

کفایت فلسفی در داستان‌های فلسفه برای کودکان و نوجوانان

سعید ناجی*

منصور مرعشی**

چکیده

سه ملاک برای مناسب بودن داستان‌های برنامه فیک ارائه شده است. بر این اساس، این داستان‌ها باید از سه جهت کفایت داشته باشند تا برای کلاس‌های برنامه فیک مناسب باشند؛ کفایت روان‌شناختی، کفایت ادبی، و کفایت فلسفی. هدف از نگارش این مقاله این است که نشان داده شود که از نظر بنیان‌گذاران این برنامه کفایت فلسفی با چه ویژگی‌هایی محقق می‌شود. لذا سؤال اصلی پژوهش این است که کفایت فلسفی چیست؟ و حائز بودن چه ویژگی‌هایی این کفایت را تضمین می‌کند؟ در این مقاله به کفایت فلسفی از دو جهت توجه می‌شود: محتوا و فرم (شکل). در بخش اول مقاله مواد اولیه و مضامینی بررسی می‌شود که به‌عنوان محتوا می‌تواند کفایت فلسفی داستان‌ها را برآورده کند و در بخش دوم ویژگی‌هایی که در واقع قواعدی‌اند که اعمال آن‌ها می‌تواند شکل داستان‌ها را به معنایی که در برنامه فیک مد نظر است فلسفی کند. روش تحقیق توصیفی - تحلیلی است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که برای تحقق کفایت فلسفی در داستان‌های برنامه فیک لازم است برخی از مؤلفه‌ها از جمله درون‌مایه سؤال‌برانگیز و فلسفی، انعکاس مباحث بحث‌برانگیز و نیز مباحث فلسفی مربوط به زندگی کودکان در بعد محتوا در داستان‌ها تحقق یابد و، در بعد فرم (شکل)، بازسازی فرایند کندوکاو فلسفی، شبیه‌سازی برخی از فرایندها هم‌چون فرایندهای شناختی و هم‌چنین الگوسازی فرایندهایی هم‌چون کندوکاو و اکتشاف در داستان‌ها ضرورت دارد.

کلیدواژه‌ها: داستان، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، غنای فلسفی، فرم، محتوا.

* استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول).

p4cii@yahoo.com

** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، marashi_s@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۵/۱

۱. مقدمه

برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با ظهور خود در سه حوزه فکری فلسفه، تعلیم و تربیت، و ادبیات تحولاتی ایجاد کرده است. در حوزه فلسفه تفکر فلسفی را بیش‌تر به فرایند تفکر فلسفی و گفت‌وگو مرتبط می‌کند تا به کتاب‌ها و مکتب‌های فلسفی. در حوزه تعلیم و تربیت، اشاعه‌دهنده روش‌ها و پارادایم جدیدی از تعلیم و تربیت است که تأملی خواننده می‌شود و در حوزه ادبیات نوع خاصی از داستان‌ها را تدارک دیده و از داستان هم‌چون محتوایی آموزشی در برنامه درسی استفاده کرده است. به همین منظور، داستان‌هایی به‌شکل جدید در این برنامه نوشته شده‌اند. تازگی این داستان‌ها به قدری است که حتی برخی این داستان‌ها را نوع خاصی از داستان و روایت دانسته‌اند که در طول تاریخ ادبیات نمونه نداشته است و از این روی برنامه فیک را مبدع نوعی خاص از داستان‌های کودک تلقی می‌کند (De Marzio, 2011).

دومرزیو (Darryl Matthew De Marzio) در مقاله‌ای با عنوان «آن‌چه در متون فلسفی می‌گذرد: نظریه و عمل کرد متیو لیپمن در متن فلسفی به‌عنوان مدل» دیدگاه متیو لیپمن، بنیان‌گذار برنامه فیک، درباره داستان فلسفی را مطرح می‌کند. در این مقاله، دیدگاه لیپمن در خصوص متن فلسفی به‌مثابه مدل تبیین می‌شود. دومرزیو نشان می‌دهد که «برداشت لیپمن از متن فلسفی چیزی است که قالب‌های متنی تبیینی (expository) و داستانی را به روشی جدید و متفاوت تلفیق می‌کند؛ به‌نحوی که «تبیینی بودن و داستانی بودن در خود قالب داستان با یک‌دیگر مرتبط می‌شوند». از نظر او، اهمیت داستان‌های لیپمن به‌سبب همین عمل کرد است که «به ما اجازه می‌دهد آن‌ها را در تاریخ گفتمان فلسفی جای دهیم». از نظر او، رمان‌های لیپمن «هم‌چنین وظیفه آفرینش متون فلسفی و برنامه آموزشی در آینده را به ما خاطر نشان می‌سازند» (ibid: 29).

در این مقاله تلاش بر این خواهد بود که برخی ویژگی‌های متمایزکننده این داستان‌ها بررسی شود و البته طبیعی است که، با توجه به تنوع و گسترش برنامه فیک در جهان، دیدگاه واحدی در خصوص داستان‌هایی که در کلاس‌های فلسفه برای کودکان یا فلسفه به همراه کودکان خوانده می‌شود وجود نداشته باشد و به همین سبب توصیف همه رویکردها در این مقاله ممکن نیست. بنابراین، دیدگاه بنیان‌گذار این برنامه، یعنی متیو لیپمن و شاگردانش هم‌چون آن مارگارت شارپ، دیوید کندی، و فیلیپ کم را بررسی می‌کنیم که جریان اصلی برنامه فیک (P4C) را تشکیل می‌دهند. البته ممکن است در نسخه‌های

گوناگونی از برنامه فبک که با عنوان «فلسفه‌ورزی به‌همراه کودکان و نوجوانان» (PWC) در کشورهای گوناگون به‌وجود آمد نگاه سهل‌گیرانه‌تری به داستان وجود داشته باشد، اما آن‌چه در این مقاله می‌آید فقط آرای مربوط به جریان اصلی برنامه فبک است.

هم‌چنین، در رویکرد مربوط به جریان اصلی باور بر این است که داستان‌های موجود در ادبیات کودک نمی‌تواند عهده‌دار نقش کتاب درسی در کلاس‌های فبک باشد و اگر هم بتوان از تعداد کمی از این داستان‌ها در این کلاس‌ها استفاده کرد، باز بیش‌تر کار به عهده‌مربی است و داستان‌ها فقط بخشی از کارکردهای پیش‌بینی‌شده برای داستان‌های فبک را دارند. از این رو، در این دیدگاه تأکید می‌شود که داستان‌ها تألیف شوند، چرا که امید چندانی به داستان‌های موجود نیست؛ زیرا آن‌چه این رویکرد از داستان‌ها می‌طلبد، یعنی کفایت یا غنای فلسفی به‌همراه غنای روان‌شناختی، چندان در داستان‌های موجود ادبیات کودک حضور ندارد (Cam, 2013: 157-158).

از نظر لیپمن و شاگردانش، داستان‌ها از سه جهت باید کفایت داشته باشند؛ کفایت یا غنای فکری و فلسفی، کفایت یا غنای ادبی و کفایت روان‌شناختی (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۵۵). توجه ما در این مقاله به کفایت فلسفی است. اما پیش از پرداختن به کفایت فلسفی کفایت‌های دوگانه دیگر، یعنی کفایت ادبی و روان‌شناختی، را مرور کوتاهی می‌کنیم. کفایت ادبی به ارزش‌های ادبی مربوط است که با حضور عناصر گوناگون ادبی حاصل می‌شود و با فقدان آن‌ها از بین می‌رود. البته، از آن‌جا که در برنامه فبک داستان‌ها ابزارهایی برای شروع کندوکاوند، دیگر ضرورتی احساس نمی‌شود که شاه‌کار ادبی باشند و غنای ادبی تا اندازه‌ای که بتواند جذابیت داستان را حفظ کند کافی است. کفایت یا غنای روان‌شناختی تناسب سنی مخاطب با اجزا و عناصر داستان به لحاظ زبان، توانایی‌های فکری و مفاهیم و ... است (همان).

به‌طور کلی، غنای فکری و فلسفی هم به چالش‌برانگیز و سؤال‌برانگیز بودن داستان ارتباط دارد و هم به پرمایگی گفت‌وگوهای منظم که حاوی ابهام، کنایه، و طنز ادبی‌اند. هم‌چنین، در بر گرفتن کندوکاو مبتنی بر گفت‌وگو و خردورزی که با معماها یا مسائل فلسفی آغاز می‌شود غنای فلسفی را تضمین می‌کند و دلایل و استنتاج خوب بالابرنده کفایت یا غنای فلسفی است (همان: ۱۵۵-۱۵۷).

در این مقاله به کفایت فلسفی توجه و تلاش می‌شود با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی مفهوم کفایت فلسفی، که یکی از ملاک‌هایی است که در داستان‌های فلسفی باید به آن توجه شود، از بعد محتوا و شکل بررسی شود. سؤالات پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

کفایت فلسفی چیست؟

کفایت فلسفی را از چه ابعادی می‌توان بررسی کرد؟

ویژگی‌ها و عناصر ابعاد گوناگون کفایت فلسفی چیست؟

۲. چپستی کفایت فلسفی

چنان‌که می‌دانیم، در برنامه فبک داستان‌ها باید به‌نحوی باشند که کندوکاو و مباحثات فلسفی را در حلقه کندوکاو برانگیزند. به‌عبارتی، داستان باید التزام فلسفی داشته باشد که بخشی از آن در ایجاد پرسش یا چالش فلسفی خلاصه می‌شود. کلمه «ایجاد» هم شاید اصطلاح دقیقی نباشد، زیرا 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 صورت‌بندی و بیان کنند.

برای این‌که 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. البته تعدد و زیاد بودن این عناصر نمی‌تواند دال بر این باشد که هر داستانی که همه این موارد را ندارد در این رویکرد پذیرفته نمی‌شود. به‌عبارت دیگر، لازم نیست همه این عناصر در یک داستان حضور داشته باشند تا آن داستان دارای غنای فلسفی باشد، بلکه فقط تعدادی از این موارد، بسته به حجم داستان، می‌تواند کفایت یا غنای فلسفی را فراهم کند؛ برای مثال، داستانی که بیش از ۱۰ سطر نیست ذاتاً نمی‌تواند همه این عناصر را داشته باشد؛ بنابراین به این علت که همه یا اکثر این عناصر را ندارد کنار گذاشته نمی‌شود، بلکه این داستان تا آن‌جا که ممکن است باید شامل این عناصر باشد؛ بنابراین حضور برخی از عناصر اصلی هم برای غنای فلسفی کافی است.

۳. ابعاد گوناگون کفایت فلسفی

ما می‌توانیم کفایت فلسفی را از دو بعد بررسی کنیم؛ شکل (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 قاعده‌مندی قابل طرح‌اند و شامل ویژگی‌های روایت‌های داستانی، اعم از راوی، زبان و ...، و نیز ویژگی‌های مربوط به ژانر و قالب داستان‌ها هستند و به‌طور کلی به نحوه طرح محتواها مربوط‌اند. البته فرم و محتوا هم‌چنین در متون و به‌ویژه در داستان ارتباط تنگاتنگی دارند که این خود بحث مفصلی است که در این‌جا مجال توضیح مفصل آن نیست.

۱.۳ کفایت فلسفی از لحاظ محتوا و ویژگی‌های مربوط

داستان‌ها می‌توانند با داشتن ویژگی‌هایی که در این قسمت ارائه خواهد شد از بعد محتوا غنای فلسفی مد نظر را به‌دست آورند. این عناصر از نظر محتوا عبارت‌اند از: داشتن درون‌مایه فلسفی، انعکاس موضوع‌های گوناگون فلسفی و بحث‌برانگیز، مباحث فلسفی مربوط به زندگی کودکان، جنبه‌های فلسفی مباحث علمی و رشته‌های دیگر، مباحث مربوط به شناخت خود و محیط، مباحث اخلاقی و ارزش‌ها (جهانی - منطقه‌ای)، تفکر نقادانه و مباحث منطقی و ... این عناصر را به‌ترتیب بررسی می‌کنیم.

۱.۱.۳ داشتن درون‌مایه فلسفی

درون‌مایه همان ایده محوری و اصلی داستان است که نشان‌دهنده نوع نگاهی است که نویسنده به آن مسئله یا موضوع دارد. اما درون‌مایه فلسفی اصولاً باید چالش‌برانگیز هم باشد؛ چالش‌برانگیز در زمینه‌های بنیادین و دوراهی‌های گوناگون در زمینه‌های اخلاقی و ... به عبارت دیگر، در این داستان‌ها سؤال، موضوع، یا مسئله‌ای کلی مطرح می‌شود که به امور تجربی یا حقایق تثبیت‌شده مربوط نیست که با مشاهده، محاسبه، یا مراجعه به حقایق تثبیت‌شده بتوان آن‌ها را حل و فصل کرد و به جواب سراسری رسید^۱ (کم، ۱۳۸۹: ۲۹).

از سخن فیلیپ کم چنین برمی‌آید که فلسفه در این‌جا به معنی مکتب‌ها و دیدگاه‌های خاص فلسفی یا تاریخ فلسفه نیست، بلکه همه دیدگاه‌ها و نظریات کلی غیرتجربی را در بر می‌گیرد؛ تقریباً شبیه آن‌چه در تقسیم‌بندی مشهور ارسطو از طبیعت و مابعدالطبیعه ملاحظه می‌شود. حال اگر فلسفه را به معنای عام آن در نظر بگیریم، داستان‌هایی که شامل مسائل یا موضوع‌هایی مثل دوستی (انصاف و صداقت) هستند می‌توانند کنج‌کاوی فلسفی را در کودکان و نوجوانان برانگیزند؛ سؤال‌هایی از قبیل «دوست بودن یعنی چه؟» یا «مرزهای دوستی کجاست؟» و «کار منصفانه چیست؟» در این زمینه تا حدودی فلسفی

تلقی می‌شوند. این سؤال‌ها کلی‌اند و پاسخ آن‌ها معین نیست. فیلیپ کم، همانند برخی دیگر، این سؤال‌ها را سؤال‌های باز می‌خواند که با مراجعه به دایرةالمعارف یا حقایق تثبیت‌شده تجربی نمی‌توان به آن‌ها پاسخ داد (همان: ۳۰). چیزی که در پرسش‌های بالا جست‌وجو می‌شود درک عمیق‌تری از مفهوم دوستی و بیان دقیق‌تری از تجربه‌هایمان از دوستی است. به‌نظر فیلیپ کم این سؤال‌ها مسیر کندوکاو را نشان می‌دهند و این کندوکاو میان فلسفه و ادبیات مشترک است. از نظر او، داستان‌هایی که بتوانند برای مطرح کردن این نوع پرسش‌های کلی و باز^۳ به‌کار روند محتوای فلسفی لازم برای کندوکاو کلاسی را خواهند داشت.

۲.۱.۳ انعکاس موضوع‌های گوناگون فلسفی و بحث‌برانگیز

مهم‌ترین ویژگی داستان‌های فبک، چنان‌که پیش‌تر هم اشاره شد، این است که این داستان‌ها باید پرسش‌برانگیز و چالش‌برانگیز باشند. پرسش و چالش در زمینه‌های گوناگون فلسفی اولین محرک فرد برای کندوکاو و تحقیق یا سیراب کردن خود از معرفت محسوب می‌شود. این پرسش‌ها نه صریحاً بلکه از لابه‌لای گفت‌وگوهای شخصیت‌ها یا موقعیتی ایجاد می‌شود که نویسنده فراهم‌کننده آن است؛ موقعیتی که خواننده را در دوراهی قرار می‌دهد و او را به فکر وامی‌دارد. ساده‌ترین روش ایجاد سؤال آوردن کلماتی مبهم (یا تا اندازه‌ای مبهم) در لابه‌لای گفت‌وگوست که مخاطب کودک را به سؤال وامی‌دارد و با توجه به این‌که برخی از کودکان حاضر در کلاس درس ممکن است آشنایی اولیه‌ای با این مفهوم داشته باشند کندوکاو کلاسی در این زمینه موجب روشن شدن این مفهوم و معنای آن می‌شود. هم‌چنین، هر قسمتی از داستان باید سؤالی را درباره یکی از مؤلفه‌های جست‌وجوی فلسفی مطرح کند؛ برای مثال، سعی در شناساندن این داشته باشد که دلیل و یا استنتاج خوب کدام است و یا این‌که یک سؤال مهم چیست (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۳).

آرا و اندیشه‌هایی که در داستان‌ها منعکس می‌شود باید از منابع متنوع بسیاری در فلسفه اخذ شود؛ برای مثال، از معرفت‌شناسی، مابعدالطبیعه، زیبایی‌شناسی، اخلاق، فلسفه تعلیم و تربیت، و منطق. برخی از این موضوع‌ها را می‌توان به‌علت اختصاص حجم بیش‌تر به موارد دیگری هم چون اخلاقیات کنار گذاشت. برای مثال، بخش‌هایی از اخلاق باید تقریباً در هر فصلی از متنی خاص ذکر شود؛ احتمال دارد حجم به نسبت کمی به آن اختصاص داده شود، اما صلاح نیست که کاملاً از اخلاق چشم‌پوشی شود (لیمن، ۱۳۸۹: ۴۴).

اگرچه هر داستان فلسفی می‌تواند فقط به یک موضوع فلسفی بپردازد، باید تا آن‌جا که امکان دارد ابعاد گوناگون فلسفی اعم از فلسفه اخلاق، منطق، زیبایی‌شناسی، معرفت‌شناسی، متافیزیک و ... را شامل شود (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۳-۵۶).

برای مثال، مسائلی مانند دوستی، طلاق، دزدی، دروغ‌گویی، کودک‌آزاری، و استثمار در بافت داستان‌های فلسفی قرار می‌گیرد و کودک در این مفاهیم کاوش می‌کند و درباره جامعه و انسان، درک متقابل و هم‌دردی، استدلال صحیح و انسجام و یک‌پارچگی فکر می‌کند و زمینه و بستر، نتایج، طرح و نقشه کلی آن‌ها را در نظر می‌آورد (همان: ۶۴).

اما تعریفی که در برنامه فبک از فلسفه داده می‌شود اعم است و شامل منطق صوری منطق محاوره‌ای/ تفکر نقادانه، تفکر خلاقانه، و تفکر مراقبتی هم می‌شود. فلسفه صرفاً تمرینی ذهنی نیست؛ ما در مقام فیلسوف (بزرگ‌سال یا کودک) سعی می‌کنیم تفکرمان را به‌منظور تحقیق بهتر در جنبه‌های خاصی از تجربه خود بهبود ببخشیم، به طوری که بتوانیم درباره جنبه‌هایی مانند موارد زیر بهتر داور کنیم:

- جنبه‌های اخلاقی: درست، غلط، خوب، بد، وظیفه، هم‌دردی؛
- جنبه‌های زیبایی‌شناختی: زیبایی، هنر، ارزش؛
- جنبه‌های منطقی: دلایل، علت و معلول، روابط شرطی (اگر ... آن‌گاه ...)
- جنبه‌های معرفت‌شناختی: معرفت، عقیده، حقیقت؛
- جنبه‌های سیاسی: انصاف، عدالت، قدرت، دولت؛
- جنبه‌های متافیزیک: واقعی، غیرواقعی، زمان (گریگوری و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۴).

گریگوری معتقد است که شاخه‌های گوناگون فلسفه که در دانشگاه تدریس می‌شوند می‌توانند به‌نحوی در برنامه فبک موضوع‌هایی برای کندوکاو داشته باشند. البته این کندوکاوها هم می‌توانند در داستان‌ها بازسازی شوند تا دانش‌آموزان از آن‌ها الهام بگیرند و کندوکاو جمعی خود را شکل دهند. این شاخه‌ها و مسائل فلسفه به تفصیل عبارت‌اند از (همان: ۱۴۶-۱۵۰):

۱.۲.۱.۳ زیبایی‌شناسی / فلسفه هنر^۴

زیبایی چیست؟ زشتی چیست؟ آیا امور و اشیا، فی‌نفسه و جدای از سلیقه‌های شخصی، زیبا یا زشت‌اند؟ هنر چیست؟

۲.۲.۱.۳ معرفت‌شناسی و فلسفه ذهن^۵

در چه صورت باور داشتن به چیزی و گفتن این‌که من چیزی را می‌دانم معقول و

مستدل است؟ آیا چیزی وجود دارد که ما بتوانیم آن را به یقین بدانیم؟ ذهن چیست و چه چیزهایی ذهن دارند؟

۳.۲.۱.۳ اخلاق^۶

چگونه باید تصمیم بگیریم که چه چیزی درست یا غلط است؟ فرد خوبی بودن و داشتن زندگی خوب به چه معناست؟ آیا چیزی به نام «شر» وجود خارجی دارد؟

۴.۲.۱.۳ منطق^۷

آیا برخی دلایل و برهان‌ها از بقیه قوی‌ترند و چرا؟ چگونه یک ایده می‌تواند از ایده‌های دیگر «نتیجه گرفته شود»؟ آیا احساسات و اعمال می‌توانند مستدل باشند؟ این به چه معناست؟

۵.۲.۱.۳ فلسفه تعلیم و تربیت^۸

آموختن و آموزش دادن چه معنایی دارد؟ چه کسی باید آموزش ببیند؟ مردم چگونه باید آموزش ببینند؟ چرا ما مدارس را تأسیس می‌کنیم؟

۶.۲.۱.۳ فلسفه زبان^۹

آیا واژه‌ها و نمادها خودشان به تنهایی معنا دارند یا صرفاً ابزارهایی برای بیان معانی چیزهای دیگرند؟ آیا زبان من تجربه‌های مرا محدود می‌کند یا آن را توسعه می‌دهد؟ آیا افرادی که به زبان‌های متفاوت سخن می‌گویند متفاوت فکر می‌کنند؟ آیا آنان جهان را به‌طور متفاوتی تجربه می‌کنند؟

۷.۲.۱.۳ فلسفه دین

دلایل وجود خداوند چیست؟ ایمان مذهبی چیست؟ آیا با عقل منطقی سازگار است؟ میان باورهای دینی و باورهای منتج از سایر رشته‌ها، مانند علوم تجربی یا علوم سیاسی، چه نسبتی باید برقرار باشد؟

این مباحث در شاخه‌های گوناگون فلسفه، همگی، می‌توانند در گفت‌وگوهای کودکان و نوجوانان منعکس شوند. حتی کودکان ۴-۵ ساله می‌توانند با این مباحث سروکار داشته باشند. برای نمونه، مان‌گریگوری جدولی از پرسش‌های کودکان را ارائه می‌دهد که نشان‌دهنده این موضوع است و می‌تواند ذهن نویسندگان داستان‌ها را روشن‌تر کند (همان: ۱۵۱).

این پرسش‌ها را می‌توان در تاریخ فلسفه در برهه‌های گوناگون پیدا کرد و از این روی شارپ معتقد است رمان‌های بلند فلسفی می‌توانند تاریخ رشد تفکر فلسفی را پوشش دهند.

داستان‌های تهیه‌شده در برنامه درسی مؤسسه پیش‌برد فلسفه برای کودکان (IAPC) از برخی جهات ادبی کامل نیستند، اما او معتقد است این داستان‌ها از جهات دیگری دربرگیرنده یک برنامه فلسفی واقعی است: به این دلیل که مضمون و محتوای فلسفی آن‌ها بخشی از فلسفه‌ای است که در ۲۵۰۰ سال گذشته در غرب تطور یافته است و نیز مفاهیم، روش‌ها، و پرسش‌هایی که در داستان‌ها و کتاب‌های راه‌نما می‌آید از تاریخ طولانی فلسفه اقتباس شده که از پیش از سقراط شروع می‌شود (شارپ، ۱۳۸۹: ۸۵).

۳.۱.۳ در بر گرفتن مفاهیم و مباحث فلسفی مربوط به زندگی کودکان

آن مارگارت شارپ در این باره می‌گوید: هر صفحه از داستان باید شامل مفاهیم فلسفی گوناگونی باشد که برای اکثریت کودکان آن سن و سال مشترک، نزدیک به تجربه‌های آن‌ها و از همه مهم‌تر بحث‌برانگیز باشد. این مفاهیم باید آن‌قدر واضح باشد که به‌آسانی توجه آن‌ها را به خود جلب کند (شارپ، ۱۳۸۹: الف: ۵۳).

هر داستان باید مفاهیم و شیوه‌های فلسفی را به‌طرز عمیقی در خلال تجربه روزانه کودکان داستان قرار دهد تا دانش‌آموزانی که کتاب‌ها را می‌خوانند احساس کنند درک معنی این مفاهیم و آنچه این شیوه‌ها در مسیر دستیابی به معانی ایجاد می‌کند واقعاً اهمیت دارد (همان: ۵۵).

برای روشن شدن بیش‌تر موضوع باید دید در برنامه فلسفه برای کودکان به چه نوع موضوع‌های فلسفی بیش‌تر توجه می‌شود. مان گریگوری آنچه را در برنامه فیک به‌عنوان فلسفه به آن توجه می‌شود چنین خلاصه می‌کند (گریگوری و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۲-۱۴۳):
در مجموع، می‌توانیم بگوییم که فلسفه تحقیق و کندوکاو در معنای مفاهیمی است که:
- برای زندگی ما محوری‌ترند، نه سطحی؛

- در تجربه اکثر مردم مشترک‌اند، اما بیش‌تر مربوط به تجربیات روزمره‌اند تا تجربه شخصی باطنی؛

- مناقشه‌پذیر و پیچیده‌اند و کنار آمدن با آن‌ها و توافق کردن دائمی درباره آن‌ها آسان نیست.^{۱۰}

شارپ در خصوص وارد کردن مفاهیم فلسفی و نوع آن‌ها در داستان یادآوری می‌کند که، به هر حال، چه من رمانی فلسفی بنویسم و چه داستان کوتاه فلسفی، تا وقتی داستان من با پرسش‌های کودکان، حیرت و سرگشتگی و تجربه روزمره آن‌ها سروکار دارد، مطرح کردن برخی مفاهیم فلسفی اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. کدام کودک

است که به مسائل دوستی علاقه‌مند نباشد؟ کدام کودک است که به روابط خانوادگی، زمان، مکان و چیزی که شخصی را به شخص دیگری تبدیل می‌کند علاقه‌مند نباشد؟ از طرف دیگر، داستان‌های کوتاه معمولاً توجه کم‌تری به شیوه‌ها و راه‌بردهای فلسفی دارند (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۹).

اگر داستان‌ها در عین حال که ارتباط خود را با تجربه‌های زندگی روزمره کودکان حفظ می‌کنند بر موضوع‌ها یا حوادثی تمرکز داشته باشند که برای کودکان جذاب و مبارزه‌طلبانه است، آنان از داستان‌ها لذت می‌برند و ترغیب می‌شوند تا فکر و پرس‌وجو کنند. هنگامی که کودکان درباره داستان‌ها بحث می‌کنند، آن داستان به محل / بستری تبدیل می‌شود که کودکان (و نه بزرگسالان) آن را کنترل می‌کنند. برخلاف متون سنتی داستان متعلق به کودکان است (همان: ۵۲).

یکی از نتایجی که لیپمن در اوایل داستان‌های هری به آن می‌رسد این است که باید ارتباط اصول استدلالی که به دست کودکان داستان کشف می‌شود و جنبه‌های بسیار بنیاد و مسئله‌دار زندگی کودکان نشان داده شود (Lipman, 1992: 5).

۴.۱.۳ مباحث مربوط به شناخت خود و محیط

شناخت خود و دنیای اطراف خود از جمله اهداف فلسفه برای کودکان است (Gregory, 2008: 8). کودکان به تدریج یاد می‌گیرند که چه چیزهایی در اختیار آنهاست و در قبال آنها مسئول‌اند و چه چیزهایی از اختیار آنها خارج است و نمی‌توانند در آن تأثیر بگذارند (لیپمن و شارپ، ۱۳۹۴: ۲۴-۲۵). داستان‌ها باید این هدف را مد نظر قرار دهند و منشأ کندوکاوی در این زمینه باشند. در واقع، برای دستیابی به این هدف می‌توان به موضوع‌هایی در زمینه خودشناسی در حیطه جسم یا فلسفه بدن^{۱۱} و پرسش‌های زیر توجه کرد:

آیا من همان بدنم هستم؟ اگر این‌طور نیست، رابطه میان بدنم و خودم چیست؟ رابطه میان بدن و شخصیتم چیست؟ سلامتی چیست؟ آیا گونه‌ها و درجات متفاوتی از سلامتی وجود دارد و اگر این‌طور است، این امر چگونه باید ارزیابی شود؟

هم‌چنین، در زمینه متافیزیک و شناخت جهان می‌توان به این پرسش‌ها توجه کرد:

چه چیز واقعی است؟ یک واقعیت وجود دارد یا واقعیت‌های بسیاری داریم؟ (ما چگونه می‌توانیم به این موضوع پی ببریم؟) چه چیزی وجود دارد؟ چه چیزی وجود ندارد، اما می‌توانست وجود داشته باشد؟ چه چیزی نمی‌تواند وجود داشته باشد؟

۵.۱.۳ ارزش‌های اخلاقی

داستان‌های برنامه فبک باید به نحوی نوشته شوند که بتوانند کودکان و نوجوانان را به کندوکاو اخلاقی رهنمون کنند.^{۱۲} آن‌ها باید ارزش‌های خود را دوباره واکاوی کنند و از نو بسازند، به نحوی که این ارزش‌ها مال خودشان باشد و یا در آن‌ها درونی شود. این ارزش‌ها انواع گوناگونی دارند که شارپ درباره آن‌ها چنین می‌گوید:

بین ارزش‌های رویه‌ای (procedural values) که جهانی‌اند و ارزش‌های ذاتی (substantive values) که عموماً منطقه‌ای‌اند تفاوت زیادی وجود دارد و فلسفه برای کودکان (و شاید قسمت اعظم فلسفه) تعهدی در زمینه ارزش‌های رویه‌ای ایجاد می‌کند؛ ارزش‌هایی مثل پرسش کردن، مساوات‌طلبی، تبلیغ و القا نکردن تفکری خاص، قضاوت نقدانه، پرسشگری بدون انقیاد، خوداصلاحی و روش‌های دموکراتیک. این‌ها معیارهای حاکم بر نحوه پیش‌برد فرایند تفکر فلسفی در کلاس درس، نحوه انجام تفکر گفتمانی، و نحوه انجام کندوکاو مشترک است (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۶۲-۶۳).

داستان‌های فلسفه برای کودکان همواره مباحثه درباره تفکر محاوره‌ای (تفکری که نتیجه گفت‌وگوست) و کندوکاو مشترک را ترغیب می‌کند تا: الف) شرکت‌کنندگان در کلاس درباره آن‌چه دیگران درباره مسئله‌ای گفته‌اند کنجکاو باشند (این موارد گفته‌های فیلسوفان گذشته را هم شامل می‌شود، حتی اگر کودک نداند این کلماتی که شخصیت‌های تخیلی به زبان می‌آورند کلام اسپینوزا، ارسطو، یا مارکس است)؛ ب) درباره آن‌ها که سایر افراد درباره این مسئله چه فکر می‌کنند کنجکاو شوند؛ ج) درگیر پرسش و پاسخ‌های جمعی شوند و درباره موضوع مورد بحث فکر کنند؛ و در نهایت د) قضاوت کنند؛ این قضاوت در واقع آشکار می‌کند که نظر کودکان درباره مسئله مورد بحث چیست (همان: ۶۳).

از نظر شارپ، داستان‌های فبک باید با فرهنگ و آداب و رسوم کودکان مخاطب در هر کشور مطابق باشد و ارزش‌های ذاتی آن کشور در داستان‌ها در نظر گرفته شود. به عبارت دیگر، آداب و اتفاق‌های خاصی که در قصه ذکر می‌شود باید مطابق فرهنگ کشوری باشد که داستان برای آن نوشته یا ترجمه می‌شود و با آن هم‌خوانی داشته باشد. اسم شخصیت‌ها، غذاها، و بازی‌ها باید با جامعه‌ای که کودک در آن زندگی می‌کند متناسب باشد (همان: ۶۲).

۶.۱.۳ انعکاس مهارت‌های تفکر نقدانه

فلسفه، علاوه بر پرداختن به پرسش‌ها و ایده‌های فلسفی، هم‌چنین تفکر درست را پرورش می‌دهد. یکی از قدیمی‌ترین شاخه‌های فلسفه به معنی اعمش منطق است که شامل منطق

غیرصوری (informal logic) یا «تفکر نقادانه» نیز می‌شود (Lipman et al., 1980: 25). توجه اکثر فیلسوفان متأخر به اهمیت تفکر خلاق جلب شده، اما در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر آنچه تفکر مراقبتی یا هم‌دلانه (caring thinking) نامیده می‌شود تأکید می‌شود. از این روی، بر منطق صوری، منطق محاوره‌ای / تفکر نقادانه، تفکر خلاقانه، و تفکر مسئولانه تأکید و در داستان‌ها به نحوی در رفتار و گفتار برخی از شخصیت‌ها منعکس می‌شود.

بنابراین، چنان‌که گفته شد، تعریفی که در برنامه فیک از فلسفه داده می‌شود شامل منطق صوری، منطق محاوره‌ای / تفکر نقادانه، و تفکر خلاقانه هم می‌شود. از این روی، لازم است که این موارد به نحوی در محتوای داستان‌ها به چشم بخورد؛ در گفت‌وگوها، استدلال‌ها، پاسخ‌ها، مثال‌های نقض و تحلیل پیامدهای یک کار و یک عقیده، تا کودکان به این مباحث حساس شوند و در به‌کارگیری آن‌ها ممارست کنند. این کار در زمینه تفکر نقادانه به بهترین وجه در کتاب *اکتشاف هری / استاتلمایر نوشته متیو لیپمن (۱۹۸۵)* ارائه شده است (Prichard: 1992: 93).

۷.۱.۳ جنبه‌های فلسفی مباحث علمی و رشته‌های دیگر

برنامه فلسفه برای کودکان آموزش را به حوزه خاص فلسفی محدود نمی‌کند، بلکه آن را به آموزش‌های ریاضی، علوم و ... گسترش می‌دهد، چرا که پرسش‌های کودکان محدود به حوزه خاصی نیست و ممکن است به هر سوی متمایل شود. کودکان، همان‌طور که دوست دارند درک عمیقی از ملاحظات انسانی داشته باشند، دوست دارند از مسائل علمی نیز درک عمیقی داشته باشند. از این روی، جنبه‌های فلسفی علوم از جمله مسائل مربوط به هستی‌شناسی و روش‌شناسی در علوم برای کودکان جالب توجه است. شناخت تجربی و حسی جهان کمکی برای شناخت عقلانی و یا راهی برای تکمیل آن است. پس این نوع مسائل و ایده‌ها هم در داستان‌ها قابل استفاده است، چه به علوم فیزیکی مربوط باشد و چه به علوم زیست‌شناختی (Sprod, 2011). برای مثال، در فیزیک بیش‌تر به جنبه‌های فلسفه علمی^{۱۳} و سؤال‌های بنیادینی شبیه سؤال‌های زیر توجه می‌شود:

علوم تجربی چگونه عمل می‌کنند؟ چه چیزی علم تجربی تلقی می‌شود؟ چه چیزی علم تجربی را از غیر آن متمایز می‌کند؟ علم در چه حیطه‌ای سودمند و در چه حیطه‌ای غیرسودمند است؟

هم‌چنین، در زیست‌شناسی به فلسفه طبیعت^{۱۴} و سؤال‌هایی کلی شبیه سؤال‌های زیر توجه می‌شود:

چه چیزی طبیعی و چه چیزی غیرطبیعی است؟ آیا انسان‌ها جزئی از طبیعت‌اند؟ آیا می‌توان و باید طبیعت را کنترل کرد؟ آیا حیوانات و اکوسیستم (چرخه زیست) حقوقی دارند؟ آیا انسان‌ها حقوق، وظایف، و تکالیفی در قبال طبیعت دارند؟ آیا طبیعت می‌تواند بی‌رحم باشد؟

جسم آدمی هم بخشی از وجود اوست و سلامتی روح در گرو سلامتی جسم است و عزت نفس آدمی گاهی به حفظ سلامتی اعضای بدن و حفظ عزت در خصوص آن‌هاست (Sharp, 1942). از این روی، موضوع‌های علمی که در مرزهای اخلاق و مسائل اجتماعی و فلسفه قرار می‌گیرند از موضوع‌های اصلی‌اند که در برنامه فیک به آن‌ها توجه می‌شود (Millett and Tapper, 2007).

۲.۳ کفایت فلسفی از لحاظ فرم (شکل)

تمایز کردن فرم و محتوا معمولاً کار سختی است، چرا که این دو همیشه تحت تأثیر یک‌دیگرند؛ اما تمایز کردن این دو می‌تواند به ما کمک کند تا درباره موضوعی که تحلیل می‌کنیم معرفت بیش‌تری به‌دست آوریم.

چنان‌که گفته شد، محتوا را شامل اجزای داستان می‌دانیم و فرم را صورت و شکل کلی داستان در نظر می‌گیریم که می‌تواند در قواعدی کلی ذکر شود. بنابراین، منظورمان از فرم داستان شکلی است که باید تلاش شود در همه داستان‌ها رعایت شود؛ شکلی که برای آن قواعدی ارائه می‌شود. اما رعایت شکل هم ممکن است تمام‌عیار نباشد، بلکه داستان باید به‌نحوی باشد که نمره قبولی را بیاورد و کارایی لازم را در کلاس درس داشته باشد. در ادامه، تعدادی از این قواعد مهم ارائه می‌شود.

۱.۲.۳ داستان‌ها تلقین‌کننده نباشند

تفاوت مهمی که داستان‌های فیک با سایر داستان‌ها دارد این است که به کودکان روش کار فلسفی یا نحوه وارد شدن در کندوکاو فلسفی را یاد می‌دهد و متفاوت با حکایت‌ها یا قصه‌هایی است که هدفشان ابلاغ گوهر کوچکی از حکمت است که اغلب در صفحات آخر داستان می‌آید (لیپمن، ۱۳۸۹: ۴۵).

نوعی از داستان که در آن بزرگ‌سالان دانای کل به‌صورت 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

بدون این‌که در این زمینه تجربه و تمرین داشته باشند، بی‌چون و چرا، توصیه بزرگ‌ترها درباره خوب فکر کردن را بپذیرند و آن را اجرا کنند (همان: ۲۶).

۲.۲.۳ بازسازی فرایند کندوکاو فلسفی

کندوکاو فلسفی شامل تفکر دقیقی است که دربردارنده راه‌بردهایی برای تفکر نقادانه، خلاقانه، و مراقبتی است. در گفت‌وگو پیرامون پرسش‌های فلسفی، افراد به‌سادگی عقایدشان را تغییر نمی‌دهند. آن‌ها باورهای هم‌دیگر را به چالش می‌کشند و می‌آزمایند، آرای یک‌دیگر را بسط می‌دهند و بر آرای هم تکیه می‌کنند. ما در کندوکاو فلسفی واکاوی می‌کنیم که تصورات از کجا ریشه می‌گیرند و به کجا ممکن است بینجامند. می‌فهمیم که آیا عقایدمان، به‌منزله یک مجموعه، ساختار منطقی دارد یا نه. کندوکاو فلسفی جست‌وجویی صادقانه در پی حقیقت یا معنایی مهم‌تر است؛ بنابراین، سعی می‌کنیم خودمان دیدگاه‌هایمان را اصلاح کنیم. این ممکن است به معنای یافتن دلایل قوی‌تر برای اثبات عقایدمان یا به معنای تغییر دادن جزئی یا کلی عقایدمان درباره یک مسئله باشد (گریگوری و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۴۳).

این کندوکاو فلسفی، چنان‌که در بخش‌های بعد توضیح داده می‌شود، گروهی است و بهتر است در داستان‌ها به‌دست شخصیت‌های کودک داستان انجام شود و الگویی برای تحقیق و کندوکاو خوانندگان کودک فراهم کند (لیپمن، ۱۳۸۸: ۸).

۳.۲.۳ الگوسازی در داستان‌ها

الگوسازی یکی از مهم‌ترین اهداف در نظر گرفته شده برای داستان‌های برنامه فبک است. وقتی لیپمن شروع به نوشتن داستان‌ها کرد به این نتیجه رسیده بود که گروه کوچکی از کودکان داستان می‌توانند، هم‌چون 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. به‌نظر 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).

لیپمن یادآوری می‌کند که برای آموزش دیالوگ‌های فکری لازم است کودکان نمونه‌هایی از این دیالوگ‌ها را دیده باشند. از آن‌جا که چنین نمونه‌هایی اغلب در خانواده‌ها

وجود ندارد تا کودکان از آن‌ها الگو بگیرند و قصه‌ها و نمایش‌نامه‌هایی که برای کودکان نوشته می‌شود نیز صرفاً اجتماعی یا عاطفی است، ادبیات جدیدی که فلسفه برای کودکان اختیار می‌کند بر آن است تا این دیالوگ‌های فکری را به نحوی وارد داستان کند و در این زمینه از نوشته‌های افلاطون و فیلسوفان پیش‌سقراطی الهام می‌گیرد (ibid: 5-6).

بنابراین، لازم است برای این‌که آموزش ما دایکتیک یا ارشادی نباشد، به جای آموزش مستقیم آموزش از طریق الگوها انجام شود. این الگوها می‌توانند در زمینه‌های گوناگونی از کندوکاو ارائه شوند؛ مثلاً در استدلال آوردن، تفکر نقادانه، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی، تصمیم‌گیری و داوری خوب. در ادامه برخی از آن‌ها بررسی می‌شود.

آن مارگارت شارپ درباره لزوم الگو می‌نویسد: زمانی که با کودکان کار می‌کنیم، دلیل خاصی برای استفاده از داستان وجود دارد. نمی‌توانیم فرض را بر این بگذاریم که کودکانی که به کلاس وارد می‌شوند می‌توانند فلسفی فکر کنند. آن‌ها باید یاد بگیرند چگونه این کار را انجام دهند. یکی از راه‌های مؤثری که به آن‌ها کمک می‌کند تا این دانش عملی را کسب کنند درگیر کردن آن‌ها (هم از لحاظ عاطفی و هم ذهنی) با زندگی شخصیت‌هایی است که نماد و الگویی برای کندوکاو و پرس و جویند. لزومی ندارد این شخصیت‌ها قهرمانان زن و مرد یا افراد شروری باشند که در ادبیات کلاسیک کودکان وجود دارند، بلکه می‌توانند کودکانی معمولی مانند خود آن‌ها باشند. این شخصیت‌های تخیلی در کشاکش اتفاق‌ها و مکالمات داستان استدلال، قیاس، و یا تمایزی صحیح را شکل می‌دهند و یا پیش‌فرض‌ها و پیامدها (استلزام‌ها)ی آن‌چه را که گفته شده بررسی می‌کنند. آن‌ها با تفکر، گفته‌ها، و اعمال خود نشان می‌دهند که به نظرهای دیگران و نیز خوب فکر کردن اهمیت می‌دهند، گو این‌که همواره در خصوص رفتار خودشان چنین نمی‌کنند (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۲).

البته او این شرط را نیز برای مؤثر بودن داستان‌های فلسفی یادآور می‌شود که باید بتوان کاری کرد که کودکان با داستان ارتباط برقرار کنند. او در این زمینه می‌گوید: «اگر بتوانیم کودکان را تشویق کنیم تا با فرایند ذهنی این شخصیت‌های داستان ارتباط برقرار کنند، آن‌ها هم این شیوه پرسش و پاسخ را در پیش می‌گیرند و هم برای آن ارزش قائل می‌شوند» (همان).

۱.۳.۲.۳ ارائه الگویی از کندوکاو مشترک

یکی از تفاوت‌ها یا مزیت‌های داستان‌های فبک بر داستان‌های معمولی بازسازی کندوکاوی مشترک در جریان پیش‌رفت داستان است. کودکان داستان‌های فبک باید

به‌نحوی جمع یا حلقه کوچکی برای حلقه کندوکاو تشکیل دهند که در آن همه افراد دست کم تا حدی در کندوکاو مشترک و تلاش برای کشف راه‌های مؤثرتر تفکر سهیم باشند (Lipman, 1992: 4).

لیپمن دربارهٔ ارائه این الگو در داستان هری می‌گوید: تصویری که من از طرح داستان آن داشتم ارائه‌الگویی مینیاتوری از کندوکاو و تحقیق بود. کودکان داستان قاعده‌ای منطقی مثل عکس کردن (پیدا کردن عکس یک قضیه) را کشف می‌کنند، آن را در تعداد زیادی از جملات متفاوت به‌کار می‌برند و از آن قاعده می‌سازند. اما در ادامه برخی از کودکان داستان شواهدی علیه این قاعده پیدا می‌کنند. پس از پیدا شدن مثال‌های نقض ابتدا کودکان اندکی ناامید می‌شوند، سپس تصمیم می‌گیرند قاعده‌ای کلی‌تر بسازند که شامل مثال‌های نقض هم بشود. دوباره آن را آزمون می‌کنند و به‌نظر معتبر می‌رسد. اما مسئله و کندوکاو بعدی‌شان این است که آیا در زندگی واقعی هم به دردی می‌خورد یا نه؟ (ibid: 4-5).

شخصیت‌های کودکان داستان باید به‌نحوی مشغول این کندوکاوها باشند که الگویی برای کودکان مخاطب داستان فراهم کنند؛ الگویی که به آن‌ها نشان دهد که چگونه باید این نوع کندوکاوها را پیش برند. هر داستان اصولاً باید کندوکاوی مشترک و منسجم را که هدفش کامل کردن نظرهای یک‌دیگر است شبیه‌سازی کند. این جست‌وجو (کندوکاو) حاصل کار گروه است، در عین حال که نوعی حس اعتماد، توجه، و انسجام در گروه به‌وجود آمده است (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۴). هم‌چنین، شخصیت‌های داستان باید شامل کودکانی باشد که فرایند کندوکاوی فلسفی را شبیه‌سازی می‌کنند؛ پرمایگی و پیچیدگی گفت‌وگوهای فلسفی، تفاوت دیدگاه‌ها، تجزیه و تحلیل استنتاج‌ها، علت‌ها، فرض‌ها و قیاس‌ها، ارائه مثال‌های نقض، موقعیت‌های گوناگون و فرایند خوداصلاحی که در میان کودکان اجتماع نیز جریان دارد (همان).

۲.۳.۲.۳ ارائه الگویی برای اکتشاف‌های فلسفی

در برنامهٔ فبک به داستانی نیاز است که مؤلفه‌هایی داشته باشد که کودکان و نوجوانان با کمک و همکاری اندک بزرگسالان آن‌ها را برای خود کشف کنند. این مؤلفه‌ها می‌تواند شامل عناصر تفکر خوب باشد. متیو لیپمن در این زمینه می‌نویسد: متون درسی باید به‌صورت داستان‌هایی دربارهٔ کودکانی باشد که در حال اکتشاف منطقی‌اند. اما این کار نیز باید با دقت و ظرافت بسیار انجام شود. این داستان‌ها باید دربارهٔ کودکانی باشد که در زمینهٔ فلسفه به اکتشاف پرداخته‌اند (لیپمن، ۱۳۸۹ ب: ۲۶).

البته باید توجه داشت که فرایند اکتشاف بهتر است در تمام فصل‌های داستان پخش شود. لیپمن در این زمینه می‌گوید: آنچه نیاز است توصیف کوتاه و مختصری از موضوع (منطقی) نیست، بلکه به‌منظور باورپذیر شدن داستان لازم است موضوع اکتشاف در فصل‌های گوناگون آن بسط داده شود (Lipman, 1992: 5).

۳.۳.۲.۳ الگویی از نحوه مواجهه با پیچیدگی‌های منحصر به فرد زندگی

داستان‌های فلسفی فرصت‌های بی‌پایانی برای مشغول کردن فرد به تخیل اخلاقی (moral imagination) (یا کاربردی) ایجاد می‌کند که برای افزایش تعمق انتقادی برای ارائه قضاوتی خوب ضروری است. اصول اخلاقی به‌تنهایی نمی‌توانند آنچه را که برای تصمیم‌گیری خردمندانه نیاز داریم به ما بدهند. چون اصول قواعدی کلی است که به خودی خود نمی‌تواند به مصداق‌های جزئی اطلاق شود و فرد خودش باید با بررسی مصداق‌ها و به‌کارگیری قوه تخیل و تحلیل تشخیص دهد که آن‌ها مصداقی از کلام فعالیت کلی‌اند و کدام اصل به آن‌ها مربوط می‌شود.

به‌منظور تقویت این نوع مهارت‌ها داستان‌های فلسفی زمینه خاصی را با ویژگی‌های خاصی، در شرایطی منحصر به فرد، در اختیار کودکان قرار می‌دهد که کودکان را وامی‌دارد، هنگام بحث درباره پرسش‌هایی که از این متون برخاسته به این ویژگی‌ها توجه کنند.

این نوع نگاه به داستان به‌مثابه محرک و آماده‌کننده کودکان برای تفکر فلسفی با بیان مارتا نوسبام درباره ارتباط میان آموزش اخلاق و قضاوت اخلاقی و داستان مطابق است. با توجه به این نکته که فلسفه باید هم در امور عملی و هم در امور نظری وارد و به آن توجه شود، نوسبام در اثر خود، معرفت عشق (Love's Knowledge)، رویکردی متقاعدکننده درباره قضاوت اخلاقی ارائه داده است. او این کار را با بیان زندگی‌ای خاص و شرایطی دشوار و پیچیده برای شخصیت‌های داستانی خود انجام داده است (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۲).

بنابراین، داستان‌های فلسفی مناسب الگویی از غموض زندگی و نحوه مواجهه کودکان با آن‌ها را ارائه می‌دهند. کودکان در حلقه کندوکاو این غموض را تشریح می‌کنند. آن‌ها خود را درگیر تجربه‌ای نیابتی (vicarious) می‌یابند، در حالی که با این غموض به‌مثابه مفیدترین امور برای دستیابی به قضاوت خوب دست و پنجه نرم می‌کنند (شارپ، ۱۳۸۹ ب: ۸۸).

۴.۳.۲.۳ ارائه الگویی از توجه و احترام بالنده به شیوه‌های فلسفی و احساسات دیگران

اگر کودکان و شخصیت‌های داستان به چیزی احترام بگذارند این احترام می‌تواند به صورت بسیار نامحسوسی به خوانندگان منتقل شود. حال اگر این احترام به ارزش‌های منطقه‌ای یا به امور محتوایی از جمله مواضع فلسفی باشد، این القای احترام می‌تواند با هدف برنامه فبک در تعارض باشد؛ اما اگر احترامی که شخصیت‌های داستان دارند به چیزی تعلق گیرد که ارزش جهانی و فراگیر دارد، با اهداف برنامه فبک در تعارض نیست. از این روست که شارپ می‌گوید: هر داستان باید خصوصیتی را که لازمه توجه بالنده، احترام، و حساسیت به شیوه‌های فلسفی و توجه به دیدگاه‌های یک‌دیگر است شبیه‌سازی کند (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۵).

ما می‌دانیم که شیوه‌های تفکر فلسفی و منطقی به دلیل عمق و دقتی که با خود به ارمغان می‌آورد از نظر برنامه فبک جزء ارزش‌های رویه‌ای و جهانی مثل قواعد منطق است. از این رو، توجه بالنده، احترام، و حساسیت به شیوه‌های فلسفی و توجه به دیدگاه‌های یک‌دیگر می‌تواند با رفتار شخصیت‌های داستان شبیه‌سازی شود تا با خواننده شدن داستان به خوانندگان سرایت کند (همان).

هم‌چنین، شارپ تأکید می‌کند که هر داستان باید حساس بودن به احساسات یک‌دیگر و چگونگی تأثیر این احساسات در نظریات ارائه‌شده در یک گفت و گوی فلسفی را شبیه‌سازی کند؛ چرا که حساس بودن به احساسات دیگران می‌تواند ارزشی در خدمت ارزش‌های رویه‌ای یادشده، یعنی در خدمت برقراری دیالوگ، باشد. بنابراین شخصیت‌های داستان به‌ویژه معلمان داستان باید به اندیشه‌ها و احساسات کودکان احترام بگذارند و هم‌چنین توانایی ایجاد محیطی باز و سرشار از اعتماد را داشته باشند (همان).

۵.۳.۲.۳ ارائه الگویی از خوداصلاحی

چنان‌که ذکر شد، برخی از کودکان داستان‌های فبک در حال کندوکاو و اتخاذ تصمیم‌های درست ترسیم می‌شوند و این الگویی از کندوکاو برای کودکان کلاس را ارائه می‌دهد. اما در ادامه این مسیر شاهد خوداصلاحی کودکان داستانی که در واقع سریان تصمیم‌های درست آن‌ها در عملشان است. آن‌ها متعهد به تصمیم‌های درست‌اند و الگویی از خوداصلاحی را برای کودکان مخاطب فراهم می‌کنند. این خوداصلاحی در دو جنبه می‌تواند انجام شود؛ هم در جنبه‌های شناختی که موجب تغییر فکر و عقیده می‌شود و هم در جنبه‌های عاطفی که موجب تغییر رفتار می‌شود. بنابراین دو نوع رشد در داستان‌های فبک به نمایش گذاشته می‌شود: شناختی و عاطفی (همان: ۵۶).

شارپ می گوید هر داستان باید کودکانی را توصیف کند که در کنار رشد شناختی و ادراکی از نظر عاطفی و اجتماعی نیز رشد می کنند (همان).

۴.۲.۳ لزوم وارد کردن فلسفه به صورت نظاممند

در نسخه اولیه برنامه فیک که در مؤسسه توسعه فلسفه برای کودکان شکل گرفت به وارد کردن نظاممند فلسفه به برنامه درسی بسیار توجه و بر آن بسیار تأکید شد، گرچه در حال حاضر برخی از شاگردان لیپمن مثل فیلیپ کم این ویژگی را نمی پذیرند. اعتقاد بر این است که اگر بناست فلسفه وارد کتاب های درسی شود، نباید صرفاً وقفه زمانی کوتاهی برای معلمان و کودکان تلقی شود که کودکان در آن، به شکلی غیرنظاممند و بدون برنامه قبلی، به کمک فیلسوف متخصصی به تفلسف مشغول شوند. چه بسا در خصوص تدریس دروسی هم چون تاریخ، علوم، و ریاضیات امور زیادی به نقد و بررسی گذاشته شود، اما افراد کمی پیش نهاد می کنند که هریک از این موضوع های برنامه درسی باید حاوی مجموعه ای تصادفی از داستان ها یا مباحثه ای بدون برنامه قبلی درباره بعد تاریخی، ریاضی، و علمی برخی تجربیات مشترک کودکان در کلاس باشد (شارپ، ۱۳۸۹: ۸۹-۹۰).

وارد کردن فلسفه به دوره های آموزشی می تواند به شکل دیگری هم نظاممند باشد؛ زمان بندی مناسب تا حد زیادی در معرفی و ارائه مواد درسی اهمیت دارد. آموزش فلسفه، استخراج مضامین از گفته ها و پرسش های دانش آموزان، و انعکاس آن ها به طور مکرر یافتن آن ها در تاروپود مباحثات همراه با پیش رفت کلاس را در بر می گیرد. مضامین فلسفی معرفی شده در یک رمان بارها و بارها تکرار و هر بار عمیق تر، گسترده تر، و پیچیده تر ظاهر می شوند. این شیوه تدریس «یک پارچه» (organic)، برخلاف «تدریس هسته ای» (atomistic) که ذره ای دانش معرفی می کند و تا زمانی که دانش آموزان بر آن مسلط شوند به شکافتن آن ادامه می دهد و سپس موضوع جدیدی مطرح می کند، ابتدا مفاهیم فلسفی را اندکی معرفی می کند و سپس آرام آرام درک عمیق تری از همان مفاهیم مرتبط با مضامین مکرر را ارائه می دهد.

برای مثال، بازبینی اکتشاف هری استاتلمایر، لیزا، سوکی، مارک و تونی نشان می دهد که این رویکرد به تدریس در خود این رمان ها جای گرفته است. این کتاب ها آثاری داستانی اند که در آن ها شخصیت ها به سختی به قوانین استدلال و کشف نگرش های فلسفی گوناگون، که طی قرن ها ارائه شده است، می رسند. این شیوه کشف برای هریک از کودکان رمان گفت و گوی همراه با تأمل است. این گفت و گوها با هم سالان، آموزگاران،

والدین، پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها و خویشاوندان، همراه با تأمل دربارهٔ حرف‌هایی که زده شده، ابزار اساسی‌ای است که شخصیت‌های داستان به کمک آن می‌آموزند و این همان شیوه‌ای است که دانش‌آموزان واقعی هم می‌آموزند: یعنی گفت‌وگو و تأمل دربارهٔ امور (Lipman et al., 1980: 82-83).

۵.۲.۳ شبیه‌سازی برخی از فرایندها

۱.۵.۲.۳ فرایندهای شناختی

از نظر آن مارگارت شارپ، هر داستان باید فرایند قضاوت کردن را با تمام پیچیدگی‌اش نشان دهد. این داستان‌ها می‌توانند کودکانی را نشان دهند که در تفکری نقادانه، خلاق، و مسئولانه شرکت می‌کنند (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۵). از نظر لیپمن، کتاب‌های فلسفهٔ مدارس ابتدایی برای خوانندگان کودک خود، علاوه بر تدارک مطالب نوع‌دوستانه، باید مجموعه‌ای از ساختارها و فرایندهای شناختی را نیز توضیح دهند و بدان وسیله پربار شوند (لیپمن، ۱۳۸۹: ۴۴-۴۵).

لیپمن فهرستی از این ساختارها و فرایندهای ذهنی را ارائه می‌دهد:

انواع تفکر: نقادانه، خلاقانه و مراقبتی؛

حالات داور: شکل‌گیری قضاوت، بیان، عمل، و احساس؛

مهارت‌های فکری: استدلال‌آوری، تحقیق، مفهوم‌سازی و ترجمه به زبان خود؛

شرایط مؤثر: امیدواری، علاقه، احترام، تشویق، جایزه دادن، قدردانی و ...؛

کار ذهن: تصمیم‌گیری، بررسی، تحیر و شگفت‌زدگی، حفظ، تبیین درک و ... (همان).

۲.۵.۲.۳ فرایند مفهوم‌سازی، معناسازی، و استدلال

از نظر شارپ و اسپلیتر، بحث فلسفی شامل سه مؤلفهٔ مفهوم‌سازی، معناسازی، و استدلال است. چنان‌که شارپ و اسپلیتر می‌گویند:

کودکان که عاشق درک جهان و ارتباط با بقیه هستند تمایل دارند این ابزارها و حلقه‌های ارتباطی را به دست آورند و به سرعت آن‌ها را فرامی‌گیرند. حتی مشکلات سروکار داشتن مفاهیم فلسفی، انتزاعی و پیچیده نیز جلودار آن‌ها نیست و آن‌ها به راحتی خود را مشغول و درگیر فراگرفتن آن‌ها می‌سازند (اسپلیتر و شارپ، ۱۳۹۰: ۲۴۹).

منظور از معناسازی روشن کردن معنای کلمات، جملات، نشانه‌ها، حرکات و فعالیت‌های انسانی، تجربیات خودمان و ... است. برای مثال، این پرسش‌ها در پی کشف

معانی‌اند: آیا می‌توانید منظور خود را از نقاشی توضیح دهید (یا برای آن اسمی بگذارید)؟؛ فکر می‌کنید منظور داستان از ... چیست؟؛ منظور او از فلان کار چه بود؟ (همان: ۵۰). لیپمن می‌گوید: کودکان مشتاق دانستن‌اند و در نتیجه تلاش می‌کنند معانی هر جمله، موضوع، و تجربه‌ای را بیرون بکشند. بنابراین، حلقه‌های کندوکاو به‌نحوی [با دقت و مراقبت] در حال جست‌وجوی معانی‌اند که واحدهای مراقبت ویژه بیمارستان‌ها به نجات جان انسان‌ها می‌پردازند (Lipman, 2003: 21).

منظور از استدلال نیز مشخص است و از لحاظ صورت به جنبه‌های منطقی مرتبط است و از لحاظ ماده به وثاقت منابع معرفتی.

با توجه به اهمیت این سه مورد در بحث فلسفی، تأکید می‌شود که این مؤلفه‌ها در داستان‌ها، به کمال، جدی گرفته شود. داستان خوب فلسفی، از نظر طرف‌داران رویکرد حداکثری، باید بتواند به پشتیبانی و ترغیب این سه مهارت بینجامد. ارائه الگو یا پیش‌برد گفت‌وگوها یا موقعیت داستان می‌تواند مباحثه کلاسی را به این سو سوق دهد که این ویژگی در مباحثه دانش‌آموزان شکل گیرد.

۶.۲.۳ بازسازی دیدگاه‌های متفاوت در گفت‌وگوها

بازسازی و ارائه مواضع گوناگون فلسفی و پوشش نظریه‌ای عمده یکی از عناصر اصلی در دیدگاه حداکثری در زمینه داستان‌های برنامه فبک است. در این داستان‌ها تلاش می‌شود دیدگاه‌های فلسفی‌ای که در طول تاریخ فلسفه عرضه شده، تا آن‌جا که جذابیت داستان را از بین نبرد، در گفت‌وگوها و در موقعیت‌های داستانی وارد شود. البته وارد کردن این مواضع گاه متعارض نمی‌تواند بدون رعایت غنای ادبی و روان‌شناختی مجاز محسوب شود، زیرا موجب دل‌زدگی خواننده خواهد شد. بنابراین، در دیدگاه حداکثری که مسئولیتی برای یک‌جانبه و سوگیرانه نبودن داستان احساس می‌شود، تلاش می‌شود دیدگاه‌های رقیب دیدگاه اولیه هم ارائه شود و کودکان در معرض طیف وسیعی از آرای فیلسوفان متعدد درباره موضوع مورد توافق برای کندوکاو و تحقیق قرار می‌گیرند (شارپ، ۱۳۸۹: ۸۲).

شارپ می‌گوید باید دیدگاه‌های گوناگونی درباره مفاهیم و شیوه‌های فلسفی ارائه شود تا کودکان تشویق شوند در گفت‌وگوهای فلسفی شرکت کنند و خودشان درباره این مفاهیم و نقشی که در برداشتشان از خودشان و دنیا دارند بیندیشند. این دیدگاه‌های گوناگون می‌توانند از زبان شخصیت‌های گوناگون داستانی بیان شوند که هر یک زبانی متناسب با سن خود دارد (شارپ، ۱۳۸۹ الف: ۵۵).

۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد تا اهمیت ویژگی‌های داستان‌های فلسفی از بعد محتوا و فرم بررسی شود. به اذعان بنیان‌گذاران برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، داستان‌هایی که در برنامه فبک استفاده می‌شوند باید دارای سه ویژگی اساسی باشند: کفایت ادبی که به معیارهای ادبی داستان مربوط می‌شود؛ کفایت روان‌شناختی که به تناسب مفاهیم و ایده‌های فلسفی، قدرت پیش‌برد فرایندهای ذهنی و زبان مخاطب کودک مربوط است؛ و در نهایت کفایت فلسفی که در عین حال می‌تواند مهم‌ترین معیار هم باشد و به چالش‌برانگیزی، سکوی پرش بودن، و فراهم آوردن سرنخ‌های نظری و روش‌شناسانه برای ایجاد و پیش‌برد کندوکاو کلاسی مربوط است. در این مقاله به بعد سوم، یعنی کفایت فلسفی، توجه شد. کفایت فلسفی در واقع التزام داستان به فلسفه و ایجاد چالش فلسفی برای شروع کندوکاوی فلسفی است. پس صرفاً آوردن موضوع‌های فلسفی این کفایت را محقق نمی‌کند، بلکه هدف ایجاد و الگوسازی کندوکاوی فلسفی است. این نوع کفایت از دو بعد محتوا و فرم (شکل) بررسی شد. بنیان‌گذاران برنامه فبک بر هر دو بعد تأکید می‌کنند؛ از بعد فرم بر بازسازی ویژگی‌هایی هم‌چون فرایند کندوکاو فلسفی، تلقینی نبودن، الگوسازی در زمینه‌های گوناگون هم‌چون اکتشاف‌های فلسفی، کندوکاو مشترک، اکتشاف‌های فلسفی، نحوه مواجهه با پیچیدگی‌های منحصر به فرد زندگی و مواردی از این قبیل و هم‌چنین شبیه‌سازی برخی از فرایندها هم‌چون فرایندهای شناختی، مفهوم‌سازی، معناسازی، و استدلال و بازسازی دیدگاه‌های متفاوت تأکید می‌شود و، از بعد محتوا، بر داشتن درون‌مایه فلسفی، انعکاس موضوع‌های گوناگون فلسفی و بحث‌برانگیز و به‌طور کلی پوشش تمام جنبه‌های فلسفی مباحث در زمینه‌های گوناگون شامل جنبه‌های اخلاقی، زیبایی‌شناختی، منطقی، معرفت‌شناختی، متافیزیکی، و سیاسی تأکید می‌شود و از این رو موضوع‌های مورد بحث در داستان و کلاس‌های فبک شامل تمام حوزه‌های فلسفی می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. De Marzio, Darryl Matthew (2011). 'What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's Theory and Practice of the philosophical texts as Model', *Childhood and philosophy*. Rio de Janeiro, Vol. 7, No. 13.
۲. البته این دیدگاه درباره فلسفه کاملاً مرتبط است به نگرش برخی از حامیان فبک هم‌چون فیلیپ کم به فلسفه.

۳. برخی این پرسش‌ها را بازپاسخ نامیده‌اند.
۴. مثلاً در کتاب داستان سوکی (*Suki*)، نوشته متیو لیپمن، به این موضوع پرداخته شده است (Lipman, 1978) یا در داستان دو نقاش، اقتباس از هرودوت در کتاب *داستان‌های فکری* رابرت فیشر، این موضوع در کانون توجه است (Fisher, 1996: 27).
۵. مضامین مربوط به ذهن در داستان *روی ایوان* (*On the Verandah*) نوشته سارا ردشاو به موضوع و مفهوم ذهن مربوط است (Cam, 1994: 19-24).
۶. کتاب *داستان لیزا*، نوشته متیو لیپمن با همکاری آن مارگارت شارپ، شامل موضوع‌های اخلاقی به همراه الگوی مناسبی از قضاوت‌های اخلاقی است (ناجی، ۱۳۸۹).
۷. به موضوع‌های منطقی در کتاب *داستان اکتشاف هری استاتلمایر* (*Harry Stottlemeier's Discovery*) نوشته متیو لیپمن توجه شده است (Lipman, 1974).
۸. این موضع در در بخش‌هایی از کتاب‌های *لیزا* و *هری*، نوشته متیو لیپمن، به بحث گذاشته شده است (Lipman, 1974; Lipman, 1983).
۹. کتاب *بیکسی* در برنامه درسی IAPC به این موضوع اختصاص داده شده است (Lipman, 1981).
۱۰. → Splitter and Sharp, 1995: 130.
۱۱. آن مارگارت شارپ این موضوع‌ها را در *داستان بیمارستان عروسک‌ها* پروراند است (Sharp, 1942).
۱۲. برای مثال، *لیزا* (Lipman, 1983)، نوشته متیو لیپمن، بر کندوکاو اخلاقی تمرکز دارد.
۱۳. برخی مفاهیم فلسفه علمی در داستان‌های تیم اسپرود در کتاب *گفت‌وگو در علم* (*Discussions in Science*) به این امر اختصاص دارند (Sprod, 2011).
۱۴. داستان *اکوسیسترها* (*The Echo Sisters*) نوشته گیلبرت تالبوت با محوریت این موضوع پیش می‌رود (Cam, 1993: 54-67).

منابع

- اسپلیتر لورنس و آن مارگارت شارپ (۱۳۹۰). «معیارهای یک بحث فلسفی»، در *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیش‌گامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۲، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹ الف). «داستان‌های فلسفی و کتاب‌های P4C»، در *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹ ب). «امتیاز P4C نسبت به رقبا (PWC) و ویژگی‌های آن»، در *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیش‌گامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش. کم، فیلیپ (۱۳۸۹). *با هم فکر کردن، کتدوکاوه‌های فلسفی برای کلاس*، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران: شهرتاش.

گریگوری، مان و دیگران (۱۳۹۰). «فلسفه و فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، در *کتدوکاوه فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیش‌گامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۲، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

لیپمن، متیو (۱۳۸۹ الف). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست؟»، در *کتدوکاوه فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیش‌گامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

لیپمن، متیو (۱۳۸۹ ب). «پارادایم تأملی تعلیم و تربیت و کتاب‌های P4C»، در *کتدوکاوه فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیش‌گامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*، به اهتمام سعید ناجی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

لیپمن، متیو و آن مارگارت شارپ (۱۳۹۴). *کتدوکاوه اخلاقی (غایب بزرگ فلسفه)*، ترجمه روح‌الله کریمی، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Cam, Philip (1995). *Thinking Together: Philosophical Enquiry for the Classroom*, Primary English Teaching Association.

De Marzio, Darryl Matthew (2011). 'What happens in philosophical texts: Matthew Lipman's Theory and Practice of the philosophical texts as Model', *Childhood and philosophy. Rio de janeiro*, Vol. 7, No. 13.

Fishare, Robert (1996). *Stories for Thinking*, Nash Pollock.

Gregory, Maughn (2008). *Philosophy for Children: A Practitioner Handbook*, IAPC.

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

Lipman, Matthew (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, N. J.: IAPC.

Lipman, Matthew (1978). *Suki*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, N. J.: IAPC.

Lipman, Matthew (1981). *Pixie*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, N. J.: IAPC.

Lipman, Matthew (1983). *Lisa*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, N. J.: IAPC.

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

Lipman, Matthew (1996). 'On Writing Philosophical Literature for Children', *Bookbird*, Vol. 34, No. 3.

Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.

- Millett, Stephan and Alan Tapper (2008). *Philosophy and Ethics*, Aresource for Units 1A-1B, Impact Publishing.
- Naji, Saeed (2013). 'Interview with Philip Cam', in *Recent Interviews with P4c Scholars and Practitioners, childhood and philosophy, rio de janeiro*, Vol. 9, No. 17.
- Pritchard, Michael S. (1992). 'Critical Thinking: Problem Solving or Problem Creating?' in *studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Ann Margaret Sharp and Ronald F. Reed (eds.).
- Redshaw, Sarah (1994). 'On the verandah', in *Thinking Stories 2: Philosophical Inquiry for children*, Philip Cam (ed.), Hale and Iremonger.
- Sharp, Ann Margaret (1942). *The dol hospital*, Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Sharp, Ann Margaret (1993). 'The night Undre Stars', in *Thinking Stories1: Philosophical Inquiry for children*, Philip Cam (ed.), Hale and Iremonger.
- Splitter, Laurance. J. and Ann. M. Sharp (2005). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*, Melbourne, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Sprod, Tim (2011). *Discussions in Science: Promoting Conceptual Understanding in the Middle School Years*, ACER Press
- Talbot Gilbert (1993). 'The echo Sisters', in *Thinking Stories 1: Philosophical Inquiry for children*, Philip Cam (ed.), Hale and Iremonger.

