

A Study of the Ontological Foundations of Merleau-Ponty's and Lipman's Approaches in Order to Develop an Integrated Model in the Philosophy for Children Program

Seyed Ali Hosseini^{*}, Akbar Rahnama^{}**

Roghaye Mousavi^{*}**

Abstract

The purpose of this paper is to study the ontological foundations of Merleau-Ponty's and Lipman's approaches in order to develop an integrated model in the Philosophy for Children program. The main research questions are: what are the ontological foundations of Merleau-Ponty's and Lipman's approaches and, on this basis, what is the integrated model of the two approaches in the philosophy for children program? In this paper, in identifying the ontological foundations, the analytical-inferential research method has been used, and in presenting the integrated model, the integration composition research method has been used. The results indicate similarities and differences between the Merleau-Ponty's and Lipman's approaches. Given the basic commonalities in the ontological foundations and the emphasis on the importance of childhood and its impact on adulthood in the two approaches, by eliminating disparate elements and overlapping commonalities through necessary

* PhD Student of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran.,
math.rajaee@yahoo.com

** Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran
(Corresponding Author), Rahnama_akbar43@yahoo.com

*** Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran,
mousavi@shahed.ac.ir

Date received: 02/04/2021, Date of acceptance: 28/09/2021

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

corrections, a combination of the two approaches can be used to improve the philosophy for children program.

Keywords: Philosophy for Children, Ontology, Lipman, Merleau-Ponty.

مطالعه مبانی هستی‌شناسی رویکرد مرلوپونتی و لیپمن به منظور تدوین الگوی تلفیقی در برنامه فلسفه برای کودکان

سیدعلی حسینی*

اکبر رهنما**، رقیه موسوی***

چکیده

هدف از این مقاله مطالعه مبانی هستی‌شناسی رویکرد مرلوپونتی و لیپمن به منظور تدوین الگوی تلفیقی در برنامه فلسفه برای کودکان است. سؤال اساسی تحقیق عبارت است از این‌که مبانی هستی‌شناسی رویکردهای مرلوپونتی و لیپمن چه بوده و بر اساس آن الگوی تلفیقی دو رویکرد در برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟ در این مقاله، در بحث شناخت مبانی هستی‌شناسی از روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی و در ارائه الگوی تلفیقی از روش پژوهش ترکیب سازوار استفاده شده است. نتایج بیانگر وجود وجوه اشتراک و افتراق میان رویکرد مرلوپونتی و رویکرد لیپمن است. با توجه به اشتراکات پایه‌ای در مبانی هستی‌شناسی و تأکید بر اهمیت دوران کودکی و تأثیر آن بر بزرگسالی در دو رویکرد، می‌توان با حذف عناصر ناهمسان و همپوشانی نقاط اشتراک با انجام اصلاحات لازم، از تلفیق دو رویکرد برای بهبود برنامه فلسفه برای کودکان استفاده نمود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، هستی‌شناسی، لیپمن، مرلوپونتی.

* دانشجوی دکتری، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران، Math.rajaee@yahoo.com

** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول)،

Rahnama_akbar43@yahoo.com

*** استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران، Mousavi@shahed.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶

۱. مقدمه

تاریخ اندیشه‌های بشری، حاصل تلاش برای فراهم کردن ترکیب‌های سازوار از دیدگاه‌ها و نظریه‌های مختلف بوده است (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۴۰۵). لذا در این راستا بسیاری اندیشمندان حوزه‌های علوم بشری به تلفیق و ترکیب رویکردهای مختلف جهت پوشش دوسویه و عمق بخشیدن به دیدگاه‌های مختلف، پرداخته‌اند. یکی از این دیدگاه‌ها که در سال‌های اخیر در بین علاقه‌مندان فلسفه به سرعت مورد توجه قرار گرفته است برنامه "فلسفه برای کودکان" (Philosophy for Children) است. هدف مهم در "فلسفه برای کودکان"، افزایش مهارت تفکر انتقادی و اثربخش کودکان می‌باشد. این شاخه از فلسفه گرایش نوپایی است که از دهه هفتم قرن بیستم میلادی ظهور کرد و در چهل سال اخیر مورد اقبال عام قرار گرفت و بسط و توسعه فراوان یافت. رایج‌ترین رویکرد در فلسفه برای کودکان، رهیافت "متیو لیپمن" (Matthew Lipman) است.

نتیجه استقبال علاقه‌مندان حوزه تعلیم و تربیت به برنامه فلسفه برای کودکان و اثرات اجرای این برنامه در کلاس درس، باعث شد رویکرد لیپمن امروزه با سبک‌ها، ابزارها و برنامه‌های متنوعی به کار می‌رود (امی و قرا ملک، ۱۳۸۴: ۹). تاکنون از دل مطالعات و پژوهش‌های تحلیلی-تلفیقی الگوهای جدید متعددی در برنامه فلسفه برای کودکان ایجاد شده است. یکی از رویکردهایی که تاکنون با وجود شباهت‌های پایه‌ای با رویکرد لیپمن، مغفول واقع شده، رویکرد "موریس مرلوپونتی" (Maurice Merleau-Ponty) است. رویکرد مرلوپونتی همچون رویکرد لیپمن، بر اهمیت دوران کودکی بر بزرگسالی تأکید دارد و در موارد متعدد همچون اعتقاد به حقیقت نسبی، خود اجتماعی، اختیار مشروط انسانی، شناخت بدون واسطه، پیوستگی ادراکی و شناخت مبتنی بر تجربه دارای وجوه اشتراک با رویکرد لیپمن است. البته این اشتراک به معنای انطباق کامل دو رویکرد نمی‌باشد، ولی به دلیل عمق رویکرد مرلوپونتی در مبانی، می‌تواند محرکی برای بهره‌گیری از این خصیصه، جهت استحکام بخشی به مبانی فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان باشد. در این مقاله با محدود کردن مبانی فلسفی دو رویکرد به مبانی هستی‌شناسی، می‌خواهیم به این سؤال پاسخ دهیم که آیا می‌توان از درون وجوه اشتراک و افتراق مبانی هستی‌شناسی رویکردهای مرلوپونتی و لیپمن، شاخص‌های تلفیقی مناسبی برای برنامه فلسفه برای کودکان استخراج کرد؟ برای پاسخ به این سؤال نیاز است روش پژوهش مناسبی انتخاب نمود که ما

در این مقاله روش ترکیب سازوار (Integration) را برمی‌گزینیم. در ترکیب سازوار می‌توان نظریه‌ها را به‌گونه‌ای ترکیب نمود که اجزای ترکیب از وحدتی ارگانیک برخوردار شوند. در این ترکیب رابطه نظریه‌های انتخاب‌شده با یکدیگر، رابطه‌ای از نوع مکمل بودن است و آن‌ها در کنار یکدیگر و در پرتو انسجام‌بخشی فرازبان که مانع از بروز التقاط است، به تبیین کامل تری در مورد پدیده‌های بشری خواهند پرداخت (باقری، سجادیه و توسلی ۱۳۸۹: ۴۴۹ و ۴۵۹). فرازبان انتخابی از دو رویکرد در این پژوهش، کودک است.

لیپمن را مؤسس برنامه فلسفه برای کودکان دانسته‌اند. در برنامه او کودک نقش محوری دارد. مفهوم اصلی برنامه او تبدیل دانش آموزان به کاوشگرانی جوان است. مراد از کاوش‌گر بودن، جستجوگر فعال و پرسشگر مُصَرِّ بودن، هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل فرضیه‌ها، تجربه مشاهده، سنجش و امتحان است (لیپمن ۱۹۹۳: ۶۸۲). در این برنامه تفکر مستلزم داشتن هدف و نیروی محرک یعنی همان عواطف و هیجانات است (فیشر به نقل از فتحی آذر، تقی‌پور و حاج آقایی خیابانی ۱۳۹۸: ۶). مرلوپونتی نیز یکی از خلاق‌ترین فیلسوفان سده بیستم بود. او مدتی استاد روانشناسی کودک در دانشگاه سوربون بود و از طرفی درخصوص کودکان مقالات مهمی به نگارش درآورد. او مباحث جدی‌ای با اندیشمندان حوزه کودکان در زمان خود داشته است. مسئله کودک در تمام پیکره رویکرد او خود را نشان می‌دهد. از این رو، فلسفه دوران کودکی، نیروی محرک کل رویکردش از خود، دیگران و جهان در پروژه فلسفی اوست. مرلوپونتی به‌جای آنکه کودکی و بزرگسالی را به‌عنوان مراحل مجزا به تصویر بکشد، بین آن‌ها سازگاری بنیادین را مشاهده می‌کند (Bahler 2015: 205-211). مرلوپونتی شیوه نویی از تفکر درباره ساختارهای اساسی زندگی انسان را با تأملاتی در باب هنر، ادبیات و سیاست ترکیب کرد که از این فلسفه نو او بهره می‌برند. او پدیدارشناسی وجودی است که فلسفه‌اش از هر نظر تأثیر بسزایی بر فلسفه گذاشته است. وی اعتقاد داشت که در قرن بیستم فاصله میان جسم و ذهن برداشته شده و زندگی انسان هم جسمانی و ذهنی است، یعنی همیشه مبتنی بر بدن و معطوف به روابط بین اشخاص است. مرلوپونتی می‌خواهد اندیشه مبتنی بر تقابل بدن با ذهن یا روح را از میان بردارد و به همین منظور به سراغ مفهوم بدن-سوژه یا بدن خود می‌رود (شاه‌محمدی ۱۳۸۹: ۱۷).

مرلویونتی در تعریف پدیدارشناسی می‌گوید، پدیدارشناسی عبارت است از کاوش در لایه‌های اساسی وجود و معنا که در پس ظواهر هرروزه و شیوه‌های روزمره تفکر و صحبت کردن مخفی می‌ماند (Singer 2020: 12). درون‌مایه مرکزی فلسفه مرلویونتی در حقیقت بنا دارد «پدیدار بدن» را در فلسفه کانتی بگنجانند، به گونه‌ای که هر یک از ما پیش از آن‌که یک آگاهی باشد، بدنی به شمار رود که جهان را دریافت می‌کند و شکل می‌دهد. او این مطلب را در پدیدارشناسی ادراک این گونه می‌گوید: «با برقراری رابطه مجدد با بدن و جهان به نحوی که گفته شد، خود را از نو کشف خواهیم کرد زیرا، از آنجاکه از طریق بدنمان ادراک می‌کنیم این بدن خودی طبیعی و به عبارتی، سوژه‌ی ادراک است.» ادعای اصلی او این است که جسمیت یافتگی ما، تجربه ادراکی مان را به نحوی سامان می‌دهد که این تجربه خود را در آگاهی ما همچون تجربه‌ای از جهانی از اشیایی مستقر در فضا و زمان که ماهیتش مستقل از ماست نمایش می‌دهد. قصدیت بدنی ماست که با تضمین این امر که محتوای تجربه با ارجاعاتی به گذشته و آینده، به دیگر مکان‌ها و دیگر اشیاء، با مقدورات و موقعیت‌های انسانی محاط گشته‌اند، معناداری تجربه ما را ممکن می‌سازد (مرلویونتی ۱۳۷۵: ۱۷). «مرلویونتی تأکید دارد جهان به ادراک درآمده جهانی انسانی است، جهانی از اشیاء که ویژگی‌های آن مستلزم رابطه با انسان‌هایی است که آن اشیاء را تجربه می‌کنند» (همان: ۲۸)

۲. پیشینه پژوهش

گرچه پژوهش‌های قابل توجه و ارزشمندی همچون «نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» (باقری ۱۳۹۶)، «نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان» (ستاری ۱۳۹۹)، «برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی: بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» (ناجی ۱۳۸۸)، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه» (ستاری ۱۳۹۱)، «نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه» (عبداللهی و مصباحی جمشید ۱۳۹۶) و «بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیمن درباره اهداف تعلیم و تربیت» (صدر ۱۳۹۸) پیرامون برنامه فلسفه برای کودکان و مقایسه و تلفیق آن با دیگر نظرها صورت گرفته است، اما در زمینه موضوع در دست بررسی پژوهشی انجام نشده است. انتخاب رویکردهای

مرلپونتی و لیپمن و روش پژوهشی ترکیب سازوار جهت شناسایی وجوه اشتراک و افتراق و تلفیق مبانی هستی‌شناسانه دو رویکرد، نکاتی هستند که این پژوهش را از سایر پژوهش‌ها متمایز می‌سازد.

۳. مبانی هستی‌شناختی رویکرد لیپمن

جهان مدنظر لیپمن در برنامه او ماهیتی زیستی و طبیعی دارد. جوسو (2007) معتقد است که لیپمن متأثر از آموزه‌های طبیعت‌گرایی دیویی در بحث هستی است. بر همین مبنا قائدی (۱۳۸۸) جهان دیویی و لیپمن را جهانی طبیعی و تجربی می‌داند و معتقد است در این رویکرد آنچه حقیقت دارد جهانی است که در تجربه آدمی بگنجد؛ به همین دلیل لیپمن در داستان‌های خود هستی را به محیط طبیعی و اجتماعی انسان محدود می‌کند. بر اساس جدول برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان، حوزه تربیتی داستان‌های کیو (Kio) و گاس (Gus)، تربیت در محیط طبیعی و زیستی و حیطه فلسفی این داستان‌ها، استدلال درباره طبیعت و محیط‌زیست در نظر گرفته شده است. از طرفی عنوان کتاب راهنمای معلم آن نیز با عنوان "شگفتی در جهان طبیعت" منتشر شده است (Fisher 1998: 28).

لیپمن ضمن اشاره به ابهام و پیچیدگی موضوعات متافیزیکی هستی، مبانی مادی جهان موردنظر خود را نیز ساختار مند و ثابت نمی‌بیند. او در برنامه خود متأثر از فلاسفه عمل‌گرا به‌خصوص دیویی قرار دارد (García-Moriyón, 2020, p 4). او در این موضوع نیز متأثر از دیویی است. جهان دیویی وضعیت نامعلوم دارد و وقوع اتفاقات آن غیرقابل پیش‌بینی است. دیویی به تجارب ما و اینکه این تجارب دیگر تجارب چه تأثیری می‌گذارند تأکید دارد. باتلر (1968) معتقد است از منظر فلاسفه عمل‌گرا جهان ملامت‌آمیز از تغییرات دائمی است. آن‌ها معتقدند هیچ‌چیز ثابت و واقعیت‌پایداری در جهان وجود ندارد و تنها واقعیت همان تغییر و حرکت است و جهان مداوم در حال شدن و غنی کردن خود است.

لیپمن سؤالات کودکان در رابطه با منشأ و غایت جهان هستی را، سرآغاز و بهانه‌ای برای اندیشیدن و فلسفیدن می‌داند. برای فهم رویکرد لیپمن در خصوص مبدأ و نهایت هستی می‌توان به اندیشه‌های دیویی رجوع کرد. باتلر (1968) معتقد است از نظر دیویی در خارج از فعالیت‌های انسان نمی‌توان هدف ثابتی را برای هستی در نظر گرفت و غایت و هدفی خارج از تمایلات انسان وجود ندارد. در نتیجه او هرگونه آغاز و غایت ثابت و از قبل

تعیین شده‌ای را نفی می‌کند. دیدگاه دیویی غایت‌گرایانه نیست و این جهان متغیر متزلزل و غیرقابل اعتماد است. از طرف دیگر حوادث هستی در سلطه اختیار انسان نیست و به همین دلیل برای انسان حس عدم اطمینان به واقعیت را در بردارد.

به دنبال رویکرد لیپمن در خصوص ابهام در هستی و تغییر و دگرگونی و عدم ثبات در جهان، باور نبود حقیقت مطلق می‌آید. فلسفه موردنظر او، همچنان با ابهامات دنیای کودکانه گره خواهد خورد و به سمت نسبی‌گرایی پیش خواهد رفت. رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان را به دلیل تأثیرپذیری فلسفه او از اندیشه‌های فلاسفه تحلیلی هم‌چون رایل و ویتگنشتاین می‌توان رویکرد تحلیلی نامید (لیپمن ۱۳۸۸: ۱۵۱-۱۷۶). فلاسفه تحلیلی مانند عمل‌گرایان در هدف و روش مخالف کشف حقیقتی واحد بوده و دنبال کردن حقیقت واحد را آن‌چنان‌که در فلسفه‌های ایدئالیسم و رئالیسم وجود دارد، بیهوده می‌دیدند (Jusso 2007: 27). تأکید بر حقیقت نسبی در رویکرد لیپمن مختص تأثیرپذیری او از فلاسفه تحلیلی نیست و در این راستا تأثیر جدی او از فلسفه دیویی نیز به همین نتیجه منجر می‌شود. بین اندیشه‌های فلسفی جان دیویی و اندیشه‌های حامیان فلسفه برای کودکان شباهت‌هایی وجود دارد، آن‌که هر دوی آن‌ها به متن، موقعیت و یا زمینه‌ای که در آن اندیشه می‌شود توجه دارند و نه حقیقت‌های مطلق و غیرقابل تغییر، از این‌رو آن‌ها را متن‌گرا یا نسبی‌گرا می‌نامند (قائدی ۱۳۸۸: ۶۸).

نکته مهم دیگر در مبانی هستی‌شناختی رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان تأکید او بر اجتماعی بودن و تعامل اجتماعی کودک است. لیپمن، شارپ و اسکانیان (۱۳۹۵) در کتاب "فلسفه در کلاس درس" به اجتماعی بودن انسان اشاره می‌کنند و می‌گویند: «این‌گونه نیست که کودک وحشی‌ای باشد که باید موجودی اجتماعی شود. کودک اجتماعی است، اما نیازمند محیطی است که گرایش‌های اجتماعی او بتوانند به گونه‌ای سازنده ابراز شوند». در برنامه فلسفه برای کودکان هدف از اجتماع پژوهشی ایجاد ارتباط بین فرد و اجتماع است. در این برنامه لیپمن قصد دارد که کودکان با کسب مهارت‌های اجتماعی از قبیل تعامل اجتماعی و تشریک مساعی به فعالیت‌های اجتماعی علاقه‌مند و با نقش خود و ساختار اجتماع آشنا شوند (ستاری ۱۳۹۹: ۳۴).

۴. مبانی هستی‌شناختی رویکرد مرلوپونتی

مرلوپونتی در جریان پژوهش فلسفی خویش به این نکته رسید که ما به متافیزیک جدیدی نیاز داریم و این سوال را که "معنای هستی چیست؟" دوباره طرح کنیم. مرلوپونتی معتقد بود که بدون نگاهی تازه به ماهیت بنیادی هستی نمی‌توان به نحوی مطلوب به معرفت انسانی پرداخت؛ و معتقد بود سرشت تجربه‌ای که دسترس پذیر بودن هستندگان را تضمین می‌کند، یعنی ادراک، تعیین‌کننده پاسخ به پرسش هستی است. پس، متافیزیک او نه از، مثلاً تفکر حملی بلکه از پدیدارشناسی معرفت ادراکی نتیجه می‌شود. مرلوپونتی تلاش می‌کرد هستی را در مقام دسترس‌پذیری ادراکی تفسیر و تاویل کند. او می‌خواست فلسفه اش "بازسازی هستی‌شناسانه امر حسی" باشد (پیترزما ۱۳۹۸: ۲۸۴-۲۸۵).

مرلوپونتی تن را نشانه نسبت یا رابطه با هستی می‌گیرد که مقدم بر اندیشه است. از نظر او هستی یا طبیعت به معنای وسیع کلمه با فلسفه آگاهی، توصیف‌کردنی نیست. جهان احساس شده، افقی است که با پیشروی ما خود را پس می‌کشد و دورتر می‌نشیند. هر تجربه‌ای نشانگر جهان است و هر کیفیتی را می‌توان در مقام نشانگر هستی اهمیت داد (پیروای ونک ۱۳۸۹: ۱۱۰-۱۱۲) از نظر او

شاکله بدنی مقوم آشنایی پیشاشناختی ما با خودمان و جهانی است که در آن به‌سر می‌بریم. من به واسطه جهان از بدنم آگاهم درست همان‌طور که به واسطه بدنم از جهان آگاهی دارم. بدن من ظرف یا ابزاری خارجی برای فاعلیت من نیست، بلکه متشکل از اندام‌های ثابت و مدارهای پیشین بنیاد است که مطابق منطق خودشان، به‌عبارتی زیرآستانه‌ی قصد خودآگاهانه عمل می‌کنند (کارمن ۱۳۹۰: ۱۵۶).

مرلوپونتی رابطه بین بدن و جهان را نه تنها واسطه حسی نمی‌بیند، بلکه بدن و جهان را هم‌چون تار و پودهای در هم تنیده در یک گوشت مشترک یعنی جهان هستی که هم‌چون نخاع و بندها در یکپارچه در هم تنیده هستند تصور می‌کند. "الگوی تنانه" (Body schema) مفهومی است که در نگاه مرلوپونتی توضیح‌نظریه‌ی ادراک است. الگوی تنانه به معنی تصویر بدن نیست، بلکه نیرو و کششی است که با جهان در می‌آمیزد و یکی می‌شود و به‌طور پیشینی خود را پیش می‌اندازد تا مفاهیم را بر ابژه‌ها اعمال کند. این توانایی که مرلوپونتی آن را عادت نیز می‌نامند نه دانشی ابژکتیو است و نه درونی برای ذهن، بلکه بدنی است که با اکتساب و فراگیری عادت می‌فهمد. مواجهه‌ی بی‌واسطه‌ی ما با

جهان است که حسی انعکاسی از بدن مان به ما باز می گرداند. بدن ابژه ای نیست که از آن تصویر یا بازنمودی درونی داشته باشیم، بلکه بدن با وظایفش دارای قطب‌های مختلف می‌شود و در برابر آن‌ها وجود می‌یابد و الگوی تنانه توصیفی از بدن من در جهان است. بدن من و جهان ضرورتاً درهم آمیخته‌اند (رضوانی فر ۱۳۹۵: ۲۲). به باور مرلوپونتی بدن در جهان، هم چون قلب در یک پیکر زنده است که پیوسته جهان پدیدار را زنده نگه داشته، در آن زندگی دمیده، از درون به آن ثبوتات بخشیده و با آن یک نظام را تشکیل می‌دهد. (پلاسما ۱۳۹۳: ۵۶).

مرلوپونتی معتقد است که ادراک هستی به قصدیت حرکتی ما متصل است و دریافتن هستی بستگی به نحوه قرارگیری و محیطی دارد که بدن در آنجا به ادراک می‌پردازد. ادراک بعد گونه به نحوه قرارگیری شی نسبت به حالت‌های بدنی ما اشاره دارد که چگونه و در چه بعدی ما و توجه بدنی ما به شی جلب شود. پس می‌توان به این نکته مهم اشاره کرد که از نظر مرلوپونتی دریافت جهان، از بدنی نسبت به بدن دیگر فرق خواهد کرد و شناخت هرکس نسبت به دیگری از هستی می‌تواند متفاوت باشد.

تاکید ادراکی جهان انسانی نسبت به جهان طبیعی، گواه اهمیت انسان و تجربه انسانی در هستی‌شناسی مرلوپونتی دارد. مرلوپونتی بر این باور است که حتی اگر کسی بخواهد خود را جدا از دیگری تجربه کند، باید امکان یک فراروی از این انزوا را داشته باشد، یعنی تلفیقی از وجود من با وجود دیگری که به من اجازه می‌دهد تا از خودم به آن جنبه از وجود خود که وجود-با-دیگریست فراروی کنم، به این شکل که خود را چیزی بیش از آنچه که من با وجود لئفسه ام هستم، تجربه کنم. محتوای اصلی اصل "خود دیگر" این است که هر کدام از ما آنها در شکل‌گیری دیگری سهمیم است (پیراوی ونک ۱۳۸۹: ۱۱۶-۱۱۷).

از نظر مرلوپونتی هیچ یقین و باور قطعی‌ای وجود ندارد زیرا ادراک به خودی خود نمی‌تواند تمامی ابعاد شی را در بر گیرد. ما برای کشف حقیقت باید در بستر زمان و با قصدیت حرکتی به ادراک واقعی برسیم و چون هیچ‌گاه زمان انتهایی ندارد، پس حقیقت مطلق نیز وجود نخواهد داشت. از نظر مرلوپونتی حتی زمانی که تمام توانمندی‌های بدنی برای ادراک تا آخرین رمق به کار گرفته شود و حرکت ادراکی در حضور ابژه‌ای که در جست‌وجویش بود آشکارا به آخر رسد، باز هم حسی به ما می‌گوید که چیزی از دستمان

گریخته است. ادراک (دست کم در شکل اولیه اش) تا ابد از خویش فراتر می رود (پیتزما ۱۳۹۸: ۳۱۱).

۵. شاخص‌های هستی‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان مستخرج از الگوی تلفیقی مترتب بر وجوه اشتراک و افتراق مبانی هستی‌شناسی رویکرد مرلوپونتی و رویکرد لیپمن

با توجه به مبانی هستی‌شناختی مطرح شده رویکردهای لیپمن و مرلوپونتی در مباحث پیشین، حال می‌توان ضمن بررسی وجوه اشتراک و افتراق دو رویکرد به بیان شاخص‌های مستخرج از الگوی تلفیقی دو دیدگاه برای برنامه فلسفه برای کودکان پرداخت.

۱.۵ حقیقت نسبی

در بدنه هر دو رویکرد مرلوپونتی و لیپمن تاکید بر حقیقت نسبی دیده می‌شود. در بحث هستی‌شناسی رویکرد لیپمن گفته شد که رویکرد او همچنان که به تاکید بر تغییر و عدم‌پایداری در جهان اشاره می‌کند، بر نفی حقیقت مطلق گره خورده است. لیپمن تحت‌تاثیر دو فلسفه عمل‌گرایی و فلسفه تحلیل‌زبانی، انکار امور مطلق در باب هستی را در برنامه خود آورده است. انکار مطلق‌ها در فلسفه عمل‌گرایی از تعبیر "عدم قطعیت" (Uncertainty) در امور جهان دیویی برگرفته شده است. دغدغه اصلی لیپمن طرح مسائل فلسفی از طرف فلاسفه گذشته نیست تا با تاکید بر آن‌ها به حقیقت مطلق و ثابتی دست یابد و آن را ملاک تفکر و عمل خود و کودکان قرار دهد. به همین دلیل او به‌جای اندیشیدن به مطلق‌های فلسفه به روش «فلسفیدن» روی می‌آورد (ستاری ۱۳۹۹: ۳۱-۳۲). جهان از نظر برنامه فلسفه برای کودکان، غیر ثابت و پیوسته در حال تغییر است، لذا وقایع و به دنبال آن حقایق پایدار و ثابت وجود ندارد، گرچه در این برنامه وقایع و حقایق کلی‌تر کاوش می‌شوند. در نهایت با توجه به سردرگمی این برنامه در خصوص وجود حقیقت و نحوه دست یافتن آن، می‌توان گفت از منظر برنامه فلسفه برای کودکان حقیقت وجود دارد ولی دم به دم در حال ساخته شدن و نو شدن است و حقیقت‌پایداری وجود ندارد (قنادی ۱۳۹۵: ۳۰).

لیپمن همچون مرلوپونتی به حقیقت ناپایدار اشاره می کند. مرلوپونتی معتقد است که هیچ گاه به حقیقت مطلق دست نمی یابیم و در بستر زمان و حرکت ادراکی وجهه هایی از حقیقت بر ما روشن می شود. از منظر مرلوپونتی «جهان، بدانگونه که خود را به موجود زنده ارائه می کند، هرگونه تملک را ناممکن می سازد، یعنی جهان احساس شده، افقی است که با پیشروی ما خود را پس می کشد و دورتر می نشیند» (پیراوی ونک ۱۳۸۹: ۱۱۲). البته مرلوپونتی دست نیافتن به حقیقت را به عنوان یک ایراد در نظر نمی گیرد. از دیدگاه او امر بدهی و یقین باوربنیادی که لازمه آن است مطلق نیستند، اما این مسئله برای آن ها نقص شمرده نمی شود (پیتزما ۱۳۹۸: ۳۴۰).

هم چنان که بیان شد در اعتقاد به حقیقت نسبی بین رویکرد مرلوپونتی و رویکرد لیپمن اشتراک وجود دارد. جهان پیوسته در حال تغییر و تحول است و ثباتی که بتوان از آن حقیقت را استخراج نمود، وجود ندارد. این سرگشتگی در کشف روند وقایع و حقیقت، مطلقاً به معنای نبود حقیقت نیست و نباید از رسیدن به لااقل قسمتی از آن ناامید بود. سوالات کودکان در مورد مسائل هستی و مابعد الطبیعه شاید دست نیافتنی به نظر آیند ولی نباید به دلیل درک ناقص ما از حقیقت کودک از پرسشهای ما بعد الطبیعه و حقیقت هستی منع گردد، بلکه از منظر لیپمن باید بیانیشد و از منظر مرلوپونتی ادراک کند. حقیقت وجود دارد ولی بسته به حرکت ادراکی من از کودکی تا بزرگسالی که درگیر بعد زمانی نیز می باشد، به صورت پیشرونده خود را به ما نمایان می کند. اگر کودک با این نگاه که تغییرات مکرر در هستی، می تواند ابعاد مختلفی از حقیقت را به ما نشان دهد، آماده ادراک هستی گردد، قطعاً فعالانه تر در برنامه فلسفه برای کودکان به اندیشیدن و فلسفیدن خواهد پرداخت. می توان با استناد به رویکرد مرلوپونتی، حقیقت نسبی مطروحه در برنامه فلسفه برای کودکان را، حقیقتی در نظر گرفت که وجود دارد ولی دم به دم در حال ساخته شدن و نو شدن است و توقف در حرکت شناخت آن، باعث ناپدید شدن کل آن خواهد شد، پس باید کودک را همیشه در مسیر کشف حقیقت رهنمون نمود.

۲.۵ زیست مندی هستی

مبنای دیگر مشترک در مبانی هستی شناختی در رویکردهای مرلوپونتی و لیپمن اعتقاد به زیست مندی هستی و اصالت زیستی جهان است. همان طور که در بخش هستی شناختی

رویکرد لیپمن اشاره شد، جهان لیپمن جهان طبیعی و تجربی است و آن جهانی که در تجربه انسان بگنجد، حقیقت دارد. لیپمن و پیزورو (2001) معتقدند: ماهیت زیستی و تکاملی انسان در برنامه فلسفه برای کودکان در دو داستان کیو و گاس که در موضوعات مختلف مربوط به طبیعت و محیط زیست تنظیم شده خود را کاملاً نشان می‌دهد. تاکید لیپمن در کتاب های داستانی کودکان بر بعد مادی هستی، گواه دیگری بر این نظر است. لیپمن با توجه نشان دادن به تکامل زیستی کودکان در یک زمینه اجتماعی و از طرف دیگر پرداختن به مقوله های متافیزیکی، سعی دارد اصالت جهان را کیهانی نشان دهد (کندی، به نقل از قانلی ۱۳۸۸: ۵۲). اسپلیتر و شارپ (1995) معتقد اند که جهان لیپمن از ماده و به اتفاق آغاز می شود و کودکان برای رفع مسائل خود در این جهان باید از مهارت هایی هم چون حل مساله در قالب بحث و گفتگو استفاده کنند. از طرفی مرلوپونتی نیز با اشاره به در هم تنیدگی هستی و بدن، خصوصیت زیستی بدن را به هستی پیوند میزند. «بدن و جهان را باید قسمت هایی متداخل در یک تن مشترک دید که نه همچون وضعیت و واکنش بلکه هم چون قسمی تقاطع، قسمی در هم تافتگی، یا در هم پیچیدگی رشته ها، در بافته ای واحد با هم ارتباط دارند» (کارمن ۱۳۹۰: ۱۲۳). مرلوپونتی با تاکید بر این که هستی قابلیت حس کردن دارد می گوید:

امکان پذیر بودن نگرش حسی از آن جهت است که هستی حس کردنی است، برای این که هستی حضور دارد، نه هستی در خود، بسته بر خود، بلکه هستی ای که نفی خود را همان حس پذیری آن است در خود نهفته دارد؛ به عبارت دیگر، معنای وجودی هستی در نگرستی بودن آن است (مرلوپونتی ۱۳۷۵: ۵۲).

باور به زیست مندی هستی در نگاه کودک به نگرستی بودن جهان و حس پذیر بودن آن بازمی گردد. جهانی که در دسترس حواس و ادراک کودک است و اولین برخورد کودک هم با جهانی است که تجربی به نظر می رسد. جهانی که کودک می تواند در برنامه فلسفه برای کودکان، در مورد منشاء و وقایع آن با دیگران به بحث بنشیند، به علت پدیده ها بیاندهد و فعل فلسفیدن را برای جهانی که قابلیت ادراک دارد، صرف کند. جهانی تجربی که دست یافتنی است. کودک در این برنامه باید به این باور برسد که بدن ما جزئی از کل یعنی جهان است و جنس آن با جهان مشترک است. بدن و جهان را باید ربات هایی در هم تنیده و در یک تن مشترک دید. با این نگاه کودک با بدن متجسد خود جهان

را می‌بیند، جهان را حس می‌کند و در واقع جهان را ادراک می‌کند. جهانی که به دلیل قابلیت ادراک تنانه ما از آن، ماهیت زیستی و تجربی آن رخ می‌نماید.

۳.۵ انسان در مدار تغییر

شاخص دیگری که می‌توان از اشتراک دیدگاه‌های مرلوپونتی و لیپمن در مبانی هستی‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان بهره جست باور به تغییرات مداوم انسانی است. باور به تغییر و دگرگونی در هستی از مفروضات رویکرد لیپمن می‌باشد. از این رو انسان به عنوان جزئی از این دگرگونی در هستی، در مدار تغییر قرار دارد. در این راستا ستاری (۱۳۹۹) با تأکید بر تأثیر لیپمن از مفروضات طبیعت‌گرایانه و زیست‌شناختی دیویی در ارتباط با انسان می‌گوید: «دیویی انسان را برآمده از طبیعت و محیط‌زیست می‌داند و معتقد است انسان تابع جریان تغییرات محیطی است و دائماً در صدد توسعه ابعاد زیستی و طبیعی خویش است». انسان مورد نظر فلاسفه عملگرا با استفاده از ابزار و نیروی عقل، دائم در حال بازسازی تجربه است (باجیان ۱۳۹۴: ۸۱). لیپمن، شارپ و اسکانیان (۱۳۹۵) با تأکید بر تأثیر تغییرات در فرایندهای فکری کودکان می‌گویند: «هر تغییری - هر چند هم جزئی - در حالتهای تفکر کودکان می‌تواند به طور موثر کل فرایندهای فکری آنها را تغییر دهد». از منظر برنامه فلسفه برای کودکان کل جهان در حال ساخته شدن است، از این رو حقایق و انسانها نیز در حال ساخته شدن اند و ثابت نیستند (قائدی ۱۳۹۵: ۳۰). مرلوپونتی نیز با اشاره به ناکامل بودن انسان، به تغییرات انسانی اشاره می‌کند. از منظر او

فقط جهان تجربه ما نیست که ناکامل است، بلکه خود ما نیز که آن را تجربه می‌کنیم ناکامل ایم. مادامی که وجود داریم هرگز کاملاً به مثابه آنی که هستیم تعین نمی‌یابیم. به این معنا، هم جهان و هم ما مبهم هستیم. آنچه وجود دارد مبهم است، از این حیث که هرگز کامل نمی‌شود (متیوز ۱۳۹۷: ۴۲).

مرلوپونتی معتقد است وحدت من چیزی لایتغیر نیست که متاثر از تغییرات سطحی باشد، بلکه چیزی است که مدام در حال تغییر است (ماتیوز ۱۳۸۷: ۱۵۹-۱۶۰). از این رو نگاه متخصصان حوزه برنامه فلسفه برای کودکان باید به این سو باشد که تجارب انسانی، ما را به تغییرات مداوم طبیعت پیوند می‌زند. طبیعتاً این تغییرات محیط

اطرافمان که منجر به ایجاد بعد های مختلفی از ایزه ها از منظر انسانی می شود، بر روی ادراک مان از محیط تاثیر می گذارد. با هر تغییری، ادراک انسانی دچار تغییر و به‌روزشدن می‌گردد و طبعاً آن همراه با تغییر ادراک، تحولی انسانی در ما ایجاد می‌گردد. لذا کودک مدام در حال تغییر دادن وضعیت خود در جهت تطبیق با شرایط جدید و اصلاح تجارب خود است. تجارب جدید، جای تجارب قدیمی را می‌گیرد و ادراک کودک هر لحظه در حال ساخته شدن است.

۴.۵ خود اجتماعی

موضوع دیگری که در مبانی هستی‌شناختی رویکردهای مرلوپونتی و لیپمن مشترک و قابلیت تلفیق جهت استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان را دارد، توجه به بعد اجتماعی کودک است. لیپمن در طراحی الگوی اجتماع پژوهشی خود از روانشناسی اجتماعی- فرهنگی لوویگوتسکی تاثیر پذیرفته است. تاکید ویگوتسکی در یادگیری با توجه به ضرورت حضور اجتماعی کودک، بر رشد زبانی او در اثر تاثیرات محیط اجتماعی و فرهنگی کودکان است (ستاری ۱۳۹۹: ۸-۹). لیپمن ضمن اشاره به وجود اجتماعی انسان، بر رشد اجتماعی کودکان تاکید دارد. او معتقد است کودکان باید تشویق شده و به آنها امکان مشارکت در جامعه از همان سنین اولیه داده شود (قائدی ۱۳۸۸: ۴۲). از طرفی در مبحث مبانی هستی‌شناختی رویکرد مرلوپونتی اشاره شد که مرلوپونتی نه تنها انسان را از دیگری جدا نمی‌بیند بلکه با تاکید بر خود اجتماعی انسان، امکان جدایی انسان از اجتماع و دیگری را ناممکن می‌داند. از نظر او تن دیگری و تن من نیز یک کل واحد هستند، دو صورت از یک کل واحد. این تن من است که موقعیتی را در عالم در بین دیگر انسان‌ها برای من فراهم می‌سازد (پیراوی ونک ۱۳۸۹: ۱۱۷).

آنچه از تلفیق دو رویکرد مرلوپونتی و لیپمن به دست می‌آید این است که آنچه باید در برنامه فلسفه برای کودکان مهم شمرد، توجه به این نکته می‌باشد که تاکید بر اهمیت ارتباطات اجتماعی کودک، نه به دلیل نتایج مهم حاصل از ارتباطات اجتماعی اوست، بلکه به دلیل ذات اجتماعی انسان است که اگر به فردیت کودک توجه بیشتری شود، او را دچار تعارضات بین خود و دیگری خواهد نمود. همچنان که در رویکرد مرلوپونتی اشاره شد، تن و دیگری و تن من یک کل واحد اند که با جهانمان در هم تنیده شده‌اند. من

بر دیگری و دیگری بر من تاثیر می گذارد و رابطه ما، رابطه ای سوژه و ابژه ای نیست، لذا منفرد دیدن خود در جهان و فاصله گرفتن از دیگری، فرد را از اثرات و شناخت خود و بالتبع از خودی خود دور خواهد کرد. به قول مرلوپونتی «بشر چیزی جز شبکه ارتباطات نیست و این تنها در مورد او مطرح است» (مرلوپونتی به نقل از پیراوی و نک ۱۳۸۹: ۱۹۸).

۵.۵ اراده مشروط انسانی

اراده مشروط انسانی از مبانی مشترک دو رویکرد مرلوپونتی و لیپمن است که می توان با تلفیق و هم پوشانی دوناگاه، از آن در برنامه فلسفه برای کودکان بهره جست. در رویکرد لیپمن اعطای نقش محوری به کودک در تمامی امور و تشویق کودک به تفکر در همه زمینه های شناختی، نشان از توجه این رویکرد به اراده آزاد انسان دارد. ستاری (۱۳۹۹) نیز معتقد است، انسان در برنامه فلسفه برای کودکان دارای ویژگی اراده آزاد است. نکته قابل تأمل، توجه لیپمن در این برنامه به اتفاقات غیر قابل کنترل است که نشان از نگاه او به اراده مشروط انسانی دارد. لیپمن، شارپ و اسکانیان (۱۳۹۵) در کتاب فلسفه در کلاس درس، با آوردن بحثی با عنوان جبر و اختیار اینگونه می گویند:

مبحث تقابل اختیار و جبر، احتمالاً به ندرت در تجارب عادی کودکان دبستانی مطرح می شود، اما با نزدیک شدن آن ها به نوجوانی و توجه روزافزون آن ها به فردیت خود، مسئله این که چقدر آزاد و چقدر مجبورند ... بروز می کند ... کودک به تدریج درمی یابد که جهانی در اطراف و مستقل از او در جریان است، او هم چنین به این درک می رسد که بسیاری چیزها در حوزه قدرت او هستند که می تواند بر آن ها تأثیر بگذارد.

مرلوپونتی نیز به اختیار مشروط باور دارد. او که بسیار عمیق تر از لیپمن به این مبحث در نوشته های خود پرداخته است می گوید:

این ما نیستیم که عالم را انتخاب می کنیم بلکه عالم نیز ما را انتخاب می کند و ما در موقعیتی خاص در آن واقع می شویم. حتی پیش از صورت گرفتن هر انتخابی، این موقعیت معنایی دارد که شاید ما قادر به تغییر آن باشیم اما هرگز قادر به نادیده گرفتن

مطالعه مبانی هستی‌شناسی رویکرد ... (سید علی حسینی و دیگران) ۱۷۳

آن نیستیم. ما هرگز از صفر شروع نمی‌کنیم (مرلوپونتی به نقل از پیراوی ونک ۱۳۸۹: ۱۸۷).

«آزادی (از نظر مرلوپونتی) همواره آزادی در موقعیت است» (ماتیوز ۱۳۸۷: ۱۸۳).

از این رو آنچه که در برنامه فلسفه برای کودکان باید مود توجه قرار گیرد این است که کودک باید به مرور در یابد که او سوژه مطلق هستی نیست بلکه او در گستره جهان گاهی سوژه و گاهی ابژه است و همانطور که او بر دیگری اثر می‌گذارد، دیگری نیز این‌چنین می‌کند. کودک باید دریابد که موقعیتی که در آن قرار گرفته و هیچ کنترلی بر آن ندارد، بر روی تصمیم‌گیری او موثر است و اختیار، مشروط به شرایط موجود است. به بیان دیگر ما هیچ‌گاه برای تصمیم‌گیری از نقطه صفر شروع نمی‌کنیم.

۶.۵ فطرت انسانی (امور پیشاادراکی)

باور به فطرت انسانی (امور پیشاادراکی) در دو رویکرد مرلوپونتی و لیپمن دارای پایه‌های مشترک در مقدمه و افتراق در نحوه اذعان به این حقیقت دارد، لذا می‌توان با تلفیق این دو نگاه از نقش مکملی آن‌ها برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان بهره‌جست. لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان به پرسش‌های شگفت‌آور کودکان اشاره می‌کند و می‌گوید:

پرسش‌های مابعدالطبیعی، پرسش‌های بسیار وسیعی هستند و پاسخ دادن به آن‌ها بسیار دشوار است... ممکن است شگفت‌زده شوید از اینکه کودکان خردسال شما به طرح چنان پرسش‌های بزرگی قادر هستند. بلکه این کار آن‌ها شگفت‌آور است (لیپمن، شارپ و اسکانیان ۱۳۹۵: ۴۲).

با وجود این تأکید به شگفت‌آور بودن پرسش‌های کودکانه، لیپمن از ورود به منشاء این سوالات پرهیز می‌کند و اذعان به فطری بودن این پرسش‌ها و قواعد منطقی و استدلالی کودک در رویکرد او مشاهده نمی‌شود. ستاری (۱۳۹۹) نیز معتقد است: برنامه فلسفه برای کودکان از هرگونه تمایل به هستی‌شناسی متافیزیکی رویگردان است درحالی‌که کودکان با توجه به بعد فطری وجود خود، به سؤالات اساسی درباره علت وجودی خود و جهان هستی می‌پردازند. برخلاف لیپمن، مرلوپونتی در رویکرد خود به

فطری بودن (امور پیشا ادراکی) برخی اعمال انسان اشاره می کند. او با بیان حرکات بی اراده قسمت های بدن می گوید که هماهنگی بخش های مختلف بدن یاد گرفته نشده است و نیاز به آموختن ندارد (Merleau – Ponty 2010b: 172-173). مرلوپونتی معتقد است عالم زندگی عالمی است که در آن، فهم پدیده ها لزوما بر پایه توافقات عقلی و علمی نیست، بلکه ذهن های انسان ها با پدیده ها نوعی آشنایی اولیه دارند (پیراوی ونک ۱۳۸۹: ۱۲۰). از نظر مرلوپونتی ادراک نیز نوعی توانمندی فطری است (پیتزما ۱۳۹۸: ۳۱۶).

از این رو در برنامه فلسفه برای کودکان می توان ورای حرکات بی اراده قسمت های بدن، قواعد منطقی و استدلال های ذهنی را نیز فطری در نظر گرفت. این که کودک از مسائل ما بعدالطبیعه پرسش می کند شاید شگفت آور باشد، هر چند در برنامه فلسفه برای کودکان برای این شگفتی پاسخی آورده نمی شود ولی باورمندی به فطرت انسانی در رویکرد مرلوپونتی می تواند مکمل این برنامه و پاسخی برای شگفتی باشد. این پاسخ وقتی جلوه می کند که ادراک به عنوان مفهوم اصلی فلسفه مرلوپونتی، نوعی توانمندی فطری در نظر گرفته می شود. توانمندی تنانه که همه توانایی های ذاتی انسان از جمله تعقل، حواس چندگانه و قواعد منطقی، با یکپارچگی تمام و بدون اراده انسانی، در آن ظهور و بروز می کند. از طرفی طرف این ادراک فطری که به عنوان اصل اساسی شناخت و آگاهی انسان از همه چیز شناخته می شود، بدن تجسد یافته انسانی است.

۷.۵ شناخت ادراکانه جهان

در رویکرد لیپمن عقل و عمل عقلانی از مهمترین اهداف برنامه فلسفه برای کودکان است. او کودک را دارای قوه عقلانی به عنوان مهمترین عامل استدلال و تفکر فلسفی می داند. قائدی (۱۳۹۵) معتقد است اندیشمندان برنامه فلسفه برای کودکان، همانند بسیاری از عقل گرایان، عقل را مهمترین ویژگی آدمی می دانند در حالی که از تجربه حسی نیز غافل نیستند. «کار فلسفه می تواند این باشد که به کودک حسی عقلانی از طی مسیر بدهد تا بتواند با اعتماد به نفس بیشتری به مواد درسی نزدیک شود» (لیپمن، شارپ و اسکانیان ۱۳۹۵: ۱۰۳). در برنامه فلسفه برای کودکان توصیه می شود برای اینکه به کودکان کمک کنیم بر میل های غیر عقلانی خود غلبه کنند، باید میل به عقلانیت را در آنها ترغیب کنیم. ما باید به عقلانیت متعهد باشیم (کریمی ۱۳۹۴: ۶۷). برخلاف رویکرد لیپمن،

از نظر مرلوپونتی نمی‌توان شیوه ارتباط یافتن ما با اشیا در جهان را چنان در نظر گرفت که گویی ما یک هوش ناب هستیم که تلاش می‌کنیم بر ابژه‌های اطرافمان مسلط شویم. (هیل ۱۳۹۶: ۱۲). «به عقیده مرلوپونتی ما پیش از هرگونه اندیشه زندگی می‌کنیم» (فولادوند ۱۳۹۱: ۱۵). مرلوپونتی مخالف دو مکتب عقل‌گرایی و تجربه‌گرایی است، چراکه به نظر او در یکی فقط به درونی بودن و در دیگری فقط به بیرون بودن توجه شده است و نظر هر دو با این فرض است که جهان کاملاً روشن و واضح است. از طرفی، در هر دو دیدگاه جهان از پیش تقویم یافته است. او خارج از این دو دیدگاه برای ارتباط میان آگاهی و جهان، ادراک را معرفی می‌کند. ادراک مد نظر او با تفکر انتزاعی و تعقل از دیدگاه عقل‌گرایان هیچ مشابهتی ندارد، زیرا ادراک از نظر او از عالم جدا نیست (پیراوی ونک ۱۳۸۹: ۹۷-۹۹).

همان‌طور که بیان شد اختلاف رویکرد مرلوپونتی با لیپمن در این نکته است که او همه عوامل شناخت را اعم از تفکر عقلایی مد نظر لیپمن و تجربه‌گرایی را در ساختار ادراک می‌بیند. این رویکرد می‌تواند به برنامه فلسفه برای کودکان عمق ببخشد و ابزار شناخت کودک را وسیع‌تر نماید. تجربه و تفکر اصالت دارند ولی نه به صورت دو عامل متفاوت شناخت، بلکه هر دو در کلی به نام ادراک معنا می‌یابند. جهان واقعی، جهانی نیست که علم یا فیلسوف به ما معرفی می‌کند. شناخت در باب جهان در مورد اعیان در جهان و روابط میان آنها، در نهایت باید برخاسته از ادراک فردی انسان باشد نه مبتنی بر تجربه دانشمند. بالاتر از همه جهانی را درک می‌کنیم که با جهان علم و نظریه متفاوت است مجموعه‌ای از اشیا مختلف و جدا از هم نیست، بلکه یک کل واحد است در آن شیوه‌ای که ابژه‌ای را درک می‌کنیم، معمولاً متاثر از روابطش با دیگر چیزهاست. این جهان واقعی است (ماتیوز ۱۳۸۷: ۴۶-۴۸).

جدول ۱. وجوه اشتراک و افتراق در مبانی هستی‌شناختی رویکرد مرلوپونتی و لیپمن

مبانی فلسفی	وجوه اشتراک	وجوه افتراق
مبانی هستی‌شناسی	حقیقت نسبی	اختلاف در نحوه شناخت جهان
	زیست‌مندی هستی	
	انسان در مدار تغییر	اختلاف در اعتقاد به ویژگی‌های فطری انسان
	ویژگی خود اجتماعی انسان	
	اراده مشروط انسان	

۶. نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، می‌توان رویکرد مرلوپونتی در پدیدارشناسی و رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان را به دلیل شباهت‌های پایه‌ای در مبانی و هم‌چنین توجه دو رویکرد به اهمیت کودکی بر دوران بزرگسالی، در مبانی هستی‌شناختی مورد مقایسه قرار داد. از بررسی نقاط اشتراک و افتراق دو رویکرد می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به عمق رویکرد مرلوپونتی، می‌توان از تلفیق دو دیدگاه جهت استحکام برنامه فلسفه برای کودکان بهره جست. از مواردی که بر اساس الگوی تلفیقی، به نظر می‌رسد باید در برنامه فلسفه برای کودکان مورد توجه قرار گیرد، تاکید بر این نکات است که حقیقت ناپایدار و هر لحظه در حال ساخته شدن است. حقیقت نسبی است و در موقعیت‌های مختلف زمانی و مکانی، متفاوت نمایان می‌شود، البته نه اینکه تغییر می‌یابد بلکه بروز شده و به اصل خود نزدیک تر می‌گردد. از طرفی جهان تجربی و در دسترس کودک است. جهانی که قابل کشف شدن است و می‌تواند با ادراک تنانه نمایان شود. جهانی که با بدن ما درهم تنیده است و کودک با بدن متجسد خود می‌تواند آن را ادراک کند. دیگری، قسمتی دیگر از درهم تنیدگی من و جهان است. من بر دیگری و دیگری بر من تاثیر می‌گذارند و به عبارتی کودک و دیگری یک کل واحد را تشکیل می‌دهند. موضوع حائز اهمیت دیگر این است که انسان در مدار تغییر است. آنچنان که جهان تجربه کودک ناکامل است، کودک که آن را تجربه می‌کند نیز ناکامل و همراه با دگرگونی‌های اطراف خود، دچار تغییر شده و تجارب جدید او جای تجارب قدیم را می‌گیرد. از طرفی کودک باید بداند او سوژه مطلق هستی نیست و بلکه در گستره جهان گاهی سوژه و گاهی ابژه است. او در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرد که کنترلی بر آن ندارد لذا در عین داشتن اختیار، اراده او مشروط به موقعیت‌های مختلف است. کودک از اوایل کودکی با انجام حرکاتی که یاد نگرفته است علائم فطرت انسانی (امور پیشا ادراکی) را نشان می‌دهد. او باید بداند که ادراک او نیز نوعی توانمندی تنانه فطری است که همه‌ی توانایی‌های شناختی انسان از جمله تعقل و حواس چندگانه، ذیل آن و در یک کل واحد و متصل به هستی، در مسیر شناخت جهان هستند. در پایان می‌توان مبانی هستی‌شناسی پیشنهادی الگوی تلفیقی را در شاخص‌های حقیقت نسبی، زیست‌مندی هستی، انسان در مدار تغییر، خود اجتماعی، اراده مشروط انسانی، فطرت انسانی (امور پیشا ادراکی) و شناخت ادراکانه جهان دانست.

کتاب‌نامه

- باقری، خسرو (۱۳۹۶)، فیک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس، توسلی، طیبه (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- امی، زهرا، قراملکی، فرامرز، ۱۳۸۴، مقایسه سبک‌های لیپمن و برنی‌فر در فلسفه برای کودکان، فصلنامه اندیشه نوین دینی، سال اول، ش ۲.
- باجیان، مهدیه (۱۳۹۴)، بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نقد آن بر اساس اندیشه‌های ابن‌سینا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد.
- پلاسما، یوهان (۱۳۹۳)، چشمان پوست، ترجمه علی‌رضا فخرکننده، تهران: چشمه.
- پیتزما، هنری (۱۳۹۸)، نظریه معرفت در پدیدارشناسی هوسرل، هایدگر، مرلوپونتی، ترجمه فرزاد جابرنصار، تهران: کرگدن.
- پیروی و نک، مرضیه (۱۳۸۹)، پدیدارشناسی نزد مرلوپونتی، تهران: پرسش.
- رضوانی‌فر، فایزه (۱۳۹۵)، بررسی مفهوم بدنمندی در پدیدارشناسی مرلوپونتی و هنر اجرا با مطالعه موردی والی اکسپورت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه هنر.
- ستاری، علی (۱۳۹۹)، نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ستاری، علی (۱۳۹۱)، بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه، دو فصلنامه تفکر و کودک، سال سوم، شماره ۲.
- شاه‌محمدی‌علیرضا (۱۳۸۹)، پدیدارشناسی از منظر سارتر و مرلوپونتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- صدر، فاطمه (۱۳۹۸)، بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیپمن درباره اهداف تعلیم و تربیت، دو فصلنامه تربیت اسلامی، سال چهاردهم، ش ۲۸.
- عبداللهی، محمد علی، مصباحی‌جمشید، پرستو (۱۳۹۶)، نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست‌وپنجم، ش ۳۴.
- فتحی‌آذر، اسکندر، تقی‌پور، کیومرث، حاج‌آقای خیابانی، آيسان (۱۳۹۸)، تاثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر خودتنظیمی هیجانی کودکان کار، دو فصلنامه علمی تفکر و کودک، سال دهم، ش ۲.

- فولادوند، زهرا (۱۳۹۱)، پدیدارشناسی مکان در سفر تئاتر، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه هنر.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۸)، آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: انتشارات دواوین.
- قائدی، یحیی (۱۳۹۵)، مبانی نظری فلسفه برای کودکان، تهران: مرآت.
- کارمن تیلور (۱۳۹۰)، مرلوپونتی، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- کریمی، روح الله (۱۳۹۴)، حلقه کندوکاو اخلاقی: تربیت اخلاقی در برنامه فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو، شارپ، آن مارگارت، اسکانیان، فردریک اس (۱۳۹۵)، فلسفه در کلاس درس، ترجمه محمد زهیر باقری نوع پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۸)، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکرد جدیدی در فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه سعید ناجی، فصلنامه فرهنگ، س ۲۲، ش ۱.
- ماتیوز، اریک (۱۳۸۷)، درآمدی بر اندیشه‌های مرلوپونتی، ترجمه رمضان برخوردار، تهران: گام‌نو.
- میتوز، اریک (۱۳۹۷)، مورس مرلوپونتی: پدیدارشناسی ادراک، ترجمه محمود دریانورد، تهران: زندگی روزانه.
- مرلوپونتی، مورس (۱۳۷۵)، در ستایش فلسفه، ترجمه ستاره هومن، تهران: نشر مرکز.
- ناجی، سعید (۱۳۸۸)، برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مولفه های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)، مجله فرهنگ، ش ۶۹.
- هیل، جانانان (۱۳۹۶)، مرلوپونتی برای معماران، ترجمه گلناز صالح کریمی، تهران: فکر نو.

Bahler, Brock (2015), MERLEAU-PONTY ON CHILDREN AND CHILDHOOD, *Childhood & Philosophy*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, pp. 203-221.

Buchter, J. (1968). What is discussion? *Journal of General Education*, 7(1), 7-17.

Fisher, R. (1998). *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom* London: Cassle Press.

García-Moriyón.Félix, González-Lamas, Jara, Botella, Juan, González Vela, Javier, Miranda-Alonso, Tomás, Palacios, Antonio, Robles-Loro, Rafael(2020), *Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students*, education sciences, 10, 119.

Jusso, H. (2007). *Child, Philosophy & Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu University Press.

Lipman, M. Pizzurro, S. (2001). The Vygotsky Touch. *Critical & Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education*, 9(1), 12-17.

Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education*, U.S.A: Kendal/ hunt publishing Company.

Merleau-Ponty, Maurice (2010b). *Phenomenology of Perception*. Trans. Colin Smith. London: Routledge. Sartre, Jean-Paul. 1965. "Merleau-Ponty". In *Situations*. Trans. Benita Eisler, 225–326. New York: Georges Braziller.

Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: ACER Press.

Singer, Jonathan (2020). "Sharing "the flesh of the world": alterity, animality, and radical community in MerleauPonty's philosophy" [dissertation]. College of Liberal Arts & Social Sciences Theses and Dissertations.