

امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سرمفهوم فلسفه

دکتر یحیی قانّدی^۱

چکیده

در دنیا در چند دهه‌ی اخیر، فلسفیدن و فلسفه ورزی، به عنوان روشی برای پرورش قوه‌ی فکر، مجدداً مورد توجه قرار گرفته است. در ایران نیز حدود یک دهه است که چنین مباحثی مطرح شده است. در همین راستا و در بادی امر، برنامه‌ای تحت عنوان "آموزش فلسفه به کودکان" در ایالات متحده پدیدار گشت و سپس در سراسر دنیا گسترش یافت. با آن‌که مدت زیادی از عمر این برنامه نمی‌گذرد و در همین مدت نیز موفقیت‌های زیادی کسب کرده، اما در عین حال با چالش‌های زیادی، به‌ویژه در حوزه‌ی نظری، مواجه شده است. در میان چالش‌های عمده‌ی نظری، امکان آموزش فلسفه به کودکان با توجه به مفهوم فلسفه، از اولین چالش‌ها بوده است. درست یا نادرست، فلسفه موضوعی دشوار تلقی شده است که به تعمق در آرای فلاسفه می‌پردازد و بسیاری از بزرگ‌سالان تحصیل کرده و تحصیل نکرده، در فهم آن با دشواری مواجه‌اند، چه رسد به کودکان. از این‌رو اولین سؤالی که طراحان و حامیان فلسفه برای کودکان با آن مواجه می‌شوند، این است که: «آیا با چنین تصویری از فلسفه، آموزش فلسفه به کودکان ممکن است؟» این مقاله، ضمن توصیف مختصر این برنامه‌ی درسی در خلال مرور سوابق بنیان‌گذار آن - لیپمن - ابتدا سوابق چالش مفهومی در این زمینه را مرور کرده است. سپس دو مفهوم فلسفه به عنوان شاخه‌ای از دانش بشری یا به عنوان یک رشته‌ی دانشگاهی را در مقابل فلسفه به عنوان فلسفه‌ورزی و فلسفیدن قرار داده، دلایل و شواهد دو گروه طرف‌داران و مخالفان این برنامه را بررسی کرده و نشان داده است که با چه مفهومی از فلسفه، آموزش فلسفه به کودکان امکان‌پذیر است. در پایان مقاله با توجه به این‌که چنین چالشی در ایران نیز وجود دارد، پیشنهادهای برای نحوه‌ی بررسی و برخورد با چنین مسئله‌ای در ایران ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، امکان آموزش فلسفه به کودکان، چالش‌های مفهومی آموزش فلسفه به کودکان.

بیان مسئله

گرچه فلسفه به عنوان یک موضوع درسی از دیرباز تاکنون در برنامه‌های درسی گنجانده شده، اما سؤال اساسی این است که: «آیا فلسفه صرفاً یک موضوع درسی است؟» به تناسب بحث در مورد این که فلسفه چیست، برخورد با فلسفه به عنوان یک موضوع درسی نیز متفاوت بوده است. عده‌ای فلسفه را صرفاً یک موضوع درسی نمی‌دانند، بلکه آن را موضوعی می‌دانند که می‌توان در همه‌ی دروس به‌کار گرفت. با این حال تا کنون نگاه اول غلبه داشته است. بنابراین لازم است ابتدا به این سؤال پاسخ داده شود که آیا فلسفه آموختن اندیشیدن است یا آموختن اندیشه‌ها. طرف‌داران هر دیدگاه بر اساس استدلال‌هایی از نظر خود حمایت می‌کنند.

برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، هنگام شکل‌گیری و نیز هنگام اجرا، بحث‌هایی جدی را ایجاد کرده است. پرسشی که به حوزه‌ی شناخت‌شناسی مربوط می‌شود، آن است که: «آیا کودکان امکان شناسایی با روش فلسفی را دارند؟» گروه‌های زیادی در حمایت یا در مخالفت با این موضوع پدیدار شده‌اند.

اولین گروه، با مدنظر قراردادن مفهوم سستی فلسفه در معنای خواندن آرا و اندیشه‌های فیلسوفان، استدلال می‌کنند که کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند، زیرا آرا و اندیشه‌های فلسفی بسیار پیچیده و مشکل هستند (برای نمونه می‌توان به دیدگاه وایت^۱ در سال ۱۹۹۶، مک‌پک^۲ در سال ۱۹۸۱ و کیچنر^۳ در سال ۱۹۹۰ اشاره کرد). در همین زمینه برخی، دیدگاه‌های افلاطون و کانت را حامی نظر خود می‌دانند. لیپمن^۴ (۱۹۸۰، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۳) و ماتیوس^۵ (۱۹۸۰، ۱۹۸۴، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳)، جانسون^۶ (۱۹۹۷) و دیگران، مفهومی از فلسفه را مدنظر قرار می‌دهند که امکان آموزش فلسفه به کودک را می‌دهد. با قرار دادن این دو دیدگاه در مقابل یکدیگر سؤال این خواهد بود که: «با توجه به چه مفهومی از فلسفه

1- White
4- Lipman

2- Mac Peck
5- Mattews

3- Kitchner
6- Jahnsn

کودکان می‌توانند فلسفه بیاموزند؟»

گروه دوم، با مقایسه‌ی ویژگی‌های کودکان با بزرگسالان، استدلال می‌کنند که بزرگسالان دارای ویژگی‌هایی هستند که کودکان ندارند. آن‌ها برخی ویژگی‌ها نظیر احساسی بودن کودکان را بنیاد این استدلال خود قرار می‌دهند. البته این گروه نیز فلسفه را در مفهوم آکادمیک مد نظر قرار دارند و نتیجه می‌گیرند که فلسفه‌ی آکادمیک مخصوص بزرگسالان است و کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند. کیچنر، وایت و ... حامی این دیدگاه هستند و باز آن‌ها نظر افلاطون و کانت را وام می‌گیرند. در مقابل، لیپمن، ماتیسوس، موریس^۱ (۱۹۹۹)، ویلیامز^۲ (۱۹۸۵) و دیگران، دیدگاه دیگری را مطرح می‌کنند. با قرار دادن این دو دیدگاه در مقابل یکدیگر دومین سؤال در حوزه‌ی معرفت‌شناسی شکل می‌گیرد. با توجه به مقایسه کودکان و بزرگسالان، آیا کودکان می‌توانند فلسفه بیاموزند؟ لازم به ذکر است که سؤال اول و دوم ارتباط و بستگی نزدیکی با یکدیگر دارند.

گروه سوم، فلسفه‌ی تحلیلی را مدنظر قرار می‌دهند. آن‌ها بر اساس دیدگاهی که از ابتدای تشکیل چنین جنبشی وجود داشته است، فلسفه را به تحلیل گزاره‌ها محدود می‌کنند. برای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و فلسفه برای کودکان نیز همین نظریه را بسط می‌دهند. ویلسون^۳ (۱۹۹۲) و کورتیس^۴ (۱۹۸۵) از جمله فلاسفه‌ی تحلیلی هستند که فلسفه برای کودکان را به تحلیل محدود می‌کنند. در عوض، لیپمن، موریس و دیگران فلسفه برای کودکان را محدود به تحلیل فلسفی نمی‌دانند. از این رو سؤال سوم شکل می‌گیرد: «با توجه به دیدگاه فلسفه‌ی تحلیلی آیا کودکان می‌توانند فلسفه بیاموزند؟»

گروه چهارم، با مدنظر قراردادن مراحل رشد شناختی پیازه، استدلال می‌کنند که کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند. زیرا بر اساس دیدگاه حامیان نظریه‌ی پیازه، کودکان از سنین ۱۲ سالگی به بعد امکان تفکر صوری را پیدا می‌کنند. از آن‌جا که فلسفه فعالیت صوری و

1- Morris

2- Williams

3- Willson

4- Curtis

انتزاعی تلقی می‌شود، پس کودکان زیر ۱۲ سال نمی‌توانند فلسفه بیاموزند. گازارد^۱ (۱۹۸۵)، دونالدسون^۲ (۱۹۷۸)، ماتیوس (۱۹۹۴)، لیو^۳ (۱۹۹۳)، لیمن، شارپ (۱۹۷۸) و ساترلند^۴ (۱۹۹۲) از جمله کسانی هستند که نظریه‌ی پیازه را در ارتباط با فلسفه برای کودکان به چالش می‌کشند. در مقابل، حامیان برنامه‌ی فلسفه برای کودکان به طرق متفاوت تلاش کرده‌اند به این مخالفت‌ها پاسخ دهند. از این رو سؤال چهارم به این صورت شکل خواهد گرفت: «آیا نظر پیازه مبنی بر این‌که کودکان سنین پایین دارای تفکر انتزاعی (و از این رو فلسفی) نیستند، قابل دفاع است؟»

گونه‌ی دیگری از مخالفت‌ها، به برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان باز می‌گردد و بیشتر مخالفت‌ها متوجه هدف‌های این برنامه‌ی درسی است. در این زمینه انتقاد می‌کنند: این برنامه دارای انسجام کافی نیست؛ در پرورش تفکر انتقادی و ایجاد قوه‌ی داوری صحیح در کودکان شکست خورده است؛ ایجاد شرایط اجتماعی پژوهش از طریق گفت‌وگو بسیار دشوار است و نیاز به معلمان تربیت شده دارد؛ دارای محتوای تصنعی است. سؤال پنجم به بررسی این مسائل می‌پردازد: «آیا برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان اختصاصات یک برنامه‌ی درسی کامل را دارد؟» در این زمینه برخی از تئوری‌های برنامه‌ی درسی و جایگاه برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان در آن، محتوا، نقش معلم و شاگرد مورد بررسی قرار می‌گیرد. نظر به گستردگی چالش‌های نظری و عملی برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان، در این مقاله، صرفاً چالش نظری در زمینه‌ی مفهوم فلسفه و امکان آموزش فلسفه به کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

توصیف برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان

لیمن، استاد سابق دانشگاه «کلمبیا»، استاد فعلی دانشگاه «مونتکلیر» آمریکا و مدیر

1- Gazzard

3- Leeuw

2- Donaldson

4- Satterland

«موسسه‌ی پیشبرد فلسفه برای کودکان^۱ است. وی از سال ۱۹۶۹ با طراحی و اجرای برنامه‌ای با عنوان «فلسفه برای کودکان»، کوشیده است تا فلسفه را به جایگاه واقعی خویش - آن‌گونه که سقراط مد نظر داشت - باز گرداند. به نظر او فلسفه ویژه‌ی بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند به آن پردازند. او فلسفه را در معنای «فلسفیدن» به کار برد؛ کاری که کودکان می‌توانند آنرا انجام دهند و به‌طور ذاتی مستعد انجام آن هستند. لیپمن با انجام اقدامات متعدد و تلاش پی‌گیر و بی‌وقفه تلاش کرده است تا به هدف فوق دست یابد. برخی از این اقدامات عبارت‌اند از:

۱. تبیین جایگاه تئوریک فلسفه برای کودکان از طریق نوشتن کتاب‌ها و مقالات متعدد نظیر: زیبایی شناسی معاصر (۱۹۷۳)، چه اتفاقی در هنر رخ می‌دهد (۱۹۶۷)، فلسفه در کلاس درس (۱۹۸۰)، شما یک راننده هستید (۱۹۸۳)، اکتشافات فلسفی (۱۹۸۴)، فلسفه به مدرسه می‌رود (۱۹۸۸)، شما یک رییس هستید (۱۹۹۳)، تفکر در تربیت (۱۹۹۱) و تفکر کودکان و تربیت (۱۹۹۳).

۲. رشد و گسترش علمی «فلسفه برای کودکان» از طریق تأسیس مؤسسه‌ی پیشبرد فلسفه برای کودکان و نیز اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در بسیاری از مدارس آمریکا.

۳. تدوین برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، شامل ۱۴ کتاب در قالب قصه، داستان کوتاه و رمان برای کودکان، به همراه راهنماهای آموزشی آن‌ها برای معلمان. برخی از این کتاب‌ها عبارت‌اند از:

- الفی (۱۹۸۷ - سه جلد)؛
- فکر کردن دسته جمعی (۱۹۸۸ - راهنمای آموزشی الفی)؛
- کشف هاری استاتلمیر (۱۹۸۲)؛
- کیو و گاس (۱۹۸۲)؛
- شگفتی در دنیا (۱۹۸۶ - راهنمای آموزشی کیو و گاس)؛

- لیزا (۱۹۸۳):
 - پژوهش اخلاقی (۱۹۸۴ - راهنمای آموزشی لیزا)؛
 - مارک (۱۹۸۰):
 - پژوهش اجتماعی (۱۹۸۰ - راهنمای آموزشی مارک)؛
 - ناتاشا (۱۹۹۶ - گفت‌وگوی ویگو تسکی ایی)؛
 - پیکسی (۱۹۸۱):
 - به دنبال معنی (۱۹۸۴ - راهنمای آموزشی پیکسی)؛
 - سوکی (۱۹۸۷):
 - نوشتن چرا و چگونه (۱۹۸۰ - راهنمای آموزشی پیکسی)؛
 - نوس (۱۹۷۷).
۴. تألیف مقالات متعدد در زمینه‌ی فلسفه برای کودکان، به‌ویژه در زمینه‌ی تفکر انتقادی، در مجله‌های تفکر، متا فلسفه و ...
- برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در ۱۰۲ کشور دنیا در حال اجراست و توجه بسیاری از متفکران، محققان و مربیان تعلیم و تربیت را در سال‌های اخیر به خود معطوف کرده است. لیپمن چارچوب نظری برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را در کتاب «فلسفه در کلاس درس» (۱۹۸۰) تبیین کرده است. او در این کتاب، ضمن انتقاد از نظم تربیتی موجود، معتقد است که این نظام باید از نو طراحی شود. زیرا دچار سردرگمی است و حتی روش‌ها و رویکردهای جبرانی نیز نتوانسته‌اند این نقص را برطرف سازند و با شکست مواجه شده‌اند. به نظر او، کودکان تشنه‌ی معنی هستند و برنامه‌ی درسی موجود نمی‌تواند این تشنگی را برطرف کند. او برنامه‌ی درسی خود را بر اساس رویکرد مهارتی به سه سطح تقسیم بندی می‌کند:

الف) مهارت‌های سطح پایین شامل قصه‌گویی، ارائه‌ی دلیل، شکل دادن به سؤالات،

برقراری رابطه، تشخیص دادن و مقایسه کردن.

ب) مهارت‌های سطح میانی، شامل شکل دهی مفهوم، تشبیه، استعاره و قیاس، مجموعه بندی، کشف ابهامات و شکاف‌ها، رابطه‌ی وسیله و هدف، رابطه‌ی کل و جزء، تمثیل و طبقه بندی.

ج) مهارت سطح بالا شامل شکل دهی مفهوم، ارائه‌ی دلیل، قیاس شرطی، قیاس قطعی، تعمیم، برگردان، استنباط متقارن و مجازی و استنباط فوری.

او برنامه‌ی درسی خود را به نحوی طراحی کرده است که در قالب برنامه‌ی درسی موجود قرار گیرد و با مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن و حساب کردن تضادی نداشته باشد. مهارت استدلال کردن را نیز به عنوان یک مهارت به مهارت‌های بنیادی می‌افزاید. او تفکر فلسفی را به عنوان بنیادی برای همه‌ی مهارت‌ها و همه‌ی رشته‌ها و گفت‌وگو در قالب اجتماع پژوهشی که در کلاس درس برگزار می‌شود را به عنوان روش اساسی برای یادگیری تفکر درباره‌ی همه‌ی موضوعات و رشته‌های درسی در نظر می‌گیرد. معتقد است که بدین وسیله می‌توان تفکر را وارد همه‌ی رشته‌ها و موضوعات درسی کرد.

به نظر او، فلسفه در معنای فلسفیدن، حلقه‌ی گمشده‌ی نظام تربیتی است. عقیده دارد، فلسفه با شگفتی آغاز می‌شود و شگفتی با معنی ارتباط دارد و معنی یابی زیر بنای تفکر را تشکیل می‌دهد. او پژوهش اجتماعی، علمی و اخلاقی را با بررسی‌های فلسفی و مقولات یکپارچه می‌سازد و سپس هدف‌های فلسفه برای کودکان را توضیح می‌دهد. هم‌چنین بهبود توانایی استدلال کردن، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان فردی، پرورش درک اخلاقی، پرورش توانایی معنی یابی در تجربه را از هدف‌های برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان ذکر می‌کند. او در بخش دیگری از کتاب فلسفه در کلاس درس، ملاحظات ارزشی و استانداردهای عملی برای به کارگیری فلسفه در برنامه‌های مدرسه را توضیح می‌دهد. سپس نحوه‌ی اداره‌ی یک بحث و گفتمان فلسفی را بیان می‌کند و سرانجام نحوه‌ی تشویق کودکان به منطقی بودن و ارتباط پژوهش فلسفی و اخلاقی را توضیح می‌دهد.

از سال ۱۹۸۰ تا کنون، انتقادهای زیادی از مبانی نظری و عملی برنامه‌ی درسی لیپمن

صورت گرفته است و او طی این سال‌ها کوشیده است از طریق کتاب‌ها و مقالات متعدد به این انتقادات پاسخ دهد. برنامه‌ی فلسفه برای کودکان کم کم جای مستحکمی در تئوری تربیتی برای خود باز می‌کند.

بررسی سوابق نظری

بنیادهای مفهومی و نظری برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان را می‌توان در افکار برخی از فیلسوفان و نیز برخی نظریه‌ها و سنت‌های فلسفی یافت. گرچه عمر این برنامه‌ی درسی فراتر از سه دهه نیست، اما این بدان معنی نیست که از نظر مفهومی نتوان جایگاهی را برای آن دست و پا کرد. در یک نگاه کلی می‌توان گفت، همه‌ی فیلسوفانی که به نحوی در مورد اندیشیدن، درست اندیشیدن و روش اندیشیدن به اندیشه پرداخته‌اند، در شکل‌گیری جنبش فلسفه برای کودکان نقش داشته‌اند. عمده‌ترین چالش در این برنامه‌ی درسی، چالش بر سر مفهوم خود فلسفه است. این چالش شاید با سقراط (۳۹۹-۴۶۹ ق م) شروع شده باشد. ایده‌ی آموزش فلسفه به کودکان با اندیشه‌ها، روش و منش سقراط ارتباط قوی دارد. برای سقراط و پیروان او، مسیر دانایی با شناخت نادانی فرد آغاز می‌شود. نقش معلم می‌تواند با «ماما» مقایسه شود. معلم باید با پرسش‌هایش اجازه دهد که حقیقت آشکار شود. همانند ماما، معلم به تولید ایده‌ها کمک می‌کند (هاینز^۱، ۲۰۰۲، ۴۶).

این گفته‌ی سقراط که "زندگی ارزیابی نشده، ارزش زیستن ندارد" زیربنای حرکت این برنامه‌ی درسی دانسته شده است (جنکینز^۲، ۲۰۰۲، اسپلیتر^۳ ۱۹۹۳). نلسون^۴ (۱۹۲۲) شاید اولین کسی باشد که گفت باید براساس روش سقراط به کودکان هنر فلسفه ورزی را یاد داد و نه آرای فلاسفه را. سرانجام این گفته‌ی لیپمن (۱۹۹۱)، بنیان‌گذار برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان که: "سقراط و روش او شاخص عمده‌ی حرکت هاست"، نشان می‌دهد

1- Haynes
2- Splitter

2- Jenkins
3- Nelson

که آرای سقراط و برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان با هم ارتباط قوی دارند. اوزمن و کراور (۱۳۷۹: ۳۰) و گارد (۱۳۷۹: ۸۸) نیز این دیدگاه در مورد سقراط و ارتباط او با فلسفه برای کودکان را تأیید می‌کنند. بین اندیشه‌های سقراط و آنچه که زیر بنای این برنامه را تشکیل می‌دهد، می‌توان همانندی‌های زیر را مشاهده کرد:

۱. در مفهوم فلسفه و فیلسوف؛ چرا که هر دو، فلسفه را فلسفیدن و پرسیدن سؤالات بنیادی می‌دانند و فیلسوف را نیز کسی می‌دانند که در همه‌ی مراحل چنین کاری را انجام دهد.

۲. در همگانی و عمومی دانستن فلسفه؛ چرا که سقراط معتقد به انسان است و کودکان نیز انسان‌اند و یا دست کم دوران کودکی یکی از مراحل رشد انسان است.

۳. در روش که گفت و گوست و از طریق پرسیدن سؤالات بنیادی و روشن کردن و توافق برسر مفاهیم مورد بحث صورت می‌گیرد (قائدی، ۱۳۸۳).

البته اندیشه‌ی سقراط، چالش‌هایی را نیز ایجاد می‌کند؛ نظیر تبدیل گفت‌وگوی دو نفر سقراطی به یک گفت‌وگوی جمعی از طریق «اجتماع پژوهی» (کندی، ۱۹۹۹) گرچه در نگاه اول به نظر می‌رسد که اندیشه‌های افلاطون بستگی لازم و منطقی با فلسفه برای کودکان ندارد، اما برخی از فلاسفه‌ی معاصر به ویژه مولاونی^۳ (۱۹۹۳)، تلاش کرده‌اند تا بین اندیشه‌های افلاطون و مبانی فلسفه برای کودکان ارتباط برقرار کنند. آن جنبه از اندیشه‌های افلاطون که از لحاظ نظری این برنامه را مورد حمایت قرار می‌دهد، یکی بستگی مفهوم فلسفه، تربیت و سیاست با یکدیگر و محوری بودن تربیت است. دوم، مفهوم فلسفه در معنای فلسفیدن است و نحوه‌ی نوشتن چنین اندیشه‌هایی است که تماماً به صورت گفت‌وگویی است. قرار دادن کودکان - و زنان و بردگان - در انتهای ساختار سلسله مراتبی و متعادل ندانستن آن‌ها در حوزه‌ی روح استدال و احساس، و نیز عدم پذیرش روش

حکومتی دموکراتیک، منبع عدم حمایت اندیشه‌های فلسفی افلاطون از فلسفه برای کودکان تلقی شده است.

تلاش دکارت برای دست یافتن به اندیشه‌های روشن و تمایز و پی افکندن آن‌ها بر بنیادی استوار (نقیب زاده، ۱۳۷۴)، و بستگی تام روش دکارت با فلسفیدن به عنوان گام نخست آن که به زعم نقیب زاده (۱۳۷۷)، نخستین گام هر فیلسوف و هر آن کس است که در راه فلسفیدن گام می‌نهد و اثر عمیق روش دکارت بر تربیت (مایر، ۱۹۷۳)، نشانگر ارتباط اندیشه‌های دکارت با فلسفه برای کودکان است. از این رو بستگی‌های اندیشه‌های دکارت با فلسفه برای کودکان را بدین صورت می‌توان خلاصه کرد:

۱. تأکید بر اندیشیدن و به عبارت دیگر فلسفیدن است و به گفته‌ی یاسپرس: "هر کس که به فلسفیدن می‌پردازد، باید دکارت را بشناسد" (نقیب زاده، ۱۳۷۷).

۲. کمکی است که مفهوم اندیشیدن مورد نظر دکارت، به مفهوم فلسفیدن مورد نظر حامیان فلسفه برای کودکان می‌کند.

۳. تلاش هر دو در باز گرداندن فلسفه به جایگاه واقعی خویش.

۴. نزدیکی قواعد و مراحل روش دکارت به روش مورد نظر جنبش فلسفه برای کودکان است (قائدی، ۱۳۸۳).

تأکید روسو (۱۷۷۸-۱۷۱۲م) بر فعالیت و تجربه‌ی کودکان و نیز علاقه، کنجکاوی و آزادی کودکان، بنیادهای مناسبی را برای فلسفه برای کودکان فراهم می‌کند؛ به‌ویژه مفهوم علاقه‌ی مورد توجه روسو که آن را ذاتی می‌داند. علاقه‌ای که به کودکان کمک می‌کند، به کشف جهانی بپردازند که در آن زندگی می‌کنند.

این اندیشه‌ی روسو نیز که ارزش‌های کودکان با ارزش‌های بزرگسالان متفاوت است و اجتماع به خطا معیارهای تربیتی خود را مطلق می‌شمارد، با ایده‌های حامیان فلسفه برای کودکان هماهنگ است. سرانجام می‌توان گفت، «امیل» اولین رمان فلسفی است که توسط روسو به رشته‌ی تحریر در آمده و این کاری است که لیپمن بنیاد برنامه‌های خود را بر آن

استوار کرده است (قائدی، ۱۳۸۳).

کانت (۱۸۰۴-۱۷۲۴م) را از دو زاویه می‌توان نگریست. نخست مفهومی از فلسفه است که گرچه نو و منحصر به کانت نیست، اما از مفهومی از فلسفه که مد نظر حامیان فلسفه برای کودکان است، حمایت می‌کند. دوم مخالفت با ورود زود هنگام کودکان و دانشجویان به بحث های فلسفی است. نکته‌ی سومی را نیز می‌توان اضافه کرد و آن اهمیت دادن به روش سقراطی و توصیه در به‌کارگیری آن است. بنابراین، کانت در مفهوم فلسفیدن و اهمیت دادن به روش سقراطی، برنامه‌ی فلسفه برای کودکان را حمایت می‌کند، اما مخالفت او با پرداختن زود هنگام به بحث و جدل، مورد پذیرش طرفداران این جنبش نیست.

مارتنز^۱ (۱۹۹۳) تلاش کرده است رد پای بنیادهای نظری فلسفه برای کودکان را در اندیشه‌های هگل^۲، نلسون^۳ و کی یرکگارد^۴ بیابد. مارتنز معتقد است، رویکرد منطقی هگل و رویکرد مشخص کی یرکگارد که به وسیله‌ی نلسون (۱۹۲۲) ترکیب شده‌اند، بنیادی برای فلسفه برای کودکان تدارک دیده است. بزرگ‌ترین سهم هگل (۱۸۳۱-۱۷۷۰م) در ارتباط با برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، تأکید او بر آموزش متعلق است. سایر همانندی‌های نظر هگل با این برنامه، بنیادی بودن دیالکتیک برای او و نیز فرایند «برنهاد» و «هم نهاد»^۵ است که در فلسفه برای کودکان، برای تولید ایده، بروز ایده‌های جدید و انتخاب ایده مناسب است. از نظر مفهوم فلسفه نیز آن دو به هم نزدیک‌اند. فلسفه برای هگل دیالکتیک و دیالکتیک‌گذر مداوم است، و برای فلسفه برای کودکان، فلسفه فلسفیدن است. رویکرد «وجود گرایانه» یا شخصی کی یرکگارد (۱۸۵۵-۱۸۱۳م)، جنبه‌های شخصی یادگیری و انجام فلسفه را مورد تأکید قرار می‌دهد.

حامیان فلسفه برای کودکان، تخیل و پرورش تفکر خلاق - آنچه که کی یرکگارد و سایر هستی‌گرایان بسیار بدان اهمیت می‌دهند- را یکی از جنبه‌های مهم برنامه‌ی خود

1- Martain

2- Hegel

3- Nelson

4- Kiercguard

5- Antithese

6- Synthese

می‌دادند و به جنبه‌ی شخصی تفکر تحت عنوان "تفکر برای خودشان" اهمیت می‌دهند. انتخاب و پذیرش مسئولیت نیز که زیربنای تفکر هستی‌گرایانه است، در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان مورد توجه قرار دارد.

از میان آنچه که پیرس^۲ (۱۹۱۴-۱۸۲۹م) گفته است، حامیان فلسفه برای کودکان از دو نکته استفاده کرده‌اند: نخست عبارت اجتماع پژوهشی و دوم تعریف پژوهش. عبارت اجتماع پژوهشی اولین بار به وسیله‌ی پیرس در مقاله‌ای تحت عنوان «تثبیت باور»^۳ (۱۹۹۵) آورده شده است (به نقل از اسپرود^۴ ۲۰۰۱: ۱۴۶). البته این اصطلاح برای پیرس به کارآموزان پژوهش علمی و هم‌هی کسانی که متعهد به استفاده از آن در روندهای مشابه و به پیروی از هدف‌هایی مانند روش علمی هستند، محدود بوده است. در فلسفه برای کودکان، این اصطلاح به هر نوعی از تحقیق - علمی یا غیرعلمی - گسترش داده شده است (لیپمن، ۱۹۹۱: ۵). پیرس پژوهش را عبارت از "تحریک تردید که باعث تلاش برای کسب حالتی از باور می‌شود" تعریف می‌کند. از نظر او، تلاشی تحقیق نامیده می‌شود که با تردید آغاز می‌شود و با توقف تردید پایان می‌پذیرد. از این رو، تنها هدف تحقیق انتقال یا ارائه‌ی یک نظر است (اسپیلتر ۱۹۹۱). اسپیلتر (۱۹۹۵) یک جزء به تعریف پیرس اضافه می‌کند و آن درک کردن است: "تحقیق علمی است که ما وقتی انجام می‌دهیم، که می‌خواهیم چرایی و دلیل امور را درک کنیم."

بین اندیشه‌های فلسفی دیویی (۱۹۵۲-۱۸۵۹م) و اندیشه‌های حامیان فلسفه برای کودکان نیز همانندهایی وجود دارد:

نخست آن‌که هر دو در زمینه‌ای دموکراتیک رشد کرده‌اند و هر دو را اعتقاد بر این است که ضرورت جامعه‌ی دموکراتیک آن‌ها را به ارائه‌ی چنین اندیشه‌هایی واداشته است.

دوم آن‌که هر دوی آن‌ها به متن، موقعیت و یا زمینه‌ای که در آن اندیشه می‌شود، توجه

1- Thinking For themselves
3- Fixation of belief

2- Peirce
4- Sprod

دارند، نه حقیقت های مطلق و غیر قابل تغییر. از این رو آن‌ها را «متن گرا» و «نسبی گرا» نیز می‌نامند.

سوم، هر دو تربیت را در کانون توجه خود قرار می‌دهند و سایر جنبه‌های فلسفه‌ی خود را بر آن استوار می‌سازند.

چهارم، هر دو روش فلسفی را برای تربیت انتخاب می‌کنند. برای هر دوی آن‌ها، فلسفه و تربیت چنان در هم تنیده هستند که گاه یکی پنداشته می‌شوند.

پنجم، آن‌ها در مراحل روش خود نیز بسیار به هم نزدیک‌اند، بین روش حل مسئله‌ی دیویی و روش آموزشی فلسفه به کودکان، از نظر آغاز که با پرسیدن شروع می‌شود و انجام، که داوری کردن در مورد پاسخ های احتمالی است، یکسانی زیادی وجود دارد.

ششم، هر دوی آن‌ها به روش بیش از نتایج و پاسخ ها اهمیت می‌دهند به عبارت دیگر، برای آن‌ها فلسفه همان فلسفیدن و اندیشیدن است.

هفتم، به پرورش قوه‌ی داوری و انجام انتخاب های صحیح اهمیت می‌دهند. هشتم، هر دوی آن‌ها آموزش و پرورش نسبتی را مورد انتقاد قرار می‌دهند و آموزش معلومات به تنهایی را برای پرورش تفکر مفید نمی‌دانند.

نهم، هر دوی آن‌ها در مورد نقش معلم به عنوان راهنمایی کننده و کسی که نباید اندیشه‌ها را به صورت قطعی و جزئی بیان کند، توافق دارند.

سرانجام این‌که آن‌ها در مورد مفاهیم آزادی، پرورش قوه‌ی داوری صحیح و کنترل خویش به عنوان هدف های آموزش و پرورش، توافق نظر دارند (قائدی، ۱۳۸۳: ۶۸-۶۹).

نلسون (۱۹۲۷-۱۸۸۲م) در مقاله‌ی خود تحت عنوان «روش سقراطی» (۱۹۹۲) اشاره می‌کند: "هنر، تدریس فلسفه نیست، بلکه آموزش فلسفیدن است، هنر، آموزش درباره‌ی فلاسفه نیست، بلکه پرورش فلاسفه‌ی دانش آموز است". سهم شایان توجه نلسون، نه از جنبه‌ی نظری، بلکه از آن جنبه است که او از روش سقراطی در یک زمینه‌ی تجربی و علمی استفاده کرد. پپمن نیز، به عنوان بنیان گذار جنبش فلسفه برای کودکان، با استفاده از

این ظرفیت‌های نظری و سوابق تاریخی و چالش‌های مفهومی که در این رابطه وجود دارد، کوشیده است، فلسفه را به جایگاه واقعی خویش بازگرداند و نظامی تربیتی را پایه ریزی کند که زندگی در یک جامعه‌ی دموکراتیک، متنوع، متکثر و متضاد را هموار سازد.

چالش بر سر مفهوم فلسفه و امکان آموزش فلسفه به کودکان

بحث در مورد این که آیا فلسفه می‌تواند برای کودکان مناسب باشد یا خیر، بحثی قدیمی است. فلاسفه حتی مدت‌ها قبل از افلاطون تمایل داشتند که در مورد این موضوع صحبت کنند و پاسخ آن‌ها همواره منفی بوده است. این بحث به دلیل در آمیختن دو مفهوم «انجام دادن فلسفه»^۱ به عنوان یک رشته، نظیر مطالعه‌ی آرای متفکران بزرگ دنیا از زمان یونان باستان، و «فلسفیدن»^۲، نظیر تفکر درباره‌ی هر سؤالی به روش فلسفی، نه تنها فروکش نکرده، بلکه هم‌چنان ادامه یافته است. برخی از منتقدان آموزش فلسفه به کودکان، با پذیرش تعریف یا مفهومی خاص از فلسفه استدلال می‌کنند که کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند و در مقابل آن‌ها، حامیان این برنامه مفهومی دیگر را مد نظر قرار می‌دهند. در هر حال صرف نظر از این جدال، برای هر فردی که اولین بار با عنوان آموزش فلسفه به کودکان مواجه می‌شود، این سؤال پیش می‌آید که منظور، آموزش چه نوع فلسفه‌ای به کودکان است؟

برای یافتن پاسخی برای این سؤال، باید به آغازگر فلسفه رو کنیم. سقراط اولین کسی بود که نشان داد، تمام زندگی انسان، همه‌ی لحظات و مقاطع آن و تمام کارهایی که در طول آن انجام می‌شود، فرصتی برای فلسفیدن است.

برای سقراط، فلسفه یک فعالیت و فیلسوف کسی که فلسفی شده باشد؛ یعنی فلسفی فکر کند (اسمیت، ۱۳۷۴: ۲۹). در این که فلسفه فعالیت یا کار است، توافقی نسبی وجود دارد (مارنیوز و همکاران، ۱۳۸۰؛ اسمیت، ۱۳۷۴ شریعتمداری، ۱۳۶۵). اما دو سؤال عمده

وجود دارد؛ اول این که محدوده‌ی این فعالیت تا کجاست، چه مفهومی از آن مدنظر است و این که فعالیت فلسفی دارای چه ویژگی‌هایی است؟ در مورد محدوده‌ی فعالیت فلسفی دو تفسیر وجود دارد: یکی سقراطی است که پیش تر به آن اشاره شد و تمام زندگانی انسان را در بر می‌گیرد و دیگری تفسیری است که فلاسفه‌ی تحلیلی بیان می‌کنند و آن محدود کردن فلسفه و فعالیت فلسفی به تحلیل است.

مفهوم سقراطی فعالیت فلسفی مورد تأیید بسیاری از فلاسفه است. بسیاری از فلاسفه، از ارسطو گرفته تا جان دیویی، معتقدند که از طریق انجام دادن کارها روش انجام دادن آنها را یاد می‌گیریم و روان شناسان عموماً در این موضوع متفق القول اند که انسان در درک و فهم چیزها تمایل دارد که آن را از طریق فعالیت خودش کسب کند. لذا می‌توان گفت که تفکر فلسفی از طریق فلسفی فکر کردن آموخته می‌شود (اسمیت، ۱۳۷۴: ۳۳). به نظر مارزینو و همکاران وی نیز، فلسفه بدون چون چرا به فکر کردن وابسته است (۱۳۸۰: ۳). به نظر نقیب زاده، فلسفیدن حالتی از زندگانی است که رنگ ممتاز آن توجه به شناسایی است و فلسفه نتیجه‌ی حالت فلسفیدن است (۱۳۷۲: ۹). به نظر او، اندیشه‌ی فلسفی به موضوع خاصی محدود نمی‌شود و به هر موضوعی می‌توان با دید فلسفی نگریست. این گستردگی میدان فلسفه چنان است که حتی شک به امکان شناسایی و امکان انکار خود فلسفه را نیز در بر می‌گیرد (نقیب زاده، ۱۳۷۵: ۸).

پرسیدن و پرسندگی از ویژگی‌های اصلی فعالیت فلسفی قلمداد شده است. به نظر نقیب زاده (۱۳۷۵)، رو کردن به پرسش و پی‌گیری آن تا حد پرسش‌های بنیادی درباره‌ی حقیقت و بنیاد چیزها و کارها، همان است که فلسفه می‌نامیم. شفیلد نیز همین مفهوم را برای فلسفه مورد تأیید قرار می‌دهد: فلسفه جریان پرسیدن سؤالات ویژه در زمینه‌های ویژه است (۱۳۷۵: ۹). به نظر موریس (۱۹۹۹)، بهتر است فلسفه را به عنوان روش تحقیق در مورد سؤالات بنیادی در نظر گرفت که با روش علمی نمی‌توان به آنها پاسخ داد. در سنت غربی از زمان سقراط تا کنون، این روش از طریق شکلی از پرسشگری مداوم شناخته

شده است که در آن، پاسخ دادن به یک سؤال تنها به سؤالات بیشتری منجر شده است. از این رو به نظر می‌رسد، پرسندگی از ویژگی‌های اصلی فعالیت فلسفی است. این ویژگی به هیچ موضوع خاصی محدود نمی‌شود و حتی پرسش از خود فلسفه را نیز در بر می‌گیرد. این موضوع تا بدانجا پیش می‌رود که فلسفه و مقولات اصلی مورد مطالعه‌ی آن بر اساس پرسش تعریف می‌شوند. از آن روست که فلسفه پرسیدن سؤالات اساسی در مورد ذات چیزهاست و متافیزیک، پرسش از ماهیت واقعیت، دانش شناسی، پرسش از ماهیت دانش و ارزش شناسی پرسش از ماهیت ارزشی است.

برخی از منتقدان، پرسشگری را از ویژگی‌های اختصاصی و اساسی فلسفه نمی‌دانند و معتقدند، در علم نیز با سؤالات مواجه هستیم. آیا فلسفه جریان سؤال کردن است؟ آیا می‌توانیم بدون این که سؤال مطرح کنیم، فلسفی بیندیشیم؟ آیا می‌توان گفت هر گاه بپرسیم فیلسوفی خاص درباره‌ی موضوعی خاص چه گفته است، سؤالی فلسفی عنوان کرده‌ایم؟ کانت به سؤال اخیر به طور قاطع پاسخ "نه" می‌دهد. کانت می‌گوید: "شما از من فلسفه نخواهید آموخت، بلکه شیوه‌ی فلسفی اندیشیدن را خواهید گرفت. از من افکاری نخواهید آموخت که بعدها تکرار کنید، بلکه چگونه اندیشه کردن را یاد خواهید گرفت. اگر برای حل مسائل فلسفی به طرح سؤالات فلسفی مبادرت ورزیم، در آن صورت فلسفی خواهیم اندیشید" (شفیلد، ۱۳۷۵: ۲۰).

وایت نیز اشاره می‌کند که «توجه»^۱ سؤال کننده، در تعیین این که یک سؤال فلسفی است یا خیر، بسیار اهمیت دارد. زیرا او معتقد است، به سبب تفاوت توجه کودکان از بزرگسالان، کودکان نمی‌توانند فیلسوف باشند. او می‌نویسد: "کودکان می‌خواهند بدانند چگونه از مفاهیم استفاده کنند. فلاسفه هیچ زحمتی برای استفاده از مفاهیم ندارند. آن‌ها علاقه‌مند هستند تا مفاهیم را از یک منظر سطح بالاتر بازنمایی کنند و معمولاً به دنبال پژوهش‌های نظری وسیع تری هستند.

فلاسفه فقط به مفاهیمی علاقه‌مند هستند که مسائل فلسفی را ارائه می‌کنند، در حالی که کودکان به دنبال فراگیری همه نوع مفهومی هستند؛ نظیر گربه‌ها، رودخانه‌ها و رایانه‌ها (وایت، ۱۹۹۲: ۷۶ - ۷۵). گرچه وایت ادعا می‌کند که کودکان نمی‌توانند فیلسوف باشند یا عمل فلسفی انجام دهند، اما می‌پذیرد که آن‌ها به آسانی می‌توانند در جاده‌ی اکتساب این مفهوم قرار گیرند (قائدی، ۲۰۰۶). آیا درست است که بگوییم، کودکان صرفاً می‌خواهند بدانند چگونه از مفاهیم استفاده کنند و بزرگسالان هیچ زحمتی برای استفاده از آن‌ها ندارند؟ و آیا پژوهش درباره‌ی گربه‌ها، رودخانه‌ها و رایانه‌ها، همیشه غیر فلسفی است؟

معلمانی که با کودکان فلسفه کار می‌کنند، می‌پذیرند که «مدرن بودن»، شرط کافی برای نامیدن یک پژوهش به عنوان پژوهشی فلسفی نیست، بلکه این‌که درباره‌ی چه چیزی استدلال می‌کنند، معیاری برای تمایز صحبت فلسفی از صحبت معمولی است (موریس^۱، ۱۹۹۹). این گفته به وسیله‌ی شارپ^۳ و اسپیلتر^۴ (۱۹۹۵) تصدیق می‌شود. آن‌ها اصرار دارند که پژوهش باید روی تحلیل و شکل دهی معیاری نوعی تمرکز کند. مفاهیم انتزاعی «مسئله وار»^۵ مهم هستند. این مفاهیم برای برقراری ارتباط و تفکر مورد استفاده قرار می‌گیرند. مفاهیم انتزاعی «مرکزی و عمومی»^۱ هستند. همه‌ی ما از مفاهیم برای معنی دار کردن دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم، بهره می‌گیریم.

فلسفه - به‌ویژه پس از سقراط - در معنای دیگری نیز، همواره در کار بوده است که تحت عناوین متفاوتی نظیر: چارچوبی از دانش بشری (به نقل از موریس، ۱۹۹۹)، سپردن دانستنی‌هایی که از دیرباز از سوی پژوهندگان هر رشته از دانش بشری فراهم آمده‌اند (به نقل از نقیب زاده، ۱۳۷۹: ۴). به عنوان شکلی از زندگی (کیچنر^۷، ۱۹۹۰: ۸)، فلسفه‌ی آکادمیک (به نقل از لیپمن، ۱۹۹۱: ۱۹۹۸)، فلسفه‌ی مدرسی (کانت به نقل از نقیب زاده، ۱۳۶۷: ۱۷) و فلسفه به عنوان رشته (قائدی، ۱۳۸۵: الف و ب) نامیده شده است. وجه

1- Being Reasonable
5- Problematic

2- Morris
6- Central & Common

3- Sharp

4- Splitter
7- Kitchener

مشترک و غالب همهی این مفاهیم تأکید بر خواندن و به خاطر سپردن پاسخ‌هایی است که فلاسفه در طول تاریخ به سؤالات فلسفی داده‌اند.

کیچنر فلسفه را به عنوان "شکلی از زندگی" تعریف می‌کند البته نه در معنای سقراطی آن و در پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان روشی خاص از انجام امور را به عنوان فلسفه شناسایی کرد، این ویژگی‌ها را پیشنهاد می‌کند: ۱. تفکر درباره‌ی یک مسئله‌ی فلسفی (نظیر جبرگرایی، در مقابل آزادی اراده)؛ ۲. ایجاد کردن سؤالات فلسفی و متحیر شدن به وسیله‌ی چیزهایی که مسلم انگاشته می‌شوند؛ ۳. مطالعه‌ی پاسخ‌های فلاسفه‌ی بزرگ؛ ۴. ایجاد عقایدی در حمایت از برخی از نتیجه‌گیری‌ها؛ ۵. مشارکت در انواع گوناگونی از محاورات درباره‌ی فلسفه؛ ۶. عدم توانایی در توقف فلسفه (۱۹۹۰: ۴۲۵).

در نظر گرفتن فلسفه به عنوان چارچوبی از دانش، چندان معنی دار به نظر می‌رسد، زیرا برای بسیاری از قضایای مهمی که یک فیلسوف می‌سازد، یافتن قضایای دیگری که با آن موافق نباشد، امکان پذیر است (موریس، ۱۹۹۹). از این رو نمی‌توان چارچوب مشخص و ثابتی را به عنوان فلسفه در نظر گرفت و شروع به آموزش یا القای آن به دیگران کرد. به زعم نقیب زاده (۱۳۷۰)، در نظر گرفتن فلسفه به عنوان سپردن دانستنی‌ها به دیگران یا تأکید بر پذیرش عقیده یا عقایدی معین، دارای کاربردهای معین و محدودند و آموزگاران را بر آن می‌دارد که خود اندیشیدن را به فراموشی بسپارند یا نادیده انگارند و یا حتی چون عاملی بازدارنده به آن بنگرند؛ یعنی چون عاملی که یا از شتاب روند آموزش می‌کاهد و یا از تأثیر آن. با آن‌که فلسفه را نیز ممکن است گاهی اوقات در شمار یکی از این دو گروه یا هر دوی آن‌ها در نظر گرفت، ولی فلسفه در معنی حقیقی خود، با تکیه و تأکیدی که بیش از هر چیز بر درست اندیشیدن و اندیشه‌ی نقادانه دارد، از همه آموزش‌های دیگر متمایز است.

کیچنر نیز، در واقع آن‌چه را که فلاسفه‌ی دانشگاهی انجام می‌دهند، را توصیف می‌کند. به هر حال، "اشتباهی طبیعت گرایانه" خواهد بود اگر تصور کنیم، این همان چیزی است

که فلاسفه باید انجام دهند. او مدعی است، صرف نظر از این که فلاسفه در چه سنی باشند، فلسفه به عنوان شکلی از روش زندگی باید به فهرست بالا نزدیک شود. او "باید" را از "است" مشتق می‌کند، یا به صورت متفاوتی صورت‌بندی می‌کند، در واقع یک عبارت تجویزی را از یک عبارت توصیفی نتیجه می‌گیرد، بدون این که تبیین‌ها و دلایل بیشتری ارائه دهد (ویلیامز، ۱۹۸۵: ۱۲۳).

منتقدان آموزش فلسفه به کودکان، با در نظر گرفتن فلسفه به عنوان یک رشته، استدلال می‌کنند که کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند. در این معنی، پس بسیاری از بزرگسالان آموزش نادیده در رشته‌ی فلسفه نیز نمی‌توانند عملی فلسفی انجام دهند، در حالی که مدافعان فلسفه در معنای فلسفیدن عموماً و مدافعان فلسفه برای کودکان به ویژه نظر دیگری دارند.

لیپمن و همکارانش معتقدند، هم‌چنان که آموختن واقعیت‌های تاریخی با آموختن تفکر تاریخی متفاوت است، و هم‌چنان که آموختن واقعیت‌های علمی با آموختن تفکرهای علمی تفاوت دارد، بر همین قیاس، آموختن اطلاعات فلسفی نیز با آموختن تفکر فلسفی متفاوت است (باقری، ۱۳۷۹). بدین‌سان روشن می‌شود که فلسفه همواره در کار است: گاه چون کوششی آگاهانه که از عشق به شناسایی برمی‌خیزد و گاه چون بنیاد ناشناخته و ندانسته‌ی اندیشه‌ها و پندارها. به عبارت دیگر، انسان را از پرداختن به فلسفه گریزی نیست. پس با این‌که به نظر می‌آید، پرداختن به فلسفه کار فیلسوفان، یعنی کسانی است که زندگی خود را در سیر به سوی شناسایی می‌گذرانند، اما راستی این کار منحصر به آنان نیست. چرا که از یک سو، هر انسان چون انسان، لحظاتی فلسفی را زندگی می‌کند و اهمیت چگونگی این زیستن تا بدان‌جاست که حتی می‌توان گفت، هستی انسانی او در چنین لحظه‌هایی شکفته می‌شود. پس به سخن کوتاه فلسفه تنها از آن فیلسوفان و در انحصار آنان نیست، بلکه روال بودن هر انسانی است که به معنا رو کند (نقیب زاده، ۱۳۶۷: ۶).

کانت نیز دو مفهوم فلسفه را از یکدیگر متمایز می‌کند؛ مفهوم مدرسی یا دانشگاهی و مفهوم جهانی که در واقع با سرنوشت انسان چون انسان سر و کار دارد. کانت بر آن است که معنای ژرف فلسفه همانا در مفهوم جهانی آن است، زیرا فلسفه‌ی دانشگاهی چه بسا از بستگی لازم با ذات و سرنوشت انسانی بی بهره است. او در تأکید بر همین نکته است که می‌گوید: اگر بدانم که کوشش‌های من به انسان یاری نمی‌دهد تا راه خود را بهتر بشناسد و در راه درست‌تری گام بردارد، همه‌ی آن‌ها را بیهوده خواهم شمرد. (نقیب‌زاده، ۱۳۶۷: ۱۷). به نظر اسمیت (۱۳۷۴)، فلسفی فکر کردن صرفاً خواندن یا دانستن فلسفه نیست، بلکه احساس و اندیشه‌ی فلسفی نیز هست. پریکارد^۱ (۲۰۰۲) نیز به این موضوع اشاره می‌کند: "گرچه غالباً فلسفه به عنوان موضوع تفکر صرف در نظر گرفته می‌شود؛ تفکری که مستلزم تبادل بین تعداد کمی از متفکران تنهای دیگر باشد. شاید برخی مدعی باشند فلسفه در بهترین حالتش نظیر ریاضیات و فیزیک است."

پس می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به مفهوم فلسفه در معنای فلسفیدن، فلسفه به دوره‌ی خاصی از زندگی و دوره‌ی خاصی از تحصیل و نیز منحصر به افراد خاصی محدود نیست. فلسفه مخصوص انسانی است که به معنا رو کند و حتی منحصر به بزرگسالان دانشگاه رفته، به ویژه آنان که فلسفه می‌خوانند نیز منحصر نیست. سؤالی که اکنون باقی می‌ماند آن است که با توجه به مفهوم فلسفه در معنای فلسفیدن، آیا کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند؟ اگر فلسفه مخصوص انسان است، آیا کودکان و دوران کودکی جزئی از مراحل زندگی انسان نیست؟

کیچنر، از معیار فلسفه به عنوان شکلی از زندگی استفاده می‌کند تا علیه امکان فلسفیدن کودکان بحث کند. برای انجام این کار او از "است" به "باید" جهش می‌کند، بدون این که توجیه اضافه‌ای ارائه دهد. او به طور غلط معتقد است که چون بسیاری از فلاسفه آکادمیک، فلسفه را در روش خاص انجام می‌دهند، کودکان نیز باید آن را در همان روش انجام

دهند.

شکل ثابت و ایده‌آلی از زندگی وجود ندارد. زندگی اشکال متفاوتی دارد. عواملی نظیر زبان، روش‌های انجام امور، روش‌های فکر کردن، مکان و زمان، شکل فلسفه‌ی قرن بیستمی زندگی را از شکل زندگی دو هزار سال پیش متفاوت می‌کند (هادوت^۱، ۱۹۹۵ و نازبام^۲، ۱۹۹۴). به قول نیچه "چشم‌ها بسیارند، چشم اندازه‌ها بی‌شمار و حقیقت‌ها گوناگون. دریافت چنین معنایی نه تنها می‌تواند آدمی را از تنگناهایی که یا به حکم دیدگاه طبیعی و یا بنا به القائات اجتماعی در آن است، برهاند، بلکه چه بسا می‌تواند زمینه‌ای شود برای درآمدن به حالت پرسندگی و حتی سرگشتگی که سرآغاز فلسفیدن است" (نقیب زاده، ۱۳۷۹: ۲). فلسفه‌ی آکادمیک پارادایم "فلسفه با کودکان" نیست، بلکه بر عکس تا اندازه‌ای انتقادی است به آن. بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان، ماتیولپمن، فلسفه‌ی آکادمیک را با حفظ کردن نوشته‌ها در یک گورستان و حفظ کردن مجموعه‌ای از نام‌ها و تاریخ‌ها مقایسه می‌کند: "وقتی من از فلسفه در مدارس حمایت می‌کنم، قصد ندارم درباره‌ی فلسفه‌ی آکادمیک سنتی که در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، صحبت کنم من می‌خواهم درباره‌ی فلسفه‌ای "باز طراحی شده"^۳ و "باز سازی شده"^۴ صحبت کنم؛ فلسفه‌ای که برای کودکان در دسترس، قابل پذیرش و هوس انگیز باشد. به علاوه، نظریه‌ی تربیتی که این موضوع را ارائه می‌کند، باید به اندازه‌ی خود موضوع باز طراحی شود" (لیپمن، ۱۹۹۱: ۲۶۲).

لیپمن از تصور^۵ (ایده) "شکلی از زندگی" که بین فلسفه به عنوان چارچوبی از دانش و فلسفیدن به عنوان فعالیت فلسفی تمایز به وجود می‌آورد، استفاده می‌کند و می‌نویسد: "الگوی عمل فلسفی، حرکت شاخص و منحصر به فرد سقراط است؛ کسی که فلسفه را نه یک رشته‌ی تحصیلی یا حرفه، بلکه روشی برای زندگی می‌دانست. آن‌چه سقراط برای ما

1- Hadot
3- Redesigned
5- Noticing

2-Nussbamb
4-Reconstructed
6-Notion

الگو قرار داده است، دانش فلسفی یا فلسفه‌ی کاربردی نیست، بلکه عمل فلسفی است. او ما را وادار می‌کند به تصدیق این امر که فلسفه کردار و عمل است؛ شکلی از زندگی که هر کدام از ما می‌تواند آن را سرمشق قرار دهد (لیپمن، ۱۹۸۸: ۱۲).

به زعم گاردنر: "برای فیلسوف شدن همین بس که مستعد باشیم تا وجودمان ما را دچار حیرت کند ... مسلم است که کودکان از این استعداد برخوردارند. بهترین روش ورود به فلسفه آن است که خود را به مسئله‌ای فلسفی مشغول کنیم" (گاردنر، ۱۳۷۹: ۲۹).

دیدگاهی مشابه به وسیله‌ی فیلسوف هلندی و حامی "فلسفه به کودکان"^۱ کارال و اندرلیو^۲ بیان شده است. او ادعا می‌کند بسیاری از دانشجویان فلسفه مقدار زیادی فلسفه می‌آموزند، اما به ندرت تفکر کردن را یاد می‌گیرند، معتقد است به جای استفاده از فلسفه‌ی آکادمیک به عنوان یک پارادایم، تفکر فلسفی باید با تجارب ما آغاز شود و در نهایت به آن بازگردد (لیو، ۱۹۹۳: ۳۶). طبق نظر لیو، این بدان دلیل است که مفاهیم فلسفی را در مقایسه با دیگر مفاهیم انتزاعی و عمومی، نظیر مفاهیم ریاضی - نمی‌توان به وسیله‌ی تعریف صرف و بدون مراجعه به تجارب "محسوس"^۳ روشن کرد و توسعه داد. بنابراین فلسفه نمی‌تواند صرفاً شامل یادگیری تاریخ آرای فلسفی باشد. هر شخصی باید مفاهیم انتزاعی فلسفی را با تجارب محسوس ارتباط دهد. پژوهش فلسفی فعالیتی است که ضرورت محض ایجاد می‌کند. زیرا همه‌ی ما تاکنون از طریق اعمالمان، به سؤال‌های فلسفی پاسخ‌هایی صریح یا ضمنی داده‌ایم (لیو، ۱۹۹۳: ۶۳ - ۹) و آن متفاوت از این امر است که ما آن را خوب انجام دهیم یا بد (امت^۴، ۱۹۹۱: ۱۸). فلسفه می‌تواند موضوع مناسبی برای کودکان باشد، اگر در روش‌هایی بازسازی شود که مناسب استعداد و علایق آنها باشد (کم^۵، ۱۹۹۵) و این بازسازی باید به نحوی باشد که کودکان درباره‌ی فلسفه نیاموزند، بلکه

1- Guarder
3-Leeuw
5- Emmet

2-Philosophy with children
4- Concrete
6- Cam

عمل فلسفی انجام دهند.

البته درست نیست که بگوییم بین "فلسفه‌ی عملی"^۱ یا فلسفیدن از یک طرف و فلسفه‌ی آکادمیک یا مطالعه‌ی چارچوبی از دانش از سوی دیگر، تمایز آشکار و قاطعی وجود دارد. داشتن درجه‌ای آکادمیک در فلسفه مستلزم مطالعه‌ی فلاسفه‌ی بزرگ است. این به صورت ایده‌آل به معنی وارد شدن به گفت‌وگو با آن فلاسفه است؛ زمانی که از خودشان سؤالاتی می‌پرسند و در جست‌وجوی یافتن امکانی برای پاسخ دادن به چنین سؤالاتی هستند. این گفت‌وگو در عین حال با دانشجویان هم کلاس و مربیان و نوشتن مقالات ادامه می‌یابد. برای مثال، آماده شدن برای نگارش رساله‌ها یا مقالات، مستلزم مطالعه‌ی مقالات در مجلات فلسفی است. علی‌رغم عقیم بودنش^۲، این کار هنوز هم وارد شدن به یک گفت‌وگوی در حال پیشرفت است. این امیدواری وجود دارد که مردم شروع به مطالعه‌ی فلسفه کنند زیرا آن‌ها احساس می‌کنند که برخی سؤالات مستحق تعمق‌اند و به پاسخی جداگانه نیاز دارند. به علاوه، گفت‌وگو با دیگران و فلاسفه‌ی مشهور، سؤالات جدیدی ایجاد می‌کند.

به هر حال، روشی که فلسفه در دانشگاه‌ها یا در هر سطحی آموزش داده می‌شود، اغلب این گفت‌وگوی درونی را با دیگر فلاسفه منعکس نمی‌کند و این‌ها گفت‌وگوهای بیرونی به شکل مکتوب هستند. ساختار بسیاری از کلاس‌ها، سخن‌رانی‌ها و کارگاه‌های آموزشی در گروه‌های فلسفه در دنیا، شکل یک پژوهش ناب را ندارد که فلسفیدن واقعی در آن رخ دهد. قلب یک اقدام فلسفی، فعالیت پرسشگری فلسفی و تحلیل‌های مفهومی با نگرش باز و گشوده است. بدون چنین نگرشی فلسفه هرگز در جایگاه واقعی‌اش قرار نخواهد گرفت. پرسشگری فلسفی، تحلیل مفهوم و نگرش باز، از شرایط ضروری برای فیلسوف بودن است. به نظر می‌رسد در میان معلمان فلسفه این دیدگاه در حال رشد است که اگر می‌خواهیم دانش‌آموزان مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری را کسب کنند باید روش آموختن

فلسفه را تغییر دهیم. روشی که باید مورد استفاده قرار گیرد، باید ویژگی گفتمانی تفکر فلسفی را انعکاس دهد. روش شناسی اجتماع پژوهش فلسفی یکی از کانونی‌ترین آن‌ها و قلب یک اقدام فلسفی است و از اینرو باید شکلی از زندگی فلسفی باشد. چنین شرایطی را مک کال^۱ یک محیط درست برای پرورش استدلال می‌داند. زیرا "کودکان در حال پرورش در زمینه‌ی موضوعاتی هستند که هیچ پاسخ قطعی ندارند. در مقایسه با پرسیدن از معلم و مشاور که نقش یک دایره المعارف را ایفا می‌کنند، این روش نقش تولیدی دارد" (مک کال، ۱۹۹۰: ۴). به عبارت دیگر، سبک همگنی بین شکل (چگونه آموزش دهیم) و محتوا (چه چیزی آموزش دهیم) وجود دارد.

پداگوژی اجتماع پژوهشی می‌تواند فلسفه‌ی آکادمیک سنتی را به سمت مرتبط‌تر بودن و قابل پذیرش‌تر بودن برای همه و غیر نخبه‌گرا بودن تغییر مسیر دهد. هم‌چنین "فلسفه با کودکان" می‌تواند ایده‌آل فلسفی سنتی را از تفکر عقلانی صرف به گفت‌وگوی "شامل و تخیلی"^۲ تغییر دهد. اسلید^۳، پژوهش اندیشمندان درباره‌ی اصول خود استدلال و تعقل را می‌پذیرد و به وظیفه‌ی اخلاقی برای ساختن تفکری در دست‌رس برای همه اشاره می‌کند (۱۹۹۴: ۳۱).

در نظر گرفتن فلسفه در معنایی که طرف‌داران "فلسفه برای کودکان" از آن حمایت می‌کنند، نمونه‌ای از رویکرد تحقیقی به تربیت است. "یعنی به جای واداشتن دانش‌آموزان به حفظ کردن نتیجه‌گیری‌های دیگران، همان‌طور که در کتاب‌های درسی آمده است، از آن‌ها انتظار می‌رود که چنین موضوعاتی را کشف کنند و به آن‌ها بیندیشند. برای پژوهشگر بودن باید جست‌وجوگری فعال بود؛ پرسش‌گری مداوم که همیشه مترصد درک ارتباطات درک نشده است. همیشه آماده است، مقایسه و مقابله کند، به تحلیل پردازد، فرضیه بسازد، به تجربه و مشاهده دست بزند و اندازه‌گیری و آزمون کند. دانش‌آموز محقق، برخی از

1- Mccall

2- Embodiment & imagination

3- Slade

قسمت‌های مسئولیت تربیتی خود را بر عهده می‌گیرد. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، روندی تحقیقی را آغاز و پیگیری کنند تا بیاموزند، برای خودشان فکر کنند (لیپمن، ۱۹۸۸: ۹).

در نظر گرفتن فلسفه در مفهومی مقابل مفهوم فوق یعنی فلسفه به عنوان چارچوبی از دانش یا خواندن نتیجه گیری‌های فلسفی دیگران منافع مذکور را در بر ندارند. "در گذشته، بسیاری از مربیان و معلمان به دنبال آموزش تفکر به ویژه انتقادی به دانش‌آموزان بودند، اما روش‌هایی را انتخاب می‌کردند که به سختی برای این کار مناسب بودند. برای مثال، آن‌ها گفت‌وگو در کلاس درس را جریمه می‌کردند و حل مسئله‌ی گروهی را اجازه نمی‌دادند. در حالی که چنین محدودیت‌هایی مانع از پرورش متفکرانی مستقل می‌شود. البته همگی آن‌ها اشتباه نمی‌کردند، طرز برخورد آن‌ها به این موضوع بستگی داشت که آن‌ها تربیت را در چه معنایی در نظر می‌گرفتند. اگر تربیت به عنوان دارا بودن تمامی اطلاعات کتاب‌های درسی در نظر گرفته شود، جلوگیری از صحبت کردن در کلاس درس، روشی برای کاهش عدم موفقیت در امتحان خواهد بود. اما اگر بتوان دانش‌آموزان را در یک اجتماع پژوهشی سازمان‌دهی کرد، تفکرات هر دانش‌آموز، تحت عنوان بحث درباره‌ی نقطه نظرات مختلف بروز خواهد کرد و این آن‌ها را وادار می‌دارد، برای خودشان فکر کنند؛ خواه گروه به نتایج خاص در مورد مباحث مطروحه دست یابد یا نیابد" (لیپمن، ۱۹۸۸: ۱۰).

برخی از منتقدان فلسفه برای کودکان از نکته‌ی فوق، یعنی به نتیجه نرسیدن برخی از مباحث در اجتماعات پژوهشی، استفاده می‌کنند تا نشان دهند که کودکان نمی‌توانند عمل فلسفی انجام دهند. در پاسخ به این انتقاد می‌توان به این گفته‌ی نقیب‌زاده اشاره نمود: "با آن‌که مراد از شناسایی که در تعریف فلسفه وجود دارد راه بردن به معنا، حقیقت و ذات چیزها یا کارهاست و روکردن به شناسایی برانگیزنده‌ی کوششی است به سوی این آرمان بلند، ولی چنین نیست که این آرمان بلند همیشه و در هر زمینه‌ای دست یافتنی باشد؛ اگر چه چنین کوششی بیهوده نیست. زیرا از یک‌سو، از آن رو که همه‌ی داورهای گونه‌ای پیش‌داوری می‌شمارد، زمینه‌ای است برای سنجش پذیرفته‌ها و بنیادهای آن‌ها، و از سوی

دیگر، حتی آن‌جا که به پاسخی قاطع دست نمی‌یابد، زمینه‌ای است برای به در آمدن از غفلتی که آدمی به حسب طبیعت گرفتار آن است. از این دیدگاه، اهمیت بنیادی بیش از آن‌که از آن پاسخ باشد، از آن پرسش و حالت پرسندگی است. بیش از آن‌که از آن دانستن و گردآوری دانسته‌ها باشد، از آن نگریستن و چگونه نگریستن است (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۱۴).

امروز تمایز آشکاری بین "آموزش برای تفکر" و "آموزش درباره‌ی تفکر" وجود دارد. فلسفه برای کودکان، مورد اول را مورد تأکید قرار می‌دهد.

آموزش برای تفکر بدان معنی است که فرایند تفکر از طریق سؤال و فکر کردن می‌تواند هر چیزی "حتی خود تفکر را در بر گیرد". اما آموزش درباره‌ی تفکر هیچ تضمینی ایجاد نمی‌کند که توانایی شناختی فرد بهبود یابد؛ همان‌طور که آموزش درباره‌ی اقیانوس‌ها و پروانه‌ها چنین کاری را انجام نمی‌دهد و همان‌طور که او را به متفکر ماهری تبدیل نمی‌کند. زیرا او درباره‌ی عملیات مغز آموزش دیده است و کسی که تنها درباره‌ی عملیات ماهیچه‌ها به تفکر پردازد، لازم به گفتن نیست که آموزش دادن کودکان در مورد این‌که چگونه شناخت کار می‌کند، برای مدارس ابتدایی موضوعی نادرست است (لیپمن، ۱۹۸۸: ۶).

بحث و با هم‌نگری

در ارتباط با بحث امکان آموزش فلسفه به کودکان، دو مفهوم فلسفه درمقابل یکدیگر قرار می‌گیرند:

۱. مفهومی که بیشتر متوجه بررسی و واکاوی آرای فلاسفه است و تحت عناوین متفاوتی مطرح شده است. چنان‌که کانت آن‌را فلسفه‌ی آکادمیک یا دانشگاهی می‌نامد (به نقل از: نقیب زاده، ۱۳۷۶) و لیپمن (۱۹۹۱) نیز آن را تحت همین عنوان می‌نامد، کیچنر (۱۹۹۰)

آن را تحت عنوان شکلی از زندگی تعریف می‌کند، و قاندى (۱۳۸۳) و شریعتمداری نیز آن را به عنوان رشته تعریف می‌کنند. از مدافعان جدی چنین مفهومی، کیچنر، وایت و مک پک (۱۹۸۱) هستند.

۲. فلسفه در معنای فلسفیدن، فعالیت فلسفی، اندیشیدن و چگونه اندیشیدن، نگریستن و چگونه نگریستن و فلسفه به عنوان روشی از زندگی در معنای سقراطی آن. شاید بتوان گفت، اغلب فلاسفه با این مفهوم موافق‌اند، در این زمینه می‌توان به سقراط، افلاطون، کانت، اسمیت (۱۳۷۴)، نقیب زاده (۱۳۶۷، ۱۳۷۰، ۱۳۷۴، ۱۳۷۵ و ۱۳۷۹)، موریس (۱۹۹۹)، شفیلد (۱۳۷۵)، هاروت (۱۹۹۵)، لیو (۱۹۹۳)، کم (۱۹۹۵)، مک کال (۱۹۹۰)، قاندى (۲۰۰۶)، (۱۳۸۵) و سرانجام لیپمن (۱۹۸۰، ۱۹۸۷، ۱۹۹۳، ۲۰۰۳) اشاره کرد.

از مفهوم اول برای به چالش کشیدن فلسفه برای کودکان استفاده شده است. برخی از استدلال‌ها در این زمینه عبارت‌اند از:

- چون فلسفه‌ی آکادمیک مخصوص فلاسفه‌ی دانشگاهی است، پس کودکان نمی‌توانند آن را بیاموزند. در نتیجه کودکان به طور کلی نمی‌توانند فلسفی بیندیشند.

- در فلسفه‌ی آکادمیک نتیجه‌گیری‌ها و محصولات فلسفی مهم‌تر از روش اندیشیدن هستند و چون مباحث کودکان کمتر به نتیجه می‌رسد، آن‌ها نمی‌توانند فلسفی بیندیشند.

- فلسفه‌ی آکادمیک با مفاهیم انتزاعی در زمینه‌های ویژه سروکار دارد و کودکان نه به آن مفاهیم علاقه‌مند هستند و نه توانایی آن را دارند.

مفهوم دوم از فلسفه، آموزش فلسفه به کودکان را مورد حمایت قرار می‌دهد و معتقد است، فلسفیدن مهم‌تر از نتایج و محصولات فلسفی است و حتی اگر بحث کودکان در اجتماعات پژوهشی به نتیجه نرسد، بیهوده نیست. سایر استدلال‌ها در این زمینه عبارت‌اند از:

- کدام‌یک از نظریه‌ها، تئوری‌ها و مدعیات در حوزه‌ی فلسفی به نتیجه‌ی قطعی و دائمی

رسیده است که انتظار داشته باشیم، کودکان چنین کنند.

- اگر در سایر شاخه‌های دانش بشری، نتایج مهم‌تر باشند، در فلسفه چنین نیست. در فلسفه پاسخ‌ها و نتایج از آن نظر اهمیت دارند که به طرح سؤالات بیشتر و تازه‌تری می‌انجامند. هنر پرسیدن سؤالات اساسی است، همان‌طور که فلسفه بر اساس آن تعریف شده است، نه مطالعه‌ی پاسخ‌ها یا حفاظت از آن‌ها.

- افرادی می‌توانند پرسیدن را متوقف کنند و به ندرت بپرسند یا هیچ‌گاه نپرسند. اما اگر با سؤالی مواجه شوند، توقف تفکر در مورد پاسخ آن تقریباً غیر ممکن است.

- حتی اگر بپذیریم که مفاهیم و موضوعات فلسفی دشوار و انتزاعی اند، باز هم کودکان باید به آن‌ها بپردازند؛ چرا که ریاضی، تاریخ و سایر دروس نیز همین وضع را دارند. چگونه است که کودکان به محض ورود به مدرسه با ریاضیات و تاریخ مواجه می‌شوند، اما نباید با فلسفه مواجه شوند؟! از این رو برای این‌که کودکان به سطحی از تفکر فلسفی دست پیدا کنند، لازم است که سطوح اولیه را طی کنند. آن‌ها به آسانی می‌توانند در جاده‌ی اکتساب فلسفی قرار گیرند.

نتایج فلسفی و یا آرا و عقاید فلسفی به طور کلی فاقد ارزش نیستند. مرز قاطعی بین فلسفه‌ی آکادمیک که حامی آموزش آرای فلاسفه است و آموزش فلسفه به کودکان که حامی فلسفیدن و کسب مهارت‌های فلسفی است، وجود ندارد. می‌توان این دو را به ویژه در سنین بالاتر به نحوی ترکیب کرد که کودکان، هم با آرای فلسفی آشنا شوند و هم فلسفیدن را یاد بگیرند. گرچه در این مورد هنوز این سؤال اساسی باقی است: "آیا با مطالعه آرای فلاسفه، یادگیرندگان در یک فعالیت فلسفی ناب درگیر می‌شوند یا خیر؟"

با توجه به مفهوم دوم که زیر بنای برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان است و پرسندگی در مرکز آن قرار دارد، تحلیل مفهومی و نگرش باز، از دیگر ویژگی‌های آن است. کودکان می‌توانند به فلسفه ورزی بپردازند، زیرا آن‌ها دارای هر سه ویژگی هستند. فلسفه در معنای فلسفیدن، منافع تربیتی بزرگی دارد که می‌تواند برخی از مشکلات امروز تعلیم و تربیت و به ویژه آنچه که بر سر تعلیم و تربیت ایران می‌رود را مرتفع سازد. یکی از این

منافع بزرگ به عهده گرفتن قسمتی از مسئولیت تربیت توسط خود شاگرد است. گرچه نظام تربیتی ایران مسائل عدیده‌ای دارد، که بخشی از آن‌ها را می‌توان به کمک این برنامه‌ی درسی حل کرد، اما شتاب زدگی در به‌کارگیری چنین برنامه‌ای به دلایل متعدد مضر خواهد بود. در بادی امر باید بررسی شود که آیا زمینه‌های نظری، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و حتی تاریخی چنین اقدامی فرا رسیده است یا خیر. نکات بسیاری را در این زمینه می‌توان ذکر کرد، اما آنچه به موضوع این مقاله مربوط می‌شود، یک بحث نظری جدی است. آیا پرورش تفکر، آن هم به شیوه‌ی فلسفی آن، مسئله‌ی همه‌ی بخش‌های جامعه‌ی ایرانی است؟ و آیا متصدیان تربیت در ایران، مربیان تربیتی و فیلسوفان تعلیم و تربیت ایرانی، ضرورت چنین امری را درک کرده‌اند و یا با آن آشنایی دارند؟ چرا کودکی که لیپمن تصویر کرده است، تا قبل از او تصویر نشده بود؟ یک پاسخ آن است که ضرورت‌های این موضوع حتی برای جوامع غربی پدید نیامده بود. اگر ضرورت چیزی پدید نیامده باشد، وارد کردن آن، تنها آن را به امری زائد تبدیل خواهد کرد. این گفته‌ها بدان معنی نیست که باید از آموزش فلسفه به کودکان دست کشید و یا در مورد آن به تفکر نپرداخت. پیشنهاد می‌شود ظرف ۱۰ تا ۲۰ سال آینده، به اقداماتی به شرح زیر دست بزنیم:

۱. تعمق نظری از طریق محافل دانشگاهی: این کار را می‌توان از طریق انجام پروژه‌های تحقیقی در مورد بنیادهای نظری این برنامه به انجام رساند. در هر حال، سؤالات بسیاری وجود دارند که ابتدا باید به آن‌ها پاسخ داده شود.
۲. ترجمه‌ی آثار موجود در دنیا برای آشنایی محافل تخصصی: برای این که بتوان برنامه‌ای را در کشوری دیگر طراحی شده است، مورد استفاده قرار داد، لازم است ابتدا به خوبی با آن آشنا شد.

۳. برگزاری سمینارها و جلسات تخصصی: هنگامی که مسائل نظری این برنامه به اندازه‌ی کافی مورد بحث قرار گرفتند و آثار مربوط نیز به اندازه‌ی نیاز ترجمه شدند، و زمانی که به اندازه‌ی کافی مشتاق و علاقه‌مند برای این برنامه پیدا شد، برگزاری سمینارها

و جلسات تخصصی ضروری خواهد بود.

۴. نقد آثار ترجمه شده: پس از انجام اقدامات فوق می‌توان این برنامه را مورد نقد قرار داد. البته نقد زود هنگام و پیش از آن که برنامه به خوبی فهمیده شود، راه پیشرفت آن را مسدود خواهد کرد.

۵. تأسیس رشته‌ی آموزش فلسفه به کودکان در دانشگاه‌ها: پس از ترجمه و نقد مواد لازم ضرورت دارد به کمک دانشگاه‌ها، متخصصانی برای به کارگیری آن و نیز تولید دانش تخصصی در این زمینه تربیت شوند. این برنامه بدون افراد متخصص، امکان اجرا ندارد.

۶. تولید و آماده سازی برنامه‌ی درسی برای پایه‌های متفاوت: اجرای پراکنده و بدون برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، نتایج خوبی به بار نخواهد آورد. برای این کار لازم است برنامه‌ی درسی مدونی آماده شود که در آن، علاوه بر توجه به نیازهای جامعه و شاگردان و دیدگاه‌های تخصصی برنامه‌ی درسی، به هدف، محتوا، روش و شیوه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی مشخص شده باشد.

تحریک تمایل و علاقه‌مندی معلمان، خانواده‌ها و سیاست‌مداران به این موضوع باید فعالیتی جدی در کنار سایر فعالیت‌ها باشد و از اجرای زود هنگام چنین برنامه‌ای باید به طور جدی اجتناب شود.

منابع:

۱. اسمیت، فلیپ (۱۳۷۴). فلسفه‌ی آموزش و پرورش. ترجمه‌ی سعید بهشتی. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد.
۲. اوزمن، هوارد و کراور ساموئل (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت (گروه علوم تربیتی تجربی). انتشارات مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی. قم.
۳. باقری، خسرو (۱۳۷۹). دیدگاه‌های جدید در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. انتشارات هستی. تهران.
۴. شریعتمداری، علی (۱۳۶۵). اصول و فلسفه‌ی آموزش و پرورش. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۵. شفیلد، هری (۱۳۷۵). کلیات فلسفه‌ی آموزش و پرورش (ترجمه‌ی غلامعلی سرمد). نشر قطره. تهران.
۶. قائدی، یحیی (۱۳۸۳). بررسی مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان. انتشارات دواوین. تهران.

۷. (۱۳۸۵). «برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان به عنوان یک نوآوری». همایش ملی نوآوری‌های آموزش. تهران. دی ماه ۱۳۸۵.
۸. (۱۳۸۵). «برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره‌ی ابتدایی». همایش نوآوری در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی. انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی. اسفند ۱۳۸۵.
۹. گارور، یوستاین (۱۳۷۹). دنیای سوفی: داستانی درباره‌ی تاریخ فلسفه (ترجمه‌ی کورش صفوی). انتشارات علمی فرهنگی. تهران.
۱۰. مارزینو، رابرت و همکاران (۱۳۸۰). ابعاد تفکر در برنامه‌ی درسی و تدریس. ترجمه‌ی (قدسی احقر). نشر سیطرون. تهران.
۱۱. مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. (ترجمه‌ی علی اصغر فیاض). انتشارات سمت. تهران.
۱۲. نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۴). فلسفه کانت: بیداری از خواب دگماتیسم بر زمینه سیر فلسفه دوران نو (ج. سوم). تهران: نقش جهان.
۱۳. نقیب زاده، (۱۳۷۵). درآمدی به فلسفه (ج سوم). کتابخانه‌ی طهوری. تهران.
۱۴. نقیب زاده، (۱۳۷۶). نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش (ج هشتم). کتابخانه‌ی طهوری. تهران.
۱۵. نقیب زاده، (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. کتابخانه‌ی طهوری. تهران.
۱۶. نقیب زاده، (۱۳۷۹). نقد فلسفی و آموزش فلسفه. انتشارات مؤسسه‌ی تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم. تهران.

17. Cam, Philip. (1995). Thinking Together; Philosophical Inquiry for the classroom. Australian English Teaching Association and Haleand Iremonger.

18. Clark, Stephen. (1990). "On wishing there were unicorns". Proceeding of the Aristotelian society.

19. Curtis, Bary. (1985). "Wittgenstein and Philosophy for children". Thinking, vol, 5. No,4.

20. Gazzard, Ann. (1985). "philosophy for children and the piagetion framework"; In: Thinking, vol, 5. No, 1.

21. Gazzard, Ann. (1988). Evidence of effectives of Philosohey for children program quantitative studies -1987- 1988. In: Thinking (supplements).

22. Ghaedi, Y(2006)." Teaching thinking to children, thorough philosophizing" southern Africa, Grahamston university.

23. Hadot, Pierre. (1995). " Philosophy as a way of life; spiritual exercises from Socrates to Foucault". Oxford, Blacwen.

24. Haynes, F. (1999). Evaluation of thinking K-12. FAPCA Conference In Austeralia, Tasmania Association of philosophy for children.

25. Haynes, Ann. (2002), *Children As Philosopher*. Routledge flamer. London & New York.
26. Johnson, T.W. (1997). "Philosophy for children & its critics" *Educational Theory*, Vol, 37. No,1.
27. Kennedy, David. (1992). *Why Philosophy for Children Now?*, *Thinking Journal of Philosophy for Children*, Vol, 10.No,3.
28. Kennedy, David. (1993), *The community of Inquiry & Education Structur*. In: Lipman, M. (1993). *Thinking Children & Education*. Kendal/ Hunt publishing company.
29. Kennedy, David. (1999), *Philosophy for children & the Reconstruction of philosophy*. *Meta philosophy*, Vol, 30. No, 4.
30. Kitchener, Richard. (1990). "Do Children think philosophy?" *Meta philosophy*, Vol, 21. No, 4.
31. Leeuw, Karel van der. (1987). "Learning to operate with philosophical concepts", *Analytic Teaching*, Vol, 8. No,4.
32. Leeuw, Karel van der. (1993). "Experiences with Kio & Gus", *Thinking*, Vol, 11. No, 1.
33. Lipman, M. & A. sharp (eds). (1978). *Growing up with philosophy*. Philadelphia, Temple Univ, Press.
34. Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*, Temple Univ, Press.
35. (1982). *Harry stottelemeiers Discovery*, Montclair, N.J.
36. (1984). "On children's philosophical style", *Meta philosophy*, No,3, 4.
- 37.(1984). "The cultivation of Resoning through philosophy", *Educational Leadership*. Vol, 42. No, 9.
38. (1985). "philosophy for children and critical thinking", *The national forum* 6, No,5.
39. (1988). "philosophy for children", *Journal of Philosophy for Children*, Vol, 7.No,4.
40. (1988). "Critical Thinking, What can it Be", *Educational Leadership*. Vol, 40. No, 1.
41. (1988). "Philosophy Goes to School. Philadelphia", Temple Univ, Press.
42. (2003). "Thinking in Education. Cambridge Univ, Press.
43. (1991). "Strengthening reasoning & Judgement through philosophy. In: Maclure, S. & Daivies, P. Q. (1991), *Learning to Thinking, Thinking to Learn* ,

pergrmon press.

44. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt publishing company.

45. (1993).” Developing philosophies of childhood. In: Lipman, M. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt publishing company.

46. (1993).” Philosophy for children. In: Lipman, M. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt publishing company.

47. (1995).” Moral Education higher- order Thinking & philosophy for children, Early child Development & care, Vol, 107.

48. Maclure, S. (1991). Introduction – An overview. In: Maclure & Dawies, p, (1991), Learning to Think, Thinking to Learn , pergrmon press.

49. Martains, Ekehard. (1993).).” Philosophy for children & Contineutal philosophy. In: Lipman, M. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt publishing company.

50. Matthews, Gareth. (1978), “ The child as Natural Philosophy”, In: Lipman, M. & A.M sharp (eds). (1978). Growing up with philosophy. Philadelphia, Temple Univ, Press.

51. (1980), Philosophy & the young child, Cambridge, Harvard univ. press.

52. (1984), Dialogues with child, Cambridge, Harvard univ. press.

53. (1992), Thinking in stories, Thinking, Vol, 10. No, 2.

54. (1993), Childhood: “ The Recapitulation model”, In: Lipman, M. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt, PP, 154- 160.

55. (1994), The Philosophy of childhood, Cambridge(mass), Harvard univ. press, 1994.

56. Mccall, Catherine. (1990).”Young children Generate a philosophical Ideas”, Thinking, Vol, 8. No, 2.

57. Mulvaney, Robert. (1993). “Philosophy for children in its Historical Context”, In: Lipman, M. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt.

58. Murriss, KKarin. (1999). Metaphors of the childs Mind; Teaching philosophy to young children; being a thesis submitted for the Degree of PHD in Education. University of Hull, October 1997.

59. Nelson, Leonard. (1922). The Socratic Method. In: Lipman, M. (1993).” Thinking children & Education, Kendal/ Hunt publishing company.

60. Nussbaum, Martha. (1994). "The Therapy of Desire", New Jersey, Princeton Univ. Press.

61. Pritchard, M.S. (1992). Moral Education: from Aristotle to Harry Stottlemeier, In: Sharp A.M and Rea, R.E, Studies in philosophy for children. Philadelphia, Temple Univ, Press.

Archive of SID