

یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد انسان در میان تمامی موجودات خاکی برخورداری از نیروی تفکر و مسئولیت ناشی از آن است، زیرا بر اساس قدرت تفکر و برخورداری از نیروی اراده و تصمیم‌گیری، مسئولیت انتخاب و عمل بر عهده انسان گذاشته شده است. همچنین به هر میزان که بتوان از قدرت تفکر استفاده کرد احتمال موفقیت و پیشرفت افزایش می‌یابد، از این رو مطالعه و بحث و بررسی درباره تفکر یکی از مباحث بنیادی و تأثیرگذار در روند توسعه واقعی و همه جانبه است. علاقه به توسعه توانایی‌های فکری پدیده‌ای نیست که در عصر حاضر مورد توجه قرار گرفته باشد، چنین علاقه‌ای در تاریخ تعلیم و تربیت ریشه دارد.

قدرت تمیز، داوری و استدلال، اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و جمعی دارد. نقش این امور در تفاهم میان شهروندان و مردم کشورهای مختلف و نشان دادن گفت و شنود به جای نزاع در درون و بین تمدن‌ها را نیز نمی‌توان نادیده گرفت. داشتن ذهنی خلاق، جستجوگر با توانایی‌های بالای حل مسئله و تحقیق برای جمعیت هر کشوری می‌تواند متضمن اقتدار ملی آن کشور در عرصه‌های مختلف علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، ... باشد (ناجی، ۱۳۸۷).

اصلاح و تقویت نیروی فکر همواره جزو اهداف اولیه آموزش و پرورش رسمی و به عنوان هدف بنیادی تدریس و یادگیری در همه رشته‌های علمی بوده است. این مسلم فرض شده است که یادگیری استفاده از نیروی فکر که از طریق رشته‌های تحصیلی موجود در برنامه درسی نظری و عملی صورت می‌گیرد، دیگر جنبه‌های وجودی انسان را نیز بهره‌مند می‌سازد (لوری^۱، ۱۹۹۱، نقل از قاندى ۱۳۸۳). همچنین تصور شده است که با آموزش مواد درسی که در برنامه‌های درسی گنجانده شده، عملاً شیوه به‌کارگیری تفکر آموزش داده می‌شود. بنابراین تصور می‌شد که از طریق انتقال دانش، آموزش و پرورش می‌تواند به هدف خود دست یابد. اما چنین تأکیدی بر انتقال دانش حالا دیگر قابل قبول نیست. اکنون دانش و اطلاعات بعد از مدتی قدیمی می‌شوند. همچنین مقدار اطلاعات موجود از طریق کامپیوتر و وسایل ارتباط جمعی، از توانایی افراد در استفاده از اطلاعات سبقت گرفته است. در چنین زمینه‌ای دیگر لازم نیست محافل آموزشی به منزله مخزن دانش و استادان به منزله سخنران و انتقال دهنده اطلاعات خدمت کنند. بلکه بسیار مهم و لازم است که شاگردان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آنها را به کار ببرند. بنابراین حتی اگر بپذیریم که فرد تربیت شده باید مطلع باشد، باید تصریح کرد که چنین فردی باید اهل تعقل و داوری نیز باشد. ضمن آنکه داوری پیشین مبنی بر آن که صرف آموزش مواد درسی منجر به افزایش مهارت در به‌کارگیری تفکر می‌شود نیز محل تردید جدی است.

¹ Lowry

از این رو انتقال اطلاعات به صورتی که معمول است تأثیری در تربیت افراد ندارد. ملاحظه رفتار فارغ التحصیلان مراکز مختلف آموزشی و برخورد آنها با جامعه و ارزش‌های اجتماعی همه این حقیقت را مدلل می‌سازد که بیشتر فارغ التحصیلان این‌گونه مراکز در زمینه بالا بردن سطح محفوظات یا معلومات خود قدم‌هایی برداشته‌اند اما از لحاظ تربیتی در بهبود اعمال و رفتار خود اقدامی به عمل نیاورده‌اند (اسمیت و هولفیش^۱، ۱۳۷۱). با وجود این هنوز بسیاری از محافل آموزشی به جای اینکه برای پرورش استعدادهای فکری نوجوانان اهمیت قائل شوند، بر یادگیری اطلاعات و محتویات تأکید می‌کنند، بنابراین سخنرانی به منزله روش مافوق آموزشی به قوت خود باقی است. این روش معمولاً باعث ترویج سبک انفعالی در تعلیم و تربیت می‌شود که در آن تفکر انتقادی یا فقط به طور ضمنی آموزش داده می‌شود یا هرگز یاد داده نمی‌شود. خوشبختانه این سنت انفعالی در حال دگرگونی است. نیاز به پرورش قدرت و استعدادهای فکری شاگردان هم در ادبیات در حال رشد تفکر انتقادی و هم در نوآوری‌های اخیر در زمینه مواد درسی به چشم می‌خورد (مایرز^۲، ۱۳۷۴). در دنیا در چند دهه اخیر فلسفه و آموزش فلسفه به عنوان روشی برای پرورش قوه تفکر مورد توجه قرار گرفته است. توجه به عملکرد فیلسوفان در گذشته نشان می‌دهد که ایشان قابلیت‌های مشخصی را برای فراگیری فلسفه لازم می‌دانستند و بیشتر آنان تنها جایگاهی که برای آن قائل بودند محیط‌های آکادمیک و دانشگاهی و برخوردار از سطح علمی بالا بود، اما آنچه امروزه محل توجه متخصصان یادگیری به خصوص در زمینه مفاهیم فلسفی و پرسشهای اساسی می‌باشد آن است که همه انسان‌ها دارای خصوصیت فطری اندیشه و تفکرند. لذا باید مهارت‌های تفکر را در افراد پرورش داد. اما مسئله این است که بر اساس دیدگاهی که علاقمندان رو به افزایشی دارد، این پرورش می‌تواند در سنین بچگی و حتی خردسالی صورت گیرد. به هر حال، از آنجایی که اهمیت تفکر در فعالیت‌های روزمره بر هیچ کس پوشیده نیست، لازم است دانش آموزانی پرورش دهیم که از سویی بتوانند در کودکی مشکلات خود را به نحو بهتری حل کنند و از سوی دیگر در آینده شاهد بزرگسالان متفکری باشیم که بتوانند در اجتماع نقش موثرتری ایفا کنند. مهم این است که انتخاب سنینی که آموزش فلسفه و تفکر فلسفی می‌تواند در آنها صورت گیرد، مبتنی بر دیدگاه‌های معرفت‌شناسی متفاوتی است، لذا دیدگاه دو نظریه پرداز بزرگ یعنی ژان پیاژه^۳ و متیو لیپمن^۴ که آراء تربیتی آنها تأثیر بسیاری بر نحوه آموزش دارد و دارای دیدگاه‌های متفاوتی در باب معرفت‌شناسی می‌باشند، به شکل تطبیقی مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

¹ Smit and Holfish

² Meyers

³ Piaget, J

⁴ Lipman, M

بیان مساله

در اواخر دهه ۱۹۶۰، زمانی که متیو لیپمن در دانشگاه کلمبیا در رشته فلسفه مشغول تدریس بود، متوجه شد که دانشجویانش در عمل فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند. او دریافت که برای تقویت تفکر دانشجویانش دیگر بسیار دیر شده است و این کار باید در دوران کودکی آغاز می‌شد. از این رو، لیپمن و همکارانش برنامه‌ای را تحت عنوان فلسفه برای کودکان^۱ طراحی و ارائه کردند. آنها معتقدند همچنان که آموختن واقعیت‌های تاریخی با آموختن تفکر تاریخی متفاوت است و همچنان که آموختن واقعیت‌های علمی با آموختن تفکر علمی متفاوت است، بر همین قیاس آموختن اطلاعات فلسفی نیز با آموختن تفکر فلسفی متفاوت است (کم^۲، ۱۹۹۳). لیپمن این نظریه را مطرح کرد که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. وی معتقد بود که اگر کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرانی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف پذیر و موثر باشند (صفای مقدم، ۱۳۷۷).

آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را مانند نوعی آموزش بکار برد. فلسفه برای کودکان، با ارائه تمرین‌های زیاد درباره یافتن دلایل خوب برای انجام داوری‌های درست، کودکان را تحت آموزش قرار می‌دهد که افق دید آنها را وسیع‌تر می‌سازد، این برنامه به آنها یاد می‌دهد که چگونه باید فکر کنند. لیپمن و همکاران او معتقد بودند می‌توان در کلاسهای درس دانش‌آموزان را بگونه‌ای با فلسفه درگیر کرد که با وجود کمی سن زمینه‌های فعلیت نیروی خدادادی تفکر فلسفی در آنها با سرعت زیادی رشد یابد و مهارت‌های تفکر فلسفی در آنان تحقق یابد.

این در حالی است که قسمتی از تفکر تربیتی کنونی، متأثر از کار روان‌شناس سوئیسی ژان پیاژه است، که پیش فرض اساسی دیدگاه وی آن است که استدلال و تعقل کودکان به صورت طبیعی و همان‌طور که آنها بزرگتر می‌شوند، پرورش خواهد یافت و تلاش جهت تسریع این فرایند اتلاف وقت خواهد بود. رشد کودکان از طریق مراحل مرتبط با سن، در هر صورت رخ خواهد داد (فائدی، ۱۳۸۳). بر اساس این نظریه هر دوره دارای ویژگی‌هایی است که بر اساس آن ویژگی‌ها برنامه درسی باید تنظیم شود. پیاژه مدعی بود که افراد پس از رسیدن به دوره عملیات صوری - تقریباً ۱۲ سالگی - است که می‌توانند به مسائل انتزاعی بیاورند. پیش از این دوره خود میان بینی کودکان باعث می‌شود تا آنها هر چیزی را فقط بر اساس ارتباطی که با آنها دارد ادراک کنند. بر این اساس سخن گفتن از استدلال‌های فلسفی و انتزاعی در کودکان امری نامعمول به نظر می‌رسد. اگر چه آزمایش‌های زیادی

¹ Philosophy For Children

² Cam, Philip

صحت این تئوری را تأیید می‌کنند و مقبولیت عمومی یافته است، ولی مخالفت‌هایی را نیز بدنبال داشته است. یک گروه از مخالفان این تئوری، افرادی هستند که از برنامه فلسفه برای کودکان حمایت می‌کنند. این گروه معتقدند که فلسفه ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. در سال‌های اخیر علاقه به کار فلسفی با کودکان به این دلیل که کار فلسفی هم مهارت‌هایی نظیر خواندن و تفکر کودکان را تقویت می‌کند و هم استقلال فکری آنها را افزایش می‌دهد، افزایش یافته است. با عنایت به توجه نظام‌های آموزشی کشورهای گوناگون به این امر از یک سو، و مشکلات آموزشی کشور از سوی دیگر، این پژوهش بر آن است تا با بررسی تطبیقی آراء تربیتی متیو لیپمن و ژان پیاژه، بخصوص دیدگاه معرفت‌شناسی آنها، نقاط ضعف و قوت هر دو دیدگاه را تا حدودی آشکار کرده و دریافت عمیق‌تری از دیدگاه‌های ناظر به آموزش تفکر فلسفی به کودکان ارائه نماید.

ضرورت و اهمیت تحقیق

اصلاح و تقویت نیروی فکر، همواره جزء اهداف اولیه آموزش و پرورش رسمی و به عنوان هدف بنیادی تدریس و یادگیری در همه رشته‌های علم بوده است، لیکن نظام آموزشی ما با فقر تفکر روبروست. ریشه بسیاری از مسائلی که جامعه ما با آن دست به گریبان است، در عدم تأمل ماست. آنچه جامعه ما به آن نیاز دارد، عقلانیت است؛ عقلانیتی که در رگ و پی جامعه کنونی ریشه کند. رکن چنین تفکر عقل مدار، انتقاد است و فلسفه، راه این عقلانیت انتقادی را هموار می‌سازد. اگر بخواهیم جامعه‌ای بر مبنای عقلانیت داشته باشیم، باید کودکان را به صورت عقلانی، پرورش دهیم، تفکر عقلانی و انتقادی را از همان آغاز وارد عادت‌های ذهنی‌شان کنیم، روحیه کنجکاوی و پرسشگری آنها را بیروانیم و جهت بدهیم. اگر دانش‌آموزان ما متفکر و محقق بار بیایند، در آینده‌ای نه چندان دور شهروندانی خردمند خواهیم داشت، هم در زمینه‌های علمی و هم در زمینه‌های فرهنگی. تعلیم مهارت‌های تفکر، هم می‌تواند زندگی شخصی فرد و هم زندگی اجتماعی او را متحول سازد. قدرت تمیز و داوری و استدلال آوری از اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و حیات جمعی برخوردار است؛ چنان چه اگر دولتمردان کشوری بخواهند بهبود آینده کشورشان را تضمین کنند باید در فکر ارتقاء و تقویت توانایی‌های فکری و ذهنی نسل‌های آتی جامعه خود باشند. بخشی از ضرورت متعارف در آموزش مهارت‌های تفکر نتیجه افزایش آگاهی از این نکته است که جامعه تغییر کرده و مهارت‌هایی که برای نسل قبل مفید بوده‌اند، دیگر نمی‌توانند دانش‌آموزان را برای جهان خارج از مدرسه مجهز کنند. اگر وقت دانش‌آموزان در مدارس به هدر نرود، اگر نظام آموزشی ما بتواند از حالت انفعال بیرون آید و از عهده تربیت واقعی دانش‌آموزان برآید و تصویر روشنی از خود و از واقعیت‌های اطراف خود به آنها بدهد، همچنین نحوه انتقاد، ارزیابی و قضاوت درست و سالم را به آنها بیاموزد، وقتی آنها وارد جامعه شدند به تدریج خواهند توانست به قدرت انتقاد از خود و دیگران برسند و رفتار خود و جامعه خود را تصحیح کنند. این امر می‌تواند نویدبخش جامعه نسبتاً سالم‌تری از لحاظ نظم اجتماعی و آرامش روانی باشد،

جامعه‌ای که در آن، مشکلات عدیده‌ای که ما هم اکنون با آنها مواجهیم، تقلیل می‌یابد و راه برای اعتلای معنوی فرد و اجتماع باز می‌شود. مهارت‌های تفکر باعث غنا بخشیدن به زندگی می‌شوند، از این مهارت‌ها می‌توان در منزل، به هنگام تفریح و به خصوص در رابطه با دیگران استفاده کرد. می‌توان در زمینه شغلی موفقیت‌های بیشتری کسب کرد و می‌توان به شغل خود هیجان بیشتری بخشید. بی‌تردید دانستن و فهمیدن در بهبود وضع حیات و زندگی آدمیان نقش شایان توجهی را ایفا می‌کند. آنانی که از تربیت عقلانی و پرورش فکری بیشتری برخوردارند از جهان و زندگی بهره بیشتری می‌گیرند.

لازمه رشد فکری، حضور ویژگی‌هایی نظیر باز بودن دریچه‌های فکری، گستردگی افق اندیشه، گشودگی فضای اندیشه و انعطاف پذیری است. بر مبنای این خصوصیات، فرد توانایی بررسی اندیشه‌های گوناگون را در خود می‌یابد. به میزانی که تفکر و تعقل افزایش پیدا کند، افعال انسان از تأثیرپذیری غرایز و شرایط محیطی آزادتر می‌شود و دامنه اختیار انسان بالا می‌رود. انسانی که چنین روشی را آموخته باشد طبعاً انسانی سنجش‌گر و توانا در داوری و ارزیابی و پرسش‌گری خواهد بود. دنیای مدرن به تفکر انتقادی نیاز دارد، زیرا به افرادی که در جامعه مدرن زندگی می‌کنند، آراء و نظرات مختلفی پیشنهاد می‌شود و این افراد باید آن‌ها را نقد و بررسی کنند و بعضی را کنار بگذارند و از بین آن‌ها بهترین را انتخاب کنند. کودکان باید تمرین کنند که تا حدی بتوانند روی پای خود بایستند و با آموزه‌هایی که برخورد می‌کنند و در معرض آن قرار می‌گیرند واکنش فعال‌تری داشته باشند و منفعل نباشند. در عصر حاضر که عصر رسانه‌هاست و ایده‌ها و عقاید مختلفی وجود دارند که سعی دارند به وسیله تبلیغات گوناگون اختیارات افراد را از دست آن‌ها گرفته و آن‌ها را با خود همراه کنند، تفکر می‌تواند محافظتی در مقابل این جریان‌ها فراهم سازد. بنابراین آموزش فلسفه به کودکان، به معنای آموختن درست اندیشیدن به آن‌ها، با عملی‌ترین و واقعی‌ترین جنبه‌های زندگی جمعی ما و سرنوشت جامعه ما پیوند دارد. ولی همان‌طور که متیو لیپمن اظهار می‌دارد، ظاهراً از آن‌جا که این پیشفرض‌ها که «کودکان و نوجوانان نمی‌توانند درباره فکر، تفکر کنند» و نیز «کودکان و نوجوانان قادر نیستند درباره انتزاعیات بیندیشند» در نظریه پیازه وجود داشته و به طور پنهانی بر کل نظام تربیتی تأثیر گذاشته و موجب شده است تلاش‌هایی هم که برای آموزش تفکر و تأمل به دانش‌آموزان می‌شد، به جایی نرسد و در نهایت آموزش و پرورش به انتقال داده‌ها از بزرگ‌ترها (دانشمندان) به کودکان اکتفا کرده است (ناجی، ۱۳۸۷). اما به گفته اسمیت و هولفیش (۱۳۷۱)، اگر کودکان در زمان اشتغال به تحصیل در مدرسه، اندیشیدن و با هم‌اندیشیدن و به صورت گروهی کارکردن را نیاموزند، نمی‌توانند به یادگیری ادامه دهند و در جامعه قدم بگذارند.

از آنجایی که به اعتقاد برخی از صاحب نظران تربیتی، فقر تفکر دانش‌آموزان نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس است (گودلد^۱، ۱۹۸۳) به همین رو نظام آموزشی ما که نظامی نسبتاً سنتی است نیازمند تغییرات اساسی در برنامه درسی و روش‌های تدریس و ... می‌باشد تا ریشه عقلانیت را در

^۱ Goodlad . J

دانش‌آموزان بپروراند و این به‌دست نمی‌آید مگر اینکه ما کودکانمان را عقلانی بار بیاوریم. بنابراین آموزش فلسفه به کودکان با سرنوشت جامعه ما پیوند دارد.

با عنایت به مطالب فوق و ارائه‌ی نظریه جدید لیپمن مبنی بر شکل‌گیری مهارت‌های تفکر در کودکی و از طریق روشهای تأمل‌محور، نیاز به رویکردی جدید چون کار فلسفی با کودکان برای شکل‌گیری این مهارت‌ها و وجود تفاوت‌های اساسی بین این دیدگاه و نظریه ژان پیاژه مبنی بر عدم توانایی کودکان در آموزش فلسفه، بنابراین مقایسه‌ی تطبیقی این دو دیدگاه از منظر معرفت‌شناسی می‌تواند ما را در حل این چالش‌ها که آیا اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان امکان‌پذیر می‌باشد و آیا اجرای این برنامه به بهبود نظام آموزشی ما کمک خواهد کرد، یاری دهد.

روش پژوهش

با توجه به هدف و موضوع تحقیق، محقق از روش سندی- تحلیلی استفاده می‌کند. در توضیح این روش باید گفت که در این روش، محقق، می‌کوشد بیشترین منابع موجود در این زمینه را گردآوری کند. به این منظور، مطالب کتاب‌ها، مقاله‌ها، کنفرانس‌های علمی ارائه شده در زمینه آموزش فلسفه به کودکان -دیدگاه لیپمن- و نیز دیدگاه پیاژه، مطالعه می‌گردد. پس از آن با بررسی کلی به تجزیه و تحلیل آنها پرداخته و در نهایت پیشنهادات اصلاحی برای تعلیم و تربیت موجود ارائه می‌گردد.

اهداف پژوهش

هدف کلی این تحقیق مطالعه تطبیقی مبنای معرفت‌شناختی آرای تربیتی پیاژه و لیپمن با تأکید بر رویکرد آموزش فلسفه به کودکان است.

اهداف جزئی

- ۱- تعیین و تبیین مبنای معرفت‌شناختی دیدگاه پیاژه
- ۲- تعیین و تبیین مبنای معرفت‌شناختی دیدگاه لیپمن
- ۳- تعیین و تبیین امکان آموزش تفکر فلسفی به کودکان بر اساس آموزه‌های پیاژه
- ۴- تعیین و تبیین امکان آموزش تفکر فلسفی به کودکان بر اساس آموزه‌های لیپمن
- ۵- بیان زمینه‌های مناسب برای استفاده از این دو دیدگاه در جامعه و نظام تربیتی ما با توجه تفاوت‌ها و مشترکات این دو دیدگاه

سؤال‌های پژوهش

- ۱- مبانی معرفت‌شناختی دیدگاه تربیتی پیازه کدام است؟
- ۲- مبانی معرفت‌شناختی دیدگاه تربیتی لیپمن کدام است؟
- ۳- بر اساس مبانی معرفت‌شناختی دیدگاه تربیتی پیازه چه تحلیلی له یا علیه برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌توان ارائه داد؟
- ۴- بر اساس مبانی معرفت‌شناختی دیدگاه تربیتی لیپمن چه تحلیلی را له یا علیه برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌توان ارائه داد؟
- ۵- تفاوتها و اختلافات دیدگاه‌های پیازه و لیپمن کدام‌اند؟
- ۶- مشترکات دیدگاه‌های پیازه و لیپمن کدام‌اند؟
- ۷- در نظام تعلیم و تربیت ما، زمینه‌های استفاده از این دو دیدگاه کدام‌اند؟

پیشینه تحقیق درباره نظریه لیپمن

تحقیقات در زمینه برنامه فلسفه برای کودکان از اوایل دهه هفتاد میلادی آغاز و در دهه هشتاد به اوج خود رسید. پژوهش‌های متعددی در کشورهای مختلف در زمینه تأثیرات این برنامه صورت گرفت. در زیر به چکیده‌ای از این تحقیقات اشاره می‌شود.

لیپمن و بیرمن^۱ در سال ۱۹۷۱ به اثربخشی P4C بر مهارت‌های شناختی کودکان پرداختند و تأثیر آن را بر استدلال منطقی و مهارت خواندن مورد تأیید قرار دادند. در ۱۹۷۵ لیپمن و شارپ^۲ کارگاه‌های آموزش فلسفه برای کودکان را برای معلمان یک مدرسه اجرا کردند. دانش‌آموزان این مدرسه در مقایسه با مدرسه دیگری که به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شده بود، مهارت‌های شناختی بهتری را در خواندن، درک مطلب، شنیدن، کنجکاوی، پرسشگری و استدلال منطقی و خلاقیت نشان دادند (تکسر، ۱۹۸۲).

در سال ۱۹۷۵ تحقیقی توسط هاس^۳ صورت گرفت که به آزمایش نیویورک معروف است. هاس ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس‌های پنجم و ششم را در ۴ مدرسه مورد بررسی قرار داد. نتیجه این تحقیق نشان دهنده پیشرفت قابل توجه دانش‌آموزان کلاس ششم در خواندن، تفکر انتقادی، گوش دادن و روابط بین گروهی و پیشرفت معنی‌دار دانش‌آموزان کلاس پنجم در نگرش خود نسبت به آزادی عقلانی بود.

در تحقیقی که بین سالهای ۷۸-۱۹۷۶ بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز پایه‌های پنجم تا هشتم در ۲ ناحیه نیوجرسی انجام گرفت، نتایج به‌دست آمده نشان دهنده عملکرد بسیار بالای دانش‌آموزان گروه

¹ Bierman

² Sharp.A.M

³ Hass

آزمایش در خواندن و ریاضیات بود. آنها در استدلال خلاق و استدلال صوری نیز پیشرفت معنی‌داری داشته‌اند (لیپمن، ۱۹۸۰).

تحقیق گروه هشت نفره سایمون^۱ در سال ۱۹۷۸ نشان دهنده پیشرفت معنی‌دار مهارت تفکر انتقادی بود.

کامینگز^۲ در سال ۱۹۸۱ در تحقیقی بر روی ۳۲ دانش‌آموز پایه پنجم ابتدایی نشان داد که رویکرد فلسفی می‌تواند در بهبود مهارت‌های منطقی و انتقادی سودمند باشد.

در سال ۱۹۸۴، ایوریو^۳ و همکارانش در بررسی برنامه فلسفه برای کودکان، بر روی ۳۶۹ دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی، اثرات مثبت و معنی‌داری را در زمینه تفکر انتقادی و استدلال کردن کودکان نشان دادند.

در سال ۱۹۸۵، تحقیق مارتین^۴ بر روی ۱۴۲۰ دانش‌آموز نیز نشان دهنده نتایج مثبت برنامه فلسفه برای کودکان بوده است.

مطالعه جکسون^۵ و دویج^۶ که در سال ۱۹۸۷، که بر روی ۱۰۰۰ دانش‌آموز ابتدایی در پایه‌های مختلف در ناحیه هاوایی انجام گرفت نشان داد که عملکرد دانش‌آموزانی که در کلاس آموزش فلسفه شرکت کرده‌اند از افرادی که در چنین کلاس‌هایی شرکت نکرده بودند، بالاتر بود.

در سال ۱۹۹۵ فیلدز^۷ مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان انگلیسی انجام داد که نتیجه به دست‌آمده مؤید عملکرد بهتر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس فلسفه در آزمون‌های استدلال نسبت به گروه کنترل بود (به نقل از جهانی، ۱۳۸۰).

در سال ۱۹۹۸، دانیل^۸ در تحقیقی به بررسی برنامه فلسفه برای کودکان و اثرات آن بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان‌دهنده آن بود که در طی یک دوره آموزشی بین ۹ تا ۱۵ هفته (هفته‌ای ۲ ساعت)، دانش‌آموزانی که در این دوره شرکت کرده بودند، نسبت به گروه گواه در مهارت‌های تفکر انتقادی عملکرد بهتری داشته‌اند.

مونتهس^۹ و ماریا^{۱۰} در سال ۲۰۰۱ در تحقیقی گزارش کرده‌اند که با اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در ۲ مدرسه ابتدایی شهر مکزیکو، دانش‌آموزان شرکت‌کننده، در زمینه استدلال کردن و تفکر انتقادی عملکرد بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی داشتند که در این برنامه شرکت نکرده بودند.

¹ Simon

² Cummings

³ Iorio

⁴ Martin

⁵ Jackson

⁶ Deutsch

⁷ Fields

⁸ Daniel

⁹ Montes

¹⁰ Maria

هایمر^۱ در سال ۲۰۰۲، با مطالعه بر روی دانش‌آموزان سرآمد، اثرات مثبت برنامه آموزش فلسفه به کودکان را در استدلال مفهومی و پژوهش گروهی فلسفی با دانش‌آموزان نشان داد (به نقل از مرعشی، ۱۳۸۵).

تریکی^۲ و تاپینگ^۳ در سال ۲۰۰۴، در بازنگری انتقادی تحقیقات انجام شده درباره اثربخشی «فلسفه برای کودکان» از کشورهای مختلف نتایج مثبتی را در آزمون‌های هنجاریابی شده در مهارت‌های خواندن، استدلال، توانایی‌های شناختی و دیگر توانایی‌های مربوط به برنامه درسی، همچنین در مقیاس‌های عزت نفس نشان دادند.

در ایران این الگو در مقاله‌ای تحت عنوان «فلسفه برای کودکان» توسط صفایی مقدم در سال ۱۳۷۷ معرفی شده است و نیز تحقیقاتی در زمینه فلسفه برای کودکان صورت گرفته که از آن جمله است:

قائدی در سال ۱۳۸۱، پایان‌نامه دکتری خود را به مبانی فلسفه برای کودکان و نوجوانان اختصاص داده است. او معتقد است فلسفه‌ای که در سطح دانشکده‌ها تدریس می‌شود باید به دوره‌های آموزش ابتدایی و متوسطه تسری داده شود. او معتقد است در اینجا دو نیاز عمده وجود دارد: ۱- برنامه درسی جدید، ۲- آماده کردن معلمان برای آموزش فلسفه.

ناجی (۱۳۸۳) در مقاله‌ای با عنوان مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات لیپمن به موضوع فلسفه برای کودکان و نوجوانان پرداخته است. به زعم وی فلسفه برای کودکان و نوجوانان در واقع شیوه‌ای از آموزش است که با در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و موازین پارادایم جدید آموزش و پرورش طراحی شده است. بدیهی است که با تغییر پارادایم آموزش و پرورش، عناصر و ابزارهای اصلی آن نیز تغییر می‌کند. برنامه فلسفه برای کودکان نیز به عنوان آخرین دستاورد پارادایم تأملی شامل چند عنصر جدید یا تغییر یافته است که عبارتند از: حلقه کندوکاو، کتاب‌های درسی و معلمان تغییر نقش داده. وی همچنین در سال ۱۳۸۶ به مطالعه تأثیر کلاس‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان و امتحان پیش‌بینی‌های به عمل آمده توسط خود این برنامه در زمینه پیشرفت و تقویت مهارت‌های فکری و عملکرد رفتاری کودکان در زمینه قدرت استدلال و تمیز و داوری و قدرت پرسش‌گری پرداخته است.

مرعشی (۱۳۸۵)، پایان‌نامه دکتری خود را به بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پرداخته است. وی در این پژوهش با استفاده از طرح تجربی دو گروهی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) با پیش‌آزمون-پس‌آزمون، تعداد ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی شهر اهواز را مورد آزمون قرار داد. نتایج

¹ Hymer

² Tricky

³ Topping

تحقیق نشان داد که به کارگیری روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان برای تمام دانش‌آموزان با سطوح مختلف هوشی، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت مؤثر است.

رضا علی نوری (۱۳۸۶)، موضوع پایان‌نامه دکتری خود را «بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان» اختصاص داد. در این پژوهش، با داستان‌های تهیه شده توسط محققان داخلی به مدت هشت ماه در یک مدرسه پسرانه ابتدایی استان اصفهان به اجرای کار فلسفی با کودکان پرداخته شده است. نتایج به دست آمده از این تحقیق نشانگر این واقعیت است که همانند کار فلسفی با کودکان در اکثر کشورها، نتایج مثبت و تأثیرگذار بود. یافته‌ها بیانگر این است که بیشترین تأثیر کار فلسفی با کودکان در زمینه درک و فهم بهتر مطالب و به تبع آن رشد قدرت استدلال و تفکر آنهاست.

اسکندری (۱۳۸۶) در تحقیقی تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش‌آموزان به طور عام و مطالعه داستان‌های قرآن بر افزایش مهارت پرسش‌گری دینی دانش‌آموزان به طور خاص را مورد مطالعه قرار داد. جامعه مورد مطالعه این تحقیق شامل دانش‌آموزان سال اول دوره متوسطه مدارس دولتی شهر تهران بود. نتایج نشان داد که آموزش قصه در بالا بردن سطح مهارت پرسش‌گری مؤثر است.

جهانی (۱۳۸۶) در مقاله‌ای به بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان پرداخته است. وی معتقد است نتایج مطالعات و پژوهش‌ها، نشان می‌دهد که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان از اعتبار و پایایی لازم برای اجرا در فضاهای آموزشی و تربیتی برخوردار است و محققان بسیاری به اثرات اخلاقی این برنامه اعتراف دارند.

پیشینه تحقیق درباره نظریه پیازه

بی شک نظریه پیازه، دستاورد فکری پراهمیتی است. این نظریه تفکر ما را درباره رشد شناختی کودکان دگرگون کرده؛ تحقیقات او الهام بخش انبوه پژوهش‌های جدید در مورد شناخت کودک بوده است، از جمله تحقیقاتی که سرانجام دیدگاه او رابه چالش کشیده‌اند. از این گذشته، مشاهدات او ارزش عملی زیادی داشته‌اند. معلمان و مربیان هنوز هم برای اینکه بدانند چگونه محیط‌های مناسبی برای رشد کودکان به وجود آورند، به رهنمودهای او مراجعه می‌کنند.

پژوهش‌های وی موجب واکنش‌های متفاوتی از طرف روان‌شناسان در زمان‌های مختلف شده است. در دهه ۱۹۶۰ علاقه و توجه قابل ملاحظه‌ای به کارهای او دیده شد و پژوهش‌های اولیه او توجه روان‌شناسان را در بسیاری از مناطق جهان به خود جلب کرد. البته پس از این، تمایل و اشتیاق به کارهای او به ویژه در ایالات متحده کاهش یافت. به تدریج روان‌شناسان به این نکته پی‌بردند که نظریه

پیاژه هر قدر هم به طور تصادفی مستند شده باشد، اما دارای ارزش زیادی است و امروزه کمتر پژوهشی درباره تفکر کودکان وجود دارد که به پیاژه و نقش او اشاره نکرده باشد.

بسیاری از بررسی‌ها مؤید مشاهدات پیاژه «در مورد توالی رشد شناختی» است (اتکینسون و همکاران، ۱۳۷۸). صحت و اعتبار مراحل رشد هوش پیاژه به وسیله بسیاری از روانشناسان و محققان به ثبوت رسیده است. نتیجه تحقیقات پیاژه و سایر محققان در کتاب آلمی^۱ و دیگران (۱۹۶۸)، کینزبرگ^۲ و اوپر^۳ (۱۹۶۹) و الکايند^۴ (۱۹۷۰) آورده شده است (بیلر، ۱۹۷۴). از آن جمله اسمدا اسلاند^۵ (۱۹۶۱) آزمایش‌هایی ترتیب داد تا آشکار شود که آیا یادگیری اصول نگهداری ذهنی را می‌توان تسریع کرد. نتایجی که او به دست آورد نظریه پیاژه را تأیید می‌کند. یعنی یادگیری احتمالاً سطحی خواهد بود و حتی با آموزش و کارآموزی نیز کودک قادر نخواهد بود به تعمیم بپردازد. مطالعات کریگو^۶ و الویل^۷ (۱۹۵۹) نیز به همین نتیجه رسیده‌اند. البته تحقیقات انجام شده در دو دهه اخیر منجر به انتقاداتی درباره نظریه پیاژه شده است که در فصل چهارم به آن‌ها خواهیم پرداخت.

¹ Almy

² Ginsburg

³ Opper

⁴ Elkind

⁵ Smeds slund

⁶ Greco

⁷ Wohlwill

تعریف مفاهیم و اصطلاحات

معرفت شناسی : معرفت شناسی یکی از شاخه‌های فلسفه است که دست‌کم، به دو معنای عام و خاص به کار می‌رود. معرفت شناسی در معنای عام، یکی از شاخه‌های فلسفه است که طی آن مباحثی همچون ماهیت، دامنه، محدودیت، منابع و ... علم (معرفت) مورد تحقیق قرار می‌گیرند. معرفت‌شناسی در معنای خاص، به دانشی اطلاق می‌شود که یکی از علوم (تجربی-طبیعی، تجربی-انسانی) را مورد مطالعه قرار می‌دهد. این دانش نسبت به علم مورد مطالعه، درجه دوم محسوب می‌شود. از این دانش در کشور ما با نام‌های علم شناسی فلسفی، و فلسفه علم یاد می‌شود. که در اینجا منظور از معرفت شناسی همان معنای اول می‌باشد.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان : برنامه‌ای است که توسط لیپمن ارائه شده و طی آن به شیوه‌های مختلف، از جمله شیوه اجتماع پژوهشی، مهارت‌های تفکر فلسفی به کودکان آموزش داده می‌شود. این برنامه در فصل سوم معرفی می‌شود.

ژان پیاژه: روان‌شناس برجسته قرن بیستم که در فصل دوم مفصلاً به او و دیدگاهش خواهیم پرداخت.

متیو لیپمن: فیلسوف معاصر که برنامه جدید آموزش فلسفه به کودکان را طراحی کرد، که این برنامه در فصل سوم مورد بررسی قرار می‌گیرد.

فصل دوم

پیاژه و دیدگاه او درباره

رشد کودکان

ژان پیاژه در نهم ۱۸۹۶ در شهر نوشاتل، کشور سوئیس، متولد شد و در شانزدهم سپتامبر ۱۹۸۰ در ژنو، زندگی را بدرود گفت. او در سراسر حیات پرثمر و از طریق تجربیات بدیع و جالبش، همواره پی‌گیر این پرسش‌ها بوده است که موجودات زنده چگونه با محیط خود سازش می‌یابند. انسان چگونه به "دانستن" دست می‌یابد، و چگونه می‌توان به «حقیقت» دست یافت؟

کوشش‌های پی‌گیر پیاژه در جهت پاسخ‌یابی به این پرسش‌ها، و مطالعات و تحقیقات او در زمینه‌های مختلف، چون ریاضیات، زیست‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی کودک و ... به نظرات او وحدتی مبتنی بر تعدد و جامعیتی را بخشیده‌اند که در زمینه تاریخ افکار دانشمندان نادر است (محسنی، ۱۳۸۳).

پیاژه و دیدگاه او درباره رشد کودکان

بدون تردید ژان پیاژه یکی از برجسته‌ترین و نامورترین روان‌شناسان قرن بیستم است، او در دوران کودکی علاقه وافری به مطالعات زیست‌شناسی از خود نشان داد و همین امر موجب شد که به فلسفه علم روی آورد. او ابتدا به مطالعه درباره فلسفه ارسطو و برگسون پرداخت و اندکی بعد فلسفه دکارت و کانت توجه او را به خود جلب کرد.

در اصل تحصیلات علمی و دانشگاهی پیاژه در علوم طبیعی بود. او ابتدا به زیست‌شناسی علاقه داشت، اما چیزی نگذشت که مسأله تحول ذهنی کودکان توجه‌اش را جلب کرد و شصت سال از عمر خود را برای جمع‌آوری اطلاعات پژوهشی بسیار ارزشمند در مورد تحول ذهنی وقف کرد. کارهای او به نظریه‌ای پیشرفته و جامع در مورد چگونگی تحول هوش انجامید.

کار وی اصولاً آن بود که به‌گونه‌ای کاملاً نظام‌دار به توصیف و تبیین نحوه رشد و تحول ساختارهای ذهنی بپردازد. البته، تردیدی نیست که مطالعات وی اثر شگرفی بر علوم تربیتی و روان‌شناسی به جای گذاشت و دامنه آن حتی از حیطة این علوم نیز فراتر رفت (وادزورث^۱، ۱۳۷۸).

نظام پیاژه در تبیین تحول ذهنی، تا حدود زیادی تحت تأثیر آموزش‌ها و کار اولیه او به عنوان یک زیست‌شناس قرار داشت؛ بیشتر مطالعات وی در آغاز در حیطة فیزیولوژی بود. هنگامی که پیاژه به عنوان یک زیست‌شناس کار می‌کرد، تعامل نرم‌تنان با محیط پیرامونشان توجه او را جلب کرد و وی را تحت تأثیر قرار داد. وی به مطالعه نحوه رشد نرم‌تنان پرداخت، آن‌چه پیاژه می‌خواست بداند این بود که اگر برخی از این نرم‌تنان را از محیط اصلی خود به محیط دیگری منتقل کند، چه اتفاقی خواهد افتاد؟

پیاژه دریافت که نرم‌تنان نیز مانند هر موجود زنده دیگری، پیوسته خود را با تغییراتی که در شرایط محیطی‌شان رخ می‌دهد، منطبق می‌کنند.

¹ Wordsworth

بر اساس این یافته، پیازه به این نتیجه رسید که کنش‌های زیستی، کنش‌هایی هستند که برای انطباق با محیط مادی و سازمان‌های محیطی انجام می‌شوند. همچنین به این نتیجه رسید که قوانین حاکم بر فعالیت ذهنی و روانی، مانند همان قوانین حاکم بر فعالیت زیستی است.

این اعتقاد، پیازه را برآن داشت تا تحول ذهنی را بیشتر به همان روش تحول زیستی، تفسیر و تبیین کند. به اعتقاد وی اعمال شناختی، اعمالی هستند که برای سازمان دادن محیط و انطباق با آن انجام می‌شوند.

پیاژه از زیست‌شناسی به فلسفه و پس از آن به روان‌شناسی گرایش یافت و پس از تحقیق و بررسی، در مقاله‌ای به نام «زیست‌شناسی و جنگ» دو دیدگاه داروینی و لامارکی را رد می‌کند؛ این دو دیدگاه معتقدند که به دلایل زیستی، جنگ‌ها پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیرند. پیازه در این مقاله استدلال می‌کند که تحول آدمی و تلاش وی برای فهم مسائل، آدمیان را به سوی تعاون و نوع دوستی سوق می‌دهد و آنها را از جنگ بازمی‌دارد. این اعتقاد وی، شکل اولیه‌ای از فرمول بندی پیازه در مورد تحول آدمی بود؛ وی تحول آدمی را به‌عنوان فرایندی تعریف کرد که از رابطه متقابل انسان با محیط پیرامونش حاصل می‌شود.

پیاژه پس از اخذ دکترای زیست‌شناسی در سال ۱۹۱۸ به روان‌شناسی پرداخت. در پاریس وی به کارآموزی در آزمایشگاه بینه مشغول شد و در استاندارد کردن چند آزمون هوشی شرکت کرد. در آغاز پاسخ غلط کودکان به سؤالات آزمون، چندان برای پیازه جالب نبود، اما پس از چندی وی سخت به این موضوع علاقمند شد و تلاش خستگی‌ناپذیری را برای بررسی فرایندهای استدلال - که زیربنای پاسخ‌های کودکان را تشکیل می‌دهند- شروع کرد. او در روند این مطالعات پی‌برد که به اقتضای سن، پاسخ کودکان نسبت به سؤالات واحد یکسان نیست؛ و پاسخ دادن آنها نشان می‌دهد که کودک هنگام پاسخ دادن از روش معینی پیروی می‌کند که چنین امری ریشه در ساخت فکری کودک دارد. پیازه حیطه پژوهشی مورد علاقه‌اش را پیدا کرده بود. او به این نتیجه رسیده بود که تحول هوش کودکان را می‌تواند بطور تجربی مطالعه کند. پژوهش‌ها و تألیفات وی در این موضوع، بخش عمده زندگی حرفه‌ای او را در شصت سال بعدی زندگی‌اش تشکیل می‌دهد.

مسئلاً پیازه یکی از پرکارترین اندیشمندان قرن بیستم به حساب می‌آید که علاوه بر نگارش آثار عمیق و بدیع، به لحاظ حجم آثار نیز جایگاه برجسته‌ای دارد. برخی از کتبی که پیازه به نگارش درآورد حاصل مطالعات او درباره چگونگی رشد سه فرزند دخترش است که در فاصله سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۳۱ بدنی آمده بودند. این مشاهدات که با دقتی وسواس‌گونه انجام می‌شدند، او را به فهم روابط بین اعمال حسی - حرکتی اولیه و تحول شناختی کودک در سال‌های بعدی زندگی رهنمون کرد.

حیطه فعالیت‌های پیازه

در جامعه علمی ما، پیازه به عنوان روان‌شناسی معروف شده که مراحل ذهنی کودک را تا سنین نوجوانی مورد پژوهش قرار داده است. در حالیکه پیازه، محدود به یک روانشناس کودک و نوجوان نیست، بلکه دیدگاه وی، در عین حال، یک نظریه معرفت‌شناختی نیز هست. حتی می‌توان گفت که بعد معرفت‌شناختی نظریه وی بر بعد روان‌شناختی آن غالب است. این مدعا با ملاحظه آثار پیازه، به ویژه آثار متأخر وی تأیید می‌شود. وی در حوزه معرفت‌شناسی نوشتارهای زیر را به رشته تحریر درآورده است:

- کتاب «بصیرت‌ها و توهم‌های فلسفی» در سال ۱۹۶۵، که در پاسخ به حملات فیلسوفانی که دیدگاه معرفت‌شناختی وی را مورد نقادی قرار داده بودند، به رشته تحریر درآمد.
 - کتاب «زیست‌شناسی و دانش» در سال ۱۹۶۷، که پیازه در آن نظریه معرفت‌شناسی سازه‌گرای^۱ خود را با صراحت بیشتری بر بنیان‌های زیست‌شناختی استوار ساخت.
 - کتاب «ساخت‌گرایی» در سال ۱۹۶۸، که پیازه در آن، جایگاه خاص مفاهیمی چون «کلیت»^۲ خودتنظیم‌کنندگی^۳ و تبدیل^۴ را در معرفت‌شناسی خود آشکار ساخت.
 - مقاله «گسست‌های حسگرایی» با همکاری اینهلد^۵ در سال ۱۹۶۹، که نقدهایی را بر حسگرایی از موضع معرفت‌شناسی تکوینی مطرح ساخت.
 - در دو کتاب «اصول معرفت‌شناسی تکوینی» و «روان‌شناسی و معرفت‌شناسی» در سال ۱۹۷۰، جلوه تامی از معرفت‌شناسی پیازه آشکار گردید.
 - کتاب «تکوین روانی و تاریخ علم» در سال ۱۹۸۳، با همکاری گارسیا^۶، که در آن پیازه نظریه روان‌شناختی خود را با معرفت‌شناختی تاریخ علم مرتبط می‌کند و می‌کوشد بر اساس معیار تعادل جویی، چگونگی پیشرفت دانش بشری را تبیین کند.
- بنابراین به منزلت والای معرفت‌شناسی در نظریه پیازه پی می‌بریم که وی بررسی و مطالعه در زمینه آن را هدف اساسی خویش قلمداد می‌کند.

افراد و منابع الهام بخش پیازه

پيازه در پی‌ریزی دیدگاه خود، از افراد و منابع معینی تأثیر پذیرفته، که شباهت‌هایی میان آن‌ها و دیدگاه پیازه وجود دارد. فهم عمیق دیدگاه وی در گرو ملاحظه این منابع الهام‌بخش است. در

^۱ Constructivist

^۲ Wholness

^۳ Self- regulation

^۴ Transformation

^۵ Inhaled

^۶ Garcia

اینجا به بیان مختصری از آراء کسانی می‌پردازیم که پیازه در بیان دیدگاه خود از آن‌ها تأثیر پذیرفته است.

ارسطو^۱ (۴۶۹-۳۹۹ ق.م)

انسان‌شناسی ارسطو، در حقیقت تابع هستی‌شناسی اوست. وی در بیان ماهیت و خصایص آدمی به‌ویژه روان‌شناسی او، همان مفاهیمی را که در بیان امور عالم به کار می‌گیرد (مانند اصل کمال، هیولا، صورت و قوه و فعل) به کار می‌برد

به عقیده وی نفس در حقیقت «صورت» بدن و علت و اصل آن است. بنابراین با بدن پدید می‌آید و با بدن از میان می‌رود. نفس در همه موجودات زنده وجود دارد. آنچه نفس انسانی را از نفس‌های دیگر متمایز می‌سازد و موجب برتری آن است قدرت هوش یا عقل^۲ است (کاردان، ۱۳۸۱).

از نظر ارسطو در انسان سه عامل در کار است: سرشت، خو (عادت) و خرد. نیکبختی آدمی در هم‌مانگی این سه جنبه است و از آنجا که میان این سه، خرد برترین است و برتری انسان بر سایر جانوران به خرد اوست؛ کمال انسانی در آن است که خرد رهبر خو و سرشت او گردد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴). فضیلت در انسان از کمال فعالیت عقلی اوست. سعادت همان فضیلت است که از راه تعقل به دست می‌آید. از نظر ارسطو پرورش خرد و هوش غایت رشد طبیعی آدمی است. ارسطو دوران تربیت را به سه دوره تقسیم می‌کند که به نظر وی در تعیین برنامه آموزش و پرورش و روش‌های آن باید از تحول طبیعی و رشد جسمانی و روانی پیروی کرد. از این بابت، می‌توان او را پیشرو تربیت طبیعی و تکوینی دانست.

دکارت^۳ (۱۶۵۰-۱۵۹۶ م)

دکارت با شکی بنیادی؛ خود و فلسفه را از هرگونه تبعیت وارهانید و بر آن شد تا همه آموخته‌ها و اندیشه‌هایش را از نو بیازماید، سره را از ناسره بشناسد و پس از دست یافتن به اندیشه‌های روشن و متمایز همه آن‌ها را به نظم درآورده، بر بنیادی استوار پی‌افکند (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴). معتقد بود اطمینان به درستی بسیاری از اندیشه‌ها و عقاید، بیش از آن که برخاسته از حقیقت آن‌ها باشد، نتیجه رسم و عادت است و همین امر باعث می‌شود که اندیشه‌ها و عقاید درست مردمی، در نظر مردمی دیگر نادرست باشند. دکارت شرط دست یافتن به حقیقت امور را درست راه بردن عقل می‌داند. وی پیروی کورکورانه از گفته‌های پیشینیان را محکوم می‌کند و انسان را برای دسترسی به زندگانی بهتر، به کوشش علمی با روش‌های جدید یعنی تجربه و تعقل فرا می‌خواند (کاردان، ۱۳۸۱).

¹ Aristoteles

² Intelligence

³ Descartes

به کار بستن نکته‌هایی که دکارت بر آنها تأکید می‌کرد، بازگشاینده راهی نو و پدیدآورنده دورانی نواست. روش دکارت تأثیر عمیقی بر تربیت داشته است، زیرا او بر این عقیده است که نمی‌توان دانش معتبری بدست آورد، مگر اینکه تمام تعصبات از آن زدوده شود. چیزی را که بخواهیم بدان یقین داشته باشیم، نباید اندیشه ما را تحت تأثیر قرار دهد. راهنمای ما باید فقط خرد و استدلال باشد نه امید و آرزوهایی که در سرداریم (مایر، ۱۹۷۳).

تشابه بسیار زیادی میان دیدگاه‌های پیاژه و فیلسوفان به‌نامی همچون ارسطو و دکارت در باب انسان وجود دارد.

ارسطو و دکارت هر دو اساس و بنیان اصلی وجود آدمی را عقل می‌دانستند. چنانچه ارسطو انسان را حیوان ناطق تعریف کرده و دکارت نیز از جوهر عقل در آدمی سخن به میان آورده است. پیاژه نیز به تبعیت از آنها به جایگاه عقل اشاره کرده و هوش و عملکردهای آن را اساس هستی آدمی در نظر می‌گیرد.

کانت^۱ (۱۸۰۴-۱۷۲۴م)

یکی از منابع الهام بخش معرفت‌شناسی پیاژه، دیدگاه کانت در فلسفه است. ایمانوئل کانت نامدارترین متفکر دوران روشنگری است. ایده پایه ای دوران روشنگری رهایی از خویشتن از طریق آگاهی است. «شهامت داشته باش که فهم خود را به کارگیری» این پیام فیلسوفی است با فقر و تنگدستی در محیط به شدت متعصب مذهبی بزرگ شد. وی بنیانگذار فلسفه جدیدی به نام فلسفه انتقادی است. او با نظریه خود در فلسفه و بخصوص معرفت‌شناسی، انقلابی عظیم بوجود آورد. چگونه زیستن انسان پس از کانت دستخوش این تحول شد که آدمی تنها اسیر نیروهای ناشناخته و ماوراءطبیعی و یا جبر تاریخی نیست، بلکه در بدترین شرایط نیز، می‌تواند بر چگونگی زیست خود تأثیر مهمی بگذارد. چنین برداشتی از انسان، جوهر برداشت عقل‌گرایانه از انسان را تشکیل می‌دهد. وی با فلسفه جدید خود، آغازگر معرفت‌شناسی جدید و مشوق تحقیقات تازه‌ای در این زمینه شد که تا کنون ادامه دارد. بطور کلی می‌توان گفت که کانت چهار پرسش اساسی را پیش می‌کشد و از منظر خود به هر یک از آنها پاسخ می‌گوید.

۱. انسان چه می‌تواند بداند؟
۲. چگونه باید زیست؟
۳. چه امیدی می‌توان داشت؟
۴. انسان چیست و چگونه باید به جهان هستی بنگرد؟

¹ Kant

در حقیقت، تحقیقات ژان پیاژه در تلاش برای پاسخ دادن به مسائلی است که کانت مطرح کرده بود.

مهمترین کار کانت در معرفت‌شناسی خود، بحث درباره سرچشمه شناخت بشری و حدود توانایی‌های اوست.

به نظر کانت، داده‌های حسی و تجربی به منزله موادی هستند که خام‌اند و وقتی وارد ذهن شوند، ذهن انسان باید چیزهایی از خود به آنها اضافه کند تا معرفت حاصل گردد. بنابراین به نظر او شناخت محصول تعامل حس و عناصر دیگری است که آنها ناشی از تجربه حسی نیستند. کانت با تحلیل مفهوم هوش عقلانی به این نتیجه رسید که دانش، تنها در صورتی برای آدمی ممکن می‌شود که داده‌های حسی از طریق ادراک در اختیار او قرار گیرد و او از مفاهیمی برخوردار باشد که به کمک آنها داده‌های مزبور را سازمان دهد.

دانش از نظر کانت دارای دو جنبه است: جنبه حسی که توسط حواس فراهم می‌آید و فاقد سازمان است و جنبه ساختی که توسط فاهمه تأمین می‌شود که مشتمل بر مفاهیم پسینی و مفاهیم پیشینی است. مفاهیم پسینی، پس از تجربه به ظهور می‌رسند و منطقاً نمی‌توانند مقدم بر تجربه باشند. برخلاف این مفاهیم که برای توصیف تجربه‌های ما به کار گرفته می‌شوند، مفاهیم پیشینی، از تجربیات انتزاع نمی‌شوند بلکه برای سامان دادن به آنها به کار گرفته می‌شوند.

پیاژه نکته اصلی موضع معرفت‌شناسی کانت را در نظریه خود به کار گرفت؛ یعنی اینکه دانش حاصل قالب زدن مفاهیم پیشینی به تجربه حسی است. به علاوه پیاژه نیز همچون کانت دو جنبه برای دانش در نظر گرفت: دانشی که از تجربه انتزاع می‌شود و دانشی که تجربه را سازمان می‌دهد. البته پیاژه در دانشی که از تجربه انتزاع می‌شود علاوه بر تجربه حسی، هوش را نیز مؤثر می‌داند.

به نظر کانت انسان در آغاز تولد موجودی ناتوان است، اما در عین حال دارای آمادگی‌های ذاتی است که به مدد آنها می‌تواند به انسان کامل که موجودی اخلاقی است ارتقاء یابد.

کانت گفتار خود را با تأکید بر اهمیت تربیت آغاز کرده؛ می‌گوید: انسان تنها حیوانی است که نیازمند تربیت است. زیرا تنها حیوانی است که شکفتن توانایی‌های طبیعی او - بر خلاف دیگر جانوران - نادانسته و به خودی خود، صورت نمی‌گیرد بلکه مستلزم کوشش و آگاهی از غایت هستی اوست (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴).

به عقیده کانت: «بشر تنها با تعلیم و تربیت، انسان تواند شد، آدمی جز آنچه تربیت از او می‌سازد نیست.» وی بررسی جریان تربیت انسان را از فروترین مرتبه آن یعنی انطباط، آغاز کرده، به تربیت در معنای برخورداری از فرهنگ و تمدن و سرانجام به تربیت اخلاقی می‌رسد. به نظر کانت، شرط پرورش نیروی فهم آن است که آن را به فعالیت برانگیزیم و از این کار نهراسیم، زیرا فهمیدن نتیجه کوشش و فعالیت آزاد خود فرد است. و با نظر داشتن به همین اهمیت فعالیت است که به کار بردن

روش سقراطی را، بهترین راه پرورش خرد می داند «برای پرورش خرد باید روش سقراطی را به کار بندیم» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴).

از آنجایی که پیازه کوشید تا سیر پیدایی و تحول معرفت را در انسان از نخستین روزهای کودکی تا سنین نوجوانی که هنگامه قوام تفکر انتزاعی و در واقع فرجام شکل‌گیری معرفت است، پی‌گیرد، به همین سبب پیازه را پیرو آرای کانت می‌دانند.

پیاژه در بحث رشد، آدمی را به عنوان یک کل واحد در نظر می‌گیرد که در این فرایند رشد، شناخت، عواطف، خواسته‌ها و اعمال فرد در ارتباطی متقابل تحول می‌یابند. به عبارت دیگر او معتقد است که "محتوای شناخت آدمی" مجموعه‌ای از دریافت‌های فکری، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی است. از نظر او، فعالیت ذهنی را نمی‌توان از کل کارکرد ارگانیسم، جدا دانست. به همین دلیل پیازه کارکرد ذهن را شکل ویژه‌ای از فعالیت زیستی در نظر می‌گیرد. و معتقد است که فعالیت ذهنی و زیستی، هر دو، بخشی از یک فرایند کلی به شمار می‌روند که ارگانیسم از طریق آن خود را با محیط منطبق کرده و تجارب حاصل را سازمان می‌دهد. و معتقد است که فعالیت ذهنی و زیستی، هر دو، بخشی از یک فرایند کلی به شمار می‌روند که ارگانیسم از طریق آن خود را با محیط منطبق کرده و تجارب حاصل را سازمان می‌دهد (وادزورث، ۱۳۷۸).

در حقیقت نه تنها نمی‌توان میان روان کودک و ساختمان وجودی او مرزبندی کرد بلکه، حتی نمی‌توان روان کودک را به اجزای مجزا از هم از قبیل تفکر، احساسات و اعمال تقسیم کرد. این به علت آن است که از نگاه پیازه، انسان از همان بدو تولد یک موجود واحد است که در جریان رشد در قالب یک کلیت واحد تحول می‌یابد. در یک کلام روان متحول آدمی همچون شبکه‌ی درهم تنیده‌ای است که همواره در حال رشد و پیچیده‌تر شدن است.

پیاژه در بیان آراء و نظرات خود پیرامون روان کودک، با نگرش جان لاک که معتقد بود روان کودک همچون لوح سفیدی است که تنها عوامل خارجی به آن شکل می‌دهد، مخالف بود. وی همچنین دیدگاه برخی روان‌شناسان که روان کودک را به یک دستگاه پیچیده و آماده تشبیه کرده‌اند که خارج از جهان خارج و تحولات و تغییرات آن به کار خود مشغول است، مورد نقد قرار می‌دهد. او به فعال بودن روان کودک و تأثیرگذاری بر محیط خارجی توسط کودک اعتقاد داشت.

از دیگر منابع الهام بخش معرفت‌شناسی پیازه، زیست‌شناسی است. در واقع این منبع یکی از اولین و مهمترین منابع تأثیرآفرین بر معرفت‌شناسی وی است. پیازه، یکی از اهداف اصلی کار علمی خود را پژوهش در باب مکانیزم‌های سازگاری موجود زنده می‌داند. «سازگاری» به منزله کلمه کلیدی در زیست‌شناسی، راه معرفت‌شناسی تکوینی را پیشاپیش هموار کرده بود. بنابراین پیازه، دانش را بر حسب سازگاری و مکانیزم‌های آن مورد نظر قرار می‌دهد و دیدگاه‌های دیگر در مورد ماهیت دانش را کنار می‌گذارد.