

نظریه‌های رشدشناختی کودک در اندیشه چهار فیلسوف ایرانی (فارابی، ابن‌سینا، سهروردی، ملاصدرا)

نواب مقربی*

«فلسفه و کودک» و هم در میان مخالفان آن آشکار و هویدا است. در این نوشتار، برای نخستین بار نظریه‌های رشد شناختی کودک در بستر و زمینه فلسفه ایرانی و در اندیشه و چشم‌انداز چهار فیلسوف قدر و مکتب‌ساز ایرانی - فارابی، ابن‌سینا، سهروردی و ملاصدرا شیرازی - طرح و نقد میشوند. پی‌ریزی و پایگذاری هر گونه دستگاه و برنامه فلسفی نوین بدون شناخت پس‌زمینه‌ها و شالوده‌های پیشین و نهفته در دل هر فرهنگ و فلسفه‌ی امری محال و دور از منطق بنظر می‌آید؛ چراکه حصول هرگونه معرفت و سرانجام هر عمل حاصل از آن تنها بر پایه شناخته‌ها و دانسته‌های از پیش بوده فراهم می‌آید.

کلیدواژگان

رشدشناختی
کودک
شناخت‌شناختی
فلسفه و کودک

مقدمه

مطالعه و فهم نظریه‌های رشد و تکامل از ضرورت‌های تعلیم کودکان و نوجوانان است. هیچ دو کودکی یکسان نیستند. کودکان از لحاظ الگوهای رشد بدنی، شناختی، اجتماعی و عاطفی دیگرسانند. حتی دو کودک همزاد که ساختار ژنتیکی یکسانی دارند، دقیقاً یکسان نیستند و ممکن است در شیوه پاسخی که به بازی، محبت، اشیاء و... دارند، متفاوت عمل کنند.

ممکن است برخی از کودکان شخصیت‌های خوشایندی نداشته باشند؛ برخی بیش از حد فعال و پرجنب و جوش، برخی دیگر ساکت و بی‌سرو صدا باشند و در مقابل، بعضی از کودکان دوست‌داشتنیتر باشند. برای کمک‌کردن به این کودکان با همه این تفاوتها و دگرسانیها نیاز است که تربیت و توالی رشد و تکامل آنها بررسی و بازبینی شود. شناخت زمینه‌های رشد و تکامل کودکان در

چکیده

کار ما در مواجهه با فیلسوفان هر مکتب و نحله‌ی تنها این نیست که آموزه‌ها و اندیشه‌های آنان را تشریح و تشریح کنیم، بل این است که تلاش کنیم و از خودمان پرسیم که اگر آن فیلسوفان با همان عینک معرفتی و فلسفی که بر چشم دارند به جهان ما و مسائل و دشواریهای کنونی ما مینگریستند، این جهان و مسائل آن چگونه بر ایشان پدیدار میشد و چه راهکارهایی را برای برون‌رفت از دشواریها و بن‌بستهای آن پیش مینهادند.

ازاینرو، در نوشتار پیش‌رو تلاش بر این است که نظریه‌های رشد شناختی کودک با اتکا به دیدگاه فوق در باب فلسفه و فیلسوفان استخراج و استنتاج شود. برای این منظور چهار فیلسوف که از استوانه‌های بنیانگذار فلسفه ایرانی بشمار می‌روند، برگزیده شده و دیدگاههای آنان در باب نظریه رشد شناختی بررسی و بازکاوی شده است. پر پیداست که فیلسوفان متقدم ایرانی دیدگاه ویژه‌ی یا اثر مستقلی در باب رشد شناختی کودک ندارند. با اینهمه، اگر بناست نظریه رشد شناختی کودک استخراج شود بیش از هر چیز بایستی به سراغ شناخت‌شناسی برویم که در سنت فلسفه ایرانی به «نفس‌شناسی» موسوم است.

پس از ورود برنامه «فلسفه و کودک» در ایران، بسیاری از دست‌اندرکاران این حوزه شتابزده به برگزاری کارگاهها و حلقه‌های کندوکاو در مدارس و پژوهشگاهها پرداختند و به بررسی و ارزیابیهای آماری و توصیفی در این زمینه روی آوردند، بی آنکه مبانی، اصول، زمینه‌ها و پیش‌زمینه‌های این برنامه را که اغلب با فرهنگ و فلسفه ایرانی ناسازوار بودند، بررسی و ارزیابی تحلیلی نقادانه و موشکافانه کنند. عدم آگاهی از مبانی و اصول نظری هم در میان موافقان برنامه

* دکترای کلام - فلسفه دین؛ nawabmoqarrabi@gmail.com

تاریخ تأیید: ۹۷/۳/۱

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱

راهنمون کردن آنان امری اساسی و حیاتی است.

فهم نظریه‌هایی که به ما میگویند افراد چگونه تکامل پیدا میکنند به ما کمک میکنند که چگونه به کودکان نظر بیفکنیم و چگونه در عمل از آنان مراقبت کنیم. این شناخت همراه با اندیشه مراقبت به ما در پایه‌ریزی برنامه درسی و برنامه زندگی مناسب در مدرسه و خانواده و جامعه برای کودکان یاری میرساند.

در یک تقسیمبندی کلی میتوان دیدگاهها و نظریه‌های گوناگون رشدشناختی را به دو دسته عمده تقسیم کرد: نظریه‌های رشد روانشناختی و نظریه‌های رشد فلسفی.

نظریه‌های رشد روانشناختی عبارتند از دیدگاههایی که مستقیم به موضوع رشد و تکامل کودک و مراحل گوناگون آن میپردازند. نظریه‌های رشد فلسفی از دیدگاههای فیلسوفان استخراج میشوند؛ هرچند همه فیلسوفان در باب رشدشناختی کودک نظریه‌پردازی نکرده‌اند ولی دیدگاه آنان را میتوان از نظریه‌های ایشان در باب شناخت آدمی و شیوه کارکرد ذهن بدست آورد. بعبارت دیگر، نظریه شناختی در حوزه فلسفه در زمینه شناخت‌شناسی استوار میشود و قابل استنتاج و استخراج است.

روانشناسی رشدشناختی

روانشناسی رشدشناختی حوزه‌یی از روانشناسی است که به مطالعه تغییرات منظم فرایندهای ذهنی همچون دانستن، فهمیدن، یادآوری و اندیشیدن در گستره عمر میپردازد.

رشد فرایندی پیوسته است که گرچه میتوان آن را برای سهولت در مطالعه و بررسی به مراحل مختلف تقسیم کرد، این مراحل دارای یکپارچگی، توالی و تداوم هستند. رشد در هیچ مرحله‌یی متوقف نمیشود، بلکه انسان در هر دوره از زندگی خود دگرگونیهای رشدی را تجربه خواهد کرد.

چارچوب نظریه‌های رشد روانشناختی در فلسفه و

روانشناسی رشد معاصر

۱. نظریه رشد مبتنی بر بلوغ (آرنولد گسل)

رشد و تکامل در مراحل منظم و ترتیب معین رخ میدهد. جدول زمانی ژنتیک فردی بر میزان و سرعت بلوغ تأثیر دارد.

مهمترین نقش والد یا مربی، ایجاد فرصت برای یادگیری آن چیزی است که کودک بطور خودانگیخته به آن علاقه دارد. بر همین اساس، هدف اصلی مونتسوری در مدارس تحت نظارتش نیز کمک به رشد خودانگیخته شخصیت عقلی، روحی و جسمی کودکان بود.

۲. نظریه روان پویسی

رفتار آدمی بدست نیازهای ناخودآگاه مهار میشود. سه مؤلفه سازنده ذهن عبارتند از من^۱، خود^۲ و فرامن^۳. (زیگموند فرید)

۳. نظریه روانی - اجتماعی (ژان پیاژه - لو ویگوتسکی)

شخصیت در نه مرحله طی دوران زندگی تکامل پیدا میکند. تکامل متأثر از روابط با خانواده، دوستان و فرهنگ است.

۴. نظریه رشد شناختی (اریک اریکسون)

تغییرات کیفی در نحوه‌یی است که کودکان می‌اندیشند. کودک آموزنده‌یی فعال شمرده میشود که طی مراحل گوناگون تکامل پیدا میکند.

۵. نظریه رشد رفتاری (جان واتسن، بی اف. اسکینر،

آلبرت بندورا)

آموختن روندی تدریجی و پیوسته است. تکامل، ترتیب و توالی رفتارهای شرطی معین است. تأکید عمده بیشتر بر روی محیط است تا وراثت که رفتارهای قابل مشاهده حائز بیشترین اهمیت شمرده میشوند.

۶. نظریه رشد محیطی زیست بوم شناختی

تعادل میان طبیعت و تربیت بایستی برقرار شود. کودک در میان عوامل گوناگون محیط قرار دارد که همگی بر او تأثیر میگذارند. در اینجا تأکید بر روی محیط (زیست بوم) و وراثت هر دو است.

۷. نظریه پردازش اطلاعات

همه ما توانایی ذاتی درونی برای یادگیری داریم. کودکان با تواناییهای پردازش اطلاعات ویژه‌یی بدنیا می‌آیند که آنها

1. id
2. ego
3. super-ego



تربیتی زمانی بهترین تأثیر را بر کودک خواهد داشت که منطبق بر اصل رسش درونی کودک باشد.

نظریه آموزشی مونتسوری

جهتگیریهای نظری هال و گِسل بر بسیاری از معلمان و روانشناسان همعصر آنان تأثیر گذاشت. از جمله افرادی که این رویکرد را به مرحله عمل کشاندند، ماریا مونتسوری^۴ (۱۹۵۲-۱۸۷۰م) پزشک، فیلسوف و آموزگار نوع دوست ایتالیایی بود. وی وظیفه والدین را قبل از ورود کودک به مدرسه و حتی قبل از هر اقدام دیگری، احترام به تلاشهای کودک برای تسلط مستقل بر محیط زندگی میدانست. از نظر او مهمترین نقش والد یا مربی، ایجاد فرصت برای یادگیری آن چیزی است که کودک بطور خودانگیخته به آن علاقه دارد. بر همین اساس، هدف اصلی مونتسوری در مدارس تحت نظارتش نیز کمک به رشد خودانگیخته شخصیت عقلی، روحی و جسمی کودکان بود. مونتسوری همواره تلاش میکرد تا محیطی در مدارس ایجاد کند که در آن کودک بتواند با فعالیتهای مستقل و با آزمودن محیط رشد نماید. در چنین فضایی کودک آزاد است تا هر طور که میخواهد عمل کند و با آهنگ گام خود پیش برود. البته این بمعنای رها کردن کودک نیست، بلکه مداخله بزرگسالان از طریق قرار دادن ابزارهای لازم برای تحریک و رشد کودک در تمامی ابعاد و نظارت و حمایت آنها صورت میگیرد.

نظریه اریکسون

قرن نوزدهم مصادف با انقلاب روانکاوی در شناخت شخصیت انسان بود که بی شک تأثیر چشمگیری بر شناخت فلسفه کودکی داشت. اریک اریکسون^۵ (۱۹۰۲-۱۹۹۴)، از روانکاوان مشهور و شاگرد فروید، به تأثیر متقابل عوامل غریزی و محیطی بر رشد کودک صحنه گذاشت و رشد انسان را در طی عمر مورد بررسی و توصیف قرار داد. اریکسون اصل اپیژنیک رشد را در

برای یادگیری اکتشافی باید فعالانه در فرایند آموزش وارد شوند و براساس تجربیات خود به کشف دانش برسند. روش اکتشافی فرایندی است که طی آن دانش آموز باید مسئله مورد نظر را مشخص کند، راهحلهایی را در نظر بگیرد، آنها را مورد آزمایش قرار دهد، سپس نتیجه گیری کند و نتایج را در موقعیتهای جدیدتر بکار گیرد.

را قادر میسازد از ساختار تکامل خود سر در بیاورند.

نظریه روسو

ژان ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸م) هرگونه آموزش اجباری و مداخله تربیتی بزرگسالان را عامل آسیب زنده به درک اخلاقی و فطری کودک نحوه تفکر و احساس منحصر بفرد او میدانند و بر این باور است که کودکان ذاتاً برای تربیت دارای برنامه‌ی فطری هستند و باید به آنها اجازه رشد در طبیعت داده شود؛ جایی که انسان فطرتاً به آن تعلق دارد. روسو برای اولین بار مفهوم رسش^۱، بمعنای ژنتیکی از پیش تعیین شده برای رشد را مطرح کرد و در شرح روند تحولی انسان نظریه‌ی مرحله‌ی ارائه نمود.

نظریه هال و گِسل

در اوایل قرن بیستم، جی. استانلی هال^۲ (۱۸۴۶-۱۹۲۴م) و شاگرد معروفش آرنولد گِسل^۳ (۱۸۸۰-۱۹۶۱م) رشد فرایندی متأثر از ژنتیک در نظر گرفتند که همانند فرایند شکفتن یک گل بطور خودکار و طی زمان اتفاق می افتد. آنها در عین حال که به تأثیر عوامل محیطی بر کودک آگاه بودند، این عوامل را تحت الشعاع عوامل وراثتی میدیدند. بر همین اساس، رسش درونی ارگانیسم را در امر یادگیری مقدم بر آموزش میدانستند. از نظر ایندو دانشمند، مراحل متوالی رشد همواره ثابت و از پیش تعیین شده هستند و فعالیتهای آموزشی و

1. maturation
2. G. Stanly Hall
3. Arnold Gesell

4. Maria Montessori
5. Erik Erikson
6. epigenetic principle of maturation

مورد انسان مطرح کرد. منظور او از این اصل آن است که گامها یا مراحل رشد را عوامل ارثی یا ژنتیکی تعیین میکند، اما همین نیروی درون‌روانی تعیین‌کننده کشش فرد نسبت به پدیده‌های جهان خارج، هشیاری نسبت به آن و تعامل با آن است. او معتقد بود رشد ارگانسیم در سایه چنین تعاملی صورت می‌گیرد.

نظریه برونر

اریکسون معتقد بود کودکان از روزهای پیش‌دبستان تا سالهای نوجوانی بنوعی در حال کوشایی و ابتکار عمل برای یادگیری در جهان پیچیده هستند. جروم اس برونر^۱ (ت. ۱۹۱۵م)، مبدع نظریه یادگیری اکتشافی نیز همواره در پی روشهایی برای بهبود کیفیت یادگیری در کودکان بود. از نظر او، طی فرایند یادگیری، کودک وقتی با واقعتهای دنیای اطرافش مواجه میشود به کشف جدیدی از دانش میرسد و عملاً دست به بازسازی ساختار ذهن خود میزند و این کشف او را به یادگیری میرساند. وی مفهوم یادگیری اکتشافی یعنی تغییر رفتاری که بر اثر تجربه حاصل شده باشد را برای نخستین بار مطرح ساخت. همانطور که از تعریف فوق برمی‌آید، دانش‌آموزان برای یادگیری اکتشافی باید فعالانه در فرایند آموزش وارد شوند و براساس تجربیات خود به کشف دانش برسند. روش اکتشافی فرایندی است که طی آن دانش‌آموز باید مسئله مورد نظر را مشخص کند، راه‌حلهایی را در نظر بگیرد، آنها را مورد آزمایش قرار دهد، سپس نتیجه‌گیری کند و نتایج را در موقعیتهای جدیدتر بکار گیرد. در این روش، معلم در صورت نیاز به دانش‌آموز کمک میکند و در صورت امکان به او استقلال میدهد. برونر نشان داد که هر کشفی نوعی تفکر محسوب میشود و هر چه امکان کشف برای کودکان بیشتر مهیا شود، کودکان متفکرتر میشوند. بنابراین مهم نیست که فرد چه می‌آموزد، ممکن است در آینده کاربرد زیادی نداشته باشد، اما اگر نحوه کشف دانش را بیاموزد هرگز در زندگی از چرخه دانش دور نخواهد ماند.

کودکان از طریق فعالیتهای مشترک با اعضای بزرگتر و مجربتر جامعه خود بر فعالیتهای گوناگون مسلط میشوند و بصورتی فکر میکنند که در فرهنگ آنها معنا دارد. رشد شناختی کودکان از جامعه‌ی به جامعه دیگر متفاوت است و به ابزارهای ذهنی که فرهنگ به آنها ارج مینهد و برای اعضای خود فراهم میسازد وابسته است.

نظریه بندورا

اما جدال برای اثبات تأثیر عوامل درونی (رشی) یا عوامل بیرونی (آموزشی) بر یادگیری و رشدشناختی همواره در میان اندیشمندان این حوزه پابرجا بوده است. هم‌عصر با برونر، روانشناسان دیگری بودند که تا این اندازه هم کودک را کاشف ساختار درونی دانش نمیدانستند و به تأثیر عوامل بیرونی تأکید بیشتری داشتند. در این میان آلبرت بندورا^۲ (ت. ۱۹۲۵م)، روانشناس و محقق دانشگاه استنفورد، با پژوهشهای میدانی خود نشان داد که یادگیری تا حد زیادی تحت تأثیر تعاملات اجتماعی آموزشهای محیطی است. براین اساس، میتوان بندورا را جزء روانشناسان محیط‌گرا تلقی کرد تا رشی‌گرا. اما وی، برخلاف محیط‌گرایان سنتی معتقد است که رفتار تنها از طریق آموزش مستقیم یاد گرفته نمیشود، بلکه موقعیتهای اجتماعی و اغلب مشاهده دیگران، سبب شکلدهی رفتار فرد میشود.

نظریه پیازه

ژان پیازه (۱۹۸۰ - ۱۸۹۶م) اعتقاد داشت کودک در مسیر رشدشناختی خود از چندین مرحله تحول اساسی عبور میکند. او سالهای زیادی را به مطالعه روند رشد ذهنی کودکان اختصاص داد تا از طریق مشاهده و جمع‌آوری اطلاعات و دقت در فرایند ساخت دانش از ابتدای تولد در

2. Albert Bandura

1. Jerome S. Bruner



نظریه رشدشناختی نزد چهار فیلسوف برجسته ایرانی

با توجه به توضیحات فوق ملاحظه میشود الگوهای رشدی پیش‌بینی‌پذیرند و امکان مطالعه رشد ارگانیسم انسانی را میسر میسازند، اما این بدان معنا نیست که همه افراد دارای الگوهای رشدی کاملاً ثابت و یکسانی هستند، بلکه در فرایند رشد بین آدمیان تفاوت‌های فردی بسیاری وجود دارد و این تفاوتها تا حد زیادی تحت تأثیر نقشه ژنتیک فردی و عوامل محیطی است. هرچند در میان اندیشمندان غربی آثار متعدد و گوناگون منتشر شده ولی در زمینه استخراج نظریه‌های رشد شناختی در میان اندیشمندان ایرانی کار حائز اهمیتی صورت نگرفته است. در این جستار تلاش میشود پس از بررسی اجمالی مهمترین نظریه‌های رشدشناختی کودک، نظریه‌های رشدشناختی از اندیشه‌های اساسی چهار فیلسوف برجسته ایرانی، فارابی، ابن‌سینا، سهروردی و ملاصدرا استخراج، طرح و نقد شود:

۱. نظریه رشدشناختی در اندیشه فارابی (ت. ۳۳۹ هـ

ق/ ۹۵۰ م)

برای فهم دقیق نظریه رشد شناختی کودک در اندیشه فارابی باید تصویری کلی از فلسفه یا مابعدالطبیعه وی، نفس‌شناسی و مراتب عقول و سرانجام موضع او در برابر اتحاد عاقل و معقول بدست داد و دیدگاه فارابی در باب رشدشناختی را استخراج نمود.

فارابی دیدگاهی مرحله‌یی در باب رشدشناختی آدمی دارد. در نظر وی مراحل شناخت تکاملیند؛ به این معنا که هر مرحله بالاتر، کمال مرحله پایتتر است. فارابی بیرون از جنباننده نخستین تنها به ده عقل معتقد بود که تا عقل نهم هریک از عقول، مدیر فلکی است و عقل دهم که عقل فعال است به عالم مادون قمر میردازد. عقل فعال از یک جهت سبب وجود نفوس زمینی و از جهت دیگر - به وساطت افلاک - سبب وجود آخشبجهای چهارگانه [عناصر اربعه] است. هریک از این افلاک را نفسی است که جنباننده اوست. این نفوس نیروی خود را از عقل آن فلک میگیرند، همچنانکه همه عقول نیروی خود را از جنباننده نخستین میگیرند. تا اینجا تنها مسلم

ارگانیسم انسانی به فهم چستی دانش و چگونگی شکلگیری ساختار دانش در ذهن بشر دست یابد. پیازه این کار را بیش از هر چیز با تحقیق و تعمق بر روی رفتارهای سه دختر خود از اوان تولد تا نوجوانی انجام داد و به این باور رسید که ساختار دانش، ماهیت دانش را نشان میدهد.

نظریه ویگوتسکی

ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸ - ۱۹۳۰ م) معتقد بود که کودکان از طریق فعالیتهای مشترک با اعضای بزرگتر و مجربتر جامعه خود بر فعالیتهای گوناگون مسلط میشوند و بصورتی فکر میکنند که در فرهنگ آنها معنا دارد. رشد شناختی کودکان از جامعه‌یی به جامعه دیگر متفاوت است و به ابزارهای ذهنی که فرهنگ به آنها ارج مینهد و برای اعضای خود فراهم میسازد وابسته است. کودکان این ابزار ذهنی جامعه خود را از طریق تعامل با والدین و دیگر اعضای با تجربه فرهنگ خود کسب میکنند و از طریق پذیرش زبان خود به این رشد نایل میگردند.

دیدگاه پردازش اطلاعات

در رویکرد پردازش اطلاعات، با تشبیه ذهن انسان به رایانه تلاش میشود تا راهی برای آگاهی از چگونگی تفکر پیدا شود. در اواسط دهه ۱۹۵۰ م نظریه پردازانی نظیر آلن نیوول^۲ (۱۹۹۲ - ۱۹۲۷ م) و هربرت سیمون^۳ (۲۰۰۱ - ۱۹۱۶ م) ذهن آدمی را با ابتکاری حیرت‌انگیز که مغز الکتریکی یا هوش مصنوعی نامیده میشد، مقایسه کردند. سیمون و همکاران وی اعتقاد داشتند که ذهن و رایانه هر دو ابزارهایی هستند که برای اندوزش، بازیابی و تحلیل اطلاعات ظرفیتی محدود دارند. روان‌شناسان پردازش اطلاعات، با تقسیم رایانه به دو بخش سخت‌افزار و نرم‌افزار در قیاس با انسان معتقدند که مغز، دستگاه عصبی و گیرنده‌های حسی، نقش سخت‌افزار و مهارتهایی نظیر حافظه، دریافت و سازمان‌دهی اطلاعات نقش نرم‌افزار را بازی میکنند.

1. Vigotsky
2. Allen Newell
3. Herbert Simon

است که فارابی در دستگاه مابعدالطبیعه خود به سلسله مراتبی از عقول اعتقاد دارد.

در مورد قوت‌های نفس وی همین اندیشه سلسله مراتبی را حفظ میکند. وی قوت‌های نفس را بر دو گونه میداند: ۱) قوت‌های جنباننده و ۲) قوت‌های دریابنده. قوت‌های جنباننده خود بر دو گونه‌اند: نامیه که با رشد بدنی و جسمی کودک رابطه دارد و نزوعیه که با گرایش‌های گوناگون کودک سروکار دارد. بنظر میرسد که در دوران ابتدایی رشد کودک بیشتر بر روی قوای نامیه و نزوعیه کودک متمرکز است، هرچند که تا پایان عمر این دو قوت دست‌اندرکارند. در بعد شناختی، قوت‌های مدرکه خود بر سه گونه‌اند: قوت حساسه که شامل حواس پنجگانه میشود. قوت متخیله که در حیوانات واهمه و در انسان چنانکه فارابی میگوید متفکره نامیده میشود. قوت ناطقه که در واقع همان قوتی است که با آن میتوان معقولات را ادراک کرد.

فارابی به سلسله مراتبی از قوتها اعتقاد دارد که با اندیشه‌های سیاسی او شباهت بسیار دارد. همه قوت‌های نفس به شیوه‌ی ترتیب یافته‌اند که هر یک از آنها برای مادون خود صورتند و برای مافوق خود ماده. برای نمونه، قوت غذایی برای قوت حساسه همچون ماده است و حساسه صورت آن است و قوت حساسه برای متخیله همچون ماده است و متخیله صورت آن. متخیله برای ناطقه چونان ماده است و ناطقه صورت آن. ناطقه ماده برای صورت دیگر نیست، بلکه صورت همه صورتهاست. فارابی پس از ارسطو، در قوت ناطقه دو قوت مختلف تشخیص داده است: یکی «نظری» که آدمی بوسیله آن کسب معرفت میکند و دیگری «عملی» که بوسیله آن صناعتها و حرفه‌ها را فرا میگیرد. اگرچه قوت‌های نفس متعددند ولی نفس یکی است. همه قوت‌های نفس جلوه‌های گوناگون و پیوسته حقیقت واحدی هستند که همان نفس آدمی است.

اگر وضع از این قرار باشد آنگاه کودک نمیتواند تا رسیدن به سن معینی مثلاً دوازده سالگی قدرت انتزاع و تجرید کلیات را داشته باشد؛ یعنی کودک نمیتواند بدون طی مراحل پیشین

جودت رأی عبارت است از پرورش قدرت تشخیص و تمییز خوب از بد چنانکه این قدرت در ما بصورت «حُلق» یا «ملکه» دربیاید. این اندیشه با آنکه فارابی به دیدگاه مرحله‌ی رشد باور دارد میتواند مؤلفه‌ی تأثیرگذار در برنامه فلسفه و کودک لحاظ شود.

به مرحله قوه ناطقه برسد. رسیدن به مرحله قوه ناطقه هرچند بسیار دشوار است ولی به هیچ روی در آثار فارابی اشاره نشده است که ممکن نیست. با اینهمه، قوه ناطقه بالاترین مرحله‌ی است که آدمی میتواند به آن دست یابد و از اینرو، انتظار می‌رود در مراحل پایانی رشد یعنی در بزرگسالی بتوان به آن دست پیدا کرد، نه در مراحل آغازین رشد.

در اینجا دو پرسش اساسی مطرح میشود و یکی اینکه آیا توانایی فلسفه‌ورزی با ادراک کلیات یکی و همان است؟ و دیگر اینکه آیا کسی که در مرحله قوه متفکره یا متخیله هست نیز میتواند بهره‌ی از فلسفه‌ورزی داشته باشد یا نه؟ در پاسخ به پرسش نخست باید گفت که اگر ما در چارچوب فلسفه ارسطویی بیندیشم، پاسخ «نه» است. بالاترین مرحله فلسفه‌ورزی، ادراک کلیات و توانایی تجرید است. نه تنها فیلسوفان اسلامی که روانشناس مدرنی چون پیازه نیز در همین چارچوب فکری می‌اندیشند و توانایی تجرید و انتزاع کلی را یکی از توانایی‌های بزرگسالی یا دست‌کم دوران بلوغ می‌شمرند و نه توانایی که کودکان در سن و سال پایین از آن بهره‌مندند.

در پاسخ به پرسش نخست باید گفت که فارابی زمانی که در کتاب *التنبیه علی سبیل السعاده*^(۱) درباره اخلاق و چگونگی پرورش فضایل اخلاقی سخن می‌گوید، مفهوم «جودت رأی» یا عبارتی قدرت تشخیص و تمییز خوب از بد را پیش میکشد که بنظر میرسد با انتزاع و تجرید مفاهیم کلی سروکار ندارد و تنها با قدرت تشخیص و تمییز سروکار دارد. در نگاه فارابی راه پرورش قدرت تمیز و تشخیص، ورزیدگی در علم منطبق است.

بگفته ابن‌سینا، «ویژه‌ترین ویژگی انسان تصور معانی کلی عقلی است که به کاملترین نحو تجرید، از ماده مجرد شده‌اند». وی این ویژگی انسان را «نیروی نظری» مینامد.

هرچند قوه‌یی که از آغاز در نهاد آدمی سرشته است امری اکتسابی نیست ولی حالت دیگری یافت میشود که آدمی میتواند آن را به سعی خود حاصل کند. این حالت بر دو قسم است: یکی مربوط به قوه تمییز است که بنابر آن تمییز یا تنها صواب است یا تنها ناصواب. دیگری مربوط به افعال و احوال نفسانی است که بنابر آن افعال و احوال نفسانی یا خوبند یا بد. قسمی که در آن تمییز یا صواب است یا ناصواب خود به دو قسم تقسیم میشود: یک قسم جودت تمییز است که آن را «فطانت ذهن» مینامند و قسم دیگر ردائت تمییز است که آن را «بلادت ذهن» [کند ذهنی] مینامند. آنچه افعال و احوال نفسانی را خوب یا بد میسازد «خُلُق» نامیده میشود و «خُلُق» چیزی است که از آن افعال نیک و بد در آدمی پدیدار میگردد. اگر بناست افعال و تمییز ما را به نیکبختی رهنمون کنند، میبایست شرطهایی را برآورند که پیش از این خاطر نشان کردیم؛ یکی از این شرطها آن است که آدمی در همه امور و همواره فعل نیک را برگزیند و جودت تمییز داشته باشد. بنابرین لازم است آنچه افعال و تمییزی که این شرطها را برمی آورند از او صادر میشود تنها به یکی از دو امر تعلق داشته باشد [در اینجا تنها امر نیک] تا آنکه آدمی بتواند فعل خوب و جودت تمییز را در همه امور و احوال بکار بندد. وانگهی چون قوه فطریه‌یی که در نهاد انسان وجود دارد چنان نیست که تنها یکی از دو امر [شایست و ناشایست] از او صادر شود و [هر دو به یکسان میتوانند از او صادر شوند] و حالت اکتسابی که پس از این مرحله حاصل میشود بگونه‌یی است که تنها یکی از دو امر شایست و ناشایست از آن صادر میشود، پس لازم است که افعال و احوال نفسانی هرگاه بصورت خلق نیکو در ما حاصل شود ناگزیر ما را به نیکبختی برساند، و اگر

فطانت ذهن یا جودت ذهن بصورت ملکه‌یی در ما حاصل شود که زوال آن محال باشد یا به دشواری بتوان آن را زایل کرد ناگزیر ما را به نیکبختی رهنمون میکند. خلق نیکو و فطانت ذهن هر دو فضیلت انسانند و از فضیلتهایی هستند که هرگاه حاصل شوند جودت و کمال در ذات و فعل ما [در درون و در برون ما] حاصل میشود. این دو به ما فضل و کمال میبخشند و از ما مردمانی فضیلتمند میسازند و سیرت ما را در زندگی سیرت فضیلتمندانه میکنند و جمیع افعال و اعمال ما را ستوده و پسندیده میگردانند.

بنابراین، جودت رأی عبارت است از پرورش قدرت تشخیص و تمییز خوب از بد چنانکه این قدرت در ما بصورت «خُلُق» یا «ملکه» دربیاید. این اندیشه با آنکه فارابی به دیدگاه مرحله‌یی رشد باور دارد میتواند مؤلفه‌یی تأثیرگذار در برنامه فلسفه و کودک لحاظ شود. بعبارت دیگر، برنامه فلسفه و کودک، به یک معنی با جنبه عملی حکمت در اندیشه فارابی پیوند دارد. نکته حائز اهمیت در نظریه رشدشناختی فارابی این است که او همچون ملاصدرا به اتحاد عاقل و معقول باور دارد. این بدان معنی است که فارابی برخلاف لاک، ذهن را لوح سفیدی نمیداند که تجربه در آن نقش میزند و جدایی میان اندیشه و اندیشیده نمی‌اندازد. البته، نتایج تربیتی حاصل از دیدگاه اتحاد عاقل و معقول در پرتو حکمت متعالیه صدرالمآلهین و حرکت جوهری و اصالت وجودی او با وضوح بیشتری نمایان میشود که در جای خود به آن میپردازیم.

۲. نظریه رشدشناختی در اندیشه ابن‌سینا (ت. ۳۵۹

هـ. ق. ۹۸۰ م.)

جهان‌شناسی ابن‌سینا با جهان‌شناسی فارابی و نظریه فیض او در کلیات بسیار شبیه است (هرچند در جزئیات تفاوت‌های ظریفی دارد). از اینرو، در اینجا به تکرار آن مطالب نمی‌پردازیم. شناخت‌شناسی ابن‌سینا که در واقع، نفس‌شناسی او بشمار میرود تا اندازه زیادی متأثر از ارسطوست. البته شناخت‌شناسی ابن‌سینا همچون موارد دیگر اندکی با عناصری از پیش نوافلاطونی آمیخته است. مزیت

شناخت‌شناسی وی در تفصیل و تدقیق مسائل بسیار بیشتر از آن است که در فلسفه ارسطو ملاحظه می‌شود.

ابن‌سینا روان یا نفس انسانی را جوهری مجرد و ناآمیخته با ماده می‌داند که تن و نیروهای آن را همچون کارافزارهایی بکار می‌گیرد. نفس از یکسو دارای نیروهای حیوانی بیرونی و درونی و از سوی دیگر دارای نیروهای ویژه روان انسانی (نفس ناطقه یا نُطقیه) است. در این میان بگفته ابن‌سینا، «ویژه‌ترین ویژگی انسان تصور معانی کلی عقلی است که به کاملترین نحو تجرید، از ماده مجرد شده‌اند». وی این ویژگی انسان را «نیروی نظری» مینامد:

این نیرویی است که انسان دارای آن است بسبب پیوند با جنبه‌یی که بر فراز اوست تا از آن منفعل شود و بهره گیرد و از آن چیزهایی را بپذیرد؛ پس نفس ما دارای دوروست: رویی به سوی تن... و رویی بسوی مبادی عالی...، اما از جهت فرودین آن اخلاق پدید می‌آید و از جهت فرازین آن شناختها و دانشها پدید می‌آیند...، اما کار نیروی نظری این است که از صورتهای کلی مجرد از ماده نقش پذیرد. اگر اینها به خودی خود مجرد باشند، گرفتن صورت آنها از سوی نیروی نظری آسانتر است و اگر چنان نباشد، نیروی نظری آنها را از راه تجرید مجرد میسازد تا اینکه از علایق ماده چیزی در آنها بر جای نماند.^(۳)

از سوی دیگر، ابن‌سینا نیروهای نفس اندیشنده (ناطقه) را به دو بخش تقسیم می‌کند: کننده (عامله) و شناسنده (عالمه) و هر یک از آنها را به اشتراک نام یا همانندی نام یک «عقل» مینامد.

نظریه عقل و مراتب آن نزد ابن‌سینا با نظریه فارابی در این زمینه همانندی بسیار دارد که او نیز آن را از ارسطو میداند، در حالی که اصل آن به اَلْکَسَانِدِرِ افرودیسیاس (اسکندر افرودیسی) باز می‌گردد: عقل بالقوه (یا هیولانی)، عقل بالفعل، عقل مستفاد، عقل فعال.

ابن‌سینا برترین مرتبه ویژه شناخت نظری را «حدس» مینامد و در اینباره می‌گوید:

امور معقولی که در پی اکتساب آنها کوشش می‌شود، از راه حصول حد میانین در قیاس بدست می‌آید. این حد میانین نیز به دو نحو دست می‌دهد؛ گاه از راه «حدس» که کار ذهن است که بخودی خود حد میانین را استنباط

می‌کند... و گاه امور معقول از راه آموزش دست می‌دهد. مبادی آموزش هم حدس است و چیزها ناگزیر به حدس منتهی می‌شوند که دارندگان آن حدسها آنها را استنباط کرده و سپس به آموزندگان منتقل می‌کنند.^(۳)

ابن‌سینا در جای دیگری درباره «حدس» توضیح بیشتری داده و می‌گوید:

آموختن چه از سوی کسی غیر از آموزنده دست دهد، چه از سوی خود آموزنده متفاوت است، زیرا در میان آموزندگان کسی یافت می‌شود که به تصور نزدیکتر است، چون استعدادی که پیش از استعداد نامبرده در او یافت می‌شود، نیرومندتر است و اگر آن کس مستعد برای استکمال آنچه میان تصور و میان خودش است، باشد، این استعداد نیرومند «حدس» نامیده می‌شود. این استعداد در بعضی از انسانها شدید می‌گردد، چنانکه دیگر برای اتصال به عقل فعال نیاز به بسیار آموختن ندارند. چنین کسی دارای استعداد شدیدی برای آن است، حتی چنان است که گویی هر چیزی را از نفس خودش می‌شناسد. این درجه برترین درجات این استعداد است و باید که این حالت عقل هیولانی، «عقل قُدسی» نامیده شود و از جنس عقل بالملکه است، جز اینکه بسیار بلندپایه است و همه انسانها در آن شریک نیستند... و تواند بود که برای یک انسان بخودی خودش حدس دست می‌دهد و در ذهن او، بدون آموزگار، قیاس شکل می‌گیرد؛ اما این از لحاظ کمی و کیفی متفاوت است. از لحاظ کمی از آنرو که نزد بعضی از انسانها شمار حدس حدهای اوسط بیشتر است؛ از لحاظ کیفی نیز از آن رو که برخی انسانها زمان حدسشان سریعتر است... و نیز ممکن است که شخصی در میان انسانها، نُفُوس از چنان شدت پاکی و اتصال به مبادی عقلی برخوردار باشد که حدس ناگهان در او شعله‌ور شود، یعنی پذیرش الهام عقل فعال در هر چیزی در وی پدید آید و صورتهایی که در عقل فعال از هر چیزی یافت می‌شود، یا ناگهانی یا اندک اندک در ذهن وی نقش مینماید، آنهم نه بگونه‌یی تقلیدی، بلکه به ترتیبی که مشتمل بر حدهای اوسط است... این، گونه‌یی از پیامبری است، بلکه برترین نیروهای پیامبری است و شایسته‌تر آن است که این نیرو، نیرویی قُدسی نامیده شود. این برترین مراتب نیروهای انسانی است.^(۴)

مراحل شناخت نیز نزد ابن‌سینا، پیش از هر چیز رنگ

در اندیشه صدرالمتألهین، علم مجموعه‌یی از نقوش و خطوط نیست که بر نفس آدمی حک میشود، بلکه علم جزو اساسی گوهره آدمی است. سیرورت بشری تنها در سایه تحول جوهری نفس شدنی است. شدن بشری با تعلم، تعقل و اندیشیدن است. آدمی هرچه آگاهتر، عاقلتر و عالمترا میشود، گوهره نفس او نیز افزونتر و متعالیتر میگردد.

ارسطویی دارد. شناخت از راه ادراک حسی یا ادراک عقلی دست میدهد. ابن‌سینا بر اهمیت ادراک حسی در جریان شناخت تأکید میکند.

ادراک بطور کلی عبارت است از «پیدایش صورت آنچه ادراک میشود در ذات ادراک کننده»، اما در ادراک بوسیله حواس «ناگزیر فعلی در کار است و انفعالی».

درست است که هر که حسی را از دست دهد، شناختی را از دست داده است، یعنی شناختی را که آن حس انگیزه پیدایش آن در نفس میشود، اما از سوی دیگر ادراک حسی بتنهایی برای اثبات واقعیت بیرونی کافی نیست، زیرا «کار حواس فقط احساس است، یعنی پیدایش صورت محسوس در آنها، اما اینکه بدانیم که آن محسوس دارای هستی بیرونی (عینی) است کار عقل یا وهم است».

ابن‌سینا برعکس ایدئالیستهای دوران جدید، هرگز واقعیت برون‌ذهنی را انکار نمیکند و آن را مسلّم می‌شمارد و همواره «اعیان» یعنی واقعیات بیرونی را در برابر «اذهان» یعنی واقعیت درون‌ذهنی قرار میدهد.

موجودات یا محسوسند یا معقول. ادراک کار نفس است؛ یعنی احساس چیز محسوس و انفعال از آن. زیرا گاه روی میدهد که حاسه از چیز محسوس منفعل میشود، اما نفس از آن غافل است و بنابراین آن چیز نه محسوس است نه ادراک شده. نفس صورتهای محسوس را به میانجی حواس و صورتهای معقول آنها

را به میانجی صورتهای محسوس آنها، ادراک میکند؛ یعنی معقولیت آن صورتهای را از محسوسیت آنها بیرون میکشد و باید که معقول آن صورتهای مطابق با محسوس آنها باشد وگرنه معقول آنها نیست. انسان نمیتواند معقولیت چیزها را بدون میانجی محسوسیت آنها ادراک کند و این بسبب نقصان نفس است و نیازمندی او به ادراک صورتهای معقول به میانجی صورتهای محسوس. دست دادن شناختها برای انسان از جهت حواس است و حواس راههایی هستند که نفس انسانی شناختها را از آنها بدست می‌آورد.

ابن‌سینا، در جای دیگر درباره نحوه انتزاع عقلی میگوید:

اینکه میگویند که عقل صورتهای موجودات را انتزاع میکند و آنها را در خودش استوار میسازد، به معنای آن نیست که عقل آن صورتهای و ذوات را چنانکه در خود هستند، منتزاع میکند، بلکه معنی آنها را تعقل میکند و آن معنی را در خود استوار میسازد. آن موجودات (چه جوهر باشند چه عرض) معقولشان در نفس، عرض است، زیرا در نفسند، اما نه همچون جزئی از آن؛ و نیز خود آن موجودات صورتهایی برای نفس یا عقل نمیشوند - چنانکه گروهی میگویند - بلکه معنای آنها صورتهایی برای نفس و عقلند.^(۵)

زیرا «حقیقت چیزی و وجود آن حقیقت، غیر از معقولیت آن حقیقت است، پس فرق است میان وجود و معقولیت».

شناخت راستین، از دیدگاه ابن‌سینا، شناخت عقلی است، زیرا «ادراک عقل نسبت به معقول، نیرومندتر از ادراک حس نسبت به محسوس است، چون عقل امری ماندگار است و کلی را ادراک میکند و با آن متحد میشود و بگونه‌یی همان امر میگردد و آن را در کنه و نه در ظاهرش، ادراک میکند، اما حس در برابر محسوس خود چنین نیست».

اما در رهگذر ادراک معقولات، ما با دو جریان سروکار داریم: شناخت تصویری و شناخت تصدیقی.

ابن‌سینا هر دو جریان را اینگونه توضیح میدهد:

تصور معقولات با میانجی حس به یک گونه دست



میدهد. حس صورتهای معقولات را میگیرد و آنها را به نیروی خیال واگذار میکند و آن صورتهای موضوعاتی برای فعالیت عقل نظری ما میشوند؛ مثلاً بسیاری صورتهای انسانهای محسوس، از رهگذر حس گرفته میشوند، عقل آنها را با عوارض گوناگون و متخالف مییابد، مانند اینکه زید را با ویژگیهایی از رنگ، شکل و هیئت اندامها مییابد که نزد عمرو مختصات دیگری غیر از آنها یافت میشود. آنگاه عقل به این عوارض روی می‌آورد و آنها را از یکدیگر جدا میکند، چنانکه گویی این عوارض متخالف را پوست میگیرد و کنار مینهد تا اینکه بمعنای مشترک میان آنها میرسد که در آن دیگر اختلافی میانشان نیست و بدینسان صورت انسان مشترک میان آنها را تصور میکند.

چنانکه از مطالب فوق برمی‌آید تفاوت بارزی میان ابن‌سینا و فارابی در باب نظریه شناخت و جهان‌شناسی وجود ندارد. ولی حقیقت امر این است که در شناخت‌شناسی سینوی میان ذهن و عین جدایی وجود دارد. ذهن چنانکه در مورد لاک ملاحظه میشود همچون لوح سفیدی است که تجربه بر آن نقش میزند. ابن‌سینا بالاترین درجه علم را تجرید عقلی کلیات میشمرد که بی‌گمان توانایی است که در کودک وجود ندارد. با اینهمه، مطالبی که وی در مورد حدس بیان میکند، گاهی در کودکان مشاهده میشود. ولی چیزی که از حدس در اینجا مراد میشود در واقع گونه‌ی تیزهوشی است تا گونه‌ی کار فلسفی. برای نمونه، کسی که روشنایی ماه را میبیند و زود پی میبرد که روشنایی آن از خورشید گرفته شده است از راه حدس به این نتیجه رسیده است. در میان کودکان میتوان توانایی حدس زدن را دید. ولی بالاترین نوع شناخت در نظر ابن‌سینا که توانایی تجرید است، شاید کمتر در کودکان ملاحظه شود. اینکه کسی با دیدن افراد مختلف انسان بتواند تفاوت‌های آنها را به کناری بزند و شباهتهای آنها را استخراج کند و به گوهره و ذاتی برسد که شایان نام کلی «انسان» است چیزی که بدشواری میتوان گفت کودکان بتوانند از پس آن بریبینند. توانایی ادراک کلیات و قدرت انتزاع امری است که اساساً

ریشه‌ی ارسطویی دارد. ذات‌گرایی ارسطویی حکم میکند در هر مفهوم کلی ذاتی وجود دارد که تنها فیلسوفی که قدرت بالایی در درک مفاهیم کلی دارد میتواند به ادراک آن نایل آید. حال اگر ذات‌گرایی را به کناری بنهیم و از این اندیشه که هر مفهوم کلی همچون انسان، عدالت، خوبی یا بازی و مانند آن ذاتی دارد که با تفکر فلسفی انتزاعی میتوان به آن رسید، آنگاه تنها مجموعه‌ی از شباهتهای خانوادگی وجود دارند که پس از مقایسه افراد مختلف از یک مفهوم کلی میتوان به آن رسید و تشخیص و تمیز همانندی و ناهمانندی میان چیزهای مختلف توانایی است که میتوان در کودکان پرورش داد.

وانگهی، ابن‌سینا از آنجا که به دیدگاه لوح سفید ذهن باور دارد، اتحاد عاقل و معقول را نمیپذیرد و این امر نتایج تربیتی حائز اهمیتی دارد. دربارهٔ اتحاد عاقل و معقول فرق اساسی میان ابن‌سینا و ملاصدرا هست. ابن‌سینا علم را عَرَض میشمرد؛ عرضی از اعراض نفس. علوم و معارف نقشهایی هستند که بر محمل نفس همچون جوهری ثابت زده میشوند. بدینسان، در دیدگاه ابن‌سینا، نفس آدم عامی و عادی با نفس عالم و فیلسوف تفاوتی جوهری ندارد؛ تفاوت تنها در علوم و معارفی است که همچون نقوش و خطوط بر لوح نفس فیلسوف وجود دارد، ولی در آدم عامی وجود ندارد. در اندیشه صدرالمতألّهین، علم مجموعه‌ی بی‌از نقوش و خطوط نیست که بر نفس آدمی حک میشود، بلکه علم جزو اساسی گوهره آدمی است. صیوروت بشری تنها در سایه تحول جوهری نفس شدنی است. شدن بشری با تعلم، تعقل و اندیشیدن است. آدمی هرچه آگاهتر، عاقلتر و عالتر میشود، گوهره نفس او نیز افزونتر و متعالتر میگردد.

۳. نظریه رشدشناختی در اندیشه سهروردی

سهروردی به سلسله مراتبی از انوار اعتقاد دارد. علم و نور در نظر او یک چیزند. نور چیزی است که هم به خودی خود ظاهر است و هم چیزهای دیگر را ظاهر میسازد. مشائیان معتقد بودند که ادراک مستلزم تجرد از ماده است، حال آنکه در نظریهٔ شناخت سهروردی ادراک

روح آدمی، برخلاف آنچه لاک و ابن‌سینا می‌پنداشتند، لوح سفیدی نیست که تجربه بر آن نقش می‌زند بلکه روح هرچه آگاهتر میشود، قویتر، خوبتر و افزونتر میگردد. در واقع، اقتضای روح، آگاهی است و هرکسی که آگاهتر باشد، روحش قویتر و افزونتر است و بهره‌اش از هستی بیشتر.

گونه‌ی ظهور نور است. انوار مجرد مراتبی دارند و سلسله انوار در نهایت به نورالانوار میرسند که در واقع همه انوار دیگر به آن متکی هستند. نورالانوار ضروری و واجب است، زیرا بدون آن انوار دیگر نمیتوانند وجود داشته باشند. نخستین صفتی که نورالانوار دارد وحدت است. با اینهمه، از نورالانوار، نور واحد دیگری صادر میشود که آن هم خود نور است. این نور صادر نخستین دو بعد دارد؛ فقر و غنا. اگر بخودی خود نگریسته شود، فقیر است و اگر در نسبتی که با نورالانوار دارد، غنی است. البته، این نور فقر و غنای خود را هم میتواند تعقل کند و این فقر همان هیئت ظلمانی است. این نور هرگاه هیئت ظلمانی را تعقل کند، سایه‌ی از او صادر میشود که سهروردی آن را برزخ‌اعلی مینامد و چون غنای خود را که همان انتساب به نورالانوار است تعقل کند، نوری از او صادر میشود و از آن نور نیز بنوبه خود نوری و برزخی صادر میشود تا برسد به واپسین برزخ یا فلک و عالم مادی که زیر آن قرار دارد. تا اینجا دستگاه جهان‌شناسی سهروردی همان دستگاه جهان‌شناسی نوافلاطونی است که با کاربرد اصطلاح نور بیان شده است.

چنانکه ملاحظه میشود سهروردی فلسفه خود را بر همان اساس فلسفه مشائی و نظریه فیض نوافلاطونی استوار کرده است، ولی این کار را با کاربرد اصطلاحهای نوری برگرفته از میراث زرتشتی ایرانی به انجام رسانده است. تفاوت بارزی میان جهان‌شناسی و شناخت‌شناسی سهروردی با اخلاف وی وجود ندارد. تنها تفاوت شاید تأکید بر نور بعنوان نماد معرفت و اشراق بعنوان راه

کسب معرفت و بالا رفتن از مراتب نوری است.

در پیگیری تسلسل تاریخی مسئله اتحاد عاقل و معقول باید به دیدگاه سهروردی نیز اشاره شود. وی در یکی از نوشته‌هایش - که در آن میکوشد بیش از هر چیز دیدگاههای مشائیان را کم‌وبیش در شکل سنتی آنها عرضه نماید و گاه نیز از آنها انتقاد کند- در مبحث مربوط به آگاهی (علم) و ادراک میگوید:

گروهی همان میکنند که ادراک نزد مدرک این است که خودش همان صورت آن چیز میشود و این باطل است، چون میدانیم که یک چیز بعینه چیز دیگر نمیشود، زیرا اگر پس از حصول صورت دوم، آن چیز نخست، باقی بماند، پس آنها دو چیزند، اما اگر چیز نخست باطل، و چیز دوم حاصل شود، یا اولی باقی بماند و دومی حاصل نشود، پس یکی، دیگری، نشده است. در مورد نفس نیز چنین است؛ یعنی اگر صورتی حاصل شود و نفس در میان نباشد، یا نفس باقی بماند و صورتی نباشد، ادراکی روی نداده است؛ اما اگر هر دو باقی بمانند، پس دو چیزند. جوهر خودآگاه نزد ما چیزی نیست که در هر زمانی متجدد شود، بلکه چیزی است ثابت، چه پیش از حصول صورت در آن، چه با آن، چه پس از آن. صورت امری است که ضمن بقای آن جوهر خودآگاه، حاصل میشود؛ تو تویی، چه با ادراک، چه بی ادراک؛ پس اتحاد معنایی ندارد.^(۶)

از اینرو، دیدگاه سهروردی همچون فارابی مبتنی بر سلسله مراتب عقول یا انوار است. تفاوت اساسی در اینجا تأکید سهروردی بر عنصر دیگری است که در فلسفه فارابی و ابن‌سینا کمتر ملاحظه میشود و آن دریافت شهودی است که در واقع با شیوه استدلال‌ورزی فلسفی تفاوت دارد. اینکه اساساً چنین مهارتی را میتوان در کودکان و برنامه فلسفه و کودک پرورش داد، محل مناقشه است. ولی تنها فایده آن این است که فلسفه را از تکروشی بودن و استدلال‌ورزی صرف تا اندازه‌ی آزاد میکند. با اینهمه اینکه آیا شهود عرفانی که از راه ریاضتهای ویژه‌ی برای عارف حاصل میشود در دوران کودکی میتواند مثمر ثمر واقع شود، محل تردید است. دیگر اینکه سهروردی نیز همچون ابن‌سینا به دیدگاه

اتحاد عاقل و معقول باور ندارد و نظریه شناخت آن را باید همان لوح سفید که تجربه بر آن نقش میزند، انگاشت.

۴. نظریه رشدشناختی در اندیشه ملاصدرا

هرچند ملاصدرا دربارهٔ کودکی و مراحل رشد آن، اثری مستقل ندارد و جز اشاره‌هایی چند در آثار او مطلبی دربارهٔ کودکی یافت نمیشود، ولی چنانکه در مورد افلاطون، دکارت و لاک مشاهده کردیم، با اتکا به نظریهٔ شناخت یا شناخت‌شناسی ملاصدرا میشود تا اندازه‌ی مراحل رشدشناختی کودک و دیدگاه احتمالی ملاصدرا در باب کودکی را استنتاج کرد.

دیدگاه‌های ملاصدرا نه تنها با فیلسوفان غربی که حتی با فیلسوفانی که در سنت فلسفهٔ اسلامی می‌اندیشند تفاوت اساسی دارد. تا پیش از ملاصدرا همهٔ فیلسوفان اسلامی بر این باور بودند که جوهر امری ثابت و لایتغیر است که دیگر عوارض ماده بر محمل آن سوار میشود. ملاصدرا این سنت دیرینه را شکست و جوهر ناجنابان را به جنبش درآورد و بدینسان انقلابی در فلسفه پدید آورد. در واقع ملاصدرا، اساسی‌ترین اصل فلسفه و به یک معنا اساسی‌ترین اصل فلسفه در جهان اسلام را درهم شکست و دیدگاه حرکت جوهری را جایگزین آن کرد.

همچنین بنا بر سنت، اکثر فیلسوفان اسلامی به پیروی از افلاطون روح را همچون مرغی میدیدند که پیش از گرفتار شدن در قفس تن در عالم ارواح یا مثل افلاطونی برجا بوده است و پس از حلول در تن آدمی مدتی با اکراه و انکار در این قفس میماند و پس از مرگ دوباره به عالم ملکوت و اصل خویش باز میگردد.

در اینجا نیز ملاصدرا با خیال نیرومند و ذهن نافذ خویش دیدگاه سراسر تازه‌ی را در فلسفه اسلامی مطرح کرد و بر آن شد که روح در بدن پدیدار میشود و با بدن میبald و سرانجام بدن را نردبان و پلکان ترقی و تکامل خویش میسازد. روح از بدن و بدن از روح جدا نیست؛ این دو در واقع، دو روی یک سکه‌اند. بدینسان روح جسمانی میشود و جسم روحانی میشود. روح مرغی نیست که در قفس تن گرفتار آمده باشد بلکه روح پبله تن را به دور خود میتند و در آن پدید می‌آید و

صرف آموختن علوم بدون پرورش اخلاقیات هرگز انسان را به غایت نمیرساند. تربیت و تزکیه در کنار هم سودمند می‌افتند. رشد شناختی بایستی با رشد اخلاقی کودک همخوانی داشته باشد.

در آن می‌پرورد تا آنکه سرانجام پروانه‌وار پوستهٔ آن را میدرد و به آسمان پرواز میکند. «النفس جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء» تعبیر رسا و بسنده‌ی است که در الاسفار مشاهده میشود؛ یعنی نفس در حدوث جسمانی و در بقا روحانی است.^(۷) بعبارت دیگر، نفس، در مثل مانند طفلی است که ابتدا نیازمند رحم است ولی وقتی وجودش دگر دیسی پیدا کرد، بی‌نیاز از آن میشود و نیز همچون صیدی است که در شکارش نیاز به دام است ولی پس از شکار شدن دیگر نیاز به دام نیست. بدین قرار، از میان رفتن رحم و دام منافات با باقی ماندن طفل یا شکار ندارد.

دیدگاه انقلابی دیگر ملاصدرا این است که او در حوزهٔ شناخت‌شناسی به یگانگی شناخت، شناخته‌شده و شناسنده اعتقاد دارد؛ بعبارت دیگر، به اتحاد عقل و عاقل و معقول یا علم و عالم و معلوم معتقد است. در نظر ملاصدرا، «تعقل عبارت از اتحاد عاقل و معقول است»^(۸).

لُبِّ لباب دیدگاه اتحاد عاقل و معقول این است که هرکس به اندازه‌ی که میدانند، هستی دارد و هستی هرکس به اندازهٔ دانایی اوست. هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی در اندیشهٔ ملاصدرا یکی است. روح آدمی، برخلاف آنچه لاک و ابن‌سینا میپنداشتند، لوح سفیدی نیست که تجربه بر آن نقش میزند بلکه روح هرچه آگاهتر میشود، قویتر، خویتر و افزونتر میگردد. در واقع، اقتضای روح، آگاهی است و هرکسی که آگاهتر باشد، روحش قویتر و افزونتر است و بهره‌اش از هستی بیشتر. روح آدمی همچنین مرغی نیست که پیش از تولد در عالم مثل همه چیز را بداند و پس از حلول در بدن همه چیز را فراموش کند و نیز چنین نیست که علم و معرفت تنها یادآوری و تذکر چیزهای معلوم باشد. روح

۳. نفس انسانی

هنگامی که طفل دنیا می‌آید، نفس او در درجهٔ نفوس حیوانی است، تا آنکه به بلوغ و رشد صوری میرسد (پانزده سالگی). در آن حال حیوان بالفعل و انسان بالقوه است. هنگامی که او با نیروی فکر به جستجوی حقیقت رفت، انسان بالفعل میشود. اگر این نیرو در او تکامل پیدا کند و به سرحد رشد معنوی برسد و ملکه استنباط و فضایل انسانی در وی تکامل پیدا کند (حدود چهل سالگی)، چنین شخصی را انسان نفسانی بالفعل و ملکوتی بالقوه میخوانند.

۴. نفس ملکوتی

نفس انسانی در آغاز امر، نسبت به علوم از هر جهت بالقوه است که در این حال «عقل هیولانی» نامیده میشود. سپس بواسطه درک اولیات به مرتبه عقل بالملکه و بواسطه درک کلیات به مرتبه عقل بالفعل نایل میگردد. در این مرتبه، ادراک صور عقلی و استنباط مسائل کلی بسته به اراده نفس و توجه اوست. ولی هنگامی که بصورت دائمی متوجه عالم عقول کلی گردد و حقایق را به چشم خویش در ذات خود مشاهده کند او را عقل بالمستفاد مینامند. در این هنگام، این نوع از حیوان که در پیکر انسان ظهور نموده است، به نهایت درجه کمال انسانی نایل میشود.

بنابراین مراحل تربیت - کودکی تا بزرگسالی را میتوان بر طبق دیدگاه ملاصدرا چنین برشمرد:

الف) مرحلهٔ تهیه: ۱. نفس نباتی (انعقاد نطفه تا تولد)
۲. نفس حیوانی (مرحله حس، حرکت و تخیل تا پانزده سالگی) (عقل هیولانی و بالملکه)

ب) مرحلهٔ اعتدال: انسان بالقوه (مرحله تربیت عقلانی و تهذیب نفس پانزده تا چهل سالگی) (عقل بالملکه)

ج) انسان بالفعل (مرحلهٔ تجرد عقلانی) (عقل بالفعل)
این مراحل تربیتی تا فعلیت یافتن نفس ادامه دارند و پس از آن، بسبب جدایی نفس از این جهان، از تربیت این جهانی بی‌نیاز میشود. با اینهمه، تکامل نفس تا بینهایت ادامه دارد. هرچه نفس در حین حرکت جوهری کاملتر شود نیاز او به بدن کمتر میشود و مرگ طبیعی نه بر اثر

همچون پرتو نوری است که در تاریکی تن پدیدار میشود، می‌رود و میباید تا اینکه سرانجام به نور محض مبدل شود، ولی در همهٔ مراحل تکامل روح به بدن نیاز دارد و بدون آن نمیتواند مراحل تکامل و شناخت را پشت سر بگذارد و به کمال نهایی خود برسد. روح و بدن همچون مرغ و قفس نیستند بلکه همچون پروانه و پیله‌اند و در سفر تکامل همیشه همراه یکدیگرند تا آنجا که روح بدن را یکسره از آن خود میکند و تنها روح برجا میماند و به آسمان روحانیت پرواز میکند. رابطه نفس و بدن، رابطه‌ی اتحادی است.

حال با توجه به آنچه بیان شد میتوان مراحل رشدشناختی کودک را از زمانی که جنینی بیش نیست تا زمانی که به کمال پختگی میرسد برشمرد. آنچه جالب توجه است این است که در دستگاه فلسفی ملاصدرا مراحل رشدشناختی و وجودی نفس نه از بدو تولد که حتی پیش از تولد لحاظ میشود. بنابراین، مراحل رشد کودکی تا بزرگسالی در اندیشه صدرالمتألهین به چهار دورهٔ عمده تقسیم میشود.

۱. نفس نباتی

نفس در آغاز مجرد نیست؛ نطفه یک ماده است و تمام مراحل آن مادی است که مراحل تکاملی را تا جنین شدن طی میکند. تا زمانی که جنین در رحم است، نفس آدمی در مرتبهٔ نفس نباتی است یا بعبارتی جنین در این هنگام، بالفعل نبات و بالقوه حیوان است؛ زیرا قدرت حس و حرکت ارادی ندارد، ولی بواسطه همین حیوانیت بالقوه از نباتات ممتاز میشود.

۲. نفس حیوانی

پس از آنکه صورت جنین به کمال رسید و بصورت انسان یا حیوان درآمد، همان نفس نباتی به درجه نفس حیوانی بالا میرود و علاوه بر عمل نفس نباتی به اعمال و افعال نفس حیوانی می‌پردازد. پس هنگامی که طفل دنیا می‌آید، نفس او در درجه نفوس حیوانی است و در آن حال حیوان بالفعل و انسان بالقوه است.

حوادث که نتیجه جدا شدن اختیاری نفس از بدن و تجرد بالفعل اوست. نکته حائز اهمیت این است که تفسیر ملاصدرا از مرگ برخلاف نظریه پزشکی باستان (جالینوس و بقراط) و پزشکی جدید است. هانری کربن معتقد است که «مجرد» در اصطلاح فلسفه اسلامی معادل «متعالی» است نه معادل «نامادی یا ناجسمانی»^(۹). بعبارت دیگر، نفس در همان زمان که به بدن تعلق دارد نیز میتواند مجرد باشد و مجرد در اینجا بمعنای متعالی است. بنابراین، مرگ بر دو گونه است: یکی اتفاقی که بر اثر حوادث طبیعی روی میدهد و دیگری مرگ اختیاری که بر اثر تکامل و تجرید و تعالی نفس در حین تعلق به بدن روی میدهد.^(۱۰) این برداشت از تجرد نفس حاوی انواع و اقسام لوازم و نتایج تربیتی در برنامه فلسفه و کودک است که در زیر به آنها اشاره میشود.

دیدگاه ملاصدرا در باب رشد نفسانی آدمیزاده در واقع همان چیزی است که در روانشناسی رشد امروز تحت عنوان نظریه رشدشناختی کودک از آن یاد میشود. نظریه رشد نفسانی ملاصدرا مشخصه‌ها و ممیزه‌هایی دارد که در زیر به مهمترین آنها باختصار اشاره میشود:

۱. آنچه در واقع نظریه رشدشناختی (نفسانی) ملاصدرا را از دیگر نظریه‌ها متمایز میسازد، این است که نخستین مرحله رشد در دیدگاه ملاصدرا بدو تولد نیست، بلکه پیش از تولد است؛ یعنی آدمیزاده از زمانی که روح در بدن پدیدار میشود و در مرحله جنینی است تکامل خود را آغاز میکند. وانگهی، طبق نظریه رشد نفسانی ملاصدرا، تکامل آدمی با وقوع مرگ به پایان نمیرسد. مرگ در واقع آغاز مرحله تکامل دیگری است که تا بی‌نهایت میتواند ادامه یابد. این دو خصیصه در حقیقت دو حلقه مفقوده در سراسر نظریه‌های رشدشناختی کودک در روانشناسی و فلسفه امروز بشمار میرود.

۲. علم و ادراک از اقسام وجد است. از اینرو، هرچه آدمی آگاهتر شود، بهره او از وجود نیز بیشتر میشود.

۳. گوهر آدمی آگاهی است و هرکس که آگاهی او افزونتر است، انسانتر است.

۴. استکمال روح و نفس با شناخت و ادراک حاصل میشود.

۵. انسان، بر پایه حرکت جوهری، نوع واحد نیست، بلکه هر فردی در هر لحظه چيستیی متفاوت از چيستیی لحظه پیش دارد.

۶. نفوس انسانی برحسب اشتداد، مختلف و مشکک است.

۷. در مراحل رشد نفسانی (شناختی) ملاصدرا، هر یک از مراحل شکلگیری نفس، ساختمان و چارچوب خاص خود را دارد؛ به این معنا که فرد نمیتواند بدون طی مرحله پیشین به مرحله پسین وارد شود و بازگشت به مراحل پیشین نیز ممکن نیست.

۸. تعلیم و تربیت باید بصورت مرحله به مرحله انجام پذیرد. نفس برای رسیدن به کمال، از آغاز پیدایش خود در بدن، مراحل را پشت سر میگذارد و قوای مندرج در نفس نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی بتدریج پدیدار میشوند. پس تعلیم و تربیت نیز باید تدریجی و مرحله به مرحله انجام گیرد و در هر مرحله، برنامه‌های متناسب با همان مرحله تدبیر شود.

۹. تعلیم مفاهیم فلسفی و کلی به کودکان پیش از ورود به مرحله عقلانی، شدنی نیست. کودک در مرحله خاصی فقط عینیات را درک میکند و درک مفاهیم انتزاعی برای او دشوار است. برنامه‌های تربیتی با مراحل تکاملی باید تناسب داشته باشد.

۱۰. لازمه دیدگاه ملاصدرا در باب حدوث جسمانی نفس و بقای روحانی آن، این است که تربیت بدنی به همان اندازه تربیت عقلی اهمیت دارد. بدن آدمی در واقع تصویر روح آدمی است و بالعکس. تربیت یک بعد و غفلت از بعد دیگر گونه‌یی نقص در تربیت بشمار میرود.

۱۱. در نظام تربیت صدرایی، تعلیم و تربیت باید فراگیر باشد؛ چنانکه حس، خیال و عقل را دربرگیرد. تمام جنبه‌های وجود آدمی و تمام جلوه‌های فردی، جسمی، و روحی (شناختی - عاطفی) باید هماهنگ با یکدیگر تربیت شوند.

۱۲. صرف آموختن علوم بدون پرورش اخلاقیات هرگز انسان را به غایت نمیرساند. تربیت و تزکیه در کنار هم سودمند می‌افتند. رشد شناختی بایستی با رشد اخلاقی کودک همخوانی داشته باشد.

نتیجه‌گیری

طرز تفکر ارسطویی که کودکان را نسخه کوچک شده‌یی از بزرگسالان میدانند که بتدریج و طی مراحل رشد شناختی در نهایت بایستی به شیوه‌یی تربیت شوند که توانایی تفکر انتزاعی و ادراک کلیات را داشته باشند، بیش از هزار سال در بُن اندیشه‌های مربوط به رشدشناختی کودک نهفته است. فیلسوفان ایرانی نیز که بسیار تحت‌تأثیر اندیشه‌های ارسطو بویژه در باب نفس‌شناسی بوده‌اند از دایره این تأثیر بیرون نیستند. ولی این نقدی است که نه تنها بر فلسفه ایرانی که حتی بر دستگاه آموزش و پرورش فعلی نیز وارد است. دیدگاهی که برنامه فلسفه و کودک بر آن استوار شده در تقابل با دیدگاه ارسطویی درباب نفس و رشد شناختی کودک است. برطبق این دیدگاه، کودکان نسخه کوچک شده بزرگسالان نیستند، بلکه به یک معنی خود فیلسوف و مبتکرند و در بسیاری جهات چون احساس شگفتی، حیرت در برابر هستی و پرسشگری با فیلسوفان مشترکند. سنت فلسفه ایرانی سراسر دنباله‌رو اندیشه‌های ارسطویی یا افلاطونی و نوافلاطونی نبوده و نیست، با اینهمه، در مواجهه این سنت فلسفی با جهان نوین و برنامه‌های نوآورده‌یی چون فلسفه و کودک نیازمند بازسازی و تکمیل و تنقیح است. فلسفه ایرانی اندیشه‌های بسیار تازه دارد که میتواند در برنامه فلسفه و کودک عرضه شود و به شیوه‌یی دیگرسان با برنامه‌های بدیل بکار رود. در این میان، دو فیلسوف، فارابی و ملاصدرا، در مقایسه با دو دیگری بسبب طرح دیدگاه اتحاد عاقل و معقول بیشتر عرض‌اندام میکنند. در این دیدگاه وجود و علم اینهمانند. پرورش خردورزی تنها پرورش گونه‌یی آگاهی در کودکان نیست (چرا که کودک لوح سفیدی نیست که بتوان هر نقشی را در آن حک کرد). تنها پیدا کردن گونه‌یی توانمندی هم نیست بلکه بعبارت دقیقتر، توسعه و تکامل وجودی است که تا

بینهایت میتواند ادامه پیدا کند. در این طرز تفکر، کودکان تنها آگاهی و توانمندی تازه‌یی را در برنامه فلسفه و کودک بدست نمی‌آورند، بلکه وجود فربه‌تر و فراختری هم بدست می‌آورند؛ چرا که در این آزمون، جان آدمی جز خبر و آگاهی نیست و هرکس را که خبر و آگاهی افزونتر است هستی و جان نیز افزونتر است.

پی‌نوشتها:

۱. ر.ک: *فارابی و راه سعادت* (کاوشی در باب اخلاق فضیلت از نگاه فارابی)
۲. *دایرة‌المعارف بزرگ اسلامی*، مدخل ابن‌سینا، ص ۲.
۳. همانجا.
۴. همان، ص ۳.
۵. همان، ص ۴.
۶. *دایرة‌المعارف بزرگ اسلامی*، مدخل اتحاد عاقل و معقول، ص ۸.
۷. ملاصدرا، *الحکمة المتعالیه فی الأسفار العقلیه الأریعه*، ج ۸، ص ۳۸۴.
۸. ملاصدرا، *رساله فی اتحاد العاقل و المعقول*، فصل ۲، ص ۱۸.
۹. خامنه‌ای، سید محمد، *حکمت متعالیه و ملاصدرا*، ص ۱۴۳، ر.ک. زیرنویس
۱۰. «موتوا قبل ان تموتوا»، نیز اشاره به همین مطلب دارد.

منابع:

۱. ابن‌سینا، *الاشارات و التنبیها*، شرح خواجه نصیرالدین طوسی، دفتر نشر کتاب، ۱۴۰۳.
۲. -----، *الاشارات و التنبیها*، قم، نشر البلاغه، ۱۳۷۵.
۳. -----، *التعلیقات*، تحقیق عبدالرحمن بدوی، بیروت، مکتبة‌الاعلام الاسلامی، ۱۴۰۴ق.
۴. -----، *الشفاء*، ابراهیم مدکور، قم، مکتبه آیه‌الله العظمی مرعشی نجفی، ج ۲، ۱۴۰۵ق.
۵. -----، *المباحثات*، تحقیق محسن بیدارفر، انتشارات بیدار، قم، ۱۳۷۱.
۶. -----، *المبدأ و المعاد*، باهتمام عبدالله نورانی، تهران، مؤسسه مطالعات دانشگاه مک‌گیل، ۱۳۶۳.
۷. -----، *النجاة من الغرق فی بحر الضلالت*، ویرایش محمدتقی دانش‌پژوه، دانشگاه تهران، ۱۳۶۴.
۸. -----، *النفس علی سنه الاختصار*، در: *رسائل الشیخ الرئیس*، ۱۴۰۰ق.
۹. -----، *عیون‌الحکمه*، در: *رسائل الشیخ الرئیس*، قم، انتشارات بیدار، ۱۴۰۰ق.

۱۰. اتکینسون، ریتال و همکاران، زمینه روان‌شناسی عمومی، ترجمه حسن رفیعی و همکاران، تهران، انتشارات رشد، ج ۱ و ۲، ۱۳۸۰.
۱۱. استرنبرگ، رابرت، روان‌شناسی شناختی، ترجمه سیدکمال خرازی و الهه حجازی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
۱۲. افلوپین، اثولوجیا، ترجمه ابن‌ناعمه حمصی، تصحیح جلال‌الدین آشتیانی، تهران، انجمن فلسفه ایران، ۱۳۵۶.
۱۳. برک، لورا ای، روان‌شناسی رشد، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، انتشارات ارسباران، ج ۱ و ۲، ۱۳۸۳.
۱۴. برونر، جروم اس، روش آموزش و پرورش، ترجمه منوچهر افضل، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۴۷.
۱۵. بیابانگرد، اسماعیل، روان‌شناسی نوجوانان، تهران، انتشارات فرهنگ آگاه، ۱۳۷۷.
۱۶. پارسا، محمد، روان‌شناسی تربیتی، تهران، نشر سخن، ۱۳۷۸.
۱۷. تامس، رابرت موری، نظریه‌های نوین تحول انسان، ترجمه حامد برآبادی و حمیدرضا آقامحمدیان، تهران، انتشارات نشر نی، ۱۳۸۵.
۱۸. حسن‌زاده آملی، حسن، اتحاد عاقل به معقول، تهران، حکمت، ۱۳۶۶.
۱۹. خراسانی، شرف‌الدین (شرف)، اتحاد عاقل و معقول، دائرة المعارف بزرگ اسلامی، تهران، مرکز دائرة المعارف بزرگ اسلامی، ج ۶، ۲۰.
۲۰. دیویی، جان، دموکراسی و آموزش و پرورش، ترجمه امیرحسین آریان‌پور، تبریز، انتشارات حقیقت، ۱۳۳۹.
۲۱. رفیعی قزوینی، سید ابوالحسن، اتحاد عاقل به معقول، مقدمه و تعلیقات حسن‌زاده آملی، تهران، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۶۲.
۲۲. سانتراک، جان دبلیو، زمینه روان‌شناسی، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۸۸.
۲۳. سلیگمن، کارول کی؛ الیزابت ای. ریدر، رشد در گستره عمر انسان، ترجمه ثریا اسلام‌دوست و پرویز شریفی درآمدی، همدان، انتشارات فراگیر هگمتانه، ۱۳۸۶.
۲۴. سیف، علی‌اکبر، روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزشی، تهران، انتشارات آگاه، ۱۳۸۰.
۲۵. ---، روش‌های یادگیری و مطالعه، تهران، نشر دوران، ۱۳۸۶.
۲۶. شاه‌آبادی، محمدرضا، «چهار مربی: نگاهی به دیدگاه‌های روش تدریس از نظر پیازه، برونر، روسو و دیویی»، ماهنامه معلم، ش ۲۳۵، ۱۳۸۹.
۲۷. شولتز، دوان پی؛ شولتز، آلن، نظریه‌های شخصیت، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، انتشارات ویرایش، ۱۳۸۵.
۲۸. فارابی، ابونصر محمد، الدعای قلبیه، در: رسائل الفارابی، حیدرآباد دکن، مجلس دائرة المعارف العثمانیه، ۱۳۴۹.
۲۹. فلاول، جان. اچ، رشد شناختی، ترجمه فرهاد ماهر، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۷۷.
۳۰. کرین، ویلیام سی، پیش‌گامان روان‌شناسی رشد، ترجمه فرید فدایی، تهران، انتشارات اطلاعات، ۱۳۷۱.
۳۱. کرین، ویلیام کریستوفر، نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۸.
۳۲. لاندین، رابرت ویلیام، نظریه‌ها و نظام‌های روان‌شناسی (تاریخ و مکتب‌های روان‌شناسی)، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، نشر ویرایش، ۱۳۸۸.
۳۳. لطف‌آبادی، حسین، روان‌شناسی رشد، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۰.
۳۴. مقرب، نواب، «فلسفه کودکی از دیدگاه صدرالمتألهین»، مجله فلسفه و کودک، بهار، ش ۹، ۱۳۹۴.
۳۵. منصور، محمود، روان‌شناسی ژنتیک، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۸.
۳۶. مجتبیایی، فتح‌الله، دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، مدخل ابن‌سینا، تهران، مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، ج ۱، ۱۳۶۷.
۳۷. فارابی، ابونصر، فارابی و راه سعادت، مقدمه و ترجمه نواب مقرب، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا، تهران، ۱۳۹۰.