

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران

■ علی ستاری*

چکیده:

هدف این مقاله پژوهشی بررسی رویکردهای مواجهه با «برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان» و انتخاب راهکار مناسب برای به‌کارگیری این برنامه در ایران است. پژوهش از نوع کیفی بوده و با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. در مراحل پژوهش ابتدا برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان، وابسته به موسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان، معرفی و نقاط قوت و ضعف آن بررسی شد. آنگاه رویکردها و راهکارهای مواجهه با این برنامه به‌عنوان یک برنامه تربیتی جدید در ایران بررسی و تحلیل گردید. در آخر راهکار مناسب برای کاربست این برنامه در ایران پیشنهاد شد. نتایج نشان می‌دهد که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان با توجه به شرایط بومی، فرهنگی و فلسفه حاکم بر نظام تربیتی ایران دارای نقاط قوت و ضعف است. لذا با نظر به قوت‌ها و ضعف‌های برنامه سه رویکرد در مواجهه با کاربست این برنامه در ایران شناسایی شد: اول «رویکرد حذفی» که با توجه به نقاط ضعف برنامه راهکار را در «حذف کامل برنامه» می‌بیند. دوم «رویکرد انفعالی جذبی» که با توجه به نقاط قوت برنامه بر راهکار «جذب کامل برنامه» تأکید دارد. سوم «رویکرد بومی‌سازی» که با نظر توأمان به نقاط قوت و ضعف برنامه، راهکار حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه برنامه را پیشنهاد می‌دهد. این رویکرد با در نظر گرفتن نقاط ضعف برنامه از آسیب‌های احتمالی آن در نظام تربیتی ایران جلوگیری نموده و برنامه‌ای متناسب با فضای فلسفی و فرهنگ بومی ایران را بازتولید می‌نماید. مقاله از میان رویکردها و راهکارهای یادشده با پیشنهاد رویکرد بومی‌سازی، راهکار «حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه برنامه» را به‌عنوان گزینه مناسب برای به‌کارگیری برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران پیشنهاد می‌کند.

کلید واژه‌ها:

برنامه‌درسی، فلسفه برای کودکان، نظام تربیتی، رویکرد حذفی، رویکرد انفعالی جذبی، رویکرد بومی‌سازی

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۲۷

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۱۴

* استادیار دانشگاه الزهرا (س) alisattari@alzahra.ac.ir

■ شماره ۵۸
■ سال یازدهم
■ تابستان ۱۳۹۵

■ مقدمه

تجربه نشان می‌دهد که اقتباس مستقیم برنامه‌ها و رویکردهای آموزش و پرورش، از خارج، می‌تواند مشکلاتی را در حوزه‌های فکری، فلسفی، فرهنگی و اجرایی در نظام تربیتی کشورهای مقصد فراهم کند. این اتفاق بیشتر در حوزه‌های هویتی اعم از هویت ملی، هویت مذهبی و هویت فرهنگی رخ می‌دهد (کارنوی، ۱۳۸۵، صص. ۹۱-۹۸). در ایران نمونه‌ای از اقتباس برنامه‌های آموزش و پرورش و مشکلات حاصل از آن را می‌توان در تأسیس دارالفنون در رویکرد پراگماتیستی آن مشاهده کرد (زیباکلام، ۱۳۷۹، ص. ۱۶۷). همچنین با تأسیس مدارس فرانسوی در ایران در دوره قاجار زمینه برای تأثیرات در حوزه زبان، فرهنگ و روش آموزش به عمل آمد (سلطانیان، ۱۳۹۱). در این صورت لازم است برنامه‌های تربیتی، قبل از اقتباس و به‌کارگیری در نظام تربیتی کشور مقصد، از جوانب مختلف مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند. برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان همراه با محتوا و روش‌های خود چند سالی است که در کشور ما به کار گرفته شده است. این برنامه در ایران با گرایش به برنامه‌درسی مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان^۱ (IAPC) وابسته به دانشگاه مونت کلیر^۲ آمریکا که پایه‌گذار آن متیو لیپمن^۳ است به کار گرفته می‌شود. مسئله‌ای که در حال حاضر وجود دارد این است که تاکنون راهکار مناسب برای مواجهه و به‌کارگیری این برنامه در ایران به‌دست نیامده و استفاده از این برنامه در ایران بدون ملاحظه شرایط بومی، فرهنگی و فلسفه حاکم بر نظام تربیتی صورت می‌گیرد.

■ سؤال‌های پژوهش

هدف این مقاله شناسایی رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و انتخاب راهکار مناسب برای به‌کارگیری آن در ایران است. با نظر به هدف یادشده، سؤالات عبارت‌اند از

۱. نقاط قوت و ضعف برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان چیست؟
۲. رویکردها و راهکار مناسب برای به‌کارگیری آن در ایران کدام است؟

در انجام پژوهش از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. در مراحل پژوهش ابتدا به توصیف برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان پرداخته‌ایم و سپس نقاط قوت و ضعف برنامه را بررسی کرده‌ایم. در مرحله بعد نیز رویکردهای مواجهه و راهکارهای متناظر با هر رویکرد برای کاربست برنامه فلسفه برای کودکان در ایران تحلیل شده است. در آخر از میان راهکارهای موجود، راهکار مناسب در سطح پژوهش به‌منظور زمینه‌سازی برای به‌کارگیری عملی این برنامه در ایران معرفی گردیده است.

■ مفهوم‌شناسی

منظور از برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان، در این پژوهش، برنامه‌ای است که به‌وسیله متیو لیپمن در مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان (IAPC) وابسته به دانشگاه مونت کلیر در آمریکا

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربرستان آن در ایران

طراحی شده و به اجرا درآمده است. همچنین منظور از نظام تربیتی در ایران شامل آموزش و پرورش رسمی^۴ و آموزش و پرورش غیررسمی^۵ است. فعالیت فلسفه برای کودکان در ایران در حال حاضر هم در قالب آموزش و پرورش غیررسمی و هم آموزش و پرورش رسمی انجام می‌شود. از جمله مراکزی که در ایران فلسفه برای کودکان را در قالب آموزش و پرورش غیررسمی آموزش می‌دهند می‌توان به کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی^۶، بنیاد حکمت اسلامی صدر^۷ اشاره کرد. در آموزش و پرورش رسمی کتاب‌های درسی «تفکر و سبک زندگی» در پایه‌های ششم، هفتم و هشتم به منظور تقویت تفکر در کودکان به شیوه‌ای مشابه با برنامه فلسفه برای کودکان طراحی و تولید و به کار گرفته شده است.^۸

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام شده در خصوص فلسفه برای کودکان نشان‌دهنده وجود نقاط قوت و ضعف در این برنامه است. نقاط قوت برنامه بیشتر در سه زمینه کسب مهارت‌های شناختی، کسب مهارت‌های عاطفی و کسب مهارت‌های اخلاقی از سوی کودکان گزارش می‌شود که خود حاصل شرکت نمودن کودکان در برنامه فلسفه برای کودکان است. اما نقاط ضعف برنامه به نقدهای موجود در مبانی فلسفی، موقعیت فرهنگی تولید برنامه و برخی روش‌های آموزش برنامه مربوط می‌شود. اولین پژوهش به وسیله لیمن، شارپ و رید^۹ (۱۹۶۹) در آمریکا به منظور سنجش مهارت‌های استدلال کودکان با عنوان «آزمون مهارت‌های استدلال نیوجرسی» انجام شد که نتایج آن نشانگر تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت‌های استدلال بود. آزمون یادشده به وسیله برانینگ^{۱۰} (۱۹۸۸) تکرار شد. پژوهش‌های دیگر نیز با همین رویکرد ادامه یافت که از میان آن‌ها می‌توان به پژوهش‌های کامپی و گانتز^{۱۱} (۱۹۸۸)، نیکلاسون و اولسون^{۱۲} (۱۹۹۶) اسپرود^{۱۳} (۱۹۹۷)، ایمبروسیانو^{۱۴} (۱۹۹۷)، مورهاوس و ویلیامز^{۱۵} (۱۹۹۸) و اسپرود (۱۹۹۹) اشاره کرد. در این پژوهش‌ها نتایج مشابه با نتایج پژوهش لیمن به دست آمد. از جمله پژوهش‌های مربوط به اندازه‌گیری «تأثیر برنامه درسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های عاطفی و اخلاقی» می‌توان به پژوهش‌های دانیل^{۱۶} (۲۰۰۰)، پرچارد^{۱۷} (۲۰۰۰) و گریگوری^{۱۸} (۲۰۰۹) اشاره کرد. در حوزه پژوهش‌های نظری نیز می‌توان به پژوهش‌های وینستین^{۱۹} (۱۹۸۹)، نیکول^{۲۰} (۱۹۹۱)، سانتی (۱۹۹۳)، موریس^{۲۱} (۲۰۰۰)، جوسو^{۲۲} (۲۰۰۷) و موریس (۲۰۰۸) اشاره کرد که هرکدام به نقاط قوت و ضعف در برنامه درسی فلسفه برای کودکان اشاره دارند.

در ایران نتایج پژوهش‌ها حاکی از وجود نقاط قوت و ضعف در برنامه درسی فلسفه برای کودکان است. این برنامه در اعطای مهارت‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی به کودکان دارای نقاط قوت است. در ارتباط با تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر افزایش مهارت‌های شناختی

دانش‌آموزان می‌توان به پژوهش‌های مرعشی، حقیقی، بنایی مبارکی و باشلیده (۱۳۸۶)، حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۸۹)، سلیمان نژاد و ایرملوی (۱۳۹۱)، رستمی، رحیمی، رستمی و هاشمی (۱۳۹۱) اشاره کرد. در ارتباط با تأثیر برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان بر افزایش مهارت‌های عاطفی و اخلاقی می‌توان به پژوهش‌های ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۹)، سیف نراقی، قبادیان، نادری و شریعتمداری (۱۳۹۰)، نقد علی و پناهی (۱۳۹۰)، برخوردار و بانکی (۱۳۹۱)، هدایتی و شاطالی (۱۳۹۲)، و تجلی‌نیا و کریمی (۱۳۹۲) اشاره کرد. در ارتباط با نقد مبانی نظری برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران، پژوهش‌ها حاکی از وجود چالش‌هایی در این برنامه است. باقری و باقری (۲۰۰۸) چالش‌های برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان را در سه حوزه فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی شناسایی کرده‌اند. قانلی (۱۳۸۶) بر چالش مفهومی این برنامه تأکید دارد. ستاری (۱۳۹۱)، (۱۳۹۳)، ناهمخوانی میان مبانی فکری و فلسفی برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان با مبانی فکری و فلسفی تربیت اسلامی را گزارش نموده است.

در بررسی پژوهش‌های مرتبط با موضوع حاضر می‌توان به پژوهش سجادیه (۱۳۹۲)، با عنوان «طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل، با نظر به برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان» اشاره نمود. پژوهش یادشده به منظور تدوین الگویی برای پرورش تفکر در کودکان با الهام گرفتن از آموزه‌های اسلامی تمرکز یافته و لذا هدف آن اتخاذ رویکرد بومی در مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان نبوده است. بدین‌سان تاکنون پژوهشی که مستقیماً با رویکرد بومی‌سازی برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران و با هدف شناسایی راهکار کاربردی نمودن این برنامه در ایران به عمل آمده باشد به دست نیامد. بنابراین پژوهش حاضر را در نوع خود باید پژوهشی آغازین در زمینه بومی‌سازی برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران به شمار آورد.

■ معرفی مختصر برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان اصطلاح عامی است که نخستین بار متیو لیمن، استاد دانشگاه آمریکایی کلمبیا واقع در نیویورک، در قالب «برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان» از سال ۱۹۶۰ به کار برد. لیمن روزی در یکی از کلاس‌های درس دانشگاه دریافت که دانشجویانش در انجام فعالیت تفکر صحیح، تمیز و قضاوت و نحوه استدلال دچار مشکلاتی هستند. او پس از انجام تحقیقاتی به این نتیجه رسید که ریشه این مشکلات به شیوه آموزش‌های دانشجویان در دوران کودکی‌شان بازمی‌گردد. لذا به فکر طراحی برنامه‌ای افتاد که امروزه از آن تحت عنوان «برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان» یاد می‌شود. لیمن هدف برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان را بار آوردن کودکانی با تفکر مستقل می‌داند (لیمن، ۱۹۸۰، ص. ۵۳). فیشر روش آموزش در این برنامه را گفت‌وگوی آزاد فلسفی می‌داند. گفت‌وگو پیرامون داستان‌های فکری که برای کودکان خوانده می‌شود انجام می‌گردد. این داستان‌ها

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربرستان آن در ایران

در موضوعاتی چون حقیقت، خیر، واقعیت، زیبایی، تجربه، تربیت محیطی، زبان و هنرها، تربیت اخلاقی، تفکر و منطق، تربیت اخلاقی و مطالعات اجتماعی انجام می‌شود (فیشر^{۲۴}، ۱۹۹۸، ص. ۲۸). این گفت‌وگو در قالب «اجتماع پژوهشی»^{۲۵} صورت می‌پذیرد. اجتماع پژوهشی از تعدادی از کودکان تشکیل یافته است که در آن از کودکان خواسته می‌شود بر اساس علائق و گرایش‌های فردی خود و به شیوه‌ای دلخواه و آزاد به طرح موضوعاتی برگرفته از جامعه و زندگی روزمره پردازند. سپس کودکان پیرامون موضوعات طرح‌شده به گفت‌وگو می‌پردازند و نتایج گفت‌وگوها به صورت توافقی و با تکیه بر ارزش - باورهای کودکان جمع‌بندی می‌شود.

بعد از لیپمن کسانی چون فیلیپ کم^{۲۶}، گارت. بی. ماتیس^{۲۷}، مارگارت شارپ^{۲۸}، رونالد. اف. رید^{۲۹}، کریستوفر فیلیس^{۳۰} و رابرت فیشر^{۳۱} به بسط برنامه‌های آموزش فلسفه برای کودکان پرداختند. این برنامه همراه با جذابیتی که در موضوع دارد، ابتدا به سرعت در آمریکا و سپس در کشورهای اروپایی گسترش یافت و سرانجام به کشورهای آسیایی و حتی آفریقا راه پیدا کرد. این برنامه در کشورهای اسلامی مورد اقبال واقع نشد^{۳۲}. البته در ایران از سوی برخی مراکز مورد اقبال قرار گرفته است که از آن میان می‌توان به کارگاه‌ها و برنامه‌های پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی اشاره کرد^{۳۳}.

■ نقاط قوت برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان

نقاط قوت برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در سه بُعد قابل شناسایی است. اول در بعد مهارت‌های شناختی است که این برنامه به‌ویژه در اعطای مهارت تفکر^{۳۴} به کودکان ارائه می‌دهد. دوم از جهت اعطای مهارت‌های عاطفی و اخلاقی است که کودکان از این برنامه کسب می‌کنند؛ و سوم از جهت مهارت‌های اجتماعی است که کودکان از این برنامه حاصل می‌کنند. در اینجا هر یک از ضرورت‌های یادشده را با توجه به دلایل و شواهد لازم بررسی می‌کنیم.

■ اعطای مهارت‌های شناختی^{۳۵} به کودکان

از جمله عواملی که باعث گسترش روزافزون برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در کشورهای مختلف از جمله در ایران شده، اعطای مهارت‌های شناختی از این طریق به کودکان است. لیپمن (۱۹۸۰) از فهرست و جزئیات مهارت‌های سی‌گانه تفکر سخن به میان می‌آورد که کودکان آن‌ها را از برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان کسب می‌کنند. از نظر او مهارت‌های یادشده در سایر برنامه‌ها و روش‌های تدریس یا اصلاً دیده نمی‌شود و یا کمتر وجود دارد. لیپمن در یک دسته‌بندی کلی‌تر تلاش می‌کند تا به کمک برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان سه مهارت: تفکر انتقادی^{۳۶}، تفکر خلاق^{۳۷}، و تفکر همدلانه^{۳۸} را در بین کودکان بسط دهد تا آنان بتوانند با پژوهش در ایده‌ها به انتقاد از ایده‌های

گذشته و موجود بپردازند و به آفرینش ایده‌های نو مبادرت کنند (لیپمن، ۲۰۰۳) نتایج پژوهش کامپی و گانتز (۱۹۸۸) نشان می‌دهد که کودکان شرکت‌کننده در کلاس برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان توانایی چشمگیری در توسعه مهارت‌های استدلال و مهارت تفکر خلاق نسبت به کودکانی که در این کلاس‌ها شرکت نمی‌کنند، کسب نموده‌اند. پژوهش نیکلاسون و اولسون (۱۹۹۶) نیز تفاوت معناداری را در روش‌های استدلال کودکانی که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان را تجربه کرده بودند و کودکانی که فاقد چنین تجربه‌ای بودند نشان داد. اسپرود (۱۹۹۷) و اسپرود (۱۹۹۹) ارتقای توانش کودکان در استدلال علمی را حاصل قرار گرفتن آنان در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان گزارش کرده‌اند. مورهاوس و ویلیامز (۱۹۹۸) تأثیر برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان را در افزایش توانایی قضاوت صحیح به‌وسیله کودکان نشان داده‌اند. آنان فهرستی از مسائل گوناگون را در اختیار کودکان شرکت‌کننده در اجتماع پژوهشی قرار دادند و به سنجش قضاوت‌های آن‌ها پرداختند. نتایج نشان داد که کودکان گروه آزمایش قضاوت بهتری نسبت به کودکان گروه گواه داشتند.

در ایران نتایج پژوهش مرعشی و همکاران (۱۳۸۶) تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان را بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی در شهر اهواز نشان داده است. در پژوهش دیگر که به‌وسیله ناجی و قاضی‌نژاد (۱۳۸۶) بر روی کودکان و نوجوانان، بر اساس الگوی اجتماع پژوهشی لیپمن (ویراسته فیلیپ کم) صورت گرفت، نتایج نشان‌دهنده تقویت شدن کودکان و نوجوانان در مهارت‌های استدلال، تمیز امور مشابه، داوری و قضاوت درست، تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه بود. حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان دادند که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان منجر به افزایش کاربرد مهارت هوش هیجانی می‌شود. رستمی و همکاران (۱۳۹۱) تفاوت معناداری را در افزایش تفکر خلاق در میان کودکانی که از راه خواندن داستان در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان قرار می‌گیرند و کودکانی که این تجربه را به عمل نمی‌آورند به دست آوردند. با توجه به نتایج پژوهش‌های یادشده که در ایران و جهان انجام‌شده می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت‌های شناختی کودکان تأثیرگذار است. بنابراین بهره‌گیری از آن در نظام‌های تربیتی ایران قابل تأمل است.

■ پرورش مهارت‌های عاطفی^{۳۹} و اخلاقی^{۴۰} در کودکان

از جمله مهارت‌هایی که کودکان در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان کسب می‌کنند مهارت‌های عاطفی و اخلاقی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان ابعاد عاطفی و اخلاقی کودکان را برانگیخته می‌سازد. دانیل (۲۰۰۰) در پژوهشی که بر روی دو دسته کودکان ۲/۵ سال تا ۴ ساله در فرانسه و کودکان ۵ ساله در کبک^{۴۱} انجام داد، دریافت که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان

رویکردهای مواجهه با برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربردی آن در ایران

از راه گفت‌وگو، یادگیری را به سمت تفکر سوق داده و از این راه میزان خشونت کودکان را در مهدکودک کاهش می‌دهد. پریچارد (۱۹۹۱) که تأثیر عنصر اخلاق را از زمان ارسطو تا زمان لیپمن بررسی کرده است در پژوهشی دیگر تأثیر فلسفه برای کودکان را بر روی اخلاق مبتنی بر عقلانیت و مسئولیت‌پذیری کودکان، که از طریق گفت‌وگوی کودکان در اجتماع پژوهشی حاصل می‌شود، نشان داد (پریچارد، ۲۰۰۰).

در زمینه کسب مهارت‌های عاطفی و اخلاقی کودکان از برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان، در ایران نیز نتایج مشابهی به دست آمده است. جهانی (۱۳۸۶) در بررسی تأثیرات اخلاقی برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان بر اساس مفروضات لیپمن، بر روی کودکان و نوجوانان استان فارس، نشان داد که این برنامه به پرورش منش‌های اخلاقی و پرورش ارزش‌های کودکان و نوجوانان تأثیر می‌گذارد. ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۹) آموزش تفکر برای کودکان را در چارچوب برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان راهی به‌سوی صلح جهانی به شمار می‌آورند که در نوع خود نوعی تأثیر عاطفی و اخلاقی به شمار می‌آید. همچنین برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان در کنترل برخی رفتارهای آسیب‌زا در کودکان که به خلق و خوی عاطفی آنان مربوط است مؤثر بوده است. در پژوهشی که تجلی‌نیا و کریمی (۱۳۹۳) بر روی دانش‌آموزان پسر پایه اول دوره متوسطه منطقه ۱۴ شهر تهران انجام دادند، یافته‌های پژوهش در مجموع، اعتبار و اعتمادپذیری برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان را در کاهش و مهار نمودن خشم نوجوانان در چهار زمینه بیان کلامی خشم، بیان فیزیکی خشم، خلق و خوی خشمگین و بالأخره برون‌ریزی و درون‌ریزی خشم تأیید کرد. در پژوهشی دیگر که هدایتی و شاطالی (۱۳۹۲) بر روی دانش‌آموزان دختر ۱۱ تا ۱۲ ساله در شهر تهران انجام دادند، تأثیر فلسفه برای کودکان را در کاهش اختلالات روان‌تنی کودکان از راه گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی می‌توان ملاحظه نمود. از مجموع یافته‌ها و نتایج پژوهش‌هایی که شرح آن گذشت می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان قابلیت تغییر رفتارها و کنش‌های عاطفی و اخلاقی را دارد و در نوع خود می‌تواند در پرورش ابعاد عاطفی و اخلاقی کودکان مؤثر واقع شود.

■ پرورش مهارت‌های اجتماعی^{۴۲} در کودکان

در فلسفه برای کودکان هویت فردی و اجتماعی کودک به میزان زیادی درهم تنیده است؛ به‌گونه‌ای که کودک به سبب نیاز به هم‌نوعانش دارای هویتی اجتماعی است و بر اساس خواست‌ها و تمایلات فردی‌اش نیازمند توجه به خود است. لیپمن در کتاب «فلسفه به مدرسه می‌رود»^{۴۳} بحثی پیرامون جامعه‌پذیری^{۴۴} و استقلال فردی کودکان دارد که طی آن سعی می‌کند ارتباط بین جامعه‌پذیری و استقلال فردی کودکان در فلسفه برای کودکان را روشن سازد. او از زاویه‌ای اخلاقی به بحث نگاه می‌کند، به‌طوری‌که ضمن تأکید بر مراعات حال فردی کودک، به‌عنوان یک فرد، بر لزوم جامعه‌پذیر شدن

وی به‌عنوان عضوی از اجتماع، تأکید می‌کند (لیپمن، ۱۹۸۰).

در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان، تمرین برای جامعه‌پذیرشدن از راه گفت‌وگوهای فلسفی و در قالب «اجتماع پژوهشی» صورت می‌گیرد. لیپمن داستان «مارک» را در حیطه مطالعات اجتماعی و نحوه شکل‌گیری فرد و اجتماع و گروه‌ها و ساختارهای حاکم بر اجتماع برای کودکان تدارک دیده است. در این داستان مارک که دانشجوی سال دوم دانشگاه است به دشمنی با علم و هنر متهم می‌شود. این موضوع به بحث و گفت‌وگوی کودکان منجر می‌شود و آن‌ها در طول بحث با مفاهیم اجتماعی و اخلاقی از جمله قانون، آزادی، بوروکراسی و جامعه آشنا می‌شوند (لیپمن، ۱۹۸۸، ص. ۵۳).

شواهد پژوهشی نشانگر افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان در اثر شرکت در کلاس‌های فلسفه برای کودکان است. سیف نراقی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تأثیر فلسفه برای کودکان از طریق اجتماع پژوهشی را در رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان، در میان دانش‌آموزان پسر پایه پنجم مدارس غیردولتی شهرستان خرم‌آباد، گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تأثیر معناداری در ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان، از قبیل اجتماعی شدن، ارتباط زبان، و خودفرمانی داشته است. در پژوهشی دیگر ماهروزاده و رمضان‌پور (۱۳۹۰) پژوهشی را با عنوان «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان در پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان» انجام دادند. پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی دانش‌آموزان پسر پایه سوم ابتدایی یکی از مدارس کرمان انجام شد. مشاهدات کلاسی نشان داد که اجرای روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پرورش مهارت‌های شهروندی و اجتماعی دانش‌آموزان سوم دبستان و به تفکیک بر مهارت‌های رعایت قانون، خودآگاهی، اعتمادبه‌نفس، کنترل هیجانات و حل تعارضات دانش‌آموزان مذکور تأثیر مثبت دارد. همچنین برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت‌های بین‌فردی و توانایی سازگار شدن دانش‌آموزان با یکدیگر مؤثر است. در این زمینه حاتمی و همکاران (۱۳۸۹) معناداری افزایش موارد فوق را در میان دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی تحصیلی (دوره اول متوسطه فعلی) یک مدرسه در شهر تهران را نشان دادند.

از مجموع یافته‌های فوق می‌توان دریافت که فلسفه برای کودکان در اعطای مهارت‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی دارای نقطه قوت است. لذا به‌کارگیری این برنامه در نظام تربیتی ایران می‌تواند فواید زیادی را به دنبال داشته باشد.

■ نقاط ضعف برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان

هرچند برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان تأثیرات مهمی را در افزایش مهارت‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی دارد، با این حال دارای نقاط ضعفی نیز هست. به‌طورکلی نقاط ضعف

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربرستان آن در ایران

این برنامه را می‌توان در سه محور چالش‌های مفهومی، نواقص محتوایی، ناهمخوانی‌هایی در مبانی فکری، فلسفی، فرهنگی و روش‌شناسی این برنامه خلاصه کرد. در زیر نقاط ضعف یادشده را بررسی می‌کنیم.

● چالش‌های مفهومی

فلسفه برای کودکان با چالش‌های مفهومی مواجه است. باقری، ستاری، شرفی و زیباکلام (۱۳۹۰) و قانلی (۱۳۸۶) از وجود چالش‌های مفهومی در فلسفه برای کودکان خبر می‌دهند. این چالش‌ها در قالب سؤال‌هایی به این شرح مطرح می‌شوند. آیا در فلسفه برای کودکان فلسفه به مفهوم یک رشته دانشگاهی به کار رفته است؟ آیا فلسفه در معنای تلاشی مخصوص بزرگسالان است که به سطح کودکان تعمیم می‌یابد؟ و یا فلسفه به‌عنوان روشی برای تحلیل گزاره‌های فلسفی پیچیده است که از طرف کودکان نیازمند شفاف‌سازی است؟ همچنین در فلسفه برای کودکان، آیا فلسفه به‌عنوان فعالیتی صرفاً انتزاعی است که نیازمند رسش ذهنی در شناخت است؟ چالش‌های معنایی یادشده هر کدام می‌تواند مانعی را بر سر راه اقدامات عملی از قبیل برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، طراحی محتوا اجرا و ارزشیابی در فلسفه برای کودکان ایجاد کند. چراکه بدون داشتن مفهومی مصرح و روشن از فلسفه انجام هر یک از اقدامات یادشده ناقص خواهد بود. این در حالی است که تاکنون کوشش چندانی در مسیر معنایی دقیق فلسفه برای کودکان به‌ویژه متناسب با شرایط بومی و فرهنگی کشور ما صورت نگرفته است.

● ناهمخوانی‌ها و تفاوت‌ها در مبانی فلسفی

برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان دارای مبانی فکری و فلسفی مخصوص به خود و جامعه تولیدکننده برنامه است. از این رو این برنامه با ورود به نظام‌های تربیتی کشورها می‌تواند تأثیرات عمیقی را در ابعاد مختلف فکری و فرهنگی از خود به‌جای بگذارد. در ایران بر اساس سند ملی برنامه‌درسی، دین‌محوری و تقویت هویت ملی از جمله اصول اساسی برنامه‌های درسی و تربیتی در آموزش و پرورش به‌شمار آمده و لازم است این رویکرد در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت برنامه‌های درسی و تربیتی از سطح ملی تا سطح مدارس در نظر گرفته شود (سند ملی برنامه‌درسی، ۱۳۹۱، ص ۹). در خصوص برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان وابسته به مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان (IAPC) پژوهش‌ها نشانگر تفاوت‌هایی اساسی در مبانی فلسفی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی این برنامه، از یک سو، و فلسفه تربیت اسلامی به‌عنوان فلسفه حاکم و تأثیرگذار در نظام تربیتی ایران از سوی دیگر است (ستاری، ۱۳۹۱). از این رو این برنامه می‌تواند مستعد چالش‌هایی در حوزه‌های اهداف و

به تبع آن در بعد محتوا و روش‌های تربیتی باشد. نقدها در مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی قابل ملاحظه است. در بُعد هستی‌شناسی عدم التفات به برخی عناصر متافیزیکی چون روح، خدا، معاد و فطرت و بی‌پاسخ بودن مسئله آغاز و انجام هستی، و در بُعد معرفت‌شناسی وجود‌گرایی‌های عمل‌گرایانه و طبیعت‌گرایانه در شناخت قابل تأمل است. همچنین در بُعد انسان‌شناسی قائل شدن به طبیعت صرفاً زیستی در خاستگاه وجودی انسان و در بُعد ارزش‌شناسی نسبی‌گرایی در اخلاق و ارزش‌ها و جوه عمده نقد را تشکیل می‌دهد (همان). از این رو موانع جدی در به‌کارگیری مستقیم برنامه فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران وجود دارد. چنین ناهمخوانی‌هایی در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان می‌تواند در نوع خود مانعی بر سر راه به‌کارگیری این برنامه در نظام تربیتی ایران به حساب آید.

● ناهمخوانی‌ها و تفاوت‌های فرهنگی

در شرایط فرهنگی کشور ما، که در آن اجتماع، خانواده و مدرسه بر رعایت آداب و رسوم پذیرفته‌شده تأکید دارند، وضع به‌گونه‌ای است که نمی‌توان از انتظارات هر یک از نهادهای یادشده به‌سادگی چشم پوشید. به دنبال رعایت آداب و رسوم پذیرفته‌شده که انتقال آن‌ها به کودکان نیز از سوی معلمان انتظار می‌رود، در نظام تربیتی کشور ما معلم و محتوای درسی دارای مرجعیت است. در سند ملی برنامه‌درسی در کشور ما درباره مرجعیت معلم چنین آمده است: «برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینه ارتقای صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را فراهم سازد» (سند ملی برنامه‌درسی، ۱۳۹۱، ص. ۹). آداب و رسوم یادشده در چارچوب محتوایی معین قرار دارد که لازم است به کودکان و نسل‌های آینده منتقل شود. لذا در نظام تربیتی کشور ما محتوای درسی نیز مرجعیت دارد. در این زمینه در برنامه‌درسی ملی آمده است «[محتوای درسی] مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرآنی، مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری است که زمینه شکوفایی فطرت الهی، رشد عقلی و فعلیت یافتن عناصر و عرصه‌ها^{۲۶} را به‌صورت پیوسته فراهم می‌آورد» (ص. ۱۲). هر چند زمینه‌سازی برای پرورش فکری کودکان در نظام تربیت ایران لازم است، با توجه به تأکید ملی بر رعایت مرجعیت معلم در آموزش‌ها و مرجعیت محتوای درسی در نظام تربیتی کشور ما وجود دارد، و نیز با نظر به تأکید ملی که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در فروکاستن نقش مرجعیت معلم به یک تسهیلگر امر آموزش و حذف محتوای آموزشی آماده دارد، می‌توان نتیجه گرفت

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربردی آن در ایران

که این برنامه تفاوت‌هایی اساسی با نظام تربیتی کشور ما در بعد فرهنگی و ارزش باورهای موجود در آن دارد که توجه به آن‌ها ضروری است.

● ناهمخوانی و تفاوت در روش آموزش

در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان هدف یادگیری کودک و تفکر مستقل اوست (لیپمن، ۱۹۸۰، ص. ۵۳). باید دانست از نظر لیپمن فلسفه یک روش است نه یک پیام (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۷۳). منظور لیپمن از این سخن آن است که فلسفه به دنبال انتقال محتواهای آماده به ذهن کودکان نیست. بلکه به یاددادن روش تفکر به کودکان مبادرت می‌کند. تفاوت در روش فلسفیدن در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و فلسفه تربیت اسلامی به‌عنوان فلسفه تأثیرگذار در آموزش و پرورش کشور ما از اهمیت برخوردار است. برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان از روش‌های آزاد و نسبی‌گرایانه در تفکر و فلسفیدن بهره می‌گیرد. لیپمن در این زمینه می‌گوید: «تمام برنامه‌های مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان بر اهمیت اجتماع پژوهشی تأکید دارند. در چنین برنامه‌هایی، دانش‌آموزان به کاوش عقاید دیگران ترغیب می‌شوند. اگرچه چنین برنامه‌هایی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به ارزش‌های موردنظر خودآگاه‌تر شوند، اما یاد می‌گیرند که به ارزش‌های سایر افراد گروه هم احترام بگذارند. بنابراین پیام زیرساختی برای کسانی که ارزش‌هایی را پذیرفته و مشتاقانه از آن طرفداری می‌کنند، نسبت آن ارزش‌ها است» (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۹). لیپمن در اعتقاد به نسبی‌گرایی در گفت‌وگوهای فلسفی کودکان در اجتماع پژوهشی معتقد است که پاسخ‌های نهایی که بتوان به سؤالات فلسفی داد وجود ندارد. زیرا این پاسخ‌ها فوراً با نظرگاه‌های مخالف جدیدی مواجه خواهد شد (لیپمن، ۱۹۸۸، ص. ۳۳). هاینز^{۴۷} به وجود نسبی‌گرایی در برنامه‌لیپمن اشاره می‌کند و دلیل آن را عدم استفاده از آزمون و نبود هنجارهای هدایت‌کننده و وجود سؤالات باز در کتاب‌های راهنما معرفی می‌کند (هاینز، ۱۳۷۵، ص. ۲۷۰). این در حالی است که در نظام تربیتی ایران که متأثر از فرهنگ بومی و تربیت دینی است، نسبت‌گرایی در ارزش‌ها به‌سختی می‌تواند جایگاهی برای خود باز کند. در فرهنگ ایرانی پایبندی به اصول اخلاقی و ارزش‌های ثابت سابقه‌ای دیرینه دارد. همچنین در تربیت اسلامی بر تفکر همراه با تعقل سفارش شده است و این به معنای مهار زدن به تفکر است^{۴۸}. در این صورت ما با تفاوتی اساسی در روش آموزش در برنامه‌فلسفه برای کودکان و روش‌های موجود در نظام تربیتی کشورمان روبه‌رو هستیم. بنابراین در حوزه روش آموزش برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و روش آموزش در نظام تربیتی کشور ما مغایرت زیادی وجود دارد.

■ رویکردهای مواجهه با فلسفه برای کودکان

با توجه به نقاط قوت و ضعفی که برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان به همراه دارد می‌توان نتیجه

گرفت که موانع و محدودیت‌هایی، هم برای به‌کارگیری مستقیم این برنامه و هم برای حذف مستقیم آن در کشور ما وجود دارد. بنابراین سؤالی که پیش می‌آید این است که راهکار مناسب در این زمینه چه می‌تواند باشد؟ در پاسخ به سؤال یادشده در اینجا سه رویکرد در مواجهه با فلسفه برای کودکان مفروض قرار گرفته و ضعف و قوت هر یک از رویکردها را بررسی خواهیم کرد. در آخر رویکرد مطلوب و راهکار متناظر با آن را به‌عنوان راهکار مناسب برای به‌کارگیری برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران پیشنهاد می‌نماییم.

● رویکرد حذفی

این رویکرد با گزینش راهکاری منفعلانه بر حذف و رد برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان -به‌عنوان یک برنامه وارداتی که با مبانی و روش‌های مغایر با مبانی و روش‌های نظام تربیتی در ایران همراه است- تأکید دارد. طرفداران این رویکرد معتقدند با توجه به اختلاف‌هایی که فلسفه برای کودکان در ابعاد مبانی فلسفی و فرهنگی با فلسفه و فرهنگ کشور ما دارد، لازم است از دریافت و به‌کارگیری آن صرف‌نظر کنیم. باوجود این، اتخاذ این رویکرد دارای یک اشکال عمده است و آن اینکه با صرف‌نظر کردن از آن نتایج مهم تربیتی آن که همانا پرورش مهارت‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی در کودکان است مغفول می‌ماند و نظام تربیتی کشور از تجارب مفید این برنامه محروم می‌ماند.

● رویکرد انفعالی جذبی

این رویکرد بر جذب بی‌چون‌وچرای برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان تأکید دارد. طرفداران این رویکرد عقیده دارند با توجه به نقاط قوت برنامه لازم است ما برنامه را یکجا پذیرفته و مستقیماً در نظام تربیتی کشورمان به اجرا دریاوریم زیرا زمینه را برای پرورش تفکر کودکان در ایران فراهم می‌کند. انتقاد وارد بر این رویکرد آن است که با توجه به مغایرت‌هایی که میان برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و فلسفه و فرهنگ موجود در نظام تربیتی کشورمان وجود دارد، در برخی مبانی فکری، اعتقادی و فرهنگی خود دچار تعارض خواهیم شد. در واقع با این رویکرد دچار اقتباسی شتاب‌زده در نظام تربیتی کشورمان و زمینه‌ساز مخاطراتی در تربیت کودکان خواهیم شد.

● رویکرد بومی‌سازی برنامه

در این رویکرد مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان با تأکید بر حفظ، اصلاح، پالایش و توسعه برنامه با توجه به ویژگی‌ها و شرایط بومی و اعتقادی در کشور ما صورت می‌گیرد. به‌طوری‌که با

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربری آن در ایران

نگاهی توأمان به نقاط قوت و ضعف برنامه فلسفه برای کودکان، اصل برنامه حفظ می‌شود. لیکن در بُعد ضعف‌ها و نواقص، از یک‌سو اصلاحات و پالایش لازم به عمل می‌آید و از سوی دیگر عناصر لازم به آن اضافه شده و برنامه توسعه می‌یابد. در نتیجه شرایط برای بومی‌سازی برنامه مهیا می‌شود. این رویکرد بر ترکیب مبانی نظری مشترک میان برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و مبانی نظری در نظام تربیتی ایران و رفع نواقص موجود در مبانی و روش‌های این برنامه با ملاحظه مبانی و روش‌های موجود در نظام تربیتی ایران تأکید دارد. از این رو هدف این رویکرد، تولید برنامه‌ای تعالی یافته است که در آن خواص و محدودیت‌های برنامه فلسفه برای کودکان، قبل از به‌کارگیری در ایران، بررسی شود. رویکرد بومی‌سازی، بر ترکیبی از مبانی نظری و عملی مشترک، در ضمن رفع نواقص و مغایرت‌های موجود در برنامه فلسفه برای کودکان در مقایسه با نظام تربیتی در ایران تأکید دارد. در این صورت رویکرد بومی‌سازی، رویکردی ترکیبی خواهد بود. آنچه مطلوب این رویکرد است پرهیز از محدودیت‌های یک نظریه و بهره‌مندی از یافته‌های خاص یک نظریه است (باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۸۹، ص. ۱۸۷). با این حال توجه به خطر التقاط در حین ترکیب عناصر و مؤلفه‌های نظری و عملی در فلسفه‌ها و متعاقب آن در برنامه‌های تربیتی که متأثر از فلسفه‌ها و نظریه هستند، لازم می‌آید. پژوهشگران احتراز از خطر التقاط را در حین ترکیب نظریه‌ها و دست‌آوردهای عملی آن‌ها گوشزد می‌نمایند (همتی فر و آهنچیان، ۱۳۹۲؛ باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۸۹). به‌منظور جلوگیری از التقاط، در رویکرد بومی‌سازی تلاش بر آن است تا از یک‌سو مبانی فرافلسفی برنامه فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی ایران در حین اقتباس و دریافت برنامه در نظر گرفته شود و از سوی دیگر رویکردی عمل‌گرایانه^{۴۹}، به‌منظور کاربری صحیح این برنامه در نظام تربیتی ایران ملحوظ واقع شود.

با توجه به منافع و مضار احتمالی هر یک از رویکردهای سه‌گانه به نظر می‌رسد در ایران رویکرد بومی‌سازی رویکرد مفیدتری است؛ چراکه ضمن بهره‌گرفتن از نقاط قوت برنامه فلسفه برای کودکان، نقاط ضعف برنامه با اصلاح و پالایش مواجه شده و عناصر لازم به آن اضافه خواهد شد. بدین سان زمینه برای دریافت منطقی و حساب‌شده برنامه فراهم خواهد شد. در ادامه با توجه به رویکرد بومی‌سازی، گام‌های به‌کارگیری برنامه فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران ارائه می‌شود.

■ راهکار به‌کارگیری برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران

رویکرد بومی‌سازی برنامه فلسفه برای کودکان در ایران می‌تواند طی چهار گام به شرح زیر به اجرا گذاشته شود.

۱. استفاده از عناصر فکری، فلسفی و فرهنگی مشترک میان برنامه فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی

در ایران.

۲. حذف عناصر فکری و فلسفی ناهماهنگ با فلسفه و فرهنگ بومی کشورمان.

۳. اصلاح از طریق بازسازی مفهومی برخی عناصر فکری و فلسفی ناهمگون.

۴. توسعه برخی عناصر فکری، فلسفی و فرهنگی.

در ادامه هر گام را توضیح می‌دهیم.

● گام اول: انتقال محتواها و روش‌های مشترک و هماهنگ با فلسفه حاکم و شرایط بومی و فرهنگی کشور

در جهت کاربردی کردن فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران می‌توان در ابعاد محتوا آن دسته از داستان‌های فکری و فلسفی را که متناسب با فرهنگ و فلسفه پذیرفته شده در کشور ما است ترجمه نموده و به کار بست. لازم به تذکر است که در کنار محتوای فلسفی داستان‌های یادشده، با نظر به اهمیت توجه به زبان و ادبیات فارسی، می‌توان از داستان‌های فلسفی موجود در متون دینی و ادبیات فارسی کشورمان نیز که آکنده از آموزه‌های حکمی و فلسفی است استفاده نمود. در بعد روش، استفاده از آن دسته از روش‌هایی که با شرایط بومی و فرهنگی کشور ما سازگاری بیشتری دارد توصیه می‌شود. به‌عنوان مثال یکی از نقاط مشترک عمده میان برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و فلسفه تربیت اسلامی تأکید بر اهمیت تفکر در فرایند تربیت است. در این راستا برنامه‌درسی ملی که از جمله اسناد بالادستی آموزش و پرورش و یکی از اسناد مربوط به تحول بنیادین آموزش و پرورش در ایران است، بر محوری بودن تفکر در فرایندهای تربیتی تأکید دارد (سند ملی برنامه‌درسی، ۱۳۹۱، ص. ۳). در هدف‌گذاری سند برنامه‌درسی ملی عنصر تفکر در کنار چهار عنصر ایمان، عمل، علم و اخلاق قرار گرفته که هر چهار عنصر مستقیم یا غیرمستقیم بر اهمیت آموزش و پرورش تفکر اتکا دارند (ص. ۱۵). همچنین یکی از بخش‌های سند به حوزه حکمت و تفکر اختصاص یافته است که در بیانیه این حوزه، ضرورت و کارکرد آن چنین تشریح شده است: «حیات انسان، یک حیات فکری است. تفکر، استعدادی الهی است که در اثر تربیت به فعلیت می‌رسد و انسان می‌تواند در پرتو تقوای الهی، با متعادل کردن قوای درونی خویش، از آن در مسیر فطرت توحیدی بهره‌برداری کند. لذا فرایند تربیت باید به‌گونه‌ای باشد که طی آن قوه تفکر و تعقل پرورش یابد» (صص. ۱۵ - ۱۶). اهمیت و تأکید بر تفکر در برنامه‌درسی ملی تا بدان‌جاست که در این سند آموزش تفکر به کودکان با رویکردی فلسفی همراه است و در قالب درسی برنامه «تفکر و سبک زندگی» برای دانش‌آموزان پایه‌های ششم، هفتم و هشتم در آموزش و پرورش رسمی کشورمان در نظر گرفته شده است^۵. از دیگر اشتراکات

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربری آن در ایران

میان تربیت اسلامی و برنامه فلسفه برای کودکان استفاده از روش داستان‌گویی است. هر چند پیام‌ها، محتوا و هدف داستان‌ها در برنامه فلسفه برای کودکان با آنچه در نظام تربیتی کشور ما و در چارچوب نظام تربیت اسلامی وجود دارد لزوماً یکسان نیست، لیکن استفاده از نفس داستان و بهره‌گیری از تأثیر آن در تربیت، در تعلیم و تربیت ایران و اسلام، دارای سابقه است؛ از این رو در این زمینه با برنامه فلسفه برای کودکان وجه مشترک داریم. در ایران سابقه استفاده از روش بیان داستان‌های اخلاقی برای کودکان به ایران باستان بازمی‌گردد (صدیق، ۱۳۳۲، ص. ۳۸). در قرآن استفاده از داستان به‌عنوان یک سنت تربیتی، در قالب داستان‌های اقوام و ملل و پیامبران الهی و سرگذشت‌های افراد استفاده و حتی یکی از سوره‌های قرآن قصص نام‌گذاری شده است. بهره‌گیری از روش بیان داستان‌های اخلاقی در سیره پیامبر (ص) و ائمه (ع) نیز دارای سابقه است. در این راستا بیان داستان‌های اخلاقی در سیره پیامبر (ص) و ائمه (ع) همراه با بحث و گفت‌وگو درباره مسائل و موضوعات اخلاقی و تبیین جهان‌بینی و فلسفه ارزش‌های اخلاقی و روش تشویق به تفکر در مسائل اخلاقی دارای سابقه است (داوودی و حسینی‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۲۳۶). از جمله روش‌های مشترک دیگر میان نظام تربیتی کشور ما و برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان به استفاده از روش پرسش و پاسخ اشاره کرد. هر چند روش پرسش و پاسخ در برنامه فلسفه برای کودکان، برعکس آنچه در نظام تربیت کشور ما وجود دارد، آزاد بوده و هدایت شده نیست، با این حال نفس پرسش و پاسخ که به پرورش و تقویت تفکر کمک می‌کند از جمله وجوه مشترک میان برنامه فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی در کشور ما است. روش پرسش و پاسخ دارای سابقه‌ای دیرین در تعلیم و تربیت ایران (صدیق، ۱۳۳۲، ص. ۳۸) و تربیت اسلامی است که در قرآن و سیره پیامبر (ص) و ائمه (ع) به‌خوبی انعکاس یافته است (داوودی و حسینی‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۳۳۴). همچنین روش مناظره در سیره پیامبر (ص) و ائمه (ع) دارای سابقه است (ص. ۳۲۲).

● گام دوم: حذف محتواها و روش‌های ناهماهنگ با فلسفه حاکم و شرایط بومی و فرهنگی کشور

در بحث از ضعف‌های فلسفه برای کودکان گفتیم که میان محتواها و روش‌های بومی و فرهنگی در کشور ما و برنامه درسی فلسفه برای کودکان که در اقلیم و فرهنگی متفاوت تولید شده مغایرت‌هایی وجود دارد. طبیعی است در این وضعیت راه‌حل مناسب، حذف محتواها و روش‌های ناهمگون در برابر روش‌های بومی و فرهنگی در کشور ماست. به‌عنوان مثال یکی از روش‌های موجود در برنامه درسی فلسفه برای کودکان دادن فرصت به کودکان برای طرح محتواها و موضوعات آزاد است. به‌واقع، در برنامه فلسفه برای کودکان این کودکان هستند که خود به طرح موضوع موردعلاقه برای بحث اقدام می‌کنند. بی‌آنکه موضوعات بحث از قبل

به‌وسیله معلم یا در قالب محتوای درسی آماده شود. در این راستا گولدینگ^{۵۱} (۲۰۰۷) معتقد است که: «هم برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و هم فلسفه بازسازی‌گرایی، تدریس تقلیدی را که در آن «دانش از پیش آماده»^{۵۲} به کودکان ارائه شود مردود ساخته‌اند». بوغوزیان^{۵۳} (۲۰۰۶) در این باره می‌نویسد: «وظیفه مربی این نیست که دانش آماده را به دانش‌آموزان ارائه دهد. بلکه وظیفه او ایجاد فرصت‌ها و محرک‌هایی است که در سایه آن‌ها دانش‌آموزان دانش را بسازند و این در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان دنبال می‌شود». اما از دیدگاه ما، با به‌کارگیری روش طرح موضوعات آزاد از سوی کودکان احتمال بروز برخی مخاطرات فکری و اخلاقی در میان کودکان به وجود خواهد آمد. چراکه در این صورت کودکان می‌توانند هر موضوعی را ولو اینکه با آداب‌ورسوم اخلاقی حاکم در کشور ما سازگار نباشد طرح نمایند. در این صورت امکان به مخاطره افتادن مبانی اعتقادی و آداب‌ورسوم فرهنگی در میان کودکان دور از انتظار نخواهد بود. در کشور ما با حاکمیت اصول اخلاقی پذیرفته‌شده از سوی جامعه و خانواده از یک سو، نگرش اعتقادی و دینی حاکم بر قشرهای وسیعی از مردم از سوی دیگر، و نیز تأثیراتی که نظام تربیتی کشور ما از آداب‌ورسوم فرهنگ بومی و اعتقادات دینی می‌پذیرد، نمی‌توان شاهد طرح موضوعات کاملاً آزاد از سوی کودکان بود. در این زمینه یکی از ناهمخوانی‌های موجود در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و نظام تربیتی در کشور ما روح نسبت‌گرایانه حاکم در برنامه فلسفه برای کودکان است. نسبت‌گرایی همواره یکی از ویژگی‌های این برنامه به‌شمار آمده است (لیپمن، ۱۹۸۰، ص. ۹۷؛ لیپمن، ۱۹۸۸، ص. ۳۳؛ لیپمن ۲۰۰۳، ص. ۲۹ و هاینز، ۱۳۷۵، ص. ۲۷۰). این در حالی است که در نظام تربیتی کشور ما که متأثر از نظام تربیت اسلامی است، بخش‌هایی از محتوا شامل اصول اعتقادی ثابت است که تغییرناپذیر است. مثلاً اصول پنج‌گانه دین در اسلام (شیعه) ثابت است و با گفت‌وگو تغییر نمی‌یابد. در این صورت لازم است تا بر اساس باورها و اعتقادات بومی و دینی، روش‌های نسبت‌گرایانه از برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان حذف شود.

● گام سوم: اصلاح و پالایش برخی عناصر برنامه

در بررسی ابعاد فلسفه برای کودکان و فلسفه و فرهنگ بومی در کشورمان، در برخی زمینه‌ها، به عناصر مشترک اما مقید به محدودیت‌ها و تأکیدهایی برمی‌خوریم. به‌عنوان مثال در بُعد ارزش‌شناختی، عناصر فکری و فلسفی مشترکی میان فلسفه تربیت اسلامی و برنامه فلسفه برای کودکان وجود دارد. اما این اشتراک با قیودات ویژه‌ای همراه است. مثلاً توجه به شأن و جایگاه انسان و اهمیت دادن به منزلت و کرامت او هم در برنامه فلسفه برای کودکان و هم در نظام تربیتی کشور ما مورد تأکید قرار گرفته است. لیکن منشأ این ارزش‌ها در هر یک با دیگری متفاوت است. در برنامه فلسفه برای کودکان منشأ ارزش‌ها جنبه فردی

رویکردهای مواجهه با برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربرستان آن در ایران

داشته و بر گرایش‌ها، سلاقی و علائق فردی استوار است. در حالی که در نظام تربیتی کشور ما ارزش‌ها منشأ الهی دارند. در چنین مواردی راه‌حل پیش روی ما اصلاح و پالایش عناصر فلسفی و اعتقادی ناهماهنگ است. به‌عنوان مثالی دیگر روش پرسش و پاسخ و مناظره و بحث که در برنامه فلسفه برای کودکان و در اجتماع پژوهشی صورت می‌گیرد، به دلیل داشتن نقاط قوت و همخوانی با فلسفه و فرهنگ بومی در کشور ما حفظ می‌گردد. اما از نظر محتوا گفت‌وگو صرفاً پیرامون آن دسته از موضوعاتی شکل می‌گیرد که با مبانی فلسفی، شرایط فرهنگی و بومی در کشور ما همخوانی داشته باشد. همچنین آن دسته از محتواهایی که در این برنامه به آن‌ها توجه نشده و پیش‌بینی نگردیده است، به محتوای بحث‌ها اضافه می‌شود. مانند محتواهایی درباره خدا، روح، معاد و خیر و شر که می‌توان آن‌ها را از متون بومی و دینی برگزید.

● گام چهارم: توسعه و افزودن برخی عناصر لازم

در صورتی که برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان فاقد برخی عناصر محتوایی و یا عناصر مربوط به روش باشد، می‌توان عناصر و مؤلفه‌های لازم را به آن اضافه کرد. مثلاً در فلسفه برای کودکان محتوای دینی و اعتقادی مباحث موضوعیت ندارد و یا بسیار کم‌رنگ است. برای رفع این کمبود می‌توان سؤالاتی را در ارتباط با محتواهای یادشده از قبل تهیه و در جریان گفت‌وگوی کودکان ارائه کرد. همچنین در حوزه روش، چنانچه نقش معلم در برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان به‌عنوان یک تسهیلگر بحث فروکاسته شده باشد، می‌توان نقش پررنگ‌تری را به معلمان در هدایت بحث‌های فلسفی کودکان اعطا نمود. به‌عنوان مثال جریان ربوبی شدن یکی از اهداف تربیت اسلامی است که از یک طرف مستلزم ایفای نقش ویژه معلم و مربی است و از طرف دیگر مستلزم حرکت و تلاشی است که دانش‌آموزان لازم است به عمل بیاورند (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۳۲۵). در این صورت اتکای صرف به روش برنامه‌دستی فلسفه برای کودکان در گفت‌وگوهای فلسفی کودکان که در آن نقش معلم به یک تسهیلگر در جریان گفت‌وگو فروکاسته شده و در عوض نقش کودکان بیشتر برجسته شده است، کافی نخواهد بود. لذا لازم است تا به معلم به‌عنوان دارنده نقش ویژه در گفت‌وگوهای کودکان نقش پررنگ‌تری اعطا شود. اعتقاد بر آن است که در دیدگاه‌های دانش‌آموز محور، نقش معلم بیشتر به عرضه روش تفکر محدود شده و جنبه‌های محتوایی و دانشی در آن تضعیف گردیده است (ص. ۱۱۶). لذا لازم است به نقش توأمان معلم و دانش‌آموز در جریان تعلیم و تربیت بیشتر توجه شود.

■ نتیجه‌گیری ■

هدف این مقاله پژوهشی بررسی رویکردهای مواجهه با برنامه‌دستی فلسفه برای

کودکان و انتخاب راهکار مناسب برای به‌کارگیری این برنامه در ایران بوده است. در این راستا تلاش شد با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان توصیف و نقاط قوت و ضعف آن بررسی شود. با توجه به بررسی‌های به‌عمل‌آمده برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان به‌منظور به‌کارگیری در نظام تربیت ایران حاوی نقاط قوت و ضعفی است. در بعد قوت‌ها، به‌کارگیری این برنامه در ایران با توجه به تأثیراتی که در پرورش مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی کودکان به همراه دارد، ضرورت داشته و حائز اهمیت است. با این حال این برنامه در ارتباط با به‌کارگیری آن در نظام تربیتی کشور ما دارای ضعف‌هایی است. محتوای غیربومی و روش نسبیت‌گرایانه موجود در برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان از جمله نقاط ضعف این برنامه به حساب می‌آید. لذا کوشش به عمل آمد تا رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان شناسایی شود. در این راستا و به‌منظور شناسایی راهکار مناسب برای به‌کارگیری برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در نظام تربیتی ایران سه رویکرد با عنوان رویکرد حذفی با راهکار حذف برنامه، رویکرد انفعالی جذبی با راهکار جذب منفعلانه برنامه و رویکرد بومی‌سازی با راهکار حفظ مؤلفه‌های فرهنگی و اعتقادی، به همراه اصلاح، پالایش، تعدیل و توسعه برنامه به‌منظور بومی‌سازی آن در ایران، شناسایی شد.

در رویکرد حذفی با نظر به نقاط ضعف برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان می‌توان از پذیرش این برنامه در ایران امتناع نمود که در این صورت نقاط قوت برنامه نیز که می‌تواند به پرورش مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی کودکان کمک نماید از دست خواهد رفت. در رویکرد انفعالی جذبی، با توجه به اینکه برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان حاوی قوت‌هایی است، می‌توان این برنامه را مستقیماً پذیرفت و در نظام تربیتی کشور به کار گرفت که در این صورت نیز نقاط ضعف آن را به نظام تربیتی کشورمان تسری خواهیم داد. رویکرد سوم رویکرد بومی‌سازی است که برپای هر دو بعد نقاط قوت و نقاط ضعف برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان با در نظر گرفتن شرایط بومی و فرهنگی در کشورمان و اعتقادات دینی موجود در آن ناظر است. این رویکرد بر حفظ مؤلفه‌ها و ویژگی‌های بومی و فرهنگی از یک طرف و از طرف دیگر بر ملاحظه باورهای اعتقادی و دینی تأکید دارد. با توجه به دلایل و شواهد ارائه‌شده و نیز با نظر به اسناد بالادستی در نظام تربیتی کشورمان از میان رویکردهای یادشده، رویکرد بومی‌سازی برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و راهکار متناظر با آن یعنی اصلاح، پالایش و تعدیل برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان در ایران به‌عنوان راهکار مناسب پیشنهاد می‌گردد.

رویکردهای مواجبه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کارپست آن در ایران

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* (جلد ۱). تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ ستاری، علی؛ شرفی، محمدرضا و زیباکلام، فاطمه. (۱۳۹۰). چالشی با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با نظر به مفهوم فلسفه و تأکید بر زیرساخت‌های روان‌شناختی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۲(۳)، ۲۳-۳۷.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برخوردار، رمضان و بانکی، فرزین. (۱۳۹۱). پرورش بُرداری در داوری (تفکر)؛ منظری پدیدارشناختی. *فکر و کودک*، ۳(۲)، ۱-۲۲.
- تجلی‌نیا امیر و کریمی، روح‌الله. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در کاهش و مهار خشم دانش‌آموزان پسر پایه اول مقطع متوسطه شهر تهران. *فکر و کودک*، ۵(۹)، ۳۹-۶۳.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان. *مطالعات برنامه‌درسی*، ۲(۷)، ۲۷-۵۹.
- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف و نوری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. *تفکر و کودک*، ۲(۱)، ۱-۱۴۲.
- داوودی، محمد و حسینی زاده، علی. (۱۳۸۹). *سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل‌بیت (ع)*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رستمی، کاوه؛ رحیمی، ابراهیم؛ رستمی، ویدا و هاشمی، سپیده. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان بر خلاقیت کودکان. *تفکر و کودک*، ۳(۲)، ۴۷-۶۲.
- زیباکلام، فاطمه. (۱۳۷۹). *مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران*. تهران: انتشارات حفیظ.
- سجادی، نرگس. (۱۳۹۲). طرحی نظری برای پرورش تفکر در دیدگاه اسلامی عمل با نظر به برنامه فلسفه برای کودکان. *علوم تربیتی / دیدگاه اسلام*، ۱(۱)، ۳۹-۶۱.
- ستاری، علی. (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه. *تفکر و کودک*، ۳(۳)، ۸۳-۱۰۶.
- ستاری، علی. (۱۳۹۳). *نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- سلیمان‌نژاد، اکبر و آیرملوی، بهروز. (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. *تفکر و کودک*، ۳(۲)، ۱-۲۹.
- سلطانیان، ابوطالب. (۱۳۹۱). چگونگی نفوذ و گسترش زبان فرانسه در ایران، با تکیه بر نقش مدارس (از آغاز دوره قاجار تا جنگ جهانی یکم). *پژوهش‌های علوم تاریخی*، ۴(۱)، ۱۱۱-۱۳۲.
- ششوری عالی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *سند ملی برنامه درسی*. بازیابی‌شده در <http://www.medu.ir/portal/File/ShowFile.aspx?ID=20e6065a-f6e3-427d-9e8b-5e95a2381b54>
- سیف نراقی، مریم؛ قبادیان، مسلم؛ نادری، عزت‌الله و شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. *تفکر و کودک*، سال ۲، ۳۷-۵۸.
- صدیق، عیسی. (۱۳۳۲). *تاریخ فرهنگ ایران*. تهران: دانشگاه تهران.
- قاندری، یحیی. (۱۳۸۶). فلسفه برای کودکان، چالش بر سر مفهوم و امکان آموزش فلسفه به کودکان. *مطالعات برنامه‌درسی*، ۲(۷)، ۶۱-۹۴.
- کارنوی، مارتین. (۱۳۸۵). *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، جهانی‌شدن و اصلاحات آموزشی* (ترجمه علی ستاری). تهران: مدرسه.
- ماهروزاده، طیبه و رمضان پور، شیوا. (۱۳۹۰). تأثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان در پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۳)، ۶۳-۳۱.
- مرعشی، منصور؛ حقیقی، جمال؛ بنایی مبارکی، زهرا و باشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهی بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی». *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی*، ۲(۷)، ۹۵-۱۲۳.
- ناجی، سعید و خطیبی مقدم، سمیه. (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. *تفکر و کودک*، ۱(۲)، ۱-۱۴۱.
- ناجی، سعید و قاضی‌نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *مطالعات برنامه‌درسی*، ۲(۷)، ۹۵-۱۲۲.
- هاینز، فلیسیتی. (۱۳۷۵). *به سوی یک باستان‌شناسی در تفکر نقد*. در خسرو، باقری، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت (صص. ۲۴۱-۲۸۰). تهران: نقش هستی.
- هدایتی، مهرنوش و شاطلی، اکرم. (۱۳۹۲). تأثیر گفتاشنود منطقی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی در کاهش نشانه‌های اختلالات روان‌تنی دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۲ سال شهر تهران. *تفکر و کودک*، ۴(۲)، ۱۰۱-۱۱۶.

رویکردهای مواجهه با برنامه‌درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کارپست آن در ایران

- همتی‌فر، مجتبی و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). ارائه الگوی ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت؛ بررسی موردی سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۴۸-۲۵.
- نقد علی، محسن و پناهی، زهرا. (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش‌های تدریس فعال و مشارکتی. تفکر و کودک، ۲(۴)، ۱۰۱-۱۲۶.

- Bagheri, Kh. & Bagheri, E. (2008). Challenges in front of 'Philosophy for Children' Program. *Curriculum Studies*, 2(6), 7- 24.
- Boghosian, P. (2006). Behaviourism, Constructivism & Socratic Pedagogy. *Journal of Educational Philosophy & Theory*, 38(4), 713-722.
- Browning, B. (1988). Harry in three Classes. *Analytic Teaching*, 8(1), 70-72.
- Camhy, D. & Gunther, I. (1988). Philosophy for Children: A Research Project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils. *Thinking*, 7(4), 18-26.
- Daniel, M. F. (2000). Learning to think and to speak: An Account of an Experiment Involving Children Aged 3 to 5 in France and Quebec". *Thinking*, 15(3), 17-25.
- Imbrosciano, A. (1997). Philosophy and Student Academic Performance. *Critical & Creative Thinking*, 5(1), 35-41.
- Golding, K. (2007). *Pragmatism, Constructivism & Socratic Objectivity: The Pragmatic Epistemic Aim of Philosophy for Children*. Australasi Conference Presentation, Philosophy of Education on Society of Australasia.
- Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics*, 9(2), 105-130.
- Fisher, R. ((1998. *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom*. London: Castle Press.
- Jusso, H. (2007). *Child, Philosophy & Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulu University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to schools*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Educations*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. Sharp, A. M. & Reed, F. R. (1969). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery, From Aristotle to Harry Stottlemeier*. Philadelphia: Temple University Press.
- Morehouse, R. & Williams, M. (1998). Report on Student Use of Argument Skills. *Critical and Creative Thinking*, 6(1), 14-20.
- Murriss, K. S. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*. 34(2), 261-279.
- Murriss, K. S. (2008). Philosophy With Children, the Stingray & the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Nicol, D. (1991). An Evaluation of the Lipman Project in an English Comprehensive School. *Thinking*, 9(3), 28-31
- Niklasson, J. , Oholsson, R. & Ringborg M. (1996). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking*, 12(4), 17- 23.
- Pritchard, M. S. (1991). On Becoming a Moral Agent: From Aristotle to Harry Stottlemeier. *Thinking*, 9(2), 16-24.
- Pritchard, M. S. (2000). Moral Philosophy for Children and Character Education. *Applied Philosophy*, 14(1), 13-26.
- Santi, M. (1993). Philosophizing and Learning to Think: some Proposals for a Qualitative Evaluation. *Thinking*, 10(3), 16-22.
- Sprod, T. (1997). Improving Scientific Reasoning through Philosophy for Children: an Empirical Study. *Thinking*, 13(2), 11-16.
- Sprod, T. (1999). I can change your opinion on that: Social constructivist whole class discussions and their effect on scientific reasoning. *Research in Science Education*, 28(4), 463-480.
- Weinstein, M. (1989). The Philosophy of Philosophy for Children, an Agenda for Research. *Analytic Teaching*, 10(1), 40-46.

پی‌نوشت‌ها

1. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
2. Mont Clair.
3. Mathew Lipman.
4. Formal Education
5. Informal Education.
6. <http://www.ihcs.ac.ir/Pages/Features/StaticPage.aspx?id=2872>
7. <http://pac.org.ir/fa/?c=content&sid=48>
۸. رک به: کتاب‌های تفکر و سبک زندگی در پایه‌های ششم، هفتم و هشتم، تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران <http://www.oerp.ir>
9. Lipman, sharp & Reed
10. Browning
11. Camhy & Gunther
12. Niklasson & Oholsson
13. Sprod
14. Imbrosciano
15. Morehouse & Williams
16. Daniel
17. Pritchard
18. Gregory
19. Weinstein
20. Nicol
21. Santi
22. Murriss
23. Jusso
24. Fisher
25. Community of Inquiry
26. Philip Cam.
27. Gareth B. Mathews
28. Margaret Sharp.
29. Ronald F. Reed.
30. C. Philips.
31. Robert Fisher.
۳۲. ن. ک به: <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/philosophy/affiliates-contact>
۳۳. ن. ک به: <http://www.ihcs.ac.ir/Pages/Features/Home.aspx?wid=27>
34. Thihking Skill
35. Cognitive Skills
36. Critical Thinking
37. Creative Thinking
38. Caring Thinking
39. Affective
40. Ethical
41. Quebec
42. Social Skills
43. Philosophy goes to School
44. Socialization
45. Mark
۴۶. در هدف‌گذاری پنج عنصر: تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه ارتباط دانش آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت به هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شوند. (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۱۲)
47. Haynes.
۴۸. رک به: باقری، خسرو. (۱۳۹۳). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۱، تهران: مدرسه.
49. pragmatic
۵۰. رک به: سایت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش: ماده درسی تفکر و سبک زندگی <http://www.oerp.ir>
51. Golding
52. ready – made knowledge
53. Boghosian