

معنا و مبنای دیالوگ در جنبش فلسفه برای کودکان: کوششی در تدوین نظریه یادگیری و آموزش دیالوجیک

دکتر مرتضی خسرو نژاد*
سودابه شکراله زاده**

چکیده

جنبش فلسفه برای کودکان از آغاز، مبنای دیالوجیک خود را بر پایه روش سقراطی و برخی از مفهومی‌های نظریه رشد ویگوتسکی همچون درونی‌سازی و منطق تقریبی رشد استوار ساخته است. اما روش گفت‌وگوهای سقراطی و دیدگاه ویگوتسکی در نگاه‌های جدیدتر فلسفی و روان‌شناسی، به پرسش کشیده شده و این انتقادات به جنبش فلسفه برای کودکان نیز راه یافته است. از همین رو برخی از اندیشمندان قلمرو فلسفه برای کودکان مبنای دیالوجیک باختمینی را همچون واپسین جایگزین گفت‌وگوهای سقراطی پیشنهاد کرده‌اند. در این مقاله پس از نقد رویکردهای سقراط، ویگوتسکی و باختمین به دیالوگ و برای چیرگی بر کاستی‌های این رویکردها، می‌کوشیم با خوانشی دوباره از نظریه تمرکززدایی پیشنهادی تازه برای مبنای دیالوجیک حلقه کندوکاو ارائه دهیم؛ مبنایی که می‌تواند به نقطه آغازی برای تدوین نظریه یادگیری و آموزش دیالوجیک بدل شود. در پرتو این نظریه، دیالوگ دارای دو ویژگی است: نخست آن‌که مونولوگ و دیالوگ بر روی پیوستاری قرار دارند که در هر نقطه آن رویدادی آمیخته از «مونولوگ-دیالوگ» در گذر است. دوم این‌که دیالکتیک و دیالوگ نیز پیوستاری‌اند و همچون مونولوگ و دیالوگ در هر نقطه‌ای به نسبت آمیخته‌اند. در این پیوند آنچه در حلقه کندوکاو یادگیری رخ می‌دهد، نوسان میان دیدگاه‌های گوناگون است که در واقع همان مسیر نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی را می‌پیماید. همچنین در پرتو این نظریه برای چیرگی بر کاستی‌های دو مفهوم درونی‌سازی و منطق تقریبی رشد ویگوتسکی به مثابه مبنای دیالوجیک برنامه فلسفه برای کودکان، دو جایگزین «از آن خود کردن» و «منطق تقریبی دیالوگ» را پیشنهاد می‌دهیم. مهم‌ترین اشکال مفهوم درونی‌سازی ویگوتسکی لغو سوئه تمرکززدایی در فرایند نوسان ذهن میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی است، و انتقاد به مفهوم منطق تقریبی رشد از این رو است که به چیرگی صدای اول یعنی صدای مابان، آموزگار و مربی بر صدای دوم، یعنی صدای کودک، دانش‌آموز و کارآموز می‌انجامد.

واژه‌های کلیدی: باختمین، دیالوگ، سقراط، فلسفه برای کودکان، ویگوتسکی، نوسان میان تمرکزگرایی و

تمرکززدایی، یادگیری و آموزش دیالوجیک

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز

مقدمه

«با این همه من و تو چاره‌ای نداریم جز این که با یکدیگر گفت‌وگو کنیم»

افلاطون، دوره آثار، ص ۱۴۰۷

برنامه فلسفه برای کودکان^۱ که در سال ۱۹۶۹ از سوی متیو لیمن^۲ استاد فلسفه در دانشگاه مونتکلیر^۳ آمریکا بنیان گذاشته شد چند دهه است در ایران نیز با نام اختصاری فیکم طرح و ترویج شده است. با توجه به اقبال دانشگاهیان و محققان تعلیم و تربیت ایران از این برنامه و نیز واکنش به نسبت مثبت نظام آموزش و پرورش ایران به آن و با وجود افزایش چشم‌گیر شمار تحقیقات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی در دانشگاه‌های ایران در این زمینه و همچنین تصویب دوره کارشناسی ارشد آموزش فلسفه به کودکان^۴ بجا است در مباحث نظری این جنبش تأملی ژرف‌تر صورت گیرد تا هم‌زمان با ترویج آن، نسل جوان و نوآور ایران این مسیر را با هشیاری بیش‌تر و ویراسته‌تر ببیند.

پیش از این یکی از مؤلفان این مقاله، خسرو نژاد (۱۳۸۶) در «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان» یکی از کاستی‌های مبنایی در رویکرد چیره بر جنبش را نقد کرده و کوشیده است تا پیشنهادی برای برطرف کردن آن ارائه دهد. به گمان خسرو نژاد (۱۳۸۶) انحلال ماهیت «ادبیات کودک» در فرایند شکل‌دادن به ماهیت «فلسفه برای کودکان»، انتقادی جدی است که می‌توان بر مباحث نظری جنبش وارد دانست. از نگاه مؤلف یادشده نظریه‌پردازان جنبش با پرداختن تنها به دو مفهوم «کودکی» و «فلسفه» و به این ترتیب وسیله قلمداد کردن ادبیات برای رساندن جنبش به هدف‌هایش، در معرفتی دیگر تحریفی ناخواسته ایجاد کرده‌اند. بر این مبنا شایسته است در نظریه‌پردازی‌های جاری در این قلمرو به جای دو مفهوم کودک و فلسفه سه مفهوم کودک، فلسفه و «ادبیات کودک» را به حساب آوریم و در بحث‌ها و تحلیل‌ها برهم‌کنش هر سه مفهوم را در نظر بگیریم^۴ در ادامه تأمل یادشده، در این مقاله در پی ژرف‌کاوی معنا و مبنای دیالوگ در این جنبش و نقد این دو باور دست‌اندرکاران جنبش فلسفه برای کودکان هستیم که «گفت‌وگوهای سقراطی نمونه‌ای آرمانی یا دست کم مناسب برای اجرای جلسه‌های هم‌اندیشی یا کاوش‌گری جمعی است». و نیز «سازه‌های پیشنهادی ویگوتسکی همچون منطقه تقریبی رشد و درونی‌سازی ابزاری درخور برای حلقه کندوکاو است». از این روی می‌کوشیم در یک باهم‌نگری نظر منتقدان

¹ Philosophy for Children (P4C)

² Matthew Lioman

³ Montclair State University

^۴ این برنامه از سوی بخش مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز و دانشگاه خوارزمی تدوین و در وزارت علوم و آموزش عالی به تصویب نهایی رسیده است.

گفت‌وگوهای سقراطی و نیز نظریه ویگوتسکی را گردآورده، هماهنگی این رویکردها را با هدف‌های جنبش فلسفه برای کودکان بسنجیم و سپس با مرور نقدهایی که بر نظریه دیالوجیک باختینی وارد آمده رویکرد خویش را مطرح کنیم. این تحقیق از منظر روش‌شناسی در شمار جستارهای نظرورزانه (شوبرت^۱، ۱۹۹۱) قرار می‌گیرد.

سقراط و جنبش فلسفه برای کودکان

پایه‌گذاران و مدافعان برنامه فلسفه برای کودکان خود را از اندیشه‌ها و روش سقراط متأثر می‌دانند. لیپمن (۲۰۰۳) بر این باور است که آنچه کودکان در کاوش‌گری جمعی کشف می‌کنند، تجربه دوباره همان چیزهایی است که سقراط و همراهانش درباره ماهیت زیبایی، خیر و حقیقت به نمایش گذاشته‌اند.

رابرت فیشر (۱۳۸۵) نیز آشکارا بر الهام‌بخش بودن سقراط برای جنبش فلسفه برای کودکان تأکید می‌کند. به گفته وی مقصود لیپمن از فلسفیدن، درست فکر کردن و هدایت جریان اندیشه‌ها از سوی خود فرد است. لیپمن با الهام از سقراط، روش گفت‌وگو را همچون راهی برای بنیان‌گذاری فلسفه در برنامه درسی مدرسه برگزید. افزون بر این فیشر (۱۳۸۵) در جایی دیگر نیز باور خود را به این تأثیر آشکار کرده است. او می‌نویسد: فلسفه برای کودکان گونه‌ای از فلسفه کاربردی است که هدفش برانگیختن شاگردان به فلسفیدن است، تا آن‌ها از حالت عادی به حالت اندیشمندانه، از بی‌تفاوتی به اندیشه‌ورزی و از تفکر معمولی به تفکر انتقادی حرکت کنند. این همان چیزی است که سقراط در آخرین دفاع‌های خود، آن را حرکت از زندگی همراه با بی‌تفاوتی می‌خواند

همچنین فیلیپ کم^۲ (۲۰۰۸) آنگاه که درباره سنت تربیت تأملی سخن می‌گوید می‌نویسد: لیپمن در آغاز کتاب فلسفه به مدرسه می‌رود^۳، به ما یادآور می‌شود که نهضت فلسفه در دبستان به سنت تفکر تأملی تعلق دارد که پیش‌گامش سقراط است (ص ۱۶۳) دیگر پژوهشگران و شارحان منتهای جنبش فلسفه برای کودکان نیز همین تأثیر را به زبان‌هایی دیگر تأیید کرده‌اند. از جمله لورنس اسپلیتر^۴ (۱۹۹۳) نوشته‌است: این گفته سقراط که «زندگی نسنجیده ارزش زیستن ندارد» زیر بنای حرکت این جنبش (فبک) شناخته شده‌است.

هر چند رهیافت‌هایی از اندیشه‌های سقراط همچون «فراخواندن فراگیران به گریز از بی‌تفاوتی»، و «زندگی نسنجیده ارزش زیستن ندارد» همچنان می‌توانند منبع الهام دست‌اندرکاران جنبش فلسفه برای کودکان باشند، اما مدت‌ها است روش گفت‌وگویی این متفکر از سوی اندیشمندان و محققان

¹ Schubert

² Philip Cam

³ philosophy goes to school

⁴ Laurance Splitter

قلمرو فلسفه، به پرسش کشیده شده و به کارایی آن در جنبش فلسفه برای کودکان نیز به دیده تردید نگریسته شده است. پیشینه این تردیدها به بحث‌های نویسندگان و اندیشمندان همچون آریستوفان^۱، هگل^۲، شلایر ماخر^۳، ماکوولسکی^۴، مگی^۵، ویتگنشتاین^۶، گلدینگ^۷، اسمیت^۸ و ماتوسوف^۹ بازمی‌گردد که به گفت‌وگوهای سقراطی خوش‌بینانه نگریسته‌اند. هر چند شاید بتوان آریستوفان را از نخستین منتقدان روش سقراطی دانست (رجوع کنید به آریستوفان^{۱۱}، ۱۳۹۳) اما این پژوهش‌گران و متفکران معاصرند که به‌گونه‌ای بنیادین گفت‌وگوهای سقراط را به نقد کشیده‌اند. آن‌گونه که بابک احمدی می‌گوید:

هگل در درس‌هایی در تاریخ فلسفه به کاستی شکل بیان فلسفی که افلاطون برگزیده است اشاره کرد: «از دیدگاه زیبایی‌شناسی، این شکل مکالمه بسیار جذاب است. اما نباید همچون بسیاری بپنداریم که این کامل‌ترین شکلی است که برای اندیشه فلسفی کارایی دارد». شکل مکالمه، آنجا بیان عقاید متفاوت و تقابل آراء میان افراد است که حقیقت به راستی از پیش نا دانسته باشد و در جریان مکالمه یا بحث و جدل فلسفی شناخته شود. اما این نکته در ارتباط با هیچ یک از مکالمه‌های افلاطون صادق نیست. سقراط که در بیشتر مکالمه‌ها حاضر است بحث را پیش می‌برد. این «شخصیت اصلی» به عقاید خود در جریان بحث شکل می‌دهد و به گفته هگل «بیشتر پرسش‌های او چنان مطرح می‌شوند که پاسخ به آن‌ها صرفاً آری است یا خیر. انگار مکالمه شکل خوبی است برای بیان یک دلیل...». در تمامی مکالمه‌ها بیشتر مخاطبان سقراط «شخصیت‌های درجه دوم» هستند، و تنها در مناسبتی که با او دارند مطرح می‌شوند. میان آنان کمتر کسی می‌کوشد تا عقیده خود را در جریان مکالمه شکل دهد، همگی در نهایت مجذوب «استاد» می‌شوند.

(احمدی، ۱۳۸۰: ص ۵۷۶-۵۷۵).

در ادامه احمدی به نقل از هگل مطرح می‌کند که «مکالمه‌های سقراطی پاسخ را از پیش در خود نهفته دارند و بدین ترتیب «مخاطبان» جوانانی پذیرا» هستند که بنا به قاعده معمول پاسخ نمی‌دهند؛ یعنی پاسخ را شکل نمی‌دهند، بلکه صرفاً بیان می‌کنند. افلاطون همان روش معمولی و عینی بیان

¹ Aristophanes

² Hegel

³ Schleiermacher

⁴ Makovelskii

⁵ Magee

⁶ Wittgenstein

⁷ Golding

⁸ Smith

⁹ Matusov

فلسفی را در پیش می‌گیرد و از مکالمه به معانی مورد نظر گادامر و باختین سود نمی‌جوید». (پیشین، ص ۵۷۶). شلایر ماخر منتقدی دیگر است که بنابر اظهار احمدی «بیشتر نشان داده بود که مکالمه‌های افلاطون فاقد» منش «باطنی» هستند، به این شکل که معنا را پنهان نمی‌کنند، بلکه معنا از آغاز موردی است شناخته شده که تنها باید بیان شود». ⁱⁱⁱ (پیشین).

ماکولسکی^۱ (۱۳۶۴) نیز آنگاه که در تاریخ منطق از منطق پیش‌ارسطویی در یونان باستان سخن به میان می‌آورد در دو بیان به آنچه موضوع مقاله حاضر است می‌پردازد. بیان نخست او آن‌جا است که می‌نویسد «پروتاگوراس نخستین کسی است که از دیالوگ در مباحثه بهره جست» و «از روشی بهره گرفت که بعدها سقراط از آن سود جست و آن سوال کردن از طرف مباحثه بود». به این ترتیب پژوهشگر یادشده پیشینه دیالوگ را به پیش از سقراط و به گونه‌ای مشخص به پروتاگوراس برمی‌گرداند. دومین بیان او جایی است که نظریه «لغزش‌های منطقی» ارسطو را مطرح می‌کند و برهان‌های سفسطه‌ای را از دید این اندیشمند ناواقعی می‌نامد و با این اظهار که «برهان‌های سقراط نیز مناقشه‌ای است و با سفسطه خویشاوند» گفت‌وگوهای سقراطی را با سفسطه هم‌جهت فرض کرده و آشکارا می‌گوید که «سقراط از سلاح خود سوفسطائیان علیه آن‌ها بهره می‌جوید» (پیشین، ص ۲۰۲).

به این ترتیب، ماکولسکی، سقراط و سوفسطائیان را در یک پایگان قرار می‌دهد و مکالمه‌های ایشان را از یک جنس می‌داند. اما احمدی در همسویی با پژوهشگر یادشده ضمن این‌که آغاز مکالمه را به تلویح به سوفسطائیان برمی‌گرداند قلم از این فراتر نهاده و نوع مکالمه‌های سوفیستی را برتر می‌داند:

سوفیست‌ها از روح فلسفی دوران پیروی می‌کردند. همین که نقادی، نسبی‌نگری و شک‌آوری چنان در آن ایام هوادار می‌یافت، نمایانگر روح سرزنده اندیشه‌گری بود. حتی سقراط که آن همه پاسخ پیش از هر مکالمه‌ای در جیب خود پنهان داشت، باز رندانه وانمود می‌کرد که این جواب‌ها را در جریان بحث به دست آورده و کار خود را بیش از مامایی اندیشه‌ها نمی‌خواند. ولی نمی‌توان مکالمه‌های سقراطی و افلاطونی را به معنای دقیق واژه مکالمه دانست ... افلاطون همان روش معمول سخن فلسفی را ارائه می‌کند، اما آن را در پیکر تصویری از یک مکالمه پنهان می‌نماید. شاید بتوان گفت مکالمه راستین می‌توانست کار سوفیست‌ها باشد (احمدی، ۱۳۷۴: ص ۱۱۱)

¹ Makovelskii

دلیل احمدی برای چنین ادعایی آن است که سوفیست‌ها بر خلاف سقراط از آغاز مفهومی جزمی، یکه و عینی از حقیقت را شرط بحث قرار نمی‌دادند و «می‌پذیرفتند که هر کس با زبان‌آوری خود حقیقتی را می‌سازد. بر اساس تأویلی از سخن سوفیست‌ها می‌توان گفت که بخشی از حقیقت را مخاطب من می‌سازد، و بخشی از آن را خود من می‌آفرینم، و درست به همین دلیل مکالمه فکری راهگشا است» (پیشین، ص ۱۱۲).

مگی (۱۳۸۶) نیز بر این باور است که سقراط با این که بارها در مکالمه‌هایش اظهار می‌کند که خودش نظریه‌ای ویژه نداشته و فقط می‌پرسد، با رندی تمام باورهای جزمی‌اش را در لابه‌لای بحث بیان می‌کند. هدف او از به راه انداختن مکالمه این است که به خود شخص و به‌ویژه تمام کسانی که آنجا حضور دارند ثابت کند که هرگز بر مفهومی که گمان می‌کنند بر آن چیره‌اند، تسلط کافی ندارند. ویتگنشتاین، البته مبتنی بر فلسفه تحلیلی، درباره گفت‌وگوهای سقراط می‌گوید: «با خواندن گفت‌وگوهای سقراط فرد احساس می‌کند چه وحشتناک است که اینچنین زمان را به هدر دادم! هدف این مجادله‌ها که هیچ چیز را ثابت نمی‌کنند و هیچ چیزی را شفاف نمی‌کنند چیست؟ سقراط سوفیست‌ها را به سکوت وادار می‌کند. آیا چنین حقی دارد؟ خوب این درست است که سوفیست آنچه را که فکر می‌کند می‌داند، نمی‌داند؛ اما این یک پیروزی برای سقراط نیست» (پالمر^۱، ۱۳۹۱: ص ۴۰). هرچند سخنان یادشده بیشتر از دیدگاه اثبات‌گرای فلسفه تحلیلی نشان دارد و با راهی که مقاله حاضر می‌رود همسو نیست، اما این نظر پالمر به هدف این مقاله نزدیک‌تر است که «به اعتقاد ویتگنشتاین سقراط ضمن اعتراف به نادانی خویش تلاش می‌کند تا دیگران را از باورهای اشتباهشان مصون بدارد. مباحثه‌های سقراطی بر مبنای تدریس در یک مسیر استدلالی خاص برای رسیدن به یک نتیجه مشخص است.» (پیشین، ص ۴۲)

رویکرد سقراط از سوی محققان و دست‌اندرکاران جنبش فلسفه برای کودکان نیز به نقد کشیده شده است. از جمله گلدینگ (۲۰۰۷) ضمن معرفی برنامه فلسفه برای کودکان به نفی رابطه عینیت-گرایی سقراط با این برنامه می‌پردازد و می‌گوید چنین نیست که هدف برنامه فلسفه برای کودکان، همانند مباحثه عقلانی و گفت‌وگوی سقراطی، حمله به موضع‌ها و دفاع از آن‌ها به منظور جست-وجوی حقیقت باشد. برچسب «عینیت‌گرایی سقراطی» برای این برنامه از این رو مناسب نیست که عینیت‌گرایی سقراطی ادعا می‌کند ما می‌توانیم از حقیقت و واقعیت بازنمایی دقیق و معرفتی بی‌واسطه داشته باشیم. هدف سقراط، در واقع، توصیفی دقیق از آن واقعیت یا حقیقت است. اما در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، دانش‌آموزان به این مسأله نمی‌پردازند که آیا از واقعیت توصیفی دقیق

^۱ Palmer

دارند یا نه، بلکه جهان را به این منظور مشاهده می‌کنند که ایده‌هایشان را بیازمایند و بررسی کنند که آیا می‌توانند مسأله‌هایی را که درباره‌اش کندوکاو می‌کنند حل کنند یا نه.

اسمیت^۱ (۲۰۱۱) نیز با بررسی گفت‌وگوهای سقراطی به این نتیجه می‌رسد که افلاطون در بیشتر رساله‌هایش در جایگاه تهذیب‌گر اخلاق ظاهر می‌شود و نه در مقام فیلسوف اسمیت حتا برخی متن‌های افلاطون را بیش‌تر شعرگونه می‌داند تا متنی فلسفی. به باور او فیلسوفان تعلیم و تربیت تاکنون نسبت به این نکته مهم بی‌توجه بوده‌اند. نکته مهم‌تر اینکه اسمیت با آوردن نمونه‌هایی برگرفته از متن رساله‌های افلاطون استدلال می‌کند که سقراط کمسالان را برای فلسفیدن مناسب نمی‌دانسته و بر این باور بوده که بحث‌های عقلانی آنان را گیج و حیران می‌سازد. از نظر سقراط جوانان سر به هوا هستند و تنها به تفریح می‌اندیشند. آن‌ها عادت دارند از روی تفریح و سرگرمی سخنان دیگران را رد کرده و آن‌ها را دست بیاندازند. در کنار نقدهایی از این دست، اسمیت به دلیلی دیگر نیز روش گفت‌وگوی سقراطی را برای جلسه‌های هم‌اندیشی در جنبش فلسفه برای کودکان مناسب نمی‌داند و آن مشخص نبودن جدی یا بازی‌گونه بودن متن‌های افلاطون است. به باور اسمیت این متن‌ها از سویی اغلب بازی‌گونه‌اند و از دیگر سو می‌خواهند مسأله‌هایی را طرح‌کنند که در جدی‌ترین سطح قرار دارند:

پس شاید خردمندانه باشد پرسیم که، به ویژه در زمینه فلسفه برای کودکان، گفت‌وگوهای افلاطون، سرانجام، فلسفه یا دیالکتیک را دربنیاد چگونه می‌بیند: بازی‌گوشانه؟ جدی؟ هیچ‌کدام؟ یا شاید به راهی دیگر می‌رود و آیا آن را همچون تنشی میان بازی و جدی بودن، یا همچون دیالکتیکی پایدار میان این دو دریافت می‌کند؟ یا آیا حتا چیزی همچون انحلال^۲ هگلی که در آن هر دو طرف تقابل پیش رو، هم دگرگون می‌شوند و هم حفظ؟ (پیشین، ص ۲۳۰).

به این ترتیب، از نگاه اسمیت این دیالوگ‌ها نه طرفداران جدی بودن فلسفه را خشنود می‌سازند و نه مدافعان بازی‌گونه بودن آن را.

منتقدی دیگر در این قلمرو که از وی یاد می‌کنیم نانسی وانسلگم^۳ (۲۰۰۵) است که امکان پذیرش دیالوگ‌های سقراطی را به دلیل دیالکتیکی بودن و اینکه می‌کوشد از راه فرآیند پرسشگری به سنتز دست یابد به پرسش می‌کشد. وی در باب نامناسب بودن مبانی گفت‌وگوهای سقراطی برای این برنامه بر آن است که این گفت‌وگوها نمی‌توانند هدف رهایی‌بخشی، تغییر و تربیت مردم سالارانه

¹ Smith

² Aufhebung

³ Nancy Vansieleghem

را تحقق بخشند، زیرا مدل پرسشگری سقراطی، به مدلی ویژه از آموزش تفکر اشاره دارد. از این رو که مامایی او، خود-ران^۱ و بدون چرخش آزادانه است از عرضه تجربه‌های واقعی کاسته می‌شود. سقراط، مامایی خود را در پیوند با حقیقت فهم می‌کند و پرسش‌گری‌های درست را راهی برای دستیابی به بینشی در باب جهان می‌پندارد. حلقه کدوکا و فلسفی، آرمان روش‌شناسی منطقی‌گرای فرایندی خود را بر سقراط بنیاد می‌کند. به این ترتیب معنا و حقیقت درهم آمیخته می‌شوند و در پی آن، تازگی زایش سلب می‌گردد (ص ۳۰).

سرانجام به بحث ماتوسف^۲ درباره روش سقراط می‌پردازیم که با رویکردی تازه این موضوع را کاویده و به یافته‌هایی متفاوت نیز دست یافته است. ماتوسف (۲۰۰۹) در پی به‌آزمون‌کشیدن ادعاهایی است که گفت‌وگوهای سقراطی را نخستین نمونه‌های پداگوژی دیالوژیک می‌داند. از این رو با تحلیل گفتمان/مکالمه^۳ رساله منون^۴ کوشیده ماهیت پداگوژی دیالوژیک سقراطی را آشکار سازد. یکی از دلایل محقق برای انتخاب این متن این است که رساله منون دیالوگ‌هایی گوناگون را دربردارد؛ برای نمونه دیالوگ با شهروندان آزاد، ثروتمند و مورد احترام آن، و دیالوگ با برده منون. بنا بر نظر ماتوسف، تحلیل گفتمان رساله منون دست‌کم از دو روش در دیالوگ نشان دارد: پداگوژی سقراط با شهروندان آزاد که به‌نسبت، دیالوژیک است و پداگوژی سقراط با بردگان که به‌نسبت مونولوژیک است از سوی دیگر، ماتوسف، پیشینه آموزشی مدرن در باب دیالوگ‌های سقراطی در کلاس درس را نیز مرور کرده و یافته‌های وی از گونه‌گونی کاربرد دیالوگ‌های سقراطی حکایت دارد، و از این رو به‌گمان او می‌توان کاربرد روش دیالوژیک سقراطی در کلاس درس را پیوستاری دانست که از دیالوگ با بردگان گرفته تا دیالوگ با شهروندان آزاد امتداد دارد.

بنا بر دیدگاه مؤلف یادشده دیالوگ‌های سقراط با شهروندان آزاد، بسیار هستی‌شناسانه، نمایشی، خودآه^۵ و در جست‌وجوی حقیقت است و اغلب خود سقراط را نیز به‌چالش می‌کشد و شهرت عمومی او را در جایگاهی لرزان قرار می‌دهد، درحالی که دیالوگ‌های او با بردگان، جدا از بافتار، پایگانی، ساختگی، به‌شدت از پیش‌طراحی شده و در پی خشنودسازی سقراط است و برای سقراط چالش‌انگیز نیست و به شهرت عمومی او آسیب نمی‌زند در دیالوگ سقراط با بردگان، آغازکننده دیالوگ سقراط است، در حالی که دیالوگ با شهروندان آزاد، از سوی آن‌ها آغاز می‌شود. برای نمونه، خود منون به‌سوی سقراط می‌آید و از او درباره خاستگاه فضیلت می‌پرسد. در حالی که

¹ self-propelling

² free-spinning

³ Mstusov

⁴ conversational/ discourse analysis

⁵ improvisational

برده منون از چرایی درگیر شدنش در دیالوگ بی‌خبر است. به همین دلیل به‌زعم ماتوسف، سقراط به هنگام سخن گفتن با بردگان از آداب دیالوگ تخطی کرده در حالی که هنگام خطاب به شهروندان آزاد همه آداب دیالوگ و شأن و احترام طرف گفت‌وگو را رعایت کرده‌است.

ماتوسف پس از شناسایی این دو گونه دیالوگ تحقیق‌های آموزشی مدرن در باب کاربردهای معاصر «روش سقراطی» یا «دیالوگ سقراطی» را کندوکاو می‌کند و در این کاوش سه گونه از دیالوگ‌های سقراطی را شناسایی و آن‌ها را با هم مقایسه می‌کند:

(۱) درگیری ناهستی‌شناسانه^۱ دانش‌آموزان در جریان دیالوگ. در این گونه از دیالوگ، هدف، آشکار کردن تناقض‌های فکری دانش‌آموزان است. از دیدگاه ماتوسف، اینگونه از دیالوگ، بر اساس گفت‌وگوهای سقراط با بزرگان است. ماتوسف بر این باور است که در میان نهادهای مدرن تربیتی، مدرسه‌های سنتی از این نوع دیالوگ سقراطی پیروی می‌کنند زیرا دانش‌آموزان در مدرسه‌های سنتی، همچون بزرگان، نه تنها در فعالیت‌هایی که باید انجام دهند، قدرت انتخاب ندارند بلکه درباره چگونگی انجام تکلیف‌هایی که از سوی معلم به آن‌ها محول می‌شود نیز از این امکان بی‌بهره‌اند.

(۲) درگیری هستی‌شناسانه در جریان دیالوگ. در این حالت ذهن دانش‌آموزان به‌گونه‌ای دست‌کاری می‌شود که به نقطه پایانی مورد نظر معلم رهنمون شود. در این رویکرد که از دیالوگ‌های سقراط با شهروندان آزاد سرچشمه می‌گیرد، معلم، نقش «مامایی سقراط» را ایفا می‌کند و عنان حلقه را با پرسش‌هایی که پاسخشان از پیش معین است به‌دست می‌گیرد. ماهیت این گونه از دیالوگ، هستی‌شناسانه است، زیرا دانش‌آموز می‌تواند از معلم پرسش‌هایی داشته‌باشد و با او ناهم‌رأی باشد. اما در نهایت معلم، متخصص شماره یک باقی‌ماند و کلاس را تا رسیدن به نقطه از پیش تعیین شده هدایت می‌کند.

(۳) ساختن حلقه یادگیری مشترک معلم و دانش‌آموز بر اساس نظریه در باور «دیالوگ پداگوژیک»^۲. این گونه دیالوگ پس از ادعای سقراط، مبنی بر روش کندوکاو فلسفی‌اش پایه‌گذاری شده است. ماتوسف بر آن است که باید نظر و عمل سقراط در باب دیالوگ را از هم جدا دانست. از این رو، با دنباله‌روی از آرگاریز^۳ و شون^۴ (۱۹۷۸)، دیدگاه نظری سقراط درباره روش دیالوژیک را «نظریه در باور»^۵ و آنچه را سقراط در عمل اجرا می‌کند، «نظریه در عمل»^۶ می‌نامد و این دو را از یکدیگر متفاوت می‌داند. در رویکرد نخست، معلم نیز همچون دانش‌آموزان در جایگاه یادگیرنده

¹ non-ontological engagement

² Espoused Theory of Pedagogical Dialogue

³ Argyris

⁴ Schön

⁵ Espoused theory

⁶ theory-in-use

قرار دارد. هرچند ماتوسف نتوانسته شواهدی از این که سقراط، خود در مقام یادگیرنده در جریان دیالوگ‌ها حضور داشته است بیابد، اما به نظر او «نظریه در باور» سقراط در تعلیم و تربیت مدرن تأثیرهایی داشته است. در این الگو، اصل بنیادی، نه نشان دادن تناقض‌های فکری است و نه پاسخ به پرسش‌ها، بلکه گسترش کنجکاوی دانش‌آموزان است. در این الگو ضمن فهم هرچه بیش‌تر از کودک، مشاهده، شنیدن یکدیگر، پرسش‌گری و حیرت‌زدگی نیز رخ می‌دهد. در این حلقه یادگیری، دانش‌آموزان گوش دادن به خود، و معلمان خودانتقادی را می‌آموزند و به این ترتیب معلم و شاگرد با هم‌اندیشی در پی پاسخ به پرسش‌هایند:

در مجموع می‌توان نقدهای ارائه شده از سوی اندیشمندان و پژوهش‌گران یادشده را این‌گونه برشمرد: (۱) پرسش‌های سقراطی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که تنها پاسخی مثبت یا منفی را می‌طلبند. (۲) پاسخ از پیش در پرسش‌ها نهفته است. (۳) طرف‌گفت‌وگو شخصیت درجه دوم قلمداد شده و مجذوب سقراط می‌شود. (۴) سوفیست‌مآب بودن، سقراط را به بهره‌گیری از مغلطه‌های سوفیستی وامی‌دارد. (۵) هدف سقراط این است که به طرف‌های گفت‌وگو ثابت کند که نادانند. (۶) سقراط مخالف آموزش فلسفه نه تنها به کودکان که به جوانان است. (۷) دیالوگ‌های سقراطی پارادوکسیکال است (میان جدی‌بودن و بازی‌گوشانه‌بودن نوسان می‌کند) (۸) این دیالوگ‌ها دیالکتیکی است و بنابر این به سوی حقیقتی واحد و گریزناپذیر رو دارد. و (۹) از نظر طبقاتی جهت‌دار است و نسبت به موضع اجتماعی طرف‌گفت‌وگو، لحن و کارکرد متفاوت دارد؛ و در نهایت با دستاویز قرار دادن «نظریه در باور» در پیوستاری از مونولوگ-دیالوگ قرار دارد.

ویگوتسکی و جنبش فلسفه برای کودکان

دیالوگ در برنامه فلسفه برای کودکان افزون بر مبنای فلسفی (سقراطی) که تاکنون به کاستی‌هایش پرداختیم، بر مبناهایی روان‌شناسی نیز استوار است. با توجه به دیدگاه رهبران، دست‌اندرکاران و کاربران این برنامه، ویگوتسکی، نقش‌آفرین‌ترین روان‌شناس در این قلمرو است، به‌گونه‌ای که رهاوردهای برخی از مفهومی‌های نظریه شناختی اجتماعی وی در این جنبش هم‌رأیانه پذیرفته شده است.

لیپمن (۲۰۰۶) ویگوتسکی را کسی می‌داند که «همگان را به پیوند میان گفت‌وگوهای کلاسی و پرورش تفکر، پیوند میان کودک و جامعه با میانجی‌گری معلم و سرانجام ارتباط زبان جهان بزرگسال و رشد هوش کودک آگاه کرد». لیپمن (۲۰۰۳، ص ۱۰۲) همچنین در تفکر در تعلیم و تربیت^۱ در تشریح الگوی حلقه‌کندوکاو فلسفی یکی از ویژگی‌های این حلقه را با تأثیر از ویگوتسکی، درونی‌سازی می‌داند و بر آن است که در این حلقه «رفتارهای بیرونی، درونی‌سازی می‌شوند (برای

^۱ thinking in education

نمونه، درون‌افکنی شیوه‌هایی که هم‌کلاسی‌ها یکدیگر را تصحیح می‌کنند تا هر یک به گونه‌ای نظام‌مند خود اصلاح‌گر شوند) و رفتارهای میان‌فردی به رفتارهای درون‌فردی بازتولید می‌شود». نقش ویگوتسکی در این برنامه برای لیپمن چنان پررنگ است که ناتاشا^۱ (۱۹۹۶) را به آن ویژه کرده است. لیپمن در این کتاب با شخصیتی خیالی به نام ناتاشا که گزارش‌گری اوکراینی است وارد دیالوگ می‌شود و دیالوگ‌های آن دو از فرآیند دوسویه زبان و تفکر، درونی‌سازی و منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی پرده برمی‌دارند.

مفهوم درونی‌سازی ویگوتسکی، در میان صاحب‌نظران این قلمرو، توجه‌برانگیزترین مفهوم بوده است. کندی^۲ (۲۰۱۰) در توصیف ویژگی‌های حلقه کندوکاو فلسفی که آن را رویدادی گفتمانی^۳ و جمعی^۴ می‌نامد، درونی‌سازی ویگوتسکی را یکی از نه ویژگی این حلقه می‌داند. کم^۴ (۲۰۰۶) نیز به نقش این مفهوم در شکل‌دهی تفکر مستقل در این برنامه اشاره می‌کند: «این ایده که کودکان از راه درونی‌سازی کنش‌های اجتماعی به تفکر مستقل گام می‌نهند دنباله‌روی روان‌شناسی ویگوتسکی است» (ص ۴۵) میلته^۵ و تاپر^۶ (۲۰۱۲) نیز به نقش درونی‌سازی ویگوتسکی در این برنامه پرداخته‌اند: «ویگوتسکی، چهره‌ای مهم برای هواداران حلقه کندوکاو فلسفی است. این هواداران برآنند که تأثیرهای سودبخش اجتماعی و شناختی پداگوژی حلقه کندوکاو فلسفی را به بهترین صورت می‌توان از راه فهم یادگیری اشتراکی ویگوتسکی تبیین کرد. این موضوع به‌ویژه در مفهوم درونی‌سازی تفکر اشتراکی آشکار است، یعنی آنجا که تجربه میان‌فردی مشارکت‌کنندگان در کاری گروهی به وسیله فرد، درونی می‌شود و به فرآیندهای درونی تفکر او گره می‌خورد» (ص ۵۵۹).

آن‌گونه که از سخنان رهبران و اندیشمندان این قلمرو برمی‌آید، پیوند زبان و تفکر، نقش میانجی‌ها (زبان و معلم)، درونی‌سازی و منطقه تقریبی رشد، مفهومی هستند که این برنامه به‌گونه‌ای چشمگیر از آن‌ها تأثیر پذیرفته، اما ژرف‌کاوی مفهوم‌های یادشده و دیگر مفهوم‌های نظریه ویگوتسکی کاستی‌هایی را آشکار می‌کند که مناسب اندیشه وی برای این برنامه را به پرسش می‌کشد. چنین به نظر می‌رسد که منتقدان ویگوتسکی، تاکنون به گونه‌ای عمده روان‌شناسان تربیتی و محققان فلسفه تعلیم و تربیت بوده‌اند و نه صاحب‌نظران و پژوهش‌گران جنبش فلسفه برای کودکان. از جمله موردهای نقد شده را می‌توان در نقد رویکرد دیالکتیکی ویگوتسکی در مقایسه با رویکرد

¹ Natasha

² Kennedy

³ communal discursive event

⁴ Cam

⁵ Millett

⁶ Tapper

دیالوژیک باختین (وایت^۱، ۲۰۱۳a؛ ماتوسف، ۲۰۱۱؛ ویگریف^۲، ۲۰۰۸)، نقد مسأله آگاهی (وایت، ۲۰۱۳a؛ ماتوسف، ۲۰۱۱)، نقد مفهوم‌های منطقه تقریبی رشد و درونی‌سازی (ماتوسف، ۲۰۱۱؛ چینی^۳ و تارولی^۴، ۲۰۰۵) و نقد هدف و ماهیت زبان (وایت، ۲۰۱۳a) مشاهده کرد.

ناسازگاری رویکرد دیالکتیکی ویگوتسکی با دیالوگ در معنای جدید آن نخستین نکته‌ای است که توجه برخی منتقدان ویگوتسکی را به خود کشیده است. ویگریف (۲۰۰۸) برای آشکارسازی این ناسازگاری، دیالکتیک ویگوتسکی را با دیالوگ پیشنهادی باختین مقایسه می‌کند و باور دارد که این ناسازگاری در تفاوت رویکرد به صدا در اندیشه دو اندیشمند خودنمایی می‌کند. از نگاه ویگریف، معنا در رویکرد دیالکتیکی ویگوتسکی بر شباهت استوار است تا تفاوت و از این رو به تک‌صدایی می‌انجامد. ویگوتسکی تفاوت‌ها را «تناقض‌هایی» می‌بیند که باید برای چیرگی بر آن‌ها کوشید، در حالی که از چشم‌انداز دیالوژیک باختین، تفاوت صداها است که معناسازی می‌کند و چیرگی صدایی بر صدای دیگر تصورناپذیر است. از این رو، دیالوگ در نگاه ویگوتسکی، به معنای چیرگی صدایی بر صداها متفاوت است که می‌خواهد به هم‌رایی و انحلال صداها در یکدیگر دست یابد و ناگزیرانه سنتزی را می‌طلبد که همه تفاوت‌ها را به شباهت تبدیل می‌کند.

این دیالکتیکی بودن، در نگاه ماتوسف (۲۰۱۱) نیز با تک‌صدایی بودن همراه است. وی باور دارد که «رویکرد اجتماعی ویگوتسکی به شدت زیر تأثیر فلسفه‌ی جهان‌گرا^۵، تک‌گویانه^۶، تک-منطقی^۷، ناهم‌زمان^۸ (خطی) و فعالیت‌محور^۹ هگل است». (ص ۱۰۰) وایت (۲۰۱۳a) نیز جدایی یادشده را در هدف ویگوتسکی از کاربرد دیالکتیک و هدف باختین از کاربرد دیالوگ می‌انگارد. از دیدگاه وایت ویگوتسکی می‌خواهد با تبیین راه‌هایی برای آموزش و یادگیری از راه زبان، کسب و ترویج دانش را بر اساس موضع‌های فلسفی و ایدئولوژیک مارکسیسم و هگلیسم تسهیل کند. از این رو است که به باور وایت انگیزه نظریه‌ی ویگوتسکی سیاسی، اما جهت‌گیری او روان‌شناسانه است؛ اما به باور این پژوهش‌گر، باختین که از دیالکتیک، به‌ویژه ماده‌گرایی دیالکتیکی فاصله می‌گیرد، در پی به‌دست دادن ابزاری است که بتواند جنبه‌های زیبایی‌شناسی جامعه را که به گمان او به دلیل تأکیدهای ماده‌گرایانه و سیاسی مارکسیسم تحلیل رفته حفظ کند. برای دستیابی به همین هدف است

¹ White

² Wegerif

³ Cheyne

⁴ Tarulli

⁵ universalist

⁶ monologic

⁷ mono-logical

⁸ diachronic

⁹ activity-based

که باختین چندصدایی داستایوفسکی را انتخاب می‌کند که امکان طرح ایده‌های گوناگون و در نتیجه نوشتن خارج از قلمروی مارکسیستی را فراهم می‌آورد.

از دیگر انتقادهای وارد شده به ویگوتسکی، به چالش کشیدن مفهومی است که وی از آگاهی ارائه می‌دهد. بنا بر نظر ماتوسف (۲۰۱۱) باور ویگوتسکی درباره آگاهی یکسره با نظر باختین در این باره ناسازگار است «رویکرد اجتماعی تاریخی ویگوتسکی، به شدت ابزاری است و از دید او آگاهی با میانجی‌گری فعالیت‌ها صورت می‌گیرد. بنا بر اظهار ویگوتسکی، ماهیت اجتماعی آگاهی، از فهم دوسویه^۱ یا «بیناسوژگی» رخ می‌دهد و البته بیناسوژگی همراه با هم‌رأیی و نه بیناسوژگی بدون هم‌رأیی». (ص ۱۰۰). از سوی دیگر در رویکرد یادشده آگاهی، از راه رشد میانجی‌های اشتراکی در منطقه تقریبی رشد، شکل می‌گیرد و می‌تواند ماهیتی شفاف داشته باشد؛ در حالی که این اظهار در مقایسه با یکی از بنیادی‌ترین سخنان باختین تن به نقد می‌دهد: از نظر باختین آگاهی در همه حال ناشفاف و سیال است (پیشین). انتقاد به ماهیت اجتماعی آگاهی ویگوتسکی که از راه بیناسوژگی رخ می‌دهد با انتقاد به دیالکتیکی بودن رویکرد وی هم‌ساز است. گویی دیالکتیک سایه‌ای است که بر سر بیش‌تر مفهوم‌های این نظریه سنگینی می‌کند و آن‌ها را در چنبره تک‌صدایی خویش گرفتار می‌آورد. به بیان ماتوسف، در پارادایم رشدی ویگوتسکی، آگاهی‌ها یکدیگر را دیدار نمی‌کنند؛ در حالی که یکی از پرسش‌های محوری باختین پیوند میان آگاهی‌ها است. این پیوند هر گاه تنها دو آگاهی را در نظر بگیریم، میان نویسنده و قهرمان یا دو قهرمان در یک اثر هنری رخ می‌دهد. به بیان سیدرکین^۲ (۱۹۹۹) نزد باختین، «اساس انسان بودن نه هویت خویشتن^۳، بلکه گشودگی دیالوگ است، گشودگی‌ای که همیشه درون‌پویایی توأمان بیش از یک صدا را با خود دارد». (به نقل از ویگریف، ۲۰۰۸: ص ۳۵۰). گویی نزد باختین، فرد به مثابه «آگاهی^۴»، روایت‌پژوهی است که برای نوشتن روایت خویش، هر دم در دیالوگ با دیگر آگاهی‌هایی است که بی‌وجودشان هر گونه خودنوشت ناممکن می‌نماید و از همین جا است که تفاوت بودن و شدن در چنین رویکردهایی شکل می‌گیرد. در همین پیوند وایت می‌نویسد باختین این موضع ویگوتسکی را که دانش به آزادی می‌انجامد، واژگون می‌کند، زیرا نزد باختین آزادی فردی یا رهایی بخشی شخصی وجود ندارد. آزادی برای باختین در لایه‌های چندگانه تحلیل رابطه با دیگری هستی می‌یابد زیرا بنا بر باور وی نیمی از واژه همیشه از آن دیگری است و حقیقتی وجود ندارد که بتوان آن را کلیتی مفهومی دانست و مرجع قرارش داد. برای باختین معنا زمانی اتفاق می‌افتد که بده‌بستانی دیالوجیک با دیگری اتفاق افتاده

¹ mutual understanding

² Sidorkin

³ self-identity

⁴ consciousness

باشد. واژه بیرون از این موقعیت زندگی ندارد و تک‌گویی را می‌سازد. پس واژه در تمام شکل‌های گوناگونش ماهیتی دگرگون‌شونده دارد که ظرفیت پذیرش دیگری و تفسیر در جهت معناهای گوناگون را فراهم می‌آورد، در حالی که برای ویگوتسکی واژه از راه ابزارهای رشدی کسب می‌شود؛ به زبانی دیگر از سوی زبان‌شناس به نوآموز آموخته می‌شود و انتقال می‌یابد (رک. وایت، ۲۰۱۳a: ص ۷ و ۸).

کارایی مفهوم *منطقه تقریبی* رشد نیز که به برنامه فلسفه برای کودکان راه یافته از سوی برخی محققان به دیده تردید نگریسته شده است. از جمله، نقدهای روان‌شناسانی همچون چینی و تارولی (۲۰۰۵) مناسب این مفهوم را همچون مبنایی دیالوژیک برای فیک درنگ‌پذیر می‌کند. در حالی که به باور ویگوتسکی بسیاری از یادگیری‌های کودک در برهم‌کنش با بزرگسال یا همسال خبره‌تر شکل می‌گیرد از دیدگاه چینی و تارولی گونه و ساختار امرانه^۶ چنین دیالوگی که از وجود دیگری سلطه‌جو در منطقه تقریبی رشد برمی‌خیزد مانع تحقق دیالوگ در معنای مطلوب آن می‌شود. بنا بر نویسندگان یادشده، ساختار منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی، چیرگی صدای اول بر صدای دوم را می‌طلبد؛ یعنی صدای مابان^۱ بر کودک، آموزگار بر دانش‌آموز و مربی بر کارآموز. این نامتقارنی مستلزم صدای سلطه‌جویانه و نهادی‌سومی نیز هست که صدای اول، سلطه خود را از آن می‌گیرد. متنهای مقدس، سنت، دیدگاه پذیرفته شده علمی، حکومت، برنامه درسی، و حتا خود عقلانیت نمونه‌هایی از این صدایند. در دیالوگ امرانه، گفتمان امرانه (صدای اول و سوم) بر کاستی یا خلأ در صدای دوم متمرکز می‌شود و معنا را در واکنش به این کاستی صورت‌بندی می‌کند. صدای دوم، دیالوگ را برمی‌انگیزد، اما صدای اول و سوم، گفت‌وگو را به سوی پایان مناسب هدایت می‌کنند. بنابراین در دیالوگ امرانه غایتی همچون نقطه پایان رشد، هدفی آموزشی، مهارتی کسب‌کردنی و شخصیتی شکل‌دادنی نهفته است که صدای سوم، آن را القا می‌کند. در این گونه دیالوگ صدای اول و سوم می‌دانند که دیالوگ به کدامین سو می‌رود و از این رو از هر گونه انحراف صدای دوم آگاهی می‌یابند و اصلاح را آغاز می‌کنند در منطقه تقریبی رشد، تنها یک گونه برهم‌کنش وجود دارد که بنابر آن «کسی که حقیقت را می‌داند، به کسی که نسبت به آن نادان و در خطا است، آموزش می‌دهد. دیالوگ امرانه مسیر رو به رشد و جبرگرایانه منحنی سنتی رشد را که به تنظیم هدف‌های کنترل‌شده روی دارد می‌پذیرد. ویگوتسکی نیز مانند بوردیو، دست‌کم درباره‌ی منطقه تقریبی رشد، آشکارا تفاوت در دانش را به مثابه تفاوت در قدرت می‌داند» (ص ۱۳۵ و ۱۳۴).

^۱برساخته از مامان+بابا+ان (نشانه جمع، برابر نهاد والدین)

به نظر می‌رسد نابرابری قدرت کودک و بزرگسال در منطقه تقریبی رشد را باید در مفهوم کلی‌تر رشد آنتوژنتیک و یگوتسکی جست‌وجو کرد. آن‌گونه که ماتوسف (۲۰۱۱) می‌گوید نزد یگوتسکی، رشد آنتوژنتیک کودک که تعلیم و تربیت را نیز در بردارد. فهم دوسویه و بیناسوژگی، حاصل هم‌رأیی بزرگسال فرهیخته و کودک در جامعه مدرن غربی است. بزرگسال فرهیخته جامعه مدرن غربی، برای یگوتسکی، مفهومی آرمانی و به معنای کسی است که علمی می‌اندیشد: یعنی کسی که به‌گونه‌ای نظام‌مند، پایگانی، مفهومی، بافت‌زدایانه و ناهستی‌شناسانه، حروف را بر واژه‌ها و واژه‌ها را بر ارتباط‌های ناکلامی ترجیح می‌دهد. در اینجا با آرمانی جهان‌شمول از «بزرگسال فرهیخته» روبه‌رو هستیم. در رشد و یادگیری کودک نیز باید فهمی دو سویه میان کودک و نه یک بزرگسال ویژه، بلکه آگاهی‌ای جهان‌شمول، که تقریباً به مفهوم بزرگسال فرهیخته غربی نزدیک می‌شود، به دست آید. نبود چنین فهمی دوسویه میان کودک و بزرگسال فرهیخته غربی، نشانه‌ی کاستی آموزشی و رشدی است.^{vii}

مفهوم دیگر نظریه یگوتسکی که با منطقه تقریبی رشد درهم‌تنیده درونی‌سازی است. این مفهوم که از توجه برانگیزترین مفهومی‌های نظریه یگوتسکی در برنامه فک است نیز مورد انتقاد روان‌شناسان و محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. چینی و تارولی (۲۰۰۵) بر آنند که مدل ارتباط اجتماعی مورد نظر یگوتسکی به‌گونه‌ای چشمگیر، نامتقارن، پایگانی و با هدف رشدی کنترل‌ابزاری پدید آمده است. افزون بر این، رابطه ارباب/برده^۲ و راهنما/پیرو^۳، خود، تغییری اجتماعی از رابطه کارگر/ابزار است. به باور آن‌ها یگوتسکی دست‌کم در یکی از بحث‌هایش در باب درونی‌سازی، رابطه ارباب/برده و راهنما/پیرو را به‌کار می‌برد. ماتوسف (۲۰۱۱، ۱۰۱) به هم‌نشینی این دو مفهوم (منطقه تقریبی رشد و درونی‌سازی) از دیدگاه باختین می‌نگرد. از دیدگاه وی، «باختین قانون کلی یگوتسکی مبنی بر حرکت از سطح اجتماعی به سطح فردی رشد از راه منطقه تقریبی رشد را نمی‌پذیرد». زیرا «نزد باختین، شخص نمی‌تواند، و نباید بکوشد، فهم اجتماعی دوسویه و بیناسوژگی از راه رسیدن به هم‌رأیی (برای نمونه، جذب آگاهی دیگری) را درون خود فردی‌اش جذب کند» (پیشین). در کل، رابطه نامتقارن قدرت، عاملی است که نامناسب بودن برخی از مفهومی‌های نظریه یگوتسکی را برای برنامه‌ای دیالوژیک آشکار می‌کند و گرایش به تک‌صدایی را افزایش می‌دهد. این اظهار نظر را می‌توان به بیانی دیگر در کلام وانسلگم (۲۰۰۶) یافت، آن‌جا که می‌گوید «دیالوگ، در جایی که پیام به وسیله عاملی میانجی‌گر، کنترل می‌شود و در نتیجه تغییر می‌کند، به از دست رفتن

¹ Ontogenetic Development رشد آنتوژنتیک به میزان رشد جسمانی، شناختی، عاطفی و اجتماعی فرد که

حاصل تجربه با محیط و افراد درون یک محیط است گفته می‌شود (لامبرت و جانسون، ۲۰۱۱: ۱۰۳۷).

² master- slave

³ supervisor- subordinate

رویداد^{vii} می‌انجامد، و در نتیجه باختین، این حالت را تک‌صدایی می‌داند» (ص ۱۸۰) بنا براین، به‌نظر می‌رسد نظریه ویگوتسکی، از این رو که سر و کارش سراسر با میانجی‌ها است و کم‌تر رویداد «مواجه‌شدن^۱» را فراهم می‌کند، در چنبره تک‌صدایی گرفتار است. ماتوسف (۲۰۰۹) رویکردهای سازه‌گرایانه^۲ همچون رویکرد ویگوتسکی را تک‌صدا می‌داند. به باور وی، هرچند این رویکردها، به جهان‌بینی دانش‌آموزان توجه دارند، اما هدف تعلیم و تربیت را تغییر جهان‌بینی، مهارت، دانش و نگرش دانش‌آموزان به جهان‌بینی‌ها، مهارت‌ها، دانش و نگرش‌هایی قوی و درست‌تر می‌پندارند که دانش‌آموزان از راه اکتشاف‌هایی هدایت‌شده به آن‌ها دست یابند. این رویکردها دانش‌آموزان را به‌گونه‌ای مدیریت می‌کنند که در حقیقت سراسر هستی‌شناسانه آگاهی‌ای واحد حل شوند. جهان‌بینی دانش‌آموزان را تصویری اشتباه می‌دانند که به اصلاح نیاز دارد. ایده‌های افراد بر مقیاس نزدیکی به واقعیتی که از راه اکتشاف‌ها و ساختن‌های هدایت‌شده صورت می‌گیرد قرار داده می‌شوند و از همین رو است که به باور ماتوسف ایده‌ها با یکدیگر رابطه‌ی دیالوجیک ندارند

باختین و جنبش فلسفه برای کودکان

بنابراین گروهی از منتقدان ویگوتسکی از منظری باختینی به نقد برخی از مفهومی‌هایی که این اندیشمند ارائه داده پرداخته‌اند که به‌تلیوح و گاه به‌تصریح معنایش این است که دیالوجیسم باختین ظرفیت جایگزینی دیالوگ‌های سقراط و ویگوتسکی را دارد. برای نمونه یکی دیگر از نقدهای وارد شده بر ویگوتسکی با مقایسه هدف و ماهیت زبان در دیدگاه وی و باختین صورت گرفته است. زبان در برنامه فلسفه برای کودکان از اهمیتی ویژه برخوردار است؛ زیرا از یک سو دیالوگ در این جنبش نقشی محوری دارد و از سوی دیگر، محتوایش که به‌گونه‌ای عمده ادبیات (کودک) است، بر بستر زبان آرمیده است. بنا بر خوانش وایت (۲۰۱۳a) از ویگوتسکی معلمی که با دیدگاه این دانشمند کار می‌کند، ممکن است هدفش از تمرکز بر زبان شفاهی، افزایش یادگیری باشد، در حالی که معلم باختینی که در پی فهم زبان و نقش ارتباطی آن است شاید سرنخ‌هایی ظریف را جست‌وجو کند که در شکل‌های گوناگون ارتباطی جا گرفته و معنای بالقوه را بیان می‌کنند و بنابراین هدفشان بهبود بخشیدن به دیالوگ است. در حالی که معلم پیرو ویگوتسکی، در پی تحقق دانشی انتزاعی است، معلم باختینی تردیدآمیزی و مناقشه‌آمیز بودن حقیقت (این دانش) را در مرکز جست‌وجوهای تربیتی خود قرار می‌دهد.

در پیوند با نقد سقراط نیز گاه رویکرد او به دیالوگ با رویکرد باختین مقایسه شده است. وانسلگم (۲۰۰۶) که پیش‌تر در نقد دیالوگ‌های سقراطی از او یاد کردیم، ضمن نامناسب دانستن این دیالوگ‌ها برای تربیتی‌رهایی‌بخش و مردم‌سالار به دیالکتیکی بودن آنها می‌تازد و می‌گوید این

¹ exposure

² constructivist

دیالوگ‌ها می‌خواهند از راه فرآیند پرسش‌گری به سنتز دست یابند. به همین دلیل، وی بر آن است که برای حلقه کندوکاو به جای مبنایی دیالکتیکی باید در جست‌وجوی پایه‌ای دیالوجیک باشیم؛ اما دیالوگ نه همچون کنشی که معنا از مجرای آن می‌گذرد، بلکه به مثابه کنش و فضایی که پرسش از معنا از آن بر می‌خیزد. به این ترتیب از نگاه وانسلگم، فحوای چنین معنایی از دیالوگ، این است که «هدف حلقه کندوکاو فلسفی، نباید کوشش در جهت پرورش ارتباط‌های همکاریانه و مهارت‌های تفکر انتقادی باشد بلکه باید امکان تجربه حضور دیگری را واقعیت بخشد» (ص ۳۲). وی‌گریف^۱ (۲۰۰۷) که پیش از وانسلگم دیالوگ در مقام گشاینده «فضایی معنایی» را به کار برده، بر آن است که این معنا از دیالوگ، باختین را به دریدا پیوند می‌دهد. بنا بر وی‌گریف، بحث دریدا در مقاله بسیار مهمش، «تمایز»^۲ این است که «معنا فرآورده متمایزکردنی است که متمایز ساختن مکان و به تعویق انداختن زمان را دربردارد» (ص ۲۴).

وانسلگم (۲۰۰۶) در بحث از دیالوگ، برای دگرگون‌سازی دیدگاه‌های مهارت-محور (از نوع لیپمنی) به دیدگاه‌های فضا/ مکان‌محور (آنگونه که برخی از پسالیپمنی‌ها می‌پندارند) دیالوگ باختینی را به جای دیالوگ سقراطی پیش‌نهاد می‌دهد. دلیل‌های وی برای چنین پیشنهادی از این قرارند:

(۱) نگاه باختین، دیالوجیکی است و نه دیالکتیکی.

(۲) با نگاهی باختینی، هدف از پرسش و پاسخ، رسیدن به نتیجه یا سنتزی واحد نیست؛ از این دیدگاه دستیابی به سنتزی یگانه ناممکن است. (۳۱)

(۳) باختین به گوناگونی و چندگانگی روی‌دارد. دیالوگ، تنش میان خود و دیگری است و این تنش، پدیدآیی توأمان و ناگزیر خود و دیگری را نشان می‌دهد. بنابراین در دیالوجیسم، نه خودی وجود دارد و نه دیگری، بلکه دیالوگ، پدیدآیی توأمان خود و دیگری از آغاز است و ما را بر آن می‌دارد تا از خودی چندگانه سخن به میان آوریم. این خود چندگانه، زایایی تفاوت‌ها را به دنبال دارد که در همه زمان‌ها و مکان‌ها متفاوت است.

(۴) در این صورت‌بندی، دیالوگ، کنش پس‌آیند گرد هم آمدن نیست، بلکه، دیالوگ، خود، رویدادی جاری است.

(۵) این مفهوم از دیالوگ، با مجموعه‌ای از سوژه‌ها که به اصطلاح بیناسوژگی نامیده می‌شوند، هم‌تراز نیست. زیرا «بینا»، تا زمانی که سوژه‌ها معنای شخصی خود را به دست نیآورده‌اند حق هستی- یافتن ندارد، اما خودهای چندگانه باختین، از همان ابتدا، هم‌زیست‌اند (هولکوئیست^۳، ۲۰۰۲)

¹ Wegerif

² La Différance

³ Holquist

۶) دیالوگ در معنای باختینی، چیزی را تحقق نمی‌بخشد بلکه جدا می‌کند، می‌شکند و روبه‌رو می‌سازد. در حالی که خودها را روبه‌رو می‌سازد، تحقق نبخشیدن‌ها را نیز عرضه می‌کند. این لحظه عرضه، لحظه «تفکر مستقل و تفکر با دیگران» است. این لحظه، بارها و بارها، با بازگشت از عرضه خویش، به گونه‌ای پایان‌ناپذیر رخ می‌دهد. می‌رسد و عبور می‌کند. بنابراین، می‌توان این نتیجه را گرفت که دیالوگ در معنای باختینی‌اش بر جایگاه مخاطب^۱ تأکید دارد. (ص ۱۸۷-۱۸۵)

خاستگاه انتقادهای وانسلگم مبنی بر نامناسب انگاشتن مبنای دیالوگ‌های سقراطی و برگزیدن دیالوژیسیم باختینی را باید در نسل دوم (بنا بر تقسیم‌بندی وانسلگم و کندی، ۲۰۱۱) و موج سوم (بنا بر تقسیم‌بندی انگلهارت، ۱۹۹۷) برنامه فیک جست‌وجو کرد. نسل دوم این برنامه، فلسفه را نه «مهارت» یا «پاسخ» بلکه، «مکانی»^۲ می‌بیند که دانش‌آموزان در آن، پرسش‌های مهم زمانه را مشخص و از راه تفکر مستقل و تأمل با دیگران، پاسخ‌های خود را جست‌وجو می‌کنند (وانسلگم و کندی، ۲۰۱۱: ص ۱۷۸). از همین رو است که وانسلگم در جست‌وجوی چشم‌اندازی از دیالوگ، همچون «فضایی میانی»^۳ است که بر شنیدن و تجربه هم‌زیستی^۴ تأکید دارد. (وانسلگم، ۲۰۰۶: ۱۸۹). از سوی دیگر انتقاد او به این مبنا با موج سوم این برنامه در پیوند است. استنن انگلهارت^۵ به سه افقی اشاره می‌کند که فلسفه برای کودکان را در دهه‌ی ۷۰ برای حوزه‌ی تعلیم و تربیت اشتیاق‌برانگیز کرد که در این میان، سومین افق، هدف فلسفه برای کودکان را «بازسازی سازوکارهای قدرت» و «تأمل بر معناهای شخصی» می‌داند. (وانسلگم و کندی، ۲۰۱۱: ص ۱۷۶). وانسلگم نیز که به کارکرد رهایی-بخش دیالوگ به منظور رهانیدن کودک از سلطه بزرگ‌سالان و ایدئولوژی‌های چیره و تأمل بر معناهای شخصی در این برنامه باور دارد، بر آن است که دستیابی به این هدف‌ها با مبنای دیالوگ سقراطی مورد نظر لیپمن امکان‌ناپذیر است. اینک می‌توانیم بنابر آنچه گفتیم و با توجه به هدف‌هایی که جنبش فلسفه برای کودکان فراروی خود نهاده به تناسب نظریه سقراط، ویگوتسکی و باختین برای این برنامه به گونه‌ای روشن‌تر بیندیشیم.

مناسبت نظریه‌های سقراط، ویگوتسکی و باختین برای جنبش فلسفه برای کودکان

لیپمن (۲۰۰۳) درباره هدف‌های برنامه فلسفه برای کودکان می‌گوید: «این برنامه نمی‌خواهد موضوع-های فلسفی را برای غیرفلسوفان روشن و مسائل آن‌ها را حل کند، بلکه می‌خواهد یاور دانش‌آموزان

¹ addressee

² site

³ space between

⁴ experiences of co-being

⁵ Stephan Englhart's Modelle Und Perspektiven Der Kinderphilosophie

در استقلال فکری و حل مسأله باشد». (ص ۱۰۴). همچنین آن گونه که اندیشمند یاد شده می گوید این برنامه افزون بر ارضای حس کنجکاوی کودکان، مهارت های تفکر و استدلال را در آنان تقویت کرده و به آنان کمک می کند تا در زندگی روزمره از داوری هایی درست تر بهره مند شوند.

فیشر (۱۳۸۵) نیز بر این باور است که هدف برنامه فلسفه برای کودکان، توانا تر کردن آنان در پرسیدن، فعال تر شدن در بحث کلاسی، خلاق تر شدن در ابداع نظر درباره موضوعی ویژه، توانا تر شدن در ارائه دلیل و برهان برای دفاع از نظر خود، هوشیارتر شدن نسبت به آنچه دیگران می گویند و اتکا به خویشتن است. وی می گوید که شواهد نشان می دهد کودکانی که در بحث فلسفی شرکت دارند، در مهارت های یاد شده رشدی چشم گیر دارند (ص ۳۳۰)

جنبش فلسفه برای کودکان برای تحقق هدف های یاد شده و فراگیری مهارت های برشمرده، با الهام از نظریه ویگوتسکی «کاوش گری جمعی» یا «هم اندیشی» را پیشنهاد داده است، یعنی فرایندی که نسل جوان با ورود به آن اندیشه های خویش را با یکدیگر در میان می نهند، از زاویه دیدهای یکدیگر آگاه می شوند و نسبت به تفاوت رویکردها و یافته ها هشیار. با چنین نگاهی است که کم می نویسد:

ما وظیفه داریم تا رویه های فلسفی پایه ای را که به عنوان نخستین و بهترین فرایندهای تبادل فکری شناسایی کردیم در نظر بگیریم. روشن ترین ترتیب برای چنین تبدالی بحث کلاسی است. بحثی که در آن کودکان از یکدیگر پرسش کنند، برای هم دلیل بیاورند، به نقطه نظر یکدیگر گوش دهند و در همه رویه های مورد نیاز دیگر نیز چنین کنند. این فعالیت آشکارا عملی مشترک خواهد بود که در آن، کلاس به اجتماعی از افراد تبدیل می شود که با هم کاوش می کنند. اجتماعی که لیپمن آن را جمع کاوشگر می نامد و از آنجا که چنین کاوشی از نوع فلسفی است می توانیم بگوییم که آنچه رخ می دهد کاوش گری جمعی است.

(کم، ۱۳۹۲: ص ۳۷)

مؤلف یاد شده در ادامه می گوید: نقش آموزگار در کاوش گری جمعی، نقشی پیچیده و متغیر است. در جایی آموزگار راه-نماست، در جایی هدایت کننده است و شاید در جایی دیگر شرکت کننده ای عادی. آنچه مسلم است این است که آموزگار باید کودکان را در مسیر کاوش گری راهنمایی کند. البته او نباید آن قدر مسلط و جهت دهنده باشد که موقعیت را برای کودکان سخت کند که نتوانند زمام امور را در دست گیرند (پیشین).

کم نیز نه تنها به توافق رسیدن در هم اندیشی را مهم نمی داند، بلکه گفت و گو را فرصتی مناسب به شمار می آورد تا دانش آموزان را در بررسی و ارزیابی دلیل های یکدیگر درگیر کند. از نظر

او بیش تر وقتها حتا درستی یا نادرستی دیدگاهی معین مهم نیست بلکه آنچه مهم است قوت بخشیدن به عادت بررسی جنبه‌های گوناگون یک استدلال است.

به این ترتیب بنیان‌گذاران و پشتیبانان جنبش، رساندن فراگیران به استقلال شخصیتی و فکری، تقویت مهارت‌های اندیشیدن آنان، یعنی جست‌وجوی مسأله، پرسش‌گری، پیوند دادن امور، طبقه‌بندی، توانایی استدلال و داوری، واگرایی اندیشه، برخورد مسئولانه و متعهدانه، را از هدف‌های مهم این جنبش می‌دانند، و آنگاه که هم‌اندیشی را همچون روش برمی‌گزینند بر فعالیت گروهی در حل مسأله، درک زاویه دید دیگران، پرهیز از تلقین، بررسی انتقادی گزینه‌ها و پرهیز از تعیین جهتی ویژه برای بحث تأکید دارند. جنبش فلسفه برای کودکان بر آن است که آموزگار نقشی میانجی‌گر دارد و فرآیند تفکر را می‌گشاید و به شاگردان مجال اندیشیدن و انتخاب می‌دهد. او نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز نادرست است. نقش او نا مستقیم و تلاش در ترویج آیین دیالوگ است.

از این روی شاید به توضیحی بیشتر نیاز نباشد که شیوه سقراطی پرسش و پاسخ، هر چند در موردهایی به دیالوگ نزدیک می‌شود، نمی‌تواند روشی مناسب برای جلسه‌های هم‌اندیشی باشد و در برخی موردها حتا با هدف‌ها و روش‌های این برنامه ناسازگار نیز هست. همچنین نظریه ویگوتسکی نمی‌تواند در این قلمرو پذیرفته شود. اما الگوی گفت‌وگویی باختین چطور؟ ممکن است چنین به نظر رسد که دیالوگ باختینی نه تنها در این برنامه جایگزین آرمانی دیالوگ سقراطی و منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی^{vix} است، بلکه الگویی آرمانی برای هر گونه پداگوژی تعلیم و تربیت است؛ اما این الگو نیز از سوی برخی اندیشمندان به پرسش کشیده شده است.

گورویچ^۱ (۲۰۰۰) به کاربست دیالوژیسم باختین در کلاس درس انتقادهایی وارد می‌کند و بر این باور است که آرمانی پنداشتن چنین رویکردی، جنبه‌های تاریک آن را نادیده می‌انگارد. نخست اینکه باختین، در تقسیم‌بندی شکل‌های گفتار به دیالوژیسم و مونولوژیسم موضع تقابل دوگانه را پیش می‌گیرد و به این ترتیب، «اخلاق دیالوگ^۲» را به چالش می‌کشد و دیالوگ را تجویزی می‌داند. (سمپسون^۳، ۲۰۰۸؛ به نقل از برو^۴، ۲۰۱۱: ص ۵۲). به گونه‌ای همانند، مورسون^۵ نیز از تقابل دوگانه میان گفتمان‌های سلطه‌جویانه^۶ و «درون‌خیز^۷» باختین انتقاد می‌کند (به نقل از بال^۸ و فردمن^۹، ۲۰۰۴).

¹ Gurevitch

² ethics of dialogue

³ Sampson

⁴ Barrow

⁵ Morson

⁶ Authoritative

⁷ internally persuasive

⁸ Ball

⁹ Freedman

در این پیوند، ماتوسف (۲۰۰۷) بر آن است که پداگوژی دیالوجیک باید هم بر اساس گفتمان‌های سلطه‌جویانه باشد و هم گفتمان‌های درون‌خیز.

گوروچ، میل باختین به آرمانی پنداشتن فضای دیالوجیک را خطرناک می‌داند زیرا به باور وی گردهم‌آیی تفاوت‌ها، بی آنکه به سنتزی بینجامد تهدید به‌شمار می‌آید. در حالی که دیالوگ باختین از «حقیقتی» تمامیت‌خواه و تک‌صدا فرومی‌کاهد، اما می‌تواند به مکانی برای «بی‌ثباتی و تهدید» تبدیل شود (گوروچ، ص ۲۰۰۰: ۲۴۳؛ به نقل از برو، ۲۰۱۱: ص ۵۴). به دنبال این انتقادات، برو (۲۰۱۱) بر آن است که باید از آرمانی ساختن نظریه دیالوگ باختین و کاربردش در کلاس درس دوری کرد. زیرا «رویارویی باز با تفاوت‌ها، به همان میزان که دارای توانایی تغییردهندگی است خطرناک و تهدیدهایی را نیز در پی دارد» (ص ۵۶).

رویکرد این جستار

در میان صاحب‌نظران کنونی فبک اختلاف در معنا و چگونگی دیالوگ آشکار است. وانسلگم^۱ (۲۰۰۶)، برای نشان‌دادن رهاوردهای نظریه باختین برای دیالوجیک کردن این برنامه، به اندیشه باختین و کندی گریزهایی می‌زند و آن‌ها را با هم مقایسه می‌کند. اندیشه کندی در باب دیالوگ را دیالکتیکی و در نتیجه تک‌صدایی می‌داند. به باور وی دیالوگ در نگاه کندی «در جست‌وجوی حقیقت و هویتی قطعی و دستیابی به آگاهی‌ای غایی است اما وی با دیالوجیک دانستن نگاه باختین بر آن است که باختین برعکس کندی، نه به یگانگی و شباهت در دیالوگ، بلکه گوناگونی و چندگانگی و تنش میان خود و دیگری قائل است» (۱۸۵). در همین حال برو^۲ (۲۰۱۱) بر این باور است که وانسلگم، مقاله کندی (۱۹۹۹)^۳ را نادیده انگاشته و به آن پاسخ نداده زیرا کندی در این مقاله، هرچند دیالوگ سقراطی را دیالکتیکی می‌انگارد اما حلقه کندی‌کاو فلسفی را دیالوجیک و تغییردهنده می‌بیند. به باور برو کندی‌کاو فلسفی نزد کندی، تا آن‌جا غایت‌شناسانه است که به کندی‌کاو بینجامد و اما ناغایت‌شناسانه است، زیرا پیش‌بینی یا حتی اطمینان از وجود جهتی را که راهنمای دیالوگ باشد ناممکن می‌داند (۵۰). در حقیقت، این گفته برو را می‌توان پاسخی به نقد وانسلگم (۲۰۰۶) مبنی بر دیالکتیکی و در نهایت تک‌صدا دانستن رویکرد کندی دانست. کندی در پاسخ به نقد وانسلگم، بر آن است که نقطه اختلاف دیدگاه وی با وانسلگم آنجا است که وی بر خلاف وانسلگم، دیالکتیک – همچون نقطه مقابل دیالوگ – را به ضرورت فرآیندی ناپویا، انتزاعی و تک‌صدا نمی‌بیند و با در پیش گرفتن رویکردی گزینشی، روان‌شناسی دیالکتیک کلاوس ریگل^۳ را با «رشد و تغییر»،

^۱ Vansieleghem

^۲ Barrow

^۳ Klaus Riegel

با «خودهای چندگانه»، با «رویارویی با تضادها» و با «سائق زیستی گونه‌ها که به سوی تغییر رهنمون هستند» پیوند زده است. از همین رو است که به باور کندی، رویکرد وی شنیدن یا سکنی‌گزینی^۱ در تجربه‌های متفاوت دیگری را طرد نمی‌کند (کندی، ایمیل، شهریور ۱۳۹۵).

به نظر می‌رسد نقد وانسلگم به کندی مبنی بر تمایز دیالکتیک و دیالوگ را باید با نظر باختین-گرایانی هم‌ساز دانست، که دیالکتیک را تک‌صدا و دیالوگ را چندصدا می‌دانند؛ همان‌گونه که در نقد ویگوتسکی و در مقایسه ویگوتسکی و باختین نیز نشان داده شد. برو (۲۰۱۱) دیدگاه محققانی را که به این جدایی قائل هستند جمع‌آوری کرده است. از جمله آن‌ها ویگریف (۲۰۰۷) بر این باور است که «جدایی دیالکتیک و دیالوگ، نزد اندیشمندان پسامدرن، ضروری است، زیرا در دیالکتیک، یعنی در جایی که دو موضع متضاد به یک سنتز تبدیل می‌شوند، خود^۲، دیگری را در نظام تمامیت‌گرایی تبیین و کنترل، در خود فرو می‌برد» (به نقل از برو، ۲۰۱۱: ص ۳۸ و ۳۷). واسترلینگ^۳، نیز به‌گونه‌ای همانند سازوکار دیالکتیک تغییر را مشکل‌دار می‌بیند. زیرا «در قالب دیالکتیک، تکثرگرایی و اهمیت دیگری که برای دیالوگ باز ضروری است تحقق‌ناپذیر به نظر می‌رسد» (پیشین، ۳۸). از دیدگاه خود برو مشکل دیالکتیک این است که دستیابی به سنتز از راه فرآیند دیالکتیک، به معنای چیرگی بر دیگری، خاموش شدن دیالوگ و عدم وجود سازوکاری برای تغییر و خوداصلاحی است (پیشین).

با توجه به دیدگاه کندی (۲۰۱۰) که در تشریح ویژگی‌های حلقه کدوکاو فلسفی، پیدایشی بودن، ساختار باز و آشفتگی را از ویژگی‌های اصلی این حلقه برمی‌شمارد (ص ۹۹-۱۰۱) و همچنین با نظر به اینکه کندی (۲۰۰۰) ساختار بیناسوژگی را که از ویژگی‌های دیالوگ گروهی است، نه تنها دیالوژیک، بلکه مالتی‌لوژیک^۴ می‌داند (ص ۴۱) به نظر می‌رسد، بتوان درمورد دیدگاه وی در باب دیالوگ با برو هم‌رأی‌تر بود تا وانسلگم.

اینک می‌توان به طرح رویکرد این جستار پرداخت. پیش از این، خسرونژاد (۱۳۸۶) رویکردی را در برنامه فیک تدوین و همراه با مجموعه ده کتاب (داستان) برای کار در مرکزهای پیش‌دبستانی و دبستانی ارائه کرده است. رویکرد یادشده با مبنا قراردادن دیدگاه فیلیپ اسمیت و برگرفتن ویژگی‌های تفکر فلسفی، یعنی جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری، از این دیدگاه، فرض را بر این قرار داده که سه ویژگی یادشده، از ویژگی بنیادی‌تر دیگر ذهن، یعنی تمرکززدایی، برمی‌خیزند و بنا بر این کوشش در پروراندن توانایی تفکر فلسفی کودکان در گرو پرورش این توانایی و به زبان

¹ Indwelling

² self

³ vasterling

⁴ multilogic

بهرتر در گرو برانگیختن ذهن کودکان به نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی است (رک). خسرونژاد، ۱۳۹۰، الف و ب). همچنین آن گونه که خسرونژاد (۱۳۸۶) بیان می‌کند برای هر گونه نظریه پردازی در قلمرو فلسفه برای کودکان، که از ادبیات برای پیشبرد هدف‌های خود بهره می‌برد، لازم است بجای تمرکز بر دو مفهوم فلسفه و کودک بر سه مفهوم فلسفه، کودک و ادبیات کودک توجه کرد.

در جایی دیگر خسرونژاد مفهوم تمرکززدایی را ویژگی مشترک داستان‌های ویژه کودکان و ذهن کودک دانسته و آن را نقطه تلاقی ذهن آفریننده داستان، داستان و ذهن مخاطب فرض کرده است (رک). خسرونژاد، متن منتشر نشده). بر این مبنا اثر، که زیر تأثیر نوسان‌های بی‌شمار ذهن نویسنده میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی خلق می‌شود، همین نوسان‌ها را (بیش‌تر در هیئت شگردهای ادبی) در خود بازتاب می‌دهد و آن هنگام که اثر به روی خواننده گشوده می‌شود این بازتاب‌ها در برهمکنش با ذهن خواننده، هم نوسان‌های ذهنی او را برمی‌انگیزد و هم خود را در فرافکنی‌های نوسان‌های ذهنی خواننده، که در فرایند خوانش فعال گشته، دگرگون می‌سازد. از دیگر سو آنچه در حلقه کندوکاو رخ می‌دهد، نوسان میان دیدگاه‌های گوناگون است که با تمرکز بر یک دیدگاه و سپس رهاساختن آن و تمرکز بر دیدگاهی دیگر و باز هم رهاساختن آن، در واقع همان مسیر نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی را می‌پیماید. همان گونه که از بحث‌های مربوط به تمرکززدایی در معصومیت و تجربه (۱۳۸۲) برمی‌آید، هرچند این مفهوم از پیازه وام گرفته شده است، اما در این بحث از چهارچوب عینیت‌گرایی و تک‌صدایی نظریه پیازه رهیده و بجای آن که به حقیقتی عینی و همگانی بینجامد مسیری بی‌پایان را می‌پیماید که بر مبنایی پدیدارشناسانه و ساخت-زدایانه پویایی دم‌افزون اندیشه را به ارمغان می‌آورد و به سوژگی امکان تحقق می‌دهد. به بیان دیگر توانایی ای است که هیچ دیالوگی بدون حضور و قدرت یافتن آن تحقق نمی‌یابد. چیرگی تمام عیار تمرکزگرایی به مونولوگ (اقتدار) و چیرگی تمام عیار تمرکززدایی به آنچه گورویچ «بی‌ثباتی و تهدید» می‌نامد خواهد انجامید. این نوسان مدام میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی است که امکان دیالوگ همیشگی میان فرد و فرد، فرد و جمع، مونولوگ و دیالوگ، و دیالوگ و دیالکتیک را فراهم می‌آورد. بر این مبنا نگاه نویسندگان این جستار به دیالوگ دارای دو ویژگی است:

(۱) نخست آنکه مونولوگ و دیالوگ بر روی پیوستاری قرار دارند که در هر نقطه آن رویدادی

آمیخته از «مونولوگ-دیالوگ» در گذر است. البته نگاه پیوستاری به دیالوگ دارای پیشینه است. برای نمونه می‌توان به نظریه خویشتن دیالوجیک^۱ هوبرت هرمنز^۲ و تورستن گایزر^۳ اشاره کرد (برای آشنایی

¹ self-theory (dst)

² Hubert J.M. Hermans

³ Thorsten Gieser

با این نظریه بنگرید به هرمنز و گایزر ۲۰۱۲، هرمنز و هرمنزکونوپکا^۱، ۲۰۱۰ و هرمنز ۲۰۰۲، ۲۰۰۱. (۱۹۹۶a & b). هرمنز در مقام روان‌شناس و فیلسوف، با به‌کارگیری نظریهٔ رمان چندصدایی باختین، و جنبهٔ شناختی دادن به آن و درهم‌آمیزی‌اش با نظریه‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی ویلیام جیمز^۲، جورج هربرت مید^۳ و مارتین بوبر در باب خویشتنِ درون و دیالوگ، «خود» را وجودی متکثر می‌داند که همواره میان «من»های گوناگون در حال دیالوگ است و «من»ها همواره در برهمکنش مداوم درون و برون هستند و از این رو، هرمنز^۴ چنین خودی را «جامعه‌ی ذهن^۵» می‌نامد. در نظریهٔ خویشتن دیالوژیک، مونولوگ و دیالوگ، درجه‌هایی از یک پیوستار را بازنمایی می‌کنند. هرمنز و گایزر^۶ به دیدگاه‌های گوناگون در باب دیالوگ اشاره و آن‌ها را به دو دسته تقسیم می‌کنند: کسانی مانند باختین که با چشم‌اندازی گسترده، همهٔ زبان، اندیشه و زندگی را سراسر دیالوژیک و زیستن را هم‌تراز مشارکت در دیالوگ می‌دانند و کسانی همچون بوبر و بوهم^۷ که زندگی نزد ایشان فرآیندی به‌تمامی دیالوژیک نیست. در نگاه بوبر، موقعیت‌های ارتباطی، همیشه از رابطهٔ «من-تو»^۸ پیروی نمی‌کنند، بلکه گاه، این رابطه، به «من-آن»^۹ کاسته می‌شود. از دیدگاه بوهم نیز، دیالوگ را می‌توان تنها در موقعیتی ویژه دید؛ یعنی زمانی که افراد در فرآیندی مشترک و خلاق درگیراند و معناهایی می‌آفرینند که پیش از نقطهٔ آغاز وجود نداشته‌اند (هرمنز و گایزر، ۲۰۱۲: ص ۱۲). هرمنز و گایزر در پاسخ به این پرسش که نظریهٔ خویشتن دیالوژیک، کدام یک از این دو موضع را نسبت به دیالوگ برمی‌گزیند، این نظریه را هوادار نگاه بوبر و بوهم می‌دانند و برآنند که مونولوگ و دیالوگ را باید دو روی یک سکه دانست و آن‌ها را به شکل پیوستاری ترسیم کرد.

از دیدگاه هرمنز و گایزر پیوستاری نگرستن به مونولوگ و دیالوگ از دو جهت سودمند است؛ نخست اینکه موقعیت‌های محدودکننده را می‌بیند و دوم اینکه با ماهیت جایگاهی^{۱۰} رابطه‌های دیالوژیک هم‌ساز است. (پیشین، ص ۱۴ و ۱۳). یعنی برخی از موقعیت‌ها در رابطه‌های اجتماعی به کران مونولوژیک می‌گرایند، در حالی که برخی موقعیت‌های دیگر به کرانهٔ دیالوژیک گرایش دارند. برای نمونه، جایگاه اجتماعی قاضی و متهم، بده‌بستان دیالوژیک میان آن‌ها را محدود می‌کند. یا معلمی که باید عملکرد دانش‌آموزان را در آزمون ارزشیابی کند، باید این مهم را بر مبنای ملاک‌هایی

¹ Hermans-Konopka

² William James

³ George Herbert Mead

⁴ Hermans

⁵ society of mind

⁶ Gieser

⁷ Bohm

⁸ i-thou

⁹ i-it

¹⁰ positional nature of dialogic relationships

آموزشی انجام دهد و نه ترجیح‌های دانش‌آموزان. یا فرماندهان جنگ، هنگام رویارویی با موقعیتی اضطراری باید بدون مشورت با زیردستانشان تصمیم بگیرند. به باور هرمنز و گایزر نه تنها جایگاه‌های اجتماعی، بلکه جایگاه‌های فردی نیز تعیین‌کننده حرکت بر روی پیوستار «مونولوگ-دیالوگ» هستند. برای نمونه، بده‌بستان‌های دیالوجیک همسران در موقعیت خشم و کشاکش نسبت به موقعیتی که نسبت به یکدیگر عشق می‌ورزند بسیار متفاوت است. بسته به ماهیت رابطه‌شان، ممکن است حرکت از خشم و جایگاهی محصور، به جهت‌گیری عاشقانه و جایگاهی بازتر صورت گیرد. این نگاه پیوستاری بر آن است که در میانه این دو قطب متضاد، موقعیت‌هایی بسیار وجود دارد که ترکیبی از عنصرهای مونولوگ و دیالوگ را در دل خود گنجانده است (پیشین، ۱۳).

به این ترتیب هرچند نظریه خویشتن‌دیالوجیک از دیدگاه باختین بهره‌ای شایان می‌گیرد، اما با فاصله‌گرفتن از نگاه کلان او به دیالوگ و با پیروی از بوبر و بوهم بر آن است که دیالوگ در همه‌وقت و همه‌جا حضور ندارد. در این نظریه، آنچه در مونولوژیک یا دیالوجیک بودن نقش دارد، روابط قدرت، یعنی قدرت فردی و اجتماعی، چیرگی نسبی صداها در خویشتن و جایگاه‌ها^۱ است که بیش یا کم محدودیت‌هایی را بر خویشتن دیالوجیک اعمال می‌کند.

۲) دوم این‌که دیالکتیک و دیالوگ نیز پیوستاری‌اند و همچون مونولوگ و دیالوگ در هر لحظه آمیخته و در نوسان‌اند. چنین به نظر می‌رسد که در عرصه کشاکش تعارض‌های گوناگون؛ به‌ویژه تعارض‌های مبتنی بر قدرت؛ زمانی رویداد تحول، تصورپذیر است که دست کم بخشی از سویه فرودست تعارض تلاش در نفی سویه فرادست، یا دست کم در پی نفی، اگر نه تمامیت سویه دیگر، که بخشی از ویژگی‌ها یا جایگاه آن باشد. به سخن دیگر آن‌گاه که در دو سوی تعارض، گسل‌های طبقاتی، نژادی، جنسیتی، قومی، دینی و حتا معرفتی، همچون حضور متقابل پارادایم‌های تحقیق، وجود داشته باشد، تصور تحمیل دیالوگ به سویه چیره رابطه، بی تلاش در نفی آن، یا دست کم نفی بخشی یا ویژگی‌ای از آن، ممکن به نظر نمی‌رسد. در چنین حالتی آن‌چه راهگشا است نه دیالوگ بلکه بازی یا نوسان میان دیالوگ و دیالکتیک است. بنابراین دیالوگ جایگزینی همیشگی برای دیالکتیک نیست، بلکه اگر بخواهیم به‌الزام در بافت دیالکتیکی سخن بگوییم یکی از سنتزهای ممکن، و نه قطعی، است که از دیالکتیک برمی‌خیزد و در عین حال به سکون نمی‌انجامد، استقرار همیشگی نمی‌یابد و به تک‌صدایی نمی‌انجامد. از منظری دیگر شاید بتوان چنین گفت که دیالوگ و دیالکتیک هر دو هستند و به راه خود می‌روند، اما در فرایندهایی که سوژگی حضور دارد در اصل بده‌بستان این دو، نوسان میان این دو است که راه‌گشا است و نه گرایش تام به یکی از آن‌ها. تحول می‌تواند هم دیالکتیکی، هم دیالوجیک و هم برآمده از بده‌بستان و برهم‌کنش این دو باشد.

اینک به نظر می‌رسد، با پذیرش نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی، در جایگاه بنیادی‌ترین ساختار ذهن و متن و به تبع آن رسیدن به درکی ویژه از دیالوگ و نیز پذیرفتن مفهوم پیوستاری مونولوگ-دیالوگ و دیالوگ-دیالکتیک راه‌گیزی از نقدهای مطرح شده از سوی گورویچ، مورسون و ماتوسف به نظریه باختین، که پیش‌تر ذکرش رفت، گشوده شده است و زمان آن رسیده که به جست‌وجوی مفهومی‌هایی جایگزین برای دو مفهوم بنیادین ویگوتسکی، یعنی «درونی‌سازی» و «منطقه تقریبی رشد» پرداخته شود؛ دو مفهومی که منتقدان آنها را برخاسته از نگاه مونولوژیک ویگوتسکی به تعلیم و تربیت دانسته و پذیرش آنها را به منزله پذیرش اقتدار بزرگسال بر کودک در فرایند تربیت می‌دانند.

«از آن خود کردن» به جای درونی‌سازی

به نظر ما مهم‌ترین اشکال درونی‌سازی ویگوتسکی لغو سوئه تمرکززدایی در فرایند نوسان ذهن میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی است. در نتیجه چنین رخدادی تمرکزگرایی به مرکز می‌گراید و تمرکززدایی به حاشیه رانده می‌شود؛ صدای ابژه طنین می‌اندازد و صدای سوژه محو می‌شود. پیوند میان مفهوم‌های مرکزگرایی و مرکزگریزی (رک باختین، ۱۹۹۹: ص ۱۱۲) باختین و نظریه تمرکززدایی همین‌جا است که آشکار می‌شود؛ آن‌گاه که بیرون، نظام اجتماعی، فرهنگ، و تعلیم و تربیت، سیستمی تمرکزگرا دارد ابژگی می‌چربد و همزاد خود، تمرکزگرایی را درون، (ذهن) فرامی‌خواند. تانگوی معرفت‌شناسی ذهن به سلویی در آغاز گوش‌نواز بدل می‌گردد که به دلیل تکرار سرانجام به نوایی آزارنده تبدیل می‌شود. بنابراین نیاز به مفهومی رقیب در یادگیری است که در همان حال که صدای بیرون (ابژه) را می‌شنود گوش به روی صدای درون (سوژه) نیز بگشاید. به نظر می‌رسد مفهوم اگزستانسیالیستی «از آن خود کردن» می‌تواند جایگزینی مناسب برای درونی‌سازی ویگوتسکی باشد. در اینجا عبارت «از آن خود کردن» از تعبیری که اُزمن^۱ و کریور^۲ در توضیح مفهوم درونی‌سازی از دیدگاه اگزستانسیالیسم به‌کاربرده‌اند اقتباس شده است. مؤلفان نامبرده آنجا که سخن از روش آموزگاران اگزستانسیالیست به میان می‌آورند می‌نویسند:

اگزستانسیالیست در جست‌وجوی روشی است که به دانش‌آموزان یاری می‌رساند جهان را درونی سازند و آن را «از آن خود کنند»، اما این فرایند همیشه چیزی بیش از درونی‌سازی محض است. چمبرلین^۳ تجربه تربیتی را همچون «ملاقات دو تجربه» تعریف می‌کند؛ آنکه از آموزگار جاری می‌شود و آنکه از دانش‌آموز. هر چند تجربه آموزگار تنها به دلیل پخته‌گی و گستردگی از تجربه دانش‌آموز بزرگتر است، اما هر دو تجربه پیچیده‌اند و فرایند تعلیم و

¹ Ozmon

² Craver

³ Chamberlin

تربیت این دو جریان را به هم می‌پیوندند... آموزگار در نقش توانمندسازی ظاهر می‌شود که به دانش‌آموز یاری می‌رساند تا ایده‌ها را مناسب‌سازی، نوسازی و درونی‌سازی کند... و دانش‌آموز می‌تواند با پیش کشیدن پرسش‌ها و اظهار میل به آموختن به کلاس جهت‌هایی تازه بخشد.

(ازمن و کریور، ۲۰۰۸: ص ۲۴۰)

مؤلفان یادشده سپس با پیش کشیدن امکان اقتدار آموزگار تأکید می‌کنند که از این دیدگاه دانش‌آموز نیز مقتدر است، و این اقتدار از طریق تفسیر نیت و تصمیم آموزگار و نیز تفسیر چگونگی مناسب‌سازی یادگیری و همچنین معناهای دنیای درونی یادگیرنده آشکار و اعمال می‌شود. سرانجام، سخن نهایی ازمن و کریور این است که همگرایی این دو جریان تجربه تا اندازه‌ای به آنچه هر یک از آنها به این برهم‌کنش تربیتی می‌آورند و تفسیری که به دست می‌دهند بستگی دارد. به این ترتیب برخلاف آنچه در درونی‌سازی پیشنهادی ویگوتسکی رخ می‌دهد در فرایند «از آن خود کردن» سوژگی دانش‌آموز لغو نمی‌شود، و او هر روز با خودآگاهی و کنش‌گری بیشتر در مسیر دیالوگ گام برمی‌دارد و یادگیری به فرایندی دیالوژیک بدل می‌گردد. در نتیجه امکان اینکه به تعبیر چینی و تارولی صدای اول و سوم بر صدای دوم چیره شوند و آن را به سویی که می‌خواهند راهبر گردند روز به روز بیشتر رنگ می‌بازد. آنگونه نیز که دیپالما^۱ درباره رویکرد باختین به «سخن»^۲ می‌نویسد متفکر نام‌برده به تلویح به «از آن خود کردن» توجه داشته است:

بحث باختین (۱۹۸۱) آن است که هر سخن آدمی پژواکی از سخنان دیگری را در خود دارد، و واژه‌ها هرگز شکلی غیرشخصی و خنثی ندارند بلکه آنگونه که دیگران به کارشان می‌برند رویاروی ما قرار می‌گیرند. «واژه در دهان مردمان دیگر و در زمینه عینی آنان می‌زید و نیت‌های آنان را برمی‌آورد. ما واژه را از چنین جایی برمی‌گیریم و از آن خود می‌کنیم» (خمیده کردن حروف از ما است) (باختین، ۱۹۸۱: ص ۲۹۴؛ به نقل از دیپالما، ۲۰۱۰: ص ۴۴۵).

دیالوژیک دیدن فرایند یادگیری ما را به سوی پیشنهاد بعدیمان برای جایگزینی اصطلاح

منطقه تقریبی رشد رهنمون می‌شود.

^۱ Depalma

^۲ Utterance

«منطقه تقریبی دیالوگ» به جای منطقه تقریبی رشد

همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، بنا بر چینی^۱، و تارولی^۲ ساختار منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی، به چیرگی صدای اول یعنی صدای مابان، آموزگار و مربی بر صدای دوم، یعنی صدای کودک، دانش‌آموز و کارآموز می‌انجامد. از دید نام‌بردگان صدای سوم نیز هست که صدای اول، اقتدار خود را از آن می‌گیرد. در مفهومی کلی سنت و حتا خود عقلانیت نمونه‌هایی از صدای سومند. و این همدستی صدای اول و سوم در فرایند تربیت است که معنا را صورت‌بندی می‌کند و با بهره‌گیری از نظریه‌های پرداخته خود به توجیه عقلانی این فرایند می‌پردازد. صدای دوم، به دیالوگ می‌گراید، در صورتی که صدای اول و سوم، گفت‌وگو را به سوی پایان مناسب هدایت می‌کنند و به گمان خود از هر انحرافی پیش‌می‌گیرند.

منظور از منطقه تقریبی دیالوگ فضایی بینابینی است که امکان بازی نیروهای مرکزگرا و مرکزگریز را فراهم می‌آورد. مرکزگرایی و مرکزگریزی دو مفهومی است که باختین برای نشان دادن بازی گفتمان‌های رقیب به کار می‌گیرد. بکستر در توضیح این دو می‌گوید «گفتمان‌های رقیب، اغلب یک میدان بازی برابر نیستند، همان‌گونه که دانش‌واژه‌های باختین، مرکزگرایی و مرکزگریزی نشان می‌دهد برخی از گفتمان‌ها در مرکز قرار دارند، در حالی که برخی دیگر در حاشیه» (بکستر، ۲۰۰۹: ص ۸۳۹). وی در ادامه می‌گوید:

گفتمان‌های در حاشیه در تضاد با گفتمان‌های مرکزگرا قرار دارند اما زمانی که در چالش با این گفتمان‌ها قرار می‌گیرند از توانایی دیالوجیک بهره‌می‌گیرند تا معنا را به شیوه‌ای بدیع تغییر دهند. با این حال، گاه گفتمان‌های مرکزگرا چنان چیره هستند که گفتمان‌های در حاشیه خاموش می‌شوند. باختین این موقعیت را مونولوگ می‌داند، یعنی حضور گفتمانی سلطه‌جو که چنان قدرت را در چنبره‌ی خود گرفته که معنا را صلب می‌کند (پیشین، ص ۸۴۰)

در حالی که گفتمان غالب به دنبال بستن فضاها می‌شود مشترک است گفتمان در حاشیه می‌کوشد جایی برای دیالوگ بگشاید. این تلاش زمانی به ثمر می‌نشیند که دو طرف نه به تمامی همانند و نه به تمامی ناهمانند باشند: «اگر طرفین، سراسر به یکدیگر شبیه باشند، یکدیگر را تکرار می‌کنند و خویشتن و (دیگری) صلب و امکان رشد سلب می‌شود. اگر طرفین از یکدیگر سراسر متفاوت باشند، امکانی برای فهم یکدیگر وجود نخواهد داشت. بنابراین معنای خویشتن و دیگری همچون رقصی میان شباهت و تفاوت طرفین رابطه است^{xiii}» (پیشین، ص ۸۳۸). بنابراین، شباهت، برای نمونه نیاز یا هدف مشترک، من و تو را در مکانی یا منطقه‌ای قرار می‌دهد که امکان می‌یابیم بر تفاوت‌ها نظر افکنیم و تن در دادن به بازی از همین منوط برمی‌خیزد. شرکت‌کنندگان در بازی در

¹ Cheyne

² Tarulli

همان حال که در پی تحقق نیازهای خویشند ناگزیرانه به قاعده‌ها تن در می‌دهند و از همین ناگزیری است که به شناخت بیشتر یک‌دیگر نائل می‌آیند. برای نمونه نوسان و رقص و بازی خلاقیت و جامعه‌پذیری، فردیت و اجتماع، و تمامی دوسویگی‌های دیگر در چنین شرایطی است که تحقق می‌یابد. منطقه تقریبی دیالوگ کرونوتویی^{xiii} (زمان-مکانی) است که صداها در یک آن مرکز و حاشیه را رها می‌کنند و به هم می‌گریند. لحظه رویداد بی‌مرکزی و بی‌حاشیه‌ای است. لحظه دیدار و هم‌آمیزی است. چیزی مانند نیمه‌هشیار در نظریه فروید رخ می‌دهد. در حالی که دو باشنده در جا(ها)یی، نقطه(ها)یی، باهمند در جا(ها)یی، نقطه(ها)یی بی‌همند. در همان حال که میان من و تو فضا(ها)یی مشترک‌اند، میان من و تو فضا(ها)یی نیز تهی‌اند. اما منطقه من و تو به‌الزام همان منطقه من و او یا منطقه تو و او نیست. ممکن است آن‌چه میان من و تو مشترک است، میان من و او یا، تو و او تهی باشد. از همین رو است که چنین منطقه‌هایی در جامعه و به‌ویژه جامعه‌های متکثر از شمار بیرون‌اند. بجز بازی، دورگه‌گی^۱ نیز نمونه‌ای از منطقه تقریبی دیالوگ است. این مفهوم در پیشینه تحقیق معمولاً با نام هومی کی بابا^۲ گره خورده است. وی مفهوم دورگه را که پیش‌تر در زیست‌شناسی و زبان‌شناسی مطرح شده بود در بررسی‌های نواستعماری به کار گرفت و رابطه استعمارگر و استعمارشده را بر این اساس کاوید. پاول مردیت^۳ که مفهومی «دورگه‌گی» و «فضای سوم» بابا را کاویده در معنای این واژه‌ها می‌نویسد:

برای بابا دورگه‌گی فرایندی است که از طریق آن اقتدار استعماری حاکم، عهده‌دار برگردان^۴ هویت مستعمره (دیگری) در چارچوب جهانی ویژه است، اما استعمارگر از تولید آنچه می‌خواهد درمی‌ماند و چیزی تازه خلق می‌شود. ادعای بابا آن است که از درهم‌تنیدن عناصر استعمارگر و استعمارشده هویت دورگه یا جایگاه سوژی تازه‌ای پدیدار می‌شود که اعتبار و اصالت هر هویت ذاتی فرهنگی را به چالش می‌کشد. این تحول جدید الگوی مستقر را کنار زده و به جای آن تصویری ناپایدار و متقابل از تفاوت فرهنگی را که جایی در میانه استعمارگر و استعمارشده قرار دارد، می‌نشانند. از دید بابا در میانه جایگاه‌های سوژی فضاهایی سیال وجود دارد، که جایی است برای ایجاد اختلال یا جابجایی در روایت‌های چیره استعماری بابا دورگه‌گی را گونه‌ای فضای میانی و آستانی می‌داند که در مرز میان برگرداندن و مذاکره پدیدار می‌شود؛ یعنی جایی که او آن را "فضای سوم"^۵ می‌نامد. (مردیت، ۱۹۹۸: ص

(۲)

¹ Hybridity² Homi K. Bhabha³ Paul Meredith⁴ translation⁵ third space

بکستر، اما، با تأکید بر این که دورگه‌گی یکی از معناهایی است که به ذائقه باختین بسیار خوش می‌آمد در توضیح آن می‌گوید:

گاه پیش می‌آید که بازی متقابل گفتمان‌های رقیب در نظام‌های چیره‌ی معنایی تغییری ژرف به وجود می‌آورد. از نمونه تغییرهای ژرف در نظام‌های چیره معنایی، دورگه‌گی است که می‌توان آن را همچون درست کردن سس سالاد در نظر گرفت. برای تهیه سس، وجود مواد بسیار متفاوت (روغن و سرکه) به رابطه برد-باخت یا همه-هیچ، یعنی رابطه ناسازگار پایان-می‌دهد و برای آفرینش وجودی تازه، یعنی سس سالاد گرد هم می‌آیند و با هم جمع می‌شوند. در دورگه‌گی معنایی، گفتمان‌های رقیب یگانگی‌شان (یکه‌بودنشان) را حفظ می‌کنند، اما به این منظور که ترکیب همه-هیچ بتواند به آفرینش نظام معنایی جدید، یعنی سس معنایی، بینجامد دوباره شکل داده می‌شوند^{xiv}. (بکستر، ۲۰۰۹: ص ۸۴۰)

بر مبنای وجه‌های مشترک این دو برداشت از دورگه‌گی و نیز آنچه پیش‌تر درباره بازی آمد، شاید بتوان گفت منطقه تقریبی دیالوگ کرونوتویی مرزی، چندصدایی و سیال است که دیالوگ (مالتی‌لوگ) را در دایره امکان قرار می‌دهد. بی‌کوشش در یافتن یا ایجاد این منطقه، بازی حاشیه و مرکز و تحقق منطقه‌های مرزی بی‌معنا می‌شود.

نزدیک به ۲۴۰۰ سال از عمر این سخن میگذرد که «با این همه من و تو چاره‌ای نداریم جز این که با یکدیگر گفت‌وگو کنیم». چه رازی در این سخن است یا بر انسان چه گذشته که این سخن امروز نیز همچنان سخن دل و عقل او است؟ حکمت باستان شرابی کهن است که در جامی نو می‌نوشیمش؟ یا واقعیت‌های زمانه جام زهری است که هر روز تلخیش را بیش از روز پیش می‌چشیم؟ چرا ناگزیری گفت‌وگو از باستان تاکنون همچنان ما را به خود می‌خواند؟ فردریک مایر^۱ (۱۳۷۴) آنجا که می‌خواهد بر حقانیت و گریزناپذیری تعلیم و تربیت اصرار ورزد بر آن است، که انسان از آغاز تا کنون با فقر، تعصب و نابردباری، بی‌سوادی، بی‌عدالتی و جنگ دست به گریبان بوده و همه مصلحان از آغاز تا کنون نیز در راه برقراری آزادی، عدالت و صلح تلاش کرده‌اند. اما واقعیت نشان داده است که نه انقلاب‌ها و نه جنگ‌ها هیچ‌کدام نتوانسته‌اند انسان را به آرزوی خویش برسانند. مایر^۲ در ادامه مطرح می‌کند که جنگ‌ها جز ویرانی به بار نیاورده‌اند و انقلاب‌ها از آرمان‌های خود دور مانده‌اند. وی در این باره می‌گوید: «تمام انقلابیون دید ماکیاولی دارند و اعمال هر روشی را که آنان را به مقصود رساند مجاز می‌دانند. اینان در پایان کار ممکن است حکومت ظالمانه‌ای به وجود آورند که به اندازه حکومت قبلی ارتجاعی باشد». از نظر متفکر یادشده تنها تعلیم و تربیت است که می‌تواند به این آرمان‌های اصیل تحقق بخشد (ص ۱۰ و ۹).

¹ Frederick Mayer

² Mayer

اما واقعیت آن است که نظام‌های تعلیم و تربیت نیز با وجود تلاش‌های بسیار هنوز توفیق چندانی در این زمینه به دست نیاورده‌اند. چنین به نظر می‌رسد که فقدان یا ضعف تعلیم و تربیت دیالوژیک یکی از اصلی‌ترین عامل‌های چنین ناکامی‌ای است. تعلیم و تربیت، حتا از نوع دمکراتیک آن، بدون محور قرار دادن دیالوگ، از تحقق آرمان‌های خویش بازمی‌ماند. با توجه به واقعیت‌های تلخ روزگار ما: تعصب‌ها، درگیری‌ها، خشونت‌ها، جنگ‌ها و آوارگی‌ها، فقرها، اندوه‌ها و افسردگی‌ها و برای شاید راهی (راه‌هایی) یافتن‌ها، راهی جز دیالوگ نیست. من، هر کسی و در هر جایگاهی که باشم، و تو، هر کسی و در هر جایگاهی که باشی، چاره‌ای جز دیالوگ نداریم. اگر راهی باشد، راه‌گشایی باشد در تلاقی‌ها یا تقاطع‌ها است؛ در مرزها است؛ در منطقه هم‌آمیزی تمرکزگرایی و تمرکززدایی است. امکان‌های تازه تنها در منطقه‌های مرزی آفریده می‌شوند.

استقرار یافتگان در سرزمین‌های تعریف‌شده جهان را این‌گونه، این‌گونه که اکنون هست، رقم زدند؛ شاید آنان که در مرزها می‌زیند سرزمینی تازه بیافرینند که در آن صلح، دمکراسی و شادی جانشین ستیزه، اقتدار و اندوه گردد.



یادداشت‌ها

^۱ طبیعی است این سخن زمانی راست می‌آید که حلقه کدوکاو برای رسیدن به هدف‌های خویش از ادبیات بهره می‌برد. در صورتی که فیلم یا رسانه دیگری جای ادبیات را بگیرد به فراخور، این بحث در باره آن رسانه جاری خواهد بود.

ⁱⁱ برها، نوشته آریستوفان، نمایش‌نامه‌نویس یونان باستان، اثری کمدی است. شاید بتوان این کمدی را نخستین «کمدی ایده‌ها» «comedy of ideas» دانست که شیوه‌های خردورزی یونان باستان را به هجو می‌گیرد. در این نمایش‌نامه که هجویه‌ای بر ضد سقراط است استرپسیادس، پیرمردی یونانی که در قرض فرو رفته، پسرش، فیدپیدس را در مدرسه فلسفی سقراط ثبت‌نام می‌کند تا بتواند مهارت‌های بلاغی لازم برای شکست دادن طلبکاران در دادگاه را بیاموزد. اما آنچه وی می‌آموزد، در واقع بی‌احترامی بدبینانه نسبت به آداب اجتماعی و تمسخر اقتدار است که این امر باعث می‌شود، استرپسیادس مدرسه را از شدت بی‌زاری به آتش کشد.

ⁱⁱⁱ در این پیوند، گاتری، یکی از نقدهای وارد شده به سقراط را «تبلیغی بودن» تعریف‌های سقراطی می‌داند. بنا بر نظر وی، تعریف تبلیغی تعریفی است که گوینده آن به جای این‌که فقط به توضیح کاربرد یک واژه بپردازد و از کج فهمی‌ها جلوگیری کند، در صدد اثبات معنایی برمی‌آید که خود در نظر دارد، و در صورت موفقیت می‌کوشد مردم را به سوی رفتارهایی که خودش صحیح می‌داند براند. او واژه‌ای ارزشی مانند خوب، عدالت، یا زیبایی را برمی‌گیرد، مردم به ناچار در برابر آن حساسیت نشان می‌دهند، این واژه بار عاطفی دارد، سپس واژه را به گونه‌ای که خودش می‌خواهد تعریف می‌کند تا دیدگاه‌های اخلاقی و زیبایی‌شناسانه خود را تقویت کند. (گاتری، ۱۳۷۶: ۲۱۸-۲۱۷).

^{iv} رساله منون در بردارنده دیالوگ میان منون و سقراط در باب آموختنی بودن یا نبودن فضیلت است. این رساله همچنین در بردارنده ایده‌های مهم افلاطونی همچون نظریه یادآوری (anamnesis) است. در میان دیالوگ منون و سقراط، برده منون و آنتوس نیز به میدان دیالوگ فراخوانده می‌شوند. سقراط از راه طرح پرسش‌هایی ریاضی برای برده منون، در پی آن است تا روش مامایی خود را به منون نشان دهد و این موضوع را روشن کند که او نمی‌خواهد به کسی چیزی یاد دهد، بلکه آنها حقایق را از درون به دست می‌آورند.

^v Discursive را در زبان فارسی هم استدلالی و هم گفتمانی ترجمه کرده‌اند. در اینجا معنای گفتمانی آن مطرح است. دیوید کندی «گفتمان» را از فوکو الهام می‌گیرد که به گمان وی بسیار فراتر از «استدلالی» است. او برای روشن‌سازی مفهوم گفتمان از نگاه فوکو، از شرح ویدن (۱۹۸۷) و دایامند و کوین‌بای (۱۹۸۸) بهره می‌برد. در شرح ویدن، گفتمان، راه‌های ساخت دانش است. شکل‌های سوژگی و روابط قدرت موجود در چنین دانش‌ها و رابطه‌های میان‌شان، توأم با کنش‌های اجتماعی است که این دانش را شکل می‌دهند. گفتمان چیزی بیش از شیوه اندیشیدن و تولید معنا است. گفتمان‌ها هستند که «ماهیت» بدن، ذهن ناخودآگاه و خودآگاه و زندگی عاطفی سوژه‌ها را تشکیل می‌دهند (۱۹۸۷: ۱۰۸). در تعریفی دیگر، دایامند و کوین‌بای (۱۹۸۸) گفتمان از منظر فوکو را چنین تعریف می‌کنند: شکلی از قدرت که در میدان‌های اجتماعی می‌چرخد و می‌تواند به استراتژی‌های سلطه و ایستادگی بپیوندد (۱۸۵). کندی بر آن است که گفتمان نزد او حامل چیزی است که فوکو آن را «رژیم حقیقت» می‌نامد؛ بدین معنا که رژیم حقیقت است که آنچه را می‌تواند

گفته شود و آنچه را نمی‌تواند گفته شود، همچنین در کجا قرار گرفتن حقیقت را تعیین می‌کند. بنابراین واژه رژیم در این معنا که صاحب قدرت به چه کسی اطلاق می‌شود، حقیقت را تعریف و آن را اجرا می‌کند و در این پیوند میان گفتمان دموکراتیک و تمامیت‌خواه تمایز وجود دارد. نظام دموکراتیک در جست‌وجوی تغییر و بازسازی مدام حقیقت و رژیم تمامیت‌خواه به دنبال ایستایی و کنترل آن است (کندی، ایمیل، مرداد ۱۳۹۶).^{vi} شاید این پرسش به وجود آید که آیا آمرانه بودن دیالوگ امکان‌پذیر است و آیا دیالوگ آمرانه همان مونولوگ نیست؟ در پاسخ به این پرسش با چینی و تارولی هم‌نظر هستیم که منطقه تقریبی رشد را منطقه‌ای گسترانیده-شده می‌دانند که یک کران آن دیالوگ آمرانه، میانه آن دیالوگ سقراطی و کران دیگر دیالوگ منیبی (Menippean Dialogue) است. (برای توضیح بیشتر رک. چینی و تارولی، ۲۰۰۵). این نگاه به نگاه ما در این مقاله شباهت دارد که دیالوگ و مونولوگ را پیوستاری می‌بینیم. بنابراین آمرانه بودن دیالوگ با قراردادن آن بر روی پیوستار، امکان‌پذیر است.

vii این همان گرفتاری پیازه است. پیازه هم ایده آل رشد را رسیدن به منطق صوری یا همان منطق انسان غربی می‌بیند (بنگرید به کندی، ۲۰۰۶: ۹۹. همچنین به فالمی، ۲۰۰۰: ۲۰۳).

ix امرسون (۱۹۹۹) در مقام یکی از بزرگ‌ترین شارحان و مترجمان آثار باختین، در تشریح معنایی که «رویداد» (event) نزد باختین دارد بر آن است که این دانش‌واژه مفهومی حیاتی برای باختین است که در واژه «هستی» ریشه دارد. هرچند می‌توان درباره ریشه‌شناسی آن به بحث نشست، اما می‌توان آن را در هر دو معنای رایج «رویداد» و در معنای تفسیری‌ترش «هم‌زیستی، هم‌وجودی، زیست مشترک یا با یکدیگر بودن» به کار برد. بنا بر دیدگاه امرسون، برجستگی رویداد این است که تنها در میان آگاهی‌های برهم‌کنش‌گر اتفاق می‌افتد و رویدادها هرگز جدا از هم رخ نمی‌دهند (۶).

ویگرید در تفسیری دیگر منظور باختین از رویداد را کنش «متفاوت بودن» می‌داند. از نگاه وی ممکن است منظور باختین این باشد که جهان وجود ندارد مگر این که کنش متفاوت بودن، یک خویشتن (دیدگاه) و جهان را از هم جدا کند (ویگرید، ۲۰۰۷: ۲۵).

ix در پرتو نگاه‌های تازه‌تر به منطقه تقریبی رشد که به‌گونه‌ای ویژه از باختین تأثیر گرفته، این سازه از مفهوم ویگوتسکی مآبانه‌اش فاصله گرفته است؛ بدین صورت که از قطعی و هدایتی بودن فاصله می‌گیرد و پیش-بینی‌ناپذیری‌هایی را که در این فضای همواره در تکاپو دمی آرام ندارند، در بر می‌گیرد. بنابراین باید به نقش معلم در مقام «راهنمای یادانش‌تر ارکستر» نگاهی دوباره داشت و از این رو توجه به نقش تفاوت، ناهم‌رأیی و شک، واکنشی به این رویکردهای جدید هستند. (ناردی، ۲۰۰۵: ۱۵۲). هرچند نگاه‌های تازه‌تر به این مفهوم جانی تازه بخشیده، اما همان‌گونه که در این مقاله عنوان کرده‌ایم، به نگاه باختین نیز انتقادهایی وارد است که پرداختن به منطقه تقریبی رشد با این نگاه را نیز با تأمل و تردید روبه رو می‌کند.

* Kennedy, D. (1999). "Philosophy for children and the reconstruction of philosophy". *Metaphilosophy*, 30 (4), 338-359.

xi این سخن یادآور سخن هانا آرنست است آنجا که می‌گوید: «اگر مردمان متفاوت نبودند، برای سخن گفتن با یکدیگر حرفی نداشتند و اگر یکسان بودند یکدیگر را نمی‌فهمیدند» (آرنست، ۱۹۵۸: ۱۵۵).

xii ماریا نیکولایوا در کتاب ادبیات کودک به بلوغ می‌رسد (children's literature comes of age) واژه کرونتوپ (زمان-مکان) را از باختین وام می‌گیرد که بر ترکیب ویژه‌ای از زمان و مکان اشاره دارد. نیکولایوا می‌گوید که کرونتوپ «مقوله‌ای مربوط به نوع ادبی است، یعنی شکل‌های ویژه‌ای از کرونتوپ منحصر به انواع ادبی ویژه‌ای هستند... چنان‌که باختین نشان می‌دهد، هر نحوه، دوره، نوع و حتی نویسنده ادبی را می‌توان بر اساس شیوه سازمان بخشیدن آن به زمان و مکان تعریف کرد (نودلمن، ۱۳۸۷: ۴۳۶). افزون بر نیکولایوا، این مفهوم در رویکردهایی که ادبیات کودک را به مثابه ارتباط می‌دانند، نیز از اقبال برخوردار است. برای نمونه، رزمی رز جانستون (۲۰۰۲) کودکی را کرونتوییِ روایی می‌داند. دانش‌واژه کرونتوپ هرچند بر ساخته باختین نیست اما در کاربرد باختینی، به گشوده‌تر شدن افق‌های اندیشگانی انجامیده است. باختین کرونتوپ را این گونه تعریف می‌کند: ما کرونتوپ، که از نظر واژگانی به معنای زمان مکان است، را در مورد پیوند ذاتی میان روابط زمانی و مکانی که به گونه‌ای هنرمندانه در ادبیات بیان می‌شود به کار می‌بریم (باختین، ۱۹۸۱: ۸۴). این مفهوم، افزون بر قلمروهای ادبی، در تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گرفته است. (برای نمونه بنگرید به ریتلا، بثاتریسه لیگوریو و هکارینن، ۲۰۱۶؛ وایت، ۲۰۱۳؛ آیک و رات، ۲۰۱۰). مفهوم کرونتوپ در نگاه‌های تازه‌تر به تعلیم و تربیت، نسبت به آنچه باختین در ادبیات گفته تحول پذیرفته است. برای نمونه ماتوسف (۲۰۱۵) در این باره می‌نویسد: «باختین در کارهای اولیه‌اش پیش از معرفی مفهوم کرونتوپ، در کنار «زمان» و «مکان»، «ارزش‌شناسی» را نیز افزود. من برآنم که حتا این سه جنبه نیز کافی نیستند و باید مفهوم «مشارکت»، «روابط اجتماعی» و «کنشگری نویسنده‌گی» را نیز به آن‌ها اضافه کرد. در کل، بر این باورم که کرونتوپ آموزشی را نباید به مسأله‌ی زمان-مکان فروکاست» (۶۷). در مقاله‌های دیگر درباره این مفهوم بیشتر سخن خواهیم گفت.

xiii بینامتنیت نیز یکی از نمونه‌های منطقه تقریبی دیالوگ است. متن‌ها با هم پوشیدن یکدیگر و با کشاندن متن‌های دیگر به درون خود یا با نفوذ خویش در متن‌های دیگر امکان دیالوگ میان بخش‌های جدا و متفاوت را فراهم می‌آورند. در آینده بیش‌تر در این پیوند سخن خواهیم گفت.

سپاسگزاری: مؤلفان سپاسگزار دکتر فاطمه عظمت‌مدار فرد هستند که در بحث مربوط به سقراط

یاورشان بوده است.

منابع

الف. منابع فارسی

- آریستوفان. (۱۳۹۳). *ابرها: مجموعه کمدی‌های آریستوفان*. ترجمه رضا شیرمرز. تهران: نشر قطره.
- احمدی، بابک. (۱۳۸۰). *ساختار و تأویل متن*. تهران: نشر مرکز.
- احمدی، بابک. (۱۳۷۴). *کتاب تردید*. چاپ چهارم. تهران: نشر مرکز.
- افلاطون. (۱۳۳۶). *چهار رساله: منون، فدروس، ته‌توس، هی‌بیاس بزرگ*. ترجمه‌ی محمود صناعی. تهران: انتشارات بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- افلاطون. (۱۳۵۷). *دوره آثار افلاطون*. ترجمه محمد حسن لطفی. جلد پنجم. تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- پالمر. جوی. آ. (۱۳۹۱). *پنجاه اندیشمند نوین علوم تربیتی (از پیازه تا عصر حاضر)*. ترجمه جمعی از مترجمان. تهران: سمت.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۶). *تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان*. *نواوری‌های آموزشی*، ۲۰، ۱۲۴-۱۰۹.
- خسرونژاد، مرتضی. (الف ۱۳۹۰). *داستانهای فکری*. چاپ دوم: با تجدید نظر کلی. مشهد: به‌نشر.
- خسرونژاد، مرتضی. (ب ۱۳۹۰). *چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم (ضمیمه کتاب داستانهای فکری)*. چاپ اول. مشهد: به‌نشر.
- خسرونژاد، مرتضی. (متن منتشر نشده). *تمرکززدایی. فرهنگ ادبیات کودک*. تالیف و ترجمه داود خزایی.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر*. ترجمه فروغ کیانزاده. اهواز: نشر رسش.
- کم، فیلیپ. (۱۳۹۲). *هم‌اندیشی*، ترجمه مریم خسرونژاد. تهران: نشر قطره.
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۴). *داستانهای فکری (۱)*. ترجمه فرزانه شهرتاش و مزگان رشتچی. تهران: انتشارات آموزشی رشتچی.
- گاتری، دابلیو، کی. سی. (۱۳۷۶). *تاریخ فلسفه یونان*. جلد ۱۲. ترجمه حسن فتحی. تهران: انتشارات فکر روز.
- ماکولسکی، آکساندر اوسیپوویچ. (۱۳۶۴). *تاریخ منطق*. ترجمه فریدون شایان. تهران: پیشرو.
- مایر، فردریک. (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*. جلد اول. ترجمه علی‌اصغر فیاض. تهران: سمت.
- مگی، برایان. (۱۳۸۶). *سرگذشت فلسفه*. ترجمه حسن کامشاد. تهران: نشرنی.

نودلمن، پری. (۱۳۸۷). لذت و گونه ادبی: ژرف‌اندیشیهایی درباره‌ی ویژگیهای ادبیات داستانی کودکان. ترجمه داوود خزایی. در *دیگرخوانیهایی ناگزیر*. به کوشش مرتضی خسرونزاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

ب. منابع انگلیسی

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ball, A. F., & Freedman, S. W. (eds.). (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1999). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (C. Emerson, Ed. and Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Barrow, W. (2011). *Dialogic Participation and the Potential for Philosophy for Children*. Doctoral dissertation. Newcastle University.
- Baxter L. A. (2009). Relational dialectic. In *Encyclopedia of Communication Theory* (pp 837-840): Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Cam, P. (2008). Dewey, Lipman, and the Tradition of Reflective Education. In M. Taylor., H. Schrier., & Jr. P. Ghirdelli. (eds.), *Pragmatism, Education and Children* (pp163-181). Amsterdam: Editions Rodopi B.V.
- Cam, P. (2006). Philosophy and the School Curriculum: Some General Remarks. *Critical and Creative Thinking*, 14 (1), 35–51.
- Cheyne, J. A., & Tarulli, D. (2005). Dialogue, Difference and Voice in the Zone of Proximal Development. In H. Daniels (ed), *An Introduction to Vygotsky* (pp122-144). London: Routledge.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- Depalma, R. (2010). Toward a Practice of Polyphonic Dialogue in Multicultural Teacher Education. *Curriculum Inquiry*, 40 (3), 436-453.
- Diamond, I., & Quinby, L. (1988). *Feminism & Foucault: Reflections on Resistance*. New England: Northeastern University Press.
- Eijck, M. v., & Roth, W.M. (2010). Towards a Chronotopic Theory of "Place" in Place-based Education. *Cultural Studies of Science Education*, 5 (4). 869–898.
- Falmagne, R. J. (2000). Positionality and Thought: On the Gendered Foundations of Thought, Culture, and Development. In P. H. Miller, & E. K. Scholnick (eds), *Toward a Feminist Developmental Psychology* (pp 191- 213). New York: Routledge.
- Golding, C. (2007). Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy for Children. Conference Presentation 2007 Philosophy of Education Society of Australasia.
- Hermans, H. J. M. ., & Gieser, T. (2012). Introductory Chapter: History, Main Tenets and Core Concepts of Dialogical Self Theory. In H. J. M & T Gieser. (eds), *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hermans, H. J. M. ., & Hermans-Konopka, A. (2010). *A Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M. (2002). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture and Psychology*, 7 (3), 323-365
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture and Psychology*, 7, 243–281.
- Hermans, H. J. M. (1996 a). Voicing the Self: From Information Processing to Dialogical Interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H. J. M. (1996 b). Opposites in a Dialogical Self: Constructs as Characters. *The Journal of Constructivist Psychology*, 9, 1-26.
- Izuegbu, V. E. (2011). *Students as Designers of Their Own Life Curricula: The Reconstruction of Experience in Education*. Charlotte NC: IAP.
- Johnston, R. R. (2002). Childhood: A Narrative Chronotope. In R. D. Sell (ed). *Children's Literature as Communication* (137-158). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. New York: The Edwin Mellen Press Lewiston.
- Kennedy, D. (2006). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Kennedy, D. (2000). Thinking for Oneself and with Others. *Analytic Teaching*, 20 (1). 40-45.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for Children and the Reconstruction of Philosophy. *Metaphilosophy*, 30 (4), 338-359.
- Lambert, M. C., & Johnson, L.E. (2011). Ontogenetic Development. In *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (p 1037). New York: Springer Publishing Company Inc.
- Lipman, M. (2005). Brave Old Subject, Brave New World. Interview with Matthew Lipman by SaeedNaji. Retrieved September 2016 from <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip2>.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press.
- Matusov, E. (2015). Chronotopes in Education: Conventional and Dialogic. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 107 (3), 65-97.
- Matusov, E. (2011). Irreconcilable Differences in Vygotsky's and Bakhtin's Approaches to the Social and the Individual: An Educational Perspective. *Culture & Psychology*, 17 (1), 99–119.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, Inc
- Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin Scholarship on Discourse in Education: A Critical Review Essay. *Educational Theory*, 57 (2), 215-237.
- Meredith, P. (1998). Hybridity in the Third Space: Rethinking Bi-cultural Politics in Aotearoa /New Zealand. Paper Presented to Te Oru Rangahau Maori Research and Development Conference, New Zealand.
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (5), 546-567.

- Nardi, E. (2005). Beautiful Minds. In Rich Discourses: Employing Discursive Approaches to Research in Mathematics Education". [review of the book, Learning Discourse: discursive approaches to research in mathematics education by C. Kieran, E. Forman & A. Sfard]. *European Educational Research Journal*, 4 (2), 145-154.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. A. (2008). *Philosophical Foundations of Education*. 8th edition. Upper Saddle River: Pearson.
- Ritella, G., Beatrice Ligorio, M., & Hakkarainen, K. (2016). Theorizing Space-time Relations in Education: The Concept of Chronotope. *Frontline Learning Research*, 4 (4). 48-55.
- Schubert, W. H. (1991). Philosophical Inquiry: The Speculative Essay. In E.C. Short (ed), *Forms of Curriculum Inquiry* (pp 61-76). Albany: STATE UNIVERSITY OF New York Press.
- Smith, R. (2011). The Play of Socratic Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 221-233.
- Splitter, L. J. (1993). Philosophy for Children: An Important Curriculum Innovation. In M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education* (pp 385-392). U.S. A: Kendall / Hunt Publishing Company.
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 2 (45), 171-182.
- Vansieleghem, N. (2006). Listening to Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 25, 175-190.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 19-35.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or Dialectic? The Significance of Ontological Assumptions in Research on Educational Dialogue". *British Educational Research Journal*, 1 34 (3), 347-361.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology* New York: Springer Publishing Company Inc.
- White, E. J. (2013 a). Bakhtinian Dialogic and Vygotskian Dialectic: Compatibilities and Contradictions in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (1), 1-17.
- White, E. J. (2013 b). Education at the Boundary. *Knowledge Cultures*, 1, 145-169.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.

Extended Abstract

The Quest for Meaning and the Basis of Dialogue in P4C: An Attempt to Develop a Theory of Dialogic Teaching and Learning

Morteza Khosronejad¹ Soudabeh Shokrollahzadeh¹

Introduction

From the outset, P4C's dialogical foundations were rested upon Socrates method as well as Vygotsky's developmental concepts of internalization and zone of proximal development. However, there are new rounds of philosophical and psychological critiques, embraced also by the P4C program, interrogating both Socrates dialogical method and Vygotsky's aforementioned concepts. That is why some scholars of P4C suggest Bakhtinian dialogue as the last alternative for dialogical foundations of P4C.

Method

As far as the method is concerned, this investigation uses the speculative essay as suggested by William. H. Schubert (1991). In a philosophical essay, the essayist wonders, ponders, questions, theorizes, speculates, philosophizes and projects the imagination in an attempt to combine and modify preexisting ideas in a special way. This speculative attitude of philosophical essay makes it also a speculative essay. (Izuegbu, 2011: p 25). Schubert (1991) believes essay is a record of the author speculating and theorizing... one must remember that the essay is a portrayal of the author's way of reflecting. It is, thus a form of philosophical inquiry put in to writing. (pp 65-66).

Discussion and conclusions

After raising criticisms to Socrates, Vygotsky and Bakhtin's approaches to dialogue, we explored an alternative avenue for the dialogical foundations of community of philosophical inquiry (CPI) drawing on decentration theory that can also provide a point of departure for developing a dialogical theory of teaching and learning. In light of this theory, dialogue has two characteristics: firstly, one can consider monologue and dialogue as existing on a continuum, at any point of which, an event fused with "monologue and dialogue" is passing through. And secondly, identical to monologue and dialogue, dialectics and dialogue are relatively fused at any point. Therefore, what happens in a community of learning is a vacillation between different points of view, that traverse along the same path of vacillation between centration and decentration. Furthermore, this theory holds promise for reconsidering shortcomings of Vygotsky's internalization and zone of proximal development as psychological foundations of dialogue in CPI. As such, regarding decentration theory, concepts of "making one's own" and "zone of proximal dialogue" are superseded by those of vygotsky's. The most challenging problem with Vygotsky's concept of internalization is abolition of decentration in the process of vacillation between centration and decentration. Dominance of parents and teachers'

voice as the first voice over the second voice, namely that of the child, student or trainee is the target of some criticisms Vygotsky's ZPD faces today.

Keywords: Bakhtin, Socrates, Philosophy for children, fluctuations between centration and decentration, dialogic teaching and learning

¹ Assistant professor, Shiraz University, Iran

² Ph.D. candidate Shiraz University, Iran

