

Haghi, A. (2026). An Analytical- Critical Examination of the Meaning, Conceptual Coherence, and Feasibility of Teaching Philosophy to Children, with a Focus on the P4C Approaches. *Philosophy of Education*, 10(1), 92-120.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

An Analytical- Critical Examination of the Meaning, Conceptual Coherence, and Feasibility of Teaching Philosophy to Children, with a Focus on the P4C Approaches¹

Ahmad Haghi² 

Abstract

The present study, adopting an analytical-conceptual approach, examines the semantic challenges and conceptual coherence of teaching philosophy to children. The main focus is on Matthew Lipman's program (P4C) and the contradictions between its name, its stated objectives, and its actual processes. The article seeks to answer the question of whether the activities conducted within this program can be considered "philosophy" in its true sense, and to what extent the phrase "teaching philosophy to children" indicates the nature of this program. The research method is conceptual analysis, in which the author, through criticizing and comparing the viewpoints of philosophers such as Lipman, Brenifier, and Kitchener, as well as psychologists such as Guilford and Torrance, provides a more precise explanation of the key concepts of "philosophy," "critical thinking," "creative thinking," and "caring thinking." This analysis is conducted with the aim of clarifying the procedural and consequential dimensions of philosophy and aligning them with the content of implemented programs. The research findings indicate that defining philosophy as a "process of inquiry" along with "its results" constitutes the main challenge facing philosophy for children programs. Accordingly, although Lipman's program includes the essential tools for cultivating philosophical thinking (such as critical thinking, creative thinking, and reasoning skills), the "community of inquiry" activities within it do not necessarily lead to the production of well-reasoned philosophical theories concerning abstract and general issues. Furthermore, "caring thinking" functions more as a motivational prerequisite for entering discussions rather than as a third type of thinking alongside critical and creative thinking.

Keywords: Philosophy for Children, Philosophical Thinking, Creative Thinking, Critical Thinking, Community of Inquiry

¹ Received: 2026-02-06

Accepted: 2026-06-27

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: haghi.a@lu.ac.ir

Extended abstract

1. Introduction

The "Philosophy for Children" (P4C) program, initiated by Matthew Lipman in 1970, has gained widespread international recognition and is now implemented in over one hundred countries, including Iran. Despite its popularity, the program faces significant conceptual challenges. The central question this article addresses is: **To what extent does the phrase "teaching philosophy to children" accurately reflect the actual nature and outcomes of the P4C program?** The research is motivated by the observation that there exists a fundamental dissonance between the program's nomenclature, its stated objectives, and its practical implementation. This conceptual ambiguity is particularly evident in Iran, where multiple localized adaptations—ranging from translation-based models to religious-native and classical literature approaches—have further complicated the theoretical landscape. The article aims to clarify the epistemological and pedagogical boundaries of P4C by critically examining its core concepts: philosophy, education, critical thinking, creative thinking, and caring thinking.

2. Methodology

This study adopts a **qualitative, conceptual-analytical, and critical approach**. Data were collected through a systematic **library-based review** and **qualitative content analysis** of primary and secondary sources. These include the foundational works of Matthew Lipman, John Dewey, and Lev Vygotsky, as well as critical writings by scholars such as Oscar Brenifier, Richard Kitchener, Robert Fisher, and Iranian researchers like Khosrow Bagheri and Saeed Naji. The analytical process involved three stages: (a) extracting key concepts from the source texts, (b) comparing and critically examining various definitions, and (c) synthesizing these analyses to evaluate the alignment between the P4C program's goals and established philosophical criteria. Through logical and inferential reasoning, the study arrives at its central conclusion regarding the need to reframe the program's identity.

3. Main Discussion

The article's core argument is structured around two interconnected themes: the conceptual challenge of defining "philosophy" and the inadequacy of Lipman's tripartite model of thinking.

3.1. The Conceptual Challenge of Defining "Philosophy"

The most significant challenge lies in the definition of philosophy itself. By comparing the definitions of Richard Kitchener (1990), a critic of P4C, and Oscar Brenifier (2012), a supporter, the article demonstrates that both implicitly require philosophy to be a **dual entity**: a **process of inquiry** and its **product or results**. Kitchener defines philosophy as a way of life involving engagement with great philosophical ideas and the formulation of reasoned conclusions. Brenifier defines it as a discipline of concepts aimed at providing "final explanations." However, Lipman explicitly states that the goal of P4C is to "activate

the child's mind," not to provide final answers. This creates a critical gap: if philosophy is defined by its dual nature (process + product), then activities focusing solely on process cannot legitimately be called "philosophy." Furthermore, philosophical problems are inherently abstract, general, and non-empirical, whereas topics discussed in P4C communities of inquiry are often concrete and context-bound. This mismatch undermines the program's claim to be genuinely philosophical.

3.2. The Inadequacy of Lipman's Tripartite Model

The article then critically examines Lipman's three types of thinking. **Critical thinking**, while essential for philosophical inquiry, is not synonymous with philosophy; it lacks key elements such as conceptualization, formal logic, and engagement with philosophical tradition. **Creative thinking**, defined as the generation of novel and flexible ideas, is also necessary but insufficient for constituting philosophy. The most severe critique is reserved for **caring thinking**. The article argues that Lipman fails to provide a substantive cognitive definition of caring thinking, reducing it instead to a mere motivational prerequisite—a tool to generate interest through fictional stories and relatable characters. As Khosrow Bagheri (2011) notes, Lipman has instrumentalized "care," which should be an intrinsic ethical and epistemological virtue of philosophical inquiry, reducing it to a psychological strategy. This theoretical weakness reveals that caring thinking is not a distinct type of thinking at all, but rather a pedagogical device.

The synthesis of these analyses leads to a critical conclusion: while the P4C program incorporates many essential tools of philosophical inquiry—critical reasoning, creativity, and elements of formal logic—the actual activities of the community of inquiry do not amount to doing philosophy. The program does not engage children with the great ideas of philosophical tradition, nor does it require them to produce systematic, generalizable theories. The goal is process-oriented: to teach children how to reason and discuss. However, this focus on process alone fails to meet the established criteria for philosophical activity as defined by both critics and supporters of the program.

4. Conclusion

The article concludes that the phrase "teaching philosophy to children" is **fundamentally misleading**. It creates unrealistic expectations and does not accurately reflect the program's true nature and outcomes. The activities of the community of inquiry are best understood as a **preparatory exercise** that equips children with the essential skills and dispositions—critical thinking, creative problem-solving, and argumentation—necessary for future engagement with genuine philosophical research.

حقی، احمد (۱۴۰۴). بررسی تحلیلی- انتقادی معنا، سازواری مفهومی و امکان آموزش فلسفه به کودکان با تمرکز بر رویکرد فبک. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۹۲-۱۲۰.

بررسی تحلیلی- انتقادی معنا، سازواری مفهومی و امکان آموزش فلسفه به کودکان با تمرکز بر رویکرد فبک^۱

احمد حقی^۲ ID

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی-مفهومی، به واکاوی چالش‌های معنایی و سازواری مفهومی آموزش فلسفه به کودکان می‌پردازد. تمرکز اصلی بر برنامه متیو لیپمن (P4C) و تناقضات موجود میان نام این برنامه، اهداف اعلام‌شده و فرآیندهای واقعی آن است. مقاله در پی پاسخ به این پرسش است که آیا فعالیت‌های صورت‌گرفته در قالب این برنامه را می‌توان «فلسفه» به معنای واقعی آن دانست و عبارت «آموزش فلسفه به کودکان» تا چه حد دال بر ماهیت این برنامه است. روش پژوهش، تحلیل مفهومی است که در آن، نویسنده با نقد و مقایسه دیدگاه‌های فیلسوفانی چون لیپمن، برنی‌فیه و کیچنر، و همچنین روانشناسانی نظیر گیل‌فورد و تورنس، به تبیین دقیق‌تر مفاهیم کلیدی «فلسفه»، «تفکر انتقادی»، «تفکر خلاق» و «تفکر توأم با علاقه» می‌پردازد. این تحلیل با هدف روشن‌سازی ابعاد فرآیندی و نتیجه‌ای فلسفه و تطبیق آن با محتوای برنامه‌های اجرایی صورت می‌گیرد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تعریف فلسفه به مثابه «فرآیند پژوهش» به همراه «نتایج آن»، چالش اصلی پیش روی برنامه‌های آموزش فلسفه به کودکان است. بر این اساس، اگرچه برنامه لیپمن شامل ابزارهای ضروری برای پرورش تفکر فلسفی (مانند تفکر انتقادی، خلاق و مهارت‌های استدلالی) است، اما فعالیت‌های «اجتماع پژوهشی» در آن لزوماً به تولید نظریه‌های فلسفی مستدل در خصوص مسائل انتزاعی و عام منجر نمی‌شود. همچنین، «تفکر توأم با علاقه» بیشتر به عنوان یک پیش‌نیاز انگیزشی برای ورود به بحث‌ها عمل می‌کند تا نوعی سوم از تفکر در کنار تفکر نقاد و خلاق.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه به کودکان، تفکر فلسفی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، اجتماع پژوهشی

^۱ دریافت: ۱۷-۱۱-۱۴۰۴

پذیرش: ۰۶-۰۴-۱۴۰۵

انتشار: ۲۴-۰۶-۱۴۰۵

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران. ایمیل: haghia@lu.ac.ir

مقدمه

برنامه آموزش فلسفه به کودکان اولین بار در سال ۱۹۷۰ میلادی توسط ماتئو لیپمن به عنوان رویکردی نو در عرصه آموزش و تربیت مطرح شد (Lipman, 2003: 11). پس از مدت کوتاهی این فیلسوف آمریکایی و استاد دانشگاه دولتی مونتکلیر، با تأسیس پژوهشگاه ویژه توسعه فلسفه برای کودکان (IAPC) تلاش خود را برای توسعه طرح اندیشه خود در تمامی آمریکا و سراسر جهان آغاز کرد. یک دهه طول کشید تا در سراسر آمریکا کلاس هایی با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان شکل گرفت (Naji, 2010: 21) و پس از آن در سراسر جهان علاقه مندان و حامیانی پیدا کرد به نحوی که هم اکنون در بیش از صد کشور دنیا از جمله در کشور ما این برنامه یا نسخه های بومی شده آن در حال اجرا می باشد (Ghaidi, 2007: 34). لیپمن مدعی است که طرح ابتکاری وی که مبتنی بر مبانی فلسفی دور و نزدیکی در فلسفه غرب بوده و حتی پشتوانه ای روانشناختی و آموزشی نیز دارد (Lipman, 2003).

وی به صورت مشخص در میان فیلسوفان نزدیک به خود از جان دیویی یاد می کند که به نوعی فلسفه و تربیت را عین یکدیگر قلمداد می کرد (Dewey, 1916). البته مانند لیپمن، دیویی آموزش متکی بر حافظه را که توجهی به ایجاد و توسعه استدلال و حل مسئله در کودکان نداشت را به شدت مورد انتقاد قرار می داد. همچنین لیپمن در آثار خود به سقراط و روش خاص او در آموزش فلسفه و تصور او و شاگردش افلاطون از فعالیت فلسفی بعنوان مبنای کار خود در فلسفه برای کودکان اشاره کرده است (Lipman, 2003: 20-25).

در خصوص مبانی روانشناختی برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز، لیپمن به آراء و نظریات تربیتی ویگوتسکی متکی است. روانشناس روسی که بر خلاف پیازه، نظریات رشد شناختی و اخلاقی وی در تمام قرن بیستم بر جامعه آموزش پرورش غرب حاکم بود، اعتقادی به محدودیت های شناختی ساختاری در کودکان و نوجوانان نداشت؛ بلکه نقش زبان و فرهنگ را در تربیت و شکل گیری مفاهیم و سبک های خاص استدلال در کودکان و بزرگسالان تعیین کننده می داند (Vygotsky, 1978).

جالب توجه است که این جریان نوظهور در آموزش و پرورش در مدت کوتاهی با انشعابات درونی و مخالفت های جدی برخی دیگر مواجه گردیده است. از جمله جریان موسوم به فلسفه با کودکان (PwC) که توسط اسکار برنی فیه در فرانسه ابداع گردیده است از همین انشعابات به شمار می رود. به نظر می رسد که انتقاد برنی فیه از برنامه لیپمن موسوم به (P4C) در دو

نکته اساسی است: اول اتکای بیش از حد متون مورد استفاده لیپمن بر فرهنگ و فلسفه عمل گرایی آمریکایی و دوم تکیه مصرانه بر استفاده از همان متون که کتاب های رمان ماندی هستند که توسط لیپمن و همکارانش تعریف شده اند؛ و به نظر برنی فیه فرهنگ و مبانی فلسفی غیر آمریکایی را مورد توجه قرار نداده اند (Brenifier, 2012: 5-8). همچنین می توان در قالب رویکرد (P4C) لیپمن، فعالیت هایی را که توسط پریسپرسن دانمارکی و لاریسار تیونسکی روسی اشاره کرد که برنامه های بومی شده متفاوتی را از آنچه مد نظر لیپمن قرار دارد در کشورهای خود ابداع و اجرا کرده اند (Naji, 2007: 10-107).

پریسپرسن آنچه را که به عنوان نسخه دانمارکی فلسفه برای کودکان ارائه کرده است را با توجیهاتی از فلسفه اگزیستانسیالیسم ترکیب ساخته که در نوشته های لیپمن به آنها اشاره نشده است (Naji, 2007: 95). خانم تیونسکی نیز در روسیه از سال ۱۹۹۰ میلادی تاکنون در مدارس روسیه دست به فعالیت های بسیار متنوع تر از آنچه که در انجمن پژوهشی لیپمن و همکاران وی اتفاق می افتد را با همان هدف یعنی آموزش فلسفه به کودکان انجام داده است. با این حال وی در حال حاضر یکی از اعضای فعال «بنیاد محلی فلسفه برای کودکان» است و در آنجا آموزش فلسفه به کودکان از طریق بازی را پیگیری می کند. او از طریق این برنامه ها و بازی ها به دنبال فعال سازی قابلیت های فکری و اخلاقی است که در فلسفه نهفته است؛ بدین گونه که در بعد اخلاقی به دنبال شکل گیری وجدان اخلاقی و جهت گیری ارزشی شخصیت کودکان علاوه بر اهداف عقلانی است که معمولاً برای برنامه فلسفه برای کودکان بر شمرده می شود (Naji, 2007: 112-115).

نگاهی به تجربیات و ادبیات موجود در ایران نیز نشان می دهد که رویکردها نسبت به آموزش فلسفه به کودکان یک پارچه نیست، بلکه طیفی از روش های گوناگون را در بر می گیرد که عمدتاً در سه جریان قابل شناسایی اند: نخست، رویکرد «ترجمه محور» است که تلاش می کند برنامه های متیو لیپمن را با کمترین تغییرات ساختاری در بستر مدارس ایرانی پیاده سازی سازد (Akbari, 2013; Bagheri et al., 2016)؛ دوم، رویکرد «بومی-دینی» است که با هدف همسوسازی تفکر انتقادی با ارزش های اسلامی و ایرانی، از ظرفیت داستان های قرآنی، نهج البلاغه و حکایات اخلاقی به عنوان محرک فلسفی بهره می گیرد (Hajjousefi, 2015)؛ و سوم، رویکرد «ادبیات کهن» که بر استخراج مفاهیم فلسفی از متون کلاسیک فارسی (مانند کلیله و دمنه، شاهنامه و مثنوی) تمرکز دارد (Koushinejad, 2017).

(Mohammadi et al., 2019). با این وجود، آنچه در این میان واجد شرایط یک واکاوی انتقادی است، غفلت از یک تحلیل بنیادین درباره چالش‌های معرفت‌شناختی و کاربردی این رویکردهاست؛ چرا که در بسیاری از موارد، به‌جای پرورش «مهارت‌های تفکر مستقل» که هسته اصلی فلسفه برای کودکان است، این برنامه‌ها به ترویج «تلقین اخلاق هنجاری» یا «حفظیات فرهنگی» تقلیل یافته‌اند (Mohseni Tabrizi, 2010). این چندگانگی رویکردی و فقدان یک الگوی تطبیقی بومی‌سازی‌شده، ضرورت ارزیابی تحلیلی و انتقادی کارآمدی این روندها در تحقق اهداف شناختی واقعی آموزش فلسفه به کودکان ایرانی را دوچندان می‌سازد. در همین راستا، خسرو باقری در تحلیل‌های انتقادی خود یادآور می‌شود که برنامه فبک با تأکید بر شاکله پراگماتیستی، فلسفه را بیشتر به یک مهارتِ ابزاریِ حل مسئله تقلیل داده است. از منظر او، آنچه در این برنامه از فلسفه آموزش داده می‌شود، صرفاً تکنیک‌های استدلالی و گفتگوی جمعی است که از بُعد حقیقت‌جویی وجودی و معنابخشی بنیادین تفکر فلسفی تهی می‌باشد. باقری معتقد است که این تقلیل‌گرایی، ناشی از پیروی بی‌قیدوشرط لیپمن از عمل‌گرایی دیویی و چشم‌پوشی از رویکردهای کل‌نگرتر در فلسفه تعلیم و تربیت است (Bagheri, 2016: 42).

با این وجود، وجه مشترک همه این فعالیت‌ها در جهان به لحاظ مفهومی استفاده از مفاهیم آموزش، فلسفه و کودکان است. نکته قابل توجه این است که این تلاش‌ها و فعالیت‌هایی که در راستای آموزش فلسفه به کودکان صورت پذیرفته‌اند، بار دیگر چالش‌های مفهومی را در خصوص هر سه این مفاهیم پیش روی محققان قرار داده است. شاید پیش از این فیلسوفان در خصوص مفهوم فلسفه، روانشناسان در خصوص مفهوم کودک و محققان تربیتی در خصوص مفهوم آموزش به توافق نزدیک می‌شدند، اما چندی است که احساس می‌شود که این توافق‌ها با موانعی مواجه شده‌اند و نیاز به بازنگری مفهومی مجددی احساس می‌شود که این مقاله با همین منظور تدوین شده است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با رویکرد تحلیل مفهومی-انتقادی صورت گرفته است. هدف اصلی این پژوهش، انجام یک مطالعه عمیق و نظام‌مند برای واکاوی مبانی نظری و چالش‌های مفهومی برنامه آموزش فلسفه به کودکان (P4C) است. به همین دلیل، روش «مطالعه

کتابخانه‌ای» و «تحلیل کیفی متون» به عنوان شیوه اصلی گردآوری و تحلیل اطلاعات به کار گرفته شده است.

بر همین اساس، داده‌های این پژوهش از طریق بررسی دقیق و منظم منابع معتبر علمی و فلسفی گردآوری شده است. این منابع شامل آثار اصلی و اولیه بنیان‌گذاران و نظریه‌پردازان این حوزه، از جمله ماتیو لیپمن، جان دیویی، لو ویگوتسکی، اسکار برنی‌فیهه و همچنین متون تحلیلی و انتقادی محققان دیگر می‌باشد. فرآیند گردآوری به صورت هدفمند بوده و با تمرکز بر استخراج تعاریف، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اهداف اعلام شده برای برنامه P4C و رویکردهای رقیب آن بویژه فلسفه با کودکان (PWC) انجام شده است.

در فرآیند «تحلیل محتوای کیفی» ابتدا مفاهیم کلیدی مقاله، یعنی «آموزش»، «فلسفه»، «تفکر انتقادی»، «تفکر خلاق» و «تفکر توأم با علاقه»، از متن منابع استخراج گردید. سپس تعاریف مختلف ارائه شده برای هر یک از این مفاهیم، مورد مقایسه، تطبیق و نقد قرار گرفت. در گام بعد، این تحلیل‌های مفهومی در کنار یکدیگر قرار داده شد تا بتوان میزان انطباق اهداف و محتوای برنامه P4C با تعاریف سنتی و معتبر فلسفی ارزیابی شود. این فرآیند تحلیلی، با استدلال منطقی و استنتاجی، به نتیجه‌گیری نهایی مقاله مبنی بر لزوم بازنگری در عنوان و اهداف این برنامه منجر شده است.

معنای آموزش فلسفه به کودکان

ما از معنای آموزش چه می‌فهمیم؟ به نظر می‌رسد این واژه از جمله واژه‌هایی است که همه افراد آن را به کار می‌برند و با استفاده از آن معنای واحدی را در نظر می‌آورند. این واژه معادل واژه یاددهی است و به فرآیندی اشاره دارد که طی آن دانش یا مهارتی از فردی به فرد دیگر انتقال می‌یابد. عموماً از آموزش یا یاددهی انتظاری بیش از این نمی‌رود با اینحال متخصصین آموزش و پرورش علاوه بر انتقال دانش و مهارت‌ها، هیجانات، عواطف و در سطح بالاتر گرایش‌ها را نیز آموختنی می‌دانند (Shabani, 2002: 45).

با این وجود، خسرو باقری در مبانی علوم تربیتی خویش تأکید می‌کند که آموزش در معنای عمیق و فلسفی خود، صرفاً انتقال دانش یا حتی مهارت نیست؛ بلکه ایجاد «تشبیت» و «قوام» در رفتار، نگرش و نحوه ادراک فرد است (Bagheri, 2001: 115). بر این اساس می‌توان آموزش

را فرآیندی دانست که طی آن دانش، مهارت و گرایش خاصی از فردی به فرد دیگر انتقال یافته و منجر به ایجاد قضاوت، نگرش و رفتار نسبتاً پایدار در فرد پذیرنده می گردد.

در میان سه مفهومی که در عبارت «آموزش فلسفه به کودکان» به کار رفته است، پیچیده ترین مفهوم فلسفه است؛ چرا که شاید نتوان در بین کاربران این واژه اعم از غیرمتخصص و یا متخصصین فلسفه توافقی حتی نسبی را پیدا کرد. به همین دلیل شاید بتوان اصلی ترین چالش مفهومی پیش روی رویکرد آموزش فلسفه به کودکان را در تعیین معنای دقیق واژه فلسفه قلمداد نمود. اگرچه در این زمینه یعنی رفع ابهام از معنای فلسفه رویکرد مذکور مقالات مفیدی نیز به تحریر درآمده است که از آن جمله می توان به مقاله (Ghaedi, 2007) تحت عنوان «امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه» و مقاله فرانس دانیل ماری و همکاران وی تحت عنوان «آیا فلسفه برای کودکان فلسفه واقعی است - فلسفه تفکر انتقادی و فلسفه برای کودکان» اشاره کرد که به طور مستقیم به همین موضوع پرداخته اند (Daniel & Auriac, 2011) و نیز برای نمونه از میان مقالاتی که به صورت غیر مستقیم این مسئله را واکاوی کرده اند. به مقالات سعید ناجی و همکاران به عنوان «بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی» (Naji et al., 2011) و یحیی قائدی، تحت عنوان «بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل گرا» اشاره کرد (Ghaedi, 2006). با این وجود می توان گفت این مبحث هنوز نیاز به تدقیق و بحث بیشتری دارد، تا بتوان موضع درست و قابل قبولی را در خصوص کاربرد واژه فلسفه در عبارت مورد بحث یعنی آموزش فلسفه به کودکان اتخاذ کرد.

برخی از محققان تعاریف گوناگون فلسفه را تحت دو عنوان کلی جمع بندی کرده اند. اول فلسفه به عنوان یک رشته تحصیلی و دوم فلسفه به عنوان فلسفیدن (Daniel & Auriac, 2011). البته این جمع بندی ایرادهایی دارد که این افراد برای دست یافتن به تعریفی که بتواند نظر محققان را برای حمایت از رویکرد آموزش فلسفه به کودکان جلب نماید آنها را نادیده گرفته است.

اولین ایراد در این تقسیم بندی نادیده گرفتن تفاوت های اساسی میان تعاریفی است که تحت هر کدام از عناوین دوگانه مذکور گردآوری شده اند. به عنوان مثال تعریف شفیلد مبنی بر اینکه فلسفه به معنای پرسیدن و پرسشگری است (Sheffield, 1996: 21) و تعریف دیویی از فلسفه به عنوان روش تحقیق که تنها یک بخش از آن پرسیدن است (Dewey, 1938, pp.)

371-386) و تعریف فلاسفه تحلیلی که فلسفه را تحلیل مفاهیم و گزاره‌های زبانی می‌دانند (Wilson, 1992; Curtis, 1985) همه از نوع تعاریفی هستند که فلسفه را روش تحقیق قلمداد می‌کنند. البته مسلم است که هر کدام از آنها تصویری از آموزش و پرورش خواهند داشت که با رویکرد سایر هم رده های خود تفاوت اساسی دارد. همانگونه که تعاریف ذیل عنوان «فلسفه به عنوان روش تحقیق» یا «فلسفیدن» تفاوت های اساسی داشتند تعاریف ذیل عنوان «فلسفه بعنوان رشته تحصیلی» نیز با یکدیگر تفاوت های آشکاری دارند. در این راستا اگر ما تعریف برنی فیه را که فلسفه را به عنوان رشته ای از مفاهیم و روابط بین این مفاهیم برای درک بهتر طبیعت، انسان و جهان، اعم از جسمی، علمی و اجتماعی و غیره که با هدف ارائه توضیحی نهایی ارائه می شود (Brenifier, 2012: 2)، توصیف می کند بپذیریم، قطعاً فلسفه دامنه وسیعی از اطلاعات دانش ها و مفاهیم را اعم از حسی، علمی، تمثیلی و انتزاعی در بر خواهد گرفت.

دانش ها و مفاهیم عمدتاً انتزاعی که به وسیله استدلال‌های قیاسی و تمثیلی گرد هم آمده و سعی در ارائه پاسخ به سوالاتی عام و کلی در خصوص همه اجزای اصلی هستی دارند. اگرچه همانگونه که برنی فیه خود در ادامه ارائه تعریف خود بیان کرده است تعریف وی طرح دوگانه ای از ماهیت فلسفه را ارائه می دهد. چراکه رشته مفاهیم و روابطی که با هدف ارائه توضیح نهایی گرد هم آمده اند قطعاً بر اساس روش خاصی گردآوری، طبقه بندی، تحلیل و ترکیب شده اند؛ که آن روش قابل شناسایی و ارزیابی نیز هست. برنی فیه قدرت به کارگیری درست این روش را «هنر فلسفه» می داند و معتقد است که «هنر فلسفه» این است که به تولید ایده ها محدود نمی شود؛ بلکه به تشریح، بررسی، مشخص کردن و اولویت بندی ایده ها می پردازد. هر کسی می تواند ایده هایی داشته باشد اما هنر تولید ایده های بزرگ و عام چیز دیگریست (Brenifier, 2012: 211). به نظر می‌رسد که آنچه را برنی فیه هنر فلسفه می داند همان روش تحقیق فلسفی یا فلسفیدن است؛ که نتیجه آن باید به شکل گیری نظریه ای عام در خصوص مسائل کلی هستی و زندگی بشری بیانجامد. البته رای و نظر حاصل از این پژوهش فلسفی همان رشته مفاهیم و روابط است که به عنوان یک کل منسجم فکری ارائه می گردد. بنابراین برنی فیه فلسفه و فلسفیدن را دو روی یک سکه می داند که هر کدام بدون دیگری اعتبار لازم را ندارند.

برخی تعریف کیچنر از فلسفه را نیز از جمله تعاریفی می‌دانند که بیش از فلسفیدن متکی به نتایج حاصل از پژوهش فلسفی است. کیچنر فلسفه را روشی از زندگی می‌داند که تحقق آن معیارهایی دارد. این معیارها عبارتند از: ۱. تفکر درباره یک مسئله فلسفی (نظیر جبرگرایی در مقابل آزادی اراده) ۲. ایجاد کردن سوالات فلسفی و متحیر شدن به وسیله چیزهایی که مسلم انگاشته می‌شوند ۳. مطالعه پاسخ‌های فلاسفه بزرگ ۴. ایجاد عقایدی در حمایت از برخی نتیجه‌گیری‌ها. ۵. مشارکت در انواع گوناگونی از محاورات درباره فلسفه. ۶. عدم توانایی در توقف فلسفه (Kitchener, 1990: 425). این بدان معناست که فلسفه علاوه بر این که ترکیبی از روش پژوهش و نتایج حاصل از آن است، باید در مورد مسائل فلسفی و در گروه‌های فلسفی و به صورت مستمر و دامنه دار صورت پذیرد. در واقع فلسفه یک فعالیت موقتی و تمرینی نیست؛ بلکه فلسفه به معنای یک فعالیت جدی ذهنی است که واقعاً در پی دست یابی به یک نتیجه اقناع کننده است. آیا تعریف برنی فیه مورد توافق همه یا اکثر فیلسوفانی که فلسفه را به عنوان یک رشته، مکتب یا نظام تبیینی جامع، پاسخگوی سوالات کلی در خصوص مسائل عام هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی ارزش‌شناختی و... است قرار می‌گیرد؟

عموماً فیلسوفان در مورد اینکه چه مسائلی مسائل فلسفی به شمار می‌روند توافق دارند. اگرچه این به این معنا نیست که هر مسئله جزئی را که مطرح می‌شود، مورد وفاق فیلسوفان قرار دارد. بلکه شکل کلی مسائل فلسفی می‌بایست از عمومیت و سطحی از انتزاع برخوردار باشد که تحلیل و تبیین آن از عهده روش‌های تجربی و علمی برنیاید. پس عام و انتزاعی بودن مسائل و مفاهیم فلسفی در مقابل حسی و جزئی بودن مفاهیم و مسائل علمی، می‌تواند ملاکی برای آن چه فلسفه نامیده شود مورد استفاده قرار گیرد (Russell, 1912: 89). این در حالی است که برنی فیه مسائل فلسفه را اعم از جسمی، علمی و اجتماعی بیان می‌کند. البته شاید فیلسوف یا فیلسوفانی به برخی از این مسائل بپردازند؛ اما اگر به صورت جزئی بخواهند وجوه حسی آنها را مورد تحلیل قرار دهند ناچار از به کارگیری روش‌های تجربی و علمی خواهند بود و در کسوت دانشمند وارد شده و فعالیت‌های علمی را شروع کرده‌اند. پس موضوعات مورد علاقه فیلسوفان مسائل انتزاع یافته و غیر حسی‌اند. همچنین حل مسائل جزئی و کاربردی یا حتی فرضیه‌سازی‌ها و آزمون فرضیه‌های محدود که در پی پاسخ به سوال یا سوالاتی خاص در چهارچوب یک دانش مشخص هستند را نمی‌توان فعالیت فلسفی قلمود کرد. البته داشتن اندیشه انتزاعی و ذهن فلسفی برای نظریه پردازی در علوم از لوازم کار است.

اما این یک فعالیت فلسفی نیست. نظریه ها، فرضیه ها و حتی مفاهیم فلسفی از عمومیت و کلیتی برخوردار هستند که در قالب روش های کمی و تقلیل دهنده قابل آزمون نمی باشند. این نظریه ها و فرضیه ها و مفاهیم برای پاسخگویی به سوالاتی شکل گرفته اند که وجه عام مسائل هستی را اعم از وجود ترکیبی یا بسیط خالص شده آن، مورد پرسش قرار می دهند. به عنوان مثال اینکه تفکر چیست؟ با این سوال که فرایندهای تفکر چیست؟ دو سوال متفاوت در مورد موضوعی واحد هستند که یکی را شعبه ای از فلسفه به نام معرفت شناسی یا اپیستمولوژی مورد بررسی قرار می دهد و دیگری را شعبه ای از زبان شناسی به نام روانشناسی شناختی یا مجموعه ای از علوم موسوم به علوم شناختی مورد بررسی قرار می دهند.

بنابراین نمی توان از کیچنر و همفکران او انتظار داشت که پرداختن به موضوعات و مفاهیم حسی روزمره را به عنوان فعالیتی فلسفی به معنای واقعی آن قبول کنند. این نوع از مباحثه ها واقعاً فلسفی نیستند. از سوی دیگر روش پژوهش فلسفی متکی بر پرسش و پاسخ، تجزیه و تحلیل، انتقاد و ارائه دلیل و استدلال منطقی است. روشی که در تعاریف برنی فیه و کیچنر به صورت ضمنی مورد اشاره قرار گرفته اند. شاید در این زمینه بتوان نقطه اختلاف این دو را در یک نکته مهم دید و آن این است که کیچنر بر ضرورت بررسی آرا و پاسخهای فلاسفه بزرگ تاکید می کند؛ در حالی که برنی فیه تنها بر اولویت بندی ایده ها صرف نظر از این که ارائه دهنده آنها از فلاسفه بزرگ باشد یا هر کس دیگری است. گرچه باز هم بر نی فیه در ادامه تاکید می کند که «اما هنر تولید ایده های بزرگ و عام چیز دیگریست» (Brenifier, 2012: 211). بنابراین او نیز به صورت ضمنی نظر کیچنر را مبنی بر ضرورت پرداختن به نظریه های فلاسفه بزرگ که همان تولید کنندگان ایده های بزرگ و عام هستند می پذیرد.

مسئله دیگری که برنی فیه در تعریف خود از فلسفه مورد توجه قرار می دهد، به هدف فیلسوف از فلسفه ورزی اشاره دارد. وی هدف فعالیت فلسفی را «ارائه توضیح نهایی» می داند (Brenifier, 2012). البته این نکته مورد تاکید کیچنر نیست. وی در تعریف خود بر ایجاد و ارائه نظریه شخصی و جدید از سوی فیلسوف را مورد تاکید قرار می دهد؛ اما معتقد است فیلسوف نمی تواند مانع حرکت فلسفی شود (Kitchener, 1995: 425). بنابراین می توان گفت از نظر کیچنر پاسخ های ارائه شده توضیحات نهایی قلمداد نمی شوند بلکه ممکن است در آینده دور یا نزدیک دستخوش تغییر شوند.

مقایسه میان این دو تعریف از میان همه تعاریفی که به فرایند و نتیجه، یعنی هر دو بخش یک فعالیت فلسفی توجه دارند نشان می دهد که پیدا کردن وجه مشترکی که بتواند مبنای کار در آموزش فلسفه واقع گردد حال اینکه این آموزش برای کودکان باشد یا برای بزرگسالان کار آسایی نیست. آیا ما تعاریفی را که فیلسوفان اگزیستانسیالیست، تحلیلی، حامیان جدید افلاطون ونو واقع گرایان، پیروان مکتب انتقادی و همه گروه هایی که در جریان فلسفه غربی شرکت دارند را مورد بررسی قرار داده ایم؟ اصولاً آیا آنها خود را ملزم به ارائه تعریفی از فلسفه قبل از فعالیت فلسفی می دانند؟ آیا لازم است ما به دیدگاههای سایر فلاسفه از جریان های فکری غیر غربی نیز نگاهی بیندازیم؟ در حالیکه برنی فیه به نوعی از حامیان جریان آموزش تفکر فلسفی به کودکان به شمار می رود و کیچنر از منتقدان و مخالفان این رویکرد است؛ اما در تعریف و معیارهای کیچنر همان میزان از دست مایه های تایید آموزش فلسفه به کودکان را می توان یافت که در تعریف برنی فیه دلایل مخالف آن را. به عنوان نمونه اگر همان گونه که برنی فیه می گوید هدف فلسفه ارائه توضیحی نهایی باشد فعالیت هایی را که کودکان در قالب یک اجتماع پژوهشی انجام می دهند نمی توان فعالیت فلسفی قلمود کرد؛ چرا که همان گونه که متیو لیپمن می گوید در این برنامه ها هدف فعال سازی ذهن کودکان است و نه ارائه پاسخ نهایی (Lipman, 2003: 75). البته بر اساس نظر کیچنر فعالیت فلسفی و ارائه نظریه توسط او را پایان دهنده فعالیت فلسفی نمی داند می توان با لیپمن همراه شد و کودکان را فیلسوف نامید. از سویی دیگر مفاهیم و موضوعاتی را که در یک مباحثه فکری کودکان در آن شرکت می جویند از نظر برنی فیه موضوعات و مفاهیم فلسفی هستند؛ اما کیچنر آنها را مسائل پیش پا افتاده و بی ربط می داند (Kitchener, 1990: 428). هر دوی آنها موافق خواهند بود که کودکان فیلسوف نیستند چرا که ایده های آنها ایده های عام و قابل توجهی به شمار نمی روند. با این حال کیچنر ایجاد سوال و تحریر در مواجهه با مسائل فلسفی را از روش های ذاتی فلسفه می داند و این نکته مورد تاکید لیپمن و حامیان او اصرار بر فلسفی بودن فعالیت های کودکان است. نکته ای که در تعریف برنی فیه از فلسفه به آن توجهی نشده است. البته لیپمن و حامیان وی تعریفی از فلسفه را به عنوان مبنای عمل خود ارائه می دهند که بیش از نتیجه بر روش و فرایند عمل فلسفی تاکید دارند و نظریات فلاسفه ای را به عنوان پشتوانه فکری خود ذکر می کنند که بر استقلال رای افراد و شخصی بودن پاسخ های ارائه شده و ضرورت

پرسش و انتقاد تاکید کرده‌اند. لذا باید قبل از هر گونه نتیجه گیری نظر آنان را در خصوص چیستی و چرایی و چگونگی آموزش فلسفه به کودکان پرسید.

دیدگاه پیشروان برنامه آموزش فلسفه به کودکان در باب چیستی فلسفه تربیت

لیپمن (2003) در آثار اصلی خود، اولین هدف خود را از برنامه آموزش فلسفه به کودکان تلاش برای ارائه دوره های درسی در خصوص تفکر انتقادی در کودکان بیان کرده است (Lipman, 8-11: 2003). اما این تنها هدفی نیست که او در برنامه آموزش فلسفه به کودکان به دنبال آن است وی معتقد است که آنچه «فلسفه برای کودکان» نامیده می شود؛ تلاشی است برای گسترش فلسفه با این هدف که بتوان آنرا همانند نوعی آموزش به کار برد. این فلسفه آموزشی است که در آن از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد بهره برده می شود (Lipman, 2003). لیپمن اذعان دارد تفکر انتقادی اگرچه بخشی از فلسفه است، اما تمام فلسفه نیست.

وی در این رابطه در کتاب "تفکر در آموزش" چنین می گوید: «تفکر انتقادی شامل مفهوم سازی، منطق صوری و هیچگونه مطالعه ای از نوع فلسفه سنتی نیست؛ یعنی تفکر انتقادی یکی از مواردی را که من کوشیده ام در فلسفه برای کودکان ارائه کنم، در بر نمی گیرد» (Lipman, 26: 2003). با این وجود وی در جای دیگر محتوای اصلی برنامه خود را در سه نوع تفکر انتقادی، خلاقانه و تفکر توأم با علاقه اعلام می کند (Lipman, 2003: 30). آیا این سه نوع تفکر را که متیو لیپمن اجزای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می داند؛ همان فلسفه اند؟ قطعاً اگر همانگونه که در بخش قبل طرح شد فلسفه را حاصل دو بخش فرایند پژوهش فلسفی و نتیجه آن بدانیم، باید پرسید که تفکر نقاد و تفکر خلاق و تفکر توأم با علاقه در کدام بخش از فلسفه به کار می روند؟ بنابراین لازم است واژه ها بررسی و رابطه آنها با فلسفه به وضوح روشن شود.

معنای تفکر انتقادی

همانگونه که اطهری و همکاران گفته اند، تعداد تعاریف تفکر انتقادی به اندازه تعداد متخصصان در این حوزه است (Athari et al., 2009: 2). وی به طور خلاصه تعاریف متفاوتی را که از این واژه به دست آورده است چنین ارائه می دهد: تفکر مبتنی بر استدلال که بر تصمیم به انجام کاری یا باور به چیزی تاکید می ورزد و یا تفکری که بر مبنای ارزیابی دقیق از قضایا و مشهودات پیش می رود و با در نظر گرفتن همه عوامل مربوط به نتایج عینی می رسد،

و یا تفکر منتقدانه، تفکر استدلالی و فکورانه در مورد مشکلاتی است که بیش از یک راه حل واحد دارد، از جمله تعاریفی است که در مورد تفکر انتقادی مورد استفاده قرار می گیرد (Athari et al., 2009: 2-6). البته تعریفی که این محققان خود در مورد تفکر انتقادی ارائه می دهند این است که «تفکر انتقادی یک فرآیند خود تنظیم و هدف دار می باشد که توجه مستدل و قابل تامل به شواهد، زمینه، مفاهیم، روش ها و معیار ها دارد» (Athari et al., 2009: 7-8).

شعبانی نیز در تحقیقات خود تعاریف مشابهی را با آنچه اطهری و همکاران یافته اند نقل کرده است (Shabani, 2002: 119). البته وی معتقد است که «بعضی دیگر آنرا به تفکر سطح بالا مانند تقویت و تداوم فعالیت های شناختی برای حل یک مسئله پیچیده محدود کرده اند» (Beyer, 1985). (Shabani, 2002: 120)، در کتاب ها و مقالاتش از تفکر انتقادی به عنوان مجموعه ای از مهارت ها یاد می کند (Beyer, 1985: 8).

نیدلر (Needler, 1985) نیز، در توصیف و تحلیل تفکر انتقادی اشاره به مهارتهای خاص می کند. انیس معتقد است تفکر وقتی انتقادی است که متفکر به دقت در تجزیه و تحلیل مباحث کوشش کند، به دنبال شواهد ارزشمند باشد و به قضاوت و نتایج سالم برسد. او هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسان هایی می داند که از اغراض شخصی دور و مامور به صراحت و دقت باشد (Ennis, 1985: 14). همچنین او تفکر نقاد را «یک نظام تفکر مستدل و واکنش نسبت به هر آنچه در باورمان هست یا نیست قلمود می کند» (Ennis, 1985: 13). اگر این تعاریف و تعاریف بسیار دیگری که از تفکر نقاد ارائه شده است از جمله تعاریف (Ellis, 1997)، (Norris, 1985)، (Moore & Parker, 1994) و (Paul & Binker, 1989) را در نظر گرفته و با قضاوت لیپمن درخصوص تفکر انتقادی بسنجیم، خواهیم دید که لیپمن به درستی تفکر انتقادی را تنها بخشی از فلسفه می داند و نه تمام فلسفه (Lipman, 2003: 26). یک فیلسوف درحال خود را مامور به صراحت می داند و اگر کسی در اندیشه ورزی جانبدارانه عمل کند نمی توان او را فیلسوف دانست، اما این تنها ماموریت یک فیلسوف نیست. فیلسوف در این ماموریت با دانشمندان تجربی ریاضی دان ها و بسیاری دیگر شریک است. بنابراین اگر ما تفکر انتقادی را در صراحت و عدم جانبداری بدانیم، آموزش تفکر انتقادی برای کسانی که آموزش فلسفه می بینند لازم است، اما کافی نیست. حتی تاکید بر این که تفکر انتقادی، تفکر استدلالی و فکورانه برای حل یک مشکل است (Athari et al., 2009: 2) نیز نمی تواند

دلیلی بر مطابقت تفکر انتقادی با تفکر فلسفی باشد چراکه استدلال و تفکر لازمه هر فعالیت پژوهشی، اعم از علمی، فلسفی یا حتی هنری است. با این حال برای رسیدن به قضاوتی بهتر و کامل تر باید یکبار دیگر به دو مفهوم تفکر انتقادی و تفکر فلسفی توجه کرد. متیو لیپمن در خصوص عدم مطابقت تفکر فلسفی و انتقادی معتقد است که تفکر انتقادی شامل مفهوم سازی و منطق صوری نمیشود (Lipman, 2003: 26). این بدان معناست که تفکر انتقادی دو بخش از ضروری ترین عناصر یک پژوهش فلسفی را فاقد است. همچنین معتقد است تفکر انتقادی شامل مطالعه فلسفه سنتی نمی باشد (Lipman, 2003). و این بدان معناست که تفکر انتقادی اگرچه در دستیابی به نتایج فلسفی نقش تاثیر گذار و غیر قابل انکاری را ایفا می کند اما تنها عامل شکل گیری یک گزاره یا مقاله یا اندیشه فلسفی نیست. آیا تفکر خلاق همان تکمیل کننده تفکر انتقادی برای شکل دهی به جریان تفکر فلسفی است؟ سوال فوق را باید با بررسی مفهوم تفکر خلاق پاسخ داد.

تحلیل معنایی مفهوم تفکر خلاق

روانشناسان تعاریف متعددی را از تفکر خلاق ارائه داده اند. البته این تعریف ها برآیند تحقیقات ایشان است که در قالب جمله یا جملاتی ارائه شده است. از جمله؛ گانیه آفرینندگی یا همان خلاقیت را نوعی از حل مسئله میداند. وی در این راستا اظهار می دارد که یک کشف علمی بزرگ یا یک اثر هنری مطمئناً از فعالیت حل مسئله سرچشمه میگیرد. این اعمال آفرینش، مانند رفتار حل مسئله بر مقدار زیادی دانش قبلاً آموخته شده متکی هستند. چه این دانشها از نوع دانش عمومی شناخته شده در علوم باشند؛ چه از نوع دانش خصوصی شناخته شده به وسیله هنرمند. بسیاری از اندیشمندان آفرینندگی اظهار داشتند که پیش از آفرینش یک اثر درباره مسائل مربوط به آن، برای مدتی طولانی عمیقاً به مطالعه و تفحص مشغول بوده اند. در واقع اگر مطلب غیر این بود تعجب آور می نمود. در اظهارات این افراد هیچ چیز نشان نمی دهد که بین حل مسئله و کوشش های آفریننده ای که منجر به کشفیات دارای آثار مهم اجتماعی می شود تفاوت زیادی وجود دارد (Gagne, 1977: 165). بر اساس این تعریف از گانیه آفرینندگی فرایند مستقل یا حتی متفاوت از حل مسئله به شمار نمی رود.

تفکری خاص با شرایط و مقدمات ویژه نیست که بتوان آن را آموزش داد؛ یا تقویت کرد؛ بلکه آموزش حل مسئله اگر کامل باشد سرانجام باید منجر به بروز خلاقیت ها و ایجاد ها

گردد. در حقیقت وی خلاقیت را نتیجه فرآیند حل مسئله می‌داند نه فرایندی جداگانه. بر اساس تعریف پژوهشی تورنس نیز، تفکر خلاق عبارت است «از فرآیند حس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گمشده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه سازی درباره این نواقص و ارزیابی و آزمون این حدس ها و فرضیه ها، تجدید نظر کردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج» (Torrance, 1974: 442). چنانچه مشاهده می شود این تعریف خلاقیت نیز تفاوت ویژه‌ای میان فرایند حل مسئله و آفرینندگی ارائه نداده و تمامی مراحل را که در فرآیند حل مسئله توسط محققان طرح می گردد با عنوان تفکر خلاق ارائه نموده است.

البته تورنس در تعریف وابسته به بقا از آفرینندگی، پس از تاکید بر قدرت کنار آمدن فرد با موقعیت های دشوار اشاره می کند؛ که وقتی که شخصی هیچ راه حل از پیش آموخته و تمرین کرده ای ندارد به درجه ای از آفرینندگی نیازمند است (Torrance, 1985: 443). در حقیقت فرآیند حل مسئله در جایی که نتواند بر اساس راهکار های قدیمی و آموخته شده منجر به حل مسئله شود، با ارائه راهکاری جدید برای مسئله جدید و قدیمی تکمیل می گردد؛ یعنی مسئله حل می شود. لذا این اظهار نظر وولفولک، که معتقد است «هسته اصلی تمام مفاهیم مربوط به آفرینندگی را مفهوم تازگی تشکیل می دهد. آفرینندگی به راه های تازه اصیل و تخیلی اندیشیدن درباره انجام کارها می انجامد» (Woolfolk, 1987: 149) چندان بیراه نمی نماید اگرچه در این اظهار نظر یک مفهوم تازه مشاهده می شود و آن مفهوم تخیل است تخیلی اندیشیدن احتمالاً همان نقطه تفاوت میان سایر فرایندهای حل مسئله با حل مسئله به صورت آفریننده است. ضمن آن که وی در تعریف خود تفاوت دیگری را با تورنس و گانیه آشکار می کند و آن توجه به این نکته است که تفکر خلاق آفرینندگی فرایند است و نه صرفاً نتیجه.

اگرچه تورنس در طراحی آزمون خلاقیت خود که در مقاله‌ای با عنوان «تحقیق به معلم چه می‌گوید؟» بدان استناد شده است ویژگی‌های اساسی خلاقیت را سلیس بودن، انعطاف پذیری، اصالت و ساختار ماهرانه داشتن می داند (Torrance, 1974: 426). بیان این ویژگی برای عمل خلاقانه توسط تورنس بیانگر این نکته است که وی بروز عمل خلاقانه را حاصل یک فرآیند خاص می‌داند. بنابراین اگر بخواهیم تحلیل پیشین خود را در خصوص نظر تورنس درباره خلاقیت تکمیل نماییم باید گفت که در نهایت طی این مرحله فرآیند حل مسئله، فرآیند ویژه خلاقیت برای تکمیل فرآیند کلی حل مسئله وارد عمل شده و متفکر را برای برون رفت از بن

بست شناختی یاری می دهد. یک جریان با ویژگی های خاص که به ایجاد راهکارها و آثار نو می انجامد.

در صورت پذیرفتن این دیدگاه می توان پژوهشگران دیگری را در عرصه خلاقیت معرفی کرد که خلاقیت را فرآیندی با ویژگی های منحصر به فرد می دانند از جمله گیلفورد (۱۹۶۷) در کتاب خود با عنوان «ویژگیهای یک ایده خلاق»، چهار ویژگی مورد تاکید تورنس را با عناوین سلیس بودن، تازگی، انعطاف پذیری و پیچیدگی مطرح ساخت. البته وی برای این ویژگی های چهارگانه و چند ویژگی فرعی دیگر درفرآیند حل خلاقانه مسائل از جمله (گسترش، ترکیب، تحلیل و سازمان دادن)، عنوان کلی تفکر واگرا را در مقابل تفکر خلاق ارائه کرده است (Guilford, 1967: 592-593). بنابر این احتمال وجود دارد که گیلفورد عنوان خلاقیت را برای بیان منظور خود نارسا یا گنگ می دانسته و برای ارائه تصویری واضح تر و کامل تر از جریان حل مسئله ای که به ایجاد راهکارهای تازه می انجامد اصطلاح تفکر واگرا را ارائه داده است. اگرچه در میان پژوهشگران چنین برداشتی به چشم می خورد که تفکر واگرا را چیزی غیر از تفکر خلاق قلمود نمایند و یا در آثار گیلفورد تصریحی دال بر مجزا قلمود کردن این دو تفکر از یکدیگر یافت نمی شود. از جمله فیشر (Fisher, 1990) تفکر واگرا را از نظر گیلفورد معادل همان تفکر خلاق می داند با این حال اگر بخواهیم به دقت مفاهیم را به کار بریم، گیلفورد خلاقیت را محصول فرایندی قلمود کرده است که برای آن فرایند نام تفکر واگرا را انتخاب کرده و نه تفکر خلاق. چراکه احتمالاً بیان این نکته که خلاقیت محصول تفکر خلاق است تنها ارائه گذاری این همان گونه (توتولوژیک) است که هیچ کمکی به شناخت چپستی این نوع از تفکر نخواهد کرد؛ بلکه تنها به ماندن این مفهوم و فرآیند برای پژوهشگران می انجامد. بنابراین در صورت تمایل واقعی به شناخت خلاقیت لازم است ویژگی های فرآیندی را که منجر به بروز نتایج خلاقانه می گردد به صورت کامل تری مورد بررسی قرار داد.

فیشر (۱۹۹۰) مجموعه ای از ویژگی هایی را که پژوهشگران خلاقیت در مورد این فرآیند ذهنی یا فکری خاص، که آن را تفکر خلاق می دانند در یک جدول مقایسه ای با آن دسته از ویژگی هایی که برای تفکر انتقادی شناسایی شده اند ارائه نموده است. وی این ویژگی ها را به شرح ذیل بر می شمارد؛ تفکر خلاق اکتشافی، قیاسی، مبتنی بر فرضیه سازی، بی قاعده، جسورانه، چپ گرا، واگرا (Guilford, 1967) و جانبی (De Bono, 1992) است (Fisher, 1990: 70). این در حالی است که پژوهشگران تفکر انتقادی را به ترتیب در مقابل موارد زیر ذکر شده قبلی،

تحلیلی، استقرایی، آزمایشی فرضیه ای، صوری، بسته، راستگرا، همگرا و عمودی می دانند. البته فیشر بر این نکته نیز تاکید دارد که یک اشتباه رایج در خصوص تفکر خلاق این است که خلاقیت هیچ ارتباطی با تفکر انتقادی ندارد (Fisher, 1990). این بدان معناست که تفکر خلاق نمی تواند فرآیند مستقلی از کل جریان تفکر به شمار رود بلکه؛ خلاقیت با همه ویژگی های منحصر به فردی که برای آن برشمرده شده یک فرآیند و جریان ذهنی است در کنار جریان های ذهنی جانبی دیگری که فعالیت جریان تفکر را می آفریند. با این نگاه سایر سوء برداشت هایی را که فیشر (Fisher, 1990) در خصوص خلاقیت ذکر می نماید به خوبی قابل فهم می باشند. وی معتقد است سوء برداشت دوم این است که «خلاقیت در بعضی از رشته ها یافت می شود و در برخی دیگر دیده نمی شود» (Fisher, 1990: 71) در حالیکه خلاقیت لازمه هر فعالیت اصیل فکری است؛ اعم از اینکه این فعالیت فکری در حوزه علوم تجربی باشد یا در حوزه هنر بگنجد و یا یک فعالیت صنعتی یا فلسفی به شمار رود؛ در هر صورت عنصر خلاقیت است که تضمین کننده اصالت و پویایی این فعالیت فکری است، اگر نه، تنها، تکرار مکرراتی خواهد بود که دیگران قبلاً به آن دست یافته اند.

سوء برداشت سومی که فیشر از آن یاد می کند این است که خلاقیت امری است متکی بر توانایی هایی فردی و بدون توجه به راهنمایی های دیگران. این در حالی است که هر جریان فکری از جمله همانگونه که رابرت گانیه بیان کرده است «اعمال آفرینشی خلاقانه» مانند رفتار حل مسئله بر مقدار زیادی دانش قبلاً آموخته شده متکی هستند؛ چه این دانش ها از نوع دانش عمومی شناخته شده در بین مردم باشند، چه از نوع دانش خصوصی شناخته شده به وسیله هنرمند (Gagne, 1977: 165). بنابراین بهره برداری از دانش دیگران چه از طریق مطالعه آثار و چه از طریق مشاوره های شفاهی نه تنها منافی خلاقانه بودن اثر یا اندیشه ای نیست، بلکه می تواند و حتماً زمینه ساز تفکر خلاق و اثر خلاقانه است. و در نهایت سوء برداشت چهارم از نظر فیشر این است که خلاقیت مستلزم داشتن ضریب هوشی بالاست (Fisher, 1990: 73). در حالی که تفکر امری عمومی است و البته هوش نیز امری تک بعدی و ایستا نیست که بتوان در خصوص رابطه میان هوش و نوعی خاص از تفکر و هوش چنین قضاوتی سطحی ارائه نمود و این قضاوتی است که فیشر گزارش می دهد که تحقیقات علمی نیز آن را تایید کرده اند (Fisher, 1990). آنچه که از این وضع می توان نتیجه گرفت این است که خلاقیت امری بی ارتباط با جریان کلی تفکر و سایر سبک ها یا فرایندهای تفکر نیست

بلکه کاملاً با آنها در ارتباط است و بخشی از این جریان کلی را شکل می دهد همچنین می توان گفت خلاقیت امری مبهم و اسرارآمیز نیست که به صورت ناخودآگاه شکل می گیرد و در نتیجه بدون مقدمه و آموزش در برخی افراد آشکار می گردد بلکه خلاقیت حاصله نوعی خاص از تفکر است که ویژگی های خاصی موجب به وجود آمدن آن شده است. در نهایت می توان نتیجه گرفت آنچه به عنوان تفکر خلاق از آن نام برده می شود یا به عبارت دیگر آن نوع فرآیند فکری که منجر به بروز خلاقیت می شود؛ امری است قابل آموزش، حال یا به عنوان بخشی از فرآیند کلی یا به عنوان فرآیندی مستقل می توان با آموزش کودکان یا بزرگسالان جهت دستیابی به فرایند تفکر خلاق اندیشید و برای آن برنامه ریزی کرد.

چیستی تفکر توأم با علاقه

در آثار متیو لیپمن تعریف دقیقی از آنچه وی با نام تفکر توأم با علاقه به عنوان یکی از اهداف سه گانه برنامه آموزش فلسفه به کودکان ارائه نموده است ارائه نشده است. با این حال ضروری است این مفهوم نیز مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت هدف گذاری برنامه آموزش فلسفه به کودکان به دقت شناسایی شود. متیو لیپمن یکی از ویژگی های منحصر به فرد برنامه آموزش فلسفه به کودکان را که موجب تاثیرگذاری هرچه بیشتر آن می گردد وجود علاقه می داند (Lipman, 2003: 120). وی در توضیح این مطلب این گونه بیان می نماید که: «کودکان در خصوص کاری که علاقه بسیار شدیدی به آن دارند بیشتر تلاش می کنند». به دلیل زیر P4C بیشتر مورد علاقه آنهاست؛ چون: ۱. شامل داستان های تخیلی است ۲. درباره کودکانی همانند خودشان است ۳. این برنامه آنها را وارد گفت و گویی درباره موضوعات بحث برانگیز همچون اخلاق می سازد (Lipman, 2003).

وی بلافاصله عامل دیگری را در کنار علاقه به عنوان ویژگی برنامه آموزش فلسفه به کودکان طرح می کند که به نظر می رسد رابطه تنگاتنگ و حتی شباهت بسیاری با عامل علاقه داشته باشد و آن عامل هیجان است (Lipman, 2003: 122). وی معتقد است که این برنامه می تواند تفکر را برای کودکان به امری مهیج و احساسی تبدیل سازد و این کار از طریق ایجاد امکان و فضای مناسب برای کودکان جهت سخن گفتن درباره خود و تحلیل آنها صورت می پذیرد (Lipman, 2003). ضرورت ایجاد علاقه و انگیزش کافی در دانش آموزان برای پیگیری جدی آموزش های معلمان امری نیست که لیپمن برای اولین بار به آن اشاره کرده باشد. از زمانی که

مربیان نوگرا در اروپا ظاهر شدند یعنی در قرون ۱۷ و ۱۸ میلادی تا دوران معاصر ما تقریباً تمامی فیلسوفان تعلیم و تربیت بر این مسئله تاکید کرده‌اند (Dewey, 1916: 79). با این حال نکته ویژه ای که در کلام متیو لیپمن مشاهده می‌گردد این است که وی تفکر توأم با علاقه را یکی از سه بخش اصلی برنامه آموزش تفکر به کودکان اعلام کرده است. با وجود این که به نظر نمی‌رسد تفکر توأم با علاقه را نوع خاصی از تفکر بداند که در کنار دو نوع دیگر از تفکر، یعنی تفکر خلاق و تفکر نقادانه تشکیل‌دهنده نوعی جامعه تر از تفکر به نام تفکر فلسفی باشد چراکه در این صورت می‌بایست در تعریفی که از علاقه ارائه کرده است به ماهیت، ویژگی‌ها و نتایج احتمالی تفکر توأم با علاقه یا مفهوم علاقه اشاره می‌شد؛ در حالی که وی تنها اشاره می‌کند که اولاً کودکان در خصوص کاری که علاقه بسیار شدیدی به آن دارند بیشتر تلاش می‌کنند (Lipman, 2003: 120) و ثانیاً P4C بیشتر مورد علاقه آنهاست؛ زیرا ۱. تخیلی بودن داستان‌ها ۲. همانندی شخصیت‌های داستان با خود کودکان ۳. بحث انگیز بودن موضوعات؛ می‌داند (Lipman, 2003).

بنابراین در بند اول متیو لیپمن علاقه را مقدمه لازم برای ورود به بحث‌های فلسفی قلمداد می‌کند و در واقع وی علاقه را جزئی از اجزای تشکیل‌دهنده فلسفی نمی‌داند. همچنین در بخش بعدی سخنان خود بروز علاقه را ناشی از عواملی می‌داند که در آموزش وی گنجانده شده است. در واقع از نظر وی علاقه نتیجه به کارگیری این عوامل سه‌گانه، یعنی؛ ۱. تخیلی بودن داستان‌ها ۲. همانندی شخصیت‌های داستان با خود کودکان ۳. بحث انگیز بودن موضوعات؛ می‌داند. بر این اساس علاقه نه جز تشکیل‌دهنده برنامه وی به شمار می‌رود و نه نوعی خاص از تفکر بلکه می‌توان گفت علاقه مقدمه لازم برنامه متیو لیپمن و نتیجه ضروری ترکیب خاصی است که لیپمن در برنامه خود به کار برده است. البته این مسئله نیز قابل بحث و انتقاد است که آیا حقیقتاً نتیجه ضروری این ترکیب ایجاد علاقه است یا خیر؟ در اینجا نقدی که خسرو باقری (۱۳۹۰) بر این مؤلفه وارد می‌کند بسیار راهگشا است. باقری معتقد است که لیپمن مفهوم «نگرانی» یا «علاقه» (Caring) را که ریشه در اخلاق و ساحت ارزشی انسان دارد، به یک ابزار انگیزشی و روان‌شناختی برای شروع بحث‌های شناختی تقلیل داده است. از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، «علاقه به حقیقت» و «نگرانی نسبت به مفاهیم» یک فضیلت اخلاقی و هدف غایی تربیت است، اما لیپمن آن را به وسیله‌ای برای واداشتن کودک به تفکر انتقادی و خلاق تبدیل کرده است. این رویکرد، تفکر توأم با علاقه را از یک نوع

تفکر ارزشی مستقل و حاکم بر سایر ابعاد، به یک مقدمه روان‌شناختی تنزل می‌دهد و نشان‌دهنده ضعف بنیادین برنامه فبک در پرداختن به بعد اخلاقی فلسفه است (Bagheri, 2011: 58).

یک جمع بندی موقت از مباحثی که مطرح شد می‌تواند این گونه باشد متیو لیپمن در برنامه آموزش فلسفه به کودکان آنگونه که خود اذعان داشته است عناصری را قرار داده است که تامین کننده هدف اصلی او و متناسب با عنوان برنامه او نمی‌باشند. چرا که وی خود بیان داشته است که «تفکر انتقادی اگرچه جزء ضروری برنامه وی به شمار می‌رود اما این عنوان شامل مفهوم سازی، منطق صوری و مطالعه فلسفه سنتی که وی سعی کرده آنها را در برنامه خود بگنجانند نمی‌باشد» (Lipman, 2003: 26). بررسی مولف نیز نشان داد که عناصر دوگانه دیگری که لیپمن در کنار تفکر انتقادی بعنوان اجزای سه گانه تشکیل دهنده برنامه خود از آنها نام می‌برد، یعنی تفکر خلاق، تفکر توأم با علاقه، هیچ‌کدام شامل آن عناوین خاص از قبیل (منطق صوری، مفهوم سازی و مطالعه فلسفه سنتی) نمی‌شوند. اما این نتیجه گیری شاید کمی سطحی باشد. چرا که مطالعه برنامه لیپمن و آثار او نشان می‌دهد که وی همه عناصر مذکور را در برنامه‌اش مورد توجه قرار داده است و البته شاید در بیان دقیق محتوای برنامه خود در جایگاه های گوناگون اعم از نوشته ها و مصاحبه ها از عبارات مختلف استفاده کرده و بر بخش ها و ضرورت های متفاوتی تاکید ورزیده است که بیانات وی را دچار تناقض نما گویی و ابهام آفرینی ساخته است. بنابراین لازم است برای کشف دقیق تر تعریف مد نظر لیپمن از فلسفه تلاش بیشتری صورت گیرد. به هر حال خود لیپمن بیان کرده است که سعی نموده تا مفهوم سازی، منطق صوری و مطالعه بخش هایی از فلسفه سنتی را در برنامه خود بگنجانند (Lipman, 2003: 85). این ادعا را می‌توان با بررسی آثار و اجزای برنامه وی مورد بررسی قرار داد اگر چه این کاریست که پژوهش حاضر در پی آن نیست اما در حد ضرورت پژوهش های دیگران تصدیق کننده ادعای متیو لیپمن می‌باشند. از جمله رابرت فیشر در کتاب خود با عنوان «Teaching Thinking Continuum» که با نام آموزش و تفکر توسط خانم کیان زاده به فارسی ترجمه شده است ذیل عنوان «برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟» سازه های اصلی برنامه فلسفی برای کودکان را در قالب جدولی معرفی کرده است. این جدول به صورت اجمالی نشان می‌دهد که برنامه مذکور شامل بخش های مفهوم سازی، در کتاب بیمارستان عروسک ها ویژه کودکان ۳ تا ۶ ساله، استدلال در مورد تفکر در کتاب الفی، ویژه کودکان ۶ تا ۷ ساله،

استدلال در مورد طبیعت در کتاب کیووگاس، ویژه کودکان ۷ تا ۸ ساله، استدلال در مورد زبان در کتاب جن و پری ویژه کودکان ۸ تا ۱۰ ساله، مهارت های بنیادین استدلال در کتاب کشف هری استوتلمیر، استدلال در اصول اخلاق در کتاب لیندا ویژه دوازده تا سیزده ساله ها، استدلال در زبان در کتاب سوکی ویژه ۱۴ تا ۱۵ ساله ها، استدلال در مطالعات اجتماعی در کتاب مارک ویژه ۱۶ ساله ها به بالا (Fisher, 2003: 50). ظاهراً این جدول بخش مهمی از آنچه را که لیپمن ادعا کرده است در بر می گیرد. این بدان معناست که لیپمن به صورت موضوعی، منطق صوری، مفهوم سازی و بخشهایی از فلسفه سنتی را در برنامه خود گنجانده است. اما این جدول نمی تواند آشکار کند که آیا در این برنامه تفکر انتقادی و تفکر خلاق هم گنجانده شده است یا خیر و این ابهام می بایست با تحلیل محتوای کتاب های راهنمایی که برای تدریس هر کدام از این کتاب ها توسط لیپمن و همکارانش نگاشته شده است روشن ساخت. اما در فرض تایید این مسئله و تأیید ادعاهای متیو لیپمن می توان تصدیق کرد که برنامه لیپمن واقعاً شامل ابزارهای ضروری برای تشکیل یک اندیشه فلسفی است.

با این وجود، خسرو باقری و خسروی در بررسی تحلیلی برنامه های فبک نشان می دهند که مفهوم سازی در متون لیپمن، بیشتر شامل مفاهیم روزمره و عرفی درونی سازی شده است تا مفاهیم بنیادین و انتزاعی فلسفی. به نظر آنان، آموزش مفهوم سازی فلسفی نیازمند مواجهه مستقیم با آرای فلاسفه و رویارویی با تناقضات نظری عمیق است، در حالی که متون رمان گونه فبک بیشتر به مسائل پیش پا افتاده و اختلافات نظر فردی کودکان می پردازند که ظرفیت لازم را برای پرورش دقیق مفهوم سازی فلسفی ندارند (Bagheri & Khosravi, 2013: 78).

پس این مسئله که برخی از جمله کیچنر (۱۹۹۰) و وایت (۱۹۹۲) فعالیت هایی را که در قالب اجتماع پژوهشی تحت نظر پیروان لیپمن و بر اساس برنامه وی صورت می گیرد را فعالیتی واقعاً فلسفی نمی دانند، نکته درستی است. علاوه بر این منتقدان، دیوید کندی (Kennedy, 2006) در نقد این رویکرد عنوان می کند که برنامه فبک بیش از حد روی ابزاری سازی تفکر انتقادی متمرکز است و از بُعد وجودی، زیسته و هرمنوتیکی تجربه کودکان در مواجهه با مسائل بنیادین غافل مانده است؛ از این رو نمی تواند بازتاب دهنده فلسفه به معنای حقیقی و جامع آن باشد. باقری (2016) نیز در سطح داخلی بیان می دارد که مبانی پراگماتیستی و ذهن محور این برنامه، مانع از رسیدن به یک سازواری مفهومی برای آموزش فلسفه در

بسترهای غیرغربی می‌شود. در واقع همانگونه که در بررسی تعریف فلسفه مشاهده شد فلسفه ترکیبی است از فرآیند و نتیجه که این نکته از نظر لیپمن دور نمانده است. با این وجود کتاب‌های تالیف شده توسط لیپمن شامل نظریات فلسفی فیلسوفان بزرگ و ایده‌های سنتی فلسفه غرب یا شرق نمی‌باشند (Kinder, 2009). همچنین در اجتماع پژوهشی (گروه‌هایی که بر اساس برنامه‌ی لیپمن تشکیل می‌شوند و به بحث و تبادل نظر فلسفی پیرامون رمان‌های فلسفی تالیف شده توسط لیپمن می‌پردازند) کودکان ملزم به ارائه نظر قطعی خود در مورد موضوعات نمی‌باشند. این بدان معناست که این برنامه اگرچه کودکان را برای انجام یک فعالیت پژوهشی فلسفی پیرامون موضوعات گوناگون ترغیب و آماده می‌کند اما به دنبال دستیابی به نتایج نهایی یا نظریات فلسفی نیست.

باهم‌نگری مفاهیم آموزش و فلسفه

آموزش فلسفه به کودکان به چه معناست؟ همانگونه که در تعریف آموزش گفته شد، آموزش یک فرآیند عمدی است که هدف و حاصل آن یادگیری است. همچنین اشاره شد که فرآیند آموزش شامل همه انواع فرصت‌هایی است که می‌تواند در تحقق این هدف (یادگیری) موثر واقع شوند. فرصت‌هایی مانند به کارگیری منابع مکتوب، ارائه مباحث شفاهی، بازدیدها، گفتگوها و... که بر اساس طرحی حساب شده سازماندهی شده‌اند و در زمان و موقعیت مناسب خود ارائه می‌شوند. بنابراین آموزش فلسفه به معنای ارائه فرصت‌های گوناگون یادگیری در قالب طرحی از پیش تعیین شده با هدف انتقال مجموعه دانش و مهارت‌های ضروری برای انجام یک پژوهش فلسفی و ایجاد انگیزه و گرایش کافی برای به کارگیری این دانش و مهارت‌ها در راستای مسائل و پاسخ به سوالات عمده زندگی یادگیرنده است.

با این وجود انتظار نمی‌رود که یک فرد در هنگام آموختن یک دانش یا مهارت بلافاصله تولیدکننده یک نظریه مستقل یا اثری اصیل در آن زمینه نیز باشد. آموزش فراهم‌کننده مقدمات ضروری است که تولید اثر یا ایده به آنها نیاز دارد و در آموزش فلسفه نیز نظر به همین امر است. اما این نکته که (Morris, 1991 و McCall, 1990) نیز به آن اشاره کرده‌اند قابل توجه است که کودکانی که آموزش فلسفی دیده‌اند در مقابل بزرگسالانی که آموزش فلسفی ندیده‌اند تمایل بیشتری به بحث و گفتگو درباره ایده‌های ارائه شده توسط دیگران و خودشان

و آشکار کردن روابط میان ایده‌های خود و دیگران دارند (Morris, 1991: 111; McCall, 1990: 18).

در حقیقت برنامه آموزش فلسفه به کودکان یک برنامه آموزشی است و این انتظار که در حین آموزش فلسفه به کودکان منتظر ارائه نظریات اصیل فلسفی توسط آنها باشیم، انتظار نابجایی است. همانگونه که ما در حالی که دانشجویان فلسفه که در دوران جوانی و بلوغ فکری به سر می‌برند گاهی با پراکنده‌گویی‌ها، بیان نادرست استدلال‌ها، عدم درک کامل مفاهیم و بیان موضوعات پراکنده و دلایل بی‌ربط مواجه می‌شویم! البته باید انتظار داشت که در آموزش فلسفه به کودکان از این دست اشتباهات بسیار بیشتر نیز باشند.

با این حال حتی اگر سخت‌گیرانه قضاوت کنیم و محتوای تالیفات و آموزش‌هایی را که لیپمن در برنامه‌های خود ارائه نموده است را از محصولات نتایج گرانبهای موجود در نظریه‌های جامع فلسفه سنتی، عاری بدانیم نمی‌توانیم این مسئله بسیار مهم را نادیده بی‌انگاریم که برنامه لیپمن توجه دقیقی به گنجاندن اجزای تشکیل‌دهنده فرآیند پژوهش فلسفی در برنامه آموزشی خود داشته است. در بررسی دعاوی لیپمن و اجزای برنامه وی مشخص شد که؛ تفکر انتقادی اگرچه تمامی آنچه را که در یک پژوهش فلسفی لازم است شامل نمی‌شود؛ اما برای یک پژوهشگر فلسفه داشتن اندیشه انتقادی ضروری است. همچنین گنجاندن تفکر خلاق در برنامه لیپمن امری ضروری است، چرا که یک پژوهشگر فلسفه می‌بایست به دنبال راه‌های نوع و راه حل‌های تازه باشد. در نهایت نیز لیپمن دیگر لوازم پژوهش فلسفی را که عبارتند از از منطق صوری، مفهوم‌سازی و مهارت‌های استدلال در برنامه خود قرار داده است. بنابراین برنامه آموزشی وی اگر فاقد حتی یک کلمه از اندیشه‌های فلسفی فیلسوفان بزرگ باشد و هیچ اثری از تاریخ فلسفه در آن یافت نشود، می‌تواند برنامه‌ای برای آموزش تفکر فلسفی قلمود شود. بدین معنا که این برنامه آموزش‌هایی را ارائه می‌دهد که بر اساس آن می‌توان انتظار داشت آموزش دیدگان توانایی بیشتری را در درک مفاهیم فلسفی و نظریات فلاسفه به دست آورده و در ارائه نظریه‌ها و دلایل مورد قبول خود نیز توانایی استدلال‌آوری بیشتری از خودشان نشان دهند.

اما این مسئله که آیا کودکان قادر به درک مسائل پیچیده و مفاهیم انتزاعی هستند یا خیر نکته بسیار مهمی است که قبل از هر اقدامی برای آموزش فلسفه به کودکان باید مورد بررسی قرار گیرد. در واقع اگر امکان درک مفاهیم انتزاعی و مسائل پیچیده غیر حسی برای کودکان

وجود نداشته باشد آموزش اینگونه مسائل به آنها بی فایده خواهد بود؛ اما این مسئله ای است که قضاوت در مورد آن در صلاحیت تحقیقات فلسفی نیست بلکه پژوهشگران آموزش و پرورش و رشد شناختی هستند که می بایست با تحقیقات میدانی و تجربی به بررسی امکان وقوع این موضوع پرداخته و در مورد آن قضاوت نهایی خود را ارائه دهند. ظاهراً امروزه بسیاری از پژوهشگران مرتبط با این مسئله خلاف آنچه که در گذشته مشهور بوده است، به پذیرش امکان درک مفاهیم و مسائل انتزاعی و غیر حسی توسط کودکان تمایل دارند (Morris, 1991; Gardner, 1991).

ضمن اینکه پژوهشهایی که در مورد نتایج آموزشهای ارائه شده در قالب برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر قدرت استدلال آوری و درک مفاهیم انتزاعی صورت گرفته اند نیز، این نظریه را تایید می کنند؛ که کودکان در صورت آموزش دیدن توانایی درک مفاهیم انتزاعی و ارائه استدلالهای منطقی را بدست می آورند (Trickey, 2005), (Fisher, 2005), (Marashi et al., 1386), (Naji & Ghazi Zadeh, 1386), (Haymes, 2002) و (2006).

نتیجه گیری

به عنوان نتیجه گیری نهایی می توان گفت که عبارت «آموزش فلسفه به کودکان» برای برنامه ارائه شده توسط متیو لیپمن انتظاراتی را در خوانندگان و مخاطبان خود ایجاد می کند که با اهداف آشکار و پنهان این برنامه کاملاً همخوان نیست. این بدان دلیل است که فلسفه از نگاه متخصصان و سایر مخاطبان برنامه، اعم از فرآیند و نتایج پژوهشی است که وجوه تمایز آشکاری با سایر علوم دارد؛ از جمله انتزاعی بودن مفاهیم، متکی بودن استدلال ها بر قیاس هایی که عمدتاً غیر تجربی هستند و تعمیم یافتگی موضوعات. در حالیکه مفاهیم و موضوعات مورد بررسی در اجتماع پژوهشی الزاماً از آن سطح از انتزاع و تعمیم یافتگی که مفاهیم و مسائل فلسفی از آن برخوردار هستند بهره مند نیستند. از سوی دیگر فلسفه شامل نتایجی است که عبارتند از؛ همان پاسخ های مستدل عقلانی در مقابل سوالات فلسفی. یعنی سولاتی که در خصوص وجه عام مسائل گوناگون هستی شناختی، معرفت شناختی، انسان شناسی، اخلاق و جامعه مطرح می شوند. در حالی که بحثهای اجتماع پژوهشی الزاماً با هدف ارائه پاسخ های نهایی یا حتی پاسخ های نسبتاً پایدار صورت نمی گیرد و کودکان تنها در پی ارائه

نظر، بحث چند جانبه در خصوص ارائه نظریات ارائه شده، نقد و ارزیابی پاسخ ها و استدلال له یا علیه پاسخ های خود و دیگران هستند.

لذا به سختی می توان شباهتی میان یک فعالیت فلسفی جدی و واقعی و آنچه در اجتماع پژوهشی به وقوع می پیوندد پیدا کرد. با این حال اجتماع پژوهشی توانسته است مقدمات تسریع در درک مفاهیم انتزاعی و توسعه توانایی های فکری لازم برای ورود به پژوهش های واقعاً فلسفی را در کودکان فراهم آورد. پس این برنامه اگرچه یک فعالیت فلسفی به شمار نمی رود با این وجود می توان گفت که یک برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان است. «آموزش تفکر فلسفی به کودکان» عبارتی است که فیشر (۱۹۹۰) برای این نوع فعالیت های آموزشی انتخاب کرده است. این عبارت ضمن آنکه معرف هدف و کارکرد اصلی این برنامه است از به وجود آمدن انتظارات نادرست از این برنامه نیز پیشگیری می کند.

References

- Athari, Z. S., Sharif, M., Nematbakhsh, M., & Babamohammadi, H. (2009). Evaluation of Critical Thinking Skills in Isfahan University of Medical Sciences' Students and Its Relationship with Their Rank in University Entrance Exam Rank. *Iranian Journal of Medical Education*, 9(1), 5–12. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-924-fa.pdf>
- Bagheri, K. (2003). An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 2 (2), 9–48. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78727.html
- Bagheri Noaparast, K. (2015). P4C on the scale: A critique of the philosophy for children program. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Bagheri Noaparast, K., & Yari Dehnavi, M. (2009). Explanation and examination of the place of the history of philosophy in the philosophy for children program with emphasis on Hegel's view. *Quarterly Journal of Farhang*, 69, 11–38. <https://ensani.ir/file/download/article/20101011132726>
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49(4), 270–276. <https://eric.ed.gov/?id=EJ316045>
- Brenifier, O. (2012). La liberté, c'est quoi ? [What is freedom?]. Nathan.
- Brenifier, O. (2018). The art of philosophical practice: Philosophical attitudes. *Socium i vlast*, 1 (1), 73–79. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2018-1-73-79>
- Curtis, B. (1985). Wittgenstein and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5(4), 10–19. <https://doi.org/10.5840/thinking1985543>
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Is philosophy for children real philosophy? Critical philosophy of childhood, thinking and philosophy for children. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 32 (1), 1–18. <https://philpapers.org/rec/DANPCT>

- De Bono, E. (1992). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. HarperBusiness.
<https://find.library.duke.edu/catalog/DUKE001041629/citation>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ellis, D. B. (1997). *Becoming a master student*. Houghton Mifflin Company.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44–48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ327936>
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Basil Blackwell.
- Fisher, R. (2019). *Teaching and thinking* (F. Kianzadeh, Trans.). Hamkaran-e System Publications. (Original work published 2003).
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books
- Ghaedi, Y. (2006). Investigating the theoretical foundations of the philosophy for children curriculum from the perspective of rationalist philosophers. *Quarterly Journal of Curriculum Research*, 3 (1). <https://elmnet.ir/article/908559-92691/>
- Ghaedi, Y. (2007). The possibility of teaching philosophy to children: A challenge over the concept of philosophy. *Journal of Curriculum Studies*, 7, 61–94.
<https://eslampajoheshha.nashriyat.ir/node/121>
- Ghaedi, Y., & Hamidi, A. (2021). *Stories of Shahnameh and philosophy for children with an educational guide for teachers*.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
<https://obis.lib.oberlin.edu/search~S4?/cBF431+.E96+1973/cbf++431+e96+1973/-3%2C1%2C1%2CE/frameset&FF=cbf++431+g835+1967&0%2C0%2C>
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416–431.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00541.x>
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00541.x>
- Kennedy, D. (2006). *Childhood, philosophy, and dialogical education: (R)evolutionary essays*. State University of New York Press.
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*. Palgrave Pivot.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McCall, C. (1990). *Philosophy for children: A teacher's guide*. BBC Education.
- Millar, G. W. (1995). E. Paul Torrance, "the creativity man": An authorized biography. Ablex Publishing Corporation.
- Moore, B. N., & Parker, R. (1994). *Critical thinking* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

- Morris, E. (1991). Dialogue and dialectic in philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9 (1), 109–116. https://digitalcommons.montclair.edu/thinking_journal_philosophy_children/11/
- Naji, S., et al. (2011). Analysis and examination of the philosophy for children and adolescents program with regard to its reliance on Dewey's pragmatism. *Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 1 (2). <https://ensani.ir/file/download/article/20130508152318-9734-19.pdf>
- Naji, S., & Ghazinezhad, P. (2012). An experience in P4C: Some observations on philosophy for children with Iranian primary school children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(1/2), 82–87. <https://doi.org/10.5840/thinking2012201/212>
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 43 (1), 40–45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ319814>
- Ramezani Fini, M., Ghaedi, Y., & Bagheri Noaparast, K. (2020). Foundations, goals and central themes of the primary school social studies curriculum with a look at Horkheimer's critical theory and the "philosophy for children" program for developing critical thinking. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11 (1), 135–157.
- Russell, B. (1912). *The problems of philosophy* (Y. Mahdavi, Trans.). Kharazmi. (Original work published 1912).
- Shabani, H. (2002). *Educational and training skills: Methods and techniques of teaching*. SAMT.
- Sheffield, H. (1996). *General Philosophy of Education* (G. Sarmad, Trans.). Nashr-e Qatreh.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. Dodd, Mead.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school (A guide for redesigning instruction)*. Foundation for Critical Thinking.
- Trickey, S. (2006). *Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains and implications for the curriculum* [Unpublished doctoral thesis]. University of Strathclyde.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, J. (1992). The primacy of authority. *Journal of Moral Education*, 21(2), 115–124. <https://doi.org/10.1080/0305724920210203>
- White, J. (2005). *The curriculum and the child: The selected works of John White*. Routledge.
- Woolfolk, A. E. (1987). *Educational psychology* (3rd ed.). Prentice-Hall.