

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

دوره دوم، شماره ۲۷- شماره پیاپی ۴۵- زمستان و بهار ۱۳۹۰-۱۳۹۱

مقاله شماره ۴ - صفحات ۷۱ تا ۹۵

آموزش فلسفه به کودکان و جایگاه تفکر انتقادی

دکتر طویه ماهروزاده^۱

چکیده

امروزه گسترش فناوری اطلاعات سبب شده تا علم و فناوری و مهارت های مرتبط با آن بسرعت تغییر کند. ازاینرو نظام های آموزشی می بایست به منظور آموزش مهارت های اساسی جهت کسب اطلاعات، سازماندهی اطلاعات و استفاده از آن برنامه ریزی نمایند، به نحوی که فراگیر بتواند خود به خلق دانش بپردازد. برنامه آموزش فلسفه به کودکان (P4C) در صدد است تا شاگردان با استفاده از شیوه تفکر فلسفی، صاحب ذهنی فلسفی شده و بتوانند بانگاهی جامع و کل نگر و به طور مستدل و منطقی به تجزیه و تحلیل امور پرداخته، به حل مسائل روزمره زندگی نائل شوند. تفکر فلسفی که همانا تفکر درباره هستی خود و موجودات است، چیزی است که هرکس درخود می یابد. شالوده مهارت های فکری باید از سال های نخستین در کودک پایه گذاری شود. نظام های آموزشی در دوره ابتدایی عمده تلاش خود به آموزش خواندن نوشتن و حساب کردن معطوف داشته اند، درحالیکه می توان علاوه بر آموزش های فوق از طریق فعالیت های فراشناختی توانایی یادگیری و تفکر را در آنان افزایش داد. برای نیل بدین مقصود باید آموزش را نوعی تحقیق به حساب آورد. لیپمن براین باور است که می توان فلسفه را با استفاده از شیوه " اجتماع پژوهی " در قالب داستان، شعر، نمایش و... به کودکان آموزش داد. در نظر وی داستان وسیله ای طبیعی برای پرورش تفکر، دانش و مهارت های زبانی است. لیپمن برنامه فلسفه برای کودکان را تحت تاثیر آراء سقراط، جان دیویی و پیرس طراحی کرده است. وی تلاش نمود تا فلسفه را آنطور که سقراط در نظر داشت معرفی نماید: فلسفه در این معنا روشی برای پرورش قوه تفکر و درست اندیشیدن است. مقصود لیپمن، مطالعه آراء و اندیشه های فلسفی نیست بلکه نوعی فلسفه کاربردی است و هدف، داشتن تفکر فیلسوفانه و پرداختن به فعالیت های فلسفی است، بطوری که تفکر کودک از تفکر ناآگاهانه به تفکر آگاهانه، از سطحی نگری به ژرف اندیشی و از تفکر معمولی به تفکر نقاد و اندیشه ورز سوق داده شود. تفکر فیلسوفانه، تفکر درباره تفکر است و دارای جنبه های شناختی و فراشناختی است و اولین گام در بعد شناختی، شناخت خود است. در عصر حاضر یکی از وظایف مهم نظام های آموزشی، پرورش تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی در مرتبه نخست متوجه نقد خود است، آنگاه نقد آراء علمی و اجتماعی و یا نقد دیگران. از سوی دیگر هر قدر فناوری اطلاعات و ارتباطات گسترش یابد به همان اندازه نیاز به مهارت های تفکر انتقادی به منظور پردازش اطلاعات اهمیت پیدا می کند. بنیان تفکر انتقادی نیز بر آراء سقراط استوار است. زیرا که وی بر پرسش ژرف، کاوش در شواهد، بررسی استدلال ها و تجزیه و تحلیل مفاهیم بنیادین تاکید ورزیده است

کلید واژه: فلسفه، تفکر، آموزش، فلسفه برای کودکان، تفکر انتقادی

مقدمه

^۱ عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء mahrouzadeh.t@gmail.com

به منظور بحث پیرامون تفکر انتقادی و آموزش آن نخست باید ماهیت تفکر روشن شود. تفکر از عمده مسائلی است که همواره ذهن اندیشمندان را به خود معطوف داشته است. وجه تمایز انسان با سایر حیوانات قدرت تفکر و اندیشه اوست. تفکر مبنای شناخت و کسب معارف بشری است. همچنین شناخت صحیح می تواند انسان را به سوی عمل خیر و باور درست رهنمون سازد. در بعد اجتماعی تفکر زمینه ساز فرهنگ و تمدن بشری است. فرهنگ و تمدن در هر جامعه براساس اندیشه حاکم بر آن جامعه شکل گرفته مسیر خود را طی می کند و دوام و بقا می یابد. از این روست که از زمان های گذشته در باره تفکر، انواع و سطوح و نیز اصول آن سخن بسیار رفته است. امروزه نظام های آموزشی عمدتاً وظیفه خود را انتقال معلومات و مهارت ها می دانند و حال آنکه گسترش فناوری اطلاعات سبب شده تا محتوای علوم بسرعت تغییر کند. به همین جهت جوامع نیازمند شهروندانی منعطف هستند که بتوانند خود را با دنیای در حال تغییر وفق دهند. از سوی دیگر مواجهه با اطلاعات روز افزون مستلزم تفکر نقادانه و تجزیه و تحلیل اطلاعات است. مدارس کنونی بخصوص در دوره ابتدایی تأکید بر خواندن، نوشتن و حساب کردن دارند درحالیکه وظیفه تعلیم و تربیت رانمی توان در خواندن و نوشتن صرف خلاصه کرد. بلکه آنچه حائز اهمیت است آنستکه چه می خوانند و چگونه می خوانند و چگونه می اندیشند. ارزش مدارس به تربیت انسانهاست، انسان هایی فرهیخته و متفکر. مدارس باید توانایی تفکر بخصوص تفکر نقادی و خلاق را در دانش آموزان پرورش دهند. به نحوی که بتوانند شخصا درباره امور مختلف اندیشه کنند و بطور مستدل و منطقی، به قضاوت صحیح دست یافته درست را از نادرست تشخیص دهند. برنامه آموزش فلسفه به کودکان (P4C) درصدد است تا شاگردان با استفاده از شیوه تفکر فلسفی صاحب ذهنی فلسفی شده، بتوانند با نگاهی کل نگر و جامع، بدور از افراط و تفریط، به تجزیه و تحلیل امور مختلف بپردازند و از فعالیت فکری خود جهت حل مسائل روزمره زندگی بهره مند شوند. در این نوشتار نخست مفهوم فلسفه و تفکر را تبیین نموده، ضمن طرح مبانی نظری، برنامه آموزش فلسفه به کودکان، اهداف و عناصر آن از جمله تفکر انتقادی شرح داده خواهد شد.

فلسفه

به معنی خرد (Sophia) به معنی عشق و محبت و سوفیا (Philia) فلسفه در لغت از دو کلمه یونانی فیلیا و دانش آمده است. فلسفه در این معنا عشق به خرد و خردورزی است. خرد با طرز فکر و شیوه اندیشه فرد در ارتباط است. منظور از خرد و دوستی کوشش جهت کسب طرز فکر منطقی و وسعت نظر در مواجهه با امور گوناگون است. اگر فلسفه را عشق به خرد بدانیم در این مفهوم چند نکته نهفته است. نخست آنکه فلسفه خرد نیست بلکه عشق به خرد است. دوم اینکه از دانش دوستی متفاوت است. سوم اینکه عشق به خرد بیانگر رابطه بین دو جنبه شخصیت آدمی یعنی عاطفه و تعقل است (شریعتمداری، فلسفه، ۱۳۶۴، ۱۳). فلسفه به دو معنی

به کار رفته است. گاه فلسفه را تنظیم مقدمات برای رسیدن به نتیجه دانسته اند و گاهی فلسفه به معنای فرایند و فعالیت به کار رفته است. در این نوشتار مقصور از فلسفه "فلسفیدن" به معنای سقراطی آن یعنی فعالیت فلسفی است و از مفهوم رایج آن به معنی عقاید و آراء فیلسوفان متمایز است. قدما فلسفه را کمال نفس انسان از جنبه نظری و عملی دانسته اند (شریعتی، ۱۳۸۱، ۴۸). فیلیسین شاله معتقد است فلسفه فرصتی برای اصلاح حیات عقلانی و تهذیب نفس آدمی است (شاله، ۱۳۵۰، ۱۹). سقراط فلسفه را "فلسفیدن" یعنی درست فکر کردن می دانست. از آنجا که بنیان فلسفه بر تفکر استوار است نخست باید معنای تفکر روشن شود.

تفکر - تفکر را همان فرآیندهای عالی ذهن چون حل مساله، استدلال، خلاقیت مفهوم پردازی، تخیل، حافظه، طبقه بندی و فرآیندهای اساسی ذهنی کودکان خردسال چون زبان و ادراک اشیاء و رویدادها دانسته اند. فلاسفه اسلامی به پیروی از ارسطو فکر را حرکت عقل از مقصود بسوی مبادی یا معلومات و از مبادی بسوی مطلوب می دانند. در نظر کانت فکر کردن همان حکم و ارجاع تصورات به احکام است. بدین نحو که فاهمه تصورات حاصل از قوه حس را بهم پیوند داده و با ایجاد اتحاد ضروری میان آنها قضیه ای کلی ساخته و حکم می کند (کانت، ۱۳۷۰، ۱۴۶).

برخی چون وودورث فکر را مترادف با حل مساله دانسته اند (قاسمی فر، ۱۳۸۳، ۲۶). تفکر در این معنا از مواجهه بامساله و قرار گرفتن در موقعیت مسئله دار حاصل شده و نیازمند محرک خارجی و انگیزه می باشد. تفکر از نظر ماهیت امری مجرد بوده و دارای هدف و جهت معین است. تفکر از نظر روانشناختی یکی از فرآیندهای شناختی انسان است از اینرو همواره با شناخت همراه بوده است. در مطالعه تفکر کودکان در مرتبه نخست باید بدین پرسش پاسخ داد که آیا کودکان دنیا را مشابه بزرگسالان می بینند یا اینکه تفکر آنها متفاوت از بزرگسالان است؟ به علاوه باید به پرسش های بنیادین زیر پاسخ گفت:

- آیا توانایی های ذهنی کودکان فطری است؟
 - آیا تفکر کودکان طی مراحل مختلف رشد میکند؟
 - تفکر کودکان چگونه تغییر میکند؟
 - چرا کودکان در تفکر متفاوت از یکدیگرند؟
 - دنیای پیرامون کودک چه نقشی در رشد شناختی او دارد؟
- فلسفه برای کودکان (P4C) برگرفته از آراء فیلسوفانی است که فلسفه را فعالیت دانسته اند. ویژگی‌نشان بر این باور است که فلسفه یک نظریه نیست بلکه یک فعالیت است. نتیجه فلسفه بیان قضایای فلسفی نیست بلکه روشن ساختن قضایا و برطرف ساختن ابهامات آنست. هدف از فلسفه روشن ساختن اندیشه و تعیین حدود

آنست. از اینرو وی موضوع فلسفه را روشن ساختن منطقی اندیشه میدانند (نلر، ۱۳۷۷، ۱۰۸). فیناک چیارو^۱ فلسفه را آزاد از محتوا میدانند. فلسفه بوسیله موضوع و محتوایی که بدان می پردازد توصیف و تعریف نمی شود. بلکه بواسطه رویکردی که اتخاذ می کند و روشی که بر می گزیند وصف می شود. فلسفه در این معنا چگونه فکر کردن رامی آموزد. وی براین اساس، ماهیت فلسفه را به واسطه شش مفهوم تبیین میکند که عبارتست از محتوای آزاد^۲، عقلانیت^۳، خردمندانه بودن^۴، عملیاتی بودن^۵، کلیت داشتن^۶ و ساختاری انتقادی داشتن^۷ می باشد. وی فلسفه را از آن جهت که بر استدلال مبتنی است، عقلی میدانند، خردمندانه است زیرا از موضع افراطی گرفتن بدور است، منظور از عملیاتی بودن ارتباط داشتن با زندگی عملی است، فلسفه دارای رویکرد کلی است زیرا که درباره همه انسانها و موجودات سخن می گوید، ساختار آن انتقادی است. زیرا که اگر نگرش نقادانه وجود نداشته باشد هیچ نوعی از فلسفه بوجود نخواهد آمد. چیارو هویت فلسفه را تنها در روش مطالعه خلاصه می کند. به هدف و موضوع آن توجه ندارد در حالیکه فلسفه اساساً نمی تواند رها از موضوع و محتوای فلسفی باشد. در نظر شارپ اساس فلسفه برای کودکان استدلال، تفکر و مفهوم سازی است زیرا که کودک به فعالیت های فلسفی پرداخته از استدلال فلسفی و منطق در اثبات نظرات خود استفاده می کند، درباره مفاهیم کلی بحث میکند. از شیوه های تفکر فلسفی (تعمق، انعطاف پذیری، درک روابط و نیل به نگاه کل نگر) بهره گرفته و درباره دیدگاههای فلسفی که در تاریخ فلسفه بدان پرداخته شده است بحث می کند.

تاریخچه و مبانی نظری

برنامه آموزش فلسفه به کودکان، فلسفه را به عنوان روشی برای پرورش قوه تفکر می داند. روش تدریس همواره باید با نظریه معرفت و نظریه آموزش همگام بوده است. بدین معنا که هر روشی که ما در آموزش بر می گزینیم برخاسته از نظر مادر باره معرفت و متاثر از تعریفی است که از تعلیم و تربیت ارائه میکنیم. به عنوان مثال سقراط معرفت را امری درونی و ساخته ذهن انسان میدانند. به همین سبب وی روش خود را مامائی نام نهاده است. چرا که باین روش می توان معرفت را طی مراحل گوناگون از ذهن متری بیرون کشید. در این روش شاگرد چیزی نمی آموزد بلکه نخست به خاطر می آورد، سپس درک می کند. این روش مبتنی بر تفکر و تعقل شاگرد است. آنچه از رساله افلاطون درباره محاوره سقراط با مستمعین او به جای مانده نشان

1Finoc chiaro

2Content – freedom

3Rationality

4Judiciousness

5Practicality

6Universality

7Critical Constructiveness

میدهد که چگونه می توان تولد دانش و یادآوری آنرا جایگزین یادگیری به معنی انتقال معلومات و مهارت ها کرد. اهمیت این روش در آنست که میتوان این روش را هم برای بزرگسالان و هم کودکان بکار برد (ماهرزاده ، ۱۳۷۹ ، ۲۰۳). معرفت چیزی نیست که بیرون از وجودمتری وجودداشته باشد و با آموزش بدو منتقل شود بلکه معرفت و درک واقعی آن از درون فردسرچشمه می گیردونهایتا منجر به بصیرت فرد می شود. او معلم را چون مامائی میداند که باید به کودک کمک کند تادانش و بینش صحیح را در وجود متری متبلور سازد. در نظر سقراط تربیت یک فرآیند طبیعی و بی پیرایه است که نیاز به مدرسه رسمی و گروهی دانش پژوه ندارد. تربیت مستلزم تمسک به آرمانهاست. کارمعلم اینست که افرادمعمولی را بیدار کند. بنا به گفته افلاطون او مفاهیم مجردی چون فضیلت ، حقیقت و ادیت را مورد بحث قرار میدادو به موثرترین وجه تدریس می کرد (مایر ، ۱۳۵۰ ، ۱۱۲-۱۱۵). سقراط تعلیم و تربیت را انتقال دانش ومعلومات نمی داند. بلکه معتقد است تعلیم و تربیت یک فعالیت ذهنی است که به تصمیم گیری منطقی و تعهدات عاطفی فرد وابسته است. تعلیم و تربیت دارای هدف منطقی و اخلاقی است. سقراط با استفاده از منطق پرسش هایی را جهت نیل به حقیقت مطرح می کرد. اومعتقد است انسان دانا (معلم) از غفلت خود آگاه است و ازاین خود آگاهی برای درک بهتر بهره می جوید. خلاصه آراء سقراط در باب تعلیم و تربیت چنین است .

- دانش قابل پیگیری است و ازاین طریق می توان به درک حقیقت نائل شد .
- در جستجوی حقیقت ، وجود طرف صحبت امری ضروری است و با طراح پرسش می توان آنرا پی گرفت .
(راسک، ۱۹۶۵، ۵).

- مقدمه تعلیم و تربیت پرسش است بدین معنا که بجای تحمیل دانش از بیرون باید به استخراج دانش از درون پرداخت .

- دانش بایدبا صداقت فکری بی وقفه پیگیری شود. از نظر سقراط ویژگی فرد متفکر آنستکه شناخت بیشتری از خوددارد . شناخت خود به عنوان عامل فراشناخت در کسب مهارت های فکری و راهبردهای آموزشی محور توجه بوده است. آنچه سقراط به مخالفت با آن می پرداخت مصلحت جویی سوفسطائیان و نسبیت گرایی آنان است که مدعی هستند معیاری برای درک حقیقت و خیروجود ندارد. در حالیکه سقراط معتقد است از طریق گفتگوی فلسفی میتوان دانش حقیقی وعمل درست راشناخت.

آموزش سقراطی کاوش از طریق گفتگو است و پرسش ، تسهیل کننده روند گفتگو است. سقراط معتقد است علم همچون ماما باید به افراد کمک کند تا عقایدو آراء خود را بظهور برسانند.از اینرو روش وی را روش مامایی نامیده اند . لیپمن برنامه فلسفه برای کودکان و شیوه اجتماع پژوهی را تحت تاثیر آراء سقراط ، جان دیوئی و پیرس طراحی نمود. البته تفاوت هایی میان رویکرد فلسفه برای کودکان و شیوه گفتگوی سقراطی

وجود دارد که در جدول زیر بدان می پردازیم .

فلسفه برای کودکان	گفتگوی سقراطی
داستان فلسفی به عنوان سرآغاز	پرسش فلسفی به عنوان سرآغاز
بحث با دامنه باز	تمرکز بر یک پرسش
بیان دیدگاه های جایگزین	رسیدن به اتفاق نظر
کاوشگری از راه گفتگو	گفتمان در گفتگو
پرسشها قبل از بحث طرح شده است .	پرسش ها طی بحث مطرح می شوند
مرور شفاهی بر بحث	مرور کتبی بر بحث
فعالیتها و تمرینهای تکمیلی	گفتگوی بیشتر

(فیشر، کیان زاده، ۱۳۸۵، ۳۰۱)

میان روش سقراط و مبانی فلسفی آموزش فلسفه به کودکان مشابهت هایی وجود دارد.

۱- فلسفه همانا فلسفیدن و پرسش درباره سوالات اساسی است.

۲- فلسفه عمومی و همگانی است .

۳- روش هردو مبتنی بر گفتگو ، طرح سوالات بنیادین و روشن کردن مفاهیم و توافق درباره آنهاست. البته باید یاد آور شد که روش سقراط مبتنی بر گفتگوی دوطرفه است که با یک پرسش فلسفی آغاز می شود. اما در برنامه فلسفه برای کودکان گفتگو جمعی است و با یک داستان فلسفی شروع می شود. در روش سقراط تمرکز بر یک پرسش است. اما در برنامه فلسفه برای کودکان دامنه بحث از است و دیدگاههایی که قابلیت جایگزینی دارند مطرح می شود (فیشر، ۱۳۸۵، ۲۰۱). دکارت بحث شناسایی را مبدا تفکر فلسفی خویش قرار داد. جمله معروف او " من فکر می کنم پس هستم " مبین آنستکه بشر با عقل خود تعریف شده است. باروش دکارت انسان می بایست برای جستجوی و دستیابی به یقین در درون خود غور نماید. بدیترتیب ذهن شناسنده اساس کار قرار گرفت . دکارت تربیت واقعی راهنمایی میسر میداند. که بتوان چهار دستور را بکار گرفت. نخست آنکه هیچ چیز را تا هنگامیکه به طور قطع بر ما روشن نشده واقعی نپنداریم (ماهرزاده، ۱۳۷۹، ۸۴-۸۲). از نظر روسو تربیت باید مبتنی بر علائق کودک باشد و بتواند کنجکاوی را در او برانگیزد . کودک از لحاظ دیدن ، حس کردن و فکر کردن روش مخصوص به خود را دارد. در آموزش نیز باید همان روال را

طی کند. او به تربیت منفی (طبیعی) معتقد بود و می گفت باید اجازه داد تا طبیعت کار خود را انجام دهد (همان، ۱۰۳-۹۸). آراء وی در باب آزادی، علاقه و کنجکاوی کودک بنیاد فلسفه برای کودکان را پایه گذاری نمود. همچنین روسو معیارهای تربیتی اجتماع رامطلق نمیداند. این عقیده نیز با ایده های حامیان فلسفه برای کودکان هماهنگ است. کانت یکی دیگر از فیلسوفانی است که بنیانگذاران برنامه فلسفه برای کودکان از آراء وی بهره برده اند. کانت وظیفه تعلیم و تربیت را پرورش اندیشه ادبی و تهذیب اخلاق میداند. سرشت انسان واجد استعدادها و قابلیت های فراوان است. از آنجا که انسان آزاد و صاحب اختیار است باید خود موجبات بروز آنرا فراهم آورد. ماهیت واقعی انسان بوسیله توانائی های خاص ذهنی و قوه فهم و اندیشه او تجلی می یابد. بر اثر تعلیم و تربیت توانایی های سرشتی کودک متبلور می شود (همان، ۱۸۳-۱۷۸). کانت هدف کلی تربیت را پرورش عمومی ذهن (که ناظر بر تادیب و تربیت اخلاقی است) و پرورش قوای خاص ذهن (شامل قوه فهم، حواس، تخیل، حافظه، توجه و هوش) میداند. پرورش قوای ذهن امری دائمی است که باید بطور هماهنگ و به نفع قوای عالی ذهن انجام شود. پس غرض رشد قوای عالی ذهن است که شامل قوه فهم، داوری و حکم و استدلال است (همان، ۱۹۷-۱۹۸). روش آموزش کانت منطبق بر نظریه او درباره معرفت است. او معرفت را ساخته ذهن میداند و روش آموزشی مورد نظر وی روش سقراطی است. چرا که با این روش میتوان معرفت را طی مراحل گوناگون از ذهن متربی بیرون کشید (همان، ۲۰۳). از آنجا که فلاسفه اگزیستانسیالیست در تعلیم و تربیت بر تحقق خود (خودشکوفایی) تاکید داشته اند بر برنامه فلسفه برای کودکان نیز تاثیر داشته اند که از آن جمله کیرکگارد را می توان نام برد. حامیان فلسفه برای کودکان، تخیل و پرورش تفکر خلاق را که کیرکگارد آنرا مهم می دانست، یکی از جنبه های مهم برنامه خودمی دانند (رمضانپور، ۱۳۸۷، ۳۱). مکتب پراگماتیسم بویژه آراء دیویی بر لیمن تاثیر فراوان داشته است. در نظر دیویی تحقیق عبارتست از طرح یک مسئله در موقعیت واقعی زندگی (بروباچر، ۱۹۷۷، ۱۶۵).

دیویی تجربه و تفکر را محور تعلیم و تربیت میداند. تجربه عبارتست از تعامل میان فرد و محیط. تفکرونیز تحقیق علمی شامل عمل و تجربه، برخورد به مساله، گردآوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل اطلاعات، نتیجه گیری و تعمیم و نهایتاً بازگشت مجدد عمل و تجربه است (حوزه و دانشگاه، جلد اول، ۱۳۷۲، ۲۴۴). دیویی بر نقش اجتماعی تعلیم و تربیت تاکید دارد، تعلیم و تربیت باید مبتنی بر رغبت های درونی و فعلی کودک باشد. بهمین جهت معتقد است هدف ضمن عمل و در جریان فعالیت تربیتی ظهور و بروز می یابد. او معلم را راهنما و تعلیم و تربیت را به مثابه راهنمایی تلقی میکند (همان، ۲۶۰ و ۲۶۱). ویگوتسکی از جمله کسانی است که آراء وی بر برنامه فلسفه برای کودکان تاثیر بسزا داشته است. او در کتاب "تفکر و زبان" به نقش زبان در پرورش تفکر پرداخته و می گوید: از طریق درونی کردن گفت و شنود بیرونی است

که ابزار نیرومندی چون زبان برجریان تفکر اثر می گذارد " (ویگوتسکی، ۱۳۶۷، ۱۲). زبان مقدم برهرچیز وسیله تفکر، ارتباط و ابزار تعلیم و تعلم در کلاس درس است. آزمایش های پیاژه نشان داد که زبان کودک پیش دبستانی غالباً زبانی خودمحور است. یعنی قابل انتقال به دیگران نمی باشد. کودک زیرهفت سال حتی در حضور جمع خودمحورانه می اندیشد. در حالیکه ویگوتسکی معتقد است اختلال درجریان هموار فعالیت کودک، محرکی برای گفتار خود محور است. در حقیقت کودک به هنگام صحبت با خودمی کوشد وضعیت را بفهمد وچاره اندیشی کند. به نظر وی پیاژه در پژوهشهای خود بر نقش شرایط اجتماعی کودک توجه نداشته است. پیاژه گفتار کودکان رادرحله پیش عملیاتی " خودمحور" و غیر اجتماعی میداند. در حالیکه ویگوتسکی آخرین مرحله رشد گفتار را گفتگوی باخود یا گفتار درونی میداند که به عمل و نظر انسان جهت می بخشد و در همه کارکردهای عالی ذهن سهیم است. پیاژه معتقد است کودکان لزوماً از مراحل مختلف رشد گذر می کنند. ویگوتسکی براین باور است که نظر پیاژه درباره همگونی هایی رشد تنها درمورد محیط هایی که از شرایط مورد بررسی پیاژه برخوردار باشند صدق میکند. مراحل رشد پیاژه قوانین طبعیت نیستند بلکه برحسب شرایط تاریخی و اجتماعی تعیین می شوند. نخستین نقش گفتار هم در کودکان وهم در بزرگسالان برقراری رابطه اجتماعی است (همان، ۶۰-۵۰). بدین ترتیب فرآیند رشد شناختی کودک تحت تاثیر محیط اجتماعی و فرهنگی او قراردارد. از اینروست که آیزنر معتقد است به مدارس باید به عنوان پایگاه فرهنگی نگاه شود (آیزنر، ۱۹۷۰، ۲۴). ویگوتسکی معلم را راهنما و هدایت گر دانسته از اینرو برای نقش معلم در ارتقا رشد شناختی کودک اهمیت بسیار قائل است. ویگوتسکی در عین اینکه معتقد است سخن گفتن با دیگران باعث تغییر در کارکردهای ذهن می شود به معلمین توصیه میکند که کودکان را به هنگام حل مسائل به صحبت کردن و نجوای با خودتشویق نمایند. زیرا تاکید برسکوت، حل مساله را برای آنان دشوارتر خواهد کرد. اندیشمندانی که در زمینه فلسفه برای کودکان قلم زده اند از آراء ویگوتسکی بخصوص تاثیر گفتار بررشد فکری کودک بهره برده اند. سوال اساسی در بحث یادگیری آنستکه آیا باید شاگردان رادر محیط آموزشی با محرک ها و تجارب نسبتاً سازمان یافته مواجه ساخت و برای یادگیری برنامه ریزی کرد و یا اینکه اجازه دهیم کودکان طبق الگوهای تکاملی و مراحل رشد بطور منظم از این مراحل عبور کرده به یادگیری بپردازند. درمیان نظریه پردازان تربیتی در این باب اتفاق نظر وجود ندارد پیاژه بین یادگیری " کلامی محض" و " یادگیری واقعی" تمایز قائل است. یادگیری واقعی متضمن ساخت جدیدی از فعالیت های ذهنی است و موجب می شود تا کودک تجارب جدید را جذب کرده و به موقعیت های تازه تعمیم دهد. برورنر در نظریه خود در باب آموزش براین باور است که رشد هوشی از سه نظام شناختی متوالی که عبارتند از: " بازنمایی عملی"، " بازنمایی تجسمی" و " تصور نمادی" می گذرد. اما این نظام ها همواره در طول زندگی فرد

باقی می ماند و بریکدیگر تاثیر و تاثیر متقابل دارند. پیشرفته ترین نظام تفکر نمادی است. در این مقطع کودک زبان را به منزله وسیله تفکر بکار می بندد و قادر است تجربه را در قالب زبان بیان نماید. برونر می گوید: درانستیتیوی ژنو رشد ادراکی نتیجه رسش صرف تلقی شده است، در حالیکه رشد ادراکی بیشتر نتیجه درونی شدن دستاوردهای فرهنگی است و "زبان" موثرترین دستاوردی است که در اختیار کودک قرار دارد (بیلر، ۱۳۶۸، ۱۳۱). همچنین در مورد تاثیر مولفه های فرهنگی برفهم و درک و هوش انسان، گیرتز معتقد است: انسان بدون فرهنگ غول بی شاخ و دمی است، با تعدادی غرائز، بدون عقل و فهم و شعور (گاردنر، ۱۹۹۳، ۳۲۴). به نظر پیازه زبان و تفکر ضمن ارتباط بسیار نزدیک با یکدیگر، به دو نظام متفاوت تعلق دارند. تفکر کودک مبتنی بر نظام "منطق درونی" است که از طریق سازماندهی و سازگاری با تجارب جدید رشد و تکامل می یابد، اما برونر معتقد است که تفکر، زبان درونی شده است. به علاوه پیازه معتقد است انواع مختلف تفکر برای همیشه در درون نظام فکری فرد باقی میماند حتی وقتی کودک به مرحله تصور صوری رسید گاه به سطوح پایین تر فکر باز می گردد. برخلاف پیازه که مرحله تفکر انتزاعی را از ۱۲ سالگی به بعد میداند. برونر معتقد است که تفکر نمادی در سنین پایین نیز برای کودک قابل دسترس است. در پاسخ بدین سوال که آیا باید در محیط های آموزشی شاگردان را با تجارب از پیش سازمان یافته مواجه ساخت و در فراگیر آمادگی یادگیری رافراهم ساخت یا نه؟ می توان گفت دوره هایی از رشد وجود دارد که می بایست کودکان از تجارب هدایت شده برخوردار شوند. ازاینرو برونر معتقد است آمادگی را می توان و باید فراهم آورد. همچنین وی براین باور است که هر موضوعی را میتوان با روشی صحیح (متناسب با سن کودک) به هر کودکی، در هر مرحله ای از رشد آموخت (همان، ۱۳۴). بهمین جهت آموزش مفاهیم فلسفی نیز میتواند در این زمره قرار گیرد. از میان فیلسوفان و اندیشمندان تاثیر ویگوتسکی بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان ژرف تر بوده است. ویگوتسکی از اولین کسانی است که بر کنترل اندیشمندان و آگاهانه و تسلط ارادی بر آموزش مدرسه ای وقوف یافته است. او معتقد است اگر بتوانیم فرآیند تفکر و یادگیری را به سطح خودآگاه ذهن بیاوریم به نحوی که کودکان بیشتر بیدیشند، در اینصورت میتوانیم به کودکان کمک کنیم تا بر سازمان فکری خودمسلط شوند. تفکر مستلزم آنستکه به آنچه جذب شده توجه کنیم، رابطه بین اطلاعات تازه و دانسته های پیشین رادک کنیم، به فرآیند تسهیل کننده آن توجه نماییم و از فراگیری آنچه به تازگی یاد گرفته ایم آگاه باشیم. این امر نه تنها مستلزم تفکر است بلکه مستلزم فرایند فراشناختی نیز هست یعنی تفکر درباره تفکر. فراشناخت بالقوه آموزش پذیر بوده، و بطور وسیع کاربرد دارد و در مقایسه با فرآیندهای اساسی ذهن که تغییر آنها دشوار بلکه غیرممکن است برای آموزش مناسب تر است (زیگلر، واگنز، ۱۳۸۶، ۱۵۰). برخی از پژوهشگران چون فلاول معتقدند که نیروی فراشناختی با سن تغییر کرده و باز دیاد سن اطلاعات فراشناختی

فرد بیشتر می شود. بهمین جهت بچه های بزرگتر دانش آموزان موفق تری هستند. اما برخی دیگر چون دونالد سون رشد را چندان وابسته به سن نمی دانند و معتقدند می توان با مداخله برخی تدابیر، یادگیری موفق راحتی در کودکان کم سن و سال بوجود آورد. از جمله تدابیر شناختی "مباحثه" و "یادگیری با یاری هم" است که به رشد فراشناختی فرد کمک مینماید. (فیشر، کیان زاده، ۱۳۸۵، ۳۱-۲۱).

فلسفه برای کودکان

فلسفه رشته ای است که عمدتاً در دوره تحصیلات دانشگاهی و در برخی از کشورها همچون ایران در سال های آخر دبیرستان تدریس می شود. برنامه فلسفه برای کودکان درصدد است تا آموزش فلسفه را به دوره های پایین تر تسری دهد. پس نخست باید برنامه مورد نظر تهیه شود. مسئله دوم آموزش به معلمان است. تاکنون تنها یک برنامه به منظور آموزش فلسفه به کودکان توسط موسسه ترویج فلسفه برای کودکان (IAPC¹) منتشر شده است. این برنامه در سال ۱۹۶۹ هنگامی تهیه شد تصمیم گرفته شد کتابی برای کودکان در زمینه استدلال و اجرای آن نوشته شود (قائدی، ۱۳۸۲، ۲۸). تنظیم این برنامه ریشه در رویداد سال ۱۹۶۸ داشته است. سال ۱۹۶۸ سال اعتراض و اغتشاش دانشجویان بود. لیپمن براین باور بود که استدلال عقلانی دانشجویان در مواجهه با رویدادها اندک است. وی از خودسوال کرد تدریس فلسفه که نتواند در افراد تغییر بوجود آورد چه ارزشی دارد؟ او به این نتیجه رسید تفکر چیزی است که باید مدتها قبل از ورود به دانشگاه بدان پرداخت. به نحوی که دانش آموزان پس از گذراندن دوره دبیرستان به استقلال فکری دست یافته و بدان خو کرده باشند. او درصدد بود تا بدین پیش پاسخ دهد که اگر هدف از تعلیم و تربیت پرورش قوه تفکر است چرا نظام تعلیم و تربیت نتوانسته بدین هدف دست یابد؟ نظام تعلیم و تربیت قادر نیست تفکر و قوه قضاوت مستقل و صحیح را در فراگیران پرورش دهد، به نحوی که به برداشت های شخصی خود و داشتن دیدگاه مستقل درباره مسائل افتخار نمایند. دانش تعلیم و تربیت بجای پرداختن به استعداد های درونی و نهفته شاگردان بر مهارت های خاصی چون حافظه تاکید داشته است. بدین ترتیب آموزش فلسفه به کودکان به عنوان یک ضرورت مطرح شد. نهضت آموزش مهارت های فکری بر این باور است که روش اندیشیدن را می توان آموزش داد و یاد گرفت. حتی می توان رشد شناختی کودک را سرعت بخشید، قدرت یادگیری را افزایش داد و سطح هوش کلی کودک را بالا برد.

امروزه گسترش فناوری اطلاعات سبب شده تا علم و فناوری و مهارت های مرتبط با آن بسرعت تغییر کند. سرعت تغییرات به حدی است که نمی توان دانش و مهارت مورد نیاز آینده را پیش بینی کرد. پس نظام های

1-Institut Advancement Philosophy for Children

آموزشی می بایست به منظور آموزش مهارت های اساسی جهت کسب اطلاعات ، سازماندهی اطلاعات و استفاده از آن برنامه ریزی نمایند ، به نحوی که فراگیر بتواند خود به خلق دانش بپردازد . شالوده مهارت های فکری باید از سالهای نخستین در کودک پایه گذاری شود. زیرا که کودک در سال های نخستین کودکی ذهنی باز دارد . هر قدر که به سن او افزوده می شود تمایل به جزم اندیشی در او افزایش می یابد. دربرنامه فلسفه برای کودکان ، کودکان به پاسخهای قطعی و از پیش تعیین شده نمی رسند ولی یاد می گیرند که چگونه نظراتشان راوسعت بخشیده و از آن دفاع کنند. نظام های آموزشی در دوره ابتدایی عمده تلاش خود را صرف آموزش خواندن ، نوشتن و حساب کردن می کنند درحالیکه می توانند علاوه بر آموزش های فوق توانایی یادگیری و تفکر را در آنان افزایش دهند. برای نیل بدین مقصود ، می بایست آموزش را تحقیق به حساب آورد ، زیرا که آموزش باتامل قرین است و بنا به گفته ارسطو تمامی تاملات آدمی پژوهش به حساب می آید. پس آموزش نوعی تحقیق است و فلسفه نیز شکلی از تحقیق است. که درون نظام آموزشی مبتنی بر تحقیق قرارداد. آموزش رامی توان تحقیق دانست ازآنجهت که تحقیق در پی پرسش می آید و سعی دارد با مشارکت افراد ، موضوع پیچیده ای را به مساله ای قابل بحث واستدلال پذیر مبدل سازد . لیمن براین باور است که میتوان فلسفه را به کودکان آموزش داد.البته منظور وی از فلسفه مطالعه آرا واندیشه های فلسفی نمی باشد بلکه مقصود او آموختن " چگونه اندیشیدن " است ، که به معنای عمل فلسفی است. تفکر فلسفی چیزی است که هرکس آنرا در خودمی یابد که همانا اندیشه درباره هستی خود وموجودات است. به علاوه تامل درباره اصول ومبانی حوزه های مختلف دانش ، قدم نهادن در وادی فلسفه است. در نظر لیمن فلسفه تنها به بزرگسالان اختصاص ندارد. بلکه امری همگانی است و کودکان هم می توانند به فعالیت فلسفی بپردازند زیرا که به طور ذاتی مستعد انجام آن هستند (رمضانپور ، ۱۳۸۷، ۱۳).

کودکان بیشتر اوقات خود را صرف پرسش ، صحبت ، توصیف و بیان مطالب و نیز بحث و گفتگو می کنند. ایشان غالبا در جستجوی علل و حوادث بوده و در صدد سازمان دادن و مفهوم بخشیدن به تجربیات خود می باشند گرچه گفتگوی کودکان گاه تکراری و نسنجیده است اما می توان بوسیله آموزش فکرکردن ، به کودکان ، سطح توانایی آنان را در گفتگو ارتقا بخشید. نخستین گام مهارت یافتن در شفاف سازی مفاهیم است. برنامه فلسفه برای کودکان ، برنامه جامع ومنظمی است با استفاده از داستان ، شعر، فیلم و ... که از طریق گفتمان فلسفی مهارت های استدلال رادر کودکان پرورش می دهد . داستان ها برای کودکان و درباره آنهاست. شخصیت های داستانی الگویی برای دانش آموزان هستند تامهارت های فکری آنان را سرمشق خود قراردهند(قاضی ، ۱۳۸۳، ۱۵۴).

اهداف آموزش فلسفه به کودکان

هدف از آموزش فلسفه به کودکان درمرتبیه نخست آموزش تفکر بویژه تفکر انتقادی است. لیپمن اهداف برنامه را بدین شرح بیان میدارد :

- دستیابی به ذهنی فلسفی
- بهبود توانایی تعقل و استدلال
- پرورش قوه ابتکار و خلاقیت
- پرورش روحیه انتقادی
- رشد فردی و اجتماعی
- درک اخلاقی از طریق کاوشگری اخلاقی
- درک تجارب پراکنده ودستیابی به نگاهی کل نگر وجامع درباره امور
- ژرف اندیشی وتعمق در مطالب
- دوری از جمود و انعطاف پذیری

برنامه آموزش فلسفه به کودکان - برنامه فلسفه برای کودکان برنامه جامع و منظمی است که از طریق گفتمان فلسفی به مهارت های استدلال را درکودکان پرورش میدهد . داستانها برای کودکان و درباره آنهاست. شخصیت های داستانی الگویی بری دانش اموزان هستند تا مهارت های فکری آنان را سرمشق خود قراردهند (قاندى ، ۱۳۸۳ ، ۱۵۴). لیپمن نظرات خود را در کتابی با عنوان فلسفه در کلاس درس تبیین کرده است. او در این کتاب از نظام تربیتی موجود انتقاد نموده ومعتقد است این نظام باید از نو طراحی شود زیرا که با شکست مواجه شده است. از نظر او کودکان تشنه معنا هستندو نظام موجود نمی تواند نیاز آنان را برآورده سازد. لیپمن با آموزش نظری مخالف است. او معتقد است فراگیران بایدمهارت هایی را کسب کنند که آنان را برای پذیرش مسئولیت های شهروندی آماده نموده و تفکر به ویژه تفکرانتقادی را در آنان پرورش دهد.

لیپمن برنامه آموزش فسفه به کودکان را بر پایه سه دسته از استوار ساخته است :

- مهارت های سطح پایین مانند قصه گویی ، ارائه دلیل ، شکل دادن به سوالات ، برقراری رابطه ، تشخیص ومقایسه کردن
- مهارت های سطح میانی مانند شکل دهی مفاهیم ، تشبیه ، تمثیل ، استعاره ، قیاس رابطه جزء و کل و ...
- مهارت های سطح بالا مانند ارائه دلی ، قیاس شرطی ، قیاس منطقی ، استنباط ، تعمیم و ... (رمضان پور ، ۱۳۸۷ - ۳۷)

لیپمن وهمکاران وی در موسسه ترویج فلسفه برای کودکان (IAPC) مهارت های تفکر را ازاین

قرار می دانند:

- مهارت های مفهوم سازی شامل: تعریف، طبقه بندی، گسترش پیوندها و چهارچوب های مفهومی که غالباً با پرسش شروع می شود و نهایتاً به درک مفاهیم می انجامد.

- مهارت کاوشگری شامل: یادگیری نحوه مشاهده، توصیف و پرسش

- مهارت در استدلال شامل: مهارت های منطق و برهان، استدلال قیاسی و استقرایی

- مهارت های انتقال شامل: درک مطلب، تفسیر و انتقال منظور خود به دیگران

لیپمن مهارت های فوق را کافی ندانسته براین باور است که در آموزش فلسفه به کودکان باید برگرایش های زیر نیز تأکید داشت:

- گرایشهای نقادانه شامل: دلیل یابی، قضاوت همراه با ضابطه و پرسشگری

- گرایش های خلاقانه در زمینه فرضیه ها، دیدگاه ها و نیز عقاید

- گرایش به همکاری در جامعه کاوشگر فلسفی که عزت نفس، همدلی و احترام به دیگران را پایه گذاری می کند (فیشر، کیان زاده، ۱۳۸۵، ۶۸-۶۶).

همچنین لیپمن بر پرورش قوه تمیز و تشخیص تأکید ورزیده است. او در صدد است تأمین عقل نظری و عمل پیوند برقرار نماید. به نظر وی قوه تمیز بر ارزش گذاری نقادانه استوار است. داوریهها و ارزیابی ها باید مستدل و همواره آماده محک خوردن و زیر سوال رفتن باشد. وی علاوه بر تأکید بر تمیز استدلال ها، بر ترویج خود-ارزیابی^۱ نقادانه نیز تأکید دارد. لیپمن تلاش کرد تا فلسفه را آنگونه که سقراط در نظر داشت معرفی نماید. فلسفه در این معنا روشی برای پرورش قوه تفکر و درست اندیشیدن است. وی فلسفه برای کودکان را نوعی فلسفه کاربردی میدانود هدف، داشتن تفکر فیلسوفانه و انجام فعالیت های فلسفی است بدین معنا که به کودکان کمک شود تا سیر تفکر ایشان از تفکر ناآگاهانه به تفکر آگاهانه، از سطحی نگری به ژرف اندیشی، از تفکر معمولی به تفکر نقاد و خلاصه از آنچه سقراط آنرا بی تفاوتی می نامد به دیدگاهی اندیشه ورز که همراه با استدلال است سوق داده شود. زیرا که استدلال مهارتی اساسی برای همگان است باید بتوان استدلال دیگران را مورد نقد و ارزیابی قرارداد. در این صورت می بایست دلایل و شواهد ارائه شده مخاطب را فهمید زیرا اگر چیزی را درک نکنیم نمیتوانیم آنرا مورد نقد و ارزیابی قرار دهیم. همچنین نقد و ارزیابی استدلال دیگران گامی مهم بسوی افزایش توانایی استدلال در خودماست (آن، ۲۰۰۳، ۵-۲).

تفکر فیلسوفانه تفکر درباره تفکر است و دارای جنبه های شناختی و فراشناختی است. در بعد شناختی اولین گام، شناخت خود است، چنانکه سقراط بر خودشناسی تأکید ورزیده، می گوید: "خودت را بشناس".

در مرتبه دوم درک مفاهیم اساسی و مسائل بنیادین زندگی است مانند :

من کیستم ؟

جهانی که در آن زندگی می کنم چیست ؟

آیا جهان دیگری هست ؟

به چه میتوانم دست یابم ؟

آیا مختارم ؟ اگر صاحب اختیارم چه اختیاراتی دارم ؟

چگونه باید زندگی کنم.

بعد فراشناختی مربوط به تقویت قوه تفکر و منطق فرد است که به واسطه آن شخص متفکر به شناخت بهتری از خود دست می یابد (فیشر ، ۱۳۸۵ ، ۱۸۶). از ویژگی های تفکر اندیشمندانه تجسس ، نگاه خلاقانه به امورات، داشتن، و انعطاف پذیری است. یعنی قبل از قضاوت قطعی ، موقعیت را به دقت بررسی نموده ، با نگاهی خلاقانه و منعطف از افق تازه ای به امور نگاه کنیم . انیشتن براین باور بود که تفکر منعطف کلید یادگیری است. اومی گفت : طرح پرسش های تازه و مسائل جدید و نگرش به مسائل قدیمی از زاویه ای نو مستلزم قوه تخیل و اندیشه خلاق است. (همان ، ۱۸۸) و به قول پیازه ادراک همان ابداع است . بدین معنا که ما با چند عمل ابداعی ذهن ، دانش را بازسازی می کنیم. (همان)

جامعه کاوشگر – آنچه جامعه پژوهشگر را از سایر جوامع آموزشی متمایز میکند اعتقاد به کاوشگری مشترک است. در چنین جامعه ای هر فرد از عقاید و تجارب دیگران بهره مند می شود و به عنوان عضوی از اعضاء جامعه احساس ارزش میکند. جامعه پژوهشگر دارای دو بعد است. ساختار منطقی که منجر به تفکر کارآمد می شود و ساختار اخلاقی که به احترام متقابل و درک ارزشهای مشترک که مردم سالارانه است می انجامد. نگرش دیگری که موجب تحکیم روابط در جامعه کاوشگر می شود اندیشیدن بصورت جمعی است. یعنی استفاده از فکر همه افراد و مشارکت ایشان. ویگوتسکی نیز معتقد است دامنه فکری ما همواره بواسطه دیگران و طی مرادده با آنان – یعنی توزیع عقلانیت در سطح اجتماع – گسترش می یابد (همان ، ۹۱).

برای ایجاد جامعه کاوشگر در کلاس باید به نکات زیر توجه داشت :

- آرامش صحنه جامعه پژوهشگر (مثلاً چینش صندلی دایره مانند)
- محرک مشترکی که درباره آن بتوان فکر کرد .
- فراخواندن برای پرسش.
- بحث همه کلاس یا گروه .
- تلاش برای ادامه تفکر .

هر درس، و هر کاوش فلسفی درسی از زبان است. زیرا که زبان لباس اندیشه است و گفتار و نوشتن در عین اینکه شکل‌هایی از اندیشه هستند فعالیت‌هایی هستند که با آنها می‌توان تفکر را پرورش داد. فلسفه و تدریس که اساس آنرا زبان تشکیل می‌دهد هر دو در جستجوی معنا هستند. نظام آموزشی فعلی معمولاً کودکان را از سخن گفتن در کلاس باز می‌دارد. از طریق برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان به آنها کمک کرد تا سخنان خود را با معنا سازند و هنر گوش دادن را که عبارت است از احترام به آراء دیگران، تشخیص نکته اصلی، ارزیابی شنیده‌ها، اظهار نظر و اصلاح آن و پرسش از دیگران را به آنان بیاموزند.

داستان‌ها: داستان وسیله‌ای طبیعی برای پرورش تفکر، دانش و مهارت‌های زبانی است. درک داستان از توانمندی‌های نخستین کودک است. داستان‌های بزرگ بشر بیان‌کننده دغدغه‌ها و نیازهای اوست. آنها دارای لایه‌ها و سطوحی از معنا هستند که با گسترش تجربه می‌توان بدان وقوف یافت. جذب داستان بوسیله کودک مستلزم پاسخ عاطفی کودک به داستان و تفکر درباره آنست که این خود نتیجه تمرکز بر داستان به طور مکرر چه به صورت کلی و چه جزء به جزء آنست. داستان برای کودک در حکم بخشی از واقعیت است بهمین جهت شنیدن دوباره آن برای وی لذت بخش بوده و با اهمیت است. بعدها کودکان در می‌یابند که می‌توان داستانها را ساخت، تغییر داد و به شکل‌های مختلف باز آفرید. همین ویژگی بازگویی و بازسازی داستانها یکی از راههای استفاده از آنها در مباحثه فلسفی است. در هر داستان دو طرح برای بحث وجود دارد نخست تامل در داستان به منظور درک کودکان از روایت داستان و بهره‌گیری از تفکر انتقادی و خلاق در درک روایت داستان، دوم تامل در یک مضمون کلیدی و بررسی درک کودکان از این مضمون و استفاده از تفکر انتقادی و خلاق در درک مضمون (فیشر، ۱۳۶۸، ۲۳). داستان خوب به عنوان محرک تفکر در کلاس اشتیاق و مشارکت کودکان را بر می‌انگیزد. به نظر وایتهد در چرخه یادگیری این مرحله آغاز مهمی است. یکی از ویژگی‌های داستان‌های مناسب تفکر کودکان آنستکه ایجاد دل‌بستگی نماید. یعنی دانش آموز را با داستان و شرایط آن درگیر ساخته و با بوجود آوردن انگیزه، موجب درک بیشتر آن شود. داستان می‌تواند پیوند قوی بین حافظه، عاطفه و قوه تخیل بوجود آورد. داستانها به منزله ابزارهایی برای تفکر، مهارت‌ها و امکاناتی را برای کودک مهیا می‌سازند که به اختصار چنین است.

عشق به ادبیات

زمینه‌ای برای تفکر انتقادی و مباحثه درباره موضوعات

ایجاد جامعه کتابخوان و کاوشگر

اطلاع از میراث چند فرهنگی داستان

محرك قوی تخیلی، خلاقیت کلامی و تجسمی

افزودن دانش در حوزه زبان، ساختارها و کاربردهای آن در سطح لغت، جمله و متن

پرداختن به مهارت های شنیدن و صحبت کردن بصورت فعال

به گفته آیزنر آموزش سراسر ترجمان تخیل انسان به شکلی همگانی و پایدار است. از آنجا که قصه ها و متون داستانی ساخته ذهن بشرند اگر قرار باشد از نظر شنونده یا خواننده بامعنا تلقی شود، لازم است ترجمه شده و بصورت انتقادی خوانده و مورد پرسش قرار گیرد. معنای داستان آشکار نیست بلکه باید در ذهن باز سازی شود. عنصر خیال در داستان به کودک این فرصت را میدهد تا از طریق تجارب نیرومند حاصل از تخیل، در مورد تجارب واقعی روشن تر بیندیشد.

فرآیند داستان گویی در کلاس چنین است:

- به پرسش گذاردن داستان و مذاکره درباره متن داستان

- تفسیر داستان و جستجو برای معانی دقیق و ارائه دلیل برای تصمیم گیری

- به بحث گذاشتن موضوعات برخاسته از داستان و یافتن پاسخ برای پرسشهای مطرح شده

در هر سازه داستانی عناصر فراوانی وجود دارد که میتوان آنها را مورد پرسش قرارداد. از طریق پرسش، موضوعات مهم مورد توجه قرار گرفته، پیام آنها مشخص می شود. باید توجه داشت که پرسش ها را تنها در چارچوب گفتگو میتوان بطور کامل درک کرد. از طریق کاوش فلسفی و مباحثه آزاد می توان مفاهیم تلویحی متن را بررسی کرد. انواع داستان ها و متون مناسب کاوش فلسفی که به منظور فعالیت فلسفی برای کودکان ۶ تا ۱۲ ساله در طرح فلسفه برای کودکان استفاده شده عبارتند از: رمان های فلسفی، داستانهای کهن، قصه های کودکان، کتابهای مصور، شعر، تصویر و عکس، نمایشنامه، داستانهای واقعی و متون غیرداستانی برگرفته از رسانه ها. اولین رمان فلسفی که ماتیو لیپمن نگاشت، اکتشاف هری استاتلر بود (۱۱ تا ۱۳ سال) که در سال ۱۹۷۴ انتشار یافت و مبنای برنامه درسی فلسفه برای کودکان قرار گرفت. کتاب دیگر داستانهای فلسفی اثر فیلیپ کم می باشد. از پرفروش ترین کتاب ها در این زمینه کتاب دنیای سوفی اثر گاردنر یوستاین است که برای نوجوانان و جوانان ۱۴ تا ۱۶ ساله به رشته تحریر در آمده است. در این کتاب تاریخ فلسفه به صورت داستان ارائه شده است. لیپمن معتقد است یک متن در صورت داشتن سه شرط می تواند برای کاوش فلسفی مناسب باشد که عبارت از بسندگی ادبی، بسندگی روانشناسانه (حد تعادل پیازه یعنی متناسب بودن متن با سن و رشد شناختی کودک) و بسندگی فکری (ماهیت بحث انگیز داشتن متن) است (فیشر، کیان زاده،

تفکر انتقادی

واژه Critical (انتقادی) از واژه یونانی kritikos به معنای قضاوت گرفته شده است. رشد و پرورش مهارت های فکری شاگردان که همواره مساله ای پیچیده در آموزش و پرورش بوده، امروزه حالتی بحرانی به خود گرفته است. در عصر حاضر یکی از وظایف مهم نظام های آموزشی، پرورش تفکر انتقادی است، زیرا هر قدر فناوری اطلاعات و ارتباطات گسترش یابد به همان میزان نیاز به مهارت های تفکر انتقادی به منظور پردازش اطلاعات اهمیت پیدا می کند. بنیان تفکر انتقادی بر آراء سقراط استوار است، زیرا که وی بر پرسش ژرف، کاوش در شواهد، بررسی استدلالها و محفوظات و نیز تجزیه و تحلیل مفاهیم بنیادین تاکید ورزیده است. تفکر انتقادی را تفکر بارور، تفکر کاوشگر و تفکر منطقی نیز دانسته اند. بطور کلی مهارت های تفکر انتقادی عبارتند از تعبیر و تفسیر، تجزیه و تحلیل، ارزیابی، استنتاج، توضیح و خودگردانی (شامل خودبازبینی و خوداصلاحی) است. در مطالعه ای که درباره تفکر انتقادی انجام شده ۴۶ تن از صاحب نظران در خصوص یک تعریف اجمالی از تفکر انتقادی و مهارت های آن به اجماع رسیده اند. بر این اساس تفکر انتقادی قضاوت خود تنظیم کننده و هدفمند است که موجب تصمیم گیری مناسب و حل مشکلات فردی شود. فرآیند تفکر انتقادی فرآیندی خطی یا گام به گام نیست بلکه انعطاف پذیر است. ویژگی انعطاف پذیری به فرد اجازه میدهد تا تئوریهایی، شواهد موجود، معیارها و روش ها را به طور منطقی و مستدل مورد قضاوت قرار دهد. جان دیویی ماهیت تفکر انتقادی را قضاوت معلق یا تردید سالم میدانند که ویژگی آن پرهیز در تعجیل است. به نظر وی تفکر انتقادی از کیفیت تفکر منطقی برخوردار است. مایرز تفکر انتقادی را شناخت استدلالهای غلط و پرهیز از تناقضات و مفروضات اظهار شده و نشده در بحثها و نیز پرهیز از هیجان عاطفی و به تبع آن عدم تعادل به هنگام روبرو شدن با مساله میدانند. انیس تفکر انتقادی را تفکر عقلانی و تاملی میدانند که بر تصمیم گیری درباره عقاید و رفتار تمرکز دارد. در نظر وی تفکر هنگامی عقلانی است که متفکر می کوشد مباحث را به دقت تجزیه و تحلیل کند و با شواهد و مدارک معتبر به نتیجه معقول و صحیح دست یابد. در نظر وی هدف از تفکر انتقادی پرورش افرادی منصف و بدور از تعصب و پیشداوری است به نحوی که بتوانند عقاید و افکار حتی عقیده و فکر خود را با صراحت و دقت ارزیابی کرده و به نقد بکشند (مارزینو، ۱۳۸۰، ۶۲).

تفکر انتقادی شامل مهارت های عقلانی بسیار است اما صرف مجهز شدن به مهارت های تفکر انتقادی کافی نیست، زیرا ممکن است مهارت های فراگرفته شده صرفا در جهت رد آراء دیگران و نه نقد اندیشه خود بکار گرفته شود که در اینصورت تفکر انتقادی به معنای ضعیف آن بکار گرفته می شود. از اینرو پل در تفکر انتقادی بین دو مفهوم ضعیف و مفهوم قوی آن تمایز قائل شده و معتقد است مدارس برای خنثی کردن

تمایلات خودمدارانه و یا قوم مدارانه باید دانش آموزان را به گفتگو و مباحثه دعوت نمایند. مباحثه، گفتگویی منطقی و هدایت شده به منظور بررسی نقاط قوت و ضعف نظرات مخالف است (همان، ۶۴).

انیس برای دستیابی به تفکر انتقادی آئین نامه های زیر را پیشنهاد می کند:

- به دنبال بیان روشن فرضیه یا سوال باشید.

- در جستجوی دلایل باشید.

- سعی کنید اطلاعات کامل بدست آورید.

- مساله اصلی را به خاطر بسپارید.

- موقعیت کلی را مورد توجه قرار دهید.

- سعی کنید از نکته اصلی دور نشوید.

- منصف و بی طرف باشید.

برخی چون دوبونو درعین ارج نهادن به تفکر انتقادی آنرا فاقد جنبه زایشی، خلاق و طراحی برای تفکر می دانند. وی معتقد است موفقیت در علوم و فناوری ناشی از نظام احتمالات است که پارا فراتر از اطلاعات موجود گذاشته به خلق فرضیه ها و دیدگاهها می پردازد تا از منظری جدید به مسائل و امور نگاه شود و در اینجاست که نقش تفکر انتقادی بارز می شود زیرا اگر قرار است که فرضیه و نظرات مورد نقد واقع شود، در این صورت تلاش خواهد شد تا که نظرات با قوت و قدرت بیشتری ارائه شود (دوبونو، ۱۳۸۴، ۲۳).

مایرز ویژگیهای تفکر انتقادی را بشرح زیر می داند:

- فرایندی فعال و مبتنی بر درک معانی است.

- براستدلال استوار است.

- مبتنی بر درک استدلال دیگران و نیز استفاده از آنهاست.

- مستلزم نگرش جامع و کل نگر نسبت به رویدادها موقعیت ها و مسائل است (مرادی، ۱۳۸۸، ۳۶).

مک پک تفکر انتقادی را یک منش یا مشرب میدانند تامهاری خاص. او معتقد است افراد کم و بیش به تفکر انتقادی گرایش دارند که آنرا تردید منطقی یا مطلق ساختن خردمندانه توافق میدانند. طرفداران تفکر انتقادی معتقدند انتقادی اندیشیدن درباره آنچه فرد در زندگی پیش روی خود دارد مستلزم توان تفکر انتقادی است

(وینچ، ۱۳۸۶، ۱۱). گرچه اندیشمندانی چون انیس، مایرز، مک پک شفل و دیگران به مطالعه تفکر انتقادی پرداخته اند اما آموزش تفکر انتقادی بیشتر از طریق لیپمن یعنی حوزه آموزش فلسفه به کودکان مطرح شده است. پرورش تفکر انتقادی به عنوان عنصر مهم تعلیم و تربیت مستلزم روند دائمی، فعال و پویاست به نحوی که بتوان به همه جنبه های زندگی تسری داد.

اصول تفکر انتقادی در آموزش - تفکر انتقادی در آموزش دارای اصولی است که عبارتند از:

- حاکمیت قوانین و ملاک های عقلی
 - تفکر ناشی از تامل درونی^۱ و تعلیم و تربیت به منزله فرایند تفکر
 - تعلیم و تربیت به عنوان فرایند پژوهش
 - کلاس درس به منزله اجتماع پژوهشی
- کلاس درس به منزله اجتماع پژوهشی اولین بار توسط پیرس به کار رفته است منظور وی بکارگیری فرایند پژوهش در کلاس درس بوده است. لیپمن کلاس درس را آزمایشگاه و مهمترین فعالیت فراگیران را پژوهش می داند.

عوامل موثر بر تفکر انتقادی

عوامل موثر بر تفکر انتقادی را میتوان به عوامل محیطی (مانند جوهرمدلی در کلاس درس، احترام متقابل، امنیت روانی و آزادی) و ویژگیهای فردی (مانند انگیزه و علاقه دانش آموز) تقسیم کرد. لیپمن در برنامه آموزش فلسفه برای دانش آموزان (دبستانی) با استفاده از رویکرد مساله مدار می گوید: استاد برای جلب علاقه شاگردان باید مطالبی را عرضه کند که متضمن شوک و شگفتی فکری است. نباید توقع داشت بدون ارائه افکار برجسته و جالب توجه بتوان توانایی واقعی شاگردان را برانگیخت و در آنان انگیزش ایجاد کرد. البته صرف ارائه یک مساله قابل توجه و یا تحریک علاقه شاگردان کافی نیست، بلکه باید از طریق تجزیه و تحلیل مطالب و محتوای موضوع درس روند آموزش را هدایت کرد. در اینجا نظر لیپمن به مفهوم عدم تعادل پیازه و نقش آن در ایجاد انگیزه برای یادگیری نزدیک می شود. زیرا ارائه مساله ای که دارای جواب قطعی نیست حس کنجکاوی شاگردان را بر می انگیزد و توجه شاگردان را به خود معطوف می دارد (مایرز، ۱۳۷۴، ۵۶ و ۵۷). ویلیام پری و لورنس کهلبرگ ماهیت کاملاً شخصی فرایندهای فکری را یکی از موانع تفکر انتقادی می دانند. بدین معنا که هرکس مایل است از منظر خود و یا ساختار فکری خود به درک جهان بپردازد. از اینرو مربیان انتقال از یک ساخت ذهنی به ساخت دیگر را باید امری جدی بدانند و همین امر مانع ارزیابی مجدد ارزش ها و عقاید فردی شود. (همان، ۱۰۹). دوبونو نیز اصلی ترین مانع تفکر انتقادی را عملکرد دفاعی من می داند. متفکران مختلف هریک از یک یا چند جهت به عوامل موثر بر تفکر انتقادی پرداخته و کمتر توانسته اند به تمام عوامل اشاره داشته باشند اما در مجموع میتوان گفت عوامل شخصیتی و محیطی هر دو در تربیت تفکر انتقادی دارای نقش تاثیرگذار هستند. تفکر انتقادی در حوزه علم، اخلاق و اجتماع دارای آثار فراوان است. در حوزه علم بانقد نظریات علمی و در حوزه اخلاق با اندیشیدن درباره اخلاق و قوانین

اخلاقی- به نحوی که به قول کانت بتوان قاعده رفتار آدمی را قانونی عام برای همگان تلقی کرد- منشا اثر بوده است (ماهرورزاده ، ۱۳۷۹ ، ۱۵۹) . همچنین در حوزه اجتماع تفکر انتقادی افراد را قادر می سازد تا ضمن احترام به افراد به نقد نظرات دیگران بپردازند که این خود موجب رشد فردی و اجتماعی خواهد شد.

تفکر انتقادی و یادگیری

پیش از این نظریات ارائه شده درباره هوش ، هوش را امری غیر قابل تغییر میدانست و تفکر را نتیجه هوشمندی افراد تلقی می کرد . در حالیکه تحقیقات انجام شده در ده های اخیر نشان داده که هوش معلول تفکر و نه علت آنست . تفکر و هوش دو امر متفاوت و درعین حال متداخل می باشند که به مدد آموزش میتوان آنها را تقویت کرد. اگر ما همچون آیزنر معرفت را امری درونی و چیزی که باید ساخته شود تلقی نمائیم در این صورت آنگونه که مکتب سانه گرایی معتقد است شناخت ، محصول ذهن خلاق و سازنده است که به هنگام تجربه و در تعامل با محیط بدست می آید و یادگیری تنظیم مجدد مفاهیم و تجاربی است که به ایجاد الگوی جدیدی از تفکر یا بینش می انجامد .

فریره^۱ از پیشگامان تعلیم و تربیت انتقادی است. وی تعلیم و تربیت کنونی را بانکداری می داند زیرا که شاگرد ، بیمارگونه و بدون هیچگونه خلاقیت به دریافت ، حفظ و تکرار مطالب می پردازد (فریره ، ۱۹۹۳ ، ۵۳). وی در بحث از آموزش رهایی بخش ، تعلیم و تربیت سنتی را موردنقد قرار داده و برخلق دانش و تولید اندیشه تاکید ورزیده است. روشی را که وی پیشنهاد می کند طرح مسئله و بررسی انتقادی است که محور اصلی آن گفتگو می باشد. زیرا شاگردان از طریق بحث با معلم به روشنگری پرداخته درباره مساله مورد نظر به شناخت انتقادی دست می یابند . همچنین در فرایند گفتگو میان شاگرد و معلم، فضای آموزشی مبتنی برهمدلی و اشتراک مساعی شکل می گیرد . در چنین فضایی اندیشه معلم و شاگردان بازسازی شده ، معرفت زاده می شود و نگرش و باور صحیح شکل می گیرد . وی معتقد است انباشت ذهن از معلومات سبب می شود تا شاگردان کمتر به نقد و بررسی امور بپردازند ، در نتیجه کمتر می توانند منشا اثر و تغییرات اساسی در جهان باشند. به علاوه روش حفظ مطالب با قدرت خلاقیت و خلق اندیشه رابطه عکس دارد. این درحالی است که معرفت تنها از طریق نوآوری و خلق مجدد حاصل می شود (همان). صاحب نظران درباره مفهوم تفکر انتقادی به توافق نرسیده اند، اما غالبا کارکردهای عالی شناختی مانند توانایی تمیز و تشخیص ، تحلیل ، استدلال (قیاسی و استقرایی) و ... را بدان نسبت داده اند. یکی از مباحث مهم در تفکر انتقادی اینست که شاگردان چگونه مهارت های تفکر انتقادی را درونی می سازند و معلمین چگونه می توانند شاگردان را در این مسیر یاری نمایند ؟ پیائزه ،

کلبرگ، پری و سایر نظریه پردازان شناختی معتقدند اساس کاربرپایه برقراری ارتباط میان یادگیری مطالب جدید و دانش قبلی استوار است. به نظر دونالد نورمن شیوه یادگیری شاگردان نشان می‌دهد که آنها بر ساختار فکری قبلی خود تکیه کرده و اساساً از طریق تمثیل می‌آموزند. به عبارت دیگر یادگیری ناشی از تمثیل است.... تنها از طریق شناخت وجوه تشابه و تمایز یک چیز با چیز دیگر می‌توان آن را درک کرد. پیازه معتقد است در مرحله عملیات صوری (۱۱ تا ۱۶ سالگی) توانایی انتزاع از تجربه عینی در نوجوان پرورش می‌یابد، در نتیجه توجه آنها از واقعیات ملموس به قلمرو احتمالات تغییر می‌یابد. در این مرحله نوجوان قادر به استدلال بصورت شفاهی است و دیگر به محسوسات نیاز ندارد. پیازه به هنگام بحث درباره عملیات ذهنی کلمه انتقادی را به بکار نمی‌برد. لیکن میان تفکر انتزاعی او و تفکر انتقادی یعنی تنظیم کلیات، پذیرش احتمالات جدید و توقف داوری مشابهت‌هایی وجود دارد. گرچه کسانی که رشد شناختی را متأثر از جنبه‌های فرهنگی - اجتماعی دانسته‌اند مدل رشد شناختی پیازه را مورد نقد قرار داده‌اند با این حال توصیف پیازه درباره انتقال از تفکر عینی به تفکر ذهنی راهنمایی‌های عملی زیادی را برای تفکر انتقادی فراهم کرده است. آنچه حائز اهمیت است آنستکه تربیت در معنای جدید آن برخلاف روشهای آموزش سنتی است. در روش سنتی نخست درباره امور بطور انتزاعی بحث می‌شود سپس به مدد روش عینی آنها مورد تأیید واقع می‌شوند. در نتیجه آموزش سنتی شاگردان را در تأیید امور انتزاعی نه در کشف آنها تمرین می‌دهد. در حالیکه کنش متقابل شاگردان دارای سهم مهمی در انتقال از تفکر عینی به انتزاعی است که با هدایت و راهنمایی معلم صورت می‌گیرد (مایرز، ۱۳۷۴، ۳۹-۳۸).

نتیجه

نهضت آموزش فلسفه به کودکان پاسخی است به یک نیاز که همانا پرورش مهارت‌های فکری کودکان و نوجوانان است. نظام آموزشی کنونی عمدتاً تکیه بر انتقال معلومات و مهارت‌های خاص دارد و قادر نیست استعدادهای ذاتی و نهفته شاگردان را شکوفا سازد. خلاء تفکر و نیز تفکر نقاد در آموزش و پرورش، ضرورت توجه به مهارت‌های فکری بویژه مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. تا در مواجهه با اطلاعات روزافزون، با تجربه و تحلیل اطلاعات به گزینش و قضاوتی صحیح دست یابند. دست‌اندرکاران آموزش فلسفه به کودکان بر این باورند که به مدد روش اجتماع پژوهی و مشارکت فعال فراگیران می‌توان شیوه تفکر را به آنان آموخت و از این طریق رشد شناختی کودکان و سطح هوش کلی آنان را ارتقا بخشید. در برنامه فلسفه برای کودکان، معرفت از طریق فهم و درک ارتباط امور با یکدیگر حاصل می‌شود از اینرو فردمی‌تواند با بصیرت یافتن به امور به تغییر منش، عادات، خواست‌ها و تمایلات و بالاخره قضاوت و داوری مبادرت ورزد. مقصود از برنامه آموزش فلسفه به کودکان آنستکه به کودکان فرصت داده شود تا به شیوه خود

عمل نموده و به استقلال فکری دست یابند (لیوید، ۱۹۸۶، ۹۹). خلاقانه بیندیشند و با استفاده از تفکر منطقی، و به نحو مستدل، امور را نقادانه ارزیابی کنند و به فول فیشر به افرادی متفکتر، منعطف تر و منطقی تر تبدیل شوند. این در حالی است که گاه برخوردهای غیرمنطقی والدین و معلمان و نیز شیوه های تربیتی غیر اصولی آنان خود، موجب بروز تفکر و رفتار غیر منطقی در کودکان می شود. باتوجه به اهمیت تربیت اجتماعی و ضرورت آموزش مهارت های اجتماعی و فکری و جایگاه آن در حیات آتی فرد، استفاده از برنامه آموزش فلسفه به کودکان به منظور پرورش مهارت های شهروندی چون مشارکت پذیری، مسئولیت پذیری، استقلال، صلح دوستی، نقد پذیری، نظم پذیری و رعایت حقوق دیگران امری ضروری است. این امر محقق نخواهد شد مگر آنکه چون آیزنر آموزش راهنر بدانیم یعنی عمل کردن معلمان به شیوه ای نو (آیزنر، ۱۹۷۰، ۱۵۳).

در تحقیقی که توسط رمضان پور در مقطع سوم ابتدایی انجام شده نشان میدهد برنامه آموزش فلسفه به کودکان با روش اجتماع پژوهی می تواند باعث تقویت مهارت های شهروندی در آنان شود. این روش قادر است ساختار مفهومی کودکان را افزایش دهد که این خود منجر به افزایش قدرت بیان و در پی آن توانایی مشارکت بادیگران و اعتماد به نفس در کودکان می شود، به حل تعارضات میان آنان و مسئولیت پذیری در قبال یکدیگر می انجامد (رمضان پور، ۱۳۸۷، ۱۳۷). نکته حائز اهمیت ابتناء تفکر انتقادی بر تئوری های انتقادی در برنامه درسی است. تئوری های انتقادی در برنامه درسی دو دسته اند، نخست نظریات افراطی که به تحلیل ساختار دانش و قدرت و ارتباط آن دو با یکدیگر پرداخته است. دوم نظریاتی که به جنبه فرهنگی و اجتماعی تعلیم و تربیت عنایت دارد. در این دیدگاه توجه نظریه پردازان معطوف به فعالیت مدارس به عنوان حوزه اجتماعی - فرهنگی است، جایی که معرفت و یادگیری عمیقاً با اشکال و عناصر مختلف فرهنگی - اجتماعی در ارتباط بوده، چگونگی فهم شاگردان از کلاس درس و پاسخ به آنرا شکل می دهد (آرنوویتز، گیروکس، ۱۹۹۱، ۸۸). طبق این نگرش می توان به مدد تفکر انتقادی از طریق مباحثه و گفتگوی منطقی و هدایت شده بر تمایلات خودمدارانه و قوم مدارانه فائق آمد و از غرض ورزی و پیشداوری و قضاوت غیر منطقی دوری جست. همچنین تحقیق میرشفیعیان بیانگر آنست که از طریق آموزش فلسفه به کودکان و الگوی تفکر انتقادی می توان به دانش آموزان کمک کرد تا مهارت های حل مساله رادر خود پرورش دهند (میرشفیعیان، ۱۳۸۸، ۱۳۲-۱۳۱). از آنجا که اساس شخصیت و منش کودک از سال های نخستین کودکی پایه گذاری می شود، والدین و معلمان باید به کودکان کمک کنند تا از اوان کودکی بنیان مهارت های فکری بویژه تفکر انتقادی و منطقی در آنان استوار گردد. از اینرو خانواده بویژه مدرسه می بایست از طریق طراحی برنامه های آموزشی مشوق تفکر در کودکان باشند. مدارس نخست باید محیطی توأم با احترام متقابل و جو

همدلی و صمیمیت رادر کلاس درس فراهم آورند. دیگر آنکه دروسی چون تعلیمات اجتماعی به نحوی ارائه شود که شاگردان بتوانند از طریق بحث و گفتگو و نیز به مدد منطق و استدلال به نقد و بررسی آراء اجتماعی و نظریات علمی پرداخته، درباره آنها به درستی قضاوت نمایند همچنین بتوانند در مواجهه با حجم عظیم اطلاعات به تجزیه و تحلیل آنها پرداخته، گزینش نمایند. باید دانست که پرورش تفکر انتقادی در شاگردان نیازمند معلمانی است که خود، نقد و نقادی را باو داشته و تفکری نقاد داشته باشند. غالباً باورهای معلمین مانع از آنستکه به نقد تن دهند، از اینرو نظام تربیت معلم باید به تربیت معلمینی همت گمارد که به مهارت های تفکر انتقادی مجهز گردند تا خود بتوانند شاگردان را برای شرکت در بحثهای انتقادی آماده سازند (پیترز، ۱۹۷۳، ۱۹۹-۱۹۸) و محیطی فراهم نمایند که تا شاگردان بدون تعصب و پیشداوری بتوانند افکار و عقاید بویژه عقاید خود، آنگاه عقاید دیگران را نقد نمایند.

منابع فارسی

- ۱- اسمیت، فیلیپ و هولفیش، گوردون ۱۳۶۶. **تفکر منطقی، روش تعلیم و تربیت**. ترجمه علی شریعتمداری، انتشارات صدر، اصفهان.
- ۲- بیلر، رابرت ۱۳۶۸. **کاربرد روانشناسی در آموزش** جلد اول، ترجمه پروین کدیور، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- ۳- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه ۱۳۷۲. "فلسفه تعلیم و تربیت". جلد اول، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- ۴- دوبونو، فردریک ۱۳۵۰. **تاریخ فلسفه تربیتی**. ترجمه علی اصغر فیاض، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- ۵- رمضان پور (۱۳۸۷). تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان با روش اجتماع پژوهی، بر پرورش مهارت های شهروندی، پایان نامه کارشناسی ارشد، استادراهنما: ماهرزاده، دانشگاه الزهرا.
- ۶- زیگلر، رابرت و اگنز آلبانی، مارتا ۱۳۸۶. **تفکر کودکان و روانشناسی رشد شناختی**. ترجمه و تلخیص کمال خرازی، تهران، سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ۷- شاله، فیلیسین ۱۳۵۰. **شناخت روش علوم یا فلسفه علمی**. ترجمه یحیی مهدوی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- ۸- شریعتمداری، علی ۱۳۶۴. **فلسفه مسائل فلسفی، مکتب های فلسفی، مبانی نظری**، تهران، جهاد دانشگاهی.
- ۹- شریعتمداری، علی ۱۳۶۴. **اصول فلسفه تعلیم و تربیت**. تهران، انتشارات امیرکبیر.
- ۱۰- شریعتی سبزواری، محمدباقر ۱۳۸۱. **تفسیری بر اصول فلسفه و روش رئالیسم**. قم، بوستان کتاب.
- ۱۱- فریره، پائولو. ۱۳۶۳ **فرهنگ سکوت**. ترجمه علی شریعتمداری، نشر چاپخش، تهران.

- ۱۲- فرمپهینی فرهانی، محسن ۱۳۸۳. **پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت**. تهران، انتشارات آذیر.
- ۱۳- فیشر، رابرت ۱۳۸۵. **آموزش و تفکر**. ترجمه فروغ کیان زاده، اهواز، پرسش.
- ۱۴- فیشر، رابرت ۱۳۸۶. **داستان هایی برای فکر کردن**. ترجمه سید جلیل شامری لنگردوی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۱۵- قاسمی فر، نصرت الله ۱۳۸۳. **"مکانیسم تفکر"** تهران، قصیده سرا.
- ۱۶- قانیدی، ۱۳۸۲ آموزش فلسفه به کودکان. بررسی مبانی نظری. بامقدمه میرعبدالحسین نقیب زاده، تهران، دواوین.
- ۱۷- کاردر، یوستاین ۱۳۷۵. **دنیای سوفی**. ترجمه کوروش صفوی، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی.
- ۱۸- کانت، ایمانوئل ۱۳۷۰. **تمهیدات** یا مقدمه ای بر هرمان بعدالطبیعه آینده که به عنوان علم عرضه شود. ترجمه غلامعلی حداد عادل. تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- ۱۹- کم، فیلیپ ۱۳۸۷. **داستان های فکری (۱) کندوکاوی فلسفی برای کودکان**. ترجمه احسانه باقری، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- ۲۰- مارزینو، رابرت جی. و دیگران ۱۳۸۰. ابعاد تفکر در برنامه ریزی درسی و تدریس. ترجمه قدسی احقر تهران، یسپرون.
- ۲۱- ماهرزاده، طیب ۱۳۷۹. **فلسفه تربیتی کانت**. تهران، سروش.
- ۲۲- مایر، فردریک ۱۳۵۰. **تاریخ فلسفه تربیتی**. ترجمه علی اصغر فیاض، تهران، بنگاه ترجمه نشر کتاب.
- ۲۳- مایرز، چت ۱۳۷۴. **آموزش تفکر انتقادی**. ترجمه خدایار ایلی. تهران، انتشارات سمت.
- ۲۴- مرادی ۱۳۸۸. تاثیر دوروش با روش مغزی و پرسش و پاسخ در آموزش تفکر انتقادی. رساله کارشناسی ارشد، استاد راهنما: ماهرزاده، دانشگاه الزهرا.
- ۲۵- میرشعینیان ۱۳۸۸. پرورش توانایی حل مسئله از طریق آموزش فلسفه به کودکان. رساله کارشناسی ارشد، استاد راهنما: ماهرزاده، دانشگاه الزهرا.
- ۲۶- نلر، جی. اف ۱۳۷۷. **آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش**. ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی. تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- ۲۷- ویگوتسکی، لوسیمونوویچ ۱۳۷۶. **تفکر و زبان**. ترجمه بهروز عرب دفتری. تبریز، نیما.
- ۲۸- وینچ، کریستوفر ۱۳۸۶. **استقلال، آموزش و تفکر انتقادی**. ترجمه افشار امیری. تهران، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی.

1-Arnowitz, Stanly and Giroux, Henry A., **Postmodern Education**, Politics, Culture & Social Criticism, University of Minnesota Press Minneapolis. Ixford, 1991

2-Burbacher, Johns. **Modern Philosophy of Education** fourth edition. Tata McGrow-Hill Publishing company Ltd. New Dehly, 1977.

3-Eisner, Elliot. w. **The educational Imagination**. Macmilan Publishing co, Inc. Newyork, 1970.

- 4-Freire, Paulo. **Pedagogy of the oppressed** New revised 20th-anniversary Edition. Translated by Myra Bergman Ramos, New York, Continuum, 1993.
- 5-Gardner, Howard. **Frames of Mind** The Theory of Multiple Intelligences, with a new Introduction by the Author, New York. Basic Books, 1993.
- 6-Peters R.S. **The Concept of Education International Library of the Philosophy of Education** Routledge & Kegan Paul, London and Henley, 1979.
- 7- **Philosophy and the Teacher** principal lecture in Education. Edited by D.I. Lloyd Stockwell College of Education, London and New York, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- 8- Rusk Robert R. **Doctrines of the Great Educators**, revised and enlarged, **Third edition**. Macmillan, Melbourne, London. Toronto, St Martin's Press 1965.
- 9-Thomson Anne. **Critical Reasoning** A Practical Introduction and edition, London and New York 2003.