

Philosophical stories as textbooks

Scores and Necessity of Stories from the Perspective of the Founders of P4C Program

Saeed Naji* , Seyd Nuredin Mahmoudi**

Abstract

Objective: The purpose of this study is to investigate and infer the advantages of philosophical stories and its applications as textbooks.

Research Method: The research method is descriptive-inferential (progressive analysis). Sources reviewed include stories presented by P4C pioneers. To explain the necessity of philosophical stories as textbooks, the concept of philosophy is examined from the perspective of the founders of the P4C program and their reasons are given that the questions of children and adolescents can sometimes be found only in philosophical exploration. Then, the importance of symbolic explanation and philosophical capabilities of the story from the perspective of the founders of the P4C program is discussed. **Findings:** According to the results, according to the founders of the P4C program, these stories are not only useful but also necessary to achieve the goals of education. It can be concluded that philosophical stories have good potential for use in curricula, and from the point of view of the viewers of the P4C program, they have the

*Assistant Professor, Faculty and Director of the Department of Philosophy for Children and Adolescents,
Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. (Corresponding Author),
Saeed.naji@gmail.com

** Assistant Professor, Department of Philosophy for Children and Adolescents, Institute of Humanities
and Cultural Studies, Tehran, Iran. nmahmoudi@ut.ac.ir

Date received: 2022/06/14, Date of acceptance: 2022/11/23



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

advantages of being attractive, thought-provoking, more vivid than other texts, and linking class topics to the text of students' lives.

Conclusion: Based on the results, it seems that stories in all fields of knowledge can lead to students' cognitive construction with the help of classroom exploration.

Keywords: philosophical story, philosophy for children and adolescents, educational content, exploratory circle, textbooks.



داستان‌های فلسفی به مثابه متون درسی

امتیاز و ضرورت داستان‌ها از منظر بنیانگذاران برنامه فیک

سعید ناجی*

سید نورالدین محمودی**

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی و استنتاج مزیت‌های داستان‌های فلسفی و کاربردهای آن به عنوان متون درسی است. روش پژوهش: روش تحقیق توصیفی-استنتاجی (تحلیل پیش رونده) است. منابع مورد بررسی شامل داستان‌هایی می‌باشد که توسط پیشگامان فیک ارائه شده است. برای تبیین ضرورت داستان‌های فلسفی به عنوان متون درسی، مفهوم فلسفه از دیدگاه بنیانگذاران برنامه فیک بررسی شده و دلایل‌شان مبنی بر اینکه پرسش‌های کودکان و نوجوانان گاهی می‌تواند فقط در کندوکاو فلسفی یافت شود ارائه می‌گردد. سپس به اهمیت توضیح نمادین و قابلیت‌های فلسفی داستان از منظر بنیانگذاران برنامه فیک پرداخته می‌شود. یافته‌ها: براساس نتایج از نظر بنیانگذاران برنامه فیک این داستان‌ها نه تنها مفیدند بلکه برای رسیدن به اهداف تعلیم و تربیت ضروری‌اند. می‌توان نتیجه گرفت که داستان‌های فلسفی ظرفیت‌های خوبی برای استفاده در برنامه‌های درسی را دارند و از دیدگاه بنیانگذاران برنامه فیک دارای مزیت‌های جذابیت، محرک فکر بود، زنده‌تر بودن نسبت به متون دیگر و مرتبط ساختن مباحث کلاس با متن زندگی دانش‌آموزان هستند.

* استادیار، هیئت علمی و مدیر گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، Saeed.naji@gmail.com

** استادیار گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران nmahmoudi@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۲



نتیجه‌گیری: براساس نتایج به نظر می‌رسد که داستان‌ها در تمام زمینه‌های معرفتی می‌توانند با کمک کندوکاو کلاسی به ساخت معرفتی دانش‌آموزان بیانجامند.

کلیدواژه‌ها: داستان فلسفی، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، محتوای آموزشی، حلقه کندوکاو، متون درسی

۱. مقدمه

نویسندگان کتاب‌های درسی در آموزش و پرورش برای جذاب کردن کتاب‌های درسی همواره در تلاش‌اند. آن‌ها با تغییر نحوه طرح و بیان مطالب و وارد کردن طرح‌های رنگی و جداول تلاش می‌کنند به نحوی کتاب‌های درسی را مخاطب‌پسند کنند تا این کتاب‌ها برای دانش‌آموزان جذاب شده و آنان را به مطالعه موضوعات لازم درسی از این کتاب‌ها تشویق کند. این امر در کنار شواهد دیگر دال بر این است که همواره بی‌توجهی کودکان و نوجوانان به کتاب‌های درسی و عدم استقبال از آن‌ها برای متولیان تعلیم و تربیت روشن بوده است. تکثیر کتاب‌های کمک درسی هم می‌تواند به همین موضوع مربوط باشد. به عبارت دیگر کتاب‌های کمک درسی بر آنند همان مطالب کتاب‌های درسی را با شیوه‌ای بهتر و جذاب‌تر ارائه دهند و این کلید موفقیت آن‌ها است. مخاطب‌پسند نبودن کتاب‌های درسی می‌تواند به محتوا یا به سبک نگارش آن‌ها مربوط باشد. به لحاظ محتوا نگاه سستی به آن فقط موجب یادگیری طوطی‌وار مطالبی می‌شود که خواننده (دانش‌آموز) در زندگی‌اش هیچ جایگاهی به آن قائل نیست و به زودی به فراموشی‌اش می‌سپارد و تنها کارکرد آن ایجاد یا تقویت ویژگی‌هایی همچون حفظ کردن، اطاعت از افراد مقتدر، پذیرش بدون نقد و بررسی و غیره در رفتار و شخصیت یادگیرنده می‌شود (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۱۳۰).

برنامه ریزان درسی متعددی در زمینه طراحی فرایند برنامه‌ریزی درسی کوشیده‌اند و تلاش کرده‌اند تا به تبیین فرایند برنامه‌ریزی درسی مطلوب از دیدگاه خود پردازند (Liu, 2018). اهداف تربیتی در هر دوره و زمان و در هر جامعه‌ای متفاوت است، اما نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش همه‌ی مردم جامعه وظیفه‌ای بی‌بدیل در ارائه‌ی الگوی مناسب انسان سالم و آموزش این شاخص‌ها بر عهده دارد به‌گونه‌ای که سبب تکامل اخلاقی گردد که در صورت کوتاهی و وجود اشکال در انجام آن ضربات جبران‌ناپذیری بر پیکر همه‌ی جامعه وارد می‌آید که ممکن است هرگز جبران نشود (Curren, 2014).

مخاطب پسند بودن به لحاظ سبک به این معنا است که کتاب‌ها به سبکی که کودکان دوست دارند نوشته نمی‌شوند بلکه فقط خلاصه‌ی ساده‌ای از دستاوردهای بشر در حوزه‌های مختلف‌اند. در حالیکه به عقیده برخی سبکی که کودکان با علاقه زیاد با آن ارتباط برقرار می‌کنند سبک داستانی یا روایت گونه است و درک روایی یکی از مقدماتی‌ترین توانایی‌هایی است که در ذهن کودک پدید می‌آید (Fisher, 2008, p73). بنابراین می‌توان حدس زد که یکی دیگر از دلایل عدم استقبال دانش‌آموزان از کتاب‌های درسی، جدایی و تقابلی است که این کتاب‌ها با ادبیات و بویژه ادبیات داستانی پیدا کرده است. بنابراین غیر مشکل اول یعنی مسأله محتوا که توسط متخصصان برنامه درسی دنبال شده و تلاش می‌شود فرایندها یعنی «اعمال مختلف مربوط به خلق دانش» را در کتاب‌های درسی مورد توجه قرار دهند. (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۳۱-۱۳۰)، مسأله سبک تألیف این کتاب‌ها هم مطرح است. متیو لیپمن به اعتراض معلمان اشاره می‌کند مبنی بر این که دانش‌آموزان رغبتی برای خواندن کتاب‌های درسی ندارند و توضیح می‌دهد که یکی از راه‌های رفع این مشکل استفاده از کتاب داستان به جای متون ارشادی (Didactic) سستی است. او معتقد است دانش‌آموزان می‌توانند به راحتی با شخصیت‌های این داستان‌ها هم ذات‌پنداری کنند و از این‌روی ارتباط و جذابیت لازم هم بواسطه داستان ایجاد شود. به عنوان مثال برای آموزش «نوشتن» می‌توان از داستانی استفاده کرد که طی آن دانش‌آموزان کاملاً در سرودن شعر یا تألیف متنی ادبی ناتوان‌اند. (lipman et al, 1980:20-21). از این‌روی در برنامه فبک کتاب‌های درسی به صورت داستانی تهیه می‌شود نه برای انتقال مطلب به دانش‌آموزان. این کتاب‌ها فاقد نتیجه‌گیری بوده و چالش برانگیزاند (Open and problematic) به نحوی که ایجادکننده‌ی کندوکاو جمعی‌اند و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال برای ساخت معنا سوق می‌دهند. (bleazby, 2013:150) این تغییر اساسی در محتوای درسی مبتنی بر نظریات و دیدگاه‌های خاص و جدید است. رویکرد رایج تعلیم و تربیت کتاب‌های درسی داستانی را در مدارس برنمی‌تابد و در چهارچوب نظریات برنامه درسی رایج حتی تصور داستانی بودن این کتاب‌ها بسیار سخت است. اما برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان مدعی است که داستانی کردن این متون کاری ممکن، مفید و حتی ضروری است. این ادعا، شاید ادعایی نامتعارف و عجیب در طول تاریخ آموزش و پرورش باشد.

آنچه در این مقاله مورد توجه قرار می‌گیرد دیدگاه بنیانگذاران برنامه فبک در این خصوص است که کتاب‌های داستانی را مفیدتر و ممتازتر از کتاب‌های درسی رایج معرفی می‌کنند و بدین وسیله در مقابل رویکرد رایج که استفاده از کتاب‌های درسی گزارش‌گونه (Covering) از

موضوعات مختلف علمی و غیر علمی را توصیه می‌کند قرار می‌گیرند لذا تلاش شده است تا با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی ماهیت داستان‌های فلسفی مورد پیشنهاد این برنامه مشخص شده و دلایل تأکید بر داستانی شدن محتواهای درسی مورد نقد و بررسی قرار گیرد. تحقیق حاضر درصدد آن است که به بررسی داستان‌های فلسفی به مثابه متون درسی و امتیاز و ضرورت داستان‌ها از منظر بنیانگذاران برنامه فیک بپردازد.

۲. روش تحقیق

با توجه به اینکه انتخاب روش تحقیق، بستگی به اهداف و ماهیت موضوع تحقیق دارد و این پژوهش ماهیتی فلسفی دارد، از همین رو لازم است برای پاسخ به پرسش‌های آن روشی فلسفی را برگزید. اما از آنجا که روش‌های پژوهش در قلمروی فلسفه و فلسفه تربیت گوناگون‌اند (Heyting, 2005, Given, 2008). لازم است بر بنیاد هدف‌های ویژه این پژوهش روش ویژه‌ای برگزیده شود. با توجه به زمینه پژوهش روش حاضر توصیفی - استنتاجی با تکنیک استنتاج پیش رونده است، که با برداشتن گام‌هایی به این شرح انجام خواهد شد: نخست چستی، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های داستان‌های فلسفی بررسی و صورت‌بندی می‌شود و با طرح نظریه بنیانگذار فیک زمینه طرح چشم انداز داستان‌های فلسفی به مثابه متون درسی فراهم می‌شود، برای این منظور محتوای سندهای معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش تحلیل کیفی خواهند شد.

در گام دوم لازم است بر بنیاد بینش به دست آمده درباره عناصر و ویژگی‌های داستان‌های فلسفی، اشاره‌ها و استلزام‌های آن برای تبیین آن‌ها به مثابه متون درسی استنتاج شود. براساس تقسیم‌بندی هاگرسون در پژوهش‌های فلسفی دست کم چهارگونه استنتاج قیاسی، خردمندانه، تجربی و منطقی وجود دارد. هاگرسون ریشه گونه چهارم را در منطق صوری و نیز قلمروی فلسفه علم دانسته است، که منظورش همان قیاس عملی است. در قیاس عملی یکی از گزاره‌های مقدماتی گزاره‌ای تجویزی است که سبب می‌شود نتیجه‌ای تجویزی به دست آید، که منطقی‌تر است، این نوع قیاس در قلمروی دانش‌های کاربردی مثل قلمروی تعلیم و تربیت کاربرد زیادی دارد. برای نمونه تجویز هرگونه پیشنهادی برای معلم یا نظام آموزشی می‌تواند با بهره‌گیری از این گونه قیاس باشد. در پژوهش حاضر نیز با چنین شیوه‌ای به موضوع تحقیق پرداخته می‌شود.

۳. امکان استفاده از داستان‌ها در آموزش

کتاب‌های درسی مدارس عموماً چیزی متفاوت از ادبیات کودک دانسته می‌شود. در این کتاب‌ها مطالب مورد ارائه بطور معمول «کتاباً تهیه و تنظیم می‌شود» و گاهی اگر خلاقانه عمل شود «مخصوصاً در دوره ابتدایی» «عکس‌ها و تصاویر زیبا و مربوط به مفاهیم» شکل دیگری از ارائه محتوا در کتاب‌های درسی است. (ملکی، ۱۳۹۴:۱۳۱) اما ارائه محتوا در کتاب‌های فیک به شکل دیگری یعنی به شکل داستانی انجام می‌شود. بین این دو نوع ارائه محتوا تفاوت بسیار فاحشی وجود دارد. لیپمن در این زمینه می‌گوید میان ادبیات کودک و کتاب‌های درسی شکاف عمیقی ایجاد شده است. عموماً توجهی که برای این شکاف ارائه می‌شود این است که کتاب‌های ادبی کودکان آثار هنری محسوب می‌شوند درحالی‌که کتاب‌های درسی چکیده یا خلاصه‌ای از اطلاعات و دستاوردهای علمی موجودند. بنابراین باور بر این است که این دو ژانر با هم ناسازگارند. (Lipman, 1996:9)

البته چنانکه گفته شد برای جذاب کردن کتاب‌های درسی تلاش می‌شود از هنر بهره گرفته شود و با اضافه کردن تصاویر رنگی و چاپ رنگی صفحات کتاب تلاش می‌شود که جذابیت به این کتاب‌ها برگردد. اما این نمی‌تواند کمکی به ماندگاری آن‌ها بکند و آن‌ها را همانند ادبیات کودک همواره در طول تاریخ جذاب نگاه دارد. این امر می‌تواند حاکی از آن باشد که تصاویر و تزئین‌های کتاب درسی رایج نمی‌تواند جذابیت را دست‌کم به‌طور دائمی و ذاتی در این کتاب‌ها ایجاد کند. اما کتاب‌های داستانی این جذابیت را به‌صورت ذاتی و لاینفک، به جهت روایی بودنشان در خود دارند و این ویژگی همیشه با آن‌ها خواهد بود. به همین جهت هنر و ادبیات بویژه ادبیات داستانی شامل افسانه‌های پریان در طول قرن‌ها جذابیت خود را حفظ کرده و هنوز مخاطبان خود را دارد.

هدف کتاب‌های درسی رایج معمولاً ارائه‌ی گزارشی از مجموعه خاصی از مطالب است. این مطالب به بخش‌های کوچک تقسیم شده و به ترتیب ارائه می‌شوند. (lipman, 1996:35). یکی از دلایلی که برای لزوم ارائه کتاب‌های درسی به شکل سنتی (چکیده و خلاصه‌ای از اطلاعات و داده‌ها بدون تلفیق آن با هنر و ادبیات) مطرح شده است این است که ادغام هنر و ادبیات با رشته‌های درسی دیگر همچون علوم و ریاضی ممکن نیست. به عبارت دیگر نمی‌توان داستان‌هایی نوشت که مطالب مورد نیاز را به دانش‌آموزان آموزش دهد. چون اولاً نوع بیان و ارائه‌ی آن‌ها فرق می‌کند و دوم اینکه داستان‌ها حاصل عنصر خیالند و دنیایی که به آن متعلق‌اند متفاوت از دنیایی است که واقعیت‌های تجربی حاصل از تحقیقات علمی به آن تعلق دارند.

(Lipman, 1996:9). بنابراین یک کتاب درسی علوم یا ریاضی نمی‌تواند به‌طور همزمان هم یک اثر ادبی بوده و هم کتاب درسی باشد.

لیپمن در مقالات و کتب مختلف بر علیه این رویکرد از کتاب‌های درسی چند استدلال می‌آورد. در استدلال اولش که مقوم استدلال دوم است و لیپمن بر آن بیش از استدلال‌های دیگر تأکید می‌ورزد این است که در همه حوزه‌های مختلف معرفتی، این امکان همیشه وجود دارد که از عنصر خیال‌پردازی (Imagination) بهره بگیریم. مثلاً در حوزه ادبی، در رشته‌های دیگر مثل علوم، زیست‌شناسی و فلسفه (به شکل‌های مختلفی همچون فرضیه‌پردازی، آزمایش‌های ذهنی و ...). لذا با توجه به اینکه خیال‌پردازی از عناصر اصلی این حوزه‌های معرفتی محسوب می‌شود بهره بردن از خیال‌پردازی روایی و داستانی در این حوزه‌ها، ناسازگار نبوده و امتناع ذاتی ندارد و می‌توان از آن برای تألیف کتاب‌های درسی غنی‌تر بهره برد. Ibid: (10)

اما استدلال دوم لیپمن به تعریف او از تعلیم و تربیت، فلسفه و تحقیق (Inquiry) مرتبط است. از نظر او تعلیم و تربیت نوعی تحقیق است که در آن مجموعه‌ای از افراد - شامل دانش‌آموز و معلم - دور هم جمع شده‌اند تا تحقیقات‌شان را برای حل مشکلات خود پیش ببرند. از این رو رشته‌های مختلف همچون علوم، فلسفه، ادبیات و ریاضی دیگر حوزه‌هایی از تحقیق‌اند که در نظام آموزشی صورت می‌گیرند. (Lipman, 2005:27) اما اگر هر کدام از این رشته‌ها نوعی از تحقیق محسوب می‌شوند چرا نتوان از آن‌ها همزمان به‌صورت مشترک استفاده کرد. لیپمن همه علوم انسانی را نوعی تحقیق می‌داند و با تأسی از ارسطو همه فنون را هم نوعی تحقیق تلقی می‌کند که فلسفه هم شاخه‌ای از این علوم است و البته فلسفه را نوعی از تعلیم و تربیت می‌داند. به این ترتیب فلسفه می‌تواند با ادبیات در کنار هم نشست و در عین حال بواسطه ویژگی تعلیم و تربیت فلسفه، وارد متون آموزشی شود.

لیپمن در اثر دیگرش استدلال سوم را هم می‌آورد. یک کتاب درسی عادی مجموعه‌ای است گلچین شده از حجم بسیار عظیمی از اطلاعات مورد قبول محققان و برای محققان. اما اگر، خوانندگانی که کتاب‌های درسی به خاطر آن‌ها نوشته می‌شود، کودکان باشند نه محققان، شیوه‌ای لازم است تا انگیزه‌ای برای خواندن ایجاد کند. یک داستان می‌تواند فراهم آورنده صحنه‌ای غیر واقعی و تخیلی، گفتگویی پرتنش، شخصیت‌هایی دوست داشتنی، الگویی سرزننده و با شور و نشاط، طنز آلود یا همه این‌ها با هم باشد. در این روش، نویسنده قادر است اطلاعات رابه صورتی دسته‌بندی کند تا در شکل یک داستان بیان شوند؛ داستانی که خواننده با

آن احساس نزدیکی و همدلی کند و قادر به لذت بردن و فهمیدن آن باشد (لیپمن، ۱۳۸۹b، ص ۴۳). در حالیکه در کتاب‌های عادی این امکان وجود ندارد.

دیگر استدلال لیپمن، اخلاقی است. به لحاظ اخلاقی می‌توان گفت، کودکان حق دارند از ما بخواهند معیارهای هنری در کتاب‌هایشان در نظر گرفته شود. ما اخلاقاً نمی‌توانیم استدلالی برای ننگ داشتن جنبه‌ی اخباری و انتقال اطلاعات کتاب‌ها بیاوریم. (Lipman, 1996:9)

با توجه به دلایل موجود، لیپمن نتیجه می‌گیرد که استفاده از داستان در متون درسی اولاً ممکن است و ثانیاً می‌تواند موجب خلق کتاب‌های درسی جذاب‌تر و مفیدتری شود. و از این جهت به رفع مشکل فقدان وحدت و انسجام در تجارب تحصیلی کودکان که مشکلی برای تعلیم و تربیت محسوب می‌شود (Lipman et al., 1996:26) کمک کند. این کتاب‌ها می‌توانند کنجکاوی کودکان را تحریک کرده و آن‌ها را مشتاق مطالعه و تحقیق کنند و یک مربی کار آزموده می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا ساختمان دانش خود را بسازند.

با توسل به چهار استدلال فوق لیپمن استفاده از متون داستانی را به عنوان محتوای درسی ممکن و مفید می‌داند. بررسی این استدلال‌ها نشان می‌دهد که برخی مفروضات لیپمن متفاوت از پیشفرض‌های رایج بین نویسندگان کتاب‌های درسی موجود است. فرض اول در تعریف تعلیم و تربیت و اهداف آن است که در استدلال دوم خود را نشان می‌دهد. فرض بعدی لیپمن این است که روحيات کودکان با روحيات دانش‌جویان و محققان علوم متفاوت است و کتاب‌های درسی فعلی کودکان به شکل کتاب‌های دانشگاهی نوشته می‌شود با این فرض که کودکان به لحاظ نحوه برخورد با متون درسی شبیه به محققان بزرگسال‌اند. در حالیکه فضای فکری و روحيات کودکان به داستان نزدیک‌تر است و آن‌ها چه بسا به کتاب‌هایی که به شکل دانشگاهی ولی در سطح ساده‌تر نوشته می‌شوند رغبتی نداشته باشند. فرض استدلال چهارم مبتنی بر حقوق کودکان و جدی گرفتن آن است. چرا که در فضای فکری رایج از علایق خود کودکان و آنچه آن‌ها از ما می‌خواهند مهم تلقی نمی‌شود ولی از نظر لیپمن کودکان محق‌اند که موضوعات درسی خود را به شکلی که خودشان دوست دارند از ما بخواهند. تفاوت در این فرض‌ها است که لیپمن را به شکلی دیگر از کتاب‌ها که داستانی‌اند سوق می‌دهد. البته یک فرض کلی دیگر هم در دیدگاه لیپمن وجود دارد که مبتنی با ساختن‌گرایی (Constuctivism) است و از این روی لیپمن قصد ندارد کل بار ساخت دانش را به عهده مطالب کتاب بگذارد بلکه بخش اصلی آموزش از نظر او در کندوکاو و تحقیق جمعی و بدون کتاب رخ می‌دهد. از

این روی کتاب‌های داستانی به عنوان محرک گفتگو مطرح می‌شوند نه ارائه‌کننده کل دانشی که باید کودکان بیاموزند.

حال پس از بررسی دیدگاه لیپمن در زمینه امکان استفاده از متون داستانی در کلاس درس می‌خواهیم ببینیم که متون داستانی چه مزیت‌هایی می‌تواند نسبت به متون درسی رایج که به صورت خبری خلاصه‌ای از مجموعه اطلاعات را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند دارد، و ضرورت وارد کردن آن‌ها به متون درسی چیست؟

۴. مزیت داستان‌ها نسبت به سایر متون آموزشی

همانطور که در مقدمه گفته شد، جذابیت داستان‌ها نسبت به متون درسی فعلی یکی از عواملی است که می‌تواند در کنار عوامل دیگر، متون داستانی را نسبت به متون فعلی موجه‌تر سازد در اینجا به ترتیب به این عوامل اشاره می‌کنیم.

۱.۴ جذابیت داستان‌ها

یکی از علل اینکه داستان می‌تواند در آموزش کودکان و نوجوانان نقش کلیدی داشته باشد جذاب بودن آن‌ها است. متون داستانی و خواندن آن‌ها بی‌واسطه برای کودکان و نوجوانان جذاب و مهم هستند. وقتی چیزی برای کودکان مهم و مورد علاقه آن‌ها است بیشتر درگیر می‌شوند در نتیجه اگر بتوانیم امر مورد علاقه را برای آموزش کودکان به کار ببندیم می‌تواند ابزار مناسب‌تری برای آموزش باشد. داستان هم از این ویژگی برخوردار است و خواندن آن می‌تواند فی‌نفسه برای کودکان جذاب باشد.

ارنست اسکچل (Ernest G. Schachtel) در مقاله‌ای به نام کودک و داستان (Child and Story)، اشتیاق کودکان به داستان‌ها و دلیل این را که چرا کودکان برعکس بزرگسالان که در جستجوی مداوم برای تازگی و تنوع‌اند به کرار بدون هیچ کم و کاستی دقیقاً همان داستان قبلی را می‌خوانند نشان می‌دهد (Schachtel, 1993).

یکی از دلایل این اشتیاق اینست که برای یک کودک، داستان تنها برای آموختن سریع یک مطلب نیست، بلکه برای آموختن آن با تمام وجود است، و این نیازمند بارها غوطه‌ور شدن در داستان است. این یک تجربه مطالعه عمیق است، اما تجربه عشق هم هست، چرا که «کودک

مکرراً و بطور پیوسته می‌خواهد با داستان باشد، درست مانند یک انسان بزرگسال که نمی‌خواهد از کسانی که او را دوستشان دارد، جدا باشد» (Lipman, 1993:257).

کودکان به شدت به داستان‌هایی که دوست دارند دل بسته و علاقمند هستند به همین خاطر نمی‌خواهند در آن‌ها تغییراتی بوجود بیاید. آن‌ها هر بار می‌خواهند چک کنند که آیا همه اشیاء و امور داستان سر جای خود هست یا نه (schachtel, 1993:264-6).

از این‌رو می‌توان دید که داستان‌ها به جهت ارتباط شخصی کودکان با داستان‌ها چقدر می‌تواند مورد علاقه کودکان بوده و برای آنان جذاب باشد. به همین دلیل است که لیپمن با ابتناء بر همین دیدگاه بر آن می‌شود که برای تهیه موضوعی قابل فهم و مخاطب پسند برای متون درسی کودکان، لازم است آن‌ها به صورت داستان نوشته شوند. (لیپمن، ۱۳۸۹ا، ص ۲۶)

۲.۴ محرک فکر بودن داستان‌ها

در باب اینکه داستان‌ها محرک فکراستدل‌هایی وجود دارد. رابرت فیشر، فیلسوف تعلیم و تربیت معاصر، در این زمینه می‌گوید: «یکی از مزیت‌های اصلی استفاده از داستان به‌عنوان محرکی برای فکر کردن در کلاس درس این است که داستان به خوبی توجه کودک را جلب و فکر او را مشغول می‌کند». (فیشر، ۱۳۸۷، ص ۱۰). فیشر نقل می‌کند که از نظر وایتهد (در کتاب اهداف تعلیم و تربیت) (Aims of Education) جلب توجه و جلب فکر کودک اولین مرحله و مرحله‌ای اساسی در مراحل چرخه‌ای است که وایتهد آن‌را مراحل چرخه یادگیری می‌خواند. اولین مرحله از نظر وایتهد ارائه خیالپردازه موضوع (Romance) است که موجب انگیزش علاقه و درگیر کردن یادگیرنده می‌شود. (Fisher, 1996:5)

این مرحله یعنی رمانس در واقع به معنای داستانی کردن، بزرگنمایی کردن و تخیلی کردن موضوع است به نحوی که توجه خواننده را جلب کند و فکر او را مشغول گرداند و این همان چیزی است که لیپمن تحت عنوان ترکیب عنصر خیال ادبی با خیالپردازی یا فرضیه پردازی‌های علمی و غیره مطرح می‌کند. از این جهت، با توجه به مرحله اول چرخه یادگیری وایتهد، امکان و ضرورت استفاده از داستان در یادگیری بارز می‌شود.

فیشر در تأکید این موضوع می‌گوید «عامل تخیل در داستان‌ها به کودکان امکان می‌دهد با استفاده از تجربه‌های تخیلی قدرتمند درباره تجربه‌های واقعی صحیح‌تر فکر کنند. (فیشر،

۱۳۸۷، ص ۱۱-۱۰) بنابراین برخلاف متون درسی عادی، داستان‌ها قابلیت فکر برانگیزی زیادی دارند و ورود آن‌ها به متون درسی می‌تواند تحول بزرگی در این متون ایجاد کند.

۳.۴ زنده‌تر بودن داستان‌ها نسبت به متون دیگر

سقراط در رساله‌ی فایدروس چند دلیل عمده برای غیر قابل استفاده بودن کتاب‌ها (ی معمولی) برای آموزش ارائه می‌دهد. این کتاب‌ها زنده نیستند و نمی‌توانند با فرد مخاطب تعامل (پرسش و پاسخ) کرده و اشتباهات او را تصحیح کنند. (Nussbaum, 1993: 298-9).

از نظر سقراط ارزش واقعی فلسفه‌ورزی در تعامل مسئولانه (و توأم با پاسخگویی) معلم و شاگرد قرار دارد. این تعامل زمانی شکل می‌گیرد که معلم، شاگرد را از طریق پرسش به سوی آگاهی از باورهای خویش و برقراری ارتباط میان این باورها با سایر باورها سوق می‌دهد؛ روشی که متناسب با ویژگی‌های شخصیتی شاگرد و درجه‌ی مقاومت او گام ملایم و گام سختگیرانه است. سقراط (در رساله‌ی فایدروس) چنین اظهار می‌دارد که کتاب‌ها قادر به ایجاد چنین تعاملی نیستند چرا که آن‌ها زنده نیستند. آن‌ها در بهترین حالت، چیزی شبیه به موضوع مورد یادگیری را به ذهن خواننده می‌آورند و در بدترین حالت

[الف،] روح آدمی را، هم نسبت به محتوا و هم نسبت به روش فلسفه‌ورزی واقعی، به ورطه‌ی نسیان و فراموشی در می‌اندازند؛

ب: به خواننده می‌آموزند تا به نحوی منفعلانه وابسته به متون مکتوب باشد.

ج: خوانندگان را که داشتن اطلاعات زیاد را با فهم حقیقی و صحیح از مطالب اشتباه می‌گیرند به جهل مرکب بیاندازند.

د: کتاب‌ها در قبال آموزش صحیح هیچ نوع احساس مسئولیت و تعهدی نمی‌کنند.

ذ: کتاب‌ها بی‌روح، انعطاف‌ناپذیر دست به دست می‌چرخند و افراد بسیار متفاوت را معمولاً به شکلی واحد مخاطب خود قرار می‌دهند.

اما کتاب‌های درسی رایج هم باتوجه به حجیتی که در نظام آموزشی رایج به آن‌ها به عنوان منبع اطلاعات دقیق داده می‌شود تا اندازه‌ای همین مسأله را دارند، اگرچه معلمی در میان است و تلاش می‌کند مضامین کتاب به نحوی درست به ذهن دانش‌آموزان منتقل شود. چرا که وظیفه معلم هم در این نظام آموزشی انتقال دقیق همان مطالب به ذهن دانش‌آموزان است و او هیچ مسئولیتی نسبت به پاسخ‌گویی ابهام‌ها و مخالفت‌ها ندارد. نقش معلم هم از این فراتر

نمی‌رود. آن‌ها هم متکلم وحده‌اند و معمولاً گفتگویی بین معلمان و دانش‌آموزان شکل نمی‌گیرد.

البته باید توجه داشت که وجود متن برای برنامه درسی انکار ناپذیر است و در برنامه فیک به لزوم آن تأکید ورزیده می‌شود. شارپ در این زمینه توضیح می‌دهد:

چه‌بسا برقراری ارتباط بدون متنی عمومی برای تمرکز، با ناکامی روبرو شود. برای گفت‌وگو و کندوکاو نظام‌مند امور مشترکی لازم است. از دیدگاه تربیتی هنگام سردرگمی در گفتگوها [و فعالیت‌های کلاسی]، امکان بازگشت به متن اهمیتی اساسی دارد. (شارپ، ۱۳۸۹، ص ۸۸)

پس اگر متن مکتوب هم لازم است و هم مشکل‌آفرین باید دید در برنامه فیک به چه نحو این مشکل حل می‌شود؟

داستان‌ها دقیقاً در حل این معما به ما کمک می‌کنند. ایده اصلی این است که داستان‌ها مشکل مورد نظر سقراط را کمتر ایجاد می‌کنند و دلیل اینکه متون باقی مانده از سقراط هم شکلی داستان‌وار دارد بر اساس همین طرز تفکر است. حال می‌خواهیم بررسی کنیم که آیا داستان‌ها می‌توانند این مشکلات را برطرف کنند؟ و چگونه؟

مارتا نوسبام معتقد است که رفع این مشکل با متون ادبی و بویژه داستان ممکن است. به عنوان مثال افلاطون برای اولین بار با ارائه دیالوگ‌های سقراطی با ابداعی بسیار جالب در سبک، برای خلق کندوکاوی مبتنی بر دیالوگ واقعی در یک اثر مکتوب، از سبک نمایشی کمک گرفت. وی متونی را فراهم آورد که موعظه نمی‌کنند یا مدعی دانستن نیستند بلکه تنها بواسطه گفتگو بین شخصیت‌ها نقد و کندوکاو می‌کنند. در چنین فضای عاری از هرگونه تعصبی، کتاب، دیالوگی مشابه متون نمایشی را برای خواننده‌ی فراهم می‌آورد؛ و خواننده برای ورود به یک داد و ستد فعال و انتقادی دعوت می‌شود. (Nussbaum, 1993:299).

یک اثر ادبی با ارائه یک گفتگو یا یک کندوکاو می‌تواند به فهم بیشتر ما از مسأله کمک کند؛ همچنین می‌تواند علل و دلایل ورود شخصیت‌های غیرمتخصص به گفتگو و نیز مسائل و مشکلات خاص آن‌ها را نشان دهد، و اینکه نتایج گفتگو چه سهمی در زندگی و حل مشکلات آن‌ها دارد. این می‌تواند بهتر از کتاب‌های عادی به ما نشان دهد که چرا و چه وقت ما خودمان باید دغدغی تأمل در زمینه‌های مختلف داشته باشیم.

دیالوگ‌های مکتوب می‌تواند با مرتبط ساختن مواضع مختلف در باره یک مسأله در گفتگوهای اشخاصی که به طور ملموسی شخصیت‌پردازی شده‌اند، پیشنهادات باریک‌بینانه‌ای

در خصوص ارتباط میان یک باور و یک عمل، و نیز میان یک موضع عقلی و یک روش زندگی ارائه دهد. این جنبه از دیالوگ‌های مکتوب، خواننده را به ارزیابی ارتباط شخصی‌اش با مسائل و مباحث جاری در دیالوگ سوق می‌دهد. از این جهات به نظر می‌رسد که دیالوگ‌ها در مقایسه با کتاب‌های معمولی که سقراط نقد می‌کند نسبت به تفاوت‌های فردی حساس‌تر بوده و حرف‌های بیشتری برای گفتن دارد. (Nussbaum, 1993: 299-30)

نوسبام با توجه به تفاوت کتاب‌های داستانی فبک در اثر اخیرش «نه برای فایده: چرا مردم‌سالاری نیاز به علوم انسانی دارد» (Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities) برنامه فبک را به جهت استفاده از داستان برای درگیر کردن ذهن کودکان و نوجوانان به ایده‌های پیچیده علوم انسانی و پیشرفت این برنامه در تألیف داستان‌های مناسب برای مقاطع سنی مختلف راه حلی برای مقابله با زوال جنبه‌ای از علوم انسانی که به رشد و تعالی انسان می‌انجامد تلقی می‌کند (Gregory, 2011: 423).

۴.۴ مرتبط ساختن مباحث کلاس با متن زندگی دانش‌آموزان

مرتبط بودن مباحث کلاس با متن زندگی دانش‌آموزان و نیازهای آن‌ها، امری بدیهی در برنامه درسی محسوب می‌شود (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۱۱۶). این موضوع که می‌تواند موجب علاقه بیشتر دانش‌آموزان به مدرسه، کلاس و مباحث درسی شود تحت عنوان معنادارسازی برنامه‌های آموزشی و محتواهای درسی در نظریات مبنایی فلسفه برای کودکان به چشم می‌خورد.

به نظر لیپمن و همکارانش یک برنامه درسی زمانی برنامه درسی واقعی محسوب می‌شود که «موجب پدید آمدن تجاربی با معنا» برای دانش‌آموزان «در مدرسه و پس از مدرسه گردد». این ملاک می‌تواند ملاک خوبی برای ارزیابی یک برنامه درسی و کتاب‌ها مربوطه شود. (Lipman et al, 1980: 8) اما منظور از معنا چیست؟

معناداری حاصل کشف یا ایجاد روابطی همچون رابطه «وسیله-هدف» یا رابطه «جزء-کل» می‌باشد. اگر در پی هدفی هستیم وسایل و ابزارهای مناسب برای ما مهم و معنادار می‌شوند چون برای رسیدن به هدفمان مفیدند. گاهی هم یک قطعه از یک کل یا مثلاً یک جورچین به این جهت مهم و معنا دار است که بدون آن کل مجموعه ناقص می‌شود و در واقع یک کل کامل بوجود نمی‌آید.

یکی از مشکلات کتاب‌های درسی حاضر به جهت معنادار نبودن آن‌ها برای دانش‌آموزان رقم می‌خورد. این که موضوعات درسی جزء به جزء ارائه داده شوند، با این وعده که سرانجام کلی فراهم می‌آید که معنای هر جزء را به آن می‌دهد، این الگو به این شرط خوب است که از ابتدا بتوان دانش‌آموز را به این باور رساند که اگر همه اجزاء جمع شوند امر مفید و معناداری بوجود خواهد آمد، در غیر این صورت جزءها علاقه دانش‌آموزان را به خود جلب نخواهند کرد. ارائه ابزارهای و محتوای آموزشی بدون ایجاد نوعی شناخت از اهداف و علاقه به آن‌ها، همین مشکل را خواهد داشت. در این زمینه از آنجا که کودکان از آینده‌شان تصویری ندارند مشکل به مراتب بدتر است. چون آن‌ها هنوز آینده و مشکلات آن را تجربه نکرده‌اند و هیچ تصویری از آن ندارند.

لیپمن و همکارانش در این زمینه خاطر نشان می‌سازند که نمی‌توان این انتظار را از دانش‌آموز کودک داشت که «دانش را به خاطر خود دانش دوست داشته باشد»، دانشی که بصورت داری تلخی که روزی ممکن است مفید باشد برایش داده می‌شود. چون اصلاً آن‌ها از آینده خود تصویری ندارند و بی‌معنا یا معنادار بودن همه چیز (شامل موضوعات درسی) را با توجه به دنیای حاضرشان می‌سنجند. (Lipman et al, 1980:8-9)

اما کتاب‌های درسی حاضر نمی‌توانند غیر از اینکه به آن‌ها قول مفید بودن در آینده را بدهند معنا داری دیگری را مهیا سازند و صرف سودمندی یا قولی که بزرگترها برای سودمند بودن آن می‌دهند درجه‌ی پایینی از معناداری و اهمیت را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. تنها معناداری و احساس فایده است که به کودکان انگیزه خواندن می‌دهد و محرک آنان در این کار محسوب می‌شود. فرد هر مطلبی می‌خواند برای رسیدن به معنا می‌خواند. کودکان هم همانند بقیه اگر در خواندن کتابی متقاعد شوند که آن کتاب بی‌معناست، دست از خواندن آن کشیده و آن را کنار می‌گذارند (ibid).

حال باید دید که چرا کتاب‌های داستانی می‌توانند ارتباط و معنا داری بیشتری را در برگیرند؟ مطالبی که کودکان در خواندن متون به دنبال آن هستند به احتمال زیاد مربوط به مسائل زندگی آنان و چه بسا روشنی بخش آن مسائل و مشکلات آنان باشد. بعضی از این مسائل به مرحله رشدی اختصاص دارند که آن‌ها در حال عبور از آن هستند. بقیه مسائل، مسائل مشترک همه آدمیان است. کودکان درباره هر دو نوع مسأله شگفت‌زده شده و ذهنشان مملو از سؤال می‌شود (ibid: 17).

می‌دهند، نه نیازها و علایق فعلی آن‌ها را، نسبت به کتاب‌های داستانی که تخیل آن‌ها را به هر سو می‌برند و انعکاس زندگی‌های مختلف‌اند بسیار کمتر می‌توانند این قابلیت را داشته باشند. داستان‌ها «این امتیاز را دارند که بتوان مسائل و موارد انسانی مثل شخصیت‌های داستانی، وقایع و تجربیات را در آن‌ها گنجانند و در عین حال این امکان را به کودکان داد ... که با نگاه کردن به دیگران، فکر کردن دربارهٔ دیگران خصوصیات شخصی خود را هم کشف کنند». (فیشر، ۱۳۸۷، ص ۱۱). از این روی برای کودکان داستان‌ها هم ابزارهایی برای حل مشکلات زندگی‌شان فراهم می‌سازند که این جنبه معطوف به حال و آینده است و هم مثل بازی‌ها معنا دارند. (Lipman et al, 1980:9) که در واقع موجب جذابیت آن‌ها (که قبلاً به آن اشاره شد) شده و خواننده را تا مدتی به تامل وامی‌دارند.

از این جهت کتاب‌های داستان جزء بی‌معنایی در زندگی کودکان محسوب نمی‌شوند. همچنین هر یک از قطعات داستان نسبت به کل بی‌معنا جلوه نمی‌کند. در کلاس درس نیز داستان قابلیت آن را دارد که به تنهایی برای کودکان معنادار و جذاب باشد و لازم نیست تمام دروس و برنامه‌های درسی جمع شود تا نهایتاً جورچین کامل شود و آن داستان معنادار شود. مسأله محور بودن کلاس و شکل‌گیری کندوکاو در آن هم به نحوی مباحث کلاس و داستان اولیه را معنا دار می‌سازد. این معناداری، معناداری هدف/وسیله است که کودکان برای رسیدن به هدفی آشنا، یعنی حل مشکل خود از وسایلی همچون داستان و کندوکاو بهره می‌برند.

تا این جا امکان و برخی مزایای استفاده از داستان‌ها برای به دستیابی به یکی از اهداف اصلی آموزش (یعنی تقویت قدرت قضاوت و داوری) مورد بررسی قرار گرفت. اما می‌دانیم که برنامه فبک از نوع خاصی از داستان‌ها برای کلاس‌ها استفاده می‌کند و در این برنامه این باور وجود دارد که داستان‌هایی که به شروع کندوکاو منجر می‌شوند نسبت به داستان‌های عادی ارجحیت بیشتری در برنامه فبک دارند که این ویژگی علاوه بر جذابیت و معناسازی داستان‌ها است. حال باید دید که این ویژگی مضاعف داستان‌های فبک که به شروع کندوکاو فلسفی در حلقهٔ کندوکاو کمک می‌کنند و اتفاقاً نشانه‌ای از فلسفی بودن داستان‌های فبک است، حضور آن‌ها را چگونه در نظام آموزشی ضروری می‌سازد؟

۵. ضرورت داستان فلسفی در آموزش تفکر

داستان‌های فلسفی پاسخگوی بخشی از نیازهای معرفتی کودکان و نوجوانان هستند برای روشن شدن این موضوع اول باید دید که این نیازها چه چیزهای هستند و دوم اینکه این داستان‌ها چگونه می‌توانند این نیازها را برطرف کنند.

۱.۵ محتوای ضروری برای رفع نیازهای معرفتی کودکان

در راستای توجه به نیازهای دانش‌آموزان در برنامه درسی (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۱۱۶) باید نیازهای معرفتی دانش‌آموزان نیز بررسی شود تا مشخص شود که چه مطالبی باید به آن‌ها عرضه شود. یکی از بی‌واسطه‌ترین راه‌شناسایی این نیازها توجه به پرسش‌های آن‌ها است. با بررسی این پرسش‌ها می‌توان فهمید آن‌ها تشنه چه معارفی هستند و چه مطالبی باید به آن‌ها عرضه شود. اما پرسش‌های آن‌ها معانی مختلفی می‌تواند داشته باشد و نباید تصور کرد آنچه کودکان از پرسیدن یک سؤال مد نظر دارند دقیقاً همان چیزی است که بزرگترها از پرسیدن همان سؤال مد نظر دارند. پس باید دید کودکان و نوجوانان با پرسش‌هایشان در جستجوی چه نوع مطالب و چه نوع پاسخ‌هایی هستند؟ به عنوان مثال وقتی آن‌ها مکرراً از ما می‌پرسند «چرا؟»، به دنبال چه چیزی هستند؟ باید پرسش‌ها (و چراها)یی که کودکان مطرح می‌کنند و پاسخ‌هایی که مورد انتظار آنان است بررسی شود تا مشخص شود آن‌ها چه انتظارات شناختی از مطالعات و پرسش‌هایشان دارند و ارائه چه چیزی برای آن‌ها ضرورت دارد و می‌تواند شگفتی و کنجکاوی آن‌ها را رفع کند.

۲.۵ پرسش‌های کودکان و تبیین‌های مورد انتظار آن‌ها

بیشتر پرسش‌های کودکان از شگفتی و حیرت آن‌ها نشأت می‌گیرد و این شگفتی زمانی فرو می‌نشیند که با توضیحات مان چارچوبی فراهم کنیم تا آن‌ها بتوانند تجربه جدید را در آن چارچوب بگنجانند و برای خود معنادارش کنند. این توضیحات (یا تبیین‌ها) که می‌توانند شگفتی کودکان را برطرف کنند به روش استقرایی به چند نحو فراهم می‌گردد: توضیح غایی، توضیح علمی (یا علی)، توضیح نمادین و توضیح فلسفی. استدلال کلی این است که منظور کودکان از سؤالاتشان ممکن کشف چهار چیز متفاوت باشد که یکی از آن‌ها کشف رابطه علی است پس پاسخ‌های علمی (علی) به سؤالاتشان ضرورتاً آنان را متقاعد نمی‌کند، بلکه

پاسخ‌های نمادین و فلسفی به احتمال زیاد است مورد انتظار کودکان هستند. حال به ترتیب و به اختصار به بررسی آن‌ها و ضرورتشان می‌پردازیم

الف) توضیح غایی: مثلاً وقتی از کودکان ما می‌پرسند چرا باران می‌بارد ممکن است انتظار داشته باشند غایت این اتفاق را روشن کنیم پس پاسخ ما اینگونه می‌تواند باشد: بارش باران برای این است که گیاهان، حیوانات و نیز ما انسان‌ها آبی برای خوردن داشته باشیم.

ب) توضیح علمی: توضیح علمی معمولاً همان تبیینی است که کتاب‌های علوم در پاسخ به سؤالات مان ارائه می‌دهند و معمولاً برای بزرگترها توضیحی رضایت بخش است. به‌عنوان مثال اگر کودکی از ما بپرسد که چرا باران از آسمان به زمین می‌بارد؟ ما در جواب می‌توانیم تبیینی علمی به او ارائه دهیم و بگوییم بخار آبی که از زمین به آسمان می‌رود به صورت ابر در آسمان جمع می‌شود. وقتی ابرها در کنار هم قرار گرفتند و فشرده شدند ذرات ریز آب به قطره‌های آب تبدیل می‌شوند و چون سنگین هستند به پایین می‌افتند. (Lipman et al, 1980:33)

اما در خصوص کودکان این نوع تبیین ممکن است مشکل ساز باشد. این کودک ممکن است مجدداً از ما بپرسد که چرا ذرات ریز بخار در آسمان به شکل ابر فشرده شده و به آب تبدیل می‌شوند؟ از نظر لیپمن با این توضیح ما عملاً مسأله او را پاسخ نداده‌ایم، بلکه فقط حل آن را منوط به حل مسأله دیگری در خصوص تبدیل بخار به آب کرده و به عبارت دیگر حلش را به تعویق انداخته‌ایم. البته، اصل کاری که ما انجام داده‌ایم، اشتباه نیست. اما زیاده روی و ادامه دادن سلسله این توضیحات چه بسا کنجکاوی کودک را نابود کند. (Lipman et al, 1980:33-4).

پ) تفسیر نمادین: گاهی کودکان به چیز بیشتری از تبیین علمی نیاز دارند. آن‌ها علاوه بر تفاسیر حقیقی به تفاسیر نمادین هم احتیاج دارند. برای چنین تفاسیری، آن‌ها به داستان‌های تخیلی، به افسانه‌ها و فولکلور روی می‌آورند. در تفسیر نمادین مثلاً در توضیح یک رفتار زشت یک نفر ممکن است گفته شود او فرد زیبارویی است که در اعماق درونش یک وزغ واقعی است یا در توضیح رفتار خوب فرد عکس آن گفته شود. در این نوع تفسیر عناصر خیال بسیار مؤثرند و بزرگسالان باید مواظب باشند تخیل خود را به کودکان تحمیل نکنند. (Ibid: 34-6)

ج) ایضاح فلسفی و راه دستیابی به آن (موجه‌سازی، مفهوم و معنای فلسفی): گاهی پرسش‌های کودکان نشان می‌دهد که آنان در پی اموری هستند که نه می‌توان آن را دقیق و واقعی (مانند توضیحات علمی) و نه نمادین (مانند افسانه‌ها) خواند، بلکه تنها می‌توان آن را فلسفی خواند. تعداد بسیار زیادی سؤال وجود دارد که کودکان می‌توانند از شما بپرسند که سؤال‌های فلسفی خوانده می‌شوند و نیاز به پاسخ فلسفی دارند.

پرسش‌های فلسفی کودکان، پرسش‌هایی در پی توجیه، مفهوم‌سازی یا ساخت معنا هستند. این موارد را به تفصیل بررسی می‌کنیم:

۱. **توجیه فلسفی**، گاهی کودکان در پرسش از چراها و چیست‌ها دنبال ایضاح فلسفی‌اند. «چرا باید به دیگران احترام بگذاریم؟» پس از ارائه یک تبیین در پاسخ «چرا» کودکان، آن‌ها دوباره «چرا»ی دیگری در مقابل آن تبیین قرار می‌دهند. آن‌ها دنبال توجیه یا موجه‌سازی‌اند. اگر کودکان در جستجوی موجه‌سازی هستند به ناچار باید به کندوکاو فلسفی رجوع کرد چرا که توجیه تنها از طریق کندوکاو فلسفی حاصل می‌شود که البته این کندوکاو فلسفی می‌تواند در تمامی حوزه‌ها شکل گیرد. این فرایند موجه‌سازی برای ساخت معرفت همه ما انسان‌ها ضروری است (Nola & Irzic, 2005:29,30) و از نظر لیپمن هم برای رسیدن به این توجیه، فرایند کندوکاو اجتناب‌ناپذیر است. (Lipman, 1996:7)

اما اصلی‌ترین مؤلفه توجیه یا موجه‌سازی ارائه دلایل کافی و قابل قبول به واسطه استدلال‌های معتبر است پس اگر کودکان به دنبال توجیه هستند به دنبال دلایل قانع‌کننده و استدلال‌های معتبر هستند. از این روی در برنامه فبک، استدلال یکی از مؤلفه‌های مباحثه فلسفی معرفی می‌شود و تعمق کردن در ارزیابی روند استدلال و کندوکاو نشانه‌های گفتگوی فلسفی محسوب می‌شود. (شارپ، ۱۳۹۰، ص ۲۵۲)

بنابراین در برنامه فبک کندوکاو فلسفی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد که در آن استدلال و دلایل قانع‌کننده نقش اول را بازی می‌کنند. به گفته لیپمن به این خاطر که فلسفه با استنتاج معتبر سروکار دارد افرادی که به فلسفه‌ورزی می‌پردازند می‌توانند از عهده تشخیص استلزامات ادعاهای مختلف برآیند. (Lipman, 1996:7).

۲. **مفهوم‌سازی**، کودکان در پرسش‌هایشان علاوه بر جستجوی تبیین و توجیه ممکن است به دنبال ساختن و بسط مفاهیم هم باشند به عنوان مثال زیبایی چیست؟ یا انصاف چیست؟ مفاهیمی از این قبیل در بخش بزرگی از فعالیت‌های ما از جمله درک امور زندگی و تصمیم‌گیری نقش دارند. گفتگو و ارتباط ما با دیگران بواسطه آن‌ها صورت می‌گیرد و هرچه مفاهیم دقیقتر باشند ارتباط‌ها دقیقتر و مکانات قلبی شفافتر منتقل می‌شوند مفاهیمی همچون منصف، درست، خوب، دوستی، زیبایی، مکان، زمان، شخص، قوانین، واقعی، حقوق، وظایف، آزادی، هویت، ذهن، هنر، دانش، بخشی از ستون فقرات گفتمان عمومی و کلید واژه‌های بیان دقیق یا جوهر (ریشه‌ها یا پشوانه‌های نظری) مطالب که مفاهیم فلسفی نیز نامیده

می‌شوند (اسپلیتر و شارپ، ۱۳۹۰، ص ۲۴۸) (کودکان نه‌تن‌ها با درک این معانی به درک عمیق‌تری از خود می‌رسند، بلکه به درک غنی‌تری از دیگران نیز دست می‌یابند) (ibid: 249).

۳. کشف یا ساخت معنا، کودکان علاقه دارند معانی پیام‌ها، مفاهیم، رفتارهای ارادی افراد و اتفاقات نامتعارف را بدانند. به طور کلی آن‌ها دوست دارند معانی چیزهایی را که به صورت هدفمند در مقابل آن‌ها قرار می‌گیرد یا به آن‌ها عرضه می‌شود بیابند. کودکان و نوجوانان علایق خود برای دانستن معنای امور را در قالب پرسش‌هایی مطرح می‌کنند: هدفش از فلان کار چیست؟ چرا ما متولد شده‌ایم؟ معنای فلان حرف چیست؟ پاسخ به این پرسش‌ها نوعی شناخت فراهم می‌آورد که به کودکان در تشخیص بسیاری از امور مورد علاقه‌شان کمک می‌کند. این فرایند در کندوکاو فلسفی با محوریت پرسش‌هایی که مربوط به زندگی کودکان و حاصل از داستان است بخوبی تحقق می‌یابد و کودکان در باره معانی امور مختلف به کندوکاو می‌پردازند.

ملاحظه می‌شود که ایضاح فلسفی در میان سایر تبیین‌ها می‌تواند بخشی از پرسش‌ها و نیازهای شناختی دوران کودکی را پاسخ دهد. به عبارت دیگر کودکان علاوه بر انتظار توضیح علمی و تفسیرنمادین ایضاح دیگری را در پاسخ پرسش‌هایشان انتظار دارند و آن ایضاح فلسفی است که در برگیرنده فرایند مفهوم‌سازی، معناسازی و توجیه بواسطه کندوکاو فلسفی است. حضور این نوع ایضاح در برنامه و متون درسی به شکل الگو می‌تواند به فعلیت بخشیدن مؤلفه‌های آن یعنی مفهوم‌سازی، معناسازی و کندوکاو بی‌پایان در کلاس‌ها و متعاقباً در زندگی کودکان کمک کند. بدون ارائه پاسخ‌هایی از این دست به پرسش‌های کودکان در واقع انتظارات آن‌ها بر آورده نمی‌شود (یا به صورت ناقص بر آورده می‌شود) و از این جهت ایضاح فلسفی در برنامه درسی (شامل متون) مدارس ضرورت دارد. اما این ایضاح چگونه حاصل می‌شود؟ این موضوع رابطه تنگاتنگی با مفهوم فلسفه در برنامه فبک دارد که در زیر بررسی می‌شود.

۶. مفهوم فلسفه و نقش آن در برنامه فبک

آنچه معمولاً از اصطلاح «فلسفه» یا «داستان فلسفی» فهمیده می‌شود در اینجا ابهام‌ساز است. روشن شدن معانی دقیق این دو در برنامه فبک می‌تواند ما را به فهم مزیت این نوع داستان‌ها نزدیک کند.

در برنامه فبک «فلسفه» به واسطه سنت فلسفی سقراط با گفتگو و کندوکاو ارتباط تنگاتنگی پیدا می‌کند. لذا فلسفه ورزی در برگیرنده گفتگوهای زنده و تقریباً غیر قابل انفکاک از روایت یا داستان است (Kennedy, 1999:336)، از این روی به نحوی با کندوکاو فلسفی غیر قابل انفکاک استو تمرین و تکرار این نوع کندوکاو موجب بهبود توانایی تحقیق بهتر در عرصه‌های خاصی از تجارب انسانی می‌شود (Gregory, Maughn et al., 2011:144).

بطور خلاصه اگر رهیافت فلسفی یا فلسفه ورزی را فرایند «عمق بخشیدن» به فهمان از جهان با کمک منطق یا تفکر انتقادی بدانیم (که بنوبه خود به «دقت کردن» تأکید دارد) این رهیافت می‌تواند در تمام رشته‌های معرفتی با زیر ذره‌بین گذاشتن کلیات و روش‌ها به فهم و درک بهتر متون، امور، قوانین، واقعیات جهان منجر شوند. لذا می‌توان نشان داد که کندوکاو فلسفی در فبک که به میزان زیادی به تقویت توانایی‌های تحلیل، استدلال و استنباط، داوری، تشخیص و تمییز مربوط می‌شوند همگی در تحصیل علوم و در تحقیقات مربوطه حرف اول را می‌زنند (ناجی، ۱۳۸۶، ص ۳۳-۵۵).

از این روی داستان‌هایی که فقط شامل مضامین فلسفی هستند مد نظر برنامه فبک نیستند بلکه باید به نحوی باشند که نه تنها مانع تقویت مهارت‌های فوق نشوند بلکه به شروع کندوکاو فلسفی و پیشبرد آن کمک کرده و به تقویت آن مهارت‌ها بیانجامند.

حال اگر هدف تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش تقویت قدرت قضاوت و داوری، نه انتقال معارف و کشفیات دانشمندان، می‌توان دید که اتفاقاً بواسطه معنایی از فلسفه که در بالا ذکر شد کندوکاو فلسفی برآمده از این داستان‌ها بیشتر از کتاب‌های عادی می‌تواند در کلاس درس به تقویت این مهارت کمک کند و بالطبع کتاب‌هایی که بتوانند بیشتر محرک این کندوکاو باشند ابزارهای مناسبتری برای رسیدن به هدف اصلی آموزش و پرورش، یعنی تقویت قدرت قضاوت، تمییز و داوری محسوب می‌شوند.

حتی اگر تقویت هوش کودکان هدف تعلیم و تربیت باشد باز هم این داستان‌ها می‌توانند از عهده این کار برآیند. اتفاقاً یکی دیگر از اهداف آموزش‌های فلسفی در برنامه فبک بالا بردن مهارت‌های ذهنی و هوش فلسفی شامل قوت قضاوت و داوری است. رابرت فیشر معتقد است استفاده از داستان‌های مورد نظر در کلاس‌های فلسفه برای کودکان به پرورش این هوش که، بالاتر از هوش وجودی (existential) گاردنر قرار می‌گیرد کمک می‌کند. هوش فلسفی در واقع کندوکاوی برای فهم عقلانی بواسطه مفاهیم است (fisher, 2011:46) که از نظر فیشر

داستان‌ها می‌توانند به همراه تمرین و گفتگو به ارتقاء این نوع هوش در کودکان و قابلیت‌های ذهنی آن‌ها از قبیل تفسیر، پرسش، استدلال، تفکر خلاق و قضاوت بیانجامند. (ibid: 47)

۷. آیا داستان‌های فلسفی می‌توانند در تمام رشته‌های درسی مفید باشند؟

با توجه به تعریفی که از فلسفه به عنوان تحقیق که در بخش امکان استفاده از داستان‌ها در آموزش بیان شد، داستان‌های فلسفی می‌توانند تمام رشته‌های درسی را پوشش دهند که مزایای فوق‌الذکر را به همراه دارند. حتی اگر تعریف ذکر شده از فلسفه را نپذیریم شواهد و دلایل زیادی مبنی بر موفقیت رویکرد فلسفه برای کودکان در سایر رشته‌های درسی وجود دارد و بعد از این نهضت تألیف داستان‌هایی در این زمینه و استفاده از آن‌ها در کلاس‌های درس مدتی است شروع شده است. بسیاری از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان پی برده‌اند که رویکرد برنامه فبک علاوه بر اخلاق، فلسفه و موضوعات اجتماعی در سایر عرصه‌های معرفتی هم مفید است. ابتدا به این دلیل که «یک فهم فلسفی / عمیق» در دانش‌آموزان نسبت به «سایر رشته‌های درسی» از جمله علوم ایجاد می‌شود. دوم اینکه برای دانش‌آموزان مدارس پرسش‌هایی که درباره فهم موضوعات و معانی آن‌ها مطرح می‌شود (همانند موضوعات فلسفی)، ذاتاً باز و بی‌پایان هستند. سوم اینکه پرسش‌های مربوط به روابط رشته‌ها همچون رابطه علوم با زندگی روزمره و مواضع اخلاقی مان که جزء مباحث اصلی علوم نیستند و برای پاسخ داده شدن نیاز به تبادل نظر و گفتگو دارند (sprod, 2011: xvi). رویکرد فلسفه برای کودکان چه به لحاظ داستانی و چه به لحاظ روش کار مربی این موقعیت را در کلاس درس فراهم می‌کند.

اسپرود در این زمینه می‌نویسد مربیان دروس عمومی ابتدایی روش حلقه کندوکاو را روشی قوی برای بالابردن میزان درگیر شدن ذهن دانش‌آموزان با موضوعات علوم و میزان علاقمندی‌شان به آن موضوعات و بالا بردن میزان تفکر آن‌ها در این زمینه خواهند یافت. این امر در بسیاری از عرصه‌های دیگر هم صادق است. راهبرد و پیگیری بخشی از کار بوسیله این روش، مباحث علمی را قابل وصول‌تر خواهد کرد و بخوبی به عمق بخشیدن به آنچه دانش‌آموزان تحصیل می‌کنند (نه فقط در خصوص فکت‌ها بلکه همچنین در خود علوم) کمک خواهد کرد، به آن‌ها کمک خواهد کرد علم را با آنچه در سایر عرصه‌ها یاد می‌گیرند ادغام و کامل کنند (ibid).

بنابراین بهره بردن از داستان‌های علمی یا داستان‌هایی در حوزه‌های مختلف درسی در مدارس می‌تواند مفید واقع شود و تلاش می‌شود کتابهایی که به این نحو نوشته می‌شوند روز بروز موضوعات بیشتری را پوشش دهند. در این زمینه تلاش‌ها در مباحث ریاضیات و علوم از همه بیشتر بوده است. اما یک سؤال هنوز می‌تواند پرسیده شود که آیا این تلاش‌ها خواهند توانست همه رشته‌های درسی را پوشش دهند؟ پاسخ این است که اگر همه را هم نتوانند پوشش دهند باز هم از اهمیت آن کاسته نخواهد شد. چرا که موفقیت‌هایی که در همین زمینه بدست آمده به اندازه‌ای است که بتوان ادعا کرد داستان‌ها می‌توانند در زمینه‌هایی که با مفاهیم، ایده‌ها و نظریات سرو کار دارند از جنبه‌های مختلف مفید بوده و همین امر هم به تن‌هایی تحولی بزرگ در تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند، حتی اگر متون درسی برخی از رشته‌های درسی داستانی نباشد.

۸. نتیجه‌گیری

چنانکه ملاحظه شد در برنامه فبک استفاده از داستان‌ها در برنامه درسی نه تنها به دلایل مختلف ارائه شده، ممکن است بلکه مزایای زیادی دارد که استفاده از کتاب‌های رایج در مدارس که عموماً به گزارش کشفیات گذشتگان می‌پردازند فاقد آن است. این مزایا شامل جذابیت و مخاطب‌پسندی، محرک فکر بودن، زنده‌تر بودن و رابط بودن میان مباحث کلاسی و زندگی دانش‌آموزان است. همچنین نشان داده شد که داستان‌های فلسفی در برنامه فبک ضروری هم محسوب می‌شوند، اولاً به این دلیل که فلسفه و ایضاح فلسفی می‌تواند در کنار توضیح علمی و توضیح غایی و نمادین، و حتی شاید بیشتر، پاسخگوی پرسش‌های کودکان باشد. داستان‌های فلسفی با بهره بردن از زبان نمادین و فراهم آوردن زمینه کندوکاو فلسفی که در آن معناسازی و مفهوم‌سازی و موجه‌سازی باورها، موجبات ساخت دانش کودکان و نوجوانان را فراهم می‌آورد، برای حضور در کلاس‌های ضروری‌اند.

همچنین در بخش پایانی نشان داده شد که این نوع داستان‌ها در تمام زمینه‌های معرفتی می‌توانند با کمک کندوکاو کلاسی به ساخت معرفتی دانش‌آموزان بیانجامند. حال با توجه به این موضوع اگر بخواهیم متونی را در اختیار آن‌ها بگذاریم تا هم برایشان جذاب بوده و هم مطالبات معرفتی و شناختی آن‌ها را پاسخگو باشد، بهترین متون می‌تواند داستانی‌ای باشد که در آن علاوه بر توضیح علمی، ایضاح فلسفی را هم در بر گرفته باشند که این امر براساس مقدماتی که ذکر شد کاملاً ممکن است. از این رو داستان‌ها می‌توانند بهترین ابزارها برای برخی

آموزش‌ها باشند. اما چنین نیست که استفاده از این نوع داستان‌ها در آموزش‌های علمی ممتنع و غیر ممکن باشد. اگر بتوان تبیین علمی و تفسیر فلسفی را همزمان وارد داستان کرد و داستان را به هم‌نشینی با آن دعوت کرد این نوع داستان‌ها خواهند توانست در آموزش علوم و کندوکاو فلسفی مورد استفاده قرار گیرد.

- کتاب‌های درسی به داستان تبدیل شوند و به جای توصیف و خبر دانش، علوم را در صحنه واقعی زندگی آموزش دهیم؛
- از طریق داستان‌های فلسفی ذهن کودک را با پدیده‌ها درگیر شوند و آن‌ها به فکر واداشته شوند؛
- به برنامه‌های درسی به عنوان یک جریان پیوسته نگریسته شود و تجربیات پیوسته‌ای برای دانش‌آموزان مهیا شود؛
- همه علوم به صورت توأمان در داستان‌های فکری و فلسفی ارائه شوند و مباحث از هم منقطع نشوند و به صورت مسأله محوری به دانش‌آموزان ارائه شوند.
- داستان‌های فلسفی جایگزین علوم و دستاوردهای بشری نشود، بلکه از طریق داستان مباحث علمی آموزش داده شود و علاقه و کنجکاوی دانش‌آموزان را ترغیب کنند که خودشان پدیده‌ها را کشف کنند.

کتاب‌نامه

اسپلیتر، لورنس. شارپ، آن مارگارت (۱۳۹۰). معیارهای یک مباحثه فلسفی در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، سعید ناجی، جلد دوم، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲۳۷-۲۳۷

فیشر، رابرت (۱۳۸۷)، داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه سید جلیلی شاهرزی لنگرودی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

شارپ، آن مارگارت، (۱۳۸۹)، امتیاز p4c نسبت به رقبا (pwc) و ویژگی‌های آن، در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (جلداول)، سعید ناجی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص. ۷۹-۹۹

لیپمن، متیو (۱۳۸۹a)، فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست، در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (جلداول)، سعید ناجی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹، صص. ۳۵-

داستان‌های فلسفی به مثابه متون درسی ... (سعید ناجی و سید نورالدین محمودی) ۲۶۵

لیپمن، متیو (۱۳۸۹ب)، پارادایم تاملی تعلیم و تربیت و کتاب‌های 4c در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (جلد اول)، سعید ناجی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۹، صص. ۴۸-۳۷

گریگوری، مان (۱۳۹۰)، فلسفه و برنامه فلسفه برای کودکان در کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، سعید ناجی، جلد دوم، انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص ۱۳۹-۱۶۲

ناجی، سعید (۱۳۸۶)، نگاهی به روش‌های جدید برای بالا بردن توان تحقیق و پژوهش، در مجموعه مقالات کنفرانس توسعه دانش و فناوری در ایران به اهتمام دکتر مهدی گلشنی، دانشگاه صنعتی شریف.

Bleazby, Jennifer, (2013) Social Reconstruction Learning: Dualism, Dewey and Philosophy in Schools, Routledge

Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 36-59.

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

Fisher, Robert. (2008), *Teaching for Thinking*, 3rd ed, philosophical Enquiry in the Classroom, Continuum.

Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (ed), London: Sage.

Gregory, Maughn (2011), "Review of Martha Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*", *Studies in Philosophy and Education* 30 (4): 419-427

Heyting, F. (2005). Methodological traditions in philosophy of education. In F. Heyting, D. Lenzen & J. White (eds), *Methods in philosophy of education*. London: Routledge.

Kennedy, David. (1999), *Philosophy for Children and reconstruction of Philosophy*, *Metaphilosophy*, vol. 30, no. 4, octobere

Lipman, M. (1993). *Thinking children and education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co.

Lipman, M. (2005), Saeed Naji's Interview with Matthew Lipman: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, volume 17, number 4, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, NJ, pp. 23- 29

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

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

- Liu, S. (2018). Neoliberal global assemblages: The emergence of “public” international high-school curriculum programs in China. *Curriculum Inquiry*, 48(2), 203-219.
- Nola, Robert and Irzik, Gurol,(2005) *Philosophy, Science, Education and Culture*, Science & Technology Education Library, Springer,
- Nussbaum, Martha. (1993) *Philosophical books VS. Philosophical dialogue*. in *Thinking children and education*. Matthew Lipman(Ed). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co. pp298-300.
- Schachtel, Ernest G. (1993), *The children and the Story*, in *Thinking children and education*. Matthew Lipman(Ed). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co. pp264-266.
- Sprod, Tim. (2011) *Discussion in Science*, Acer Press,

