



## Research Paper

# Analysis and Criticism of Thinking in Matthew Lippmann's Epistemological System Based on Lisa's Book: Childhood at School

Ainollah Khademi\*<sup>1</sup> , Abdollah Salavati<sup>1</sup> , Zahra HajAmiri<sup>2</sup> , Amirhosein Mansouri Nouri<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University

<sup>2</sup> Ph.D Student of Philosophy in Shahid Rajaei Teacher Training University

<sup>3</sup> Ph.D of Philosophy from Shahid Rajaei Teacher Training University



[10.22080/jepr.2025.28125.1230](https://doi.org/10.22080/jepr.2025.28125.1230)

**Received:**

November 30, 2024

**Accepted:**

January 27, 2025

**Available online:**

February 15, 2025

**Keywords:**

Developing thinking skills, problem-based, discovering meaning, good reasons, Matthew Lyman

## Abstract

The present study was designed to answer the main question, "How is thinking analyzed in Lippmann's epistemological system and what criticisms are made of it?" The authors have tried to find an appropriate answer to the question by presenting this question to Lisa's story and using the study, description, and analysis of Lippmann's works using library tools. In summary, the results obtained can be stated as follows: Lippmann uses reasoning and thinking in the same sense and considers thinking to be an improveable skill and introduces the principles of logic as criteria for evaluating skillful and unskillful thinking. It can be said that he considers the task of educational systems to be to strengthen the cognitive potential of children and adolescents for more efficient thinking in the future. To achieve this, he presents the "Philosophy for Children" curriculum in the form of books. The goal of this program is to help children become more thoughtful, more profound, and more reasonable for more logical and meaningful thinking. For example, in the book Lisa, Lippmann has considered the development of moral judgment in adolescents. Thinking in Lippmann's epistemological system has the following levels: experience; assimilation; central problem of the mind; reasoning; inference. Lippmann considers the discovery of meaning to be the focal point of the evaluation of effective thinking. While he is an empiricist and pragmatist and tries to summarize thinking skills in matters that can be analyzed and evaluated rationally.

\*Corresponding Author: Ainollah Khademi

Address: Shahid Rajaei Teacher Training University      Email: [e\\_khademi@ymail.com](mailto:e_khademi@ymail.com)



## Extended Abstract

Scientists consider the emergence of civilization among humans to be a function of the development of reason among them, and they say that rational societies have been formed over a process of thousands, if not millions, of years; thinkers mean by rational and civilized societies the same collective and wise life together, they think that the more the level of reason in society grows and the individual human beings become wiser, the better and more civilized life they will have as a whole (human society). In fact, we can say: human civilization is a function of insights and tendencies that are organized by reason, because it is rational insights and tendencies that manage individual and social actions. Therefore, it is necessary that the process of reasoning, thinking, and rationality be scrutinized. Therefore, striving for the intellectual growth of all individuals at all levels of a society that seeks to build civilization is an inevitable necessity. It can be said that this is more necessary for children because they are more susceptible to influence and provide for the future of society. In this regard, the authors of this essay have tried to take a step in this direction by addressing the intellectual system of one of the thinkers and critics of the conventional education system, Matthew Lippmann, and analyzing and criticizing his works. The authors of the present essay have set themselves the main question that the present study was formed to answer the main question of "How is thinking analyzed in Lippmann's epistemological system and what criticisms are made of it?" The authors have tried to find an appropriate answer to the said question by presenting this question to the story of Lisa and using the study, description, and analysis of Lippmann's works using library tools. The

results obtained can be expressed as follows: Lippmann uses reasoning and thinking in the same sense and considers the focal point of his work to provide a solution for discovering meaning, and to achieve this, he tries to improve thinking skills. Lippmann believes that discovering meaning in children's lives is so vital and important that the reason for the failure of many adults in life can be considered the failure to find meaning not only in childhood but also in adulthood. Some criticisms that seem to be made by Lippmann in expressing the nature of thinking include: reducing reasoning to thinking in a way of life; reductionism, lack of clarity about the relationship between tools and age in the development of philosophical thinking; limiting the content of the class and not paying attention to individual characteristics. Lippmann proposes the stages of integrating theory and practice in life with self-knowledge and one's life, combining life with reflection in the context of dialogue, high-level, logical and experience-based thinking, designing thinking skills programs based on formal arguments, creative reasoning, and reaching all these stages through dialogue, and he designs the stages of experience; coordination, the central issue of the mind, and reasoning and inference during the stages. Of course, Lippmann is an empiricist and pragmatist and tries to consider passing beyond material and empirically evaluable matters as a condition for the validity of propositions, citing the need for logic for the development of rationality in children and adolescents, but in some cases, he abandons this idea and presents the approach of good reasons for going beyond non-material matters, which is an obvious contradiction in his thought. Also, there is no clear distinction between



critical thinking and philosophical thinking  
in Lippmann's view.



علمی

## تحلیل و نقد تفکر در نظام معرفت شناسی متیو لیپمن

عین الله خادمی<sup>۱\*</sup>، عبدالله صلواتی<sup>۱</sup>، زهرا حاج امینی<sup>۲</sup>، امیرحسین منصوری نوری<sup>۳</sup><sup>۱</sup> استاد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری کلام و فلسفه دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی<sup>۳</sup> دانش آموخته دکتری کلام و فلسفه دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی[10.22080/jepr.2025.28125.1230](https://doi.org/10.22080/jepr.2025.28125.1230)

## چکیده

پژوهش حاضر برای پاسخ‌گویی به این پرسش اصلی که «تفکر در نظام معرفت‌شناسی لیپمن چگونه تحلیل شده و چه نقدهایی بر آن وارد است؟» شکل گرفته‌است، نگارندگان تلاش کرده‌اند با عرضه این پرسش به داستان لیزا و استفاده از مطالعه، توصیف و تحلیل آثار لیپمن با استفاده از ابزار کتابخانه، برای پرسش گفته‌شده، پاسخی مناسب بیابند. خلاصه نتایج بدست آمده را می‌توان اینگونه بیان کرد که: لیپمن تعقل و تفکر را به یک معنا به کار برده و تفکر را مهارتی بهبودپذیر می‌داند و اصول منطقی را، ملاک‌هایی برای ارزیابی تفکر ماهرانه و غیرماهرانه معرفی می‌کند. می‌توان گفت او وظیفه سیستم‌های آموزشی را تقویت پتانسیل شناختی کودکان و نوجوانان برای داشتن تفکر کارآمدتر در آینده می‌داند. برای رسیدن به این مهم، برنامه درسی «فلسفه برای کودکان» را در قالب کتاب‌هایی ارائه می‌دهد. هدف از این برنامه، کمک به کودکان برای متفکرتر شدن، ژرف اندیش‌تر شدن و معقول‌تر شدن برای فکر منطقی‌تر و معنادارتر است. به‌عنوان مثال، لیپمن در کتاب لیزا رشد قضاوت اخلاقی در نوجوانان را مورد توجه قرار داده‌است. تفکر در نظام معرفتی لیپمن مرآتیی دارد: تجربه؛ هم‌سازی؛ مسئله محوری ذهن؛ استدلال؛ استنباط. لیپمن نقطه کانونی ارزیابی تفکر کارآمد را کشف معنا می‌داند. این در حالیست که او تجربه‌گرا و عمل‌گرا است و سعی می‌کند مهارت‌های تفکری را در امور قابل تحلیل و ارزیابی عقلی خلاصه کند؛ این دوگانگی اهداف مابعدالطبیعی و ابزار تجربی، باعث تعارضاتی در برنامه او شده است. از آن جمله نیاز به ارائه رویکرد دلایل خوب برای برون‌رفت از محدودیت‌های امور غیر قابل استناد به منطقی است، که این تناقضی آشکار در اندیشه او به شمار می‌آید.

تاریخ دریافت:

۱۰ آذر ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش:

۸ دی ۱۴۰۳

تاریخ انتشار:

۲۷ بهمن ۱۴۰۳

کلیدواژه‌ها:

رشد مهارت تفکر، مسئله محوری، کشف معنا، دلایل خوب، متیو لیپمن

\* نویسنده مسئول: عین الله خادمی

آدرس: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

ایمیل: [e\\_khademi@gmail.com](mailto:e_khademi@gmail.com)



## ۱ بیان مسئله

دانشمندان پیدایش تمدن در میان انسان‌ها را تابع ارتقای تعقل در بین آن‌ها می‌دانند و این‌گونه می‌گویند که جوامع خردورز طی فرایندی هزاران بلکه میلیون‌ها ساله شکل گرفته‌است؛ مراد متفکرین از جوامع خردورز و متمدن، همان زیست جمعی و عاقلانه در کنار یکدیگر است، آن‌ها این‌گونه می‌اندیشند که هر چه میزان عقل در جامعه رشد یابد و فرد فرد انسان‌ها عاقل‌تر شوند، مجموع آن‌ها (جامعه انسانی)، زندگی بهتر و متمدنانه‌تری خواهند داشت (مهدی‌پور، ۱۳۸۷). در واقع می‌توان گفت: تمدن انسانی تابع بینش‌ها و گرایش‌هایی است که توسط عقل سامان‌دهی می‌شوند (مطهری، مجموعه آثار، ج ۲: ۱۸)، چرا که بینش‌ها و گرایش‌هایی عقلانی است که کنش‌های فردی و اجتماعی را مدیریت می‌کند. بنابراین ضروری است که فرایند تعقل، تفکر و خردورزی مورد مذاقه قرار گیرد. این خردورزی یا به‌عبارتی فلسفه‌ورزی را می‌توان به حدود دانایی انسان یا دانستن این‌که چه چیز را می‌داند و چه چیز را نمی‌داند نسبت داد. بنابراین تلاش در جهت رشد عقلانی همه افراد در همه سطوح جامعه‌ای که در پی تمدن‌سازی است ضرورتی اجتناب‌ناپذیر به‌شمار می‌رود، می‌توان گفت این مهم در خصوص کودکان از آن جهت که اثرپذیری بهتری دارند و تأمین‌کننده آینده اجتماع هستند، ضروری‌تر می‌نماید؛ با وجود پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، ملاحظه می‌شود همچنان

نقاط ابهامی وجود دارد، از این رو لازم است متفکران و نظریه‌پردازان این عرصه، ابهامات را مورد توجه قرار داده و از رهگذر مطالعه، تحلیل و نقد آثار، به برنامه‌ای منسجم دست یابند. در این راستا نویسندگان این جستار سعی کرده‌اند، با پرداختن به نظام فکری یکی از متفکرین و نقادان نظام آموزش و پرورش مرسوم، به نام متیو لیپمن<sup>۱</sup> و تحلیل و نقد آثار او، گامی در این جهت بردارند. در معرفی اندیشه‌های فلسفی متیو لیپمن، در نقد آموزش و پرورش، نگاه باقری را مورد توجه قرار می‌دهیم: نحوه مواجهه با تاریخ اندیشه‌های فلسفی در آموزش فلسفه به کودکان، متضمن دو رویکرد غالب «روش‌گرایی» و «محتواگرایی» است. رویکرد روش‌گرایی، بیشتر معطوف به برنامه لیپمن است و رویکرد محتواگرایی، در دیدگاه گاردنر<sup>۲</sup> و طرفداران او چشمگیرتر است (باقری، ۱۳۸۶). «روش‌گرا» نامیدن نسبی یا «سؤال‌محور» نامیدن رویکرد لیپمن، به این دلیل است که تاریخ فلسفه به معنی پاسخ‌های فیلسوفان به سوال‌ها و مسائل پایدار فلسفی، در مواجهه با راز و رمز جلوه‌های گوناگون هستی و حقیقت، جایگاهی در رویکرد غالب او ندارد. به عبارت دیگر، بر اساس این رویکرد در آموزش فلسفه به کودکان، عامدانه از فیلسوفان و اندیشه آنها چه به صورت حداکثر و چه به صورت حداقل گزینشی، سخنی به میان نمی‌آید. (باقری، ۱۳۸۸). در رویکرد روش‌گرایی لیپمن، آموزش مهارت‌های تفکر چندگانه یعنی تفکر

<sup>۱</sup> . متیو لیپمن (۱۹۲۳-۲۰۱۰)، استاد سابق دانشگاه کلمبیا و مدیر سابق موسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان بود. وی این موسسه را در سال ۱۹۶۹ تاسیس کرد و هدف آن را گسترش روش‌های پرورش قوه استدلال و بسط و توسعه شیوه‌های آموزش مهارت‌های فکری به کودکان، از طریق آموزش فلسفه اعلام کرد (لیپمن ۱۹۸۴: ۳۹). موسسه مذکور یکی از واحدهای تحقیقاتی وابسته به دانشگاه نیوجرسی است. یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های موسسه مذکور، طراحی برنامه "فلسفه برای کودکان" است. لیپمن و همکارانش در این برنامه تلاش کردند از طریق ارائه کتاب‌هایی با مضامین فلسفی برای

دانش‌آموزان ۷ تا ۱۷ سال، رشد مهارت‌های تفکری را در آنها ارتقاء دهند. این کتاب‌های درسی که در قالب داستان نگاشته شده‌اند، شامل کتاب‌های راهنمای معلم نیز می‌باشند، و در مجموع، قلمروهای گوناگون فلسفه مانند شناخت‌شناسی، زیبایی‌شناسی، منطق و دیگر قلمروهای میان‌رشته‌ای فلسفه مانند فلسفه اخلاق، فلسفه زبان، و فلسفه اجتماعی را در بر می‌گیرند. (ضرغامی، ۱۳۹۴: ۲۸) یکی از این کتاب‌ها، کتاب لیزا<sup>۲</sup> است. هدف از نگارش این کتاب و کتاب راهنمای آن به نام کندوکاو اخلاقی<sup>۲</sup>، تشویق کودکان و نوجوانان به تفکر درباره ارزش‌های اخلاقی‌شان است.

<sup>۲</sup>. Garder



«جایگاه تفکر از منظر لیپمن چیست؟»، «مراحل تفکر از منظر لیپمن چیست؟» و «مراتب تفکر از منظر لیپمن چیست؟» لازم به نظر می‌رسد. نگارندگان سعی دارند با توصیف، تحلیل و نقد آثار لیپمن به پرسش‌های مطرح شده پاسخ گفته و به نتایج مناسبی دست‌یابند.

## ۲ پیشینه پژوهش

الف. «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی» نوشته احد فرامرز قراملکی و زهرا امی، مقاله‌ای است که مفهوم فلسفه را در روی‌آورد فلسفه برای کودکان متیو لیپمن، به چالش کشیده‌است. مقاله پرسش از هویت معرفتی و لوازم آن (یعنی بیان مبانی، اصول، قواعد، زبان، روش و غایت آن) را یکی از مهم‌ترین مسائل در حوزه فلسفه برای کودکان می‌داند؛ از نظر قراملکی، جهت‌گیری عمده فلسفه برای کودکان در روی‌آورد رایج آن (یعنی رهیافت لیپمن و پیروانش)، افزایش مهارت تفکر منطقی است، نه آنکه به معنای واقعی فلسفه باشد. او معتقد است حصر توجه به تفکر منطقی در فلسفه برای کودکان، موجب تحویل‌نگری (تحویل فلسفه به منطق) شده‌است. در نهایت قراملکی رفع رخنه تحویل‌نگری ایجاد شده را در تسهیل تجارب فلسفی معرفی می‌کند (قراملکی، فرامرز: ۱۳۸۴). نویسندگان مقاله پیش‌رو نیز ناقد علمی به رویکرد فلسفی لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان هستند و از این نظر، نگارندگان با قراملکی اتفاق نظر دارند، ولی بیان دیدگاه‌شان از جهاتی همچون توجه به کشف معنا، بعنوان یکی از راه‌کارهای عملی برای رفع اشکال وارد بر رویکرد فلسفی متیو لیپمن، با مقاله حاضر، متفاوت است.<sup>۴</sup>

ب. وانسی لگم در مقاله «رایحه تفکر»، تفکر مدنظر لیپمن را به چالش می‌کشد. او ماهیت فلسفه برای کودکان را ابزاری دانسته، توجه به

انتقادی<sup>۱</sup>، تفکر خلاق<sup>۲</sup>، تفکر غم‌خواری<sup>۳</sup> (تفکر مراقبتی یا مسئولانه) از مهم‌ترین دغدغه‌های اوست برای مثال می‌توان به بخش اعظم حجم برخی از کتاب‌های او در این زمینه استناد کرد (لیپمن ۱۹۸۰، ۱۹۹۱). در این راستا، او ۳۰ مهارت جداگانه را مطرح می‌کند که کودکان باید همه آنها را فراگیرند (فیشر، ۱۳۸۶: ۲۶۷). شایان ذکر است که در برنامه جامع لیپمن برای پایه‌های تحصیلی پیش‌دبستانی تا سال آخر دبیرستان، داستان‌های فلسفی خاصی تدوین شده است که مشمول مسائل و پرسش‌های فلسفی در قلمروهایی مانند فلسفه طبیعت، فلسفه زبان، فلسفه هنر، فلسفه اجتماعی، فلسفه ارزش‌ها، معرفت‌شناسی و منطق می‌شود (همان: ۲۹۰). کتاب‌هایی که مبنای کار او قرار می‌گیرند، کتاب داستان‌هایی است که در آنها شخصیت‌های داستان به کشف قواعد، استدلال و نیز دیدگاه‌های فلسفی جانشین، که طی قرون ارائه شده‌اند می‌پردازد.

از آن‌جا که لیپمن در کتاب لیزا با رویکرد ایجاد رشد مهارت‌های عقلی به کندوکاو اخلاقی پرداخته و سعی دارد با اجرای این کتاب و از طریق ارتقای تفکر در کودکان، مسئولیت و هوش اخلاقی کودکان ۱۲ تا ۱۳ سال را پرورش دهد، این اثر او مورد توجه بیشتر پژوهش حاضر قرار گرفته است.

بنابر آنچه گفته شد، شالوده‌ی تأثیرات برنامه پیشنهادی لیپمن، بر ارتقای سطح تفکر است، نگارندگان جستار حاضر، خود را با این پرسش اصلی که «تفکر در نظام معرفت‌شناسی لیپمن چگونه تحلیل شده و چه نقدهایی بر آن وارد است؟» مواجه می‌بینند و سعی دارند با عرضه این پرسش به آثار متیو لیپمن، به ویژه داستان لیزا و تحلیل و نقد نظرات او، جایگاه تفکر از منظر لیپمن را دریابند.

در مسیر کندوکاو برای پاسخ‌گویی دقیق به پرسش اصلی، یافتن پاسخ برای مسائل فرعی مانند

<sup>۴</sup> . با توجه به اینکه این مقاله و مقاله حاضر نقاط مشترک دارند برای بیان دقیق نقاط افتراقش چپی چاره‌ای از توضیح بیشتر نبود.

<sup>۱</sup> Critical thinking

<sup>۲</sup> Creative thinking

<sup>۳</sup> Caring thinking



### ۳،۱ چیستی تفکر از منظر لیپمن

از نظر لیپمن، تفکر امری طبیعی است و بکارگیری تفکر (تعقل) در تمامی فرایندهای زندگی انسانی، امری اجتناب‌ناپذیر است و امکان از بین بردن تفکر برای انسان زنده و فعال وجود ندارد اما می‌توان آن را مهارتی بهبودپذیر دانست (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۷) و راههایی برای کارآمدتر کردن و ناکارآمدتر کردن آن ارائه داد. او عبارت تفکر را عام می‌داند: تفکر مشتمل بر عملکرد گونه‌های گسترده‌ای از اعمال ذهنی است که البته دانستن، یکی از آنهاست (لیپمن، ۱۳۹۵: ۲۴۰). از منظر او، ما در فرآیند انجام‌دادن کارها و درست‌کردن چیزها همواره در حال فکر کردن هستیم، از جمله زمان استراحت، هنگام بازکردن شیر دوش آب و دیدن فیلم. اما این فرآیند گاهی آگاهانه است و گاهی ناآگاهانه. مثلاً زمانی که ذهن برای پاسخ‌گویی به پرسشی، فعالیت می‌کند، این فعالیت، به طور کامل آگاهانه بوده و شخص متفکر متوجه آن است، اما وقتی شخص در معرض حوادثی هرچند ساده، اما سریع قرار می‌گیرد و ناچار است به سرعت کار انجام دهد، از فرآیند تفکر غافل است. لیپمن سعی می‌کند این تفاوت را در قالب مثال دیدن فیلم روشن‌تر نماید: تفکر برای حل مسئله، مانند دیدن فیلم به طور کاملاً آهسته است، فیلم به صورت عکس‌های مجزا از هم دیده شده و بیننده به همه آن‌ها توجه دارد، اما وقتی فیلم با سرعت عادی تماشا می‌شود، حرکات به صورت عادی و شبیه به واقعیت دیده می‌شود و بیننده آن را واقعی می‌انگارد؛ در حقیقت سرعت تفکر و آمیخته بودن تفکر با فعالیت - به ویژه فعالیت‌های عادی و سریع - تفکیک تفکر از عمل را ناممکن یا دست‌کم بسیار مشکل ساخته‌است، ولی به واقع، تفکر در همه آن‌ها به یک معنا بوده و با یک فرآیند وجود دارد؛ اما تفاوت در این‌جا است که ساختارمندی تفکر هنگام کارهای عادی مانند غذاخوردن بسیار ساده و با مؤلفه‌های کم و ارتباطات مشخص است، اما فرآیند تفکر در خلال مشارکت در بحثی چالشی، بسیار پیچیده‌تر و دارای روابط نامشخص مثل برداشت شنونده، وجود پیش‌فرض‌های گوناگون در ذهن

فقدان اصالت تفکر را خاطر نشان می‌کند. او از قول لیپمن، فلسفه برای کودکان را به عنوان تفکر رده بالا، نوعی ابتکار در زندگی دموکراتیک و آزاد می‌داند، او معتقد است زمانی که تفکر، ابزاری برای رسیدن به مقاصد آرمانی شود، معنای خود را به عنوان عنصر تأمل‌کننده از دست می‌دهد و انسان را به زندان ذهن خود و محدودیت‌های الگوهایی که خود ایجاد کرده‌است، می‌افکند؛ بر این اساس او تفکر را اصیل دانسته و فلسفه برای کودکان را به مهارت تفکر فروکاست داده و آن را از قلمرو دانش خارج می‌کند (وانسی لگم، هدایتی: ۱۳۸۸). می‌توان گفت تمرکز وانسی لگم در این مقاله بر اصالت تفکر است، درحالی‌که نگارندگان سعی دارند با تمرکز بر اصالت حقیقت، به تحلیل و نقد لیپمن بپردازند.

ج. علی ستاری در کتاب «نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان با تاکید بر مبانی فلسفی حکمت متعالیه»، به بررسی و نقد مبانی برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته است؛ او مبانی فلسفی لیپمن را در چهار محور مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مورد بررسی قرار داده، آن‌ها را با همین مبانی فلسفی از منظر ملاصدرا - به‌عنوان نماینده اصلی حکمت متعالیه در فلسفه اسلامی - مقایسه کرده است (ستاری، علی: ۱۳۹۸). دیدگاه نگارندگان این نوشتار در مبانی هستی‌شناختی با ستاری هم راستا است، و بر این باورند که جهان کودک داستان‌های لیپمن، سراسر پیچیدگی و ابهام و آکنده از مسئله است. ستاری علت این امر را ضعف مبانی هستی‌شناسی لیپمن بیان می‌کند، اما راه‌کار عملیاتی برای رفع آن ارائه نمی‌دهد. این درحالی است که نگارندگان در این مقاله به دنبال راه‌کار عملیاتی در جهت رفع این اشکال جدی به برنامه لیپمن هستند.

### ۳ کلیات

در این بخش به اصول مقدماتی که در روند بحث مورد نیاز است، پرداخته خواهد شد.



است؟ شگفتی در مواجهه با حلزون و یک چاله گلی تا لکه‌های سیاه روی ماه. کنجکاوی، منشأ طرح این پرسش‌های فلسفی و در نهایت تفکر فلسفی در کودکان است. در حقیقت، کودکان در پی معنایی هستند برای یافتن ارتباط بین تجاربشان. معنایی که نه می‌توان آن را واقعی (مانند تبیین‌های علمی) دانست و نه نمادین (مانند داستان‌های پریان). بلکه تنها می‌توان آن را فلسفی خواند (لیپمن، ۱۳۹۵: ۴۲).

رویکرد فلسفه برای کودکان متیو لیپمن مشتمل بر این نگرش است که پرسش‌های کودکان، از نظر دامنه و بزرگی، به طور خارق‌العاده‌ای فراخ هستند. طرح کردن پرسش‌هایی مانند اینکه «جهان چگونه آغاز شده؟» یا «چیزها از چه ساخته شده اند؟» یا «پس از مرگ چه اتفاقی برای آدم‌ها می‌افتد؟» به معنای طرح مباحثی است که اهمیت مابعدالطبیعی (فلسفی) عظیمی دارند. نکته حائز اهمیت اینجاست که مفاهیمی که فیلسوفان به آن پرداخته‌اند، مفاهیمی است که تفکر و تأمل بر آنها، درک انسان را از کارهایی که در زندگی انجام می‌دهد، سامان می‌بخشد. موارد بسیاری از آنها را در سوالات کودکان می‌توان یافت. . . واقعیت این است اگر لازم بدانیم کودکان از معنای جنبه‌های اجتماعی، زیباشناسی و اخلاقی زندگی خود سر در بیاورند، ناگزیر باید مجموعه‌ای از این مفاهیم را بیاموزند، و پیرامون آنها تفکر کنند. لیپمن فرایند فکری با بهره از این مفاهیم را «تفکر فلسفی» می‌نامد. نمونه‌های بسیاری از سوالاتی با موضوع این مفاهیم، در کتاب لیزا مشاهده می‌شود از جمله: آیا می‌توانیم هم حیوانات را دوست داشته باشیم و هم آنها را بخوریم (لیپمن ۱۳۸۹: ۱۷)؟ آیا حیوانات حق و حقوقی دارند (لیپمن ۱۳۸۹: ص ۲۲)؟ رابطه بین واقعیات و ارزش‌ها چیست (لیپمن ۱۳۸۹: ص ۵۲)؟ آیا هیچ دروغی توجیه‌پذیر است (لیپمن ۱۳۸۹: ص ۸۵-۸۴)؟ آیا فضیلت‌هایی هست که زیاد داشتن‌شان بلامانع باشد (لیپمن ۱۳۸۹: ص ۱۴۰)؟

گوینده و اموری از این دست و ارتباط دادن بین آنها و سامان‌دهی مطلبی که خود می‌خواهد بیان کند و ... است. به همین نسبت ساختارمندی تفکر در هنگام نوشتن متن برای مخاطبین پیچیده‌تر است؛ زیرا باید علاوه بر اینکه مخاطبان احتمالی بسیاری را در نظر گرفته و عکس‌العمل احتمالی هر کدام پیش‌بینی شود، پارامتر شیوه نگارش نیز افزوده می‌شود (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۷).

بنابر آن‌چه گفته شد از نظر لیپمن، تفکر بعنوان فرایندی طبیعی موجود در انسان، با خواست انسان و تمرین او بسیار بهبودپذیر است و او این‌گونه می‌اندیشد که کمال فرایند تفکر در فلسفه تحقق می‌یابد و از طرف دیگر، فلسفه را بهترین ابزار برای کمال فرایند تفکر می‌داند. و نوع خاصی از تفکر به نام تفکر فلسفی را بدین منظور معرفی می‌کند.

## ۳٫۲ از فلسفه تا فلسفه برای کودکان

شگفتی و حیرت از جهان، مواجهه با رازهای حل نشده طبیعت، طرح پرسش‌هایی که راه حلی ساده ندارند و راه حل‌هایی که پیوسته نیاز به بازگویی و بازسازی دارند، همراه همیشگی فیلسوفان در عصرهای مختلف بوده است فلسفه علمی برای پاسخ به این دغدغه‌ها است. علمی که با شکستن محدودیت‌های علوم دیگر، ویژگی عام‌تر و کلی‌تر بودن موضوعات را از آن خود کرده است؛ علمی جذاب برای افرادی که در پی شکل‌دهی به مفاهیمی هستند که بتواند جنبه‌های مختلف تجارب زندگی‌شان را به گونه‌ای کارآمد باز نماید. اما علاوه بر فیلسوفان، گروه دیگری نیز چنین گمشده‌ای در جهان دارند. ذهن کنجکاو و پرسش‌گر کودکان، در جست‌وجوی یافتن معنا برای عالم است. معنایی عام و فراگیر، و نه محدود به موضوعی خاص. نگاه شگفت‌زده به جهان و سوالات مشترک این چینی: جهان از کجا آمده است؟ چگونه به این شکل درآمده است؟ تا چه حد ما در اینجا نقش داشته‌ایم؟ و اگر ما نقش نداشته‌ایم، پس چه کسی نقش داشته-

<sup>1</sup>. Literal





### ۳،۳ تفکر فلسفی

بر مبنای نظریه‌های آموزشی رایج، فرآیند آموزشی، چیزی بیش از انتقال محتوای دانش بشری از پیران به جوانان را شامل نمی‌شد؛ نظریه جایگزین آموزش، که طرفداران فلسفه برای کودکان کم و بیش آن را مسلم می‌پندارند، بر آن است که فرایند آموزشی باید در فراگیران، فعالیت‌های فکری ایجاد کند. همان‌گونه که دیویی بر اساس نظریه یادگیری تعاملی<sup>۱</sup> معتقد بود تفکر علمی، تفکر تاریخی و تفکر ریاضی نه از طریق انتقال اقتدارگرایانه دانش که از طریق مشارکت در همان کاری که دانشمندان مورخان و ریاضیدانان انجام می‌دهند حاصل می‌شود، لیپمن نیز بر آن بود که دانش آموزان برای یادگیری فلسفه باید آن را انجام دهند، نه اینکه محصولات نهایی کندوکاو فلسفی را یاد بگیرند. (Lipman, 2003: 20)

به نظر می‌رسد رسیدن به یادگیری تعاملی با شروع از یک نقطه که به طور مشخص آن را تجربه کرده‌اند و در آن مشکل یافته‌اند، رخ می‌دهد. بنابراین تنها با ورود به همان نوع کندوکاوی که فیلسوفان حرفه‌ای وارد آن می‌شوند (البته در سطحی ابتدایی‌تر)، کودکان نیز این مسائل را حل می‌کنند و شروع به پروراندن همان نوع معرفتی می‌کنند که فلاسفه حرفه‌ای می‌پروراندند. می‌توان گفت هدف فبک این است که کودکان خودشان فلسفه ورزی کنند نه اینکه به مجموعه دانش فلسفی فیلسوفان دست یابند.

بنابر این می‌توان جمع‌بندی کرد همانطور که آموزش درس تاریخ، تفکر تاریخی و آموزش درس ریاضیات، تفکر ریاضی را به همراه دارند، فلسفه‌ورزی هم باید بدون توجه به سن دانش‌آموزان، تفکر و تأمل فلسفی را برای او ایجاد کند. لیپمن می‌گوید: «هدف فلسفه برای کودکان، این نیست که کودکان فیلسوف یا افرادی تصمیم‌گیر شوند، بلکه هدف کمک به آنهاست تا فکورتر، اهل

تأمل بیشتر و معقول‌تر شوند. کودکانی که به آنها کمک می‌کنیم تا داوری بهتری داشته باشند، نه تنها از این که چه زمانی دست به عمل بزنند، بلکه از این نظر که چه زمانی دست به عمل نزنند، فهم بهتری خواهند داشت (Lipman, 2003:76).

### ۳،۴ تفکر برای خود

تفکر خوب از اهداف اصلی برنامه «فلسفه برای کودکان» است، و لیپمن برای نیل به آن، راهکارهایی را پیشنهاد داده است اما آنچه حاصل این تلاش است، به تنهایی فرد را در قضاوت‌های اخلاقی مستغنی نخواهد کرد. از آن‌جا که به نوعی هویت شخصی، جزء جدایی‌ناپذیر هر حکم اخلاقی است، شخص باید علاوه بر رشد مهارت تفکرهای خلاق، جمعی، انتقادی، سیستمی و ... درک واضحی از خود، توانایی‌ها و استعدادهای خود نیز داشته‌باشد. همچنین صدور احکام اخلاقی، مستلزم بسط حس جهت‌یابی شخص نسبت به اهدافی است که برای خود ترسیم کرده‌است. لیپمن در کتاب راهنمای لیزا، توجه به این تفکر را در کنار دیگر تفکرها، حائز اهمیت بر شمرده‌است. «تفکر برای خود، تفکر نیست حاصل از تأمل در تجربه شخصی خود و وضعیت خود در جهان. چنین تفکری مستلزم ارزیابی ارزش‌های خود و در واقع ارزیابی هویت خود است. به علاوه، چنین تفکری مستلزم جست و جو برای معیارهای معتبر بیشتر است تا احکامی که شخص در جریان زندگی صادر می‌کند بتواند مبتنی بر پایه‌های محکم باشد» (لیپمن ۱۳۹۶: ۳۵).

پس از توصیف تفکر از منظر لیپمن به تحلیل و نقد چستی تفکر از منظر او پرداخته خواهد شد.

### ۳،۵ تحلیل و نقد چستی تفکر از

#### منظر لیپمن

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، لیپمن تفکر را در جای‌جای زندگی بشر جاری می‌داند و می‌توان این برداشت را داشت که لیپمن زندگی انسانی را مبتنی

<sup>1</sup>. Theory of reflective learning



بیشتر شدن کودکان را مورد اشاره صریح قرار می‌دهد (Lipman, 2003:76)، بر فرض آنکه لیپمن سایر پیامدها را نیز در نظر داشته است، نقد نگارندگان بر همین عدم تصریح او است که در مقام طراحی یک الگوی یاددهی - یادگیری این صراحت لازم است.

۳. **مشخص نشدن رابطه میان ابزار و سن در رشد تفکر فلسفی؛** نقد دیگر در رشد تفکر فلسفی در برنامه متیو لیپمن، تاکید بر استفاده از داستان برای رشد مهارت تفکر، در سنین مختلف کودکان و نوجوانان است. هرچند بیان داستان به‌عنوان ابزار آغاز بحث در حلقه کندوکاو میان کودکان ۷ تا ۱۱ سال مورد اقبال قرار می‌گیرد، اما در میان دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۷ سال معمولاً موثر واقع نمی‌شود؛ بنظر می‌رسد بهره از متن، فیلم، کلیپ‌هایی با موضوعات روز یا.. که حاوی چالش‌هایی با موضوعات فلسفی و در عین حال جذاب برای نوجوانان هستند، در درگیر کردن دانش‌آموزان با مسأله را بهتر به سرانجام می‌رسانند. البته نگارندگان در نظر دارند که لیپمن به طور کلی به استفاده از ابزار جذاب توصیه کرده و نقد وارد بیشتر ناظر به روشن نکردن محدوده سنی برای ابزار و همچنین عدم اشاره به ابزار به‌روز است، البته می‌توان این دفاع را از لیپمن به عمل آورد که او از میان ابزار به داستان که هیچگاه قدیمی نمی‌شود اشاره کرده و به‌روزرسانی سایر ابزار را با قید توجه به جذابیت به عهده‌ی مجریان طرح گذارده است.

۴. **تحدید محتوای کلاس:** لیپمن محتوای قابل طرح در حلقه‌های کندوکاو را به صورت کامل و بدون تغییر، تعریف می‌کند. از این جهت که معلم در این برنامه آزادی عمل برای تصمیم‌گیری و مدیریت کلاس به اقتضای فضا، زمان و مؤلفه‌های دیگر را ندارد و در عمل لیپمن جایی برای مشارکت فعال معلم - با توجه به نیاز و بحث پیش آمده دانش‌آموزان در کلاس

بر تفکر تعریف می‌کند و این نقطه‌ی قوت او در تبیین مؤلفه‌های انسان به مثابه موجودی عاقل به‌شمار می‌رود، اما به نظر می‌رسد نقدهایی به لیپمن وارد است:

۱. **فروکاست تعقل به تفکر در روش زندگی؛** این نقد به تبیین او وارد به‌نظر می‌رسد که لیپمن آن‌جا که می‌گوید «هدف فلسفه برای کودکان، این نیست که کودکان فیلسوف یا افرادی تصمیم‌گیر شوند، بلکه هدف کمک به آنهاست تا فکورتر، اهل تأمل بیشتر و معقول‌تر شوند (Lipman, 2003:76)» تعقل به معنای نیرویی فرانگر یا درک‌کننده کلی و به اصطلاح نگاهی از بالا به مسائل داشتن، که توان پیمودن راه به سوی حقایق عالم و سامان‌دهی کلی اعمال خود را به انسان می‌دهد را به تفکر به معنای یافتن روش زندگی در امور جزئی فروکاست می‌دهد؛ البته ممکن است این دفاع از لیپمن به عمل آید که او در مقام بیان کمال فرآیند تفکر، به تفکر فلسفی اشاره می‌کند و فلسفه به عنوان همان فرآیند فرانگر شناخته می‌شود. به نظر نگارندگان هرچند این دفاع خالی از وجه نیست، اما در هر صورت، فروکاست تعقل به تفکر و دست‌کم عدم صراحت در بیان منظور خویش، نقدی وارد به لیپمن به نظر می‌رسد.

۲. **تحویل‌نگری:** بنظر می‌رسد نوعی تحویل‌نگری در کاربست مفهوم تفکر فلسفی از نظر لیپمن وجود دارد. لیپمن می‌خواهد از ابزار تفکر فلسفی برای رشد مهارت تعقل و خردورزی بهره ببرد، این در حالیست که از نتایج تفکر فلسفی، می‌توان تجارب فلسفی در کودکان را نیز شاهد بود. همچنین تفکر فلسفی می‌تواند سرآغاز شکل‌گیری یک روش زندگی در کودکان و نوجوانان نیز باشد، هرچند که طرح سؤالات فلسفی علم بودن و تجربیات فلسفی را نیز به دنبال دارد اما لیپمن به این پیامدها اشاره‌ای نمی‌کند و او تنها فکورتر شدن و اهل تأمل



شدن بحث باید گفت شاید حلقه تشکیل شده برآیند علایق باشد به این معنی که مثلاً با رأی‌گیری از دانش آموزان موضوع تعیین شود اما در هر صورت چنانچه توجه به همه علایق باشد به نظر می‌رسد طرح موفق‌تر خواهد بود؛ می‌توان گفت یکی از علل عدم گسترش فراگیر این برنامه در سیستم‌های آموزشی از جمله در مدارس ایران است.

## ۴ جایگاه تفکر در نظام معرفت‌شناسی لیپمن

پیش‌تر در مورد نظر دانشمندان در خصوص فرایند هزاران ساله ارتقای عقلانیت و تمدن سخن گفته شد، لیپمن نیز از جمله متفکرینی است که معتقد است شکل‌گیری جوامع متفکر رابطه مستقیم با شکل‌گیری تمدن‌ها داشته و شرط تحقق تمدن انسانی را عاقل‌شدن فرد فرد انسان‌ها برمی‌شمرد. لیپمن برای ارتقا یا بهبود تفکر، در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که مشکل ضعف تفکر در افراد از کجا نشأت می‌گیرد؟ او به این نتیجه رسیده‌است که اشکال اصلی را در سنین پایین زندگی کودک می‌توان جستجو کرد. از منظر لیپمن منشأ این بی‌هدفی، بی‌انگیزگی و خستگی، نبود برنامه‌های فکرپروری و کشف معنا در محیط‌های آموزشی است؛ او علت این مشکلات را بی‌معنا بودن تجارب کودکان معرفی می‌کند. لیپمن این‌گونه می‌اندیشد که این مشکلات قابل رفع نیست مگر از طریق فراهم‌آوردن محیط کشف معنا برای کودکان؛ از نظر لیپمن نمی‌توان معنا را به عنوان امری که کودکان دوست دارند - مانند شیرینی - میان کودکان پخش کرد، بلکه معانی باید توسط خود فرد کشف شوند نه این‌که به او داده شوند؛ به عبارت دیگر مربی باید بیاموزد که چگونه اوضاع و فرصت‌هایی را بنا نهد تا کودکان را - با توجه به کنجکاوی طبیعی و میلشان به معنا - به رسیدن به سرخ‌های مناسب و درک معنای مناسب خودشان قادر کند؛ به عقیده لیپمن تفکر، مهارتی سطح بالاست که کودکان را به کسب معنا قادر

درس - باقی نگذاشته است، که به نظر ضعف به حساب می‌آید. به عبارت دیگر معلم در هدایت دانش آموزان برای رسیدن به هدفی از پیش تعیین شده آزادی عمل دارد، اما چنانچه این هدف در خلال پیشرفت حلقه کند و کاو تغییر کرد، معلم وظیفه هدایت بحث به سمت هدف اولیه را دارد در صورتی که ممکن است پیگیری هدف جدید به رشد کودکان بیشتر کمک کند، البته ممکن است گفته شود معلم در این مواضع باید به ابتکار خود عمل کند، سخن نگارندگان این است که تصریح لیپمن در مقام طراح طرحی نوین در این موارد لازم است و عدم آن نقدی وارد بر طراح به نظر می‌رسد.

۵. **تحویل‌نگری در موضوعات رشد تفکر فلسفی:** در میان موضوعات فلسفی گنجانده شده در کتاب‌های لیپمن، اثری از چالش‌هایی با موضوعات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی نیست، در حالیکه دانش‌آموزان به‌ویژه نوجوانان، در طول روز با سوالات فلسفی بسیاری در این زمینه مواجه هستند.

۶. **عدم توجه به ویژگی‌های فردی؛ نقد دیگری که** به رویکرد لیپمن وارد است این است که او در رشد مهارت‌های تفکری، ویژگی‌های فردی کودکان و نوجوانان را مورد توجه قرار نداده است. آیا همه افراد بالغ، توان شرکت در بحث‌های فلسفی و فیلسوف شدن را دارند؟ پس چگونه لیپمن همه کودکان و نوجوانان هم سن، اما زمینه‌های استعدادی متفاوت را در حلقه کندوکاو گرد آورده، بحث‌های یکسانی برای رشد تفکر فلسفی همه آن‌ها طراحی می‌کند؟! تفاوت علائق و استعدادها و توان درک مسئله توسط کودکان هم سن، مورد توجه لیپمن نبوده و این یکی از ضعف‌های برنامه او است که در اجرا در کلاس، خود را نشان می‌دهد، نکته اصلی در اینجا شکل‌گیری یک حلقه کند و کاو در یک کلاس است که به طور طبیعی برخی علایق نادیده گرفته می‌شود، برای روشن‌تر



نیازها و دغدغه‌های این طیف سنی گسترده است؟! آیا نوجوانان در حل این چالش‌ها نیاز به همراهی ندارند؟! به‌ویژه زمانی که دغدغه‌ها با ابزار و زمینه‌های قابل قبول تفکر عقلانی که لیپمن برای ایشان تعریف می‌کند، هم‌خوانی ندارد! به‌عنوان مثال، لیپمن در یافتن معنا، درک ارتباط بین اجزا، و کل و طبقه‌بندی و تمایز اشیاء و... را به‌عنوان راه‌کار ارائه می‌دهد؛ این در حالی است که این راه‌کارها محدود به امور مادی و قابل تحلیل عقلی است، اما پرسش‌های این طیف سنی ۹ سال تا ۱۷ سال تنها محدود به این امور نیست، بنابراین برنامه لیپمن برای تجهیز کودکان و نوجوانان به مهارت‌های منطقی، کافی به نظر نمی‌رسد. برای مثال برای مواجهه با سؤال از نحوه آغاز جهان توسط نوجوان، چگونه می‌توان او را با قواعد منطقی یا با تمایز و طبقه‌بندی یاری داد؟ برای برون رفت از این مشکل، دو راه پیش رو است؛ نخست آن‌که نوجوان از ورود به حوزه پرسش‌های ماوراء الطبیعی منع شده و به او یاری شود تا با ابزار خاص، امور تجربه‌پذیر را مورد واکاوی عقلی قرار دهد و بقیه سؤالات را تنها تا در مرحله طرح پرسش مشایعت کند و توقع یافتن پاسخ برای آن سؤالات - که به‌ظاهر بی‌معنا قلمداد می‌شوند - نداشته باشد؛ و راه دوم آن‌که نوجوان و جوان در یافتن راه جدیدی (غیر از تجربه) در کشف حقایق عالم، یاری شود، لیپمن در سخن، راه دوم را پیشنهاد می‌کند، اما از آن‌جا که لیپمن فردی تجربه‌گراست در واقع از مبنای خود در طرح سؤالات با این محدودیت، دست برداشته ولی بر شرط تجربه‌پذیر بودن خود، مصر است، و این نقدی وارد بر او به نظر می‌رسد.

می‌کند و لازم است به کودکان تفکر، به‌ویژه تفکر برای خود، آموزش داده شود؛ کسی که قادر است برای خود (به‌طور مستقل) فکر کند، می‌تواند از عمیق‌ترین احساسات، ارزش‌ها و هویت خود سوال کند (وانسی لگم ۱۳۸۸: ۲۸۰). لیپمن مژده می‌دهد با بهره از فعالیت‌هایی که منجر به کشف معنا می‌شود، می‌توان انسان‌هایی موفق، شاداب، پویا و موثر تربیت کرد (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۵). لیپمن نقطه شگرف رویکرد خود - برای رفع بی‌انگیزه بودن کودکان و رفع علل اعتراضات ایشان به برنامه‌های آموزشی - را کشف معنا با بهره از تفکر فلسفی می‌داند چرا که او کودکان را گرسنه معنا توصیف می‌کند (lipman, 1980: 12).

## ۴/۱ تحلیل و نقد جایگاه تفکر در نظام معرفتی لیپمن

پس از پایان یافتن توصیف دیدگاه لیپمن در خصوص جایگاه تفکر (تعقل)، به تحلیل و نقد این جایگاه خواهیم پرداخت.

### ۴/۱/۱ نقد روشی

**الف. نقد الگوی یکسان زمینه بحث؛** چنانکه گفته شد لیپمن در پی آن است با ارائه برنامه رشد، مهارت تفکر کودکان را تضمین کرده، با اجرای برنامه آن‌ها را به افرادی معقول‌تر تبدیل کند؛ کودکانی که داوری‌های درستی می‌کنند و با گذشت زمان علاوه بر رشد جسمی‌شان، ظرفیت رشد عقلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. لیپمن در طراحی برنامه خود باید طیفی از سؤالات متفاوت، به اقتضای بازه سنی ۶ تا ۱۷ سال کودکان و نوجوانان را در نظر بگیرد، او به این نکته توجه دارد که با توجه به طیف سنی گفته شده، خواستگاه و نحوه همراهی در یافتن راه حل‌ها نیز متفاوت است، او می‌گوید: «کمک به رشد کودکان به این معناست که در هر مرحله باید چالش‌هایی متناسب با آن مرحله [برای آنها] تدبیر کرد (لیپمن ۱۳۹۵: ۷۶)». اما سوال اینجاست که آیا ارائه چالش‌های متفاوت، از جمله چالش‌هایی با موضوعات انتزاعی و غیرانتزاعی و... پاسخگوی همه

**ب. نقد تحویل‌نگری لیپمن در زمینه‌های کشف**

**معنا:** این نقد بر مبنای تجربه‌گرایی و عملگرایی در تفکر لیپمن استوار است، بحث ماورای طبیعی از اساس، دغدغه لیپمن نیست، او ورود به این حوزه را بی‌معنی و غیر عقلانی می‌داند. او به پیروی از دیویی<sup>۱</sup>، تجربه را بر تفکر مقدم می‌داند، اما از طرف دیگر عقلانیت را عامل سازمان دهنده در تفکر می‌داند. با این وجود لیپمن در جستجوی کشف معناست، اما معنایی که: اولاً ارتباط تجربیات با یکدیگر را بیان کند؛ ثانیاً قابل تحلیل عقلی باشد و بتوان برای آن استدلال آورد. پس منظور او از کشف حقیقت عالم با آنچه مدنظر متفکرین معتقد به ماورای طبیعت است، متفاوت است و در عمل اینجا نقطه تحویل‌نگری لیپمن در منابع دریافت حقایق عالم است.

**۴/۱/۲ نقد ساختاری**

لیپمن معتقد است قوانین و ملاک‌هایی بر تفکر انتقادی حاکم است و می‌توان از آنها چون عامل سازمان‌دهنده به جریان تفکر انتقادی و نیز برنامه آموزش تفکر انتقادی استفاده کرد (جهانی ۱۳۸۱: ۳۷). این ملاک‌ها در منطق بیان می‌شوند. اما در مواردی که محدوده قواعد منطقی را شامل نمی‌شود، راه دیگری را پیشنهاد می‌دهد که نقد بسیاری بر آن وارد است.

**الف. ارائه راهکار «رویکرد دلایل خوب»<sup>۲</sup> و نقد آن:**

می‌توان از سخنان گفته شده اینطور برداشت کرد که لیپمن راه رشد مهارت تفکر و خردورزی را بهره از قیاس‌های منطقی می‌داند. اما او آن را کافی نمی‌داند؛ در واقع می‌توان گفت از نظر لیپمن با وجود اینکه منطق صوری به کودکان کمک می‌کند از

توانایی تفکر خود به شیوه‌ای سازمان یافته آگاه شوند، اما این امر، برای استفاده از تفکر ساختارمند در مواجهه با همه مسائل روز آنها، کفایت نمی‌کند، زیرا کاربرد آن بسیار محدود است. او راه‌کار را بهره از نوع دیگری از تفکر به نام «رویکرد دلایل خوب» می‌داند. و برای ارزیابی عقلانی این دلایل، منطق دلایل خوب را ارائه می‌دهد. معیارهای ارزیابی این دلایل از نظر لیپمن عبارتند از: واقعیت‌نگری، ارتباط، حمایت، مأنوس بودن و قطعیت (لیپمن ۱۳۹۵: ۱۶۹-۱۶۸). اما سوال اینجاست که آیا هیچ سنجی (ترازو) عقلانی‌ای برای ارزیابی این معیارها، وجود دارد؟ لیپمن خود می‌گوید: «گرچه، در اصل، هیچ دلیلی برای اجتناب از بحث درباره معیارهای ارزیابی دلایل و ویژگی‌های کندوکاو منطقی وجود ندارد، اما آموزگار نباید انتظار داشته باشد که دانش آموز از ارائه انتزاعی هر دوی آنها، زیاد سر در بیاورد. تنها پس از آنکه کودکان فعالانه در کاوش و ارزیابی‌ها شرکت کردند، می‌توانند مبنایی برای تفکر درباره این ویژگی‌ها و معیارها فراهم کنند. به طور کلی، اشتباه است که فرض کنیم کودکان می‌توانند رویکرد دلایل موجه را از طریق حرف زدن درباره آن یاد بگیرند. آموزگار باید به خاطر داشته باشد که هدف اولیه منطق دلایل خوب برای کودکان کمک به آنها در کشف طیف گسترده‌ای از کاربردهای تفکر سنجیده و سازمان یافته است نه اینکه سرفصلی با عنوان منطق دلایل خوب وجود داشته باشد (لیپمن ۱۳۹۵: ۱۷۰-۱۶۹)».

سردرگمی و عدم انسجام و البته عدم تطابق نظر و عمل در سخنان لیپمن عمل‌گرا، به خوبی مشهود است؛ او که هدف از به کارگیری منطق را رشد خردورزی بیان کرده بود، و نیل به آن را از طریق استفاده از تمرین‌های عقلانی پیرامون شناخت جملات درست از نادرست و قیاس‌ها و رشد مهارت

<sup>۲</sup> رویکرد دلایل خوب در آینده مورد کنکاش قرار خواهد گرفت.

<sup>۱</sup> دیویی می‌گوید: «آموزش برای این‌که به اهداف خود هم در رابطه با یادگیرنده فردی و هم در رابطه با جامعه دست یابد؛ باید بر اساس تجربه که همیشه تجربه زندگی واقعی یک فرد است - پایه‌ریزی شود. (دیویی ۱۳۷۵: ۱۰۶).



## ۵ مراحل و مراتب تفکر در نگاه لیپمن

در این بخش ابتدا به بیان مراحل و سپس به مراتب تفکر پرداخته خواهد شد.

### ۵/۱ مراحل تفکر

لیپمن مولفه‌های زیر را در خصوص تفکر بیان کرده‌است، می‌توان گفت لیپمن در چینش این مولفه‌ها از سقراط بهره برده‌است<sup>۲</sup>:

- تلفیق نظر و عمل در زندگی با شناخت خود و زندگی خود؛

- توأم کردن زندگی با تأمل در بستر گفتاشنود؛

- تفکر سطح بالا، منطقی و مبتنی بر تجربه؛

در نتیجه برنامه‌های مهارت‌های تفکر، باید بر استدلال‌های صوری و نیز استدلال خلاق تأکید کنند.

- تشکیل حلقه کندوکاو به‌عنوان مهم‌ترین راه برانگیختن افراد به تفکر؛

لیپمن رشد تفکر معنایابی و طی مولفه‌های گفته شده را با ابزار گفتگو سامان‌دهی می‌کند (لیپمن ۱۳۹۵: ص ۲۷)؛ متیو لیپمن به این دلیل روش گفتگو را پیشنهاد می‌کند که در نظر او شرکت افراد در گفتگو، آنان را به تأمل واداشته و سبب بالا رفتن تمرکز در آن‌ها می‌شود. این تأمل و تمرکز سبب می‌شود افراد متفکر با دقت بیشتری گوش دهند و توجه دقیق‌تری به تعاریف و معانی داشته باشند و از این رهگذر به اجرای تعداد بسیاری فعالیت ذهنی وادار شوند، درحالی‌که در صورت رخ ندادن مکالمه،

داوری و استدلال و.. حاصل می‌دانست، برای جایگزین منطق صوری، قواعدی لازم نمی‌داند. به این ترتیب با وجودی که لیپمن تنها مواد برگرفته از تجربه و عقلانیت را قابل قبول می‌شمارد، در عمل برای توجیه موارد فراوانی که در امور روزمره همه افراد از جمله شخصیت‌های داستانی او روی می‌دهد، منطق و قیاس را راهگشا ندانسته به حس و شهود پناه می‌برد. در گذشته گذر از تجربه مورد نقد قرار گرفت اما اکنون نگارندگان با این پرسش مواجه هستند که چطور حس و شهود - در حالیکه حس مربوط به قوای پنج‌گانه و شهود مربوط به قوای نفسانی است - می‌توانند با هم جمع شوند و حس شهودی به عنوان یک فعل پیشنهاد شود؟

نگارندگان برای توجیه این جمع، در صدد هستند رویکرد دلایل خوب و بهره‌گیری از حس و شهود را به وجدان تحلیل کنند، به نظر می‌رسد این ادعا خالی از وجه نیست که لیپمن در صدد تقویت وجدان در نظام فکری کودک و نوجوان است. در هر صورت به نظر نگارندگان بیان دلایل خوب بدون ارائه ملاکی که بتوان داده‌های رویکرد دلایل خوب را خطاسنجی کرد، نقدی جدی و تضادی آشکار در اندیشه لیپمن به‌شمار می‌آید.

**ب. نقد نگاه سطحی:** به نظر می‌رسد با توجه به آنچه در تحلیل روش بهبود تفکر در آثار لیپمن دیده می‌شود، روش او منجر به بهبود سطحی تفکر و تنها محدود به تلاش در رشد داوری و استدلال با ابزار قواعد منطقی و محدود به محیط حلقه کند و کاو است.<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> . فلسفه برای کودکان باید کودکان را تشویق کند که استنباط‌های بهتری بکنند به آنها کمک کند تا شواهد را تشخیص دهند و همچنین به آنها یاری رساند تا استنباط‌های معیوب را بشناسند اگر بتوان کودک را از طریق تجربیات خودشان به این درک رساند که از طریق پرورش توانایی استنباط می‌تواند به ماورای آنچه می‌بیند و می‌خواند دست یابد، موفقیت بزرگی حاصل شده‌است. تا زمانی که آنها در ادراک‌های غیرانتزاعی و اصطلاحات زبانی‌ای که احاطه کرده‌اند گیر افتاده باشند؛ شاید چنان مغلوب شده باشند که نتوانند به پا خیزند و از محتوا و

واقعیت عبور و فرایند تفکر را آغاز کنند (لیپمن ۱۳۹۵: ص ۷۴-۷۵).

<sup>۲</sup> . در سده پنجم میلاد، سقراط فلسفه را بطور خاص با پژوهش گفت و گویی پیشرفت داد. سقراط تفکر را نوعی فعالیت می‌داند و فرایند کشف مفاهیم فلسفی همچون دوستی، شجاعت، عشق، زیبایی و ... و خارج کردن آنها از اختفا را از جمله فعالیت‌های نیل به تفکر فلسفی معرفی می‌کند.



جیغ زد: «می‌دانم می‌دانم. من هم متوجه همین شدم. همان طور که نمی‌شود گفت همه گلدفیش‌ها کوسه‌اند، نمی‌توان نتیجه گرفت که همه وکلا رادیکال هستند (لیپمن ۱۳۹۵: ۱۶۰-۱۵۹)».

## ۵٫۲ مراتب تفکر

بر اساس مراحل که گذشت مراتب تفکر از منظر لیپمن به صورت زیر ساماندهی شده‌است:

**۱. تجربه:** تجربه که شامل دو وجه فعال و منفعل که توسط احساسات و عواطف ادراک می‌شود، مانند سوختن دست که انفعال را در پی دارد و این انفعال، به کشیدن دست که فعالیت است، منجر می‌شود و اگر این احساس نباشد، در واقع ادراک رخ نداده است. این درک به تفکر و کشف روابط گوناگون می‌انجامد (دیویی ۱۳۴۱: ۱۰۵-۱۰۶).

**۲. هم‌سازی و ارتباط اجزا:** لیپمن معتقد است پس از کسب تجارب مختلف باید به کودک کمک شود ارتباط تجارب را تشخیص داده، تفاوت‌ها را تمیز دهد. برای رسیدن به این هدف، مربی با دادن تمرین گروه‌بندی و طبقه‌بندی کردن به کودکان، کمک می‌کند که ارتباطها را دریابند، همچنین به آنها نشان می‌دهد چگونه رفتارهای روزمره آنها مستلزم توانایی انجام چنین طبقه‌بندی‌هایی است؛ با تشویق آنها به ابراز اینکه چه چیزی به یک گروه یا طبقه خاص تعلق ندارد و چرا متعلق به آن نیست، به آنها کمک می‌کند تفاوت‌ها را دریابند (لیپمن ۱۳۹۵: ص ۶۷)، همچنین می‌توان ارتباطها را به مثابه نسبت‌ها در نظر آورد که شامل سه دسته می‌شود:

**۱-۲. نسبت‌های طبقه مصداق - نوع:** این درک برای ایجاد برداشت کلی و جزیی مناسب خواهد بود.

**۲-۲. ارتباطهای علی - معلولی:** این درک مناسب‌ترین گزینه برای داشتن کنترل عملی بر مسائل علمی است (لیپمن ۱۳۹۵: ص ۶۷).

**۲-۳. ارتباط های جزء - کل:** درک اجزا یک وضعیت و این‌که چگونه به یکدیگر و به کلی که همه

به احتمال زیاد، درگیر این فعالیت‌ها نخواهند شد. نکته دیگری که لیپمن به آن اشاره می‌کند این است که تفکر تنها در حین گفتگو جریان ندارد بلکه پس از گفتگو مرحله دیگری که «تفکر درونی پیرامون گفتگو» است آغاز خواهد شد، لیپمن آثاری از متفکرین دیگر مانند «ذهن، خود و جامعه» از جرج مید و «ذهن در جامعه» از لیو ویگوتسکی را مؤید نظر خود می‌داند (لیپمن ۱۳۹۵: ص ۲۷).

این مولفه‌ها را می‌توان در گفتاشنود میان لیزا و هری در تلفیق بین حضور در اتوبوس به عنوان یک عمل اجتماعی و تحلیل نظری گفت و گوی مسافران اتوبوس، ملاحظه کرد:

**تلفیق نظر و عمل:** توجه به گفتاشنود دو نفر، این نظر که تفکر در فضای گفتاشنود شکل می‌گیرد را به منصفه عمل آورده است.

**ترسیم فضای گفتاشنود:** مکالمه‌ای که لیزا و دوستش در اتوبوس می‌شنوند: «هر بار که روزنامه می‌خوانم چیزی درباره وکیلی نوشته‌است که دارد از یک آدم رادیکال دفاع می‌کند. هیچ وقت متوجه شده‌ای که چطور همه‌ی وکلا در این کشور طرفدار حقوق شهروندی‌اند؟ و تا حالا متوجه شده‌ای که چطور همه رادیکال‌ها در این کشور طرفدار حقوق شهروندی‌اند؟ پس به چه دلیل بیشتر نیازداری که بدانی همه وکلا رادیکال هستند؟»

**ایجاد فضای تأمل در بستر گفتاشنود:** فران (دوست لیزا) به سرعت دفترچه خود را باز کرد و در آن نوشت: «همه وکلا افرادی هستند که طرفدار حقوق شهروندی‌اند. همه رادیکال‌ها افرادی هستند که طرفدار حقوق شهروندی‌اند. بنابراین همه وکلا رادیکال هستند.»

**تفکر منطقی:** فران زیر آن مثالی را نوشت که روز قبل استفاده کرده بود: «همه گلدفیش‌ها ماهی‌اند. همه کوسه‌ها ماهی‌اند. بنابر این همه گلدفیش‌ها کوسه‌اند.»

**تشکیل حلقه کندوکاو، تصحیح نتیجه:** فران دفترچه خود را به لیزا نشان داد و لیزا با خوشحالی



ب) دفاع از دانش با بیان استدلال؛

ج) هماهنگی دانش با استفاده تحلیل انتقادی مبنی بر استدلال (Lipman 2003: 125).

**۴-۱- ارائه تبیین علی:** ارائه تبیین علی از یک پدیده به معنای ارجاع به شرایطی است که به موجب آن شی یا رخداد ایجاد شده است، مثل ارجاع یخ به هوای سرد (لیپمن ۱۳۹۵: ۶۹).

**۴-۲- ارائه تبیین هدف:** در این موضع تبیین به سمت بیان هدف جهت می‌گیرد، مانند معرفی فراهم آوردن ابزاری برای نوشتن به عنوان هدف برای ساختن خودکار (لیپمن ۱۳۹۵: ۶۹)

### ۵،۳ تحلیل و نقد مراحل و مراتب تفکر در نگاه لیپمن

لیپمن در بین قواعد منطق صوری، منطق قیاسی را برای کودکان بین ده تا چهارده سال مناسب می‌داند، زیرا منطق قیاسی بر جملاتی حکم فرماست که از عبارتهای اسمی (در قالب) موضوع و محمول تشکیل شده‌اند. و این نوع جملات در فلسفه برای کودکان کاربرد دارند. دلیل دیگر این است که قواعد منطق قیاسی می‌توانند به روشن سازی طرز فکری منتهی شوند که به عادت منتهی شده‌اند. در نهایت این قواعد به حد کافی برای بیان و به خاطر سپردن ساده‌اند، تعداد آن‌ها زیاد نیست و به دانش پیشین درباره منطق یا فلسفه نیاز ندارند.

لیپمن منطق صوری را گاهی در پرورش نوعی خودآگاهی مؤثر می‌داند و گاهی آن را فاقد مولفه‌هایی برای آگاهی از محدودیت‌های معیارهای انتقادی می‌داند و تفکر فلسفی را عامل کسب این آگاهی می‌داند. و گاهی مزه پرورش اندیشه‌ورزی فلسفی را با تدریس درست منطق صوری به مخاطب می‌دهد.

نقدی که به نظر می‌رسد این است که لیپمن در تفاوت تفکر انتقادی و تفکر فلسفی به جمع‌بندی جامعی نرسیده است، آنچه در برنامه او دنبال می‌شود در عمل بهره از قواعد منطقی است که رشد

آن‌ها جزئی از آن هستند مربوط می‌شوند، همچنین درک چگونگی ساختن کل‌ها از موادی که بعداً اجزای آن محسوب می‌شوند (لیپمن ۱۳۹۵: ص ۶۷) هوشمندی کودک را به تجارب پیرامونش افزایش می‌دهد. باید توجه داشت نوع اول نسبت، در علم مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد اما نوع دوم و سوم کمتر مورد توجه قرار گرفته ولی فلسفه به آن به عنوان یکی از راه‌های روش‌شناسی آموزش پرداخته است.

**۳. مسئله محور شدن ذهن:** تفکر فلسفی از نظر لیپمن زمانی محقق می‌شود که کودکان می‌پرسند «چرا؟»، پرسش از چرا دو کارکرد عمده را به نمایش می‌گذارد:

**۳-۱- پرسیدن برای یافتن علت:** در این نوع پرسش، پرسش‌گر با بیان گزاره چرا، در جستجوی یافتن علت واقعه یا رویداد است.

**۳-۲- پرسیدن برای یافتن هدف:** پرسیدن برای دانستن هدف، مترادف با پرسیدن از این است که شی به چه منظور ساخته شده یا فعالیتی به چه منظور انجام شده است؟ به عنوان مثال در این سوال که چرا این پل ساخته شده است؟ کودک در جستجوی علت نیست بلکه هدف از ساختن پل را جستجو می‌کند.

**۴- استدلال و استنباط:** پس از اینکه ذهن کودک با چرا و چگونه‌ها درگیر شد، تلاش او برای تبیین پاسخ سؤالاتی که در ذهن دارد، آغاز می‌شود و عملاً گام‌های کودک در فیلسوف شدن او شکل می‌گیرد.

به تبع دو نوع «چرا»ی مطرح شده از طرف کودک که عبارتند از چرا در جستجوی علت و چرا در جستجوی هدف، تبیین‌های او برای یافتن پاسخ به این سوالات نیز در همان دو نوع رقم خواهد خورد.

با این فرایند، لیپمن به دنبال آن است که استدلال را به عنوان مکمل علم مطرح کرده و کارکردهای آن را اینگونه برمی‌شمرد:

الف) بسط دانش با استفاده از استنباط منطقی؛





بلکه در دوران بزرگسالی دانست؛ برخی نقدهایی که در بیان چپستی تفکر به لیپمن وارد به نظر می‌رسد عبارتند از: فروکاست تعقل به تفکر در روش زندگی؛ تحویل‌نگری، مشخص نشدن رابطه میان ابزار و سن در رشد تفکر فلسفی؛ تحدید محتوای کلاس و عدم توجه به ویژگی‌های فردی. لیپمن برای تفکر مراحل تلفیق نظر و عمل در زندگی با شناخت خود و زندگی خود، توأم کردن زندگی با تامل در بستر گفتاشنود، تفکر سطح بالا، منطقی و مبتنی بر تجربه، طراحی برنامه‌های مهارت‌های تفکر بر پایه استدلال‌های صوری استدلال خلاق و رسیدن به همه این مراحل از راه گفت و گو را پیشنهاد داده و مراتب، تجربه؛ هم‌سازی، مسئله محوری ذهن و استدلال و استنباط را در خلال مراحل، طراحی می‌کند. البته لیپمن تجربه‌گرا و عمل‌گرا است و سعی می‌کند با استناد به نیاز به منطقی برای رشد عقلانیت در کودکان و نوجوانان، عبور از امور مادی و قابل ارزیابی تجربی را شرط اعتبار گزاره‌ها بداند، اما او در مواردی از این اندیشه دست برداشته و رویکرد دلایل خوب را برای برون‌رفت از موارد غیر مادی ارائه می‌کند که این تضادی آشکار در اندیشه او به شمار می‌آید، همچنین تمایز آشکاری، میان تفکر انتقادی و تفکر فلسفی در دیدگاه لیپمن، دیده نمی‌شود.

تفکر انتقادی و نه رشد تفکر فلسفی را در پی دارد. خلاصه ارائه تعریف دقیق و روش رشد مهارت تفکر فلسفی در آثار لیپمن مشهود است. شاید بتوان علت آنرا در موارد زیر خلاصه کرد:

- تحویل‌نگری در تعریف فلسفه به منطقی در گذر از فلسفه سقراطی و افلاطونی به فلسفه تحلیلی.

- عدم توجه به تاکید سقراط و افلاطون بر رشد مهارت خودآگاهی و معرفت نفس و ریاضت و ... برای کشف حقایق عالم.

- محصور کردن حقایق قابل کشف عالم به امور مادی و امور منتج از امور روزمره.

- تحویل‌نگری عقل به عقل ابزاری.

## ۶ نتیجه

لیپمن تعقل و تفکر را به یک معنا به کار برده و نقطه کانونی کار خود را ارائه راهکار برای کشف معنا می‌داند و برای رسیدن به این مهم سعی می‌کند مهارت تفکر را ارتقا دهد، لیپمن معتقد است کشف معنا در زندگی کودکان آنقدر حیاتی و نقش‌آفرین است که علت ناکامی بسیاری از افراد بزرگسال در زندگی را می‌توان در نیافتن معنا نه‌تنها در کودکی