

فلسفه برای کودکان

در تراز دانش فلسفه و جواز تربیت اسلامی*

- زهره توازینی^۱
- علی ستاری^۲

چکیده

متیو لیپمن، پردازشگر مفهوم فلسفه برای کودکان، عنوان فلسفه را در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان، متفاوت از برداشت عمومی فیلسوفان از این واژه انتخاب کرده است؛ تا جایی که می‌توان اذعان نمود که این مفهوم اساساً در سپهر معنایی فلسفه قرار نمی‌گیرد و یا بسیار کم‌وسعت‌تر از آن است. مقاله حاضر بر آن است تا به روش توصیفی - تحلیلی، برنامه فلسفه برای کودکان را در ارتباط و در تراز با جایگاه و مرتبه دانش فلسفه با تأکید بر دو مؤلفه معنا و موضوع فلسفه بررسی نماید. همچنین از دیدگاه تربیت اسلامی که نظام تربیتی در کشور ما به تأسی و تأثیر از آن صورت می‌گیرد، ضرورت یا عدم ضرورت آموزش فلسفه به

* تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۹ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۲.

۱. استاد گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران
(z.tavaziyani@alzahra.ac.ir)

۲. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران (نویسنده مسئول) (alisattari@alzahra.ac.ir).

کودکان و نیز اولویت آن را بررسی کند. نتایج نشان‌دهنده آن است که معنا و موضوع فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با معنا و موضوع رایج آن در دانش فلسفه که موجود بما هو موجود است، تفاوت دارد. موضوع فلسفه در فلسفه برای کودکان از سطح موضوعات و مسائل محیط طبیعی و اجتماعی فراتر نمی‌رود؛ چرا که در این برنامه، تأکید بر عدم رسیدگی به موضوعات و مسائل متافیزیکی است. حال آنکه متافیزیک و مسائل آن از جمله موضوع خدا، از موضوعات اساسی در فلسفه بوده و تربیت اسلامی نیز بر مدار آن استوار است. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در تربیت اسلامی، دستور و توصیه مستقیمی به آموزش فلسفه برای کودکان وجود ندارد. اما از سوی دیگر، فلسفیدن به وسیله کودکان نهی نیز نشده است. با این حال، اولویت آموزش‌ها در تربیت اسلامی، آموزش فلسفه نیست؛ بلکه اولویت با آموزش اصول، عقاید، آداب و اخلاق اسلامی و تأدیب کودکان است. بدین‌سان فلسفه برای کودکان در اولویت نظام تربیت اسلامی قرار نمی‌گیرد.

واژگان کلیدی: فلسفه برای کودکان، معنا، موضوع، فلسفه، تربیت اسلامی.

۱. مقدمه

شاید زمان زیادی از گفت‌وگوهای جدی پیرامون آموزش فلسفه برای کودکان نمی‌گذرد. اما حرارت بحث‌های آن به قدری زیاد است که بعضی را بر این گمان داشته که برای عقب نماندن از قافلهٔ امر آموزش فلسفه برای کودکان باید هر چه سریع‌تر آن را در نظام آموزش و پرورش رسمی وارد نمود و کار را به فرادها نسپرد که بابت آن دچار خسران می‌شویم. غافل از اینکه هر برنامه آموزشی که قرار است در نظام آموزشی و در هر مقطعی از آن عملیاتی شود، ابتدا باید مطالعات نظری آن صورت بگیرد تا تطابق یا عدم تطابق آن با مبانی نظری مورد قبول جامعهٔ پذیرنده برنامه، از لحاظ فکری، فلسفی، اجتماعی و فرهنگی معلوم شود. آنگاه نمونه‌هایی از اجرای گزینشی برنامه، مورد آزمون عملی قرار گیرد و بازخوردهایی دریافت شود. نظر به اینکه تمام نظام‌های تربیتی در جهان، هر یک به فراخور حال خود از مبانی نظری حاکم بر جامعه خود پیروی می‌کنند، در کشور ما نیز نظام تربیتی از مبانی نظری و اعتقادی خاص خود پیروی می‌کند. در این راستا، برنامه‌های آموزشی در ایران از نظام تربیت اسلامی و نیز شرایط و مؤلفه‌های بومی تبعیت می‌کنند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که با وجود

نقاط مشترکی که میان برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نظام تربیت اسلامی وجود دارد، این برنامه نقاط افتراقی با مبانی تربیت اسلامی دارد (ستاری، ۱۳۹۳: ۷۵-۱۳۷). علاوه بر این، نقدهایی هم از دیدگاه دانش اصیل فلسفه بر این برنامه وجود دارد که در این نوشتار و در ادامه بحث‌ها به آن‌ها خواهیم پرداخت. بنابراین آنچه به عنوان مسئله در اینجا بروز می‌نماید، این است که با وجود نقاط افتراقی که میان مبانی فلسفی و فکری برنامه فلسفه برای کودکان و مبانی تربیت اسلامی وجود دارد، برنامه فلسفه برای کودکان در قالب همان نسخه تولیدشده در جامعه مبدأ و با همان محتوا و روش، بی‌کم‌وکاست در جامعه مقصد که از لحاظ مبانی فکری و اعتقادی متفاوت است، به کار گرفته می‌شود. با نظر به مسئله یادشده، سؤالات این پژوهش عبارت‌اند از اینکه: چه تفاوتی میان مفهوم و موضوع فلسفه در «فلسفه برای کودکان» و «دانش فلسفه» وجود دارد؟ آیا در تربیت اسلامی، توصیه و دستوری برای آموزش فلسفه به کودکان وجود دارد؟ تکلیف نظام تربیت اسلامی در برابر چنین برنامه‌ای چیست؟

۲. مبانی نظری

فلسفه برای کودکان،^۱ نام برنامه‌ای آموزشی است که به وسیله متیو لیپمن،^۲ استاد دانشگاه آمریکایی کلمبیا^۳ در دهه ۱۹۵۰ ایده‌پردازی شد و بعدها در دهه ۱۹۷۰ در دانشگاه مونت‌کلیر^۴ در مؤسسه‌ای به نام «مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان»^۵ با اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی آموزشی خاصی که عموماً متفاوت با آموزش‌های موجود در مدارس وقت در آمریکا بود، طراحی و به اجرا درآمد (همان: ۳). هدف کلی این برنامه آموزش تفکر مستقل به کودکان است (Lipman, 1980: 53). محتوای برنامه شامل داستان‌هایی عموماً با مضامین برگرفته از محیط زیست طبیعی، اجتماعی و اخلاقی است که بعد از بیان داستان‌ها، محتوای پرسش‌ها و پاسخ‌های کودکان به آن‌ها

1. Philosophy for children (P4C).
2. Mathew Lipman.
3. Colombia.
4. Montclair.
5. Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).

اضافه می‌شود (Fisher, 1998: 28). روش آموزش عبارت است از بیان داستان و پرسش و پاسخ پیرامون وقایع و شخصیت‌های داستان که در حلقه‌ای تشکیل شده از کودکان با عنوان اجتماع پژوهشی^۱ انجام می‌گیرد. مربی عنوان و نقش تسهیلگر^۲ آموزشی را دارد و به کار هدایت کودکان در تعامل و پرسش و پاسخ مشغول است. لیمن عنوان این حلقه (اجتماع پژوهشی) را از چارلز سندرس پیرس^۳ و هربرت مید^۴ فلاسفه عملگرا الهام گرفته و نام‌گذاری کرده است. کودکان در اجتماع پژوهشی با استفاده از روش پرسش و پاسخ، به نتایجی در بحث‌ها می‌رسند که بر سر آن توافق به عمل می‌آورند. در این میان، وظیفه تسهیلگر آموزشی، راهنمایی و نظم‌دهی به بحث و گفت‌و شنود کودکان است.

دلیل طراحی چنین برنامه‌ای از سوی لیمن آن بود که وی به عنوان یکی از اساتید فلسفه و منطق در دانشگاه کلمبیا و کالج علوم دارویی^۵ این دانشگاه و در جریان اعتراضات صنفی دانشجویان به مسئولان دانشگاه، متوجه ضعف دانشجویان در استدلال‌هایشان با مسئولان دانشگاه شد و پی برد که این آسیب، ثمره اهمال در نظام آموزشی حاکم بر جامعه آمریکاست. او مدعی شد افرادی که در سنین جوانی و بالاتر از قدرت استدلال خوبی برخوردار نیستند، محصول آموزش‌های ضعیف دوران کودکی در مدارس آمریکا هستند. همان‌طور که روان‌شناسان نیز بر این اعتقادند که بسیاری از ناهنجاری‌های رفتاری که در سنین بالا رخ می‌دهد، ریشه در تربیت دوران کودکی دارد. بر این قیاس، لیمن ضعف استدلال دانشجویان را در نوع آموزش ایشان در دوران کودکی جستجو کرد و تصمیم گرفت تا به دنبال انتخاب روشی برای جبران این نقیصه و هدایت روشمند امر آموزش برای کودکان باشد. اما در عین حال، از سختی این کار نیز غافل نبود و خوب می‌دانست که نمی‌تواند فلسفه یا منطق را به همان روشی که به دانشجویان می‌آموزد، به کودکان نیز بیاموزد.

لیمن بر این باور بود که آموزش فلسفه یا منطق در قالب داستان برای کودکان، بهتر

1. Community of inquiry.
2. Facilitator.
3. Peirce.
4. Mead.
5. College of Pharmaceutical Sciences.

امکان‌پذیر است (Lipman, 1993: 371). به این منظور، اولین بار در مدرسه‌ای در نیوجرسی و در پایه پنجم ابتدایی، به عملیاتی کردن ایده خود برای آموزش فلسفه به کودکان پرداخت که شاید بتوان گفت این کار وی، اولین اجرای آزمایشی آموزش فلسفه برای کودکان باشد. مبنای تعلیم وی در این طرح، کتاب *کشف‌های استاتلمیرز*^۱ بود و شیوه آن هم به گونه‌ای بود که در هر جلسه، یک فصل از آن کتاب توسط تسهیلگر آموزشی خوانده می‌شد و سپس مطالب مهم آن به بحث و گفتگو گذاشته می‌شد. آنگاه بعد از حدود ۱۸ جلسه، از کودکان تست بلوغ ذهنی به عمل می‌آمد و چون آزمون‌ها نشان از بلوغ ذهنی می‌داد، این نتیجه برای او دستاورد مهمی تلقی می‌شد و بنابراین او را برمی‌انگیخت تا این آموزش را برای دیگران نیز تکرار کند. افزون بر این، لیپمن به نگارش کتاب راهنمای معلم برای امر آموزش فلسفه به کودکان همت گمارد (امی، ۱۳۸۵: ۴۲-۴۳). بعداً با تلاش‌های او و همکارانش، آموزش فلسفه برای کودکان توسعه یافت و بالغ بر هفتاد کشور جهان امروزه اقبال خوبی به تلاش ایشان نشان داده و برنامه را در آموزش و پرورش غیر رسمی خود به کار گرفته‌اند. کاری که لیپمن تحت عنوان آموزش فلسفه برای کودکان کرده است، همچون جان دیویی^۲ در واقع ابتدا نقد روش‌های سنتی و معمول در نظام‌های تعلیم و تربیت متداول بوده که وی این کار را در کتاب *تفکر در تعلیم و تربیت*^۳ انجام داده است. مطابق نظر لیپمن در این کتاب، الگوهای معمول در نظام تعلیم و تربیت از پیش‌فرض‌هایی نشئت گرفته که به شرح زیر است:

- ۱- تکیه نظام آموزشی سنتی یا متداول، بیشتر بر انتقال دانش از معلم به شاگرد است.
 - ۲- معلمان در امر آموزش از اقتدار بلامنازعی برخوردارند.
 - ۳- دانش‌آموزان بیشتر در کسوت یادگیرنده اطلاعات هستند (Lipman, 2003: 18).
- اما در نظام طراحی شده وی:

۱- آموزش نتیجه مشارکت معلم و شاگرد است، هرچند که خود آموزش توسط معلم هدایت می‌شود. اما برای تحقق چنین مشارکتی، تشکیل حلقه‌های کندوکاو ضرورت دارد.

1. *Harry Stottlemeier's Discovery*.
 2. John Dewey.
 3. *Thinking in Education*.

- ۲- در نظام آموزشی لیپمن که وی آن را نظام تعلیم و تعلم تأملی نامیده، معلم بلامنازع نیست، بلکه معلم خطاپذیر فرض می‌شود.
- ۳- اطلاعات موضوع بحث آن‌ها، لزوماً امور معلوم و بدیهی نیست؛ بلکه درباره امور رازآلود و مبهم جهان نیز بحث می‌شود.
- ۴- تأمل و تفکر، غایت این الگوی آموزشی است.
- ۵- در این نوع از نظام آموزش، فقط بر کسب اطلاعات تمرکز نمی‌شود؛ بلکه بر تحقیق و تحلیل برنامه‌های درسی متمرکز می‌شوند (Ibid.: 19).
- در ارتباط با موضوع حاضر، پیشینه‌ای در خارج از ایران وجود ندارد. در ایران به دنبال ورود این برنامه، پژوهش‌هایی انجام گرفته است. در این راستا می‌توان به پژوهشی با عنوان «بررسی و نقد فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه» (ستاری، ۱۳۹۱) اشاره کرد. این پژوهش به بررسی وجوه اشتراک و افتراق این برنامه در مقایسه با حکمت متعالیه پرداخته است. لذا به سراغ بررسی برنامه فلسفه برای کودکان در تراز دانش فلسفه محض و نیز از دیدگاه جواز تربیت اسلامی نرفته است. بنابراین پژوهش حاضر در مقایسه با پژوهش یادشده، از دو جهت حاوی نوآوری است: یکی اینکه این پژوهش به فلسفه برای کودکان از دیدگاه دانش فلسفه محض و با نظر به دو مؤلفه معنا و موضوع اصلی فلسفه نگاه می‌کند. دوم اینکه به دنبال بررسی فلسفه برای کودکان با نگره سنت تربیت اسلامی است. پژوهش‌های دیگر نیز به میزان زیادی همین رویکرد را در بررسی فلسفه برای کودکان اتخاذ نموده‌اند؛ پژوهش‌هایی با عنوان «جایگاه تربیت فکری کودکان در آرای فلسفی و تربیتی ابن سینا» (آقایی ابرندآبادی و رهنما، ۱۳۹۷) و «بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیپمن درباره اهداف تعلیم و تربیت» (صدر، ۱۳۹۸) که اولی به آراء فلسفی و تربیتی ابن سینا محدود شده و دومی در حدود اهداف تعلیم و تربیت باقی مانده است. نتیجه آنکه پژوهش‌های یادشده، دیدگاه لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان را در مقایسه با معنا و موضوع فلسفه محض بررسی نکرده‌اند. در پژوهشی دیگر با عنوان «فبک در ترازو» (باقری، ۱۳۹۶)، بیم از شغل‌گرایی برنامه فلسفه برای کودکان، تنزل دادن فلسفه به سطح کودکان، ابهام در تعریف کودک و فلسفه و روش‌گرایی و نیز نفی محتواگرایی، از جمله ضعف‌های فلسفه برای کودکان

برشمرده شده و از جمله انتقاداتی است که از سوی پژوهشگر به فلسفه برای کودکان وارد شده است. با این حال، تفاوت پژوهش حاضر با پژوهش یادشده در این است که پژوهشگر، تعریف روشن و مشخصی از فلسفه و موضوع آن ارائه نمی‌دهد تا بر اساس آن فلسفه برای کودکان را بررسی نماید.

از لحاظ مفهوم‌شناسی، منظور از دانش فلسفه در این پژوهش، همان فلسفه محض یا فلسفه اولی است که معنا و مفهوم آن علاقه و دوستداری آگاهی، موضوع آن «وجود»، روش آن عقلی و هدف آن کشف حقیقت است. بدین‌سان موضوع فلسفه را موجود بما هو موجود در نظر گرفته و فلسفه برای کودکان را در مقایسه با این دو مؤلفه، یعنی معنا و موضوع فلسفه بررسی خواهیم کرد. همچنین منظور از تربیت اسلامی، تربیت با خصائل و مختصات مورد نظر در قرآن و احادیث پیامبر ﷺ و ائمه اهل‌البیت و سیره ایشان است.

۳. یافته‌ها

در بیان مراحل انجام کار و در پاسخ به سؤالات پژوهش، ابتدا هندسه فکری و فلسفی متیو لیپمن را در تأثیراتی که از فلسفه‌های گذشته و دانش روان‌شناسی گرفته، بررسی می‌کنیم. آنگاه معنا و موضوع فلسفه برای کودکان را در مقایسه با معنا و موضوع دانش فلسفه بررسی می‌نماییم. در آخر، جواز فلسفه برای کودکان را در سنت تربیت اسلامی واکاوی خواهیم کرد.

فلسفه برای کودکان در تراز دانش فلسفه

در اینجا لازم است درباره آنچه لیپمن بر آن نام فلسفه نهاده و آن را حق کودکان می‌داند که از سوی بزرگسالان از آن‌ها سلب شده است، بررسی بیشتری نماییم. بی‌شک لیپمن نظریه جدیدی در فلسفه پایه‌گذاری نکرده است. شواهد دال بر آن است که وی اندیشه‌های مختلف را در مفهوم‌پردازی فلسفه برای کودکان با هم تلفیق نموده و برنامه‌ای آموزشی طراحی کرده است. هاینز^۱ معتقد است که در برنامه لیپمن، اتخاذ

1. Haynes.

الگوی گفتگوی آزاد از او، یادآور الگوی دیالکتیک سقراط است. وی از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان با عنوان «مدل سقراطی تفکر نقاد» یاد می‌کند که در آن ایده‌های جدید از ایده‌های دیگر استخراج می‌گردد (فاینز، ۱۳۷۰: ۲۴۲-۲۸۰). همچنین لیپمن در مفهوم‌پردازی فلسفه برای کودکان، به فلاسفه عملگرایی چون چارلز سندرز پیرس^۱ و هربرت مید^۲ در استفاده از دو مفهوم اساسی اجتماع و پژوهش که با ترکیب آن‌ها مفهوم اجتماع پژوهشی^۳ (حلقه کندوکاو) را می‌سازد، روی می‌آورد (Lipman, 2003: 230). در تأثیر از فلاسفه عملگرا، لیپمن بیشترین تأثیر خود را از جان دیویی^۴ اخذ کرده است. وی در این باره می‌گوید:

«بی‌تعارف بگویم که هیچ جنبه‌ای از تربیت مورد نظر دیویی در فلسفه برای کودکان از نظرم دور نمانده و رد نشده است. فلسفه برای کودکان بی‌تردید بر مبنای دیویی استوار گردیده است» (Id., 2004: 108).

لیپمن تأسی از دیویی را در اصالت بخشیدن به تجربه و عمل در شناخت و به دنبال آن نسبییت در شناخت و اخلاق، با اعتقاد به نقش تعیین‌کننده توافق اجتماعی در شناخت و نسبییت در اخلاق کسب می‌کند. توافق شناختی و اخلاقی در اثر گفت‌وگوی کودکان در ضمن برنامه فلسفه برای کودکان حاصل می‌شود. بدین‌سان فلسفه عملگرایی در کانون فعالیت فلسفی کودکان قرار دارد (ستاری، ۱۳۹۳: ۷)؛ با این تفاوت که دیویی، تجربه و عمل را در آزمایشگاه تجربی و در قالب عمل آزمایش به کار برده است، لیکن لیپمن تجربه و عمل را در اجتماع پژوهشی (حلقه کندوکاو) و در قالب گفت‌وگو و پرسش و پاسخ کودکان به کار گرفته است (همان)؛ یعنی جایی که در آن کودکان به گفتگوی فلسفی مشغول می‌شوند. لیپمن در این مسیر همچون دیویی از بررسی گزاره‌های متافیزیکی هم در می‌گذرد. در برنامه لیپمن، حاکمیت با موضوعات و فضای طبیعی، زیستی و اجتماعی در داستان‌هاست. وی در باب گزاره‌های متافیزیکی معتقد است:

1. Charles Sanders Peirce.
2. Herbert Mead.
3. Community of inquiry.
4. John Dewey.

«سؤالات متافیزیکی بسیار وسیع و دست‌نیافتنی‌ترین سؤالات هستند. آن‌ها در بالاترین درجه کلیت و جامعیت قرار دارند... و آنچه که پاسخ دادن به این گونه سؤالات را دشوار می‌سازد این است که مفاهیمی که در این سؤالات نهفته‌اند، چنان وسیع‌اند که ما نمی‌توانیم طبقاتی را بیابیم که این مفاهیم را در آن‌ها قرار دهیم. بنابراین چنین مفاهیمی برای ما ملموس و عینی نیستند و ما نمی‌توانیم آن‌ها را به کار ببریم» (Lipman, 1980: 36-37).

بدین‌سان لیپمن اولاً شناخت را در مفاهیم عینی و ملموس منحصر می‌کند. ثانیاً به کارگیری مفاهیم متافیزیکی را بیرون از حد توانایی انسان به شمار می‌آورد؛ به طوری که رسیدگی و پرسش و پاسخ پیرامون آن‌ها را بی‌فایده می‌انگارد. از این رو، وی در آثار داستانی‌اش در برنامه فلسفه برای کودکان، اثری از موضوعات، مفاهیم و پرسش و پاسخ‌های متافیزیکی را وارد نمی‌سازد.

از جمله ریشه‌های فکری و فلسفی لیپمن در پردازش مفهوم فلسفه برای کودکان، پیروی از فلسفه تحلیل زبانی است؛ زمانی که تلاش دارد تا شفاف‌سازی مفاهیم روزمره زندگی را در حین گفتگوی فلسفی کودکان مورد توجه قرار دهد. وی این کار را با پیروی از ویتگنشتاین دوم و گیلبرت رایل، در تحلیل عناصر زبان عادی و روزمره انجام می‌دهد. لیپمن در کتاب *فلسفه در کلاس درس*^۱ شفاف‌سازی مفاهیم را به عنوان اولین مهارت در فهرست مهارت‌های سی‌گانه تفکر که لازم است کودکان در اثر تمرین داستان‌های فکری و فلسفی یاد بگیرند، قرار داده است (Lipman, 1980). لذا او به دنبال رفع مسئله زبانی که در اثر شفاف نبودن مفاهیم و واژه‌ها به آن اعتقاد دارد، به طرف فعالیت طرح‌های گفتگوی شفاف روی می‌آورد (Lipman, Sharp & Oscanyon, 1980: 114-151). لیپمن از روان‌شناس اجتماعی - فرهنگی، لئو ویگوتسکی^۲ نیز در توجه او به جنبه‌های یادگیری اجتماعی و فرهنگی با محوریت تعامل زبانی که در اثر گفتگوی کودکان به وجود می‌آید، تأثیر یافته است. وی تحت تأثیر این اعتقاد ویگوتسکی که هوش بالقوه کودکان در جمع و در اثر تعامل اجتماعی بروز می‌یابد، می‌نویسد:

1. *Philosophy in the Classroom.*
2. Lev Vygotsky.

«فلسفه برای کودکان، مصرانه به دنبال تشویق کودکان به تفکر تکمیلی به جای تفکر معمولی است» (Lipman & Pizzurro, 2001: 12-17).

لیپمن معتقد است که کودکان در اثر تفکر معمولی به تعصب و جانبداری‌های غیرمنطقی گرایش پیدا می‌کنند (Ibid.). لذا مریان را برای ایجاد زمینه تفکر تکمیلی در کودکان ترغیب می‌کند و به این منظور در ضمن برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، به تشکیل اجتماع پژوهشی اقدام می‌کند. در این اجتماع، کودکان در کنار هوش فردی که دارند، به تعامل اجتماعی با یکدیگر می‌پردازند. بدین سان سطح هوش اجتماعی آنان که به صورت بالقوه در آنان نهفته است، آشکار و تقویت می‌شود.

معنای فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان

هدف آموزشی فلسفه برای کودکان، آموزش تفکر مستقل به کودکان است. لیپمن در این زمینه می‌گوید:

«... تا کودکان خود بتوانند به تفکر مستقل پردازند» (Lipman, 1980: 53).

این سخن لیپمن نشان می‌دهد که کار وی بیشتر متوجه روش است تا محتوای فلسفی مورد انتظار از هر فعالیت فلسفی؛ زیرا این ادعا با قول خود لیپمن تناسب زیادی دارد که گفته است:

«آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را به عنوان جانشینی برای آموزش به کار برد» (Lipman, 1980).

لیپمن در همین راستا در جایی دیگر می‌گوید:

«این فلسفه، [روش] آموزشی است که در آن از فلسفه برای وا داشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخ‌گویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد، بهره برده می‌شود» (Ibid.).

بنابراین از همین جا باید تکلیف معنای واژه «فلسفه» در نظام آموزشی فلسفه برای کودکان روشن شود. اولاً معلوم شود که آیا مراد از آن، فلسفه‌ای است که متافیزیک را بررسی می‌کند یا فلسفه‌ای در عرض فلسفه‌های مضاف است؟ و یا فلسفه به مثابه روش

اندیشیدن است؟ بلکه در فلسفه برای کودکان، هدف یاری کودکان است برای بهره‌مندی از فلسفه به منظور تسهیل یادگیری همه موضوعات موجود در این برنامه آموزشی که بیشتر ناظر بر روش است. در این راستا لیپمن می‌گوید:

«اوائل که به این موضوع علاقمند شدم، گمان می‌کردم کودکان حتی پس از تعلیم برای کسب دقت، انسجام و هماهنگی بیشتر، باز هم نمی‌توانند کاری بیشتر از تفکر انتقادی بکنند. اما تفکر انتقادی شامل مفهوم‌سازی، منطق‌صوری و هیچ‌گونه مطالعه‌ای از نوع فلسفه سنتی نیست» (به نقل از: ناجی، ۱۳۸۹: ۲۸/۱).

در الگوی لیپمن، مشخصاً از متون انتزاعی پرهیز می‌شود و با تکیه بر داستان‌های عینی برگرفته از شرایط عادی زندگی، سعی در ایجاد انگیزه برای تأمل فلسفی در کودکان و نوجوانان است. به اعتقاد او، کودکان دوست ندارند با اصطلاحات انتزاعی خشک و فنی سروکار داشته باشند. آن‌ها به خوبی می‌توانند کلمات و موضوعاتی را بررسی کنند که کمتر انتزاعی‌اند؛ کلماتی مانند خوب، بد، قانون، زیبا، امید، شادی و... که برای کودکان و فلاسفه کاربرد مشترکی دارند. در داستان‌های برنامه لیپمن، این هدف تعقیب می‌شود که کودکان یاد بگیرند چگونه می‌توانند بدون درگیر شدن با انتزاعیات، فلسفی فکر کنند و یکی از راه‌های مؤثر برای کسب این دانش، درگیر کردن خود آن‌ها هم از لحاظ عاطفی و هم ذهنی همراه با شخصیت‌هایی است که الگوی کندوکاو و پرسش هستند (همان: ۵۲/۱).

تصریح به پرهیز از انتزاعیات در داستان‌های آموزشی که اساساً به منظور نظام آموزشی فلسفه برای کودکان تنظیم شده‌اند، نشان می‌دهد که معنای مورد نظر در این نوع از آموزش، با فلسفه به معنای متافیزیک آن که به انتزاعی بودن معروف است، تفاوت چشمگیری دارد. آنچه این مدعا را ثابت می‌کند، ملاحظه موضوعاتی است که عموماً در کتب فلسفی به آن‌ها پرداخته می‌شود؛ افزون بر اینکه لیپمن سن کودکان را برای آموزش فلسفه از ۳ تا بالای ۱۶ سال به حساب آورده است (Fisher, 1998: 28). همچنین لیپمن واژه کودکان را به تسامح، هم برای کودکان و هم برای نوجوانان به کار برده است (Ibid.). این در حالی است که اگر متافیزیک در اذهان فیلسوفان، کتاب معروف ارسطو را تداعی می‌کند - که ابن سینا با هوش سرشارش در خاطراتش اذعان

می‌کند که چهل بار آن را خوانده و نفهمیده است. و اگر فلسفه به معنای متافیزیک، همچنان که خود ارسطو گفته و دیگر فیلسوفان نیز تقریباً بر آن اتفاق نظر دارند، با موضوع موجود بما هو موجود و با مسائلی که از عوارض ذاتی آن موضوع محسوب می‌شوند، از دیگر علوم متمایز می‌شود، تعالیمی نیست که بشود آموزش آن‌ها را به کودکان، آن هم در سنین پایین تصور کرد. بنابراین معنایی که لیپمن از فلسفه برای کودکان اراده کرده است، تنها می‌تواند به معنای عام فلسفه که سؤال از چرایی پدیده‌هاست، نزدیک باشد، نه به معنای فلسفه مضاف و نه به معنای فلسفه اولی که همان متافیزیک باشد.

با مطالعه در آثار لیپمن می‌توان دریافت به طور کلی، معنایی که لیپمن از فلسفه دریافت داشته، عبارت است از فلسفه به منزله روش، همراه با فعالیت عقلانی در مسیر «معنایی» که آن را از فلسفه‌های «عملگرایی»، «تحلیل زبانی» و «روانشناسی اجتماعی» اخذ کرده است (ستاری، ۱۳۹۳: ۱۰).

در متون مربوط به فلسفه برای کودکان، از تعبیرهایی همچون «فلسفه برای کودکان»،^۱ «فلسفه با کودکان»^۲ و «فلسفه برای خردسالان»^۳ استفاده می‌شود که هرچند در نگاه نخست ممکن است همه تعبیرها به یک معنا در نظر گرفته شوند، اما بعضی از این تعبیرها با معنای مورد نظر لیپمن تفاوت دارند. لیپمن در جایی می‌نویسد: «آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، تلاشی است برای بسط فلسفه، با این هدف که بتوان آن را به عنوان جانشینی برای آموزش به کار برد» (همان: ۱۱).

بدین‌سان در تعریف او، فلسفه برای کودکان به منزله روشی است که از طریق آن می‌توان به کودکان به شیوه‌ای تأملی آموزش داد. همچنین منظور لیپمن از جانشین کردن این روش در آموزش، جایگزین کردن روش بحث و استدلال به وسیله کودکان به جای روش‌های مرسوم و معمول در آموزش، همچون روش سخنرانی و روش حفظ و تکرار است که در آن انتقال مطالب درسی به صورت مستقیم از معلم به شاگردان صورت می‌گیرد (همان).

1. Philosophy for children.
2. Philosophy with children.
3. Philosophy for kids.

در نزد لیپمن، هرچند به «روش» بودن نظامی که وی آن را «فلسفه برای کودکان» نامیده، تأکید شده است، اما تکیه وی بر جایگزین کردن روش بحث و استدلال با روش حفظ و تکرار به وسیله کودکان می‌تواند چالش‌هایی را تولید کند که صرفاً به بعد روش مربوط نمی‌شود؛ زیرا هر نظام آموزشی برای هر مقطع سنی طبیعتاً روش مطلوب خود را می‌طلبد؛ اما اینکه چه موضوعاتی و چه محتویاتی در آموزش فلسفه برای کودکان گنجانیده شده است و یا گنجانیده خواهد شد، قابل بررسی است.

با فرض اینکه نظام آموزشی در کشور ما به دنبال تطبیق و تأثیر خود از نظام تربیت اسلامی است، باید به این نکته توجه داشت که اسلام در نظام تربیتی خود برای سنین مختلف، نظر خاصی داشته و آن را مدلل به دلایلی دانسته است که در ادامه این نوشتار، به آن‌ها خواهیم پرداخت. اما پیش از آن برای پرهیز از نزاع لفظی باید ابتدا مشخص شود که کاربرد فلسفه در استعمالات رایج کرسی‌های درس و فحوص علمی و دانشگاهی و مراکز آموزشی با آنچه در نظام آموزش فلسفه برای کودکان اراده می‌شود، یا صرفاً اشتراک لفظ است که در آن صورت اما و آگری در آن نیست و یا اگر اشتراک لفظ نبوده، بلکه اشتراک معنا باشد، آموزش چنین بار معنایی در مورد کودکان جای سؤال است که آیا اساساً وارد نمودن کودکان به این ساحت، امری عقلانی است یا خیر؟ از این رو لازم می‌آید که ابتدا معانی فلسفه را به اختصار از نظر بگذرانیم تا تکلیف معنای فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان بیشتر روشن شود.

موضوع فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه علاوه بر معنای مصطلح و عام آن، که سؤال از چرایی پدیدارهاست، به معنای معرفت درجه اول و گاهی به معنای معرفت درجه دوم هم به کار می‌رود. معنای درجه اول آن به اعتقاد ارسطو، «بحث از موجود است، از آن جهت که هست» (ارسطو، ۱۳۸۹: ۱۲۱ و ۴۲۱). با این تعریف، فلسفه علمی است که از احکام کلی موجود بحث می‌کند. ابن سینا نیز تأکید می‌کند که موضوع فلسفه اولی، «موجود بما هو موجود» است و مطالب آن اموری هستند که ملحق به آن می‌شوند «بما هو موجود من غیر شرط» (ابن سینا،

۱۳۷۶: ۲۲). توماس اکوئینی نیز تردیدی در این حکم خود نداشت که موضوع متافیزیک، موجود بما هو موجود است نه خدا؛ بلکه وجود عام موضوع متافیزیک است (به نقل از: الدرر، ۱۳۸۱: ۳۴). ملاصدرا ضمن تصریح به موضوع بودن موجود مطلق برای علم الهی یا فلسفه (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱: ۲۴/۱) و با اعتراف به مسئله بودن خدا در فلسفه و نه موضوع بودن آن، همان اشاره ارسطویی را مدّ نظر دارد:

«قد مرّ أنّ البحث فی الفلسفة الأولى والحکمة القصوی عن عوارض الوجود بما هو وجود» (همو، ۱۳۶۰: ۱۸).

با وجود اتفاق نظری که قاطبه فلاسفه از ارسطو تا زمان ما بر موضوعیت وجود برای دانش فلسفه یا متافیزیک داشته‌اند، با این حال، اختلافی از ناحیه ایشان در خصوص تعیین مصادیق عوارض ذاتی وجود دیده می‌شود که گزارش کامل آن در بیان ملاصدرا و با مختصری جرح و تعدیل در حکمای سابق بر او قابل ملاحظه است. نمونه‌ای از فهرست موضوعات قابل طرح در فلسفه اولی، فهرست ملاصدراست که به عنوان نمونه انتخاب شده تا خواننده اجمالاً در جریان مباحثی قرار گیرد که کمابیش در کتب فلسفی مورد بحث قرار می‌گیرند.

جمیع حقایقی که به اعتقاد ملاصدرا می‌توان آن‌ها را در حکمت الهی که موضوعش وجود است، طرح نمود و به عنوان مسائل و مطالب آن علم از آن یاد کرد، عبارت‌اند از: وجود خدا، وحدانیت او، اسماء و صفات خدا، افعال او از قبیل ملائکه، کتب، رسل، اثبات دار آخرت و کیفیت پیدایی دار آخرت از نفوس، ملکوت اعلی و اسفل، کتب عرشیه و لوحیه، قضا و قدر الهی، پیامبران، مسئله بازگشت هر شیئی به سوی خدا، اثبات مقولات عشر، امور عامه از قبیل واحد و کثیر، قوه و فعل، کلی و جزئی، علت و معلول، متقدم و متأخر، مبادی قصوی که شامل چهار علت فاعلی، غایی، مادی و صوری باشند (همان: ۱۵-۱۶). قدر متیقن، بعضی از مسائلی که ملاصدرا آن‌ها را در فهرست مطالب فلسفی خود آورده است، در میان حکمای سلف ایشان، که آن‌ها هم موضوع فلسفه را وجود دانسته‌اند، نیامده است. اما آن مقداری که در کتب ایشان آمده، در آثار صدرا هم آمده است. با این حال و با ملاحظه این جوانب، آیا جای تردیدی وجود دارد که طرح چنین مباحثی در نظامی که آموزش فلسفه برای کودکان نام گرفته،

می‌تواند اساساً جایز باشد؟ به عبارت روشن‌تر، به سختی می‌توان پذیرفت که کودکان به راحتی و به خوبی در فرایند پرسش و پاسخ‌های خود بتوانند فلسفه بیاموزند. افلاطون در طرح تربیتی خود در جمهوریت که مشتاقانه به دنبال آموزش فلسفه برای تربیت فیلسوف‌شاه،^۱ آموزش فلسفه را از سنین جوانی توصیه می‌کند، کودکان را از آموزش فلسفه منع می‌نماید؛ با این دغدغه که کودکان وقتی به غوامض بحث‌های فلسفی رسیدند، از فهم آن‌ها در خواهند ماند. افلاطون در مخالفت خود با آموزش فلسفه به کودکان، در کتاب دهم جمهوریت با تأکید بر ناتوانی کودکان در حین مناظره‌های فلسفی این گونه بیان می‌کند:

«... در حال حاضر، کسانی به تحصیل فلسفه می‌پردازند که هنوز دوره طفولیت آن‌ها پایان نیافته است. اینان به تحصیل فلسفه مشغول می‌شوند و آنگاه که به دشوارترین قسمت آن یعنی مناظره برمی‌خورند، از آن دست می‌کشند و بعدها حداکثر کاری که انجام می‌دهند، این است که هر وقت آنان را به مجالس تمرین فلسفی فرا خوانند، این دعوت را می‌پذیرند و همین را هم کار بزرگی می‌پندارند. خلاصه آنکه اینان اشتغال به فلسفه را یک امر تفریحی تلقی می‌کنند...» (افلاطون، ۱۳۷۸: ۴۹۸).

به نظر می‌آید لیپمن این موضوعات فلسفی و آراء فیلسوف بزرگی همچون افلاطون را نادیده انگاشته است. ممکن است این سؤال پیش بیاید که لیپمن هدفی جز آموزش تفکر مستقل به کودکان (Lipman, 1980: 53) نداشته و لذا قصد او آموزش فلسفه به کودکان نیست. او فقط می‌خواهد به کودکان روش تفکر را یاد بدهد. در این صورت باید پرسید که چرا لیپمن به جای استفاده از اصطلاح آموزش یا تمرین تفکر، از اصطلاح فلسفه برای کودکان در آثارش سخن می‌گوید؟ در هر حال، فلسفه شامل چنین مسائل و موضوعاتی هست. در ثانی، لیپمن حتی ارائه ایده‌های فلسفی را از سوی مربی به کودکان جایز می‌داند. با این حال، تأکیدش بر تولید ایده‌ها از سوی خود کودکان است. وی در این زمینه می‌گوید:

«ایده‌ها و آرمان‌های فلسفی می‌تواند به زبان کودکان ارائه شود. اما در نهایت، این کودکان هستند که باید به تولید ایده‌های خویش بپردازند» (Id., 2003).

1. King philosopher.

همه ما آگاهیم که مدرسان فلسفه، آن هم در سنین بالای آموزش دبیرستان و حتی دانشگاه نیز به سختی آموزش و یادگیری فلسفه واقف‌اند؛ چه رسد به سنین کودکی. حتی با فرض اینکه کودکان با ضرایب هوشی بالایی برای آموزش انتخاب شوند، معلوم نیست که بتوان محصولی مطلوب از بحث‌هایی این چنین حاصل کرد. ضمن آنکه با فرض انتخاب هوشمند کودکان با ضریب هوشی بالا برای آموزش این قبیل مسائل، سؤالی که پیش می‌آید این است که آیا چنین آموزشی خدمت به آن‌ها محسوب می‌شود یا خیر؟ و اساساً درگیر کردن کودکان در مسائلی که از پیچیدگی و غموض بسیار برخوردارند، بیرون بردن آن‌ها از جایگاه و موقعیت کودکی آن‌ها نیست؟ چیزی که در تربیت اسلامی نیز سفارش به رعایت آن‌ها شده است. برای این منظور نیم‌نگاهی به فضای تربیت اسلامی ضروری می‌نماید.

علاوه بر این، فلسفه در معنای درجه دوم آن نیز که به کار بررسی اصول و مبادی علوم مختلف می‌پردازد، کار آموزش آن به کودکان نه مقدور است و نه معقول. در برنامه آموزشی لیپمن، عموم موضوعاتی که با علوم مختلفی ارتباط دارند یا جنبه طبیعی و زیستی دارند، مثل داستان کیو و گاس که برای کودکان ۷ تا ۸ سال نوشته شده و با رویکرد به تربیت محیطی و با هدف استدلال درباره طبیعت جهت‌گیری می‌شود (Fisher, 1998: 28) و یا در موضوعات اجتماعی و اخلاقی برگرفته از زندگی زیستی و اجتماعی جهت‌گیری شده است (Ibid.). چنانچه کسی بخواهد در مقام آموزش دادن یا آموزش گرفتن فلسفه با این معنا باشد، باید لااقل با آن علوم آشنایی داشته باشد تا کار مطالعه اصول و مبانی آن سامان پذیرد. در این راستا، آشنایی با علوم مختلف، روندی طولانی دارد که لااقل بخش اعظم آن، مطالعات دانشگاهی است، نه آن چیزی که بتوان در دوران کودکی آن را آموزش داد. اما آموزش فلسفه در معنای عام آن، که به سؤال از چرایی امور می‌پردازد، دور از دسترس کنجکاوهای کودکان نیست و طبیعتاً بعضی از کودکان با حس بالایی از کندوکاو و میل بی‌پایان به دانستن، به این فضا وارد می‌شوند. اما توصیه‌های تعلیم و تربیت اسلامی در این باب نیز مراقبت از جریان شکل‌گیری شناخت و کنترل آن در مسیر هدایت‌شده می‌باشد که در ادامه، آن را در قالب سنت آموزش کودکان در نظام تربیت اسلامی به بحث می‌گذاریم.

سنت آموزش کودکان در نظام تربیت اسلامی

درباره آموزش فلسفه به کودکان، این سؤال مطرح است که آیا در تربیت اسلامی، جوازی برای این امر صادر شده است یا نه؟ در پاسخ به این سؤال، ابتدا لازم است نگاهی کلی به دوره‌های زندگی آدمی و تربیت متناظر با این دوره‌ها در اسلام بیندازیم. در نظام تربیت اسلامی نه تنها از نگاه به تربیت کودک فروگذار نشده، بلکه به افق‌های بیشتر از تکوین و فراتر از تولد او نیز توجه جدی شده است. از این رو، امر تربیت کودکان امر مغفولی نیست. در آموزهای اسلامی اساساً دوران عمر آدمی به سه تقسیم می‌شود. طبق آیه ۵۴ از سوره روم، سه دوران عمده در زندگی آدمی وجود دارد: دوران ضعف نخست، دوران قوت و دوران ضعف نهایی (باقری، ۱۳۶۸: ۳۳). هر دوران نیز خود به مراحل تقسیم می‌شود. در اصطلاح قرآن، فرد از هنگام تولد تا بلوغ، «طفل» نامیده شده است. لذا این دوران را به نام «طفولیت» می‌نامیم. ویژگی بارز این دوران، فعالیت و بازی است (همان). مطهری معتقد است که اسلام دعوت به تعلیم و تربیت را از توصیه‌های اکید خود دانسته و این دعوت امر واضحی است و نیازی به بحث در ضرورت آن دیده نمی‌شود. اما بحث در حدود علمی است که اسلام به آن دعوت می‌کند. او شاهد مثال بر عنایت فوق‌العاده اسلام به تعلیم و تعلم را آیات ۱ تا ۵ سوره علق دانسته که خداوند بر ﴿عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾ تأکید کرده است؛ همچنین این قول پیامبر ﷺ که فرمود: «من برای تعلیم برانگیخته شدم»^۱ (مطهری، ۱۳۷۶: ۲۶-۲۷)، و با استناد به آیه ۹ سوره زمر که خداوند در آن می‌فرماید: «فیض حکمت را به هر که خواهد، عطا کند و هر که را به حکمت و دانش رساند، درباره او مرحمت و عنایت بسیار کرده است»^۲ (همان: ۲۸)، جای تردیدی باقی نمی‌ماند که حکمت، مصداق خیر کثیر است و از طرفی، این حقیقت نیز از نگاه اسلامی مغفول نمانده است که آموزش در کودکی از نقش پایدارتری نسبت به سنین مختلف برخوردار است. به باور مطهری، اینکه گفته‌اند: «علم در کودکی همچون نقش بر سنگ است»^۳ اختصاص به علم ندارد، بلکه منظور

۱. «بالتعلیم أُرسلت».

۲. ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتِ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾.

۳. «العلم فی الصغر كالنقش فی الحجر».

همان «تربیت در کودکی مثل نقش بر سنگ است»^۱ (همان: ۷۸). وی می‌نویسد:
 «بچه‌ای که در کودکستان است، از بچه دبستان، و بچه دبستان از نوجوان دبیرستان،
 و نوجوان دبیرستان از جوان دانشگاه، جنبه پذیرشش بیشتر است» (همان).

همچنین بر این مطلب تصریح می‌کند که امر تعلیم و تربیت اساساً باید از دوران کودکی آغاز شود؛ زیرا این کودکان هستند که همچون چوب تر، انعطاف بیشتری را در آموزه‌های تعلیم و تربیت از خود نشان می‌دهند و هر چه از سنین کودکی به سمت جوانی و میانسالی و کهنسالی فاصله گرفته می‌شود، حالت خشکی [در تعلیم و تربیت] بیشتر رخ می‌نماید (همان: ۷۹). بنابراین آموزش کودکان اولویت پیدا کرده و امری نیست که بتوان ضرورت آن را انکار کرد. اما آنچه بیشتر محل بحث است، محتوای آموزش است. در نظام تربیت اسلامی، اینکه چه محتوایی را آموزش بدهیم، مهم است. همچنین آموزش به نوع مخاطب نیز بستگی دارد و در این زمینه در اسلام به مخاطب آموزش نیز عنایت خاصی شده است. اینکه مخاطب جاهل باشد یا غافل، کودک باشد یا جوان، میانسال باشد یا کهنسال، مهم است. اگر جاهل باشد، جاهل را به تفکر وادار و اگر غافل باشد، غافل را به تذکر وادار (همو، ۱۳۶۱: ۱۱۸). در این میان، کودکان از وضع خاص تری برخوردارند و علت آن نیز حساسیت این دوره از عمر آدمی است.

از امامان معصوم علیهم‌السلام سخنانی وجود دارد که نشان می‌دهد ایشان به دوره‌های تربیت و تقسیم سال‌های ابتدایی زندگی عنایت خاصی داشته‌اند. امام علی علیه‌السلام فرمود:
 «فرزندت در هفت سال اول، برگ خوشبویی بر ساقه درخت وجود شماسست و در هفت سال دوم، خدمتگذار مطیع و فرمانبردار شماسست و در هفت سال سوم، ممکن است دشمن بدخواه شما یا دوست خیرخواه شما باشد» (به نقل از: فرید، ۱۳۶۴: ۳۴۶).

امام صادق علیه‌السلام نیز فرمود:

«طفل هفت سال بازی کند؛ هفت سال خواندن و نوشتن بیاموزد؛ هفت سال مقررات زندگی و حلال و حرام قانونی را یاد بگیرد» (همان: ۳۴).

بنابراین توصیه مشترک ائمه علیهم‌السلام این است که: «فرزندت را رها کن تا هفت سال

۱. «التربية في الصغر كالنقش في الحجر».

بازی کند»^۱ (همان). با این حال این توصیه‌ها در کنار تأدیب و لزوم آن تأکید شده است. لذا آزادی و بازی کودک، منافاتی با تأدیب او ندارد و ادب آموختن در هر حال در دستور کار است؛ همان طور که امام رضا علیه السلام در پاسخ به مردی که در حضور ایشان از فرزندش شکایت می‌کرد، فرمود:

«فرزندت را زن و برای ادب کردنش، از او قهر کن؛ ولی مواظب باش که قهرت طول نکشد و هر چه زودتر آشتی کن» (همان: ۳۴۸).

در این راستا، امام سجاد علیه السلام در ضمن بیان حقوق فرزند فرمود:

«پدر در حکومتی که بر فرزند دارد، مسئول است که طفل را مؤدب و با اخلاق پسندیده پرورش دهد و او را به خداوند بزرگ راهنمایی کند» (همان: ۳۴۹).

امام علی علیه السلام نیز فرمود:

«بهترین ارثی که پدران می‌توانند به فرزندان خویش بدهند، ادب و تربیت صحیح است» (همان: ۳۵۰).

از مجموع سخنانی که در بالا به آن‌ها اشاره شد و از میان انبوه سخنان بزرگان دین که در خصوص تأدیب و تربیت کودکان در اسلام وارد شده است، این سخن پیامبر صلی الله علیه و آله که در اعانهٔ کودک به نیکی، توجه به توان او امری ضروری است، تأیید واضح‌تری برای این مطلب است که کار آموزش فلسفه در معنای اختصاصی آن به کودکان را با توجه به دشواری‌هایی که دارد، باید به دیده تردید نگریست. این به آن معناست که لااقل آموزش فلسفه به کودکان، در اولویت تعلیم و تربیت اسلامی نیست. پیامبر صلی الله علیه و آله در پاسخ کسی که از چگونگی کمک والدین به فرزندان در نیکی و نیکوکاری سؤال کرده بود، چنین فرمود:

«خداوند رحمت کند کسی را که... از کارهای دشوار [کودک]ش می‌گذرد و از وی، تکلیفی فراتر از توانش نمی‌خواهد و به وی بی‌احترامی روا نمی‌دارد»^۲.

ایشان با این بیان صریح به عبور از سختی‌ها در باب کودکان توصیه می‌فرماید (همان: ۳۵۱). ضمن اینکه تعلیم و تربیت همچنان در دستور کار است و اساساً این حق

۱. «دع ابنک یلعب سبع سنین».

۲. «رَحِمَ اللَّهُ مَنْ... يَتَجَاوَزُ عَنِ مَعْسُورَةٍ وَلَا يُرْهِقُهُ وَلَا يَخْرُقُ بِهِ».

برای کودکان است که ادبشان باید بخشی از برنامه اولیه زندگی‌شان باشد؛ همچنان که در وصیت پیامبر ﷺ به امام علی علیه السلام آمده است:

«ای علی، حق فرزند بر پدر این است که پدر بر او نام نیکو نهد و او را نیک تربیت کند»^۱ (همان: ۳۵۳).

در تربیت اسلامی، دوران کودکی دوره حساس عمر آدمی دانسته شده و بر ضرورت شناخت ابعادی وجودی کودک تأکید شده است. همچنین اساس تربیت کودک در مرحله اول حیات وی، یعنی در هفت سال اول گذاشته می‌شود. تلاش کودک در این سال‌ها بر اساس جلب نفع و دفع الم است. توجه او منحصرأ به سوی امور محسوس و واقعیت‌های جهان خارج است. کودک بیشتر تسلیم میل و رغبت‌های آنی است و هیچ توجهی به آینده ندارد. کارهایش کمتر رنگ ارادی داشته و با آگاهی و شعور کمتری همراه است. در این دوره، کودک در مقابل موانع خواسته‌هایش مقاومت می‌کند و به شدت نقش‌پذیر بوده و حس تقلید در او قوی است. تفکر، استدلال و نتیجه‌گیری‌هایش بسیار محدود است، آرزوهایش زائیده تخیل و فرینده و کاذب است، اراده‌اش ناپایدار و موجودی عجول و شتابکار است و اغلب اعمالش به صورت انعکاسی و تقلیدی است و همه اندیشه‌هایش در چارچوب ماده، غذا، لباس و از این قبیل دور می‌زند. خلاصه اینکه دوران کودکی، دوران لذت بردن از همه چیز است (همان: ۳۵۰-۳۵۲).

بر اساس تربیت اسلامی، طفل در این دوره، آزاد و از آموزش رسمی معاف است و تقریباً می‌توان گفت که کودک به حال خود واگذار می‌شود. این مطلب را سخنان امامان علیهم السلام نیز که پیشتر ذکر کردیم، تأیید می‌نماید. به اعتقاد ائمه علیهم السلام کودک در این دوره، آقا و تا حدود زیادی دارای آزادی است، تکلیف منظم و سختی برای او نیست و به همین جهت نیز توصیه شده است که تربیت در هفت سال اول، منحصرأ در خانواده انجام گیرد نه در مراکز دیگر؛ زیرا اعتقاد بر این است که در نظام تربیت اسلامی، کودکستان و یا مؤسسات مشابه آن وجود ندارد (همان: ۳۵۳-۳۵۴).

مطابق نظر کارشناسان تربیت اسلامی، در هفت سال دوم و از اواخر هفت سال اول،

۱. «یا علیّ حقّ الولد علی والده أن یحسین اسمَه وأدبَه».

محدودیت‌ها آغاز می‌شود. توصیه‌ها در این سنین بر آشنایی تدریجی کودکان با مقررات اجتماعی و قوانین است. محدودیت‌ها عموماً متوجه رفتارها و گفتارهاست. طفل باید تربیت شود که هر سخنی را هر جا نگوید، هر رفتاری را از خود بروز ندهد و آماده پذیرش تعالیم رسمی مدارس شود (همان: ۳۵۴).

هفت سال دوم، به دو دوره ۸ تا ۱۰ سالگی و ۱۱ تا ۱۴ سالگی تقسیم می‌شود. دوره ۸ تا ۱۰ سالگی هنوز ادامه کودکی است. ۱۱ تا ۱۴ سالگی هم دوره مقدماتی بلوغ یا دوره نوجوانی است. کودک در سه سال اول، ماجراجو، پرشور و شر و علاقمند به استقلال است. این سن برای کودک، سن طغیان غیر ریشه‌دار است. به داستان‌های اسرارآمیز و جنایی علاقه نشان می‌دهد و از ۱۰ سالگی به بعد به سمت تثبیت اخلاقی در حرکت است (همان: ۳۵۹-۳۵۸). این باور درستی است که کودک در این سنین کنجکاو بوده و خواستار پذیرش مسئولیت است. هرچند که پذیرش مسئولیت در او تقلیدی نیست، اما در هر حال، غلبه احساسات در او امری انکارناشدنی است. با این حال در توصیه‌های دینی در حوزه اسلامی، سفارشی مبنی بر آموزش فلسفه در هر معنای خاص آن، چه به معنای کنکاش در موجود بما هو موجود و چه در معنای آموزش تفکر به کودکان دیده نشده است. لازم به تذکر است که البته در اهمیت، ارزش و جایگاه والای تفکر در قرآن و سایر منابع اسلامی، اشارات فراوانی وجود دارد. در این راستا از هجده آیه‌ای که از ریشه «فکر» آمده،^۱ درمی‌یابیم که جایگاه تفکر در قرآن اهمیت بالایی دارد. اما اشاره مستقیمی که در آن کودکان به تفکر توصیه شده باشند و یا به تفکر وادار شوند، آن‌چنان که در فلسفه برای کودکان وجود دارد، دیده نشده است. در عین حال، کودکان از تفکر و یا فلسفیدن نیز نهی نشده‌اند. با نگاهی به ویژگی‌های دوره دوم از هفت سال دوم زندگی کودک درمی‌یابیم که از جمله این ویژگی‌ها، پیدایی استعداد تحلیل منطقی و رشد استدلال و تأثیرپذیری کودک از منطق و امکان سازگاری او با هدف‌های اجتماعی، فرهنگی است (همان: ۳۶۱). از این رو، جایی برای کندوکاو فلسفی کودکان باز می‌شود؛ اما کدام فلسفه و با کدام معنا؟ آیا کودک ۸ ساله می‌تواند و یا لازم است که با فلسفه به معنای دانشی

۱. بقره / ۲۱۹ و ۲۶۶؛ آل عمران / ۱۹۱؛ انعام / ۵۰؛ اعراف / ۱۷۶ و ۱۸۴؛ یونس / ۲۴؛ رعد / ۳؛ نحل / ۱۱، ۴۴ و ۶۹؛ روم / ۸ و ۲۱؛ سبأ / ۴۶؛ زمر / ۴۲؛ جاثیه / ۱۳؛ حشر / ۲۱؛ مدثر / ۱۸.

که مفاهیم پیچیده متافیزیکی را بررسی می‌کند، درگیر شود؟ مسلماً در این زمینه از برخی استثناها که بگذریم، نه آموزش متافیزیک کار آسانی است که هر کس بتواند متکفل آن باشد و نه حتی ذهن جستجوگر کودک در این سنین، علاقه، انگیزه و کشش آن مطالب سنگین را دارد. از سوی دیگر اساساً صحیح نیست که ذهن کودکان را از اقتضائات کودکانه -ولو در هر دوره‌ای از دوران کودکی- منحرف نموده و درگیر مسائل پیچیده نماییم؛ مطالبی که ارباب معرفت نیز به راحتی از پس پیچیدگی‌های آن بر نمی‌آیند. با این حال در سؤال از چرایی‌ها در معنای عام فلسفه که به موضوعات زندگی و محیط پیرامون مربوط می‌شود، می‌توان کودکان را درگیر کار فکری کرد که برای تقویت قوه تفکر آنها لازم هم هست. همچنین به هنگام پرسش از موضوعات فلسفی مثل وجود خدا، معاد، آغاز و انجام جهان و انسان می‌توان به تبیین‌های ساده فلسفی و براهین ساده فلسفی پرداخت. اما اینکه ذهن کودکان را دائماً با مسائل محض فلسفی درگیر کنیم، چیزی نیست که اسلام به آن سفارش نموده باشد. بدین سان در پاسخ به این سؤال که در مواجهه با فلسفه برای کودکان، تکلیف مربیان و متخصصان تربیت با لحاظ نمودن تربیت اسلامی چیست؟ باید به اولویت آموزش‌ها توجه کرد. اسلام با روش‌های تربیت که فلسفیدن یکی از آنهاست، فی نفسه مخالفتی ندارد؛ اما به عنوان یک دین، دارای آموزه‌ها و محتوای آماده و پیشینی است که بخشی از آنها در قرآن و از طریق وحی آمده و بخشی دیگر در قالب احادیث، روایات و سیره به وسیله پیامبر صلی الله علیه و آله و ائمه علیهم السلام ارائه شده است. بدیهی است که نظام تربیت اسلامی از این موارد به عنوان محتوای آماده بهره می‌گیرد. حال سؤال این است که آیا فلسفیدن در همه این موارد ضرورت دارد؟ روشن است که در تربیت اسلامی، نبود تفکر و اندیشه فلسفی برای پذیرش آیات و احادیث و روایات، نقصی برای افرادی که این محتواها را می‌پذیرند، به حساب نمی‌آید. در این صورت، آیا تبلیغ فکر فلسفی در پذیرش این محتواها ضرورت دارد؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت که در اسلام، هیچ دستور و توصیه مستقیمی به آموزش فلسفه به کودکان وجود ندارد. همچنین هیچ نهی مستقیمی نیز در این زمینه وجود ندارد. بدین سان آنچه مهم است، انتخاب اولویت میان آموزش فلسفه و طرز فکر فلسفی و سنت تربیت اسلامی یعنی تأدیب است. همچنان که از آموزه‌های تربیت اسلامی برمی‌آید، در تربیت کودکان

بیش از آنکه به آموزش فلسفه به کودکان نیاز باشد، ارائه و تعلیم فهرستی از اصول، عقاید، آداب و اخلاق اسلامی که لازمه زندگی حال و آینده کودک باشد، اولویت دارد. در این باره چنانچه قرآن را خزانه اصلی محتواهای یادشده در نظر بگیریم، در تربیت اسلامی سفارش به تعلیم قرآن به عمل آمده است. امام علی علیه السلام در وصیت خود به امام حسن علیه السلام می‌فرماید: «آموزش قرآن بر تو واجب است» (نهج البلاغه: نامه ۳۱). اما چنانچه در میان سؤالات کودکان، سؤالات فلسفی وجود داشته باشد، می‌توان به زبانی ساده اما مبرهن به تبیین موضوع و پاسخ دادن به سؤالات فکری کودکان مبادرت نمود. این به آن معناست که آموزش موضوعات و مسائل محض فلسفی به کودکان در اولویت نیست؛ بلکه تأدیبات آنها به مکارم اخلاق اولویت دارد. از همین جاست که در حوزه تربیت اسلامی بیش از هر واژه‌ای از واژه «تأدیبات» استفاده شده است.

نتیجه‌گیری

در این نوشتار، ابتدا معنایابی فلسفه و موضوع آن در مقایسه با مفهوم و موضوع فلسفه در نظرگاه موجود نزد قاطبه فلاسفه و حکما و فلسفه برای کودکان بررسی شد. سپس از دیدگاه تربیت اسلامی، ضرورت پرداختن به آموزش فلسفه برای کودکان بررسی گردید. در پاسخ به این سؤال که آیا مفهوم و موضوع فلسفه در فلسفه برای کودکان با مفهوم و موضوع آن در دانش فلسفه برابری می‌کند یا نه؟ معلوم شد که در این زمینه، هم‌ترازی و هم‌وزنی مناسبی میان مفهوم و موضوع فلسفه در فلسفه برای کودکان و دانش فلسفه وجود ندارد. بنابراین متیو لیمن، واضع این عبارت، در حین مفهوم‌پردازی فلسفه برای کودکان، واژه فلسفه را در وجهی ناقص و نارسا در این برنامه آموزشی به کار برده است؛ چرا که منظور او بر این اساس، عبارت است از فلسفه به مثابه روش تفکر و اندیشیدن، که البته این نیز برداشت ناقصی از معنای فلسفه است؛ چرا که فلسفه همواره به مثابه روش اندیشیدن نبوده و حاوی محتواهای متنوعی نیز هست. در این صورت، فلسفه مورد نظر لیمن با فلسفه مصطلح در دانش فلسفه، فقط اشتراک در لفظ دارد. با این حال، اگر لیمن و یا کسانی چون او، بنایشان بر آموزش فلسفه به معنای متافیزیکی آن و یا حتی فلسفه‌های مضاف در مقاطع پایین تحصیلی بوده است، کارشان همچنان درگیر نقدهایی است.

هرچند که این مطلب هم انکارناشدنی است که همواره در همه عصرها و نسل‌ها می‌توانند کودکانی وجود داشته باشند که همچون ابن سینا در سنین پایین کودکی، قابلیت درک معانی عمیق و پیچیده را داشته باشند. اما تعداد چنین نابغه‌هایی زیاد نیست. با فرض وجود چنین نوابغی اساساً بیرون بردن کودکان از جایگاه کودکی‌شان، معلوم نیست که به نفع آنان و تربیتشان باشد. این در حالی است که در نظام آموزشی لیپمن، سخن بر سر عمومیت یافتن این برنامه برای همه کودکان و نه کار با نخبگان آنهاست. حاصل سخن آنکه چنانچه در نظام آموزشی لیپمن، هدف از آموزش فلسفه برای کودکان، ارائه روش فلسفیدن در آموزش است، در این صورت، فعالیت این برنامه از تیر نقد به دور است. در غیر این صورت، برنامه فلسفه برای کودکان در به دوش کشیدن عنوان بزرگ فلسفه از یک طرف و اراده از موضوعات کوچک زندگی و محیط آن دچار تناقض شده و نقد جدی بر آن وارد است؛ چرا که در دانش عام فلسفه، معنای فلسفه به معنای بررسی موجود بما هو موجود به کار رفته و متافیزیک و مسائل متافیزیکی، اساسی‌ترین بحث‌های فلسفه به شمار می‌روند. حال آنکه فلسفه برای کودکان، ارتباط خود را با این موضوعات و مسائل اساسی قطع می‌کند. به عبارت دیگر، برنامه فلسفه برای کودکان در برابر سؤالات متافیزیکی کودکان که تعداد آنها کم هم نیست، بدون پاسخ است. لذا کمیت این برنامه در ادعا برای فلسفه‌ورزی با کودکان در معنای رایج فلسفه و موضوع اساسی آن لنگ است. اما اینکه آیا اساساً آموزش فلسفه برای کودکان در ایران که نظام تربیتی در آن به تأثیر و تأسی از نظام تربیت اسلامی عمل می‌کند، ضرورت دارد یا نه؟ پاسخ تربیت اسلامی به این سؤال، نه مثبت است و نه منفی. در اسلام هیچ دستور و توصیه مستقیمی مبنی بر آموزش فلسفه به کودکان با معنایی که در این نوشتار برای فلسفه ارائه شد، وجود ندارد. اما از آنجا که هیچ دستور و توصیه مستقیمی مبنی بر نهی از آموزش فلسفه به کودکان نیز وجود ندارد، بنابراین ضرورت این امر را از دیدگاه کارشناسان تربیت بررسی کردیم. در بررسی‌های به عمل آمده معلوم شد که کودک در دوران هفت سال اول زندگی‌اش آزاد و بر اراده خودش سوار است. در هفت سال دوم نیز آموزش قوانین و مقررات و آداب و رسوم اخلاقی توصیه شده است. لذا در رویکرد تربیتی اسلام در دوران کودکی، بیشتر بر تأدیب کودکان بر مدار آداب پسندیده و آراسته نمودن آنها به خلیقات نیکو تأکید شده است.

کتاب‌شناسی

۱. آقایی ابرندآبادی، سیده‌الهام، و اکبر رهنما، «جایگاه تربیت فکری کودکان در آرای فلسفی و تربیتی ابن سینا»، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، سال سیزدهم، شماره ۲۶، بهار و تابستان ۱۳۹۷ ش.
۲. ابن سینا، ابوعلی حسین بن عبدالله، *الالهيات من كتاب الشفاء*، تحقیق حسن حسن‌زاده آملی، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۶ ش.
۳. ارسطو، *ما بعد الطبیعه (متافیزیک)*، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، طرح نو، ۱۳۸۹ ش.
۴. افلاطون، *جمهوریت*، ترجمه فؤاد روحانی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۸ ش.
۵. الدرزی، لئو جی، *الهیات فلسفی توماس آکوئیناس*، ترجمه شهاب‌الدین عباسی، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۸۱ ش.
۶. امی، زهرا، *نظریه متیولیمین در فلسفه برای کودکان (روی‌آورد انتقادی)*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، ۱۳۸۵ ش.
۷. باقری، خسرو، *فیک در ترازو؛ نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۶ ش.
۸. همو، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۶۸ ش.
۹. ستاری، علی، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه»، *دوفصلنامه تفکر و کودک*، سال سوم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۱ ش.
۱۰. همو، *نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳ ش.
۱۱. صدر، فاطمه، «بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیولیمین درباره اهداف تعلیم و تربیت»، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، سال چهاردهم، شماره ۲۸، بهار و تابستان ۱۳۹۸ ش.
۱۲. صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعه (الجزء الأول من السفر الأول)*، چاپ سوم، حاشیه علامه طباطبایی، بیروت، دار احیاء التراث العربی، ۱۹۸۱ م.
۱۳. همو، *الشواهد الربوبیة فی المناهج السلوکیة*، با حواشی ملاحادی سبزواری، تعلیق و تصحیح و مقدمه سیدجلال‌الدین آشتیانی، ستاد انقلاب فرهنگی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۰ ش.
۱۴. فرید، مرتضی، *الحديث؛ روایات تربیتی از مکتب اهل بیت (علیهم‌السلام)* (احادیث و ترجمه از کتاب‌های گفتار فلسفی)، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۶۴ ش.
۱۵. مطهری، مرتضی، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران، صدرا، ۱۳۷۶ ش.
۱۶. همو، *سیره نبوی*، تهران، صدرا، ۱۳۶۱ ش.
۱۷. ناجی، سعید، *کندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان؛ گفتگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی، ۱۳۸۹ ش.
۱۸. هاینز، فلیسیتی، «به سوی یک باستان‌شناسی در تفکر نقاد»، در: باقری، خسرو، *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، نقش هستی، ۱۳۷۰ ش.
19. Fisher, Robert, *Teaching Thinking; Philosophical Inquiry in the Classroom*, London, Cassell Press, 1998.
20. Lipman, Matthew, "Philosophy for Children's Debt to Dewey", *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education*, Vol. 12(1), 2004.
21. Id., *Philosophy in the Classroom*, USA, Temple University Press, 1980.

22. Id., *Thinking Children and Education*, USA, Kendall Hunt Publishing Company, 1993.
23. Id., *Thinking in Educations*, New York, Cambridge University Press, 2003.
24. Lipman, Matthew & Ann Margaret Sharp & Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.
25. Lipman, Matthew & S. Pizzurro, "The Vygotsky Touch", *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education*, Vol. 9(1), 2001.

