



بررسی برنامه فلسفه برای کودکان با توجه به ابعاد روح فلسفی

مرضیه باباگلی^۱

چکیده

آنچه امروزه به عنوان آموزش فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود در حقیقت بن‌مایه این نوع آموزش چیزی به جزء پرورش تفکر فلسفی در کودکان نیست. لذا مطالعه حاضر با هدف بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان با توجه به ابعاد ذهنیت فلسفی صورت گرفته است. روش تحقیق حاضر توصیفی-تحلیلی است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که برنامه فلسفه برای کودکان و روح فلسفی هر دو روش مدعی آموزش تفکرند و بیان می‌کنند با تمرین ویژگی‌های مربوط به هر کدام می‌توان به تفکر صحیح که شامل تفکر خلاق، انتقادی و یا به‌طور کلی فلسفی است دست پیدا کرد همچنین در برنامه فلسفه برای کودکان ابعاد مختلف روح فلسفی مورد توجه قرار گرفته است اگرچه در میزان توجه به برخی از عناصر چهارگانه هر یک از ابعاد دید گسترده، ژرف‌اندیشی و انعطاف‌پذیری تفاوت‌هایی وجود دارد. همچنین با توجه به اینکه یکی از چالش‌های اجرای این برنامه افراد بزرگ‌سالی هستند که با کودکان سروکار دارند و انتظار تداوم پرسشگری آنان را در محیط‌های مختلف ندارند، پیشنهاد می‌شود با آموزش روح فلسفی به افراد بزرگ‌سال شرایط آموزش فلسفه به کودکان را تسهیل کرد. واژه‌های کلیدی: فلسفه برای کودکان، روح فلسفی، ابعاد روح فلسفی.

۱. مقدمه

پرورش دانش‌آموختگان واجد توانمندی‌های شناختی و گرایش‌های عاطفی برای پژوهش و نوآوری، آرمان همه نظام‌های آموزش دنیاست. یکی از این برنامه‌های پژوهش محور برنامه فلسفه برای کودکان است که با هدف پرورش تعقل، خلاقیت، ایجاد روحیه کنجکاوی، آموزش چگونه پرسیدن معرفی شده است تا با این برنامه کودکان به انسان‌هایی متفکرتر، انعطاف‌پذیرتر و منطقی‌تر تبدیل شوند (جعفری، صمدی و قائدی، ۱۳۹۴: ۴۷-۴۸). لیپمن^۲ (۱۹۶۰) زمانی که در رشته فلسفه مشغول تدریس بود متوجه شد که دانشجویان، فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند. او دریافت که برای تقویت قدرت تفکر این دانشجویان بسیار دیر شده است و این کار باید در دوران کودکی انجام بگیرد. کنجکاوی کودکان درباره‌ی مسائل گوناگون و بیان ایده‌ها و افکارشان که یکی

۱- دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، زاهدان، ایران. Babagoli1380@ymail.com

2 -Lipman



از ویژگی ذاتی آن‌هاست نیازمند محیطی است تا زمینه‌ساز رشد و بالندگی آن‌ها شود. آنان باید یاد بگیرند چگونه گوش کنند، بیندیشند، سخن بگویند و کاوشگری کنند (عسگری، دیناروند و ترکاشوند، ۱۳۹۴: ۲۸-۲۷).

برنامه فلسفه برای کودکان که به‌اختصار «P4C» نامیده می‌شود برنامه‌ای است که با تأکید بر گفتگوی همسالان و مباحثه هوشمندانه، آنان را به هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود- یعنی آگاه بودن از آنچه می‌اندیشند و یاد می‌گیرند به بیانی دیگر یعنی فراشناخت- تشویق می‌کند (کلانتری، بنی جمالی و خسروی، ۱۳۹۳: ۳۹).

لیپمن (۱۹۹۳) به‌عنوان بنیان‌گذار این برنامه بیان می‌کند که فلسفه یک روش علمی و هنرمندانه است که چگونه فلسفی فکر کردن را به کودکان می‌آموزد (اکبری، اجلالی و اکبری، ۱۳۹۲: ۲۴). در واقع این برنامه به پرورش تفکر فلسفی می‌پردازد که اختصاص برنامه‌ای روشمند برای آموزش آن نیازمند وجود تعریفی دقیق از تفکر فلسفی است زیرا در غیر این صورت شاهد اتفاق جدیدی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت نبوده‌ایم (اسپیدکار، ۱۳۸۹: ۲۱-۲۲). شریعتمداری (۱۳۸۰) بیان می‌کند که فلسفه را به هر صورت تعریف کنیم، یکی از اهداف اساسی آن پرورش تفکر فلسفی، ذهنیت فلسفی و خصوصیات روح فلسفی در فرد و اجتماع است (قاسم پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۸۹). لیپمن با در نظر گرفتن خصایص تفکر فلسفی، در واقع محورهای اصلی آموختن فلسفه برای کودکان را مشخص ساخته است (اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶: ۱).

تاریخچه مطالعات انجام‌شده در ارتباط با فلسفه برای کودکان و روح فلسفی نشان از این دارند که این موضوعات حوزه‌هایی هستند که کمتر مورد کاوش قرار گرفته‌اند: عسگری، دیناروند و ترکاشوند (۱۳۹۴) در تحقیقی به بررسی تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی پرداختند که نتایج تحقیق حاکی از این است آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. قاسمی، زارع و حقیقت (۱۳۹۰) در تحقیق دریافتند که دانش‌آموزانی که با داستان‌های فلسفی ایرانی آموزش‌دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که داستان‌های فلسفی غیر ایرانی را مورد استفاده قرار داده‌اند از میانگین بالاتری در تفکر فلسفی برخوردارند. نتایج تحقیق ناجی و قاضی نژاد (۱۳۸۶) در بررسی برنامه فلسفه برای کودکان بر روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان نشان می‌دهد این برنامه موجب تقویت مهارت‌های استدلال، تمییز مشابه، داوری و قضاوت درست، تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه است؛ و اعتمادبه‌نفس و قدرت حل مسئله نیز در آنان به‌طور فراوانی بالا رفته بود. نوروزی و درخشنده (۱۳۸۶) نشان دادند که اثرات کار فلسفی با کودکان دارای این نتایج است: دانش-آموزان در زمینه‌ی رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگ‌ترها، روابط صحیح با کودکان، درک و فهم بهتر مطالب درسی، مسئولیت‌پذیری، حس اعتمادبه‌نفس، عزت‌نفس و خلاقیت رشد کرده و برنامه‌ی کار فلسفی با آنان در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر بوده است.

با توجه به آنچه گفته شد، ملاحظه می‌گردد که تاکنون پژوهشی در ارتباط با برنامه فلسفه برای کودکان و ابعاد



روح فلسفی انجام نگرفته است لذا نوشتار حاضر ضمن بیان تعریف دوباره از تفکر فلسفی به نام روح فلسفی؛ با هدف بررسی ابعاد روح فلسفی از نظر دکتر شریعتمداری در مبانی نظری برنامه فلسفه برای کودکان درصدد پاسخگویی به سؤال اساسی زیر است: در تدوین برنامه درسی فلسفه برای کودکان، ابعاد روح فلسفی مورد توجه قرار گرفته است یا خیر؟ برای این منظور هریک از ابعاد روح فلسفی و مصداق‌های آن در برنامه فلسفه برای کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲. مبانی نظری پژوهش

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت از جمله دیویی هدف اصلی برنامه‌های درسی مدارس را آموزش تفکر محور می‌دانند. شرکت در کلیه فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و کلیه تصمیم‌گیری‌های فردی در شرایط پیچیده و در حال تغییر عصر ارتباطات نیازمند افرادی است که از قدرت استدلال و قضاوت خوبی برخوردار باشند (عسگری، دیناروند و ترکاشوند، ۱۳۹۴: ۲۷-۲۶). آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود آموزشی است که از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که معنا دارد، بهره می‌برد (لیپمن، ۱۳۸۲: ۲۸) البته اندیشمندان این فن هم‌نظرند که فلسفه برای کودکان تنها یک فعالیت عقلانی منطقی نیست که کودک در آن روش درست استدلال کردن را بیاموزد بلکه مواجهه خاص با پیرامون است که مزایا و فواید گوناگونی از جمله رشد اعتماد به نفس و خودباوری، توجه به استدلال در سخنان، رشد همکاری در میان آن‌ها، ارتقای سطح داوری و حکم دادن و... دارد؛ برای اجرای اهداف این برنامه، آموزش به صورت تعامل میان دانش-آموزان و آموزگار به شکل خلاقانه و نقادانه انجام می‌شود یعنی دانش‌آموزان با یکدیگر به گفتگو و طرح پرسش درباره‌ی مباحث درس و سرانجام یافتن پاسخی برای پرسش‌های خود می‌پردازند و آموزگار تنها راهنمای آنان در این مسیر است (شریفی اسدی، ۱۳۸۷: ۹۸-۹۹).

نخستین گام در اجرای این برنامه این است که معلم برای یادگیری نحوه هدایت بحث فلسفی، دوره‌ای را بگذراند تا بتواند مباحث را مطرح کند و کودکان را به فکر برای خودشان و در مورد خودشان ترغیب کند؛ گام بعدی ایجاد تغییر در وضعیت قرار گرفتن کودک در کلاس است. در واقع بچه‌های کلاس به همراه معلمشان حلقه‌وار دورهم می‌نشینند و رو درروی یکدیگر به مباحثه می‌پردازند (لیپمن، ۱۳۸۲: ۳۰). این شیوه که از آن با عنوان اجتماع پژوهشی^۱ یاد می‌شود بر دیالکتیک فلسفی همراه با تفکر نقاد استوار است (ستاری، ۱۳۹۱: ۱۲۶).

گام بعدی شیوه خوانش داستان است: «شاگردان قسمت تعیین شده کتاب را با صدای بلند می‌خوانند البته نه بیشتر از یک پاراگراف در هر بار، (توزیع یکسان وقت هم در میان کودکان که پیامدها و استلزامات دموکراتیکی به

1- Community of Inquiry



همراه دارد نباید فراموش شود)» (لیپمن، ۱۳۸۲: ۳۰)؛ و گام نهایی شروع مباحثه دانش‌آموزان و چگونگی هدایت معلم است: «وقتی قرائت یک پاراگراف تمام شد معلم با این سؤال شروع می‌کند: آیا در متن چیز مبهمی برای شما وجود دارد؟ کودک با تمرین این مرحله می‌آموزد که می‌تواند در برخورد با افکار و عقاید گوناگون در وهله‌ی نخست حالت تردید در خود ظاهر سازد. سپس معلم پرسش هر دانش‌آموز را روی تخته‌سیاه می‌نویسد و بعد از آن می‌پرسد چه کسی می‌خواهد بحث را آغاز کند و با انتخاب معلم یکی از دانش‌آموزان بحث را آغاز می‌کند و در لحظه‌ی مناسب تمرینی را در خصوص آن موضوع از کتاب کمک‌آموزشی مطرح می‌کند. این روشی است که فکر آن‌ها را برمی‌انگیزد و تا زمانی که قابلیت نقادی و خود انتقادی را در آن‌ها پدید نیاید آرام نمی‌گیرد و این به‌نوبه خود آن‌ها را به خود اصلاحی سوق می‌دهد» (لیپمن، ۱۳۸۲: ۳۰).

هدف داستان‌های فلسفی دعوت کودکان به شرکت در گفت‌وگوهای فلسفی درباره‌ی مفاهیم بحث‌انگیز و عادی که جزئی از تجربه زندگی انسان محسوب می‌شود، است. این داستان‌ها از یک‌طرف ابعاد آزمون فلسفه و از طرف دیگر اندیشه‌ها و سبک‌های تفکر که مورد علاقه کودکان است را دنبال می‌کنند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۳۹-۱۴۰)؛ بنابراین هدف این برنامه این نیست که کودکان را به فیلسوفانی کوچک تبدیل کنیم، بلکه هدف این است که به آن‌ها کمک شود تا تفکری بهتری از قبل داشته باشند (لیپمن، ۱۳۸۲: ۳۰) تفکری که بن‌مایه‌ی آن چیزی جز تفکر فلسفی نیست (اسپیدکار، ۱۳۸۹: ۲۱).

فرایند تفکر چه تحت عنوان تفکر انتقادی، خلاق یا عادی مطرح شود، جنبه‌های اساسی و مشترکی را جلوه‌گر خواهد شد (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۲). شریعتمداری (۱۳۸۰) بیان می‌کند که تفکر همان فرایند حل مسئله است و حل مسئله نیز همان تحقیق است؛ بنابراین روش حل مسئله همان روش علمی است که اندیشمندان در حل مسئله به کار می‌برند. بر این اساس تفکر به‌عنوان تفکر خوب شمرده می‌شود که دارای این ویژگی‌ها باشد: جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری، تردید منطقی، کنجکاوی شدید، دید گسترده، ژرف‌اندیشی، سعه‌ی صدر، اصالت و آزادی (شعبانی، ۱۳۹۲: ۴۴) که این موارد جزو خصوصیات روح فلسفی است. فیلسوف علاوه بر انجام فعالیت‌های خاص و اتخاذ روش‌های معین در برخورد با مسائل مختلف، خصوصیات یا صفات ویژه‌ای را در رفتار خود منعکس می‌کند، این خصوصیات به‌عنوان روح فلسفی مطرح می‌شوند. خصوصیات مذکور در حد وسیع در طرز تفکر و طرز برخورد فیلسوف ظاهر می‌گردند و موجب می‌شوند به‌طور کلی شخصیت فیلسوف از دیگران متمایز شود که این خصوصیات عبارت‌اند از: ۱- تردید منطقی، ۲- کنجکاوی، ۳- استقلال رأی، ۴- سعه‌ی صدر، ۵- نوجویی، ۶- علاقه به ارزش‌های انسانی، ۷- وحدت شخصیت، ۸- دید گسترده، ۹- ژرف‌اندیشی، ۱۰- انعطاف‌پذیری (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۷۷-۱۱۱).

شریعتمداری بعضی از آیات قرآن را نیز نشان‌دهنده‌ی روح فلسفی می‌داند: «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ



أَحْسَنَهُ أَوْلَيْكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأَوْلَيْكَ هُمْ أَوْلُوا الْأَلْبَابِ: کسانی که سخنان را می‌شنوند و از نیکوترین آن‌ها پیروی می‌کنند، آن‌ها کسانی هستند که خدا هدایتشان کرده و آن‌ها خردمندان اند» (۳۹: ۱۸)

«وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولٌ: از آنچه نمی‌دانی پیروی مکن، چراکه گوش و چشم و دل‌ها همه مسئول اند» (۱۷: ۳۶)؛ نقش حواس و نقش ضمیر و این‌که انسان تا علم به امری نداشته باشد نباید از آن پیروی کند به‌صراحت در این آیه نقل‌شده است که بیان‌کننده‌ی روح فلسفی است (شریعتمداری، ۱۳۶۵: ۱۷۶-۱۷۷). مشاهده رفتار افرادی که فلسفه می‌دانند-یعنی با نظریات فلسفی آشنایی دارند- این حقیقت را ثابت می‌کند که مطالعه‌ی فلسفه خودبه‌خود در تغییر فکر افراد مؤثر نیست، بلکه جنبه‌های دیگر فلسفه از جمله خصوصیات که فیلسوف در طرز تفکر خود نشان می‌دهد-یعنی روح فلسفی- مستقیماً روی تغییر فکر افراد تأثیر دارد (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۱۵). در واقع این نشانه‌ها و خصوصیات بیش از آنکه خصوصیت تفکر فرد باشند، خصوصیات یک فرد هستند زیرا این تمام فرد است که فکر می‌کند؛ و چون این خصوصیات دارای یک قالب عقلانی هستند به هر فرد باید از دریچه تفکر و رفتار عقلانی نگریسته شود (اسمیت، ۱۳۸۲: ۷۲).

برای پرهیز از مکرر گویی هر یک از ابعاد روح فلسفی و مصداق‌های آن در برنامه درسی فلسفه برای کودکان در قسمت یافته‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳. مرور پیشینه‌ها

نتایج تحقیق کلانتری، بنی جمالی و خسروی (۱۳۹۳) در بررسی اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه بر کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان حاکی از آن است که برنامه فلسفه برای کودکان به‌طور معناداری تفکرات غیرمنطقی را در گروه آزمایش کاهش داده است.

رضایی، پادروند، سبحانی و رضایی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای در مورد بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط بیان می‌کنند که: نتایج آزمون مانووا حاکی از تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری و نمره کل خلاقیت و عدم تأثیر آن بر مؤلفه‌های ابتکار و بسط است و با آموزش فلسفه به کودکان می‌توان خلاقیت آنان را افزایش داد.

نتایج پژوهش جعفری (۱۳۹۱) در بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان در پرورش روحیه‌ی پژوهشگری نشان داد که آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش بعد شناختی (کنجکاوی، پرسشگری، استدلال کردن، تفکر انتقادی، خلاقیت، علاقه به آزمایش و تجربه) و بعد عاطفی (علاقه به نظم و ترتیب، اشتیاق، مشارکت‌جویی، استقلال رأی، اعتمادبه‌نفس، ابراز وجود) روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی تأثیر دارد و به‌طور کلی اجرای این برنامه بر پرورش روحیه پژوهشگری این کودکان تأثیرگذار بوده است.



نتایج تحقیق طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰) در بررسی تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی نشان داد که این برنامه در پرورش موارد مذکور نقش مثبتی دارد.

رشتچی (۱۳۸۹) در بررسی نقش ادبیات داستانی کودک در رشد تفکر بیان می‌کند که داستان‌های ادبی به‌منزله‌ی یک ابزار آموزشی باید جزء برنامه‌های اصلی کودکان در مدارس قرار گیرد تا کودکان بتوانند از طریق گفت‌وگو در مورد آن قدرت تفکر خود را بالا ببرند؛ درعین حال داستان راه تعامل بزرگسالان با کودکان را هموار می‌کند و آن‌ها را با رفتارها و مسائل اجتماعی آشنا می‌سازد.

نتایج تحقیق مرعشی، حقیقی، بنایی مبارکی و بشلیده (۱۳۸۶) در بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان نشان دارد که روش اجتماع پژوهشی در پرورش مهارت‌های استدلالی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی دارد که این نتیجه مؤید نتایج پژوهش‌های انجام گرفته شده در داخل و خارج از کشور است. والانیس، کارولا و آنجلی^۱ (۲۰۰۹) در تحقیقات خود نشان دادند که آموزش فلسفه تأثیر مثبتی بر اخلاق، استدلال کلامی و غیرکلامی، سبک‌های تفکر و بهبود فکر انتقادی دارد.

برگ^۲ (۲۰۰۳) نیز بیان می‌کند که برنامه آموزش فلسفه بر روی تفکر خلاق، توانایی‌های شناختی و هوش هیجانی تأثیر مثبتی دارد.

وانسیلگم^۳ (۲۰۰۵) بیان می‌کند گفت‌وگوهایی که کودکان در برنامه فلسفه برای کودکان انجام می‌دهند موجب می‌شود تا کودکان علائق، ارزش‌ها و باورهای خود را بهبود بخشند.

با نگاهی اجمالی به پژوهش‌های صورت گرفته، تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط بین فلسفه برای کودکان و روح فلسفی نپرداخته است، لذا تحقیق حاضر ضمن معرفی روح فلسفی، به بررسی ابعاد روح فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان می‌پردازد.

۴. روش‌شناسی مطالعه

روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است. به این صورت که منابع مرتبط با روح فلسفی و برنامه فلسفه برای کودکان با استفاده از فرم‌های فیش‌برداری از منابع گردآوری و در جهت تحقیق اهداف پژوهش بررسی، توصیف و تحلیل شدند.

1 - Valanides, Karalla & Angele

2 -Burg

3 -Vansielegthem



۵. یافته‌ها

در این قسمت اطلاعات به دست آمده از منابع به منظور بررسی توجه به ابعاد مختلف روح فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱. **تردید منطقی:** فیلسوف در برخورد با افکار و عقاید گوناگون در وهله‌ی نخست حال تردید در خود ظاهر می‌سازد. این تردید به دلیل پایه و مبنایی که دارد با تردید افراد عادی متفاوت است، این افراد از قبول نظر یا رویه‌ای خاص خودداری می‌کنند ولی از بیان دلیل عدم پذیرش خود عاجز هستند اما فیلسوف به منظور رعایت احتیاط منطقی تا زمانی که دلیل پذیرش عقیده‌ای را مشخص نکرده باشد از قبول آن خودداری می‌کند. البته ابزار تردید باید منطقی یا قابل توجیه باشد. فرد روشنفکر نیز برای اینکه بدون دلیل تحت تأثیر دیگران قرار نگیرد و یا در رد یا قبول مطالب منطقی عمل کند باید در موارد مناسب تردید به خرج دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۷۸).

در برنامه فلسفه برای کودکان وقتی قرائت یک پاراگراف تمام می‌شود، معلم با این سؤالات شروع می‌کند: آیا در این متن چیز مبهمی برای شما وجود دارد؟ سپس معلم پرسش هر دانش‌آموز را بر روی تخته سیاه می‌نویسد و اسم دانش‌آموز را به همراه شماره صفحه و شماره سطر مورد بحث در کنار آن یادداشت می‌کند. بعد معلم از میان دانش‌آموزانی که تمایل به شروع بحث دارند یک نفر از آنان را انتخاب می‌کند تا در مورد سؤالات نوشته شده روی تخته بحث را شروع کند (لیپمن، ۱۳۸۲: ۳۰). در واقع بحث از موضوعاتی شروع می‌شود که برای کودکان جای تردید دارد و یا نقطه ابهامی در مورد آن موضوعات برای آنان وجود دارد. ممکن است کودکان در جلسات نخست هرگونه تردیدی را مطرح کنند اما آرام‌آرام می‌آموزند که باید این تردید مستدل باشد تا بتواند از آن صحبت و دفاع کند یعنی می‌آموزد ابزار تردیدش منطقی یا قابل توجیه باشد و صرفاً به دلیل تحت تأثیر دیگران بودن مطرح نشود.

۲. **کنجکاوی:** کنجکاوی هم از خصوصیات فیلسوفان است و هم در کودکان دیده می‌شود؛ اما بزرگسالان غیر فیلسوف معمولاً حساسیت خود را نسبت به آنچه اطراف آن‌ها می‌گذرد به تدریج از دست می‌دهند و درصد درک چیزهای مفید بر نمی‌آیند. فیلسوف مانند کودکان پیوسته درصدد بررسی علل و اسباب امور تازه است و از این راه دایره‌ی فهم و تجربیات خود را گسترش می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۷۹-۷۸) که نتیجه این کنجکاوی طرح مسائل اساسی و پیشنهاد راه‌های تازه است که نظر دیگران را کمتر به خود جلب کرده است (شریعتمداری، ۱۳۹۲: ۶۷).

اگرچه کنجکاوی کودکان و فلاسفه باهم تفاوت دارد اما برای کنجکاوی فلسفی نیز در روانشناسی رشد مراحل مشخص شده است. یکی از اهداف طرح فیک^۱ حفظ و تقویت این ویژگی است که با شروع تفکر منطقی در حدود

۱ - فلسفه برای کودکان



۷ سالگی و ورود به دوره‌ی تفکر انتزاعی در حدود ۱۲ سالگی می‌تواند جهت‌گیری‌های اصلی خود را پیدا کند (اسپیدکار، ۱۳۸۹: ۲۳). حقیقت‌جویی در همان اوان کودکی به شکل کنجکاوی در وجود انسان فعال است و آنان را به پرسش‌های فراوانی وامی‌دارد و در صورتی که این استعداد به شکل صحیحی پرورش یابد به اوج شکوفایی می‌رسد. قصد از سؤال کردن، فهمیدن، شناسایی و درک کردن است و کودک طبق این غریزه برای شناخت خود و جهان هستی دائماً در حال سؤال کردن است (منصور نژاد، ۱۳۸۵، به نقل از اسکندری و کیانی، ۱۳۸۶: ۲۶-۲۷) برای اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، از کتاب‌های داستانی استفاده می‌شود که این نوع داستان‌ها محرکی برای تفکر و پرسش است و به پرسش‌های دانش‌آموزان ارزش داده می‌شود و این حلقه‌های کندوکاو به صورت آزمایشگاهی برای تمرین مهارت پرسشگری و تفکر است؛ بدین ترتیب در حلق کندوکاو، پرسش محرک برانگیزاننده‌ی حس کنجکاوی دانش‌آموز می‌شود و او در جمع سؤالات خود را مطرح می‌کند و صورت‌بندی سؤالات را فرامی‌گیرد و با کمک معلم سطح سؤالات از پایین‌ترین سطوح شناختی به بالاترین سطوح ارتقا می‌یابد؛ بنابراین ارائه برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان الگویی جدید را در آموزش و پرورش به وجود می‌آورد و کودکان در حلقه کندوکاو توانایی رشد پرسشگری و مهارت طرح سؤال و در نتیجه آن کنجکاوی را کسب می‌کنند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰: ۷۷-۷۵). از سویی دیگر داستانی بودن اجرای این برنامه، کودکان را به خیال‌پردازی و فرضیه‌سازی (لیپمن، ۱۳۸۲: ۲۹) که گام نخست اندیشیدن و خلاقیت است وامی‌دارد (شریف اسدی، ۱۳۸۷: ۱۰۲) که این خلاقیت نتیجه کنجکاوی داشتن در امور است.

۳. استقلال رأی: فیلسوف آنچه می‌پذیرد یا رد می‌کند شخصاً بررسی می‌کند و در صورت وجود دلایل قانع‌کننده به پذیرش یا رد امری اقدام می‌کند، به عبارت دیگر فیلسوف مطلبی را به خاطر اینکه آن را پذیرفته‌اند مورد قبول قرار نمی‌دهد. استقلال رأی ممکن است با تعصب در عقاید شخصی اشتباه گرفته شود، هر کس که می‌خواهد نظر خود را به کرسی بنشانند و به دلایل مربوط توجه ندارد نه تنها متعصب است بلکه از استقلال رأی نیز برخوردار نیست. کسی که از استقلال رأی برخوردار است خود می‌تواند به بررسی امری بپردازد و نظری درباره‌ی آن ابراز دارد و این مستلزم رد عقاید دیگران نیست، چنین شخصی در انتخاب مسلک‌های سیاسی و فکری و در انتخاب آرمان‌های اخلاقی و اجتماعی و در انتخاب خط‌مشی خاص شخصاً تصمیم می‌گیرد (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۷۹-۸۰).

در فیک به دلیل اینکه ۱- شامل داستان‌های تخیلی است، ۲- درباره‌ی کودکانی همانند خودشان است و ۳- این برنامه آن‌ها را وارد گفت‌وگویی بحث‌انگیز می‌سازد، کودکان را ترغیب می‌کند تا خودشان برای خودشان فکر کنند و ترجیحاً اجازه ندهند که دیگران به جای آن‌ها و برای آن‌ها فکر کنند. آنان دوست دارند که بتوانند افکار خود را



به دیگران ابراز دارند و اگر لازم باشد از استدلال خود دفاع کنند و به یکدیگر کمک کنند تا از استلزامات و پیامدهای مفروضشان مطلع گردند (لیپمن، ۱۳۸۲: ۲۸-۳۰)؛ لیپمن بر آن است که تفکر به شیوهی فلسفی فرد را به ابزاری مجهز می‌کند که امکان تفکر مستقل و پرسشگری از خود و دیگران را فراهم می‌آورد و کسی که قادر به استقلال فکری است می‌تواند در عمیق‌ترین احساسات، ارزش‌ها و حتی هویت فردی خود کاوش کند (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۴۸). همانگونه که فیشر بیان می‌کند حلقه‌ی کندوکاو فلسفی به اهداف بزرگی مثل استقلال اندیشه در عین احترام به ایده‌های متفاوت می‌انديشد (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۵۵).

۴. سعه‌ی صدر: سعه‌ی صدر به معنی باز بودن فکر و یا گسترده بودن دایره‌ی تفکر است. کسی دارای سعه‌ی صدر است که از برخورد با آراء مختلف و همچنین رورو شدن با آراء مخالف بیم و هراسی نداشته باشد. سعه‌ی صدر مستلزم برخورد منطقی با امور مختلف است. کسی که سعه‌ی صدر دارد افکار و عقاید، مکتب‌ها و نظام‌های مختلف عقیدتی و روش‌ها و گرایش‌های گوناگون را موردبررسی قرار می‌دهد و آنچه را منطقی یافت به‌سادگی می‌پذیرد (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۸۰).

در زمان مقتضی در بحثی که توسط دانش‌آموز معین‌شده از سوی معلم شروع شده می‌شود، معلم می‌تواند تمرینی را مطرح کند و آنان را با موضوعاتی که مستعد دوپهلو شدن هستند درگیر کند. این کار به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا به راحتی و آزادانه در کلاس صحبت کنند و درباره ایده‌ها و نظراتشان با یکدیگر و با معلم بحث کنند و توجه کنند که هر ایده و نظری، حتی اگر با آرای آن‌ها متفاوت و متضاد باشد، بی‌ارزش نیست زیرا بیان‌کننده‌ی نگرشی است که می‌تواند باعث تحکیم یا رشد نگرش نهایی آنان شود؛ بنابراین در چنین فضایی که داوری و قضاوت درباره‌ی ایده‌هاست و نه خود افراد، هر قضاوتی بر پایه‌ی ملاک‌ها و معیارهای معتبر صورت می‌گیرد و نه دلایل شخصی و سطحی و هرگونه ترس از تمسخر یا خودابرازگری برچیده خواهد شد (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۵۱) با این روش فکر آن‌ها را برانگیخته می‌شود و تا زمانی که قابلیت نقادی و خود انتقادی را در آن‌ها پدید نیآورد آرام نمی‌گیرد و این به نوبه خود آن‌ها را به خود اصلاحی سوق می‌دهد (لیپمن، ۱۳۸۲: ۳۰-۲۸). درواقع این توجه به تفکر انتقادی در فیک نشان از نقش محوری این نوع تفکر در شکل‌گیری مهارت‌های یک تفکر خوب و سطح بالا در کودکان دارد (مکتبی فرد، ۱۳۸۸: ۳۶۶). لذا در اجرای این برنامه نه تنها افکار و خلاقیت رشد می‌کند بلکه اصول اخلاقی همچون تحمل دیگران، سعه‌ی صدر، مدارا و احترام به دیگران نیز رشد می‌یابد (مرعشی و صفایی مقدم، ۱۳۸۹، به نقل از جعفری، ۱۳۹۱: ۱۴).



۵. **نوجویی:** فیلسوف به آنچه در محافل فیلسوفان مطرح است قناعت نمی‌کند و می‌خواهد مسئله‌ای تازه، نظری تازه طرح کند. در واقع تسلیم نشدن در برابر آنچه وجود دارد و رهایی از اندیشه از نفوذ عوامل مختلف فیلسوف را طرح مسائل تازه یا نظریات جدید قادر می‌سازد. پاره‌ای از افراد نظریات تازه را تنها به خاطر اینکه تازه هستند بدون چون و چرا می‌پذیرند. این طرز تفکر نیز تعصب‌آلود است و مانع درک افکار و عقاید مدلل می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۸۲-۸۳).

کودکان در این حلقه‌های کندوکاو می‌آموزند که روش برخورد با هر مسئله‌ای و نگرش به آن می‌تواند متفاوت باشد، در نتیجه برخلاف معمول که تغییر عقیده ناشی از عزت‌نفس پایین و یا نماد حقارت محسوب می‌شود، درمی‌یابند که پذیرش نگرش‌های سالم‌تر و معتبرتر و راه‌حل‌های منطقی‌تر نه تنها مبتنی بر افزایش دانایی و آگاهی آنان است، بلکه نمادی از رشد محسوب می‌شود (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۵۸). باید توجه داشت که طرح مسائل تازه یا نوجویی نیازمند ابتکار و خلاقیت است، پیازه معتقد است که یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش تربیت انسان‌هایی است که قابلیت انجام کارهای جدید را داشته باشند و فقط آنچه را که از سایر نسل‌ها به آن‌ها رسیده، تکرار نکنند یعنی تربیت افرادی خلاق، مبتکر و مکتشف. یکی از اهداف فبک این است که از طریق فعالیت‌های هنری و خلاق هم می‌توان به تفکر منطقی رسید و همچنین خلاقیت می‌تواند از طریق پرورش توانایی منطقی رشد یابد (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۰۰-۱۰۱).

۶. **طرفداری از ارزش‌های انسانی:** فیلسوف به‌عنوان یک انسان و به‌عنوان یک عضو جامعه به ارزش‌های انسانی مانند عدالت اجتماعی، حقوق، آزادی‌های فردی و... (شریعتمداری، ۱۳۹۲: ۶۵) علاقه‌مند است و به بررسی ارزش‌ها می‌پردازد. فیلسوف ضمن تهیه‌ی نظامی ارزشی یا اخلاقی که در انگیزه‌ها، معیارها، اصول و آرمان‌های اخلاقی در یک طرح اساس باهم ارتباط پیدا کرده‌اند، در مناسبت خود با دیگران یا در جامعه‌ی انسانی این نظام را بر رفتار خود حاکم می‌سازد. احساس تعهد که موجب طرح ارزش‌ها می‌شود رکن شخصیت فیلسوف را تشکیل می‌دهد و موجب می‌شود که خود را در برابر دیگران، در برابر جامعه و در برابر اجتماع انسانی متعهد ببیند (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۸۳).

ارزش‌های اخلاقی در فلسفه برای کودکان به دو روش یکپارچه‌شده است. نخست این‌که قواعد اخلاقی حاکم بر حلقه‌ی کندوکاو طیف وسیعی از ارزش‌های اخلاقی ضروری را رشد می‌دهد که کودک برای مشارکت در جامعه‌ای توأم با تکرار ارزش‌ها بدان‌ها نیاز دارد. این ارزش‌ها شامل آزاداندیشی، تحمل و مدارا، احترام به دیگران، در نظر گرفتن جدی همه‌ی ایده‌ها، پذیرش مسئولیت برای روش‌هایی که منجر به کندوکاو مشترک می‌شود و تمایل به گوش دادن به دیدگاه‌های دیگران است. دوم آن‌که موضوع تحقیق در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی اغلب سؤالات



اخلاقی است. همه‌ی ارزش‌ها و خصوصاً ارزش‌های اخلاقی در فلسفه حوزه‌ی محوری محسوب می‌شود و هدف بسیاری از مفاد مکتوب است که انگیزه‌ی شروع اکتشاف فلسفی پیرامون مفاهیمی مانند خوب، بد، عدالت، قوانین، حقوق، وظیفه، دوستی و هم‌دلی است؛ ناجی (۱۳۸۵) بر این باور است که اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان فرد را از سطحی گرابی به سوی درک حقایق و مضامین والای دنیای انسانی پیش می‌برد درواقع دانش‌آموزان در این حلقه‌ها برای خود هسته‌ای از ارزش‌های اخلاقی پایدار را از نو خلق می‌کنند که در برابر ارزیابی‌های استدلالی دقیق مقاوم است (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۵۱-۱۵۲). زوهار و مارشال (۲۰۰۴) بیان می‌کنند که از مهم‌ترین منافع برنامه‌ی فلسفه برای کودکان هم‌دلی و درک دیدگاه دیگران و حساس بودن به سایر افراد جامعه است (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۵۴).

طبق نظر لیپمن (۱۹۸۰) بی‌فایده است که کودکان را تشویق کنیم به خودشان ببالند و خود را عزیز بپندارند، بدون آنکه به آن‌ها اجازه دهیم به قابلیت‌ها و استعدادهایشان افتخار کنند. به‌طور مشابه، بی‌فایده است که آن‌ها را از کرامت و ارزش‌های انسانی که دارند مطمئن کنیم، درحالی‌که هنوز به آن‌ها اجازه نمی‌دهیم فردیت تجاربشان و یگانگی دیدگاه‌های شخصی خود را ابراز کنند و برنامه‌ی فلسفه برای کودکان از همه‌ی ابزارها و شیوه‌های فلسفی و خصوصاً گفت‌وگوی جمعی برای رسیدن به این معنا که رسالت اصیل زندگی است، بهره می‌گیرد (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۶۰).

۷. وحدت شخصیت: وقتی گفته می‌شود که فرد از وحدت شخصیت برخوردار است منظور وجود هماهنگی میان جنبه‌های عقلانی، عاطفی و اجتماعی فرد است (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۹۳)؛ به عبارتی عادات، افکار و احساسات فیلسوف در یک طرح منطقی باهم مرتبط هستند و موجب می‌شوند طرز برخورد فیلسوف در زمینه‌های مختلف از مسائل عادی تا قضاوت‌های فلسفی به یک صورت ظاهر شود (شریعتمداری، ۱۳۹۲: ۶۸).
نتایج تحقیق ناجی و قاضی نژاد (۱۳۸۶) نشان داد که کارگاه‌های اجرای فیک تأثیر به‌سزایی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و روابط در محیط مدرسه و در خانواده داشته است. درواقع یکی از ویژگی‌های این برنامه این است که کودکان پرسشگر بار می‌آیند و این پرسشگری در محیط‌های دیگری که کودک با آن‌ها تعامل دارد نیز وجود خواهد داشت (ناجی، ۱۳۹۰: ۱۶). به عبارتی هدف این برنامه این است که کودک برای زندگی فردی و اجتماعی آماده گردد یعنی ویژگی‌های کسب‌شده در این برنامه به محیط‌های دیگر نیز تعمیم پیدا کند.

۸. دید گسترده: دید گسترده یا تصویر بزرگ دیدن از ما می‌خواهد در برابر فشار آنی و مورد خاص بودن مقاومت کنیم و مسائل خودمان را بر اساس اهداف درازمدت بنگریم. در انجام چنین کاری قدرت تعمیم خلاق را



به دست آورده و به کار ببریم، ولی رشد یک شکیبایی برای تفکرات عمیق نظری پیش‌نیازی برای آن است (اسمیت، ۱۳۸۲: ۹۸).

اجرای فبک می‌تواند مهارت‌های متعددی را به دانش‌آموزان منتقل کند: اجتناب از تعمیم‌های عاری از دقت و یا معروف: تعمیم‌های سرسری بدین گونه‌اند که مثلاً آنچه در مورد بخشی از اعضای کلاس صادق است برای کل کلاس صادق است. پردازش و بسط فرضیه‌های تبیین‌کننده: غالباً شواهدی وجود دارند، ولی تبیین رضایت بخشی از آن‌ها وجود ندارد یا چه‌بسا این شواهد پراکنده و منفصل از هم باشند. فرضیه‌ی ارائه‌شده به آن‌ها هماهنگی می‌بخشد و آنچه را که اتفاق افتاده است، ظاهر یا آشکار می‌کند تا قابل‌بحث باشد (ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۷). درواقع قائدی (۱۳۸۳) بیان می‌کند که کودکان در این برنامه یاد می‌گیرند مسائل مجزا و پراکنده را در ارتباط باهم موردبررسی قرار دهند و جامعیت در بررسی مسائل را در نظر داشته باشند (رمضانی، ۱۳۸۹: ۲۶).

۹. ژرف‌اندیشی: ژرف‌اندیش به معنای از ظاهر گذشتن و باطن امور را موردبررسی قرار دادن است (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۱۰۲)، وقتی فرد در سطح اصول اساسی به تعمق می‌پردازد، فرد دارای ذهن فلسفی به معنای تلویحی آن اصول توجه می‌کند و «معانی برای اقدام» ممکن بسیاری را برای آن برمی‌شمارد. چنین تعمقی پیوسته با جامعیت فرد را قادر می‌سازد تا برحسب جریان فرضیه استنتاجی-قیاسی پیشگویی کند (اسمیت، ۱۳۸۲: ۹۹).

از دیگر مهارت‌های به‌دست‌آمده از اجرای این برنامه که در این حوزه جای می‌گیرند به این موارد می‌توان اشاره کرد: دلیل و شاهد خواستن از دیگران برای ادعاهایی که دارند: افرادی که ادعاهایی معطوف به واقعیت می‌آورند باید آماده باشند شواهد حاکی از واقعیت برای ادعایشان بیاورند. به رسمیت شناختن تفاوت‌های مربوط به شرایط موجود: تفاوت‌های بسیار کوچک مربوط به زمینه و متن می‌توانند به استدلال استقرایی قوی دیگر اجازه ظهور دهند. استقبال از شنیدن جنبه‌های دیگر موردبررسی: اراده‌ی این‌که جنبه‌های دیگر یا آرای متفاوت دیگر درباره‌ی موضوع شرح داده شوند. در پی روشن‌سازی مفاهیم مبهم بودن: دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند با مفاهیم مبهم و پیچیده که نیازمند روشن شدن و تجزیه‌وتحلیل‌اند شروع کنند. در پی روشن‌سازی و بیرون کشیدن فرض‌ها بودن: ادعا و یا حکمی که ارائه می‌شود مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی است که غالباً مخفی هستند. فراهم آوردن مثال‌ها و مثال نقیض‌ها: آوردن یک مثال، ذکر نمونه‌ای خاص از یک اصل کلی است، ارائه یک مثال نقیض، ذکر نمونه است که یک استدلال کلی یا اصل را رد می‌کند (ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۷-۱۲۹). درواقع این موارد اشاره به این مورد دارد که برنامه فبک در تلاش است تا نگاه کودکان را از ظاهر قضایا به عمق ببرد بدون اینکه تعصب و لجاجتی در عقاید و افکار خود داشته باشند.



۱۰. **انعطاف‌پذیری:** انعطاف‌پذیری به معنی تغییرپذیری است. فرد انعطاف‌پذیر به‌موقع و از روی دلیل و سنجش رفتار خود را تغییر می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۱۰۲) و عدم جمود روانی، بررسی نظرات به‌دوراز تأثیر از منبع آن‌ها، بررسی مسائل از جوانب مختلف و پذیرفتن قضاوت‌های موقتی و اخذ تصمیم در حال عدم اطمینان و پرهیز از یقینی کردن نظرات از دیگر ویژگی‌های فرد انعطاف‌پذیر است (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۱۰۷-۱۱۱).

از دیگر مهارت‌های به‌دست‌آمده از اجرای این برنامه که در این حوزه جای می‌گیرند به این موارد می‌توان اشاره کرد: محترم شمردن دیگران به‌عنوان یک شخص: فرد انتقادهای منفی شخص مقابل را فقط به یک استدلال منحصر می‌داند نه شخصی که استدلال را ارائه می‌دهد. اخذ استنتاج‌های مناسب تا جایی که ممکن است: فرد تلاش می‌کند استنتاج‌هایی اخذ کند که با قواعد صدق در تعارض نباشد. ارائه داوری‌های ارزیابانه متناسب: که به موازنه‌ی بین انواع متفاوت ملاک‌ها نیاز دارند. پذیرش انتقادهای موجه: آن‌هایی که ذهنی‌پذیرا دارند از اینکه درباره‌ی اندیشه‌های خود حالت تدافعی داشته باشند اجتناب می‌کند (ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۷-۱۲۹).

لیپمن معتقد است با اجرای فبک، کنجکاوی کودکان و میل آن‌ها به دانستن با فلسفه مرتبط می‌شود، از این رو کودکان به متفکرانی نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر تبدیل می‌شوند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶: ۹۸).

به نظر می‌رسد نکته‌ی مهم در بررسی برنامه فلسفه برای کودکان با توجه به ابعاد روح فلسفی این است که جنبه‌های مختلف ابعاد روح فلسفی کنجکاوی، نوجویی، تردید منطقی، ژرف‌اندیشی و... همه به هم مربوط هستند و تفکیک این ابعاد در فبک بیشتر به‌منظور مشخص ساختن ماهیت و جنبه‌های مختلف این برنامه است.

۶. نتیجه‌گیری

در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه، «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» شاید تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی است که باهدف تقویت و بالا بردن مهارت استدلال، داوری و قدرت تمییز برداشته است. این برنامه نمی‌خواهد موضوعات فلسفی را برای افراد غیر فیلسوف روشن کند و مسائل آن‌ها را حل کند بلکه می‌خواهد به شاگردان کمک کند تا خودشان کار فکری انجام دهند و مسائل خود را حل کنند (فیشر، ۲۰۰۳، به نقل از ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۴).

لیپمن بنیان‌گذار این برنامه می‌گوید: فلسفه برای کودکان تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را بسان یک شیوه‌ی آموزشی به کاربرد (لیپمن، ۱۳۸۲: ۲۸) از سویی شریعتمداری (۱۳۸۰) بیان می‌کند فلسفه را به هر صورت که تعریف کنیم و هدف آن را هرچه بدانیم یکی از اهداف اساسی آن پرورش تفکر فلسفی، ذهنیت فلسفی و خصوصیات روح فلسفی در فرد و اجتماع است (قاسم‌پور دهاقانی و جعفری، ۱۳۸۹) که از نظر شریعتمداری (۱۳۶۱) تفکر فلسفی مترادف روح فلسفی معنا شده است (۱۵). فبک با تأکید فراوانی که بر استدلال، داوری، تمییز دارد اولین هدف آن اصلاح وضعیت تفکر و در مرحله



بعد بار آوردن شهروندانی خود منتقد و حساس در برابر محیط است (ناجی، ۱۳۸۳: ۴۱). با توجه مطالب بیان شده می توان دریافت مهارت‌هایی که برای تحقیق یا پژوهش علمی که همان روح فلسفی است همگی در این فبک جمع هستند. مهارت‌هایی که به افراد اجازه می‌دهد همانند دانشمندان با قدرت خلاق به سوی اکتشاف امور جدی، یافتن مسائل نو و حل آن‌ها با روش‌های ابداعی جدید با رویکردی انتقادی - تحقیق بروند. پیشنهاد نظریات جدی، نقد نظریات کهنه و استفاده از شهود و حس خود برای تعیین موارد نامشخص در پیشبرد علم با یادگیری مهارت‌های فوق به سهولت تحقق خواهد یافت. البته مهم این است که این کار را خودآگاهانه و متفکرانه انجام دهند (ناجی، قاضی نژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۹-۱۳۰).

طی مقاله حاضر ملاحظه شد که در تدوین برنامه درسی فلسفه برای کودکان، ابعاد روح فلسفی مورد توجه قرار گرفته است و به نوعی اهداف این دو متغیر باهم هم‌پوشانی دارند:

هر دو روش مدعی آموزش تفکرند و بیان می‌کنند با تمرین ویژگی‌های مربوط به هر کدام می‌توان به تفکر صحیح که شامل تفکر خلاق، انتقادی و یا به‌طور کلی فلسفی است دست پیدا کرد.

در برنامه فبک تأکید می‌شود تا با ابزار تردید منطقی به مسائل نگریسته شود، خوب به سخنان و ادله دیگران توجه شود، در برابر آراء و نظریات متفاوت و یا مخالف سعه‌صدر داشته باشد و از روش‌ها و تکنیک‌های تازه در برخورد با مسائل استفاده شود؛ تلاش می‌شود مفهوم تازه، سؤال تازه توجه فرد را به خود جلب کند و با دلایل منطقی به پذیرش یا رد فرضیه‌ها اقدام کند. در عین حال در حال تمرین این موضوع هستند امور مختلف را از جوانب گوناگون مورد بررسی قرار دهند و مسائلی که در این حلقه‌های کندوکاو مطرح می‌شود با مسائل واقعی زندگی خویش مانند کلاس و مدرسه ارتباط داده شود و از آن‌ها برای حل مشکلات پیش‌رو استفاده شود. به تلویحات آرا و نظرات توجه شود در عین حال مشارکت‌کنندگان بتوانند وقتی به نظری مدلل تر از نظر خود برخورد می‌کند یا به مقتضای اوضاع و احوال نیاز به عادات پسندیده‌تر دارند رویه خود را تغییر دهند. همچنین ویژگی‌های مطرح شده به عنوان روح فلسفی فرد را قادر می‌سازد که اولاً در برخورد با مسائل از خودمحوری، یک‌جانبه‌نگری و جمود فکری مصون بماند، ثانیاً این توانایی را می‌دهد که با ارائه راهکارهای تازه و جدید بتواند بر مسائل ناشی از سنت‌گرایی غلط و تندروی‌های جدید فائق آید و آموزش را در مسیر صحیح خود هدایت نماید (طالب پور، ۱۳۸۴، به نقل از تقی‌ظهیری و توکلی، ۱۳۹۰: ۶۵). لذا روح فلسفی و هوش معنوی اهداف مشترکی را دنبال می‌کنند.

در برنامه فلسفه برای کودکان ابعاد مختلف روح فلسفی مورد توجه قرار گرفته است اگرچه در میزان توجه به برخی از عناصر چهارگانه دید گسترده، ژرف‌اندیشی و انعطاف‌پذیری تفاوت‌هایی وجود دارد، مورد سؤال قرار دادن امور بدیهی و مبهم، توجه به تلویحات امور، ارزش‌سنجی افکار و عقاید بدون توجه به منبع آن‌ها، توجه به جهات مختلف مسائل، تعمیم امور، از جمله اموری هستند که تأکید فراوان‌تری بر آن‌ها شده است.



اسمیت (۱۳۸۲) بیان می‌کند روش و نگرش در برنامه‌های آماده‌سازی را بدون شک می‌توان تجدید بنا کرد و موجب اعتلای کیفیات ذهنیت فلسفی را فراهم ساخت؛ لذا با توجه به این مورد که روح فلسفی شامل ذهنیت فلسفی نیز است و با توجه به اینکه یکی از چالش‌های اجرای این برنامه افرادی هستند که با کودک سروکار دارند که انتظار تداوم پرسشگری کودکان را در محیط‌های مختلف ندارند و تمایل به تبعیت بدون و چرای کودکان را دارند (ناجی، ۱۳۹۰: ۱۶) لذا برای مؤثر بودن این برنامه پیشنهاد می‌شود با آموزش روح فلسفی به افراد بزرگسال و آموختن بعضی از ویژگی‌های که عمدتاً در این افراد کمرنگ شده است مانند کنجکاوی، تردید و...؛ شرایط آموزش فلسفه به کودکان را نیز تسهیل کرد.

Investigation of Philosophy program for kids considering aspects of philosophical spirit

Marzieh Babagoli¹

Investigation of Philosophy program for kids considering aspects of philosophical spirit

The basis of the kind of education, which is nowadays called education of philosophy for kids, is nothing but training philosophical thinking to kids. Therefore, this study aimed at exploring the educational program of philosophy for kids considering aspects of philosophical mindedness. This study followed a descriptive-analytical methodology. The findings of the study revealed that philosophical program for kids and philosophical spirit are both claimed to train thinking. Correct thinking, which consists of creative, critical, and generally philosophical thinking, can be achieved by training related features of each one. In addition, different aspects of philosophical spirit are considered in philosophical program for kids. However, there are some differences among the amount of consideration to some of items of aspects of comprehensive view, contemplation, and flexibility. Since People who are dealing with kids are a big challenge in application of this program and do not expect to be questioned by kids in different situations, it is suggested to facilitate philosophical education for kids by teaching philosophical spirit to adults.

Key Words: Philosophy program for kids, philosophical spirit, aspects of philosophical spirit.

۷. منابع و مأخذ

اسپیدکار، محبوبه. (۱۳۸۹). «گام‌به‌گام تا اندیشه، آموزش فلسفه به کودکان و پرورش تفکر فلسفی». *اطلاعات*

حکمت و معرفت، شماره ۳، صص ۲۱-۲۴.

اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۸۲). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*. ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، چاپ چهارم

تهران: کمال تربیت.

اسکندری، حسین؛ و کیانی، ژاله. (۱۳۸۶). «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه ورزی و پرسش‌گری دانش-

1- Azad University of Science and Research, M.A Graduate, Zahedan, Iran, Babagoli1380@gmail.com



- آموزان». فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷، صص ۱-۲۶.
- اکبری، احمد؛ اجلالی، زینب؛ و اکبری، ملیحه. (۱۳۹۲). «فلسفه به‌مثابه محتوا: توجه به ایده‌ها و سؤالات فلسفی در فلسفه برای کودکان». *فلسفه و کودک*، شماره ۳، صص ۲۳-۳۶.
- تقی‌پورظهیر، علی؛ و توکلی، رؤیا. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی با عملکرد دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران». *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، شماره ۶، صص ۶۳-۸۰.
- جعفری، زهره. (۱۳۹۱). «بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- جعفری، زهره؛ صمدی، پروین؛ و قائدی، یحیی. (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه‌ی پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۴۴، صص ۴۱-۴۹.
- رشتچی، مژگان. (۱۳۸۹). «ادبیات داستانی کودک و نقش آن در رشد تفکر». *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، شماره ۲، صص ۲۳-۳۷.
- رضایی، نور محمد؛ پادروند، نادر؛ سبحانی، عبدالرضا؛ و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط». *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، شماره ۲، صص ۱۹-۳۶.
- رضانی، معصومه. (۱۳۸۹). «بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی». *تفکر و کودک*، شماره ۱، صص ۲۱-۳۶.
- ستاری، علی. (۱۳۹۱). «بررسی مفهوم و نقش فلسفه در فلسفه برای کودکان با توجه به روش متیو لیپمن». *پژوهش‌های فلسفی-کلامی*، شماره ۱، صص ۱۲۱-۱۳۲.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۶۱). «پرورش روح علمی و تفکر منطقی». *پیوند*، شماره ۳۷، صص ۱۲-۱۷.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۶۵). *مجموعه آثار دومین کنگره‌ی جهانی امام رضا (ع)*. مشهد: کنگره جهانی امام رضا (ع).
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۲). *فلسفه‌ی پرورش فکر، روشنفکر کیست؟*. اصفهان: جهاد دانشگاهی اصفهان.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۵). «تفکر، تفکر انتقادی و تفکر خلاق». *نامه فرهنگستان علوم*، شماره ۳، صص ۳-۲۱.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). *نقد و خلاقیت در تفکر*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۲). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- شریفی اسدی، محمدعلی. (۱۳۸۷). «نگاهی به آموزش فلسفه برای کودکان در ایران و چالش‌های فراروی آن». *فلسفه و کلام*، شماره ۱۰، صص ۹۵-۱۱۴.



طباطبایی، زهرا؛ و موسوی، مرضیه. (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی (۹-۱۱ ساله) دبستان علوی شهر رامین». پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره ۱، صص ۷۳-۹۰.

عسگری، محمد؛ دیناروند، حسن؛ و ترکاشوند، محمدرضا. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش‌آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه سامن». فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۳۵، صص ۲۵-۴۰.

قاسم پور دهاقانی، علی؛ و جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۸۹). تربیت فلسفی و فلسفه تربیت، مجموعه مقالات سیزدهمین همایش بزرگداشت حکیم صدرالمآلهین شیرازی خرداد ۸۸. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدر. قاسمی، فرشید؛ زارع، زهرا؛ و حقیقت، شهربانو. (۱۳۹۰). «مقایسه تأثیر داستان‌های فلسفی ایرانی، غیر ایرانی و داستان‌های عادی بر رشد تفکر فلسفی کودکان پایه‌ی اول ابتدایی». رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۴، صص ۱۵۲-۱۳۳.

کلانتری، سارا؛ بنی جمالی، شکوه السادات؛ و خسروی، زهره. (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش‌آموزان دختر کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجن». دو فصلنامه دانشگاه شاهد، شماره ۱۱، صص ۳۷-۴۸.

لیپمن، متیو. (۱۳۸۲). «فلسفه برای کودکان و نوجوان». کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۷۴، صص ۲۶-۳۱. مرعشی، سید منصور؛ حقیقی، جمال؛ بنایی مبارکی، زهرا؛ و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم راهنمایی». مطالعات برنامه درسی، شماره ۷، صص ۹۵-۱۲۲.

مکتبی فرد، لیلا. (۱۳۸۸). «انواع تفکر و ارتباط آن‌ها با تأکید بر تفکر انتقادی». فرهنگ، شماره ۶۹، صص ۳۵۹-۳۷۲.

ناجی، سعید. (۱۳۸۳). «مفهوم فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان». فلسفه و کلام، شماره ۲۵-۲۸، صص ۳۷-۶۸.

ناجی، سعید؛ و قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان». مطالعات برنامه درسی، شماره ۷، صص ۱۲۳-۱۵۰.

ناجی، سعید. (۱۳۹۰). «نقدهای وارد بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان». اطلاعات حکمت و معرفت، شماره ۶۸، صص ۱۳-۱۶.

نوروزی، رضا علی؛ و درخشنده، نگین. (۱۳۸۶). «بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



مدارس ابتدایی شهر اصفهان». نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۳، صص ۱۴۶-۱۲۳.
هدایتی، مهرنوش؛ و زریباف، مژگان. (۱۳۹۱). «پرورش هوش معنوی از طریق برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». تفکر و کودک، شماره ۱، صص ۱۳۵-۱۶۶.

Valanides, N. Karalla, M. and Angeli, C. (2009). «Effects of instruction on changes in Epistemological beliefs». *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp 314- 330.

Burg, G. (2003). « Philosophy in schools: Education for democracy or democratice ducation. critical & creative thinking». *The Australian Journal of Philosophy for children*, 11(2), pp.18-30.

Vansieleghem, N. (2005). «Philosophy for Children as the Wind of Thinking». *Philosophy of Education*. No 1, PP 19-35.