Journal of Philosophical Investigations
Print ISSN: 2251-7960 Online ISSN: 2423-4419
Homepage: https://philosophy.tabrizu.ac.ir

Explaining and Criticizing Lipman's Approach in the Philosophy for Children Program of Existential Questioning Perspective

Seyyed Hesam Hosseini[1] ✉ | Seyyedeh Nasrin Hosseini[2]

1. Corresponding Author, Ph.D. Candidate of Philosophy of Educatin Department, University of Shahed, Tehran, Iran. E-mail: s.hesam_h@yahoo.com
2. MA Student of Educational Management Department, University of Alzahra, Tehran, Iran. E-mail: s.nasrin_h400@yahoo.com

Article Info

Article type: Research Article

Received 6 March 2022

Received in revised 18 May 2022

Accepted 11 June 2022

Published online 22 September 2022

Keywords:
Community of inquiry, Existential questioning, Lipman, Philosophy for children.

ABSTRACT

The aim of this study was to explaining and criticizing lipman's approach in the Philosophy for children program of existential questioning perspective. The type of this research is qualitative and according to the purpose of this research, descriptive-analytical method was used to achieve and explain the purpose. The statistical population of the study included Lippmann related works on existential themes and articles and researches on this subject. For this purpose, to collect information, appropriate samples from sources related to the research topic were purposefully selected and to record the data, a receipt form was used and the data obtained during the research were continuously analyzed and interpreted. Based on the findings of the research, the themes of existence's attention to meaning, originality and responsibility have been considered in the philosophy for children curriculum. It is overlooked that this contradicts the two main ideals of the Philosophy for Children Curriculum, namely the creation of a safe environment for children to question freely as well as their emotional care.

Cite this article: Hosseini, Seyyed Hesam, Hosseini, Seyyedeh Nasrin. (2022). Explaining and Criticizing Lipman's Approach in the Philosophy for Children Program of Existential Questioning Perspective. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 78-95. DOI: http//doi:10.22034/jpiut.2022.50690.3146

© The Author(s).
Publisher: University of Tabriz.
DOI: http//doi:10.22034/jpiut.2022.50690.3146

Philosophy of Education

Extended Abstract

Introduction

Today, the philosophy for children approach with the aim of developing the most important inner aspect of children, i.e., thinking, has been considered in the educational programs of many developing countries of the world. Based on this approach, children are always involved in philosophical questions and often boldly and outside of conventional expectations, they raise questions at the border of what they know and what they don't know, and in this way, they move their intellectual caravans and find themselves in state of thinking. These questions, based on its cognitive foundations, are the first result of the presence of thinking and philosophy in the child, and through these questions, he takes a step in the circle of analysis and rationality. The questions that the child asks about the reason for the creation of himself, the world, God, ethics, beauty, friendship, etc., are all philosophical questions. It is believed that the philosophy for children program, by creating a class dialogue in the form of a Community of Inquiry, in which children are responsible for participating in the discussions, will develop their cognitive and questioning abilities but thinking and questioning in children is not only limited to these philosophical questions. sometimes children ask questions about death, the meaning of life, free will, God, the origin of all things in the world, etc., which have an existential basis. These questions are expressed in different ways by them and are related to deep secrets and existential concerns, such as why do I exist? why should I die? Does life have any meaning at all? Am I real or just a dream? who am I? And ... These questions are usually suppressed by educational systems and adults. It seems that what has been neglected in education and society regarding existential education has been honored in the philosophy for children program by providing a context in which children's questioning is a dominant current. Because existential questions are one of the most basic philosophical questions and the purpose of the philosophy for children curriculum is precisely to give children the right to ask questions to give them the opportunity to be aware of their questions and discover them together in a safe environment.

The argument is that the Community of Inquiry of the philosophy for children program can provide a safe space for children, to ask questions so that they can freely express their questions and discover them in a joint process, as mentioned above. These children's questions can have a philosophical and existential nature.

Methodology

The type of this research is qualitative and according to the purpose of the research, descriptive-analytical method was used to achieve and explain the purpose. The statistical population of the research included Lipman's related works regarding existential themes and articles and researches conducted on this topic. For this purpose, to collect information, appropriate samples from sources related to the research subject were purposefully selected and a form was used to record the data, and the data obtained during the research were continuously analyzed and interpreted.

Philosophy of Education

Discussion

In the examination of Lipman's approach in the philosophy for children program, three main elements of the Community of Inquiry, i.e. searching and finding meaning, Socratic dialogue and the uniqueness of children, are related to the principles of Viktor Frankl, Emmanuel Levinas and Jean-Paul Sartre. Lippman's intended Community of Inquiry presents stories with valuable themes in the classroom with a humanistic approach and supports children's freedom and personal choice, which is supported by existentialist educators if it does not lead to ignoring the personal identity of individuals.

The philosophy for children curriculum has cleared the way for both children and facilitators. The topics and materials discussed during a philosophy for children session show what topics a facilitator teacher is exposed to in the classroom and what preparations he should get for class discussions.

The philosophy for children curriculum invites both the facilitator and the children to adopt a certain questioning attitude towards the content. Existential questions are likely to be born in the philosophy for children program and in the form of a Community of Inquiry. However, by examining the stories of Doll Hospital (for preschool) and Pixie (for aged 8-10) and Harry Stottlemeier's Discovery (for aged 12- 14) that are designed for understanding meaning and reasoning, there is little discussion about how to deal with children's existential questions. In fact, it is not clear whether the education and training developed in the tradition of Lipman-Sharp has the resources to provide the context for existential questions in the research community or not?

Conclusion

The results of the review of educational resources of the philosophy for children program in the Lipman approach showed that existential questions do not have a prominent role in this curriculum. They are not explicitly mentioned or discussed in the texts themselves, and they are not highlighted in the relevant manuals. This shows that existential questioning has been abandoned at the very beginning of the intellectual development of the philosophy for children program, and this brings criticisms to Lippmann's approach in several ways.

First, the philosophy for children program claims that it wants to give children the right to philosophize by involving them with their own questions. While in the curriculum and educational guides of this program, a proper place is not included for an important part of questions, existential questions, and this is in clear contradiction with the main goal of philosophy for children. Secondly, although existential questions are certainly among the most important questions in our lives. The Community of Inquiry has ignored these questions and the philosophy for children program has no desire to create a place for this part of children's questioning. This also contradicts the goals of this program. And it may lead to negative bias in the audience of this program. Leaving children alone and unprepared for existential exploration is not a way to protect them from suffering, but rather a way to escape the responsibility of providing for their existential needs that might help them cope with face this inevitable and fundamental aspect of the human experience

Philosophy of Education

پژوهش‌های فلسفی
شاپا چاپی: ۷۹۶۰-۲۲۵۱ شاپا الکترونیکی: ۴۴۱۹-۲۴۲۳
Homepage: https://philosophy.tabrizu.ac.ir

تبیین و نقد رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسش‌گری وجودی

سیّد حسام حسینی[1] | سیّده نسرین حسینی[2]

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران. رایانامه: s.hesam_h@yahoo.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.. رایانامه: s.nasrin_h400@yahoo.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۱
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

کلیدواژه‌ها:
اجتماع پژوهشی، پرسش‌گری وجودی، فلسفه برای کودکان، لیپمن.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تبیین و نقد رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسش‌گری وجودی صورت گرفت.

روش پژوهش: نوع این پژوهش کیفی و جهت دستیابی و تبیین هدف، از روش توصیفی – تحلیلی بهره گرفته شد. جامعه آماری پژوهش شامل آثار مرتبط لیپمن درخصوص مضامین وجودی و مقالات و پژوهش‌های صورت گرفته در این موضوع بوده است. بدین منظور برای جمع‌آوری اطلاعات، نمونه‌های مناسب از منابع مرتبط با موضوع پژوهش به‌صورت هدفمند انتخاب و برای ثبت داده‌ها از فرم فیش‌برداری استفاده شد و داده‌های به‌دست آمده در طول تحقیق به طور مستمر تحلیل و تفسیر گردید.

یافته‌ها: براساس یافته‌های پژوهش مضامین وجودی توجه به معنا، اصالت و مسئولیّت مورد توجّه برنامه درسی فلسفه برای کودکان بوده است؛ امّا با بررسی دیدگاه‌های اندیشمندان و راهنماهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان، ملاحظه گردید که در این برنامه، سؤالات وجودی کودکان نادیده گرفته شده است.

نتیجه‌گیری: در نتیجه نادیده گرفتن سؤالات وجودی کودکان، برنامه درسی فلسفه برای کودکان با دو آرمان اصلی این رویکرد یعنی ایجاد فضایی امن برای پرسش‌گری آزاد کودکان و همچنین مراقبت عاطفی از آنان در تضاد است.

استناد: حسینی, سید حسام؛ حسینی, سیده نسرین. (۱۴۰۱). تبیین و نقد رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسشگری وجودی. *مجله پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶(۳۹): ۹۵-۷۸. DOI: http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.50690.3146

ناشر: دانشگاه تبریز.

© نویسندگان.

مقدمه

امروزه برنامه آموزش فلسفه برای کودکان[1] با هدف رشد مهم‌ترین جنبه درونی کودکان یعنی تفکّر، در برنامه‌های آموزشی بسیاری از کشورهای مترقّی جهان مورد توجّه قرار گرفته است. کودکان در دوران کودکی، همواره با پرسش‌هایی فلسفی درگیر هستند و غالباً جسورانه و خارج از انتظار متعارف سؤالاتی را در مرز دانسته‌ها و ندانسته‌هایشان مطرح می‌کنند و بدین ترتیب کاروان فکرشان را به حرکت در آورده و خود را در وضع تفکّر قرار می‌دهند. این پرسش‌ها، پرسش‌هایی فلسفی[2] هستند که بنا بر مبانی شناختی آن، نخستین برآیند حضور تفکّر و فلسفه در کودک بوده و کودک به‌واسطه این پرسش‌ها، گام در دایره تحلیل و عقلانیّت می‌گذارد.

پرسش‌هایی که کودک درباره چرایی پیدایش خود، جهان، خداوند، اخلاق، زیبایی، دوستی و ... می‌پرسد، تماماً پرسش‌هایی فلسفی می‌باشند و تصور بر این است که برنامه فلسفه برای کودکان با ایجاد یک گفتگوی کلاسی در قالب اجتماع پژوهشی[3] که در آن کودکان مسؤلیّت شرکت در بحث‌ها را بر عهده دارند، زمینه توسعه توانایی‌های شناختی و پرسش‌گری را در آن‌ها فراهم آورد.

امّا تفکّر و پرسش‌گری در کودکان تنها محدود به این پرسش‌های فلسفی نیست و گاهی کودکان سؤالاتی در مورد مرگ، معنای زندگی، اراده آزاد، خدا، منشأ همه چیزهای جهان و ... که مبنایی وجودگرایانه دارند نیز می‌پرسند که معمولاً این سؤالات توسط نظام‌های آموزشی و بزرگسالان سرکوب می‌شود.

به نظر می‌رسد آنچه که در آموزش و پرورش و جامعه در مورد آموزش‌های وجودی نادیده گرفته شده است، در برنامه فلسفه برای کودکان، با فراهم آوردن زمینه‌ای که در آن پرسش‌گری کودکان جریانی غالب است ارج نهاده شده است. زیرا سؤالات وجودی[4] از اساسی‌ترین سؤالات فلسفی است و هدف برنامه درسی فلسفه برای کودکان دقیقاً دادن حق پرسش‌گری به کودکان است تا به آن‌ها فرصت دهد از سؤالات خود آگاه شوند و در یک محیط امن – به طور مشترک آن‌ها را کشف نمایند.

در عصر حاضر با ظهور جنبش‌های تکفیری و جنگ‌های ناشی از آن، تهدیدات دشمنان، مرگ و میر ناشی از شیوع بیماری‌ها و مشکلات اقتصادی و عمیق تر شدن فاصله طبقاتی در جامعه، معنای زندگی و اصالت وجودی کودکان مورد تهدید قرار گرفته و ما در عصر انقلاب اطلاعات دیگر قادر به مرزبندی و ایجاد سد و تربیت قرنطینه‌ای در حفاظت از کودکان در مواجهه با این مسائل نیستیم.

از دیگر سوی تأکید برنامه فلسفه برای کودکان، در ایجاد فضایی امن برای زایش سؤالات فلسفی کودکان و تقویت مهارت‌های تفکّر خلّاق و انتقادی و مراقبت‌های عاطفی و توجّه به فردیت کودکان، در این مقاله ما را بر آن داشت که ضمن تبیین رویکرد لیپمن[5] در برنامه فلسفه برای کودکان به نقد و بررسی آن از منظر پرسش‌گری وجودی بپردازیم.

در باب اهمیت نظری پژوهش باید خاطر نشان ساخت که پژوهش‌هایی از این دست با تبیین و واکاوی ابعاد مختلف برنامه فلسفه برای کودکان بستر نظری مناسبی را برای نظام تعلیم و تربیت و افرادی که در این عرصه فعالیت می‌نمایند فراهم می‌آورد و اهمیت کاربردی پژوهش، شامل پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش‌گران و علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت فکری – فلسفی و روشن‌گری و ارائه چهارچوبی برای تسهیل‌گران و مربیانی است که در عرصه برنامه فلسفه برای کودکان فعالیت می‌نمایند.

لذا با توجه به آنچه در بیان مسئله و ضرورت و اهمیّت موضوع بیان گردید، هدف پژوهش حاضر تبیین و نقد رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان از منظر پرسش‌گری وجودی است و مسئله اصلی که در این پژوهش دنبال می‌گردد این است که پرسش‌گری وجودی و آموزه‌های تعلیم و تربیت وجودگرایانه در برنامه فلسفه برای کودکان لیپمن چه جایگاهی دارد؟

---

1. Philosophy for Children
2. Philosophical questions
3. Community of Inquiry
4. Existential questions
5. Lipman's Approach

پیشینه پژوهش

۱. پیشینه نظری پژوهش

۱-۱. رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان

«لیپمن» در دهه (۱۹۸۰) توسط برنامه فلسفه برای کودکان، جهت پررنگ کردن تمایز ملموس میان فلسفه به عنوان "پیکره دانش" و "فلسفی شدن" به عنوان فعالیت فیلسوف شدن، مفهومی از یک شکل زندگی را در ایالات متحده آمریکا مورد استفاده قرار داد. او معتقد است که آموزش و پرورش می‌تواند کودکان را متحوّل نماید، البته برای چنین امری باید آموزش و پرورش خود متحوّل شده و به جای معلومات، مهارت‌های فکری را سرلوحه کار قرار دهد (فیشر: ۱۳۸۵: ۴۸). وی برنامه جامعی از مواد آموزشی را با هدف آموزش کودکان توسط تفکّر و ساختن انتخاب‌های آگاهانه به وسیله خودشان، تمرین دموکراسی و ارتقای هوش اجتماعی نمود (تریسی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۹). این برنامه به وسیله "مؤسسه پیشبرد فلسفه برای کودکان"[1]در دانشگاه مونت کلیر آمریکا منتشر شد و هدف کلی آن کمک به پیشرفت بحث‌های فلسفی در کلاس درس بود.

در آموزش و پرورش، تحریک تفکّر انتقادی کودکان، بهترین روش در تجهیز کردن آن‌ها به کشف یک زندگی معنی‌دار است. خط مشی که لیپمن برای این آموزش ترسیم می‌کند، با الگوی آموزشی استاندارد سنتی در تناقض است و بر نوعی فلسفه تأمّلی، که اساس آن جستجوی انتقادی معانی است متمرکز می‌باشد. «استدلال این است که باید مفاهیم فلسفی را در کلاس درس ترویج و گسترش دهیم» (لیپمن، ۱۹۸۰: ۱۸). در نتیجه، لیپمن برای بهبود برنامه‌های آموزشی، راه حل را در همزیستی میان فلسفه و کودک جستجو کرد. لیپمن فلسفه را در قالب تفکّر انتقادی و گفتگوی کلاسی میان کودکان در نظر داشت، در واقع آنچه مد نظر وی بود فلسفه در مقام فلسفیدن بود نه تاریخ فلسفه و این ایده مبنایی بود برای از زیر سلطه خارج کردن کودک از فشار بزرگسالان و ایجاد انگیزه تغییر در آن‌ها. به زعم لیپمن به نقل از کندی[2](۱۹۹۹) هدف اصلی فلسفه، آزاد نمودن هر فرد از محدودیت‌هایی است که وی را فرا گرفته است. امّا این آزادی برای وجود جوهری فرد است و فرد را از دیگران جدا نمی‌کند. فلسفه برای کودکان به وضوح به این معنی است: «تفکّر برای خود و با همراهی دیگران»[3](کندی، ۱۹۹۹: ۲۹).

بنابراین بنیاد اندیشه لیپمن درباره توانایی فلسفی شدن کودکان، به کنجکاوی طبیعی و ذاتی آن‌ها و همچنین توانایی‌شان در پرسیدن سؤالات بنیادین که در ورای جواب‌های آن‌ها قرار دارد، مربوط می‌شود.

رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان، نیاز سنی خاصی را طلب نمی‌کند و کودکان ۳ سال به بالا را شامل این آموزش می‌داند. مخاطبان این رویکرد از پیش دبستان تا دبیرستان (*k*-۱۲) می‌باشند. روش کار در این رویکرد به این شکل است که مدارس با بهره‌گیری از داستان‌های فلسفی نوشته شده توسط لیپمن (جدول ۱) به کنکاش در موضوعات مطرح شده در داستان‌ها به منظور آمادگی کودکان برای زندگی آینده می‌پردازند (گوئرینگ و ویتاکر، ۲۰۰۷: ۳۴۲). لیپمن دو جلسه یک ساعته را در هفته برای آموزش یک درس فلسفه پیشنهاد می‌کند که شامل خواندن ماجرایی از داستان‌های خود اوست و به دنبال آن پرسش‌هایی از طرف دانش‌آموزان مطرح می‌شود. پس از انتخاب یک بحث، دانش‌آموزان به مباحثه‌ای فلسفی در کلاس درس روی می‌آورند (تریسی و تاپینگ، ۲۰۰۴: ۳۶۹).

در عین حال لیپمن معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان یک زبان کلی، رویکردی تربیتی است، که بر مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش دادن تأکید دارد. یعنی در جستجوی راهی برای رسوخ در مهارت‌های پایه از طریق تقویت قدرت استدلال و داوری است. وقتی این لیپمن در این رویکرد نقشی اساسی و آرمانی برای شاگردان قائل است و برقراری ارتباط میان کلاس درس آموزش فلسفی و سایر کلاس‌ها را بر عهده شاگرد می‌گذارد. کار انجام شد دانش‌آموزان خود به خود می‌توانند به تأمّل روی رشته‌های تحصیلی مرسوم مدرسه اشان بپردازند (قائدی، ۱۳۸۳: ۳۵).

[1]. Institute for The Advancement of Philosophy for Children (IAPC)
[2]. Kennedy
[3]. Thinking for Oneself with Others

جدول ۱ . برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان در رویکرد لیپمن (منبع، *IAPC*)

سن	سال تحصیلی	رمان کودکان	راهنمای تعلیماتی	حیطه فلسفی	حیطه تربیتی
۳ تا ۶ ساله	پیش	عروسک‌های بیمارستان[1]	جهانم را حس می‌کنم	تکوین مفهوم	مفاهیم اساسی خوب و بد، واقعیت، زیبایی و غیره
۶ تا ۷ ساله	۲ـ۱	الفی[2]	فکرهایمان را روی هم بگذاریم	استدلال و تفکر	بررسی تجربه
۷ تا ۸ ساله	۳ ـ ۲	کیو و گاس[3]	کنجکاوی درباره دنیا	فلسفه طبیعت	تعلیم و تربیت محیطی
۸ تا ۱۰ ساله	۵ ـ ۳	پیکسی[4]	جستجوی معنا	فلسفه زبان	زبان و هنرها
۱۰ تا ۱۲ ساله	۷ ـ ۵	نوس[5]	تصمیم‌گیری برای انجام کار	استدلال اخلاقی	آموزش اخلاقی
۱۴ تا ۱۲ ساله	۹ ـ ۷	هری[6]	پژوهش فلسفی	شناخت‌شناسی و منطق	مهارت‌های فکری
۱۵ تا ۱۴ ساله	۱۰ ـ ۹	لیزا[7]	پژوهش اخلاقی	فلسفه ارزش	تعلیم و تربیت اخلاقی
۱۶ سال به بالا	۱۲	سوکی[8]	نویسندگی: چرا و چگونه	فلسفه هنر	نویسندگی و ادبیات
۱۶ ساله به بالا	۱۲	مارک[9]	پژوهش اجتماعی	فلسفه اجتماعی	مطالعات اجتماعی

به عبارتی ماتیو لیپمن (۱۹۹۱) با تعریف دوباره مفهوم اجتماع پژوهشی و با ترکیب عناصری از اندیشه پیرس،[10]دیویی[11]، پاول اسچیلدر،[12]جوسیا رویس،[13]جی. اچ. مید،[14]یوستوس بوچلر[15]و لف ویگوتسکی[16]این مفهوم را به عنوان شیوه اجرای برنامه فلسفه برای کودکان وارد مدارس آمریکا کرد. به این صورت که پس از نقل یک داستان به عنوان محرک، کلاس درس به صورت یک اجتماع پژوهشی تغیر شکل می‌یابد که این تغییر شکل شامل مشارکت دانش‌آموزان در بحث، دگرگونی روابط مبتنی بر تعامل، گفتگو و همکاری میان دانش‌آموزان و معلّمان است (کندی، ۱۹۹۵: ۱۶۳).

رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان، نسبت به فرهنگ مسلط بر جامعه آمریکا و فلسفه حاکم بر آن یعنی پراگماتیسم نظر مساعدی دارد. در هاوایی[17]دکتر توماس جکسون[18](۱۹۸۹) با توجّه به رویکرد فرهنگی خاص هاوایی و تأکید آن بر تربیت شهروندان آزاد در جامعه آزاد دموکراسی، بعضی از راهنماهای معلّمی لیپمن را برای استفاده مربیان توسعه داد. همه راهنماها در جهت خلق یک اجتماع پژوهشی با هدف کمک به دانش‌آموزان در توسعه تفکّرشان و استفاده از آن در انجام مسئولیت‌های اجتماعی انعکاس یافته بودند(لاورنتینا، ۲۰۰۶: ۹-۱۶).

1. Doll Hospital
2. Elfie
3. Kio and Gus
4. Pixie
5 Deciding What to Do: Instructional Manual to Accompany Nous
6. Harry
7. Lisa
8. Suki
9. Mark
1 . Peirce 0
1 . John Dewey 1
1 . Paul Schilder 2
1 . Josiah Royce 3
1 . G. H. Mead 4
1 . Justus Buchler 5
1 . Lev Vygotsky 6
1 . Hawai 7
1 . Thomas Jackson 8

Philosophy of Education

دانش‌آموزان در این رویکرد با رعایت احترام به عقاید یکدیگر و حفظ قوانین اجتماع پژوهشی، به تحلیل و تبادل ایده‌ها و نظرات می‌پردازند و از این رو نقشی کاملاً فعّال را در جریان کلاس درس برعهده دارند. معلّمان نیز به واسطه مشاهده ایده‌های کودکان، سرمشق دهی و پرورش ایده های آن‌ها، تفسیر شفاهی و برانگیختن آنان نقشی هدایت‌گر و تسهیل کننده را در جریان اجتماع پژوهشی کلاس درس بر عهده دارند. در پایان معلّم از دانش‌آموزان می‌خواهد که به ارزیابی جمعی جریان اجتماع پژوهشی بپردازند. روند کار در ارزیابی کلاس درس توسط دانش‌آموزان به این صورت است که هر کدام از دانش‌آموزان نظر خود را ابراز می‌دارد و در پایان همگی به یک توافق جمعی در زمینه موفقیت پیشبرد اجتماع پژوهشی دست می‌یابند. بنابراین ارزشیابی در این رویکرد بر مبنای اصل دموکراسی و توافق جمعی استوار است (حسینی، ۱۳۸۷: ۵۷).

جدول ۲. رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان (حسینی، ۱۳۸۷: ۵۸).

هدف	انتخاب‌های آگاهانه توسط کودکان، تمرین دموکراسی، ارتقای هوش اجتماعی
نیاز سنی	۵ سال به بالا
مخاطب	پیش دبستان تا پایه ۱۲
محتوا	داستان‌های فلسفی لیپمن
فرهنگ	توجه دارد
شیوه اجرا	تبدیل کلاس به اجتماع پژوهشی
نقش شاگرد	فعّال
نقش معلم	تسهیل کننده و هدایت بحث‌های شاگردان
ارزشیابی	توافق جمعی از پیشرفت اجتماع پژوهشی

۲-۱. تعلیم و تربیت وجودگرا و پرسش‌گری وجودی

اساس تعلیم و تربیت وجودی ارائه تجربه‌ای گسترده و جامع از زندگی در همه اشکال آن برای فراگیران است. وجودگرایان به زندگی اصیل اعتقاد دارند و بنابراین هر نوع تعلیم و تربیتی که در انتخاب فردی و ارجاعات رضایت بخش وجودی مفید باشند را تأیید می‌نمایند. «اصالت بخشیدن به آزادی و منحصر بودن هر فرد پیام اصلی وجودگرایی برای فلسفه تعلیم و تربیت است» (بارنس و براورنر، ۱۹۶۲: ۲۹۴).

آگاهی انسانی از علایق خود اصلی ترین ویژگی تعلیم و تربیت وجودی است. وجودگراها ادعا می‌کنند که تعلیم و تربیت باید مشوق افراد برای طرح چنین سؤالاتی باشد: من کیستم؟ به کجا می‌روم؟ چرا من اینجا هستم؟ و ... . آنها بر تعلیم و تربیتی که انسان را از انزوا و بی اهمیت بودن رها کرده و موجب آزادی ذهن از سردرگمی‌هایی که مانع دیدن نیروهای بالقوه فرد می‌شود تأکید دارند. در تربیت بر فرد تمرکز دارند و درک شخصی وی از جهان را دنبال می‌نمایند. لذا هر فرد برای خود مفاهیم واقعیت، حقیقت و خوبی را مشخص می‌کند و در نتیجه، مدارس برای کمک به کودکان در شناخت خود و جایگاه خود در جامعه تشکیل می‌شوند (همان: ۲۱۴).

هدف تعلیم و تربیت وجودی انسان‌دوستانه و انسان‌گرایانه است. هدف اساسی تعلیم و تربیت این است که هر فرد بتواند ظرفیت‌های بالقوه خود را در راستای تکامل خویش، شکوفا نماید. اولین و اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت وجودی، پرورش خود اصیل کودک است. نیچه[1] به نقل از آلونی[2] معتقد بود که وظیفه معلّم در برابر دانش‌آموزان «آزاد کردن و توانمندسازی آنان در زندگی اصیل، خودمختار و خلّاق است» (آلونی، ۱۹۸۹: ۳۰۴). تعلیم و تربیت باید در فرد خودآگاهی ایجاد کند. وجودگرایان استدلال

[1]. Nietzsche
[2]. Aloni

می‌کنند که افراد نه تنها دارای ذهن، بلکه دارای احساسات و عواطف نیز هستند. در نتیجه، دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که به یک فرد مستقل تبدیل شوند (همان).

وجودگرایان معتقدند تعلیم و تربیت ایدآل باید به ما یاری رساند تا خود را با ترس، ناامیدی و امیدمان ببینیم بنابراین، اولین قدم در هر آموزش، خودشناسی دانش‌آموز است و کودک باید به خود آگاهی دست یابد. به اعتقاد کنلر[1]«دانش آموز باید شخصاً به دنبال درک ماهیت خود و آنچه تیلیچ شجاعت برای خود می‌نامد باشد» (کنلر، ۱۹۵۸: ۶۶). در این راستا نیچه از آموزش و پرورشی حمایت می‌کند که در افراد توانایی غلبه بر خود را توسعه می‌دهد. از نظر نیچه به نقل از جانسون[2]«تعلیم و تربیت یک راه حل است و نه وسیله‌ای برای محدود کردن خود. مشوق اصلی در تعلیم تربیت نیچه‌ای، اگر واقعاً چنین امکانی وجود داشته باشد، توسط جامعه، دموکراسی، مدرسه و معلم بوجود نمی‌آید، بلکه توسط خصوصیات فردی که در مجموع به عنوان خود شناخته می‌شود ایجاد می گردد» (جانسون، ۱۹۹۸: ۶۸).

تعلیم و تربیت وجودی مسئولیت بیداری افراد را با تشدید خودآگاهی در فرایند پرسش‌گری فلسفی بر عهده دارد. خود[3]برای وجودگرایان عاملی برای انتخاب، آزادی و مسئولیت پذیری است و موقعیت یادگیری شرایطی است که در آن ساختار و معنای خود به طور معناداری منتقل می‌شود. هر فردی در زندگی با موقعیت‌های غم انگیزِ بسیاری روبرو می‌شود. یکی از اهداف اصلی تعلیم و تربیت وجودی در چنین شرایطی، القای مناسب نگرش، نسبت به این موقعیت‌هاست (سیتارامو، ۱۹۷۸: ۸۷).

نظام آموزشی باید کودکان را برای انتخاب‌های بهتر در زندگی تربیت نماید و این ایده را که گزینه‌های آنها هرگز کامل نبوده و نمی‌توان عواقب امور را بصورت کامل پیش بینی نمود در آنها تقویت نماید. زندگی یک روند مداوم برای انتخاب است و همه انتخاب‌ها شخصی و فردی است. زندگی یک انسان یک پروژه است و هر یک از ما معمار زندگی خود هستیم. انتخاب همیشه شرط لازم زندگی انسان و همیشه تا حدی گریزناپذیر است، امّا فقط یک انتخاب درست است، که ما را قادر می‌سازد تا به افراد برجسته‌ای تبدیل شویم. هدف اساسی تعلیم و تربیت وجودی، ایجاد احساس تعهد نسبت به انتخاب آزاد است (همان).

تعلیم و تربیت باید دانش آموز را قادر به دیدن مسائل فراتر از علاقه و هدف شخصی خود نماید. وجودگرایان استدلال می‌نمایند که آموزش‌های اجتماعی باید شامل احترام نهادن به آزادی عمومی باشد. احترام به آزادی دیگران ضروری است. تعلیم و تربیت برتر، انسان را برای آزادی خود و در عین حال، برای احترام به آزادی دیگران آماده می‌کند. گویگنون[4](۲۰۰۵) ابراز می‌دارد که: «هنگامی که انسان بر ارزشمند بودن اعمال دیگران تأکید دارد، با این اصل جهانی که "من درقبال خودم و دیگران مسؤول هستم" روبروست» (گویگنون، ۲۰۰۵: ۲۳۹). مارسل و یاسپرس[5]به نقل از گویگنون بر این باورند که: «به رسمیت شناختن آزادی دیگران منجر به عشق و علاقه متقابل می‌شود. انسان باید با دیگران همکاری نماید امّا نه با احاطه و نفی شخصیت آن‌ها» (همان). از آنجا که انسان به عنوان موجودی اجتماعی همیشه با دیگران زندگی می‌کند، تعلیم و تربیت شامل فرآیند مشارکت در اشکال، ساختارها، گروه‌ها و نهادهای اجتماعی است. از طریق این مشارکت فردیت افراد افزایش می‌یابد. هر کودکی منحصر به فرد است و تعلیم و تربیت باید این ویژگی منحصر به فرد را در وی تقویت و پاسخگوی تفاوت‌های فردی او باشد. لذا از نظر وجودگرایان، هر انسانی خصوصیات و ویژگی‌های منحصر به فردی دارد که باید متناسب با آن‌ها رشد نماید (گانش، ۲۰۱۸: ۳۹۹).

لذا با توجه به آنچه بیان گردید می‌توان استنباط نمود که بحث در زمینه پرسش‌های وجودی همچون گفتگو در زمینه پرسش های فلسفی این اندیشه را در ذهن متباتر می‌سازد که دسته‌ای از سؤالات در تجارب انسانی با ویژگی‌های منحصر به فرد وجود دارند که آن‌ها را از پرسش‌های فلسفی جدا می‌سازد. در این راستا دو ویژگی را برای پرسش‌های وجودی می‌توان متصور نمود:

- در مکتب وجودگرایی نخستین اندیشه‌های هر انسان آگاه مربوط به اساسی‌ترین و نگران‌کننده‌ترین حقایق در زمینه شرایط انسانی و وجود اوست. موضوعاتی همچون مرگ، ماهیت خود، معنای وجود، خیر و شر، هستی و نیستی خداوند همگی در دسته سؤالات وجودی قرار می‌گیرند.

---

1. Kneller
2. Johnson
3. Self
4. Guignon
5. Marcel and Jaspers

- پرسش‌گری وجودی در مقایسه با پرسش‌گری فلسفی تأثیر عاطفی و روانی عمیقی بر فرد می‌گذارد. پرسش‌هایی نظیر "آیا من شایسته وجود داشتن هستم؟" و "اگر ما در نهایت مجبور به مردن هستیم چرا وجود داریم؟ احتمالاً با عواطف شدیدی همچون شگفتی، ترس، اضطراب، لذت و تعالی همراه است. که این ویژگی در بسیاری از سنت‌های فلسفی، دینی و عرفانی به طرق مختلف برجسته شده است.

یالوم[1](۱۹۸۰) و فرانکل[2](۱۹۸۴) ابراز می‌دارند که گاهی اوقات کودکان پرسش‌هایی را طرح می‌نمایند که شاید شبیه به پرسش‌های معنای زندگی نباشند ولی در اصل این سؤالات نیز دربر دارنده معنای زندگی هستند. برای مثال، یک کودک می‌تواند بپرسد "وقتی می‌میریم چه اتفاقی می‌افتد؟" در این پرسش او ممکن است نگرانی‌های متفاوتی وجود داشته باشد. این سؤال ممکن است فقط یک کنجکاوی علمی یا «واقعی» را بیان کند، که می‌توان با ارائه داستانی در مورد اینکه وقتی می‌میریم چه اتفاقی می‌افتد، ارضا شود. امّا اگر دید جامع‌تری به این پرسش‌گری کودکان داشته باشیم بنیان این سؤال در نگرانی عمیق‌تری که ناشی از معنا می‌باشد ریشه دارد (یالوم، ۱۹۸۰: ۲۴۰).

۲. پیشینه تجربی پژوهش

۱-۲. مطالعات داخلی

در کشور ما نیز برنامه فلسفه برای کودکان، نخست توسط دکتر خسرو باقری نوع‌پرست به واسطه استادش فیلیپ کم به ایران آورده شد. احسانه باقری (۱۳۷۹) نیز با ترجمه کتاب داستان‌های فکری فیلیپ کم و راهنمای معلّمی آن‌ها، زمینه را برای مطالعه و تحقیقات بیشتر در کشور فراهم نمود.

با ورود این برنامه به ایران این موضوع مورد استقبال بسیاری از پژوهش‌گران قرار گرفت و پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های بسیاری در این خصوص انجام گرفت که در ادامه مهمترین و مرتبط‌ترین آن‌ها ذکر می‌گردد.

جهانی (۱۳۸۰)، در پژوهشی تحت عنوان «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکّر انتقادی لیپمن» به نقد و بررسی مفروضات بنیادی الگوی لیپمن پرداخت.

کریمی (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «نقد و بررسی دیدگاه‌ها و مبانی فلسفی برنامه آموزش فلسفه به کودکان» امکان آموزش فلسفه به کودکان در ایران را مورد بررسی قرار داده است.

در ادامه قائدی (۱۳۸۳) از مروّجان و حامیان این برنامه در ایران، در رساله دکتری خود در دانشگاه تربیت معلّم تهران به «بررسی مبانی نظری برنامه فلسفه برای کودکان» بطور جامع پرداخته است و با توجّه به نو بودن این برنامه در داخل کشور، پژوهش قائدی نقش بسزایی در معرفی و ترویج این برنامه در کشور داشته است.

امی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «نظریه متیو لیپمن در فلسفه برای کودکان» به نقد مواردی چون نسبیت‌گرایی، خلأ فکری، ترویج شکاکیت، رخنه میان نظر و عمل و نادیده گرفتن ابعاد جنسیتی در برنامه لیپمن پرداخته است.

مرعشی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلالی دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی شهر اهواز » تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت‌های استدلالی دانش آموزان را بررسی نموده است.

حسینی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی رویکردهای مختلف در برنامه فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی دوره ابتدایی ایران» ضمن بررسی حضور این برنامه در فرهنگ‌های مختلف و در کشورهای پیشرو، الگویی را برای برنامه درسی دوره ابتدایی ایران با توجه به فرهنگ مسلط پیشنهاد داده است.

در سال‌های اخیر ناجی (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان «برداشتی نو از تعلیم و تربیت اسلامی: بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، باقری (۱۳۹۴) در اثری تحت عنوان «فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، صدر و پورحسن (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان «نقد نسبیت‌گرایی نظریه تربیتی لیپمن در مقایسه با نسبیت در هرمنوتیک فلسفی گادامر»، عبداللهی و مصباحی (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی تحت عنوان «نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای

[1]. Irvin David Yalom
[2]. Viktor Frankl

کودکان در بستر حکمت متعالیه» و ستاری (۱۳۹۹) در پژوهشی تحت عنوان «نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان» پژوهش‌های ارزشمندی را درخصوص نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر های گوناگون به انجام رسانیده‌اند.

۲-۲. مطالعات خارجی

پس از معرفی برنامه فلسفه برای کودکان توسط لیپمن و شارپ[1](۱۹۷۸)، رابرت فیشر[2](۱۹۹۵) در پژوهشی تحت عنوان «آموزش تفکّر به کودکان» فلسفه برای کودکان را به عنوان روشی موفق در آموزش تفکّر معرفی نموده است. فیلیپ کم[3](۱۹۹۵) نیز در پژوهش‌های خود در برنامه فلسفه برای کودکان استرالیا به این نتیجه رسید که فلسفه می‌تواند موضوع مناسبی برای کودکان باشد البته به شرطی که در روش‌هایی که متناسب با استعدادها و علایق کودکان است بازسازی شده باشد.

ماتئوس[4](۱۹۸۰) و پر یسپرسن[5](۲۰۰۶) نیز در برنامه‌ای تحت عنوان «فلسفه با کودکان» ضمن تأیید تأثیر مهارت پرسشگری فلسفی بر افزایش قدرت استدلال و داوری و بهبود ارزش‌های اخلاقی در کودکان، داستان‌های بلند لیپمن را نقد نموده و معتقدند که این داستان‌ها، طولانی و کسالت‌آور هستند و جواب‌گوی فرهنگ‌های مختلف نبوده و از ادبیات بومی فاصله گرفته‌اند.

بررسی‌های صورت گرفته در مهمترین پژوهش‌های داخلی و خارجی بیانگر این نکته است که مبانی نظری این برنامه به خوبی تبیین گردیده و از ساحت‌های مختلف این برنامه مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. با این وجود پژوهشی که به صورت مستقیم از منظر پرسش‌گری وجودی موضوع را مورد بررسی قرار داده باشد مشاهده نگردید و جنبه متمایز و نوآوری پژوهش حاضر از این منظر قابل توجّه است.

روش پژوهش

نوع این پژوهش کیفی و با توجه به هدف پژوهش جهت دستیابی و تبیین هدف از روش توصیفی – تحلیلی بهره گرفته شد. جامعه آماری پژوهش شامل آثار مرتبط لیپمن درخصوص مضامین وجودی و مقالات و پژوهش‌های صورت گرفته در این موضوع بوده است. بدین منظور برای جمع‌آوری اطلاعات، نمونه‌های مناسب از منابع مرتبط با موضوع پژوهش بصورت هدفمند انتخاب و برای ثبت داده‌ها از فرم فیش برداری استفاده شد و داده‌های بدست آمده در طول تحقیق به طور مستمر تحلیل و تفسیر گردید. روایی پژوهش حاضر از نوع روایی درونی بود و بدین منظور تحلیل داده‌ها توسط نویسندگان مقاله انجام شد و سپس داده‌ها و تفسیر آن‌ها در اختیار اساتید متخصص قرار گرفت تا آنان صحت داده‌ها و تفسیر از آن‌ها را تأیید نمایند.

یافته‌های پژوهش

نقد و بررسی رویکرد لیپمن از منظر پرسش‌گری وجودی

برنامه درسی فلسفه برای کودکان ارتباط زیادی با اندیشه وجودی از جمله در توجه آن به معنا، اصالت و مسئولیت و یافتن معنا دارد. اجتماع پژوهشی مورد نظر برنامه درسی فلسفه برای کودکان هر کودک را قادر می‌سازد نقش و اهداف خود را در زندگی پیدا کند که این جستجو، با اندیشه ویکتور فرانکل (۱۹۶۹ ، ۱۹۷۸) که انسان‌ها موجوداتی معنوی هستند و انگیزه اصلی آن‌ها نیاز شدید به یافتن معنا در زندگی است همسو می‌باشد. امانوئل لویناس[6](۱۹۶۳) در این زمینه ابراز می‌دارد که جستجو و یافتن معنا به کودکان امکان می‌دهد که اصالت خود را جستجو و آن‌ها را قادر می‌سازد تا منحصر به فرد بودن خود را کشف نمایند. بنابراین، جستجوی معنا در اجتماع پژوهشی فرایندی برای آشکار کردن دیگری و دربردارنده مسئولیت پذیری است. بنابراین اجتماع پژوهشی نه تنها معانی بلکه مسئولیت‌هایی نیز ایجاد می‌کند. همانطور که امانوئل لویناس یادآور می‌شود، «من بودن به معنای عدم توانایی برای فرار از مسئولیت است» (لویناس، ۱۹۶۳: ۳۵۳).

---

1. Lipman and Ann Margaret Sharp
2. Robert Fisher
3. Philip Cam
4. Matthews
5. Per Jespersen
6. Emmanuel Levinas

سرانجام، پیوندی میان یافتن معنا و ایجاد حس مسئولیت به معنایی که مد نظر سارتر(۱۹۶۹) بود با برنامه فلسفه برای کودکان می‌توان برقرار نمود. ژان پل سارتر کوشید فلسفه وجودی را از طریق مفاهیم مسئولیت و اصالت و بر پایه اخلاق بنا نهد و اظهار داشت که: «مسئولیت معنایی که به زندگی نسبت می‌دهیم کاملاً بر دوش ما قرار می‌گیرد و این بر اساس اضطرابی درونی است که دائما انسان را آزار می‌دهد (سارتر، ۱۹۶۹: ۸۸). بر اساس این نظریه، معنایی که ما از طریق اجتماع پژوهشی به زندگی می‌دهیم و آنچه در جهان اتفاق می‌افتد، زمینه‌ها و نقش ما – و در نتیجه مسئولیت ما در قبال اتفاقاتی که رخ می‌دهد — را خاطر نشان می‌کند. بنابراین معنا وسیله‌ای برای تعیین مسئولیت است، اجتماع پژوهشی کودکان را قادر می‌سازد نه تنها معنای زندگی بلکه هدف و مسئولیتی را که این ارزانی برای آن‌ها دارد را نیز کشف نمایند.

به اعتقاد سارتر (۱۹۹۲) «بشر با مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی، اتخاذ جهان بینی، ایجاد روابط با دیگران و بیش از هر چیز با ایجاد یک هویت شخصی به زندگی معنا می‌بخشد که این امر به وی یاری می‌رساند تا معنای شخصی خود را در زندگی پیدا کند» (همو، ۱۹۹۲: ۱۷۱). از این لحاظ، ایده سارتر با عقاید لیپمن در اجتماع پژوهشی و جستجو و یافتن معنایی که نه تنها به عنوان بخشی از فرایند آموزش و یادگیری بلکه برای تشویق اندیشه منطقی و خلّاق و همچنین در جهت ایجاد یک زندگی هدفمند و معنی‌دار در برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان طراحی شده است سازگار است.

لیپمن (۱۹۸۹) معتقد است که «روند یافتن معنا از طریق اجتماع پژوهشی وابسته به مدارسی است که ارتباط لازم را برای به چالش کشیدن کودکان در مورد مسائل زندگی ایجاد می‌کنند. بنابراین جای تعجب نیست که دانش‌آموزان و والدین آن‌ها انتظار دارند آموزش ارائه شده توسط مدارس مربوط به زندگی و جهانی باشد که در آن زندگی می‌کنیم. اگر نتوانیم کاربرد آنچه را که در تمرین روزمره و تجربه روزانه آموزش داده‌ایم، ببینیم، نمی‌توان انتظار قضاوت خوب را از کودکان داشته باشیم» (لیپمن، ۱۹۸۹: ۱۰). روابط دانش‌آموزان در اجتماع پژوهشی در یک فرایند سه مرحله‌ای شکل میگیرد. اول با پرسیدن سؤال، دوم با پیگیری حقیقت و سوم با جستجوی معنا (همو، ۲۰۰۳: ۶۸). جستجو و یافتن معنا در چارچوبی از زمینه‌ها و روابط صورت می‌گیرد، دنیای پیرامون کودک در واقع مواد اولیه "معناسازی" را در اختیار او قرار می‌دهد. لیپمن (۱۹۸۰) در این خصوص ابراز می‌دارد: «فرد با کارهای روزمره، روابط خانوادگی، فعالیت‌ها، گذشته و ایده‌آل‌های خود و با فرهنگی که در آن پرورش یافته و به طور کلی با انسانیت در ارتباط است و به واسطه همین روابط است که معنا را می‌سازد. درک معانی تنها در روابطی که در آن قرار داریم قابل فهم است» (همو، ۱۹۸۰: ۳۵۰).

در اجتماع پژوهشی، بزرگسالان به کودکان کمک می‌کنند که میان شبکه‌ای از روابط اجتماعی و زندگی شخصی خود تمایز قایل شوند و راه‌هایی برای انتخاب در میان آن‌ها پیدا کنند (همان: ۳۴۷). لیپمن مربیان اجتماع پژوهشی و کل مدرسه را مسئول کمک به کودکان برای درک روابط می‌داند تا بتوانند هرچه بیشتر معانی را از این روابط دریافت نمایند. وی ادامه می‌دهد که: «اگر ما قادر باشیم به کودکان کمک کنیم تا روابط میان تجارب خود را ادراک نمایند، می‌توانیم به آن‌ها در کشف روابط میان فردی هم یاری رسانیم» (همان).

در نتیجه جستجوی معنا در زندگی اگر چه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان و فلسفه تربیتی وجودی هردو به صورتی‌که بیان گردید مد نظر بوده است امّا در فلسفه وجودی روند جستجوی معنا شخصی و درونی و جهت خودآگاهی و حل مشکلات فردی خارج از دغدغه‌های اجتماعی جامعه در نظر گرفته شده است؛ در حالی که لیپمن (۱۹۹۷) بر این باور است که: «اجتماع پژوهشی می‌تواند توانایی‌های فردی کودکان را در بستر اجتماع پرورش داده و آن‌ها را قادر سازد مشکلات و کمبودهای جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند شناسایی و راه‌حل‌هایی را برای آن پیشنهاد دهند. بنابراین فلسفه یک نیروی محرک نه تنها برای خود کُنِشی بلکه برای کُنِشگری اجتماعی و محیطی است که به تبدیل شایستگی شخصی و به خیر اجتماعی کمک می‌کند» (همو، ۱۹۹۷: ۴).

نکته دیگری که در فلسفه وجودی بر آن تأکید می‌گردد منحصر به فرد بودن هر شخص است که این مورد مد نظر برنامه درسی فلسفه برای کودکان نیز بوده است. لیپمن در این خصوص معتقد است که «ارزش انسانی در اجتماع پژوهشی درک این موضوع است که منحصر به فرد بودن هر یک از اعضا، بخشی از فرایند ارتقای مهارت‌های فلسفی، شخصی و توانمندسازی خود است. منحصر به فرد بودن در درک اینکه آنچه برای دیگران غیرممکن است در واقع برای آن‌ها و فقط آن‌ها ممکن است (همو، ۱۹۸۰: ۲۹۴).

[1]. Jean-Paul Charles Aymard Sartre

امّا به اعتقاد نگارنده نکته‌ای که باید مدنظر مربیان فلسفه برای کودکان باشد این است که توجه داشته باشند میان «فرد» و «شخص» تفاوت‌های معناداری وجود دارد. «فرد» همان مفهومی است که مربیان در نظام‌های آموزشی مدرن برای بیان این تفاوت‌ها در تعلیم و تربیت بکار می‌گیرند. اما «شخص» موجود اصیلی است که وجود خود را در پیوندهای مذهبی، اجتماعی و فرهنگی در مثلث طبیعت، جامعه و خداوند درک می‌کند.

بر مبنای آنچه در مبانی نظری بیان گردید دیگر نقطه مشترک میان تعلیم و تربیت وجودی و رویکرد لیپمن به روش آموزش باز می‌گردد. روش آموزش در تعلیم و تربیت وجودی و رویکرد لیپمن با هدف رشد خلاقیت و استعدادهای کودکان به شیوه سقراطی انجام می‌گیرد. رعایت آزادی کودکان در این روش مهم تلقی شده و در آن معلّم تنها راهنمای فرایند تدریس است و باید مراقب باشد ایده های شخصی خود را به دانش‌آموزان تحمیل ننماید. در روش سقراطی وجودگرایان گفتگو بین معلم و شاگرد در یک رابطه شخصی و من – تویی و با حفظ خود اصیل کودک صورت می‌گیرد. در رویکرد لیپمن نیز کلاس به عنوان یک اجتماع پژوهشی در نظر گرفته می‌شود که در آن دانش‌آموزان با روش سقراطی به کشف مسایل می‌پردازند و معلم راهنمای بحث‌های کلاسی است. لیپمن، اسکانیان و شارپ[1](۱۹۸۰) این موضوع را به این صورت توصیف می‌کنند «معلّم یک راهنماست، او دانش-آموزان را به ابتکار عمل و خلاقیت در بحث ترغیب می‌کند و به آن‌ها یاری می‌رساند که در مفروضات بنیادی تردید نمایند و روش‌هایی را پیشنهاد دهند که موجب نزدیک شدن به جواب‌های فراگیر گردد» (لیپمن، اسکانیان و شارپ، ۱۹۸۰: ۸۲).

اما نقدی که در اینجا به رویکرد لیپمن وارد است اینست که این برنامه با نزدیک شدن به جواب‌های فراگیر سعی در جهت دهی تفکرات کودکان به یک هویت مشترک را دارد. نکته قابل تأمل این است که در این هویت مشترک شخصیت فردی، که بر اساس زبان، فرهنگ و اعتقادات مذهبی شکل گرفته گم می‌شود. در اجتماع پژوهشی فلسفه برای کودکان هویت جمعی یک ارزش محسوب شده و کسی که در راستای ارزش‌های این روح جمعی گام بر ندارد در ورطه بی هویتی می‌افتد. از این رو کودکان در کلاس درس برای مقابله با احساس بی‌ارزش بودن ناگزیرند وارد گروه‌هایی وابسته به ایدئولوژی اکثریت شوند و علّت این است که آن‌ها به تنهایی قادر به ایجاد هویتی در مقابل هویت غالب نیستند. از اینرو انتظار می‌رود که جهت رفع این کاستی برنامه فلسفه برای کودکان با ویژگی‌های تاریخی، فرهنگی و مذهبی کودکان سازگارتر باشد.

در برنامه فلسفه برای کودکان محرک اصلی فلسفه ورزی در کلاس درس پرسش‌هایی است که توسط کودکان مطرح و توسط معلم به عنوان یک راهنما هدایت می‌شود (موریس، ۲۰۱۶: ۶۷). به عقیده پرورشکاران فلسفه برای کودکان غالباً کودکان در دوران کودکی، با پرسش‌هایی فلسفی درگیر هستند و جسورانه و خارج از انتظار متعارف پرسش‌هایی را در مرز دانسته‌ها و ندانسته‌هایشان مطرح می‌کنند و کاروان فکرشان را به حرکت در آورده و به این شکل خود را در وضع تفکّر قرار می‌دهند. این پرسش‌ها، پرسش‌هایی فلسفی هستند که بنا بر مبانی شناختی آن، نخستین برآیند حضور تفکّر و فلسفه در کودک بوده وکودک بواسطه این پرسش‌ها، گام در دایره تحلیل و عقلانیّت می‌گذارد. از این رو فلسفیدن برکودک آسان است چون کودک بی‌واسطه میان حواس و ادراکات خویش قادر به تفکّر است. هینز[2](۱۳۸۴) در پاسخ به این سوال که چه چیزی باعث می‌شود که بعد از دوران کودکی، روحیه پرسش‌گری کودکان کم رنگ تر باشد؟ استدلال می‌نماید که: «علّت اینست که کودک با این توانایی پرورش نیافته و غالباً توانایی پرسش‌گری آنها از سوی بزرگسالان سرکوب می‌شود. در بسیاری از موارد نیز «پاسخهای مجازی» به «پرسش‌های حقیقی» مجال را بر تفکّر اصیل کودک می‌بندد (هینز، ۱۳۸۴: ۷۱).

امّا علاوه بر پرسش‌های فلسفی، کودکان غالباً با نوع دیگری از پرسش‌گری که به عنوان پرسش‌های وجودی شناخته می‌شوند درگیر هستند. که این سؤالات به شکل‌های مختلفی از سوی آنها بیان می‌شود و مربوط به رازهای عمیق و نگران کننده وجود هستند، مثلاً چرا من وجود دارم؟ چرا باید بمیرم؟ آیا اصلاً زندگی معنایی دارد؟ آیا من واقعی هستم یا فقط یک رویا هستم؟ من چه کسی هستم؟ و ...

از دیگر سوی استدلال بر این است که اجتماع پژوهشی برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند فضایی امن برای پرسش‌گری کودکان فراهم آورد تا آن‌ها آزادانه بتوانند سؤالات خود را بیان نموده و آن‌ها را در فرایندی مشترک کشف نمایند همانطور که در بالا عنوان گردید این سؤالات کودکان می‌تواند ماهیتی فلسفی و وجودی داشته باشد. علاوه بر این، نیازی نیست پاسخ سؤالات

[1]. Lipman, Oscanyan. M, Sharp
[2]. Juana Hinz

وجودی را بدانیم زیرا در اجتماع پژوهشی تمرکز بیشتر بر فرآیند پرسش‌گری است تا انتقال حقایق (موریس، ۲۰۱۶: ۶۹) و در واقع، هدف برنامه فلسفه برای کودکان اینست که به کودکان اجازه دهد در مورد سؤالات خود کنکاش نمایند. پس طبیعی است که تصور کنیم برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند محیطی امن را برای سوال‌های وجودی کودکان فراهم آورد.

سؤالات وجودی احتمالاً در برنامه فلسفه برای کودکان و در قالب اجتماع پژوهشی متولد می‌شوند. با این حال، با بررسی داستان‌های عروسک‌های بیمارستان[1](برای کودکان پیش دبستانی) و پیکسی[2](برای کودکان ۸ تا ۱۰ ساله) و کشف هری استتل مایر[3](کودکان ۱۲-۱۴ساله) که برای درک معنا و استدلال طراحی شده‌اند در مورد چگونگی برخورد با سؤالات وجودی کودکان، بحث کمی وجود دارد (جدول ۳). در واقع مشخص نیست که آیا تعلیم و تربیت توسعه یافته در سنت لیپمن - شارپ از منابعی برخوردار است که زمینه را برای سؤال‌های وجودی در اجتماع پژوهشی فراهم آورد؟ یا نه؟

جدول ۳. مضامین داستان‌های اصلی برنامه فلسفه برای کودکان در درک معنا

پیکسی	کشف هری	عروسک‌های بیمارستان
کشف روابط میان پدیده‌ها و افراد، ماهیت استدلال‌ها و دلایل، شناخت روابط منطقی، اجتماعی، خانوادگی، زیبایی شناختی، علی و معلولی، کل و جزء، مفاهیم اخلاقی: خواهر و برادر-رقابت، شخصیت، احترام به دیگران، دوستی، اسرار، وفای به عهد، روابط والدین و فرزند، اطاعت، تمسخر و خودمختاری (لیپمن، ۲۰۰۶)	ماهیت تفکر، آموزش، ذهن، حقوق، دین، هنر، علت و معلول، علل و دلایل و خطاپذیری (لیپمن، ۱۹۹۰)	فرد چیست؟، حقیقت، شباهت‌ها و تفاوت‌ها، علت و معلول، چیزها از کجا می‌آیند؟، اثبات امور، خوبی و بدی، دوستی، رفتار انسانی، خودخواهی، فرد و جمع، قانون شکنی، مسئولیت در قبال اعمال، تخیل، درک تفاوت‌ها، رنگ پوست، رعایت نوبت، کمک به دیگران، زیبایی‌ها، خانواده و بستگان، خود را به جای دیگران گذاشتن، زخمی شدن و شکسته شدن (شارپ و اسپلیتر، ۲۰۰۱)

بررسی اجمالی برنامه درسی فلسفه برای کودکان نشان می‌دهد که این برنامه مسیر را هم برای کودکان و هم برای تسهیل‌گران روشن نموده است. موضوعات و مواد مورد بحث در طول یک جلسه فلسفه برای کودکان نشان می‌دهد که یک معلم تسهیل‌گر در کلاس درس در معرض چه موضوعاتی قرار گرفته و باید چه آمادگی‌هایی برای بحث و گفتگوی کلاسی کسب نماید. برنامه درسی فلسفه برای کودکان هم از تسهیل‌گر و هم از کودکان دعوت می‌کند که نگرش پرسش‌گرانه خاصی نسبت به محتوا اتخاذ نمایند. همان‌طور که عنوان گردید سؤالات وجودی نقش برجسته‌ای در این برنامه درسی ندارند. آن‌ها به صراحت در خود متون مطرح و مورد بحث قرار نگرفته‌اند و در کتابچه‌های راهنمای مربوطه نیز برجسته نشده‌اند. گاهی مسائل وجودی به شیوه های کم و بیش غیرمستقیم مطرح شده اند. به عنوان مثال در کتاب «بیمارستان عروسک» ، عروسک دچار شکستگی شده است و این بخش ممکن است فرصتی برای تأمل در مورد از دست دادن و مرگ باشد (شارپ و اسپلیتر، ۲۰۰۱). نمونه دیگری را می‌توان در کتاب «کشف هری استتل مایر» یافت که در این کتاب، دختری به نام آن[4]یکی از شخصیت‌های داستان از شنیدن مرگ مادر سوکی[5]شوکه می‌شود و با سوکی در مورد رنج و مرگ گیاهان گفتگو می‌کند (لیپمن، ۱۹۹۰: ۱۳۱). البته عبارات بسیار بیشتری در متون وجود دارد که سؤالات وجودی را مطرح می‌سازند یا می‌توانند منجر به برانگیختن سؤالات وجودی گردند. با این حال، نگاهی گذرا به فهرست موجود در راهنماها نشان می‌دهد که بحث‌های وجودی در خصوص مرگ، معنای زندگی، معنا و منشأ هستی، اختیار، وجود خدا و موارد مشابه بسیار اندک است. علاوه بر این، تفاوت بین موضوعات وجودی و سایر موضوعات آشکار نیست. در نتیجه، استفاده از متون برنامه درسی برای یک تسهیل‌گر فلسفه برای کودکان و دعوت کودکان به پرسش‌گری در خصوص مسائل وجودی دشوار

[1]. Doll Hospital
[2]. Pixie
[3]. Harry Stottlemeier's Discovery
[4]. Ann
[5]. Suki

است و برای تسهیل‌گرانی که مایلند چنین موضوعاتی را در کلاس درس بررسی نمایند، یافتن پیشنهادهای عملی در کتابچه راهنما تقریباً ناممکن است.

این امر بیانگر آن است که پرسش‌گری وجودی در همان ابتدای توسعه فکری برنامه فلسفه برای کودکان کنار گذاشته شده است و این امر از چند جهت انتقاداتی را به رویکرد لیپمن وارد می‌سازد. نخست آنکه برنامه فلسفه برای کودکان مدعی است که می‌خواهد با درگیر نمودن کودکان با سؤالات خودشان، به آنها حق فلسفه‌ورزی بدهد (شیا، ۲۰۱۷: ۱۶۲)؛ در حالی که در برنامه درسی و راهنماهای آموزشی این برنامه، جایگاه مناسبی برای بخش مهمی از سؤالات یعنی سؤالات وجودی لحاظ نشده است و این امر در تناقض آشکار با آرمان اصلی فلسفه برای کودکان است. ثانیاً با وجود اینکه سؤالات وجودی مسلماً در زمره مهم‌ترین سؤالات زندگی ما هستند. اجتماع پژوهشی این سؤالات را نادیده گرفته و برنامه فلسفه برای کودکان رغبتی برای ایجاد جایگاهی برای این بخش از پرسش‌گری کودکان ندارد که این امر نیز با اهداف مد نظر این برنامه مغایرت دارد و ممکن است منجر به سوگیری منفی در مخاطبان این برنامه گردد.

باید خاطرنشان نمود که در تعلیم و تربیت به طور عام و برنامه فلسفه به کودکان به طور خاص پرسش‌گری وجودی کودکان با مشکلات و چالش‌های عمده‌ای مواجه است و در آموزش و پرورش و در کل جامعه جایی وجود ندارد که کودکان بتوانند سؤالات وجودی خود را مطرح و آن‌ها را کاوش نمایند. بنابراین مدرسه مکانی برای کاوش مسائل وجودی نیست. اینکه آیا فرزندان قادر به بیان و کشف سؤالات وجودی خود هستند، به شرایط و ویژگی‌های خانواده آن‌ها بستگی دارد. با این حال، به طور کلی بزرگسالان رغبتی برای مواجه شدن کودکان با سؤالات وجودی ندارند و ادراکی اندک نیز از نحوه برخورد با سؤالات وجودی کودکان دارند. در نتیجه، غالباً سؤالات وجودی کودکان شنیده نشده است.

به طور کلی می‌توان چالش‌های سؤالات وجودی برای سیستم آموزشی و برنامه فلسفه برای کودکان را به سه دسته تفسیم نمود:

نخست آنکه: سؤالات وجودی به سبب شدت عاطفی منجر به رنج و اضطراب در کودکان می‌گردد. لیپمن و شارپ این دیدگاه را پذیرفته و استدلال می‌کنند «سؤالات وجودی منجر به ایجاد مشکلاتی در برنامه فلسفه برای کودکان می‌گردد. مهمترین بخش استدلال آن‌ها این است که این نوع پرسش‌گری در کودکان با رنج همراه است و اجازه دادن به کودکان برای تمرکز بر روی موضوعات وجودی به علت شدّت عاطفی آن‌ها ممکن است موجب رنج، اضطراب، نگرانی، ترس و وحشت کودکان گردد» (شارپ، ۲۰۰۱: ۱۳).

در مقابل ماتئوس[1](۱۹۸۰) درخصوص مقاومت سیستماتیک رویکرد لیپمن در برابر پرسش‌گری وجودی کودکان می‌نویسد: «حتی زمانی که بزرگسالان تردید دارند که ایده یا سؤال کودک بار عاطفی قابل توجهی را به همراه دارد، پرداختن به سؤال، به جای اینکه آن را صرفاً به عنوان یک علامت عاطفی در نظر بگیریم، بیانگر احترام به کودک و دیدگاه وی به عنوان یک انسان است» (ماتئوس، ۱۹۸۰: ۸۶). ماتئوس در ادامه خاطرنشان می‌کند «بی شک در همه ما یک اضطراب وجودی پنهان وجود دارد. گاهی اوقات تلاش ما برای محافظت از کودکان در برابر سؤالات وجودی، در واقع تلاش برای محافظت خودمان در برابر سؤالاتی است که در ناخوداگاه ما وجود دارد» (همان).

چالش دوم که غالباً از سوی بزرگسالان مطرح می‌شود این است که این سؤالات ممکن است در نهایت با نتیجه‌گیری‌های نهیلیستی[2]کودکان موجب تضعیف سلامت روحی و روانی آن‌ها شود؛ امّا در مقابل این نظر هارتمن[3](۲۰۱۸) در پژوهش خود عنوان می‌دارد که بسیاری از مطالعات روانشناسی شناختی نشان داده است که اگر کودکان نگرش آزادانه‌ای نسبت به مسائل وجودی داشته باشند قادرند بدون ترس و رنج و سختی مسائل وجودی را کشف نمایند (هارتمن، ۲۰۱۸: ۲۵).

چالش سوم برای سؤالات وجودی از سوی روانشناسان تربیتی اگزیستانسیال و از جمله وان کلیو موریس[4]مطرح می‌شود. موریس مراحل رشد انسان را به دو دوره پیش وجودی و لحظه وجودی تقسیم می‌کند و معتقد است که در خلال دوره پیش وجودی که مقارن با دوره ابتدایی می‌باشد کودک نسبت به شرایط انسانی خویش آگاه نیست و به هویت شخصی و سرنوشت خود وقوف

[1]. Matthews
[2]. Nihilistic
[3]. Hartman
[4]. Van Clev Morris

ندارد و به عقیده وی لحظه وجودی عموماً در زمان بلوغ جسمانی رخ می‌دهد و آن زمانی است که فرد نسبت به حضور خود به عنوان "من" در جهان آگاهی می‌یابد (گوتک، ۱۳۸۳: ۱۷۴)؛ امّا این دیدگاه با وجود قابل تأمل بودن در تضاد با اهداف تعلیم و تربیت از نظر متفکران وجود گرا می‌باشد. از جمله تأکید وجودگرایان بر آماده‌سازی کودکان برای مواجهه با موقعیت‌های غم انگیز زندگی. در تأکید یاسپرس[1] بر آموزش‌های سقراطی و شخصی در اوایل کودکی و کمک آموزش و پرورش به کشف یک کل فراگیر در کودکان؛ ایده سارتر که آموزش و پرورش باید در راستای توسعه خود برای خود دانش‌آموز حرکت کند و تأکید نیچه بر این نکته که کودک از همان اوایل کودکی باید با مبارزه برای تسلط بر اراده خود محدودیت‌های خود را کشف نماید (ویلدهن، ۲۰۰۶: ۹۹).

در نتیجه این نگرانی سه گانه، پرسش‌گری وجودی از دستور کار برنامه‌های آموزشی در سطح آموزش عمومی و جامعه و به تبع آن برنامه فلسفه برای کودکان حذف شده است با این حال، این نتیجه گیری بنیادی اشتباه است و فهم علت آن ساده است. اول اینکه، کودکان خواه نا خواه در مورد مسائل وجودی فکر می‌کنند، خواه ما به آن‌ها این زمینه را بدهیم و یا نه. پرسش‌گری از شگفتی‌های وجودی، بخشی از طبیعت انسان است بنابراین حتی اگر سرکوب شوند، در آینده در زندگی، به عنوان سؤال در ناخودآگاه ظهور پیدا می‌کنند. از دیگر سوی با از دست دادن و مرگ نزدیکان و شکست در تجارب زندگی، موقعیت‌ها و تجربه‌هایی را برای تأمل در وجود برای کودکان فراهم می‌کند. درک این نکته مهم است که حتی اگر بخواهیم از این موضوعات فرار کنیم، آن‌ها از بین نخواهند رفت و فرار و خودداری از پاسخ و انحراف ذهن کودکان از این سؤالات منجر به این نتیجه می‌شود که این مسائل ترسناک هستند – و ترس خود عامل رنج آن‌هاست.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی رویکرد لیپمن در برنامه فلسفه برای کودکان سه عنصر اصلی اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان یعنی جستجو و یافتن معنا، گفتگوی سقراطی و منحصر به فرد بودن کودکان با اصول ویکتور فرانکل، امانوئل لویناس و ژان پل سارتر در رابطه با مفاهیم اساسی فلسفه تربیتی آن‌ها مانند کشف فردیت یگانه، مسئولیت در قبال دیگران و مسؤول پذیربودن نسبت‌هایی برقرار است. اجتماع پژوهشی مورد نظر لیپمن با رویکردی انسان گرایانه داستان‌هایی را با مضامین ارزشی در کلاس ارایه نموده و از آزادی و انتخاب شخصی کودکان حمایت می‌نمایند که این امور در صورتی که منجر به نادیده گرفتن هویت شخصی افراد نشود مورد حمایت مربیان تربیتی وجودگرا نیز می‌باشد.

مسأله مهمی که در این مقاله مطرح شد چالشی است که سؤالات وجودی برای تعلیم و تربیت به طور عام و برنامه فلسفه برای کودکان به طور خاص ایجاد می‌کند. یکی از اهداف اصلی برنامه فلسفه برای کودکان این است که محیط امنی را برای فرایند پرسش‌گری کودکان و ارتقای این مهارت‌ها در ایشان فراهم آورد، از دیگر سوی سؤالات وجودی بخش جدایی ناپذیر پرسش‌گری کودکان را تشکیل می‌دهد ولی با مطالعه راهنماهای تعلیماتی لیپمن و شارپ مشخص گردید که سؤالات وجودی کودکان در برنامه درسی فلسفه برای کودکان برجسته نیست و این مهم با دو آرمان اصلی برنامه درسی فلسفه برای کودکان یعنی ایجاد فضایی امن برای پرسش‌گری آزاد کودکان و همچنین مراقبت عاطفی از آنان در تضاد است.

لذا در راستای آنچه بیان گردید شاهد نوعی تربیت قرنطینه‌ای در مواجهه نظام‌های آموزشی با پرسش‌های وجودی کودکان هستیم، اما باید توجه داشت که حتی اگر سعی کنیم کودکان را از سؤالات وجودی محافظت کنیم، کودکان در جامعه مترقی امروز این فرصت را خواهند داشت که با تماشای برنامه های تلویزیونی، فیلم، کارتون، اینترنت، خواندن کتاب و صحبت با همسالان خود، نظر مردم را درباره این‌گونه مسائل بیاموزند. به طور کلی، کودکان از فرهنگ معاصر ما احساسی از نحوه ارتباط – از لحاظ عاطفی و شناختی – با مسائل وجودی دریافت می‌کنند و تنها گذاشتن کودکان و آماده نبودن آن‌ها برای کاوش وجودی، راهی برای محافظت از آن‌ها در برابر رنج نیست، بلکه راهی برای فرار از مسئولیت تأمین نیازهای وجودی آن‌هاست که ممکن است به آن‌ها یاری رساند تا با این جنبه اجتناب ناپذیر و اساسی از تجربه انسانی روبرو شوند. از اینرو لازم می‌آید با تغییر دید و نگرش نسبت به سؤالات وجودی کودکان، جایگاهی را برای آن در نظام تعلیم و تربیت و برنامه فلسفه برای کودکان به طور خاص لحاظ نمود.

از آنجا که سؤالات وجودی رنج‌هایی را برای کودکان به همراه دارد، پیشنهاد می‌گردد پرداختن به سؤالات وجودی کودکان در قالب دروس دینی و اخلاق در برنامه درسی و بصورت حلقه‌های کندوکاو مطرح شود. تأملات شارپ در مورد نقش دین و معنویت

[1]. Jaspers

Philosophy of Education

در اجتماع پژوهشی می‌تواند نقطه شروع مناسبی برای لحاظ نمودن این موضوع باشد. همچنین پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌هایی تجربی درخصوص پرسش‌گری وجودی کودکان و تأثیر این پرسش‌ها بر اجتماع پژوهشی صورت گیرد.

یکی از چالش‌های این مقاله درباره برنامه فلسفه برای کودکان این است که سؤالات وجودی در برنامه درسی اصلی لیپمن-شارپ ضعیف ارائه شده‌اند و بحث کمی در ادبیات نظری این برنامه درخصوص سؤالات وجودی لحاظ شده است. نویسندگان این چالش را دعوتی برای بیان دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی می‌دانند که به دست اندرکاران این برنامه امکان می‌دهد به ارتباط پرسش‌های وجودی در تعلیم و تربیت به طور عام و در اجتماع پژوهشی به طور خاص بیندیشند.

در پایان پیشنهاد می‌گردد با کمک نویسندگانی که بر اهمیت پرسش‌های وجودی در تجارب انسانی تأکید دارند، راه‌هایی برای لحاظ نمودن فضای پرسش‌گری وجودی در آموزش و پرورش و به تبع آن در برنامه درسی فلسفه برای کودکان گشوده شود.

منابع

حسینی، سید حسام. (۱۳۸۸). بررسی رویکردهای مختلف در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نسبت آن با برنامه درسی دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش و تفکّر*، ترجمه فروغ کیان‌زاده، اهواز: انتشارات رسش.

قائدی، یحیی. (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری*، تهران: انتشارات دواوین.

گوتک، جرالد اف. (۱۳۸۳). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: انتشارات سمت.

هینز، جوانا. (۱۳۸۴). *کودکان فیلسوف*. ترجمه : عباس اردکانیان؛ حیدر محمدی باغ ملائی، تهران: انتشارات برای فردا.

References

Aloni, N. (1989). The three pedagogical dimensions of Nietzsche's philosophy. *Educational Theory*, 39(4): 301-306. https://eric.ed.gov/?id=EJ401670

Burns, H. W.; Brauner, C. J. (Eds.). (1962). *Philosophy of education: Essays and commentaries*. New York: The Ronald Press Company.

Fisher, Robert (2006). *Education and thinking*, translated by Forough Kianzadeh, Ahvaz: Rasesh Publications. (in Persian)

Ganesh, M. Babulal, (2018). Existentialism in Occupational Therapy: Implications for Practice, *Research and Education, Occupational Therapy in Health Care* 32(4): 393-411. https://doi.org/10.1080/07380577.2018.1523592

Goering, Sara; Whittaker, Bebie. (2007). Integrating philosophy for children and young adults into the public schools Tales from Long Beach, California: *Theory and Research in Education*: 5(3): 341–355. https://doi.org/10.1177/1477878507081804

Guignon, C. B. (2005). Existentialism. In E. Craig (Ed.), *The shorter Routledge encyclopedia of philosophy*. London: Routledge: 252-260. https://doi.org/10.4324/9780203086711

Gutek, Gerald F. (2004). *Philosophical schools and educational opinions*, translated by Mohammad Jafar Pak Serasht, Tehran: Samt Publications. (in Persian)

Haines, Joanna (2005). *Philosopher's children*. Translation: Abbas Ardakanian; Heydar Mohammadi Bagh Mollaei, Tehran: Publications Tomorrow. (in Persian)

Hosseini, Seyyed Hesam (2008). Different approaches in the education program philosophy for children and its relationship with the elementary school curriculum of the Islamic Republic of Iran, *Master's thesis in philosophy of education: University of Tehran*. (in Persian)

Johnson, J. S. (1998). Nietzsche as educator: A reexamination. *Educational Theory*, 48(1): 67-83. https://www.academia.edu/1220089/Nietzsche_as_educator_A_reexamination?from=cover_page

Kennedy, D. (1995). The Philosophy of Childhood by Garreth Matthews, Book Review. Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 12(2): 41-58. https://doi.org/10.5840/thinking199512221

Philosophy of Education

Kneller, G. F. (1958). *Existentialism and education*. New York: John Wiley and Sons.

Lavrenthiva, Natalia. (2006). Philosophy for Children Hawaii its Influence on the Development Discussions, *A Theses Submitted to the Graduate Division of the University of Hawaii Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education*. Hawaii: Hawaii University Press.

Levinas, E. (1963). *The trace of the other, libral arts and sciences*, online published: 345-359. http://jst.ufl.edu/pdf/dragan2001.pdf (accessed 28/8/16).

Limpan, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple university Press.

Lipman M. (1989). Misconceptions in teaching for critical thinking. Montclair, NJ: Resource Publication Series 2, No. 3. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352335.pdf

Lipman M. (1990). *Harry Prime.* Institute for the Advancement of Philosophy Press.

Lipman M. (1997). In their best interest? *Analytic Teaching*, 17(1): 1–4.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2006). *Pixi*, Noveda: Novedades Educativas.

Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press

Matthews, G. B. (1980*). Philosophy and the Young Child*. Harvard University Press.

Murris, K. (2016). The Philosophy for Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof'Texts and the Formation of the Ideal Philosopher Child. *Studies in Philosophy and Education* 35(1): 63-78. https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3

Qaedi, Yahya (2004). *Teaching Philosophy to Children, Theoretical Basics*, Tehran: Devin Publications. (in Persian)

Sartre, J. P. (1969). Itinerary of a thought. *New Left Review*, 58(1): 43–66. https://www.proquest.com/docview/1301910941?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Sartre, Jean-Paul. (1992). *Notebooks for an Ethics*, trans. David Pellauer, Chicago, IL, and London: Chicago University Press.

Seetharamu, A. S. (1978). *Philosophies of education*. New Delhi: Ashish Publishing House.

Sharp, A.; Spliter, L (2001). *The Doll Hospital*. Published by Australian Council for Educational.

Shea, P. (2017). Do we put what is precious at risk through philosophic conversation*?* in Gregory, M. R. (Ed.), Laverty, M. J. (Ed.). (2018). in *Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*. London: Routledge.

Trickey. S.; Topping. K. J. (2004). Philosophy for children: a systematic review, *Research Papers in Education*, 19(3): 365-380. https://doi.org/10.1080/0267152042000248016

Weldhen, Margaret (2006). The Existentialists and Problems of Moral and Religious Education: Tillich and Jaspers, *Journal of Moral Education*, 16(2): 97-102. https://doi.org/10.1080/0305724720010202

Yalom, I. D. (1980) *Existential psychotherapy*. Basic Books, New York Zanetti, L. (ms). Contemplative Thinking in the Community of Philosophical Inquiry.

Philosophy of Education