

فلسفه برای کودکان و نوجوانان

مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات متیولپمن

سعید ناجی^۱

چکیده

در این مقاله ابتدا مروری کوتاه بر پارادایم قدیم (پارادایمی که هم اکنون در کشورهای غیر پیشرفته رایج است) داریم و با برخی از پیش فرض‌های آن آشنا می‌شویم؛ سپس به تاریخچه‌ی تحولات رخ داده در نظریه‌های تعلیم و تربیت و ظهور الگوی تأملی می‌پردازیم؛ و در این راستا، با برخی از اصول پارادایم جدید آشنا خواهیم شد. مروری بر پیشینه‌ی جنبش فلسفه‌ی کاربردی و تفکر انتقادی و همچنین نقص‌های آموزش این نوع تفکر بخش دیگری از این مقاله است؛ سپس «برنامه‌ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان» به عنوان گامی فراتر از تفکر انتقادی و آخرین دستاورد نهضت فلسفه‌ی کاربردی مورد بررسی قرار می‌گیرد. نحوه‌ی پیدایش و نحوه‌ی اجرای این برنامه، علاقه‌ی کودکان و نوجوانان به آن، نتایج مثبت آزمون‌های به عمل آمده و مهارت‌های مورد آموزش این برنامه، موضوعات بعدی مقاله است. در انتها، سه مؤلفه‌ی عملیاتی جدیدی که این برنامه برای متحول ساختن نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌کند بررسی می‌شود. این سه مؤلفه عبارت‌اند از: حلقه‌ی کندوکاو، معلمان تغییر نقش یافته و کتاب‌های درسی داستانی.

واژه‌های کلیدی: فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، پارادایم تأملی تعلیم و تربیت، تفکر چند بعدی، فلسفه‌ی کاربردی، تفکر انتقادی، فلسفه برای کودکان، متیولپمن.

۱. محقق پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مقدمه

جان دیویی^۱ (۱۸۵۹-۱۹۵۲) فیلسوف و مربی قرن بیستم، در زمان خود به این نتیجه رسید که آموزش و پرورش با شکست مواجه شده است؛ چرا که آموزش و پرورش بین محصول نهایی کندوکاو یا تحقیق، و مضمون خام و مقدماتی آن خلط کرده و تلاش کرده است تا فقط نتایج مسائل حل شده را به دانش آموزان یاد دهد؛ نه خود تحقیق و کندوکاو را (لیپمن، ۱۳۸۳/۲۰۰۳، ص ۲۰). دیویی آموزش و پرورش دوران خود را به عنوان آموزش و پرورش سنتی یا قدیم مورد انتقاد قرار داده و در کتاب تجربه و تعلیم و تربیت تقابل این دو را به زبان ساده نشان داده است. تصویری از این نظام آموزش و پرورش را در بیان زیر ملاحظه می‌نماییم:

«سازمان مدرسه در آموزش و پرورش قدیم کاملاً جدا از نهادهای اجتماعی است. در آن اتاق درس، جدول ساعات درس، مبنایی برای طبقه‌بندی شاگردان، طرز امتحان و ارتقا به کلاس بالاتر و ... وجود دارد که مطالب درسی و موازین اخلاقی مربوط به گذشته را به شاگردان منتقل می‌سازد و شاگردان باید در مقابل این امور پذیرندگی، اطاعت و پیروی مطلق و بی‌چون و چرایی داشته باشند. معلمان و کتاب‌ها نیز به منزله‌ی وسایلی هستند که به کمک آنها مطالب درسی به شاگردان انتقال می‌یابد. در این جا اساس تعلیم و تربیت بر تحمیل عادات و اطلاعات افراد سالمند به افراد در حال رشد، یعنی کودکان و نوجوانان است» (شریعتمداری، ۱۳۸۲، ص ۷-۳۶).

متیو لیپمن^۲، فیلسوف و مربی معاصر، که آخرین صورت‌بندی خود از پارادایم جدید را در کتاب تفکر در آموزش و پرورش ارائه داده است، در این باره می‌گوید: «تصور سنتی مردم از آموزش و پرورش، که در آن همه‌ی راه‌ها به دوران باستان ختم می‌شود، این است که آموزش و پرورش راه و ادار کردن نسل‌های جدید به قبول همان دانش‌ها، واقعیت‌ها، مناسبت‌ها و ارزش‌هایی است که نسل قبل از آنها، درست می‌دانست. در

1. John Dewey

۲. پروفیسور متیولپمن (Matthew Lipman) در سال ۱۹۵۴ م. دکترای خود را از گروه فلسفه‌ی دانشگاه کلمبیا گرفت. هجده سال استاد فلسفه‌ی آن دانشگاه بود؛ سپس به دانشگاه ایالتی مونتکلیر (Montclair state University) رفت و «پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان» (Institute for the Advancement of philosophy for children) را تأسیس کرد و برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» را طرح‌ریزی کرد. این برنامه بعدها برنده‌ی جایزه‌ی سال ۲۰۰۱ انجمن فلسفه‌ی آمریکا شد و از طرف یونسکو و «انجمن معلمان فلسفه‌ی آمریکا» تقدیر گردید. لیپمن نویسنده یا نویسنده - همکار ۲۷ عنوان کتاب در فلسفه و تعلیم و تربیت است.

گذشته چنین تصور می‌شد که دانش‌آموزان به تأمل درباره‌ی مطالبی که به آنها یاد داده می‌شود و تحلیل این مطالب، نیازی ندارند؛ به عبارت دیگر، تصور بر این بود که چنین تأمل یا تحلیل انتقادآمیزی قبلاً توسط نسل‌های گذشته به طور کامل (یا به نحو قابل قبولی) انجام شده است» (لیپمن، ۱۳۸۳، ص ۸).

پارادایم یا الگوی سنتی، یا همان پارادایم رایج آموزش و پرورش در کشورهای توسعه نیافته، بر پیش‌فرض‌هایی مبتنی است که طراحان آن در طول سالیان سال، بدون هیچ دقتی، با فرض گرفتن آنها، نظامی از آموزش و پرورش را ساخته‌اند که در حال حاضر به دلایل مختلف و متعدد ناکارآمد جلوه می‌کند. برای اصلاح این الگوی ناکارآمد، ابتدا باید پیش‌فرض‌های نهفته یا آشکار آن را استخراج و پس از آن با بررسی انتقادی این پیش‌فرض‌ها و جای‌گزین ساختن اصولی جدید، به خلق نظام آموزش و پرورشی کارآمد و متناسب با شرایط اجتماعی جدید اقدام کرد.

در ادامه برای آشنایی با پیش‌فرض‌های پارادایم سنتی یا رایج آموزش و پرورش و نقدهای وارد بر آن، مروری بسیار سریع به آنها خواهیم داشت. البته ظاهر این پیش‌فرض‌ها ممکن است در ابتدای امر مشابه هم به نظر برسد؛ ولی در مورد هر یک از آنها منازعات مفصلی می‌توان تصور کرد و اتفاقاً در طول سالیان دراز منازعات گسترده‌ای در مورد هر یک از این اصول و پیش‌فرض‌ها به عمل آمده و باعث آشکار شدن وجوه مختلف معنایی آنها گردیده است.

پیش‌فرض‌های پارادایم سنتی یا رایج آموزش و پرورش

برخی از پیش‌فرض‌های پارادایم سنتی یا رایج آموزش و پرورش که به مرور زمان مورد مناقشه قرار گرفت و تجدید نظر در مورد آنها ضروری قلمداد شد، عبارت‌اند از:

- علم و معرفت تقریباً معادل اطلاعات^۱ است. نتیجه آن‌که، اگر کسی اطلاعات حاضر و آماده را از معلم دریافت کرد و آنها را به خاطر سپرد، صاحب علم و معرفت خواهد شد.

- کودکان نیازی به تأمل در مورد مطالب آموزشی ندارند؛ چراکه قبلاً بزرگان تأمل و تفکرات لازم در مورد این مطالب را به عمل آورده‌اند.

- کودکان نه تنها نیازی به تحقیق و تأمل در امور جهان ندارند، بلکه آنها اساساً نمی‌توانند و نباید خودشان برای خودشان فکر کنند. در این پارادایم تحقیق و کندوکاو در امور جهان تنها از عهده‌ی کسانی برمی‌آید که سال‌های آخر دانشگاه را می‌گذرانند.
- کودکان نه تنها علاقه‌ای به پرداختن به مسائل انتزاعی ندارند، بلکه آنها اصولاً قادر نیستند با مفاهیم انتزاعی و قالب‌های استدلالی سروکار داشته باشند.
- هدف آموزش و پرورش، انتقال عادات، تجارب و آموخته‌های نسل قبل به نسل جدید است.
- مطالب آموزشی، از آن رو که «درست»، «قطعی» و یا «نتایج اثبات شده‌ی علوم و تجربیات» تلقی می‌شوند، باید به دانش‌آموزان تحمیل شوند.
- شاگردان در جریان آنچه یاد می‌گیرند، نقش مؤثری ندارند.
- برای حل مسائل حاضر، حل مسائل گذشته باید مورد توجه قرار گیرد.

آغاز تحولات در نظریه‌های تعلیم و تربیت و ظهور الگوی تأملی

عصر روشنگری موجب پیدایش احساس نیاز شدید به اصلاحات در نظام تعلیم و تربیتی برای پاسخ‌گویی به مسائل اجتماعی جدید شد؛ به طور مثال، مونتنی^۱ (۱۵۳۳-۱۵۹۲) خواستار آموزش داور و قضاوت در امور، به دانش‌آموزان شد. کانت^۲ (۱۷۲۴-۱۷۹۵) نیز با اشاره به آنچه او از آن تحت عنوان «تمرین کندوکاو فلسفی» طرف‌داری می‌کرد، در طراحی الگوی تأملی سهمیم بود. اما ظاهراً در آن مقطع زمانی کسی نمی‌دانست که این اصلاحات چگونه باید در نظام آموزش و پرورش عملی گردد. بر همین اساس، در عمل، تا آخر قرن نوزدهم تلاش‌های بسیار اندکی برای تغییر پارادایم تعلیم و تربیتی به عمل آمد و توفیقات اندکی نیز در این زمینه به دست آمد که به کودکان کمک کند تا به جای آن‌که حرف‌های بزرگ‌تره‌ایشان را طوطی‌وار حفظ و تکرار کنند، خودشان برای خودشان فکر کنند؛ بنابراین، چنین مباحثی تا حد زیادی در آن مقطع زمانی به دست فراموشی سپرده شد. تنها با آغاز قرن بیستم، به ویژه در نیمه‌ی اول این قرن بود که مریانی هم‌چون جان دیویی، ساختن چارچوب الگوی تأملی جدید را در

1. Montaigne / Michel Eyauem de

2 . Immanuel Kant

دستور کار خود قرار دادند. البته مریان دیگری - هم چون دورکیم^۱ (۱۹۱۷-۱۸۵۸)، گودمن^۲ (۱۹۹۸-۱۹۰۶) و هربرت مید^۳ (۱۹۳۱-۱۸۶۳) هم بودند 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 نهایتاً این تلاش‌ها به صورت بندی الگوی تأملی تعلیم و تربیت منجر شد (لیپمن، ۱۳۸۳، ص ۸).

جان دیویی و مری روسی لیو ویگوتسکی^۴ بر ضرورت تعلیم تفکر و تأمل و نفی آموزش صرف «حفظ کردن» تأکید می‌کردند. به اعتقاد آنها، برای کودکان کافی نیست که فقط مطالبی را که به آنها گفته می‌شود به حافظه بسپارند و سپس آن را به یاد بیاورند. به اعتقاد آنها دانش‌آموزان باید موضوع مورد نظر را بیازمایند و تجزیه و تحلیل کنند؛ چرا که فرآیند تفکر، پردازش اموری است درباره‌ی جهان که افراد از طریق حواسشان آنها را فرا می‌گیرند. آنها بر این عقیده بودند که حفظ کردن مطالب، یک مهارت فکری کم‌ارزش و سطح پایین است و در مقابل آن باید مفهوم‌سازی، داوری و تمیز امور از یکدیگر، استدلال و... را به کودکان یاد داد (لیپمن، ۱۳۸۲، ص ۲۷-۲۸).

دیویی تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره‌ی واقعیات جهان هستی را کافی نمی‌دانست و معتقد بود که کودکان نیز هم چون دانشمندان باید به صورت گروهی کار تحقیقی انجام دهند؛ چرا که کندوکاو و کارهای پژوهشی کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری افراد با هم است. بر این اساس، پیشروان روش تأملی آموزش و پرورش در قرن بیستم تأکید می‌کردند که آموزش برای تفکر، باید توأم با دقت و به دور از تعصبات و هر نوع حب و بغضی به عمل آید. در نتیجه، در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، شعار مریانی که پیشروتر بودند، این بود که در مدارس باید تفکر انتقادی آموزش داده شود، تفکری که اصول علوم تجربی یا منطق صوری و حتی منطق غیرصوری را نقض نکند. اما در این میان فقط دیویی بود که از گیلبرت رایل^۵ (۱۹۷۶-۱۹۰۰)، شفلر^۶، گودمن، نلسون^۷ (۱۹۲۷-۱۸۸۲)، جان راولز^۸ و برخی دیگر از فلاسفه‌ی تعلیم و تربیت فراتر رفت و آموزش و پرورش را مؤثرترین بازوی توانمند یک اصلاح وسیع اجتماعی تصویر کرد که هدفش اصلاح جامعه در نظامی جهانی است و مردم در آن، همان طور که به طور

1 . Emile Durkeim

2 . Nelson Goodman

3 . George Herbert Mead

4 . Lev Vygotsky

5. Gilbert Ryle

6. Israel Scheffler (alive)

7. Leonard Nelson

8 . John Rawls

طبیعی ایستاده راه می‌روند، همان‌طور هم دموکراتیک زندگی می‌کنند. در آن مقطع زمانی، به جز دیویی هیچ‌کس خواستار تغییر تمام‌عیار نظام تعلیم و تربیت نبود. دیویی بارها و بارها خواستار آن شد که معلمان «فکر کردن» را به دانش‌آموزان بیاموزند (لیپمن، ۱۳۸۳، ص ۸).

تولد الگو یا پارادایم جدید

اما به نظر لیپمن حتی دیویی هم نتوانست به نتایج انقلابی‌ای که در سر داشت، دست یابد؛ چون در زمان او مؤلفه‌های اصلی این پارادایم نتوانست دقت و صراحت لازم را به دست آورد. به نظر لیپمن، هدف حاکم بر الگویی که دیویی مطرح می‌کرد تربیت دانش‌آموزان متفکر، معلمان متفکر و مدارس آموزشی تفکرمدار بود؛ با وجود این، «با پایان قرن بیستم، دوره‌ی آموزش و پرورش تأملی دیویی نیز پایان یافت و با شروع قرن بیست و یکم، دوره‌ای فرا رسید که با معرفی عوامل و اصول مؤثر و مفیدی هم‌چون «حلقه‌ی کندوکاو»^۱، «تعادل یا موازنه‌ی تأملی»^۲ و «تقویت قوه‌ی قضاوت و داوری» و... مشخص می‌شود» (همان)؛ از این رو، لیپمن بین الگوی تأملی مقدم‌تر که الگوی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دیویی بود و الگوی تأملی‌ای که مشخصه‌ی آن «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» است، تمایز قایل می‌شود؛ هرچند او به صراحت خاطر نشان می‌سازد که الگوی جدید تعلیم و تربیت هم تحت تأثیر فلاسفه‌ای هم‌چون دیویی شکل گرفته است. جاستوس باکلر^۳، لیوویگوتسکی، ژان پیاژه^۴ (۱۸۹۶-۱۹۸۰)، گیلبرت رایل، جرج هربرت مید و لودویک ویتگنشتاین^۵ (۱۸۸۹-۱۹۵۱) از جمله اندیشمندانی هستند که تأثیر قابل توجهی در کار لیپمن داشته‌اند. البته لیپمن یادآور می‌شود که ما در حال حاضر صرفاً در ابتدای طراحی و بنیان‌گذاری دوباره‌ی آموزش و پرورش هستیم. به نظر وی، تلاش‌های ما فقط زمانی موفق دانسته خواهد شد که آموزش و پرورش به مثابه «مامایی عقلانی»، نه فقط در مواردی خاص، بلکه در همه‌ی زمینه‌ها فراگیر شود (همان، ص ۸-۹).

1 . community of inquiry

2 . reflective equilibrium

3 . Justus Buchler

4. Jean Piaget

5. Ludwig Wittgenstein

مروری بر جنبش فلسفه‌ی کاربردی^۱

اما در مسیر انتقال پارادایم سنتی به پارادایم جدید آموزش و پرورش، نظریه‌های متفاوتی ارائه شد که درک بهتر پارادایم جدید و اصول آن مستلزم آشنایی با آنهاست. در این میان جنبش «فلسفه‌ی کاربردی» یکی از جنبش‌های بسیار مؤثر در پیدایش پارادایم تأملی بود که در ادامه نگاهی مختصر به تاریخچه‌ی این جنبش خواهیم داشت.

عالمان فن بیان و علاقه‌مندان به منطق کاربردی^۲، هرکدام تفکر انتقادی را از زاویه‌ی متفاوتی مورد توجه و تأکید قرار داده‌اند. فلاسفه نیز بیشتر متوجه اجزای استدلال در تفکر انتقادی‌اند و این در حالی است که غیرفیلسوفان، به‌ویژه دانشمندان، بیشتر تمایل دارند که روی اجزای فرآیند «حل مسئله» یا «اتخاذ تصمیم» تأکید ویژه‌ای بورزند؛ به‌خصوص آن‌که، «رهیافت حل مسئله‌ای» در آموزش‌های علمی و فنی - حرفه‌ای، موضوعی است که از ده‌ها سال پیش مورد استفاده و توجه قرار گرفته است؛ اما آنچه در این میان به چشم می‌خورد آن است که این رویافت عمدتاً در علوم هم‌چون ریاضیات، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و پزشکی تعلیم داده می‌شود. یکی از نتایج بسیار جدیدتر این فعالیت‌ها، عمومیت یافتن دوره‌های درسی و نظریه‌های «حل مسئله»، البته نه به طور کاملاً تخصصی آن، بود. در این راستا برای اولین بار در سال ۱۹۷۸ کنفرانس «حل مسئله و آموزش و پرورش» در دانشگاه کارنیجی ملون^۳ محققان بسیاری را در زمینه‌ی امورشناختی^۴ دور هم جمع کرد، تا رویافت‌ها و نتایج خود را درباره‌ی نظریه‌ها و روش‌های حل مسئله با هم مقایسه کنند. برخی از این محققان درباره‌ی امکان یافتن شیوه‌های عمومیت یافته‌ی حل مسئله، بیشتر از دیگران خوش‌بین بودند. در میان امیدوارترها برخی روان‌شناسان که از کامپیوتر برای تست نظریه‌های حل مسئله استفاده می‌کردند و افرادی که در آن مقطع زمانی در حال تکمیل نظریه‌های «کارآموزی شناختی»^۵ بودند حضور داشتند.

اما در آمریکا، جنبش فلسفه‌ی کاربردی تا اواسط دهه‌ی ۱۹۸۰ سازماندهی نشد. در بریتانیا توجه افراد مشهوری هم‌چون ریچارد هیر^۶ و ای. جی. ایر^۷ (۱۹۸۹-۱۹۱۰) به آن معطوف شد. در حال حاضر مجلات متعددی در باره‌ی فلسفه‌ی کاربردی وجود دارد که

1 . applied philosophy

2. Informal logic

3 . Carnegie Mellon University

4 . cognitive

5 . cognitive apprenticeship

6. Richard Hare

7. A. J. Ayer

نشان دهنده‌ی نفوذ و تأثیر تفکر فلسفی بر مسائل آموزش و پرورش، اشتغال، حقوق، بهداشت، اکولوژی و مسائل حکومتی است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۳-۴۲). اما بیشترین مسئولیت این نهضت بر عهده‌ی طرف‌داران تفکر انتقادی و منطق کاربردی بوده است؛ به همین دلیل شایسته است این دیدگاه را نیز اندکی مورد دقت قرار دهیم.

مروری بر تاریخچه‌ی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی ظاهراً با کارهای جان دیویی در سالهای ۱۹۳۹ تا ۱۹۱۰ شروع شده است. او واژه‌های تفکر توأم با تأمل و کندوکاو را به کار می‌برد. از سال ۱۹۴۰ تا ۱۹۶۱ ادوارد گلاسر^۱، دیوید راسل^۲ و اوتانل اسمیت^۳ واژه‌ی تفکر انتقادی را در معنای «آزمون گزاره‌ها» به کار بردند. تفکر انتقادی از سال ۱۹۶۲ تا ۱۹۷۹ در نوشته‌های رابرت انیس^۴، کارل بودمن^۵، آلن روت^۶، روبرت روت^۷ و ادوارد انگلو^۸ به معنای «حل مسئله» و «روش علمی» به کار رفت که دربرگیرنده‌ی ارزیابی گزاره‌ها هم بود؛ اما از سال ۱۹۸۰ به این سو، با مقالات رابرت انیس، جان مک‌پک^۹، هاردی سیگل^{۱۰} و ریچارد پاول^{۱۱} معنای تفکر انتقادی عریض‌تر و شامل جنبه‌های مختلف حل مسئله شد. در این دیدگاه جدید، چنین عنوان شد که برای بهبود وضعیت تفکر، باید ابعاد مختلف تفکر، یعنی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی آموزش داده شود.

نقص‌های آموزش تفکر انتقادی

تفکر انتقادی را مدت‌ها با منطق یکی می‌دانستند. در سال‌های نخست در کالج‌ها و دانشگاه‌های غرب، علم منطق، چارچوبی برای کل برنامه‌های درسی تلقی می‌شد. آموزش فنون مختلف بحث و مناظره، قیاس منطقی و شیوه‌ی استدلال‌آوری و... برای تربیت فارغ‌التحصیلانی با توانایی‌های فکری قوی متناسب با حرفه‌ها و موقعیت‌های اجتماعی آنان، ضروری تشخیص داده شده بود. بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت معاصر هم، هنوز منطق صوری و کاربردی را وسیله‌ای مهم در یادگیری مهارت‌های

1 . Edward M. Glaser

2 . David H. Russell

3 . B. Othanel Smith

4 . Robert H. Ennis

5 . Karl O. Budmen

6 . R. R. Allen Rott

7. Robert K. Rott

8 . Edward D'Angelo

9 . John E. Mcpeck

10 . Harvey Siegel

11 . Richard W. Paul

فکری و ترمیم کمبودهای آن می‌دانند و آن را به دانشجویان توصیه می‌کنند. این رویکرد را رویکرد منطقی تفکر انتقادی معرفی کرده‌اند (مایرز، ۱۳۷۴، ص ۹). در رویکرد دیگر، مهارت‌های ویژه‌ی تفکر انتقادی از طریق گذراندن دروس مربوط به حل مسئله مورد تأکید قرار می‌گیرد؛ به طور مثال، منبع درسی معروف در این زمینه، کتاب تفکر خلاق و انتقادی، نوشته‌ی ادگار مور^۱، (۱۹۹۱-۱۹۱۰) هاف مک کان و ژانت مک کان^۲ (۱۹۸۵) است. دروس مربوط به این رویکرد، غالباً آموزش عملیات منطقی بنیادی (استدلال استنتاجی، قضایای حملی، قیاس منطقی و نظایر این‌ها) را با فرآیند حل مسئله که از روش‌شناسی علوم سرچشمه گرفته است، ادغام می‌کند (همان، ص ۹-۱۰). این فرآیند تقریباً شامل همان مراحل پیشنهادی دیویی برای کندوکاو یا تحقیق است.

اما این هر دو رویکرد دارای محدودیت‌ها و نواقصی بودند که «برنامه‌ی فلسفه برای کودکان» کوشیده است برای رفع آنها گام‌های اساسی بردارد. نواقص موجود در آموزش تفکر انتقادی را می‌توان به شرح زیر بیان داشت:

۱. یکی از تصورات نادرستی که در آموزش تفکر انتقادی وجود دارد و لیپمن متذکر آن می‌شود، معادل گرفتن آموزش تفکر انتقادی با آموزش درباره‌ی تفکر انتقادی است. این تصور، غلط و درعین حال بسیار موزی است و با اندکی کم‌دقتی، بی‌سروصدا وارد برنامه‌های آموزشی می‌شود و کل جریان آموزش را منحرف می‌سازد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۷۵). به طور مثال، هم‌چنان که مایرز خاطرنشان می‌سازد، بیشتر آثار در این زمینه غالباً به تعریف تفکر انتقادی می‌پردازند. بهترین نمونه‌ها اثر کلاسیک ماکس بلک^۳ (۱۹۸۸-۱۹۰۹) به نام تفکر انتقادی (۱۹۵۲) و مقاله‌ای از رابرت انیس با عنوان «مفهوم تفکر انتقادی» است. کتاب درسی بلک می‌کوشد منطق را برای دانشجویان فهم‌پذیرتر سازد (مایرز، ص ۹).

لیپمن متذکر می‌شود که اگر هدف ما از آموزش تفکر انتقادی، آموزش تفکر بهتر به افراد باشد، این کار مستلزم تعلیم ملاک‌ها، موازین و قواعدی خواهد بود که فرد به‌واسطه‌ی آنها، خودش قادر به ارزیابی تفکرات خود باشد؛ اما این کار از عهده‌ی

1. W. Edgar Moore

2. Janet McCann & Hugh McCann

3. Max Black

آموزش درباره‌ی تفکر انتقادی - چنان‌که هم‌اکنون رایج است - خارج است؛ به بیان دیگر، فقط تمرین‌های واقعی است که می‌تواند دانش‌آموز را متفکر بار بیاورد، نه یاد گرفتن تعریف تفکر انتقادی. آموزش درباره‌ی تفکر انتقادی، درصدد تعریف مفهوم متفکران انتقادی است؛ همان‌طور که دانش‌آموزان می‌توانند نتایج تحقیق درباره‌ی دوچرخه‌سواری را که احتمالاً در برگیرنده‌ی تعریف دوچرخه‌سوار خوب هم هست، یاد بگیرند، اما فراگیری این مطالب نشان دهنده‌ی فراگیری عملی دوچرخه‌سواری نیست (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۵۷-۵۸).

۲. ضعف دیگری که لیپمن در آموزش تفکر انتقادی می‌یابد این است که دوران دانشگاه برای آموزش مهارت‌های فکری بسیار دیر است. او عملاً هنگامی که در دانشگاه کلمبیا تصمیم داشت مهارت‌های فکری مربوط به استدلال، تمیز و داوری را به دانشجویان منتقل کند، متوجه شد که این کار باید در دوران دانش‌آموزی صورت می‌گرفت (لیپمن، ۱۳۸۲، ص ۲۶)؛ چون اولاً، انتقال مهارت‌ها فرصتی طولانی‌تر از یک ترم درسی می‌طلبد و دوم این که در دوران مدرسه ذهن دانش‌آموزان آمادگی بسیار بیشتری برای یادگیری این نوع مهارت‌ها دارد. به همین سبب در نیمه‌ی دوم قرن بیستم، شعار مریبان پیشروتر تعلیم و تربیت این بود که تفکر انتقادی باید در مدارس ابتدایی آموزش داده شود (لیپمن، ۱۳۸۳، ص ۸).

۳. لیپمن ابتدا بر این باور بود که آموزش تفکر انتقادی به تنهایی قادر است همه‌ی استعدادهای فکری کودکان را به فعلیت برساند؛ به‌ویژه که او فکر می‌کرد کودکان و نوجوانان نمی‌توانند چیزی بیشتر از تفکر انتقادی را یاد بگیرند و به بیان بهتر، تنها کاری که آنها می‌توانند انجام دهند یادگیری همان تفکر انتقادی است. لیپمن طراحی برنامه‌ی اصلاح شده‌ای برای آموزش تفکر انتقادی را آغاز کرد، اما مدتی بعد متوجه شد که تفکر انتقادی به تنهایی کافی نیست؛ چون شامل مفهوم‌سازی و سایر مهارت‌هایی که در فلسفه‌ی رسمی و منطق صوری وجود دارد، نیست. به نظر لیپمن، آموزش تفکر انتقادی به تنهایی نمی‌تواند کودکان را به تفکرات عمیقی که در فلسفه وجود دارد راه‌نمایی کند. به عقیده‌ی او تفکر انتقادی در پی دقیق‌تر ساختن ذهن یادگیرندگان است؛ اما فلسفه، هم به آن عمق می‌بخشد و هم آن را پرورش می‌دهد (لیپمن، ۱۳۸۲، ص ۲۸).

۴. ایراد دیگری که به دنبال انتقادات مک پک از تفکر انتقادی مطرح شد، این است که آموزش تفکر انتقادی به عنوان ضمیمه‌ای صرف برای برنامه‌های درسی رایج،

مستلزم این پیش فرض است که شاگردان پس از فراگیری این مهارت‌ها می‌توانند آنها را در رشته‌های مختلف تحصیلی به کار گیرند. اما واقعیت این بود که میان مهارت‌های کلی منطقی یا حل مسئله و عمل تفکر انتقادی در رشته‌های به خصوص، تناسب ساده‌ای وجود ندارد (مایرز، ۱۳۷۴، ص ۱۰). لذا مک‌پک معتقد بود که شیوه‌ی آموزش تفکر انتقادی الزاماً باید نسبت به رشته‌های مختلف تغییراتی را شاهد باشد؛ چرا که دانش‌های بنیادی در هر یک از رشته‌ها جزء اصلی تفکر انتقادی است (همان، ص ۱۲).

۵. برای بهبود وضعیت تفکر باید ابعاد مختلف تفکر، یعنی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی آموزش داده شود؛ به عبارت دیگر، آموزش تفکر انتقادی به تنهایی وضعیت موجود تفکر را بهبود نمی‌بخشد؛ چرا که نمی‌تواند تمام ابعاد حیات فکری آدمی را پوشش دهد. امروز بسیار بدیهی به نظر می‌رسد که تفکر خلاق و تفکر مراقبتی نیز باید در دانش‌آموزان پرورش یابند (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۱۹۷-۲۰۳).

گامی فراتر از تفکر انتقادی

با توجه به نواقص موجود در تفکر انتقادی، که به برخی از آنها در بالا اشاره شد، لیپمن کوشید تا به طراحی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان^۱ پردازد که در آن، پا از تفکر انتقادی فراتر گذاشته و موضوعات دیگری را نیز برای عمق بخشیدن به ذهن کودکان در زمینه‌ها و استعداد‌های مختلف، هم‌چون تفکر خلاق و تفکر مراقبتی، مورد توجه قرار دهد. چنان‌که ملاحظه خواهد شد، لیپمن با وارد کردن تمرین‌های غیر تصنعی در برنامه‌های درسی مربوط به دوران کودکی و نوجوانی، ضعف اول و دوم را برطرف و با اهمیت دادن به تفکر چندبعدی، بر مشکل سوم و پنجم غلبه می‌کند و در نهایت می‌کوشد تا با وارد کردن فلسفه و قادر ساختن کودکان به زیر ذره‌بین بردن موضوعات تخصصی رشته‌ها و پرسش از پیش فرض‌ها و مناسبات آنها، ایراد مک‌پک به تفکر انتقادی را رفع نماید (دایرة‌المعارف استنفورد).

«فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، را در حقیقت می‌توان تازه‌ترین و بزرگ‌ترین گامی قلمداد کرد که با هدف تقویت و بالا بردن مهارت استدلال، داوری و قدرت تمییز برداشته شده است. این برنامه، نمونه‌ی روشنی از کاربرد فلسفه در تعلیم و تربیت است.

۱. philosophy for children؛ این برنامه با علامت اختصاری P4C شناخته می‌شود.

هدف این برنامه با سایر برنامه‌های فلسفه‌ی کاربردی اندکی متفاوت است؛ به بیان دیگر، این برنامه نمی‌خواهد موضوعات فلسفی را برای غیرفلسوفان روشن کند و مسائل آنها را حل نماید، بلکه می‌خواهد به دانش‌آموزان کمک کند تا خودشان کار فکری بکنند و مسائل خود را حل نمایند (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۴۳).

برخی از اصول پارادایم جدید فلسفه‌ی تعلیم و تربیت

همان‌طور که ذکر گردید، با توجه به نیازهای دنیای مدرن و تحولاتی که درباره‌ی فلسفه‌ی آموزش و پرورش و نیز در رویکردهای آموزش فلسفه و منطق به وجود آمد، به نظر می‌رسید که کل نظام آموزشی قدیم به یک‌باره ناکارآمد شده است؛ لذا لازم بود نظامی دیگر طراحی و جای‌گزین نظام سنتی آموزش و پرورش گردد. این نظام، اصول، مفاهیم، ابزارها، روش‌ها و در یک کلام، پارادایم جدیدی را می‌طلبید که بیشتر بر پایه‌ی تأمل استوار باشد تا حافظه. برخی از اصول پارادایم جدید فلسفه‌ی تعلیم و تربیت که متناسب با شرایط اجتماعی و نیازهای مربوط به آن پدید آمده است را می‌توان به شرح زیر بیان نمود:

- معرفت، چیزی بیشتر از اطلاعات است. به بیان دیگر، اهمیت پردازش اطلاعات و کسب توانایی این کار، بیش از خود اطلاعات است.

- کودکان قادرند از سن ۷ الی ۹ سالگی به تدریج با مفاهیم انتزاعی، هم‌چون «دوستی»، «خوبی»، «درستی» و قالب‌های استدلالی سرو کار داشته باشند. کودکان می‌توانند و باید حتی الامکان برای خودشان فکر کنند.

- کودکان برای این‌که بتوانند در آینده مستقلانه روی پای خود بایستند، نیازمند یادگیری قضاوت، داوری، تمییز و استدلال‌اند؛ به بیان دیگر، کودکان، به منظور ایفای نقش ارزشمند در آینده‌ی جامعه‌ی خود، باید به تأمل و سایر مهارت‌های فکری عادت کنند.

- هدف آموزش و پرورش، آموزش دیدگاهی خاص به دانش‌آموزان نیست، بلکه رساندن آنها به استقلال فکری در دوران آموزش است. هدف آموزش و پرورش در پارادایم جدید، به کاراندازی نیروهای تشخیص [تمییز]، انتقاد، پردازش اطلاعات و... است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد مسئولانه درباره‌ی نظرات گوناگون داوری کنند؛ به بیان دیگر، همان‌طور که سقراط کار خود را نه زاییدن فکر بلکه زایاندن فکر می‌دانست،

آموزش و پرورش جدید نیز باید بکوشد تا با تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی و آموزش مهارت‌های مختلف فکری، به دانش‌آموزان کمک کند تا خودشان در پی داده‌ها باشند، آنها را پردازش کنند و به حل مسائل و اخذ تصمیم نایل گردند.

- فرآیند شناخت، بیش از یک بعد دارد؛ به بیان دیگر، فرآیند شناخت مستقل از اموری هم چون عاطفه، هیجان، علاقه و تخیل نیست.

- اگر مسائل انتزاعی مورد علاقه‌ی کودکان در قالب‌های مناسب به آنها عرضه شود، کودکان موضوع را با علاقه پی‌گیر خواهند شد.

- آموزش و پرورش یک کندوکاو یا تحقیق است و در این کندوکاو، کودکان باید هم‌چون دانشمندان به صورت گروهی کار کنند؛ چرا که کار پژوهشی و تحقیقی کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری است. به بیان دیگر، آموزش مهارت‌های زبانی و فکری تنها در جمع ممکن است؛ چرا که اصولاً زبان و تفکر ویژگی جمعی دارند.

مروری بر برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان»

تا اینجا به چگونگی پیدایش پارادایم جدید آموزش و پرورش پرداخته شد و اصول کلی این پارادایم به اختصار بیان گردید. در این قسمت می‌خواهیم به یکی از آخرین و کامل‌ترین دستاوردهای این پارادایم، یعنی «برنامه‌ی فلسفه برای کودکان» بپردازیم. فلسفه برای کودکان و نوجوانان در واقع شیوه‌ای از آموزش است که با در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و موازین پارادایم جدید آموزش و پرورش، طراحی شده و به همین دلیل مورد توجه بیشتر کشورهای توسعه‌یافته و هم‌چنین کشورهای در حال توسعه قرار گرفته است و حدود صد کشور در حال حاضر به انحاء مختلف با آن سروکار دارند. دانشگاه‌هایی در سرتاسر جهان در مقاطع فوق‌لیسانس، دکتری و دبیری در این زمینه فارغ‌التحصیلانی را تحویل جامعه و نظام آموزشی‌شان داده‌اند. در برخی از کشورها، همچون: دانمارک، نروژ و استرالیا، نسخه‌ی بومی این برنامه تهیه شده است؛ لذا شایسته است برای آشنایی با این برنامه مروری بسیار کوتاه به نحوه‌ی شکل‌گیری طرح اولیه‌ی آن داشته باشیم.

متیو لیپمن در اواخر سال‌های ۱۹۶۰، زمانی که مشغول تدریس در رشته‌ی فلسفه بود، متوجه شد که دانشجویانش فاقد قدرت استدلال، قدرت تمیز و داوری هستند و نیز متوجه شد که زمان برای تقویت قابل ملاحظه‌ی قدرت تفکر این دانشجویان بسیار دیر است. او به این نتیجه رسید که این کار می‌بایست در دوران کودکی انجام می‌گرفت؛ به

بیان دیگر، او دریافت زمانی که این دانشجویان در سن یازده یا دوازده سالگی بودند، باید یک سری دوره‌های درسی در باره‌ی تفکر انتقادی یا حل مسئله را می‌گذراندند؛ اما، چنان‌که ذکر شد، از آن‌جا که لیپمن متوجه ضعف‌هایی در تفکر انتقادی و روش آموزش مبتنی بر آن شد، به فکر ارائه‌ی ساختاری جدید با نام «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» افتاد. چنان‌که ذکر شد، او در برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» از تفکر انتقادی پرافراتر می‌گذارد و به طرح موضوعات و روش‌های جدید تعلیم و تربیت می‌پردازد.

برای این‌کار، لیپمن لازم دید موضوعات و متونی متناسب با این سنین تهیه کند. بعد از انجام تحقیقاتی در زمینه‌ی متون درسی، وی به این نتیجه رسید که برای این‌که موضوعی قابل فهم و مورد پسند کودکان و نوجوانان باشد، باید به صورت داستان نوشته شود، داستانی درباره‌ی منطق اکتشافی کودکان و فلسفه‌ی مورد اکتشاف کودکان.

از این رو لیپمن کتاب کشف هری استات لمایر^۱ را نوشت. این کتاب در سال ۱۹۷۰ به آزمایش گذاشته شد و به نظر می‌رسید در زمینه‌ی آموزش تفکر به کودکان به‌خوبی کارگر افتاده است. سپس لیپمن کتاب راهنمایی برای معلمان را نوشت که شامل صدها تمرین فلسفی بود. پس از گذشت چند سال، کتاب لیزا^۲ که منحصراً مربوط به اخلاقیات و تکمیلی کتاب هری بود، نوشته شد. این کتاب به آموزش کودکانی اختصاص داده شده بود که اندکی با این مباحث آشنا شده بودند. در این مورد کتاب‌های بیشتر و بیشتری که هر کدام ویژه‌ی سطوح سنی خاصی بودند، به همراه کتاب‌های راهنمای کمک آموزشی شان، تهیه شدند. هم‌چنین، مجموعه‌ی متنوعی از کتاب‌های نظری در این باره تألیف و منتشر شد.^۳

استخوان‌بندی برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» به تدریج در پژوهشگاهی که وی به نام «پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان»^۴ در دانشگاه مونکتلیور تأسیس کرد، شکل گرفت. در این پژوهشگاه علاوه بر این‌که کتاب‌های درسی هم‌شکلی (داستان‌های فلسفی برای کودکان) فراهم شد، این برنامه، طرح آموزشی واحدی نیز پیدا کرد.

1 . Harry Stotlemeier's Discovery

2 . Liza

۳. برای آشنایی بیشتر با کتاب‌های نگاشته شده در این باره، رک:

<http://cehs.montclair.edu/store/customer/home.php>

4 . Institute for the Advancement of philosophy for children

سه مؤلفه‌ی اصلی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان

چنان‌که گفته شد، با تغییر پارادایم آموزش و پرورش، عناصر و ابزارهای اصلی آن نیز تغییر می‌کند. برنامه‌ی فلسفه برای کودکان هم، به عنوان آخرین دستاورد پارادایم تأملی، شامل چند عنصر جدید یا تغییر یافته است که عبارت‌اند از: «حلقه‌ی کندوکاو»، «کتاب‌های درسی داستانی» و «معلمانِ تغییر نقش داده». در ادامه می‌کوشیم تا به اختصار به بررسی این موارد بپردازیم. به این منظور، ابتدا به بررسی چپستی «حلقه‌ی کندوکاو» و نتایج عملی و معرفت‌شناختی آن می‌پردازیم و توضیح می‌دهیم که چگونه تحقق حلقه‌ی کندوکاو مستلزم دو عنصر دیگر است و به بیان دیگر، نشان می‌دهیم که چگونه کتاب‌های درسی داستانی و معلمانِ تغییر نقش داده، دقیقاً همان چیزهایی هستند که به فراگیری مهارت فکری و عملی دانش‌آموز در حلقه‌ی کندوکاو منتهی می‌شوند. در این قسمت با مروری بر ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو، شاهد شباهت‌های این نوع آموزش با آموزش دیرینه‌ای خواهیم بود که در جامعه‌ی اسلامی و ایرانی کشورمان حاکم بوده است.

حلقه‌ی کندوکاو

در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، برای این‌که محور آموزش و پرورش تقویت قوای فکری و عملی دانش‌آموز و تعلیم تحقیق و تأمل باشد، لازم است که کلاس‌های درس تبدیل به حلقه یا انجمنی گردد که در آن از رابطه‌ی دوستی و همکاری دانش‌آموزان برای مشارکت مثبت در فضای آموزش استقبال می‌شود و این فضای مشارکت‌آمیز مثبت جای‌گزین فضای رقابتی و نیمه‌خصمانه (نیمه‌مبارزه‌جویانه)‌ای گردد که در بسیاری از کلاس‌های دوران کودکی گذشته رواج داشته است.

ویژگی‌های خاص حلقه‌های کندوکاو عبارت‌اند از: تأمل و تعمق غیرخصمانه، شناخت‌های مشترک، ایجاد و بالا بردن سواد، فرهنگ و تخیل فلسفی، تقویت توانایی مطالعه و درک عمیق متون بر اساس دیالوگ و گفت‌وگو و لذت بردن از آنها (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۹۴). هدف حلقه‌ی کندوکاو پرورش دانش‌آموزانی است که از توانایی داوری و حلّ و فصل مسائل برخوردار باشند. آنچه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان توصیه می‌شود، حلقه‌ی کندوکاوی است که در آن به سبب حاکم بودن فضای تحقیقی، همیشه سؤالی وجود دارد و فعالیت این حلقه را به جست‌وجوی حقیقت و حلّ آن مسئله

هدایت می‌کند و به صورت کلی‌تر، فعالیت دانش‌آموزان در حلقه‌ی کندوکاو را به جست‌وجوی معنا مبدل می‌سازد.

سؤالی که در این قسمت باید به آن پاسخ داد آن است که برای این‌که آموزش و پرورش در مدارس کنونی تبدیل به حلقه‌ی کندوکاو شود چه باید کرد؟ پاسخی که برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، به این سؤال می‌دهد آن است که باید ابتدا تردید و شکی در این فرض حاکم بر نظام آموزش و پرورش سنتی به وجود بیاید که «همه‌چیز در کتاب‌های درسی به دقت ثبت شده است و جای هیچ‌گونه تحقیقی در مورد آنها وجود ندارد» (همان).

برخی از ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو مطابق با برنامه‌ی فلسفه برای کودکان را می‌توان به شرح زیر برشمرد:

۱. شمول: اعضای حلقه‌های کندوکاو می‌توانند متنوع، از طبقات مختلف اجتماعی، دارای ملیت‌های متفاوت، دارای سن مختلف و... باشند و هیچ محدودیتی در این باره وجود ندارد. نکته‌ی مهم در این‌جا آن است که در یک حلقه‌ی کندوکاو، هیچ‌کس، بدون توجیه لازم، از محدوده‌ی فعالیت‌های درونی حلقه نباید خارج شود.

۲. مشارکت: حلقه‌های کندوکاو دل‌گرم کننده‌اند، اما نیازی نیست که شرکت‌کنندگان همه به یک میزان در مباحثات شفاهی شرکت کنند. به بیان دیگر، یک حلقه‌ی کندوکاو، همانند یک کتاب، یک شاکله یا یک طرح کلی معرفت‌آموز^۱ به حساب می‌آید. این شاکله‌ها، ساختارهای شبه‌گشتالتی از نسبت‌هایی هستند که اعضای حلقه را به مشارکت و صحبت ترغیب می‌کنند.

۳. معرفت مشترک: در یک نشست طولانی تأمل در تنهایی و خلوت، فرد به رشته‌ای از فعالیت‌های ذهنی، برای تحلیل موضوع تشویق خواهد شد؛ بنابراین، فرد در این مدت درگیر حیرت، پرسش، استنباط، تعریف، فرض کردن، حدس زدن، تخیل، تمییز و غیره خواهد بود. کسب معرفت مشترک هم - که اغلب «تفکر توزیعی»^۲ نامیده می‌شود - فرد را درگیر همان فعالیت‌ها می‌کند، با این فرق که این بار، این کار به واسطه‌ی اعضای دیگر حلقه صورت می‌پذیرد؛ به بیان دیگر، در حلقه‌ی کندوکاو یکی پرسش می‌کند، دیگری به یک فرض نهفته ایراد می‌گیرد، و آن دیگری مثال نقیض ارائه می‌دهد و... بدین ترتیب

1. cognitiv

2. distributive thinking

مسیر فکری و ذهنی طی شده در هر دو نوع تأمل، یکی است؛ اما شکل دوم، به وضوح این نکته را نشان می‌دهد که چگونه یک فعالیت فکری مشترک می‌تواند فرآیند تأمل و تحقیق و دستیابی به راه‌حل را تسریع کند.

۴. رابطه‌ی چشم در چشم: همان‌گونه که روان‌شناسان مطرح ساخته‌اند، قیافه‌ها، گنجینه‌هایی از اطلاعات و متون پیچیده‌ای از معانی‌اند که ما به‌طور مداوم سعی می‌کنیم آنها را مورد مطالعه و تفسیر قرار دهیم. در حلقه‌ی کندوکاو، فرصت دقت در این گنجینه‌های معرفتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

۵. جست‌وجوی معنا: کودکان مشتاق دانستن هستند و در نتیجه، می‌کوشند معانی هر جمله، هر موضوع و هر تجربه‌ای را از دل آن بیرون بکشند.

۶. تأمل و تعمق: این ویژگی شامل بررسی نظرات بدیل، با ارزیابی دلایل و پشتوانه‌های فکری این نظرات است. از آن‌جا که تأمل و تعمق معمولاً برای مهیا شدن و به‌دست آوردن آمادگی داوری و قضاوت به عمل می‌آید، درباره‌ی این فرآیند به عنوان ارزیابی دلایل و آرای بدیل سخن می‌گوییم. تأمل و تعمق را معمولاً می‌توان با بحث و مباحثه، مقایسه کرد؛ به این دلیل که، تأمل‌کننده لازم نیست بکوشد تا دیگران را به پذیرش موضع خود وادارد. در مقابل، مباحثه‌کننده هم لازم نیست به موضعی که می‌خواهد به دیگران بقبولاند، باور داشته باشد.

۷. بی‌طرف یا بی‌غرض بودن: کندوکاو بی‌طرفانه، تحقیقی است در یک موضوع مهم، با روشی آزاد، «خود-اصلاح»‌گر و تابع مقتضیات متن. این تحقیق باید به نتیجه و توافقی بینجامد که علاوه بر همه‌ی ملاحظات؛ ارزش‌ها، نظرگاه‌ها و امور مورد علاقه‌ی افراد مختلف شرکت‌کننده در حلقه‌ی کندوکاو را نیز در برگیرد.

۸. ارائه‌ی الگو: در ادبیات فلسفی داستان‌ها، کودکان خیالی (یا کودکانی که در داستان‌ها به ایفای نقش می‌پردازند) می‌توانند الگویی برای کندوکاو فلسفی به کودکان حاضر در کلاس باشند. این مطلب را با روش تعلیم و تربیت حاکم در مدارس ابتدایی سنتی مقایسه کنید که در آنها اعتقاد بر این است که معلم الگویی برای شاگردان است. شاگردان ممکن است در شرایط عادی به پذیرش این اصل‌گرایی داشته باشند که معلمی که سؤال می‌کند، منتظر جواب است، نه منتظر شنیدن سؤال دیگر؛ لذا احتمالاً بسیاری از کودکان، یک کودک تخیلی و داستانی را که برای پاسخ به یک سؤال، از سؤالات متعدد دیگری بهره می‌گیرد، به عنوان یک الگو بر بزرگ‌تران که فقط در انتظار

شنیدن پاسخ سؤال‌اند ترجیح می‌دهند.

۹. چالش یا مبارزه‌طلبی به عنوان یک شیوه: وقتی کودکان در میان خودشان به بحث مشغول‌اند، برای آنها غیرعادی نیست که همدیگر را گه‌گاه بدون غرض به مبارزه بطلبند. در واقع آنها می‌خواهند دلیل حکم‌ها و داوری‌های دوستان خود، یا معنای جملات به کار رفته توسط آنها را بدانند. اگر آنها با حرارتی خاص یکدیگر را زیر سؤال می‌برند، برای این است که راه دیگری برای چالش نمی‌شناسند. تجربه‌ای که کودکان از حلقه‌ی کندوکاو به دست می‌آورند، به آنها یاد می‌دهد که زیر سؤال بردن عقاید و باورهای دیگران و به چالش کشیدن آنها، خوب است، ولی به شرط آن‌که عصبانی نشوند و اصول اخلاقی را مراعات کنند. کودکان معمولاً وقتی بدانند که «آدم بزرگ‌ها تنها افرادی نیستند که به معقول بودن یا دلیل خواستن اشتیاق دارند»، آرام‌تر می‌شوند.

۱۰. معقولیت: معقول بودن نشان‌دهنده‌ی این است که فرد، توانایی به‌کارگیری شیوه‌ای خردمندانه و عاقلانه را دارد، همانند پزشکی که در بیمارستان با یک بیماری بسیار مسری دست و پنجه نرم می‌کند و باید تشخیص و قضاوت کاملاً مستدل‌ی نسبت به استفاده از شیوه‌ها و روش‌های درمانی استاندارد به‌عمل آورد. اما معقول بودن، نه تنها شامل نحوه‌ی عمل فرد می‌شود، بلکه در برگیرنده‌ی نحوه‌ی تحت‌تأثیر قرار گرفتن فرد نیز هست: توانایی فرد در گوش دادن به دلایل دیگران یا قدرت پذیرش آنها از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. هر دو معنای معقول بودن برای حلقه‌ی کندوکاو بسیار اساسی‌اند.

۱۱. قرائت: هدف هر کلاس در حلقه‌ی کندوکاو، ترغیب اعضای حلقه به تأمل است؛ یعنی ترغیب به قرائت توأم با تأمل، پرسش همراه با تأمل و نیز مباحثه‌ی همراه با تأمل. البته هر اندازه که هر یک این مهارت‌ها موفقیت‌آمیز باشد، به احتمال زیاد، به همان اندازه تأمل را در دو مورد دیگر بالا خواهد برد.

۱۲. خود-اصلاحی^۱: یکی دیگر از ویژگی‌های حلقه‌ی کندوکاو «خود-اصلاحی» است. به بیان دیگر، همه‌ی اعضای حلقه، مسائل و آرای همدیگر را زیر ذره‌بین می‌گذارند و تلاش می‌کنند فرضیه‌های جای‌گزینی را به عنوان راه‌حل ممکن برای مسئله و مشکل مورد نظر ارائه کنند. خلاصه این‌که حلقه‌ی کندوکاو، از جانب ویژگی

کندوکاوی اش، دربرگیرنده‌ی پرسش کردن، جست‌وجوی بسیار وسیعی برای حقیقت و جست‌وجوی وسیع‌تری برای معناست. (همان، ص ۹۵-۹۹).

کتاب‌های درسی

هر نظام آموزش و پرورشی برای تحقق اهداف و برنامه‌های خود به کتاب‌های درسی متناسب با آن اهداف و برنامه‌ها نیاز دارد. در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان نیز برای تحقق اهداف و برنامه‌های آن، کتاب‌های داستانی ویژه‌ای تألیف شده و در سرتاسر جهان به فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف ترجمه گردیده است. برخی از کشورها هم‌چون دانمارک نیز، با استفاده از قالب حاکم بر این کتاب‌ها و با بهره‌گیری از داستان‌های بومی خودشان، داستان‌هایی را پرداخته و جای‌گزین آنها کرده‌اند. این داستان‌ها به گونه‌ای نوشته می‌شوند که در آن، برخی ایده‌های فلسفی، بدون ترتیب خاص در کل داستان مطرح می‌گردد. کودکان با پی‌گیری داستان و به دلیل کنجکاوی ذاتی‌شان با این مباحث آشنا، و علاقه‌مند می‌گردند که سایر اعضای کلاس هم آن مطالب را بیازمایند و مورد بحث قرار دهند.

برای هر یک از این داستان‌ها مجموعه‌ی معینی از عناصر تشکیل دهنده وجود ندارد، اما برای مجموعه‌ای از چنین داستان‌هایی (هم‌چون داستان‌های فلسفه برای کودکان، که تقریباً شامل ۱۲ داستان است) مواردی وجود دارد که پدیدآورندگان موظف به رعایت آن هستند:

الف) آرا و اندیشه‌ها باید از مباحث متنوع فلسفی، از جمله معرفت‌شناسی، مابعدالطبیعه، زیبایی‌شناسی، اخلاق، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، منطق و... اخذ شوند.

ب) دست کم، یک برنامه برای هرگروه سنی لازم است (در این‌جا منظور از برنامه، یک داستان به علاوه‌ی کتابی کمکی برای معلم است و هر دوره معمولاً شامل یک یا دو سال است)؛ از این رو، کتاب کشف هری استات‌لماپر برای کودکان ۹ تا ۱۱ ساله و پیکسی^۱ برای سنین ۷ تا ۹ سال در نظر گرفته شده است.

ج) تا حدی که ممکن است زبان مورد استفاده‌ی شخصیت‌های داستان باید مطابق با زبان زندگی واقعی خوانندگان داستان‌ها در کلاس و خانه باشد.

د) برای هر فصل از این داستان‌ها باید تمرین‌های فکری ویژه‌ای در کتاب‌های کمکی مجزایی در نظر گرفت.^۱

به طور خلاصه می‌توان گفت که کتاب‌های فلسفه‌ی مدارس ابتدایی، باید علاوه بر تدارک مطالب نوع‌دوستانه، به توضیح مجموعه‌ای از ساختارها و فرآیندهای شناختی برای خوانندگان کودک خود بپردازند و بدان وسیله پربار شوند.

به طور مثال، در این قسمت به اختصار به قطعاتی از کتاب کشف هری استات لمایر اشاره خواهیم داشت. این کتاب، داستانی ۹۶ صفحه‌ای است که در این برنامه برای دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم دبستان تدریس می‌شود، تا ساختار و عملکرد منطقی صوری و محاوره‌ای را به آنها یاد دهد. قطعاتی از این داستان مربوط به حوادثی است که در کلاس درس علوم اتفاق می‌افتد:

هری در ضمن کلاس حواسش به درس نیست و تا حدودی خسته و خواب‌آلوده است. معلم رو به او کرده، از او سؤال می‌کند: «آن چیه که دم درازی داره و هر ۷۷ سال یک بار به دور خورشید می‌چرخه؟» هری پاسخ صحیح آن را نمی‌داند، چون به درس خوب گوش نداده است، اما او به خاطر می‌آورد که قبلاً معلم گفته بود که تمام سیارات به دور خورشید می‌چرخند. چون همه‌ی سیارات به دور خورشید می‌چرخند و آنچه دارای دم دراز است نیز به دور خورشید می‌چرخد، پس (هری نتیجه می‌گیرد) آن چیز حتماً یک سیاره است. معلم در جواب می‌گوید: اگر او درس را گوش می‌داد، می‌دانست که جواب این سؤال ستاره‌ی دنباره‌دار هالی است و ستاره‌های دنباله‌دار، سیاره نیستند. خوش‌بختانه زنگ پایان کلاس (که آخرین کلاس آن روز است) می‌خورد و کلاس و مدرسه تعطیل می‌شوند. هری در راه منزل با خود می‌اندیشد که چگونه پاسخ وی اشتباه بوده است؟ و در حالی که گیج شده دوباره استدلال خود را مرور می‌کند:

همه‌ی سیارات به دور خورشید می‌چرخند. این را خود معلم قطعاً و به‌صراحت گفته بود. این شیء با دم دراز هم به دور خورشید می‌چرخد. اما این چیز سیاره نیست.

هری بعد به خودش می‌گوید پس چیزهایی هم هستند که دور خورشید می‌گردند، اما سیاره نیستند. همه‌ی سیاره‌ها به دور خورشید می‌گردند، اما نه این که هر چه به دور

۱. برای آشنایی با نظرات لیپمن در باره‌ی تألیف یا تدوین تمرین‌های فلسفی می‌توان به مقاله‌ای از او با نام «شیوه‌های طرح بحث فلسفی و تمرین‌های آن» (در مجله‌ی تفکر انتقادی و خلاق (Critical and Creative Thinking)، مارس ۱۹۹۷، سال پنجم، شماره اول، مراجعه کرد.

خورشید بگردد، حتماً سیاره است؛ هر گردویی گرد است، اما هر گردی گردو نیست. بعد هری به این نتیجه می‌رسد که یک عبارت را نمی‌توان برعکس کرد. اگر شما قسمت آخر یک جمله را به اول جمله بیاورید آن جمله دیگر درست نخواهد بود؛ به طور مثال، تمام نخل‌ها درخت‌اند. این جمله را نمی‌توانیم برعکس کنیم و بگوییم تمام درخت‌ها نخل‌اند. حالا جمله‌ی قبلی، یعنی: تمام سیارات به دور خورشید می‌گردند، یک جمله‌ی درست است. اما اگر آن را برعکس کنیم و بگوییم تمام چیزهایی که به دور خورشید می‌گردند، سیاره‌اند، جمله غلط می‌شود. بعد از این، کتاب، هیجان ناشی از کشف این مسئله را که به هری دست داده توصیف می‌کند.

در همان بخش اول کتاب می‌خوانیم که بعداً وقتی هری از مدرسه به خانه می‌آید می‌بیند که یکی از همسایگان به نام خانم اولسن مادرش را صدا می‌زند و می‌گوید: خانم استات‌لمایر! بگذار یه چیزی بهت بگم. این خانم بتی که اخیراً به عضویت PTA پیوسته، فقط در مورد کمک کردن به مستمندان صحبت می‌کنه. خوب البته من هم به این معتقدم، اما این مسئله به ذهنم می‌آمد که همه‌ی تندروها^۱ از کمک کردن به مستمندان صحبت می‌کنند و این مرا وامی‌داره که بگم این خانم هم شاید یک تندرو است. و مادر هری هم به علامت موافقت سرش را تکان می‌دهد.

اما ناگهان چیزی به ذهن هری خطور می‌کند و می‌گوید:

اوه خانم اولسن! این که همه‌ی رادیکال‌ها می‌گویند که می‌خواهند به فقرا کمک کنند به این معنا نیست که همه‌ی مردمی که می‌گویند می‌خواهند به فقرا کمک کنند، حتماً رادیکال هستند.

مادر هری فریاد می‌زند: هری این مطالب به تو مربوط نیست و در ثانی، تو چرا وسط حرف دیگران می‌پری؟ با این حال، هری آثار خشنودی را در چهره‌ی مادرش می‌بیند و آرام و خوشحال وارد اتاق خودش می‌شود، آرام و خوشحال‌تر از هر روز دیگر. البته در قطعه‌ای که در این جا ذکر شد، فقط روی مسائل منطقی تمرکز شده بود؛ اما این داستان‌ها فقط در بردارنده‌ی مسائل منطقی نیستند و موضوعات بسیار بیشتری را

در برمی‌گیرند^۱؛ مثل چرت زدن بچه‌ها در طول کلاس درس، مسئله‌ی توجه و تمرکز، ارتباط بین جریان استدلال و آنچه در مدرسه می‌گذرد با زندگی روزمره و هم‌چنین هیجانی که از کشف دست می‌دهد و تأکید بر تجربه و... آنچه در داستان هری گفته شده می‌تواند منجر به موضوعات کلی‌تری، مثل شرایط و ویژگی‌های جریان تحقیق، شود و این که آیا قواعد و مراحل وجود دارند که هر جریان تحقیق مکلف به رعایت آنها باشد و همین طور ایده‌های کشف و ابداع و اختراع و تفاوت بین آنها و این که چرا کشف، هیجان‌انگیز است و همین طور، ساختار جملات منطقی، و این که منظور از قواعد منطقی چیست و آنها چه زمانی به کار می‌آیند و چه زمانی به کار نمی‌آیند (صفای مقدم، ۱۳۷۷، ص ۱۶۵).

معلم‌ان تغییر نقش داده

مباحثه و کندوکاوی که در کلاس به صورت گروهی صورت می‌گیرد، به راهنما، مشاور یا همراهی بسیار آشنا با شیوه و لوازم بحث‌های به عمل آمده نیاز دارد که در این برنامه این مسئولیت سنگین به عهده‌ی معلم گذاشته می‌شود. معلم باید دانش‌آموزان مباحثه‌کننده را تشویق و حمایت کند و به آنان روحیه دهد تا به استعدادهای فلسفی خودشان ایمان داشته باشند؛ بنابراین در این جا نقش معلم به کلی تغییر می‌کند. معلم دیگر انتقال‌دهنده‌ی اطلاعات و حاکم مطلق کلاس نیست. در کلاس فقط دانش‌آموزان نیستند که مورد پرسش قرار می‌گیرند بلکه دانش‌آموزان هم می‌توانند از معلم خود سؤال کنند و او را مورد نقد قرار دهند؛ به عبارت دیگر، معلم هم می‌تواند از شاگردان مطلب یاد بگیرد. تنها کار معلم، هدایت شاگردان به سوی درست اندیشیدن و نزدیک شدن به حقایق است.

البته دیویی قبلاً متوجه شده بود که نقش معلم باید از «حاکم» به «رابط یا وساطت‌کننده» تغییر یابد. مید نیز متذکر شده بود که برای بهره‌جستن از سخن دیویی، تعلیم و تربیت باید متحول‌کننده‌ی تجارب فرد باشد؛ که با این کار، کودک بتواند با در میان

۱. برای مطالعه‌ی بیشتر به کتاب داستان‌های فکری، کندوکاو فلسفی برای کودکان/فیلیپ کم مراجعه شود. این کتاب شامل داستان‌های کوتاهی است که در همین زمینه و با رعایت همان قواعد، نوشته شده‌اند. در کنار این کتاب، کتاب راهنمای معلم هم ارائه شده است که شامل تمرین‌هایی برای درک و فهم بیشتر محتوای کتاب داستان است.

گذاشتن تجاربتش با والدین و معلمین خود آنها را تفسیر و معنا کند. به نظر لیپمن نیز تعلیم و تربیت که تغییردهنده و متحولکننده‌ی درونی ایده‌ها و اندیشه‌هاست، در واقع «گفت‌وگو و مکالمه» ای است که به جهان بحث^۱ تعلق دارد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۸۴). لذا لیپمن بر آن می‌شود که نقش معلم را به‌طور عملی تغییر دهد و به جای یک اطلاع‌رسان یک طرفه و آموزش‌دهنده‌ی نظم و...، فردی را جای‌گزین کند که بتواند بحث کلاس را با مهارت به سوی حقایق پیش ببرد. او فکر را نمی‌زاید، بلکه همانند سقراط آن را می‌زایاند. به همین منظور معلمان قبلاً باید آموزش ببینند و با مراجعه به کتب راهنمای معلم، که به همراه کتاب‌های داستان تهیه و منتشر شده است، خود را آماده‌ی به بحث کشیدن دانش‌آموزان و راهنمایی آنها برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده کنند.^۲

نحوه‌ی اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان

در این برنامه، دانش‌آموزان یک کلاس، به همراه معلمشان حلقه‌وار دور هم می‌نشینند و رو در روی هم با یکدیگر به مباحثه می‌پردازند که این حلقه «حلقه‌ی کندوکاو» نامیده می‌شود. دانش‌آموزان با قرائت بخشی از داستان (البته نه بیشتر از یک پاراگراف در هر بار) با صدای بلند، کلاس را آغاز می‌کنند. توزیع یکسان وقت در میان کودکان بر عهده‌ی معلم است و این امر به‌طور جدی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ چراکه پیامدها و استلزامات دموکراتیکی به همراه دارد. وقتی قرائت یک پاراگراف تمام شد، معلم با این پرسش‌ها کندوکاو را شروع می‌کند:

آیا در این متن موضوع مبهمی برای شما وجود دارد؟ آیا می‌توانید احساس خودتان را در قالب یک پرسش بیان کنید؟ سپس معلم پرسش هر دانش‌آموز را بر روی تخته سیاه می‌نویسد و نام دانش‌آموز را نیز به همراه شماره‌ی صفحه و شماره‌ی سطر مورد بحث در کنار آن یادداشت می‌کند. پس از آن، معلم از دانش‌آموزان می‌پرسد چه کسی می‌خواهد بحث را آغاز کند؟ دست‌های دانش‌آموزان بالا می‌رود و معلم یکی از دانش‌آموزان را انتخاب می‌کند تا درباره‌ی پرسش‌های نوشته شده بر روی تخته سیاه

1. universe of discourse

۲. برای آشنایی بیشتر رک: داستانهای فکری، کندوکاو فلسفی برای کودکان، کتاب راهنمای معلم (تمرین)/فیلبپ کم.

بحث را شروع کند. در لحظه‌ای مناسب، معلم ممکن است تمرینی را در خصوص آن موضوع خاص از کتاب کمک آموزشی مطرح کند. فرض کنید که پرسش چیزی شبیه به این است: «آیا هری و بیل دوست هم هستند؟» با ادامه‌ی کار، به زودی کودکان شروع به درک این نکته خواهند کرد که مفهوم دوستی، مبهم یا دوپهلو است؛ یا این‌که هر دو ایراد را دارد و بدین ترتیب معلم می‌تواند بحثی را در زمینه‌ی ماهیت «دوستی» مطرح کند. در این برنامه راه‌کارهایی برای در نظر گرفتن استلزامات اخلاقی رابطه‌ی دوستی، توسط دانش‌آموزان تدارک دیده شده است. بدین طریق، کودکان با مفهوم دوستی آشنا و درگیر می‌شوند و پیشرفت این کار می‌تواند آنها را نه تنها در فلسفه، بلکه در تمامی حوزه‌های مطالعاتی که در آنها با مفاهیمی از این دست سروکار دارند، کمک کند. این روشی است که فکر دانش‌آموزان را برمی‌انگیزد و تا زمانی که قابلیت نقّادی و «خود-انتقادی»^۱ را در آنها پدید نیاورد، آرام نمی‌گیرد و این فرآیند نیز، به نوبه‌ی خود، آنها را به «خود-اصلاحی» سوق می‌دهد (لیپمن، ۱۳۸۲، ص ۲۶).

مهارت‌های آموزشی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان

اجرای این برنامه در کلاس‌های درسی، می‌تواند مهارت‌های متعددی را به دانش‌آموزان منتقل کند که برخی از ابتدایی‌ترین آنها عبارت‌اند از: توانایی خوب گوش کردن و دقت در سخنان دیگران، توانایی خوب خواندن یا قرائت، توانایی درک مطلب، بالا بردن قدرت بیان در زمینه‌های مختلف (منطقی یا عاطفی)، قدرت تشخیص نکات مبهم در مطالب ارائه شده، توانایی صورت‌بندی پرسش‌ها و بیان آنها، نرسیدن از پرسش کردن در جمع، قدرت تحمل پرسش‌ها و نقدهای دوستان و معلم، توانایی ارائه‌ی استدلال برای اثبات عقیده، توانایی تمییز و تشخیص آرای مختلف از همدیگر، بالا رفتن قدرت درک و تشخیص مغالطات، یادگیری بسیاری از الگوهای رفتار اجتماعی و مشارکت در کارها و مباحث، یادگیری برخی ملازمات اخلاقی تعامل و بحث با دیگران (مثلاً قطع نکردن سخنان دیگران و رعایت زمان بحث و...).

نتایج اجرای برنامه فلسفه برای کودکان

اجرای طرح فلسفه برای کودکان در نظام آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته نتایج چندی را به همراه داشته است؛ به طور نمونه، بخشی از این دستاوردها بیان می‌گردد:

۱. موفقیت این طرح در افزایش ضریب هوشی دانش‌آموزان

آزمایشی کوچک اما فشرده که با این طرح به عمل آمد، نشان داد که می‌توان به کودکان استدلال قیاسی و اصلاح شده‌ای را یاد داد، البته بدون این‌که این آموزش، «آموزش به‌خاطر امتحان»^۱ باشد. این آزمایش نشان داد که اجرای این برنامه در کلاس‌های کودکان یازده ساله، سن هوشی آنها را در مسائل مربوط به استدلال‌های صوری، ۲۷ هفته بالا می‌برد؛ به عبارت دیگر، ضریب هوشی آنها معادل افرادی شد که ۲۷ هفته از آنها بزرگ‌تر بودند. آزمایش‌هایی که بیست سال بعد، از این افراد به عمل آمد، باز هم گویای این مطلب بود که این اختلاف در سن هوشی یا ضریب هوشی، حتی پس از بیست سال نیز حفظ می‌شود (همان، ص ۲۸). این طرح عملاً آزمایش خود را پس داده و مدارسی که آن را به اجرا گذاشته‌اند پیشرفت‌های تحصیلی و ارتقای میانگین نمرات دانش‌آموزان را گزارش داده‌اند (قائدی).

۲. علاقه‌ی کودکان به این برنامه

اجرای این طرح نشان داده است که اگر معلم به طرز مناسبی آموزش ببیند و آمادگی داشته باشد، کودکان احساس می‌کنند که در زمان اجرای این برنامه در خانه‌های خود هستند و معمولاً آن قدر از آن لذت می‌برند که در پایان کلاس، اتمام کلاس برایشان ناگوار جلوه می‌کند. این امر بدین دلیل است که این برنامه آنها را ترغیب می‌کند تا خودشان برای خودشان فکر کنند و ترجیحاً اجازه ندهند که دیگران به جای آنها و برای آنها فکر کنند. هم‌چنین کودکان دوست دارند که بتوانند افکار خود را به دیگران ابراز دارند و اگر لازم باشد، از استدلال خود دفاع کنند و به یکدیگر کمک کنند تا از استلزامات و پیامدهای مفروضاتشان مطلع شوند (لیپمن، ص ۳۰).

1. Teaching for the test

منابع و مآخذ

- مالک حسینی، «لودویک ویتگنشتاین و فلسفه برای کودکان»، در سایت اینترنتی
<http://p4cii.com/Index/Intreviews/Hoseini-inter.html>
- یحیی قائدی، «اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان در ایران»، در سایت
 اینترنتی
http://p4cii.com/Index/Intreviews/gaedi_intr.html
- مسعود صفایی مقدم، (۱۳۷۷). «برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان»، در فصلنامه
 علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا(س)، سال هفتم، ش ۲۶ و ۲۷.
- مایزر، چت، (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه‌ی دکتر خدایار ابیلی. تهران، انتشارات
 سمت.
- متیولپمن، (مرداد ۱۳۸۳). «گفتگوی سعید ناجی با متیولپمن درباره‌ی فلسفه برای
 کودکان و نوجوانان». کتاب ماه ادبیات و فلسفه. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- متیولپمن، (آذر ۱۳۸۳). «گفتگوی سعید ناجی با متیولپمن درباره‌ی فلسفه برای
 کودکان و نوجوانان». کتاب ماه ادبیات و فلسفه. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- علی شریعتمداری، (۱۳۸۲). پرورش تفکر. تهران، انتشارات فراشناختی.
- Lipman, Matthew, *Thinking In Education*, second edition, Cambridge University Press,
 2003.
- Debbie McGregor, "the review of *Thinking In Education*" in *British Journal of
 Educational Studies*, vol.52. Year 2003, pp.303-305.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy*, «philosophy for children, Philosophy in a Crowded
 Curriculum», Free available in: <http://plato.stanford.edu/entries/children/>
<http://www.p4cii.com>.
- برای مطالعه بیشتر رک:
- یحیی قائدی، (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری. مؤسسه‌ی نشر دواوین.
 فیلیپ کم (ویراستار)، (۱۳۷۹)، داستانهای فکری (۱)، کندوکاو فلسفی برای کودکان، ترجمه
 احسانه باقری، تهران، مؤسسه‌ی انتشارات امیرکبیر.
- فیلیپ کم (ویراستار)، (۱۳۷۹)، داستانهای فکری (۱)، کندوکاو فلسفی برای کودکان، کتاب
 راهنمای معلم (تمرین)، ترجمه احسانه باقری، تهران، مؤسسه‌ی انتشارات امیرکبیر.