

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۷/۱۲/۱۳

تاریخ بررسی: ۸۷/۲/۲۲

دوره ۷، شماره ۲

تابستان ۱۳۹۰

صص ۱۷۵-۱۴۷

تاریخ پذیرش: ۹۰/۶/۲۰

## بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی

### رسمی

افضل التادات حسینی\*

سیدحام حسینی\*\*

#### چکیده

اگر یک نظام آموزشی بر آن است تا دانش آموختگان آن از آموزش و پرورش متوازن و متعادلی بهره مند شوند، طبیعی است که به برنامه‌های مناسب تربیت فلسفی، فکری و استدلالی آن نظام به طور جدی توجه شود تا بروز خلاقیت‌ها و شایستگی‌های نهفته آنها امکان پذیر شود و این ضرورتی است که بسیاری از کشورها به آن توجه کرده‌اند. در حال حاضر توسعه مهارت‌ها و برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف جهان از روند در حال رشدی برخوردار شده، و کشورهای مختلف با توجه به نیازهای آموزشی و بافت اجتماعی خود شکل خاصی از این برنامه را در کشور خود پیاده کرده‌اند. لذا با توجه به این مهم در این مقاله با روش توصیفی - تحلیلی رویکردهای مختلف این برنامه بررسی و نسبت آنها با برنامه درسی رسمی تبیین شد. نتایج که به طور کلی دو رویکرد فلسفه در مقام فلسفیدن و فلسفه در مقام آموزش آراء فلاسفه در آموزش‌های فلسفی مطرح است. که به رویکرد فلسفیدن به واسطه برنامه فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف توجه شده است. اما حضور این برنامه در برنامه درسی کشورهای مختلف تفاوت‌هایی را در پی داشته و به سه شیوه به آن توجه شده است: ۱. به

s.hedam\_h@yahoo.com

\* مدیر مسئول: عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

\*\* کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت



عنوان واحد درسی مستقل در برنامه درسی رایج؛ ۲. به عنوان جاری شدن روش و روح فلسفیدن در کل برنامه درسی؛ ۳. به صورت ترکیبی یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به صورت تلفیق در دروس دیگر.

#### کلید واژه‌ها:

فلسفه برای کودکان، رویکرد، برنامه درسی، آموزش فلسفه

### مقدمه و بیان مسأله

بسیاری از مدارس به صورت سنتی به جای اینکه بر روی مهارت‌های فکری و استدلالی تکیه کنند بر روی استفاده از اطلاعات تمرکز دارند. آنها ذهن را به مثابه ظرفی خالی تلقی می‌کنند که باید از دانش موردنظر آنها انباشته شود (کربای و کویکندال<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱: ۱۹۶). در واقع این مدارس با تأکید بر حافظه به عنوان منبع کسب دانش جایگاه مهم مهارت‌های فکری را نادیده می‌انگارند. و این در حالی است که مهمترین هدف آموزش و پرورش نوین ایجاد تغییرات شناختی، عاطفی و رفتاری نسبتاً پایدار در زندگی شاگردان است تا آنها بتوانند از نهایت استعداد و توانایی خود در زندگی بهره گیرند. با توجه به این مهم در سال‌های اخیر، متخصصان علوم تربیتی در مورد نارسایی توانایی شاگردان در امر تفکر ابراز نگرانی کرده، و تلاش خود را معطوف به ارتقای مهارت‌های فکری شاگردان نموده اند. پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان همیشه مسأله‌ای پیچیده در آموزش بوده، اما امروزه با توجه به شرایط زندگی کنونی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار گشته است. همه کودکان در طی زندگی خود با مسائل خاصی روبرو می‌شوند، ولی فقط تعداد خاصی از آنها این مسائل را با موفقیت حل می‌کنند. اکنون باید دید که چه باید کرد؟ هم اکنون یک نهضت جهانی بوجود آمده است که هدف آن ارتقای مهارت‌های فکری و پرورش ذهن فلسفی کودکان است که به حق پیشگام این نهضت پروفیسور «ماتيو لیپمن»<sup>۲</sup> از «دانشگاه مونت کلیر»<sup>۳</sup> در ایالت مونت کلیر نیویورک است. لیپمن این نظریه را مطرح کرد که اگر کنجکاوی و میل طبیعی کودکان به دانستن درباره جهان را، با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرینی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف

1. Kirby and Kuykendal
2. Matthew Lipman
3. Montclair State College



پذیر و مؤثر باشند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷). به همین منظور وی برنامه «آموزش فلسفه به کودکان<sup>۱</sup>» را برای آموزش به سنین مختلف به رشته تحریر درآورد. در ادامه حرکت لیپمن، در بسیاری از کشورهای جهان نهادهایی به منظور مطالعه و تحقیق در زمینه آموزش مهارت‌های فکری و چگونگی پرورش این مهارت‌ها در کودکان تأسیس گردید.

از این رو برنامه «آموزش فلسفه برای کودکان» لیپمن در حال حاضر از اعتبار بین‌المللی برخوردار گشته و در بیش از ۳۰ کشور جهان در برنامه‌های آموزشی راه یافته و در ۷۰ کشور نیز در حال سپری کردن مقدمات خود برای ورود به نظام آموزشی می‌باشد (جهانی، ۱۳۸۱).

متداول‌ترین دیدگاه در برنامه فلسفه برای کودکان از آن مؤسس آن، یعنی لیپمن است. لیپمن بیان می‌دارد که: «با خود اندیشیدم مسأله‌ای که در دانشگاه شاهدش هستم در آن مقطع حل‌شدنی نیست، چرا که تفکر چیزی است که باید خیلی پیش‌تر از آنکه عادات تفکر، ریشه بدوانند آموخته شود، به شکلی که تا پایان دوره دبیرستان، دانش‌آموزان با تفکر کارآمد و آزاد اندیش انس گرفته باشند» (لیپمن، ۱۹۸۱: ۲۶۲). از این رو برنامه فلسفه برای کودکان توجه خود را به دوران اولیه آموزش معطوف کرد.

حضور برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در کشورهای دیگر جهان واکنشهایی را در پی داشت. متخصصین امر در کشورهای دیگر سعی داشتند ضمن حفظ عناصر اصلی رویکرد لیپمن، مؤلفه‌های ملی، فرهنگی و ادبی خود را در چگونگی پرورش مهارت‌های فکری بگنجانند. از این رو با توجه به رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه، چگونگی تدوین برنامه درسی آن نیز در کشورهای مختلف متفاوت بوده است.

اساساً توجه دقیق و مستمر به تجارب کشورهای مختلف جهان در حوزه‌های گوناگون فکری، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی و استفاده از دستاوردهای مثبت و موفقیت‌آمیز آنها در ابعاد مذکور، می‌تواند زمینه ساز بهبود و ارتقای مداوم هر سیستمی باشد. بالطبع در قلمرو آموزش و پرورش نیز، بررسی و مطالعه رویکردهای مختلف این برنامه، در کشورهایی که تجربه موفق‌تری را در این زمینه داشته‌اند، می‌تواند در برنامه ریزی و تدوین رویکرد مناسبی در کشورهایی که در حال تدارک مقدمات رشد این برنامه در کشورشان هستند مفید و مؤثر



واقع گردد. از این رو این مقاله درصدد است که با توجه به مبانی نظری و عملی برنامه آموزش فلسفه به کودکان به بررسی رویکردهای مختلف در این زمینه بپردازد و پس از بررسی این رویکردها نسبت آنها را با برنامه درسی رسمی مشخص کند.

### معنی و مفهوم فلسفیدن و فلسفه برای کودکان

در طی قرنهای متمادی، بسیاری از مریبان تعلیم و تربیت بر این اعتقاد بودند که کسب دانش و اطلاعات، هدف اساسی تربیت را تشکیل می‌دهد اما از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ عده‌ای از متفکران تعلیم و تربیت بیان کردند، هدف اصلی تعلیم و تربیت، پرورش قوه تفکر است که از طریق آموزش دروس مختلف حاصل می‌شود (جهانی، ۱۳۸۰: ۵۹).

و بدین ترتیب در پایان قرن نوزدهم پایه‌های نهضت فلسفه برای کودکان، در واکنش پیشرفت گرایان به دایره المعارف گرایان<sup>۱</sup> در زمینه «یادگیری» و جایگاه کم و حاشیه‌ای کودکان در مدرسه شکل گرفت. این نهضت برخلاف دیدگاههای دایره المعارف گرایان که بر کسب دانش از راه حافظه تأکید می‌کردند بر فلسفی شدن طبیعی کودکان در مفاهیم بنیادین زندگی تأکید می‌کرد.

در حدود دهه شصت «ماتیو لیپمن» یک تجربه آموزشی خلاق را، در عرضه جانشینی برای حافظه مداری، در جهت آموزشی که نیازهای اساسی کودکان را برآورده کند، ارائه کرد (وانسیلیگم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶: ۱۷۶).

لیپمن در واکنش به برنامه درسی حافظه مداران اذعان می‌دارد که: «برنامه درسی که متوالیاً کمبودهایی را در خود می‌بیند، به سختی می‌تواند مدلی برای کودکی باشد که می‌خواهد حس کنجکاوی را توسعه دهد. کودکان حس کنجکاوی نیرومندی دارند که بصورت بالقوه در آنها وجود دارد، اما لازم نیست که آنها بتوانند چگونگی ترتیب این حس کنجکاوی را درک کنند، برای اینکه آنها به صورت طبیعی این حس را درخودشان رشد و توسعه می‌دهند» (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۴).

«لیپمن» ادامه می‌دهد: «وقتی کودکان معانی و مفاهیمی را که از سوی تجربه ایشان حمایت

---

1. Encyclopedian  
2. Vansieleghem



نمی‌شود کسب می‌کنند، این امر برخلاف معنی اصلی آموزش و پرورش است" (لیپمن، ۱۹۸۰: ۶۷).

این معنی از آموزش و پرورش که مدنظر لیپمن است، به این مفهوم که باید، دارویی برای آموزش فکری کودکان تجویز شود دلالت ندارد، بلکه آموزش و پرورش را مورد نظر دارد که معنا یابی کودک را به چالش بکشد و آنها در فرایند فلسفی شدن وارد نماید.

برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن از مجموعه‌ای از مواد مرکزی شامل هفت رمان همراه با کتاب راهنمای ضمیمه تشکیل شده است. این برنامه در ابتدای امر برای کودکان رده سنی ۷-۶ سال معرفی شده، و فرض شده بود که کودکان در این رده سنی قادر به تفکر انتقادی و بازتابی هستند. برنامه پس از مدتی رده سنی ۱۶-۶ سال را نیز مورد پوشش قرار داد. داستان‌ها به عنوان نقطه شروع بحثها در این برنامه به کار می‌روند. کودکان یاد می‌گیرند که مسائلمان را از میان نیروهای استدلالیشان رفع کنند. در واقع کلاس به عنوان یک "جامعه پژوهشی" عمل می‌کند. مهارت‌های معلم در آماده کردن سؤالات چالش برانگیز در حمایت از یک جو هیجانی، در پیامد و نتیجه این فرایند بسیار مهم است. امروزه مواد محرک جایگزینی برای مواد اولیه لیپمن در کشورهای مختلف به وجود آمده است. در انگلستان، «فیشر»<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) یک مجموعه از کتابها را در این زمینه به رشته تحریر درآورده است و اخیراً در اسکاتلند، «کلیگورن»<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) مجموعه‌ای از مواد و محرک‌های فکری را که توسط انجمن «کلاک مانانشر»<sup>۴</sup> استفاده شده است را تهیه کرده است.

به طور کلی، برنامه فلسفه برای کودکان، کودکان و معلمانشان را در یک داستان کوتاه، عکس، شعر، شیء یا بعضی محرک‌های دیگر درگیر می‌کند. سپس زمان تفکر درباره سؤالاتشان فرا می‌رسد. معلم و شاگردان پیش از اینکه بحث وسیع تری را انتخاب کنند بحث کوتاهی را با هم دارند. فرایند «پرسشگری»<sup>۵</sup> باید شامل رفتارهای معلم باشد که

1. Community of Inquiry
2. Fisher
3. Cleghorn
4. Clackmannanshir
5. Enquiry



«کاتون»<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) پیشنهاد می‌کند معلمان یک جو راهنمایی دهنده، شامل قرار دادن قواعد اساسی در جریان بحثهای کلاسی، احترام به عقاید هر شاگرد، تهیه فعالیتهای غیر تهدید آمیز، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی کودکان، طرح ریزی مهارتهای فکری، و اجازه به کودکان در داشتن فعالیتهای جمعی مبتنی بر تشریح مساعی را در رشد مهارتهای فکری کودکان ایجاد کنند (وانسیلیگم، ۲۰۰۶: ۱۷۶).

جلسه عادی به این صورت است: گروهی از کودکان به صورت دایره وار روی صندلی هایشان می‌نشینند و معلم هم به عنوان یکی از اعضا در میان گروه است. افراد کلاس یا گروه به ترتیب بخشی از یک داستان را با صدای بلند می‌خوانند. پس از خاتمه روخوانی، معلم از گروه می‌خواهد که داستان را به یاد آورند تا آنچه برایشان جالب، مبهم یا قابل بحث است پیدا کنند. فرصتی برای تفکر داده می‌شود، و بعد هم فرصتی برای مبادله نکات بحث برانگیزی که مطرح می‌شوند. معلم هر نکته خاصی را به صورت پرسش روی تخته کلاس می‌نویسد. وقتی به اندازه کافی موضوع پیشنهاد شد، معلم از گروه می‌خواهد که یکی از موضوعات را به عنوان محور اصلی بحث خود قرار دهند. و بحث در مورد این موضوع تازمانی که به توافق مشترک برسند ادامه دارد (وانسیلیگم، ۲۰۰۶: ۱۷۸).

### جایگاه برنامه فلسفه برای کودکان در برنامه درسی رسمی

بسیاری از نظامهای آموزشی استدلال می‌کنند که چون پاسخهای قطعی برای سؤالات فلسفی وجود ندارد، بنابراین نباید فلسفه را در برنامه درسی مدارس وارد ساخت. در مقابل این دیدگاه «برتراند راسل»<sup>۲</sup> بیان می‌دارد که: «حتی اگر فلسفه نتواند به بسیاری از سؤالاتی که ما داریم پاسخ قطعی دهد، دست کم به جستجوی بسیاری از سؤالاتی که در جهان وجود دارد نیرو می‌دهد، و بیگانگی و شگفتی را از سطحی‌ترین چیزهای متداول زندگی روزانه بیرون، نشان می‌دهد» (راسل، ۱۹۸۲: ۶).

«باتری»<sup>۳</sup> نیز ضمن انتقاد از این دیدگاه، بیان می‌کند که: «در این مدارس تصمیم گرفتن

- 
1. Cotton
  2. Bertrand Russell
  3. Bottery

برای پاسخ دادن سریع بله یا خیر، از تأمل دانش‌آموزان بر روی سؤال، و صرف زمان برای درک جزئیات آن، مهمتر تلقی می‌شود. و این موجب تضعیف خلاقیت و استقلال فردی شاگرد می‌گردد. او در ادامه توصیه می‌کند که مدارس و معلمان باید به گونه‌ای کار کنند که شاگرد بتواند به سؤال به شیوه‌ای رسیدگی کند که حس درگیر شدن او با سؤال از بین نرود و سرگردان در دریای بلا تکلیفی رها نشود. او معتقد است که به این منظور لازم است روح فلسفیدن موضوع بحث بخشهای برنامه درسی در ادبیات، تاریخ، علوم اجتماعی و علوم انسانی قرار گیرد (باتری، ۱۹۹۰: ۲۴۰).

«کلید ایونس<sup>۱</sup>» در ارزیابی اخلاقی گروهی از کودکان دریافت که: «کودکان حتی در روابط عملی محسوس هر روزه‌اشان، به صورت اجتناب ناپذیری اصول زیربنایی فلسفی را مورد رسیدگی قرار می‌دهند بنابر این لازم است مدارس ابعاد فلسفی را در حل مسائل کودکان، مورد توجه قرار دهند (ایوانس، ۱۹۷۸: ۱۷۲).

از دیگر سوی «اسکوفیلد<sup>۲</sup>» برنامه درسی را به عنوان تکرار سیر تکامل تجربه انسانی، از میان داستان‌های بزرگش در زندگی می‌داند. او در ادامه اشاره می‌کند که فلسفه یکی از این داستان‌ها است که موضوعش «نگرانی ابدی انسان<sup>۳</sup>» است و بنابراین نباید از برنامه درسی دورو جدا باشد (اسکوفیلد، ۱۹۹۵: ۵۸).

«مک دونالد راس<sup>۴</sup>» در بیان اهمیت فلسفه در برنامه درسی مدارس، خاطرنشان می‌کند که: «آموزش فلسفه به کودکان، در شکل‌گیری ادراک و فهم کلی کودکان، از عقاید و دیدگاههایی که ساختار سیاسی و فرهنگی ملتشان بر آن مبتنی است بسیار حائز اهمیت است» (مک دونالد راس، ۱۹۸۸: ۲۰۸ و ۲۱۱).

بنابر این در راستای آنچه این اندیشمندان در زمینه لزوم بهره‌گیری از مفاهیم فلسفی و فکری در برنامه درسی بیان کردند، نظامهای آموزشی مختلف در جهت تحقق اهداف و مهارتهای مورد نظر برنامه‌های فلسفی، در برنامه درسی مدارس خود به برنامه ریزی در این

---

1. Clyde Evans  
2. M. Scofield  
3. Eternal human concern  
4. G. MacDonald Ross



زمینه همت گماشتند. که حضور این برنامه در برنامه درسی این نظامها به دو صورت قابل تصور بوده است.

نخست اینکه، برنامه فلسفه برای کودکان به صورت واحد درسی کاملاً جدا و مستقل در برنامه درسی فعلی قرار گیرد. و دوّم بصورت دمیدن روح فلسفی و استدلالی در کل برنامه درسی.

اگر رویکرد نخست مد نظر باشد، دو نیاز عمده شکل خواهد گرفت: (۱) یکی برنامه درسی جدید و (۲) آماده کردن معلمان برای آموزش فلسفه در این دوره‌ها. تاکنون فقط یک برنامه درسی فلسفه برای کودکان به این صورت وجود داشته که توسط لیپمن و مؤسسه (IAPC) در رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان منتشر شده است (قائدی، ۱۳۸۳: ۲۸).

در رویکرد دوّم یعنی ساری کردن روح فلسفی در کل برنامه درسی، هدف بکار بردن روشهای فلسفی و استدلالی در کلاس درس می‌باشد. «فوستر<sup>۱</sup>» در این زمینه ابراز می‌دارد که: «زمانی که برنامه فلسفه برای کودکان در کلاس درس انجام می‌شود، هدف این برنامه، آموزش فلسفه به عنوان یک واحد درسی نمی‌باشد، بلکه هدف این است که از طریق گفتگوهای کلاسی، روش فلسفی، یعنی روش تحقیق استدلالی و تحلیل منطقی را که اغلب به عنوان روش سقراطی از آن نام برده می‌شود، به کودکان آموزش داد» (فوستر، ۱۹۹۷: ۲۹).

بنابراین در این دیدگاه، فلسفه آموزشی در کنار سایر آموزشها نیست، بلکه زمینه‌ای برای رشد مهارتهای فکری و استدلالی در تمامی دروس برنامه درسی می‌باشد.

### اهداف برنامه فلسفه برای کودکان

لیپمن به طور کلی اهداف زیر را برای این برنامه در نظر می‌گیرد:

بهبود توانایی استدلال<sup>۲</sup>، پرورش خلاقیت<sup>۳</sup>، پرورش تفکر انتقادی<sup>۴</sup>، پرورش درک اخلاقی<sup>۵</sup>،

1. P. Foster
2. Improvement of Resoning Ability
3. Development of Creativity
4. Development of Critical Thinking
5. Development of Ethical Understanding



پرورش ارزشهای هنری<sup>۱</sup>، پرورش شهروندی<sup>۲</sup>، رشد فردی و میان فردی<sup>۳</sup> و پرورش توانایی یافتن معنا در تجربه<sup>۴</sup>

### محتوای برنامه فلسفه برای کودکان

محتوای برنامه فلسفه برای کودکان بوسیله سه منبع داستان کوتاه فلسفی، کتاب راهنمای معلمی و معلم تعیین می‌گردد

۱. **داستان فلسفی:** در برنامه فلسفه برای کودکان یکی از محرکهای طبیعی که برای

بحث، بررسی و مشکل‌گشایی مورد استفاده قرار می‌گیرد، داستان‌های فلسفی است. هرچند که در حال حاضر محرکهای دیگری از جمله، عکس، فیلم، نقاشی، شعر، نمایش و... در این برنامه به عنوان محرک مورد استفاده قرار می‌گیرند اما داستان‌های کوتاه فلسفی همچنان از جایگاه اساسی برخوردارند. یکی از فواید استفاده از داستان این است که داستان خوب، اشتیاق و مشارکت کودکان را برمی‌انگیزد. اسپیلتر و شارپ (۱۹۹۵) معتقدند چون کودکان از داستان لذت می‌برند از این طریق می‌توان آنها را برای تفکر و سؤال کردن تشویق کرد و در آنها انگیزه لازم را به وجود آورد.

۲. **کتاب راهنمای معلم:** در برنامه فلسفه برای کودکان به منظور تسهیل کندوکاو

فلسفی در کلاسهای درس کتابهای راهنمایی جهت کمک به معلمان تدوین شده است. این کتابها پیشنهادهایی را درباره اینکه چگونه می‌توان یک درس فلسفی را عرضه کرد بدست می‌دهند؛ و شامل اصول اساسی است، که معلم برای هدایت یک بحث فلسفی در کلاس درس باید آنها را بیاموزد؛ و به آنها کمک می‌کند که چگونه طرحهای بحث و تمرینهای موجود در منابع ارائه شده برای کلاس فلسفه را مورد استفاده قرار دهند.

1. Development of Artifice Values
2. Development of Citizenship
3. Personal and Interpersonal Growth
4. Development of Ability to Find Meaning in Experience



۳. **معلم:** برنامه فلسفه برای کودکان، معلمان را ملزم می‌کند که از نظر تربیتی قوی باشند و به عنوان کسانی که صرفاً آموزش را تسهیل می‌کنند، عمل نمایند. این برنامه، ایده معلم به عنوان یک متخصص را رد می‌کند. نقش معلم تسهیل کننده و کمک کننده و راهنمای بحثهای دانش‌آموزان در کلاس درس است.

### جامعه پژوهشی<sup>۱</sup>

شیوه اجرای این برنامه به این صورت است کلاسهای درس تبدیل به حلقه‌های کندوکاو یا جامعه پژوهشی می‌شود که در آن از رابطه دوستی و همکاری جهت مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال می‌شود. رویکرد سنتی و استاندارد در آموزش و پرورش معلم‌مدار بود و معلم در محور برنامه‌ها قرار داشت؛ انتقال دانش در این رویکرد از مرجع صلاحیت دار صورت می‌گرفت یعنی از شخص فرهیخته و دارای دانش به دیگر افرادی که دانشی در آن زمینه نداشتند. از این رو اگر معلم در زمینه موضوعی دانش و آگاهی نداشت دانش‌آموز نیز نمی‌توانست آن موضوع را یاد بگیرد. در منظر این رویکرد یک ذهن آموزش دیده ذهنی است که از اطلاعات پر شده باشد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹-۱۰).

در مقابل، در مدل آموزش بازتابی، یعنی جامعه پژوهشی، دانش‌آموزان مسئولیت دارند که مشارکت فعالی در کلاس درس داشته باشند. معلم راهنمایی است که با دانش‌آموزان مشارکت دارد. در این مشارکت، معلم جایز الخطا است، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که مستدل و دارای نیروی قضاوت صحیح باشند. و برخلاف مدل استاندارد که تمرکز بر اکتساب اطلاعات است، در مدل بازتابی تمرکز بر درک و فهم روابط میان رشته علمی مطالعه شده است (همان: ۱۳-۱۴).

عبارت جامعه پژوهشی اولین بار توسط فیلسوف پراگماتیست «پیرس»<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «باور تثبیت شده»<sup>۳</sup> ظهور کرده است. او معتقد است که ما در تولید علم، مشارکت کننده هستیم، نه تماشاگر، دانش‌آموز چارچوبی قطعی ندارد، بلکه دارای چارچوبی

- 
1. Community inquiry
  2. Peirce
  3. Fixation Belief

تبیینی است. دیویی نیز به بکارگیری هوش مشارکتی و یادگیری به عنوان حل مسأله تأکید دارد. دیویی معتقد است که مدارس باید مبتنی بر مشارکت افراد اجتماع - کودکان جوانی که باید به عنوان شهروند تربیت شوند - باشند (قائدی، ۱۳۸۳: ۳۹ - ۴۱).

آنچه جامعه پژوهشی را از دیگر اجتماعات آموزشی متمایز می‌کند، اعتقاد به کاوشگری مشترک است. می‌توان گفت هر زمان گروهی از مردم با هم به جست و جوی تفاهم پردازند به جامعه پژوهشی دست یافته اند. جامعه پژوهشی می‌تواند به کودکان کمک کند تا به پرورش مهارت‌ها و گرایش‌هایی پردازند که به آنان توانایی ایفای کامل نقش خود در جامعه‌ای کثرت‌گرا و مردمی را بدهد. جامعه پژوهشی عزت نفس، خودباوری عقلانی و توان شرکت در مباحثه منطقی را بالا می‌برد (فیشر، ۱۳۸۵: ۸۴).

#### ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان در آغاز امر، به عنوان برنامه‌ای ابداعی در دوران تحصیل، به منظور افزایش مهارت‌های استدلال طراحی شده بود و به دنبال آن سعی داشت عناصر شناختی مربوط به عملکرد دانشگاهی را بهبود بخشد. امروزه این برنامه همچنین به عنوان شیوه‌ای برای گسترش ارزشهای اخلاقی، اجتماعی و به ویژه مردم سالارانه تلقی می‌شود. به این ترتیب می‌توان فلسفه در کلاس درس را از لحاظ بعضی اهداف مهم فکری، اخلاقی و اجتماعی تعلیم و تربیت ارزشیابی کرد (فیشر، ۱۳۸۵: ۲۶۲).

دو روش اصلی برای ارزشیابی برنامه فلسفه برای کودکان و گردآوری شواهدی مبنی بر پیشرفت در بحث فلسفی وجود دارد، یکی اینکه معلم به ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان پردازد و دیگر اینکه دانش‌آموزان و شرکت کنندگان در بحث به «خود ارزشیابی» پردازند. روند کار در ارزشیابی کلاس درس توسط دانش‌آموزان به این صورت است که هر کدام از دانش‌آموزان نظر خود را ابراز می‌دارد و در پایان همگی به یک توافق جمعی در زمینه موفقیت پیشبرد جامعه پژوهشی دست می‌یابند. بنابراین ارزشیابی در این برنامه بر مبنای اصل دموکراسی و توافق جمعی استوار است.

---

#### 1. Self-evaluation



### رویکردهای مختلف برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

در یک تقسیم بندی کلی قاندى (۱۳۸۳) رویکردهای مطرح شده در زمینه آموزش فلسفه برای کودکان را، به دو حوزه و رویکرد عمده زیر تقسیم بندی می‌کند:

#### ۱. فلسفه در مقام آموزش آرای فلاسفه

این رویکرد از آموزش فلسفه برای کودکان، فلسفه را به عنوان یکی از شاخه‌های علم تلقی می‌کند. و تلقی رایج از معنای فلسفه، که فلسفه را صرفاً نگرشی نسبت به زندگی می‌داند رد می‌کند. این رویکرد سعی دارد، که با بیان تاریخ و آرای فلاسفه از یونان تا دوران معاصر، با زبانی ساده و کودکانه دریچه‌ای از کتدوکاوه‌های فلسفی را بر روی کودکان بگشاید. این رویکرد بر آنست که مطالعه پیشینه آرای فلسفه برای کودکان جالب است و در رشد دیدگاه آنها نسبت به خدا، جهان هستی، سیاست، حقیقت، امور ماوراءالطبیعه، اخلاق و... می‌تواند مفید باشد (برگمن، ۱۳۸۵: ۱۰ - ۸).

"دنیای سوفی" اثر «یوستین گوردرا» (۱۳۸۵) شاید اولین کتابی باشد که در این زمینه برای آشنایی کودکان با تاریخ فلسفه به زبان ساده نگاشته شده است. «گرگوری برگمن» (۱۳۸۵) نیز کتابی را تحت عنوان "کتاب کوچک فلسفه" در این زمینه به رشته تحریر درآورده است. اما با وجود اینکه آشنایی با آرای فلاسفه مهم تلقی می‌شود، بسیاری از اندیشمندان در حوزه آموزش و پرورش آموزش، فهم آرای آنها را برای کودکان رده سنی پایین، مشکل و غیر ممکن می‌دانند از این رو این رویکرد مورد استقبال قرار نگرفت.

#### ۲. فلسفه در مقام فلسفیدن

این رویکرد بر اساس بینشی درباره مفهوم فلسفه شکل یافته است که براساس آن، فلسفه به عنوان فعالیتی فکری، روشی برای تحقیق و کاری که هر فردی می‌تواند آن را انجام دهد لحاظ شده است. این رویکرد برخلاف رویکرد پیشین، بر مطالعه آرای فلاسفه و تاریخ فلسفه تأکید ندارد بلکه درصدد دستیابی به دو هدف عمده است: نخست بازگرداندن فلسفه به زندگانی

- 
1. Jostein Goarder
  2. Gregory Bergman



روزمره انسان و دیگری، دمیدن روح فلسفی به آموزش‌های گوناگون و پراکنده برنامه درسی. از این رو این رویکرد، در تلاش است که کودکان را به تأمل کردن در مفاهیمی که برای آنها چالش برانگیز است ترغیب کند و بوسیله پرسیدن سؤال، تجزیه و تحلیل مسائل، جستجوی راه حل‌ها و تفاسیر، اظهار عقاید، استدلال‌سازی، معیار‌سازی، جستجوی مثال‌های متضاد، ارزیابی استدلال‌ها، نحوه تفکر کودکان را روشمندتر کند تا فهم بیشتری را درباره دنیا و تجربیتهای بدست آورند. امروزه این رویکرد در کشورهای بسیاری تحت عنوان برنامه فلسفه برای کودکان دنبال می‌گردد که در ادامه به چگونگی حضور این رویکرد در کشورهای آمریکا، فرانسه و انگلستان می‌پردازیم.

#### ۱. فلسفیدن به عنوان واحد درسی مستقل در برنامه درسی رایج (رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان)

این رویکرد از فلسفه برای کودکان با نام مؤسس این برنامه، یعنی پروفیسور «ماتیو لیپمن» شناخته می‌شود. «لیپمن» مفهومی از یک «شکل زندگی» را در پررنگ کردن تمایز ملموس میان فلسفه به عنوان «پیکره دانش» و «فلسفی شدن» به عنوان فعالیت فیلسوف شدن را در دهه (۱۹۸۰)، توسط برنامه فلسفه برای کودکان، در ایالات متحده آمریکا مورد استفاده قرار داد. او معتقد است که آموزش و پرورش می‌تواند کودکان را متحوّل کند، البته برای چنین امری باید آموزش و پرورش خود متحوّل شده و به جای معلومات، مهارتهای فکری را سرلوحه کار خود قرار دهد (فیشتر: ۱۳۸۵: ۴۸). بنابراین «لیپمن» خواستار آنست که فلسفه به عنوان موضوع جدیدی به برنامه تحصیلی افزوده شود.

در نتیجه وی برنامه جامعی از مواد آموزشی را با هدف آموزش کودکان توسط تفکر، و ساختن انتخابهای آگاهانه به وسیله خودشان، تمرین دموکراسی و ارتقای هوش اجتماعی آنان ارائه کرد (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۹).

این برنامه به وسیله «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان» (IAPC)<sup>۱</sup> در دانشگاه مونت کلیر آمریکا منتشر شد و هدف کلی آن کمک به پیشرفت بحثهای فلسفی در کلاس درس بود.

رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان، نیاز سنی خاصی را طلب نمی‌کند و کودکان ۳ سال به بالا را شامل این آموزش می‌داند. مخاطبان این رویکرد از پیش دبستان تا دبیرستان ( $k=12$ ) می‌باشند.

روش کار در این رویکرد به این شکل است که مدارس با بهره‌گیری از داستان‌های فلسفی نوشته شده توسط «لیپمن» (جدول ۱) به کنکاش در موضوعات مطرح شده در داستان‌ها به منظور آمادگی کودکان برای زندگی آینده می‌پردازند (گورینگ و وایت تاکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷: ۳۴۲).

جدول ۱. برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان در رویکرد آمریکایی (IAPC)<sup>۲</sup>

سن	سال تحصیلی	رمان کودکان	راهنمای تعلیماتی	حیطه فلسفی	حیطه تربیتی
۳ تا ۶ ساله	پیش	عروسکهای بیمارستان	جهانم را حس می‌کنم	تکوین مفهوم	مفاهیم اساسی خوب و بد، واقعیت، زیبایی و غیره
۶ تا ۷ ساله	۱-۲	الفی <sup>۳</sup>	فکرهایمان را روی هم بگذاریم	استدلال و تفکر	بررسی تجربه
۷ تا ۸ ساله	۲-۳	کیو و گاس <sup>۴</sup>	کنجکاوای درباره دنیا	فلسفه طبیعت	تعلیم و تربیت محیطی
۸ تا ۱۰ ساله	۳-۵	پیکسی <sup>۵</sup>	جستجوی معنا	فلسفه زبان	زبان و هنرها
۱۰ تا ۱۲ ساله	۵-۷	نوس	تصمیم‌گیری برای انجام کار	استدلال اخلاقی	آموزش اخلاقی
۱۴ تا	۷-۹	هری <sup>۶</sup>	پژوهش فلسفی	شناخت شناسی	مهارتهای فکری

1. Goering and Whittaker

۲. مراجعه شود به جوسو، ۲۰۰۷: ۶۰

3. Elfie

4. Kio and Gus

5. Pixie

6. Harry

	و منطق				۱۲ساله
تعلیم و تربیت اخلاقی	فلسفه ارزش	پژوهش اخلاقی	لیزا <sup>۱</sup>	۹-۱۰	۱۴تا۱۵ساله
نویسندگی و ادبیات	فلسفه هنر	نویسندگی: چرا و چگونه	سوکی <sup>۲</sup>	۱۲	۱۶سال به بالا
مطالعات اجتماعی	فلسفه اجتماعی	پژوهش اجتماعی	مارک <sup>۳</sup>	۱۲	۱۶ساله به بالا

«لیپمن» دو جلسه یک ساعته را در هفته برای آموزش یک درس فلسفه پیشنهاد می‌کند. که شامل خواندن ماجرای از داستان‌های خود اوست و به دنبال آن پرسشهایی از طرف دانش‌آموزان مطرح می‌شود. پس از انتخاب یک بحث، دانش‌آموزان به مباحثه‌ای فلسفی در کلاس درس روی می‌آورند (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۹).

در عین حال لیپمن معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یک زبان کلی، رویکردی تربیتی است، که بر مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش دادن تأکید دارد. یعنی در جستجوی راهی برای رسوخ در مهارت‌های پایه از طریق تقویت قدرت استدلال و داوری است. وقتی این کار انجام شد دانش‌آموزان خود به خود می‌توانند به تأمل روی رشته‌های تحصیلی مرسوم مدرسه اشان بپردازند (قائدی، ۱۳۸۳: ۳۵). به عبارتی لیپمن در این رویکرد نقشی اساسی و آرمانی برای شاگردان قائل است و برقراری ارتباط میان کلاس فلسفه و سایر کلاسها را بر عهده شاگرد می‌گذارد.

«ماتیو لیپمن» (۱۹۹۱) با تعریف دوباره مفهوم جامعه پژوهشی، و با ترکیب عناصری از اندیشه پیرس، دیویی، پاول اسپیلدر<sup>۴</sup>، جوسیا رویس<sup>۵</sup>، جی.اچ.مید<sup>۶</sup>، جوستوس بوچر<sup>۷</sup>، و لف

1. Lisa
2. Suki
3. Mark
4. Paul Schilder
5. Josiah Royce
6. G. H. Mead
7. Justus Buchler



ویگوتسکی<sup>۱</sup> این مفهوم را به عنوان شیوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان وارد مدارس آمریکا کرد. به این صورت که پس از نقل داستان به عنوان محرک، کلاس درس به صورت یک جامعه پژوهشی تغییر شکل می‌یابد که این تغییر شکل شامل مشارکت دانش‌آموزان در بحث، دگرگونی روابط مبتنی بر تعامل، گفتگو و همکاری میان دانش‌آموزان و معلمان است (کندی، ۱۹۹۵: ۱۶۳).

رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان نسبت به فرهنگ مسلط بر جامعه آمریکا و فلسفه حاکم بر آن یعنی پراگماتیسم نظر مساعدی دارد. در هاوایی دکتر «توماس جکسون»<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) با توجه به رویکرد فرهنگی خاص هاوایی و تأکید آن بر تربیت شهروندان آزاد در جامعه آزاد دموکراسی، بعضی از راهنماهای معلمی «لیپمن» را برای استفاده مربیان توسعه داد. همه راهنماها در جهت خلق یک جامعه پژوهشی با هدف کمک به دانش‌آموزان در رشد تفکرشان و استفاده از آن در انجام مسئولیتهای اجتماعی انعکاس یافته بودند (لاورنتیوا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶: ۹ - ۱۶).

دانش‌آموزان در این رویکرد با رعایت احترام به عقاید یکدیگر، و حفظ قوانین جامعه پژوهشی، به تحلیل و تبادل ایده‌ها و نظرات یکدیگر می‌پردازند. و از این رو نقشی کاملاً فعال را در جریان کلاس درس بر عهده دارند.

معلمان نیز به وسیله مشاهده ایده‌های کودکان، سرمشق‌دهی به آنها، پرورش ایده‌های آنها، تفسیر شفاهی و برانگیختن آنها نقشی هدایتگر و تسهیل کننده را در جریان جامعه پژوهشی کلاس درس بر عهده دارند.

در پایان معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که به ارزیابی جمعی جریان جامعه پژوهشی بپردازند. روند کار در ارزیابی کلاس درس توسط دانش‌آموزان به این صورت است که هر کدام از دانش‌آموزان نظر خود را ابراز می‌دارد و در پایان همگی به یک توافق جمعی در زمینه موفقیت پیشبرد جامعه پژوهشی دست می‌یابند. بنابراین ارزشیابی در این رویکرد بر مبنای

---

1. Lev Vygotsky  
2. Thomas Jackson  
3. Lavrenthiva



اصل دموکراسی و توافق جمعی استوار است. در مجموع می‌توان ابراز کرد که در این رویکرد با وجود نکات مثبتی که در زمینه پرورش مهارت‌های فکری و اجتماعی کودکان وجود دارد؛ چون این برنامه به صورت واحد درسی مستقل و در ساعاتی مستقل از دروس دیگر همچون ریاضیات، تاریخ، علوم و... در برنامه درسی جاری قرار می‌گیرد، امکان دارد که اهداف مورد نظر این برنامه در سایر دروس دنبال نشود و دانش‌آموزان دچار بلا تکلیفی گردند.

## ۲. فلسفیدن به عنوان جاری شدن روش و روح فلسفی در کل برنامه درسی (رویکرد فرانسوی فلسفه برای کودکان)

در سالهای اخیر تقاضا برای آموزش فلسفه در آموزش ابتدایی فرانسه و انتشار کتابهای بسیاری در این زمینه از رشد چشمگیری برخوردار بوده است. در آغاز امر آموزش‌های فلسفی و پرسشگری به وسیله رسانه‌های ارتباط جمعی صورت گرفته بودند، در سال (۱۹۹۶) استدلالات فلسفی توسعه پیدا کرد، و شیوه‌های جدیدی از آموزش فلسفه به واسطه روی دادن ارتباط میان تمرینات فلسفی (توزی و برنیفیر) و روانشناسی (لوین<sup>۱</sup>) آغاز شد، که مدعی فلسفی بودن در مدارس ابتدایی بودند. این رویکرد این فرضیه را مطرح می‌کند که تحریک تفکر انتقادی و انعکاس آن در مدارس ابتدایی می‌تواند به کودکان در فهم زبان فرانسوی، در رشد شخصیتشان، و در خلق یک جو مملو از احترام و مسالمت آمیز یاری برساند (پیلگرن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۷۳).

فلسفه برای کودکان در فرانسه تحت عنوان "فلسفه به عنوان یک تمرین"<sup>۳</sup> با هدف درگیر کردن کودکان رده سنی شش تا ده سال در خصوص یک بحث بزرگ و استفاده از مباحثات سقراطی<sup>۴</sup> به عنوان یک تمرین در زمینه آموزش و پرورش و بهبود عملکرد کودکان در زمینه یادگیری دروس مختلف و کمک به شاگردان برای آمادگی فکری در زندگی آینده مورد توجه

1. Levine
2. A. Pihlgren
3. Philosophy as a Practice
4. Socratic



قرار گرفت (همان: ۸۴).

این رویکرد با شیوه‌ای جدید و با اهدافی مشترک با رویکرد آمریکایی فلسفه برای کودکان، سعی در ارتقای مهارت‌های فکری کودکان دارد. در این رویکرد برخلاف رویکردهای رایج در آموزش‌های فلسفی داستان، شعر، عکس، و... در ابتدای کلاس به عنوان محرک مطرح نمی‌شود و سؤال مهم نیز از طرف خود کودکان مطرح نمی‌گردد. بلکه طراح سؤال مریبی است و تنها پاسخ‌ها و گفتگوها از طریق کودکان صورت می‌گیرد (امی و قراملکی: ۱۳۸۴: ۱۶ - ۱۵).

یکی از افرادی که در پیشبرد این رویکرد در فرانسه تلاش‌های بسیاری کرد «مایکل توزی»<sup>۱</sup>

استاد فلسفه «دانشگاه مونت پلیر»<sup>۲</sup> است، وی معتقد است که یک بحث فلسفی زمانی به وجود می‌آید که: کنش متقابل اجتماعی و گفتگوی شفاهی در زمینه یک یا چند موضوع و مفهوم بنیادی و بحث انگیز، میان افراد به وجود آید. زبان مادری در این گفتگو نقش مهمی را ایفا می‌کند. در این بحث کودکان مفهوم و ایده ذهنی خود را در یک رفتار هیجانی، با بکار بردن استدلال، و به واسطه به چالش کشیدن ایده دیگران، در جهت رشد مهارت‌های فکری بکار می‌برند. آنها این بحث را، توسط ادراک ایده‌های دیگر افراد گروه و با وجود اینکه ممکن است دیدگاه‌های آنها به چالش کشیده شود، دنبال می‌کنند. در این بحث آنها با انجام فعالیت‌های نظیر: تعریف کردن، تمیز دادن، روشن کردن مفاهیمی که به ارزیابی نیاز دارند، تحلیل‌های ارتباطی که میان جمع به وجود می‌آید و رقابت در طرح سؤال با یکدیگر، در تشکیل یک بحث فلسفی همکاری می‌کنند.

معلم نیز در همکاری با این جامعه، به واسطه طرح مسأله‌ای بحث برانگیز و غامض در آغاز بحث که منشأ ایجاد سؤالات و جستجوی حقیقت توسط شاگردان است، جهت دهی منطقی به بحث و گفتگوی شاگردان، و توجه به این نکته که ارتباطات اخلاقی میان آنها همواره محفوظ باشد، کلاس درس را رهبری می‌کند (توزی، ۱۹۹۸: ۱۹).

«توزی» با تکیه بر یک دیدگاه فلسفی - آموزشی، ابراز می‌دارد که: «فلسفی شدن دربرگیرنده نوعی یادگیری مشتمل بر سه فرایند فکری: اندیشیدن در مفاهیم، تأکید بر پژوهش

- 
1. Michel Tozzi
  2. University of Montpellier

و تنظیم پرسش و پاسخهایی که متناسب بحث هستند می‌باشد، و معتقد است که ایجاد یک جو بحث انگیز در کلاس دانش‌آموزان را متقاعد می‌کند که در ابراز و بیان یک نظر و دیدگاه قطعی شک کنند" (توزی، ۱۹۹۴: ۱۴۳).

از دیگر کسانی که در زمینه آموزش‌های فلسفی در فرانسه به فعالیت می‌پردازد «اسکار برنی فیر» رییس "مؤسسه تمرین فلسفی" (APP) می‌باشد. او در این زمینه بر تحلیل سؤالات و اظهارات کودکان تمرکز دارد و رویکرد سقراطی را - در تأکید او برگفتگوی فلسفی - به مدارس فرانسه بازگرداند. «برنی فیر» ابراز می‌دارد که این سخن سقراط و نقشش به عنوان ماما، به دانشجویانش کمک کرد که ایده‌هایشان را توسط هدایت دقیق گروه‌های بحث و به واسطه سؤالات و گفتگوها و توسط تجدید سازمان مفاهیم مختلف در جهت پرورش منطقی تفکر انتقادی توسعه دهند.

از این رو «برنی فیر» پیکره جامعی از مواد آموزشی را شامل: مجموعه کتابهای "فلسفه برای کودکان" را منتشر کرد. در این کتابها پرسش‌های فراوانی برای وادار کردن کودکان به تفکر طراحی شده است. همچنین مجموعه دیگری شامل هشت جلد را با نام "دانش‌آموزان فیلسوف" نگاشته است که این کتابها شامل تصاویر و نقاشیهای بسیاری است که این کتابها روش پیش بردن بحثهای کلاسی را آموزش می‌دهند و برای آموزگاران همچون راهنما محسوب می‌شوند. در این کتابها شیوه نگارش به این شکل است که راهنمایهای معلم در کلاس دانش‌آموزان را به یک نگرش استفهامی و بازتابی در کلاس تشویق می‌کند (توزی، اسکارانتینو<sup>۲</sup>، برنی فیر و کریستوفولی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۳۷ - ۳۴).

روش کار در این دیدگاه او به این شکل است که معلم در کلاس سؤالی را مطرح می‌کند و از کودکان می‌خواهد که فرضیاتشان را در پاسخ به این سؤال ارائه دهند. البته از قبل از دانش‌آموزان خواسته شده است وقتی که در جلسه آینده حضور می‌یابند بر روی یک متن کوتاه در زمینه سؤال مطرح شده کار کنند. با شروع کلاس دانش‌آموزان به صورت دایره وار آرایش می‌یابند و با توجه به اطلاعات و تجربیات دانش‌آموزان یکی از شاگردان فرضیه اش را

1. Institute of philosophical practices  
2. Scarantino  
3. Cristofoli



در مورد متن که شامل علاقه یا عدم علاقه، توافق یا عدم توافق او در این زمینه است ارائه می‌دهد. یک توضیح عمومی که باید ایده خودش را توسط استفاده از بخشی از متن توجیه کند. و دیگر شرکت کنندگان توسط فرضیه و سؤال او به بحث دعوت می‌شوند. بنابراین شرکت کننده دیگری نظرش را در زمینه متن ارائه می‌کند این کار توسط ارائه سؤالاتی از جانب دیگر شرکت کنندگان، دنبال می‌شود. و بدین ترتیب در کلاس درس نظرات مختلف با یکدیگر مقایسه می‌شوند و سؤالات دیگری در کلاس پیش می‌آید که تفاسیر دیگری از متن را طلب می‌کند (برنی فیر، ۲۰۰۴: ۷۶). این سؤالات (انتقاد درونی) به فرضیه دهنده کمک می‌کند که تفکرش را توسعه دهد و به تناقضات اصلی تفکرش رسیدگی کند. پس از چند سؤال، شرکت کننده دیگری همین کار را با سؤالاتی که خودش ارائه می‌کند انجام خواهد داد. کم کم یک ساخت عمومی منطقی به واسطه موضوع سؤال اولیه پدیدار خواهد شد (برنی فیر، ۲۰۰۴: ۷۵).

در پاسخ به یک سؤال عمومی، هر شرکت کننده توصیف کوتاهی واقعی یا خیالی، ساخته شده توسط خود او و یا نه را ارائه می‌کند تا مفهوم سؤال را دریافت کند. بعد از چند توصیف و نقل قول، یک بحث دنبال خواهد شد در مشخص کردن اینکه کدام توصیف بیشتر سؤال مطرح شده را روشن خواهد کرد. وقتی یک توصیف انتخاب شد، مطرح کننده آن بر روی مفهوم واقعی آن، مورد پرسش قرار می‌گیرد (همان: ۷۷).

بنابراین در این رویکرد روش کار به این صورت نیست که برنامه سازمان یافته و مدونی را برای یک واحد درسی تحت عنوان درس فلسفه برای کودکان تهیه کنند و آنرا در کلاس درس به اجرا درآورند. بلکه هدف این است که در تمامی دروس روش فلسفیدن را با استفاده از روش پرسش و پاسخ سقراطی به اجرا گذارند و هر شرکت کننده به تحلیلی در مورد بحث انتخاب شده دعوت خواهد شد. هر شرکت کننده تحلیل خودش را با دیگر تحلیل‌های مطرح شده در بحث مقایسه خواهد کرد و چهارچوبی را برای بحث طراحی می‌کند. به علاوه سؤالات کاوشی را در آینده در زمینه تفسیرهای ارائه شده بدست خواهد داد.

بنابراین در این رویکرد نقش معلم بسیار حیاتی است، او آغاز کننده بحث و مشوق کودکان برای ورود به جامعه پژوهشی است. او در تمام طول بحث سعی دارد که کودکان را در مسیر بحث اصلی حفظ کند و دانش‌آموزان را در این جهت هدایت و راهنمایی کند.

دانش‌آموزان نیز در تمام طول بحث فعال می‌باشند و استدلال‌های خود را با حفظ احترام به دیگر افراد بیان می‌کنند. همانطور که ملاحظه می‌گردد در این رویکرد همزمان با فرایند آموزش فرایند ارزشیابی نیز به صورت ارزیابی کودکان از اظهارات خود انجام می‌گیرد.

### ۳. فلسفیدن به صورت ترکیبی یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به صورت تلفیق در دروس دیگر (رویکرد انگلستان در فلسفه با کودکان)

این رویکرد به واسطه تلاشهای «گرت. بی. متیوز»، «راجر ساتکلیف»<sup>۱</sup>، «جوانا هینز» و «رابرت فیشر» با نام «فلسفه با کودکان»<sup>۲</sup> در انگلستان شناخته می‌شود.

نخستین جرقه‌های شکل‌گیری «فلسفه با کودکان» در انگلستان به واسطه تلاشهای «متیوز» در سال (۱۹۹۴) در توجه به ادبیات داستانی کودکان بوجود آمد. او هدف از این برنامه را کمک به کودکان برای تفکر بهتر می‌داند و در طی انجام تحقیقاتش در زمینه «فلسفه در ادبیات کودکان» وجه تمایز تفکر کودک و بزرگسالان را در در تخیل<sup>۳</sup> دانست و ضمن انتقاد از برنامه لیپمن به توسعه برنامه فلسفی از طریق ادبیات و روانشناسی کودکان هم‌ت گماشت (گورینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸: ۴۳ - ۴۰).

در ادامه این روند در انگلستان «مرجع سنجش و برنامه آموزشی»<sup>۵</sup> (SCAA) با اشاره به خط مشی گسترش دادن اشکال گوناگون تفکر انتقادی، از میان تجدیدبنای دانش طبیعی، به تجدید بنای مهارتهای فکری به عنوان بخشی از برنامه درسی مدارس توجه خاصی نشان داد (دیرینگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶: ۳۷). در این راستا «انجمن پیشبرد تحقیق فلسفی و بازتاب آن در آموزش و پرورش»<sup>۷</sup> (SAPERE) شکل گرفت که به منظور ترویج فلسفه با کودکان برنامه آموزشی را به

1. Roger Sutcliffe
2. Philosophy with Children
3. Specter
4. S. Goering
5. Schools Curriculum and Assessment Authority
6. Dearing
7. Society to Advance Philosophical Enquiry and Reflection in Education



صورت کارگاههایی برای معلمان تدوین کرد (لویز و رولی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲: ۵۲). و بدین ترتیب با تلاشهای این دو نهاد در سال (۱۹۹۹) مهارتهای فکری همچون: پردازش اطلاعات، پرسشگری، استدلال، تفکر خلاق و ارزشیابی به عنوان خط مشی مهمی در برنامه درسی ملی انگلستان مورد توجه واقع گردید (فیشر، ۲۰۰۵: ۲۷).

یکی دیگر از محققانی که در انگلستان در زمینه فلسفه با کودکان به فعالیت پرداخت «جوانا هینز» بود. او برنامه پرسشگری فلسفی را در شمال غربی انگلستان با کودکان ۸ تا ۱۱ سال به اجرا درآورد. وی در این برنامه به وسیله محرکههایی از قبیل کتابهای تصویری، داستانها و شعر، کودکان را به فرایند پرسشگری فلسفی ترغیب می کرد. کودکان در این موضوعات که حالت معماگونه داشتند به تفکر واداشته می شدند، سؤالیهای مطرح می کردند و آنها را با یکدیگر مطابق با چارچوب جامعه پژوهشی بکار می بردند. «هینز» درباره چگونگی این برنامه ابراز می دارد که ما بحثهای متنوع و جالبی را در زمینه رؤیا، حقیقت، مرگ، خوب و بد بودن، زبان، به ویژه در مورد اینکه حیوانات می توانند مانند ما گفتگو و تفکر کنند داشتیم (هینز و موریس، ۲۰۰۰: ۲۷).

جامع ترین برنامه در زمینه آموزش فلسفه با کودکان در انگلستان در برنامه ای که فیشر در سال (۱۹۹۴) در غرب لندن با همکاری «دانشگاه برونل»<sup>۲</sup> در جهت رشد مهارتهای فکری دانش آموزان ۷ تا ۱۴ ساله به اجرا درآورد توسعه پیدا کرد. فیشر هدف از این برنامه را رشد تفکر، مهارتهای زبانی و یادگیری در تمامی برنامه های درسی از طریق پرسشگری فلسفی می داند. او معتقد است که آنچه را از تفکر که به کودکان یاد می دهیم، کاری منطقی و اخلاقی است و می توان آنها را به منزله تحقق طبیعت انسانی افراد در اثر فرایند ویژه آموزش و پرورش دانست. بنابراین نه تنها باید مهارتهای تفکر را به کودکان بیاموزیم، بلکه لازم است روحیه پرسشگری و عادت تعهد به کاوش را در آنها برانگیزیم و آنها را تشویق کنیم تا باور کنند تفکر برایشان میسر، مجاز و ثمربخش است (فیشر: ۱۳۸۵: ۲۵-۲۴).

در رویکرد فیشر در فلسفه با کودکان محتوای برنامه از میان متون متنوعی انتخاب

1. Lewis & Rowly
2. University Bbrunel

می‌گردد. برخی از این متون به عنوان محرک در کلاسهای فلسفه - که به صورت ۲ جلسه یک ساعته در هر هفته برگزار می‌گردد - گنجانده می‌شود و برخی دیگر در کتابهای موجود در برنامه درسی وارد شده اند. برخی از این متون که جهت تحریک کودکان جهت ورود به فرایند پرسشگری از آنها استفاده می‌شود از این قرارند:

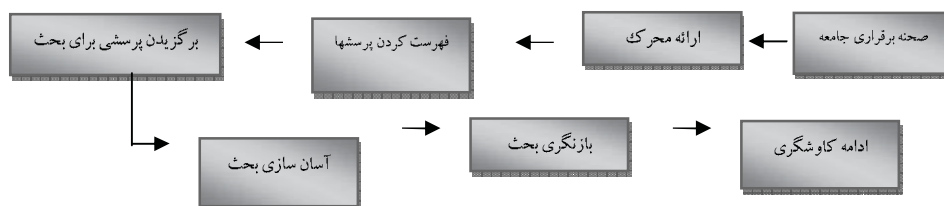
۱. داستان‌های فلسفی: «راجر ساتکلیف» با همکاری «انجمن بین المللی کندوکاو فلسفی با کودکان» با الهام از داستان‌های لیپمن، داستان‌هایی را به رشته تحریر درآورد. ساتکلیف معتقد است که همه دیدگاهها در زمینه فلسفه و کودکان قابل احترامند اما این امور باید با توجه به نیازهای فرهنگی خاص متناسب با منابع و متون مکتوب آن جامعه تدوین گردد. ۲. داستان‌های سستی ۳. قصه‌های کودکان ۴. کتابهای مصور ۵. داستان‌های اساسی برنامه درسی که این داستان‌ها به منظور آموزش دروس تاریخ، جغرافیا، هنر، علم و آموزش‌های دینی در کتابهای درسی مورد استفاده واقع شده اند. ۶. شعر ۷. عکس و تصاویر ۸. کارهای دستی کودکان ۹. نمایش، ایفای نقش و تجارب دسته اول کودکان ۱۰. موسیقی ۱۱. فیلم و برنامه‌های تلویزیون ۱۲. داستان‌های واقعی.

فرایند کار در این رویکرد به این صورت است که معلم از قبل دو سری سؤال از پیش طراحی شده را با استفاده از "طبقه بندی بلوم"<sup>۱</sup> برای بحث و تفکر در کلاس تهیه می‌کند. در کلاس درس معلم یا یکی از دانش‌آموزان، یکی از محرکهای ذکر شده در بالا را در کلاس روایت می‌کند سپس سؤالات و موضوعات توسط کودکان در یک جامعه پژوهشی دنبال می‌شود (فیشر، ۲۰۰۷: ۶۱۶).

فیشر جامعه پژوهشی را به صورت یک حلقه تفکر توصیف می‌کند. که در آن شرکت کنندگان در بحث در حلقه یا شکلی شبیه به آن (مثلاً نعل اسب) جای می‌گیرند که این امر موجب می‌شود که در گروه همه به صورت یکسان از حداکثر دید برخوردار باشند. با برقرار شدن این صحنه می‌توان مراحل معمولی سازماندهی جامعه کاوشگر را به این صورت خلاصه کرد:

## 1. Blooms Taxonomy

شکل ۱. حلقه تفکر فیشر



«فیشر» در این رویکرد، از یک روند برنامه ریزی شده و نظام دار (مطابق شکل)، در پیشبرد روند پرسشگری در جامعه پژوهشی کلاس درس بهره می‌گیرد.

جدول ۲. روند نظام دار جامعه پژوهشی در رویکرد فیشر

روش	مراحل
بیان اطلاعات کودکان	دستورالعمل <sup>۱</sup>
طرح سؤالات طراحی شده برای یادآوری و تفکر	تعریف موضوع <sup>۲</sup>
شروع به صحبت کردن یکی از اعضای کلاس بدون چالش با دیگر اعضا	مطالعه انفرادی <sup>۳</sup>
گفت و شنود بدون انتقاد و چالش با دیگر اعضا	مکالمه <sup>۴</sup>
تبادل ایده‌ها با یکدیگر و سهیم شدن در اطلاعات و راه حل مسائل با یکدیگر	بحث <sup>۵</sup>
استدلال افراد با منطق فردی <sup>۷</sup>	استدلال <sup>۶</sup>
گفتگوی کاوشی بایکدیگر و پژوهش مشترک در توافق یا عدم توافق، چالش، سؤال، مراجعه به علت و پذیرفتن خود اصلاحی	گفت‌گو <sup>۸</sup>

1. Instruction
2. Recitation
3. Monologue
4. Conversation
5. Discussion
6. Argument
7. Monologic
8. Dialogue





در این رویکرد معلم میانجی میان شناخت کودکان و پاسخهای آنان است او باید بیان دیدگاههای متفاوت دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو را تحسین کرده و گفتگو در خلال این اختلاف نظرها را ساده تر کند. معلم باید با مداخله مثبت، گروه را در مسیری فلسفی با هدف نهایی پیشروی بحث قرار دهد. مهمترین موضوع برای معلم این است که تمرکز بر تفکر را در تمام طول بحث حفظ کند و اطمینان حاصل کند که دانش‌آموزان در پس افکارشان فرایندهای فکری و استدلالی خود را افشا می‌کنند.

در نهایت ارزشیابی این برنامه به منظور پیشرفت بحث هم به صورت تحلیل معلم از روند کار و هم خودسنجی شرکت کنندگان در بحث صورت می‌گیرد (فیشر، ۱۹۹۵: ۲۰۶).  
در جمع بندی رویکرد حاضر می‌توان ابراز کرد که این رویکرد ترکیبی از دو رویکرد مطرح شده در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به عنوان جاری کردن مضامین فکری و فلسفی در کل برنامه، را مورد توجه قرار داده است، همچنین این رویکرد با استفاده از محرکهای متنوع برای ترغیب کودکان به تفکر و فلسفیدن زمینه‌ای مناسب را برای حضور این برنامه در دروس مختلف فراهم آورده است، و از این لحاظ نسبت به دو رویکرد پیشین منطقی تر به نظر می‌رسد.

### نتیجه گیری

بصورت کلی رویکردهای مطرح شده در آموزش فلسفه به دو دسته فلسفه در مقام آموزش آرای فلاسفه به کودکان و فلسفه در مقام فلسفیدن قابل تقسیم است. در رویکرد اول، آموزش فلسفه ناظر به تاریخ آرای فلاسفه از یونان تا دوران معاصر، و ارائه آن در مدارس با زبانی کودکانه و ساده است تا این مفاهیم برای آنها قابل فهم باشد و دریچه‌ای را از مفاهیم فلسفی بر روی آنها بگشاید. در رویکرد دوم آموزش فلسفه ناظر به فلسفه در معنی فلسفیدن است که بر اساس آن فلسفه فعالیتی فکری و روشی برای تحقیق در مسائل زندگی روزمره تلقی می‌گردد که در آن کودکان به تأمل کردن در مفاهیمی که برای آنها چالش برانگیز است ترغیب می‌شوند و بوسیله پرسیدن سؤال و جستجوی راه حل‌ها با استفاده از استدلال منطقی، تجارب جدی را از زندگی روزمره بدست می‌آورند. که این رویکرد مورد استقبال برنامه فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف قرار گرفت.



حضور رویکرد فلسفیدن در برنامه‌های آموزشی کشورهای مختلف علی‌رغم اهداف مشترک تفاوت‌هایی را در برنامه درسی مورد نظر این برنامه در این کشورها در پی داشت، از این رو این رویکردها از نظر نسبتشان با برنامه درسی به سه دسته قابل تفکیک هستند.

دسته اول: رویکردهایی که برنامه فلسفه برای کودکان را به صورت یک واحد درسی مستقل مد نظر داشتند؛ در این طیف کشور آمریکا مورد بررسی قرار گرفت.

دسته دوم: رویکردهایی که برنامه فلسفه برای کودکان را نه به عنوان یک واحد درسی مستقل، بلکه به صورت جاری کردن روح فلسفی و استدلالی در کل برنامه درسی مد نظر داشتند؛ که در این طیف نیز رویکرد فرانسه مورد بررسی قرار گرفت.

دسته سوم: رویکردهایی که برنامه فلسفه برای کودکان را به صورت ترکیبی از دو دسته قبل، یعنی هم به عنوان واحد درسی مستقل و هم به عنوان جاری شدن آن در کل برنامه مورد توجه قرار دادند. که در این طیف رویکرد انگلستان مورد بررسی قرار گرفت.

در نهایت با بررسی اجمالی وضعیت برنامه درسی دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران، می‌توان استنباط کرد که نظام برنامه ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران لاقلاً در مرحله تعیین اهداف و معیارها مهارت‌های فلسفی و فکری را لحاظ کرده است، اما در عمل شاهد هستیم با توجه به مطالعات بین‌المللی، در زمینه عملکرد دانش‌آموزان ایرانی، دانش‌آموزان ایرانی در مطالعات بین‌المللی سواد خواندن "پزلز"، در "پروژه سنجش صلاحیت‌های پایه" (ABC) در سه حیطه ریاضیات، سوادآموزی و مهارت‌های زندگی و در مطالعه "تیمز" در دو بعد محتوایی و شناختی ریاضیات و علوم در زمینه مهارت‌های استدلالی و فکری از میانگین جهانی پایتتر هستند (کریمی، ۱۳۸۳ و ۱۳۸۴). و این نکته بیانگر این است که نظام آموزشی ایران در عملیاتی کردن برنامه‌های فکری و استدلالی گام‌های مؤثری را برداشته است و نیازمند برنامه ریزی مناسبی برای رفع این خلاء می‌باشد که یکی از مناسبترین برنامه‌ها به این منظور، بهره‌گیری از روش‌های برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌باشد. لذا به منظور تحقق این هدف ضرورت دارد که نظام آموزش و پرورش ایران در راه تثبیت جایگاه تربیت فلسفی و فکری در نظام برنامه ریزی درسی اقدام کرده و متناسب با فرهنگ و ایدئولوژی حاکم بر نظام آموزشی، الگوی برنامه درسی فلسفی راه همانند سایر قلمروهای محتوایی، تدوین و طراحی کند. و تحقیقاتی از این دست می‌تواند راهگشای دستیابی به این منظور گردد.



## منابع

- امی، زهرا؛ فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۴). *مقایسه دو سبک لیپمن و برنی فی در فلسفه به کودکان*، فصلنامه اندیشه نوین دینی، شماره ۲: ۲۴ - ۷.
- برگمن، گریگوری. (۱۳۸۵). *کتاب کوچک فلسفه*. ترجمه کیوان قبادیان، تهران: نشر اختران.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۰). *نقد و بررسی مبانی فلسفی الگویی آموزش تفکر انتقادی لیپمن*، پایان نامه دوره دکتری تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). *نقد و بررسی مبانی فلسفی الگویی آموزش تفکر انتقادی لیپمن*، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه الزهراء (س)، سال دوازدهم، شماره ۴۲، ص ۵۵ - ۳۵.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). *برنامه آموزش فلسفه به کودکان*. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال هشتم شماره ۲۷ و ۲۶.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر*. ترجمه: فروغ کیان زاده اهواز: انتشارات رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری*، تهران: انتشارات دواوین.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). *بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرانز*. پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). *بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن تیمز*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گورد، یوستین. (۱۳۸۵). *دنیای سوئی*، ترجمه حسن کامشاد، تهران: انتشارات نیلوفر.
- Bottery, M. (1990). *The Morality of the School: The theory and practice of values in education*, London: Cassell Educational Limited.
- Brenifier, Oscar. (2004). *Philosophy as a Practice*, Analytic Teaching: Vol. 25, No 1: 73- 95.
- Cleghorn, P. (2002). *Why Philosophy with children?* Education Review, 15, (47-51).
- Dearing, R. (1996), *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds*, SCAA,



- London.
- Evans, Clyde. (1978). *The Feasibility of Moral Education*, In: *M. Lipman and A. M. Sharp (eds.). Growing up with Philosophy*. Philadelphia Temple Univ. Press.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to learn*. London: Bloch well / Simon and Schuster/ Stanley thornes.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think (2nd edn)*, Cheltenham, London:Nelson Thornes.
- Fisher, R. (2007). *Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion*, Early Child Development and Care: Vol. 177, No. 6.7: 615-631.
- Foster, P.(1997). Classifying *Approaches to and Philosophies of Elementary Thinking*. The Journal of Philosophy for Children, Vol.12, No.2: 41-44.
- Goering Sara (2008). *Finding and Fostering the Philosophical Impulse in Young People*, Metaphilosophy LLC: Vol.39, No.1: 39-50
- Goering, Sara. & Whittaker, Bebie. (2007). *Integrating philosophy for children and young adults into the public schools Tales from Long Beach*, California: Theory and Research in Education: Vol.5, No.3: 341-355.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2000) *Listening, Juggling and traveling in Philosophical Space*. Critical and Creative Thinking: Vol. 8, No.1: 23-32.
- Kennedy, D. (1995). *The Philosophy of Childhood by Garreth Matthews, Book Review. Thinking*. The Journal of Philosophy for Children, Vol.12, No.2: 41-58.
- Kirby, Dan. & Carol, Kuykendall. (1991). *Mind Matters; Teaching for Thinking. Portsmouth*, New Hampshire, Boynton: Cook publishers.
- Lavrenthiva, Natalia. (2006). *Philosophy for Children Hawaii its Influence on the Development Discussions*, A Theses Submitted to the Graduate Division of the University of Hawaii Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education. Hawaii: Hawaii University Press.
- Lewis, L & Rowley, C. (2002). *Learning Mentors Like to Philosophise*, Cognition and Instruction, vol. 19, no. 1: 1-46.
- Limpan ,M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple university Press.
- Lipman, M. (1981). *Philosophy for Children in: A. L. Costa (Ed.) Developing minds: programs for teaching thinking*, Alexandria: VA, Association for Supervision and Curriculum Development. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacDonald Ross, George. (1988). *Philosophy in Schools*; In: Journal of Philosophy of Education, Vol. 22, No. 2, 207-219
- Pihlgren, Ann.s, (2008). *Socrates in the Classroom: rationales and Effects of Philosophizing with children*, Stockholm: University Press.
- Russell, Bertrand. (1982). *The Problems of Philosophy*, Oxford: Oxford Univ. Press.



- Scofield, David Mark. (1995). *Thought, Talk and Autonomy*: Shifts in Thinking About Philosophy with Children. Unpublished dissertation in part-fulfillment of the requirements for B.Ed. Honours (Exon). Plymouth, College of St. Mark and St. John.
- Splitter, Laurance J. and Ann Margaret Sharp. (1995), *Teaching for Better Thinking*; The Classroom Community of Enquiry. Melbourne: Acer.
- Tozzi, M. (1994), *Penser par soi-même*. Initiation a philosophie, Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (1998). *Retranscrit Par Cathy Legros, Un dispositif de discussion philosophique pour la classe*, Entre-vues, Revue trimestrielle pour une pedagogie de la morale, Vol. 37, No2: 17-31.
- Tozzi, M, Scarantino, L, Brenifier, O, and Cristofoli, P (2007). *Philosophy a School of Freedom*, Unesco Publishing.
- Trickey, S & Topping, K. J. (2004). *Philosophy for children: a systematic review*, Research Papers in Education Vol. 19, No. 3: 365-380.
- Vansieleghe Nancy. (2006) *Listening to Dialogue*, Studies in Philosophy and Education: Vol.25, No.1: 175-190.