



آموزش خلاق کودک محور

مفهوم فلسفه در برنامه «فلسفه» برای کودکان و نوجوانان

نویسنده: سعید ناجی

جست و جو و آماده سازی:

مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان





تحقیقات وسیعی در زمینه موضوعات و مسائل علم و دین صورت می‌گیرد. شاید یکی از کاربردهای این تحقیقات و دستاوردها ارائه آنها به عموم مردم و افرادی باشد که گرفتار این نوع مسائل اند و از کمبود این نوع اطلاعات رنج می‌برند. مثلاً نسل‌های جدید به دلیل قدرت یافتن پیکره علم و پذیرفتن بی‌چون و چرای دستاوردهای معرفتی آن، به شدت خود را گرفتار انتخابی میان دو طرز فکر یا پارادایم بزرگ علم و دین می‌بینند. پوزیتیویسم و علم‌گرایی هم تنش‌هایی بین این دو به وجود آورده است. به ظاهر تعارضی بین این دو وجود دارد و دانش‌آموختگان، خود را ناگزیر می‌بینند که از بین این دو یکی را انتخاب کنند، درحالی‌که نتایج جدید تحقیقات در زمینه علم و دین، این تعارض را نفی می‌کند و آن‌ها را به نحوی مکمل هم می‌داند. بی‌اطلاعی نسل‌های جدید از این نتایج، آن‌ها را به انتخابی غیر لازم وا می‌دارد و این ضربه‌ای بسیار شدید به پیکر فرهنگ و اجتماع هر کشوری است که گرفتار آن است. لذا باید دستاوردهای علم و دین هرچه سریع‌تر به زبان نسل جدید ترجمه و ارائه شود تا به آن‌ها که از مسائل مربوط به علم و دین در رنج‌اند، امکان انتخاب درست را بدهد.

از آنجا که مسائل علم و دین از دوران نوجوانی برای افراد مطرح می‌شود، لذا بهتر است از همان ایام برای آن‌ها راه‌حلی هم مطرح شود. این نقش را کتاب‌هایی مانند کتاب‌های برنامه فیک [۱] می‌تواند ایفا کند. همچنین از آنجا که موضوع علم و دین، موضوعی بین رشته‌ای است و به احتمال زیاد بخشی از مطالب آن برای خوانندگان آشنا با علم و بخشی دیگر برای خوانندگان آشنا با دین جدید و ناشناخته است، لذا حقایق و معارف به دست آمده از مباحث آن می‌تواند بغرنج باشد. برای انتقال این مطالب می‌توان از راه‌های جدید و مؤثری استفاده کرد. یکی از این راه‌ها استفاده از روش فلسفه برای کودکان و نوجوانان است؛ بنابراین، در قدم اول باید این کتاب‌ها شناخته شوند.

برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نشان دادن پایان نیافتگی علم و با ایجاد روحیه کندوکاو و تحقیق در تمام زمینه‌های معرفتی علوم انسانی، آن را احیا می‌کند. این برنامه کودکان را وادار به تحقیق کند و از کودکی حل مسئله و تحقیق علمی را به آن‌ها یاد می‌دهد. آن‌ها یاد می‌گیرند که دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه در علم چه ضعف‌هایی دارد و اینکه آنچه در علم ارائه می‌شود، ممکن است فرضیه‌ای بیش نباشد و به زودی کنار گذاشته شود و این آغازی برای گفتگوی علم و دین است، اما فلسفه در اینجا به معنایی دیگر است. معنای دیگری از فلسفه به نظام‌ها و اطلاعات فلسفی مورد اکتشاف پیشینیان محدود نمی‌شود. در اینجا کودکان تاریخ فلسفه را یاد نمی‌گیرند، بلکه نحوه فیلسوفانه فکر کردن یا نحوه تفکر فیلسوفانه را یاد می‌گیرند. حال باید دید این فلسفه چه ویژگی‌هایی دارد.

عبارت «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» [۱]، در اولین برخورد، ما را به این فکر می‌اندازد که فلسفه را با همه پیچیدگی‌هایش - که حتی بزرگسالان از فهمش ناامید می‌شوند - چگونه می‌توان به کودکان و نوجوانان آموزش داد و درحالی‌که فلاسفه، خود از فهم آرای همکارانشان در مکاتب دیگر احساس عجز می‌کنند، این دانش چگونه ممکن است برای کودکان و نوجوانان درخور فهم باشد؟ حتی دانشجویان همین رشته - رشته‌ای که این‌گونه تخصصی شده است - نیز غالباً با بی‌علاقگی؛ به‌همین ترتیب دروس خود را دنبال می‌کنند و دانش‌آموزان رشته



علوم انسانی نیز علاقه چندانی به درس فلسفه نشان نمی‌دهند. پس در کنار هم قرار گرفتن دو کلمه «فلسفه» و «کودکان» چگونه توجیه‌شدنی است؟

پرسش دیگری که ممکن است طرح شود، از این تفکر عمومی ریشه می‌گیرد که فلسفه بیشتر به بحث‌هایی اطلاق می‌شود که فایده چندانی برای کسی ندارد، تنها خود فلاسفه از مباحث آن لذت می‌برند و مردم عادی به محض گرفتار شدن در کلاف درهم‌پیچیده مباحث فلسفی، احساس سردرگمی و ابهام می‌کنند و این حاصلی جز رنجی فرساینده برای آنان ندارد؛ و از همین رو عموم مردم از آن گریزانند. مثلاً آن‌ها در صورت مواجهه با گفتگو یا میزگرد فلسفی در شبکه‌های تلویزیونی فوراً، کانال تلویزیون خود را تغییر می‌دهند تا حتی لحظه‌ای این مباحث، چشم و گوش آن‌ها را آزار ندهد. پس پرسش این است که آیا لازم است این بحث‌های خسته‌کننده و آزاردهنده را به کودکان معصوم انتقال داد تا ذهن و مغز آن‌ها را هم دچار پیچ و تابهای فلسفی شود و سلامت روان آنان را زایل کند؟

روان‌شناسان نیز پیشنهاد می‌کنند کودکان با امور طبیعی و واقعی آشنا شوند. چرا ما دوباره می‌کوشیم آنان را از اوان زندگی از طبیعت و امور طبیعی دور کنیم و با دسته‌ای از مفاهیم مجرد و انتزاعی غیرلازم آشنا سازیم که نه تنها به دردشان نمی‌خورد، بلکه سلامت روانشان را هم به خطر می‌اندازد؟ آیا نباید به جای آموختن فلسفه، آن‌ها را آزاد بگذاریم تا با تجربیات واقعی زندگی آشنا شوند؟

اعتراض دیگری هم از طرف فلاسفه مطرح می‌شود، ایشان به چند دلیل معتقدند فلسفه و مفاهیم بسیار پیچیده فلسفی نباید به کودکان آموزش داده شود، زیرا بیشتر آنان فکر می‌کنند این علم ناب نباید به دست ناهلان بیفتد. از طرفی، گروهی معتقدند شأن فلسفه اجازه نمی‌دهد تا به زبان عموم مردم ترجمه. به عبارت دیگر فلاسفه نمی‌خواهند شأن مباحث بسیار مشکل و والای آنان تا سطح عمومی پایین بیاید. یکی از دلایلشان هم این است که فلسفه در این صورت، معنای اصلی خود را از دست می‌دهد و به امری سطحی تبدیل می‌شود.

با این حال، اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» عملاً نتیجه‌ای غیر منتظره داشته. گزارش‌های مختلفی که این برنامه یا برنامه‌ای شبیه آن را اجرا کرده‌اند، حاکی آن است که کودکان به اجرای این برنامه علاقه دارند و معمولاً به قدری از آن لذت می‌برند که اتمام کلاس برایشان ناگوار جلوه می‌کند. آنان در کلاس چنان احساس راحتی می‌کنند که گویی در خانه هستند. علی‌رغم پیچیدگی‌های بحث‌های فلسفی، علاقه شدید کودکان و نوجوانان به این برنامه، موجب می‌شود که نه تنها از آن فرار نکنند، استقبال خوبی هم از آن بکنند. آنان حتی در بیرون از کلاس با دوستان و خانواده خود مباحث کلاس را مطرح و درباره آن بحث کنند.

بنابراین، باید دید که برنامه «فلسفه برای کودکان» چگونه عرضه می‌دارد که آن را به راحتی برای کودکان درخور فهم و جذاب می‌سازد. آیا در اینجا ماهیت بحث‌های فلسفی چیزی متفاوت است؟ اگر روان‌شناسان بزرگی مانند پیازه معتقد بودند که نباید کودکان را به بحث‌های انتزاعی واداشت و یا اینکه کودکان علاقه‌ای به این مباحث ندارند، پس این برنامه چگونه است آن‌ها را درگیر این مباحث کند؟ برای جواب دادن به

این سؤال‌ها ابتدا باید دید «برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» چیست و منظور از فلسفه در این برنامه چیست؟



برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان

برنامه «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» برنامه‌ای درسی مربوط به دوران قبل از دانشگاه است و اولین هدف آن اصلاح وضعیت تفکر در مدارس و وارد کردن عنصراندیشه به درون نظام آموزشی است. در مرحله بعد بارآوردن شهروندانی معقول، «خود - منتقد» و حساس در برابر محیط مد نظر قرار می‌گیرد. این برنامه سعی می‌کند استدلال، داوری و تمییز را از دوران کودکی به افراد یاد دهد، به طوری که کودکان از همان ابتدا قادر باشند تا حد امکان، خودشان برای خودشان فکر کنند و برای خودشان تصمیم بگیرند.

این برنامه برای رسیدن به این اهداف، آموزش دوران کودکی را فرصتی مغتنم می‌شمارد و مسئولیت سنگین تربیت را به آموزش و پرورش رسمی بازمی‌گرداند. آموزش و پرورش دیگر نباید به انتقال اطلاعات نسل‌های گذشته در قالب علوم بسنده کند، بلکه باید به دانش‌آموزان بیاموزد تا خودشان برای حل مسائل خودشان فکر کنند. فقط تقویت حافظه کوتاه‌مدت نوجوانان با شیوه‌های آموزشی و آزمونی کهنه نمی‌تواند آینده کودکان را در این جامعه مدرن تکثرگرا تضمین کند. آن‌ها باید یاد بگیرند از میان این تکثرات، بهترین‌ها را انتخاب کنند.

از این‌رو، مؤسس این برنامه طرحی برای آموزش در مدارس از دوران ابتدایی تا دبیرستان آماده کرده است. این طرح آموزشی شامل کتاب‌ها و برنامه‌های خاصی برای هدایت کلاس‌های درسی است. هر کتاب درسی که داستان‌هایی درباره اکتشاف کودکان در زمینه‌های مختلف است، یک کتاب راهنما هم برای معلم دارد. معلمان بعد از تعلیم دیدن در مراکز ویژه تربیت معلم، آمادگی لازم را برای اجرای این طرح در کلاس‌ها به دست می‌آورند. در اینجا نقش معلم به کلی با سیستم آموزشی رایج متفاوت است و معلم دیگر نقش حاکم مطلق در کلاس را ندارد.

شکل کلاس‌ها نیز به کلی با توجه به هدف این برنامه تغییر می‌کند و به صورت حلقه کندوکاو [۱] یا جمع تحقیق درمی‌آید که در آن کودکان در پی کشف حقایق مناسب با خودشان، همیشه در حال کندوکاو مشترک هستند.

یکی از اهداف اصلی این برنامه تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی/مسئولانه [۲] از ابتدای دوران کودکی است. متناظراً داوری خوب، ابداعات خلاق و توجه مسئولانه به محیط و اطرافیان، از ویژگی‌هایی است که این برنامه در پی تقویت آن‌ها در افراد است. درنهایت، تربیت شهروندان خردمند، خودآگاه، دقیق، مسئولیت‌پذیر اخلاقی، اجتماعی، محقق، انتقادی، خود - منتقد و... در این برنامه پیگیری می‌شود.

این برنامه با تغییرات بنیادی در ساختار کتاب‌های درسی، نقش معلم و شکل کلاس‌های درسی، تفکر خلاق و تفکر انتقادی و نیز نوع دیگری از تفکر را که مؤسس این برنامه آن را مراقبتی یا مسئولانه می‌خواند، در دانش



آموزان تقویت می‌کند تا آن‌ها قادر به کشف و صورت‌بندی مسائل و مشکلات خود و محیط خویش باشند و تا جایی که ممکن است خودشان آن‌ها را حل کنند و نیز قدرت استدلال، تمییز و داوری بهتری داشته باشند.

آزمایشی کوچک که به واسطهٔ این طرح به عمل آمده، نشان داده‌است که می‌توان به کودکان استدلال قیاسی و اصلاح شده‌ای را یاد داد، بدون اینکه این آموزش، «آموزش به‌خاطر امتحان» باشد. این آزمایش نشان داده است که با اجرای این برنامه در کلاسهای کودکان یازده ساله، سن هوشی آن‌ها در مسائل مربوط به استدلال‌های صوری، حدود ۲۷ هفته بالا می‌رود؛ به عبارت دیگر ضریب هوشی آن‌ها معادل ضریب هوشی افرادی می‌شود که ۲۷ هفته از آن‌ها بزرگ‌ترند. آزمایش‌هایی که دوباره بیست سال بعد، از این افراد به‌عمل‌آمد، نشان داد که این اختلاف در «سن هوشی» یا «ضریب هوشی» حتی پس از بیست سال نیز حفظ می‌شود. به دلیل این ابتکار بزرگ بود که برنامهٔ «فلسفه برای کودکان» جایزهٔ سال ۲۰۰۱ انجمن فلسفی امریکا را به خود اختصاص داد و از طرف یونسکو و «انجمن معلمان فلسفهٔ امریکا» از آن تقدیر شده است.

استخوان‌بندی برنامهٔ «فلسفه برای کودکان و نوجوانان (P4C)» به تدریج در دانشگاه ایالتی مونکتلیور توسط پروفیسور متیو لیپمن و همکارانش در پژوهشگاهی به نام «پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان» [۱] در همین دانشگاه تأسیس شد، شکل گرفت. در این پژوهشگاه علاوه بر اینکه کتاب‌های درسی متحدالشکل (داستان‌های فلسفی برای کودکان) فراهم شد، این برنامه طرح آموزشی واحدی هم پیدا کرد. برای اجرای این برنامه در مدارس، ابتدا معلمان دوره‌هایی می‌بینند و سپس با کمک کتاب‌های کمک‌آموزشی به تدریس می‌پردازند.

نحوهٔ اجرای این برنامه بدین‌گونه است که شاگردان کلاسهای سطوح مختلف، همراه معلمانشان حلقه‌وار دور هم می‌نشینند. کلاس با قرائت بخشی از داستان آغاز می‌شود. دانش‌آموزان با صدای بلند آن را می‌خوانند. بچه‌ها به این داستان‌ها گوش می‌دهند و قادرند رودر روی هم با یکدیگر به مباحثه بپردازند (این حلقه «حلقهٔ کندوکاو» نامیده می‌شود). شاگردان در هر بار، یک پاراگراف از قسمت تعیین شدهٔ کتاب را با صدای بلند می‌خوانند. وقت کلاس به صورت یکسان بین شاگردان توزیع می‌شود. توزیع یکسان وقت در میان کودکان پیامدها و ملزومات خوبی، مانند نظم و عدالت را همراه دارد. وقتی قرائت یک پاراگراف تمام شد، معلم با این پرسش‌ها شروع می‌کند: در این متن چیز مبهمی برای شما وجود دارد؟ اگر ابهامی وجود دارد، آیا می‌توانید احساس خودتان را در قالب یک پرسش بیان کنید؟ البته کتاب‌ها قبلاً چنان تنظیم شده‌اند که ابهام‌ها و پرسش‌هایی در ذهن شاگردان به‌وجود آید.

سپس معلم پرسش هر دانش‌آموز را روی تخته سیاه می‌نویسد و نام دانش‌آموز را همراه شمارهٔ صفحه و شمارهٔ سطر مورد بحث در کنار آن یادداشت می‌کند. به این ترتیب دانش‌آموز برای دفاع از رأی خود احساس مسئولیت می‌کند. پس از آن، معلم می‌پرسد چه کسی می‌خواهد بحث را آغاز کند. دست‌ها بالا می‌رود.



یکی از دانش‌آموزان انتخاب می‌شود تا در باره پرسش‌های نوشته شده بر روی تخته بحث را شروع کند. این انتخاب اگر توسط معلم صورت گیرد، به این جهت است که فردی که در بحث‌ها کمتر شرکت کرده است، به بحث واداشته شود، در غیر این صورت نظر دانش‌آموزان را می‌پرسند.

در لحظه مناسب، معلم ممکن است تمرینی را درباره موضوع خاصی از کتاب کمک آموزشی مطرح کند. فرض کنید که پرسشی که از متن داستان پرسیده شده است چیزی شبیه به این سؤال باشد: «آیا مسعود و فرشید دوست هم هستند؟».

با ادامه بحث، به زودی کودکان شروع به درک این نکته خواهند کرد که مفهوم دوستی، چندان ساده و روشن نیست. بدین ترتیب معلم می‌تواند بحثی را در زمینه مفهوم و ماهیت «دوستی» مطرح کند. (به‌طور حتم، دانش‌آموزان به ملزومات اخلاقی رابطه دوستی توجه می‌کنند). بدین طریق، کودکان با مفهوم دوستی آشنا و درگیر می‌شوند. آن‌ها علاقه‌مند می‌شوند به سراغ منابع دیگر بروند و در این زمینه جستجو کنند. در این جستجو ممکن است به والدین یا اعضای دیگر خانواده مراجعه کنند، ممکن است به کتاب یا منابع دیگر مراجعه کنند و یا اینکه موضوع را با دوستان خود در میان بگذارند؛ به هر حال آن‌ها بار خودشان به سراغ مطالب می‌روند تا پرسش‌های خود را پاسخ دهند.

درباره سایر مفاهیم و موضوعات هم همین فرایند وجود دارد. اگر معلم یا یکی از شاگردان مهارتی استدلالی را در کلاس مطرح می‌کند، دانش‌آموزان دیگر به سرعت آن را فرا می‌گیرند و در فکر کاربرد آن در موارد دیگر می‌افتند. پیشرفت این کار می‌تواند آن‌ها را نه تنها در مهارت‌های استدلالی، بلکه در تمامی حوزه‌های مطالعاتی که در آنها با مفاهیمی از این دست سرو کار دارند، کمک کند. این روشی است که فکر آن‌ها را برمی‌انگیزد و تا زمانی که قابلیت نقادی و «خود - انتقادی» را در آن‌ها پدید نیآورد، آرام نمی‌گیرد. کل این فرایند نیز به نوبه خود آن‌ها را به «خود - صلاحی» سوق می‌دهد.

علاقه دانش‌آموزان به این برنامه به این دلیل است که این برنامه، آن‌ها را ترغیب می‌کند تا خودشان برای خودشان فکر کنند و حتی المقدور اجازه ندهند که دیگران به جای آن‌ها و برای آن‌ها فکر کنند. آنها به شدت به این آموزش‌ها علاقه نشان می‌دهند، زیرا دوست دارند که بتوانند افکار خود را به دیگران ابراز، و اگر لازم باشد از استدلال خود دفاع کنند و به یکدیگر کمک کنند تا از ملزومات و پیامدهای مفروضاتشان مطلع شوند (لیپمن، ۱۳۸۲، ص ۳۰).

منظور از فلسفه در فلسفه برای کودکان و نوجوانان

حال باید ببینیم منظور از فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست که موجب به وجود آمدن مسائلی که قبلاً درباره آموزش فلسفه ذکر شد، نمی‌شود؛ به عبارت دیگر در این برنامه چه تعریفی از فلسفه مد نظر است که می‌تواند آن را در حد کودکان ساده و به زبان آن‌ها به نحوی بیان کند که به جهت احساس خوبی

که آن‌ها از این برنامه دارند حتی پس از به صدا در آمدن زنگ پایان کلاس آن را ترک نگویند.

قبل از همه باید تأکید شود منظور از فلسفه در اینجا فلسفه به‌عنوان رایج کلمه، یعنی مثلاً فلسفه کانت، دکارت یا ارسطو نیست. فلسفه‌ای که مدّ نظر این برنامه است نمی‌خواهد نظریات فلسفی فلاسفه قدیم و جدید را به دانش‌آموزان یاد دهد. همچنین نمی‌خواهد موضوعات فلسفی خاصی مانند ذهن، عین، عقل، صورت، ماده و هیولا را تحلیل و روشن نماید - گو اینکه این مفاهیم در فلسفه جایگاه بسیار ویژه‌ای دارند. باز توضیح و بررسی مکاتب فلسفی هم هدف این برنامه نیست. پس فلسفه در اینجا واقعاً دارای چه معنایی است؟

به‌طور کلی می‌توان گفت در فلسفه برای کودکان و نوجوانان معنای فلسفه متأثر از چند موضوع است.

۱. معنای سقراطی یا دیالکتیکی فلسفه ۲. فلسفه کاربردی [۱]. ۳. منطق کاربردی [۲]. ۴. تفکر انتقادی [۳].
- تلاش فلاسفه برای ارائه مطالب فلسفی به زبانی درخور فهم‌تر یعنی داستان. ۵. تلقی دیویی از آموزش و پرورش و فلسفه به‌عنوان کندوکاو فکری یا تحقیق. ۶. نیازهای زندگی دنیای مدرن به قدرت داور و تمییز. ۷. قدرت و توانایی‌های کودکان و نوجوانان.

۱. معنای سقراطی فلسفه

فلسفه نزد سقراط معنایی متفاوت داشت. مادر سقراط قابله‌ای بود که به تولد کودکان کمک می‌کرد. سقراط روش فلسفی‌اش را از او اقتباس کرد. واژه یونانی *maieutic* در اصل به معنای مامایی است که اغلب به فلسفه سقراطی اطلاق می‌شود و همان کاری است که سقراط انجام می‌داد؛ به عبارت دیگر، شباهتی بین مامایی و «رابطه فیلسوف و شاگرد» یا «معلم/ شاگرد» وجود دارد: ماما کمک می‌کند تا مادر باردار نوزادش را به دنیا بیاورد. همچنان که فیلسوف/معلم نیز به شاگرد علاقه‌مندی که ذهنش آبستن ایده‌ها است، کمک می‌کند تا اندیشه خود را بیان کند. لیپمن این تفسیر از سخن سقراط را، شالوده فلسفه برای کودکان می‌داند؛ یعنی یاری کردن کودکان به اینکه خودشان برای خودشان فکر کنند. لذا لیپمن مامایان (هر دو نوع) به مادران کمک می‌کنند تا نه فقط به کودکان یا متفکران، حیات ببخشند، بلکه در واقع به کل جامعه جهانی متفکران زنده حیاتی دوباره ببخشند (لیپمن. ۱۳۸۳: ۸-۹).

بنابراین در اینجا فلسفه به معنای مامایی اندیشه است، نه یک دسته مطالب فلسفی از قبل آماده شده در کتب و اذهان معلم/فیلسوفان برای آنکه در ذهن شاگرد ریخته شوند. سقراط از شاگردان خود نمی‌خواهد که متون فلسفی بخوانند یا اندیشه‌های گذشتگان را به حافظه بسپارند و یاد بگیرند، بلکه می‌خواهد کتاب طبیعت و ذهنشان را ورق بزنند و حقایق را از آن‌ها بیرون بکشند.

این حقایق در گفتگو و مباحثه در میادین شهر به بیان می‌آمدند و صورت‌بندی می‌شدند. این ویژگی دیگر فلسفه سقراطی است؛ به عبارت دیگر حقایق ممکن است همیشه در تنهایی و خلوت فرد بر او ظاهر نشوند، بلکه برعکس در گفتگو و برخورد با عقاید و آرای مخالف به منصفه ظهور برسند. این همان ویژگی اجتماعی تفکر است که اندیش‌مندان جدید هم بدان تأکید ورزیده‌اند. مثلاً بحث اجتماعی بودن زبان و تأکید بر اصالت فهم عام،





رابطه تنگاتنگی با این موضوع دارد. اگر چنان که از فلسفه ویتگنشتاین [۱] می‌آموزیم که زبان پدیده‌ای اجتماعی، پس فلسفه هم به‌عنوان یکی از فرآورده‌های زبان چنین ویژگی‌یی را خواهد داشت. اگر عناصر زبان که رابطه تنگاتنگی با تفکر دارد، در جمع، شکل و صورت خود را باز می‌یابد پس عناصر تفکر فلسفی هم برای ریخته‌شدن در قالب زبان و کلمات به گفتگوی جمعی نیاز دارد و این همان دیالکتیک سقراطی است.

در این برنامه دیالکتیک سقراطی وارد آموزش و پرورش می‌شود تا علاوه بر تشکیل مفاهیم پیچیده فرهنگ واژگان در ذهن فرد، قواعد منطقی و استدلالی را که احتمالاً به‌طور فطری در اذهان وجود دارد، به فعلیت برساند و روحیه تحقیقی - انتقادی و نیز دقت و توجه را در دانش‌آموزان بالا ببرد و به آن‌ها بیاموزد که برای حل مسائل خود به کندوکاو بپردازند.

۲. فلسفه کاربردی

لیپمن فلسفه برای کودکان و نوجوانان را آخرین دستاورد جنبش فلسفه کاربردی می‌داند. منظور از فلسفه کاربردی چیست؟ به نظر می‌رسد ایده فلسفه کاربردی از دو زاویه مورد توجه واقع شده است. اینکه فلسفه باید به نحوی تغییر یابد که مفید فایده شود و دیگر اینکه بتوانیم از روش‌ها و دستاوردهای فلسفه در رشته‌های دیگر استفاده کنیم. هر دو دغدغه به هر حال به این مسئله مربوط می‌شود که فلسفه در حال حاضر در اکثر کشورهای جهان پویایی اصلی خود را از دست داده است، لذا مدتی است که نهضتی به نام نهضت فلسفه کاربردی در کشورهای غربی شکل گرفته است و به‌طور فزاینده‌ای با توجه به نیاز مبرمی که آدمی برای پاسخ به پرسش‌های خود دارد، در حال تقویت است و هدفش بخشیدن حیاتی دوباره به این فعالیت فکری است. همایش‌هایی که در این زمینه برگزار می‌شود و نشریات بین‌المللی متعدد فلسفه کاربردی حاکی از این گرایش ضروری است.

ظاهراً در بریتانیا نظر افراد مشهوری مانند ریچارد هیرو، و ای. جی. ایر به آن معطوف شد و در ۱۹۷۵ انجمن فلسفه کاربردی با هدف ارتقای سطح مطالعات و پژوهش‌های فلسفی، که ارتباط مستقیمی با حوزه‌های عملی و کاربردی دارد، موجودیت خود را اعلام کرد. در حال حاضر چند مجله [۱] به فلسفه کاربردی اختصاص دارد و تعداد مقالات منتشر شده در آن‌ها نشان‌دهنده نفوذ و تأثیر تفکر فلسفی بر مسائل آموزش و پرورش، حقوق، بهداشت، بوم‌شناسی، اشتغال و مسائل سیاسی و حکومتی است.

«فلسفه برای کودکان و نوجوانان» در راستای تلاش برای کاربردی کردن فلسفه، تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی است که با هدف کاربردی کردن فلسفه در یکی از بزرگ‌ترین نهادهای اجتماعی، یعنی آموزش و پرورش، برداشته است. این برنامه، نمونه روشنی از کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت است. اگر هدف آموزش و پرورش را تعلیم زندگی، شهروندی، علم و تحقیق، حل مسئله و دادن استقلال فکری و در عین حال روحیه همکاری مشترک به افراد بدانیم، فلسفه برای کودکان قصد دارد این هدف را در مدارس دوباره احیا کند. لذا فلسفه را حتی بیشتر از رشته‌های دیگر مانند حقوق، سیاست، به زندگی واقعی آدمی معطوف می‌سازد. این برنامه در هدفش با سایر برنامه‌های فلسفه کاربردی اندکی متفاوت است. این برنامه نمی‌خواهد موضوعات فلسفی را برای افراد



غیرفیلسوف روشن کند یا مسائل آن‌ها را حل کند، بلکه می‌خواهد به دانش‌آموزان کمک کند تا خودشان به تفکر بپردازند و کار فکری انجام دهند و مسائل خود را حل کنند (لیپمن، ۲۰۰۳: ۴۲-۴۳).

۳. منطق کاربردی و تفکر انتقادی

افلاطون در بالای در آکادمی‌اش نوشت: هرکس هندسه نمی‌داند وارد نشود. ارسطو مهارت‌های منطقی را جایگزین ریاضی کرد. منطق صوری راهی شد برای مبارزه با مغالطات و سوفسطایی‌گری. بدین ترتیب حتی در سال‌های نه چندان دور هم در کالج‌ها و دانشگاه‌های غرب مانند دانشگاه‌های فعلی کشورمان (در رشته‌های علوم انسانی و ریاضی) علم منطق یا همان منطق صوری به منزله چارچوبی برای کل برنامه درسی تلقی می‌شد. فنون و استدلال‌های منطقی و مغالطات، برای تربیت فارغ‌التحصیلانی با توانایی‌های فکری قوی، که مناسب با حرفه‌ها و موقعیت‌های اجتماعی آنان باشد، ضروری تشخیص داده شده بود. بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت معاصر هم هنوز منطق صوری و کاربردی را وسیله‌ای مهم در یادگیری مهارت‌های فکری و ترمیم کمبودهای آن می‌دانند و آن را به دانشجویان توصیه می‌کنند. (مایرز، ص ۹). به تدریج با کشف این موضوع که منطق صوری ما را به هدف اصلی مان نمی‌رساند منطق صوری جایش را به منطق کاربردی داد.

رویکرد دیگری از این گرایش با عنوان کتاب تفکر خلاق و انتقادی [۱] نیز از طریق گذراندن دروس مربوط به حل مسئله مورد تأکید قرار می‌گیرد. دروس مربوط به این رویکرد، غالباً آموزش عملیات منطقی بنیادی (استدلال استنتاجی، قضایای حملی، قیاس‌های منطقی و نظایر این‌ها) را با فرایند حل مسئله که از روش‌شناسی علوم سرچشمه گرفته است، ادغام می‌کند (همان: ۹۱۰).

تلفیق این دو رویکرد به تدریج کتاب‌های تفکر انتقادی را جایگزین کتاب‌های منطق صوری و حتی منطق کاربردی کرد. هم اینک منطق‌دانهای علاقه‌مند به منطق کاربردی، تفکر انتقادی را از زاویه خاصی مورد توجه و تأکید قرار می‌دهند. فلاسفه نیز بر اجزا و مقدمات استدلال در تفکر انتقادی تأکید می‌کنند، اما افراد غیر فیلسوف، به‌ویژه متخصصان علوم طبیعی تمایل دارند درخصوص اجزای فرایند «حل مسئله» یا «اتخاذ تصمیم» تأکید ورزند. مخصوصاً که «رهیافت حل مسئله‌ای» در آموزش علمی و «فنی-حرفه‌ای»، موضوع جدیدی نیست و ده‌ها سال است که به‌ویژه در آموزش‌های مهندسی از آن استفاده می‌شود، اما این رهیافت فقط در ریاضیات، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و پزشکی تعلیم داده می‌شود. یکی از نتایج بسیار جدیدتر این فعالیت‌ها، عمومیت یافتن دوره‌های درسی و نظریه‌های «حل مسئله» است و البته نه تخصصی شدن آن. در این راستا برای اولین بار در ۱۹۷۸ کنفرانس «حل مسئله و آموزش و پرورش» در دانشگاه کارنگی ملون [۱] محققان بسیاری را در زمینه امور شناختی (معرفت‌شناختی [۲]) دور هم جمع کرد تا رهیافت‌ها و نتایج خود را درباره نظریه و روش‌های حل مسئله باهم مقایسه کنند. در آن کنفرانس خوشبینی خاصی برای یافتن شیوه‌های عمومیت یافته حل مسئله وجود داشت و برخی از محققان درباره امکان یافتن این شیوه، بیشتر از دیگران خوشبین بودند. (همان: ۴۲)

۴. تلاش فلاسفه برای ارائه مطالب فلسفی به زبانی فهمیدنی‌تر داستان

با تلاش فلاسفه برای ارائه مطالب فلسفی به زبانی فهمیدنی‌تر، فلسفه وارد قصه و داستان می‌شود. افلاطون با تأثیر از سقراط برای ایجاد ارتباط بهتر با مخاطبان خود، کتاب‌های خود را به شکل گفتگو نوشت و آرای خود و سقراط را در دیالوگ‌های فلسفی جای داد. این یکی از رمزهای ماندگاری آثار او بود. بعدها افراد دیگری به راز این تأثیر پی بردند. دیالوگ‌ها از زبان شخصیت‌ها در حوادث واقعی یعنی ماجراهایی که در داستان و رمان رخ می‌دهد، ملموس‌تر و درخور فهم‌ترند. البته عجیب این است که برخی از آثار بزرگی که در این زمینه وجود دارد جزو آثار فلسفی محسوب نمی‌شود. مثلاً رمان برادران کارامازوف نوشته فئودور داستایوفسکی، بنابه عادت، بیشتر جزو آثار ادبی محسوب می‌شود تا آثار

فلسفی، درحالی که تقریباً تمام اثر به مسائل و مشکلات کلامی و فلسفی افراد عادی در آن دوران اختصاص دارد. به ویژه که یکی از سه برادر، دارای تحصیلات فلسفی، دیگری کشیش و سومی فردی به‌ظاهر لایبالی است. دیالوگ‌هایی که میان آن‌ها در جریان امور زندگی شکل می‌گیرد، هرکدام به نحوی با مباحث موجود فلسفی و کلامی ربط دارد و داستایوفسکی برخی از مسائل و مشکلات فلسفی مبتلا به زمانه و دیدگاه‌ها و راه‌حل‌های موجود را از زبان قهرمانان داستان خود، مطرح می‌کند.

عرفای اسلامی و حتی فیلسوفی مشائی همچون ابن سینا هم برای بیان و انتقال مطالبی به‌غایت انتزاعی، به روش داستان پناه بردند. داستان‌های مولانا جلال‌الدین نیز جزو آثار ادبی و عرفانی محسوب می‌شود. با وجود این می‌توان دید که غالب داستان‌های مثنوی به مشکلی از مشکلات کلامی، اما روزمره، توجه می‌کند. مثلاً، مسائل جبر و اختیار، مسئله خیر و شر یا مسئله شناخت می‌توانند از جمله دغدغه‌های فلسفی مثنوی محسوب شوند، اما این سنت در شرق تداوم و بسط نیافت، بلکه در اروپا در زمان ژان پل سارتر بود که دیدگاه‌های فلسفی او در قالب نمایشنامه‌ها و داستان‌هایی مانند تهوع ریخته شد. البته این کار به روش‌های مختلف آزموده شده است، داستان دنیای صوفی نوشته یوستین گورد در یکی از این نمونه‌ها است.

هم‌زمان با خلق این آثار، در عالم اسلام نیز متفکرانی مانند مرحوم مطهری نیز توجهی دوباره به داستان و داستان‌نویسی پیدا کردند. مرحوم مطهری کتاب داستان راستان خود را جزو مهم‌ترین آثار خود خوانده است. این نشانگر توجه مجدد متفکران اسلامی به داستان‌نویسی است.

حتی برای ارائه‌ای نسبتاً جذاب و مخاطب‌پسند از مسائل فلسفه، فلسفه وارد سناریوی فیلم‌های سینمایی می‌شود. این نشانگر دغدغه حل مشکلات فکری و فلسفی مردم و روزآمد کردن روش‌های ارائه مطالب و محتوای فلسفی است. از این‌رو دیده می‌شود که توجه سینماگرانی مانند آندره تارکوفسکی و استنلی کوبریک یا حتی کم‌دی‌سازانی مانند وودی آلن به فلسفه معطوف می‌شود. آن‌ها تلاش کردند دسته‌ای از مطالب بیان‌نشده یا پیچیده فلسفی را در قالب تصاویر و دیالوگ‌های جذاب به مخاطبان خود عرضه دارند. اثر این موج را در ایران





هم می‌توان مشاهده کرد. مثلاً فیلم‌های نقاب و پری آثار احمد رضا درویش و داریوش مهرجویی به این دسته تعلق دارند.

این گرایش برای داستانی‌کردن فلسفه در واقع از دغدغه کاربردی‌کردن و درخور درک‌کردن مطالب انتزاعی و مشکل فهم فلسفی نشأت می‌گیرد و دلایل بسیاری دارد. البته ایده عمومی سازی فلسفه و حل مشکلات فلسفی عموم مردم نیز در این تلاش سهم دارند. این عقیده که بسیاری از مشکلات فکری باعث بروز مشکلات روانی و افسردگی می‌شوند و حتی دلیل بسیاری از خودکشی‌ها هستند، در به‌وجود آمدن دغدغه ارائه راه‌حل‌های فلسفی به مردم مؤثر است؛ به عبارت دیگر، تصور می‌شود اگر فردی مانند صادق هدایت دست به خودکشی می‌زند، کاملاً به دلایل خاص فلسفی مانند نیهیلیسم است. این تصور خواه درست باشد و خواه نباشد، دغدغه اصلی برخی از فیلسوفان است که به ارائه فلسفه در داستان‌ها اقدام می‌کنند.

این است که - چنان‌که مولانا هم این کار را انجام می‌داد - دسته‌ای مسائل فلسفی مشترک مطرح شود که مورد توجه و مطلوب جامعه است و پاسخ‌های آن‌ها نیز از زبان قهرمان قصه ارائه می‌گردد. کسی که گرفتار این مشکلات فلسفی است و از آن‌ها رنج می‌برد، با به‌دست‌آوردن این مرحم از افسردگی‌ها رهایی می‌یابد و به سلامت روح و روان بازمی‌گردد، یا اینکه با فهم جایگاه خود در عالم وجود به اهمیت و ارزش والای خود پی می‌برد و به نحوی از انحا از بند بسیاری از قیده‌های این جهانی رها می‌شود، اما داستان‌ها چه ویژگی‌هایی دارند که می‌توانند مخاطبان بیشتری جذب کنند و حتی کودکان و نوجوانان را به مسائل فلسفی علاقه‌مند سازند.

می‌دانیم که عموم مردم یا کودکان و نوجوانان برای خواندن متون فلسفی نیاز به انگیزه دارند و اغلب داستان بهترین راه برای ایجاد انگیزه است و کتابهای درسی یا متون پیچیده فلسفی نمی‌توانند این انگیزه را ایجاد کنند.

البته دانشجویان دوره‌های بالاتر علایق خود را برای دنبال کردن مسائل فلسفی دارند، اما در دوران پایین‌تر، مثلاً زمانی که با کودکان سرو کار داریم، ناچار باید از کتاب‌های داستان استفاده کنیم. نمی‌توانیم فرض را بر این بگذاریم که کودکانی که به کلاس می‌آیند می‌توانند فلسفی فکر کنند. آن‌ها باید یاد بگیرند چگونه این کار را انجام دهند. یکی از راه‌های مؤثری که به آن‌ها کمک می‌کنند تا این دانش عملی را کسب کنند، درگیر کردن خود آن‌ها - هم از لحاظ عاطفی و هم ذهنی - با زندگی شخصیت‌هایی است که نماد و الگویی برای کندوکاو و پرس و جو هستند. لزومی ندارد این شخصیت‌ها قهرمانان زن و مرد یا افراد شروری باشند که در ادبیات کلاسیک کودکان وجود دارند، بلکه می‌توانند کودکانی معمولی مانند خود آن‌ها باشند. این شخصیت‌های تخیلی در کشاکش اتفاقات و مکالمات داستان استدلال، قیاس و یا تمایزی صحیح را شکل می‌دهند و یا پیش‌فرض‌ها و پیامدهایی را بررسی می‌کنند که گفته شده است. آن‌ها با تفکرات، گفته‌ها و اعمال خود نشان می‌دهند که به نظرات دیگران و خوب فکر کردن اهمیت می‌دهند، گو اینکه همواره در رفتار خودشان این امر را رعایت



نمی‌کنند. اگر بتوانیم کودکان را تشویق کنیم تا با فرآیند ذهنی این شخصیت‌های داستان ارتباط برقرار کنند، آن‌ها هم این شیوه پرسش و پاسخ را در پیش می‌گیرند و هم برای آن ارزش قایل می‌شوند.

این نوع نگاه به داستان به عنوان محرک و آماده‌کننده کودکان برای تفکر فلسفی با بیان مارتا نوسبام [۱] درباره ارتباط میان آموزش اخلاق و قضاوت اخلاقی و داستان، مطابق است. ازین‌رو خود این داستانها به محملی برای کودکان و نوجوانان تبدیل می‌شود که آنان را با خود به قلمرو جستجوی فلسفی می‌برد، به طوری که آن‌ها می‌توانند ارتباط بین توانایی کندوکاو، که در آنان در حال پیشرفت است، و توانایی بهتر قضاوت کردن در زندگی روزمره را درک کنند.

«فلسفه بدون اینکه فرد را با سردرگمیها، تعارضات و خطرات موجود در موقعیتهای زندگی واقعی که نیاز به تأمل و تعمق دارند مواجه کند، به سختی می‌تواند ارزش و زیبایی انتخاب درست به طرز انسانی را نشان دهد. این نشان می‌دهد تأمل و تصمیم‌گیریهای آدمی همواره چالشی برای شخصیت او است، چرا که آدمی همیشه در مقابل فرصتهای متعدد و در میان معماهای هولناک قرار دارد و این خود سرچشمه زیبایی و غنای این تصمیم‌گیریها و ملاحظات است. (و به دلیل عدم توجه به زندگی واقعی و شرایط دشوار آن است که) متون فلسفی قدیمی در بیان این زیبایی ناتوان می‌مانند» (شارپ. ۱۳۸۳: ۱۲)

کتابهای داستان برای ایجاد این انگیزه در کودکان و نوجوانان بسیار مفید است. یک داستان می‌تواند فراهم‌آورنده صحنه‌ای غیر واقعی و تخیلی، گفتگویی پرتنش، شخصیت‌هایی دوست داشتنی، الگویی سرزنده و با شور و نشاط، طنزآلود یا همه اینها با هم باشد. در این روش، نویسنده قادر است اطلاعات را به صورتی دسته‌بندی کند تا در شکل یک داستان بیان شوند؛ داستانی که خواننده با آن احساس نزدیکی و همدلی کند و قادر به لذت‌بردن و فهمیدن آن باشد. همذات‌پنداری خواننده با قهرمان داستان می‌تواند او را به درک عمیق مطالب کتاب برساند.

تأثیر عواطف بر تفکر را نیز نمی‌توان نادیده گرفت. لیپمن به این موضوع می‌پردازد که تفکر چگونه باید حول عواطف بسط یابد. به نظر او مردم جهان هنگامی که نسبت به قربانیان بی‌گناه فاجعه‌ای احساس دلسوزی و همدردی می‌کنند، نسبت به زمانی که فاقد آن هستند رفتار بهتری دارند (لیپمن. ۱۳۸۲: ۲۹). این موضوع را مرحوم مطهری در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام (۱۳۶۳) بسط می‌دهد.

در برنامه فلسفه برای کودکان، افرادی که داستان‌ها و کتابهای درسی فلسفه را برای عموم یا کودکان می‌نویسند می‌توانند در هر صفحه‌ای معانی، مسائل و روابط فلسفی‌ای را بیان کنند که با ظرافت خاصی در لابه‌لای کلمات پنهان شده‌اند. کودکان به احتمال زیاد می‌توانند چنین مفاهیمی را از این داستان‌ها بیرون بکشند و توجه همکلاسان خود را به آن معطوف دارند. جمله یا کلمه‌ای گنگ و مبهم می‌تواند آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. بدین ترتیب، تحقیق و کندوکاو آن‌ها آغاز می‌شود و تا هنگامی که قانع نشوند که معنای متن مکتوب یا اظهارشده را فهمیده‌اند، از آن دست برنخواهند داشت. (لیپمن. ۱۳۸۳: ۹-۱۰).

۵. تلقی دیویی از آموزش و پرورش و فلسفه (به عنوان کندوکاو فکری یا تحقیق) ۱

جان دیویی که برای اولین بار پارادایم تأملی آموزش و پرورش را پیشنهاد داده است، هدف آموزش و پرورش را «در درجه اول گسترش روشهای انتقادی اندیشیدن» می‌داند. به نظر او «وظیفه آموزش و پرورش آموختن نقطه نظری خاص نیست، بلکه به کاراندازی نیروهای تشخیص [تمیز] و انتقاد است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد مسئولانه نظرات گوناگون را داوری کنند. (شفلر. ۱۳۸۱: ۳۲۲). او دوران کودکی را از لحاظی مقدمه‌ای برای بزرگسالی می‌داند، لذا هدف آموزش و پرورش را «آماده‌سازی کودک برای آینده» می‌خواند. (کاردان. ۱۳۸۰: ۲۵۶).

معنای فلسفه در «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» هم متأثر از تحول دیدگاه‌های تعلیم و تربیتی است، به ویژه نهضتی که از زمان دیویی برای تأملی کردن آموزش و پرورش به جای حافظه‌مداری شروع شد. البته تغییراتی که در دیدگاه‌ها به وجود آمد کوچک و جزئی نبودند، بلکه تحولاتی اساسی در مبانی آموزش و پرورش بودند. تصور سنتی مردم از آموزش و پرورش این است که آموزش و پرورش راه وادار کردن نسل‌های جدید به یادگیری و پذیرش همان معارف و باورها (همان واقعیت‌ها، مناسبت‌ها و هنجارهایی) است که نسل‌های پیشین، درست می‌دانستند. فرض بر این است که دانش‌آموزان نیازی ندارند درباره مطالبی که به آن‌ها یاد داده می‌شود، تأمل و تحلیل کنند؛ به عبارت دیگر تصور بر این است که چنین تأمل یا تحلیل انتقادآمیزی توسط نسل‌های قبلی به‌طور کامل و قابل قبول انجام شده است (لیپمن. ۱۳۸۳).

با آغاز قرن بیستم بود که فیلسوفی مانند جان دیویی شروع به ساختن چارچوب الگوی تأملی جدید کردند. البته افراد دیگری هم مانند دورکیم، گودمن [۱] و هربرتمید وجود داشتند، مریبانی که از علوم اجتماعی یا منطق الهام گرفتند و تحت تأثیر این دو علم، خواستار اصول، ملاک‌ها و موازین جدیدی برای آموزش و پرورش شدند و بهترین این موارد به صورت‌بندی الگوی تأملی تعلیم و تربیت منجر شد.

دیویی بارها و بارها خواستار آن شد که معلمان «فکر کردن» را به دانش‌آموزان بیاموزند. او تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره واقعیات را کافی نمی‌دانست. درست به این دلیل که فرایند تفکر، پردازش اموری است که افراد درباره جهان و از طریق حواسشان یاد می‌گیرند، کودکان نیز باید درباره آنچه در مدرسه یاد می‌گیرند، بیندیشند. حفظ کردن مطالب، یک مهارت فکری کم ارزش و سطح پایین است؛ به کودکان باید مفهوم‌سازی، داوری و تمیز امور از همدیگر، استدلال و اموری از این قبیل را یاد داد. از نظر او کودکان نیز باید مانند دانشمندان گروهی کار کنند، چرا که کار پژوهشی و تحقیقی کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری است، یعنی هم دربرگیرنده تعمق و هم همفکری است.

مربی روسی لیو ویگوتسکی نیز بر ضرورت تعلیم تفکر و تأمل و نفی آموزش صرف «حفظ کردن» تأکید می‌کرد. به اعتقاد او برای کودکان کافی نیست فقط آنچه را که به آن‌ها گفته می‌شود به حافظه بسپارند و سپس به یاد آورند، بلکه آن‌ها باید موضوع موردنظر را آزموده و تجزیه و تحلیل کنند.





لذا از نظر آن‌ها آموزش استدلال، تفکر انتقادی، تأمل، تعمق، داوری، مفهوم‌سازی، کندوکاو یا تحقیق، حل مسئله و قدرت پردازش داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها که همگی نماینده بخشی از فلسفه یا نتیجه آن هستند با معنای آموزش و پرورش عجین گردید؛ و در مقابل، فلسفه هم به معنای نوعی تحقیق یا کندوکاو فکری است که مانند فلسفه در دوران باستان یا تا اندازه‌ای چنان که قبل از آگوست کنت رایج بود، تمام زمینه‌های معرفتی را در بر می‌گیرد. می‌توان گفت که در این دیدگاه فلسفه به عنوان روش فلسفی یا کندوکاو و تحقیق تلقی می‌شود، اما منظور از کندوکاو (تحقیق) [۲] چیست؟

چنان‌که لیپمن اظهار می‌دارد، کندوکاو واکنشی جستجوگرانه در ابعاد پیچیده تجربه انسانی است. کندوکاو معمولاً به شکل پرسش شروع می‌شود، از آنجا به سوی تعبیر و نظریه‌پردازی می‌رود و هدفش این است که از طریق مباحثه و تأمل، موضوعی پیچیده را به مسئله‌ای درخور بحث، امری مشترک برای همه افراد و سرانجام به موضوعی استدلال پذیر تبدیل کند (همان: ۹).

فلسفه نوعی کندوکاو یا جستجوی حقیقت است که حاصل آن یادگیری گفتگو، تعامل با محیط و دوستان، انتقادپذیری، منتقد بودن، خلاقیت و ارائه فرضیه‌های نو، و دقت در استدلال‌ها است. به عبارت دیگر در اینجا فلسفه نوعی

مراحل تحقیق (inquiry) دیویی به شش مرحله بسط داده می‌شود:

۱- احساس مشکل ۲- وضع و تعریف مشکل، ۳- پیشنهاد راه حل احتمالی، ۴- استنتاج، ۵- تدوین یا طرح مدلولات و اشارات راه حل پیشنهاد شده، ۶- مشاهده و آزمایشی که منجر به پذیرش یا رد راه حل پیشنهاد می‌شود (شریعتمداری ۱۳۸۲ پرورش تفکر ص ۱۰۹).

منطق تفکر، منطق استدلال و روش مواجهه با امور و مسائل و شیوه تصمیم و انتخاب درست است.

از این رو به عقیده لیپمن مناسب‌ترین راه برای اینکه مردم و شهروندان بتوانند ملاک‌ها و موازینی برای تمییز بین استدلال‌های معتبر و غیرمعتبر، بین نظریه‌های تأیید شده و رد شده و بین اشکال قابل قبول و غیرقابل قبول قضاوت اخلاقی و غیره، بیابند، این است که فلسفه را نوعی کندوکاو و فلسفه‌های مختلف را انواع کندوکاو تلقی کنیم که محل این کندوکاوها هم آموزش و پرورش است. مثلاً فلسفه طبیعی یعنی علوم تجربی نوعی از این کندوکاو است. به این ترتیب معنایی که از فلسفه در این دیدگاه در نظر گرفته می‌شود با مفهوم آموزش و پرورش در هم می‌آمیزد (لیپمن. ۱۳۸۲: ۲۹-۳۰).

۶. نیازهای دنیا مدرن به قدرت داوری و تمییز

همه می‌دانیم که در دنیای جدید سرعت تولید اطلاعات سرسام‌آور است. تولید داده‌ها و اطلاعات علمی و معرفتی در دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها، ایده‌ها و افکار متنوع در کانال‌های تلویزیونی و رسانه‌های بین‌المللی به



شدت در حال رشد است. اینترنت، ماهواره، روزنامه‌ها، دیسک‌های فشرده و غیره و غیره همگی دست به کار انتشار و ترویج آرا و عقاید مختلف در زمینه‌های متفاوت‌اند. هر روز مکتبی جدید در جایی از دنیا سر بر می‌آورد و طولی نمی‌کشد که در دورترین نقطه به‌واسطه تبلیغات یا به هر دلیل دیگر رواج می‌یابد. تنوع آرا و عقاید، الگوها و مدها در فیلم‌های سینمایی، اخبار روز و حتی در تبلیغ دستاوردهای تکنولوژیکی موج می‌زند و هر کارخانه‌ای می‌خواهد کالا یا محصول خود را به‌نحوی به‌فروش برساند، چه این کالا فکری باشد و چه مصرفی. این تنوع به‌راحتی می‌تواند موجب بحران هویت، به ویژه در جوامع شرقی، شود. هیچ راهی هم برای منع و رفع این تنوع به فکر حاکمان کشورها نمی‌رسد. این موضوع حتی اندیش‌مندان و حاکمان کشورهایی مانند ژاپن، چین و حتی فرانسه را به وحشت و اعلام خطر واداشته است، چرا که به نظر می‌رسد ابزارهای انتقال اطلاعات به‌قدری زیاد و قوی شده‌اند که دیگر نمی‌توان با هیچ روشی جز مسلح کردن خود افراد مانع آن شد (موری‌یل جولیوت و: ص ۲۹-۴۲).

فقط یک راه برای جلوگیری از بحران و سردرگمی در میان مدها و پیشنهادات خوب و مختلف به ذهن می‌رسد. آن هم مسلح کردن افراد به قدرت تفکر، استدلال و مهم‌تر از همه به قدرت تمییز و داوری است. این مهارت‌ها معنایی از فلسفه را به خود اختصاص می‌دهند و اگر ما بتوانیم بین آرای مختلف موجود، قضاوت و ارزیابی کنیم و اگر بتوانیم سره را از ناسره تشخیص دهیم و جدا کنیم، به‌احتمال زیاد به‌دنبال سره خواهیم بود نه ناسره. اگر تفکر انتقادیمان به قدری قوی باشد که کورکورانه به‌دنبال این و آن راه نیفتیم، هر آنچه را که نخوریم به خوردیمان می‌دهند. با اطمینان راهی را انتخاب خواهیم کرد که به نفع دنیا و آخرت ما باشد و اسیر وسوسه‌های نامعقول نخواهیم بود، حال چه این وسوسه‌ها از بیرون باشد و چه از نفس و درون خودمان نشأت گیرد.

ما ناچاریم برای تعیین مسیر خود در چهار راه‌های زندگی تصمیم بگیریم. با این تصمیم‌ها، زندگی‌مان شکل پیدا می‌کند و از آنجا که فرصت‌های انتخاب در زندگی تکرارناپذیرمان بسیار کم است، لذا انتخاب‌های خوب به ما امکان می‌دهد که از موفقیت بهتری برخوردار شویم و انتخاب‌های غیر مسئولانه می‌تواند ما را به ورطه‌های خطرناک و بازگشت‌ناپذیری بکشاند. این انتخاب‌های ما است که به ما هویتی «خوب» یا «بد» می‌دهد، لذا برای رسیدن به وضعیتی قابل قبول ضرورتاً باید به راهکاری دست یابیم که با آن بتوان «خوب» را از «بد»، و «بد» را «از بدتر» تشخیص داد.

حتی اگر حوصله، فرصت یا دانش کافی برای تصمیم‌گیری را نداشته باشیم و بخواهیم در خصوص مسئله موردنظر از فردی متخصص تبعیت کنیم، باز هم باید برای شناخت متخصص‌ترین فرد تحقیق و جستجویی انجام دهیم و به‌دنبال شواهدی باشیم تا براساس آن متخصص‌ترین فرد را تعیین کنیم. [۱] به عبارت دیگر ما مسئول سرنوشت خویش هستیم و به‌ناچار برای دست یافتن به بهترین‌ها، باید انتخاب کنیم و تصمیم بگیریم، اما برای دستیابی به انتخاب و تصمیم دقیق علاوه براطلاعات و داده‌های دقیق به قدرت پردازش، ارزیابی، انتقاد و قدرت خلاقه نیاز داریم، باید با این مهارت‌ها به سراغ آرای متفاوت، پیشنهادهای متنوع و وسوسه‌های رنگارنگ برویم. ما هر روز با مسائلی روبه‌رو هستیم که باید درباره آن‌ها تصمیم بگیریم. مثلاً: راست بگوییم یا دروغ مصلحت‌آمیز مجاز است؟ گوش فرا دهیم یا فرا ندهیم؟ صبر کنیم یا نکنیم؟ قبول کنیم یا نپذیریم؟ بخوریم یا از لذت خوردن



در بگذریم؟ تماشا کنیم یا چشممان را ببندیم؟ تحمل کنیم یا عکس العمل نشان دهیم؟ برویم یا در خانه بمانیم؟ اعتراض کنیم یا سکوت اختیار کنیم؟ بخوانیم یا نخوانیم؟ بیدار بمانیم یا تسلیم خواب ناز شویم؟ شرکت کنیم یا حضور نیابیم؟ تشکر کنیم یا انتقاد کنیم؟ وفا کنیم یا خیانت کنیم؟ ببخشیم یا در فکر انتقام باشیم؟ رعایت بکنیم یا بر اساس خواسته دلمان عمل کنیم؟ تبعیت کنیم یا تبعیت نکنیم؟

۱. حق در تقلید از یک مجتهد، برای انجام و تحقق فروع دین لازم است که بر اساس ملاک‌های موجود به دنبال مجتهد اعلم گشت و جامع‌الشرایط‌ترین فرد را پیدا کرد. اولین صفحه رساله به نوجوانی که می‌خواهد مسائل و وظایف دینی خود را بداند، یادآوری می‌کند که برخی از امور، تقلیدی نیستند و اتفاقاً شرط لازم استفاده از رساله هستند، یعنی اگر آن مسائل با جستجو و تحقیق حل نشوند، اصلاً استفاده از رساله موجه نیست. لذا ما حتی در ایمانی‌ترین و تقلیدی‌ترین مسائلمان به تحقیق و جستجو و تأمل نیاز داریم. ما مجاز نیستیم حتی در این مسائل، کورکورانه به جهت تقلید از پدر و خانواده‌مان عمل کنیم. اگر درباره اعتقادی‌ترین مسائلمان اطاعت کورکورانه مجاز نیست، پس در سایر مسائل و امور زندگی، این کار نامجازتر است، چون برای اتفاقات جزئی و تکرار نشده‌ای در زندگی وجود دارد هیچ راهی بجز تأمل و مشورت وجود ندارد. تازه، افرادی که با آن‌ها مشورت می‌کنیم باید خودشان نیز تأمل کنند تا راه‌حلی مناسب برای مشکل جدید ما پیدا و پیشنهاد کنند یا قبل از مشورت با آن‌ها نیاز به فکر و تأمل داریم تا از میان این همه آدم افراد مناسبی را برای مشورت در آن زمینه خاص انتخاب کنیم.

حدودش چیست؟ تا کجا باید پیش برویم، چه قدر مجاز هستیم؟ سلامتی جسم و جان ما در گرو کدام است؟ آیا در این زمینه مجازات خواهیم شد یا کارمان موجه است؟ آیا کارمان اخلاقی است؟ می‌توانیم این کار را قانوناً توجیه کنیم؟...

جواب به‌سؤالاتی از این قبیل و عمل به آن‌ها در تعیین هويت، شخصیت و بالاخره مرتبه وجودی ما می‌تواند بسیار مؤثر باشد، لذا برای رهایی از این چند راهی‌ها حتماً باید قدرت و مهارت‌های تفکر و تصمیم را به‌همراه جستجوی شواهد دنبال کنیم. آن‌ها را مقایسه و ارزیابی کنیم و تصمیمی مناسب و دقیق بگیریم تا با عمل به آن به موقعیت و جایگاه بهتر و والاتری (هم در سطح روحی و هم در سطح اجتماعی) دست یابیم. در این ارزیابی و داوری است که نقادی و مقایسه لازم می‌آید.

در اینجا این مهارت‌های فکری به ما کمک خواهد کرد، کورکورانه بدون دلیل و مدرک، هیچ سخنی را نپذیریم و در مقابل مدهای رنگارنگی که زیرکانه القا می‌شوند، علامت سؤال بگذاریم. بهتر است تا جایی پیش رویم که بتوانیم خودمان تصمیم بگیریم که کدام فکر و کدام پیشنهاد برای ما، برای خانواده ما و برای جامعه ما مفیدتر است.

این مهارت‌های فکری، چنان که گفتیم، با توجه به ویژگی‌های دنیای مدرن در زندگی روزمره و از لحاظ اجتماعی کاربرد و اهمیت زیادی پیدا می‌کند. این قدرت‌ها تنها برای انتخاب عقاید نیست، بلکه در سطح اجتماعی و ارتقای فرهنگ جوامع هم مؤثرند. در اینجا است که تفکر انتقادی و دو یا سه نوع تفکر دیگری [۱] که در فلسفه



کودکان و نوجوانان آموزش داده می‌شود از چند جهت اهمیت می‌یابد. جنبه فردی و جنبه اجتماعی. به لحاظ فردی، به او کمک می‌کند شناخت بهتری از خود و جهان اطراف خویش و نشانه‌هایی که در آفرینش وجود دارد پیدا کند و درباره حقایق قضاوت بهتری داشته باشد و در پی آن تصمیم‌های خطیر زندگی او آسان‌تر گردد.

تفکر انتقادی باعث پیدایش روحیه انتقادی می‌شود که فرد را هم به انتقاد از خود و اطرافیان خود وامی‌دارد و درنهایت وقتی در جمع تحقق پیدا می‌کند، موجب پیدایش روحیه انتقادی جمعی می‌شود. این نوع تفکر در میان سایر انواع تفکر با ایجاد این روحیه در مردم در خدمت نظم اجتماعی قرار می‌گیرد. منفعل نبودن مردم و روحیه انتقادی آن‌ها می‌تواند در بخش‌های مختلف جامعه موجب ایجاد نظم شود و مردم و حتی در سطوح بالاتر، مجریان قانون و دولتمردان اگر بدانند زیر ذره‌بین قرار دارند، دقت در کارهایشان و رعایت قوانین آسمانی و زمینی را بیشتر و بیشتر خواهند کرد [۱] و این نیز به نوبه خود موجبات ارتقای فرهنگ و رعایت نظم اجتماعی را فراهم می‌سازد. منتها این نظم این بار از پایین به بالا سریان می‌یابد. مرحوم (مطهری این موضوع را در مقدمه کتاب داستان راستان تذکر داده است.

بنابراین، جامعه معاصر که به اجبار و کشان‌کشان ما را به امور، اطلاعات، آراء، مدهای متعدد و به‌طور کلی به تکثرگرایی می‌کشاند، برای اینکه سلامتش تضمین شود باید اعضایش را به سلاح عقل و تفکر مسلح سازد تا هر چه سریع‌تر موضع و موقعیت و صلاح خود را تشخیص دهند و به انتخاب درست نایل آیند، وگرنه در برخورد با کوچک‌ترین اتفاقی هر روز چندین بار باید به متخصص آن موضوع پناه برند و یا همراه هر باد یا نسیمی، سمت و سوی خود را عوض کنند. و درنهایت به جهت احساس خسران از اشتباهات مکرر به ناامیدی و بحران برسند.

علاقه و توانایی‌های کودکان و نوجوانان

با توجه به توضیحاتی که درباره معنای فلسفه برای کودکان و نوجوانان ارائه شد، می‌توان نتیجه گرفت که ممکن است نوعی از فلسفه را به کودکان و نوجوانان ارائه کرد که بتواند برای آن‌ها جذاب باشد. حال باید دید که این برنامه چه راه‌هایی را برای رسیدن به این هدف در نظر گرفته است. چنان‌که قبلاً ذکر شد روش داستانی و بهره گرفتن از دستاوردهای روانشناسی کودک و نوجوان این امر را ممکن ساخته است که آن‌ها را به این نوع از فلسفه جذب کرد. ممکن است گفته شود که اگر براساس نظریه روانشناسی مانند پیازه نوجوانان قادر نیستند یا نمی‌خواهند با انتزاعیات سروکار داشته باشند، پس ما چگونه می‌توانیم برخی از مفاهیم و قواعد پیچیده را به آن‌ها یاد دهیم، اما با توجه به دست‌آوردهای روانشناسان جدید دیگر، دلیلی بر توافق با تصور پیازه مبنی بر این امر وجود ندارد که نوجوانان نمی‌توانند با انتزاعیات سر و کار داشته باشند، زیرا درست است که کودکان دلشان نمی‌خواهد وادار شوند تا با اصطلاحات انتزاعی خشک و فنی سر و کار داشته باشند و درباره آن‌ها بحث کنند، اما می‌توانند به‌خوبی به کلمات و موضوعاتی بپردازند که کمتر انتزاعی هستند، کلماتی مانند خوب، بد، قانون، زیبا، امید، شادی و غیره که اتفاقاً واژگانی هستند که هم برای کودکان و هم فلاسفه کاربرد مشترکی دارند (لیپمن، ۱۳۸۳: ۹-۱۰).



در توضیح این مورد باید گفت که براساس نظریه آموزش پیاژه، رشد شناختی، دوره عملیات صوری از یازده سالگی شروع می‌شود و کودکان قادر می‌شوند که تفکر عملی مبتنی بر روش فرضیه‌ای قیاسی را به کار بندند. آن‌ها می‌توانند ادعاهای «اگر-آنگاه» را بکار برند و تعداد زیادی از احتمالات را درباره مسئله خاصی پیش‌بینی کنند. مفهوم‌پردازی و فرضیه‌سازی از ویژگی‌های این دوران است (جی. پی. میلر. ۱: ۶-۱۳۵).

در جواب سؤال فوق، لیپمن تفسیری نو و تعبیری بسیار هوشمندانه به سخن پیاژه می‌دهد. به نظر او اگر این معانی، مسائل و روابط منطقی- فلسفی در داستان‌هایی که مورد علاقه کودکان است با ظرافت خاصی، پنهان شوند، کودکان با احتمال زیاد آن‌ها را از این داستان‌ها بیرون خواهد کشید و توجه همکلاسی‌های خود را به آن معطوف خواهند داشت. جمله یا کلمه گنگی به شدت می‌تواند آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد و بدین ترتیب است که تحقیق یا کندوکاو آن‌ها شروع می‌شود و تا هنگامی که آن‌ها قانع نشوند، این کندوکاو ادامه خواهد یافت.

البته تنها در دوران کودکی فرصت کافی برای تمرین و تجربه مهارت‌های نامبرده وجود دارد. این دوران هم مناسب یادگیری این مهارت‌ها است. از کلاسهای ابتدایی تا دبیرستان فرصت کافی وجود دارد که فرد این مهارت‌ها را تمرین کند و هنگام ورود به دانشگاه صاحب آن‌ها باشد. به ویژه که دوران کودکی، از نظر یادگیری و عادت به خصایص مثبت، دورانی مناسب و منحصر به فرد است. ما می‌دانیم که بسیاری از اندیش‌مندان جدید تعلیم و تربیت هم همسو با دیدگاه تعلیم و تربیتی اسلام، «عادت» بر برخی خصایص یا «ملکه ذهنی شدن برخی مهارت‌ها و قابلیت‌ها» تأکید دارند. مثلاً دیویی بر عادات فکری تأکید می‌ورزد و آن را به عهده آموزش و پرورش می‌گذارد (شفلر. ۱۳۸۱: ۲۷۶) یا در جای دیگر تعلیم و تربیت را «شکل دهنده ذهن» خطاب می‌کند. (کاردان. ۱۳۸۰: ۲۵۸). اگر رویکرد تحقیقی - انتقادی از کودکی و با کمک تمرین‌های بسیار، به صورت عادت یا ملکه ذهنی ثابت درنیاید، هنگام ورود به دانشگاه به ندرت می‌تواند در یک ترم به عادت‌های ذهنی تبدیل شود. داشتن رویکرد تحقیقی - انتقادی در مواجهه با امور نامأنوس، بررسی مسئله و تنظیم صورت مسئله در محققان عادت‌وار صورت می‌گیرد، نه به جهت اینکه آن‌ها این امر را به طور نظری در دروسشان یادگرفته‌اند.

فارابی نیز به عنوان فیلسوفی مسلمان، علم و معرفت را مانند اخلاق زمانی درخور تحقیق می‌داند که به ملکه راسخه تبدیل شود. او برای تبدیل شدن رویکردهای نفسانی به خصلتی ثابت، تمرین و تکرار در عمل را خاطر نشان می‌سازد (همان: ۲۷۱)، لذا می‌توان نتیجه گرفت که کودکان نه تنها قدرت و توانایی کسب مهارت‌های فلسفی به عنوان کندوکاو فکری را دارند، بلکه توانایی درک برخی از مفاهیم انتزاعی آن را نیز دارند و مهم‌تر از همه دوران کودکی تنها دورانی است که فرد می‌تواند گام اول تفکر و اندیشه را بردارد. شاید چنان‌که لیپمن اظهار می‌دارد دوران دانشگاه برای شروع این آموزش‌ها بسیار دیر باشد و ذهن فرد در دوران دانشجویی قدرت آن را از دست بدهد. (لیپمن. ۱۳۸۲: ۲۶). اگر این برنامه خوب اجرا شود، کودکان احساس می‌کنند که در زمان اجرای این برنامه در خانه هستند و معمولاً آن قدر از آن لذت می‌برند که در پایان کلاس، اتمام کلاس برایشان ناگوار جلوه می‌کند. برخی از دلایل این علاقه به طور خلاصه عبارت‌اند از:



۱. لذت از فکر برای خود

۲. علاقه به ابراز عقیده

۳. علاقه به دفاع از آرای خود

۴. تمایل به روشن کردن ملزومات و پیامدهای مفروضات دوستانشان

منابع

اسرائیل، شفلر. ۱۳۸۱. چهار پراگماتیست، ویراست دوم، ترجمه محسن کریمی، تهران: نشر مرکز.

کردان، علیمحمد و... . ۱۳۸۰. فلسفه تعلیم و تربیت، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.

لیپمن، متیو. آذرماه ۱۳۸۲. «گفتگو با متیو لیپمن درباره فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

لیپمن، متیو. مردادماه ۱۳۸۳. «گفتگو با متیو لیپمن درباره فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

مطهری مرتضی، ۱۳۷۵، تعلیم و تربیت در اسلام، تهران: انتشارات صدرا، چاپ بیست و هفتم.

موریل، جولیت و... . دی ۱۳۸۰، ماهنامه پیام یونسکو، تهران: مؤسسه فرهنگی مطالعات و تحقیقات کتاب و رسانه‌های معاصر، ش ۳۷۴۳۷۵.

میلر، جی.پی. ۱۳۷۹، نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.

مالک حسینی، لودویک ویتگنشتاین و P4C در سایت اینترنتی

<http://www.p4c.ir/Index/Intreviews/Hoseini-inter.html> /Matthew, Lipman, 2003, Thinking In Education, second edition, Cambridge University Press.

Roger, Sutcliffe, Interview with Roger Sutcliffe, President of ICPIC, by Saeed Naji, in: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=sn-sut>

منبع: مجله نامه علم و دین، پاییز ۱۳۸۳ و تابستان ۱۳۸۴، شماره ۲۵-۲۸



مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، نهادی غیردولتی و ناسودبر است. این نهاد در سال ۱۳۷۹ از سوی پژوهشگرانی که در حوزه ادبیات کودکان فعال بودند، پایه گذاشته شد و اکنون با بیش از ده سال پیشینه از فعالیت های گسترده، در سطح ملی و بین المللی به کار خود ادامه می دهد.

دفتر این مؤسسه در تهران است و شیوه همکاری با این نهاد به دو شکل کار رسمی و داوطلبانه است. مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان هزینه های سازمانی خود را از راه کمک های مردمی و اجرای پروژه های فرهنگی و انتشاراتی به دست می آورد. چنانچه مؤسسه درآمدی داشته باشد، این درآمد را در راه گسترش هدف های خود هزینه می کند.

پیوندگاه:

koodaki.org	مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان	کودکی
iranak.org	ایران کودکی	ایرانک
ketabak.org	پنجره ای به جهان خواندن	کتابک
amoozak.org	آموزش خلاق کودک محور	آموزک
khanak.org	با من بخوان	خوانک
rootak.org	پایگاه ارتباط فرهنگی کودک و نوجوان	روتک
dabire.org	درست بیاموز، تا درست بنویسی	دبیره
koodakar.org	سندوق آموزش و توانمند سازی کودکان کار و محروم	
hodhod.com	گزید هترین کتاب های کودک و نوجوان	کتاب هدهد