

الگوی کاوشگری اجتماعی براساس فلسفه برای کودکان از دیدگاه لیپمن در درس مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی

عفت میرزاحسن پورا^۱ • دکتر ایراندخت فیاض^۲ • دکتر یحیی قائدی^۳ • دکتر حسن اسدزاده^۴ • دکتر فیروز رازنهان^۵

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تبیین عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر بنیاد فلسفه برای کودکان انجام شده است. این پژوهش، براساس هدف، کاربردی و براساس روش و نحوه گردآوری داده‌ها از نوع کیفی است. در این پژوهش، ابتدا به روش کتابخانه‌ای مروری بر پژوهش‌های پژوهشگران پیشین در زمینه مطالعات اجتماعی انجام شده است. نتایج نشان داد که عناصر برنامه درسی کتاب مطالعات اجتماعی در مقطع ابتدایی از غنای کافی برخوردار نیست. لذا، در این پژوهش در پی ارائه الگوی جدیدی برای این درس بوده‌ایم. در این راستا، ابتدا عناصری براساس شاخصهای دیدگاه لیپمن در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، برای این درس استخراج شده سپس، عناصر اجتماعی با عناصر فلسفه برای کودکان به‌گونه‌ای کاملاً جدید و تغییر یافته از عناصر معمول و رایج الگوهای برنامه درسی ترکیب و ارائه شده است. برای اهداف، دو هدف شناختی و اجتماعی، براساس استدلال، پرسشگری و تعقل تبیین شده است. آنچه برای محتوا در نظر گرفتیم، محتوای فلسفی - اجتماعی، با سه ملاک «بسندهای ادبی»، «بسندهای روان‌شناسانه» و «بسندهای فکری» بوده است. برای عنصر شیوه‌های تدریس، روش اجتماع پژوهشی، گفت‌وگوی سقراطی و روش مشارکتی به‌جای روشهای سنتی جایگزین شده و سرانجام برای ارزشیابی، شیوه مبتنی بر عملکرد فردی و جمعی انتخاب شده است. سپس، با توصیف گزاره‌هایی از فبک مطابق با الگوی کامل فرانکنا به روش استنتاج عملی، الگوی جدید با عنوان کاوشگری اجتماعی برای آن عناصر استنتاج شده است تا در درس مطالعات اجتماعی به‌کار گرفته شود.

کلیدواژه‌گان: کاوشگری اجتماعی، برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، فلسفه برای کودکان

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۶/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲/۱۶

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۲. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
E-mail: iranfayaz@atu.ac.ir

۳. استاد، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۴. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۵. استادیار، گروه مدیریت، موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی، تهران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

از آنجا که ثبات شخصیت اخلاقی و ارزشهای اجتماعی یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت محسوب می‌شود می‌توان گفت درس مطالعات اجتماعی در آموزش مفاهیم ارزشی، اجتماعی و آموزش مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم از جایگاهی خاص برخوردار است. نویسندگان این حوزه ضرورت یادگیری این درس را نخست به دلیل سرو کار داشتن آن با گستره وسیعی از موضوعات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و تاریخی و گره خوردن آن با زندگی آحاد ملت مهم تلقی کرده‌اند. دوم اینکه معتقدند این حوزه یادگیری می‌کوشد تا از طریق آموزش برخی از دانشها، مهارت‌ها و صلاحیتهای لازم، افراد را به گونه‌ای تربیت کند که هم در زندگی فردی و هم در اجتماع، نقش کارآمد و شایسته‌ای را ایفا کنند (راهنمای مطالعات اجتماعی، ۱۳۹۵).

اهداف این درس در سطح کلان در سه مؤلفه «تقویت هویت ملی»، «اخلاق - محوری در نظام اجتماعی» و «مهارت‌های زندگی» از طریق دو فرایند «کاوشگری» و «توسعه و درونی‌سازی ارزشها» پیگیری می‌شود. گر چه در بسیاری از مؤلفه‌های عناصر اجتماعی، در سند تحول (صفحات ۷۳، ۱۶۴، ۱۲۷، ۱۳۷، ۱۴۴، ۱۵۵، ۱۸۶، ۲۴۷، ۲۵۳، ۲۵۴، ۲۲۲، ۳۷۵ و ...) بر هویت دو وجهی جمعی و فردی، فرایند تربیت و تحول آگاهانه و آزادانه، کسب شایستگی‌های فردی و جمعی، درک صحیح موقعیت خود، عقل‌ورزی، تحول‌آفرینی و ارزش‌مداری عقلانی، اهمیت به موقعیت‌محوری در برنامه درسی تأکید شده و در برنامه درسی ملی (صفحات ۸، ۹، ۱۰، ۱۶، ۳۱، ۳۲، ۳۳) نیز، توجه به نیاز دانش‌آموز در سطح ملی و جهانی، تقویت هویت ملی، محوریت عقل، کسب مهارت‌های اجتماعی، همدلی، ایجاد فرصت برای به چالش کشیدن ایده‌های دیگران، تأکید بر فرایندهای تدریس - یادگیری مبتنی بر پرسشگری نقادانه و استدلالی، استفاده از روشهای کاوشگری، تعقیب و پیگیری شده است، اما مسلم است که آموزش این مهارت‌ها باید توأم با تقویت مهارت‌های خردورزی، تفکر انتقادی، پرسشگری، استدلال و شکل‌دهی به مفاهیم مطرح‌شده در محتوای کتابها باشد تا آسیبهای اجتماعی را کاهش دهد و بذر «امید اجتماعی» را در دلها شکوفا سازد. در حالی که پژوهشهای پژوهشگران گویای آن است که به دلیل عدم هدایت درست فرایند آموزش، کودکان و نوجوانان درستی از شخصیت منحصر به فرد بودن خود و هم‌کلاسیهایشان ندارند و از آنجا که نگرش مثبتی به ویژگیهای شخصی و هویت فردی خود ندارند قادر نیستند در زندگی اجتماعی برای خواسته‌های خود ارزش قائل شوند و «در راه و رسم جمعی که در آن زندگی می‌کنند تأمل کنند و مفروضات موهوم و نابخردانه را از آن طرد کنند و اگر نتوانستند، خود را از شبکه آن زندگی جمعی بیرون بکشند» (باقری، ۱۳۹۰: ۳۵).

در پژوهش یزدانی و حسنی (۱۳۹۰) به مغفول ماندن اهداف مدنظر، در پژوهش حاجی تبار فیروزجائی (۱۳۹۲) به ناکافی بودن آموزش معلمان، عدم دسترسی به امکانات مورد نیاز برای آموزش، سنگینی محتوا در درس مطالعات اجتماعی، در پژوهش جوهری انزابی (۱۳۹۴) به اختصاص یافتن کمترین

ضریب اهمیت برای معرفی خودآگاهی و در پژوهش یزدانی کاشانی (۱۳۹۲) به ناقص پرداخته شدن یا اصلاً گنجانده نشدن عناصر جامعه‌پذیری، از جمله ارزشهای اجتماعی و باورهای اخلاقی اشاره شده است. پژوهشهای اسدی (۱۳۸۷)، اردوخانی (۱۳۹۴)، یزدانی وحسنی (۱۳۹۰)، رضانی فیینی (۱۳۹۶)، صباغ حسن‌زاده (۱۳۹۴) و حاجی تبار فیروزجائی (۱۳۹۲)، به ترتیب گویای فقدان جایگاه تفکر نقادانه، تأکید بر اهداف حیطة دانشی بیشتر از حیطة دانش و مهارتی اهداف مصوب در پژوهش، غیرمهم قلمداد شدن درس علوم اجتماعی، عملکرد خوب دانش‌آموزان در آزمون دانشی و ضعف در آزمون نگرشی، عدم تطابق دانش مطالعات اجتماعی با تجارب زندگی دانش‌آموزان، ضعف تفکر انتقادی براساس مؤلفه‌های مدنظر فلسفه برای کودکان و عدم ایجاد تناسب بین اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش با اهداف تعیین شده در راهنمای برنامه درسی است.

از این رو به نظر می‌رسد نظام آموزشی ما، در آموزش مفاهیم کتابهای درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی با مدل‌های سنتی حاکم بر حوزه تعلیم و تربیت موفق نبوده و نتوانسته است با وجود طیفی وسیع از موضوعات و حجمی سنگین از محتوا، مهارت‌های لازم از جمله مهارت استدلال، تفکر و تعقل‌گرایی در آنها ایجاد و اهداف گنجانده شده در محتوا را به درستی تفهیم کند. براین اساس می‌توان گفت که ضرورت نیاز به تغییر و بازبینی الگوی طراحی و ارائه درس مطالعات اجتماعی چه به لحاظ محتوایی و چه به لحاظ روشی احساس می‌شود. روشی که در آن خود کودکان در ساخت دانش و امر یادگیری نقشی مهم داشته باشند. برنامه‌ای که چنین ادعایی دارد برنامه فلسفه برای کودکان براساس دیدگاه لیپمن است. این برنامه درسی بر این ایده مبتنی است که کودکان قابلیت‌ها و تواناییهای استدلال و دانش خود را در یک اجتماع می‌سازند. در این میان نقش معلم، به گونه‌ای است که آنها به دنبال آموزش صرف دانش برای کودکان نیستند، بلکه در اندیشه تدارک شیوه‌ای از تفکر مجرب برای شاگردان متفکر کلاس هستند تا تفکر سطح بالا را در کلاس تضمین کنند (قائدی، ۱۳۹۵).

شاخصهایی که لیپمن برای برنامه درسی فلسفه برای کودکان در نظر گرفته شامل اهداف، محتوا و روش است. در بخش اهداف شامل اهداف عملیاتی، اهداف اجتماعی و اهداف شناختی است. محتوای آن را با سه منبع (۱) داستانهای فلسفی، (۲) کتاب راهنمای معلم و (۳) نقش معلم و با روش اجتماع پژوهشی ارائه کرده است.

این برنامه با تمام مقبولیتهایی که در جامعه با آن مواجه شده است، انتقادهایی را نیز در پی داشته است. ما بر حسب ضرورت به چند مورد آن اشاره می‌کنیم. قراملکی (۱۳۸۴)، فلسفه را در رویکرد لیپمن یک رویکرد عملی می‌بیند ستاری (۱۳۹۱). باقری (۱۳۸۶) رویارویی لیپمن را با موضوع فلسفه رویکرد «روش‌گرایی» می‌داند (هدایتی، ۱۳۹۶: ۲۸۵). عده‌ای نیز معتقدند که لیپمن با تأکید یک‌سویه بر روشهای تفکر، محتوای فلسفه را نادیده می‌انگارد. در پاسخ به آن می‌توان گفت با نگاهی به برنامه فیک از دید لیپمن، آشکار می‌شود که او تاریخ فلسفه را نادیده نمی‌انگارد، از این رو، از محتوا غافل نیست.

برای فهم بهتر این نکته می‌توان به مجموعه کتابهای درسی و راهنمای معلم برنامه درسی فلسفه برای کودکان نگرست (ضرغامی، ۱۳۹۴: ۲۷-۲۸). ریچارد کیچنر^۱ (۱۹۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «آیا کودکان فلسفی می‌اندیشند؟» امکان ارتقای اندیشه کودک به تفکر سطح بالا برای فلسفه‌ورزی پیرامون اصول و مفاهیم را، مورد شک و تردید قرار می‌دهد. در پاسخ به این انتقاد قانیدی مفهوم آن را فلسفیدن و فعالیت فلسفی تلقی می‌کند (۱۳۹۵). اسمیت، تفکر فلسفی را به طریق اندیشیدن فلسفی و گاردنر آن را به استعداد حیرت زدن و کانت به آموختن اندیشیدن نه آموزش اندیشه‌ها تعبیر می‌کنند (ضرغامی، ۱۳۹۴). برخی با توجه به دیدگاه شناختی پیاژه و عدم توانایی فراشناختی و تفکر انتزاعی در این محدوده سنی معتقدند که کودکان نمی‌توانند فلسفه بیاموزند. برخی دیگر از منتقدان فلسفه برای کودکان معتقدند که کودکان در اجتماعات پژوهشی نمی‌توانند عمل فلسفی انجام دهند. از نظر نقیب‌زاده اهمیت بنیادی، پیش از آنکه از آن دانستن و گردآوری دانسته‌ها باشد، از آن نگرستن و چگونه نگرستن است (نقیب‌زاده جلالی، ۱۳۷۷). گفتنی است که این برنامه از بوته انتقادات و آزمایشها با موفقیت بیرون آمده و صاحب‌نظران پاسخهایی در خور توجه به آن ارائه کرده‌اند.

به نظر تایلر^۲ (۱۹۷۷) و تامکینز و تونیکلیف^۳ (۲۰۰۱) یادگیری مبتنی بر پژوهش، دانش‌آموزان را فعالانه در کشف مفهوم، محتوا، موضوع و سؤالات برنامه درسی درگیر می‌کند. اگر رویکرد برنامه درسی پژوهش - محور باشد درپی تدارک یک محیط یادگیری باز همراه با فرصتهای کاوشگری و ایجاد یادگیری معنادار است. کاوشگر بودن سبب می‌شود که فرد کاوشگر با دنیای خویش آشنا شود و نیز کشف کند که چه چیزی در این دنیا ارزشمند و قابل ستایش است (لیپمن، ۱۹۹۳). یادگیری از طریق کاوشگری در اشکال گوناگون آن به‌طور فزاینده‌ای به‌مثابه یک راهبرد قدرتمند آموزشی در این زمینه شناخته می‌شود (پرندرگاست^۴، ۲۰۱۴).

فلسفه برای کودکان در درون خود کاوشگریهایی متفاوت دارد از جمله کاوشگری فلسفی با ایجاد زمینه‌ای برای بزرگسالان برای پی بردن به توانایی بچه‌های کوچک‌تر، کاوشگری اخلاقی با هدف پرورش اخلاق از راه کاوش نه از راه انتقال گزاره‌های اخلاقی، کاوشگری علمی، کاوشگری در معنا و زبان استفاده از عناوین استدلال، ابهام، روابط، شباهت، تمثیلهای، قانون و دلیل، راز و رمز، افسانه و داستان در خواندن و نوشتن، کاوشگری در هنر و ادبیات و کاوشگری اجتماعی. در این پژوهش نخست کاوشگری اجتماعی در فلسفه برای کودکان معرفی شده، سپس الگوی کاوشگری اجتماعی با عناصر برنامه درسی مطالعات اجتماعی بر این اساس و کاربرد آن در درس مطالعات اجتماعی ارائه شده است.

کاوشگر بودن سبب می‌شود که فرد کاوشگر با دنیای خویش آشنا شود و نیز کشف کند که

1. Kitchener
2. Tyler
3. Tomkins & Tunnicliffe
4. Prendergast

چه چیزی در این دنیا ارزشمند و قابل ستایش است. کاوشگر بودن مفهوم اصلی این الگوست و مراد از آن جستجوگری فعال و پرسشگری مصر بودن است. به عبارت دیگر به معنای هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل و ارائه فرضیه، تجربه، سنجش و امتحان است (لیپمن، ۱۹۹۳). از مزایای آن توسعه گسترده مهارت‌های فراسناختی و سایر مهارت‌های یادگیری، تقویت انگیزه و تعهد دانش‌آموز در زمینه روند تحصیل و همچنین خود رشته است (پرندرگاست، ۲۰۱۴).

کاوشگری اجتماعی بر مؤلفه‌های اجتماعی تمرکز دارد. لیپمن آن را از طریق یک رمان به نام «مارک» و کتاب قانون ارائه داده و مفاهیمی مانند دولت، قانون، آزادی، دموکراسی، اختیار، خانواده، قانون و جرم، دوستی، تقسیم کار، رسوم، بروکراسی، تنوع، جمعیت و انجمن، مؤسسات اجتماعی، ماهیت انسان، ناهنجاری، رقابت و همکاری، حالت، وضعیت و غیره را مورد بررسی قرار می‌دهد (دومبایچی، ۲۰۱۴). در کاوشگری اجتماعی کودکان نه تنها به ساخت دانش، کشف مفاهیم و واقعیت‌های جامعه‌ای که در آن زیست می‌کنند می‌پردازند، بلکه فرایندهای مربوط به این ساخت و کشف را هم می‌آموزند. این یادگیری با ایجاد بافت اجتماعی در کلاس درس، در قالب اجتماع پژوهشی و با مواجه ساختن کودکان با موضوعات اجتماعی صورت می‌گیرد و سعی بر آن است که فراگیران منطقی باشند و برای افکار و عقایدشان استدلال ارائه و تعمق کنند. در کاوشگری اجتماعی، کودکان با واکنشهایی توأم با کنجکاوی به طرح پرسش پیرامون مسائل اجتماعی می‌پردازند. مصرانه و متأملانه موضوعات پیچیده پیرامونی را در مباحثات کلاسی و مشارکتی به موضوع قابل بحث و استدلال پذیر تبدیل می‌کنند و در مورد آنها نظر می‌دهند، تعبیر و تفسیر می‌کنند و در نهایت ارزیابی و قضاوت می‌کنند.

کاوشگری اجتماعی با تقویت روحیه پرسشگری در حیطه موضوعات اجتماعی و با بسط دادن روشنفکری، تفکر منطقی و همدلی در پی تربیت شهروندانی است که در ارزیابی و قضاوت معیارها را در نظر می‌گیرند. محترم، مشارکت‌جو، مستقل، دموکرات و مسئولیت‌پذیرند تا جامعه‌ای آزاداندیش شکل بگیرد. درس مطالعات اجتماعی سه حوزه تاریخ، جغرافیا و مدنی را پوشش می‌دهد و در بالا بردن سطح تفکر و دیدگاه‌های اجتماعی کودکان می‌تواند بسیار یاری‌رسان باشد. همچنین کاوشگری اجتماعی به سبب قابلیت‌هایی که دارد در ایجاد روشنگری در این سه حوزه می‌تواند نقشی چشمگیر داشته باشد، از این رو الگویی براساس تقویت تفکر سطح بالا، پرسشگری و استدلال‌گری است که جامعه دانش‌آموزی را از آسیب‌های اجتماعی و رفتارهای پرخطر محافظت کند و آنها را از همان سنین کودکی در جهت دستیابی به اهداف تعیین‌شده یاری رساند. انتخاب الگو بر مبنای فلسفه برای کودکان از آنجا ناشی می‌شود که فلسفه برای کودکان چنین ادعایی دارد و دلیل انتخاب برای دوره ابتدایی این است که فلسفه برای کودکان از نظر تنوع، با ابعاد و عناصری که دارد می‌تواند با ایجاد موقعیتها و فعالیتهای

هدفمند بسترهای تفکر، ورود به سطوح بالای تفکر، حساس کردن به دلیل‌گرایی پیش از رسیدن به سن رأی‌دادن و نهادینه شدن عادت به بی‌فکری و بی‌ملاحظگی برای همه عمر، آنها را عادت به تعقل‌ورزی و تفکر و به کار بستن آن در بزرگسالی کند (۱۹۸۶). در این راستا پرسش اصلی این است که عناصر و الزامات درس مطالعات اجتماعی بر بنیاد فلسفه برای کودکان در الگوی کاوشگری اجتماعی کدام‌اند؟

■ روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد، کیفی است. نخست به روش کتابخانه‌ای مقالات مرتبط با تحلیل محتوای کتابهای مطالعات اجتماعی که پژوهشگران پیشین انجام داده بودند و نیز کتابهای مرتبط با موضوع پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های پژوهشها حاکی از عدم کفایت عناصر برنامه درسی در الگوهای سنتی حاکم بر نظام آموزشی بود. از این رو ما در این پژوهش در پی ارائه الگویی جدید هستیم. الگویی که بر اساس برنامه درسی فیک طراحی شده است. در این بخش روش پژوهش استنتاج عملی مطابق با مدل کامل فرانکناست (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۱۵). در این راستا در خانه (الف) گزاره‌های براساس گزاره شماره ۱ هنجارین از عناصر برنامه درسی فیک آورده شده است. در خانه (ب) گزاره‌های براساس گزاره شماره ۱ واقع‌نگر بیان شده است. گزاره‌ای که بیانگر آن است که دستیابی به هدف بنیادین لازمه برخورداری از چه دانش، نگرش یا مهارتی است. نتیجه این دو در خانه (ج) قرار گرفته است که در واقع همان گزاره شماره ۲ هنجارین بوده و مربوط به معرفی نوع دانش (مطالعات اجتماعی)، مهارتها یا نگرشهایی است که الزام و ضرورت پرورش قابلیت آن را در جهت دستیابی به هدف مذکور مشخص می‌سازد. سپس در خانه (د) گزاره شماره ۲ واقع‌نگر روشی، به‌منزله انتخاب راهی مؤثر و مفید (الگوی کاوشگری اجتماعی) ارائه شده است و نتیجه آنها در خانه (ه) به‌منزله شیوه‌ای عملی و کاربردی در تعلیم و تربیت استنتاج شده است. در این مقاله برای اجتناب از طولانی شدن آن فقط به ارائه نمونه‌ای از جدول استنتاج اکتفا شده است.

■ یافته‌های پژوهش

الگوی ارائه شده موجب شد که تغییراتی اساسی ایجاد شود در ماهیت عناصر چهارگانه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی که به صورت رایج بر برنامه درسی سنتی حاکم است. آنچه این پژوهش را از سایر پژوهشها متمایز می‌کند دو چیز است: نخست ترکیبی بودن عناصر اجتماعی با عناصر فلسفه برای کودکان در کاوشگری اجتماعی که چنین ترکیبی در پژوهشهای دیگر وجود ندارد. مورد بعدی این است که گرچه خود واژه هدف، عنصر عمومی همه الگوهای برنامه درسی است اما گزاره‌های توصیفی مربوط به هر عنصر همانند نمونه ارائه شده در جدول استنتاج برای توصیف اهداف کاملاً متفاوت است. در این پژوهش نخست به تبیین اهداف و دیگر عناصر برنامه درسی استخراج شده از فیک پرداخته شده،

سپس به روش استنتاج الگوی کاوشگری اجتماعی برای عناصر مذکور، استنتاج و بعد نسبت‌های آن را کاوشگری اجتماعی به‌عنوان پدیده‌ای نو بازسازی و مطرح شده است تا در درس مطالعات اجتماعی، کاربردی شود. اهدافی مهم که در کاوشگری اجتماعی در پی دستیابی به آن هستیم شامل دو دسته شناختی و اجتماعی است. اهداف شناختی شامل دو بخش است:

۱. بهبود توانایی تعقل: لیپمن برای این منظور دو مفهوم اساسی عقلانیت^۱ و معقول بودن^۲ را

مطرح می‌کند. مفهوم عقلانیت به این معناست که هر فعالیت در هر سطحی باید با استدلال همراه باشد و استدلالها باید صحیح باشند. «معیارهای عقلانیت آنهایی‌اند که ما را قادر می‌سازند میان استدلال مؤثر و قابل اعتماد و استدلال غیرقابل اعتماد و غیرمؤثر تمایز قائل شویم. بنابراین چیزی جز قواعد منطق و اصول پژوهش نیست (۱۹۸۶). عقلانیتی که ما درصددیم در بچه‌ها رشد دهیم نتیجه ترکیب استدلال و قضاوت است (لیپمن، ۲۰۰۳)». او مفهوم دوم تعقل را شامل پرورش چند بعدی می‌داند. یعنی فعالیت‌های دانش‌آموز علاوه بر اینکه باید عقلانی و مبتنی بر قانون و منطق باشد، لازم است در بردارنده گونه‌ای از تفکر باشد که شامل معیارهای پذیرفتن خطا، ارتباط با خوداصلاحی، در نظر گرفتن تفاوت‌های زمینه‌ای، داشتن انصاف و احترام به حقوق دیگران به اندازه حقوق خود باشد.

جدول ۱. استنتاج الگوی کاوشگری اجتماعی برای درس مطالعات اجتماعی در هدف اول از اهداف شناختی: بهبود توانایی تعقل



1. Rationality
2. Reasonableness

● **نسبت کاربردی این هدف با کاوشگری اجتماعی:** عقل ویژگی خاص انسانهاست که او را وادار به تفکر و اندیشه‌ورزی می‌کند تا در فهم مسئله به او کمک کند. آنچه در کاوشگری اجتماعی از اهمیتی خاص برخوردار است رویش و نمود عقل در اجتماع پژوهشی و با همراهی تجربه در بستر اجتماع است. یعنی دانش‌آموز در حوزه مربوط به پدیده‌های اجتماعی با بهره‌گیری از قدرت تعقل و تجربه بتواند در حوزه مسائل اجتماعی به کسب دانش و معرفت لازم برسد و فهمی درست از انتظاراتی که جامعه از او دارد برسد. تهیه و تدارک آموزش در کاوشگری اجتماعی نباید صرفاً محدود به بیان نظریه‌ها باشد. بلکه باید توأم با عمل و نیز در قالب گفت‌وگو باشد تا منجر به شکوفایی عقل و تجلی یافتن و شناخت اهدافی شود که در کتاب مطالعات اجتماعی برایشان هدف‌گذاری شده است. مطالعات اجتماعی درسی است که هم علوم مدنی و هم تاریخ و جغرافیا را دربر می‌گیرد. بهبود توانایی تعقل چه در حیطه شناخت محتوای جغرافیا که هدف ارائه دانش جغرافیاست چه در حیطه مهارت که هدف معطوف به کسب مهارت‌های لازم است به دانش‌آموز کمک می‌کند که معقولانه آن را به کار بندد و اگر در حیطه فلسفی باشد و هدفها با گرایش فلسفی پیگیری شود، تعقل و نمود آن با طرح پرسشهای بنیادی در مورد فضا و مکان، منابع زیر زمینی، ثروتها و نعمتهای خدادادی در مدل کاوشگری اجتماعی تحقق می‌یابد.

۲. **رشد فردی و میان - فردی:** لیپمن معتقد است که بیشتر کتابهای درسی دبستان، ابزاری برای ایجاد روابط میان-فردی نیستند. کودکان نمی‌توانند داوری درستی درباره افرادی که با آنها زندگی می‌کنند به دست آورند، مگر اینکه بینشهایی درباره طبیعت آن افراد به دست آورند. لیپمن برای دستیابی به داوری درست در کاوشگری اجتماعی، تأکید بر کسب آگاهی و باورها در بحثهای میان-فردی در اجتماع دارد. برقراری این ارتباط گزینه‌ای مناسب برای رسیدن به معنای شخصی، درک و شناخت خود و دیگران تلقی می‌شود. این هدف با تقویت خرد فرافردی برای ایجاد بصیرت و بینش فردی در کودکان، منجر به تقویت اهدافی از جمله شناخت علائق و ارزشها، توانایی در تشخیص جنبه‌های مطلوب و نامطلوب امور اجتماع، ارزیابی و داوری اجتماعی و درک و چگونگی به‌کارگیری قواعد اجتماعی، فارغ از آموزش قواعد اجتماعی صرف می‌شود و همه اینها به‌منزله پیش‌نیازی برای تربیت اجتماعی کودک با تقویت رشد فردی و برون-فردی در یک گفت‌وگوی فلسفی حاصل می‌گردد.

● **نسبت کاربردی این هدف:** نقش این هدف ایجاد باور قلبی در دانش‌آموز نسبت به شناخت شخصیت خود و ماهیت همسالانش، در اجتماع کوچک کلاس مطابق با موضوعات مطرح‌شده در کتاب درسی به‌ویژه موضوعات مدنی و تاریخ است. بنابراین منجر می‌شود به تربیت نسلی

توأم با تقویت رشد اجتماعی و ورود آنها به اقدامات اجتماعی؛ ۲. درک و قضاوت درست؛
۳. شکل‌گیری درست چارچوب شناختی فرد نسبت به موضوعات و مباحث مربوط به حوزه
مسائل اجتماعی و ارزشهای مقبول جامعه و معنادار شدن فعالیت‌های اجتماعی و ۴. بازشناسی
قوانین و ایده‌های ارزشمند اجتماعی از ایده‌های فاقد ارزش و اعتبار و ساختن ایده‌های معنادار
نه اینکه بدبین و پرمدعا بار آمدن.

◎ اهداف اجتماعی

در مدل کاوشگری اجتماعی دو هدف اصلی اجتماع‌پذیری و دموکراتیک برای اهداف اجتماعی
پیشنهاد می‌شود. «اجتماع‌پذیری» را می‌توان به‌منزله یکی از مهم‌ترین اهداف اجتماعی برای درس
مطالعات اجتماعی در نظر گرفت. اگر اجتماع‌پذیری را فرایندی تلقی کنیم که در طول زندگی برای
آشنایی انسانها با هنجارها و ارزشها و انطباق با آنها تکرار می‌شود، پس چه بهتر این فرایند آگاهانه و در
دوران کودکی اتفاق بیفتد. از آنجا که درس مطالعات اجتماعی حوزه‌ای است که این هنجارها و ارزشها
در کتابها تأکید شده است، بنابراین کاوشگری اجتماعی با روشهای موجود و منحصر به فردش توانایی
آن را دارد که در کنار آموزشهای رسمی مدرسه‌ای، با مشارکت دادن کودکان در نظام آن اجتماع و
با گسترش «من اجتماعی» در شخصیت روانی کودک انتظارات لازم اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را
برآورده و ظرفیتهای او را در جهت انجام دادن وظایف جامعه نهادینه کند و برای اثرگذار بودن در
فرایندهای جامعه آماده سازد تا کودکان آگاهانه وارد جامعه شوند. حس مسئولیت‌پذیری در آنها تقویت
شود و در سازندگی خلاقانه اجتماع سهیم شوند. از این رو اجتماعی شدن نه به معنای «ذوب شدن و
یکی شدن و جا افتادن در جامعه کلان» بلکه برقراری رابطه محترمانه و دوسویه است. این امر در صورتی
محقق می‌شود که آزاد، منعطف و محترمانه بودن ساختار جامعه در اولویت قرار گیرد تا کودکان با رغبت
و علاقه و به روش کاوشگری، اجتماع‌پذیر شوند.

● **نسبت این هدف:** مشارکت دادن آزادانه، عملگرایانه و محترمانه دانش‌آموزان در حوزه
مسائل اجتماعی این امکان را فراهم می‌کند ۱. که آنها بتوانند تجارب اجتماعی خود را
به اشتراک بگذارند و آنها را بسط دهند؛ ۲. انگیزه‌های اجتماعی آنها برای اثرگذار بودن فعالانه
نه منفعلانه در فرایندهای اجتماعی و ورود آگاهانه به اجتماع افزایش یابد. ۳. در سازندگی
خلاقانه اجتماعی بودن، نه به معنای هضم و جذب و ذوب شدن و یکی شدن در جامعه کلان
بلکه سهیم شدن در برقراری رابطه محترمانه و دوسویه است.

یکی دیگر از اهداف اجتماعی، تأکید بر دموکرات بار آوردن دانش‌آموزان و با ارزش شمردن
عقاید و ایده‌های آنان به سبک اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان است. این نوع
دموکراسی بر این باور است که در فضایی دموکراتیک همه ایده‌ها از جمله ایده‌های معلم

می‌توانند به چالش کشیده شوند و در فرایند گفت‌وگو آزاد، قدرت و اقتدار معنایی ندارد. به زعم لیپمن و شارپ (۱۹۸۶) یکی از پیش‌فرض‌های ایده دموکراسی نه صرفاً اکتفا به کسب آگاهی از مسائل، بلکه واجد تفکر تأملی و استدلال‌گری است. از این رو اولین وظیفه معلم، آگاه کردن دانش‌آموزان نسبت به ماهیت جامعه با وا داشتن آنها به یادگیری بخش‌های اصلی تاریخ جامعه‌شان و نیز ویژگی‌های اصلی ساختار جامعه فعلی‌شان و وظیفه دوم، وا داشتن آنها به اندیشیدن است (همان). آنچه دموکراسی موجود در کاوشگری اجتماعی در کانون توجه خود دارد تقویت و پرورش تصمیم‌گیری روزمره، توجه و ارزش قائل شدن به نظرات دیگران و پرورش منش جمع‌گرایی است. بنابراین اگر دموکراسی را شیوه‌ای برای زندگی تلقی کنیم پس برای رسیدن به یک جامعه دموکراتیک باید افراد آن جامعه را از دوران کودکی به گونه‌ای پرورش دهیم که تقویت ویژگی‌هایی مانند گفت‌وگو، استدلال‌گری، مشارکت‌جویی، تفکر تأملی، خودگردان بودن، گذشت، اعتماد و احترام متقابل به ایده‌های همدیگر و تصمیم‌گیری عاقلانه از اولویت‌های آموزش و پرورش باشد تا به تدریج فرهنگ جامعه با این مفاهیم عجین شود و جامعه به سمت دموکراتیزه شدن حرکت کند.

● **نسبت این هدف:** ۱. شکل‌گیری هویت فردی - اجتماعی دانش‌آموزان در تعامل با دیگران با تأکید بر تفکر تأملی و استدلال‌گری در یک فضای دموکراسی‌گونه و ساختن شهروندانی با ایده‌های مستقل و متکی به ایده‌های خود است. ۲. به دلیل اهمیت بر مستحکم شدن ارتباط میان شهروندان این ارتباط منجر به همان دموکراسی مبتنی بر «تبادل نظر»، گفت‌وگو یا بحث می‌شود که پیترسون^۱ (۱۹۹۸) و هابرماس^۲ (۱۹۹۱) از آن به عنوان دموکراسی ارتباطی نام برده‌اند تا بنیادگر و سازنده جامعه‌ای شود که بر اساس همدلی، مشارکت و روابط دوستانه به وجود آمده است و ۳. از آنجا که درس مطالعات اجتماعی ترکیبی از درس‌های تاریخ، جغرافیا و مدنی است لذا آگاهسازی دانش‌آموز درباره ماهیت جامعه‌اش از جمله با یادگیری بخش‌های اصلی تاریخ جامعه‌شان و نیز ویژگی‌های اصلی ساختار جامعه فعلی‌شان ایجاد می‌شود، بنابراین در ایجاد درک صحیح دانش‌آموزان از شرایط حاکم بر جامعه و کسب بینشی جامع از ارزش‌های انسانی و اخلاقی جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند نقشی اساسی دارد.

● **محتوا:** محتوا عبارت است از مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی که برنامه‌ریزان انتخاب و سازمانده می‌کنند. در عین حال محتوا آثار حاصل از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری معلم و شاگرد را نیز دربر می‌گیرد (ملکی، ۱۳۷۶: ۵۰). محتوای آموزشی در فبک به کمک داستان‌های کوتاه فلسفی با به تصویر کشیدن چگونگی رفتار کودکان و درگیری شخصیت‌ها با مسائل روزمره

1. Peterson
2. Habermas

فیشر^۱، (۱۳۸۶)، کتاب راهنمای معلم و نقش معلم صورت می‌گیرد. محتوای کتاب درسی باید به گونه‌ای فلسفی- اجتماعی باشد. او «بسندگی» ادبی، روان‌شناسانه و فکری را در مناسب بودن متن برای کاوش فلسفی لازم می‌داند (قائدی، ۱۳۹۵: ۱۰۷). بسندگی در کاوشگری اجتماعی علاوه بر آنها نیاز به معیارهای دیگری دارد که بر موضوعات اجتماعی تمرکز داشته باشد تا رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان را به چالش بکشد.

● **نسبت عنصر محتوا:** ۱. پرداختن به مباحث در حوزه فلسفی- اجتماعی / سیاسی به‌عنوان مهم‌ترین نسبت عنصر محتوا با مدل کاوشگری؛ ۲. علاوه بر حفظ جذابیت در ارائه دانش، ایجاد درگیری با تفکر و پرسشگری و درک و فهم؛ ۳. به تصویر کشیدن چگونگی رفتار اجتماعی کودکان در قالب داستان و در یک اجتماع پژوهشی اصیل به‌عنوان یک وظیفه و الزام در مسائل اجتماعی؛ ۴. به کارگرفتن محتوای مدنظر در تاریخ و آموخته‌ها در پاسخ به موقعیتهای زندگی؛ ۵. آموزش مددل بودن در توسعه دادن به واژه‌هایی مانند ملت، مردم، ملی‌گرایی، جنگ و ۶. طرح پرسشهایی مانند ملت یعنی چه؟ چه معیارهایی برای ملت بودن لازم است؟ چه چیزی ملت را ملت می‌کند؟ آیا همه ملت باید مثل هم باشند؟ اگر بله یا نه چرا؟ به چه دلیل؟... جنگ یعنی چه؟ چرا انسانها با هم می‌جنگند؟ آیا بمباران شهرها در جنگها کاری معقول است؟ چرا؟ تبعات جنگیدن چیه؟ آیا اگر جنگی رخ دهد شما در آن شرکت می‌کنید؟ چرا؟ چگونه جنگی می‌تواند به همه جنگها پایان دهد در حالی که هنوز جنگ وجود دارد؟ در جنگ چه کسی گناهکار است و چه کسی بی‌گناه؟ گنجاندن پرسشهایی این چنین در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی منجر به اندیشه‌ورزی و مستدل بودن دانش‌آموز می‌شود و پاسخ دادن به پرسشهایی از این نوع، نیاز به کاوشگری دارد.

● **روشهای تدریس - یادگیری:** روش اجتماع پژوهشی: لیپمن معتقد است که بهترین راه شکل‌گیری تفکر فلسفی برای کودکان، چینش گرد، کاوشگری مشترک با تشکیل حلقه کندوکاو فلسفی است. او پنج ویژگی مهم برای آن برمی‌شمارد: ۱. فرایندی هدفدار بودن و دستیابی به یک محصول؛ نوعی توافق یا قضاوت؛ ۲. جهت‌دار بودن فرایند و حرکت به سوی امری مستدل؛ ۳. گفت‌وگویی منظم و قاعده‌مند با ماهیت منطقی نه صرفاً محاوره یا بحث؛ ۴. چگونگی کاربرد خردمندی، خلاقیت و مراقبه و ۵. عملی ساختن برای تحقق و دستیابی به تفکر انتقادی، خلاق و مراقبه (لیپمن، ۲۰۰۳؛ ترجمه اسلامی و سیدی، ۱۳۹۰: ۱۱۳).

● **روش گفت‌وگوی سقراطی:** سقراط، شاخص روش و حرکت لیپمنی است، اما تأکیدش به جای گفت‌وگوی دو نفری بر گفت‌وگوی جمعی به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای تیز کردن تفکر بچه‌ها

1. Fisher

و زایش ایده‌های آنها و آشکار شدن حقایق است تا در یک گفت‌وگوی جمعی، تفکر هر کودک در یک اتاق فکر داخلی به سرعت درونی شود.

● **روش مشارکتی:** «ما می‌خواهیم مفاهیم آموزشی به کار رفته با اهداف اجتماعی موردنظرمان، سازگار و باثبات باشند. اگر ما شهروندانی مشارکت‌جو می‌خواهیم، باید در آموزش از فرایندهای مشارکتی استفاده کنیم.» طراحی مشارکت در گفت‌وگو، اندیشیدن به جای گزینه‌های تازه برای روش تفکرات شخصی فرد، کشف احتمالات جدید برای مواجهه با پیامدها و امور پیش‌بینی‌نشده از موارد بی‌بدیل در کاوشگری اجتماعی است (لیپمن و شارپ، ۱۹۸۶).

● **نسبت عنصر روش:** شاید بتوان گفت عنصر روش، آینه تمام‌نمای این مدل محسوب می‌شود، زیرا تمام عناصر یادشده حتی اگر به بهترین صورت ممکن تهیه شوند مادامی که به شیوه‌ای مطلوب ارائه نشوند اهداف تعیین‌شده مثمر‌تر واقع نخواهند شد. روش غالب همان اجتماع پژوهشی است تا در یک چنین اجتماعی دانش‌آموزان با احترام متقابل به یکدیگر، با بیان استدلال‌های خود، ارائه فرضیات و مورد پرسش قرار دادن آن فرضیه‌ها، در یک محیط گفت‌وگو و تبادل نظر دوستانه رفتار اجتماعی خودشان را رشد دهند. در نتیجه اولویت در وهله اول با روش اجتماع پژوهشی است. اما کاوشگری اجتماعی علاوه بر روشهای موجود در فیک، روشهای دیگری را نیز مورد استفاده قرار می‌دهد از جمله روش سقراطی، روش عملگرایی. از طرفی هم چون کاوشگری اجتماعی مبتنی بر مفهوم‌یابی و کشف معناست، بنابراین پژوهشگر از الگوی شناخت‌گرایان که مبتنی بر طرحواره‌ها و ساختهای شناختی و مفهوم‌سازی است از آنها به‌عنوان روشهای مکمل برای این مدل بهره برده است.

● **ارزشیابی:** ارزشیابی می‌تواند از درونداها شامل دانش‌آموزان، آموزگاران، محتوا، کلاس درس و آموزشگاه به‌طور کلی، والدین، سازمان آموزش و پرورش، جامعه، ارزشیابی از فرایند شامل همه اقدامات و فعالیت‌هایی که مواد خام (شاگردان آموزش ندیده در فیک) را به شاگردان فیلسوف و با فلسفه‌ورز شدن سوق می‌دهد و از برونداها شامل بعداز پایان یک مرحله از اجتماع پژوهشی انجام گیرد یا پس از پایان یافتن کل فعالیت فلسفی در کلاس به عمل آید (قائدی، ۱۳۹۴).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش را می‌توان در تبیین و ارائه الگویی برای درس مطالعات اجتماعی دانست که اگر برای نخستین بار در کنار آموزش رسمی و مبنای عمل قرار گیرد پتانسیل ایجاد تغییراتی ماندگار و تربیت نسلی فکور و خردمند را دارد. این امر با بازنویسی کتابهای درسی مطالعات اجتماعی به سبک کاوشگری اجتماعی امکان‌پذیر خواهد بود. آنچه در مورد یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت این است که می‌توان این الگو را از دو جهت مورد بررسی قرار داد: اول از نظر طراحی، دوم

از نظر اجرا. از نظر طراحی می‌توان ویژگیهای زیر را برای آن برشمرد.

۱. مهم‌ترین ویژگی این رویکرد نسبت‌های کاربردی آن در کاوشگری اجتماعی و در درس مطالعات اجتماعی و ابتدای آن بر عناصر مهمی است که اگر در نظام آموزشی کاربردی شود، در حکم بخشی از تربیت اجتماعی توانایی برون رفت از آسیب‌های اجتماعی و محافظت از رفتارهای پرخطر را دارد. مثلاً در عنصر هدف، بخشی از مفاهیم موردنظر در اهداف شناختی عبارت بودند از: تعقل، عقلانیت، تفکر و استدلال که لازم است نقش آن در کاوشگری اجتماعی مشخص شود.

۱. «تعقل و عقلانیت» تعقل به دلیل برخورداری از مفروضه‌های بنیادی‌اش که همان پرورش قوه تفکر، استدلال، مهارت داوری و قضاوت صحیح است، اگر با مدل کاوشگری اجتماعی به درس مطالعات اجتماعی ورود پیدا کند می‌تواند دانش‌آموزان را برای رویارویی با زندگی پرچالش آینده آماده کند. اگر آنها معقول باشند نه تنها درمی‌یابند که یک شهروند معقول چگونه رفتار می‌کند بلکه متوجه می‌شوند جامعه‌ای که در پی تعیین معیارها و ضوابط معقول می‌گردد، چگونه جامعه‌ای است و این دقیقاً همان چیزی است که کاوشگری اجتماعی در برنامه آموزش شهروندی پیگیری می‌کند.

۲. تفکر: تفکر کلمه‌ای عام است که دربرگیرنده گونه‌های گسترده‌ای از اعمال ذهنی همراه با دانستن حوزه‌های موضوعی خاص می‌شود و شامل موارد زیر است: «تفکر برای خود» یعنی کمک به درک نظریات و نتایج افکار خود در حوزه موضوعات اجتماعی در یک گفت‌وگوی مستدل و رسیدن به شناخت اجتماعی بر پایه‌ای محکم و استوار که مقدمه‌ای برای ورود کودک به تفکر اجتماعی باشد. تفکر تاریخی، یعنی کودکان تنها واقعیات تاریخی را نیاموزند، بلکه همچنین بیاموزند که تفکر تاریخی داشته باشند. یعنی به‌جای صرف دانستن واقعیات علمی، علمی فکر کنند. نوع دیگر داشتن تفکر خلاق است. نقش این نوع تفکر آن است که دانش‌آموزان بتوانند خلاقانه جامعه‌ای را که در آن زندگی می‌کنند براساس تفکر اجتماعی نوسازی کنند.

۳. استدلال: پرورش قوه استدلال به دلایل زیر نقش چشمگیری دارد: توانمندسازی در آوردن دلیل خوب و شناسایی آن در حوزه اعمال اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس مطالعات اجتماعی برای مواضع اجتماعی خود، شناسایی استنباط‌های ضعیف و ناقص و بررسی ارزشهای قابل قبول یک جامعه و نهاد‌های آن و درنهایت قضاوت درست. استدلال در درس تاریخ، آنها را مجهز می‌کند که درکی متفاوت از واقعیتهای تاریخی داشته باشند، زیرا ارتباط مفاهیم با تاریخ مدنظر است نه صرفاً آموزش تاریخ. عادت کردن به مهارتهای فکری و مهارتهای فلسفیدن در تاریخ نه تنها موجب تقویت تجارب تاریخی دانش‌آموزان می‌شود بلکه بر چگونگی مطالعه تاریخ هم تأثیرگذار است. مهارت استدلال در بررسی اطلاعات، کاوشگری، ارزشیابی و درک تاریخی دانش‌آموزان، در تأمل روی ایده‌ها، شناسایی دیدگاه‌های مختلف و استفاده از مثالها بسیار تأثیرگذار است. درنهایت

می‌توان گفت استدلال در تاریخ، ابزاری را برای تأمل و تفکر کردن در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. در مورد هدف دوم شناختی: هدف برای کسب آگاهی اجتماعی و ورود شخص به اقدامات اجتماعی است. بنابراین یک شیوه جدید و خاص آموزشی لازم است. همچنین طبق نظریه اجتماعی - فرهنگی^۱ ویگوتسکی، تغییر کارکردهای نخستین ذهنی^۲ که به صورت غیر ارادی از دوران کودکی شکل گرفته است به کارکردهای عالی ذهن^۳ که خاستگاه اجتماعی دارند وابسته به تعامل میان فرد و زمینه اجتماعی اوست. این امر در فعالیتهای معنادار اجتماعی فرد تحقق می‌یابد. براین اساس شرط به فعلیت رسیدن رشد فردی و ورود شخص به فعالیتهای اجتماعی است که با رشد برون-فردی اتفاق می‌افتد. آنچه در مورد اهداف اجتماعی می‌توان گفت این است که با کاربردی کردن آن در تربیت شهروندانی مسئول، خودباور، دموکرات و آزاد اندیش گامهایی مهم برداشته خواهد شد. در نتیجه این رویکرد می‌تواند چشم‌اندازی از نسل فکور، مسئول و تربیت‌یافته را در آینده‌ای نه چندان دور ترسیم کند.

در محتوا به دلیل بسندگی فلسفی که دارد، مسیری کاملاً متفاوت طی کرده‌ایم تا کودک به غنای فکری و اجتماعی برسد؛ محتوایی که موجب می‌شود کودک مسیر درستی انتخاب کند و به تقلید از بزرگ‌ترها و نا آگاهانه وارد جامعه نشود. روش توصیه شده براساس اجتماع پژوهشی است؛ روشی که استدلال در قلب آن قرار گرفته است و اساساً در الگوهای سنتی هیچ جایگاهی نداشته است.

با توجه به اینکه فرایند کاوشگری اجتماعی مبتنی بر عملکرد فردی و جمعی دانش‌آموزان است، بهتر است کودکان بازخوردی از توانمندیهای خود و دیگران داشته باشند تا هم به قضاوتهای درست و منطقی رهنمون شوند و هم میزان دستیابی به اهداف شناختی و اجتماعی مشخص شود.

۲. ویژگی بعدی این رویکرد، مربوط به پیوستگی میان نظریه و عمل است. این گونه نیست که ایده‌ها در قالب و چارچوب نظریه حبس شوند بلکه کودکان به‌جای رویارویی غیرمستقیم با نظریه‌ها در متون ثانویه، مواجهه مستقیم با نظریه و ایده‌هایی دارند که برگرفته از تفکرات اجتماعی و زندگی کنونی آنهاست و در حال تجربه‌اند. این همسویی نظریه و عمل، به کمک کتاب راهنمای کاوشگری اجتماعی و با تدارک فضای باز و دموکراتیک، با روش مشارکتی و به کمک بحث در اجتماع پژوهشی صورت می‌گیرد و موجب درونی‌سازی مفاهیم می‌شود.

از نظر اجرا، مهیا کردن بستر مناسب و زیرساخت آن، تغییر دیدگاه و تربیت و آموزش معلم، برگزاری دوره‌های روشمند، تهیه منابع و راهنمای لازم برای معلم از مهم‌ترین شرایط برای اجرایی شدن آن است.

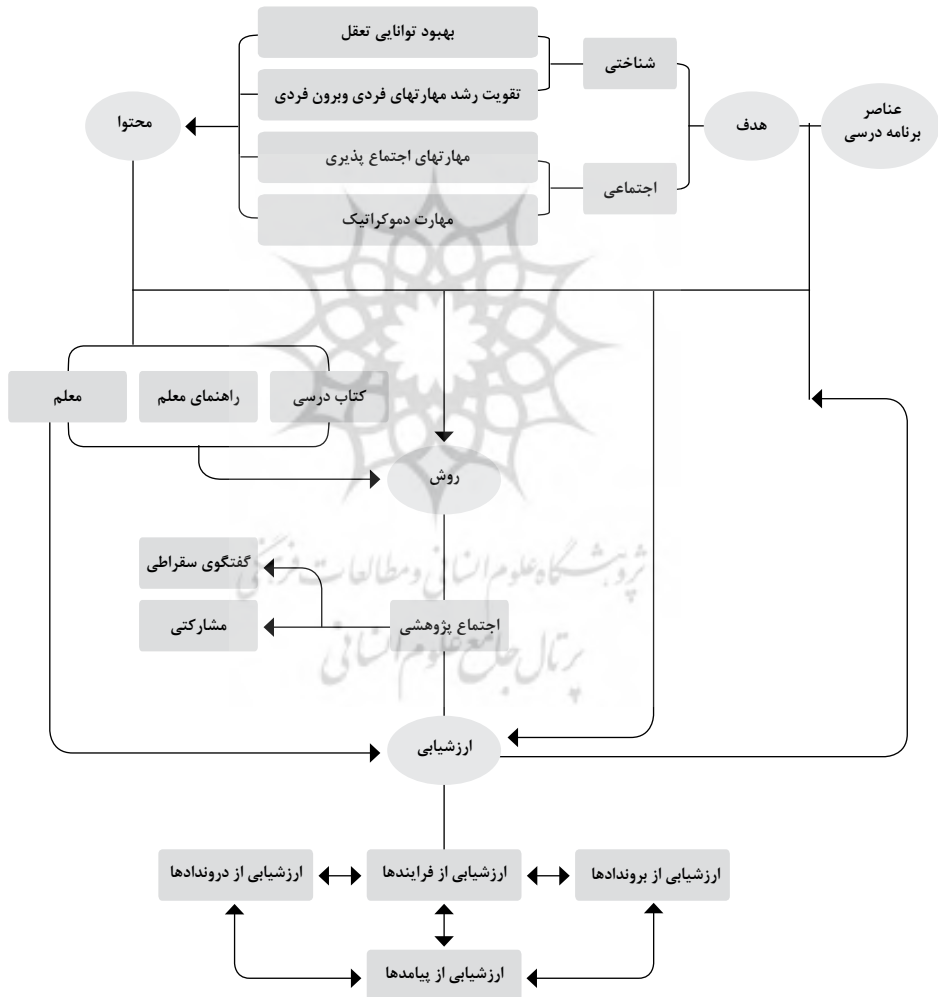
1 . Sociocultural theory of development

2 . Primary mental functions

3 . Higher mental functions

▲ پیشنهادهای پژوهشی و کاربردی ▲

- بررسی مدل مذکور و طراحی مشابه مدل مذکور برای درسهای دیگر از جمله ادبیات و مطالعات اجتماعی در مقطع دبیرستان.
- تدوین محتوایی برای درس مذکور.
- گنجاندن آموزش فبک، کاوشگری اجتماعی، کاوشگری ادبی و کاوشگری فلسفی به عنوان واحدهای پژوهشی برای دانشجویان علوم تربیتی و تربیت معلم.



شکل ۱. الگوی کاوشگری اجتماعی برای درس مطالعات اجتماعی

- اردوخانی، محمود. (۱۳۹۴). مطالعات اجتماعی در انتهای صف، منزلت علوم اجتماعی در گفتگو با دبیران منطقه ۱۳ تهران. *رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۱۸ (۲)، ۸-۱۱.
- اسدی، فاطمه. (۱۳۸۷). ضرورت تفکر انتقادی و نقد و بررسی تحقق آن در مدارس متوسطه شهر تهران از دیدگاه معلمان. پایان نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه الزهرا.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جواهری انزایی، سمیه. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی سال تحصیلی ۹۴-۹۳ براساس مؤلفه‌های سلامت هیجانی اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- حاجی تبار فیروزجانی، محسن. (۱۳۹۲). بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان در شهر تهران و ارائه الگوی مطلوب. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- راهنمای معلم چهارم ابتدایی. (۱۳۹۵). وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- رضائی فینی، معصومه. (۱۳۹۶). بررسی نسبت تفکر انتقادی در فلسفه اجتماعی هورکهایمر و برنامه فلسفه برای کودکان و ارائه الگویی به منظور پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. رساله دکتری، دانشگاه تهران.
- ستاری، علی. (۱۳۹۱). بررسی مفهوم و نقش فلسفه در «فلسفه برای کودکان» با توجه به روش متیو لیپمن. فصلنامه پژوهش‌های فلسفی کلامی، ۱۴ (۱)، ۱۲۱-۱۳۲.
- Doi: 10.22091/PFK.2012.85
- صباغ حسن‌زاده، طلعت. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان در دوره ابتدایی براساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. رساله دکتری تخصصی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ضرغامی، سعید. (۱۳۹۴). نگاهی به فلسفه برای کودکان از منظر فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فیشر، رابرت. (۱۹۹۶). داستان‌هایی برای فکر کردن (سی داستان و سی مضمون)، ترجمه سید جلیل شاهی لنگرودی (۱۳۸۶). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قائدی، یحیی. (۱۳۹۴). ارزشیابی فلسفه برای کودکان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قائدی، یحیی. (۱۳۹۵). مبانی نظری فلسفه برای کودکان. تهران: مرآت.
- لیپمن، متیو. (۲۰۰۳). تفکر در تعلیم و تربیت، ترجمه ادریس اسلامی و کیوان سیدی (۱۳۹۰). انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مهاباد.
- ملکی، حسن. (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات مدرسه.
- نقیب‌زاده جلالی، میر عبدالحسین. (۱۳۷۷). گفتارهایی در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات طهوری.
- هدایتی، مهرنوش. (۱۳۹۶). به کودکان اعتماد کنیم مبانی روان‌شناسی رشد شناختی در برنامه فلسفه برای کودکان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

یزدانی، جواد و حسنی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی میزان انطباق اهداف برنامه‌های درسی (دوره ابتدایی و راهنمایی) با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲۰ (۶)، ۵۸-۷۹.

یزدانی کاشانی، فاطمه. (۱۳۹۲). *شناسایی مفهوم جامعه‌پذیری در محتوای کتاب‌های اجتماعی دوره ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

- Dombayci, A. M. (2014). Philosophy for children and social inquiry: An example of education for democratic citizenship through political philosophy. *Cumhuriyet International Journal of Education – CIJE*. 3(2), 85-101.
- Habermas, J. (1991). *The theory of communicative action. Vol.1. Reason and rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Kitchener, R. (1990). Do Children think philosophy?. *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431.
- Lipman, M. (1993). Fostering reasoning and critical thinking. In *Thinking children and education*. U.S.A: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, M., & Sharp, A.M. (1986). *Social inquiry: Instructional manual to accompany 'Mark'*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Peterson, O., Hermanson, J., Micheletti, M. Teorell, J., & Westholm, A. (1998). *Democratic Ochs medborgarskap. Demokratiradets rapport 1998*. Stockholm: SNS Forlag.
- Prendergast, A. (2014). *The feasibility of inquiry-based learning*. Emerald Group Publishing Limited.
- Tomkins, S. P., & Tunnicliffe, S. D. (2001). Looking for ideas: Observation, interpretation and hypothesis-making by 12 year old pupils understanding science investigations. *International Journal of Science Education*, 23(8), 791-813.
- Tyler, R. W. (1977). Toward improved curriculum theory: The inside story. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 251-256.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Social Exploration, a New Model to be Used in 4th through 6th Grade's Social Studies Course

E. Mirzaahassanpoor¹ ◉ I. Fayyaz, Ph.D.^{2*} ◉ Y. Ghaa'edi, Ph.D.³ ◉ H. Assadzaadeh, Ph.D.⁴ ◉ F. Raaznahaan, Ph.D.⁵

Abstract

Based on the features of the Philosophy Curriculum for Children, and given the well documented inadequacies of the Social Studies curriculum at the elementary school level, the need for development of a new model, namely social exploration, for this course was apparent. To this end, initially the basic features in Philosophy Curriculum for Children were drawn and then combined with social elements in a new fashion making them totally different from the ordinary curricular models. As for the goals, two sets of cognitive and social objectives are defined emphasizing reasoning, inquisitiveness, and wisdom. As for the socio-philosophical content, three criteria of literary, psychological, and contemplative adequacy were used. In the area of instructional methods, the emphasis is put on research community, Socratic dialogue, and participatory methods. Finally, in the area of evaluation both personal and collective performance is highlighted.

Keywords: Social Exploration, curriculum, social studies, philosophy for children

Date Received: May 6, 2023

Date Accepted: Sept. 18, 2023

This paper is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Doctoral Graduate in Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Philosophy of Islamic Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran, (Corresponding Author).
E-mail: iranfayyaz@atu.ac.ir
3. Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.
4. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
5. Assistant Professor, Department of Management, Higher Institute for Research and Instruction in Management and Planning, Tehran, Iran.