

فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی

احد فرامرز قراملکی

چکیده

روی آورد رایج در فلسفه برای کودکان، افزایش مهارت تفکر انتقادی و اثربخش کودکان را وجهه همت خود می‌داند. مقاله حاضر با به چالش گرفتن مفهوم فلسفه در این روی آورد از فلسفه برای کودکان، جهتگیری تلفیقی را برای آن پیشنهاد می‌کند. تسهیل تجارب فلسفی کودکان و ایجاد زمینه مساعد برای مواجهه آنان با رازها و نیازهای وجودی در تلفیق با افزایش مهارت تفکر منطقی، فلسفه برای کودکان را به اثر بخشی نزدیک و اطلاق فلسفه بر آنرا حقیقی می‌کند. تدوین الگوهای آموزشی در فلسفه برای کودکان با چنین رهیافت تلفیقی محتاج مطالعات میانرشته‌ای است.

کلید واژه‌ها: فلسفه برای کودکان، تجارب فلسفی، رازها و نیازهای وجودی، لیپمن، کی برکه گارد.

1) طرح مسئله

فلسفه برای کودکان [1] گرایش نوپایی است که در دهه هفتم سده بیستم میلادی ظهور کرد و در سی و پنج سال اخیر مورد اقبال عام قرار گرفت و بسط و توسعه فراوان یافت. رایجترین روی آورد در فلسفه برای کودکان، رهیافت لیپمن است. متیولیمپن [2] را مؤسس فلسفه برای کودکان دانسته‌اند. روی آورد وی امروزه با سبکها، ابزارها و برنامه‌های متنوعی بکار می‌رود (بعنوان نمونه، مقایسه دو سبک لیپمن و برنی فیه [3] مراجعه کنید به: امی و قراملکی، 1384، ص 9-22).

اگر چه برنامه‌های آموزشی در فلسفه برای کودکان رواج دارند اما هنوز در عرصه پژوهش، مسائل فراوانی وجود دارند که محتاج مطالعات نظاممند می‌باشد. یکی از مهمترین مسائل در این میان، پرسش از هویت معرفتی آن است. این مسئله، نسبت فلسفه برای کودکان را با سایر گرایشهای فلسفی و نیز دیگر گستره‌های مورد آموزش کودکان روشن می‌سازد. همچنین بحث از اضلاع معرفتی فلسفه برای کودکان (یعنی بیان مبانی، اصول، قواعد، زبان، روش و غایت آن) در گرو تعریف و بیان چیستی آن است.

در تحلیل هویت معرفتی فلسفه برای کودکان می‌توان از تمایز و یا نسبت آن با فلسفه، منطق و روش تحقیق پرسید. آیا فلسفه برای کودکان هویتاً فلسفه است یا منطق یا روش تحقیق؟ جهتگیری عمده فلسفه برای کودکان چیست؟ اگر بخواهیم فلسفه برای کودکان را بطریق بیان هدف و تعریف غایی، بشناسانیم، آنرا چگونه می‌توان تعریف کرد؟

جهتگیری عمده فلسفه برای کودکان در روی آورد رایج آن (یعنی رهیافت لیپمن و پیروانش)، افزایش مهارت تفکر منطقی است. تحقیق حاضر با به چالش کشاندن این روی آورد، نشان می‌دهد که حصر توجه به تفکر منطقی در فلسفه برای کودکان

موجب تحویل نگری (تحویل فلسفه به منطق) است. در این مقاله علاوه بر نقد روی آورد لیپمن، الگویی پیشنهاد می‌شود که می‌تواند رخنه تحویل نگری آنرا رفع کند و فراتر از افزایش مهارت تفکر منطقی کودکان، تسهیل تجارب فلسفی آنان را نیز بمنزله یکی از اهداف مهم فلسفه برای کودکان، وجهه همت خود سازد.

این هدف، فلسفه بودن فلسفه برای کودکان را بیشتر از الگوی لیپمن آشکار می‌سازد و در نهایت به مفهومی سازی نوین و کاملتری از فلسفه برای کودکان می‌انجامد.

(2) فلسفه برای کودکان بمنزله تفکر منطقی

(1-2) روی آورد لیپمن

برغم تأکید لیپمن بر اینکه روی آورد وی در فلسفه برای کودکان، حقیقتاً فلسفه است، بدلائل فراوان می‌توان آنرا برنامه‌ای برای افزایش مهارت تفکر منطقی (تفکر انتقادی و خلاق) خواند. به برخی از این دلایل اشاره می‌کنیم.

یک برنامه لیپمن در اساس، نهضتی در آموزش و پرورش کودکان بوده است که در این برنامه دانش آموزان بجای بخاطر سپردن نتایج مطالعات دیگران، به این سمت سوق داده می‌شوند که خود در فرایند پژوهش، به علم دست یابند. پژوهش، فرایند پردازش اطلاعات [4] برای تولید علم [5] است. (فرامرز قراملکی، 1380، ص 25)

مقوم اصلی برنامه لیپمن، تبدیل دانش آموزان به کاوشگرانی ماهر و جوان است. مراد از کاوشگر بودن، جستجوگر فعال و پرسشگر مَصّر بودن، هوشیاری دایمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل فرضیه‌ها، تجربه مشاهده، سنجش و امتحان است (لیپمن، 1993، ص 682). بنابراین در برنامه لیپمن، کلاس درس به یک جامعه پژوهشگر، بمنظور کاوش مشترک [6] تبدیل می‌شود و کودکان با کار گروهی مهارت تفکر منطقی خود را افزایش می‌دهند.

دو توجه به انگیزه لیپمن در ایجاد فلسفه برای کودکان، تصور وی را از آن نشان می‌دهد. لیپمن بعنوان استاد فلسفه با مشکل فقدان یا نقصان قدرت استدلال، قضاوت و داوری نزد دانشجویان خود روبرو شد و از 1960 تا 1970م مطالعات فراوانی را در تحلیل این مشکل و رفع آن سامان داد. از نظر وی عامل و ریشه عمده این وضعیت را در دوره کودکی و سنین 11 تا 12 سالگی باید جست.

دانشجویان امروزی در دوران کودکی از حیث توانایی تفکر انتقادی [7] و خلاق [8] پرورش نیافته‌اند و بهمین دلیل باید سبکهای آموزش دوره کودکی را متحول ساخته و سبک مبتنی بر حافظه را به سبکی مبتنی بر تفکر و پژوهش مبدل کرد. در

مدارس باید به کودک قدرت مفهوم‌سازی، تحلیل مفهومی، استدلال، نقد و داوری را آموخت و به اختصار، باید مهارت تفکر منطقی کودکان را افزایش داد.

سه) در برنامه لیپمن، کودکان بطریق آموزش در عمل [9]، یاد می‌گیرند که در مقام داوری و قضاوت به ملاک سنجش نیاز دارند و رد و اثبات نظریه‌ی بدون دلیل، اخلاقی و مقبول نیست. بنابراین در رهیافت وی، تلاش فلسفه برای کودکان، معطوف به تربیت کودکان بصورت محققانی است که از توانایی اندیشه ورزی روشمند و اخلاق پژوهش گروهی برخوردارند (امی و قراملکی، 1384).

چهار) فلسفه برای کودکان در رهیافت لیپمن، برنامه‌ای برای آموزش تفکر نقادانه و خلاق در درک ماهیت موضوعات فلسفی میان کودکان با تاکید بر سه محور خود اصلاحگری، داشتن حساسیت معقول نسبت به زمینه و داوری بر پایه اعتماد بر ملاکهاست.

2-2) نقد روی آورد لیپمن

رهیافت وی در فلسفه برای کودکان را از جهات گوناگونی می‌توان مورد نقادی و ارزیابی قرار داد، از جمله:

الف - نقد مفهوم‌سازی وی از فلسفه برای کودکان (تعریف فلسفه برای کودکان).

ب - بررسی امکان تحقق برنامه لیپمن از دیدگاه روانشناسی کودک و نیز از دیدگاه فلسفه تحلیلی که بدلیل ابتناء روی آورد لیپمن بر مبانی روانشناختی (کودک) و نیز مبانی معرفت شناختی معین، اینگونه ارزیابی ضرورت دارد (نک: قانیدی، 1383، ص 109-147).

ج - سنجش میزان کارایی و اثر بخشی برنامه لیپمن برای دستیابی به اهداف (افزایش مهارت منطقی).

د - نقد مبانی معرفت شناختی و مبادی فلسفی روی آورد لیپمن یعنی تحلیل مفاهیم بنیادی و ارزیابی گزاره‌های پایه‌ای که نظریه وی بر آنها استوار است.

ه - نقد جهتگیری فلسفه برای کودکان در روی آورد لیپمن.

کارایی و اثربخشی برنامه لیپمن را پیش از این در پرتو مقایسه سبک وی با سبک برنی فیه مورد بحث قرار داده‌ایم (امی و قراملکی، 1384) در اینجا به نقد جهتگیری فلسفه برای کودکان در روی آورد لیپمن می‌پردازیم. تأمل در جهتگیری برنامه وی، حصرگرایی نهفته و تحویل‌نگری مبتنی بر آنرا در نظریه وی آشکار می‌سازد. این تأمل، مفهوم‌سازی لیپمن از فلسفه برای کودکان را نیز به چالش می‌خواند. این نقد را با پرسش از مفهوم "فلسفه" در "فلسفه برای کودکان" آغاز می‌کنیم.

3) چرا فلسفه؟

1-3) اهمیت سؤال از اینکه چرا «فلسفه برای کودکان» را فلسفه می‌نامیم، صرفاً به یک بحث زبانی و لفظی منحصر نمی‌شود. زیرا تأمل در معنای این واژه می‌تواند ارتباط الگوی لیپمن با فلسفه را تحلیل و نقد کند. اگرچه واژه‌ها بطور قراردادی بر معانی وضع می‌شوند و هر کسی مجاز است از حق وضع لفظ، بهره‌مند باشد، اما بتعبیر کنفوسیوس، ستم بر کلمات روانیست و اطلاق نابجا و فریبندهٔ واژه، فرایند تفکر خلاق را عقیم می‌سازد. فرض کنیم، کودکانی که تحت تربیت برنامه لیپمن قرار می‌گیرند، از وی بپرسند: چرا چنین آموزشی را فلسفه برای کودکان می‌نامید و نه منطق؟ پاسخ دقیق به این پرسش چیست؟ بدون تردید بیان اینکه واژه‌ها قراردادی بکار می‌روند و فاقد معنای ذاتیند، با جهتگیری آموزش تفکر انتقادی ناسازگار است. جستجو از سر فلسفه بودن فلسفه برای کودکان از جهت دیگری نیز اهمیت دارد. هر کس در مقام تسمیه و نامگذاری، براساس ذهنیت و مفهومی خاص از امور، بر آنها اسمی را مناسب می‌انگارد. بنابراین، تأمل در وجه تسمیه در این مقام، پرده از مفهومی سازی لیپمن و تصور وی از هدف فلسفه برای کودکان را نیز بر می‌دارد.

2-3) پاسخ لیپمن

وی، این مسئله را مورد توجه قرار می‌دهد و سعی می‌کند نامگذاری برنامه خود به فلسفه برای کودکان را از جهات مختلفی موجه سازد. ابتدا دلایل وی را گزارش و سپس مورد نقد قرار می‌دهیم.

1- موضوعات مورد بحث در برنامه فلسفه برای کودکان از همان مفاهیمی گرفته شده است که فلاسفه با آن درگیرند مانند بحث درباره ماهیت قانون، حقیقت، عدالت، خیر، مرگ، دوستی، زیبایی و ... (لیپمن، مهرنیوز، 2003) که این دلیل لیپمن خطای روشی و مغالطه منطقی آشکاری دارد. زیرا مفاهیم یاد شده در دو گونه مسئله قابل اندراج هستند، مسائل فلسفی و مسائل غیر فلسفی. چنین نیست که هر سؤال در باب دوستی مسئله‌ی فلسفی باشد. بنابراین لیپمن دچار مغالطه « اخذ مالیس بعلّه علّه » شده است.

2- در این الگو، یک فعالیت منسجم فکری درباره ماهیت تفکر صورت می‌گیرد و مسلم است که این بحث در هیچ علمی جز فلسفه جای ندارد (همان).

3- کودکان در این گفتگوها بطور خودکار یاد می‌گیرند که چگونه بین استدلالهای معتبر و غیر معتبر (منطق) و بین نظریه‌های شناختی تأیید شده و رد شده (معرفت شناسی) و بین شکل‌های مورد قبول و غیر قابل قبول قضاوت اخلاقی (اخلاق)، ملاکها و موازینی را بیابند (همان). باین ترتیب کودکان فعالیت منطقی و فلسفی (چه نظری و چه عملی) انجام می‌دهند. این استدلال نیز نتیجه‌ای جز تأکید بر مهارت تفکر منطقی ندارد.

4- لیپمن می‌گوید: آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود تلاشی است برای بسط فلسفه با این هدف که بتوان آنرا مانند نوعی آموزش بکار برد. این فلسفه، آموزشی است که از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که بمعنا دارد بهره می‌برد (همان).

5 - غالب مردم گمان می‌کنند از آنجا که فلسفه، مضاف به موضوعات دیگر می‌شود، خود، فاقد معناست؛ در حالی که فلسفه بهمان اندازه که معتبر و ارزشمند است در مسیر خودش یک روش پژوهش علمی و هنرمندانه است. فلسفه مجموعه وسیعی از مفاهیمی مانند عدالت، حقیقت و دوستی برای رفتار، و روش‌شناسی و برتری در تعلیم دارد. فلسفه با طراحی مجدد و بازآموزی کامل می‌تواند بحث برانگیز، شورانگیز و آزاد باشد. فلسفه وقتی خودش را بعنوان یک آموزه موفق قبول دارد، که دانش‌آموزان یاد گرفته باشند بطور فلسفی برای خودشان فکر کنند نه زمانی که آنها یاد بگیرند اندیشه‌های فیلسوفان مشهور را یاد گرفته و تقلید کنند (لیپمن، کودکان متفکر و آموزش و پرورش، پیشگفتار، ص ۹). (ix).

5- وقتی آموزش استدلال و تفکر انتقادی از طریق فلسفه باشد فرد بزودی با اعتقاد ریشه دار، مفاهیم عمیق انتزاعی و ارزشهای محکم مواجه می‌شود (لیپمن، پرورش استدلال و تفکر انتقادی، ص 595). روشن است که همه عناصر یاد شده به مهارت تفکر منطقی در مواجهه با مسائل روزمره بر می‌گردد نه به مسائلی که ماهیت فلسفی دارد.

6- ماهیت فلسفه بر حسب شش مفهوم تبیین می‌شود: محتوای آزاد، عقلانیت، خردمندی، عملیاتی، کلیت و ساختار انتقادی (نک: فی نک چپارو [10]، فلسفه بعنوان تفکر انتقادی، ص 674). حال چون فلسفه برای کودکان با هر 6 مفهوم سروکار دارد بدرستی فلسفه نامیده می‌شود.

پیروان لیپمن نیز در فلسفه بودن فلسفه برای کودکان به نکاتی استشهد می‌کنند (بعنوان مثال، عده ای از بیان معروف ویت گنشتاین در این که «فلسفه یک نظریه نسبت به یک فعالیت است و یک اثر فلسفی شامل روشن کردن و توضیح دادن است» استفاده می‌کنند (اسمیت، ص 30) و عده ای نقش فلسفه را در تربیدهی، تبادل ابزار و چارچوب بندی عقاید و باورها مهمترین خصلت آن می‌دانند (بچه‌های فیلسوف، ص 60-63). همچنین گفته می‌شود در فلسفه، مهارتهای خوب فکر کردن و توسعه زبان موجب رشد دوباره همدیگر می‌شوند. فلسفه بخاطر طبیعت برانگیزاننده و ساختار نقادی، دارای قدرت ایجاد سؤال و معماسازی است و این توانایی برای تربیت کودکان حایز اهمیت است (ACER, 1999, ص 2).

3-3 پیشینه پاسخ لیپمن در فلسفه باختری

پاسخ لیپمن در جریان باختری فلسفه یعنی فلسفه تحلیلی، قابل فهمتر است. یکی از وجوه اینکه دکارت را سرآغاز فلسفه جدید دانسته‌اند، غلبه مسائل معرفتشناسی و روش‌شناسی بر مسائل متافیزیکی و وجود شناختی در تأملات فلسفی فیلسوفان است.

بسیاری از فیلسوفان مدرنیسم و پست مدرنیسم اساساً در باب مسائل متافیزیکی و وجودشناختی نظریه‌پردازی نمی‌کنند بلکه در شیوه بکار بردن تفکر انتقادی، تحلیل منطقی و خردورزی خلاقانه سخن می‌گویند. البته این توصیف، همه فیلسوفان متأخر غرب را فرا نمی‌گیرد این جامه بر قامت فیلسوفان متافیزیسیین و اگزیستانسیالیست‌های سنت قاره‌ای (اروپا) برازنده نیست. توجه به بستر غربی پاسخ لیپمن دو نقد مهم را نیز به میان می‌آورد. اول؛ حصر پدیده پر اضلاع و پیچیده تفکر فلسفی در یک ضلع آن و در نتیجه تحویل فلسفه به منطق و دوم؛ هدف انگاشتن فایده تفکر فلسفی؛ که در خصوص این دو نقد به تفصیل سخن خواهیم گفت.

4-3) پیشینه پاسخ لیپمن در فلسفه خاوری

ارتباط فلسفه با تفکر انتقادی و مهارت منطقی نزد فیلسوفان مسلمان نیز مورد توجه بوده است. نزد کسانی چون اخوان الصفا، آموزش فلسفه صرفاً آموزش دیدگاه‌های فیلسوفان نیست بلکه جهتگیری آموزش فلسفه اجتناب از خطا در تفکر و دوری از زشتی در رفتار است. دو عنصر عقلانیت و اخلاقی بودن در روی آورد لیپمن نیز مورد تأکید است.

اخوان الصفا برآنند که آدمی می‌تواند خلاف آنچه می‌داند به زبان آورد اما خلاف آنچه می‌اندیشد (عقل) نمی‌تواند بداند. بهمین دلیل همه تلاش دارند تا از اندیشه خطا بگریزند. اگر دانشی از اصل صحیحی برخوردار نباشد امکان اجتناب از خطا وجود ندارد و فرایند تولید علم در آن دانش عقیم می‌گردد. منطق باین معنا، میزان فلسفه است. گاهی گویند منطق ابزار فلسفه است. در تعریف فلسفه گفته‌اند: آن تشبه به إله بر حسب طاقت بشری است و مراد از طاقت بشری اینستکه انسان تلاش کند تا از دروغ در سخن، باطل در اعتقاد، خطا در معلومات، زشتی در اخلاق، شر در رفتار، گمراهی در اعمال و نقص در صناعت دوری کند(رسائل، ج 1 ص 426-427).

مواردی که آنان بر می‌شمارند به دو امر بر می‌گردد: عقلانیت و درست اندیشی و اخلاقی بودن و چنانچه پیداست تربیت تفکر خلاق و انتقادی و تهذیب بر اخلاق باور از ارکان فلسفه، یکی از رایجترین مفهوم‌سازی‌های سنتی در فرهنگ اسلامی است. اگرچه چنین آموزشی بر مبنای بسیاری از حکیمان، در واقع کسب مهارت تفکر منطقی و اخلاقی است، اما آن میزان و ابزار، اندیشه فلسفی است. اخوان الصفا برآنند که فلسفه با ابزاری بنام منطق فلسفی، فرد را به چنان هدفی می‌رساند (همان، ج 1 ص 426).

5-3) تحویلی نگری لیپمن

اگرچه لیپمن بر مسائل ماهیه فلسفی در برنامه خود تأکید می‌کند اما این مسائل در عمل (کتابهای داستانی و کارگاههای آموزشی) چیزی فراتر از مسائل معطوف به تفکر نیست. حصر فلسفه برای کودکان در پرورش مهارت تفکر، سبب تحویل‌نگری

می‌گردد و مراد از تحویل نگری حصر، ابعاد مختلف این فلسفه در یکی از اضلاع آنست. این سخن بمعنای آنستکه فلسفه برای کودکان، پرورش مهارت تفکر منطقی است اما امری بسیار فربه تر از آنست. کودکان در آموزش فلسفه فرصت دیگری غیر از افزایش مهارت تفکر انتقادی و خلاق نیز دارند، در حالی که تاکید حصرگرایانه بر آن می‌تواند ظرفیت کران ناپیدای فلسفه برای کودکان را بدون دلیل محدود سازد.

4) فلسفه بعنوان تجارب فلسفی

تاریخ فلسفه، تنوع خیره کننده و گوناگون مهار ناپذیری از جریانهای فلسفی را نشان می‌دهد بگونه‌ای که فلسفه نامیدن همه آنها بطریق اشتراک معنا خالی از صعوبت نیست. ارائه تعریف واحد و قابل اطلاق بر همه آنچه فلسفه خوانده می‌شود، امری مسوری به نظر نمی‌رسد. بهمین دلیل مفهوم‌سازی یکسان از چیستی فلسفه بگونه‌یی که قبول همگان افتد، حتی با استفاده از الگوی «مشابهت خانوادگی» ویتگنشتاین، آسان یاب نیست. اما تبیین جهتگیری معرفتی فلسفه برای کودکان و نیز تحلیل فلسفه بودن آن محتاج تحلیل مفهوم فلسفه و بیان حقیقت آن است. تأمل در اطلاقیهای گوناگون واژه فلسفه و تمایز کاربردهای آن، در این مقام رهگشا است.

در میان معانی مختلف «فلسفه» تمایز سه کاربرد عمده آن، اساسی است:

1. فلسفه بعنوان یک رشته علمی [11] و دانش [12] ؛

2. فلسفه بعنوان روش [13] ؛

3. فلسفه بعنوان تجربه [14] ؛

وقتی که از نظامهای فلسفی چون فلسفه‌های افلاطون، ارسطو، افلوپتین، آگوستین، فارابی، ابن سینا، ابن رشد، دونس اسکوتوس، دکارت، هگل، هایدگر و ... سخن می‌گوییم، کار برد اول واژه در میان است. بدون تردید، فلسفه برای کودکان، آموزش نظامها و مکاتب فلسفی مانند مشاء، اشراق، حکمت متعالیه، ایده آلیسم و ... نیست.

گاهی فلسفه را بعنوان روشی برای خردورزی و مواجهه منطقی با مسائل و باورها بکار می‌بریم که در سنت فلسفه تحلیلی، چنین کاربردی در میان است. عده‌ای تصریح می‌کنند که فلسفه، عبارت است از اندیشیدن درباره تفکر و راههایی که موجب ارتقای تفکر ما می‌شود (ACER، ص2). فلسفه در این کاربرد نه دانش، بلکه مهارت [15] است: مهارت تفکر منطقی، تحلیلی، اثربخش، نقادانه و خلاق. در روی آورد لیپمن فلسفه برای کودکان باین معنا، فلسفه است.

گاهی مراد از فلسفه، تجارب فلسفی است. فلسفیدن باین معنا، صرفاً یک فعالیت منطقی - عقلانی نیست بلکه مواجهه خاص با پیرامون است. کودکان از بدو تولد، در تماس مستقیم با جهان پیرامون خودند. تجربه ای که آنان می‌یابند، از گونه تجارب عرفی

است یعنی سطحی ترین تجربه، بدون ابزار و تکنیک که با تعبیر کلی، مبهم و زبان عرفی بیان می‌شود. کودکان - بدون توجه به موارد نادر - از تجارب علمی نیز برخوردار نیستند یعنی تجاربی که در علوم مانند فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، روان‌شناسی و ... حاصل می‌شود و با زبان دقی بیان می‌گردد.

اما کودکان می‌توانند از خود و محیط، تجربه فلسفی داشته باشند: تماس با سطحی ژرفتر از آنچه در تجارب عرفی فراچنگ آنها می‌افتد. خودشناسی لحظه‌ای و چند وجهی حاصل چنین تجربه‌ای است. در این روی آورد می‌توان از مسائلی که ماهیت فلسفی دارند، سخن گفت: من کیستم؟ موضع من در هستی چیست؟ نقش من در عالم چیست؟ اختیار، مسئولیت، هدفمندی من و دیگران نمونه‌هایی از مسائلی است که در تجربه فلسفی با آنها مواجهه داریم.

آنچه در روی آورد لیپمن مورد تأکید حصر گرایانه است، مهارت و توانایی کودکان در پردازش عقلانی اطلاعات برای حل مسایل زندگی است و آنچه در این مقاله مورد تأکید غیر حصرگرایانه و قابل جمع با دیدگاه لیپمن است، پردازش تجربه‌یی اطلاعات برای حل مسایل جاودان، رازها و نیازهای وجودی آدمی است.

مسائل مورد علاقه علوم تجربی (از فیزیک تا جامعه‌شناسی)، نیازهای آدمی را در ساخت جسمانی و سازمان روانی پاسخ می‌دهند، اما مسائلی نیز وجود دارند که به رازها و نیازهای وجودی معطوفاند (فرامرز قراملکی، پرده پندار، ص 212-225). آنچه در شکوفایی کودکان و تکامل آنان نقش راهبردی دارد، توانایی مواجهه با رازها و نیازهای وجودی است. بهمین دلیل، اگر جهتگیری فلسفه برای کودکان، چنین مواجهه‌ای باشد، آنان نه تنها بمعنای حقیقی کلمه از تجارب فلسفی برخوردارند بلکه زمینه مساعدی برای خودشکوفایی و برنامه‌یی برای پیشگیری و درمان خود باختگی (الیناسیون) نیز می‌یابند.

براساس مطالعات اخیر روانشناسان که نظام پردازش اطلاعات در کودکان بیش از آنکه عقلانی باشد، تجربه‌یی است، (اپشتاین، 1998، ص 49) فلسفه برای کودکان با جهتگیری تسهیل تجارب فلسفی کودکان، کارآمدتر خواهد بود. در این جهتگیری، داستانهای فلسفی و نیز مریبان زمینه‌هایی را فراهم می‌کنند تا کودکان از تجارب عرفی و ظاهری فراتر روند و به تجربه‌ای ژرفتر از خود و جهان پیرامون خود دست یابند. بنابراین، تسهیل تجارب فلسفی را می‌توان یکی از اهداف عمده فلسفه برای کودکان دانست. این جهتگیری بلحاظ منطقی با جهتگیری تفکر انتقادی (دیدگاه لیپمن) ناسازگار نیست اما تلفیق منسجم این دو جهتگیری محتاج مبانی فلسفی و الگوی عملیاتی کارآمدی است.

اگر بتوان فلسفه را در مفهومی فراتر از فلسفه خواندن و یا فراتر از مکاتب و نظامهای فلسفی مورد توجه قرار داد، آنچه در فلسفه برای کودکان اولویت دارد، فلسفیدن [16] بمعنای تجارب فلسفی است. چگونه می‌توان کودکان را در تجارب فلسفی مشارکت داد؟ تفکر انتقادی و خلاق شرط انکارناپذیر آنست اما نه شرط کافی. محتوای تفکر و جهتگیری اندیشه نیز در آن نقش اساسی

دارد: در میان سه جهتگیری عمده ی متافیزیکی، معرفت شناختی و وجودی نگر که در تاریخ فلسفه قابل رصدند، در فلسفه برای کودکان بر عنصر سوم می توان تأکید کرد.

سوق تفکر نقادانه به سؤالیایی که فراتر از مسئله، راز گونه‌اند و عطف تأمل فلسفی کودکان به رازها و نیازهای وجودی، می تواند تجارب فلسفی آنها را بارور سازد. عنصر خودشناسی و نسبت آن با گرایش به تفکر فلسفی، از مباحث بسیار مهم در فلسفه برای کودکان است (نک، قربانی و قراملکی، فلسفه، خودشناسی و شخصیت در دانش آموزان و دبیران دبیرستانهای ایران، 2004) سوق تفکر اثر بخش در کودکان به خودشناسی و مواجهه با رازها و نیازهای وجودی می تواند برنامه لیپمن را با نظریه سپهرهای وجودی کی‌یرکه گارد، [17] فیلسوف شهیر دانمارکی (1813 - 1855) تلفیق دهد. اگر تفکر اثر بخش بمعنای یاد شده شکل یابد، کودک را از زندگی استحسانی به نخستین سپهر وجودی انسانی (زندگی اخلاقی عقلانی) تکامل می بخشد.

این سخن استعداد برداشت ناروا دارد، برداشتی که سخت ضد «کی یرکه گاردی» می نماید اما تأمل در آن می تواند مفهومی سازی تفکر اثر بخش در کودکان را ژرفا بخشیده و آنرا از تحلیلهای صرفا ذهنی به تأملات وجودی تعالی دهد. به نظر می رسد حصر توجه لیپمن و پیروان وی به روی آورد تحلیلی منطقی مانع اخذ روی آورد تلفیقی شده است. این تلفیق (اخذ روی آورد تحلیلی - وجودی نگر) می تواند فلسفه برای جهتگیری کودکان را هم بلحاظ جهتگیری و هم بلحاظ روش شناسی بارور سازد.

جهتگیری وجودی نگر در فلسفه برای کودکان با سنت و فرهنگ ایرانی اسلامی سازگارتر و دریافتن هویت کودکان مؤثرتر است. بهمین دلیل تدوین الگوهایی که بتواند تجارب فلسفی کودکان را معطوف به رازها و نیازهای وجودی کند، از ضرورت های پژوهشی در زمینه فلسفه برای کودکان است.

5) تمایز مقام پژوهش و مقام آموزش

1.5) استحکام برنامه های آموزش فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان، کاربردیترین گرایش فلسفه است که به نیاز مبرم و فراگیر جهانی پاسخ می دهد، بهمین دلیل مورد اقبال فراوان قرار گرفته است و استقبال عمومی از فلسفه برای کودکان، برنامه های آموزش آنرا رونق می دهد. اگر برنامه های آموزشی جنبه تجاری و یا تشریفاتی به خود گیرند و از حیث مبانی و فرایند عملیاتی استوار و متقن نباشد، نتایج ضد فلسفی به بار می آورند. بعنوان مثال، اگر مربی فلسفه برای کودکان خود از دانش و مهارت منطقی کافی برخوردار نباشد و خطاهای روشی و منطقی را باز نشانسد، در امر آموزش نه تنها موفق نخواهد بود بلکه بصورت نامشهود ناتوانی منطقی را انتقال خواهد داد.

دستیابی به فرایند عملیاتی بارور و برنامه های آموزشی کارآمد در فلسفه برای کودکان، در گرو مطالعات نظاممند و پژوهشهای روشمندی است که مسائل فراوان مبنایی و روشی را در این حوزه معرفتی پاسخ گوید. اخذ شیوه های مبتنی بر تجربه های

شخصی مربیان و آزمون و خطاهای مداوم و تحلیل نشده در فلسفه برای کودکان، آسیبزا و زیانبار است.

2.5) مسائل چند تباری فلسفه برای کودکان

اخذ روش مناسب در مطالعات معطوف به فلسفه برای کودکان، در گرو تشخیص دقیق مسائل این گستره است. مهمترین نکته در تشخیص مسائل این حوزه معرفتی، چند تباری [18] بودن مسائل است. مسائل در مطالعات معطوف به فلسفه برای کودکان که بدون پاسخ علمی به آنها، برنامه‌های آموزشی فلسفه برای کودکان عقیم می‌گردد، مسائلی هستند که ریشه در علوم مختلف دارند: جامعه‌شناسی دوران کودکی، روانشناسی کودک، معرفت‌شناسی، حقوق کودک، منطق، تعلیم و تربیت، روش‌شناسی و... بنابراین بدون بهره‌مندی از این علوم نمی‌توان به پژوهشهای معطوف به فلسفه برای کودکان اعتماد کرد. اما بهره‌مندی از این علوم خود محتاج الگوهای پژوهشی معینی است. (فرامرز قراملکی، روش‌شناسی مطالعات دینی، فصل آخر). اخذ الگوی پژوهشی بهره‌مندی از علوم مختلف را بصورت مطالعات میان رشته‌ای نظام می‌دهد و آنرا از تتبع چند رشته‌ای که سبب گمراهی، حیرت و سرگشتگی است متمایز می‌کند.

منابع و ماخذ

- 1- اخوان الصفا و خلان الوفا، الرسائل، قم، مکتب الاعلام الاسلامی، 1405 ق.
- 2- اسمیت، فیلیپ، فلسفه آموزش و پرورش، مترجم: سعید بهشتی، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، 1377.
- 3- امی، زهرا، فرامرز قراملکی، احد، مقایسه دو سبک لیپمن و برنی فیه در فلسفه برای کودکان، اندیشه نوین دینی، شماره 2، 1384.
- 3- بنیاد فلسفی ACER، رهیافتی به مفهوم واقعی فلسفه برای کودکان، امیر حسین اصغری، استرالیا: 1999، www.p4c.com
- 4- فرامرز قراملکی، احد، پرده پندار، تحلیلی از غفلت در پرتو خطبه 174 نهج البلاغه، تهران، آفتاب توسعه، چاپ دوم، 1381.
- 5- فرامرز قراملکی، احد، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، 1380
- 6 - فائدی، یحیی، آموزش فلسفه به کودکان (بررسی مبانی نظری)، تهران، نشر دواوین، 1383.
- 6- لیپمن، متیو، مصاحبه با مهرنیوز، 2003، WWW.Mehrnews.com
- 7 - هینس، جوانا، بچه‌های فیلسوف، مترجم: رضا علی نوروزی. عبدالرسول جمشیدیان. مهرناز مهربابی کوشکی، تهران، انتشارات سماء قلم، 1384.

Epstein, s. Constructive Thinking, New York: praeger,1998. -1

Finocchiaro, Maurice A., Philosophy as Critical Thinking, In: Thinking Children and -2
Education, U.S.A: Kendall/ Hunt Publishing Company,1993

Finocchiaro, Maurice A., Philosophy as Critical Thinking, In: Thinking Children and -2
Education, U.S.A: Kendall/ Hunt Publishing Company,1993

Finocchiaro, Maurice A., Philosophy as Critical Thinking, In: Thinking Children and -2
Education, U.S.A: Kendall/ Hunt Publishing Company,1993

Ghorbani N, Gharamaleki, A.F, Watson, P.J "philosophy, Selfknowledge and -3
Personality in Iranian Teacher and Students of Philosophy", Journal of Psychology,
.2004, 139,81-96

Lipman, Matthew, Fostering Reasoning and Critical Thinking, In: Thinking Children -4
and Education, U.S.A: Kendall/Hunt Publishing company,1993

Lipman, Matthew, Thinking Children and Education, U.S.A: Kendall/Hunt Publishing -5
company,1993

Philosophy for Children P4c . [1]
(با علامت اختصاری p4c)

Matthew Lipman . [2]

Oscar Brenifier . [3]

information . [4]

knowledge . [5]

Community of inquiry . [6]

critical thinking . [7]

creartive thinking . [8]

action learning . [9]

Finocchiaro . [10]

discipline . [11]

knowledge . [12]

method . [13]

experience . [14]

Skill . [15]

philosophizing . [16]

Soren Kierkegaard . [17]

multiple -origens . [18]