

ماهنامه تخصصی اطلاع رسانی و نقد و بررسی کتاب

فلسفه

کتاب ماه

سال ششم، شماره ۶۲، آبان ۱۳۹۱، ۱۵۰۰ تومان

ویژه فلسفه برای کودکان

- فلسفه برای کودکان / سعید ناجی
- فلسفه برای کودکان / مایکل پریچارد / ترجمه مصطفی امیری
- آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟ / کارین موریس / ترجمه فاطمه عظمت مدار
- ویژگی‌های داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر رابرت فیشلر / رومینا کرمانی
- برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان / مونیکا و لاسکو / ترجمه سمیرا پزیشکپور
- کند و کاوی در کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان / روح الله کریمی
- درنگی در گفتگو با دخترم درباره فلسفه / پروانه عروج نیا
- نیم نگاهی به فلسفه برای کودکان / الهام حدادی
- کوچکانه فلسفیدن در من و بابای فیلسوفم / حوریه هوشیدری فرامانی
- کودکان فیلسوف، لیلا / سیده فاطمه موسوی
- چشم اندازها و چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان
- گفتگو با پرفسور هاشم رسانی، پیشرو برنامه فیک در مالزی

صاحب امتیاز: خانه کتاب

سردبیر: علی اوجبی

هیئت تحریریه و مشاوران علمی: دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی (دانشگاه تهران)، دکتر رضا داوری اردکانی (دانشگاه تهران)، دکتر محمد سعیدی مهر (دانشگاه تربیت مدرس) و دکتر محمدرضا اسدی (دانشگاه علامه)

همکار ویژه: دکتر سعید ناجی

معاون سردبیر: دکتر عبدالله صلواتی

مدیر داخلی: الهام آهوئی

ویراستار و نمونه خوان: علی رضا رضایی

طراح گرافیک: یوریک کریم مسیحی

نظارت چاپ: رحمان کیانی

لیتوگرافی، چاپ و صحافی: چاپ سروش

نشانی: تهران، خیابان انقلاب، بین صبا و فلسطین، شماره ۱۰۸۰

صندوق پستی: ۳۱۳ - ۱۳۱۴۵

تلفن: ۶۶۴۱۵۲۴۴

دورنگار: ۶۶۴۱۴۷۵۰

تلفن بخش اشتراک و توزیع: ۸۸۳۱۸۶۵۳ - ۸۸۳۴۲۹۸۵

k.m.falsafeh@gmail.com

www.ketabmah.ir

کتاب ماه فلسفه ماهنامه تخصصی در حوزه اطلاع رسانی، بررسی و نقد آثار فلسفی است که با هدف رونق بازار نقد، بالا بردن سطح کیفی کتاب‌های فلسفی، پیشبرد فرهنگ کتابخوانی و ایجاد پیوند خلاق میان ناشران، پدیدآورندگان و خوانندگان حوزه فلسفه منتشر می‌شود و با تحلیل وضعیت نشر آثار فلسفی، دست‌اندرکاران این حوزه را یاری می‌کند. مسئولیت نقد و ارزیابی کتاب و مسائل آن برعهده نویسندگان است و به هیچ وجه به منزله نظر رسمی خانه کتاب نیست.

مشخصات مقالات ارسالی

۱. مقالات می بایست تحت برنامه word تایپ شده باشند.
۲. مقالات باید به همراه چکیده باشند.
۳. مقالات معرفی حداکثر ۲۵۰۰ کلمه و مقالات نقد حداکثر ۵۰۰۰ کلمه باشد.
۴. نام کتابها در متن ایتالیک شود.
۵. آدرس تمامی نقل قولها، پی نوشت شود. (هیچ ارجاعی داخل متن نباشد).
۶. در فهرست منابع و مأخذ، به ترتیب: نام اثر، نام پدیدآورنده، محل نشر، ناشر و سال انتشار درج شود.
- اصل مقاله به هیچ وجه مسترد نخواهد شد.
- مجله در ویرایش و تلخیص مقاله آزاد است.

فهرست

سخن نخست

۲ فلسفه برای کودکان / سعید ناجی

جستار

- ۵ فلسفه برای کودکان / مایکل پرپچارد / ترجمه مصطفی امیری
- ۱۷ آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟ / کارین موریس / ترجمه فاطمه عظمت مدار
- ۳۰ ویژگی‌های داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر رابرت فیشر / رومینا کرمانی
- ۳۴ برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان / مونیکا ولاسکو / ترجمه سمیرا پزشکیپور

نقد و بررسی

- ۳۸ کند و کاوی در کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان / روح الله کریمی
- ۴۵ درنگی در گفتگو با دخترم درباره فلسفه / پروانه عروج نیا
- ۴۷ نیم نگاهی به فلسفه برای کوچکترها / الهام حدادی
- ۵۰ کوچکانه فلسفیدن در من و بابای فیل سوفم / حوریه هوشیدری فراهانی

معرفی تحلیلی

- ۵۲ کودک فیلسوف، لیلا / سیده فاطمه موسوی
- ۵۴ لیزا و لیلا، تمایزها و شباهت‌ها / رومینا کرمانی

در آستانه نشر

- ۵۸ پژوهش اخلاقی / روح الله کریمی

نشست

- ۶۱ چشم اندازه‌ها و چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان

گفتگو

- ۶۷ گفتگو با پرفسور هاشم رسانی، پیشرو برنامه فبک در مالزی

کتاب‌شناسی

- ۷۰ کتاب‌شناسی فلسفه (با/ برای) کودکان / سعید انواری و معصومه مصیبی

گزارش

- ۸۶ اثر برگزیده و تقدیری فلسفی در بیست و یکمین دوره جایزه کتاب فصل / علی‌علی محمدی

پیشخوان

- ۸۸ پیشخوان فارسی
- ۹۲ پیشخوان عربی
- ۹۶ پیشخوان غربی

در تاریخ آمده است پس از اینکه میرزا حسن رشديه، پدر تعليم و تربيت ايران، اولين مدرسه به سبك رايج را تاسيس كرد، با مشكلات زيادي مواجه شد و مدرسه او توسط طرفداران مكتبخانه‌هاي سنتي تخریب شد. اين وضعيت او را نااميد نكرد و او پس از مدتي دوباره به فعاليت و تاسيس مدارس رايج فعلي در آن زمان پرداخت. تلاش‌هاي او بی‌ثمر نماند و به تدريج اين نوع مدارس رونق گرفت و در فرهنگ و سنت مردم ايران ريشه دواند به طوري كه اين مدارس به سوي آموزش همگاني مردم پيش رفتند و هم‌اينك تقريباً همه مردم ايران، از اين نوع سواد بهره مي‌برند و احترام و ارج اين نوع مدارس به قدری افزايش يافته است كه خيرين، برخی از وقفیات خود را به مدرسه‌سازي اختصاص مي‌دهند. ظاهراً پس از ۸۵ سال اين مدارس كاملاً نهادينه شده و جزو امور لازم و اجتناب ناپذير مردم گرديده است.

برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فبک) هم كه ایده‌اي برای تعليم و تربيت جديد برای کودکان و نوجوانان جوامع معاصر با مسائل و مشكلات نو است، به تدريج دوران سخت و نامتعارف را پشت سر مي‌گذارد و نیازمند آن است كه افرادی همچون میرزا حسن رشديه ظهور کرده و مدارس اين نوع تعليم و تربيت را بنیان گذارند. تعليم و تربيت كه به جای افزايش قدرت حافظه کودکان و نوجوانان به تقويت قدرت پردازش آنها، شامل مهارت‌هاي فكري همچون قدرت تمیيز، استدلال و قضاوت آنها بيرازد. اين نوع تعليم و تربيت را بنیان‌گذار برنامه فبک، تعليم و تربيت تأملی (Reflective) نام مي‌نهد. در اين نوع تعليم و تربيت ما ديگر از دانش‌آموزان نمی‌خواهيم كشفیات دانشمندان گذشته را حفظ كنند، بلكه به آنها ياد مي‌دهيم همانند دانشمندان، مكتشف و خلاق بار بيابند و به تحقيق در زمينه پرسش‌هاي اصلي زندگي خود پرداخته تا خودشان آنها را كشف كنند؛ و به اين ترتيب محقق و دانشمند باشند نه تكرر كننده طوطي‌وار نتايج تحقيقات گذشتگان.

از بنیان‌گذاري برنامه فبک حدود ۵۰ سال گذشته است و بنیان‌گذار آن از جمله متيو ليمن، آن مارگارت شارپ و گرت متيوز رو در نقاب خاک كشيده‌اند. اينك نسل سوم، اين برنامه را در كشورهاي پيشرفته پي‌گيري مي‌كند و هر ساله چند كنفرانس بين‌المللی و منطقه‌اي در اين زمينه برگزار مي‌شود. دليل تشكيل اين كنفرانس‌ها مي‌تواند چند چيز باشد. نااميدي كامل انديشمندان از نظام تعليم و تربيت رايج، و چشم انداز بسيار موفق اين برنامه و زنده شدن اميدهايی برای باز گرداندن معنا، تفكر و رشد به مدارس و نيز رهايي کودکان و نوجوانان از «زندانی‌هاي مدارس».

اما اين برنامه اميدهاي انديشمندان كشورمان را هم برانگيخته است. چون در فرهنگ اين مرز و بوم، تفكر، تأمل، عبرت و فرا رفتن از سطحی نگري، انتخاب‌ها و تصميم‌هاي درست و پذيرش مسؤليت عواقب آنها، ريشه‌اي ديرينه دارد گرچه در عمل نتوانسته‌ايم اين استانداردها را حتى در سطوح نازل آن احصا كنيم. از اين‌رو اين برنامه مي‌تواند علاقمندان به رشد معنوي را

فلسفه برای کودکان

سعید ناجی

p4cii@yahoo.com



امیدوار سازد. چون اندیشمندان ما هم همیشه از این نقص تعلیم و تربیت رنج برده‌اند و در نقد آن مطالب زیادی نوشته‌اند. مرحوم مطهری در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام (صص ۱۶ - ۱۹) داستان مشهوری را نقل می‌کند: یک وقت یک خارجی آمده بود کرج، با یک دهاتی روبرو شد. این دهاتی جواب‌های خیلی نغز و پخته‌ای به او می‌داد. هر سؤالی که خارجی می‌کرد، خیلی عالی جواب می‌داد. بعد خارجی گفت که تو این‌ها را از کجا می‌دانی؟ دهاتی گفت: «ما چون سواد نداریم، فکر می‌کنیم.»

مرحوم مطهری با طرح این داستان تقابل و تفاوت تفکر و یافتن پاسخ‌های نغز به پرسش‌ها را با آنچه که در تعلیم و تربیت رایج به عنوان سواد به دانش‌آموزان یاد داده می‌شود، به خوبی نشان می‌دهد. مرحوم مطهری تأکید می‌کند که «فکر خیلی از سواد بهتر است» و با توسل به این امر به نقد مدارس دوران ما می‌پردازد و می‌گوید: «این مسأله که باید در افراد و در جامعه رشد شخصیت فکری و عقلانی... یعنی قوه تجزیه و تحلیل در مسائل پیدا بشود، یک مطلب اساسی است... استنباط ما این است که اسلام آنچه راجع به عقل می‌گوید، همین مطالب را بیان می‌کند. یعنی در همین آموزش‌ها و تعلیم و تربیت‌ها در مدرسه‌ها وظیفه معلم... این است که کاری بکند که قوه تجزیه و تحلیل او [دانش‌آموز]... قدرت بگیرد، نه اینکه فقط در مغز وی معلومات بریزد، که اگر معلومات خیلی فشار بیاورد ذهن بچه را کد می‌شود... نه اینکه یک سلسله معلومات، اطلاعات و فرمول در مغز معلم بریزد، آنجا انبار کند و ذهن او بشود مثل حوضی که مقداری آب در آن جمع شده است.»

این همان نقص اساسی است که آموزش و پرورش ما با الهام از آموزش و پرورش کشورهای پیشرفته در سده قبل داشته است و اتفاقاً راه حل این مشکل را ما همیشه با خود داشته‌ایم که متأسفانه به آن توجه نکرده‌ایم.

اما دلیل بازگشت این برنامه به سوی فلسفه (و البته با تعریفی نو از فلسفه) چیست؟ فلسفه چگونه می‌تواند به کمک تعلیم و تربیت بشتابد؟ فلسفه چگونه می‌تواند از طریق آموزش و پرورش به سطح جامعه بیاید و به افکار و اندیشه‌های اجتماعی

عمق و ژرفا بخشد؟

قبل از همه لازم است یادآوری شود که در اینجا منظور از کمک فلسفه به تعلیم و تربیت این نیست که در کلاس‌های درس، فلسفه محض یا مکاتب فلسفی آموزش داده شود. چون به محض اینکه فلسفه را در مکاتب و نظریات فلسفی قدیم و جدید خلاصه کنیم، درست به سر جای اولمان برمی‌گردیم، حتی شاید اوضاع بدتر هم بشود. یعنی دوباره ذهن دانش‌آموزان تبدیل به حوضی شود که در آن یک‌دسته اطلاعات فلسفی هم ریخته‌ایم در حالی که قرار است ما با وارد کردن فلسفه به تعلیم و تربیت آموزش را از این نقص رها سازیم.

به طور خلاصه، همان‌طور که منطق و تفکر انتقادی موجب می‌شود تفکر دانش‌آموزان دقت، صحت و انسجام بیشتری پیدا کند، غرض از وارد کردن فلسفه به تعلیم و تربیت این است که به دانش‌آموزان کمک شود تا عمق، جامعیت و کلیت بیشتری به افکارشان بدهند. اگر تحقیق / کاندوکاو و تعمق را روش فلسفه بدانیم، برای فرار از سطحی‌نگری‌ها به نگاه فلسفی و برخورد فلسفی با مسائل نیاز خواهیم داشت. پس وقتی سخن از ورود فلسفه به تعلیم و تربیت است، منظور جایگزینی درکی عمیق‌تر از مسائل به جای حفظ طوطی وار کشفیات یا پذیرفته‌های جامعه و دانشمندان است. همچنین باید به کودکان و نوجوانان یاد داد که درکی عمیق‌تر از ارزش‌های اخلاقی داشته باشند به جای اینکه آنها را به‌خاطر امتحان حفظ کنند و در ته دل هیچ نوع تعهدی نسبت به آنها احساس نکنند.

پس ما نباید این اشتباه را مرتکب شویم که منظور برنامه فبک، آموزش فلسفه و متون فلسفی در مدارس است؛ از این رو فکر آوردن فلسفه آکادمیک را به مدارس از سر بیرون کنیم و به فکر فلسفه‌ای به معنای دیگر باشیم. رجوع به معنای سقراطی تفلسف می‌تواند تا اندازه‌ای روشن کند که منظور از فلسفه‌ای که در برنامه فبک جریان دارد، چیست؟ سقراط هرگز مکاتب موجود یا نظریات خود را به دیگران دیکته نمی‌کرد، بلکه با آنها به گفتگو وارد می‌شد در این گفتگو باعث زایش و تولد اندیشه‌ها می‌شد. به عبارت دیگر او به دیگران کمک می‌کرد تا خودشان



کندوکاو؛ ب. مفهوم‌سازی (Concept formation)؛ ج. ساخت معنا (Meaning - making).

شیوه‌های کندوکاو مبتنی بر گفتگو در کلاس، دانش‌آموزان را به ساخت و انتقال معنا قادر می‌سازد و به ویژه به آنها کمک می‌کند فرایند درک درست از سخنان یکدیگر و نظریات مختلف را آغاز کنند. به طور کلی این مهارت‌هایی است که اکثر فلاسفه داشته‌اند، یعنی قدرت درک مفاهیم کلی‌تر و ایده‌های جامع‌تر، توانایی تحلیل نظریات و ارزیابی آنها، ارائه نظریات جدید برای حل مشکلات موجود، که همه را می‌توان در این سه ملاک ارزیابی کرد.

خلاصه اینکه برنامه فیک با همین ویژگی‌های امید بخش‌اش، راه خود را در غالب کشورها باز کرده است و روح تازه‌ای به جنبش تحولات نظام‌های آموزشی دمیده است و از این جهت که با مبانی فرهنگی ما بیشتر سازگار است، می‌تواند امید بیشتری در اندیشمندان ما ایجاد کند. نگارنده نیز همیشه در گفتگو با اساتید فلسفه در این زمینه، شور و شغف آنها را به هنگام آشنایی با این برنامه تجربه کرده‌ام. امید که این شور و شغف و این امید و آرزو به واقعیت بپیوندد.

مکتب شیعه بیش از سایر مکاتب به تحمل و تفکر (یا تعقل) اهمیت داده و این امر را حتی برای عموم مردم مستحسن تلقی می‌کند. تصمیم و انتخاب درست و تکلیفی که در این زمینه به عهده مردم گذاشته شده، بیش از همه مبین این موضوع است. مسئولیت زندگی و نتایج کردار هر فرد به خود او واگذار شده است. و هیچ جای بهانه به جهت جبرها وجود ندارد. هر فرد باید بهترین نقش ممکن خود را در این نمایشنامه اجرا کند و برای یافتن آن نقش تأمل و تفکر بسیار لازم است. اگر چنین است پس حتماً برای تحقق مقدمات این امور یعنی برای اکتساب مهارت‌های لازم برای تأمل و تعمق برای تصمیم‌های درست، راه کارهایی ارائه شده است و این همان رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی است که با این حساب بدون شک تأملی خواهد بود. اما این رویکرد متأسفانه هنوز پشت پرده مانده و محققان ما تلاش کمی برای نمایان کردن آن و ورودش به آموزش و پرورش داشته‌اند.

و عجیب این است که به جای این کار فقط برخی متون دینی و فلسفی وارد آموزش و پرورش شده است و تلاش می‌شود مربیان دانش‌آموزان دست کم در مدرسه شئون دینی و اسلامی را حفظ کنند. یک کار دیگری که عده‌ای آرزوی آن را دارند حذف متون غربی از مدارس و دانشگاه است، چه این متون علمی باشد، چه انسانی.

دیده می‌شود کل چیزی که با اسلامی کردن تعلیم و تربیت به ذهن برخی متفکرین ما می‌رسد، تغییر متون آموزشی است. در حالی که به نظر می‌رسد متون در لایه‌های سطحی‌تری قرار دارد. کنه تعلیم و تربیت اسلامی اگر فهمیده و صورت‌بندی شد، در آن صورت می‌توان فهمید که چه باید کرد. پس به امید صورت‌بندی نظام تعلیم و تربیت اسلامی و ارائه طرحی عملیاتی از آن.

حقایق را کشف کنند، نه اینکه آنها را به صورت حاضر و آماده تحویل نمی‌داد. سقراط در واقع الگویی از تفکر عمیق فلسفی را برای مستمعانش فراهم می‌کرد تا آنها با مشاهده مهارت‌هایش یاد بگیرند که چگونه باید تفلسف کنند. سقراط هرگز به آنها نمی‌گفت مطالب فلسفی این است و یا این گونه باید تفلسف کرد، بلکه با رفتارش به آنها نشان می‌داد که چگونه باید این کار را انجام داد و نتیجه فلسفی را به خود مستمعانش واگذار می‌کرد به طوری که خود آنها به حقایق دست می‌یافتند و احساس کشف به آنها دست می‌داد. فلسفه‌ای که سقراط دنبال می‌کرد فلسفه‌ای غیرآکادمیک و به معنایی فلسفه آماتور است. او بحث‌هایش را با سوالات، مسائل و مشکلات فکری مردم آغاز می‌کرد و پاسخ‌هایش را معطوف به حل مشکلات آنها می‌ساخت. او افکار انتزاعی‌اش را با خود به گوشه‌های دنج آکادمی فلسفه نمی‌برد تا از مردم بریده و گوشه‌انزوا اختیار کند به نحوی که مردم را ناتوان از درک مفاهیم عمیق فلسفه تلقی کند و هرگز به فکر مشکلات فکری - فلسفی مردم نباشد. او را می‌توان نمونه از فلاسفه آماتور دانست که بیشتر به جای تدریس مطالب، به آموزش مهارت‌های استدلال و نیز به مامایی اندیشه‌ها می‌پرداخت.

لذا منظور از فلسفه در برنامه فیک بیشتر کسب راه و روش‌های فلسفی و منطقی است که البته تا آنجا که مباحثات طلب می‌کنند نظریات و ایده‌های فلسفی هم در آن، مورد ارجاع قرار می‌گیرد. حال باید دید که متیو لیپمن بنیان‌گذار چگونه این برنامه، فلسفه و تعلیم و تربیت را که قبلاً مثل نفت و آب بودند ترکیب می‌کند. در پارادایم تأملی تعلیم و تربیت چنان که قبلاً گفته شد، هدف تقویت مهارت‌های فکری افراد است که بر اساس آن، آنها بتوانند معنای زندگی‌شان را غنی‌تر سازند.

اما اگر دقت کنیم خواهیم دید که هدف فلسفه به معنای آماتور هم همین است. پس این دو هدف یکسانی پیدا می‌کنند، با این همه باید دید که این دو در عمل چطور می‌توانند در کنار هم‌دیگر بوده و با هم عجین شوند. متیو لیپمن (Matthew Lipman) کلاس‌های درس را محفلی برای تحقیق و تفلسف در نظر می‌گیرد که در آن دانش‌آموزان به همراه مربی، حلقه‌وار دور هم می‌نشینند و تحقیقی را آغاز می‌کنند. این تحقیق با هر موضوعی به فلسفه آن موضوع مربوط می‌شود. اگر موضوع شما به طبیعت مربوط شد فلسفه علوم طبیعی متولد می‌شود و اگر به اخلاق، فلسفه اخلاق محتوای مباحثات را به خود اختصاص می‌دهد و اگر مسائل فرا طبیعی موضوع بحث دانش‌آموزان بود در مباحثات مابعدالطبیعه جریان می‌یابد. پس در این شرایط دانش‌آموزان فقط ذهن‌های خود را از محفوظات پر نمی‌کنند، بلکه خودشان در رسیدن به پاسخ سؤالشان به واسطه تحقیق فعالانه شرکت می‌کنند و در مهارت‌های مختلف فکری و تحقیق ورزیده می‌شوند.

اما آنچه بحث‌ها و گفتگوهای کلاس را که در راستای پاسخ به پرسش مورد تحقیق انجام می‌گیرد فلسفی می‌سازد، حضور سه چیز در حلقه کندوکاو کلاس است: الف. استدلال و

فلسفه برای کودکان

نوشته میکل پرچارد

ترجمه مصطفی امیری*

mostafa_amiri@yahoo.com



در ایالات متحده، فلسفه نوعاً در دوره تحصیلات عالی به برنامه درسی راه پیدا می‌کند. با وجود این، در حال حاضر تعداد روزافزونی از دبیرستان‌ها نیز دروس مقدماتی فلسفه را در برنامه درسی دانش‌آموزانی که قصد ادامه تحصیل در دانشگاه‌ها را دارند می‌گنجانند. در اروپا و بسیاری از کشورهای دیگر، ارائه درس‌های فلسفه در برنامه درسی دبیرستان‌ها بسیار متداول‌تر است. با وجود این، تدریس فلسفه پیش از دوره دبیرستان در هیچ یک از کشورهای جهان معمول نیست که شاید بیان‌گر مشکلات اساسی در ارتباط با تفکر فلسفی جدی برای کودکان باشد. دو دلیل عمده در تأیید این نظر وجود دارد. اول اینکه تفکر فلسفی مستلزم سطح بالایی از رشد شناختی است که کودکان هنوز به آن دست نیافته‌اند؛ و دوم اینکه برنامه درسی فشرده مدارس جایی برای گنجاندن فلسفه ندارد. گنجاندن موضوعی مانند فلسفه در برنامه درسی دانش‌آموزان نه فقط حواس آنها را از دروس اصلی‌شان پرت می‌کند، بلکه حتی ممکن است روند یادگیری آنها را نیز مختل سازد و آنها را انسان‌هایی بدبین و شکاک بار بیاورد. با وجود این، دلایلی برای رد این دو دلیل وجود دارد، که در جای خود درباره آنها نیز صحبت خواهیم کرد.

۱. آیا کودکان توانایی تفکر فلسفی را دارند؟

۲. گنجاندن فلسفه در برنامه درسی فشرده مدارس

۳. مؤسسه ترویج فلسفه برای کودکان

۴. فلسفه‌ورزی با دیگران؟

۵. فلسفه برای همه کودکان دنیا

الف. کتاب‌شناسی

– کتاب‌ها و مقالات

– نشریات

ب. منابع اینترنتی

۱. آیا کودکان توانایی تفکر فلسفی را دارند؟

طبق نظریه معروف ژان پیاژه^۱ درباره رشد شناختی، اکثر کودکان تا پیش از سن یازده سالگی توانایی تفکر فلسفی را ندارند، به این دلیل که تا پیش از این سن، توانایی «تفکر درباره تفکر» یعنی آن نوع فراتفکری^۲ که مشخصه تفکر فلسفی است در آنها ایجاد نشده است. این سطح «عملیاتی صوری» [یا به عبارت دیگر تفکر انتزاعی] در رشد شناختی شامل استدلال قیاسی درباره روابط می‌شود؛ مثلاً «رابطه دوچرخه با فرمان مانند رابطه کشتی با سکان» است و مکانیسم هدایت نیز «رابطه شباهت» بین این دو را نشان می‌دهد.^۳ با وجود این، تحقیقات گسترده در حوزه روان‌شناسی نشان می‌دهد که پیاژه توانایی‌های شناختی کودکان را بسیار دست کم گرفته است.^۴ گرت متیوز، که یک فیلسوف است، حتی اعتقاد دارد که پیاژه تفکر فلسفی کودکانی را که تحت مطالعه قرار داده نادیده گرفته است. متیوز مثال‌های جالبی از معضلات فلسفی کودکان کم سن و سال ارائه داده است. مثلاً تیم (حدوداً شش ساله)، در حالی که دارد ظرف مربا را لیس می‌زند از پدرش می‌پرسد، «بابا، از کجا بفهمیم که هر چیزی که

لیپمن
امیدوار است که
فلسفه جایگاهی
محوری در برنامه
درسی مدارس
پیدا کند، و
بدین ترتیب
دانش آموزان
بتوانند مهارت‌های
تفکر انتقادی
را از طریق سؤالات
و پژوهش‌های
فلسفی پرورش
بدهند. او در عین
حال مدعی است
که فلسفه می‌تواند
درک بهتری از
تجربیات آموزشی
برای دانش آموزان
فراهم بیاورد.

وجود دارد خواب و رؤیا نیست؟»^۵

جوردن (پنج ساله)، وقتی می‌خواهد بخوابد، می‌پرسد، «اگر ساعت هشت بخوابم و ساعت هفت صبح بیدار شوم، از کجا بفهمم که عقربه کوچک ساعت فقط یک بار دور زده است؟ مجبورم تمام شب را بیدار بمانم و به ساعت نگاه کنم؟ اگر حتی یک مدت هم به ساعت نگاه نکنم، از کجا معلوم که عقربه ساعت دو بار دور نزند؟»^۶

یک روز جان ادگار (چهار ساله)، که قبلاً دیده بود هواپیماها از روی باند فرودگاه بلند می‌شوند، به آسمان می‌روند، و به تدریج محو می‌شوند، سوار هواپیما شد. وقتی که هواپیما اوج گرفت و چراغ کمر بند ایمنی خاموش شد، جان رو به پدرش کرد، و گوی



۸ تا ۱۱ ساله انجام داد، از مثال زیر برای راه انداختن بحث بین کودکان استفاده کرد. ایان (شش ساله) که می‌دید سه تا از بچه‌های میهمان‌شان تلویزیون را تحویل گرفته‌اند و اجازه نمی‌دهند او برنامه دلخواهش را نگاه کند، با ناراحتی به مادرش گفت: «مامان، چرا اگر سه تا بچه خودخواه باشند اشکالی ندارد، ولی اگر یک بچه خودخواه باشد اشکال دارد؟»^۸

این مثال بحث داغی را بین اعضای گروه به راه انداخت. آنها درباره بی‌ملاحظه بودن سه بچه میهمان، پیدا کردن راه حلی که هر چهار نفر را راضی کند، اهمیت احترام به حقوق دیگران، و اینکه اگر به جای ایان بودند چه احساسی داشتند صحبت کردند. متیوز سپس یک رویکرد فایده‌گرایانه به کودکان پیشنهاد کرد: «خُب، درباره این پیشنهاد چه فکری دارید، بگذاریم آن سه نفر تلویزیون تماشا کنند، به جای اینکه فقط یک نفر خوشحال باشد، سه نفر خوشحال می‌شوند.» یک نفر پاسخ داد که انصاف نیست که سه نفر با پایمال کردن حقوق نفر چهارم به آنچه می‌خواهند برسند. همین اظهار نظر بحث داغی را درباره انصاف به راه انداخت که مسائل دیگری هم در ضمن آن مطرح شد، مثل اینکه سن بچه‌ها چقدر است؟ آیا با هم دوست هستند، فامیل هستند یا غریبه، و اینکه برنامه تلویزیونی مورد علاقه‌شان چیست؟

البته شکی نیست که بخشی از دلایل توانایی و تمایل کودکان برای بحث پیگیر درباره مشکل ایان به این برمی‌گشت که آنها هم قبلاً مشکلات مشابهی داشته‌اند. با وجود این، کودکان نشان دادند که درک مفهومی نسبتاً پیچیده‌ای از مشکلات مطرح شده دارند، که وقتی از آنها می‌خواهیم تا به تجربیات‌شان فکر کنند از آنها دور از انتظار نیست.

داستان‌هایی که درباره بچه‌های هم سن و سال برای کودکان دیگر تعریف می‌کنیم، فرصتی فراهم می‌آورد تا درباره ایده‌هایی که برایشان مهم است صحبت کنند. برای روشن شدن مطلب، به مثالی که از رمان لیزا نوشته متیو لیپمن انتخاب کرده‌ام توجه کنید. هری و دوستش تیمی به باشگاه تمبر می‌روند تا تمبرهایشان را با دیگران عوض کنند. بعد از آن به مغازه بستنی‌فروشی می‌روند تا بستنی قیفی بخرند، ولی تیمی متوجه می‌شود که پولی همراهش نیست. هری برایش یک بستنی می‌خرد، و تیمی هم می‌گوید که دفعه بعد برای هری بستنی می‌خرد. وقتی دارند از مغازه بیرون می‌آیند، یکی از همکلاسی‌های تیمی به او پشت پا می‌اندازد. تیمی هم کتاب‌های همکلاسی‌اش را از روی میز به زمین می‌ریزد و هر دو فرار می‌کنند. وقتی می‌بینند که همکلاسی‌های تیمی دنبال‌شان نمی‌کنند، قدری آرام می‌شوند و در حالی که قدم می‌زنند تیمی به هری می‌گوید: «نمی‌شد همین طور ولش کنم! می‌خواست پشت پا نیندازد! خُب، من هم می‌توانستم کتاب‌هایش را روی زمین ولو نکنم. ولی، گفتم که این به اون در.» هری پیش خودش فکر کرد

نفس راحتی کشیده ولی هنوز گیج است، گفت، «توی آسمان، چیزها واقعاً کوچک نمی‌شوند.»^۷

متیوز بسیاری از این مثال‌ها را از دوستانی شنیده بود که می‌دانستند او به تفکر فلسفی در کودکان علاقمند است. البته بزرگسالانی که به رفتار و گفتار کودکان توجه می‌کنند معمولاً چنین حرف‌هایی را می‌شنوند.

با وجود این، شاید ایراد بگیرید که این داستان‌ها برای اینکه نشان بدهد که کودکان توانایی تفکر فلسفی جدی را دارند به تنهایی کافی نیست. باید ثابت کرد که آنها توانایی پیگیری بحث فلسفی را هم دارند. متیوز مثال‌هایی هم برای اثبات این نکته ارائه داده است. او در تحقیقی که بر روی گروهی از کودکان

«اینها که مثل هم نبودند.» ولی اصلاً نمی‌تواند بفهمد. بالأخره به تیمی می‌گوید: «اصلاً نمی‌فهمم! می‌رویم باشگاه تمرین که تمرین‌هایمان را با یکی دیگر عوض کنیم. وقتی تمرین‌هایمان را به کسی می‌دهیم، انتظار داریم که او هم به ما تمرین بدهد. مثل وقتی که کسی به ما پول قرض می‌دهد، باید پولش را پس بدهیم. ولی وقتی یک نفر سر به سرمان می‌گذارد، ما هم باید همان کار را با او بکنیم؟ من که فکر نمی‌کنم.»

تیمی با اعتراض می‌گوید: «ولی باید تلافی‌اش را سرش درمی‌آوردیم. نمی‌شد همینطور ولش کنیم. آخر به من پشت پا انداخت.»

قدری بعد آنها دوستان‌شان لورا و لیسبا را می‌بینند. هری ماجرا را برای آن دو نفر تعریف می‌کند و می‌گوید که هنوز این مسأله برایش حل نشده است. لیسبا در جواب می‌گوید: «حرف‌هایی که زدی من را یاد پارسال می‌اندازد که یاد گرفتیم اگر بعضی جمله‌ها را معکوس کنیم باز هم درست هستند، ولی بعضی‌های دیگر غلط می‌شدند.»

هری با لیسبا موافق بود و گفت: «درسته! ولی آن وقت ما یک قانون پیدا کردیم. اینجا چه قانونی داریم؟» لیسبا موهای بلندش را تکانی داد تا روی شانه راستش بیفتد، و گفت: «انگار بعضی وقت‌ها باید کارهایی را که با ما می‌کنند تلافی کنیم، ولی بعضی وقت‌ها این کار درست نیست. ولی نمی‌دانم چطور باید آنها را تشخیص داد؟»

این ماجرا در واقع کودکان را دعوت می‌کند تا درباره‌ی ظرایف اخلاقی «تلافی کردن» یا «جبران کردن» صحبت کنند. یک گروه از کودکان ۱۰ تا ۱۱ ساله چه حرفی در این باره دارند؟ در اینجا نمونه‌ای از آنچه در یک بحث ۳۰ دقیقه‌ای درباره‌ی ماجرای فوق بین کودکان کلاس پنجم گذشته است می‌آورم. اگرچه این کودکان در طول چند ماه گذشته هفته‌ای یک بار بعد از ساعت درسی به بحث‌های فلسفی می‌پرداختند، ولی بحث درباره‌ی این ماجرا بدون هیچ مقدمه‌ای شروع شد. دانش‌آموزان بدون راهنمایی معلم‌شان سؤالات بسیار مهمی مطرح کردند و با شور و شوق به بحث درباره‌ی آنها مشغول شدند:

– وقتی تلافی می‌کنیم، چه اتفاقی ممکن است بیفتد؟ آیا این کار باعث نمی‌شود که گرفتار زنجیره‌ای از «تلافی‌جویی‌ها» شویم که هیچکس (البته به جز کسی که شروع کرده) از آن راضی نیست؟

– آیا با تلافی کردن واقعاً «حساب بی‌حساب» می‌شویم؟ اصلاً «تسویه حساب» معنایی دارد؟

– آیا واقعاً بدی را با بدی جواب دادن درست است؟ آیا با دو کار بد یک کار خوب انجام می‌شود؟

– آیا راه دیگری به جز «تسویه حساب» وجود دارد؟ اگر اصلاً به کسی که سعی دارد شما را تحریک کند محل نگذارید چه اتفاقی می‌افتد؟

– چه وقت «دفاع از خود» بهترین استراتژی است؟
– آیا فرقی بین «تسویه حساب» و «درس عبرت به کسی

دادن» وجود دارد؟

– تلافی کردن چه فرقی با این موارد دارد: (الف) تبادل کالا؛ (ب) بازپرداخت بدهی؛ (پ) جبران لطف دیگران؛ (ت) انجام لطف در حق کسی کردن؛ (ث) به کسی لطفی نکنیم مگر اینکه اول آنها در حق ما لطف کنند.

– آیا قانون طلایی می‌تواند در اینجا به درمان بخورد؟ اصلاً قانون طلایی چه معنایی دارد؟ آیا قانون خوبی است؟

بحث‌های متفکرانه و عمیقی مثل این برای کودکانی که فرصت بحث درباره‌ی مسائل را پیدا کنند اصلاً عجیب و نامأنوس نیست. در این بحث، ماجرابی که در یکی از رمان‌های کودکان اتفاق افتاده بود بهانه قرار گرفت. ولی مطالب کتاب‌های درسی، آثار هنری، ماجراهای خیالی، و حتی روزنامه‌ها نیز می‌توانند بهانه‌ای برای بحث‌های فلسفی درباره‌ی مسائل اخلاقی قرار بگیرند.

حتی اگر قبول کنیم که کودکان می‌توانند در بحث‌های جدی و طولانی مربوط به مفاهیم اخلاقی مرتبط با تجربیات‌شان شرکت کنند، آن دسته از مفاهیم فلسفی که ارتباط کمتری با زندگی‌شان دارد چطور؟ در اینجا مثالی می‌آورم که با منطق شروع می‌شود و به متافیزیک ختم می‌شود.

این جمله که «همه‌ی کاج‌ها درخت هستند» صادق است، ولی وقتی معکوس می‌شود، یعنی «همه‌ی درخت‌ها کاج هستند» کاذب می‌شود. همین‌طور جمله‌ی صادق «همه‌ی سیب‌ها میوه هستند» وقتی معکوس می‌شود، یعنی «همه‌ی میوه‌ها سیب هستند» کاذب می‌شود. آیا می‌توان نتیجه گرفت که عکس هر جمله‌ی صادقی که با «همه» شروع می‌شود، کاذب است. حداقل در سطح دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی، بچه‌ها به راحتی استثناهایی پیدا می‌کنند. مثلاً خیلی‌ها می‌پرسند این جمله‌ی «همه‌ی بچه‌ها بیرون هستند» ولی بعضی‌ها می‌گویند که این جمله خیلی «لوس» است، و می‌گویند که «همه‌ی خرگوش‌ها (rabbits) خرگوش (hare) هستند» یا «همه‌ی مادرها فرزند دارند». با قدری تشویق، آنها حتی می‌توانند تعریف‌های خوبی از اشکال هندسی بدهند و آنها را از تعریف‌هایی که قابلیت عکس‌پذیری ندارند متمایز کنند. مثلاً «همه‌ی مربع‌ها چهارگوش هستند» صادق است، ولی عکس آن صادق نیست. با وجود این، عکس جمله‌ی «همه‌ی مربع‌ها چهارگوش‌هایی با اضلاع مساوی هستند» نیز صادق است.

اگرچه منطق از دیر باز بخشی از فلسفه به حساب می‌آمده است، آدم‌های بدبین ممکن است تفکر کودکان درباره‌ی قواعد منطقی را چندان هم فلسفی ندانند. (البته بعضی از همین بدبین‌ها درباره‌ی منطق مقدماتی در کلاس‌های دانشگاه نیز نظر مشابهی دارند.) آنها ممکن است ایراد بگیرند که این قواعد چندان هم با قواعد ریاضی و دستوری تفاوتی ندارد. صرف نظر از اینکه ارزیابی منصفانه‌ایست یا خیر، برای بسیاری از کودکان، از منطق تا متافیزیک راه درازی نیست. مثلاً همان سؤالی را که درباره‌ی صدق و کذب جمله‌های معکوس از دانش‌آموزان کلاس سوم ابتدایی پرسیدیم، این بار برای دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی

متیو لیپمن
از اینکه می‌دید
شهروندان
تحصیل کرده
آمریکایی چه
استدلال‌های
بی‌مایه‌ای به کار
می‌گیرند بسیار
سرخورده شد.
او که متقاعد
شده بود تدریس
منطق باید خیلی
پیش از دوره
دانشگاه شروع
شود، به دنبال
راهی بود تا
علاقه دانش‌آموزان
۱۱-۱۰ ساله را
به منطق جلب کند.
وقتی که از دانشگاه
کلمبیا به کالج
ایالتی مونت‌کلر
رفت، تلاش‌هایش
را با اولین زمانی
که برای کودکان
نوشت آغاز کرد.
نام این رمان کشف
هری استاتلمیر
(۱۹۷۴) بود.

طبق
نظریه معروف
ژان پیاژه درباره
رشد شناختی،
اکثر کودکان تا
پیش از سن
یازده سالگی
توانایی تفکر
فلسفی را ندارند،
به این دلیل که
تا پیش از این سن،
توانایی «تفکر
درباره تفکر»
یعنی آن نوع
فرا تفکری که
مشخصه تفکر
فلسفی است
در آنها ایجاد
نشده است.



مطرح کردیم.^{۱۱} بعد از اینکه آنها هم جمله‌هایی مثل «همه ببراها
بیر هستند» و «همه خرگوش‌ها خرگوش هستند» را پیشنهاد
کردند، یکی از دانش‌آموزان پرسید، این جمله‌ها چطور؟ «همه
جواب‌ها سؤال دارند» و «همه سؤال‌ها جواب دارند.» خوشبختانه
معلم پیشنهاد او را برای همه کلاس مطرح کرد، و پرسید که
«آیا همه جواب‌ها سؤال دارند؟» دانش‌آموزان هم متفق‌القول
گفتند، بله که دارند، چون اگر این‌طور نبود نمی‌توانستیم بگوییم
«جواب» داریم.

معلم پرسید، «جمله بعدی چطور؟ آیا همه سؤال‌ها جواب
دارند؟» دانش‌آموزان پاسخ‌های بسیاری متنوعی دادند:

- دانش‌آموز ششم: چند تا دانه شن روی همه سیاره‌ها وجود
دارد؟

- دانش‌آموز هفتم: چند تا درخت روی زمین هست؟
- دانش‌آموز چهارم: این از شمردن دانه‌های شن راحت‌تر
است. حداقل می‌شود آنها را شمرد.

- دانش‌آموز هفتم: تا شمردن‌شان تمام شود، بعضی از آنها
افتاده‌اند و بعضی هم تازه رشد کرده‌اند.

- دانش‌آموز هشتم: آیا خدا زمان را شروع کرد؟
- دانش‌آموز نهم: منظورت این است که «اگر» خدایی باشد،
آیا او زمان را شروع کرد؟

- دانش‌آموز هفتم: آیا فضا هم محدود است؟
- دانش‌آموز پنجم: بله، چه اتفاقی می‌افتد اگر به آخر
فضا برسی و بخواهی دستت را بیرون ببری؟ اگر نتوانی،
چه چیزی جلوی‌ت را گرفته است؟

- دانش‌آموز ششم: شاید یک چیزی که داخل است
دستت را نگه می‌دارد. شاید هیچ چیزی بیرون نباشد.
در طول این بحث، ظاهراً دانش‌آموزان سعی
می‌کردند از سؤالاتی که به دلیل محدودیت‌های عملی
انسان پاسخ به آنها، اگر غیرممکن نباشد، دشوار است
(مثلاً اینکه آیا در شمردن دانه‌های شن برخی از آنها را
دو بار نشمرده‌ایم؟) به سؤالاتی روی بیاورند که اصولاً
بی‌پاسخ هستند. بالاخره، یکی از دانش‌آموزان با لبخندی
شیبنت‌آمیز پرسید، «آیا زمان به پایان می‌رسد؟» او
خودش توضیح داد اگر یک روز واقعاً زمان به پایان برسد،
بعداً هیچ کسی نمی‌تواند تأیید کند که واقعاً زمانی وجود
داشته است.

یک مثال دیگر می‌زنم تا روشن شود که بحث
درباره قواعد منطق چقدر سریع می‌تواند به بحث درباره
موضوعات عمیق فلسفی تبدیل شود.^{۱۲} یک گروه از
دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی داریم که دارند درباره
جمله «همه انسان‌ها حیوان هستند» بحث می‌کنند. یکی
از دانش‌آموزان این جمله را از نوع جملاتی می‌دانست که
معکوس آن کاذب است. ولی یک دانش‌آموز دیگر به نام
جف اعتراض داشت که «همه انسان‌ها حیوان هستند»
اصلاً یک جمله صادق نیست. یکی از دانش‌آموزان به
نام چپ گفت که انسان‌ها علاوه بر فیل‌ها و ببرها زیرمجموعه
پستانداران هستند، و پستانداران هم زیر مجموعه حیوانات هستند،
و حیوانات هم زیر مجموعه موجودات زنده هستند. ولی جف باز
هم قبول نداشت.

چپ: جف! انسان‌ها چی هستند؟ یا لا، بگو ببینم انسان‌ها
چی هستند؟ نمی‌تونی بگی، می‌تونی؟
جف: بعله که می‌تونم بگم.
چپ: بگو ببینم!
جف: یه آدم.
چپ: یه آدم چیه؟

- دانش‌آموز اول: آیا در مرکز خورشید زندگی وجود دارد؟
- دانش‌آموز دوم: با اینکه نمی‌توانیم به آنجا برویم، ولی باز
هم این سؤال جواب دارد.

- دانش‌آموز سوم: چند دانه شن روی زمین هست؟
- دانش‌آموز چهارم: تعدادشان محدود است، هر چند دقیقاً
نمی‌دانیم چند تا.

- دانش‌آموز سوم: باد آنها را پخش می‌کند، بنابراین ممکن
است بعضی از آنها را چند بار بشماریم.

- دانش‌آموز پنجم: آنقدر زیاد هستند که نمی‌شود آنها را
شمرد.

جف: یه نفر زنده.

چیپ: یه نهنگ هم می‌تونه یک نفر زنده باشه.

جف: من گفتم یه نفر، نگفتم یه حیوون...

چیپ: می‌تونید تمام کتاب‌های کتابخونه رو بگردید- حُب،

هر کسی که...

لری: اصلاً نمی‌دونم چرا سر این مسأله کوچک با هم دعوا

دارید.

ریچ: چون داریم فکر می‌کنیم. برای همین اومدیم اینجا.

امی: کسی اینجا دائرةالمعارف نداره تا توش حیوانات،

پستانداران یا آدم‌ها رو نگاه کنیم؟

جف: همه ما آدم هستیم. اگر یه نفر از کره مریخ بیاد و ما رو

بینه، می‌گه، «هی، نگاه کن، چند تا آدم پیدا کردم.» هیچوقت

نمی‌گه، «هی، نگاه کن، چند تا حیوون اون پایین هستن.»

مایک: اگر اصلاً آدم مریخی تو کار باشه، می‌گه، «هی، اون

جونورای عجیب و غریب رو اونجا می‌بینی» یا یه چیزی مثل

این. اونا که نمی‌دونن ما چی هستیم. چون هیچ چیزی درباره

ما نمی‌دونن. [مایک که حالا منظورش به تمایزی است که جف

بین انسان‌ها و حیوانات قایل شده بود، می‌گوید] اگر یه آدم باشه،

می‌گیم «یه نفری»، و اگر یه حیوون باشه، می‌گیم «یه چیزی».

یه نفری حتماً یه آدمه.

چیپ: حُب، می‌دونیم که موجودات زنده وجود دارن، مگه

نه؟ اون وقت چند تا شاخه می‌شن. مثلاً حیوانات، گیاهان و هر

چیز دیگه‌ای که هست- نمی‌دونم، مثلاً ملکول‌ها و چیزهایی

مثل اون. حالا می‌ریم سراغ حیوانات، که اونا هم چند شاخه

می‌شن- پستانداران، دوزیستان، خزندگان و هر چیز دیگه‌ای که

هست. بعد هم شاخه شاخه می‌شن و آدم‌های مختلف رو داریم.

تا اینجا درسته جف؟

جف: بقیه‌اش رو بگو؟

چیپ: حُب، می‌خوام بدونم تا اینجا رو قبول داری؟

جف: بقیه‌اش رو بگو. من از حرفم بر نمی‌گردم. همین که

گفتم... من یک حیوون نیستم. من یک آدم هستم، و حرفمو

عوض نمی‌کنم.

چیپ: تو یه نوع حیوون هستی.

جف: من نمی‌رم سراغ دکتر جکیل تا بهش بگم، «آقا، منو به

یه حیوون تبدیل کن»...

امی: آدم‌ها هم نوعی حیوون هستند، مثل یه پرنده. پرنده با

فیل فرق می‌کنه. ما هم با پرنده فرق می‌کنیم. مایک می‌گه که

ما سگمون رو یه آدم یا یک نفر صدا نمی‌کنیم. ولی شاید آنقدر

سگمون رو دوست داشته باشیم که عضوی از خانواده بدونیم.»

این بحث چند دقیقه دیگر هم ادامه داشت. وقتی دانش‌آموزان

در حال خروج از کتابخانه عمومی محله بودند، یکی از آنها

به دوستش گفت: «می‌شد چند ساعت دیگه هم در موردش

صحبت کرد!» دوستش گفت: «شاید هم چند روز دیگه!» این

دانش‌آموزان که هفته‌ای یک بار بعد از ساعت مدرسه در کتابخانه

عمومی محله جمع می‌شدند و با هم صحبت می‌کردند، هفته

بعد با خودشان دائرةالمعارف آوردند تا بحث را تمام کنند. چند

دقیقه که از بحث گذشت، معلم‌شان پرسید آیا هر چیزی که در

دائرةالمعارف می‌نویسند درست است؟

امیلی: در مورد بعضی چیزها نمی‌شود مطمئن بود؛ مثلاً

ممکن است در دائرةالمعارف‌ها بنویسند که منظومه شمسی چنین

است و چنان است، این‌طور تشکیل شده، و اول غبار عظیمی

وجود داشته و مثل گردباد می‌چرخیده، ولی نمی‌شود مطمئن بود.

شاید هم غلط باشد.

معلم پرسید: آیا در اینگونه موارد دائرةالمعارف‌ها می‌نویسند

«مطمئن نیستیم»؟

مایک: آنها می‌نویسند «فرضیه»- که همان حدس و گمان

است.

کرت: می‌نویسند هنوز مطمئن نیستیم.

و به این ترتیب بحث آنها مایه فلسفی خودش را حفظ کرد.

این گروه از دانش‌آموزان در تمام طول سال تحصیلی هفته‌ای

یک بار در کتابخانه عمومی محل جمع می‌شدند و درباره مسائل

فلسفی مختلف با یکدیگر بحث می‌کردند از جمله رابطه ذهن

و مغز، تفاوت‌ها (و شباهت‌های) رؤیا و واقعیت، شناخت اذهان

دیگر، خودشناسی، و رابطه شواهد و شناخت.

۲. گنجاندن فلسفه در برنامه فشرده مدارس

با توجه به برنامه درسی فشرده مدارس، و همچنین فشار

روزافزون برای ارائه شواهد قابل سنجش در ارتباط با پیشرفت

دانش‌آموزان در دروس اصلی نظیر تاریخ، ادبیات، ریاضی، و

علوم، معلم‌ها ممکن است به معقول بودن فلسفه در برنامه درسی

مدارس شک کنند. آنها ممکن است بپرسند که وقت لازم را برای

بحث‌های فلسفی که طرفین را درگیر می‌کند از کجا بیاروند؟ یا

اعتراض کنند که افزودن فلسفه به این معجون، فقط اوضاع را

بدتر خواهد کرد. نه فقط فلسفه یک موضوع کاملاً جداسد، بلکه

اکثر معلم‌ها نیز با آن آشنا نیستند، و از این می‌ترسند که گنجاندن

فلسفه در برنامه درسی مدارس، با آن همه سؤال و پرسشی که

دانش‌آموزان دارند، در واقع پیشرفت دانش‌آموزان را در درس‌های

دیگر مختل کند. با توجه به ماهیت غیرقطعی بسیاری از مسائل

فلسفی، آنها ممکن است به دلیل مطمئن نبودن از جواب‌هایی که

به سؤالات دانش‌آموزان می‌دهند احساس امنیت نکنند.

یک مشکل دیگر هم وجود دارد، و آن فشار روزافزونی است

که بر معلمان وارد می‌شود تا ثابت کنند که دانش‌آموزان‌شان

عملکرد رضایت‌بخشی در درس‌های اصلی دارند. معمولاً برای

سنجش پیشرفت دانش‌آموزان از آزمون‌های استاندارد شده

استفاده می‌شود. این آزمون‌ها که بر پایه سؤالات و جواب‌های

قطعی و غیرمبهم طراحی می‌شوند، هیچ جایی برای تأمل فلسفی

باقی نمی‌گذارند. از آنجایی که عملکرد دانش‌آموزان نوعاً تأثیر

زیادی بر بودجه مدارس دارد، این مسأله چیزی نیست که

معلم‌مان به راحتی از کنارش بگذرند، حتی اگر نسبت به ارزش

آموزشی آمادگی دانش‌آموزان‌شان برای قبولی در این آزمون‌ها

بدین باشند.

در پاسخ به این نگرانی، متیو لیپمن^{۱۳} و محققانی که طرفدار گنجاندن فلسفه در برنامه درسی مدارس هستند، اعتقاد دارند که فلسفه می‌تواند کل تجربه آموزشی دانش‌آموزان را بهبود ببخشد. هدف از گنجاندن فلسفه در برنامه آموزشی فقط افزودن یک موضوع دیگر به مواد درسی نیست. فلسفه می‌تواند با تشویق دانش‌آموزان به تأمل و تفکر درباره ارتباط حوزه‌های مختلف علمی و تحقیقی و درک بهتر از تجربیات آموزشی‌شان، کل برنامه آموزشی دانش‌آموزان را معنادارتر کند. علاوه بر این، فلسفه می‌تواند نقش بسیار مهمی در گسترش یکی دیگر از حوزه‌ها یعنی تفکر انتقادی که کل برنامه درسی را تحت تأثیر

نگرانی لیپمن درباره سطح تفکر انتقادی در جامعه به طور اعم، و در مدارس به طور اخص، فقط مخصوص او نبود. در دهه ۷۰ میلادی، فریاد منتقدان برای تدریس تفکر انتقادی در مدارس، اگر چندان واضح و رسا نبود، ولی حداقل به گوش می‌رسید؛ و تا به امروز هم همچنان به قوت خود باقی است.

ولی منظور از «تفکر انتقادی» چیست؟ تعریف‌هایی که از تفکر انتقادی ارائه شده است بسیار متنوع است، از تعریف مختصر و مفید رابرت انیس^{۱۴} (۱۹۸۷)، یعنی «تفکر تأملی استدلالی با این هدف اصلی که چه چیزی را باور کنیم و یا اینکه چه کاری بکنیم» تا تعریف پیچیده هیأت ۴۶ نفره‌ای که از طرف کمیته فلسفه پیش‌دانشگاهی وابسته به انجمن فلسفه آمریکا مأمور دستیابی به یک اتفاق نظر در این باره شده بود: «از نظر ما، تفکر انتقادی قضاوتی غایت‌مند و خودتنظیم است که منتج به تعبیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، و همچنین توضیح ملاحظات مبتنی بر قرائن، مفاهیم، روش‌ها، معیارها و یا بافت‌های مختلفی می‌شود که قضاوت فوق بر اساس آنها استوار است... تفکر انتقادی ایده‌آل باید عادتاً مبتنی بر کنجکاوی، اطلاعات کافی، تکیه بر عقل، ذهنی باز، انعطاف‌پذیری، انصاف در ارزیابی، صداقت در پذیرش تعصبات شخصی، احتیاط در قضاوت، تمایل به تجدید نظر، شفافیت درباره مسایل، نظم در مسائل پیچیده، همت در جستجو برای اطلاعات مرتبط، عقلانیت در انتخاب معیارها، تمرکز بر تحقیق، و پافشاری در رسیدن به نتایجی که موضوع و شرایط تحقیق اجازه می‌دهد باشد»^{۱۵}.

لیپمن خودش یکی از اعضای این هیأت بود، بنابراین واضح است که در رمان‌ها و کتابچه‌های راهنمایی که برای معلمان می‌نوشت سعی داشت تمامی این اهداف را برآورده سازد. تعریف مختصرتر او از تفکر انتقادی این است که تفکر انتقادی شامل قضاوت‌هایی می‌شود که بر اساس معیارها یا دلایل صورت می‌گیرد. او می‌گوید که معیارها را می‌توان از حیث «معیارهای کلان» نظیر اعتبار، ربط، قوت، انسجام، و همسازی منطقی ارزیابی کرد.^{۱۶} او می‌افزاید که تفکر انتقادی عبارت است از «تفکری که ۱. قضاوت را تسهیل می‌کند؛ زیرا ۲. متکی بر معیارهاست، ۳. خوداصلاح است، و ۴. حساس به بافت و زمینه»^{۱۷}.

منتقدان با نشانه گرفتن این ایده که «تفکر انتقادی، حساس به بافت و زمینه است» می‌گویند که به علت همین مشخصه نمی‌توان تفکر انتقادی را به طور مستقل از حوزه‌های آموزشی و مطالعاتی خاص، آموزش داد^{۱۸}. آنها برغم پذیرش این نکته که تفکر انتقادی دارای ویژگی‌های عامی است که در دروس مختلف قابل استفاده است، می‌گویند که حتی این ویژگی‌ها هم فقط در بافت‌های خاصی معنا پیدا می‌کنند که در دروس مختلف (نظیر تاریخ، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی و شیمی) متفاوت



قرار می‌دهد، ایفا کند.

با شدت گرفتن جنگ ویتنام در اواسط دهه ۶۰ میلادی، بحث‌های داغی هم درباره عقلانی و اخلاقی بودن جنگ و کلاً مسائل و معضلات جامعه آمریکا مطرح شد. متیو لیپمن از اینکه می‌دید شهروندان تحصیل کرده آمریکایی چه استدلال‌های بی‌مایه‌ای به کار می‌گیرند بسیار سرخورده شد. او که متقاعد شده بود تدریس منطقی باید خیلی پیش از دوره دانشگاه شروع شود، به دنبال راهی بود تا علاقه دانش‌آموزان ۱۱-۱۰ ساله را به منطق جلب کند. وقتی که از دانشگاه کلمبیا به کالج ایالتی مونت‌کلر رفت، تلاش‌هایش را با اولین رمانی که برای کودکان نوشت آغاز کرد. نام این رمان کشف هری استاتلمیر (۱۹۷۴) بود.

است. با وجود این، اگر دروس مختلف سؤالاتی درباره فرض‌های اساسی‌شان و رابطه‌شان با یکدیگر نپرسند، تفکر انتقادی در درون این دروس مسائل مهمی را نادیده می‌گیرد که غفلت از آنها قابل قبول نیست. فلسفه چنین سؤالاتی را درباره سایر دروس، و همچنین درباره خودش، مطرح می‌سازد.

لیپمن امیدوار است که فلسفه جایگاهی محوری در برنامه درسی مدارس پیدا کند، و بدین ترتیب دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های تفکر انتقادی را از طریق سؤالات و پژوهش‌های فلسفی پرورش بدهند. او در عین حال مدعی است که فلسفه می‌تواند درک بهتری از تجربیات آموزشی برای دانش‌آموزان فراهم بیاورد. فلسفه با تلاش برای ایجاد دیدگاهها و چشم‌اندازهای فراگیر و جامع به درک روابط کمک می‌کند. یک برنامه درسی که مطالب آموزشی را به دروس مجزا و مستقل تقسیم می‌کند، بدون آنکه سؤالات فلسفی درباره ماهیت آن دروس و ارتباطشان با سایر دروس مطرح کند و دانش‌آموزان را به پرسیدن چنین سؤالاتی تشویق نماید فقط دیدگاهی جزئی و مقطعی از آموزش ارائه می‌دهد.

جدا از برنامه بلندپروازانه‌ای که لیپمن برای مدارس در ذهن دارد، راه‌های متواضعانه ولی ارزشمند دیگری نیز برای گنجاندن پژوهش فلسفی در ساختار کنونی آموزشی مدارس وجود دارد. معلمان می‌توانند دانش‌آموزان خود را به تفکر درباره جوانب فلسفی مطالب درسی‌شان تشویق کنند. دانش‌آموزان به هنگام مطالعه تاریخ می‌توانند قدری از وقت خود را به پرسیدن سؤالاتی درباره میزان عینی و بی‌طرف بودن روایات تاریخی اختصاص بدهند- و همین‌طور سؤال درباره اینکه اصلاً «عینیت» چه معنایی دارد، و اینکه حصول عینیت چقدر و چرا مهم است، یا نیست. همین سؤالات را می‌شود درباره علوم طبیعی و اجتماعی پرسید، از جمله اینکه

علم تا چه اندازه «فارغ از ارزش‌هاست» یا باید باشد.^{۱۹} در واقع، اگر جایی برای اینگونه سؤالات نباشد، آن وقت باید پرسید که اصلاً دیگر جایی برای تفکر انتقادی باقی می‌ماند؟

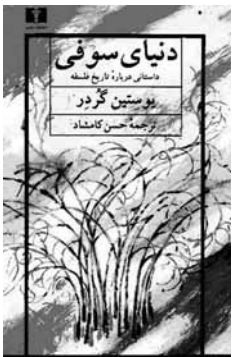
۳. موسسه ترویج فلسفه برای کودکان

نهضت آموزشی معروف به «فلسفه برای کودکان» در اوایل دهه ۷۰ میلادی با انتشار رمان فلسفی متیو لیپمن برای کودکان به نام کشف هری استاتلمیر آغاز شد. در سال ۱۹۷۰، رمان هری به مدارس دولتی مونت‌کلر در نیوجرسی راه یافت، و در اواسط دهه ۷۰ میلادی، موسسه ترویج فلسفه برای کودکان رسماً در کالج دولتی مونت‌کلر (که حالا به دانشگاه دولتی مونت‌کلر تبدیل شده است) شروع به کار کرد. رسانه‌ها خیلی سریع گزارش‌هایی درباره بهبود سریع مهارت‌های خواندن و تفکر انتقادی دانش‌آموزان

متوسطه‌ای که در برنامه‌های این موسسه شرکت داشتند به چاپ رساندند. این موسسه به تدریج مطالبی درسی که شامل رمان‌هایی برای کودکان به همراه کتابچه راهنمای تدریس آنها برای معلمان بود برای تمام سطوح تحصیلی در مدارس تهیه کرد. هزاران کودک در نیوجرسی، در کل ایالات متحده، و حتی در سرتاسر جهان با برنامه‌های آموزشی موسسه ترویج فلسفه برای کودکان آموزش دیده‌اند.

کشف هری استاتلمیر که رمانی ۹۶ صفحه‌ای و ساده است ماجراهای هری و همکلاسی‌های کلاس پنجمش را روایت می‌کند. گاهی شخصیت‌های بزرگسال نیز در داستان ظاهر می‌شوند، ولی کار فلسفی اصلی را کودکان انجام می‌دهند. هری و دوستانش چند قانون و مفهوم اساسی منطق ارسطویی را کشف می‌کنند؛ و سؤالاتی درباره ماهیت تفکر، ذهن، علیت، واقعیت،

**جوستن گارد در رمان معروفش به نام
دنیای سوفی خوانندگان جوانش را
به روشی دیالکتیکی، هر چند تعلیمی،
با فلسفه آشنا می‌سازد. اگرچه سوفی
مسلماً یک دانشجوی با استعداد فلسفه است،
استاد پیرش با آشنا کردن سوفی با تاریخ فلسفه،
که به نوبه خود سؤالات فلسفی مهم را
روشن می‌سازد، او را راهنمایی می‌کند. چنان که
عنوان فرعی کتاب رمانی درباره تاریخ فلسفه
نشان می‌دهد، هدف دنیای سوفی بیشتر آشنا کردن
خوانندگان جوان (وقدری مسن‌تر) با تاریخ فلسفه
است تا تشویق آنها به تأمل فلسفی.**



شناخت و باور، صواب و ناصواب، و انصاف و بی‌انصافی از یکدیگر می‌پرسند. در این داستان از واژگان تخصصی فلسفه استفاده نشده است (حتی خود کلمه «فلسفه» هم در این کتاب دیده نمی‌شود). پژوهش‌های فلسفی در این رمان از سوی کودکان شروع می‌شود و نه بزرگسالان. شاید خوانندگان رمان بپرسند، «هری استاتلمیر چه چیزی کشف می‌کند؟» لیپمن پاسخ مستقیمی به این سؤال نمی‌دهد. با وجود این، یکی از پاسخ‌ها می‌تواند این باشد که هری در ضمن تلاش برای پاسخ دادن به سؤالات چیزهایی درباره منطق، شناخت، واقعیت و ذهن کشف می‌کند. مثلاً از هری و همکلاسی‌هایش می‌خواهند تا مقاله‌ای درباره «جالب‌ترین چیز در جهان» بنویسند. هری مقاله‌اش را که عنوانش «فکر کردن» است، این‌طور شروع می‌کند: «از نظر من، جالب‌ترین چیزی که در دنیا وجود دارد فکر کردن است. می‌دانم که خیلی چیزهای

دیگر هم هستند که بسیار مهم و جالباند، مثل برق، آهن‌ریا و جاذبه. ولی با اینکه ما آنها را می‌فهمیم، آنها ما را نمی‌فهمند. بنابراین، فکر کردن حتماً یک چیز خیلی مخصوص است.»

هری بعد از اینکه چند پاراگراف دیگر هم می‌نویسد، مقاله‌اش را کنار می‌گذارد. او بعداً فکر می‌کند، «در مدرسه به ریاضی فکر می‌کنیم، و به دیکته فکر می‌کنیم، و به دستور زبان فکر می‌کنیم. ولی تا حالا چه کسی شنیده است که به فکر کردن هم می‌شود فکر کرد.» بنابراین، او یک جمله دیگر هم به مقاله‌اش اضافه می‌کند «اگر به برق فکر کنیم، می‌توانیم آن را بفهمیم، ولی

کشف هری استاتلمیر که زمانی ۹۶ صفحه‌ای و ساده است، ماجراهای هری و هم‌کلاسی‌های کلاس پنجمش را روایت می‌کند. گاهی شخصیت‌های بزرگسال نیز در داستان ظاهر می‌شوند، ولی کار فلسفی اصلی را کودکان انجام می‌دهند. هری و دوستانش چند قانون و مفهوم اساسی منطق ارسطویی را کشف می‌کنند؛ و سوالاتی درباره ماهیت تفکر، ذهن، علیت، واقعیت، شناخت و باور، صواب و ناصواب، و انصاف و بی‌انصافی از یکدیگر می‌پرسند.

وقتی به فکر کردن فکر می‌کنیم، به نظر می‌رسد که خودمان را بهتر می‌فهمیم.»

لیمن بدون اینکه در هیچ کجای زمان از کلمه «فلسفه» استفاده کند، نشان می‌دهد که هری مشغول تفکر عمیق فلسفی است، یعنی «فکر کردن درباره فکر کردن». می‌توانیم بگوییم که کشف هری همین لذتی است که از تفکر فلسفی می‌برد. ولی فقط این نیست. هری متوجه می‌شود که هر چند فکر کردن درباره فکر کردن جالب و مهم است، ولی ظاهراً هیچ جای خاصی در مدرسه ندارد. بالاخره اینکه هر چند مقاله‌اش با ضمیر اول شخص مفرد شروع می‌شود، ولی به سرعت به اول شخص جمع «ما» تبدیل می‌شود و به این می‌پردازد که با همدیگر چه کارهایی می‌توان در کلاس درس انجام داد.

یکی از جوانب جذاب‌تر «فلسفه برای کودکان» برای بسیاری از معلمان این است که ایده تبدیل کلاس درس به یک «جامعه تحقیقاتی» را که در آن دانش‌آموزان آزادانه و با رعایت احترام یکدیگر به تبادل فکر و ایده مشغول می‌شوند، به حقیقت نزدیک‌تر می‌کند. دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که مهارت‌های گوش دادن به صحبت‌های دیگران، پاسخ دادن به صحبت‌های دیگران، تمایل به تلاش برای اثبات ایده‌هایشان به‌طور مستدل، و پذیرش احتمال لزوم تجدید نظر در آن ایده‌ها با توجه به ملاحظات جدیدی که مطرح می‌شود را در خود پرورش

بدهند. خلاصه اینکه، کلاس درس به منظور تقویت استعداد بالقوه دانش‌آموزان برای خردپذیری طراحی می‌شود، که چیزی بیشتر از مهارت استدلال است. لورنس اسپلیتر و آن شارپ درباره «خردپذیری» می‌گویند: «خردپذیری اساساً یک گرایش اجتماعی است: فرد خردپذیر به دیگران احترام می‌گذارد و حاضر است نظرات و احساسات آنها را در نظر بگیرد، تا حدی که حتی نظرش را درباره مسایل مهم تغییر بدهد، و به‌طور آگاهانه اجازه دهد که دیدگاه‌هایش توسط دیگران تغییر کند. به عبارت دیگر، این فرد مایل است که با زبان خرد با او صحبت شود.»^{۲۰}

معلمانی که به ایده تبدیل کلاس به یک «جامعه تحقیقاتی» با دیده مساعد می‌نگرند، ممکن است نپذیرند که «فلسفه» باید محور بحث‌ها باشد. آنها ممکن است بگویند که موضوعات دیگر نیز مستعد ایجاد آن نوع محیط آموزشی مبتنی بر تشریح مساعی است که بتوان به‌طور معقولی «جامعه تحقیقاتی» نامید. طرفداران فلسفه برای کودکان نمی‌توانند چنین چیزی را انکار کنند؛ با وجود این، می‌توان به موفقیت موسسه ترویج فلسفه برای کودکان اشاره کرد که نشان داده است مطالب فلسفی مناسب قادر به بهبود خردپذیری کودکان در یک «جامعه تحقیقاتی» است. یکی از دلایل مقاومت معلمان در برابر فلسفه می‌تواند این باشد که آنها گمان می‌کنند که فلسفه، در بهترین شرایط، فقط برای تعداد نسبتاً کمی از دانش‌آموزان مناسب است. از آنجا که فلسفه در ایالات متحده سنتاً در دوره دانشگاه تدریس می‌شود، شاید گمان شود که فقط برای بخش بسیار کوچکی از دانش‌آموزان دوره متوسطه و ابتدایی مناسب خواهد بود- یعنی دو درصد دانش‌آموزانی که «با هوش و با استعداد» نامیده می‌شوند. با وجود این، برنامه‌های «فلسفه برای کودکان» با موفقیت چشمگیری توانسته است عملاً تمامی دانش‌آموزان را در تفکر و بحث در کلاس درس مشارکت بدهد. معلم‌ها اغلب از اینکه می‌بینند بسیاری از دانش‌آموزان گوشه‌گیر و «ضعیف‌شان» فعالانه در بحث‌های فلسفی کلاس شرکت می‌کنند متعجب، و صد البته خوشحال، می‌شوند.

با وجود این، بسیاری از معلم‌ها به دلیل نداشتن زمینه و مطالعات فلسفی رسمی تمایلی به تشویق تفکر فلسفی در میان دانش‌آموزان‌شان ندارند. ولی ترس آنها بی‌دلیل است. اگرچه شاید آشنایی با برخی نظریات فلسفی رایج به آنها کمک کند، این آشنایی برای آوردن «فلسفه برای کودکان» به کلاس درس لازم نیست. تنها چیزی که لازم است توانایی تسهیل بحث‌های فلسفی در کلاس است، و برای این کار، معلمان به جای آشنایی با رشته دانشگاهی فلسفه باید خودشان تا حدودی از لحاظ فلسفی کنجکاو باشند. معلمانی که با رشته فلسفه آشنا نیستند، شاید همانند دانش‌آموزان‌شان قابلیت تفکر فلسفی را داشته باشند-

یا حداقل بفهمند که دیگران چه زمانی مشغول تفکر فلسفی هستند.

تسهیل بحث‌های فلسفی در میان کودکان به معنای غلبه داشتن در این بحث‌ها نیست؛ بلکه معلم‌ها باید بگذارند که دانش‌آموزان خودشان به نتیجه برسند. هیچ‌کس انتظار ندارد که معلم‌ها به همه سؤالات پاسخ بدهند، و یا حتی پاسخ همه سؤالات را داشته باشند. آنها هم می‌توانند مثل دانش‌آموزان خود گیج و مبهور شوند، از پاسخ‌هایی که دانش‌آموزان‌شان، یا حتی خودشان، پیشنهاد می‌کنند غافلگیر شوند، و از تبادل نظر دانش‌آموزان لذت ببرند. این مسأله می‌تواند نقش سنتی معلم را در مقام سخنران و یا کسی که جواب همه سؤالات را می‌داند تغییر بدهد. برای معلمانی که مطمئن نیستند در این نوع کلاس‌ها چه خواهد گذشت، کارگاه‌های موسسه ترویج فلسفه برای کودکان درآمد خوبی به مسایل آموزشی در حوزه فلسفه برای کودکان خواهد بود.

موسسه ترویج فلسفه برای کودکان مجموعه‌ای از رُمان‌ها را با کتابچه راهنمای معلم تهیه کرده و با برگزاری کارگاه‌های فشرده‌ای که اهداف آموزشی را به تصویر می‌کشد معلمان را برای استفاده از این مطالب آماده می‌کند. در این کارگاه‌ها تأکید می‌شود که نقش معلم در کلاس بیشتر تسهیل بحث است تا تعلیم ایده‌های فلسفی. در این کلاس‌ها، دانش‌آموزان نوعاً چند پاراگراف از یک رُمان را با صدای بلند می‌خوانند. سپس ایده‌هایی را که گمان می‌کنند در پاراگراف‌ها مطرح شده و بحث درباره آنها جالب است با یکدیگر مورد بحث قرار می‌دهند. کتابچه راهنمای معلم شامل صدها تمرین و فعالیت برای فکر کردن است که می‌تواند به پیشبرد بحث و تحقیق دانش‌آموزان کمک کند. هدف معلم باید ایجاد یک «جامعه تحقیقاتی» باشد که در آن دانش‌آموزان، تا حد ممکن، خودشان بحث را شروع کنند و به جای اینکه به سؤالات معلم‌شان پاسخ بدهند با یکدیگر تبادل نظر کنند. یک بحث جدی نه فقط دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا ایده‌های خودشان را مطرح کنند، بلکه دلایلی برای اثبات آنها

ارائه بدهند و به شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که بین ایده‌های آنها و هم‌کلاسی‌های‌شان وجود دارد واکنش نشان بدهند. هدف از این «جامعه تحقیقاتی» ایجاد احترام به ایده‌های سایرین، و ایده‌های خود فرد است.

۴. فلسفه‌ورزی با دیگران؟

فلسفه برای کودکان آنها را تشویق می‌کند که هم به طور مستقل فکر کنند و هم با دیگران. با وجود این، اغلب گمان می‌شود که فلسفه‌ورزی نوعی تأمل انفرادی است، که احتمالاً

فقط شامل تبادل نظر بین تعداد انگشت‌شماری از متفکران می‌شود- چیزی که «آدم‌های عادی» نه محرم آن هستند و نه برایشان جالب است. شاید بسیاری از مردم گمان می‌کنند که فلسفه به معنای واقعی‌اش یعنی همین. اگر فلسفه، مثل فیزیک یا ریاضیات، «برای همه» شود حتماً یک چیز آبکی و بی‌مزه خواهد بود. البته اصلاً لازم نیست برای طرفداری از فلسفه برای کودکان با این تشبیه مخالف باشیم. در واقع، شاید این تشبیه اصلاً به نفع فلسفه برای کودکان باشد. فیزیک و ریاضیات به معنای واقعی هر قدر هم پیچیده و غیرقابل فهم باشند، مدارس به اهمیت ارائه این درس به همه دانش‌آموزان پی برده‌اند. به همین ترتیب، طرفداران فلسفه برای کودکان می‌توانند اعتراض کنند و اصرار بورزند که بحث و تحقیق فلسفی باید برای همه دانش‌آموزان باشد- از باهوش و با استعداد گرفته تا ضعیف و معمولی.

برای تحقق این هدف، کودکان باید بتوانند در بحث‌های فلسفی مستمر با یکدیگر شرکت کنند. چنانکه قبلاً هم اشاره شد، نوشته‌های گرت متیوز شواهد بی‌شماری از قابلیت کودکان برای داشتن افکار فلسفی جالب، اگر نگوئیم عمیق، ارائه می‌دهد. با وجود این، آنچه کمتر به چشم می‌آید توانایی کودکان برای حفظ و بسط این افکار در مشارکت با دیگران است. داستان‌هایی که درباره بحث‌های خودجوش فلسفی کودکان با بزرگسالان وجود

نوشته‌های گرت متیوز شواهد بی‌شماری از قابلیت کودکان برای داشتن افکار فلسفی جالب، اگر نگوئیم عمیق، ارائه می‌دهد. با وجود این، آنچه کمتر به چشم می‌آید توانایی کودکان برای حفظ و بسط این افکار در مشارکت با دیگران است. داستان‌هایی که درباره بحث‌های خودجوش فلسفی کودکان با بزرگسالان وجود دارد کافی نیست. متیوز در کتابش با عنوان گفتگو با کودکان شواهدی ارائه می‌دهد که کودکان می‌توانند پا را خیلی فراتر از این نیز بگذارند.

دارد کافی نیست. متیوز در کتابش با عنوان گفتگو با کودکان شواهدی ارائه می‌دهد که کودکان می‌توانند پا را خیلی فراتر از این نیز بگذارند. گزیده‌های مکالمات فلسفی طولانی کودکان در آثار پریچارد^{۱۱} و شماره‌های مختلف نشریات تفکر و تدریس تحلیلی دیگر نباید هیچ تردیدی درباره توانایی کودکان در این زمینه برجای بگذارد.

البته باید پذیرفت که این رویکرد با آنچه جوستن گارد در رُمان معروفش به نام دنیای سوفی پیش گرفته، و خوانندگان جوانش را به روشی دیالکتیکی، هر چند تعلیمی، با فلسفه آشنا

درباره موضوعات فلسفی خاص اختصاص دارد. اولین شماره این نشریه (بهار ۲۰۰۱) به حقوق کودکان اختصاص داشت. خوشبختانه اینترنت شرایطی را فراهم آورده است که می‌توان به راحتی از آخرین تحولات در این زمینه در سرتاسر جهان اطلاع یافت و با سایر مربیان آموزشی علاقمند به فلسفه برای کودکان ارتباط برقرار کرد. ولی متأسفانه، به نظر می‌رسد که بسیاری از سایت‌های ویژه فلسفه برای کودکان عمر کوتاهی دارند.

منابع و مأخذ

Books and Articles

1. Astington, Janet Wilde, 1993, *The Child's Discovery of the Mind* Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Cam, Philip, 1995, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom*, Sydney: Primary English Teaching Association and Hale & Iremonger.
3. Cam, Philip, 1993 (1994, 1997), *Thinking Stories 1, 2, and 3: Philosophical Inquiry for Children*, Sydney: Hare & Iremonger.
4. Cam, Philip, 2006, *20 Thinking Tools*, Cambewell, Vic.: Australian Council for Educational Research.
5. DeHaan, Chris; MacColl, San; and McCutcheon, Lucy, 1995, *Philosophy With Kids*, Books 1-4, Melbourne: Longman.
6. Dewey, John, 1991, *Reconstruction in Philosophy in John Dewey, the Middle Works, 1899-1924*, vol. 12, Jo Ann Boydston (ed.), Carbondale: Southern Illinois Press.
7. Ennis, Robert, 1987, "A Conception of Critical Thinking--With Some Curriculum Suggestions," *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*, Summer: 1-5.
8. Facione, Peter (ed.), 1989, "Report on Critical Thinking," American Philosophical Association Subcommittee on Pre-College Philosophy, University of Delaware.
9. Figueroa, Robert and Goering, Sara, 1997, "The Summer Philosophy Institute of Colorado: Building Bridges," *Teaching Philosophy*, 20(2): 155-168.
10. Fisher, Robert, 1998, *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom*, London: Cassell.
11. Gaarder, Jostein, 1994, *Sophie's World*:

می‌سازد بسیار متفاوت است. اگرچه سوفی مسلماً یک دانشجوی با استعداد فلسفه است، استاد پیرش با آشنا کردن سوفی با تاریخ فلسفه، که به نوبه خود سوالات فلسفی مهم را روشن می‌سازد، او را راهنمایی می‌کند. چنان که عنوان فرعی کتاب رمانی درباره تاریخ فلسفه نشان می‌دهد، هدف دنیای سوفی بیشتر آشنا کردن خوانندگان جوان (و قدری مسن‌تر) با تاریخ فلسفه است تا تشویق آنها به تأمل فلسفی. هدف فلسفه برای کودکان اصولاً تشویق کودکان به تأمل فلسفی است، با وجود این، احتمالاً مطالبی که موسسه ترویج فلسفه برای کودکان تهیه کرده است به‌طور غیر مستقیم متأثر از تاریخ فلسفه نیز هست. به هر حال، طرفداران موسسه ترویج فلسفه برای کودکان می‌توانند استدلال کنند که رویکرد استاد/شاگردی در دنیای سوفی به تقویت این ایده کمک می‌کند که فلسفه چیزی است که اصولاً باید از بزرگسالان آموخت، بر خلاف گرت متیوز که معتقد است فلسفه یکی از جوانب مهم کنجکاوی طبیعی کودکان است.

۵. فلسفه برای کودکان در سایر کشورها

در سال ۱۹۸۵، در نتیجه گسترش تأثیر برنامه‌های فلسفه برای کودکان در سطح جهان، مربیان آموزشی در سرتاسر جهان تشکلی به نام شورای بین‌المللی پژوهش فلسفی با کودکان را تأسیس کردند. این شورا هر دو سال یک بار کنفرانسی در کشورهای استرالیا، اتریش، برزیل، انگلستان، مکزیک، اسپانیا، و تایوان برگزار می‌کند. اگرچه این شورا روابط نزدیکی با موسسه ترویج فلسفه برای کودکان دارد، اعضای آن ساختارهای نهادی مخصوص به خود را ایجاد کرده و مراکز، انجمن‌ها و برنامه‌های مستقلی از این موسسه به وجود آورده‌اند. در آمریکای شمالی، انجمن جامعه تحقیقاتی آمریکای شمالی هر دو سال یک بار (یعنی سال‌هایی که شورای بین‌المللی پژوهش فلسفی با کودکان جلسه ندارد) جلساتی برگزار می‌کند. استرالیا و نیوزلند هم برنامه‌های خود را در چارچوب فدراسیون استرالیایی انجمن‌های فلسفه برای کودکان هماهنگ می‌کنند، که به طور سالیانه تشکیل جلسه می‌دهد. تلاش‌هایی نیز در کالج‌ها، دانشگاه‌ها، و انجمن‌های بیش از ۲۰ کشور جهان برای ترویج فلسفه برای کودکان صورت می‌گیرد.^{۲۳}

علاوه بر مطالب درسی موسسه ترویج فلسفه برای کودکان، مطالب بسیار زیاد دیگری نیز وجود دارد که به درد تسهیل بحث‌های جالب فلسفی در کلاس می‌خورد.^{۲۴} علاوه بر این، مطالب زیادی نیز در حوزه آموزش فلسفه به کودکان در خارج از چارچوب موسسه تهیه و منتشر می‌شود (مثلاً نگاه کنید کم؛ دی‌هان، مک‌کول و مک‌کاجن؛ فیشر؛ کین؛ موریس؛ اسپراد و وایت). تفکر، تدریس تحلیلی، و تفکر انتقادی و خلاق از جمله سه نشریه‌ای هستند که مطالب آنها به تفکر فلسفی کودکان اختصاص دارد. یک نشریه نسبتاً جدید نیز که تحت نظر کمیته فلسفه پیش‌دانشگاهی انجمن فلسفه آمریکا با نام پرسش‌ها فلسفه برای جوانان به چاپ می‌رسد، به نوشته نویسندگان جوان

- With Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press.
27. Matthews, Gareth, 1980, *Philosophy and the Young Child*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
 28. —, 1984, *Dialogues With Children*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
 29. —, 1994, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
 30. —, 2000, "The Ring of Gyges: Plato in Grade School," *International Journal of Applied Philosophy*, 14(1): 3–11.
 31. McCarty, Marietta, 2006, *Little Big Minds*, New York: Tarcher/Penguin.
 32. McPeck, John, 1985, "Critical thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge," *Teaching Philosophy*, 8(4): 295–308.
 33. Murriss, K., 1992, *Teaching Philosophy With Picture Books*, London: Infonet Publications.
 34. Partridge, F.; Dubuc, F.; Splitter, L.; and Sprod, T., 1999, *Places for Thinking*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.
 35. Phillips, Christopher, 2001, *The Socrates Cafe*, New York: W.W. Norton.
 36. Piaget, Jean, 1933, "Children's Philosophies," in *A Handbook of Child Psychology*, Carl Murchison (ed.), 2nd ed. rev., Worcester, MA: Clark University Press.
 37. Pritchard, Michael S., 1991, *On Becoming Responsible*, Lawrence, KS: University Press of Kansas.
 38. —, 1985, *Philosophical Adventures With Children*, Lanham, MD: University Press of America.
 39. —, 1996, *Reasonable Children*, Lawrence, KS: University Press of Kansas.
 40. —, 2000, "Moral Philosophy for Children and Character Education," *International Journal of Applied Philosophy*, 14(1): 13–26.
 41. —, 2005, "Ethics in the Science Classroom: Science Teachers as Moral Educators," in Thomas Wren and Wouter van Haften (eds.), *Moral Sensibilities and Moral Education: III*, London: Concorde Publishing House, pp. 113–132.
 42. Reed, Ronald, 1983, *Talking With Children*, Denver: Arden Press.
 43. —, 1983, *A Novel About the History of Philosophy*, New York: Harper, Straus and Giroux.
 44. Gilligan, Carol, 1982, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982).
 45. Gopnik, A., Kuhl, and Meltzoff, A., 1999, *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells us About the Mind*, New York: Perennial Books.
 46. Goswami, Usha, 1998, *Cognition in Children*, East Sussex, UK: Psychology Press.
 47. Gregory, Maughn, 2000, "Care as a Goal of Democratic Education," *Journal of Moral Education*, 29(4): 445–461.
 48. Gregory, Maughn, 2008, *Philosophy for Children: Practitioner Handbook*, Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
 49. Kohlberg, Lawrence, 1981, *The Philosophy of Moral Development: Essays on Moral Development* (Volume 1), San Francisco: Harper & Row.
 50. Keen, Judy, 1997, *Brain Strain 1 & 2*, Melbourne: MacMillan Education.
 51. Kennedy, David, 2005, *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*, Albany, NY: SUNY Press.
 52. Lipman, Matthew, 1974, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
 53. —, 1976, *Lisa*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Montclair State College).
 54. —, 1988, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
 55. —, 1991, *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press; 2nd edition, 2003.
 56. —, 2008, *A Life Teaching Thinking*, Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
 57. Lipman, Matthew (ed.), 1993, *Thinking Children and Education*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
 58. Lipman, Matthew; Sharp, Ann M.; and Oscanyan, Frederick (eds.), 1978, *Growing Up*

tralasian Journal of Philosophy for Children, The Federation of Australian Philosophy for Children Associations (FAPCA).

58. *Questions: Philosophy for Young People*, published by the Philosophy Documentation Center, Bowling Green State University. Inaugurated in Spring 2001 with the support of the American Philosophical Association and the Northwest Center for Philosophy for Children.

59. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, NJ.

Other Internet Resources

60. ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry With Children) www.icpic.org

61. Institute for Critical Thinking

a. www.chss.montclair.edu/ict/homepage.html

پی‌نوشت‌ها

*عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی ورامین - پیشوا. نوشتار حاضر ترجمه ای است از: دائرة المعارف فلسفه استنفورد، ۲۰۰۹.

۱. ژان پیاژه، ۱۹۳۳.

2. Meta-level thinking.

۳. گوسوامی، ص ۱۱.

۴. استینگتن: گوینیک و دیگر همکاران.

۵. متیوز، ۱۹۸۰، ص ۱۰.

۶. همان، ص ۳۰.

۷. همان، ص ۴۰.

۸. متیوز، ۱۹۸۴، صص ۹۳-۹۲.

۹. لیپمن، ۱۹۷۶، صص ۲۴-۲۳.

۱۰. پریچارد، ۱۹۹۶.

۱۱. همان.

۱۲. پریچارد، ۱۹۸۵.

۱۳. لیپمن، ۱۹۹۱.

۱۴. رابرت انیس، ۱۹۸۷.

۱۵. فاسیونه، ۱۹۸۹.

۱۶. لیپمن، ۱۹۹۱، ص ۱۱۹.

۱۷. همان، ص ۱۱۶.

۱۸. مک‌پک، ۱۹۸۵.

۱۹. پریچارد، ۲۰۰۵.

۲۰. اسپلیتر و شارپ، ص ۶.

۲۱. پریچارد، ۱۹۸۵، ۱۹۹۶.

۲۲. ساسویل، ۱۹۹۹.

۲۳. ر.ک. متیوز، ۱۹۸۰، ۱۹۸۴، ۱۹۹۴ و مقالات منظمی که در نشریه

مؤسسه به نام تفکر ارائه می‌دهد.

43. Reed, Ronald, and Sharp, Ann M. (eds.), 1992, *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple University Press.

44. Reed, Ronald, and Sharp, Ann M., 1996, *Studies in Philosophy for Children: Pixie*, Madrid: Ediciones De La Torre.

45. Sasseville, Michel, 1999, "The State of International Cooperation in Philosophy for Children" (UNESCO Meeting, Paris, March 1998), in *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 7(1): 57-79.

46. Sharp, Ann M., 1991, "The Community of Inquiry: Education for Democracy," *Thinking*, 9(2), 1991, pp. 31-37.

47. Sharp, Ann M. (ed.), 1994, "Women, Feminism, and Philosophy for Children," *Thinking*, 11(3/4) (Special Issue).

48. Shipman, Virginia, 1983, *New Jersey Reasoning Skills Test*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

49. Splitter, Laurance and Sharp, Ann M., 1995, *Teaching for Better thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

50. Sprod, T., 1993, *Books Into Ideas*, Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow Education.

51. Turner, Susan M. and Matthews, Gareth (eds.), 1998, *The Philosopher's Child*, Rochester, NY: University of Rochester Press.

52. Weinstein, Mark, 1989, "Critical Thinking and Moral Education," *Thinking*, 7(3): 42-49.

53. White, David A., 2000, *Philosophy for Kids*, Waco, Texas: Prufrock.

54. Wilks, S., 1995, *Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry*, (Armadale, Vic.: Eleanor Curtain.

Periodicals

55. *Analytic Teaching: The Community of Inquiry Journal*, Viterbo College, La Crosse, WI.

56. *Childhood and Philosophy: Journal of the International Council of Philosophical Inquiry With Children*.

57. *Critical & Creative Thinking: The Aus-*

برخی از فلاسفه مدعی‌اند که کودکان کم سن و سال قادر به فلسفه‌ورزی نیستند. این مقاله به بررسی برخی از این ادعاها پرداخته و استدلال‌هایی را علیه آنها ارائه می‌کند. این اعتقادات ما که کودکان نمی‌توانند فلسفه‌ورزی کنند، بر اساس فرضیات فلسفی در مورد کودکان، تفکرات آنها و فلسفه می‌باشند. بسیاری از این فرضیات همچنان برای برخی از منتقدان فلسفه با کودکان مسلم باقی مانده است. نتیجه‌گیری من این است که این ایده که کودکان خیلی کم سن و سال قادر به فلسفه‌ورزی هستند، نه تنها پیامدهای چشمگیری برای چگونگی تعلیم و تربیت کودکانمان دارد، بلکه همچنین پیامدهای قابل ملاحظه‌ای نیز بر اینکه بزرگسالان چگونه فلسفه‌ورزی می‌کنند دارد، و در این رابطه نیاز مبرم به تحقیق دیگری است.

مقدمه

«اغلب فلسفه به عنوان بدنه‌ای از دانش انگاشته می‌شود، اما این ایده چندان معنی‌ای ندارد؛ چرا که به‌طور بالقوه برای هر گزاره مهمی که یک فیلسوف بیان می‌کند، امکان دارد که فیلسوف دیگری باشد که با آن مخالفت کند. بهتر است که فلسفه را به عنوان روش بررسی پرسش‌های بسیار بنیادی در نظر گرفت که روش‌های علمی را باور ندارد. در سنت غربی از زمان افلاطون، مشخصه این روش پرسش‌گری پایان‌ناپذیری است که در آن پاسخ به یک پرسش تنها منجر به پرسش بعدی می‌شود، و به همین ترتیب ادامه خواهد یافت. خوانندگان نوشته‌های افلاطون و نیز والدین کودکان کوچک می‌دانند منظور من چیست.»^۱

بحثی چون این بحث که آیا فلسفه برای کودکان مناسب است بحثی قدیمی است. فلاسفه از زمان افلاطون در رابطه با این موضوع حرف‌های زیادی برای گفتن داشته‌اند که اکثر آنها منفی بوده‌اند. این بحث ادامه دارد، اما اغلب با سردرگمی بین «پرداختن» به فلسفه به عنوان یک موضوع - یعنی مطالعه ایده‌های متفکران بزرگ دنیا از زمان یونانی‌ها - و فلسفیدن، اندیشیدن در مورد هر پرسشی به یک روش فلسفی، پیچیده می‌شود.

برای مثال، فیلیسوف بریتانیایی جان ویلسون^۲ ادعا کرده است که جنبش فلسفه برای کودکان (P4C) از ایدئولوژی آموزشی رنج می‌برد. ایدئولوژی‌ای که او بدان اشاره دارد این تصور است که فلسفه چیزی شبیه تمرکز بر پرسش، کندوکاو و منتقد بودن است.^۳ ویلسون از جنبش فلسفه برای کودکان انتقاد می‌کند به این دلیل که کاملاً شفاف و روشن نیست که فلسفه دقیقاً چیست. همین‌طور، ژان وایت^۴ و ریچارد کیچینگر^۵ به عدم وجود «تفکر مرتبه بالا»^۶ هنگامی که کودکان در مورد مفاهیم و اصول به تفکر فلسفی می‌پردازند اعتراض می‌کنند.

سیب‌ها و گلابی‌ها

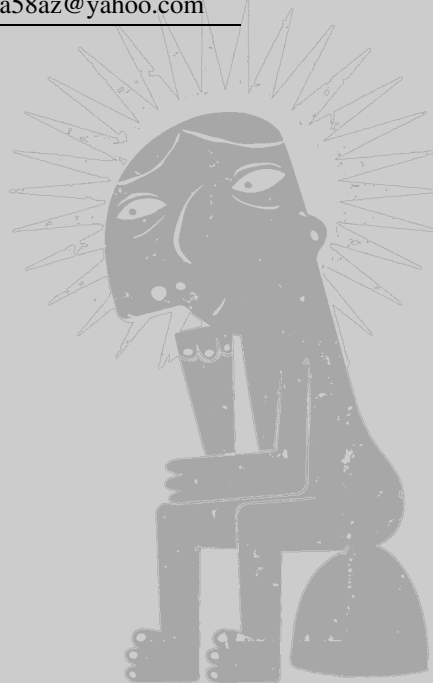
روشی که در آن منتقدان فلسفه با کودکان (pwc) اغلب

آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟^۱

نویسنده کارین موریس

ترجمه فاطمه عظمت مدار

sara58az@yahoo.com



با تبعیت از افلاطون و سقراط، فلسفه، جستجوی معرفت‌شناختی درباره «شروع مجدد همه چیز» است؛ یعنی در یافتن برای خودم «... که من واقعاً می‌دانم که آنچه ادعایم کنم می‌دانم، چیست». یک شرط لازم برای این تمرین فلسفی ترک عقاید و تصورات مورد احترام است، چیزی که برای بزرگسالان، که اغلب عقایدشان به شدت تبدیل به تفکرات و عادت‌های ریشه‌دار شده، سخت‌تر است. ویلیام جیمز گفته است: افراد زیادی فکر می‌کنند که وقتی صرفاً دارند به تعصباتشان نظم دوباره می‌دهند در آن زمان دارند فکر می‌کنند.

فیلسوفان کودک را با فیلسوفان بزرگسال مقایسه می‌کنند بر اساس یک اشتباه مقوله‌ای است. آنها یک گروه سیب را با گروه دیگری سیب مقایسه نمی‌کنند، بلکه سیب را با گلابی مقایسه می‌کنند. یکی از طرفداران فلسفه برای کودکان، گرت متیوز^۸ معترف است که کودکان می‌توانند نسبت به برخی بزرگسالان کمتر منضبط و کمتر دقیق باشند، اما در مورد مقایسه کودکان با دقیقاً هر بزرگسالی هشدار می‌دهد.^۹ علاوه بر اینها بزرگسالان از لحاظ ظرفیت برای بررسی فلسفی منضبط و دقیق بسیار متفاوت‌اند. کودکان کم سن و سال در مورد نوع مشکلات بحث خواهند کرد و نوعی از پرسش‌ها را مطرح می‌کنند که فلاسفه دانشگاهی در مورد آنها هنگامی که تازه فلسفه پردازی را شروع کرده اند، گیج می‌شوند. زیرا هنگام مقایسه توانایی کودکان برای فلسفه پردازی با فلسفه پردازی بزرگسالان باید روشن شود که آیا اشاره داریم به:

- فلاسفه دانشگاهی واجد شرایط و آموزش دیده؛

- دانشجویان بزرگسال فلسفه (که تازه شروع کرده اند)؛

- بزرگسالانی که به طور غیر فلسفی آموزش دیده‌اند.

تنها مقایسه عادلانه مقایسه بین کودکان و گروه دوم بزرگسالان (دانشجویانی که تازه شروع کرده اند) می‌باشد؛ و حتی آن زمان هم باید مراقب باشیم چون آنچه که وسوسه‌انگیز است این است که تفکر کودکان را از طریق زبانی که به کار می‌برند، ارزیابی کنیم و هر چقدر که کودک سن کمتری داشته باشد، بیشتر احتمال دارد که نتواند برخی از افکارش را به طور مناسب به بیان بیاورد؛ و علاوه بر اینها چون ممکن است که اندیشیدن کودکان کم سن و سال با بزرگسالان متفاوت باشد. محققین بزرگسال در ارزیابی صحبت‌شان در معرض این خطر هستند که اندیشیدن کودکان را به واسطه مقایسه آن با چگونگی استدلال کردن بزرگسالان برای معنی دادن به تجاربشان ارزیابی کنند. تخیل کودکان می‌تواند یک روش متفاوتی- اما نه کمتر عقلانی- از معنا سازی باشد (به ذیل مراجعه شود). حتی اگر ادعای ریچارد کیچینگر مبنی بر این که کودکان کم سن و سال نمی‌توانند به «تفکر مرتبه بالا» بپردازند، درست باشد- [چراکه وی] به شاهد و گواه قابل ملاحظه‌ای اشاره دارد، اما از توضیح اینکه این شاهد متشکل از چیست؟ باز می‌ماند^{۱۰}- تعداد کمی از بزرگسالانی که به طور غیر فلسفی آموزش دیده اند قادر به انجام آنچه که کیچینگر آن را «تفکر عملیاتی صوری» توصیف می‌کند می‌باشند، یعنی توانایی، نه فقط برای فرضیه سازی در مورد موقعیت‌های مخالف با واقعیت و نتیجه‌گیری‌های منطقی، بلکه، به کارگیری این دانش برای موارد مشابه دیگر. همچنین تعداد کمی از بزرگسالان که از لحاظ فلسفی آموزش ندیده اند قادر به «تفکر عملیاتی ما بعد صوری» هستند، یعنی پرداختن به فرا اخلاق، فرامنطق و غیره.^{۱۱} بر عکس نسبت به کودکان و بزرگسالانی که به طور غیر فلسفی آموزش دیده‌اند، کودکانی که به طور فلسفی آموزش دیده‌اند تمایل به اندیشیدن در مورد تفکر خودشان را دارند (مثلاً در فراگفتگوها) که در آن، در مورد

ایده‌هایشان فکر و صحبت کرده و آنها را به آنچه کودکان دیگر گفته‌اند ربط می‌دهند و این نشان دهنده ساختار گفتگوها در حین صحبت کردن می‌باشد.^{۱۲}

این مطلب به واسطه این واقعیت پیچیده‌تری شود که حتی اگر این درست بود که کودکان کم سن و سال (که به تازگی فلسفه‌پردازی را آغاز کرده‌اند) در مقایسه با بزرگسالان (که به تازگی فلسفه‌پردازی را آغاز کرده اند) کمتر قادر به پرداختن به تفکر فلسفی اند، این نتیجه حاصل نمی‌شود که نباید به کودکان فلسفه آموخت. بعد از اینها، کودکان مدارس ابتدایی برای مثال، ریاضیات یا تاریخ را به اندازه توانایی ریاضی‌دانان یا تاریخ‌دانان حرفه‌ای درک نمی‌کنند آیا این بدین معنی است که یا آنها به ریاضیات واقعی یا تاریخ واقعی نمی‌پردازند یا اینکه نباید این موضوعات را کار کنند؟

فیلسوف، ماری میجگی،^{۱۳} در واکنشش به رد کندوکاو فلسفی با کودکان توسط روزنامه نگار، جنی ترنر، در مجله گاردین بیان می‌دارد که: البته مباحثه کودکان مثل بحث‌های دانشجویان دانشگاه نیست. اما به همین ترتیب مشارکت مشتاقانه کودک هنگامی که والدینش در حال تعمیر گاراژ هستند نیز شبیه کاری که همان کودک ممکن است بعدها به عنوان یک دانشجوی مهندسی انجام دهد نمی‌باشد. در هر دو مورد، آنچه مهم است کسب روح کلی چنین فعالیت‌هایی است، آغاز اینکه آنها را جالب و ممکن ببینیم. و اگر کسی این کار را به عنوان یک کودک انجام ندهد، خیلی سخت‌تر است که این کار را بعداً انجام دهد. فلسفه هرگز یک قلمروی بسته تضمین شده برای حرفه‌ای‌ها نیست، برخلاف ادبیات که این‌گونه بوده است، و اگر قرار باشد که این‌گونه شود از بین خواهد رفت.^{۱۴}

آنچه مهم است، این است که کودکان می‌توانند روح کلی چنین فعالیت‌هایی را کسب کنند. بنابراین، شکلی از زندگی فلسفی بدان‌ها آموخته می‌شود. یا همان‌طور که کلاید اوانز^{۱۵} ذکر می‌کند، کودکان با مسائل فلسفی و تعهدات فلسفی- نوعی از تعهدات به اصول عملی که گفت‌مان فلسفی را ممکن می‌سازند- آشنا می‌شوند، او [برای تعهدات فلسفی مواردی چون] بی‌عرضی و بی‌طرفی، واقعیت و عینیت، انسجام و استحکام، جامعیت، احترام به دیگران، جستجو برای دلایل قابل دفاع و فقط در نظر گرفتن معیارهای مربوط را بر می‌شمرد.^{۱۶}

مفاهیم انتزاعی به سادگی توسعه پیدا نمی‌کنند. برای استفاده از مفاهیم به شیوه‌ای پیچیده، اندیشیدن درباره آنها به روشی منظم و سازمان یافته به توسعه آنها کمک می‌کند. این امری است که انجامش برای بزرگسالانی که آموزش فلسفی یا دانشگاهی نداشته‌اند، مشکل است (کاری که آنها در آن با کودکانی که آموزش فلسفی و منطقی ندیده اند مشترک اند). آموزش تحقیق فلسفی، فراتر از سن، در این جا عاملی قطعی به نظر می‌رسد؛ و تا زمانی که کودکان در سر تاسر آموزش کودکان دبستان و دبستان به فلسفه نپرداخته‌اند، ما نمی‌توانیم توانایی‌های بچه‌ها را به فلسفه‌ورزی تعمیم دهیم.

از سوی دیگر، می‌توان ادعا کرد که فلسفه تا حدی یک موضوع (رشته) استثنایی است که تدریس‌اش را به کودکان کم سن و سال نامناسب یا غیرممکن می‌دارد. بر خلاف سایر رشته‌ها این خود اندیشیدن است که فلاسفه (اندیشمندان) بدان فکر می‌کنند. این کار، همان‌طور که در ذیل بحث خواهیم کرد، واقعاً به نفع این بحث، که کودکان کم سن و سال می‌توانند به فلسفه‌ورزی بپردازند، کارساز است.

عدم تأمل فرا سطحی

آیا بی‌اعتبار کردن این انتقاد که کودکان نمی‌توانند فلسفه‌پردازی کنند با آوردن مثال‌هایی از کودکانی که حرف‌هایی شبیه یک فیلسوف بزرگسال مشهور می‌زنند که تنها از کلمات ساده‌تر تشکیل شده است، امکان دارد؟

این تاکتیکی است که نه تنها اغلب در فلسفه با کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرد.^{۱۷} بلکه توسط طرفداران فلسفه با کودکان به عنوان شیوه‌ای صحیح نیز توجیه می‌شود.

متقاعد کردن کیچنگر که ادعا می‌کند مثال‌هایی مثل اینها صرفاً نشان می‌دهند که کودکان قادر به «عملکردهای یک دفعه‌ای منفرد»، یا تک‌خطی فلسفی‌اند،^{۱۸} غیرممکن است.

من با این اعتراض روش شناختی که حکایت‌های کوتاه یا تک خطی فلسفی می‌توانند منحرف‌کننده باشند موافق هستم. خطر استفاده از داستان‌های کوتاه این است که تئوری‌های خاص به آسانی به صورت کلمات کودکان درمی‌آیند؛ و مشکل تک‌خطی‌ها این است که حتی اگر کودکان اندیشه‌ای فلسفی را ابراز کنند، فقط پرسش مشخص خواهد کرد که آنها تا چه حد قادر به حفظ این روش فلسفی تفکرند. البته من با آنچه که به عنوان مدرکی برای کیچنگر به شمار می‌رود مخالفم. آنچه کیچنگر را متقاعد

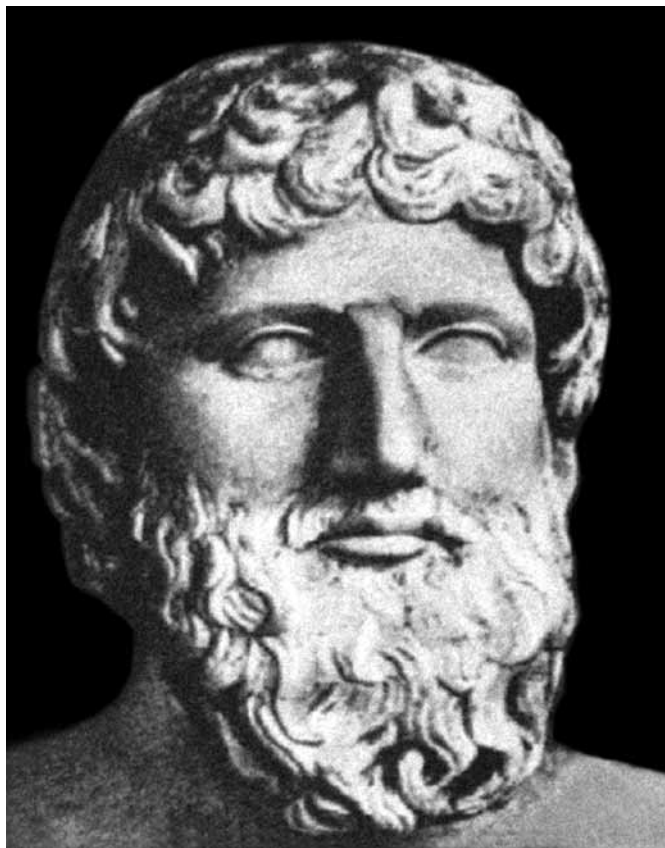
می‌کند این است که اگر از کودکان درباره مبانی یک نظرآشان سؤال شود، می‌توانند دیدگاه شان را به طور مشروح شرح دهند و به گونه‌ای عقلانی از آنها دفاع کنند.^{۱۹}

کیچنگر بعد همکاری گروه‌های کودکان را که با هم مثل یک «مخ بزرگ» فکر می‌کنند و ایده‌هایشان را روی ایده‌های یکدیگر می‌سازند فراموش کرده است. هدف بررسی فلسفی کودکان فراتر از تفکر یک شخص می‌رود. بینش‌های کسب شده هرگز نمی‌توانستند فقط توسط یک فرد به دست بیایند. بنابراین، سؤال ما باید بیشتر این باشد که آیا آنجا می‌تواند جامعه‌ای از کودکان کم سن و سال وجود داشته باشد که اعضایش قادر به پرسش منتقدانه از یکدیگر و دفاع از نظریاتشان برای یک مدت

زمان طولانی باشند.

جان وایت شاهدهی را به صورت ذیل مشخص می‌کند. کودکان باید بتوانند اثبات کنند که نه تنها قادرند منطقی باشند، یا اینکه می‌توانند استدلال کنند، بلکه باید نشان دهند که می‌توانند جایگاه بالاتری را در استدلال کردن به دست گیرند.^{۲۰} بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان، متیو لیپمن ظاهراً ادعا می‌کند که کودکان می‌توانند هنگامی که پرسش «چرا» را مطرح می‌کنند، فلسفیدن را آغاز می‌کنند، در جای دیگری لیپمن ادعا می‌کند که فلسفه زمانی آغاز می‌شود که کودکان شروع به پرسش در مورد معنای کلمات می‌کنند.

مثل وایت، کیچنگر به این ایده که کودکان کم سن و سال



می‌توانند به فلسفه واقعی بپردازند شک دارد. او مدعی است که اگر چه کودکان قادر به پرداختن به فلسفه «انضمامی» اند؛ اما نمی‌توانند به «فلسفه انتزاعی» بپردازند.^{۲۱} متیوز، لیپمن، پریچارد و دیگران با ارائه مثال‌هایی از زمانی که کودکانی که در مورد «مرگ»، «رویا بینی»، «شجاعت»، «سفر زمان»، «مواد ترکیبی پنی»، «کشتی تسئوس» و «شریک شدن در دستگاه تلویزیون» صحبت می‌کنند، فقط نشان می‌دهند که کودکان قادر به فلسفه‌پردازی غیرانتزاعی‌اند. کیچنگر ادعا می‌کند که این چنین گفتگوهای فلسفی در مورد مثال‌های انضمامی‌اند تا اصول کلی، و اینکه کودکان نمی‌توانند اصل را به عنوان اصلی که زیربنای یک مورد انضمامی است درک کنند، مانند این اصل

ویتگنشتاین
می‌گوید که
مسائل فلسفی،
استعاراً مثل یک
بیماری هستند.
آنها وقتی که
فیلسوف
به واسطه
دستور سطحی
زبانمان دچار
انحراف می‌شود،
طغیان می‌کنند.

هستی‌شناسی درباره‌ی اینکه چه چیزی هویت فرا زمانی را در مورد کشتی تسئوس تشکیل می‌دهد.

آیا در واقع درست است که بگوییم کودکان نمی‌توانند از مثال‌های واقعی و عینی انتزاع کنند تا نتایج کلی‌تری بسازند و آنها را در دیگر موارد مشابه و واقعی به کار برند، قیاس‌هایی انجام دهند و غیره. کشتی تسئوس یکی از موضوعات گفتمان فلسفی در میان کودکان است که آسان شده و توسط گرت متیوز گزارش شده است.^{۲۲} کشتی تسئوس یک کشتی باستانی است که تمام تخته‌های آن یکی یکی در طول یک دوره زمانی تعویض شده‌اند تا وقتی که همه تخته‌ها جدید می‌شوند. این امر این مسأله فلسفی را مطرح می‌کند که آیا این کشتی را هنوز هم می‌توان همان کشتی قدیمی دانست و اگر که این طور نیست، وجود آن کشتی قدیمی، کی و چرا به پایان رسید. همچنین مسأله هویت به واسطه این حقیقت که الوارهایی که برداشته شده‌اند می‌توانستند برای ساختن یک کشتی همانند دیگر مورد استفاده قرار گیرند، پیچیده‌تر می‌شود.^{۲۳}

کودکی به نام دونالد، این مسأله را به صورت قاعده زیر بیان می‌کند: «آیا این کشتی کشتی قدیمی است یا اینکه کشتی فقط یک الگو است، یک نسخه تکراری، یک نسخه از کشتی اصلی؟» بعد از یک رونوشت درباره گفتگوهای بعدی متیوز در مورد توانایی برخی کودکان در این کلاس برای تمیز بین دانستن اینکه آیا کشتی همان کشتی قدیمی است، از اینکه آیا افراد آن را به عنوان کشتی قدیمی تشخیص می‌دهند، توضیح می‌دهد.^{۲۴}

آنچه که متیوز نشان می‌دهد، این است که حداقل بعضی از کودکان می‌توانند این تمایز را برقرار سازند اما آیا دونالد این اصل هستی‌شناسی را به عنوان اصل درک می‌کند؟ آیا او اصل بقای هویت در طول زمان را می‌تواند، نه تنها برای این مورد خاص کشتی تسئوس، بلکه برای دیگر موارد مشابه هم به کار برد؟

ادامه این گفتگو نشان می‌دهد که کودکان متعاقباً از قیاس استفاده می‌کنند، آنها این مسأله را به قلعه‌ها (اینکه چه تعداد آجر می‌توانیم تعویض کنیم قبل از اینکه این قلعه دیگر قلعه قدیمی نباشد) و ماشین‌ها (اینکه شیشه‌ها، چرخ‌ها و درها را می‌توان تعویض کرد اما موتورش به همان شکل باقی بماند تا دیگر آن اتومبیل قبلی نباشد) تعمیم می‌دهند. البته اینها مثال‌هایی غیرانتزاعی‌اند. آیا اگر کودکان مجبور بودند که این تمایز را برای مسأله انتزاعی‌تری مثلاً هویت شخصی به کار روند، سعی بیشتری می‌کردند؟

این مسأله را شاید بتوان به واسطه شاهد تجربی درباره کودکانی که دقیقاً اینکار را انجام می‌دهند، معین کرد. در جایی دیگر متیوز رفتار کودکانی را گزارش می‌کند که بین تعویض تدریجی الوارها و جایگزینی سلول‌ها در بدن خودشان مقایسه انجام می‌دهند.^{۲۵} اما این منتقدان را قانع نمی‌کند، آنها ادعا می‌کنند که کودکان باید نشان دهند که می‌توانند در مورد اصل

فی نفسه فکر کنند، همان‌طور که ارسطو این کار را انجام داد، هنگامی که فرضیه ماده خود را اصل مسلم قرار داد.^{۲۶}

البته به نظر نمی‌رسد که متیوز چندان نگران برآوردن خواسته‌های منتقدان باشد. او به چیزی کمتر بسنده می‌کند و برای تمایزی نسبی و نه مطلق بین فلسفه برای بزرگسالان و فلسفه برای کودکان استدلال می‌کند.^{۲۷} او از اینکه از فلسفه بزرگسالان به عنوان معیاری برای قضاوت درباره بعد فلسفی تفکر کودکان استفاده کند، خودداری می‌کند. او ادعا می‌کند که کودکان فیلسوفان طبیعی‌اند.^{۲۸} نه فیلسوف‌هایی پرورش یافته و این دو هرگز یکی نیستند.

فیلسوف بزرگسال پرورش یافته، معصومیت را که برای فلسفیدن ضروری است، پرورش می‌دهد و بنابراین، بهتر می‌تواند به طور عقلانی از دیدگاه‌های بیان شده دفاع کند، اما فرد بزرگسال - با توجه به گفته متیوز - حس کودکانه طبیعی تعجب در مورد معنای مفاهیم را از دست داده است و این حس، هنگامی که فرد شروع به مسلم پنداشتن تفاوت بین استفاده تحت اللفظی و استعاری از زبان می‌کند، در فرد ناپدید می‌شود. بنابراین بهتر است بگوییم که متیوز ادعا نمی‌کند که فیلسوفان کودک مثل فیلسوفان بزرگسالند و همچنین ادعا نمی‌کند که باید شبیه فیلسوفان بزرگسال باشند. به نظر می‌رسد که او بر عکس ادعا می‌کند فیلسوفان بزرگسال، اگر معصومیت طبیعی یک کودک را بیشتر داشتند، فیلسوفان بهتری خواهند بود.^{۲۹}

متیوز بدون ضرورت تسلیم مخالفانش می‌شود. فلسفه واقعی، که فیلسوفان بزرگسال قرار است به آن بپردازند، چیست؟ فلسفه واقعی به عنوان بررسی اصول بنیادین موارد خاص. چنین فعالیت‌های فلسفی به عنوان روش معمولی ایجاد غیرضروری مسائل فلسفی شدیداً مورد انتقاد افرادی مثل لودویگ ویتگنشتاین^{۳۰} قرار گرفته‌اند.

ویتگنشتاین^{۳۱} می‌گوید که مسائل فلسفی، استعاراً مثل یک بیماری هستند. آنها وقتی که فیلسوف به واسطه دستور سطحی زبانمان دچار انحراف می‌شود، طغیان می‌کنند. در مورد مسأله فلسفی هویت (مثل کشتی تسئوس) هنگامی که افسر پلیس از شما می‌پرسد «لطفاً هویت تان را اثبات کنید» ممکن است دچار این سوء تعبیر شوید که هویت نام چیز است - با تاکید بر این واقعیت که یک جواب معمول برای اثبات هویت تان با نشان دادن چیزی مثل پاسپورت، گواهینامه رانندگی، در پاسخ به درخواست پلیس می‌تواند باشد. این زبان است که ما از همان سالهای اول حیاتمان یاد گرفته‌ایم و باعث شیوع این بیماری می‌شود [برای مثال] تصور اینکه یک اسم پیش فرض وجود یک شی است.^{۳۲}

درمان این بیماری جستجوی مسأله فلسفی چیست؟ طبق گفته ویتگنشتاین این وظیفه فیلسوفان نیست که مشکلات فلسفی را حل کنند، بلکه باید با نگاه انداختن به کاربرد روزمره مفاهیم مورد بحث آنها [مسائل فلسفی] را منحل کنند. او

می‌نویسد:

مسائل حل می‌شوند نه با دادن اطلاعات، بلکه با دوباره مرتب کردن آنچه که ما همیشه می‌دانسته‌ایم. فلسفه تلاشی در مقابل افسون عقل ما به وسیلهٔ زبان است.^{۳۳}

یعنی ما باید نگاه کنیم که کلمات واقعاً چطور در زبان روزمره استفاده می‌شوند. این سوء فهم ما دربارهٔ چگونگی عملکرد واقعی زبان روزمره است که باعث ایجاد مشکلات فلسفی شده است. اگر این مورد را برای مثال‌هایی که در بالا توصیف شده به کار بریم پس - با تبعیت از ویتگنشتاین - می‌توانیم بگوییم که تلاش برای یافتن اصل وجودشناسی جهت توضیح هویت در طول زمان، برای مسلم دانستن مفاهیم فلسفی مثل «وجود»، «ماده» و چیزهایی از این قبیل، مثل یک کوچهٔ بن‌بست است. فیلسوفان

نباید از خود بپرسند که «هویت چیست؟» بلکه در عوض باید بر این تمرکز داشته باشند که چگونه کلماتی مثل «هویت» واقعاً در موقعیت‌های روزمره استفاده می‌شوند. یک بررسی در مورد معنای مفاهیمی که در زندگی‌شان جا گرفته دقیقاً همان کاریست که کودکان کم سن و سال هنگام پرداختن به بررسی‌های فلسفی انجام می‌دهند.

درست وقتی که مفاهیم از متن روزمرهٔ زندگی که در آن استفاده می‌شوند در آورده شوند، مسائل فلسفی به وجود می‌آیند. یک مسألهٔ این چنینی از ایدهٔ اصل به عنوان اصل ناشی می‌شود. برخی از فیلسوفان بزرگسال ادعا می‌کنند که اگر قرار باشد کودکان فلسفهٔ واقعی را به کار گیرند، این مسأله باید قابل انتقال به فیلسوفان کودک باشد. ویتگنشتاین ادعا می‌کند - که من هم با او موافقم - این بیماری در فیلسوفان بزرگسال باید درمان شود. قراردادن آن به عنوان معیاری که با آن بتوان در مورد فلسفهٔ کودکان قضاوت کرد، بدون ارائهٔ مباحث بیشتر، ناکافی است.

همین ترتیب ادامه دارد.^{۳۴} به طور مثال، آنتونی اوهیر^{۳۵} ادعا می‌کند که کودکان زیر سن ۲۰ سال نمی‌دانند که عشق یعنی چه؟ به کودکان نباید اجازهٔ چالش دربارهٔ کتاب‌های اخلاقی یا معرفت‌شناسانه داده شود، چرا که کودکان نه دانش آن را دارند و نه تجربه اش را. حتی پذیرش اینکه کودکان تجربه کمتری دارند (آیا اندازه‌گیری کمی تجربه ممکن است؟) بدین معنا نیست که آنها تجربه کافی برای تأمل را ندارند یا آن تأمل فلسفی به آنها کمک نخواهد کرد که تجاربشان را برایشان معنادارتر کند.

عقاید نو ارسطوئیان به خوبی با عقاید سقراطی جدید یا طرفداران کانت که از پداگوژی الهام گرفته‌اند، آمیخته نشده است.



چه چیزی در مورد کودکان منحصر به فرد است؟

چه چیزی در مورد کودکان آن قدر خاص است که ما برانگیخته می‌شویم این سؤال را بپرسیم که آیا در وهلهٔ اول آنها می‌توانند فلسفه‌پردازی کنند یا نه؟ فرضیات ارسطویی جدید اغلب مبنای انتقاد فلسفه با کودکان است. عقیده‌ای که به طور کلی پذیرفته شده این است که ما وقتی متولد می‌شویم، تابلوی خالی هستیم یا (دارای تصور)؟؛ و اینکه کل دانش ما ناشی از تجربه است و فلسفه‌ورزی مستلزم دانشی است که بتوان بر آن تعمق کرد. بنابراین هر چه که سن ما بیشتر می‌شود نوشته‌های روی این تابلوی خالی بیشتر می‌شود و بنابراین آگاهی بیشتری کسب کرده ایم. تجربه (یعنی دانش) کودکان ناکافی است و در نتیجه آنها قادر به فلسفه‌ورزی نیستند و این بحث به

نبود، بلکه کمک به افراد در متولد کردن آگاهی شان بود، یعنی کمک به آنها برای به خاطر آوردن آنچه که از قبل می‌دانستند. (قبل از اینکه در جسم کنونی‌شان به زنجیر کشیده شوند). طبق گفته‌های کانت ما دارای یک معرفت قبلی هستیم (از علیت، زمان، مکان، عدالت و آزادی) که تجربه را ممکن می‌سازد، تجربه برای معرفت لازم است اما شرط کافی نیست. ممکن است یک مورد وجود داشته باشد که کل معرفت ادراکی از طریق یادگیری یک زبان و رشد کردن کسب نشود (یعنی از طریق تجربه).

من فرضیات مشابه نو ارسطوئیان را در انتقاد جان وایت کشف کردم، او مدعی است که کسب دانش دربارهٔ مفاهیم به طور تجربی اتفاق می‌افتد. او در مورد تفاوت بین انواع

**بیشتر تفکر
آموزشی رایج
ما تحت تاثیر
روان‌شناس
سوئیسی
ژان پیازه است.
فرضیه فلسفی
بنیادین نظریه
پیاژه این است که
استدلال کودکان
به طور خودکار
هنگامی که آنها
بزرگ تر می‌شوند،
رشد می‌کند.**

پرسش‌هایی که کودکان می‌پرسند و سؤالاتی که بزرگسالان مطرح می‌کنند، بحث می‌کند. کودکان سؤالاتی می‌پرسند تا دریابند چگونه از مفاهیم استفاده کنند. از طرف دیگر فیلسوفان بزرگسال از قبل می‌دانند که چگونه از مفاهیم استفاده کنند... آنها علاقه دارند آن را از یک چشم انداز عالی‌تر طرح ریزی کنند.^{۳۶} وایت در مقاله‌اش «ریشه‌های فلسفه» به درستی نقل می‌کند که یک سؤال به خودی خود فلسفی نیست. این محتوا است که یک سؤال را فلسفی می‌کند، به نحوی که محتوا معین می‌کند که آیا یک پرسش عقیده‌ای بسیار معمولی را به شک می‌کشاند.^{۳۷}

وایت همچنین، اشاره می‌کند که نیت سؤال کننده برای تعیین اینکه سؤال فلسفی است یا نه خیلی مهم است. به همین دلیل معتقد است که چون نیت کودکان با نیت بزرگسالان متفاوت است، کودکان فیلسوف تلقی نمی‌شوند. او می‌نویسد:

کودکان می‌خواهند بدانند چطور از مفهوم استفاده کنند، فیلسوفانی که هیچ مشکلی در استفاده از آن ندارند به طرح‌ریزی آن از چشم‌اندازی عالی‌تر و معمولاً پیگیری بررسی‌های نظری بزرگ‌تر علاقه‌مندند. نیازی به گفتن نیست که فیلسوفان نیز فقط به آن مفاهیمی علاقه دارند که مسائل فلسفی را ارائه می‌کنند، در حالی که نکته‌ای که در مورد کودکان اشاره شد، می‌تواند برای کسب همه انواع مفاهیم‌شان به کار رود. گربه‌ها، رودخانه‌ها، کامپیوترها.^{۳۸}

کودکان فلسفه‌پردازی نمی‌کنند، ولیکن به سادگی در مسیر کسب مفهوم هستند.^{۳۹} درست است که بگوییم کودکان صرفاً «می‌خواهند بدانند که چگونه مفاهیم را به کار برند» و بزرگسالان «مشکلی در استفاده از آن ندارند»؟ همچنین، پرسش در مورد مفاهیم گربه، رودخانه، کامپیوتر همیشه غیرفلسفی‌اند؟

معلمانی که فلسفه با کودکان کم سن و سال کار می‌کنند قبول دارند که منطقی (معقول) بودن شرط کافی برای این که یک سؤال را سؤال فلسفی بخوانیم نیست. واقعیت تنها این نیست که فردی استدلال می‌کند، بلکه اینکه در مورد چه چیزی استدلال می‌کند نیز مهم است که این معیاری برای تشخیص صحبت فلسفی از صحبت معمولی است.

برای مثال، تأکید آنامارگارت شارپ^{۴۰} و لورنس اسپلیتر^{۴۱} بر اینکه یک پرسش باید بر تجزیه و تحلیل و تشکیل مفاهیم نوعی خاص تمرکز داشته باشد، این امر را تأیید می‌کند. اینها مفاهیم مشکل‌ساز اما پرمعنی و انتزاعی‌اند. اینها نوعی از مفاهیم‌اند که ما برای اندیشیدن و ارتباط برقرار کردن به کار می‌بریم و نیز از آنها به عنوان مبنای عمل‌مان استفاده می‌کنیم. ما از آنها در زندگی روزمره استفاده می‌کنیم. این مفاهیم اصلی و عام‌اند. همه ما از این مفاهیم استفاده می‌کنیم تا به دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم مفهوم بخشیم، یا آنها را به گونه‌ای متفاوت قرار دهیم تا با آن‌ها به واقعیت معنا بخشیم.^{۴۲}

تفکر فلسفی، تفکر پیچیده است.^{۴۳} این بدین خاطر است که مفاهیم فلسفی خودشان را به واسطه کلیت‌شان، ویژگی

انتزاعی‌شان و اما مخصوصاً به واسطه پیچیدگی‌شان از مفاهیم زندگی روزمره مجزا می‌کنند. اکثر مفاهیم فلسفی، مفاهیم طبقه ساده‌ای نیستند که بتوان با یادگیری نمونه اصلی (پیش نمونه) بدان‌ها پرداخت.^{۴۴} مثلاً ما مفهوم شخص را به سادگی با اشاره یک نفر به افراد ملموس مختلف یاد نمی‌گیریم. این کار در مورد اینکه چه چیزی افراد را از ماهی گلی ما متمایز می‌کند، چیزی را نشان نمی‌دهد. البته، این برای کوچک‌ترها و بزرگ‌ترها یکسان است، نه تنها خیلی مشکل است که به سؤالاتی از این قبیل پاسخ دهیم که «یک شخص چیست؟» یا «منظور از زمان چیست؟» بلکه برای معنا بخشیدن به تجاربمان، خودمان و جهانی که در آن زندگی می‌کنیم حیاتی است.

البته دسته‌ای از مفاهیم که کودکان در موردشان می‌پرسند بیشتر از مفاهیم فلسفی سنتی است. دلیل آن این است که کودکان خودشان مفاهیم و سؤالاتی که به نظرشان مهم هستند، به وجود می‌آورند. البته این بدین معنا نیست که چنین سؤالاتی نمی‌توانند فلسفی باشند. این مسأله تا حد زیادی بستگی به مهارت‌های معلم در تسهیل تفکر کودکان و کمک به آنها برای ساختن افکار یکدیگر، و در عین حال بررسی مفهوم فلسفی دارد. من شاهد پرسشی بوده‌ام که از جمله «گاوها نمی‌توانند پرواز کنند» آغاز شد که سریعاً تبدیل به کندوکاوی در مورد استلزامات اخلاقی نامیدن گروهی از مولکول‌ها به «گوشت گاو» به جای «گاو ماده» شد. همین‌طور، شروع کردن با مفهوم کامپیوتر و پرسیدن سؤال «آیا کامپیوترها فکر می‌کنند؟» آیا می‌تواند به آسانی منجر به بحث‌های فلسفی با کودکان و بزرگسالان شود، البته هر دو گروه می‌دانند که چطور مفهوم را به کار برند، یعنی با اشاره به یک شی فیزیکی خاص. البته زمان‌هایی هم هست که کودکان سؤالاتی می‌پرسند و در مورد مفاهیم پرس و جو می‌کنند به خاطر اینکه نمی‌دانند چطور از یک مفهوم استفاده کنند، اما همیشه این‌طور نیست. حتی وقتی می‌دانیم که چطور از یک مفهوم استفاده کنیم، سردرگمی فلسفی باقی می‌ماند، مخصوصاً زمانی که ما یک فرهنگ یا زبان خاصی را شروع کرده‌ایم. این می‌تواند برای بچه‌های جوان فایده فلسفی داشته باشد (به ذیل مراجعه شود).

آنچه که در درک یا دانستن مفاهیم دخیل است فی نفسه یک مقوله فلسفی فریبده است. کیران اگان^{۴۵} ادعا می‌کند که کودکان خیلی کم سن و سال بیش‌تر از مفاهیم انتزاعی استفاده می‌کنند (بدون اینکه قادر باشند آنها را تعریف کنند)، و این کار را از طریق تخیل انجام می‌دهند.^{۴۶} مفاهیم شامل معنا دادن به داستان‌هایی با شخصیت‌هایی مثل اسمارف، بچه خرس‌های سخنگو، غول‌ها و هیولاها که مثلاً «خوب و بد»، «بزرگ و کوچک»، «ترس و امنیت» و «طبیعت و فرهنگ» هستند. اگان معتقد است که تفکر کودکان قبل از سوادآموزی با تفکر کودکان بزرگ‌تر و بزرگسالان فرق می‌کند. او آن را تفکر افسانه‌ای می‌خواند یک نوعی از تفکر با منطق پیچیده خاص خودش و این منطق مخالف اندیشه سنتی نیست.^{۴۷}

اما اساس تفکر منطقی است. این شامل تکنیک تفکر است که مبنی بر تدابیر قابل دسترس در فرهنگ شفاهی است.^{۴۸} نوعی از تفکر قبلی برای درونی کردن سواد - تکنولوژی نگارش - اندیشه مجدداً بازسازی شده تا بیشتر بر محتوای دانش یا پیشرفت روان‌شناختی تمرکز کند و تأمل در معنای آنچه که باید به خاطر سپرده شود را آسان‌تر سازد.^{۴۹} اگان ادعا می‌کند که این نوع تفکر مطمئناً «ابتدایی» نیست و فقط کمتر انتزاعی است، وقتی که منظور ما از انتزاعی نوعی باشد که شدیداً بستگی به نگارش دارد. کلمهٔ مکتوب بسیار کم‌بارتر از کلمهٔ شفاهی است... با انرژی مستقیم بدن گوینده و همین‌طور امیدها، ترس‌ها، خواسته‌ها، نیازها، نیات گوینده و غیره.^{۵۰} این کلمهٔ مکتوب (سواد درونی شده) است که باعث می‌شود

خردورزی ما بدون ساختار شود؛ یعنی در دنیای فرد محاط نشود.^{۵۱} از زمان روشنگری، عقیدهٔ خردورزی بدون ساختار در فرهنگ غرب رایج شده تا آنچه را که فرد در موردش فکر می‌کند (محتوای دانش عینی) و فاعلی که دارد عمل تفکر را با تمام احساسات، امیدها و ترس‌هایی انجام می‌دهد، از هم جدا کند.

آرمان «خردورزی بدون ساختار» بحث در مورد معنای کلمات این چینی را، خارج از متن خاصی که در آن استفاده می‌شده، ممکن می‌سازد. در پرتوی این امر، نوشته‌های بسیاری از فلاسفه را می‌توان به عنوان یک جستجو دربارهٔ معنای مطلق و جهانی یک مفهوم خاص، مستقل از کاربرد آن در شرایط خاص، در نظر گرفت (ر.ک. به صورت‌های افلاطونی). این امر هنوز هم برای بسیاری از فلاسفه یک آرمان است و به عنوان بحثی علیه این ایده که کودکان می‌توانند فلسفه‌پردازی کنند استفاده می‌شود - مثلاً این ادعای ریچارد کچینگر که کودکان فقط می‌توانند به فلسفهٔ انضمامی بپردازند و نه فلسفهٔ انتزاعی؛ یا بحث جان وایت

مبنی بر اینکه فلاسفهٔ واقعی فقط به مفهیمی علاقه دارند که مسائل فلسفی را مطرح می‌کنند، نه مفهیمی مثل «گره‌ها»، «رودخانه‌ها» یا «کامپیوترها».

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، ویتگنشتاین ما را در برابر ابتلا به این بیماری که خیلی از فلاسفه بدان دچارند هشدار می‌دهد. فعالیت ناسالم جستجوی مسائل فلسفی به وسیلهٔ انتقال مفاهیم به خارج از زمینهٔ معنای روزمره‌شان. معنی نمی‌دهد که معنای کلمات را خارج از متنی که این کلمات در آن در زندگی روزمره استفاده می‌شوند (تجسم می‌شوند) ایجاد کرد. با نقد فلسفی از عقیدهٔ غربی «خردورزی بدون ساختار» این آگاهی رشد می‌کند که تفکر کودکان پایین‌تر از تفکر بزرگسالان نیست و اینکه کودکان لایق شنیده شدن هستند.

اگان مدعی است که کودکان می‌توانند به طور انتزاعی فکر کنند. به این معنی که از مفاهیم انتزاعی، مثل «شجاع»، «ترس»، «خوب» و «دوست»، استفاده می‌کنند اما نه جدا از دنیایشان، چون که سواد داشتن آنها را قادر می‌سازد و تشویق می‌کند که این کار را انجام دهند.^{۵۲}

این امر پیامدهایی برای آنچه که بزرگسالان رشتهٔ علمی فلسفه می‌دانند، دارد. تفکر اسطوره‌ای تنها وقتی از تفکر فلسفی جدا می‌شود که معنای محدودی از خردورزی را اتخاذ می‌کنیم.

فیلسوفان بزرگسال چه چیزی را از دست داده‌اند؟

بیشتر تفکر آموزشی رایج ما تحت تأثیر روان‌شناس سوئیسی ژان پیاژه^{۵۳} است. فرضیهٔ فلسفی بنیادین نظریهٔ پیاژه این است



که استدلال کودکان به طور خودکار هنگامی که آنها بزرگ‌تر می‌شوند، رشد می‌کند. به علاوه تلاش برای تسریع این روند ائتلاف وقت است. شاید حتی یک سهل‌انگاری آموزشی.^{۵۴} در این نظریه، فرض بر این است که رشد کودکان از مسیر مراحل بازگشت ناپذیر لزوماً وابسته به سن می‌گذرد. بازتاب این فرضیهٔ مرحله‌ای رشد شناختی در چگونگی طراحی برنامهٔ آموزشی برای آموزش ابتدایی است. نوعی از مواد درسی که تدریس شده و چگونگی تدریس آن باید مطابق با ظرفیت‌های عقلانی خاصی، که ویژگی سن کودکان است، باشد. بنابراین، فردآموزش دهنده بر سن کودک تمرکز می‌کند نه بر خودش، و در معرض این خطر است که اهمیت زیادی به آنچه در کودکان مشترک است (سن شان) داده شود به جای آنچه که آنها را از یکدیگر متفاوت

تأکید
آمارگارت شارپ
و لورنس اسپلیتر
بر اینکه یک
پرسش باید بر
تجزیه و تحلیل و
تشکیل مفاهیم
نوعی خاص تمرکز
داشته باشد،
این امر را
تأیید می‌کند.
اینها مفاهیم
مشکل‌ساز
اما پرمعنی و
انتزاعی‌اند.
اینها نوعی از
مفاهیم‌اند که ما
برای اندیشیدن
و ارتباط برقرار
کردن به کار
می‌بریم و نیز
از آنها به عنوان
مبنای عمل‌مان
استفاده می‌کنیم.
ما از آنها در
زندگی روزمره
استفاده می‌کنیم.
این مفاهیم اصلی
و عام‌اند. همه ما
از این مفاهیم
استفاده می‌کنیم تا
به دنیایی که
در آن زندگی
می‌کنیم مفهوم
بخشیم
یا آنها را به
گونه‌ای متفاوت
قرار دهیم
تا با آنها
به واقعیت
معنا بخشیم.

می‌کند (توانایی‌های متفاوت). دوم، مراحل متفاوت، بیشتر، آنچه را که کودکان یک گروه سنی خاص از لحاظ عقلانی قادر هستند توصیف می‌کنند، اما همان‌طور که گازارد ذکر می‌کند،... هم اکنون [نظریه مرحله‌ای رشدشناختی] به تعریف دامنه فکری‌ای که کودکان قادر به انجامش هستند، کمک می‌کند.^{۵۵} ما هنوز تاثیر [به وجودآمده] بر رشد عقلانی کودک کم سن و سال که به مدت طولانی در معرض آموزش مناسب در فلسفه هستند را نمی‌دانیم.

در دو دهه گذشته، تلاش بیشتری برای تفسیر دوباره نتیجه‌گیری‌های پیازه که از تجارب روان‌شناختی به دست آمده، صورت گرفته است. مارگرت دونالدسون^{۵۶} می‌گوید که آنچه مورد شک و تردید است، یافته‌های او نیست، بلکه نتیجه‌گیری‌هایی که از این یافته‌ها گرفته می‌شود، غلط است.^{۵۷} شاهد تجربی برای این نتیجه‌گیری با صورت دادن آزمایشاتی مشابه ارائه می‌شود، اما در موقعیت‌هایی که برای کودک معنا دارند.^{۵۸} مثلاً در تلاشی برای نشان دادن اینکه کودکان خود محور چگونه‌اند، پیازه آزمایشی را ترتیب داد تا نشان دهد که کودکان زیر سن هشت سالگی توانایی درک کردن عقاید دیگران را به طور دقیق ندارند. در این آزمایش یک کودک روی میزی با ۳ کوه متفاوت که روی آن است می‌نشیند. عروسکی در جایی دیگر در اطراف میز گذاشته می‌شود. اکثر کودکان نمی‌توانند نشان دهند یا توصیف کنند که عروسک چه چیزی را می‌بیند. دونالدسون این نتیجه‌گیری پیازه را، که کودکان قادر به تمرکززدایی در تخیل نیستند، رد می‌کند.^{۵۹} چیزی که لازمه اساسی برای تفکر و استدلال خوب است؛ چون اگر کودکی نتواند خود را با نقطه‌نظرهای متفاوت سازگار کند، نمی‌تواند نتیجه‌گیری‌های معتبر را انجام دهد.^{۶۰} من شواهد زیادی به صورت حکایت در مورد بچه‌های خودم دارم که می‌توانند در ذهن شان تمرکز کنند. به طور مثال، کوچک‌ترین پسر من، وقتی که ۱۸ ماهش بود، برای عروسک محبوبش تلیتوبی، که آن را لالا می‌خواند، اظهار همدردی می‌کرد و آن را روی رادیاتور می‌خواباند. او در حالی که به سمت رادیاتور می‌رفت و می‌گفت: «لالا داغ»، آن را برداشت و در آغوش گرفت.

فرض غیرقابل تردید در فرضیه‌های رشد این است که هدف این روند بلوغ است - هر مرحله توسط کسی انجام می‌شود که بهتر یا بالغ‌تر است. این چیزی است که متیوز بدان «سوگیری تکاملی» می‌گوید.^{۶۱} نکته‌ای که او بدان اشاره می‌کند، این است که این نوع سوگیری ممکن است برای فلسفه مناسب نباشد، دلیلش هم این است که کنترل بهتر سوالات فلسفی فقط با رشد تضمین نمی‌شود. دوم اینکه، بلوغ، اغلب، کهنگی و عدم خلاقیت را برای اکتشاف ایده‌های فلسفی می‌آورد، در حالی که کودکان اغلب متفکران سر حال و خلاق‌اند. این امر این احتمال را ایجاد می‌کند که فلسفه به عنوان یک رشته علمی می‌تواند چیزی را از کودکانی که مشغول تحقیق فلسفی‌اند یاد بگیرد. به علاوه، هر نسلی باید پاسخ خودش را به پرسش‌های فلسفی

بیابد.^{۶۲} در فلسفه این خطر وجود دارد که سنت‌های زیادی بدون تردید باقی بمانند. بنابراین، لئو می‌گوید که آشنایی بزرگسالان با رسوم فلسفی بیشتر می‌تواند برای آنان یک عیب باشد. عدم آگاهی کودکان از بسیاری از رسوم فرهنگی ممکن است آنها را در جایگاه سودمند قرار دهد.^{۶۳} متیوز ادعا می‌کند که معلمان خوب فلسفه سوالاتی را که هنگام بچگی در ذهن داشتند به یاد می‌آورند. در غیر این صورت فلسفه فوریت خود و اکثر نکاتش را از دست می‌دهد.^{۶۴} روبرت مالوانی^{۶۵} تصریح می‌کند که فلسفه با کودکان ممکن است به حفظ کودک در فیلسوف بودن کمک کند، او می‌گوید که:

یکی از تراژدی‌های رشد و بلوغ عدم وجود حس تعجب، کنجکاوی و بازیگوشی کودک است. اما این عواطف برای پرسش‌های فلسفی، اساسی‌اند. شاید با زودتر شروع کردن فلسفه و دیدن آن به گونه‌ای که گویی در سر تا سر زمان تحصیل ادامه دارد، افراد بالغ، اندوخته‌های سرکوب شده از بازیگوشی و فراغت را باز کشف کنند.^{۶۶}

سوم، با تبعیت از افلاطون و سقراط، فلسفه، جستجوی معرفت‌شناختی درباره «شروع مجدد همه چیز» است؛ یعنی در یافتن برای خودم «... که من واقعاً می‌دانم که آنچه ادعا می‌کنم می‌دانم، چیست».^{۶۷} یک شرط لازم برای این تمرین فلسفی ترک عقاید و تصورات مورد احترام است، چیزی که برای بزرگسالان، که اغلب عقایدشان به شدت تبدیل به تفکرات و عادت‌های ریشه‌دار شده، سخت‌تر است. ویلیام جیمز^{۶۸} گفته است: افراد زیادی فکر می‌کنند که وقتی صرفاً دارند به تعصباتشان نظم دوباره می‌دهند در آن زمان دارند فکر می‌کنند.

عدم آگاهی کودکان از آداب و رسوم فرهنگی، آنها را مجبور می‌کند که یک حالت دکارتی اتخاذ کنند و هنگام اندیشیدن به پرسش‌های فلسفی از اول شروع کنند. در نتیجه، پاسخ‌های آنها به پرسش‌های فلسفی محدود شد به اینکه بسیار بدیع‌تر از پاسخ‌های بزرگسالان باشند.^{۶۹} وان در لئو ادعا می‌کند که به همین دلیل است که اندیشیدن کودکان آن روی دیگر دنیا را نشان می‌دهد؛ یعنی اینکه دنیا چطور می‌توانست باشد.^{۷۰}

دنیا به همان نحوی که هست، اغلب، توسط بزرگسالان، که شامل فیلسوفان بزرگسال است، مسلم فرض می‌شود. بنابراین، تجربه نداشتن کودکان وقتی که به فلسفه می‌پردازند، می‌تواند یک مزیت باشد تا عیب.^{۷۱}

در میان نوشته‌های گرت متیوز به این ایده برمی‌خوریم که کودکان بر خلاف فیلسوفان بزرگسالی که حس تعجب (شگفتی) کودکان کم سن و سال را پرورش می‌دهند، فیلسوفان ذاتی‌اند. مثلاً این امر وقتی که او ادعا می‌کند که بزرگسالان فلسفه‌پرداز «... سعی می‌کنند باز هم کمی کودک باشند، حتی اگر موقتی باشند.» از گفته‌های او آشکار است.^{۷۲} فلسفه نابالغ^{۷۳} نیست شاید فلسفه ساده^{۷۴} باشد اما یک سادگی عمیق^{۷۵}.

به طور خلاصه، منظور ما از «کودک بودن» یا «بچگی» برای پاسخ به این سؤال، که آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی

کنند، ضروری می‌باشد. فقط فرض اینکه کودکی مرتبط به سن زیستی، روان‌شناختی یا اجتماعی خاص است، رضایت‌بخش نیست. فرضی که صرفاً شامل تفکر منطقی-ریاضیاتی باشد و رشد تخیلی را نادیده بگیرد، رشدشناختی را محدود می‌کند. ریشه فلسفی این تعصب در فلسفه افلاطون است به ویژه «تشبیه غار».^{۷۶} افلاطون، معرفت (episteme) را با بزرگسالی همراه می‌کند و باور (doxa) را با کودکی.^{۷۷}

هم افلاطون و هم ارسطو معتقدند که درک نظری عقلانی، معرفت والاتری از واقعیت را به ما می‌دهد.^{۷۸} از نظر افلاطون، فقط بزرگسالان تحصیل کرده می‌توانند دانش درباره واقعیت بدون تغییر (صورت‌های افلاطونی مثل خوبی، زیبایی و غیره) را از طریق پرسش عقلانی کسب کنند. موجوداتی که کمتر منطقی‌اند - از جمله کودکان - فقط به جهان ظواهر دسترسی دارند، یعنی جهان به همان نحو که از طریق حواس ما درک می‌شود. ما این شی یا آن شی را زیبا درک می‌کنیم، قضاوت می‌کنیم که این عمل یا آن عمل خوب است، اما زیبایی و خوبی به آن شکل (صورت‌های افلاطونی) را نمی‌توان از طریق حواس درک کرد.

کودکان نمی‌توانند از غار بیرون بیایند؛ یعنی این دنیای ظاهری که موضوع باور (doxa) است. طبق گفته افلاطون این فیلسوف (بزرگسال) است که عاشق حقیقت می‌شود؛ یعنی می‌خواهد بدانند جهان چگونه است نه اینکه چطور به نظر می‌رسد و چون معرفت فقط به بزرگسالان اختصاص دارد کودکان نمی‌توانند عاشق حقیقت باشند و یک فیلسوف باشند. بچه‌ها فقط می‌توانند دارای «عقاید صرف» در مورد دنیا باشند.

یک نقد مهم در مورد چارچوب‌های پیاژه، تأکید یک جانبه بر جنبه‌های منطقی تفکر کودکان است که در آن از تفکر ریاضیاتی به عنوان الگوی آن استفاده می‌شود. کیران اگان می‌گوید که «نیمه دیگر» کودک به عنوان یادگیرنده-بخش تخیلی-توسط بسیاری از محققین آموزش نادیده گرفته شده است.^{۷۹}

آموزش فقط در مورد آنچه که بدست می‌آوریم نیست، بلکه در مورد به حداقل رساندن از دست رفتن‌هاست و آنچه که از دست رفته است «توانایی دیدن دنیا به نحوی که کودک آن را می‌بیند، و به وسیله تخیل تغییر شکل می‌دهد».^{۸۰} این حیطه‌ای از تفکر است که در نوشته پیاژه با تأکید او بر تفکر منطقی-ریاضیاتی نادیده گرفته می‌شود.

پیاژه پاسخ‌های تخیلی کودکان را «افسانه صرف» می‌خواند.^{۸۱} که این شاید آنچه را که در مورد کودکی، خاص است، نادیده می‌گیرد. آیا این در واقع درست است که بگوییم کودکی چیزی است که ما پشت سرمان جا گذاشته‌ایم و چیز مشابه دیگری که البته بالغ‌تر است جای آن را گرفته است؟ یا

اینکه آیا می‌توانیم ادعای منحصر به فرد بودن کودکی را داشته باشیم؟ در مفهوم کودک یا کودکی دقیقاً چه چیزی نهفته است؟ مفهوم «کودکی» جدای از اینکه از لحاظ فرهنگی و تاریخی مسأله ساز است، از لحاظ فلسفی نیز مشکل‌ساز است زیرا از لحاظ فلسفی خیلی مشکل است که دقیقاً بگوییم که تفاوت بین بزرگسالان و کودکان چیست؟^{۸۲}

فلسفه چیست؟

اکثر فلاسفه تلاش کرده‌اند تا تعریفی برای فلسفه ارائه دهند که همه با آن موافق باشند، اما نتوانسته‌اند. به نظر می‌رسد که هیچ شرط لازم و کافی که بتوان برای فلسفه خواندن چیزی



تنظیم کرد، وجود ندارد. در عوض ریچارد کیچنگر فلسفه را به عنوان «شکلی از زندگی» می‌خواند. چنین روش فلسفی انجام دادن کارها شبیه چیست؟ چطور می‌توانید یک روش خاص انجام کارها را به عنوان فلسفه بشناسید؟ کیچنگر^{۸۳} ویژگی‌های زیر را پیشنهاد می‌کند:

۷ اندیشیدن در مورد یک مطلب (مثل جبر در برابر آزادی اختیار).

۷ مطرح کردن سؤالات فلسفی و گیج شدن به وسیله چیزهایی که معمولاً مسلم پنداشته می‌شوند.

۷ خواندن نوشته‌های فیلسوفان بزرگ.

۷ شکل دادن بحث‌هایی در حمایت از انواع خاص نتیجه‌گیری‌ها.

فلسفه‌دانشگاهی
چارچوب نظری
فلسفه با کودکان
(PWC) نیست.
بر عکس، نقدی
بر آن می‌باشد.
بنیان‌گذار جنبش
فلسفه برای
کودکان (p4c)
متیولیپمن،
فلسفه‌دانشگاهی
را با حفظ کردن
خطوط (نوشته‌ها)
در یک گورستان
مقایسه می‌کند؛
حفظ کردن
مجموعه‌ای از
نام‌ها و تاریخ‌ها.

۷ پرداختن به انواع مختلف مکالمات در مورد فلسفه.

۷ قادر بودن به متوقف کردن فلسفیدن.

کیچنگر آنچه را که فیلسوفان دانشگاهی حرفه‌ای انجام می‌دهند توصیف می‌کند. البته اینکه تصور کنیم «پس فلسفه دقیقاً همان چیزی است که فیلسوفان انجام می‌دهند» یک مغالطه ذات‌گرایانه است. و این دقیقاً اشتباه کیچنگر است. او ادعا می‌کند که بدون توجه به سن فلاسفه، روش زندگی آنها باید به فهرست فوق نزدیک باشد. او «باید» را از «هست» می‌گیرد یا به طور متفاوت یک گفته توصیه‌ای را از یک گفته توصیفی بدون ارائه هیچ‌گونه توضیح یا دلیل بیشتری شکل می‌دهد، همان‌طور که دیوید هیوم^{۸۴} اشاره دارد.^{۸۵}

کیچنگر از معیارهای فوق درباره شکل فلسفی زندگی برای بحث علیه احتمال اینکه کودکان فلسفه‌ورزی می‌کنند، استفاده می‌کند. در انجام اینکار، او از «است» به «باید» می‌پرد. بدون هیچ‌گونه توجیه دیگری. او به‌گونه‌ای سفسطه‌آمیز استدلال می‌کند که چون بسیاری از فلاسفه دانشگاهی به نحو خاصی فلسفه‌ورزی می‌کنند کودکان نیز باید به همین نحو به آن [فلسفه] پردازند.

همچنین، یک (ایده‌آل) شکل از زندگی وجود ندارد. اشکال زندگی متفاوت است و بستگی به عواملی مانند زبان، روش‌های انجام دادن امور، روش‌های تفکر، مکان و زمان دارد. مثلاً یک شکل فلسفی قرن بیستمی از زندگی خیلی متفاوت با شکل یونان باستان آن در طول ۲ هزار سال پیش با بعد شفاهی و جهت‌گیری عملی آن می‌باشد - فلسفه هنر زیستن در تهیه و تدارک برای مرگ است.^{۸۶}

فلسفه‌دانشگاهی در مقابل فلسفه با کودکان

فلسفه‌دانشگاهی چارچوب نظری فلسفه با کودکان (PWC) نیست. بر عکس، نقدی بر آن می‌باشد. بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان (p4c) متیولیپمن، فلسفه‌دانشگاهی را با حفظ کردن خطوط (نوشته‌ها) در یک گورستان مقایسه می‌کند؛ حفظ کردن مجموعه‌ای از نام‌ها و تاریخ‌ها. او می‌نویسد:

وقتی که در دانشگاه‌ها (مدرسه‌ها) از فلسفه دفاع کردم، در مورد فلسفه‌دانشگاهی سنتی که در دانشکده‌های عالی دانشگاه تدریس می‌شود، صحبت نمی‌کردم. من در مورد فلسفه‌ای صحبت می‌کردم که طوری مجدداً طراحی و ساخته شده بود که آن را برای کودکان قابل دسترس و قابل قبول و فریبنده سازد. به علاوه، آموزشی که به وسیله آن این درس می‌بایست ارائه می‌شد، باید دوباره قویاً مثل خود درس (موضوع) مجدداً طراحی می‌گشت.^{۸۷}

لیپمن از عقیده «شکل زندگی» برای برجسته کردن تمایزی که غالباً بین فلسفه به عنوان «بدنه‌ای از دانش» و فلسفیدن به عنوان فعالیت فلسفه‌ورزی گذاشته می‌شود، استفاده می‌کند. او می‌نویسد:

نمونه فلسفه‌ورزی چهره رفیع و منحصر به فرد سقراط است

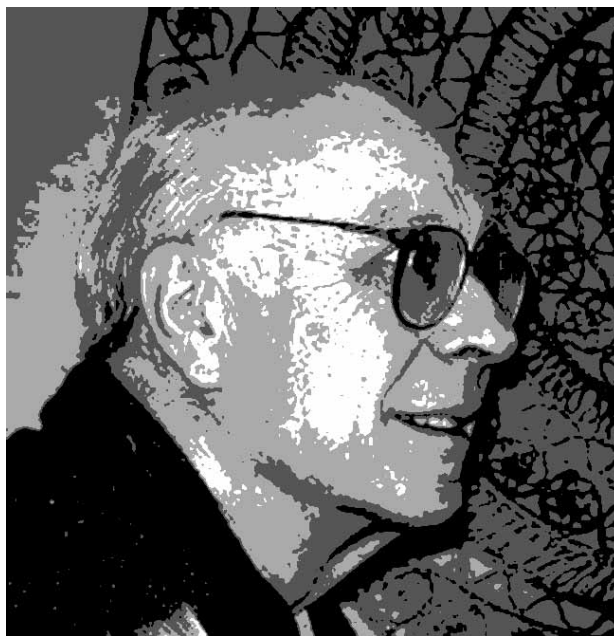
که فلسفه برایش نه کسب و نه حرفه بود، بلکه روش زندگی بود. آنچه سقراط برای ما مدل‌سازی می‌کند، فلسفه شناخته شده یا فلسفه کاربردی نیست، بلکه فلسفه‌ای است که بدان عمل می‌شود. او ما را به چالش و می‌دارد تا تأیید کنیم که فلسفه، به عنوان عمل، به عنوان شکل زندگی، چیزی است که هر کدام از ما می‌تواند سر مشق خود قرار دهد.^{۸۸}

دیدگاه مشابهی هم توسط کارل وان در لئو بیان شد که ادعا می‌کند بسیاری از دانشجویان فلسفه مقدار زیادی از فلسفه را یاد می‌گیرند، اما فقط یاد می‌گیرند که فکر کنند. به جای استفاده از فلسفه دانشگاهی به عنوان یک الگو، تفکر فلسفی باید با تجربه ما آغاز شود و در نهایت به آن هم باز گردد.^{۸۹} طبق گفته وان در لئو، دلیل این امر این است که مفاهیم فلسفی را - برخلاف سایر مفاهیم انتزاعی و کلی مثل مفاهیم ریاضیاتی - نمی‌توان فقط با تعریف یا بدون اشاره به تجارب انضمامی (غیر انتزاعی) روشن کرد و توسعه داد. بنابراین، فلسفه نمی‌تواند صرفاً شامل یادگیری تاریخ ایده‌های فلسفی باشد. هر فردی باید مفاهیم فلسفی انتزاعی را به تجارب ملموس ارتباط دهد. پرسش فلسفی فعالیتی است که از ضرورت محض بوجود می‌آید؛ زیرا همه ما از قبل پاسخ‌هایی به سؤالات فلسفی می‌دهیم، چه به طور صریح، و چه غیر صریح (به طور ضمنی)، از طریق اعمالمان.^{۹۰} و اینکه آیا ما این کار را به نحو خوبی انجام دهیم یا نه، تفاوت دارد (امت^{۹۱} ۱۹۹۱، ص ۱۸). فلسفه می‌تواند موضوع مناسبی برای بچه‌ها باشد اگر به شکلی بازسازی شود که مناسب استعداد و علاقه آنها باشد (کم^{۹۲} ۱۹۹۵، ص ۱۳). این بازسازی باید به نحوی باشد که کودکان در مورد فلسفه یاد بگیرند بلکه فلسفه‌ورزی کنند.

این غلط است که بگوییم تمایز بین فلسفه عملی یا فلسفیدن، از یک سو، و فلسفه دانشگاهی یا مطالعه بدنه‌ای از دانش، از سوی دیگر، آشکار است. انجام یک رتبه آکادمیک در فلسفه شامل مطالعه فیلسوفان بزرگ است. این به معنای (به طور ایده‌آل) وارد شدن به گفتگو با آن فلاسفه است - همیشه پرسیدن سؤالات از خود (و فلاسفه) و دنبال جواب ممکن گشتن برای آن سؤالات. همچنین گفتگوی مستمر با هم شاگردی‌ها و معلم و گفتگوی مکتوب، به صورت مقاله و انشا، وجود دارد. مثلاً تهیه و تدارک پایان‌نامه یا مقاله شامل خواندن مقالات در مجلات فلسفی است. به رغم بی‌حاصل بودن آن، این مسئله همچنان هم وارد گفتگوی مستمر می‌شود. این امیدواری وجود دارد که افراد مطالعه فلسفه را به این دلیل آغاز کنند که احساس می‌کنند که سؤالاتی خاص شایسته تعمق هستند و شدیداً نیاز به پاسخ دارند. گفتگو با دیگران - از جمله فلاسفه معروف، که البته خیلی‌هاشان از دنیا رفته‌اند، باید الهام‌بخش سؤالات جدید زیادی باشد.

اگر چه روش فلسفه که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود، یا در سطح الف، اغلب این گفتگوی درونی را با سایر فلاسفه و این گفتگوهای خارجی (برونی) را به صورت مکتوب منعکس نمی‌کند.

تکان دهنده‌ای توسط شارپ و لورانس اسپلیتر داده شده است. آنها می‌نویسند:^{۹۷} حقیقتی در سنت پیاژه‌ای هست که نادیده گرفتنش خطرناک هست. کودکان از بمباران کلمات بزرگسالان و تئوری‌هایی که برای آنها بی‌معنی‌اند، سودی نمی‌برند و تقریباً (مثل بقیه‌ها) غیرمحمول است که مفاهیمی را که در حیطه‌های تجربه خودشان برایشان معرفی و روشن نمی‌شود، درک کنند. از سوی دیگر، مفاهیم انتزاعی مربوط به حفاظت، مرگ و میر، ذهن، واقعیت، فردیت و حقیقت را ممکن است کودکان کم سن و سال درک کنند به شرط اینکه بتوانند مسیرهایی را از تجارب ملموس‌تر خود به سمت این تجارب پیدا کنند. این به عهده‌ها ما بزرگسالان است که زمینه برای ساخت این مسیرها را فراهم کنیم.^{۹۸} ما این انتخاب را داریم که این کار را انجام دهیم یا خیر. این انتخابی است که ما بزرگسالان مسؤول آن هستیم.



یادداشت‌ها

۱. مخفف PWC که در سر تا سر این مقاله استفاده شده منظور کاروران فلسفه با کودکان است. واژه P4C به عنوان مخففی برای طرفداران فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرد که برنامه آن توسط متیو لیپمن و همکارانش از موسسه پیشرفت فلسفه برای کودکان (IAPC) در آمریکا شکل گرفت. PWC به معنی گروه بزرگ‌تری از افراد نسبت به P4C است. زیرا همه معلمان فلسفه با کودکان اعتقاد ندارند که مواد آموزشی IAPC بهترین مواد آموزشی‌ای هستند که بتوان آنها را به کودکان برای فلسفه معرفی کرد.

۲. مثلاً، متیوز توضیح می‌دهد که فلسفه می‌تواند برای والدین غیر فلسفی یا معلمان نیز به کار رود. فیلسوف (اندیشمند) می‌تواند نمونه‌هایی از تفکر فلسفی را در کودکان کم سن و سال جمع‌آوری کند و سپس با وصل کردن آن دسته از تفکرات بچه‌گانه به رسم و رسوم فلسفی به معلمان و والدین کمک کند تا فلسفه را در کودکانشان بشناسند، وقتی که پدید می‌آید

ساختار بسیاری از سخنرانی‌ها و کارگاه‌ها در دانشکده‌های فلسفه در سر تا سر دنیا شکل یک تحقیق اصیل را ندارد که در آن فلسفیدن واقعی اتفاق بیافتد. این حقّ کنه فعالیت فلسفی را به جا نمی‌آورد؛ [یعنی] فعالیت پرسشگری فلسفی و تجزیه و تحلیل مفهومی با یک فراخ‌نگری^{۹۳}. بدون چنین دیدگاهی هرگز فلسفه (ولو تعریف شده) در جایگاه اول هم وجود نمی‌داشت.

پرسشگری فلسفی، تجزیه و تحلیل مفهوم و فراخ‌نگری، شرایط لازم برای فیلسوف بودن هستند، به نظر می‌رسد که نوعی آگاهی در میان معلمان فلسفه در حال رشد است که برای اینکه دانشجویان مهارت‌های لازم و دیدگاه‌ها را کسب کنند باید روش تدریس این درس عوض شود.

باید روشی استفاده شود که ویژگی گفتگویی درباره تفکر فلسفی را منعکس کند. روش‌شناسی «حلقه کاندو کاو فلسفی» حقّ همین کنه یک فعالیت فلسفی را از بیشتر لحاظ ادا می‌کند.

و بنابراین باید شکل فلسفی زندگی باشد. این چیزی است که مک کال^{۹۴} آن را یک محیط اصیل برای استدلال جهت رشد می‌خواند؛ چون:

کودکان در مورد موضوعاتی سؤال می‌کنند که پاسخ قطعی‌ای برای آنها وجود ندارد، و بنابراین، روند پرسش، بر عکس پرسیدن از معلم یا راهنمایی گرفتن از یک فرهنگ لغت، روند تولیدی است.

به عبارت دیگر، همگونی‌ای بین شکل (چگونگی تدریس ما) و محتوا (آنچه درس می‌دهیم) وجود دارد. فن تعلیم و تربیت حلقه کاندو کاو نیز می‌تواند فلسفه دانشگاهی سنتی را تغییر دهد تا مناسب‌تر، قابل دسترس‌تر برای همه، و غیرنخبه‌گراتر شود. همچنین، فلسفه با کودکان (PWC) می‌تواند ایده‌آل فلسفی سنتی درباره متفکر منفعل، منزوی و عقل‌گرا را تغییر دهد، به نحوی که شامل گفتگو، تجسم و تخیل باشد. اسلید^{۹۵} ضرورت تحقیق تأملی در مورد اصول دلیل فی نفسه را تأیید می‌کند و بر وظیفه اخلاقی قابل دسترس کردن آن تأمل برای همه دانشجویان اشاره می‌کند.^{۹۶}

نتیجه‌گیری من این است که پاسخ به سؤال «آیا کودکان می‌توانند فلسفه را انجام دهند؟» از لحاظ فلسفی خیلی مسأله‌سازتر از آن چیزی است که منتقدان فلسفه با کودکان (PWC) آن را نشان می‌دهند. استدلال به صورت دفاعی از یک مقام دانشگاهی پا برجا کافی نیست - بلکه نیاز مبرم به تحقیق بیشتر در مورد مثلاً تفکر خاص کودکان خیلی کم سن و سال، اینکه آنها قادر به تفکر کردن درباره کدامیک از مفاهیم‌اند و اینکه فلسفه چطور به گونه‌ای مؤثرتر تدریس شود، می‌باشد و در این رابطه یک پروژه تحقیقاتی بلند مدت و گسترده که پیشرفت فلسفی کودکان از سن ۳ تا بزرگسالی را دنبال می‌کند گام خوبی به جلو می‌باشد.

تا زمانی که از منافع تحقیق بیشتر بهره‌مند باشیم، پاسخ موقتی من به سؤال «آیا کودکان می‌توانند فلسفه ورزی کنند؟» به نحو

Ludwig Wittgenstein. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1971, par 109.

۱۰. با توجه به آنتونی اهیبر وقتی این مقاله را با عنوان «فلسفه و دانش آگاهی» در ۱۵ آوریل ۱۹۹۷ در فلسفه بین المللی برای کنفرانس کودکان در کالج کینگ (لندن) ارائه کرد.
۱۱. این پرسش فلسفی بود که به طور ماهرانه‌ای توسط روجرسوت کلیف در مدرسه جامعه آمریکا لندن - دسامبر ۱۹۹۷ تسهیل شد.
۱۲. من این نقل قول را در بروشوری دیدم که درس‌هایی را در تحقیق فلسفی اعلام می‌کرد و توسط فیلسوف انگلیسی باربارا رانه^۹ نوشته شد و توسط مایر ناشو^{۱۰} مورد توجه قرار گرفت.
۱۳. مفهوم کودکی از لحاظ تاریخی مسأله‌ساز است. زیرا طبق گفته‌های جان هالت^{۱۱} کودکی از حیثی یک نوآوری نوین (بالغ) است و نیز آزار دهنده. رک:

Judith Hughes. "The Philosopher's Child; In: *Thinking*, Vol. 10, No. 1, p. 40.

کودکان معمولاً به صورت «انسان‌های کوچک» در نظر گرفته می‌شوند و تفاوت‌های اساسی‌ای بین روش‌هایی که بزرگسالان فکر می‌کنند و روش‌های کودکان فرض گرفته نمی‌شد. اما وضعیت آنها و نقش‌شان در خانوار و جامعه شدیداً از زمان صنعتی شدن تغییر کرد می‌کنند. متخصصان «کودکان» و «کارشناسان» در حوزه دوران کودکی هنوز هم «آنها را به عنوان موجوداتی جدای از والدینشان در نظر می‌گیرند...» از:

David Kennedy. "Why Philosophy for Children Now"; *Thinking*, Vol. 10, no 3, pp. 2-6.

همچنین، رک:

Gareth Matthews. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge (Mass), Harvard Univ. Press, 1994, p. 8.

به دلیل، برای مثال، ادبیات کودکان به طور ^{۱۰} آگانه وجود نداشته و نوزادان ^{۱۱} حافظ هنری نماینده بزرگسالان مینیاتوری ^{۱۲} نمانده می‌شدند که مغزشان ^{۱۳} بدن است به جای اینکه همچون واقعیت ^{۱۴} آن باشد. مفهوم کودکی از لحاظ فرهنگی نیز مسأله‌ساز است. تصور بر این است که کودکان اساساً در فرهنگ‌های مختلف متفاوتند برای مثال رک:

Sheila Kitzinger and Celia Kitzinger. "Obedience and Autonomy", Chapter Four in: *Talking with Children; About Things That Matter*. London, Pandora, 1989, pp. 48-74

پی‌نوشت‌ها

نوشتار حاضر ترجمه ای است از:

CAN CHILDREN DO PHILOSOPHY? By Karin Murriss, *Journal of Philosophy of Education*, Volume 34, Issue 2, pages 261-279, May 2000

۲. پیتیر سینگر ۱۹۹۵، Peter Singer.

3. John Wilson.

۴. ویلسون، ۱۹۹۲، ص ۱۷.

5. John White.

6. Richard Kitchener.

به آن احترام بگذارند و حتی در آن مشارکت کرده و آن را به موقع تشویق کنند. (متیوز ۱۹۹۴: ص ۱۳۷) از:

Gareth Matthews. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge (Mass), Harvard Univ. Press, 1994, p. 37.

۳. من ایده اندیشیدن با یک مخ (کلی گنده) را از جوکسل (۱۹۹۷) گرفتم. [مشخصات کتاب‌شناختی اثر]:

Socrates op de Markt. Amsterdam, Boom, p 218.

۴. در مصاحبه‌ای با متیو لیپمن برای سریال‌های مستند BBC در مورد پیشگامان آموزشی به نام «تغییر دهندگان» مستندی در مورد فلسفه برای کودکان به نام «سقراط با ۶ ساله‌ها» که در پاییز ۱۹۹۰ پخش شد.

۵. مثلاً، ترور کورنو این به اصطلاح مسأله فلسفی کشتی تسئوس را غیرممکن و در عین حال ساده می‌داند. برای منطق یا این یا آن، منطق بودن، غیر ممکن است که پاسخی برای مسأله‌ای در مورد شدن ارائه کند. او می‌گوید اما نمی‌توانیم منطقی را در یک دنیا به دنیای دیگر پس و پیش کنیم و انتظار داشته باشیم که به طور خودکار عمل کند. منطق یا این یا آن از دنیای هویت‌های ثابت مشتق می‌شود. اگر زمانی که برای جهانی به کار می‌رود که در آن تغییر یک واقعیت ثابت زندگی است، آغاز به تقلا کند به طور ترسناکی تعجب‌آور است. دنیای شدن‌ها نیاز به منطق شدن دارد. از:

Trevor Curnow. "Transcendence, Logic, and Identity", In: *Philosophy Now*, No. ۱۲, ۱۹۹۵, pp. ۲۴-۲۶.

۶. به طور کامل مشخص نیست که دونالد چند سالش است، اما باید چیزی بین ۸ و ۱۱ ساله باشد.

۷. مثلاً، متیوز می‌نویسد: وقتی که کودکی از فرهنگ ما این تر حساسیت‌زدا را، که بسیاری از کاربردهای کلمات صرفاً استعاری یا مجازی هستند، شبیه‌سازی می‌کند، شیفتگی به تاروپود کلمات را که باعث الهام شعر شده و به فلسفه، جان می‌بخشد را از دست می‌دهد.

۸. از:

Ludwig Wittgenstein. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1971, p. 255.

۹. ترجمه خودم. در اصل آن داریم:

"Alle Erklärung muss fort, und nur beschreibung an ihre Stelle treten. Und diese Beschreibung empfängt ihr Licht, d.i. ihren Zweck, von den philosophischen Problemen. Diese sind freilich keine empirischen, sondern sie werden durch eine Einsicht in das Arbeiten unserer Sprache gelöst, und zwar so, dass dieses erkannt wird; entgegen einem Trieb, es misszuverstehen. Diese Probleme werden gelöst, nicht durch Beibringen neuer Erfahrung, sondern durch Zusammenstellung des längst Bekannten. Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache."

از:

۵۴. گازاد (Gazzard)، ۱۹۸۵، ص ۱۱.
۵۵. گازاد، ۱۹۸۵، ص ۱۱.
56. Margaret Donaldson.
۵۷. دونالدسون، ۱۹۷۸، ص ۲۳.
۵۸. دونالدسون، ۱۹۷۸، ص ۲۳؛ سوترلند (Sutherland)، ۱۹۹۲، ص ۱۵.
۵۹. دونالدسون، ۱۹۷۸، ص ۲۰.
۶۰. دونالدسون، ۱۹۷۸، ص ۴۱.
۶۱. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۱۷.
۶۲. وان در لئو، ۱۹۹۱، ص ۱۳؛ لیمن و شارپ، ۱۹۷۸، ص ix، x.
۶۳. وان در لئو، ۱۹۹۱، ص ۱۳.
۶۴. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۱۴.
65. Robert Mulvaney.
۶۶. مالونی، ۱۹۹۳، ص ۴۰۰.
۶۷. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۱۸.
68. William James.
۶۹. وان در لئو و مسترت، ۱۹۸۷.
۷۰. وان در لئو، ۱۹۹۱، ص ۱۳.
۷۱. ون در لئو، ۱۹۹۱، ص ۱۴.
۷۲. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۱۸.
73. immature.
74. naive.
۷۵. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۳۴.
۷۶. موریس، ۱۹۹۷، صص ۶۵-۶۳.
۷۷. آگان، ۱۹۸۸، ص ۴۷.
۷۸. آگان، ۱۹۸۸، ص ۴۷.
۷۹. آگان، ۱۹۸۸؛ ۱۹۹۲؛ ۱۹۹۳.
۸۰. آگان، ۱۹۸۸، ص ۲۰.
۸۱. متیوز، ۱۹۸۰، صص ۴۱-۳۹.
۸۲. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۸؛ بوتری، ۱۹۹۰، ص ۲۳۷.
۸۳. کیچنگر، ۱۹۹۰، ص ۴۲۵.
84. Hume.
۸۵. به نقل از ویلیامز، ۱۹۸۵، صص ۱۲۲-۱۲۳.
۸۶. هودات (Hadot)، ۱۹۹۵، نوسا بوم (Nussbaum)، ۱۹۹۴.
۸۷. لیمن، ۱۹۹۱، ص ۲۶۲.
۸۸. لیمن، ۱۹۸۸، ص ۱۲.
۸۹. وان در لئو، ۱۹۹۳، ص ۳۶.
۹۰. وان در لئو، ۱۹۹۳، صص ۳۶-۹.
91. Emmet.
92. Cam.
93. open-mindedness.
۹۴. مک کال، ۱۹۹۰، ص ۴.
95. slade.
۹۶. اسلید، ۱۹۹۴، ص ۳۱.
۹۷. اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵، ص ۲۲.
۹۸. همان، ۱۹۹۵.
99. Barbara Rae.
100. Myrna Shoa.
101. Judith Hughes.
7. higher-order.
8. Gareth Matthews.
۹. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۱۷.
۱۰. کیچنگر، ۱۹۹۰، ص ۴۲۲.
۱۱. کیچنگر، ۱۹۹۰، ص ۴۴۰.
۱۲. ر. ک. به مک کال، ۱۹۹۰، موریس، ۱۹۹۷.
13. Mary Midgley.
۱۴. نامه‌هایی به سردبیر گاردین، ۱۸ ژوئن ۱۹۹۶، ص ۱۴.
15. Clyde Evans.
۱۶. ایوانز، (Evans)، ۱۹۷۸، ص ۱۱۶۲.
۱۷. متیوز، ۱۹۹۶، صص ۱۱-۱۰، ص ۳۷؛ مک دل، ۱۹۹۰.
۱۸. کیچنگر، ۱۹۹۰، ص ۴۲۶.
۱۹. کیچنگر، ۱۹۹۰، صص ۴۲۳، ۴۲۷.
۲۰. وایت، ۱۹۹۲، ص ۷۵.
۲۱. کیچنگر، ۱۹۹۰، صص ۴۲۸ و ۴۲۷.
۲۲. متیوز، ۱۹۸۴، صص ۴۸-۳۷.
۲۳. کورنو، ۱۹۹۵، صص ۲۶ و ۲۵.
۲۴. متیوز، ۱۹۸۴، صص ۴۲ و ۴۱.
۲۵. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۶.
۲۶. کیچنگر، ۱۹۹۰، ص ۴۲۷.
۲۷. متیوز، ۱۹۷۸، ص ۶۸.
۲۸. متیوز، ۱۹۹۴، ص ۶.
۲۹. متیوز، ۱۹۷۸، ص ۷۲.
30. Ludwig Wittgenstein.
۳۱. ۱۹۷۱، ص ۲۵۵.
۳۲. کرتین، ۱۹۸۵، صص ۱۹-۱۰؛ کلارک، ۱۹۹۰، صص ۲۷۴-۲۶۵.
۳۳. ویتگنشتاین، ۱۹۵۸، پاراگراف ۱۰۹.
۳۴. مثلاً فلی (Flay)، ۱۹۷۸.
35. Anthony O'Hear.
۳۶. وایت، ۱۹۹۲، ص ۷۵.
۳۷. وایت، ۱۹۹۲، ص ۷۴.
۳۸. وایت، ۱۹۹۲، صص ۷۵-۷۶.
۳۹. وایت، ۱۹۹۲، ص ۷۶.
40. Ann Margaret Sharp.
41. Laurance Splitter.
۴۲. اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵.
۴۳. لیمن، ۱۹۹۱؛ کم، ۱۹۹۵.
۴۴. وان در لئو (Leeuw) و مسترت (Mostert)، ۱۹۸۷، ص ۹۴.
45. Egan.
۴۶. آگان، ۱۹۸۸، ص ۲۶.
۴۷. آگان، ۱۹۸۸، ص ۳۹.
۴۸. آگان، ۱۹۹۸، صص ۴۳-۴۲.
۴۹. آگان، ۱۹۸۸، صص ۵۱، ۵۳، ۵۹.
۵۰. آگان، ۱۹۸۸، ص ۷۰.
۵۱. آگان، ۱۹۸۸، ص ۶۵.
۵۲. آگان، ۱۹۸۸، صص ۷۵-۹۰، ۹۱.
53. Piagetian.

آموزش به کودک امروز نیازمند برنامه تازه‌ای است که با در نظر گرفتن ذهن خلاق و روح جستجوگرش، بتواند او را برای تعامل سازنده و ایفای نقش فعال در فرآیند یادگیری آماده سازد. در امر آموزش کودکان آنچه بیش از هر چیز در عصر حاضر اهمیت دارد، مهارت تفکر و استقلال در این تفکر است کودک امروز می‌بایست به گونه‌ای آموزش ببیند که توانایی حل مسأله و فائق آمدن بر چالش‌های اجتماعی را در همان سن کودکی بیاموزد.

به تعبیر دیگر اکنون که امکان استفاده از آخرین دانسته‌ها و اطلاعات روز دنیا در فضای مجازی وجود دارد؛ نیاز به تعلیم اخلاقی و آشناسازی کودکان با ویژگی‌های انسانی و هنجارهای اجتماعی هم‌زمان با گسترش رسانه‌ها و توجه به تأثیر رسانه‌ها بر کودکان و هم‌چنین در نظر گرفتن ذهن خلاق و پرسشگر آنان به طوری که قادر باشند از آنچه به آنان تعلیم داده می‌شود در عرصه اجتماعی بهره ببرند، بیش از پیش احساس می‌شود.

یادگیری‌ای که کودک امروز به آن نیاز دارد چیزی فراتر از میزان داده‌های کمی است که فقط گنجینه محفوظات او را غنی سازد. کودک امروز به یادگیری شیوه‌های صحیح تعامل با سایرین و چگونگی حضور فعال و مسئولانه در اجتماع نیاز دارد و این یادگیری در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه نیازمند زمینه‌ای است. زمینه این یادگیری مجموعه‌ای از روندهای شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی است و برای قرار گرفتن کودک در چنین زمینه‌ای می‌بایست کودک در محیط‌های اجتماعی قرار بگیرد و فرصت‌های کافی را برای تعاملات اجتماعی در اختیار داشته باشد، این فرصت‌ها تنها با رابطه بیشتر با والدین و بزرگسالان و یا شرکت در محیط‌های هم‌سالان برای او فراهم خواهد شد. تفکر در یک زمینه اجتماعی انجام می‌شود و از فرهنگ و محیط تأثیر پذیرفته، شکل می‌گیرد. با کناره‌گیری از دیگران، یادگیری نحوه تفکر، موفقیت‌آمیز نخواهد بود. کودک امروز برای مواجهه با دشواری‌های زندگی به مهارت‌های اجتماعی و فکری نیازمند است. فکر کودک باید به گونه‌ای بارور شود که زمینه خلاقیت و تفکر خلاقانه برای او فراهم گردد.

داستان از این نظر که فضایی مشابه با زندگی واقعی و روزمره ما انسان‌ها را بازنمایی می‌کند می‌تواند نمونه خوبی برای رویارویی کودکان با چالش‌های روزمره باشد. نمونه‌ای که در آن امکان تعامل، تفکر و تأمل برای مخاطبان آن، خاصه کودکان وجود دارد. کودکان با خواندن و یا شنیدن داستان می‌توانند با به‌کار انداختن قوه تخیل خود، با شخصیت‌های داستان‌ها هم‌ذات‌پنداری کرده و وارد دنیاهای متفاوت داستان‌ها شوند. همین امر وجه تمایز تلویزیون و دیگر رسانه‌ها با داستان است. اگر کودکان در خوانش داستان‌ها و برای تجربه و تعامل نزدیک با داستان‌ها از قوه تخیل خود استفاده کنند. با چالش‌های ذهنی و سوالاتی مهم مواجه شد.

واژه‌ها توان آن را دارند که افکار، احساسات، عقاید، اعمال و روابط ما را شکل دهند؛ وقتی به شکلی منسجم، مثل داستان کنار

ویژگی‌های داستان‌های فلسفه برای کودکان از منظر رابرت فیشر

رومینا کرمانی

rom_elahi@yahoo.com



هم قرار می‌گیرند، تأثیر نیرومندتری دارند. داستان‌ها به ما آموزش می‌دهند و به ما کمک می‌کنند تجربه خود را درباره جهان معنادار کنیم. داستان‌ها این امکان را به خوانندگان می‌دهند که خود را در ارتباط با گذشته، حال و آینده ببینند و اگر بتوانند خود را با قهرمان یا شخصیت اصلی داستان یکی بدانند، برداشت و دیدی مانند او پیدا می‌کنند. هر کسی که دوستدار هنرهای زیبا است، از ظرفیت داستان در تأثیرگذاری بر افکار، احساسات و اعمال متعاقب آن، آن چنان زنده و روشن خبر دارد که گویی خود واقعاً در ماجرای داستان حضور داشته است. بعضی نویسندگان در کار خود از قدرت داستان برای تغییر اندیشه‌ها استفاده می‌کنند.²

داستان در تمامی نقاط جهان از این حیث که مخاطب را با دنیایی تازه روبرو می‌کند و برخلاف رسانه مجال اندیشه توأم با تأمل را نیز فراهم می‌کند حائز اهمیت است. کودک تا پیش از آن که توانایی خواندن را بیاموزد با دنیای قصه‌ها در تعامل و با نظارت یک بزرگسال روبرو می‌شود و به این‌گونه این موقعیت برای او فراهم است که سؤالات خود را بپرسد و درستی یا نادرستی آنچه را دریافته باز شناسد که البته این امر نیازمند آن است که یک بزرگسال یا یکی از والدین کودک زمانی را برای این امر اختصاص دهند. و یا خوانش داستان به شکل مشارکت گروهی در محیط همسالان انجام شود. زمانی برای با هم بودن، تعامل داشتن و داستان‌خوانی. فرصتی برای برقراری یک ارتباط عاطفی نزدیک و در راستای آن آموزش در خلال داستان، آموزشی که امکان تفکر و تکلم را به طور هم‌زمان برای کودک فراهم می‌آورد و کودک قادر خواهد بود آموخته‌های جدید و افکار خود را بیان کرده، اصلاح و بازبینی کند.

کودک با خواندن داستان درباره خود و



دنیای واقعی پیرامونش چیزهای زیادی آموخته و دامنه افکارش گسترش می‌یابد. دنیای مجازی داستان جهانی از تجربه‌ها و مفاهیم گوناگون را در اختیار او قرار می‌دهد و کودک با بهره‌مندی از تجارب شخصیت‌های داستان‌ها و آزمایش الگوهای رفتاری و مشاهده نتایج و تأثیرات آن بر زندگی این افراد به فهم تازه‌ای از مفاهیم انسانی رسیده و با ابعاد گوناگونی آشنا می‌شود.

درک داستان یکی از مقدماتی‌ترین قدرتهایی است که در ذهن کودک پدید می‌آید و جامع‌ترین شیوه به‌کارگیری تجربه‌های انسانی است. نیروی داستان در این است که می‌تواند دنیایی احتمالی را به عنوان موضوع کاوش فکری بیافریند. داستان ما را از بند این‌جا و اکنون رها می‌کند؛ ساختاری هوشمندانه است که در عین حال عادی نیز هست. از لحاظ فکری دشوار است، ولی در دغدغه‌های بشری نیز جای دارد. داستان وسیله‌ای برای درک جهان و درک خویشتن است. تعجبی ندارد که ابزار اولیه تدریس در همه جوامع انسانی داستان باشد.³

فلسفه برای کودکان نوعی برنامه آموزشی است که داستان‌ها در آن به عنوان اصلی‌ترین ابزار آموزش نقش مهمی را بازی می‌کنند. در این برنامه، داستان به شکل مشارکتی و بخش بخش در کلاس درس (حلقه‌های کندوکاو) خوانده می‌شود. این داستان‌ها در حلقه‌های کندوکاو توسط کودکان قرائت می‌شوند و پس از آن کودکان با کمک مربی ابهام‌ها و پرسش‌های خود را که با خواندن داستان به وجود آمده است مطرح کرده و به بحث و گفتگو درباره آن‌ها می‌پردازند.

داستان‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فیک) به گونه‌ای طراحی می‌شوند که مناسب استفاده در حلقه کندوکاو فلسفی باشند. داستان در این برنامه ابزاری است برای ایجاد تفکر؛ که با خلق موقعیتی مجازی و برانگیختن همذات‌پنداری مخاطبان ذهن آنها را با مسأله مطرح شده در داستان درگیر کرده و به چاره‌جویی درباره آن وادار می‌کند. در حقیقت داستان‌ها زمینه را برای شکل‌گیری جریان گفت‌وشنود و طرح مسأله فراهم می‌کنند. نقش تسهیل‌گر در خلال این جریان کمک به کودکان برای تجزیه و تحلیل مسأله، ارائه نظراتشان، یادگیری مهارت دفاع از رأی خود به شیوه‌ای مستدل و در نهایت کشف راه حل است. در فرایند «گفت‌وگو و جریان مباحثه» هیچ پاسخ آماده و شسته رفته‌ای از قبل مشخص نشده است. در این قبیل داستان‌ها مفاهیمی گنجانیده شده است که رنگ و بوی فلسفی دارند و ابهام‌هایی در آنها نهفته شده است که انگیزه گفتگو و تأمل را در افراد بالا می‌برد.

در خلال جریان مباحثه تسهیل‌گر به سؤالاتی از سؤالات کودکان توجه می‌کند که در جریان مباحثه و فرایند کاوش مؤثر باشند.

از نظر لیپمن متنی مکالمه‌وار، که متشکل از گفت‌وگوهای سازمان یافته باشد، می‌تواند حاوی ابهام، کنایه، طنز ادبی و ویژگی‌های دیگری باشد که متون دیگر فاقد آن هستند. همان‌طور که افلاطون و دیگر فلاسفه دریافته‌اند، گفت‌وگوهای سازمان یافته فرصت‌هایی برای چالش فکری در اختیارمان قرار می‌دهند. رمان‌های لیپمن استثنایی هستند؛ چرا که نمونه‌هایی از کاوش گفت‌وشنودی و خردورزی را که با معماهای فلسفی آغاز می‌شوند به ما عرضه می‌کنند.

و همچنین پس از شنیدن نظرات و پاسخ‌های کودکان از هر کدام از آنها دلیلی می‌خواهد تا در دفاع و اثبات نظر خود ارائه کنند. چنانچه ابهامی در نظرات مطرح شده آنها وجود داشته باشد با درخواست مثال و توضیح بیشتر از آنها می‌خواهد که منظور خود راه شکل روشن‌تری بیان کنند. تسهیل‌گر با طرح پرسش از کودکان از آنها می‌خواهد که نظرات یکدیگر را به نقد گذاشته و با آوردن مصداق‌ها و شواهد متعدد صحت آنها را بررسی کنند. کودکان می‌توانند هم زمان با شنیدن نظرات یکدیگر عقایدی نو

ساخته و از این طریق به عقاید جدیدی برسند و در نهایت تمامی نظرات را به اضافه نظر خود مورد بررسی قرار دهند.

استفاده از داستان زمینه مناسبی را برای طرح پرسش فراهم می‌آورد. در این روش کودکان با یادگیری مهارت شنیدن احترام به نظر دیگران و دوری از تعصب نسبت به نظر خود را می‌آموزند. با یادگیری مهارت مباحثه و تجربه ارائه نظر در محیط

امن همسالان، کودکان عزت نفس بالاتری پیدا کرده و به هنگام مشارکت در مباحث روز اجتماع شجاعت بیشتری دارند. با تجربه مباحثه، کودکان اشتیاق بیشتری به پرسش‌گری، جستجوی پاسخ، ارتباط با یکدیگر و مشارکت در تکمیل و اصلاح عقاید خود دارند. هم چنین کشمکش‌های ایجادشده در جریان مباحثات، آنها را به مباحث دشوار و گفت‌وشنود درباره آن مشتاق‌تر می‌کند.

می‌توان فرایندهایی را که به وسیله آنها به چنین چیزی دست می‌یابیم، این‌گونه جمع‌بندی کنیم:

• به پرسش گذاشتن داستان - به مذاکره گذاشتن متن قصه یا داستان.

• تفسیر داستان - جست‌وجو برای معانی دقیق و ارائه دلیل برای تصمیم‌گیری.

• به بحث گذاشتن موضوعات برخاسته از داستان - یافتن پاسخ برای پرسش‌های مطرح شده.⁴

دریافت و درک داستان مستلزم توجه موضعی مکرر و تلاش برای فهمیدن است. جذب داستان به وسیله کودک مستلزم زحمات ترکیبی توجه و اندیشه است که نتیجه توجه تمرکز یافته⁵ و مکرر به داستان به صورت کلی و بخش‌بخش و نتیجه پاسخ‌های عاطفی کودک به داستان است. داستان، برای کودک در حکم بخشی از واقعیت است که می‌توان بر آن تکیه کرد و شاید برای همین است که دریافت صحیح داستان و شنیدن دوباره آن



این‌قدر اهمیت دارد. بعدها کودکان درمی‌یابند که می‌توان داستان‌ها را ساخت، تغییر داد و به شکل‌های مختلفی باز آفرید. همین موضوع بازگویی و بازسازی داستان‌ها یکی از راه‌های استفاده از آنها در مباحثه فلسفی است. بخشی از چالش شناختی نه تنها از درک عناصر داستانی که از رابطه بین داستان و واقعیت نیز حاصل می‌شود. می‌توانیم با زیر سؤال بردن داستان، از آن چیزهای بیش‌تری بیاموزیم، و از بُعد فلسفی شاید جهان و خودمان را نیز بیش‌تر بشناسیم.

پروفسور متیو لیپمن، بنیانگذار فلسفه برای

کودکان، سه شرط غنای ادبی، غنای روان‌شناسانه و غنای فکری را در مناسب بودن متن برای کاوش فلسفی لازم می‌داند.

۱. غنای ادبی: براساس این شاخص، بسیاری از معلمان و دانش‌آموزانی که مشمول طرح فلسفه در دبستان‌ها بودند احساس کردند که رمان‌های لیپمن برای مباحثه فلسفی سرآغازهای خوبی عرضه می‌کردند، اما برای حفظ اشتیاق دانش‌آموز در طول زمان،

ارزش ادبی کافی را نداشتند. لیپمن استدلال می‌کند که فقدان عناصر ادبی گفتمانی، رمان‌ها را دارای کانون فکری مشخصی می‌کند. وی به امید آن روزی است که نویسندگان بزرگ، نگارش کتاب‌های درسی برای کودکان را کار بزرگی تلقی کنند.

۲. غنای روان‌شناسانه: او در مورد غنای روان‌شناسانه اظهار می‌کند که بازخورد برنامه فلسفه برای کودکان نشان‌گر این است که مفاهیم پیچیده‌ای هم‌چون حقیقی، منصف، خوب بودن و شخص از نظر کودکان موضوعات

جالبی برای بحث بوده‌اند.

۳. غنای فکری: به ماهیت بحث برانگیز متن مربوط می‌شود. از نظر لیپمن متنی مکالمه‌وار، که متشکل از گفت‌وگوهای سازمان یافته باشد، می‌تواند حاوی ابهام، کنایه، طنز ادبی و ویژگی‌های دیگری باشد که متون دیگر فاقد آن هستند. همان‌طور که افلاطون و دیگر فلاسفه دریافته‌اند، گفت‌وگوهای سازمان یافته فرصت‌هایی برای چالش فکری در اختیارمان قرار می‌دهند. رمان‌های لیپمن استثنایی هستند؛ چرا که

نمونه‌هایی از کاوش گفت‌وشنودی و خردورزی را که با معماهای فلسفی آغاز می‌شوند به ما عرضه می‌کنند.⁶

لیپمن در مخالفت با کاربرد آثار ادبی فعلی در فلسفه برای کودکان استدلال‌هایی ارائه می‌کند. او بین نیاز کودکان به معنای ادبی (توضیح علمی)، معنای نمادین (نمونه‌هایی که در افسانه‌های پریان، قصه‌های تخیلی و حکایت‌های محلی یافت می‌شوند) و معنای



برای خردسالان - و در موارد خاص کاربرد با دانش آموزان بزرگ‌تر - کتاب‌های مصور،
به خصوص کتاب‌های با سابقه‌ای مثل برنارد، حالانه (دیوید مک کی)
یا آن‌جا که همه چیز بکر است (موریس سن‌داک) می‌توانند
برای کاوش فلسفی محرک‌هایی قوی باشند.

را در ارتباط با دیگران توجه و احترام به احساس و نظر یکدیگر بیاموزند. داستان‌ها می‌بایست به گونه‌ای مفاهیم فلسفی را مطرح کنند که کودکان به اهمیت این مفاهیم در زندگی روزمره پی ببرند. در بحث پیرامون یک موضوع می‌بایست عقاید و نظریات متعدد مطرح شده در تاریخ فلسفه از زبان شخصیت‌های داستان مطرح شود تا از این طریق کودکان با نظرات گوناگون درباره مفاهیم فلسفی مطلع شوند. شخصیت‌های داستان می‌بایست در جریان مباحثه داستان، تفکر انتقادی خلاق و مسئولانه را به تصویر کشند و در پایان داستان به رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی دست پیدا کنند. حضور مربی و تسهیل‌گر در داستان علاوه بر تکمیل شبیه‌سازی جریان مباحثه نقش مربی را برای مخاطبان ملموس‌تر می‌کند.

داستان‌های فلسفه برای کودکان با راهنما کامل می‌شوند. راهنماها، اندیشه‌ها و مفاهیم اصلی را برای معلم مشخص کرده، تمریناتی را در ارتباط با مبحث مورد نظر در اختیار او قرار می‌دهند.

دنیای داستان، دنیای خیالی و شبیه‌سازی شده از دنیای واقعی است که کودکان در فرایند مباحثه در حلقه کدوکو در عین همذات‌پنداری با شخصیت‌های داستان و برقراری ارتباط با فضای داستان و بهره‌گیری از لذت داستانی، با در اختیار داشتن اطلاعاتی وسیع از مفاهیم فلسفی و تجربه تفکر چندجانبه به مسائل می‌آموزند که چگونه در مواجهه با چالش‌های دنیای واقعی و لحظات حساس تصمیم‌گیری به شکلی مسئولانه اقدام کنند.

منابع و مأخذ

۱. ارتباط با کودکان از طریق داستان، بی لچر دنیس، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹.
۲. آموزش و تفکر، رابرت فیشر، اهواز: نشر رشش، ۱۳۸۵.

پی‌نوشت‌ها

1. Robert Fisher.
۲. ارتباط با کودکان از طریق داستان، ص ۷۵.
۳. آموزش و تفکر، ص ۱۳۵.
۴. همان، صص ۱۴۰ - ۱۳۹.
5. Focal attention.
۶. همان، ص ۱۵۶.
۷. همان، ص ۱۶۳.

فلسفی که نه ادبی است و نه نمادین بلکه اساساً فوق طبیعی، منطقی یا اخلاقی است، تمایز قائل می‌شود. او اظهار می‌کند قصه کودکانه برای هدف ادبی و نمادین مفید است، اما برای کاوش فلسفی، خیر؛ چرا که موجبات آن را رمان‌های فلسفی به بهترین شکل فراهم می‌کنند. البته بیشتر قصه‌های کودکانه خوب، دارای مضامین فوق طبیعی مثل زمان، مکان و هویت آدمی؛ مضامین منطقی و مرتبط با استدلال غیررسمی و تفسیر معنا؛ و مضامین اخلاقی و مرتب با نیکی اعمال و تصمیمات اخلاقی هستند. شاید بتوان گفت رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل مفصل‌تری بیان می‌کنند، که البته به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزه‌بخش و تقویت‌کننده خلاقیت تمام شده است.

داستان‌های فلسفی که در فلسفه برای کودکان به کار گرفته می‌شوند فاقد تصویر هستند. یک دلیل این که چرا فلاسفه، از جمله لیپمن، از تصویرگذاری اجتناب می‌کنند، بی‌تناسبی تصویر است. تصاویر به اندازه جملات در خود واحدهای معنایی متناسب ندارند. البته معنا چیزی نیست که فقط منحصر به لغات و جملات باشد. تصاویر مستلزم تفسیر و معناسازی فعال هستند. معانی معلوم نیستند بلکه باید در ذهن مخاطب بازسازی شوند (یا به بیان دیگر معنای متن باید در ذهن خواننده خلق شود).

برای خردسالان - و در موارد خاص کاربرد با دانش‌آموزان بزرگ‌تر - کتاب‌های مصور، به خصوص کتاب‌های با سابقه‌ای مثل برنارد، حالانه (دیوید مک کی) یا آن‌جا که همه چیز بکر است (موریس سن‌داک) می‌توانند برای کاوش فلسفی محرک‌هایی قوی باشند.^۷

مفاهیم فلسفی مطرح شده در داستان‌های فلسفه برای کودکان باید آنقدر واضح باشند که توجه کودکان را به خود جلب کنند. مباحث مطرح شده در یک داستان به تناسب کوتاهی یا بلندی آن باید به گونه‌ای طرح شود که یکی از مؤلفه‌های فلسفی را در محدوده مشخصی از صفحات مطرح کند. مثلاً در یک رمان فلسفه برای کودکان مانند لیزا هر فصل به یک مبحث فلسفی اختصاص دارد. این کار امکان توقف خوانش داستان را در طی جلسات مباحثه فراهم کرده و در یک جلسه و گاه به فراخور کشش بحث چندین جلسه تمرکز مباحث بر یک موضوع است. شخصیت‌های داستان‌های فلسفه برای کودکان، کودک هستند که این امر به لحاظ عاطفی داستان را به کودکان نزدیک‌تر می‌کند. و در خود داستان هم شخصیت‌ها یک جریان جستجوی فلسفی را دنبال می‌کنند. این ویژگی موجب می‌شود که مخاطبان به شکل ضمنی مهارت‌های مورد نظر این برنامه

در طول تجربه‌ام از تربیت مربی زمانی را به یاد دارم که بسیار ناامید شدم از اینکه نمی‌توانم راهی پیدا کنم که نشان دهد شرکت در حلقه کندوکاو فبک چقدر شگفت‌انگیز است. در حین جستجوی راه حلی برای این مشکل، فعالیت‌های خاصی را که در یک کارگاه علمی انجام داده و روشی را که از طریق آن با هر یک از شرکت‌کنندگان در ارتباط بودم دوباره بررسی کردم؛ سعی کردم خودم را در جریان هدایت جلسات، آماده کردن مواد درسی و نظایر آن ارزیابی کنم. اما نتوانستم پاسخ کلیدی این پرسش را پیدا کنم که چرا تمام معلمان (یا حداقل بیشتر آنها) نمی‌توانند به فعالیت‌شان در این برنامه ادامه دهند.

من در طول کارگاهی در یک دفترچه شخصی یادداشت برمی‌داشتم و طی جلسات برخی چیزهایی را که از زبان معلمان می‌شنیدم و توجهم را به خود جلب می‌کرد ثبت می‌کردم. این یادداشت‌ها الزاماً به روش آموزشی کارگاه مرتبط نبودند، اما برداشت شخصی من از معلمان انطباق داشت. وقتی اولین تلاش‌های من برای ارزیابی کارگاه ثمربخش نبود و نتوانستم بفهمم دقیقاً چه اتفاقی برای معلمان افتاده است، به دقت یادداشت‌هایم را بررسی کردم و متوجه شدم که سه عنصر اساسی در تربیت مربی وجود دارد:

۱. دانش یا آگاهی‌هایی که معلمان درباره برنامه درسی فبک به دست می‌آورند: داستان‌ها، کتاب‌های راهنما، تمرین‌ها، بنیادهای نظری، مقالاتی درباره روش‌شناسی و غیره.
۲. رفتارهایی که از معلمان در حلقه کندوکاو سر می‌زند: گوش‌دادن صبورانه، احترام و به طور کلی «شاخص‌های رشد» که مرکز پیشرفت فلسفه برای کودکان و نوجوانان (IAPC) به منظور حفظ خط سیر فرآیندهای فردی و گروهی در حلقه کندوکاو پیشنهاد می‌دهد.
۳. عضوی از حلقه کندوکاو بودن: منظورم در اینجا تجربه لذت‌بخش معلم (به‌عنوان یک شخص) در زمینه انجام تحقیق فلسفی و شگفت‌زده شدن اوست. تجربه‌ای در این سطح فراتر از تمایل فرد برای شرکت در کلاس‌های تربیت مربی برنامه فبک است. این موضوع ارتباطی با توانایی کار با کودکان و همکاری در تحقیق به عنوان قسمتی از دوره تربیتی او ندارد، بلکه در ارتباط با تجربه‌ای شخصی است که معلم - گاهی به صورت ناآگاهانه - با آن درگیر می‌شود و منظور روشی است که او به کمک حلقه کندوکاو از نظر فردی تغییر می‌کند.

زمانی که من این سه جنبه یا سطح مشمولیت در فرآیند تربیت مربی را تنظیم کردم برخی از یادداشت‌هایم وجوه تازه‌ای را نشان دادند. من از نظر خودم از دو جنبه اول تربیت مربی به خوبی برخوردار بودم، اما با بررسی دقیق

برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان

در جستجوی اهداف تربیت مربی^۱

نوشته مونیکا و لاسکو^۲

ترجمه سمیرا پزشکیپور

suzanban907@yahoo.com



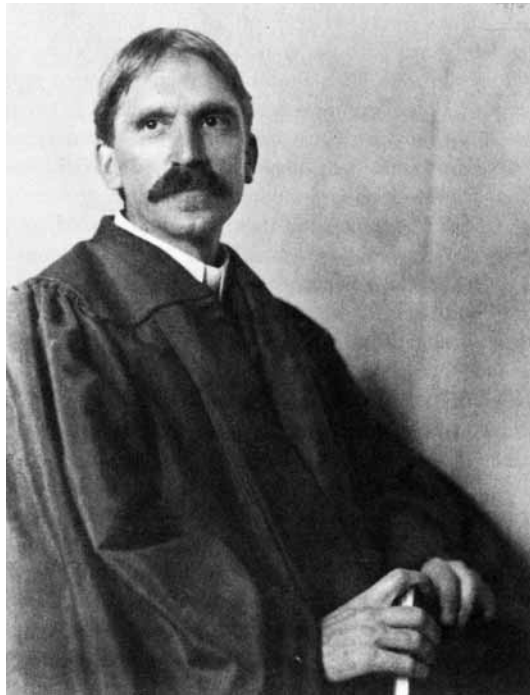
مورد سوم احتمالاً می‌توانم پاسخ بهتری برای پرسش‌هایم پیدا کنم. وقتی در حال تدریس در کلاس تربیت مربی هستم برای معلم‌ها چه اتفاقی می‌افتد؟ چرا برخی به این برنامه واقعاً علاقه دارند و به فعالیت‌شان ادامه می‌دهند و بقیه آن را کنار می‌گذارند؟ تربیت یک مربی به چه معناست؟

موردی که باید آن را در نظر بگیرید این است که هر معلم در یک زمان خاص سه نقش مختلف دارد. معلمی که باید مطابق با تعریف باشد، یک معلم چنان‌که واقعاً هست و تصور او از معلم بودن خودش.

اجازه بدهید معلم را تعریف کنیم. دیویی در آخرین پاراگراف کتاب عقاید من دربارهٔ تعلیم و تربیت^۴ می‌نویسد: «... معلم تنها به تربیت افراد نمی‌پردازد، بلکه در حال ساختن زندگی اجتماعی

معلم بودن یعنی فرد بی‌طرفی که نقش صفت‌های خوب را بازی می‌کند و برای تسهیل رشد دیگران کار «درست» را انجام می‌دهد. به این معنا، شرکت کردن در دوره‌های تربیت مربی یعنی مواجهه‌ای میان آن [تعریف] نظری، آن تصور و شخصیت واقعی معلم (و مربی).

معلم‌ها تعلیم داده می‌شوند تا به آن [تعریف] نظری تبدیل شوند. تلاش‌های بسیاری برای تعیین حد و مرز آنها صورت می‌گیرد - این تلاش‌ها به منظور درک تجربهٔ آنها از شغلشان نیست، بلکه هدف این است که از آنها معلمان بهتری بسازیم. معلم‌ها آموختند نشان دهند که می‌خواهند بهتر باشند، اما در عین حال، آنها خودشان را «معلمان بسیار خوبی» می‌دانند. آنها آموختند بگویند که تمایل دارند آموزش ببینند و به آن نیاز دارند پس آنها می‌توانند مهارت‌های تدریس‌شان را بهبود بخشند،



دیویی در آخرین پاراگراف کتاب عقاید من دربارهٔ تعلیم و تربیت می‌نویسد:
«... معلم تنها به تربیت افراد نمی‌پردازد، بلکه در حال ساختن زندگی اجتماعی مناسب است. هر معلمی باید شأن شغل خودش را درک کند که یک خدمتگزار اجتماعی است؛ و برای حفظ نظم عمومی مناسب و تأمین رشد اجتماعی درست در نظر گرفته شده است. بدین طریق معلم همواره پیامبر خدای حقیقی است و هدایتگر افراد به درون ملوک حقیقی الهی است.»

اما ما دقیقاً احساسات و ضرورت‌های واقعی آنها را نمی‌دانیم. بنابراین، وقتی معلمی برای شرکت در دوره‌های تربیت مربی مراجعه می‌کند، باید از فرآیند درونی منحصر به زندگی او آگاه شویم، حتی اگر تنها افراد معدودی از آن باخبر باشند.

به‌علاوه، وقتی ما در زمینهٔ تربیت مربی برنامهٔ فلسفه برای کودکان و نوجوانان کار می‌کنیم، ناگزیر با «آن تعریف نظری» سروکار داریم - ویژگی‌هایی وجود دارد که یک معلم برنامهٔ فیک باید بر اساس آن پرورش پیدا کند - و در هر کدام از آنها «معلم واقعی» را پیدا خواهیم کرد و ما باید «در آنجا حضور داشته باشیم» در حالی که با معلم در فرآیند شخصی خود ارزیابی و تغییر همراهی می‌کنیم. طی فرآیند تشکیل حلقه کندوکاو، مجبوریم از معلم‌ها «بخواهیم»، «تقاضا کنیم» و آنها را «تشویق کنیم» تا دربارهٔ معنا، تجربه، دانش، تفکر خودشان و

مناسب است. هر معلمی باید شأن شغل خودش را درک کند که یک خدمتگزار اجتماعی است؛ و برای حفظ نظم عمومی مناسب و تأمین رشد اجتماعی درست در نظر گرفته شده است. بدین طریق معلم همواره پیامبر خدای حقیقی است و هدایتگر افراد به درون ملوک حقیقی الهی است.»^۵

دیویی این مستندات را حدود سال ۱۸۹۷ نوشت و به نظر این موضوع به خوبی نشان می‌دهد که ما چقدر روی «معلم» سرمایه‌گذاری کرده‌ایم. ما می‌توانیم در هر برنامهٔ تربیت مربی شرکت کنیم و دریابیم که فهرستی از مشخصات وجود دارند که با کسب آنها می‌توانید به عنوان یک «معلم خوب» تلقی شوید: سلامتی، واقعی‌بینی، دلسوزی، متانت، قدرت آموزشی، هوش، عقل سلیم، انعطاف‌پذیری و در عین حال مدیریت و غیره. نقش اجتماعی معلم دقیقاً مانند بسیاری امور دیگر تعریف شده است،

غیره بررسی کنند. از جهتی همه ما ناگزیر با «معلم واقعی» سر و کار داریم، اما اساساً با «شخصیت واقعی» در ارتباط هستیم. اجازه بدهید این نکته را روشن تر کنم. کارگاه‌های در سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته در مرکزی در گوادالاخارا^۱ برگزار کردم. هر کدام به مدت ۴۰ ساعت در هفته برگزار شد. به همراه تمرین عملی (حداقل یک بار در هفته) که معلمان باید در مدارس خود اجرا می‌کردند. یکی از آموزگاران زبان و ادبیات دوره راهنمایی هم به عنوان نماینده مدرسه‌اش برای آشنایی با برنامه فیک در دوره شرکت می‌کرد. این بانوی آموزگار با بیش از ۱۵ سال سابقه کار در مدرسه تجربه‌ای قابل ملاحظه و ستودنی داشت. او در کارگاه شرکت کرد و در طول دو جلسه اول گنج به نظر می‌رسید؛ به این دلیل که وقتی من پرسشی را در کلاس مطرح می‌کردم، او به داستان مراجعه و تلاش می‌کرد پاسخ صحیح را پیدا کند. سرانجام از او سوالاتی پرسیدم نظیر:

«نظر شما چیست؟ آیا با این نظر موافقت می‌کنید؟» در جلسه سوم او کم‌کم احساس راحتی می‌کرد. به تدریج درباره موضوعات صحبت می‌کرد، در پاسخ به پرسش‌ها با دیگران مشارکت می‌کرد و به نظر می‌رسید از حضور در کلاس خشنود است.

در یکی از روزهای پایانی دوره، از معلم‌ها خواستم درباره کاری که در کلاس انجام داده بودیم، نظر بدهند. آن معلم گفت: من از کلاس، یعنی گفتگو و تفکر، راضی هستم. اما مطمئن نیستم که من هم این تمرین را با دانش‌آموزانم بریک مبنای منظم انجام می‌دهم یا نه. به نظرم درست نیست؛ چنان‌که شما ما را رها کردید، آنها را رها کنم:

پرسش‌ها در ذهن ما هستند، اما ما اصلاً از پاسخ‌ها خبر نداریم و هر کدام از ما پیچیدگی تفکرات خودمان را داریم. درست نیست با کودکان و نوجوانان این‌طور رفتار کنیم، این رفتار در برابر آنها عادلانه نیست. من همیشه نگران احساسات دانش‌آموزانم بودم. چطور می‌توانم اجازه بدهم آنها در حالی که گنج هستند به خانه بروند؟

آدا آبراهام^۲ نظر جالبی ارائه می‌کند: رضایت شخصی معلم از کارش، ارتباط بسیار نزدیکی با تصور از خود و ویژگی‌های لازم آموزش خوب دارد. هر چه این دو هماهنگ تر باشد، رضایت فرد نیز بیشتر است. در تعریف، فرض شده است که معلم باید [افراد را] به سمت توانایی‌ها، پاسخ‌ها و دانش راهنمایی کند. رویکرد پژوهشی این کارگاه، یک ناسازگاری درونی برای چنین معلمی ایجاد می‌کند. او نباید سردرگم شود، باید آموزش ببیند تا آموزش دهد که برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان را تدریس کند.

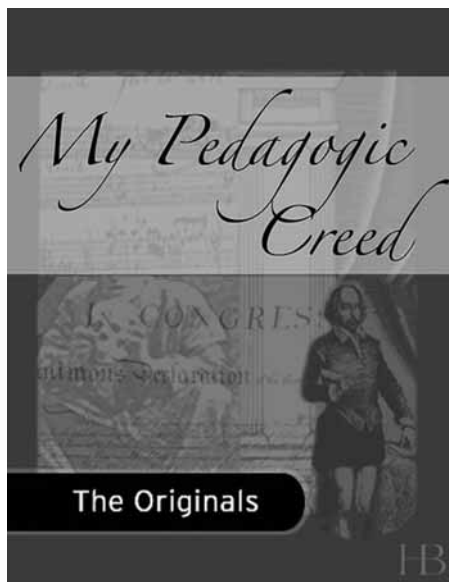
آدا آبراهام
نظر جالبی
ارائه می‌کند:
رضایت شخصی
معلم از کارش،
ارتباط بسیار
نزدیکی با تصور
از خود و
ویژگی‌های لازم
آموزش خوب دارد.
هر چه این دو
هماهنگ تر باشد،
رضایت فرد نیز
بیشتر است.

اما او «آموزش ندیده است» تا دانش‌آموزانش را تعلیم دهد. وقتی او تمرین خود در برنامه فیک را با ما در میان گذاشت، همواره درباره مشکلاتش برای برقراری نظم در کلاس سخن می‌گفت. اگر دانش‌آموزان عادت کرده باشند سر جای خود بنشینند و ساکت باشند، معلم چطور می‌تواند «به آنها اجازه بدهد که آزادانه درباره موضوعی فکر کنند.» و آنها را کنترل نکند. ما در زبان اسپانیایی برای صحبت کردن با مخاطب روش بسیار رسمی و مؤدبانه‌ای داریم. ما از کلمه «شما» برای صحبت کردن با کسی استفاده می‌کنیم که با او آشنا نیستیم یا می‌خواهیم به او احترام بگذاریم. این روشی است که او و دانش‌آموزان عادت دارند با هم صحبت کنند و این کاربرد زبان، راهکار او برای کنترل موقعیت و حفظ جایگاه صحیح «معلم» و «دانش‌آموزان» است.

ما کارگاه سطح میانی را شروع کردیم. خوشبختانه، من با مدیر مدرسه این معلم موافق بودم که او باید تمام سطوح تربیتی را پشت سر بگذارد. بنابراین، باید همچنان در این دوره شرکت کند. رفتار او اغلب به کندی تغییر می‌کرد. اما این تغییرات واضح و یکنواخت بود. پس از اینکه نیمی از ۴۰ ساعت سپری شد او دیگر شاگردانش را «دانش‌آموز» خطاب نکرد و کم‌کم آنها را با نام خانوادگی‌شان صدا می‌زد و ناگهان در یکی از جلسات گریه کرد. کاملاً گنج شده بود؛ چراکه مطمئن بود که «به خوبی تدریس می‌کند.» اما حالا احساس متفاوتی داشت گرچه حس ناخوشایندی نبود. او گفت: «یک روز داشتم فکر می‌کردم، چطور من این موضوع را درباره خودم فراموش

کرده بودم؟ وقتی من دانشجوی دانشگاه آزاد مکزیک^۱ بودم در برخی تظاهرات‌های سیاسی دانشجویان شرکت می‌کردم. به یاد دارم که برخی استادها برای بهبود تفکر نسل‌ها تلاش می‌کردند و برخی در این زمینه فعالیتی نمی‌کردند. من در تظاهرات ۱۹۶۸^۱ در تلاتولکو^۱ بسیار فعال بودم و حال که به روش تدریس به دانش‌آموزان نگاه می‌کنم، متوجه می‌شوم که اغلب فراموش می‌کنم آنها حق فکر کردن دارند و درست نیست که ما فقط به آنها زبان و ادبیات بیاموزیم، امور بسیار دیگری هم برای فکر کردن وجود دارد. آیا می‌دانی بدترین اتفاقی که افتاده است چیست؟ فکر می‌کردم معلمی هستم که به دانش‌آموزان کمک می‌کنم تأمل کنند، مورد احترام قرار بگیرند و به خودشان اعتماد کنند. دوباره معلم با همان سه تعریفی که از معلم ارائه کردیم، مواجه می‌شود.

وقتی معلم به عنوان عضو یک فرآیند تربیتی وارد حلقه



کندوکاو می‌شود، می‌تواند به کمک روش‌های پیشین به دانش دیگران و خودش به شیوه‌ای متفاوت دست یابد. روش در میان گذاشتن سخنان او با دیگران، گفتگو و درک از کلاس و مدرسه برای هر معلم متفاوت است. این امر به فرآیندی آشکار برای معلم و تجربه‌اش اشاره می‌کند و او را در ساختار ارتباطی قرار می‌دهد که مانند تجربه پیشین تدریس او شناخته شده نیست. پس از پایان دومین کارگاه، او دیگر دانش‌آموزانش را نه به نام خانوادگی‌شان که با نام کوچکشان صدا می‌زند. او کم‌کم در طول جلسات لبخند می‌زند؛ لطفه تعریف می‌کرد و از آن لذت می‌برد.

ما وارد سطح پیشرفته شدیم. یادداشت‌های دانش‌آموزانش او را غافل گیر کرد. آنها کم‌کم در شعرها، مقاله‌ها و یادداشت‌های کوتاهی که در جلسات برنامه فیک دریافت می‌کردند، تغییراتی ایجاد کردند درحالی‌که معلم از آنها چنین چیزی نخواست بود. او در یکی از جلسات گفت: «نمی‌فهمم، چرا آنها [چنین یادداشت‌هایی را] می‌نویسند؟ چرا برای آنها اینقدر مهم است که شعرها و یادداشت‌هایشان را برای من بخوانند؟» درحالی‌که او نسبت به آنها احساس خوبی داشت و مطمئنم که هنوز هم برنامه فیک را دنبال می‌کند. نکته‌ای که می‌خواستیم به آن اشاره کنیم این است که طی این فرایند بود که دریافتیم چه اتفاقی افتاده است، با اینکه در طول سه کارگاه تربیت مربی، و در گفته‌های او درباره خودش، چیز دیگری نگفت، اما اتفاقات زیادی در ذهن و قلب او افتاده است. ما با هم بیش از ۶۰ ساعت کار کردیم. اما اگر ما این زمان طولانی را با هم نمی‌گذرانیدیم و یک حلقه کندوکاو فلسفی «مستمری» را شکل نداده بودیم تا او در فرآیند شخصی دگرگونی و مذاکرات شرکت کند، آیا باز هم در کلاس تربیت مربی شرکت می‌کرد؟

برخی معلمان در انتهای سطح پیشرفته به این مسأله اظهار کردند که احساس تنهایی می‌کردند. کارگاه تربیت مربی به تشخیص استنباطها، پیش‌فرض‌ها، افزایش حساسیت نسبت به متن و آموزش پذیرش مسئولیت داوری‌ها و نظراتشان می‌پردازد و با این کار آنها را در موقعیت متفاوتی نسبت به بقیه همراهان و آشنایان قرار می‌دهد. بنابراین، آنها احساس می‌کنند وقتی می‌آموزند که به معنای هر چیزی توجه کنند و تنها در سطح «کلمات» باقی نمانند میان آنها و نزدیکانشان فاصله می‌افتد.

پس ما به‌عنوان «مربی معلمان» چطور می‌توانیم به آنها کمک کنیم تا بتوانند با این احساساتشان مقابله کنند؟ چه راهکارهایی می‌تواند به کشف این نکته کمک کند که این «احساس تنهایی» می‌تواند به هم‌نشینی و تعهد بیشتر در روابط منجر شود؟ چطور می‌توانیم به آنها نشان دهیم که فرآیندی وجود دارد که طی آن ابتدا ما خودمان را از دیگران جدا می‌کنیم - مانند دریافتن مسئله‌ای ارزشمند در روند درک - تا پس از آن بتوانیم با مشارکت در حس مدارا و پذیرش بازگردیم و به قابلیت پیشرفتی پی ببریم که در نیاز به دیگری به دست می‌آید.

بعضی از معلمان نمی‌توانند، نمی‌خواهند یا به سختی به خودشان اجازه می‌دهند که به شخصیت واقعی‌شان نزدیک شوند و آن «تعریف [نظری]» را کنار بگذارند و به سمتی که حلقه کندوکاو [آنها را هدایت می‌کند حرکت کنند. در سطوح مقدماتی، یازده معلم ثبت‌نام کرده بودند، تنها شش نفر به سطح میانی و پیشرفته رسیدند و تنها پنج نفر گفتند که با تجربه عضویت در آن متحول شده‌اند و تعهدی جدی برای کار در حلقه کندوکاو با دانش‌آموزان دارند - چه از برنامه فیک استفاده کنند یا نه. من جداً فکر می‌کنم که به عنوان یک مربی برای معلمان نمی‌توانیم خودمان را به تسهیل بعد معرفتی و رفتارهای حلقه کندوکاو و برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان محدود کنیم. همچنین، باید به بهبود راهکارها بپردازیم تا بتوانیم مسیر طی شده توسط هر معلم را دنبال کنیم و به صورت تخصصی و مطابق علم تعلیم و تربیت در جریان مسیر شخصی معلمان که تربیت می‌کنیم قرار بگیریم. کنار آمدن آنها با مقابله درونی را تسهیل کنیم. به نظر من لازم است در پی امکان‌های دیگر باشیم تا از موقعیت‌ها آگاه شویم، مهارت روبرو شدن با آنها را در طول مسیر تجربه شخصی پیدا کنیم و آنها را تغییر دهیم و این بعد تربیت مربی را حفظ کنیم، در نتیجه می‌توانیم معنایش را بهتر درک کنیم.

پی‌نوشت‌ها

۱. این مقاله با عنوان انگلیسی

Searching for Meaning in Teacher Training در *Analytic Teaching* Vol. 16 No.2

به چاپ رسیده است.

2. Monica Velasco.

۳. از خانم سکینه محمدی بزرگ برای ارائه پیشنهادهایی جهت روان‌تر شدن متن این ترجمه تشکر میکنم.

4. My Pedagogic Creed

5. Dewey, John. My Pedagogic Creed. (The Philosophy of John Dewey. John J. McDermott. Univ. of Chicago Press.)

6. Guadalajara.

7. Abraham, Ada. *El Mundo Interior de los Ensenantes*. Ed. Gedisa.

8. Universidad Autonoma de Mexico.

۹. جنبش ۱۹۸۶ در مکزیکو سیتی به رهبری گوستاو دیاز اورداز [Gustavo Diaz Ordaz] شکل گرفت. این حرکت درخواست مردم و نمایندگان دانشجویان به منظور حق «بیان» و «گردهمایی» بود. این جنبش به شدت از جانب دولت سرکوب شد و هزاران نفر کشته شدند.

10. Tlalteloco.

کتاب کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، مشتمل بر ۱۱ گفت‌وگو با پیشگامان برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان است. همه این افراد جزء پیشروترین، فعال‌ترین و مشهورترین اشخاص در حوزه فلسفه برای کودکان و نوجوانان محسوب می‌شوند. مخصوصاً سه گفتگو از این گفتگوها با متیو لیپمن، بنیانگذار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، صورت پذیرفته که متن انگلیسی آن، مخصوصاً در فضای مجازی، مورد توجه قرار گرفته و بحث داغی درباره آن در گرفته است. همه این گفتگوها به صورت غیرحضوری و توسط مؤلف که خود از بنیانگذاران و فعالان این برنامه در ایران می‌باشد، انجام شده است. مؤلف به غیر از متیو لیپمن و آن مارگارت شارپ که به حق آن دو را پدر و مادر فلسفه برای کودکان و نوجوانان در جهان می‌خوانند - هر دو طی یکسال گذشته چشم از جهان فرو بستند - و معرفی نسخه رایج‌تر این برنامه در جهان می‌باشند، سعی کرده است سایر افراد را از کشورهای مختلفی همچون استرالیا، فرانسه، انگلستان، نروژ، دانمارک و روسیه انتخاب کند با این هدف که شاخه‌ها و نسخه‌های مختلف فلسفه برای کودکان و نوجوانان را از طریق ایشان معرفی نماید.

هر یک از این مربیان و فلاسفه تلاش کرده‌اند روش‌ها، متون و برنامه‌های درسی اولیه را با سنت‌ها و فرهنگ خود سازگار سازند و یا آنها را با مؤلفه‌های فرهنگی خود بازنویسی کنند و از آنجا که یکی از مهم‌ترین امور در پیشبرد برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در کشور ما ارائه نسخه مناسب با فرهنگ اسلامی - ایرانی است، مسلماً ابداعات و خلاقیت‌های این افراد می‌تواند راهنمای خوبی برای نیل به این هدف باشد.

مؤلف در مقدمه کتاب ضمن معرفی کلی برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان سعی می‌کند آن را به عنوان بدیلی برای نظام تعلیم و تربیت سنتی معرفی نماید و نه آن‌گونه که برخی گمان کرده‌اند، صرفاً برنامه‌ای برای ارتقای مهارت‌هایی همچون تفکر انتقادی، خلاقانه و مسؤولانه. برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان صرفاً به تشکیل یک حلقه کندوکاو در دو ساعت از برنامه هفتگی مدارس اکتفا نمی‌کند. این برنامه می‌خواهد کل نظام آموزش و پرورش را به سوی اهداف خود سوق دهد و آن را با مؤلفه‌های خود هماهنگ سازد. مهم‌ترین این مؤلفه‌ها عبارتند از تغییر در کتاب‌های درسی، تغییر در شکل کلاس و کلاس‌داری و تغییر در نقش معلم که در ضمن گفت‌وگوها نحوه این تغییرات و رویکردهای مختلف درباره چگونگی این تغییرات روشن تر خواهد شد.

مؤلف در پیشگفتار کتاب ضمن بررسی وضعیت حاکم بر نظام آموزش و پرورش کنونی ما، ضرورت توجه به برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان را با توجه به تأکیدات دین مبین اسلام و به خصوص مکتب تشیع در باب اهمیت تفکر گوشزد می‌کند. این پیشگفتار از جالب‌ترین و مهم‌ترین قسمت‌های کتاب است. همه ما زمانی که در مدرسه و دانشگاه درس می‌خوانده‌ایم، می‌دانسته‌ایم که مشکلاتی در برنامه درسی، در نحوه شکل‌گیری کلاس و

کند و کاوی در

کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان

روح الله کریمی*

masih193@yahoo.com



کندوکاو فلسفی برای
کودکان و نوجوانان،
سعید ناجی، تهران:
پژوهشگاه علوم انسانی و
مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹.

نحوه رابطه معلم با دانش‌آموزان وجود داشته است، اما شاید این مشکلات برای خود ما کاملاً واضح نبوده باشد. با خواندن این پیشگفتار احساس می‌کنیم مؤلف از آنچه در ضمیر خود به صورت نهان داشته‌ایم، پرده می‌گشاید. این پیشگفتار می‌تواند تلنگری باشد برای همه مسوولان و دلسوزان عرصه آموزش و پرورش که هر چه بیشتر بر این نکته واقف شوند اصلاح مؤلفه‌های نظام آموزش و پرورش کنونی ما چه با معیار دین و مکتب، چه با معیار عقل و منطق و چه با معیار برنامه‌های کلان کشور مانند سند چشم‌انداز بیست ساله یک ضرورت فوری است.

رویکرد اقتدارگرایانه‌ای که در نظام‌های آموزشی همچون نظام آموزشی ما حاکم است، نتایج تحقیقات گذشته را اصل گرفته و به دانش‌آموزان می‌گوید، دیگر نیازی به تحقیقات شما نیست و همه چیز از قبل تحقیق و مشخص شده است. کافی است نتایج به دست آمده را به ذهن بسپارید و به کار بگیرید. این همان پارادایم یا الگوی حافظه‌مدار است که به راستی از پرورش شهروندانی معقول و پویا که بتوانند در موقعیت‌های مسأله‌انگیز، مسأله پیش پای خود را کشف کرده، آن را صورت‌بندی نموده و به حل آن بپردازند، ناتوان است.

از سوی دیگر وضعیت حاکم بر فلسفه و فلسفه‌آموزی نیز در نظام آموزشی ما به همان درد حافظه‌مداری مبتلا گشته است. فلسفه که در طول تاریخ مصداق تفکر انتقادی و خلاقانه و حل مشکلات فرهنگی حاکم برجامعه بوده، برای ما تبدیل شده است به مجموعه‌ای از مسائل انتزاعی و غیرقابل فهم برای عموم مردم که به طور کلی از جامعه ما و مسائل و مشکلات فکری و عملی پیش‌پای مردم ما انتزاع و کنده شده است. ما به‌جای آنکه از فلاسفه در دوران‌های مختلف تاریخی و در نقاط مختلف جهان یاد بگیریم که چگونه می‌توان خلاقانه به حل مسائل پیش‌رو پرداخت، براساس همان الگوی حافظه محور به حفظ راه‌حل‌های آنها و انتقال آنها بر روی ورقه امتحانی و نهایتاً اخذ مدرکی در رشته فلسفه اکتفا کرده‌ایم. مدرکی که شاید به دلیل دوری از جامعه و مسائل حاکم بر آن بیش از سایر علوم انسانی بی‌فایده تلقی شود.

فلسفه برای کودکان و نوجوانان در واقع راه‌حل مشکل حاکم بر نظام آموزشی و مشکل حاکم بر فلسفه را در پیوند آنها دانسته است. البته فلسفه در این برنامه دیگر به خاطر سپردن صرف مکاتب فلسفی نیست، بلکه فلسفی و منطقی فکر کردن است، یعنی همان تقویت مهارت‌های استدلالی، تمیز و داوری.

اولین گفتگو با پرفسور متیو لیپمن است. در این گفتگو، لیپمن به معرفی برنامه فلسفه برای کودکان می‌پردازد و درباره تاریخچه و نحوه پیدایش و تکمیل این برنامه سخن می‌گوید. او می‌گوید وقتی دیدم دانشجویانم فاقد قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری هستند، به فکر تقویت این مهارت‌ها افتادم. اما از آنجایی که برای تقویت این توانایی‌ها، دوران دانشگاه بسیار دیر است، به این نتیجه رسیدم که این کار باید از دوران کودکی آغاز شود. اما مشکل این بود که برای این هدف، ابزار لازم موجود نبود. برای تقویت این مهارت‌ها، متون درسی باید به شکل داستان نوشته می‌شد؛

داستانی درباره کودکانی که در حال اکتشاف منطقی‌اند. لیپمن دست به کار می‌شود و اولین کتاب خود را تحت عنوان «کشف هری استوتلمیر» می‌نویسد و بعد با کمک آن مارگارت شارپ یک کتاب راهنما برای این کتاب می‌نویسد که شامل صدها تمرین فلسفی بود و در اختیار معلمان قرار می‌گرفت. این دو کتاب بسیار مؤثر می‌افتد و لیپمن به فکر می‌افتد که اولاً «پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان» را در دانشگاه دولتی مونتکلیر تأسیس کند و ثانیاً کتاب‌های بیشتری، ویژه سطوح سنی خاص به همراه راهنمای کمک آموزشی آنها تألیف نماید که در نهایت هفت کتاب داستان به همراه هفت کتاب راهنما برای آنها تألیف می‌شود. این کتاب‌ها اگرچه به تصریح لیپمن برای هر سنی از کودکان مناسب است. اما به نحوی تألیف شده است که از پیش‌دستان و سن ۵ سالگی شروع می‌شود و تا سن ۱۶ سال و بعد از آن ادامه می‌یابد و برای هر دو سال، کتاب همان دوره پیشنهاد می‌شود. اگرچه موضوعات منطقی و اخلاقی در همه کتاب‌ها و برای همه دوره‌ها و در جای‌جای حوادث داستان‌ها وجود دارد و حرف اول را می‌زند، اما سعی شده است در هر کتاب موضوع خاصی بیشتر مورد توجه قرار گیرد، موضوعاتی مثل فلسفه طبیعت، فلسفه زبان، فلسفه هنر، فلسفه اجتماعی و....

از نظر لیپمن روش کار در کلاس نیز روش واحدی است که در آن دانش‌آموزان با قرائت بخشی از داستان با صدای بلند، کلاس را آغاز می‌کنند و سپس پرسش‌هایی راجع به داستان طرح می‌کنند و درباره آنها به بحث می‌نشینند. در طول کلاس انتقاد متقابل، ابراز عقاید، کمک به یکدیگر برای اصلاح نظرات و احترام به دیدگاه‌های مخالف از اصول اساسی روش کار است.

لیپمن یادآور می‌شود که پیدایش «فلسفه برای کودکان» بدون خاستگاه و مقدمه نبوده و بر اساس رهنمودهای فیلسوف آمریکایی جان دیویی، روان‌شناس روسی لیو ویگوتسکی که هر دو بر ضرورت تعلیم تفکر و تأمل و نفی آموزش صرف «حفظ کردن» تأکید می‌کردند، شکل گرفته است و البته فلاسفه و روان‌شناسان دیگری همچون جاستاس باکسر، فیلسوف آمریکایی قرن بیستم، ژان پیاژه، روان‌شناس قرن بیستم، گیلبرت رابیل، فیلسوف انگلیسی قرن بیستم، جرج هربرت مید، فیلسوف و روان‌شناس اجتماعی آمریکا و لودویک ویتگنشتاین نیز هر یک به نحوی در شکل‌گیری آن مؤثر بوده‌اند.

لیپمن همچنین توضیح می‌دهد که چگونه با تشکیل کارگاه‌هایی به تربیت مربیان این برنامه پرداخته و ظرف مدت ده سال تعداد کلاس‌هایی که در آمریکا از این برنامه بهره می‌بردند، به پنج هزار کلاس رسانده است.

لیپمن تأکید می‌کند که «فلسفه برای کودکان» تلاشی است برای بسط فلسفه با این هدف که بتوان آن را همانند نوعی آموزش به کار برد. در این برنامه از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخ‌گویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد، بهره برده می‌شود. بنابراین، هدف این برنامه این نیست که کودکان را به فیلسوفانی کوچک تبدیل کنیم، بلکه آن است

کتاب کندو کاو

فلسفی برای

کودکان و نوجوانان،

مشمول بر

۱۱ گفت‌وگو با

پیشگامان برنامه

فلسفه برای

کودکان و نوجوانان

است. همه این

افراد جزء

پیشروترین،

فعال‌ترین و

مشهورترین

اشخاص در

حوزه فلسفه

برای کودکان

و نوجوانان

محسوب

می‌شوند.

که به آنها کمک شود تا تفکری بهتر از قبل داشته باشند. از این رو در این برنامه کوشش می‌شود تا از هر گونه استفاده از واژگان فنی فلسفه اجتناب شود. البته لیپمن توضیح می‌دهد که در شاخه فرعی کوچکی از «فلسفه برای کودکان» (Philosophy For Children)، به نام «فلسفه با کودکان» (Philosophy With Children)، از بحث و گفتگو درباره آرای فلسفی و نه فقط داستان‌های نوشته شده برای کودکان سود برده می‌شود. در برنامه «فلسفه با کودکان» هدف این است که کودکان به عنوان فلاسفه‌ای جوان پرورش یابند. اما در «فلسفه برای کودکان» هدف عبارتست از یاری دادن کودکان برای بهره‌مندی از فلسفه به منظور بهبود بخشیدن به یادگیری همه موضوعات موجود در این برنامه درسی. لیپمن برنامه خود یعنی «فلسفه برای کودکان» را قوی‌ترین و بهترین رویکرد در بهبود تفکر کودکان می‌داند و از آن

نیز برای متولیان آموزش و فلسفه کشور دارد که از جمله آنها اعزام نماینده یا نمایندگانی آشنا به فلسفه به مرکز بین‌المللی آموزش فلسفه برای کودکان در مندهام در نیوجرسی است تا پس از مراجعه، به تربیت معلمان آینده برنامه «فبک» بپردازند و متون مربوط را متناسب با فرهنگ خود ترجمه و انتشار دهند.

دومین گفتگو نیز با لیپمن ترتیب داده شده است. همان‌طور که قبلاً نیز اشاره کردیم در برنامه فلسفه برای کودکان دو رویکرد حداقلی و حداکثری وجود دارد. در رویکرد حداقلی به افزودن یک درس به سایر درس‌های مدرسه اکتفا می‌شود. اما در رویکرد حداکثری سعی بر آن است که کل مبانی نظام آموزشی متحول شود و الگویی جدید جای الگوی قدیم پیشنهاد می‌شود که مبانی، نظریات، مفاهیم، کتاب‌ها، ابزارها و شیوه‌های خاص خود را دارد. در این گفتگو لیپمن ضمن توصیف پارادایم رایج که آن را پارادایم

گفتگوی دهم با لریسار تیونسکی

از روسیه است. وی در مسکو

کلویی (خانوادگی) تأسیس کرده است

تحت عنوان «مدرسه سقراط»

که در آنجا شیوه آموزش فلسفه

به کودکان از طریق بازی را پی‌گیری می‌کند.

افراد ۸ تا ۸۰ ساله - کودکان و والدین

به همراه مادر بزرگ‌ها و پدر بزرگ‌هایشان -

هر ماه به مدرسه سقراط می‌روند و

به همراه هم به تفکر فلسفی می‌پردازند.



حافظه مدار و پارادایم جدید که آن را پارادایم تأملی می‌نامد، تفاوت‌های آن دو و امتیازات پارادایم جدید را برمی‌شمرد.

سومین گفتگو با خانم آن مارگارت شارپ است. او یکی از چهره‌های سرشناس و مؤثر در گسترش فلسفه برای کودکان و نوجوانان و از اعضای اصلی و قدیمی «پژوهشکده توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان و نوجوانان» در دانشگاه مونت کلیر بود که در نوشتن بسیاری از کتاب‌های داستان و راهنمای استفاده از آنها با متیو لیپمن همکاری داشت و کارگاه‌های زیادی را برای کودکان و مربیان در آمریکا و سایر نقاط جهان برگزار کرد. در این گفتگو خانم شارپ از برنامه و روشی که توسط لیپمن و البته خود ایشان طراحی شد، دفاع می‌کند. از مهم‌ترین ویژگی‌های روش لیپمن و شارپ استفاده از داستان‌های فلسفی به جای متون فلسفی است. شارپ ملموس بودن داستان برای کودکان را از عمده‌ترین دلایلی می‌داند که باعث تأثیر بیشتر داستان‌های فلسفی بر متون فلسفی می‌شود. در ادامه گفتگو شارپ دوازده ویژگی از ویژگی‌های

در مقابل برنامه‌هایی مانند «فلسفه با کودکان» یا «تفکر انتقادی برای کودکان» دفاع می‌کند. او دلایلی مانند علاقه، هیجان، توجه به ارزش‌ها، خلاقیت و جمعی بودن را از امتیازات این برنامه بر سایر برنامه‌ها می‌شمرد و تأکید می‌کند که اگرچه برنامه «فبک» کاملاً در برگیرنده «تفکر انتقادی» است، اما آن را با وسعت و عمق بیشتری تعقیب می‌کند.

نکته جالب توجه آن که از نظر لیپمن بدون استفاده از فلسفه، تعلیم و تربیت در مدارس ابتدایی ناقص و عقیم است چرا که کودکان نیاز دارند که برای تمییز بین استدلال‌های معتبر و غیرمعتبر (منطق)، بین نظریه‌های شناختی مورد تأیید و رد شده (معرفت‌شناسی) و بین اشکال قابل قبول و غیرقابل قبول قضاوت اخلاقی (اخلاق) ملاک‌ها و موازینی بیابند و مناسب‌ترین راه برای انجام این کار این است که تعلیم و تربیت را نوعی تحقیق تلقی کنیم و فلسفه را نیز نحوه‌ای از تحقیق در درون این تحقیق. لیپمن برای اجرا و پیشبرد این برنامه در ایران، پیشنهاداتی

کودکان» را شاخه نرسی از «فلسفه برای کودکان» محسوب کرد؛ چرا که اتفاقاً کسانی که از برنامه آموزشی لیپمن و همکاران وی بهره می‌برند، در اقلیت هستند.

گفتگوی پنجم باز با آن مارگارت شارپ است. ساتکلیف در گفتگوی قبلی به برخی ضعف‌های فلسفه برای کودکان (P4C) و امتیازهای فلسفه به همراه کودکان (PWC) اشاره می‌کند. در این گفتگو شارپ از رویکرد اول دفاع می‌کند و درباره مبانی نظری و رابطه برنامه «فبک» با توسعه علمی و فلسفه کاربردی و نیز میزان توجه متولیان آموزش و پرورش کشورها به بحث می‌پردازد.

مهم‌ترین نکته‌ای که شارپ، علی‌رغم مشترکات زیاد، برای تفاوت گذاشتن میان برنامه «فلسفه برای کودکان» (P4C) و برنامه «فلسفه به همراه کودکان» (PWC) متذکر می‌شود، این



داستان‌های فبک را برمی‌شمرد و تفاوت این نوع داستان‌ها را با دیگر انواع داستان تشریح می‌کند. همچنین، شارپ درباره اینکه داستان‌هایی که برای سنین مختلف نوشته می‌شود و کتاب‌های راهنمای آنها باید چه خصوصیتی داشته باشند، نکات جالبی را متذکر می‌شود.

گفتگوی چهارم با راجر ساتکلیف است. وی از پیشگامان فلسفه برای کودکان و نوجوانان و رئیس «انجمن بین‌المللی کندوکاو فلسفی با کودکان و نوجوانان»، رئیس «انجمن پیشبرد تحقیقات فلسفی و تأمل در تعلیم و تربیت» و نایب رئیس «انجمن ارزش‌ها در انگلستان» است. همان‌گونه که نام «انجمن کندوکاو فلسفی با کودکان و نوجوانان» نشان می‌دهد، ساتکلیف و همفکران وی طرفدار گرایش خاصی از برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان هستند که «فلسفه با کودکان» یا «فلسفه

لیپمن برنامه خود یعنی «فلسفه برای کودکان» را قوی‌ترین و بهترین رویکرد در بهبود تفکر کودکان می‌داند و از آن در مقابل برنامه‌هایی مانند «فلسفه با کودکان» یا «تفکر انتقادی برای کودکان» دفاع می‌کند. او دلایلی مانند علاقه، هیجان، توجه به ارزش‌ها، خلاقیت و جمعی بودن را از امتیازات این برنامه بر سایر برنامه‌ها می‌شمرد و تأکید می‌کند که اگرچه برنامه «فبک» کاملاً در برگیرنده «تفکر انتقادی» است، اما آن را با وسعت و عمق بیشتری تعقیب می‌کند.

است که فلسفه برای کودکان ملتزم به بازسازی تاریخ فلسفه به وسیله داستان‌ها و کتاب‌های راهنماست. بنابراین، کودکان در معرض طیف وسیعی از آرای فلاسفه مختلف درباره موضوع مورد بحث در حلقه کندوکاو قرار می‌گیرند. در اغلب موارد، این نظریات متفاوت به عنوان اعتقادات کودکان و شخصیت‌های مختلف داستان و از زبان آنها و یا به عنوان گزینه‌های مورد بررسی در تمرین‌ها و طرح‌های مباحث در کتاب‌های راهنما مطرح می‌شود. فلذا برنامه «فلسفه برای کودکان» برنامه‌های درسی متوالی و منظمی دارد که به جهت اهداف تربیتی‌اش بسیار مهم است. داستان‌ها ترتیب خاصی دارند و مطابق با قدرت و توانایی هوش در حال رشد کودکان در فرایند کندوکاو فلسفی‌اند. اما برنامه «فلسفه به همراه کودکان» (PWC) خود را ملتزم نمی‌سازد که از برنامه‌های درسی منظم و متوالی استفاده کند که به قصد بازسازی تاریخ فلسفه نوشته شده‌اند.

گفتگوی ششم باز با متیو لیپمن و آن مارگارت شارپ است.

به همراه کودکان» (Philosophy With Children) و به طور خلاصه PWC خوانده می‌شود. (در مقابل گرایش لیپمن و همفکران وی که آن را «فلسفه برای کودکان» (Philosophy for Children) و به طور خلاصه P4C می‌خوانند.) ساتکلیف در این گفتگو سخن لیپمن را که «فلسفه به همراه کودکان» شاخه نرسی از «فلسفه برای کودکان» است، می‌پذیرد و تصدیق می‌کند که شیوه کار آنها نیز مدیون پرفسور لیپمن و همکارانشان است. البته ساتکلیف می‌گوید ما از واژه «به همراه» به جای «برای» استفاده می‌کنیم که نشان دهیم لزوماً از متونی که لیپمن و همکارانشان نوشته‌اند، و از برنامه آموزشی خاص «فلسفه برای کودکان» استفاده نمی‌کنیم. ساتکلیف می‌گوید اکثر مردم کشورهای مختلف از داستان‌ها و انگیزاننده‌های دیگری برای کندوکاو فلسفی استفاده می‌کنند که حتی به‌طور خاص به آن منظور خلق نشده‌اند و «فلسفه به همراه کودکان» از نظر ما یعنی همین و به این معنا شاید نتوان به راحتی «فلسفه به همراه

موضوع گفتگو عقل و عقلانیت در جامعه معاصر است. به نظر می‌رسد در دوره معاصر عقل و عقلانیت با چالش‌های شدیدی مواجه شده است. پست مدرنیسم موجی از نسبی‌گرایی به بار آورده و رسانه‌ها موجب تکثرگرایی شده‌اند. رسانه‌ها به جای مردم فکر می‌کنند و علایق خود را که متناسب با منافع سرمایه‌داران آنهاست به خورد مردم می‌دهند.

فلسفه و فلاسفه هم از امواج این چالش‌ها در امان نمانده‌اند. به دنبال معنا و هدف بودن، بی‌معنا گشته و فیلسوفان فیلسوف بودنشان را پنهان می‌کنند. در چنین زمانی جنبش فلسفه برای کودکان و نوجوانان بار دیگر ما را به سوی عقل و عقلانیت فرا می‌خواند. حتی می‌خواهد ساختار آموزش و پرورش را به کلی متحول سازد و تأمل و تفکر را در محوریت آن قرار دهد. فلسفه



نیستیم که مبنای تزلزل‌ناپذیری وجود داشته باشد... بنی‌آدم بسیار جایز الخطاست... اما نباید به دلیل اینکه همیشه دست ما از دامان یقین مطلق کوتاه است، نتیجه بگیریم که پس تمامی آرا و نظریات به یک اندازه درست‌اند، یا همه داوری‌ها مثل هم هستند یا همه استدلال‌ها هم‌ارزش‌اند.»

لیپمن و شارپ می‌گویند درباره محدودۀ معارف، فروزی دارند که این فروض در واقع از مبانی معرفت‌شناختی تشکیل حلقه کندوکاو محسوب می‌شود.

الف. خطاپذیرانگاری.
ب. ضرورت کندوکاوها یا پژوهش‌های مستعد.
ج. هر آنچه با کندوکاو و تحقیق به دست آمده تا این زمان موثق است. اما ممکن است در آینده نزدیک، اطلاعات بیشتری به دست آوریم و مجبور شویم در تمامی آنچه «موثق» می‌دانستیم تجدیدنظر کنیم.

د. به جای آنکه یقین مرکز توجه باشد، باید به فهم و ادراک توجه کنیم.

از نظر لیپمن و شارپ برنامه «فیک» اولین بارقه‌های جنبش

برینیفیر معتقد است که وجود داستان در تدریس فلسفه برای کودکان الزامی نیست.

فکری کودکان برای احقاق حقوق خود را فراهم می‌کند. اینکه به کودکان هم حق بدهیم درباره موضوعات مهم تعمق و استدلال کنند و اجازه ورود به گفت‌وگوهای بشر درباره موضوعات مهم را داشته باشند.

گفتگوی هفتم با پرسپرسن است. وی یکی از پیشروان برنامه «فیک» در دانمارک است که داستان‌ها و راهنماهای زیادی در این زمینه نوشته است و راهنمایی هم برای داستان‌های هنس کریستین اندرسن به منظور استفاده معلمان در کلاس‌های درس نوشته است. پرسپرسن ادعای نسخه‌ای دانمارکی از برنامه «فیک» دارد که این گفتگو بیشتر برای شناخت این نسخه و دستاوردهای برنامه «فیک» در دانمارک اختصاص یافته است.

پرسپرسن درباره تفاوت بین داستان‌های لیپمن / شارپ و داستان‌های خودش در زمینه کندوکاو فلسفی برای کودکان معتقد است داستان‌های لیپمن به قدری شامل عناصر فرهنگ آمریکا است که برای کودکان دانمارکی جذاب نیستند. او می‌گوید: «تعدادی از متون لیپمن به زبان دانمارکی ترجمه شده‌اند، اما کارایی ندارند و

را بار دیگر میان عموم مردم جان و آبرو می‌بخشد؛ آن را از کنج عزلت بیرون آورده و در بعیدترین جایی که فلاسفه زمان‌های گذشته فکرش را هم نمی‌کرده‌اند، به کار می‌گیرد: در بین کودکان و در مدارس. البته لیپمن و شارپ چندین بار تأکید می‌کنند که «در فلسفه برای کودکان، عقلانیت کانون توجه ما نیست، بلکه ما به مستدل بودن توجه داریم، یعنی عقلانیتی که با داوری درست، آبدیده شده است.» به نظر می‌رسد لیپمن و شارپ از عقلانیت، راسیونالیسم قرن هفدهم و نوع کارتزینی آن را می‌فهمند نه آن مفهوم عقلانیت به معنای عام که مدنظر ناچی است، چرا که در جای دیگر تأکید می‌کنند که ما تجربه‌گرا هستیم نه عقل‌گرا. ایشان متذکر می‌شوند که اگر منظور از عقلانیت وجود، یک سری اصول تزلزل‌ناپذیر است که پایه دیگر باورها قرار می‌گیرد، «مطمئن

برای کودکان خسته‌کننده هستند.» به نظر یسپرسن، متون لیپمن و به‌ویژه کتاب‌های راهنمایش آن‌قدر معضل هستند که مری باید برای کار با آنها دوره‌ای خاص بگذراند. یسپرسن معتقد است لیپمن می‌کوشد تنها منطق را مبنای فلسفه و اخلاق قرار دهد و این یک خطاست. از نظر یسپرسن فلسفه شامل چهار مبحث کلاسیک است. زیبایی‌شناسی، اخلاق، منطق و مابعدالطبیعه و مابعدالطبیعه زیربنایی‌ترین سنگ بنای همه فلسفه است، نه منطق و به همین دلیل متون نوشته شده در آمریکا بسیار کم عمق‌اند و عمق فلسفی کودکان را در نظر نمی‌گیرند. یسپرسن می‌گوید داستان‌های خودش جهانی‌اند و راهنمای استفاده از این داستان‌ها طولانی نیستند و فقط به عنوان پیشنهادهایی برای معلم تلقی می‌شوند. او می‌گوید در نسخهٔ دانمارکی، کتاب راهنماها بر آن نیستند تا دانش‌آموزان را به نتیجهٔ خاصی برسانند. در پایان کتاب و در قسمت ضمایم، مؤلف یک داستان تحت عنوان «داستان من و مایکل» و «راهنمای قصهٔ جوجه اردک زشت» را به‌عنوان نمونه از یسپرسن آورده است.

افسانه‌های سنتی نیز استفاده کرد. او می‌گوید من هم‌اکنون از داستان‌های ملانصرالدین استفاده می‌کنم که هم جالبند و هم نکات حکمی فراوانی دارند و سوم استفاده از فیلم، نقاشی و حتی اشیا برای راه انداختن یک بحث فلسفی است. برنیفیر می‌گوید به داشتن برنامهٔ درسی خاص به همان نحوی که لیپمن از آن استفاده می‌کند معتقد نیست، هر چند با آن مخالفتی هم ندارد. او در مورد نقش معلم در برنامهٔ «فبک» هم می‌گوید معلم فلسفه به سه صورت ممکن است در کلاس درس رفتار کند. یکی روش سنتی است که در آن روزگار تنها فردی است که تفلسف و تفکر می‌کند و دانش‌آموزان صرفاً باید شنونده باشند. روش دوم این است که در برخی کلاس‌های فلسفه برای کودکان،



از مهم‌ترین ویژگی‌های
روش لیپمن و شارپ استفاده از
داستان‌های فلسفی به‌جای
متون فلسفی است. شارپ ملموس بودن
داستان برای کودکان را از عمده‌ترین
دلایلی می‌داند که باعث تأثیر
بیشتر داستان‌های فلسفی
بر متون فلسفی می‌شود.

گفتگوی هشتم با اسکار برنیفیر است. او یکی از فعالان برنامهٔ «فبک» در فرانسه است که در این زمینه سبک خاصی برای پیشبرد این برنامه در کلاس‌های درسی پیش گرفته است. برنیفیر دوبار نیز در سال‌های ۸۳ و ۸۹ به ایران مسافرت کرده و کارگاه‌هایی را نیز برای کودکان ایرانی برگزار کرده است. در این گفتگو وی دربارهٔ سبک خاص خود در این برنامه، نقش معلم در برنامهٔ «فبک» و کم و کیف اجرای این برنامه در فرانسه صحبت می‌کند. برنیفیر معتقد است که وجود داستان در تدریس فلسفه برای کودکان الزامی نیست. از نظر او سه راه اصلی برای ادارهٔ چنین کلاسی وجود دارد:

اول، سوالات کلی که ممکن است دربارهٔ هر موضوعی همچون مسائل وجودی، اخلاقی و مابعدالطبیعه مطرح شود. دوم آغاز کردن با داستان است که به اعتقاد برنیفیر لازم نیست ضرورتاً داستان‌های فلسفی باشد، بلکه می‌توان از قصه‌ها و

برعکس روش اول، آموزگار دانش‌آموزان را به فلسفه‌ورزی دعوت می‌کند، اما خود هیچ‌کاری انجام نمی‌دهد. اما در روش سوم هم آموزگار تفلسف می‌کند و هم دانش‌آموزان، هر چند این به آن معنا نیست که آموزگار باید خود جزئی از بحث باشد، بلکه کار ویژهٔ او ممارست در هنر پرسیدن است یعنی فراهم آوردن زمینه‌ای برای فلسفه‌ورزی کودکان. آموزگار باید به نوعی شبیه کارگران تئاتر رفتار کند و وضعیت‌های خاصی به‌وجود آورد که دانش‌آموزان در آن با ایده‌های خود مواجه شوند.

گفتگوی نهم با گیلبرت بورگ است. او از محققان و فعالان برنامهٔ «فبک» در استرالیا است. تمام تلاش وی آن است که مدرسه را از کنج عزلت بیرون کشیده و آن را به منزلهٔ فعالیتی عمومی در امور روزانهٔ مردم وارد کند. او برای ارتقای وضع فلسفه

در مدارس استرالیا و سایر کشورها فعالیت‌ها و پژوهش‌های زیادی انجام داده است. بورگ در این گفتگو درباره نحوه بسط برنامه «فبک» در استرالیا و شیوه‌ها و داستان‌های خاصی که در آنجا استفاده می‌شود، توضیح می‌دهد.

گفتگوی دهم با لریسا رتیونسکی از روسیه است. وی در مسکو کلویی (خانوادگی) تأسیس کرده است تحت عنوان «مدرسه سقراط» که در آنجا شیوه آموزش فلسفه به کودکان از طریق بازی را پی‌گیری می‌کند. افراد ۸ تا ۸۰ ساله - کودکان و والدین به همراه مادر بزرگ‌ها و پدر بزرگ‌هایشان - هر ماه به مدرسه سقراط می‌روند و به همراه هم به تفکر فلسفی می‌پردازند. رتیونسکی در سال ۸۹ نیز در «همایش روز جهانی فلسفه» به ایران آمد و برای کودکان ایرانی و خانواده‌هایشان نمونه‌ای از کارگاه‌های خود را ارائه کرد. وی در این گفتگو درباره بازی‌هایی که برای آموزش فلسفه به کودکان استفاده می‌کند، چگونگی انجام و قواعد این بازی‌ها توضیح می‌دهد. همچنین، همه ساله در سطح جهان المپیادی به نام «المپیاد فلسفه» همانند المپیادهای ریاضیات، فیزیک، شیمی

سسویل از متخصصان برنامه «فبک» در کانادا است که برنامه تلویزیونی وی در این باره در کانادا و چند کشور دیگر شهرت یافته است. در این مجموعه کودکان بدون کمک دیگران همانند بزرگ‌ترها استدلال می‌کنند و فلاسفه و روان‌شناسان درباره فعالیت‌های فکری آنان اظهار نظر می‌کنند.

... برای دانش‌آموزان دبیرستانی، در یکی از کشورهای جهان برگزار می‌شود که رتیونسکی مشوق و مجری اولیه آن در روسیه بوده است.

گفتگوی آخر نیز با مایکل سسویل است. سسویل از متخصصان برنامه «فبک» در کانادا است که برنامه تلویزیونی وی در این باره در کانادا و چند کشور دیگر شهرت یافته است. در این مجموعه کودکان بدون کمک دیگران همانند بزرگ‌ترها استدلال می‌کنند و فلاسفه و روان‌شناسان درباره فعالیت‌های فکری آنان اظهار نظر می‌کنند. در این مجموعه آرای برخی روان‌شناسان مشهور که معتقدند کودکان نمی‌توانند با مسائل انتزاعی سر و کار داشته باشند، عملاً نقد می‌شود. در این گفتگو نیز سسویل درباره اینکه چگونه و به چه معنا فلسفه‌ورزی برای کودکان ممکن است، درباره چگونگی و هدف ساخت مجموعه تلویزیونی فوق‌الذکر، نقش معلم در برنامه «فبک» و دیدگاه مقامات آموزش و پرورش کانادا درباره انجام برنامه «فبک» در مدارس کانادا توضیح می‌دهد.

چند نکته

۱. کتاب حاضر، در مجموع اثر بسیار خوبی است که برای معرفی برنامه «فبک» به مخاطبان ایرانی، آن هم از زبان پیشگامان آن و روایت‌های مختلفی که برای آن در کشورهای مختلف وجود دارد، بسیار مفید است. برنامه «فلسفه برای کودکان» در عین حال که می‌تواند بسیار مفید و حتی ضروری باشد. اما به راحتی هم می‌تواند توسط افراد سودجو یا ناآگاه سطحی و مبتذل شده و از اهداف اصلی خود دور شود. بنابراین، آشنایی اصولی با این برنامه بسیار ضروری است.

۲. از آنجایی که مؤلف خود را با برنامه «فبک» و حیطه فعالیت‌های پیشگامان آن در کشورهای مختلف آشنایی کامل داشته است، سؤالات با دقت طراحی شده و نحوه چینش مصاحبه‌ها هم به‌درستی انجام شده است. مثلاً از آنجا که ساتکلیف به دیدگاه لیمن شارپ درباره برنامه PWC انتقاداتی داشته است، و از برنامه خود دفاع و از P4C انتقاد کرده است، این مصاحبه قبل از مصاحبه دوم که شارپ به ساتکلیف پاسخ می‌دهد، آمده است. این گفتگوهای پنهانی که مؤلف میان این پیشگامان ایجاد کرده است، باعث شده تا بتوانیم شناخت خوبی از روایت‌های مختلف برنامه «فلسفه برای کودکان» به دست آوریم.

۳. درباره دیدگاه‌ها و سخنانی که توسط پیشگامان فلسفه برای کودکان در کتاب ارائه شده است، جای نقد و صحبت بسیار است. داستان‌های لیمن / شارپ اگرچه نظم و اسلوب خاصی دارد، مسائل مختلف فلسفی را از زبان کودکان مد نظر قرار می‌دهد، برای سنین مختلف طراحی شده است و می‌توان آن را برای دانش‌آموزان ۵ تا بالاتر از ۱۶ سال اجرا کرد، به لحاظ اصول داستان‌نویسی دارای اشکالات عمده است. این داستان‌ها به لحاظ داستان کودکان را چندان به خود جذب نمی‌کند و هدف ملموس کردن موقعیت برای کودک تا بتواند با شخصیت‌های داستان هم ذات‌پنداری کند، فراهم نمی‌نماید.

خارج کردن آنها از فرهنگ آمریکایی نیز، چندان در رفع این مشکل تمسک نمی‌کند. اما در برنامه «فلسفه‌ورزی به همراه کودکان» (PWC) هم این اشکال عمده وجود دارد که برنامه‌های درسی منظم ارائه نمی‌شود و به راحتی می‌تواند در مدارس و توسط مربیانی که آشنایی یا تعهد کافی به اجرای آن ندارند، شکل سطحی یا تکراری پیدا کند و صرفاً به موضوعات اخلاقی یا حداکثر منطقی منحصر شود و از موضوعات دیگری همچون موضوعات اجتماعی، معرفت‌شناختی، علمی، سیاسی و... که طرح آن در این برنامه ضروری است، غفلت شود.

پی‌نوشت

* دانشجوی دکتری فلسفه دانشگاه تهران، پژوهشگر فلسفه برای کودکان و نوجوانان.

ترجمه و تألیف کتاب‌های خوب و مفید برای کودکان و نوجوانان به راستی خدمت مهم و شایسته‌ای است. این خدمت نبردی است برای ریشه کن کردن نادانی‌ها، زشتی‌ها و بدی‌هایی که آرامش و شادی زندگی انسان‌های بالغ را کم رنگ، و صفا و خوشی‌های زندگی کودکان و نوجوانان را نیز مکدر کرده است. مبارزه در برابر انگیزه‌ها و اسباب این رنج‌ها و ناخوشی‌ها گویا از دست بزرگسالان خارج شده و امروزه انسان‌ها چشم به راه نسلی از کودکان و نوجوانان دارند که فردا قرار است ریشه مشکلات را از میان بردارند و جهانی بسازند که حقوق انسان در آن محترم و انسان‌ها با هر عقیده و آرمانی آزاد و بی‌گزند باشند؛ انسان‌هایی که در سایه خرد و اندیشه از نرسیدن به خواسته‌هایشان بیمناک و یا مایوس نشوند و نیز دیگران را با بی‌خردی و زشت خویی به وحشت نیندازند.

با توجه به اهمیت کار برای کودکان و نوجوانان برخی از صاحب نظران در زمینه تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان دست به کار تألیف آثاری در ترویج خردورزی در کودکان و نوجوانان زده‌اند تا آنان با تفکر و اندیشه دریابند که مصالح فردی شان در سایه مراعات حقوق دیگران و قوانین صحیح به ثمر خواهد رسید. بدین ترتیب خواسته‌اند که از این طریق نوعی اخلاق عقلانی پدید آورند. اما در راه رسیدن به چنین هدفی موانعی وجود دارد. یکی از موانع خردگریزی و یا بی‌اعتنایی به خرد، وضعیت خلف آن یعنی «فلسفه» به منزله نماینده اصلی تفکر خردورزانه ژرف و در عین حال فضولی مآبانه در امور عالم است. این گونه اندیشیدن چندان تخصصی و دشوار شده که گویا مانند سایر کارها مخصوص افراد خاصی است. به عبارت دیگر، متأسفانه فلسفه به جهت بحث‌های انتزاعی و دورشدن از زندگی فردی و اجتماعی نه خوشایند و نه قابل فهم برای همگان است چه رسد برای کودکان و نوجوانان. بگذریم از این که فلسفه در نگاه دینی ما نیز چندان خوشنام نبوده است. شاید از همین رو در نگاه فرهنگی ما هم هر سخن بی در و پیکر و نافهمیدنی را فلسفه بافی می‌گویند و تقریباً فلسفه بافتن و سفسطه کردن را معادل هم می‌انگارند. در تصور ما فیلسوفان آدم‌های بیکاری هستند که وقت خود را با بحث‌های دشواری که نه به درد خودشان و نه دیگران می‌خورد، تلف کرده‌اند. به همین سبب آشنایی با سابقه اندیشه فلسفی، با فایده آن و ساده ساختن مباحث از قدم‌های اولیه برای از میان بردن ترس از فلسفه، فلسفه‌گریزی و فلسفه ستیزی است و اینها خود قدم‌های اساسی در جهت اشتیاق به خردورزی در جوانان است. تلاش نویسنده کتاب گفتگو با دخترم دربارۀ فلسفه نیز در جهت آشتی دادن نوجوانان با فلسفه و به تبع آن با خرد ورزی است. البته (با داوری بر اساس ترجمه فارسی) به نظر می‌رسد که این کتاب در بحث سابقه فلسفه و ساده ساختن مباحث ابتدایی فلسفی موفق، و در بحث از فایده مباحث فلسفی چندان کامیاب نبوده است.

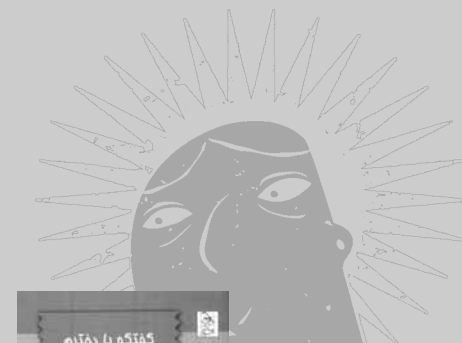
به هر حال هر چند تألیف چنین آثاری برای کودکان و نوجوانان در کشور ما به کندی و به ندرت صورت می‌گیرد. اما جای خوشحالی است که ترجمه آثاری از این دست رونق دارد و

درنگی در

گفتگو با دخترم درباره فلسفه

پروانه عروج نیا*

p.orujnia@gmail.com



گفتگو با دخترم
درباره فلسفه،
روژه پل درووا،
ترجمه مهدی ضرغامیان،
تهران: نشر آفرینگان،
۱۳۸۹

اما کتاب گفتگو با دخترم درباره فلسفه با ترجمه آقای مهدی ضرغامیان هر چند عبارات و واژه‌های دشوار و نامفهوم بسیار کم دارد و مترجم سعی کرده با هدف نویسنده همراهی کند، با این حال مترجم به جای برخی عبارات و واژه‌ها شاید معادل‌های بهتری می‌توانست بگذارد.

همچنان‌که در شناسنامه این کتاب آمده است، این اثر در سال ۱۳۸۸ تحت عنوان فلسفه برای فرزندانم از فرانسه ترجمه شده بود و متأسفانه مترجم کتاب حاضر توضیح نداده که چرا به فاصله کوتاهی ترجمه دیگری از آن صورت گرفته، آیا ترجمه قبلی ضعیف بوده است و یا ترجمه فعلی مزایای نسبت به آن دارد؟ به نظر می‌رسد مقدمه‌ای از سوی مترجم یا ناشر لازم بود تا ترجمه مجدد آن را معنا دار سازد و یا اگر کاستی در ترجمه قبلی بوده است جبران کند.

داشته است در عین حفظ این واژه کلیدی، آن را در پانویس برای نوجوانان بیشتر توضیح دهیم. در مواردی نیز عبارت روشن نیست؛ مثلاً در صفحه ۲۵ نوشته شده: «چیزی که من سیاق تفکر فلسفی می‌نامم یا به قول تو روش وجودی یا نحوه بودن آنها، به معنای مشاهده دقیق و تردید کردن در آنهاست تا بدانیم این افکار درستند یا غلط.» در صفحه ۴۱ نیز در بحث (فیلسوف‌ها خردمند نیستند) گفته شده است: «فیثاغورس واژه فیلسوف را برای تفاوت میان این دو ابداع کرد.» منظور از این دو در متن روشن نیست. بهتر بود که مترجم در پانویس واژه‌های اصلی را می‌آورد تا معلوم شود که فیثاغورس در واژه فیلسوف چه تمایزی با واژه قبلی به وجود آورده است.

به هر حال این اشکالات اندک که گاه متن را از روانی و سادگی دور می‌سازد، تأثیر و فایده آن را کم رنگ نمی‌کند. در انتها پیشنهادی به نظرم می‌رسد که لازم می‌دانم مترجم درباره ترجمه‌هایی از این نوع حتماً بدان توجه کنند.

همچنان‌که در شناسنامه این کتاب آمده است، این اثر در ۱۳۸۸ تحت عنوان فلسفه برای فرزندانم از فرانسه ترجمه شده بود و متأسفانه مترجم کتاب حاضر توضیح نداده که چرا به فاصله کوتاهی ترجمه دیگری از آن صورت گرفته، آیا ترجمه قبلی ضعیف بوده است و یا ترجمه فعلی مزایای نسبت به آن دارد؟ به نظر می‌رسد مقدمه‌ای از سوی مترجم یا ناشر لازم بود تا ترجمه مجدد آن را معنا دار سازد و یا اگر کاستی در ترجمه قبلی بوده است جبران کند. شاید رفع یکی از این کاستی‌ها این باشد که مثلاً در مقدمه چنین کتاب‌هایی مترجم، نویسنده همین کتاب یعنی روزه پل درووا را معرفی کند تا هم اعتمادی برای خواننده نسبت به کار نویسنده به وجود آورد و هم علاقه‌مندان بتوانند بعدها از آثار دیگر وی نیز استفاده کنند.

پی‌نوشت

*عضو هیأت علمی بنیاد دایرة المعارف اسلامی.

به همین دلیل باید تلاش مترجمان چنین آثاری را هم ارج نهاد و هم بدانان یاری رساند. با توجه به ضرورت ترجمه این آثار به نظر می‌رسد کسانی که دغدغه چنین خدمتی را دارند، به منظور صرفه جویی در انرژی و وقت خود و هزینه‌های ملی باید در ترجمه این گونه آثار، نکاتی را مدنظر داشته باشند. نخست از دوباره ترجمه کردن کتاب‌ها بپرهیزند و به سراغ کتاب‌های مفید و تازه‌تری بروند. افزون بر آن، مترجمانی که چنین متونی را برای کودکان و نوجوانان ترجمه می‌کنند، توجه داشته باشند که برخی از این کتاب‌ها مبنای کار کارگاهی معلمان ویژه در کشورهای غربی است و از طرف دیگر زمینه‌ها و یا به اصطلاح دانسته‌ها و علایق کودکان ما با آنان تفاوت‌هایی دارد. بنابراین، باید متن را با لحن و زبان آشنای کودکان و نوجوانان کشورمان نزدیک کنیم و هر جا تفاوت زمینه‌ها و امکانات آموزشی، فهم متن را برای کودکان و نوجوانان ما دشوار می‌کند با پانویس‌های مناسب واژه و یا عبارت را روشن سازیم.

و اما کتاب گفتگو با دخترم درباره فلسفه با ترجمه آقای مهدی ضرغامیان هر چند عبارات و واژه‌های دشوار و نامفهوم بسیار کم دارد و مترجم سعی کرده با هدف نویسنده همراهی کند، با این حال مترجم به جای برخی عبارات و واژه‌ها شاید معادل‌های بهتری می‌توانست بگذارد؛ مثلاً در صفحه ۱۰ به جای «آرزوهای بلند و بالا» بهتر بود آرزوهای دور و دراز و یا والا گفته شود و یا در صفحه ۱۱ به جای «جلو جلو قضاوت نکنی» پیش داوری آورده شود تا زبان معیار حفظ شود. در مواردی نیز آوردن پانویس برای توضیح یک واژه لازم بوده است؛ مثلاً در صفحه ۱۷ مترجم می‌نویسد: «قضیه چندان دور از ذهن نیست چون آنها در زمینه ایده کار می‌کنند. هر بار که می‌خواهی نحوه قرار گرفتن فیلسوف را در زمینه‌ای معین بدانی می‌توانی واژه «ایده» را به رشته او اضافه کنی.» از آنجا که ترجمه واژه ایده برای بچه‌های فارسی زبان ما آسان نیست و معادل جامع و مانعی هم در زبان فارسی ندارد، بنابراین، جا



فلسفه برای کوچکتها عنوان کتابی است از دیوید وایت ترجمه تینا حمیدی که انتشارات قطره و نشر هنوز آن را در سال ۱۳۸۹ چاپ کرده و در دسترس علاقمندان به حوزه ادبیات کودک و نوجوانان قرار داده است. کتاب از سرآغاز، مقدمه و چهار بخش تشکیل شده است: بخش اول «ارزش‌ها»، بخش دوم «شناخت»، بخش سوم «واقعیت»، بخش چهارم «تفکر انتقادی». این چهار فصل چهار حوزه اصلی فلسفه هستند که نام‌های تخصص آن عبارتند از: اخلاق، شناخت، متافیزیک و منطق. این کتاب به نقل از نویسنده از ارزش‌های بدیهی اجتماعی یا دارای تأثیر متقابل تا موضوعات انتزاعی پیش می‌رود. هر بخش از چندین سؤال شکل گرفته است. وایت در بخش اول، سعی کرده است پرسش‌ها را با توجه به علاقه دانش آموزان کوچک‌تر هم تنظیم کند. زیرا در سن‌های کمتر کودکان اغلب درگیر سؤالات ارزشی می‌شوند. در بخش دوم پرسش‌ها از جنبه شخصی به حوزه‌های مختلف شناختی وارد می‌شود. در بخش سوم، مسائل مربوط به ماهیت واقعیت مطرح می‌شوند که از همه انتزاعی‌تر هستند و بیشتر باعث حیرت و شگفتی جوانان می‌شوند. در بخش چهارم، پرسش‌هایی در مورد تفکر منطقی و صریح ارائه شده است.

در واقع نویسنده قصد خود را از ترتیب فصول چنین بیان می‌کند که ساختار کتاب به طور غیر مستقیم نشان دهد که فلسفه بعد تاریخی دارد و فلاسفه متأخر از فیلسوفان پیش از خود درس‌های زیادی آموختند.

وایت در سرآغاز کتاب ایده اصلی و چگونگی راه‌یابی به نوشتن این کتاب را برای مخاطبان این چنین شرح داده است: «بعد از سال‌ها تدریس فلسفه به دانشجویان منفعلی که به فلسفه علاقه نداشتند در سال ۱۹۹۳ تصمیم گرفتم به دانش آموزان مدارس ابتدایی و دبیرستان‌های شیکاگو درس بدهم.»

شروع این روش برای نویسنده سرآغاز راهی بود تا بتواند حیرت و کنجکاوی آدمی را برانگیزد همان حیرت و کنجکاوی که فلاسفه را برانگیخت تا در مورد جهان و مناسبات آن به تفکر بنشینند. در این باره وایت معتقد است: «کتاب فلسفه برای کوچکتها راهی را به سوی شما می‌گشاید که فلاسفه با پیمودن آن نسبت به جهان دچار حیرت می‌شوند.»^۱

وایت بحث تفکر و فلسفه را در حوزه نوجوانان واکاوی و با تجربه عملی در این باره در مدارس شیکاگو متوجه شد که ذهن خلاق و کنجکاو نوجوانان توانایی تفکر و شناخت عمیق‌ترین اندیشه‌های فلسفی فلاسفه بزرگ را داراست؛ اما برانگیختن هوش فلسفی آنان نیازمند تمرین و مباحثه درباره مسائل فلسفی است. چه بسا اگر موضوعات فلسفی به نحوی شایسته برای آنان تشریح شود، افکار و اندیشه‌های شگفت‌انگیزی از خود بروز دهند. او در این رابطه در سرآغاز می‌نویسد: «یکی از خاطرات ارزشمند من مربوط به روزی است که یک کلاس ششمی باهوش و اهل بحث در فاصله دو کلاس جلو من را گرفت و گفت: من واقعاً کلاس فلسفه را دوست دارم، چون تنها جایی است که به خاطر بحث و جدل به ما جایزه می‌دهند.»

نیم نگاهی به

فلسفه برای کوچکتها

چهل سؤال که شما را به حیرت می‌اندازد

الهام حدادی*

h_hadadi2000@yahoo.com



فلسفه برای کوچکتها،
دیوید وایت،
ترجمه تینا حمیدی،
تهران: نشر قطره، ۱۳۸۹.

کتاب از سر آغاز، مقدمه و چهار بخش

تشکیل شده است: بخش اول «ارزش‌ها»، بخش دوم «شناخت»، بخش سوم «واقعیت»، بخش چهارم «تفکر انتقادی». این چهار فصل چهار حوزه اصلی فلسفه هستند که نام‌های تخصص آن عبارتند از: اخلاق، شناخت، متافیزیک و منطق.

بخشی را به عنوان ایستگاه تفکر مطرح می‌کند که در این ایستگاه خواننده با پرسش‌هایی بیشتر و تمرین درباره موضوع بیان شده، می‌پردازد تا پاسخ خود را بیابد. معرفی فیلسوفان جهان و طرح پرسش‌هایی که حیرت آنها را برانگیخته است از مباحث جالبی است که وایت توانسته است با زبانی ساده و قابل فهم به آن بپردازد. البته این پرسش‌ها و تمرین اگر به صورت دسته جمعی با همکاری معلمان برای نوجوانان مطرح شود، کارسازتر است، زیرا حجم مطالب ممکن است مخاطب نوجوان را از ادامه و تمرین موارد خواسته شده دلزده کند. موضوعات فلسفی با بحث و جدل در میان افراد است که می‌تواند لذت فهم و حیرت اندیشه را افزایش دهد. هر چند نمی‌توان منکر این موضوع شد که باید تفکر انتقادی و نحوه صحیح اندیشیدن را به کودکان و نوجوانان از همان آغاز تحصیلات مقدماتی آموخت و این امر مستلزم کاربردی کردن این تمرین در سطح کلاس با کمک معلمان به خصوص معلمان فلسفه است. یکی از نیازهای اساسی بشر اندیشیدن است و پرسش و تبیین و تفهیم آن پرسش، می‌تواند راهگشایترین روش صحیح آموزش باشد.

وایت در مقدمه با تیتیر «فلسفه و پرسشگری» جمله را به این گونه شروع کرده است که: «احتمالاً آدم کنجکاوی هستید که این کتاب را انتخاب کرده اید...»^۳ این جمله به نوعی تشویق خواننده به مطالعه کتاب است. اما آوردن قید «احتمالاً» عنوانی تجاری است که وایت انتخاب کرده است. زیرا تمام انسان‌ها کنجکاو هستند و تفاوت فیلسوفان با دیگران در این تمایز است که کنجکاوی افراد اکثراً توسط خانواده و محیط اجتماعی سرکوب می‌شود و فیلسوفان از این سرکوبی ناامید نمی‌شوند و به ادامه تفکر حیرت انگیزی می‌پردازند.

درباره تمرین‌ها، وایت نکاتی را بیان می‌کند که این نکات جالب است و به درک و میزان لذت مخاطب کمک می‌کند. نکاتی برای بزرگترها نیز ذکر می‌کند تا به جنبه سرگرمی و لذت بخشی کتاب توجه کنند و فرزندان و دانش آموزان خود را با روشی نادرست از این کتاب دلزده نکنند.

وایت شروع هر بخش را با پرسش‌هایی مربوط به بخش آغاز

در بند آخر سرآغاز، نویسنده از علاقه مندان ده ساله و بزرگتر دعوت می‌کند این کتاب را ورق بزنند و تمرین‌های تفکر برانگیز آن را انجام دهند. زیرا آرزوی همه معلمان فلسفه هیجان ذهن انسانی است.

سرآغاز کتاب با شروع مناسبی مخاطب را دعوت به خواندن مباحث فلسفی می‌کند. در واقع، نویسنده کتاب توانسته است با بیان تجربه عملی خویش در مدارس شیکاگو مخاطب را دعوت به انجام تجربه‌ای کاربردی شده کند و مخاطب را اعم از نوجوان یا خانواده‌ها به نحوی شایسته ترغیب به مطالعه کتاب کند.

در مقدمه کتاب، وایت کوشیده است نظریه اصلی یونانیان باستان را در مورد فلسفه بیان کند و با طرح چند سؤال از همان شروع مخاطب را با حیرت و شگفتی روبرو سازد. پرسش‌هایی به ظاهر ساده که شاید هر روز هر فردی با آن روبرو شود و در عین حال هر کس در زندگی خویش یک بار با این پرسش‌ها مواجه می‌شود و ممکن است به راحتی از کنار آن گذرد. سؤالاتی از قبیل: «چرا حیوانات و گیاهان به این شکل هستند؟ آیا کسی را که دوست خود می‌دانید، واقعاً دوست شماست؟ هیچ فکر کرده‌اید که زمان چیست؟»

وایت قصد دارد این نکته را به مخاطب بفهماند که موضوعات ساده و پیش افتاده‌ای که برای اکثر افراد حیرت برانگیز نیست همان موضوعاتی است که فلاسفه با نژادها، ملیت‌ها و جنسیت‌ها و سنین متفاوت در طول ۳۰۰۰ سال پیش تاکنون به آنها اندیشیده‌اند. وایت در این کتاب چهل پرسش مطرح می‌کند که اغلب فیلسوفان با آن مواجه بودند. در آخر برای جلب نظر مخاطب به کتاب خویش بیان می‌دارد که: «اگر سؤالی برایتان جالب است به کتاب مراجعه کنید. اکنون وقت آن است که فلسفه را تجربه کنید!»^۴

وایت سپس به تشریح کتاب در فصول مختلفش می‌پردازد. او هر بخش کتاب را با یک پرسش آغاز کرده است و در مقدمه‌ای مختصر آن را توضیح می‌دهد. او برای تفهیم کردن مباحث فلسفی و چگونگی ورود به اندیشیدن فلسفی تمرین‌هایی درباره همان سؤال و توضیح درباره فیلسوف ارائه می‌دهد. سپس بعد از آشنایی با فیلسوفی که نامش ذکر شده است،



وایت در سر آغاز کتاب ایده اصلی و چگونگی راهیابی به نوشتن این کتاب را
برای مخاطبان این چنین شرح داده است: «بعد از سال‌ها تدریس فلسفه
به دانشجویان منفعلی که به فلسفه علاقه نداشتند در سال ۱۹۹۳ تصمیم گرفتم
به دانش آموزان مدارس ابتدایی و دبیرستان‌های شیکاگو درس بدهم.»

وایت معتقد است: «کتاب فلسفه برای کوچک‌ترها راهی را به سوی شما می‌گشاید
که فلاسفه با پیمودن آن نسبت به جهان دچار حیرت می‌شوند.»

کانت که در قرن هجدهم در انقلاب صنعتی بسیار مؤثر بوده است و یا تأثیر اندیشه‌های هگل و نیچه. پس بر سیستم آموزشی هر کشوری واجب است که نحوه صحیح تفکر را به افراد جامعه آموزش دهند.

تینا حمیدی مترجم این کتاب توانسته ترجمه قابل فهم و صحیحی از متن اصلی ارائه دهد. اما لغات ترجمه شده و یکسری از جملات برای نوجوانان قابل درک و فهم نیست به عنوان مثال در قسمت سؤال ۷ صفحه ۰۳، لغاتی چون: «تحریف، اغتشاش و تناقض» برای یک نوجوان مفهوم نیست و مترجم بهتر است از لغات ساده‌تری استفاده کند. از این نمونه در اکثر جملات کتاب یافت می‌شود. حمیدی با اینکه بسیار تلاش کرده است ترجمه قابل فهمی ارائه دهد، اما نوجوانی که با این کتاب مواجه می‌شود، به تنهایی نمی‌تواند مباحث کتاب را به طور کامل متوجه شود و نیازمند توضیح دیگران است.

نگارنده این مقاله نیز مانند وایت تجربه عملی آموزش این کتاب را با نوجوانی یازده ساله به نام سما حدادی تمرین کرد. حاصل این مباحثه و تمرین پرسش‌ها چنین بود که عدم فهم معنای یکسری کلمات و جملات باعث می‌شود نوجوان در درک مباحث بدون توضیح فرد دیگر باز بماند. اما در عین حال کتاب و پرسش‌های آن برای سما جذاب بود و او از اینکه نظرش مانند فلان فیلسوف بود، احساس لذت می‌کرد و این نکته در موفقیت کتاب تأثیر بسزایی دارد. پیشنهاد می‌شود ترجمه این کتاب با زبانی ساده‌تر چون زبان کتاب‌های آموزشی مدارس ویرایش شود تا نوجوانان به سادگی توانایی خوانش کتاب را بدون نیاز به فرد دیگر بیابند و پرسش‌های آن را با دوستان هم سنشان در میان بگذارند.

پی‌نوشت‌ها

* کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد، واحد خمین، ایران.

۱. فلسفه برای کوچکترها، سرآغاز کتاب.
۲. همان.
۳. همان.

می‌کند و در انتها سخنانی فلسفی از افراد مشهوری چون رمان نویسان، شاعران و آهنگ‌سازان می‌آورد. معمولاً این جملات نظری متفاوت با فیلسوف مطرح شده دارند که این خود باعث بحث برانگیزتر شدن موضوع مطرح شده دارد. این جملات تأثیر بسزایی در عمق بخشیدن به مطلب دارد و در کنجکاوای مخاطب دخیل می‌شود.

کتاب با همین روش بخش‌های خود را طی می‌کند و در آخر با این پرسش که: «چگونه فلسفی فکر کنید، حتی اگر فیلسوف نیستید؟» وایت به نتیجه‌ای اشاره می‌کند که مخاطب با خواندن این کتاب کسب می‌کند. او این روش را کارآمد برای تفکر صحیح معرفی می‌کند و آشکارا به مخاطب اعلام می‌دارد که از فلسفه ترسید و تفکر را با حیرت از پرسش‌های پیش آمده در ذهنتان ادامه دهید و کتابش را با این جمله تمام می‌کند: «بیباید شروع کنیم!» و با این نشانه تعجب با کنایه‌ای ایهام انگیز به مخاطبان اخطار می‌دهد که قبل از آنکه دیر شود تفکر حیرت انگیز را آغاز کنید.

این کتاب برای نوجوانان و آموزش آنان برای تفکر صحیح می‌تواند مفید واقع شود، هرچند با اینکه نویسنده تمام تلاش خود را کرده است که موضوعات و پرسش‌ها را با زبانی ساده و قابل فهم توضیح دهد، اما در نهایت مباحث کتاب تا حدی ممکن است برای نوجوانان کمی گیج‌کننده باشد و درک صحیحی آن چنان که شایسته است از موضوعات فلسفی نداشته باشند. اما اگر کتاب با کمک معلمان فلسفه به صورت دسته جمعی حتی در اوقات فراغت دانش آموزان تفهیم شود، توانایی آن را دارد که حداقل مقدمه‌ای برای یادگیری تفکر صحیح باشد. زیرا یکی از ملزومات اصلی در رشد کودکان و نوجوانان تفکر صحیح و آموختن شیوه‌های فهم جهان است. تفکر انتقادی افراد در تمام شئون زندگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، تاریخی و ادبی... لازمه پیشرفت یک کشور است و چه بسا در طول تاریخ، تفکرات فیلسوفان انقلاب‌های بزرگی پدید آورده است و چه بسا تا مدت‌ها پس از زندگی آن فیلسوف تأثیر اندیشه‌های او بر ساحات مختلف جامعه باقی مانده است مانند تفکرات ایمانوئل

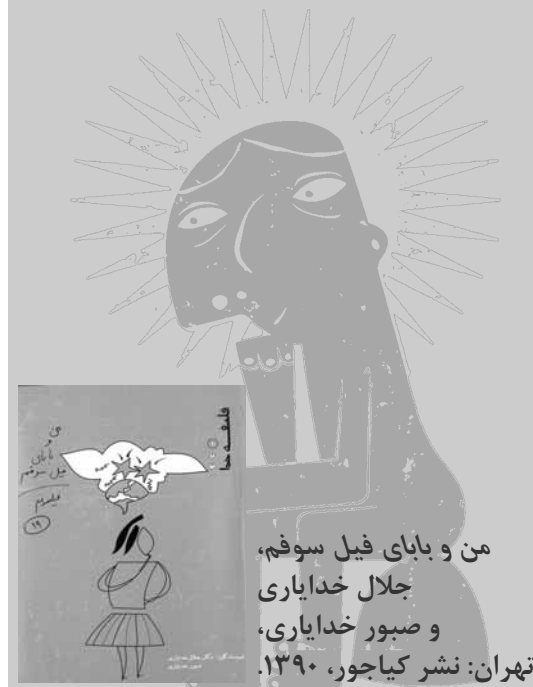
کوچکانه فلسفیدن در من و بابای فیل سوفم

حوریه هوشیدری فراهانی*
hhooshidari@yahoo.com

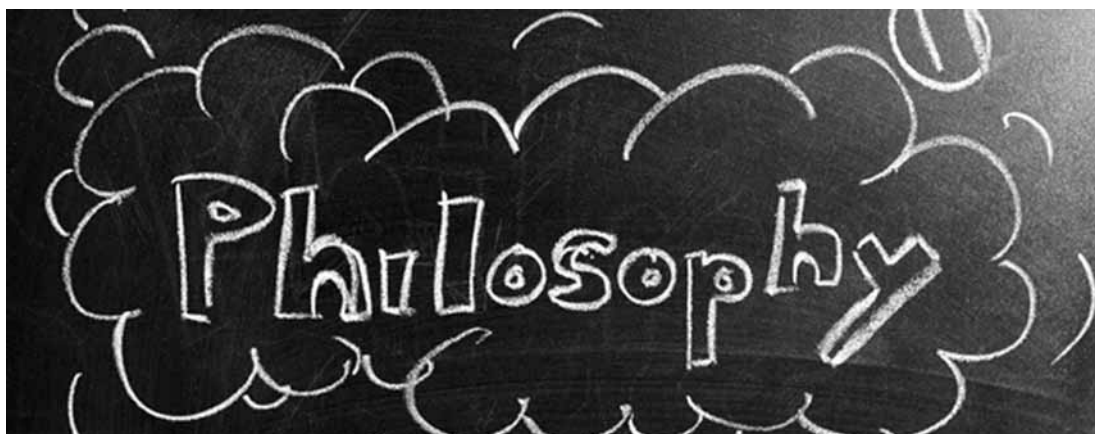
کتاب من و بابای فیلسوفم، اثری است از دکتر جلال خدایاری و صبور خدایاری، و تصویرگری فرزانه حسینی، در ۷۲ صفحه که از سوی انتشارات کیاجور و با همکاری موسسه بین المللی حمایت از نوکیشان جهان، روانه بازار نشر شده است.

جلال خدایاری که مدرک دکترای فلسفه دین دارد، علاقمند به فلسفه کودکان نیز هست، از این رو مجموعه‌ای با نام کوچکانه فلسفیدن را به رشته تحریر در آورده است. همچنین کتاب‌های دیگری از جمله دین شناسی کودکان (۳ جلد)، سقراط در آثار، مشاعره با عاشقانه‌های حافظ، سعدی و مولانا را تألیف کرده است.

کتاب من و بابای فیلسوفم، در واقع گفت و گویی است بین جلال خدایاری و دخترش صبور، که هنگام تألیف کتاب ۹ سال داشت، درباره اثبات وجود خداوند. این براهین شامل برهان نظم و توضیح رابطه علی و معلولی بین اشیا است و اینکه در نهایت رابطه علی و معلولی، ما را به یک علت العلل یا محرک نامتحرک خواهد رساند. این کتاب همان‌طور که ذکر شد روش دیالکتیکی دارد و پدر (جلال خدایاری) تلاش دارد که به دخترش چگونگی تفکر فلسفی و اندیشیدن را آموخته و نیز به او بیاموزد که خوب است ذهن پرسش‌گر داشته باشد، از کنار مسائل روزمره در زندگی به سادگی رد نشود و چرایی هر چیز را از خود یا دیگران بی‌پرسد تا به آگاهی دست یابد. هرچند که با وجود دارا بودن تحصیلات فلسفه و تعلق خاطر به فلسفه در کمال تعجب در اولین صفحه کتاب معتقد است: فلسفه کلمه‌ای است که دفع می‌کند. و خواننده را که با تمام علاقه کتاب را به دست گرفته تا مطالب کتاب را بلعیده که با کودکش سهیم شود، متحیر به جا می‌گذارد. در طی پرسش‌های صبور و پاسخ‌های پدر، تلاش می‌شود که مباحث جالب علمی نیز بیان گردد. بدین صورت هم به خواننده آموزش داده می‌شود که تعمق در طبیعت می‌تواند در مباحث فلسفی کاربرد داشته باشد و از طرف دیگر با مثال زدن و نمونه آوردن در فهم بهتر به خواننده کمک کند. اما در صفحه ۶۲ کتاب، آقای خدایاری مثالی را در مورد لقاح و تشکیل نوزاد می‌زند که علمی نبوده، برای تفهیم به یک کودک مناسب نیست. یا در صفحه ۵۵ پدر از دختر می‌پرسد: «چرا موی مژه و ابرو، سیاه رنگ است؟» و خود پاسخ می‌دهد: «برای اینکه سیاهی، خاصیت تنظیم نور را دارد.» ظاهراً نویسنده، بخش زیادی از جمعیت کره



من و بابای فیل سوفم،
جلال خدایاری
و صبور خدایاری،
تهران: نشر کیاجور، ۱۳۹۰.



تاریخ کسانی نبوده‌اند که منکر وجود خدا بوده‌اند و دلایل فلسفی در این باره اقامه کرده‌اند؟ این نوع نتیجه گیری با سیاق کتاب‌های فلسفی که شبهات وارده را مطرح می‌کنند و سعی در پاسخ گویی دارند و در نهایت نتیجه گیری را به خواننده واگذار می‌کنند، فاصله بسیار دارد.

در موضعی از کتاب^۵ پدر سعی دارد که مفهوم حرکت را توضیح دهد و می‌گوید: «هر حرکتی که در جهان وجود دارد، نهایتاً به یک محرک غیر دنیایی می‌رسد، پس محرکی غیر از انسان لازم است تا چرخ جهان را به حرکت درآورد.» در اینجا منظور از محرک غیردنیایی مطمئناً محرک غیر مادی است. اما در تعابیر رایج در روزگار ما، غیر دنیایی معنای اخروی دارد و به معنای غیر مادی یا ماوراءالطبیعی استفاده نمی‌شود.

نکته آخر اینکه درست است که دختر سؤال می‌کند، اما هیچ گاه چالشی در بحث ایجاد نمی‌کند و به صورتی عمل می‌کند که تمام گفته‌های پدر را می‌پذیرد. این گونه بحث کردن، نمی‌تواند سرمشق خوبی برای بحث‌های فلسفی و آموزش آن به کودکان و نوجوانان باشد. اما از آنجا که فلسفه برای کودکان، دانش نویی در ایران است و کتاب‌های رایج در این عرصه اکثراً کتاب‌هایی هستند که از زبان‌های دیگر ترجمه شده‌اند، این کتاب می‌تواند سرآغاز خوبی در این زمینه باشد.

**کتاب من و بابای فیلسوفم،
در واقع گفت و گویی است بین
جلال خدایاری و دخترش صبور،
که هنگام تألیف کتاب ۹ سال داشت،
در باره اثبات وجود خداوند.
این براهین شامل برهان نظم و
توضیح رابطه علی و معلولی
بین اشیا است و اینکه در نهایت
رابطه علی و معلولی، ما را
به یک علت العلل یا محرک
نامتحرک خواهد رساند.**

زمین را که دارای موی بور و روشن هستند را از قلم انداخته است.

در کنار دیالوگ و گفت و گویی که بین پدر و دختر در جریان است، در چند جای کتاب، «تمرین عملی جهت پرورش فکر» وجود دارد که از خواننده می‌خواهد در آن مورد خاص تأمل نماید. مثلاً در صفحه ۳۸ کتاب آمده است که: «ده دلیل دیگر جهت وجود خالق جهان نام برده و در ذهن خود آن‌ها را بررسی کنید.»

در ابتدای کتاب دختر به پدر می‌گوید که سؤالات زیادی دارد که دوست دارد جواب آنها را بداند، از جمله آیا جهان از برخورد ستارگان در

میلیون‌ها سال پیش به وجود آمده، یا حاصل انفجار بزرگی است که رخ داده و نیز آیا انسان ابتدا میمون بوده و بعد به تدریج به صورت انسان در آمده و یا آنکه گزاره‌ای که دین در باب خلقت انسان می‌گوید درست است. در ادامه بحث بین پدر و دختر، خواننده کتاب انتظار دارد که به این سؤالات نیز پاسخ داده شود، اما پدر در طول بحث و تا خاتمه آن به هیچ عنوان به این مباحث، بر نمی‌گردد و آنها را بدون جواب می‌گذارد.

کتاب گاه از شیوه فلسفی دور می‌شود و شکلی کلامی به خود می‌گیرد، آنجا که این گزاره دینی را که «بدن ما از خاک است.» را بیان می‌کند^۱ و یا آنجا که از تعابیر حدیثی و قرآنی برای اثبات حرفش بهره می‌گیرد.^۲ همچنین، پدر تلاشی نمی‌کند که به شبهات منکران وجود خداوند پاسخ گوید، و هنگامی که از دخترش می‌پرسد که آیا حرکت در جهان می‌تواند بدون محرک باشد؟ دختر پاسخ می‌دهد که «مگر انسان ابله باشد که چنین فکری کند.»^۳ همچنین، در موضعی^۴ پدر بعد از آنکه نمونه‌هایی از نظم موجود در طبیعت را برمی‌شمارد، با تعجب این پرسش را مطرح می‌کند که آیا در جهان کسی هست که بگوید جهان خود به خود به وجود آمده و زمین بر اثر حوادث طبیعی درست شده است؟ که واضح است پاسخ خیر خواهد بود، اما آیا در طول

پی‌نوشت‌ها

* عضو هیئت علمی بنیاد دائرة المعارف اسلامی.

۱. من و بابای فیلسوفم، ص ۵۱.

۲. همان، صص ۵۳، ۶۵.

۳. همان، ص ۴۸.

۴. همان، ص ۵۳.

۵. همان، ص ۳۹.

کتاب لیلا؛ کودک فیلسوف که زمستان ۱۳۸۹ توسط سعید ناجی و با همکاری زهره صادقی ابدی و رومینا سادات کرمانی در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی در یازده فصل و بیست و نه قسمت به چاپ رسیده است، اولین کتاب کار برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان است که برای کودکان و نوجوانان ایرانی نوشته شده است.

نگارنده در مقدمه این کتاب درباره لزوم تدوین چنین کتابی می نویسد: «برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» اساساً به این منظور طراحی شده است که تفکر درست، همانند ریاضی و خواندن و نوشتن، از دوران کودکی به افراد آموزش داده شود. این برنامه با نقد نظریه های رایج آموزش و پرورش، نظام متفاوت و جدیدی را برای تعلیم و تربیت شهروندان پیشنهاد می کند. در این نظام جدید، کتاب ها و شیوه های تدریس به همراه شکل کلاس، تغییری اساسی پیدا می کند... [این کتابها به شیوه داستانی نوشته می شوند و برای هر داستان یک کتاب راهنما هم تدارک دیده می شوند]. مباحث آثاری که در حوزه فلسفه برای کودکان و نوجوانان نوشته می شوند، به موضوعات زندگی روزمره نزدیکند؛ چرا که این روش به خوبی ذهن کودکان را با مسائل اطرافشان درگیر می کند.

این گونه داستان ها به گونه ای طراحی می شوند که روحیه جستجو، پرسشگری و کشف فلسفی را در کودکان برانگیزند. در حقیقت این داستان ها نقش محرک اصلی مباحث کلاس را بازی می کنند و پس از آن مربی با طرح پرسش به کودکان نشان می دهد که چطور خودشان می توانند درباره مسائل به کندوکاو فلسفی بپردازند.

لیلا، کودک فیلسوف با هدف تدوین داستان هایی برای استفاده در حلقه کندوکاو های فلسفی بوده است، این اثر و به عبارت دقیق تر این داستان به شکلی تدوین شده است که با فرهنگ ایرانی متناسب باشد و مسائل و موضوع های مطرح شده در آن برای دانش آموزان ایرانی ملموس شود.

مهم ترین برتری این کتاب نسبت به دیگر مجموعه داستان های فکری موجود در بازار آن است که قهرمانان این کتاب از جنس کودکان ایرانی هستند، در همان فضا و مکان زندگی می کنند و دغدغه های مشابهی دارند. شخصیت ها، گفت و گو ها، نام ها و موقعیت ها ایرانی است و موضوعات مطرح شده مربوط به زندگی، فضای بشری و درگیری های اخلاقی است که شخصیت های داستان با آن روبرو هستند.

داستان لیلا که خود اقتباسی بومی از لیلا (Lisa) نوشته متیو لیپمن (Matthew Lipman)، بنیانگذار آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان است، چنین هدفی دارد. کتاب لیلا نیز پیشتر توسط حمیده بحرینی و در گروه فیک پژوهشگاه ترجمه شده و به چاپ رسیده است. این مجموعه داستان به معلمان ایرانی کمک می کند تا در کلاس درس حلقه های کندوکاو فلسفی ایجاد کرده و به کودکان کمک کنند تا فکر کردن را یاد بگیرند. تمامی ساختارهای کتاب «لیلا» در «لیلا» تغییر کرده اند و داستان های

کودک فیلسوف، لیلا

سیده فاطمه موسوی

Safa_musavi@yahoo.com



کودک فیلسوف، لیلا،
سعید ناجی،
تهران: پژوهشگاه
علوم انسانی و
مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۰.

آن در تهران و کلاس‌های مدارس رخ می‌دهند.

این داستان‌های دنباله‌دار برای نوجوانان ۱۴-۱۶ ساله طرح شده است و مسائل اخلاقی از قبیل حقوق حیوانات، حقوق انسان‌ها و کودکان و مسائل مربوط به آنها را مورد کندوکاو قرار می‌دهد. این داستان‌ها به گونه‌ای نوشته شده‌اند که هم‌ذات‌پنداری خوانندگان را برانگیخته و آنها را در بررسی و کندوکاو مسائل مورد بحث شرکت دهند.

سعید ناجی، نویسنده کتاب لیلا در مقدمه این کتاب نوید چاپ داستان‌های اقتباسی از متون ادب فارسی نظیر کلیله

و دمنه، مثنوی و قصه‌های ملانصرالدین را در آینده نزدیک به خوانندگان می‌دهد که می‌تواند مکمل خوبی برای کتاب حاضر در آموزش تفکر به کودکان ایرانی باشد.

متیو لیپمن، استاد فقید دانشگاه مونت‌کلر (Montclair)

امریکا، به درستی دریافته بود که دانشجویان یاد نگرفته‌اند که فکر کنند، او، پس از بررسی‌های بسیار، برای حل این مشکل به آموزش فلسفیدن از سنین کودکی و نوجوانی روی آورد. به نظر او آموزش فلسفیدن، استدلال و تفکر مهارتی است که بایستی از دوران کودکی در مدارس آموخته شود تا

بتواند به عنوان یک مهارت در سنین بالاتر درونی شده و به کمک جامعه بیاید. با معرفی این برنامه، او توانست فلسفه را که به حفظ طوطی‌وار تاریخ نظریات فلسفی تبدیل شده بود- از کنج دانشکده‌های ادبیات و گروه‌های فلسفه دانشگاه به میان مردم یا به عبارت دقیق‌تر به میان کودکان بیاورد. او انقلابی نو در تعلیم و تربیت به وجود آورد و فلسفه و تعلیم و تربیت را، که با هم بیگانه بودند، با هم پیوند داد.

در این برنامه، داستان به عنوان ابزار این برنامه متناسب با ذهن کودک انتخاب می‌شود. زیرا که درک داستان یکی از ابتدایی‌ترین استعدادهایی است که در کودک شکفته می‌شود. این داستان‌ها به گفته لیپمن دارای سه ویژگی عمده هستند: ۱. غنای ادبی، ۲. تناسب روانشناختی با روان کودک و ۳. غنای فلسفی». این ویژگی‌ها به خوانندگان کودک و نوجوان داستان‌ها کمک می‌کند با علاقه و اشتیاق داستان‌هایی را که برایشان قابل درک



است دنبال کنند و درباره مسائل مطرح شده در آنها بیندیشند.

برای استفاده از این داستان‌ها در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، شاگردان کلاس در حلقه‌های دور هم می‌نشینند و هر کدام بخشی از داستان را با صدای بلند می‌خوانند. سپس مربی از آنها می‌خواهد که درباره ابهام‌ها یا مطالب جالب داستان صحبت کنند و سؤال بپرسند. این پرسش‌ها و نظرات به علاوه نام دانش‌آموزان و شماره صفحه و پاراگراف روی تخته کلاس درج می‌شوند. سپس مربی آموزش دیده و متبحر در فلسفه برای کودکان و نوجوانان

به کودکان کمک می‌کند تا خود بیان‌دیشند و به کندوکاو موضوع مورد بحث بپردازند. همان طور که گفته شد در این برنامه نقش معلم تسهیل‌کننده و راهنما است و نه دیکته‌کننده و آموزگار. از این رو است که کودکان و معلم در کلاس در جای یکسان می‌نشینند و کسی بر دیگری برتری ندارد. در چنین کلاسی همه کودکان نقش فعال دارند و حفظ کردن طوطی‌وار نکات جایی ندارد.

امروزه بازار نشر و خرید کتاب‌های فلسفه برای کودکان بسیار گرم است و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، کتاب‌های متعدد و مفیدی در این زمینه به چاپ رسانده است. از آن جمله می‌توان به لیلا؛ کودکی در مدرسه، زیبایی‌شناسی ادبیات کودک، کندوکاو فلسفی با کودکان، داستان‌های فکری، ارتباط با کودکان از طریق داستان می‌توان اشاره کرد و گفته می‌شود که تا سال آینده شمار این کتاب‌ها چند برابر خواهد شد.

گرچه ظاهر این دست کتاب‌ها، که غالباً از پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی به طبع می‌رسند، برای موضوع و مخاطب خاص آنها، کمی خشک و بی‌روح به نظر برسد، اما محتوای داستان‌ها بسیار جذاب و پویا است و شاید با تجدید نظر ناشر محترم، توجه خوانندگان بدان‌ها دو چندان شود.

این‌گونه است که برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان به سمت آموزش تفکر به کودکان و نوجوانان پیش می‌رود و سعی در ایجاد جامعه‌ای متفکر، منطقی و در یک کلام آرمانی دارد و با انتشار این کتاب به تحقق ایده‌هایش یک گام نزدیک‌تر شده است.

داستان لیلا که خود اقتباسی بومی از لیلا (Lisa) نوشته متیو لیپمن، بنیانگذار آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان است، چنین هدفی دارد. کتاب لیلا نیز پیشتر توسط حمیده بحرینی و در گروه فیک پژوهشگاه ترجمه شده و به چاپ رسیده است.



سعید ناجی، نویسنده کتاب لیلا در مقدمه این کتاب نوید چاپ داستان‌های اقتباسی از متون ادب فارسی نظیر کلیله و دمنه، مثنوی و قصه‌های ملانصرالدین را در آینده نزدیک به خوانندگان می‌دهد که می‌تواند مکمل خوبی برای کتاب حاضر در آموزش تفکر به کودکان ایرانی باشد.

داستان لیزا یکی از بلندترین داستان‌های فیک نوشته متیو لیپمن (Matthew Lipman) مؤسس برنامه فیک در دانشگاه ایالتی مونتکلیر در منوجری آمریکا) و آن مارگرت شارپ (Ann Margaret Sharp) است که در سال ۱۹۸۳ تألیف شده است. این کتاب داستانی، اپیزودیک در ۱۲۰ صفحه در قطع وزیری و با محوریت موضوعات و مسائل خاص نوجوانان، عموماً مسائل اخلاقی، اجتماعی و مرتبط با روابط و عواطف انسانی برای مدارس و حلقه‌های کدو کاو طراحی و ارائه شده است. داستان لیزا و دوستانش و اتفاقات و ماجراجویی‌هایشان که در یازده فصل و بیست و شش قسمت نوشته شده است، محور اصلی موضوعات کتاب، کدوکاوه‌های اخلاقی (Ethical enquiry) است. مسائل طرح شده در این کتاب شبیه مسائلی است که ما عموماً در دوره بلوغ فکری با آنها مواجه شده یا دست و پنجه نرم می‌کنیم. شخصیت‌های این داستان می‌کوشند از مسایل پیرامونشان سردرآوردند و مستقل بیندیشند.

کتاب لیزا ویژه مقاطع ۷ الی ۹ است و راهنمای آن تحت عنوان کاوشگری اخلاقی ارائه شده است. کتاب داستان لیزا در واقع ادامه داستان «کشف هری استاتلمیر» است و بر روی موضوعاتی نظیر خوب بودن، طبیعی بودن، راست و دروغ، ماهیت قواعد و استانداردها تمرکز دارد. همچنین موضوعات دیگری نظیر حقوق کودکان، رابطه کار و جنسیت، تبعیض جنسی و شغلی و حقوق حیوانات را هم مورد توجه قرار می‌دهد. در این داستان تلاش می‌شود رابطه درونی منطق و اخلاق روشن شود.

مثلاً در فصل اول کتاب این مسأله برای بچه‌ها ایجاد شده است که آیا می‌توانیم حیوانات را نه به خاطر نیاز، بلکه از سر تفریح، بکشیم؟ آیا حیوانات حقی دارند؟ چه مجوزی برای شکار آنها داریم؟ یکی می‌گوید اگر تعدادشان زیاد باشد می‌توانیم هر قدر خواستیم شکارشان کنیم. دیگری می‌گوید ملاک زیاد بودن چیست؟ آیا با ملاک زیادی می‌توان هر جاندار را بی‌جان کرد؟ آیا این معیار در مورد انسان‌ها هم صادق است؟ حالا اگر تصمیم بگیریم حیوانات را شکار نکنیم جایگزین غذای ما چیست؟ و... گاه بچه‌ها از تفاوت‌های ظریفی که میان مفاهیم وجود دارد می‌پرسند یا از معناهای متفاوت یک لفظ؛ مثلاً در جایی بچه‌ها از معنای «خوب» در کاربردهای مختلف می‌پرسند و این که آیا لفظ مذکور در ترکیب «غذای خوب»، «رفتار خوب» و «چشم خوب» و... به یک معناست یا نه؟ آیا ملاک‌ها یکی است؟

از دیگر مؤلفه‌های اصلی این داستان، آموزش قواعد منطقی برای داوری‌های اخلاقی، آموزش مفاهیم مورد استفاده در استنتاج‌های منطقی و آموزش روش و شیوه‌های قضاوت و داوری بهتر و تفکر مسؤولانه است. مثلاً در جایی از این داستان یکی از بچه‌ها از پدرش می‌پرسد که «سؤال چیست؟» پدر به سؤال او که از ماهیت سؤال می‌پرسد با سؤال دیگری پاسخ می‌دهد، می‌پرسد: «وقتی سؤال می‌پرسی چه حالی داری؟» او می‌گوید: «حالت سردرگمی». پدر دوباره می‌پرسد: «وقتی پشت میز می‌نشینی؟» او می‌گوید: «گرسنگی». و خود به این کشف ذهنی می‌رسد که

لیزا و لیلا، تمایزها و شباهت‌ها

رومینا کرمانی

rom_elahi@yahoo.com

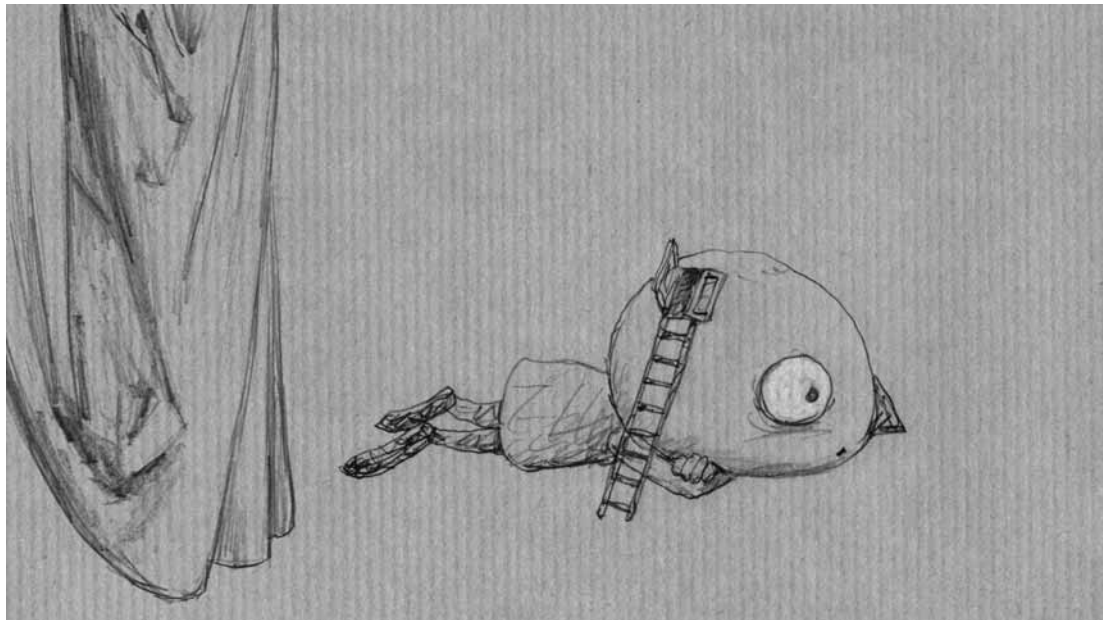


لیزا، کودکی در مدرسه،
متیو لیپمن،
ترجمه حمیده بحرینی،
تهران: پژوهشگاه
علوم انسانی و مطالعات
فرهنگی، ۱۳۸۹.



کودک فیلسوف لیللا،
سعید ناجی و
زهره صادقی ابدی و
رومینا سادات کرمانی،
تهران: پژوهشگاه علوم
انسانی و مطالعات
فرهنگی، ۱۳۹۰.

از آن‌جا که ماجرای
این داستان در
فضایی خارجی
و با حال و هوای
مربوط به کشوری
دیگر پیش می‌رود،
اقتباسی از این
داستان تهیه شد
که حال و هوای
ایرانی داشته
باشد تا بتواند در
مدارس و مراکز
ایرانی هم تدریس
شود و فلاسفه و
نویسندگان فارسی
زبان از کیفیت
و ویژگی‌های این
گونه داستان‌ها
مطلع شوند و
شروع به تألیف
این نوع داستان‌ها
کنند. این کتاب با
عنوان لیلا اندکی
پس از انتشار کتاب
لیزا به چاپ رسید.
از این کتاب
می‌توان برای
آموزش مسائل
اخلاقی و اجتماعی
به کودکان و نیز
نحوه برقراری
روابط عاطفی و
اجتماعی صحیح
به دانش‌آموزان و
نوجوانان مقطع
سوم راهنمایی و
اول دبیرستان
بهره جست.



تغییری نداشته باشد و مسائل و موضوع‌های مطرح شده در آن برای دانش‌آموزان ایرانی ملموس شود.

در این کتاب سعی شده است فضای داستان و موقعیت‌های داستانی با تغییرات مناسب به فضای فرهنگی و فکری ایرانی نزدیک شود تا مخاطب نوجوان ایرانی با مطالعه این کتاب بتواند راحت‌تر با داستان ارتباط برقرار کرده و خود را در فضای داستان قرار دهد. گفتنی است ساختار اصلی مباحث فلسفی به هیچ وجه تغییری نکرده و چالش‌های بحث انگیز داستان اصلی حفظ شده است. در کار بازنویسی کتاب همواره سعی شده که با حفظ نظام روابط علی و معلولی، رابطه منطقی استدلال‌های مطرح شده در خلال گفتگوها بر هم نخورده و از عمق فلسفی داستان کاسته نشود.

عمده تغییرات انجام شده در این داستان به تغییر فضای فرهنگی - اجتماعی مربوط می‌شود، مثلاً کلیه اسامی این کتاب تغییر کرده و شخصیت‌ها ایرانی بوده و اسامی ایرانی دارند که در این امر هم سعی شده اسامی انتخاب شده شباهت لفظی و آوایی داشته باشند. بدیهی است که با تغییر محل وقوع داستان به تهران اسامی مکان‌های خاص و اسامی شهرها نیز به اسامی شهرهای ایران و مکان‌های خاص در کشور و به ویژه تهران تغییر یافته است. تفاوت عمده دیگر داستان مذکور این است که به دلیل تفاوت فرهنگی در ساختار مدارس ایرانی و خارجی و به دلیل این که شخصیت اصلی داستان که نام رمان هم از او گرفته شده دختر است؛ برای منطبق‌سازی فضای داستان با فضای فرهنگی ایران، برخی شخصیت‌های پسر داستان ناگزیر به شخصیت‌های دختر تبدیل شدند تا به این ترتیب فضای موقعیت‌های داستانی که عموماً در مدرسه رخ می‌دهد به فضای مدارس ایرانی نزدیک شود.

در چند جای داستان برای حفظ ارزش‌های فرهنگی ایرانی به جای برخی اشعار و آوازهای اروپایی، اشعار ایرانی از ادبیات کلاسیک و نو استفاده شده است و یا این اشعار به زبان و مناسب

پس وقتی سؤالی می‌پرسم مسأله‌ای دارم و پدرش با مثالی رابطه «مسأله با سؤال» را مثل «کوه یخ و نوک آن» که از آب بیرون زده است، می‌داند.

هدف از اقتباس داستان لیلا

از آن‌جا که ماجرای این داستان در فضایی خارجی و با حال و هوای مربوط به کشوری دیگر پیش می‌رود، اقتباسی از این داستان تهیه شد که حال و هوای ایرانی داشته باشد تا بتواند در مدارس و مراکز ایرانی هم تدریس شود و فلاسفه و نویسندگان فارسی زبان از کیفیت و ویژگی‌های این گونه داستان‌ها مطلع شوند و شروع به تألیف این نوع داستان‌ها کنند. این کتاب با عنوان لیلا اندکی پس از انتشار کتاب لیزا به چاپ رسید. از این کتاب می‌توان برای آموزش مسائل اخلاقی و اجتماعی به کودکان و نیز نحوه برقراری روابط عاطفی و اجتماعی صحیح به دانش‌آموزان و نوجوانان مقطع سوم راهنمایی و اول دبیرستان بهره جست.

در این اقتباس سعی بر آن بوده است تا با بومی‌سازی این داستان به تغییر برخی موقعیت‌های زمانی و مکانی، شخصیت‌های داستانی (حتی در زمینه جنسیت و زبان شخصیت‌ها)، محتوا و روایت داستانی آن پرداخته به طوری که با ارزش‌ها و سایر ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی کشورمان سازگار شده و برای استفاده در کلاس‌های فلسفه برای کودکان و حلقه‌های کندوکاو در داخل کشور و برای کودکان ایرانی قابل استفاده شود. با این همه تلاش شده است ساختار فلسفی منطقی این داستان دست نخورده باقی مانده تا بالقوه بتواند برانگیزاننده بحث‌های فلسفی مورد نظر باشد.

لذا لیلا، کودک فیلسوف در اصل با هدف تدوین داستان‌هایی برای استفاده در حلقه کندوکاوهای فلسفی برای مدارس خودمان بوده است، این اثر و به عبارت دقیق‌تر این داستان به شکلی تدوین شده است که با فرهنگ و ارزش‌های ایرانی - اسلامی

در داستان لیزا، بچه‌ها در قسمت چهاردهم فصل ششم برای بازی بیسبال دور هم جمع می‌شوند و هر کدام از بچه‌ها یکی از وسایل لازم برای این بازی را با خود می‌آورد. در کتاب لیزا به جای بازی بیسبال بازی با بدمینتون قرار داده شده است.

با فرهنگ خودمان دوباره سروده شده است.

تغییرات جغرافیایی به ناچار باعث شد که مکان این داستان تهران در نظر گرفته شود و به تبع آن برای تناسب بیشتر، مکان‌های تفریحی اطراف تهران برای اردوی مدرسه داستانی جایگزین می‌شود و در اواخر داستان می‌بینیم که بچه‌ها برای گردش علمی به جای قایق‌سواری به تنگه‌واشی می‌روند. در ادامه به برخی تغییرات انجام شده در راستای بومی‌سازی داستان و نزدیک‌سازی فضای داستان به فضای ایرانی اشاره می‌شود:

۱. برای نزدیک سازی فضای داستان به فضای شهر تهران در جایی از داستان لیزا، سگ یکی از همسایه‌ها به دنبال سنجابی می‌افتد، از آنجا که سنجاب در شهر تهران یافت نمی‌شود به جای سنجاب، گربه قرار گرفته است.

«همسایه جدیدشان، آقای جانسون، قلاده سگش را محکم گرفته بود و داشت توی پیاده‌رو قدم می‌زد. لیزا چیز زیادی از این همسایه جدید نمی‌دانست. وقتی آقای جانسون با سگش به خانه لیزا نزدیک شد چشم سگ به سنجابی افتاد که بالای درخت رفته بود. پارسی کرد و به طرفش خیز برداشت. آقای جانسون قلاده را کشید. سگ روی زمین ولو شد. اما دوباره بلند شد و شروع کرد به خرناس کشیدن: با تمام نیرو خودش را به طرف درخت می‌کشید اما حالا دیگر سنجاب لای شاخه‌ها پنهان شده بود. تلاش آقای جانسون برای رفتن بی‌نتیجه بود.»^۱

«همسایه جدیدشان، آقای جان‌پرور، قلاده سگش را محکم گرفته بود و داشت توی پیاده‌رو قدم می‌زد. لیزا چیز زیادی از این همسایه جدید نمی‌دانست. وقتی آقای جان‌پرور با سگش به خانه لیزا نزدیک شد چشم سگ به گربه‌ای افتاد که بالای درخت رفته بود. پارسی کرد و به طرفش خیز برداشت. آقای جان‌پرور قلاده را کشید. سگ روی زمین ولو شد. اما دوباره بلند شد و شروع کرد به پارس کردن: با تمام نیرو خودش را به طرف درخت می‌کشید اما گربه لای شاخه‌ها پنهان شده بود. تلاش آقای جان‌پرور برای رفتن بی‌نتیجه بود.»^۲

۲. در جایی که به موسیقی کلاسیک اروپایی اشاره شده و از سمفونی‌های بت‌هون نام برده می‌شود؛ موسیقی سنتی و دستگاه‌های ایرانی قرار داده شده است.

«پدر لیزا توی اتاق کارش داشت به یک قطعه موسیقی گوش می‌داد. لیزا رفت تو و روی صندلی کنار دست پدرش چمباتمه زد و منتظر ماند تا موسیقی تمام شود. (هر وقت این طوری می‌نشست و چانه‌اش را روی زانوهایش می‌گذاشت و موهای بلندش را پشت سرش می‌بست، هری می‌گفت که او مثل حرف M شده است.) پدرش گفت: «بت‌هون».

لیزا چیزی نگفت.

دوباره پدرش گفت: «سمفونی چهارم».

لیزا باز هم چیزی نگفت، اما با خودش گفت او می‌داند که من قطعات موسیقی را از هم تشخیص نمی‌دهم، اما هرچه به من بگویند یاد می‌ماند.»^۳

«پدر لیزا توی اتاق کارش داشت موسیقی سنتی گوش می‌داد. لیزا رفت تو و روی صندلی کنار دست پدرش چمباتمه زد و منتظر ماند تا موسیقی تمام شود. (هر وقت اینطوری می‌نشست و چانه‌اش را روی زانوهایش می‌گذاشت و موهای بلندش را پشت سرش می‌بست، پری می‌گفت که او مثل حرف M شده است.) پدرش گفت: «شجریان».

لیزا چیزی نگفت.

دوباره پدرش گفت: «چهارگاه».

لیزا باز هم چیزی نگفت، با خودش گفت او می‌داند که من دستگاه‌های موسیقی را از هم تشخیص نمی‌دهم، اما هرچه به من بگویند یاد می‌ماند.»^۴

۳. در جایی دیگر بچه‌ها تمبرهای خود را با هم معاوضه می‌کنند، که در کتاب لیزا اسامی تمبرها تغییر کرده و تمبرهای شاخص ایرانی جایگزین شده است.

«یکی به تیمی گفت: من حاضرم تمبر New Caledo- nia خودم را با Laxemnourg تو عوض کنم».

تیمی گفت: «جدی! تمبر من دو برابر تمبر تو می‌ارزد. فقط به شرطی تمبرم را عوض می‌کنم که آن تمبر یادبود آلمانی، که توی جیب گذاشته‌ای، را هم بدهی. حاضری؟»^۵

«یکی به شیما گفت: من حاضرم تمبر پروین اعتصامی خودم را با بوعلی سینای تو عوض کنم».

شیما گفت: «جدی! تمبر من دو برابر تمبر تو می‌ارزد. فقط به شرطی تمبرم را عوض می‌کنم که آن تمبر یادبود ارگ بم را هم، که توی کیف پولت گذاشته‌ای، به من بدهی. حاضری؟»^۶

۴. در قسمتی از داستان بچه‌های مدرسه به کمک معلم‌شان تصمیم می‌گیرند سقف مدرسه را قیرگونی کنند که باز به این خاطر که این کار در مدارس ایرانی مرسوم نیست، به جای قیرگونی سقف بچه‌ها در کتاب لیزا دیوارهای مدرسه را رنگ می‌کنند.

«یک مورد دیگر که هیچ وقت از یادم نمی‌رود وقتی بود که او گروهی از دانش‌آموزان و معلم‌ها تشکیل داد تا سقف مدرسه را قیرگونی کنند. آنهایی که داوطلب شده بودند بیشتر از سقف خودشان را قیرمالی کرده بودند! وقتی مارک عصر همان روز به خانه برگشت ماریا به او گفت: «حالا دیگر تو و هنی پنی فقط یک قیرگونی لازم دارید.»^۷

«یک مورد دیگر که هیچ وقت از یادم نمی‌رود وقتی بود که او گروهی از دانش‌آموزان و معلم‌ها را بسیج کرد تا کلاس‌های مدرسه را رنگ کنند. آنهایی که داوطلب شده بودند خودشان را بیشتر از کلاس، رنگ مالی کرده بودند! وقتی ماهرخ عصر همان روز به خانه برگشت مریم به او گفت: «حالا دیگر تو و پری پاشنه فقط یک پولیش لازم دارید.»^۸

۵. در قسمتی از داستان بچه‌ها با هم دعوا می‌کنند که باز هم به دلیل تغییر شخصیت‌ها، صحنه این درگیری هم تغییر کرده است.

«به محض اینکه جمعیت جمع شد دعوا شروع شد لوتر و میکی همراه تونی بودند، تونی عینکش را به لوتر داد. بعد سندی

در کتاب لیزا
یک مسابقه
سالانه برای
انتخاب موفق‌ترین
پسر و زیباترین
دختر برگزار
می‌شود که
در متن اقتباس
شده لیلای مسابقه
به انتخاب
محبوب‌ترین و
باهوش‌ترین
فرد تغییر
یافته است

مسابقه به انتخاب محبوب‌ترین و باهوش‌ترین فرد تغییر یافته است.

«او گفت: چیزی که برایش به کلاس شما آمده‌ام این بود که یک گفتگویی در مدرسه راه افتاده که توجه مرا به خودش جلب کرده است. همان‌طور که می‌دانید، مدیر مجله سالنامه تحصیلی، هر سال پرسشنامه‌ای را برای تمام مدارس می‌فرستد و از دانش آموزان سؤال‌هایی می‌پرسد مثل اینکه به نظر آنها کدام پسر از بقیه موفق‌تر و کدام دختر از بقیه زیباتر است. سؤال‌های دیگری هم مثل این‌ها می‌پرسد. خوب، یک نقدهایی به این‌طور بررسی و پژوهش وارد شده است و من حالا می‌خواهم نظر شما را در این باره بدانم.»^{۱۳}

«او گفت: چیزی که برایش به کلاس شما آمده‌ام این بود که گفتگوهایی در مدرسه راه افتاده که توجه مرا به خودش جلب کرده است. همان‌طور که می‌دانید، دبیر مجله سالنامه تحصیلی، هر سال پرسشنامه‌ای را برای تمام بچه‌ها می‌فرستد و از آنها سؤال‌هایی می‌پرسد، مثل اینکه به نظر آنها کدام یک از دانش‌آموزان محبوب‌تر و کدام یک باهوش‌تر هستند؟ سؤال‌های دیگری هم مثل اینها هست. خوب، نقدهایی به این‌طور بررسی و پژوهش شده است و من حالا می‌خواهم نظر شما را در این باره بدانم.»^{۱۴}

داستان لیلان نسبت به دیگر داستان‌های فلسفه برای کودکان، که در بازار موجود است، این‌حُسن را دارد که در فضایی کاملاً ایرانی با شخصیت‌هایی ایرانی شکل می‌گیرد و به این ترتیب برای مخاطب فضایی ملموس‌تر و نزدیک‌تر دارد.

منابع و مأخذ

۱. لیزا، متیو لیپمن، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹.
۲. لیزا، سعید ناجی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹.

پی‌نوشت‌ها

۱. لیزا، ص ۱۹.
۲. لیزا، ص ۲.
۳. لیزا، ص ۲۶.
۴. لیزا، ص ۵.
۵. لیزا، ص ۳۵.
۶. لیزا، ص ۲۷.
۷. لیزا، ص ۴۳.
۸. لیزا، ص ۲۷.
۹. لیزا، ص ۷۴.
۱۰. لیزا، ص ۵۸.
۱۱. لیزا، ص ۹۸.
۱۲. لیزا، ص ۸۳.
۱۳. لیزا، ص ۱۴۰.
۱۴. لیزا، ص ۱۲۴.

با یکی از دوستانش به طرف تونی آمد و به او حمله کرد. تونی بازوهایش را جلوی صورتش گرفت تا از خودش دفاع کند سندی با سر رفت توی شکم تونی و تونی نقش زمین شد بقیه ماجرا هم معلوم بود.

سندی که از دماغش خون می‌چکید راهش را گرفت و رفت، و تونی روی پلکان اضطراری ساختمان نشست تا نفس‌اش جا بیاید.

لوئر با خوشحالی گفت: «تو برنده شدی تونی.»
تونی سرش را بلند کرد و گفت: «آره.»
میکی گفت «خُب، تو می‌توانی به خودت افتخار کنی نگاه کن چقدر اینجا خون ریخته!»

تونی جوابی نداد. داشت به این فکر می‌کرد که دوستان سندی هم، در حالی که دارند جلوی خون دماغش را می‌گیرند، همین حرف را به او می‌زنند و به خاطر پیروزی‌اش به او تبریک می‌گویند.»^۹

«فردا بعد از تعطیل شدن مدرسه وقتی بچه‌ها از مدرسه خارج می‌شدند همگی حواسشان به سمیرا و تینا بود. تینا کیف‌اش را به لاله داد و به سمیرا نزدیک شد و در حالی که با دست به قفسه سینه او کوبید گفت: «کجا می‌ری گردن دراز؟» تینا روی یک پا عقب رفت و سکندری خورد. سمیرا از جلو مقنعه تینا را روی صورتش کشید و سعی کرد مقنعه را از سر او در بیاورد. تینا هم که سعی می‌کرد مقنعه‌اش را روی سر نگه دارد روی زمین نشست. تینا جلوی مقنعه را محکم توی شستش نگه داشته بود و سمیرا دست او را محکم گرفته بود و می‌خواست از مقنعه جدا کند و تینا با دست دیگرش یکی از انگشت‌های سمیرا را گرفت و به عقب کشید. سمیرا از درد جیغ کشید: «آی... انگشتم! ولم کن... انگشتم شکستی...» و مقنعه تینا را رها کرد و عقب رفت و تینا هم از زمین بلند شد.

لاله با خوشحالی گفت: «تو برنده شدی تینا.»
تینا سرش را بلند کرد و گفت: «آره.»
مهری گفت «خُب، تو می‌توانی به خودت افتخار کنی!»^{۱۰}

۶ در داستان لیزا، بچه‌ها در قسمت چهاردهم فصل ششم برای بازی بیسبال دور هم جمع می‌شوند و هر کدام از بچه‌ها یکی از وسایل لازم برای این بازی را با خود می‌آورد. در کتاب لیزا به جای بازی بیسبال بازی با بدمیتون قرار داده شده است.

«میکی، سندی و بیل هر روز بعد از مدرسه بیسبال تمرین می‌کردند. میکی دستکش بیسبال را می‌آورد، بیلی توپ بیسبال و سندی هم چوب بیسبال را و به نوبت توپ می‌انداختند.»^{۱۱}

«مهری، سمیرا و بیتا هر روز بعد از مدرسه بدمیتون تمرین می‌کردند. مهری توری برای وسط زمین آورد، بیتا توپ‌های بدمیتون و سمیرا هم راکت‌های بدمیتون را و به نوبت در دو گروه بازی می‌کردند.»^{۱۲}

۷ در کتاب لیزا یک مسابقه سالانه برای انتخاب موفق‌ترین پسر و زیباترین دختر برگزار می‌شود که در متن اقتباس شده لیزا

کتاب راهنمای مربی برای لیزا و لیلا را می‌شود ترجمه‌ای از کتاب پژوهش اخلاقی^۱ نوشته متیو لیپمن^۲ و آن مارگارت شارپ^۳ نامید. اگر در نظر بگیریم که کل مقدمه و تمام ایده‌های اصلی، طرح بحث‌ها و تمرین‌های آن ترجمه شده و طرح کلی آن حفظ شده است و می‌توان آن را تدوین و بومی شده همان کتاب نامید چون فضاها، ضرب‌المثل‌ها و اسامی شخصیت‌ها در تمرین‌ها همگی با فرهنگ ایرانی و زبان فارسی هماهنگ شده‌اند و در برخی موارد نیز به طرح‌بحث‌ها یا تمرین‌های پژوهش اخلاقی افزوده شده است. بنابراین، دغدغه اصلی کتاب به جای وفاداری بی‌چون و چرا به متن لاتین، بیشتر تهیه کتابی بوده است که برای مربی و دانش‌آموز فارسی زبان ایرانی قابل فهم و استفاده باشد. بنابراین، اگر تمرینی یا طرح بحثی می‌توانسته به گونه‌ای تغییر یابد که خواننده فارسی زبان درک بهتری از آن داشته باشد، چنین کاری صورت پذیرفته است. سعی شده فضای تمرین‌ها و طرح بحث‌ها متناسب با فرهنگ ایرانی-اسلامی باشد. این از مؤلفه‌های مهم برنامه فلسفه برای کودکان است که بزرگان آن از جمله متیو لیپمن، بنیانگذار این برنامه، نیز ضرورت آن را همواره گوشزد کرده‌اند.^۴ لیپمن حتی در همین کتاب در قسمت مقدمه تأکید می‌کند باید از دایره واژگان کودکان در بحث با ایشان استفاده شود؛ چرا که قرار است آنها از دل همین زبان خودشان به عمق مفاهیم مستتر در آن پی ببرند.^۵ این کتاب در درجه اول، راهنمایی برای کتاب لیزا^۶ و در مرتبه بعد، راهنمایی برای کتاب لیلا^۷ است. آدرس‌هایی که در این کتاب در قسمت ایده‌های اصلی آمده است، مربوط به کتاب لیزا است. اما از آنجایی که لیلا نیز بومی شده همان کتاب لیزا است و ماجراها و موقعیت‌های اصلی تغییر نکرده است، به راحتی می‌توان آن را به عنوان راهنمایی برای لیلا هم استفاده کرد. اما نکته مهم‌تر اینکه، این کتاب راهنمایی است برای تمام مربیان، معلمان، پدران و مادرانی که قصد دارند به شیوه «حلقه کدوکا»^۸ با کودکان و به خصوص نوجوانان خود، به قصد رشد اخلاقی، فکری و خلاقیتی آنها، مفاهیم فلسفی به ویژه مفاهیم فلسفه اخلاق را تمرین کنند؛ البته فلسفه‌ای که در اینجا مد نظر است، نه فلسفه‌ای بر برج عاج نشسته و دور از متن زندگی، بلکه فلسفه‌ای است که در عین انتزاعی بودن به عنوان جزء جدائی‌ناپذیر فلسفه، از منظری دیگر کاملاً انضمامی و آمیخته با زندگی است. فلسفه‌ای که عمیق‌تر می‌نگرد و زندگی را دست کم نمی‌گیرد و این شعار سقراط را سرلوحه خود قرار می‌دهد که «زندگی ناآزموده ارزش زیستن ندارد.» این کتاب، آزمودن زندگی را در تعمق دقیق، منطقی، معقول و سازگار همه وقایع زندگی می‌داند، از جزئی‌ترین تا بزرگ‌ترین آنها؛ از این رو، این کتاب و مباحث آن، نه تنها راهنمایی برای هر برنامه آموزش اخلاق به روش فلسفه برای کودکان (فبک)^۹ بلکه برای هر انسان اندیشمندی است که برای زیستن خویش ارزش قائل است. اندیشیدن به بسیاری از سوالات مطرح شده در این کتاب، برای تمام انسان‌ها و در تمام سنین تلنگری تنبّه‌انگیز برای بررسی دوباره باورها و شیوه زندگی خواهد

پژوهش اخلاقی

غایب بزرگ مدرسه:

کدوکا و اخلاقی

برای کودکان و نوجوانان

روح‌الله کریمی

masih193@yahoo.com



کتاب راهنمای مربی
برای لیزا و لیلا

متیو لیپمن
آن مارگارت شارپ

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

کتاب راهنمای مربی
برای لیزا و لیلا
متیو لیپمن و
آن مارگارت شارپ
زیر چاپ در پژوهشگاه
علوم انسانی و
مطالعات فرهنگی



در ایران دسته‌های برنامه
فلسفه برای کودکان (فبک) را
مساوی آموزش فلسفه‌ای ساده سازی
شده به کودکان و نوجوانان تلقی می‌کنند؛
عده‌ای دیگر آن را به داستان خوانی یا
صرف گپ زدن با هدف افزایش توان
سخنوری یا اعتماد به نفس دانش‌آموزان
فرو می‌گاهند و دسته سوم فلسفه برای

کودکان را مساوی روش فلسفی یعنی منطقی فکر کردن، خالی از هرگونه محتوای فلسفی تلقی می‌کنند. البته تنوع روش‌ها و سبک‌هایی که بعد از لیپمن به وجود آمده و همچنین انتقادات وارد بر سبک او، امری واضح است. اما یقیناً آنچه مدنظر لیپمن و همراهان وی مانند شارپ بوده است، هیچ یک از رویکردهای سه گانه فوق‌الذکر نیست.

کتاب راهنمای
مربی برای
لیزا و لیلارا
می‌شود ترجمه‌ای
از کتاب پژوهش
اخلاقی نوشته
متیو لیپمن و آن
مارگارت شارپ
نامید. اگر در نظر
بگیریم که کل
مقدمه و تمام
ایده‌های اصلی،
طرح بحث‌ها و
تمرین‌های آن
ترجمه شده و
طرح کلی آن
حفظ شده است و
می‌توان
آن را تدوین و
بومی شده
همان کتاب
نامید.

کتاب‌ها در دوره مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان (IAPC) برای دوره سنی خاصی طراحی شده است و یکی از موضوعات خاص فلسفه را هدف قرار می‌دهد. لیپمن تأکید می‌کند که هری و کتاب راهنمای مربی آن که بر موضوع منطق متمرکز است، پیش‌نیاز پژوهش اخلاقی است. هدف پژوهش اخلاقی، «تشویق کودکان و نوجوانان به توجه و تفکر بر ارزش‌های اخلاقی‌شان است. لیزا به آن بخش تخصصی‌تر از فلسفه می‌پردازد که عموماً علم اخلاق نامیده می‌شود. علم اخلاق شاخه‌ای از فلسفه است که سعی در فهم رفتار اخلاقی دارد. علم اخلاق پژوهشی علمی و بی‌طرفانه در باب مسائل اخلاقی و موقعیت‌های اخلاقی^۱ است. هدف علم اخلاق به هیچ‌وجه تعلیم نیست، اما در عین حال به افراد کمک می‌کند که به نحو واضح‌تری چستی انتخاب‌های اخلاقی‌شان و اینکه چگونه می‌توانند این انتخاب‌ها را به نحو انتقادی ارزیابی کنند، فهم نمایند.» از جمله موضوعاتی که طی داستان لیزا و لیلارا مطرح می‌شود و در پژوهش اخلاقی ضمن توضیح و آشکارسازی آنها تمرین‌ها و طرح بحث‌های زیادی برایشان ارائه می‌شود عبارتند از: معیار چیست و چگونه عمل می‌کند؛ اهمیت پیش‌فرض‌ها؛ روند استدلال؛ ارائه دلایل خوب؛ ویژگی اخلاقی موقعیت‌ها؛ نسبت میان جزء و کل؛ عقاید دیگر افراد؛ علائق اجتماعی که فرد خود را در آن می‌یابد؛ ضرورت به حساب آوردن همه عوامل دخیل؛ لزوم ارزیابی نتایج؛ اهمیت سنجش نیت خود و دیگران؛ اهمیت پیش‌بینی ضرر محتمل اعمال، چه در مورد دیگران و چه در مورد خود و اهمیت بنیادی پیشگیری از بحران‌های اخلاقی پیش از وقوع آنها.

۵. لیپمن در مقدمه کتاب که به نوعی معرفی کلی کتاب لیزا و راهنمای آن است می‌گوید فلسفه بر سه چیز بیشترین تأکید را دارد:

۱. باید یاد بگیریم که تا آنجا که ممکن است واضح و منطقی بیندیشیم.

بود. همچنین، این کتاب، تلنگری است به آن دسته از متعاطیان فلسفه که فلسفه را دور از زندگی می‌جویند؛ شاید با خواندن داستان لیزا، لیلارا و این راهنما بهتر بتوان به این نظر اذعان نمود که فلسفه چقدر با ما نزدیک است. یک کتاب، یک فیلم، یک واقعه بسیار معمولی و به طور کلی زندگی تا چه حد درآمیخته با فلسفه و اخلاق است.

۳. این کتاب راهنمایی است برای کسانی که می‌خواهند از برنامه فلسفه برای کودکان تصور درستی حاصل کنند. در ایران دسته‌ای برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) را مساوی آموزش فلسفه‌ای ساده سازی شده به کودکان و نوجوانان تلقی می‌کنند؛ عده‌ای دیگر آن را به داستان خوانی یا صرف گپ زدن با هدف افزایش توان سخنوری یا اعتماد به نفس دانش‌آموزان فرو می‌گاهند و دسته سوم فلسفه برای کودکان را مساوی روش فلسفی یعنی منطقی فکر کردن، خالی از هرگونه محتوای فلسفی تلقی می‌کنند. البته تنوع روش‌ها و سبک‌هایی که بعد از لیپمن به وجود آمده و همچنین انتقادات وارد بر سبک او، امری واضح است. اما یقیناً آنچه مدنظر لیپمن و همراهان وی مانند شارپ بوده است، هیچ یک از رویکردهای سه گانه فوق‌الذکر نیست. برنامه فلسفه برای کودکان به سادگی دچار انحراف و سطحی‌نگری می‌شود که متأسفانه در اطراف خود نیز نشانه‌های آن را به وفور مشاهده می‌کنیم. اما نکته مهمی که با خواندن این راهنما که اولین راهنمای مربی از مجموعه راهنماهایی است که از لیپمن و شارپ برای دوره داستان‌های ایشان به فارسی ترجمه می‌شود، می‌توان برداشت کرد این است که فلسفه برای کودکان اگرچه از اصطلاحات فلسفی و فنی فلاسفه برای آموزش فلسفه برای کودکان بهره نمی‌برد و قصد ندارد ایشان را با آرای فلاسفه در طول تاریخ آشنا کند، اما در عین حال کاملاً و به نحو بسیار جدی فلسفه است.

۴. هر یک از کتاب‌های داستان و راهنمای مربی این



این کتاب در درجه اول، راهنمایی برای کتاب لیزا در مرتبه بعد، راهنمایی برای کتاب لیلا است. آدرس‌هایی که در این کتاب در قسمت ایده‌های اصلی آمده است، مربوط به کتاب لیزا است. اما از آنجایی که لیلا نیز بومی شده همان کتاب لیزا است و ماجراهای موقعیت‌های اصلی تغییر نکرده است، به راحتی می‌توان آن را به عنوان راهنمایی برای لیلا هم استفاده کرد.



۲. باید ارتباط چنین اندیشیدنی را با مسائلی که با آنها مواجه می‌شویم، نشان دهیم.

۳. باید به طریقی بیندیشیم که راه را برای گزینه‌های تازه و راه‌های نو باز بگذاریم.

با اطلاق این سه معیار بر آموزش اخلاقی کودکان، روشن می‌شود که کودکان باید یاد بگیرند چگونه تا آنجا که ممکن است به نحو واضح، منطقی و مؤثر بیندیشند (و در مورد اندیشیدن بیندیشند)؛ این یکی از اهداف اصلی کشف هری استونلمیر است، سپس کودکان باید بیاموزند که موضوعات اخلاقی را تشخیص دهند و در مورد آنها فکر کنند. چنین تأملی یک پژوهش اخلاقی صحیح است. هدف پژوهش اخلاقی تعلیم ارزش‌هایی خاص به کودکان نیست؛ هدف پژوهش اخلاقی بیشتر تأملی پایدار و بی‌انتهای در باب ارزش‌ها، معیارها و اعمالی است که ما با آنها زندگی می‌کنیم، تا به طور آزاد و عمومی با در نظر گرفتن همه دیدگاه‌ها و واقعیات، درباره آنها بحث شود. پیش‌فرض پژوهش اخلاقی این است که چنین بحث و تأملی که در فضای اعتماد متقابل، صمیمیت و انصاف شکل بگیرد، بیش از هر سیستم دیگری که صرفاً بچه‌ها را با «قواعد» آشنا می‌کند و تأکید می‌کند که «باید تکلیفشان را انجام دهند»، می‌تواند مسؤولیت اخلاقی و هوش اخلاقی کودکان را پرورش دهد.

۱. در پژوهش اخلاقی مفاهیمی هستند که در تمام کتاب ظاهر می‌شوند. مفاهیمی مانند «درستی»، «انصاف و عدالت»، «کامل»، «طبیعی»، «حقیقت» و «سازگاری». از میان این مفاهیم، غیر از «درستی» و «عدالت» که تقریباً در تمام کتاب به نحوی مطرحند، مفهوم «سازگاری» نیز اهمیت ویژه دارد. با توجه به رابطه منطقی و اخلاق از دیدگاه لیپمن، او تأکید می‌کند که هدف پژوهش اخلاقی، «تعلیم اصول اخلاقی مانند این اصل که «هرکس باید کاری را انجام دهد که انجام آن برای همه انسان‌ها در شرایط مشابه مناسب باشد، یا این اصل که باید همواره کاری کرد که بیشترین خوشبختی را برای بیشترین افراد داشته باشد» نیست. از نظر وی، این اصول به عنوان رهنمون‌هایی از تجربه گذشته می‌توانند مفید باشند، اما همواره قابل اتکا نیستند. شخصیت‌های داستان لیزا متعهد به فهم و پژوهش اخلاقی هستند و همین پژوهش اخلاقی است که می‌تواند تمرینی باشد برای فهم دقیق موقعیت‌ها تا در موقعیت‌های مختلف، بتوانند قیاس‌های منطقی مناسب شکل دهند و به سازگاری یا ناسازگاری فاعل در دو موقعیت حکم کنند. پس در عین حال که لیپمن می‌خواهد سازگار بودن را با کودکان تمرین کند

و خود می‌گوید، پدری که همواره به فرزندانش راستی و درستی را توصیه می‌کند، اما وقتی به هتل می‌رود لوازم هتل مانند حوله‌ها و زیرسیگاری‌ها را در ساکش می‌گذارد، به کودکانش یاد می‌دهد که می‌توان چیزی را گفت و خلاف آن را عمل کرد، اما فهم موقعیت‌ها را نیز برای حکم به سازگاری یا ناسازگاری مورد اهمیت قرار می‌دهد. مثلاً وقتی مارک در مورد مکان خواهرش حقیقت را می‌گوید در حالی که اندکی قبل از آن در پاسخ به همین پرسش، به طریقی کاملاً گمراه کننده پاسخ داده است، رفتار او مورد اغماض قرار می‌گیرد. بچه‌ها درک می‌کنند که یک موقعیت، پاسخ درست می‌طلبد در حالی که در موقعیت دیگر پاسخ درست مناسب نخواهد بود؛ چرا که منجر به صدمه احتمالی برای خواهر مارک خواهد شد. و این منطقی است که ماهیت سازگاری باورها با باورها، سازگاری باورها با کردارها و سازگاری کردارها را به بهترین شکل برای ما توضیح می‌دهد و به همین خاطر، علاوه بر اینکه کشف هری استونلمیر که به موضوع خاص منطقی می‌پردازد به عنوان پیش‌نیاز لیزا و پژوهش اخلاقی معرفی می‌شود، در خود پژوهش اخلاقی هم مباحث منطقی جایگاه ویژه‌ای دارد.

پی‌نوشت‌ها

1. Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa, second edition, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1985.

2. Matthew Lipman.

3. Ann Margaret Sharp.

۴. گفتگوی سعید ناجی با متیو لیپمن در کاندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۷.

۵. لیزا (کودکی در مدرسه)، متیو لیپمن، ترجمه حمیده بحرینی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹.

۶. لیلا (کودک فیلسوف)، سعید ناجی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۰.

7. Community of inquiry.

8. Philosophy for Children(p4c).

9. Ethical Situations.

10. Lipman, Matthew, *Philosophy in the Classroom*, with Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan (1st edition, N.J.: IAPC, 1977. 2nd edition, Philadelphia: Temple University Press, 1980).

اشاره: در روز دوشنبه دهم مرداد سال ۱۳۹۱ به همت مجله کتاب ماه فلسفه نشست «چشم اندازها و چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» با حضور خانم دکتر مهرنوش هدایتی و آقایان دکتر سعید ناجی اعضای هیئت علمی گروه پژوهشی فلسفه برای کودکان پژوهشگاه علوم انسانی و دکتر حسین شیخ رضایی عضو هیئت علمی انجمن حکمت و فلسفه ایران برگزار گردید که گزارش اجمالی آن اینک تقدیم خوانندگان می‌گردد. با سپاس از خانم زینب دوست محمدیان که زحمت تنظیم و ویرایش این نشست را برعهده داشتند.

کتاب ماه فلسفه

برنامه فلسفه برای کودکان حدود ۱۰ سال است که در ایران مطرح شده و با فعالیت مداوم خود سعی در برداشتن موانع می‌کند و خوشبختانه با استقبال خوبی هم روبرو شده است. نهادهای مختلف، دانشجویان، اساتید و علاقمندان در شهرهای مختلف به این موضوع علاقه پیدا کردند و تلاش می‌کنند خود را به نحوی به این جنبش پیوند بزنند و این استقبال باعث برگزاری جلساتی شده با این هدف که چالش‌های پیش‌روی حرکت این برنامه چیست و چطور می‌توان آنها را رفع کرد و اینکه با بررسی چشم اندازهای مختلف آن، با دیدی بهتر و همه جانبه‌تر برنامه را پیش ببریم.

آنچه در بالا آمد بخشی از صحبت‌های آقای دکتر ناجی در نشست سرای اهل قلم بود. سرای اهل قلم روز دوشنبه ۱۰ مردادماه ۹۰، میزبان علاقمندانی بود که برنامه‌ها و جلسات مربوط به برنامه فلسفه برای کودکان را دنبال می‌کنند. این بار نیز نشستی با عنوان «چشم‌اندازها و چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» برگزار شد تا به شکل دقیق‌تر و کارشناسانه‌تری به بررسی ابعاد مختلف برنامه بپردازد.

در این نشست که سه ساعت به طول انجامید، خانم دکتر مهرنوش هدایتی و آقای دکتر سعید ناجی اعضای هیئت علمی گروه پژوهشی فلسفه برای کودکان پژوهشگاه علوم انسانی و همچنین آقای دکتر حسین شیخ رضایی عضو هیئت علمی انجمن حکمت و فلسفه ایران به ارائه آخرین نتایج و دستاوردهای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان پرداختند.

در ابتدا خانم دکتر هدایتی به معرفی برنامه، تاریخچه و ویژگی‌های آن پرداخت؛ با این توضیح که برنامه فلسفه برای کودکان در قالب یک برنامه منظم و هماهنگ آموزشی از سال ۱۹۶۰ توسط پروفیسور متیو لیپمن مطرح و چند سال بعد وارد نظام آموزشی شد. جرقه برنامه آنجا زده شد که پروفیسور لیپمن در کلاس‌های درس خود در دانشگاه کلمبیا به این نتیجه رسید که اساتید و دانشجویان، علی‌رغم مطالعه و آشنایی با مباحث و مسائل منطقی، به طور مرتب درگیر چالش‌های غیر منطقی‌اند و

چشم‌اندازها و چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان





را اینطور بیان می‌کند؛ بسیاری از مفاهیمی که کودکان برایشان معماگونه و غریب است، همان مفاهیمی است که فلاسفه بزرگ نیز در بزرگسالی با آن چالش داشته و دارند. به عبارت دیگر: از نظر وی «سؤالات فلسفی، یا همان سؤالات دوران کودکی ماست و یا سؤالات انسان بزرگسالی است که کودکش زنده است.» از قبیل مفاهیمی مثل حقیقت، خیر، عدالت، مرگ، زندگی و... دکتر هدایتی در توضیح این مطلب افزود: شاید بچه‌ها در دوران کودکی ایده‌هایی داشته باشند، ولی بسیاری از اوقات این ایده‌ها نشان دهنده روابط علت و معلولی ناقص است؛ مثلاً کودکی می‌گوید «مادرم مُرد، چون من دیروز کار بدی کردم...» ولی پس از قرار گرفتن در حلقه کندوکاو یاد می‌گیرد که برای بیان هر ایده‌ای باید استدلال بیاورند و برای ارزیابی‌ها و داوری‌هایشان، ملاک و معیار مشخص داشته باشند و این‌گونه به خود اصلاحی می‌رسند. کودک در برنامه فیک مهربانی نسبت به دیگران، پرسیدن سؤالات انتقادی، تفکر مسئولانه، احترام به خود و دیگران، اکتشاف و درنگ عقلانی، تواضع خردمندانه، حس یگانگی و همدلی با دیگران و همفکری را یاد می‌گیرد.

اولین روش برای پیشبرد کلاس وجود داستانی خاص برای بحث و گفتگو است (البته نه مثل قصه‌های در دسترس، که به صورت یک گوهر آماده در اختیار کودک قرار داده می‌شود). امروزه اهداف لیپمن با شیوه‌های نوین که فقط داستان نیست؛ مثل نمایش فیلم، نقاشی، آموزش موسیقی، حرکات دراماتیک و... دنبال می‌شود.

در ادامه نشست آقای دکتر شیخ رضایی با توجه به صحبت‌های خانم دکتر هدایتی ذکر دو نکته را حائز اهمیت دانست و افزود این برنامه هم مانند هر برنامه دیگری دستخوش تغییر و تحولات و پیشرفت‌هایی بوده و به دلیل تنوع جغرافیایی که در کشورهای مختلف وجود دارد، نسخه‌های بومی هم ایجاد شده و اگر قرار باشد خود برنامه تبدیل به یک محک و استاندارد غیر قابل انعطافی بشود که عده‌ای به آن ارجاع دهند، در واقع نقض غرض است؛ چرا که هدف از طراحی برنامه این بود که از

از طرفی آموزش این گونه مسائل در دوران بزرگسالی بسیار دیر است و باید آغاز آن دوران کودکی باشد. در حال حاضر بحث درباره چگونگی و ضرورت برنامه فلسفه برای کودکان و همچنین امکان اجرای آن با کودکان در بیش از ۱۰۰ کشور جهان دنبال می‌شود و تحقیقات متعدد نیز، امکان اجرا و اثرات مثبت آن را تأیید می‌کند. یکی از چشم اندازها و اهداف لیپمن، دموکراسی بود با این بیان که شکل نشستن کودکان در کلاس‌ها باید به صورت حلقه و دایره وار باشد. در این حلقه کودکان باید بتوانند آزادی بیان و استقلال فکر داشته و ایده‌هایشان را با هم در میان بگذارند و از یکدیگر ایده بگیرند. وی می‌خواست دانش آموزان انتقادی، مستقل و معقول فکر کنند. به همین دلیل تفکر رده بالا را در میان آنها بنیان گذاشت و معتقد بود برنامه فلسفه برای کودکان منجر به رشد فکری، تفکر انتقادی، خلاق، منسجم و ریزبینانه می‌شود. عزت نفسشان بالا می‌رود، ارتباطشان با همکلاسی‌ها و مرییشان بهبود یافته و رشد شخصی و میان فردی پیدا می‌کنند. پروفیسور لیپمن به تفکر مشارکتی نیز معتقد بود، به این معنی که اگر بچه‌ها صرفاً عقایدشان را آزادانه بیان کنند ممکن است راه به جایی نبرند و دموکراسی مخرب را ایجاد کند، به همین دلیل ضرورت این نوع تفکر احساس می‌شود. در حلقه کندوکاو علاوه بر اینکه تک تک دانش آموزان در نظر گرفته می‌شوند، جمع آنها نیز مورد اهمیت است. آنها مهارت‌های شناختی، قدرت ارزیابی، قدرت استدلال، خود اصلاحی، مهارت‌های همکاری، گوش کردن به دیگران، تفکر باز و روشن داشتن، نقد نظرات دیگران همراه با احترام، اطمینان در ابراز خود، شادمانی از ارائه و پذیرفتن انتقاد و همچنین پاسخ به آن را یاد می‌گیرند و تمرین می‌کنند به گونه‌ای که برایشان درونی و نهادینه می‌شود.

دکتر هدایتی نقش معلم را نیز در این برنامه بسیار حائز اهمیت دانست و با اشاره به اینکه لیپمن اولین کسی نیست که بر برداشتن فاصله طبقاتی بین معلم و دانش آموز تأکید می‌کند، افزود معلم یا مربی در این برنامه نقش محرک و سکویی برای رشد تفکر کودکان را دارد. بنابراین، صرفاً دانش آموز مورد توجه نیست. لیپمن توانایی بچه‌ها در به چالش کشیدن مفاهیم فلسفی

صلب شدن آموزه‌ها جلوگیری شود. به همین دلیل به جز منشأ تاریخی باید به سیر تحول آن هم توجه کنیم و لازم نیست فعالان این حوزه همه آموزه‌های لیپمن و پیشگامان را قبول داشته باشند. مثلاً لیپمن بر این عقیده است که کتاب‌های فلسفه برای کودکان تصویربرداری نباشد، اما عده ای کتاب‌ها را به سمت picture book برده‌اند؛ کتاب‌هایی که یا اصلاً متن ندارند یا سهم متن و تصویر در آنها یکسان است و یا تصویر غلبه دارد. از طرفی عموماً تصویرگر و نویسنده آن یکی است. آقای تیم اسپرود از فعالان این حوزه در استرالیا است که یکی از زمینه‌های کاری‌اش همین picture book ها هستند که منطق بر برنامه لیپمن نیست.

نکته دیگری که دکتر شیخ رضایی به آن اشاره کرد این بود که در این برنامه به شکلی تعهد به آرمان‌های دوره روشنگری (قرن هجدهم) وجود دارد که مبتنی بر آلمان‌هایی برای بحث است از قبیل؛ رواداری، تساهل، پذیرش دیگری و برقراری ارتباط با او به آن شکلی که هست، مشارکت، احساس تفکر مراقبتی، همدلی و اعتقاد به اینکه اگر خودبسنده باشیم، عقلمان ما را به جلو هدایت خواهد کرد. این‌ها مسائلی است که روح برنامه را می‌سازد، به عبارتی روح این برنامه، مهارت‌های آن است.

آقای دکتر ناجی ضمن تأیید صحبت اساتید و قبل از پرداختن به موضوع بعدی بر این نکته تأکید داشت که علی‌رغم نسخه‌های گوناگون این برنامه در کشورهای مختلف، اکثر فعالان این حوزه بر این عقیده‌اند که حلقه کدوکاو یا «Community of Inquiry» به همراه ۱۹-۱۸ مؤلفه در همه نسخه‌ها مشترک است؛ به این صورت که چند دانش آموز در کنار مربی دایره وار نشسته و بحث را پیش می‌برند و آغاز بحث بر اساس یک سؤال محکم و دقیق است و تا جایی که به حقیقتی دست نیافته‌اند، ادامه پیدا می‌کند. در این حلقه مربی دانای مطلق کلاس نیست و یادگیری دوطرفه است و مانند سقراط به بچه‌ها کمک می‌کند اندیشه را از ذهن خود بیرون بکشند و آن را جاودانه کنند. قرار است بچه‌ها ابتدا افکار و عقاید خود و سپس رفتار خود را اصلاح کنند و این خود اصلاحی فردی به تدریج تبدیل به خود اصلاحی جمعی می‌شود.

آقای دکتر شیخ رضایی در تکمیل بحث این نکته را یادآور شد که حدود سه دهه است که بحث پیرامون نهضتی با عنوان فلسفه کاربردی و یا نهضت فلسفه برای عموم و یا عمومی سازی فلسفه که لزوماً مخاطبان‌شان کودک و نوجوان نیستند، بسیار نمود

پیدا کرده است. فعالان فلسفه کاربردی بر این گمان هستند که فلسفه توانایی‌هایی دارد که مغفول مانده و این تصور غلط که فیلسوفان انسان‌هایی هستند که درباره مسائل انتزاعی صحبت می‌کنند که ربطی به اوضاع و احوال پیرامون ما ندارد، باید اصلاح شود. بنابراین، شاید بتوان فلسفه برای کودکان را بخشی از این مجموعه کلی‌تر در نظر گرفت که در اینجا هدف به طور خاص برای کودکان است.

موضوع بعدی ضرورت‌های برنامه در جامعه معاصر و همچنین در ایران بود. دکتر شیخ رضایی با ذکر این مطلب که مسائل اجتماعی هر جامعه‌ای مخصوص خود آنهاست و شاید بعضی از آنها قابل ترجمه و قابل فهم باشد، به تبیین آن پرداخت؛ مثلاً مسأله مهاجران، افرادی که از لحاظ قومی نژادی با اکثریت یک کشور فرق می‌کنند. کشورهایی که با این مسأله مواجه‌اند، سعی می‌کنند راه حل را از طریق P4C پیدا کنند. ایشان ضرورت برنامه در ایران را مبتنی بر کمبودها و مشکلات دانست که برخی از آنها عام و با کشورهای دیگر مشترک و برخی دیگر خاص هستند. وی به موضوع اقتدار در کشور ما اشاره کرد با این توضیح که بافت فرهنگی - اجتماعی ما به گونه‌ای است که مبتنی بر اقتدار است و مثلاً در نظام آموزش و پرورش اقتدارپذیری در بچه‌ها تقویت می‌شود؛ اقتدار کتاب درسی، اقتدار معلم، اقتدار مدیر مدرسه، اقتدار سال بالایی و... برنامه فلسفه برای کودکان باید این جسارت را به کودکان بدهد که در عین اینکه به کسی هتک حرمت نمی‌کنند بتوانند از منبع اقتدار سؤال کنند. دکتر شیخ رضایی به مسائلی چون اخلاق و تفکر جمعی اشاره کرد و یاد آور شد که هیچ کدام مثل مسأله اقتدار مهم نیست.



در ادامه نشست خانم دکتر هدایتی به تشریح ضرورت‌های برنامه در کشورهای دیگر و همچنین ایران پرداخت. ایشان بر این عقیده بود که در عصری که یکی از ابزارهای غلبه بر دیگران متأسفانه سلاح هسته‌ای است، برنامه P4C راه نجات ما تلقی می‌شود. وی اضافه کرد اصل و منطق P4C دیالوگ است؛ یعنی گفتگوی تعاملی دو طرفه مبتنی بر استدلال و منطق. ایشان علت خشونت را نپذیرفتن تفاوت‌های ما با دیگران دانست و اینکه دیالوگ بلد نیستیم، منطق نداریم و استدلال را نمی‌دانیم، پس اینکه کودک بتواند از دوران کودکی با این مفاهیم زندگی کند و بیاموزد که برای مخالفت‌ها توضیح بدهد و توضیح بخواهد، در بزرگسالی نیز همین شیوه را ادامه خواهد داد. پس یکی از ضرورت‌های برنامه، رواج خشونت به هر شکلی است که در جامعه وجود دارد.

دکتر هدایتی
نقش معلم را
نیز در این برنامه
بسیار حائز اهمیت
دانست و با اشاره
به اینکه لیپمن
اولین کسی نیست
که بر برداشتن
فاصله طبقاتی
بین معلم و دانش
آموز تأکید می‌کند،
افزود معلم یا مربی
در این برنامه نقش
محرك و سکویی
برای رشد تفکر
کودکان را دارد.
بنابراین، صرفاً
دانش آموز
مورد توجه
نیست.

دکتر ناجی:
لیپمن، اصلی را که در آموزش و پرورش وجود دارد به نظریه پیازه نسبت می‌دهد که بچه‌ها توانایی استدلال، تصمیم‌گیری و کشف حقیقت را ندارند و ما باید اطلاعات را به آنها منتقل کنیم. از نظر لیپمن این اصل در پیکره سیستم آموزش و پرورش پنهان است و به وضوح خودش را نمایان نمی‌کند. با این تفاسیر و با توجه به کارکرد نامناسب آموزش و پرورش، عنصر تفکر در کل جهان کمرنگ شده که یکی از دلایل سیطره رسانه‌های جمعی همین است.

در ادامه دکتر هدایتی یکی دیگر از ضرورت را ضعف خردگرایی و خردورزی دانست و افزود لازمه یک جامعه انسانی و مدنی، پرورش خرد است. وی به نظریه‌های روانشناسان اشاره کرد که معتقدند کودکان در ۴ سالگی تصمیماتی برای سبک زندگیشان می‌گیرند، در ۷ سالگی آن را تأیید و در ۱۲ سالگی قطعی می‌کنند. ولی برخی از روانشناسان رشد قدیمی ۱۲ سالگی را آغاز آموزش استدلال، فکر منطقی و... می‌دانند. پس اگر به این قائل باشیم که کودکان در دوران کودکی قادر به یادگیری استدلال، قضاوت و داوری هستند، دوره بسیار مهمی را برای پرورش کودکان خردورز از دست داده‌ایم.

عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی یکی دیگر از ضرورت‌ها را کمبود یا نبود عزت نفس دانست و افزود: اغلب بچه‌ها از سن ۶-۵ سالگی از محیط خانه وارد محیط اجتماع می‌شوند و این تغییر باعث پائین آمدن عزت نفس آنها می‌شود که حتی بعد از ترمیم آن نیز مجدداً سرکوب خواهد شد و باز

همان قصه نداشتن عزت نفس! دکتر هدایتی اشکال عمده در مردم ما را کمبود عزت نفس جمعی دانست؛ چراکه در هر لحظه به داشته‌ها و نداشته‌ها ایمان ایراد می‌گیریم. به همین دلیل است که تهاجم فرهنگی در مملکتمان بیداد می‌کند. تهاجم فرهنگی دقیقاً نتیجه عزت نفس پائین ماست که البته در برنامه فیک بچه‌ها طوری آموزش می‌بینند که اگر قرار است چیزی را بپذیرند یا نقد کنند، باید استدلال منطقی داشته باشند و این کار بسیار سخت است. فلسفه برای کودکان مهارت‌ها را آموزش نمی‌دهد، بلکه کاری می‌کند که بخشی از خود شخص و جزء زندگی و سبک زندگی او شود.

آقای دکتر ناجی در ادامه نشست برای تشریح ضرورت دیگر این برنامه به عقیده لیپمن و برخی از اندیشمندان اشاره کرد که آموزش و پرورش در کل جهان ۱۲ سال از عمر بچه‌ها را هدر می‌دهد. وی افزود: لیپمن، اصلی را که در آموزش و پرورش وجود دارد به نظریه پیازه نسبت می‌دهد که بچه‌ها توانایی استدلال، تصمیم‌گیری و کشف حقیقت را ندارند و ما باید اطلاعات را به آنها منتقل کنیم. از نظر لیپمن این اصل در پیکره سیستم آموزش و پرورش پنهان است و به وضوح خودش را نمایان نمی‌کند. با این تفاسیر و با توجه به کارکرد نامناسب آموزش و پرورش، عنصر تفکر در کل جهان کمرنگ شده که یکی از دلایل سیطره رسانه‌های جمعی همین است. به همین دلیل پروفیسور لیپمن عنصر تفکر فلسفی و منطقی را وارد کرد تا بچه‌ها بتوانند به جای حفظ کردن، اطلاعات را پردازش کنند و قدرت حل مسأله و تحقیق و تصمیم‌گیری آنها بالا برود تا بتوانند خودشان بهترین‌ها را انتخاب کنند. عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

ضمن تأکید این نکته که لیپمن تنها قهرمان تعلیم و تربیت نبوده و قطعاً این تفکر در کل جهان وجود داشته، افزود با این حال تلاش وی در راستای انتشار نظریه‌اش در سطح جهانی و ارائه واضح‌تر آن بود.

اخلاق موضوع دیگری بود که در این نشست بررسی شد. دکتر شیخ رضایی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های اخلاقی در حوزه‌های عمومی را اعتراف به اشتباه و عذرخواهی دانست. ایشان با بیان اینکه مهم چیزی که از یک نظام اخلاقی انتظار داریم آن است که در دوره‌های اخلاقی به ما توان تصمیم اخلاقی دهد، افزود: دوره‌های اخلاقی حالت‌ها و موقعیت‌هایی در زندگی هستند که دو ارزش اخلاقی مثبت روبروی هم قرار می‌گیرند که عموماً انتخاب یکی منجر به فدا شدن دیگری می‌شود و در زندگی روزمره بسیار با آنها مواجه هستیم. دکتر شیخ رضایی افزود: اخلاق، در تلقی سنتی و تعلیمی آن، حالت ایزوله دارد یعنی مجموعه‌ای از ارزش‌های اخلاقی است که همیشه باید رعایت شوند. ولی آغاز طرح مسأله اخلاق در جوامع

مدرن به گونه دیگری است با این توضیح که همه می‌دانیم دروغ‌گویی بد و از طرفی حفظ جان یک فرد هم واجب است؛ ولی مسأله این است که آیا باید دروغ بگویم یا کسی در معرض تهدید قرار بگیرد. مسأله اخلاق به شکل خاص در جوامع مدرن از همین دوره‌ها شروع می‌شود.

از اهداف بنیان‌گذاران برنامه فلسفه برای کودکان مسأله اخلاق و آموزش مهارت تصمیم‌گیری اخلاقی به بچه‌ها بدون معرفی محتوای اخلاقی به آنها بود؛ به عبارت دیگر این برنامه بدون ارائه لیستی از کارهای خوب و بد، مهارت تصمیم‌گیری در مواجهه با مسائل اخلاقی را آموزش می‌دهد و اینکه آن تصمیم چه باشد به عهده خود آنها است.

عضو هیئت علمی انجمن حکمت و فلسفه ایران افزود: برنامه P4C در ۳۰ سال گذشته تحت تأثیر و مانند بقیه حوزه‌های اجتماعی تغییر و رشد کرده و با بیان اینکه یکی از مؤلفه‌های اخلاق در این برنامه متأثر از حوزه اخلاق فمینیستی است به توضیح آن پرداخت؛ وی نوع و جنس نگاه زن‌ها را به اخلاق متفاوت از مردان دانست و افزود: این‌گونه مطرح می‌کنند که مردان به اخلاق به شکل یک فعالیت قانون محور نگاه می‌کنند، یعنی باید اصول موضوعه نقد ناپذیر حتمی بدیهی اخلاقی وجود داشته باشد و بقیه مسائل را از آن استنتاج کرد که به نحوی اخلاق حکم محور است. اما نظریه پردازان حوزه اخلاق فمینیستی، مفهوم مراقبت (caring) را موضوع حائز اهمیت برای زن‌ها در این حوزه می‌دانند یعنی برای تصمیم‌گیری در یک مورد خاص، جوانب مختلف را سنجیده و سعی می‌کنند تصمیماتشان با بیشترین مراقبت از خود و دیگران



و بدون تعمیم به دیگر موارد باشد. بر اساس این دیدگاه، اخلاق برنامه PFC بر اخلاق مبتنی بر مراقبت تأکید بیشتری دارد.

موضوع بعدی نشست استقبال کشورهای مختلف و علل آن بود که ابتدا خانم دکتر هدایتی به تشریح آن پرداخت. یکی از علت‌ها از نظر ایشان، معطوف به والدین، معلمان و دانش‌آموزانی است که نظام آموزش و پرورش را تجربه کرده و از این فضای قاعده‌مند و اصول‌گرا که در آن ملزم به رعایت روابط سلسله‌مراتبی هستند، خسته و ناراضی‌اند. وی خاطر نشان کرد مخاطبان کنفرانس‌هایی که در کشورهای مختلف برگزار می‌شود الزاماً فیلسوف نیستند، بلکه معلمان نیز از این برنامه‌ها به شدت استقبال می‌کنند. در ایران نیز علی‌رغم مشکلاتی که در راه معرفی و گسترش این برنامه وجود دارد، به دلیل جذابیت‌های خود برنامه، استقبال بسیار خوب است. زیرا معلمان از اینکه به عنوان موجوداتی کنترل‌گر و افرادی که همیشه باید جواب همه سؤالات را بدانند، ناراحتند. در حلقه کندوکاو، سؤال بچه‌ها گاهی

اوقات خطاب به معلم است و عمدتاً بچه‌ها بین خودشان دیالوگ دارند و در واقع به معلم فضایی داده می‌شود که می‌تواند در کنار دانش‌آموزان بیاموزد و این برای آنها لذت بخش خواهد بود. دکتر هدایتی با اشاره به کنفرانس اخیری که در کره برگزار شد افزود سائیتی در حال راه‌اندازی است که فعالیت‌های مربوط به PFC را در آسیا و اقیانوسیه پوشش می‌دهد که از طرف یونسکو نیز حمایت شده است و کشورهای این حوزه می‌توانند فعالیت‌ها و دستاوردهای خود را از این طریق اطلاع‌رسانی کنند.

در ادامه با توجه به طرح مسأله آقای

دکتر ناجی مبنی بر اینکه استقبال از برنامه در ایران ناشی از انگیزه‌های موجه و غیرموجه است و باید آن را آسیب‌شناسی کرد، خانم دکتر هدایتی به شرح مشکلات و آسیب‌هایی پرداخت که همزمان با استقبال از برنامه با آن مواجه شده ایم؛ ایشان به استقبال شتابزده علاقمندان اشاره کرد و افزود هر برنامه‌نویسی بدنه آسیب‌پذیر هم خواهد داشت و برنامه PFC علی‌رغم ظاهر ساده و جذابش، درونی بسیار پیچیده دارد و از آنجا که مربی‌گری PFC بسیار سخت است، نباید ساده‌انگارانه به آن نگریست و نیازمند دانش پایه و نظری خیلی خوب و مهارت بسیار بالا است. آنچه مهم است در برنامه PFC مهارت‌ها را نمی‌توان نوشت و باید آنها را تمرین و زندگی کرد. به هر حال برنامه بسیار آسیب‌پذیر است و صرف جالب و جذاب بودن نباید فعالیت کرد و در این مسیر، استفاده از کتاب‌ها، مقاله‌ها، سخنرانی‌ها و حتی فیلم‌ها برای عملکرد و اجرای بهتر این برنامه بسیار مفید و راهگشا خواهد بود.

دکتر شیخ رضایی ضمن تأیید صحبت‌های دکتر هدایتی،

ایجاد یک گروه منسجم دانشگاهی را بسیار حائز اهمیت دانست و تصریح کرد فقدان دانشجویانی که در این رشته - چه در داخل و چه در خارج- مطالعه کرده‌اند، همچنین کمبود مقاله‌های متعدد و فعالیت‌های پژوهشی میدانی و عملی نظام‌مند از مهم‌ترین آسیب‌ها و موانع رشد برنامه است. ایشان همچنین یکی دیگر از اساسی‌ترین مشکلات را وجود و نفوذ برخی افراد در این حوزه دانست که علی‌رغم درک درست و صحیح و مطالعه کارشناسانه وارد این حیطه می‌شوند که شاید چاره آن، همان طور که اشاره شد ایجاد بدنه دانشگاهی قوی باشد.

خانم دکتر هدایتی به دیگر مشکلات سد راه برنامه پرداخت و ضمن تقسیم‌بندی مشکلات برنامه به تئوری و عملی، به مغالطه‌های نظری در بحث PFC اشاره کرد و افزود کج‌اندیشی‌های بحث‌های اولیه (مثلاً زیر سؤال بردن امکان فلسفه‌ورزی برای کودکان) با ارائه چند استناد و مقاله پژوهشی و معرفی کتاب، قابل حل و پاسخگویی است. اما آنجا که وارد حوزه عملی می‌شویم راه به خطا می‌رود؛ ایشان ضمن اشاره به مسأله بومی‌سازی به شیوه picture book اشاره کرد که کاملاً با شیوه لیپین متفاوت است. ولی محتوا تفاوتی ندارد؛ چرا که روش اجرا همان حلقه کندوکاو، همان آزادی بیان، همان مالکیت ایده‌ها، همان گفتگوی محترمانه و همان ابراز عقیده است، ولی متأسفانه به مسیرهایی سوق پیدا می‌کند که شایسته نیست.

ایشان با اشاره به تأکید دکتر شیخ رضایی مبنی بر ایجاد بدنه دانشگاهی قوی افزود علی‌رغم اینکه در بسیاری از رشته‌ها افراد آکادمیک داریم، مطالب نابجا نیز در آنها کم نیست. در واقع اگر رشته‌ای مثل فیزیک که آکادمیک هم هست و حرفی برای گفتن دارد، به دلیل عینی و مشخص بودن مطلب، قاطعیت هم در آن واضح است، ولی شاید در مورد بحث‌های انتزاعی و اخلاقی این‌گونه نباشد و این بحث‌ها در بسیاری از جوامع به این دلیل به خطا و انحراف کشیده می‌شود که می‌خواهیم منافع ما در آن گنجانده شود. ایشان به کنفرانس اخیری که در کره برگزار شد اشاره کرد و افزود الزام بعضی از مدارسی که به شیوه PFC کار می‌کردند، این بود که بخشی از کلاس‌ها علاوه بر زبان بومی به زبان انگلیسی اداره شود و در چنین شرایطی دغدغه والدین به جای پرورش قوه تفکر و فلسفه‌ورزی کودک این بود که کودکش چه زمانی می‌تواند زبان انگلیسی را به خوبی صحبت کند.

مشکل دیگر از نظر ایشان، اشتیاق شدید مخاطبان به برنامه در گام‌های نخست بود که متأسفانه به محض ورود و مشاهده سختی کار، صحنه را خالی می‌کردند.

آقای دکتر ناجی یکی از مشکلات را نحوه آموزش دانست.



دکتر شیخ رضایی:

در نظام آموزش

و پرورش

اقتدار پذیری در

بچه‌ها تقویت

می‌شود؛ اقتدار

کتاب درسی،

اقتدار معلم،

اقتدار مدیر

مدرسه، اقتدار

سال بالایی و....

برنامه فلسفه

برای کودکان باید

این جسارت را به

کودکان بدهد که

در عین اینکه به

کسی هتک حرمت

نمی‌کنند بتوانند از

منبع اقتدار سؤال

کنند. دکتر شیخ

رضایی به مسأله‌ی

چون اخلاق و

تفکر جمعی

اشاره کرد و

یاد آور شد که

هیچ کدام مثل

مسأله اقتدار

مهم نیست.



دکتر شیخ رضایی:
فقدان دانشجویانی
که در این رشته
چه در داخل و
چه در خارج -
مطالعه کرده‌اند،
همچنین کمبود
مقاله‌های متعدد
و فعالیت‌های
پژوهشی میدانی
و عملی نظام‌مند
از مهم‌ترین
آسیب‌ها و
موانع رشد
برنامه است.

وی به بحث پروفسور متیو لیپمن در حوزه آموزش اخلاق اشاره کرد و اظهار داشت مربی که خودش اخلاقی نباشد، نمی‌تواند آموزش دهد. یعنی حرف زدن و تشویق کردن بچه‌ها به اموری و نهی کردن آنها از امور دیگر از یک طرف و خلاف آن را عمل کردن از طرف دیگر باعث می‌شود که دقیقاً همین امر در بچه‌ها تداعی و نهادینه شود و این در فرهنگ ما همان چیزی است که باعث تقویت ریا خواهد شد.

انتهای نشست نیز علی‌رغم اینکه به دلیل کمبود وقت طرح برخی از موضوعات مسکوت ماند، برای پرسش و پاسخ در نظر گرفته شد.

دکتر هدایتی در پاسخ به سؤالی که آیا به اجرای این برنامه در آینده امیدی هست یا خیر؟ گفت: به دلیل استقبال معلمان و علاقه آنها به مشارکت و سهیم شدن برنامه در بافت آموزش و پرورش قطعاً امید هست. ایشان افزود: برای وارد شدن به هر بافتی باید از رده‌میان آغاز کرد که البته مستلزم زمان و یکسری انعطاف‌پذیری‌های عملکردی است.

دکتر شیخ رضایی در پاسخ به اظهار نظر یکی از افراد که نتیجه این برنامه تفکر بهتر و آزادی عمل است؛ در صورتی که شاید عرفان بتواند این هدف را دنبال کند چون با مسائل معنوی درگیر است، ولی فلسفه نمی‌تواند آن را برای بزرگسالان فراهم کند، تشریح کرد: بین عبارت فلسفه در رشته آن و فلسفه‌ای که در این برنامه بکار می‌بریم تفاوت وجود دارد. به همین دلیل است که کسانی که رویکرد محتوا محور به برنامه دارند، اساس مسأله را متوجه نشده‌اند. منظور از فلسفه در این برنامه، روند و فرایند تفکر به معنای عام است. مثلاً اگر بخشی از کتاب‌های فلسفه به موضوع معرفت‌شناسی پرداخته‌اند، همین مسأله می‌تواند موضوع یک بحث در این برنامه باشد، البته بدون اینکه از فیلسوف و یا نظریه خاصی در این باره نام برده شود. در این برنامه قرار است به افراد از حوزه‌های مختلف فلسفه، معرفت‌شناسی، منطق، زیبایی

شناسی، اخلاق و... مهارت تفکر آموزش داده شود. چیزی به کودک تزریق و یا القا نخواهد شد، بلکه مهارتی که در او وجود دارد از طریق بحث و یا تفکر به معنای عام آن شکوفا می‌شود.

خانم دکتر هدایتی نیز با اشاره به برداشت غلطی که ما از فلسفه به عنوان یک پدیده غامض و پیچیده داریم، افزود فلسفه مختص بعضی آدم‌ها نیست که کلمات پرطمطراق و پیچیده استفاده کنند و نظرات خاص بدهند بلکه هرکس علاقمند به فکر و خردورزی باشد می‌تواند خودش را فیلسوف تلقی کند و شاید هدف لیپمن در استفاده از این کلمه از بین بردن تصور غلط رایج بود. ایشان با یک مثال به تفصیل مطلب پرداخت؛ مادری دורך نگفتن را به فرزندش گوشزد کرد، ولی خلاف آن را عمل می‌کند. اگر بچه به دنبال حل تناقض باشد در نظام سنتی به شیوه‌های مختلف از پاسخ مساعد و منطقی به او خودداری می‌شود، ولی در حلقه کندوکاو سؤال بررسی خواهد شد که چرا نباید دروغ گفت؟ چه زمان‌هایی نباید و چه زمان‌هایی می‌توان دروغ گفت؟ آیا دروغ همیشه بد است و یا گاهی اوقات خوب است؟ نکته حائز اهمیت آن است که گرچه کلمات تقویت می‌شوند، ولی بازی کلمات نداریم. در فلسفه برای کودکان، بچه‌ها از ملاک‌ها و استدلال‌ها و تجربیاتشان و همچنین از هوش جمعی کمک می‌گیرند. به عبارتی در این برنامه برخلاف نظام آموزش سنتی، هم افزایی فکری وجود دارد.

در انتهای جلسه از سوی حاضران پیشنهادات راهبردی مطرح شد که بنا به نظر مسئولان این حوزه، این مسائل از پیش در برنامه‌های گروه لحاظ شده است، ولی به دلیل یکسری مشکلات سخت افزاری و یا روابط سلسله مراتبی امکان تحقق آن نیازمند زمان و پیگیری‌های مداوم خواهد بود.

«نشست چشم انداز و چالش‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» با استقبال خوبی از سوی علاقمندان روبرو شد، به گونه‌ای که خواستار تداوم این گونه برنامه‌ها و ترویج اصولی و پایه‌ای آن در بین نظام فرهنگی و علمی کشور بودند.

اشاره: پرفسور رسانی برنامه فیک را در مالزی معرفی کرده است و تلاش می‌کند با ترغیب شاگردانش در سطح دکتری و فوق دکتری آنها را برای کار در این موضوع به فعالیت و تحقیق وادارد. به همین منظور او گروهی پژوهشی تحت عنوان $CPIE^2$ تأسیس کرده است و فعالیت‌های برنامه فیک را از این مرکز مورد حمایت و پوشش قرار می‌دهد. این نوشتار بخشی از گفتگوی مجله کتاب ماه فلسفه با ایشان در باره فعالیت‌های یاد شده است. با سپاس از آقای دکتر سعید ناجی و سرکار خانم سمیرا پزشکپور که عهده دار تهیه و تنظیم این گفتگو بوده اند.

کتاب ماه فلسفه

۱. از آنجا که مفاهیم (اندیشه‌های) فلسفه اسلامی پیچیده است، چطور شما از تفکر اسلامی در برنامه فیک استفاده می‌کنید و کدام مطالب درسی را بکار می‌برید؟
در ابتدا اجازه بدهید پیش از همه تصریح کنیم که اصطلاح فلسفه اسلامی به نوبه خود رهنمودها و ویژگی‌های بنیادی خودش را دارد. در خصوص فلسفه اسلامی، متافیزیک جنبه‌ای است که قبلاً از طریق کتاب مقدس تعیین شده است و بنابراین فعالیت فلسفه اسلامی نمی‌خواهد نسخه‌های جدیدی ایجاد کند، بلکه بیشتر می‌کوشد تا آن را مستحکم‌تر کند یا یک مبنای عقلانی برای آن فراهم کند. این امر قطعاً در تعارض با برخی فلسفه‌های غربی و یا سکولار است که هیچ سیستم متافیزیکی‌ای را به رسمیت نمی‌شناسد و در نتیجه تصمیم به تنظیم آن و یا حتی ترک کردن آن دارد.

مشاهده قابل توجهی که من نسبت به مسلمانان و درک آنها از ایمان‌شان داشته‌ام این است که بسیاری از آنها در جزئیات [دین]شان به دیگر افراد «آگاه» وابسته هستند هر چند قرآن را در اختیار دارند. حتی برخی آیه‌ها را به خاطر سپرده‌اند اما درک کمی از اهمیت و معنای آن دارند. این امر، به خصوص، درباره کسانی که عربی زبان اول آنهاست، صدق می‌کند. بدون شک این محفوظات برای نمازهای پنج‌گانه‌شان مفید است. این اتفاق برای من افتاد که رویکردهای برنامه فیک بتواند به عنوان مکانیسم بزرگی نه فقط برای افزایش تفکر اخلاقی، خلاق و انتقادی به کار رود، بلکه همچنین درک آنها را نیز از روح قرآن بالا برد. حلقه کندوکاو ابزار بزرگی برای مبادله دیدگاه‌ها و به توافق رسیدن درباره معنایی است که قرآن سرشار از آنها است؛ چرا که ادعا می‌کند که کتابی است که برای تمام زمان‌ها و سنین معتبر و مناسب است. البته مباحثه با حلقه‌های کندوکاو مختلف به شکل متفاوتی از کار درمی‌آید؛ چرا که وابستگی زیادی به ماهیت اعضای آن حلقه کندوکاو دارد. مفهوم حلقه کندوکاو خودش هم طراز مفهوم «حلقه» در سنت مسلمانان است که به یک حلقه مطالعاتی اشاره می‌کند. من قصد دارم از حلقه کندوکاو و برنامه فیک به عنوان ابزارهایی برای کودکان استفاده کنم تا بتوان مفاهیم قرآنی را درک کرد و آموذ.

گفتگو با پرفسور رسانی هاشم^۱ پیشرو برنامه فیک در مالزی



امسال،
 ماسیستم
 اختصاصی
 دیگری در مدرسه
 داریم که دبستان
 ودبیرستان
 بین‌المللی
 اسلامی در
 کوالالامپور و
 مدرسه‌های
 محلی دیگر با
 همان مدیریت
 یعنی دبستان
 ودبیرستان
 سینابودی
 برنامه «حکمت»
 را دو هفته یکبار
 برگزار می‌کنند.

به خاطر داشته باشید که من مطالب درسی خود را بر مبنای ایده‌های در حال شکل‌گیری مطالب درسی برنامه فیک که حاصل درک خودم هستند و با استفاده از رمان‌های متیو لیمن یعنی الفی^۲، پیکسی^۳، هری^۴، نوس^۵، لیزا^۶ و مارک^۷ شکل داده‌ام. در هر قسمت حداقل یک مسأله یا سردرگمی مرتبط با مفهوم متداول و اصلی وجود دارد که بسیار تعیین‌کننده است. همچنین من با آن از طریق کلیتون گلدینگ^۸ در کنفرانس سنگاپور برنامه فیک آشنا شده‌ام. اکثر مفاهیم اصلی که متیو لیمن در کار خود معرفی می‌کند مانند نام‌ها، قوانین، آزادی، واقعیت، یکنواخت‌سازی^۹ و زیبایی، کلی هستند و می‌تواند در مورد هر کودکی به کار رود. در نتیجه من کم‌کم مجموعه داستان کوتاهی برای کتاب‌های فکری دبستان می‌نویسم. برای مثال، در مجموعه اول «گردش میرا در باغ‌وحش» من توجه کودکان را به سوره ۱۰۵ قرآن جلب می‌کنم که درباره فیل‌هایی است که برای خراب کردن کعبه به کار گرفته شده‌اند. اما خودشان با عمل معجزه‌آسای پرندگانی که سنگ‌های آتشین حمل می‌کردند و آنها را روی فیل‌ها می‌انداختند، نابود شدند. بنابراین، درباره مفهوم معجزه‌ها و قدرت خدا بحث می‌شود.



به خاطر داشته باشید که من مطالب درسی خود را بر مبنای ایده‌های در حال شکل‌گیری مطالب درسی برنامه فیک که حاصل درک خودم هستند و با استفاده از رمان‌های متیو لیمن یعنی الفی، پیکسی، هری، نوس، لیزا و مارک شکل داده‌ام.

در مثالی دیگر، چون کودکان لانه مار را دیده‌اند، من مفهوم حقیقی و ظاهری را از طریق داستانی درباره جادوگرانی که در سلطنت فرعون قادر بودند عصاها را به مارها تبدیل کنند، بیان کردم و این سؤال را مطرح کردم که آیا مارهایی که در باغ‌وحش نگهداری می‌شوند، حقیقی‌اند؟ این مجموعه چهارگانه عبارت است از: (۱) گردش میرا در باغ‌وحش، (۲) مدرسه جدید میرا، (۳) تفکر میرا در باره خدا، (۴) میرا و کمک کردن به فقیران.

۲. دستاوردهای شما در برنامه فیک چیست؟ آیا از آنها در مدرسه استفاده می‌کنید؟
 من از برنامه فیک تحت عنوان «برنامه حکمت»^{۱۱} برای تفکر

اخلاقی، خلاق و انتقادی استفاده می‌کنم در واقع از سال ۲۰۰۴ وقتی برنامه تعطیلات مدرسه را به کودکان همکاران مؤسسه دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی طی تعطیلات مدرسه در نوامبر تا دسامبر طی یک دوره چهار ساعته به مدت پنج روز از دوشنبه تا چهارشنبه معرفی کردم. واکنش‌ها تأیید می‌کنند که این یک برنامه سالیانه متناسب با برخی دانش‌آموزان از سطح دیگر است. در این برنامه ما چهار سطح مناسب برای سنین ۹-۱۱، ۱۲-۱۳، ۱۴-۱۵ و ۱۶-۱۷ در نظر گرفته‌ایم. در ابتدا من از رمان‌های متیو لیمن استفاده کردم. اما پس از آن مجموعه‌ای از مطالب درسی کمتر مرتبط با هم را به کار بردم؛ شامل داستان‌های حاجی (ملا) نصرالدین. به تازگی داستان‌های خودم را ثبت کرده‌ام.

در سال ۲۰۰۷ مؤسسه حلقه کدوکاو فلسفی در آموزش (CPiE)^{۱۱} را در مرکز تعلیم و تربیت دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی (IIUM)^{۱۲} تأسیس کردم. اگر چه هنوز یک مرکز کاملاً حرفه‌ای نیست، آن مرکز به عنوان یک کمک اجرایی فارغ‌التحصیلی پاره‌وقت از آن حمایت می‌کند. از آن به بعد، CPiE می‌کوشد آن برنامه را در مدارس ایجاد کند. ما به معلمان آموزش دادیم اما مدارس برای این برنامه - در فضای برنامه درسی آماده شده کنونی - از آنها حمایت نکردند. از سال ۲۰۰۹،^{۱۴} در شهر کابانگ^{۱۵} ایالت سلانگور^{۱۶} آن را به عنوان بخشی از کلاس‌های انگلیسی به کار گرفت تا به مهارت‌های خواندن، صحبت کردن و گوش کردن دانش‌آموزان علاوه بر مهارت‌های تفکر کمک کند.

اخیراً، امسال، ما سیستم اختصاصی دیگری در مدرسه داریم که دبستان و دبیرستان بین‌المللی اسلامی در کوالالامپور و مدرسه‌های محلی دیگر با همان مدیریت یعنی دبستان و دبیرستان سینابودی^{۱۷} برنامه «حکمت» را دو هفته یکبار برگزار می‌کنند. دبیرستان سینابودی از رویکرد خودکفایی استفاده می‌کند که دیگران آن را در دوره آموزش انگلیسی می‌گنجانند. این امر می‌تواند محلی برای پیشرفت برنامه فیک در مالزی باشد. ما هنوز می‌خواهیم بر وزارت آموزش و پرورش در تدریس مطالعات اسلامی پیشی بگیریم.

دانش‌آموزانی این روش را در مدارس عمومی مختلفی به کار می‌برند که خودم آنها را تربیت کرده‌ام (به اظهارات زیر مراجعه کنید). این کار توسط کسانی که این برنامه را برانگیزاننده و نیز انتقادی می‌دانند، انجام می‌شود. اما هیچ کلاس سازماندهی شده مختص برنامه فیک وجود ندارد.

۳. آیا شما پیشنهادات روش‌شناسانه‌ای برای دانشگاه‌ها دارید؟



تا پاسخ دهند؛ در عین حال کنترل کلاس هم مهم است. ما باید بدانیم که چطور آنها را به اهداف و نتایج درسیان برسانیم و کجا آن را متوقف کنیم. دوباره از شما تشکر می‌کنم.

اظهارات معلم دیگری درباره تاریخ

... مدیر مدرسه این روش‌شناسی را درک نمی‌کرد و فکر می‌کرد من اشتباه می‌کنم... او مرا از استفاده از این روش ترساند چرا که گفت مشکلاتی را برای او فراهم کرده است... به نظر من تمام اینها وقتی اتفاق می‌افتد که روش آموزش تاریخ تأثیری ندارد هر چند یک موضوع اصلی است اما وقتی از تحقیق فلسفی (PI) استفاده می‌کنم، دانش‌آموزان نسبت به موضوع تاریخ حساس‌تر می‌شوند. من کاملاً موافقم که تحقیق فلسفی باید به عنوان اساسی برای آموزش تاریخ به کار رود.

پی‌نوشت‌ها

1. Prof. Rosnani Hashim
2. The centre for philosophical Inquiry in Education
3. Elfie
4. Pixie
5. Harry
6. Nous
7. Lisa
8. Mark
9. Clinton Golding
10. Stereotyping
11. Hikmah Progamme
12. The Center for philosophical Inquiry in Education
13. The International Islamic University Malaysia
14. Sekolah Rendah Islam Sungai Raml
15. Kajang
16. Selangor
17. Setiabudi
18. EDF 6010

مرکز آموزش و پرورش، در دوره کارشناسی‌ارشد آموزش در تربیت معلم، تخصصی پیشنهاد کرده است که آموزش حلقه کاندوکا و فلسفی یا برنامه فیک در قسمتی از دوره پیشنهادی می‌گنجد. هر چند، دوره دیگر ای دی اف ۶۰۱۰^{۱۸} فلسفه در آموزش و پرورش برای تفکر پیشنهاد شده است که به عنوان دوره تخصصی برای دانشجویانی که در بنیاد اجتماعی تعلیم و تربیت تخصص می‌گیرند یا به عنوان گزینه انتخابی برای دانشجویان کارشناسی‌ارشد رشته‌های دیگر به کار رود. گذشته از آن، من چند دانشجوی دکتری دارم که براین رویکرد تمرکز کرده‌اند و فارغ‌التحصیل شده و عضو تیم کنونی من هستند. رشد کردن بدون داشتن یک تیم بسیار دشوار است.

به علاوه، رویکرد برنامه فیک در برنامه دوره‌ی کارشناسی آموزش داده می‌شود؛ مثلاً شاخه آموزش و پرورش (آموزش اخلاق) در دوره‌های آموزش روش‌شناسی یک و دو. در ادامه اظهارات، معلمانی که در این روش تدریس می‌کنند، آورده شده است:

من از این روش برای آموزش اخلاق به دانش‌آموزان پایه ۴ و ۵ استفاده می‌کنم. در ابتدا آنها واکنش نشان نمی‌دادند. پس از مدتی آنها می‌کوشیدند پرسش مطرح کنند و به پرسش‌های دوستان‌شان پاسخ دهند. من خوشحال بودم چرا که بدترین کلاس هم تلاش می‌کرد صحبت کند و دیدگاه‌هایش را درست یا غلط ارائه کند. من بیش از همه از دیدگاه‌های آنها یعنی شیوه تفکرشان و تجدید شیوه تفکر من، می‌آموختم.

آخرین باری که از روش عادی استفاده کردم و پرسش‌های نمونه را به منظور تعلیم آنها برای بدست آوردن بالاترین نمره در اخلاق مطرح کردم، آنها تنها مطالب را به خاطر سپردند اما تحلیل نکردند...

در حقیقت موضوع اخلاقی برای انجام تحقیق بسیار جالب است به خصوص زمانی که فراتر از صورت‌ها باشد. آنها تحلیل می‌کنند، می‌آموزند، برای پرداختن به ارزش زندگی‌شان تلاش می‌کنند. مهم است که بخواهیم به آنها فرصت بدهیم و آنها را از این آزادی بهره‌مند کنیم تا صحبت کنند و آنها را تشویق کنیم

«فلسفه برای کودکان» و «فلسفه با کودکان» از جمله شاخه‌های جدید رشته فلسفه محسوب می‌شوند. در این شاخه از مباحث پیچیده فلسفی خبری نیست، بلکه گام‌های نخست برای ترویج فکر فلسفی به شمار می‌آیند. در این مقاله سعی بر آن است تا برای محققان و پژوهشگران فهرستی از کتاب‌ها و مقالات و پایان‌نامه‌ها فراهم شود. بدیهی است که گام نخست در تحقیق اطلاع از تلاش‌های دیگران در عرصه پژوهش است. این کتاب‌شناسی کوشیده است تا علاوه بر اطلاع رسانی در مورد تحقیقات صورت گرفته به زبان فارسی، به نحو غیر مستقیم خلأهای موجود در این عرصه را مشخص نماید. آثار به ترتیب تاریخ انتشار مقاله و یا نخستین تاریخ چاپ کتاب تنظیم شده است و شامل بخش‌های زیر است:

- (الف) کتاب‌ها شامل: کتاب‌های اصلی؛ کتاب‌های مرتبط و هم‌رستا؛ کتاب‌های پیش زمینه.
(ب) مقالات: مقالات مجلات پژوهشی و تخصصی؛ مقالات همایش‌های جهانی و تخصصی؛ مقالات مجلات علمی-ترویجی؛ مقالات روزنامه‌ها؛ ویژه‌نامه‌ها و مجموعه مقالات.
(ج) پایان‌نامه‌ها.
(د) مراکز فعال فلسفه (با/ برای) کودکان در ایران.

الف) کتاب‌ها:

کتاب‌های اصلی

- آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، یحیی قائدی، با مقدمه میر عبدالحسین نقیب‌زاده، انتشارات دواوین، تهران: ص ۳۰۳، ۱۳۸۲ ش.
- داستان‌های فکری ۱، فیلیپ کم، (۱۹۹۳م)، ترجمه احسانه باقری، انتشارات امیرکبیر، تهران: ۱۳۷۹ ش. به همراه کتاب راهنمای معلم؛ (این کتاب همچنین با عنوان: داستان‌های فکری ۱ (کندوکاوه‌های فلسفی برای کودکان با ۷۴ فعالیت برای دوره‌های ابتدایی و راهنمایی)، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی در سال ۱۳۸۵ ش توسط انتشارات شهرتاش به چاپ رسیده است؛ این اثر ترجمه‌ای است از دو جلد کتاب با عنوان:

Thinking stories 1: philosophical inquiry for children.

- کودکان فیلسوف (یادگیری از طریق گفتگو و پرسشگری)، جوانا هینز، (۲۰۰۲م)، ترجمه عباس اردکانیان و حیدر محمدی باغ‌ملائی، انتشارات برای فردا، تهران، ۱۳۸۲ ش. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب: Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom، همچنین این کتاب با عناوین و مشخصات زیر نیز ترجمه شده است:

- الف. بچه‌های فیلسوف (یادگیری از طریق گفتگو)، جوانا هینز، ترجمه: عبدالرسول جمشیدیان، رضاعلی نوروزی، مهرناز مهرابی کوشکی، انتشارات برای فردا، ۱۳۸۲ ش، ۱۸۷ ص.
ب) بچه‌های فیلسوف (یادگیری از طریق کاوشگری و گفتگو

کتابشناسی فلسفه (با/ برای) کودکان

سعید انواری^۱

saeed.anvari@atu.ac.ir

معصومه مصیبی^۲



فرحناز دانایی، پیشگفتار فرشته ناییبی، تهران: انتشارات نزهت، ۱۳۸۵ش، ۱۰۰ ص.

۱۰. آموزش و تفکر، رابرت فیشر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: انتشارات رشن، ۱۳۸۵ش، ۳۶۰ ص. همچنین، این کتاب با ترجمه غلامعلی سرمد توسط انتشارات گاج، تهران: ۱۳۸۸ش، در ۲۰۰ ص. منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom.

۱۱. داستان‌هایی برای فکر کردن (سی داستان، سی مضمون)، رابرت فیشر، ترجمه سید جلیل شاهری لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۶ش، ۲۰۳ ص.

۱۲. فلسفه برای کوچک‌ترها (چهل سؤال که شما را به حیرت می‌اندازد)، دیوید وایت، ترجمه تینا حمیدی، تهران: نشر قطره، ۱۳۸۷ش. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

philosophy for kids.

۱۳. کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، جلد ۱، سعید ناجی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۷ش، ۳۱۲ ص.

۱۴. بیمارستان عروسک‌ها، همراه با کتاب راهنمای با دنیای من آشنا شوید (کندوکاوهایی فلسفی برای کودکان دوره پیش

در مدارس)، جوانا هینز، ترجمه رضا علی نوری و عبدالرسول جمشیدیان و مهرناز مهرابی کوشکی، قم: انتشارات سما قلم، ۱۳۸۳ش، ۲۰۰ ص.

ج: فیلسوفان کوچک (یادگیری از طریق گفتگو و پرسشگری)، ترجمه یحیی قاعدی، تهران: انتشارات آبیژ، ۱۳۸۷ش.

۴. داستان‌های فلسفی برای کودکان و نوجوانان، پرسی پرسن، ترجمه مهدی کیانیان و شیرین شریفیان، انتشارات فانوس، کرمان: ۱۳۸۴ش، ۵۰ ص. همچنین، این اثر با عنوان: «داستان‌های کوتاه فکری برای آموزش فلسفه به نوجوانان» و با ترجمه: مژگان محقق و همکاران توسط انتشارات مهرافروز، اصفهان، ۱۳۸۷ش منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Short thinking tales for teaching philosophy to children.

۵. چگونه فکر کودک خود را شکوفا کنیم، رابرت فیشر، ترجمه ولی‌الله ابراهیمی، تهران: انتشارات سرایی، ۱۳۸۴ش، ۴۴۱ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Head start: how to develop your child's mind .

۶. آموزش تفکر به کودکان، رابرت فیشر، (۲۰۰۱م)، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: انتشارات رشن، ۱۳۸۴ش. همچنین، این کتاب با ترجمه فروغ کیانزاده، انتشارات رشن، اهواز: ۱۳۸۶ش، ۲۵۶ ص منتشر شده است که ترجمه‌ای است از کتاب:

Teaching children to learn.

۷. داستان‌های فکری ۲ (کندوکاوهایی فلسفی با کودکان همراه با ۸۸ فعالیت برای دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و متوسطه)، فیلیپ کم، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۴ش، ۱۱۸ ص. همچنین، این اثر با ترجمه زهیر باقری و با مقدمه خسرو باقری توسط نشر علم، ۱۳۸۶ش در ۱۱۲ ص منتشر شده است؛ این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

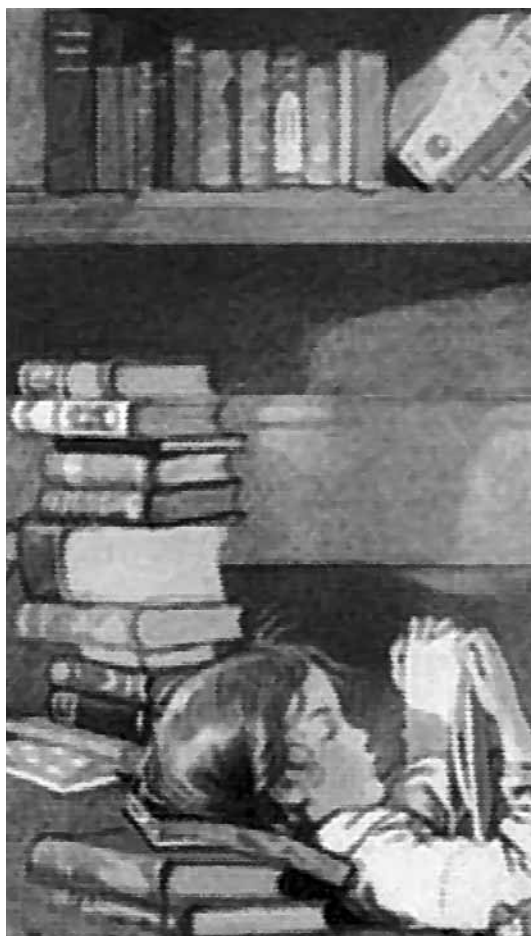
Thinking stories 2: philosophical inquiry for children)

لازم به ذکر است که کتاب راهنمای معلم (کتاب کار عملی) این اثر با ترجمه احسانه باقری توسط نشر علم به طور جداگانه در ۱۱۱ صفحه در سال ۱۳۸۶ش منتشر شده است.

۸. داستان‌های فکری ۳ (کندوکاوهایی فلسفی با کودکان همراه با ۸۴ فعالیت برای دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و متوسطه)، فیلیپ کم، ترجمه فرزانه شهرتاش و نسرين ابراهیمی لویه، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۴ش، ۱۳۰ ص. این اثر ترجمه‌ای است از دو کتاب با عنوان:

Thinking stories 3: philosophical inquiry for children.

۹. چرا من این کسی شدم که امروز هستم (فلسفه برای کودکان پیش دبستانی)، پرسی پرسن و واله رضایی خیابانلو، ترجمه



دبستان و سال‌های اول دوره ابتدایی)، آن مارگارت شارپ و لورنس جوزف اسپلیتر، ترجمه فاطمه رنجبران و مریم پار؛ ویرایش فرزانه شهرتاش، نسرین ابراهیمی‌لویه، تهران: شهرتاش، ۱۳۸۷ش، ۱۲۰ ص. این اثر ترجمه‌ای است از دو کتاب:

The doll Hospital و Making sense of my world teacher manual for the doll hospital.

۱۵. داستان‌هایی برای شروع تفکر، رابرت فیشر، ترجمه لیلا لطفی‌پور، اهواز: انتشارات تراوا، ۱۳۸۸ش، ۱۵۲ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

First stories for thinking .

۱۶. کودکان فیلسوف ۱ «خوشبختی یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش. همچنین، این کتاب با ترجمه نیلوفر باقرزاده اکبری توسط نشر چکه، تهران: ۱۳۸۹، در ۹۶ صفحه منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Le bonheur, c'est quoi?.

۱۷. کودکان فیلسوف ۲ «احساسات یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش. همچنین، این کتاب با ترجمه نیلوفر باقرزاده اکبری توسط نشر چکه، تهران: ۱۳۸۹، در ۹۶ صفحه منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Les sentiments, c'est quoi?.

۱۸. کودکان فیلسوف ۳ «خوب و بد یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش. همچنین، این کتاب با عنوان «خوبی و بدی یعنی چه؟» و با ترجمه نیلوفر باقرزاده اکبری توسط نشر چکه، تهران: ۱۳۸۹، در ۹۶ صفحه منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Le bien et le mal, c'est quoi?.

۱۹. کودکان فیلسوف ۴ «زندگی یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش.

۲۰. کودکان فیلسوف ۵ «شناخت یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش. همچنین، این کتاب با عنوان «دانستن یعنی چه؟» و با ترجمه نیلوفر باقرزاده اکبری توسط نشر چکه، تهران: ۱۳۸۹، در ۹۶ صفحه منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Savoir, c'est quoi?.

۲۱. کودکان فیلسوف ۶ «آزادی یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش.

۲۲. کودکان فیلسوف ۷ «با هم زندگی کردن یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش.

۲۳. کودکان فیلسوف ۸ «زیبایی و هنر کدام است؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش. همچنین، این کتاب با عنوان «زیبایی و هنر یعنی چه؟» و با ترجمه نیلوفر باقرزاده اکبری توسط نشر چکه، تهران: ۱۳۸۹، در ۹۶ صفحه منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Le beau et l'art, c'est quoi?.

۲۴. کودکان فیلسوف ۹ «من یعنی چه؟» (آموزش کندوکاو فلسفی به کودکان ۷سال به بالا)، اسکار برنی فیه، ترجمه آرزو نیراحمدی، ویرایش فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۸ش، ۱۰۰ ص.

۲۵. باشگاه فلسفه برای کودکان، کریستوفر فیلیپ، ترجمه الهام فخرايي، اصفهان: انتشارات پرسش، ۱۳۸۸، ۴۴ص.
۲۶. فلسفه در کلاس درس: راهکاری برای پرورش دانش‌آموزان اندیشمند، ران شاو، ترجمه حسن سالاری، تهران: نشر طراحان ایماژ، ۱۳۸۸، ۷۲ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Philosophy in the classroom:

improving your pupils' thinking skills and motivating them to learn

. همچنین، این کتاب با سه ترجمه دیگر و با مشخصات زیر نیز چاپ شده است:
الف) فلسفه در کلاس درس: پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان برای یادگیری، ترجمه مراد یاری دهنوی و روح‌الله حیدری، تهران: انتشارات آوای نور، ۱۳۸۸ش، ۹۶ ص.

ب) فلسفه در مدرسه، ترجمه مریم رضایی، تهران: انتشارات سرای دانش، ۱۳۸۸ش، ۸۰ ص.

ج) کلاس آموزش فلسفه: بهبود مهارت‌های تفکر و انگیزه یادگیری، ترجمه احسان کاظمی و پربوش میرزایی تشنیزی، تهران: نشر ابوعطا، ۱۳۹۰ش، ۱۱۲ ص.

۲۷. فلسفه در کلاس درس، مانتو لیپمن و آن مارگارت شارپ و فردیک اس. اسکانیان، ترجمه عبدالمهدی معروفزاده و منصور مرعشی و علی شریفی، اهواز: نشر رسش، ۱۳۸۸، ۳۶۰ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Philosophy in the classroom .

۲۸. لیزا کودکی در مدرسه، میتو لیپمن، ترجمه حمیده بحرینی،

تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹ش، ۱۹۲ ص.

۲۹. لیلا کودک فیلسوفه سعید ناجی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹ش، ۱۷۸ ص. این اثر اقتباسی از کتاب کودکی از مدرسه لیزا نوشته متیو لیپمن

۳۰. کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان برنامه فیک، انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، ج ۲، سعید ناجی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۰ش، ۲۸۸ ص.

۳۱. با هم فکر کردن: کندوکاوهای فلسفی برای کلاس، فیلیپ کم، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران: انتشارات شهرتاش، ۱۳۸۹، ۱۵۳ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Thinking together: philosophical inquiry for the classroom.

۳۲. فلسفه برای کودکان (شامل ده داستان جذاب فکری، ویژه دانش‌آموزان پنجم ابتدایی)، علی ذبیحی و دیگران، تهران: انتشارات بشیر علم و ادب، ۱۳۸۹ش، ۱۰۶ ص.

۳۳. راهنمای تفکر نقاد برای کودکان، فرن منصف و لیندا الدر، ترجمه نسرين ابراهیمی لویه و فرزانه شهرتاش، انتشارات شهرتاش، ۱۳۹۰ش.

کتاب‌های مرتبط و هم‌راستا

(آموزش مقدماتی فلسفه، تفکر و همکاری

گروهی)

۱. دنیای سوفی (داستان‌هایی درباره تاریخ فلسفه)، یوستاین گارور، ترجمه کورش صفوی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۹ش.

۲. بحث و یادگیری در گروه، الیزابت دان و نویل بنت، ترجمه فروزنده داوریناه، تهران: انتشارات رشد، ۱۳۷۹ش.

۳. فلسفه به زبان ساده، جنی تیچمن و کاترین اوانز، ترجمه اسماعیل سعادت، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی، ۱۳۸۰ش.

۴۵۵ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Philosophy: a beginner's guide.

۴. گفتگو و هنر با هم اندیشیدن، ویلیام اسحاق، ترجمه محمود حدادی، تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی، ۱۳۸۰ش.

۵. برنامه درسی و پرورش تفکر، به کوشش حسن ملکی، انجمن اولیا و مربیان، ۱۳۸۰ش.

۶. ابعاد تفکر در برنامه درسی و تدریس، رابرت مارزینو و همکاران، ترجمه قدسی احقر، تهران: نشر سیطرون، ۱۳۸۰ش.

۷. هنر قصه‌گویی خلاق، جک زایس، ترجمه مینو پرنیانی، تهران: انتشارات رشد، ۳۹۳ ص، ۱۳۸۰ش.

۸. اعجاز گفتگو (چگونه مناقشه را به همکاری تبدیل کنیم؟)، دانیال یانکلوویچ، ترجمه نیی سنبل، تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه، ۱۳۸۱ش، ۱۸۲ ص.

۹. با هم اندیشیدن راز گفتگو، مارتینا هارتکه مایر و یوهانس

هارتکه مایر و فریمن دوریتی، ترجمه فاطمه صدر عاملی (طباطبایی)، تهران: انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۲ش، ۲۵۳ ص.

۱۰. به فرزندان خود روش فکر کردن بیاموزید، ادوارد دبونو، ترجمه دکتر عبدالمهدی ریاضی، تهران: انتشارات پیک بهار، ۱۳۸۴ش، ۳۱۸ ص.

۱۱. کتاب کوچک فلسفه: حکمت بزرگترین اندیشمندان جهان به زبانی خودمانی، گریگوری برگمن؛ ترجمه کیوان قبادیان، نشر اختران، ۱۳۸۴ش، ۱۶۸ ص. همچنین، این ترجمه توسط نشر کتاب آمه، تهران: در سال ۱۳۸۸ش نیز منتشر شده است. این اثر با عنوان: «حمام فلسفه» و با ترجمه علی غفاری، تهران: ۱۳۸۴ش، نشر کویر، ۱۷۱ ص نیز منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

The little book of bathroom philosophy daily wisdom from the world's greatest thinkers .

۱۲. چگونه از داستان برای کمک به کودکان در رفع مشکلات زندگی بهره ببریم، آرتور روشن، ترجمه بهزاد یزدانی و مژگان عمادی، تهران: انتشارات جوانه رشد، ۱۳۸۵ش.

۱۳. هفده اصل کار تیمی، جان سی ماکس ول، ترجمه شهروز فرهنگ، تهران: نشر توسعه آموزش و کلید آموزش، ۱۳۸۵ش، ۲۰۸ ص.

۱۴. سؤال‌های چند هزار ساله (دنیای حقیقی و مجازی، حقیقت، خوبی و بدی، روح، خداوند و منشا هستی)، استیون لو، ترجمه منصوره حسینی، تهران: انتشارات افق و نشر فرهنگ‌ها، ۱۳۸۵ش.

۱۵. چگونه دنیا را متحد کنیم؟ (فلسفه به زبان ساده)، بریژیت لابه، میشل پوچ، ترجمه پروانه عروج‌نیا، با مقدمه استاد مصطفی ملکیان، تهران: انتشارات آسمان خیال، ۱۳۸۶ش، ۱۱۲ ص.

۱۶. کار و درآمد (از مجموعه یک فنجان فلسفه)، لبه بریژیت و میشل پوچ، ترجمه مریم بانو موسایی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۷ش، ۴۸ ص.

۱۷. زشتی و زیبایی (از مجموعه یک فنجان فلسفه)، بریژیت لبه و میشل پوچ، ترجمه مریم بانو موسایی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۷ش، ۴۵ ص.

۱۸. اشک‌ها و لبخندها (از مجموعه یک فنجان فلسفه)، بریژیت لبه و میشل پوچ، ترجمه مریم بانو موسایی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۸ش، ۴۸ ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Le rire et les larmes .

۱۹. تفکر کودکان: روانشناسی رشد شناختی، رابرت زیگلر و مارتا واگنر آلیالی، ترجمه و تلخیص دکتر سید کمال خرازی، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، ۱۳۸۷ش، ۲۴۰ ص.

۲۰. دنیایی را تصور کن که... (فلسفه به زبان ساده)، بریژیت لبه و میشل پوچ، ترجمه پروانه عروج‌نیا، با مقدمه استاد مصطفی ملکیان، تهران: انتشارات آسمان خیال، ۱۳۸۸ش. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Denk dir die welt, philosophie fur kinder.

۲۱. عدالت و بی‌عدالتی، بریژیت لبه و میشل پوئش، ترجمه مهناز رهنمایان، تهران: نشر رهنما، ۱۳۸۸ش، ۳۷ ص. همچنین، این کتاب با عنوان: عدالت و بی‌عدالتی (از مجموعه یک فنجان فلسفه) با ترجمه علی بلانی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۹۰ش، ۴۸ص.

۲۲. سؤال بزرگ، ولف ارلبروش، ترجمه مهرآفرین معظمی

گودرزی، تهران: مرکز نشر صدا، ۱۳۸۸ش، ۴۰ص.

۲۳. شکست و موفقیت (از مجموعه یک فنجان فلسفه)، لبه

بریژیت و میشل پوچ، ترجمه فرنوش فره‌جی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۹ش، ۵۶ص.

۲۴. طبیعت و آلودگی (از مجموعه یک فنجان فلسفه)، لبه

بریژیت و میشل پوچ، ترجمه نادیا حدادیان، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۹ش، ۴۸ص.

۲۵. ارتباط با کودکان از طریق داستان: استفاده از داستان

برای آسان‌سازی برقراری ارتباط با کودکان، دنیس بی لچر، تد نیکولز، جوآن سی. می، ترجمه منیژه بهبودی و سید جلیل شاهی لنگرودی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی، ۱۳۸۹ش، ۲۱۵ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Connecting with kids through stories: using narratives to facilitate attachment in adopted children.

۲۶. فلسفه برای فرزندانم، روژه‌پل دروا، ترجمه ترانه وفایی،

تهران: نشر او، ۱۳۸۹ش، ۱۱۲ص.

۲۷. افسانه‌ها ۱ (داستان‌های فلسفی جهان)، میشل پیکمال،

ترجمه ترانه وفایی، تهران: نشر او، ۱۳۸۶ش، ۹۷ص.

۲۸. در پی معنا، تامس نیگل، ترجمه سعید ناجی و مهدی

معین‌زاده، ویراستار مصطفی ملکیان، تهران: انتشارات هرمس، ۱۳۸۹ش، ۹۸ص.

۲۹. فلسفه برای کوچک‌ترها (چهل سؤال که شما را به

حیرت می‌اندازد)، دیوید وایت، ترجمه تینا حمیدی، تهران: نشر قطره، ۱۳۸۹ش، ۱۲۴ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Philosophy for Kids: ۴۰ Fun Questions That Help You Wonder... About Everything!.

۳۰. مهارت‌های فکر کردن، پاپ راکی شری، ترجمه: پرویز

امینی، انتشارات مدرسه مهر ۱۳۹۰، ۷۶ص.

کتاب‌های پیش زمینه

(روانشناسی، تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت)

۲. ذهن و زبان کودک، الکساندر رویانوویچ لوریا و یودوویچ،

ترجمه بهروز عزب‌دفتری، تبریز: انتشارات نیما، ۱۳۶۵ش (نیز: انتشارات فروزش، تهران، ۱۳۸۱ش)

۳. آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان، جی، کارتلج،

ج. اف، میلبرن، ترجمه محمد حسین نظری‌نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۹ش، ۵۱۲ص.

۴. اندیشه و زبان، لئو ویگوتسکی، ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران: نشر آفتاب، ۱۳۶۵ش، ۲۳۱ص. نیز: تهران: انتشارات فرهنگان، ۱۳۷۱ش؛ تهران: نشر نسل فردا، ۱۳۸۷ش. همچنین، با عنوان: «تفکر و زبان» با ترجمه بهروز عزب‌دفتری، تبریز: انتشارات نیا (نیما)، ۱۳۶۷ش (نیز: انتشارات فروزش، تهران، ۱۳۸۱ش) منتشر شده است.

۵. آموزش تفکر انتقادی، چت مایرز، (۱۹۴۲م)، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۴ش، ۱۳۷ص.

۶. مهارت در اندیشیدن، ادوارد دبونو، ترجمه بهمن لطیف، قم: مؤسسه چاپ الهادی، ۱۳۷۵ش، ۲۲۵ص. (نیز: اهل قلم، تهران: ۱۳۷۵)

۷. چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند؟ (در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر)، چارلز کلارک، ترجمه: خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: انتشارات محراب قلم، ۱۳۷۶ش.

۸. زبان و شناخت، الکساندر رویانوویچ لوریا، ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران: انتشارات فرهنگان، ۱۳۷۶ش.

۹. ذهن و جامعه (رشد فرایندهای روانشناختی عالی)، لو سمونویچ ویگوتسکی، ترجمه بهروز عزب‌دفتری، تهران: انتشارات فاطمی، ۱۳۷۸ش.

۱۰. روش نقد اندیشه تفکر نقدی، تشکل اسلامی سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی لاهیجان، تهران: نشر زعیم، ۱۳۷۹ش.

۱۱. نظام برتر (آینده‌ی آموزش و آموزش آینده)، اردوان مجیدی، انتشارات ترمه، ۱۳۸۰ش.

۱۲. درباره دیالوگ، دیوید بوهم، گردآوری و تدوین لی نیکول، ترجمه محمدعلی حسین‌نژاد، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی با همکاری مرکز بین‌المللی گفتگوی تمدن‌ها، ۱۳۸۱ش.

۱۳. روانشناسی ویگوتسکی، آکس کوزولین، ترجمه بهروز عزب‌دفتری، تهران: انتشارات فروزش، ۱۳۸۱ش.

۱۴. من درست می‌گویم تو غلط، ادوارد دبونو، ترجمه پوران‌دخت مجلسی، تهران: انتشارات سپیده سحر، ۱۳۸۲ش، ۳۷۹ص.

۱۵. تفکر انتقادی، نواله خلیل‌زاده و اکبر سلیمان‌نژاد، قم: نشر مهرالمیرالمومنین، ۱۳۸۳ش، ۱۰۵ص.

۱۶. ۱۰۱ مسأله فلسفی، مارتین کوهن، ترجمه امیر غلامی، تهران: نشر مرکز، ۱۳۸۳ش، ۲۸۲ص.

۱۷. تفکر نقادانه: مقدمه‌ای بر مهارت‌های بنیادی، ویلیام هیوز، ترجمه علی میرعمادی، تهران: نشر قلمستان هنر، ۱۳۸۴ش، ۴۱۱ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Critical thinking: an introduction to the basic skills.

۱۸. انگاره‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت (مجموعه مقالاتی در زمینه فلسفه و تفکر انتقادی)، حسعلی بختیار نصرآبادی و دیگران، قم: انتشارات سما قلم، ۱۳۸۴.

سید حسن اسلامی، تهران: عروج، ۱۳۸۱ش، ۱۱۳ص.

ب) مقالات:

مقالات مجلات پژوهشی و تخصصی

۱. «برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، مسعود صفایی مقدم، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه الزهرا (س)؛ سال هشتم؛ شماره ۲۶ و ۲۷، ۱۳۷۷.

۲. «اهمیت اجرای برنامه p4c و همسویی آن با تعلیم و تربیت اسلامی»، خسرو باقری، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال هشتم، شماره ۲۶، ۱۳۷۷.

۳. دیدگاه‌های فلسفی - عقیدتی دانش آموزان پسر پایه سوم مقطع متوسطه شهر اهواز در مورد نماز، کریم سواری و مسعود صفایی مقدم و عبدالکاسم نسبی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال هشتم، شماره ۲۰ و ۲۱، ۱۳۸۰.

۴. «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپن»، جعفر جهانی، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهرا (س)، سال دوازدهم

۵. شماره ۴۲، تابستان ۱۳۸۱، صص ۳۵-۵۶.

۶. «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک»، مرتضی خسروزاد؛ مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۰، شماره ۱، تابستان ۱۳۸۲.

۷. «فلسفه‌ورزی درباره کتب درسی دانشگاهی»، نشریه سمت، شماره ۱۲، یحیی قائدی، زمستان ۱۳۸۲.

۸. «بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدارس متوسطه شهر اصفهان»، فخرالسادات سیف هاشمی و سعید رجایی‌پور؛ فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، شماره ۱، ۱۳۸۳.

۹. «فلسفه برای کودک و نوجوان (مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات متیو لیپن)»، سعید ناجی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال دهم، شماره ۴۰، پاییز ۱۳۸۳.

۱۰. «فلسفه برای کودکان بهترین رویکرد برای بهبود تفکر کودکان است»، سعید ناجی، جوان (ویژه‌نامه)، ۸۳/۱/۱۹، صص ۲۱۱. «مقایسه سبک‌های لیپن و برنی فیه»، احد فرامرز قراملکی و زهرا امی، فصلنامه پژوهشی اندیشه نوین دینی، شماره ۲، پاییز ۱۳۸۴.

۱۱. «مفهوم فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، سعید ناجی، مجله نامه علم و دین، شماره ۲۵-۲۸، پاییز ۸۳ تا تابستان ۸۴.

۱۲. «آموزش و پرورش آینده نگر (اهداف و راهکارها)»، محمد حسین حیدری و محمد جعفر پاک سرشت و مسعود صفایی مقدم مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، اهواز: دانشگاه شهید چمران، دوره ۳، سال دوازدهم، شماره ۲، ۱۳۸۴.

۱۳. «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش آموزان

۱۹. تفکر نقادانه، بروک نوئل مور و ریچارد پارکر، ترجمه مریم آقازاده، زیر نظر اکبر سلطانی، تهران: نشر ویستا، ۱۳۸۶ش، ۲۸۰ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Critical thinking.

۲۰. آموزش یادگیری به کودکان، رابرت فیشر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: انتشارات ریش، ۱۳۸۶ش، ۲۳۴ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

Teaching children to learn.

۲۱. فلسفه و روش در تئاتر کودک و نوجوان، موسی گلبرگ، ترجمه اردشیر کشاورزی، تهران: انجمن نمایش، ۱۳۸۷ش.

۲۲. پرسیدن مهم‌تر از پاسخ دادن است. دنیل کلاک و ریچارد مارتین، ترجمه حمیده بحرینی، ویراستار هومن پناهنده، تهران: انتشارات هرمس، ۱۳۸۷ش، ۱۹۸ص.

۲۳. فکر انتقادی در تعلیم و تربیت، عباس شکاری و خداداد فردائی، کرمان: نشر ودیعت، ۱۳۸۸ش.

۲۴. تفکر انتقادی در روان‌شناسی، کیت. ای. استانوویچ، ترجمه هامایاک آوادیسیناس، تهران: انتشارات رشد، ۱۳۸۸ش، ۳۴۲ص.

۲۵. درس‌نامه تفکر نقدی، امیر خواص، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، ۱۳۸۸ش، ۱۹۲ص.

۲۶. مهارت‌های تفکر: ویژه کودکان ۲/۵ - ۳، آزاده صالحه فروزبخش، با همکاری شیرین برزین و ترانه فرصت، تهران: انتشارات مبتکران پیشروان، ۱۳۸۸ش، ۳۰ص.

۲۷. استفاده از مهارت‌های تفکر در مدارس ابتدایی، پیتز کلی، ترجمه ابراهیم حسینی و صلاح الدین صوفی، تهران: نشر ساوالان، ۱۳۸۸ش، ۱۵۳ص.

۲۸. ۱۰۰ ایده برای رشد تفکر در مدارس ابتدایی، فرد سجویک، ترجمه نورعلی خواجه‌وند، تهران: پژوها فرزان، ۱۳۸۹ش، ۱۴۴ص. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

100 ideas for developing thinking in the primary school.

۲۹. ۱۰۰ ایده برای آموزش‌های فکری، استفان بوکت، ترجمه جلیل صمدآقایی و حامد محتشم، انتشارات دانشگاه تهران، دانشکده کارآفرینی، ۱۳۸۶ش، ۱۴۵ص. همچنین، این کتاب با عنوان: «۱۰۰ نکته آموزشی برای تدریس مهارت‌های تفکر»، با ترجمه محمود معافی توسط انتشارات قدیانی، تهران، ۱۳۸۹ش منتشر شده است. این اثر ترجمه‌ای است از کتاب:

100 ideas for teaching thinking skills.

۳۰. آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی، حسن تونزنده‌جانی، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی (واحد نیشابور)، ۱۳۸۹ش، ۲۹ص.

۳۱. بازیهای منطقی: حل مسأله‌های منطقی با استفاده از دایره/ نوشته بوری پست و ساندر ایزز؛ ترجمه علیرضا توکلی، تهران: ناشر محراب قلم، ۱۳۷۸ش، ۶۸ص.

۳۲. معنای تفکر چیست؟، مارتین هایدگر، ترجمه فرهاد سلیمانین، تهران: نشر مرکز، ۱۳۸۵ش، ۱۱۲ص.

۳۳. انتقاد و انتقاد پذیری (امام خمینی و مفاهیم اخلاقی)،

منش‌های اخلاقی دانش آموزان»، جعفر جهانی، نشریه مطالعات برنامه‌دستی، شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶ش، صص ۳۷-۶۰.

۲۹. «نظریه تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران»، محمد جعفر پاک سرشت، نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، تابستان ۱۳۸۶.

۳۰. «تاملی برهم نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، مرتضی خسرونژاد، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۲۰، تابستان ۱۳۸۶، صص ۱۰۹-۱۲۴.

۳۱. «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلالی در دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی»، سید منصور مرعشی و جمال حقیقی و زهرا بنایی مبارکی و کیومرث شبلیده، فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، سال دوم، شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶.

۳۲. «سواد؛ آفرینش و شکل‌دهی در یافته‌ها با روش کندوکاو فلسفی»، علی ذوالفقاریان، مدرسه سالم، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۸۶.

۳۳. «امکان سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی»، سید منصور مرعشی؛ حجت‌الله رحیمی نسب و مهدی لسانی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۸، سال هفتم، زمستان ۱۳۸۷.

۳۴. «تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف»، محسن فر مهبینی فراهانی و محمدحسن میرزا محمدی و اسماعیل خارستانی، حکمت و فلسفه، شماره ۱۶، زمستان ۱۳۸۷، صص ۴۵-۷۰.

۳۵. «بچه‌های فیلسوف (نگاهی به آثار میخائیل کونتوریس)»، محسن اسدی، تاک‌توس، شماره ۴۰، مهر ۱۳۸۷، صص ۳۷-۳۹.

۳۶. «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، زهره خسروی و خسرو باقری، فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، سال دوم، شماره ۸، بهار ۸۷، صص ۸۱-۱۰۵.

۳۷. «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان فردی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه آموزگاران»، مهرنوش هدایتی و یحیی قائدی و عبدالله شفیق آبادی و غلامرضا یونس، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره ۳، تابستان ۱۳۸۸.

۳۸. «فلسفه برای کودکان»، یحیی قائدی، نشریه کودک، شماره ۴۸، اردیبهشت ۱۳۸۸.

۳۹. «جای خالی فلسفه در برنامه درسی کودکان»، رشد آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه، دوره دوازدهم، شماره ۸، اردیبهشت ۱۳۸۸.

۴۰. «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی بر بهبود روابط میان فردی در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه آموزگاران»، مهرنوش هدایتی، یحیی قائدی، عبدالله شفیق آبادی، غلامرضا یونس،

پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز»، مسعود صفایی مقدم و سید منصور مرعشی و محمد جعفر پاک سرشت و خسرو باقری و حسین سپاسی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال سیزدهم، شماره ۲، ۱۳۸۵.

۱۵. «فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، سعید ناجی، نامه سیاست علم و فناوری، دانشگاه صنعتی شریف، ۱۳۸۵.

۱۶. «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان به عنوان یک نوآوری»، سعید ناجی، تهران: همایش ملی نوآوری‌های آموزش، دی‌ماه ۱۳۸۵.

۱۷. «تربیت شهروند آینده»، یحیی قائدی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم، پاییز ۱۳۸۵.

۱۸. «فلسفه باید در سطح جامعه کاربردی شود»، سعید ناجی، مجله بازتاب اندیشه، شماره ۷۸، ۱۳۸۵.

۱۹. «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره ابتدایی»، همایش نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی، انجمن مطالعات برنامه‌دستی، اسفند ۱۳۸۵.

۲۰. «بررسی اصل عقلانیت در منابع اسلامی و استلزامات تربیتی آن»، مسعود صفایی مقدم و علیرضا رشیدی و محمدجعفر پاک دشت، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران، اهواز: سال سوم، شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵.

۲۱. «نسبیت‌گرایی و فلسفه برای کودکان در الگوی لیپمن: پندار یا واقعیت»، زهرا امی، فصلنامه حکمت سینوی (مشکوة النور)، واحد خواران دانشگاه امام صادق(ع)، شماره ۳۵، ۱۳۸۵.

۲۲. «مفهوم‌شناسی و نقش فلسفه و علم در فلسفه برای کودکان»، زهرا امی، فصلنامه حکمت سینوی (مشکوة النور)، واحد خواران دانشگاه امام صادق(ع)، شماره ۳۶-۳۷، ۱۳۸۶.

۲۳. «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش آموزان»، حسین اسکندری و ژاله کیان، فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، سال دوم، شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶.

۲۴. «بررسی نتایج برنامه درسی فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، سعید ناجی و پروانه قاضی نژاد، فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، سال دوم، شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶.

۲۵. «امکان آموزش فلسفه به کودکان (چالش بر سر مفهوم فلسفه)»، یحیی قائدی، مجله فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، سال دوم، شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶، صص ۶۱-۹۴.

۲۶. «بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل‌گرا»، یحیی قائدی، فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، سال دوم، شماره ۶، ۱۳۸۶، صص ۲۱-۵۱.

۲۷. «بررسی اثرات کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان»، رضا علی نوروزی، دانشگاه تربیت مدرس تهران، مجله نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۲۳، ۱۳۸۶.

۲۸. «بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد

فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ش ۱۵، تابستان ۱۳۸۸، صص ۱۳۳-۱۵۷۴۱. «بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان» به صورت اجتماع پژوهشی بر افزایش عزت نفس در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران»، مهنوش هدایتی، یحیی قائدی، عبدالله شفیق آبادی، غلامرضا یونسی، فصلنامه تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، شماره ۳۵، پاییز ۱۳۸۹، ص ۲۳.

۴۲. «فلسفه برای کودکان و برنامه‌های درسی (نمونه‌ای از یک برنامه درسی برای فک)»، یحیی قائدی، رشد آموزش ابتدایی، شماره ۸۰.

۴۳. «چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟»، شهین ایروانی، محمدرضا شریفی، مراد یاری دهنوی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۳.

۴۴. «بررسی نظریه خودگرایی اخلاقی بر اساس معیار عقلانیت: بحثی در فلسفه آموزش و پرورش اخلاقی»، مسعود صفایی مقدم، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، سال ۱۰.

مقالات همایش‌های جهانی و تخصصی

۱. «عرفان اسلامی در فلسفه برای کودکان»، میلوش جرمیک، از صربستان، ارائه شده به همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۲. «بررسی تطبیقی آموزش فلسفی به کودکان در نظام‌های آموزشی و ارائه الگویی برای آموزش و پرورش ایران»، افضل السادات حسینی و فاطمه السادات موسوی، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۳. «بازی‌های مبتنی بر ایفای نقش در فلسفه برای کودکان»، لاریسا رتیونسکیخ، از روسیه، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۴. «فلسفه آموزش فلسفه برای کودکان»، یحیی قائدی، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۵. «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز»، سید منصور مرعشی و مسعود صفایی مقدم و پروین خزامی، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹. این مقاله در دو فصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۱، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۸۹، صص ۸۳-۱۰۲ به چاپ رسیده است.
۶. «نقش فلسفه برای کودکان و نوجوانان؛ تقویت قضاوت‌های اخلاقی»، سعید ناجی، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۷. «پرورش تفکر عقلانی در کودکان، پیشگیری از باورهای غیر عقلانی در بزرگسالان»، مهنوش هدایتی، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۸. «آموزش فلسفه به مثابه یک الگوی چند منبعی»، اسکار برنیفیه، از فرانسه، ارائه شده به همایش بین‌المللی روز جهانی

فلسفه، ۱۳۸۹.

۹. «بررسی مقایسه‌ای دو رویکرد عقلانی، هیجانی، رفتاری آلبرت آلیس و فلسفه برای کودکان میتو لیمن به پرورش تفکر عقلانی»، مهنوش هدایتی، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۱۰. «تأملی در تجربه اندیشه فلسفی در بستر آموزش و پرورش دولتی برزیل»، والتر عمر کوهان، از برزیل، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۱۱. «آموزش فلسفه برای کودکان در محیط‌های یادگیری فعال»، ملیحه صابری، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۱۲. «اصول و مبانی نظری پرورش تفکر فلسفی در مراکز کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان»، محبوبه اسپیدکار، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۱۳. «آموزش فلسفه به کودکان و تفکر انتقادی»، طیبه ماهروزاده، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۱۴. «بهبود آموزش علوم با استفاده از گفت‌وگوی فلسفی»، تیم اسپرود، از استرالیا، ارائه شده در همایش بین‌المللی روز جهانی فلسفه، تهران: ۱۳۸۹.
۱۵. «آموزش فلسفه به کودکان: پژوهشی در زمینه آموزش تفکر»، کنگره ملی علوم انسانی وضعیت امروز - چشم‌انداز فردا، سید منصور مرعشی، پژوهشگاه علوم انسانی، موسسه مطالعات علمی.

مقالات مجلات علمی-ترویجی

۱. «تفکر در تعلیم و تربیت»، دبای مک گریگور، ترجمه سعید ناجی، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۹۱، ۱۳۷۴.
۲. مفهوم فلسفه «در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان»،



۱۸. «فلسفه‌ورزی با کودکان (گفتگو با مایکل سسویل)»، ساسویل؛ ترجمه سعید ناجی، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۲، شهریور ۱۳۸۵.

۱۹. «فلسفه برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با سعید ناجی)»، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۳، ۱۳۸۵.

۲۰. «گسترش فلسفه کودکی»، متیو لیپمن، ترجمه پروانه قاضی نژاد، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۳، ۱۳۸۵.

۲۱. «آیا جای فلسفه برای کودکان در مدرسه است؟»، جانا مور لون، ترجمه آدرینه یعقوبیان، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۴، ۱۳۸۶.

۲۲. «سواد: آفرینش و شکل‌دهی در یافته‌ها با روش کند و کاو فلسفی»، جو سون، ترجمه علی ذوالفقاریان، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۴، ۱۳۸۶.

۲۳. «برخی بدیل‌های مؤثر و فعال برای ورود به فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، دیوید. ا. شاپیرو، ترجمه نسیم ماحوزی، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۴، ۱۳۸۶.

۲۴. «افسانه‌های قومی و فلسفه برای کودکان»، مارک بابرو، ترجمه نیوشا فائز، ماهنامه مدرسه سالم، شماره ۶، ۱۳۸۷.

۲۵. «کارگاه فلسفه با کودکان (گفتگو با سعید ناجی)»، مجله شهرزاد، شماره ۱۰، ۱۳۸۵.

۲۶. «تفکر در تعلیم و تربیت (Education Thinking in)»، سعید ناجی و متیولیپمن، کتاب ماه ادبیات، شماره ۹۱.

۲۷. «بنیانگذار فلسفه برای کودکان درگذشت»، مجله اطلاعات حکمت و معرفت، سال ۵، شماره ۱۱.

مقالات روزنامه‌ها

۱. «کندوکاو فلسفی برای کودکان (به مناسبت نهمین کنفرانس جهانی کندوکاو فلسفی برای کودکان با عنوان بحث و مروری بر سی سال اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در برزیل)»، سعید ناجی، روزنامه انتخاب، ۷۸/۴/۱۹، ص ۶.

۲. «تفکر را باید از کودکی یاد گرفت (فلسفه برای کودکان در گفتگو با دکتر علی شریعتمداری)»، سعید ناجی، روزنامه جام جم، ۸۲/۲/۵.

۳. «آیا می‌توان فکر کردن را به کودکان آموخت»، لعیا نجم‌عراقی، روزنامه اعتماد، ۸۲/۳/۳۱، ص ۸.

۴. «کودکان در نقش فلاسفه»، جوانا هینز، ترجمه یحیی قائدی، روزنامه جام جم، ۸۳/۷/۱۹.

۵. «فلسفه کاربردی، ضرورتی انکار نشدنی (دکتر علیرضا قائمی‌نیا از جایگاه فلسفه‌های کاربردی در تفکر اسلامی می‌گوید)»، سعید ناجی و علیرضا قائمی‌نیا، روزنامه جام جم، ۸۳/۶/۲۹.

۶. «فلسوفان کوچک (گفتگو با دیوید کندی)»، امیرحسین اصغری، روزنامه همشهری، ۸۳/۳/۱۰.

۷. «کندوکاوی توأم با تأمل برای نوجوانان»، سعید ناجی، روزنامه جام جم، ۸۳/۲/۲۷.

۸. «آموزش تفکر انتقادی در مدارس»، حسن علی

سعید ناجی، نامه علم و دین، شماره ۲۸، تابستان ۸۴، صص ۳۷-۶۸.

۳. «فلسفه‌ورزی کودکان»، مهسا قباپی، رشد آموزش ابتدایی، شماره ۶، اسفند ۱۳۹۰، صص ۳۶-۳۷.

۴. «فلسفه به عنوان تفکر انتقادی»، نویسنده موریس. ا. فینوک چیارو، متیو لیپمن مترجم: زهرا امی.

۵. «فلسفه برای کودکان و تفکر انتقادی»، نویسنده موریس. ا. فینوک چیارو، متیو لیپمن مترجم: زهرا امی.

۶. کودکان نیاز به فلسفه دارند (گفت و گو با دکتر مرتضی خسرونژاد) کتاب ماه کودک و نوجوان، مهر ۱۳۸۳ - شماره ۸۴، مصاحبه کننده: شیما ملا صالحی، صص ۲۵-۲۶.

۷. «کندو کاو فلسفی برای نوجوانان»، سعید ناجی، مجله کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۳۲، ۱۳۷۹.

۸. «فلسفه برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با متیو لیپمن بنیانگذار فلسفه برای کودکان و نوجوانان)»، سعید ناجی، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۷۴، ۱۳۸۲، صص ۲۶-۳۱.

۹. «فلسفه و کودکان (گفتگو با متیو لیپمن)»، سعید ناجی، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۸۲، ۱۳۸۳، صص ۸-۱۱.

۱۰. «گفتگو با پرفسور آن مارگارت شارپ (استاد دانشگاه مونتکلر نیوجرسی آمریکا)»، سعید ناجی، کتاب ماه کودک و نوجوان، سال هشتم، شماره ۸۹، ۱۳۸۳.

۱۱. «کودک از پرسش آسیب می‌بیند یا از پاسخ بزرگترها؟»، گزارشگر: اثنی عشری، مژگان - مصاحبه شوندگان: بانکی، فرزین - هجری، محسن - مهدوی اصل، - مجرد، ابراهیم - حافظی، علی رضا - پور محمدی، - خلجیان، کتاب ماه کودک و نوجوان، بهمن ۱۳۸۳، صص ۲۴-۳۲.

۱۲. «کودکان نیاز به فلسفه دارند (گفتگو با دکتر مرتضی خسرونژاد)»، شیما ملا صالحی، مجله کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۸۴، مهر ۱۳۸۳.

۱۳. «خردورزی یعنی پرسشگری»، کتاب ماه کودک و نوجوان، گزارشگر: اثنی عشری، مژگان - مصاحبه شوندگان: راعی، منصوره - قایدی، یحیی - هجوی، محسن - مهوار، ساویسادی، ۱۳۸۳ شماره ۸۷.

۱۴. «بچه‌های کوچک، پرسش‌های بزرگ»، کتاب ماه کودک و نوجوان، نویسنده خسرو باقری، آذر ۱۳۸۳، شماره ۸۶.

۱۵. «درباره مؤلفه‌های داستان کودک و برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، گفتگوی سعید ناجی با دکتر خسرونژاد، کتاب ماه کودک و نوجوان، سال ۸، شماره ۹۶، ۱۳۸۴.

۱۶. «آموزش تفکر فلسفه برای کودکان و نوجوانان (داستانی از هانس کریستیان آندرسن و راهنمای آن برای استفاده معلمان در کلاس‌های درسی)»؛ منا علی‌نژاد و سعید ناجی، کتاب ماه کودک و نوجوان، ش ۱۰۴-۱۰۶، خرداد و تیر و مرداد ۱۳۸۵.

۱۷. «مامایی فکر در حلقه کندوکاو»، گفتگوی مجید بوربور با سعید ناجی، کتاب ماه کودک و نوجوان، اسفند ۸۴ و فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۵.

بختیار نصرآبادی و رضا علی نوروزی، روزنامهٔ قدس، ۸۴/۳/۲۸، ص ۱۲.

۹. «آب، بابا، افلاطون (چشم‌اندازی به فلسفه برای کودکان و نوجوانان)»، سعید ناجی، روزنامهٔ همشهری، ۸۴/۴/۲.

۱۰. «آخرین دستاورد نهضت فلسفهٔ کاربردی (یحیی قائدی از برنامهٔ فلسفه برای کودکان و نوجوان می‌گوید)»، روزنامهٔ جام جم، ۸۴/۴/۱۲.

۱۱. «فلسفه برای کودکان و فلسفه آموزش (گفتگویی با فرزین بانکی)»، سعید ناجی، روزنامهٔ شرق، ۸۴/۶/۳۰.

۱۲. «هدف، درست اندیشیدن است (گفتگو با سعید ناجی دربارهٔ فلسفه برای کودکان)»، روزنامهٔ سرمایه، ۸۴/۱۱/۸.

۱۳. «آموزش ایرانی فلسفه به کودکان (گفتگو با جعفر چاوشی)»، سپیده یوسفی، روزنامهٔ اعتماد ملی، ۸۴/۱۱/۲۶، ص ۱۰.

۱۴. «حلقه کندوکاو (ابزاری شگفت‌انگیز برای آموزش تفکر و تحقیق کودکان)»، سعید ناجی، روزنامهٔ سرمایه، ۸۵/۲/۲.

۱۵. «فلسفه در برنامهٔ آموزش عمومی»، آنتینا کریمی، روزنامهٔ اعتماد ملی، ۸۵/۴/۱۹، ص ۱۰.

۱۶. «ادبیات فلسفی، ادبیات ابزاری یا ادبیات خلاقه؟»، معصومه علی‌اکبری، روزنامهٔ اعتماد ملی، ۸۵/۸/۳۰، ص ۸.

۱۷. «خانواده‌ها نمی‌دانند که کودکان، فیلسوفان کوچک‌اند»، زینت واعظی، روزنامهٔ رسالت، ۸۶/۶/۳۱.

۱۸. «می‌توان کودکان را فیلسوف بارآورد»، صابر محمدی، روزنامهٔ ایران، ۸۶/۸/۲۷.

۱۹. «از کودکی بیاموزیم (اهمیت یادگیری فلسفه)»، نشریهٔ حزب الله، ۸۶/۹/۱۹.

۲۰. «کودک فیلسوف است (تأملاتی در باب فلسفه برای کودکان)»، علی شریعتمداری، خردنامهٔ همشهری، شمارهٔ ۲۳، ۸۶/۱۱/۳۰، ص ۱۳.

۲۱. «چه کسی مسئول است؟ (کندوکاو فلسفی در معنای تحسین و سرزنش)»، الهام منبع جود و گرت ویلیامز، روزنامهٔ همشهری، ۸۶/۶/۱۸.

۲۲. «آموختن بجای حفظ کردن: بررسی طرح آموزش فلسفه کودکان (گفتگو با سعید ناجی مسئول گروه فلسفه برای کودکان پژوهشگاه علوم انسانی)»، علی‌اصغر محمدی، روزنامهٔ همشهری، ۸۷/۲/۷، ص ۱۵ و ۹.

۲۳. «زمانی برای فلسفیدن کودکان (گفت‌وگو با متیو لیپمن پایه‌گذار فلسفه برای کودکان)»، سعید ناجی، روزنامهٔ ایران، ۸۷/۸/۱۹، ص ۱۰.

۲۴. «وقتی کودکان فیلسوف می‌شوند (گفتگو با متیو لیپمن پایه‌گذار فلسفه برای کودکان)»، سعید ناجی، روزنامهٔ ایران، ۸۷/۸/۲۰، ص ۱۰.

۲۵. «ذهن کودکان و درک مفاهیم فلسفی»، ناژین صفوی مقدم، روزنامهٔ ایران، ۸۸/۴/۲۲، ص ۱۰. «بزرگترها برای رشد استعدادهای فکری کودکان خود چه کرده اند؟»، سعید ناجی،

ویژه نامه‌ها و مجموعه مقالات

در این بخش، علاوه بر معرفی ویژه‌نامه‌ها و مجموعه مقالات مرتبط با فلسفه (با/ برای) کودکان، محتوای هر یک نیز معرفی شده است. لازم به ذکر است که محتوای هر یک از این ویژه‌نامه‌ها و یا مجموعه مقالات، در بخش مقالات نیز معرفی شده‌اند.

۱. ویژه‌نامهٔ فلسفه و کودک (کودک، تفکر، خلاقیت)، شمارهٔ ۱، گردآوری گروه پژوهش فلسفه برای کودکان، انتشارات بنیاد حکمت صدرا، تهران: ۱۳۸۴؛ شامل:

یک) «مصاحبه با آیت الله سید محمد خامنه‌ای»، صص ۷-۲۲.

دو) «آموزش فلسفه به کودکان»، علی شریعتمداری، صص ۲۳-۲۶.

سه) «فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی»، احد فرامرز قراملکی و زهرا اتمی، صص ۲۷-۳۴.

چهار) «آموزش فلسفه به کودکان»، رضا محمدزاده، صص ۳۵-۴۰.

پنج) «فلسفه با کودکان در ایران (گزارشی از فلسفه و کودکان در بنیاد حکمت اسلامی صدرا)»، صص ۴۱-۴۴.

شش) «اصول داستان‌های فکری و مفاهیم موجود در آنها»، زهره حسینی، صص ۴۵-۵۲.

هفت) «داستان بانیاپ»، جنی واگنر، صص ۵۳-۵۴.

هشت) «دیدگاه‌ها و روش‌های فلسفه (با/ برای) کودکان»، صص ۵۵-۵۷.

نه) «استرالیا و نیوزلند (فلسفه برای کودکان، فدراسیون انجمن‌های استرالیایی FAPCA)»، صص ۵۸-۶۰.

ده) «بیمارستان عروسک‌ها»، آن مارگارت شارپ، صص ۶۱-۷۲.

یازده) «ایالات متحده آمریکا (فلسفه برای کودکان آمریکا IAPC)»، صص ۷۳-۷۴.

دوازده) «انگلستان (فلسفه با کودکان)»، صص ۷۵-۷۸.

سیزده) «چرا در فلسفه و کودکان از داستان استفاده می‌کنیم؟ (و از چه داستان‌هایی می‌توانیم سود ببریم؟)»، فیشر، صص ۷۹-۸۷.

چهارده) «دانمارک (فلسفه برای کودکان)»، صص ۸۸-۸۹.

پانزده) «فرانسه (فلسفه با کودکان)»، اسکار براین فیه، صص ۹۰-۹۱.

شانزده) «آموزش از طریق بحث و گفتگو (برداشتی آزاد از کتاب: اسکار براین فیه)»، صص ۹۲-۹۷.

هفده) «آلمان (فلسفه با کودکان)»، صص ۹۸-۱۰۰.

هجده) «فنلاند (فلسفه برای کودکان)»، صص ۱۰۱.

نوزده) «برزیل (فلسفه برای کودکان)»، صص ۱۰۲.

بیست) «هاوایی (فلسفه برای کودکان)»، صص ۱۰۳.

بیست و یک) «گزارش یکی از طرح‌های آزمایشی فلسفه و

- کودکان در مدارس»، صص ۱۰۴-۱۰۷. بیست و دو) «با بچه‌ها (داستان فکری چیست؟)»، صص ۱۰۸-۱۰۹. بیست و سه) «ارزیابی کلاس‌های پژوهش جمعی»، صص ۱۱۰-۱۱۵. بیست و چهار) «در دنیای کودکان»، صص ۱۱۶-۱۲۱. ۲. مدرسه سالم (ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان ۲)، شماره ۲، ۱۳۸۵، شامل: یک) برخی طرح‌های روانشناسانه پیرامون تجربه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پاولو لوشین، برگردان: شورای مترجمان، صص ۷-۱۴. دو) آیا نظریه‌های هوش چند گانه گاردنر، آموزش چند زمینه‌ای و حلقه کند و کاو می‌توانند روی هم در آموزش ریاضیات مورد استفاده قرار گیرند؟، جان لین شوهان، برگردان: شورای مترجمان، صص ۱۵-۲۲. سه) الگوهای رفتاری در حلقه کند و کاو، برگردان و تألیف: لیلا نیازی، صص ۲۳-۲۹. چهار) صریح‌سازی مفاهیم تلویحی - نگرشی بر روش فلسفی به کار رفته در فلسفه برای کودکان و نوجوانان، دیوید وارد، برگردان: علی ذوقاریان، صص ۳۰-۳۶. پنج) ادراک و آموزش از دیدگاه جان لاک، شیرین ترحمی، صص ۳۸-۳۹. شش) فلسفه ورزشی کودکان در گفت و گو با میشل ساسویل، سعید ناجی، برگردان پروانه قاضی نژاد، صص ۴۰-۵۰. هفت) پیرامون مدارا و تحمل نظر مخالف، دان فاوکس، برگردان مهدی بخشی زاده، صص ۵۱-۵۴. هشت) یک کارگاه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، شانون سوان اسپایس - کریستین هونکوارا، برگردان: امیر حسین دربندی، صص ۵۵-۵۷. نه) داستان فکری - تیر دروازه، محمد نبی زارعی، صص ۵۸-۵۹. ۳. نامه تفکر (ویژه معرفی، نقد و بررسی آموزش فلسفه به کودکان)، شماره ۳، سازمان فرهنگی، هنری شهرداری تهران، فرهنگ‌سرای تفکر، مهر ۱۳۸۶، شامل: یک) «آت تاتا افلاطون یا آب بابا سقراط»، ص ۴. دو) «اسیب شناسی آموزش فلسفه به کودکان در آموزش و پرورش ایران»، صص ۵-۶. سه) «آموزش تفکر به کودکان و پارادایمی به نام الاغ من حالت چطور؟»، ص ۷. چهار) «آموزش فلسفه به کودکان (موانع و چالش‌ها)»، صص ۸-۹. پنج) «درس‌های اسلامی برای آموزش فلسفه برای کودکان»، ص ۱۰. شش) «دلالت‌ها و کارکردهای آموزش فلسفه به کودکان»، ص ۱۱.
- هفت) «رویکردهای آموزش فلسفه به کودکان»، صص ۱۲-۱۳. ۱۳. هشت) «شیوه‌هایی برای افزایش مهارت تفکر»، صص ۱۳-۱۴. نه) «در جستجوی مدلی برای آموزش فلسفه به کودکان»، صص ۱۵-۱۶. ده) «آیا می‌توان فلسفه را به کودکان آموزش داد؟»، صص ۱۶-۱۷. یازده) «فلسفه به مثابه پداگوژی (تعلیم و تربیت و کشف و بازشناسی خرد)»، صص ۱۷-۱۸. دوازده) «معرفت‌شناسی فلسفه برای کودکان»، صص ۱۸-۲۰. سیزده) «نگاهی به همه گیر سازی فلسفه»، صص ۲۱-۲۲. چهارده) «فلسفه برای کودکان و مسئله رفتارهای پر خطر»، صص ۲۳-۲۴. پانزده) «فلسفه برای کودکان چیست؟»، صص ۲۳-۲۴. ۵. گزارشی از کارگاه فیک ۸۵، سعید ناجی و پروانه قاضی نژاد، گروه فلسفه برای کودکان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ۱۳۸۵. ۶. مجله رشد ابتدایی ۳ - آموزش و پرورش (ویژه‌نامه فیک: فلسفه برای کودکان)، وزارت آموزش و پرورش، دوره ۱۰، انتشارات مدرسه، آذر ۱۳۸۵. ۷. ویژه‌نامه آموزش فلسفه برای کودکان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، نشریه علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران - سال دوم، شماره ۷، زمستان ۱۳۸۶؛ شامل: یک) «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش آموزان»، حسین اسکندری و ژاله کیانی، صص ۱-۳۶. دو) «بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش آموزان»، جعفر جهانی، صص ۳۷-۶۰. سه) «امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه»، یحیی قائدی، صص ۶۱-۹۴. چهار) «بررسی روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال بر دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی»، سید منصور مرعشی و جمال حقیقی و زهرا بنایی مبارکی و کیومرث باشلیده، صص ۹۵-۱۲۲. پنج) «بررسی نتایج فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان»، سعید ناجی و پروانه قاضی نژاد، صص ۱۲۳-۱۴۹. شش) «نقد کتاب پیکسی و راهنمای آموزش آن» به دنبال معنی»، ترجمه یحیی قائدی و غلامرضا حسین نژاد و فاطمه قضاوی، صص ۱۵۱-۱۷۱. هفت) «چالش‌های پیش روی آموزش فلسفه به کودکان»، خسرو باقری و احسانه باقری، (بخش انگلیسی): صص ۷-۲۴. ۸. کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت و گو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، جلد یکم، سعید ناجی،

- انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ۱۳۸۷ش؛ شامل:
- یک) «فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست؟ (گفت‌وگو با میتو لیپمن)»
- دو) «پارادایم تأملی تعلیم و تربیت و کتاب‌های p۴c (گفت‌وگو با میتو لیپمن)»
- سه) «داستان‌های فلسفی و کتاب‌های p۴c (گفت‌وگو با مارگارت شارپ)»
- چهار) «تفاوت‌ها و شباهت‌های p۴c و pwc (گفت‌وگو با راجر ساتکلیف)»
- پنج) «امتیازهای p۴c نسبت به رقبا (pwc) و ویژگی‌های دیگر آن (گفت‌وگو با آن مارگارت شارپ)»
- شش) «عقل و عقلانیت در جامعه معاصر (گفت‌وگو با میتو لیپمن و آن مارگارت شارپ)»
- هفت) «نسخه‌ای دانمارکی از فلسفه برای کودکان و نوجوانان» (گفت‌وگو با پرسپرسن)»
- هشت) «مهارت‌های معلمان و pwc در فرانسه (گفت‌وگو با اسکار برینفیر)»
- نه) «جایگاه فیک در آموزش و پرورش استرالیا (گفت‌وگو با گیلبرت بورگ)»
- ده) «بازی‌های فلسفی و آموزش مهارت‌های فکری (گفت‌وگو با لریسا رتیونسکی)»
- یازده) «فلسفه‌ورزی کودکان در کانادا (گفت‌وگو با مایکل سسویل)»
- دوازده) «داستان من و مایکل»، پرسپرسن، ترجمه حمیده بحرینی، صص ۲۰۱-۲۱۲.
- سیزده) «قصه پیتتر خرگوش»، بئاتریکس پاتر، ترجمه داوود متدین، صص ۲۱۳-۲۲۵.
- چهارده) «راهنمای قصه جوجه اردک زشت (برای معلم)»، پرسپرسن، ترجمه حدیث میرزایی و سعید ناجی، صص ۲۲۷-۲۳۲.
- پانزده) «داستان خرس مهربان و راهنما برای معلم (اقتباس از داستانی از مثنوی مولوی)»، سعید ناجی، صص ۲۳۳-۲۵۲.
۹. ویژه‌نامه فلسفه و کودک (کودک، تفکر، خلاقیت)، شماره دو، گردآوری گروه پژوهش فلسفه برای کودکان، انتشارات بنیاد حکمت صدرا، تهران: ۱۳۸۸؛ شامل:
- یک) «جایگاه تفکر خلاق در طرح فلسفه و کودک»، زهره طوطی، صص ۶-۱۳.
- دو) «کاربرد ساختن فلسفه در جامعه»، مصاحبه با احد فرامرز قراملکی، صص ۱۴-۲۳.
- سه) «کند و کاو فلسفی بر اساس فرهنگ ایرانی»، مهدی نیکبخت، صص ۲۴-۳۳.
- چهار) «کاربرد سؤالات فلسفی»، سارا استانی، ترجمه مریم اعلائی، صص ۳۴-۴۱.
- پنج) «مهارت منطقی در طرح فلسفه و کودک»، مریم سلگی، صص ۴۲-۴۷.
- شش) «جهانبینی فلسفی در داستان‌های فکری»، ز. مهربان و رؤیا متین، صص ۴۸-۵۵.
- هفت) «معجزه فلسفه و کودک (گفت‌وگو با اولیای دانش آموزان شرکت کننده در کلاس فلسفه و کودک)»، صص ۵۶-۵۹.
- هشت) «رد پای فلسفه در مدارس (گفت‌وگو با مژگان پروینیان، معلم فلسفه و کودک)»، صص ۶۰-۶۷.
- نه) «نقش صبحانه در یادگیری»، صص ۶۸-۷۳.
- ده) «نمونه‌ای از طرح بحث داستان در کار فلسفه و کودک»، صص ۷۴-۷۸.
- یازده) «تأثیر رنگها بر تفکر و خلاقیت»، صص ۷۹-۸۶.
- دوازده) «کاریکاتور فلسفه و کودک»، صص ۸۸-۸۹.
۱۰. فصلنامه فرهنگ (ویژه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، سال ۲۲، شماره یک، پیاپی ۶۹، بهار ۱۳۸۸؛ شامل:
- یک) «سرمقاله: آسیب شناسی برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در ایران»، سعید ناجی، صص ۱-۱۰.
- دو) «تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با تأکید بر دیدگاه هگل»، خسرو باقری و مراد یاری دهنوی، صص ۱۱-۳۸.
- سه) «مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان»، مژگان رشتچی و ارشیا کیوانفر، صص ۳۹-۵۸.
- چهار) «بررسی و تحلیل نهضت آهستگی و آنچه برای نهضت فلسفه برای کودکان در اختیار دارد»، مسعود صفایی مقدم، صص ۵۹-۸۲.
- پنج) «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره راهنمایی و متوسطه»، یحیی قائدی، صص ۸۳-۱۰۸.
- شش) «پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، سید منصور مرعشی، صص ۱۰۹-۱۵۰.
- هفت) «فلسفه برای کودکان و نوجوانان رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت»، متیو لیپمن، ترجمه سعید ناجی، صص ۱۵۱-۱۷۶.
- هشت) «برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی (بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان)»، سعید ناجی، صص ۱۷۷-۲۱۴.
- نه) «اندیشه‌های پس از پیازه»، بی.متیوز گرت، ترجمه سعیده سلیمانی، صص ۲۱۵-۲۲۸.
- ده) «خلاصه‌ای از مقاله فلسفه در عصر دموکراسی آموزش شهروندی و اخلاق»، پروانه قاضی نژاد، صص ۲۲۹-۲۳۸.
- یازده) «طرح‌ها و تمرین‌های بحث فلسفی»، متیو لیپمن، ترجمه نسیم ماحوزی، صص ۲۳۹-۲۷۶.
- دوازده) «فلسفه برای کودکان رایحه تفکر»، نانسی وانسی لگم، ترجمه مهرنوش هدایتی، صص ۲۷۷-۳۰۲.
- سیزده) «تحلیل مباحثه: مروری بر کتاب کاربرد مباحثه در کلاس‌های درس نوشته جیمز دیلون»، تیم اسپرود، ترجمه سیرا

- پزشک‌پور، صص ۳۰۳-۳۱۲. چهارده) «تأملی در فلسفه با/برای کودکان»، سید امیر حسین اصغری، صص ۳۱۳-۳۱۶. پانزده) «هزار نکته باریک‌تر ز مو»، زهرا پارساپور، صص ۳۱۷-۳۲۶. شانزده) «گامی لازم و مبارک برای پرورش اندیشیدن»، تقی پورنامداریان، صص ۳۲۷-۳۳۰. هفده) «در حاشیه فلسفه برای کودکان»، نجفقلی حبیبی، صص ۳۳۱-۳۴۰. هجده) «فلسفه ادبیات کودک و فلسفه در ادبیات کودک تضاد یا تعامل؟»، مریم شریف نسب، صص ۳۴۱-۳۵۸. نوزده) «انواع تفکر و ارتباط آنها با تأکید بر تفکر انتقادی»، لیلا مکتبی فرد، صص ۳۵۹-۳۷۲. بیست) «معرفی کتاب: درباره لیزا و داستان‌های فیک»، حمیده بحرینی، صص ۳۷۳-۳۷۶. بیست و یک) «معرفی کتاب: داستان‌هایی برای فکر کردن»، زینب دوست محمدیان، صص ۳۷۷-۳۸۰. بیست و دو) «معرفی کتاب: کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان»، زینب دوست محمدیان، صص ۳۸۱-۳۸۶. بیست و سه) «نامه: یادداشت یکی از اولیا درباره کلاس‌های فیک»، مهریار لسانی، صص ۳۸۷-۳۹۳. ۱۱. ویژه‌نامه فلسفه و کودک، شماره ۳، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدر، تهران: ۱۳۸۹؛ شامل: الف) «عوامل رشد عقل و نقش آن در رشد فلسفه»، علی الله بداشتی، صص ۶-۱۹. دو) «خلاصیت عاطفی در کودکان، محبوبه البرزی»، صص ۲۰-۳۱. سه) «تولد تفکر فلسفی»، محبوبه اسپیدکار، صص ۳۲-۴۳. چهار) «مقایسه تطبیقی روش‌های پویا و خلاق با برنامه فلسفه و کودکان»، علی خالق خواه و احمد اکبری، صص ۴۴-۶۱. پنج) «کودک، خلاقیت و تفکر انتقادی»، ایوب محمدی، صص ۶۲-۷۳. شش) «جایگاه برنامه درسی فلسفه برای کودکان در نظام آموزش و پرورش ایران»، پروین صمدی و معصومه رضائی، صص ۷۴-۸۳. هفت) «نقش جنس در تربیت عقلانی و فلسفی»، فاطمه علی‌پور، صص ۸۴-۱۰۰. ۱۲. اطلاعات حکمت و معرفت، (دفتر ماه: فلسفه برای کودکان)، سال پنجم، شماره ۳، پیاپی ۵۱، خرداد ۱۳۸۹؛ شامل: یک) «فلسفه برای کودکان (مصاحبه با سعید ناجی)»، منیره پنج‌تنی، صص ۴-۸. دو) «فلسفه برای کودکان را چگونه معرفی کنیم؟»، فرزانه شهرتاش، صص ۹-۱۶. سه) «آموزش فلسفه همراه داستان»، آلیسون تروزیپ و هیلاری پولان، ترجمه محمد مهدی ساعتچی، صص ۱۷-۲۰.
- چهار) «گام به گام تا اندیشه»، محبوبه اسپیدکار، صص ۲۱-۲۴. پنج) «هم اندیشی با کودک»، علی اصغر مصلح، صص ۲۵-۲۸. ۱۳. کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان برنامه فیک، انقلابی نو در تعلیم و تربیت)، ج دوم، سعید ناجی، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران: ۱۳۹۰؛ شامل: یک) «نقد برخی پیش‌فرض‌های پیازه (گفت‌وگو با گرت متیوز) دو) «روش‌های جدید آموزش اخلاق و تفکر (گفت‌وگو با اشتفان میل)» سه) «آموزش اخلاق و علوم در برنامه فیک (گفت‌وگو با تیم اسپرود)» چهار) «تعلیم و تربیت اسلامی و برنامه فیک (گفت‌وگو با رابرت فیشر)» پنج) عقل‌گرایی و آموزش علوم در برنامه فیک (گفت‌وگو با کلینتون گلدینگ)» شش) «ویژگی‌های برنامه فیک در فرهنگ‌های مختلف (گفت‌وگو با ای ویند اولشالت)» هفت) «روش‌های جدید آموزش اخلاق و تفکر در ژاپن (گفت‌وگو با تتسیو کونو)» هشت) «آیا اجرای برنامه فیک در آموزش و پرورش ممکن است؟ (گفت‌وگو با جوانا مورلن)» نه) «استفاده از بازی‌ها برای آموزش اخلاق (گفت‌وگو با داریل میسر)» ده) «دست‌آوردهای برنامه فیک در اسکاتلند (گفت‌وگو با کترین مک کال)» یازده) «برنامه فیک در آفریقای جنوبی (گفت‌وگو با کرین موریس)» دوازده) «فلسفه و برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، مان گریگوری و همکاران، ترجمه شهرام محمدپور و حسن عرب. سیزده) «کمان کندوکاو در گفت و گوی فلسفی»، مان گریگوری و همکاران، ترجمه نگار استخر. چهارده) «آموزش فلسفه در مدارس (برای کودکان و نوجوانان)»، مان گریگوری و همکاران، ترجمه سمیرا پزشک‌پور. پانزده) «ارزیابی برنامه فیک در مقطع دبستان»، مان گریگوری و همکاران، ترجمه فاطمه کیکاوسی. شانزده) «طرح برخی مسائل روانشناختی درباره فلسفه برای کودکان»، پاولو لویشن، ترجمه مریم مسگر و محمد حاجی‌زاده. هفده) «معیارهای یک مباحثه فلسفی»، لورنس اسپیلیتر و آن مارگارت شارپ، ترجمه پروانه قاضی‌زاده و سعید ناجی. هجده) «ورود از حاشیه به متن»، اشتفان میل، ترجمه معصومه حاجی‌زاده و سعید ناجی. ۱۴. دو فصلنامه علمی - تخصصی تفکر و کودک، پژوهشگاه

- علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال یک، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۸۹؛ شامل:
- یک) «بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان»، مژگان رشتچی، صص ۳-۲۰.
- دو) «بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی»، معصومه رضانی، صص ۳۶-۳۲۱.
- سه) «رشد اخلاقی کودک و ادبیات داستانی، به همراه بررسی آثار داستانی جمشید خانیان از منظر رشد اخلاقی»، حسین شیخ رضایی و دیگران، صص ۳۳۷-۶۸.
- چهار) «فلسفه برای کودکان؛ گامی به سوی پیوند فلسفه با جامعه»، الهام فخرایی، صص ۶۹-۸۲.
- پنج) «بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز»، سید منصور مرعشی، مسعود صفایی مقدم، پروین خزامی، صص ۸۳-۱۰۲.
- شش) «سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان»، لیلا مکتبی‌فرد، صص ۱۰۳-۱۲۴.
- هفت) «کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر (مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه «فلسفه برای کودکان» بر ارتباطات اجتماعی کودکان)»، مهرانوش هدایتی، یحیی قاعدی، عبدالله شفیع آبادی، غلامرضا یونسی، صص ۱۲۵-۱۴۵.
۱۵. ویژه‌نامه فلسفه و کودک، شماره ۴، تهران: انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا، ۱۳۹۰؛ شامل:
- یک) «کودک و توان درک مفاهیم فلسفی»، صالح حسن‌زاده، صص ۷-۲۰.
- دو) «مدرسه بی فلسفه چرا؟»، حامد صفایی‌پور، صص ۲۱-۳۰.
- سه) «در کلاس‌های فلسفه و کودک چه نوع سؤالاتی باید مطرح شود؟»، صص ۳۱-۳۸.
- چهار) «مؤلفه‌ها و ویژگی‌های تفکر انتقادی»، محمد رضا نیستانی و داوود امام‌وردی، صص ۳۹-۵۰.
- پنج) «تربیت فلسفی (معنا، اهداف و روش‌ها)»، علی الله بداشتی، صص ۵۱-۶۴.
۱۶. دو فصلنامه علمی - تخصصی تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال یکم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۸۹.
۱۷. اطلاعات حکمت و معرفت، (دفتر ماه: فلسفه برای کودکان ۲)، سال ششم، شماره ۸، پیاپی ۶۸، آذر ۱۳۹۰؛ شامل:
- یک) «فلسفه در مدارس (گفتگو با تیم اسپراد)»، منیره پنج‌تنی، صص ۵-۷.
- دو) «نقدهای وارد بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان»، سعید ناجی، صص ۱۳-۱۶.
- سه) «ورود فلسفه برای کودکان»، فرزانه شهرتاش، صص ۱۷-۲۳.
- چهار) «روانشناسی رشد شناختی و فلسفه‌ورزی در کودکان»، مهرانوش هدایتی، صص ۲۴-۲۹.
- پنج) «دیویی و لیپمن»، رزالیند اکمان لد، ترجمه روح الله کریمی، صص ۳۰-۳۳.
- شش) پرسشگری سقراطی و پرورش تفکر نقاد»، ریچارد



پاول، ترجمه نسرين ابراهيمي لويه، صص ۳۴-۳۷.
هفت) «آزمون مهارت‌های استدلالی»، ویرجینیا شیپمن،
ترجمه انتشارات آموزشی شهرتاش، صص ۳۸-۴۱.
هشت) معرفی تعدادی از کتاب‌های فارسی و انگلیسی در
زمینه فلسفه برای کودکان، صص ۶۷-۷۵.

ج) پایان‌نامه‌ها:

۱. «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهش در برنامه فلسفه برای کودکان بر پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز»، پایان‌نامه دکترا، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اهواز: دانشگاه شهید چمران، تألیف سید منصور مرعشی، استاد راهنما: مسعود صفایی مقدم، استاد مشاور: محمد جعفر باقری و خسرو پاک سرشت، ۱۳۶۲ ش.
۲. «تأثیر روش حل مساله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدائی شهر تهران»، پایان‌نامه دکترا، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تألیف: حسن شعبانی، استاد راهنما: محمود مهرمحمدی، ۱۳۷۸ ش.
۳. «بررسی دیدگاه‌های فلسفی عقیدتی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر اهواز در مورد نماز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران، اهواز، رشته علوم تربیتی، تألیف: کریم سواری، استاد راهنما: مسعود صفایی مقدم، ۱۳۸۰ ش.
۴. «نقد و بررسی مبانی دیدگاه‌ها و روش‌های آموزش فلسفه به کودکان»، پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت معلم، رشته: فلسفه آموزش و پرورش، تألیف: یحیی قائدی، استاد راهنما: میر عبدالحسین نقیب‌زاده، استاد مشاور: خسرو باقری و صمد موحد، ۱۳۸۲ ش.
۵. «نقد و بررسی دیدگاه‌ها و مبانی فلسفی برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، تألیف: حسین کریمی، استاد راهنما: علی‌اکبر حسینی سروری، ۱۳۸۲ ش.
۶. «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی لیپمن»، پایان‌نامه دکترا، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تألیف: جعفر جهانی، ۱۳۸۵ ش.
۷. «نظریه متیو لیپمن در فلسفه برای کودکان (روی‌آورد انتقادی)»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه تهران، رشته فلسفه و کلام اسلامی، تألیف: زهرا امی، استاد راهنما: احد فرامرز قراملکی، استاد مشاور: پروین کدیور، ۱۳۸۵ ش.
۸. «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهش در برنامه آموزش فلسفه به کودکان و تأثیر بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مدارس نمونه دولتی شهر اهواز»، پایان‌نامه دکترا، دانشگاه شهید چمران، اهواز، رشته علوم تربیتی، استاد راهنما: مسعود صفایی مقدم، تألیف: سیدمنصور مرعشی، ۱۳۸۵ ش.
۹. «تفکر فلسفی در کودکان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته فلسفه و کلام اسلامی، دانشگاه اصفهان، نوشته الهام فخرایی، استاد راهنما: دکتر محمد بیدهندی و دکتر حسنعلی بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۶ ش.
۱۰. «بررسی مفهوم و جایگاه تفکر انتقادی در کتاب فارسی سال اول دوره راهنمایی تحصیلی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته: تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، تألیف: آیت‌الله نوروزی چگینی، استاد راهنما: محمد مزیدی، خوی، ۱۳۸۶ ش.
۱۱. نقد و بررسی برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پایه سوم (پیکسی) بر اساس اصول برنامه‌ریزی درسی پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم - تهران، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، تألیف: فاطمه قضاوی، استاد راهنما: یحیی قائدی، استاد مشاور: غلامرضا حاج حسین نژاد، ۱۳۸۶ ش.
۱۲. «مقایسه مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه غزالی و صاحب‌نظران برجسته حوزه تفکر انتقادی (لیپمن و انیس)»، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، تألیف: محمود احمدی، استاد راهنما: بابک شمشیری، استاد مشاور: مرتضی خسرونژاد و جعفر جهانی، ۱۳۸۷ ش.
۱۳. «بررسی تأثیر روش اجتماع‌پژوهی آموزش فلسفه به کودکان پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء (س)، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، تألیف: شیوا رمضان‌پور، استاد راهنما: طیبه ماهرزاده، ۱۳۸۷ ش.
۱۴. «تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان»، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه الزهراء (س)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تألیف: زهرا طباطبایی، استاد مشاور: سعید ناجی، ۱۳۸۷ ش.
۱۵. «بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر پرورش توانایی حل مساله دانش‌آموزان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، تألیف: میرشفیعیان ۱۳۸۸ ش.
۱۶. «مطالعه تطبیقی مبانی معرفت‌شناسی آرای تربیتی ژان پیاژه و متیو لیپمن با تأکید بر برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، تألیف: اکرم شوشتری، استاد راهنما: مسعود صفایی مقدم، استاد مشاور: منصور مرعشی، ۱۳۸۸ ش.
۱۷. «طراحی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در پایه اول ابتدایی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تألیف: نرگس سجادیان جاغرق، استاد راهنما: دکتر محمد عطاران، استاد مشاور: دکتر یحیی قائدی، ۱۳۸۸ ش.
۱۸. «تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر روی قضاوت اخلاقی کودکان دختر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۵ تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، رشته روانشناسی ارشد، تألیف: سارا منصفی، استاد راهنما: دکتر ابوالفضل کرمد، استاد مشاور: سعید ناجی و فریبرز باقری، ۱۳۸۸ ش.

۱۹. «بررسی اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش آموزان دختر کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجن»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی عمومی، دانشگاه الزهراء (س)، تألیف: سارا کلانتری میبدی، استاد راهنما: شکوه بنی جمالی، استاد مشاور: زهره خسروی، ۱۳۸۸ ش.

۲۰. «بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی فلسفه در پایه سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی ایران با برنامه درسی فلسفه برای کودکان در پایه ۱۱ و ۱۲»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه الزهراء (س)، تألیف: معصومه رضانی فینی، استاد راهنما: پروین صمدی، استاد مشاور: یحیی قائدی، ۱۳۸۸ ش.

۲۱. «تأثیر برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان بر تحول شناختی، هوش منطقی - ریاضی و بهره هوشی دانش آموزان دختر سال چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران، تألیف: ماندانا محمدی، استاد راهنما: فرهاد شقاقی، استاد مشاور: علیرضا آقاییوسفی، ۱۳۸۸ ش.

۲۲. «بررسی و تحلیل مبانی معرفت‌شناسی برنامه درسی فلسفه با/برای کودکان با توجه به سبک لیمن و فیشر»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران، رشته علوم تربیتی، گرایش تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، تألیف: فرانک مهرگان، استاد راهنما: محمدرضا سردمدی، استاد مشاور: منصور مرعشی، ۱۳۸۸ ش.

۲۳. «بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش فلسفه به کودکان و ارائه الگویی مطلوب برای آموزش و پرورش ایران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تألیف: فاطمه السادات حسینی، استاد راهنما: دکتر افضل السادات حسینی، استاد مشاور: یحیی قائدی، ۱۳۸۹ ش.

۲۴. «چرایی و چگونگی آموزش منطقی به کودکان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تألیف: جلال شمسی، استاد راهنما: یحیی قائدی، استاد مشاور: سعید ضرغامی، ۱۳۸۹ ش.

۲۵. «بررسی تحلیلی عوامل موثر در پرورش تفکر انتقادی در کودکان مقطع ابتدایی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران، اهواز، رشته علوم تربیتی، تألیف: لیلی مطرودی، استاد راهنما: سید منصور مرعشی، استاد مشاور: مسعود صفایی مقدم، ۱۳۸۹ ش.

۲۶. «آسیب شناسی برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران، اهواز، رشته علوم تربیتی، تألیف: مرضیه اسدی، استاد راهنما: مسعود صفایی مقدم، مشاور: سید منصور مرعشی، ۱۳۸۹ ش.

۲۷. «بررسی جایگاه مؤلفه‌های تفکر انتقادی لیمن در محتوای کتابهای ریاضی دوره راهنمایی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران، اهواز، رشته علوم تربیتی، تألیف:

محمدهاشم ترحمی اردکانی، استاد راهنما: مسعود صفایی مقدم، ۱۳۹۰ ش.

۲۸. «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی از منظر توجه به مقوله‌های آموزش فلسفه به کودکان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران، اهواز، رشته علوم تربیتی، تألیف: اعظم مقیمی گسک، استاد راهنما: سیدمنصور مرعشی، ۱۳۹۰ ش.

۲۹. «بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه و داستان در پرورش روحیه فلسفی در کودکان»، پایان نامه دکترا، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تألیف: جواد فرزانه، استاد راهنما: یحیی قائدی، استاد مشاور: میر عبدالحسین نقیب‌زاده و علیرضا محمودی.

۳۰. «آموزش و پرورش جدید و رشد مهارت‌های گفتگویی (بررسی تأثیر روش اجتماع کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفتگویی دانش آموزان)»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تألیف: سمیه خطیبی، استاد مشاور: سعید ناجی.

د) مراکز فعال فلسفه (با/برای) کودکان در ایران

گرچه افراد زیادی در زمینه فلسفه (با/برای) کودکان فعالیت کرده‌اند، فعال‌ترین مراکز فرهنگی که در این زمینه فعالیت می‌کنند، به ترتیب الفبا عبارتند از:

- اهواز: انتشارات رسش، انتشار کتاب‌های مرتبط.

- تهران: انتشارات شهرتاش، انتشار کتاب‌های مرتبط، فرزانه شهرتاش.

- تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا، گروه فلسفه و کودک، انتشار چهار ویژه‌نامه، زهره حسینی.

- تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، گروه فبک، برگزاری کارگاه‌ها و انتشار چندین مقاله و ویژه‌نامه، همچنین انتشار دو فصلنامه تفکر و کودک، سعید ناجی و همکاران.

- دانشگاه تربیت معلم، تدوین مستمر چندین پایان‌نامه و مقاله، یحیی قائدی.

- دانشگاه تهران، دانشکده الهیات، تدریس درس اختیاری «فلسفه با کودکان» در مقطع کارشناسی، زهرا امی.

- دانشگاه شهید چمران، تدوین مستمر چندین پایان‌نامه و مقاله، مسعود صفایی مقدم و سید منصور مرعشی.

- سایت www.P4C.ir (سایت اطلاع رسانی).

- کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی.

- کلوب یاهو به آدرس:

p4c_list@yahoo.com

(سایت اطلاع رسانی).

پی‌نوشت‌ها

۱. استادیار گروه فلسفه، دانشگاه علامه طباطبائی.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه و کلام اسلامی، دانشگاه الزهراء.

۶ اثر برگزیده و تقدیری فلسفی در بیست و یکمین دوره جایزه کتاب فصل

علی علی محمدی

بیست و یکمین دوره جایزه کتاب فصل ویژه بهار ۱۳۹۱ عصر روز سه‌شنبه چهارم مهر ماه با حضور دکتر علی اسماعیلی، سرپرست امور معاونت فرهنگی، علی شجاعی صائین، مدیرعامل خانه کتاب، حمیدزاده، دبیر علمی جایزه کتاب فصل و اهالی فرهنگ و ادب در سرای اهل قلم مؤسسه خانه کتاب برگزار شد. در این دوره، در مجموع ۳۷۰۷ اثر مورد ارزیابی قرار گرفت که پس از داوری مرحله اول در مجموع ۱۹۳ عنوان به مرحله دوم راه یافت. که از میان آثار یادشده، پس از ارزیابی دقیق و علمی هر اثر توسط حداقل دو نفر از داوران، در مجموع ۶ عنوان کتاب، برگزیده و ۱۴ عنوان کتاب شایسته تقدیر شناخته شد.

در حوزه فلسفه و منطق نیز از مجموع ۵۷ اثر داوری شده، ۱۴ اثر به مرحله دوم راه یافت که در پایان دو اثر برگزیده و ۴ اثر نیز شایسته تقدیر شناخته شدند. مشخصات آثار منتخب به شرح زیر است.

آثار برگزیده

الف) فلسفه اسلامی

- جدال با مدعی، حسین غفاری، تهران: انتشارات حکمت، ۱۳۹۱.



آنچه بشر امروز غربی با آن مشکل دارد، در درجه اول داشتن قانون و مقررات لازم برای اداره زندگی نیست، بلکه نداشتن معنا و مفهوم برای اصل زندگی است و این دو نیاز اساسی و حیاتی در تار و پود فرهنگ عقلانی و عرفانی تشیع نهفته است. حکمت و عرفان شیعه ثمره بیش از هزار سال تغذیه عقلا و اندیشمندان همین جامعه و فرهنگ از دامان ائمه اطهار و قرآن کریم است نه ساخته دست اجانب است و نه کالای وارداتی. این کتاب شامل مباحثاتی درباره عقلانیت و فلسفه و عرفان و رابطه آنها با قرآن کریم و بیانات معصومین (ع) است که به صورت چندین جلسه گفت‌وگو (و نیز نگارش و تلفیق بعضی مباحث در ضمن ویرایش متن مصاحبه) میان مؤلف و سردبیر نشریه سمات انجام شده است. در لابه‌لای این گفت‌وگوها مباحثی چون خاستگاه درونی و بیرونی فلسفه اسلامی، نقش پالایشی فرهنگ اسلامی در نهضت ترجمه، جایگاه عقل در شناخت جهان، رابطه پلورالیسم معرفتی و دینی با اختلاف نظر علمی و... مطرح و بررسی شده است. مؤلف در این مسیر به نظرگاه فیلسوفانی چون افلاطون، ابن عربی، شیخ بهایی و دیگران نیز توجه کرده است.

ب) فلسفه غرب

- فرد و کیهان در فلسفه رنسانس، تألیف ارنست کاسیرر، ترجمه یدالله موقن، تهران: نشر ماهی، ۱۳۹۱.

معرفی کتاب

فرد و کیهان در فلسفه رنسانس از مهم‌ترین آثار درباره فلسفه رنسانس است. کتاب به این مسئله می‌پردازد که چگونه روح رنسانس اندیشه قرون وسطی را زیر سؤال برد و پایه‌هایش را متزلزل کرد. ارنست کاسیرر با احاطه شگرف خود بر موضوع و با بینشی هنرمندانه نشان می‌دهد که در دوره رنسانس فلسفه، زبان، هنر و علم با هم وابستگی متقابل داشته‌اند. او همچنین درباره آگاهی فرد از خود در این دوره به تفصیل بحث می‌کند. موضوع‌های اصلی کتاب عبارتند از: بررسی آرا و اندیشه‌های نیکولاس کوزانوس، جبر و اختیار و مسئله



سوژه - ابژه در فلسفه رنسانس.

کتاب در رویکردی تاریخی - تحلیلی درباره فلسفه رنسانس و آرا و اندیشه‌های نیکولاس کوزانوس (۱۴۰۱-۱۴۶۴م) نوشته شده است. مؤلف در این کتاب نشان داده است که در دوره رنسانس، فلسفه، زبان، هنر و علم با هم وابستگی متقابل داشته‌اند. او همچنین درباره آگاهی فرد از خود در این دوره صحبت کرده است. کاسیرر در کتاب موضوع جبر و اختیار و مسئله سوژه - ابژه را در فلسفه رنسانس مطالعه کرده است. هدف از این مطالعه ارائه دیدگاه کلی‌نگر سیستماتیک و سمت‌گیری سیستماتیکی به فلسفه رنسانس بوده است. مترجم علاوه بر مقدمه خود که به شرح و بیان نهضت اومانیزم پرداخته، تأثیر واربرگ و پانومنسکی بر شیوه تاریخ‌نگاری کاسیرر را نیز مورد توجه قرار داده است. کتاب شامل دو پیوست است؛ یکی به قلم خود کاسیرر با عنوان «چند نکته درباره پرسش نبودگی رنسانس» و دیگری مقاله‌ای است به قلم جان راندال با عنوان «نظریه کاسیرر درباره تاریخ، آنچنان که در بررسی او از اندیشه رنسانس ارائه شده است». مقاله اخیر به ارزیابی شیوه تاریخ‌نگاری کاسیرر می‌پردازد.

آثار شایسته تقدیر

الف) فلسفه اسلامی

دو کتاب زیر به صورت مشترک انتخاب شدند:

- معرفت‌شناسی و هرمنوتیک از منظری عرفانی، تألیف ویلیام چیتیک، ترجمه بیروز فطوریچی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۹۱.

- قلب فلسفه اسلامی، تألیف ویلیام چیتیک، ترجمه شهاب‌الدین عباسی، تهران: انتشارات مروارید، ۱۳۹۱.

ب) فلسفه غرب

- مفهوم جوهر در متافیزیک تحلیلی معاصر، تألیف رضا ماحوزی، تهران: بنیاد حکمت صدرا، ۱۳۹۱.

ج) منطق

- جستار در میراث منطق دانان مسلمان، تألیف احد فرامرز قراملکی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۱.



فلسفه در کلاس درس، رون شاو، ترجمه مراد یاری دهنوی و روح الله حیدری، تهران: نشر آوای نور، ۱۳۸۹.

کتاب فلسفه در کلاس درس یکی از منابع درسی مفید برای برنامه آموزش فلسفه به کودکان دوره ابتدایی و راهنمایی (پایه چهارم دبستان تا پایه دوم راهنمایی) است. این کتاب متضمن ۱۵ موضوع یا مضمون کلیدی از جمله شادی، مهربانی، قدرت، همکاری، غرور، خردمندی، قضاوت، نیکی، زیبایی، لذت و درد، و غیره همراه با داستان‌های کوتاه اخلاقی و پند آموز به عنوان مبنایی برای بحث‌های فلسفی کلاسی است. مؤلف محترم پس از هر داستان، سؤال‌هایی تأمل برانگیز درباره موضوع آن داستان تدوین کرده است که بحث و گفتگو پیرامون آنها از یک سو موجب پرورش مهارت‌های فکری دانش آموزان و از سوی دیگر همراه با یادگیری یک حکمت اخلاقی عملی برای آنان است. در انتهای هر داستان نیز تعدادی از ضرب‌المثل‌های فرهنگ‌های مختلف آمده است که به نوعی با موضوع هر داستان ارتباط دارند و درباره هر ضرب‌المثل تعدادی سؤال تأمل برانگیز مطرح شده است. در این کتاب برای بیان بهتر و ارائه توضیحات از تصاویر و عکس‌هایی نیز استفاده شده است تا فهم موضوعات انتزاعی را برای دانش آموزان آسان کند.



این کتاب به همت مراد یاری دهنوی و روح الله حیدری، با مقدمه‌ای از جناب آقای دکتر خسرو باقری استاد دانشگاه تهران مزین گردیده است و توسط انتشارات آوای نور تهران در سال ۱۳۸۸ در ۱۱۰۰ نسخه و به قیمت ۲۰۰۰۰ ریال منتشر شده است.



داستان‌های فکری، مرتضی خسرو نژاد، مشهد: نشر آستان قدس رضوی شرکت به نشر، ۱۳۹۱.

داستان‌های فکری، مجموعه ده داستان تصویری، نویسنده: دکتر مرتضی خسرو نژاد، تصویرگران: علی خدایی، مهرنوش معصومیان و همکاران، نشر آستان قدس رضوی شرکت به نشر، ۱۳۹۰، ۲۴۰ صفحه، کتاب ضمیمه: راهنمای کار آموزگاران، مادران و پدران. این مجموعه چاپ دوم مجموعه داستان‌های آموزشی (۱۳۸۲) است که با تجدید نظر و تغییراتی این بار با نام مجموعه داستان‌های فکری منتشر شده است. هدف داستان‌های فکری، تقویت توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان است. اندیشه فلسفی با اندیشه خلاق، انتقادی و منطقی رابطه دارد. بنابراین، پرورش آن به پرورش انواع دیگر اندیشه نیز یاری می‌رساند. این مجموعه شامل داستان‌هایی همچون: اولین بچه‌ای که از ترکیدن بادکنک‌هایش خوشحال شد، کفش‌های هیبا و شیبا، دنیا را دارد آب می‌برد، روزی که زرافه من گلو درد گرفت و... در مقدمه درباره داستان‌های فکری آمده است: «داستان‌ها فکر ما را به کار می‌اندازند. شاید گاهی بعد از خواندن یک داستان با خود فکر کرده‌اید که معنی این داستان چه بود و شاید یکی از لذت بخش بودن قصه‌ها همین باشد. قصه به گونه‌ای زیبا و هنرمندانه فکر ما را به کار می‌اندازد برای ما پرسش به وجود می‌آورد. آن وقت ما ناچاریم دنبال پاسخ بگردیم. هم داشتن پرسش و هم یافتن پاسخ لذت بخش است. اما داستان‌های فکری، داستان‌هایی هستند که نویسندگان با هدف رشد دادن فکر بچه‌ها می‌نویسند. داستان‌های این مجموعه می‌خواهد به شما کمک کند تا جور دیگری فکر کنید و بتوانید نوع نگاه و فکر دیگران را درک کنید. به همین دلیل، نام این مجموعه داستان‌های فکری گذاشته شده است. نویسنده در مقدمه‌ای برای بزرگسالان درباره آن خاطر نشان می‌سازد بهره‌گیری از این راهنما می‌تواند مفید باشد، اما کتاب داستان به هیچ وجه وابسته به راهنما نیست.»

به همراه این کتاب، کتاب راهنمایی تحت عنوان «چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟» نیز چاپ شده است، توضیح می‌دهد که اندیشه فلسفی چیست و چگونه می‌توان با بهره بردن از این مجموعه به پرورش آن کمک کرد. در مقدمه کتاب راهنما نویسنده به پژوهشگران و نویسندگانی که در قلمرو فرهنگ بومی فعالیت می‌کنند، توصیه کرده است که به پژوهش و آفرینش در این زمینه بپردازند تا شاید همگامی بیشتر با زاد و بوم کودکان به نتیجه‌های بهتری بیانجامد. تغییراتی هم در چاپ دوم اعمال شده است. یکی از داستان‌ها، دوباره تصویرگری شده و برخی از تصویرها هم ویرایش شده‌اند. برخی از داستان‌ها هم ویرایش شده‌اند. این ادعا وجود دارد که این مجموعه به خوبی به پرورش تفکر فلسفی کودکان اختصاص یافته است و زیربنای نظری مجموعه با آنچه در شکل غالب جنبش فلسفه برای کودکان وجود دارد تفاوت‌های مشخصی دارد. شاید این مجموعه اولین کار چاپ شده منسجم در این قلمرو در ایران باشد. ظاهراً چاپ اول این کتاب ۳ جایزه گرفته که همگی از سوی متخصصان ادبیات کودک اهدا شده است.

باشگاه فلسفه برای کودکان، کریستوفر فیلیپ و الهام فخرایی، اصفهان: نشر پرسش، ۱۳۸۹.



کتاب باشگاه فلسفه برای کودکان، اولین کتاب از مجموعه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، نوشته کریستوفر فیلیپ، با تصویرگری کیم داور و برگردان الهام فخرایی است که از سوی انتشارات پرسش، روانه بازار نشر شده است. کریستوفر فیلیپ متولد ۱۹۵۹ است که همراه با چند تن دیگر روشی را به نام «گفتگوی سقراطی» در پیش گرفته‌اند تا به کودکان یاد دهند که خودشان فکر کنند، تا هرچه بیشتر افراد مستقل و خود ساخته‌ای شوند. در این روش آنها قادر خواهند شد که بهتر پرسش کنند و خود به پرسش‌ها پاسخ دهند. و نکته جالب این است که به گفته نویسنده کتاب، پرسش‌های مطرح شده، پرسش‌های کودکانی است که او با آنها کار کرده است.

هر فصل کتاب، دارای دو صفحه است. صفحه اول طرح مبحث، صفحه دوم ارائه مجموعه‌ای از سؤالات بی‌جواب، برای آنکه خواننده کودک یا نوجوان کتاب را به فکر کردن وادار کند. این مباحث بسیار گسترده و متنوع هستند و مفاهیمی همچون آغاز و پایان، سکوت و صدا، دروغ و حقیقت، رابطه مغز و ذهن و مسائل دیگر را در برمی‌گیرد. به نظر می‌رسد که نوع چینش مطالب و پشت سرهم قرار گرفتن مباحث از قاعده خاصی پیروی نمی‌کند؛ مثلاً قرار گرفتن مبحث خشونت بلافاصله بعد از مبحث فلسفه چیست و دانایی به چه معنا است؟ قابل درک نیست. شاید بهتر بود که ترتیب قرار گرفتن مباحث، از نظم خاصی پیروی می‌کرد. همچنین، بهتر بود که مؤلف و یا مترجم، کتاب‌های دیگری را برای کمک به بزرگ‌ترها معرفی می‌کرد، تا آنها برای شروع چنین مباحثی آمادگی لازم را پیدا کنند.

تصویرگری جالب کیم دانه به جذابیت این کتاب اضافه کرده است. نوع سؤالات مطرح شده به شکلی است که ذهن را درگیر می‌سازد. اما به نظر می‌رسد یک کودک یا نوجوان نتواند به تنهایی از کتاب بهره بگیرد و بهتر است این مباحث با دیگر گروه همسالان و همراهی بزرگترها خوانده و گفتگو شود تا در نهایت بتوان بهره کافی از این کتاب گرفت. بدین ترتیب خواندن این کتاب از سوی والدین و معلمان و بعد طرح مباحث آن نزد کودکان بسیار مفید به نظر می‌رسد.

حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن، میشل پیکمال، ترجمه مهدی ضرغامیان، تهران: نشر آفرینگان، ۱۳۹۰.

کتاب حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن نوشته میشل پیکمال، نویسنده فرانسوی، و تصویرگری فیلیپ لاگوتیر، با ترجمه مهدی ضرغامیان سوی نشر آفرینگان روانه بازار نشر شده است.

میشل پیکمال در ۱۹۵۴ متولد شد. او در زمینه ادبیات مدرن تحصیل کرد و مدتی آموزگار مدرسه ابتدایی بود. پیکمال آثار بسیاری برای کودکان به نگارش در آورده است که از میان آنها تاکنون سه اثر ساده دل ترجمه مهناز عسگری، داستان‌های فلسفی جهان (افسانه‌ها) ترجمه ترانه وفایی و حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن به زبان فارسی ترجمه شده است.

کتاب داستان‌های فلسفی که حکم جلد اول مجموعه حکایت‌های فلسفی را دارد شامل شصت حکایت و داستان کوتاه از شرق و غرب برای نوجوانان است که نویسنده می‌کوشد به کمک این حکایت‌ها خواننده خود را با اندیشه‌ها و پرسش‌های اساسی فلسفه آشنا سازد.

کتاب دوم از این مجموعه، حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن، بر موضوع «زندگی با همدیگر» تأکید می‌کند. نویسنده در این کتاب بر این نکات اشاره دارد که ما نمی‌توانیم فرزندانمان را بدون سلاح فکری در برابر طمع کسانی بگذاریم که می‌خواهند از آنها تنها مصرف‌کننده‌های منقطع از مغز بسازند. همچنین، نمی‌توانیم آنها را به کسانی واگذاریم که به آنها به چشم سربازهای آتی جنگ‌های فکری خود می‌نگرند. باید به آنها کمک کنیم که با هم فکر کنند، آنها را در مورد همگانی بودن مشکلات انسانی قانع کنیم و بدانیم که همگی ما در یک قایق نشسته‌ایم.

نویسنده می‌کوشد در این اثر با بهره‌گیری از حکایت‌ها و داستان‌های متعلق به گنجینه فرهنگ بشری، از شرق تا غرب عالم، جریان فکری و حکمی‌ای را که از نسل‌های پیشین به دست ما رسیده، به نسل‌های بعد منتقل کند تا مجال مناسب برای بحث و تأملات مفید و امکان اندیشیدن به مسائل عمیق‌تر و بزرگ‌تر فراهم آورد. او در آغاز کتاب به نقل از مونتینی، غیر قابل فهم دانستن فلسفه و ارائه تصویری عبوس، پرفیس و افاده و هولناک از آن برای کودکان را خطای بزرگی می‌داند و عقیده دارد هیچ چیز شادتر، با نشاط‌تر و حتی سرحال‌تر از فلسفه نیست و تنها موعظه فلسفه، شادمانی و حال و هوای خوب است. او در کتاب حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن سعی دارد با استفاده از فلسفه در قالب قصه‌های آموزشی، به مقابله با رفتارهایی بپردازد که به پایه‌های «زندگی با همدیگر» آسیب می‌زنند. به نظر او جامعه امروز با خشونت‌ها و بی‌نزاکتی‌هایی روبروست که باید از طریق تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان، به عنوان شهروندان آینده، از آنها کاست. از همین رو، وی در پایان هر یک از پنجاه و دو حکایت این کتاب، در متنی با عنوان «در محضر فیلسوف»، افزون بر مطرح کردن پرسش‌هایی تأمل برانگیز به فراخور موضوع هر حکایت، به بیان جنبه آموزشی هر یک از آنها می‌پردازد و به این طریق درباره موضوعاتی چون همبستگی، عدالت، مجازات، آداب و رسوم، خرافات و... مطالبی را مطرح می‌کند. برای مثال در حکایت «ماه‌گیر و مرد بازگان» مسائلی چون قناعت و احساس خوشبختی در زمان حال را با زیاده‌خواهی و تلاش مداوم برای رسیدن به خوشبختی در آینده مقایسه می‌کند و یا در حکایت «بازدید سلیمان از زندان» به بیان این مسأله می‌پردازد که غرض از مجازات و به زندان انداختن مجرم چیست و با این پرسش که آیا زندان می‌تواند مجرم‌ها را تربیت کند و به جامعه بازگرداند و یا اینکه باعث سرسخت‌تر شدن آنها می‌شود، به پرورش ذهن نقاد خوانندگان می‌پردازد.

از دیگر حکایت‌های آموزنده این کتاب می‌توان به «تقسیم عادلانه»، «پایان دنیا»، «اسب مأمون» و «بازگشت صدا» اشاره کرد. منابع نویسنده در تألیف این اثر، افزون بر فرهنگ شفاهی مردم فرانسه، حکایت‌هایی برگرفته از فرهنگ‌های کهن عربی، سرخ‌پوستی، بودایی، آفریقایی و داستان‌های معروف آثاری چون کیله و دمنه، مثنوی معنوی مولوی، الهی نامه عطار و حکایت‌های کریلف روسی است.

در مجموع داستان‌های آموزنده کتاب در کنار ترجمه روان، روشن و یک‌دست مهدی ضرغامیان، حکایت‌های فلسفی برای با هم بودن را برای والدین و نهادهای آموزشی که دغدغه آموزش نسل آینده را دارند و فوریت و لزوم ایجاد زمینه‌های اندیشیدن، آموزش شیوه‌های درست گفتگو و ابراز نظر و پرورش ذهن نقاد را احساس می‌کنند، اثری درخور مطالعه و مناسب ساخته است.





آموزش فلسفه به کودکان (بررسی مبانی نظری)، یحیی قاندى، نشر دواوین، چاپ اول، ۱۳۸۳.

فقط کافی است عنوان فلسفه برای کودکان یا P4C را در یکی از موتورهای جستجوگر اینترنتی تایپ کنیم، حجم بالایی از اطلاعات در اقصی نقاط دنیا و به زبان‌های مختلف در مقابل چشمانمان قرار خواهد گرفت وقتی این گشت و گذار در سایت‌ها و منابع فارسی باشد کمی شرایط فرق خواهد کرد و بعد از باز کردن چندین پنجره پیشنهادی به کاستی‌ها و کم و کسرهای موجود پی خواهیم برد؛ متأسفانه با گذشت ۱۵ سال از ورود این برنامه به ایران هنوز عرصه‌های مختلف شناخت و کنکاش دقیق در مبانی نظری و اصول اولیه این برنامه جدی گرفته نشده و اهتمام مختصری در این زمینه انجام شده است که می‌توان در این مجال مختصر به قدیمی‌ترین آنها اشاره کرد: کتاب آموزش فلسفه به کودکان (بررسی مبانی نظری) نوشته دکتر یحیی قاندى که به عنوان رساله دکتری ایشان تألیف و در سال ۸۳ توسط انتشارات دواوین منتشر شده است. کتاب با مقدمه دکتر میر عبدالحسین نقیب زاده این‌گونه آغاز می‌شود: «به شگفت آمدن، به حالت پرسندگی رسیدن و شوق فهمیدن که در زندگی کودکان نموده‌های بسیاری دارد؛ جلوه‌ای است از فلسفیدن و گام نهادن در راهی که حتی فیلسوفان بزرگ نیز در سراسر زندگی خود از پیوندگان آنند.»

کتاب آموزش فلسفه برای کودکان شامل پنج فصل است و فصل آغازین که کلیات نامیده شده بررسی اجمالی پاسخ‌هایی است که به پرسش تاریخی «فلسفه چیست؟» داده شده است. با شرح خودانگیزی فلسفی سقراط برای شناخت خویش آغاز می‌شود و به این نکته که فلسفه یک فعالیت و کنش طبیعی انسان اجتماعی است منتج می‌شود، از طرفی به بررسی روش‌های سنتی آموزش فلسفه و انتقال اندیشه‌های فلسفی نیز پرداخته شده است. در پایان فصل ضرورت آموزش فلسفه برای کودکان ارزیابی می‌شود.

فصل دوم که «معرفی برنامه فلسفه برای کودکان» نامیده می‌شود به شکل مفصل به بررسی اهداف طرح می‌پردازد:

۱. بهبود توانایی تعقل؛
۲. پرورش خلاقیت؛
۳. رشد فردی و میان فردی؛
۴. پرورش درک اخلاقی؛
۵. بررسی شقوق (جایگزین‌ها)؛
۶. پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه؛
۷. بررسی بی طرفی؛
۸. بررسی انعطاف‌پذیری دلایل ارائه شده برای باورها؛
۹. بررسی ماهیت؛
۱۰. بررسی موقعیت؛
۱۱. بررسی جزء و کل.

در ادامه این فصل شانزده پیش فرض لیپمن حین آموزش فلسفه به کودکان مطرح می‌شود و توصیف برنامه در پایه‌های مختلف و رویکردهای اساسی هر پایه، مهارت‌ها و منابع مرتبط با آنها ذکر می‌شوند و این فصل با بررسی محتوای آموزشی برنامه نظیر داستان‌های کوتاه فلسفی و جایگاه معلم و اجتماع پژوهشی و مراحل آن به پایان می‌رسد.

در فصل سوم کتاب ریشه‌های تاریخی این برنامه با بررسی دیدگاه‌ها و رویکردها فلاسفه‌ای نظیر سقراط، افلاطون، دکارت، روسو، کانت، هگل، کی کگارد، دیویی، پیرس، نلسون و متیو لیپمن مرور می‌شود. فصل چهارم را می‌توان اساسی‌ترین و مفصل‌ترین بخش این کتاب خواند که شامل پنج بخش کاملاً نظری است. در بخش اول ارتباط مفهوم فلسفه با توانایی کودک برای یادگیری فلسفه ارزیابی می‌شود؛ بخش بعد مقایسه کودکان با بزرگسالان و امکان یادگیری فلسفه برای کودکان به چالش کشیده می‌شود. در بخش سوم این اثر، دیدگاه فلسفه تحلیلی و امکان آموزش فلسفه به کودکان با معرفی چستی فلسفه تحلیلی و آرای ویتگنشتاین و تطبیق و تضاد این مکتب با P4C بحث می‌شود. در بخش چهارم دیدگاه پیازه بررسی و تقابل آرای او با برونو و همچنین دیدگاه حامیان فلسفه برای کودکان ارزیابی می‌شود. بخش آخر فصل چهارم به نقد و بررسی کلیت برنامه درسی P4C، نقش معلم و شاگرد و اجتماع پژوهشی می‌پردازد.

فصل آخر کتاب که باهم نگری و بحث نامیده شده به مرور اجمالی فصول قبل و دیدگاه‌های مؤلف اثر می‌پردازد.

با اینکه کتاب مورد بحث جزء اولین آثار مؤلف در زمینه شناخت اصول و مبانی طرح P4C در خارج از ایران است. اما به روشنی نمود دغدغه‌های ریشه‌ای مؤلف در باب تربیت و آموزش اصولی کودکان و نوجوانان ایرانی است و امید نویسنده در جای جای کتاب نسبت به شناخت جامع متولیان امر در این باب برای کاربرت محتوای به روز طرح فلسفه برای کودکان محرز است. شاید لازم باشد پس از گذشت نزدیک به یک دهه از تألیف این کتاب با مرور وباز اندیشی مبانی نظری این طرح به پرداخت جامع تری از برنامه P4C برسیم.

اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدریس الفلسفة للأطفال

نویسنده: سعاد محمد فتحی

ناشر: ایتراک للنشر والتوزیع، چاپ اول، ۲۰۰۴/۱/۱

مؤلف در این کتاب به بررسی گرایش‌های جدید در زمینه گسترش و توسعه روش‌های فلسفی پرداخته است. کتاب شامل دو بخش است. در بخش نخست روش‌های فلسفی همانند: فلسفه تطبیقی، فلسفه کاربردی، تفکر انتقادی، مفاهیم فلسفی، فلسفه عملی، فلسفه اخلاق، فلسفه برای کودکان بررسی شده‌اند.

اما در بخش دوم که بخش اعظم کتاب است، با توجه به اهمیت موضوع فلسفه برای کودکان به این موضوع اختصاص یافته است؛ و به صورت دقیق مهم‌ترین روش‌های تربیتی که کارکرد آنها در تربیت طفل و توجه او به تفکر و تعقل و احساسات به اثبات رسیده است، بررسی شده است.



دمج الكورت في منهج المدرسی^۱

نویسنده: فرتاج الزوینایفة قطامی

ناشر: مرکز دیبونو لتعلیم التفکیر. ۲۰۰۹/۱/۱، چاپ اول، ۲۹۲ صفحه

هدف این کتاب کاستن اختلاف و فرقه‌ها نزد کودکان عربی است. و تلاش کرده تا به کودکان عربی، تفکر کردن در هر امری را یاد دهد. و همچنین معلمان را متقاعد می‌سازد که در ضمن تدریسان با استفاده از این روش، اندیشیدن اصولی و صحیح را به کودکان یاد دهند. این کتاب به شیوه‌ای آسان و عملی نوشته شده است به گونه‌ای که می‌توان بدون کمک دیگران آموزش‌های پیشنهاد شده را انجام داد. مؤلفان در این کتاب سعی کرده‌اند ضمن روش‌های تربیتی و آموزشی، به تعلیم اندیشیدن صحیح بپردازند. و نیز آموزششان متناسب با نیازهای کودکان امروزی باشد. و آنها تلاش کرده‌اند که همانند ادوارد دی بونو در بریتانیا، و کوستا در آمریکا، و البرتوماکشو در برزیل، نقش

مؤثری در بالا بردن سطح اندیشه کودکان در کشورهای عربی داشته باشند.



تنمية مهارات التفكير للأطفال

نویسنده: خیر سلیمان شواہین، شهرزاد صالح بدندی

ناشر: دار المسیرة للطباعة والنشر. ۲۰۰۹/۳/۱۱، چاپ اول، ۲۶۹ صفحه

آموزش اندیشه و تعقل علمی است که امروزه به آن نیاز داریم و باید آن را بیاموزیم و به کودکانمان یاد دهیم تا در طول تحصیلشان و زندگیشان از آن استفاده کنند. در این کتاب تلاش شده تا ضمن تقریباً ۱۰۰ مهارت از طریق قصه‌های هدفمندی که بیان شده، چگونگی تفکر کردن به کودکان یاد داده شود. برخی قصه‌های این کتاب خیالی و برخی واقعی می‌باشند و لکن آن چه در آنها به وضوح دیده می‌شود، تأکید بر جنبه تعلیم اندیشیدن است. همچنین در این کتاب توضیح مختصر و ساده‌ای از مهم‌ترین مهارت‌های تفکر و اندیشه را مشاهده می‌کنیم.





لنعلم اطفالنا حلاوة التفكير

نویسنده: جون لانفر، ترجمه، تحقیق: سوسن الطباع
ناشر: مكتبة العبيكان، ۲۰۰۴/۵/۱، چاپ اول، ۳۹۵ صفحه

با مطالعه این کتاب خواهیم آموخت که چگونه به فرزندانمان شیرینی تفکر کردن را یاد دهیم. در این کتاب تکنیک‌های اندیشیدن آموزش داده می‌شود تا کودکان چگونگی ارتباط معنی‌دار بین اطلاعاتی را که آموخته‌اند و در حافظه خویش سپرده‌اند را بیاموزند. ۲۰۰ تمرین در این کتاب برای گسترش و توسعه روش‌های تفکر اصولی و صحیح طراحی شده است که معلمان آنها را مهارت‌های تفکر انتقادی قلمداد می‌کنند. همانند: طرح سوال، طبقه‌بندی، استنتاج و در مراحل بعدی، دانش آموزان چگونگی ارتقا این مهارت‌ها را می‌آموزند که شامل: ۱. تفکر منطقی، ۲. تفکر تحلیلی، ۳. تفکر انتقادی، ۴. تفکر خلاقانه می‌شود. این کتاب شامل دو آزمون اولیه است و بخش ویژه‌ای که تمرین‌های موجود در آن به دانش آموزان برای تطبیق مهارت‌های تفکر بر مباحث و مسئله‌های جدید کمک می‌کند. و بخش دیگری که شامل پاسخ‌ها و خلاصه‌ای از استراتژی‌های مهم در فرایند تفکر اصولی و صحیح می‌باشد.

التفكير عند الاطفال

نویسنده: محمود محمد غانم

ناشر: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. چاپ اول، ۲۰۰۴، ۲۰۷/۱/۱، ۲۰۰۴ صفحه

به هنگام آموزش به سه چیز باید توجه داشت. معلم، دروس، دانش آموز. و معلم عنصر اصلی و اساسی در امر تعلیم می‌باشد و وظایفی به خصوص در آموزش اندیشه و تفکر به عهده اوست. نخست خود باید در فهم این ماده درسی جدید تلاش کند. زیرا فهم این موضوع درسی ساده و آسان نیست. و وظیفه دوم وی این است که تمایل دانش آموزان را به این حوزه برانگیزد و نیز با مفاهیم سهل و آسان چگونگی تفکر کردن را یاد دهد و فقط اطلاعات سطحی را به آنها آموزش ندهد. هم اکنون بسیاری از والدین فقط به ذخیره‌سازی اطلاعات نزد فرزندان خود اهمیت نمی‌دهند بلکه مایلند کودکانشان چگونگی استفاده از این معلومات و همچنین دخل و تصرف در آنها و استنباط مفاهیم و معلومات جدید و مفید را بیاموزند. و با اسلوب صحیح به سوی تفکر گام بردارند. این کتاب فقط در اهمیت تفکر سخن نمی‌گوید، بلکه همانند معلمی است که در آموزش تفکر تلاش مفید و جدی کرده است تا کودکان از همان ابتدا تفکر را یاد بگیرند و با تفکر توانایی حل مشکلات را داشته باشند.



تعلم كيف تفكر وعلم اولادك تفكير

نویسنده: فریال القحف، نادیا شبیب

ناشر: دار العلم للملايين، ۲۰۰۷/۲/۱، چاپ اول، ۱۷۶ صفحه

این کتاب از نظر عملی و نظری از کتاب‌های مهمی است که موضوع آموزش تفکر و روش‌ها و انواع آن را بررسی می‌کند. و همچنین به رابطه میان هوش و استعداد برای انجام اعمال خلاقانه می‌پردازد. کتاب شامل مقدمه و پنج فصل است. فصل اول: با عنوان چگونه افکار خود را سامان دهیم از طریق طبقه‌بندی افکار و مهارت‌های (مشاهده، مقایسه، طبقه‌بندی و نظام‌دهی به معلومات) و ارائه تمرین‌هایی در خصوص این مهارت‌ها. فصل دوم: تفکر تحلیلی تعریف و ویژگی‌ها و مهارت‌های کسب آن و ارائه تمرین‌هایی در این خصوص و همچنین مقایسه‌ای بین انواع تفکر صورت گرفته است. فصل سوم: در مورد تفکر و چگونگی وقوع آن و آموزش تفکر انتقادی از جهت تعریف، ویژگی‌ها و مهارت‌ها و سطوح مختلف آن. فصل چهارم: درباره ماهیت خلاقیت و تفکر خلاقانه و سطوح مختلف خلاقیت و روش‌های آموزش خلاقیت به کودکان و اهمیت خیال در رشد و پرورش خلاقیت. فصل پنجم: آموزش عملی انواع تفکر و از طریق سؤالات و ۲۰ تمرین ارائه شده، کودک می‌تواند میان معلومات کنونی و آنچه در آینده می‌آموزد، ارتباط برقرار کند. این کتاب با ارائه تمرینات و تحلیل‌های مناسب به یادگیرنده فرصت تعامل و ارتباط فکری و ایجاد توازن و ارتباط بین معلومات برای رسیدن به نتیجه خاص و همچنین تفکر نتیجه‌بخش و خلاقانه و نقادانه را آموزش می‌دهد.



تنمية التفكير الإبداعي (السلسلة البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة [تنمية القدرات والمهارات])

نویسنده: سعد رياض

ناشر: دار الصحوة، ۲۰۱۰/۱/۱، چاپ اول، ۱۳۶ صفحه

برای هماهنگ شدن با پیشرفت جهانی جامعه به مهارت‌ها و استعدادهای متفاوتی نیاز دارد. در این سلسله مجموعه به پدر و مادر و معلم و مربی، برنامه و نصایح عملی پیشنهاد می‌شود که در رشد استعداد و مهارت و شکل‌گیری شخصیت متفکر و خلاق و مبتکر که توانایی سازگاری با دیگران داشته باشد، مؤثر است. در این مجموعه کتب با جوانب مختلف همانند: رشد تفکر خلاقانه، رشد توانایی‌های زبانی و کلامی، توسعه توانایی‌های منطقی و اختراع، رشد توانایی‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری و رهبری، پرورش توانایی‌های عملی و هنری خصوصاً نقاشی و پرورش توانایی‌های

جسمانی و ورزشی آشنا می‌شویم و توانایی‌های دیگری که مربوط به معلم و مربی است که این توانایی‌ها به تربیت صحیح دانش آموزان کمک می‌کند.



تنمية التفكير المنطقي عند الأطفال

نویسنده: داریل فیلبس، دیل فیلبس ترجمه و تحقیق: ابراهیم المومنی - سرور حازم شلش

ناشر: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، ۲۰۰۰/۱/۱، ۵۴۰ صفحه

تفکر منطقی ایجاد ارتباط بین اشیا و رویدادها و افکار است. و بدون تفکر منطقی، ذهن انسان مخزنی از اطلاعات بی‌فایده است و قادر به تولید فکر نو و تازه نخواهد بود. با توجه به اهمیت این موضوع، این کتاب سعی کرده است تا معلمین را با مبانی و اصول این مبحث و اهمیت آن و چگونگی تدریس آن آشنا سازد. و این کتاب یک پل ارتباطی است بین مباحث تئوری و عملی، و کتاب بر اساس موضوعش که تفکر است در فصل اول با وظایف معلم در این زمینه شروع شده است و از دانش آموزان می‌خواهد تا در انجام فعالیت‌ها با نشاط عمل کنند. و در فصل دوم از دانش آموز می‌خواهد که تمرین‌ها را به تنهایی انجام دهد و این کتاب به مثابه راهنمایی برای معلم است.

و همچنین از طریق مطالعه آن معلمین با مفاهیم نظریهٔ بیاجیه^۲ که در پرورش استعدادهای کودک کمک فراوان می‌کند؛ آشنا می‌شوند.



الالعاب من اجل التفكير والتعليم

نویسنده: حمد محمود الحیلة

ناشر: دار المسيرة للطباعة والنشر، ۲۰۰۹/۱/۱، چاپ سوم، ۳۲۸ صفحه

با توجه به اثرات عمیق و بسیار بازی بر کودکان مؤلف سعی کرده است تا با اولیا و معلمین برای آموزش بازی‌هایی که تکیه بر تفکر و تعلیم دارند، همکاری داشته باشد و این کتاب شامل ۱۴ فصل است. فصل اول: تعریف بازی و ارتباط آن با فکر فصل دوم: بازی‌هایی که تکیه بر دست و گوش و چشم دارند که شامل ۸ بازی می‌شود. فصل سوم: بازی‌هایی که بین آنها و تفکر منطقی ارتباط وجود دارد که ۱۲ بازی معرفی شده است. فصل چهارم: هشت بازی که باعث ایجاد علاقه به مطالعه می‌شوند. فصل پنجم: بازی‌هایی که در یادگیری اصوات کمک می‌کنند (بازی). فصل ششم: شش بازی با عنوان به کودک خود مطالعهٔ صحیح با بازی را یاد دهید. فصل هفتم: بازی و تاثیر آن

بر نوشتن (بازی). فصل هشتم: با عنوان بازی و مهارت شمارش ۱۱ بازی اصلی و ۱۲ بازی فرعی. فصل نهم: ۴ بازی اصلی و ۱۶ بازی فرعی که بین آنها و یادگیری جمع و تفریق ارتباط وجود دارد. فصل دهم: با ۵ بازی اصلی و ۵ بازی فرعی حجم و اشکال را به کودکان یاد دهیم. فصل یازدهم: بازی و آموزش دو عملیات ضرب و تقسیم. فصل دوازدهم: ۲۲ بازی که بین آنها و آموزش علوم ارتباط وجود دارد. فصل سیزدهم: با ۶ بازی به کودکان خود آداب اجتماعی را آموزش دهیم. فصل چهاردهم: بازی و آموزش رنگ‌ها و ۴ قصهٔ جهانی برای آموزش رنگ‌ها در این فصل نوشته شده است.





التفكير والتعلم عن طريق الرسم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية
 نویسنده: جیل هوب ترجمه، تحقیق: محمود عزت
 ناشر: مجموعة النيل العربية، ۲۰۱۱/۹/۸، چاپ اول، ۲۳۹ صفحه

با توجه به این که جیل هوب تجربه قابل توجهی در امر آموزش دارد، پژوهش‌هایی را در رابطه با نقاشی کودکان انجام داده است. وی اشکال متفاوت در نقاشی کودکان را در مهد کودک و دبستان تجزیه و تحلیل کرده است. و در این کتاب نظریه جدیدی ارائه می‌دهد و از نقاشی به عنوان ابزار قوی و موثر برای آموزش تفکر کردن و تعلیم استفاده می‌کند. وی در این کتاب چند هدف را دنبال می‌کند: توجیه معلمین برای استفاده از نقاشی و در مرحله بعد چگونه کودکان را راهنمایی کنیم تا در امر آموزش و تفکر از نقاشی استفاده کنند. و وی باتوجه به نگاهی که به آینده دارد، نقاشی و گرافیک را ابزارهای مناسبی برای انتقال دانش به آیندگان می‌داند.

اللغة والفكر عند الطفل



همواره در ذهن دانشمندان در مورد کودک سوالاتی همانند: کودک چگونه فکر می‌کند؟ چگونه سخن می‌گوید؟ چرا در مقابل جواب‌هایی که دیگران یا خودش در مقابل سوالاتش می‌دهند، قانع نمی‌شود؟ چرا کودکان تاکید دارند که چیزهایی برخلاف واقع هستند و همین مسئله باعث می‌شود زبان او که همانند طوطی کلمات را تکرار می‌کند، به صورتی خاص متمایز از دیگران باشد؟ چگونه ذهن کودک از ذهن نابالغ به یک ذهن عقلانی بالغ تبدیل می‌شود؟ وجود دارد. و شکی نیست که دانشمندان شروع به تحقیق در مورد این سوالات کردند. و لکن در تحقیقات خود دچار اشتباه شدند زیرا ذهن و اندیشه کودک را با استانداردها و قالب‌هایی که برای بزرگسالان استفاده می‌شود، سنجیدند. و به این سوالات از منظر منطق نگریستند نه از دیدگاه روان شناسی. جان بیاجه آرا جدیدی را در مورد ذهن کودک مطرح کرده است. از مهارت‌های وی این است که توانسته از تمام نکات مهم نظریه‌های جدید در مورد ذهن کودک در تفسیر خودش از ذهنیت کودک استفاده کند. وی در تحقیقات خود از روشی که آن را (روش کلینیکی) نامیده، استفاده می‌کند. در این روش جواب‌های کودک در مورد سوالاتی که برایش مطرح شده نوشته می‌شود و همچنین به کودک اجازه داده می‌شود که خودش آزادانه جواب دهد و صحبت کند. آرا جان بیاجه توانسته بسیاری از مجهولات درباره ذهن و زبان کودک را حل کند.

پی‌نوشت‌ها

۱. روشی در آموزش که مبتنی بر تفکر است.
۲. نظریه ای است که جان بیاجه برای رشد تفکر نزد کودکان مطرح کرده است.





1. *Children as Philosophers*

شناسه

با عنوان فرعی: تعلیم از طریق پژوهش و گفتگو در دبستان
نویسنده: جوانا هاینز (Joanna Haynes) / سال انتشار ۲۰۰۸ / انتشارات راتلج / تعداد صفحات: ۱۷۶.

خلاصه

کتابی است مختص بحث فلسفه برای کودکان که در آن شیوه‌های کار کردن در کلاس، آخرین تحقیقات انجام شده درباره نتایج طرح، مزایای فلسفه با کودکان، نقش فلسفه برای کودکان در پیشبرد دموکراسی، نحوه کار کردن با گروه‌های مختلف سنی، چگونگی ارزشیابی از پیشرفت کودکان، ایجاد آرامش و سکوت در کلاس، تشویق بچه‌ها به گوش دادن و... آمده است.

ارزیابی

کتاب مناسبی است برای آشنایی ابتدایی مربیان با برنامه فلسفه برای کودکان. این کتاب ارزش ترجمه دارد و از جانب کسی نوشته شده که خود سالیان سال به صورت عملی در این موضوع کار کرده است. نویسنده اولاً مربیان را راهنمایی می‌کند که چگونه در یک کلاس فلسفه برای کودکان باید کار کنند و دوم اینکه تمارین و موضوعاتی را به صورت عملی مطرح و از گفتگوهای بچه‌ها و تجارب خود نیز می‌گوید.



2. *Critical Lessons: What our Schools Might Teach but Do not.*

(درس‌های انتقادی: آنچه مدارس ما می‌توانند تعلیم دهند اما تعلیم نمی‌دهند.)

شناسه

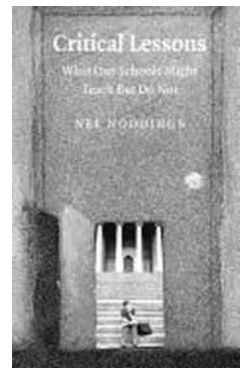
نویسنده: نل نودینگز (Nel Noddings) / سال انتشار ۲۰۰۶ / انتشارات دانشگاه کمبریج / تعداد صفحات: ۳۱۹.

محتوی

این کتاب بر موضوع تفکر انتقادی که باید در دبیرستان‌ها مورد تشویق قرار گیرد، تمرکز می‌کند. در این کتاب بحث می‌شود که تفکر انتقادی هم در مدرسه و هم در جامعه لازم است و لازمه آن بحث در باب مسائل مناقشه‌انگیز است. موضوعات و مسائلی مانند دین، جنسیت، تبلیغات، حیوانات و طبیعت و... نویسنده خود این موضوعات را در فصل‌های مستقلی از کتاب مطرح و در مورد آنها بحث می‌کند. نویسنده معتقد است این موضوعات باید در دبیرستان‌ها مورد بحث قرار گیرد؛ از این رو، چون این اتفاق در آنجا نمی‌افتد وظیفه خود می‌بیند که در این کتاب آنها را مورد بحث قرار دهد. در فصل پایانی کتاب در این باره بحث می‌کند که چگونه معلم باید فضای مدرسه و همین‌طور دانش‌آموزان را برای وارد شدن در چنین بحث‌هایی آماده کند. قبل از مطرح کردن این موضوعات مناقشه‌انگیز، کتاب بحث مستقلی نیز در مورد اهمیت تعلیم تفکر انتقادی در مدارس دارد.

ارزیابی

هر چند نویسنده با آثار و فعالیت‌های متیو لیپمن آشنایی دارد، اما چندان در پی ارائه روش‌های مبتنی بر داستان نیست. او بیشتر به اهمیت مطرح کردن این مباحث می‌پردازد و خود این مباحث را مطرح می‌کند تا معلمانی که بخواهند سر کلاس به این مباحث بپردازند، خود پیش‌زمینه‌ای داشته باشند. فصل اول و آخر کتاب که درباره اهمیت تفکر انتقادی و نحوه پیاده کردن آن در مدارس بحث می‌شود، مفید است. موضوعاتی که به عنوان موضوعات مناقشه‌انگیز مطرح و درباره آنها بحث می‌کند همگی مسائل مبتلا به ما در ایران نیست و بحث‌هایی هم که حول آنها مطرح می‌کند شاید چندان به کار یک معلم ایرانی که بخواهد این مباحث را در کلاس خود مطرح کند، نیاید.

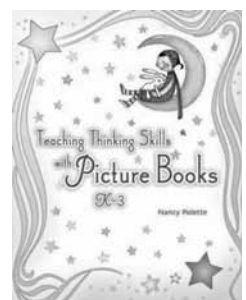


3. *Teaching Thinking Skills with Picture Books.*

(تعلیم مهارت‌های تفکر از طریق کتاب‌های مصور)

شناسه

نویسنده: نانسی پولت (Nancy Polette) / سال انتشار ۲۰۰۷ / انتشارات Teacher Ideas Press / تعداد صفحات: ۱۴۰.



محتوی و ارزیابی

کتاب بسیار جالبی است برای مربیان کودکان تا کلاس سوم ابتدایی که مهارت‌هایی مانند تشابه، تحلیل، تفکر تداعی معانی، فهرست کردن صفحات، جرعه فکری، طبقه‌بندی، مقایسه، تصمیم‌گیری، تفکر استنتاجی، انعطاف‌پذیری، پیش‌بینی، کلی‌سازی، فرضیه‌سازی، تخیل، استنباط، تفسیر، قضاوت، مهارت‌های گفتاری، الگوبرداری، حل مسأله، سؤال کردن و... را با ارائه تمرین و بازی‌هایی که می‌توان سر کلاس انجام داد، بهبود می‌بخشد. البته کتاب بر پایه کتاب‌های داستانی مصوری که در کشورهای انگلیسی زبان، کتاب‌های مشهور و محبوبی محسوب می‌شود، تهیه شده است تا مربی ضمن استفاده از آن کتب که البته به طور معمول هم در مهدکودک‌ها و مدارس ابتدایی کشورهای فوق‌الذکر استفاده می‌شود، مهارت‌هایی را که گفته شد، بهبود بخشیده و پیشرفت دهد. بنابراین، اگر این کتاب‌های داستانی مصور ترجمه شده و در اختیار کودکان باشد، این فعالیت‌های ضمنی بسیار مفیدتر خواهد بود. اما اگر هم این‌گونه نشود، خود فعالیت‌ها، تمرین و بازی‌ها به طور مستقل از کتاب‌های داستان هم می‌تواند مفید و قابل استفاده باشد. همچنین، می‌تواند از کتاب‌های مشابه دیگری که قبلاً در زبان فارسی چاپ شده و دیگر کتب محبوب بچه‌های ایرانی نیز به عنوان جایگزین استفاده کرد.

4. *Developing Thinking and Understanding in Young Children.*

(ارتقای تفکر و فهم در کودکان خردسال)

شناسه

نویسنده: سو رابسون (Sue Robson) / سال انتشار ۲۰۰۶ / انتشارات دانشگاه راتلج / تعداد صفحات: ۲۱۰.

محتوی

کتابی جالب و ضروری برای والدین و مربیان که دغدغه پیشرفت تفکر و فهم را در کودکان خردسال خود دارند. این کتاب هم جنبه تئوریک قوی‌ای دارد و هم جنبه عملی خوبی. به لحاظ تئوریک، مؤلف مدل‌های پیشرفت شناخت شامل مدل‌های پیازه، ویگوتسکی و برنر، عصب‌شناسی و رابطه آن با دوران کودکی، زمینه‌های اجتماعی، عاطفی و فرهنگی تفکر، هوش عاطفی، زبان و تفکر، استفاده کودکان از سؤالات، داستان‌ها و نمایشنامه‌ها، رابطه طبیعت و تربیت و تصور کودکان از جهان اطراف را مطرح و بحث می‌کند. نویسنده کاملاً با برنامه فلسفه برای کودکان آشناست و فصل مستقلی را به این بحث که آیا بچه‌ها می‌توانند فلسفی فکر کنند؟ اختصاص می‌دهد و نظرات موافقان و مخالفان را مطرح می‌نماید. جنبه عملی کتاب به اندازه جنبه نظری آن مورد توجه نبوده و هدف از ارائه تمرین و فعالیت‌ها و گفتگوها بیشتر فهم همان مباحث تئوریک بوده است. اما به هر حال آنها هم می‌توانند به جای خود و به طور مستقل نظر شوند و مفید باشند.

ارزیابی

کتاب قوی و جالب و جامعی است و ارزش کار کردن بر روی آن و حتی ترجمه را دارد.

5. *Using Thinking Skills in the Primary Classroom.*

(استفاده از مهارت‌های تفکر در دبستان)

شناسه

نویسنده: پیتِر کلی (Peter Kelly) / سال انتشار ۲۰۰۵ / انتشارات پُل چاپمن / تعداد صفحات: ۹۸.

محتوی

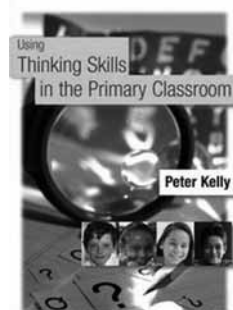
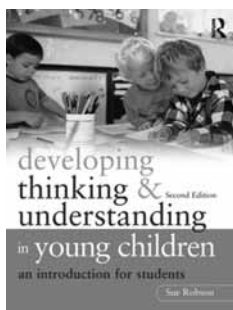
موضوعات اصلی کتاب عبارتند از:

۱. جایی برای فکر کردن.
۲. ارتقای مهارت‌های فکری از طریق صحبت کردن.
۳. ارتقای مهارت‌های فکری از طریق ارزیابی.
۴. ارتقای مهارت‌های فکری منظم از طریق فعالیت‌های صحیح.
۵. ارتقای خلاقیت.
۶. مدرسه متفکر.

این کتاب برای معلمان نوشته شده است که به آنها کمک می‌کند گام به گام مهارت‌های فکری دانش‌آموزان شان را ارتقا دهند. در این کتاب پرسش‌نامه‌هایی طراحی شده که به وسیله آنها می‌توان این مهارت‌ها را در کودکان افزایش داد و میزان افزایش آن را ارزیابی کرد. نمونه‌هایی که خود مؤلف در آنها درگیر بوده است نیز گزارش شده است.

ارزیابی

کتابی به لحاظ عملی خوب است مخصوصاً در کتاب فرم‌هایی طراحی شده است که معلمان از طریق آنها می‌توانند دانش‌آموزان خود، علائق آنها و نحوه پیشرفت‌شان در مهارت‌های تفکر را ارزیابی کنند که استفاده از این فرم‌های ارزشیابی می‌تواند مفید باشد.



6. Creative Engagements: Thinking With Children.

شناسه

ویراستار: دانیل شفرد (Daniel Shepherd) / سال انتشار ۲۰۰۵ / انتشارات: Inter-Disciplinary Press / تعداد صفحات: ۱۳۰.

محتوی

کتاب مجموع ۱۷ مقاله جالب و خواندنی است که تمرکز اصلی این مقالات بر بحث درگیر شدن خلاقانه است. این کتاب جلد ۳۱ از مجموعه‌ای است که به طور کلی به بحث تفکر و فلسفه با کودکان می‌پردازد و ویراستار این مجموعه رابرت فیشر است که برای فعالین برنامه فلسفه برای کودکان کاملاً شناخته شده است. مقالات این کتاب، مجموعه مقالاتی است که در کنفرانسی در سال ۲۰۰۵ در شهر آکسفورد ارائه شده است. عنوان مقالات و نویسندگان آنها بدین شرح است:

۷. مشارکت خلاقانه: جایی که تعلیم و تعلم یکدیگر را ملاقات می‌کنند از شارون لی.
۸. خلاقیت در گسترده‌ترین معنای آن و نقش آن در تعلیم و تربیت کودکان با معلولیت‌های شدید- بررسی موردی از Lefkothea Kartasidou.
۹. انسان تمرکز یافته بر تعلیم و تربیت از دیبرا وایتفرد.
۱۰. از سقراط تا لیپمن از گیلبرت برگ.
۱۱. اشتغالات خلاقانه، انتقادی و مراقبتی: فلسفه از طریق پژوهش از سارا دیوی، ترجمه شده توسط خانم دکتر هدایتی.
۱۲. فعالیت‌های خلاقانه در کلاس‌های زبان خارجه یونانی انگلیسی از پریکلس تانگاس.
۱۳. بسط زمینه‌های همکاری برای خلاقیت از لیندا بلوچی.
۱۴. خلاقیت و درگیر شدن در تعلیم و تربیت هنر بصری از بیتریز کرکز و تنکا تاکول.
۱۵. پیوند آموزش با بازی از Maureen Mweru.
۱۶. استقبال از بازی کودک از دانیل شفرد.
۱۷. تأثیر فلسفه برای کودکان در کلاس انگلیسی دبیرستان از چاد میلر.
۱۸. تعلیم صحیح نوشتن پیش از مدرسه: شرایط تعلیم طبیعی که منجر می‌شود به درگیر شدن در فرآیند، تولید و مردم از Phil Fitzsimmons.
۱۹. تعلیم و تربیت عمیق: ادراک به مثابه حاصل تعلیم و تربیت از Stephanie Burdick.
۲۰. گذران زمان با نوشتن شعر از Susan Weinstein.
۲۱. شخصیت مجازی برای تعامل رو در رو با کودکان در E-learnings از رویا فروغی و توماس رایگر.
۲۲. آموزش گفتگوی فلسفی در پیش دبستان از ماری فرانس دانیل.
۲۳. دلایل داستان گفتن از Piero Castellano & Valentina Mortini.

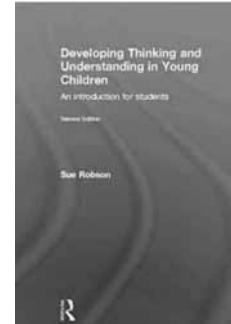
7. Creativity in the Classroom. (خلاقیت در کلاس درس)

شناسه

نویسنده: آیلن جردن (Alane Jordan) / ویرایش چهارم در سال ۲۰۱۰ / انتشارات راتلج / تعداد صفحات: ۳۶۷.

محتوی

- فهرست مطالب:
- مقدمه: چرا خلاقیت در کلاس؟
 - بخش اول: شناخت انسان‌های خلاق
 ۲۴. خلاقیت چیست؟
 ۲۵. مدل‌های فرآیند خلاق
 ۲۶. تئوری‌های خلاقیت: فرد
 ۲۷. تئوری‌های خلاقیت: سیستم‌ها
 ۲۸. افراد خلاق
 - بخش دوم: خلاقیت و زندگی کلاسی
 ۲۹. تعلیم مهارت‌ها و شیوه‌های تفکر خلاقانه
 ۳۰. خلاقیت در زمینه هنرهای زبانی، مطالعات اجتماعی و علوم انسانی
 ۳۱. خلاقیت در زمینه‌های علم، ریاضیات و استراتژی‌های کلی آموزش
 ۳۲. انگیزش، خلاقیت و سازماندهی کلاس درس



۳۳. سنجش خلاقیت

به گفته مؤلف این کتاب مخصوصاً برای معلمان نوشته شده است تا معلمان بتوانند در فعالیتهای روزمره کلاسشان، جنبه‌های مختلف خلاقیت را در دانش‌آموزانشان ارتقا بخشند. به گفته مؤلف برای اینکه کسی بتواند خلاقیت دانش‌آموزان را ارتقا دهد هم باید به لحاظ تئوریک تصور کامل و صحیحی از خلاقیت داشته باشد که بخش اول کتاب این وظیفه را بر عهده دارد و هم باید استراتژی‌های خوب و متنوعی را بلد باشد تا بتواند تئوری را به عمل درآورد و عملاً خلاقیت را به دانش‌آموزان تعلیم دهد که بخش دوم کتاب عهده‌دار این وظیفه است. از نظر مؤلف، این کتاب پلی است میان تئوری و عمل که معلمی می‌سازد متفکر و مجهز به استراتژی‌های مناسب که هم امروز می‌تواند از آنها بهره‌بردار و هم پیش‌زمینه‌ای کافی برای تدارک استراتژی‌های دیگر را نیز برای او فراهم کند.

مؤلف در فصل اول به ماهیت خلاقیت و اینکه چگونه می‌توان آن را در دانش‌آموزان تشخیص داد، می‌پردازد. فصل دوم به رابطه متقابل خلاقیت و فرهنگ می‌پردازد و مدل‌های فرآیند خلاق را بررسی می‌کند. در فصل ۳ و ۴ تئوری‌ها و مدل‌های خلاقیت را بحث می‌کند که یکی مدلی است که بر فرد تمرکز می‌کند (فصل ۳) و دیگری مدلی است که سیستم‌های فرد و محیط را درگیر می‌کند (فصل ۴). فصل ۵ ویژگی‌های افراد خلاق را مرور می‌کند. بخش دوم مستقیماً به استراتژی‌ها می‌پردازد. هر چند در بخش اول همه به طور غیرمستقیم در باب اینکه چگونه تئوری‌ها در مورد کودکان و در عمل می‌تواند مفید واقع شود هم‌صحبت‌هایی دارد. فصل ۶ تکنیک‌هایی را برای تعلیم تفکر خلاقانه و بررسی اینکه چگونه می‌تواند در کلاس به کار رود، آموزش می‌دهد. فصل ۷ و ۸ آموزش می‌دهد که چگونه در موضوعاتی خاص مانند هنر، علوم انسانی، هنرهای زبانی، مطالعات اجتماعی، ریاضیات و علوم تجربی می‌توان خلاقیت را افزایش داد. فصل ۷ و ۸ ایده‌های درسی را در بردارد که براساس استانداردهای برنامه درسی مدارس در ایالت میشیگان است. فصل ۹ به سازماندهی و مدیریت کلاس می‌پردازد و فصل ۱۰ به اینکه چگونه می‌توان به صورت رسمی و غیررسمی خلاقیت را ارزیابی کرد.

ارزیابی

بسیار کتاب جامع و جالبی است در زمینه خلاقیت چه به لحاظ تئوریک و چه به لحاظ عملی. با توجه به اینکه ویرایش چهارم کتاب هم هست، معلوم است که کتاب محبوب و پرفروشی بوده است. ترجمه کتاب به طور کلی پیشنهاد می‌شود و در تحقیقات نظری در باب خلاقیت بخش اول آن و در موضوع طراحی تمارین و فعالیت‌ها و بازی‌های خلاقانه برای کودکان، بخش دوم آن بسیار کارآمد خواهد بود.

8. *Why don't Students like School.*

چرا دانش‌آموزان مدرسه را دوست ندارند: پاسخ‌های یک دانشمند شناختی ((cognitive به سؤالاتی در مورد اینکه ذهن چگونه کار می‌کند و این برای کلاس درس به چه معناست؟

شناسه

نویسنده: دانیل ویلینگهام (Alane Jordan) / سال انتشار ۲۰۰۹ / انتشارات: Jossey-Boss / تعداد صفحات: ۱۹۲.

محتوی

عنوان فصول کتاب:

۳۴. چرا دانش‌آموزان مدرسه را دوست ندارند؟

۳۵. چگونه می‌توان به دانش‌آموزان مهارت‌هایی را که نیاز دارند، آموزش داد در حالی که آزمون‌های متعارف چیزهای دیگری را از ما می‌طلبد؟

۳۶. چرا دانش‌آموزان هر چه را تلویزیون می‌گویند، یادشان می‌ماند، ولی گفته‌های من را فراموش می‌کنند؟

۳۷. چرا یاد گرفتن تصورات انتزاعی برای دانش‌آموزان مشکل است؟

۳۸. آیا روش تلقین تعلیم جواب می‌دهد و ارزشی دارد؟

۳۹. راز اینکه دانش‌آموزان به کسانی تبدیل بشوند که شبیه دانشمندان، ریاضی‌دانان و مورخان واقعی فکر کنند، چیست؟

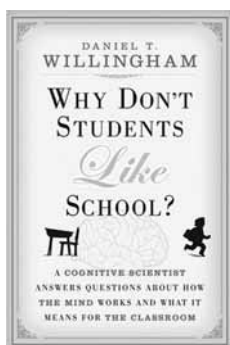
۴۰. چگونه می‌توانم تعلیم را با تیپ‌های مختلف دانش‌آموزان وفق دهم؟

۴۱. چگونه می‌توانم به دانش‌آموزان کمک کنم؟

سؤالی که در فصول این کتاب مطرح می‌شوند، سؤالاتی است که ذهن هر مربی و معلمی که کم‌ترین سابقه تدریس را داشته باشد به خود مشغول می‌کند. مؤلف سعی کرده است مباحث پیچیده علوم‌شناختی را به نحوی طرح کند که برای معلمان قابل فهم و قابل استفاده باشد. او سعی دارد تا از آخرین دستاوردهای علوم‌شناختی به معلمان جهت پیشبرد آموزش و افزایش شوق دانش‌آموزان کمک کند.

ارزیابی

شاید همه کتاب با آنچه ما در برنامه فلسفه برای کودکان با آن مواجه هستیم، مربوط نباشد یا حتی در بعضی جاها مخالفت داشته باشد. اما به عنوان کتابی عملی مخصوصاً برای معلمان و والدین تا با آخرین دستاوردهای علوم‌شناختی و عملی کردن آنها در کلاس آشنا شوند، می‌تواند کاملاً مفید باشد.



9. *Vygotsky in Action in the early year: the key to learning Curriculum.*

(ویگوتسکی در عمل برای کودکان خردسال: برنامه‌درسی «کلیدی برای یادگیری»)

شناسه

نویسنده: گالینا دولیا (Galina Dolya) / سال انتشار: ۲۰۰۹ / انتشارات راتلج / تعداد صفحات: کتابی رنگی و مصور در ۱۷۷.

محتوی

هدف اصلی این کتاب استفاده از تئوری‌های ویگوتسکی به صورت عملی برای آماده کردن بچه‌های ۳-۷ سال برای زندگی آینده است. ویگوتسکی و البته این کتاب به پیروی از او می‌خواهند بیاموزند که چگونه می‌توان کودک را تشویق کرد که خود تبدیل به فراگیرنده‌ای مستقل شود. این کتاب با ارائه‌ی فعالیت‌هایی روشن و قابل دسترس و تبیین تئوری‌ای که در پس این فعالیت‌ها قرار دارد، به مربیان و والدین کمک می‌کند که آنها را اجرا کنند. اهداف کلی‌ای که کتاب با توجه به تئوری ویگوتسکی در روان‌شناسی کودک و تعلیم و تربیت پیگیری می‌کند عبارتند از: ۴۲. کمک به مربی برای اینکه کودکان بتوانند فعالیت‌های خودشان را از طریق ایجاد تعادلی میان مربی تسهیل‌گر و فعالیت‌های کودک مبتدی طراحی و سامان‌دهی کنند.

۴۳. کمک به مربی برای اینکه بچه‌ها بتوانند دیدگاه خودشان را در جمع بیان کنند (کمک به ارتقای مهارت‌های زبانی، شنیداری و دقتی کودکان)

۴۴. با استفاده از مهارت‌های تفکر، خلاقانه به حل مسأله بپردازند.

۴۵. آزادانه و با اطمینان با دیگران ارتباط برقرار کنند، (ارتقای مهارت‌های اجتماعی)

۴۶. بچه‌ها تبدیل به فراگیرندگان دانش شوند به طوری که اولاً از خود انگیزه داشته باشند و ثانیاً اعتماد به نفس داشته باشند.

ارزیابی

با توجه به تأثیر مهم ویگوتسکی بر برنامه فلسفه برای کودکان و همچنین جنبه عملی و کاربردی این کتاب و اینکه این کتاب اصلی طرحی به نام «کلیدی برای یادگیری» بوده و خود یک کتاب و برنامه تحصیلی مدون برای مربیان محسوب می‌شود، ترجمه این کتاب بسیار مفید و قابل استفاده خواهد بود.

10. *The Smarter Preschooler: Unlocking Your Child's Intellectual Potential.*

(پیش‌دستانی باهوش‌تر: پتانسیل فکری کودکان را آزاد کنید.)

شناسه

نویسنده: رنی موسیمن و مایک موسیمن (Renee Mosiman & Mike Mosiman) / سال انتشار: ۲۰۰۸ / انتشارات: Brighter Insights

محتوی

کتابی است در پاسخ به دغدغه‌های پدر و مادرانی که بچه‌هایشان در سن پیش‌دستانی هستند. از این سؤال که آیا بچه‌شان به مدرسه پیش‌دستانی نیاز دارد یا خیر و چه مدرسه‌ای تا راه‌حلهایی پیشنهادی برای ارتقای مهارت‌های مختلف از جمله مهارت‌های فکری کودکان. برخی از فصل‌های مهم و جالب کتاب بدین شرح است:

تأثیر رابطه خانوادگی بر هوش کودک

خواندن (Reading) چه کار می‌تواند برای کودک بکند؟

اجازه دهید حرف بزنند: شکل دادن به مهارت‌های زبانی

مزایای بازی

آیا تلویزیون و کامپیوتر واقعاً کمکی می‌کند؟

چگونه هنر (موسیقی، نقاشی، داستان و شعر) می‌تواند ذهن را تیز کند؟

ارتقای یادگیری از طریق فعالیت‌های روزمره

روح سالم در بدن سالم است: فعالیت و تغذیه

مهارت‌های اجتماعی

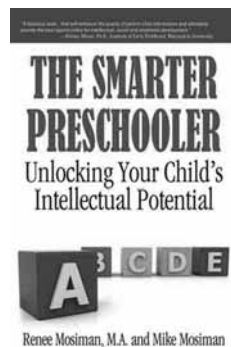
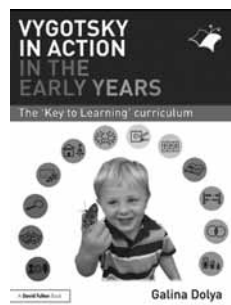
ارزیابی

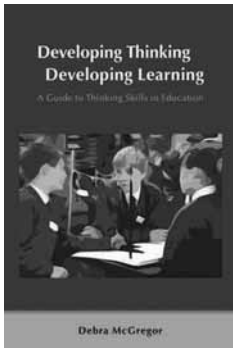
به لحاظ آکادمیک و علمی چندان کتاب قوی و مهمی نیست، اما از آنجا که بحث‌های مطرح شده در کتاب اغلب دغدغه والدین ایرانی محسوب می‌شود و کتاب به روزی است و مخصوصاً والدینی که کودک پیش‌دستانی دارند به این مسائل فکر می‌کنند، مخصوصاً به لحاظ تجاری و فروش کتاب در بازار ایران می‌تواند کتاب خوب و پرفروشی باشد.

11. *Developing Thinking, Developing Learning: A Guide to Thinking Skills in Education.*

(ارتقای تفکر، ارتقای آموزش: راهنمای مهارت‌های تفکر در تعلیم و تربیت)

شناسه





نویسنده: دبرا مک‌گرگور (Debra McGregor) / سال انتشار: ۲۰۰۷ / انتشارات دانشگاه اوپن / Open University Press / تعداد صفحات: ۳۳۵.

محتوی

در پشت جلد، کتاب این‌گونه معرفی شده است: «امروزه مشخص شده است که مهارت‌های تفکر مانند مهارت‌های حل مسئله، تحلیل، ترکیب، خلاقیت و ارزیابی می‌تواند پرورش داده شود و ارتقا یابد و تعلیم و تربیت حرفه‌ای می‌تواند نقش مهمی در تسریع تعلیم و تفکر داشته باشد. فلذا امروزه مدارس ترغیب شده‌اند که بیشتر از مهارت‌های تفکر در دروس بهره ببرند و تأکید ویژه بر شناخت به نحو قابل توجه‌ای افزایش یافته است. این کتاب مقدمه‌ای است جامع به مهارت‌های تفکر در تعلیم و تربیت و راهنمایی مفصل است برای معلمان تا بدانند چگونه می‌توان پیشرفت شناختی را در کلاس‌هایشان بیشتر کنند. این کتاب بحث می‌کند که چگونه برنامه‌های تفکر، فعالیت‌های آموزشی و فن آموزش و پرورش معلم در کلاس می‌تواند اثری بنیادی بر ماهیت تفکر دانش‌آموزان داشته باشد. این کتاب ماهیت، طرح و نتایج برنامه‌های مختلف افزایش تفکر را که در مدارس استفاده می‌شود، مقایسه می‌کند و توصیه‌های عملی برای معلمان که درصدد ارتقای توانایی‌ها و استعداد‌های گوناگون تفکری کودکان هستند، ارائه می‌دهد.»

فهرست برخی از فصول مهم کتاب بدین شرح است:

۴۷. منظور ما از «تفکر» چیست؟

۴۸. چه نوع تفکری را باید در بچه‌ها ترغیب کنیم؟

۴۹. تفکر و تعلم

۵۰. ماهیت برنامه‌های تفکر و مهارت‌های آن

۵۱. ماهیت تفکر مبهم

۵۲. کارآیی برنامه‌های تفکر

۵۳. ارتقای تفکر خلاقانه

۵۴. ارتقای تفکر انتقادی

۵۵. ارتقای تفکر خودشناسی

۵۶. ارتقای توان حل مسئله

۵۷. تألیف کل و جزء

و....

کتاب پر است از نمودارها و جداولی که در فهم مطالب کتاب کمک می‌کند.

ارزیابی

کتاب هر چند تمارینی عملی هم برای ارتقای مهارت‌های تفکر ارائه می‌دهد، لکن ماهیت نظری دارد و جنبه نظری آن می‌چربد. اما زبان قابل فهم و ساده‌ای برای فهم معلمان ناآشنا با مباحث روان‌شناختی و فلسفی دارد.

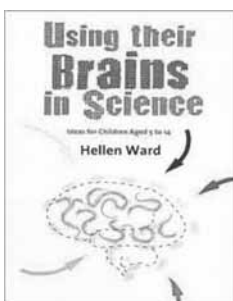
12. *Using their Brains in Science: Ideas for Children Aged 5 to 14.*

شناسه

نویسنده: هلن‌وارد (Hellen Ward) / سال انتشار: ۲۰۰۷ / انتشارات: پل چاپمن / تعداد صفحات: ۱۵۲.

محتوی

مؤلف کتاب بر این عقیده است که یاد گرفتن نحوه کار کردن مغز، به معلمان کمک می‌کند که در امر تعلیم موفق‌تر باشند. او می‌خواهد با تعلیم نحوه کار کردن مغز، چه به لحاظ زیست‌شناختی و چه به لحاظ روان‌شناختی و همچنین نحوه یاد گرفتن، نحوه کار حافظه و چگونگی انگیزش، فرآیند یادگیری را در کودکان تسهیل کند.



13. *Education for Thinking.* (آموزش و پرورش برای تفکر)

شناسه

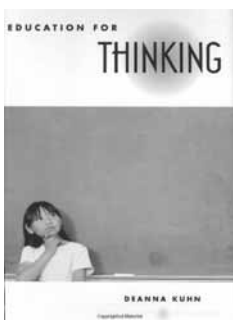
نویسنده: دینا کوهن (Deanna Kuhn) / سال انتشار (چاپ دوم): ۲۰۰۸، چاپ اول: ۲۰۰۵ / انتشارات: دانشگاه هاروارد / تعداد صفحات: ۲۱۹.

محتوی

کتابی کاملاً آکادمیک و نظری است در باب اهمیت تفکر در آموزش و پرورش و چگونگی تعلیم آن، عنوان برخی از فصل‌های کتاب عبارتند از:

چرا مدرسه رفتن؟

مهارت‌های پژوهش



ارتقای مهارت‌های پژوهش

چرا استدلال؟

مهارت‌های استدلال

ارتقای مهارت‌های استدلال

ارزیابی

در موضوع تفکر و اهمیت آن در آموزش و پرورش و سایر موضوعاتی که در فهرست آمده است، کتاب خوب و مفیدی است. البته کتاب کاملاً تئوریک است و اگر تمارینی هم دارد برای تبیین همان نظریات ارائه شده است. جهت یادآوری و گوشزد کردن به آن دسته از مدیران و دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش کشور که هنوز به اهمیت تفکر و تعلیم آن پی‌نبرده‌اند، بسیار می‌تواند مفید باشد.

14. *Pragmatism, Education and Children* (پراگماتیسم، آموزش و پرورش و کودکان)

شناسه

ویراستار: مایکل تیور، هلموت شریر، پائلو گیرالدلی / سال انتشار: ۲۰۰۸ / انتشارات: از سری کتاب‌های Value Inquiry Book (Sevries (Vibs) / جلد ۱۹۲ مطالعاتی در باب پراگماتیسم و ارزش‌ها.

محتوی

این کتاب قصد دارد تا رابطه میان پراگماتیسم و بزرگان آن از جمله پیرس، ویلیام جیمز و دیویی را با بحث آموزش و پرورش بررسی نماید. کتاب مجموعه ۱۴ مقاله از افرادی معتبر است، که مخصوصاً سه مقاله آن به رابطه میان جان دیویی و پراگماتیسم می‌پردازد و این سه مقاله یکی از متیو لیپمن، دیگری از رزالیندا کمین لاد و سومی از رابرت فیشر است که هر سه از بزرگان برنامه فلسفه برای کودکان هستند و از تأثیرات دیویی بر این طرح می‌گویند. مخصوصاً مقاله متیو لیپمن تحت عنوان «دین فلسفه برای کودکان به دیویی» بسیار ارزشمند است. این سه مقاله توسط نگارنده (روح‌الله کریمی) ترجمه شده است. عناوین مقالات کتاب عبارتند از:

الف - آموزه‌هایی از عمل‌گرایان کلاسیک

۵۸. طرح پیرس برای تفکر: هدیه فلسفی برای کودکان از Phyllis Chiasson

۵۹. تئوری ویلیام جیمز درباره آموزش و پرورش از Celal Türer

۶۰. چند یادداشت تاریخی درباره تئوری جورج هربرت مید در باب آموزش و پرورش از Jürgen Oelkers

ب - آموزه‌هایی از جان دیویی

۶۱. پراگماتیسم، تراژدی و امید: رشد دیویی و آموزش و پرورش کمال‌گرایانه امرسون از Naoko Saito

۶۲. منطق، هوش و آموزش و پرورش از نظر دیویی و پیازه از Marcus Vinicius da Cunha

۶۳. نظر جان دیویی درباره دین در آموزش و پرورش عمومی از Gordon Mitchell

۶۴. در جستجوی صداقت عقلی با کودکان: فلسفه کودکان در مدارس ابتدایی هامبورگ به پیروی از ایده‌های دیویی از Helmut

Shchreiev, Kerstin Michalik

ج - فلسفه برای کودکان

۶۵. دین فلسفه برای کودکان به دیویی از Matthew Lipman

۶۶. دیویی و لیپمن از Rosalind Ekman Ladd

۶۷. دیویی، لیپمن و سنت آموزش و پرورش تأملی از Philip Cam

د - آخرین نظریات پراگماتیستی

۶۸. ریچارد رورتی و فلسفه آموزش و پرورش: پرسش‌ها و پاسخ‌ها از Richard Rorty, Paulo Ghiraldelli

۶۹. رورتی، دریدا و غایات ادبیات از Micheal A. Peters

۷۰. چرخش بلاغی از Tarso Mazzotti

۷۱. نو پراگماتیسم و فلسفه آموزش و پرورش از Raulo Ghiraldelli

ارزیابی

همه مقالات این کتاب، مخصوصاً مقالات بخش دوم و سوم بسیار مفید است و می‌تواند به عنوان مقالاتی مرجع در زمینه بنیادهای نظری فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

15. *Thinking Games: To Play with your Children.* (بازی‌های فکری: بازی با کودکان)

شناسه

نویسنده: چریل گرسن توتل (Cheryl Gerson Tuttle) و پنی هاچینز پکت (Pennig Hutchins Paquette)

سال انتشار: ویرایش دوم ۱۹۹۷ / انتشارات: ان. تی. سی / تعداد صفحات: ۱۶۰.

محتوی

عنوان فرعی کتاب ما را با محتوای آن آشنا می‌کند: «راههایی آسان برای ارتقای مهارت‌های تفکر خلاقانه و انتقادی». کتاب در ۵ بخش است.

بخش اول: بازی‌هایی برای پیشبرد مهارت‌های خواندن.

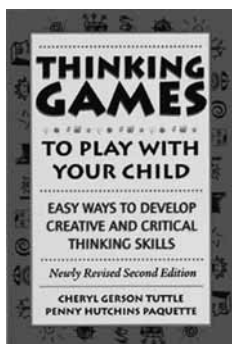
بخش دوم: بازی‌هایی برای پیشبرد مهارت‌های نوشتن.

بخش سوم: بازی‌هایی برای پیشبرد مهارت‌های ریاضی.

بخش چهارم: بازی‌هایی برای بهبود حافظه.

بخش پنجم: درگیر کردن بچه‌های بزرگ‌تر.

درباره هر بازی اهداف انجام بازی، مواد و ابزار لازم برای انجام بازی، تعداد بازی‌کنان، زمان لازم برای انجام بازی، مهارت‌هایی که با این بازی بهبود می‌یابند، نحوه انجام بازی و چگونگی تغییر در بازی می‌آید.



16. Smart Play.

شناسه

نویسنده: باربارا شر / سال انتشار ۲۰۰۴ / انتشارات: ویلی (Barbara Sher) (wiley).
تعداد صفحات: ۱۷۸.

محتوی

بازی‌ها در ۵ دسته ارائه شده‌اند:

بخش اول: بازی‌هایی که مهارت‌های بصری - فضایی را افزایش می‌دهند.

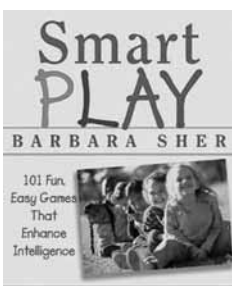
بخش دوم: بازی‌هایی که مهارت‌های لغوی - زبانی را افزایش می‌دهند.

بخش سوم: بازی‌هایی که مهارت‌های ریاضی را افزایش می‌دهند.

بخش چهارم: بازی‌هایی که مهارت‌های حرکتی را افزایش می‌دهند.

بخش پنجم: بازی‌هایی که مهارت‌های بین فردی را افزایش می‌دهند.

بازی‌ها در هر بخش در سه دسته تقسیم شده‌اند ۶ و زیر شش سال؛ ۶ و بالای شش سال و همه سنین. در ابتدای هر بازی نیز تعداد افراد لازم برای بازی، مواد و وسایل لازم برای بازی، دستورالعمل بازی و چگونگی تغییر بازی و در انتها چیزهایی که از بازی آموخته می‌شود، گفته شده است.



17. Philosophy: The Essential Study Guide.

شناسه

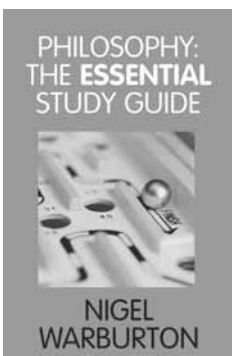
نویسنده: نیگل واربرتون (Nigle Warburton) / سال انتشار: ۲۰۰۴ / انتشارات: راتلج / تعداد صفحات: ۸۹.

محتوی

کتابی است مختصر و جالب درباره مهارت‌های خواندن، شنیدن، بحث کردن و نوشتن در فلسفه که البته به طور کلی و مخصوصاً قسمت نوشتن آن می‌تواند اصول کلی مقاله‌نویسی را برای همه رشته‌ها آموزش دهد. نویسنده آن، مؤلف کتاب دیگری است به نام «فلسفه: اصول» که از کتب مشهوری و محبوب فلسفی است.

ارزیابی

از آنجایی که یکی از اهداف گروه فیک، تسهیل آموزش فلسفه در مدارس و دانشگاه‌هاست این کتاب می‌تواند برای دانشجویانی که تازه به این رشته وارد شده‌اند یا کسانی که علاقمندند بیشتر در مورد این رشته مطالعه و تحقیق کنند، کتابی ضروری است. چرا که اصول اساسی برای مهارت‌های فوق‌الذکر که شرط وارد شدن به پژوهش فلسفی است را بیان می‌کند. ترجمه این کتاب اکیدا توصیه می‌شود.



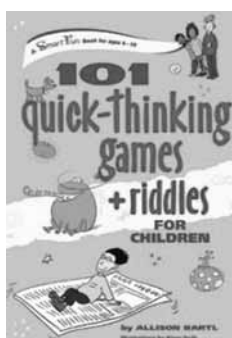
18. 101 quick-thinking games + riddles for Children. (بازی و معما برای سریع فکر کردن کودکان ۱۰۱)

شناسه

نویسنده: آلیسون بارتل (Allison Bartl) / سال انتشار: ۲۰۰۸ (ترجمه شده از زبان آلمانی، کتاب به زبان آلمانی در سال ۲۰۰۴ منتشر شده است) / انتشارات: Hunter House / تعداد صفحات: ۱۴۷.

محتوی

این کتاب از مجموعه کتاب‌های ۱۰۱ بازی است که بازی‌هایی را در زمینه‌های مختلف ارائه کرده است. بازی‌ها برای کودکان ۱۰-۶ سال



است. هدف اصلی بازی‌ها و معماها، ارتقای سرعت فکر و تیزهوشی در کودکان است. مانند دیگر کتاب‌های بازی که ذکر کردیم، این کتاب نیز درباره هر بازی لوازم و اسباب بازی، تعداد نفرات لازم برای بازی، نحوه بازی و بعضاً مثال‌هایی را برای بازی ارائه می‌دهد. کتاب مصور است.

19. How to teach thinking and learning skills? (A practical programme for the whole school)

(چگونه مهارت‌های تفکر و یادگیری را آموزش دهیم؟ برنامه‌ای عملی برای کلیه مدارس)

شناسه

نویسنده: جین سیمیستر (Jane simister) / سال انتشار ۲۰۰۷ / انتشارات: پل چاپمن / تعداد صفحات: ۱۸۰+CD.

محتوی

این کتاب برای پایه سنی ۵ تا ۱۱ سال تهیه شده است. کتاب شامل ۱۰۰ برگه فعالیت است که می‌توان آنها را کپی گرفت و در اختیار کودکان قرار داد. همچنین دارای ۴۰ طرح بحث است. همراه این کتاب یک لوح فشرده هم ارائه شده است که در فایل موجود نزد اینجانب، محتوای آن در ادامه متن کتاب آورده شده است. بخش اول این کتاب که ۳۰ صفحه از کتاب را شامل می‌شود، مؤلف ابتدا به لحاظ نظری چندین تئوری از جمله برنامه فلسفه برای کودکان را که همگی در مورد مهارت‌های یادگیری و تفکر است معرفی می‌کند. عنوان کلی این بخش عبارتست از: «تفکر در مورد یادگیری و یادگیری در مورد تفکر» و در آن مباحثی مانند چرا باید مهارت‌های تفکر و یادگیری را آموزش داد؟ مهارت‌های تفکر و یادگیری چیستند؟ چگونه باید آنها را آموزش داد و به عرصه عمل در آورد؟ اینکه چگونه می‌توان این مهارت‌ها را طی یک برنامه درسی ارائه داد؟ و چگونه می‌توان این برنامه را توسعه داد؟ در بخش دوم نویسنده به صورت عملی و برای سنین مختلف از ۵ تا ۱۱ سال برنامه سال اول، سال دوم و به همین ترتیب تا سال ششم را ارائه می‌کند. این برنامه‌ها شامل بازی‌ها، فعالیت‌ها و برگه‌های زیادی است که به صورت کپی در اختیار کودکان قرار داده می‌شود. برنامه هر سال شامل ۷ درس است که در آن با راهنمایی‌های خوب برای مربی، فعالیت‌های فوق‌الذکر گنجانده شده است.

ارزیابی

ترجمه این کتاب یا مهم‌تر الگو برداری از آن جهت تدوین کتابی مشابه و کامل برای همین رده سنی در ایران بسیار حیاتی و کارآمد خواهد بود.

20. Critical thinking: an exploration of theory and practice

(تفکر انتقادی: پژوهشی در باب تئوری و عمل)

شناسه

نویسنده: جنیفر مون (Jennifer Moon) / سال انتشار ۲۰۰۸ / انتشارات: راتلج / تعداد صفحات: ۲۳۷.

محتوی

بخش‌های کتاب عبارتند از:

بخش اول: مقدمه

بخش دوم: ترسیم قلمرو تفکر انتقادی که شامل مباحثی همچون تفکر انتقادی به مثابه مفهومی فریبده، رویکردها به تفکر انتقادی در ادبیات و برخی از موضوعات گسترده‌تر در باب تفکر انتقادی مانند: موازین، بی‌طرفی و مبنای فرهنگی می‌شود.

بخش سوم: شخص به مثابه متفکر انتقادی شامل مباحثی همچون نقش زبان، عواطف و کنجکاوی در تفکر انتقادی و جسارت آکادمیک: جسور بودن به عنوان یک متفکر می‌شود.

بخش چهارم: ارزیابی با بحث تفکر انتقادی: درنگی برای ارزیابی

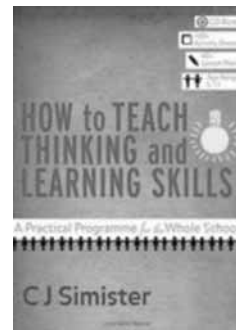
بخش پنجم: پیشرفت و ژرفای معرفت‌شناختی در تفکر انتقادی شامل مباحث تفکر انتقادی و تصورات متعلمان از شناخت و ژرفا در تفکر انتقادی است.

بخش ششم: تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت که مباحثی همچون چگونگی وارد شدن مباحث تفکر انتقادی به تعلیم و تربیت و پرورش تفکر انتقادی و پرورش جسارت آکادمیک را شامل می‌شود.

همان‌طور که از عناوین فصول مشخص است کتابی کاملاً تئوریک در باب تفکر انتقادی، دیدگاه‌ها و نظرات مختلف در آن، ربط آن به مباحث فلسفی و معرفت‌شناختی، جایگاه شخص و ویژگی‌های شخصی او در تفکر انتقادی و چگونگی پرورش تفکر انتقادی در نظام تعلیم و تربیت می‌شود. نویسنده کاملاً با برنامه فلسفه برای کودکان آشنایی دارد و مخصوصاً از کتب لیمن در بحث تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت صحبت می‌کند.

ارزیابی

در زمینه معرفی تفکر انتقادی و معنا و مفهوم آن و دیگر مباحث ذکر شده در بالا کتاب قوی و جامعی است و مخصوصاً در تحقیقات تئوریک می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. ترجمه کامل کتاب یا حداقل بخش پنجم و ششم آن پیشنهاد می‌شود.



In the name of God

کتاب-ی ماه-ی
Falsafeh

Vol.6, No.62 /Nov. 2012

PUBLISHER:

Book House

Managing Editor & Editor – In – Chief:

Ali Owjabi

Editorial Board & Scientific Consultants:

*Ghulam-husayn-i Ibrahimi-ye Dinani, Riza Davari-ye Ardakani,
Muhammad-i Sa'idi-yi Mihr, Muhammad-riza Asadi*

Assistant Editor:

'Abdullah-i Salavati

Editor:

Ali-Riza Rizai

Art Designer:

Yourik Karimmasihi

Address:

Tehran, Enghelab ave. bet. Sabâ and Felestin, no. 1080

POSTAL CODE NO:

13145-313

Tel:

+98 21 66415244

www.Ketab.ir

k.m.falsafeh@gmail.com

Specialized Informative and Critical Monthly Book Review on Philosophy

Kitāb - i Māh - i

Falsafeh

Vol.6 No.62 / Nov. 2012