

نسبیت‌گرایی و فلسفه برای کودکان در الگوی لیپمن پندار یا واقعیت^۱

زهرا امی
پژوهشگر

چکیده

فلسفه برای کودکان در سبک لیپمن در مظان کثرت‌گرایی پست مدرنیسمی و نسبیت‌گرایی حاصل از آن است. اخذ مواضع حذف مسأله یا قبول بی‌چون و چرا، عجالتی و عاقبت‌طلبانه است. نقد و بررسی فلسفه برای کودکان از این حیث ما را در تولید الگویی مناسب راهنمایی می‌کند. حساسیت به زمینه، بحث‌های کلاسی غیرتلقینی و مباحثات غیرغایت‌مدار، ویژگی‌هایی هستند که نسبیت‌گرایی را در فلسفه برای کودکان واقعی می‌گردانند. «کندی» بدین لحاظ است که به آن خرده می‌گیرد. لیپمن منطق و ملاک‌محوری را کافی در دفع نسبیت‌گرایی می‌بیند؛ حال آنکه صحت و سقم قضایا به موادی وابسته است که در علوم غیر از منطق بررسی می‌شود و ملاک‌ها هم اگر در کوران نسبیت‌گرایی واقع شوند، به چاقویی می‌مانند که دسته خود را هم می‌برد. اگر چه توجه به وحدت ماهوی کودکان از اضطراب نسبیت‌گرایی می‌کاهد و غالباً در کلاس‌های پژوهش فلسفی، آنان را به اتفاق نظر سوق می‌دهد، اما شرط کافی نیست و پیشنهاد الگویی نظام‌مند، حاوی دستورالعملی که مربی را یاری رساند، تا به دور از افراط و تفریط، کودکان را به حقیقت‌گرایی و وحدتی جامع رهنمون سازد، لازم به نظر می‌رسد.

واژگان کلیدی
فلسفه برای کودکان، لیپمن، کثرت‌گرایی، نسبیت‌گرایی، زمینه‌مندی

۱- کار ارزیابی این مقاله در تاریخ آغاز ۸۵/۱۰/۲۳ و در تاریخ ۸۵/۱۱/۱۴ به اتمام رسید.

شمول نسبیت‌گرایی حاصل از کثرت‌گرایی پست مدرنیسمی، سبب تردید در اعتبار هر گونه اندیشه جدید فلسفی شده است. فلسفه برای کودکان (P4C)^۱ نیز به دلیل تلاقی تفکر، فلسفه و کودکان نه تنها چنین دقتی را می‌طلبد بلکه آن را ضروری می‌سازد زیرا بی‌توجهی به نسبیت‌گرایی در تعلیم و تربیت کودکان به نابسامانی اعتقادی و اختلال روانی می‌انجامد. در این پژوهش سعی می‌شود به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

آیا فلسفه برای کودکان به نسبیت‌گرایی و کثرت‌گرایی پاسخ مثبت می‌دهد؟ به عبارت دیگر آیا نسبیت‌گرایی و کثرت‌گرایی نتایج واقعی فلسفه برای کودکان است یا نتایج پنداری آن؟ آیا فلسفه برای کودکان در الگوی لیپمن راه‌حل مناسبی برای عبور از نسبیت‌گرایی ارائه می‌دهد؟ نسبیت‌گرایی حاصل را چگونه می‌توان در کلاسهای فلسفه برای کودکان سامان بخشید؟

اینکه کثرت‌گرایی و نسبیت‌گرایی نه تنها ویژگی بارز عصر پست مدرنیسم هستند، بلکه شرط اساسی درک آن به شمار می‌آیند (احمد، ۱۳۷۹، ص ۲۳۲؛ هادسن، ۱۳۷۹، ص ۴۵۴) از پیش‌فرض‌های پژوهش حاضر به شمار می‌آیند.

موضوع‌گیری در برابر فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان با توجه به گستردگی دامنه پژوهشی و میان رشته‌ای بودن آن، اگر در ابهام نسبیت‌گرایی و کثرت‌گرایی نیز قرار گیرد، در برابر فلسفه برای کودکان به حصر عقلی سه موضوع‌گیری امکان‌پذیر است:

الف - حذف مسأله و جلوگیری از ورود آن به فرهنگ جامعه اسلامی به ویژه آنکه یک الگوی کاملاً وارداتی است.

ب - برخورد انفعالی و پذیرش بی‌چون و چرا و در نهایت تلاش در ترویج و بومی‌سازی آن بدون هر گونه دغدغه.

ج - مواجهه نقادانه با آن، تحلیل و بررسی مبانی معرفت‌شناسی، روش آموزش

و جهت‌گیری و تلاش در غربالگری اعتقادی و فرهنگی به منظور الگوسازی آن مطابق با فرهنگ جامعه.

موضع‌گیری نخست که عافیت‌طلبانه و عجالتی بوده و زمان اندکی را تاب می‌آورد. در دنیای اطلاعات امروز، نه تنها معضلی را نمی‌گشاید، بلکه به فرجه کردن اثرات سوء آن می‌انجامد. به فرمایش رهبر معظم انقلاب اگر اندیشه‌ی غلط طرح نشود، اندیشه درست نمی‌جوشد (۱۳۷۸/۲/۲۸).

موضع‌گیری دوم مانع تولید علم بوده و به نوعی دیگر نیز عجالتی به نظر می‌آید و خروجی آن به ویژه در الگوهای تربیتی، تشویش و بحران است. اتخاذ این موضع به سادگی از عهده هر کس که به دو ابزار زبان انگلیسی و اینترنت آشنا باشد، بر می‌آید و نیازی به پردازش و تخصص ندارد.

اما موضع‌گیری سوم نه تنها از ضعف و کاستی‌های مواضع قبل مبراست بلکه با دیدی موشکافانه به غربالگری پرداخته، مبانی، روش‌ها و نتایج اثربخش را اخذ و با ارایه الگویی هماهنگ با فرهنگ جامعه اسلامی به غنی‌سازی آن می‌پردازد و این نیازمند حرکتی فرا فلسفی برای کودکان است که نه تنها به قدر آن بلکه بیش از آن به مطالعاتی نظام‌مند و مدل‌های پژوهشی تعریف شده، محتاج است.

حقیقت یا پندار

به منظور پیروی از موضع‌گیری سوم، ابتدا پاسخ به این پرسش بررسی می‌شود که آیا نسبیته‌گرایی و کثرت‌گرایی نتایج واقعی فلسفه برای کودکان در الگوی لیپمن^۱ است یا نتایج پنداری آن؟ نقد و بررسی مبانی و روش آموزش الگوی لیپمن می‌تواند حقیقت یا پندار بودن این نسبت را روشن سازد. از آنجا که نقد مبانی، مستلزم فهم دقیق و تحلیل صحیح مبانی است و هر یک از مبانی به دلیل تنوع و وسعت دایره‌ی پژوهشی، رساله‌ای مستقل می‌طلبد و پرهیز از مباحث صرفاً نظری به کاربردی کردن این پژوهش می‌افزاید، به تحلیل و نقد روش صرفاً

۱- Lipman بنیانگذار فلسفه برای کودکان

الگوی لیپمن بسنده می‌کنیم.

حساسیت به زمینه در فلسفه برای کودکان

لیپمن «حساسیت به زمینه^۱» را یکی از ویژگی‌های مهم فلسفه برای کودکان معرفی می‌کند. او که بر زمینه‌مندی و شخص وابسته بودن تجارب کودکان تأکید دارد، در توضیح «حساسیت به زمینه» می‌گوید «تفکر بدون آگاهی از درجات کیفی مشخص از وضعیت‌های فردی به منظور نظریه‌پردازی و استنتاج بی‌مهابا از مبانی به انحراف کشیده می‌شود» (لیپمن، ۱۹۹۳م، ص ۶۸۳).

وی در برنامه فلسفه برای کودکان، تفکری را حساس به زمینه می‌داند که درگیر درک پنج نکته‌ی اساسی شود:

۱- پیشامدهای غیرعادی یا استثنایی؛ ۲- موانع، احتمالات یا محدودیت‌های ویژه؛ ۳- وضعیت‌ها به طور کلی؛ ۴- امکان استثنایی بودن هر نمونه؛ ۵- امکان اینکه بعضی مفاهیم از یک متن یا زمینه به متن یا زمینه دیگر قابل انتقال نباشد (همو، ۲۰۰۳، ص ۲۱۹ - ۲۲۰).

لیپمن در پی الزامی دانستن این حساسیت است که تلاش می‌کند در متون درسی و کتاب‌های راهنما، به پرورش آن پرداخته و توجه به آن را در کودکان به تثبیت رساند. در کتاب «کنجاوی در جهان^۲» (کتاب راهنمای آموزشی متن درسی «کیو و گاس^۳») به آموزگاران می‌آموزد که چگونه برای کودکان ۹ تا ۱۰ سال روشن سازند که مردم در بهره‌برداری و استفاده مشترک از امکاناتی محدود، چگونه باید رفتار کنند تا در دایره مفهوم «انصاف» و یا به عبارتی وسیع‌تر «عدالت» قرار گیرند. وضعیت‌های مختلف این بهره‌برداری مشترک، برای کودکان به تمرین و ممارست گذاشته می‌شود، در نهایت کودکان فرا می‌گیرند که در بعضی موارد انصاف با «نوبت گرفتن» و به ترتیب استفاده کردن، مفهوم پیدا

1 - Sensitivity to context
2 - Wondering at the world
3 - Kio and Gus

می‌کند و در بعضی موارد، در صورتی منصفانه است که امکانات به قدری فراگیر باشد که همه به طور همزمان بتوانند استفاده مشترک داشته باشند. برای کودکان تمایز این موقعیت‌ها از یکدیگر و حتی تمایز آنها از مواضعی که مبهم و مشکوک به نظر می‌آیند، ضروری است (لیپمن، ۱۹۸۶، ص ۲۲۹).

در این الگو، حساسیت به زمینه، در کنار «خود اصلاحی»^۱، «ملاک»^۲ و «قضاوت»^۳ به عنوان پایه‌های حمایتی^۴ در آموزش تفکر به کودکان، در طول برنامه آموزشی دوازده ساله از چنان اهمیتی برخوردار است که لیپمن چک لیستی را در اختیار آموزگاران قرار می‌دهد تا فعالیت‌های کلاسی را در هر یک از مفاهیم فوق ارزیابی کنند. او در انتقال «حساسیت به زمینه» از مربیان می‌خواهد موفقیت خود را با مراجعه به چک لیست زیر، مورد ارزیابی پسینی قرار دهند:

الف - دانش‌آموزان تفاوت‌های ظریف معانی نشأت گرفته از فرهنگ‌های متفاوت را تمیز می‌دهند.

ب - دانش‌آموزان تفاوت‌های ظریف معانی را که از اختلاف دیدگاه‌های شخصی و نقطه نظرهای فردی نشأت گرفته‌اند، تشخیص می‌دهند.

ج - دانش‌آموزان تفاوت‌های ناشی از اختلاف در زبان، نظام و ساختارهای مرجع را درک می‌کنند.

د- دانش‌آموزان برای دست یافتن به تفسیری بی‌عیب و معتبر از متون درسی به مناظره می‌نشینند.

ه- دانش‌آموزان برای انتقال صحیح معلومات تلاش می‌کنند.

و- دانش‌آموزان نشان می‌دهند که چگونه معانی روشن، توسط شرایط زمینه‌ای تغییر می‌پذیرند.

ز- دانش‌آموزان به تغییرات در معانی و مفاهیم به سبب دگرگونی در تکیه کلام‌ها توجه دارند.

-
- 1 - Self - Correcting
 - 2 - Criteria
 - 3 - Making of Judgment
 - 4 - Supporting piers

ح- دانش‌آموزان تغییرات معانی را که از تغییر در منظور و مقصود گوینده برخاسته است، درک می‌کنند.

ط- دانش‌آموزان به تفاوت موقعیت حاضر و موقعیتی به ظاهر مشابه در گذشته، توجه دارند.

ی- دانش‌آموزان تفاوت‌هایی را که در موقعیت‌های به ظاهر مشابه اما با نتایج مختلف وجود دارند، می‌یابند (لیپمن، ۲۰۰۳م، ص ۲۲۴).

بحث‌های کلاسی غیر تلقینی

حامیان فلسفه برای کودکان، از غیرتلقینی بودن بحث‌های کلاسی تحت عناوین مختلف نه تنها دفاع می‌کنند، بلکه آن را برای فعالیت‌های فلسفی لازم تلقی می‌کنند. نیزبت^۱ از «معلم» در فلسفه برای کودکان به «میانجی‌گر» تعبیر می‌کند و معتقد است که در آموزش تفکر نقش میانجی‌گر این است که «فرآیند تفکر را بگشاید و به شاگردان مجال و فرصت دسترسی به تفکر را بدهد» (قائدی، ۱۳۸۳، ص ۱۶۴).

هینس^۲ در لابه‌لای فهرستی که از ویژگی‌های معلم در آموزش تفکر فلسفی ارائه می‌دهد، به دو نکته اشاره می‌کند. او می‌گوید معلم باید:

۱- مشتاق به بازنگری ارائه شده باشد و به حقایق، آرا و نظریه‌ها به دیدی موقتی بنگرد.

۲- در کاوشگری، علایق خود را همیشه مخفی نگه دارد (هینس، ۱۳۸۴، ص ۹۴).

فیلیپ‌کم^۳ در مقدمه‌اش بر کتاب «داستان‌های فکری» گفتگویی چند جانبه بین خود، شارپ^۴، لیپمن و بقیه نویسندگان، داستان‌ها را صحنه‌سازی می‌کند. این مقدمه به طور غیرمستقیم و به شکلی عملیاتی روش تدریس آموزش تفکر به کودکان را در الگوی لیپمن به نمایش می‌گذارد و در آن به طور ضمنی به نکات

1 - Nisbet

2 - Haynes

3 - Philip Cam

4 - Ann Margaret Sharp

مهمی اشاره می‌کند، از جمله اینکه کودکان در مباحثات^۱ کلاسی، خودشان باید پاسخ سؤالات را به دست آورند و معلم نباید پاسخی از پیش آماده شده را در اختیارشان قرار دهد و نیز آنها باید در این کلاس‌ها به درک این اصل مهم برسند که «هر چند ما همیشه هم عقیده نباشیم، اما می‌توانیم برای این آماده شویم که همدیگر را بهتر بفهمیم و درک کنیم» (کم، ۱۳۸۴/الف، ص ۹-۱۵).

در آموزش تفکر در این الگو، معلم نقش «ماما»یی را دارد که افکار و آرا کودکان را از اعماق ذهنشان بیرون می‌کشد، بدون آنکه خود در القای فکر یا نظریه‌ای بکوشد. بدین لحاظ است که معلم بیشتر می‌شنود، به جای آنکه بگوید، هماهنگ می‌کند به جای آنکه القا کند و بحث را ایجاد می‌کند، به جای آنکه آن را خاتمه دهد.

لیپمن در مقدمه نخستین چاپ کتاب «کاوش اخلاقی»^۲ تأکید می‌کند که این کتاب کاوشی بی‌غرض و عینی از مسائل و وضعیت‌های اخلاقی را نشان می‌دهد. هدف این کتاب هرگز تلقین و آموزش دادن نیست، بلکه در عوض به مردم کمک می‌کند که به طور شفاف‌تری، آنچه را که انتخاب اخلاقیشان هست، درک کنند و بفهمند که چگونه می‌توانند گزینش‌هایشان را به طور انتقادی بررسی کنند (لیپمن، ۱۹۸۵م، ص ۱).

مباحثات غیر غایت‌مدار

آنچه در این روش اهمیت دارد، کاوش جمعی‌ای^۳ است که کودکان در کلاس انجام می‌دهند؛ فارغ از اینکه گروه به یک توافق و اتفاق‌نظر در مسأله مورد پژوهش برسند یا نه. لیپمن در این باره معتقد است «اگر دانش‌آموزان بتوانند به صورت کاوش جمعی کلاسی^۴ سازماندهی شوند، در این صورت تأملات هر

1 - Dialogue

۲- راهنمای آموزش کتاب درسی «لیزا» برای پایه‌های هفتم و هشتم معادل با کودکان دوم و سوم راهنمایی در نظام آموزش و پرورش ایران.

3 - Community of inquiry

4 - Classroom Community of inquiry

دانش‌آموز، از نقطه‌نظری متفاوت موضوع را می‌شکافد و در گام دیگر، این دانش‌آموزان را سوق می‌دهد تا برای خود بیندیشند، خواه این گروه حقیقتاً به یک اتفاق نظر در هر یک از مسائل مورد بحث برسد خواه نرسد» (لیپین، ۱۹۹۳م، ص ۶۱۲).

فیلیپ‌کم، در کتاب راهنمای معلم «داستان‌های فکری» نه تنها به توافق رسیدن را مهم نمی‌داند بلکه آن را فرصتی مناسب به شمار می‌آورد تا دانش‌آموزان را درگیر بررسی و ارزیابی دلایل یکدیگر کند و معتقد است که اغلب اوقات حتی این مهم نیست که آیا دیدگاه معینی درست یا غلط است، بلکه قوت بخشیدن به عادت بررسی کردن آنچه به سود یا بر ضد جنبه‌های مختلف یک استدلال می‌توان گفت بسیار مهمتر است (کم، ۱۳۸۴، ص ۱۳).

به همین منظور است که هینس از معلمان می‌خواهد که مشتاق به بازنگری نظریات ارائه شده باشند و به حقایق، آرا و نظریه‌ها به دیدی موقتی بنگرند و علایق خود را همیشه مخفی نگه دارند (هینس، ۱۳۸۴، ص ۹۴).

پندار یا واقعیت

عصر پست مدرنیسم که به گفته اومبر تواکو نشانه بازگشت به دوران پیش از عصر خردورزی و دوران قرون وسطی است (قره‌باغی، ۱۳۸۰، ص ۸۳). چنان به شدت متغیر و نو شونده است که هنوز تعریف قابل قبول همگان را نپذیرفته است و به همین دلیل است که برای درک آن، پیش از هر گونه اقدامی، چند پیش شرط اساسی آن باید پذیرفته شود:

«به زیر سؤال بردن پروژۀ مدرنیته و ناباوری یا عدم ایمان به آن، روحیه کثرت‌گرایی و پلورالیسم، شک و تردید عمیق بابت هر گونه راست کیشی سنتی، نفی نگرش به جهان به مثابه کلیتی به هم پیوسته، منسجم و همه شمول و بالاخره نفی انتظار هر گونه راه‌حل‌های نهایی و پاسخ‌های قطعی» (احمد، ۱۳۷۹، ص ۲۳۲).

«در آثار پست مدرنیست‌هایی هم چون میشل فوکو و به ویژه در «نظم چیزها»

تمرکز نه بر متن است و نه بر مؤلف، بلکه کانون توجه، حوزه و زمینه است» (قره‌باغی، ۱۳۸۰، ص ۳۰). تشابه روشن اصول و شرایط پست مدرنیته با تأکید صاحب‌نظران فلسفه برای کودکان بر سه محور حساسیت به زمینه، بحث‌های کلاسی به دور از هر گونه تلقین و اعمال نظر و نیز غیرغایت‌مدارانه بودن مباحثات کلاسی، به وضوح نسبیت‌گرایی و شک و تردید نسبت به وجود هر حقیقت ثابتی را در این سبک از آموزش تفکر نشان می‌دهد.

دیویدکندی^۱ در وصف سردرگمی حامیان فلسفه برای کودکان در نسبیت‌گرایی می‌گوید «مجریان فلسفه برای کودکان در وضع دشواری قرار دارند و در بین گفتگوی غایت‌نگر و غیرغایت‌نگر در نوسان هستند. تا جایی که آنها توقعات علم شناسانه خود را بر این اصل بنا می‌نهند که حقیقتی برای رسیدن در دراز مدت وجود دارد، گفت و گوی اجتماع پژوهش فلسفی غایت‌گرایانه است، اما آنجا که فرض نمی‌شود که حقیقتی وجود دارد و اگر وجود داشته باشد آنقدر قطعه قطعه شده است که غیرقابل دسترسی است، غیر غایت‌گرایانه است» (قائدی، ۱۳۸۳، ص ۵۲). به پاسخ نرسیدن مباحثات کلاسی، زمینه‌مندی آرا و عدم لزوم توافق، در نهایت زیر سؤال بردن حقایقی است که تاکنون برای کودکان اثبات شده و مطمئن تلقی می‌شده است. زاینده چنین چالشی، شکاکیت در همه ارزش‌ها و اعتقادات مسلمی است که بزرگسالان برای آموزش آنها به کودکان، رنج و زحمت فراوانی را متحمل شده‌اند. اگر چه در شیوه سقراط نیز با تک‌گویی و منولوگ روبه‌رو نیستیم و او نیز از حافظه شاگردانش انبانی برای یافته‌هایش نمی‌سازد، اما در پرتو گفتگو و پرسش و پاسخ هدفی جز کشف حقیقت ندارد. گفته‌اند شیوه سقراط دست انداختن و استهزا بود. اما اگر در برخی از مکالمات او از رسائل افلاطون نظر شود، دیده خواهد شد که سقراط اگر حریف خود را دست می‌انداخت بالاخره او را مجبور می‌ساخت که اقرار به نادانی خود کند، یعنی همان استهزا سقراطی؛ اما در واقع این روش را برای اثبات سهو و خطا و رفع شبهه از اذهان انجام

1- David Kennedy

می‌داد و پس از آن باز به همان ترتیب مکالمه و سؤال و جواب می‌کوشید تا او را به کشف حقیقت برساند و همین قسمت دوم تعلیمات سقراط را مامایی نامیده‌اند (فروغی، ۱۳۶۸، ص ۲۱). دکارت نیز اگر چه در روش کسب علم، شیوه پیشینیان را رها کرد و آنچه را از پدر و مادر و مردم و استاد و معلم و کتاب آموخته بود، نیست انگاشت و آنچه را که در خزانه ذهن داشت مورد شک و تردید قرار داد؛ اما او شک را راه وصول به یقین قرار داد و از همین رو، آن را «شک دستوری»^۱ یعنی مصلحتی نامید. به همین سبب به عنوان نخستین اصل در مدل پژوهشی حقیقت‌گرایی می‌گوید «نخست اینکه هیچ گاه هیچ چیز را حقیقت نپندارم، جز آنچه درستی آن بر من بدیهی شود؛ یعنی از شتاب‌زدگی و سبق ذهن سخت بپرهیزم و چیزی را به تصدیق، نپذیرم، مگر آنکه در ذهنم چنان روشن و متمایز گردد که جای هیچ گونه شکی باقی نماند» (دکارت، ۱۳۶۸، ص ۲۳۰).

پاسخ لیپمن

«لیپمن در دفع این نقد به دستاوردهای منطقی و روش خود تمسک می‌جوید و معتقد است که اگر در دوره آموزش چنین گفت‌وگوی کلاسی، رسته‌های فرعی مورد اعتمادی کشف شوند، در این صورت هدف گمراه کردن دانش‌آموزان، در پناه نسبیت‌گرایی نیست، بلکه هدف تشویق کردن آنان است برای به کارگیری ابزارها و روش‌های کاوش، به خاطر اینکه به طور شایسته بتوانند امور بدیهی را تشخیص داده، تناقض‌ها و ناسازگاریها را کشف کرده و نتایج معتبر را به دست آورده و فرضیه ساخت و ملاک‌ها را به کار گیرند، تا زمانی که ممکنات عینی مانند حقایق با توجه به ارزش، واقعیت یابند» (لیپمن، ۱۹۸۸م، ص ۶). بدین ترتیب او به کارگیری منطق و دستیابی به نتایج معتبر و کاربرد ملاک را ابزارهای قابل اعتماد در دفع نسبیت‌گرایی معرفی می‌کند. توجه به ملاک در قضاوت‌ها یکی از ویژگی‌های مهم فلسفه برای کودکان است. وی در این باره معتقد است که فلسفه

1 - Doute Methodique

برای کودکان برای پرورش تفکری که دو خصیصه مهم خود اصلاحی و حساس بودن به زمینه را دارد، به تفکری راهنمایی می‌کند که به شکل‌گیری قضاوت بر پایه اتکا بر ملاک می‌انجامد. او تفکری را که به قضاوت منجر شود، تفکر کاربردی می‌داند و معتقد است وقتی مهارتی، مهارت تفکر است که عملکردی به قضاوت بیانجامد و این داوری نیز بر مبنای ملاک باشد، در نتیجه مفهوم مهارت به عملکرد آن دسته از ابزارهای شناختی وابسته است که به ملاک معروف هستند (لیپمن، ۱۹۹۳م، ص ۲۸۳). بدین ترتیب داشتن ملاک در سنجش افکار برای رسیدن به تفکر نقاد ضروری به شمار می‌آید.

تحلیل راه حل لیپمن

منطق چه علم نفسی باشد (حلی، ۱۳۶۳، ص ۷) و چه علم آلی و دانش ابزاری (ابن‌سینا، ۱۳۷۵، ص ۹)، به هر حال دانشی است که در هر پژوهشی ولو تجربی به کار می‌آید. مهارت‌های استنتاج، استدلال، فرضیه‌سازی، نظریه‌پردازی و ... روش پژوهش منطقی است و نه فراتر از آن. تعلیمات منطق این نیست که آدمی آنچه را نمی‌داند، دریابد بلکه اعتبار قضایا در منطق به مواد آن وابسته است و مواد معتبر را در علمی غیر از منطق باید جستجو کرد. «دبونو» تأکید بر منطق را تا این حد نادرست می‌داند و می‌گوید «هر کس می‌داند که منطق اساس تفکر خوب است. اما آیا هست؟ منطق بد، فکر بد می‌آفریند. این امر بدیهی و روشن است. بنابراین آیا منطق خوب، فکر خوب می‌آفریند؟ متأسفانه همیشه به این صورت نیست منطق یک ساز و کار خدماتی است که به داده‌ها و ادراک‌ها خدمت می‌کند. بنابراین ما باید در شناسایی منطق بد، سریع بوده، اما در پذیرش منطق خوب، کند باشیم، زیرا ادراک ممکن است کافی نباشد» (دبونو، ۱۳۸۰، ص ۳۱).

ملاک محور بودن قضاوت‌ها اگر چه در هر داوری لازم و ضروری است؛ اما پناه جستن به آن همانند منطق در دفع نسبیت‌گرایی کمک شایانی نمی‌کند، زیرا:

اولاً - این ملاک‌ها را از کجا باید اخذ کرد و بر چه مبنایی اعتبار آنها سنجیده می‌شود؟ کدام دانش صلاحیت دارد که ملاک‌های قضاوت در فعالیت‌های فلسفی را در اختیار بحث‌های جمعی کلاسی قرار دهد، مضاف بر تأکیدی که فلسفه برای کودکان بر غیرتلقینی بودن مطالب درسی‌اش دارد.
ثانیاً - اگر ملاک نیز زمینه‌مند گردد، چاقویی را می‌ماند که دسته خودش را نیز می‌برد.

وحدت ماهوی کودکان

توجه به بحث‌های نظری موجود در ویژگی‌های فلسفه برای کودکان، نسبی‌گرایی و کثرت‌گرایی را واقعی ساخت و راه حل ارائه شده نیز در دفع آن کارساز به نظر نرسید؛ اما پیش از هر پیشنهادی، آنچه نباید مورد غفلت قرار گیرد، مواجهه ما در کلاس‌های آموزش تفکر با کودکانی است که از وحدت انسانی و تمایزات جزئی برخوردارند. تفاوت کودکان با یکدیگر به خصوص در صورت تشابه سن و جنس از نوع تفاوت‌های ماهوی میان انسان و غیرانسان نیست. دارا بودن فطرت انسانی، اشتراک فرهنگی و خصیصه‌های مشترک به ضمیمه طبیعت زلال کودکانه، از پراکندگی بحث و رسیدن به نتایج کاملاً متفاوت و غیرقابل جمع که همگی صحیح انگاشته شوند، باز می‌دارد. اندوخته‌های طبیعی و آموزه‌های تعلیمی در بیشتر مواقع مباحثات کلاسی را به سمت و سوی غایتی که مورد اتفاق نظر باشد، سوق می‌دهد. در این صورت است که فرضیه‌سازی، استدلال‌آوری و استدلال‌طلبی، پرهیز از مغالطه، انعطاف‌پذیری، اصلاح‌نظر خود، سنجش و قضاوت نتیجه‌بخش در مناظرات کلاسی مشاهده شده و این مباحثات را ثمربخش می‌سازد و از کثرت‌گرایی و نسبی‌بینی به وحدتی جهان شمول هدایت می‌کند.

طریق وسطی تنها راه نجات

افراط جزم‌گرایی مدرنیستی و حقیقت‌انگاری هر آنچه که «من» می‌اندیشم،

خودباوری متعصبانه و ندیدن از منظر دیگران به تفریط و واکنش شدید پست مدرنیستی منجر شده است.

مهمترین خطای روش‌شناختی پست مدرنیسم، مواجهه انفعالی با حصرگرایی مدرنیستی و فقدان الگوی پژوهشی در مواجهه با منظر دیگران بوده است. نه می‌توان گفت آرای دیگران، به طور کلی باطل است (حصرگرایی) و نه می‌توان گفت دیگران جملگی بر حقند (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳، ص ۷۳).

زیاده‌روی‌های حاصل از هر دو دوره، انسان‌ها را به سرگشتگی و تشویش رهنمون می‌سازد. رو کردن به عقل جمعی و صحیح دانستن هر آنچه هر فرد، برای خود، در موقعیت‌های فردی‌اش می‌اندیشد، به همان اندازه خطاست که پشت کردن به آن و صحیح دانستن آنچه که فقط «من» می‌اندیشم.

به همین ترتیب افراط آموزش و پرورش سنتی که فقط بر حفظ و تکرار معلومات مشخص اصرار دارد، و به ذهن کودکان به عنوان مخزنی که مطالب را به طور ماشینی دریافت می‌کند، نگاه می‌کند و به ندرت مهارت‌های تفکر را در کودکان پرورش می‌دهد؛ همان قدر خطاست که تفریط فلسفه برای کودکان در باز گذاردن بحث‌های کلاسی به گونه‌ای که به نسبیت‌گرایی منجر شود.

توجه به مضامین «و کذلک جعلناکم امه وسطاً لتکونوا شهداء علی الناس» (بقره، ۱۴۳) و «خیر الناس فی حالاً النمط الاوسط فالزموه» (نهج‌البلاغه، خ ۱۲۷) و «نحن النمرقه الوسطی بها یلحق الثالی و البیها یرجع الغالی» (همو، ح ۱۰۹). انسان را از هر حصرگرایی افراطی و انفعالی بر حذر می‌دارد. در این صورت طریق دفع هر گونه زیاده‌روی، ارائه مدل پژوهشی است که در طریق میانه قدم بر دارد.

وحدت نظام‌مند

توجه به وحدت ماهوی و اشتراک فرهنگی اگر چه نگرانی بزرگسالان را در مواجهه با کثرت‌گرایی کودکان تقلیل می‌دهد، اما شرط کافی به حساب نمی‌آید. برای دوری از بحران نسبیت‌گرایی نیازمند الگوی نظام‌مندی هستیم که هم قابل

آموزش به مربیان فلسفه برای کودکان باشد و هم کثرت‌ها را در رسیدن به وحدتی جامع یاری کند. این الگو باید به گونه‌ای باشد که همه دیدگاه‌های مطرح شده در کتاب درسی و نیز در کاوش جمعی کلاسی توجه کرده و مورد غفلت قرار ندهد و از طرفی بتواند دیدگاه‌های متنوع را در مقابله با یکدیگر به نقادی کشیده و هیچ کدام را اصل مسلم نپندارد. آنچه در این پژوهش پیشنهاد می‌شود، به مدد آیه و روایات فوق، الگوی تلفیقی است. به این معنا که مربی در همان حالی که در نتایج دخالت نمی‌کند و از اعمال نظر در صحت و سقم گزاره‌ها پرهیز می‌کند، اما در تلاش است تا در هر موضوع پژوهشی، کودکان را به وحدت نظری جامع برساند. بدین ترتیب که مربی:

- ۱- آرا و نظریات را جمع‌آوری کند؛ ۲- آنها را در معرض نقد کودکان قرار دهد؛
- ۳- از اینکه کودکی نظر خود را به دلیل شخص وابسته بودن تجارب صحیح تلقی کند و از استدلال‌آوری طفره رود، باز دارد؛ ۴- در پرتو گفتگوها، زمینه‌ها را به هم نزدیک کند؛ ۵- کودکان را از طناب موهوم یا این یا آن رهانیده و به سمت نظر سوم و معتدل سوق دهد؛ ۶- مباحثه را به سمت نظری مورد اتفاق همه، جامع و منسجم و نیز مستدل و موجه کشاند؛ ۷- در نهایت کلاس را با توافق بر سر نتایج و جمع‌بندی به پایان رساند.

یافته‌های تحقیق

- ۱- زمینه‌مندی، غیرتلقینی و غیرغایت‌مدارانه بودن مباحثات و کاوش‌های مشترک کلاسی در کلاس‌های فلسفه برای کودکان به سبک لیپمن، این الگو را تحت‌تأثیر نسبیت‌گرایی حاصل از کثرت‌گرایی پست مدرنیستی معرفی کرده و کودکان را در نهایت به این سمت می‌برد.
- ۲- منطق و ملاک‌محوری قضاوت‌ها، راه حل کافی برای رهایی از سردرگمی کودکان در وادی نسبیت‌گرایی نیست؛ زیرا منطق از بررسی صحت و سقم مواد قضایا عاجز است و منطق خوب لزوماً اندیشه خوب نمی‌آفریند و ملاک نیز اگر در

- کوران نسبیت‌گرایی واقع شود به بی‌ملاکی منجر می‌شود.
- ۳- اشتراک ماهوی کودکان، اشتراک جنسی و سنی و نیز اشتراک فرهنگی به ضمیمه آموخته‌های قبلی، غالباً آنان را به وحدت نظر در مباحثات کلاسی می‌رساند.
- ۴- حرکت طبیعی کودکان به سمت وحدت کافی نیست و برای پرهیز از افراط و تفریط حاصل از جزم‌گرایی و کثرت‌گرایی نیازمند الگویی نظام‌مند در آموزش «فلسفه برای کودکان» هستیم.
- ۵- این مقاله با ارائه الگویی تلفیقی پیشنهاد می‌کند که در آموزش فلسفه برای کودکان لازم است در عین روی‌آوری به همه آراء، نظرات متقابل به وحدتی جامع رسانده شود.



منابع و مأخذ

- ✓ القرآن الکریم
- ✓ نهج البلاغه
- ✓ ابن سینا، حسین بن عبدالله، *الإشارات و التنبیہات*، قم، البلاغه، چاپ اول، ۱۳۷۵
- ✓ احمد، اکبر، «پست مدرنیسم و اسلام» در *پست مدرنیته و پست مدرنیسم (تعاریف، نظریه‌ها و کاربردها)*، ترجمه و تدوین: حسینعلی نوذری، تهران، نقش جهان، ۱۳۷۹
- ✓ الحلّی، حسن بن یوسف، *الجواهر النضید*، قم، بیدار، چاپ اول، ۱۳۶۳
- ✓ دیونو، ادوارد، *به فرزندان خود روش فکر کردن بیاموزید*، ترجمه: عبدالمهدی ریاضی، تهران، پیک بهار، چاپ اول، ۱۳۸۰
- ✓ دکارت، رنه، *گفتار در روش راه بردن عقل*، ترجمه: محمد علی فروغی، ضمیمه *سیر حکمت در اروپا*، بی‌جا، صفی‌علیشاه، چاپ چهارم، ۱۳۶۸
- ✓ فرامرز قراملکی، احد، «از کثرت‌گرایی تا جهان‌شمولی معرفت»، مقالات و بررسی‌ها دقترا ۷۶، پاییز و زمستان ۱۳۸۳
- ✓ فروغی، محمد علی، *سیر حکمت در اروپا*، بی‌جا، صفی‌علیشاه، چاپ چهارم، ۱۳۶۸
- ✓ قائدی، یحیی، *آموزش فلسفه به کودکان (بررسی مبانی نظری)*، تهران، نشر دواوین، چاپ اول، ۱۳۸۳
- ✓ قره باغی، علی اصغر، *تبارشناسی پست مدرنیسم*، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۸۰
- ✓ کم، فیلیپ، *داستان‌های فکری (۱) کندوکاوی فلسفی برای کودکان*، ترجمه: احسانه باقری، تهران، امیرکبیر، چاپ دوم، ۱۳۸۴
- ✓ همو، *داستان‌های فکری (۱) کندوکاوی فلسفی برای کودکان (کتاب راهنمای*

- معلم)، ترجمه: احسانه باقری، تهران، امیرکبیر، چاپ دوم، ۱۳۸۴ ب
- ✓ هادسن، وین، «پست مدرنیته و اندیشه اجتماعی معاصر» در پست مدرنیته و پست مدرنیسم (تعاریف، نظریه‌ها و کاربردها)، ترجمه و تدوین: حسینعلی نوزری، تهران، نقش جهان، ۱۳۷۹
- ✓ هینس، جوانا، بچه‌های فیلسوف، ترجمه: رضا علی نوروزی و عبدالرسول جمشیدیان و مهرناز مهربانی کوشکی، قم، سماء قلم، چاپ دوم، ۱۳۸۴
- ✓ Lipman, Matthew, “*Philosophy for Children and Critical Thinking*”, In: *Thinking Children and Education*, (ed) Matthew Lipman, u.s.a, Kendall/Hunt Publishing company, 1993
- ✓ Ibid, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988
- ✓ Ibid, *Thinking in Education*, Cambridge, the university of Cambridge, 2003
- ✓ Ibid, Ann Margaret Sharp, *Ethical Inquiry*, U.S.A, University press of America, 1985
- ✓ Ibid, *wondering at the world*, New Jersey, IAPC, 1986

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی