

داستان پلیسی - معمایی در برنامه فلسفه برای کودکان

بهناز پروین*

چکیده

داستان هم‌چون آغازگر در برنامه درسی فبک مورد توافق نظر همه صاحب‌نظران در این زمینه است. اما، درباره ویژگی‌های داستان به‌کاررفته در کلاس فلسفه برای کودکان، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. این ویژگی‌ها بعضی از متفکران مانند لیپمن را بر آن داشته است که خود به تألیف داستان‌های مناسب اقدام کنند. اما بعضی دیگر بر آن‌اند که می‌توان از قصه‌های تأمل‌برانگیز موجود در فرهنگ‌های مختلف نیز بهره برد. در این مقاله تلاش شده است، با استناد به آرای لیپمن و همکاران او، این فرض اثبات شود که داستان‌های پلیسی - معمایی، علاوه بر داشتن جذابیت، به دلیل ظرفیتی که در آموزش منطق و مهارت‌های ذهنی - تحلیلی و مفاهیم فلسفی دارند، به‌ویژه در فلسفه اخلاق و فلسفه علوم اجتماعی، می‌توانند هم‌چون منبع تازه‌ای از داستان‌های فبک به‌کار روند. فرض بر این است که این داستان‌ها با اهداف همه رویکردها در این برنامه هم‌خوانی دارند. در پایان داستانی برای نمونه تحلیل شده است.

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

۱. مقدمه

داستان از دیرباز، به دلیل داشتن ظرفیت و جذابیت، نقش اساسی در هر نوع انتقال دانش و مهارت داشته است. داستان‌های موجود در هر جامعه و فرهنگ، بدون هیچ قانون مدون و از پیش‌نگاشته‌ای، عناصر و هنجارهای آن جامعه و فرهنگ را نمایانده‌اند و تغییرات لازم را در همان زمینه تحقق‌پذیر دانسته‌اند. داستان جذاب ظرفیت ذاتی

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

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

آموزش هر موضوعی را که با آن مرتبط باشد داراست و نویسندگان زبردست هرگز ظرفیت را هم چون عنصری جداگانه به جذابیت داستان تزریق نمی‌کنند. فلاسفه نیز از این قاعده مستثنی نیستند و داستان‌هایی مانند *ارداویراف‌نامه*، *حی بن یقطان ابن سینا*، *الغریة الغربیة* سهروردی، *سلامان و ابسال* جامی و ابن طفیل، در سبک و سیاقی متفاوت با مکتوبات و رسائل فلسفی، حتی بعضاً متمایز از دیگر نگاشته‌های همان مؤلف، به‌نگارش درآمده‌اند.

گاهی نیز فیلسوفان، به‌فراخور بحث خود، از داستان‌ها و افسانه‌های پیشین بهره برده‌اند تا مقصود را روشن و منقح کنند. در مجموعه *رسالات افلاطون* با مواردی روبه‌رو می‌شویم که سقراط اسطوره‌ای را نقل می‌کند و آن را تأیید یا رد می‌کند (Plato 1997: Phaidros, 229 b-230 a)، یا خود اسطوره‌ای خلق می‌کند (ibid.: 245 c-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، زیرا 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 هریک از این جنبه‌ها به ضعف یا قوت ساختاری آن منجر می‌شود و در نهایت در مخاطب اثر می‌گذارد.

۲. جایگاه داستان در برنامه فبک

متولیان برنامه فلسفه برای کودکان نیز به‌تبع بسیاری از متفکران کوشیده‌اند، با بهره‌گیری از ظرفیت و جذابیت داستان، از آن هم‌چون محرک و آغازگر استفاده کنند. اما آن‌ها، برخلاف تصور بعضی از دست‌اندرکاران فبک، به این بسنده نکرده‌اند و داستان را اغلب زمینه و گاه حتی ساختار بحث فلسفی در حلقه کاندوکاو قرار داده‌اند.

داستان فلسفی، برخلاف متن فلسفی که برای ارائه فلسفه به‌نحوی منطقی و جامع و فاقد هر نوع تجربه ملموس تلاش می‌کند، کوششی است که کودکان را به کاندوکاو درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ترغیب می‌کند. این ترغیب از طریق جای‌دادن این مفاهیم و شیوه‌ها در خلال اتفاقات داستان است. اتفاقاتی که بی‌واسطه با تجربیات کودکان در ارتباط باشد. به‌عبارت‌دیگر داستان فلسفه را در قالب تجربه‌های شخصیت‌های تخیلی ارائه می‌دهد. دلیل دیگر استفاده از داستان، علاوه‌بر جذابیت و

چالش برانگیز بودن، کسب دانش عملی تفکر فلسفی به واسطه درگیر کردن آن‌ها از لحاظ عاطفی و ذهنی با زندگی شخصیت‌هایی است که نماد و الگوی پرسش و کندوکاو در داستان هستند (ناجی ۱۳۸۷: ۶۲).

به نظر می‌رسد مهم‌ترین مسئله در تعیین کیفیت داستان فبک میزان تطابق آن با اهداف این برنامه باشد، نه فقط انطباق با معیارهای ذکر شده برای داستان؛ زیرا، نخست، برنامه فبک اگر از اهداف اولیه خود، که عبارت از پرورش تفکر و استدلال از طریق انتقاد، اصلاح، و ... است، دور شود و صرفاً به نقل اقوال پردازندگان نخست اکتفا کند، از حقیقت تهی می‌شود و به بدیلی از آموزش‌های رسمی تبدیل می‌شود؛ دوم، 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 داستان در برنامه لیپمن

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

داستان‌های برنامه لیپمن در منطق و استدلال و شاخه‌های مختلف فلسفی، مانند فلسفه طبیعت، فلسفه زبان، معرفت‌شناسی، فلسفه اخلاق، و فلسفه هنر روایت می‌شوند. اما در بررسی آن‌ها، به منزله 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 و این موضوعی است خارج از عهده این مقال.

در تهیه داستان فبک از منظر لیپمن، باید،

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 آن‌جاکه 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 شخصیت‌های داستان باشند که فرایند جست‌وجویی 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 به شیوه‌های فلسفی و توجه به نظریات یک‌دیگر است شبیه‌سازی کند. هر داستان باید حساس بودن به احساسات یک‌دیگر و چگونگی تأثیر این احساسات را در نظریات ارائه‌شده در گفت‌وگوی فلسفی شبیه‌سازی کند. هر داستان باید کندوکاوی مشترک و منسجم را که هدف آن کامل کردن نظرهای یک‌دیگر است شبیه‌سازی کند. داستان می‌تواند تنها به یک موضوع فلسفی اختصاص یابد، اما باید تا آن‌جاکه 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 توجه به تاریخ فلسفه، دیدگاه‌های مختلفی درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ارائه دهد تا کودکان به شرکت در این گفت‌وگوها تشویق 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 معلمی بزرگسال در جایگاه تسهیل‌گر قرار گیرد (همان: ۶۴-۶۶).

به‌طور کلی لیپمن 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 بر آن‌اند که داستان‌های

لیپمن سرآغازهای خوبی برای بحث‌های فلسفی به دست می‌دهند، ولی گیرایی ادبی اندک آن‌ها مانع از حفظ این رغبت تا پایان می‌شود. اما به نظر لیپمن همین فقدان عناصر ادبی است که موجب می‌شود شاگردان از بعد عقلانی بر آن 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 مسئله‌ساز متن بازمی‌گردد» (فیشر ۱۳۸۸: ۹۸).

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

۴. نقد نظر لیپمن

بر معیارها و داستان‌های لیپمن و همکاران او، یعنی آن مارگارت شارپ و فیلیپ کم، انتقادهایی وارد شده است. این انتقادات را در دو گروه می‌توان جای داد: گروه اول ناظر به معیارهای لیپمن برای داستان فلسفی و الگوی داستانی اوست و گروه دوم ضرورت آغازگر بودن داستان را انکار می‌کند.

الف) منتقدان معیارها: برخی فعالان حوزه فلسفه برای کودکان با دلایل مختلفی به اختصاصی بودن داستان‌های لیپمن اعتراض کرده‌اند. برای نمونه فیشر بر آن 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 غیررسمی را دارند. «رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل مفصل‌تری به‌قیمت از دست‌دادن ویژگی‌های انگیزه‌بخش و تقویت‌کننده خلاقیت بیان می‌کنند» (فیشر ۱۳۸۵: ۱۶۰). پر یسپرسن بر آن است بعضی داستان‌ها شامل مفاهیم فلسفی جهان‌شمول و مشترک میان همه فرهنگ‌ها هستند، اما بعضی عناصر داستان متفاوت اند. «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 آندرسون در برنامه خود استفاده می‌کند، داستان‌های لیپمن، علاوه بر خسته‌کننده بودن برای معلمان دانمارکی، منطقی را تنها مبنای فلسفه و اخلاق قرار می‌دهند. درحالی‌که او

مابعدالطبیعه را سنگ بنای همه فلسفه تلقی می‌کند. به زعم او «متون آمریکایی از این لحاظ بسیار کم عمق‌اند» (همان: ۱۵۶).

«خسته کننده بودن و بیگانگی با دیگر 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» (همان: ۶۷) از دیگر انتقادهای 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 به برنامه فلسفه برای کودکان متمرکز کرده است، این شخصیت‌ها فاقد عمق‌اند و چون بیش از حد برنامه‌ریزی شده‌اند، نمی‌توانند تفکر انتقادی را آموزش دهند (قائدی ۱۳۸۳: ۱۵۴).

لیپمن منطق صوری را ابزاری برای توانا کردن شاگردان در تمیز تفکر خوب از بد در نظر می‌گیرد، گرچه بر آن 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 است 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 انتقادهای وارد بر داستان‌های فبک، که از منظر اغلب متفکران غرب پنهان مانده است، مطرح شدن فلسفه‌های مضاف به مثابه دستاورد کانتی فلسفه جدید در آن‌هاست. در پژوهش فلسفی کودکان، پیش‌فرض گرفتن اندیشه‌هایی که قرابت ذاتی با فلسفه تحلیلی و رویکرد پدیدارشناسانه به مکاتب و نظریه‌های فلسفی دارند به مثاله کردن دستوری تفکر می‌انجامد و در تناقض آشکاری با اهداف قرار می‌گیرد.

علاوه بر انتقادهای مطرح شده 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 موردانتقاد خود او دارد که به‌طور غیرمستقیم در پی آموزش نوع خاصی از اندیشیدن‌اند. در واقع معیارهای لیپمن سرانجام به طرح داستان‌هایی منجر می‌شوند که تاریخ فلسفه یا تفکرات فلاسفه را بدون ذکر نام به مخاطب آموزش می‌دهند؛

ب) منتقدان داستان: عده‌ای از صاحب‌نظران فلسفه برای کودکان، مانند رابرت فیشر و اسکار برنیفیه، بر آن‌اند که استفاده از آغازگر بودن داستان در کندوکاو فلسفی شرط لازم نیست. شعر، عکس و تصویر، اشیا و آثار هنری، نمایش، موسیقی، و حتی تلویزیون از جمله محرک‌های قابل‌استفاده در این زمینه‌اند (فیشر ۱۳۸۸: ۱۰۳-۱۰۵). اسکار برنیفیه (Oscar Brenifier) از این لحاظ با رابرت فیشر هم‌رأی است که آغازگر می‌تواند پرسشی کلی، داستان، فیلم، و حتی اشیا و مقایسه آن‌ها باشد. اداره کلاس به‌دست آموزگار بسیار مهم‌تر از آغازگر آن است (ناجی ۱۳۸۷: ۱۶۸). در آثار برنیفیه سؤال تنها آغازگر بحث نیز معرفی شده است.

۵. داستان‌های قابل‌استفاده در فیک

بی‌تردید استفاده از داستان، به‌منزله محرک یا آغازگر گفت‌وگوی فلسفی، به‌دلایلی که ذکر شد، به‌ویژه داشتن جذابیت و چندلایه‌بودن، بر غنای بحث فلسفی می‌افزاید. اما ویژگی‌های داستان مناسب باید متناسب 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 در این زمینه را چنین مطرح می‌کند: «آیا داستان هیچ سؤال کلی، موضوع، یا مسئله‌ای را مطرح کرده، یا بهتر بگوییم، بررسی کرده که نتوان صرفاً با مشاهده، محاسبه، یا مراجعه به حقایق تثبیت‌شده جواب آن‌ها را حل‌وفصل کرد؟» (کم ۱۳۸۹: ۲۹). از نظر او داستانی که بتواند برای سؤالات کلی و باز درباره ماهیت امور یا از این قبیل موضوعات به‌کار رود محتوای فلسفی لازم را برای کندوکاو کلاسی دارد. او درعین حال داستان‌هایی را مطلوب می‌داند که کودکان را به گیج‌شدن و سؤال‌کردن، فرضیه‌سازی، و بررسی کردن تشویق می‌کنند. «از خود بپرسید آیا شخصیت‌ها کنج‌کاوی نشان می‌دهند؟ شگفت‌زده‌اند؟ سؤال می‌کنند؟ به‌دنبال توضیح‌اند؟

دلیل می‌آورند؟ گزینه‌ها را در نظر می‌گیرند؟ در جست و جوی شواهدند؟ خود را تصحیح می‌کنند؟» (همان: ۳۳-۳۴).

او در بخشی از کتاب با هم فکرکردن درباره منطق، استنتاج، و استدلال بحث می‌کند و بر آن است که، با وجود دشواری آموزش منطق صوری به کودکان، می‌توان آن‌ها را با استلزام منطقی و تمایز پی‌آمدهای منطقی از پی‌آمدهای عینی آشنا کرد (همان: ۶۱).

افرادی هستند که پا از دایره شرایط داستانی لیپمن و کم فراتر می‌نهند و از کتاب‌های متفاوتی در حلقه کندوکاو بهره می‌برند که در آن‌ها الزاماً بررسی صرفاً تحلیلی و مفهومی موضوعات فلسفی مطرح نشده است. *مجلداتی به سوی ایده‌ها* و *جایی برای تفکر* اثر تیم اسپرود (Tim Sprod) و لورنس اسپلیتر (Laurance Splitter) نحوه استفاده از کتاب‌های مصور در حلقه کندوکاو را نشان می‌دهند. اسپرود درباره این موضوع 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 در بر می‌گیرند و پرسش‌های کودکان می‌تواند این ایده‌ها را مطرح کند (ناجی ۱۳۹۰: ج ۲، ۳۹).

آنچه در برنامه فبک مهم است آشنایی و تسلط معلم بر تشخیص و گسترش ایده‌های فلسفی است که اسپرود بدان اشاره می‌کند (همان: ۴۰). به نظر می‌رسد در این باره حق به‌جانب اسپرود باشد، زیرا در جواب سؤال اصلی فیشر می‌توان گفت هیچ موضوعی در حلقه کندوکاو و ذهن جست‌وجوگر 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 است و همین ماجرا در کلاس فلسفه نیز بارها رخ می‌دهد. پرسش‌هایی از این قبیل که «از کجا بدانیم که چشم ما اشتباه نمی‌بیند؟ چطور مطمئن باشیم که دو به علاوه دو همیشه چهار است؟ آیا نویسنده لغت‌نامه اشتباهی را عمداً مرتکب نشده است؟» شواهدی بر این مدعا محسوب می‌شوند.

فیشر بیان داستان‌های عامیانه و جن و پری را اقدامی 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: ۹۸). البته او انتقادهای مختلفی را در نظر می‌گیرد، از این قبیل که این داستان‌ها کودکان را به سوءاستفاده سوق می‌دهند یا نقش‌های قالبی برای زنان و دختران در نظر می‌گیرند. ولی به‌زعم فیشر باید پاسخ‌هایی انتقادی برای این داستان‌ها فراهم کرد و دامنه تجربیات ادبی کودکان را گسترش داد. به‌گفته فیشر داستان‌های سنتی و افسانه‌ها می‌توانند به کودکان کمک کنند تا، از لابه‌لای پیچیدگی‌های داستان و زندگی، حساسیت فلسفی پیدا کنند، معلمان با طرح سؤال‌هایی می‌توانند نکات قالبی داستان را به‌چالش بکشند (همان: ۱۰۰). او خود خلاصه‌ای از کتاب مسخ کافکا را در کتابش آورده است و بر آن است که کفایت فلسفی، که حاصل هوش فلسفی است، از طریق گفت‌وگوی فلسفی و تمرین‌های فلسفه برای کودکان حاصل می‌شود (ناجی ۱۳۹۰: ج ۲، ۴۹). به‌گفته او «داستان خوب مانند داستان‌های مذهبی یا عامیانه به مصورسازی نیازی ندارند. دلیل این ادعا از خود آن اهمیت بیش‌تری دارد، زیرا 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 فاصله‌گرفتن از زندگی واقعی یا شخصیت‌های واقعی برای فائق‌آمدن بر دشواری ترکیب دو مؤلفه تفکر درباره خود و تفکر درباره زندگی می‌داند (برنیفیه ۱۳۹۵: ۱۵). جالب است که داستان‌های ملانصرالدین قهرمانی خیالی دارد که، با روش سلبی خود، راه را برای اشراف مخاطب به نادانی خویش هموار می‌کند. این شخصیت، درعین‌حال که 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، برخلاف قهرمانان لیپمن، کودکی در ظاهر کنج‌کاو و جست‌وجوگر نیست و از قضا به‌لحاظ اخلاقی و هنجارهای اجتماعی به ضدقهرمان نزدیک‌تر است. در این داستان‌ها حتی با گروهی مشابه حلقه کندوکاو نیز روبه‌رو نیستیم و هیچ تسهیل‌گری هم برای هم‌راهی با حرکت گام‌به‌گام فلسفی وجود ندارد.

۶. دلایل مخالفت با داستان‌های دیگر در برنامه فبک

۱.۶ به‌گفته شارپ، ادبیات کهن اهداف فبک را تأمین نمی‌کند، زیرا داستان‌های باستانی راه‌نمایی ندارند که به پرورش تفکر دانش‌آموزان منجر شود. هم‌چنین این ادبیات موضع‌گیری‌های مختلف در تاریخ فلسفه را به معلمان نشان نمی‌دهد. به‌گفته او در بیش‌تر

کشورها معلمان هنر کندوکاو فلسفی ندارند و برای این کار آموزشی ندیده‌اند. جست‌وجوی ابعاد فلسفی متنی ادبی و سپس آموزش آن به کودکان نیازمند مهارتی است که نمی‌توان داشتن آن را بدیهی فرض کرد، به‌ویژه با پیچیدگی‌هایی که متن ادبی خوب دارد (ناجی ۱۳۸۷: ۶۸-۶۹). در واقع این دلیل ناظر بر توان‌مندی تسهیل‌گر، و نه ظرفیت ذاتی داستان، است. نکته مهم در نقد دلیل اول توجه به توان‌مندی تسهیل‌گر در اجرای برنامه از پیش تدوین‌شده فبک به دست خود اوست. تجربه نشان می‌دهد که معلم بی‌دغدغه و تفکر فلسفی فاقد توانایی اجرای برنامه و حتی طرح به‌جای 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، به‌علت 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 ادعا می‌کند که، برخلاف آنچه در ادبیات کهن بعضی کشورها از جمله ادبیات فارسی شاهدیم، بررسی طرح داستان و تحول شخصیت‌ها از اهداف علاقه‌مندان به ادبیات است، درحالی‌که در فلسفه به شیوه‌های تفکر و اندیشه توجه می‌شود (همان: ۶۷). شواهد بی‌شماری در ادبیات عرفانی و حتی غنایی ما در رد این ادعا وجود دارد.

کف به حس بینی و دریا از دلیل
فکر پنهان آشکارا قال و قیل
(مولوی)

این که گویی این کنم یا آن کنم
خود دلیل اختیار است ای صنم
(مولوی)

یکی از عقل می‌لافتد، یکی طامات می‌بافتد
بیا کاین داوری‌ها را به پیش داور اندازیم
(حافظ)

از سوی دیگر همین تحول شخصیت و طرح داستان در قلمرو فلسفه موضوعاتی درخور بحث و بررسی‌اند 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، نخست، ارائه تمرین و فعالیت با نداشتن پیش‌فرض در داستان تناقض دارد. خود شارپ می‌گوید یکی از پی‌آمدهای همکاری او با لیمن در نوشتن راهنماها رسیدن به این نکته بوده است 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 یا اصل هوهویت که با انکارشان مدعای فلسفی نیز انکارپذیر می‌شود، پیش‌فرض‌های معرفتی مانند صحت ادراکات حسی که اثبات‌ناپذیرند، چون فاقد واسطه در ثبوت‌اند، و پیش‌فرض‌های فرهنگی و اجتماعی مانند هنجارهای اخلاقی مقبول در هر جامعه و ... اجتناب‌ناپذیر است. برای مثال اگر ارزش‌مندی تفکر و امکان آن را فرض نگیریم و اگر گفت‌وگو را هنجاری اخلاقی تلقی نکنیم، نمی‌توانیم در اصل اجرای برنامه فبک با متولیان آن هم‌سو باشیم.

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

۷. دلایل استفاده از داستان‌های دیگر

پس از مطرح کردن اشکال‌های وارد بر داستان‌های دیگر و پاسخ آن‌ها لازم است به دلایلی اشاره کنیم که استفاده از داستان‌های خارج از برنامه لیمن را موجه و حتی لازم می‌کند.

۱.۷ هم‌سویی با اهداف فبک

مهم‌ترین دلیل استفاده از هر ابزاری 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، باملاحظه‌تر، و منطقی‌تر تبدیل شوند (فیشر ۱۳۸۶: ۲۶۸). تفکر انتقادی، تفکر خلاق، حل مسئله، و تفکر مراقبتی جنبه‌های مختلف تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان را در بر می‌گیرند که برای پرورش آن تلاش می‌شود.

اگر یکی از اهداف فبک را پرورش تفکر انتقادی بدانیم که به درستی براساس دلیل و برهان برانگیخته می‌شود (Lipman 2003: 60) و تلاش می‌کند بی‌طرف، درست، دقیق، روشن، صادقانه، انتزاعی، منسجم، و کاربردی باشد و به ما کمک می‌کند تا از تفکر غیرانتقادی و عمل بدون تأمل خودداری کنیم (ibid.: 64)، 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، زیرا نتیجه‌گیری مستقیم 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، درحالی‌که تفکر خلاق 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 آن‌جاکه فقط ارائه راه‌حل‌های جدید برای مشکلات نیست، بلکه ارائه راه‌حل‌های بهتر است، مستلزم قضاوت انتقادی است» (همان: 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. به‌علاوه، در صورت اهتمام برنامه‌نویسان فبک به تألیف داستان‌هایی مشابه آثار لیپمن و شارپ، با تنزل سطح سلیقه و حتی اکثفا به دانسته‌های قبلی در دانش‌آموزان روبه‌رو خواهیم شد، که درست در جهت مخالف برنامه فبک قرار دارد. هم‌چنین با نظریه رشد ویگوتسکی، به‌مثابه زمینه روان‌شناختی فبک که مبنی بر نسبت مستقیم یادگیری، آموزش، هوش، و رشد با 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 آن‌که تمرکز کودکان بر محتوای فلسفی داستان باشد، معطوف به حواشی می‌شود یا اساساً جریان تفکر مختل می‌شود. اولویت یافتن صبغه ادبی بر صبغه فلسفی داستان همان اتفاقی است که لیپمن 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 بر دیگر مفاهیم ارجحیت علمی یافته‌اند و با ترتیب زمانی خاصی آموزش داده می‌شوند. بدیهی است که برنامه لیپمن با هیچ‌یک از 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 شرط لازم داستان در نظر گرفته شود. البته این شاخصه نه تنها شرط ابتدایی اقبال کودکان به داستان است، بلکه هم‌چنین برآیند رعایت عناصر فوق است.

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 کاندوکاو بوده است، درحالی‌که داستان‌های مذکور، در محیطی صرفاً متصور و پاکسازی‌شده، سبک خاصی از تفکر را به‌نمایش 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 کند.

۸. ادبیات پلیسی - معمایی

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

چنین داستان‌هایی می‌توانند سرگرم‌کننده بوده، نیازی به اندیشه‌کردن 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 هولمز یا آگاتا کریستی باید به

استدلال‌هایی که در ورای حوادث می‌توان پیدا کرد متوسل شد و به‌یاری آن نتیجه‌گیری کرد. به همین ترتیب تمام داستان‌های خوب محرک اعمال ذهنی هم‌چون تصورکردن، حدس‌زدن، و قضاوت‌کردن هستند (فیشر ۱۳۸۸: ۱۰۱-۱۰۲).

در هر صورت، چه رویکرد فرایندی در فلسفه برای کودکان را اتخاذ کنیم و روش فلسفی را مدنظر قرار دهیم، یعنی کسب مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی از جمله تحیر، پرسش‌گری، انسجام‌گرایی و ...، و چه رویکرد محتوایی را در این برنامه به‌رسمیت بشناسیم، یعنی توجه به تاریخ فلسفه و محتوای فکری، ناگزیریم موضعی درباره رویکرد روایتی 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 کودکان‌اند. 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 به‌دلیل دارابودن مؤلفه‌های زیر می‌توانند ابزار مفیدی در برنامه فبک محسوب شوند.

۱.۸ تأمل و چالش‌برانگیزی

یکی از انتقادهای لیپمن به مدرسه و نظام آموزشی حاکم بر آن یک‌نواختی، عاری‌بودن 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، گنج‌شدن و سؤال‌کردن، و فرضیه‌سازی از مهم‌ترین ویژگی‌های داستان فلسفی است، گرچه به‌نظر او لازم است این پرسش‌گری و بررسی فرضیه‌ها در خود داستان انجام شده باشد. داستان‌های پلیسی از این لحاظ تقریباً تمام خصائص موردنظر را دارند، با این تفاوت که در متن داستان بررسی موضوعات ذاتاً فلسفی به‌عمل نمی‌آید، بلکه تلاش کارآگاه و به‌تبع او دانش‌آموز معطوف به کشف حقیقتی معین است. اما این تلاش می‌تواند درنهایت به لحظه حیرتی منجر شود که به‌گفته ارسطو سرآغاز فلسفه است. نباید از نظر دور داشت که این کنج‌کاوی یا حیرت الزاماً از نوع فلسفی نیست. بعد روانی، علمی، و حتی مذهبی هر پرسشی به‌خودی‌خود و در مسیر خود قابل‌پی‌گیری است. فلسفه صرفاً به نوع و زمینه پرسش مربوط نمی‌شود، بلکه نگاهی فراتر به همه این انواع و موضوعات دارد و اعم از آن‌هاست.

هم چنین نقش تسهیل گر حاذق و آگاه، یعنی همان عنصری که فقدانش به گفته شارپ ما را در بهره‌گیری از منابع در فبک محدود می‌کند، درمورد این عنصر نقشی دوسویه است؛ به این معنا که در تبدیل چالش معمایی روزمره به حیرت فلسفی بسیار مؤثر است. درعین حال، به علت چالش برانگیزی و جاذبه طرح معماگونه داستان، ضعف او در این زمینه تا حد زیادی جبران می‌شود.

۲۸ تشابه با ساختار گفت‌وگوی سقراطی

در محاورات سقراطی منقول از افلاطون شاهد مراحل هستیم که مشابهت اساسی با گفت‌وگوهای کارآگاه با مظنونان در داستان‌های پلیسی دارد. در ابتدا داده‌ها، هر چند جزئی و پیش‌پافتاده، مطرح و سپس در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها تدوین می‌شوند. در نهایت کارآگاه یا پرسش‌گر طالب حقیقت، بی‌آن‌که آموزه یا نظری را القا کند، می‌کوشد تناقضی را میان اظهارات یا مقدمات کشف کند. کشف تناقض در داستان پلیسی به کشف حقیقت و در محاوره سقراطی به کشف خطا می‌انجامد که شرط لازم نزدیک شدن به حقیقت است.

مهم‌ترین نکته‌ای که باید در این زمینه به آن توجه شود این است که با وصف موجود تقریباً همه داستان‌ها می‌توانند پرسشی در ذهن ایجاد کنند که الزاماً پرسشی فلسفی یا از سر حیرت فیلسوفانه نیست. اما سقراط با گفت‌وگوهایش به ما آموخته است حتی پرسش‌های غیرفلسفی مانند «به کجا می‌روی؟»، «آیا لباس من برای مهمانی مناسب است؟»، و «چرا از گم‌شدن وسایلت عصبانی می‌شوی؟» که در ظاهر خارج از برنامه فبک قرار دارند، با پی‌گیری و گفت‌وگوی فلسفی به پرسش‌ها و پاسخ‌های زاینده فلسفی منجر می‌شوند. مثلاً پرسش از حقیقت رفتن و حرکت، تناسب، زیبایی، احساسات، و اراده و ... اما همان‌طور که خود لیمن اشاره می‌کند، اولاً پیش‌برد این بحث نه تکنیک، بلکه هنر است و مستلزم تمرین و ورزیدگی (لیمن و دیگران 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 دیگر داستان‌ها در این زمینه دارند این است که حرکت از نشانه‌های محسوس به سمت نتیجه صورت می‌گیرد و صرفاً تضارب آرا و بحث بررسی موضوع معقول از جنبه‌های مختلف محقق نمی‌شود.

۳۸ منطق

منطق یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های اجتناب‌ناپذیر در هر برنامه فکری است که، هم‌چون 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 زمینه است، از جمله این که در ساحتی از اندیشه، یعنی ریاضیات، می‌توان در قالب و ضمن محسوسات در موضوعاتی تأمل کرد که معقول و انتزاعی اند. این یکی از زمینه‌هایی است که نشان می‌دهد کودکان قادر به تفکر انتزاعی‌اند و از این رو واجد توانایی ورود به برنامه‌ای فلسفی اند. دیگر، قطعیت و اتقان نتایج ریاضی است که از مقدمات صادق اخذ می‌شوند. این مورد به رفع جنبه‌های 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 هیچ‌چیز درست یا غلطی در آن‌ها وجود ندارد (راجی ۱۳۹۵: ۲۳۱). داستان‌های پلیسی با این که جذابیت لازم را برای تحرک فکری کودکان دارند، از جدلی‌الطرفین بودن قضایا در امان‌اند و به لحاظ منطقی قابل اطمینان‌اند. از طرف دیگر در داستان‌های پلیسی حقیقت، واحد، و واقعیت مناقشه‌ناپذیر است و آموزش استدلال برای کشف این حقیقت خطر نسبی‌گرایی در مقابل جزم‌اندیشی فلسفی را تاحدی مرتفع می‌کند.

سومین نسبت داستان‌های پلیسی، منطق، و ریاضیات این است که در این داستان‌ها نحوه چینه 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 مدنظر قرار می‌دهند. از میان این تعداد محدود، بخش ناچیزی از داستان‌ها برای کودکان و نوجوانان جذابیت دارد و متولیان این حوزه را به استفاده از آن‌ها برای آموزش ترغیب می‌کند. از آن‌جا که داستان‌های پلیسی 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 این داستان‌ها فضایی را ترسیم می‌کنند که در آن الزاماً باید قضاوتی صورت گیرد و این قضاوت باید مبتنی بر دلیلی منطقی باشد، دلیلی که لازم است به صورت استدلال از دل مقدمات به ظاهر غیرمرتبط استخراج و صورت‌بندی شود. استدلال یکی از مهم‌ترین بخش‌های تفکر فلسفی است. نه تنها فلسفه‌های مختلف و

حتی متضاد در استناد به دلیل با هم مشترک اند، بلکه حتی مخالفان فلسفه نیز هیچ راهی جز توسل به ادله منطقی ندارند. لیپمن به حق ارزش گذاری آموزگاران را اجتناب ناپذیر می داند و در عین حال بر آن است که تأکید آموزگار بر انسجام و ارزش های منطقی نمی تواند جانشین این ارزش ها شود. منطوق نه تنها به منزله تحمیل یا القای عقاید و پیش فرض ها نیست، بلکه در تشخیص استدلال خوب و بد کمک می کند (لیپمن و دیگران ۱۳۹۵: ۱۰۱).

۴.۸ فلسفه عمومی یا متافیزیک

موضوعات مطرح شده در ضمن داستان و بعضاً عنوان داستان های پلیسی مانند سرقت یا قتل، که به مفاهیمی چون مرگ، آزادی، رنج، اختیار و شانس، سعادت، هويت، و ... مربوط می شوند، سرفصل بسیاری از مباحث و جریان های فکری و فلسفی اند که در فلسفه برای کودکان نیز مدنظر قرار می گیرند. با توجه به این که نحوه مطرح شدن این موضوعات در داستان های مذکور فلسفی و اندیشه ورزانه نیست، ممکن است از این لحاظ با انتقادهایی، به ویژه انتقادهای پیروان سبک لیپمن، روبه رو شود. اما از آن جاکه یکی از اهداف بنیادی فبک استفاده از موضوعات فلسفی در متن زندگی و به بیانی تعمیم فلسفه است، واکنش ها و اقدام های مطرح شده در این نوع داستان ها می توانند ذهن پرسش گر را به چستی و چرایی موضوعات مذکور سوق دهند و به تعبیری دریچه ای از عمل به سوی نظر بگشایند.

۵.۸ فلسفه اخلاق

بعضی از موضوعات فلسفه عمومی به طور اخص در فلسفه اخلاق مدنظر قرار می گیرند، مفاهیمی چون خوب و بد، نسبیت و اطلاق، و سعادت و شقاوت. اما رویکردهای اساسی ای که فلاسفه اخلاق مطرح می کنند مسئله اساسی این ساحت اندیشه است که از قضا می توانند در حاشیه داستان های پلیسی مطرح شوند. داستان های پلیسی به طور ضمنی در بردارنده پاسخ های ممکن به دو پرسش احیاگر فرااخلاق اند: «یکی شرحی از تعهدات اخلاقی موجود و دیگر با چه تقریبی می توان این تعهدات را جامعه عمل پوشاند؟» (داروال و دیگران ۱۳۸۱: ۴۳).

در پس زمینه داستان پلیسی می توان تفکر مراقبتی و توجه به احساسات در جریان تفکر و استدلال را، که یکی از مؤلفه های داستان مطلوب لیپمن است، دنبال کرد و به بحث گذاشت.

۶.۸ 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 مضاف‌اند. 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 راه نظر و عمل به‌شمار می‌آید.

۷.۸ معرفت غیر تحلیلی

پیش‌تر اشاره شد که فلسفه‌های مضاف در نتیجه رأی به پایان متافیزیک و سیر اندیشه به سوی 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، دست‌کم در منشأ معرفت و اکتشاف علمی، به‌شمار می‌آید.

۸.۸ تفکر مراقبتی

یکی از مهارت‌های فکری مدنظر و مورد تأکید لیپمن در برنامه فلسفی او 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 (ibid.: 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 ابتدا به نظر می‌رسد نه تنها مناسبتی با برنامه فیک ندارد، بلکه حتی در نوع خود ابتدایی و فاقد ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های دیگر داستان‌های جنایی - پلیسی است. البته همین سادگی به درست مطرح شدن آن در مقطع ابتدایی کمک می‌کند. ماجرا به سرقت کتابی از کتاب فروشی 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 نسبت آن، انحصار سرقت در انسان‌ها، و از این قبیل موضوعات 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 یا آموزشی. دانش‌آموزان اغلب از این‌که کسی کتابی را به سرقت برده است 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 گم‌شدن کتاب شد ... چنان حیرت‌زده بود که از موضوع سر در نمی‌آورد. هرچه بیش‌تر به اتفاقی که افتاده بود فکر می‌کرد، بیش‌تر عصبانیتش را برحق می‌دانست» (اکه ۱۳۸۹: ۴۳). حال، اساساً خشم چیست؟ آیا خشم طبیعی است؟ و آیا دارای ارزش اخلاقی است یا خیر؟ چه کسانی در خشمگین‌شدن دخالت دارند؟ علت خشم چیست؟ خشم چه نسبتی با تفکر دارد؟ آیا کنترل‌شدنی است؟ و در این صورت چرا اغلب این اتفاق نمی‌افتد؟ همه این سؤال‌ها را می‌توان درباره دروغ و راست و شانس و تصادف و ... مطرح کرد.

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

آقای لانگ باین دوتا 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 ماریکی را تشخیص دهد ... آقای شاتس (کارآگاه): «امکان دارد کتاب را میان وسایلشان 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، علیت، و علم‌النفس نیز قابل‌پی‌گیری است.

خانم اشتولتس: "در کتاب فروشی 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 جدی چند لحظه‌ای با دزد حرف بزند (همان: ۴۷).

استدلالی که از متن داستان استخراج شود چنین است:
یا خانم اشتولتس کتاب را دزدیده است 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 است و عنوانش را خوانده است.
بنابراین یا خانم اشتولتس نزدیک‌بین نیست یا دروغ می‌گوید.
کتاب‌فروش می‌داند که خانم اشتولتس نزدیک‌بین است.
پس خانم اشتولتس دروغ می‌گوید.

چینش این استدلال، اصل فرایند منطقی موردانتظار در این گفت‌وگوست. پرسش‌های رایج در بحث فلسفی از نظر لیپمن مانند: چه دلایلی برای حرفتان دارید؟ چرا با این نکته موافقت؟ منظور شما از این عبارت چیست؟ آیا این حرف با آن چه قبلاً گفتید سازگار است؟ از آن چه گفتید چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟ و چه جانشین‌هایی برای چنین طرحی وجود دارد؟ (لیپمن ۱۳۹۵: ۱۳۲) پرسش‌های مفیدی معطوف به این هدف‌اند که باید به‌جا و به‌صورت درست مطرح شوند.

در پایان داستان، کتاب‌فروش تصمیم می‌گیرد با دزد کتاب صحبت کند. این پایان‌بندی می‌تواند برای داستان پلیسی تعجب‌آور و پرسش‌برانگیز باشد. به‌علاوه، 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 را پس از این پایان‌بندی می‌توان مطرح کرد.

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

لیپمن بر آن است که اگر قرارداد فلسفه در قالب داستان تخیلی یکی از راه‌های جذب کردن و جلوه بخشی فلسفه باشد، ارائه تمرین‌ها و طرح بحث‌های فلسفی روشی دیگر است (لیپمن ۱۳۸۸: ۲۳۹). داستان از دو جنبه می‌تواند در کلاس به کار رود: یکی محتوای مکاشفه‌گر آن از واقعیتی 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 رشته‌ای را تشکیل دهند و هم ممکن است یک موضوع را احاطه کنند (همان: ۲۴۱). بنابراین پرسش‌های زیر را می‌توان در مورد این داستان مطرح و بررسی کرد، پرسش‌هایی که در حلقه‌های کندوکاو ورزیده دانش‌آموزان، و نه تسهیل‌گر، آن‌ها را مطرح می‌کنند:

- چه کسی کتاب مصور را ربوده است؟
- 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 کتاب‌خواندن کار بدی است؟
- آیا ممکن است کسی با قصد خوبی مرتکب کار بدی شود؟
- آیا 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 دوستان داشته باشند؟
- چه رفتاری با دزد عادلانه است؟
- صاحب کتاب‌فروشی چه چیزی به خانم اشتولتس خواهد گفت؟

البته تمرین‌های پیشنهادی لیپمن به پرسش محدود می‌شود. متناسب با سن مخاطب می‌توان فعالیت‌هایی عملی مرتبط با موضوعات مطرح‌شده در نظر گرفت. بازی «تشخیص نادرستی گزاره‌های مختلف» برای سنین شش تا هشت سال، بازی «زنجیره دلایل» برای هشت تا ده سال (مرادی و پروین ۱۳۹۲: ۸۸)، «پیداکردن معلول و مدلول گزاره‌های مختلف» برای سنین بالاتر از یازده سال، و اقداماتی از این دست، علاوه بر آموزش مفاهیم و موضوعات منطقی و فلسفی براساس داستان پلیسی فوق، اغلب نقطه شروعی برای پرسش‌های دانش‌آموزان و توجه آنان به نکات مناقشه‌برانگیز و بحث‌برانگیز نیز می‌شود.

۱۰. نتیجه‌گیری

ادبیات پلیسی - معمایی، برخلاف نظر لیپمن و هم‌فکران او و براساس اصول خود آنان، جذابیت و ظرفیت مناسبی برای مطرح‌شدن در حلقه کاندوکاو به‌منزله آغازگر دارد؛ زیرا نه تنها با اهداف این اندیشمندان تعارضی ندارد، بلکه با روایت به‌جا و درست تسهیل‌گر و حضور سازنده او در بحث‌های مشابه این داستان‌ها می‌تواند جای خالی داستان‌های جذاب و متفاوت دیگر را پر کنند. در میان طیف نظرها درمورد داستان در فبک، که از صرف داستان‌های فلسفی خاص لیپمن تا هر داستان و بلکه هر آغازگری را شامل می‌شود، داستان پلیسی - معمایی قابلیت ادبی، روان‌شناسی، و عقلانی را نیز داراست. زیرا هم با سن و سال و اقتضائات روانی کودکان و نوجوانان متناسب است و هم ماهیتی مسئله‌ساز دارد. ویژگی‌های مشترکی در اغلب داستان‌ها وجود دارد که آن‌ها را، به‌صرف داستان‌بودن، در برنامه فبک قابل استفاده می‌کند و داستان‌های پلیسی نیز از این قاعده مستثنی نیستند، ویژگی‌هایی 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، ویژگی‌هایی چون چالش‌برانگیزی معماگونه، تشابهات ساختاری با گفت‌وگوی سقراطی، حرکت از محسوس به سمت معقول، ظرفیت در آموزش منطقی و جست‌وجو برای پاسخ نهایی مشخص، کمک به تجربه کشف علمی، طی مسیر سؤال و فرضیه تا استدلال و استنتاج، و ایجاد زمینه روانی مناسب برای مخاطبانی با علایق متفاوت.

کتابنامه

- اکه، ولفگانگ (۱۳۸۹)، *قصر میمون‌های قرمز*، ترجمه کمال بهروزنیا، تهران: افق.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴)، *فبک در ترازو*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- داروال، استیون، آلن گیبارد، و پیتر ریلتن (۱۳۸۱)، *نگاهی به فلسفه اخلاق در سده بیستم*، ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
- راجی، ملیحه (۱۳۹۵)، *کنادوکاوی در مبانی و نخاستگاه‌های نظری - تربیتی فلسفه برای کودکان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶)، *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۸)، *آموزش تفکر*، ترجمه غلامعلی سرمد، تهران: گاج.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳)، *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری*، تهران: دواوین.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۹)، *با هم فکر کردن؛ کنادوکاهای فلسفی برای کلاس*، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران: شهرتاش.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۸)، «طرح‌ها و تمرین‌های بحث فلسفی»، ترجمه نسیم ماحوزی، فرهنگ، ش ۶۹.
- لیپمن، متیو، آن شارپ، و فردریک اسکانیان (۱۳۹۵)، *فلسفه در کلاس درس*، ترجمه محمدزهی باقری نوع‌پرست، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مرادی، ماریه و بهناز پروین (۱۳۹۲)، *زنگ فلسفه*، تهران: علم.
- مکتبی فرد، لیلیا (۱۳۸۹)، «سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان»، *تفکر و کودک*، س ۱، ش ۱.
- ناجی، سعید (۱۳۸۷)، *کنادوکاوی فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (۱۳۹۰)، *کنادوکاوی فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، ج ۲، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (۱۳۹۴)، *راهنمای داستان‌های کنادوکاوی 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*, vol. 9, no. 2.

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

Plato (1997), *Complete Works*, John M. Cooper (ed.), Indianapolis and Cambridge: Hackett Publishing.