

## بررسی تأثیرات برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان

دکتر جعفر جهانی\*

### چکیده

در مقاله‌ی حاضر، میزان توانمندی و کفایت برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان برای رشد مهارت‌های اساسی انسانی، شامل مهارت‌های استدلالی، مهارت‌های پژوهشی و مهارت‌های ترجمه‌ای، بین کودکان و نوجوانان ایرانی بررسی و تحلیل شده است. به این منظور، مفروضات زیربنایی، ساختار و اجزای تشکیل دهنده‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان که توسط لیپمن و همکارانش پیشنهاد شده است، تحلیل شد. در ادامه‌ی تحلیل، یافته‌های چند طرح پژوهشی مرتبط با اجرای این برنامه بین نوجوانان استان فارس مورد بررسی قرار گرفت.

در این پژوهش سه سؤال اساسی مطرح شد و یافته‌های تحقیق نشان داد که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان:

۱. از توانایی لازم برای رشد مهارت‌های استدلالی بین کودکان ایرانی برخوردار است.

۲. می‌تواند از طریق مهارت‌های پژوهشی، به تقویت منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند.

۳. قادر است در کودکان مهارت‌های ترجمه‌ای را به صورت منطقی رشد دهد و از این طریق می‌توان به پرورش ارزش‌ها و رفتارهای مبتنی بر آنها دست یافت.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه‌ی آموزش فلسفه، مهارت استدلالی، مهارت پژوهشی، مهارت

ترجمه‌ای، منش اخلاقی

## مقدمه

برای چند دهه، "آموزه‌ی تحصیل‌گرایی"<sup>۱</sup> یا "اثبات‌گرایی" توانست در حوزه‌ی تعلیم و تربیت به اشاعه و رواج دیدگاهی بپردازد که فرض بنیادی آن، جدایی دانش از ارزش بود. در آموزه‌ی اثبات‌گرایانه، امر واقع یا دانش از ارزش جدا فرض می‌شود و اعتقاد بر آن است که تعلیم و تربیت مجموعه‌ی فرایندهای دانش بشری است که در قالب رشته‌های علمی قابل ارائه است. از این دیدگاه، ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی به حالات عاطفی مربوط‌اند و امور واقع، منعکس‌کننده‌ی جلوه‌های عقلانی هستند. مطلوب چنین دیدگاهی تفکیک امور ارزشی از امور واقعی یا به عبارتی بهتر، جدایی دانش از ارزش است.

مطالعات چند دهه‌ی گذشته در قلمروی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، محدودیت این فرض بنیادی را در عرصه‌های نظری و عملی نشان داده است. اورز<sup>۲</sup>، یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان معاصر اعتقاد دارد: «جدا کردن دانش از ارزش در عرصه‌ی تعلیم و تربیت غیرقابل توجیه است، زیرا تعلیم و تربیت عمیقاً فرایندی اخلاقی و مبتنی بر میراث فرهنگی بشری است» (۱۹۸۵). علاوه بر این مطالعات، شواهد فراوان تجربی نشان می‌دهند که رفتارها و عملکردهای تجربی سراسر دارای بار ارزشی هستند و هرگونه رفتار آموزشی و تجربی دارای دو سویه‌ی دانشی و ارزشی غیرقابل تفکیک است.

با تکیه بر این دیدگاه، زمینه‌ی بازاندیشی و بازنگری در تعاریف و مفاهیم تعلیم و تربیت و برخی از پیامدهای آن، یعنی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، به نحوی مطلوب فراهم می‌آید. از این منظر، تعلیم و تربیت فرایند بازسازی، بازاندیشی و اکتشاف ارزش‌های اخلاقی و انسانی بر پایه‌ی تجارت و دانش‌گذشتگان و توسعه‌ی اندیشه‌های اخلاقی برای نسل جوان جامعه است. اگر این برداشت درست باشد، تعلیم و تربیت همیشه و در همه جا با ارزش‌ها عجین است و ارزش محور بودن آن، رسالت اخلاقی آن را هویدا می‌کند. در

---

1- Positivist

2- Evers

چنین حالتی، فرایند تعلیم و تربیت، جریان انتقال جامعه و فرد را، از موقعیت‌های موجود به وضعیت‌های مطلوب و ارزشی فراهم می‌سازد. ارزش محور بودن تعلیم و تربیت بیانگر تغییر وضعیت‌های هنجاری و دگرگونی موقعیت‌ها از "است‌ها"<sup>۱</sup> به "بایدها"<sup>۲</sup> است. این فرایند، ترسیم‌گر اهداف، خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های آموزش و به‌طور کلی طراحی و اجرای برنامه‌های درسی است.

متأسفانه، بسیاری از نظام‌های تربیتی رایج امروز در جهان، به دلیل تبعیت از هنجارهای برگرفته از فلسفه‌ی مسلط اجتماعی که عمدتاً در بردارنده‌ی ارزش‌های متضاد اجتماعی است، از اهداف اصیل خود، یعنی تبیین و رشد و گسترش ارزش‌های انسانی که نمود آن را می‌توان در رشد "تفکر انتقادی"<sup>۳</sup> و پرورش تفکر خلاق دید، سخت دور شده‌اند.

با وجود شباهت‌های ظاهری مکتوب در بیانیه‌های نظام‌های تربیتی اکثر کشورهای جهان آن‌ها عملاً اهداف دیگری را دنبال می‌کنند که عمدتاً به پرورش انسان‌های مولد و خلاق و تربیت شدگان اخلاقی که برای رهایی خود و جامعه‌ی خویش از استیلا‌ی عوامل باز دارنده رشد تلاش می‌کنند، منتهی نمی‌شود.

موضع یورگن‌ها برماس<sup>۴</sup> (هولاب) مبنی بر این‌که تعلیم و تربیت فرایند رهایی بخش انسان از استیلا‌ی عوامل قدرتمند طبیعی و اجتماعی است شاید بیان‌گر انتقاد سازنده‌ی وی از وضعیت توصیف شده‌ی نظام‌های آموزشی باشد.

در تعلیم و تربیت رهایی بخش، علاقه‌ی عمیقاً متفاوتی نسبت به علاقه‌ی معمول و رایج به معنای تحصیل‌گرایی دنبال می‌شود. هنگامی که علوم تربیتی تحصیل‌گرا به دنبال کامیابی، موفقیت، ابزار سازی و گسترش شبکه‌های ارتباط ابزاری در جامعه است، تعلیم و تربیت رهایی بخش به دنبال نقد و بررسی آثار و پیامدهای مثبت و منفی این فرایندها و در انداختن طرحی دیگر برای گسترش علاقه‌های ارتباطی و غیر ابزار گونه است. علاقه‌ی ارتباطی، به

1- Is

3- Critical Thinking

2- Ought

4- Habermas

مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن و حساب کردن و یا به عبارت بهتر 3R محدود نیست، بلکه مهارت انتقادی و فکرکردن را نیز شامل می‌شود.

تعلیم و تربیت رهایی‌بخش به پرورش علاقه‌های ارتباطی از نوع انتقادی و خلاق، سخت پای‌بند است. این نوع تعلیم و تربیت از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ رواج فراوان یافت. هابرماس، زیروکس، مایکل اپل و دیگر متفکران جنبش تفکر انتقادی، مثل لیپمن، مک‌پک، ریچاردپل و رابرت انیس، سال‌ها اهتمام جدی کردند که مفروضات بنیادی و برنامه‌های آموزشی و درسی مربوط به آموزش تفکر انتقادی و پرورش تفکر انتقادی را رواج دهند.

ماتیولیپمن، یکی از بنیان‌گذاران جنبش تفکر انتقادی و استاد دانشگاه نیوجرسی، از جمله افرادی است که از اواخر دهه‌ی ۱۹۶۰ به بسط و توسعه‌ی مفروضات بنیادی آموزش تفکر انتقادی با ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان پرداخته است. این برنامه با تکیه بر فرضیه‌های اساسی تعلیم و تربیت رهایی‌بخش تلاش دارد، از راه ارائه‌ی مفاهیم اساسی فلسفی در قالب سناریوها و داستان‌های دارای مضامین فلسفی، به تربیت تفکر انتقادی و خلاق بپردازد.

از زمان ارائه‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان تاکنون، تحقیقات و مطالعات زیادی روی آن انجام شده‌اند که همگی از مؤثر بودن این برنامه در رشد تفکر کودکان حکایت دارند. مطالعات محدودی نیز در ایران انجام گرفته‌اند که نشان می‌دهند، این برنامه برای رشد منش‌های اخلاقی دارای قابلیت‌های زیادی است. هدف اصلی از نگارش این مقاله ارائه‌ی چارچوبی پیشنهادی برای پرورش منش‌های اخلاقی کودکان و نوجوانان بر پایه‌ی نتایج به دست آمده از پژوهش‌های انجام شده در ایران است. این چارچوب بر چند فرض بنیادی استوار است:

۱. تعلیم و تربیت فرایند بررسی، کشف و پژوهش در مسائل بنیادی زندگی است.

۲. تعلیم و تربیت در بستر اجتماع پژوهشی<sup>۱</sup> شکل می‌گیرد.

۳. اهداف اساسی تعلیم و تربیت رشد تفکر انتقادی و پرورش قوه‌ی خلاقیت است
۴. پرورش مهارت‌های استدلالی ابزار مناسب رشد تفکر انتقادی است
۵. پرورش مهارت‌های پژوهشی می‌تواند بستر مناسبی را برای رشد خلاقیت فراهم کند.

با مبنا قراردادن این مفروضات، به طرح چند سؤال اساسی می‌پردازیم و در محدوده‌ی این مقاله می‌کوشیم، پاسخ‌های مناسبی برای آن‌ها فراهم آوریم:

۱. آیا با اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان می‌توان به تقویت مهارت‌های استدلالی و از طریق آن، به پرورش ارزش‌های اخلاقی دست یافت؟
۲. آیا از طریق برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان می‌توان به پرورش مهارت‌های پژوهشی و ارزش‌های اخلاقی رسید؟
۳. آیا رشد مهارت‌های ترجمه‌ای می‌تواند کودکان را به رشد اخلاقی برساند؟

### مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهشی

از اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ که بسیاری از صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت به نقد معرفت‌شناسی "تقلیل‌گرایانه" اثبات‌گرایی پرداختند، زمینه برای بسط و توسعه‌ی معرفت‌شناسی "کل‌گرایانه" و فهم کیهان به منزله‌ی یک کل معنی‌دار فراهم شد. در تعلیم و تربیت مبتنی بر معرفت‌شناسی کل‌گرایانه، تلاش برای فهم و درک روابط میان پدیده‌ها همواره با بازسازی اندیشه، بازنگری در مفروضات فکری و ارائه‌ی چارچوب‌های فکری خلاق همراه است؛ بطوری‌که علاقه به کل‌نگری که از آن با عنوان علاقه‌ی کیهان‌شناختی نام برده می‌شود، محور اصلی معرفت‌شناسی کل‌گرایانه تلقی می‌شود.

در معرفت‌شناسی کل‌گرا، نقطه‌ی آغازین هر فعالیت این است که انسان موجودی است اجتماعی و وابسته به ارزش‌هایی که رهایی از آن‌ها برای او ممکن نیست. با تکیه بر

این پیش فرض، تعلیم و تربیت فرایند جای‌گزینی ارزش‌های نوین به جای ارزش‌های قبلی و تثبیت نظامی از ارزش‌ها است. "تعلیم و تربیت ارزش محور" برچندفرض بنیادی استوار است.

۱. ارزش‌ها واقعیت‌هایی هستند که به وسیله‌ی انسان‌ها به صورت‌های گوناگون قابل تفسیر و ادراک‌اند. معادلات ارزشی در زندگی انسان‌ها، پیچیده، چندگانه و دارای جلوه‌های گوناگون‌اند. بنابراین، درک ارزش‌ها به خلاقیت، انتقاد و بررسی جنبه‌های متفاوت رخ‌دادها نیاز دارد. تفکر خلاق و قدرت انتقاد از رویدادها، قابلیت انسانی و خصیصه‌ی مطلوبی است که مدارس در پرورش آنان باید اهتمام جدی به خرج دهند (هینز، ۱۹۵۵).

لیپمن در مقایسه‌ای جالب بین خانه و مدرسه به این نتیجه می‌رسد که کودک در خانه بسیار خلاق تر از مدرسه است. زیرا او در خانه با محیط سازمان نیافته‌ای مواجه است که می‌تواند در هر زمان پدیده‌ها را دست‌کاری کند و نتیجه‌ی تغییرات را در پیامدها ببیند. اما به محض ورود به مدرسه با عوامل سازمانی متفاوتی روبه‌رو می‌شود. او اکنون دنیای پر راز و رمز کودکی را پشت سر می‌گذارد و وارد فضایی می‌شود که مشحون از تأکیدات بر قوانین و مقررات و رفتارهای سازمان یافته است. پشت این سازمان یافتگی ممکن است رکود یا عدم خلاقیت نهفته باشد (۱۹۹۱).

۲. روحیه‌ی پژوهش‌گری بستر مناسب پرورش اخلاقی است. در تعلیم و تربیت پژوهش محور، کودکان فرا می‌گیرند که اطلاعات را سازمان‌دهی و از درون آن‌ها فرضیه‌های مناسب را استخراج کنند. آن‌ها یاد می‌گیرند، این فرضیه‌ها را به بوت‌های آزمایش بگذارند و در صورت تأیید تجربی، از آن‌ها استفاده کنند. فرایند پژوهش علاوه بر جاذبه‌های خاص خود با رشد اخلاقی همراه است. وقتی کودکی می‌پذیرد که کودکان دیگر حق دارند فرضیه ارائه دهند به رشد اخلاقی می‌رسد. تحمل دیگران و آزمایش فرضیه‌های رقیب و به‌کارگیری فرضیه‌های تأیید شده، زمینه را برای پرورش ارزش‌های مشارکتی مهیا می‌سازد. کلاس درس هنگام پژوهش به منزله‌ی آزمایشگاه عقلانیت است که کودکان در جریان پژوهش

محدودیت‌های خود را درک می‌کنند و قابلیت‌ها و توانایی‌های خود را می‌شناسند این فرایندها همگی جنبه‌ی ارزشی و اخلاقی دارند.

تعلیم و تربیت به عنوان فرایند اکتشاف، در صورتی‌که سفارشی و از قبل تعیین شده نباشد، می‌تواند رهایی بخش باشد. جست‌وجوگران و کاشفان در جریان پژوهش می‌توانند، به معماها و رازهای از قبل ناپیدا دست یابند. آن‌ها سعی می‌کنند با روش‌های شناخته شده این معماها را حل کنند. اما بزودی در می‌یابند که چنین شیوه‌هایی پاسخ‌گوی شرایط نیستند. نتیجه این‌که نیاز به اصلاح روش و بهبود شیوه‌ی کار هویدا می‌گردد.

دیویی این مطلب را به خوبی نشان می‌دهد و می‌نویسد: "کودکان عمدتاً به شیوه‌ی دانشمندان عمل می‌کنند. آن‌ها از ابزارها بهره می‌گیرند و مسیر دانشمندان را طی می‌کنند، اما در پایان ممکن است به نتایج آن‌ها برسند یا نرسند" (۱۹۳۸). دیویی اشکال کار را در صحیح نبودن هدایت شاگردان از سوی معلمان می‌داند. گرچه او معتقد است که فرایند کسب تجربه فقط به روابط معلم و شاگرد محدود نیست، بلکه مفروضات اجتماعی، هنجارها، شرایط روانی و زیستی مدرسه، شخصیت معلمان و شیوه‌های آموزشی رایج در مدارس، همگی در تعاملی معنی‌دار مقصر شکست دانش‌آموزانند. (دیویی، ۱۹۵۵؛ به نقل از: لیپمن) تعلیم و تربیت به عنوان فرایند مشارکت نه تنها در فرایند "حل مسئله" بلکه مهم‌تر از آن در جریان کشف و استخراج مسائل نقش اساسی دارد. متأسفانه معلمان عادت کرده‌اند که شاگردان را با شیوه‌ی حل مسئله آشنا کنند که این نیمی از واقعیت است. فرایند کشف، استنباط و درک روابط و موقعیت‌ها به نحوی بدیع با رسالت تعلیم و تربیت رهایی بخش قرابت دارد.

۳. توجه به تعلیم و تربیت به عنوان فرایند پرورش تفکر پژوهشی، می‌تواند به رشد اخلاق منجر شود. در طول قرن‌ها چنین تصور می‌شد که تعلیم و تربیت جریان انتقال تمدن

و فرهنگ گذشتگان به نسل جوان جامعه است. این برداشت جامعه شناختی که با باریک بینی خاص همراه است، بر نوعی بینش محافظه کارانه اتکا دارد. در دیدگاه محافظه کارانه، تربیت افراد جامعه مطابق الگوها و میراث فرهنگی انجام می پذیرد و پرورش خلاقیت و رشد فرد و جامعه در حاشیه قرار می گیرد. در برداشتی دیگر چنین فرض می شود که افراد باید مطابق یک الگوی انسان آرمانی با ویژگی ها و صفات ثابت تربیت شوند. این دیدگاه اومانستی که ریشه در تفکرات افلاطون دارد، قرن ها راهنمای عمل طرفداران اومانسیم بود. ساختار کلی این دیدگاه به راحتی قابل تعمیم به تمام شرایط است و آثار و پیامدهای خاص خود را به همراه دارد.

اومانست ها با محور قراردادن مجموعه ای از صفات و ملکات انسانی می کوشند، فرایند تربیت را در خدمت پرورش این ویژگی ها قرار دهند. اما واقعیت های اجتماعی، اقتصادی و شرایط پیچیده محیطی و روانی شخصیت انسان ها باعث می شوند، این الگوی طراحی شدهی انتزاعی در عمل دچار مشکل شود. برداشت از تعلیم و تربیت به عنوان یک جریان پژوهشی تازگی ندارد اما صورت بندی و تنسيق آن در قالب نظریه ای که بتوان در عمل مفروضات آن را به بوتهی آزمایش گذاشت، به کارهایی دیویی و متأخرانی مثل لیپمن بر می گردد.

از گفته های لیپمن چنین استنباط می شود که تعلیم و تربیت رایج در سال های گذشته با شکست مواجه شده و خود مقصر این شکست بوده است. زیرا اهداف این نوع تربیت محدود بوده و به روش های پژوهش بی اعتنایی کرده است. در تعلیم و تربیت سنتی، موضوعات درسی و محتوای درس ها به صورت مجزا و در نهایت به صورت بسته های حل مسئله در اختیار شاگردان قرار گرفته و فرصت پژوهش کردن را از آنان سلب کرده است. در نتیجه، به جای این که فراگیران مثل دانشمندان بیندیشند و با استفاده از روش های آنان به نتایج جدیدی برسند، به طور عمده از محصول کار آنان به صورت خام استفاده می کنند و به نتایجی می رسند که آنان رسیده بودند (لیپمن، ۱۹۹۵، ۴۶).



دیدگاه تعلیم و تربیت پژوهش محور براین فرض بنیادی استوار است که (الف) جهان واقعیت دارد و قابل شناخت است؛ (ب) افراد می‌توانند به کمک روش‌های پژوهشی و ابزارهای خود ساخته، به ترکیب و ساختار معادلات رفتاری جهان دست یابند. با این پیش فرض‌ها، اولاً محدودیت عینیت‌گرایی پوزیتیویستی شکسته می‌شود و ثانیاً ذهنیت‌گرایی دیدگاه اومانیستی که جهان را محصول قراردادهای می‌داند، وسعت می‌یابد. بدین ترتیب و از طریق تعامل بین ذهنیت‌گرایی و عینیت‌گرایی و درهم تنیدگی ذهن انسان و واقعیت، طبیعت به موضوعی قابل پژوهش تبدیل می‌شود که انسان می‌تواند آن را بشناسد و درک کند و پس از آن بکوشد، در آن تغییرات لازم را به وجود آورد و ساختارهای تعریف شده‌ی نوبریا کند (کوهن، ۱۹۷۴).

۴. اجتماع پژوهشی می‌تواند بستر مناسب رشد خلاقیت و اخلاق باشد.

اگر بپذیریم تعلیم و تربیت فرایند اکتشاف و خلاقیت در پدیده‌های انسانی و طبیعی است، پس ابزار مهم این فرایند تشکیل اجتماع پژوهشی است. اصطلاح اجتماع پژوهشی را اولین بار پیرس<sup>۱</sup> به کار برد، اما منظور او از کاربرد این اصطلاح، اشاره به فعالیت‌های آموزشی محدودی بود که تاحدی با دیدگاه "تجربه‌گرایان منطقی"<sup>۲</sup> نزدیکی داشت. برداشت لیپمن از اجتماع پژوهشی، مجموعه‌ای از افراد پژوهشگر و خلاق است که در یک فضایی تحقیقی به دنبال یافتن راه‌حل‌های بدیع و خلاق برای مسائل گذشته هستند. زیرا در بسیاری از موارد چنین تصور می‌شود که به مسائل گذشته فقط با راه‌حل‌های قدیم می‌توان به پاسخ داد.

جامعه‌ی پژوهشگر براساس قراردادهای پژوهشی برخاسته از همان روش‌های پژوهشی شکل می‌گیرد که منطق منسجم، ملاک مدار، توالی محور نتیجه‌گرای خود را اعلام می‌کند و فعالیت‌های خود را براساس آن نظم می‌دهد.

لیپمن کلاس درس را اجتماع پژوهشی تلقی می‌کند. در کلاس درس، موضوعات درسی به صورت سناریو و در قالب داستان‌هایی با مضامین فلسفی و فکری ارائه می‌شوند. کودکان با دنبال کردن روندها و توالی‌ها به فرضیه سازی می‌پردازند و فرضیه ارائه می‌دهند. دیگران این فرضیه‌ها را نقد می‌کنند و در نهایت، فرضیه‌هایی که از بوت‌های آزمایش، یعنی نقد و بررسی افراد اجتماع پژوهشی، سربلند بیرون می‌آیند، دارای اعتبار خواهند بود و مبنای عمل قرار می‌گیرند.

در اجتماع پژوهشی، چند ملاک اهمیت دارند: هماهنگی و انسجام در فرضیه‌ها، عدم تناقض در متغیرها، وضوح و عدم پیچیدگی، مستدل بودن، دلالت‌های مناسب، جای‌گزین‌های معقول، ارتباط و توالی رخدادها و آمادگی برای انتقاد و تصحیح. این معیارها را فلیپ کم در کتاب "راهنمای عمل داستان‌های فکری" به خوبی توضیح داده است. خوانندگان می‌توانند، برای کسب اطلاعات بیشتر به این کتاب که توسط احسانه باقری (۱۳۷۹) ترجمه شده است مراجعه کنند.

۵. تکیه بر پرورش قوه‌ی انتقاد و رشد خلاقیت به طور هم‌زمان، می‌تواند رشد اخلاقی را به همراه داشته باشد. قرن‌ها چنین تصور می‌شد که قوه‌ی انتقاد، امری آینده‌نگر، منفی‌گرا، تخریب‌گر و نافی واقعیت‌هاست. امروزه براساس تلاش‌های بلیغ دیویی، رهروان وی و مخصوصاً گروه جنبش تفکر انتقادی که آثار آنان در "مؤسسه‌ی پیشبرد فلسفه برای کودکان"<sup>۱</sup> از رونق خاصی برخوردار شده است (لیپمن ۲۰۰۱). پرورش و آموزش تفکر انتقادی، فرایند کشف و جست‌وجو در معنا و واقعیت رفتارها و کردارها و یافتن نقاط ضعف و قوت آنها و "داوری"<sup>۲</sup> درخصوص مضامین اخلاقی آنها تلقی می‌شود. خلاقیت را نیز توانایی بروز و پرورش نقاط قوت تفکر انتقادی و تعالی بخشنده‌ی این قوه و سبب فراروندگی آن می‌دانند. در تفکر خلاق، جهان غیب به شهادت تبدیل می‌شود. ناپیداها پیدا می‌شوند و در معرض

1- Institute for the advancement of philosophy for children

2- Justification

آزمایش و ملاک و معیار قرار می‌گیرند. در این فرایند، فراخنای جهان گسترده می‌شود. اکتشافات صورت می‌گیرند و انسان و جامعه رشد می‌کنند.

تفکر انتقادی بدون خلاقیت بی‌فرجام است و تفکر خلاق بدون قوه‌ی انتقادی فاقد نیروی محرکه است. تفکر سطح بالا که ممزوج تفکر انتقادی و خلاق است. تفکری منسجم، سازمان یافته و به طور مداوم اکتشافی است (لیپمن : ۱۹۹۱). لیپمن معتقد است، تفکر سطح بالا حتی در موارد غیرعادی، در کارهای بی‌نظم، افسانه‌های غیرواقعی داستان‌های مبتنی بر شهود دارای نوعی پیوستگی است و این پیوستگی را می‌توان روی یک پیوستار از کم به زیاد نیز ترسیم کرد (لیپمن : ۲۰۰۲).

لیپمن از تفکر سطح بالا به عنوان R چهارم استفاده می‌کند. استدلال و پرورش قوه‌ی تفکر، محور تعلیم و تربیت است و غفلت از آن، پرورش قدرت‌های دیگر ذهن مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن را تا حد زیادی با مشکل مواجه می‌سازد. به اعتقاد لیپمن، R چهارم فقط از راه آموزش فلسفه صورت می‌گیرد. فلسفه در برداشت لیپمن، به برداشت‌های وجودی معرفتی و ارزشی در معنای کلاسیک و به صورت مجزا اشاره ندارد، بلکه به فرایند اکتشاف و تربیون مبادله‌ی افکار و اندیشه‌ها برای رشد قوای نهفته برمی‌گردد که به بستر مناسب برای توسعه نیاز دارند. فلسفه یعنی کشف قلمروهای ناشناخته و تبدیل آن‌ها به استلزامات و روابط "قیاسی- فرضیه‌ای" که هر آن باید به وسیله‌ی شواهد، مورد تأیید قرار گیرند. پس فلسفه روح جست‌وجوگر انسان برای ورود به قلمروهای معنا و گسترش فضای جهان مادی به معنا، و پرورش روحیه‌ی اخلاقی است.

۶. تکیه بر پرورش "مهارت استدلال"<sup>۱</sup> می‌تواند به عنوان بستر رشد اخلاقی تلقی شود. از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ و در کنفرانس "ویندسور"<sup>۲</sup>، متفکران جنبش تفکر انتقادی اعلام کردند، هدف اصلی تعلیم و تربیت، پرورش قوه‌ی استدلال و رشد قوه‌ی قضاوت صحیح برای

1- Hypothetico- Deductive

2- Skill of Reasoning

3- Windsor

داوری در فرایندها، رخدادها و واقعیت‌هاست (انیس، ۱۹۸۱).

این دیدگاه مسبوق به نگرش گیلبرت رایل<sup>۱</sup> در انقلاب مهارت‌های فکری است. اما به دلیل وابستگی شدید رایل به تعلیم و تربیت تحلیلی، وی موفق نشد نوعی پارادایم آموزشی ارائه دهد که در آن، مهارت‌های فکری به صورت یکپارچه آموزش داده شوند. این فعالیت تا سال ۱۹۷۴ متوقف ماند، تا سرانجام این کار توسط رابرت انیس، ریچارد پل، مک پک و مخصوصاً لیپمن به فرجامی درخشان رسید. لیپمن استدلال را جنبه‌ی منطقی "گفتمان"<sup>۲</sup> تربیتی می‌داند. او معتقد است، در مراحل گوناگون زبان‌آموزی به جای تأکید صرف بر کلمات، روابط میان آن‌ها و نهایتاً مفاهیم نهفته در پشت آن‌ها، باید کلمات را وارد فرایند استدلال کرد. در همان ابتدا، کودکان باید کلمات را در بسترهای مناسب واقعی تجربه کنند. آنها را بیازمایند و با پژوهش و اکتشاف، معنایشان را دریابند. از نظر پژوهشگران، توقف در فرایند پژوهش با عدم توفیق همراه است و این ناکامی به رشد نیافتن خلاقیت و پرورش قوه‌ی انتقاد تسری می‌یابد (لیپمن، ۱۹۹۱: ۲۵).

اشتباه رایجی وجود دارد که می‌گوید، کودکان در جریان بزرگ شدن، به مهارت‌های استدلالی دست می‌یابند. گرچه این مطلب تا حد زیادی درست است، اما همیشه این طور نیست و حتی گاهی برعکس است. این تصور که آموزش فرایند استدلال همیشه با رشد همراه است، از ساده‌سازی این نوع مهارت‌ها ناشی می‌شود. (لیپمن، ۱۹۹۱: ۲۶). کمبود مهارت استدلال، به طور اجتناب‌ناپذیری پیشرفت تحصیلی در ابعاد درسی، اجتماعی، اخلاقی و شخصیتی را دچار مشکل می‌کند. اگر کودکی در پیشرفت تحصیلی مشکل دارد، نباید دلیل این ضعف را فقط در محتوای درس‌ها و کار معلم دانست، بلکه احتمالاً ریشه‌ی اصلی مسئله کمبود مهارت استدلال است. قدرت استدلال به نظر لیپمن و همکارانش، آمادگی‌های لازم پژوهشی و اخلاقی را برای برخورد با پدیده‌ها مهیا می‌سازد. این مطلب را

در قسمت بعدی مقاله با استفاده از یافته‌های پژوهش نشان خواهیم داد. مهارت استدلال چهار جنبه دارد. مهارت در پژوهش<sup>۱</sup>، مهارت در ترجمه<sup>۲</sup>، مهارت اخلاقی<sup>۳</sup> و مهارت شناختی<sup>۴</sup>. این مهارت‌ها در ارتباطی منطقی می‌توانند به رشد اخلاقی بیانجامند و زمینه‌ی بروز نظامی از ارزش‌ها را فراهم کنند.

### یافته‌های پژوهشی

برنامه‌ی پیشنهادی آموزش فلسفه به کودکان، به شکل‌ها و در مقیاس‌های متفاوت از دهه‌ی ۱۹۷۰ تا کنون مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته و در مطالعات نظری و پژوهش‌های گوناگون تحلیل شده است. در بسیاری از تحقیقات بنیادی، مفروضات، ساختار و روش آموزش فلسفه به کودکان مورد تأیید قرار گرفته است، اما گروهی از متفکران با روش آموزش فلسفه به کودکان موافق نیستند. از جمله‌ی این متفکران مک پک است.

مک پک با پای بندی عمیق به فلسفه‌ی تحلیلی معتقد است، هرگونه آموزش باید به درس‌ها محدود شود و تفکر انتقادی به معنای انتزاعی و موضوعی جدا، در طبقه‌بندی‌های دانش‌های شناخته‌شده‌ی علوم جایی ندارد. برای مثال، تفکر انتقادی در ریاضی باید در درس ریاضی و توسط معلم ریاضی صورت گیرد و این مطلب با نگرش و برنامه‌ی لیپمن که به صورت کاربردی و با روش خاص و مجزا از درس‌های دیگر، فلسفه را آموزش می‌دهد، منافات دارد.

مک پک می‌گوید: « تفکراتقادی همواره خود را در رابطه با فعالیت‌های معین یا عرصه‌هایی از موضوعات به نمایش می‌گذارد و هرگز در انزوا نمایان نمی‌شود. در نتیجه همان‌طور که تعداد بی‌شماری فعالیت و انواع متفاوتی از فعالیت وجود دارد که می‌توان درباره‌ی آن‌ها به نحو نقادانه تفکر کرد، طریقه‌های بی‌شماری نیز وجود دارند که

---

1- Inquiry Skill

2- Translation Skill

3- Moral Skill

4- Cognitive Skill

تفکر انتقادی می‌تواند خود را در آن‌ها نمایان کند (مک‌پک، ۱۹۹۱؛ به نقل از هینز ۱۹۹۸). لیپمن با این موضوع مخالفت می‌کند و می‌گوید، هیچ‌گاه و هرگز نباید بعدفلسفی تفکر در درس‌ها را تعطیل کرد. آموزش فلسفه به کودکان آن‌ها را آماده می‌کند که درس‌ها را در نوعی ارتباط نگرشی - دانشی فراگیرند. با این تحلیل، لیپمن می‌خواهد بین دانش فلسفی و ارزش‌های اخلاقی رابطه برقرار کند، زیرا مک‌پک با طرح ادعای خود تلاش دارد که دانش را از اخلاق جدا سازد.

ریچارد پل از زاویه‌ای دیگر به آموزش تفکر انتقادی می‌نگرد. گرچه او بر آموزش فلسفه به کودکان تأیید می‌کند، اما می‌گوید تفکر انتقادی نوعی نگرش است نه دانش. پس ممکن است برنامه‌ی آموزش فلسفه مثل هر درس دیگر، فقط دانش فلسفه به کودکان ارائه دهد نه نگرش. (۱۹۸۵: ۴۷). ریچارد پل نیز به نوعی دیگر به دیدگاه تقلیل‌گرایانه می‌رسد؛ زیرا نگرش را از دانش جدا می‌کند.

غیر از مطالعات بنیادی مذکور که تنها منتخبی از آن‌ها ارائه شد، تحقیقات کاربردی زیادی برای بررسی آثار و پیامدهای اخلاقی برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان انجام شده‌اند که در ادامه خلاصه‌ای از آن‌ها آورده می‌شود.

جفری کین، یکی از محققان برجسته‌ی حوزه‌ی تفکر انتقادی است. او در مقاله‌ای با عنوان "تحقیق به انحراف رفته‌ی لیپمن" می‌نویسد: "برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، به دلیل تأکید بیش از اندازه بر مهارت‌ها و فرایندهای پژوهشی، از جریان‌های اخلاقی غفلت می‌کند. این نداشتن انسجام باعث می‌شود، برنامه‌ی آموزشی لیپمن از یکی از اهداف اساسی خود، یعنی آموزش فلسفه یا دانش روابط میان پدیده و رخدادها دور شود. به عبارتی بهتر کین معتقد است برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، دانش و آمادگی لازم برای ورود به صحنه‌های اخلاقی را در کودکان ایجاد نمی‌کند" (۱۹۸۵: ۶۷۵). از دیدگاه کین، تلاش‌های اخیر لیپمن برای انسجام بخشیدن به محتوای برنامه قابل تقدیر است، اما تأکید زیاد بر زمینه‌های انتقادی تجربه نیز باعث شده که خود تجربه و منطق فرایند کسب تجربه مورد

توجه قرار نگیرد.

جانسون ادعا می‌کند، با وجود این که در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان شخصیت‌های سناریوها، یک بعدی، تصنعی و فاقد ابعاد چند بعدی اجتماعی هستند، اما ابزارها و روش‌هایی که این برنامه از آن‌ها استفاده می‌کند، طوری طراحی شده‌اند تا محتوای برنامه برانگیزنده و عملاً مجسم‌کننده‌ی یک "جامعه‌ی جست‌وجوگر"<sup>۲</sup> باشد. او می‌گوید: "ابتدا به نظر می‌رسد داستان‌های با مضامین فلسفی لیپمن تصنعی هستند، اما تحقیقات دامنه دار ده سال گذشته نشان می‌دهد که این برنامه در رشد سبک تفکر<sup>۳</sup> و ابعاد رفتاری و اخلاقی شخصیت کودکان با نفوذ و عمیق است" (۲۰۰۲: ۷۵).

لیپمن در پاسخ جودی کین و همکارانش ادعا می‌کند، برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان فقط به محتوای پژوهشی و اخلاقی نظر ندارد و صرفاً روش‌های پژوهشی موسوم به روش علمی را به کار نمی‌گیرد. بلکه پرورش قابلیت‌های استدلال که عمدتاً جنبه‌ی اخلاقی دارد و بیشتر با منطق و با "روش ترکیب"<sup>۴</sup> یا تلفیق رابطه دارد، محتوای برنامه را وسعت می‌بخشد و از محدوده‌ی باریک‌بینی روش‌شناسانه که فقط در پی آموزش روش‌هاست، فاصله می‌گیرد (۲۰۰۲).

هاوارد، محقق دیگری است که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان را نقد و بررسی کرده است. می‌گوید: دانش‌آموزان نمی‌توانند صرفاً با روش پژوهشی و استدلالی با زندگی روزمره برخورد کنند. به جای آموزش این‌گونه روش‌ها، باید به سبک شیوه‌های ادبی، کودکان را با فلسفه آشنا کرد. محتوای حماسی، غنایی و یا دستوری می‌تواند برنامه‌ی لیپمن را بیش از پیش مهیج و کارآمد سازد؛ گرچه برنامه‌ی لیپمن قابلیت مناسبی برای پرورش اخلاقی دارد. هاوارد می‌نویسد: "آیا می‌توان ادبیات خوب را جای‌گزین فلسفه کرد؟ این سؤال تأمل برانگیز است" (۱۹۹۵: ۷۰).

ادبیات کودکان تأمین کننده‌ی دانه برای آسیاب فلسفه است. اما عده‌ی کمی از معلمان این مطلب را درک می‌کنند. تبدیل کلاس درس به میدان‌های حماسی، دارای تأثیر عاطفی زودگذر و ذاتاً بی‌روش است. جامعه‌ی انتقادی به تأمل و بررسی سبک‌های تفکر و پرورش اخلاق نیاز دارد که حیطةی آن از حماسه پردازی‌ها فراتر می‌رود. دریافت معنای زندگی فقط از طریق عواطف ممکن نیست. عقلانیت که برپال‌های پژوهش و انتقاد و اخلاق نشسته است، با گذر از عواطف وارد قلمرو معنا می‌شود و این هدف بنیادی آموزش فلسفه به کودکان است.

برونر قبلاً دو راه برای تفسیر جهان پیشنهاد کرده بود: راه اول، تفسیر جهان از طریق منطق و درخالص‌ترین شکل آن، ریاضیات که قوی‌ترین ابزار پژوهش بشر برای دریافت معنا از جهان محدود است. اما راه دوم، تفسیر به شکل روان‌شناسانه و اخلاق‌مدارانه و توسل به روش‌های فراشناختی تفکر است. به نظر او، این مسیر می‌تواند به کمک مسیر اول انسان را به شناخت عمیق و بامعنی نزدیک سازد. به همین دلیل، برونر برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان را که بهره‌های فراوان از فراشناخت و اخلاق دارد، می‌ستاید.

پرورش تفکر انتقادی در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان مورد توجه هاروتونین گوردون<sup>۱</sup> و بروس هینز<sup>۲</sup> و فیلیستی هینز<sup>۳</sup> قرار گرفته است. این سه محقق که در آموزش تفکر انتقادی دیدگاه مشترک دارند، در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که در برنامه‌ی لیپمن، کودکان به بهترین وسیله با شیوه‌های اکتشاف آشنا می‌شوند و آن‌ها را به بوت‌های آزمایش می‌گذارند. هم‌چنین، از طریق فرایندهای فراشناختی مثل توجه به چراها و روابط علت و معلولی و هم‌بستگی، به دلالت‌ها و پیامدهای هر نوع تفکر می‌پردازند (۱۹۹۸). فیلیستی هینز در کتاب "مدرسه‌ی اخلاقی" می‌نویسد: "شاید یکی از مؤثرترین روش‌ها برای پرورش اخلاقی و ایجاد مدرسه‌ی اخلاقی، آشنایی و به‌کارگیری روش آموزش فلسفه برای

1- Gordon

2- Haynes

3- Haynes

4- Ethical School



کودکان باشد (۲۰۰۳).

آنتونی اوهریر<sup>۱</sup> می‌گوید: "فلسفه برای کسانی که به رسیدن به ارزش‌ها از طریق دانش‌ها علاقه‌مند هستند، ارزش بنیادی دارد. این سبک تفکر که از زمان‌های بسیار دور مطرح بوده است، می‌تواند از طریق مدیریت دانش<sup>۲</sup>، یادگیرنده را به سمت ارزش‌ها هدایت کند. اما خطر رسیدن به ارزش‌ها بدون دانش بنیادی فلسفه هم‌چنان پابرجاست (۱۹۹۸).

جودی کین در بحث دیگری با عنوان "پژوهش‌های مشارکتی"، از برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان برای رشد و توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی یاد می‌کند و فراهم آوردن زمینه‌های بحث‌های گروهی برای ورود به عرصه‌ی انتقاد و اخلاق را از طریق آموزش فلسفه به کودکان تشویق می‌کند (۱۹۸۵).

### چارچوب پیشنهادی و یافته‌های حاصل از آن در ایران

مفروضات بنیادی پست مدرنیستی در تعلیم و تربیت که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان لیپمن از آن الهام می‌گیرد، بر چهار اصل اساسی استوار است:

۱. تعلیم و تربیت فرایند اکتشاف و نقادی امور و رخدادها از طریق تأمل در مفروضات، روابط، رخدادها و پیامدهاست.

۲. تعلیم و تربیت از طریق استدلال و مهارت‌های استدلالی، یعنی به کارگیری شیوه‌های حل مسئله، استقرا، قیاس و ترکیب توسعه می‌یابد.

۳. تعلیم و تربیت فرایند ترجمه از جهانی به جهان دیگر است. از این طریق کودکان می‌توانند از فضاهای روانی اجتماعی خاص خود به فضاهای اجتماعی-افراد و جوامع دیگر- وارد شوند.

۴. تعلیم و تربیت، فرایند انتقال ارزش‌ها از دانش‌ها و یافته‌ها به لایه‌های عمیق شخصیت است.

---

1-Antony Othear

2- Knowledge Management

بر پایه‌ی این چهار اصل، الگوی تربیتی لیپمن شکل گرفت. نگارنده‌ی این مقاله به دلیل اهمیت ارزش‌ها، با قرار دادن این مفهوم محوری در یک چارچوب پیشنهادی، به چند مطالعه‌ی نظری و پژوهش عملی پرداخت که خلاصه‌ای از آنها به شرح زیر است:



مهارت‌های استدلالی

مهارت‌های ترجمه‌ای

همان‌طور که در نمودار می‌بینیم، ارزش‌های اخلاقی در کانون توجه برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان قرار دارد. مهارت‌هایی مثل مهارت‌های پژوهشی، ترجمه‌ای و استدلالی، فقط ابزارهای لازم برای رسیدن به این هدف اساسی هستند.

یکی از مهم‌ترین انواع مهارت‌ها که در برنامه‌ی لیپمن مورد توجه قرار می‌گیرد، "مهارت پژوهشی" است. این مهارت از چند جزء، مثل توانایی کشف و طرح مسئله، فرضیه‌سازی، گردآوری اطلاعات، توانایی تجزیه و تحلیل یافته‌ها، نتیجه‌گیری تشکیل شده است. مجموعه‌ی این مهارت‌ها به انسان توانایی می‌بخشد تا موقعیت‌های فعلی زندگی‌اش را بشناسد و با استفاده از آن‌ها، به آینده‌نگری و پیش‌بینی بپردازد.

مهارت پژوهشی به انسان کمک می‌کند که در جریان پیش‌بینی، به درک روابط هم‌بستگی و روابط علی موفق شود و از این طریق زندگی خود را سازمان‌دهی و هدایت کند این فرایند در نهایت به مقوله‌ای ارزشی منتهی می‌شود. هنگامی که کودک بتواند خوب را از بد تشخیص دهد، زشت و زیبا را بفهمد و عدالت را تجربه کند. به شناخت دقیق از مسائل اطراف خود می‌رسد. همه‌ی این شناخت‌ها ارزشی و دارای بار اخلاقی هستند.

در مطالعات پراکنده و محدودی که در ایران انجام گرفته، مشخص شده است که کودکان ۱۱ تا ۱۳ ساله‌ی ایرانی، هنگام به کارگیری شیوه‌های استقرا و قیاس در کشف و حل مسائل

به ارزش‌های اخلاقی دست می‌یابند (جهانی، ۱۳۷۹، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۴). در این مطالعات که با آموزش محتوای برنامه‌ی لیپمن انجام گرفته‌اند و با آزمون  $X$  کرنل اندازه‌گیری شده‌اند، معلوم شده است که کودکان در فرایند پژوهش کردن به جریان‌های اخلاقی و ارزشی، مثل نسبی بودن امور، قدرت تحمل دیگران هنگام طرح فرضیه‌های رقیب و استنتاج‌های مشارکتی از جریان‌های فردی، دست می‌یابند.

علاوه بر این، در جریان این مطالعات معلوم گردید که ارزش‌های اعتقادی فرد نیز در جریان پژوهش، هدایت‌کننده‌ی رفتارهای پژوهشی اوست. برای مثال، فردی که از حس اعتمادپذیری بالایی برخوردار است، در تجزیه و تحلیل داده‌ها با تلاش زیادتری سعی دارد فرضیه‌های خود را به آزمون بگذارد. این رفتار تفاوت معنی‌داری با افراد مشابهی دارد که از بار اخلاقی کمتری برخوردارند. (جهانی، ۱۳۸۱؛ توانگر، ۱۳۸۳؛ زارعی، ۱۳۸۵)

دومین نوع مهارت که با ارزش‌ها رابطه‌ی نزدیک دارد، مهارت در استدلال است. بر پایه‌ی این مهارت انسان موفق به بسط و توسعه‌ی دانش و فراگرفته‌های خود می‌شود (لیپمن، ۱۹۹۱). هنگامی که ما درباره‌ی رخدادها به استدلال می‌پردازیم، در حقیقت به توسعه‌ی افق جدید و موقعیت نو می‌اندیشیم. این فعالیت قدرت استدلال، تعمیم و نفوذ فرد را در زمینه‌هایی که هنوز تجربه نکرده است، بالا می‌برد. در مهارت استدلال، انسان به چیزهای جدیدی می‌اندیشد که یا مقدم بر رخدادها هستند و یا از آثار و پیامدهای آنها حکایت دارند. مهارت در استدلال، پیوندهای اطلاعاتی میان رخدادها و جریان‌ها را روشن می‌سازد. به عبارت گویا تر مهارت در استدلال نوعی درک روابط بین مقدمات و نتایج آنهاست. در بررسی‌های به عمل آمده مشخص شد، فردی که از قدرت استدلال برخوردار است، به ارزش‌هایی مثل هم‌بستگی، تعاون، اعتماد به مشاهدات، و به کارگیری مفروضات و یافته‌ها به صورت اخلاقی دست می‌یابد. (لیپمن، ۱۹۹۱)

توانایی تأییدپذیری به رشد حس هم‌گرایی با جمع و پیشرفت پایایی در روابط می‌انجامد. پایایی در روابط نیز فرد را از رفتارهای آنی، حرکت‌های مقطعی و زودگذر، و گفتارهای

حسی و هیجانی بی پشتوانه دور می‌کند. عکس این مطلب نیز صادق است. فردی که از ارزش‌های بالای اخلاقی برخوردار است در رفتارها با ثبات، اعتماد پذیر، هم‌گرا و پیشرفت‌گرا است. امروزه مشخص شده است، افرادی که به فراگیری برنامه‌های با محتوای استدلالی قوی می‌پردازند در فرایندهای اخلاقی از رشد بیشتر برخوردارند و این رشد یافتگی را در عمل به خوبی نشان می‌دهند.

آموزش استدلال با چالش‌های زیاد همراه است. روش‌های منسوخ، سبک‌های تفکر خاص افراد در فراگیری و موقعیت‌های آموزشی محدود و بدون امکانات، احتمالاً از موانع جدی پیشرفت آموزش استدلال هستند (لیپمن و اسلیتر، ۲۰۰۱؛ پل، ۳۰۰۲). با قراردادن تجربه‌های مبتنی بر استدلال در آموزش، می‌توان به خوبی به مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن پرداخت (لیپمن: ۴۶). تاکنون مشخص شده است که بین مهارت‌های بنیادی اخلاقی و استدلالی رابطه‌ی عمیق وجود دارد. ارزش‌ها بر روی استدلال‌ها تأثیر می‌گذارند و استدلال‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، قضاوت‌ها و سبک‌های رفتار عمیقاً از ارزش‌ها متأثر می‌شوند (جهانی، ۱۳۸۶).

با استفاده از شیوه‌های اکتشافی در آموزش استدلال و به کارگیری سبک‌های تفکر انتقادی در تجزیه و تحلیل رخدادها می‌توان فرد را از ارزش‌های فردی و جمعی توانایی استدلال آگاه ساخت. تجربه‌ها و یافته‌های فرد و ارزش‌های اعتقادی و بنیادی فردی و گروهی نیز می‌تواند موجب بروز یا رکورد تفکر انتقادی شوند.

مهارت‌های ترجمه‌ای، یعنی توانایی انتقال از یک زبان به زبان دیگر بدون از دست دادن معنا، از جمله مهارت‌هایی است که در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان مورد توجه قرار می‌گیرد. آموزش استعاره‌ها، تمثیل‌ها و موقعیت‌های مجازی، فرد را قادر می‌کند از زبان پر راز و رمز فلسفه به دنیای واقعیت‌ها و مسائل واقعی کشیده شود. برعکس، آموزش موقعیت‌های مجازی به پرورش قدرت تخیل، جریان‌های همسازی، مشابه سازی و ارتباط بین واقعیت‌ها و تفسیرها کمک فراوان می‌کند.

کودکی که قادر است، آنچه را فرا گرفته به صورت نمودار و تصویر نشان دهد، به مهارت ترجمه دست یافته است. کودکان می‌توانند معادلات را به صورت تصاویر ساده نشان دهند. آن‌ها می‌توانند در جریان یادگیری مهارت ترجمه، ارزش‌هایی مثل عدالت و رعایت حقوق دیگران را با کشیدن تصویری از یک صف طولانی از انسان‌ها برای دریافت چیزی و برای رسیدن به هدفی نشان دهند (لیپمن، ۱۹۹۱). کودک می‌تواند به وسیله‌ی کلمات، شعر بسازد، نقاشی کند و رفتارهای مرتبط با آنچه را که آموخته است، در فضایی دیگر بروز دهد. این فرایندها با آموزش مهارت ترجمه ارتباط دارند. کودکی که مهارت‌های ترجمه را خوب آموخته است، احتمالاً می‌تواند حرف‌های دیگران و رفتارها و تفکرات آنان را به زبان خود ترجمه کند.

رابطه‌ی بین ارزش‌ها و مهارت‌های ترجمه‌ای در سبک‌های تفکر و رفتارها مشاهده می‌شود. کودکی که از ابتدا خوب و بد را تشخیص دهد، هنجارهای اجتماعی را بشناسد و رعایت حقوق دیگران را درک کند، به احتمال زیاد در مهارت‌های ترجمه‌ای، یعنی درک ارزش‌های دیگران و تبدیل آن‌ها به نوعی رفتار اجتماعی، تواناست. این مطلب در جریان آموزش برنامه‌های لیپمن و نمود رفتاری آن در آزمون X کرنل در ابعاد برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان نقش مهمی ایفا می‌کند. (لیپمن: ۱۹۹۱)

در مقاله‌ی حاضر، باور لیپمن مورد بررسی قرار گرفت و گفته‌های او تأیید شد. مشخص گردید، باور پوزیتیویستی مبنی بر جدایی دانش از ارزش، در تعلیم و تربیت معنی‌دار نیست. کودکانی که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان را تجربه می‌کنند، در زمینه‌های اخلاقی تربیتی و تصمیم‌گیری‌های معقول و خلاق، نسبت به هم‌سالان خود که از این آموزش‌ها بی‌بهره‌اند، پیشرفت بیشتری دارند.

## نتیجه‌گیری

برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان که توسط لیپمن و همکارانش ارائه شده است، در

طول دو دهه از شهرت و اعتبار جهانی برخوردار شد و تمامی جریان‌های تربیتی معاصر را تحت تأثیر قرار داد.

نتایج مطالعات و پژوهش‌ها نشان می‌دهد، برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان از اعتبار و پایایی لازم برای اجرا در فضاهای آموزشی و تربیتی برخوردار است. در یک جمع‌بندی از نتایج می‌توان گفت، بسیاری از محققان به اثرات اخلاقی این برنامه اعتراف دارند، گرچه بعضی از صاحب‌نظران این مطلب را با تردید بیان می‌کنند.

در مقاله‌ی حاضر، ضمن پذیرش اثرات مثبت اخلاقی اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، سه سؤال اساسی مطرح و مشخص شد که این برنامه از قابلیت لازم برای پرورش اخلاقی برخوردار است.

سؤال اول تحقیق این بود که: آیا برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان توانایی پرورش مهارت‌های پژوهشی را دارد؟ و یا: آیا این برنامه می‌تواند با تقویت مهارت‌های پژوهشی به رشد اخلاقی در کودکان منجر شود؟ نتایج چند تحقیق محدود نشان داد که پاسخ به این سؤال مثبت است. نتایج این تحقیقات در ایران، هم‌سو با نتایج بسیاری از یافته‌های پژوهشی در کشورهای دیگر است.

سؤال دوم این بود که: آیا برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان از اعتبار لازم برای پرورش مهارت‌های استدلالی و به تبع آن، پرورش اخلاقی برخوردار است؟ پاسخ این سؤال مثبت است. یافته‌های تحقیقاتی نشان داد که آموزش مهارت‌هایی مثل، قیاس، استقراء، تخمین زدن و فرضیه‌سازی می‌تواند به پرورش مهارت‌های اخلاقی بیانجامد. این مطلب با بسیاری از یافته‌ها در جوامع دیگر هم‌خوانی دارد.

پاسخ سؤال سوم تحقیق نیز مثبت است. نتایج پژوهش حکایت از آن دارد که برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در تقویت مهارت‌های ترجمه و همچنین پرورش ارزش‌های اخلاقی مرتبط با این مهارت‌ها قابلیت دارد. در استنتاج از یافته‌ها می‌توان گفت، اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، علاوه بر تأثیرات آموزشی و نقاط قوت فراوان در

پرورش مهارت‌های انسانی از حیث رشد اخلاقی و تحکیم ارزش‌های اخلاقی در افراد، از جایگاه مناسب برخوردار است.

### منابع

- ۱- باقری، احسانه، داستانهای فکری، ترجمه، فیلیپ کم، انتشارات امیر کبیر، ۱۳۷۹
- ۲- باقری، خسرو، اندیشه‌های نوین تربیتی، انتشارات هستی، ۱۳۷۵
- ۳- توانگر، زهرا، رابطه سبک‌های تفکر و عملکرد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، ۱۳۸۲
- ۴- جهانی، جعفر، رابطه سبک‌های تفکر و خلاقیت، دانشگاه شیراز، ۱۳۷۹
- ۵- جهانی، جعفر، برنامه فلسفه برای کودکان و رشد اخلاقی، وزارت علوم، ۱۳۸۲
- ۶- زارعی، عبدالرسول، رابطه سبک‌های تفکر و خلاقیت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ۱۳۷۹
- 7- Carr, w(2003). Towards a Critical Thinking Curriculum Journal, vol7 No1.
- 8- Dewey(1938). Logic, The Theory of Inquiry.
- 9- Ennis, R(1981). XScale
- 10- Evers(1991). Knowing Educational Administrating
- 11- Hanynes, F(1998). Ethical School.
- 12- Kane, J(1985). Philosophy for Children.
- 13- Johnson, D(2002). Critical Thinking
- 14- Lipman(1991). Thinking in Education
- 15- Lipman (1995). Philosophy for Children
- 16- Lipman (2002). Moral Education