

## فلسفه برای کودکان و اخلاق

سیدنورالدین بهروزی نیک<sup>۱</sup>، سیدفخرالدین بهروزی نیک<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> کارشناسی آموزش ابتدایی، مرکز تربیت معلم رسول اکرم (ص) اهواز، اهواز، ایران.

### چکیده

این پژوهش به بررسی زمینه های رشد اخلاقی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان پرداخته است. روش این پژوهش روش تحلیلی-توصیفی بوده که از زیر مجموعه های تحقیق کیفی به حساب می آید. در ابتدا تعریفی از برنامه آموزش فلسفه به کودکان ارائه شده و همچنین اخلاق و تفکر و انواع تفکر اخلاقی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین پیش فرض های روانشناختی و فرهنگی برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز مورد مطالعه قرار گرفت. هرچند در نهایت نشان داده شد که این برنامه می تواند به رشد اخلاقی کودکان کمک کند ولی اجرای این برنامه نیازمند شرایط روانی و فرهنگی مناسب است. جوامع و فرهنگ هایی که روح دموکراتیک دارند برای اجرای این برنامه مناسب می باشند، هر چند این روح دموکراتیک خود می تواند تا حدودی فرآورده برنامه هایی شبیه به برنامه فلسفه برای کودکان باشد. از نظر پیش فرض های روانشناختی گرچه بر اساس مراحل رشد شناختی پیازه ای این برنامه برای کودکان مناسب به نظر نمی رسد اما روانشناسی ویگوتسکی و برونر مبنای روانشناختی مناسبی برای برنامه آموزش فلسفه به کودکان می باشد.

**واژه های کلیدی:** برنامه آموزش فلسفه به کودکان، اخلاق، پیش فرض های روانشناختی، زمینه فرهنگی، عقلانیت اخلاقی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه و مسأله

توجه به اخلاق و زیست اخلاقی مبتنی بر دلائلی است که صبغه تاریخی، دینی و فلسفی دارند. مورخینی مانند تویین بی (۱۳۷۶) با استناد به مطالعات گسترده ای که در باره سرگذشت تمدن ها انجام داده اند، تنها بیماری تهدید کننده و از بین برنده تمدن ها را بیماری اخلاقی میدانند.

پیروان ادیان بزرگ نیز همگی دغدغه های روزافزونی نسبت به روند زیست اخلاقی مردم از خود نشان می دهند. در همین راستا جنبش های نوین معنویت گرا حاصل چنین نگرانی هایی است که گاهی حتی از سوی افراد سکولار که به خلاء معنوی دنیای جدید اذعان دارند پیشنهاد می شود. تأملات فلسفی نیز مبنای دیگری برای ارائه دلائلی است که می تواند پشتوانه اخلاق گرایی باشد. البته اینها به این معنا نیست که اخلاق امری است امروزی یا نیاز دوران مدرن است بلکه اخلاق و ملاحظات اخلاقی عمری همپای عمر آدمی دارند هرچند در هر دوره ای شکل و صورت و نیز جایگاه متفاوتی از آن تجلی می یابد.

همراه با توجهات بیشتری که بخصوص در حوزه آموزش و پرورش به اخلاق می شود، موضوع چگونگی پرورش آن نیز مطرح می شود. در این میان هر چند نهادهای متعددی مسئولیت مشارکت در امر اخلاق پروری جامعه را بر عهده دارند، لیکن نهاد آموزش و پرورش مسئول رسمی این کار است. لذا متخصصان تعلیم و تربیت و بخصوص فیلسوفان تعلیم و تربیت مستقیماً درگیر واکاوی ماهیت اخلاق و اخلاق پروری و شرایط ممکن و ضروری برای پرورش نسلی اخلاقی هستند. بنابراین در جهت تمهید شرایط لازم برای این کار انجام مباحث نظری در خصوص تعیین این شرایط ضروری به نظر می رسد.

در این راستا یکی از برنامه های جدید آموزشی در حوزه تعلیم و تربیت «برنامه آموزش فلسفه به کودکان» (فبک) است. این نظریه حدود چهار دهه پیش توسط متیولیپمن مطرح شد. «وی معتقد بود چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم می توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم و اگر کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنها به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم می توانیم کودکان را به متفکرینی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف پذیر و مؤثر باشند» (صفایی مقدم، ۱۳۷۷). به عبارتی «ریشه نهضت آموزش مهارت های فکری به کودکان در این اعتقاد نهفته است که روش تفکر را می توان یاد گرفت و آموزش داد؛ همچنین می توان سطح هوش کلی هر فرد را از طریق میانجی گری معلم و والدین ارتقا بخشید» (فیشر، ۱۳۸۵ الف). اما ادعا شده است که در عین حال این برنامه آموزشی می تواند به ارتقای اخلاق کودکان نیز بیانجامد. که در این پژوهش به بررسی این ادعا و شرایط ضروری برای تحقق آن پرداخته می شود. به عبارت دیگر، منظور این است که آموزش مهارت های تفکر فلسفی به کودکان چگونه می تواند به ارتقای اخلاقی آنها نیز بیانجامد.

واضح است که هر نوع برنامه ریزی و تصمیم گیری درباره ارتقای اخلاق متوقف بر تصمیم گیری درباره معنای اخلاق است. چنانچه اخلاق را واجد جوهر عقلانی بدانیم و برای گزاره های اخلاقی بار معرفتی قائل باشیم، به گونه ای عمل می کنیم، و چنانچه اخلاق را امری عاطفی یا احساسی دانسته و پرورش آن را در گرو ارتقای احساسات بدانیم به گونه دیگری عمل می کنیم.

و از آنجا که یکی از سرچشمه های اخلاق عقل است. بنابراین اخلاقی بودن در گرو عقلانی بودن است. عقلانی بودن به معنی عقلانی عمل کردن است. و عقلانی عمل کردن مستلزم داشتن مهارت های فکری مناسب است. مهم این

است که این مهارت‌ها را می‌توان آموخت. و این مبنای موجه برای آموزش و پرورش اخلاقی است. بطوری که «می‌توانیم دانش آموزان را به بحث و تفکر از طریق موقعیت‌های داستانی که با دلالت‌های اخلاقی همراهند تشویق کنیم و از این طریق به آنها اجازه دهیم تا ظرفیت‌های اخلاقی‌شان را استحکام بخشند» (ناجی، ۱۳۹۰). بنابراین فبک در صورتی می‌تواند به رشد اخلاقی بیانجامد که ما برای اخلاق جنبه عقلانی یا معرفتی قائل باشیم. اما از نظر نباید دور داشت که از آنجا که اخلاق مربوط به حوزه عمل است، برای اقدام به انجام فعل اخلاقی وجه یا بعد عاطفی فرد نیز باید درگیر شود. یعنی علاوه بر وجه عقلانی فرد که به ارزیابی بی‌طرفانه و مستقلانه فعل می‌پردازد و در نهایت حکم به خوبی یا بدی فعل می‌دهد، لازم است که به نوعی عواطف و احساسات او هم نسبت به فعل مورد نظر برانگیخته شود تا فرد به فعل مورد نظر اقدام یا از انجام آن خودداری نماید. پس پرورش و تلطیف عواطف نیز می‌تواند بخشی از فرایند تربیت اخلاقی به حساب آید. روش اجتماع پژوهشی که از ارکان فبک به حساب می‌آید هم وجه عقلانی و هم وجه عاطفی لازم را پوشش می‌دهد، بنابراین با توجه به ارتباطی که بین تفکر و اخلاق وجود دارد پژوهش در این حوزه و میزان ارتباط آنها نه تنها دارای اهمیت است، بلکه ضروری به نظر می‌رسد، و در ادامه به روش توصیفی - تحلیلی، تلاش ما مصروف پاسخگویی به سوالات ذیل می‌باشد:

- ۱- آیا برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر رشد اخلاقی آنان تأثیر گذار است؟
- ۲- برنامه آموزش فلسفه به کودکان چگونه بر رشد اخلاقی آنان مؤثر است؟
- ۳- ما در داوری‌های اخلاقی مان به چه میزانی به عقل و استدلال‌های عقلی استناد می‌کنیم؟
- ۴- چه اصول و ضوابطی می‌توانند در استدلال‌های اخلاقی به ما کمک کنند؟
- ۵- برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر چه پیش‌فرض‌ها و زمینه‌های روانشناختی مبتنی است؟
- ۶- برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر چه شروط و بسترهای فرهنگی مبتنی است؟

### ارتباط نظریه پیازه و فبک

در سابقه نظریه‌های روانشناختی روانشناسان تحولی مانند پیازه، دوران کودکی اصلاً دوران تفکر انتزاعی نیست و اصولاً دانش‌هایی مانند فلسفه برای کودکان برای این دوره سنی مناسب تلقی نمی‌شود. بنابراین عملاً شروع برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان در مواجهه با این چالش بوده است. حتی در آثار کسانی که در این مورد بحث کردند کوشش برای پاسخگویی به این مسئله وجود داشته است که آیا واقعاً برای کودکان شناخت انتزاعی ممکن است یا خیر؟ در این برنامه برخلاف سایر برنامه‌هایی که برای آموزش فلسفه بوده، اندیشه‌های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی‌شود. زیرا در این حالت یعنی مطرح کردن اندیشه‌های خاص فیلسوفان، درجه انتزاع بالاست چون فیلسوف اصطلاحات ویژه انتزاعی خاص فلسفه را به کار می‌برد. در نتیجه مشخص است که این اندیشه‌ها قابل طرح برای کودکان نیست. منتهی در برنامه «فلسفه برای کودکان» سعی بر این بوده که به جای پرداختن به محتواها و نظریه‌های خاص فلسفی، به روش‌های خاص تفکر فلسفی پرداخته شود. در عین حال که قابل ترجمه بودن موضوعات به زبان کودک هم در نظر گرفته می‌شود. فرض کنید اگر در تفکر فلسفی این مهم باشد که فردی قدرت همدلی پیدا کند یعنی بتواند مسأله را از زاویه دید دیگری ببیند، یک توانایی فلسفی این است که انسان بتواند دیدگاه‌های دیگر را بررسی کند حالا این مسأله در سطح پایینتر به این صورت است که اگر سعی کنیم به کودکان

بیموزیم دیدگاههای دوستانشان را مورد بحث قرار داده و به آنها توجه کنند یا اصلاً بدانند که در ارتباط با یک مسأله، دیدگاههای متفاوتی وجود دارد، خود این عمل حرکتی در جهت رشد تفکر فلسفی است (بایلین و سایگل، ۲۰۰۳، به نقل از هدایتی و همکاران، ۱۳۸۹).

### ارتباط نظریه برونر و فبک

برونر یادگیری اکتشافی را نوآوری و ضرورتی برای جانشینی یادگیری طوطی وار (که محدود کننده تفکر است) می‌داند. به نظر او آنچه امروز در کلاس‌های درس آموزش داده می‌شود مطالبی بی‌معنا و مفاهیمی منفصل است و یادگیرنده منفعل و طوطی وار آنها را می‌آموزد و حفظ می‌کند و یادگیری به فعالیتی بی‌هدف، ملال آور و نامفید تبدیل می‌شود. به اعتقاد وی، وقتی یادگیرنده خود مفاهیم را کسب کند، مفاهیم در مقایسه با زمانی که دیگران آن را برایش مطرح می‌کنند معنادارترند. وی بسیاری از یادگیری‌های آموزشگاهی را فقط ایجاد روابط کلامی یا عددی یا حفظ فرمول‌هایی می‌داند که یادگیرنده می‌تواند فقط با نشانه‌هایی آنها را به خاطر آورد اما از درک ارتباط آنها با محیط بیرون از مدرسه عاجز است. یادگیری اکتشافی به معنای کسب دانش به وسیله خود فرد است (برونر، ۱۹۶۰، به نقل از صابری نجف‌آبادی، ۱۳۹۰).

همچنین وی معتقد است که، می‌توان دانش مربوط به هر رشته علمی را در مجموعه‌هایی سازمان یافته به یادگیرندگان آموخت. در این شرایط، فرایند پردازش اطلاعات تسهیل می‌شود و این مجموعه سازمان یافته مانند نقشه ذهنی، به فراگیران کمک می‌کند تا بتوانند از آن برای تحلیل مسائل استفاده کنند. برونر اکتشاف را به یافتن چیزی که قبلاً برای آدمی ناشناخته بوده محدود نمی‌کند، بلکه آنرا شامل همه شکل‌های دست‌یابی به دانش به وسیله کاربرد ذهن می‌داند (برونر، ۱۹۶۰، ۳۱، به نقل از صابری نجف‌آبادی، ۱۳۹۰). یادگیری اکتشافی یادگیرنده را تشویق می‌کند تا به اصول و اندیشه‌هایی دست یابد که به درک پدیده‌ها یا حل مسأله بیانجامد. بدین ترتیب به جای ارائه معلومات به یادگیرنده، با جلب مشارکت وی و ترغیب او به تلاش فکری بیشتر، او را به حل مسائل تشویق می‌کند (صابری نجف‌آبادی، ۱۳۹۰).

در برنامه آموزش فلسفه به کودکان هم آنچه مورد توجه کارشناسان قرار دارد تشویق کودکان به تفکر و اندیشه‌ورزی است. کودک احتیاج دارد خودش فکر کند و سلیقه‌ها، ذوق‌ها، افکار و احکام خود را آزادانه بیان کند. به قول روسو «وقتی شما برای کودک فکر می‌کنید او چگونه می‌تواند بیندیشد؟». برآوردن احتیاج مستلزم نوعی هنر انتخاب کردن وقایع و ارائه آنهاست. هدف روش اکتشافی این است که یادگیرنده به لذت درونی حاصل از یادگیری دست یابد و با این انگیزه در پی کشف حقایق باشد. به این ترتیب، تفکر منطقی جایگزین تفکر سطحی و طوطی وار می‌شود. تحقق این امر مهم با شرکت فعال یادگیرنده در جریان حقیقت‌یابی و با دست یافتن او به طرح‌های سازمان یافته، که به موضوع ساخت و معنا می‌دهند، امکان‌پذیر است. این ساخت و معنا، علاوه بر تسهیل یادگیری، سبب افزایش قابلیت انتقال موضوع به ذهن یادگیرنده می‌شود. در واقع یادگیرنده با سازمان دهی مجدد افکار از تأثیرات دست و پا گیر و جنبه‌های عملی و عینی تفکر رها می‌شود و به تفکر نمادین می‌رسد که مؤثرترین و انتقال‌پذیرترین نحوه اندیشیدن است. این نحوه اندیشیدن، متضمن نگرش مثبت به موضوعات و جهان نیز است (کدیور، ۱۳۸۸، به نقل از صابری نجف‌آبادی، ۱۳۹۰).

## ارتباط نظریه ویگوتسکی و فبک

ویگوتسکی معتقد است تکالیف شناختی که کودک به سختی می تواند آنها را به تنهایی انجام دهد، با کمک دیگران تحقق می یابد. آنچه وی منطقه مجاور رشد می نامد تا حد زیادی تحت تأثیر گفت و گو است. کودکان با استفاده از گفتار، خصوصاً گفتار خصوصی برای سازمان دادن تفکر و رفتارشان استفاده می کنند. او معتقد است تشریح مساعی با همکلاسی ها به اکتشاف کمک می کند، که این امر بستر ایده آلی برای پرورش رشد شناختی کودک است (سیدمحمدی، ۱۳۸۳، به نقل از هدایتی، ۱۳۸۹). و اساس و مبنای برنامه فلسفه برای کودکان در تحلیل و نقد و ارزیابی نظرهای مختلف در سنین کودکی حتی قبل از سن دوازده سالگی است و این همان رویکرد طرفداران ویگوتسکی و مخالفان پیازه است. لیپمن عقلانیت و توان فلسفه ورزی را یکی از پیش فرض های برنامه فلسفه برای کودکان می داند (لیپمن، ۱۹۸۰).

ویگوتسکی از جمله کسانی است که آرای وی تأثیر بسزایی بر برنامه فلسفه برای کودکان داشته است. او در کتاب تفکر و زبان، با پرداختن به نقش زبان در پرورش فکر می گوید: از طریق درونی کردن گفت و شنود بیرونی است که ابزار نیرومندی چون زبان بر جریان تفکر اثر می گذارد (ویگوتسکی، ۱۳۶۷، به نقل از ماهرزاده، ۱۳۹۱). زیرا که زبان پیش از هر چیز ابزاری برای ارتباط برقرار کردن و تفکر کردن و همچنین آموزش و یادگیری در کلاس درس می باشد.

## برنامه آموزش فلسفه به کودکان

فلسفه برای کودکان یک پدیده نوظهور است که جزئی از جنبش تاریخی تعلیم و تربیت اندیشه محور می باشد (Lindop, 1993). جرقه ابداع و طرح این برنامه در ذهن متیو لیپمن در پی مشاهده درگیری و خشونت میان دانشجویان و مدیران در محیط دانشگاه، که حاکی از انعطاف پذیر نبودن و رجوع نکردن آنها به عقل و استدلال بود، روشن شد. از دیدگاه او، اگر بتوان عادت به تفکر تأملی و استدلال تعقلی و تفکر سطح بالا را در افراد ایجاد کرد، قادر به رشد اخلاقی و پیش گیری از بداخلاقی خواهد شد، اما برای ایجاد چنین عادتی دوران بزرگسالی بسیار دیر است و این مهم باید از کودکی آغاز شود. دیدگاهی که کودک را به سوی ژرف نگری و گفتوگو سوق دهد، او را قادر به کنترل رفتار مستقل خواهد کرد (هدایتی، ۱۳۹۰).

وی تعریف برنامه فلسفه برای کودکان اینگونه بیان می کند که عبارت است از «کاربرد فلسفه در آموزش و پرورش برای ساختن دانش آموزانی است که در استدلال ماهر باشند» (لیپمن، ۱۹۹۱). اما اکنون هنگامی که نام «برنامه فلسفه برای کودکان» را می آوریم قرارداد نام «فلسفه» در کنار «کودکان» برای مخاطب ناآشنا با این برنامه و حتی برای برخی از دانشجویان (گاهی هم برخی اساتید) رشته های تعلیم و تربیت و فلسفه تعجب برانگیز است چرا که ترکیب کودک و فلسفه را ترکیبی ناموزون می دانند و از نظر آنان کودک را یارای همنشینی با فلسفه نیست. البته برنامه آموزش فلسفه به کودکان برخلاف کتابهایی از جمله دنیای سوفی (گاردنر، ۱۳۷۹) در پی این نیست که مطالب فلسفی را به کودکان یاد دهد و ذهن آنها را از مطالب سنگین فلسفی انباشته کند، بلکه این برنامه بیشتر در پی آموزش مهارتهای تفکر به کودکان و نوجوانان است.

«برای داشتن تصور صحیح از مفهوم فلسفه برای کودکان لازم نیست کلاسی را در ذهن مجسم کنیم که از دانش آموزان ده ساله تشکیل شده که در آن کلاس از کارهای افلاطون و ارسطو صحبت می شود. هر چند کارهای این

فلاسفه و دیگر فلاسفه دربردارنده ایده‌ها و مفاهیمی است که هم برای بزرگسالان و هم برای کودکان جالب هستند ولی در کلاس فلسفه برای کودکان مستقیماً از نظریات این فلاسفه صحبت نمی‌شود. ایده‌ها و مفاهیم فوق‌الذکر، از قبیل زیبایی، حقیقت، عدالت، آزادی، حقوق، قوانین، درهم‌تنیده شده با مسائلی هستند که لاقلاً هنوز برای کودکان روشن نشده‌اند. برخی از سوالاتی که در روشن نمودن این مسائل کمک می‌کنند و کودکان مایل به طرحشان هستند از این قبیل‌اند: آیا تفکرات و دانش آدمی واقع‌نماست؟ آیا باید همیشه از اکثریت تبعیت کرد؟ آیا قواعد و قوانین هرگز نباید شکسته شوند؟ آیا باید از قوانین پیروی کرد؟» (صفایی مقدم، ۱۳۷۷).

### پرورش اخلاقی و اجتماع پژوهشی

پرورش اخلاقی به این معناست که کودکان را در دستیابی به ارزش‌هایی که هم مربوط به خودشان و هم مربوط به دیگران یعنی گروه و جامعه‌اشان و حتی فراتر از آن مربوط به گستره هستی (اعم از انسان و غیر انسان) است، توانا سازیم.

خود (شخص)

«یکی از عناصر کلیدی زندگی اخلاقی، خودمختاری است که به معنای خود رهبری است. شواهد مربوط به تفکر مستقل کودکان، مثلاً در داشتن دیدگاه اقلیت، یا چالش دیدگاه دیگران همین نکته را بیان می‌کند. زمانی می‌توان خودمختاری را در کودکان مشاهده کرد که نشانی از تفکر مستقل در آنها باشد، مثلاً وقتی سعی می‌کنند شخصیت، نقاط قوت و ضعف خود را درک کنند. این نکته در رشد عزت نفس و تمایل کودک به تعهد نسبت به چگونه‌گذراندن زندگی خود پدیدار می‌شود» (فیش، ۱۳۸۵، ب).

دیگران (جامعه یا گروه)

«نشانه‌های دیگر تعامل، همدلی است یعنی حالت هماهنگی عاطفی و شناختی با فردی دیگر، به بیان دقیق‌تر یعنی درک کنیم این موقعیت برای دیگران چگونه است. ما به وسیله درک خویشتن (خودمختاری) و ارتباط با دیگران (یکپارچگی)، وجود خود را نشان می‌دهیم. در تمام جوامع میان حق آزادی و مسئولیت در برابر دیگران کشمکش وجود دارد. در جامعه کاوشگر حق آزادی به دو صورت دیده می‌شود؛ یکی آزادی بیان (حتی اگر اشتباه کنید)، و دیگری حق سکوت اختیار کردن، گوش فرا دادن و نظر ندادن. احساس مسئولیت نسبت به دیگران در رفتار متعهدانه منعکس می‌شود. تعهدی که با درک چگونگی تفکر و احساس دیگران بیامیزد همان همدلی است. کودک با این حس همبستگی در می‌یابد که در میان افرادی است که آنها هم مثل او برای خود علائق و خواسته‌هایی دارند و این برای از بین بردن تعصب و تصور کلیشه‌ای از دیگران، بسیار لازم است» (همان).

جامعه و فراتر (دیدگاه جهانی و کلی)

«در این رابطه سومین عنصر، قدرت مرکزیت زدایی از خویشتن، یعنی از بالا به موقعیت نگاه کردن است، سینگر آن را دیدگاه جهانی و شاید تعالی هم نامیده شود. منظور قدرت فراتر رفتن از مرز علائق فردی و گروهی برای اندیشیدن به این است که چه چیزی به صلاح همه است. تعالی مربوط به شناخت مفهوم عدالت و انصاف است. تعالی، آگاهی ما را متوجه حقوق و ارزش‌هایی می‌کند که از مرز علائق و خواسته‌های فردی فراتر می‌روند. والايش به ورای تعلقات شخصی افراد یا گروه‌ها، مثل دوست و خانواده توجه می‌کند تا جامعه‌ای گسترده‌تر و در نهایت نگرشی جهانی را در بر گیرد» (همان).

حال ببینیم موارد فوق که به عنوان شاخص ها و معیارهای تربیت و پرورش اخلاقی هستند چگونه در فلسفه برای کودکان و اجتماع پژوهشی آن پرورش می یابند؟

باید اشاره کرد که فهم صحیح و عمیق از اخلاق و ارزشهای اخلاقی در گرو داشتن ذهن فلسفی و انجام مباحث فلسفی در باب ماهیت اخلاق و قضایای اخلاقی است. لیپمن، رویکرد فلسفی به اخلاق را از زاویه «کاوشگری اخلاقی» می نگرد (مرعشی، ۱۳۸۵). «یکی از شاخص های رشد در جامعه کاوشگر، حرکت از گفتمان درجه دوم به درجه اول است. گفتمان درجه اول در مورد موضوع های مهمی است که مستقیماً به زندگی شخصی ما مربوط اند و شامل فرایندهایی است همچون تعریف شخصی مفاهیم، نیات شخصی متجلی در داستان زندگی شخصی، و تجزیه و تحلیل چارچوب ادراکی شخصی. شاخص هایی که برای تعیین درجه اول بودن گفتمان وجود دارد شامل تعیین مناسبت آن با امور شخصی است. گفتمان درجه اول بر رشد شخصی تأکید دارد. می توان در بحث در مورد تعریف های شخصی از دوستی، یا قوانین مربوط به روش عملکرد جامعه کلاس، مصداق هایی از این نوع گفتمان یافت. مباحثه درجه دوم نخست به گفتمانی در مورد گفتمان دیگران مربوط می شود و آن چه در میان است بیش تر مفاهیم دیگرانند تا مفاهیم خود، مثل تجزیه متون، دیدگاه ها و تعریف های خاص. هدف گفتمان درجه دوم بر درک دیگران، درک اشخاص، موقعیت ها و داستان های دیگر متمرکز می شود. فلسفه برای کودکان فرصت پرداختن به هر دو نوع گفتمان را فراهم می کند. جامعه کاوشگر فلسفی گروهی است که به بحث در مورد مسائل مهم مشتاق است، مسائلی مربوط به این که در امور روزمره خود چگونه زندگی می کنند و علم می آموزند. در این روند است که نشانه های تغییر نمایان می شوند. کودکان شیوه ی مخالفت با ادعاهای بی اساس و استدلال های بی بنیاد را می آموزند، می آموزند چگونه عقاید دیگران را مبنا قرار داده، گسترش دهند و می آموزند که چگونه برای چالش و گسترش تفکر خود، دیدگاه های جهانی دیگری بیافرینند» (فیشر، ۱۳۸۵ ب). حلقه کندوکاو، به دلیل ویژگی کندوکاوی اش، در برگرفته پرسش کردن و جست وجویی بسیار وسیع برای حقیقت و جست وجویی وسیع تر برای معناست. از دیگر ویژگیهای حلقه کندوکاو است: رابطه چشم در چشم، صورت بندی سؤال ها، دلیل و شاهد خواستن از دیگران، پذیرش انتقادهای موجه، محترم شمردن دیگری در مقام یک شخص، در پی روشن سازی مفاهیم مبهم بودن، حمایت و پشتیبانی از عقاید با دلایل متقاعد کننده (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰).

از نظر لیپمن در حلقه کندوکاو، هر گاه مدعی چیزی می شویم یا عقیده ای را بر زبان می آوریم، اگر نتوانیم از آن حمایت کنیم، آسیب پذیر خواهیم بود. بنابراین، باید از خود سؤالاتی از این قبیل بپرسیم که وقتی عقاید ما در معرض خطر قرار می گیرد به چه متوسل می شویم، زمانی که با عقاید ما مخالفت می شود به چه استناد می کنیم، زمانی که اظهارات ما متقاعد کننده نباشد برای اثبات آنها چه می گوئیم. به منظور پاسخ به چنین سؤالاتی، باید بدانیم که ادعاها و عقاید با دلیل اثبات می شوند. از نظر وی، معیار همان دلیل است؛ معیارها نوعی علت درخور اطمینانند. هنگامی که باید مطالب را از روی قواعد تکاملی و تشریحی طبقه بندی کنیم، باید از معتبرترین دلایلی که می توانیم بیابیم استفاده کنیم و دلایل همان معیارهای طبقه بندی و تکاملی اند. خانه هایی که در آنها زندگی می کنیم اغلب ساختاری بی دوام دارند. می توانیم با استدلال منطقی تر آنها را تحکیم بخشیم، اما اگر زمین یا پایه ساختمان نرم و بی ثبات باشد، این کار کمک چندانی نخواهد کرد. باید ادعا و نظرهای خود را بر مبنای شالوده های مستحکم بنا کنیم، و بر همین اساس، کودکان در حلقه کندوکاو آوردن استدلال های محکم برای اثبات نظر

خویش و یا اصلاح نظر خود و دیگران را می آموزند و همچنین پذیرفتن انتقاد و فراخ اندیشی و قضاوت صحیح را، که به اصلاح می انجامد، فرا می گیرند (طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰). وی با اینکه به بچه ها بگوییم چه چیزی صحیح و چه چیزی غلط است مخالف است وی معتقد است که کودک باید با درگیری در گفت و گوهای اکتشافی با یکدیگر به نتیجه برسند (لیپمن، ۲۰۰۳).

در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان تلاش می شود تا دانش آموزان اهمیت دست یابی به داوریهای صحیح اخلاقی را دریابند. بدین منظور باید حساسیت و جامعیت در آنان پرورش یابد. در داستانها دانش آموزان ایده ها را کشف می کنند و به آزمودن آنها در زندگی و مسائل واقعی می پردازند (رضانی، ۱۳۸۹). در کنار ارتقای مهارتهای فکری و منطقی، که در آموزش فلسفه برای کودکان اهمیت زیادی دارد، توجه به مسائل و سؤالات بنیادین زندگی نیز در این حوزه خودنمایی میکند. بر اساس دیدگاه لیپمن، موضوعات مورد بحث در برنامه آموزش فلسفه به کودکان از همان مفاهیمی گرفته شده است که فلاسفه با آن درگیرند، مانند بحث درباره ماهیت قانون، حقیقت، خیر، عدالت، مرگ، دوستی، زیبایی و جز اینها (لیپمن، ۲۰۰۳، مصاحبه با مهرنیوز، به نقل از صابری نجف آبادی، ۱۳۹۰). همچنین برنامه فلسفه برای کودکان، با ایجاد فرصت کاوشگری جذاب پیرامون موضوعاتی که ذهن کودک را درگیر خود ساخته، علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تأملی، داوری مستدل، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در تولید و پرورش ایده ها و مسؤولیت پذیری اخلاقی شده، و مانع از احساس حقارت کودک می شود (هدایتی و همکاران، ۱۳۸۹).

### بحث و نتیجه گیری

#### ۱- آیا برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر رشد اخلاقی آنان تأثیرگذار است؟

برای بررسی رابطه اجتماع پژوهشی که محور اصلی فیک می باشد و اخلاق، و اینکه آیا این اجتماع در پرورش اخلاق کودکان مؤثر است یا خیر ابتدا باید منظور از جامعه و اخلاق مشخص شود. شایان ذکر است که اجتماع هایی که برای کاوشگری به کار می روند فقط مختص برنامه فلسفه به کودکان نمی باشند. شاید بتوانیم نسخه اولیه جامعه هایی که به قصد کاوش گری شکل می گرفتند را در آتن و گفت و گوهای سقراط با مخاطبانش ببینیم، آنجایی که سقراط آنها را به تأمل پیرامون اصول اخلاقی که به آنها تلقین شده بود و آنها بی چون و چرا و منفعلانه پذیرفته بودند، وادار می کرد. همانطور که در فصول قبل ذکر شد پایه و اساس برنامه فلسفه برای کودکان همان اجتماع پژوهشی یا حلقه کند و کاو است که توسط پیرس برای اولین بار مطرح شد. که دارای ویژگی هایی است از جمله دلیل متقن و اصولی خواستن از دیگران، محترم شمردن عقاید دیگران، وضوح بخشی و روشن کردن دیدگاهها و نظریات که دارای ابهام می باشند، حمایت و پشتیبانی از نظریات و دلایلی که متقاعد کننده می باشند.

اما برای معنای با اخلاق بودن دو دیدگاه مختلف وجود دارد، یک دیدگاه این است که مجموعه ای از اصول اخلاقی را به عنوان الگو و سرمشق قرار دهیم، که همان روش کانتی است یعنی اینکه اصولی وجود دارند که این اصول از طریق فعالیت قوه استدلال به دست آمده اند و یا اینکه مراجع صاحب صلاحیت آنها را وضع کرده اند مثل تعالیم دینی و مذهبی. که با توجه به این دیدگاه با اخلاق بودن یعنی مجموعه ای اصول کلی اخلاقی را دانستن است. به این ترتیب تعلیم و تربیت را می توان ایجاد مجموعه ای از ضوابط اخلاقی دانست که اعتقاد و رفتار را می آموزند.



ممکن است پرورش اخلاقی در مراحل اولیه مستلزم پیروی از قوانین دیگران باشد، و بعد به خودمختاری اخلاقی بینجامد که در آن صورت مقررات به شکلی منطقی تبدیل به ضوابطی خودپذیرفته می شوند. دیگری دیدگاه ارسطوئیان به اخلاق می باشد، که با اخلاق بودن را پرورش فضائل اخلاقی می داند که ویژگی های انسان خوب هستند. یعنی پرورش همان فضایی که ما برای اینکه انسانی خوب باشد باید وی را واجد این خصلت ها و ویژگی ها بدانیم مانند احترام به دیگران. همانطور که ذکر شد مشاهده می شود برای آموزش اخلاق روش های مختلفی وجود دارد که ایجاد تناسب میان آنها مشکل به نظر می رسد، با توجه به این لیپمن رویکرد فلسفی به اخلاق را مطرح می کند، یعنی تعلیم و تربیت اخلاقی را، از راه پرورش عقلانیت می داند. وی معتقد است کودک باید با گفت و گوهای اکتشافی که با یکدیگر دارند به نتیجه برسند و با اینکه به کودکان امر و نهی کنیم که فلان کار غلط یا صحیح است مخالف است.

اما باید اشاره کرد که فهم صحیح و عمیق از اخلاق و ارزشهای اخلاقی در گرو داشتن ذهن فلسفی و انجام مباحث فلسفی در باب ماهیت اخلاق و قضایای اخلاقی است. کودکان با شرکت در برنامه فلسفه برای کودکان و اجتماع پژوهشی و حلقه کند و کاو آن، سازواری در باورها و اراده، منطقی بودن، اندیشه و احساسات آزاد داشتن، بی طرفی در ارزشگذاری ها، آگاهی نسبت به خود و موقعیت، بکارگیری قوه تخیل و ... - ( که همانطور که قبلاً گفته شد همگی لازمه عقلانیت اخلاقی هستند) - را یاد می گیرند و همچنین در کنار موارد ذکرشده، انتقاد و فراخ اندیشی و قضاوت صحیح را، احترام به دیگران، انسان دوستی، کنترل خشم، آزاداندیشی، تحمل و مدارا، احترام به دیگران، در نظر گرفتن جدی همه ایده ها، و تمایل به گوش دادن به دیدگاههای دیگران، همکاری، مهربانی و ... که همگی امور اخلاقی هستند را یاد می گیرند و یا در آنها تقویت می شوند. بنابراین به نظر می رسد که برنامه فلسفه برای کودکان در رشد اخلاقی آنها مؤثر می باشد.

از طرف دیگر همانطور که در فصول قبلی ذکر شد همه مکاتبی که به نوعی در باره اخلاق نظریه پردازی کرده اند، چه هیوم و عاطفه گرایان که اخلاق را امری احساسی و عاطفی می دانند یعنی اخلاق را بیانگر احساسات مثبت و یا منفی شخص می دانند و یا شخصی انگاران که اخلاق را امری شخصی می دانند و چه کانت و پیروانش که اخلاق را دارای بار عقلانی می دانند؛ همه به نوعی معتقدند که اخلاق امری استدلالی است، چرا که همه آنها برای اثبات ادعا خود به نوعی از استدلال و روش منطقی که همان روش عقلانی است استفاده می کنند.

بنابراین برای اینکه کودکان اخلاقی باشند باید پیش از هر چیزی قوه استدلال و منطق و مهارت های تفکر در آنها پرورش یابد، زیرا که لازمه آموختن اخلاق و آموزه های اخلاقی، آموختن مهارتهای تفکر و استدلال است و اگر غیر از این باشد کودک امروز که همان بزرگسال فردا است با روش تلقین و عادت اخلاق را فرا می گیرد که این نمی تواند اخلاق باشد، بلکه به نوعی عادت است که این روش نمی تواند شایسته انسانی باشد که عقلانیت و تفکر او را از سایر موجودات متمایز می کند. و نهایتاً اینکه بنظر می رسد که برنامه آموزش تفکر به کودکان که رسالت اصلی آن آموزش مهارت های تفکر به کودکان است علاوه بر مهارت های شناختی که برای کودکان به همراه دارد در پرورش مهارت های اخلاقی کودکان هم مؤثر است.

۲- برنامه آموزش فلسفه به کودکان چگونه بر رشد اخلاقی آنان مؤثر است؟

پرورش و رشد اخلاقی در کودکان به این معناست که آنها را در دستیابی به ارزش هایی که هم مربوط به خودشان و هم مربوط به دیگران یعنی گروه و جامعه اشان و حتی فراتر از آن مربوط به گستره هستی (اعم از انسان و غیر انسان) است، توانمند سازیم.

یکی از مهمترین ارزش های مربوط به خودشان خودمختاری و خودرهبی است، که از نشانه ها و شواهد خودرهبی داشتن تفکر مستقل است. و هنگامی که کودکان در حلقه کند و کاو و اجتماع پژوهشی قرار می گیرند دیدگاه دیگران را به چالش می کشند و دیدگاه خود را بطور مستقل ارائه می دهند که این امر نشان دهنده رشد تفکر مستقل و به تبع آن خودرهبی در کودکان است.

مؤلفه دوم در پرورش و رشد اخلاقی توجه به دیگران که شامل جامعه یا گروه اطراف کودک است، می باشد. یعنی ایجاد همدلی و هماهنگی عاطفی و شناختی با فردی دیگر است. کودک هنگامی که در اجتماع پژوهشی قرار می گیرد با ارتباطی که با دیگران برقرار می کند و قرار دادن خود به جای افراد اجتماع پژوهشی می تواند دیدگاه آنها را از نقطه نظر خودشان بفهمد و به همدلی برسد و همچنین با هم ذات پنداری که با شخصیت های داستان ها دارد می تواند خود را به جای این شخصیت ها تخیل کند و به نوعی همدلی برسد.

مؤلفه سوم در رشد و پرورش اخلاقی داشتن دیدگاه جهانی و کلی است. یعنی اینکه از بالا به موقعیت نگاه کردن است و به فراتر از تعلقات شخصی افراد یا گروهها، مثل دوست و خانواده توجه می کند تا جامعه ای گسترده تر و در نهایت نگرشی جهانی داشته باشد. کودکان در حلقه کند و کاو و اجتماع پژوهشی شیوه ی مخالفت با ادعاهای بی اساس و استدلال های بی بنیاد را می آموزند، می آموزند چگونه عقاید دیگران را مبنا قرار داده، گسترش دهند و می آموزند که چگونه برای چالش و گسترش تفکر خود، دیدگاه های جهانی دیگری بیافرینند. همانطور که بیان شد کودکان هنگامی که در حلقه کند و کاو و اجتماع پژوهشی قرار بگیرند هر سه موردی که به عنوان ویژگی یک فرد پرورش یافته اخلاقی می باشند در آنها محقق می شود و به این طریق به رشد اخلاقی می رسند.

### ۳- چه اصول و ضوابطی می توانند در استدلال های اخلاقی به ما کمک کنند؟

معمولا ما برای گزینش اصول اخلاقی بر چیزهایی تکیه می کنیم که به نظر خودمان معنای داوری های اخلاقی از آنها مستفاد می شود. در صورتی که داوری های اخلاقی را با خواست خدا مرتبط بدانیم، روش دینی را انتخاب کرده ایم و اگر مبنا را احساسات شخصی یا قرار دادهای اجتماعی قرار دهیم روش های متناسب با آنها را انتخاب کرده ایم. که با اختلاف عقیده مردم در این باره همیشه به بن بست می رسیم. به نظر می رسد که اصل های سازواری که در فصول قبلی گفته شده اند بتوانند ما را از این بن بست نجات دهند. این اصل ها عبارتند از: یکی، منطقی بودن که به این معناست که باورهای ما منطقا سازگار باشند، که این اصل باعث می شود که ما باورهای ضد و نقیض را نپذیریم. دومین اصل، سازواری اهداف و وسایل است یعنی اینکه اگر ما هدفی را انتخاب کنیم که برای رسیدن به این هدف وسایلی را نیاز داریم، و این وسایل را مهیا نکنیم این شرط را نقض کرده ایم، سومین اصل، با وجدان بودن است که به این معناست که تصمیمات و خواسته های ما با نوع زندگی کردنمان منافات نداشته باشد، چهارمین اصل، بی طرفی است و به این معناست که ملاک ما برای داوری در مورد هرکاری خود آن کار است نه اینکه چه کسانی در این کار دست اندرکارند. به عبارت دیگر درباره کارهای مشابه ارزش گذاری های مشابه داشته باشیم.

همانطور که در فصول پیشین گفته شد، ضوابط سازواری بطور کلی به آزادی اخلاقی ما احترام می‌گذارد، چون به طور مشخصی نمی‌گوید چه کار بکنیم و یا به چه معتقد باشیم؛ اما در عین حال عقلانیت اخلاقی را افزایش می‌دهد. چون درباره اینکه چگونه دیدگاههای خود را به شیوه‌ای سازوار سامان دهیم ما را راهنمایی می‌کند. می‌توان ضوابط چهارگانه سازواری را عملاً بر هر گونه رویکردی به اخلاق مبتنی ساخت. مثلاً می‌توان آن‌ها را مبتنی بر قراردادهای اجتماعی، احساسات شخصی، سود شخصی، خواست خدا یا حقایق بدیهی دانست. و در آخر اینکه به نظر می‌رسد این ضوابط ما را در استدلالهای اخلاقی کمک می‌کنند.

۴- ما در داوری‌های اخلاقی مان به چه میزانی به عقل و استدلال‌های عقلی استناد می‌کنیم؟ ما در داوری‌های اخلاقی مان به هر اندازه‌ای که از ویژگی‌هایی که در زیر می‌آیند بهره‌مند باشیم، معقول هستیم. و با آنکه هیچوقت صد در صد معقول نمی‌شویم اما می‌توانیم برای عقلانیت بیشتر تا می‌توانیم بکوشیم. که ویژگی‌ها یا شروطی که لازمه عقلانیت می‌باشند عبارتند از: یکی، اینکه سازوار بودن که همانطور که قبلاً ذکر شد خود شامل سازواری اهداف و وسایل، با وجدان بودن و بی‌طرفی است، و دومین شرط، آگاه بودن است، یعنی اینکه از موقعیت، دیدگاههای دیگر اخلاقی خودمان آگاهی داشته باشیم. زیرا که در شرایط مساوی هر قدر داوری ما با آگاهی بیشتر همراه باشد معقول‌تر است. و سومین شرط، به کار گرفتن قوه تخیل است، یعنی اینکه از بودن به جای کسی آگاهی داشته باشیم که این با صرف دانش نسبت به واقعیت‌ها فرق دارد. چهارم اینکه، این احساس را داشته باشیم که آزادیم درباره خودمان فکر کنیم به جای آنکه فقط خودمان را وفق دهیم. پنجمین شرط این است که، احساساتی را بپرورید که از اصول معقول حمایت می‌کند، بخصوص احساسات مربوط به اهمیت دادن به خود و دیگران. احساسات می‌تواند در مواقعی که وقت کافی برای مذاقه نداریم راهنمای عمل ما باشد. ششمین شرط، این است که، با دیگران - چه آنان که در جامعه خودتان هستند و چه آنان که در جوامع دیگر به سر می‌برند - گفت و گو کنید. زیرا که آنان ناسازواری‌های ما را به ما گوشزد می‌کنند و ما را از چیزهایی با خبر می‌سازند که اگر این گفت و گوها نباشد از آنها بی‌خبر می‌مانیم. که به نظر می‌رسد که اگر ما در داوری‌های اخلاقی مان این شروط را رعایت کنیم می‌توانیم این ادعا را داشته باشیم که در داوری‌های اخلاقی مان معقول هستیم.

۵- برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر چه پیش‌فرض‌ها و زمینه‌های روانشناختی مبتنی است؟ اینکه کودکان را از گفتگوهایی که لازمه آنها تفکر انتقادی و استدلال است دور نگهداریم تا حدود زیادی برگرفته از نظریه ژان پیاژه است. وی معتقد است که اگر چه کودکانی که در سن دبستانی هستند بیشتر از سال‌های قبل می‌توانند حل مسئله کنند اما این تفکر زمانی نظام مند و منطقی است که با اطلاعات عینی سر و کار داشته باشند. البته بر این دیدگاه انتقادهای زیادی وارد کرده‌اند که کودک خیلی پیش‌تر از آنچه پیاژه فکر می‌کرد دارای این توانایی باشد که عملیات منطقی پیچیده انجام دهد.

اما بر اساس دیدگاه برونر دانش آموزان در هر سنی می‌توانند مسائل فلسفی را درک کنند. حتی اگر آنها نتوانند مسائل پیچیده‌ای مثل آزادی در برابر جبرگرایی، یا سیاست خودکامه در برابر سیاست خودگردان را با چنین واژه‌های فنی و غامضی را متوجه شوند اما به خوبی می‌توانند گونه‌های ساده‌تری از مفاهیم آزادی و روابط علت و معلولی را در قالب کلمات ساده‌تر طرح شده‌اند، درک کنند. بنابراین بنظر می‌رسد که اگر ما سوالات فلسفی که در

ارتباط با تجربیات روزانه و زندگی روزمره ما می باشد با واژه های تخصصی و فنی مطرح نکنیم بلکه آنها را با واژه هایی که برای کودکان ملموس تر می باشند مطرح کنیم آنها می توانند با ذهن خلاق و کاوشگر خود روی این مسائل تحقیق و کندوکاو کنند.

هرچند که پیازه با اجرای آزمایش هایی ذهن کودک را به مراحل تقسیم نمود، که وی معتقد است در این مراحل تا زمانی که کودک به ریش و بلوغ شناختی در مرحله نوجوانی نرسد، توانایی اینکه مشکلات و مسائل استدلالی خود را حل کند ندارد. اما بسیاری از پژوهشگران این شیوه توصیف از کودک را بسیار مبتدیانه و سطحی نگرانه انگاشته اند و معتقدند که حتی بزرگسالانی که در یک حیطة از مهارت و بلوغ برخوردار نباشند، همان اشتباهات کودکان را که به حکم عدم ریش و بلوغ ذهنی به آن دچار شده اند، خواهند داشت. شاید یکی از دلایل طرفداران از این شیوه توصیف از کودک- که در واقع همان پخته خواری و ارائه اطلاعات فراوان به کودک بدون اینکه آنها را تجزیه و تحلیل کند- همان نیاز بزرگسالان به اقتدار و دانایی خودشان می باشد. که این امر منجر به این می شود که به کودکان هر چیزی که ارائه شود، منفعلانه بپذیرند.

البته پیازه خود باور نداشت که دانش به کودک به گونه ای منفعل تحمیل می گردد. طبق نظریه شناختی رشدی او، کودکان با دستکاری و کاویدن محیط شان دانش را می سازند و رشد شناختی آنان به صورت مرحله ای واقع می شود. لیپمن نیز معتقد است ما برای بالا بردن بهره وری در مدارس می بایست از همین میل شدید به کاوشگری در کودکان بهره بگیریم.

از نظر لیپمن نیز، نظریه پیازه مبنی بر اینکه کودکان نمی توانند با موضوعات انتزاعی کنار بیایند درست نیست. شاید بهتر باشد بگوییم کودکان تمایل ندارند که به اجبار واژه های تکنیکی، خشک و انتزاعی را مورد مطالعه قرار دهند. با وجود این، آنها می توانند موضوعات انتزاعی چون خوبی، بدی، قانون، عدالت، امید، خوشحالی و غیره را درک کنند. در برنامه فلسفه برای کودکان، موضوعات شاید انتزاعی باشند، اما موضوعاتی غیر قابل لمس و غریب نیستند که متخصصان را به دل نگرانی پیرامون عدم درک این مفاهیم بیندازد. چرا که در اصل هدف این برنامه آموزش دانشی مضاعف، تحت عنوان دانش فلسفی نیست بلکه هدف آن پرورش قوای تفکر به عنوان یک ابزار پایه است و برای این کار از ملموس ترین ابزار، یعنی زندگی خود کودک بهره گرفته شده است. اینها موضوعاتی است که ذهن کودک را به خود مشغول داشته ولی کودک برای پاسخ به آن هنوز معیار آزمون شده ای در اختیار ندارد، در واقع کافی است مطالب را به زبان خود کودک بیان کنیم تا برای او قابل درک باشد.

اگر ما نظریه پیازه را که بیان می دارد، ماهیت یادگیری کودک به مرحله ای از رشد شناختی که در آن قرار دارد و با آموزش نمی توان فراتر از رشد شناختی او در او یادگیری ایجاد کرد، مورد پذیرش قرار دهیم، در واقع پذیرفته ایم که ارتقای کیفیت در آموزش و پرورش وجود ندارد و تغییرات محیطی هیچ گونه تأثیری در رشد شناختی کودک چند قرن پیش با کودک عصر حاضر نداشته است. و به عبارتی تلاش سیستم آموزشی و رسانه ها و خانواده ها و ..... تلاشی بیهوده بوده است. در اینجا است که نظریه ویگوتسکی اهمیت پیدا می کند زیرا که در نظریه وی کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی او اهمیت زیادی دارد و به این طریق به کمک سیستم آموزشی و خانواده می آید و بیان می دارد که آنها هم در ارتقای رشد شناختی افراد مؤثرند.

به عبارتی در حالی که پیازه کودک را به صورت یک دانشمند کوچک که عمدتاً به تنهایی جهان هستی را می سازد و می فهمد توصیف می کند، ویگوتسکی بر این باور است که رشد شناختی کودک عموماً به مردمی که در دنیای او زندگی می کنند وابسته است. دانش ها، اندیشه ها، نگرش ها، و ارزش های فرد در تعامل با دیگران تحول می یابند و به این طریق است که ویگوتسکی امکان رشد فکر را برای کودک ممکن می داند.

بر خلاف پیازه که آمادگی شناختی یادگیرنده را توانایی درک او از عملیات منطقی می داند، برونر می گوید: آمادگی یعنی اینکه موضوع مورد یادگیری برای یادگیرنده ای که می خواهد آن را بیاموزد آماده شده باشد. برونر معتقد است رشد فکری کودک مانند ساعت با نظم و ترتیب از پیش تعیین شده ای جلو نمی رود بلکه تحت تأثیر محیط و بخصوص محیط مدرسه قرار می گیرد. بنابراین تدریس دروس مختلف در دوره ابتدایی لازم نیست حتماً تابع سیر طبیعی مراحل رشد فکری باشد بلکه ممکن است با پیش آوردن و استفاده از فرصت های رشد فکری، کودک را تقویت و هدایت نمود. تحقیقات نشان داده است که اگر کودک را با مسائلی مواجه کنیم که او را وادار به جهش به مرحله بالاتر فکری بنماید، مثر ثمر خواهد بود (برونر، ۱۹۶۰). چنان که از اندیشه های کلی ویگوتسکی و به ویژه از منطقه مجاور رشد معلوم می گردد. دیدگاه نسبت به تأثیر آموزش بر رشد شناختی بسیار خوشبینانه تر از دیدگاه پیازه است. به نظر او انسان آماده رشد و تکامل است. او در این باره گفته است از آنجا که محیط اجتماعی تعیین کننده فرایند رشد شناختی است، پس باید محیط رشد شناختی را بهبود ببخشیم تا رشد شناختی انسان هایی که در محیط پرورش می یابند بهبود یابد. به سخن دیگر، پیشرفت هر نسلی از جامعه سبب رشد شناختی بیشتر نسل بعدی خواهد شد. همچنین از این منظر، معلم در ارتقای رشد شناختی نقش بسیار مؤثری دارد. به عوض اینکه معلمان منتظر بمانند تا دانش آموزان به سطح مناسب رشد شناختی برسند و آنگاه آموزش مورد نیاز را برای آنان پیاده کنند، بهتر است دست بالا زنند و به کمک هدایت و راهنمایی آنها سطح رشد بالقوه اشان را هدایت نمایند (سیف، ۱۳۸۰).

در واقع برنامه فلسفه برای کودکان در پی آن است که توانایی های بالقوه کودکان را به گونه ای به فعل برساند که آنها را برای داشتن تفکری کارآمدتر در آینده، آماده کند. ویگوتسکی نیز هدف آموزش را همین می داند، اینکه ما به توانمندیهای بالفعل کودک اکتفا کنیم و سطح آموزش را با آن متناسب بسازیم و در واقع سطح سطح تفکر کودک را در همان سطح متوقف سازیم، هنرمندی آموزش نیست بلکه کمک به کودک برای کشف توانایی های فکری بالقوه و فعال نمودن آنها می تواند هدف یک سیستم آموزشی باشد. البته هدف برنامه های مهارت های تفکر، تبدیل کودکان به فیلسوف یا تصمیم گیرنده نیست بلکه کمک به آنها برای اندیشه ورزتر شدن، ژرف اندیش تر شدن، و افرادی با فکر تر و منطقی تر شدن است. کودکانی که به آنها برای سنجیده تر شدن کمک شده، نه تنها بهتر می دانند که چه زمانی دست به عمل بزنند بلکه همچنین بهتر می دانند که چه زمانی کاری انجام ندهند.

در نهایت درست است که نظریه پیازه، شاید آموزش مهارت های تفکر به کودکان را تا حدودی حمایت نمی کند، اما بر اساس مبانی روانشناختی نظریه پردازان شناختی دیگر از جمله برونر و ویگوتسکی و...، نه تنها آموزش مهارتهای تفکر و برنامه فلسفه برای کودکان اهمیت پیدا می کند بلکه ضروری بنظر می رسد. البته ذکر این نکته ضروری بنظر می رسد که در جامعه خرد ورز امروز، دیگر سرسپردگی به یک نظریه بدون مطالعه سایر رویکردها،

امری منسوخ تلقی می‌گردد. مطالعه جامع رویکردهای روانشناسی رشد که از پشتوانه پژوهشی قوی برخوردارند، درک ما را از رشد شناختی و توانایی‌های ذهنی کودک تغییر می‌دهد.

۶- برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر چه شروط و بسترهای فرهنگی مبتنی است؟

همانطور که در فصل سه ذکر شد فرهنگ و آموزش و پرورش بر روی هم تأثیر متقابل دارند به نوعی که هم فرهنگ بر آموزش و پرورش تأثیر گذار است و هم آموزش و پرورش بر فرهنگ مؤثر است و برای ایجاد یا تغییر هر فرهنگی ابتدا باید از آموزش و پرورش شروع کرد.

برنامه فلسفه برای کودکان که به نوعی زیر مجموعه‌ای از آموزش و پرورش است هم از این قاعده مستثنی نیست. یعنی اینکه این برنامه با روش اجرای آن که همان حلقه کند و کاو و اجتماع پژوهشی است، هم می‌تواند فرهنگ سازی کند و بر فرهنگ جامعه‌ای که در آن اجرا می‌شود تأثیر گذار باشد و همچنین برای اجرای آن باید زیر ساخت های فرهنگی مناسبی وجود داشته باشد تا با چالش های کمتری مواجه شود.

از اینرو از آنجا که در برنامه فلسفه برای کودکان، دانش آموزان فرضیه‌ها را به چالش می‌کشاند و به اصلاح افکار و نظریات خود و دیگران می‌پردازند، و می‌آموزند که هر چند خود فردی از افراد جامعه اند اما این افراد با هم تفاوت هایی دارند از جمله تفاوت های فرهنگی، اجتماعی و ... و همچنین آموزش شهروندی و نداشتن تعصب بر عقیده خاصی و قضاوت توأم با استدلال منطقی و... که برنامه‌ای که هدف و محتوای آن به این شکل است امکان اجرای آن در فرهنگ هایی که خوی و منش تحجر، دیکتاتوری، و... دارند، وجود ندارد و یا با سختی امکان پذیر است، و لازمه اجرای آن حاکمیت روح دموکراسی واقعی بر یک جامعه است تا این برنامه قابلیت اجرایی داشته باشد. هر چند که همین دموکراسی و روح دموکراتیک داشتن خود می‌تواند یکی از محصولات این برنامه باشد.

## منابع

- آشوری، داریوش (۱۳۸۶). دانشنامه سیاسی (فرهنگ اصطلاحات و مکتب های سیاسی). تهران: مروارید.
- برک، لورا ای (۱۳۸۳). روانشناسی رشد. جلد اول. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران.
- برونر، جروم اس (۱۹۶۰). روش آموزش و پرورش. ترجمه منوچهر افضل (۱۳۴۷). تهران: دانشگاه تهران.
- ترحمی اردکانی، محمد هاشم (۱۳۹۰). بررسی جایگاه مولفه های تفکر انتقادی متیو لیپمن در محتوای کتاب های ریاضی دوره راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. اهواز: داشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- توین بی، آرنولد (۱۳۷۶). بررسی تاریخ تمدن. ترجمه: محمدحسین آریا. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- پازوکی، فاطمه وحیدری، احمدعلی (۱۳۹۰). تبیین شاخص های فلسفی گفتگو در فلسفه ورزی کودکان. دو فصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره دوم.
- پاول، ریچارد (۱۳۹۰). پرسشگری سقراطی و پرورش تفکر نقاد. ترجمه شیرین ابراهیمی. ماهنامه علمی - تخصصی اطلاعات حکمت و معرفت. سال ششم. شماره ۸. پیاپی ۶۸.
- پنج تنی، منیره (۱۳۹۰). فلسفه در مدارس (گفتگو با تیم اسپراد). ماهنامه علمی - تخصصی اطلاعات حکمت و معرفت. سال ۶. شماره ۸. پیاپی ۶۸.

- جهانی، جعفر (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن. رساله دکتری، دانشگاه تهران. خاکپور، مسعود و مهرآفرید، معصومه (۱۳۹۱). قضاوت اخلاقی کودکان پیش دبستانی پنج و شش ساله. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره اول.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۵). عقلانیت اخلاق. فصلنامه اندیشه دینی شیراز. شماره ۲۱.
- راجی، ملیحه (۱۳۹۱). تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره اول.
- رشتچی، مژگان و کیوانفر ارشیا (۱۳۸۸). مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان. فصلنامه فرهنگ. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال ۲۲. شماره اول.
- رشتچی، مژگان (الف) (۱۳۸۹). بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره اول.
- رشتچی، مژگان (ب) (۱۳۸۹). ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره دوم.
- رمضانپور، شیوا (۱۳۸۷). بررسی تاثیر روش اجتماع پژوهشی آموزش فلسفه به کودکان پایه سوم ابتدایی بر پرورش مهارت‌های شهروندی آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا.
- رضانی، معصومه (۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره اول.
- رحیمی نسب، حجت الله (۱۳۸۶). امکان سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهیدباهنر کرمان.
- روزنامه شرق (۱۳۹۰). سال نهم. شماره ۱۴۴۸.
- سبحانی نژاد، مهدی و منافی شرف آباد، کاظم (۱۳۹۰). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران: بیسترون.
- سوداگر، محمدرضا و دیباج، سیدموسی و اسلامی، سیدغلامرضا (۱۳۹۰). ضرورت وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی به کودکان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره ۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری آموزشی. تهران: آگاه.
- سیف نراقی، مریم و همکاران (۱۳۹۰). اجتماع پژوهشی روشی مؤثر در رشد اجتماعی کودکان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره دوم.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۷). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- شریفی، شهلا و حامدی شیروان (۱۳۸۹). بررسی استعاره در ادبیات کودک و نوجوان در چهارچوب زبان شناسی شناختی. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره ۲.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۱). مهارت های آموزش و پرورش (روشها و فنون تدریس). تهران: سمت.
- شیخ رضایی، حسین و همکاران (۱۳۸۹). رشد اخلاقی کودک و ادبیات داستانی، به همراه بررسی آثار داستانی جمشید خانیان از منظر رشد اخلاقی. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره ۱.

- شیرمحمدی، عاطفه و عبدالمهدی پور، زهرا (۱۳۹۱). تبیین و ترسیم تفکری بینا برای کودکان نابینا. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره ۱.
- صابری نجف آبادی، ملیحه (۱۳۹۰). آموزش فلسفه به کودکان در موزه های تعاملی علم. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره ۱.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۸۲). بررسی نظریه خودگرایی اخلاقی بر اساس معیار عقلانیت. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. سال دهم. شماره ۳.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۸۸). بررسی و تحلیل نهضت آهستگی و آنچه برای نهضت فلسفه برای کودکان در اختیار دارد. فصلنامه فرهنگ، سال بیست و دوم، شماره ۱، پیاپی ۶۹.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۸۸). مبانی تربیت از نگاه امام سجاد(ع). اهواز: رسش.
- طالب زاده، حمید و وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۸). فلسفه (سال سوم آموزش متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی). دفتر برنامه ریزی و تألیف کتابهای درسی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- طباطبایی، زهرا و موسوی، مرضیه (۱۳۹۰). بررسی تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان در پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان پایه های سوم تا پنجم ابتدایی (۱۱ تا ۹) ساله دبستان علوی شهر ورامین. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره ۱.
- فخرایی، الهام (۱۳۸۹). فلسفه برای کودکان، گامی به سوی پیوند فلسفه با جامعه. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره ۱.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵ الف). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵ ب). آموزش و تفکر. ترجمه فروغ کیان زاده. اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۲). نقد و بررسی مبانی، دیدگاهها و روش های آموزش فلسفه به کودکان. رساله دوره دکتری. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری. تهران: دوواین.
- قائدی، یحیی (۱۳۹۰). فلسفه ویتگنشتاین و برنامه فلسفه برای کودکان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره اول.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۶۲ الف). تاریخ فلسفه (یونان و روم). ترجمه مجتبیوی، سید جلال الدین. تهران: علمی و فرهنگی. ج ۱.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۶۲ ب). تاریخ فلسفه (از هابز تا هیوم). ترجمه اعلم، امیر جلال الدین. تهران: علمی و فرهنگی. ج ۵.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۶). تاریخ فلسفه (از ولف تا کانت). ترجمه بزرگمهر، منوچهر و سعادت، اسماعیل. تهران: علمی و فرهنگی. ج ۶.
- کاردان، محمدعلی (۱۳۸۸). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.



- کدیور، سوسن وهمکاران (۱۳۸۷). روانشناسی رشد. تهران: سمت.
- کریمی، روح الله (۱۳۸۹). آیا فلسفه برای کودکان به نسبی‌گرایی می‌انجامد؟ دو فصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره دوم.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۸). داستانهای فکری ۱. ترجمه شهرتاش، فرزانه و رشتچی، مژگان. تهران: شهرتاش.
- کم، فیلیپ (۱۹۹۳). داستانهای فکری ۱ (کند و کاوی فلسفی برای کودکان). ترجمه احسانه باقری. (۱۳۷۸). تهران: امیرکبیر.
- کندی، دیوید و دیگران (۲۰۰۸). فیلسوفان کوچک: کودکان به عنوان فیلسوف. ترجمه یحیی قایدی (۱۳۸۹). تهران: آبیژ.
- گارد، یوستاین (۱۹۹۱). دنیای سوفی. ترجمه کورش صفوی (۱۳۷۹). تهران: علمی و فرهنگی.
- گوتک، جراللدی (۱۹۹۷). مکاتب فلسفی و آرا تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت (۱۳۸۹). تهران: سمت.
- گنسلر، هری جی (۱۹۹۸). درآمدی جدید به فلسفه اخلاق. ترجمه حمیده بحرینی (۱۳۸۹). تهران: آسمان خیال.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۹). روانشناسی رشد ۲. تهران: سمت.
- ماهر و زاده، طیبه (۱۳۹۱). آموزش فلسفه به کودکان و تفکر انتقادی. مجموعه مقالات همایش بین‌المللی بزرگداشت روز جهانی فلسفه (۲۰۱۰). تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- مرعشی، سیدمنصور (۱۳۸۵). بررسی تأثیر اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسرپایه سوم راهنمایی. رساله دکتری. اهواز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- مرعشی، سیدمنصور (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلال در دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال دوم. شماره هفتم.
- مرعشی، سیدمنصور (۱۳۸۸). پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه فرهنگ. سال بیست دوم. شماره اول. پیاپی ۶۹.
- مرعشی، سیدمنصور و صفایی مقدم، مسعود و خزومی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. دو فصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره اول.
- مرعشی، سیدمنصور و هاشمی، سیدجلال و مقیمی گسک، اعظم (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان. دو فصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره اول.
- مشتاقی، مرضیه و علامه، سیدفرید و آقایی، اصغر (۱۳۹۰). مقایسه مفهوم کودک و نیازهای کودک از دیدگاه کودکان و والدین شهر اصفهان. مجله تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره ۲.
- مکتبی فرد، لیلا (۱۳۸۸). انواع تفکر و ارتباط آنها، با تأکید بر تفکر انتقادی. فصلنامه فرهنگ. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال بیست و دوم. ش ۱.

- مکتبی فرد، لیلیا (۱۳۸۹). سیر تحول و شکل گیری مهارت های تفکر انتقادی در داستانهای تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره ۱.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت و مهندسی فرهنگی. گرگان: رشد فرهنگ.
- ناجی، سعید و صفایی مقدم، مسعود و هاشم، رسانی و آیت الهی، حمیدرضا و شیخ رضایی، حسین (۱۳۹۰). بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان بانظریه میزان ابتدای آن به پراگماتیسم دیویی. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره دوم.
- ناجی، سعید (۱۳۹۰). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (۱۳۸۸). برداشتی نو از فلسفه تعلیم و تربیت. فصلنامه فرهنگ. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال بیست و دوش. ۱.
- نادری، عزت الله و تجلی نیا، امیر و شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم (۱۳۹۱). بررسی تاثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در پرورش خلاقیت دانش آموزان پسرپایه اول مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره اول.
- نقدعلی، محسن و پناهی زهرا (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با روش های تدریس فعال و مشارکتی. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره دوم.
- نقیب زاده، عبدالحسین (۱۳۷۴). فلسفه کانت، بیداری از خواب دگماتیسم. تهران: آگاه.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۸). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.
- نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۵). بررسی کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس شهر اصفهان. نوآوری های آموزشی. سال ششم. شماره ۲۳.
- واعظی، شهین (۱۳۹۱). پردازش ذهنی در کودکان دوزبانه و تک زبانه. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره اول.
- هدایتی، مهرنوش و قائدی، یحیی و شفیعی آبادی، عبدالله و یونسی، غلامرضا (۱۳۸۹). کودکان متفکر، روابط میان فردی مؤثر (مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی کودکان). دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال اول. شماره اول.
- هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۰ الف). روان شناختی رشد شناختی و فلسفه ورزی در کودکان. ماهنامه علمی - تخصصی اطلاعات حکمت و معرفت. سال ششم. شماره ۸.
- هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۰ ب). فلسفه برای کودکان و کنترل پرخاشگری. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال دوم. شماره ۱.
- هدایتی، مهرنوش و زریباف، مژگان (۱۳۹۱). پرورش هوش معنوی از طریق برنامه فلسفه برای کودکان. دوفصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال سوم. شماره ۱.
- یاقوتی، محمد مهدی (۱۳۹۰). نگرش اخلاقی به روابط بین الملل. فصلنامه علوم سیاسی. سال چهاردهم. شماره ۵۳.

Kennedy, D. (1999). the politics of subjectivity, the philosophy of children and dialogical education, vol7, no.1.

- Lindop,c.(1993).critical thinking and philosophy for children, the educational value of philosophy.lipman(ed), in thinking children and education, U.S.A: kendall, hunt.
- Lipman,m.(1974).harrystottlemeier's discovery upper Montclair,new jersey:Institute for the advancement of philosophy for children.
- Lipman,matthew.(1981).philosophy for children , costa Arthur (ed.), in developing minds programs for teaching thinking, alexandria :association for supervision and curriculum development ,revised edition ,vol.2.
- Lipman, matthew.(1991).thinking in education, cambridg:Cambridge university press.
- Lipman,m.(1995). Moral education, Cambridge university.
- Lipman,matthew(2003).Thinking in education, syndicate of the university of Cambridge.
- Sanjana,Mehta & david,whitebread .(2005).philosophy for children and moral development in the Indian context, university of Cambridge.
- Smidt,s.(2009).introducing vygotsky ,uk:routledge.
- Trickey,s& k.j.topping.(2004)."philosophy for"children:a systematic rewiew",research in education ,vol.19,no.30.
- Wood,D.(1993).How children think and learn,Cambridge,ma:Bla ckwell.
- Vygotsky, l.s.(1978). Mind in society. Cambridge, mass.: Harvard university press .
- Wittgenstein,Ludwig.(1955).tractatus logic-philosophicus,humanities press.new York.