Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir Vol. 16, No 2, 2026 OPEN ACCESS

ISSN(E): 2423-4273 ISSN(P): 2251-6360 Research Article

A Ṣadrian Critique of the Community of Inquiry in P4C: The Status of Imagination

Mohammad Maldar
PhD Student, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author), Email: sm.maldar1368@gmail.com
Davvod Hosainpoor Sabagh
Assistant Professor, Department of Foundations of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: davood.hps@um.ac.ir
Seyed Alireza Dokhanchi
Researcher of the Jurisprudence and Education Circle, Aal-e-Muhammad (PBUH) High School of Jurisprudence, Mashhad, Iran. Email: alireza.farda.23@gmail.com

Received: 2026-08-25 Revised: 2026-10-28 Accepted: 2026-11-01 Published: 2026-11-09

Citation: Maldar, A., Hosainpoor Sabagh, D. & Dokhanchi, A. (2026). A Ṣadrian Critique of the Community of Inquiry in P4C: The Status of Imagination, *Foundations of Education*, 16(2), 88-106. doi: 10.22067/fedu.2026.100606.1555

Abstract
The present study, with a critical approach, analyzes and evaluates the "community of inquiry" as the methodological core of the Philosophy for Children program, based on the foundations of transcendental wisdom and with emphasis on the epistemological status of the faculty of imagination. To this end, it first explains the ontological and epistemological foundations of Sadra'i philosophy, including the substantial motion of the soul, the stages of sensory, imaginal, and intellectual perception, the mediating and foundational role of the faculty of imagination, and the genetic and epistemological relation between imagination and intellect. Then, the presuppositions and mechanisms of the community of inquiry are critiqued based on this framework. Findings indicate that the dominant emphasis of this method on dialogical rationality, argumentation, and linguistic-logical skills is not fully consistent with the Sadra'i conception of the genetic and perceptual stages of the soul and the foundational role of the faculty of imagination in the process of knowledge. From the perspective of transcendental wisdom, neglecting the mediating role of imagination can lead to reducing its function to a tool for facilitating learning, hastening the transition from sensory and imaginal stages to intellection, and creating discontinuity among the learner's perceptual stages. Accordingly, rethinking the Philosophy for Children program requires attention to the existential structure and perceptual capacities of the learner and a redefinition of the role of the faculty of imagination in relation to intellect.

Keywords: Philosophy and the child, P4C/FPEC, imagination, community of inquiry, Sadra'i philosophy.

Synopsis
The Philosophy for Children (P4C) program, developed by Matthew Lipman in the 1970s, regards philosophical inquiry as a collaborative and dialogical activity through which children are encouraged to ask questions, examine ideas, provide reasons, and develop

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

critical thinking skills (Lipman, 1991, 2003). One of the central methodological components of this program is the "Community of Inquiry," in which children engage in collective discussion of philosophical questions, often prompted by stories and narrative situations. Although this approach has contributed to the development of dialogical and argumentative skills, its underlying assumptions about the nature of the child, the process of knowing, and the relationship between imagination and reason require further philosophical examination.

The present study critically examines the Community of Inquiry from the perspective of Sadra'i philosophy, with particular emphasis on the epistemological status of the faculty of imagination. Its central concern is whether the dialogical and argument-oriented structure of this method adequately corresponds to the existential and cognitive development of the learner, as understood within Transcendent Philosophy. More specifically, the study investigates the relationship between the Community of Inquiry's emphasis on reasoning and verbal argumentation and the Sadra'i account of the gradual development of the human soul through the levels of sensory, imaginal, and intellectual perception.

This research is a fundamental theoretical study conducted through a descriptive-analytical approach and based on documentary and library research. Its materials are drawn from three groups of sources: the foundational writings of the Philosophy for Children program, particularly Lipman's works; primary and interpretive sources in Sadra'i philosophy; and contemporary studies addressing the relationship between Islamic philosophy and philosophical education for children. The analysis proceeds by examining the principal assumptions and mechanisms of the Community of Inquiry, identifying the relevant ontological and epistemological principles of Sadra'i philosophy, and critically comparing the two approaches. The comparison focuses particularly on their respective understandings of cognitive development, the role of narrative and imagination, and the nature of rational activity.

The theoretical framework of the study is grounded in several interconnected principles of Sadra'i philosophy. The first is the principle of the substantial motion of the soul, according to which the human soul is not a fixed entity but undergoes continuous existential development. Human growth, therefore, cannot be reduced to biological maturation or chronological age; it also involves the gradual actualization of perceptual capacities and the formation of intellectual and moral dispositions (Sadra, 1981; Motahhari, 2010). From this perspective, education is not merely the transmission of information or the acquisition of particular skills. Rather, it is a process that can contribute to the existential development of the learner. Consequently, educational activities, especially those involving abstract philosophical concepts, should take account of the learner's actual perceptual capacities while also providing opportunities for their gradual development.

The second principle concerns the three principal levels of human perception: sensory, imaginal, and intellectual perception. Sensory perception is associated with material objects and particular experiences. Imaginal perception, although no longer dependent on the immediate presence of material objects, retains particular forms and provides the soul with the capacity to preserve, reproduce, combine, and create images. Intellectual perception, in turn, concerns universal concepts and abstract meanings (Sadra, 1981). These levels are not merely separate cognitive techniques; they are related to the gradual development of the soul. Within this framework, imagination has a significant mediating position between sensory experience and intellectual understanding. Its development is therefore important for the formation of the capacities required for more abstract forms of thought.

The third principle concerns the epistemological and educational functions of imagination. In Sadra'i philosophy, imagination cannot be regarded merely as a temporary instrument for attracting attention or facilitating learning. It is an essential level of perception through which meanings can take imaginal forms and become accessible to the learner. Narratives, symbols, and imaginative representations can thus provide more than an initial stimulus for discussion: they can contribute to the learner's encounter with meanings at the imaginal level. In connection with the principle of the unity of the knower and the known, the study also emphasizes that knowing should not be reduced to the storage of information; it involves a relation between the soul and the object of knowledge (Sadra, 1981). From this perspective, imaginative experience can provide a basis for subsequent intellectual analysis.

A further aspect of the theoretical framework is the relationship between imagination and intellect. In Sadra'i philosophy, these faculties should not be understood as mutually exclusive. Although imagination has a prior and mediating role in the developmental movement toward intellectual perception, reason can subsequently guide and regulate imaginative activity. The educational issue, therefore, is neither the unrestricted encouragement of imagination nor its suppression in favor of abstract reasoning. Rather, it concerns the gradual cultivation of imagination and its appropriate relationship with intellect (Javadi Amoli, 2005; HosseinPoor, 2013).

On the basis of this framework, the study identifies several points of tension between Sadra'i philosophy and the dominant structure of the Community of Inquiry. First, the emphasis on dialogical reasoning, logical judgment, and argumentative participation may presuppose a degree of readiness for abstract intellectual activity without sufficiently considering the gradual development of the learner's perceptual capacities. From the perspective of Sadra'i philosophy, intellectual reasoning should not be treated as the immediate starting point of philosophical education, since the development of the soul involves interconnected perceptual levels. An insufficient consideration of these levels may result in a premature transition to abstract reasoning and a superficial or predominantly verbal understanding of philosophical concepts.

Second, the role assigned to stories and imaginative situations in the Community of Inquiry requires reconsideration. In the conventional structure of the program, narratives often function as stimuli for initiating philosophical discussion and providing material for subsequent questioning and argumentation (Lipman, 2003). However, from the Sadra'i perspective, the educational and epistemological significance of imagination cannot be exhausted by this introductory function. Narrative and imaginative forms may contribute directly to the learner's perception and internalization of meanings. Reducing them to motivational devices risks overlooking the distinctive role of imagination in the process of knowing.

Third, the transition from sensory and narrative experiences to abstract discussion may fail to preserve sufficient continuity among the levels of perception. If the imaginal dimension of experience is not adequately developed, philosophical concepts may become subjects of verbal discussion before they have acquired sufficient depth in the learner's perceptual experience. This concern is particularly significant when abstract concepts are discussed primarily through logical definitions and argumentative exchanges, without sufficient attention to the experiential and imaginal dimensions through which those concepts may become meaningful.

Fourth, the emphasis on verbal expression, logical argument, and the ability to criticize the views of others may privilege the linguistic form of participation over the depth of understanding. From the perspective of Sadra'i philosophy, genuine knowledge is connected with the development of the soul and cannot be identified solely with the ability to formulate arguments or manipulate concepts verbally. Accordingly, the study questions whether the predominance of linguistic and logical performance in the Community of Inquiry adequately reflects the broader dimensions of intellectual and existential development.

Finally, the study draws attention to the relationship between imagination and intellect. Although the Community of Inquiry makes use of stories and imaginative situations, its principal emphasis is placed on the external examination of ideas through dialogue and reasoning. The Sadra'i framework, by contrast, highlights the importance of the relationship between the cultivation of imagination and its subsequent guidance by intellect. Insufficient attention to this relationship may result either in the neglect of imagination or in imaginative activity that is not adequately integrated with rational judgment.

Conclusion

The findings indicate that the differences between the Community of Inquiry and Sadra'i philosophy extend beyond educational techniques and concern more fundamental assumptions about human nature, knowledge, and the process of cognitive development. While the Community of Inquiry places considerable emphasis on dialogue, argumentation, and the development of logical and critical thinking skills, Sadra'i philosophy understands education in relation to the gradual existential development of the soul and the interconnected levels of sensory, imaginal, and intellectual perception.

The central finding of this study is that the faculty of imagination occupies an essential epistemological position within the Sadra'i account of human knowing. It is not simply a preliminary or motivational instrument that can be set aside once verbal discussion begins. Rather, it constitutes an important mediating level through which sensory experiences and particular forms can contribute to the development of intellectual understanding. Consequently, insufficient attention to imagination may weaken the continuity between perceptual levels and encourage a premature emphasis on abstract reasoning.

The analysis also shows that the Community of Inquiry's emphasis on argumentative and linguistic performance raises questions about the relationship between verbal competence and deeper understanding. From the perspective of Sadra'i philosophy, the educational value of philosophical activity cannot be assessed exclusively through the learner's ability to express reasons, formulate judgments, or participate in logical discussion. It must also be considered in relation to the development of perceptual capacities and the learner's gradual engagement with meaning.

These criticisms do not amount to an outright rejection of dialogue, questioning, or collaborative inquiry. Rather, they indicate the need to examine the philosophical assumptions underlying these practices and to assess their suitability in relation to the learner's existential and perceptual capacities. The principal contribution of the present study is therefore to shift the critical examination of the Philosophy for Children program toward the epistemological status of imagination and its relationship with the developmental structure of the human soul.

In conclusion, Sadra'i philosophy provides a theoretical framework for identifying certain limitations in the dominant emphasis of the Community of Inquiry on dialogical rationality and argumentative skills. It highlights the importance of considering the continuity of

sensory, imaginal, and intellectual perception, recognizing the epistemological role of imagination, and examining its reciprocal relationship with intellect. Such considerations can contribute to a more philosophically grounded assessment of the foundations and educational implications of the Philosophy for Children program.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

مقاله پژوهشی https://fedu.um.ac.ir دسترسی آزاد

نقد حلقه کند و کاو در برنامه «فلسفه برای کودکان» براساس فلسفه صدرایی با تأکید بر جایگاه قوه خیال

محمد مالدار

دانشجوی دکترا، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، sm.maldar1368@gmail.com

داوود حسین پور صباغ

استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. davood.hps@um.ac.ir

سید علی رضا دخانچی

پژوهشگر حلقه فقه تعلیم‌وتربیت، مدرسه عالی فقاهت عالم آل محمد (ص)، مشهد، ایران. alireza.farda.23@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۶/۰۳ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۸/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۱۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۸/۱۸

استناد: امراهی، اکبر؛ نوفرستی، علی. (۱۴۰۵). تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی: نقدی معرفت‌شناختی بر منطق بازار و ارزش‌های دانشگاه. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۶(۲)، ۱۰۶-۸۸. doi: 10.22067/fedu.2026.95750.1488

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی انتقادی، «حلقه کندوکاو» را به‌عنوان هسته روش‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان، بر اساس مبانی حکمت متعالیه و با تأکید بر جایگاه معرفت‌شناختی قوه خیال، تحلیل و ارزیابی می‌کند. بدین منظور، ابتدا مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی، از جمله حرکت جوهری نفس، مراتب ادراک حسی، خیالی و عقلی، جایگاه واسطه‌ای و اصیل قوه خیال و نسبت تکوینی و معرفت‌شناختی خیال و عقل، تبیین شده و سپس پیش‌فرض‌ها و سازوکارهای حلقه کندوکاو بر اساس این چارچوب مورد نقد قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکید غالب این روش بر عقلانیت گفت‌وگویی، استدلال‌ورزی و مهارت‌های زبانی ـ منطقی، با تلقی صدرایی از مراتب تکوینی و ادراکی نفس و نقش بنیادین قوه خیال در فرایند معرفت، همخوانی کامل ندارد. از منظر حکمت متعالیه، نادیده‌گرفتن نقش واسطه‌ای خیال می‌تواند به تقلیل کارکرد آن به ابزاری برای تسهیل یادگیری، شتاب در گذار از مراتب حسی و خیالی به تعقل، و گسست میان مراتب ادراکی متربی بینجامد. بر این اساس، بازاندیشی برنامه فلسفه برای کودکان مستلزم توجه به ساختار وجودی و ظرفیت‌های ادراکی متربی و بازتعریف نقش قوه خیال در نسبت با عقل است.

کلمات کلیدی: فلسفه و کودک، فبک (فلسفه برای کودکان)، قوه خیال، حلقه کندوکاو، فلسفه صدرایی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

آموزش فلسفه به کودکان[1] به عنوان یکی از برنامه‌های نوین در حوزه تعلیم و تربیت، مورد توجه گسترده قرار گرفته است. برنامه‌ای که نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ میلادی توسط لیپمن، با هدف پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و همدلانه در کودکان شکل گرفت(Lipman, 1991). این برنامه از منظر وی، فلسفه را نه به مثابه مجموعه‌ای از آموزه‌های انتزاعی، بلکه به عنوان فعالیتی زنده، مشارکتی و مبتنی بر گفت‌وگو در نظر می‌گیرد که می‌تواند کودکان را به پرسش‌گری و تأمل سوق دهد.

در ایران نیز این برنامه مورد توجه قرار گرفته و تلاش‌هایی برای بومی‌سازی آن صورت پذیرفته است. با این حال، یکی از چالش‌های جدی، غلبه رویکرد اقتباسی و ترجمه‌محور است که بدون بازاندیشی عمیق در مبانی معرفتی و تربیتی، آن را به فضای آموزشی ایران منتقل کرده است(Abdollahi, 2009). رویکردی که گاه برنامه را بیش از آن‌که به‌مثابه یک الگوی تربیتی نیازمند بازاندیشی تلقی کند، همچون مجموعه‌ای از محتوا و روش‌های قابل انتقال در نظر می‌گیرد. در این فرایند، مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و تربیتی برنامه، از جمله تلقی آن از کودک، تفکر، گفت‌وگو، نقش معلم و هدف تربیت، ممکن است بدون بررسی نسبت آن‌ها با زمینه فرهنگی و آموزشی ایران منتقل شوند. از این منظر، بومی‌سازی صرفاً به ترجمه متون یا جایگزینی مثال‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم بازخوانی و بازتفسیر مبانی برنامه متناسب با اقتضائات فرهنگی، اجتماعی و تربیتی جامعه ایران است. بنابراین، مسئله اصلی نه رد تجربه‌های بین‌المللی، بلکه گذار از «اقتباس منفعلانه» به «اقتباس انتقادی و بازسازنده» است؛ به‌گونه‌ای که عناصر برنامه در تعامل با زمینه ایرانی بازتعریف و متناسب‌سازی شوند. برای مثال، پذیرش الگوی گفت‌وگوی فلسفی و نقش تسهیلگرانه معلم، در صورتی که بدون تحلیل انتظارات فرهنگی از نقش معلم، مناسبات اقتدار در کلاس درس و تلقی‌های رایج از یادگیری و تربیت صورت گیرد، می‌تواند به اجرای صوری مؤلفه‌های برنامه، بدون بازاندیشی در مبانی و پیش‌فرض‌های آن، منجر شود.در همین راستا، ستاری(Sattari, 2016) در بررسی رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان در ایران، سه رویکرد «حذفی»، «انفعالی جذبی» و «بومی‌سازی» را از یکدیگر متمایز می‌کند. در این تقسیم‌بندی، رویکرد انفعالی جذبی بر پذیرش برنامه تأکید دارد، در حالی که بومی‌سازی مستلزم حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه آن متناسب با زمینه ایران است. همچنین، عبداللهی(Abdollahi, 2009) با بررسی برنامه فبک در چارچوب حکمت متعالیه، امکان ارزیابی و بازنگری مبانی فلسفی و تربیتی این برنامه را مطرح می‌کنند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مواجهه با فبک را نمی‌توان صرفاً به پذیرش یا رد آن فروکاست؛ بلکه لازم است افزون

[1] Philosophy for Children – P4C

بر روش‌های اجرایی، مبانی نظری برنامه نیز از نظر سازگاری و نسبت آنها با دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی مورد نظر در جامعه ایران بررسی شوند.

یکی از ارکان اساسی این برنامه، «حلقه کندوکاو»[1] است؛ ساختاری آموزشی که در آن کودکان در قالب یک اجتماع مشارکتی، پیرامون مسائل فلسفی به گفت‌وگو می‌پردازند و مهارت‌های استدلالی خود را تقویت می‌کنند. در این چارچوب، داستان‌ها و موقعیت‌های روایی به عنوان محرک‌هایی برای آغاز گفت‌وگوی فلسفی به کار گرفته می‌شوند(Lipman, 2003). با این حال، پرسش اساسی آن است که آیا چنین ساختاری، با ویژگی‌های وجودی و معرفتی کودک، به ویژه در سنین پایین، همخوانی کامل دارد؟

از منظر فلسفه اسلامی، و به ویژه در چارچوب فلسفه صدرایی، تعلیم و تربیت فرآیندی وجودی و تدریجی است که باید با مراتب رشد نفس انسانی هماهنگ باشد. بر اساس اصل حرکت جوهری، نفس انسان از مرتبه حس آغاز می‌کند، سپس به مرتبه خیال وارد می‌شود و تنها پس از تکامل این مرتبه، آمادگی ورود به ساحت عقلانی را می‌یابد. در این سیر، قوه خیال نه مرحله‌ای فرعی، بلکه مرتبه‌ای اصیل و واسطه‌ای بنیادین در فرآیند ادراک و معرفت به شمار می‌آید(Sadra, 1981). از این رو ، آموزش فلسفه برای کودکان در اندیشه صدرایی، نه آموزش فلسفیدن محض، بلکه اتحاد نفس کودک با مرتبه خیالی حقائق فلسفی تعریف می‌شود بر این اساس، در نگاه صدرایی، فلسفه برای کودکان صرفاً به معنای تمرین فلسفیدن و پرورش مهارت‌های فکری نیست؛ بلکه فلسفیدن و فعالیت‌های تأملی و گفت‌وگویی، طریقی برای رشد نفس کودک و نزدیک‌شدن او به درک حقایق در مرتبه متناسب با قوه خیال به شمار می‌آید. از این منظر، غایت آموزش، صرفاً توانمندشدن کودک در «فلسفه‌ورزی» نیست، بلکه تحول و تعالی خودِ او از رهگذر مواجهه با حقایق است. بنابراین این تعریف ماهیتاً با رویکرد رایج که بر آموزش شیوه استدلال تأکید دارد، تفاوت اساسی دارد. با این وصف، تأکید پررنگ حلقه کندوکاو بر گفت‌وگوی عقلانی و استدلال انتزاعی، این پرسش را پیش می‌کشد که آیا چنین رویکردی، بدون توجه کافی به جایگاه قوه خیال، با ساختار وجودی کودک سازگار است؟ تاملات فلسفی در مبانی فلسفه صدرایی نشان می‌دهد که تأکید بیش از حد بر عقلانیت در روش کندکاو می‌تواند به نادیده گرفتن قوه خیال منجر شود.

این مقاله با رویکردی انتقادی به بررسی «حلقه کندوکاو» از منظر فلسفه صدرایی می‌پردازد و می‌کوشد با تأکید بر جایگاه قوه خیال، کاستی‌های تمرکز یک‌جانبه بر عقلانیت در این برنامه را نشان دهد. بدیهی است که نقد رویکرد رایج، مقدمه ای برای طرح الگوهای بومی جایگزین بر اساس فلسفه صدرایی است.

[1] Community of Inquiry

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، در زمره مطالعات بنیادی ـ نظری قرار می‌گیرد و از نظر روش، با رویکرد توصیفی–تحلیلی انجام شده است. تمرکز اصلی این تحقیق بر تحلیل مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی برنامه «فلسفه برای کودکان»، به‌ویژه رکن محوری آن یعنی «حلقه کندوکاو»، و مقایسه آن با مبانی فلسفی فلسفه صدرایی است.

در این پژوهش، داده‌ها به شیوه اسنادی گردآوری شده و منابع مورد استفاده در سه دسته اصلی قابل تقسیم‌اند:

نخست، منابع مرتبط با برنامه فلسفه برای کودکان که شامل آثار اصلی بنیان‌گذار این برنامه و نیز پژوهش‌های انجام‌شده درباره ساختار، اهداف و مبانی نظری آن، به‌ویژه در زمینه حلقه کندوکاو است(Lipman, 1991, 2003) این منابع، مبنای تحلیل رویکرد رایج در آموزش فلسفه به کودکان و بررسی پیش‌فرض‌های معرفتی (اعم از مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ...) آن را فراهم کرده‌اند.

دوم، منابع فلسفی اسلامی با تمرکز ویژه بر حکمت متعالیه، شامل آثار ملاصدرا (Sadra, 1981)، علامه طباطبایی(Tabatabai, 1996) و شهید مطهری(M Motahhari, 2016) که به تبیین مراتب نفس، نقش قوه خیال و فرآیند تدریجی ادراک انسانی پرداخته‌اند. این آثار، چارچوب نظری پژوهش را در تحلیل جایگاه خیال و نسبت آن با عقل در تربیت کودک شکل داده‌اند.

سوم، پژوهش‌های معاصر مرتبط با تعلیم و تربیت اسلامی و امکان‌سنجی بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه که در آن‌ها به نقد یا بازخوانی این برنامه از منظر فلسفه اسلامی پرداخته شده است(Abdollahi, 2009). با وجود اهمیت این تلاش‌ها، تمرکز غالب آن‌ها بر مباحث کلی و مبنایی و بررسی میزان سازگاری اصول برنامه با مبانی فلسفه اسلامی بوده است و قوه خیال و جایگاه معرفت‌شناختی آن در نظام فلسفی صدرالمتألهین، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده در تحلیل فرایند تربیت، کمتر به‌صورت مستقل و نظام‌مند مورد توجه قرار گرفته است. ازاین‌رو، وجه تمایز و نوآوری پژوهش حاضر صرفاً در بازخوانی برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه نیست، بلکه در صورت‌بندی نقد برنامه بر اساس تحلیل معرفت‌شناختی قوه خیال در فلسفه صدرایی است. پژوهش حاضر می‌کوشد با قرار دادن قوه خیال در کانون تحلیل، نشان دهد که برخی پیش‌فرض‌ها و غایات معرفتی برنامه فلسفه برای کودکان تا چه اندازه با تلقی صدرایی از نحوه ادراک، مراتب معرفت و نقش خیال در سیر تکاملی نفس سازگار است و در کدام نقاط نیازمند بازتفسیر یا بازسازی است. بر این اساس، نوآوری پژوهش در انتقال سطح تحلیل از نقد

کلی مبانی برنامه به بررسی یکی از مؤلفه‌های مشخص و بنیادین فرایند معرفت و تربیت، یعنی قوه خیال، و بهره‌گیری از آن به‌عنوان مبنایی برای نقد و بازاندیشی برنامه قرار دارد.

روش تحلیل به‌کاررفته در این تحقیق، تحلیل تطبیقی محتوایی با رویکردی انتقادی است. این روش در چند مرحله به اجرا درآمده است:

الف) تحلیل درون‌مایه‌ای مبانی فبک: در این مرحله، با مطالعه عمیق متون اصلی برنامه فلسفه برای کودکان(Lipman, 2003) ، مؤلفه‌های کلیدی رویکرد «حلقه کندوکاو» شامل: پیش‌فرض‌های مربوط به ظرفیت شناختی کودک، نقش گفت‌وگو، جایگاه داستان و روایت، و غایت تربیتی (تقویت تفکر انتقادی) استخراج شد. تأکید اصلی بر شناسایی انگاره‌های مسلط معرفت‌شناختیِ نهفته در این روش بود.

ب) تحلیل مبانی حکمت متعالیه: با استناد به متون اصلی حکمت صدرایی و شارحان معاصر آن، نظام مفهومی مرتبط با سیر تکاملی نفس، مراتب ادراک (حس، خیال، عقل)، جایگاه هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی «قوه خیال»، و اصل «اتحاد عالم و معلوم» به صورت نظام‌مند صورتبندی گردید.

ج) تطبیق انتقادی و شناسایی شکاف‌ها: در این مرحله محوری، یافته‌های دو بخش پیشین در برابر هم قرار گرفتند. مقایسه نه بر اساس شباهت‌های ظاهری، بلکه معطوف به شناسایی شکاف‌های معرفتی و ناهم‌خوانی‌های هستی‌شناختی بود. برای مثال، «گفت‌وگوی استدلال‌محور» به عنوان روش محوری فبک، با «سیر تدریجی از خیال به عقل» در فلسفه صدرایی سنجیده شد. همچنین، کارکرد «داستان» در هر دو نظام (به عنوان محرک بحث در فبک و به عنوان بستر تجربه وجودی در حکمت متعالیه) مورد تحلیل انتقادی قرار گرفت. این مرحله با استناد به آثاری که مستقلاً به نقد فبک از منظر اسلامی پرداخته‌اند(Abdollahi, 2009) اعتبار و عمق بخشیده شد.

لازم به ذکر است که در سراسر این فرآیند، از روش استنتاج منطقی برای رسیدن از مبانی فلسفی به دلالت‌های تربیتی، و از روش تحلیل اسنادی انتقادی برای نقد درونی متون مرتبط با فبک استفاده شده است.

۳ .چارچوب نظری: مبانی فلسفه صدرایی در تربیت و آموزش فلسفه به کودک

چارچوب نظری این پژوهش بر بنیادهای هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی استوار گشته است. در این منظومه فکری، تعلیم و تربیت و به تبع آن آموزش فلسفه، امری صرفاً انتقالی، مهارت‌محور یا گفتگومحور نبوده، بلکه فرآیندی وجودی و تکوینی است که باید با سیر جوهری و طولی نفس انسانی هم‌آهنگ و منطبق باشد ؛ بدین معنا که می‌تواند در نحوه ادراک، شکل‌گیری ملکات و جهت‌گیری نفس متربی اثر گذاشته و زمینه استکمال تدریجی آن را فراهم آورد. در این چارچوب، قوه خیال نیز صرفاً ابزاری برای تسهیل

یادگیری نیست، بلکه یکی از مراتب ادراکی نفس است که در نحوه دریافت و صورت‌بندی معانی و حقایق نقش دارد. بنابراین، پژوهش حاضر با تمرکز بر جایگاه معرفت‌شناختی قوه خیال در فلسفه صدرایی، برنامه فلسفه برای کودکان را از حیث ظرفیت آن برای تأثیرگذاری بر فرایند ادراکی و استکمال نفس، مورد نقد و بازاندیشی قرار می‌دهد.

این چارچوب را می‌توان در چند محور کلیدی تفصیل داد:

۱.۳ .انسان‌شناسی تکاملی و اصل حرکت جوهری: بنیان هستی‌شناختی تربیت

در هستی‌شناسی صدرایی، نفس انسان نه جوهری ثابت، بلکه حادث شونده و در حال صیرورت است. اصل «حرکت جوهری»که از نوآوری‌های بنیادین ملاصدراست، بیان می‌دارد که حرکت، ذاتی وجود اشیا از جمله نفس انسانی است و این حرکت، در ذات و جوهر نفس رخ می‌دهد، نه فقط در اعراض آن(Sadra, 1981) . بر این اساس، مفهوم «کودک» را می‌توان نه صرفاً بر مبنای سن تقویمی، بلکه با توجه به فرایند رشد و شکل‌گیری ظرفیت‌های ادراکی، شخصیت و ملکات او تبیین کرد؛ هرچند ملاصدرا در آثار خود تعریف مستقلی از کودکی به معنای متعارف امروزی ارائه نکرده است. (Mogharrabi, 2015)؛ از این منظر، سن تقویمی یکی از شاخص‌های تشخیص دوره کودکی است، اما برای فهم وضعیت تربیتی کودک کفایت نمی‌کند. همچنین، نباید مفهوم کودکی را با «مرتبه وجودی» نفس یکسان انگاشت؛ بلکه می‌توان میان دوره سنی کودکی و وضعیت وجودی و ادراکی فرد تمایز گذاشت. بر مبنای فلسفه صدرایی، نفس در مسیر حرکت و استکمال خود، از طریق تحول وجودی و فعلیت‌یافتن تدریجی ظرفیت‌هایش به مراتب بالاتری از کمال دست می‌یابد. بااین‌حال، این فرایند را نباید حرکتی کاملاً خودکار و مستقل از کنش فرد تلقی کرد؛ زیرا در بافت تربیتی، باید میان تحول وجودی نفس و نقش اراده، اختیار و فعالیت آگاهانه متربی در رشد خود تمایز گذاشت. بنابراین، رشد را نمی‌توان صرفاً به رسش زیستی یا گذار خطی از یک مرحله سنی به مرحله دیگر فروکاست؛ بلکه باید آن را در پیوند با تحول ادراکی و وجودی انسان و نقش او در فرایند تربیت فهمید. در این معنا، (M Motahhari, 2010) دلالت تربیتی این اصل آن است که آموزش، به‌ویژه آموزش مفاهیم انتزاعی فلسفی، باید با وضعیت وجودی و ظرفیت‌های ادراکی کودک تناسب داشته باشد؛ زیرا فرایند تربیت زمانی می‌تواند مؤثر واقع شود که از مرتبه وجودی و امکان‌های فعلی متربی آغاز کند. البته این تناسب به معنای تثبیت متعلم در وضعیت موجود نیست؛ بلکه آموزش، ضمن تناسب با مرتبه فعلی او، می‌تواند زمینه فعلیت‌یافتن ظرفیت‌های نهفته و ارتقای تدریجی مرتبه وجودی وی را فراهم سازد.

۳ .۲ .مراتب سه‌گانه ادراک: حس، خیال و عقل- ساختار معرفت‌شناختی رشد

بر پایه حرکت جوهری نفس، ادراک انسانی نیز دارای مراتب طولی و متعاقب است. ملاصدرا برای ادراک، سه مرتبه اصلی قائل است:

۱. مرتبه حس: که نخستین و نازل‌ترین مرتبه ادراک است. ادراک در این مرحله، مقید به ماده، مکان، زمان و ابزارهای حسی است و تنها صور محسوس و جزئی را درک می‌کند.

۲. مرتبه خیال: این مرتبه، نقش محوری و واسطه‌ای بی‌بدیل در چارچوب این پژوهش دارد. نفس در این مرحله، از قید ماده آزاد شده و به «تجرد مثالی» دست می‌یابد. قوه خیال، توانایی حفظ، بازتولید، ترکیب و حتی ابداع «صور خیالی» را دارد. این صور، گرچه جزئی‌اند، اما بدون حضور مادی شیء حاضر می‌شوند(Sadra, 1981). خیال، عالمی مستقل (عالم مثال یا خیال منفصل) دارد که هم‌سنخ با نفس در این مرتبه است. از نظر معرفت‌شناختی، خیال صرفاً گذرگاه منفعل نیست، بلکه ابزار ادراک فعال و بستر تجسم معانی است.

۳. مرتبه عقل: این مرتبه، اوج تجرد نفس است که در آن، ادراک کلیات و معانی انتزاعی محقق می‌شود. نکته حیاتی در این سیر، تقدم وجودی و معرفتی مرتبه خیال بر مرتبه عقل است. تکوین و تقویت قوه خیال، شرط ضروری برای شکوفایی استعدادهای عقلی است(Sadra, 1981) کودک باید پیش از آن‌که بتواند با مفاهیم کلی و انتزاعی فلسفی (مانند عدالت، علت، وجود) ارتباط عقلی برقرار کند، امکان «ارتباط وجودی» با این معانی را در سطح خیال و از طریق صور خیالی متناسب (مانند حکایات، تمثیل‌ها، نمادها) تجربه کند. آموزش مستقیم عقلانی، بدون غنا بخشیدن به این مرتبه میانی، همچون بنایی بر شالوده‌ای سست است.

۳ .۳ .قوه خیال: کارکردها و ظرفیت‌های تربیتی

قوه خیال در حکمت متعالیه، دارای چند کارکرد کلیدی است که آن را به محوری برای آموزش فلسفه به کودک تبدیل می‌کند:

تبدیل و صورت‌بندی مفاهیم معقول در قالب صور خیالی و محسوس : خیال می‌تواند مفاهیم عقلی و معانی کلی را در قالب صور حسی، روایت‌های داستانی و نمادهای ملموس جای دهد و آن‌ها را برای ذهن کودک قابل دریافت کند(Yousefi, 2022).

ایجاد اتحاد وجودی با معنا: بر اساس اصل«اتحاد عالم و معلوم»، هنگامی که کودک معنایی را در مرتبه خیال خود درک می‌کند، صورت خیالی آن معنا با نفس او متحد می‌شود. این اتحاد، سبب می‌گردد که آن معنا، جزئی از وجود او شود(Sadra, 1981) نه صرفاً اطلاعاتی ذخیره‌شده در حافظه. داستان‌های

فلسفی در این دیدگاه، صرفاً محرک گفت‌وگو نیستند، بلکه با فراهم‌کردن صور و معانی متناسب با مرتبه ادراکی کودک، به فعلیت‌یافتن و پرورش قوه خیال و شکل‌گیری محتوای ادراکی آن کمک می‌کنند .

زمینه‌سازی برای ادراک عقلی: تجربه مکرر و غنی معانی در سطح خیال، زمینه و ماده اولیه را برای فعالیت عقل فراهم می‌سازد. عقل سپس می‌تواند این صورت‌های خیالی را تحلیل کرده و به مفاهیم کلی برسد.

۳ .۴ .نسبت دیالکتیکی عقل و خیال: تعدیل به جای تعطیل

بر اساس فلسفه صدرایی ، رابطه عقل و خیال، رابطه‌ای دیالکتیکی، تعاملی و طولی است، نه تقابلی یا حذفی. از یک سو در سیر تکوینی«خیال مقدم بر عقل است» و از سوی دیگر، پس از شکل‌گیری نسبی عقل، این عقل است که باید«هدایت‌گر و نظام‌بخش» قوه خیال باشد و خیال تحت ولایت آن به فعالیت بپردازد(Javadi Amoli, 2005). بر این اساس، آموزش فلسفه باید با توجه به این نسبت تکوینی، از ظرفیت‌های خیالی کودک آغاز شود و به‌تدریج زمینه پیوند و هماهنگی خیال و عقل را فراهم سازد. بنابراین، خیال در تربیت فلسفی نه صرفاً مرتبه‌ای مقدم بر عقل، بلکه ظرفیتی است که باید در فرایند تربیت، پرورش یافته و در ادامه تحت هدایت عقل قرار گیرد.

هدف «تعطیل‌کردن» خیال نیست، بلکه «تعدیل و طهارت»آن است تا از انحراف، افراط و خیال‌پردازی‌های بی‌ضابطه مصون بماند(HosseinPoor, 2013). بنابراین، آموزش فلسفه به کودک، نه رهاسازی مطلق تخیل است و نه سرکوب آن به نفع استدلال خشک؛ بلکه پرورش خیالی است که تحت هدایت عقلانیِ متناسب با سن، بارور می‌شود. بدین‌ترتیب، خیال از یک سو مجال بروز و فعلیت‌یافتن می‌یابد و از سوی دیگر، به‌تدریج از طریق فعالیت عقلانی از پراکندگی و بی‌ضابطگی فاصله می‌گیرد. مقصود از «طهارت و تعدیل خیال» در این معنا، حذف تخیل یا محدودکردن آن نیست، بلکه تبدیل آن به ظرفیتی منسجم و هدایت‌پذیر در فرایند آموزش فلسفه است.

۳ .۵ .دلالت‌های تربیتی چارچوب نظری

از مجموع این مبانی، می‌توان دلالت‌های کلیدی برای آموزش فلسفه به کودکان استخراج کرد:

۱. **تقدم «تربیت خیال» بر «تعلیم استدلال»:** مرحله اول آموزش فلسفی به کودک، باید معطوف به غنابخشی، تقویت و جهت‌دهی به قوه خیال او باشد.

۲. **ابزارهای خیال‌پرور:** استفاده هدفمند از داستان‌های حکمی، تمثیل‌های قرآنی و روایی و نمادها و فعالیت‌های هنری که بتوانند مفاهیم فلسفی را در قالبی خیالی و جذاب و قابل فهم ارائه دهند(Tabatabai, 1996).

۳. **نقش مربی به مثابه «مرشد سیر وجودی»:** مربی نه یک تسهیل‌گر بی‌طرف گفت‌وگو، بلکه راهنمایی آگاه به مراتب نفس است که مسیر حرکت کودک را از حس، به خیال و سپس به عقل، هدایت می‌کند. ایفای چنین نقشی مستلزم آن است که مربی خود به سطح متناسبی از رشد عقلی و خیال رسیده باشد و شناخت کافی نسبت به مراتب ادراک و اقتضائات تربیتی هر یک برخوردار باشد تا بتواند متناسب با وضعیت متربی، میان هدایت و فراهم‌آوردن فرصت برای تفکر مستقل او تعادل برقرار کند.

۴. **معیار هماهنگی:** هر روش یا محتوای آموزشی، باید با مرتبه جوهری و ادراکی غالب در نفس کودک سنجیده شود. اگر روشی (مانند حلقه کندوکاو) مستلزم فعالیتی عقلی‌محور است، باید بررسی کرد که آیا نفس کودک از مراحل حس و خیال به حد کافی گذر کرده و به آمادگی وجودی لازم رسیده است یا خیر.

۴ .نقد حلقه کندوکاو در برنامه فلسفه برای کودکان بر اساس چارچوب صدرایی

با تکیه بر چارچوب نظری پژوهش و با بهره‌گیری از مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فلسفه صدرایی، به‌ویژه در باب مراتب وجودی نفس و جایگاه قوه خیال، می‌توان «حلقه کندوکاو» را به‌عنوان هسته برنامه فلسفه برای کودکان از حیث مبانی، ساختار و روش مورد نقد و بازاندیشی قرار داد. این نقد به معنای نفی مطلق دستاوردهای این روش در پرورش گفت‌وگو و پرسشگری نیست، بلکه ناظر به بررسی میزان تناسب مبانی و سازوکارهای آن با ساختار وجودی و ظرفیت‌های ادراکی کودک از منظر فلسفه صدرایی و آشکار ساختن برخی تفاوت‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی میان این دو رویکرد است. این نقد در چند محور اساسی قابل طرح است:

۴ .۱ .مغالطه‌ی «عقلانی‌انگاری کودک» و غفلت از مراحل تکوینی نفس

روش حلقه‌ی کندوکاو، با الهام از الگوی جامعه‌ی پژوهشی بزرگسالان، بر این پیش‌فرض استوار است که کودک، از آمادگی ذهنی و وجودی لازم برای ورود به فرآیندی مبتنی بر «گفت‌وگوی استدلالی»، «نقد منطقی دیدگاه‌ها» و «داوری مبتنی بر دلیل» برخوردار است(Lipman, 2003). این پیش‌فرض، مستلزم آن است که نفس کودک، یا در مرتبه‌ی عقلانی قرار دارد یا دست‌کم به سرعت و بدون نیاز به گذر از مراحل واسطه، قابل ارتقا به این مرتبه است.

از منظر حکمت متعالیه، این پیش‌فرض دچار «مغالطه‌ی تعجیل در تعقل» است. نفس کودک، بر اساس اصل حرکت جوهری، در مراحل اولیه‌ی رشد، عمدتاً در مراتب «حس» و در آغاز تکوین مرتبه‌ی «خیال» است(Sadra, 1981). تعقل به معنای ادراک کلیات و رابطه‌ی منطقی بین مفاهیم، غایت این حرکت است، نه نقطه‌ی آغاز آن. همچنین مسئله صرفاً تقدم یا تأخر عقل و خیال نیست، بلکه تفاوت در مبنای تعریف

عقلانیت و معنای تعقل در دو رویکرد است؛ تفاوتی که می‌تواند نقد برنامه را از سطح روش‌شناختی به سطحی بنیادی‌تر، یعنی مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی آن، منتقل کند. در برنامه فلسفه برای کودکان، عقلانیت عمدتاً در قالب توانایی‌هایی مانند استدلال، داوری، کشف روابط میان مفاهیم و گفت‌وگوی منطقی صورت‌بندی می‌شود؛ درحالی‌که در حکمت متعالیه، تعقل ناظر به مرتبه‌ای از ادراک و کمال نفس و دستیابی به معقولات است.

بنابراین، واداشتن کودک به ایفای نقش در حلقه‌ای که محور آن استدلال و نقد عقلانی است، نوعی تحمیل مرتبه‌ی وجودی بالاتر بر نفس ناقص محسوب می‌شود. این تعجیل، به جای تسریع رشد، می‌تواند منجر به«فشار شناختی»، «شکل‌گیری فهمی سطحی و لفظی از مفاهیم عمیق» و در نهایت، «بیگانگی یا بی‌علاقگی» نسبت به فعالیت فلسفی شود.

۴ .۲ .تقلیل قوه‌ی خیال به «ابزار انگیزشی» و نادیده گرفتن شأن هستی‌شناختی آن

در برنامه‌ی متداول آموزش فلسفه برای کودکان، از داستان، تصویر و موقعیت‌های روایی استفاده می‌شود. اما کارکرد این عناصر در بهترین حالت «ایجاد انگیزه»، «ایجاد موقعیت مسئله‌ساز» و «فراهم آوردن محتوای اولیه برای بحث» تعریف شده است(Lipman, 2003). داستان مقدمه گفت‌وگوست و به محض آغاز بحث، کنار گذاشته می‌شود. در این نگاه، خیال آغازگری مفید اما گذرا است.

در مقابل، از منظر صدرایی، قوه‌ی خیال «مقام مستقل ادراک» و «عالم وجودی واسط» است. داستان یا تصویر مناسب، صرفاً محرک نیست، بلکه غذای وجودی خیال و ماده‌ی اولیه‌ی اتحاد نفس با معنا است. هنگامی که کودک داستانی حاوی مفهوم «عدالت» را می‌شنود، نفس او در مرتبه‌ی خیال، با صور خیالی عدالت متحد می‌شود . این اتحاد، یک تحول درونی و وجودی ایجاد می‌کند که مقدمه‌ی ضروری هرگونه تحلیل عقلی بعدی است.

۴ .۳ .ایجاد «گسست» در پیوستگی طولی مراتب معرفت

فلسفه صدرایی بر پیوستگی طولی و تدریجی مراحل حس، خیال و عقل تأکید دارد. معرفت عمیق، حاصل طی کامل این مدارج و استقرار در هر مرحله است. روش حلقه‌ی کندوکاو، اما ساختاری جهشی دارد. این روش از دریافت حسی-روایی (شنیدن داستان)، مستقیماً به فعالیت عقلی-زبانی» (بحث و استدلال) پرش می‌کند و مرحله‌ی میانی تثبیت خیالی و درونی‌سازی وجودی معنا را نادیده می‌گیرد یا بسیار ضعیف می‌انگارد(Abdollahi, 2009).

این گسست، دو آسیب عمده به دنبال دارد:

آسیب معرفتی: مفاهیم فلسفی، پیش از آنکه در جان کودک نشست کنند و جزئی از ملکات وجودی او گردند، موضوع جدال لفظی و بازی ذهنی قرار می‌گیرند. در نتیجه، کودک ممکن است درباره‌ی فلسفه سخن بگوید، اما از موضع فلسفی برخوردار نباشد. ساختار حلقه کندوکاو، به‌سبب حرکت سریع از تجربه‌های روایی و شنیداری به مباحث انتزاعی، پیوستگی طبیعی مراتب معرفتی کودک را مخدوش می‌کند(Abdollahi, 2009). این اختلال، موجب می‌شود مفاهیم فلسفی پیش از آن‌که در مرتبه خیال تثبیت شوند، به سطح تعقل منتقل گردند و در نتیجه، عمق ادراکی لازم را پیدا نکنند(M Motahhari, 2006).

آسیب تربیتی: این روش، با تحریک قوه‌ی استدلال پیش از تکمیل قوه‌ی خیال، به نیرومندی بخشیدن به قوه‌ی جدل و مغالطه به جای تعمیق بینش و حکمت می‌انجامد.

۴ .۴ .غلبه‌ی «ساحت زبان و منطق» بر «ساحت ادراک و وجود»

در حلقه‌ی کندوکاو، معیار پیشرفت و مشارکت، عمدتاً در توانایی بیان استدلال، طرح پرسش منطقی و نقد کلامی دیدگاه دیگران خلاصه می‌شود(Lipman, 2003). این تأکید، باعث می‌شود صورت گفتار بر مایه‌ی ادراک پیشی گیرد. کودک می‌آموزد که چگونه نقش یک فیلسوف کوچک را در گفت‌وگو ایفا کند، بی‌آنکه لزوماً سیر تحول وجودی یک طالب حکمت را طی کرده باشد.

در فلسفه‌ی صدرایی، معرفت حقیقی، اتحاد وجودی عالم و معلوم است نه تراکم اطلاعات و مهارت‌های زبانی. تربیت فلسفی باید به تحول در نفس بینجامد، نه صرفاً به افزایش دایره‌ی واژگان و قدرت مناظره. تمرکز افراطی بر بعد زبانی–منطقی، در حالی که بنیان‌های ادراک خیالی تقویت نشده‌اند، ممکن است فیلسوفی فضل‌فروش پرورش دهد، نه حکیمی جویای حق.

۴ .۵ .نادیده گرفتن «دیالکتیک عقل و خیال» و ضرورت تعدیل خیال

روش حلقه‌ی کندوکاو، بر خیال به عنوان منبع الهام تکیه می‌کند، اما فاقد مکانیسمی برای هدایت و تعدیل این قوه توسط عقل است. در این روش، عقل بیشتر در خدمت نقد بیرونی گفت‌وگو و استدلال‌هاست، نه نظم‌بخشی درونی به قوه‌ی خیال.

این در حالی است که در حکمت متعالیه، عقل باید «امام» قوای نفس باشد و خیال را از افراط، انحراف بازدارد(Javadi Amoli, 2005) . فقدان این نگاه جامع، ممکن است به رشد تخیل بی‌قاعده یا تقویت عقلانیتی خشک و بی‌ریشه در خیال منجر شود، در حالی که هدف، پرورش خیال اما منضبط تحت ولایت عقل است(HosseinPoor, 2013).

جمع‌بندی نقد: براساس چارچوب صدرایی، حلقه‌ی کندوکاو به دلیل« شتابزدگی در عبور از مراحل طبیعی رشد نفس»، «تقلیل مقام خیال به ابزار»،«ایجاد گسست در سیر معرفت» و «تأکید یک‌سویه بر ساحت

زبان و استدلال»، با ساختار وجودی و ادراکی کودک ناهماهنگ است. این ناهماهنگی، نه یک اشکال اجرایی، بلکه ریشه در «تفاوت در مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی» دارد. از این رو، اقتباس صرف و بومی‌سازی صوری این روش کافی نیست و بازاندیشی بنیادین و طراحی الگویی بدیل که نقطه‌ی عزیمت آن «تربیت خیال» باشد، ضروری می‌نماید.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش، ضمن همسویی با مطالعاتی که بر ضرورت بازاندیشی برنامه فلسفه برای کودکان بر اساس مبانی تعلیم و تربیت اسلامی تأکید کرده‌اند، از حیث کانون تحلیل با آن‌ها تفاوت دارد. برای نمونه، عبداللهی (۲۰۰۹) با رویکردی مبنایی، امکان و الزامات بازخوانی برنامه فلسفه برای کودکان در چارچوب فلسفه اسلامی را بررسی کرده است؛ درحالی‌که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تحلیل این برنامه را می‌توان در سطحی مشخص‌تر و عمیق‌تر، یعنی از منظر جایگاه معرفت‌شناختی قوه خیال و نسبت آن با مراتب ادراک و تعقل، پی گرفت. از این منظر، مسئله صرفاً میزان سازگاری کلی برنامه با مبانی فلسفه اسلامی نیست، بلکه نحوه صورت‌بندی فرایند معرفت و عقلانیت در برنامه و نسبت آن با ساختار ادراکی نفس کودک نیز اهمیت می‌یابد. بنابراین، یافته‌های حاضر ضمن تأیید اهمیت جهت‌گیری مطالعات پیشین، نشان می‌دهد که قرار دادن قوه خیال در کانون تحلیل می‌تواند ابعاد دیگری از نسبت میان برنامه فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه را آشکار سازد. پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی–تحلیلی و بر پایه مبانی فلسفه صدرایی، به نقد «حلقه کندوکاو» به عنوان رکن اصلی برنامه فلسفه برای کودکان پرداخت. نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که تفاوت‌های بنیادین میان این برنامه و حکمت متعالیه، ریشه در پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی آن‌ها دارد. از منظر حکمت متعالیه، تعلیم و تربیت فرآیندی وجودی و تدریجی است که با حرکت جوهری نفس از مرتبه حس آغاز می‌شود، در مرتبه خیال تعمیق می‌یابد و در نهایت در اوج خودش به مرتبه عقل می‌رسد.در این چارچوب، قوه خیال نه مرحله‌ای گذرا، بلکه مرتبه‌ای اصیل و واسطه‌ای بنیادین در تحقق معرفت انسانی به‌شمار می‌آید(Sadra, 1981).

تحلیل ساختار حلقه کندوکاو نشان داد که این برنامه، علی‌رغم بهره‌گیری از ابزارهایی چون داستان، در عمل بر عقلانیت گفت‌وگویی و مهارت‌های استدلالی تأکید یک‌جانبه دارد و نقش معرفت‌شناختی قوه خیال را به‌طور کامل به رسمیت نمی‌شناسد(Lipman, 2003).

این رویکرد، به ناهماهنگی میان سطح فعالیت‌های فلسفی و ظرفیت ادراکی کودک منجر شده و موجب می‌شود مفاهیم فلسفی به‌جای آن‌که به تجربه‌ای وجودی و ماندگار تبدیل شوند، در سطحی زبانی و ناپایدار

باقی بمانند(M Motahhari, 2006). همچنین، پرش از تجربه‌های حسی و روایی به مباحث انتزاعی، بدون تثبیت معانی در مرتبه خیال، موجب گسست در پیوستگی مراتب معرفتی کودک می‌شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر نشان داد که امکان بازطراحی برنامه‌ای بومی برای آموزش فلسفه به کودکان، مبتنی بر مبانی حکمت متعالیه، وجود دارد. در الگوی بدیل که می‌تواند مورد پژوهش های بعدی قرار بگیرد، تربیت فلسفی از غنابخشی و هدایت قوه خیال آغاز شده و سپس، در بستری تدریجی و هدایت‌شده، به تعقل می‌انجامد. در این چارچوب، نقش مربی از یک تسهیل‌گر گفت‌وگو به راهنمای سیر وجودی کودک ارتقا می‌یابد و ابزارهایی چون روایت‌های دینی، نمادهای مثالی و فعالیت‌های هنری، جایگاهی بنیادی در فرآیند آموزش پیدا می‌کنند(Tabatabai, 1996).

در نهایت، اگر آموزش فلسفه به کودکان در بستر فرهنگ اسلامی و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های فلسفه صدرایی دنبال شود، لازم است از رویکردهای صرفاً اقتباسی فاصله گرفته و برنامه‌هایی طراحی شوند که با ساختار وجودی نفس کودک هماهنگ باشند. چنین رویکردی، فلسفه برای کودکان را از قالبی ترجمه‌شده و مهارت‌محور، به حرکتی تربیتی، وجودی و معناگرا تبدیل می‌کند.

References

Abdollahi, A. (2009). A Reformative Look at the Philosophy for Children Program in the Context of Transcendental Wisdom. *Research in Issues of Islamic Education, 34*, 153–183 .

HosseinPoor. (2013). *Explaining the Concept of "Imagination-Based Education" by Egan and Its Reconstruction Considering the Views of Ṣadr al-Muta'allihin (Mulla Sadra).* Tarbiat Modares University ,

Javadi Amoli, A. (2005). *Shenakht Shenasi dar Qur'an (Epistemology in the Quran*

Lipman, M. (1991). Thinking in education Cambridge University Press. *Cambridge UK* .

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*: Cambridge university press.

Mogharrabi, N. (2015). The Philosophy of Childhood from the Perspective of Sadr al-Muta'allihin *Philosophy and Child, 20*(9), 29–48 .

Motahhari, M. (2006). *Majmoo'eh Asar* (Sadra Publications. ed. Vol. 10).

Motahhari, M. (2010). *Majmoo'eh Asar* (Sadra Publications ed. Vol. 6).

Motahhari, M. (2016). *Majmoo'eh Asar* (Sadra Publications ed. Vol. 8).

Sadra, M. (1981). *Al-Hikmah al-Muta'āliyah fī al-Asfār al-'Aqliyyah al-Arba'ah* (Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi ed. Vol. 3 & 8).

Sattari, A. (2016). Approaches to Dealing with the Philosophy for Children Curriculum and Introducing a Suitable Strategy for Its Application in Iran. *Nowavariha-ye Amuzeshi 58*, 50–70 .

Tabatabai, S. M. H. (1996). *Al-Mīzān fī Tafsīr al-Qur'ān* (J. a. M. H. I. Q. Publications Ed. Vol. 6).