

نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه فبک

سعید ناجی*

لیلا مجید حبیبی عراقی**

چکیده

مهمترین مواد آموزشی در برنامه فلسفه برای کودکان برای کندوکاو فلسفی داستان است. داستان فکری - فلسفی باید ظرفیت کافی برای گنجاندن مفاهیم و پرسشهای فلسفی را در اختیار قرار دهد تا محرک ایجاد بحث فلسفی باشد. تا کنون داستانهای متعددی به هدف کاربرد در حلقه کندوکاو برای برنامه فبک در داخل ایران به منظور بومی سازی این برنامه به رشته تحریر درآمده است. در این مقاله سعی شده به بررسی مولفه های مهم این نوع داستان مبتنی بر برداشتی از فلسفه و ادبیات که در برنامه فبک وجود دارد پرداخته شود و سوء تعبیرها و برداشتهای متفاوت از مفهوم فلسفه در این برنامه تا حدودی تبیین گردد. ویژگیهای اساسی داستانهای فکری برنامه فبک که آنها را از سایر داستانهای کودک متمایز میسازد؛ محتوای فلسفی، کندوکاوی پذیری و غیر تلقینی بودن است. برای روشنگر شدن مبحث و عینیت بخشیدن به آن پس از ایراد چارچوب نظری به بررسی دو داستان از مجموعه داستانهای فکری دکتر خسرو نژاد به عنوان نمونه خواهیم پرداخت تا میزان تطابق این آثار را به عنوان تلاشی در جهت بومی سازی برنامه فبک مشخص کنیم و راه گشایی باشد برای تلاشهای درستتر و دقیق تر در جهت تالیف داستانهای فکری. روش پژوهش در این مقاله در روش توصیفی - تحلیلی است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان و نوجوانان، فلسفه، داستانهای فکری / فلسفی، کفایت فلسفی، کفایت ادبی، نقد داستان.

* استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)، s.naji@ihcs.ir

** دکترای زبان و ادبیات فارسی و پژوهشگر داستانهای فکری در برنامه فلسفه برای کودکان،

leilahabibin@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۲۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۰۸

۱. مقدمه

برنامه فلسفه برای کودکان بر پایه رشد مهارت‌ها در گروه و در ارتباطات اجتماعی بنا نهاده شده است. در این برنامه تمرکز بر ایجاد کندوکاو فلسفی در کلاس درس است. بر این اساس متیو لپین مواد آموزشی برای این کلاسها طراحی کرده است. این مواد آموزشی کتب داستان هستند. داستان به خاطر جذابیت‌ها و قابلیت‌های فراوانش، بستر خوبی برای ارائه مفاهیم فلسفی به کودکان است.

در برنامه فلسفه برای کودکان داستان میتواند محرکی بسیار قوی برای ایجاد کندوکاو فلسفی باشد و ظرفیت لازم برای گنجاندن مفاهیم و پرسشهای فلسفی را در اختیار قرار دهد. «درک داستان یکی از مقدماتی‌ترین قدرتهایی است که در ذهن کودک پدید می‌آید و جامع‌ترین شیوه به کارگیری تجربه‌های انسانی است. نیروی داستان در این است که میتواند دنیای احتمالی را به عنوان موضوع کاوش فکری بیافریند.» (فیشر، ۱۳۵:۱۳۸۸) کودکان برای خواندن متن‌های فلسفی به انگیزه نیاز دارند و اغلب یک داستان ابزاری کارآمد برای ایجاد انگیزه است.

کودکان به کندوکاو فلسفی نمی‌پردازند مگر این که موضوع مورد بحث همان موضوعات مورد علاقه‌شان باشد، تخیلشان را به حرکت درآورد، یا احساساتشان را برانگیزد. بنابراین مواد آموزشی کارایی ندارد مگر این که علاقه فلسفی را تحریک کند. داستان محرک بسیار قوی است. داستان با احساسات، نگرشها و ارزش‌های کودکان سر و کار دارد و به تخیلشان متوسل میشود. (کم، ۲۵:۱۳۸۹)

«داستان خوب برانگیزاننده چیزی است که پیرس همدلی هوشمندانه نامید. دریافت این که احساسی وجود دارد که شخص قادر به درک آن است، احساسی منطقی» (فیشر، ۱۳۷:۱۳۸۸)

داستان به لحاظ جذابیت‌های هنری، فضاسازیها و الگوبرداریهای خاص از زندگی بشری قدرت جذب و جلب توجه خواننده را داراست و از این طریق مخاطب را به چالش میکشاند و با وقایع درگیر میکند و به فکر و اندیشه وامیدارد. «یکی از دلایل ما با داستانشما این است که آنها برای زندگی ما استعاره می‌سازند.» (فیشر، ۱۳۵:۱۳۸۸). ماهیت استعاری ادبیات، اجازه خوانشهای متعدد و برداشت‌های بیشمار را در اختیار مخاطب قرار میدهد.

«یک داستان فلسفی باید خواننده را به تفکری مستقل فراخواند و اندیشه‌های گنجانه شده در آن را با ایده‌های دیگر مورد بحث قرار دهد.» (ناجی. ۴۳: ۱۳۹۰. ج ۱)

تا کنون چندین مجموعه داستان به هدف آموزش فلسفه به کودکان و اجرا در حلقه‌های کندوکاو توسط متفکران و صاحب‌نظران برنامه فلسفه برای کودکان به رشته تحریر در آمده است. داستانهایی برای گروه‌های سنی متفاوت و با موضوعات و درونمایه‌های متنوع. این داستانها یکی از انواع داستان کودک محسوب میشود. آنچه این نوع داستانها را از سایر داستانهای کودک متمایز میکند کاربرد و هدف آنها است. «داستانهای فلسفی گونه‌ای تازه با هدفی خاص است. این هدف دعوت کودکان به شرکت در گفت و گوی فلسفی درباره مفاهیم بحث انگیز و معمول است.» (ناجی. ۵۶: ۱۳۹۰. ج ۱) داستانهای فکری ابزاری برای تفکر و پرسشگری را در اختیار کودک قرار میدهد و او را ترغیب میکند که خود بیندیشد و استدلال کند.

ما در اینجا به نقد و بررسی مولفه‌هایی مهمی خواهیم پرداخت که نا آشنایی با آنها میتواند یک داستان نویس را در تالیف داستانهای فلسفی به بیراهه برد. برای ملموس شدن بیشتر تحقیق، بررسی مولفه‌های مذکور با بررسی میزان کارآمدی دو داستان از مجموعه داستانهای فکری تالیف دکتر خسرو نژاد و کفایت آنها برای به کارگیری در حلقه کندوکاو انجام خواهد شد. مجموعه داستانهای فکری دکتر خسرو نژاد آنگونه که در مقدمه مجموعه ذکر شده داستان‌های آموزشی است که با هدف تقویت توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان که با اندیشه خلاق و انتقادی و منطقی رابطه دارد، تدوین شده است و راهنمایی برای این کتاب در جهت یاری رساندن به والدین و مربیان در خصوص پرورش اندیشه‌ی فلسفی کودکان تهیه شده است (خسرو نژاد. ۱۳۹۰) لذا به جهت هدفی که این مجموعه دنبال می‌کند، از آن در کلاس‌های فلسفه برای کودکان استفاده می‌شود.

داستانهای مورد استفاده در برنامه فیک اصولاً دارای سه نوع کفایت هستند؛ کفایت ادبی، فلسفی و روانشناختی، یعنی در عین حال که یک داستان خوب به لحاظ ادبی اند و متناسب با خواستها و نیازهای مخاطب کودک تالیف شده اند، آیا قدرت بحث انگیزی و ایجاد کندوکاو فلسفی را دارند یا نه؟ همچنین لازم است چه معنایی از فلسفه در برنامه فیک در نظر گرفته میشود آیا این معنا در این داستانها لحاظ شده است؟ و نهایتاً اینکه آیا این مجموعه میتواند به هدف خود دست یابد؟ در این مقاله به علت تفصیل مطالب تنها به

بررسی دو کفایت ادبی و فلسفی داستانها که در داستانهای مذکور مشخصا قابل بررسی است پرداخته شده است.

۲. روش پژوهش

در این پژوهش به نقد و بررسی دو داستان از مجموعه داستانهای فکری بر حسب فراوانی موارد طرح شده در چارچوب نظری از نظر کفایت ادبی و فلسفی بر حسب دیدگاه حاکم بر متن پرداخته شده است. روش استفاده شده در تنظیم داده ها توصیفی- تحلیلی است که در آن پس از خوانش داستان خلاصه داستان ذکر شده و محتوا برحسب معیارهای یاد شده مورد تجزیه و تحلیل و بررسی قرار گرفته و میزان تناسب آنها با ساختار داستانهای فکری در برنامه فبک مشخص گردیده است.

۳. چهارچوب نظری

۱.۳ داستانهای فبک به چه معنایی فلسفی اند؟

تعریف فلسفه به مبحث تعیین یا تحدید حدود علوم و معارف انسانی مربوط است و از این جهت آراء و نظریات متعددی برای آن متصور است. اما این بدین معنا نیست که هر کسی به نحوی که خواست میتواند آنرا تعریف کند یا بدون تعریف آن، از آن برای تعریف امور دیگر استفاده کند. برنامه فبک هم تعریف خود را از فلسفه دارد و بر اساس آن داستانها فلسفی یا کندوکاو فلسفی را توصیف می کند.

از دیدگاه فبک فلسفه با شگفتی و حیرت آغاز میشود (Lipman at al., 1968: 31)، با پرسشهای کلی و اساسی در زمینه مسائل انسانی و فکری طرح میشود، (Cam, 215:39-40) و پاسخ های مورد انتظارش تجربی نیستند (Ibid) فلسفه با شیوه‌هایی سروکار دارد که درک بهتری از مفاهیم و ایده‌هایی زندگی مانرا سامان میبخشد و بشر را از بربریت دور میکند. به عنوان نمونه درک مفاهیمی همچون عدالت، حقیقت، نیکی، زیبایی، دنیا، هویت فردی، شخصیت، زمان، دوستی، آزادی و غیره و یا درک تفاوت بین زشتی و زیبایی، عدالت و بی‌عدالتی، نیکی و بدی، و حقیقت و دروغ، میتواند دقت بشر را در رعایت امور بالا برده و با عمیق کردن درک بشری از پدیده‌ها زندگی بشر را بهبود بخشیده و مانع بسیاری از مشکلات بشری شود. (لیپمن و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۹). موضوعات فلسفی بدون توجه به

اینکه مهم تلقی میشوند یا نه، حائز اهمیت‌اند و در قلب حیات فرهنگی و اجتماعی قرار دارند. (Cam, 215: 40). آنها در زندگی بشری مهم و با معرفت بشری مرتبط‌اند. (Lipman at al., 1968: 25). بعد از طرح سوال مرحله بعدی فلسفه آغاز میشود که بخشی از کندوکاو و تحقیق است چرا که فلسفه در برنامه فبک به عنوان یک تحقیق و کندوکاو مطرح است که در پی استدلال، یا توجیه (Lipman, 1996: p. 7)، مفهوم سازی (اسپلیتر و شارپ، ۱۳۹۰: ۲۴۸) و معنا سازی است (اسپلیتر و شارپ، ۱۳۹۰: ۲۵۰).

فلسفه در برنامه فبک مدیون دیدگاه سقراط از فلسفه است نزد سقراط فلسفه معنایی متفاوت داشت. واژه یونانی maieutic در اصل به معنای مامایی است که اغلب به فلسفه سقراطی اطلاق می‌شود و همان کاری است که سقراط انجام می‌داد به عبارت دیگر، شباهتی بین مامایی و «رابطه فیلسوف و شاگرد» یا «معلم/ شاگرد» وجود دارد: یک ماما کمک می‌کند تا مادر باردار نوزادش را به متولد سازد، همچنان که فیلسوف/معلم نیز به شاگرد علاقمندی که ذهنش آبدستن ایده‌ها است، کمک می‌کند تا اندیشه خود را متولد سازد. لیپمن این دیدگاه سقراط را، شالوده فلسفه برای کودکان می‌داند. یعنی یاری کردن به کودکان در اینکه خودشان برای خودشان فکر کنند. لذا به نظر لیپمن ماماها به مادران کمک می‌کنند تا نه فقط به کودکان یا متفکران، حیات ببخشند بلکه در واقع به کل جامعه جهانی متفکران زنده حیاتی دوباره ببخشند (لیپمن، ۱۳۸۷، ص ۲-۴۱).

فلسفه به یک معنی شامل منطبق هم میشود و از اینرو در پی معرفی ملاکهای رجحان در فرایند تفکر است. (Lipman at al., 1968: 25) از اینرو ملاکهای تفکر انتقادی و نیز ملاکهای مربوط به قوت استدلالها و شواهد در آن مورد توجه قرار می‌گیرد.

اما داستانهای فبک به چه معنایی فلسفی هستند. این داستانها به دو لحاظ میتوانند فلسفی باشند به لحاظ فرم و محتوا. که در ادامه و بخش مربوط به غنای فلسفی مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس به نقد برخی از دیدگاه‌های تأثیرگذار خواهیم پرداخت. دو داستان از مجموعه داستانهای فکری آقای خسرو نژاد که مسائل مورد نظر بیشتر در آن به چشم می‌خورد انتخاب شده و در سه سطح ادبی و فلسفی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

اما قبل از این دو نگاهی خواهیم داشت به برداشت برخی از نویسندگان در باره ویژگی فلسفی داستانهای فبک و اینکه چگونه این برداشت باعث سوء تفاهم شده و داستانها را به شکلی متفاوت درآورده است. گاهی نداشتن برداشتی روشن از این امر موجبات سوء برداشت را فراهم آورده است.

مثلا در مقاله «ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر» (۱۳۸۹) نویسنده به جهت عدم بررسی و عدم توجه به مفهوم فلسفه در داستانهای فلسفی فبک و غفلت از آن به این نتیجه میرسد که «بر خلاف آنچه برخی دست اندرکاران آموزش فلسفه برای کودکان [همچون لیپمن] تصور میکنند برای آموزش فلسفه.... لزومی ندارد داستانهای خاص تهیه شود (رشتچی، ۱۳۸۹: ۳۶). با بررسی بیشتر در این مقاله معلوم میشود که نویسنده تصویر دقیقی از آنچه از داستانهای فبک مد نظر است ندارد. چون آنها را «بزار اصلی برنامه فلسفه برای کودکان برای آموزش تفکر» میخواند» (همان: ۲۷). به این شکل که گویا کودکان قرار است فقط با داستان خوانی تفکر یاد بگیرند. در حالیکه کاملا تاکید شده است که داستانها فقط به عنوان محرک اند (شارپ، ۱۳۹۳: ۵۶) و نقش اصلی آموزش تفکر بر دوش کندوکاو و تمرین ها است (لیپمن، ۱۳۸۸: ۲۴۱-۲۳۹).

نویسنده مقاله «ادبیات داستانی...» با ارجاع به مقاله دیگری (خسرو نژاد: ۱۳۸۹) دو دیدگاه در خصوص معنای فلسفه در برنامه فبک ارائه میدهد که این دیدگاهها اتفاقا کمتر در برنامه فبک مورد توجه قرار می گیرد. در هر دو دیدگاه به جنبه محتوایی فلسفه توجه میشود یعنی به نظریات فلسفی. اصرار بر ارائه یک جانبه مکاتب فلسفی در داستانهای فبک مذموم محسوب میشود (ناجی، ۱۳۹۴: ۱۰۷). دیدگاه اول مورد ذکر فلسفه به عنوان محتوا و مکاتب فلسفی است و دیدگاه دوم که فلسفه همان «نظریه فلسفی نویسنده متن» یعنی داستان است (رشتچی، ۱۳۸۹: ۲۷ به نقل از خسرو نژاد، ۱۳۸۹: ۱۳) که باز هم فلسفه را به عنوان محتوا یا مکتب فلسفی در نظر میگیرد. در حالیکه ما میدانیم هدف برنامه فلسفه برای کودکان اصلا این نیست که مکاتب فلسفی را به کودکان آموزش دهد. نویسنده در جای دیگر فلسفی بودن داستانهای عادی به جهت اینکه «منبعی غنی از پرسش، خلاقیت و حل مساله» هستند فلسفی و دارای قابلیت آموزش تفکر و فلسفه میدانند (همان: ۳۶) که این باز نشان دهنده تعریفی دیگر از فلسفه است.

این سر درگمی و نامشخص بودن مفهوم فلسفه را در بسیاری مقالات دیگر هم میتوان یافت. دقیقا به جهت خلط بین دیدگاه برنامه فبک از فلسفه و معنای رایج آن، نویسنده مقاله «فلسفه برای کودکان، گامی به سوی پیوند فلسفه با جامعه»، داستانهای فلسفی و عرفانی «سلامان و ابدال»، «حی ابن یقظان»، «رساله الطیر»، «قصیده معروف عینیه» از ابن سینا و رساله های مشهور «آواز پر جبرئیل»، «لغت موران»، «مونس عشاق» از سهرودی و «ریحانه»

اثر فارابی را از جمله متون داستانی خوانده است که می‌تواند در برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان «میانجی» «ذهن را با مفاهیم و مضامین فلسفی آشنا سازد» (فخرایی، ۱۳۸۹: ۴-۷۳) در مقاله «فلسفه برای کودکان، مضامین فلسفی در داستانهای متون کلاسیک ادب فارسی» (۱۳۹۱) باز به جهت نامعلوم نبودن معنای فلسفه نتایج بسیار عجیبی گرفته میشود. در این مقاله تحت عنوان رویکردهای مربوط به فلسفه برای کودکان چهار رویکرد معرفی میشود که اساسا معلوم نیست رویکردهای برنامه فبک مورد بررسی قرار میگیرد یا معنای ای از فلسفه که برنامه فبک آن را اختیار کرده است یا اینکه اصلا موضوع چیز دیگری است. عنوان رویکردها نشان گر این سردرگمی است: ۱. رویکرد فرایندی، یا فلسفه به مثابه روش، ۲. فلسفه به مثابه محتوا، ۳. رویکرد مبتنی بر پیوند فلسفه و ادبیات، ۴. رویکرد مبتنی بر زمینه فرهنگی متون. گرچه این مقاله معانی خاصی از فلسفه ارائه میدهد اما این تعاریف علاوه بر ابهام، علی رغم ادعای اولیه مقاله در واقع شامل معنایی از فلسفه نمیشوند که در آموزش تفکر قابل استفاده اند و داستانهای برنامه فلسفه برای کودکان حاوی آن هستند. ماحصل مقاله این است که اکثریت یا همه حکایات متون ادبی کهن مان در برنامه فلسفه برای کودکان (به شرط تعبیه رویکردی بدیل در آن) قابل استفاده است. به زعم نویسنده آن مقاله داستانها علاوه بر اینکه از نظر داستانی خاصیت ادبی دارند مضامین هستی شناسانه، شناخت شناسانه و ارزش شناسانه دارد (طاهره جاویدی، ۱۳۹۱: ۲۲).

البته برخی از نویسندگان تلاش کرده اند قبل از ارائه مطلب یا تالیف داستانهای فلسفی تعریفی از فلسفه ارائه دهند. یکی از این نویسندگان و داستان نویسان که مولف مجموعه‌ای داستانی با عنوان «داستانهای فکری» و راهنمای آنها برای مریبان تحت عنوان «چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم» (۱۳۹۰) است و داستانهای وی در ادامه مورد بررسی قرار خواهد گرفت، اتفاقا قبل از همه اقدام به تعریف فلسفه کرده است. او در تعریف خود از فلسفه به تعریف فلیپ اسمیت متوسل شده و خاطر نشان میسازد که از منظر اسمیت ویژگی‌های تشکیل دهنده اندیشه فلسفی عبارتند از جامعیت، ژرفا و انعطاف پذیری (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۱۲). این ویژگی‌ها اتفاقا در مقاله دیگری «بررسی برنامه درسی فلسفه برای کودکان در راستای توجه به ابعاد مختلف ذهنیت فلسفی» (۱۳۸۹) ذکر شده است و تلاش شده است نشان داده شود که برنامه فبک به این ابعاد توجه کرده است. اما چنین نیست که تعریف برنامه فبک از فلسفه با تعریف اسمیت از آن یکی باشد چون به نظر میرسد تعریف برنامه فبک از فلسفه بسیار گسترده تر است. به عنوان مثال اسمیت

جامعیت را به عنوان یکی از سه ویژگی فلسفه تلقی میکند. فرد دارای ذهنیت فلسفی میکوشد تا موارد خاص را با موارد کلی مرتبط سازد و از آنها در شرایطی کلی‌تر استفاده کند (رمضانی، ۱۳۸۹: ۲۶) اما در برنامه فبک شاید مهمتر از جامعیت عکس آن است که شاید با اصطلاح «مانع بودن» بتوان توضیح داد. جامعیت بواسطه برقراری «اینهمانی» یا ارتباط حاصل میشود ولی مانع بودن با این «نه‌آنی» و عدم ارتباط در این حالت گفته میشود فلان مورد با بهمان مورد فرق دارد. اصطلاح دقیق این ویژگی، «تمییز» است که لیپمن در کنار استدلال و داوری به آموزش آن بسیار تاکید می‌ورزد. (لیپمن، ۱۳۹۳: ۲۷) بدیهی است که این ویژگی غیر از ویژگی‌های است که اسمیت از فلسفه نام میبرد یعنی عمیق شدن و زیر سوال بردن امور خرافی و جاهلانه .. و انعطاف پذیری (همان: ۳۰-۲۸).

نویسنده کتاب «راهنمای داستانهای فکری» بعد از توضیح ویژگی اندیشه فلسفی از نظر اسمیت ایده کاملاً بدیعی در باره مفهوم فلسفه مطرح می‌کند که به زعم خود «دربگیرنده هر سه مفهوم یا ویژگی» مورد نظر اسمیت است. (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۱۹) در این نظریه پردازی از آنجا که سه ویژگی مذکور «برخاسته از توانایی ذهنی تمرکززدایی‌اند» لذا باید «برای تقویت اندیشه فلسفی کودکان بکوشیم... تمرکززدایی را در آنان پرورش دهیم» (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۲۰).

اما چند مسأله در اینجا وجود دارد. الف) ایرادهایی به نظریه فیلیپ اسمیت در باره ذهنیت فلسفی وارد است. مثلاً نظریه او به جهت شمول نظریه پردازی‌ها کلان در حوزه علم و حوزه‌های دیگری همچون علوم اجتماعی و روانشناسی، و عدم توجه به جنبه‌های منطقی فلسفه جامع و مانع محسوب نمی‌شود. ب) همچنین چنانکه در بالا نشان داده شد تعریف اسمیت از فلسفه و ذهنیت فلسفی با برداشت برنامه فبک از فلسفه ورزی یکسان نیست. ج) تعریفی که خسرونژاد از فلسفه ارائه میدهد حتی با تعریف اسمیت از فلسفه نیز فرق دارد و مشکلات بیشتری را در بر می‌گیرد که در ادامه سعی میشود به برخی اشاره شود.

او با طرح مفهوم تمرکززدایی در مقابل تمرکزگرایی، آن را در پرورش توانایی اندیشیدن کودکان امری مهم تلقی میکند (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۱۹). از نظر وی ذهن انسان «گرایش دارد با تمرکز بر یک پدیده یا یک بعد یا یک سطح از پدیده، آن را بشناسد و جذب کند» (همان) این توانایی توانایی تمرکزگرایی است که موجب «یک سو، ناقص و کوتاه نظرانه شدن شناخته‌های انسان» میشود. او مفهوم تمرکزگرایی خود را مرتبط با مفهوم تمرکزگرایی پیازه

میداند که ویژگی ذهنی کودکان زیر هفت سال محسوب می‌شود. چنانکه خسرو نژاد توضیح میدهد از نظر پیازه «کودکان زیر هفت سال به شدت تمرکز گرا هستند و توانایی دیدن واقعیت از نظرگاه دیگران را ندارند و گمان می‌کنند که دیگران همه، واقعیت‌های جهان را آن گونه می‌بینند که ایشان می‌بینند.» (همان)

خسرو نژاد با وجود وقوف به پژوهش‌های روانشناسی جدیدی که به ابطال نظریه پیازه میانجامد (همان) آن را به تمام سنین توسعه می‌دهد و ابراز میدارد که مفهوم تمرکززدایی و تمرکزگرایی که پیازه به مثابه بنیادی ترین مکانیزم‌های رشد شناخت از آنها یاد کرد همچنان میتواند اساسی ترین فرایندهای ذهنی آدمیان [در تمام سنین] را در مسیر آگاهی به گونه‌ای نسبتاً روشن بیان کند (همان: ۲۰). پس، از نظر خسرو نژاد نه تنها نظریه پیازه علی‌رغم نقدهای شدیدی که از آن به عمل آمده درست است بلکه اساساً پیازه به جهت اینکه فقط دوران کودکی زیر هفت سال را چنین توصیف کرده است در اشتباه بوده است. اما این ادعا، ادعای کوچکی نیست و برای تأیید آن، نه تنها باید تمامی نقدهای پیازه پاسخ داده شود بلکه باید استدلال‌ها و شواهد موید بسیار بیشتری نسبت به پیازه آورد تا چنین نظریه کلانی را به کرسی نشاند. اما در این زمینه چیزی استدلال و شواهد دیگری از نویسنده ارائه نشده است و به نظر میرسد این نظریه فقط در حد حدس و گمان مطرح شده باشد. خسرو نژاد برای رسیدن به دیدگاه خود قدمی فراتر می‌گذارد تا تمرکززدایی را با فلسفه مربوط سازد. استدلال او چنین است:

(۱) بر اساس نظریه اسمیت، ذهنیت فلسفی شامل سه ویژگی جامعیت، ژرفا و انعطاف پذیری است و (۲) این سه ویژگی برخاسته از توانایی تمرکززدایی است (یا تمرکززدایی زیر ساخت سه ویژگی مذکور است) (همان: ۲۳)). پس (۳) برای تقویت اندیشه فلسفی کودکان باید تمرکززدایی را در آنان پرورش دهیم.

خسرو نژاد برای مقدمه دوم استدلالی نمی‌آورد و فقط می‌گوید «به گمان من تمرکززدایی» چنان است (همان: ۱۹) و با توجه به میزان وثاقت مقدمه اول که قبلاً توضیح داده شد میتوان حدس زد که تعریف او از ذهنیت فلسفی و روشهای تقویت آن چقدر محکم است.

بدین ترتیب در مقدمه کتاب «چگونه توانایی اندیشیدن کودکان را پرورش دهیم» معنای خاص و مبهمی از تمرکززدایی ارائه و سپس با فلسفه مرتبط میگردد. اما خسرو نژاد معتقد است با تعریف و برداشتی از فلسفه که وی ارائه کرده است نه تنها امکان پرورش آن]

یعنی توانایی فلسفی] در کودکان مهیا است بلکه کنش فلسفی در این معنای تازه، برای ایشان [کودکان] بسیار لذت بخش نیز هست.» به هر ترتیب به زعم خسرو نژاد تمرکززدایی، هرچه که هست، میتواند به تقویت اندیشه فلسفی کمک کند. اما با بررسی مصادیق ارائه شده برای تمرکززدایی معلوم میشود مشکلات این تلقی از فلسفه و تمرکززدایی بیشتر از آن است که در نگاه اول به نظر میرسد.

وی در ادامه مقدمه مصادیقی از تمرکزگرایی را ارائه می‌دهد

۱. ابتلا به سبک فکری سیاه و سفید به جهت تمرکزگرایی است (همان: ۲۱). بر این اساس تمرکززدایی فرا رفتن از این سبک فکری است.
 ۲. گرفتاری در قالبهای فکری از تمرکزگرایی است. (همان) مثال: در حکایت مرد بقال و روغن ریختن طوطی، «طوطی به محض دیدن مرد بی‌مو او را در تعریفی که از بیماری در ذهن دارد و بر آن تمرکز کرده استقرار میدهد و بر همان مبنا داوری میکند.» با بررسی مثال ملاحظه میشود که اشتباهی که طوطی انجام داده است مغالطه توسل به تمثیل است که نویسنده تلاش میکند آن را در تعریف تمرکزگرایی خود بگنجانند. از اینرو تمرکززدایی استفاده نکردن از مغالطه توسل به تمثیل و به زعم خسرو نژاد فرارفتن از قالبهای فکری است.
 ۳. عدم «درک زاویه دید دیگران» (همان: ۲۳)، در داستان «اختلاف کردن در چگونگی پیل»، متمرکز شدن «بر جزئی از وجود پیل» و «نداشتن درکی جامع» از فیل حاکی از تمرکزگرایی است (همان). به این اساس، توجه به دیدگاههای دیگران یا داشتن دیدی کلی مصداق دیگری از «تمرکززدایی» است.
 ۴. «اختلافهایی که در همه قلمروهای زندگی دیده میشود»، «اختلاف همسران با یکدیگر»، اختلافات مادر و پدر و فرزندان با هم»، اختلافات مدیران و کارمندان و دولتمردان و شهروندان در سطح کلان آشوبها و درگیری جهانی همه از آنجا برمی‌خیزد که [آنها].... بر دیدگاه خود متمرکز شده» اند. (همان).
- این عبارت کل اختلافهای جهان که گاهی ناشی از ظلم و بی‌عدالتی و جهل و خودخواهی و غیره است همه را مصداقی از تمرکزگرایی تلقی کرده است که البته هر کدام ماهیت متفاوتی دارند و معلوم نیست با همان تعریف اولیه تمرکزگرایی چگونه می‌تواند جمع شود. مشکل در اینجا است که ظلم و بی‌عدالتی اصلاً موضوعی شناختی نیست که فرد در ارتکاب آن به لحاظ فکری روی یک قالب فکری یا یک دیدگاه متمرکز شود. اما به هر

ترتیب می‌توان دید که رفع اختلافات، خودخواه نبودن، و عدم ظلم به دیگران و... یک نوع تمرکززدایی محسوب شده است.

البته چنانکه قبلاً گفته شده به جهت تعریف مبهم و نامشخصی که این مفهوم دارد عجیب نیست که بتوان امور ضدونقیضی را در دایره مفهومی آن گرد آورد.

۵. دور اندیش نبودن یا کوتاه بین بودن: در داستان «شکایت استر پیش شتر» دلیل عدم موفقیت استر اینست که «بر دو سه گام پیش رو تمرکز میکند». معلوم میشود که دوراندیشی و دیدن دوردست‌ها مصداقی از تمرکززدایی است.

۶. نداشتن تصویری روشن از کلیت: در همان داستان استر چون دور را نمی‌بیند «تصویری روشن و واقعی از کلیت» ندارد.

۷. عدم توجه به معنا و استعاره: در حکایت «جستن آن درخت که هر کس میوه آن خورد نمرد» بر اساس تفسیر خسرونژاد فرد بر کلمه تمرکز کرده و از معنا محروم میماند (همان). لذا توجه به معانی نوعی تمرکززدایی است.

۸. حدس‌های نادرست و درست پنداشتن آنها: به زعم خسرونژاد در داستان «به عیادت رفتن کر بر همسایه رنجور خویش» «ناشنوا تنها بر حدسها و سخنان خویش و داستان فرضی‌ای که انگاشته تمرکز کرده است و توانایی زدودن این تمرکز به سوی سخنان فرد مقابل... را ندارد». بنابراین رفتار نکردن بر اساس حدس و گمان و توجه به واقعیت‌ها نوعی تمرکززدایی است.

ملاحظه میشود با توجه به ابهامی در مفهوم تمرکززدایی وجود دارد نویسنده غالب معایب انسانی از جمله ظلم و بی‌عدالتی را به نحوی به آن ربط میدهد. گاهی معنای تحت الفظی آن در نظر گرفته میشود یعنی نگاه کردن به یک نکته، گاهی به معنای اهمیت ندادن به امور دیگر در نظر گرفته میشود، گاهی هم به معنای زندانی شدن ذهن در یک چیز مثلاً در قالبهای ذهنی خود، تفسیر میشود و گاهی به معنای مغالطه منطقی.

با چنین تعریفی از فلسفه و ذهنیت فلسفی میتوان حدس زد که داستانهای نوشته شده بر این اساس چگونه خواهند بود. خسرونژاد در همان اثر ادبیات کودک را هم «در ذات خود تمرکززا» می‌خواند چون به کودکان کمک می‌کند عاطفه‌ها، احساسها و نگرشهای کودکان و نوجوانان دیگر را تجربه کنند. (همان: ۲۵) گرچه متون ادبی آموزشی را با درونمایه‌های مورد تلقینشان بواسطه همان تعریف اولیه، تمرکزگرا میتوان خواند. اما اگر فرض کنیم که

متون ادبی تمرکززدا هستند میتوان دید که این هم فقط به معنایی خاصی از تمرکززدایی یعنی آشنایی با عقاید و زندگی های دیگران تمرکززدا است نه به همه معانی فوق.

با توجه به این مقدمه میتوان داستانهای ایشان را هم مورد نقد قرار داد که چگونه برداشت ابهام آمیز وی از فلسفه موضوعات و مسائل نامتعارفی را وارد داستانهای وی کرده است.

داستانهای ایشان هم به لحاظ فلسفی و نوع برداشت آن از مفهوم فلسفه و هم به لحاظ ادبی و داشتن بسندگی لازم در حوزه ادبیات برای کاربرد در حلقه کندوکاو قابل بررسی است. آنچه تا کنون عنوان شد مربوط به کفایت فلسفی داستانهاست و اما در ادامه با ذکر مقدمه ای در باب چارچوب نظری در بعد کفایت ادبی داستانهای فکری و چگونگی کاربرد عناصر داستانی در دو مبحث ویژگیهای داستان کودک و ویژگیهای اختصاصی داستانهای فکری به بررسی دو داستان از مجموعه داستانهای ایشان میپردازیم.

البته ممکن است در دفاع از داستانهای خسرو نژاد گفته شود که ایشان چارچوب نظریه ی لیمن را نمیپذیرد لذا نقدهای مذکور که از دیدگاه برنامه فلسفه برای کودکان است نمیتواند وارد باشند. اما از آنجا که کفایت ادبی استاندارد جهانی دارد و به برنامه فبک و دیدگاههای بنیانگذاران آن ربطی ندارد پس در باره کفایت ادبی نمیتوان چنین دفاعی را از این داستانها کرد. اما ویژگی هایی که برنامه فبک برای داستانها در نظر میگیرد سلیقه ای نیست و هر ویژگی معطوف به هدفی اتخاذ شده است. به عنوان مثال چالش برانگیز بودن داستان به این دلیل ضروری محسوب میشود که قرار است بعد از خواننده شدن داستان گفتگویی صورت پذیرد و گرنه بعد از خواننده شدن آن همه چیز پایان می یابد و همه دانش آموزان به خانه خود برمیگردند. *گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*

مساله این است که هر تعریفی از فلسفه که شامل گفتگو نباشد میتواند ما را به آموزهای قدیم فلسفی رهنمون شود و این هم هیچ ایرادی ندارد اما دیگر امری متفاوت با آموزش تفکر است. فلسفه محض هم به همان میزان تفکر یاد خواهد داد که تا الان یاد داده است.

لذا با توجه به استدلالهایی که برای هر کدام از مولفه های کفایت فلسفی در برنامه فبک ارائه می شود به نظر میرسد این مولفه های برای دستیابی مان به هدف که همانا آموزش تفکر است ضروری و مفیدند. و این استدلالها تا زمانی که رد نشده اند به منزله چارچوبی کلی و محکم برای تالیف هر داستانی است که با هدف آموزش تفکر در حلقه کندوکاو نوشته میشود.

۴. ویژگی‌های داستانهای فکری/فلسفی کودک

داستانهای فکری کودک برای برنامه فلسفه برای کودکان را میتوان به لحاظ فرم و محتوا در حوزه ادبی مورد بررسی قرار داد در این بخش ابتدا مختصراً به مبحث محتوا میپردازیم و سپس در بخش بررسی عناصر داستان داستانها به لحاظ فرم بررسی میشوند.

۲.۳ محتوا

داستانهای فکری میتوانند محتواهای متنوعی در برداشته باشند؛ از قبیل دوستی، عشق، آزادی، دانش‌اندوزی، انصاف، راستگویی، زیبایی و ... مفاهیم مطرح شده در این داستانها، اغلب مفاهیم فلسفی و فکری هستند. این مفاهیم باید به نوعی انتخاب شوند که نزدیک به تجربه‌های کودکان و مشترک میان اکثر آنان باشند و مهمتر از همه، برای کودکان چالش برانگیز باشند.

داستانهای کودکان معمولاً شامل مسائل یا موضوعاتی درباره دوستی است، اگر این موضوع طوری مطرح شود که کنجکاوی فلسفی را برانگیزد اگر داستان به بررسی ماهیت دوستی پردازد آن را فلسفی تلقی میکنیم، داستانی که بتواند برای مطرح کردن این نوع سئوال‌های کلی و باز به کار رود محتوای فلسفی لازم برای کندوکاو کلاسی خواهد داشت. (کم، ۱۳۸۹:۳۰)

بنابراین محتوای داستانهای فکری باید علاوه بر این که از زندگی خود کودکان گرفته شده است در عین حال به حس کنجکاوی او دامن بزند و تفکر بر انگیز باشد. در ضمن باید از هر نوع پیشداوری و تلقین افکار دور باشد و به دور از کلیشه باشد و باعث تنبلی ذهن و آسان پسندی نشود. محتوا باید قابل تعمیم پذیر به اکثریت جامعه باشد و تنها یک قشر خاص را در بر نگیرد. به همان اندازه که برای یک کودک شهری مهم است، بتواند توجه یک کودک روستایی را هم جلب کند و او را هم به چالش و تفکر بکشاند. اساساً محتوا باید به پرسشهایی که برای کودکان مطرح است پردازد؛ پرسشهای اخلاقی، زیبایی‌شناسی، متافیزیکی، منطقی، فلسفی و ...

۲.۴ عناصر داستان

در این بخش به بررسی عناصر داستان به طور کل در داستانهای کودک و به طور اخص در داستانهای فکری پرداخته شده است یعنی در عین حال هر یک از این عناصر در داستانهای فکری برنامه فبک ویژگیهایی مییابند که طبعاً از سایر داستانها متمایز است. و در هر بخش به آنها اشاره میشود.

۱.۲.۴ درونمایه

درونمایه فکر اصلی و مسلط در هر اثری است، خط یا رشته‌ای که در خلال اثر کشیده میشود و وضعیت و موقعیتهای داستان را به هم پیوند می‌دهد. به بیانی دیگر درونمایه را به عنوان فکر و اندیشه حاکمی تعریف کرده‌اند که نویسنده در داستان اعمال می‌کند. به همین جهت است که می‌گویند درونمایه هر اثری، جهت فکری و ادراکی نویسنده‌اش را نشان میدهد. (میرصادقی، ۱۳۹۰: ۱۷۴)

اینکه نویسنده چگونه به موضوع پرداخته است و به چه جنبه‌ای از موضوع توجه کرده است درونمایه را مشخص میکند. درونمایه براساس تعریف اغلب یک گزاره است که ممکن است وجه نصیحت آمیز یا ظاهر شعارگونه هم داشته باشد. مهم نحوه پرداختن به آن است.

درونمایه داستانهای کودک ساده‌تر از درونمایه داستانهای بزرگسال است. درانتخاب درونمایه مناسب برای داستان کودک خصوصاً داستان فکری، باید به چند نکته اساسی توجه کرد؛ یک این که درونمایه نباید رنگ و بوی نصیحت و هدایت داشته باشد، زیرا هم کودک را گریزان و دلزده میکند و هم با اهداف برنامه فلسفه برای کودک که دعوت کودکان به فکر کردن و یافتن راه‌حلهای تازه و استدلهای نو است مغایرت دارد. از دیگر معیارهای انتخاب درونمایه مناسب برای داستانهای فکری دامن زدن آن به حس کنجکاوی کودک است تا ذهن کودک را فعال کند و تفکر خلاق را در او پرورش بدهد. نهایتاً این که درونمایه باید آرمانها، خواسته‌ها و علایق واقعی کودک را نشان دهد و برخاسته از زندگی خود کودک باشد و برای او مهم باشد، هیجان‌انگیز باشد و کودک را ترغیب به خواندن داستان کند. آن مارگارت شارپ وقتی از ویژگیهای داستانهای فکری یاد می‌کند در این باره میگوید: «هر داستان باید مفاهیم و شیوه‌های فلسفی را به طرز عمیقی خلال تجربه روزانه

کودکان داستان قرار دهد و دیدگاه‌های مختلفی را درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ارائه دهد.» (ناجی. ۱۳۹۰: ۵۵ ج ۱)

۲.۲.۴ شخصیت‌پردازی

شخصیت در اثر روایتی یا نمایشی، فردی است که کیفیت روانی و اخلاقی او در عمل او و آنچه می‌گوید و می‌کند وجود داشته باشد. خلق چنین شخصیت‌هایی را که برای خواننده در حوزه داستان یا نمایشنامه و فیلمنامه تقریباً مثل افراد واقعی جلوه می‌کند شخصیت‌پردازی می‌خوانند. (میر صادقی. ۱۳۹۰: ۱۷۹)

عنصر شخصیت، در داستان کودک از حساسیت بیشتری برخوردار است تا کودکان بتوانند با آن همذات‌پنداری بهتری کنند. «پیدا کردن قهرمانی که کودک بتواند با او ارتباط پیدا کند، یکی از مهمترین قسمت‌های ساخت داستان است. کودک برای دریافت پیام داستان پذیرا تر میشود، اگر هم‌ذات‌پنداری بین کودک و قهرمان یا شخصیت اصلی داستان قوی‌تر باشد.» (لیچر. ۱۳۸۹: ۹۵)

از آنجایی که هدف از نوشتن یک داستان فکری، ایجاد انگیزه در کودکان برای تفکر و اندیشیدن است، بنابراین انتخاب درست شخصیت‌ها و طراحی دقیق آنها نقش مهمی در ایفای این رسالت دارد.

شخصیت‌های داستان باید به گونه‌ای باشند که کودک بتواند به راحتی با آنها ارتباط برقرار کند و با آنها همذات‌پنداری کند، پس بهتر است در داستان از شخصیت‌هایی که هم سن و سال کودک مخاطب هستند استفاده کنیم، کودکی که تجربیات و احساسات و افکاری مشابهی با او دارد و دنیا را از چشم او ببیند. مثل او از چیزهای تازه تعجب میکند، پرسش میکند، جستجو میکند و می‌اندیشد. آن مارگارت شارپ در این مورد می‌گوید:

شخصیت‌ها کودکان معمولی‌اند. این شخصیت‌ها در کشاکش اتفاقات و مکالمه‌های داستان، یک استدلال قیاس و یا یک تمایز صحیحی را شکل می‌دهند و یا پیش فرضها و پیامدهای استلزامات مورد بحث را بررسی میکنند. ما باید بتوانیم کودکان را تشویق کنیم تا با فرایند ذهنی شخصیت‌های داستان ارتباط برقرار کنند. (ناجی. ۱۳۹۰: ۵۲ ج ۱)

البته لازم به ذکر است که همذات پنداری الزاما بین کودک و قهرمانان همسال او رخ نمی‌دهد و این امر ممکن است در مورد هر یک از شخصیت‌های داستانی که به درستی و باورپذیر پرداخته شده اند دیده شود در داستانهای فکری

شخصیتها کودکان معمولی‌اند. این شخصیتها در کشاکش اتفاقات و مکالمه‌های داستان، یک استدلال قیاس و یا یک تمایز صحیحی را شکل می‌دهند و یا پیش فرضها و پیامدهای استلزامات مورد بحث را بررسی میکنند. ما باید بتوانیم کودکان را تشویق کنیم تا با فرایند ذهنی شخصیت‌های داستان ارتباط برقرار کند. (ناجی. ۱۳۹۰: ۵۲. ج ۱)

۳.۲.۴ طرح (پیرنگ)

طرح یا پیرنگ نقشه و شالوده وقایع داستان است. پیرنگ الگو یا شبکه استدلالی حوادث در داستان است.

پیرنگ وابستگی موجود میان حوادث داستان را به طور عقلانی و منطقی تنظیم میکند. بنابراین می‌تواند راهنمای مهمی باشد برای نویسنده و در عین حال نظم و ترتیب متشکلی باشد برای خواننده... پیرنگ فقط ترتیب و توالی وقایع نیست بلکه مجموعه سازمان یافته وقایع است. این مجموعه وقایع و حوادث و رابطه علت و معلولی به هم پیوند خورده و با الگو نقشه‌ای مرتب و مستدل شده است. (میرصادقی. ۱۳۹۰: ۶۴)

طرح در داستان کودک معمولا یک سیر خطی و ساده را دنبال می‌کند. داستان با یک مقدمه چینی آغاز میشود و سپس حوادث و رویدادها از پی آن می‌آیند تا داستان به نقطه اوج خود میرسد بنابراین «از نقطه بروز درگیری داستان دارای فراز و فرودهای فرعی است تا داستان به نقطه اوج میرسد. نقطه اوج جایی است که درگیری فیصله پیدا میکند.» (قزل ایاغ. ۱۳۸۸: ۱۹۰).

یکی از ویژگیهای اختصاصی و اساسی داستانهای فکری عدم پایان بندی‌های معمول است، به این معنی که نتیجه گیری و رسیدن به نقطه آرامش و گره گشایی در داستان فکری رخ نمی‌دهد. داستان فکری در پی ایجاد پرسش و چالش و طرح مسئله است. پیرنگ و طرح ریزی آن در این داستانها نقش مهمی را برای ایجاد یک فضای بحث انگیز برعهده دارد. مفاهیم و موضوعات فلسفی که در داستان گنجانده می‌شوند باید مورد توجه و پرسش قرار بگیرند. چنان که مان گریگوری در این مورد میگوید:

نگاهی دوباره به ویژگی فلسفی و ادبی داستان‌ها در برنامه فبک ۱۷

میتوان موضوعات را به صورت غیر مستقیم در داستان ارائه داد و از آن به عنوان عنصری در طرح داستان استفاده کرد. برای مثال از دیدگاه یک یا چند شخصیت داستان بیان شود ... این مفاهیم معمولاً در قالب پرسش انگیزه ایجاد میکنند. (ناجی. ۱۳۹۰: ۱۶۷. ج ۲)

۴.۲.۴ گفت‌وگو

«گفتگو» بنیاد تئاتر را پی می‌ریزد اما در داستان نیز یکی از **عناصر مهم** اس، پیرنگ را گسترش می‌دهد و درونمایه را به نمایش می‌گذارد و شخصیتها را معرفی میکند و عمل داستانی را پیش میبرد. (میرصادقی ۱۳۹۰: ۴۶۵) گفت‌وگو مکالمات و صحبت‌هایی است که میان شخصیت‌های داستان رد و بدل می‌شود و در بر دارنده نظرات، عقاید و افکار آنهاست. (میرصادقی. ۱۳۷۹: ۴۶۳)

۵. ویژگی‌های اختصاصی داستان‌های فکری

بخشی از این ویژگی‌هایی که در مباحث مربوط به عناصر داستان به آن اشاره شد مختص داستانهای فبک است. یک داستان فکری خوب علاوه بر این که باید شخصیت پردازی، صحنه سازی و درون مایه و طرح مناسب برای کودکان در هر گروه سنی داشته باشد، باید خصایصی نیز داشته باشد تا قابل اجرا در حلقه کاندوکاو و بحث‌های کلاسی باشد و بتواند در کودکان ایجاد انگیزه کند، آنها را به چالش بکشد و ترغیب به مباحثه و اندیشیدن کند. برای این که داستان‌ها حائز کفایت فلسفی باشند باید ویژگی‌ها و عناصری در آن‌ها وجود داشته باشد که در ادامه بررسی می‌شود. کفایت فلسفی که از امتیازها و تفاوت‌های اصلی داستان‌های فبک است در نظر بنیان‌گذاران این برنامه بسیار جدی است و عناصر گوناگونی برای آن تعریف می‌شود. چنان که می‌دانیم، در برنامه فبک داستان‌ها باید به نحوی باشند که کاندوکاو و مباحثات فلسفی را در حلقه کاندوکاو برانگیزند. به عبارتی، داستان باید التزام فلسفی داشته باشد که هم شاید بخشی از آن در ایجاد پرسش یا چالش فلسفی خلاصه می‌شود. این داستان‌ها کمک می‌کنند که کودکان مشکلات و ابهام‌های موجود در تجارب عملی‌شان را به یاد آورند و آن‌ها را در قالب پرسش و نکات کلی/فلسفی صورت بندی و بیان کنند. (ناجی. ۱۳۹۴: ۴۹)

ما می‌توانیم کفایت فلسفی را از دو بعد بررسی کنیم؛ به لحاظ فرم و محتوا. این تقسیم اگرچه محدودیت‌های خودش را دارد، می‌تواند ما را به درک بهتری از کفایت فلسفی برساند. منظور از محتوا مواد اولیه‌ای است که در تشکیل چیزی سهیم بوده است، البته بدون در نظر گرفتن شکل آن. در اینجا مفاهیم، موضوع‌ها، تم‌ها، درون‌مایه‌ها، پرسش‌ها، ترفندهای منطقی و نیز دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی، و اخلاقی و ... محتوا محسوب می‌شوند. منظور از فرم ویژگی‌های شکلی و صوری است که به صورت قاعده مندی قابل طرح‌اند و شامل ویژگی‌های روایت‌های داستانی، اعم از راوی، زبان و ...، و نیز ویژگی‌های مربوط به ژانر و قالب داستان‌ها هستند و به طور کلی به نحوه طرح محتواها مربوط‌اند. البته فرم و محتوا هم‌چنین در متون و به ویژه در داستان ارتباط تنگاتنگی دارند. (ناجی ۱۳۹۴:۵) نحوه به کارگیری فرم و محتوا در داستانهای فکری در چهار حوزه کندوکاو پذیری، داشتن محتوای فلسفی، پایان‌بندی غیر تلقینی و ارائه الگوی تفکر گروهی قابل بررسی است.

۱.۵ کندوکاو پذیری

اولین ویژگی داستانهای فکری «کندوکاو پذیری» است. در اجرای عملی داستان، یک داستان فکری وقتی میتواند بازده خوبی در کلاس درس داشته باشد که به اندازه کافی مهیج، برانگیزاننده و چالش‌آفرین باشد و تقریباً در هر بند داستان یک مسئله را طرح کند یا مفهومی را به بحث بگذارد. یک داستان فکری خوب باید بتواند کودکان را به پرسش کردن، بررسی کردن و فرضیه ساختن و تفکر تشویق کند.

کندوکاو در داستانها اغلب به نوعی نشان داده میشود، به شکل یک جستجو، یک راز، مسئله یا مشکلی که شخصیت‌های داستان سعی میکنند آن را حل کنند، حتی اگر عمل کندوکاوی در کار نباشد، لابه‌لای «گفت و گو»ها و اقدامات به دنبال علائمی بگردید که کندوکاو را در داستان ترسیم کرده‌اند. از خود پرسید آیا شخصیتها:

- کنجکاوی نشان میدهند؟
- شگفت زده‌اند؟
- سؤال میکنند؟
- به دنبال توضیح‌اند؟
- دلیل می‌آورند؟
- گزینه‌ای را در نظر میگیرند؟

- در جستجوی شواهد هستند؟

- خود را تصحیح میکنند؟ (کم. ۱۳۸۹:۳۴)

۲.۵ گفت‌وگوهای پرمایه

عنصر «گفت‌وگو» در داستانهای فکری کودک نقش بسیار مهمی دارد و یکی از بخش‌های اساسی داستان‌ها را تشکیل می‌دهد. یک داستان فکری خوب باید یک حلقه کاندوکاو و مباحثه را شبیه سازی کند تا کودکان را به بحث و تفکر درباره موضوع مورد نظر ترغیب کند. بخشی از این کار به عهده «گفت‌وگو»هاست. «گفت‌وگو»ها فضای بحث و تبادل نظر را به تصویر می‌کشند. شخصیتهای داستان بر سر موضوعی با هم حرف می‌زنند و هر یک نظری می‌دهد و با بیان استدلال یا آوردن مثالی سعی در اثبات نظر خود یا رد نظر مخالف دارد، به این ترتیب تحقیق و جستجو آغاز میشود و کودک نیز در چالش داستان درگیر می‌شود. «کم» درباره گفتگو در داستان فکری می‌گوید:

دنبال داستانهایی بگردید که گفتگوهای زیادی داشته باشند. اگر سن کودکان اجازه بدهد، از آنها بخواهید در خواندن داستان مشارکت کنند یا قسمت‌هایی از گفتگوها را به نمایش درآورند. گفتگو می‌تواند اشخاصی را نشان دهد که تفاوت‌هایشان را بررسی می‌کنند، برای یکدیگر دلیل می‌آورند، تبادل نظر می‌کنند و افکار خود را بر اساس افکار یکدیگر بنا می‌کنند و سایر چیزهایی که می‌خواهید کودکان در گفتگوهایشان تمرین کنند. اگر گفتگو اکتشافی باشد، اگر با مشورت توأم باشد، اگر نشان دهد که مردم با هم فکر می‌کنند آنگاه انگیزه‌ای است برای کودکان تا آنها نیز چنین کنند. (کم. ۱۳۸۹:۳۶)

۳.۵ مضامین و مفاهیم فلسفی

مضامین فلسفی طرح شده در داستان کودک باید در عین بحث‌انگیزی جذاب و ملموس برای مخاطب کودک نیز باشد. این مضامین می‌توانند متنوع و متعدد باشند. «آرا و اندیشه‌ها باید از منابع متنوع بسیاری در فلسفه اخذ شوند. برای مثال از معرفت‌شناسی، مابعدالطبیعه، زیبایی‌شناسی، اخلاق، فلسفه تعلیم و تربیت، منطق و غیره.» (ناجی. ۱۳۹۰: ۴۵ ج ۱). شارپ معتقد است: «هر داستان باید دیدگاه‌های مختلفی درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ارائه دهد که توسط شخصیتهای داستان که هر یک زبانی متناسب با سن خود دارند بیان شوند.» (ناجی. ۱۳۹۰: ۵۵ ج ۱). این دیدگاهها باید به شکل ساده در داستانها مطرح شود تا به

تجربه‌های روزمره کودک نزدیک باشد و بتواند به آسانی توجه آنها را جلب کند. وقتی این موضوعات و مفاهیم از بافت زندگی کودکان گرفته شود به راحتی توسط کودک پذیرفته میشود و در مورد آن به بحث و گفتگو می‌پردازد. ساتکلیف در جایی میگوید، در واقع داستان باید «واقعیت عینی را فراهم آورد که به کودک کمک کند تا با مفاهیم فلسفی و تجربه‌های روزانه خود دست و پنجه نرم کند.» (ناجی، ۱۳۹۰: ۸۷، ج ۱). مفاهیمی همچون؛ آزادی، انصاف، عدالت، فضایل اخلاقی، دوستی، صداقت، حقیقت، جبر و اختیار، ذهن، طبیعت و... گرچه به نظر مفاهیمی دشوار و ثقیل هستند اما در زندگی کودکان وجود دارند و کودکان در تفکراتشان به آنها می‌پردازند.

۴.۵ ارائه الگوی تفکر گروهی

گفتگو ابزار ارائه الگوی تفکر گروهی در داستان است. در یک داستان فکری میتوان یک کندوکاو و جستجوی مشترک و منسجم را شبیه سازی کرد که در آن کودکان و شخصیت‌های داستان به دنبال کامل کردن نظرات یکدیگر و ایجاد فرضیات و ارائه دلایل و شواهد برای اثبات یا رد آنها هستند. در واقع به نوعی به کمک اجرای عملی داستانهای فکری و بحث بر روی آن در جمع همسالان، کودکان یاد می‌گیرند که چگونه با هم فکر کنند و احساسات یکدیگر را نیز در نظر بگیرند و به نظرات هم احترام بگذارند. آن مارگارت شارپ در این مورد میگوید:

هر داستان باید ویژگی‌هایی را که لازمه توجه بالنده، احترام و حساسیت نسبت به شیوه‌های فلسفی و توجه به نظرات دیگران است را فراهم سازد. هر داستان باید حساس بودن نسبت به یکدیگر و چگونگی تأثیر این احساسات در نظریات ارائه شده در یک «گفت و گو»ی فلسفی را شبیه سازی کند. (ناجی ۱۳۹۰: ۵۴، ج ۱).

کودکان به کمک این داستانها علاوه بر پرورش مهارت تفکر، با الگوی درستی از «گفت و گو»ی جمعی و تفکر مسئولانه آشنا میشوند و همبستگی‌ای میان اعضای گروه شکل میگیرد که آنها را به سمت مشارکت در بحث و تلاش گروهی برای تحقیق و بررسی هدایت میکند. سسویل میگوید: «داستانهای فکری نشان می‌دهند که چگونه تفکر گروهی در عمل می‌تواند تحقق یابد و چگونه خوداصلاحی در زندگی جمعی ممکن است مفید واقع شود.» (ناجی، ۱۳۹۰: ۱۹۰، ج ۱).

الگوسازی یکی از مهم‌ترین اهداف در نظر گرفته شده برای داستان‌های برنامه فیک است. وقتی لیپمن شروع به نوشتن داستان‌ها کرد به این نتیجه رسیده بود که گروه کوچکی از کودکان داستان می‌توانند، هم چون الگو، به دانش‌آموزان حاضر در کلاس درس کمک کنند تا با آن‌ها هم‌دلی و هم‌ذات‌پنداری کنند و به درک بهتری از موضوع‌ها و فرایندهای فکری داستان نائل شوند. به نظر او، چنین تصویری از کودکانی که به صورت هوشمندانه و احترام‌متقابل زندگی می‌کنند می‌تواند به کودکان این امید را بدهد که دست یافتن به چنین ایدئالی ممکن و تحقق‌پذیر است؛ کاری که دیالوگ‌های افلاطون برای امید دادن به بزرگسالان انجام داده است. (Lipman, 1992:4)

۵.۵ شیوه پایان‌بندی غیر تلقینی

از ویژگی‌های اساسی داستانهای فکری که آنها را از سایر داستانها متمایز می‌کند عدم نتیجه‌گیری قطعی و تلقینی در پایان داستان است. داستان یک موضوع را به صورت یک موقعیت چالش‌انگیز و سؤال‌برانگیز در خلال داستان مطرح می‌کند و کودکان را به بحث و گفت‌وگو می‌کشاند اما هرگز مسیر معینی پیش پای آنها نمی‌گذارد و نظر قطعی درباره درست بودن یا غلط بودن چیزی ارائه نمی‌دهد، به نتیجه‌گیری خاصی نمی‌پردازد و بحث و در نهایت نتیجه‌گیری را به عهده خود کودک می‌گذارد. هدف اصلی که داستانهای فکری دنبال می‌کنند آموزش تفکر و اندیشیدن و به نقد کشیدن نظرات مختلف و خلق ایده‌های جدید است نه انتقال یک پیام خاص. سسویل در مورد پایان‌بندی داستانهای فکری می‌گوید: «آنها در بردارنده نتایجی نیستند که بچه‌ها باید با خواندن داستان به آن دست یابند.» (ناجی. ۱۳۹۰: ۱۹۰ ج ۱) لیپمن هم به این نکته اشاره می‌کند. او می‌گوید:

برنامه فلسفه برای کودکان قصد دارد به کودکان روش کار فلسفی یا نحوه وارد شدن در کاوش فلسفی را یاد بدهد. این کار متفاوت از حکایتها یا ضرب‌المثل‌هایی است که هدفشان ابلاغ گوهر کوچکی از حکمت است که اغلب در صفحات آخر داستان می‌آید. (ناجی. ۱۳۹۰: ۴۵ ج ۱)

نوعی از داستان که در آن بزرگسالان دانای کل به صورت خیرخواهانه تفاوت خوب فکر کردن و بد فکر کردن را به کودکان جاهل توضیح می‌دهند نمی‌تواند منظور و مقصود برنامه فلسفه برای کودکان را برآورده کند. چنین داستان‌هایی از کودکان انتظار دارند که کفایت

فلسفی در داستانهای فلسفه برای کودکان و نوجوانان بدون این که در این زمینه تجربه و تمرین داشته باشند، بی چون و چرا، توصیه بزرگ ترها درباره خوب فکر کردن را بپذیرند و آن را اجرا کنند. (لیپمن ۱۳۸۹: ۴۵)

۶. نقد داستانها

- خورشید توی دل آسمان و خورشید توی دل من
- ماه با من است

۷. خورشید توی دل آسمان و خورشید توی دل من

۱.۷ خلاصه داستان

غزاله دختر بچه‌ای است که گرسنه است و منتظر است تا ظهر شود و مادر غذایش را به او بدهد. طی جریان داستان کودک با معیارهایی که مادر به او آموزش می‌دهد با مفهوم ظهر آشنا می‌شود. مثلاً مادرش می‌گوید هر وقت که پدرت از سر کار برگردد ظهر می‌شود و یا اینکه هر وقت اذان بگویند ظهر است، اما این معیارها نمیتواند مفهوم ظهر را به کودک منتقل کند تا اینکه مادر با این معیار ظهر را توضیح می‌دهد که هر وقت خورشید وسط آسمان قرار بگیرد ظهر است. (همان: ۱۶۶-۱۸۷)

۸. نقد و بررسی داستان خورشید توی دل من خورشید توی دل آسمان

۱.۸ کفایت ادبی

۱.۱.۸ طرح

وقتی غزاله گرسنه می‌شود و مادر می‌گوید غذا را هنگام ظهر باید بخورد گره داستانی بر سر مفهوم ظهر شکل می‌گیرد. مادر سعی دارد با ارائه معیارهای مختلف مثل زمان گفتن اذان یا زمان برگشتن پدر، مفهوم ظهر را به غزاله آموزش دهد تا این که او می‌فهمد وقتی ظهر می‌شود که خورشید وسط آسمان قرار گیرد. بحثی در مورد زمان در داستان شکل نمی‌گیرد و فقط تلاش می‌شود به نحوی مفهوم ظهر آموزش داده شود.

۲.۱.۸ دورن مایه

در این داستان عنوان (خورشید توی دل آسمان و خورشید توی دل من) تا حدودی گویای درونمایه داستان است و آن مفهوم نسبی نبودن ظهر است. مفهوم ظهر و نسبی نبودن آن گرچه یک ایده علمی است، نه فلسفی، اما اگر به شکلی دیگر در داستان ارائه می‌شد می‌توانست موضوعی بحث‌انگیز و چالش‌آفرین برای کودکان باشد. آنچه در این داستان به آن پرداخته شده است بیشتر رنگ لعاب آموزشی دارد و امکان این که داستان بتواند بحثی پیرامون مفهوم زمان و نسبی بودن آن در کلاس ایجاد کند بعید خواهد بود.

۳.۱.۸ گفت‌وگو

گفتگوهایی که میان شخصیت‌های داستان شکل گرفته است از نوع بحث‌انگیز و چالش‌آفرین نیست و اگر هم مفهومی را دربرداشته باشد بیشتر در پی آموزش است تا طرح یک پرسش. به عنوان مثال به این دیالوگ‌ها توجه کنید:

مادر دست غزاله را گرفت و آورد کنار پنجره... و گفت: «بین الان خورشید کجاست؟»

غزاله خورشید را نشان داد و گفت: «اینجا.» مادر گفت: «آفرین! حالا بگو بینم وسط

آسمان کجاست؟»

غزاله وسط آسمان را نشان داد و گفت: «اینجا.»

مادر گفت: «هر وقت آمدی و نگاه کردی و دیدی خورشید وسط آسمان است،

ظهر شده، خُب؟!» (همان: ۱۸۰)

۲.۸ کفایت فلسفی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۱.۲.۸ محتوا

اگر از فلسفی نبودن ایده چشم‌پوشی کنیم شکل ارائه آن از آنجا که بیشتر جنبه آموزشی دارد بعید است بتواند پرسشی را در ذهن کودکان در حوزه زمان و نسبییت ایجاد کند و آنها را به بحث و کندوکاو وادارد.

۲.۲.۸ کندوکاو‌پذیری

موقعیت‌هایی که در داستان طرحی شده چالش و پرسشی را برنمی‌انگیزد (مگر درباره‌ی سماجت مادر در غذا ندادن به فرزندش). داستانی که درباره‌ی مفهوم ظهر و نسبی نبودن آن

به شکل آموزشی نوشته می‌شود ما را به یاد برخی از کتاب‌های علوم می‌اندازد که در آنها تلاش می‌شود موضوع علمی به خوبی توضیح داده شود بدون اینکه انتظار داشته باشیم در کلاس بین دانش آموز بحث ایجاد کند. از این رو کفایت فلسفی این داستان، با ملاک‌های مربوطه، مورد تأیید واقع نمی‌شود.

۳.۲.۸ پایان‌بندی

داستان با بازگشتن پدر از سر کار و بیدار کردن غزاله از خواب و خوردن ناهار درست سر ظهر به پایان میرسد. در پایان داستان گفتگوی کوتاهی میان پدر و غزاله در میگیرد که رنگ و بوی نصیحت دارد و این را به ذهن القا میکند که غزاله باید بیشتر از این صبور باشد و تمثیل «ننه سما و عمو نورو» به عنوان مصداق بی صبری برای غزاله عنوان میشود و نتیجه گیری صریحی در بردارد که عاقبت بی صبری ناکامی است.

۴.۲.۸ شخصیت‌های مقبول مانع تحقیق و جست‌وجو

داستان دو شخصیت اصلی دارد مادر و کودک. مادر که به عنوان شخصیتی مقبول ارائه نقش میکند به رغم انتظار، یک شخصیت تسهیلگر نیست بلکه نقش معلم سختگیری را ایفا میکند که به هر نحوی سعی دارد مفهوم ظهر را به هر نحو که شده، حتی با گرسنه نگهداشتن فرزندش به او و متعاقباً به مخاطب پیاموزد. انتخاب نقش کودک به این لحاظ که میتواند در جهت همذات پنداری مخاطب مفید باشد انتخاب مناسبی می‌تواند باشد. اما شخصیت مقابل که یک بزرگتر عقیم کننده بحث و جستجوگری است شخصیت کودک را به انفعال میکشاند آن گونه که تسلیم میشود و گرسنه به خواب میرود و از خیر ناهار میگردد. در واقع در اینجا نه تنها الگوی مناسبی از تحقیق ارائه نمیشود بلکه مادر به عنوان معلم دانای کل مکرراً ملاک‌هایی را برای ظهر شدن ارائه میدهد که عموماً اشتباه از آب در می‌آید.

۹. ماه با من است

۱.۹ خلاصه داستان

داستان دو کودک است که هر دو تصور می‌کنند ماه مال خودشان است، زیرا هرکجا که می‌روند ماه به دنبالشان می‌آید. آن دو بر سر مالکیت ماه با هم دعوا می‌کنند و مادر برای

حل دعوا، پیشنهاد می‌دهد که به حرف خود ماه گوش دهند و ببینند او چه می‌گوید، اما کودکان باورش‌شان نمی‌شود و می‌گویند ماه حرف نمی‌زند، اما نهایتاً مادر سعی می‌کند به آنها بقبولاند که ماه حرف می‌زند و از زبان ماه می‌گوید ماه به من گفت که من مال کسی هستم که خوبتر از دیگری است. آن دو کودک باور می‌کنند و سعی می‌کنند خوب باشند تا ماه را تصاحب کنند. نتیجه‌نهایی از زبان راوی بیان می‌شود که من هر دوی آن‌ها را می‌بینم و هر دو آنها خوب هستند و ماه از هر دو خوبتر است. (همان: ۲۱۴-۲۳۶)

۲.۹ نقد و بررسی داستان

۱.۲.۹ کفایت ادبی

۱.۱.۲.۹ طرح

داستان با یک مقدمه‌چینی (آغاز سفر دو خانواده) شروع می‌شود و گره داستانی با مواجهه دو کودک و درگیری آنها بر سر تملک ماه شکل می‌گیرد و سرانجام با گره‌گشایی عجیب و خرافه‌گونه دو مادر (ماه مال کسی که خوبتر باشد) داستان به نحوی پیش می‌رود که نه تنها کندوکاو به وجود نمی‌آید، بلکه مانعی هم در پیگیری پرسشی که می‌تواند به کندوکاو منتهی شود به وجود می‌آورد.

۲.۲.۹ کفایت فلسفی

۱.۲.۲.۹ محتوا

داستان حاوی ایده فلسفی مهمی است که پیشتر در بحث درونمایه به آن اشاره شد و آن تملک و خودمحوری است. اما به خاطر ضعفهای متعدد داستان در پروراندن موضوع به شکل کندوکاو پذیر، ایده کاملاً از دست رفته محسوب می‌شود و هیچ بحثی را به دنبال نخواهد داشت.

۲.۲.۲.۹ کندوکاو‌پذیری

چنان که پیشتر نیز اشاره شد شخصیت مادران دو کودک با دادن پاسخی به عمد نادرست جلوی کنجکاوی و پرسشگری کودکانشان را می‌گیرند و مسیر کندوکاو را فیصله

می دهند و این گونه وانمود می کنند که ماه حرف می زند و خودش گفته که مال بچه ای است که خوبتر باشد. به این قسمت توجه کنید:

«مادرها به هم نگاه کردند و لبخند زدند. یکی از مادرها گفت: «این که دعوا ندارد. ببینید ماه چه می گوید. ببینید او خودش می خواهد مال کدام یکی باش.» پسر گفت: «ماه که حرف نمی زند.» مادر گفت: «چرا، حرف می زند.» (همان: ۲۳۰)

۳.۲.۲.۹ درون مایه تلقینی

درون مایه داستان ماه مال من است حدود مالکیت است و این که چه کسی شایسته داشتن بهترین چیزها (ماه) است. موضوع تملک و خودمحوری در دنیای کودکان خصوصاً در گروه سنی «الف» موضوع بسیار مهم و جالبی است که غالب کودکان با آن مواجه اند. اما در این داستان موضوع با مداخله نادرست شخصیت بزرگسال به بیراهه می رود و سیر عجیب و ونادرستی را پیش می گیرد و حس کنجکاوی و دلیل خواهی کودک را با القای یک باور خرافه گونه عقیم می کند. مادر بدون دادن ملاک و معیار درستی برای تملک و یا خوب بودن به کودکان القا می کند که ماه حرف میزند و مال بچه خوب است.

۴.۲.۲.۹ نداشتن گفت وگوهای پرمایه

گفتگوهای داستان نیز به هیچ وجه شامل بحث و گفتگو و ترسیم کننده ی کندوکاوی برای حل مسئله موجود (اختلاف بین دو کودک) نیستند و شخصیتها آنگونه که از یک داستان فکری انتظار می رود کنجکاو و پرسشگر نیستند، بنابراین عنصر کندوکاو در داستانها بسیار ضعیف است. دو کودک به جای داشتن شخصیت کنجکاو و پرسشگر در برابر پاسخ عجیب و غیرقابل باور مادرانشان هیچ واکنشی نشان نمی دهد و یک باور غلط را به راحتی می پذیرند.

یکی از مادرها گفت: «...ببینیم خود ماه چه می گوید.»

پسر گفت: «ماه که حرف نمیزند.»

مادر گفت: «چرا حرف میزند»

دختر گفت: «خوب شما برسید.»

مادر رو به ماه کرد و گفت: «ای ماه زیبا! تو می خواهی مال کدام یکی از این دو تا بچه

باشی؟» (همان: ۲۳۰)

در گفتار هیچ یک از شخصیت‌ها الگویی از تفکر، پرسشگری، استدلال آوردن و.. به چشم نمیخورد.

۵.۲.۲.۹ شخصیت‌ها الگوی افراد متفکر نیستند

شخصیتهای اصلی داستان که دو کودک خردسال هستند بسیار میتوانند مناسب برای ایجاد همذات پنداری و ترسیم الگوی پرسشگری و تفحص برای مخاطب خود باشند. اما به رغم تصور چنین روندی در داستان پی گرفته نمیشود و کودکان شخصیتهای کاملاً منفعلی می‌یابند که گفتگوهایشان بی مغز و خالی از نشانه‌های تفکر خلاق و نقادانه است. تا جایی که تکرار مونوگهای تلقینی (من خوبم من خوبم) بدون تلاشی برای دانستن راه خوب بودن و معیارهای درست آن، کودکان را به موجوداتی کوتاه فکر و ساده لوح بدل میکند آن گونه که در نهایت در جهل خود باقی میمانند.

۶.۲.۲.۹ پایان‌بندی

چنان که در نقل قول‌های زیر ملاحظه می‌شود نتیجه‌گیری نهایی نویسنده در پایان داستان راه را برای طرح هر پرسش و چالشی می‌بندد:

«اما بچه‌ها من که هر دوی آنها را می‌بینم، فکر می‌کنم هر دو آنها خوب هستند. هر دو آنها واقعاً خوب هستند. اما یک چیز دیگر هم فکر می‌کنم، آن هم این که ماه از هر دو آنها خوبتر است» (همان: ۲۳۵)

علاوه بر مشکل چالش برانگیز نبودن و همین‌طور کندوکاو‌پذیر نبودن، در داستان دروغی توسط یکی از مادرها گفته می‌شود تا آرامشی بین آنها برقرار شود و تا انتهای داستان دروغ بر ملا نمی‌شود و کودکان قضاوت‌ها و رفتارهایشان را بر اساس آن دروغ تنظیم می‌کنند.

قضاوت‌های آن دو کودک در داستان که بر اساس این دروغ شکل می‌گیرد یک طرفه و خودمدارانه است و وقتی نتیجه می‌گیرند که من بهتر از دیگری هستم در واقع نتیجه گرفته‌اند دیگری در داشتن این فضیلت از من عقب‌تر است (و شاید بدتر است). پس دیده می‌شود که آنچه به دروغ به بچه‌ها گفته شد تبعات بدتری در قضاوت‌های آنها دارد. نویسنده به عنوان راوی برای خشتی کردن این نتیجه و تبعات بدتر به ناچار به ترفندی متوسل می‌شود که خود دربرگیرنده‌ی یک دروغ دیگر است. او در انتهای داستان می‌گوید: «من که هر دوی آنها را می‌بینم فکر می‌کنم هر دوی آنها خوب هستند». انگار راوی در

جای مرتفعی (مثلا ماهواره!) نشسته و آنها را نظاره می‌کند و از این نظاره می‌تواند خوب و بد بودن آنها را تشخیص دهد.

تأکید راوی به دیدن این دو نفر به احتمال زیاد به این دلیل است که حرفش را معقول نشان دهد. چرا که اگر این تأکید نبود ممکن بود مخاطب قضاوت راوی را جدی نگیرد به این دلیل که (۱) راوی از کجا می‌داند آنها هر دو خوب هستند. (۲) تعارضی بین روایت داستان و ادعای راوی وجود دارد. به عبارت دیگر این خلاف نتیجه‌ای بود که بچه‌ها گرفتند.

۱۰. نتیجه‌گیری

همان طور که در مقدمه اشاره شد در برنامه فلسفه برای کودکان داستان می‌تواند محرکی بسیار قوی برای ایجاد کندوکاو فلسفی باشد و ظرفیت لازم برای گنجاندن مفاهیم و پرسشهای فلسفی را در اختیار قرار دهد. اما این که چه داستانی یک داستان فکری خوب است و بیشترین تناسب را با اهداف برنامه فبک دارد ملزوم داشتن درکی درست از مفهوم فلسفه و فلسفه ورزی در این برنامه است. فلسفه در برنامه فبک با شیوه‌هایی سروکار دارد که درک بهتری از مفاهیم و ایده‌هایی زندگی‌مان را سامان میبخشد. فلسفه در برنامه فبک به عنوان یک تحقیق و کندوکاو مطرح است که در پی استدلال است، یا توجیه. داستانهای فکری نیز که ابزار تفکر و ایجاد حلقه کندوکاو باید از همین شیوه و رویکرد به تفکر و فلسفه ورزیدن تبعیت کنند. این داستانها باید به لحاظ فرم و محتوا فلسفی باشند و در سه سطح ادبی، فلسفی و روانشناختی از کفایت لازم برخوردار باشند. گاهی نداشتن برداشتی روشن از این امر موجبات سوء برداشت را فراهم آورده است و داستانهایی تالیف شده اند که با اهداف برنامه فلسفه برای کودک در تضاداند. به برخی از این سوتعبیرها در متن اشاره شده است. آنجا که برخی تنها خواندن داستان فکری را عامل رشد تفکر فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان دانسته اند در حالی که داستان صرفاً محرک ایجاد بحث فلسفی نه ابزار آموزش و دیگر آنکه برخی گمان برده اند که برنامه فبک در پی آموزش مکاتب فلسفی و فلسفه آکادمیک به کودکان است در حالی که برنامه فبک در پی آموزش تفکر (تفکر نقادانه، خلاق و مسئولانه) و رشد مهارت‌های فکری در کودکان است. نهایتاً این سوتعبیرها منجر به وجود آمدن نوعی از داستانها در حوزه فبک شده است که با اهداف این برنامه همخوانی ندارد.

در این مقاله پس از اشاره گذرایی به این رویکردها به طور اخص به بررسی رویکرد و برداشت نویسنده کتاب راهنمای داستانها فکری (دکتر خسرو نژاد) پرداخته شده است. ایشان بعد از توضیح ویژگی اندیشه فلسفی از نظر اسمیت ایده جدیدی درباره مفهوم فلسفه مطرح میکند که به آن عنوان تمرکززدایی میدهند. در بررسی دو داستان در این مقاله روشن گردید که این داستانها به لحاظ فرم و محتوا با ویژگیهای داستانها فکری برنامه فلسفه برای کودک تطابق ندارد و بیشتر جنبه آموزشی و تعلیمی دارد تا کندوکاو پذیر و بحث انگیز.

کتابنامه

- اسپلیتر لورنس، شارپ آن مارگارت (۱۳۹۰)، معیارهای یک مباحثه فلسفی، پروانه قاضی نژاد و...، در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (جلد دوم)، سعید ناجی، (۱۳۹۰)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص ۲۵۷-۲۳۹.
- اکبری احمد، جاویدی کلاته، جعفرآبادی طاهره، شعبانی ورکی، تقوی محمد (۱۳۹۱)، مضامین فلسفی در داستانهای متون کلاسیک ادب فارسی، دو فصلنامه تفکر و کودک، ش ۶،
- خسرو نژاد مرتضی (۱۳۹۰) چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم (ضمیمه کتاب داستانهای فکری) انتشارات آستان قدس رضوی
- فیشر/رابرت (۱۳۸۹) داستانهایی برای فکر کردن. سید جلیل شاهری لنگرودی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران
- فخرایی الهام، (۱۳۸۹) فلسفه برای کودکان، گامی به سوی پیوند فلسفه و جامعه، دو فصلنامه تفکر و کودک، ش ۱،
- فخرایی/الهام، (۱۳۸۹). داستان و مهارتهای فکری. فصلنامه کودک و تفکر. شماره ۱. بهار و تابستان
- قول ایغ/ثریا. (۱۳۸۸) ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن.. انتشارات سمت. تهران
- شارپ، آن مارگارت، (۱۳۸۹) «داستانهای فلسفی و کتابهای P4C» در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (جلد اول)، سعید ناجی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص ۶۷-۴۹
- رشتچی مژگان، (۱۳۸۹): ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در تفکر، دو فصلنامه تفکر و کودک، ش ۲ کم، فیلیپ. (۱۳۸۹) باهم فکر کردن. مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش. نشر شهرتاش. تهران
- لچر، دنیس بی، نیکولز/تد، سی می/جوان. (۱۳۸۹). ارتباط با کودکان از طریق داستان. منیژه بهبودی، سید جلیل شاهری لنگرودی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تهران.
- لیپمن، متیو، (۱۳۸۸) «طرح و تمرین های بحث فلسفی»، در ویژه نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان فصلنامه فرهنگ سال ۲۲، پیاپی ۶۹

- لیپمن متیو (۱۳۸۹)، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (جلد اول)، سعید ناجی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص. ۳۷-۴۷.
- میرصادقی، جمال. (۱۳۹۰) عناصر داستان. انتشارات سخن. تهران
- ناجی، سعید. (۱۳۹۰). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان. ج ۱، نشر پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی. تهران.
- ناجی، سعید، مرعشی، منصور. (۱۳۹۴). کفایت فلسفی در داستانهای فلسفه برای کودکان و نوجوانان. فصلنامه کودک و تفکر. شماره ۱. بهار و تابستان

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

Lipman, Matthew (1992). 'On Writing Philosophical novel', in *studies isophy for children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Ann Margaret Sharp and Ronald F. Reed (eds.).

Lipman, M. (January 01, 1996). On Writing Philosophical Literature for Children. *Bookbird*, 34, 3, 6.

