

Analysis of Criticisms of the Philosophical Foundations of Scientific Exploration in the Philosophy for Children Program

Homeyra khalili samani¹
Yahya ghaedi²
Faezeh nateghi³

Received Date: 23 Dec 2021
Reception Date: 13 Mar 2022

Abstract

The aim of this study was to analyze the criticisms leveled against the philosophical foundations of scientific exploration in philosophy for children. To this end, the question entitled "What are the criticisms of the philosophical foundations of scientific exploration in the philosophy education program for children?" It was proposed and compiled. Using research methods such as descriptive-analytical and deductive inference, the research question has been answered. After describing scientific exploration by thinkers and experts in the philosophy education program for children and analyzing each of the theories, it can be seen that in the theories of philosophical foundations and philosophy education program for children in the field of scientific exploration, both emphasize the sense of Experience, reasoning, thinking, and rationality are similar in cognition but different in participation, dialogue, and the research community. In addition to sensory observation and reasoning, the philosophy education program for children in scientific exploration places a special emphasis on dialogue, participation, and the research community.

Keywords: Criticism, Philosophical Foundations, Scientific Exploration, Philosophy Education

¹PhD Student, Department of Philosophy of Education, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran

²Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran Department of Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author); yahyaghaedy@yahoo.com

³Associate Professor, PhD in Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Arak Islamic Azad University, Arak, Iran,

تحلیل نقدهای وارده بر بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی در برنامه فلسفه برای کودکانحمیرا خلیلی سامانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۲

یحیی قانندی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۲

فائزه ناطقی^۳**چکیده**

هدف پژوهش حاضر تحلیل نقدهای وارده بر بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی در برنامه فلسفه برای کودکان بود. برای این منظور سوالی تحت عنوان چه نقدهایی بر بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان وارد است؟ مطرح و تدوین شد. با بهره گیری از روش های کیفی و نیز استنتاج قیاسی به پرسش پژوهش پاسخ داده شده است. پس از توصیف کاوشگری علمی از نظر اندیشمندان و صاحب نظران در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و تحلیل هر یک از نظریات، می توان این فرضیه را دریافت که در نظریات بنیادهای فلسفی و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در زمینه کاوشگری علمی، تاکید هر دو، بر حس، تجربه، تعقل، تفکر و عقلانیت در زمینه شناخت مشابه است اما در مشارکت و گفتگو و اجتماع پژوهشی متفاوت است. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در کاوشگری علمی علاوه بر مشاهدات حسی و تعقل تاکید خاص بر گفتگو، مشارکت و اجتماع پژوهشی دارد.

کلید واژگان: نقد، بنیادهای فلسفی، کاوشگری علمی، آموزش فلسفه

^۱ گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

^۲ دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، تهران، ایران

(نویسنده مسئول) yahyaghaedy@yahoo.com

^۳ استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

یکی از الگوهای آموزشی جدیدی که امروزه به سرعت در حال گسترش در کشورهای مختلف است الگوی آموزش فلسفه برای کودکان است که توسط متیو لیپمن^۱ استاد دانشگاه مونتکلیر آمریکا در سال ۱۹۶۹ طراحی و اجرا شد. الگوی آموزش فلسفه برای کودکان به نظر می‌رسد بیشتر نظریات جدید در حوزه‌های مختلف و به ویژه روش‌شناسی موجود در فلسفه علم را در خود جذب کرده و به شیوه‌های به روز و متناسب با موقعیت تفکری و مسائل روز جوامع مطرح گردیده است (ناجی، ۱۳۹۱).

فلسفه برای کودکان^۲ با پرسش‌هایی که کودکان به طور طبیعی درباره تجارب زندگی‌شان دارند سروکار دارد و شرایطی ایجاد می‌کند که آموزش علمی برای کودکان با زندگی‌شان مرتبط باشد (لیپمن، ۱۹۸۰: ۱۱۰). برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) خود یک نوآوری است که اخیراً اکثر نظام‌های آموزشی جهان را متحول و متاثر کرده است. در شکل‌گیری برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی بسیاری تاثیرگذار بوده است. لیپمن خود، فلاسفه بسیاری را در کار خود تاثیرگذار می‌داند (ناجی، ۱۳۸۶: ۲۵). گلدینگ^۳ (۲۰۰۷) برنامه فلسفه برای کودکان که خود به عنوان الگوی جدید آموزشی در تعلیم و تربیت خود را معرفی می‌کند، می‌تواند همانند سایر مکاتب آموزشی متضمن برخی نظریات معرفت‌شناختی و روش‌شناختی بوده و از این امر مستثنی نیست.

كاوشگری یکی از ابعاد فلسفه برای کودکان است و یکی از راه‌های مهم کسب شناخت و آگاهی انسان است که برای جست و جو و پاسخ‌گویی به سوالات از روش علمی استفاده می‌کند و موقعیت‌های نامعین، ناهموار، تردید آمیز و شگفت آور را مشخص می‌نماید. انواع کاوشگری‌هایی که لیپمن در فلسفه برای کودکان مطرح نموده، میتوان به کاوشگری فلسفی، اخلاقی، اجتماعی، هنری، ادبی و علمی اشاره کرد (قائدی، ۱۳۹۵). روش کاوشگری بر این مبنا بود که باید یادگیرنده را مستقل بار آورد و به فراگیران مسیر مناسبی برای به کارگیری انرژی‌شان ابراز داشت (آقازاده، ۱۳۸۷). کاوشگری علمی مربوط به علوم تجربی است و پیش شرط موفقیت در درس علوم پرسشگری است (بدریان، ۱۳۸۸: ۱۶). کاوشگری علمی همچون یکی از کاوشگری‌های ۵ گانه در برنامه فلسفه برای کودکان، حتی از خود فبک هم تازه تر و نوآورانه تر است. مهمترین ابداع این کاوشگری، نگرستن به شیوه‌های متفاوت به آموزش علوم به طور کلی است. کاوشگری علمی در برنامه فلسفه برای کودکان در تلاش است مسائلی که در زندگی کودکان بروز پیدا می‌کند، درست مانند مسائلی که در تجسس‌های دانشمندان است پاسخ‌هایی بیابند. کودکان همیشه شاگردان سر کلاس نخواهند بود بلکه در دنیایی زندگی خواهند کرد که مسائل متعددی دارد و هرکس باید به روش خود به آن‌ها پاسخ دهد (کنت دی، ۴، ۱۳۶۶: ۲۷).

¹ Matthew Lipman

² Philosophy for children

³ Golding

⁴ Count D

بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی^۱، عموماً متأثر از نظریات فلاسفه بویژه نظریات مربوط به کشف و شناخت بوده اند. اکتشاف و پژوهش به عنوان یک روش، اساسی برای آموزش تشکیل می دهد که از رشد عقلی نشات می گیرد و از طرف دیگر آماده کردن شرایطی است که کنجکاوی بچه ها را تحریک می کند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۶). آشنایی با بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی می تواند هدایت گر برنامه ریزان آموزشی در طراحی برنامه هایی باشد که زمینه ساز کاربرد این روش در نظام آموزشی علی الخصوص در درس علوم باشند. با توجه به اینکه در نظام آموزش و پرورش ایران بیشتر به حافظه محوری تاکید می شود و نه تأمل محوری، پرسش از چگونگی بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی به جا است که بتوان رویکردهای آنان را در برنامه فلسفه برای کودکان به کار برد تا فرزندان این مرز و بوم خود را دانشمندانی تصور کنند که می توانند اندک اندک سطوح علمی خود را بالا برند و زمینه ساز آینده موفق خود و جامعه گردند.

دیدگاه‌های اندیشمندان درباره مبانی، اصول، قواعد و اهداف در زمینه های مختلف علمی است که در این پژوهش بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی از جمله رئالیسم، پوزیتیویسم، پساپوزیتیویسم، مدرنیسم، ساختارگرایی، پست مدرنیسم، پاسا ساختارگرایی، فمینیسم و پراگماتیسم مورد ارزیابی قرار گرفته است.

۱- مفهوم شناسی و چارچوب بحث

رئالیسم^۲ یکی از ماندگارترین فلسفه های دنیای غرب است. اظهار می دارند که اعیان اشیاء، قطع نظر از آنکه موضوع ادراک ما واقع شوند یا نه، وجود دارند (گوتک، ۱۳۹۳: ۴۸). ارسطو بنیان گذار رئالیسم، مبنای رئالیسم را مطالعه جهانی متشکل از پدیده های طبیعی و اجتماعی، از روش مشاهده مبتنی بر شعور متعارف می دانست (گوتک، ۱۳۹۳: ۵۱). نظریه شناخت واقع گرایان «نظریه تطابقی» نیز خوانده شده است. هنگامی که تصورات کلی ما با اعیان واقعیت همخوانی یا مطابقت داشته باشند، افکار ما حقیقی هستند چون معرفت باید با واقعیت همخوانی داشته باشد (گوتک، ۱۳۹۳: ۶۳). رئالیست ها (واقع گرایان) طبیعی یا علمی جهان مستقل از ذهن را تحت سیطره قوانین طبیعی تلقی کرده و می گویند وظیفه علم است که به شناخت هستی بپردازد (ابراهیم زاده، ۱۳۸۱: ۱۱۳). رئالیست ها در تربیت به پرورش حواس و تشویق شاگردان به مشاهده و تجربه تمایل دارند.

پوزیتیویسم در کلی ترین معنای فلسفی اش به نظریه معرفت فرانسیس بیکن، جان لاک و ایزاک نیوتن اطلاق می شود که بر اولویت مشاهده و تلاش برای تبیین علی از طریق تعمیم های استقرایی تاکید می کردند (آوتویت، باتامور، ۱۳۹۲). در افکار عمومی پوزیتیویسم به معنای رد و تکذیب متافیزیک است و به دنبال وضعیتی است که در آن اهداف علمی دنبال شوند. در پوزیتیویسم هدف از علم آن چیزی است که می توانیم مشاهده و اندازه گیری کنیم (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۲). معرفت شناسی پوزیتیویسم به رابطه فاعل و مفعول شناخت برمی گردد و این دو از یکدیگر جدا و مستقل اند. این دیدگاه شناخت علمی را وابسته به افراد نمی داند، بلکه شناخت را در بیرون از فرد می داند. در پوزیتیویسم مفعول شناخت مستقل از فرد در نظر گرفته می شود و جدای از ذهن و

¹ Scientific inquiry

² Realism

ایده‌ها و افکار شخصی اوست و جنبه‌ی عینی و بین‌الذهانی دارد. بنابراین فرد باید از واقعیت تفکیک شود تا واقعیت بررسی گردد و این امر را ممکن می‌دانند.

در پساپوزیتیویسم اعتقاد بر این است که تمام مشاهدات ما جایز الخطاست و انسان خطاهای بسیاری دارد. هر نظریه قابل انتقادی از هر توانایی برای دانستن واقعیت استفاده می‌کند. در پسا پوزیتیویسم اعتقاد بر این است و تا این حد پیش می‌رود که معتقد است هرگز نمی‌توانیم به اهداف دست یابیم زیرا هر معیار اندازه‌گیری‌ای جایز الخطاست (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۲). مفروضه معرفت‌شناسی پارادایم پسا پوزیتیویستی، تاکید بر نمونه و با مثال فهمانیدن مطالب به مخاطبان است. در این رویکرد فرد باید شکل واحدی را برای مشاهدات خود انتخاب کند (سرمدی، ۱۳۹۱: ۱۳).

مدرنیته یا تجددگرایی، جریانی است که در تاریخ غرب رخ داده و به گذشته دور به فیلسوفانی چون هگل^۱، کانت^۲، دکارت^۳ و جریان‌های چون انقلاب صنعتی و رنسانس باز می‌گردد. یکی از مهمترین پایه‌های مدرنیسم پیدا شدن مفهوم یا انسان به عنوان موجودی که دارای ذهن و ضمیر و همراه با فردیت و استقلال وجودی است که می‌تواند درباره‌ی خود و پدیده‌ها بیندیشد و آنها را باز شناسد (باقری، ۱۳۷۵). روند معرفت‌شناختی مدرنیسم مبتنی بر مبنایگرایی و عینیت‌گرایی^۴ بود، به این معنا که آنچه عینیت‌پذیر باشد، علمی است و آنچه عینیت‌پذیری آن بیش تر باشد ارجحیت و اعتبارش بیشتر است (سجادی، ۱۳۸۳: ۴۴). معرفت‌شناسی مدرن با شک در صحت اعتبار تعالیم گذشته و تغییر روش‌شناسایی، طرحی نو در انداخته، شناسایی را به فاصله‌شک تا یقین‌بشری، قلمرو شناخت را به محدوده عقل استدلالی و روش آن را به روش تجربی محدود کرد. با محدودیت دایره عقل و شناسایی در فلسفه مدرن، قلمرو شناخت به جهان محسوس و استدلال پردازی‌های ذهن بشری درباره آن محدود و غایت شناخت سلطه بر زمین و زمینیان قلمداد شد. بدین ترتیب جهان یا جهان‌های دیگر، نادیده انگاشته شد و مورد انکار قرار گرفت (کرباسی زاده اصفهانی و حیدریان، ۱۳۸۸: ۱۱۰).

در مبحث آموزش، ساختارگرایی بدین معناست که دانش انسان توسط خودش ساخته می‌شود. نظریه ساختارگرایی شامل شاخه‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی می‌شود، اما آنچه که همه این دیدگاه‌ها را با هم پیوند می‌دهد این است که یادگیری فرآیندی فعالانه و خاص ذهن هر فرد است و این فرآیند عبارت است از ساختن روابط ذهنی میان مفاهیم و تصورات از یک سو و اطلاعات و تجربیات حاصل از دنیای واقعی خارج از ذهن از سوی دیگر (شانگ، ۱۳۹۵). ادعای مکتب ساختارگراها، عینیت، قطعیت و جامعیت و دارای مفاهیم واحد، یکدست، کلی، جهانشمول یا همگانی می‌باشد (باقری، ۱۳۸۹: ۵۱) که درست نقطه مقابل پسا ساختارگراهاست.

مبانی معرفت‌شناسی پست مدرنیسم بر این اصل استوار است که نتایج و دستاوردهای استنباطی ما از لحاظ تاریخی به شرایط معینی وابسته‌اند، یعنی به زمان و مکان خاصی بستگی دارند و تعمیم‌پذیر نیستند. در واقع ضدیت با فرا روایت‌ها توسط بسیاری از پست مدرنیست‌ها، به معنی رد

¹ Hegel

² Kant

³ D cart

⁴ Objectivism

هرگونه نظریه متافیزیکی یا معرفت‌شناسی است (فراهانی، ۱۳۸۳: ۶۷). بنابراین یکی از چرخش‌های کلیدی به سوی جهان‌پست‌مدرن، تغییری در معرفت‌شناسی، درک معرفت و چگونگی رشد و ارتباط آن با سایر فرض‌هاست (کهن، ۱۳۸۲: ۵۰۰).

انتقاداتی که به مفروضهای بنیادین ساختارگرایی وارد شد موجبات ظهور جنبش دیگری تحت عنوان پساساختارگرایی^۱ را فراهم آورد (فیاض و شرفی، ۱۳۹۵: ۱۶۳). پساساختارگرایی نوعی خوانش انتقادی و پشتیبان‌نویس است که می‌توان روش آن را دست‌کم به شکل قیاسی به همه فعالیت‌های انسانی گسترش داد (فیاض و شرفی، ۱۳۹۵: ۱۶۵). پژوهشگران پساساختارگرا، تمام پیشداده‌ها، ساختارها، گفتمانها و روش‌های علمی را بی‌ثبات می‌انگارند و فرا‌نظریه‌ها و فرا‌روش‌های علمی و مگا‌پارادایمها را آماج هجوم قرار می‌دهند (فیاض و شرفی، ۱۳۹۵: ۱۶۰). پساساختارگرایی، خردگرایی و واقع‌گرایی را به چالش می‌کشد. به این معنی که پساساختارگرایی علم‌گرای محض نیستند در حالیکه ساختارگرایی با عقیده‌ای که به روش علمی دارد به دیدگاه خود از چشم‌انداز پوزیتیویستی ادامه می‌دهند (فیاض و شرفی، ۱۳۹۵). پساساختارگرایان بر تفاوت‌های موجود تاکید دارند و به باور ایشان این تفاوت‌ها در درون سیستم ایجاد گسست و شکاف و عدم پایداری می‌کنند (عباسلو، ۱۳۹۱: ۷۸).

مدعیات و مفروضات معرفت‌شناسانه فمینیستی، تفاوت تجارب زنان از تجارب مردان را اساس و پایه دانش و معرفت قرار می‌دهند. بر مبنای این معرفت، زنان از موقعیت منحصر به فردی در به نمایش گذاردن توانایی خود در فهم جهان اجتماعی برخوردارند. این موقعیت ممتاز به تجربه کاری آنان از مواظبت و پرستاری بر میگردد (هاردینگ^۲: ۴۰۰). دیدگاه معرفت‌شناختی فمینیسم به تجربه زنان به عنوان مبنایی برای تئوریزه کردن دانش فمینیستی می‌نگرند (سجادی، ۱۳۸۳: ۵۱). برخی از فمینیست‌ها با تکیه بر حضور شرایط فردی و جمعی دانشمندان در نظریه‌های علمی، ادعا می‌کنند که علم کنونی محصول ذهنیت مرد سفید پوست مرفه است. آن‌ها حتی گاهی عینیت و عقلانیت را نیز ارزش‌هایی مردانه می‌دانند و آن را اختراع فلسفه‌ای می‌دانند که با نگاهی مردانه تدوین شده است. به نظر می‌رسد این دسته از فمینیست‌ها با تسلیم شدن به نسبی‌گرایی افراطی^۳، ناخواسته جایگاه زن در حوزه علم را تضعیف می‌کنند و به دلیل آنکه دفاع از حقوق زن و ارزش‌های زنانه را مستلزم نفی منطق و عینیت می‌دانند، با صراحت یا به طور ضمنی، عقل و منطق را خاص مردان معرفی می‌کنند. روشن است که زنان با وجود چنین دوستانی دیگر نیازی به دشمن نخواهند داشت (صادقی، ۱۳۹۶: ۱۹۶). فمینیسم به ویژه از نقطه نظر تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی بسیار مهم است زیرا بیش از نیمی از دانش‌آموزان و بسیاری از مربیان، معلمان و مدیران و کارکنان را زنان تشکیل می‌دهند و به عنوان یکی از جنبش‌های اجتماعی پیشرفت‌گرا، به فمینیسم سبب تغییر در نگرش بسیاری از افراد درباره آموزش و پرورش زنان و مردان و نیز مشارکتی که زنان و مردان می‌توانند در جوامع خود داشته باشند شده است برای فهم برنامه‌درسی به عنوان یک متن فمینیستی باید روابط بین برنامه‌درسی و جنسیت مورد بررسی قرار گیرد. اینکار مستلزم توجه و بررسی برنامه‌درسی و

^۱ Post-structuralism

^۲ Harding

^۳ Extreme relativism

نگاه آن از دریچه تجزیه و تحلیل فمینیستی است. تجزیه و تحلیلی که با نحوه نگرش نابرابر افراد به جنسیت خود و اینکه چگونه جنسیت آدمیان توسط خود آنها و یا نظام غالب جنسیتی شکل می‌گیرد، سروکار دارد (پاینار، ۱۹۹۵، فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۹۱).

پراگماتیسم یا سیستم‌فکری "اصالت‌عمل" یا "عمل‌گرایی" که "تجربه‌گرایی" و "ابزارگرایی" و "وسیله‌گرایی" نیز نامیده می‌شود، عمدتاً در مخالفت با اصول ایدئالیسم به وجود آمد و گسترش یافت و تقریباً کیفیت و نظام آموزش و پرورش جهان را تحت تأثیر قرار داد که هنوز هم این تأثیر عمیق ادامه دارد. عملگرایی عبارت است از نوعی گرایش، روش و یا فلسفه‌ای که نتایج عملی و افکار و معتقدات آدمی را معیار اساسی تعیین ارزش و حقیقت آنها می‌داند (شعاری نژاد، ۱۳۸۶: ۴۵). از نظر لیپمن، بهبود توانایی استدلال کردن، پرورش خلاقیت، رشد فردی و بین فردی، پرورش درک اخلاقی، پرورش توانایی معنا‌یابی در تجربه را از هدف‌های برنامه درسی فلسفه برای کودکان ذکر می‌کند (قائدی، ۱۳۹۵: ۱۵۰). از اصلی‌ترین طرفدار تنگاتنگ بودن رابطه میان فبک و پراگماتیسم بر این باور است که پراگماتیسم مبنای اصلی شکل‌گیری فبک است، بر اساس چنین دیدگاهی است که برخی معتقد شده‌اند فبک ماهیتی پراگماتیسمی دارد (ناجی، ۱۳۹۰).

برنامه فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان برنامه درسی جامع و منظمی است که از طریق گفت‌وگو فلسفی^۱، مهارت‌های استدلال را در کودکان پرورش می‌دهد. (قائدی، ۱۳۹۵: ۳۱۰). فلسفه برای کودکان برنامه آموزش جدیدی است که هدفش پرورش قدرت تفکر و استدلال (به ویژه تفکر منطقی) در کودکان است و برای رسیدن به این هدف از مفاهیم فلسفی به منزله موضوعات سودمند استفاده می‌کنند و پروراندن قدرت استدلال، خلاقیت، قضاوت و ساختن مفاهیم و تفکر دقیق و منطقی را مد نظر دارند و بر آن هستند تا مهارت پرسیدن و به عبارتی فلسفه ورزی را آموزش دهند (حسینی، ۱۳۸۹: ۹۴). هدف برنامه فلسفه برای کودکان، اصلاح وضعیت آموزشی و تربیتی کودکان به گونه‌ای که فراگیری درس‌ها از روش تقلیدی^۲ کنونی به روش اجتهادی و انتقادی دگرگون شود. در صورت اجرای درست این برنامه، توانایی‌هایی برای کودک به ارمغان می‌آورد که نه تنها در پیشرفت تحصیلی او، که در کل جریان اجتماعی‌اش تأثیرگذار خواهند بود (شریفی اسدی، ۱۳۸۷: ۱۰۰). بنابراین هدف اصلی برنامه آموزش فلسفه برای کودکان کمک به کودکان در آموختن تفکر برای خود است اینکه بیاموزند چگونه خودشان فکر کنند (لیپمن، ۱۹۸۰: ۵۳).

ابراهیمی تاش و شیخ رضایی (۱۳۹۵) پژوهشی تحت عنوان «حلقه کندوکاو و قابلیت‌های آن در آموزش ماهیت علم» انجام داده‌اند و نشان دادند که چگونه با یاری گرفتن از ویژگی‌های خاص حلقه کندوکاو علمی در چارچوب رویکرد شباهت خانوادگی دانش‌آموزان می‌توان به درک صحیح تری از علم و ماهیت آن دست یافت. پژوهشی که توسط ماکویی در سال (۱۳۹۰) انجام گرفت، نتایج تحقیق نشان داد که اولاً مفاهیم متعدد مطرح شده در زمینه‌های طبیعت، حیوانات، اخلاق و مسائل بشری به روشنگری مفهوم کاوشگری علمی پرداخته و ثانیاً در بین اهدافی چون پرورش

¹ Philosophical discourse

² Imitation

مهارت‌های تفکر، تقویت فعالیت‌های ذهنی و رفتاری و آشنایی با مفاهیم کلی، در کودکان محقق می‌شوند و ثالثاً اهداف ذکر شده در راستای اهداف کلی برنامه آموزش فلسفه به کودکان یعنی بهبود تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی، میان فردی، پرورش درک اخلاقی، توانایی مفهوم یابی از تجربه قرار دارد. پژوهشی که توسط ایبک و متین^۱ (۲۰۱۷) انجام گرفت به این نتایج دست یافتند که برنامه اردوگاه علمی در توسعه کاوشگری علمی، سوالات علمی، انواع روش‌های کاوشگری، تفاوت داده‌ها و شواهد موثر بوده است. «فلسفه برای کودکان، اساس (platform) آموزش برای یادگیری خودآموز» پژوهشی که توسط کیزل^۲ (۲۰۱۶) انجام گرفت. این پژوهش نشان داد که باید کاوشگری را در سیستم‌های آموزشی و یادگیری حمایت کرد و آن را جایگزین آموزشی‌های سنتی (همراه ترس و اضطراب) نمود. آموزش کاوشگری در برنامه فلسفه برای کودکان فرد را به گونه‌ای آماده می‌کند که مسائل اجتماعی را خود حل کند.

کاوشگری علمی در فلسفه برای کودکان به دنبال بنیادی‌ترین و نهادی‌ترین موضوعات جهان و انسان است و پاسخ‌گوی عمیق‌ترین دغدغه‌های بشری است. فیلسوف در اصل وجود و حقیقت جهان، طبیعت و انسان کاوش می‌کند و اینها اموری هستند که پایه و اساس علوم به شمار می‌روند (ماکویی، ۱۳۹۰). از آنجا که آشنایی با بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی می‌تواند هدایت‌گر برنامه ریزان آموزشی در طراحی برنامه‌هایی باشد که زمینه‌ساز کاربرد این روش در نظام آموزشی گردند و با توجه به اینکه در نظام آموزش و پرورش ایران بیشتر به حافظه محوری تاکید می‌شود و نه تامل محوری پرسش از چگونگی بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی پرسشی به جا است (کنت دی، ۱۳۶۶). لذا این تحقیق بر آن است که به این سؤال‌ها پاسخ دهد که چه نقدهایی بر بنیاد فلسفی کاوشگری علمی در برنامه فلسفه برای کودکان وارد است؟

۲- تجزیه و تحلیل

هدف این پژوهش بررسی و پاسخ به این سوال بود که چه نقدهایی بر بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی در برنامه فلسفه برای کودکان وارد است؟ در پاسخ می‌توان این امر را در جدول زیر نشان داد

جدول ۱: کاوشگری علمی در فبک

صاحب نظران	کاوشگری علمی در فبک
لیپمن	پرسشگری، پیش شرط موفقیت در درس علوم است. پرسش و پاسخ بین کودکان در مورد طبیعت به بحث گذاشتن فرض‌های اساسی درباره طبیعت و جهان پیرامون استدلال درباره طبیعت از طریق تعامل بین یادگیرندگان (اجتماع پژوهشی) کاوشگری به روش عینی و ذهنی (لیپمن، ۱۹۸۲).
کنت دی	مواجه شدن با یک پدیده ناهمخوان

	از طریق اجتماع پژوهشی (کنت دی، ۱۳۶۶).
قائدی	شگفتی در دنیا تعقل در طبیعت (قائدی، ۱۳۹۵).
دیوئی	روبه روشن شدن با یک موقعیت مبهم و نامعین حل مسئله روش پژوهش علمی از سوی خود دانش آموزان پاسخ بین یادگیرندگان (دیوئی)
پیرس	تحرك تردید برای کسب حالتی از باور از طریق اجتماع پژوهشی (اسپرود، ۲۰۰۱).
پیاژه	مرحله حسی - حرکتی از تولد تا ۲ سالگی پیش عملیاتی از ۲ تا ۷ سالگی عملیات عینی (محسوس) از ۷ تا ۱۱ سالگی عملیات صوری (انتزاعی) از ۱۱ تا ۱۵ سالگی (پیاژه، ۱۹۷۳).
ویگوتسکی	مشاهدات حسی تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی پرسش و پاسخ مواجه شدن با یک پدیده در منطقه تقریبی رشد و تکیه گاه سازی در کودکان (ویگوتسکی، ۱۹۸۷).
برونر	بازنمایی حرکتی (عملی) بازنمایی تصویری بازنمایی نمادین کشف رمز نظام هستی تلاش برای رسیدن به ساختار بنیادی دانش (برونر، ۱۹۶۰).
روسو	ارتباط بین طبیعت و تجربه منعکس نمودن طبیعت در خود آزمون زندگی و پرهیز از فعالیت‌های عقلی کاوشگری علاقه ای بر اساس ذات کودک (روسو، ۱۳۹۰).
هابرماس	خردابزاری و فن گرایی تعامل طبیعت، جامعه و انسان کنش ارتباطی و گفتگوی آزاد (هابرماس، به نقل از نقیب زاده، ۱۳۹۵). فناوری، رشد عقلانیت ابزاری (اوجلانکی، ۲۰۱۷).

کاوشگری علمی با ایجاد روحیه علمی در برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان از پایه ششم آغاز و در پایه های دیگر پیگیری می شود. کاوشگری علمی در فبک را می توان روش پژوهشی

نامید که کودک در مورد چه و چگونگی جهان پیرامون خود به کندوکاو و تفکر بنشیند. این روش مبتنی بر آزادی و از روش علمی تشکیل شده و توجهش به فعال نمودن کودکان در برخورد با یک مساله است که یادگیرنده را مستقل بار آورده که درباره دلیل وقوع رویدادها در طبیعت تفکر و سوال پرسند و پیرامون آن اطلاعاتی گردآوری و تحلیل کنند. در این جریان نیاز به یک تسهیل گر است تا جریان یادگیری را برای یادگیرنده جهت دهی کند تا به یک نتیجه گیری درست هدایت شود.

اندیشه لیپمن بهترین کمک و حمایت را برای کودکان فراهم کرده و تدابیری اندیشیده که ذهن پرسشگر و فعال کودکان هدایت و جهت دهی گردد تا بتوانند جهان پیرامون خود را بشناسند و از کنار مسائل مربوط آن، بی توجه عبور نکنند و بتوانند شناخت واقعی و درستی ابتدا از خود و بعد از جهان پیرامونشان داشته باشند و بتوانند به شناخت‌های بعدی برسند و این تکامل در کودک بصورت متوالی اتفاق افتد. روش کاوشگری در کودکان کاملاً به روش عینی و ذهنی اتفاق می افتد. لیپمن بر این باور است که کاوشگری علمی در فبک با پرسشگری کودک آغاز می گردد و بر همین اساس پرسشگری را پیش شرط موفقیت در درس علوم می داند. کودک به مشاهده طبیعت می پردازد،

محیط و هـ ر پدیده ای می تواند حس کودک را درگیر و هیجانانگیز و او را به سمت خود کشاند در این میان نیاز به مربی و معلم با تدبیر و آگاه است که در این زمینه یاریگر و تسهیل گر در امر آموزش آن باشد. کودک ذاتاً نسبت به طبیعت گرایش دارد، انسان تکامل خود را در محیط های طبیعی به دست می آورد. کاوشگری علمی در فبک بدنال ایجاد فضاهایی است که دارای محرک های حسی-هیجانی بیشتری برای کودک فراهم آورد تا در آن ذهن کاوشگر آنها را تقویت کند و طبیعت را بستری برای پروراندن حس و هیجانانگیز کودکان می داند. لیپمن معتقد است که کودکان از طریق کاوشگری می توانند پیش فرض هایی را کشف کنند، درباره آنچه در طبیعت وجود دارد و اتفاق می افتد استدلال داشته باشد و نظر دهد بتواند اشیاء را طبقه بندی کند، تمثیلی ارائه دهد، رابطه جزء و کل را و رابطه های وسیله و هدف را تشخیص دهد. کاوشگری علمی در فبک در تلاش است تا موارد مطرح شده در کودکان اتفاق افتد تا در ایجاد یکه جامعه دانا محور سهیم باشد.

ویگوتسکی نیز همانند لیپمن در کاوشگری و ذهن پرسشگر کودکان اذعان دارد و باور دارد که یادگیری پیش از رشد کودکان اتفاق می افتد و کودکان می توانند با استفاده از کمک دیگران که آن را تکیه گاه سازی مطرح نموده کاوشگری کرده و به پاسخ های خود دست یافته و به واقعیت های جهان پیرامون خود آگاهی پیدا کند، ویگوتسکی مطرح می کند که سطح رشد فعلی کودک آغاز گر کاوشگری اوست که مستقلاً می خواهد دست به کاوشگری و حل مسائل بزند و برای هدایت مسیر درست نیاز به کمک افراد آگاهتر و بزرگتر دارد تا در حل مسائل خود توانایی بیشتری از خود نشان دهند و به سطح رشد بالقوه خود برسند و رضایت بیشتری کسب نمایند و شوق شناسایی و کاوشگری در آن ادامه یابد و خاموش نگردد. در زمینه کمک و هدایت کودکان در امر کاوشگری لیپمن به تسهیل گر آموزشی اشاره نموده است، ویگوتسکی به تکیه گاه سازی و به مراتب هر دو به نقش بزرگترها و افراد آگاه تر در زمینه های زندگی اشاره نموده اند تا فرآیند کاوشگری فراگیران به

درستی اتفاق افتد و به نتیجه مطلوب برسد اما لیپمن کاوشگری علمی که با روش علمی انجام می گیرد معتقد است که از پایه ششم تحصیلی آغاز می گردد و با باور ویگوتسکی متفاوت است. پیازه نیز به کاوشگری علمی کودکان معتقد است و باور دارد که کودکان دانش را شخصا کشف می کنند و شخصا دست به کاوشگری می زنند و در این میان نه معلم و مربی توضیح می دهد و نه توصیف و نه کمک ذهنی به آنها می کند، فقط مجموعه ای از فعالیتهای متنوع را برای آنها فراهم می آورند تا به کمک آنها به کاوشگری بپردازند، پیازه کودک را به صورت یک دانشمند کوچک توصیف می کند که عمدتاً به تنهایی جهان هستی را می سازد و می فهمد. بر این اساس روش آموزشی و پژوهشی مبتنی بر نظریه پیازه بر یادگیری اکتشافی و پژوهشی فردی متمرکز است. پیازه یکی از هدفهای مهم تربیت در جهان معاصر را پرورش هوش یعنی قدرت فهم و آفرینندگی و حل مسئله زندگانی می داند و نیل به این هدف مستلزم پرورش روح علمی و آشنایی با علوم تجربی می شمارد. پیازه سن ۱۲ سالگی برای پرورش روح علمی در نظر گرفته که با نظر فیک در مورد کاوشگری علمی همسو است. پیازه به اکتشاف و کاوشگری فردی باور دارد که می تواند به تنهایی جهان هستی را بسازد و درک کند. در این صورت با لیپمن و ویگوتسکی هم عقیده نیست، چرا که لیپمن و ویگوتسکی هر دو به تعامل گروهی و اجتماع پژوهشی و به عبارتی به تعامل اجتماعی و یادگیری اکتشافی گروهی باور دارند. تفاوت دیگر پیازه و ویگوتسکی در این نگاه است که پیازه رشد را مرحله ای می داند که کودکان در هر مرحله از رشد، کاوشگری های متفاوت و کشف متفاوت دارند و تا به سطح رشد مطلوب نرسیده باشند انتظار کشف و کاوش در زمینه های بالاتر دور از انتظار است پس ابتدا باید رشد اتفاق افتد تا یادگیری صورت گیرد. اما ویگوتسکی بر این باور است که یادگیری میتواند پیش از رشد به کمک تسهیل گران و افراد بزرگتر و بالغ تر (تکیه گاه سازی) اتفاق افتد.

اندیشه برونر برای کشف رمز نظام هستی خالی از لطف نیست که برونر آن را نظام رمز گذاشته که در ابتدا برای کشف رمز هستی باید ساختار بنیادی دانش را آموزش داد و آموزش آن باعث می شود که ارکان مهم هر نظام علمی یعنی مفاهیم، اصول، تعمیم و روشهای پژوهش هر نظام علمی مورد توجه فرد قرار گیرد و فرد قادر می گردد تا موضوع درسی را بیشتر درک نماید و تشویق به کاوشگری و حل مسئله به صورت مستقل گردد و فرد قادر خواهد بود تا اندیشه هایی که آموخته را در یک موقعیت به کار گیرد و یاد خواهد گرفت که چگونه یاد بگیرد و آنها فرآیند پژوهشگری و روش های پژوهشی علوم را خواهند آموخت و مانند دانشمندان به پرسشگری خواهند پرداخت. برونر معتقد است که یادگیری پیش از رشد اتفاق نمی افتد و رشد را مرحله ای می داند و در هر مرحله ای از رشد بازنمایی هایی در ذهن اتفاق می افتد و در اثر تکمیل بازنمایی های ذهنی است که فرد آماده می گردد تا ساختار بنیادی دانش را درک کند با توجه به اینکه کاوشگری علمی در مرحله نمادی که میتوان ۱۲ سالگی فرد را اشاره کرد اتفاق افتد و بعد از آن به رمز و راز هستی دست یافته و به اکتشاف و کاوشگری علمی دست زند، پژوهش کند و از رمز و رازهای فاش شده هستی لذت برد و شوق کاوشگری در آنها افزایش باید. با توالی مراحل رشد برونر، افزایش سن و تجربه بر مقدار تفکر نمادی افزوده می گردد و یادگیرنده خود به دانش افزایی می پردازد بدین گونه

که اطلاعات دریافتی خود را به هم می پیوندند، آنها را مورد داوری و ارزیابی آنچه که از قبل در ذهن خود داشته می نماید و یادگیرنده را قادر می سازد تا به فراتر از اطلاعات دریافتی دست یابد. برونر و پیازه هر دو به مرحله ای بودن رشد و متوالی بودن آن اذعان دارند و وجود رشد برای کاوشگری و یادگیری را لازم می دانند. برونر نیز همانند پیازه به کاوشگری و اکتشاف فردی باور دارد و با لیپمن و ویگوتسکی که در اکتشاف جمعی (اجتماع پژوهشی) هم اندیشه هستند مغایرت دارد.

روسو معتقد است که علاقه، کنجکاوی و آزادی کودکان عاملی است که یادگیرنده را تحریک می کند تا نسبت به جهان و محیط پیرامون شناخت و آگاهی پیدا کند و به رمز و راز آن دست یابد و به کشف جهانی بپردازد که در آن زندگی می کنند. روسو همانند پیازه و برونر به مرحله ای بودن رشد باور دارد و کاوشگری علمی را همانطور که پیازه بعد از مراحل انتزاعی و برونر بعد مرحله بازنمایی نمادی یعنی در مرحله کشف رمز نظام هستی در نظر گرفته اند، روسو نیز بر این باور است که فعالیت های عقلانی تا سن دوازده سالگی ممنوع است و باید کودک را از تمدن دور کرد و او را در دل طبیعت وحشی رها کرد، چرا که طبیعت فرد را آلوده می کند. اما لیپمن فعالیت های عقلانی در معنای فلسفیدن، حتی قبل از سن پنج سالگی را ترجیح می دهد و آن را برنامه ای می داند برای آماده کردن کودکان برای مواجهه با چنین تمدنی. لیپمن معتقد است که در میان فرهنگ و تمدن، کودکان باید فکر کنند، کاوش کنند و بیاموزند که چگونه باید درست انتخاب کنند و درست زندگی کنند تا کم کم روحیه علمی در آنها ایجاد گردد تا بتوانند بعد از آن کاوشگری علمی را در پیش بگیرند. لیپمن آغاز کاوشگری علمی را از پایه ششم یعنی حدود سن ۱۱ سالگی معتقد است و با پیازه که کاوشگری علمی را در مرحله نمادی و برونر نیز در مرحله بازنمایی نمادی متصور است، مشترک می باشد. روش کاوشگری علمی از نظر فلسفه کودکان بصورت حلقه کندوکاو (اجتماع پژوهشی) انجام می پذیرد که با نظر ویگوتسکی همسو است. او نیز روش کاوشگری را به صورت گروهی باور دارد. روش کاوشگری پیازه بصورت فردی است و هر فرد بصورت یک دانشمند در نظر گرفته می شود که کاملاً قطب مخالف فلسفه کودکان است.

دیوئی بر این باور است که کاوشگری علمی در کودکان زمانی اتفاق می افتد که با یک موقعیت مبهم و ناکامل و یا نیاز برآورده نشده ای مواجه میگردند و یادگیرنده به کاوش و جستجوگری می پردازد تا ابهامی که ایجاد شده رفع گردد و ذهن درگیرش را خلاصی دهد بر این اساس میتوان اشاره کرد که لیپمن نیز با دیوئی هم اندیشه است، اینکه ابهام و پرسش و سردرگمی کودکان در مواجهه مسئله ای که در پیرامونشان اتفاق افتاده آنها را به سمت کاوشگری سوق می دهد تا بتواند مسئله ای که ایجاد شده را حل کند و این نقطه عطفی است برای رشد و تکامل یک انسان.

پیرس معتقد است که کاوشگری در کودکان زمانی اتفاق می افتد که دچار تردید و حیرت در مسئله ای شده باشند و تردید است که مسئله ایجاد می کند و پرسش از کنجکاوی ناشی می شود. برای اینکه به باور برسد دست به کاوشگری می زند و در رسیدن به باور از نظرات دیگران در یک اجتماع پژوهشی استفاده می کند. آنچه که پیرس را با فلسفه برای کودکان پیوند می زند اجتماع پژوهشی است که اولین بار از سوی او مطرح گردید اما تعریفی از اجتماع پژوهشی پیرس نیست اما

لیپمن به طور گسترده ای در مورد اجتماع پژوهشی در حوزه تربیت صحبت نموده است. با توجه به اندیشه پیرس و لیپمن میتوان دریافت که هر دو در این زمینه هم عقیده میباشند. کنت دی بر این باور است که وقتی کودک دچار حیرت می گردد که با یک پدیده ناهمخوان مواجه شده است و برای آن که ناهمخوانی را درک کند دست به کاوشگری می زند. باور پیرس با باور کنت دی از نظری با هم شباهت دارد چون هر دو به تردید و حیرت کودکان اشاره نموده است اما تفاوت این دو اندیشمند بر این اساس است که پدیده ناهمخوان کنت دی، ایجاد تردید می کند و تردید پیرس، خود محرکی است برای کاوشگری در جهان پیرامونش برای رسیدن به پاسخ سوالهای خود.

قائدی از صاحب نظران آموزش فلسفه برای کودکان در ایران نیز معتقد است، کودکان با شگفتی های زیادی در طبیعت مواجه می شوند، کودکان حیرت زده می شوند، به فکر فرو می روند و به دنبال یافتن معماهایی که در ذهنشان ایجاد شده، هستند. در طبیعت به تعقل می پردازند تا پاسخ معماها و شگفتی ها را پیدا کنند. کاوشگری علمی در فبک با تعقل کردن در طبیعت آغاز می گردد و کودکان به این امر تشویق می شوند تا اندیشیدن در طبیعت را بیاموزند.

قائدی با لیپمن در کاوشگری علمی در فبک هم اندیشه هستند و در آموزش فلسفه برای کودکان در ایران تلاشهای ارزنده ای انجام داده است. هابرماس گفتمان را جایگزین پوزیتیویسم نمود و تفکر انتقادی که لازمه کاوشگری علمی نیز هست توسعه داد و باور دارد که شناخت از طریق خرد و فن آن حاصل می گردد و گفتگوی آزاد راهی برای رسیدن به حقیقت و معنای هستی و جهان زندگانی است. هابرماس تاکید بر سه نوع دانش دارد که محور اول پیش بینی و کنترل است، دانشی که به ما فهم می دهد تا تفسیر کنیم و دانشی که عاملی برای رهایی از تقلید دیگران است و کسب معرفت و شناخت ما از طریق تعامل بین طبیعت، انسان و جامعه است. نظرات هابرماس بر اساس گفتمان و گفتگوی آزاد (اجتماع پژوهشی) کاملاً با دیدگاه فلسفه برای کودکان همنوايي دارد.

هدف این پژوهش تحلیل نقدهای وارده بر بنیادهای فلسفی کاوشگری علمی در برنامه فلسفه برای کودکان بود. کاوشگری علمی در جستجوی فهم علوم می باشد و این توان را به کودکان می دهد که بتوانند تعریفی از علم داشته باشند و بدانند که علم چگونه عمل می کند. در پاسخ به این سؤال نظر اندیشمندان در حوزه کاوشگری علمی مورد بررسی قرار گرفت. لیپمن از جمله فیلسوفانی است که در آموزش فلسفه برای کودکان قدم اول را برداشته و طرح این دانشمند در بیش از ۱۲۰ کشور اعمال می شود. لیپمن انواع کاوشگریها را مورد ملاحظه قرار داد که یکی از آنها کاوشگری علمی است. او بر این باور است که کاوشگری علمی به صورت رسمی از پایه ششم یعنی ۱۱ سالگی آغاز می گردد و در دیگر پایه ها نیز ادامه پیدا می کند. کودکان با مشاهده محیط پیرامون خود با پرسشهایی مواجه می شوند که برای پاسخ به آنها حدس و گمان هایی می زنند، فرضیه سازی می کنند و اطلاعاتی را جمع آوری می کنند در این میان تسهیل گر آموزشی جریان کاوشگری بچه ها را هدایت می کند. البته بدون اینکه نظر خود را اعمال کند فقط جهت دهی جریان پژوهشگری بچه ها را به عهده می گیرد تا دانش آموزان بتوانند با هم فکری و مشارکت خود از طریق حلقه کندوکاو (اجتماع پژوهشی) پاسخ پرسش خود را دریافت کنند و همین امر محرک و تشویقی برای شناخت بیشتر وقوع رویدادها در جهان پیرامون خود می شود. کنت دی معتقد است مواجه شدن با یک پدیده ناهمخوان، فرد را به سوی کاوشگری علمی سوق می دهد که از طریق اجتماع پژوهشی دانش آموزان می توانند پدیده ناهمخوان خود در طبیعت را کشف کنند. کنت دی با لیپمن در این زمینه هم عقیده است. قائدی بر این باور بود که شگفتی و متحیر بودن کودکان در دنیاست که آنها را به سمت کاوشگری سوق می دهد تا در مورد مسائل پیرامون خود تعقل کند. قائدی با لیپمن و کنت دی هم عقیده است. پیرس بر این باور است، کاوشگری علمی با تردید در طبیعت آغاز و با توقف تردید اتمام می یابد. پیرس با لیپمن و کنت دی در اجتماع پژوهشی هم نظر است. پیازه رشد را مرحله ای دانسته و معتقد است در مرحله عملیات عینی و نامحسوس یعنی از ۷ تا ۱۱ سالگی است که کودک می تواند اعمال و موقعیت های عینی و واقعی را کسب کند و به تدریج که به تفکر انتزاعی و صوری می رسد (۱۱ تا ۱۵ سالگی) می تواند در مواجهه با طبیعت و مسائل آن فرضیه سازی کند و به صورت علمی کاوشگری کند. پیازه در زمینه سن کاوشگری علمی هم عقیده با لیپمن و کنت دی است اما مشارکت و اجتماع پژوهشی که لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان باور دارد کاملاً مخالف پیازه است زیرا پیازه معتقد است، کاوشگری در کودکان کاملاً به صورت فردی انجام می پذیرد، کودک دانشمندی کوچک است که عمدتاً به تنهایی جهان هستی را می سازد و می فهمد. ویگوتسکی معتقد است، کاوشگری علمی و یادگیری پیش از رشد افراد اتفاق می افتد و توسط افراد بزرگتر که از آن بعنوان تکیه گاه سازی نام برده انجام می پذیرد و شرایط سنی خاصی را نمی طلبد. ویگوتسکی به تعامل بین یادگیرندگان و کاوشگران و وجود تسهیل گر معتقد است و در این زمینه با لیپمن و کنت دی و قائدی هم عقیده است اما در زمینه شرایط سنی با آنها مخالف است و باور دارد که یادگیری پیش از رشد توسط افراد بزرگتر امکان پذیر است و از همان اوایل کودکی می توان کاوشگری علمی را در آنها ایجاد کرد اما به نظر می رسد منظور

ویگوتسکی در سنین کودکی ایجاد روحیه علمی است نه کاوشگری علمی زیرا روحیه علمی را می توان از اوایل کودکی ایجاد کرد اما اجتماع پژوهشی که لیپمن مطرح کرده است مربوط به سنین بالاتر کودکی یعنی ۱۱-۱۲ سالگی است که به صورت رسمی انجام می گیرد و منطقی تر است که برونر هم براین باور است که مرحله نمادی یعنی سن ۱۱-۱۲ سالگی فرد بعنوان یک مشارکت کننده فعال فرصت مناسب برای کاوشگری علمی را دارد و همانند یک دانشمند در شناخت جهان پیرامون خود اقدام می کند که در زمینه شرایط سنی با لیپمن و کنت دی هم عقیده است و در زمینه اجتماع پژوهشی و کاوش گروهی با لیپمن و ویگوتسکی مخالف است اما در زمینه اکتشاف و کاوش فردی با پیازه هم عقیده است. روسو نیز همانند پیازه و برونر رشد را مرحله ای و از سن ۱۲ سالگی به بعد که سومین مرحله رشد کودکان است، فرصت مناسب برای کاوشگری علمی مطرح کرده است. روسو معتقد بود که دقت در طبیعت توسط کودکان است که کنجکاوی آنها را برانگیخته و با مسائلی مواجه و دست به کاوشگری می زنند. باید کودک خودش مسائل را حل کند. نباید چیزی را به گفته دیگری قبول کند، نباید علوم را بیاموزد بلکه باید خود آن را کشف کند یعنی باور به اکتشاف فردی دارد که در این زمینه با لیپمن، کنت دی و ویگوتسکی مخالف و با پیازه، برونر هم عقیده است. دیوئی معتقد است، کاوشگری علمی با پرسشگری کودک از محیط پیرامون آغاز می شود، فرضیاتی مطرح و سرانجام به آزمایش فرضیات می پردازد تا از درستی یا نادرستی آن ها اطمینان پیدا کند. در این امر تسهیل گر (آموزگار) بعنوان راهنما نه بعنوان پاسخگر، دانش آموز را راهنمایی می کند. جان دیوئی در زمینه تسهیل گر با لیپمن هم عقیده و در زمینه اکتشاف فردی با پیازه، برونر و روسو هم عقیده است و به یادگیری مشارکتی و اجتماع پژوهشی اشاره نکرده است. در نظریات بنیادهای فلسفی و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در زمینه کاوشگری علمی به این نتیجه رسیدیم که تاکید هر دو، بر حس، تجربه، تعقل، تفکر و عقلانیت مشابه است اما در مشارکت و گفتگو و اجتماع پژوهشی متفاوت است. برنامه آموزش فلسفه برای کودکان در کاوشگری علمی علاوه بر مشاهدات حسی و تعقل تاکید خاص بر گفتگو، مشارکت و اجتماع پژوهشی دیده شد که در دیگر بنیادهای فلسفی به آن پرداخته نشده بود.

References

- ۱- آقازاده، محرم. (۱۳۸۷). روش های نوین تدریس، تهران: آبیژ
- ۲- آوتویت، ویلیام؛ باتامور، تام. (۱۳۹۲). فرهنگ علوم اجتماعی قرن بیستم، ترجمه حسن چاوشیان، چاپ اول، تهران: نشر نی.
- ۳- ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۸۱). فلسفه تربیت، تهران: دانشگاه پیام نور.
- ۴- ابراهیمی تاش، فاطمه، شیخ رضایی، حسین (۱۳۹۵)، حلقه کندوکاو و قابلیت های آن در آموزش ماهیت علم، فصلنامه تفکر کودک، سال هفتم شماره ۱، ص ۳-۱۲، بهار تابستان ۱۳۹۵.
- ۵- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۵۶، ISC، صفحه: ۸۴ تا ۶۳.

- ۶- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ۷- بدریان، عابد. (۱۳۸۸). آموزش شیمی: راهبردها و شیوه های نوین آموزش شیمی در مدارس. چاپ اول، تهران: انتشارات مبنای خرد.
- ۸- حسینی، زهره. (۱۳۸۹). "فلسفه و کودکان" "خرد نامه صدرا، ویژه دهمین سالگرد انتشار: ۹۴، صفحه ۹۳-۱۰۰.
- ۹- روسو، ژان ژاک (۱۳۹۰). امیل، ترجمه غلامحسین زیرک زاده، چاپ ششم، تهران: ناهید.
- ۱۰- سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی هویت زن از منظر مدرنیسم و پست مدرنیسم و دلالت های تربیتی آن، ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد شماره یازدهم شماره ۶.
- ۱۱- سرمدی، محمدرضا؛ صیغ، محمد حسین؛ طالبی، سعید. (۱۳۹۱). مبانی نظری و فلسفی آموزش از دور، چاپ دوم، تهران: دانشگاه پیام نور.
- ۱۲- شانگ، دیل اچ. (۱۳۹۵). نظریه های یادگیری (چشم اندازی تعلیم و تربیتی)، ترجمه یوسف کریمی، نشر ویرایش.
- ۱۳- شریفی اسدی، محمد علی. (۱۳۸۷). نگاهی به آموزش فلسفه برای کودکان در ایران و چالش های فراروی آن، معارف عقلی، شماره ۱۰.
- ۱۴- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۶). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر
- ۱۵- صادقی، رضا. (۱۳۹۶). آشنایی با فلسفه علم معاصر، تهران: سمت
- ۱۶- عباسلو، احسان. (۱۳۹۱). پسا ساختارگرایی، کتاب ماه ادبیات، شماره ۷۱، صفحه: ۷۷-۸۲
- ۱۷- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت های جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی) جلد اول، تهران: آبیژ.
- ۱۸- فرمهبینی فراهانی، محسن. (۱۳۸۹). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: آبیژ
- ۱۹- فیاض، ایران دخت؛ شرفی، حسین. (۱۳۹۵). جایگاه پژوهش تربیتی در پرتو رویکرد پسا ساختارگرایی، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی شماره ۳۳: ۱۵۹-۱۷۶.
- ۲۰- قائدی، یحیی. (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان، تهران: مرآت.
- ۲۱- کرباسی زاده اصفهانی، علی و حیدریان، ماریا (۱۳۸۸). مبانی معرفت شناسی مدرن، فصلنامه حکمت و فلسفه، سال پنجم، شماره اول، بهار ۱۳۸۸، صفحه: ۹۷-۱۱۲.
- ۲۲- کنت دی، جورج و نلسون، مایلز. (۱۳۶۶). آموزش علوم در مدارس ابتدائی، ترجمه بهمن سقط چیان، تهران: نشر دانشگاهی.
- ۲۳- کهون، لارنس. (۱۳۸۲). از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- ۲۴- گوتک، جرال ال. (۱۳۸۱). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: سمت.

- ۲۵- ماکویی، ریحانه. (۱۳۹۱). بررسی و نقد شیوه‌ی ایجاد روحیه کاوشگری علمی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان، پایان نامه کارشناسی ارشد تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- ۲۶- مرعشی، سید منصور؛ رحیمی نسب، حجت اله؛ لسانی، مهدی. (۱۳۸۷). امکان سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری آموزشی.
- ۲۷- ناجی، سعید (۱۳۹۱)، بررسی تاثیر نظریه های فلسفه علم بر شکل گیری برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، رساله دکتری، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، گروه فلسفه علم و فناوری.
- ۲۸- ناجی، سعید (۱۳۸۳)، فلسفه و کودکان، گفت و گو با لیپمن (۲)، کتاب ماه ادبیات و فلسفه شماره ۸۲.
- ۲۹- ناجی، سعید، شیخ رضایی، حسین (۱۳۹۰)، بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان بانظر به میزان ابتدای آن برپراگماتیسم دیویی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال دوم، شماره دوم، زمستان ۱۳۹۰، ص ۷۹-۱۰۰.
- ۳۰- هابرماس، یورگن. (۱۹۸۷). نظریه کنش ارتباطی، ترجمه کمال پولادی. (۱۳۹۴). چاپ دوم، تهران: نشر مرکز.

- 31- Bruner, J. S. (1960). Readiness for learning. In J. S. Bruner, the process of education. Cambridge, MA. Harvard university press.
- 32- Golding c. (2007). Pragmatism , Constructivism & Socratic objectivity: the pragmatist Epistemic aim of philosophy for children. In 36th annual pesa conference: Creativity, Enterprise and policy , dec. 6- 9 wellington.
- 33- Harding, 5. (1986). The Science Question in Feminism. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- 34- Kizel , Ari (2016). philosophy with children as an educational platform for self - Determined learning university of Haifa Israel. Lipman, M. (1980). philosophy in the classroom temple university press.
- 35- Ojelanki , Ngwenyama. (2017). The Critical Social theory approach to information system: problames and Challenges. School of Busness administration. The university of Michigan.
- 36- piaget, J. (1973). The child and reality (R. Rosin trans). New York: Grossman.
- 37- Pinar, w. F. (1995). Understanding Curriculum. (With William Reynolds, Patrick Slattery , and peter Taubman). New York: Peter Lang.
- 38- Sprod , tim. (2001). what is cimmunity of inquiry? Critical thinking across the discriplines. Vol. 17. No,1.