

داستان پلیسی - معمایی در برنامه فلسفه برای کودکان

بهناز پروین*

چکیده

داستان به عنوان آغازگر در برنامه درسی فبک، مورد اتفاق نظر همه صاحب نظران در این زمینه است. اما درباره ویژگی های داستان مورد استفاده در کلاس فلسفه برای کودکان، دیدگاه های مختلفی وجود دارد. این ویژگی ها بعضی از متفکران مانند لیپمن را بر آن داشته که خود نسبت به تألیف داستان های مناسب اقدام کنند. اما بعضی دیگر معتقدند می توان از قصه های تأمل برانگیز موجود در فرهنگ های مختلف نیز بهره برد. در این مقاله تلاش شده با استناد به نظرات لیپمن و همکاران وی، این فرض اثبات شود که داستان های پلیسی - معمایی علاوه بر جذابیت، به واسطه ظرفیتی که در آموزش منطق و مهارت های ذهنی - تحلیلی و مفاهیم فلسفی دارند، به ویژه در فلسفه اخلاق و فلسفه علوم اجتماعی؛ می توانند به عنوان منبع تازه ای از داستان های فبک، مورد استفاده قرار گیرند. فرض بر این است که این داستان ها با اهداف همه رویکردها در این برنامه همسویی دارند. در پایان داستانی به عنوان نمونه تحلیل شده است.

کلیدواژه ها: فلسفه برای کودکان، منطق، داستان، حلقه کندوکاو، ادبیات پلیسی - معمایی.

۱. مقدمه

داستان از دیرباز به واسطه ظرفیت و جذابیت، نقش اساسی در هر نوع انتقال دانش و مهارت داشته است. داستان های موجود در هر جامعه و فرهنگ، بدون هیچ قانون مدون و از پیش نگاشته ای، عناصر و هنجارهای آن جامعه و فرهنگ را نمایانده و تغییرات لازم را در همان زمینه قابل تحقق دانسته اند. داستان جذاب، ظرفیت ذاتی آموزش هر موضوعی را که در خود گنجانده باشد، داراست و نویسندگان زبردست هرگز ظرفیت را به عنوان

* دکترای فلسفه غرب، دانشگاه تهران، Parvin.bz@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

عنصری جداگانه به جذابیت داستان تزریق نمی‌کند. فلاسفه نیز از این قاعده مستثنی نیستند و داستان‌هایی مانند «اردویرافنامه»، «حی بن یقظان» ابن سینا، قصه «الغربه الغریبه» سهروردی، «سلامان و ابدال» جامی و «ابن طفیل» در سبک و سیاقی متفاوت با مکتوبات و رسائل فلسفی، حتی بعضاً متمایز از سایر نگاه‌ها هم‌ان مؤلف، به نگارش درآمده‌اند. گاهی نیز فیلسوفان به فراخور بحث خود از داستان‌ها و افسانه‌های پیشین بهره برده‌اند تا مقصود را روشن و منقح سازند. در مجموعه رسالات افلاطون با مواردی روبه‌رو می‌شویم که سقراط یا به نقل اسطوره و تأیید یا رد آن می‌پردازد (229 b-230a Plato, Phaidros) و یا خود اسطوره‌ای خلق می‌کند (Ibid: 245c-256 c).

داستان چالش عقلانی ایجاد می‌کند و در همان حال از ملاحظات انسانی سرشار است. می‌تواند در عمل پیچیده‌ترین موضوع فکری برای کودکان باشد؛ چرا که دارای عناصر، موضوعات و روابط مختلفی است که در روند خاص رویدادها آشکار می‌شوند (فیشر، ۱۳۸۴: ۸۹). داستان نه تنها واحدی زبان‌شناختی و واجد جنبه‌های عاطفی است، بلکه جنبه زیباشناختی و شناخت‌شناسانه نیز دارد. ضعف یا قوت داستان در هر یک از این جنبه‌ها به ضعف یا قوت ساختاری آن منجر می‌شود و در نهایت بر مخاطب اثر می‌گذارد.

۲. جایگاه داستان در برنامه فبک

متولیان برنامه فلسفه برای کودکان نیز به تبع بسیاری از متفکران کوشیده‌اند با بهره‌گیری از ظرفیت و جذابیت داستان، از آن به عنوان محرک و آغازگر استفاده کنند. اما آنها بر خلاف تصور بعضی، به این بسنده نکرده‌اند و داستان اغلب زمینه و گاه حتی ساختار بحث فلسفی در حلقه کندوکاو را نیز تشکیل می‌دهد.

داستان فلسفی بر خلاف متن فلسفی که برای ارائه فلسفه به نحوی منطقی و جامع و فاقد هر نوع تجربه ملموس تلاش می‌کند، کوششی است که کودکان را به کندوکاو درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ترغیب می‌کند. این ترغیب از طریق جای دادن این مفاهیم و شیوه‌ها در خلال اتفاقات داستان است. اتفاقاتی که بی‌واسطه با تجربیات کودکان در ارتباط باشد. به عبارت دیگر داستان فلسفه را در قالب تجربه‌های شخصیت‌های تخیلی ارائه می‌دهد. دلیل دیگر استفاده از داستان علاوه بر جذابیت و چالش‌برانگیز بودن، کسب دانش عملی تفکر فلسفی به واسطه درگیر کردن آنها از

لحاظ عاطفی و ذهنی با زندگی شخصیت‌هایست که نماد و الگوی پرسش و کندوکاو در داستان هستند (ناجی، ۱۳۸۷: ۶۲).

به نظر می‌رسد مهمترین مسأله در تعیین کیفیت داستان فبک، میزان تطابق آن با اهداف این برنامه باشد؛ نه فقط انطباق با معیارهای ذکر شده برای داستان. چراکه اولاً برنامه فبک اگر از اهداف اولیه خود که عبارت از پرورش تفکر و استدلال به واسطه انتقاد، اصلاح و... دور شود و صرفاً به نقل اقوال پردازندگان نخست اکتفا کند، از حقیقت تهی شده و به صورتی بدیل از سایر آموزش‌های رسمی تبدیل می‌شود. ثانیاً در میان خود متولیان در رویکردهای مختلف، اختلاف نظر وجود دارد و در عین حال که همه رویکردهای مذکور به اهداف فبک وفادارند، در عمل شیوه‌های کاملاً متفاوتی را اتخاذ کرده‌اند.

۳. ویژگی‌های داستان‌های در برنامه لیپمن

منظور لیپمن از داستانی کردن فلسفه این بود که طیف وسیعی از فعالیت‌ها به منظور برانگیختن علایق افراد مختلف به کارگرفته شود. این فعالیت‌ها ممکن است به صورت خود زندگی‌نامه نوشت‌های فلاسفه، فلسفه‌ای که به زبان ادبی نه به صورت استدلالی-تمثیلی نوشته شود، قصه و داستان، نمایشنامه، شعر، فیلم، اجرای تئاتری فلسفه یا ترکیب آن با اشکال دیگر بیان همچون موسیقی، رقص و اپرا باشد (Lipman, 2001). صورت مسأله‌ای که لیپمن بدان می‌پردازد، نحوه انتقال فلسفه به صورت داستان است. به نظر او داستانی کردن فلسفه باید به گونه‌ای باشد که نویسنده بیش از حد به داستان نپردازد، به طوری که خواننده چنان در مضامین جذاب آن غرق شود که از آرای فلسفی غافل گردد. به عقیده او جنبه‌های ادبی باید کم‌نما باشد تا ابعاد فلسفی متن فراموش نشود.

داستان‌های برنامه لیپمن به منطق و استدلال و شاخه‌های مختلف فلسفی مانند فلسفه طبیعت، فلسفه زبان، معرفت‌شناسی، فلسفه اخلاق و فلسفه هنر می‌پردازند. اما در بررسی آنها به عنوان نخستین داستان‌های تألیفی در برنامه فبک، باید دو نکته را از هم متمایز کرد؛ یکی معیارهای او برای داستان و دیگری ویژگی‌های بالفعل این داستان‌ها که الزاماً منطبق با معیارهای مذکور نیستند که این موضوعی است خارج از عهده این مقال.

در تهیه داستان فبک از منظر لیپمن باید

آراء و اندیشه از منابع متنوع بسیاری در فلسفه اخذ شوند. مانند معرفت‌شناسی، زیباشناسی، مابعدالطبیعه و اخلاق. زبان مورد استفاده متکلمان یا شخصیت‌های داستان باید تا حد امکان مطابق با زبان واقعی خوانندگان داستان در خانه و مدرسه و... باشد. برای هر فصل از داستان باید تمرین‌های فکری خاصی در کتاب کمکی مجزا در نظر گرفت (ناجی، ۱۳۸۷: ۵۵).

از آنجا که برنامه فبک قصد دارد به کودکان روش کار فلسفی را یاد بدهد، کارش متفاوت با حکایات یا ضرب‌المثل‌هایی است که هدفشان ابلاغ گوهر کوچکی از حکمت است که اغلب در صفحات آخر داستان می‌آید. در این داستان‌ها برخی ایده‌های فلسفی متفاوت در صفحات بدون ترتیب خاص پخش می‌شوند (همان: ۵۶).

در هر داستان باید کودکانی به عنوان شخصیت‌های داستان باشند که فرایند یک جستجوی فلسفی را شبیه‌سازی کنند مانند پرمایگی و پیچیدگی گفت‌وگوهای فلسفی، تفاوت نظریه‌ها تجزیه و تحلیل استنتاج‌ها، علت‌ها، فرض‌ها و قیاس‌ها ارائه مثال‌های نقض و ... هر داستان باید ویژگی‌هایی را که لازمه توجه بالنده، احترام و حساسیت نسبت به شیوه‌های فلسفی و توجه به نظریات یکدیگر است، شبیه‌سازی کند. هر داستان باید حساس بودن نسبت به احساسات یکدیگر، و چگونگی تأثیر این احساسات را در نظریات ارائه شده در یک گفت‌وگوی فلسفی، شبیه‌سازی کند. هر داستان باید یک کندوکاو مشترک و منسجم را که هدف آن کامل کردن نظریات یکدیگر است، شبیه‌سازی کند. اگرچه یک داستان می‌تواند تنها به یک موضوع فلسفی بپردازد، اما باید تا آنجا که امکان دارد ابعاد مختلف فلسفه را شامل شود. هر داستان باید مفاهیم و شیوه‌های فلسفی را به طرز عمیقی در خلال تجربه روزانه کودکان قرار دهد. لازم است داستان با پرداختن به تاریخ فلسفه دیدگاه‌های مختلفی درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ارائه دهد تا کودکان تشویق به شرکت در این گفت‌وگوها شوند. هر داستان باید فرایند قضاوت کردن را با تمام پیچیدگی‌اش نشان دهد و کودکانی را توصیف کند که در کنار رشد شناختی و ادراکی از نظر عاطفی و اجتماعی نیز رشد می‌کنند. در هر داستان باید یک معلم بزرگسال به عنوان تسهیلگر جای داده شود (همان: ۶۴ تا ۶۶).

به طور کلی لیمن سه ویژگی را برای سودمندی داستان فلسفی در نظر دارد: مقبولیت ادبی، مقبولیت روان‌شناختی و مقبولیت عقلانی. مراد از مقبولیت ادبی این است که داستان باید قابل خواندن و فهمیدن باشد. بسیاری از معلمان و شاگردان معتقدند که داستان‌های

لیپمن سرآغازهای خوبی برای بحث‌های فلسفی به دست می‌دهند، ولی قلت‌گیری ادبی آنها مانع از حفظ این رغبت تا پایان می‌شود. اما به نظر لیپمن همین فقدان عناصر ادبی است که موجب می‌شود شاگردان بر آن از بعد عقلانی تأکید کنند. او منتظر روزی است که نویسندگان این داستان‌ها را چالشی برای نوشتن کتاب کودک تلقی کنند. «به گفته لیپمن، مقبولیت روان‌شناختی ارتباط اثر با شرایط سنی کودکان است و مقبولیت عقلانی به ماهیت مسأله‌ساز متن بازمی‌گردد» (فیشر، ۸۹-۱۳۸۸: ۹۸).

ساتکیف نیز قواعد رمان‌های تفکربرانگیز را چنین برمی‌شمرد: شخصیت‌های اصلی داستان کودک باشند. میزان مناسبی از مکالمه در آنها درج شود. باید جنبه‌ها و پرسش‌های اخلاقی زیادی در یک داستان پخش شده باشد؛ اما درس اخلاقی مشخصی از آن دریافت نشود. به همان میزان که به رخدادهای بیرونی توجه دارد، به آنچه در ذهن شخصیت‌ها می‌گذرد نیز پردازد (ناجی، ۱۳۸۷: ۹۵).

۴. نقد نظر لیپمن

معیارها و داستان‌های لیپمن و همکاران وی یعنی آن مارگارت شارپ و فیلیپ کم، مورد انتقاداتی قرار گرفته است. این انتقادات را در دو گروه می‌توان جای داد. گروه اول ناظر به معیارهای لیپمن برای داستان فلسفی و الگوی داستانی او است. گروه دوم ضرورت وجود داستان به عنوان آغازگر را انکار می‌کنند.

الف) منتقدین معیارها: برخی فعالان حوزه فلسفه برای کودکان با دلایل مختلفی نسبت به تخصیص داستان‌های لیپمن اعتراض کرده‌اند. برای نمونه فیشر براین باور است که هرگونه داستانی را می‌توان مبنای مباحثه فلسفی قرار داد و بیشتر قصه‌ها هم مضامین فلسفی و اخلاقی و هم مضامین منطقی و مرتبط با استدلال رسمی و غیر رسمی را دارا هستند. «رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل مفصل‌تری به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزه‌بخش و تقویت‌کننده خلاقیت، بیان می‌کنند» (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۶۰). پرسپرسن معتقد است بعضی داستان‌ها شامل مفاهیم فلسفی جهان‌شمول و مشترک میان همه فرهنگ‌ها هستند؛ اما بعضی عناصر داستان متفاوتند. «متون را می‌توان به نحوی تغییر داد که مناسب و مطابق فرهنگ‌های دیگر شوند» (ناجی، ۱۳۸۷: ۱۵۳). به نظر او که از داستان‌های هانس کریستین آندرسن در برنامه خود استفاده می‌کند، داستان‌های لیپمن علاوه بر خسته‌کننده بودن برای معلمان دانمارکی، منطق را تنها مبنای فلسفه و اخلاق قرار می‌دهند. درحالی که

وی مابعدالطبیعه را سنگ بنای همه فلسفه تلقی می‌کند. به باور او «متون آمریکایی از این لحاظ بسیار کم‌عمق هستند» (ناجی، ۱۳۸۷: ۱۵۶).

«خسته‌کننده بودن و بیگانگی با سایر فرهنگ‌ها و تمرکز بیش از حد بر استدلال منطقی کودکان و تقویت مهارت‌های تحلیلی تفکر و نپرداختن به توانایی‌ها و نیازهای معنوی و هنری آنان» (ناجی، ۱۳۸۷: ۶۷) از دیگر انتقادات وارد بر داستان‌های لیپمن است. جفری کین (Jeffrey Kane) می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها و موضوعات مطرح شده در الگوی لیپمن چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. لذا آنها نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند» (مکتبی فرد، ۱۳۸۹: ۱۰۸). به نظر او که توجه خود را بر رویکرد منفی نسبت به برنامه فلسفه برای کودکان متمرکز کرده، این شخصیت‌ها فاقد عمق هستند و چون بیش از حد برنامه‌ریزی شده‌اند، نمی‌توانند تفکر انتقادی را آموزش دهند (قائدی، ۱۳۸۳: ۱۵۴).

لیپمن منطق صوری را به عنوان ابزاری برای توانا ساختن شاگردان به منظور تمیز تفکر خوب از بد در نظر می‌گیرد؛ گرچه معتقد نیست که این ابزار برای حل مسائل پیچیده کافی باشد (همان: ۱۵۸). ماجرای سرقت کیف جان استار در داستان هری نمونه‌ای از استفاده او از همین دیدگاه است. در نقد کین گفته شده که داستان و راهنمای آن نهایت کار نیست و «پرورش استدلال و مهارت‌های فکری از طریق کلاس و اجتماع پژوهشی صورت می‌گیرد» (همان: ۱۶۱)

از همین استدلال می‌توان در نقد نظر لیپمن درباره معیار گنجاندن حلقه کندوکاو و حتی تسهیلگر در ضمن داستان بهره برد. اگر چنین معیاری شرط لازم داستان فبک باشد، مرز میان گفت‌وگوی فلسفی و احتجاج کلامی در ضمن آموزش مستقیم بسیار کم‌رنگ دیده خواهد شد و برنامه فبک کفایت خود را در تولید فکر و فلسفه از دست خواهد داد. تجربه اکثر قریب به اتفاق دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بیش از توجه به داستان‌های سبک لیپمن به انواع دیگر آن روی می‌آورند و حتی داستان‌هایی که قهرمانان آنها خیالی و نه الزاماً مشابه خواننده فکر و اقدام می‌کنند، از نظر کودکان و نوجوانان جذاب‌تر و بحث‌برانگیزترند. یکی دیگر از انتقادات وارد بر داستان‌های فبک که از دید اغلب متفکران غرب پنهان مانده پرداختن او به فلسفه‌های مضاف به عنوان دستاورد کانتی فلسفه جدید است. در پژوهش فلسفی کودکان، پیش‌فرض قرار دادن اندیشه‌هایی که

قربان ذاتی با فلسفه تحلیلی و رویکرد پدیدارشناسانه نسبت به مکاتب و نظریه‌های فلسفی دارند و به مثله کردن دستوری تفکر می‌انجامند، در تناقض آشکاری با اهداف قرار می‌گیرد. علاوه بر انتقادات فوق نباید از نظر دور داشت که بعضی معیارهای لیپمن که ناظر به بازسازی حلقه کندوکاو با حضور تسهیلگر است، مشابهت انکارناپذیری با سبک‌های آموزشی متداول و مورد انتقاد خود او دارد که به طور غیر مستقیم در پی آموزش نوع خاصی از اندیشیدن هستند. در واقع معیارهای لیپمن سرانجام به طرح داستان‌هایی منجر می‌شوند که تاریخ فلسفه و یا تفکرات فلاسفه را بدون ذکر نام به مخاطب آموزش می‌دهند. (ب) منتقدین داستان: عده‌ای از صاحب‌نظران فلسفه برای کودکان مانند رابرت فیشر و اسکار برنیفیه بر این باورند که استفاده از داستان به عنوان آغازگر کندوکاو فلسفی شرط لازم نیست. شعر، عکس و تصویر، اشیاء و آثار هنری، نمایش، موسیقی و حتی تلویزیون از جمله محرک‌های قابل استفاده در این زمینه‌اند (فیشر، ۸۹-۸۸: ۱۰۵-۱۰۳). اسکار برنیفیه (Oscar Brenifier) از این لحاظ با رابرت فیشر هم عقیده است که آغازگر می‌تواند یک پرسش کلی، داستان، فیلم و حتی اشیاء و مقایسه آنها باشد. اداره کلاس توسط آموزگار بسیار مهم‌تر از آغازگر آن است (ناجی، ۱۳۸۷: ۱۶۸). در آثار برنیفیه با سؤال به عنوان تنها آغازگر بحث نیز مواجه می‌شویم.

۵. داستان‌های قابل استفاده در فیک

بی‌تردید استفاده از داستان به عنوان محرک یا آغازگر گفت‌وگوی فلسفی به دلایلی که ذکر شد، به ویژه جذابیت و چند لایه بودن، بر غنای بحث فلسفی می‌افزاید. اما ویژگی‌های داستان مناسب باید در نسبت با عوامل و جنبه‌های متعددی از جمله مختصات فرهنگی و اجتماعی مخاطب و تسهیلگر، اهداف تدوینگر برنامه، و امکانات موجود از نو تعریف شود. فیلیپ کم با این ادعا که در ادبیات کودکان داستان‌های زیادی پیدا نمی‌شوند که همه ملاک‌های داستان فلسفی را داشته باشند، پرسش اصلی راهنما در این زمینه را چنین مطرح می‌کند: «آیا داستان هیچ سؤال کلی، موضوع یا مسأله‌ای را مطرح کرده، یا بهتر بگوییم بررسی کرده که نتوان صرفاً با مشاهده، محاسبه یا مراجعه به حقایق تثبیت شده جواب آنها را حل و فصل کرد؟» (کم، ۱۳۸۹: ۲۹). از نظر او داستانی که بتواند برای سؤالات کلی و باز درباره ماهیت امور یا ازین قبیل به کار رود، محتوای فلسفی لازم را برای کندوکاو کلاسی خواهد داشت. او در عین حال داستان‌هایی را مطلوب می‌داند که کودکان را به گیج شدن و

سؤال کردن، فرضیه‌سازی و بررسی کردن تشویق می‌کنند. «از خود پرسید آیا شخصیت‌ها کنجکاو می‌نشان می‌دهند؟ شگفت زده اند؟ سؤال می‌کنند؟ به دنبال توضیحند؟ دلیل می‌آورند؟ گزینه‌ها را در نظر می‌گیرند؟ در جستجوی شواهدند؟ خود را تصحیح می‌کنند؟» (همان: ۳۴-۳۳).

او در بخشی از کتاب «با هم فکر کردن» به منطق، استنتاج و استدلال می‌پردازد و معتقد است با وجود دشواری آموزش منطق صوری به کودکان، می‌توان آنها را با استلزام منطقی و تمایز پیامدهای منطقی از پیامدهای عینی آشنا ساخت (همان: ۶۱).

افرادی هستند که پا از دایره شرایط داستانی لیپمن و کم فراتر نهاده و از کتاب‌های متفاوتی در حلقه کندوکاو بهره می‌برند که الزاماً به بررسی صرفاً تحلیلی و مفهومی موضوعات فلسفی نمی‌پردازند. «مجلداتی به سوی ایده‌ها» و «جایی برای تفکر» اثر تیم اسپرود (Tim Spod) و لورنس اسپلیتر (Laurance Splitter) نحوه استفاده از کتاب‌های مصور در حلقه کندوکاو را نشان می‌دهند. اسپرود درباره این می‌گوید:

همه کتبی که کودکان را به صحبت درباره ایده‌ها وامی‌دارند، کتاب‌های تصویری معمولی هستند و مختص فلسفه با کودکان و نوجوانان چاپ نشده‌اند. من بسیاری از کتاب‌ها را برای بچه‌های خودم در زمان کودکی‌شان می‌خواندم. اگرچه، همه آنها ایده‌های بزرگی را دربرمی‌گیرند و پرسش‌های کودکان می‌تواند این ایده‌ها را مطرح کند (ناجی، ۱۳۹۰: ۲/۳۹).

مهم در برنامه فبک آشنایی و تسلط معلم بر تشخیص و گسترش ایده‌های فلسفی است که اسپرود بدان اشاره می‌کند (همان: ۴۰). به نظر می‌رسد در این مورد حق به جانب اسپرود باشد. چرا که در مقابل سؤال اصلی فیشر می‌توان گفت هیچ موضوعی در حلقه کندوکاو و ذهن جستجوگر کودکان با صرف مشاهده مستقیم، محاسبه یا مراجعه به حقایق تثبیت شده به پاسخ قطعی نمی‌رسد و همان‌طور که می‌دانیم، پرسش از اعتبار ادراک حسی، حقایق ریاضی و صدق حقایق تثبیت شده و حتی بدیهیات و مسلمات منطقی نیز بخش مهمی از تفکرات فلسفی را در طول تاریخ به خود اختصاص داده و همین ماجرا در کلاس فلسفه نیز به کرات رخ می‌دهد. پرسش‌هایی از این قبیل، شواهدی بر این مدعا محسوب می‌شوند: از کجا بدانیم که چشم ما اشتباه نمی‌بیند؟ چطور مطمئن باشیم که دو به علاوه دو همیشه چهار است؟ و آیا نویسنده لغت‌نامه اشتباهی را عمداً مرتکب نشده است؟

فیشر بیان داستان‌های عامیانه و جن و پری را یک اقدام ارتباطی می‌داند که می‌تواند از محدوده‌های زمان و فرهنگ فراتر برود. «کنش این داستان‌ها سرگرمی بوده ولی ابزاری برای تبادل دانش‌ها، احساسات، افکار و تخیلات مشترک فرهنگی نیز بوده‌اند. این داستان‌ها در شناخت اجتماعی و پرورش نظریه در ذهن کودکان نقش کلیدی دارند» (فیشر، ۱۳۸۸-۱۳۸۹: ۹۸). البته او انتقادات مختلفی را در نظر می‌گیرد؛ از این قبیل که این داستان‌ها کودکان را به سوء استفاده سوق می‌دهند و یا نقش‌های قالبی برای زنان و دختران در نظر می‌گیرند. ولی به باور فیشر باید پاسخ‌های انتقادی برای این داستان‌ها فراهم ساخت و دامنه تجربیات ادبی کودکان را گسترش داد. به گفته فیشر داستان‌های سنتی و افسانه‌ها می‌توانند به کودکان کمک کنند تا از لابه‌لای پیچیدگی‌های داستان و زندگی، حساسیت فلسفی پیدا کنند؛ معلمان با طرح سؤالاتی قادر خواهند بود نکات قالبی داستان را به چالش بکشند (همان: ۱۰۰). او خود خلاصه‌ای از کتاب «مسخ» کافکا را در کتابش آورده و معتقد است که کیفیت فلسفی که حاصل هوش فلسفی است، از طریق گفت‌وگوی فلسفی و تمرین‌های فلسفه برای کودکان حاصل می‌شود (ناجی، ۱۳۹۰: ۶۹/۲). به گفته او «داستان خوب مانند داستان‌های مذهبی یا عامیانه به مصورسازی نیازی ندارند. دلیل این ادعا از خود آن اهمیت بیشتری دارد؛ چرا که به معنا، سؤالات مهم ذهنی و قدرت تخیل بازمی‌گردد» (همان: ۵۱).

در مقدمه ترجمه فارسی کتاب «فلسفیدن با ملانصرالدین»، ایزابل میلون مزیت استفاده از حکایات را فاصله گرفتن از زندگی واقعی یا شخصیت‌های واقعی برای فایق آمدن بر دشواری ترکیب دو مؤلفه تفکر درباره خود و تفکر درباره زندگی می‌داند (برنیفیه، ۱۳۹۵: ۱۵). جالب است که داستان‌های ملانصرالدین یک قهرمان خیالی دارد که با روش سلبی خود، راه را برای اشراف مخاطب به نادانی خویش هموار می‌سازد. در عین حال که این شخصیت همه نقصان‌های بزرگ از جمله دروغ‌گویی، بزدلی، تنبلی، دورویی بدخواهی و مخصوصاً بلاهت و حماقت را داراست، به ما در درک چیزهای بزرگتر یاری می‌دهد (همان: ۳۱). قهرمانی که بر خلاف قهرمانان لیپمن، کودک در ظاهر کنجکاو و جستجوگر نیست و از قضا به لحاظ اخلاقی و هنجارهای اجتماعی به ضد قهرمان نزدیکتر است. در این داستان‌ها حتی با گروهی مشابه حلقه کندوکاو نیز روبه‌رو نیستیم و تسهیلگری برای همراهی با حرکت گام به گام فلسفی وجود ندارد.

۶. دلایل مخالفت با داستان‌های دیگر در برنامه فبک

۱.۶ به گفته شارپ، ادبیات کهن اهداف فبک را تأمین نمی‌کند؛ چرا که داستانهای باستانی راهنمایی ندارند که به پرورش تفکر دانش‌آموزان منجر شود. همچنین این ادبیات موضع‌گیری‌های مختلف در تاریخ فلسفه را به معلمان نشان نمی‌دهد. به گفته وی در بیشتر کشورها معلمان فاقد هنر کندوکاو فلسفی هستند و برای این کار آموزشی ندیده‌اند. جستجوی ابعاد فلسفی یک متن ادبی و سپس آموزش آن به کودکان، نیازمند مهارتی است که نمی‌توان داشتن آن را بدیهی فرض کرد؛ به ویژه با پیچیدگی‌هایی که یک متن ادبی خوب دارد (ناجی، ۱۳۸۷: ۶۸-۶۹). در واقع این دلیل ناظر بر توانمندی تسهیلگر است نه ظرفیت ذاتی داستان. نکته مهم در نقد دلیل اول توجه به توانمندی تسهیلگر در اجرای برنامه از پیش تدوین شده فبک توسط خود اوست. تجربه نشان می‌دهد که معلم بی‌دغدغه و تفکر فلسفی فاقد توانایی اجرای برنامه و حتی طرح بجای داستان و پرسش‌های مربوطه است. توانایی تسهیلگر درست مانند استعداد سرودن شعر پس از آموزش آرایه‌های ادبی و عروض و قافیه است (باقری، ۱۳۹۴: ۲۰). از طرف دیگر، بعضی داستان‌ها به واسطه قدرت فکری و ادبی مؤلف، با افزایش سطح ارتباط مخاطب، اعم از دانش‌آموز و تسهیلگر، خود زمینه‌ساز دغدغه‌مندی و تفکر فلسفی در او می‌شوند و این حقیقتی است که از نظر شارپ و همفکرانش دور مانده است. شارپ برخلاف آنچه در ادبیات کهن بعضی کشورها از جمله ادبیات فارسی شاهدیم، ادعا می‌کند که بررسی طرح داستان و تحول شخصیت‌ها از اهداف علاقمندان به ادبیات است؛ در حالی که در فلسفه شیوه‌های تفکر و اندیشه مورد توجه قرار می‌گیرد (باقری، ۱۳۹۴: ۶۷). شواهد بی‌شماری در ادبیات عرفانی و حتی غنایی ما در رد این ادعا وجود دارد.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| فکر پنهان آشکارا قال و قیل | کف به حس بینی و دریا از دلیل |
| (مولوی) | |
| خود دلیل اختیار است ای صنم | این که گویی این کنم یا آن کنم |
| (مولوی) | |
| بیا کاین داورى‌ها را به پیش داور اندازیم | یکی از عقل می‌لافت، یکی طامات می‌بافت |
| (حافظ) | |

از سوی دیگر همین تحول شخصیت و طرح داستان در قلمرو فلسفه موضوعاتی قابل بحث و بررسی هستند و فلاسفه از افلاطون و ارسطو تا شوپنهاور و نیچه بدان‌ها پرداخته‌اند.

۲.۶ دلیل دیگر مخالفان داستان‌های دیگر، «صراحت آنها در نتیجه‌گیری مستقیم و پیش‌فرض‌هایی است که با برنامه فلسفه برای کودکان و اهداف آن مطابقت ندارد» (ناجی، ۱۳۸۹: ۵۶).

در پاسخ می‌توان گفت که اولاً ارائه تمرین و فعالیت با نداشتن پیش‌فرض در داستان تناقض دارد. خود شارپ می‌گوید یکی از پیامدهای همکاری او با لیپمن در نوشتن راهنماها رسیدن به این نکته بوده که قسمت اعظمی از فلسفه توانایی پرسیدن سؤال مناسب در زمان و شرایط مناسب است (ناجی، ۱۳۸۷: ۸۰). اساساً نداشتن پیش‌فرض با اصول هیچ اندیشه‌ای سازگار نیست. داشتن پیش‌فرض‌ها اعم از پیش‌فرض‌های منطقی مانند قاعده امتناع تناقض و یا اصل هوهویت که با انکارشان، مدعای فلسفی نیز انکارپذیر می‌شود، پیش‌فرض‌های معرفتی مانند صحت ادراکات حسی که اثبات‌ناپذیرند، چون فاقد واسطه در ثبوتند و پیش‌فرض‌های فرهنگی و اجتماعی مانند هنجارهای اخلاقی مقبول در یک جامعه و... اجتناب‌ناپذیرند. برای مثال اگر ارزشمندی تفکر و امکان آن را فرض نگیریم و اگر گفت‌وگو را یک هنجار اخلاقی در نظر نداشته باشیم، نمی‌توانیم در اصل اجرای برنامه فبک با متولیان آن همسو باشیم.

ثانیاً همان نتایج مذکور و جهت‌گیری‌های مندرج در داستان‌ها را می‌توان به محرکی بحث‌برانگیز در حلقه کندوکاو تبدیل ساخت. یعنی داستان‌های بسیاری در فرهنگ‌های گوناگون وجود دارند که قادرند مخاطب را به کندوکاو درباره اصول مسلم همان داستان و اعتبار نتایج مندرج در آن وادارند.

۷. دلایل توجیه‌کننده استفاده از داستان‌های دیگر

پس از طرح اشکالات وارد بر داستان‌های دیگر و پاسخ آنها لازم است به دلایلی که استفاده از داستان‌های خارج از برنامه لیپمن را موجه و حتی لازم می‌سازد، اشاره کنیم:

۱.۷ همسویی با اهداف فبک

مهمترین دلیل توجیه‌کننده استفاده از یک ابزار در برنامه درسی، همسویی آن با هدف است. یعنی ابزار و برنامه درسی نه تنها با هدف آموزشی و پرورشی در تعارض نباشد، بلکه به تأمین آن کمک کند. هدف برنامه فبک این است که کودکان به انسان‌هایی متفکرت‌تر، انعطاف‌پذیرتر و با ملاحظه‌تر و منطقی‌تر تبدیل شوند (فیشر، ۸۶: ۲۶۸). تفکر انتقادی، خلاق، حل مسأله و مراقبتی جنبه‌های مختلف تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان را در برمی‌گیرند که برای پرورش آن تلاش می‌شود.

اگر یکی از اهداف فبک را پرورش تفکر انتقادی بدانیم که به درستی بر اساس دلیل و برهان برانگیخته می‌شود (Lipman, 2003: 60) و تلاش می‌کند بی‌طرف، درست، دقیق، روشن، صادقانه، انتزاعی، منسجم و استفاده‌پذیر باشد و به ما کمک می‌کند تا از تفکر غیر انتقادی و عمل بدون تأمل خودداری ورزیم (Lipman, 2003: 46)، بسیاری از داستان‌های کودکان به تقویت تفکر انتقادی کمک می‌کنند. اما این داستان‌ها به زعم عده‌ای راه را بر خلاقیت و پرورش این ساحت فکری می‌بندند. چرا که نتیجه‌گیری مستقیم و یا پیام واضح و بعضاً نخ‌نمایی دارند که مانع از اندیشیدن به گونه‌ای دیگر یا کشف راهی تازه می‌شود.

تفکر خلاق در بدو امر و به اشتباه ممکن است جدا از تفکر انتقادی به نظر برسد؛ در حالی که تفکر خلاق که قادر است وابستگی به عادات و برداشت‌های مرسوم را از بین ببرد و ذهن را به سمت ایده‌ها و امکانات تازه متوجه کند (فیشر، ۱۳۸۶: ۶۹)،

تفکر خلاق «از آنجا که فقط ارائه راه حل‌های جدید برای مشکلات نیست؛ بلکه ارائه راه حل‌های بهتر است، مستلزم قضاوت انتقادی است» (فیشر، ۱۳۸۶: ۷۱).

۲.۷ توجه به بعد زیباشناختی و ادبی

اغلب فلاسفه امروز توان یا زمان لازم برای فعالیت در حوزه‌های گوناگون هنر و اندیشه را ندارند و تبادل علوم و افکار در جهان معاصر اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. به علاوه در صورت اهتمام برنامه‌نویسان فبک به تألیف داستان‌هایی مشابه آثار لیپمن و شارپ، با تنزل سطح سلیقه و حتی اکتفا به دانسته‌های قبلی در دانش‌آموزان روبه‌رو خواهیم شد که درست در جهت مقابل برنامه فبک قرار دارد. همچنین با نظریه رشد ویگوتسکی به عنوان زمینه روان‌شناختی فبک که مبنی بر نسبت مستقیم یادگیری، آموزش، هوش و رشد و ضرورت

آموزش تفکر انتزاعی در خلال همه دروس است (راجی، ۱۳۹۵: ۱۷۵)، در تعارض قرار می‌گیرد.

۳.۷ مطابقت با ادراک مخاطب و فرهنگ

همان‌طور که پیشتر اشاره شد داستان‌های لیپمن و همکاران او برخلاف داستان‌های موجود در فرهنگ و ادب هر جامعه، نمی‌توانند به راحتی با مخاطب خود ارتباط برقرار کنند؛ در نتیجه به جای آن که تمرکز کودکان بر محتوای فلسفی داستان باشد، معطوف به حواشی شده یا اساساً جریان تفکر مختل می‌شود. این همان اتفاقی است که لیپمن در مورد اولویت یافتن صبغه ادبی بر صبغه فلسفی داستان نگران رخ دادن آن است.

۴.۷ مطابقت با نظام آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان در هر پایه و مقطع تحصیلی

در هر نظام آموزشی علاوه بر ساختار و رویکرد، مفاهیمی وجود دارند که نسبت به سایر مفاهیم ارجحیت علمی یافته‌اند و با ترتیب زمانی خاصی آموزش داده می‌شوند. بدیهی است که برنامه لیپمن با همه این نظام‌ها مطابقت ندارد.

۵.۷ جذابیت

اگر هدف از طرح داستان به حرکت درآوردن فکر و انگیزه‌بخشی به کودکان برای مشارکت در کلاس است، جذابیت باید به عنوان شرط لازم داستان در نظر گرفته شود. البته این شاخصه نه تنها شرط ابتدایی اقبال کودکان به داستان است، بلکه برآیند رعایت عناصر فوق نیز می‌باشد.

۶.۷ اثربخشی

بی‌تردید هدف لیپمن از طرح داستان‌های خاص خود، مشاهده اثر استفاده از استدلال و تفکر منطقی در زندگی روزمره و فضای خارج از حلقه کندوکاو بوده است. این در حالیست که داستان‌های مذکور در محیطی صرفاً متصور و پاکسازی شده، سبک خاصی از تفکر را به نمایش می‌گذارند. استفاده از داستان‌های دیگر می‌تواند به تقویت مهارت

استدلال و تفکر منطقی دانش‌آموزان در شرایطی متفاوت با کلاس فلسفه کمک کند و تفکر فلسفی را به مهارتی در زندگی تبدیل سازد.

۸. ادبیات پلیسی - معمایی

یکی از انواع ادبی نسبتاً نوپا در آثار کودک و نوجوان، داستان‌های پلیسی-معمایی است. داستان پلیسی نخستین بار در ابتدای قرن بیستم به عنوان یک ژانر ادبی ذیل ادبیات جنایی مطرح شد. بر خلاف آنچه در ابتدا به ذهن متبادر می‌شود، این داستان‌ها متناسب با ارزش داستانی خود، ظرفیت بالایی در استفاده به عنوان آغازگر در برنامه فیک دارند. فیشر با اشاره به داستان‌های انید بلایتون (Enid Blyton) و آگاتا کریستی (Agatha Christie) می‌گوید:

چنین داستان‌هایی می‌توانند سرگرم‌کننده بوده نیازی به اندیشه کردن در ما ایجاد نکنند. اما روایت داستان و بحث پیرامون آن با هم ارتباطی متقابل دارند. در داستان‌ها معمولاً نکاتی برای بحث مستتر است. برای درک آثار شرلوک هلمز یا آگاتا کریستی باید به استدلال‌هایی که در ورای حوادث می‌توان پیدا کرد، متوسل شد و به یاری آن نتیجه‌گیری کرد. به همین ترتیب تمامی داستان‌های خوب محرک اعمال ذهنی همچون تصور کردن، حدس زدن و قضاوت کردن هستند (فیشر، ۱۳۸۸_ ۱۳۸۹: ۱۰۱-۱۰۲).

چه رویکرد فرایندی در فلسفه برای کودکان را اتخاذ کنیم و روش فلسفی را مد نظر قرار دهیم؛ یعنی کسب مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی از جمله تحیر، پرسش‌گری، انسجام‌گرایی و ...، و چه رویکرد محتوایی را در این برنامه به رسمیت بشناسیم؛ یعنی توجه به تاریخ فلسفه و محتوای فکری، ناگزیریم نسبت به رویکرد روایتی موضعی اتخاذ کنیم که ما را در رد یا قبول ادبیات پلیسی مجاب می‌کند. یعنی آیا داستان‌های برنامه فلسفه برای کودکان اهمیت و هویت مستقلی دارند یا صرفاً ابزاری برای برافروختن تفکر فلسفی کودکان هستند. در این رویکرد خوانش داستان و درک معنای آن خود عملی فلسفی در درک جهان و تفسیر آن است (یاری دهنوی، ۱۳۹۴: ۵۲).

داستان‌های پلیسی - معمایی به دلیل دارا بودن مؤلفه‌های زیر می‌توانند ابزار مفیدی در برنامه فیک محسوب شوند.

۱.۸ تأمل و چالش برانگیزی

یکی از انتقادات لیمن به مدرسه و نظام آموزشی حاکم بر آن، یکنواختی، عاری بودن آن از راز و تهییج و نیز کسالت‌باری است که همین کودکان را به این باور سوق می‌دهد که خودشان قادر به تفکر نیستند (راجی، ۱۳۹۵: ۱۵).

همان‌طور که از فیلیپ کم نقل شد، برانگیختن کنجکاوی و پرسش، گنج شدن و سؤال کردن، فرضیه‌سازی، از مهمترین ویژگی‌های داستان فلسفی است؛ گرچه به نظر او لازم است این پرسشگری و بررسی فرضیه‌ها در خود داستان انجام شده باشد. داستان‌های پلیسی از این لحاظ تقریباً تمام خصایص مورد نظر را دارند، با این تفاوت که در متن داستان بررسی موضوعات ذاتاً فلسفی به عمل نمی‌آید؛ بلکه تلاش کارآگاه و به تبع او دانش‌آموز معطوف به کشف حقیقتی معین است. اما این تلاش می‌تواند در نهایت منجر به لحظه حیرتی شود که به گفته ارسطو سرآغاز فلسفه است. نباید از نظر دور داشت که الزاماً این کنجکاوی یا حیرت از نوع فلسفی نیست. بعد روانی، علمی و حتی مذهبی هر پرسشی به خودی خود و در مسیر خود قابل پیگیری است. فلسفه صرفاً به نوع و زمینه پرسش مربوط نمی‌شود، بلکه نگاهی فراتر به همه این انواع و موضوعات و اعم از آنهاست. همچنین نقش تسهیل‌گر حاذق و آگاه در این میان، یعنی همان عنصری که فقدانش به گفته شارپ ما را در بهره‌گیری از منابع در فیک محدود می‌کند، در مورد این عنصر نقشی دوسویه است. به این معنا که در تبدیل چالش معمای روزمره به حیرت فلسفی بسیار موثر است. در عین حال به واسطه چالش برانگیزی و جاذبه طرح معماگونه داستان، ضعف او در این زمینه تا حد زیادی جبران می‌شود.

۲.۸ تشابه با ساختار گفت‌وگوی سقراطی

در محاورات سقراطی منقول از افلاطون شاهد مراحل هستیم که مشابهت اساسی با گفت‌وگوهای کارآگاه با مظنونین در داستان‌های پلیسی دارد. در ابتدا داده‌ها، هرچند جزئی و پیش پا افتاده، مطرح و سپس در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها تدوین می‌شوند. در نهایت بی‌آنکه کارآگاه یا پرسشگر طالب حقیقت، آموزه یا نظری را القا کند، می‌کوشد تناقضی را میان اظهارات یا مقدمات کشف کند. کشف تناقض در داستان پلیسی منجر به کشف

حقیقت می‌شود و در محاوره سقراطی منجر به کشف خطا که شرط لازم نزدیک شدن به حقیقت است.

مهمترین نکته‌ای که باید در این زمینه مد نظر قرار گیرد، این است با وصف موجود، تقریباً همه داستان‌ها می‌توانند پرسشی در ذهن ایجاد کنند که الزاماً پرسشی فلسفی و یا از سر حیرت فیلسوفانه نیست. اما سقراط با گفت‌وگوهایش به ما آموخته حتی پرسش‌های غیر فلسفی مانند «به کجا می‌روی؟»، «آیا لباس من برای مهمانی مناسب است؟» و «چرا از گم شدن وسایلت عصبانی می‌شوی؟» که در ظاهر خارج از برنامه فبک قرار دارند، با پیگیری و گفت‌وگوی فلسفی منجر به پرسش‌ها و پاسخ‌های زاینده فلسفی خواهند شد. مثلاً پرسش از حقیقت رفتن و حرکت، تناسب، زیبایی، احساسات و اراده و... اما همان‌طور که خود لیپمن اشاره می‌کند، اولاً پیشبرد این بحث نه یک تکنیک بلکه هنر است و مستلزم تمرین و ورزیدگی (لیپمن، ۱۳۹۵: ۹۷)، و ثانیاً مشروط به زمینه‌سازی در طول برگزاری جلسات و رعایت شرایط آموزش اندیشه‌ورزی از قبیل تعهد به کندوکاو فلسفی، اجتناب از القای عقاید و به دست آوردن اعتماد کودکان (همان: ۹۹).

تفاوتی که داستان‌های پلیسی با سایر داستان‌ها در این زمینه دارند، حرکت از نشانه‌های محسوس به سمت نتیجه صورت می‌گیرد و صرفاً تضارب آراء و بحث بررسی موضوع معقول از جنبه‌های مختلف محقق نمی‌شود.

۳۸ منطق

منطق یکی از مهمترین پیش‌فرض‌های اجتناب‌ناپذیر در هر برنامه فکری است که به عنوان شاکله و قالب انتقال فلسفه و تفکر فلسفی، مقدمه‌ای بر آن محسوب می‌شود. نوشته سردر آکادمی افلاطون مبنی بر ممنوعیت ورود کسانی که هندسه نمی‌دانند، حاوی نکات مهمی در این رابطه است. از جمله این که در ساحتی از اندیشه، یعنی ریاضیات، می‌توان در قالب و ضمن محسوسات به موضوعاتی پرداخت که معقول و انتزاعی‌اند؛ این یکی از زمینه‌های بیست که نشان می‌دهد کودکان قادر به تفکر انتزاعی و لذا واجد توانایی ورود به برنامه‌ای فلسفی هستند. دیگر، قطعیت و اتقان نتایج ریاضی است که از مقدمات صادق اخذ می‌شوند. این مورد به رفع سوپه‌های نسبی‌نگرانه و نگران‌کننده برنامه فبک کمک می‌کند. یکی از نقدهای برنیه به فبک برداشت سطحی و نسبی‌گرای کودکان از فعالیت فلسفی است. کودکان گفت‌وگوهای فلسفی را به این دلیل دوست دارند که هیچ چیز درست یا غلطی در آن‌ها

وجود ندارد (راجی، ۱۳۹۵: ۲۳۱). داستان‌های پلیسی با اینکه جذابیت لازم را برای تحرک فکری کودکان دارند، از جدلی‌الطرفین بودن قضایا در امان، و به لحاظ منطقی قابل اطمینانند. از طرف دیگر در داستان‌های پلیسی حقیقت، واحد و واقعیت، غیر قابل مناقشه است و آموزش استدلال برای کشف این حقیقت خطر نسبی‌گرایی در مقابل جزم‌اندیشی فلسفی را تا حدی مرتفع می‌سازد.

سومین نسبت داستان‌های پلیسی، منطق و ریاضیات این است که در این داستان‌ها نحوه چینش مقدمات و ساختار صوری آن می‌تواند به ساماندهی صورت استدلال و آشنایی با انواع آن منتج شود.

در میان آثار متعدد قابل استفاده در برنامه فبک، تعداد محدودی بر منطق تمرکز یافته‌اند. این آثار بدون ورود به مباحث پیچیده آموزش منطق، اصول آن را از طریق استفاده در زندگی روزمره برای ورود به تفکر فلسفی مد نظر قرار می‌دهند. از میان این تعداد محدود، بخش ناچیزی از داستان‌ها برای کودکان و نوجوانان جذابیت داشته و متولیان امر را به استفاده برای آموزش ترغیب می‌کند. داستان‌های پلیسی از آنجا که برای اثبات و کشف حقیقت بر اصول اولیه منطق از جمله اصل امتناع تناقض استوارند، می‌توانند منبعی در این زمینه محسوب شوند. از سوی دیگر داستان‌های مذکور فضایی را ترسیم می‌کنند که در آن باید الزاماً قضاوتی صورت گیرد و این قضاوت باید مبتنی بر دلیلی منطقی باشد؛ دلیلی که لازم است به صورت استدلال از دل مقدمات به ظاهر غیر مرتبط استخراج و صورت‌بندی گردد. استدلال یکی از مهمترین بخش‌های تفکر فلسفی است. نه تنها فلسفه‌های مختلف و حتی متضاد در استناد به دلیل با هم مشترکند، بلکه حتی مخالفان فلسفه نیز هیچ راهی جز توسل به ادله منطقی ندارند. لیپمن به حق ارزش‌گذاری آموزگاران را امری غیر قابل اجتناب می‌داند و در عین حال معتقد است تأکید آموزگار بر انسجام و ارزش‌های منطقی نمی‌تواند جایگزین این ارزش‌ها شود. منطق نه تنها به منزله تحمیل یا القای عقاید و پیش‌فرض‌ها نیست، بلکه در تشخیص استدلال خوب و بد کمک می‌کند (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۰۱).

۴.۸ فلسفه عمومی یا متافیزیک

موضوعات مطرح شده در ضمن داستان و بعضاً عنوان داستان‌های پلیسی مانند سرقت یا قتل که به مفاهیمی چون مرگ، آزادی، رنج، اختیار و شانس، سعادت و هویت و... مربوط می‌شوند، سرفصل بسیاری از مباحث و جریانات فکری و فلسفی هستند که در فلسفه برای

کودکان نیز مد نظر قرار می‌گیرند. با توجه به این که نحوه پرداختن به این موضوعات در داستان‌های مذکور، فلسفی و اندیشه‌ورزانه نیست؛ ممکن است از این لحاظ با انتقاداتی به ویژه از سوی پیروان سبک لیپمن روبه‌رو شود. اما از آنجا که یکی از اهداف بنیادین فبک استفاده از موضوعات فلسفی در متن زندگی و به بیانی تعمیم فلسفه است، واکنش‌ها و اقدامات مطرح شده در این دست داستان‌ها می‌توانند ذهن پرسشگر را به چستی و چرایی موضوعات مذکور سوق دهند و به تعبیری دریچه‌ای از عمل به سوی نظر بگشایند.

۵۸ فلسفه اخلاق

بعضی از موضوعات فلسفه عمومی به طور اخص در فلسفه اخلاق مد نظر قرار می‌گیرند. مفاهیمی چون خوب و بد، نسبیت و اطلاق و سعادت و شقاوت. اما رویکردهای اساسی مطرح شده از سوی فلاسفه اخلاق مسأله اساسی این ساحت اندیشه است که از قضا در حاشیه داستان‌های پلیسی قابل طرحند. داستان‌های پلیسی به طور ضمنی در بردارنده پاسخ‌های ممکن به دو پرسش احیاگر فرااخلاقند: «یکی شرحی از تعهدات اخلاقی موجود و دیگر با چه تقریبی می‌توان این تعهدات را جامه عمل پوشاند؟» (داروال، ۱۳۸۱: ۴۳). در پس‌زمینه داستان پلیسی می‌توان تفکر مراقبتی و توجه به احساسات در جریان تفکر و استدلال را، که یکی از مؤلفه‌های داستان مطلوب لیپمن است، دنبال کرد و به بحث گذاشت.

۶۸ فلسفه سیاست و علوم اجتماعی

قدرت، قانون، اختیارات و ضرورت قانون و نسبت آن با اخلاق از مهمترین موضوعات مربوط به این بخش از فلسفه‌های مضافند. همچنین با توجه به هدف لیپمن در تربیت شهروندان جامعه دموکراتیک، یافتن ارتباط فضای داستان پلیسی با واقعیت‌های اجتماعی-سیاسی جامعه مخاطبان، گامی مؤثر در جهت نظر و عمل به شمار می‌آید.

۷۸ معرفت غیر تحلیلی

پیش‌تر اشاره شد که فلسفه‌های مضاف در نتیجه رأی به پایان متافیزیک و جریان اندیشه در جهت تحلیل بنیان‌های علوم و معارف بشری پدید آمدند. اما در بسیاری از فرهنگ‌ها، صور

دیگر تفکر همچنان به قوت خود باقی‌اند. کشف ناگهانی یک پاسخ و ادراک موضوع بدون طی مراحل تحلیل منطقی که در داستان‌های پلیسی مکرراً رخ می‌دهد، نقطه عطفی در بسترسازی برای بررسی این صور، دست کم در منشأ معرفت و اکتشاف علمی به شمار می‌آید.

۸.۸ تفکر مراقبتی

یکی از مهارت‌های فکری مد نظر و مورد تأکید لیپمن در برنامه فلسفی وی، تفکر مراقبتی است که در قالب توجه به احساسات شخصیت‌های داستان و تفاوت ظریف میان احساسات مشابه (Lipman, 2003: 133) و نیز توجه به احساسات و عواطف اعضای حلقه کندوکاو (Lipman, 2003: 71) نشان داده می‌شود.

۹. بررسی داستان

در این بخش برای نمونه یکی از داستان‌های کتاب «قصر میمون‌های قرمز» اثر «ولفگانگ اکه» را بررسی می‌کنیم. داستانی که در بدو امر به نظر می‌رسد نه تنها مناسبتی با برنامه فبک ندارد بلکه حتی در نوع خود ابتدایی و فاقد ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های سایر داستانهای جنایی و پلیسی است. البته همین سادگی به طرح درست آن در مقطع ابتدایی کمک می‌کند. ماجرا به سرقت یک کتاب از کتاب‌فروشی مربوط می‌شود. البته اگر موضوع سرقت پول یا طلا بود، پرسش‌ها به ماهیت سرقت، علت آن، خیر و شر سرقت و دلیل خوبی و بدی، اطلاق یا نسبیّت آن و انحصار سرقت در انسان‌ها و از این قبیل معطوف می‌شد. اما سرقت کتاب عرصه دیگری را برای پرسشگری فراهم می‌آورد و آن عبارت است از سرقت ادبی یا سرقت به دلایل موجه فرهنگی و یا آموزشی. دانش‌آموزان اغلب از اینکه کسی کتابی را به سرقت برده متعجب می‌شوند و در پی توجیه اخلاقی آن برمی‌آیند.

نکته دیگری که در ابتدای داستان با آن روبه‌رویم عصبانیت صاحب کتاب‌فروشی از این ماجراست که آن را برحق می‌داند. «وقتی خانم کنودلر متوجه گم شدن کتاب شد... چنان حیرت‌زده بود که از موضوع سر در نمی‌آورد. هر چه بیشتر به اتفاقی که افتاده بود، فکر می‌کرد، بیشتر عصبانیتش را برحق می‌دانست» (اکه، ۱۳۸۹: ۴۳). این که اساساً خشم چیست؟ آیا خشم طبیعی است؟ و آیا دارای ارزش اخلاقی است یا خیر؟ چه کسانی در

خشمگین شدن دخالت دارند؟ علت خشم چیست؟ خشم چه نسبتی با تفکر دارد؟ آیا قابل کنترل است؟ و در این صورت چرا اغلب این اتفاق نمی‌افتد؟ و... همه این سؤالات را می‌توان درباره دروغ و راست و شانس و تصادف و... مطرح ساخت.

دانش‌آموزان در مواجهه با این احساس معمولاً از احساس خود در موقعیت‌های مشابه سخن می‌گویند و ترس و نگرانی، سردرگمی و حتی پشیمانی از بی‌توجهی را به عنوان احساس واقعی خود مطرح می‌کنند.

آقای لانگ باین دو تا رمان پلیسی و خانم اشتولتس کتابی درباره طالع‌بینی گرفت. خودم آن را برایش پیدا کردم چون یادش رفته بود عینکش را همراه بیاورد. او خیلی نزدیک‌بین است؛ طوری که حتی نمی‌تواند یک سکه پنج مارکی را تشخیص دهد... آقای شاتس (کارآگاه): «امکان دارد کتاب را میان وسایلمان گذاشته باشند؟»

- بله خانم اشتولتس کیف خرید بزرگی همراه داشت... آقای لانگ باین هم یک پوشه با خود داشت.

...آقای لانگ باین: «نکند فکر می‌کنید من آن کتاب را برداشته‌ام؟ نه آقا کار من نیست. بهتر است با خانمی که همان وقت آنجا بود حرف بزنید. حالا خواهش می‌کنم زودتر از اینجا بروید». و قاطعانه در را به او نشان داد. خانم اشتولتس خیلی دوستانه‌تر به نظر می‌رسید... (همان: ۴۶)

ممکن است دانش‌آموزان در این بخش از داستان به تفاوت ظاهر رفتار و دلالت آن بر احوال درونی انسان اشاره کنند که در این صورت نیز سه مبحث دلالت، علت و علم النفس نیز قابل پیگیری است.

خانم اشتولتس: «در کتاب‌فروشی مرد دیگری هم بود. چند متر با من فاصله داشت. نمی‌دانست که او را می‌بینم. صفحات کتاب ضخیمی را ورق می‌زد که روی آن نوشته بود حفاری‌های قدیمی». ... نیم ساعت بعد آقای شاتس پیش خانم کنودلر بود. که تصمیم داشت خیلی جلدی چند لحظه‌ای با دزد حرف بزند. (همان: ۴۷)

استدلالی که از متن داستان استخراج شود چنین است:
یا خانم اشتولتس کتاب را دزدیده و یا آقای لانگ باین.
در روز حادثه خانم اشتولتس عینک همراه نداشته است.

خانم اشتولتس اذعان می‌کند که کتاب گمشده را در دست مرد دیگری دیده و عنوانش را خوانده است.

بنابر این یا خانم اشتولتس نزدیک بین نیست یا دروغ می‌گوید.
کتاب‌فروش می‌داند که خانم اشتولتس نزدیک‌بین است.
پس خانم اشتولتس دروغ می‌گوید.

چینش این استدلال، اصل فرآیند منطقی مورد انتظار در این گفت‌وگوست. پرسش‌های رایج در بحث فلسفی از نظر لیپمن مانند: چه دلایلی برای حرفتان دارید؟ چرا با این نکته موافقت می‌کنید؟ منظور شما از این عبارت چیست؟ آیا این حرف با آنچه قبلاً گفتید همساز است؟ از آنچه گفتید چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟ و چه جایگزین‌هایی برای چنین طرحی وجود دارد؟ (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۳۲) پرسش‌های مفیدی در راستای این هدف هستند که باید بجا و به صورت درست مطرح شوند.

در پایان داستان کتاب‌فروش تصمیم می‌گیرد با دزد کتاب صحبت کند. این پایان‌بندی می‌تواند برای داستان پلیسی تعجب‌آور و پرسش‌برانگیز باشد. به علاوه، این که چه کسی باید با مجرم برای اعمال قانون روبه‌رو شود؟ و اساساً چه کسی حق برخورد با مجرم را دارد؛ شاکی یا مجری قانون؟ و پرسش‌هایی از این دست، پس از این پایان‌بندی قابل طرحند.

بیشتر دانش‌آموزان در این بخش این پرسش آمیخته به شگفتی را مطرح می‌کنند که چرا پس از آن همه خشم، گفت‌وگو در پیش گرفته می‌شود و محتوای این گفت‌وگو چیست؟ این داستان همچنین مانند اغلب داستان‌های پلیسی می‌تواند زمینه‌ای برای طرح این مسأله باشد که اساساً کارآگاه به عنوان نماد انسان کشف‌کننده چگونه پی به حقیقت می‌برد؟ این پرسش در واقع پرسشی در مورد منطق اکتشاف که از یک سو با نظریه‌های یادگیری مرتبط است و از دیگر سو با مسأله علم در متافیزیک و معرفت‌شناسی.

لیپمن معتقد است اگر قرار دادن فلسفه در قالب داستان تخیلی یکی از راه‌های جذب کردن و جلوه‌بخشی فلسفه باشد، ارائه تمرین‌ها و طرح بحث‌های فلسفی روشی دیگر است (لیپمن، ۱۳۸۸: ۲۳۹). داستان از دو جنبه می‌تواند در کلاس مورد استفاده قرار بگیرد؛ یکی محتوای مکاشفه‌گر آن از یک واقعیت ملموس، و دیگری ابعاد نهفته در آن. ارتباط دادن این دو جنبه با سلسله‌ای از پرسش‌ها، به انتقال ذهن کودکان از امری انضمامی به انتزاعی کمک می‌کند؛ پرسش‌هایی که به گفته لیپمن هم می‌توانند یک رشته را تشکیل دهند و هم ممکن

است یک موضوع را احاطه کنند (همان: ۲۴۱). بنابراین پرسش‌های زیر در مورد این داستان قابل طرح و بررسی هستند؛ پرسش‌هایی که در یک حلقه کندوکاو ورزیده از سوی دانش‌آموزان، و نه تسهیلگر، مطرح می‌شوند:

- چه کسی کتاب مصور را ربوده؟
 - آیا ممکن است هیچکس در این داستان دزدی نکرده باشد؟
 - به کسی که دزدی می‌کند می‌گویند...
 - آیا ممکن است کسی در این داستان دزد نباشد؟
 - آیا هرکس بی‌اجازه از اموال دیگری استفاده کند، دزد است؟
 - چرا بعضی از آدم‌ها دزدی می‌کنند؟
 - چرا خانم اشتولتس دزدی کرد؟
 - خانم اشتولتس کتابخوان بود. آیا کتاب خواندن کار بدی است؟
 - آیا ممکن است کسی با قصد خوبی مرتکب کار بدی شود؟
 - آیا به جز انسان‌ها موجودات دیگری هم ممکن است دزدی کنند؟
 - اگر کسی به اشتباه وسیله دیگری را بردارد، دزد است؟
 - آیا دزدی اشتباه است؟
 - چرا دزدی بد است؟
 - آیا ممکن است کسی را که کار بدی می‌کند، دوست داشت؟
 - آیا شما تا به حال کار بدی انجام داده‌اید؟
 - آیا شما آدم بدی هستید؟
 - آیا کسانی هستند که حتی وقتی شما کار بدی می‌کنید، دوستتان داشته باشند؟
 - فکر می‌کنید چه رفتاری با دزد عادلانه است؟
 - به نظر شما صاحب کتاب فروشی چه چیزی به خانم اشتولتس خواهد گفت؟
- البته تمرین‌های پیشنهادی لیمن به پرسش محدود می‌شود. متناسب با سن مخاطب می‌توان فعالیت‌هایی عملی در رابطه با موضوعات مطرح شده در نظر گرفت. بازی «تشخیص نادرستی گزاره‌های مختلف» برای سنین ۶ تا ۸ سال، بازی «زنجیره دلایل» برای ۸ تا ۱۰ سال (مرادی و پروین، ۱۳۹۲: ۸۸)، «پیدا کردن معلول و مدلول گزاره‌های مختلف»

برای سنین بالاتر از ۱۱ سال و اقداماتی از این دست علاوه بر آموزش مفاهیم و موضوعات منطقی و فلسفی بر اساس داستان پلیسی فوق، اغلب نقطه شروعی برای پرسش‌های دانش‌آموزان و توجه آنان به نکات قابل مناقشه و بحث‌برانگیز نیز می‌شود.

۱۰. نتیجه‌گیری

ادبیات پلیسی-معمایی علی‌رغم نظر لیپمن و همفکران او و بر اساس اصول خود آنان، جذابیت و ظرفیت مناسبی برای طرح در حلقه کندوکاو به عنوان آغازگر دارد. چرا که نه تنها با اهداف این اندیشمندان تعارضی ندارد، بلکه با طرح بجا از سوی تسهیلگر و حضور سازنده او در بحث‌های مشابه، می‌تواند جای خالی داستان‌های جذاب و متفاوت دیگر را پر کند. در میان طیف نظرات نسبت به داستان در فبک که از صرف داستان‌های فلسفی خاص لیپمن تا هر داستان و بلکه هر آغازگری را شامل می‌شود، داستان پلیسی معمایی مشروط به دارابودن قابلیت ادبی، قابلیت روانشناسی و عقلانی را نیز داراست. چرا که هم با سن و سال و اقتضائات روانی کودکان و نوجوانان متناسب است و هم ماهیتی مساله ساز دارد. ویژگی‌های مشترکی در اغلب داستان‌ها وجود دارند که آنها را به صرف داستان بودن در برنامه فبک قابل استفاده می‌سازند و داستان‌های پلیسی نیز از این قاعده مستثنی نیستند مانند: طرح موضوعات مربوط به فلسفه اخلاق، فلسفه علوم اجتماعی و نسبت موضوع و ساختار داستان با مفاهیم فلسفی. اما مجموعه این ویژگی‌ها داستان‌های پلیسی معمایی را در همه سطوح (از آثار تولستوی تا آگاتا کریستی و حتی داستان ساده و کودکانه‌ای چون آنچه در مقاله روایت شد)، برای استفاده در برنامه فبک متناسب و متمایز نشان می‌دهد: چالش برانگیزی معما گونه، تشابهات ساختاری با گفت‌وگوی سقراطی و حرکت از محسوس به سمت معقول، ظرفیت در آموزش منطق و پاسخ نهایی مشخص، کمک به تجربه کشف علمی و طی مسیر سوال و فرضیه تا استدلال و استنتاج و ایجاد زمینه روانی مناسب برای مخاطبینی با علایق متفاوت شخصیتی.

کتاب‌نامه

- اکه، ولفگانگ. (۱۳۸۹). قصر میمون‌های قرمز، کمال بهروزنیا، تهران: افق.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴). فبک در ترازو، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۷۲ تفکر و کودک، سال نهم، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

- داروال، استیون. گیبارد، آلن. ریلتن، پیترا. (۱۳۸۱). نگاهی به فلسفه اخلاق در سده بیستم. مصطفی ملکیان، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
- راجی، ملیحه (۱۳۹۵). کندوکاوی در مبانی و خاستگاه‌های نظری-تربیتی فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان، مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (۸۹-۱۳۸۸). آموزش تفکر، غلامعلی سرمد، تهران: گاج.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری، تهران: دواوین.
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۹) با هم فکر کردن، کندوکاوهای فلسفی برای کلاس، ترجمه مژگان رشتچی، فرزانه شهرتاش، چاپ اول: تهران، انتشارات شهرتاش.
- لیپمن، متیو. شارپ، آن. اسکانیان، فردریک (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس، محمد زهیر باقری نوع‌پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لیپمن، متیو. (۱۳۸۸). «طرح‌ها و تمرین‌های بحث فلسفی»، نسیم ماحوزی، مجله فرهنگ، ش ۶۹. بهار. مکتبی فرد، لیلا (۱۳۸۹). «سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان»، مجله تفکر و کودک، س ۱، ش ۱، بهار و تابستان.
- مرادی، ماریه. پروین، بهناز. (۱۳۹۲) زنگ فلسفه، چاپ اول: تهران، انتشارات علم.
- ناجی، سعید (۱۳۸۷). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (۱۳۹۰). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، جلد دوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (۱۳۹۴). راهنمای داستان‌های کندوکاو فلسفی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- یاری دهنوی، مراد (۱۳۹۴). درآمدی بر برنامه فلسفه برای کودکان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Lipman, M. (2001). *Dramatizing Philosophy, Critical and Creative Thinking* 9(2), 10-15

Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge university Press

Plato. (1997). *Complete Works*. Edited with John. M. Cooper. Indianapolis, Cambridge.