

بررسی مفهوم و نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش متیولیپمن

علی ستاری^۱

چکیده

فلسفه نزد متیولیپمن رویکرد معنایی نسبتاً تازه‌ای به خود گرفته و نقش ویژه‌ای را در حیطه فلسفه کاربردی در تعلیم و تربیت در مدارس و برای کودکان ایفا می‌کند. فلسفه در «فلسفه برای کودکان» به مثابه «روش تفکر» به کار رفته و نقش آن آشنا کردن کودکان با مهارت‌های فهم، مانند استدلال، قضاوت صحیح، و کسب مهارت تعامل اجتماعی از راه تحلیل مفاهیم زبان عادی برای حل مسایل زندگی روزمره است. لیپمن، به پیروی از الگوی سقراطی تفکر نقاد، همراه با چاشنی‌هایی که از فلسفه عمل‌گرایی، فلسفه تحلیل زبانی، روان‌شناسی شناختی و اجتماعی دریافت داشته، روشی از فلسفیدن را برای کودکان پی‌ریزی کرده که از دیدگاه فلسفه تعلیم و تربیت در نوع خود بدیع بوده و نتایج مهمی در پی دارد. در این مقاله ضمن اشاره به تأثیرپذیری‌های لیپمن از دیگر فیلسوفان، دیدگاه وی را در این زمینه تبیین می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: فلسفه، فلسفه برای کودکان، فلسفه با کودکان، اجتماع پژوهشی،
متیولیپمن.

مقدمه

وقتی سخن از «فلسفه برای کودکان» به میان می‌آید، ذهن با پرسش‌هایی مواجه می‌شود که حاکی از ابهام‌هایی در این تعبیر است. اینکه فلسفه چیست؟ و منظور ما از فلسفه برای کودکان کدام است؟ آیا کودک همان کار فیلسوف مکتب ایدئالیسم، رئالیسم و فلسفه عمل‌گرایی را انجام خواهد داد؟ و یا فیلسوفی طبیعت‌گرا خواهد شد؟ و 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، ارسطو و کانت عمل کنند. در این مقاله سعی شده علاوه بر روشن ساختن ابعاد معنای فلسفه در «فلسفه برای کودکان»، همان‌گونه که واضح مفهوم فلسفه برای کودکان، یعنی متیو لیپمن، مد نظر داشته، نقش و جایگاه فلسفه در «فلسفه برای کودکان» تعیین گردد و پیامدهای احتمالی آن بازگو شود.

۱. بیان مسئله

با توجه به مقدمه‌ای که بیان شد، مسئله‌ای که وجود دارد این است که معلوم نیست مفهوم فلسفه در «فلسفه برای کودکان» در میان معانی مختلفی که از فلسفه تاکنون ذکر شده و با توجه به روش متیو لیپمن چیست؟ لیپمن، به عنوان پایه‌گذار مفهوم فلسفه برای کودکان، چه قصدی از به کار بردن این اصطلاح در فلسفه دارد؟ از سوی دیگر، معلوم نیست جایگاه و نقش فلسفه برای کودکان در میدان فلسفه چیست؟

۲. پیشینه موضوع

به زعم کاپلستون، کار سوفسطاییان سزاوار محکومیت قطعی نیست. (کاپلستون، ۱۳۶۲، ج ۱، ص ۱۲۲) زیرا آنها توانسته‌اند زمینه‌ساز توجه جوانان به تفکر انتقادی و فلسفی باشند. سقراط (۳۴۸-۴۲۴ ق. م) در مقابل سوفسطاییان و با استفاده از شیوه دیالکتیک در میان جوانان به دنبال کشف حقیقت بود. (همان، ص ۱۵۳)

افلاطون (۳۴۶-۴۲۷ ق. م) مخالف آشکار فلسفه برای کودکان است. وی در جایی می‌گوید:

در حال حاضر کسانی به تحصیل فلسفه می‌پردازند که هنوز دوره طفولیت آنها پایان نیافته است. اینان به تحصیل فلسفه مشغول می‌شوند و آنگاه که به

بررسی مفهوم و نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش تیمسین

دشوارترین قسمت آن، یعنی مناظره، برمی‌خورند از آن دست می‌کشند ... اینان اشتغال به فلسفه را یک امر تفریحی تلقی می‌کنند. (افلاطون، ۱۳۷۸، ص ۴۹۸)

ارسطو (۳۲۲-۳۸۴ ق. م.) معتقد است از سن ۲۱ سالگی به بعد باید به کودکان فلسفه و علوم تجربی آموخت. (مایر، ۱۳۷۴، ص ۱۵۲) بنابراین، ارسطو نیز، مانند استاد خویش، آموزش فلسفه را از سن ۲۱ سالگی، یعنی سنین جوانی، تجویز می‌کند.

در بین قوم یهود، اصولاً شریعت یهود بر تعبد تکیه دارد. لذا تحقیق و پژوهش برای آنها مهم نیست، بلکه "عمل" مهم است. (ایروانی، ۱۳۸۳، ص ۴۶) در مسیحیت روش آموزشی بر وعظ و تبلیغ استوار است. وعظ و تبلیغ به دستور زبان، منطق و معانی و بیان نیازمند است. لذا آموزش مواد هفت‌گانه^۱ در محور فعالیت‌های تربیتی مسیحیت قرار می‌گیرد. به طور کلی، سطح آموزش در مسیحیت تا اندازه‌ای سفارش شده که بتوان با استفاده از دانش‌های هفت‌گانه به فهم مسایل دین مسیحیت و نه بیش از آن نائل شد.

در میان مسلمانان، ابن طفیل در کتاب *حی بن یقظان* در ساده‌سازی فلسفه تلاش‌هایی داشت. (ابن طفیل، ۱۳۸۱) اما وی بیشتر به ساده‌سازی فلسفه کمک کرد و نشانه‌ای از تلاش برای آموزش فلسفه به کودکان در اثر او دیده نمی‌شود.

در دور رنسانس حتی با ظهور اومانیزم تا قرن‌ها فکر آموزش فلسفه به کودکان به اذهان مریبان و صاحب‌نظران تربیتی خطور نکرد. روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) با وجود اینکه رهبر نهضت کودک‌مداری است، اما کودک را در زمینه‌ای که با طبیعت کودک سازگار است دوست دارد. بنابراین، روسو سعی نمی‌کند کودک را به سمت پرسش‌های فلسفی و فلسفی شدن بکشاند. کندرسه (۱۷۴۱-۱۷۹۴) با ارائه طرح خود مبنی بر پرورش «قوه قضاوت» در نسل جدید که از سنت آموزشی غرب (یونان) الهام گرفته بود به پرورش نخبگانی شایسته برای اداره جامعه امیدوار بود. لذا ریشه‌هایی هرچند ضمنی از توجه به اندیشه‌ورزی و پرورش عقلانیت در کودکان در آرا تربیتی کندرسه دیده می‌شود.

جان دیویی (۱۸۵۲-۱۹۵۲) از مریبان حامی فلسفه عمل‌گرایانه، به پیروی از فلاسفه عمل‌گرای چون چارلز سندرس پیرس و هربرت مید، به فعالیت‌های محض فلسفی که

در آن تفکر منهای عمل صورت می‌گیرد اهمیتی نمی‌دهد. به عبارت دیگر، دیویی به تفکر عملی معتقد است نه تفکر صرف فلسفی. از نظر دیویی، تفکر اهمیت زیادی دارد، اما نه تفکر از نوع ایدئالیستی و یا رئالیستی آن؛ بلکه تفکری که متضمن ایجاد ارتباط بین عمل و نتایج حاصل از عمل باشد. بنابراین، او به «عمل کامل تفکر» (the complete act of thought) معتقد است. از نظر او، این عمل زمانی اتفاق می‌افتد که فرد در عمل با مشکل یا مسئله‌ای روبه‌رو شود و با استفاده از تفکر، عملاً به حل آن مسئله پردازد. در واقع دیویی به تفکر به مثابه ابزاری برای حل مشکلات فردی و اجتماعی انسان نگاه می‌کند. (Dewey, 1966, p. 331) جروم برونر در ارائه نظریه یادگیری «فراشناخت» (meta cognition) ژان پیاژه، که نظریه رشد ذهنی را مطرح کرد، به نتایج مهمی از وجود توانایی‌های تفکر و استدلال در سنین کودکی دست یافت.

متیو لیپمن نخستین کسی بود که به طور جدی به آموزش فلسفه برای کودکان روی آورد. لیپمن روزی در یکی از کلاس‌های درس دانشگاه دریافت که دانش‌جویانش قادر به تفکر صحیح، قدرت تمیز، قضاوت و نحوه استدلال نیستند. بنابراین، پس از بررسی‌های فراوانی که به انجام رساند دریافت که ریشه این مسئله به آموزش‌های دوران کودکی باز می‌گردد. (Lipman, 2003) لذا به این فکر افتاد که فلسفه می‌تواند برای کودکان مفید باشد.

۳. فلسفه در اندیشه متیو لیپمن

لیپمن (Mathew Lipman) فلسفه را روشی برای گفت‌وگوی بزرگسالان در خصوص موضوعات فراشناختی به حساب می‌آورد و آن را علاوه بر بزرگسالان حق کودکان نیز می‌داند. وی در این زمینه می‌گوید: «اگر فلسفه را همان گفت‌وگویی بدانیم که میان ما بزرگسالان در فعالیت فلسفی انجام می‌گیرد و اگر گفت‌وگوی بزرگسالان در خصوص موضوعات فراشناختی را فلسفه به حساب بیاوریم، بنابراین، حق نداریم این گفت‌وگوی مشابه را از کودکان دریغ کنیم». (Ibid., 1988, p. 191) با این تعریف، لیپمن فلسفه را گفت‌وگوی فراشناختی بر روی موضوعات فراشناختی می‌داند که کودکان حق دارند از آن بهره بگیرند. اما در اینجا پرسشی مطرح می‌شود و آن اینکه منظور از فراشناخت چیست؟ آیا فراشناخت مورد نظر لیپمن با نتایج نظری و مفهومی

بررسی مفهوم نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش تئوپیمین

همراه است؟ و یا لیپمن فراشناخت را با نتایج عینی و عملی آن دنبال می‌کند؟ جواب این پرسش را می‌توان از ریشه‌های فکری لیپمن استنباط کرد. لیپمن در ابداع برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، چنان که خود می‌گوید، بیشترین تأثیر را از جان دیویی پذیرفته است. وی به تأثیر همه‌جانبه خود از دیویی اشاره کرده و 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 دیدگاه دیویی استوار شده است. (Ibid., 2004, p. 108)

دانیل و جوسو معتقدند فلسفه برای کودکان به میزان زیادی ریشه در آثار جان دیویی دارد. (Daniel, 2009, p. 138; Jusso, 2007, p. 79) گولدینک معتقد است برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، شدیداً تحت تأثیر آموزه‌های معرفت‌شناختی فلسفه عمل‌گرایی (pragmatism) در بعد عینیت‌گرایی (objectivism) قرار گرفته است. وی کشف عینی کودکان در کنار بازسازی‌گرایی ذهنی را یکی از اهداف معرفت‌شناختی فلسفه برای کودکان ذکر می‌کند و در این باره می‌نویسد:

فلسفه برای کودکان در یک پیوستار بین بازسازی ذهنی و کشف عینی در حرکت است و من معتقدم عمل‌گرایی که بر دو بعد کشف و آفرینش تأکید می‌کند، بهترین برچسب ممکن بر اهداف معرفت‌شناختی فلسفه برای کودکان است. (Golding, 2007, p. 1)

تأکید بر کاهش فاصله نظر و عمل یکی دیگر از تأثیرپذیری‌های آشکار لیپمن از جان دیویی است. لیپمن، به پیروی از دیویی، معتقد می‌شود که کار فلسفه انجام عمل تربیتی است نه اینکه به نظریه‌پردازی‌های مرسوم ذهنی مشغول شود. وی در این باره می‌نویسد:

گمراه‌کننده خواهد بود اگر فکر کنیم که فلسفه سراسر نظری است و عملی نیست. برعکس اغلب اتفاق افتاده که نظریه به تنهایی و بدون توجه به عمل قادر به حل مسایل و مشکلات نبوده است. (Lipman, 1988)

وی ضمن ارزش قائل شدن برای عقل عملی معتقد است نظریه به تنهایی و بدون توجه به بعد عملی اندیشه فاقد منفعت و سود و یا ناتوان از حل مسایل و مشکلات خواهد بود. (Ibid.) به طور

کلی، لیپمن در روی آوری و تأکید بر مفاهیمی چون بازسازی تجربه، نفع عملی تفکر، استفاده از الگوی حل مسئله در آموزش و تأکید بر مفاهیم خود و دموکراسی از دیویی تأثیر پذیرفته است.

از آنچه گفته شد می‌توان دریافت که در نظر لیپمن: ۱. فلسفه روشی برای گفت‌وگو و فلسفیدن است؛ ۲. موضوعات در بحث فلسفی همان مسایل عینی و ملموس در زندگی است؛ ۳. نظریه به تنهایی و بدون توجه به عمل قادر به حل مسایل زندگی نخواهد بود.

۴. ریشه‌های فکری لیپمن

شیوه لیپمن در کلاس‌های درس فلسفه برای کودکان، که وی از آنها با عنوان «اجتماع پژوهشی» (community of inquiry) یاد می‌کند، بر دیالکتیک فلسفی همراه با تفکر نقاد استوار است. با این تفاوت که سقراط در استفاده از روش دیالکتیک به دنبال کشف تنها یک حقیقت واحد بود که باید کشف می‌شد، اما لیپمن به دنبال حقایقی به گستردگی زندگی عینی و عملی است. اجتماع پژوهشی جایی است که کودکان در آن گرد هم جمع می‌شوند و درباره مسائلی مشخص از زندگی که خود پیشنهاد داده‌اند به گفت‌وگو می‌نشینند. شارپ معتقد است: «چنین اجتماعی فراتر از یک آموزش [معمولی] است و آن راهی برای زندگی است» (Sharp, 2009, p. 3) تأکید لیپمن بر روش تحلیل مفاهیم و اصطلاحات زبانی، به تأثیرپذیری او از فلاسفه تحلیل مفهومی برمی‌گردد. وی در این باره می‌گوید:

از رایبل در ارتباط با زبان و خودآموزی و از ویتگنشتاین در ارتباط با تأثیر زبان در

ایجاد روابط اجتماعی پیچیده و زبانی تأثیر پذیرفته‌ام. (لیپمن، ۱۳۸۸، ص ۱۵۱-۱۷۵)

فلاسفه تحلیل زبانی به نظریه‌پردازی‌های مرسوم در فلسفه معترض بوده، ریشه مسایل فلسفی را در کاربردهای غلط زبانی می‌دانند. در میان فلاسفه تحلیل زبان، دو دسته قابل شناسایی هستند. دسته اول به تحلیل زبان علمی علاقه‌مند شده و دسته دوم به تحلیل زبان عادی و روزمره اجتماع روی آورده‌اند. در میان دسته دوم، ویتگنشتاین دوم و گیلبرت رایبل نمایندگان اصلی به شمار می‌آیند که لیپمن در استفاده از تحلیل زبان عادی در الگوی «اجتماع پژوهشی» خود، تحت تأثیر آنها قرار گرفته است. او با پیروی از ویتگنشتاین دوم و رایبل، فلسفه را در معنای روش تحلیل در زبان عادی و روزمره به کار برده است. (Lipman, 2003, p. 41) لیپمن معتقد است ابهام

بررسی مفهوم و نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش لیپمن

در جهان هستی به دامنه واژه‌ها و مفاهیم نیز راه یافته و زبان انسان سراسر با ابهام مواجه شده است. لذا کودکان نیازمند شفاف‌سازی مفاهیم هستند تا از راه گفت‌وگو از پیچیدگی زندگی روزمره خود بکاهند. (Lipman, Sharp, Oacanyon, 1980) لذا لیپمن «شفاف‌سازی مفاهیم» (formulating concepts) را به عنوان نخستین مهارت در فهرست مهارت‌های سی‌گانه تفکر، که لازم است کودکان در ضمن آموزش فلسفه و به همراه داستان‌های فکری و فلسفی بیاموزند، آورده است. (Lipman, 1980, p. ...)

در بعد اجتماعی، لیپمن تحت تأثیر جان دیویی در اندیشه اجتماعی وی قرار گرفته است. بلیزبای معتقد است لیپمن در طراحی «اجتماع پژوهشی» تحت تأثیر تفکرات دیویی در تلفیق «خود» (self) و «دموکراسی» (democracy) که در آن دوگرایی فرد و اجتماع رد می‌شود، قرار گرفته است. (Bleazby, 2006, p. 30) دیویی در کتاب تجربه و تعلیم و تربیت کودکان را دارای طبیعتی اجتماعی می‌داند و در این باره می‌گوید: «برای کودکان که دارای طبیعتی اجتماعی هستند، در مقایسه با بزرگسالان انزوا ملال‌آورتر است». (Dewey, 1998) وی یک فصل از این کتاب را به بحث «کنترل اجتماعی» در مقایسه با بزرگسالان انزوا اختصاص داده و ضمن آن می‌کوشد به اجتماع کودکان در مدرسه آزمایشگاهی‌اش به عنوان عاملی برای کنترل درونی، تشریک مساعی و احساس مسئولیت از طرف کودکان نگاه کند. در این زمینه، دیویی معتقد است: «تعلیم و تربیت اصولاً فرایندی اجتماعی است». (Ibid.) لیپمن به پیروی از دیویی و با طراحی «اجتماع پژوهشی» به عنوان یک اجتماع کوچک کوشید به تقویت طبیعت اجتماعی کودکان از راه تعامل اجتماعی کمک کند. در این زمینه وی معتقد است:

عملکرد یک مدرسه در جامعه آزاد این است که ویژگی‌ها و ساختارهای جامعه را به کودکان بیاموزد و به آنها کمک کند تا در مقابل آن به کمک هم و از طریق گفت‌وگوی فلسفی در یک اجتماع پژوهشی واکنش نشان

دهند. (Lipman, 2004, pp. 1-8)

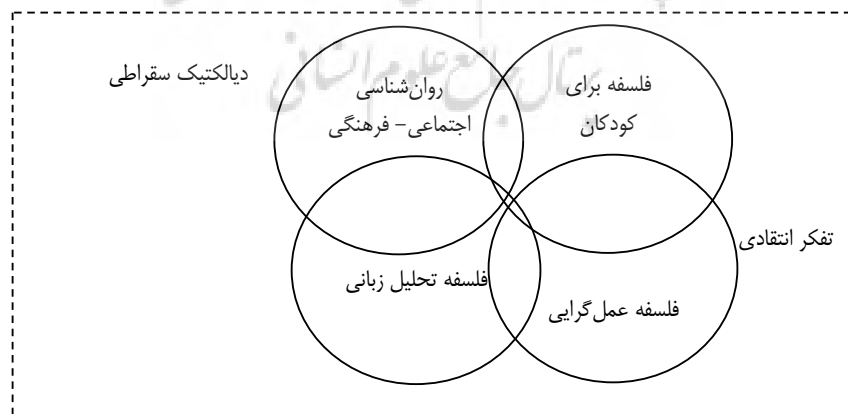
همچنین لیپمن در اجتماع پژوهشی به تأسی از لو ویگوتسکی، روان‌شناس شناخت‌گرای روسی، به تأثیر زبان تعاملی کودکان در حین گفت‌وگو و نقش آن در رشد یادگیری کودکان اهمیت

زیادی می‌دهد. لیپمن تحت تأثیر این اعتقاد ویگوتسکی که هوش بالقوه کودکان در جمع و در اثر تعامل اجتماعی بروز می‌یابد قرار گرفته است. (Lipman & Pizzurro, 2001, pp. 12-17) از نظر ویگوتسکی، 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. (به نقل از: مشیری، ۱۳۸۵، ص ۴۰-۴۲) از این رو، در اجتماع پژوهشی‌ای که لیپمن ترتیب می‌دهد، کودکان از راه گفت‌وگو به رشد زبانی یکدیگر کمک می‌کنند.

۵. روش فلسفی لیپمن

با توجه به ریشه‌های فکری لیپمن، که شرح آن گذشت، روش فلسفی لیپمن تلفیقی است از شیوه دیالکتیک سقراط در تأکید بر تفکر نقاد، روش تحلیل مفهوم در زبان عادی، به پیروی از ویتگنشتاین دوم و گیلبرت رایل، و فلسفه عمل‌گرایی با تأکید بر فایده عملی گفت‌وگوهای فلسفی، به پیروی از چارلز سندرس پیرس، هربرت مید و جان دیویی. وی در تشویق کودکان به تعامل زبانی - اجتماعی که در اجتماع پژوهشی و در حین گفت‌وگوهای فلسفی جریان دارد، مؤلفه‌های روان‌شناسی اجتماعی لو ویگوتسکی را برای رشد زبان و کسب مهارت‌های اجتماعی کودکان به کار می‌گیرد. لذا روش فلسفی لیپمن را می‌توان نوعی دیالکتیک اجتماعی از راه تحلیل مفاهیم زبان عادی در پاسخ به مسایل زندگی روزمره دانست. در زیر عناصر زیرساختی در اندیشه لیپمن و نحوه ارتباط آنها آمده است.

عناصر زیرساختی در اندیشه لیپمن و نحوه ارتباط آنها



۶. نقش و جایگاه فلسفه در «فلسفه برای کودکان»

از آنچه در ارتباط با روش فلسفی لیپمن و برداشت او از مفهوم فلسفه بیان شد می‌توان دریافت که نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» حل مسایل نظری فلسفه و یا گفت و شنود برای فراشناخت مفهومی و نظری نیست، بلکه فلسفه در برنامه آموزشی لیپمن نقش کاربردی و عملی دارد. به عبارت دیگر، فلسفه نزد لیپمن، چنان‌که دیویی به آن معتقد بود، نقش عمل تربیتی را به عهده دارد. بنابراین، نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» به مثابه روشی به کار رفته که از طریق آن می‌توان به کودکان آموزش داد. لیپمن در این باره می‌نویسد:

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 معنا دارد، بهره برده می‌شود. (Lipman, 1980)

منظور لیپمن از جانشین کردن این روش در آموزش، جایگزین ساختن روش استدلالی فلسفه به جای روش‌های مرسوم و معمول آموزش، همچون روش سخنرانی و انتقال مطالب در آموزش مطالب مستقیم، است. لیپمن می‌کوشد اعتبار روش‌های انتقال مستقیم دانش و معلومات را به ذهن دانش‌آموزان، که در مدارس و کلاس‌های درس مرسوم است، زیر سؤال ببرد. 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 متعاقباً حل یک مسئله عینی برانگیخته می‌شود. در تعریف لیپمن، فلسفه برای کودکان دارای عناصر اساسی «روش»، «کوشش ذهنی فعال»، «اشتیاق و انگیزه» و «پاسخ‌گویی» (responsibility) 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» آموزشی مطرح است که به منظور تقویت تفکر به کار می‌رود. از این‌رو، فلسفه برای کودکان روشی است که به وسیله آن ذهن کودکان فعال شده و آنان مشتاقانه در جهت پاسخ‌گویی به مسایل و مشکلات فردی و اجتماعی برانگیخته می‌شوند. به همین دلیل، لیپمن رویکرد فلسفه برای کودکان (philosophy for children) را به جای رویکرد فلسفه با کودکان

(philosophy whit children) انتخاب می‌کند. در فلسفه برای کودکان، که رویکرد لیپمن است، کودک خود به تفکر پرداخته، به پاسخ پرسش‌های فلسفی دست می‌یابد، اما در فلسفه با کودکان، که رویکرد یوستین گاردن در کتاب *دنیای سوفی* است، کودکان فعال نیستند و فقط به دریافت مستقیم خلاصه‌ای از اندیشه فلسفی فلاسفه گذشته در یک زمینه تاریخی مشغول می‌شوند.

۷. پیامدهای رویکرد لیپمن در فلسفه

تأثیر رویکرد لیپمن عمدتاً در حیطه فلسفه کاربردی تعلیم و تربیت قابل ملاحظه است؛ تأثیراتی از نوع تأثیرات جان دیویی، ویتگنشتاین دوم و گیلبرت رایل که نقش تحلیل‌های فلسفی را در حوزه زندگی روزمره دنبال کرده‌اند. لیپمن با تشکیل اجتماع پژوهشی، که اعضای آن را کودکان تشکیل می‌دهند، پیامدهای تربیتی مهمی را برای نظام‌های تعلیم و تربیت به دست می‌دهد. وی در تأکید بر استفاده از روش دیالکتیک، کودکان را با مهارت تفکر انتقادی آشنا می‌کند. همچنین با تجهیز کردن آنها به روش تحلیل مفهوم زبان عادی، آنها را برای زندگی روزمره آماده می‌کند. در اجتماع پژوهشی، کودکان با استفاده از تفکر عملی، بیش از پیش قادر به حل مسایل و مشکلات زندگی خود خواهند بود و بدین‌سان زمینه‌های استقلال فردی در آنها فراهم خواهد شد. تعامل اجتماعی کودکان در حین گفت‌وگوهای فلسفی، زمینه‌های اجتماعی شدن کودکان و رشد قضاوت صحیح را در آنها فراهم می‌کند. بدین‌سان کودکان در قدرت بیان، کسب مهارت‌های فهم، قدرت قضاوت و استدلال رشد کرده، به کسب مهارت‌های اجتماعی نائل خواهند شد.

نتیجه‌گیری

فلسفه نزد لیپمن به معنای روش فلسفیدن همراه با گفت‌وگو، تحلیل مفهوم، تجربه و عمل و کسب مهارت‌های اجتماعی به کار رفته است. لذا وی به پی‌ریزی نوعی دیالکتیک اجتماعی برای کودکان در فلسفیدن اقدام کرده که طی آن کودکان از راه گفت‌وگو به تحلیل مفاهیم موجود در زندگی عادی و روزمره می‌پردازند. نقش فلسفه در فلسفه برای کودکان به عنوان «روش تفکر» و جایگاه آن در حیطه فلسفه کاربردی تعلیم و تربیت به منظور مجهز کردن کودکان به مهارت‌های تحلیل مفهوم در زبان عادی و رشد ابعاد اجتماعی کودکان قابل شناسایی است. کودکان از راه شرکت در اجتماع پژوهشی و با استفاده از داستان‌های فکری که موجبات بحث و گفت‌وگوی فلسفی را فراهم

بررسی مفهوم و نقش فلسفه «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش تئوپلیمن

می‌کند، نه تنها به مهارت‌های تحلیل مفهومی دست می‌یابند، بلکه به کسب مهارت‌های اجتماعی ناشی از تعامل در اجتماع پژوهشی نائل می‌شوند. در نتیجه، مفهوم «فلسفه برای کودکان» به عنوان رویکرد انتخابی متیو لیپمن، به معنای مجهز کردن کودکان به «روش تفکر عملی در فلسفه» است که با مفهوم «فلسفه با کودکان» که به معنای «انتقال اندیشه‌های فلسفی محض» به کودکان است تفاوت دارد. در این رویکرد هر گونه انتقال صرف دانش‌ها و اندیشه‌های فلسفی آماده به ذهن کودکان بی‌اعتبار است. در نتیجه کودکان فعالانه به کسب مهارت‌های فهم، استدلال، قضاوت صحیح، حل مسایل زندگی و یادگیری نحوه تعامل اجتماعی نائل می‌شوند.

پی‌نوشت

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

فهرست منابع

۱. ابن طفیل، محمد بن عبدالملک، ۱۳۸۱، *زنده بیدار، حی بن یقظان*، محمدحسین فروزانفر، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
۲. افلاطون، ۱۳۷۸، *جمهوریت*، ترجمه: فؤاد روحانی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. ایروانی، شهین، ۱۳۸۳، *تعلیم و تربیت در آیین یهود*، تهران، انتشارات دریا.
۴. کاپلستون، فردریک، ۱۳۶۲، *تاریخ فلسفه*، ترجمه: جلال‌الدین مجتبی، تهران، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، ج ۱.
۵. لیپمن، متیو، ۱۳۸۸، «فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رویکردی جدید در فلسفه تعلیم و تربیت»، ترجمه: سعید ناجی، فصلنامه فرهنگ، س ۲۲، ش ۱ (۶۹): ص ۱۵۱-۱۷۵.
۶. مایر، فردریک، ۱۳۷۴، *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، ترجمه: فیاض، تهران، انتشارات سمت، ج ۱.
۷. مشیری تفرشی، منیژه، ۱۳۸۸، «ویگوتسکی و منطقه جانبی رشد»، در: *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*، ش ۵، ص ۴۰-۴۵.
8. Bleazby, J., 2006, "Reconstruction in Philosophy for Children: Practical Philosophy", in: *The Journal of Analytic Teaching*, 26(1), pp. 30-50.

9. Daniel, F. M., 2009, "A Means to Foster Dialogical Thinking in Pupils & Children", in: *Journal of Farhang*, Quarterly Journal of Humanities & Cultural Studies, Issue Topic: Philosophy for Children: Institute for Humanities & cultural Studies, 22(1), pp. 137-153.
10. Dewey, John., 1966, *Democracy & Education*, New york: The Macmillan Company Press.
11. -----, 1991, *How Do We Think?* Boyds, T. J. A (ed.), (1990) Carbondd: Southern Illinois University Press.
12. -----, 1998, *Experience & Education*, U. S. A: Kappa Deltapi Press.
13. Jusso, H., 2007, *Child, Philosophy & Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu University Press.
14. Lipman, Mathew, Pizzurro, S., 2001, "The Vigotsky Touch Critical and Creative Thinking", in: *the Australasian Journal of Philosophy in Education*, 9: (1), pp. 12-17.
15. -----, 1988, *Philosophy Goes to School*, Tample University Press.
16. -----, 1980, *Philosophy in the Classroom*, U. S. A.: Tample University Press.
17. -----, Sharp, A. M. & Oscanyon F. S., 1980, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphiya: Temple University Press.
18. -----, 2003, "Philosophy for Children, An Interview With Saeed NaJi", in: *Retrieved*, September 28, 2011, From: [http:// www. Buf. ano/en](http://www.Buf.ano/en).
19. -----, 2004, "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical & Creative Thinking", in: *The Australasian Journal of Philosophy in Education*, 12(1), pp. 1-8.
20. Sharp, A. M., 2009, "The Other Side of Reason: the World of the Emotions", in: *Journal of Farhang Quarterly Journal of Humanities & Cultural Studies*, Issue Topic: Philosophy for Children, 22(1), pp. 1-13.
21. Golding, K., 2007, *Pragmatism, Constructivism & Socratic Objectivity: The Pragmatic Epistemic Ame of Philosophy for Children*, Australasia Conference Presentation, Philosophy of Education on Society of Australasia.