

The Philosophical Foundations of Philosophy for Children (P4C) from Lipman's Point of View: ontology, anthropology and epistemology

Ali Azadi¹  | Masoud Omid² 

1. Corresponding Author, PhD Candidate of Philosophy Department, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: ali20azadi@gmail.com
2. Associate Professor of Philosophy Department, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: masoud_omid1345@yahoo.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 23 December 2020

Received in revised 13

February 2021

Accepted 16 February 2021

Published online 22 September

2022

Keywords:

Philosophy for Children,

Matthew Lipman, Ontology,

Anthropology, Epistemology.

ABSTRACT

Philosophy for Children (P4C) is a program developed by Matthew Lipman in the context of the philosophy of pragmatism and influenced by new theories of psychology, especially Vygotsky's. This program undoubtedly has philosophical presuppositions and principles about "being", "man" and "knowledge". Belief in a changing and evolving world, belief in the young rational human being, and the acceptance of dynamic knowledge in the P4C program indicate the specific worldview of this project and provide the basis for asking fundamental questions about the philosophical foundations of this program. An appropriate answer to these questions can be obtained by explaining the contexts of the emergence of P4C in the history of philosophy. With this kind of attitude, this article tries to explain the philosophical foundations of P4C in terms of "ontology", "anthropology" and "epistemology" from the point of view of the founder of this program, Matthew Lipman. It is concluded that according to Lipman, P4C's presupposition of the world is a realistic view in which the world is evolving, and P4C's young man has, according to John Dewey's pragmatic theory and Vygotsky's psychological theories, the capacity to philosophize, and this capacity must be nurtured from childhood, and P4C's knowledge is true justified belief that develops as the child interacts with the world through experience and reason in the context of society.

Cite this article: Azadi, Ali; Omid, Masoud. (2022). The Philosophical Foundations of Philosophy for Children (P4C) from Lipman's Point of View: Ontology, Anthropology and Epistemology. *Journal of Philosophical Investigations*, 16 (39): 59-77. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2021.43506.2740>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2021.43506.2740>

Extended Abstract

Introduction

According to today's new insights, children are able to understand theoretical and philosophical meanings in a special way. The existence of such an insight and approach in recent decades has led to the development of a program called "Philosophy for Children" by Matthew Lipman, abbreviated as P4C. In this article, we intend to describe and analyze a somewhat comprehensive philosophical analysis of the philosophical foundations of P4C from the perspective of the founder of this current in the world, Matthew Lipman, which no such comprehensive research has been conducted in our country. In this article, we have tried to analyze and explain the philosophical principles of "ontology", "anthropology" and "epistemology" of P4C:

Ontology

According to Lipman, children are amazed at the world and its nature, and this amazement is a reason for children to seek meaning, so the same search for meaning leads children to know existence. Basically, one who seeks to find the truth and meaning of something, he or she considers it as a real thing, so a realist view dominates P4C. In response to the question, "How far is the realm of existence in P4C?" Given the nature of the P4C program, we answer: To the extent that children ask about the universe according to the assumptions they make about their culture and society and it can include the material and immaterial worlds. In P4C, existence is variable, which means that the universe is constantly changing and evolving in the direction and flow of P4C.

Anthropology

Believing in the ability of children to philosophize and paying attention to the format of the story to nurture it on one hand and believing in the effect of language on children's intellectual development and using it in the P4C program on the other hand, emerges a new chapter in philosophical anthropology in the history of philosophy. "the Community of Inquiry" in P4C does not mean the originality of society and the credibility of individuals, but Individuals achieve individual intellectual development through research, not through their individual identity in society. Thus, human identity and personality in P4C is dynamic and evolving, but it does not lose its originality and evolves in interaction with others.

Epistemology

The meaning of knowledge in P4C is the same as its dominant meaning, which is "justified honest belief" because children in P4C want to discuss their beliefs in the classroom community and find their justifications and realize whether they are right or wrong and correct them if necessary. It is not possible to achieve P4C without any interaction with the world and knowing it. It becomes clear, then, that the possibility of such an interaction and "knowledge" of the world is assumed to be obtained through the experience and reasoning of this knowledge. According to Lipman, the realm and scope of cognition in the P4C program includes aesthetic, moral, social and religious issues. Children want to gain knowledge in this area by using the experience and interaction they have with their surroundings and others, and also by the method of reasoning. In the P4C scheme, the intellect is considered as a "tool" of cognition, but experience is presented

as a method and source of knowledge, and the "teacher" is placed in the role of contributing to the better realization of thinking and reflection, not in the role of inducing a particular belief. According to Lipman, the logic used in P4C is considered in three senses: "formal logic", "good reason approach" and "rational practice". In this program, they try to reach a common point of view and their differences are similar to the differences among thinkers in different fields of science and do not mean epistemological relativism.

Conclusion

"Ontology" in P4C has a realistic form because children have the talent to understand the meaning and seek to discover the meaning of the world, so their premise is the existence of a real world independent of their minds. Of course, the world that children know is changeable, expanding and becomes more evolving through the experience and interaction with the environment.

P4C'S "anthropology" is based on some factors such as the "child", his rational talent, the use of language in thinking, the use of the capacity of the story and the possibility of children's intellectual development in the form of a Community of Inquiry. P4C'S anthropology is different from the philosophical issues of metaphysics and psychology that have usually been among philosophers

"Epistemology" of P4C considers knowledge as a possible thing and to achieve knowledge, the tools of experience, reason and the format of the story are used. In order to gain knowledge, the P4C program uses logical rules to think correctly and encourages children to act wisely in life. The differences and pluralities of opinions in children's thoughts in the P4C program are similar to the diversity of opinions in other fields of science and differ from relativism in knowledge

مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان (فبک) از نظر لیپمن:

هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی

علی آزادی^۱ | مسعود امید^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری گروه فلسفه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: ali20azadi@gmail.com

۲. دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: masoud_omid1345@yahoo.com

چکیده

اطلاعات مقاله

فلسفه برای کودکان (فبک)، برنامه‌ای است که توسط متیو لیپمن و در بستر فلسفه پراگماتیسم و به تازگی از نظریه‌های روانشناسی جدید به ویژه نظریات ویگوتسکی به ظهور رسیده است. این برنامه، بی‌تردید دارای پیش‌فرض‌ها و مبانی فلسفی درباره «هستی» و «انسان» و «معرفت» می‌باشد. باور به جهان متغیر و متکامل، اعتقاد به انسان خردورز خردسال و پذیرش معرفت پویا در برنامه فبک، حکایت از جهان‌بینی خاص این طرح دارد و زمینه‌ساز طرح پرسش‌های بنیادی درباره مبانی فلسفی این برنامه می‌باشد. می‌توان با تبیین بسترهای ظهور فبک در مسیر تاریخ فلسفه، پاسخی در خور به این پرسش‌ها به دست آورد. با این نوع نگرش در این مقاله سعی شده است تا مبانی فلسفی فبک به لحاظ «هستی‌شناسی» و «انسان‌شناسی» و «معرفت‌شناسی» از نظر پایه‌گذار این برنامه یعنی متیو لیپمن، تبیین گردد. نتیجه این که از نظر لیپمن پیش‌فرض فبک از جهان هستی دیدگاهی رئالیستی است که در آن، جهان رو به تکامل دارد و انسان خردسال به تأثیر از نظریه پراگماتیستی جان دیویی و نظریات روانشناختی ویگوتسکی دارای قابلیت فلسفه‌ورزی است و این استعداد از همین دوران کودکی باید پرورش بیابد و معرفت مورد نظر فبک همان باور صادق موجه است که با افزایش تعامل کودک با جهان به وسیله تجربه و تعقل در بستر اجتماع، تکامل می‌یابد.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۳۹۹/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:

فلسفه برای کودکان، متیو لیپمن، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی.

استناد: آزادی، علی؛ امید، مسعود. (۱۴۰۱). مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان (فبک) از نظر لیپمن: هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی. پژوهش‌های فلسفی،

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2021.43506.2740>. ۵۹-۷۷: (۳۹)۱۶



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

در تاریخ فلسفه، همواره تصور بر این بوده است که تفکر فلسفی، اولاً مربوط به بزرگسالان و ثانیاً افراد خاصی از بزرگسالان آن هم با گذراندن پیش‌نیازهای خاص (از قبیل فراگیری ریاضیات و منطق و...) می‌باشد و بنابراین کودکان، محروم از ورود به این حوزه هستند و اساساً توان ارتباط و آشنایی با چنین حوزه‌ای، به هر نحوه و شکل و شیوه‌ای را ندارند. در گذشته، اظهار تعجب کودک از مسائل مختلف، معمولاً به عنوان نشانی از نادانی او تلقی شده و فراتر از این، به این موضوع نگریسته نمی‌شده است (Vansieleghem and Kennedy, 2011: 172).

بر حسب بینش نو، کودکان نیز خواستار فهم حقایق نظری در حد خود هستند و اتفاقاً این توانایی باید از دوران کودکی پرورش یابد. و اما بر اساس روش جدید، با کاربرد محتوای فلسفی ویژه و شیوه‌های خاص ارائه و تدریس، کودکان نیز قادر به درک معانی نظری و فلسفی‌اند.

وجود چنین بینش و روشی در دهه‌های اخیر، منجر به طرح برنامه‌ای به نام «فلسفه برای کودکان» که به اختصار فبک نامیده می‌شود، شده است. البته منظور از فلسفه در طرح «فلسفه برای کودکان» با معنای رایج متفاوت است و به معنای فلسفه ورزی می‌باشد. بنیانگذار این جریان متیو لیپمن است. او با چنین رویکردی، با انتقاد از نظام تعلیم و تربیت سنتی در جهان، طبیعت نظام کنونی آموزش و پرورش جهان را عامل از بین برنده حس کنجکاوی و تخیل کودکان می‌داند در حالی که پیش از مدرسه، چنین پویایی و کنجکاوی در رفتار کودکان قابل مشاهده می‌باشد (Lipman, 2003: 12). در عظمت کار لیپمن گفته شده است: «او سقراطوار، فلسفه را از کنج دانشکده‌های ادبیات و گروه‌های فلسفه به میان مردم یا به عبارت دقیق‌تر به میان کودکان برد» (ناجی، ۱۳۹۲، ج ۱: ب).

این طرح و برنامه به تدریج توسط دیگران در سطح جهان در حال گسترش است. همگام با گسترش طرح فبک در سطح جهان، و تبیین مبانی آن توسط محققین، در ایران نیز از طرف متفکران و متخصصین حوزه تعلیم و تربیت به ویژه اساتید و دانشجویان و علاقه‌مندان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، تلاش‌هایی در جهت تبیین مبانی آن شده است و در راستای آن مقالات و پایان‌نامه‌ها و تحقیقاتی در زمینه فلسفه برای کودکان نگاشته شده است. تحقیقاتی که در ایران درباره مبانی فلسفی فبک تاکنون انجام گرفته است، به اجمال به اشکال زیر نمود پیدا کرده است:

- ۱) برخی تحقیقات سعی کرده‌اند اطلاعاتی از مبانی نظری فلسفه برای کودکان به دست دهند که نمونه بارز آن، کتاب مبانی نظری فلسفه برای کودکان تألیف دکتر یحیی قائدی است که در ضمن آن به مبانی فلسفی فبک نیز پرداخته شده است و دیدگاه فلسفه برای کودکان از نظر هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی مورد بحث قرار گرفته است. مؤلف این کتاب سعی کرده تصویر نسبتاً جامعی از مبانی فلسفی فبک ارائه دهد ولی همه مسائل اساسی رایج و ممکن در مبانی فلسفی فبک مورد بررسی قرار نگرفته است که در این مقاله سعی شده به آن مسائل پرداخته شود.
- ۲) برخی تحقیقات تنها به تبیین بخشی از مبانی فلسفی فبک پرداخته و عمدتاً متمرکز در معرفت‌شناسی آن می‌باشد و متضمن موضوعات و نتایج زیر می‌باشد:

- تبیین معنا و مفهوم معرفت، انواع و روش‌های معرفتی فبک و شیوه بهره‌گیری این برنامه از تجربه و تعقل (افشردی، ۱۳۹۳).
- مقایسه ابزار معرفتی مورد استفاده در فبک با ابزار معرفتی حاکم بر فرهنگ و نظام فکری کشور ما که گستره آن افزون بر فبک بوده و شامل حواس و خیال، تفکر و عقل و شهود و مکاشفه می‌باشد و همین طور منابع شناخت اعم از وحی، طبیعت و عقل می‌باشد (جبل عاملی فروشانی، یوسفی، قائدی، کشتی‌آرای، ۱۳۹۴).
- کاربرد فبک در اهداف تربیتی شناختی عقلانیت، تفکر آگاهانه، رشد تفکر انتقادی، اجتماع پژوهشی و... (مرتضوی اصل، ۱۳۹۱).
- «زمینه‌گرایی» و «نسبیت‌گرایی» از مبانی فلسفی تفکر انتقادی متیو لیپمن می‌باشد و لیپمن تفکر انتقادی را تفکری وابسته به زمینه می‌داند و شرط طبیعی بروز این نوع تفکر را وجود زمینه‌های مساعد تلقی می‌کند. نمونه عمده مهارت‌های فکری عبارتند از: مقایسه، استدلال، پیش‌بینی و تبیین رخدادها که همگی متکی به زمینه‌اند و از

1. P4C

2. Matthew Lipman

مهارت‌های بنیادی تربیت تفکر محسوب می‌شوند. زمینه‌گرایی به ویژگی اختصاصی موقعیت‌ها اشاره می‌کند و نسبت‌گرایی حاکی از آن است که موقعیت منحصر به فرد، از دیدگاه افراد مختلف نیز به صورت‌های مختلف نگریسته شود (جهانی، ۱۳۸۱).

۳) برخی تحقیقات بر نقش داستان در برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته و درباره دو عنصر مهم داستان‌های فبک، «شخصیت‌پردازی» و «گفتگو» به بحث و بررسی پرداخته‌اند (اشرفی، ۱۳۹۴). برخی هم در مقام نقد و بررسی فبک برآمده و خواسته‌اند با طرح کلی مبانی فلسفی این برنامه، آن را بر اساس مبانی فلسفی حکمت متعالیه که گفتمان غالب میان اندیشمندان مسلمان ایرانی است، به نقد بکشند. در این گونه تحقیقات نیز معمولاً زمینه‌هایی مطرح می‌گردد که مشترک میان فبک و حکمت متعالیه است و می‌تواند امکان مقایسه‌هایی را فراهم آورد. طبیعی است در این گونه پژوهش‌ها نیز فرصت پرداختن همه جانبه به مبانی فلسفی فبک فراهم نمی‌باشد. در این نوع تحقیقات، اشکالات و نقدهای زیر بر فبک وارد شده است:

- تساهل در حل مسائل کلی و متافیزیکی، عدم توجه به فطرت و گرایش‌های تعالی‌گرایانه انسان، نسبی‌گرایی در ارزش‌ها و تفاوت در روش و محتوای شناخت و ارزش‌گذاری (سعادت) (ستاری، ۱۳۹۱).
- تفاوت اهداف تعلیم و تربیت اسلامی با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان (صدر، ۱۳۹۸).
- داشتن پیش‌فرض و القای نگرشی خاص توسط برنامه فبک (مقرب، ۱۳۹۴: ۱۱ و ۱۷).
- محدودیت برنامه فبک بر حس و عقل و غفلت از شهود و نقل و انحصار هستی به ماده و... (شیخی، ۱۳۹۹).

با توجه تأثیرپذیری فبک از پراگماتیسم، بازنمایی واقعیت از فبک طرد شده است. زیرا واقعیت منهای انسان در عمل‌گرایی کنار گذاشته می‌شود از طرف دیگر در بازنمایی این ادعا مطرح شده است که انسان می‌تواند همانند یک ناظر بیرونی، واقعیت را کم و بیش به طور محض گزارش کند (باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۴: ۴۸).

برخی در مقام دفاع از فبک برآمده برخی نقادان‌های فبک در ایران را حاصل فهم و تفسیر نادرست از آن و متضمن گرفتاری در مغالطات فراوان دانسته‌اند (عسگری، ۱۳۹۴: ۱۱۹).

همان‌طور که گذشت در کشور ما بررسی جامع طرح فلسفه برای کودکان از جهت مبانی فلسفی آن صورت نگرفته است به طوری که بتوان تصور روشن از مبانی آن به دست آورد به خاطر همین است که برخی نقد و بررسی‌ها حکایت از این دارد که پیش‌فرضها و مبانی آن به خوبی برای منتقدین روشن نیست.

امتیاز و داعیه اصلی این مقاله است که می‌خواهد سؤالات بنیادین فلسفی در حوزه هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را به صورت جامع بر برنامه فبک از نظر لیپمن عرضه کند و با توجه نظرات و ماهیت این برنامه از دیدگاه لیپمن جایگاه آنها را تبیین نماید. این نوع تحقیق با ویژگی طرح سؤالات بنیادین بخش‌های اصلی فلسفه به صورت جامع درباره فبک در کشور ما مسبوق به سابقه نیست.

توصیف و تحلیل مبانی فبک به عنوان یک طرح و جریان نو در جهان و عالم تعلیم و تربیت، مهم‌ترین کار و بهترین زمینه‌سازی برای جذب آگاهانه و پیاده کردن اصولی آن به عنوان یک تجربه بین‌المللی است. بنابراین، ما در این مقاله بر آنیم، به توصیف و تحلیل فلسفی تا حدی جامع در باب مبانی فلسفی فبک از دیدگاه بنیانگذار این جریان در جهان، متیو لیپمن بپردازیم. پس در این مقاله سعی کرده‌ایم به تحلیل و تبیین مبانی فلسفی «هستی‌شناسی»، «انسان‌شناسی» و «معرفت‌شناسی» فبک بپردازیم:

۱. هستی‌شناسی^۱

یکی از موضوعات مهمی که به لحاظ فلسفی شایسته است موضع فبک از نظر لیپمن درباره آن تبیین گردد، مسئله هستی و جایگاه آن در برنامه فبک می‌باشد و اینکه از نظر لیپمن، کودکان در فبک چه موضعی در برابر هستی دارند؟ آیا هستی را واقعیتی در خارج از ذهن می‌دانند یا تصویری قائم به ذهن که هیچ مابازای خارجی نمی‌توان برای آن تعیین کرد؟ قلمرو هستی تا کجاست؟ هستی ثابت است یا متغیر؟ ما در اینجا در مقام بررسی این مسائل هستیم:

۱. Representation

۱. Ontology

۱-۱. دیدگاه رئالیسم فبک

از جمله مسایل مهم حوزه هستی‌شناسی که در معرفت‌شناسی نیز مطرح است این است که آیا هستی به عنوان واقعیت مستقل از ذهن وجود دارد؟ برخی از اندیشمندان مانند گریاس^۲ عالم هستی را منکر هستند. او معتقد است که هیچ چیزی وجود ندارد و در صورت وجود هم قابل شناسایی نیست (کاپلستون، ۱۳۸۰: ۱۱۲). در مقابل این نظر، اندیشمندان دیگر معتقدند که اصل پذیرش واقعیت مستقل از ذهن مرز جدایی فلسفه از سفسطه^۳ است و اصلاً اگر کسی منکر واقعیت بیرونی باشد نمی‌تواند در ردیف فیلسوفان قرار گیرد و پیش فرض اساسی در فلسفه پذیرش عالم واقعیت مستقل از ذهن است. کسانی که به وجود عالم خارج و تحقق آن در بیرون از ذهن معتقدند به اصطلاح دیدگاه رئالیستی دارند ولی کسانی که منکر واقعیت مستقل از ذهن هستند و به معلومات ما در حد تصورات و ادراک ذهن باور دارند دارای دیدگاه ایده‌آلیسم^۴ هستند. ما می‌خواهیم همین موضوع را در برنامه فبک بررسی کنیم. متیو لیپمن در کتاب «فلسفه در کلاس درس» مسائلی را مطرح می‌کند که همواره ذهن کودکان را مشغول می‌کند که با تأمل در این مسائل پی می‌بریم که در برنامه فبک نیز، کودکان جهان را واقعی می‌دانند و دیدگاه رئالیستی بر ذهن آنان حاکم است. لیپمن می‌گوید:

«کودکان نه تنها درباره خودشان، بلکه درباره جهان نیز، شگفت زده می‌شوند. جهان از کجا آمده است؟ چگونه به این شکل درآمد است؟ تا چه حد ما در ایجاد آن نقش داشته‌ایم؟ و اگر ما نقش نداشته‌ایم، پس چه کسی نقش داشته است؟» (لیپمن، شارپ، اسکانیان، ۱۳۹۵: ۳۶).

این مسائل زمانی مطرح می‌شود که انسان وجود جهان خارج مستقل از ذهن را بپذیرد زیرا این پرسش‌ها درباره جهانی است که وجودش برای کودکان مسلم است و باعث شگفتی آنان گردیده است و سؤالاتی را برای آنها ایجاد کرده است. پس از نظر لیپمن، کودکان درباره جهان و ماهیت آن در حیرت هستند و همین حیرت‌زدگی دلیلی بر دنبال معنا بودن کودکان است، که از مبانی نظری فبک نیز شمرده می‌شود، پس همان جستجوی معنا، کودکان را به شناخت هستی سوق می‌دهد و اساساً کسی که دنبال پیدا کردن حقیقت و معنی چیزی است پس آن را یک امر واقعی در نظر گرفته است و گرنه اگر به دنبال فهمیدن معنا برای امور غیرواقعی باشد، کار او خودش معنایی نخواهد داشت. اما طرح مسئله «هستی» برای کودکان همانند بزرگسالان نیست که در بستر تاریخی و جستجوی پاسخ به ابهامات آن باشد بلکه کودکان با تجربه و تعامل خود با محیط و اطرافیان، جهانی را درک می‌کنند که واقعی است هرچند که این واقعیت دائماً متغیر و متکامل است ولی صرفاً ساخته و پرداخته ذهن نیست. به عبارتی کودکان هرچند با رودخانه‌ای روان روبه‌رو می‌شوند که دائماً آب‌های تازه جاری می‌شود اما این رودخانه صرفاً ساخته و پرداخته ذهن نیست بلکه در بیرون از ذهن واقعیت دارد.

۱-۲. قلمرو هستی در فبک

یکی از موضوعات «هستی‌شناسی» که در فبک می‌تواند مطرح شود، این است که «هستی» معادل چیست؟ به عبارت دیگر هستی در فبک تا کجا بسط یافته است؟ آیا منحصر در جهان ماده است و یا شامل عوالم دیگر هم می‌باشد؟ برخی بر این اعتقادند که جهان فبک منحصر در جهان ماده است. به این معنی که چون براساس فلسفه پراگماتیسم^۵ که از مبانی فبک شمرده شده است، آنچه حقیقت دارد چیزی است که در عمل تجربه و با تعامل با محیط به دست آید پس به لحاظ اینکه جهان عینی و عالم ماده با عمل تجربه و در تعامل با محیط در ارتباط است، پس هستی در فبک معادل «کیهان» و جهان طبیعت است. در توجیه این دیدگاه به یکی از آثار لیپمن به نام «کیو و گاس» که به صورت داستان می‌باشد، استناد شده است. به این ترتیب که در این کتاب در مورد حیوانات، اشیای طبیعی، مردم و هر آنچه که در طبیعت زیستی و محیط اجتماعی هست، گفتگو شده است که اینها مربوط به جهان عینی و کیهان است (ستاری، ۱۳۹۳: ۲۷).

1. Realism

2. Gorgias

3. Fallacy

4. Idealism

5. Pragmatism

6. Cosmos

اما درباره دیدگاه فوق توجه به برخی ملاحظات، اساسی و مهم است و آن اینکه درست است که بنا بر فلسفه پراگماتیستی، آنچه متعلق تجربه و حاصل تعامل با محیط است، همان «کیهان» و جهان عینی است و فیک هم به نوعی ریشه در پراگماتیسم دارد اما باید توجه داشت که فیک یک برنامه است که در اصل به دنبال تبیین هستی نیست که منجر به انحصار آن به عالم ماده و طبیعت شده باشد. به ویژه در ارتباط با کودکان، هدف اساسی فیک، ترسیم از هستی و توصیفی از مراتب هستی نیست بلکه آنچه مطرح است تلاش و کوشش عقلانی جهت رفع ابهام از چهره هستی است اما اینکه هستی معادل چیست؟ غیر از فلسفه پراگماتیستی و کتاب راهنمای فیک «کیو و گاس» که توسط لیمن نوشته شده، باید توجه داشته باشیم که این ظرفیت در فیک وجود دارد که فراتر از کیهان و عالم ماده، هستی را مورد مطالعه و سؤال قرار دهد و فارغ از نظریه‌های فلسفی، خود بی‌طرفانه به تحقیق درباره جهان هستی بپردازد و آنچه در عالم کودکی بر کودک نمودار می‌شود، همان هستی خواهد بود. لیمن در کتاب «تفکر در تعلیم و تربیت»^۱ ضمن ویژگی‌هایی که برای تفکر انتقادی که از اهداف فیک می‌باشد، ذکر می‌کند، نتیجه می‌گیرد که اکثر اینها نشان می‌دهد که تفکر انتقادی باید بی‌طرفانه باشد (lipman, 2003: 58). همچنین اولین پیش‌فرضی که لیمن در معرفی برنامه درسی فیک مطرح می‌کند این است که باید نسبت به مکاتب فلسفی مختلف بی‌طرف باشد، اما در کل باید نمایانگر فلسفه‌ای باشد (lipman, 1991) به نقل از قانلی، (۱۳۹۵: ۹۴).

بنابراین، تقسیم جهان به مادی و غیر مادی و یا انحصار آن به کیهان و عالم ماده در مکاتب فلسفی موجود می‌باشد و در برنامه فیک نباید دیدگاهی خاص به هستی مفروض باشد زیرا با ذات فلسفیدن و بی‌طرفی به مکاتب فلسفی سازگاری ندارد. به عبارت دیگر، اگر فرض کنیم که همین برنامه در نقاط دیگر جهان اجرا شود و کودکان بخواهند خود درباره هستی بیندیشند امکان دارد آنها درباره هستی، چیزهایی را مطرح کنند که نشان دهد که غیر از کیهان به عوالم دیگر هم توجه دارند. به عنوان مثال اگر فیک در جامعه‌ای اجرا شود که مبانی فکری آن جامعه طوری شکل گرفته که در مباحث فکری فلسفی آن، عوالم غیر مادی هم مطرح هستند. بنا بر این به ذهن پرسشگر کودک می‌تواند این سؤال خطور کند که آیا عالم غیرمادی هم می‌تواند وجود داشته باشد؟ پس طبیعت ذاتی معنای فلسفه در برنامه «فلسفه برای کودکان» ظرفیت طرح چنین سؤالاتی را داراست. همان طور که در کتاب «فلسفه در کلاس درس»^۲ آمده است:

«پرسش‌های مابعدالطبیعی، پرسش‌های بسیار وسیع هستند و پاسخ دادن به آنها بسیار دشوار است. مابعدالطبیعه، جامع‌ترین نوع فلسفه است و مباحثی را با بیشترین کلیت شامل می‌شود. ممکن است شگفت زده شوید از اینکه کودکان خردسال شما به طرح چنان پرسش‌های بزرگی قادر هستند. بله، این کار آنها شگفت‌آور است.» (لیمن، شارپ، اسکانیان، ۱۳۹۵: ۴۲).

بنابر این، در پاسخ به این پرسش که «قلمرو هستی در فیک تا کجاست؟» با توجه به ماهیت برنامه فیک می‌گوییم: تا جایی که کودکان با توجه به پیش‌فرض‌هایی که از فرهنگ و جامعه خود می‌گیرند، درباره هستی می‌پرسند که می‌تواند عالم غیرمادی غیر از کیهان را هم شامل شود.

۳-۱. هستی در فیک متغیر است یا ثابت؟

با تأمل در ماهیت فیک و هدف آن از نظر لیمن، شناخت هستی به عنوان یک چیز ثابت و پایدار، منظور اولیه فیک نیست بلکه به لحاظ اینکه کودکان در برابر هستی متحیرند و خواستار معنا هستند، بنا بر این با تجربه فرد و تعامل او با محیط زیست خود، مدام چهره از ابهام هستی زدوده می‌شود. بنابر این اینکه هستی متغیر است به این معناست که هستی در مسیر و جریان فیک مدام حالت تغییر و تکامل دارد و این به گونه‌ای است که یادآور «برنهاد»^۳ و «برابرنهاد»^۴ و «باهم نهاد»^۵ هگلی است یعنی روش دیالکتیک^۶ که علاوه بر جنبه معرفتی آن، بر خود هستی هم بسط می‌یابد. یعنی مشابه همین جریان به نوعی در فلسفه برای

1. Thinking in Education

2. Philosophy in the Classroom

3. Thesis

4. Antithesis

5. Synthesis

6. Dialectic

کودکان نیز نشان داده می‌شود. به این صورت که با گسترش تجربه و آشنایی بیشتر کودکان با محیط، جهان آنها هم به سطح می‌یابد و اصلاح می‌شود و تکامل پیدا می‌کند. بنا بر این چهره هستی در فبک، علاوه بر حالت تغییر، حالت تکاملی هم دارد. این رویکرد فبک متأثر از تفکرات جان دیویی درباره تعلیم و تربیت می‌باشد که او معتقد است این تغییر نگرش به جهان باید همگام با پیشرفت جوامع صورت گیرد و آموزش و پرورش به تناسب آن بازسازی گردد. وی در این درباره می‌گوید:

«اگر در عصر کنونی نیاز ویژه‌ای به بازسازی آموزش و پرورش سنتی فلسفی است؛ از آن روست که در پی پیشرفت علم، انقلاب صنعتی و تحول دموکراسی؛ دگرگونی‌های همه سویه‌ای در زندگانی اجتماعی روی داده است. این دگرگونی‌های عملی نیازمند بازسازی آموزش و پرورش است تا بتواند با آن سازگار گردد.» (Dewey, 1967:331 به نقل از نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۱۶۵).

پس می‌توان گفت که برنامه فبک مورد نظر لیپمن هم به نوعی در راستای همین نوع نگرش شکل گرفته است زیرا بنای اساسی در این برنامه نیز این است که کودکان بدون پیش فرض با جهان متحول و متغیر روبه‌رو شوند و متناسب با تجربه و فهم خود و با خردورزی به سراغ فهم حقایق هستی بروند.

۲. انسان‌شناسی (کودک‌شناسی) فبک

قبل از ظهور فبک، نگاه غالب اندیشمندان به کودک این گونه بود که او باید آموزه‌های علمی و تربیتی گذشتگان را بی‌چون و چرا فرا می‌گرفت و سعی می‌کرد در عمل آنها را به کار ببندد و کودکی که می‌توانست آن تعلیم را درست و دقیق بیاموزد و در عمل هم آنها را به کار ببندد، به عنوان کودکی رشدیافته تلقی می‌شد زیرا اهداف تعلیم و تربیت محقق شده فرض گرفته می‌شد. لیپمن نیز با توجه به واقعیت مذکور، برای اجرای برنامه فبک مشکلات زیر را مطرح می‌کند که در اذهان برخی افراد وجود دارد:

- کودکان نمی‌توانند به فلسفه بپردازند.
- حتی با تشویق و تحریک آموزشی هم کودکان قادر به کار فلسفی نیستند.
- کودکان نباید تشویق شوند که فلسفی فکر کنند حتی اگر توانایی چنین کاری را داشته باشند زیرا چنین تشویقی، آنها را از همان کودکی نابود می‌کند (برای کودکی مفید نیست و این دوره را از بین می‌برد) (Lipman, 1998).

همه موارد مذکور بر این پیشفرض استوار بود که کودکان توان و استعداد لازم جهت تفکر انتزاعی درباره مسایل اساسی زندگی را ندارند و به حال آنان مفید نیست و برخی نظریات روانشناسی مانند روانشناسی مانند ژان پیاژه هم به عنوان پشتوانه نظری چنین رویکردی تلقی می‌شد زیرا در این گونه نگاه روانشناختی به انسان، سرآغاز تفکر مبتنی بر فرضیه و استنتاج مربوط به دوره نوجوانی است (پیاژه و اینهلدر، ۱۳۹۴: ۲۹۰).

با ظهور برنامه «فلسفه برای کودکان» توسط لیپمن، نوع نگاه دیگری به کودک مطرح شد که با نگرش قبلی کاملاً متفاوت بود. در این دیدگاه کودکان صرفاً عنصر پذیرنده تعلیم و توصیه‌های نسل‌های گذشته نبودند بلکه کودک به عنوان انسان کم‌سن و سال ولی دارای قابلیت تفکر به مسایل جدی زندگی پذیرفته شد. به عبارت دیگر نگاه ابژه بودن کودک به نگرش سوژه بودن او مبدل گردید.

این نگرش به کودکان، برخی سوالات درباره انسان‌شناسی به ویژه کودک‌شناسی فبک را موجب می‌شود که لازم است در مقام بررسی مبانی فلسفی فبک آنها را مورد توجه قرار دهیم. از جمله مهم‌ترین سوالات در این زمینه موارد زیر می‌باشد:

- آیا می‌توان پیشینه‌ای از نوع نگرش فبک به کودکان را در تاریخ فلسفه پیدا کرد؟
- کدام ویژگی شخصیتی و علاقه کودکان، جواز و امکان فلسفه‌ورزی را به کودکان داده است؟

1. John Dewey
2. Anthropology
3. Jean Piaget
4. Object
5. Subject

- آیا روش اجتماع پژوهشی در فبک، حکایت از نوعی نگرش فلسفی به ماهیت انسان دارد؟ انسان محصول اجتماع است یا می‌تواند هویت فردی مستقل داشته باشد؟

۲-۱-۲. جایگاه کودک در تاریخ فلسفه

با نگاه به تاریخ فلسفه، می‌بینیم جایگاه کودک به عنوان انسان کم سن و سال دارای قدرت فلسفه‌ورزی نزد بسیاری از فیلسوفان پذیرفته نیست. البته این نوع نگرش هم یکسان نیست. بلکه در فلسفه‌های مختلف، تفسیرهای متفاوتی از شأن فلسفیدن کودکان شده است که شایان توجه و بررسی است که می‌توان به آنها پرداخت. با توجه به گزارشی که از نوع نگرش متفکران درباره فلسفه برای کودکان شده است، امکان فلسفه‌ورزی کودکان را می‌توانیم چنین تقسیم بندی کنیم.

۲-۱-۱. امکان فلسفه‌ورزی کودکان

بنا به نظر برخی متفکران می‌توان گفت فلسفه‌ورزی برای کودکان ممکن است. دعوت به خودآگاهی و خردورزی در شیوه سقراطی، استعداد افراد کم سن و سال، رد نشده است. از نظر او هر انسانی با بهره‌گیری از عقل می‌تواند واقعیت‌های فلسفی را دریابد. از آنجایی که کودک هم انسان هست، پس کودکان نیز می‌توانند واقعیت‌های فلسفی را دریابند. در اندیشه افلاطون هم به نوعی دیگر می‌توان فهمید که او امکان فلسفه‌ورزی کودکان را مردود ندانسته است زیرا در فلسفه افلاطون تربیت انسان از دوران کودکی محوریت دارد. با توجه به مفهوم دیالکتیک افلاطونی، می‌توانیم بگوییم کودکان نیز در مسیر فیلسوف شدن قرار دارند زیرا در مسیر دیالکتیک افلاطونی، حقیقت همان است که در هر مرحله بر ما مکشوف شده است.

۲-۱-۲. نفی فلسفه‌ورزی برای کودکان

ایده روسو درباره رشد به ویژه تأکید او بر محدود کردن فعالیت‌های عقلانی تا سن دوازده سالگی و نیز دور کردن کودک از تمدن و بردن او در دل طبیعت وحشی با ایده فلسفه برای کودکان ناسازگار است. از آنجا که کانت^۱ فیلسوف شهیر آلمانی، با ورود زودهنگام کودکان و دانشجویان به بحث‌های فلسفی مخالف است، پس می‌توان گفت از نظر او، امکان فلسفه‌ورزی برای کودکان وجود ندارد. با توجه به مراحل تاریخی که هگل^۲ دیگر فیلسوف بزرگ آلمانی، مطرح می‌کند، به نظر می‌رسد که کودکان قبل از سن دبیرستان، قادر به تفکر منطقی و مطالعه منطقی صوری نیستند. پس از نظر هگل هم امکان فلسفه‌ورزی برای کودکان وجود ندارد.

۲-۱-۳. ضرورت فلسفه‌ورزی برای کودکان

کرکگور^۳ به داستان گویی در خانواده، اهمیت ویژه‌ای می‌دهد و همچنین طبق نظر او، روند باید سقراطی باشد و تمایل کودکان به پرسیدن باید تحریک شود و باید با کودکان در جوی آزاد و همدلانه زندگی کنیم. پس با توجه به این نظرات، کرکگور در ردیف کسانی قرار می‌گیرد که فلسفه‌ورزی برای کودکان را ضروری می‌دانند. کندرسه^۴ (۱۷۹۴-۱۷۴۳) هم از جمله افرادی است که خردورزی و فلسفیدن را برای کودکان ضروری می‌دانند. بنا به اعتقاد کندرسه احساس کنجکاوی، ساختگی نیست بلکه بچه‌ها به واسطه آن حمایت می‌شوند و بی‌توجهی معلم و سایر افراد به این احساس، آن‌ها را در معرض سقوط به سوی حماقت و نادانی کاذب قرار می‌دهد. نلسون^۵ (۱۸۸۲-۱۹۲۷) یکی دیگر از اندیشمندان حوزه فلسفه، معتقد است که دانش‌آموزان باید قواعد منطقی و ایده‌های فلسفی را خودشان و از طریق ایده‌های شخصی خود کشف کنند یا به خاطر آورند. جان دیویی^۶، با محدود کردن فلسفه به زندگی عملی و اجتماعی و از سویی دیگر با گسترده شدن معنی آموزش و پرورش، فلسفه را بنیاد و نظریه عمومی آموزش و پرورش شمرده و معتقد است که رسالت فلسفه، تحول اجتماعی است و این تحول به وسیله آموزش و پرورش صورت می‌گیرد. دیویی بهترین روش آموزشی را به کار بردن روش پژوهشی از سوی خود دانش‌آموزان می‌داند.

1. Plato

2. Rousseau

3. Kant

4. Hegel

5. Kierkegaard

6. Condorcet

7. Nelson

در نهایت این متیو لیپمن هست که با اعتقاد راسخ به ضرورت فلسفه‌ورزی کودکان، برنامه «فلسفه برای کودکان» در جهان را پایه گذاری می‌کند. از نظر او فلسفه ویژه بزرگسالان نیست بلکه کودکان نیز می‌توانند به فلسفه به معنای فلسفیدن بپردازند و کودکان به صورت ذاتی چنین استعدادی را دارند.

لیپمن چارچوب نظری جنبش فلسفه برای کودکان را در کتاب «فلسفه در کلاس درس» تبیین کرده است. به نظر او کودکان، تشنه معنا هستند و برنامه درسی موجود نمی‌تواند این را به آن‌ها بدهد. او برنامه درسی خود را به نحوی طراحی کرده است که در نظام برنامه درسی موجود جا بگیرد و حتی بتواند جانشین آن شود و با مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن و حساب کردن تضادی نداشته باشد.

او تفکر فلسفی را به عنوان بنیادی برای همه مهارت‌ها و همه رشته‌ها در نظر می‌گیرد. به نظر او فلسفه در معنای فلسفیدن، حلقه گمشده نظام تربیتی است. او معتقد است فلسفه با شگفتی آغاز می‌شود و شگفتی با معنا ارتباط دارد و معنایابی، زیربنای تفکر را تشکیل می‌دهد. او پژوهش اجتماعی، علمی و اخلاقی را با بررسی‌های فلسفی و مقولات فلسفی یکپارچه می‌کند. (فاندی، ۱۳۹۵: ۱۲۴-۱۵۴)

البته با وجود مطالب فوق درباره جایگاه کودک در تاریخ فلسفه، می‌توان گفت فیلسوفانی که امکان فلسفه‌ورزی را برای کودکان را مردود دانسته‌اند غالباً منظور آنها فلسفه به معنای تفکر کودکان درباره اندیشه‌های پیچیده فیلسوفان بوده است. چه بسا اگر معنا و اهداف فلسفه در طرح فبک بر آنان عرضه می‌شد، مخالفتی نشان نمی‌دادند. به عبارت دیگر، اگر مخالفان فلسفه‌ورزی کودکان در عصر حاضر زندگی می‌کردند و ماهیت فبک بر آنان تشریح می‌شد ممکن بود مخالفتی با آن نداشته باشند به خصوص اگر می‌دیدند اجرای آن در نقاط مختلف جهان نتایج مثبتی به بار آورده است.

۲-۲. کودک و داستان

توجه به علاقه انسان به داستان در دوران کودکی از یک طرف و اعتقاد به تأثیر پیدایش زبان در رشد فکری کودکان از سوی دیگر که می‌تواند در قالب داستان عرضه شود، انسان‌شناسی خاصی در فبک به ظهور می‌رساند که یکی از مبانی آن محسوب می‌گردد. ما اینجا نخست به بررسی اجمالی نقش زبان در رشد تفکر انسان نزد ویگوتسکی^۱ می‌پردازیم و در ادامه نظر لیپمن را که متأثر از او می‌باشد را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

ویگوتسکی در کتاب «تفکر و زبان»^۲ در مورد ماهیت ارتباط میان تفکر و زبان، سخن می‌گوید و معتقد است که در سن حدود دو سالگی رشد تفکر و زبان با هم تلاقی می‌کنند که باعث می‌شود زبان در خدمت عقل در آید و اندیشه بر زبان جاری شود (ویگوتسکی، ۱۳۶۷: ۸۶).

لیپمن، با اذعان به وجود رابطه میان زبان و تفکر، اعتقاد ویگوتسکی را در کتاب «ناتاشا»^۳ که گفتگویی بر اساس نظریات ویگوتسکی می‌باشد، چنین ترسیم می‌کند:

«یک گفتگوی خارجی تبدیل به یک گفتگوی درونی شده و در نهایت گفتگوی درونی نیز به تفکر تبدیل می‌شود» (لیپمن، ۱۳۹۴: ۱۵۴).

همچنین وی داستان را مناسب‌ترین ابزار برای به کارگیری زبان و پیشبرد برنامه‌های فبک جهت رسیدن به مقاصد آن می‌داند زیرا معتقد است برای تهیه موضوعی قابل فهم و مخاطب پسند، متون درسی باید به شکل داستان نوشته شود (ناجی، ۱۳۹۵: ۲۵). به همین خاطر قالب برنامه درسی فبک به صورت «رمان» می‌باشد و این نتیجه انسان‌شناسی خاص فبک از نظر لیپمن می‌باشد که شرح آن گذشت. البته در نگاه برخی متفکران حوزه فبک، غیر از داستان، استفاده از ضرب‌المثل نیز عاملی تحریک‌آمیز برای تفکر، اضافه شده است (Shaw, 2008).

1. Vygotsky

2. Thought and Language

3. Natasha

۳-۲. فیک و ماهیت فردی یا اجتماعی انسان

اجرای برنامه فیک، به شیوه اجتماع پژوهشی^۱، این سؤال را مطرح می‌کند که آیا تأکید فیک بر گفتگو و اجتماع پژوهشی نشانگر دیدگاهی خاص درباره ماهیت انسان دارد؟ در تکوین شخصیت انسان، اجتماع چه نقشی دارد؟ آیا شخصیت انسان، محصول اجتماع است و خودش نمی‌تواند هویت مستقلی کسب کند؟ یا انسان هویت مستقل دارد؟ در صورت هویت مستقل داشتن انسان، اجتماع چه نقشی در شکل‌گیری هویت او دارد؟ لیپمن در اهمیت اجتماع پژوهشی و گفتگو می‌گوید:

«اغلب وقت‌ها هنگامی که افراد در گفتگویی با یکدیگر شرکت می‌کنند، به تأمل کردن، به تمرکز، به در نظر گرفتن جایگزین‌ها، به گوش دادن با دقت، به توجه دقیق به تعاریف و معانی، به تشخیص گزینه‌هایی که قبلاً به آنها فکر نشده و به طور کلی به اجرای تعداد بسیار فعالیت‌های ذهنی وادار می‌شوند که در صورت رخ ندادن مکالمه، به احتمال زیاد درگیرشان نمی‌شدند» (لیپمن، شارپ، اسکانیان، ۱۳۹۵: ۲۶).

اما آیا موارد مذکور به معنای قایل شدن به اصالت جامعه است یعنی کودکان دارای هویت و شخصیت اجتماعی می‌گردند و خودشان نمی‌توانند هویت فردی داشته باشند؟

در نگاه اول آنچه به ذهن خطور می‌کند، غلبه جمع‌گرایی در ساختار فیک است و این که فرد در چارچوبی قرار می‌گیرد که همچون اجزاء سیستم در خدمت آرمان و اهداف جمع باشد. لیپمن به عنوان بنیان‌گذار این نهضت، به میزان بسیاری، قدرت و اراده جمعی را می‌پذیرد؛ لیکن به دلیل خاستگاه غربی و عمل‌گرایانه خود، فردیت را ارج نهاده و اذعان دارد که فردیت تحت فشار و ساختار جمعیت قرار دارد، اما با این حال، فرد مغلوب جامعه نبوده و دارای حریم و شأن اختصاصی است. در حقیقت لیپمن، ساختاری اجتماعی را طراحی نموده که از دل آن فردیت تولید می‌شود؛ ولی فردیتی که فارغ از خودخواهی و خودنگری بوده و در تعامل با جمع هویت می‌یابد (مرعشی، چراغیان، صفایی مقدم، ولوی، ۱۳۹۷).

پس با تأمل در نقش «اجتماع پژوهشی» در فیک می‌توان گفت که کودکان در قالب گفتگوی جمعی می‌خواهند «تفکر برای خود» و رسیدن به استقلال فکری را هم تجربه کنند و در این زمینه رشد کنند. پس «اجتماع پژوهشی» به معنای اصالت جامعه و اعتباری بودن افراد نیست بلکه افراد از طریق پژوهش و تحقیق به صورت اجتماعی به رشد فکری فردی می‌رسند نه اینکه هویت فردی آنها در اجتماع مضمحل شود. پس هویت و شخصیت انسان در فیک، حالت پویا و متحول دارد ولی اصالت خود را از دست نمی‌دهد و در تعامل با دیگران متکامل می‌گردد.

۳. معرفت‌شناسی فیک

در برنامه «فلسفه برای کودکان» به لحاظ اینکه مستقیماً درباره مبانی معرفت بحث نمی‌شود، ما با توجه به ماهیت طرح و برنامه فیک از نظر لیپمن میتوانیم پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی آن را به دست آوریم. طرح بحث ما در راستای مسائلی معرفت‌شناسی خواهد بود که ذیلاً بیان می‌شود و معمولاً از مسایل مهم این شاخه از فلسفه می‌باشد و سعی خواهیم کرد بر اساس نظرات و آثار تألیفی لیپمن، اصول و پیش‌فرض‌های او را در برنامه فیک، درباره این سؤالات به دست آوریم:

- آیا اصولاً معرفت امکان‌پذیر است؟
- معرفت در فیک چه تعریفی دارد؟ ملاک معرفت چیست؟ و محدوده آن تا کجاست؟
- منابع و روش‌های معرفت کدامند؟
- جایگاه منطق در معرفت‌شناسی فیک کجاست؟
- آیا فیک به نسبی‌گرایی می‌انجامد؟

۳-۱. امکان معرفت

از آنجا که هدف اصلی فیک از نظر لیپمن کمک به کودکان در آموختن تفکر برای خود است (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۵: ۶۲) و تفکر شامل تعریف و استدلال می‌باشد پس وجود استدلال و تعریف در فیک مفروض گرفته شده است. «تعریف»^۲ فراهم آمده از

^۱. Community of Inquiry

^۲. Definition

تصورات معلوم و «استدلال» متشکل از تصدیقات معلوم می‌باشد. پس تصورات و تصدیقات که از اقسام علم و شناخت محسوب می‌شوند. از مفروضات فبک می‌باشد بنابراین وجود معرفت و امکان آن از پیش فرض‌های فبک می‌باشد. برنامه فلسفه برای کودکان، سعی دارد تا با فراهم آوردن فرصت‌های تأمل بخش و چالشی زمینه فلسفه‌ورزی کودکان را فراهم سازد و به طوری که آن‌ها خودشان در مورد مسئله فلسفی چالش برانگیز با یکدیگر گفت و گو کنند و به معرفت دست یابند (یاری دهنوی، ۱۳۹۴: ۷۵). بنابر این، امکان معرفت از پیش فرض‌های بنیادی، برنامه فلسفه برای کودکان می‌باشد.

۲-۳. تعریف، ملاک و محدوده معرفت^۱

غالباً معرفت را به «باور صادق موجه» تعریف کرده‌اند، با دقت در ماهیت و برنامه‌های فبک از نظر لیپمن می‌توان دریافت که منظور او از «معرفت» همین معنا از معرفت می‌باشد. یعنی کودکان با برنامه‌های فبک می‌خواهند باورهای خود را در اجتماع کلاسی مورد بحث قرار دهند و توجیهات آنها را بیابند و به درستی یا نادرستی آن پی ببرند و در صورت نیاز به اصلاح، آنها را تصحیح نمایند و در حقیقت می‌خواهند به «باور صادق موجه» برسند. لیپمن می‌گوید:

«تفکر برای خود به تمرکز بسیار زیاد بر علایق و نگرش‌های کودک دلالت دارد، که پیش شرط ارائه فلسفه به کودکان به شیوه‌ای جذاب است. این کار فرد را قادر می‌کند که باورهای خود را شناخته و دلایل موجهی برای توجیه آنها بیابد، نتایج مفروضاتش را دریابد، دیدگاه ذهنی خود را به جهان شکل دهد، به [درکی] روشن از ارزش‌هایش و روش‌های مشخص تفسیر تجاربش دست یابد» (لیپمن، شارپ، اسکانیان، ۱۳۹۵: ۴۹).

قبل از تعیین موضع فبک درباره ملاک و محدوده معرفت، باید توجه کنیم که ما در این مسائل و در مشخص کردن ملاک معرفت، به دنبال این هستیم که «آیا می‌دانیم یا نه؟» و در تعیین قلمرو و محدوده معرفت در پی این هستیم که «چه می‌دانیم؟» که گاهی با پاسخ به سؤال مربوط به ملاک معرفت به پاسخ به سؤال مرتبط با محدوده معرفت هم می‌رسیم یا بالعکس، پاسخ به سؤال مربوط به محدوده معرفت، ما را به پاسخ سؤال ملاک معرفت رهنمون می‌شود (چیز ولیم، ۱۳۷۸).

کودکان در برنامه فبک به وسیله تجربه^۲ و تعقل^۳ و با مطالعه و تأمل در منابع درسی و به شیوه اجتماع پژوهشی، مجموعه‌ای از معارف را درباره جهان پیرامون به دست می‌آورند و آن را در تقویت مهارت تفکر و خردورزی و نیل به مقاصد فبک به کار می‌گیرند. با تأمل در این برنامه می‌بینیم که تحقق فبک و رسیدن به مقاصد آن، بدون ارتباط با جهان و معرفت به آن، امکان پذیر نیست. پس روشن می‌شود که امکان چنین ارتباط و «دانستن» نسبت به جهان، فرض گرفته شده است که به وسیله تجربه و تعقل این معرفت به دست می‌آید. اگر چنین فرضی نبود، کل طرح فبک محقق نمی‌شد. پس با این توضیح مسأله ملاک معرفت مشخص می‌شود و پاسخ سؤال «آیا می‌دانیم یا نه؟» مثبت است و بدون دانستن، برنامه فبک تحقق نمی‌یابد.

حال با تعیین «ملاک معرفت» در فبک، می‌توان درباره «محدوده معرفت» سخن بگوییم و به سوال «چه می‌دانیم؟» پاسخ دهیم. در طرح «فلسفه برای کودکان» با استفاده از ابزار تجربه و تعقل، با جهان ارتباط برقرار می‌شود بنا بر این دامنه و گستره معرفت تا جایی گسترش می‌یابد که در تیررس تجربه انسان درباره جهان پیرامون باشد. همچنین مسائلی خواهد بود که امکان تعقل و خردورزی درباره آنها وجود دارد. با توجه به اینکه لیپمن، ابعاد تجربه را شامل زیبایی‌شناسی، اخلاقی، اجتماعی و مذهبی می‌داند (lipman, 1981). بنابراین، قلمرو و محدوده شناخت در برنامه فبک از نظر لیپمن، شامل موضوعات زیبایی‌شناسی، اخلاقی، اجتماعی و مذهبی خواهد بود که کودکان با تجربه و تعاملی که با محیط اطراف خود و دیگران دارند، با روش تعقلی و استدلالی که از آن بهره می‌گیرند، می‌خواهند در این محدوده و قلمرو به معرفت دست پیدا کنند.

1. Reasoning

2. Knowledge

2. Experience

4. Reason

۳-۳. منبع و روش معرفت

لیپمن، در تشریح ماهیت برنامه فبک به این مطلب اشاره می‌کند که کودکان در برنامه فبک باید به صورت جستجو یک جستجوگر فعال و پرسشگر مداوم باشند و به طور مداوم نسبت به روابط و اختلافات که تاکنون درک نشده، هوشیار باشند و دائماً آماده مقایسه، تجزیه و تحلیل، فرضیه، آزمایش، مشاهده و اندازه‌گیری باشند. (Lipman, 1988).

همین طور که مشاهده می‌کنیم، لیپمن با ذکر آزمایش، مشاهده و اندازه‌گیری، به روش «تجربه» و با ذکر مقایسه، تجزیه و تحلیل و فرضیه به روش «تعقل» اشاره دارد و آنها را معتبر می‌داند.

حال این سؤال مطرح است که چگونه و به چه معنا برای شناخت این جهان از «تجربه و تعقل» بهره گرفته می‌شود؟ تجربه و تعقل منبع معرفت هستند یا روش معرفت؟

با مراجعه به تاریخ فلسفه به ویژه فلسفه عصر جدید می‌بینیم فیلسوفان به دو گروه «عقل‌گرا»^۱ و «تجربه‌گرا»^۲ تقسیم شده‌اند. عقل‌گرایان معتقدند که انسان بدون نیاز به حس و تجربه، یک دسته مفاهیم عقلی را نزد خود دارد و مستقلاً بدون نیاز به تجربه، آنها را می‌فهمد. مثلاً «دکارت»^۳ فیلسوف فرانسوی از جمله این فیلسوفان است. تجربه‌گرایان مخالف این رویکرد هستند یعنی معتقدند که ذهن انسان همانند لوح نانوخته‌ای است که به قلم حس و تجربه، نوشته‌ای بر آن نوشته می‌شود و قبل از آن فاقد هر گونه نقشی است.

حال در برنامه فبک لیپمن، گرایش به کدام جهت است؟ آیا لیپمن به «عقل‌گرایی» گرایش دارد یا اینکه «تجربه‌گرا» می‌باشد؟ در برنامه فبک که تکیه بر تقویت استدلال و خردورزی است، چه ارتباطی با جریان عقل‌گرایی یا تجربه‌گرایی فلسفه غرب دارد؟ در پاسخ به این سؤالات باید توجه داشت که مفهوم «عقل‌گرایی» با مفهوم «تقویت قدرت تعقل» متفاوت است اما در عین حال می‌توان به نوعی ارتباط را میان آنها تصور کرد.

در پاسخ به این سؤالات باید توجه داشت که مفهوم «عقل‌گرایی» با مفهوم «تقویت قدرت تعقل» متفاوت است اما در عین حال می‌توان به نوعی ارتباط را میان آنها تصور کرد.

پس معنای عقل‌گرایی در فبک با معنای آن در جریان تاریخ فلسفه غرب متفاوت است، عقل‌گرایی در جریان تفکر فیلسوفان عقل‌گرا به عنوان منبع شناخت مطرح است یعنی انسان می‌تواند با توجه به این منبع، و معلومات حاصل از آن، به آگاهی خودش بیفزاید و احیاناً با تجزیه و ترکیب آن مفاهیم عقلی به معلومات جدید علم پیدا کند ولی در طرح فبک که لیپمن پایه گذار آن است، عقل به عنوان «ابزار» شناخت مطرح است که کودکان هم می‌توانند با استفاده از آن، به شناخت برسند و در توانمندی و تقویت آن نقش ایفا کنند و اصولاً اهداف اساسی فبک در همین راستا می‌باشد.

اما درباره نظریه تجربه‌گرایان که ذهن را همانند لوح سفیدی محسوب می‌کنند که قبل از تجربه، فاقد هر گونه نقشی است و صرفاً با تجربه و حس واجد معلوماتی می‌شود، باید گفت که در طرح فبک لیپمن، «تجربه» نقش مهمی در آشنایی و شناخت کودکان از جهان دارد اما مفهوم تجربه نزد لیپمن با آنچه تجربه‌گرایان از آن تصور می‌کنند، متفاوت است یعنی تجربه نزد تجربه‌گرایان همان چیزی است انسان با حواس و مشاهدات خود از جهان دارد و همان «مشاهدات» مبنای شناخت ما محسوب می‌شوند و آنچه از تیررس تجربه بیرون باشد، نمی‌تواند جزء قلمرو علم واقع شود. اما مفهوم تجربه در فبک، مقداری با مفهوم مذکور متفاوت است یعنی تجربه شامل مواجهه کلی انسان با جهان است و این تجربه شامل آگاهی‌هایی هم می‌شوند که از اجتماع و دیگران می‌آموزند. همین گستردگی مفهوم «تجربه» در فبک، منشأ اتهام فبک به نسبی‌گرایی هم شده است یعنی به لحاظ اینکه که انسان در تعامل با جهان با تجربیات مختلفی روبه روست و همین امر باعث می‌شود که تصور رسیدن به حقیقت واحد غیرممکن به نظر برسد که البته بعداً بیشتر در این مورد بحث خواهد شد.

با توجه به اصل «تفکر و خردورزی» در فبک، سایر عوامل مهم در تحقق فبک مانند «معلم» در نقش کمک کننده به تحقق بهتر تفکر و تأمل قرار می‌گیرد نه القا کننده عقیده خاص (لیپمن، شارپ، اسکانیان، ۱۳۹۵: ۶۸).

1. Rationalism

2. Empiricism

3. Descartes

۴-۳. جایگاه منطق در فلسفه برای کودکان^۱

معمولاً منطق را به وسیله‌ای تعریف می‌کنند که قواعد تفکر و درست اندیشیدن را بیان می‌کند که در صورت رعایت آن قواعد و قوانین، فکر ما از خطا مصون خواهد بود. فبک هم به لحاظ اینکه به قدرت خردورزی و تفکر کودکان باور دارد و بر اساس آن بنا شده است و هدف آن، معطوف به «تقویت استدلال» کودکان است، در مقام مقایسه و فهم رابطه هدف منطق با هدف فبک می‌بینیم رعایت قواعد منطقی باعث تقویت قدرت استدلال است زیرا استدلال در صورتی قوت پیدا می‌کند که طبق قواعد منطقی باشد. پس تصور دستیابی به اهداف فبک، از جمله تفکر انتقادی بدون به کارگیری منطق ممکن نیست. متیو لیپمن در مقاله‌ای به همین نکته اشاره می‌کند و تقویت روحیه منطقی و معرفت‌شناختی را از عوامل بهبود تفکر انتقادی دانش‌آموزان تلقی می‌کند (Lipman, 1995: 61).

اما مسئله‌ای که باید در اینجا مورد توجه واقع شود این است که منطق به چه معنا و چگونه در فبک به کار گرفته می‌شود؟ لیپمن در کتاب «فلسفه در کلاس درس» می‌گوید:

«منطق در فلسفه برای کودکان سه معنا دارد به معنای «منطق صوری» شامل قوانینی است که بر ساختار جملات و روابط آنها حکم فرماست، به معنی «دلیل آوردن» است که جستجو و ارزیابی دلایل برای آنچه گفته شده یا انجام شده است شامل می‌شود. در نهایت، منطق به معنای «عملکرد عقلانی» است و با معیارهای رفتار معقول مرتبط است. هر یک از این موضوعات به گونه متفاوتی در فلسفه برای کودکان بکار گرفته می‌شوند» (لیپمن، شارپ، اسکانیان، ۱۳۹۵: ۱۵۳).

بنابر این، بر اساس نظر لیپمن، منطق مورد استفاده در فبک به سه معنا در نظر گرفته شده است: «منطق صوری»،^۲ «رویکرد دلایل خوب»^۳ و «عملکرد عقلانی»^۴.

۵-۳. فبک و نسبی‌گرایی

یکی از مسائل مهم در حوزه معرفت‌شناسی، مسأله مطلق یا نسبی بودن معرفت می‌باشد. ما در اینجا به دنبال بررسی این هستیم که آیا کودکان در حلقه‌های کند و کاو، بالاخره به معرفت پایدار و مطلق می‌رسند؟ یا ذات این برنامه، حقیقت مطلق را بر نمی‌تابد؟ از آنجا که در برنامه فبک، بی‌طرفی به مکاتب فلسفی، و عدم تلقین باور خاص از پیش‌فرض‌های اساسی فبک تلقی می‌شوند، پس چنین به نظر می‌رسد که با وجود دیدگاه‌های مختلف، رسیدن به باور مشترک و مطلق، ذاتاً غیرممکن باشد. بنابر این یک اعتقاد می‌تواند این باشد که معرفت در فبک نسبی است و رسیدن به شناخت پایدار در آن ممکن نیست. از طرف دیگر، یک باور این می‌تواند باشد که اگر به نسبی‌گرایی فبک معتقد باشیم، مقصد این برنامه، مغشوش می‌شود. در نهایت کودکان بدون دستیابی به معرفت ثابت رها می‌شوند. همین مسأله باعث شده است که برخی در مقام دفاع از فبک به نوعی معرفت مطلق حداقلی در فبک قائل شوند. یک نظر درباره تفاوت «نسبی‌گرایی» با آنچه در فبک دنبال می‌شود، این است که:

«این که باورهای کنونی ما ممکن است کاذب باشند، باوری است که اغلب فلاسفه در طول تاریخ داشته‌اند. کدام فیلسوف بوده که حرف خود را حرف آخر دانسته و معتقد شده باشد که از تمامی مشکلات عالم گشوده است؟ این که ما نمی‌دانیم به سوی چه حقیقتی حرکت می‌کنیم یا به چه حقیقتی دست می‌یابیم متفاوت است از این که بگوییم هیچ حقیقتی نیست یا بگوییم هر کس هر چه می‌گوید همان حقیقت است... لذا اندیشیدن به طریقی که راه را برای گزینه‌های تازه و راه‌های نو باز بگذارد لزوماً به معنای نسبی‌گرایی نیست. باید بپذیریم که باورهای کنونی ما ممکن است کاذب باشند. یا ممکن است در آینده دلایلی به دست آید که مجبور شویم در آن‌ها تجدید نظر کنیم. اما فقدان یقین مستلزم فقدان حقیقت نیست. این

¹. Logic

². Formal logic

³. The Good Reasons Approach

⁴. Acting Rationally

⁵. Relativism

واقعیت که باورهای ما ممکن است کاذب باشند مستلزم این نیست که باورهای ما کاذب‌اند» (کریمی، ۱۳۸۹: ۱۸).

همان طور که قبلاً بیان شد برخی نظرشان بر این است که یکی از مبانی فلسفی الگوی تفکر انتقادی لیپمن، نسبی‌گرایی می‌باشد. این مبنا با اصل «زمینه‌گرایی» به عنوان یکی دیگر از مبانی فلسفی تفکر انتقادی لیپمن در ارتباط است؛ زیرا زمینه‌گرایی به ویژگی اختصاصی موقعیت‌ها اشاره دارد و نسبی‌گرایی حکایت از آن دارد که موقعیت منحصر به فرد، از دیدگاه افراد مختلف نیز به صورت‌های مختلف نگریسته می‌شود و در توجیه این نظریه نسبی‌گرایی، به اینکه از نظر لیپمن، پژوهش در موقعیت اتفاق می‌افتد و یک موقعیت کل در هم تنیده است که در نوع خود بی‌همتا و غیرقابل تجزیه است، استناد شده است (جهانی، ۱۳۸۱: ۴۷). نهایتاً در مقام داوری می‌توان گفت که در نظریه نسبی‌گرایی، امکان تحقق معرفت مطلق وجود ندارد و به نسبت افراد، حقیقت وجود دارد ولی چنین چیزی در فبک مفروض نیست، بلکه در این برنامه سعی می‌شود تا به دیدگاه مشترک برسند و اختلاف آنها به اختلاف میان اندیشمندان در حوزه‌های مختلف علوم شباهت دارد و به معنای نسبی‌گرایی مصطلح نیست.

نتیجه‌گیری

طرح «فلسفه برای کودکان»، برنامه‌ای تحول‌آفرین در حوزه تعلیم و تربیت در سطح جهان می‌باشد که توسط متیو لیپمن بنیانگذاری شده است. این طرح، دارای ریشه‌های تاریخی و در بستر فلسفه پراگماتیسم به ویژه اندیشه‌های فلسفی جان دیویی شکل گرفته است. البته این برنامه از سایر حوزه‌های معرفتی به ویژه روانشناسی و بالاختص تفکرات ویگوتسکی، روان‌شناس روسی هم متأثر بوده است. با تحقیقی که در این مقاله درباره مبانی فلسفی این طرح از نظر لیپمن انجام گرفت، نتایج زیر به دست آمد:

«هستی‌شناسی» در فبک، صورت رئالیستی دارد زیرا کودکان دارای استعداد فهم معنا و دنبال کشف معنادارای جهان هستند پس پیش فرض آنان، وجود عالمی واقعی و مستقل از ذهن آنهاست. البته جهانی که کودکان می‌شناسند، متغیر و متکامل می‌باشد و با تجربه و تعامل با محیط تغییر می‌یابد و متکامل‌تر و گسترده‌تر می‌گردد. هرچند در آثار لیپمن به جهان طبیعت بیشتر توجه شده است اما در ذات و ماهیت فبک، ظرفیت توجه و کشف عوامل دیگر هم وجود دارد زیرا کودکان در پژوهش و تحقیق و سوال کردن، آزاد هستند و امکان طرح مسائل مربوط به عوامل دیگر غیر از عالم طبیعت و به تبع آن کشف حقایق از آنها وجود دارد.

«انسان‌شناسی» فبک بر محور «کودک» و بر استعداد خردورزی او، کاربرد زبان در تفکر و بهره‌گیری از ظرفیت قالب داستان و امکان رشد فکری کودکان در قالب اجتماع پژوهشی می‌باشد و همچنین متأثر از نظریات روانشناختی روانشناسان متأخر به ویژه ویگوتسکی روسی می‌باشد بنابر این انسان‌شناسی فبک متفاوت با مسائل مابعدالطبیعی و علم النفس فلسفی است که معمولاً در میان فیلسوفان بوده است.

«معرفت‌شناسی» فبک، معرفت را امری ممکن می‌داند زیرا از پیش فرض‌های اساسی شکل‌گیری فبک می‌باشد چون همه فعالیت‌های برنامه فبک در جهت نیل به معرفت و شناخت جهت تقویت قدرت استدلال و خردورزی می‌باشد. بنابر این امکان معرفت مفروض گرفته شده است و برای رسیدن به معرفت از ابزار تجربه و تعقل و قالب داستان بهره گرفته می‌شود. برنامه فبک در راستای دستیابی به معرفت، از قواعد منطقی برای تفکر صحیح و تشویق کودکان به اعمال عاقلانه در زندگی استفاده می‌کند. اختلاف نظر و تکرار آرا در تفکرات کودکان در برنامه فبک، همانند گوناگونی نظرات در سایر حوزه‌های علوم است و با نسبی‌گرایی در معرفت متفاوت است.

منابع

- افشردی، مهنا. (۱۳۹۳). بررسی مبانی معرفتی برنامه «فلسفه برای کودکان» با توجه به رویکرد لیپمن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده الهیات و معارف اسلامی.
- اشرفی، عزیزه. (۱۳۹۴). بررسی داستان‌ها و جایگاه آن‌ها در برنامه فلسفه برای کودکان با تاکید بر دیدگاه لیپمن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۹۴). فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- پیاژه، ژان؛ اینهلدر، باربل. (۱۳۹۴). *روان‌شناسی کودک*، ترجمه زینت توفیق، چاپ سیزدهم، تهران: نشر نی.
- جبل‌عاملی، روشانی، زهرا؛ یوسفی، علیرضا؛ قائدی، یحیی؛ کشتی‌آرای، نرگس. (۱۳۹۴). تبیین مبانی فلسفی (معرفت‌شناسی) آموزش فلسفه برای کودکان در ایران، *نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۴۶(۱-۹).
- چیزولم، رودریک. (۱۳۷۸). مسأله ملاک در معرفت‌شناسی، ترجمه مسعود صادقی، *فصلنامه تردید*. شماره ۲.
- ستاری، علی. (۱۳۹۱). نقد و بررسی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه، *تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۶(۳): ۸۳-۱۰۶.
- ستاری، علی. (۱۳۹۳). *فلسفه برای کودکان*. چاپ اول، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شیخی، فرشته؛ ساجدی، ابوالفضل؛ شیخی، لیلا. (۱۳۹۹). برنامه فلسفه برای کودکان؛ تبیین و بررسی دیدگاه لیپمن با نگاهی به آموزه‌های حکمت اسلامی، *معرفت فلسفی*، ۱۷(۶۷): ۸۷-۱۰۴.
- صدر، فاطمه. (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیپمن درباره اهداف تعلیم و تربیت، *تربیت اسلامی*، ۱۴(۲۸): ۷۵-۹۴.
- عسکری، سمانه. (۱۳۹۴). نگاهی نقادانه به کتاب نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان، *نشریه نقد کتاب کلام فلسفه عرفان*، ۲(۷-۸): ۱۰۵-۱۲۰.
- قائدی، یحیی. (۱۳۹۵). *مبانی نظری فلسفه برای کودکان*. چاپ اول، تهران: مرآت.
- کاپلستون، فردریک. (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه (یونان و روم)*. ج ۱، ترجمه سید جلال‌الدین مجتبیوی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی و انتشارات سروش.
- کریمی، روح‌الله. (۱۳۸۹). آیا فلسفه برای کودکان به نسیب‌گرایی می‌انجامد؟ *مجله تفکر و کودک*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۱۹-۱۰۱: (۲)
- لیپمن، متیو. (۱۳۹۴). *ناتاشا: گفت و گویی بر مبنای نظریه ویگوتسکی*. ترجمه به همراه مقدمه تفصیلی: مهرنوش هدایتی، چاپ اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو؛ شارپ، مارگارت آن؛ اسکانبیان، فردریک س. (۱۳۹۵). *فلسفه در کلاس درس*. ترجمه محمد زهیر و خسرو باقری نوع‌پرست. چاپ اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرتضوی اصل، رحمان. (۱۳۹۱). بررسی الگوی لیپمن در زمینه آموزش فلسفه به کودکان و استخراج دلالت‌های آن در تربیت شناختی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران*.
- مرعشی، سیدمنصور؛ چراغیان، جعفر؛ صفایی مقدم، مسعود؛ ولوی، پروانه. (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۶): ۱۸۶-۱۴۹.
- مقری، نواب. (۱۳۹۳). آیا برنامه «فلسفه برای کودکان» طرحی خنثی و عاری از پیش‌فرض است؟ *نشریه فلسفه و کودک*، ۴(۱۲): ۲۲-۱۱.
- ناجی، سعید. (۱۳۹۲). *کودک فیلسوف / لیلا*. چاپ دوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید. (۱۳۹۵). *کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*. ج ۱. چاپ چهارم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۷). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ بیست و دوم، تهران: انتشارات طهوری.
- ویگوتسکی، لوسیمونوویچ. (۱۳۶۷). *تفکر و زبان*، ترجمه بهروز عزبدفتری. چاپ اول. تبریز: انتشارات نیما.
- یاری دهنوی، مراد. (۱۳۹۴). *درآمدی بر فلسفه برای کودکان*، تهران. چاپ اول، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

References

- Afshordi, Mohanna. (2015). A Study of the Epistemological Foundations of the "Philosophy for Children" Program According to Lippmann's Approach, *Master Thesis Al-Zahra University*. (in Persian)

- Ashrafi, Azizeh. (2015). A Study of Stories and Their Place in the Philosophy Program for Children with Emphasis on Lippmann's Perspective, *Master Thesis Islamic Central Tehran Branch Azad University*. (in Persian)
- Askari, Samaneh. (2015). A Critical Look at the Book of Critique of the Philosophical Foundations of Philosophy for Children, *Journal of Wisdom Book Review*, 2(7-8): 105-120. (in Persian)
- Bagheri Noeparast, Khosrow. (2015). *P4C in the Beam: A Critical Look at the Philosophy of Islamic Education*, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (in Persian)
- Chisholm, Roderick. (2000). The Problem of Criteria in Epistemology, translated by Masoud Sadeghi. *Tardid Quarterly*. No. 2. (in Persian)
- Copleston, Frederick. (2002). *History of Philosophy (Greece and Rome)*. Vol. 1, translated by Seyed Jalaluddin Mojtavavi. Tehran: Scientific and Cultural Publications and Soroush Publications. (in Persian)
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Jabal Ameli Foroushani, Zahra; Youdefi, Alireza; Qaedi, Yahya; Keshti Aray, Narges. (2015). Explaining the Philosophical Foundations (Epistemology) of Teaching Philosophy to Children in Iran, *Journal of Curriculum Planning Research*, 12(46): 1-9. (in Persian)
- Jahani, Jafar. (2002). Critique of the Philosophical Foundations of Matthew Lippmann's Educational Model of Critical Thinking, *Al-Zahra University Humanities Quarterly*, 12(42). (in Persian)
- Karimi, Ruhollah. (2011). Does Philosophy Lead to Relativism for Children? *Thinking and Child Journal of Institute of Humanities and Cultural Studies*. 1(2): 119-101. (in Persian)
- Lipman, M. (1981). Developing philosophies of childhood thinking, *The journal of philosophy for children*, 2(3-4).
- Lipman, M. (1988). Philosophy for Children and Critical Thinking, *The Journal of Philosophy for Children-pdcnet.org*
- Lipman, M. (1995). Moral Education higher – order Thinking and Ophilosophy for children. *Early Child Development and Care*. Vol. 107.
- Lipman, M. (1998). *On Children's Philosophical Style Metaphilosophy*. 17(3-4).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge Univ. Press.
- Lipman, Matthew. (2016). *Natasha: Conversation based on Vygotsky's Theory*. Translated with a detailed introduction: Mehrnoosh Hedayati, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies, 1st Edition (in Persian)
- Lipman, Matthew; Sharp, Margaret Ann; Oskanian, Frederick S. (2017). *Philosophy in the classroom*. Translated by Mohammad Zuhair Bagheri Noedoust. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies, 1st Edition. (in Persian)
- Marashi, Seyed Mansour; Cheraghian, Jafar; Safaie Moghaddam, Masoud; Valavi, Parvaneh. (2019). Comparative Study of Social Thinking in the Thought of Allameh Tabatabai and Lipman and Extracting Its Implications in the Philosophy Education Program for Children, *Practical Issues of Islamic Education*. 3(6): 186-194. (in Persian)
- Mortazavi Asl, Rahman. (2012). Studying Lippman's Model in Teaching Philosophy to Children and Extracting Its Implications in Cognitive Education, *Master Thesis Payame Noor University of Tehran*, Faculty of Humanities. (in Persian)
- Muqarrabi, Nawwab. (2015). Is the Philosophy Program for Children a Neutral and Default Plan? *Journal of Philosophy and Children*, 4(12): 11-22. (in Persian)
- Naji, Saeed. (2014). *Child Philosopher / Leila*. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies, Second Edition. (in Persian)
- Naji, Saeed. (2017). *Philosophical Digging for Kids*. Vol.1. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies, 4th Edition (in Persian)
- Naqibzadeh, Mir AbdulHussein. (2009). *A Look at the Philosophy of Education*. Tehran: Tahoori Publications, 22nd edition (in Persian)

- Piaget, Jean; Inhelder, Barbell. (2016). *Child Psychology*, Translated by Zinat Tawfiq (electronic version). Tehran: Publishing, 13th edition (in Persian)
- Qaedi, Yahya. (2017). *Theoretical Foundations of Philosophy for Children*. Tehran: Meraat, first edition (in Persian)
- Sadr, Fatemeh. (2019). Comparative Study of Shahid Motahari's Point of View with Matthew Lippman's Point of View on the Goals of Education, *Journal of Islamic Education*, 14(28): 75-94. (in Persian)
- Sattari, Ali. (2012). Review and Critique of the P4C from the Perspective of Transcendent Wisdom, *Thought and Child*, Institute of Humanities and Cultural Studies, 3(2): 1 -26. (in Persian)
- Shaw, R. (2008). *Philosophy in the Classroom*. Routledge
- Sattari, Ali. (2015). *Philosophy for Children*. Qom: Research Center and University, 1st edition. (in Persian)
- Vansieleghem, N.; Kennedy, D. (2011). What is philosophy of education? *Journal of philosophy of Education*. 45(2).
- Sheikhi, Fereshteh; Sajedi, Abolfazl; Sheikhi, Leila. (2020). Philosophy Program for Children; Explaining and Examining Lippmann's View with a Look at the Teachings of Islamic Wisdom, *Philosophical Knowledge*, 17(67): 87-104. (in Persian)
- Vygotsky, Lusimonovich. (1989). *Thinking and Language*, translated by Behrooz Azabdaftari. 1st Edition. Tabriz: Nima Publications. (in Persian)
- Yari Dehnavi, Murad. (2016). *An Introduction to Philosophy for Children*, Tehran. Institute of Humanities and Cultural Studies, 1st Edition. (in Persian)