

بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

دکتر سیدمنصور مرعشی^{*} جعفر چراغیان^{**} دکتر مسعود صفایی مقدم^{***} دکتر پروانه ولوی^{****}

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تحلیلی و تطبیقی اندیشه لیپمن به عنوان بنیانگذار فبک با اندیشه علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی و کشف اشتراکات و افتراقات میان آن‌ها جهت استفاده هر چه بهتر از فبک در آموزش فلسفه برای کودکان در نظام تربیت رسمی و عمومی است. جامعه تحلیلی این پژوهش شامل کلیه آثار، اسناد و پایگاه‌های اطلاعاتی مرتبط با موضوع تفکر اجتماعی در آراء لیپمن و علامه طباطبایی بوده که ابتدا شناسایی، سپس به صورت هدفمند و عمیق مورد مطالعه گرفتند. سپس داده‌های حاصل باروش تحلیلی-استنباطی و تطبیقی به‌طور پیوسته همزمان با جمع‌آوری داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل حاکی از آن است که لیپمن و علامه طباطبایی در خصوص «توجه به فردیت در ضمن پذیرش شأن اجتماعی» «باور به جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی» و «توجه به امر گفتگو» با هم اشتراک نظر دارند. افتراقات میان این دو اندیشمند شامل «روش محوری در اندیشه لیپمن در مقابل محتوامحوری در اندیشه علامه» و «مرجعیت تفکر نزد لیپمن و ایمان نزد علامه طباطبایی» است. استلزامات حاصل از این پژوهش، تلاش در جهت توسعه فضای گفتگو محور در تعلیم و تربیت و همچنین خودداری از بستن فضای اندیشه و تفکر می‌باشد.

واژگان کلیدی: تفکر، تفکر اجتماعی، علامه طباطبایی، ماتئو لیپمن، برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

□ تاریخ دریافت: ۹۶/۱/۲۶ □ تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۱۰

* نویسنده مسئول: دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.....
marashi_s@scu.ac.ir

** دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.....
g.cheraghian@yahoo.com

*** استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.....
safaei_m@scu.ac.ir

**** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.....
p.valavi@scu.ac.ir

امروزه بسیاری از صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که تکیه بر روش‌های کلیشه‌ای آموزش و تأکید بر حافظه محوری، منتج به اهداف ایده‌آل تربیتی و پرورش یک نسل کارآمد و خردمند نخواهد شد. از این رو بر روش‌هایی تأکید می‌گردد که قدرت تفکر کودکان و نوجوانان را تقویت کند. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان (فبک) یکی از این روش‌ها برای تقویت تفکر است. آنچه امروزه مشهود بوده و اهمیت ویژه‌ای یافته است، تلاش برای همگانی ساختن این برنامه و آموزش آن به کودکان در کشورهای مختلف، از جمله ایران است.

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان ابتدا در امریکا به اجرا درآمده و سپس به کشورهای دیگر از جمله ایران راه پیدا کرده است. این برنامه نخستین بار توسط صفایی مقدم (۱۳۷۷) و طی مقاله‌ای با عنوان «برنامه آموزش فلسفه به کودکان» معرفی گردید. وی معتقد است نتیجه اجرای فبک، تسریع رشد مهارت‌های مهم اجتماعی و شناختی کودکان است. در این برنامه از مهارت‌هایی مانند تکیه بر همکاری، اعتماد، تحمل و احترام به دیگران، تکیه بر حس کنجکاوی جمعی و تکیه بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نام برده شده است. تحقیقات مختلف و متنوعی در ایران در خصوص فبک و مبانی و وجوه مختلف آن صورت پذیرفته است (به عنوان مثال قانلی، ۱۳۸۳؛ مرعشی، ۱۳۸۵؛ ناجی، ۱۳۸۷؛ صفایی مقدم، ۱۳۸۸؛ ستاری، ۱۳۹۱؛ اکبری و مسعودی، ۱۳۹۳). این امر در نهایت منجر به اضافه شدن درسی تحت عنوان «تفکر و پژوهش» به مواد درسی پایه ششم ابتدایی در سال ۱۳۹۱ گردید.

نکته حائز اهمیت این است، با وجود آن که عده‌ای این برنامه را به همان صورت مورد استفاده قرار دادند؛ لیکن در ایران، کارشناسان و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت به دنبال پیدا کردن رابطه این برنامه با مبانی تعلیم و تربیت اسلامی رایج در کشور هستند، تا نقاط اشتراک و افتراق آن‌ها را یافته و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را به نحوی تعدیل نمایند که مسائل فرهنگی و ارزش‌های تربیتی حاکم بر فرهنگ اسلامی ما در آن لحاظ گردد. زیرا برنامه درسی که لیپمن^۲ به عنوان بنیانگذار برنامه آموزش فلسفه برای

1. Philosophy for Children
2. Lipman

کودکان ارائه داده است، با توجه به فرهنگ و شرایط اجتماعی کشور خود او بوده و با فرهنگ کشور ما چندان سنخیت ندارد و اگر قرار باشد همان برنامه درسی را با همان کیفیت به کودکان ارائه دهیم، به صورت نامحسوس کودکان را دچار تعارض خواهیم کرد (سجادیان‌جاغرق؛ قائدی و امیری، ۱۳۹۳: ۶۵).

در حقیقت، سخن این است که جامعه ایرانی علی‌رغم حرکت به سوی توسعه، تحول و در حال گذار بودن، جامعه‌ای سنتی و مبتنی بر ارزش‌ها است و رویکرد مذهبی حضوری پر رنگ در آن دارد؛ از این رو در بررسی هر مسأله تربیتی و اتخاذ هر رویکرد آموزشی، به ویژه اگر برگرفته از فرهنگی دیگر باشد، می‌بایست شرایط حاکم بر جامعه خود را لحاظ کرده تا بتوانیم از بروز مشکلات و ناهنجاری‌های بعدی جلوگیری نموده و زمینه اجرای هر چه بهتر آن فراهم گردد.

در این راستا و به جهت مشخص نمودن هرچه بیشتر نسبت و رابطه میان فبک و اندیشه اسلامی، پژوهش‌های متعددی صورت پذیرفته که نتایج به‌دست آمده، گاه متضاد یکدیگر بوده‌اند. صفایی مقدم (۱۳۷۷) معتقد است که میان برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نظام تعلیم و تربیت اسلامی، تضاد و تناقضی وجود ندارد؛ زیرا آموزش «نحوه تفکر صحیح» به کودکان که عنصری اساسی در فبک محسوب می‌گردد، جزئی از نظام آموزشی و تربیتی اسلام است. همچنین نتایج پژوهش فرمehینی، میرزامحمدی و خارستانی (۱۳۸۷)، حاکی از آن است که برخی از اهداف فبک همچون پرورش تفکر، نه تنها با فرهنگ ما همخوان می‌باشد، بلکه در فرهنگ و دین ما نیز سابقه زیادی دارد. در تحقیق سلیمانی‌بهری (۱۳۸۷) نیز به این نکته اشاره می‌شود که هم در فبک و هم در قرآن استفاده از قصه به جهت پرورش تفکر مخاطبین مشترک می‌باشد. ناجی (۱۳۸۸) معتقد است که میان تعلیم و تربیت اسلامی و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان توازی و تقارن فراوانی وجود دارد. وجود این تقارن از سوی اکبری و مسعودی (۱۳۹۳) در میان فیلسوفان مسلمان و اندیشمندان غربی در خصوص رویکرد به فبک نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

در سوی مقابل پژوهش‌هایی انجام گرفته که بر وجود افتراق میان فبک و اندیشه اسلامی تأکید دارند. آقاجعفری (۱۳۹۱) معتقد است به‌دلیل جهان‌بینی مادی غرب، قرابت اندکی میان مبانی فبک و مبانی اندیشه اسلامی وجود دارد. ملکی‌پیربازاری (۱۳۹۱)

نیز با بررسی و مقایسه اهداف و روش های فبک با فرهنگ اسلامی بدین نتیجه می رسد که هدف غایی میان این دو متفاوت می باشد. تحقیق ستاری (۱۳۹۱) که به مقایسه فبک با حکمت متعالیه پرداخته، مواردی همچون تفسیر متفاوت از معنای هستی، اعتقاد به مبدأ و منشأ هستی و روش شناخت، به عنوان تفاوت های میان این دو مطرح گردیده است. با توجه به موارد مطرح شده و وجود نظرات متفاوت و متناقض، ما نیازمند پژوهش های بیشتری در خصوص نسبت میان وجوه مختلف فبک و اندیشه اسلامی هستیم. علاوه بر این، با توجه به توسعه و استفاده روز افزون از فبک در کشورمان، لازم است تا با شناخت هر چه بیشتر از فبک، بتوانیم در صورت نیاز و امکان، اقدامات تعدیلی را به جهت استفاده بهینه از آن صورت دهیم. از این رو در مقاله حاضر سعی بر آن است تا ضمن مشخص نمودن وجوه اشتراک و افتراق میان اندیشه لیپمن به عنوان بنیانگذار برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و یک رویکرد اسلامی منتخب، به موارد کاربردی و قابل استفاده از فبک در تعلیم و تربیت کشورمان اشاره گردد. در این جا این نکته مهم مطرح می گردد که کدام وجه فبک و کدام اندیشه یا رویکرد اسلامی می بایست ملاک و معیار این تحقیق و پژوهش قرار گیرد؟ در ادامه به طور مفصل به ابهامات فوق، پاسخ داده خواهد شد.

کدام وجه فبک و کدام وجه اندیشه اسلامی؟

جهت انجام پژوهش در خصوص میزان مطابقت وجوه مختلف فبک با اندیشه اسلامی، با دو چالش مواجه هستیم: نخست این که کدام وجه از فبک و دوم آن که کدام دیدگاه اسلامی را جهت این تطبیق برگزینیم؟

در مورد بخش اول باید خاطر نشان ساخت که فلسفه برای کودکان دارای مبانی مختلف فردی، اجتماعی، تاریخی، فلسفی و روان شناختی است که هر کدام دارای اهداف و کارکردهای مختلفی است. در این میان می توان ادعا نمود که با وجود اهمیت و جایگاه خاص هر بُعد، «وجه اجتماعی» آن از جایگاهی والاتری برخوردار بوده و اجتماع پژوهشی^۱ به عنوان قلب فبک، تأکیدی ویژه بر جمع و اجتماع دارد. از این رو به معرفی اجمالی این بخش می پردازیم.

در این زمینه لیپمن (۲۰۰۴) معتقد است عملکرد یک مدرسه در جامعه آزاد این است که ویژگی‌ها و ساخت‌های جامعه را به کودکان بیاموزد و به آن‌ها کمک کند تا در مقابل آن به کمک هم و از طریق گفت و گوی فلسفی در یک اجتماع پژوهشی و اکنش نشان دهند. این کارکرد، تأییدی بر اهمیت و جایگاه وجه اجتماع در اندیشه لیپمن و فبک می‌باشد.

از سوی دیگر، اهداف مختلف فبک به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به بحث تفکر و عقلانیت برمی‌گردد و تفکر در فبک از اهداف محوری است. لیپمن (۲۰۰۳: ۹۵) برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های اجتماع پژوهشی را در همه شمولی^۱، مشارکت، معرفت مشترک، جستجوی معنا، تأمل و تعمق، بی‌طرفی^۲، شیوه چالش بی‌غرضانه^۳، معقولیت^۴ و خوداصلاحی تعریف کرده است. اگر قصد داشته باشیم که در موارد فوق، وجه اشتراک و نقطه کانونی را بیابیم، می‌توانیم به عقلانیت و تفکر اشاره نماییم. به بیان دیگر تمامی ابعاد و اهداف فبک و اجتماع پژوهشی، در گرو تحقق یک هدف ابتدایی است که عقلانیت و تفکر صحیح نام می‌گیرد. در واقع عقلانیت سنگ بنای حلقه کندوکاو را تشکیل می‌دهد. کودکان از طریق مشارکت در استدلال گروهی، نظرها و عقاید مختلفی را از منابع مختلف فرا می‌گیرند؛ آن‌ها پی می‌برند که می‌توانند تفکر بهتر و منسجم‌تری داشته باشند، می‌توانند با دقت، نظرهای خودشان را مطرح کرده و دیدگاه‌های بدیل را پیشنهاد و کشف کنند. این توجه به بُعد تفکر، حتی در مباحثی که در ظاهر هیچ‌گونه ارتباطی به عقلانیت ندارند نیز موجود است. در اندیشه لیپمن (۲۰۰۳) مبحثی چون تربیت اخلاقی نیز در پیوند با تفکر قرار دارد. در این راستا لیپمن (۲۰۰۳) تلاش خود را به کار گرفت تا رویکرد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را از تمام رویکردهای پیشین در تربیت اخلاقی متمایز سازد. او این رویکرد ویژه را کندوکاو اخلاقی یا حلقه کندوکاو اخلاقی^۵ نام نهاد (لیپمن و شارپ، ترجمه کریمی، ۱۳۹۴: ۱۳). در این برنامه، تربیت اخلاقی تفکر حضوری ملموس و مشهود دارد. با توجه به آنچه بدان اشاره شد، مشخص می‌شود که اجتماع از یک سو و تفکر از سوی دیگر هم چون دو بالی هستند

1. inclusiveness
2. impartiality
3. challenging and unbiased procedure
4. reasonableness
5. community of ethical inquiry

که لیپمن برای فبک در نظر گرفته و پیوند این دو تحت عنوان «تفکر اجتماعی» از چنان جایگاه ویژه‌ای در اندیشه لیپمن برخوردار است که شایسته توجهی افزون‌تر می‌باشد. در خصوص چالش دوم باید خاطر نشان ساخت که اسلام به عنوان یک دین، دارای گرایش‌ها و اندیشه‌های مختلفی بوده و از همان سال‌های نخستین در صدر اسلام، براساس نگرش‌های سیاسی، فکری و کلامی، فرقه‌های مختلفی از اسلام منشعب گردیده است. فرقه‌هایی چون تشیع، تسنن، جبریه، قدریه، مرجئه، معتزله و اشاعره و ... که هریک پیروان و اندیشمندان متعددی را به خود اختصاص داده‌اند. نکته مهم این است که با وجود آن که تنوع فکری امری است که صراحتاً مورد پذیرش قرآن قرار گرفته است (وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً؛ اگر خدا می‌خواست شما را امتی یگانه قرار می‌داد) (نحل، ۹۳). لیکن مشکل اینجاست که ادعای بیان نظر حقیقی اسلام در یک دیدگاه، ادعایی بزرگ و شاید غیرممکن باشد؛ از این رو به جای اتخاذ اندیشه عام اسلامی، می‌بایست یکی از رویکردها یا اندیشه‌های اسلامی را مورد توجه قرار داد. جهت این امر و با توجه به این که مبنای انجام این مقاله، تفکر اجتماعی است، باید اندیشه‌ای گزینش شود که نگاهش به بُعد تفکر و اجتماع، قوی‌تر و پررنگ‌تر باشد. بدین جهت پس از بررسی آراء و رویکردهای اندیشمندان مختلف اسلامی، آراء و نظریات «علامه طباطبایی» انتخاب گردید؛ وی از جمله فلاسفه‌ای است که مواجهه مستقیمی با تفکر معاصر غربی در فلسفه و علوم انسانی داشته است (حسنی و موسوی، ۱۳۹۱: ۱۳۰). علامه طباطبایی که جزء فیلسوفان صدرایی به‌شمار می‌رود، بیشتر با دو عنوان فیلسوف و مفسر شناخته می‌شود. وی با آراء خویش، مسیر فلسفه اسلامی را به سمت و سوی دیگری کشانده و تفکر اسلامی را در فضای اندیشه حکمت متعالیه در قرن اخیر احیاء نمود (شیرعلی‌یف و قیومی، ۱۳۸۹: ۲۴). علامه طباطبایی به پیروی از ملاصدرا معتقد است که روح یا نفس در اول پیدایش عین بدن است که سپس با انشاء جدید از جانب خدا از بدن متمایز می‌گردد و در آخر با مرگ بدن، به کلی از بدن جدا و مستقل می‌شود (فروهرزاده و نوروزی، ۱۳۹۳: ۱۲۲). وی به واسطه احیاء درس تفسیر و توجه به قرآن و احیاء دروس فلسفه در حوزه علوم دینی و معرفی مکتب شیعه به متفکران غربی، به عنوان چهره‌ای تأثیرگذار در جهان اسلام شناخته شده است (موحدی و دهباشی، ۱۳۹۲: ۱). از جمله مهم‌ترین آراء وی پرداختن به بحث اجتماع است و می‌توان گفت علامه نخستین

نظریه پرداز مسلمان است که در زمینه رابطه فرد و جامعه بحث کرده است (سوزنچی، ۱۳۸۵: ۴۲). وی در خلال بحث‌های گوناگون خود اشاره‌های بدیعی به ماهیت جامعه، تعاملات و تأثیرات متقابل فرد و جامعه و نقش روابط اجتماعی صحیح در رشد و اعتلاء فرد و جامعه بیان کرده است. در این جا این سوال مطرح می‌گردد که دلیل این اهتمام و توجه علامه طباطبایی به اجتماع و بعد اجتماعی چیست؟ پاسخ این است که اسلام به عنوان یک دین، توجه فراوانی به مسئله اجتماع دارد و علامه نیز به عنوان اندیشمندی اسلامی متأثر از این فضا بوده و در آراء خود این اهمیت و حضور را منعکس نموده است. جهت توضیح بیشتر باید خاطر نشان ساخت، اسلام تلاش کرده تا آنجا که می‌شود دستورات و تعالیم دینی، حتی عبادات، مانند نماز و حج و روزه را نیز اجتماعی قرار دهد تا انسان، هم از نظر فردی و هم از نظر اجتماعی اصلاح شود (یزدانی مقدم، ۱۳۸۸). هدف اسلام در این سیر تنها، ساختن فرد دین‌دار نیست، بلکه ساختن جامعه دین‌دار نیز هست و جامعه‌ای که روابط اجتماعی آن بر اساس اهداف و احکام دین سامان گیرد، جامعه‌ای ارزشمند است که در آن سعادت فرد با سعادت جامعه پیوند خورده است (سلطانی رنای، ۱۳۹۲: ۲۴۲). نتیجه آن که میان مسئولیت‌های اجتماعی و ایمان اسلامی ارتباطی قوی و غیرقابل انفکاک به وجود خواهد آمد. همانگونه که ملاحظه می‌شود، بُعد اجتماع، حضوری پر رنگ در اندیشه اسلامی دارد که بر آراء علامه طباطبایی نیز تأثیر گذارده است و وی متأثر از رویکرد اجتماع محور اسلام، به مسئله جامعه و اجتماع توجه ویژه‌ای نموده است. از این رو در این پژوهش آرا علامه به جهت انجام مقایسه با لیپمن در خصوص تفکر اجتماعی انتخاب گردید.

روش پژوهش

پژوهش پیش رو به لحاظ هدف، تحقیقی توصیفی - تحلیلی است که در بخش نخست آن از شیوه‌های تحلیلی - استنباطی بهره گرفته شده است. بدین نحو که ابتدا به طور جداگانه اندیشه اجتماعی علامه طباطبایی و لیپمن مورد بررسی تحلیلی قرار گرفته و دیدگاه هر کدام در خصوص تفکر اجتماعی استنباط و استخراج گردید. در ادامه و در بخش دوم مقاله از شیوه پژوهش تطبیقی استفاده شد و دیدگاه هر دو اندیشمند مورد مقایسه قرار گرفت و نقاط اشتراک و افتراق میان آن دو استخراج گردید. ماحصل این

تطبیق، استنباط نکاتی کاربردی و قابل استفاده در تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران بود که بدان‌ها اشاره خواهد شد.

یافته‌ها

جهت احصاء و استخراج دیدگاه‌های علامه طباطبایی و ماتیو لیپمن پیرامون تفکر اجتماعی براساس ادبیات تفکر اجتماعی در دو حوزه نظر و عمل، ابتدا دیدگاه این دو اندیشمند مورد واکاوی و سپس مورد مقایسه قرار گرفته است.

الف. دیدگاه علامه طباطبایی پیرامون تفکر اجتماعی

علامه طباطبایی تفکر اجتماعی را از دو بعد نظری و عملی مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند که این ابعاد به طور مختصر در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. دیدگاه علامه طباطبایی پیرامون تفکر اجتماعی

ابعاد	مؤلفه‌ها
نظری	نسبت فرد و اجتماع
	جایگاه تفکر
	تفکر اجتماعی
	نقش گفتگو در تفکر اجتماعی
عملی	عمل
	نسبت نظر و عمل
	شکوفایی استعدادهاى فردی
	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
	ابعاد اجتماعی عمل در اندیشه علامه طباطبایی
	وحدت جمعی

در ادامه دیدگاه علامه طباطبایی پیرامون تک‌تک مؤلفه‌های ابعاد تفکر اجتماعی (نظری و عملی) آمده است.

نسبت فرد و اجتماع در اندیشه علامه طباطبایی

همانگونه که ذکر شد اجتماع جایگاهی والا در نظر و اندیشه علامه طباطبایی دارد؛ به نحوی که وی معتقد است سعادت و رستگاری انسان در پرتو تعاملات اجتماعی و در ارتباط با دیگران به دست می‌آید (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷: ۳۷). با توجه به این دیدگاه می‌بایست به دو پرسش پاسخ گفت؛ یکی این که از نظر علامه چرا انسان به اجتماع و زندگی اجتماعی گرایش دارد و دوم، در رابطه میان فرد و جامعه، علامه اصالت را به کدام یک می‌دهد.

از نظر علامه، انسان مدنی بالطبع است اما مدنی بالطبع بودن در اندیشه وی به مفهوم گرایش ذاتی و بدون سازوکار به حیات اجتماعی نیست. اصل اولی در انسان، منفعت‌طلبی است. علامه گاهی از تعبیر بالتبع استفاده می‌کند، یعنی زندگی جمعی ذاتی نیست، بلکه تبعی است و از آن روی، اعتبار گردیده است که بیشترین منافع را برای انسان‌ها فراهم می‌کند و از آنجا که همه به دنبال منافع خویش هستند، همواره در زندگی جمعی، تعارض و اختلاف پیش می‌آید، زیرا هرکسی برای بهره‌مندی بیشتر می‌خواهد دیگران را استخدام نماید، اما از آنجا که همه خواهان استخدام هستند، انسان‌ها به ناچار به استخدام متقابل تن می‌دهند (خان‌محمدی، ۱۳۹۱: ۳۸-۳۷).

مقصود از اصالت میان فرد و جامعه این است که آیا فرد وجود حقیقی و عینی دارد و جامعه وجود اعتباری یا جامعه وجود حقیقی دارد و فرد وجود تبعی و یا این که هر دو وجودشان حقیقی است؟ (شهریاری‌پور، ۱۳۹۱: ۳۲). علامه در جلد چهارم کتاب تفسیر المیزان در ذیل آیه (یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَ صَابِرُوا وَ رَابِطُوا وَ اتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ؛ ای اهل ایمان صبور باشید و یکدیگر را به صبر سفارش کنید و با یکدیگر در ارتباط باشید و از خدا بپرهیزید، شاید که رستگار شوید) (آل‌عمران، ۲۰۰) ضمن بحث در مورد رابطه در جامعه اسلامی به بحث در مورد هویت و شخصیت مستقل برای اجتماع پرداخته و به نقد اصالت فرد محض و اصالت جامعه محض پرداخته و دیدگاه سومی را ارائه می‌دهد که به آن اصالت توأم فرد و جامعه می‌گوید. به باور علامه همه افراد بشر و افعال آن‌ها با وجود کثرت عددهایشان از لحاظ نوع یکی هستند؛ مانند آب دریا که یک آب است ولی اگر در ظرف‌های بسیار ریخته شود چند آب می‌شود که همه آن‌ها یک نوع هستند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۵۱).

به این ترتیب از دیدگاه علامه، فرد همان جامعه است و جامعه همان فرد. نه فرد در جامعه انحلال می‌یابد و نه جامعه بی‌توجه به افرادش عمل می‌کند (عابدی، نوروزی و بختیارنصرآبادی، ۱۳۹۰: ۴۱). از این مطلب می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه علامه، انسان و جامعه در عین آن که با هم متحد و هر دو یکی هستند، قرآن کریم برای جامعه، وجود حقیقی، عمر، کتاب، شعور، فهم، اطاعت و معصیت مستقل قائل شده است (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۵۴). مسلم است که اگر جامعه اصلاً وجود و هویت حقیقی نداشته و اعتباری محض باشد، این تعبیرها برای آن عبث و بیهوده خواهد بود و این پذیرش هویت حقیقی برای جامعه، تأثیری عمیق بر دیگر آراء وی داشته و در جای جای اندیشه علامه، شأن اجتماعی حضوری پر رنگ دارد که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهد شد.

جایگاه تفکر در اندیشه علامه طباطبایی

علامه، عقل را یکی از قوای انسانی می‌داند که به واسطه آن خیر و شر و حق و باطل از یکدیگر تشخیص داده می‌شود (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۲: ۲۴۷). به عقیده وی انسان را به این جهت عاقل می‌گویند و به این خصیصه از دیگر جانداران ممتاز می‌دانند که خدای سبحان انسان را فطرتاً اینچنین آفریده که در مسائل فکری و نظری، حق را از باطل و در مسائل عملی خیر را از شر و نافع را از مضر تشخیص دهد. چون از میان همه جانداران او را چنین آفریده که در همان اول پیدا شدن و هست شدن خود را درک کند و بداند که او، او است و سپس او را به حواس ظاهری مجهز کرد تا به وسیله آن، ظواهر موجودات محسوس پیرامون خود را احساس کند، ببیند، بشنود، بچشد، بوید و لمس کند. همینطور او را به حواسی باطنی چون: اراده، حب، بغض، امید، ترس و امثال آن مجهز کرد تا معانی روحی را به وسیله آن‌ها درک کند و به وسیله آن معانی، نفس را با موجودات خارج از ذات او مرتبط سازد و پس از مرتبط شدن، در آن موجودات دخل و تصرف کند و در آنچه مربوط به مسائل نظری و خارج از عمل است، نظر دهد و حکم کند و در آن چه مربوط به مسائل عملی است حکمی عملی دهد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۲: ۳۷۴). قرآن خود با خطاب‌هایی نظیر «یتدبرون»، «یتفکرون» و «اولوالالباب» قوه معرفت‌پذیری

و تعقل انسان را به رسمیت شناخته است. به اعتقاد علامه، خداوند در هیچ آیه‌ای دستور نداده است که مردم کورکورانه ایمان بیاورند (کبیری و معلمی، ۱۳۸۸: ۷۹). به عقیده علامه کلمات ناظر بر انواع ادراکات انسانی در قرآن فراوان است، مانند: باطن، حسابان، شعور، ذکر، عرفان، فهم، فقه، درایت، یقین، فکر، رأی، زعم، حفظ، حکمت، شهادت، عقل، فنوی و بصیرت (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۲: ۲۴۷). وی با برشمردن این واژگان، در مقام نشان دادن توسعه مفهوم ادراکات انسانی و اهمیت آن‌ها در کتاب الهی است. علامه در جای دیگری در تفسیر المیزان تصریح کرده است: اگر در آیات قرآن تتبع و تفحص شود، به این نتیجه می‌رسیم که در قرآن بیش از ۳۰۰ آیه وجود دارد که انسان را به تفکر و تذکر و تعقل دعوت می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۵: ۲۵۵). به همین دلیل است که از دیدگاه وی حیات انسانی، حیاتی فکری است. از این رو زندگی بشر سامان نمی‌یابد، مگر به وسیله ادراک که وی آن را فکر می‌نامد. این توجه به عقلانیت و تفکر در اندیشه علامه به میزانی است که وی در رابطه میان دو موضوع عقل و ایمان، به فهم ماقبل ایمان توجه کرده و در تحقق ایمان، برای استدلال‌های برهانی آزاد، ژرف‌نگری و حجت عقلی، اهمیت فراوانی قائل شده است؛ به نحوی که این اندیشه را که نخست باید ایمان آورد و آنگاه بر طبق آن اقامه دلیل نمود، مردود می‌داند، زیرا از نگاه وی، تعقل، حجت عقلی و استدلال برهانی آزاد بر ایمان تقدم دارد (طباطبایی، ۱۳۸۳: ۷۹).

تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی

جایگاه بالای تفکر نزد علامه از یک سو و توجه وی به بعد اجتماعی از سوی دیگر، در نهایت منجر به پذیرش تفکر جمعی (یا خرد جمعی) نزد علامه گردیده است؛ بدین نحو که وی در تفسیر المیزان ضمن اشاره به اهمیت ارتباط در جامعه یادآور شده‌اند که تماس و ارتباط افراد با هم باعث می‌شود باور آن‌ها از طریق تأثیر متقابل به یکدیگر متصل شوند و آن‌ها به وحدت برسند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۳: ۵۷۹). علامه جهت توجه این نظر خود به آیه (یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَ صَابِرُوا وَ رَابِطُوا وَ اتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ؛ ای اهل ایمان صبور باشید و یکدیگر را به صبر سفارش کنید و با یکدیگر در ارتباط باشید و از خدا پرهیزید، شاید که رستگار شوید) (آل عمران، ۲۰۰)

اشاره کرده و بر لزوم هم‌فکری و همکاری عموم مردم برای حل مشکلات جامعه و دستیابی به سعادت تأکید نموده است و یادآور شده است که سعادت کامل دنیوی و اخروی منوط به وجود رابطه در جامعه است؛ بدین معنا که باید اقدامات تک تک افراد به هم وصل شود تا نیرویی بیشتر و قوی‌تر حاصل گردد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۴۴).

علاوه بر این، علامه یک گام فراتر نهاده و از تفکر اجتماعی به عنوان راه حل اختلافات بشری سخن گفته است. از نظر ایشان دریافت ما از واقعیت، یک دریافت فی‌الجمله است که دستگاه‌های ادراکی ما در چگونگی این دریافت مؤثرند. همچنین موقعیت جغرافیایی زندگی و به‌طور کلی، عوامل محیطی، به ویژه محیط عمل و نوع اشتغال، کثرت ورود یک فکر به مغز انسان از طریق توارث افکار سنت‌های اجتماعی، فرهنگ و...، تلقین، تربیت و تبلیغات در فهم و ادراک و دانش و دریافت ما مؤثرند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۲: ۲۰۹-۲۰۸). چنان‌که اخلاق نفسانی، صفات باطنی و افعال انسانی نیز در بینش و دانش ما و حتی اعتقادات ما، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۷: ۷۵-۷۳). بنابراین، حقیقت در انحصار شخص یا گروه خاصی نیست؛ بلکه آنچه در دست ماست، حقیقتی فی‌الجمله است. این مبنای معرفت‌شناختی می‌تواند بنیادی برای حوزه عمومی و عقلانیت جمعی در عرصه سیاسی و یا همان «شورا» باشد؛ چنان‌که تجلی آن در فهم حقایق دینی به صورت تفکر و اجتهاد در دین، همین‌طور اجتماع و رابطه و یا تدبیر در کتاب خدای سبحان به تدبیر در بحث اجتماعی قابل تصور و تحقق است (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۳۱-۱۳۰).

از این رو علامه همواره در صدد ایجاد شبکه معرفتی براساس عقل فلسفی بوده است. وی معتقد بود که تحلیل و تفسیر وحی نیز همچون روایات معصومین، باید بر پایه این منظومه معرفتی به صورت مستقل صورت پذیرد. وی مسئله مزبور و عدم وجود کمیته‌ای برای تفکر دسته جمعی را دلیل اصلی اختلافات مسلمانان می‌دانست. بر این اساس وی اشاره می‌دارد که واژه «حبل الله» در آیه «وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا؛ و همگی به ریسمان الهی (قرآن و پیامبر) که شما را به خدا پیوند می‌دهد، چنگ زنید و از اختلاف و پراکندگی بپرهیزید (آل عمران، ۱۰۳)، ناظر بر تفکر جمعی و طراحی نظام عقلی معرفت می‌باشد. بنابراین می‌توان اذعان داشت که از نظر علامه،

تفکر جمعی در برابر تفکر فردی راهی برای نزدیک شدن به معرفت بوده که هم مورد تأیید و توصیه قرآن و هم امری عقلایی و منطقی است.

نقش گفتگو در تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی

از نظر علامه اگر افراد جامعه مانند اعضاء بدن با همدیگر هماهنگی و وحدت حقیقی داشته باشند و اجتماعی فکر کنند، انسان نه به عنوان عنصری مستقل، بلکه وابسته و مرتبط به دیگران و جزء جدایی‌ناپذیر جامعه خواهد بود. منافع فرد، جزئی از منافع اجتماع و خیر اجتماع، خیر او و شر اجتماع شر اوست. به باور علامه تربیت اجتماعی باید افراد را طوری پرورش دهد که همواره به نفع اجتماع فکر کنند و از خودخواهی بپرهیزند؛ یعنی برای اقدام به هر کار یا تصمیمی، قبل از خود، مصالح و منافع جامعه را در نظر بگیرند و هرگز به کاری اقدام نکنند که به ضرر جامعه باشد، حتی اگر برای خودش هم سود داشته باشد. با چنین طرز تفکری جامعه دارای شخصیت واحدی می‌گردد و اختلاف از آن رخت بر می‌بندد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۶۷). از چنین تفکری که در جامعه‌ای با شخصیت و روحی به هم پیوسته تشکیل می‌گردد، می‌توان به خرد جمعی تعبیر نمود.

به عقیده علامه بحث، استدلال و گفتگوی اجتماعی و تعامل فکر و اندیشه، جایگاه ویژه‌ای در فهم، دریافت و کشف حقیقت دارد. وی معتقد بود که خود قرآن نیز برای کامل نمودن شناخت افراد از روش پرسش و پاسخ استفاده نموده است. از این رو است که روش مباحثه از روش‌های تربیتی اسلام قرار می‌گیرد که در برخی آیات و روایات به آن اشاره شده است. به عنوان مثال قرآن می‌فرماید: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَ جَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَ هُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ؛ مردم را با برهان و اندرز نیکو به راه پروردگارت فرا خوان و در این رهگذر با بهترین شیوه با آنان مجادله کن. قطعاً پروردگار تو به کسی که از راه او گم گشته داناتر است و او به هدایت یافتگان نیز آگاه‌تر است) (نحل، ۱۲۵).

همچنین علامه ذیل تفسیر آیه (وَمَنْ نُعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِي الْخَلْقِ أَفَلَا يَعْقِلُونَ؛ هر کس را که طول عمر دهیم در آفرینش واژگونه می‌کنیم) (و به ناتوانی کودکی باز می‌گردانیم)

آیا اندیشه نمی‌کنند؟) (یاسین، ۶۸) ضرورت مواجه ساختن مرتبی را با سوال مطرح می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۱۷: ۱۰۸). وی معتقد است خداوند در برخی آیات قرآن به مردم تعلیم داده که چگونه سوال کنند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۲: ۲۳۹). علامه خود در تفسیر المیزان برای تبیین بهتر مراد الهی، این شیوه (پرسش و پاسخ) را مراعات کرده و در جاهایی با طرح یک پرسش به زوایای پنهان موضوع وارد شده و با پاسخ‌های منطقی خود به تفهیم مطالب کمک کرده است. به عقیده علامه، پیامبران الهی پیوسته خود را در هنگام بحث و گفتگو یکی از افراد مردم به حساب می‌آوردند و با هر طبقه‌ای به میزان استعداد و فهم‌شان رفتار و گفتگو می‌کردند (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷: ۴۷).

اهمیت نظریه علامه در این جاست که می‌توان با هر متفکر دگراندیشی وارد گفتگو شد. وی در این خصوص معتقد است: اسلام کسانی را که فکر سالم داشته و استعداد درک نظریه‌های علمی و استدلال‌های عقلی و منطقی را دارند، از راه استدلال آزاد تربیت می‌کند؛ نه این که نخست مواد اعتقادی خود را به آنان تحمیل و تلقین نماید و سپس برای دفاع از آن‌ها دلیل و حجت بترشد. کتاب و سنت از این‌گونه استدلال‌ها پر است (طباطبایی، ۱۳۷۱: ۳۱). علامه خود در هنگام تدریس نیز به همین سبک عمل می‌نمود و ضمن اعتقاد به روش گفتگوی آزاد و بحث و بیان استدلال در فهم دین، بر این شیوه در رشد فرهنگی به جهت نیل به سعادت و خوشبختی بشر نیز تأکید داشت.

عمل در اندیشه علامه طباطبایی

ساحت عمل از مهم‌ترین ساحت‌های وجودی انسان نزد علامه است. در حقیقت، عمل عرصه تحقق و تجلی محتوا و کیفیت ساحت‌های ادراکی و فطری است. عمل، تحقق اراده، خواست ادراکی و گرایش‌های فطری انسان است (موسوی‌مقدم و علیزمانی، ۱۳۹۰: ۶۸). از نظر علامه منظور از عمل و کار، مجموعه‌ای است از حرکات و سکنات که انسان با شعور و اراده برای رسیدن به یکی از مقاصد خود، روی اجسام انجام می‌دهد. آنچه وحدت عمل را تأمین می‌کند، نیت یا اندیشه است. برای انجام یک عمل در جهان خارج دو دسته فعالیت لازم است. دسته اول فعالیت، صرفاً در درون ما

روی می‌دهد، مثل این که مقصدی را در نظر می‌گیریم و درباره آن می‌اندیشیم و رابطه آن را با خودمان تحلیل می‌کنیم و برای آن تصمیم می‌گیریم. دسته دوم از فعالیت‌ها، مجموعه اموری است که در جهان خارج و به کمک اندام‌های بدنی و ابزارهای مادی آن را محقق می‌سازیم (افشارکرمانی، ۱۳۹۰: ۶۶-۶۷). علامه طباطبایی مبادرت به عمل را در بلندمدت، موجب کسب ملکه در وجود انسان ذکر می‌کند و این ملکات هستند که حقیقت انسان را شکل می‌دهند (طباطبایی، ۱۳۸۶: ج ۶). اهمیت این امر تا آنجاست که در قرآن، درباره پسر نوح چنین بیان شده است: قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلِنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ. گفت ای نوح او در حقیقت از کسان تو نیست او [دارای] کرداری ناشایسته است پس چیزی را که بدان علم نداری از من مخواه، من به تو اندرز می‌دهم که مبادا از نادانان باشی (هود: ۴۶) (اشعری، باقری و حسینی، ۱۳۹۱: ۹۶). به بیان دیگر علامه معتقد است اعمالی که از آدمی سر می‌زند، همانگونه که از عمق وجود و ویژگی‌های نفسانی و احوال درونی او نشأت می‌گیرد، تأثیری متقابل بر وجود او نیز دارد و عمل، هم از نفس تأثیر می‌گیرد و هم بر نفس تأثیر می‌گذارد. این ویژگی عمل، دلالت‌های تربیتی و اجتماعی مهمی دارد که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهد شد.

نسبت نظر و عمل در اندیشه علامه طباطبایی

در دیدگاه علامه ویژگی مهم علم، عمل به آن چیزی است که کشف می‌شود و شناخت با عمل به کمال می‌رسد (مؤمنی، خائف‌الهی، اکبریان و دانایی‌فرد، ۱۳۹۰: ۱۳۱). همانگونه که ملاحظه می‌شود، علامه شناختی را که به عمل ختم نشود، کامل نمی‌داند. نکته مهم این است که علامه به عنوان یک اندیشمند مسلمان، این شناخت و عمل متناسب با آن را به اندیشه دینی پیوند می‌دهد؛ بدین نحو که کمال انسانیت و هدف نهایی زندگی انسان از نظر وی در این است که انسان به وجود آفریننده آسمان‌ها، زمین و کل پدیده‌های عالم اعتقاد داشته باشد، آنگاه در مرحله عمل، هر عملی که انجام می‌دهد، حاکی از بندگی او به خداوند است. علامه در این مورد می‌گوید: از نظر اسلام هیچ هدفی برای آفرینش انسان و زندگی او نیست، جز ایمان و توحید خداوند متعال در مرحله اعتقاد و عمل؛ یعنی اسلام کمال انسانیت و هدف نهایی انسان را در

اعتقاد به خدایی می‌داند که همه پدیده‌ها و موجودات را آفریده و بازگشت همه به سوی اوست. پس از تحصیل چنین ایمان و اعتقادی، همه اعمالش حاکی از بندگی او به خداوند متعال است (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷: ۳۴-۳۳). به اعتقاد علامه قرآن نیز همین هدف را دنبال می‌کند و قرآن در طول ۲۳ سال، برای آموزش مردم، آنان را به انجام اعمال وادار کرد و پس از انجام اعمال، آن‌ها را تجزیه و تحلیل کرده، صلاح، فساد و اشتباهاتی را که در عمل داشتند، بیان کرد و تعلیمات بعدی‌اش را با همین تجزیه و تحلیل آغاز کرد؛ بدین ترتیب نواقص و موارد انحراف را مذمت و نقاط قوت را مدح و تحسین کرد (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷: ۳۸).

حال این سؤال مطرح است که علامه در خصوص فاصله یا تناقض میان نظر و عمل چه تحلیلی دارد؟ به بیان دیگر علامه علت آن که فردی برخلاف عقیده خود رفتار می‌کند را در چه می‌داند؟ علامه در تحلیل خود به دو عامل معرفت و اراده اشاره می‌کند. براساس دیدگاه وی شکاف میان نظر و عمل به وجود اشکال در سیستم اعتبارسازی در لحظه عمل مربوط می‌شود که ناشی از ضعف اراده و مقاومت نفس در برابر هواهای نفسانی است (وجدانی، ایمانی، اکبریان و صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۹۱ الف: ۷). اعتبارسازی یا نظریه اعتباریات، تأملی فلسفی در مورد مجموعه‌ای از موضوعاتی همچون «ماهیت باید»، «ماهیت حسن و قبح» و «ماهیت نهادهای اجتماعی» است (دانایی‌فرد، سوزنجی و جوانعلی‌آذر، ۱۳۹۴: ۱۳۷). این نظریه بر تمامی مباحث فلسفه علامه طباطبایی سایه افکنده است.

علامه این ضعف اراده را به نبود معرفت و وجود جهالت پیوند می‌دهد. به عقیده وی، معرفت مقدمه هر عمل ارادی است. انسان تنها آن کاری را اراده می‌کند که کمال خود تشخیص بدهد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۱: ۴۷۰). کسی که به زشتی گناه واقف است اما با انگیزه هوای نفس و دعوت شهوت یا غضب مرتکب عمل زشت می‌شود، در حقیقت، واقعیت امر بر او پوشیده مانده و کوران برخاسته در دلش، چشم عقلش را که ممیز بین خوبی‌ها و بدی‌ها است، پوشانده است (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۱ الف: ۱۵). نزد علامه وجود دو عنصر معرفت و اراده برای عمل نمودن به میزانی است که وی با وجود قائل بودن به فطرت خدایی هم، آن را برای عمل نمودن کافی نمی‌داند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۱۲: ۳۷). زیرا اگر چنین بود نباید هیچ فردی و هیچ

اجتماعی فاسد گردد و می‌بایست همه بر روش حق و عدالت عمل می‌نمودند. به تعبیر علامه اول باید به اعمال صالح و اخلاق فاضله عالم شد و بعد به آن عمل کرد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۱۹: ۴۴۸).

ابعاد اجتماعی عمل در اندیشه علامه طباطبایی

علامه اصالت توأم فرد و جمع را می‌پذیرد. وی در این جهت‌گیری تا جایی پیش می‌رود که نیرو و اراده جامعه را قوی‌تر از نیروی فرد دانسته و معتقد است موقع تعارض نیروها و ویژگی‌های فردی و اجتماعی، اجتماع بر فرد غلبه می‌کند. به همین دلیل است که اراده فرد نمی‌تواند با اراده جمعیت معارضه نماید و اگر جامعه‌ای بخواهد امری را تحقق بخشد، فرد نیز ناچار است تابع آن شود و هر پیشامدی را که در نتیجه تحقق آن امر به وجود آمد، تحمل نماید. موارد بسیار دیگری نیز وجود دارد که در آن‌ها فرد مجبور است تابع جامعه باشد و اراده کل را بر اراده خود ترجیح دهد؛ مثل پیروی از رسوم و عادات قومی. حتی گاه اراده جامعه آن قدر قوی است که اراده و شعور فرد را نیز سلب می‌نماید (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۵۴-۱۵۳). علامه در توضیح علت تأثیرپذیری فرد از جامعه به ویژگی الگوپذیری فرد از اطرافیان اشاره می‌کند. البته تأثیر الگو به تأثیرات منفی محدود نیست و اگر انسان شاهد مردمانی در جامعه باشد که به حق عمل می‌کنند، او هم بدون واگهی و بدون درنگ به انجام دادن آن دست می‌زند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۶: ۱۱۷). بر این اساس علامه به تأثیر جامعه بر فرد توجه دارد که عبارتند از:

۱. **شکوفایی استعدادهای فردی:** از نظر علامه شکوفایی فطرت به محیط اجتماعی و فرهنگی مناسب نیاز دارد، زیرا انسان موجودی است که در تعامل با دیگران و مناسبات اجتماعی رشد می‌کند و به‌شدت از آن تأثیر می‌پذیرد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۵۳). معاشرت و مصاحبت با نیکوکاران و صالحان موجب برانگیختگی، تحریک انگیزه و بیدار شدن استعدادهای خفته‌تری می‌شود. همچنان که وجود باورهای مادی‌گرایانه در جامعه، زمینه‌های کاملاً متفاوتی را برای شنیده شدن ندای فطرت فراهم می‌آورد (وجدانی، ایمانی، اکبریانی و صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۹۱: ب: ۲۴).

۲. **مسئولیت پذیری اجتماعی:** از نظر علامه انسان اجتماعی در زندگی اجتماعی اش به افرادی نیازمند است که معتدل بوده و به رفتار اجتماعی آنان اعتماد داشته باشد. علامه میان مسئولیت اجتماعی و رشد اخلاق پیوند برقرار نموده و معتقد است که جامعه زنده و حساس از نظارت مستقیم و همگانی اجتماعی نقش بسزایی در تحریک و زنده نگه داشتن اخلاق ایفاء می کند (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۵۴). بنابراین وجود جوّ اجتماعی حساس به اخلاق و حس مسئولیت جمعی به عنوان یکی از عوامل مؤثر در عملکرد اخلاقی به شمار می رود (وجدانی، ایمانی، اکبریان و صادق زاده قمصری، ۱۳۹۲: ۱۸).

۳. **وحدت جمعی:** از جمله نیازهای فطری انسان، ارتباط و اتحاد وی با دیگران، وحدت اجتماعی و برخورداری از امنیت اجتماعی است. براساس وحدت و امنیت اجتماعی است که ارزش های اخلاقی در نهاد بشر شکوفا می شوند و رشد می نمایند؛ زیرا انسانی که در اجتماعی واحد و امن زندگی می کند، نمی تواند نسبت به هم نوعان و افراد پیرامون خود بی اعتنا باشد و فقط اصلاح و مصلحت خویش را در نظر داشته باشد. در حقیقت وحدت اجتماعی، انسان ها را متوجه مسئولیت های اجتماعی و عمل به وظایفی که آن ها در برابر جامعه و افراد آن دارند، می نماید (سلطانی رنانی، ۱۳۹۲: ۲۵۹). به باور علامه تربیت اجتماعی باید افراد را طوری پرورش دهد که همواره به نفع اجتماع فکر کنند و از خودخواهی بپرهیزند؛ یعنی برای اقدام به هر کار یا تصمیمی قبل از خود، مصالح و منافع جامعه را در نظر بگیرند. با چنین طرز تفکری جامعه دارای شخصیت واحدی می گردد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۴: ۱۶۷). علامه طباطبایی شیوه مصون سازی فرد در برابر هجمه و نیروی جمعی را در روشنگری و آگاهی بخشی می داند؛ بدین ترتیب که وی از تبلیغات سوء به «لهو الحدیث» نام برده است (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۱۶: ۳۱۴-۳۱۳). بنابراین از دیدگاه وی پرورش روحیه مقاومت در برابر تبلیغات سوء و انحرافی موجود در جامعه از طریق ارائه حقایق به مردم باید به عنوان یک هدف اجتماعی مورد توجه قرار گیرد.

ب. دیدگاه لیپمن پیرامون تفکر اجتماعی

لیپمن تفکر اجتماعی را از دو بعد نظری و عملی مورد بحث و بررسی قرار داده که این ابعاد به طور مختصر در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. دیدگاه لیپمن پیرامون تفکر اجتماعی

ابعاد	مؤلفه‌ها
نظری	اجتماع پژوهشی ابزار پرورش تفکر
عملی	گرایش به اجتماع و تقویت روحیه جمعی
	ارتقاء اعتماد به نفس و تقویت حس ارزشمندی
	تعامل توأم با احترام
	خود اصلاح‌گری
	عقلانیت رفتاری و رفتار عقلانی
	تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی
	امنیت فکری، اعتماد عملی
	زیست اخلاق‌مدار

اجتماع پژوهشی ابزار پرورش تفکر

با توجه به جایگاه رفیع پرورش تفکر و عقلانیت در فبک، این سؤال پیش روی ماست که این برنامه جهت رسیدن به هدف اصلی خود که پرورش کودکانی خردمند و اندیشه‌ورز می‌باشد از چه ابزاری سود می‌برد و از چه راهکارهایی بهره می‌گیرد؟ جهت پاسخ به این پرسش می‌بایست مکتب عمل‌گرایی^۱ به عنوان یکی از تأثیرگذارترین اندیشه‌ها بر اندیشه لیپمن مورد تحلیل و واکاوی قرار گرفت.

در فلسفه عمل‌گرایی اعتقاد بر این است که شناخت انسان به دلیل کسب تجربه‌های تازه به‌طور مستمر در حال تغییر است. بنابراین دانش و محتوای از پیش طراحی شده

1. pragmatism

که نقشه راه زندگی انسان باشد، وجود ندارد. آنچه دانش به حساب می‌آید، چیزی است که کودکان در حین زندگی عملی و همگام با آن و در اثر تجربه کسب می‌کنند (ستاری، ۱۳۹۳: ۴۱). از سوی دیگر به باور دیویی^۱، آدمی ماهیتی دوگانه دارد که از طرفی، حاصل تعامل‌های اجتماعی و زبانی و از طرف دیگر حاصل تعامل‌های طبیعی است. بدین ترتیب، ذهن آدمی از پیش آشکار نیست؛ بلکه پدیدار شونده و تحول‌یابنده است که در طی زندگی آدمی و از پس تعامل‌های اجتماعی و زبانی وی و نیز تعامل‌های طبیعی پدیدار می‌شود (ضرغامی، ۱۳۹۴: ۱۱۹). دیویی براساس دیدگاه خویش درباره ذهن، تفکر را نیز در بستر تعاملات انسانی با محیط‌های طبیعی-اجتماعی پیرامون خویش معنا می‌کند. از نظر وی، تفکر در نقطه تلاقی آدمی با محیط خویش و در هنگام بروز عدم تعادل آغاز می‌شود. این رویکرد بر لیپمن نیز تأثیری عمیق گذاشته و لیپمن نیز برای تفکر شکلی اجتماعی قائل می‌گردد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۲۱). وی این بُعد اجتماعی را در قالب اجتماع پژوهشی ارائه می‌دهد.

فبک با همه ابعادش همگی در اجتماع پژوهشی نمود می‌یابد. به بیان صحیح‌تر، اجتماع پژوهشی دستمایه‌ای است که فبک با تمام ابعاد و مؤلفه‌هایش در آن به‌طور عملی منعکس می‌گردد؛ زیرا اجتماع پژوهشی، اجتماعی قدرتمند و کارا و مبتنی بر گفتگوست که به صورت اقدامی اساسی و پایه‌ای، فلسفه را به صورت عملی کلی و جمعی بازسازی می‌نماید (کندی^۲، ۲۰۱۲: ۵۰). لذا این امر را برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر می‌کند که به جای یادگیرندگان منفعل، به خودشان به عنوان متفکرانی فعال، مکتشفان و نیز به عنوان موجوداتی ارزشمند بنگرند (مرعشی، ۱۳۸۸: ۱۴۷). لیپمن برای این که تحقیق و کندوکاو را محور آموزش سازد، پیشنهاد می‌کند که کلاس‌های درس تبدیل به حلقه‌ها یا اجتماع‌هایی شوند که در آن‌ها از رابطه دوستی و همکاری در جهت مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال شود. این فضای مشترک مثبت، جایگزین فضای رقابتی و نیمه خصمانه‌ای می‌شود که در بسیاری از کلاس‌های دوران کودکی گذشته رواج داشته است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۴). نکته قابل توجه در این میان این است که اغلب دانش‌آموزان نمی‌توانند در مقابل این نوع گفتگوی کلاسی پر معنا مقاومت کنند؛

1. Dewey
2. Kennedy

بدین معنا که نمی‌توانند در آن شرکت نکرده و تأملاتشان را بیان نکنند؛ بنابراین نه فقط از طریق آموزش مستقیم که در بستر کار و به‌طور عملی مهارت‌های شناختی و اجتماعی به دست می‌آید.

از مهارت‌های اولیه که چنانچه فردی به آن‌ها مجهز باشد می‌تواند بسیاری از هیجان‌های مخرب را از خود دور کرده و از سلامت روانی بیشتری برخوردار باشد، می‌توان هنر ارتباط برقرار کردن و هنر گفتگو با دیگران را نام برد (سیف‌نراقی، قبادیان، نادری و شریعتمداری، ۱۳۹۰: ۳۸). به عقیده لیپمن اگر بخواهیم کودکان‌مان در آینده به بزرگسالانی اندیشمند تبدیل شوند، باید آن‌ها را تشویق کنیم تا کودکانی اندیشه‌ورز باشند و برای رسیدن به این هدف باید آن‌ها را به بحث کردن تشویق کنیم. به همین دلیل بخش مهمی از برنامه فلسفه برای کودکان شامل گفتگوهای اندیشمندانه و شوق برانگیز است (فیشر، ۱۳۹۱: ۲۷۲). نحوه اجرا بدین‌گونه است که شاگردان کلاس‌های سطوح مختلف، به همراه معلم‌شان حلقه‌وار دور هم می‌نشینند؛ کلاس با قرائت بخشی از یک داستان توسط دانش‌آموزان آغاز می‌شود. در ادامه توسط معلم یک سؤال کلی از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود. مانند: چه چیزی در این متن جالب، سؤال برانگیز یا مبهم بود؟ سپس کودکان نکات مورد علاقه خود را به ترتیب مطرح می‌کنند و معلم این نکات را لیست می‌کند؛ سپس از میان این پیشنهادات، موضوعی انتخاب و بحث و گفتگوی فلسفی پیرامون آن آغاز می‌شود (ناجی و خطیبی‌مقدم، ۱۳۸۹: ۱۲۶). نکته مهم در این شیوه استفاده از قصه و داستان به عنوان محرک و آغاز گفتگوی کودکان در اجتماع پژوهشی است.

کارکردهای اجتماع پژوهشی در مقام عمل در اندیشه لیپمن

لیپمن (۲۰۰۳) برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های اجتماع پژوهشی را در همه شمولی، مشارکت، معرفت مشترک، جستجوی معنا، تأمل و تعمق، بی‌طرفی، شیوه چالش بی‌غرضانه، معقولیت و خوداصلاحی می‌داند. اگر قصد داشته باشیم که در موارد فوق، وجه اشتراک و نقطه کانونی را بیابیم، می‌توانیم به عقلانیت و تفکر اشاره نماییم. کودکان از طریق مشارکت در استدلال گروهی، نظرها و عقاید مختلفی را از منابع مختلف فرامی‌گیرند؛ آن‌ها پی می‌برند که می‌توانند تفکر بهتر و منسجم‌تری داشته

باشند، می‌توانند با دقت بیشتر، نظرهای خودشان را مطرح کرده و دیدگاه‌های بدیل را پیشنهاد و کشف کنند (مرعشی و قانلی، ۱۳۹۴: ۵۰-۴۹). چنین عقلانیتی خود زمینه تحقق و نائل شدن به تفکر صحیح است. عمده‌ترین کارکردهای اجتماع پژوهشی عبارتند از:

گرایش به اجتماع و تقویت روحیه جمعی

مهارت‌های برقراری روابط اجتماعی، یکی از عناصر اجتماعی شدن در کلیه فرهنگ‌ها و جوامع است (هدایتی، قانلی، شفیع‌آبادی و یونسی، ۱۳۸۹: ۱۳۴). از نظر دیویی، ریشه کوشش آدمی در رسیدن به بینش و اقدام به مشارکت با دیگران نه از سرشت و طبیعت وی، بلکه ناشی از شرایط اجتماعی و فرهنگی خاص هر جامعه است (کلاوی، ۱۹۹۳: ۲۱). از این رو حضور در حلقه‌های کندوکاو، محیطی است که زمینه نائل شدن به مهارت‌های مورد نظر را فراهم می‌آورد. زیرا حضور در پژوهش گروهی که مبتنی بر تأمل است، نه تنها بر شناخت {دانش‌آموزان} که بر ابعاد اجتماعی آنان نیز تأثیر می‌گذارد (کانوتو^۲، ۲۰۱۵: ۵). در حقیقت اجتماع کلاسی برای دانش‌آموزانی که در آن شرکت می‌کنند، شکلی از زندگی است؛ از یک سو آنان می‌آموزند که بین تفکرات و سخنانشان ارتباط برقرار کنند و از سوی دیگر، آن‌ها را با اعمالشان مرتبط می‌کند (مرعشی، ۱۳۸۸: ۱۴۷). دانیل^۳، اشلیفر^۴ و لوبویی^۵ (۱۹۹۲) معتقدند: حلقه کندوکاو به کوچک‌ترها کمک می‌کند جایگاه خود را در جهان بیابند، عادات خوب را تزیق کرده و شخصیت آنان را تقویت می‌کند. مصالح فردی و جمعی را یکپارچه می‌سازد. اجتماع پژوهشی به دلیل ساختار و ماهیتی که دارد عاملی در ترویج تساوی، عدالت و برابری است. در فرایند پژوهش گروهی هیچکس به داشتن نقش برتر و پرقدردتر نسبت به دیگران شناخته نمی‌شود. همه از حق اظهار بیان مساوی برخوردارند و همه صداها شنیده می‌شود؛ از این رو آن چه در این میان تقویت می‌گردد، ترویج برابری است.

1. Callaway
2. Canuto
3. Daniel
4. Schleifer
5. Lebouis

ارتقاء اعتماد به نفس و تقویت حس ارزشمندی

اجتماع پژوهشی این امتیاز را داراست که باعث می‌گردد نحوه تصور کودکان از خود، از یادگیرندگانی منفعل به متفکرانی فعال، از یک فرد پذیرای دانش به افرادی کاشف و از حالتی شیء مانند به موجوداتی ارزشمند و ارزش‌گذار تغییر یابد (اسپلیتر^۱ و شارپ^۲، ۱۹۹۵: ۲۱). در اجتماع کندوکاو، کودکان آزادانه تبادل نظر می‌کنند و به نظریات یکدیگر احترام می‌گذارند و به همه کودکان فرصت داده می‌شود تا در بحث مشارکت کنند و همین اصل موجب می‌گردد کودکان اعتماد به نفس لازم را به دست آورند و باور کنند که توانایی‌های بالقوه ارزشمندی دارند (سیف‌نراقی و همکاران، ۱۳۹۰: ۴۳). در این خصوص لیپمن خاطر نشان می‌سازد که توجه و تأیید توأم با احترام به عقاید دیگران، شیوه مهمی در ایجاد رضایت شخصی و اعتماد به نفس در آن‌ها است (گرین^۳، کاندی^۴ و چیگوننا^۵، ۲۰۱۲: ۳۲۱).

تعامل توأم با احترام

در یک اجتماع پژوهشی، دانش‌آموزان به صورت تعاملی و رو در رو با هم ارتباط برقرار می‌کنند. در چنین اجتماعی، عقاید و نظریات رد و بدل شده، و دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که عقاید و نظریات دیگران، درست همانند نظریات خودشان ارزشمند است؛ هرچند که ممکن است نظریاتشان درست هم نباشد (مرعشی، ۱۳۸۸: ۱۲۸). در این اجتماع، دانش‌آموزان به سخنان هم گوش داده و از همدیگر وضوح‌بخشی^۶ به گفته‌هایشان را مطالبه می‌کنند. همچنین می‌آموزند که با دلیل و استدلال، با نظرات دیگران مخالفت کنند و یاد می‌گیرند که دیدگاه و نظرات، با هم تفاوت‌های بسیاری دارند و لازم است که به دیدگاه‌های مختلف احترام گذاشت (لوکی^۷، ۲۰۱۲: ۳۳). این احترام تأثیری متقابل داشته و باعث می‌گردد ما خود نیز مورد احترام سایرین

1. Splitter
2. Sharp
3. Green
4. Condy
5. Chigona
6. clarification
7. Lukey

قرار بگیریم زیرا بیشتر تعاملات اجتماعی، شکلی از یک نوع قرارداد هستند (فونتاناً، ۱۳۸۲: ۸۰). از آنجا که ویژگی یک اجتماع پژوهشی، احترام به اشخاص، احترام به حقیقت و احترام به پژوهشگری است (گرین و همکاران، ۲۰۱۲: ۳۲۲)، در کنار ارتقاء تفکر و رشد در ابعاد مختلف، میزان توجه و احترام به سایر اعضای جامعه ترویج و تقویت می‌گردد. جکسون^۲ (۲۰۰۱: ۴۶۰) در تعمیمی وسیع‌تر توصیه می‌نماید: هر کلاس درس باید تبدیل به اجتماعی امن و عقل محور گردد، مکانی که دانش‌آموزان دیگر نگران مسائلی از قبیل نادیده گرفته شدن، دست‌کم گرفته شدن و تمسخر از جانب همکلاس‌هایشان و معلم در هنگامی که نظر شخصی خود را بیان می‌کنند، نباشند و همه اعضا با احترام نسبت به هم رفتار نمایند. در این نوع از کلاس، اعضا گروه با احترام، هر نظر و پرسشی را پذیرا هستند و احترام به دیگر افراد گروه، امری بدیهی فرض می‌گردد.

خود اصلاح‌گری

در اجتماع پژوهشی ایده‌های مطرح شده از جانب اعضا گروه، ابهام‌زدایی، هماهنگی، اولویت‌بندی و ارزیابی می‌شوند (کندی، ۲۰۱۲: ۴۰). کودکان قادرند عقاید و احساسات خود را در گروه نمایان سازند و این فرصت را می‌یابند که با عقاید، ارزش و مرام خود و دیگران بیشتر آشنا شده و آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند (کیزل^۳، ۲۰۱۵: ۱۵۷). از این رو در این حلقه، نوعی ویژگی خود اصلاحی وجود دارد. یعنی همه اعضا حلقه، مسائل و آراء همدیگر را زیر ذره‌بین گذاشته و تلاش می‌کنند فرضیه‌های جایگزینی را به عنوان راه‌حل ممکن برای مسئله و مشکل مورد نظر ارائه کنند (ناجی و خطیبی مقدم، ۱۳۸۹: ۱۲۶). به بیان دیگر در یک حلقه کندوکاو هدف این نیست که به دانش‌آموزان عقیده یا ایده‌ای تحمیل شود و هیچ اشکالی ندارد اگر دانش‌آموزان در فرایند کاوشگری، نظرهای خود را عوض کنند. در گام بعدی، فرایند خودترمیمی از دایره فرد فراتر رفته و شامل فرهنگ و جامعه‌ای که در آن به سر برده می‌شود نیز می‌گردد.

1. Fontana
2. Jackson
3. Kizel

عقلانیت رفتاری و رفتار عقلانی

عقلانیت اساساً یک منش اجتماعی است. یعنی فرد منطقی به سایرین احترام می‌گذارد و نظریات و احساسات آن‌ها را در نظر می‌گیرد. فرد عاقل و منطقی همواره مایل است حرف‌های دیگران را گوش دهد. بدین ترتیب، عقلانی بودن بر اهمیت گفتگو و گوش دادن فعال دلالت دارد. عقلانیت هم به عنوان یک هدف و هم به عنوان شکلی از رفتار پویا، سنگ‌بنای اجتماع پژوهشی را تشکیل می‌دهد. کودکان از طریق مشارکت در استدلال گروهی، نظریات و عقاید مختلفی را از منابع مختلف فرامی‌گیرند. آن‌ها پی می‌برند که می‌توانند تفکر بهتر و منسجم‌تری داشته باشند؛ می‌توانند با دقت بیشتر، نظریات خودشان را مطرح کنند و نظریات بدیل را پیشنهاد و کشف کنند (مرعشی، ۱۳۸۸: ۱۸). برنامه فلسفه برای کودکان به آن‌ها نمی‌گوید به چه چیزی فکر کنند؛ این در نهایت به خود کودک بستگی دارد، بلکه فلسفه ابزار عقلی، اجتماعی و عاطفی را که برای تفکری خردمندانه و مستدل لازم است، در اختیار کودک قرار می‌دهد و به وسیله کاوشگری جمعی در کلاس، او را ترغیب می‌کند تا با تعهد و شجاعت آنگونه رفتار کند که فکر می‌کند (ناجی، ۱۳۸۷: ۷۸). از این رو شرکت در اجتماع پژوهشی در کارکردی دو سویه، هم موجب تقویت اندیشه و تفکر در انجام عمل و رفتار کودک می‌گردد و هم کودک به گونه‌ای رفتار می‌کند که اندیشه و تفکر وی تقویت می‌گردد.

تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی

وجود شهروندانی که با نقش خود در جامعه آشنا بوده، از وظایف و حقوق خود و دیگران آگاهی داشته و در ایفاء نقش و وظیفه خود تعهد داشته باشند، از شاخصه‌های یک جامعه بهنجار و پیشرو می‌باشد. چنین مشخصه‌ای ارتباط مستقیم با اندیشه و دیدگاه اعضاء جامعه داشته و عنصر تعقل و فهم، زمینه‌ساز بروز چنین رفتاری می‌باشد. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با کمک به رشد تفکر و مهارت‌های اجتماعی در کلاس، این امکان را به کودکان می‌دهد تا از انعطاف فکری و مهارت‌های اندیشیدن (انتقادی)،

خلاقانه^۱، مراقبتی^۲ برخوردار گردند. کودکان برای بقاء و رشد در این دنیای به سرعت متحول که ویژگی بارز آن عدم اطمینان و یقین می باشد، به این مهارت‌ها نیازمند هستند. در تمرین‌های کلاسی، معلمان می‌توانند کودکان را در کشف چگونگی تجزیه و ترکیب، قضاوت، ساخت معرفت و کاربرد آن‌ها در موقعیت واقعی زندگی یاری رسانند. با رشد تفکر و مهارت‌های اجتماعی کودکان در کلاس درس، فلسفه برای کودکان قادر خواهد بود به کودکان در حیاتی عقلایی و خلاقانه و داشتن تعهد مسئولانه در دنیای واقعی کمک نموده و در نهایت در تبدیل این دنیا به مکانی بهتر مشارکت داشته باشد (ونتر^۳ و هیگز^۴، ۲۰۱۴: ۱۵).

امنیت فکری، اعتماد عملی

تأکید بر توجه و احترام در اجتماع پژوهشی، جوی از اعتماد را به وجود می‌آورد. در چنین اجتماعی، دانش‌آموزان به هم اعتماد می‌کنند. اعتماد، اطمینان ایجاد می‌کند؛ خطرپذیری خلاقانه را تسهیل می‌کند و کودکان را ترغیب می‌کند تا تلاش کنند دریابند که چگونه فکر می‌کنند (مرعشی، ۱۳۸۸: ۱۱۷). از این رو، کودکان پس از شرکت در اجتماع پژوهش فلسفی، در ارتباطات اجتماعی به راحتی ابراز عقیده نموده و خودسانسوری نمی‌کنند (هدایتی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴۰). البته می‌بایست خاطر نشان ساخت که به منظور پروراندن محیطی که دانش‌آموزان بتوانند در پژوهش و گفتگوهای گروهی به طور مسئولانه‌ای مشارکت نمایند، لازم است که احساس اطمینان و امنیت کافی برای انجام ریسک را داشته باشند. بدون وجود نشانه‌های امنیت فکری در یک جامعه، دانش‌آموزان هزینه ریسک را تقبل ننموده و با اهمیت و فواید چنین عملی آشنا نخواهند شد (جونز^۵، ۲۰۱۲: ۶۲-۶۱).

زیست اخلاق‌مدار

در اجتماع پژوهشی به علت حاکم بودن فضای پژوهش، نه تنها تفکر و خلاقیت رشد می‌کند، بلکه اصول اخلاقی همچون تحمل دیگران، سعه صدر، مدارا و احترام به

1. creativity thinking
2. caring thinking
3. Venter
4. Higgs
5. Jones

دیگران نیز پرورش می‌یابد (مرعشی، صفایی مقدم و خزامی، ۱۳۸۹: ۸۵). در این برنامه کودکان با مشاهده واکنش دیگران، خود پیش‌بینی واکنش‌ها، تجربه واکنش‌های شخصی و ضوابط کلامی و عملی، رفتار هنجارگرا را فرامی‌گیرند و این روند آن‌ها را در پرورش توانمندی‌های فردی و اخلاقی و سازگار شدن با هنجارهای جامعه یاری می‌رساند (خزامی، ۱۳۸۸: ۸۸). کودکان با شرکت در آن، عادت‌های اجتماعی لازم برای کردار اخلاقی نیک را در خود پرورش می‌دهند (نقدعلی و پناهی، ۱۳۹۰: ۱۰۸).

ج. مقایسه دیدگاه لیپمن و علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی

آنچه تاکنون مورد بحث و بررسی قرار گرفت، تحلیل دیدگاه علامه طباطبایی و لیپمن در خصوص تفکر اجتماعی بوده است. نکته مهم در اینجا این است که بتوانیم شباهت‌ها و تفاوت‌های فکری هر دو را در خصوص تفکر اجتماعی استنباط نماییم؛ امری که در این بخش بدان پرداخته شده است. بدین صورت به شیوه تطبیقی، به ترتیب اشتراکات و افتراقات مطرح شده‌اند. مهمترین این اشتراکات در جدول ۳ و مهمترین افتراقات در جدول ۴ مشخص شده است.

اشتراکات دیدگاه لیپمن و علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی

میان دیدگاه لیپمن و علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی اشتراکاتی وجود دارد که جهت استفاده بهینه از فبک در تعلیم و تربیت کشورمان ایران، شناسایی و توجه به آن‌ها ضروری می‌باشد. مهم‌ترین این اشتراکات در جدول ۳ مشخص شده است.

جدول ۳. اشتراکات دیدگاه لیپمن و علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی

اشتراکات

توجه به فردیت در ضمن پذیرش شأن اجتماعی

جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی

توجه به امر گفتگو

رد نسبی‌نگری در اخلاق اجتماعی

توجه به فردیت در ضمن پذیرش شأن اجتماعی

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان اساس و محور خود را بر اجتماع قرار می‌دهد و اجتماع پژوهشی به عنوان کانون فبک، فعالیتی جمعی است. در نگاه اول، آنچه به ذهن خطور می‌کند، غلبه جمع‌گرایی در ساختار فبک است و این که فرد در چارچوبی قرار می‌گیرد که همچون اجزاء یک سیستم در خدمت آرمان و اهداف جمع باشد. لیپمن به عنوان بنیان‌گذار این نهضت، به میزان بسیاری، قدرت و اراده جمعی را می‌پذیرد؛ لیکن به دلیل خاستگاه غربی و عمل‌گرایانه خود، فردیت را ارج نهاده و اذعان دارد که فردیت تحت فشار و ساختار جمعیت قرار دارد، اما با این حال، فرد مغلوب جامعه نبوده و دارای حریم و شأن اختصاصی است. در حقیقت لیپمن، ساختاری اجتماعی را طراحی نموده که از دل آن فردیت تولید می‌شود؛ ولی فردیتی که فارغ از خودخواهی و خودنگری بوده و در تعامل با جمع هویت می‌یابد. در مقابل علامه طباطبایی، اندیشمندی که به جامعه، فراوان پرداخته و در تقابل میان دو رویکرد فردگرایی و جمع‌گرایی، شکل سومی تحت عنوان اصالت توأم فرد و جمع را بیان می‌دارد. وی در اندیشه خود جایگاهی والا را برای اجتماع در نظر می‌گیرد. با این فرد وجودی مستقل قائل است که قادر است در برابر اراده و روحیه جمعی مقاومت کرده و شأن خود را حفظ نماید. در نتیجه می‌توان اینگونه گفت که از جانب هر دو اندیشمند، در ضمن تعاملات اجتماعی و گروهی، فرد تصمیم‌گیرنده نهایی است، و حضور در گروه، نافی مسئولیت فردی نخواهد بود.

جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی

عقلانیت و تفکر، اصلی محوری در برنامه و اهداف فبک می‌باشد. در فبک، تفکر هم اساس کار و هم یک غایت محسوب می‌شود. لیپمن خود صراحتاً این نکته را تأیید کرده که هدف فبک این است که به کودکان کمک کرده تا فکورتر و معقول‌تر گردند. این جایگاه از تفکر در اندیشه علامه طباطبایی نیز مشاهده می‌شود. از دیدگاه وی حیات آدمی در واقع حیاتی فکری است و زندگی بشر تنها به وسیله ادراک و تفکر سامان می‌یابد. علامه وجه تمایز انسان از سایر موجودات را توان فکری و نظری او می‌داند و معتقد است که ایمان به خداوند باید از روی تفکر شکل گیرد. این تشابه در رابطه تفکر و اجتماع نیز وجود دارد، به نحوی که هم در نظر لیپمن و هم در اندیشه علامه، آدمی هر قدر که فکورتر و عقلانیت وی

افزون‌تر باشد، در تعاملات اجتماعی راه صحیح‌تر و عمل مناسب‌تر را اتخاذ خواهد نمود. نکته مهم این است که از جانب هر دو دیدگاه، پس از رشد تفکر، میان فردیت و جمعیت نوعی تعادل ایجاد می‌گردد.

توجه به امر گفتگو

ساختار برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر اجتماع پژوهشی بنا شده است. در اجتماع پژوهشی افراد، با مسائل و چالش‌هایی مواجه می‌شوند که با هم‌فکری تلاش می‌کنند به آن‌ها پاسخ دهند. ابزار این هم‌فکری و پرداختن به مشکلات، گفتگو است. در حقیقت گفتگو در بطن اجتماع پژوهشی قرار دارد و مبین تفکر اجتماعی است. به‌وسیله گفتگو، کودکان به چالش‌ها پاسخ گفته، استدلال کرده و دلایل خود را ارائه می‌نمایند؛ کار جمعی را تمرین کرده و سعی در نیل به خرد جمعی دارند. در واقع این گفتگو باعث ارتقاء اندیشه افراد حاضر در فبک می‌شود و اگر گفتگو را از فلسفه برای کودکان بگیریم، چیزی از آن باقی نمی‌ماند. در سوی دیگر، علامه طباطبایی نیز به بحث، استدلال و گفتگوی جمعی بهای زیادی می‌دهد؛ زیرا وی معتقد است که از این طریق می‌توان به کشف حقیقت نائل شد. به عقیده علامه، گفتگو امری است که مورد تأیید و تأکید قرآن بوده و خود قرآن نیز از آن به صورت پرسش و پاسخ بهره برده است. همچنین پیامبران نیز خود را یکی از مردم به حساب آورده و با هر طبقه‌ای از مردم جامعه به میزان فهم و استعدادشان گفتگو می‌نمودند. به عقیده علامه در جریان تعلیم و تربیت می‌بایست از این شیوه بهره گرفت و متربی را با پرسش مواجه ساخت. علامه خود نیز به این شیوه پایبند بوده و در تفسیر المیزان برای تبیین مفاهیم، از پرسش و پاسخ‌های متعددی بهره گرفته است. نکته مهم این است که انجام گفتگو مختص و محدود با قشر خاصی از هم‌فکران ما نیست، بلکه می‌توان با هر متفکر و هر اندیشه مخالفی نیز وارد بحث و گفتگو شد.

رد نسبی‌نگری در اخلاق اجتماعی

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان علی‌رغم خاستگاه غربی خود، در خصوص اخلاق، با نگرش نسبی‌نگرانه مخالفت می‌کند و لیپمن به صراحت، مخالفت خود را با نسبی‌گرایی اخلاقی اعلام می‌کند. در واقع در فبک به کودکان آموخته می‌شود که در مباحث اخلاقی و در هنگام داورهای ارزشی به موقعیت‌ها توجه کنند ولی این که امور اخلاقی نسبی

باشد را نمی‌پذیرد. در این برنامه با پرهیز از موقعیت‌نگری افراطی که منتهی به نسبی‌نگری می‌گردد، موقعیت‌نگری معتدل مد نظر قرار می‌گیرد. در این حالت فرد و قوه تفکر وی می‌تواند راهگشای وی در اتخاذ تصمیمات اخلاقی باشد. در سوی مقابل، علامه با استناد به نظریه اعتباریات خود، امور اخلاقی را به دو دسته اصول اخلاقی و مصادیق اخلاقی تقسیم می‌کند. وی معتقد است که اصول و احکام اخلاقی از ثبات، کلیت و جاودانگی برخوردارند، لیکن مصادیق اخلاقی دچار تغییر و تحول می‌شوند. به بیان ساده‌تر علامه بارد نسبی‌نگری اخلاقی بیان می‌دارد که جوامع به دلیل تفاوت‌های اجتماعی، تاریخی و رفتاری و موقعیت‌های متفاوتی که با یکدیگر دارند، در مصادیق دچار اختلاف می‌شوند، لیکن این امر به حیطة اصول تسری نمی‌یابد. به عنوان مثال مفهومی مانند ظلم در تمامی جوامع و فارغ از مصادیق آن امری مذموم و غیر اخلاقی است. این امر مؤید وجود مشابهت در نظریه اخلاقی لیپمن و اندیشه علامه طباطبایی است.

افتراقات دیدگاه لیپمن و علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی

در کنار مشابهت‌ها و اشتراکاتی که میان اندیشه لیپمن و علامه طباطبایی وجود دارد؛ افتراقاتی نیز مشاهده می‌شود که جهت استفاده بهینه از فبک در تعلیم و تربیت کشورمان ایران، شناسایی و توجه به آن‌ها ضروری می‌باشد. مهم‌ترین آن‌ها در جدول ۴ مشخص شده است.

جدول ۴. افتراقات دیدگاه لیپمن و علامه طباطبایی در زمینه تفکر اجتماعی

افتراقات

«روش محوری» در اندیشه لیپمن و «محتوا محوری» در اندیشه علامه طباطبایی

«مرجعیت تفکر» در اندیشه لیپمن و «ایمان» در اندیشه علامه طباطبایی

روش محوری در فبک و محتوا محوری در اندیشه علامه طباطبایی

لیپمن برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را در انتقاد به فضای تعلیم و تربیت زمان خود که بر حافظه محوری و روش‌های سنتی آموزش مبتنی بود، ارائه داد. وی با زیر سؤال بردن شیوه‌هایی چون سخنرانی و حفظ و تکرار، بر فهم و استدلال تأکید نموده و به

چالش کشیدن ذهن کودک برای کند و کاو و رسیدن به پاسخ را به عنوان یک اصل معرفی نمود. در حقیقت آنچه که در نزد لیپمن اهمیت دارد، شیوه تفکر در مواجهه با مسائل (اعم از اجتماعی و غیره) می‌باشد؛ از این رو در این رویکرد مفاهیم و موضوعات در درجه اهمیت کمتری قرار می‌گیرند که متفاوت با اندیشه علامه طباطبایی می‌باشد. علامه در نظریات و آثار مختلف خود به عنوان اندیشمندی مسلمان، در نهایت مؤلفه‌هایی چون تفکر را در چارچوبی دینی و اسلامی طرح و معنا نمود. بدین نحو که علامه بیش از تأکیدی که بر روش داشته باشد، نائل شدن به مفهوم و کسب معرفت خاصی را مد نظر قرار می‌دهد. به نحوی که تفکر جمعی در این چارچوب معنا و تحلیل می‌گردد.

مرجعیت تفکر نزد لیپمن و ایمان در اندیشه علامه طباطبایی

برنامه آموزش فلسفه برای کودکان محوریت خود را بر تفکر بنا می‌کند؛ به نحوی که تمامی اهداف، برنامه‌های ارائه و اجرا شده در آن به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به این اصل برمی‌گردد. این توجه به عقلانیت و تفکر، در مبانی اجتماعی نیز مشاهده می‌شود و آنچه در این جا مورد تأکید است، عمل جمعی است که پایه‌ای عقلانی داشته و کندوکاوی است که در جمع و با استفاده از قوه استدلال صورت می‌پذیرد. لیپمن خود نیز بر این رویکرد صحنه گذاشته است. لیپمن تفکر محوری را از مهم‌ترین وجوه برنامه آموزش فلسفه برای کودکان معرفی نموده است. این توجه به تفکر در اندیشه علامه طباطبایی نیز مشاهده می‌شود. وی در تعریف خود از آدمی، متفکر بودن را دارای ریشه در فطرت انسان دانسته و عقل را حربه‌ای که یاری‌دهنده انسان است معرفی می‌کند. لیکن در این میان تفاوتی وجود دارد. بدین مفهوم که در فبک تفکر و عقلانیت هدفی غائی است ولی در اندیشه علامه طباطبایی تفکر و عقلانیت هدفی واسطی است که امکان نائل شدن به غایت ایمان الهی را فراهم می‌سازد. علامه با پذیرش تأثیرات مهم اجتماع بر تفکر، از آن برای شناخت راه صحیح بهره‌می‌گیرد؛ لیکن این تفکر خود زمینه‌ساز این است که فرد در مسیر صحیح و حقیقی قرار گیرد و ایمان حاصل می‌گردد؛ ایمانی در همه ابعاد که در تفکر و عمل مؤثر بوده و فرد در راستای خواست و رضای الهی فکر کرده و عمل نماید. در واقع علامه میان تفکر و ایمان مغایرتی نمی‌بیند و خروجی تفکر را ایمان الهی می‌داند.

د. دلالت‌های تطبیقی تفکر اجتماعی لیپمن و علامه طباطبایی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی

در مواجهه با هر فرهنگ و نظریه نوین می‌توان سه رویکرد متفاوت را اتخاذ نمود: نخست، خود را بی‌نیاز از نظریه نوین دانسته و جلوی آن را سد نمود. دوم، نظریه نوین را کامل پذیرفته و به اجرا درآورد و سوم، متناسب با فرهنگ، نیاز و دل‌نگرانی‌های خود، آن را تعدیل نموده و سپس مورد استفاده قرار داد. اگر در تعاملات خود این بینش را داشته باشیم که معرفت امری است که همگان در آن شریک بوده و هر فرد و هر فرهنگی بخشی از آن را در اختیار دارد؛ بدین سو گرایش خواهیم داشت که رویکرد سوم را اتخاذ نماییم. آنچه بدیهی است، نظام اجتماعی و فرهنگی ما با مسائل متعددی مواجه است و این انتظار از نهاد تعلیم و تربیت می‌رود که عمده بار حل آن‌ها را بر عهده بگیرد. این انتظار، انتظاری بجاست؛ لیکن امکان آن زمانی مهیا خواهد بود که به نحو شایسته‌ای تجهیز و آماده گردد. یکی از این بهینه‌سازی‌ها استفاده از علوم، نظریات و رویکردهای نوین تربیتی است که ممکن است متعلق به فرهنگ و جامعه ما نبوده و حاصل خرد دیگر جوامع و کشورها باشد. با این وجود، به جهت پیروی از حدیث پیامبر اسلام (ص) که می‌فرماید: *اطَلُّبُوا الْعِلْمَ وَ لَوْ بِالصَّيْنِ فَإِنَّ طَلَبَ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ* (شهید ثانی، ۱۳۸۷: ۱۰۳) «دانش را بجوئید، اگر چه در چین باشد زیرا طلب دانش بر هر مسلمانی واجب است» و حدیث امام علی (ع) که می‌فرماید: *فَخُذِ الْحِكْمَةَ وَلَوْ مِنْ أَهْلِ النَّفَاقِ*، «حکمت را فراگیر، هر چند از منافقان باشد» (نهج‌البلاغه، ترجمه محمددستی، ۱۳۸۵: ۴۵۷)، عقلایی آن است که به جای ایجاد حصار، با لحاظ نمودن حدود و توجه به ریشه‌های فرهنگی و اعتقادی خود، از در تعامل با دنیا و معارف جدید آن وارد شویم.

یکی از مهم‌ترین این تعاملات می‌تواند در خصوص بحث آموزش فلسفه برای کودکان صورت پذیرد. آنچه مشخص است، این نهضت خاستگاهی غربی دارد. در نگاه نخست، ما به عنوان مسلمانانی که در کشور و فرهنگی اسلامی به سر برده و توجه به معارف و اندیشه اسلامی از جمله مهم‌ترین اولویت‌های ما در حوزه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت است، پرداختن به برنامه‌ای که از درون نظام غربی و پیش‌فرض‌ها و اهداف آن مشتق شده است، ممکن است باعث ایجاد دل‌نگرانی‌هایی شود که نتیجه آن انتخاب سیاستی گردد که چندان موافق تعامل و بهره‌برداری از آن در تعلیم و تربیت خود نباشد.

بر این اساس، هدف در این پژوهش کشف نقاط مشترک و نزدیکی‌های میان فبک و اندیشه اسلامی است. این امر بدین دلیل صورت پذیرفت تا ضمن رفع نگرانی و بدبینی نسبت به این برنامه، زمینه تعدیل، پذیرش و بهره بردن از فبک در نظام تربیتی ایران فراهم گردد. جهت حصول این امر و در کنار پذیرش تفاوت‌های عمدتاً محتوایی میان اندیشه لیپمن و اندیشه علامه طباطبایی (به عنوان یک اندیشه اسلامی)، در ذیل به استلزامات عمدتاً روشی میان این دو رویکرد اشاره می‌شود که می‌تواند زمینه‌ساز استفاده هر چه بهتر از فبک در نظام تعلیم و تربیت ایران فراهم گردد.

الف) لیپمن و علامه طباطبایی از دو جایگاه متفاوت و متعلق به دو فضای جغرافیایی و فرهنگی متفاوت، هر دو در مورد ضرورت وجود فضای گفتگو اشتراک نظر دارند. بدین نحو که این گفتگوست که در اجتماع پژوهشی موجب نائل شدن به خرد جمعی و در اندیشه علامه، شیوه‌ای است که باعث نزدیک شدن به حقیقت می‌گردد. حال این سوال مطرح است که وجود گفتگو دارای چه عوایدی برای نظام تعلیم و تربیت است؟ در پاسخ ابتدا لازم است به فضای فرهنگی و سیاسی حاکم بر ایران و در طیفی وسیع‌تر به دیگر جوامع اسلامی اشاره نماییم تا بهتر بتوان به تبیین و تحلیل مطلب پرداخت.

ایران کشوری است که از تنوع قومیتی، مذهبی، زبانی و فرهنگی برخوردار می‌باشد و این تنوع همانند چاقویی دو لبه هم قابلیت تبدیل شدن به فرصت و هم امکان فراهم نمودن تهدید را داراست. مسلماً هر شیوه‌ای که برای اتحاد و تقویت ایرانیت در میان ایرانیان پیشنهاد کنیم نمی‌تواند فارغ از فضای گفتگو محوری باشد و این گفتگو و فرهنگ گفتگوست که می‌تواند زمینه زیست صلح‌آمیز را فراهم نموده و از توان تنوع فرهنگی به سود اعتلاء ایران بهره بگیرد. از سوی دیگر اگر اخبار را پیگیری نماییم، خبر درگیری میان قومیت‌ها و مذاهب مختلف اسلامی را به وفور خواهیم شنید. خبر قتل مسلمان به دست مسلمانی دیگر، جنگ و درگیری در میان ملل اسلامی و ظهور گروه‌های تندرو که به نام اسلام و با سوء استفاده از اسلام و قرآن اقدام به جنایت می‌کنند و متأسفانه چشم‌انداز مثبتی نیز برای حل این معضل به چشم نخورده و افراط‌گرایی به نام اسلام حتی تا قلب افریقا و اروپا نیز گسترش یافته است. چالش بزرگ پیش روی ما این است که چگونه می‌توان ابتدا از گسترش بیشتر این گروه‌ها جلوگیری نمود و در گام بعد به تلطیف فضا و دوری از خشونت میان مسلمانان اقدام نماییم. یکی از این راه‌ها، ایجاد فضاهای گفتگو و تبادل نظر است. اگر

ما بیاموزیم و آموزش دهیم که به جای استفاده از گلوله برای بیان نظر و احقاق حق خود، از زبان و توان فکری خود بهره بگیریم، مسلماً فضا از خشونت‌های جاری، عاری خواهد گردید. اگر به جای استفاده از خشونت در هنگام ابراز عقیده، از شیوه گفتگو که شیوه قرآن و پیامبر اسلام است استفاده کنیم، به‌طور حتم در دنیای مدرن به جای چهره خشن و بدون منطق از اسلام، می‌توانیم منادی صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز باشیم.

چنین چشم‌انداز آرمانی به جز از طریق آموزش فرهنگ گفتگو و آداب بحث و تبادل نظر ممکن نخواهد بود. مسلماً مناسب‌ترین مکان آموزش این فرهنگ، جدا از فضاهای عمومی و غیر رسمی، فضاهای رسمی در مدارس بوده و این امر ضرورت پرداختن هر چه بیشتر جهت اشاعه این فرهنگ در کتب، برنامه‌های درسی و آموزشی و سیاست‌های فرهنگی را مشخص می‌سازد. البته می‌بایست خاطر نشان ساخت که نیل به چنین مقصودی و پرورش نسلی که مقید و ملتزم به مهارت گفتگو باشد، نیازمند اجرای سیاست‌های آموزشی و تربیتی بلند مدت بوده و همچنین نیازمند تحولی اساسی در متون درسی و همچنین تربیت معلمانی است که بر اجرای آن متعهد بوده و همراهی نمایند. شیوه عملیاتی اجرای این هدف، می‌تواند اینگونه باشد که ابتدا ذهن دانش‌آموزان را با مسائل، چالش‌ها و سوال‌های مختلف مواجه ساخت که پاسخ و حل آن‌ها نیازمند گفتگو و اشتراک نظر باشد. بدیهی است که در اجرای چنین رویکردی انتظار نمی‌رود که دانش‌آموزان به تمامی ابهامات و سوال‌های مطرح شده پاسخ دهند، بلکه هدف انجام تمرین برای تسلط و تعهد به انجام گفتگو می‌باشد.

ب) از نظر لیبمن در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، می‌توان در مورد هر موضوعی به بحث و گفتگو پرداخت؛ موضوعات و چالش‌های ذهنی، اجتماعی، مذهبی، سیاسی و ... می‌تواند دستمایه شروع و انجام گفتگو قرار گیرد. در این چارچوب هر فرد در آرامش و به دور از تعصب و یا دلهره به بیان نظر خود پرداخته و در نهایت سخنی پذیرفته خواهد بود که توجیه بهتری را به عنوان پشتوانه خود داشته باشد. در این فضا فارغ از تنگ‌نظری‌های نژادی، قومیتی، مذهبی و یا جنسیتی، همه افراد حاضر در حلقه از حقوق و همچنین تکالیف برابری برخوردارند. در سوی دیگر علامه طباطبایی متأثر از فضای گفتگو محور موجود در قرآن معتقد است که می‌توان با هر فردی وارد گفتگو شد. ولی از آنجا که معتقد است، حقیقت نزد هیچ فردی نیست، بر لزوم انجام گفتگو برای نزدیک شدن به حقیقت و معرفت تأکید می‌کند. نکته مهم این است که علامه هیچ پیش‌شرطی برای انجام گفتگو نمی‌گذارد

و می‌توان در مورد هر موضوعی با دیگران به بحث و گفتگو نشست. این نظر و همچنین رویکرد لیپمن در خصوص گفتگو، استلزامات مهمی برای فضای فرهنگی و تربیتی در پی دارد. این که می‌بایست قید و بند محدودیت را از فضاهای فرهنگی و تربیتی برداشت و فضایی توأم با آرامش و منطق را فراهم نمود تا هر شخصی فارغ از نوع عقیده‌ای که دارد، بتواند نظر خود را بیان نماید. در واقع می‌بایست تساهل و تسامح به عنوان الگویی، حاکم بر فضاهای فکری و اجتماعی شده و از این که نظری مخالف و متضاد با عقیده رسمی و حاکم ارائه شود نهراسید. در حقیقت این آیه قرآن می‌بایست سر لوحه قرار گیرد: *الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ* «آنان که سخن‌ها را می‌شنوند و سپس نیکوترین آن را انتخاب می‌کنند اینانند که خدایشان راه نموده و اینانند همان خردمندان» (الزمر، ۱۸).. از این رو به‌طور خاص در فضای تعلیم و تربیت می‌بایست از تنگ‌نظری اجتناب نموده و دانش‌آموزان این امکان را بیابند که با نظریات و آراء مختلف در حوزه‌های گوناگون مواجه و آشنا شوند. آنچه خروجی این رویکرد خواهد بود، ارتقاء اندیشه و رشد فکری افراد و بالتبع آن جامعه خواهد بود.

ج) هم لیپمن و هم علامه معتقد به حفظ فردیت افراد در ضمن انجام تعاملات اجتماعی هستند و با آن که هر دو در این که جو اجتماعی و قدرت جمع به نحوی است که افراد، کمتر توان مقابله با آن را دارند، اشتراک نظر دارند، لیکن هر دو بر این عقیده هستند که این تسلط جمع بر فرد، برای همگان صادق نبوده و در واقع هر دو در پی فردیتی هستند که منافع جمع را لحاظ نماید ولی در جمع حل نگردد. چنین اشتراک نظری دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ما به دنبال دارد. بدین ترتیب که می‌بایست از اجرای سیاست‌های همگون‌سازی، یک‌رنگ نمودن و القاء اندیشه یکسان به دانش‌آموزان خودداری نمود. در واقع فردیت افراد، استقلال فکری و حریم شخصی آن‌ها در فرایند تعلیم و تربیت می‌بایست مورد توجه قرار گیرد. به بیان دیگر در اجرای سیاست‌های آموزشی و تربیتی نمی‌توان و نباید به دنبال پرورش دانش‌آموزانی بود که یکسان بیندیشند، مانند هم رفتار کنند و عملکردی مشابه هم و مطابق با آن چیزی داشته باشند که ما انتظار داریم؛ بلکه تنوع و تکثر می‌بایست به رسمیت شناخته شود. البته تکثر و فردیتی که، فارغ از خودنگری صرف باشد و فردیتی که مجهز به اندیشه و تفکر بوده و مصالح جامعه و فرد را در نظر داشته باشد.

د) با توجه به جایگاه تفکر در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نزد علامه طباطبائی

و پیوندی که هر دو رویکرد میان تفکر، اخلاق و ارزش‌ها در جامعه قائل هستند، می‌توان نتیجه گرفت که از نظر آن‌ها رشد تفکر، مقدمه اخلاقی بودن است؛ از این رو برای تقویت افعال اخلاقی می‌بایست تفکر را رشد داد. چنین مقدمه‌ای این دلالت را برای تعلیم و تربیت در پی خواهد داشت که از ترویج و تربیت اخلاقی صریح و مستقیم خودداری نموده و به جای آن با اتخاذ شیوه‌هایی غیرمستقیم، زمینه مواجه ساختن دانش‌آموزان با ابهامات و چالش‌هایی را فراهم نمود که ذهن آن‌ها را درگیر نموده و به طور غیرمستقیم باعث جلب توجه آن‌ها به مباحث اخلاقی و اجتماعی گردد. با نگاهی به تعلیم و تربیت جاری در نهادهای رسمی می‌توان به خلأ چنین شیوه‌هایی پی برد. زیرا در حال حاضر آنچه که در کتب درسی و برنامه‌های آموزشی، منتشر شده و به اجرا در می‌آید، اتخاذ شیوه آموزش مستقیم مباحث اخلاقی و حتی دینی است. مسلماً با تغییر در رویکرد خود می‌توانیم به درونی شدن هر چه بیشتر اخلاق در کودکان بیشتر نزدیک شویم؛ زیرا هرگاه فرد، خود به نتیجه‌ای اخلاقی دست یابد، تعهد و پایبندی بیشتری نیز بدان خواهد داشت. چیزی که هم در نظر لیپمن و هم در اندیشه علامه طباطبایی مد نظر و مورد تأکید است. البته در این رویکرد و در این راستا ممکن است گاه با دشواری‌هایی روبرو شویم و دانش‌آموزان در تعیین مصادیق درست و انجام رفتار صحیح دچار اشتباه شوند. زیرا تفکر ممکن است دچار خطا گردد. بدیهی است که بروز چنین اشتباهاتی نمی‌تواند نافی روش مورد استفاده باشد. براساس یافته‌های حاصل پیشنهاد می‌شود که ابعاد دیگر فبک مانند وجه فلسفی یا روان‌شناختی برای تطبیق با اندیشه اسلامی مورد مطالعه قرار گیرد، مبانی مختلف فبک (فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی) با آراء دیگر اندیشمندان اسلامی مانند مطهری مقایسه و تطبیق داده شود. همچنین بررسی وضعیت اجرای فبک در دیگر کشورهای اسلامی، مانند کشورهای منطقه خاورمیانه، می‌تواند دستمایه پژوهش‌های پژوهشگران علاقمند به این موضوع قرار گیرد.

پژوهش پیش رو همچنین با محدودیت‌هایی مواجه بوده است از جمله برگزیدن ابعادی از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان برای مقایسه با یک اندیشه اسلامی و انتخاب یک رویکرد یا یک اندیشمند اسلامی که آرای جامعی در خصوص اجتماع داشته باشد. با توجه به کثرت و حجم آثار علامه طباطبایی، گاه میان نظرات ایشان تناقضاتی مشاهده می‌شد که تأویل و تفسیر نظر وی و استنباط عقیده صحیح، روند پژوهش را کمی دشوار می‌نموده است.

منابع

قرآن کریم، (۱۳۸۳). ترجمه مهدی (محبی الدین) الهی قمشهای. قم: مرکز چاپ و نشر قرآن کریم الهادی.

نهج البلاغه. (۱۳۸۵). ترجمه محمد دشتی. تهران: انتشارات اندیشه هادی.

آقا جعفری، زهرا. (۱۳۹۱). *ارزیابی اهداف و محتوای آموزش فلسفه به کودکان از دیدگاه تفکر در اندیشه اسلامی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

اشعری، زهرا؛ باقری، خسرو و حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۹۱). بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی. دو فصل‌نامه تربیت اسلامی، ۱۵(۱)، ۸۹-۱۱۲.

افشار کرمانی، عزیزالله. (۱۳۹۰). مراتب فضیلت و اخلاق از منظر علامه طباطبایی. پژوهش‌نامه قرآن و حدیث، ۸، ۶۱-۷۸.

اکبری، احمد و مسعودی، جهانگیر. (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۶.

حسینی، سیدحمیدرضا و موسوی، هادی. (۱۳۹۱). ساخت و عامل در نظریه‌های اعتباریات علامه طباطبایی و نظریه ساخت‌یابی گیدنز. دو فصل‌نامه نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان، ۲(۲)، ۱۲۹-۱۵۹.

خان‌محمدی، کریم. (۱۳۹۱). مقایسه عقلانیت ارتباطی با عقلانیت حیاتی (بر اساس دیدگاه‌های هابرماس و علامه طباطبایی). علوم سیاسی، ۱۵(۵۷)، ۳۱-۷۴.

خزایی، پروین. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهیدچمران اهواز.

دانیایی‌فرده، حسن؛ سوزنجی، حسین و جوانعلی‌آذر، مرتضی. (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر فهم نظریه اعتباریات در بستر ریشه‌های نظری و ادوار حیات علمی علامه طباطبایی. مجله قیاسات، ۲۰(۷۶)، ۱۱۳-۱۴۰.

سناری، علی. (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه. مجله تفکر و کودک، ۳(۲)، ۸۳-۱۰۶.

سناری، علی. (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، چاپ اول.

سجادیان‌جارغرف، نرگس؛ قانلی، یحیی و امیری، معصومه. (۱۳۹۳). طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان ایرانی در پایه اول ابتدایی. فصل‌نامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۶۴-۸۰.

سلطانی‌رنانی، سیدمهدی. (۱۳۹۲). تربیت اجتماعی و پایه‌های اخلاقی آن در قرآن از دیدگاه علامه طباطبایی. فصل‌نامه اخلاق، ۳(۱۲)، ۲۴۲-۲۶۸.

سلیمانی‌بهری، هادی. (۱۳۸۷). آموزش فلسفی کودکان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی. فصل‌نامه دانشگاه قم، ۱۰(۱)، ۱۹۹-۲۱۸.

سوزنجی، حسین. (۱۳۸۵). اصالت فرد، جامعه یا هر دو؛ بررسی تطبیقی آرای استاد مطهری و استاد مصباح‌یزدی. مجله قیاسات، ۱۱(۴۲)، ۴۱-۶۰.

سیف‌نراقی، مریم؛ قیادیان، مسلم؛ نادری، عزت‌اله و شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان مجله تفکر و کودک، ۲(۲)، ۳۷-۵۸.

شهریاری‌پور، علیرضا. (۱۳۹۱). مبانی جامعه‌شناختی مسئولیت اخلاقی در اخلاق اسلامی. مجله معرفت/اخلاق، ۳(۴)، ۲۵-۳۸.

شهید ثانی. (۱۳۸۷). *مُنبِیَةُ الْمُریدِ فی آدَبِ الْمُتَعَبِّدِ وَ الْمُتَسْتَعَبِّدِ*. ترجمه سیدمحمدباقر حجتی، چاپ سی‌ام. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

شیرعلی‌یف، باقر و قیومی، محمدباقر. (۱۳۸۹). نگاهی به عقل و ایمان از منظر علامه طباطبایی و قدیس آگوستین. پژوهش‌نامه حکمت و فلسفه اسلامی، ۹(۳۴)، ۲۳-۴۲.

صالحی، اکبر و یاراحمدی، مصطفی. (۱۳۸۷). تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی. دو فصل‌نامه تربیت اسلامی، ۳(۷)، ۲۳-۵۰.

صفایی‌مقدم، مسعود. (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصل‌نامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، ۸(۲۶-۲۷)، ۱۶۱-۱۸۴.

صفایی‌مقدم، مسعود. (۱۳۸۸). بررسی تحلیلی نهضت آهستگی و آنچه برای نهضت فلسفه برای کودکان در اختیار دارد. فرهنگ، ۲۲(۶۹)، ۵۹-۸۲.

ضرغامی، سعید. (۱۳۹۴). نسبت فلسفه تعلیم و تربیت با فلسفه برای کودکان، چاپ اول. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۱). بررسی‌های اسلامی، ج ۱. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۳). *شعیه در اسلام*، چاپ هفدهم. قم: دفتر انتشارات اسلامی.

طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۶). *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی‌همدانی. قم: دفتر انتشارات جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.

عابدی، منیره؛ نوروزی، رضاعلی و بختیار نصرآبادی، حسنعلی. (۱۳۹۰). تربیت اجتماعی از دیدگاه فردگرایان و نقد آن بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹(۱۲)، ۳۹-۶۳.

فرهین‌فراهانی، محسن؛ میرزاحمدی، محمدحسین و خارستانی، اسماعیل. (۱۳۸۷). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف. مجله حکمت و فلسفه، ۴(۴)، ۴۵-۷۰.

فروهرزاده، حمیده و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۹۳). شناخت نفس از دیدگاه علامه طباطبایی و دلالت‌های تربیتی آن. دو فصل‌نامه تربیت اسلامی، ۹(۱۸)، ۱۱۹-۱۳۷.

فیشر، رابرت. (۱۳۹۱). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، چاپ سوم. اهواز: انتشارات گوزن.

فونتانو، دیوید. (۱۳۸۲). روان‌شناسی در خدمت معلمان (تعاملات اجتماعی)، جلد سوم، ترجمه: صغری ابراهیمی‌قوام، چاپ دوم، تهران: نشر مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

- قائدی، یحیی. (۱۳۸۳). بررسی مبانی نظری برنامه آموزش فلسفه به کودکان، چاپ اول. تهران: انتشارات دواوین.
- کبیری، زینب و معلمی، حسن. (۱۳۸۸). مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی در قرآن کریم از دیدگاه علامه طباطبایی. معرفت اخلاقی، (۱)، ۹۵-۶۷.
- لبیمن، متیو و شارپ، آن مارگرت. (۱۳۹۴). غایب بزرگ مدرسه: کنش‌ها و اخلاقی (راهنمای مربی برای لیزا)، ترجمه و تدوین روح‌الله کریمی، چاپ اول. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرعشی، سیدمنصور. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدارس نمونه دولتی اهواز. رساله دکتری دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مرعشی، سیدمنصور. (۱۳۸۸). پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان مجله فرهنگ، ۲۲ (۶۹)، ۱۰۹-۱۴۹.
- مرعشی، سیدمنصور؛ صفایی مقدم، مسعود و خزایی، پروین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. مجله تفکر و کودک، (۱)، ۸۳-۱۰۲.
- مرعشی، سیدمنصور و قائدی، یحیی. (۱۳۹۴). مبانی و کارکردهای حلقه کنش‌ها. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ اول.
- ملکی پیربازاری، علی. (۱۳۹۱). مقایسه و تبیین شباهت‌ها و تفاوت‌ها در اهداف و روش آموزش فلسفه به کودکان در فرهنگ‌های شرقی، غرب و اسلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- موجدی، محمدجواد و دهباشی، مهدی. (۱۳۹۲). مبنای فلسفی تعیین ارزش‌ها از نظر سیدمحمدحسین طباطبایی و دیوید هیوم. مجله الهیات تطبیقی، (۹)، ۴-۱۰.
- موسوی مقدم، سیدرحیم‌اله و علیزمانی، امیرعباس. (۱۳۹۰). ساحت‌های وجودی انسان از دیدگاه علامه طباطبایی. فصل‌نامه اندیشه نوین دینی، (۲۷)، ۷-۵۳.
- مؤمنی، نونا؛ خائف‌اللهی، احمدعلی؛ اکبریان، رضا و دانایی‌فرد، حسن. (۱۳۹۰). نقدی بر رویکرد رهبری در غرب بر اساس مبانی فکری علامه طباطبایی. مجله اندیشه مدیریت راهبردی، (۲)، ۵-۱۲۳.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۷). کنش‌ها و فلسفی برای کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۸). برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان). مجله فرهنگ، (۶۹)، ۱۷۷-۲۱۴.
- ناجی، سعید و خطیبی مقدم، سمیه. (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. مجله تفکر و کودک، (۲)، ۱۲۱-۱۴۱.
- نقدعلی، محسن و پناهی، زهرا. (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی. مجله تفکر و کودک، (۲)، ۲-۱۲۶.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا و صادق‌زاده‌قصری، علیرضا. (۱۳۹۱ الف). تحلیل شکاف میان نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی. فصل‌نامه پژوهش‌نامه اخلاق، (۱۸)، ۷-۲۶.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا و صادق‌زاده‌قصری، علیرضا. (۱۳۹۱ ب). پایه‌های فطری اخلاق در نظریه علامه طباطبایی و اصول تربیتی مبتنی بر آن. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، (۱۵)، ۹-۲۷.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا و صادق‌زاده‌قصری، علیرضا. (۱۳۹۲). ماهیت تربیت اخلاقی از نظر فردی یا جمعی بودن از دیدگاه علامه طباطبایی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اخلاقی، (۱۸)، ۱۱-۲۳.
- هدایتی، مهنوش؛ قائدی، یحیی؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و یونسی، غلامرضا. (۱۳۸۹). کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر، مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی کودکان. مجله تفکر و کودک، (۱)، ۱۲۵-۱۴۵.
- یزدانی مقدم، احمدرضا. (۱۳۸۸). مردم سالاری دینی در پرتو نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی. مجله حکومت اسلامی، (۱)، ۱۴-۱۳۳.
- Callaway, H.G. (1993). Democracy, value inquiry and Dewey's metaphysics. *The Journal of Value Inquiry*, 27(1), 13-27.
- Canuto, A.T. (2015). Reflections on theory and pedagogy of challenges in facilitating children's dialogues in the community of inquiry. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 1-15.
- Daniel, M., Schleifer, M., & Lebourg, P. (1992). Philosophy for children: The continuation of Dewey's democratic project. *Analytic Teaching*, 13(1), 3-12.
- Green, L., Condy, J., & Chigona, A. (2012). Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: Pre-service teachers' experiences. *South African Journal of Education*, 32(3), 319-330.
- Jackson, T.A. (2001). The art and craft of 'gentle Socratic' inquiry. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking (3rd ed.)* (pp. 459-465). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, T. (2012). Community in the classroom: An approach to curriculum and instruction as a means for the development of student personal engagement in a high school classroom. *Educational Perspectives*, 44(1-2), 58-64.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kizel, A. (2015). Philosophy with children, the poverty line, and socio-philosophic sensitivity. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 139-162.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2004). Philosophy for children's debt to Dewey critical & creative thinking. *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12(1), 1-8.
- Lukey, B. (2012). Philosophy for children in Hawaii: A community circle discussion. *Educational Perspectives*, 44(1-2), 32-37.
- Splitter, L., & Sharp, A.M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Venter, E., & Higgs, L. G. (2014). Philosophy for children in a democratic classroom. *Journal of Social Sciences*, 41(1), 11-16.