

## فلسفه ویتگنشتاین و برنامه فلسفه برای کودکان (P4C)

\* یحیی قائدی

\*\* سحر سلطانی

### چکیده

در این نوشتار سعی بر این بوده تا به مؤلفه‌هایی از اندیشه ویتگنشتاین دوم که جایگاه نظری موجهی در برنامه فلسفه برای کودکان دارد پرداخته شود. چهار مؤلفه مهم در این پژوهش «زبان»، «دیدن و توصیف»، «بازی‌های زبانی» و «معنا» است. نگرش پراگماتیستی ویتگنشتاین دوم به این مقوله‌ها را می‌توان در ساختار و شاکله‌بندی برنامه‌ای کاربردی در عرصه تعلیم و تربیت واکاوی کرد. متیو لیپمن و همکارانش با طرح برنامه‌ای که کودکان را با تفلسف و پرسش‌ورزی آشنا می‌کند، به شکل کاملاً انضمامی، پرداخت نوینی از این مؤلفه‌ها را آشکار کرده‌اند. با بررسی ویژگی‌ها و اهداف این طرح در چهارچوب این مؤلفه‌ها می‌توان نگاهی انضمامی‌تر را بین بنیان‌های نظری و عرصه‌های کاربردی طرح فلسفه برای کودکان جست‌وجو کرد. سه سؤال عمده در این پژوهش مطرح می‌شود که با روشی تحلیلی - توصیفی در صدد پاسخ بدان‌ها برآمده‌ایم.

**کلیدواژه‌ها:** ویتگنشتاین دوم، معنا، بازی‌های زبانی، داستان، توصیف، متیو لیپمن، فلسفه برای کودکان.

### مقدمه

ویتگنشتاین دوم معتقد بود که هرگز یک «تصویر» نمی‌تواند بیانگر کل واقعیت باشد؛ چاره‌ای نیست جز این که به جای «تبیین» واقعیت به «توصیف» آن پردازیم. او واژگان را

\* استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت معلم تهران yahyaghadi@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد فلسفه غرب، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین saharoltani.88@gmail.com

تاریخ دریافت: 1390/2/4، تاریخ پذیرش: 1390/4/20

«بزار» و جمله‌ها را «وسیله»ی توصیف حقیقت برمی‌شمرد و معنای هر واژه را کاربرد آن در زندگی می‌دانست. بدین صورت، فلسفه «فعالیتی» است که کارش توصیف است نه سنجش. در این دوره مهم‌ترین تصمیم ویتگنشتاین اتخاذ جایگاه کاربردی «زبان» در میان بازی‌های مختلف زبانی است، وسیله‌ای که خواهان کنارزدن سوء تفاهم‌ها برای مصون نگاه داشتن اندیشه انسان از انحراف در فهم «معنا» می‌شود. او نظریه خود در این باب را «نظریه کاربردی معنا» نامید (Wittgenstein, 1985: 54). اتخاذ این رویکرد پراگماتیستی را می‌توان به دنبال شغل او در مقام آموزگار دبستان، آموزش خواندن و نوشتن و حساب به کودکان، و تجربه نگارش یک فرهنگ لغت برای مدارس ابتدایی دانست. سؤال وی در این دوره این بود:

به راستی چه کسی می‌تواند دریابد که آیا کودکان معنای واژه را می‌دانند مگر با مشاهده این که چگونه کودکان این واژه را به کار می‌برند؟ آیا تبیین و توضیح معنای واژه به کودکان دقیقاً عبارت از آموزش کاربرد واژه به آن‌ها نیست؟ (ویتگنشتاین، 1387: بند 66).

ویتگنشتاین با تکیه بر ظرافت‌های زبانی درصدد کندوکاو در فهم اجتماعی کودک برمی‌آید، شناخت «مفهوم» نیازمند درک زیر و بم زبان است و تا در جریان یک «بازی زبانی» اعمال نشود میسر نیست. زاویه دید منحصربه‌فرد و تحلیل‌های کاربردی این فیلسوف اتریشی در باب فهم کودکان و کاربرد واژگان در بازی‌های زبانی در نگرش لیپمن و طرح برنامه فلسفه برای کودکان قابل تأمل است. هدف لیپمن از طرح داستان‌ها و آموزش پرسش‌ورزی تغییر مداوم زاویه دید کودکان است تا بتوانند موضوعی کاملاً نظری و انتزاعی (همچون واقعی، غیرواقعی، زیبایی، خیر، شر، و عادلانته) را به شکل طرحی انضمامی و عملی درمقابل چشمان خود آورند. بسیاری از اصول و چهارچوب‌های زندگی همواره ثابت‌اند، اما نگرش هر انسان به آن‌ها می‌تواند مسیر و اهداف جدیدی پیش روی بشر قرار دهد، لیپمن برنامه‌ای تدوین کرد که مبتنی بر زبان و مهارت‌های گفتاری در کودکان و نوجوانان است، او معتقد بود «فلسفه» زمانی آغاز می‌شود که بتوانیم زبانی را که با کمک آن درباره جهان سخن می‌گوییم به بحث و بررسی بگذاریم و برای فهم حدود و اصول این فلسفه‌ورزی از چهار وجه و روش فلسفه خلاق، انتقادی، جمعی، و مسئولانه سخن به میان آوریم (لیپمن، 1388: 32).

### پرسش‌های پژوهش

1. جایگاه «نظریه کاربردی معنا»ی ویتگنشتاین در برنامه فلسفه برای کودکان متیو لیپمن چیست؟

2. آیا فهم «زبان» و «توصیف» در نظریه کاربردی معنا با درک لیپمن از تفکر جمعی به واسطه زبان همسویی دارد؟
3. آیا نگرش پراگماتیستی ویتگنشتاین دوم در گذار از «تیین» به «توصیف» از ملزومات اولیه تفکر انتقادی در بطن برنامه فلسفه برای کودکان است؟

### روش‌شناسی پژوهش

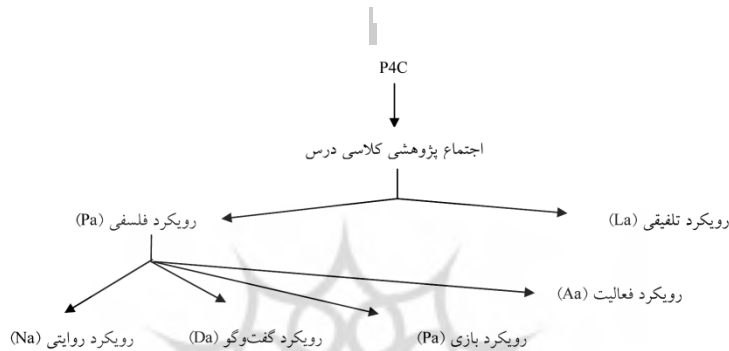
این پژوهش از نوع تحقیق توصیفی - تحلیلی از دسته پژوهش‌های کیفی است و با توجه به آثار نوشتاری ویتگنشتاین و چرخش رویکرد فکری او در دوره دوم اندیشه‌اش و بررسی و ریشه‌یابی مفهوم «پراگماتیسم» در آن‌ها شکل گرفته است. از آن‌جا که متیو لیپمن (Matthew Lipman)، مؤسس برنامه فلسفه برای کودکان، همواره ایده‌های این فیلسوف تحلیلی را در شکل‌گیری حلقه کندوکاو و اهمیت کاربردی زبان و قصه‌گویی حائز اهمیت می‌شمرده است، سعی کرده‌ایم به واکاوی و فهم این مبانی و مؤلفه‌های تحلیلی در برنامه فلسفه برای کودکان دست یابیم. برای این منظور ابتدا به تحلیل مفاهیمی چون «زبان»، «دیدن» و «توصیف»، «بازی»، و «معنا» در اندیشه‌های ویتگنشتاین دوم می‌پردازیم و با بررسی ویژگی‌ها، اهداف، و چهارچوب‌های برنامه فلسفه برای کودکان به استخراج شاخصه‌های کاربردی این مفاهیم در بطن برنامه لیپمن و همکارانش نائل می‌شویم. آنچه می‌تواند ویژگی‌های نظریه لیپمن را به نحوی توضیح دهد که بتوان آن را با مؤلفه‌های ویتگنشتاین دوم مقایسه کرد رویکردهای حاکم بر برنامه فلسفه برای کودکان است.

### رویکردهای حاکم بر برنامه درسی فلسفه برای کودکان

دو رویکرد اساسی که حالت عمومی‌تر دارند و این برنامه درسی را ساختاربندی می‌کنند عبارت‌اند از: رویکرد تلفیقی (integrated approach) و رویکرد فلسفی (philosophical approach). منظور از رویکرد تلفیقی در این‌جا درهم‌تیدن انواع حالت‌های ذهنی و فلسفی، مهارت‌های شناختی، منابع رشته‌های درسی و روش‌شناسی آن‌ها در یک اجتماع پژوهشی کلاس درس (community of inquiry classroom) است. این موضوع پیش‌تر در بحث نحوه تلفیق توضیح داده شده است. رویکرد فلسفی نیز اشاره به روش فلسفیدن و نیز پرورش قوه استدلال دارد که هم زیربنای برنامه درسی است و هم همانند چتری کلیه فعالیت‌های این برنامه را هدایت می‌کند.

درعین حال خود رویکرد فلسفی از چند رویکرد دیگر تشکیل شده است که عبارت‌اند از: 1. رویکرد روایتی یا داستانی (narrative approach)؛ 2. رویکرد بحث و گفت‌وگو (dialogues approach)؛ 3. رویکرد بازی (play approach)؛ 4. رویکرد فعال (activity approach).

شکل زیر ارتباط این رویکردها را نشان می‌دهد (قائدی، 1388: 105).



**رویکرد روایتی:** آموزش فلسفه برای کودکان باعث شد که تئوری و عمل فلسفه، پیش از آنچه از یک برنامه آموزشی طراحی شده برای کودکان مدرسه‌ای انتظار می‌رفت، اهمیت پیدا کند. چه چیزی می‌توانست یک سری داستان‌های کودکان که هر یک شامل مجموعه‌ای از تمرین‌ها و برنامه‌های مباحثاتی بدون نظم‌بندی است را با دوره تاریخی فلسفه غرب در مفهوم وسیع آن ترکیب کند. این ابزار ساده آموزشی می‌تواند ما را به جایی رهنمون سازد که بعضی از تصورات بنیادی درباره طبیعت، فعالیت، و استفاده از سنت به‌عنوان یک کل را بازنگری کنیم. از طریق آنچه فلسفه برای کودکان خوانده می‌شود می‌توان راهی برای فلسفه‌ورزی یافت. اگرچه این‌ها از ابتدا به‌طور ضمنی وجود داشت، هرگز به‌صورت مقطعی و اتفاقی استفاده نشده بود. حوزه‌هایی که در آن فلسفه برای کودکان هم ابتکار و نوآوری را امکان‌پذیر می‌کند و هم موضوعاتی را که سابقاً در سنت آمده محقق می‌کند وسیعاً تحت مفاهیم دیالوگ و روایت داستانی قرار می‌گیرند. دیالوگ از اهمیت خاصی برخوردار است، چراکه پایه متدلوژی برنامه‌ای را تشکیل می‌دهد که تحت عنوان اجتماع پژوهش فلسفی شناخته شده است (Kennedy, 1999: 80).

**رویکرد دیالوگی:** تجربه دیالوگ جمعی که تمرینی بنیادی است ما را با وضعیت اولیه فلسفه رودررو می‌کند که در آن فلسفه نه فقط دیالوگ بلکه داستانی ضروری، چندصدایی، و

برهم‌کنشی درباره جهان و افرادی است که به آن فکر می‌کنند. بیش از هر ساختارشکنی سستی از سنت (CPI/ Community of Philosophical Inquiry)، مدل بحث سستی پیرامون وجود و خداشناسی را که حداقل از زمان ارسطو جریان داشته است به کناری می‌زند (ibid: 85).

**رویکرد بازی:** در همراه‌کردن دیالوگ با بازی توسط گادامر (H. G. Gadamer) است که تحلیلی ساختاری از پدیده‌ای آشکار می‌شود که خود او به‌طور مستقیم‌تر به تئوری CPI قرض می‌دهد. معانی چندگانه کلمه بازی در این‌جا خود یک امتیاز است، چراکه در یک مفهوم اجتماع پژوهش فلسفی همه این مفاهیم را تأمین می‌کند. در مفهوم عمومی‌تر، بازی یک واقعه - سازه است که بازیکنان را فراتر از خودشان می‌برد که در آن اصطلاحات تئوری بازی کلاسیک بر دنیای حیات روزانه، روابط ابزاری و هدف‌جویانه، و ترکیب موقع‌شناس شانس و نوآوری غلبه می‌کند و چون بازی ذاتاً غیرابزاری است این بازیکنان نیستند که روی جهان بازی می‌کنند، بلکه جهان است که از طریق بازیکنان عمل می‌کند. بازیکنان به‌وسیله بازی بازسازی می‌شوند که به این معنی است که آن‌ها در نوباشی فی‌البداهگی یک ساختار که از هر بازیگری فراتر است رها می‌شوند (Gadamer, 1975: 124).

**رویکرد فعالیت:** در برنامه درسی P4C، دانش‌آموزان در مرکز فعالیت‌های یادگیری قرار دارند. آن‌ها در اجتماع پژوهشی کلاس درس مشارکت فعال دارند چه فرایند اجتماع پژوهشی به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شده است که آن‌ها باید دیالوگ کنند و فرد مکالمه‌گر به‌هیچ‌رو نمی‌تواند غیرفعال باشد. روایت داستانی از توجه دائمی کودکان مراقبت می‌کند و حالت نمایشی و بازی‌گونه کل فرایند یادگیری را جذاب می‌سازد.

برای تأکید بیشتر بر مؤلفه‌های فوق‌الذکر ویژگی‌های الگوی لیمن را برمی‌شماریم: ارزش برابر افراد و نبود سلسله‌مراتب برای تعریف ارزش افراد؛ فرصت برای هر فرد در جهت بیان عقاید و مطرح‌ساختن خود؛ تشویق به تفکر انتقادی؛ تشویق به تفکر خلاق؛ تشویق به تفکر دسته‌جمعی؛ تشویق به اهمیت‌دادن به دیگران؛ و تبلور مفاهیم و اطلاعات از ذهن خود کودکان به‌جای انتقال به ذهن آن‌ها.

## یافته‌های پژوهش

### پاسخی به پرسش اول

جایگاه نظریه کاربردی معنا در برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟

### بررسی مؤلفه‌های اساسی نظریه کاربردی معنا نزد ویتگنشتاین

**1. زبان:** ویتگنشتاین متقدم معتقد بود که زبان ذاتاً دارای خصلت تصویری است و ساختار عالم ساختار آن را تعیین می‌کند. وی فلسفه را فعالیتی نقادانه می‌دانست که وظیفه آن روشن ساختن اندیشه‌هاست. در دوره اول که «نظریه تصویری معنا» تحت تأثیر حلقه وین شکل گرفت زبان همچون تصویر یا آینه‌ای است که جهان را بازمی‌تاباند. ویتگنشتاین اول واژه‌ها را به دو دسته «گفتنی‌ها» و «ناگفتنی‌ها» تقسیم کرد و در انتهای رساله منطقی و فلسفی خود افزود: «باید درباره هر آنچه نمی‌توان سخن گفت خموشی گزید». اما در دوره متأخر این عقیده را رها کرد و بر آن شد که زبان همچون ابزار است و برای فهم معنای زبان بایستی به کاربرد آن در زندگی مردم توجه کنیم. هر واژه معنایی دارد که این معنا در پیوند با واژه است و واژه به‌جای آن می‌نشیند (ویتگنشتاین، 1380: بند 28). در این دوره او معتقد بود که ساختار زبان ما بیانگر نحوه اندیشه ما در خصوص عالم واقع است و فلسفه در نظر او نوعی درمانگر است و فیلسوف کسی است که بیماری‌های فهم انسان را علاج می‌کند. ویتگنشتاین دوم تلاش می‌کند تا از روابط درونی امور جزئی به زبان و قلمروی آن برسد، و امور تجربی و اجتماعی به‌عنوان میانجی این رهیافت مطرح می‌شوند. او می‌نویسد:

زبان بخشی از حیات انسان‌هاست که باید درون این روابط ساختار و حدود آن‌ها را پژوهش کرد (Wittgenstein, 1995: 157).

**2. دیدن و توصیف:** ویتگنشتاین در بند 255 پژوهش‌های فلسفی می‌نویسد که فیلسوف مسئله را درمان می‌کند، مثل بیماری. اما پرسش این‌جاست که این چه نوع درمانگری است؟ از نظر ویتگنشتاین کار فلسفی درست‌دیدن و درست‌نگاه‌کردن است و از این‌رو دیدن برای او اهمیتی اساسی دارد. بدین ترتیب، در آثارش مکرراً بر دیدن تأکید می‌کند و عامل بسیاری از مشکلات را درست‌ندیدن عوامل بدیهی می‌داند. در بند 66 پژوهش‌های فلسفی می‌نویسد «فکر نکن، نگاه کن». روش ویتگنشتاین برای فهمیدن، دیدن است و، در ضمن دیدن، در قید تبیین چرایی امور نبودن و، به تعبیر فلسفی‌تر، در پی نظریه‌پردازی نبودن. زیرا در پی نظریه بودن کار علم است. ویتگنشتاین در فلسفه به‌جای تبیین بر توصیف تأکید دارد. به‌جای تبیین اصطلاحی و بیان علت چیزی بر توضیح و روشن‌سازی تأکید دارد و روشن‌سازی را هدف فلسفه می‌داند. بر دیدن و توصیف درمقابل تبیین تأکید ورزیده و در پی امری است به نام دید کلی. برای حل مسائل فلسفی از تغییر شیوه زندگی حرف می‌زند و نه فقط شیوه تفکر (ibid: 134).

**3. بازی‌های زبانی:** ویتگنشتاین هریک از کارکردهای زبان در بستر زندگی اجتماعی را یک «بازی زبانی» می‌نامد تا کاربرد زبان و وجه پراکسیسی واژگان را نشان دهد. او دو تعریف از بازی ارائه می‌دهد؛ تعریف اول به شکل معمول بازی در عرف برمی‌گردد مثل تکان دادن مهره بر اثر قاعده‌ای خاص روی صفحه (3: ibid)، و بلافاصله تأکید می‌کند انواع دیگری از بازی‌ها هم وجود دارند که باید بدان‌ها پردازیم مثل آموزش زبان به کودکان، خط نوشتاری، و بازی واژه‌ها بین بنا و شاگردش (7, 6: ibid).

**4. معنا:** ویتگنشتاین در دوره دوم تفکر خود معناداری واژه را بر کارکرد بیرونی هر واژه اطلاق می‌کرد که زبان بنیاد اندیشه و معناست. نقد زبان به واسطه خود زبان از طریق معنا ممکن می‌شود (4/ 0031: ibid). درحالی‌که در دوره اول معتقد بود معنای واقعی یک گزاره همان امر واقعی اتمی است که گزاره آن را تصویر می‌کند. لذا درباب معناداری گزاره‌ها وی معتقد است که گاهی گزاره‌ای صادق است و مطابق عالم واقع معنادار است، اما گاهی گزاره‌ای مطابق عالم واقع نیست، این گزاره معنادار اما کاذب است. ما نمی‌توانیم به چنین گزاره‌ای، گزاره مهمل بگوییم. پس یک جمله در صورتی معنادار است که در برابر آن امور واقعی ممکن در جهان وجود داشته باشد. ویتگنشتاین در شرایط معنا می‌گوید: معنا باید معین باشد و در تحلیل نهایی به شیئی بسیط منتهی شود (هادسون، 1378: 36-37). فهم یک گزاره یعنی دانستن این‌که وضع از چه قرار خواهد بود اگر آن گزاره صادق باشد. مبنای اول او اصلی است که می‌گوید برای صادق‌انگاشتن یک گزاره باید بتوان آن را کاذب نیز انگاشت، به عبارتی، یک گزاره در صورتی معنادار و صادق است که نقیض آن نیز امری معنادار باشد (اصل انکارپذیری معنادار) و مبنای دوم او اصلی است که می‌گوید حد و مرزهای زبان حد و مرزهای جهان است و بالعکس.

### 1. زبان در برنامه فلسفه برای کودکان

مبنای نخست این برنامه آموزش زبان و کلمات است. اطلاق «اسم» بر هر چیزی در اوان کودکی همراه با قواعدی در چهارچوب «زبان‌آموزی» میسر می‌شود. کودک هنگام فراگیری واژگان ابتدا با آوایی آشنا می‌شود که باید به کار گرفته شود، هر امری یک دانستنی نزد کودک است که جای شک ندارد، مربی و والدین برای گسترش دایره واژگان و مفاهیم از اولین ابزار تاریخ برای این منظور بهره می‌برند: «داستان». فلاسفه P4C همچون فلاسفه تحلیلی-زبانی معتقدند که کودکان باید تحلیل کلمات را از طریق روشن‌سازی معانی آن‌ها در بسترهای زبانی فراگیرند (قائدی، 1383: 124).

## 2. دیدن و توصیف در برنامه فلسفه برای کودکان

«توصیف» نگاهی دوباره به پدیده‌هاست. در این برنامه بعد از ارائه یک محرک (داستان، تصویر، فیلم و ...) از کودک می‌خواهند به شکل موجز به شرح دیدگاه خود پردازد، کودکان سعی می‌کنند ابتدا با استناد به مفاهیم پیشینی خود دست به توصیف بزنند و از آنجایی که داشته‌های فکری کودکان تحت تأثیر عوامل مختلفی است برداشت‌هایی گوناگون از یک محرک ثابت عرضه خواهند کرد. در این هنگام «دیدن و توصیف کردن» با نوعی مواجهه برای کودکان همراه است، روبه‌رو شدن با دیدگاه‌های گوناگون از یک عنصر و محرک ثابت. این امر به پردازش اطلاعات کودک کمک اساسی می‌کند.

## 3. بازی در برنامه فلسفه برای کودکان

با آن‌که لیپمن در تعلیم و تربیت متأثر از آرای دیویی بود، به این ایده پراگماتیست‌ها که «تجربه و بازی آزاد» باید اساس آموزش و پرورش قرار گیرد معتقد نبود. در جریان برنامه فلسفه برای کودکان چیزی که شایان اهمیت است قرار گرفتن در میان دیگران است که منجر به تفکر برای خود ولی با همراهی دیگران خواهد شد (Kennedy, 1999: 29). این برنامه برای آغاز هر بازی ابتدا یک محرک یا عامل برانگیزاننده را دخیل می‌کند و مربی در نقش هادی در جریان بازی بدون دخالت مستقیم حضور دارد و هدف او رسیدن به نتیجه یا مسیر خاصی نیست بلکه در جریان بازی به عینیت‌بخشی گفت‌وگو و دیالکتیک می‌پردازد.

## 4. معنا در برنامه فلسفه برای کودکان

بر اساس این برنامه، اگر فلسفه نتواند به بسیاری از سؤالات انسان پاسخ دهد، دست‌کم به جست‌وجوی بسیاری از سؤالات که در جهان وجود دارد نیرو می‌بخشد، بیگانگی و شگفتی را از سطحی‌ترین امور متداول زندگی بیرون می‌کشد، و نشان می‌دهد هر پرسش تازه بیانگر نوعی «معنا» به یک رخداد و پدیده مفروض است. تجربه‌های کودکان در حین کاوشگری‌هایشان به شناخت ادراکی منجر می‌شود که صرفاً با تحول زبان و رشد شناختی آن‌ها به دست نمی‌آید. از سویی دیگر برنامه فلسفی لیپمن برای کودکان با تمرکز بر تفکر خلاق در ضمن حلقه‌های پژوهشی به گسترش کارکردی «معنا» و اندوخته‌های «دانستنی» کودک می‌پردازد. لیپمن در صدد است تا حوزه زندگی افراد را با دو دسته مفاهیم نشان‌دار کند:



1. مفاهیم اندیشه‌شده (تجارب زیسته و مورد تأیید هریک از ما)؛

2. مفاهیم نااندیشیده (unreflective) (Lipman, 1997: 90).

در بند 105 درباب یقین ویتگنشتاین هم با چنین تفکیکی روبه‌رو شده‌ایم، این‌که از کودکی یک سری مفاهیم را به همراه جهان‌نگری‌ای که به دنبالشان می‌آید، بدون دلیل برای اثبات یا رد آن‌ها، بدون چالش، پذیرفته‌ایم و معیاری بر دانسته‌های خود شمرده‌ایم. این نظام از دید لیپمن دربردارنده ماهیت اصلی هریک از استدلال‌های ماست، وی درصدد است که به کودکان این مجال را بدهد تا وارد حوزه نااندیشه‌های خود شوند، هرچند ویتگنشتاین این امر را بسیار دشوار انگاشته اما آن را رد نکرده است و به پیگیری امکان تحلیل این چنین امور حتی نامأنوس به‌عنوان نوعی «دانستنی» علاقه‌مند بود، شاید این ایده منجر به بحث حالت بینابینی ذهن در کسب علت در دفترچه‌آبی شده، همان‌جا که او از یک عامل نااندیشیده در مصداقیابی کودک سخن می‌گوید وقتی حین آموزش به ماهیت‌های مشترک اشاره می‌شود و امکان درونی‌سازی قاعده بازی را برای کودک ممکن می‌سازد تا ساختار را درک کند (ویتگنشتاین، 1387: بند 143).

### پاسخی به پرسش دوم

آیا فهم «زبان» و «توصیف» در نظریه کاربردی معنا با درک لیپمن از تفکر جمعی به‌واسطه زبان همسویی دارد؟

ویتگنشتاین برای جلب توجه سایرین به کاربردهای واقعی و عادی زندگی، «ابهام» و تا حدودی «تخیل» را تا آن‌جایی که به کار اهداف روزمره حیات می‌آیند «واقعیت» تلقی می‌کند، بدین معنا که به‌جای تحلیل و جست‌وجوی فلسفی برای کشف ذوات هستی از کاربست هر واژه و مفهوم سخن می‌گوید. او در جریان این مسیر که همچون یک جریان فعال ما را با خود درگیر می‌سازد، به فهم یک قاعده اساسی می‌رسد: فلسفه با حیرت آغاز می‌شود. پرسش‌های فلسفی پرسش‌های آزاردهنده‌ای هستند که از کاربرد نادرست زبان ما برمی‌خیزند. آن‌ها با نوعی بیماری روانی قابل مقایسه‌اند. ویتگنشتاین در یکی از درس‌گفتارهایش گفته که فیلسوفان درباره چیزها دچار سردرگمی‌اند و از غریزه خاصی پیروی می‌کنند، این غریزه آن‌ها را به طرح پرسش‌هایی سوق می‌دهد که خود درک واضحی از این پرسش‌ها ندارند. طرح این پرسش‌ها از تشویش ذهنی مبهمی ناشی می‌شود مانند تشویشی که کودک را به پرسیدن «چرا» سوق می‌دهد. پس مسئله فلسفی این شکل را

دارد: نمی‌دانم از چه راهی باید بروم (ویتگنشتاین، 1385: بند 68). ویتگنشتاین معتقد است که فلسفه به‌هیچ‌رو نمی‌تواند در کاربرد بالفعل زبان دخالت کند. در آخر فقط می‌تواند آن را توصیف کند (همان: بند 133). ویتگنشتاین در جای دیگری می‌نویسد: فلسفه همه‌چیز را پیش روی ما قرار می‌دهد و نه چیزی را توضیح می‌دهد و نه چیزی را استنتاج می‌کند؛ چون همه‌چیز آشکارا در معرض دید است و چیزی برای توضیح نمی‌ماند. همچنین می‌توان آنچه را پیش از همه کشف‌ها و ابداعات‌های تازه امکان‌پذیر است، فلسفه نامید (همان: بند 138). پس از این می‌نویسد: کار فیلسوف عبارت است از گردآوردن یادآوری‌ها برای یک مقصود خاص (همان: بند 145). وی برای روشن کردن حوزه‌های گسترده فهم انسانی دست به ابداع مفهوم «بازی‌های زبانی» می‌زند، بازی‌هایی که همه دارای «شباهت‌های خانوادگی» و درعین حال قواعد ساختاری و اجرایی خاص خود هستند، کامل‌ترین لیست بازی‌ها در تحقیقات فلسفی عرضه شده است که شامل این موارد می‌شود: اطاعت کردن، دستور دادن، توصیف اندازه‌ها، ترسیم، گزارش، تأمل، آزمون فرضیه، ارائه نتایج آزمایش، خلق داستان، بازی در نمایش، خواندن آواز، حدس زدن جواب، لطیفه‌گفتن، حل مسئله، ترجمه، خواهش، تشکر، توهین کردن، خوشامدگفتن، دعا کردن، و مواردی از این دست (ویتگنشتاین، 1380: بند 23).

ویتگنشتاین بعد از به‌کاربردن مثال‌های متنوع از بازی‌های زبانی و کارکرد آن‌ها به این مهم می‌پردازد که با وجود شباهت‌های خانوادگی حین اجرای بازی‌ها هیچ‌یک قاعده یا ذات ثابتی ندارند، ساختن یک مفهوم کلی به‌منزله رسیدن به ذات و حقیقت جزئیات منجر به آن مفهوم نیست، نقادی زبان در بستر زندگی جمعی و به‌چالش کشیدن مداوم کاربرد زبان به‌منزله فهم زنده فلسفه است. کاربرد هر واژه در بستر بازی زبانی خاصش در واقع نوعی ابهام‌زدایی و روشن‌گری مفهومی است، در نظریه کاربردی معنا زبان ابزاری است برای توصیف و فهم قواعد بازی زبانی نزد مردم یک اجتماع و فیلسوف هم موظف به کشف و توضیح این قواعد بازی است.

ویتگنشتاین در آبی اولین سردرگمی پیچیده انسان را یافتن مصداق برای تصویرسازی و فهم زبان می‌داند (ویتگنشتاین، 1385: بند 8). او تعریف اشاره‌ای را برای فهم کودک کارسازتر می‌داند، هرچند هر تعریفی را چنین امکانی مهیا نیست و کودک اعتماد کردن را براساس فهم عینیت از چنین ساختاری فرامی‌گیرد؛ این‌که هرچیزی مصداقی دارد و باید برای کشف آن تلاش کند. بعد از یادگیری «لفظ» و «اشاره» به‌منزله ابزار به‌دست والدین باید

برای کشف نسبت‌ها مهیا شود و جهت‌دهی دانسته‌های او توسط محیط و اطرافیان بارزتر می‌شود، هرچقدر دایره الفاظ گسترده‌تر می‌شود فهم نسبت‌ها پیچیده‌تر و ذهن خلاقیت بیشتری برای کشف و ربط نادانسته‌ها مهیا می‌سازد. کودک برای فهم نیازمند «مدل» می‌شود و این مدل‌ها بخش‌های اصلی نمادپردازی هر نظریه‌ای را پوشش خواهند داد. در همان حین، مطابقت بین ذهن کودک و نمادها، واژه‌ها، و محسوسات تجربه‌های او می‌شوند. او می‌آموزد، شک می‌ورزد، یا حکم می‌کند. لیپمن در مقام فیلسوف با سیر این رخداد تاریخی و انسانی آشنا بود و درصدد برآمد تا از پرسش‌های اساسی که فیلسوفانی چون ویتگنشتاین در باب تحلیل تفکر انتقادی و بنیان‌های معرفتی و منطقی مطرح کرده‌اند بهره‌جوید. او می‌خواست با طرح برنامه‌ای که خواهان توسعه تفکر و تحلیل در انسان‌هاست این فضا میسر شود تا هر کودکی برای یافتن فضاهای نااندیشیده فهم خویش به تجارب بین‌الذهانی دست بزند. لیپمن با ایده گفتمان در بستر حلقه‌های پژوهشی و ساختن فضاهای روایتی گوناگون درصدد است تا علاوه بر گسترش بار لغات و واژگان کودکان امکان ردیابی باورهای قدیمی‌شان را برای آن‌ها مهیا سازد. تصویر جهانی که ویتگنشتاین بدان اشاره دارد، شکل منطقی ایده لیپمن را در بستر هریک از این بازی‌های زبانی با نوعی زمینه‌گرایی (contextualis) عین کرده است (Lipman, 1991: 49).

### پاسخی به پرسش سوم

آیا نگرش پراگماتیستی ویتگنشتاین دوم در گذار از «تیین» به «توصیف» یکی از ملزومات اولیه تفکر انتقادی در بطن برنامه فلسفه برای کودکان است؟

### اهداف برنامه آموزشی فلسفه به کودکان

#### 1. بهبود توانایی استدلال (improvement of resuming ability)

در آغاز کودکی، «منطق» در عرصه زبانی با وضع قواعد و اصول کلامی نهادینه می‌شود، هرچه استعمال کلمات گسترده‌تر شود، فهم کودکان از جهان اطرافشان دست‌خوش تغییراتی خواهد شد که در نظم‌دهی به منطق گفتمان آن‌ها با جهان پیرامون مؤثرتر است (Lipman, 1980: 25). در گذشته، برای رشد منطق از تخیل کودکان جلوگیری به عمل می‌آمد درحالی‌که امروزه با قراردادن کودک میان اجتماع پژوهشی و نقش‌پذیری او در

حین بازی‌های زبانی گوناگون به بسط استدلال‌ورزی و دلیل‌خواهی او می‌رسیم (Lipman, 1991: 29).

## 2. پرورش خلاقیت (development of creativity)

کودک زمانی قادر به بیان تجارب خود است که بتواند به بررسی آن پردازد و با یک تفکر منطقی به نظاره دوباره آن بنشیند، این امر منجر به پرورش تخیل و خودانگیختگی او می‌شود و کودک را وادار می‌سازد به طرح شقوق مختلف برای یک پدیده بیندیشد (فائدی، 1383: 22).

## 3. پرورش تفکر انتقادی (development of critical thinking)

یافتن «وضوح» و «معنی» در یک اجتماع پژوهشی منجر به نقد آرای خود و دیگری می‌شود. در این برنامه حفظ کردن نشانه فهمیدن نیست. این که چه کسی در چه زمانی چه چیزی گفته است تا حدی اهمیت خود را از دست می‌دهد. کودک به شکل فعالانه، خصوصی و شخصی از جهان و روابط آن می‌پرسد (Lipman, 1991: 117).

اگر میل طبیعی کودک به فهم جهان را با فلسفه پیوند دهیم، کودک به متفکری نقاد که در جریان زندگی‌اش انعطاف‌پذیری و تأثیر را آموخته بدل خواهد شد (صفایی‌مقدم، 1377: 161).

## 4. پرورش درک اخلاقی (development of ethical understanding)

مفاهیم اخلاقی چیست؟ آیا شناخت ارزش‌ها و غیرارزش‌ها، خوب‌ها و بد‌ها برای اتخاذ تصمیم اخلاقی کافی است؟ کاوشگری اخلاقی (ethical inquiry) ابزاری است که در بستر روایت و بازی‌ها به کودکان می‌آموزد که هر امر اخلاقی دلیل خودش را داراست و هنگام تصمیم‌گیری همواره تعارض‌های گوناگونی جلوه‌گر می‌شوند که درک مفاهیم اخلاقی را عیان‌تر می‌سازند (فیشر، 1385: 95).

## 5. پرورش ارزش‌های هنری (development of artifice values)

درک «زیبایی‌شناسی فلسفی» در درک نمادها و تصاویر و کلمات و آواها نهفته است. با تمرین و استمرار در تخیل و آفرینش مفاهیم عرصه‌های جدید درمقابل کودکان گسترده می‌شود (Hagaman, 1990: 43).

### 6. پرورش شهروندی (development of citizenship)

قوانین شهروندی در بطن «اجتماع پژوهشی» با پدیداری خودانگیخته اصول و قراردادهای منطقی همراه است که با نوعی تعهد و التزام اخلاقی هم‌بسته می‌شود (Murehouse, 1993: 8).

### 7. رشد فردی و میان‌فردی (personal and interpersonal growth)

ویگوتسکی تفکر را به‌مثابه یک گفت‌وگوی درونی می‌داند، وقتی کودک در یک اجتماع پژوهشی قرار می‌گیرد با تنوع و قدرت بیشتری پیگیر این گفت‌وگو خواهد شد، کودک علاوه بر گوش دادن به صدای خود با صدای دیگری همراه می‌شود (ibid: 11).

### 8. پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه (development of ability to find meaning in experience)

کودکان در پی کشف معانی درون هر اتفاقی هستند، سؤال‌پیش‌کردن والدین از بزرگ‌ترین نمودهای این اکتشاف‌هاست (قانیدی، 1382: 24). هر کودکی عقیده شخصی خود را داراست اما در همین ضمن او در حال ساختن و تغییر مفاهیم خویش است (Splitter & Sharp, 1995: 112).

لپین درصدد است که کودکان در حین چالش‌ها و کاربرد ایده‌هایشان از طبقه‌بندی‌های رایج پارادایمی گذر کنند و به این مرحله برسند که برای قیاس، استدلال، پیش‌بینی، و تعریف فرایند نمی‌توان به باورهای یقینی صرف بسنده کرد. هر بار که کودک دچار شک می‌شود بدون آن‌که بنیان دانستنی‌هایش متلاشی شوند شروع به مرور و اصلاح برخی از اصول می‌کند. وقتی مسائل پیچیده می‌شوند کودک به‌جای استیصال، جسارت مواجهه با بخش‌هایی از ذهن خود و دوستانش را می‌یابد که هرگز بدان‌ها توجه نکرده است. او با نوعی تشریک مساعی و همراهی با ایده‌ها روبه‌رو می‌شود. درعین حال، امکان تشکیک به دوام نتیجه را برای خود لحاظ خواهد کرد. کودک فرامی‌گیرد در جوامعی زندگی می‌کند که بسیاری از اطرافیانش تعاریف و ایده‌های متنوع و متفاوتی دارند؛ مانند او سخن می‌گویند اما مانند او فکر نمی‌کنند و عملکردها و انتخاب‌های دیگری دارند. با این چالش روبه‌رو می‌شود که بین خود و اطرافیانش همواره یک روال چندمنطقی (multilogical) و نوعی نسبی‌گرایی (relativism) برقرار است. به‌بیانی کودک برای گذر از اندیشه و تفکر شخصی

خود نیاز به رویارویی با شکل‌های دیگر تفکر از یک مقوله یکسان دارد. وقتی او برداشت‌هایی گوناگون (موافق یا مخالف ایده خویش) را بارها ملاحظه کند نوعی باور به فهم نسبی و ناکارآمد هم‌گریانش را خواهد گرفت که رقابت‌طلبی و کنجکاوی ذاتی کودک برای کشف نقطه پنهان، او را به درک مشمول‌تر و متفاوت‌تری از نقطه آغازین بحث می‌رساند (Lipman, 1991: 51).

لپمن بر این باور بود که کودک برای گریز از عادات ذهنی و اندوخته‌های باوری خویش نیاز به محک‌های پی‌درپی ذهنی دارد و این امر میسر نمی‌شود مگر در مواجهه با جمعی که برای کاوش بزرگ و وجودشناسانه‌اش با او همراهی می‌کنند و حضور مربی‌های آموزش‌دیده‌ای که به‌جای کنترل باید نقش همراهی را ایفا کنند که موظف به نشان‌دارکردن ایده‌های به‌حاشیه‌رفته‌اند. مربی مذکور باید برای همراهی با کودکان تابلوهای راهنمای تجربی و مورد نیاز مسیرهای هر بازی زبانی را تعریف کند. او می‌خواهد کودکان حین چالش‌های سیالشان در دام امواج مخرب نسبی‌گرایی مفرط یا شک مغالطه‌آمیز نیفتند و به مرور خود کاشف این تابلوها در مسیر برای یکدیگر شوند. بسیاری از چهارچوب‌ها و اصول می‌توانند ثابت باشند و تفاوت‌ها در به‌کارگیری آن اصول محرز می‌شوند و هرگز نمی‌توان از وجود و کارکرد این اصول به‌شکل خودخواسته رد شد. زبان این اشتراک در ملاک‌ها را می‌سازد و عینیت می‌بخشد. آنچه تفکر انتقادی خواهان آن است سیر بین‌الذهانی و چیش و بیش قابل اصلاح و بهینه‌ادراک است.

### نقش داستان در جان‌بخشی به زبان و معنا

روایت یا داستان این امکان را داراست که «دنیایی احتمالی» را پیش روی کودک بگستراند و این دنیا را محرک کارهای فکری او کند. داستان دارای قواعد و ساختاری هوشمندانه است، فرمی است که محمل دغدغه‌های بشری شده است. داستان به گونه‌هایی نظیر لالایی، شعر، و ضرب‌المثل در همه جوامع انسانی به‌منزله ابزار آموزش معنا به‌کار گرفته شده است. در داستان‌ها پیوند محکمی بین حافظه، عاطفه، و بقای تخیل برقرار است (فیشر، 1385: 138). شاید کودک از درک زبان انتزاعی ناتوان باشد اما می‌تواند مفاهیم انتزاعی را در فرایندهایی چون بازی یا تصویر به‌خوبی درک کند.

ویتگنشتاین در بسیاری از بندهای درباب یقین به طرح این سؤالات می‌پردازد، او اصرار می‌ورزد که زبان خصوصی محال است، زیرا فهم امری اشتراکی و زبانی است و در بستر

موقعیت‌های اجتماعی و هم‌دلانه توفیق می‌یابد. در بند 290 اشاره می‌کند: کودک یاد می‌گیرد واژه‌ها را فلان‌طور بفهمد؛ او برای توجیه اعمال و پیش‌بینی‌هایش نیازی به قانون استقرا ندارد، هرچند والدین با آموزش شمارش و مقایسه‌ها درصدد تعلیم منطقی امور برمی‌آیند. بدین‌سان، شاید در مرحلهٔ فراگیری لغات شک وجود ندارد چون اطرافیان حین زبان‌آموزی و تعلیم با قاطعیت می‌گویند «این ... است» و هرگز از گزارهٔ «شاید ... باشد» استفاده نمی‌کنند، اما در کاربردها و بازی‌های زبانی در بستر اجتماع شقوق دیگر رو می‌کند و شک‌ها عرصه می‌جویند. ویتگنشتاین در بخش اول (فراگیری واژه‌ها) شک را شک نمی‌داند و هر امری را یک دانستنی نزد کودک می‌خواند. در بندهای 534، 535 و 536 سخن از این نکته می‌رود که کودکی که تازه شروع به فراگیری زبان کرده، هنوز هیچ مفهومی از نام‌داشتن ندارد؛ او فقط می‌آموزد چگونه واکنش نشان دهد و دانستن تازه در مرتبه‌ای بعد آغاز می‌شود.

کودکی که زبان می‌آموزد حتی مفهوم «نام‌داشتن» را نمی‌فهمد، پس چگونه می‌توان مدعی شد این کودک چیزی را می‌داند؟ او می‌داند واژهٔ «آبی» به معنای کدام رنگ است اما آنچه او می‌داند چندان هم ساده نیست (ویتگنشتاین، 1387: بند 545) و ما فقط می‌دانیم کودک پیش از آن‌که بتواند از نام رنگ سؤال کند باید کاربرد نام رنگ‌ها را فرا گرفته باشد (همان: بند 548). ازسویی می‌توانیم سیر چنین بحث‌هایی را در منظر روان‌شناسانهٔ پژوهش‌های فلسفی نیز ردیابی کنیم. او در آغاز این کتاب در بند 6 صریحاً می‌گوید که توضیح اشاره‌ای هم بدون زمینهٔ تربیتی مناسب به فهم نمی‌انجامد. درواقع، او از جست‌وجوی دال‌ها و مدلول‌ها فراتر رفته و به جست‌وجو و کنکاش در بستر پرداخته است.

در بند 165 درباب یقین، به این نکتهٔ کلیدی اشاره می‌شود که وقتی کودک در سخنانش با دیگری مدعی «دانستن» مطلبی است درواقع می‌گوید: من این را آموخته‌ام. حال وقتی از یک کودک دربارهٔ باورش از یک امر سؤال شود او از تجارب خود یا بزرگ‌ترها سخن می‌گوید، وقتی کودک از چگونگی سفر به ماه یا پرواز انسان می‌پرسد والدین از امکان‌ناپذیری این امور به‌شکل عادی سخن می‌گویند، با این‌که کودک به تعالیم آن‌ها پایبند نخواهد ماند و باوری ندارد اما قانع می‌شود (همان: بند 106). کودک بدون این‌که در چنین بحث‌هایی باوری قطعی بیابد یا اقناع شود از دانسته‌هایش سخن می‌گوید. برای او تخیل، استدلال، و حیرت هرگز تمامی ندارند. در بند 374، به چگونگی رویش شک در کودک اشاره می‌شود: ما به او می‌آموزیم این دست‌توست. او بی‌نهایت بازی زبانی دربارهٔ دستش

فرا خواهد گرفت، اما هرگز نخواهد پرسید آیا این واقعاً یک دست است؟ این را هم نخواهد آموخت که می‌داند این یک دست است. کودک به شکلی کاملاً پراگماتیستی برای ساخت مفاهیم عمل می‌کند. او از تجارب برای فهم استفاده می‌کند و شروع به معناسازی می‌کند. حوزه شک‌هایش را تخیل و حدود امکانات پیرامونش را تعیین می‌کند. ویتگنشتاین چندین بار می‌پرسد: کودک چگونه به یقین‌دانستن رسیده تا بتواند تشکیک کند؟ آیا قطعیت نزد او بدین علت است که کسی او را به خلاف آن متقاعد نکرده است؟ (همان: بند 573).

### نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در پژوهش فوق مشاهده شد، یکی از مؤلفه‌های اساسی تفکر انتقادی و پرسش‌ورزی عمیق کودکان با فهم انضمامی آن‌ها از زبان و معنا در ارتباط است. مهم‌ترین بستری که این امکان را به کودکان می‌بخشد داستان و بازی جمعی آن‌هاست. الگوی سقراطی لیمن در زمینه گسترش گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی با زیست - جهان کودک و تدوین نگرش او به مؤلفه‌های اجتماعی و اخلاقی تفکر هم‌بستگی انکارناپذیری دارد. بدین‌سان، با توجه به گفتار معروف ویتگنشتاین فلسفه عملاً به یک فعالیت فکری که خود زندگی است بدل خواهد شد. برای فهم جهان، تصویر حیات «حقیقت و معنا» امری ست جاری در بستر عملکردها و انتخاب‌ها؛ برای فهم آن به ابهام و تخیل نیازمندیم، تصویر هر فرد از جهان برابند چالش‌های او برای کشف جهان است که با بازیگر - تماشاگر بودن او در بستر بازی‌های زبانی میسر است.

### منابع

- صفایی مقدم، مسعود (1377). «برنامه آموزش فلسفه به کودکان»، فصلنامه علمی و پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، س 8، ش 26 و 27.
- فیشر، رابرت (1385). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (1382). آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری، تهران: دوانین.
- قائدی، یحیی (1383). «بررسی و نقد دیدگاه‌های فلسفه برای کودکان»، رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- قائدی، یحیی (1388). «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره راهنمایی و دبیرستان»، فصلنامه فرهنگ، ویژه‌نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان.



- لیپمن، متیو (1388). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان/ رویکردی جدید در فلسفه تعلیم و تربیت»، مصاحبه آقای ناجی، فصلنامه فرهنگ، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ویتگنشتاین، لودویگ (1380). پژوهش‌های فلسفی، ترجمه فریدون فاطمی، تهران: نشر مرکز.
- ویتگنشتاین، لودویگ (1385). کتاب آبی، ترجمه مالک حسینی، تهران: هرمس.
- ویتگنشتاین، لودویگ (1387). دریاب یقین، ترجمه مالک حسینی، تهران: هرمس.
- هادسون، ویلیام دونالد (1378). لودویگ ویتگنشتاین، ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: گروس.

Gadamer, Hans Gorg (1975). *Truth and Method*, New York: Crossroad.

Hagaman, S. (1990). "Feminism Inquiry in Art Itistory, Art Criticism and Aesthetics: an Overview for Art Education", *Studies in Art Education*, Vol. 32, No. 1.

Kennedy, D. (1999). "The Politics of Subjectivity", *The Philosophy of Children and Dialogical Education*, Vol. 7, No. 1.

Lipman, Matthew (1997). *Thinking in Education*, Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew, A. Sharp, & F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA: Temple University Press.

Murehouse, R. (1993). "Philosophy for Children", *Curriculum and Practice, in Thinking*, Vol. 1, No. 3.

Splitter, L. J. & Ann Margaret Sharp (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry*, Melbourn: Acer.

Wittgenstein, Ludwig (1985). *Philosophical Investigation*, trans. G. E. M. Anscombe, Oxford.

Wittgenstein, Ludwig (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge.

