسفه اسلامی و شیوه‌های نوین تعلیم و تربیت است.

بحث

برای بررسی و مقایسه مبانی فکری لیپمن از یک‌سو و ملاصدرا و ابن‌سینا از سوی دیگر، برخی ابعاد جهان‌شناختی و انسان‌شناختی باورهای هر دو جریان را مورد مطالعه قرار می‌دهیم و سپس با یکدیگر مقایسه می‌کنیم. در ابتدا به دیدگاه‌های لیپمن می‌پردازیم و سپس دیدگاه اندیشمندان مسلمان را بررسی می‌کنیم.

۱. جهان‌شناسی

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد لیپمن تحت تأثیر اندیشه‌های مکتب عمل‌گرایی یا پراگماتیسم است. عمده فیلسوفان پراگماتیسم (و البته نه همه آنها) جهان را دارای طرح و برنامه‌ای خاص نمی‌دانند. در نظر ایشان و به‌طورکل در نظرگاهی که علم امروز ارائه می‌دهد جهان نه آفرینش خدایی خالق، که نتیجه برخورد تصادفی اتم‌ها یا ذرات زیراتمی است. راسل در مقاله «پرستش یک انسان آزاد» می‌نویسد که جهانی که علم برای باورهای ما عرضه می‌کند جهانی بی‌معنی و بی‌هدف است، منشأ انسان، امیدها و ترس‌های همگی چیزی جز برخورد تصادفی اتم‌ها نیستند و هیچ چیزی نمی‌تواند

موجودات و به این ترتیب هر موجودی در این عالم به وسیله وجود و عقل خود به مبدأ عالم پیوسته است (۶).

ملاصدرا واجب‌الوجود را به‌عنوان آغاز و منشأ می‌داند و در اثبات آن از برهان وجودی استفاده می‌کند و می‌گوید: در اثبات واجب‌الوجود و درباره اینکه رشته موجودات باید به پروردگار جهان پایان یابد، باید گفت موجود یا حقیقت وجود است یا هر چیز دیگری است، مقصود از حقیقت وجود، وجودی است که آمیخته به حد و نقص عموم و خصوص نباشد و این وجود را واجب‌الوجود گویند پس می‌گوییم اگر حقیقت وجود موجود نباشد هیچ چیزی از چیزها تحقق نخواهد یافت و پدیدار نخواهد گشت (۷).

به این ترتیب در بحث مبدأ و منشأ آفرینش انسان میان دیدگاه برنامه فلسفه برای کودکان و فیلسوفان مسلمان اختلاف بسیاری دیده می‌شود که ناشی از نگاه اعتقادی و اسلامی فیلسوفان مسلمان و دیدگاه عمل‌گرایانه لیپمن است. لیپمن منشأ انسان را طبیعت و جهان مادی می‌داند، اما فیلسوفان مسلمان علاوه بر بعد مادی و جسم انسان مهم‌ترین بعد انسانی را که نفس و روح او است را از آن خدا می‌دانند که آفریننده انسان است.

۲. ماهیت انسان

لیپمن در مبانی انسان‌شناسی خود از اندیشه‌های طبیعت‌گرایانه دیویی در زمینه ماهیت زیستی و طبیعی انسان تأثیر زیادی پذیرفته است. دیویی خاستگاه انسان را طبیعت و محیط می‌داند و اعتقاد دارد که انسان تابع روند و دگرگونی‌های محیط است و همواره در پی گسترش ابعاد زیستی و طبیعی خود می‌باشد. درواقع پارادایم امروزی جهان غرب، نظریه تکامل داروین است و دیویی نیز یکی از طرفداران جدی این نظریه بود. بنابراین نظریه انسان تفاوت ماهوی با باقی گونه‌های جانوری ندارد و همانند آن‌ها به دنبال تطابق و سازگاری خود با محیط است. بنابر داروینیسم، هر گونه جانوری پیش از هر چیز به دنبال بقای خود است و لازمه بقا سازگاری با محیط است. اگر گونه‌های جانوری نتوانند در برابر مسائل طبیعی و محیطی مانند

نتیجه رویکرد فوق آن است که برای پرسش‌های اعتقادی، اخلاقی و ارزشی باید پاسخی طبیعی داده شوند. لذا فلسفه نیز که به دنبال پاسخ به این پرسش‌هاست باید به این پرسش‌ها، پاسخ‌هایی طبیعت‌گرایانه بدهد؛ و این پیشفرض بسیار مهمی در هر نظام آموزش فلسفی، اعم از کودکان و بزرگسالان است. نتیجه این دیدگاه آن است که در آموزش فلسفه برای کودکان، هنگامی که آنها پرسش‌هایی درباره مبدأ و مقصد جهان یا پرسش‌های اعتقادی دیگری می‌پرسند، از پاسخ‌های اسلامی و دینی اجتناب شود و برنامه فلسفه برای کودکان متناسب با چنین جهان‌بینی‌ای تدوین و ارائه شود. بنابراین، لیپمن با تأثیرپذیری از نظریات طبیعت‌گرایانه دیویی معتقد است که منشأ و مبدأ انسان طبیعت است.

اما در دیدگاه فلسفه اسلامی با وجود اینکه انسان با محیط طبیعی خود در ارتباط است اما موجودی برآمده از طبیعت نیست. در جهان‌شناسی اسلامی، جهان به‌هیچ‌رو آن‌گونه که لیپمن باور دارد تعریف نمی‌شود. در جهان‌بینی اسلامی جهان نه از روی تصادف به وجود آمده و نه چنین است که غایت و هدفی نداشته باشد. بلکه هم وجود جهان از روی ضرورتی است و هم غایت و هدفی دارد. جهان‌شناسی اسلامی جهان بی‌طرح و برنامه غربی را نمی‌پذیرد. در فلسفه ابن‌سینا وجود جهان نتیجه اجتناب‌ناپذیر وجود خدایی خیر و مطلق، و نتیجه فیضان اوست. واژه «فیض» کلیدواژه مهم فلسفه ابن‌سیناست. درواقع ذات خدا به‌گونه‌ای است که خیر از او فیضان می‌کند و به واسطه این فیض جهان به وجود می‌آید (۵). ابن‌سینا به تأسی از افلوطین که معتقد به واحدی بود که خیر از او سرریز می‌کند و خیرش برای دیگران است، به نظریه فیضان باور دارد.

ابن‌سینا در وابستگی جهان و طبیعت به خدا استدلال می‌آورد. او مسئله نیازمندی هستی و انسان به مبدأ را تحت عنوان حدوث و قدم مطرح نموده و آن را مورد کاوش قرار داده است. او معتقد است آفرینش، تعقل خداوند از خود است و این تعقل و علم خداوند به ذات خویش است که همه موجودات را به وجود می‌آورد. از نظر ابن‌سینا آفرینش عطای عقل است به

زرتشت است که می‌گوید: «روح از بدنت نیز زودتر خواهد رفت» (۱۰).

در فلسفه اسلامی از انسان به‌عنوان حیوان ناطق نام برده می‌شود که دارای ماهیت زیستی و حسی است. ابن سینا موجود زنده را ترکیبی از دو جوهر بدن و نفس می‌داند که حیات آن به واسطه نفس است. اما نفس حقیقتی جدا شدنی و جدای از بدن می‌باشد. او می‌گوید موجد (علت ایجاد) به ماده و صورت وجود می‌دهد و آن‌ها را در کنار هم به‌عنوان یک موجود یگانه، یعنی جسم حفظ می‌کند. بنابر اعتقاد ابن سینا، نفس نباتی، کمال اول برای شیء طبیعی آلی است، به جهت آنکه دارای تولید مثل، رشد و تغذیه است، نفس حیوانی برای شیء طبیعی آلی کمال اول است به دلیل آنکه مدرک جزئیات است و متحرک با اراده است و نفس انسانی کمال اول برای جسم طبیعی آلی است از آن حیث که افعال اختیاری که من آن اندیشه و فکر و فهم نظری است به آن نسبت داده می‌شود و نیز از آن جهت که مدرک کلیات است (۱۱).

ابن سینا نفس را سه گونه می‌داند: نفس نباتی که منشأ تغذیه رشد و تولید مثل در گیاهان است و نفس حیوانی که منشأ ادراک جزئی و حرکت ارادی در حیوانات است و نفس انسانی که از آن به نفس ناطقه تعبیر می‌کند که منشأ رفتارهای اختیاری و ادراک معقولات است، نفس ناطقه کمال اول برای جسم طبیعی آلی است از آن جهت که مبدأ حرکت‌هایی اختیاری و ادراک کلی است (۱۱). در دیدگاه ابن سینا، ذات نفس ناطقه انسانی، مجرد از ماده و از سنخ عقل است و از جهت فعلی نیازمند بدن است اما محصور در بدن یا یگانه با آن نیست. ابن سینا دو استدلال را جهت اثبات اینکه نفس امری مجرد است می‌آورد:

۱. ادله‌ای که نفس را محل معقولات دانسته و با اثبات تجرد صور معقوله، تجرد نفس را ثابت می‌نماید.

۲. ادله‌ای که از طریق فعل نفس، به اثبات تجرد آن می‌پردازد. برهان اول: قوه عالمه، و عقل نظری نفس انسانی، مدرک صور کلیه مجرده است. ابن سینا با اثبات قاعده‌ای مبنی بر آنکه مدرک جزئیات، مجرد نبوده و مدرک کلیات عقلی نیز، مادی نمی‌باشد، به اثبات تجرد تصور معقول می‌پردازد. وی

تغییرات اقلیمی، شکار، یخبندان، خشکسالی و ... با محیط تطابق یابند، حذف خواهند شد. دیویی در کتاب «تجربه و طبیعت» می‌نویسد:

مشخصه فعالیت چیزهای زنده عبارت است از نیازها، تلاش‌هایی که مطالبات فعالانه‌ای برای ارضای نیازهایند. در بیان این حکم، واژه‌های نیاز، تلاش و ارضا ابتدائاً به معنای زیستی به کار می‌روند. مقصود از نیاز وضعیت توضیح تنش‌آمیز نیروهاست به قسمی که بدن در وضعیت موازنه متزلزل یا بی‌ثبات قرار می‌گیرد. مقصود از ارضا همین بازیابی الگوی موازنه در نتیجه تغییرات محیط است، تغییراتی ناشی از تعاملات صورت‌گرفته با مطالبات فعالانه ارگانسیم. (۸)

در داروینسیم، از آنجا که انسان نیز بنابر این نظریه تفاوتی ماهوی با سایر حیوانات ندارد این قضیه در مورد او نیز صادق است. تنها تفاوت در این است که دیویی محیط را به محیط زیستی محدود نمی‌کند؛ بلکه محیط فرهنگی و اجتماعی را نیز لحاظ می‌نماید (۸). لیپمن نیز نسبت به کودکان دیدگاهی، زیستی طبیعی و اجتماعی دارد و آنها را فقط در همین حیطه‌ها مورد مطالعه قرار می‌دهد و به همین دلیل بیشتر داستان‌های فلسفی لیپمن درباره دو موضوع طبیعت و اجتماع نوشته شده است. بازتاب دیدگاه ماهیت زیستی و تکاملی لیپمن به انسان در کتاب «داستان‌های کیو و گاس: دلیل‌آوری درباره طبیعت» قابل مشاهده است. موضوعات این داستان‌ها در ارتباط با طبیعت و محیط زیست تنظیم شده است و در پی شناساندن ماهیت زیستی و طبیعی کودکان است (۹).

به این ترتیب می‌توان گفت که مبانی انسان‌شناسی برنامه فلسفه برای کودکان توجه فراوانی به تکامل بعد زیستی کودکان در طبیعت دارد و از دیدگاه لیپمن انسان موجودی زیستی و پیوسته با جهان طبیعت است. نکته بسیار مهم این است که در این نظریه جایی برای نفس یا روح باقی نمی‌ماند. به عبارتی انسان در همین کالبد بدنی خلاصه می‌شود و دیگر نمی‌توان از نفس یا روح که در تفکر اسلامی اصل وجود آدمی است سخن گفت و این یادآور جمله نیچه در «چنین گفت

در اجسام مادی است و تعقل ذات خود و ذات جاعل خود در او روحانی است» (۱۴).

به‌طور کلی می‌توان نشانه‌های زیادی در فلسفه ملاصدرا مبنی بر ثنویت‌گرا بودن او قائل شد.

او تمام دلایلی را که فیلسوفان از قدیم برای اثبات تجرد نفس و تمایز آن با بدن مورد تأکید قرار داده‌اند، به‌طور جداگانه پذیرفته و بر آن‌ها صحنه نهاده است. وی علاوه بر کتاب، سنت و شهود، از اموری مانند ادراک کلی، امکان تعقل ذات، و امکان انجام افعال غیرمتمنهای توسط نفس به‌عنوان دلایل تجرد نفس و تمایز آن با بدن یاد کرده است (۱۵).

به اعتقاد ملاصدرا نفس انسانی به واسطه وجود نفسانی شناخته می‌شود و نه به سبب وجود زیستی و طبیعی؛ او در این زمینه می‌گوید: «بدن تو به سبب وجود غریزه (مثل تب) و یا به علت وجود سایر عللی مانند امراض، موجب تقلیل و نقصان قرار گرفته است و از وزن و حجم آن کاسته می‌شود. اما ذات و حقیقت تو از آغاز طفولیت تا آخرین لحظات ثابت و به حال خود باقی است پس تو به واسطه آن ذات ثابت و باقی هستی، نه به واسطه جسمت» (۷).

در مقام مقایسه لیپمن با اندیشمندان مسلمان ذکر شده به این نتیجه می‌رسیم که اگرچه هر دو گروه بر پیوند نفس و بدن تأکید دارند اما تمایزی اساسی نیز نهفته است. و آن اینکه در نظر فیلسوفان عمل‌گرا انسان چیزی جز همین بدن نیست و اعمال نفسانی را می‌توان و باید به اعمال و افعال بدنی تقلیل داد. حال آنکه فیلسوفان مسلمان اگرچه منکر برهم‌کنش نفس و بدن نیستند برای نفس جوهری متمایز قائل‌اند و این یکی از پیش‌فرض‌های اساسی است که بین نگاه لیپمن و فیلسوفان مسلمان شکافی پرشدنی ایجاد می‌کند. لیپمن پرداختن به مباحث متافیزیکی را بیهوده می‌داند. بدین ترتیب برنامه فلسفه برای کودکان به ابعاد نفسانی و خود وجودی کودکان توجهی ندارد و آن‌ها را در بعد جسمانی و زیستی محصور کرده است.

۳. تغییر و تحول در جهان و انسان

فیلسوفان عمل‌گرا همگی در یک باور توافق نظر دارند. از جیمز و دیویی گرفته تا فیلسوف متأخرتری مانند ژوزف پیت

همچنین، نفس انسانی را محل معقولات دانسته و بر این اساس به اثبات تجرد نفس می‌پردازد. «ان الجوهر الذی هو محل المعقولات، لیس بجسم و لا قائم بجسم، علی انه قوه فیه او صوره له بوجه». وی پس از اثبات آنکه محل معقولات نمی‌تواند جسم یا جسمانی باشد، چرا که مستلزم قول به انقسام معقول است، تجرد نفس را استنتاج می‌نماید: ان المعنی المعقول لا یرتسم فی منقسم، و لا فی ذی وضع.

برهان دوم: قوه عقلیه، تجرد معقولات از کم محدود و این وضع و نظایر آن است و از آنجا که در وجود خارجی، اشیاء جدای از مکان و زمان و دیگر اعراض نمی‌باشند، لذا ضروری است که معقول در عقل مفارق از این اعراض باشد و چنانچه فرض جسمانی بودن صور معقول گردد، این امر با مفارقت صور معقول از اعراض ناسازگار خواهد بود (۱۲).

ملاصدرا هم مانند ابن سینا انسان را حیوان ناطق معرفی می‌کند و برای بدن انسان از عنوان بدن محسوس استفاده می‌کند و می‌گوید: بدان که بدن محسوس امری مرکب از جوهرهای متعدد است که از اجتماع آنها ابعاد سه‌گانه همراه با طبیعتی که دارای اعراض لازم و مفارق است پدید می‌آید. از دیدگاه ملاصدرا، طبیعتی که مرتبه‌ای از مراتب نفس است با اجسام هم‌رتبه است، اما جسم و طبیعت نیست بلکه قوه و مرتبه‌ای از قوا و مراتب نفس است که تعلق شدیدی به ماده دارد و می‌تواند در پوششی از جسم قرار بگیرد (۱۳). اما مسئله اینجاست که نفس علی‌رغم پیوندی که با ماده و جسم دارد از آن تکامل می‌یابد. به تعبیر ملاصدرا نفس از لحاظ حدوث، جسمانی ولی پس از حرکت جوهری بقای آن روحانی است. درواقع اول نفس نباتی است، سپس نفس حیوانی و در نهایت نفس ناطقه انسانی.

نفس در آغاز پیدایش خود، صورتی است مادی و به تعبیر خود او «لا شیء محض» است؛ یعنی فاقد مرتبه - فعلیت و وحدت است. به عبارت دیگر در آخرین مرحله جسمانیت و اولین مرحله - روحانیت قرار دارد. بدین صورت که نه جسم محض و نه روح محض است، بلکه تنها کمال جسم و قوه - روح است که در نهایت به تجرد می‌رسد و از جسم بی‌نیاز می‌شود: «نفس انسانی از لحاظ حدوث و تصرف مادی است، تصرف او

مقولات معرفی می‌کند و اساس نظام فلسفی او نیز بر محور مفهوم تغییر استوار است. در نظرگاه او هر چیزی در وضعیت دیالکتیکی، ابتدا ضد خود را تولید می‌کند و سپس به دنبال نفی آن بر می‌آید اما در نتیجه آن، به وضعیت سومی می‌رسد که نه در حالت اولیه خود قرار دارد و نه با متضاد خود یکسان است، بلکه ترکیبی از هر دو است. و این وضعیت سوم باز همین کار را تکرار می‌کند. اما هدف از همه این وضعیت رسیدن روح مطلق به خودآگاهی است. به عبارتی امر مطلق در صدد چیره شدن بر از خودبیگانگی و رسیدن به آگاهی و اینهمان شدن با خودش است. پس تغییر در فلسفه هگل نیز رو به سوی غایتی دارد.

اما علی‌رغم اینکه هگل به‌عنوان احیاگر مفهوم تغییر در جهان مدرن به هدفمند بودن تغییرات باور داشت، فیلسوفان و جریان‌های دیگری که این مفهوم را از او وام گرفتند، هدفمند بودن تغییر را کنار گذاشتند. نیچه به‌عنوان یکی از اشخاصی که بر عمل‌گرایی تأثیر فراوان نهاده، هیچ هدف و غایتی برای تغییر نمی‌شناسد. از نظر او در جهان هیچ چیز ثابتی که علت دگرگونی باشد وجود ندارد، بلکه ذات عالم همان «شدن» بی‌پایان است. جهان تا بی‌نهایت تغییر می‌کند بدون آنکه هدفی داشته باشد.

فیلسوفان عمل‌گرا، اگرچه این مفهوم تغییر را هم از هگل و هم از نیچه وام گرفتند، اما در موضوع غایت تغییر، با نیچه همسو گشتند و نه با هگل. دیویی، جیمز و لیپمن به‌طور جدی مخالف هرگونه نظریه ذات‌باورانه هستند. براساس دیدگاه ایشان ذات ثابتی وجود ندارد و همه‌چیز در سیلانی دائمی به سر می‌برد. این نگاه بر دریافت ایشان از حقیقت نیز اثر می‌گذارد تا جایی که جیمز حقیقت را نه امری اکتشافی که امری اختراعی می‌داند. او حقیقت را هم در ذیل مفهوم «شدن» قرار می‌دهد (۱۷). ژوزف پیت از فیلسوفان عمل‌گرای معاصر در کتاب آخرش با نام «احیای هراکلیتوسی» قصد بازگرداندن نگاه هراکلیتوسی و تعمیم آن به تاریخ علم و تکنولوژی را دارد (۱۸).

در نتیجه در برنامه فلسفه برای کودکان نیز توجه خاصی به ویژگی تغییر و تحول در کودکان شده است، طبق دیدگاه این برنامه تغییر و تحول کودکان در دو بعد رخ می‌دهد، در

همگی جهان را جهانی هراکلیتوسی می‌بینند. به همین سیاق توجه به تغییر مستمر در هستی و عدم ثبات در آن یکی دیگر از ویژگی‌های هستی‌شناختی برنامه لیپمن است (۱۶). جمله معروف مارکس را احتمالاً شنیده باشیم که می‌گوید هر آنچه سخت و استوار است دود می‌شود و هوا می‌رود. چنین نگاهی به هستی که آن را در سیلان و تغییر می‌بیند نگاهی ریشه‌دار در تاریخ فلسفه است. هراکلیتوس شاید اولین کسی بود که بیشتر از همه به این موضوع پرداخت. در یونان باستان تقابل رویکرد ثبات‌گرایانه پارمنیدسی در برابر رویکرد مبتنی بر تغییر و سیلان هراکلیتوس یکی از محورهای اصلی مباحث فلسفی بود. در برابر پارمنیدس که تغییر را توهم می‌دانست و معتقد بود در جهان هیچ تغییری رخ نمی‌دهد، هراکلیتوس بر این باور بود که هیچ چیز ثابتی در جهان وجود ندارد و به تعبیر معروف خود او در یک رودخانه نمی‌توان دوبار شنا کرد، زیرا در بار دوم این رودخانه همان رودخانه بار اول نیست و تغییر کرده است.

اما پرسش حیاتی دیگر این بود که با فرض وجود تغییر که تقریباً نکته انکارناپذیری است، این تغییر آیا هدفی دارد؟ آیا تغییر جهان رو به بهبود است یا رو به قهقرا؟ یا اینکه اصلاً هیچ هدفی در پس تغییرات وجود ندارد و جهان به شکل بی‌نظم و برنامه‌ای تغییر می‌کند؟ ارسطو تغییر را امر مثبتی می‌دید و معتقد بود تغییر هر چیزی اگر از بیرون مختل نشود، به سوی کمال است. او بنا به نظریه علت غایی خود معتقد بود همه موجودات عالم کمال غایی دارند و علت حرکت و تغییر آن‌ها این است که به حد کمال خویش دست یابند. اما از طرف دیگر افلاطون تغییر را امری منفی می‌دانست که همه‌چیز را به تباهی می‌برد. زیرا براساس نظریه مثل او، حد کمال هر چیز در جهان ازلی وجود داشته و این جهان محسوس صرفاً سایه‌ای از آن جهان و تقلیدی ناقص است. به عبارتی او کمال را در گذشته می‌دید نه در آینده؛ پس تغییر نیز چیز چندان جالبی برای او نبود.

اگر چندگام به جلو برداریم و به فلسفه مدرن برسیم، فیلسوفی که بیش از هر کسی به مسئله تغییر پرداخته است، هگل است. هگل در کتاب منطق خود صیورورت یا تغییر را به‌عنوان یکی از

فاعل در فعل خویش به آن توجه دارد «یا به عبارت دیگر علت غایی چیزی است که فاعل آن را اولاً و بالذات آن را می‌خواهد و مطلوب بالاصاله می‌باشد. مثلاً در بحث از حرکت می‌گویند» حرکت ذاتاً و برای خودش مطلوب نیست و مقتضای ذات شی نیست «یعنی هیچ چیزی حرکت را به خاطر حرکت نمی‌خواهد بلکه برای دستیابی به نتیجه و غایت آن بدان توسل می‌جویند؛ کمال اول در حرکت نفس حرکت و کمال دوم در حرکت همان است که غایت حرکت نامیده می‌شود» (۲۲).

البته لازم به ذکر است ابن سینا حرکت و تغییر و تحول را فقط در اعراض قبول دارد و حرکت جوهری را انکار می‌کند، او معتقد است که همه جواهر از جمله نفس ثابت هستند و تغییری در آن‌ها صورت نمی‌گیرد؛ فقط مقولات عرضی و آن هم چهار مقوله کم، کیف، وضع و این، متغیر و متحرک هستند. اما در مقابل از نظر ملاصدرا براساس نظریه حرکت جوهری، جهان و انسان همواره در تغییر و تحول و تکامل است و از عالمی به عالم دیگر و از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر منتقل می‌شود. این سیر تکاملی و معنوی انسان تا جایی ادامه می‌یابد که در نهایت شخص به یک عالم عقلی شبیه عالم عینی تبدیل می‌شود. سفرهای چهارگانه (اسفار اربعه) مراحل است که شخص را به درجه‌ای از وجود می‌رساند که نسخه بدل عالم هستی شود تا جایی که با مشاهده درون خود، باطن و حقیقت امور آگاه می‌شود (۲۳). نکته مهمی که نظریه حرکت جوهری به آن ملتزم است این است که حرکت حتماً غایت و قسوابی دارد. حرکت چه در مبدأ و شروع و چه در انتها و پایانش از خالق شروع و به خالق ختم می‌شود.

این امر در اولین نظر مستقیماً از اصل حرکت جوهری خیزد و به هیچ برهان و سخن دیگر نیازمند نیست. حرکت معنی ندارد، مگر اینکه جهت داشته باشد و رو به جایی و هدفی برود جهان مادی که یک حرکت است ناگزیر مقصدی و غایتی دارد... جهان در عمق و باطن روی به جهتی سیر می‌کند و این سیر، عین وجود یافتن عالم است و به گفته دیگر جهان چنان ایجاد می‌شود که رو بدان غایت باشد. این غایت جایی و مکانی بیرون از خود عالم نیست. ... مبدأ و مقصد و متحرک در اینجا یکی هستند. متحرک از خود آغاز می‌کند و در خود حرکت

سازماندهی تجربه‌های کودکان در تطبیق خود با محیط طبیعی که با رشد جسمی آن‌ها صورت می‌گیرد و سپس تغییر و تحولی که در بعد اجتماعی کودکان رخ می‌دهد. لیپمن با تأثیر پذیرفتن از فلسفه عمل‌گرایی، اساس برنامه فلسفه خود را در تغییر و تحول در کودکان می‌داند، او ایجاد تغییر و تحول در ابعاد گوناگون زیستی فردی، اجتماعی، فکری و عاطفی کودکان را هدف اساسی برنامه خود معرفی می‌کند و در پی آن است که کودکان را به انسان‌هایی جستجوگر و کنجکاو تبدیل کند و این هدف را نیازمند فرآیندی جهت ایجاد تغییر و تحول آنان می‌داند (۱۹). بدین ترتیب توجه به دگرگونی‌های پی در پی در جهان هستی و اعتقاد به نبودن ثبات در آن یکی از مختصات این برنامه است و برای ایجاد تغییر و نوآوری در کودکان جهت مقابله آن‌ها با جهان متغیر و بدون ثبات، پرورش خلاقیت و نوآوری مورد تأکید است (۲۰).

در تفکر اسلامی حرکت و تغییرات در جهان نمی‌تواند بی‌هدف و بی‌غایت باشد زیرا با حکمت الهی تضاد دارد. لذا هر حرکتی به دنبال تحقق کمالی است و در نهایت غایتی دارد. در فلسفه این رویکردی ارسطویی است و ابن سینا نیز در نظریه حرکت تا حد زیادی متأثر از ارسطو است. ارسطو تغییر را حرکت از قوه به فعل می‌داند. به نظر او فعلیت هر چیز همان کمال آن است که پیش از قوه وجود دارد و بر آن مقدم است. منظور از تقدم در اینجا نه تقدم زمانی که تقدم منطقی است. مانند طرح یک ساختمان که پیش از ساختن آن وجود دارد. در نظر ارسطو هر موجودی به سوی کمال خود حرکت می‌کند و کمال نهایی همان محرک اول است. به عبارتی غایت نهایی تمام موجودات همان محرک اول است. ابن سینا نیز تعریف ارسطو را می‌پذیرد و در کتاب شفا می‌گوید: حرکت، کمال نخستین است برای امر بالقوه از آن حیث که بالقوه است. (۲۱) به‌طورکل ابن سینا غایت را لازمه حرکت می‌داند و معتقد است بدون غایت حرکتی در کار نیست. ابن سینا بحث از علت غایی را حتی «افضل اجزاء الحکمه» می‌نامد:

براساس نظر حکمای الهی که در صدر آن‌ها بوعلی قرار دارد بر همه فاعل‌ها و بر همه معلول‌ها و مخلوق‌های جهان اصل علت غایی حکمفرماست. علت غایی عبارتست از کمال آخری که

درواقع گرایش‌های طبیعت‌گرایانه لیپمن و اعتراف به عدم توانایی‌اش در فهم گزاره‌های متافیزیکی سبب شده است که لیپمن فقط در این جهان به انسان توجه کند و به همین دلیل غایت و سرانجام انسان را به همین طبیعت ارجاع می‌دهد. او معتقد است در این جهان هیچ هدف روشنی را نمی‌توان به دست آورد (۲۷). بدین ترتیب به عقیده لیپمن جهان هستی غایت و هدف معینی برای کودکان ندارد در نتیجه تلاش می‌کند که توجه آن‌ها را به همین جهان جلب کند تا بتوانند با استفاده از زبان فلسفه برای برطرف ساختن مشکلات و مسائل زندگی عادی تجربه‌های جدیدی به دست آورند و با تکیه بر تفکر عملی بهتر و آسان‌تر زندگی کنند.

بدین ترتیب، می‌توان گفت با وجود اینکه لیپمن متوجه پیچیدگی جهان هستی شده است اما از دیدگاه فلسفی به آغاز و انجام هستی توجهی نکرده است و هستی را در همین کیهان خلاصه نموده است و در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان آن‌ها را حیرت‌زده و سرگردان در دامان طبیعت رها نموده است و مبدأ و غایت معنی را برای سرنوشت وجودیشان به آنها نشان نمی‌دهد. اما از دیدگاه فیلسوفان مسلمان اشیاء و موجودات عقلی و حسی به سبب نقص و فقر ذاتی، گرایش و شوق به مبدأ اصلی خود در حال حرکت به سمت منشأ مبدأ اولیه خود یعنی واجب‌الوجود بالذات هستند.

۴. ماهیت عقلانی انسانی

مفهوم عقل یکی از مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مفاهیم فلسفه مدرن است. اساساً فلسفه مدرن با خوشبینی فزاینده‌ای نسبت به قدرت و کارکرد عقل شکل گرفت. درواقع عقل قرار بود وسیله‌ای باشد تا به واسطه آن از خرافات، جزم‌اندیشی‌ها و جنگ و نزاع‌های بیپوده‌ای که در قرون وسطی شکل گرفته بود، اجتناب شود. سال‌ها عقب‌گرد و مشکلات عدیده‌ای که در قرون وسطی ایجاد شده بود نیازمند مفهوم‌پردازی‌هایی بود که بتواند انسان را از وضعیت تاریک آن قرون نجات دهد و مفهومی که وسیله این سعادت‌بخشی واقع شد، عقل بود. مسئله بدین‌صورت بود که تا پیش از قرون وسطی آدمی

می‌کند و باز به خود می‌رسد. اما این خود نهایی مرحله بالاتری است از خود آغازین. مجموع جهان در حرکت مستمر و جاودانه خود، همچون کودکی که بالغ شود، رو به بلوغ می‌آورد و این بلوغ همان معاد و قیامت است. با ظهور قیامت، یک تحول عظیم و زیر و رو کن، نه فقط در زمین، بلکه در همه جهان حادث می‌شود و عالمی و صحنه‌ای کاملاً نوین پدید می‌آورد (۲۴).

پس هم ابن سینا و هم ملاصدرا به مسئله غایت توجه ویژه‌ای دارند. ابن سینا معتقد است که انسان ترکیبی از یک بعد مادی که همان جسم و یک بعد غیر مادی که همان روح است می‌باشد، او مرگ را قطع ارتباط ابزاری بدن با نفس می‌داند و پس از جدایی بدن به حیات خود در عالم دیگر ادامه می‌دهد (۲۵). ملاصدرا هم با ابن سینا در پی اثبات واجب‌الوجود بالذات به‌عنوان غایب از طریق میل و شوق طبیعی اشیاء و موجودات به سوی واجب‌الوجود است. وی در این زمینه می‌گوید: «همه اشیاء اعم از عقول و نفوس و اجرام سماوی و عنصری به سمت مبدأ اعلی و عشق طبیعی و شوق طبیعی و شوق غریزی به اطاعت اولی و دین فطری و مذهب در حرکت به سوی او و گردش بر محور اویند» (۲۶).

بنابراین می‌توان گفت اگرچه هم فیلسوفان اسلامی و هم فیلسوفان عمل‌گرا مانند لیپمن تغییر و تحول را به رسمیت شناخته و برای آن جایگاه ویژه و مهمی قائل‌اند، اختلاف نظر مهمی بین آن‌ها وجود دارد و آن اینکه تغییر از نظر لیپمن کاملاً بی‌هدف و تصادفی است و هیچ نظری به سوی اهداف و غایات الهی ندارد و صرفاً برحسب تصادف است که این جهان و ما به وجود آمده‌ایم. پس نه رسالتی بر دوش انسان نهفته است و نه باید زندگی خود را صرف غایتی بیرون از خود کند. اما در تفکر اسلامی کل جهان با غایت خاصی به وجود آمده و هر حرکتی رو به سوی کمالی دارد و نهایت کمال نیز نزدیکی و تقرب به ساحت الهی است. لذا طبیعتاً در هر برنامه فلسفه برای کودکان باید به این اختلاف نظر بزرگ و مهم پرداخته شود. مشخص است که برنامه‌ای که جهان و انسان را دارای هدف و غایت و رسالت می‌داند تفاوت‌های بسیاری با برنامه‌ای دارد که چنین هدف و غایتی را متصور نیست.

تسلیم نهادهای بالاتر و مشخصاً کلیسا و حکومت بود اما فیلسوفان روشنگری برای مقابله با این وضعیت به مفهوم عقل توسل جستند. در نظر ایشان با به‌کاربردن صحیح عقل که بین همگان به یکسان توزیع شده و در این مقام بین کشیش و دیگران فرقی نیست، سعادت آدمی حاصل می‌شود. نمونه‌های اعلای این تفکر در کتاب «گفتار در روش به راه بردن عقل» دکارت دیده می‌شود. این عقل نه‌تنها توانایی شناختن امور گوناگون را دارد بلکه در امور اخلاقی نیز به تعبیر کانت با عقل خودایستا طرفیم که خودش قوانین اخلاقی را وضع می‌کند. اگرچه این دو عقل در نظر کانت یکسان نیستند.

درواقع یکی از تمایزات شناخته‌شده در فلسفه، تمایز میان عقل نظری و عقل عملی است. این تمایز خصوصاً بعد از کانت به شدت رونق گرفت و درباره آن به بحث و نظر پرداختند (۲۸). در نگاه کانت، معرفت و شناخت مربوط به عقل نظری و امور مربوط به اخلاق و ارزش‌ها مربوط به عقل عملی است، یعنی آنچه که در عمل و در زندگی به آن نیاز است. البته ریشه این تمایز به مدت‌ها قبل از کانت برمی‌گردد. به‌عنوان مثال ارسطو در رساله درباره نفس می‌نویسد که «عقل عملی به سبب غایت خود با عقل نظری متفاوت است» (۲۹).

این جداسازی ساحت دو عقل، مشکلات خاصی را در فلسفه ایجاد می‌کرد که سبب شد فیلسوفان بسیاری درصدد از میان بردن آن برآیند، از هگل و مارکس و هایدگر گرفته تا فیلسوفان جریان عمل‌گرایی. یکی از این مشکلات آن بود که عقل نظری و شناخت را از بطن زندگی جدا می‌کرد و آن را به امری انتزاعی بدل می‌نمود. حال آنکه از نظر فیلسوفان عمل‌گرا که لیپمن نیز یکی از ایشان است، عقل در بستر زندگی و در برهم‌کنش با مسائل محیطی شکل می‌گیرد. کنش و واکنش‌های شخص با محیط و روابط و نسبت‌هایی که با محیط پیرامون برقرار می‌سازد سبب تکوین عقل در آدمی می‌گردد و در این مقام بین عقل نظری و عقل عملی تفاوتی نیست.

به همین منوال، در برنامه فلسفه برای کودکان عقل به‌عنوان موهبتی در نظر گرفته می‌شود که جهت استدلال، ادراک، فهم، تجزیه و تحلیل، تفکر صحیح، استنباط و برهان‌آوری در

اختیار انسان قرار داده شده است. لیپمن مهم‌ترین هدف برنامه فلسفه برای کودکان را بهبود تفکر تعلیم و تربیت و ارائه شیوه جدیدی جهت آموزش کودکان و نوجوانان بیان می‌کند تا به «شهروندانی در نظام دموکراسی» تبدیل شوند. درواقع همین نسبت برقرار کردن بین عقل و دموکراسی و شهروندی نمونه بارز تفکر عمل‌گرایانه و نگاهش به عقل است. در این برنامه برخورداری از عقلانیت و دموکراسی یکی از اجزای اصلی فرآیند تعلیم و تربیت و یکی از ویژگی‌های جامعه پرورش محور است، زیرا دموکراسی را می‌توان به‌عنوان ایده تنظیمی برای ساختار اجتماعی در نظر گرفت، در حالی که عقلانیت ایده تنظیمی برای توسعه ساختار فرد، خواه فرد شهروندان یا رویه‌های خاص جامعه است. اهداف لیپمن در این زمینه دو دسته هستند: دسته‌ای که بعد فردی و جنبه واسطه‌ای دارند و دسته‌ای که بعد اجتماعی و اصلی دارند. رشد عقلانیت، اندیشه‌ورزی و تسلط بر مهارت‌های سه‌گانه تفکر، بهبود داوری، استدلال‌آوری و دوری از القای باور و تقلید از جمله اهداف فردی هستند که تحت عنوان «اندیشه‌ورزی برای خودی» و یا به تعبیر دیگر تفکر مستقل قرار می‌گیرند و اهداف فردی را در رسیدن به اهداف اصلی و بعد اجتماعی یاری می‌رسانند (۳۰).

لیپمن هدف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان را پرورش مهارت‌های تعقل‌ورزی و تفکر مؤثر انتقادی و مستدل می‌داند. او می‌گوید: «فلسفه در آموزش و پرورش اعمال می‌شود تا دانش‌آموزی ماهر در تعقل، استدلال و درایت بسازد. در این برنامه «مستدل بودن اولویت عقل و استدلال اساس حقیقت است». او با توجه به رویکردی که به نسبی‌گرایی در سبک آموزشی این برنامه دارد میان عقلانیت و معقولیت تفکیک قائل می‌شود و معتقد است تمام برنامه‌های فلسفه برای کودکان بر اجتماع پژوهشی تأکید دارد و پیام اصلی آن هم قبول و تأیید ارزش‌هایی است که نسبی هستند (۳۱).

چیزی که بین فیلسوفان اسلامی و لیپمن مشترک است همین خوشبینی به عقل است. یعنی اینکه عقل می‌تواند ما را در زندگی فردی و جمعی خوشبخت کند. برای مثال ابن سینا

می‌شود». ابن سینا مانند سایر فیلسوفان مسلمان عقل نظری را دارای چهار مرتبه می‌داند:

۱. **عقل هیولانی**: خالی از هرگونه صورت است و تنها استدلال پذیرش هر معقولی را دارد.

۲. **عقل بالملکه**: معقولات اولیه و بدیهی را دریافت می‌کند.

۳. **عقل بالفعل**: معقولات اکتسابی را تحصیل می‌کند.

۴. **عقل بالمستفاد**: به مبدأ فعال متصل می‌شود و از مافوق خود استفاده می‌کند.

ابن سینا با بیان مراتب عقل نظری کودکان را شایسته تفکر انتزاعی و فعالیت‌های عقلانی نمی‌داند (۳۳).

ملاصدرا هم مانند ابن سینا عقل را به عقل عملی و نظری تقسیم می‌کند و هر کدام را دارای مراتبی می‌داند او معتقد است کمال عقل نظری درک معقولات و کلیات است و کمال عقل عملی پاک شدن از ردیلت‌ها و رسیدن به مقام فنا در اثر صفای قلب است. مراتب تحمل در نظام فلسفی ملاصدرا در اثر حرکت جوهری نمایان می‌شود و در حقیقت عقل از یک مرتبه بیرون می‌آید و وارد مرتبه دیگری می‌شود و در اثر این تحولات به کمال می‌رسد ملاصدرا در این زمینه می‌گوید: «این تعقل در ابتدا وجودی بالقوه دارد مانند وجود آتش در سنگ» (۳۴).

در برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان جنبه ارتقای مهارت‌های فکری و منطقی در اولویت می‌باشد و کودک با مسائل بنیادین زندگی برخورد می‌کند. در بحث‌هایی همچون ماهیت قانون، حقیقت، خیر، عدالت، مرگ ... کودک فرصت می‌یابد علاوه بر تفکر و تعمق روی مسائل پیرامون خود به تفکر تأملی، داوری مستدل، تفکر مشارکتی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی توجه نماید و این مانع از احساس حقارت کودک می‌شود. (۳۵)

به این ترتیب لیپمن در برنامه خود به دلیل بی‌توجهی به عقلانیت، اطمینانی به مبنای ثابتی که عقل بتواند بر آن تکیه بزند ندارد. اما این موضوع در مبانی فلسفه اسلامی به گونه‌ای مطرح شده است که از یک سو هم مفهوم استدلال و اعتبار

نماینده شاخص فیلسوفان عقل‌گرا در جهان اسلام است و بیش از دیگران به پرورش عقل و تفکر کودکان و تربیت فکری آنها پرداخته است و این را روشی جهت رسیدن به سعادت نهایی می‌داند. او معتقد است که پرورش بعد عقلانی انسان بسیار مهم و یکی از اهداف اصلی در تعلیم و تربیت است که باعث می‌شود انسان نسبت به حقایق بایدها و نبایدها آگاهی ژرف و دقیقی کسب کند و علاوه بر آن سبب تقویت نیروی اراده و اختیار و مسلط شدن بر قوه شهویه و غضبیه می‌گردد و تأثیر مهمی در سعادت انسان دارد (۳۲). در تفکر ملاصدرا نیز عقلانیت با ارتقای وجود نفس تکامل می‌یابد و هرچه نفس کامل‌تر می‌شود سطح بالاتری از تعقل صورت می‌گیرد او اعتقاد دارد که آموختن علم سیر بی‌نهایتی دارد و ساختمان علم برهمین جزئیات مادی و حسی بنا می‌شود و شروع آموختن علم از همین‌جا است و برای رسیدن به بلندای مراتب تعالی بشر راهی طولانی دارد (۱۶). بدین ترتیب در فلسفه اسلامی عقلانیت به صورت مختصر به معنای شناخت حق از باطل در قلمرو شناخت‌های نظری و خیر و شر در قلمرو شناخت‌های علمی و بازدارنده از بدی‌ها و سوق‌دهنده به سوی خوبی‌ها است.

اما اختلاف در اینجاست که لیپمن و فیلسوفان عمل‌گرا بین عقل نظری و عقل عملی تمایزی قائل نیستند اما این تمایز در تفکر اسلامی معتبر است و دلیل آن نیز روشن است. در واقع در فلسفه اسلامی به مفاهیم کلی و مجرد و نیز موجودات الهی و عالم بالا باور وجود دارد. طبیعی است که اگر عقل ما محدود به بدن و زندگی مادی باشد، چنان‌که نزد فیلسوفان عمل‌گرا چنین است، امکان ارتباط با آن موجودات و مفاهیم وجود نخواهد داشت. پس عقل باید وجه انتزاعی و مجرد نیز داشته باشد. ابن سینا می‌گوید: «نفس ناطقه دو قوه دارد یکی از آن دو به بدن مرتبط است و به وسیله آن میان خوب و بد در جزئیات تمیز داده می‌شود و قوه عقل عملی نام دارد و قوه دوم به عالم بالا مرتبط است و فیض الهی را دریافت می‌کنند و به ادراک معقولات و کلیات نائل می‌گردد که عقل نظری نامیده

کند تا از طریق همکاری و گفتگوی فلسفی در یک اجتماع پژوهشی با یکدیگر، عکس‌العمل مناسب داشته باشند و در بعد ماهیت اجتماعی به تکامل برسند.

هدف لیپمن در بعد اجتماعی تبدیل کودکان به جست‌وجوگرانی ماهر و توانا است که بتوانند همواره کاوشگران و پژوهشگرانی فعال و هوشیارانی برای مشاهده، سنجش و آزمون باشند. با وجود اینکه لیپمن قدرت و اراده جمعی را بسیار قبول دارد، با این حال فردیت انسان را محترم می‌شمارد و بیان می‌کند که فردیت انسان با اینکه تحت فشار جمعیت قرار دارد اما وجود فرد دارای حریم و جایگاه ویژه‌ای است و مغلوب جامعه نیست. در ساختار اجتماعی مورد نظر لیپمن فردیت انسان در بطن جامعه شکل می‌گیرد و از خودخواهی و خودنگری به دور است و در تعامل با جمع هویت پیدا می‌کند (۲۷). بنابراین اهمیت دادن لیپمن به شیوه اجتماع پژوهشی به معنای معتقد بودن به اصالت جامعه نیست بلکه به این معناست که کودکان دارای هویت و شخصیت اجتماعی می‌گردند و در عین حال می‌توانند هویت فردی داشته باشند.

از منظر ابن سینا انسان «مدنی الطبع» است و زندگی اجتماعی ضرورت حیات انسانی است. او معتقد است انسان نیازهای متنوع و گوناگونی دارد که برای برآورده شدن آنها وجود شغل‌ها و حرفه‌های مختلف لازم و ضروری است به طوری که فرد انسان به تنهایی نمی‌تواند همه آنها را تأمین کند، به همین دلیل میان انسان‌ها ارتباطات، معاملات و داد و ستد صورت می‌گیرد و وجود قوانین و مقرراتی عادلانه در زندگی اجتماعی ضروری است (۳۶). از دیدگاه ابن سینا سعادت انسان فقط در جامعه به دست می‌آید و اگر انسان به تنهایی زندگی کند و بخواهد بدون کمک دیگران راه سعادت را طی کند این امر حاصل نخواهد شد. لازم است که انسان دیگری بخشی از نیازهای او را برطرف کند و او نیز به رفع بخشی از نیازهای انسان دیگری اقدام کند و با این روش به تشکیل اجتماعات و شهرها ملزم گردد.

ملاصدرا هم مانند ابن سینا انسان را «مدنی الطبع» می‌داند و معتقد است آنچه که انسان را وادار به زندگی اجتماعی می‌کند نیازهای طبیعی است تا بتوانند در زندگی اجتماعی به شیوه

کامل عقل و هم یک مفهوم و معنای وابستگی و محدودیت آن حاصل می‌شود.

۵. ماهیت فردی و اجتماعی انسان

یکی از ویژگی‌های برجسته دوران مدرن، گسترش فردگرایی است. در واقع اساس فلسفه مدرن بر مبنای سوژکتیویسمی شکل گرفته که دکارت آن را پایه‌گذاری کرده است. در اندیشه دکارت، وجود جهان تابع و وابسته سوژه فردی‌ای است که می‌اندیشد. عقل خودایستای کانتی، نمونه دیگر این سوژکتیویسم است. حتی فیلسوفان تجربه‌گرا مانند لاک و هابز نیز بیش از آنکه ماهیت اجتماعی انسان مد نظرشان باشد ماهیت فردی او را مورد التفات قرار دادند. از نظر ایشان جامعه نه پدیده‌ای دارای اصالت، که صرفاً حاصل قرارداد اجتماعی افراد مستقل است.

اما فیلسوفان عمل‌گرا دیدگاه متفاوتی در پیش گرفتند. آنها ضمن نقد نظریاتی که جامعه را صرفاً امری قراردادی می‌دانستند، بر خصلت و بعد اجتماعی انسان انگشت نهادند. از دیویی گرفته تا ویتگنشتاین، مسئله پیوندهای اجتماعی انسان است. می‌دانیم یکی از افرادی که بر لیپمن تأثیر بسیاری نهاده ویتگنشتاین است. ویتگنشتاین منکر مفهوم زبان خصوصی است و باور دارد که زبان امری کاملاً اجتماعی است. به عبارتی شخص نمی‌تواند زبانی مختص خویش داشته باشد، چرا که در آن صورت آن اصلاً زبان نیست. به نظر ویتگنشتاین در جامعه بازی‌های زبانی وجود دارد. برای مثال بازی زبانی دینداران، بازی زبانی جامعه علمی، بازی زبانی خداناباوران و ...؛ و کل شناخت و فهم هر شخص از جهان تابع این است که در چه بازی زبانی‌ای قرار دارد و از آنجا که بازی زبانی امری اجتماعی است، پس انسان هم اساساً ماهیتی اجتماعی دارد.

بدین ترتیب از دیدگاه لیپمن نیز انسان موجودی اجتماعی است که فردیتش در ارتباط با اجتماعی که در آن زندگی می‌کند معنا می‌یابد و کودک درون اجتماع و همراه با اجتماع است و با محیط اجتماعی تعامل دارد و تلاش می‌کند. او معتقد است عملکرد مدرسه باید به گونه‌ای باشد که ویژگی‌ها و ساختار جامعه را به کودکان آموزش دهد و به آنها کمک

شأنی از شئون واجب‌الوجود است به صورتی که به اندازه ظرفیت و قابلیت که دارد مقدار معینی از علم حضوری را از آفریننده خویش حاصل نموده است (۳۴).

ملاصدرا برهان‌هایی را در زمینه اثبات فطرت خداجویی انسان بیان می‌کند و در این باره می‌گوید: ادراک حق تعالی به گونه‌ای بسیط برای هرکس در اصل فطرتش حاصل می‌باشد. در مبانی شناختی برنامه فلسفه برای کودکان هیچ‌گونه توجهی به این بعد از زندگی در نظر گرفته نمی‌شود.

نتیجه‌گیری

برنامه فلسفه برای کودکان که با هدف تحولات نگرشی و آموزشی در تربیت کودکان در غرب تدوین شده است، با وجود اقدامات اثر بخش که در این زمینه انجام داده است در مبانی انسان‌شناسی خود ناهماهنگی‌هایی با مبانی انسان‌شناسی فلسفه اسلامی دارد. این برنامه در برداشت خود از انسان دیدگاهی طبیعت‌گرایانه دارد و در اعتقاد به مبدأ و مقصد انسان دچار سرگردانی شده است و نمی‌تواند به پرسش‌های مهم کودکان در این زمینه پاسخ دهد و گرایش‌های فطری تعالی‌گرایانه و ظرفیت کمال‌طلبی را در کودکان نادیده می‌گیرد. ارائه درست برنامه فلسفه برای کودکان در کشورمان نیازمند شناخت و آگاهی صحیح و کافی در این زمینه است.

بنابراین ضرورت ایجاد اصلاحاتی در تبیین مبانی و اجرای آن در سطح کشور اسلامی مشاهده می‌شود و در صورت تقلید ناآگاهانه و نادیده گرفتن مبانی انسان‌شناسی این برنامه بومی‌سازی آن به وسیله منابع و متون اسلامی ایرانی بیم آن می‌رود که در زمینه شکل‌گیری و باورهای عقلی و ایمانی کودکان کشورمان، خسارت‌های غیر قابل جبرانی را متحمل شویم، مطالعه، تحقیق و توجه بیشتر در زمینه مبانی می‌تواند با تکیه بر دیدگاه‌ها و آثار فیلسوفان مسلمان باشد، علاوه بر اینکه فلسفه اسلامی ظرفیت‌های فراوانی در زمینه مبانی و اصول و شیوه‌ها جهت بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان دارد.

امید است با تکیه بر منابع غنی اسلامی و استفاده از سرمایه‌های فرهنگی و دینی خود با همفکری متخصصان و

بهتری امرار معاش کند و بتواند به کمالات و زندگی برتر برسد، بنابراین زندگی اجتماعی هم مقتضای طبیعت انسان است و هم دلیل احتیاج او است. او در این باره می‌گوید: «شکی نیست که برای انسان ممکن نیست که به کمالاتی برای او خلق شده برسد، مگر به اجتماع کثیر که هر یک دیگری را در امری که به آن محتاج است معاونت نماید و از مجموع آن‌ها آنچه در بلوغ به کمال ضروری است مجتمع گردد» (۳۷). ملاصدرا معتقد است که خداوند در طبیعت اجتماعی انسان‌ها هم بقای فرد و هم بقای نوع انسان را تدبیر نموده است؛ برای بقای افراد، غذا، مسکن و لباس را به وجود آورده و میل به شهوات را به صورت غریزی در آن‌ها قرار داده است و برای بقای نوع نیز اموری مانند ازدواج، معاملات، مراتب خدمت و ریاست را ایجاد نموده است. به این ترتیب برنامه فلسفه برای کودکان و فلسفه اسلامی هر دو بر هویت فردی و اجتماعی انسان تأکید دارند و او را یکی از اعضای جامعه به حساب می‌آورند.

اما نکته اختلاف در اینجاست که در برنامه فلسفه برای کودکان، هیچ گرایشی نسبت به شناخت ویژگی‌های فطری کودکان مشاهده نمی‌شود با وجود اینکه کودکان متناسب با بعد فطری خود سؤالاتی درباره علت وجود خویش و جهان هستی دارند اما این برنامه تلاش می‌کند که کودکان فقط در متن هستی‌شناسی کیهانی و در ارتباط با جامعه انسانی قرار بگیرند. ابن سینا معتقد است فطرت یک ویژگی اساسی و ذاتی است که همه انسان‌ها بدون در نظر گرفتن چگونگی رشد و آموزش و تربیت آن‌ها برای تفکر و داوری از آن برخوردار هستند. او معتقد است که فطرت نوعی شناخت است که همه انسان‌ها دارای آن هستند و فطرت اساسی‌ترین و بنیادی‌ترین قوه‌ای است که در وجود انسان یافت می‌شود (۳۶).

ملاصدرا وجود فطرت را از طریق علم حضوری اثبات می‌کند و معتقد است که علم حضوری به سه قسم تقسیم می‌شود: اول، علم حضوری علت به معلول مانند علم خداوند به موجوداتی که آنها را آفریده است، دوم علم خداوند به حقیقت خودش که عین ذاتش است، سوم علم حضوری معلول به علتش که یک قسم از علم حضوری می‌باشد و بر مبنای این نوع سوم انسان

پژوهشگران در این زمینه و با الهام گرفتن از الگوهایی که توسط نظریه‌پردازان این برنامه ارائه می‌شود به تدوین بسته‌های آموزش که متناسب با فرهنگ کشورمان باشد دست پیدا کنیم. با توجه به یافته‌های این پژوهش که قابلیت اجرایی نیز دارد، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند با بهره‌گیری از مبانی شناخت انسان در فلسفه و اخلاق اسلامی به پرورش هر دو بعد انسانی توجه کنند.

تضاد منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافع احتمالی را در رابطه با تحقیق، تألیف و انتشار این مقاله اعلام نکرده‌اند.

تشکر و قدردانی

ابراز نشده است.

تأمین مالی

نویسندگان اظهار می‌نمایند که هیچ‌گونه حمایت مالی برای تحقیق، تألیف و انتشار این مقاله دریافت نکرده‌اند.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر جنبه‌های اخلاقی مطالعه کتابخانه‌ای شامل اصالت متون، صداقت و امانتداری رعایت شده است.

References

- Lipman M, Sharp AM, Oscanyan FS. *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia: Temple University Press; 1980.
- Russell B. A Free Man's Worship. In: Klemke ED, Cahn SM, editors. *The Meaning of Life: A Reader*. 4th ed. New York: Oxford University Press; 2018. p. 49-56.
- Ruse M. Removing God from Biology. In: Harrison P, Roberts JH, editors. *Science without God? Rethinking the History of Scientific Naturalism*. New York: Oxford University Press; 2019.
- Papineau D. Naturalism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Internet]. Fall 2023 Edition. Zalta EN, Nodelman U, editors. Available from: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/naturalism/>
- Mohseni K. The Relation between "Grace" and "Will" in Avicenna's Thought. *Biannual Journal of Theology*. 2022; 8(14).
- Davoudi M. *Masha's Philosophy and Education*. Qom: Hozeh and University Research Institute; 2013. p. 138. [Persian]
- Mulla Sadra M. *Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fi al-Asfar al-'Aqliyyah al-Arba'a*. Vol. 6. Tehran: Sadra Foundation; 2002. p. 380-382. [Persian]
- Dewey J. *Experience and Nature*. Translated by: Purasmaeil Y. Tehran: Bidgol Publishing; 2023. [Persian]
- Kardan AM. *The Evolution of Educational Opinions in the West*. Tehran: Samt; 2013. [Persian]
- Nietzsche F. *Also Sprach Zarathustra*. Translated by: Ashoori D. Tehran: Agah; 1996. [Persian]
- Ibn Sina H. *Al-Shifa: Al-Tabi'iyat*. Qom: School of Ayatollah al-Uzma Mar'ashi Najafi. [Persian]
- Akbarian R. *Soul in the Theory of Avicenna*. Hekmat and Marefat. 1996.
- Mulla Sadra M. *Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fi al-Asfar al-'Aqliyyah al-Arba'a*. Vol. 6. Tehran: Sadra Foundation; 2002. p. 56. [Persian]
- Piri A, Ismayilov F. *A Comparative Study on Body-Soul Relation in Mulla Sadra and Bergson's Philosophy*. 2011.
- Afdali J, Askari S. Soul-Body Relation in Mulla Sadra's Anthropology. *Marifat-i Falsafi*. 2009; 6(3).
- Lipman M, Pizzurro S. *The Vygotsky Touch*. The Australasian Journal of Philosophy in Education. 2001; 9(1).
- James W. *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. 2003.
- Pitt JC. *Heraclitus Redux: Technological Infrastructures and Scientific Change (Collective Studies in Knowledge and Society)*. Rowman & Littlefield Publishers; 2019.
- Lipman M. *Thinking in Education*. New York, London: Cambridge University Press; 1991.
- Tarhami Ardakani MH. Investigating the Position of Matthew Lipman's Critical Thinking Components in the Content of Middle School Mathematics Books. Ahvaz: Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz; 2011. [Persian]
- Najafiafra M. *Meaning of Existence and Motion in Avicenna's Philosophy*. *Ayeneh Marefat*. 2009; 7(20).
- Salmani A. *The Four Causes According to Aristotle and Ibn Sina*. Collection of papers of the International Conference on Ibn Sina; 2009.
- Sadra al-Din Shirazi M. *Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fi al-Asfar al-'Aqliyyah al-Arba'a*. Translated by Mohammad Khajavi. Tehran: Maulla Publications; 2010. [Persian]
- Soroush A. *The Restless Nature of the World*. Tehran: Serat; 2002.
- Ameri V. *The Consideration of Immortality of Soul and Resurrection in Three Muslim Philosophers: Ibn Sina, Mulla Sadra, and Shaykh Ishraq*. *Avicennian Philosophy*. 2006; 9(30).
- Motahari M. *Collection of Works*. Tehran: Sadra Publications; 2001. p. 630-634. [Persian]
- Lipman M. *Philosophy for Children: Debt to Dewey*. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education*. 2004; 12(1).
- Critchley S. *Continental Philosophy: A Very Short Introduction*. Oxford University Press; 2001.
- Aristotle. *On the Soul*. Kessinger Publishing; 2004.
- Lipman M. *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt; 1993. p. 31-41.
- Jahani J. *Criticism and Review of the Philosophical Foundations of Lipman's Model of Critical Thinking Education*. Doctoral Thesis, University of Tehran; 2001. [Persian]

32. Modaresi S. Explanation and Analysis of Critical Thinking Approach in the Field of Education and Training. Master's Thesis, Faculty of Educational Sciences, Philosophy of Islamic Education and Training, Islamic Azad University; 2014. [Persian]
33. Ibn Sina H. Salvation Theology. Translated and researched by Yatharbi SY. Tehran: Fekere Rooz Publications; 1998. p. 319-320. [Persian]
34. Mulla Sadra M. Al-Hikmat al-Muta'aliyyah fi al-Asfar al-'Aqliyyah al-Arba'a. Vol. 6. Tehran: Sadra Foundation; 2001. p. 56. [Persian]
35. Hedayati M, Ghaedi Y. Study of Implementation Effect of "Philosophy for Children" Program as Community of Inquiry on Improvement of Interpersonal Relationships in Primary School Students in Tehran. *Mind and Child*. 2010;1(1).
36. Ibn Sina H. With the Translation and Description of Warnings and Punishments, Vol. 1 & 2. Translated by Malekshahi H. Tehran: Soroush Publications; 1989. p. 187. [Persian]
37. Behravan H, Husseini MS. A Consideration on Mulla Sadra's Political Thought. *Islamic Philosophy Teachings Journal*. 2012; 7(2).