



## فلسفه برای کودکان: از چالش روش و محتوا تا آموزش ماهیت یگانه فلسفه

سعید ضرغامی<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بازاندیشی درباره معنا و قلمرو آموزش فلسفه به کودکان بوده است. در این پژوهش استدلال می شود که چالش و رویارویی اساسی در قلمرو آموزش فلسفه بین محتوا و روش، آن چنان که در ادبیات حوزه فلسفه برای کودکان زیاد دیده می شود، نیست. فلسفه در معنای تاریخی و راستین آن نیز با حیرت، پرسش و شور و عشق برای یافتن پاسخ آغاز می شود و بی توجهی به چنین خاستگاه و سرآغازی و ارائه پاسخ های صرف به فراگیران و خواستن از آن ها برای به خاطر سپاری این پاسخ ها روا نیست. گام بعدی تلاش برای یافتن پاسخ های احتمالی به شیوه روا یا منطقی است و پیامد آن نیز برخی پاسخ هاست. پاسخ هایی که گاه و تا حدی و از منظری به شرط رعایت قواعد منطق، درستند و در طول تاریخ فلسفه گسترش یافته و کامل تر شده اند. بدین ترتیب فلسفه چه در معنای تاریخی آن، چه برای فیلسوفان، چه برای کودکان، چه برای بزرگسالان، و چه برای مربیان در بحث پرسش ها و موضوع ها و نیز روش، ماهیت یگانه ای دارد و در این سطوح تفاوت در سطح و ژرفاست.

**واژه های کلیدی:** فلسفه برای کودکان، آموزش فلسفه، روش آموزش، تاریخ فلسفه.

### ۱. مقدمه

فلسفه از ریشه یونانی فیلا و سوفیا به معنای دوستداری دانایی، همان راه دستیابی به خردمندی و بصیرت است و از آن جا که یکی از هدف های هر نظام آموزشی، تربیت انسان های خردمند و بصیر است به نظر می رسد دستیابی به چنین هدفی باید به ویژه در برنامه درسی فلسفه و منطق پی گیری شود. در همین باره به نظر می رسد نگرش های موجود درباره آموزش فلسفه را می توان به دو رویکرد کلی بخش کرد: (۱) آموزش فلسفه به معنی آموزش اندیشه های فلسفی؛ (۲) آموزش فلسفه به معنی آموزش اندیشیدن. این دو رویکرد متفاوت ناشی از دو تعریف مختلف برای فلسفه است. در رویکرد نخست فرض بر این است که فلسفه همان تاریخ آن است و بنابراین هدف از آموزش فلسفه نیز انتقال دانستنی هایی است که از دیرباز از سوی فیلسوفان فراهم آمده است. در رویکرد دوم تکیه و تأکید فلسفه بیش از هر چیز بر درست اندیشیدن و اندیشه نقادانه است.

۱. دانشگاه خوارزمی، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، ایران. Zarghamii2005@yahoo.com



در معنی نخست آموزش فلسفه همانند آموزش سایر شاخه های دانش است و از این رو می توان در مقاطع مختلف تحصیلی و از جمله دبیرستان و به همان سان که برای نمونه شیمی یا فیزیک آموزانده می شود، فلسفه را نیز آموزش داد. این رویکرد را می توان از دیدگاه های گوناگون بررسی کرد. نقیب زاده (۱۳۸۷)، بر آن است با نظر به اهمیت بنیادی اندیشیدن حقیقی یا همان اندیشیدن نقادانه است که می توان به نارسایی، نا کارایی و حتی ناروایی شیوه سپردن دانستنی های هر شاخه از دانش به فراگیران، پی برد. او بر این باور است گرچه با نگاهی ژرف تر این شیوه درباره شاخه های دیگر دانش نیز روا نیست ولی درباره فلسفه بس نارواتر است زیرا فلسفه با دیگر رشته ها تفاوت بنیادی دارد. او برای روشننگری بیشتر و همچون اولین نکته اشاره می کند در قلمرو فلسفه سرو کار نه با فلسفه بلکه با فلسفه هاست؛ فلسفه هایی که گاه درست رویاروی یکدیگرند و آموزش فلسفه چون دیگر رشته ها تنها آن گاه ممکن خواهد بود که یا یکی از آن ها را تنها فلسفه بیانگاریم و با نادیده انگاری فلسفه های دیگر، تنها به آموزش آن پردازیم و یا همه آن ها را تنها از همان دیدگاه برگزیده خود بنگریم. به باور او نکته دیگر آن است که در قلمرو فلسفه موضوع درستی یا نادرستی اندیشه ها نیست بلکه مهم درست اندیشیدن است و در همین راستا به نقل از راسل می آورد که میل به القا آن چه از سوی معلمان درست پنداشته می شود، آن ها را از توجه به پرورش هوش فراگیران باز می دارد. او در همین راستا این گفته ویتگنشتاین که "فلسفه گونه ای فعالیت است و نه مجموعه ای از گزاره ها" را در راستای این سخن کانت که "کار فلسفه نه آموزش اندیشه ها بلکه آموختن اندیشیدن است" تلقی کرده و درباره فلسفه به این سخن هومن می رسد که "فلسفه هیچ گاه آموخته نمی شود، بلکه ساخته می شود" (ص ۵۰۴). قائدی (۱۳۸۳) نیز با اشاره به معنای حقیقی فلسفه و آغازگر حقیقی آن یعنی سقراط که نه دعوی دانایی کرد و نه نظریه ای پدید آورد بلکه به سنجش بنیادی و خردمندانه آراء و عقاید موجود پرداخت از سویی و توجه به عدم تأثیر انتقال معلومات و اشاره به نمونه های فراوان رفتار فارغ التحصیلان مراکز آموزشی که در زمینه بالا بردن سطح معلومات خود به کمک معلم ها گام هایی برداشته اند اما در بهبود رفتار خود اقدامی نکرده اند از سوی دیگر به نقد رویکرد نخست می پردازد.

در همین باره مارزینو و همکاران (۱۳۸۰، ترجمه احقر) هدف اصلی تعلیم و تربیت را پرورش تفکر دانسته و بر این باورند به ویژه فیلسوفان بر چنین هدفی پای فشرده اند. چنین نگرشی نشان می دهد آن ها به رویکرد دوم در آموزش فلسفه باور دارند. قائدی (۱۳۸۶) نیز با برگزیدن چنین رویکردی برنامه عملی فلسفه برای کودکان<sup>۱</sup> که از سوی لیپمن<sup>۲</sup> طراحی شده را نمونه موفق از رویکرد دوم بر می شمرد. لیپمن (۱۹۸۰) بر آن است هدف کلی آموزش فلسفه به کودکان کمک به آن ها برای درست فکر کردن است. او پنج هدف این برنامه را بر می شمرد: (۱)

1. P4C  
2. Lip man



بهبود توانایی استدلال؛<sup>۱</sup> ۲) رشد خلاقیت؛<sup>۲</sup> ۳) رشد [توانائی های] فردی و میان فردی؛<sup>۳</sup> ۴) پرورش فهم اخلاقی<sup>۴</sup> و ۵) پرورش توانایی معنا یابی در تجربه<sup>۵</sup> (ص ۵۳). در همین راستا لیپمن (۱۹۹۱)، برای همه پایه ها از اول تا دوازده، واحد درسی فلسفه در قالب داستان تدوین کرده و برای هریک راهنمای آموزش معلم را نیز تدارک دیده است.

باقری (۲۰۰۸) رویکرد آموزش اندیشه های فلسفی را رویکرد محتوایی و رویکرد آموزش اندیشیدن را رویکرد روشی می نامد. او یکی از چالش های فلسفی فراروی برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن را تأکید صرف بر روش های تفکر و نادیده انگاری محتوای فلسفه می داند. به باور او فلسفه به تاریخ فلسفه وابسته است و اگر تاریخ فلسفه و اندیشه فیلسوفان را نادیده انگاریم، آن گاه سخن از آموزش فلسفه بی معنی خواهد بود. باقری با چنین استدلالی، رویکرد سومی را برای آموزش فلسفه پیشنهاد می کند که تلفیقی از دو رویکرد قبلی است. او در آموزش فلسفه هم محتوا را مهم می داند و هم روش را و از این رو تأکید می کند در آموزش فلسفه از سویی باید به اندیشه های فلسفی توجه کرد و از سوی دیگر شیوه های درست اندیشیدن را مد نظر داشت.

در این باره به نظر می رسد اشاره به نکته هایی ضروری است. نخست این که با نگاهی دقیق به برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن آشکار می شود او تاریخ فلسفه را نادیده نمی انگارد و از این رو از محتوا غافل نیست. برای فهم بهتر این نکته می توان به مجموعه کتاب های درسی و راهنماهای معلم برنامه درسی فلسفه برای کودکان نگریست که در جدول زیر خلاصه شده است (فیشر، ترجمه صفایی مقدم و نجاریان، ۱۳۸۵، ص ۲۹۰):

سن	سال تحصیلی	کتاب داستانی	راهنمای معلم	قلمرو فلسفی	قلمرو تربیتی
۵ تا ۷ ساله	پیش تا ۲	الفی <sup>۶</sup>	فکرهایمان را روی هم بگذاریم	استدلال و تفکر	بررسی تجربه
۷ تا ۸ ساله	۲ تا ۳	کیو و گاس <sup>۷</sup>	کنجکاوی درباره دنیا	فلسفه طبیعت	تعلیم و تربیت محیطی
۸ تا ۹ ساله	۳ تا ۴	پیکسی <sup>۸</sup>	جستجوی معنا	فلسفه زبان	زبان و هنرها
۱۰ تا ۱۱ ساله	۵ تا ۶	هری <sup>۹</sup>	پژوهش فلسفی	شناخت شناسی و منطق	مهارت های فکری

1. Reasoning Ability
2. Development of Creativity
3. Personal & Impersonal Growth
4. Development of Ethical Understanding
5. Development of the Ability to Find Meaning in Experience
6. Elfie
7. Kio & Gus
8. Pixie
9. Harry



تعلیم و تربیت اخلاقی	فلسفه ارزش	پژوهش اخلاقی	لیزا <sup>۱</sup>	۷ تا ۸	۱۲ تا ۱۳ ساله
نویسندگی و ادبیات	فلسفه هنر	نویسندگی: چرا و چگونه	سوکی <sup>۲</sup>	۹ تا ۱۰	۱۴ تا ۱۵ ساله
مطالعات اجتماعی	فلسفه اجتماعی	پژوهش اجتماعی	مارک <sup>۳</sup>	۱۱ تا ۱۲	۱۶ ساله به بالا

همان گونه که آشکار است کتاب های درسی و راهنماهای آن ها ، قلمرو های گوناگون فلسفه چون شناخت شناسی، زیبایی شناسی، منطق و دیگر قلمرو های میان رشته ای فلسفه چون فلسفه اخلاق ، فلسفه زبان و فلسفه اجتماعی را در بر می گیرند. با نگاه به محتوای کتاب های درسی لیپمن که شکل داستانی دارند نیز آشکار می شود بسیاری از مسأله هایی که فیلسوفان در طول تاریخ فلسفه با آن ها روبرو بوده اند به زبان ساده و با توجه به شرایط امروزه زندگی آدمی در آن ها آمده است. برای نمونه در بخش هایی از کتاب هری (صفایی مقدم، ۱۳۷۷) شیوه های درست استدلال آن گونه که در منطق صوری ارسطو آمده است ، آموزش داده می شود. به باور لیپمن فیلسوفان در طول تاریخ با مسأله ها و پرسش های گوناگونی روبرو بوده اند و با بهره گیری از خرد و برگرفتن نگرشی ویژه به جستجو برخاسته و راهی را رفته اند که حاصل آن اندیشه های فلسفی آن ها است. لیپمن با الهام از اندیشه های اسمیت و هولفیش (۱۳۷۱)، ترجمه شریعتمداری) که ویژگی های نگرش ویژه فیلسوفان را جامعیت ، ژرف نگری و انعطاف پذیری می دانند ، به این نتیجه می رسد که نگرش و چگونگی جستجوی خردمندانه این فیلسوفان را به دانش آموزان آموزش دهد و البته در این راه به تاریخ فلسفه و مسأله های آن نیز توجه دارد.

نکته مهم دیگر آن است که او تاریخ فلسفه را در تحول تاریخی آن می نگرد. با نگاهی گذرا به تاریخ فلسفه آشکار می شود برخی از مسأله های فلسفی که در گذشته مهم بوده اند امروزه به کنار نهاده شده اند. برای نمونه مسأله فلسفی جوهر و عرض از زمان ارسطو تا دکارت، مسأله محوری فلسفه بوده است (دانشنامه فلسفه، ۲۰۰۰) اما امروزه جایگاه محوری خود را از دست داده است. در مقابل با نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم (نقیب زاده، ۱۳۸۷) آشکار می شود امروزه روش شناسی و توجه به روش های فلسفی اهمیتی بنیادی یافته است و این اهمیت به ویژه در نگرش های فلسفی سده بیستم چون فلسفه تحلیلی، نمودشناسی، هرمنوتیک و پراگماتیسم که بیشتر رویکردهای روشی هستند، آشکار است. از همین رو به نظر می رسد تأکید بیشتر لیپمن بر روش نیز همسو و هم پا با تحول تاریخی فلسفه است و بدین ترتیب نمی توان او را از این رو نقد کرد که رویکردی روشی برگزیده و تاریخ فلسفه را نادیده انگاشته است.

بر مبنای آن چه گفته شد مسأله پژوهش حاضر بازاندیشی در معنای آموزش فلسفه به کودکان است. این

1. Lisa  
2. Suki  
3. Mark



بازاندیشی کمک خواهد کرد تا تصوره‌های سنتی پیشین درباره آموزش فلسفه برای کودکان بازنگری شود.

## ۲. روش پژوهش

این تحقیق ماهیتی نظری و فلسفی دارد اما از آن جا که روش‌های تحقیق فلسفی گوناگونند (گیون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ هیتینگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵)، لازم است بر اساس هدف پژوهش، روش ویژه‌ای انتخاب شود. بر همین اساس برای بازاندیشی در معنای فلسفه برای کودکان، نخست مفهوم‌های آموزش و فلسفه، تحلیل می‌شوند تا در باهم‌نگری معنایی برای آموزش فلسفه به کودکان، استنباط شود. برای تحلیل مفهوم‌های آموزش و فلسفه در پژوهش حاضر از تحلیل منطقی فرارونده (باقری و همکاران، ۱۳۸۷) بهره گرفته شده است تا شرایط لازم بکارگیری این مفاهیم، ترسیم شوند.

## ۳. بازاندیشی در معنای آموزش و فلسفه

اکنون می‌توان به تحلیل و بازاندیشی مفهوم فلسفه برای کودکان (فبک) پرداخت. مفهوم فلسفه برای کودکان دربردارنده دو مفهوم صریح «فلسفه» و «کودک» و نیز مفهوم ضمنی «آموزش» است. این مفهوم ضمنی گاه صراحت نیز می‌یابد و فلسفه برای کودکان گاه آموزش فلسفه به کودکان خوانده می‌شود. در این بخش نخست تلاش می‌شود دو مفهوم آموزش و فلسفه تحلیل شود و سپس با تحلیل مفهوم کودک و کودکی، و در با هم‌نگری، معنایی از آموزش فلسفه برای کودکان ترسیم شود.

### ۳-۱. معنای آموزش

از مفهوم تربیت نیز همانند مفهوم فلسفه، تعریف‌های گوناگونی ارائه شده است. در یکی از نمونه‌ها تربیت از مفهوم‌های دیگری مانند آموزش، پرورش و بارآوردن جدا شده است (نقیب زاده، ۱۳۸۶ الف): آموزش، سپردن دانستنی‌ها به دانش‌آموزان خوانده شده است و بدین ترتیب آموزش زمینه‌ی پرورش، بارآوردن و تربیت است. پرورش یعنی شکوفاندن و بکارآوردن استعدادها و توانایی‌های درونی فرد. اما بارآوردن یعنی پدیدآوردن دگرگونی‌ها و تغییرهایی که هدف پدیدآوردن چنین تغییرهایی است. چنین است که تفاوت پرورش و بارآوردن به ترتیب از سویی توجه یا بی‌توجهی به طبیعت، ویژگی‌ها و توانایی‌های درونی فراگیر و از سوی دیگر آزادی و فعالیت فراگیر یا تحمیل و تلقین مربی است. بدین ترتیب گرچه بین بارآوردن و پرورش، پرورش پذیرفتنی است

1. Given

2. Heyting



ولی پرورش نیز ویژه انسان نیست و همانطور که می‌توان از پرورش ویژگی‌ها و توانایی‌های طبیعی انسان سخن گفت برای نمونه می‌توان از پرورش گل یا اسب نیز سخن گفت! چنین است که با این نوع نگاه فقط تربیت است که ویژه آدمی است.

حال می‌توان پرسید که ویژگی یا توانایی ذاتی ویژه انسان چیست که او را از دیگر موجودات جدا می‌کند؟ پاسخ به چنین پرسشی مهم است زیرا پس از پاسخ به آن است که می‌توان تربیت را تعریف کرد. در پاسخ به این پرسش، به نظر می‌رسد بتوان دوگونه پاسخ کلی را از یکدیگر جدا کرد. برخی اندیشمندان بر این باورند که ویژگی مخصوص آدمی، توان اندیشیدن یا به سخنی دیگر خرد یا هوش اوست. ارسطو با چنین نگاهی آدمی را حیوان ناطق تعریف کرده بود و بر این باور بود که ناطق بودن یا به سخن دیگر توان اندیشه‌ورزی، جداکننده آدمی از دیگر حیوانات است. چنین بینشی در دوره‌های بعدی تاریخ و از سوی بسیاری اندیشمندان دیگر و از جمله دکارت (نقیب زاده، ۱۳۸۶ ب)، کمنیوس (۱۸۱۰)، راسل (نقیب زاده، ۱۳۸۶ الف)، دیویی (۱۹۶۶) و شفلر<sup>۱</sup> (سیگل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) پی گرفته شد. در سوی دیگر برخی اندیشمندان بر جنبه اخلاقی آدمی به‌عنوان ویژگی مخصوص آدمی پا می‌فشارند که از جمله آنها روسو، کانت (به نقل از نقیب زاده، ۱۳۸۶ الف) و کی‌یرکه‌گور (ضرغامی، ۱۳۸۸) است.

پذیرش هر یک از دو بینش پیشین، تعریف‌های متفاوتی را برای تربیت در پی خواهد داشت. با پذیرش خرد همچون جنبه جداکننده آدمی از سایر موجودات، در تعریف تربیت خرد را مبنا قرار می‌دهد و از این رو تربیت را پرورش تفکر یا نیروی خرد در آدمی خواهد دانست. در برابر با اصل گرفتن جنبه اخلاقی وجود آدمی همچون جنبه جداکننده او از سایر موجودات، تربیت نیز رنگ و بوی اخلاقی و ارزشی به خود می‌گیرد و برای نمونه «کشیده شدن به سوی ارزش‌های اخلاقی» (نقیب زاده، ۱۳۸۶ الف) تعریف می‌شود.

اما در برخی تعریف‌های تربیت نیز تلاش شده است که به هر دو جنبه اخلاقی و خردمندانه وجود آدمی توجه شود. برای نمونه می‌توان تربیت را کشیده شدن به سوی ارزش‌های انسانی دانست به گونه‌ای که به طور فراگیر این ارزش‌ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و همسو با آنها رفتار کند. گاه نیز بجای تعریف مستقیم تربیت، معیارها و ویژگی‌هایی ترسیم شده‌اند که اگر فرآیندی با این ویژگی‌ها، همراه باشد می‌توان آن را تربیت نامید. برای نمونه، از نظر پیترز<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) تربیت فرآیندی است که: الف- در آن فرآیند، امری ارزشمند آموخته شود. برای نمونه اگر در فرآیندی آموزشی، چگونگی شکار یا شکنجه حیوانات آموزش داده شود، چنین فرآیندی را به سبب ارزشمند نبودن، نمی‌توان تربیت نامید. ب- فراگیر در فرآیند تربیت با درک پیوند میان موضوع‌های گوناگون درسی با یکدیگر و با زندگانی او و دیگران، به دیدگاهی شناختی می‌رسد. در این راه درس‌هایی چون ریاضی، تاریخ، ادبیات

1. Scheffler  
2. Siegel  
3. Peters



و مانند آن بسیار ارزشمند هستند، اما برای نمونه، درباره تاریخ‌دانی که فقط در رویدادهای گذشته غرق می‌شود و نمی‌تواند از سویی ارتباط تاریخ را با موضوع‌های دیگری چون جامعه‌شناسی یا ادبیات درک کند و از سوی دیگر ارتباط این درس‌ها را با زندگی خود دریابد، فرآیند تربیت رخ نداده است. ج- فرآیند تربیت، اثری مداوم دارد و از این رو اگر فردی مواد درسی ارزشمندی چون ادبیات، تاریخ و اقتصاد را بخواند و بفهمد ولی پس از تحصیل، رابطه خود را با این مواد درسی قطع کند و برای نمونه به مجله‌های فکاهی و بازی‌های روزمره مشغول شود، آنگاه فرآیند تربیت درباره او رخ نداده است.

### ۳-۲. معنای فلسفه

هگل فلسفه را همان تاریخ فلسفه می‌داند. با پذیرفتن تعریف هگل از فلسفه، می‌توان برای تعریف فلسفه نیز به تاریخ فلسفه نگریست. با نگاه به تاریخ فلسفه، در می‌یابیم که فیلسوفان و پیروان مدرسه‌های گوناگون فلسفی در پاسخ به این پرسش که "فلسفه چیست؟" پاسخ‌های متفاوتی داده‌اند: افلاطون فلسفه را کوششی برای رسیدن به روشنایی "بودن" می‌داند و سفسطه را رویاروی آن قرار می‌دهد که به باور او پناه بردن به تاریکی "نبودن" است (نقیب زاده، ۱۳۸۶ الف)؛ بو علی سینا فلسفه را علم به احوال حقایق موجودات به اندازه توان بشر تعریف می‌کند؛ جرجانی فلسفه را عبارت از تشبیه به ذات احدیت به اندازه توان آدمی برای تحصیل سعادت ابدی می‌داند (سجادی، ۱۳۶۱)؛ فیلسوفان تحلیلی چون راسل، کار فلسفه را روشننگری مفهوم‌ها و گزاره‌ها از راه تحلیل آن‌ها می‌دانند و یاسپرس، کار فلسفه را روشننگری و بیدار کردن انسان می‌داند (نقیب زاده، ۱۳۸۶ ب). هایدگر (۱۹۵۶) نیز می‌گوید: "فلسفه پرسش درباره بودن است" (ص ۴۸). او بر آن است این پرسش اولین بار از سوی یونانیان مطرح شد. البته او تعریف‌های دیگری از فلسفه چون "گفتگوی آدمی و بودن" (ص ۷۱) نیز آورده است. او بودن را امری تاریخی و وابسته به زمان دانسته (۱۹۹۶)، و از این رو بر این باور است برای این که بتوانیم معنای فلسفه را دریابیم باید بکوشیم تجربه‌ای را که یونانی از بودن و زبان داشت، دریابیم. از این رو پیشنهاد می‌کند بهتر است واژه فلسفه را "با گوش یونانی بشنویم" (۱۹۵۶، ص ۲۹). واژه فلسفه از ریشه یونانی "فیلا" و "سوفیا" به معنای "دوستداری" و "دانایی" یا "حکمت" است. نقیب زاده (۱۳۸۶ الف) بر آن است این واژه دقیق است و ما را به معنای خود رهنمون می‌کند. "فیلا" یا همان "دوستداری" که بر شور و عشق دلالت دارد، خاستگاه فلسفه است؛ به بیان دیگر فلسفه با اشتیاق آغاز می‌شود. اما هدف و مقصد فلسفه "سوفیا" یا همان "دانایی" است. ذات فلسفه در ژرف اندیشی و سنجش خردمندانه در هر زمینه و درباره هر موضوعی است. گستردگی فلسفه به گستردگی میدان اندیشه است و از همین روست که فلسفه همه چیز و حتی خود فلسفه و بنیادش یعنی خرد را نیز به پرسش می‌گیرد. با توجه به ذات فلسفه و گستردگی آن، روش‌های فلسفی نیز نمی‌توانند محدود باشند. اما



برای بررسی روش های فلسفی باید مفهوم منطق را بررسی کرد.

خوانساری (۱۳۷۸)، چند تعریف از منطق را از دیدگاه فلسفه اسلامی آورده است: ابن سینا منطق را علم یا صنعتی می داند که در آن طرق مختلف انتقال ذهن از معلوم به مجهول آموخته می شود. جرجانی نیز منطق را آلتی قانونی می داند که به کار بستنش ذهن را از خطای در اندیشه محفوظ می دارد (ص ۱۵). سجادی (۱۳۶۱) نیز منطق را به نقل از غزالی، میزان فلسفه و علم تعریف می کند و آن را منطق ارسطویی می خواند. اما در دانشنامه فلسفه (۲۰۰۰) و با نظر به چنین آغازی تحول علم منطق در طول تاریخ آن بررسی شده است: منطق از دیر باز به معنی قوانین و قواعد صوری درست اندیشیدن بوده و از این رو ابزاری برای باز شناسی اندیشه درست یا خوب از نادرست یابد بوده است. بر همین مبنا مباحثی چون مبحث الفاظ، تصورات، قضایا و اقسام استدلال و قیاس در منطق جای داشته است. در سده هفدهم میلادی معلوم می شود منطق ارسطویی یا منطق صوری به سبب توجه صرف به صورت فکر، کافی نیست و از همین رو توجه به محتوای فکر نیز اهمیت یافته و بر مبنای بررسی های انجام شده، سنجش روش های گوناگون پژوهشی همچون استقراء نیز در کنار قیاس مهم قلمداد شده و بدین ترتیب "روش شناسی" نیز همچون بخشی از منطق معرفی می شود. نقیب زاده (۱۳۸۷)، ظهور فلسفه تحلیلی در پایان سده نوزدهم و آغاز سده بیستم را گامی نوین در جهت گسترش منطق قلمداد می کند و فرگه، را از پیشگامان چنین تحولی می داند: فرگه با نشان دادن کاستی های منطق ارسطویی و با بهره گیری از گزاره ها، قضایا و نمادهای ریاضیات جدید، منطق نو و نشانه ای را پایه گذاری کرد. اما در این باره ویتگنشتاین (۱۹۶۷) نکته مهمی را درمی یابد. او اشاره می کند گزاره های منطقی، نوعی همان گویی است که می تواند در قالب گزاره ای ریاضی بیان شود و درستی آن را می توان از نشانه هایی که در آن استفاده شده، نتیجه گرفت. برای نمونه درست بودن قطعی گزاره "برف می بارد یا نمی بارد" به دانستن معنی "یا" بر می گردد ولی باید توجه کرد این نکته هیچ چیز بر دانش ما درباره جهان واقعی نمی افزاید. او بر آن است گزاره های ریاضی از سویی بی معنی یا میان تهی هستند و از سوی دیگر از لزوم منطقی برخوردارند. او در مقابل رویدادهای واقعی جهان را که با قوانین استقراء قابل استنتاج اند را با معنی می خواند ولی بر این باور است که از لزوم منطقی برخوردار نیستند. آن چه ویتگنشتاین درباره محدودیت های منطق ریاضی بیان کرد از سوی دیگر فیلسوفان پی گیری شد؛ برای نمونه با گذشت زمان معلوم شد معنی دار بودن، گسترده تر از معنی داری در حوزه علم و تجربه است. همچنین معلوم شد کاربرد زبان گسترده تر از آن است که به قلمرو علم و منطق (که فقط با گزاره ها سرو کار دارند و به دیگر جمله ها نمی پردازند) محدود شود.

این انتقادات به گسترش نگرش های دیگر فلسفی چون فلسفه های هستی، پراگماتیسم، نمود شناسی، هرمنوتیک، ساختارگرایی، پسا ساختارگرایی، دیدگاه های انتقادی و پست مدرنیسم در سده بیستم کمک کرد. برخی از این





نگرش‌ها چون پراگماتیسم، نمود شناسی، هرمنوتیک و ایده‌های فلسفی پست مدرنی چون ساخت شکنی و تبار شناسی، بیشتر روش فلسفی محسوب می‌شوند. به نظر می‌رسد گسترش منطق، گسترش ابزارهایی است که فلسفیدن با بهره‌گیری از آن‌ها ممکن است و آن‌چه گفته شد، نشان می‌دهد روش‌هایی که فلسفه برای دست‌یابی به مقصد خود به کار می‌گیرد همواره رو به گسترش بوده است و این بیش از همه معلول گسترده‌گی فلسفه و هدفی است که پی‌گیری می‌کند.

#### ۴. چیستی فلسفه برای کودکان: به سوی آموزش ماهیت یگانه فلسفه

درباره مفهوم «آموزش» و دیگر مفهوم‌های مشابه در بخش نخست، می‌توان چنین گفت که در فلسفه برای کودکان منظور از آموزش، انتقال اطلاعات از معلم به فراگیر نیست. در اینجا آموزش به معنای پرورش و تربیت است. همچنان که اشاره شد در پرورش، ویژگی‌ها و استعداد‌های درونی و نیز فعالیت فراگیران اصل است. این مفهوم در برابر بارآوردن و تلقین است که از سویی به ویژگی‌ها و استعداد‌های فراگیران بی‌اعتناست و از سوی دیگر فعال بودن آن‌ها را بر نمی‌تابد. مفهوم تربیت نیز گویای توجه به ویژگی‌های ویژه انسان بویژه اخلاقی بودن او و نیز توجه به فهم، پذیرش، دوستداری و عمل از سوی فراگیران است. بدین ترتیب فرایند آموزش در فلسفه برای کودکان فرایندی است که با نظر به ویژگی‌ها و استعداد‌های درونی فراگیران است و در آن فعالیت، فهم، پذیرش، دوستداری و عمل فراگیران، اهمیت دارد. این که این ویژگی‌ها چیستند و فعالیت، فهم، پذیرش، دوستداری و عمل فراگیران چگونه و به چه ترتیبی محقق می‌شود، وابسته به تعریف و تحلیل دو مفهوم اصلی فلسفه برای کودکان یعنی فلسفه و کودک و در با هم نگرایی این دو مفهوم با مفهوم آموزش است.

درباره مفهوم فلسفه نیز اشاره شد که به طور معمول دو معنای به ظاهر متضاد از فلسفه را می‌توان رویاروی هم نهاد. فلسفه به معنای اندیشه‌های فلسفی در طول تاریخ آن؛ و فلسفه به معنای درست اندیشیدن. گاه معنای نخست، رویکرد محتوایی و معنای دوم رویکرد روشی خوانده می‌شود. یکی از دسته‌بندی‌های سنتی و کلاسیک، فلسفه در معنای نخست را به بخش‌هایی مانند هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی، و فلسفه اخلاق بخش می‌کند. فلسفه در اینجا به معنای فلسفیدن یا پرسیدن پرسش‌هایی درباره چیستی و چرایی هستی، شناخت و اخلاق و تلاش برای یافتن پاسخ‌هایی در این باره است. چنین تلاشی آن‌گاه رواست که مستدل بوده و از قواعد تعریف و استدلال پیروی کند. تعریف آن‌گاه به کار می‌آید که قرار است مفهوم جدیدی مانند انسان، شجاعت، عدالت، آزادی، راستگویی، درستکاری و بسیاری از مفهوم‌های دیگر، با بهره‌گیری از مفهوم‌های دیگری که یا از پیش تعریف شده‌اند و یا نیاز به تعریف ندارند و از آغاز معلومند، روشن شوند. برای نمونه ارسطو انسان را حیوان ناطق معرفی می‌کند. استدلال نیز آن‌گاه به کار می‌آید که قرار است با بهره‌گیری از گزاره‌های معلوم، گزاره‌های



جدیدی، روشن شوند. نکته اساسی در اینجا این است که تعریف و استدلال، دارای قواعدی هستند که اگر رعایت نشوند، نتیجه معتبر نیست و از این رو هر اندیشیدنی، اندیشیدن فلسفی، روا و معتبر نیست. بدین ترتیب منطق به عنوان بخش دیگری از فلسفه پدید می آید تا به تعبیر منطق دانان (خوانساری، ۱۳۷۸؛ مکینرنی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) قواعد درست اندیشیدن را معرفی کند. این قواعد از انواع تعریف و استدلال و قواعد استدلال معتبر گرفته تا بحث مغالطه ها، و بسیاری از مباحث منطق جدید، همانند منطق ریاضی، و منطق فازی را در بر می گیرد. در معنای کلی تر منطق، همان روش شناسی فلسفه است و همه مباحث روش شناسانه در فلسفه را در بر می گیرد. بدین ترتیب با نگاهی دقیق تر و ژرف تر باید گفت فلسفه نه دو معنای رویارو بلکه یک معنای گسترده تر و ژرف تر و یک معنای محدودتر دارد. فلسفه در معنای گسترده آن اندیشیدن درباره چیستی و چرایی موضوع های گوناگون از هستی، شناخت، انسان و اخلاق گرفته (فلسفه در معنای محض آن) تا موضوع ها و دستاوردها و دانش های آدمی مانند علم، تعلیم و تربیت، هنر، دین و مانند آن (فلسفه در معنای مضاف آن مانند فلسفه علم، فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه هنر، فلسفه دین) است. در این فرایند و همچنان که از ریشه کلمه فلسفه پیداست، خاستگاه و انگیزه انسان، حیرت، عشق و شور و هدف آن دستیابی به دانایی است. یکی از استلزام های پیمودن درست راهی که به دانایی می رسد نیز رعایت قواعد درست اندیشیدن یا همان قواعد منطق است. بدین ترتیب درست اندیشیدن به معنای رعایت قواعد منطق است. اما منطق و قواعد آن وجه و ماهیتی صوری دارند و همواره برای تحقق و بکارگیری نیازمند محتوا هستیم. این ادعا را می توان چنین توضیح داد که اندیشیدن به طور کل و درست اندیشیدن به طور خاص، نیازمند موضوعی است و اگر کسی از ما بخواهد که درست بیندیشیم، می توانیم بپرسیم درباره چه چیزی درست بیندیشیم. و او می تواند پاسخ دهد که درباره هستی، شناخت، انسان، عدالت، آزادی، درستکاری، علم، هنر و بسیاری از موضوع های دیگر زندگی فردی و اجتماعی. درست اندیشیدن درباره این موضوع ها در یک سطح و پایه نیست؛ برخی دشوارتر و برخی راحت تر، برخی ساده تر و برخی دیگر پیچیده ترند ولی اصل وجود موضوع برای درست اندیشیدن لازم است. موضوع ها و مسأله های فلسفی همان هایی هستند که در طول تاریخ فلسفه تا کنون از سوی فیلسوفان گوناگون به شکل های گوناگون مطرح شده و یا مطرح خواهند شد.

بدین ترتیب چنین نیست که بتوان فلسفه به معنای درست اندیشیدن را از فلسفه به معنای مسأله ها و موضوع های فیلسوفان در طول تاریخ جدا کرد ولی این فرایند لزوماً به معنای به خاطر سپاری و توان بیان صرف پاسخ فیلسوفان در طول تاریخ به مجموعه ای از مسأله های فلسفی نیست. در روشنگری بیشتر می توان سه موضوع را از یکدیگر جدا کرد. مسأله و موضوع های فلسفی در طول تاریخ؛ روش یا فرایند اندیشه فیلسوفان درباره این

---

1. McNery



مسأله ها و موضوع ها؛ و فرآورده یا محصول چنین روش یا فرایندی. فروکاستن فلسفه به روش و فرایند بدون توجه به مسأله ها و موضوع ها (محتوا)، نه ممکن است و نه روا. از سوی دیگر فروکاستن فلسفه به فرآورده یا محصول نیز حتی در صورت امکان روا نیست. بدین ترتیب چالش و رویارویی اساسی و واقعی در قلمرو آموزش فلسفه نه بین محتوا و روش، آن چنان که در ادبیات حوزه فلسفه برای کودکان زیاد دیده می شود، بلکه چالش و مشکل اساسی ارائه پاسخ فیلسوفان بی توجه به مسأله ها و موضوع های اساسی و زمینه های پدیدآورنده و نیز بی توجهی به روش و فرایند اندیشیدن فلسفی است. فلسفه در معنای تاریخی و راستین آن نیز با حیرت، پرسش و شور و عشق برای یافتن پاسخ آغاز می شود و بی توجهی به چنین خاستگاه و سرآغازی و ارائه پاسخ های صرف به فراگیران و خواستن از آن ها برای به خاطر سپاری این پاسخ ها روا نیست. فلسفه از حیرت و پرسش های اساسی درباره موضوع های گوناگون زندگی واقعی آدمی آغاز می شود. گام بعدی تلاش برای یافتن پاسخ های احتمالی به شیوه روا یا منطقی است و پیامد آن نیز برخی پاسخ هاست. پاسخ هایی که گاه و تا حدی و از منظری به شرط رعایت قواعد منطق، درستند و در طول تاریخ فلسفه گسترش یافته و کامل تر شده اند. بدین ترتیب فلسفه چه در معنای تاریخی آن، چه برای فیلسوفان، چه برای کودکان، چه برای بزرگسالان، و چه برای مربیان در بحث پرسش ها و موضوع ها و نیز روش، ماهیت یگانه ای دارد و در این سطوح تفاوت در سطح و ژرفاست. بویژه فیلسوفان در بحث بکارگیری روش، ماهرتر و تواناترند و کودکان از این منظر در آغاز راه. درباره پاسخ ها نیز طبیعی است که کودکان در آغاز راهند و نمی توانند و لازم نیست که همه پاسخ های فیلسوفان درباره موضوع یا مسأله ای مشخص را پی بگیرند. نکته اساسی دیگر این که توالی مهم است و فلسفه برای همه و از جمله کودکان با پرسش آغاز، و با روش تداوم می یابد و گاه به پاسخ های موقتی و احتمالی می رسد. بی توجهی به چنین توالی و ارائه پاسخ ها پیش از ارائه پرسش ها، تصویری مبهم و انتزاعی از فلسفه در کودکان و نیز بزرگسالان ایجاد می کند و ارائه پاسخ ها پیش از بکار بستن روش و طی فرایند، انفعال فراگیران و تضعیف قدرت تخیل آن ها در پی خواهد داشت به گونه ای که نخواهند توانست همچون فیلسوفان اندیشیده و پاسخ های احتمالی و موقتی برای برخی پرسش ها و مسأله های فلسفی فراهم کنند.

اکنون می توان با توجه به چنین نکته هایی پرسید جایگاه پاسخ های فیلسوفان به پرسش های فلسفی در طول تاریخ برای آموزش فلسفه به کودکان کجاست؟ همچنان که اشاره شد برخی با فروکاستن تاریخ فلسفه به پاسخ فیلسوفان به برخی پرسش های اساسی فلسفی، این پاسخ ها را برای آموزش فلسفه به کودکان نه تنها نالازم بلکه مضر می دانند. این نگرش را می توان در چند سطح و به چند شکل نقد کرد. نخست این که تاریخ فلسفه همچنان که گفته شد فقط پاسخ ها نیست و پرسش و روش را نیز دربرمی گیرد. دیگر این که پاسخ ها در طول تاریخ فلسفه بستری برای طرح پرسش های بیشتر فلسفی بوده اند و این راه در فلسفه همچنان ادامه دارد. برای



نمونه هگل در پاسخ به این سوال که در رابطه انسان و جامعه، اصالت با فرد است یا جامعه؟ به این نتیجه می‌رسد که فرد آدمی انتزاعی دروغین است و اصالت با جامعه است. کی‌یر که گور در پاسخ به همین پرسش و در واکنش به پاسخ هگل، به این نتیجه می‌رسد که فرد آدمی برتر از نوع آدمی است. پاسخ‌های دیگری نیز پس از چنین پاسخ‌های رویارویی برای همان پرسش و پس از آن مطرح شده است. به نظر می‌رسد چنین رویارویی‌هایی به معنای تعامل اندیشه فیلسوفان با یکدیگر در طول تاریخ که می‌توان آن را زمینه تاریخی اندیشه‌های فلسفی نامید، برای پیدایش و گسترش اندیشه‌های فلسفی و هدایت آن‌ها در مسیر فلسفه و فلسفیدن لازم است به گونه‌ای که نمی‌توان بی‌نظر به چنین زمینه و بستری، از فلسفه یا فلسفیدن سخن گفت. بدین ترتیب اگر کودکان هم در راه فلسفیدن گام بگذارند، آن‌گاه لازم است در رویارویی با پرسش‌های فلسفی (البته در سطح و اندازه خود)، هم روش فلسفی را آموخته و بکار گیرند (این را نیز در حد و اندازه خود) و هم به تدریج و در واکنش به سوال‌های فلسفی گوناگون، و در توالی درست (پرسش-روش-پاسخ‌های مقدماتی)، به پاسخ‌های نسبی نیز دست یابند و توان ارزیابی این پاسخ‌ها در تعامل با دیگر پاسخ‌ها را نیز داشته باشند. نکته مهم دیگر این که معلم فلسفه برای کودکان به طریق اولی نیازمند دانستن پاسخ‌های فلسفی بیش از پرسش‌ها و روش‌های فلسفی است زیرا اوست که می‌خواهد کودکان را در فرایند فلسفیدن راهنمایی و راه‌اندیشیدن درست را برای آن‌ها تسهیل کند.

آن‌چه تا کنون گفته شد، تحلیل دو مفهوم آموزش و فلسفه و نشان دادن معنای ضمنی پیوند این دو مفهوم یعنی معنای آموزش فلسفه بود. اکنون می‌توان به معنای چنین پیوندی صراحت داد. با توجه به نکته‌های پیش گفته آموزش فلسفه به معنای پرورش توان‌اندیشیدن درباره چیستی و چرایی موضوع‌های گوناگون زندگی از موضوع‌های روزمره گرفته تا موضوع‌های بنیادی‌تر و بلندمدت‌تر است. هدف‌های پنج‌گانه برنامه فلسفه برای کودکان شامل بهبود توانایی استدلال، رشد خلاقیت، رشد [توانایی‌های] فردی و میان‌فردی، پرورش فهم اخلاقی و پرورش توانایی معنایی در تجربه (قائدی، ۱۳۸۳) نیز در همین راستاست. در این فرایند کودک فعال و ارزیاب است و همسو با علائق خود فعالیت می‌کند. او چنین فعالیتی را دوست دارد و حاصل چنین فعالیتی از سویی فهم و از سوی دیگر عمل مطابق با چنین فهمی در نسبت با هدف‌های پیش گفته است.

پس از آشنایی با ماهیت و ویژگی‌های آموزش فلسفه به کودکان، می‌توان چند و چون چنین آموزشی را تبیین کرد. برای چنین کاری به تحلیل مفهوم «کودک» و کودکی نیز نیاز داریم زیرا این‌گونه آموزش بیش از ویژگی‌های ماهوی مشترک، ویژگی‌های مخصوصی نیز دارد که ناظر به کودکان است. تاریخ اندیشه‌های فلسفی درباره کودک، گویای آن است که کودکی، حیرت، کنجکاوی، پرسش، فعالیت، و فراموشکاری است. او به تعبیر نیچه (۲۰۰۳) فراموشی است یعنی ذهنی انباشته از داده‌های فراوان ندارد که مسأله‌های جدید را از منظر آن‌ها



بنگرد و بر مبنای آن ها پاسخ دهد. بدین ترتیب پاسخ های او می تواند خلاقانه و نوآورانه باشد. او همچنین به تعبیر روسو (ترجمه زیرک زاده، ۱۳۹۳) طبیعی است و این طبیعی بودن نیک است. طبیعت او نیز به گونه ای است که در عمل و در فرایند فعالیت طبیعی یاد می گیرد. او حواسی دارد که در فرایند تجربه کردن بکار او می آیند و می تواند با بهره گیری از آن ها بیاموزد و بیافریند. او به تعبیر روسو بازی را دوست دارد و به تعبیر فروبل، بازی زمینه تحول آگاهی او به سطحی متعالی است. چنین است که بدون بازی، فلسفیدن او را متحول نخواهد کرد و آگاهی را افزون نمی کند. زبان و اندیشه کودک به تعبیر ویتگنشتاین (۱۹۶۷)، ماهیتی اجتماعی دارد به گونه ای که او در ارتباطش با دیگران می اندیشد. همچنین زندگانی اجتماعی در جلوه های گوناگون به کلمه ها و جمله های او معنا می دهد یا به سخن دیگر کاربردهای اجتماعی، به زبان او معنا می بخشند. تأکید سقراط بر گفتگو و نیز فریره<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) بر اهمیت فعال بودن را نیز می توان افزود. چنین است که پژوهش و دانستن برای کودک در اجتماع و در حین گفتگو و از راه فعالیت و عمل ممکن است. به تعبیر دیگر فلسفیدن فعالیت و عملی است که در اجتماع پژوهشی و در طی فرایند گفتگو ممکن است. نکته آخر توجه به اهمیت داستان و داستان پردازی در فرایند آموزش فلسفه به کودکان است. کودکان از سویی خود روایت گرند و از سوی دیگر روایتگری را دوست دارند. چنین است که بهره گیری از داستان در آموزش فلسفه به کودکان از سویی فرایند فلسفیدن را خوش آیند و تسهیل می کند و از سوی دیگر همسو با زمینه طبیعی تحول آگاهی کودک است و از این رو می تواند به درست اندیشیدن او در زمینه های گوناگون کمک کند.

## ۵. نتیجه گیری

هدف این مقاله بازاندیشی مفهوم آموزش فلسفه به کودکان بوده است. در بازبینی معنای فلسفه برای کودکان به نظر می رسد فلسفیدن گفتار/کنشی انسانی در کنار بسیاری گفتار/کنش های دیگر است و از این رو سخن نه بر سر اصل کنش بودن آن که بر سر چگونگی و چند و چون چنین کنشی است. در این میان هر گفتار/کنشی در قلمرو فلسفه روا نیست و معیار اساسی سنجش روایی یا ناروایی گفتار/کنش ها همان توجه و پایبندی به ویژگی های ذاتی فلسفیدن است. ویژگی هایی چون ژرف اندیشی، اندیشه باز، نگاه گسترده، انسجام و هماهنگی اندیشه و مانند آن که برای نشان دادن نمونه های آن باید به فلسفه و تاریخ آن نگریست. این ها همان ویژگی هایی هستند که فیلسوفان داشتند و با داشتن آن ها درخور نام فیلسوف شدند.

فلسفه به سبب ویژگی های ذاتیش با پرسش های ژرف و چه بسا دشوار سروکار دارد و نمی توان و نباید هر گونه اندیشیدنی را هر چند کاربردی و ملموس هم باشد، فلسفه نامید. فلسفه همان است که فیلسوفان در طول تاریخ

1. Freire



پدید آورده اند و کم اهمیت پنداشتن یا نادیده انگاری آن ها به سبب هایی چون دشواری و انتزاعی بودن، بی توجهی به ذات فلسفه است. در همین راستا این نکته نیز گفتنی است که بازنگری مفهوم فلسفه از «آموختن اندیشه های فلسفی» به «آموختن اندیشیدن» از «مجموعه ای از گزاره ها» به گونه ای «فعالیت» و از «شناسایی هستی» به «بیدار کردن» آدمی، نیز از سوی فیلسوفانی چون کانت، ویتگنشتاین و یاسپرس مطرح شده است. بدین ترتیب چگونه می توان آن ها را به بی توجهی به وضعیت های واقعی زندگانی و پرداختن به موضوع های انتزاعی متهم کرد؟

در این پژوهش استدلال شد که چالش و رویارویی اساسی در قلمرو آموزش فلسفه بین محتوا و روش، آن چنان که در ادبیات حوزه فلسفه برای کودکان زیاد دیده می شود، نیست. بلکه چالش و مشکل اساسی ارائه پاسخ فیلسوفان بی توجه به مسأله ها و موضوع های اساسی و زمینه های پدیدآورنده و نیز بی توجهی به روش و فرایند اندیشیدن فلسفی است. فلسفه چه در معنای تاریخی آن، چه برای فیلسوفان، چه برای کودکان، چه برای بزرگسالان، و چه برای مربیان در بحث پرسش ها و موضوع ها و نیز روش، ماهیت یگانه ای دارد و در این سطوح تفاوت در سطح و ژرفاست.

## ۶. منابع و ماخذ

- اسمیت، فیلیپ؛ هولفیش، گوردون (۱۳۷۱). تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: سمت.
- خوانساری، محمد (۱۳۷۸). دوره مختصر منطق صوری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- سجادی، سیدجعفر (۱۳۶۱). فرهنگ علوم عقلی. تهران: انجمن اسلامی حکمت و فلسفه ایران.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء. سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. تهران: انتشارات رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان. تهران: انتشارات دواوین.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۶). بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل گرا. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم، شماره ۶، ص ص ۵۰-۲۱.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۹۳). امیل: رساله ای در باب آموزش و پرورش. ترجمه غلامحسین زیرک زاده. تهران: ناهید.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۸). فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: مبنای خرد.



- مارزینو، رابرت جی و همکاران (۱۳۸۰). *ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس*. ترجمه قدسی احقر. تهران: انتشارات یسطرون.

- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶ الف). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ بیست و دوم. تهران: انتشارات طهوری.

- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶ ب). *درآمدی به فلسفه*. چاپ نهم. تهران: انتشارات طهوری.

- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم*. تهران: انتشارات طهوری.

- Bagheri, K. and Bagheri, E (2008). Challenges front of philosophy for children program, *Journal of Curriculum Studies*, 2(6): 172-190.

-Comenius, J. A. (1810). *Vissible world: A nomenclature and pictures of all the chief things that are in the world and of men's employments therein*. (C. Hoole, Trans.). New York: T. & J. Swords.

-Dewey, J. (1966). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

-Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury publishing.

-Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (ed), London: Sage.

-Graic, E. (2000). *Encyclopedia of Philosophy*. London: Rutledge.

-Heidegger, M. (1956). *What is Philosophy?* (W. Kluback & J. T. Wilde, Trans). London: Vision Press.

-Heyting, F. (2005). Methodological traditions in philosophy of education. In F. Heyting, D. Lenzen & J. White (eds), *Methods in philosophy of education*. London: Routledge.

-Lip man, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

-Lip man, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: CUP.

-McInerney, D. Q. (2004). *Being Logical : A guide to good thinking*. New York: Random House.

-Nietzsche, F. W. (2003). *Thus Spake Zarathustra: A book for all and none*. (T. Wayne, Trans). New York: Algora Publishing.

-Peters, R. S. (1998). The justification of education. In P. H. Hirst., & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (pp. 207-230). London: Routledge.

-Siegel, H. (2005). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*. 39(4): 647-659.

-Wittgenstein, L. (1967). *Tractatus Logico – Philosophicus*, (D. F. Pears & B. F. Mc Guinness, Trans.). London: Routledge.