

پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان

سیدمنصور مرعشی

عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه شهیدچمران اهواز

چکیده

در اواخر دهه ۱۹۶۰ در آمریکا، پروفیسور ماتیو لیمن، استاد دانشگاه مونتکلیر، برنامه‌ای را تحت عنوان «برنامه فلسفه برای کودکان» ارائه کرد که براساس آن، کودکان از سنین پیش‌دبستانی می‌توانند به تناسب سنشان در مواجهه با سؤالات مختلف، به‌طور مستدل، دلایلی را برای پاسخ به پرسش‌ها ارائه دهند و از طریق تشکیل گروه‌های تحقیق می‌توان آنان را در یک فرایند کاوشگری و مباحثه قرار داد که از طریق گفت‌وگوی دوطرفه و چندطرفه به سؤالات پاسخ دهند.

روشی که لیمن به کار گرفت «اجتماع پژوهشی» نام دارد که در این اجتماع، شرکت‌کنندگان از طریق گفت‌وگو سؤالات مطرح‌شده را بررسی می‌کنند و در این فرایند سعی می‌شود تا دلایل خوبی برای پاسخ به سؤالات پیدا کنند و نیز مواردی مثل گوش‌دادن به حرف‌های سایرین، تدوین و استفاده از معیارها، تجزیه و تحلیل جملات، حرف‌زدن با اعتماد به نفس کافی، استقبال از دیدگاه‌های متفاوت، احترام به عقاید دیگران، فهم روابط جزء/کل، وسیله/هدف، تصحیح تفکر افراد، جست‌وجو برای شواهد و احتمالات، مسئله‌یابی، داشتن قوه تخیل و توجه به روش‌های کاوشگری و... تمرین می‌شود. در این میان، «اجتماع پژوهشی» به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی فلسفه برای کودکان دارای مفاهیم و عناصری است که شناخت آنها به درک بهتر این برنامه کمک خواهد کرد. هدف مقاله حاضر

نیز بررسی این مفاهیم در قالب سؤالات زیر و شناساندن فلسفه برای کودکان به عموم است:

اجتماع پژوهشی چیست؟ چه نقشی در برنامه فلسفه برای کودکان دارد؟ از چه عناصری تشکیل شده است؟ چگونه در یک کلاس درس قابل اجرا است؟ و در نهایت، باید از چه نوع سؤالاتی در اجتماع پژوهشی استفاده شود؟

مقدمه

امروزه ما با مسائل و تعارضاتی در حیطه تعلیم و تربیت مواجه‌ایم که عمدتاً ناشی از تحولات مفهومی و معنایی است که در این حیطه رخ داده است. از جمله این تحولات، این است که آموزش و پرورش که تا پیش از این صرفاً ابزاری برای آموختن و یادگیری به حساب می‌آمد امروزه بیشتر رسالت آموزش تفکر را بردوش دارد (اسپلیتر^۱ و شارپ^۲، ۱۹۹۵). در پی این تحولات و نگاه دوباره به آموزش و پرورش، مسائل و تعارضاتی را در پیش روی خود می‌بینیم. جنبش بازگشت به مبانی در بسیاری از کشورها از جمله بریتانیا، امریکا و استرالیا در حال شکل‌گیری است. همزمان بر سر این موضوع نیز بحث می‌شود که باید اصول سه‌گانه خواندن، نوشتن و حساب کردن با اصل چهارمی به نام استدلال تکمیل شود. این نگرش رو به مبانی اولیه، بیان می‌کند پایه اصلی رشد معیارها، حتی در اساسی‌ترین مهارت‌های موجود در برنامه‌های آموزشی، آموزش تفکر و استدلال است (فیشر^۳، ۱۳۸۵ ب).

بخشی از ضرورت متعارف در آموزش مهارت‌های تفکر، نتیجه افزایش آگاهی از این نکته است که جامعه تغییر کرده و مهارت‌هایی که برای نسل قبل مفید بوده‌اند

-
1. Splitter, L. J.
 2. Sharp, A. M.
 3. Fisher, R.

دیگر نمی‌توانند دانش‌آموزان را برای جهان خارج از مدرسه آماده کنند. این مسئله مدارس را ملزم می‌کند توجه خود را کمتر به ارائه اطلاعات و بیشتر به آموزش یادگیری و تفکر مستقل به دانش‌آموزان معطوف کند. دانش‌آموزانی که قرار است در آینده با جهانی غیرقابل پیش‌بینی مواجه شوند، ناچارند مهارت‌هایی را بیاموزند که تا حد ممکن آنها را بر زندگی و علم مسلط سازد و به همین سبب آنها باید تا جایی که می‌توانند نقادانه و خلاق فکر کنند و از موضوع‌ها و مسائل جهان آگاهی یابند. بنابراین، حل تعارضات و مسائل آموزش و پرورش و ارائه پاسخ‌هایی مناسب به سؤالات، مستلزم بهره‌گیری از شیوه‌ای از آموزش یا معنایی از تعلیم و تربیت است که به نوبه خود درگیر مفاهیم اساسی و مهمی از قبیل عقلانی یا معقول‌بودن، تفکر، داوری و ... است. بر همین اساس، در حدود ۴۰ سال پیش، پروفیسور ماتیو لیپمن^۱، استاد دانشگاه مونتکلیر^۲ امریکا نظریه‌ای را مطرح کرد مبنی بر اینکه مدارس توانایی آموزش تفکر به دانش‌آموزان را ندارند. وی مدعی بود که کودکان با میل و شوق کنجکاوی و اشتیاق یادگیری وارد مدرسه می‌شوند، اما رفته‌رفته این کنجکاوی و شور و شوق دانستن و درک کردن محو می‌شود. لیپمن دلیل آن را مستقیماً ناشی از تأثیرات تعلیم و تربیت می‌داند. وی معتقد است که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. همچنین اگر کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم، می‌توانیم کودکان را به متفکرانی مبدل سازیم که بیش از پیش، نقاد، انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند (صفایی مقدم، ۱۳۷۷). بر همین اساس است که صاحب‌نظرانی مانند فیشر (۱۹۹۵)

1. Lipman, M.

2. Montclaeer

معتقدند که «فلسفه برای کودکان»^۱ یک روش موفق در آموزش تفکر است. لیپمن بیان می‌کند که اگر هدف تعلیم و تربیت، آموزش طریقه تفکر به افراد جوان است چرا نظام آموزشی اینقدر افراد غیرمتفکر تربیت می‌کند؟ جواب لیپمن به سؤال فوق عبارت است از:

ما به اندازه کافی کودک را به تفکر مستقل، قضاوت مستقل، مباحثات کردن به برداشت‌های شخصی خویش، مباحثات کردن به داشتن نوعی دیدگاه درمورد مسائل، که او می‌تواند آن دیدگاه را خاص خود بداند و راضی بودن به قدرت استدلال خود تشویق نمی‌کنیم. به محض اینکه کودک اولین سال تحصیلی خود را شروع کرد باید به سرعت در این مورد اقدام کنیم و بهبود وضعیت فکری او را به عنوان هدفی که همه حیطه‌های یادگیری او را دربر می‌گیرد مورد توجه قرار دهیم. علاوه بر این، خود تفکر (و نه تفکر درباره چیزی) را به عنوان یک موضوع مورد مطالعه به کودکان ارائه دهیم. (فیشر، ۱۳۸۵ الف)

چگونه می‌توان فکر کردن را به کودکان آموزش داد؟ از نظر لیپمن، تفکر درمورد تفکر، شامل آن دسته از مطالعه مهارت‌های فردی است که تفکر از آنها تشکیل شده است. لیپمن بیش از سی مهارت مجزا را به صورت فهرست وار ذکر می‌کند که کودکان باید همه آنها را فرا گیرند. اولین مهارت در فهرست او، که مهارتی عمده محسوب می‌شود، تدوین شفاف و روشن مفاهیم است. سؤال رایج «منظور شما از گفتن ... چیست؟» می‌تواند به روشن کردن ایده‌هایی که ورای کلمات به کار برده شده قرار گرفته‌اند کمک کند. وقتی که یک مفهوم را در یک مجموعه به کار می‌گیریم، باید کودکان را تشویق کرد تا مصادیق آن مفهوم را که کاملاً در محدوده آن مفهوم قرار می‌گیرند و نیز نمونه‌هایی را که کاملاً خارج از حیطه آن مفهوم هستند شناسایی کنند. (فیشر، ۱۳۸۵ الف)

برخی دیگر از مهارت‌های این فهرست عبارت‌اند از :

سؤال کردن: برنامه فلسفه برای کودکان مهارت سؤال کردن را هم در معلم و هم در دانش‌آموزان رشد می‌دهد.

مهارت استدلال کردن: این مهارت در ساخت ارتباطات، ساخت مفاهیم و رشد مهارت‌های استدلال قیاسی و منطقی به کودکان و دانش‌آموزان کمک می‌کند.

مهارت تفکر خلاق: این برنامه دانش‌آموزان را به خلق ایده‌های جدید تشویق می‌کند.

مهارت ارتباطات: این برنامه به رشد مهارت‌های ارتباطی از طریق خوب گوش کردن و احترام‌نهادن به عقاید دیگران به دانش‌آموزان کمک می‌کند.

مهارت کاوشگری: این مهارت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا سؤالات مناسب بپرسند، بتوانند مسئله را طرح و تعریف کنند و به پیش‌بینی نتایج، آزمودن نتایج و اصلاح ایده‌ها دست بزنند.

مهارت ارزشیابی: این مهارت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعاتی را که به دست آورده‌اند بررسی کنند و نیز در مورد ارزش آنچه که خوانده‌اند، شنیده‌اند و انجام داده‌اند، قضاوت کنند و معیارهایی را برای قضاوت ارزش کار خود و یا ایده‌های دیگران رشد دهند و نسبت به قضاوت خودشان اعتماد داشته باشند. (فیشر، ۱۹۹۹).

فراگیری بسیاری از این مهارت‌ها و نیز ایجاد تمایل برای استفاده از این مهارت‌ها، از طریق زبان و با ایجاد یک «اجتماع پژوهشی»^۱، جایی که کودکان به عنوان اقدامی مشارکتی با همدیگر تبادل نظر می‌کنند، به بهترین شکل ممکن

1. community of inquiry

امکان‌پذیر است. برای اینکه محور آموزش و پرورش، پژوهش و تحقیق باشد، لازم است کلاس‌های درس به حلقه‌های کندوکاو یا اجتماع پژوهشی تبدیل شوند که در آن از رابطه‌ی دوستی و همکاری برای مشارکت مثبت در فضای آموزشی استقبال می‌شود.

کلاس به‌منزله‌ی اجتماع پژوهشی

اجتماع پژوهشی یکی از مفاهیم کلیدی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان است که آموزگاران و دانش‌آموزان در طی کاربرد و اصلاح آن برای رسیدن به مقاصدشان، به آن جنبه و ابعاد تازه‌ای می‌دهند. اجتماع پژوهشی چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن، محتوا و روش‌های آموخته‌شده در زندگی روزمره‌ی افراد نفوذ می‌کند. اجتماع پژوهشی مختص رشته‌ی بخصوصی نیست. نه تنها اجتماعات پژوهشی علمی، تاریخی و ادبی، بلکه اجتماعات پژوهشی زیبایی‌شناسی، اخلاقی و فلسفی نیز وجود دارد. با وجود این، اجتماع پژوهشی یک ساختار دوگانه دارد: اول اینکه اجتماعی است که روحیه‌ی همکاری، توجه، اعتماد، ایمنی و حس هدف مشترک داشتن را برمی‌انگیزد و دوم اینکه پژوهشی است که ضمناً به تصحیح خود روی می‌آورد و البته مبتنی بر نیاز به تغییر شکل و پی‌بردن به مفاهیم گمراه‌کننده، پیچیده و مبهم است.

می‌توان استدلال کرد که این دو جنبه قابل تفکیک هستند (مسئلاً همه‌ی اجتماعات، تمایلی به پژوهش ندارند و شاید اشکالی از پژوهش وجود داشته باشد که عمومی و جمعی نباشد)؛ ولی روی هم رفته، این دو کلمه، مفهوم واحدی از عمق و پرباری را شکل می‌دهند.

اگر تصور کنیم در حال بازدید از یک کلاس درس هستیم که به‌منزله‌ی یک

اجتماع پژوهشی عمل می‌کند، چه چیز خواهیم دید؟

یک ساختار فیزیکی را مشاهده خواهیم کرد که فرصت‌ها را برای دانش‌آموزان کلاس برای ارتباط با یکدیگر فراهم می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان رفتار دموکراتیک از خود نشان دهند. همچنین مشاهده می‌شود که دانش‌آموزان عقاید یکدیگر را می‌سازند، شکل می‌دهند و اصلاح می‌کنند. آنان در موضوعاتی که مورد علاقه‌شان است بحث می‌کنند تا به نتایج نهایی برسند و پژوهش را در مسیر آن دنبال می‌کنند. از دانش‌آموزان و آموزگاران انواع سؤالات، پاسخ‌ها، فرضیه‌ها و توضیحاتی را خواهیم شنید که این امر نشان از ماهیت بحث آزاد پژوهش دارد. با این حال، پژوهش براساس یک منطق شکل می‌گیرد که هم ویژگی‌های عام و هم خاص برای هر رشته دارد. در چنین کلاسی، دانش‌آموزان می‌فهمند که برای یادگیری فرایند پژوهش باید راه درازی را طی کنند. این بدان معنا است که اعضای یک اجتماع پژوهشی برای اصلاح یا تفسیر نظریاتشان یا تصحیح هرگونه استدلال که به نظر اشتباه می‌رسد و اهمه‌ای ندارند.

تنها از طریق میل به آمادگی است که اجتماع پژوهشی در کودک و نوجوان پرورش می‌یابد. پرورش این نیروهای ذاتی و خواست‌های درونی، بخشی از فرایند پژوهش است. هدف از پژوهش آن است که کودکان به شناخت و توافق مشترک برسند و این امر با نوعی حس کشمکش و جدال همراه است؛ کشمکش یا جدال خلاقانه که از برخورد با امور پیچیده و تردیدپذیر نشئت می‌گیرد.

در ادامه بررسی درباره اجتماع پژوهشی، کاربردهای سنجیده و خودآگاه از راهبردهای رو به گسترش تفکر، همچنین شواهدی از توجه به روش‌های پژوهشی و احترام متقابل به اشخاص را مشاهده می‌کنیم. یعنی دانش‌آموزان به عقاید یکدیگر گوش می‌دهند، دلایلی را در حمایت از استدلال‌های خود ارائه می‌دهند و آنها را

تحلیل می‌کنند. آنان در طرح سؤالات به یکدیگر کمک می‌کنند و نظریاتشان را تقویت می‌کنند. از فرضیه‌های یکدیگر با ارائه مثال حمایت می‌کنند و یا با یکدیگر بحث می‌کنند و به افراد کمرو و خجالتی فرصت می‌دهند تا خودشان را مطرح کنند. در یک اجتماع پژوهشی، دانش‌آموزان، توانایی خود را در میان انواعی از راهبردهای تفکر توسعه می‌دهند که این راهبردها خود به خود ارتباط و وابستگی نزدیکی به هم دارند.

ذکر این نکته که باید برای دانش‌آموزان کمرو و خجالتی یا کودکان پرخاشگر فرصتی را فراهم کرد، باعث می‌شود که نقش پژوهشی اجتماع در رشد فردی بااهمیت و مهم جلوه کند. عمدتاً رفتار افراد جوان منعکس‌کننده نیازشان و پیدا کردن پاسخ این سؤال است که: «من چه کسی هستم؟» در عین حال، این امر درست است که هر فرد در نهایت باید روش پاسخ به این پرسش را خودش پیدا کند. اجتماع پژوهشی از محیطی تشکیل می‌شود که در آن «من» فردی در دورنما قرار می‌گیرد و چشم‌اندازهای رشد فردی به حداکثر می‌رسد.

دانش‌آموزان به‌عنوان عضوی از اجتماع کلاسی در موقعیت‌های گروهی سهیم هستند. همان‌گونه که دانش‌آموزان در پژوهش شرکت می‌کنند، به پرسش‌هایی برخورد می‌کنند که برای آنان بیشترین اهمیت را دارد. اجتماع کلاسی به آنان کمک می‌کند انواع مختلف روابط را برقرار کنند. مثلاً بین خود و عقایدشان، بین عقاید خود و دوستانشان، بین تجربه‌هایشان و مفاهیم و معیارهایی که به آنها در تغییر آن تجربه‌ها کمک می‌کند، بین خودشان به‌عنوان اشخاص حقیقی و سایرین به‌عنوان اشخاص حقیقی و غیره. بدین ترتیب، این روابط برای هر یک از اعضای اجتماع

پژوهشی این امکان را به وجود می‌آورد که در تکلیف خلاقانه و مشارکت‌جویانه شخصی وارد شوند. برانگیختن پژوهش میان دانش‌آموزان چندان دشوار نیست؛ به ویژه اگر پژوهش، میل کنجکاوی و تعجب طبیعی را که در کودکان ذاتی است ایجاد کند. تأکید بر توجه و احترام در اجتماع پژوهشی، جوی از اعتماد را به وجود می‌آورد. در چنین اجتماعی، دانش‌آموزان به هم اعتماد می‌کنند، آموزگار به دانش‌آموزان برای پیشبرد روش‌های پژوهشی اعتماد می‌کند و دانش‌آموزان به خاطر احترام آموزگار به عقایدشان، تأیید توانایی‌ها و نقاط ضعفشان به او احترام می‌گذارند. اعتماد، اطمینان ایجاد می‌کند، خطرپذیری خلاقانه را تسهیل می‌کند و کودکان را ترغیب می‌کند تا تلاش کنند دریابند که چگونه فکر می‌کنند. اعتماد برای آنها خودتصحیحی را نیز امکان‌پذیر می‌کند. بدون اعتماد در اجتماع پژوهشی نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان آنچه را که فکر می‌کنند یا احساس می‌کنند بازگو کنند.

عناصر اجتماع پژوهشی

معقول یا عقلانی بودن^۱

معنای یک «فرد معقول یا منطقی»^۲ در مفهوم فلسفه برای کودکان نهفته است. عقلانیت فی‌نفسه یک مفهوم غنی و چندلایه است. عقلانیت در کسی وجود دارد که بتواند به خوبی استدلال کند. انسان معقول، یعنی یک استدلال‌گر ماهر. عقلانیت اساساً یک منش اجتماعی است. یعنی فرد منطقی به سایرین احترام می‌گذارد و

1. reasonableness
2. reasonable Person

نظریات و احساسات آنها را در نظر می‌گیرد. فرد عاقل و منطقی همواره مایل است حرف‌های دیگران را گوش دهد. بدین ترتیب، عقلانی بودن بر اهمیت گفت‌وگو و گوش دادن فعال دلالت دارد. عقلانیت هم به‌عنوان یک هدف و هم به‌عنوان شکلی از رفتار پویا، سنگ‌بنای اجتماع پژوهشی را تشکیل می‌دهد. کودکان از طریق مشارکت در استدلال گروهی نظریات و عقاید مختلفی را از منابع مختلف فرامی‌گیرند. آنها پی می‌برند که می‌توانند تفکر بهتر و منسجم‌تری داشته باشند. می‌توانند با دقت بیشتر نظریات خودشان را مطرح کنند و نظریات بدیل را پیشنهاد و کشف کنند.

تفکر^۱

دانش ما درباره تفکر تا حد زیادی از دو سنت متمایز فلسفه و روان‌شناسی ناشی می‌شود. فلاسفه مدت‌ها ذهن انسان را به‌مثابه جایگاه عقل، و پرورش عقل را هدف نهایی تعلیم و تربیت دانسته‌اند. فلسفه، مطالعه تفکر انتقادی از طریق تحلیل، استدلال و به‌کارگیری منطق را مورد تأکید قرار داده است. روان‌شناسان روی ساخت کار ذهن مطالعه کرده‌اند. روان‌شناسان شناخت‌گرا به‌شکلی ویژه گرایش به تأکید بر تفکر خلاق، یعنی چگونگی به‌وجود آمدن ایده‌ها در ذهن داشته‌اند. (فیشر، ۱۳۸۵ الف) باید اشاره کرد که تفکر، جنبه‌های خلاق و انتقادی ذهن را دربر می‌گیرد. این جنبه‌ها شامل استفاده از برهان و فرآوری ایده‌ها در ذهن می‌شوند. در واقع تفکر هر نوع فعالیت ذهنی را که به تدریس یا حل یک مسئله و تصمیم‌گیری یا فهم مطلب کمک کند شامل می‌شود. در واقع از طریق اندیشیدن است که ما به حیات معنا

1. thinking

می‌بخشیم. در مجموع، تفکر فعالیتی آگاهانه است، اما تأثیر فرایندهای ناآگاهانه بر آن را هم نباید نادیده گرفت. ما موجوداتی تنها و منزوی نیستیم که در دنیای تفکرات خود محاصره شده باشیم. تفکر در یک زمینه اجتماعی انجام می‌شود و از فرهنگ و محیط تأثیر می‌پذیرد و شکل می‌گیرد. با کناره‌گیری از دیگران، یادگیری نحوه تفکر، موفقیت‌آمیز نخواهد بود. کودک متفکر یک کودک اجتماعی است. (همان)

برخی از صاحب‌نظران (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵)، معتقدند که آموزش تفکر باید مهارت و روش لازم را برای ایجاد رفتار منطقی و متفکرانه فراهم سازد. چنین رفتاری از یک سو، می‌تواند فقط بر اثر کسب مهارت‌های معین حاصل شود و از سوی دیگر، روش‌ها و حساسیت‌هایی را پرورش می‌دهد. اگر مهارت کسب شود ولی تمایل به استفاده از آن وجود نداشته باشد، آن مهارت ارزش چندانی ندارد. از سوی دیگر، با وجودی که بهترین نیت‌ها و نگرش‌ها وجود دارد، کسانی که نمی‌توانند به‌خوبی فکر کنند، در نهایت در عمل دچار مشکل می‌شوند. اگر مهارت‌های تفکر به‌سمت رفتار منطقی و اندیشمندانه هدایت شود، چنین رفتاری بهترین نشانه را به‌طور واقعی فراهم می‌کند و این مهارت‌ها در مسیر درست حرکت می‌کنند. به این ترتیب، خود رفتار در آموزش به‌کانون اصلی برای عقلانیت تبدیل می‌شود. با این حال، ما به‌غیر از افکار خودمان به افکار سایر اشخاص دسترسی مستقیم نداریم. به‌منظور روشن‌ساختن مفاهیمی مثل تفکر، تفکر خوب و آموزش تفکر باید راهی را پیدا کنیم تا این مفاهیم را در دنیای واقعی عملی سازیم.

اسپلیتر (۱۹۹۳) معتقد است تفکر و استدلال، اندیشمندی و عقلانیت، چنان مفاهیم وسیعی هستند که به‌سادگی نمی‌توان از آنها گذشت. از طرف دیگر، این مفاهیم نمی‌توانند برای آموزگاران که مسئولیت به‌کاربردن آنها را به‌طور روزانه

به عهده دارند راهنمای کاملی به شمار آیند. «اسپلیتر» و «شارپ» فهرست زیر را پیشنهاد کرده‌اند که می‌تواند تحت عنوان «تفکر» شناسایی شود و به معلمان در شناسایی مفهوم تفکر کمک کند:

ارائه دلیل و تشخیص دلایل خوب از بد	تعریف و تحلیل مفاهیم
سؤال پرسیدن	حرف زدن با اعتماد به نفس کافی
گوش دادن به حرف‌های سایرین	کشف استدلال‌های مغالطه‌آمیز
استفاده از مقیاس‌ها	تجزیه و تحلیل جملات
فهم روابط جزء / کل ، وسیله / هدف	پیش‌بینی و کشف نتایج
درک و ارزیابی مباحث	تشخیص تناقض‌ها
اتخاذ تصمیمات ارزشمند	در نظر گرفتن همه ملاحظات مرتبط به هم
شناسایی، سؤال کردن و توجیه فرضیه‌ها	ارائه و آزمودن فرضیه‌ها
طبقه‌بندی و مقوله‌سازی	نشان دادن عدم تعصب
تدوین و استفاده از معیارها	کشف ابهام
تصحیح تفکر افراد	کشف بدیل‌ها و احتمالات
جست‌وجو برای شواهد و احتمالات	آگاه بودن از پیچیدگی
مسئله‌یابی	استقبال از دیدگاه‌های متفاوت
داشتن قوه تخیل	درک اهمیت منطقی بودن
توجه به روش‌های کاوشگری	احترام به عقاید دیگران
متعهد شدن به ارزش حقیقت و کاوشگری	

آنچه در اینجا اهمیت دارد، این است که ما از کودکان می‌خواهیم برای استدلال‌های خوب ارزش قایل شوند؛ معنایی را به‌طور موفقیت‌آمیز توضیح دهند، سؤالات سنجیده پرسند و ماهرانه از قیاس‌ها استفاده کنند. همه می‌دانیم که کودکان قادر به فهم و درک جهان عینی و واقعی و فکر کردن به‌طور تجربی (آزمودن و

خطا) هستند. فلسفه برای کودکان علاوه بر این موضوع، تأکید می‌کند که کودکان می‌توانند از طریق اجتماع پژوهشی در مفاهیم انتزاعی تعمق کنند. تفکر انتزاعی برای کودکان همانند بزرگسالان، جزئی از تفکر روزمره آنان درباره جهان است. از این نظر، هم تفکر واقعی و هم تفکر انتزاعی، بیانگر شیوه‌های تفکرند که با تجربه به دست می‌آیند. یک بخش مهم از آموزش تفکر، آن است که دانش‌آموزان روش قضاوت خوب را درباره کیفیت تفکری که تولید می‌کنند و با آن موضع می‌گیرند، بیاموزند. بنابراین، این سؤال می‌تواند مطرح شود که وقتی کسی به خوبی تفکر می‌کند، معلمان و دانش‌آموزان چگونه می‌توانند آن را تشخیص دهند؟ یعنی با چه معیارهایی و با چه هنجاری تفکر خوب تشخیص داده می‌شود؟ قضاوت خوب در آموزش برای تفکر نقش محوری دارد.

قضاوت^۱

اهمیت یا تأثیر قضاوت خوب به عنوان یک عامل تعیین کننده در نحوه گذراندن آموزندگی به سادگی قابل فهمیدن نیست. می‌توان اذعان کرد که داورهای غلط عامل بسیاری از مشکلات و مسائلی است که کودکان و جوانان با آن مواجه هستند. تقویت توانایی کودکان در قضاوت‌های خوب باید برای مریضان درگیر در آموزش تفکر بهتر یک امر حیاتی باشد.

لیپمن می‌گوید قضاوت‌ها، همان تصمیم‌هایی است که قبلاً مبهم و نامعین بودند (لیپمن، ۱۹۹۱). قضاوت‌ها در طی فرایند یا در پایان فرایند کاوشگری پدید می‌آیند. البته هیچ کدام از این ملاحظات به این معنا نیست که به محض قضاوت کردن، آن

1. judgement

قضاوت قطعیت دارد. قضاوت‌ها حرکت نهایی تفکر به شمار نمی‌آیند. در واقع به نظر می‌رسد که فرایندهای تفکر و قضاوت کردن ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. قضاوت‌هایی که ما می‌کنیم، از مشاهدات و تصمیمات نامتعیین تا نظریه‌های سنجیده و علمی دربارهٔ امور در نوسان است. ما با در نظر گرفتن نیازهای خود و نیز محدودیت‌های مختلف تصمیم می‌گیریم که چه کاری انجام دهیم. هرگاه از میان چند اقدام متعارض دست به انتخاب می‌زنیم یا در مورد نظریه یا عقیدهٔ کسی نظری می‌دهیم (مثل زمانی که قضاوت می‌کنیم که آنچه او گفته، درست یا نادرست است) در واقع دست به قضاوت زده‌ایم.

بزرگسالان همواره مایل‌اند که در موقع قضاوت کردن یا تصمیم گرفتن، ارزش تجربه را به کودکان یادآوری کنند. بدون شک این امر درست است که قضاوت بر پایهٔ تجربه‌های گذشته معتبر می‌شود (این یک عنصر عقلانیت است) و در برخی مواقع، آن قضاوت با تجربهٔ آینده اثبات یا نفی می‌شود. ولی همان‌گونه که فلاسفه از ارسطو گرفته تا جان دیویی تأکید کرده‌اند تجربه کافی نیست. در اینجا باید اشاره کرد که آموزش و پرورش باید دامنهٔ غنی و متغییری از تجارب را فراهم کند ولی باز این کافی نیست. برای خوب قضاوت کردن ما باید توانایی لازم، تمایل و حساسیت را برای آموختن از آنچه تجربه می‌کنیم، دارا باشیم. (اسپلیتر، ۱۹۹۳)

این نظریه پذیرفته نیست که هر چیزی که ارزشمند به حساب می‌آید باید از آموزگار به دانش‌آموز منتقل شود؛ بلکه لازم است که نگرش‌ها، رفتار و ارزش‌ها مورد بررسی و بازنگری قرار گیرند. چنین بررسی، شامل فکر کردن، تعمق، تجربه و احتمالاً تغییر در اندیشه است (فرایندی که می‌توان آن را کاوشگری نامید). کاوشگری نیازمند توانایی در تعقل است و همان‌گونه که ذکر شد، شامل توانایی در تفکر عقلانی و منطقی می‌شود. البته هدف این نیست که کاوشگری را به منطق تقلیل

دهیم، بلکه هدف آن است که عقلانیت را درست برحسب توانایی در خوب استدلال کردن تعریف کنیم. رابطه بین قضاوت و معیارها به خودی خود پیچیده است. درحالی که قضاوت‌ها مبتنی بر معیارها هستند، انتخاب یک معیار مبتنی بر سایر معیارها است و نیز به قضاوت‌ها و چیزهای دیگر بستگی دارد. در تئوری، این معیارها می‌تواند موضوع یک کاوشگری ژرف‌نگرانه باشد که بیشتر ارزش‌ها و عقاید همه کسانی را که در این زمینه فعالیت می‌کنند آشکار می‌کند.

این امر زنجیره بی‌پایانی از قضاوت‌ها و معیارها را به وجود می‌آورد یا اینکه مجموعه‌ای از معیارهای سطحی و ساده را شکل می‌دهد که تا حد زیادی بدیهی و روشن است. در عمل، ما از این معیارها به آسانی صرف‌نظر می‌کنیم، زیرا قضاوت‌ها و معیارهای روزانه ما که براساس آن معیارها انجام می‌شود به سایر قضاوت‌ها و معیارها که در آن لحظه (لحظه قضاوت) مورد تعمق و تأمل قرار نمی‌گیرد، تعلق دارد. زیر سؤال بردن قضاوت‌ها و معیارهایی که هر روز استفاده می‌کنیم امکان‌پذیر و گاهی مطلوب است. انجام چنین کاری نشان از منطقی بودن فرد دارد. ولی این امر به این دلیل امکان‌پذیر است که قضاوت‌ها و معیارهای دیگری نیز وجود دارند که دست کم به‌طور موقت مورد قبول واقع می‌شوند و بر آنها تأکید می‌شود، چراکه داوری‌های ما مبنایی برای تفکرات، تصمیمات و اقدامات دیگر به‌شمار می‌آیند. به‌علاوه، توانایی فرد منطقی در منصفانه قضاوت کردن در موقعیت‌های عملی (قضاوت کردن از نظر اخلاقی، زیباشناسی، فردی و اجتماعی) به توانایی او در انجام قضاوت‌های اساسی‌تر (قضاوت در مورد تشابه و تفاوت، علت و معلول، ارتباط، ترکیب و تجزیه و تحلیل) بستگی خواهد داشت. بنابراین آنچه پدید می‌آید شبکه پیچیده‌ای از قضاوت‌ها و معیارها است که به تجربه عادی و معمول افزوده می‌شود.

«ریچارد پُل»^۱ (۱۹۸۷) استدلال می‌کند که قضاوت معقول، هدف اصلی آموزش و پرورش است. قضاوت معقول بین عناصر دنیای مادی و عینی از یک سو و عقاید از سوی دیگر، ارتباط برقرار می‌کند. هیچ‌کدام از آنها را نمی‌توان زیر سؤال برد. عناصر دنیای مادی جزو امور بدیهی و غیرقابل بحث تلقی می‌شود، حال آنکه عقاید، به قلمرو ذهنیت، باورها و سلیقه‌ها تعلق دارند. منطقی بودن در امر قضاوت، عمدتاً شامل آمادگی داشتن در دریافت و ارزیابی نظریات به‌ویژه آنهایی که مخالف نظریات فرد است، می‌شود.

کاوشرگی ژرف‌نگرانه براساس تجربه و معیارها، فرایندی اساسی در شکل‌گیری قضاوت درست به حساب می‌آید. هرچند که هر رشته‌ای حق تغییر و دستکاری موضوعاتی را که به قضاوت معقول نیاز دارد، تنها رشته فلسفه است که می‌تواند درخصوص ارتباط بین تجربه، معیارها و قضاوت اظهار نظر جامعی داشته باشد. بنابراین، فلسفه، چارچوب منظم و مناسبی را برای تقویت قضاوت ارائه می‌دهد. کاوشرگی ژرف‌نگرانه و به‌ویژه تقویت قوه قضاوت، فرایندهایی هستند که از طریق مشارکت همکلاسان با یکدیگر به بهترین نحو فرا گرفته می‌شوند. تصمیمات و قضاوت‌ها وقتی با تفکر اجتماع‌گه برخورد، ارزشمندتر می‌شود و بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

اگر شخص قضاوت‌های خود را براساس معیارها ارائه دهد، این امر نشان از آمادگی آن فرد برای تفکر دارد (یعنی فرد می‌تواند به‌طور مستقل فکر کند). می‌توان پذیرفت که آموزش تفکر مستقل به کودکان یک آرمان آموزشی (دست‌کم در جوامع دموکراتیک) است. در کشف مفهوم تفکر مستقل، معلوم

1. Richard Paul

خواهد شد که هم مهارت‌های اساسی تفکر و هم آمادگی برای تفکر مستقل، مشارکت را در یک اجتماع پژوهشی امکان‌پذیر می‌سازد.

تفکر و تفکر برای خویشتن^۱ (تفکر مستقل)

در فصل پنجم کتاب کشف هاری/ استاتلمیر، مارک با ناراحتی می‌گوید که او در سال‌های تحصیل در مدرسه، طرز فکر کردن را آموخته است ولی نمی‌تواند برای خودش فکر کند، و آموزگاران نیز نمی‌خواهند آن را بپذیرند. در بخش دیگری از همین فصل، هاری به آقای «پارتریج» می‌گوید که کودکان هم مثل بزرگسالان باید آزادانه فکر کنند. عبارت «تفکر برای خویشتن» به معنی تفکری است که مستقل و خودم‌محور باشد (برخلاف تفکر وابسته و کنترل‌شده). فردی که برای خودش فکر می‌کند، فردی آزاد است. او می‌تواند به تجربه و موقعیت و جایگاه خود در دنیا بیندیشد. او برای ارزیابی مجدد عمیق‌ترین ارزش‌ها و تعهدات خویش و حتی هویت خویش آماده می‌شود. این امر به معنای گرایش به ذهنیت‌گرایی و نسبی‌گرایی نیست، بلکه نوعی آگاهی از قدرت دوراندیشی و دورنمایی فردی است. دقیقاً به همین دلیل است که فردی که به‌طور مستقل فکر می‌کند به فرایند کاوشگری متعهد می‌شود؛ فرایندی که شامل خودتصحیحی و جمع کردن دیدگاه‌های مختلف است.

تفکر برای خویشتن شامل جست‌وجو برای معیارهای قابل اطمینان‌تر است، به‌طوری‌که قضاوت‌های فرد، پایه و اساس محکم‌تری داشته باشد. کسانی که برای خودشان فکر می‌کنند قادر هستند دست به استدلال بزنند و به نتایجی دست یابند که از دیدگاهشان حمایت کند. ولی در این کار، آنها با عقاید و امکانات جدیدی آشنا

1. thinking for oneself

می‌شوند که ممکن است هیچ ارتباطی با استدلال‌هایشان نداشته باشد. آنها به‌عنوان متفکران ژرف‌نگر قادرند ماهیت و سیر تفکرات خویش را تعیین و کنترل کنند. با این حال، تفکر برای خویشتن (تفکر مستقل) همانند تفکر خودجوش و ناگهانی نیست، تفکر ناگهانی و خود به خودی در تفکر خوب، به‌ویژه به‌عنوان جنبه‌هایی از تفکر خلاق جایگاه خاص خود را دارند. ولی تفکر مستقل شامل بررسی دقیق اندیشه‌های فرد توسط خود فرد است.

نکته مهم این است که درحالی‌که تفکر مستقل ممکن است تفکر برای خود باشد، ولی این امر (تفکر مستقل) بر اثر تمرین روی می‌دهد (تمرین پژوهشی) که شامل فکر کردن با دیگران است. نیروی محرکه در تفکر مستقل در تناسب با تمایل در بحث و ژرف‌اندیشی با سایر افراد پدید می‌آید؛ زیرا در تفکر مستقل، ما به نیروی تعدیل‌کننده (متعادل‌کننده یا تصحیح‌کننده) جامعه مشارکتی نیاز داریم.

فیلیپ گوین^۱ در مقاله‌ای تحت عنوان «تفکر برای خود» می‌نویسد: ویژگی آزاد و دموکرات اجتماع پژوهشی، یعنی جایی که از همه عقاید و طرح‌های جدی استقبال می‌شود، باعث می‌شود کودکان انواعی از عقاید بدیع و ارزشمند را ارائه دهند. (گوین، ۱۹۹۲)

«گوین» در مقاله‌اش به بحث با «کارل پوپر»^۲ اشاره می‌کند که در آن پوپر استدلال می‌کند که کاوشگری علمی باید مشترک و عمومی باشد. در تمامی رشته‌ها چنین تعامل جمعی و عمومی وجود دارد. دلالت‌ها و مفاهیم موضع پوپر برای برنامه‌داری در مدرسه و به‌طور اخص برای محیط کلاسی، عمیق است. (گوین، ۱۹۹۲)

1. Philip C, Guin
2. Pooper

نقش زبان در اجتماع پژوهشی

از موضوعات دیگری که در اجتماع پژوهشی باید مورد بحث قرار گیرد، مسئلهٔ ارتباط متقابل^۱ است. می‌توان استدلال کرد که خودآگاهی و خودشناسی ما براساس همین نظریهٔ ارتباط متقابل بنا نهاده شده است. این سؤال که «من چه کسی هستم؟» تنها زمانی در ذهن مطرح می‌شود که من برای تأیید وجود دیگران که به‌طور فیزیکی، هیجانی و فکری مرا تحت تأثیر قرار می‌دهند، آمادگی داشته باشم. از نظر مفهومی، معلوم نیست که فاعل «من» در این سؤال به چه کسی اشاره می‌کند مگر آنکه وجود دیگران را هم در نظر بگیریم؛ یعنی کسانی که مثل خود من هستند، هرچند که با من تفاوت داشته باشند. در صورتی که فرد مایل نباشد که دیدگاه‌ها و عقاید دیگران را در نظر بگیرد، این سؤال ممکن است دوباره به صورت «من کی هستم؟» مطرح شود. پس در اینجا ارتباطی وجود دارد که به اجتماع پژوهشی مربوط می‌شود. این امر حتی ممکن است همانند عقیدهٔ چارلز پرس باشد که پیشنهاد کرده است برای «خود» شدن باید عضوی از اجتماع بود. (شارپ، ۱۹۹۳)

ارتباط (به‌ویژه توانایی در استنباط و به‌کارگیری زبان)، یک عنصر اساسی ارتباط متقابل به‌شمار می‌آید. در واقع فرضیهٔ یک زبان مشترک، دست‌کم برای انسان‌ها، در مفهوم یک گروه یا اجتماع مشارکتی نهفته است و شرط اساسی و جزء لاینفک چنین اجتماعی به‌شمار می‌آید. از طریق همین زبان است که روابط فی‌مابین، متقابل و مشارکتی برقرار می‌شود. به بیان دیگر، نیازها و آرزوهای افراد از طریق زبان رد و بدل می‌شود (هرچند که ضرورتاً به‌طور آشکار با زبان کلامی نباشد). به‌علاوه،

1. reciprocity

از طریق همین زبان است که کودکان دوگانگی‌های تجارب خود را کشف می‌کنند؛ یعنی تفاوت و تشابه، خیر و شر، درست و نادرست، گذشته و آینده، واقعی و تخیلی. زبان، کودکان را قادر می‌سازد تا خودشان را درگیر اندیشیدن و ارتباط کنند. زبان بین اشخاص و جهان ارتباط برقرار می‌کند. با در نظر گرفتن این موارد، می‌توان گفت که زبان در عقاید فردین بودن در جهان و در هماهنگی با جهان، نقش محوری ایفا می‌کند.

در یک اجتماع پژوهشی، دانش‌آموزان به صورت تعاملی و رو در رو با هم ارتباط برقرار می‌کنند. در چنین اجتماعی، عقاید و نظریات رد و بدل می‌شود. دانش‌آموزان در چنین اجتماعی متوجه می‌شوند که عقاید و نظریات دیگران درست همانند نظریات خودشان ارزشمند است (هرچند که ممکن است نظریاتشان درست هم نباشد). به علاوه، هرچه اجتماع رشد کند و توسعه یابد، اعضای آن به تدریج آگاه می‌شوند که همه این تفکرات و نظریات به طرق مختلف به یکدیگر مرتبط می‌شوند.

اگر در هنگام مشارکت ارتباط زبانی با دیگران با هدف اهمیت‌دادن به فرد در مسیر درست قرار بگیریم، آنگاه جایگاه مکالمه باید دوباره ارزیابی شود؛ زیرا از طریق همین مکالمه است که تعاملی که به آن اشاره شد روشن می‌شود (چیزی که در نگارش کمتر دیده می‌شود). آن اندازه که مکالمه، تفکر فرد را منعکس می‌کند ممکن است از طریق نگارش منعکس نشود. این امر به بیان اینکه چرا محققان روش‌شناسی اجتماع پژوهشی غالباً مبنای کار خود را بر مکالمات واقعی ثبت شده با کودکان قرار می‌دهند کمک می‌کند. این مکالمات به صورت سوابق یا بازنمایی‌های فرایند تفکر حفظ می‌شوند.

از مکالمه^۱ تا دیالوگ^۲ (گفت‌وگو)

حتی از زمان سقراط، خردجویی به معنای گفت‌وگو و تبادل افکار تلقی شده است. فلسفه با شگفتی و جست‌وجو برای یافتن پاسخ به اساسی‌ترین پرسش‌ها راجع به زندگی انسان از طریق گفت‌وگو شروع می‌شود.

این امر واقعیت دارد که اکثر آنچه به صورت مکالمه معمولی ارائه می‌شود، یا اصلاً منعکس‌کننده تفکر نیست یا اینکه منعکس‌کننده تفکری ناقص و کم‌اهمیت است. به همین دلیل است که بین اشکال عادی مکالمه از یک سو و مکالمه ساختمند (گفت‌وگو) از سوی دیگر، باید تمایز قایل شد. گفت‌وگو، در بطن اجتماع پژوهشی قرار دارد. گفت‌وگو به اجتماع، حیات و استمرار می‌بخشد و در صورت نبود آن، اجتماع، شکل و هدف خود را از دست می‌دهد. ممکن است چنین به نظر برسد که چون اکثر کودکان تا زمان رفتن به مدرسه، توان تکلم را دارند، از این رو نمی‌توان گفت که آنها به عنوان عضوی از اجتماع پژوهشی باید طرز حرف‌زدن را بیاموزند. در پاسخ یادآور می‌شویم که باید بین مکالمه عادی از یک سو و گفت‌وگو از سوی دیگر تمایز قایل شد. درست به اندازه کودکانی که قادر به فکر کردن هستند و می‌توانند تفکرشان را بهبود بخشند، به همان اندازه هم کودکانی که قدرت تکلم دارند، می‌توانند کیفیت کلامشان را بالا ببرند. باید اذعان کرد که گفت‌وگو مبین تفکر اجتماع است و ندای درونی اجتماع را منعکس می‌کند. برای آنکه مکالمه به صورت گفت‌وگو تلقی شود، به شرایط زیر باید توجه شود:

-
1. conversation
 2. dialogue

۱. مکالمه از طریق معطوف شدن بر موضوع یا پرسشی که پیچیده یا قابل بحث است ساخته می شود.
۲. مکالمه، خودتنظیم^۱ و خودتصحیح کننده^۲ است. شرکت کنندگان در آن، هم برای به چالش کشیدن دیدگاه و استدلال‌هایی که دیگران ارائه می دهند آماده می شوند و هم موضوع خود را در پاسخ به سؤالات یا مثال‌های متقابل که به گروه می دهند دوباره تبیین می کنند.
۳. در مکالمه‌ای که ساختار دارد، شرکت کنندگان با ارائه نظریات خود نشان می دهند که به عقاید خود و سایرین بدون در نظر گرفتن جایگاه و مقامشان توجه می کنند.
۴. مکالمه با روابط و علاقه متقابل اعضای آن هدایت می شود. در یک اجتماع پژوهشی، این شرکت کنندگان هستند که موضوع بحث را تعیین می کنند. چهار شرطی که ذکر شد، به توضیح بیشتر نیاز دارد. مفهوم یک مسئله که ویژگی شرط اول است، باید آزادانه تفسیر شود. البته هدف این نیست که مباحثی که در آنها دانش آموزان مهارت‌های زبانی و خلاقانه را تمرین می کنند حذف شوند. پاسخ به یک مسئله، ممکن است باعث شود که شرکت کنندگان بر سر یک موضوع در برابر هم قرار گیرند (با همدیگر اختلاف نظر پیدا کنند و با هم بحث کنند) که در آن صورت، بحث بر سر یک مسئله باعث می شود که شکل سازنده‌ای از تعارض فکری به وجود آید. ولی به همان اندازه هم ممکن است تعارض فکری ایجاد نکند؛

1. self-regulating
2. self-correcting

چون کسانی که در گفت و گو شرکت می‌کنند، خود به خود با مفهوم «دیالکتیک»^۱ و «تنش»^۲ در طی درگیری با خود مسئله آشنا می‌شوند. (اسپیلتر و شارپ ۱۹۹۵)

البته شایان ذکر است که گفت و گو یک بحث یا جدل نیست؛ زیرا بحث مستلزم آن است که کسانی در برابر هم قرار بگیرند که دیدگاه‌ها و نظریات متفاوتی با هم داشته باشند. تنش ایجاد شده در طی گفت و گو ممکن است به تعارض منجر شود، هر چند که به خودی خود تعارض نیست. باید اشاره کرد که اجتماع پژوهشی می‌تواند نقطه‌ی مقابل سایر محیط‌های کلاسی سنتی باشد. تفکر ژرف‌نگرانه زمانی احیا می‌شود که متفکران خودشان را فراتر از حوزه فهم خود در گیر مسائل پیچیده کنند و از تنشی که به وجود می‌آید استقبال کنند.

از طریق ارتباط گفت و گو با موضوعات پیچیده است که خلأییت در کودکان رشد می‌کند. بنابراین تنش در یک گفت و گو می‌تواند برای ایجاد دیدگاه‌ها و نظریات جدید استفاده شود. البته مسیر گفت و گو غالباً مشخص و معین نیست. برای برخی از دانش‌آموزان (حتی آموزگاران)، مشکل است که عقاید و ارزش‌های خود را زیر سؤال ببرند و به چالش بکشند. با وجود این، اگر هدف گفت و گو آن باشد که فهم شرکت‌کنندگان بالا برود، بنابراین ناگزیر به مطرح کردن آزادانه هرگونه فرضیه خواهیم بود. هدف آن است که گفت و گو بدون خودستایی، تعصب و پیش‌داوری به پیش رود. در نهایت اگر دانش‌آموزان بخواهند دیدگاه‌هایشان را به عنوان نتیجه‌ای از گفت و گو بازسازی کنند، لازم است که در فرایند مشارکت و انعکاس فرضیه‌هایشان حاضر باشند. بنابراین، این امر ما را متوجه نظریه خودتصحیحی و

1. dialectic
2. tension

خودتنظیمی می‌کند که در شرط دوم ذکر شد.

یادآور می‌شویم که خودتصحیحی چیزی بیش از اندیشیدن و فراشناخت است. در واقع خودتصحیحی شامل استفاده آگاهانه از معیارهایی است که مفاهیم تصحیح و تنظیم را ملموس تر می‌کند. کسانی که قادر نیستند یا تمایل ندارند براساس آنچه دیگران می‌گویند نظریات خود را عوض کنند، نمی‌توانند در گفت‌وگو شرکت کنند. حتی آنانی که قادر به درک اینکه چرا باید عقایدشان را تغییر دهند نیستند نیز نمی‌توانند در گفت‌وگو شرکت کنند. خودتصحیحی برای شرکت‌کنندگان در یک گفت‌وگو این امر را امکان‌پذیر می‌کند تا آنها پیشرفت درست و واقعی تفکراتشان را از نزدیک لمس کنند و آنها را تشخیص دهند. بدون چنین پیشرفتی هیچ یادگیری ارزشمندی پدید نمی‌آید.

شرط سوم، در پی آن است که به ماهیت برابرگونه گفت‌وگو توجه شود. مفهوم برابری^۱ به خودی خود، یک مفهوم پیچیده به‌شمار می‌آید و این نظریه که می‌گوید افراد برابر هستند، یا باید باشند، یا حتی می‌توانند باشند، از لحاظ مفهومی تفاوت‌های بسیاری دارد؛ به‌ویژه در امور اجتماعی و سیاسی. با این حال، این مفهوم نباید نادیده گرفته شود، زیرا معنا و مفهوم برابری، جزء ضروری کلاس اجتماع پژوهشی به‌شمار می‌آید.

ایده آل اجتماع آن است که همه اعضا به یک روش در کلاس شرکت کنند. در فرایند پژوهش، هیچ‌کس به داشتن نقش برتر و بر قدرت تر نسبت به دیگران شناخته نمی‌شود. این به آن معنا نیست که همه دیدگاه‌ها به یک اندازه، معتبر یا صحیح تلقی شوند؛ بلکه به معنای این است که هر چیزی که توسط یک عضو از اجتماع بازگو

1. egalitarian

می‌شود به‌عنوان نظریه پذیرفته خواهد شد، حتی اگر اجتماع از آن به‌عنوان نظریه غیرمرتبط و بی‌معنا، ناسازگار یا بی‌جا یاد کند.

شرط برابری، مبتنی بر اصول بی‌طرفی و احترام متقابل افراد است که مبانی یک اجتماع پژوهشی را شکل می‌دهد. برابری عبارت است از ارزیابی آنچه بی‌طرفی گفته می‌شود و آن دسته از ویژگی‌های شخصی (مثل جنسیت، سن، موقعیت اجتماعی، اقتصادی) را شامل می‌شود که باید در گفت‌وگو مطرح شود. نکته مهم این شرط آن است که گفت‌وگو، ابعاد دموکراتیک گفت‌وگوی واقعی و پژوهشی را منعکس می‌کند.

درباره بی‌طرفی و احترام متقابل برای اشخاص باید بدانیم که تأکید بر جنبه‌های شناختی، همه حقیقت نیست. وقتی در یک گفت‌وگو مشارکت می‌کنیم، عقاید مطرح‌شده، عقاید متفرقه نیستند. در واقع آنها عقاید افراد هستند (مثل احساس و تفکر انسان‌هایی که قدرت استدلال دارند و منطقی هستند). البته در صورتی که افراد احساس کنند که از سوی اجتماع طرد می‌شوند و توجهی به آنها نمی‌شود، ممکن است از فرایند تفکر و یادگیری مأیوس شوند. آموزش دانش‌آموزان برای شرکت در گفت‌وگو بیشتر باید درخصوص ایجاد و پرورش نگرش‌هایی مثل احترام متقابل، توجه، وحدت و یکپارچگی باشد، چرا که هدف آن است که شناخت فرد رشد یابد. رابطه بین گفت‌وگو و احترام برای اشخاص اهمیت بالایی دارد. برای اینکه از کسی خواسته شود که از استدلال خود دفاع کند، یا حق خود را در ارائه استدلال تشخیص دهد، در ابتدا باید «شخص» بودن او مورد تأیید قرار گیرد.

اما شرط چهارم که مفهوم علاقه را مطرح می‌کند، مفهومی است که شناخت ما از گفت‌وگو مبتنی بر آن است. شرط چهارم بیان می‌کند که علاقه (رابطه) متقابل باید عامل اساسی هر مکالمه‌ای باشد که هدف آن (مکالمه)، ترتیب‌دادن یک

گفت و گو است. معنای علاقه متقابل آن است که آنهایی که بیشترین مشارکت را در بحث گروهی دارند، باید علایق دیگر اعضا را در نظر بگیرند. در اینجا ممکن است چنین علاقه‌ای به صورت با دقت گوش دادن به حرف‌های دیگران بروز کند و فقط مشارکت کلامی نباشد. چیزی که در اینجا اهمیت دارد، نقش آموزگاری است که باید مطمئن شود که علایق او و موضوعات بحث (برنامه کار) مغایر با علایق دانش‌آموزان نباشد. اجتماع کلاسی می‌تواند علایقی داشته باشد که به علایق تک‌تک اعضای اجتماع تأویل‌پذیر نباشد. همان‌گونه که اجتماع بالغ می‌شود و رشد می‌کند، هویت مخصوص خود را هم مطرح می‌کند. یعنی هویتی که از هویت اعضا تشکیل شده است ولی به هویت تک‌تک اعضای اجتماع قابل تأویل نیست. (فیلیپ^۱، ۱۹۹۴)

اگر علایق دانش‌آموزان براساس یک موضوع معین تحریک نشود، احتمال اینکه آن موضوع باعث ایجاد گفت و گو با هر کیفیتی شود کم خواهد بود. اگر معلم فکر کند که موضوعی اهمیت زیادی دارد، باید به دنبال راهی باشد تا علاقه دانش‌آموزان را به آن موضوع جلب کند. البته این مسئله را باید پذیرفت که برخی افراد حتی نمی‌دانند به چه موضوعی علاقه دارند. چنین کشفی (پی‌بردن به علاقه خود)، ممکن است شامل مشاهده رابطه بین موضوع مورد نظر و سایر چیزهایی شود که افراد به آنها علاقه‌مند هستند. از دیدگاه معلم، آگاهی از اینکه ارتباط میان علاقه به موضوعات را از کجا آغاز کند، اهمیت بالایی دارد. البته باید توجه داشت که صرف علاقه از سوی دانش‌آموزان برای استمرار گفت و گو، شرط کافی نیست. در این خصوص باید به دو نکته جداگانه اشاره کرد:

1. Phillip, R.

اول آنکه با وجود عامل مؤثری مانند علاقه، اشتیاق و کنجکاوی هم گفت‌وگو از عوامل حیاتی و ضروری در گفت‌وگو به‌شمار می‌آیند. ولی گفت‌وگو به‌خودی‌خود شکلی از مهارتی است که در آن انواع وسیع‌تری از مهارت‌ها و راهبردها به‌کار گرفته می‌شود. لازم است که به کودکان در به‌دست‌آوردن توانایی در این‌گونه مهارت‌ها کمک شود. حتی اگر عوامل مؤثری مثل کنجکاوی، علاقه و اشتیاق در کودکان وجود داشته باشد. درحقیقت، اشتیاق طبیعی کودکان برای انسجام‌بخشیدن به بحث و کاوشگری ممکن است دچار نقصان شود، مگر آنکه آنها مهارت‌هایی مثل انعطاف‌پذیری، نوبت‌گرفتن، به‌زبان‌آوردن عقاید و نظریات و صبر و تحمل را کسب کرده باشند. برای معلمان، شیوه کار آن است که عناصر مؤثر و شناختی را در موازات هم پرورش دهند.

دومین دلیل درخصوص اینکه چرا علاقه دانش‌آموز شرط کافی نیست، آن است که همه موضوعات مورد علاقه کودکان برای کلاس اجتماع پژوهشی مناسب نیستند. ممکن است دانش‌آموزی به جزئیات شخصی و خصوصی و زندگی خانوادگی دانش‌آموز دیگر خیلی علاقه‌مند باشد؛ ولی اجتماع پژوهشی نباید به‌دنبال چنین جزئیاتی باشد.

دانش‌آموزانی که در یک پژوهش گروهی (مشارکتی) شرکت می‌کنند، کم‌کم متوجه می‌شوند که آنها و سایر پژوهشگران همکارشان در حال رشد و گسترش یک علاقه مشترک در خود کاوشگری هستند. این آگاهی نوعی حس هیجان و تحریک را به‌وجود می‌آورد که به کاوشگری بیش از پیش تحریک می‌بخشد. در بحث مربوط به تفکر، به‌عنوان یک راهبرد آموزشی، ما با انواع پرسش‌ها و مسائلی که دانش‌آموزان در کلاس درس جست‌وجو می‌کنند مواجه می‌شویم.

«ریچارد پیل»، فیلسوف معاصر و یکی از پیشگامان در جنبش تفکر انتقادی، وجه

تمایزی را مطرح می‌کند که از آن تحت عنوان تمایز بین تفکر «تک‌منطقی»^۱ و «چندمنطقی»^۲ نام می‌برد. تفکر تک‌منطقی (که ویژگی کلاس‌های سنتی است) آن نوع تفکری است که در یک دیدگاه و یا چارچوب مشخص روی می‌دهد. نوعاً چنین تفکری فقط شامل یک راه‌حل برای یک مسئله بخصوص از طریق یک مسیر یا یک منطق تجویز شده است. از طرف دیگر، تفکر چندمنطقی، تفکری است که به صورت تفکر گروهی در نظریات چندگانه دست به استدلال می‌زند. این نوع تفکر شامل بررسی فرضیه‌ها، دیدگاه‌ها و چارچوب مفهومی است که در درون یک مسئله یا سؤال قرار دارد. تفکر چندمنطقی همان تفکری است که شایسته اجتماع پژوهشی است. (پل، ۱۹۸۷ و ۱۹۹۰)

بدیهی است تفکری که با گفت‌وگو سروکار دارد چندمنطقی است. هریک از شرایط گفت‌وگو (یعنی پیچیدگی، خودتصحیحی، برابری و علاقه متقابل) ایده‌تندگی دیدگاه‌ها و نظریات مختلف را دربر می‌گیرد. «پل» اعتقاد دارد که اگر قرار باشد کودکان در فکر کردن برای خودشان آموزش ببینند، حتی مسائل تک‌منطقی (مثل مسائلی که در کتاب‌های درسی استاندارد و امتحانات استاندارد وجود دارد) باید از طریق تفکر چندمنطقی تحلیل شوند. این امر به معنای آن است که از طریق گفت‌وگو باید تفکر آموزش داده شود. زیرا به عقیده او دانش‌آموزان باید عقاید اصلی خود را برای کسب بینش در عقاید جدید، کشف و ارزیابی کنند. (پل، ۱۹۹۰)

1. monological
2. multilogical

سکوت^۱ و گفت‌وگو

شایان ذکر است که در گفت‌وگو همه چیز استدلال، تأکید، طرح‌دادن و ارزیابی نیست. چون در گفت‌وگو نوعی پرسشگری وجود دارد که بخش عمده هر کاوشگری را به جریان می‌اندازد. پرسشگری به‌عنوان بُعدی از گفت‌وگو در بخش بعدی بررسی خواهد شد. باید به این نکته اشاره کرد که در لابه‌لای فرایند گفت‌وگو و تا اندازه‌ای در حمایت از آن، دوران یا دفعات سکوت وجود دارد. سکوت در یک اجتماع پژوهشی به خودی خود نشانه‌ای از فقدان انرژی که باید اصلاح یا تقویت شود، نیست؛ کاملاً مشخص است که مشارکت در گفت‌وگو مستلزم آگاهی از این مسئله است. به همان اندازه که فعالیت می‌کنیم باید بدانیم چه وقت و چگونه سکوت کنیم (به حرف‌های دیگران گوش دهیم).

زمانی که سعی می‌کنیم معنی حرف‌های دیگران را برای خودمان تفسیر کنیم، در واقع می‌آموزیم که به سخنان آنان گوش دهیم و وقتی زمانی را برای سنجیدن (اندیشیدن) حرف‌های خودمان اختصاص می‌دهیم، در واقع می‌آموزیم که به حرف‌های خودمان گوش دهیم. برای اینکه یک فرد به اهمیت گوش‌دادن احترام بگذارد و به آن توجه کند، باید به سکوت احترام بگذارد و به اهمیت نقشی که سکوت در گسترش گفت‌وگو ایفا می‌کند پی ببرد. سکوت می‌تواند هم از جنبه رشد شناختی و هم از جنبه احترام به اشخاص مورد توجه قرار گیرد. یعنی ما به حرف‌های دیگران گوش می‌دهیم، چون می‌خواهیم از تفکرات آنها استفاده کنیم و به آنچه که می‌گویند احترام گذاریم. بی‌وقفه صحبت کردن برای خالی‌نبودن

1. silence

عریضه باعث می‌شود که افکار اشخاص، دیگر هیچ تأثیری بر نگرش ما نگذارد و بنابراین، هیچ تغییر و یا تعدیلی در دیدگاه ما به وجود نیاید.

سکوت را می‌توان برحسب عدم وجود صدا (سروصدا)، نه فقط عدم تکلم مشخص کرد. در واقع سکوت راه را برای گفت‌وگوی معنا دار و بیان سؤال در ذهن باز می‌کند. سکوت در اجتماع پژوهشی می‌تواند شاخص مهمی باشد مبنی بر اینکه گروه با میل خود در تفکر شرکت می‌کند. یعنی گروه برای فکر کردن و ارزیابی کردن، سکوت می‌کند و می‌داند که چگونه بحث را ادامه دهد. تفاوت و تمایز بین گوینده و شنونده کم از کم می‌رود و لحظات سکوت به جزء لاینفک پژوهش تبدیل می‌شود. در چنین محیطی، هیچ فردی هدایت بحث یا گفت‌وگو را در دست ندارد، بلکه گفت‌وگو یا بحث به همه شرکت کنندگان تعلق دارد. هریک از آنها (اعضای گروه) باید برای مکالمه و نکات آن، قبول مسئولیت کنند. اگر مشاهده شود که در یک فعالیت کلاسی، سخن گفتن و سکوت ارتباط معنا داری با هم دارند، این امر معلوم می‌سازد که اجتماع پژوهشی به حد بلوغ رسیده است. بنابراین، سکوت نه تنها باید مورد توجه قرار گیرد، بلکه باید آگاهانه در چارچوب گفت‌وگو، زمانی به آن اختصاص داده شود.

غالباً به درستی نمی‌توان فهمید در ذهن کسانی که در جریان گفت‌وگو سکوت می‌کنند چه می‌گذرد. می‌توان اذعان کرد که آنها خجالتی هستند یا اینکه از ابراز عقیده واهمه دارند، یا اینکه خسته هستند یا علاقه‌ای به موضوع بحث ندارند و یا اینکه حرفی برای گفتن ندارند. همچنین دلیل سکوت آنها ممکن است عدم فهم موضوع مورد بحث باشد. این امر به عهده معلم (و در برخی مواقع، خود اجتماع کلاسی) است که اول از همه نمونه‌های خاص سکوت را تفسیر کند تا از این طریق راه‌های برقراری ارتباط با یکدیگر را پیدا کند. در جست‌وجو برای تفسیر و اقدام به

آن، مشاهده سکوت همه اعضای اجتماع کلاسی (از جمله خود معلم) باید با دقت و احترام بررسی شود. « زبان بدنی»^۱ و علائم غیر کلامی می‌تواند در این گونه مواقع کمک‌کننده باشند.

زبان بدنی می‌تواند پاسخ مهربانانه به سکوت یک دانش‌آموز باشد. مثلاً سر تکان دادن به نشانه رضایت یا یک لبخند معنادار. از سوی دیگر، دانش‌آموزی که با سکوت بر ناتوانی خود تأکید می‌کند، یا بی‌میلی خود را برای شرکت کردن در بحث نشان می‌دهد، ممکن است به‌طور آشکار از این تلاش‌ها برای ادا کردن آنچه که او نمی‌تواند برای خودش بگوید استقبال کند. مسئله‌ای که کاملاً روشن است، این است که اجتماع کلاسی باید قادر باشد زمینه را برای آن دسته از کسانی که از مشارکت آشکار می‌ترسند، آماده سازد. این زمینه مشارکت آشکار زمانی تحقق می‌یابد که کسانی که فقط می‌خواهند حرف بزنند و اصلاً گوش نمی‌دهند میدان را برای ورود سایر افراد باز کنند؛ یعنی با سکوت خود اجازه دهند دیگران هم حرف خود را بزنند.

جایگاه پرسشگری در اجتماع پژوهشی

تجارب معلمان در کلاس درس و نیز در تربیت معلم، به ما آموخته است که در میان بسیاری از مهارت‌های مورد نیاز برای ایجاد و حفظ اجتماع پژوهشی، فقط مهارت‌های همراه با پرسشگری جایگاه ویژه‌ای دارند. (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵)

بازسازی کلاس درس به‌عنوان یک اجتماع گفت‌وگوی پژوهشی، به ماهیت و کیفیت سؤالات مطرح‌شده توسط معلمان و دانش‌آموزان بستگی دارد. همانند

1. body language

مهارت‌های آموزشی، سؤال کردن خوب براساس درک صحیح محتوا و فرایندهای آموزشی و یادگیری ایجاد می‌شود. آن دسته از سؤالاتی که به‌نظر می‌رسد از همه باارزش‌تر هستند، هم دانش و هم منطق دانش ما را گسترش می‌دهند. در ادامه بحث، آن دسته از جوانب پرسش‌ها و سؤال کردن را بررسی خواهیم کرد که پژوهش مشارکتی را در کلاس درس تقویت می‌کنند.

بحث فعلی را با بررسی دوباره چند اصل اساسی آغاز می‌کنیم. چرا ما سؤال می‌پرسیم؟ به‌طور آشکار چون به‌دنبال پاسخ هستیم. ولی پاسخ سریع چندان راضی‌کننده نیست. برای بررسی اینکه چرا پاسخ‌های فوری راضی‌کننده نیستند به چند مثال باید توجه کنیم.

۱. یک گردشگر مرا در خیابان می‌بیند و می‌پرسد: آیا می‌توانم خودم را به خیابان X برسانم؟

۲. یک کودک بازیگوش می‌پرسد: می‌توانم شکلات بیشتری داشته باشم؟

۳. یک کودک می‌پرسد: معنای حقیقت (یا خوبی یا زیبایی) چیست؟

۴. یک فرد بالغ می‌پرسد: پایتخت برزیل کجاست؟ (وقتی که آن فرد از قبل

پاسخ را بداند).

آنچه که در پرسیدن سؤال جست‌وجو می‌شود، ممکن است یک پاسخ نباشد. آنچه که می‌توان از این مثال‌ها دریافت، آن است که آنهایی که سؤال می‌پرسند، به‌دنبال چیزی هستند که:

– نمی‌دانند یا تاکنون نمی‌دانستند،

– اعتقاد دارند با پاسخ داده‌شده، موضوع بر آنها روشن خواهد شد،

– تاحدودی برای آنها مهم است.

در واقع در اینجا به نظر می‌رسد که یک رابطه منطقی بین کنجکاوی و ابهام (معما) از یک سو و تمایل به پرسشگری از سوی دیگر وجود داشته باشد. اگر کسی در خصوص موضوعی دچار ابهام شود، باید دست کم یک سؤال بدون پاسخ نسبت به آن داشته باشد. رابطه عکس آن چندان روشن نیست. یعنی سؤال کردن به‌طور خودکار نشانه ابهام نیست. پاسخ کلامی به یک سؤال می‌تواند مفید باشد. این مسئله را می‌توان در دو مثال اول مشاهده کرد که به ترتیب با «آری» و «خیر» پاسخ داده می‌شوند. در مقابل، مثال سوم مستلزم یک پاسخ کلامی است. یعنی پاسخی که معنای مفاهیم پیچیده را تبیین و تحلیل می‌کند. ولی در اینجا هر پاسخی که ارائه شود احتمالاً به سؤالات و پاسخ‌های بیشتری منتهی می‌شود (به عبارت دیگر، به گفت‌وگو ختم می‌شود). این نوع از سؤال را می‌توان به‌عنوان دعوت به پژوهشگری تلقی کرد (لیمن، شارپ و اسکانیان^۱، ۱۹۸۰؛ لاگو بورنستین^۲، ۱۹۹۲). مثال چهارم از سایر سؤالاتی که در آنها پاسخ به خود سؤال، حداقل از نظر پرسشگر، نه پیچیده و نه ناشناخته است متفاوت است. این سؤال ممکن است توسط معلمی پرسیده شود که در پی اطلاعات در سطح بالاتری است. یعنی اطلاعاتی که معلوم می‌سازد که آیا سؤال‌شوندگان اطلاعات اولیه و پیش‌نیاز را می‌دانند یا نه. (البته امکان دارد هدف اصلی معلم بیشتر جنبه انضباطی داشته باشد تا پی‌بردن به محتوا. یعنی معلم از سؤال به‌عنوان ابزاری برای جمع کردن حواس دانش‌آموز استفاده می‌کند).

1. Oscanian, F.S.
2. Lago Bornstein

انواع سؤالات

براساس مثال‌هایی که زده شد، می‌توان انواع سؤالات زیر را شناسایی کرد (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵):

سؤالات معمولی^۱، سؤالات پژوهشی^۲ و شبه‌سؤال^۳

دو نوع اول سؤالاتی را که در بحث پیشین به آنها اشاره کردیم «سؤالات معمولی» می‌نامند؛ به دلیل اینکه آنها اکثریت سؤال‌های معمولی و عادی و پاسخ‌های عادی را شامل می‌شوند. سؤالات معمولی در موقعیت‌هایی استفاده می‌شود که افراد خواهان چیزی هستند که در اختیار ندارند و از کسی سؤال می‌پرسند که آنها را در اختیار دارد. با سؤالات معمولی در واقع تمرین پرسیدن سؤال به پایان می‌رسد.

غالباً در کلاس‌های درس، وقتی موضوع پرسیدن سؤال مطرح می‌شود، سؤالات معمولی نادیده گرفته می‌شوند. احتمالاً دلیل این امر آن است که تمایز بین سؤالات ۳ و ۴ جالب‌تر به نظر می‌رسد؛ ولی باید متذکر شد که:

– دانش‌آموزان در اغلب اوقات سؤالات معمولی می‌پرسند؛

– سؤالات معمولی در دنیای خیالی دانش‌آموزان دست به دست می‌چرخد و این عمل با تصویرسازی خود آنها انجام می‌گیرد. چون دانش‌آموزان نسبت به معلمان و سایر بزرگسالان ناآگاه هستند.

البته نادیده گرفتن نقشی که سؤالات معمولی می‌توانند در یادگیری ایفا کنند ساده‌انگارانه خواهد بود. هرچند وقتی این گونه سؤالات در پژوهش مورد استفاده

-
1. ordinary questions
 2. inquiry questions
 3. rhetorical question

قرار می‌گیرند نواقص بسیاری دارند. آنچه که برای یک فرد، یک سؤال معمولی به نظر می‌رسد (سؤالی که باید به‌طور مستقیم و صریح پاسخ داده شود) ممکن است برای شخص دیگر این‌گونه نباشد. اگر معلمی از یک دانش‌آموز بپرسد که «آیا می‌توانی بگویی الان چه وقتی است؟» و دانش‌آموز پاسخ دهد که «منظور شما از وقت چیست؟»، در اینجا می‌توان شروع یک پژوهش فلسفی را شناسایی کرد. با وجود این، وقتی سؤالات به‌صورت سؤالات عادی تلقی شوند، یعنی از شخص خواسته شود که پاسخ صریح و معین بدهد، آنگاه نقش این سؤالات از نظر آموزشی تا حدودی کمرنگ می‌شود.

سؤال سوم از نوع همان سؤالاتی است که می‌توان آن را «سؤال پژوهشی» نامید. سؤالات پژوهشی همانند سؤالات معمولی، سؤالاتی واقعی هستند. بدین معنا که سؤال‌کننده در پی چیزی است که نمی‌داند. با این حال، سؤالات پژوهشی از سؤالات معمولی متفاوت هستند و تفاوت آنها در این است که پرسشگر فرض را بر این نمی‌گذارد که فرد سؤال‌شونده پاسخ را می‌داند. به‌علاوه، هر پاسخی که ارائه می‌شود به‌منزله قطع‌گفت‌وگو نیست، بلکه آغاز پژوهشی مستمر است. دانش‌آموزی که موضوع را از گفتن وقت به تعریف وقت تغییر می‌دهد، در واقع سؤال معمولی معلم را به‌صورت سؤال پژوهشی تفسیر می‌کند. مطالعات فرنگی

البته سایر دگرگونی‌ها و تغییرات نیز امکان‌پذیر است. برای مثال، دانش‌آموزی که بحث را با پرسش از یک فرد بالغ در خصوص ماهیت زمان تداوم می‌بخشد، ممکن است سؤال پژوهشی دانش‌آموز به‌عنوان یک سؤال معمولی دوباره تفسیر شود؛ البته اگر فرد بالغ به او بگوید «نزدیک بیا تا از روی ساعت خودم به تو بگویم چطور وقت را بگویی.» (تفسیر زمان به گفتن زمان و وقت تقلیل می‌یابد).

فرایند پژوهش به تحلیل و تبیین نیاز دارد (یعنی سنجش سؤال علاوه بر

طرح کردن مسئله). فرایند پژوهشی که با یک سؤال تداوم می‌یابد غالباً نه تنها یک مقدمه ضروری در فرایند پژوهش به‌شمار می‌آید، بلکه جزء ضروری آن فرایند هم محسوب می‌شود. سؤالات پژوهشی آن نوع از سؤالاتی هستند که دانش‌آموزان، زمانی آنها را می‌پرسند که فعالانه در پژوهش مشارکت داشته باشند.

آخرین نوع سؤال در مثال ۴ را «شبه‌سؤال» می‌نامند. چون این گونه سؤالات، جزء سؤالات اصلی و اولیه نیستند و پرسشگر پاسخ آنها را می‌داند. به‌طور سنتی، شبه‌سؤالات جزئی از روش تدریس معلم محسوب می‌شود. این نوع سؤالات مورد انتقاد منتقدان به آموزش سنتی قرار گرفته است؛ به‌ویژه از زمانی که توجه‌ها به تفاوت بین یادگیری مبتنی بر پژوهش و یادگیری طوطی‌وار معطوف شده است. شبه‌سؤالات به دانش‌آموزانی که نقش بخصوصی از بازی را ایفا می‌کنند جهت می‌دهند. در این روش، معلم علاقه‌مند می‌شود که بداند آیا دانش‌آموزان اطلاعات اولیه را می‌دانند یا نه. به‌دنبال، آن دانش‌آموز نیز علاقه‌مند است آنچه را که معلم از او می‌خواهد بازگو کند.

استفاده از شبه‌سؤالات نشان می‌دهد که درس به‌شدت معلم‌محور است و به‌ویژه گفت‌وگوی بین دانش‌آموزان به دشواری مسیر خود را طی می‌کند؛ چون معلم باید هر مرحله را تأیید کند (براساس محتوای پاسخ منطقی). انگیزه برای پرسیدن شبه‌سؤالات به چند دلیل ممکن است منطقی به‌نظر برسد. یک معلم خوب باید بداند که دانش‌آموزان چه چیزی را می‌دانند یا چه چیزی را نمی‌دانند. با وجود این، شبه‌سؤالات کار چندانی برای تفکر مستقل دانش‌آموز انجام نمی‌دهند. در این فرایند، دانش‌آموزان کاملاً آگاه هستند که معلم از قبل پاسخ سؤالات را می‌داند. یعنی معلم سؤالی را نمی‌پرسد مگر آنکه قبلاً پاسخ آن را بداند. دانش‌آموزان می‌توانند از طریق نحوه بیان معلم متوجه شوند که او می‌خواهد آنها را

و ادار کند که چیزی را بگویند که قبلاً درباره آن فکر کرده است. باید توجه داشت که ما باید نسبت به تسلط شبه‌سؤالات در برنامه درسی هوشیار باشیم؛ چرا که این‌گونه سؤالات موجب پیشرفت پژوهش نمی‌شوند و دانش‌آموزان نمی‌توانند به‌طور مستقل دست به تلاش‌های آموزشی بزنند. در زندگی روزمره که در آن از سؤالات معمولی استفاده می‌شود، ممکن است با مشکل چندانی مواجه نشویم ولی در کلاس درس، چنانچه سؤالات فراگیران به پرسیدن و دریافت پاسخ به سؤالات معمولی محدود شود، می‌تواند مشکل‌ساز باشد.

البته باید اشاره کرد که سؤالات معمولی و نیز سؤالاتی که در زندگی روزمره به‌صورت شبه‌سؤال مطرح می‌شوند ممکن است دوباره به‌صورت سؤالات پژوهشی مورد استفاده قرار گیرند. به‌عنوان مثال، می‌توان معلمی را در نظر گرفت که از دانش‌آموزی می‌پرسد چرا بر روی سطح بیرونی یک ظرف پر از یخ، قطرات آب شکل می‌گیرد؟ دانش‌آموز به انقباض (میعان) اشاره می‌کند و معلم پاسخ را به‌عنوان پاسخ صحیح می‌پذیرد و سؤالات بعدی را مطرح می‌کند. با این حال، اگر معلم دانش‌آموز را به تشریح پاسخ خود دعوت می‌کرد، ممکن بود یک گفت‌وگوی جالب در خصوص معنای انقباض یا میعان شکل بگیرد. البته این موضوع قابل پذیرش است که شیوه سؤال کردن و پاسخ‌دادن به شبه‌سؤالات آموزگار ممکن است از طریق یک سری شبه‌سؤالات که معنای اصطلاحات و مفاهیم مهم را تبیین می‌کند، بحث را وارد یک فرایند پیچیده کند که از این طریق راه برای وسعت‌دادن به سؤالات پژوهشی باز شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مقاله حاضر آن بود تا پویایی‌ها و قابلیت‌های اجتماع پژوهشی را که یکی از عناصر کلیدی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان محسوب می‌شود بازگو کند.

آموزش تفکر و بهبود آن در تعلیم و تربیت یکی از چالش‌های پیش روی نظام‌های آموزشی است. استدلالی که در زمینه آموزش تفکر، روز به روز بیشتر رشد می‌کند، این است که تفکر جزء ذاتی رشد انسان است. یکی دیگر از دلایل آموزش تفکر این است که ما از نوع صحیح تحریک و چالش عقلانی لذت می‌بریم. به نظر یونانیان باستان، فلسفه عبارت بود از فرایند طرح پرسش و حل مسئله و این روندی لذت‌بخش بود (فیشر، ۲۰۰۳). همچنین جان راولز، فیلسوف معاصر، ارتباط بین تفکر و لذت را به شکل کامل‌تری بیان می‌کند که «در صورت همسانی بقیه چیزها، انسان‌ها از به کار بستن قابلیت‌های ذهنی خود لذت می‌برند و هرچه این قابلیت بیشتر شکوفا شود، یا هرچه بیشتر پیچیده‌تر شود، به این لذت هم افزوده می‌شود». (راولز^۱، ۱۹۷۱ به نقل از فیشر، ۱۳۸۵)

به کارگرفتن ذهن در چالش عقلانی، علاوه بر اینکه موجب لذت و موفقیت در دنیایی می‌شود که لحظه به لحظه در حال تغییر است، می‌تواند خصوصیت‌های اخلاقی و فضیلت‌ها را نیز تعالی بخشد. بنابراین اگر قرار باشد آموزش تفکر موفقیت‌آمیز شود، باید هر آنچه نیروی تفکر را برمی‌انگیزد و تقویت می‌کند، مورد نظر باشد. پس نه تنها باید مهارت‌های تفکر را به دانش‌آموزان آموزش داد، بلکه لازم است روحیه پرسشگری را در آنان برانگیخت و آنها را تشویق کرد تا باور کنند تفکر برایشان میسر، مجاز و ثمربخش است.

برای اینکه به دانش‌آموزان پیاموزیم که افرادی متفکر، منطقی و قادر به حل تعارضات درونی خود و جامعه شوند، باید سعی کنیم در مدرسه و حتی در خانه فضایی پراندیشه و منطقی ایجاد کنیم. به این معنا که با دانش‌آموزان به‌عنوان

1. Rawls

موجوداتی منطقی برخورد کنیم که می‌توانند رفتار خود را مورد استدلال قرار دهند و با این کار به آنها فرصت دهیم رفتاری اندیشمندانه داشته باشند. یکی از راه‌های انجام این امر، ایجاد اجتماع پژوهشی در کلاس است، چراکه ساختارهای اجتماعی استدلال و احترام به دیگران را دربر می‌گیرد. دانش‌آموزان با شرکت در اجتماع پژوهشی، عادت‌های اجتماعی لازم برای رفتار اخلاقی خوب را در خود پرورش می‌دهند. در فرایند ایجاد یک اجتماع پژوهشی، معلم مسئولیت جلب اعتماد و توجه دانش‌آموزان را به عهده می‌گیرد. اجتماع کلاسی برای دانش‌آموزانی که در آن شرکت می‌کنند شکلی از زندگی است. از یک سو آنان می‌آموزند که بین تفکرات و سخنانشان ارتباط برقرار کنند و از سوی دیگر، آنها را با اعمالشان مرتبط کنند.

بالا بردن اعتماد و توجه همراه با تفکر منطقی و مسئولانه، این اطمینان را که تغییر شکل کلاس‌ها به اجتماع پژوهشی یک امر آموزشی به‌شمار می‌آید، دوچندان می‌کند. اجتماع پژوهشی این امر را برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر می‌کند که به‌جای یادگیرندگان منفعل، به خودشان به‌عنوان متفکران فعال، مکتشفان و نیز به‌عنوان موجوداتی ارزشمند بنگرند.

یکی از اشکالات آموزش کلاس سنتی عدم توجه به حس اعتماد و اطمینان دانش‌آموز است. کلاس‌های سنتی، موضوعات پیچیده و متناقض را حل‌شده جلوه می‌دهند و آنچه دانش‌آموزان می‌آموزند ظاهراً ارتباط چندانی با تفکرات، احساسات و جهان‌بینی آنان ندارد. اجتماع پژوهشی بر این مشکل فایق می‌آید. زیرا که این اجتماع یک تجربه واقعی برای دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید؛ جایی که آنچه را که در باره‌اش فکر می‌کنند، بازگو می‌کنند یا انجام می‌دهند. در واقع بر آنچه در دنیای اطراف آنها می‌گذرد، تأثیر دارد. مثلاً اجتماع کلاسی ممکن است به این نتیجه برسد که عقایدی که براساس استدلال‌های خوب قابل قبول نیستند باید با احتیاط با

آنها برخورد کرد، یا اینکه به این نتیجه برسد که برخی رفتارها قابل قبول نیستند. این قضاوت‌ها، درحالی که نهایی یا تغییرناپذیر نیستند، به اتخاذ تصمیمات بخصوص منجر می‌شود که بدین ترتیب، رفتار گروه را تنظیم می‌کند.

فراتر از مرزهای اجتماع کلاسی، انتظار می‌رود که اعضای اجتماع کلاسی نسبت به اشکال رفتاری در هر کجا که روی می‌دهد حساس شوند. در هر حال، اجتماع پژوهشی، کلاس درس را به کلاسی متعهد تبدیل می‌کند که در آن، دانش‌آموزان توانمندی‌های زیر را می‌آموزند:

– گوش دادن به سخنان یکدیگر،

– احترام به ایده‌ها و افکار دیگران،

– دستیابی به دیدگاه‌های شخصی و چالش با دیدگاه‌های دیگران،

– تصمیم‌گیری اندیشمندانه با تکیه بر دلیل و برهان.

دانش‌آموزان ممکن است با ایده و افکار فرد دیگری موافق نباشند اما با خود شخص موافق باشند. آنها باید آهسته صحبت کنند تا بتوانند درباره ایده و نظری قضاوت کنند. همچنین باید زمانی را صرف «تفکر در خلوت» کنند.

کتابنامه

صفایی مقدم، مسعود. ۱۳۷۷. «برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷.

فیشر، رابرت. ۱۳۸۵ الف. آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: انتشارات رسش.

_____ . ۱۳۸۵ ب. آموزش و یادگیری. ترجمه فروغ کیانزاده. اهواز: انتشارات رسش.

Fisher, R. 1995. *Teaching Children to Learn*. London: Blach/ Simon and Schuster/Stanleythornes.

Fisher, R. 1999. *First Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollack.

- Guin, Philip C. 1992. "Thinking for Oneself", *In Sharp and Read*, 1992, 79-86.
- Lago Bornstein, J. C. 1992. "Dialogue in the Classroom and the Community of Inquiry", *In Read*, 157-18.
- Lipman, M. and Sharp, A.M. and Oscanyan, F.S. 1980. *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry*. Secound Edition. Montclair, N.J.: IAPC.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Paul, R. 1987. "Dialogical Thinking", *Critical Thought Essential to the Acquisiton of Rational Knowledge and Passion'*, In: Baron and Sternberg, *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York: W.H. Freeman.
- Paul, R. 1990. *Critical Thinking: what every person needs to know to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Philip, R. 1994. "A Sincer Word for the Devil, Sadrocate, Critical and Creative Thinking", *The Australian Journal of Philosophy for Children*, 2: 1. 15-20.
- Sharp, Ann. M. 1993. "The ethics of translation; Critical and creative thinking", *The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 1:1. 10 – 17.
- Splitter, L.J. 1993. "P4C in Australia: general background and rationale", *The Journal of the Victorian Social Studies Teachers' Association*, October, 3-7.
- Splitter, L.J. and Sharp, A.M. 1995. *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melborn, Scer.