



نقد مبانی فلسفی

فلسفه برای کودکان

دکتر علی ستاری



پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

زمستان ۱۳۹۳

ستاری، علی، ۱۳۴۸-
نقد مبانی فلسفی «فلسفه برای کودکان» / علی ستاری. - قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳.
ده، ۱۶۶ص: جدول، نمودار. - (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه؛ ۲۸۸: علوم تربیتی؛ ۳۴)
بها: ۶۲۰۰۰ ریال
فهرست‌نویسی براساس اطلاعات فیبا.
کتابنامه: ص. [۱۴۱]-۱۴۸؛ همچنین به صورت زیرنویس.
نمایه.
۱. کودکان و فلسفه. ۲. تفکر انتقادی در کودکان. الف. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. ب. عنوان.
۱۳۹۳ ۲ س ۹ ک / B ۱۰۵ / ۱۰۸ / ۳۵
شماره کتابشناسی ملی
۳۶۴۹۸۲۵



نقد مبانی فلسفی «فلسفه برای کودکان»

مؤلف: دکتر علی ستاری (عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء(س))

ویراستار: سعیدرضا علی‌عسکری

صفحه‌آرایی: کاما

چاپ اول: زمستان ۹۳

تعداد: ۱۰۰۰ نسخه

لیتوگرافی: سعیدی

چاپ: قم - جعفری

قیمت: ۶۲۰۰ تومان

کلیه حقوق برای پژوهشگاه حوزه و دانشگاه محفوظ و نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع است.

قم: ابتدای شهرک پردیسان، بلوار دانشگاه، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تلفن: ۳۲۱۱۱۱۰۰ - ۰۲۵ (انتشارات: ۳۲۱۱۱۳۰۰) شماره: ۳۲۸۰۳۰۹۰
ص.پ. ۳۱۵۱ - ۳۲۱۸۵ ● تهران: خ انقلاب، بین وصال و قدس، نیش کوی اُسکو، تلفن: ۶۶۴۰۲۶۰۰ - ۰۲۱ و ۶۶۹۷۸۹۲۰

Website: www.rihu.ac.ir

Email: info@rihu.ac.ir

سخن پژوهشگاه

پژوهش در علوم انسانی [به منظور شناخت، برنامه‌ریزی و ضبط و مهار پدیده‌های انسانی] در راستای سعادت واقعی بشر ضرورتی انکارناپذیر و استفاده از عقل و آموزه‌های وحیانی در کنار داده‌های تجربی و در نظر گرفتن واقعیت‌های عینی و فرهنگ و ارزش‌های اصیل جوامع، شرط اساسی پویایی، واقع‌نمایی و کارایی این‌گونه پژوهش‌ها در هر جامعه است.

پژوهش کارآمد در جامعه ایران اسلامی در گرو شناخت واقعیت‌های جامعه از یک‌سو و اسلام به عنوان متقن‌ترین آموزه‌های وحیانی و اساسی‌ترین مؤلفه فرهنگ ایرانی از سوی دیگر است؛ از این رو، آگاهی دقیق و عمیق از معارف اسلامی و بهره‌گیری از آن در پژوهش، بازنگری و بومی‌سازی مبانی و مسائل علوم انسانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

توجه به این حقیقت راهبردی از سوی امام خمینی (ره) بنیانگذار جمهوری اسلامی، زمینه شکل‌گیری دفتر همکاری حوزه و دانشگاه را در سال ۱۳۶۱ فراهم ساخت و با راهنمایی و عنایت ایشان و همت اساتید حوزه و دانشگاه، این نهاد علمی شکل گرفت. تجربه موفق این نهاد، زمینه را برای گسترش فعالیت‌های آن فراهم آورد و با تصویب شورای گسترش آموزش عالی در سال ۱۳۷۷ «پژوهشکده حوزه و دانشگاه» تأسیس شد و در سال ۱۳۸۲ به «مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه» و در سال ۱۳۸۳ به «پژوهشگاه حوزه و دانشگاه» ارتقا یافت.

پژوهشگاه تاکنون در ایفای رسالت سنگین خود خدمات فراوانی به جوامع علمی ارائه نموده است که از آن جمله می‌توان به تهیه، تألیف، ترجمه و انتشار ده‌ها کتاب و نشریه علمی اشاره کرد.

کتاب حاضر برای دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی به‌ویژه دانشجویان کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش و دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، همچنین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای برنامه‌ریزی درسی و نیز معلمان و مربیان فلسفه برای کودکان که علاقه‌مند به بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان در ایران هستند و دیگر علاقه‌مندان به این دست از مطالعات تهیه شده است.

از استادان و صاحب‌نظران ارجمند تقاضا می‌شود با همکاری، راهنمایی و پیشنهادهای اصلاحی خود، این پژوهشگاه را در جهت اصلاح کتاب حاضر و تدوین دیگر آثار مورد نیاز جامعه دانشگاهی یاری دهند.

در پایان، پژوهشگاه لازم می‌داند از مؤلف محترم جناب آقای دکتر علی ستاری و نیز از ارزیابان محترم اثر آقایان حجت‌الاسلام والمسلمین محمد بهشتی و حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی تشکر و سپاسگزاری نماید.

فهرست مطالب

۱	مقدمه
۳	فصل اول: کلیات
۳	معرفی برنامه فلسفه برای کودکان
۴	هدف
۴	محتوای درسی
۵	روش آموزش
۵	ریشه‌های فکری متیو لیپمن
۵	ریشه‌های فکری متیو لیپمن
۵	سقراط
۶	پیرس و مید
۷	جان دیویی
۷	ویتگنشتاین و رایل
۸	لو ویگوتسکی
۹	مفاهیم و رویکردها
۹	مفهوم فلسفه از نظر لیپمن
۱۱	مفهوم فلسفه برای کودکان
۱۲	رویکردهای فلسفه برای کودکان
۱۲	فلسفه «با» کودکان: رویکرد یوستین گاردنر
۱۳	فلسفه «برای» کودکان: رویکرد متیو لیپمن
۱۳	مفهوم فلسفه در حکمت متعالیه
۱۴	کودک کیست؟
۱۵	کودک در برنامه فلسفه برای کودکان

۱۵	کودک در اسلام
۱۷	پیشینه تربیت فکری کودکان در غرب
۲۱	پیشینه تربیت فکری کودکان در اسلام
۲۳	طرح یک پرسش
۲۳	جمع‌بندی
فصل دوم: مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان	
۲۵	مبانی هستی‌شناختی
۲۶	مبنای اول، اصالت جهان عینی (کیهان)
۲۸	مبنای دوم، ویژگی «تغییر و دگرگونی» در هستی
۲۸	مبنای سوم، ابهام در هستی
۳۰	مبنای چهارم، اشکال ذاتی در هستی و نبود ضمانت برای آن
۳۱	مبنای پنجم، انکار امور مطلق در باب هستی
۳۳	مبانی انسان‌شناختی
۳۳	مبنای نخست، ماهیت زیستی و طبیعی انسان
۳۳	مبنای دوم، ویژگی اجتماعی انسان
۳۵	مبنای سوم، ویژگی تغییر در انسان
۳۶	مبانی معرفت‌شناختی
۳۷	مبنای نخست، پیوستگی میان نظریه و عمل
۳۸	مبنای دوم، شناخت بر مبنای تحلیل مفهوم
۳۹	مبنای سوم، معنایابی مبتنی بر تجربه
۴۰	مبنای چهارم، اصالت زبان اجتماعی و فرهنگی
۴۱	مبانی ارزش‌شناختی
۴۱	مبنای نخست، نسبیّت ارزش‌ها
۴۲	مبنای دوم، اصالت قرارداد در اخلاق
۴۳	جمع‌بندی
فصل سوم: مبانی فلسفی حکمت متعالیه	
۴۷	مبانی هستی‌شناختی
۴۷	مبنای اول، مفهوم وجود
۴۸	مبنای دوم، اصالت وجود و اعتباریت ماهیت
۵۰	مبنای سوم، مشکک بودن وجود
۵۱	مبنای چهارم، حرکت جوهری: پویایی هستی‌های مادی
۵۲	مبنای پنجم، اعتقاد به عوالم هستی

۵۳	..... مبانی انسان‌شناختی
۵۳	..... مبانی نخست، ارتباط نفس و بدن
۵۴	..... مبانی دوم، فطرت
۵۵	..... مبانی سوم، اراده و اختیار
۵۶	..... مبانی چهارم، کمال‌طلبی نفس انسان
۵۷	..... مبانی پنجم: حرکت جوهری: ماهیت پویای انسان
۵۸	..... مبانی معرفت‌شناختی
۵۸	..... مبانی اول، امکان معرفت
۵۹	..... مبانی دوم، معرفت حقیقی (یقین)
۵۹	..... مبانی سوم، مطابقت با واقع
۶۰	..... انواع علم
۶۰	..... نسبت علم حصولی و حضوری با واقع
۶۱	..... اعتماد به شناخت (ارزش شناخت)
۶۱	..... اعتماد به علم حصولی
۶۲	..... اعتماد به علم حضوری
۶۲	..... مبانی چهارم، وجود ذهنی
۶۳	..... مبانی پنجم، مساوقت علم و هستی
۶۳	..... مبانی ششم، اتحاد عقل، عاقل و معقول
۶۴	..... مبانی هفتم، عقل و وحی
۶۵	..... مبانی هشتم، حرکت جوهری: ماهیت پویای علم
۶۵	..... مبانی ارزش‌شناختی
۶۶	..... ارزش‌های برگرفته از حکمت نظری
۶۶	..... مبانی نخست، وجود خیر محض
۶۷	..... مبانی دوم، سعادت حقیقی (ارزش غایی)
۶۷	..... مبانی سوم، نظام احسن در هستی
۶۸	..... ارزش‌های برگرفته از حکمت عملی
۷۰	..... مبانی اول، ویژگی «ثبات و تغییر» و «بقا و زوال» اعتباریات
۷۱	..... مبانی دوم، پیوستگی وجودی و مفهومی بین «هست»ها و «باید»ها
۷۲	..... جمع‌بندی
۷۵	..... فصل چهارم: مقایسه مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه
۷۵	..... وجوه اشتراک
۷۵	..... اشتراک در مبانی هستی‌شناختی
۷۵	..... اعتقاد به امر واقعی

۷۷	اعتقاد به تغییر و تحول در عالم طبیعت
۷۸	اشتراک در مبانی انسان‌شناختی
۷۸	بعد عقلی انسان
۷۸	ویژگی زیستی و طبیعی انسان
۷۹	هویت فردی و اجتماعی انسان
۸۰	اراده و اختیار
۸۱	ویژگی تغییر و تحول در انسان
۸۲	اشتراک در مبانی معرفت‌شناختی
۸۲	اصالت امر واقعی در شناخت
۸۴	پیوستگی نظریه و عمل
۸۵	اشتراک در مبانی ارزش‌شناختی
۸۵	ارزش عقل عملی
۸۷	وجوه افتراق
۸۷	افتراق در مبانی هستی‌شناختی
۸۷	اختلاف در اعتقاد به دامنه هستی
۸۸	اختلاف در باور به مبدأ و غایت هستی
۸۹	افتراق در مبانی انسان‌شناختی
۸۹	اختلاف در اعتقاد به مبدأ و خاستگاه وجودی انسان
۹۱	اختلاف در غایت وجودی انسان
۹۲	افتراق در مبانی معرفت‌شناختی
۹۲	اختلاف در هدف شناخت
۹۳	اختلاف در دامنه هدف
۹۴	اختلاف در ماهیت هدف
۹۴	اختلاف در روش شناخت
۹۵	اختلاف در فرآیند تولید دانش
۹۷	اختلاف در ماهیت و منشأ دانش
۹۸	اختلاف در جنبه‌هایی از محتوای شناخت
۱۰۰	افتراق در مبانی ارزش‌شناختی
۱۰۰	اختلاف در هدف غایی
۱۰۰	اختلاف در روش و نتایج ارزش‌گذاری به عمل
۱۰۱	اختلاف در روش ارزش‌گذاری به عمل
۱۰۱	اختلاف در نتایج ارزش‌گذاری به عمل
۱۰۲	اختلاف در جایگاه ارزشی تفکر و عمل
۱۰۴	جمع‌بندی

۱۰۹	فصل پنجم: نقد
۱۰۹	نقد مبانی هستی‌شناختی
۱۰۹	نقد اول: حصر محدوده و معنای هستی به کیهان
۱۱۰	عالم محسوسات
۱۱۰	عالم متخیلات
۱۱۰	عالم معقولات
۱۱۱	برهان بر اثبات عالم معقول
۱۱۲	نقد دوم: ناتوانی در حل مسائل متافیزیک
۱۱۴	مسئله آغاز هستی: خدا
۱۱۴	برهان بر اثبات وجود خدا
۱۱۴	برهان صدیقین
۱۱۵	مسئله غایت هستی: وحی و معاد
۱۱۶	نقد سوم: ابهام در منشأ و غایت هستی
۱۱۷	برهان اول: اثبات واجب‌الوجود بالذات به عنوان منشأ هستی
۱۱۷	برهان دوم: ضرورت وجود واجب‌الوجود به عنوان وجود حقیقی
۱۱۸	برهان سوم: اثبات واجب‌الوجود بالذات به عنوان غایت هستی
۱۱۹	نقد مبانی انسان‌شناختی
۱۱۹	نقد اول: نقص در اعتقاد به منشأ و خاستگاه زیستی انسان
۱۱۹	برهان اول: اثبات اینت و تجرد نفس در برابر حواس ظاهری
۱۲۰	برهان دوم: ذات و حقیقت ثابت نفس
۱۲۱	نقد دوم: غفلت از فطرت خداجویی در کودکان
۱۲۲	برهان اول: اثبات فطرت خداجویی از راه علم حضوری
۱۲۳	برهان دوم: اثبات فطرت خداجویی از راه امید و توکل
۱۲۳	نقد مبانی معرفت‌شناختی
۱۲۴	نقد اول: نسبییت‌گرایی در شناخت
۱۲۴	برهان بر رد نسبییت‌گرایی
۱۲۵	نقد دوم: نادیده انگاشتن وحی به عنوان منبع شناخت
۱۲۶	برهان اول: امکان وحی
۱۲۷	برهان دوم: ضرورت وحی
۱۲۷	نقد سوم: جزئی‌نگری در شناخت
۱۲۸	برهان برای برتری عقل نظری بر عقل عملی در شناخت
۱۲۹	نقد مبانی ارزش‌شناختی
۱۳۰	نقد اول: نسبییت‌گرایی در ارزش‌ها
۱۳۰	ضرورت سعادت واحد و مشترک برای نوع انسان و جامعه

۱۳۲	نقد دوم: اعتقاد نداشتن به خیر مطلق
۱۳۲	برهان بر وجود خیر مطلق
۱۳۳	نقد سوم: محدودیت در هدف غایی برنامه فلسفه برای کودکان
۱۳۴	نقد چهارم: نادیده انگاشتن ظرفیت‌های تعالی‌گرایانه در کودکان
۱۳۵	برهان بر استعداد تعالی‌گرایانه کودکان: خاصیت کمال‌طلبی در نفس
۱۳۶	نقد پنجم: نگرش مبهم به جهان در برابر اعتقاد به نظام احسن
۱۳۶	برهان بر وجود نظام احسن در هستی
۱۳۹	فصل ششم: باهم‌نگری و نتیجه‌گیری
۱۴۳	منابع و مأخذ
۱۵۱	نمایه‌ها
۱۵۱	نمایه آیات و روایات
۱۵۴	نمایه اعلام
۱۵۶	نمایه موضوعات

مقدمه

فلسفه برای کودکان اصطلاحی است که به وسیله متیو لیپمن در قالب برنامه درسی فلسفه برای کودکان برای اولین بار در آمریکا به کار رفته و هدف آن بار آوردن کودکان با تفکر مستقل و پژوهشگران ماهر است. این رویکرد به دنبال رفع مشکلات ناشی از روش‌های تدریس مستقیم در کلاس‌های درس است که در آن معلمان تلاش دارند تا مطالب درسی و دانش و معلومات موجود در کتاب‌های درسی را مستقیماً به ذهن دانش‌آموزان انتقال دهند. متیو لیپمن به پیروی از جان دیویی قصد دارد با ایجاد جوی پژوهشی در کلاس‌های درس که به سمت پژوهش گروهی گرایش دارد، تغییراتی را در وضع موجود در کلاس‌های درس ایجاد نماید که در سایه آن کودکان بتوانند خود به تفکر مستقل مشغول شده و به کمک آرای گوناگونی که هر یک از دانش‌آموزان به‌طور مستقل ارائه می‌کند تحولی را در تعامل فکری میان دانش‌آموزان و تعامل میان معلم و دانش‌آموزان به وجود بیاورد که نتیجه آن یادگیری سطح بالاتر است.

برنامه فلسفه برای کودکان همراه با عناصر سازنده‌اش در ابعاد هدف، محتوا، روش و ارزشیابی در حال گسترش در جهان بوده و در حال راهیابی به نظام‌های آموزش و پرورش جهان، از جمله ایران است. با وجود اینکه این برنامه دارای خواص و ویژگی‌های مثبت و مؤثری در آموزش و پرورش بوده و در نوع خود اصلاحاتی اساسی را در روش‌های تدریس از خود به جای می‌گذارد، مبانی فکری و فلسفی آن به عنوان یک برنامه نوظهور در عرصه آموزش و پرورش رسمی و غیر رسمی در کشور ما از دیدگاه فلسفه تربیت اسلامی مطالعه نشده و نیازمند بررسی و نقد است. لذا این کتاب به دنبال پر کردن خلأ مطالعاتی در زمینه یادشده است.

کتاب حاضر با رویکرد به مبانی فلسفی تربیت اسلامی و با تأکید بر مبانی فلسفی حکمت متعالیه به بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان متعلق به مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان، وابسته به دانشگاه آمریکایی مونت کلیر پرداخته است. کتاب در سه مرحله کلی نگارش یافته

است و مطالب آن دربردارنده پیش‌فرض‌هایی است که پژوهشگر از آنها به منظور شفاف‌سازی و رفع ابهامات احتمالی استفاده نموده است. بدین‌سان منظور از فلسفه اسلامی و یا فلسفه تربیت اسلامی در این پژوهش، فلسفه متأثر از دین اسلام است که اندیشه حکمت متعالیه به نمایندگی محمد بن ابراهیم، صدرالدین شیرازی نیز از آن تأثیر یافته است. دلیل این انتخاب از آنجا صورت گرفته است که اولاً، حکمت متعالیه جامع میان سه عنصر اساسی در دین اسلام یعنی برهان، قرآن و عرفان است. ثانیاً، حکمت متعالیه در حال حاضر گفتمان حاکم در فلسفه اسلامی به حساب می‌آید.

در آغاز تلاش شده است تا چالش‌های معنایی موجود در مفاهیم و واژه‌های کلیدی چون: فلسفه، فلسفه برای کودکان و مفهوم فلسفه در حکمت متعالیه و مفهوم کودک و کودکی در برنامه فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه رفع شود. بدین‌سان سعی شده است تا زبان مشترکی در کتاب و به هنگام کاربرد اصطلاحاتی این چنین حاکم شود. به منظور داشتن رویه‌ای واحد در انجام بحث‌ها سعی شده است تا مباحث مطرح‌شده در مبانی فلسفی در چهار محور اساسی: هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی انجام شود. در سیر مراحل بحث ابتدا کلیاتی در معرفی برنامه فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه ارائه گردیده است. در مرحله بعد، وجوه افتراق و اشتراک میان برنامه فلسفه برای کودکان و حکمت متعالیه تعیین گردیده و سپس نقد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان براساس مبانی فکری و فلسفی حکمت متعالیه صورت گرفته است.

امید آن دارد مطالعه این اثر بتواند بینش لازم را به دست‌اندرکاران آموزش تفکر به کودکان، معلمان و مربیان و دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی در شناخت هرچه بیشتر و بهتر برنامه فلسفه برای کودکان که دارای نقاط قوت و کاستی‌هایی در روش آموزش خود به‌ویژه در ارتباط با کودکان است به دست دهد.

در اینجا جا دارد از همکاری‌های بی‌دریغ همه اساتید و همکاران ارجمندم در پژوهشگاه حوزه و دانشگاه حجت‌الاسلام والمسلمین جناب آقای محمد بهشتی، حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی شیروانی، و اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران آقای دکتر محمدرضا شرفی، آقای دکتر خسرو باقری و خانم دکتر فاطمه زیبا کلام کمال تقدیر و تشکر را به عمل آورم.

فصل اول

کلیات

وقتی سخن از «فلسفه برای کودکان» به میان می‌آید، ذهن ما با پرسش‌هایی مواجه می‌شود که بیانگر ابهام‌هایی در این تعبیر است؛ از جمله اینکه: فلسفه چیست؟ منظور ما از فلسفه برای کودکان کدام است؟ آیا کودک همان کار فیلسوف ایدئالیست، رئالیست و پراگماتیست را انجام خواهد داد؟ یا اینکه منظور ما از «فلسفه برای کودکان» هیچ‌یک از اینها نیست و اساساً قرار نیست کودکان در کار فلسفی خود همانند فلاسفه‌ای چون افلاطون و ارسطو و دیویی عمل کنند. در ابتدای این فصل روشن خواهد شد که منظور دقیقی ما از فلسفه در «فلسفه برای کودکان» چیست؟ و کودک مورد نظر کیست؟ بدین‌سان نخست به معرفی برنامه فلسفه برای کودکان و ریشه‌های فکری متیو لیپمن^۱ در طراحی این برنامه خواهیم پرداخت، سپس معنای فلسفه از نظر لیپمن در برنامه درسی فلسفه برای کودکان و مفهوم کودک در اسلام را بررسی خواهیم کرد. بدین‌سان دستاورد مفهومی روشن‌تری از مفاهیم و رویکردهای موجود در مباحث این کتاب را به دست می‌دهیم. در این مجال به‌اختصار برنامه فلسفه برای کودکان را معرفی کرده، سپس ریشه‌های فکری را که در ابداع این برنامه مؤثر بوده‌اند، بررسی خواهیم کرد.

معرفی برنامه فلسفه برای کودکان

برنامه درسی^۲ فلسفه برای کودکان را متیو لیپمن، استاد دانشگاه آمریکایی کلمبیا در نیویورک وضع نموده و در حال حاضر از سوی مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان،^۳ وابسته به دانشگاه مونت‌کلیر^۴ در آمریکا و چندین کشور جهان در حال اجراست.

1. Mathew Lipman

2. curriculum

3. Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)

4. Montclair

هدف

لیپمن هدف برنامه فلسفه برای کودکان را، بار آوردن کودکانی با تفکر مستقل می‌داند (لیپمن، ۱۹۸۰، ص ۵۳). کوهن^۱ معتقد است لیپمن هدف فلسفه برای کودکان را حل مسائل فردی و اجتماعی کودکان از طریق گفتگوی فلسفی در نظر گرفته است (کوهن، ۲۰۰۹، ص ۲۳). موریس^۲ هدف غایی برنامه فلسفه برای کودکان را ایجاد روحیه دموکراتیک و تحمل دیگران از راه گفتگو ذکر می‌کند (موریس، ۲۰۰۸، ص ۶۷۱). از مجموع هدف‌های ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت که هدف لیپمن از فلسفه برای کودکان اعطای نقش فعال و جستجوگر به کودکان برای تغییرهای اساسی در ابعاد زیستی، فردی، اجتماعی، فکری و عاطفی کودکان در حل مسائل فردی و اجتماعی آنان است.

محتوای درسی

محتوای درسی در برنامه فلسفه برای کودکان به شرح جدول ذیل است:

جدول ۱: محتوای برنامه فلسفه برای کودکان

سن	داستان کودکان	کتاب راهنمای معلم	زمینه فلسفی	زمینه تربیتی
۳-۶	بیمارستان عروسک	جهان بینی من	مفهوم‌سازی	مفاهیم اساسی: حقیقت چیست؟ خیر، واقعیت، زیبایی و...
۶-۷	الفی	تفکر به کمک همدیگر	استدلال درباره تفکر	در جستجوی تجربه
۷-۸	کیو و گاس	حیرت در جهان	استدلال درباره طبیعت	تربیت محیطی
۸-۱۰	پیکسی	در جستجوی معنا	استدلال درباره زبان	زبان و هنرها
۱۰-۱۲	نوز [عقل]	تصمیم‌گیری درباره آنچه باید انجام شود.	استدلال در اخلاق	تربیت اخلاقی
۱۲-۱۴	کشف هاری استاتلمیرز	پژوهش فلسفی	مهارت‌های استدلال مقدماتی (پایه)	تفکر و منطق
۱۴-۱۵	لیزا	پژوهش اخلاقی	استدلال در اخلاق	تربیت اخلاقی
+۱۶	ساکي	نوشتن: چرا و چگونه؟	استدلال در زبان	نوشتن و ادبیات
+۱۶	مارک	پژوهش اجتماعی	استدلال در مطالعات اجتماعی	مطالعات اجتماعی

(منبع: مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان؛ به نقل از: فیشر، ۱۹۹۸، ص ۲۸)

روش آموزش

فیشر^۱ روش آموزش در این برنامه را گفتگوی آزاد^۲ فلسفی می‌داند (فیشر، ۱۹۹۸، ص ۱۲۳-۱۵۳). این گفتگو در قالب «اجتماع پژوهشی»^۳ صورت می‌پذیرد. اجتماع پژوهشی عبارت است از گروهی از کودکان که براساس علاقه‌ها و گرایش‌های فردی خود به طرح مباحثی برگرفته از مسائل و موضوعات موجود در جامعه و متن زندگی روزمره می‌پردازند. کودکان پیرامون موضوعات طرح‌شده به گفتگو می‌پردازند و نتایج گفتگوها در قالب توافق و ارزش - باورهای آنان به وسیله معلم جمع‌بندی می‌شود (همان، ص ۵۳-۸۹۱). شارپ^۴ معتقد است: «چنین اجتماعی فراتر از یک آموزش [معمولی] است و آن راهی برای زندگی است» (شارپ، ۲۰۰۹، ص ۳). بدین سان در برنامه فلسفه برای کودکان، روش‌های معمول آموزش مثل روش حفظ و تکرار و روش سخنرانی که در آن انتقال مطالب درسی به‌طور مستقیم انجام می‌گیرد، وجود ندارد.

ریشه‌های فکری متیو لیپمن

متیو لیپمن در ابداع برنامه فلسفه برای کودکان تحت تأثیر فیلسوفان و روان‌شناسان بوده است. لیپمن از فیلسوفانی چون سقراط، چارلز سندرس پیرس،^۵ ویلیام جیمز،^۶ جان دیویی،^۷ لودویگ ویتگنشتاین^۸ و گیلبرت رایل^۹ و از روان‌شناس یادگیری لو سمینویچ و یگوتسکی^{۱۰} تأثیر پذیرفته است. در اینجا با خاستگاه‌ها و ریشه‌های فکری لیپمن بیشتر آشنا می‌شویم.

ریشه‌های فکری متیو لیپمن

سقراط

اتخاذ الگوی گفتگوی آزاد^{۱۱} از لیپمن، یادآور الگوی دیالکتیک سقراط است. جایی که سقراط می‌کوشد تا بدون اینکه یک محتوای آماده را به ذهن کودکان منتقل سازد، به بازسازی دانش

1. Fisher

3. community of inquiry

5. C. S. Peirc

7. John Dewey

9. Gilbert Ryle

11. unlocked dialogue

2. unlocked dialogue

4. Sharp

6. Villiam James

8. Ludwig Wittgenstein

10. Lev. S. Vygotsky

کودکان با استفاده از قوه عقل و استدلال خود آنان پردازد. بوگوسین^۱ معتقد است: «لیپمن این رویکرد بازسازگرایانه در علم را از سقراط به ارث برده است. جایی که سقراط می‌گوید: حقیقتی وجود دارد که ما باید با هم همکاری کنیم و آن را پیدا کنیم» (بوگوسین، ۲۰۰۶، ص ۱-۱۰). لیپمن در برنامه خود و با بهره‌گیری از الگوی اجتماع پژوهشی به بازسازی دانش کودکان به شیوه سقراطی عمل می‌کند. هاینز^۲ از فلسفه برای کودکان با عنوان «مدل سقراطی تفکر نقاد» یاد می‌کند که در آن ایده‌های جدید از ایده‌های دیگر استخراج می‌گردد (هاینز، ۱۹۹۱، ص ۲۴۲-۲۸۰).

پیرس و مید

لیپمن در ابداع اجتماع پژوهشی، دو واژه سازنده این اصطلاح یعنی «اجتماع»^۳ و «پژوهش»^۴ را از پیرس و هربرت مید^۵ وام گرفته است. پیرس کاربرد این دو واژه را البته به صورت جداگانه به پژوهش‌های علمی^۶ محدود ساخته بود. بعد از پیرس، هربرت مید، لزوم ادغام واژه‌های «اجتماع» و «پژوهش» را در طول هم، تأکید کرده بود. به اعتقاد موریس، لیپمن و همکارانش برای اولین بار این دو اصطلاح را در کنار هم و در ارتباط با هم برای تدریس فلسفه در مدارس به کار گرفتند (موریس، ۲۰۰۸، ص ۶۶۹). لیپمن در تأثیرش از هربرت مید می‌گوید: «این مید بود که ابتدا نیازمندی آموزش به ادغام دو مفهوم قوی و مستقل، یعنی اجتماع و پژوهش را در قالب یک مفهوم واحد و قابل تغییر، یعنی اجتماع پژوهشی، درک کرد» (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۸۴-۸۷).

جوسو^۷ معتقد است: «الگوی اجتماع پژوهشی» که لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان به کار گرفته، تلاش عملیاتی شده هربرت مید در نظریه «خود»^۸ و معنای آموزشی آن در یک زمینه اجتماعی است. آنجا که مید «خود» یا «من» را در ارتباط با «دیگری»^۹ معنادار می‌یابد. به طوری که در نظر او بدون «دیگران»، «خود» و «من» معنایی را دربر نخواهند داشت. از نظر جوسو، لیپمن تحت تأثیر این برداشت اجتماعی مید در حوزه آموزش قرار گرفته و به دنبال آن به فکر ایجاد «اجتماع پژوهشی» افتاده است (جوسو، ۲۰۰۷، ص ۱۱۷-۱۲۷). از این رو لیپمن از پیرس، اصطلاحات اجتماع و پژوهش را وام گرفته و به پیروی از هربرت مید آن را در قالبی ترکیبی در آموزش به کار برده است.

1. Boghosian

2. Haynes

3. community

4. inquiry

5. Herbert Mead

6. scientific inquiries

7. Jusso

8. self

9. other

جان دیویی

لیپمن بیشترین تأثیر را - همچنان که خود می‌گوید - از جان دیویی^۱ در فلسفه عمل‌گرایی دریافت کرده است. وی به تأثیر همه جانبه خود از دیویی اشاره کرده، می‌گوید: «بی‌تعارف بگویم هیچ جنبه‌ای از تربیت مورد نظر دیویی در فلسفه برای کودکان از نظرم دور نمانده و رد نشده است. فلسفه برای کودکان بی‌تردید بر مبنای دیویی استوار گردیده است» (لیپمن، ۲۰۰۴، ص ۸-۱).
 دانیل^۲ و جوسو معتقدند فلسفه برای کودکان به میزان بسیاری ریشه در آثار جان دیویی دارد (دانیل، ۲۰۰۹، ص ۱۳۸؛ جوسو، ۲۰۰۷، ص ۷۹). جوسو در این باره می‌گوید:

لیپمن گاه خود را دیویی‌تر از دیویی می‌بیند و کاتولیک‌تر از پاپ می‌شود. احساس او این است که فلسفه بیش از هر رشته درسی دیگر می‌تواند به پرنشاط کردن فضای پژوهش و تفکر به خصوص از دیدگاه کودک کمک کند. امری که دارای بیشترین اهمیت در نظریه آموزشی دیویی و نیز مید بوده است. از سوی دیگر لیپمن با پیشکش نمودن پژوهش فلسفی به نظام آموزشی می‌خواهد خواست دیویی برای ایجاد تفکر نه‌تنها در یک رشته خاص، بلکه در کل برنامه درسی را جامه عمل بپوشاند» (جوسو، ۲۰۰۷، ص ۱۱۷-۱۲۷).

لیپمن در روی‌آوری و تأکید بر مفاهیمی چون بازسازی تجربه، نفع عملی تفکر، استفاده از الگوی حل مسئله در آموزش و یادگیری و تأکید بر مفاهیم خود و دموکراسی از دیویی تأثیر پذیرفته و آنها را در برنامه‌اش به گونه‌ای آشکار به کار برده است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۵۳ و همو، ۱۹۸۰، ص ۴۵). اعتقاد به نسبییت در ارزش‌ها و اصالت قرارداد در اخلاق در حین گفتگوهای فلسفی کودکان، به عنوان اصول ارزش‌شناختی حاکم بر برنامه لیپمن است که از دیگر جنبه‌های تأثیر لیپمن از دیویی است و ما در بخش مبانی نظری برنامه فلسفه برای کودکان به تفصیل به شرح آن پرداخته‌ایم.^۳

ویتگنشتاین و رایل

فیلسوفان زبانی، گروهی دیگر هستند که لیپمن در ابداع برنامه‌اش به آنان نظر داشته است. در این میان، تأثیر ویتگنشتاین و رایل به دلیل روی‌آوری آنها به «زبان عادی»^۴ و روزمره در زندگی، نظر لیپمن را بیشتر به خود جلب کرده‌اند. در این باره لیپمن به تأثیر خود از ویتگنشتاین و رایل

1. John Dewey

2. Daniel

۳. ر.ک: فصل دوم، مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان.

4. ordinary language

اشاره نموده، می‌گوید: «از رایل در ارتباط با زبان و خود آموزی و از ویتگنشتاین در ارتباط با تأثیر زبان در ایجاد روابط اجتماعی پیچیده و زبانی تأثیر پذیرفته‌ام» (لیپمن، ۱۳۸۸، ص ۱۵۱-۱۷۵).
 وی از ویتگنشتاین و رایل در «گفتگو بر روی موضوعات فراشناختی» که بر تحلیل مفهوم^۱ تکیه دارد، وام می‌گیرد و در این باره می‌گوید: «اگر گفتگوی بزرگسالان بر روی موضوعات فراشناختی را فلسفه به حساب بیاوریم، بنابراین، حق نداریم این گفت و شنود را از کودکان دریغ کنیم» (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۱۹۱).

لو ویگوتسکی

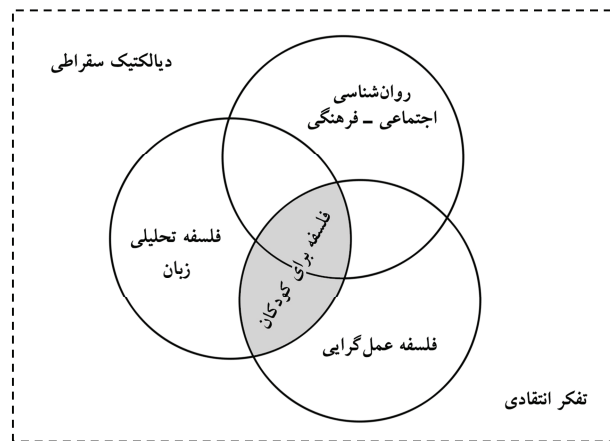
ویگوتسکی یک روان‌شناس شناخت‌گرای روسی است که تأکیدش در یادگیری بر رشد زبانی کودک در اثر تأثیرات محیط اجتماعی و فرهنگی کودکان است. از نظر او، آدمی بنا به ضرورت در اجتماع زیست می‌کند و خالق فرهنگ است و کودکان به عنوان عنصری از این اجتماع در اثر فرآیند آموزش اجتماعی که حاصل تعامل با والدین، معلمان و دوستان و همسالان خود است از طریق تعامل زبانی رشد می‌کنند (مشیری، ۱۳۸۵، ص ۴۰-۴۲). لیپمن در اجتماع پژوهشی بر روی گفتگوی همراه با تفکر کودکان تأکید ویژه‌ای دارد. در بحث از مبانی نظری و در ضمن مطلب مبانی معرفت‌شناختی برنامه فلسفه برای کودکان به‌طور مفصل تری به تأثیر لیپمن از اندیشه شناخت زبانی ویگوتسکی اشاره خواهیم کرد.^۲

با توجه به آنچه در ارتباط با ریشه‌های فکری متیو لیپمن گفته شد، به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که وی به‌طور سنتی روش گفتگوی فلسفی کودکان را در به‌کارگیری روش دیالکتیک و رویکرد تفکر انتقادی از سقراط وام گرفته است. وی سپس با روی‌آوری به فیلسوفان عمل‌گرا و با اصالت بخشیدن به تجربه و عمل در شناخت، فلسفه عمل‌گرایی را در کانون فعالیت فلسفی خود قرار داده است. با این تفاوت که فیلسوفان عمل‌گرایی چون پیرس و دیویی، تجربه و عمل را در قالب آزمایشگاه تجربی به کار برده‌اند اما به گفتگوی زبانی تأکید نداشته‌اند، ولی لیپمن تجربه و عمل را در قالب اجتماع پژوهشی به کار گرفته که در آن کودکان به گفتگوی فلسفی مشغول می‌شوند. از سوی دیگر، لیپمن به فلسفه تحلیل زبان نیز روی آورده است؛ جایی که تلاش دارد تا شفاف‌سازی مفاهیم روزمره زندگی را در حین گفتگوی فلسفی کودکان مورد توجه قرار دهد. از این‌رو، وی با پیروی از

1. concept analysis

۲. ر.ک: فصل دوم، مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان.

ویتگنشتاین دوم و گیلبرت رایل، به تحلیل عناصر زبان روزمره تأکید نموده است. لیپمن از روان‌شناس اجتماعی - فرهنگی لو ویگوتسکی نیز در توجه به جنبه‌های یادگیری اجتماعی و فرهنگی با محوریت تعامل زبانی که در اثر گفتگوی کودکان با یکدیگر به وجود می‌آید تأثیر یافته است. از این رو، لیپمن در طراحی الگوی اجتماع پژوهشی که در آن کودکان به گفتگو می‌نشینند، در کنار بهره‌گیری از روش دیالکتیک سقراط و با تکیه بر مدل تفکر نقاد سقراطی، به فلسفه‌های عمل‌گرای، تحلیل زبانی و روان‌شناسی اجتماعی - فرهنگی نیز گرایش پیدا کرده است. در این میان، مدل سقراطی تفکر نقاد همراه با روش دیالکتیک او زمینه اصلی فعالیت برنامه فلسفه برای کودکان را تشکیل داده است. نمودار شماره ۱ نمایانگر روابط و عناصر فکری و فلسفی لیپمن با فلسفه‌های یادشده است.



نمودار ۱: زمینه‌ها و عناصر فکری و فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان

مفاهیم و رویکردها

فلسفه برای کودکان در قالب مفاهیم و عبارات‌های یکسانی به کار نرفته است. همچنین رویکردهای متفاوتی در آن وجود دارد. در ادامه مفاهیم و رویکردهای مختلف بررسی می‌شوند.

مفهوم فلسفه از نظر لیپمن

فلسفه^۱ در معنای واژگانی آن، به معنی دوستداری دانش مطرح بوده و این برداشت معنایی، نخست به منطقه یونان مربوط می‌شده و فلاسفه‌ای چون فیثاغورث و سقراط آن را در همین معنا به کار

1. philosophy

برده‌اند (دادبه، ۱۳۸۴، ص ۲). لذا برخی همچون هایدگر، کوشیده‌اند تا معنای فلسفه را به بعد مکانی آن نسبت دهند. هایدگر کیفیت سؤالات فلسفی را تحت تأثیر بُعد مکانی آن، یعنی یونان، کیفیتی یونانی قلمداد می‌کند (هایدگر، ۱۳۷۴، ص ۲۰۲-۲۲۱). معنای فلسفه در طول تاریخ خود با تحول و تطور معنایی مواجه بوده است. لذا فلسفه از حد معنای واژگانی و کیفیت سؤالات یونانی بیرون آمده و طی سالیان مختلف، معناهای مختلفی به خود گرفته است. در این راستا فلسفه با معناهای هماهنگ شدن با لوگوس، گفتگوی دیالکتیک از راه پرسش و پاسخ، و معانی ایدئالیستی، رئالیستی، تومیستی، اومانستی، تحلیلی و عملی به کار رفته است.

در اینجا قصد داریم ببینیم که مراد دقیق لیمن به عنوان پایه‌گذار برنامه فلسفه برای کودکان، کدام یک از این معناهاست؟ آیا او هم برداشتی یونانی از معنای فلسفه در ذهن خویش دارد و آن را به معنی «عشق به دانش» تلقی می‌کند، یا برداشت او خارج از هر دوی این معناست و معنای فلسفه را از میان معناهای تحول یافته در طول تاریخ فلسفه برگزیده است؟ یا اینکه معنای جدیدی را خارج از این معانی مراد خود ساخته است؟ با مطالعه در مجموعه آثار لیمن و بررسی نحوه انعکاس فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان دریافت که به طور کلی، معنایی که لیمن از فلسفه دریافت داشته عبارت است از «فلسفه به منزله روش»،^۱ همراه با فعالیت عقلانی در مسیر «معنایی»^۲ که آن را از فلسفه‌های «عمل‌گرایی»،^۳ «تحلیل زبانی»^۴ و «روان‌شناسی اجتماعی» مایه گرفته است.^۵

از نظر لیمن فلسفه با حیرت آغاز می‌شود و حالتی است که طی آن یک گفتگوی آمیخته با تفکر و اندیشه ظهور پیدا می‌کند تا فاصله میان تفکر فلسفی و زندگی عملی را پر کند. از این رو، فلسفه باعث برانگیخته شدن مسائل زندگی و غنای آن می‌گردد. او در این زمینه می‌نویسد:

... اما در ارتباط با کودکان ما نیازمند واسطه‌ای هستیم که با ظرفیت کودکان تناسب داشته باشد و شکاف‌های عظیم بین حیرت فلسفی و تفکر فلسفی و بین اندیشه و گفتگو و اندیشه و تجربه را پر کند (لیمن، ۲۰۰۳، ص ۷).

در جایی دیگر لیمن فلسفه را فرآیند گفت و شنود بزرگسالان بر روی موضوعات فراشناختی^۶ به شمار می‌آورد و این گفت و شنود را افزون بر بزرگسالان، حق کودکان نیز برمی‌شمارد و می‌گوید:

1. philosophy as method

2. meaning quest

3. pragmatism

4. linguistic analysis

۵. ر.ک: مباحث همین فصل، ذیل مبحث: ریشه‌های فکری متیولیمن.

6. metacognitive subjects

اگر فلسفه را همان گفت و شنودی بدانیم که میان ما بزرگسالان در حین فعالیت فلسفی انجام می‌گیرد و اگر گفتگوی بزرگسالان بر روی موضوعات فراشناختی را فلسفه به حساب بیاوریم، بنابراین، حق نداریم این گفت و شنود مشابه را از کودکان دریغ نماییم (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۱۹۱).

با توجه به آنچه از لیپمن در ارتباط با معنای فلسفه نقل شد، عناصری را می‌توان در معنای مورد نظر او از فلسفه شناسایی کرد که این عناصر بن‌مایه اندیشه لیپمن در ارتباط با برنامه فلسفه برای کودکان را تشکیل می‌دهند. این عناصر عبارت‌اند از: حیرت فلسفی، گفتگوی همراه با تفکر، تفکر همراه با تجربه و زندگی غنی‌شده در عمل.

مفهوم فلسفه برای کودکان

برای داشتن مفهومی روشن از آنچه در فلسفه برای کودکان در متون و آثار مختلف به کار می‌رود، لازم است تا به تصریح معنا و مفهوم آن پردازیم. در متون مربوط به فلسفه برای کودکان، از تعبیرهایی چون «فلسفه برای کودکان»^۱، «فلسفه با کودکان»^۲ و «فلسفه برای خردسالان»^۳ استفاده می‌شود. در نگاه نخست ممکن است همه تعبیرها به یک معنا در نظر گرفته شوند، اما برخی از این تعبیرها که در برنامه فلسفه برای کودکان که از طرف مؤسسه پیشبرد آموزش فلسفه برای کودکان به کار گرفته می‌شوند، با معنای مورد نظر لیپمن تفاوت دارند. لیپمن مراد خود از فلسفه برای کودکان را چنین بیان می‌دارد:

آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را به عنوان جانشینی برای آموزش به کار برد. این فلسفه، [روش] آموزشی است که در آن از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد، بهره برده می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۸، ص ۱۷۵-۱۵۱).

در این تعریف لیپمن، فلسفه برای کودکان را به منزله روشی به حساب می‌آورد که از طریق آن می‌توان کودکان را آموزش داد. منظور لیپمن از جانشین کردن این روش در آموزش، جایگزینی روش بحث و استدلال به وسیله کودکان به جای روش‌های مرسوم و معمول در آموزش، همچون روش سخنرانی و روش حفظ و تکرار است که در آن انتقال مطالب درسی به صورت مستقیم از معلم به شاگردان صورت می‌گیرد. لیپمن سعی دارد تا اعتبار روش‌های انتقال مستقیم

1. philosophy for children

2. philosophy with children

3. philosophy for kids

دانش و معلومات به ذهن شاگردان را به چالش بکشد. لذا از نظر او فلسفه فرآیندی از آموزش است که طی آن ذهن کودک به کوشش واداشته شده و مشتاقانه در جهت پاسخگویی به یک نیاز و سپس به حل یک مسئله برانگیخته می‌شود. در تعریف لیپمن، فلسفه برای کودکان دارای عناصر اساسی «روشمندی»، «کوشش ذهنی فعال»، «اشتیاق و انگیزه» و «پاسخگویی»^۱ است. لیپمن در این تعریف، فلسفه برای کودکان را تلاش برای بسط فلسفه تلقی می‌کند، اما بسط فلسفه، به منظور تجویز محتوای اندیشه‌های فلسفی و نظریه‌های گوناگون فلسفی نیست. بلکه بسط فلسفه به منظور استفاده از آن به عنوان یک «روش»^۲ آموزشی است که باعث تقویت تفکر در کودکان می‌شود. از این رو، فلسفه برای کودکان روشی است که به وسیله آن ذهن کودکان فعال شده و آنان مشتاقانه در جهت پاسخگویی به مسائل و مشکلات فردی و اجتماعی برانگیخته می‌شوند.

رویکردهای فلسفه برای کودکان

به‌طور کلی دو رویکرد عمده در ارتباط با فلسفه و کودکان وجود دارد که با دو عنوان: «فلسفه با کودکان» و «فلسفه برای کودکان» شناخته می‌شود که در ادامه به شرح هر یک می‌پردازیم.

فلسفه «با» کودکان: رویکرد یوستین گاردنر^۳

در «فلسفه با کودکان» هدف این است که کودکان با نمونه‌هایی از اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی که در طول تاریخ فلسفه به وجود آمده، آشنا شوند. کتاب دنیای سوفی اثر یوستین گاردنر به همین شیوه تهیه شده است. یوستین در این کتاب با طراحی داستان فلسفه در یک زمینه تاریخی، به بیان اندیشه‌ها و نظریه‌های فلسفی و یاد دادن آنها با زبانی ساده به کودکان می‌پردازد.^۴ والتر. او. کوهن^۵ اصطلاح «فلسفه با کودکان» را که رویکرد گاردنر است، به عنوان یک پروژه فلسفی - تربیتی به شمار می‌آورد. اما آن را زیاد تفکربرانگیز نمی‌داند و معتقد است قضاوت‌ها در آن بسته است (کوهن، ۲۰۰۹، ص ۲۳). منظور کوهن در اینجا آن است که «فلسفه با کودکان» قصد ایجاد تفکر عقلانی

1. responsibility

2. method

3. Jostin Gaarder

۴. ر.ک: گاردنر، یوستین (۱۳۷۵)، دنیای سوفی، ترجمه کوروش صفوی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

5. Walter. O. Kohn

آزاد را ندارد و در این معنا فلسفه با کودکان به‌طور ضمنی به دنبال تجویز و انتقال برخی اندیشه‌های فلسفی به کودکان است.

فلسفه «برای» کودکان: رویکرد متیو لیپمن

در فلسفه برای کودکان هدف، آموزش تفکر و نحوه اندیشیدن به کودکان است. همچنان که لیپمن می‌گوید: «... تا کودکان خود بتوانند به تفکر مستقل بپردازند» (لیپمن، ۱۹۸۰، ص ۵۳). به سخن دیگر، هدف در فلسفه برای کودکان فلسفه‌ورزی به وسیله خود کودکان است. لیپمن در توضیح فلسفه برای کودکان می‌گوید: «در فلسفه برای کودکان ما با فعالیت آموزشی فلسفه‌ورزی سروکار داریم که هدف آن واداشتن ذهن کودکان به فعالیت و تلاش عقلانی است» (لیپمن، ۱۳۸۸، ص ۱۵۱-۱۷۵).

لیپمن از میان دو رویکردی که در فلسفه برای کودکان وجود دارد، خود رویکرد «فلسفه برای کودکان» را ترجیح می‌دهد و در این باره می‌گوید: «می‌توان برنامه‌ای را که خود پرورده‌ام و فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، بهترین رویکرد در بهبود تفکر کودکان دانست» (همان). به نظر می‌رسد، آنچه در نظر لیپمن اهمیت بسیاری دارد، جنبه اجتماعی رویکرد فلسفه برای کودکان باشد؛ زیرا علاقه، هیجان، تفکر انتقادی، ارزش‌ها و خلاقیت ویژگی‌هایی هستند که در رویکرد «فلسفه با کودکان» که در آن آرای فلسفی مستقیماً به ذهن کودکان منتقل می‌شود، کمتر وجود دارد. بنابراین، این ترجیح لیپمن در توصیه‌اش به بهره‌گیری از رویکرد «فلسفه برای کودکان» ریشه در اجتماعی بودن امر تعلیم و تربیت دارد که مورد تأکید فیلسوفان سلف وی، یعنی دیویی، ویتگنشتاین، رایل و ویگوتسکی نیز هست.^۱

مفهوم فلسفه در حکمت متعالیه

از آنجا که در این کتاب قصد داریم فلسفه برای کودکان را با تکیه بر مبانی فلسفی حکمت متعالیه نقد نماییم، لذا در اینجا لازم است تا مفهوم و معنای فلسفه در حکمت متعالیه را نیز روشن سازیم. حکمت متعالیه، نام مکتب فلسفی محمد بن ابراهیم صدرالدین شیرازی معروف به ملاصدرا یا صدرالمتألهین در فلسفه اسلامی است. اصل محوری حکمت متعالیه اصالت وجود و اعتباریت ماهیت است که ملاصدرا آن را به طور جدی مطرح ساخته و مبنای بیشتر بحث‌های فلسفی خود قرار داده است. تلفیق آموزه‌های قرآنی به شیوه‌ای برهانی همراه با مددگیری از روش ذوقی و عرفانی از

۱. ر.ک: مطالب همین فصل، مبحث ریشه‌های فکری متیو لیپمن.

جمله ویژگی‌های اساسی در حکمت متعالیه است. ملاصدرا با در نظر گرفتن روش تلفیقی یادشده اقدام به بازتعریفی از فلسفه نموده و فلسفه را چنین تعریف می‌کند:

فلسفه عبارت است از استکمال نفس انسانی به سبب معرفت و شناخت حقایق موجودات — آن‌گونه که هستند — و حکم به وجود آنها از روی تحقیق و ثبوت، همراه با برهان‌ها، نه از روی گمان و تقلید و پندار، به مقدار توان انسانی... تا تشبه به باری تعالی حاصل آید (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۴، ص ۲۱).

با توجه به مفهومی که از فلسفه در نزد ملاصدرا و حکمت متعالیه ملاحظه می‌کنیم و با تکیه‌ای که این تعریف بر استکمال نفس انسانی، تأکید بر مفهوم وجود و تشبه به باری تعالی دارد، در مقایسه با تعریف فلسفه در نزد لپپمن، به تفاوت‌هایی بنیادین و اساسی برمی‌خوریم. لذا مطالعه تطبیقی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان که ریشه در فلسفه‌های عملی‌گرایی، تحلیل‌زیبانی و روان‌شناسی اجتماعی در یادگیری دارد، براساس رویکرد فلسفی حکمت متعالیه لازم می‌آید.

کودک کیست؟

همراه با تصورات مختلفی که از کودک وجود دارد، تعریف‌ها و توصیف‌های مختلفی از کودک ارائه شده است. این تعریف‌ها در حوزه‌های ادبیات، حقوق، روان‌شناسی و علوم تربیتی به عمل آمده و هر یک از این رشته‌ها هدف خاص خود را در ارتباط با کودک در نظر داشته‌اند. ولی یک وجه مشترک در برداشت هر یک از این رشته‌ها از کودک وجود دارد و آن توجه به شاخص سن کودک است. به سخن دیگر در تعریف کودک، توجه به سن یکی از مهم‌ترین شاخص‌ها به شمار آمده است.

توجه به سن کودک به عنوان یکی از شاخص‌های تعیین‌کننده ویژگی‌های کودکان از زمان افلاطون و ارسطو مورد توجه بوده است، اما در این زمینه اتفاق نظر وجود ندارد. افلاطون سن کودکی را از تولد تا ۱۶ سالگی و ارسطو از تولد تا ۱۴ سالگی در نظر گرفته‌اند (مایر، ۱۳۷۴، ص ۱۵۲) کمینیوس سن کودکی را از تولد تا ۱۲ سالگی می‌داند (همان، ص ۱۱۶). مرحله طفولیت از نظر روسو تا ۱۲ سالگی ادامه می‌یابد که در این مرحله کودک نه انسان است و نه حیوان؛ بلکه دارای ویژگی‌های خاص خودش، یعنی همان ویژگی‌های دوران کودکی است. از نظر روسو از ۱۲ تا ۱۵ سالگی دوره میان کودکی و نوجوانی است (همان).

در متون روان‌شناسی رشد، تقسیم‌بندی‌های مختلفی از سنین کودکی به عمل آمده است. پارسا، دوران کودکی را به دوره شیرخوارگی (از تولد تا ۲ سالگی)، دوره نونهالی (از ۳ تا ۶ سالگی)

و دوره نوباوگی (از ۶ تا ۱۲ سالگی) تقسیم نموده است (پارسا، ۱۳۶۸، ص ۱۱۸-۲۵۰). شفیع‌آبادی دوران کودکی را به بعد از شیرخوارگی (از ۳ تا ۵ سالگی) و دبستانی (از ۶ تا ۱۲ سالگی) تقسیم کرده است (شفیع‌آبادی، ۱۳۷۵). در جایی دیگر دوران کودکی از تولد تا ۲ سالگی، از ۳ تا ۷ سالگی و از ۷ تا ۱۱ سالگی تقسیم شده است (کدیور، سیف، کرمی نوری و لطف‌آبادی، ۱۳۷۰). با توجه به آنچه که در ارتباط با شاخص سن برای شناسایی کودک گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که سن کودکی از ۳ سالگی تا ۱۲ سالگی در نظر گرفته شده است.

کودک در برنامه فلسفه برای کودکان

سن کودکی در برنامه فلسفه برای کودکان چقدر است؟ لیپمن سن کودکان را برای آموزش فلسفه از ۳ تا بالای ۱۶ سال به حساب می‌آورد. وی داستان‌های «بیمارستان عروسک» را برای کودکان ۳ تا ۵ سال، داستان «الفی»^۱ را برای کودکان ۶ تا ۷ سال، «کیو»^۲ و «گاس»^۳ را برای ۷ تا ۸ سال، «پیکسی»^۴ را برای ۸ تا ۱۰ سال، «نوز» را برای ۱۰ تا ۱۲ سال، «کشف هری استاتلمیر»^۵ را برای ۱۲ تا ۱۴ سال، «لیزا»^۶ را برای ۱۴ تا ۱۵ سال و «ساکی»^۷ و «مارک»^۸ را برای بالای ۱۶ سال تنظیم نموده است (فیشر، ۱۹۹۸، ص ۲۸). بنابراین، با توجه به میانگین تعریف‌شده از سن کودک در روان‌شناسی رشد که سن کودکی را از ۳ تا ۱۲ سالگی ابراز می‌گردد، لیپمن واژه «کودکان» را به تسامح، هم برای کودکان و هم برای نوجوانان به کار برده است.

کودک در اسلام

چنان که دیدیم، در متون روان‌شناسی رشد، روان‌شناسان تلاش کرده‌اند تا «سن تقویمی» کودکان را به عنوان شاخص تعیین‌کننده مرز کودکی از غیر کودکی تعیین کنند. در اسلام مبنا و معیار کودکی از غیر کودکی، هم در قالب سن تقویمی و هم خارج از سن تقویمی تعریف شده است. در قرآن، کودک معادل کلمه «طفل» به کار رفته و دوران کودکی، دوران پس از تولد تا زمان رسیدن به حد «أشُد» (مرز احتلام) است. در این زمینه در سوره غافر آمده: «او خدایی است که

1. Elfie

2. Kio

3. Gus

4. Pixie

5. Harry Stottelmeir's discovery

6. Lisa

7. Suki

8. Mark

شما را از خاک آفرید و سپس از قطره آب و آنگاه از خون بسته. سپس شما را به صورت طفلی (از رحم مادر) بیرون آورد تا به سن اشد برسید تا اینکه سالمند شوید.^۱

با توجه به این آیه، دوران کودکی از زمان تولد شروع شده و تا موقع رسیدن به مرز احتلام ادامه دارد. از لحاظ سن تقویمی در اسلام در اغلب دیدگاه‌ها و فتواها دختران تا ۹ سالگی و پسران تا ۱۵ سالگی در دوران کودکی یا طفولیت به سر می‌برند. اما کودک بودن تابع شرایط و مقتضیات دیگری نیز هست که به سن تقویمی محدود نمی‌شود. در اسلام تعیین مرز کودکی از غیر کودکی، افزون بر سن تقویمی تابع دو شرط «بلوغ جنسی» و «قدرت تمیز و تشخیص» نیز هست. در این زمینه در سوره نساء آمده است: «یتیمان را تا [حد] نکاح آزمایش و امتحان کنید. پس هر گاه آنان را رشد یافته دیدید، اموالشان را به آنان بدهید».^۲

اما معنای رشد یافتگی در اینجا چیست؟ برای توضیح بیشتر معنای رشد یافتگی استناد به حدیثی از امام جعفر صادق (ع) به روشن شدن معنای رشد کمک بیشتری می‌کند. در حدیثی از ایشان آمده است:

بایان یافتن کودکی کودک، موقع احتلام است که همان [دوران] اشد اوست و اگر محتلم شد، اما رشد او محرز نشد، [به طوری که کودک] سفیه یا ضعیف بود، سرپرست او مالش را نگه می‌دارد و در اختیار او قرار نمی‌دهد.^۳ (به نقل از: طوسی، ۱۳۶۵، ص ۱۸۳).

در این حدیث رشد یافتگی کودک به سفیه نبودن او، یعنی داشتن قدرت تشخیص و تمیز، ربط داده شده است. از این رو، در اسلام، حد بلوغ به معنای رسیدن به توانایی جنسی است و رشد یافتگی به معنای قدرت تشخیص و تمیز است که تعیین کننده مرز کودکی از غیر کودکی به شمار می‌آید. گفتنی است که پس از مرحله کودکی مرحله «اشد» است که این دوران مرحله بین طفولیت (کودکی) و شیخوخت (پیری) است. در این باره در سوره غافر آمده: «او خدایی است که شما را از خاک و سپس از قطره آب و آنگاه از خون بسته آفرید. پس شما را به صورت کودکی (از رحم مادر) بیرون آورد تا به سن اشد (کمال و قوت خود) برسید و تا [اینکه] سالمند شوید».^۴

۱. «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا» (غافر، ۶۷).

۲. «وَابْتَلُوا الْيَتَامَى حَتَّى إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ» (نساء، ۶).

۳. «انقطع يتم اليتيم بالاحتلام وهو اشدّه وان احتلم ولم يؤنس منه رشد و كان سفیهاً او ضعيفاً فليمسك عنه وليه ماله».

۴. «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا» (غافر، ۶۷).

از مجموع آنچه که در آیات و حدیث یادشده آمده می‌توان نتیجه گرفت که در اسلام «بلوغ جنسی» تعیین‌کننده مرز کودکی از غیر کودکی به شمار می‌آید. از این رو، سن کودکی در اسلام، با آنچه که در برنامه درسی فلسفه برای کودکان وجود دارد (۳سالگی تا بیش از ۱۶سالگی) تفاوت چندانی ندارد. به سخن دیگر هم در برنامه درسی فلسفه برای کودکان و هم در اسلام سن کودکی تقریباً تا اواسط دوره نوجوانی (۱۴ تا ۱۵سالگی) لحاظ شده است.

پیشینه تربیت فکری کودکان در غرب

برای یافتن پیشینه مربوط به تربیت فکری کودکان لازم است تا براساس تقسیم‌بندی مرسوم در تاریخ تفکر فلسفی عمل کنیم. تاریخ تفکر فلسفی را می‌توان به ترتیب به شش دوره: پیش سقراطی، بعد از سقراط تا زمان نوافلاطونیان، از نوافلاطونیان تا عصر حاکمیت کلیسا، دوره رنسانس، دوره بعد از رنسانس علمی و دوره معاصر تقسیم‌بندی کرد.

قبل از سقراط سوفسطائیان کار تعلیم خود به جوانان را با ارائه درس‌های عمومی در شهرها پیش گرفته بودند. در واقع این سوفسطائیان بودند که زمینه‌ساز توجه سقراط به نوجوانان و جوانان شدند. هدف اصلی سوفسطائیان رساندن فرزندان اشراف به مناصب حکومتی از طریق آموزش سخنوری و در نتیجه کسب درآمد زیاد بود. البته جوانان نیز حامیان پرشور سوفسطائیان به شمار می‌رفتند و به همین دلیل همواره از سوی مردم شهر خود در مظان اتهام بودند که: سوفسطائیان جوانان را از خانه‌های خود جدا می‌کنند و گرد هم می‌آورند و آنگاه پیش روی آنان قواعد اخلاقی سنتی و عقاید دین را سخت به انتقاد می‌گیرند (کاپلستون، ۱۳۶۲، ص ۱۲۱). شاید نسبت دادن آغاز توجه به فلسفه برای کودکان به سوفسطائیان عجیب به نظر برسد. اما به اعتقاد کاپلستون، چنانچه نگاهی فلسفی به کار سوفسطائیان در ترویج اندیشه‌های شک‌گرایانه و سؤال‌برانگیز آنان داشته باشیم، به‌راستی کار سوفسطائیان سزاوار محکومیت قطعی نخواهد بود و هم آنان می‌توانسته‌اند زمینه‌ساز توجه جوانان به تفکر انتقادی و فلسفی باشند (همان، ص ۱۲۲).

سقراط (۴۲۴-۳۴۸ ق.م) که در مقابل هجوم سفسطه‌گری سوفسطائیان قد علم کرده بود، بیشتر نگران نوجوانان و جوانان عهد خویش بود که به‌راحتی می‌توانستند در مقابل باورهای شک‌گرایانه و نسبیت‌گرایی سوفسطائیان از محور حقیقت فاصله بگیرند. سقراط خود از اوان جوانی اختارها یا پیام‌های بازدارنده‌ای از سوی «بانگ» یا «علامت» اسرارآمیز که اصطلاحاً

«دایمون»^۱ (فرشته یا روح مجرد) نامیده می‌شود، دریافت می‌کرد (همان، ص ۱۴۰). او در ۲۴ سالگی یک فیلسوف تمام‌عیار شده بود. در همان اوان بود که از تفکرات جهان‌شناختی ایونیان به سوی خود انسان رجوع کرد. سقراط با استفاده از روش دیالکتیک به روش استقرا عمل می‌کرد. از این رو، دیالکتیک از تعریف‌های کمتر کافی آغاز می‌شد و به تعریف کافی‌تر می‌رسید. به سخن دیگر، از ملاحظه و بررسی موارد جزئی شروع می‌شد و به سمت یک تعریف کلی پیش می‌رفت. حتی گاه به هیچ نتیجه قطعی نمی‌رسید. گاه این دیالکتیک ممکن بود تا اندازه‌ای موجب خشم و رنجش و حتی تشویش خاطر بعضی، یا برعکس ایجاد ذوق و تفنن در جوانان شود (همان، ص ۱۵۳).

افلاطون (۴۲۷-۳۴۶ ق.م) مخالف آموزش فلسفه به کودکان بود؛ وی در جایی مخالفت آشکار خود را با آموزش فلسفه به کودکان نشان داده است. آنجا که می‌گوید: «... در حال حاضر کسانی به تحصیل فلسفه می‌پردازند که هنوز دوره طفولیت آنها پایان نیافته است. اینان [کودکان] اشتغال به فلسفه را یک امر تفریحی تلقی می‌کنند...» (افلاطون، ۱۳۷۸، ص ۴۹۸).

در طرح آموزشی افلاطون، از ۳ تا ۶ سالگی انضباط، از ۶ تا ۱۰ سالگی تربیت گروهی، از ۱۰ تا ۱۶ سالگی خواندن، نوشتن و حساب کردن، از ۱۶ تا ۲۰ سالگی آموزش نظامی و از ۲۱ تا ۳۵ سالگی تعلیم فلسفه به روش دیالکتیک صورت می‌گیرد (کاردان، ۱۳۸۱، ص ۲۷ و ۲۸) لذا در برنامه آموزشی افلاطون، آموزش فلسفه به دوران جوانی اختصاص دارد. بدین سان افلاطون کودکان را در حیطه آموزش‌های فلسفی خود قرار نداده است.

از نظر ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ ق.م) کودک از زمان تولد تا ۷ سالگی باید در اختیار خانواده باشد. از ۷ سالگی تا سن رشد، یعنی ۱۴ سالگی باید به آموزش موسیقی، ورزش، خواندن، نوشتن و حساب کردن به کودک پرداخت و از ۲۱ سالگی به بعد باید فلسفه و علوم تجربی را به او آموخت (مایر، ۱۳۷۴، ص ۱۵۲). بنابراین، ارسطو نیز همانند استاد خویش آموزش فلسفه را از ۲۱ سالگی به بعد، یعنی سنین جوانی، توصیه می‌کند.

در دین یهود به کارگیری واژه‌های عقل و خرد کمتر به کار رفته و بر تعبد تکیه شده است. علت آن نیز طبق اظهارات تلمود، نگرانی از تزلزل در ایمان مردم است. از این رو، در شریعت یهود تحقیق و پژوهش مهم نبوده، بلکه «عمل» مهم به حساب آمده است (ایروانی، ۱۳۸۳، ص ۴۵ و ۴۶).

1. Daimon

بنابراین، در دین یهود روش آموزش با تأکید بر تقویت حافظه بوده است (همان، ص ۶۳). همانند دین یهودیت، علمای دین مسیحیت نیز محور توجه انسان را خداوند قرار می‌دادند و تفکر آزاد فلسفی خارج از آموزه‌های وحی را جایز نمی‌دانستند. روش آموزشی در برنامه آموزش دین مسیحیت بر وعظ و تبلیغ استوار بود. وعظ و تبلیغ نیازمند دستور زبان، منطقی و معانی بیان بود. از این رو، آموزش مواد هفت‌گانه در محور فعالیت‌های تربیتی مسیحیت قرار می‌گرفت. با نگاهی به مواد آموزشی هفت‌گانه و محتوای آموزشی مربوط به آنها، نشانی از آموزش فلسفه به کودکان نمی‌توان یافت.^۱

در دوره رنسانس با وجود ظهور اومانیزم^۲ در شکل جدی آن، که تا قرن‌ها فکر آموزش فلسفه به کودکان به اذهان مربیان و صاحب‌نظران تربیتی خطور نکرد.

در دوران پس از رنسانس و همزمان با حاکمیت دیدگاه علمی و حس‌گرایی بعد از آن، کمینیوس (۱۵۹۲-۱۶۷۰م) به عنوان یک مربی جهانی می‌اندیشید و تفکر «دانش فراگیر» جهانی را ترویج می‌داد. او که یک حس‌گرای تمام‌عیار بود، اصولی را برای آموزش و پرورش در نظر گرفت که در کتاب آموزش بزرگ به آنها اشاره کرده است. در اصل ششم از اصول طرح‌شده کمینیوس، حرکت از امور محسوس به سمت امور معقول مورد تأکید است (مایر، ۱۳۷۴، ص ۳۰۲). بدین‌سان هرچند آموزش، از نظر کمینیوس با امور محسوس و مشاهده‌ای شروع می‌شود، اما در نهایت به امور معقول می‌انجامد. بدین‌سان شاید بتوان گفت کمینیوس از جمله نخستین کسانی است که به «فهم عقلانی» کودکان در آموزش توجه نموده است.

جان لاک^۳ (۱۶۳۲-۱۷۰۴م) تأملی وسیع‌تر در معنا و مفهوم عقل و فهم انسان به خرج می‌دهد، ولی در نهایت فهم کودک را به تجربه محسوس گره می‌زند و از دایره فهم و استدلال عقلانی در کودک دور می‌شود. لاک، آموزش فلسفه اولی و فلسفه طبیعی و ریاضیات را برای جوانان به اندازه کم و مختصر جایز دانسته و در این زمینه معتقد است:

... یک نجیب‌زاده جوان [لازم است] تحت نظر یک مربی نقاد و خبره، خطیب یا منطق‌دان قرار داده شود، به عمق فلسفه اولی، فلسفه طبیعی یا ریاضیات برسد یا در تاریخ و وقایع‌شناسی استاد شود. گوا اینکه چیزهایی از هر یک از اینها باید به او درس داده شود. ولی به‌طوری که فقط [فقط] دری به روی او باز شود تا به درون نگاهی بیندازد و آشنایی مختصری پیدا کند.

۱. مواد آموزشی هفت‌گانه عبارت بودند از: دستور زبان، معانی و بیان، منطقی و فروع بعدی این مواد.

2. Humanism

3. John Lock

نه اینکه در آن مقیم شود. و اگر معلمی شاگرد خود را بسیار معطل کند و در بیشتر این موضوع‌ها خیلی دور برود، قابل سرزنش است (همان).

ژان ژاک روسو^۱ (۱۷۱۲-۱۷۷۸م) با اینکه رهبر نهضت کودک‌مداری است، اما کودک را در زمینه‌ای که با طبیعت کودک سازگار است، دوست دارد. بنابراین، روسو نمی‌کوشد کودک را به سمت پرسش‌های فلسفی و فلسفی شدن بکشانند. امیل — کودک خیالی روسو که به تربیتش دلبسته است — جهانی کاملاً رؤیایی و طبیعی دارد و به سمت سؤالات اساسی، یا پیچیده فلسفی سوق پیدا نمی‌کند (همان، ۳۳۷).

جان دیویی^۲ (۱۸۵۲-۱۹۵۲م) یکی از مریبان با گرایش به فلسفه عمل‌گرای است. او به «عمل کامل تفکر»^۳ باور دارد و معتقد است این عمل زمانی اتفاق می‌افتد که کودک با مشکل یا مسئله‌ای روبه‌رو شود و با استفاده از تفکر، عملاً به حل آن مسئله پردازد. در واقع، دیویی تفکر را به منزله ابزاری برای حل مشکلات فردی و اجتماعی در زندگی می‌داند (دیویی، ۲۰۱۲، ص ۲۱۷-۲۲۴). توصیه دیویی به تفکر که در مدرسه آزمایشگاه^۴ معروف خود به آن توجه کرده و در عمل به کاربرد آن می‌پردازد، از نوع تفکر علمی و عملی توأمان است. بنابراین، دیویی می‌رود که پایه‌گذار تفکر و اندیشیدن برای کودکان در آموزش و پرورش رسمی^۵ باشد. ولی تفکر مورد نظر او با تفکر از نوع ایدئالیستی و رئالیستی تفاوت بنیادین دارد و ابتدای آن بر تفکر و هوش عملی است. هرچند دیویی به‌طور مستقیم به فکر ایده فلسفه برای کودکان نیفتاده، ولی با طرح عملی خود در تربیت که در آن شاگردان در عمل با یک مسئله مواجه شده و پیرامون آن به بررسی می‌پردازند و آنگاه به حل مسئله اقدام می‌کنند، تأثیر شگرفی را بر اندیشه لیپمن در اندیشه فلسفه برای کودکان گذاشته است. لیپمن در بخش اول کتاب تفکر در تعلیم و تربیت به این تأثیر اشاره می‌کند^۶ (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۳۴-۳۸).

جروم برونر^۷ در ارائه نظریه یادگیری «فراتر رفتن از اطلاعات موجود» و ژان پیاژه در نظریه «رشد ذهنی» به نتایج مهمی از وجود توانایی‌های تفکر و استدلال در سنین پایین دست یافتند.

1. Jean Jack Rossu

2. John Dewey

3. the compelet act of thought

4. Laboratory School

5. formal education

۶. برای اطلاع بیشتر؛ ر.ک: مطالب همین فصل، مبحث ریشه‌های فکری متیو لیپمن، ذیل عنوان دیویی.

7. Bruner