

فلسفه برای کودکان، رایحه تفکر

ترجمه مهرنوش هدایتی

دکترای روان‌شناسی - مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی

نوشته نانسسی وانسی لگم^۱

چکیده

فلسفه برای کودکان به‌عنوان برنامه آموزشی هماهنگ، نخست در دهه ۱۹۷۰ بنیان‌گذاری شد؛ اما در دهه گذشته بحث راجع به آن گرایش معینی یافته است. قاعده اساسی فلسفه برای کودکان شاید دیگر محل بحث نباشد، هرچند که چگونگی عملی کردن آن در شرایط متفاوت به قوت خود باقی است. در حالی که در دهه هفتاد (۱۹۷۰) فلسفه برای کودکان کم‌وبیش با اصول گسترده ترقی‌خواهی در آموزش، به‌ویژه در تعهد به آزادسازی کودک، هماهنگ شده، در سال‌های اخیر بیشترین توجه به سوی مسائل عملی‌تر مربوط به بهبود برنامه و راهی که بتوان آن را در این دوره اجرا کرد، معطوف شده است. هدف فلسفه برای کودکان، تغییر ریشه‌ای در آموزش است از رویکردی که در آن بر نقش معلم تأکید می‌شود و بر انتقال دانش مبتنی است به رویکردی که در آن کودک محور قرار می‌گیرد و بر یادگیری از طریق کشف و آزمایش و ساختار دانش تأکید می‌شود. بدین ترتیب، رابطه سلسله‌مراتبی بین بزرگسال و کودک از میان می‌رود و کودک از محدودیت‌های نظام‌های مدرسه‌ای رهایی می‌یابد.

در اینجا، ادعاهای بلندپروازانه برای معنای آن از دموکراسی شکل گرفته، چرا که فلسفه برای کودکان به‌ویژه تمایل دارد به اینکه به کودک کمک کند تا مستقل، انتقادی و معقول بیندیشد، و نیازها و منافع همه عوامل به‌ویژه خود کودک

1. Nancy Vansie Leghem

را در نظر می‌گیرد (لیپمن، شارپ و اسکانیان^۱؛ اسپلیتر^۲ و شارپ، ۱۹۹۵).

برای درک این رویکرد است که «حلقه کاندو کاو»^۳ معرفی می‌شود؛ رویکردی شامل محیطی که در آن می‌توان تفکر انتقادی و گفت‌وگو را عملی کرد. در نتیجه، فلسفه برای کودکان نباید به منزله قلمروی از دانش پنداشته شود؛ بلکه باید آن را به عنوان مجموعه‌ای از اعمال و فنون (تکنیک‌ها) طراحی شده برای تسهیل کسب دانش تلقی کرد که مشارکت کنندگان را به تصمیم‌گیری مستقل قادر می‌سازد. در راستای این اصول، مراکز منطقه‌ای بسیاری تأسیس شدند تا مواد کار را تولید کنند و ابزار تخصصی را فراهم سازند؛ ابزاری که معلمان را قادر می‌سازد فلسفه برای کودکان را به رفتار آموزشی خود وارد کنند (برای نمونه، مؤسسه پیشرفت فلسفه برای کودکان ACER، ص ۱۰۰، فیلوکت^۴ و اینی‌تیا^۵). هدف کلی فلسفه برای کودکان این است که آرای همه اعضای جامعه را دربر گیرد به این دلیل که هرچه آرا و نظرها بیشتر شنیده شود، احتمال رسیدن به اجماعی کلی و اجماعی که به نحو شایسته بیانگر [واقعیات] است، بیشتر خواهد شد. از این منظر، حضور کودکان ارزش ویژه‌ای دارد؛ زیرا کودکان اند که وقتی بزرگ‌ترها توان پرسیدن را از دست داده‌اند، دائماً پرسش می‌کنند. ظرفیت استفاده از ابزار، مهارت‌ها، اتخاذ راهبردها و مشارکت و تحقیق، پیش‌فرض‌های جامعه‌ای دموکراتیک شده است. فلسفه برای کودکان نیز بر این اصل مبتنی است که تفکر و گفت‌وگوی منتقدانه، شروط لازم برای رهایی کودکان از تعینات (محدودیت‌ها) و تبدیل آنها به شهروندان دموکراتیک و آزاد است. هدف اصلی این مقاله، تحلیل معنای آموزش برای دموکراسی و تفکر از دید فلسفه برای کودکان است.

اگرچه تمایل بر این است که فلسفه برای کودکان را — که در آن، بر تفکر انتقادی، استقلال، گفت‌وگو و مشارکت تأکید می‌شود — ستود، به دلایلی هنوز جایی برای شک باقی است. از آنجایی که از ما انتظار می‌رود نظریات اولیه فلسفه را

-
1. Oscanyan
 2. Splitter
 3. Community of Inquiry
 4. Filoket
 5. INITIA

بدیهی بپنداریم، به نظر می‌رسد خودمان را به اصطلاح درست و بدون احتیاط در اختیار آن قرار داده‌ایم.

ما در واقع قدرت سؤال کردن در مورد یک ایده را به عنوان یک کل از دست داده‌ایم. هر چه باشد، طبیعی به نظر می‌رسد که در جامعه کنونی با ارتباطاتی قوی، با علاقه به عقایدی از قبیل تفکر منتقدانه، گفت‌وگو، استقلال و مشارکت نظر بیفکنیم. ترس من از آن است که در اجماع کنونی بر ایده فلسفه برای کودکان، سایر روش‌های تفکر درباره آموزش و دموکراسی استثنا شود. حدس من آن است که فعالیت تفکر و گفت‌وگو به صورتی که فلسفه برای کودکان درک می‌شود، نمی‌تواند به صرف اینکه قبلاً با نوعی خاص از تفکر مشخص شده است و مطابق با نقش‌هایی که از ما انتظار برآوردن آن می‌رود عمل می‌کند - نقش‌هایی مانند: شهروندانی مستقل، منتقد، خلاق و اجتماعی بودن - مبنای دموکراسی و آزادی باشد. در این میان، امکان‌های دیگر مستثنی شده‌اند. در سایه این ملاحظات است که به گمان من فلسفه برای کودکان، دستور کار و کارکردهایی سیاسی دارد، به عنوان وسیله‌ای برای توسعه همان دستور کار.

برای شروع، آنچه را که من فرضیات اصلی فلسفه برای کودکان تلقی می‌کنم، ترسیم خواهم کرد تا نشان دهم ایده‌های تفکر منتقدانه، گفت‌وگو و دموکراسی را چگونه تفسیر می‌کند.

بنابراین، توجه را به ماهیت بسیار ابزاری شده فلسفه برای کودکان و فقدان اصالت که معنای این ابزار گونگی است، معطوف می‌کنم. برای نقد این ابزار گونگی (ابزاری شدن)، به برداشت حنا آرنه^۱ از تولد و تفکر اشاره می‌کنم: به نظر آرنه، آزادی ریشه در تولد دارد و او مسئولیت پاسخ به ظهور چیزی یا شخصی جدید را

1. Hannah Arendt

«تفکر» می‌نامد. این نوع تفکر را نمی‌توان با روش‌های متعارف به‌دست آورد. این نوع تفکر، توانایی برای حل آنی مسئله و یا راهبرد و مهارت نیست؛ بلکه جست‌وجویی است برای معنا. این بدان معنی نیست که می‌خواهم مهارت‌ها یا راهبردهای تفکر را کنار بگذارم و یا اهمیت آنها را در آموزش انکار کنم. بلکه می‌خواهم بررسی کنم که آیا نوع دیگر تفکر ممکن است یا نه؛ به عبارت دیگر، بررسی کنم که در فلسفه با کودکان امکان‌های دیگری مطرح می‌شود. این موضوع، بخش پایانی نوشتارم خواهد بود.

۱. فلسفه برای کودکان و آموزشی برای دموکراسی

به‌نظر ماتیو لیپمن، فلسفه برای کودکان را باید الگویی انگاشت که در آن، راهبردها و مهارت‌های تفکر برای تسلط بر نفس فراهم می‌شود. فلسفه با ارائه چند ابزار که فرد را قادر می‌سازد از خود یا سایرین پرسش کند، امکان تفکر مستقل را مطرح می‌سازد. کسی که قادر است برای خود (مستقلاً) فکر کند، می‌تواند از عمیق‌ترین احساسات، ارزش‌ها و هویت خود سؤال کند.

برای تحقق این هدف، فلسفه برای کودکان طوری طراحی شده که با علایق و نیازهای کودکان سازگاری داشته باشد. و به‌شکل داستان‌هایی ارائه می‌شود که تجربه معنایی، منطقی، زیباشناسی و اخلاقی زندگی روزمره را به هم وصل می‌کند. از سویی، هدف بحث پس از داستان - یعنی حلقه کندوکاو - تشویق کودکان است به عکس‌العمل در برابر مفهوم ایده‌های مرتبط با اخلاقیات و سیاست از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی و عدالت؛ و از سوی دیگر، حلقه کندوکاو به کودکان فرصت می‌دهد این ایده‌ها را عملی کنند و به‌عبارت دیگر، عادات تفکر آنی، احترام به همسالان، همکاری با آنها، مصالحه‌جویی (آشتی)، خوداصلاحی،

داوری خوب و غیره را کسب کنند. این شیوه همچنین سبب رشد مهارت‌هایی از قبیل استدلال خوب، تمایز و تشابه‌قائل‌شدن خوب، استنباط معتبر، فرضیه‌سازی، خوب سؤال کردن، استفاده و تشخیص معیارها، تقاضای ارتباط، توضیح‌خواستن، ارائه دیدگاه‌های متفاوت، بنای دیدگاه‌ها بر اساس کار دیگران، طرح مثال‌های متضاد، دلیل‌خواهی، آزمون و غیره است.

تدریس فلسفه در این برنامه، شامل موارد زیر است:

۱. تسهیل رشد مهارت‌ها، راهبردها و برداشت‌هایی که کودکان به آنها نیاز دارند و آنها را قادر می‌سازد این مهارت‌ها را عملی سازند؛
 ۲. پیگیری دقیق آنچه کودکان فکر می‌کنند و کمک به آنها برای تجسم و به‌زبان آوردن این افکار با پرسیدن سؤال‌های درست.
- به‌طور خلاصه می‌توان گفت برنامه لیپمن به اهدافی معطوف است که برای توسعه روشنفکرانه، تفکر منطقی و همدلی با دیگران مفید است و نیز به اهدافی نظر دارد که به شکل‌گیری شهروندانی مشارکت‌کننده، مستقل، مسئول و محترم منجر می‌شود.

به گفته لیپمن، فلسفه برای کودکان به‌عنوان تفکر رده بالا، نوعی ابتکار در زندگی دموکراتیک و آزاد است. لیپمن همگام با دیویی^۱، دموکراسی را شکلی از حکومت نمی‌بیند بلکه [آن را] شکلی از تسلط بر نفس و یک روش زندگی با هم می‌داند. تسلط به نفس در این رویکرد به یک فرایند جست‌وجوی کنترل‌فزاینده بر تفکر و کردار خود فرد و محیطی معطوف است که فرد در آن زندگی می‌کند؛ و برای کسب آن، عملکرد کنترل‌شده مهم است، زیرا به گفته دیویی، فقط با عمل و انجام کار است که می‌توانیم به نتایجی برسیم که افکار ما متوجه آن است. هرچه

1. Dewey

باشد، ماحصل اعمال، با پیامدهایی که دارند، قضاوت می‌شود. از این منظر است که لیپمن درباره «تمرین خوداصلاحی» صحبت می‌کند: هرچه سؤالات بیشتر باشد، فرضیه‌ها بیشتر و معیارها قابل اعتمادتر خواهد شد. برطبق نظریه لارنس اسپلیتر و آن شارپ^۱:

تفکر مستقل، متضمن جست‌وجوی معیارهای قابل اعتمادتر است به طوری که قضاوت‌های فرد بتواند بر شالوده‌ای محکم بنا شود. آنها که مستقل فکر می‌کنند، قادرند استدلال‌ها و استنباط‌هایی شکل دهند که دیدگاه‌های معینی را پشتیبانی می‌کند؛ اما اینها همچنین مهبای آن‌اند که با ایده‌ها و امکان‌های جدید روبه‌رو شوند.

با این همه، این بدان معنا نیست که فلسفه برای کودکان ارائه‌کننده فرضیه عمل افراد به شیوه‌ای کاملاً مستقل است. گفت‌وگو با دیگران برای جست‌وجوی پاسخی متوازن و حساب‌شده و حیاتی است؛ زیرا هرچه ایده‌ها و رأی‌های گوناگون به حلقه راه یابد، نتیجه‌گیری قابل اعتمادتر و بنابراین قضاوت نیز قابل اعتمادتر خواهد بود. فلسفه برای کودکان فی‌نفسه راهبردها و تمرین‌هایی را فراهم می‌کند که از آن طریق می‌توانیم به خودمان، تجاربمان و سایرین پیوند بخوریم. به هر حال، استقلال (خوداتکایی) مستلزم برخورداری از قابلیت‌ها و مهارت‌هایی است که در تغییر جامعه مثمر‌ترند. اینها به‌ویژه قابلیت‌ها و مهارت‌هایی را در برمی‌گیرند که فرصت تحلیل و ایجاد دانش و ارزش‌ها و شراکت آن با دیگران را می‌دهند. در این خصوص، معلمان و دانش‌آموزان، سازندگان فعال روش دانستن و تفکر خود هستند. دانستن، به‌عنوان موضوع توانایی مشارکت در فعالیت‌ها ملاحظه می‌شود که از آن طریق فرد می‌تواند تجربه خود را به‌درستی برای دیگران شرح دهد و توجیه کند. در حلقه کندوکاو، توجه به توسعه هنجارهای مشترک جلب می‌شود که بر یک تعادل و اجماع بر

1. Splitter & Sharp

دانش و ارزش‌ها مبتنی است. حضور دیگران در این فرایند پژوهشی اساسی است؛ زیرا هرچه دیدگاه‌های بیشتری وجود داشته باشد، شانس رسیدن به یک اجماع بیشتر است. از آنجا که نگرش کودک، به این دلیل که هنوز از جامعه تأثیر چندانی نپذیرفته، خلاق و انتقادی است، حضور کودک در این خصوص حائز اهمیت فراوان است؛ چراکه فراتر از مهارت‌های خلاق و تفکر انتقادی، باید به تمایل یا اراده پرسیدن اشاره شود که به نظر لیپمن به ذات کودک مربوط می‌شود. با تحقق این مهارت‌های تفکر، بحثی دوطرفه و بالاتر از آن توافقی دوجانبه ممکن می‌شود. این منطبق دموکراسی، معرف اهداف تعلیم فلسفه برای کودکان است.

کریستین گرت^۱ در همایش هشتم فلسفه برای کودکان استدلال کرد:

کودکانی که به‌اختیار خود توان تفکر مستقل دارند، به‌عنوان عامل‌های تغییر یافته، می‌توانند از طریق تأمل مسئولانه خود مسیرهای مطلوب را مطابق با فرهنگ خود تعیین کنند. آنها می‌توانند ارزش اتخاذ یک روش خاص به‌جای روش دیگر را بفهمند و بنابراین خودشان از درون می‌توانند نوعی کنترل بر سرنوشت فرهنگ نشان دهند. به‌هنگام رویارویی با امپریالیسم یا ظلم یا تحمیل، کودکانی که یاد گرفته‌اند منتقدانه ارزیابی کنند، پیامدهای اعمال خود را درک می‌کنند و بهتر خواهند توانست فرهنگ را از طریق گفت‌وگوی درون‌فرهنگی و بین‌فرهنگی حفظ کنند. تحول جامعه از طریق این کودکان شبیه بزرگسال، که درمقابل احتمالات انعطاف دارند و می‌توانند مستقل تأمل کنند، ممکن خواهد بود.

بنابراین می‌توان گفت که حلقه‌کنندو کاو علاوه بر بهبود تفکر کودکان بر کل رفتار آنها نفوذ دارد. ماری - فرانس دانیل^۲ درباره حلقه‌کنندو کاو به‌عنوان آموزشی برای زندگی، چنین می‌گوید: «آموزش زندگی اخلاقی و سیاسی»؛ و همان‌طور که شارپ می‌نویسد:

1. Christine Gehrett
2. Marie-France Daniel

حلقه کندوکاو، بازتاب دموکراسی است؛ که در آن، کودکان با اصول و ارزش‌های این پارادایم آشنا می‌شوند، نسل‌های جوان درگیر فرایند فردی و رشد سیاسی می‌شوند... با اجرای آزادی اندیشه و عمل در مدارس، دموکراسی روش زندگی آنان می‌شود آن هم در زمانی که آنها در جامعه خود بزرگسالانی فعال باشند.

لیپمن خود در این باره چنین نظر می‌دهد:

آموزشی که مروج تحقیق فلسفی در میان کودکان باشد، ضامن جامعه بزرگسالی است که اصالتاً دموکراتیک است.

دانیل فراتر می‌رود و می‌گوید:

حلقه کندوکاو به کوچک‌ترها کمک می‌کند جایگاه خود را در جهان بیابند، عادات خوب را تزریق و شخصیت را تقویت می‌کند، صفات خوب مشترک و شخصی را تکمیل می‌کند، با ارائه مثال، نقش پارادایم را بازی می‌کند و کوتاه سخن آنکه شیوه صحیح اجتماعی بار آوردن کودک را نشان می‌دهد.

عادات غور شخصی، تفکر انتقادی و پژوهش با دیگران، ویژگی‌های کلیدی فلسفه برای کودکان است و عقیده بر این است که این عادات به شیوه‌ای که لیپمن و جنبش تفکر منتقدانه توصیف می‌کنند، به ارزش‌های دموکراسی مربوط‌اند. لیپمن اذعان دارد که داوری مستقل و انتقادی (منتقدانه) و رفتار معقول، پیش شرط‌های لازم برای دموکراسی هستند؛ و چنان‌که رابرت فیشر^۱ مطرح می‌کند: یک جامعه کاملاً دموکراتیک مستلزم مشارکت شهروندانی مستقل است که بتوانند خودشان فکر و قضاوت و عمل کنند.

۲. فلسفه برای کودکان در خدمت سیاست؟

دانستیم که فلسفه برای کودکان بر این فرض مبتنی است که تفکر و گفت‌وگوی

1. Robert Fisher

منتقدانه، شرط‌های ضروری برای تحول کودکان به شهروندانی دموکراتیک است که بتوانند مستقل فکر کنند.

در ادامه، معنای تفکر و گفت‌وگوی منتقدانه در فلسفه برای کودکان را به چالش درخواهم آورد:

واضح است که بحث‌های پیرامون تفکر منتقدانه، طولانی و پرحرارت بوده، اما انتقاد در اصل به شکل حمله به بنیادهای عقل‌گرایانه آن و پیش‌فرض‌های تعمیم‌پذیری آن درآمده است. در اینجا قصد من، تفصیل این بحث‌ها و استدلال‌ها نیست؛ زیرا عاقلانه است که فکر کنیم این انتقادات دیگر موضوعیت ندارند. هرچه باشد، گارت ماتیوز^۱ - یکی از پیشگامان این عرصه به همراه لیپمن در فلسفه برای کودکان - خود علیه این مراحل توسعه روان‌شناسانه بحث می‌کند. به نظر ماتیوز، این هویات ثابت، نیازها و اهداف کودکان را مستثنی می‌سازد. در همین خصوص، هاروی سیگل^۲ با لیپمن موافق است که جنبه قابل تعمیم تفکر منتقدانه چندان رابطه‌ای با مؤلفه ارزیابی معقول ندارد بلکه بیشتر به مؤلفه تمایل و اختیار مربوط است؛ این یعنی مطلب چندان به این مربوط نمی‌شود که به حقیقت کل برسیم، بلکه به اختیارگذاستن روح برای احترام به دیگری و سؤال از اینکه چه چیزی مشکل‌ساز بوده مرتبط است. شارون بایلین^۳ و سیگل همچنین اصرار می‌کنند که از تفکر منتقدانه نباید چیزی اساساً مجزا از سایر انواع تفکر برداشت شود، بلکه باید درک شود که برای خلق ایده‌ها یا نتایج، جنبه‌های سنجیدنی، تحلیلی و منطقی و برای بررسی آنان، بُعدی خیالی و سازنده وجود دارد.

1. Gareth Matthews
2. Harvey Siegel
3. Sharon Bailin

اما می‌خواهم این عقیده را دنبال کنم که فلسفه برای کودکان، با تمرکز بر قابلیت ارتباطی و اختیارات، مشکل استثنا کردن را تجدید می‌کند. هدف تعقل و گفت‌وگو در فلسفه برای کودکان، تهیه دامن‌های وسیع‌تر از امکانات (احتمالات) برای معلمان و کودکان است. هر جامعه دموکراتیکی با این جهت‌گیری می‌تواند ادعا کند جامعه‌ای است که همه در آن می‌توانند راه زندگی خود را بیابند. اینجا دموکراسی به‌عنوان محصول «اراده» طبیعی و مشترک افراد درک شده است. با اینکه این ایده‌ها ممکن است به‌اندازه کافی اصیل به‌نظر بیایند، صرفاً اصولی منطقی نیستند که مباحثات ساختارگرایی و پیشرفت به داخل آنها گنجانده شود. زمانی که هدف این برنامه را چنین در نظر بگیریم، رهنمود واقعی آن، نه به‌عنوان موضوعی درباره آزادی عمل، بلکه به‌منزله موضوعی فکری قلمداد می‌شود. این مطلب در حوزه راهبردهای تفکر و عمل قرار نمی‌گیرد و در واقع برحسب راهبردها است که چنین قابلیت درک می‌شود.

در حقیقت می‌توان نتیجه گرفت که این راهبردهای گفت‌وگوشنودی و فکری نیز مباحثات طرد و شمول را فراهم می‌کنند. پیامدهای تأکید بر این راهبردهای اصلاحی آن است که رأی‌های دیگر را نمی‌پذیرند؛ رأی‌هایی که ربطی به مشارکت و استقلال ندارند. در نتیجه، فقط وجود کمبودی در مهارت‌های فکری و ارتباطی است که مشکل‌ساز خواهد بود. تفکر انتقادی، استقلال در فضایی باز برای ارائه عقاید نو، گفت‌وگو و مسئولیت شرایط «ضروری» برای دموکراسی پنداشته می‌شوند؛ به عبارت دیگر، در این منطق، گفت‌وگو و تفکر انتقادی، تنها اصول سازمان‌دهنده دموکراسی و آزادی هستند. براساس این ملاحظات است که می‌توان نتیجه گرفت دموکراسی – همان‌طور که قبلاً اشاره شد – ساختاری عقلانی است و از آن ساختار است که ما کنش خود در زندگی را معنی و آن را توجیه می‌کنیم. به این مفهوم،

فلسفه برای کودکان را نمی‌توان به‌عنوان یک تجربه آزادی‌نگریست؛ زیرا هر عملی و هر فرایند فکری با هدفی در آینده تعیین می‌شود، که عبارت است از ایجاد شهروندانی مستقل و خوداندیش (برخوردار از تأمل شخصی و فردی).

می‌خواهم روشن کنم که جدال اصلی در فلسفه برای کودکان، در قلمرو تعیین موضوع است. تفاوت بین فلسفه برای کودکان و آموزش سنتی آن است که رابطه‌اش با دانش — که مشخصه آن ادراک یا فهم است — جای خود را به خودسازی می‌دهد. در پرتو این مهم شاید بتوان گفت که فلسفه برای کودکان به یک معنا کودک را دربر می‌گیرد و به معنای دیگر و به‌طور همزمان او را از شناسایی جنبه‌های تاریخی و اجتماعی بازمی‌دارد.

واضح‌تر بگوییم: نکته الزاماً رد فلسفه برای کودکان نیست؛ و حتی این نیست که کار مهم انجام گرفته در آموزش برای دموکراسی کم‌رنگ جلوه کند. نگرانی من آن است که آن‌گونه که اکنون فلسفه برای کودکان تفسیر می‌شود، در مقابل وسوسه تخصیص موارد نو و بدیع مقاومت نمی‌کند. در حقیقت، فلسفه برای کودکان با تأکید بر تفکر انتقادی و مستقل، چیزی نیست جز تولید مجدد یک مباحثه موجود. استقلال‌لی که کودک از فلسفه برای کودکان آن‌هم با تفکر انتقادی و گفت‌وگو کسب می‌کند، چیزی نیست مگر آزادی اشغال مکانی که در آن مباحثه از قبل تنظیم شده بود. به‌گفته آرنست، آزادی ربطی به انتخاب ندارد، بلکه به امکان ایجاد چیزی مربوط می‌شود که قبلاً نبوده است، نه به‌عنوان چیزی یا تصویری و نه به‌عنوان خود دانش. آزادی، امکان چیزی غیرممکن است؛ امکان کناره‌گیری از دیگران و از آن طریق تشخیص زنجیره اجتماعی و تاریخی تفکر و عمل خودمان.

در واکنش به تأکید ابزاری فلسفه برای کودکان، در اینجا به برداشت آرنست از

تولد اشاره می‌کنیم:

به نظر آرنست، آزادی از لحظه تولد وجود دارد و همان طور که دیدیم، به گفته او، مسئولیت واکنش به ظهور چیزی یا کسی جدید، «تفکر» نام دارد. آرنست با کاربرد این واژه، نوع دیگری از تفکر را در ذهن دارد، نوعی که با روش های متعارف به دست نمی آید: ظرفیتی برای حل اندیشمندانه مشکل یا یک مهارت یا راهبرد نیست، بلکه جست و جویی (کندو کاوی) برای معنا است.

۳. تفکر در برابر شناخت

سؤالی که اکنون مطرح می شود، این است که اگر فلسفه برای کودکان به عنوان آموزش برای دموکراسی، در خدمت شکل دهی سیاسی نباشد، احتمالاً چه می تواند باشد.

اما پیش از پرداختن به این سؤال، مناسب است که برداشت آرنست را از تولد و تفکر در نظر بگیریم:

آرنست می گوید «فرایند تفکر اغلب درست درک نمی شود؛ زیرا مکرراً به نوعی دانش اشاره می شود که همواره به یک غایت می رسد و نتیجه ای نهایی دربر دارد»:

بنابراین، اگرچه تفکر الهام بخش عالی ترین بهره وری جهانی^۱ (انسان ابزار ساز) است، به هیچ وجه امتیاز او نیست. تفکر فقط زمانی به ابراز وجود به عنوان منبع الهام انسان می پردازد که او لقمه ای بزرگ تر از دهان خود برداشته باشد، که قبلاً هم بوده است، و شروع کند به تولید چیزهای بیهوده؛ اشیا یی که به نیازهای مادی یا فکری هیچ ربطی ندارند، نه به احتیاجات جسمی آدمی مربوط اند نه به عطش او برای دانش و بلکه به مورد اخیر کمتر هم ربط دارند. از طرف دیگر، شناخت... مانند خود تولید و ساخت فرایندی است دارای آغاز و پایان، که سودمندی آن را می توان آزمود و اگر نتیجه ای دربر نداشته باشد، شکست می خورد.

1. Homo Faber

بر اساس تبیین آرنت، چنین نیست که شناخت به این معنا، در زندگی بشر مهم نیست، بلکه بدین صورت است که هرگاه دانشی کسب می‌کنیم، واقعاً فکر نمی‌کنیم. اگر تفکر برحسب شناخت درک شود، ربطی به تفکر ندارد؛ زیرا چیزی جز آنچه قبلاً هم وجود داشته است، تولید نمی‌کند. به گفته آرنت، تمایل به اندیشیدن درباره تفکر با این معیارها، در شالوده فهم نوین از تفکر به عنوان روشی نمونه برای کسب دانش مطمئن و شفاف قرار دارد. جست‌وجوی اطمینان — که ویژگی عصر نوین است — مخصوصاً بر آینده و ساخت جهانی آرمانی متمرکز شده است. هرچه پژوهش و خلاقیت بیشتر باشد، دانش و امکان تحقق این آرمان بیشتر خواهد بود. زمانی که تفکر، ابزاری برای چنین مقاصد آرمانی می‌شود، معنای خود را به عنوان عنصر تأمل‌کننده از دست می‌دهد. در نتیجه، تفکر به منزله شناخت، معنایش را از دست می‌دهد و «انسان را مجدداً... به زندان ذهن خود و محدودیت‌های الگوهایی که شخصاً ایجاد کرده است، می‌افکند». به نظر آرنت، ما باید فراتر از محدودیت‌های ساختار جهان فکر کنیم و بیشتر با توانایی‌های فکر خود کار کنیم، نه اینکه از آنها به عنوان ابزارهایی در خدمت هدفی در آینده استفاده کنیم، به خصوص اگر این هدف در خدمت چیزی باشد که ایده مقدس پیشرفت شده است. آرنت تفکر را به گونه‌ای دیگر می‌فهمد: تفکر بیرون از خود نه هدفی دارد نه پایانی، و به آرمانی که باید تحقق یابد، اشاره نمی‌کند. به علاوه، ربطی هم به تخصیص چیزها ندارد. در عوض، تفکر مربوط است به «خاطره‌ای که با فرد راجع به آن صحبت شده است». این تفکر، قابلیتی برای خودتنظیمی یا حل مسئله غیرارادی نیست؛ نه مهارت است نه چیزی که بتوان آن را با روش‌های متعارف یاد گرفت یا کسب کرد. ویژگی خاص تفکر آن است که از «تجربه اصیل» برمی‌خیزد و همه اعمال و فعالیت‌ها را قطع می‌کند. در اینجا تجربه نه به عنوان چیزی که امکان‌ها و توانایی‌های ما را تقویت

می‌کند، و استقلال، خوداتکایی و خودکفایی ما را افزایش می‌دهد، بلکه بیشتر به‌عنوان چیزی که ما را به‌زحمت می‌اندازد و شک برمی‌انگیزد و ذهن ما را مغشوش و گیج می‌کند، در نظر گرفته شده است. سقراط شخصاً از استعاره «نسیم» برای توضیح تفکر استفاده کرد:

نسیم‌ها خودشان نامرئی هستند، اما کارکردشان برای ما آشکار است و ما به‌نحوی نزدیک‌شدنشان را حس می‌کنیم (گزنفون)... ما همین استعاره را در سوفوکل می‌یابیم که «اندیشه بادپا^۱ (گریزپا)» را در میان چیزهای مشکوک «پرهیت» که انسان‌ها با آن مورد لطف یا لعن واقع می‌شوند، می‌شمارد... مشکل اینجاست که همین نسیم هرگاه برخیزد، ظهور و بروزهای پیشین خود را به‌طرز خاصی از سر راه برمی‌دارد... در ذات این عنصر نامرئی است که به‌اصطلاح هرآنچه را که زبان - واسطه تفکر - در واژگان فکری (مفاهیم، جملات، تعاریف و اصول) متوقف کرده است، خنثی می‌کند و به حالت اول بازمی‌گرداند... نتیجه اینکه تفکر به‌نحوی اجتناب‌ناپذیر تأثیری مخرب و تضعیف‌کننده بر همه معیارهای ثابت، ارزش‌ها و سنجش‌های خوب و بد و به‌طور خلاصه بر رسوم و قوانین رفتاری و اخلاقی ما دارد. ظاهراً سقراط می‌گوید که این افکار منجمد آن‌چنان سهل‌الوصول‌اند که می‌توانید آنها را در خواب به‌کار ببرید. اما اگر این نسیم که اکنون در شما به‌پا خواهم کرد، از خواب بیدارتان کند و کاملاً بیدار و سرزنده شوید، آنگاه خواهید دید که چیزی در اختیار ندارید مگر مسائل معلق و پیچیده؛ و بهترین کاری که می‌توان با آنها انجام داد، مشارکت آنها با همدیگر است. (آرنت، ۱۹۷۸)

استعاره «نسیم»، به چیزی اشاره می‌کند که برای ما اتفاق می‌افتد؛ چیزی که نمی‌توانیم انتظارش را داشته باشیم و ما را به‌تردید می‌اندازد. آرنت از واژه «تولد» استفاده می‌کند تا به این «تجربه اصیل» و ظرفیت شیوع آن در جهان اشاره کند. به گفته والتر کوهان^۲:

1. L. windswift
2. Walter Kohan

موجود جدید، کودک بی‌زبان، با تولد خود سخن می‌گوید، با تولد او تردید بروز می‌کند، ما را به پرسش می‌افکند، نظم موجود، ترتیبی را به هم می‌زند و توانایی به وجود آوردن آغازی را دارد.

و به گفتهٔ یان ماشلین^۱، همان تجربهٔ آزادی است: آزادی هیچ نیروی بالقوه یا ظرفیت «طبیعی» نیست، بلکه چیزی است که با خطاب قرار دادن دیگری که نیازها و اهداف مرا زیر سؤال می‌برد، به من داده می‌شود.

ژان فرانسوا لیوتارد^۲ در این زمینه از ضرورت یک ماندگاری نامحدود، از «غیر انسان» سخن می‌گوید که موقعیت تصور چیزی متفاوت، چیزی جدید [خارج] از نظم موجود چیزها، یک امید، را ارائه می‌دهد. این امید، این امکان که ممکن است چیزی نو را به جهان بیاورد، باید با این حقیقت همراه شود که جهان صرفاً بر ما پیشی ندارد بلکه ما به عنوان موجوداتی ویژه به‌طور مؤثر آن را تشکیل می‌دهیم؛ یعنی آنکه اگرچه ما به عنوان تازه‌وارد به جهان وارد می‌شویم، اما همیشه دیر کرده‌ایم. اما اگر این دیرکرد را تجربه نکنیم، از مسئولیت خود در قبال جهان و شخصیت خود منفک خواهیم شد. ناتاشا لوینسون^۳ به پیروی از آرنست استدللال می‌کند که تجربهٔ دیرکرد با تجدد (مدرنیته) خنثی شده است. این نه بدان معنا است که رویداد تجربهٔ دیرکرد غیرممکن شده بلکه بیشتر متوجه آن است که جامعهٔ پیشرفت‌مدار ما آن را جذب و هضم کرده است. به هر حال، تجدد را می‌توان با میل فرهنگی گسترده به پیشرفت و عقب‌نهادن گذشته تعریف کرد. آرنست در مخالفت با این فرض، بر نامطلوب بودن اخلاقی این میل و ناممکن بودن نهایی آن تأکید می‌کند. لوینسون برای روشن کردن دیدگاه آرنست در مورد دیرکرد، به ویلیام فالکنر^۴ اشاره و اظهار می‌کند: «گذشته هرگز نمرده، و حتی نگذشته است»؛ به عبارت دیگر، ما مسئول

1. Jan Masscelein
2. Jean-Francois Lyotard
3. Natasha Levinson
4. William Faulkner

دنیا بی هستیم که وارد آن می‌شویم حتی اگر آن را نساخته باشیم. تجربه دیر کرد ما را گیج خواهد کرد و نیازها و اهداف ما را زیر سؤال خواهد برد، نه برای اینکه شاید اهداف خود را اصلاح و نیازهایمان را شفاف کنیم و یا با توجه به درک تدریجی به‌ترمان از ماهیت یک چیز، بلکه به جهت کمک به اینکه بررسییم یعنی چه که چیزی اینجا و الآن، در این لحظه در این مکان باشد. به پشتوانه این مهم بود که آرت تولد را به‌عنوان نوعی معجزه یا باد تعریف کرد که به‌جای دانش، توان فکر را تولید می‌کند؛ و به این مفهوم، در تضاد با شناخت یا دانش به‌عنوان ساختار است. تفکر هیچ امتیاز ویژه‌ای نیست که در اختیار تعداد معدودی باشد بلکه امکانی است که هر لحظه برای همه وجود دارد.

۴. آموزش برای تفکر باید تولد(موهبت حیات) را حفظ کند

آیا کاملاً ممکن است تفکر را به این مفهوم یاد داد؟ نمی‌دانیم. اگر تفکر از یک برخورد به‌وجود آید، شاید یاد دادن تفکر باید با فرونشاندن چنان برخوردهایی مربوط باشد. اما هیچ برخوردی از این نوع را نمی‌توان پیش‌بینی یا استنباط کرد. تفکر به‌عنوان واکنشی به برخورد بروز می‌کند که قرار نیست پیش‌بینی شود یا توقع آن را داشت و یا شاید حتی آن را باور کرد. اما اگر تجربه تفکر را نمی‌توان انتقال داد یا توقع آن را داشت، چطور ممکن است تفکر را یاد داد؟ چرا که هیچ مدل، فرمول یا نسخه‌ای نمی‌توان داشت؟

برطبق نظر آرت، آموزش باید تازگی را حفظ کند. امید ما همیشه به تولد وابسته است و باید مراقب باشیم که آن را از دست ندهیم. او می‌نویسد:

امید ما همیشه به چیز جدیدی است که هر نسلی آن را به‌همراه می‌آورد. اما دقیقاً به این دلیل که می‌توانیم امیدمان را فقط بر پایه آن بنا کنیم، اگر ما (پیرها) سعی کنیم چیز جدید را کنترل کنیم تا بتوانیم آنچه را به‌نظر می‌آید، دیکته کنیم، همه

چیز را نابود کرده‌ایم. دقیقاً به دلیل آنچه در هر کودک جدید و انقلابی است، آموزش باید محافظه کارانه باشد.

با اینکه آرنت از چیزی سخن می‌گوید که آن را «طرز تلقی محافظه کارانه» می‌نامد، این نباید چرخشی به گذشته تلقی شود که مقصود آن بازگشت به روش زندگی گذشته است. در عوض، متضمن آن است که کودک را در برابر جهان و جهان را در برابر کودک محافظت کند. حفظ تازگی (نو) بودن یعنی یاد دادن به گونه‌ای که دانش آموزان درکی از خود در رابطه با جهان به دست آورند بدون آنکه جهان و یا موقعیت خود را در آن ثابت، معین و بی‌تغییر ملاحظه کنند. لوینسون تأکید می‌کند که توصیف آرنت از آموزش به‌عنوان محافظه کار باید مستند به این باشد که فقط در ارتباط با دیرکردن است که کودکان چیزی را که باید به چالش کشیده شده شود و دوباره شکل پذیرد، تجربه می‌کنند. حال آنکه اگر آموزشی به سمت روشی که جهان باید طبق آن اداره شود، متوجه شود، این فرض را پیش می‌کشد که جهان نیازی به تبدیل و تحول ندارد؛ زیرا از قبل در مرحله تبدیل و تحول است. «پیشرفت» و «توسعه» گاهی جایگزین این هستند. البته تأکید آرنت بر نمایش دنیا آن‌گونه که هست نه بدان معنا است که او در طلب تحمیل قرائتی واحد از جهان درباره کودکان است. برعکس، بدان معنا است که آنها را در معرض نگرش‌های دیگر قرار دهد. آن‌طور که لوینسون استدلال می‌کند، نکته این عرضه کردن به جهان آن‌گونه که هست، تثبیت جهان نیست، بلکه ابداع عقاید تازه است. تازه‌واردان دائماً متولد می‌شوند و پیوسته در فرایند معرفی شدن به یکدیگر و جهان هستند. در نتیجه، تولد برخوردهایی را در سراسر این قالب‌های زمانی و موقعیت‌های متفاوت به‌ودیعه می‌گذارد که این تازه‌واردان در آن وارد جهان می‌شوند.

بنابراین، در آموزش مهم است که آگاهی کودکان از موقعیت‌های اجتماعی افزایش یابد که از آن طریق به جهان و به یکدیگر مرتبط شوند. به هر حال، امکان ایجاد روابط و حقایق جدید، با فهم و شناخت واقعیت این وضعیت الزاماً ارتباطی آغاز می‌شود. برای اینکه این را درک کنیم و بشناسیم، نیازمند دیگری هستیم که نیازها و افکار ما را مورد سؤال قرار می‌دهد. بنابراین، چالش رویارویی آموزش، ایجاد فضایی است که در آن کودکان بتوانند با دیگران مواجه شوند و در آن آغاز به جست‌وجو کنند که این مواجهه به چه معنا است؛ فضایی که در آن جست‌وجوی جمعی برای سؤال «چه بر سر من می‌آید، چرا چنین اتفاقی می‌افتد و باید با آن چه کنم؟» را بتوان آغاز کرد. در پاسخ به این سؤال، مسئله شناخت بهتر از خودم یا ساخت هویت خودم نیست بلکه نگاه به زندگی خودم است طوری که گویا قبلاً آن را ندیده بودم و تغییر دادن آن. موضوع درباره گشتن به دنبال پاسخی است به آنچه مرا گیج کرده است و در آن به همراه دیگران سعی در پاسخ دادن هستم؛ و درست به دلیل آنکه نمی‌دانیم چه بر سرمان آمده است دیگری را نیاز داریم، زیرا تنها در سخن گفتن و عمل کردن است که می‌توانیم خودمان را به دیگران نشان دهیم. سخنان کانت^۱ برعکس این است:

اما اگر آن گونه که باید در ارتباط با دیگران که با افکار ما مرتبط‌اند و افکار خود را با ما ارتباط می‌دهند، فکر نمی‌کردیم، چقدر و تا چه حد درست فکر می‌کردیم.

ارتباط با دیگری باید به‌عنوان نوعی اجبار در پاسخ به ندای او پنداشته شود. این ارتباط، همان ظهور و بروز برای دیگری است که سنجشی برای ارزش و معنا و فراتر از زنجیره بی‌پایان اهداف و وسیله‌ها است که با سودمداری^۲ ایجاد می‌شود.

1. Kant

2. Homo Faber

۵. آموزش برای تفکر و حلقه کندوکاو

هدف از فلسفه برای کودکان با تبدیل کلاس به حلقه کندوکاو، ایجاد محیطی است که در آنجا به گفت و گو ارج نهاده می شود. رویکرد حلقه کندوکاو خشک، عقلانی و ابزاری است و اکنون من می خواهم سؤال کنم تا کجا می تواند گفت و گو را عملی سازد.

در اینجا تحقیق می کنم که آیا گفت و گو در فلسفه برای کودکان در برابر ندای دیگری حساس است یا نه.

گفت و گو آن گونه که در فلسفه برای کودکان ارائه شده، به عنوان ابزار فکری انگاشته شده که مسئله محور، خود اصلاح، مساوات طلب و مبتنی بر منافع متقابل است و به عبارت دیگر، تفکری مبتنی بر پژوهش است. به علاوه، اسپلیتر و شارپ اظهار می کنند که هر یک از شروط گفت و گو دربرگیرنده ایده ادغام دیدگاه ها و نگرش های متفاوت است:

در یک بافت گفت و گومدار، کودکان کشف می کنند که روش های تفکر درباره یک مسئله بسیار متفاوت است و تعریف دقیق اینکه مسئله چیست، بخشی از مسئله خواهد بود.

آنها چنین می گویند که هرگاه مردم مشغول گفت و گو با هم باشند، مجبورند تأمل کنند، تمرکز کنند، گزینه ها را ملاحظه کنند، دقیق گوش دهند، به تعاریف و معانی دقیقاً توجه کنند و عقایدی را که قبلاً به آن فکر نشده است تشخیص دهند. در میان مهارت های بسیاری که برای بنای یک حلقه کندوکاو لازم است، به ویژه آنها که با فرمول سازی، پرسش و پاسخ به سؤالات مرتبطانند، جایگاه ویژه ای دارند. در واقع، بنای مجدد کلاس به عنوان حلقه کندوکاو گفت و گومدار بستگی زیادی دارد به ماهیت و کیفیت سؤالاتی که معلمان و دانش آموزان مطرح می کنند. آنگاه عجیب نخواهد بود که در فلسفه برای کودکان بر اهمیت «سؤالات پژوهشی» تأکید

می‌شود. اینها سؤالاتی است که پرسشگر در جایی می‌پرسد که چیزی را نمی‌داند یا ندارد و این سؤالات طوری تفسیر می‌شوند تا دعوتی به سوی حقیقت‌یابی بیشتر باشد. هرگونه پاسخی که داده شود، این سؤالات به سؤالات و پاسخ‌های بیشتر منجر می‌شود. این نوع سؤالات یک دلبستگی به خود سؤالات را فاش می‌کند و منظور از آن اطلاع‌یابی نیست. اینها را «سؤالات سقراطی» نیز می‌گویند که حاکی از نوعی سؤال کردن است که منطق پنهان یا ساختار پنهان تفکر ما را می‌آزماید و به ما کمک می‌کند قضاوت‌های معقول کنیم».

مشکل این نوع سؤال کردن که الزامات عقاید بررسی نشده را بروز می‌دهد، آن است که در آن به مدل خاصی از آموزش (تدریس) تفکر اشاره می‌شود. مامایی سقراط، خود پیش‌برنده است و در نتیجه ارائه تجربه واقعی را کاهش می‌دهد. سقراط مامایی خود را برحسب رابطه با حقیقت فهمید؛ که در آن، پرسیدن سؤالات درست با ورود به بینشی از جهان بود. با انحراف از این آرمان عقلانیت در حلقه کندوکاو که روش‌مداری خود را بیش از حد تحمیل می‌کند، معنا و حقیقت با هم ادغام می‌شود و ظهور تازگی تولد سلب می‌شود.

با وجود این، به‌نظر می‌رسد این مطلب با تأکیدی که در فلسفه برای کودکان بر «آغاز» و «حیرت» می‌شود، در تقابل باشد که گاهی به‌عنوان تردید، گیجی، سردرگمی، خیال‌پردازی،... بیان می‌شود. ماتیوس از حیرت به‌عنوان «زیباترین هدیه‌ای که زندگی می‌تواند تقدیم کند»، سخن می‌گوید؛ در حالی که لیمن با شور و حرارت از رموزی که جهان را شگفت‌انگیز (حیرت‌آور) می‌کند، حرف می‌زند، رموزی که گهگاه برای ما پیش می‌آید و برای کودکان همیشه اتفاق می‌افتد و همه ما را به تردید می‌افکند. افلاطون از حیرت به‌عنوان نوعی رقت و تأثر سخن می‌گوید؛ چیزی خارجی که برای ما اتفاق می‌افتد اما نامرئی است و ما را به حیرت

وامی دارد. او حیرت را آغاز تفکر توصیف می‌کند. مفهوم «حیرت» اگرچه به‌نظر می‌رسد به آنچه که نام بردم، اشاره می‌کند، در ارتباط با آرنت ظاهراً دیگر یکسان نیست. افلاطون از حیرتی ستودنی می‌گوید که فقط به چیزهای زیبا مربوط می‌شود. این نیز همان است که فلسفه برای کودکان به‌هنگام سخن گفتن از عنصر مؤثر حیرت در ذهن دارد، و عنصر دیگر شناختی است. بنابراین، حیرت نیز به‌عنوان وسیله دانش و آگاهی عمل می‌کند؛ و آن‌گونه که اکهارد ماتنز^۱ معتقد است، همین عملکرد است که نیل به دانش واقعی را ممکن می‌کند.

۶. فضای «خالی» و حلقه کندوکاو

اگر فلسفه برای کودکان می‌خواهد نقشی در ارتقای تفکر و گفت‌وگو داشته باشد، نباید تأکید چندانی بر جست‌وجوی واحد روش‌مدار و نظری کند؛ بلکه در عوض باید فضایی را جست‌وجو کند که در آن بتوان سؤال از معنا را مطرح کرد. برای نیل به این مهم، اگر گفت‌وگو به مفهومی که میخائیل باختین^۲ می‌گوید تفسیر شود نه به‌صورت دیالکتیک، مفید خواهد بود. به‌نظر باختین، نکته جلسه سؤال و جواب این نخواهد بود که به یک برآیند یا استنباطی واحد برسد، بلکه تحقق (درک) غیرممکن بودن برآیند را ممکن سازد. به گفته او گفت‌وگو نه یک‌طرفه است و نه تحت کنترل فرستنده پیام: اگر بتوان این گفت‌وگو را به‌طور مناسب انجام داد، در جست‌وجوی اجرای عدالت نسبت به مخاطب است. توجه به مخاطب صرفاً کوشش برای تعیین شرایط دریافت یک مباحثه نیست؛ بلکه برعکس، می‌خواهد این حقیقت را تشخیص دهد که درون گفت‌وگو ضرورتی وجود دارد که مخاطب شاید از داستانی که فرستنده می‌گوید. چیز دیگری بفهمد، زیرا فرستنده هرگز نمی‌تواند

1. Ekkehard Martens
2. Mikhail Bakhtin

بداند که داستان‌هایش چگونه دریافت می‌شوند. پس گفت و گو هرگز قابل کنترل کامل از سوی فرستنده نیست و این بدان دلیل است که زبان نه یک سویه است نه شفاف. زبان از دید باختین، در مرز بین خود شخص (فرستنده) و دیگری (مخاطب) قرار گرفته است. نیمی از هر واژه‌ای در زبان به دیگری متعلق است. فقط زمانی واژه از آن خود شخص است که به عنوان گوینده، آن را به اقتضا در نظر گیرد و با قصد بیانی و معنایی خود سازگار کند.

چنین نیست که پیش از این لحظه، تخصیص (منظور کردن) واژه در زبانی خنثی و غیرشخصی وجود دارد، بلکه در دهان‌های افراد دیگر و متون آنها وجود دارد و یا در خدمت مقاصد آنها است. از آنجا است که فرد باید واژه را بگیرد و از آن خود گرداند. باختین می‌نویسد:

بسیاری واژه‌ها سرسختانه مقاومت می‌کنند، بقیه جدا می‌مانند و در دهان شخصی که آنها را به مالکیت (اختصاص) درمی‌آورد و با آنها صحبت می‌کند، بیگانه به نظر می‌رسند؛ نمی‌توانند با بافت زبانی او تطبیق یابند و از آن منفک می‌شوند. زبان واسطه‌ای خنثی نیست که آزادانه و به راحتی وارد محدوده شخصی مقاصد فرستنده شود، بلکه با مقاصد دیگران پر می‌شود. بنابراین، گفت و گو همواره در مرز بین من و دیگری است. فضای «بینابین» را نه فرستنده می‌تواند کنترل کند نه مخاطب. این فضایی باز یا خالی است به این مفهوم که زبان در داخل خود معنای از قبل داده شده‌ای دارد؛ جدا از آن نظر که این فضا جایی است که سؤال از معنا می‌تواند مطرح شود، فضای مسئولیت، فضایی که می‌توانیم آن را فضای تفکر نیز بنامیم. گفت و گو همواره با دادن و پذیرفتن واژه رابطه داشته است: در حالی که ما واژه‌ها را می‌دهیم، خودمان آنها را می‌پذیریم. در گفت و گو است که با خودمان درگیریم. اگرچه سعی می‌کنیم، هرگز موفق نخواهیم شد؛ زیرا چشمانمان محدود است: باید چشمان یک نفر دیگر را قرض کنیم؛ به دیگری نیازمندیم تا به مرزبندی‌های (محدودیت‌های) تفکر خود نگاه کنیم و از آن فراتر برویم. گفت و گو شکلی از عمل نیست که معنا با آن منتقل می‌شود؛ بلکه عملی است که سؤال از معنا در آن مطرح می‌شود. در مورد حلقه کدوکاوا این بدان معنا است که

نباید عمل تعاملی ارتباط را تقویت کنیم و توسعه دهیم بلکه باید تجربه حضور دیگری را ملموس و حقیقی سازیم.

باختین از استعاره «کارناوال» استفاده می کند تا اظهارات خود را توضیح دهد. توده برگزارکننده جشن «جامعه‌ای باز» بود که در آن همه شرکت داشتند و هیچ گروهی استثنا نشده بود و طبقه بالا همان نقشی را بازی می کرد که طبقه پایین. نوعی اجرای تئاتر نبود که در آن بازیگر از حضار قابل تمایز باشد. همه شرکت داشتند و جهت گیری به سوی خارج بود، به سوی دیگری. علاوه بر اینکه کارناوال نماد استهزا و نیروهای به ظاهر خارق العاده است، در ضمن در آنجا وضعیت غریبی بود که در آن مردم مکنونات خود را در ملأی عام آشکار می کردند. کارناوال همچنین قوانین ثابت موجود را به استهزا می گرفت و گزینه‌هایی ارائه می کرد. هیچ یک از این سخنان حاکی از آن نیست که باید امیدوار باشیم مباحثه‌ای جدید آغاز شود و نگرشی جدید به زندگی را بتوان مطرح کرد. در چنین تجربه‌ای، موقعیتی پیشنهاد می شود تا دیرکرد و عقب ماندگی خود و امکان آغاز چیزی تازه را سؤال کرد. به گفته آرنه:

انسان‌ها فقط از طریق این رهایی دوجانبه پیوسته از آنچه انجام می دهند، می توانند عامل‌های آزادی باشند. فقط با تمایل پیوسته برای تغییر اذهان خود و شروع مجدد است که می توان در دادن چنان قدرت بزرگی به آن اعتماد کرد تا چیزی تازه را آغاز کنند.

در پرتو امکان‌هایی که کارناوال پیش روی می نهد، حلقه کندوکاو نیز باید گشوده شود و با دیگری تبادل کند. حلقه کندوکاو باید در اینجا به عنوان فضایی تفسیر شود که در آن کودکان می توانند خود را به یکدیگر نشان دهند. مطابق با روح کارناوال، این مرا ملزم می کند تا شجاعت رها کردن پستی را که دارم، داشته باشم و در پستی که باب میل نیست، مشغول شوم. این عمل «جابه‌جایی» آزادی است و بدون دیگری نمی تواند موجود باشد. ناممکن بودن اعتماد به خود و روی خود حساب کردن، هزینه

کاملی است که برای آزادی می‌پردازیم. بدین طریق است که باید دموکراسی را بفهمیم، به‌عنوان امکان دگرگونی خود، خود را زیر سؤال بردن. این در تناقض فاحش با فرض اساسی فلسفه برای کودکان است که در آن گفت‌وگو بر معیارهایی مبتنی است که در خدمت آرمان یا ایجاد آرمانی جدید است.

۷. نتیجه‌گیری: فلسفه برای کودکان، به‌عنوان یک موهبت و یک پذیرش

بی‌تردید ظهور فلسفه برای کودکان در آموزش تحولی برجسته بوده است؛ اما من سعی کرده‌ام روش‌هایی را نشان دهم که در آن [فلسفه برای کودکان] جست‌وجو برای دموکراسی را کنار می‌گذارد. شگفت اینک تلاش و مجاهده برای کودک، امکان تولد او را مانع شده و از همانجا به‌نظر می‌رسد هوشیاری لیپمن در مورد دموکراسی، محدودهٔ دموکراتیک بودن او را تنگ‌تر کرده است. به هر حال، تا آنجا که حلقهٔ کندوکاو بر حقیقت متمرکز می‌شود و حتی تا جایی که این حقیقت مشترک تلقی می‌شود، ارتباطی میان شرکت‌کنندگان وجود ندارد و آنها با یکدیگر گفت‌وگو نمی‌کنند. جامعه‌ای که من به آن اشاره کردم و به آن نیاز داریم، جامعه‌ای است از افرادی که در ارتباط با هم قرار می‌گیرند. بنابراین، محتوای پژوهش یا ذات و ماهیت مهارت‌های ارتباطی، نکتهٔ مورد نظر نیست: تجربهٔ حضور دیگری است که مهم است. این تجربه هیچ ربطی به قضاوت کردن یا ارائهٔ استدلال‌ها ندارد؛ بلکه همه چیز به ارتباط با دیگری مربوط می‌شود.

با این همه، منظور محکومیت مستقیم فلسفه برای کودکان مهم است؛ زیرا این نقد به‌شکل کنونی و تحت این عنوان ممکن است منافع پربارتری را که این برنامه دارد، پنهان سازد. آیا ممکن نیست که توجه به گفت‌وگو و تفکر انتقادی در عملکرد، آرمان آیندهٔ ما را از نظر به راه‌هایی بازداشته باشد که با آن حضور دیگری

فلسفه برای کودکان، رایحه تفکر ۳۰۱

مکمل اعمال او است. یعنی ممکن است در درونش، اعمال فلسفه واقعی برای کودکان مخفی شده باشد؟ به هر حال، آیا حلقه کندوکاو همواره تفکر را لازم و ملزوم با دیگری می‌داند؟ مواجه شدن با تعارض همراه با دیگری، با دیگری پاسخی را جست‌وجو کردن، با دیگری تردید کردن؟ آیا ما در هر حالت نباید با دیگری مواجه شویم و سروکار داشته باشیم؟ درحالی که «بودن - با - دیگری» که در فلسفه برای کودکان مجسم شده و همواره به جست‌وجوی توضیح یا اشتغال در بحث یا دستیابی به استقلال نفس (خود) مربوط شده، ممکن است در حواشی خود نیز شامل تجربه دیگری باشد که به نظر می‌رسد ما فراموش کرده‌ایم اما شاید اساسی‌تر باشد.

این موضوعی است که چندان به تجربه هویت مربوط نیست؛ بلکه بیشتر به جدایی از خود مربوط است (تجربه آنچه که آن را تفکر نامیدیم). با فرض اینکه شیوه‌ای برای تفکر نیست، فقط می‌توانیم فلسفه برای کودکان را به عنوان موهبت تفسیر کنیم؛ چیزی که استثنایی و خارق‌العاده است. با این شرط، فلسفه برای کودکان هدفی ندارد که مالک آن شود و به خود اختصاص دهد؛ هیچ مقصد و قانون و ایده تصور شده از قبل ندارد. فقط می‌توان آن را فضایی بینابین تفسیر کرد؛ مثل چیزی عجیب که برای ما ظاهر می‌شود و ما نمی‌دانیم چطور با آن رفتار کنیم. در این لحظه، جهل - که در بین کودکان اغلب پریشانی ایجاد می‌کند - است که تجربه تفکر یا جدایی از خودمان را می‌تواند ایجاد کند.

نسیم به ما کودک‌کی نوزاد «می‌دهد»؛ و در ما این سؤال را برمی‌انگیزد که آیا می‌خواهیم فلسفه‌ای را که شاید به همراه داشته باشد، «بپذیریم».



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی