

فلسفه برای کودکان^۱

نوشته مایکل پریچارد^۲

ترجمه مسعود فرهمندفر^۳

چکیده

محور اصلی در «فلسفه برای کودکان» این است که باورهای کلیشه‌ای مربوط به ظرفیت محدود کودکان را به چالش بکشیم و درک خود را از ماهیت فلسفه و اینکه چه کسی قادر به مشارکت در آن است گسترش دهیم. هدف رشد ذهنی کودکان است؛ هدف کشف موضوعاتی است که کودکان دوست دارند درباره‌شان فکر کنند و به بحث و تأمل بپردازند. پس هدف فلسفه برای کودکان این نیست که به کودکان تاریخ فلسفه و اندیشه فلاسفه بزرگ را درس دهد، بلکه آموزش مهارت‌های تفکر و توانایی پرسش و استدلال است، زیرا چنین آموزشی می‌تواند کودکان را برای زندگی آماده کند. هدف فلسفه برای کودکان، که با نام دکتر متیو لیپمن (۱۹۲۳-۲۰۱۰) گره خورده است، طراحی کلاس‌ها و برنامه‌های درسی است که کودکان را به پرسش‌گری و تفکر ترغیب کند. در چنین کلاسی، کودکان دور هم جمع می‌شوند و درباره پرسشی که انتخاب کرده‌اند بحث می‌کنند و معلم نیز در مقام تسهیل‌گر عمل می‌کند و از کودکان در تفکر، استدلال و پرسش‌هایشان حمایت می‌کند. معلم بچه‌ها را راهنمایی می‌کند تا در طول بحث و گفت‌گو، خوب گوش کنند، پاسخ دهند و ایده‌هایی را که به ذهن‌شان می‌رسد با دیگران به اشتراک بگذارند تا به درک مشترکی از پرسش برسند. پرسش‌گری کودکان در اینجا در واقع اصلی‌ترین فعالیت فلسفی را شکل می‌دهد، یعنی تأمل در معنای تجربه‌ها و مفاهیم معمولی به منظور توسعه درک جهان، دیگران و خود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان؛ برنامه درسی؛ متیو لیپمن.

۱. این مقاله ترجمه مدخل «Philosophy for Children» از دانشنامه فلسفه استنفورد است.

۲. استاد فلسفه، دانشگاه میشیگان غربی.

۳. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی (farahmand@atu.ac.ir).

فلسفه، در ایالات متحده، به طور رسمی در سطح دانشگاه به برنامه درسی وارد می‌شود. شمار فزاینده‌ای از دبیرستان‌ها دوره‌هایی همچون «درآمدی بر فلسفه» را غالباً در دوره‌های ویژه ادبیات (برای دانش آموزانی که آماده ورود به دانشگاه هستند) ارائه می‌دهند. در اروپا و بسیاری از کشورهای دیگر، یافتن فلسفه در برنامه درسی دبیرستان بسیار رایج‌تر است. با این حال، در سراسر جهان، [ارائه] فلسفه قبل از دبیرستان نسبتاً غیرمعمول به نظر می‌رسد. این ممکن است نشان دهد که تفکر فلسفی جدی به درد کودکان نمی‌خورد. حداقل سه دلیل برای پذیرش این دیدگاه ممکن است ارائه شود. نخست اینکه تفکر فلسفی مستلزم سطحی از رشد شناختی است که، به باور برخی، در دسترس بیشتر افراد پیش از نوجوانی نیست. دوم اینکه برنامه درسی مدارس، به ویژه در ایالات متحده، در حال حاضر بسیار فشرده است، و ممکن است تصور شود که معرفی موضوعی مانند فلسفه می‌تواند حواس دانش آموزان را از آنچه باید یاد بگیرند پرت کند. سوم، با توجه به اینکه در تحقیق فلسفی پرسش‌هایی مطرح می‌شود که غالباً در برابر پاسخ‌های قطعی مقاومت می‌کند، ممکن است دانش آموزان تشویق شوند که به جای یادگیرنده بودن، شکاک شوند. با این حال، همان‌طور که خواهید دید، این دلایل را می‌توان به چالش کشید.

۱. آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟

نظریه معروف ژان پیاژه (۱۹۳۳) درباره رشد شناختی نشان می‌دهد که قبل از یازده یا دوازده سالگی، بیشتر کودکان توانایی تفکر فلسفی را ندارند، زیرا قبل از این زمان، کودکان قادر به «اندیشه‌ورزی درباره [چستی اندیشه و] اندیشیدن» نیستند، نوعی اندیشه‌ورزی فراسطوحی که تفکر فلسفی به آن نیاز دارد. این سطح از رشد شناختی مستلزم استدلال قیاسی درباره روابط است، مانند: «نسبت فرمان به دو چرخه مانند سکان به کشتی است، و مکانیسم هدایت و فرمان در واقع همان رابطه مشابه است» (Goswami, p. xxi). با این حال، مجموعه‌ای معتبر از تحقیقات روان‌شناختی وجود دارد که نشان می‌دهد روایت پیاژه به طور جدی توانایی‌های شناختی کودکان را دست کم می‌گیرد (Astington, 1993; Gopnik, et al., 1999; Gopnik, 2009).

فیلسوف نامی گرت متیوز فراتر رفت و استدلال کرد که پیازه نتوانسته تفکر فلسفی را در همان کودکانی که مطالعه کرده است ببیند. متیوز در کتاب *فلسفه و خردسالان* (۱۹۸۰) مثال‌های جالبی از رویارویی خردسالان با معماهای فلسفی ارائه می‌دهد.^۱ برای نمونه:

• تیموتی (شش‌ساله) در حالی که مشغول غذا خوردن بود پرسید: «پدر، چطور می‌توانیم مطمئن باشیم که همه چیز یک رویا نیست؟»

• جردن (پنج‌ساله) در حالی که به رختخواب می‌رفت پرسید: «اگر ساعت هشت به رختخواب بروم و ساعت هفت صبح بیدار شوم، واقعاً از کجا بدانم که عقربه کوچک ساعت فقط یک بار دور زده است؟ آیا برای تماشای آن باید تمام شب را بیدار بمانم؟ اگر حتی برای مدت کوتاهی به جایی دیگر نگاه کنم، شاید عقربه کوچک دو بار دور خود بچرخد.»

• روزی جان ادگار (چهارساله) که دیده بود هواپیماها از زمین بلند می‌شوند، اوج می‌گیرند و به تدریج در دوردست ناپدید می‌شوند، اولین هواپیماسواری‌اش را انجام داد. وقتی هواپیما کاملاً از زمین بلند شد و علامت کمربند ایمنی خاموش شد، جان ادگار رو به پدرش کرد و با لحنی نسبتاً آرام اما همچنان متحیر گفت: «این بالا واقعاً چیزها کوچک‌تر نمی‌شوند.»

به‌رغم این مثال‌ها، ممکن است اعتراض صورت بگیرد که نمونه‌های این‌چنینی بیشتری نیاز است تا توانایی کودکان در تفکر فلسفی جدی اثبات شود. شواهدی نیاز است که نشان دهد کودکان قادر به بحث فلسفی *پایدار* هستند. متیوز (۱۹۸۴) مثال‌هایی در این زمینه نیز ارائه می‌دهد.^۲ او، برای نمونه، در ملاقات با گروهی از کودکان ۸ تا ۱۱ ساله، از داستان زیر برای زمینه‌سازی بحث استفاده کرد:

۱. این کتاب با عنوان «فلسفه کودکی» (نظریه ادبیات کودک و مفهوم کودکی) توسط سعید حسام پور به فارسی ترجمه شده است (انتشارات کانون پرورش فکری کودکان، ۱۴۰۲) (م).

۲. این کتاب با عنوان «گفتگو با کودکان» توسط غلامحسین شاهینی و بهاره نظری مزیدی به فارسی ترجمه شده است (نشر شهرتاش، ۱۳۹۹) (م).

ایان (شش ساله) با ناراحتی متوجه شد که سه فرزندِ دوستانِ والدینش تلویزیون را در انحصار خود در آورده‌اند و او را از تماشای برنامهٔ محبوب‌اش بازداشتند. او با ناراحتی پرسید: «مادر، چرا آن سه نفر می‌توانند خودخواه باشند ولی یک نفر نمی‌تواند؟» (متیوز، ۱۹۸۴: ۹۲-۹۳)

این پرسش بحثی پر شور و حرارت را به راه انداخت که در آن کودکان دربارهٔ بی‌ملاحظگی آن سه کودک، مطلوب بودن یافتن راه‌حلی که هر چهار کودک را راضی کند، اهمیت احترام به حقوق مردم، و اینکه اگر جای ایان بودند ممکن بود چه احساسی داشته باشند، اظهار نظر کردند. متیوز سپس یک رویکرد منفعت‌گرایانهٔ احتمالی را مطرح کرد: «نظرتان دربارهٔ این استدلال چیست: اگر به سه بازدیدکننده اجازه دهیم کار خود را ادامه دهند، به جای یک نفر سه نفر خوشحال می‌شوند؟» یکی از پاسخ‌ها این بود که عادلانه نیست که سه نفر به قیمت زیر پا گذاشتن حقِ نفر چهارم به آنچه می‌خواهند برسند. این موضوع بحث عدل و انصاف را برانگیخت که به نگرانی‌های خاص‌تری دربارهٔ سن نسبی بچه‌ها، دوست، خواهر و برادر یا غریبه بودن و نوع برنامه‌های تلویزیونی ربط پیدا کرد.

بدون شک، بخشی از توضیح‌توانایی و تمایل کودکان برای ادامه بحث گسترده در بارهٔ وضع ایان این است که آنان با چالش‌های مشابهی روبرو شده‌اند. با این حال، آنان درک نسبتاً پیچیده‌ای از مسائل ادراکی و اخلاقی از خود نشان دادند؛ پس می‌توان از کودکان انتظار داشت که دربارهٔ تجربه‌های خود تأمل کنند.

داستان‌های مربوط به کودکان تقریباً هم‌سن می‌تواند فرصت‌هایی را برای بحث دربارهٔ ایده‌هایی که برای کودک مهم‌تر است فراهم کند. این مثال را از رمان *لینزا* (۱۹۸۳) به قلم متیو لیمن در نظر بگیرید.^۱ هری و دوستش تیموتی برای معاملهٔ تمبر به یک باشگاه تمبر می‌روند. آنان سپس برای خوردن بستنی توقف می‌کنند، اما تیموتی متوجه می‌شود که پولی ندارد. هری می‌گوید پول‌اش را حساب می‌کند و تیموتی نیز در عوض می‌گوید دفعهٔ بعد برای هری بستنی قیفی می‌خرد. همانطور که آن دو در حال خروج از فروشگاه هستند، یکی از

۱. این کتاب توسط حمیده بحرینی با عنوان «لیزا کودکی در مدرسه» به فارسی ترجمه شده است (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹) (م).

همکلاسی‌هایشان به تیموتی تنه می‌زند. سپس تیموتی کتاب‌های تنه‌زننده را از روی میز به زمین می‌اندازد. پس از فرار از صحنه، تیمی و هری دربارهٔ اتفاقی که افتاد صحبت می‌کنند: وقتی دیدند کسی دنبال‌شان نمی‌کند و می‌توانند سرعت‌شان را کم کنند، تیموتی گفت: «نمی‌توانستم اجازه دهم که قسر در بروند. می‌توانست تنه نزنند». سپس افزود: «البته من هم مجبور نبودم کاری را که کردم انجام دهم. اما همانطور که قبلاً گفتم، چیزی که عوض دارد گله ندارد».

هری با خود اندیشید: «این کار تیموتی که واقعاً عوضِ کارِ آن فرد نبود» اما توانست دلیل‌اش را دریابد. او در نهایت به تیموتی گفت: «نمی‌دانم. هدف از باشگاه تمبر تبادل تمبر است. بنابراین وقتی به کسی تمبر می‌دهید، قرار است چیزی را پس بدهید. درست مثل اینکه اگر کسی به من پول قرض دهد، قرار است آن را پس بدهم. اما اگر کسی به شما حقهٔ کثیفی زد، آیا شما هم باید همین کار را با او انجام دهید؟ من چندان مطمئن نیستم».

تیموتی اعتراض کرد: «اما من مجبور بودم تلافی کنم. نمی‌توانستم اجازه دهم او قسر در برود؛ بی‌دلیل به من تنه زد».

کمی بعد آن دو لیزا و لورا را ملاقات کردند. هری به دخترها گفت که چه اتفاقی افتاده و چرا گیج شده است. لیزا گفت: «این من را به یاد سال گذشته می‌اندازد، زمانی که ما یاد می‌گرفتیم که چگونه برخی جملات می‌توانند دچار چرخش و تغییر شوند و همچنان درست بمانند، در حالی که برخی دیگر، وقتی دچار چرخش و تغییر شوند، نادرست می‌شوند».

هری موافقت کرد: «آره، اما ما در آنجا یک قانون پیدا کردیم. قانونِ اینجا چیست؟» لیزا موهای بلندش را به روی شانه راستش انداخت. «به نظر می‌رسد مواقعی وجود دارد که مقابله به مثل کردن درست است، و مواقعی هم هست که اشتباه است. اما چگونه تشخیص دهیم که کدام درست و کدام نادرست است؟ (رمان لیزا، صص ۲۳-۲۴)

این متن به منزلهٔ دعوت‌نامه‌ای است برای کشف ظرایف اخلاقی تلافی کردن یا «مقابله به مثل کردن». گروهی از بچه‌های ده تا یازده ساله ممکن است در این باره چه بگویند؟ در اینجا نمونه‌ای آورده می‌شود از بحثی طولانی دربارهٔ متن لیزا از سوی گروهی از

دانش‌آموزان کلاس پنجم (پریچارد ۱۹۹۶).^۱ با اصرار بسیار کمی از سوی معلم، دانش‌آموزان سوالاتی مانند موارد زیر را مطرح و با جدیت دنبال کردند:

- وقتی تلافی کنیم چه اتفاقی می‌افتد؟ آیا این به سادگی یک زنجیره طولانی از تلاش برای «تسویه حساب کردن» را آغاز می‌کند که هیچ کس (غیر از شاید آغازگر) نمی‌خواهد؟
- آیا انتقام‌جویی واقعاً می‌تواند «تسویه حساب» باشد؟ آیا اصلاً می‌توانیم «تسویه حساب کردن» را معنا کنیم؟

- آیا واقعاً درست است که با مقابله به مثل، به یک اشتباه پاسخ دهیم؟ آیا این تلاش برای درست کردن یک اشتباه، به اشتباه دوم ختم نمی‌شود؟

- چه جایگزین‌هایی برای «تسویه حساب کردن» ممکن است وجود داشته باشد؟ چه اتفاقی می‌افتد اگر به کسی که می‌خواهد شما را تحریک و اذیت کند، اعتنا نکنید؟

- چه زمانی دفاع شخصی بهترین راهبرد است؟

- آیا بین تلاش برای «تسویه حساب کردن» و تلاش برای «درس عبرت دادن به افراد» تفاوتی وجود دارد؟

- آیا چیزی مانند «قانون طلایی»^۲ می‌تواند در اینجا به ما کمک کند؟ قانون طلایی به چه معناست؟ آیا قانون خوبی است؟

وقتی به کودکان فرصت تفکر و بیان داده شود، طرح پرسش‌های اندیشمندانه و روشنگرانه‌ای مانند موارد بالا از سوی آنان غیرعادی نخواهد بود. این بحث‌ها از دل یک رمان برای خردسالان بیرون آمد. با این حال، مطالب منظم کلاس درس، آثار هنری، آزمایش‌های فکری، اخبار روزانه یا تجربه‌های خود دانش‌آموزان می‌تواند باعث ایجاد بحث‌های فلسفی درباره مفاهیم و دغدغه‌های اخلاقی شود.

۱. این کتاب با عنوان «کودکان خردورز» توسط فریدون امام‌زاده شوشتری به فارسی ترجمه شده است (نشر پارسپیک، ۱۴۰۰م).

۲. اصلی در انجیل متی: «آنچه می‌خواهید که مردم به شما کنند، شما نیز بدیشان همچنان کنید».

حتی اگر بپذیریم که کودکان کاملاً قادر به درگیر شدن در بحث‌های گسترده درباره مفاهیم اخلاقی مرتبط با تجربیات خود هستند، در مورد ایده‌های فلسفی که کمتر به امور عملی آنان مربوط می‌شود چه می‌توان گفت؟ در اینجا مثالی ذکر می‌شود که با منطق شروع و به متافیزیک ختم می‌شود.

جمله درست «همه بلوط‌ها درخت هستند» وقتی برعکس شود، نادرست می‌شود. همینطور، «همه هویج‌ها سبزیجات هستند». آیا می‌توانیم بگوییم که هر جمله درستی که با «همه» شروع می‌شود، وقتی برعکس شود، نادرست می‌شود؟ بچه‌ها در رمان کشف هری استاتل‌مایر در ابتدا وسوسه می‌شوند که بگویند بله. اما حداقل در اوایل کلاس سوم، کودکان به راحتی استثناها را پیدا می‌کنند. در مورد «همه ببرها ببر هستند» چه می‌پرسند؟ دیگران ممکن است پاسخ دهند که این جمله‌ای غیرجذاب است و چیزی مانند «همه خرگوش‌ها خرگوش هستند» یا «همه مادران بچه دارند» را به عنوان جایگزین پیشنهاد دهند. آنان حتی با تشویق نسبتاً کمی می‌توانند تعاریف خوبی از اشکال هندسی ارائه دهند و آن‌ها را از تعاریف پیشنهادی که وارونه نمی‌شوند متمایز کنند. به عنوان مثال، «همه مربع‌ها مستطیل هستند» درست است، اما وقتی وارونه شود نادرست می‌شود. ولی «همه مربع‌ها مستطیل‌هایی با اضلاع مساوی هستند» را می‌توان وارونه کرد.

اگرچه مطالعه منطق به‌طور سنتی بخشی از فلسفه در نظر گرفته می‌شود، منتقدان ممکن است تأمل کودکان درباره چنین قواعد منطقی را از نظر فلسفی بسیار جالب ندانند (البته ممکن است عده‌ای این را در مورد منطق مقدماتی در دانشگاه نیز بگویند). ممکن است اعتراض کنند که تفاوت چندان‌ی با دستور زبان و ریاضیات پایه ندارد. خواه این یک ارزیابی منصفانه باشد یا نه، برای بسیاری از کودکان گامی کوتاه از منطق به متافیزیک است. در اینجا مثالی از کلاس چهارم ابتدایی می‌آوریم که به تازگی از آنان پرسیده شده است که آیا جملات درست که با «همه» شروع می‌شوند، وقتی برعکس می‌شوند، همیشه نادرست می‌شوند (پریچارد ۱۹۹۶). بعد از اینکه «همه ببرها ببر هستند» و «همه خرگوش‌ها خرگوش هستند» پیشنهاد شد، دانش‌آموزی پرسید: نظر تان درباره «همه پاسخ‌ها سؤال دارند» و «همه

سؤالات پاسخ دارند» چیست؟ خوشبختانه، معلم مکث کرد تا این موضوع را با کلاس بررسی کند و پرسید: «آیا همه پاسخ‌ها سؤال دارند؟» دانشجویان پاسخ دادند بله و گرنه نمی‌گفتیم پاسخی داریم.

معلم ادامه داد: «جمله دیگر چطور؟ آیا فکر می‌کنید که همه سؤالات پاسخ دارند؟» آنچه در پی آمد سیل پاسخ‌ها بود:

- دانش آموز شماره ۱: «آیا در مرکز خورشید زندگی وجود دارد؟»
- دانش آموز شماره ۲: «اگرچه نمی‌توانیم برای پیدا کردن آن به آنجا برویم، سؤال هنوز پاسخی دارد.»
- دانش آموز شماره ۳: «چند دانه شن روی زمین وجود دارد.»
- دانش آموز شماره ۴: «تعداد مشخصی وجود دارد حتی اگر نمی‌دانیم چیست.»
- دانش آموز شماره ۳: «باد آن‌ها را به اطراف خواهد برد و ما برخی را بیش از یک بار می‌شماریم.»
- دانش آموز شماره ۵: «تعدادشان برای شمارش خیلی زیاد است.»
- دانش آموز شماره ۶: «چند دانه شن در تمام سیارات وجود دارد؟»
- دانش آموز شماره ۷: «چند درخت روی زمین وجود دارد؟»
- دانش آموز شماره ۴: «این آسان‌تر از دانه‌های شن است. می‌توان درختان را شمرد.»
- دانش آموز شماره ۷: «وقتی شمارش آنها را تمام کردید، ممکن است برخی از آن‌ها بیفتند و برخی دیگر شروع به رشد کنند.»
- دانش آموز شماره ۸: «آیا خدا زمان را آغاز کرد؟»
- دانش آموز شماره ۹: «یعنی اگر خدایی وجود داشته باشد، آیا او زمان را آغاز کرده است؟»
- دانش آموز شماره ۷: «آیا فضا حد و مرز دارد؟»
- دانش آموز شماره ۵: «آره، اگر به انتهای فضا برسید و بخواهید دست خود را دراز کنید، چه اتفاقی می‌افتد؟ اگر نشود، چه چیزی از بیرون مانع آن می‌شود؟»
- دانش آموز شماره ۶: «شاید چیزی که دست شما را به عقب نگه می‌دارد در داخل باشد. هیچ بیرونی وجود نخواهد داشت.»

به نظر می‌رسید که بسیاری از دانش‌آموزان تلاش می‌کنند از پرسش‌هایی که پاسخ دادن به آن‌ها دشوار است، اگر نگوییم به دلیل محدودیت‌های عملی ما غیرممکن است (مثلاً عدم اطمینان از اینکه یک دانه شن قبلاً شمارش نشده است)، به سمت پرسش‌هایی بروند که در اصل بی‌پاسخ‌اند. سرانجام یکی از دانش‌آموزان در حالی که پوزخندی شیطنت‌آمیز بر لب داشت پرسید: آیا زمان به پایان می‌رسد؟ او توضیح داد که مشکل این است که اگر زمان به پایان برسد، بعداً هیچ کس نمی‌تواند تأیید کند که چنین بوده است.

در اینجا مثال دیگری وجود دارد که نشان می‌دهد با چه سرعتی بحث از منطق می‌تواند به بحث دربارهٔ مسائل عمیق فلسفی انتقال یابد (پریچارد، ۱۹۸۵). این یک گروه از دانش‌آموزان کلاس پنجم است که جملهٔ «همهٔ مردم حیوان هستند» را در نظر می‌گیرند. یکی از دانش‌آموزان این را نمونه‌ای دانست از جملهٔ درستی که وقتی برعکس می‌شود نادرست می‌شود. جف اعتراض کرد که «همهٔ مردم حیوان هستند» درست نیست. چپ اقدام به ایجاد نوعی «طبقه‌بندی» کرد که انسان‌ها را به همراه فیل‌ها و ببرها تحت عنوان پستانداران، پستانداران را تحت عنوان حیوانات و حیوانات را تحت عنوان موجودات زنده تنزل می‌داد. جف به اعتراض ادامه داد.

چپ: «جف، مردم چیست؟ فقط به من بگو مردم چیست؟ شما نمی‌توانید به آن پاسخ دهید، می‌توانید؟»

جف: «بله، می‌توانم.»

چپ: «تو چی هستی؟»

جف: «یک شخص.»

چپ: «شخص چیست؟»

جف: «یک آدم زنده.»

چپ: «یک فرد زنده می‌تواند یک نهنگ باشد.»

جف: «گفتم، یک آدم، نه یک حیوان» ...

چیپ: «شما می توانید تک تک کتاب‌های موجود در کتابخانه را بررسی کنید - خوب، هر کتابی که در مورد ما است» ...

لری: «من می‌خواهم بدانم چرا همه در مورد یک موضوع کوچک اینقدر عصبانی می‌شوند».

ریچ: «ما در حال فکر کردن هستیم! برای همین اینجا هستیم».

ایمی: «آیا کسی در اینجا دایرة المعارفی دارد تا بتوانیم به مدخل حیوانات، پستانداران یا افراد مراجعه کنیم؟»

جف: «ما همه انسان هستیم. بنابراین، اگر یک مرد مریخی ما را می‌دید، می‌گفت: هی، بین، چند انسان در آنجا وجود دارند. او نمی‌گفت: هی، بین، چند حیوان آنجا هستند».

مایک: «مریخی‌ها، اگر وجود داشته باشند، می‌گویند: «هی، به آن موجودات عجیب نگاه کن» یا چیزی شبیه به آن. آن‌ها نمی‌دانند که ما چه هستیم. آن‌ها از ما چیزی نمی‌دانند».

چیپ: «حیات ذی‌روح و زنده وجود دارد، قبول داری؟ پس انشعاب را از آنجا شروع کن: حیوانات، گیاهان و هر چیز دیگری مثل مولکول‌ها و چیزهایی مانند آن. حالا به سراغ حیوانات بروید و انشعاب ایجاد کنید: پستانداران، دوزیستان، خزندگان و هر چیزی که هست. سپس شما منشعب می‌شوید و این همه انسان خاص را دارید. آیا تا اینجا درست است، جف؟»

جف: «ادامه بده».

چیپ: «خب، من فقط می‌خواهم بدانم آیا تا به اینجا موافق هستید یا خیر».

جف: «فقط ادامه بده. ادامه بده من قصد ندارم نظرم را عوض کنم. همین ... من حیوان نیستم من یک آدم هستم و همینطور خواهم ماند».

ایمی: «مردم یک نوع حیوان هستند، مثل پرنده. این با فیل متفاوت است. یک پرنده با یک فیل متفاوت است. و ما با یک پرنده فرق داریم».

بحث تا چند دقیقه دیگر ادامه یافت. هنگامی که گروه پراکنده شد، یکی از دانش‌آموزان به دیگری گفت: «اگر بخواهیم، می‌توانیم ساعت‌ها بحث کنیم!» دومی پاسخ داد: «برای روزها». این گروه از کودکان که هر هفته بعد از مدرسه در کتابخانه عمومی محله گرد هم

می آمدند، هفته بعد با دایره معارفی برگشتند تا مشکل را حل کنند. پس از چند دقیقه بحث، معلم از دانش آموزان پرسید که آیا فکر می کنند همه چیز در دایره معارف درست است؟ امیلی: «ما از بعضی چیزها مطمئن نیستیم. و دایره معارف می توانست هر کلمه ای را در مورد چگونگی شکل گیری منظومه شمسی به زبان بیاورد، و احتمالاً می گوید که گرد و غبار بزرگی وجود دارد که مثل فرفره می چرخد. اما ما در مورد آن مطمئن نیستیم. و بنابراین، ممکن است اشتباه باشد».

معلم پرسید که آیا در چنین مواردی دایره معارف نیز می گوید: «ما مطمئن نیستیم». مایک: در آنجا از «فرضیه» استفاده خواهد شد - که یک حدس است». کرت: «خواهد گفت که ما هنوز مطمئن نیستیم».

بدین گونه، بحث ما حیات فلسفی اش را حفظ کرد. این گروه خاص در تمام سال تحصیلی به نشست های هفتگی ادامه دادند و درباره طیف گسترده ای از موضوعات فلسفی از جمله رابطه ذهن و مغز، تفاوت ها (و شباهت ها) میان رؤیاها و واقعیت، شناخت ذهن های دیگر، خودشناسی، و رابطه میان شواهد و دانش بحث کردند.

۲. فلسفه در برنامه درسی فشرده

کسانی که به افزودن فلسفه به برنامه های مدارس (از پیش دبستانی تا پایه دوازدهم) علاقه مندند با چالش های برنامه درسی فشرده و فشار فزاینده برای ارائه شواهد قابل سنجش مبنی بر تسلط دانش آموزان بر دروس معیار از جمله تاریخ، ادبیات، ریاضیات و علوم روبرو هستند. کجا می توان برای بحث های فلسفی زمان یافت؟ آدم های شکاک با افزودن فلسفه به این ترکیب مخالفت می کنند زیرا معتقدند که این کار فقط اوضاع را بدتر می کند. فقط موضوع افزودن یک درس جدید نیست، بلکه ممکن است بسیاری از معلمان این درس را موجب برهم خوردن وضع بدانند. آنان ممکن است از این بیم داشته باشند که سؤالات مداوم فلسفه در تسلط دانش آموزان بر موضوعاتی که هم اکنون در برنامه درسی وجود دارد تداخل ایجاد کند. با توجه به ماهیت برهم زننده بسیاری از پرسش های فلسفی، ممکن است معلمان احساس آسیب پذیری کنند زیرا به پاسخ های خود به سؤالاتی که مطرح خواهد شد اطمینان ندارند.

افزون بر این، فشار فزاینده‌ای بر معلمان است تا نشان دهند که دانش‌آموزان‌شان در دروسی که قبلاً تثبیت شده، در سطح رضایت بخشی عمل می‌کنند. معمولاً از آزمون‌های استاندارد به عنوان معیار پیشرفت دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این آزمون‌ها که با پرسش‌ها و پاسخ‌های قطعی و بدون ابهام مشخص شده‌اند، اهمیتی برای تأمل فلسفی قائل نیستند و از آنجایی که عملکرد دانش‌آموزان معمولاً با بودجهٔ مدرسه مرتبط است، معلمان در این فقره کوتاه نمی‌آیند، با اینکه ممکن است برخی از آنان دربارهٔ ارزش آموزشی آزمون‌های استاندارد تردید داشته باشند.

در پاسخ، طرفداران ورود فلسفه به مدارس مانند متیو لیپمن^۱ و همکارش آن مارگارت شارپ^۲ مدعی شدند که گنجانیدن فلسفه در برنامه‌های درسی می‌تواند کل تجربهٔ تحصیلی دانش‌آموزان را غنی‌تر سازد. آنان تأکید می‌کنند که هدف در اینجا فراتر از معرفی یک موضوع دیگر در مدارس است، زیرا فلسفه از دانش‌آموزان دعوت می‌کند تا دربارهٔ روابط بین حوزه‌های مختلف از دانش بیندیشند و تجربه‌های تحصیلی خود را به‌عنوان یک کل درک کنند. این می‌تواند بر معنی‌دار بودن تحصیلات دانش‌آموزان بیفزاید. علاوه بر این، فلسفه می‌تواند به حوزهٔ دیگری که بر برنامه درسی تأثیر می‌گذارد، یعنی تفکر انتقادی، کمک‌های مهمی داشته باشد.

در اواسط دهه ۱۹۶۰، متیو لیپمن از کیفیت پایین استدلال شهروندان احتمالاً تحصیل کرده‌ای که دربارهٔ جنگ ویتنام و به‌طور کلی معضلات جامعه بحث می‌کردند ناامید شد. او عقیده داشت آموزش منطق باید خیلی قبل از دانشگاه شروع شود، بنابراین سعی کرد راهی برای انجام این کار بیابد تا علاقهٔ کودکان ده، یازده ساله را برانگیزد. او پس از ترک موقعیت امن خود در تدریس فلسفه در دانشگاه کلمبیا، به کالج ایالتی مونت کلر رفت و کار

1. Matthew Lipman.

2. Ann Margaret Sharp. (م) ترجمه شده است.

بر روی اولین رمان کودکان خود، کشف هری استاتل مایر، را آغاز کرد.^۱ لیپمن یگانه فردی نبود که درباره سطح تفکر انتقادی در جامعه به طور کلی، و در مدارس به طور خاص، دغدغه مند بود. در دهه ۱۹۷۰، سروصدای آموزش تفکر انتقادی در مدارس، اگر واضح نبود، حداقل بلند بود. و تا امروز نیز از آن کاسته نشده است.

منظور از «تفکر انتقادی» چیست؟ توصیف‌ها از نظر پیچیدگی متفاوت‌اند: از «تفکر تأمل‌آمیز و معقول رابرت انیس»^۲ که متمرکز است بر تصمیم‌گیری درباره اینکه چه چیزی را باید باور کرد یا انجام داد» (انیس ۱۹۸۷) تا بیانیه‌ای پیچیده از سوی گروهی متشکل از چهل و شش نفر که توسط کمیته انجمن فلسفه آمریکا تشکیل شده بود با هدف به کارگیری روش دلفی در تلاش برای رسیدن به اتفاق نظر:

ما تفکر انتقادی را داوری هدفمند و خودتنظیم می‌دانیم که منجر به تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنتاج و همچنین توضیح ملاحظات مبتنی بر شواهد، ادراکی، روش‌شناختی، معیارشناختی یا زمینه‌ای می‌شود؛ این داوری بر مبنای چنین ملاحظاتی استوار است. تفکر انتقادی آرمانی معمولاً این ویژگی‌ها را دارد: کنجکاو، آگاه، معتمد به عقل، دارای ذهنی باز، انعطاف‌پذیر، منصف در ارزیابی، صادق در مواجهه با سوگیری‌های شخصی، محتاط در قضاوت، مایل به تجدید نظر، روشن در بیان مسائل، منظم در مسائل پیچیده، کوشا در جستجوی اطلاعات مرتبط، معقول در انتخاب معیارها، متمرکز بر تحقیق، و پیگیر در جستجوی نتایج دقیق با توجه به موضوع و شرایط تحقیق. (Facione, 1989)

لیپمن یکی از اعضای این کمیته بود، و واضح است که مقصودش از نگارش رمان‌ها و کتاب‌های راهنمای معلمان، جملگی رسیدن به اهداف ذکر شده بود. توصیف مختصر او از تفکر انتقادی این است: قضاوت‌هایی بر اساس معیارها یا دلایل. او می‌گوید که معیارها را می‌توان بر حسب «کلان‌سنج‌هایی» همچون قابلیت اطمینان، ربط و معناداری، قدرت، انسجام و سازگاری ارزیابی کرد (لیپمن ۱۹۹۱: ۱۱۹). او اضافه می‌کند که تفکر انتقادی اینگونه

۱. این کتاب یکبار با عنوان «کشف هری استاتل‌مایر» توسط بهروز شجاعیان (نشر کرگدن، ۱۴۰۲) و بار دیگر با عنوان «کشف‌های هری اشتوتله مایر» توسط فریدون امام زاده شوشتری (انتشارات پارسیک، ۱۴۰۲) به فارسی ترجمه شده است (م).

توصیف می‌شود: «تفکری که (۱) قضاوت را تسهیل می‌کند زیرا (۲) بر معیارها تکیه می‌کند، (۳) خود تصحیح‌کننده است و (۴) به بافت و زمینه حساس است» (لیپمن ۱۹۹۱: ۱۱۶).

برخی از منتقدان با توجه به این ایده که تفکر انتقادی به زمینه حساس است، این مفهوم را به چالش می‌کشند که تفکر انتقادی را می‌توان مستقل از رشته‌های دیگر آموزش داد (McPeck, 1985). اگرچه آنان پذیرفته‌اند که برخی از ویژگی‌های عمومی تفکر انتقادی در دیگر رشته‌ها نیز وجود دارد، معتقدند که این ویژگی‌ها در بافت‌های مختلف معناهای متفاوت پیدا می‌کنند (مثلاً در تاریخ، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، شیمی. با این حال، تا زمانی که رشته‌های مختلف درباره مفروضات اساسی خود و روابط خود با یکدیگر پرسش نکنند، تفکر انتقادی در آن رشته‌ها سوالات مهمی را که نیاز به توجه دارند نادیده می‌گیرد. فلسفه چنین سؤالاتی را در مورد رشته‌های مختلف از جمله خودش می‌پرسد.

امید لیپمن این بود که فلسفه جایگاهی مرکزی در برنامه درسی مدارس به دست آورد و دانش‌آموزان را قادر سازد تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را از طریق پرسش‌های فلسفی توسعه دهند. وی در عین حال مدعی شد که فلسفه می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا تجربیات تحصیلی خود را بهتر درک کنند. فلسفه با تلاش برای توسعه دیدگاه‌های جامع تلاش می‌کند تا ارتباطات را درک کند. برنامه درسی‌ای که آموزش دانش‌آموزان را به رشته‌های گسسته و مستقل تقسیم می‌کند، بدون تشویق به پرسش‌گری فلسفی درباره ماهیت آن رشته‌ها و روابط آن‌ها با یکدیگر، دیدگاهی پراکنده از آموزش را ارائه می‌دهد. جایگزین پیشنهادی لیپمن در بخش بعدی توضیح داده شده است: در برنامه درسی (از پیش دبستانی تا پایه دوازدهم) مؤسسه توسعه فلسفه برای کودکان (IAPC) که او و آن مارگارت شارپ بنیان‌اش را ریختند.

جدا از برنامه بلندپروازانه‌ای که لیپمن و همکارانش در IAPC برای مدارس در نظر گرفته بودند، راه‌های ساده‌تر، اما ارزشمندتر برای وارد کردن تحقیقات فلسفی به ساختار درسی موجود در مدارس وجود دارد. معلمان می‌توانند دانش‌آموزان خود را به تأمل در جنبه‌های فلسفی موضوعات مورد مطالعه دعوت کنند. همزمان با مطالعه تاریخ، دانش‌آموزان می‌توانند مدتی وقت بگذارند تا سؤالاتی درباره میزان عینی بودن گزارش‌های تاریخی بپرسند - و

سؤالاتی در مورد اینکه «عینیت» ممکن است به چه معنا باشد و چرا جستجوی آن مهم است. پرسش‌های مشابهی را می‌توان در مورد علوم طبیعی و اجتماعی پرسید، از جمله اینکه علم تا چه حد «آزاد از ارزش‌گذاری» است یا باید باشد. در واقع، اگر فضا برای چنین پرسش‌هایی باز نشود، تفکر انتقادی نیز جایگاهی نخواهد داشت.

در نهایت، به‌ویژه از زمان درگذشت لیمن و شارپ در سال‌های ۲۰۱۰ و ۲۰۱۱، بسیاری از کسانی که از کار آنان الهام گرفته‌اند، تلاش‌هایی را برای آشنا کردن گروه‌هایی از کودکان با فلسفه (خارج از محیط آموزشی رسمی مدارس) آغاز کرده‌اند.

۳. مؤسسه توسعه فلسفه برای کودکان (IAPC)

جنبش آموزشی معروف به «فلسفه برای کودکان» در اوایل دهه ۱۹۷۰ با انتشار رمان فلسفی متیو لیمن برای کودکان، کشف هری استاتل مایر، آغاز شد. در سال ۱۹۷۰ رمان هری به مدارس دولتی مونت‌کلر در نیوجرسی راه یافت. در اواسط دهه ۱۹۷۰ مؤسسه «توسعه فلسفه برای کودکان» (IAPC) به طور رسمی در کالج ایالتی مونت‌کلیر (دانشگاه ایالتی مونت‌کلر فعلی) ایجاد شد. رسانه‌ها به سرعت گزارش‌هایی دریافت کردند مبنی بر پیشرفت چشمگیر دانش‌آموزان مقطع راهنمایی (که در برنامه‌های مؤسسه شرکت داشتند) در مهارت‌های خواندن و تفکر انتقادی. پس از آن، مؤسسه به تهیه مواد درسی متشکل از رمان‌های لیمن برای کودکان و کتاب‌های کار برای معلمان مدارس (تحت نظارت آن مارگارت شارپ) روی آورد. متعاقباً، هزاران کودک در نیوجرسی، در سراسر ایالات متحده و حتی در سراسر جهان با برنامه‌های آموزشی مؤسسه آشنا شدند.

نخستین رمان لیمن، کشف هری استاتل مایر، رمانی بی ادعا در ۹۶ صفحه برای بچه‌های مقطع راهنمایی، هری و همکلاسی‌های کلاس پنجمی او را به نمایش می‌گذارد. بزرگسالان گاه وارد [داستان] می‌شوند، اما کار فلسفی بنیادین را بچه‌ها انجام می‌شود. هری و دوستانش چندین مفهوم و قاعده اساسی منطق ارسطویی را کشف می‌کنند. و آنان درباره پرسش‌هایی راجع به سرشت اندیشه، ذهن، علیت، واقعیت، دانش و باور، درست و نادرست، و انصاف و بی‌عدالتی به تفکر می‌پردازند.

ممکن است خوانندگان رمان پیرسند «کشف هری استاتل مایر چیست؟» این سوال به طور مستقیم پاسخ داده نمی شود. با این حال، یکی از پاسخ‌ها در میان بسیاری از چیزهایی که هری در بررسی سؤالات مرتبط با منطق، دانش، واقعیت و ذهن کشف می کند، برجسته می شود. از هری و همکلاسی‌هایش خواسته می شود مقاله‌ای با موضوع «جالب‌ترین چیز در جهان» بنویسند. مقاله هری با عنوان «تفکر» چنین آغاز می شود:

برای من جالب‌ترین چیز در تمام دنیا تفکر است. می دانم که بسیاری از چیزهای دیگر نیز بسیار مهم و شگفت‌انگیزند، از جمله الکتریسته، مغناطیس و گرانش. اما اگرچه ما آن‌ها را درک می کنیم، آن‌ها نمی توانند ما را درک کنند. بنابراین تفکر باید چیز بسیار خاصی باشد.

پس از نوشتن چندین پاراگراف دیگر، هری مقاله خود را کنار می گذارد. بعداً فکر می کند: «در مدرسه به ریاضی فکر می کنیم و به املا و دستور زبان. اما چه کسی راجع به «تفکر درباره تفکر» شنیده است؟» بنابراین، او یک جمله دیگر به مقاله خود اضافه می کند: «اگر به برق فکر کنیم، بهتر می توانیم آن را درک کنیم، اما وقتی به تفکر فکر می کنیم، به نظر می رسد که خودمان را بهتر درک می کنیم.»

لیپمن بدون استفاده از کلمه «فلسفه»، چه در اینجا و چه در هر جای دیگری در رمان، هری را نشان می دهد که درگیر تفکر فلسفی جدی است، «در حال فکر کردن». ممکن است بگوییم که این همان کشف هری از لذت‌های تفکر فلسفی است. ولی کشف‌های بیشتری هم وجود دارد. هری همچنین متوجه می شود که به همان اندازه که «تفکر درباره تفکر» جالب و مهم است، به نظر می رسد که جایگاه خاصی در مدرسه ندارد. در نهایت، اگرچه مقاله او با ضمیر اول شخص شروع می شود، اما به سرعت به «ما» منتقل می شود و بر آنچه ممکن است با هم‌راهی دیگران در کلاس درس حاصل شود تمرکز می کند.

یکی از جذاب‌ترین ویژگی‌های رویکرد موسسه به آموزش فلسفه به کودکان برای بسیاری از معلمان این است که ایده کلاس درس را به عنوان «جامعه تحقیق» مطرح می کند، جامعه‌ای که در آن دانش‌آموزان آزادانه و با احترام به تبادل نظر می پردازند. در این رویکرد، هر دانش‌آموز دارای پتانسیلی است برای مشارکت ارزشمند در موضوعات مورد بررسی. دانش‌آموزان تشویق می شوند تا مهارت‌های خوب را توسعه دهند، از جمله: گوش دادن،

پاسخگویی به آنچه دیگران می‌گویند، تلاش برای حمایت از ایده‌های خود با دلایل موجه، و گشودگی نسبت به این امکان که فرد باید باورهای خود را در پرتو ملاحظات جدید اصلاح کند. به‌طور خلاصه، کلاس درس به گونه‌ای طراحی می‌شود که توانمندی دانش‌آموزان را برای «منطقی‌بودن» تقویت کند. و این در واقع چیزی بیش از توانایی استدلال ماهرانه است. همانطور که لارنس اسپلیتر^۱ و آن مارگارت شارپ می‌گویند:

منطقی‌بودن در درجه اول گرایشی اجتماعی است: فرد منطقی به دیگران احترام می‌گذارد و آماده است تا نظرات و احساسات آنان را در نظر بگیرد تا جایی که نظر خود را دربارهٔ مسائل مهم تغییر دهد و آگاهانه اجازه دهد دیدگاهش توسط دیگران تغییر یابد. به عبارت دیگر، می‌توان با او منطقی صحبت کرد (ص ۶).

معلمانی که نگاهی خوش‌بینانه به این ایده دارند که کلاس درس باید «جامعه تحقیق» باشد، ممکن است در مقابل این ایده که فلسفه باید محور بحث باشد مقاومت کنند. آنان ممکن است ادعا کنند موضوعات دیگر نیز به‌خوبی می‌توانند نوعی محیط یادگیری مشارکتی را شکل دهند که بتوان آن را «جامعهٔ تحقیق» نامید. با این حال، طرفداران فلسفه برای کودکان فقط باید اصرار داشته باشند که نوع تحقیقی که از آن حمایت می‌کنند «فلسفی» باشد، نه اینکه صرفاً مشارکتی باشد. متأسفانه، آن مارگارت شارپ در سال ۲۰۱۱ درگذشت. متمایز بودن نوع تحقیقی که او و لیپمن از آن حمایت می‌کردند، در مجموعه‌ای از مقالات اخیر که به یاد او گردآوری شده، بررسی شده است: در *جامعهٔ تحقیق با آن مارگارت شارپ: فلسفه، کودکی و آموزش* (گرگوری و لاورتی، ۲۰۱۷). [این نخستین کتاب از مجموعه مجلدات راتلج در زمینهٔ بنیانگذاران فلسفه برای کودکان است که توسط مان رولینز گرگوری و مگان جین لاورتی ویرایش شده است. جلد دوم اختصاص دارد به گرت متیوز: فیلسوف کودکان (۲۰۲۲). چندین کتاب دیگر از این مجموعه به زودی منتشر خواهد شد.]

ممکن است تصور شود که فلسفه در بهترین حالت برای شمار اندکی از دانش‌آموزان در سطح پیش‌دانشگاهی مناسب است. از آنجایی که در ایالات متحده به‌طور سنتی، فلسفه فقط

در سطح دانشگاه تدریس می‌شود، ممکن است تصور شود که صرفاً برای بخش کوچکی از دانش‌آموزان در سطوح پیش‌دانشگاهی می‌تواند مناسب باشد - دو درصد از دانش‌آموزانی که به عنوان «مستعد» دسته‌بندی می‌شوند. با این حال، برنامه‌های «فلسفه برای کودکان» نشان داده‌اند که در جذب تقریباً همهٔ دانش‌آموزان در کلاس درس به‌طور چشمگیری موفق بوده‌اند. معلمان از اینکه می‌بینند بسیاری از منزوی‌ترین و کم‌تلاش‌ترین دانش‌آموزان‌شان به‌طور فعال به بحث دربارهٔ ایده‌های فلسفی می‌پیوندند، شگفت‌زده و خوشحال می‌شوند.

با وجود این، بسیاری از معلمان به دلیل نداشتن پیش‌زمینه در مطالعه رسمی فلسفه، تمایلی به تشویق تفکر فلسفی در دانش‌آموزان خود ندارند. اما این ترس آنان اغراق‌آمیز است. آشنایی با برخی از متون فلسفی معیار ممکن است مطلوب باشد، اما برای وارد کردن فلسفه به کلاس درس کودکان ضروری نیست. آنچه لازم است توانایی تسهیل بحث فلسفی است. از این رو، آنچه بسیار مهم‌تر از آشنایی با متون فلسفی دانشگاهی است این است که خود معلمان کمی کنجکاوی فلسفی داشته باشند. معلمانی که با رشته فلسفه آشنا نیستند ممکن است مانند دانش‌آموزان‌شان استعداد تفکر فلسفی داشته باشند - یا حداقل، استعدادی در تشخیص اینکه دیگران چه زمانی درگیر تفکر فلسفی هستند.

تسهیل بحث فلسفه برای کودکان به معنای تسلط بر آن نیست. مهم است که معلمان به دانش‌آموزان خود اجازه دهند تا ایده‌های خود را بسط دهند. از معلمان انتظار نمی‌رود که برای همهٔ سؤالات پاسخی ارائه دهند یا حتی پاسخی داشته باشند. آنان حتی می‌توانند تحیر و شگفتی‌شان را با دانش‌آموزان خود به اشتراک بگذارند، پاسخ‌های غیرمنتظره اما پیشنهادی به سؤالاتی که خود و دانش‌آموزان‌شان می‌پرسند ارائه دهند، و از مشاهدهٔ تبادل نظر دانش‌آموزان با یکدیگر لذت ببرند. این به معنای کنار گذاشتن نقش سنتی معلم به‌عنوان سخنران و پاسخگو است. به‌ویژه برای معلمانی که در این باره نامطمئن هستند، کارگاه‌هایی مانند کارگاه‌هایی که IAPC برگزار می‌کند مقدمهٔ خوبی برای آموزش «فلسفه برای کودکان» است. همچنین، شمار فزاینده‌ای از سازمان‌ها در سراسر جهان نیز (که برخی از آن‌ها در زیر ذکر شده‌اند) به معلمان کمک می‌کنند.

۴. فلسفه‌ورزی با دیگران؟

«فلسفه برای کودکان» کودکان را تشویق می‌کند تا خودشان فکر کنند ولی در عین حال آنان را تشویق می‌کند که با دیگران نیز همفکری کنند. با وجود این، فلسفه غالباً به مثابه «اندیشه‌ورزی انفرادی» در نظر گرفته می‌شود، و شاید شامل مبادلات بین چند متفکر منفرد دیگر باشد - چیزی که «توده‌ها» نه به آن محرم هستند و نه جذب آن می‌شوند. شاید بسیاری ادعا کنند که این در واقع فلسفه در بهترین حالت‌اش است. حتی اگر اینطور هم باشد (که البته دیدگاه بحث‌برانگیز خواهد بود)، استدلال‌های مربوط به گنجاندن فلسفه در برنامه درسی مدارس را تضعیف نمی‌کند. فیزیک و ریاضیات هر چقدر هم دشوار باشند، مدارس در اهمیت در دسترس قراردادن این موضوعات برای همه دانش‌آموزان تردید نمی‌کنند. به‌طور مشابه، طرفداران فلسفه برای کودکان می‌توانند ادعا کنند که باید جایی برای همه دانش‌آموزان - چه با برجسب «مستعد»، «کم‌تلاش» یا «معمولی» - وجود داشته باشد که بتوانند در کنار هم به مسائل فلسفی بپردازند.

برای انجام این کار، باید این امکان برای کودکان در کلاس درس فراهم شود که بتوانند در بحث فلسفی پایدار با دیگران شرکت کنند. همانطور که پیش‌تر اشاره شد، نوشته‌های گرت متیوز شواهد زیادی را ارائه می‌کند که کودکان می‌توانند افکار جالب، اگر نگوییم عمیق، فلسفی داشته باشند. با این حال، آنچه برای مان کمتر آشکار است توانایی کودکان برای حفظ و توسعه این مهارت در همراهی با دیگران است. داستان‌هایی از کودکان خردسال که به‌طور خودجوش یک فکر فلسفی را با بزرگسالی آگاه به اشتراک می‌گذارند کافی نیست. گفت‌وگوهای با خردسالان اثر متیوز شواهد خوبی ارائه می‌دهد که کودکان می‌توانند فراتر از اینها بروند. نمونه‌های دیگری از مکالمات فلسفی درخور توجه از سوی کودکان که در آثار پژوهشگران مختلف یافت می‌شود (از جمله: لون ۲۰۱۲، ۲۰۲۱؛ مک کال ۲۰۰۹؛ پریچارد ۱۹۹۶، ۲۰۲۲؛ شاپیرو ۲۰۱۲؛ وارتنبرگ ۲۰۰۹، ۲۰۱۳) جای شک و تردیدی باقی نمی‌گذارد که خردسالان نیز این توانایی را دارند.

۵. فلسفه برای کودکان امروز

در پاسخ به گسترش علاقه بین‌المللی به فلسفه برای کودکان، شورای بین‌المللی تحقیقات فلسفی کودکان (ICPIC) در سال ۱۹۸۵ تأسیس شد. این شورا هر ساله یک همایش بین‌المللی را در نقاط مختلف جهان برگزار می‌کند، که تا به حال کشورهای همچون استرالیا، اتریش، برزیل، انگلستان، مکزیک، اسپانیا (دو بار) و تایوان میزبان آن بوده‌اند.

حتی پس از درگذشت پیشگامان موسسه توسعه فلسفه برای کودکان یعنی متیولپمن (در سال ۲۰۱۰) و آن مارگارت شارپ (در سال ۲۰۱۱)، این موسسه که اکنون توسط مویکن گرگوری و دیگران رهبری می‌شود، حضور پررنگی در شورای بین‌المللی تحقیقات فلسفی کودکان دارد. با این حال، بسیاری از اعضای شورا اکنون ساختارهای نهادی خود را ایجاد کرده‌اند و مراکز، انجمن‌ها و برنامه‌هایی را توسعه داده‌اند. در آمریکای شمالی، انجمن جامعه تحقیق آمریکای شمالی (NAACI) وجود دارد که یک سال در میان (سال‌هایی که ICPIP تشکیل نمی‌شود) گرد هم می‌آید. با حمایت اولیه کمیته فلسفه پیش‌دانشگاهی در انجمن فلسفی آمریکا، سازمان یادگیری و آموزش فلسفه تشکیل شد، که اکنون یک سازمان غیرانتفاعی تحت حمایت بنیاد خانواده اسکوایر است و از جلسات سالانه حمایت مالی به عمل می‌آورد و در سال ۲۰۲۲ به مرکز فلسفه برای کودکان در دانشگاه واشنگتن ملحق شد. این سازمان همچنین حامی دو نشریه ادواری است: پرسش‌ها و نیز فلسفه پیش‌دانشگاهی. استرالیا و نیوزلند هم زیر نظر انجمن‌های فلسفه در مدارس استرالیا-آسیا (FAPSA) سازماندهی شده‌اند که هر سال گرد هم می‌آیند و مجله فلسفه در مدارس را به‌عنوان مجله رسمی خود منتشر می‌کنند (Burgh and Thornton, 2016). در سال ۱۹۹۲ انجمن توسعه تحقیق و تفکر فلسفی در آموزش (SAPER) در آکسفورد انگلستان تأسیس شد. در سال ۲۰۰۷ بنیاد فلسفه انگلستان تأسیس شد (Worley, 2011). از سال ۲۰۰۵، مجله فلسفه و کودکی از سوی ICPIP و دانشگاه دولتی ریودوژانیرو حمایت می‌شود. این سازمان‌ها، همراه با بسیاری از مراکز دیگر و پژوهندگان باتجربه در سراسر جهان، به حمایت از برنامه‌های آموزشی برای معلمان ادامه می‌دهند تا آنان را قادر سازند هزاران کودک را در داخل و خارج از کلاس‌های درس با فلسفه آشنا کنند.

اگرچه هنوز هم استفاده مداوم از مطالب آموزشی تهیه شده از سوی مؤسسه توسعه فلسفه برای کودکان یا IAPC مشاهده می‌شود، در سال‌های اخیر منابع آموزشی جایگزین و راه‌های درگیر کردن کودکان در بحث‌های فلسفی گسترش چشمگیری یافته است. برای سال‌ها، گرت متیوز برای مجله *Thinking* که در آن زمان مجله رسمی IAPC بود مطلب می‌نوشت و مروری بر داستان‌های کودکان داشت. همین کار وی الهام‌بخش تام وارتنبرگ (۲۰۰۹؛ ۲۰۱۳) شد تا برنامه فلسفه بسیار موفق خود را در دانشگاه ماونت هولیوک در ماساچوست توسعه دهد، برنامه‌ای که برنده جایزه شده و بر اساس داستان‌های کلاسیک کودکان ساخته شده است. وبسایت او مطالب فراوانی درباره ادبیات کودکان ارائه می‌کند که برای راهنمایی کسانی که می‌خواهند فلسفه برای کودکان را دنبال کنند سودمند خواهد بود. کارن موریس از مخالفان اولیه لیپمن بود زیرا وی مخالف استفاده از مطالب درسی مصور بود. موریس و جوانا هینز شرح مفصلی از اهمیت فلسفی کتاب‌های مصور ارائه می‌دهند (Murriss and Haynes, 2012 and Murriss, 2016). پیتر ورلی، رئیس بنیاد فلسفه در انگلستان، چندین کتاب انگیزه‌بخش برای معلمان و دانش‌آموزان نوشته است که متفاوت از مطالب آموزشی IAPC است. فیلیپ کم استرالیایی داستان‌های مختلفی را برای استفاده فلسفی کودکان گردآوری کرده است. به‌طور خلاصه، فهرستی به سرعت در حال رشد از منابعی وجود دارد که نویدبخش آینده‌ای که در آن خردسالان نیز به ورود به بحث‌های فلسفی علاقه نشان می‌دهند. خوشبختانه، اینترنت این امکان را فراهم می‌کند که به‌خوبی از آخرین پیشرفت‌ها در سراسر جهان مطلع شوید و به‌سرعت با دیگر آموزگاران علاقه‌مند به فلسفه برای کودکان ارتباط برقرار کنید. نکته منفی البته این است که به‌نظر می‌رسد بسیاری از این وب‌گاه‌ها عمر درازی ندارند. با وجود این، برای دستیابی به فهرستی از وب‌گاه‌هایی که قابل اعتمادند و پیوندهایی به دیگر سایت‌های مفید ارائه می‌دهند، به بخش منابع اینترنتی در کتاب‌نامه مراجعه کنید.

منابع

- Astington, Janet Wilde, 1993, *The Child's Discovery of the Mind* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgh, Gilbert and Simone Thornton, 2016, "Philosophy Goes to School in Australia: A History 1982-2016," *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1): 59-83.
- Burgh, Gilbert and Simone Thornton (eds.), 2019, *Philosophical Inquiry With Children: The Development of an Inquiring Society in Australia*, New York: Routledge.
- Ennis, Robert, 1987, "A Conception of Critical Thinking--With Some Curriculum Suggestions," *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*, Summer: 1-5.
- Facione, Peter (ed.), 1989, "Report on Critical Thinking," American Philosophical Association Subcommittee on Pre-College Philosophy, University of Delaware.
- Gopnik, Alison, 2009, *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell us About Truth, Love, and the Meaning of Life*, New York: Picador.
- Gopnik, A., Kuhl, and Meltzoff, A., 1999, *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells us About the Mind*, New York: Perennial Books.
- Goswami, Usha, 1998, *Cognition in Children*, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Gregory, Maughn and Laverty, Megan Jane, 2017, *In community of Inquiry With Ann Margaret Sharp: Philosophy Childhood and Education*, New York: Routledge.
- , 2022, *Gareth B. Matthews, The Child's Philosopher*, New York: Routledge.
- Haynes, Johana and Murriss, Karen, 2012, *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, New York: Routledge.
- Lipman, Matthew, 1974, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- , 1976, *Lisa*, Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Montclair State College).
- , 1988, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- , 1991, *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press; 2nd edition, 2003.
- , 2008, *A Life Teaching Thinking*, Montclair State University, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

- Lipman, Matthew (ed.), 1993, *Thinking Children and Education*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann M.; and Oscanyan, Frederick (eds.), 1978, *Growing Up With Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lone, Jana Mohr, 2012, *The Philosophical Child*, New York: Rowman & Littlefield.
- Matthews, Gareth, 1980, *Philosophy and the Young Child*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- , 1984, *Dialogues With Children*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- , 1994, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- , 2000, "The Ring of Gyges: Plato in Grade School," *International Journal of Applied Philosophy*, 14(1): 3-11.
- McCall, Catherine, 2009, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, London: Routledge.
- McPeck, John, 1985, "Critical thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge," *Teaching Philosophy*, 8(4): 295-308.
- Murris, Karen, 1992, *Teaching Philosophy With Picture Books*, London: Infonet Publications.
- Pritchard, Michael S., 1991, *On Becoming Responsible*, Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- , 1996, *Reasonable Children*, Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- , 2022, *On Becoming Reasonable*, London, Anthem Press.
- Shapiro, David, 2012, *Plato Was Wrong: Footnotes Doing Philosophy With Young People*, New York: Rowman & Littlefield.
- Wartenberg, Thomas E., 2009, *Big Ideas for Little Kids*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Worley, Peter, 2011, *The If Machine: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London: Continuum.