

بررسی بنیادهای نظری برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل‌گرا

دکتر یحیی قائدی^۱

چکیده:

هر برنامه‌ی درسی، و از جمله برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، بر نظریه و بنیادهای نظری استوار است. در بدو امر می‌توان این بنیادها را در دیدگاه‌ها و آرای فیلسوفان جست‌وجو کرد؛ هم به دلیل این‌که در این برنامه‌ی درسی قصد داریم فلسفه‌ورزی را به کودکان بیاموزیم و هم به دلیل شمول و کلی بودن فلسفه در نظریه و نظریه‌پردازی. در این مقاله، صرفاً به بررسی اندیشه‌های فیلسوفانی نظیر سقراط، افلاطون، دکارت، کانت، هگل، نلسون و لیپمن پرداخته‌ایم. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که اندیشه‌های سقراط، افلاطون و کانت از مفهومی از فلسفه حمایت می‌کنند که برنامه‌ی درسی برای کودکان بر آن استوار است. اندیشه‌های سقراط نیز در روش و در عمومی دانستن فلسفه، از این برنامه حمایت می‌کند. وابستگی همه‌ی دیدگاه‌های افلاطون به تربیت و فلسفه‌ی تربیت نیز زمینه‌ی لازم را برای رشد چنین برنامه‌ای تدارک دیده است. تأکید دکارت بر فلسفه‌ورزی و بازگرداندن فلسفه به جایگاه واقعی خود و نزدیکی قواعد و مراحل روش دکارت به روش مورد نظر برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را می‌توان جزو بنیادهای نظری این برنامه قلمداد کرد.

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

بزرگ‌ترین سهم هگل در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان تأکید او بر آموزش منطق است. سهم نلسون در این برنامه نیز تدارک تجربه‌ای عملی از اجرای روش سقراطی است که تقریباً شبیه آن چیزی است که این برنامه در نظر دارد. لیپمن در مقام بنیان‌گذار نیز سهمی جدی در این زمینه دارد. تغییر شیوه‌ی سقراطی از گفت‌وگوی دو نفره به گروهی، استفاده از متون مکتوب، عقیده نداشتن افلاطون به دموکراسی و تمایل او به ورود به دوره‌ی دیالکتیک از ۱۸ سالگی به بعد، مخالفت کانت با ورود زود هنگام دانشجویان (و کودکان) به بحث‌های فلسفی، تأکید هگل بر اطاعت از دولت جزء ناهماهنگی نظری اندیشه‌های این فیلسوفان با این برنامه است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، فیلسوفان عقل‌گرا.

مقدمه

بنیادهای نظری برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را می‌توان در افکار برخی فیلسوفان و نیز بعضی نظریه‌ها و سنت‌های فلسفی یافت. در یک نگاه، می‌توان گفت همه‌ی فیلسوفانی که به نحوی در مورد اندیشیدن، درست اندیشیدن و روش اندیشیدن فکر کرده‌اند، در شکل‌گیری جنبش فلسفه برای کودکان نقش داشته‌اند. اما بررسی اندیشه‌های همه‌ی فیلسوفان و نیز سنت‌های فلسفی در این زمینه، هم دشوار است و هم در یک مقاله امکان‌پذیر نیست. در این مقاله، اندیشه‌های برخی فلاسفه مد نظر قرار خواهد گرفت که نگارنده، به طور موقت، آن‌ها را عقل‌گرا می‌نامد؛ اما اذعان دارد که این نام‌گذاری، اعتباری و نسبی است. در همین زمینه، دو دسته از فلاسفه قابل شناسایی‌اند: آن دسته که در ادبیات برنامه‌ی درسی آموزش فلسفه به کودکان، اندیشه‌های آنان در حکم پیش‌گامان این برنامه مورد توجه قرار گرفته و دسته‌ی دیگری که به آنان، اشاره مستقیمی نشده است؛ ولی اندیشه‌هایشان، ارتباط نزدیک و روشنی با اجزا و عناصر این برنامه‌ی درسی دارد.

اندیشه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، قویاً با اندیشه‌ها، روش و منش سقراط ارتباط دارد (قائدی، ۱۳۸۴). برای سقراط و پیروان او، مسیر دانایی با شناخت نادانی فرد آغاز می‌شود. نقش معلم را می‌توان با ماما مقایسه کرد. معلم باید به صورتی بپرسد که اجازه دهد حقیقت آشکار شود. همانند ماما، معلم به تولید اندیشه‌ها کمک می‌کند (Haynes, 2002, 46). این گفته‌ی سقراط که «زندگی ارزشیابی‌نشده، ارزش زیستن ندارد»، زیربنای حرکت این برنامه‌ی درسی دانسته شده است (Jenkins, 1993 Splitter, 2002). نلسون شاید اولین کسی بود که عقیده داشت بر اساس روش سقراط، باید به کودکان هنر فلسفه‌ورزی یاد داد، نه آرای فلاسفه را. سرانجام، این گفته‌ی لیپمن (a, 1991)، بنیان‌گذار برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، که سقراط و روش او شاخص اصلی حرکت ماست، نشان می‌دهد که آرای سقراط و برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، قویاً با هم ارتباط دارند. پل (به نقل از

هینز (۱۳۷۵) نیز عقیده دارد که مدل سقراطی، حامی تفکر نقادانه است. سپس برنامه‌ی لیپمن را مثال می‌آورد.

با آن‌که در نگاه اول به نظر می‌رسد اندیشه‌های افلاطون با برنامه‌ی درسی **p4c**^۱ بستگی لازم و منطقی ندارند، برخی فلاسفه‌ی معاصر، به‌ویژه مولاونی^۲ (۱۹۹۳) تلاش کرده‌اند بین اندیشه‌های افلاطون و بنیادهای **p4c** ارتباط برقرار کنند. مارتنز^۳ (۱۹۹۳) تلاش کرده است رد پای بنیادهای نظری **p4c** را در اندیشه‌های هگل، نلسون (وکی‌یرکگارد) بیابد. او بر این باور است که رویکرد منطقی هگل و رویکرد شخصی‌کی‌یرکگارد، که نلسون (۱۹۲۲) آن‌را ترکیب کرده، بنیادی برای **p4c** تدارک دیده است.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، شاید نلسون اولین کسی باشد که در روش سقراطی، عقیده داشت که باید به کودکان فلسفه‌ورزی آموخت. شک روش‌مند ذکارت و تیز دیدگاه کانت در مورد مفهوم فلسفه و نیز این ترجیح کانت که درست اندیشیدن، بر خود اندیشه برتری دارد را نیز می‌توان از بنیادهای نظری برنامه‌ی درسی **p4c** دانست. اما در ادبیات موجود این برنامه‌ی درسی، به‌جز اشاراتی کوتاه، اندیشه‌های این دو فیلسوف در این زمینه مورد بررسی قرار نگرفته است.

سرانجام، سهم جدی لیپمن را نباید دست کم گرفت. او دز کتاب‌ها و مقاله‌های متعدد، تلاش زیادی کرده است تا نشان دهد که علاوه بر منافع عملی این برنامه‌ی درسی، به‌ویژه در زمینه‌ی ارتقا و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، فلسفه برای کودکان در نظریه‌های تربیتی نیز جایی دارد.

با توجه به این مقدمه، اندیشه‌های این فلاسفه به اجمال مورد بررسی قرار خواهد گرفت: سقراط، افلاطون، ذکارت، کانت، هگل، نلسون و لیپمن. شایان ذکر است که در این‌جا، تنها آن بخش از اندیشه‌های این فیلسوفان مورد بررسی قرار می‌گیرد که با مبانی

این برنامه، ارتباط نزدیکی داشته باشد و از آن حمایت کند یا مخالفت و ناهم‌اندی‌هایی نشان دهد.

سقراط (۴۶۹-۳۹۹ ق.م)

یکی از متفکران یونان باستان است که دل‌بستگی‌های هم‌عصران خود را مورد تردید قرار می‌دهد. سقراط به قصد سؤال کردن از هم‌شهری‌های خود، به‌ویژه سوفیست‌ها، در مورد شیوه‌های ناآزموده‌ی زندگی به وسیله‌ی آن‌ها، در حوالی آتن قدم می‌زد. او خود را خرمگسی تلقی می‌کرد که مردم را برای فکر کردن نیش می‌زند (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹، ۳۰).

محور اصلی گفت‌وگوهای سقراط بر این نکته بود که قصد آموزش کسی را نداشت. او به ظاهر نشان می‌داد که می‌خواهد از طرف مقابل خود چیزی یاد بگیرد. به این ترتیب، روش تعلیم او اصلاً به معلم‌های دیگر شباهت نداشت. او به جای درس دادن، از گفت‌وگو استفاده و آن‌را را با پرسیدن آغاز می‌کرد و نشان می‌داد که هیچ نمی‌داند. سپس در طول بحث با سؤالات متعدد، طرف مقابل را در وضعیتی قرار می‌داد تا به ضعف‌های آرای خود پی ببرد و در نهایت، خود را در بن‌بستی ببیند که مجبور شود درست را از نادرست تشخیص دهد (گاردنر، ۱۳۷۹، ۸۸).

می‌گویند مادر سقراط ماما بود. او مدعی بود که پیشه‌ی مادرش را دنبال می‌کند. به باور سقراط، ماما خودش نمی‌زاید؛ بلکه هنگام زایمان، به دیگران کمک می‌کند. بدین ترتیب، او بر این باور بود که وظیفه‌اش یاری رساندن به دیگران است تا آرای خود را بیان کنند و از حمل آن فارغ شوند؛ زیرا شناخت واقعی از درون انسان سرچشمه می‌گیرد. به نظر سقراط، شناخت را نمی‌توان به درون آدمی وارد کرد؛ بلکه باید از درون او بیرون کشید. تنها شناختی که از درون می‌جوشد، بصیرت حقیقی است (همان، ۸۹).

تأکید سقراط بر این نکته است که زایمان پدیده‌ای طبیعی است. به همین ترتیب، تمام انسان‌ها می‌توانند با استفاده از عقل خود، واقعیت‌های فلسفی را دریابند. اگر انسان از عقل

بهره بگیرد، چیزی از درون خود به کار برده است. سقراط با بهره‌گیری از نقش فردی که هیچ نمی‌داند، مردم را وادار می‌کرد از عقل خود استفاده کنند. این کار ممکن بود در وسط بازار یا در میان جمعی از مردم اتفاق بیفتد. سقراط می‌گفت آتن مانند مادیانی تنبل است و او همچون خرمگسی است که نمی‌گذارد این مادیان به خواب رود (همان، ۹۰).

معنایی از فلسفه را که می‌توان از روش و منش سقراط استخراج کرد، بر اساس آنچه افلاطون و دیگران درباره‌ی او گفته‌اند، آن است که فلسفه پرسیدن و رسیدن به فهم این نکته است که فرد تا چه اندازه نادان است و این فهم مجدداً فرد را به پرسیدن وادار می‌کند. فیلسوف نیز کسی است که این کار را انجام می‌دهد. در این جریان، آنچه اهمیت بنیادی دارد، اندیشیدن است. «فیلسوف بودن یعنی سنجیدن و ژرف اندیشیدن و به بنیان و نتیجه‌ی هر اندیشه‌ای توجه داشتن. این تصویری است از فلسفه که با سقراط پدید می‌آید» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، ۸).

فلسفه، در معنای سقراطی، به انسان توجه دارد؛ زیرا این باور وجود دارد که هر انسانی با بهره‌گیری از عقل می‌تواند واقعیت‌های فلسفی را دریابد. کودکان نیز انسان‌اند و می‌توانند از عقل خود استفاده کنند. بدین‌سان، سقراط قاطبه‌ی مردم را مد نظر قرار می‌دهد. گفت‌وگو نیز روش بنیادی سقراط است. به زعم نلسون (۱۹۲۲)، «روش سقراط یک روش فلسفی است. اما فلسفه متفاوت از دیگر موضوعات آموزشی است. روش سقراط آموزش هنر فلسفیدن است. هنر آموزش درباره‌ی فلاسفه نیست؛ بلکه پرورش دادن دانش‌آموز فیلسوف است.» معلمی که به طور جدی به شکل دادن بصیرت فلسفی علاقه‌مند است، فقط می‌تواند از طریق فلسفیدن این کار را انجام دهد. از این‌رو، بین اندیشه‌های سقراط و آنچه زیربنای برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را تشکیل می‌دهد، می‌توان همانندی‌های زیر را مشاهده کرد:

۱. در مفهوم فلسفه و فیلسوف، فلسفه را فلسفیدن و پرسیدن سؤالات بنیادی می‌دانند و فیلسوف را نیز کسی می‌دانند که در همه‌ی مراحل زندگی چنین کاری انجام دهد.

۲. در همگانی و عمومی دانستن فلسفه، سقراط معتقد به انسان است و کودکان نیز انسان‌اند یا دست کم، دوره‌ی کودکی یک مرحله از مراحل رشد انسان است.

۳. در روشی که گفت‌وگوست، از طریق پرسیدن سؤالات بنیادی و روشن کردن و توافق بر سر مفاهیم مورد بحث صورت می‌گیرد (ابن همانندی در فیشر ۱۳۸۵ نیز ذکر شده است). در چند مورد نیز می‌توان برخی ناهمانندی‌ها را مشاهده کرد. اول در زمینه‌ی نحوه‌ی استفاده از گفت‌وگوست. در روش سقراط، همواره گفت‌وگو بین دو نفر صورت می‌گیرد؛ اما در فلسفه برای کودکان گفت‌وگوی جمعی از طریق اجتماع پژوهش فلسفی مطرح است. این سؤال وجود دارد که در این صورت تا چه اندازه روح روش سقراط در آن رعایت می‌شود؟ «چگونه ویژگی اساسی گفت‌وگو، که بر برهم‌کنش بین دو فرد مبتنی است، به ایده‌ی گفت‌وگوی جمعی گسترش می‌یابد؟ آیا اصول و ویژگی‌های یک فرد، مستقیماً به دیگری اعمال می‌شود؟ چند تشابه بین گفت‌وگوی دو نفره و گفت‌وگوی جمعی در یک اجتماع پژوهشی وجود دارد. امکان دارد خود گروه برای هر شخص تو باشد. در اجتماع پژوهش فلسفی، ممکن است تعامل من با شما از طریق شما با کل گروه باشد (Keneddey, ۱۹۹۲).»

دوم در زمینه‌ی این باور سقراط است که همه‌ی ایده‌ها قبلاً در دنیای دیگری به وجود آمده‌اند و در درون آدمی وجود دارند و هدف معلم یا گفت‌وگوکننده، کمک به طرف مقابل برای تولد و منظم کردن این ایده‌هاست. به نظر می‌رسد امروز کمتر کسی چنین عقیده‌ای داشته باشد. اما در عین حال، حامیان فلسفه برای کودکان، کودکان را فلاسفه‌ی طبیعی می‌پندارند و معتقدند که آنان از استعداد ذاتی برای فلسفیدن برخوردارند.

شاید به دلیل این باور باشد که سقراط نه چیزی نوشت و نه نوشته‌ای را مبنای گفت‌وگوی خود قرار داد. این مورد، منبع ناهمانندی برای نکته‌ی سوم است. اما در برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، کتاب‌های داستان و راهنماهای آموزشی برای معلم از عناصر اصلی برنامه‌ی درسی است. خواندن این کتاب‌ها پایان کار نیست؛ بلکه آغازی برای پرسیدن،

بحث کردن و پرورش اندیشه‌های جدید است. در این برنامه نیز کمک به دانش‌آموز برای تولید و پرورش اندیشه‌های جدید بسیار اهمیت دارد.

روایت داستانی موجود در اجتماع پژوهش فلسفی از جهتی در مقابل تجربه‌ی سقراط قرار می‌گیرد. در مورد سقراط با این تفاوت آغاز می‌کنیم که راه خود را با استدلال به سوی داستان بزرگ بگشاییم. اما در پایان به مناقشه بر سر اصول می‌رسیم. در اجتماع پژوهش فلسفی، ما از تجربه‌ی غیر قابل مقایسه بودن داستان‌ها شروع می‌کنیم و خود را شرکت‌کننده در یک داستان مشترک می‌یابیم.

در این زمینه که سقراط برخلاف سوفیست‌ها، به حقیقت ایمان دارد، بنیان‌گذاران فلسفه برای کودکان با سردرگمی مواجه‌اند. لیپمن از سویی با نسبی‌گرایی موافق است و از سوی دیگر، این حقیقت وجود دارد که اگر حقیقتی وجود نداشته باشد، فلسفه برای کودکان در پی دست یافتن به چه چیزی است؟ «از این رو، مجریان فلسفه برای کودکان در وضع دشواری قرار دارند و در بین گفت‌وگوی غایت‌نگر و غیر غایت‌نگر در نوسان‌اند. تا جایی که توقعات علم‌شناسانه‌ی خود را بر این اصل بنا می‌نهند که حقیقتی برای رسیدن در دراز مدت وجود دارد. گفت‌وگوی اجتماع پژوهش فلسفی غایت‌گرایانه است. اما آن‌جا که فرض نمی‌شود که حقیقتی وجود دارد و اگر وجود داشته باشد، آن قدر قطعه قطعه شده است که غیر قابل دسترسی است، غیر غایت‌گرایانه است. به این دلیل غایت‌گرایانه است که می‌گوید در گفت‌وگوی فلسفی چیزی به منزله‌ی پی‌گیری تحقیق تا جایی که امکان دارد، وجود دارد که بر وجود جهت و احتمالاً پایانی دلالت می‌کند. به این دلیل غیرغایت‌گرایانه است که این پایان خارج از دسترس ماست؛ پایانی است که نمی‌توانیم پیش‌بینی کنیم و در نهایت این که حتی نمی‌توانیم یقین داشته باشیم که وجود دارد.»

افلاطون (۴۲۷-۳۴۷ ق.م)

بررسی و توجه به فلسفه‌ی افلاطون از سوی حامیان برنامه‌ی درسی p4c، واکنش‌های متفاوتی ایجاد کرده است. برخی بستگی‌هایی را پیدا کرده‌اند و برخی نیز عقیده دارند که آرای افلاطون، این جنبش را مورد حمایت قرار نمی‌دهد. آن جنبه از اندیشه‌های فلسفی افلاطون، که به لحاظ نظری p4c را مورد حمایت قرار می‌دهد، یکی بستگی مفهوم فلسفه، تربیت و سیاست با هم و محور بودن تربیت است. دوم مفهوم فلسفه در معنای فلسفیدن است و نحوه‌ی نوشتن چنین اندیشه‌هایی، که تماماً به صورت گفت‌وگویی نوشته شده است. قرار دادن کودکان و زنان و بردگان در انتهای ساختار سلسله مراتبی و تعادل نداشتن آن‌ها در حوزه‌ی روح (استدلال و احساس) و نیز نپذیرفتن روش حکومتی دموکراتیک، منبع حمایت نکردن اندیشه‌های فلسفی افلاطون از p4c تلقی شده است.

روسو در امیل اشاره می‌کند که جمهوری افلاطون کاری بر اساس تئوری سیاسی نیست؛ بلکه بهترین نوشته در تعلیم و تربیت است (Molaveney, ۱۹۹۳). به همین دلیل، مرکزیت آرمان‌شهر افلاطونی را مدارس تشکیل می‌دهند که در نهایت، حاکمانی دانا و دادگر تربیت می‌کند.

با نگاهی به تعریف تربیت و فلسفه نیز این بستگی آشکارتر می‌شود. «تربیت حقیقی از نظر افلاطون، پرورشی است که انسان‌های دانا و دادگر پدید آورد. در این معنی تربیت همان روی گرداندن از پندار و رو کردن به فهم و شناسایی است» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، ۴۳).

از سوی دیگر، مقصد و غایت فلسفه نیز توجه به شناسایی و شناختن ذات چیزها و کارهاست (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷). یعنی هدف تربیت، پدید آوردن انسان‌های دانا است و دانایی از طریق تربیت به دست می‌آید و در نهایت، تنها انسان‌های تربیت شده و فیلسوف می‌توانند حاکمان جامعه باشند. زیربنای نظری فلسفه برای کودکان نیز بر این پیش‌فرض استوار است که «در جامعه‌ی متکثر و متنوع امروز، که کودکان با انتخاب‌های متعدد و گوناگون روبه‌رو هستند، باید قدرت داوری و انتخاب صحیح و نیز دارای توانایی تفکر انتقادی

باشند. برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، از طریق آموزش روش فلسفیدن، این توانایی‌ها را در کودکان ایجاد می‌کند و در نهایت، آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده می‌سازد» (Lipman, ۱۹۹۳, a).

تکیه‌ی افلاطون بر دیالکتیک، چون فلسفیدن است و نه چون فلسفه؛ یعنی گزاره‌های متفاوتی که در یک دستگاه اندیشه با هم پیوند یافته باشند. از این‌رو، فلسفه‌ی افلاطون درک‌کردنی و دریافتنی است، نه گفتنی (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، ۱۲). به همین سبب، اسپلیتر (۱۹۹۹) عقیده دارد که «فلسفه در معنای سنتی آن، چون نظامی از اندیشه‌ها، از یک نکته‌ی اساسی غفلت کرده و آن درکی است که حاصل می‌شود. فلسفه در این معنا، با فلسفه در معنایی که لیپمن و همکاران او در p4c به‌کار می‌برند، هماهنگ است و مبنای کار و عمل برنامه‌ی درسی p4c است.» «دیالکتیک برای افلاطون یعنی سیر و حرکت و یعنی گذر از مرحله‌ای به مرحله‌ی برتر؛ سیری مداوم که در هیچ‌جا بازمی‌ایستد. بازایستادن ما نشانه‌ی پایان راه نیست؛ بلکه نشانه‌ی بازماندن ماست. چون به تمثیل غار بنگریم، می‌بینیم که این سیر در روی‌گرداندن و روکردن است. روی‌گرداندن از مرحله‌ای و روکردن به مرتبه‌ی برتر تا آن‌گاه که در یک مرحله متوقف شویم. همان مرحله برای ما اصل و حقیقت شمرده می‌شود» (همان). فلسفیدن در معنایی که حامیان فلسفه برای کودکان به‌کار می‌برند نیز، بر همین نکته استوار است و آن کمک به کودکان برای تعالی و رشد و گذر از هر مرحله به مرحله‌ی بالاتر است.

شاید به همین دلیل است که افلاطون همه‌ی کتاب‌های خود را به شیوه‌ی گفت‌وگو می‌نویسد. افلاطون در کتاب سوفیست می‌گوید که اندیشیدن، گفت‌وگوی خاموش روان است با خود و این نشانه‌ی آن است که گفت‌وگوی سقراطی برای او همان اندیشیدن و ذات اندیشیدن است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، ۹). حامیان p4c نیز گفت‌وگو را اساس روش فلسفی خود قرار می‌دهند. سرانجام، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که از فلسفه‌ی افلاطونی، می‌توان سه نکته‌ی بنیادی برای جنبش فلسفه برای کودکان استخراج کرد:

۱. مفهومی از فلسفه چون فلسفیدن؛
۲. محوریت تربیت در میان سایر گزینه‌ها برای به خوش‌بختی رسیدن جامعه؛
۳. محوریت تفکر در چنین روشی.

در زمینه‌ی دو نکته‌ای که در حکم نکات عدم توافق آرای افلاطون با آرای حامیان برنامه‌ی درسی p4c تلقی شده است، توافق نظر زیادی وجود ندارد. به نظر می‌رسد برخی از آن‌ها از سوء‌تعبیرها و سوء‌فهم‌ها ناشی شده باشد. این سوء‌فهم ناشی از دشواری فهم فلسفه‌ی افلاطون است؛ زیرا به‌زعم افلاطون، فلسفه‌ی او دریافتنی است نه گفتنی. صرف مراجعه به ظاهر جملات گفت‌وگویی افلاطون برای درک فلسفه‌ی او کافی نیست. باید دید که چرا با آن‌که فلسفه‌ی افلاطونی ضد دموکراسی دانسته می‌شود و نیز فلسفه‌ای دانسته می‌شود که برای زنان و کودکان اهمیت کمی قایل است، هنوز در سنت فلسفی غرب جایگاه ویژه‌ای دارد و حتی ماندگاری آن «معجزه‌آسا (Molaveney, ۱۹۹۳) خوانده می‌شود و شوپنهاور آن را به خدا مانند می‌کند.

درست است که افلاطون حکومت را از آن فیلسوف شاهان بزرگسال می‌داند، آنان به یک‌باره فیلسوف و بزرگسال نشده‌اند. به نظر افلاطون، کسانی شایسته‌ی حکومت‌اند که از تربیت و طبیعت برتر برخوردار باشند. و تربیت افلاطونی از کودکی آغاز می‌شود. چگونه است که افلاطون به نتیجه می‌رسد که با بزرگسالان موجود، نمی‌تواند مدینه‌ی فاضله‌ی خود را برپا سازد و از این‌رو، از تربیت کودکان آغاز می‌کند؛ زیرا عقیده دارد آنان هنوز فاسد نشده‌اند. او حتی تا آن‌جا پیش می‌رود که می‌گوید کودکان را در بدو تولد باید از خانواده جدا کرد و در محلی ویژه پرورش داد. این کار او شاید به دلیل بیم از فساد کودک در خانواده بود. گرچه بعدها از این عقیده‌ی خود دست کشید. پس افلاطون همان‌قدر که بر این باور است که کودکان در سه حوزه‌ی «روح، استدلال و احساس» (Keneddey, ۱۹۹۹) تعادل ندارند، بزرگسال تربیت نشده را نیز به هیچ‌رو شایسته نمی‌داند. در حقیقت، می‌توان گفت انتقاد افلاطون به بزرگسالان بسیار شدیدتر از دیدگاه به ظاهر منفی او به کودکان است.

هیچ‌کس نمی‌تواند مدعی باشد که کودکان در بدو تولد یا در اوان کودکی، در هر معنایی فیلسوف یا تربیت شده‌اند. چه در این صورت، این همه دستگاه عریض و طویل تربیت و از جمله همان برنامه‌ی P4C بیهوده به نظر خواهد رسید. افلاطون در هیچ‌جا اشاره نکرده است که کودکان استعداد فیلسوف شدن ندارند. شاید انتقادی که به افلاطون وارد می‌شود، آن باشد که دیالکتیک در معنای اوج، شناسایی را از آن عده‌ی کمی می‌شمارد. گرچه در نظر و نظریه حق نداریم فقط عده‌ی محدودی را از این حق برخوردار سازیم، آنچه در واقعیت رخ می‌دهد، چیزی فراتر از آنچه که افلاطون می‌گوید، نیست. با آن‌که می‌پذیریم همه‌ی کودکان به طور یکسان حق دارند و می‌توانند روان‌شناس شوند، عملاً عده‌ی کمی، به دلایل گوناگون، روان‌شناس خواهند شد. باز با توجه به مفهوم دیالکتیک افلاطونی، حتی می‌توانیم بگوییم کودکان نیز در مسیر فیلسوف شدن قرار دارند. زیرا در مسیر دیالکتیک افلاطونی، حقیقت همان است که در هر مرحله بر ما مکشوف شده است. به عبارت دیگر، فلسفه برای کودکان همان است که آن‌ها به آن دست زده‌اند. همان کودکان در مراحل بالاتر به چیزهای دیگری دست می‌یابند که با مرحله‌ی پیشین متفاوت است. پس کودکان در هر مرحله‌ی فیلسوف‌اند. به نظر می‌رسد فلسفیدن، تنها در معنای افلاطونی‌اش برای جنبش فلسفه برای کودکان راهبر و راهگشا باشد.

از آن‌جا که بنیان‌گذاران جنبش فلسفه برای کودکان، ضرورت رشد و گسترش چنین برنامه‌ای را استحکام پایه‌ها و بنیان‌های دموکراسی می‌دانند و نیز مدعی‌اند در روش زندگی دموکراتیک فرد باید دارای قوه‌ی داوری باشد و از آن‌جا که افلاطون بدترین نوع حکومت را حکومت دموکراسی می‌داند، گفته شده است که اندیشه‌ی افلاطون در تضاد با چنین برنامه‌ای است.

به نظر می‌رسد هم در گفته‌ی افلاطون و هم در انتقاد هواخواهان دموکراسی، آگاهی و آمادگی عنصر اساسی است. «دلیل مخالفت افلاطون با دموکراسی آتنی آن بود که می‌دید مردم ناآگاه چگونه شکار سوفیست‌ها می‌شوند. او به این نتیجه رسید که در حکومت

دموکراسی، چه بسا کسانی به فرمان‌روایی می‌رسند که بهتر از دیگران می‌توانند مردم را در پی خود بکشند. به همین دلیل است که افلاطون همواره بر نقش تربیت تأکید می‌کند» (نقیب‌زاده ۱۳۷۵) و این چیزی است که امروز نیز هواخواهان دموکراسی و نیز حامیان فلسفه برای کودکان آن‌را اساسی می‌دانند.

دکارت (۱۶۵۰-۱۵۹۶)

او با شک بنیادی خود، فلسفه را از هرگونه تبعیت وارهانید و بر آن شد تا همهی آموخته‌ها و اندیشه‌هایش را از نو بیازماید، سره را از ناسره بازشناسد و پس از دست یافتن به اندیشه‌های روشن و متمایز، همهی آن‌ها را به نظم درآورد و بر بنیادی استوار پی افکند. روش دکارت دارای چهار قاعده است:

- نپذیرفتن چیزی، مگر این که حقیقت آن آشکار باشد.
 - تحلیل مشکل و تجزیه‌ی آن به اجزا و بخش‌ها تا سرحد امکان.
 - هدایت اندیشه‌ها از طریق نظم دادن آن‌ها، یعنی شناخت موضوعات پیچیده‌تر.
 - برشماری کامل موضوعات تا حصول اطمینان از این که چیزی از قلم نیفتاده باشد.
- به‌کار بستن نکته‌هایی که دکارت بر آن‌ها تأکید می‌کرد، بازگشاینده‌ی راهی نو و پدیدآورنده‌ی دورانی نوست. با تکیه بر درست اندیشیدن و به‌درآمدن از پای‌بندی عقاید دیگران است که فلسفه بار دیگر به راه آورده شده، بر بنیادهای حقیقی خود استوار می‌گردد (نقیب‌زاده ۱۳۷۴). کار دکارت بیش از آن که برپایی فلسفه‌ای نو باشد، به راه نو آوردن فلسفه یا اگر دقیق‌تر بگوییم، بازآوردن فلسفه از بی‌راهه به راه و بازگرداندن به راه حقیقی خود، همان روشن‌گری و روشن‌نگری است.
- گام نخست روش دکارت، نخستین گام هر فیلسوف و هر آن کس است که در راه فلسفیدن گام می‌نهد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷).

روش دکارت بر تربیت اثر عمیقی داشته است؛ زیرا او بر این باور است که نمی‌توان

دانش معتبری به‌دست آورد، مگر این که تمام تعصبات از آن زدوده شود. چیزی را که بخواهیم بدان یقین داشته باشیم، نباید اندیشه‌ی ما را تحت تأثیر قرار دهد. راهنمای ما فقط باید خود استدلال باشد، نه امیدها و آرزوهایی که در سر داریم (مایر، ۱۳۷۴، ۱۹۷۳).

آن قسمت از نظریات دکارت، که در حکم بنیادهای نظری برنامه‌ی درسی p4c قرار می‌گیرد، نخست تأکید بر اندیشیدن و به عبارت دیگر، فلسفیدن است و به گفته‌ی یاسپرس: «هر کس به فلسفیدن می‌پردازد باید دکارت را بشناسد» (نقیب زاده، ۱۳۷۷). دوم کمکی است که مفهوم اندیشیدن مورد نظر دکارت به مفهوم فلسفیدن مورد نظر حامیان فلسفه برای کودکان می‌کند. سوم تلاش هر دو در بازگرداندن فلسفه به جایگاه واقعی خود و چهارم نزدیکی قواعد و مراحل روش دکارت به روش مورد نظر جنبش فلسفه برای کودکان، به‌ویژه در مرحله‌ی اول است.

کانت (۱۸۰۴-۱۷۲۴م)

کانت را می‌توان از دو زاویه نگریست: نخست مفهومی از فلسفه که گرچه نو و منحصر به کانت نیست، مفهومی از فلسفه را، که مد نظر حامیان برنامه‌ی درسی p4c است، مورد حمایت قرار می‌دهد. دوم مخالفت با ورود زود هنگام کودکان و دانشجویان به بحث‌های فلسفی است. نکته‌ی سومی را نیز می‌توان اضافه کرد و آن اهمیت دادن به روش سقراطی و توصیه در به‌کارگیری آن است.

کانت تصویر فلسفه را دگرگون نمی‌کند و در همان چارچوب برجای مانده از گذشته و سنت، به آن می‌نگرد؛ ولی ناکافی بودن کوشش‌هایی را که در این راه صورت گرفته است، درمی‌یابد. به‌علاوه، ناتوانی آدمیان را در برپا کردن نظام‌هایی که دعوی شناخت و بیان حقیقت داشتند، نشان می‌دهد. از این‌روست که فلسفه برای او بیش‌تر نقادی است. نکته‌ی تازه‌ای که در فلسفه‌ی کانت دیده می‌شود، متمایز کردن دو مفهوم فلسفه از هم است. یکی مفهوم مدرسی یا دانشگاهی و دیگری مفهوم جهانی که در حقیقت، با سرنوشت انسان چون

انسان سروکار دارد. کانت بر آن است که معنای ژرف فلسفه، در مفهوم جهانی آن است؛ زیرا فلسفه دانشگاهی چه بسا از بستگی لازم با ذات و سرنوشت انسان بی‌بهره است. او در تأکید بر همین نکته است که می‌گوید اگر من بدانم که کوشش‌هایم به انسان یاری نمی‌دهد تا راه خود را بهتر بشناسد و در راه درست‌تری گام بردارد، همه‌ی آن‌ها را بیهوده خواهم شمرد. از این دیدگاه، فلسفه از یک دستگاه منسجم عقلانی دانشگاهی و مدرسی فراتر می‌رود و جنبه‌ی عام پیدا می‌کند (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷، ۱۸-۱۷).

با آن که فلسفه برای کانت، به‌ویژه در مفهوم جهانی آن، جنبه‌ای عام پیدا می‌کند، در جای دیگری توضیح می‌دهد که چرا عده‌ی زیادی از آدمیان به فلسفه دست نمی‌زنند: «تن‌آسایی و ترسویی است که سبب می‌شود بخش بزرگی از آدمیان با آن که طبیعت، آنان را دیرگاهی است که به بلوغ رسانده و از هدایت غیر رهایی بخشیده، با رغبت همه‌ی عمر نابالغ می‌مانند تا دیگران بتوانند چنین ساده و آسان خود را به مقام قیم آنان برکشاند. نابالغی برای آنان آسودگی است» (کانت، ۱۳۷۷).

به نظر کانت، شرط پرورش نیروی فهم آن است که آن‌را به فعالیت برانگیزیم و از این کار نهراسیم. زیرا فهمیدن نتیجه‌ی کوشش و فعالیت آزاد خود فرد است. «بهترین راه فهمیدن یک نقشه آن است که خود آن را بکشیم. بهترین راه فهمیدن، انجام دادن است. ما چیزی را بهتر می‌فهمیم و بهتر یاد می‌گیریم که به قسمی خود آن‌را آموخته باشیم. با نظر داشتن همین اهمیت فعالیت است که کانت به کار بردن روش سقراطی را بهترین راه پرورش خرد می‌داند. برای پرورش خرد باید روش سقراطی را به کار بندیم» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴).

کانت با همه‌ی اهمیتی که به روش سقراطی می‌دهد و آن‌را راه پرورش خرد می‌داند، پرداختن زود هنگام دانشجویان را به بحث و جدال ناروا می‌شمارد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۸، ۹). بنابراین، کانت در مفهوم فلسفیدن و اهمیت دادن به روش سقراطی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان را حمایت می‌کند. اما مخالفت او با پرداختن زود هنگام دانشجویان به بحث و جدل مورد پذیرش طرفداران این برنامه نیست.

هگل (۱۸۳۱-۱۷۷۰م.)

یکی از ویژگی‌های جذاب فلسفه‌ی هگل، منطق اوست. او عقیده داشت که یک نظام منطقی کامل ارائه کرده است که نارسایی‌های منطق ارسطویی را تقریباً جبران کرده است. واژه‌ی «دیالکتیک» به بهترین صورت با منطق هگل تناسب دارد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). بر اساس منطق هگل، هرگاه نظری روشن مطرح شود، همواره می‌توان انتظار داشت که نظر عکس آن نیز بیان گردد. او نظر اول را ایجاب^۱ و نظر مخالف را سلب^۲ نامیده است. نظر سومی نیز وجود دارد که تناقض میان نظر اول و دوم را رفع می‌کند. بنابراین، نظر سوم در حد فاصل میان آن دو دیدگاه متناقض قرار می‌گیرد که او آن را نفی سلب^۳ می‌نامید. هگل برای این مراحل سه‌گانه آگاهی از یک اصطلاح دیگر نیز استفاده می‌کند: برنهاد^۴، برابرنهاد^۵ و هم‌نهاد^۶ (گاردنر، ۱۳۷۹). شایان ذکر است که از نظر هگل، این سه در یک لحظه‌ی تاریخی خاص رخ نمی‌دهند؛ بلکه در طول تاریخ رخ می‌دهند. امکان دارد هم‌نهاد مجدداً نقش یک برنهاد را ایفا کند و در مقابل آن، برابرنهاد پدیدار گردد. او این فرآیند را پویا و موجد حرکت تاریخی می‌داند.

البته دیالکتیک هگل فقط به تاریخ محدود نمی‌شود. او بر این باور بود که ما هنگام بحث درباره‌ی موضوعات گوناگون، به شکلی دیالکتیکی فکر می‌کنیم. سعی ما بر این است اشتباهات موجود در یک طرز فکر را بیابیم. هگل این کار را تفکر منفی می‌نامد و عقیده دارد ما پس از تشخیص اشتباهات، بخش صحیح یک تفکر را استخراج می‌کنیم و آن را می‌پذیریم. بر اساس نظریه‌ی هگل، برای رشد یک تفکر هیچ عاملی مناسب‌تر از مخالفت با آن نیست. بدین ترتیب، هر اندازه که ایجاب افزایش یابد، سلب نیز افزایش می‌یابد و طبعاً نفی سلب بارزتر خواهد شد (گاردنر، ۱۳۷۹).

1- Position

4- These

2- Negation

5- Antitheses

3- Negation der Negation

6- Syntheses

برای هگل، روش دیالکتیک هم روش اندیشیدن است و هم روش تحول جهان واقعی و واقعیت هستی و نیز گذر پیوسته از مرحله‌ای به مرحله‌ی دیگر، یعنی شدن مداوم است؛ شدنی که هم در ذات واقعیت است و هم در ذات اندیشیدن خردمندانه (نقیب‌زاده، ۱۳۷۵).

یکی از وجوه شاخص نظام هگل، حرکت به سوی برهم‌نهادهای قوی‌تر، پیچیده‌تر و کامل‌تر است. به نظر او همان میزان که تفکر منطقی این حرکت را اثبات کرده، تاریخ نیز آن را نشان داده است (اوزمن و کراور، ۱۳۷۴).

از نظر هگل، معنی حقیقی تربیت رسیدن به آزادی است که از طریق گذر از جنبه‌ی فردی به اجتماعی به دست می‌آید (نقیب‌زاده ۱۳۷۵). البته آزادی از نظر هگل خودرهبی نیست؛ بلکه یکی شدن با اندیشه‌ی کلی است (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). او می‌گوید فرد در آغاز زندگانی خود را چون جزئی از کل، که همان خانواده است، می‌شناسد و بعد از آن قدم به جامعه‌ی مدنی می‌گذارد. در این حالت، او در بند نیازهای شخصی است. بعد از آن، گذراندن نیازهای شخصی و یگانگی با آرمان‌های همگانی است. و عامل این یگانگی، دولت است. دولت هم بخش یگانه‌کننده‌ی جامعه است و هم غایت آن (نقیب‌زاده، ۱۳۷۵).

از نظر هگل، در نخستین مرحله‌ی تربیت، والدین عوامل مؤثرند و این فرآیندی برون‌ی می‌سازد. در دومین مرحله، مدرسه جایگزین والدین می‌شود. و این مرحله با دوران دیگری از رشد کودک منطبق است. او اکنون از نیروها و فردیت خویش آگاه می‌شود، با طبیعت احساس یگانگی می‌کند و این مرحله به شدت ذهنی است. به نظر او معلم ایجادکننده‌ی هم‌نهاد است. او به شاگرد کمک می‌کند نیروهای خود را پرورش دهد و در عین حال، مفهوم‌های کلی را درک کند. تربیتی که واقعاً از روی آزاداندیشی باشد، موجد حقیقت و درک ادامه یافتن فرهنگ است. پس زندگی محققانه، عینیت و ذهنیت را با هم می‌آمیزد و معلم و شاگرد، هر دو خود را تابع علت کلی می‌بینند. تربیت از این منظر، فرآیند دشواری است؛ زیرا شاگرد باید طبیعت را با روح آشتی دهد و از احساس به آرمان‌های پایدار و

دانشی از اصول مطلق ارتقا یابد. هگل طرفدار نظارت بر اندیشه است و می‌گوید به شاگرد باید آموخته شود که از مقامات دولت اطاعت کند؛ زیرا ما فقط خود را با خدمت به یک مقام کامل می‌کنیم. معلم به نظر هگل باید روش‌های انضباطی را به کار ببرد. زیرا شاگرد متمایل به خودسری است و باید به او خاطرنشان شود که لازمی عقل، خویش‌داری است. هدف نهایی معلم این است که خالت‌های مطلق را نسبت به عالم تفسیر کند (مایر، ۱۳۷۴).

هگل (۱۸۲۲) اشاره می‌کند که اکثر دانش‌آموزان بدون این که آمادگی لازم را برای مطالعه‌ی منطق داشته باشند، مایل به ورود به دانشگاه هستند. به نظر او، مطالعه‌ی مبانی منطق شامل تعریف، مقوله‌بندی، مباحثه و روش علمی برای مطالعات دانشگاهی بسیار مناسب است. منطق به هیچ رو فراتر از درک دانش‌آموزان دبیرستانی نیست. اگر کسی بخواهد برای خودش فکر کند، باید منطق بیاموزد (مارتن، ۱۹۹۳). به نظر هگل، دبیرستان‌ها باید بیش‌تر وقت خود را صرف پرورش مهارت‌های عمومی ذهن کنند. زیرا رشته‌های مجزای موجود، این وظیفه را انجام نمی‌دهند. به طور خلاصه، هگل حامی جدی منطق صوری در حکم پیش‌نیاز ضروری برای تفکر فلسفی است.

بزرگ‌ترین سهم هگل در زمینه‌ی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، تأکید او بر آموزش منطق است. سایر همانندی‌های نظر هگل با برنامه‌ی P4C بنیادی بودن دیالکتیک برای او و نیز فرآیند برنهاد، برابرنهاد و هم‌نهاد است که در فلسفه برای کودکان مطابق با تولید ایده، بروز ایده‌های جدید و انتخاب ایده‌ی مناسب است. از نظر مفهوم فلسفه نیز آن دو به هم نزدیک‌اند. فلسفه برای هگل دیالکتیک و دیالکتیک گذر مداوم است و برای فلسفه برای کودکان، فلسفه فلسفیدن است.

از نظر زمینه‌ی ظهور نظریات و نیز تأکید هگل بر اطاعت و فرمان‌برداری از دولت و نیز نقش معلم، نظارت بر اندیشه، به‌کارگیری روش‌های انضباطی با برنامه‌ی فلسفه برای کودکان ناهماهنگ است. با توجه به مراحل تاریخی هگل، به نظر می‌رسد کودکان قادر به تفکر منطقی و مطالعه‌ی منطق صوری نیستند. مفهوم وحدت و عقل جهانی هگل نیز با مبانی

نظری فلسفه برای کودکان همانند نیست.

نلسون (۱۹۲۷-۱۸۸۲م)

نلسون فلسفه را در دانشگاه گوتینگن^۱ آلمان آموخت. به فلسفه، ریاضیات و اخلاق و نظریه‌های تربیتی فلسفی علاقه‌مند بود. به ویژه به ایده‌های تفکر خودمختار و مستقل، آن‌گونه که مد نظر سقراط و کانت بود، اهمیت زیادی می‌داد. او در مقاله‌ی خود با عنوان روش سقراطی (۱۹۲۲) اشاره می‌کند: «هنر، تدریس فلسفه نیست؛ بلکه آموزش فلسفیدن است. هنر، آموزش درباره‌ی فلاسفه نیست؛ بلکه پرورش دانش‌آموز فیلسوف است.» روش سقراطی، در برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، به خوبی شناخته شده است. اما برخلاف این برنامه‌ی درسی، نلسون به شدت هرگونه کتاب درسی، داستان، تمرین و هرگونه سؤال معلم را ممنوع اعلام می‌کند. او فقط سؤالات زیر را اجازه می‌دهد:

۱. این پاسخ چه کمکی به پرسش‌ها می‌کند؟
۲. شما علاقه‌مندید چه واژه‌ای مورد تأکید قرار گیرد؟
۳. آیا می‌دانید چند لحظه قبل چه گفته‌اید؟
۴. ما درباره‌ی چه سؤالی صحبت می‌کنیم؟ دانش‌آموزان باید قواعد منطقی و ایده‌های فلسفی را خودشان و از طریق ایده‌های شخصی خود کشف کنند یا به خاطر آورند.

به نظر می‌رسد که برای نلسون، پیروی از روش سقراط تنها گزینه باشد؛ از این‌رو، گاهی او را متمایل به پیروی متعصبانه می‌دانند (مارتنز، ۱۹۹۳).

نلسون در نزدیکی گوتینگن مدرسه‌ای واقعی بنیان نهاد که دی والک‌موله^۲ نامیده می‌شد. این مدرسه در همه‌ی موضوعات درسی و کل برنامه‌ی روزانه بر اساس روش

1- Gottingen

2- Die Walkmühle

سقراطی اداره می‌شد. در سمینارهای سقراطی، کودکان ۸ تا ۴۱ ساله، خود مسائل اخلاقی را می‌آموختند. برای مثال، کودکی دوچرخه‌اش را خراب کرده و مقصر نیز بود. کودکان در این سمینار بحث نمی‌کنند که آیا باید او را تنبیه کنند یا خیر یا این که چگونه باید او را تنبیه کنند. بلکه در این باره بحث می‌کنند که اگر به او پول داده شود که یک دوچرخه‌ی جدید بخرد، بدون این که هیچ کار خاصی انجام دهد، آیا «احترام به خود»^۱ او صدمه نخواهد دید؟ متأسفانه نسخه‌ای از مباحث این مدرسه و مدارس نظیر آن، که در دهه‌ی ۰۳ ظاهر شده بودند، در دست نیست. این‌ها تنها مدارسی بودند که به نحو شایسته‌ای، فرآیند دموکراتیک را به کار گرفتند. با این حال، به نظر می‌رسد این مدارس تنها مدارس فلسفی واقعی در عصر مدرن بودند. امروز فقط وقتی کشف هاری استاتلمیر را مطالعه می‌کنیم، (Lipman, ۱۹۸۲) آشکار می‌شود که ایده‌هایی از آن مدارس در آن وجود دارد. در این‌جا کودکان و معلمان، هم از طریق دروسی که در این برنامه ارائه می‌شود و هم در خارج از مدرسه، در خانه یا در میان دوستان با روش سقراطی با یک‌دیگر صحبت می‌کنند (مارتینز، ۱۹۸۳).

به نظر لیپمن (b, ۱۹۹۳) کار ارزشمند نلسون در بهره‌گیری از روش سقراطی، برانگیختن دانش‌آموزان جهت تفکر برای خودشان است. نلسون نشان می‌دهد وقتی گفت‌وگوی دانش‌آموزان ادامه پیدا می‌کند، شروع به یافتن پیش‌فرض‌ها و اصول اساسی اعتقادات خود می‌کنند.

ماتیو لیپمن

لیپمن استاد سابق دانشگاه کلمبیا و استاد فعلی دانشگاه مونته‌کلیو آمریکا و مدیر مؤسسه‌ی پیش‌برد فلسفه برای کودکان^۲ است. او از سال ۱۹۶۹، با طراحی و اجرای برنامه‌ای با عنوان فلسفه برای کودکان، تلاش کرده است فلسفه را به جایگاه واقعی خود، آن گونه

1- Self- Respect

2- Institute of Advancement Philosophy For Children (IAPC)

که سقراط در نظر داشت، بازگرداند. به نظر او، فلسفه خاص بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن‌را بیاموزند. او فلسفه را در معنای فلسفیدن به کار می‌برد؛ کاری که کودکان می‌توانند آن‌را انجام دهند و به طور ذاتی مستعد انجام‌دادن آن هستند.

لیپمن با اقدامات متعدد و تلاش پی‌گیر و بی‌وقفه، کوشش کرده است به این هدف دست یابد. برخی از این اقدامات عبارت است از:

۱. تبیین جایگاه نظری فلسفه برای کودکان از طریق نوشتن کتاب‌ها و مقاله‌های متعدد نظیر زیبایی‌شناسی معاصر^۱ (۱۹۷۳)، چه اتفاقی در هنر رخ می‌دهد^۲ (۷۶۹۱)، فلسفه در کلاس درس^۳ (۱۹۸۰)، شما یک راننده هستید^۴ (۱۹۸۳)، اکتشاف فلسفی^۵ (۱۹۸۴)، فلسفه به مدرسه می‌رود^۶ (۱۹۸۸)، شما یک رئیس هستید^۷ (۱۹۹۳)، تفکر در تربیت^۸ (۱۹۹۱) و تفکر کودکان و تربیت^۹ (۱۹۹۳).

۲. رشد و گسترش عملی فلسفه برای کودکان از طریق تأسیس مؤسسه‌ی پیش‌برد فلسفه برای کودکان و نیز اجرای برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در بسیاری از مدارس آمریکا.

۳. تدوین برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان، شامل ۱۴ کتاب در قالب قصه، داستان کوتاه و رمان برای کودکان همراه با راهنماهای آموزشی آن‌ها برای معلمان. اسامی برخی از این کتاب‌ها به شرح زیر است:

• الفی^{۱۰} (۱۹۸۷) سه جلد؛

• فکر کردن دسته‌جمعی^{۱۱} (۱۹۸۸)؛ راهنمای آموزشی الفی؛

- 1- Contemporary Aesthetics
- 3- Philosophy in the classroom
- 5- Discovering philosophy
- 7- You are the boss
- 9- Thinking Children and Education
- 11- Getting our Thoughts Together

- 2- What happens in art?
- 4- You are a driver
- 6- Philosophy goes to school
- 8- Thinking in Education
- 10- Elfie

- کشف هاری استاتلمیر^۱ (۱۹۸۲):
- کیو و گس^۲ (۱۹۸۲):
- شگفتی در دنیا^۳ (۱۹۸۶): راهنمای آموزشی کیو و گس؛
- لیزا^۴ (۱۹۸۳):
- پژوهش اخلاقی^۵ (۱۹۸۴): راهنمای آموزشی لیزا؛
- مارک^۶ (۱۹۸۰):
- پژوهش اجتماعی^۷ (۱۹۸۰): راهنمای آموزشی مارک؛
- ناتاشا^۸ (۱۹۹۶): گفت‌وگوی ویگوتسکی ایی.
- پیکسی^۹ (۱۸۹۱):
- به دنبال معنی^{۱۰} (۱۹۸۴): راهنمای آموزشی پیکسی؛
- سوکی^{۱۱} (۱۹۸۷):
- نوشتن چرا و چگونه^{۱۲} (۱۹۸۰): راهنمای آموزشی پیکسی؛
- نوس^{۱۳} (۱۹۷۷).

۴. تألیف مقالات متعدد در زمینه‌ی فلسفه برای کودکان، به‌ویژه در زمینه‌ی تفکر

انتقادی در مجله‌ی تفکر، متافلسفه و

برنامه‌ی فلسفه برای کودکان اکنون در ۱۰۲ کشور دنیا در حال اجراست و توجه

بسیاری از متفکران، محققان و مربیان تعلیم و تربیت را در سال‌های اخیر به خود معطوف

کرده است.

1- Harry Stattlmier,s Discovery

3- Wondering at the world

5- Ethical Inquiry

7- Social Inquiry

9- Pixie

11- Suki

13. Nous

2- Kio and Gus

4- Lisa

6- Mark

8- Natasha: Wygotslian Dialogues

10- Looking for Meaning

12. Writing How and Why

لیپمن چارچوب نظری برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را در کتاب فلسفه در کلاس درس (۱۹۸۰) تبیین کرده است. او در این کتاب و سایر آثار ذکر شده، ضمن انتقاد از نظام تربیتی موجود، بر این باور است که این نظام باید از نو طراحی شود؛ زیرا دچار سردرگمی است و حتی روش‌ها و رویکردهای جبرانی نیز نتوانسته‌اند این نقص را برطرف سازند و با شکست مواجه شده‌اند.

به نظر او، کودکان تشنه‌ی معنی هستند و برنامه‌ی درسی موجود نمی‌تواند آنان را در این زمینه سیراب کند. او برنامه‌ی درسی خود را بر اساس رویکرد مهارتی به سه سطح تقسیم می‌کند:

۱. مهارت‌های سطح پایین شامل قصه‌گویی، ارائه‌ی دلیل، شکل دادن به سؤالات، برقراری رابطه، تشخیص دادن و مقایسه کردن.
۲. مهارت‌های سطح میانی شامل شکل‌دهی مفهوم، تشبیه، استعاره و قیاس، مجموعه‌بندی، کشف ابهامات و شکاف‌ها، رابطه‌ی وسیله - هدف، رابطه‌ی کل - جزء، تمثیل و طبقه‌بندی
۳. مهارت سطح بالا شامل شکل‌دهی مفهوم، ارائه‌ی دلیل، قیاس شرطی، قیاس قطعی، تعمیم، برگردان، استنباط متقارن و مجازی و استنباط فوری.

لیپمن برنامه‌ی درسی خود را به نحوی طراحی کرده است که در قالب برنامه‌ی درسی موجود قرار گیرد و با مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن و حساب کردن تضادی ندا باشد. او مهارت استدلال کردن را نیز در حکم یک مهارت بنیادی به مهارت‌های دیگر اضافه می‌کند و تفکر فلسفی را بنیانی برای همه‌ی مهارت‌ها و همه‌ی رشته‌ها در نظر می‌گیرد. لیپمن گفت‌وگو در قالب اجتماع پژوهشی را، که در کلاس درس تشکیل می‌شود، روش اساسی برای یادگیری تفکر درباره‌ی همه‌ی موضوعات و رشته‌های درسی در نظر می‌گیرد و عقیده دارد که بدین وسیله می‌توان تفکر را وارد همه‌ی رشته‌ها و موضوعات درسی کرد. به نظر او فلسفه در معنای فلسفیدن، حلقه‌ی گمشده‌ی نظام تربیتی است. او عقیده

دارد که فلسفه، با شگفتی آغاز می‌شود و شگفتی با معنی ارتباط دارد. معنی‌یابی نیز زیربنای تفکر را تشکیل می‌دهد. او پژوهش اجتماعی، علمی و اخلاقی را با بررسی‌های فلسفی و مقولات فلسفی یک‌پارچه می‌سازد. سپس هدف‌های فلسفه برای کودکان را توضیح می‌دهد و بهبود توانایی استدلال کردن، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی، پرورش درک اخلاقی، پرورش توانایی معنی‌یابی در تجربه را از هدف‌های برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان ذکر می‌کند. او در بخش دیگری از کتاب، ملاحظات ارزشی و استانداردهای عملی برای به کارگیری فلسفه در برنامه‌های مدرسه را توضیح می‌دهد. سپس نحوه‌ی اداره‌ی یک بحث و گفتمان فلسفی را بیان می‌کند و سرانجام، نحوه‌ی تشویق کودکان به منطقی بودن، ارتباط پژوهش فلسفی و اخلاقی را توضیح می‌دهد.

از سال ۱۹۸۰ تاکنون، انتقادهای زیادی از مبانی نظری و عملی برنامه‌ی درسی لیپمن صورت گرفته است و او طی این سال‌ها تلاش کرده است از طریق کتاب‌ها و مقاله‌های متعدد به این انتقادات پاسخ دهد. برنامه‌ی فلسفه برای کودکان اکنون جای مستحکمی در نظریه‌ی تربیتی برای خود باز کرده و در عین حال، «فلسفه‌ی تعلیم و تربیت معاصر را از کسل‌کنندگی (هاملین، ۱۳۷۶) درآورده است.» به زعم هاملین، «برای مواجهه‌ای تازه با فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به نسلی تازه و فلسفه‌ی اندیش و نیز شیوه‌های نو و روح فلسفی جدید نیاز است» و فلسفه برای کودکان می‌تواند چنین کاری کند.

باهم‌نگری: همانندی‌ها

اندیشه و فلسفه‌ی سقراط، بهترین کمک و حمایت را جهت فلسفه برای کودکان فراهم آورده است. این نکته را هم می‌توان از اعلام صریح لیپمن در مقام بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان استنباط کرد که می‌گفت شاخص حرکت ما روش و زندگی سقراط است و هم می‌توان از مطالعه‌ی اندیشه‌های سقراط به‌دست آورد. سقراط در معنای واقعی، در فلسفه در مفهوم فلسفیدن و نیز در روش گفت‌وگو و پرسیدن به‌منزله‌ی آغاز و پایان این

روش، بنیانی برای آموزش فلسفه به کودکان تلقی می‌شود. گرچه سقراط به طور آشکار نامی از کودکان نبرده است، نکته‌ی اصلی اندیشه‌های او توجه به انسان است. او کسی بود که فلسفه را از آسمان به زمین آورد و فلسفه‌ی طبیعت را به فلسفه‌ی اخلاق برگرداند. کودک نیز انسان است و از این رو، می‌تواند از عقل خود بهره بگیرد.

به نظر سقراط، شناخت حقیقی از درون آدمی می‌جوشد. این اندیشه‌ی سقراط در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، به‌ویژه برای تولید و بیرون کشیدن ایده‌ها از درون ذهن کودکان، بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرد.

افلاطون نیز همانند استاد خود، در مفهوم فلسفه به جنبش فلسفه برای کودکان کمک می‌کند و بنیانی نظری برای آن تدارک می‌بیند. فلسفه برای کودکان رو کردن به فهم و شناسایی و دیالکتیک است. دیالکتیک برای افلاطون مفهومی بالارونده و مداوم در حرکت است. مفهومی مرحله‌ای است که در هر مرحله بر مرحله‌ی قبل از خود استوار است و مراحل پیشین به هیچ رو مرحله‌ی کم‌اهمیت نیستند. به نظر افلاطون، هر چه در یک مرحله بر فرد آشکار می‌شود، حقیقت است. اما نقطه‌ای برای توقف و پایان نیست؛ بلکه جایی برای حرکت به سمت مراحل بالاتر است. فلسفه برای کودکان نیز در همین معنا از فلسفه استفاده می‌کند. فلسفه برای افلاطون و برای جنبش فلسفه برای کودکان، فلسفیدن است. کمک دیگر افلاطون به جنبش فلسفه برای کودکان، در هم تنیدن دو مفهوم فلسفه و تربیت است. افلاطون آموزش فلسفیدن را امکان‌پذیر می‌داند؛ زیرا آرمان‌شهر خود را با تربیت آغاز می‌کند و نیز عقیده دارد که حاکم آرمان‌شهر او باید از بهترین تربیت و طبیعت برخوردار باشد.

تأکید دکارت بر اندیشیدن و داشتن روش در اندیشیدن، کمک بزرگی به تدارک بنیان نظری برای جنبش فلسفه برای کودکان است. تلاش دکارت و جنبش فلسفه برای کودکان، برای بازگرداندن فلسفه به مفهوم واقعی خود و نزدیکی قواعد و مراحل روش دکارت به روش مورد نظر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، نشان‌دهنده‌ی سهم جدی دکارت است.

اندیشه‌های کانت در مفهوم فلسفه و اهمیت دادن به روش سقراطی، به جنبش فلسفه برای کودکان کمک می‌کند. مفهوم جهانی فلسفه، که کانت آن را مطرح می‌کند و با انسان چون انسان سروکار دارد، مفهومی است که با مفهوم فلسفه در معنای فلسفیدن هماهنگ است. تأکید کانت بر پرورش قوه‌ی فهم از طریق فعالیت نیز، با تأکید جنبش فلسفه برای کودکان بر فعالیت خود کودک جهت تولید ایده‌های جدید مطابقت دارد.

بزرگ‌ترین سهم هگل در زمینه‌ی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، تأکید او بر آموزش منطقی است. سایر همانندی‌های نظر هگل با برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، بنیادی بودن دیالکتیک برای او و نیز فرآیند برنهاد، برابرنهاد و هم‌نهاد است که در فلسفه برای کودکان مطابق با تولید ایده، بروز ایده‌های جدید و انتخاب ایده‌های مناسب است. از نظر مفهوم فلسفه نیز آن دو به هم نزدیک‌اند. فلسفه برای هگل دیالکتیک و دیالکتیک گذر مداوم است و برای فلسفه برای کودکان، فلسفه فلسفیدن است.

سهم شایان توجه نلسون، نه از جهت نظری، بلکه از آن جهت است که روش سقراطی را در یک زمینه‌ی عملی به کار گرفت. با آن‌که نتوانست این کار را عمومی و همگانی کند، جنبش فلسفه برای کودکان از این زمینه‌ی تجربی و عملی استفاده کرد.

لیپمن نیز، در مقام بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان، با استفاده این ظرفیت‌های نظری و سوابق تاریخی و چالش‌های مفهومی، که در این زمینه وجود دارد، تلاش کرده است فلسفه را به جایگاه واقعی خود بازگرداند و نظامی تربیتی پی‌گیری کند که زندگی در یک جامعه‌ی دموکراتیک، متنوع و متکثر و متضاد را هموار سازد.

ناهمانندی‌ها

بین روش سقراط و آنچه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرد، برخی ناهمانندی‌ها وجود دارد. جوهره‌ی روش سقراط، گفت‌وگوی دو نفره است؛ در حالی که در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، این گفت‌وگو به کلاس درس انتقال یافته است. در

روش سقراطی، هیچ دانش تولید شده‌ی قبلی، به‌ویژه به صورت مکتوب، مورد استفاده قرار نمی‌گیرد؛ اما در روش فلسفه برای کودکان، کتاب‌ها یکی از منابع مهم هستند. اندیشه‌های افلاطون از دو منظر روبه‌روی اندیشه‌های حامیان فلسفه برای کودکان قرار داده شده است: عقیده نداشتن افلاطون به دموکراسی و ورود به دوره‌ی فلسفه و دیالکتیک از حدود ۱۸ سالگی به بعد. به هر حال، به نظر می‌رسد با بررسی آرای افلاطون، این روبه‌رو نهادن چندان درست نباشد. دیدگاه کانت، به‌ویژه از این منظر که با ورود زود هنگام دانشجویان (چه رسد به کودکان) به بحث‌های فلسفی مخالفت می‌کند، در تقابل با برنامه‌ی فلسفه برای کودکان قرار دارد. تأکید هگل بر اطاعت و فرمان‌برداری از دولت، دادن نقش اساسی به معلم، نظارت بر اندیشه و استفاده از روش‌های انضباطی، با زیربنای نظری جنبش فلسفه برای کودکان هماهنگ نیست. با توجه به مراحل تاریخی هگل به نظر می‌رسد کودکان قادر به تفکر منطقی و مطالعه منطقی صوری نیستند. مفهوم وحدت و عقل جهانی هگلی نیز با مبانی نظری فلسفه برای کودکان همانند نیست.

فهرست منابع

۱. اوزمن، هوارد و کراور، سمونل (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، گروه مترجمان علوم تربیتی، قم: انتشارات مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
 ۲. فیشر، رابرت (۱۳۸۵). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: نشر ریش.
 ۳. قانندی، یحیی (۱۳۸۴). اصول و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات سنجش تکمیلی.
 ۴. کانت، امانوئل (۱۳۷۷). در پاسخ به روشن‌گری چیست؟ در کانت و همکاران روشن‌گری چیست؟ نظریه‌ها و تعریف‌ها. ترجمه‌ی سیروس آراین‌پور، تهران: نشر آگه.
 ۵. گارد، یوستاین (۱۳۷۹). دنیای سوفی، ترجمه‌ی کوروش صفوی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
 ۶. مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه‌ی علی‌اصغر فیاض، تهران: سمت.
 ۷. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۴). فلسفه‌ی کانت، بیداری از خواب دگماتیسم بر زمینه سیر فلسفه‌ی دوران نو، ج. ۳، تهران: نقش جهان.
 ۸. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۵). درآمدی بر فلسفه، ج. ۳، تهران: کتابخانه‌ی طهوری.
 ۹. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۶). نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش، ج. ۸، تهران: کتابخانه‌ی طهوری.
 ۱۰. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، تهران: کتابخانه‌ی طهوری.
 ۱۱. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۹). نقد فلسفی و آموزش فلسفه، تهران: مؤسسه‌ی تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
 ۱۲. هاملین، دو. (۱۳۷۶). فلسفه‌ی ملال‌آور تعلیم و تربیت، در: فلسفه‌ی تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه‌ی خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: محراب قلم.
 ۱۳. هینز، فلیسیتی (۱۳۷۵). به سوی یک باستان‌شناسی از تفکر نقاد، در: دیدگاه‌های جدید در تعلیم و تربیت، ترجمه‌ی خسرو باقری، تهران: نقش هستی.
- 14- Haynes, Ann. (2002). Children as Philosopher. Routledge Hamer. London and New York.
- 15- Kennedy, David. (1993). The community of inquiry and education. Strategy

In: Lipman M.(1993). Thinking children and education.Kendal/Hunt publishing company.

16- Kennedy, David.(1999. Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. Meta philosophy,vol,30.No.4.

17- Lipman, M. and .A. sharp(eds). (1978). Growing up with philosophy. Philadelphia. Temp/Univ. press.

18- Lipman, M.(1980). Philosophy in the classroom. Temple University Press.

19- Lipman, M.(1983). Harry stotteleemes discovery. Montclair,N.J.

20- Lipman, M.(1984, a).” On children’s philosophical style”

21- Metaphilosophy, No,3,4.

22- Lipman, M.(1984,b).”The cultivation of reasoning through philosophy”

23- Educational Leadership Vol.42.No.9.

24- Lipman, M(1985). “ Philosophy for children and critical thinking” The national from 6,No,5.

25- Lipman. M.(1988,a) “Philosophy for children” Journal of philosophy for children. vol.7 No.4

26- Lipman. M.(1988,b) “Critical thinking what can it be?” educational Leadership,vol,40.No.4

27- Lipman, M,(1988,c).”Philosophy goes to school. Philadelphia. Temple univ press.

28- Lipman, M.(1991,a).”Thinking in education” Cambridge univpress.

29- Lipman, M.(1991,b). Strengthening reasoning and judgment through

30- Lipman, M.(1993,a). Thinking children and education. Kendal/Hant publishing

31- Lipman. M.(1993,b).Developing philosophy of childhood. In:Lipman,M (1993),Thinking children and education.Kendal /Hunt publishing company.

32- Lipman, M.(1995).Moral education higher order and philosophy for children,

Early child development and care. Vol, 107.

33- Martens, E.(1993).Philosophy for children and continental philosophy'. In lipman ,M.(1993).Thinking children and education. Kendal/Hunt publishing.

34- Molvaney, Robert.(1993).” Philosophy for children in its historical context, In Lipman ,M,(eds).Thinking, children and education. Montclair, Kendal/hunt.

35-Nelson,Leonard.(1922).TheSocraticMethod. InLipman,M.(1993),Thinking children and education. Kendal/Hunt Publishing.

36- Splitter. L.J.(1993), Philosophy for children: An important curriculum. Innovation In Lipman,M.(1993). Thinking children and education.Kendal/Hunt Publishing Company.

37- Splitter.Lanurence and A.M. sharp.(1997), Teaching for better thinking. The classroom community of enquiry Melborne.Acer.

38- Splitter,L.(1997).Some reflection on Inquiry ,community and philosophy. Critical/thinking across the Disciplines, vol 17 No,1.