

واکاوی الگوی «گفت‌وگوی کندوکاوی» در ارتباطات انسانی

مطالعه دیدگاه‌های صاحب‌نظران گفت‌وگو و تعلیم و تربیت در خصوص کاربرد آموزشی این الگو

هادی خانیکی^۱، محمدسعید ذکایی^۲، فاطمه نوری‌راد^۳

تاریخ دریافت: ۹۴/۴/۲۰ تاریخ تایید: ۹۴/۹/۱۵

چکیده

مقاله حاضر، به مطالعه چپستی الگوی «گفت‌وگوی کندوکاوی» می‌پردازد و درصدد است کارکرد آموزش این نوع گفت‌وگو به کودکان را در بعد فردی و اجتماعی بررسی کند. محور اصلی چارچوب مفهومی این پژوهش، تلفیقی از مفهوم «تفکر چندبعدی و بازاندیشانه» در آموزش «فلسفه برای کودکان» با نظریات گفت‌وگویی در حوزه میان فردی و «کنش ارتباطی» هابرماس است که در بستر منطقه تقریبی رشد شکل می‌گیرد. بدین منظور و برای بررسی کارکرد این الگو، با صاحب‌نظران حوزه گفت‌وگو در رشته‌های علوم ارتباطات، جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت مصاحبه متمرکز شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی به کودکان، می‌تواند با حساس کردن آنان به مسائل پیرامون و نیز با ترویج چند صدایی در کلاس، نگرشی بازاندیشانه، مسئولانه، انتقادی و خلاقانه در آنها ایجاد کند. به این اعتبار، تعاملات موجود در حلقه‌های کندوکاوی کلاس «فلسفه برای کودکان»، از طریق روندهای ارتباطی که گفتار بیشترین نقش را در آنها دارد به صورت نمونه‌ای از کنش تفاهمی شکل می‌گیرد.

واژگان کلیدی: گفت‌وگوی کندوکاوی، آموزش گفت‌وگو محور، حلقه کندوکاوی، فلسفه برای کودکان، کنش تفاهمی، الگوی تراکنشی ارتباط، منطقه رشد تقریبی.

۱. دانشیار گروه ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی.

۲. دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.

۳. کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.

۱. دانشیار گروه ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی.

۲. دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.

۳. کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.

مقدمه و طرح مسئله

تضاد، کشمکش، کج‌فهمی، پیش‌داوری‌های ذهنی، نفی دیگری و تأیید بی‌چون و چرای معرفت خویشتن و ... از آفت‌های شناختی بشر در دنیای معاصر است. به عبارت دیگر، بسیاری از تهدیدها و بحران‌هایی که در دنیای مدرن با آن مواجه هستیم، از عادت‌های گفتاری نادرست و ناتوانی آدمی در اندیشیدن نشئت می‌گیرد و این ناتوانی در اندیشیدن، نتیجه طبیعی ناتوانی در شنیدن است.

ضعف در گفت‌وگو به عنوان یکی از مسائل مبتلا به جامعه ما، خود نتیجه نوعی اختلال ارتباطی است که موجب می‌شود، گفت‌وگوهای ما عمیق و پیش‌برنده نباشند و منجر به کسالت روح شوند. هر کدام از ما به وضوح می‌توانیم از تجربه‌های مختلفی سخن به میان آوریم که اگر چه در آن، میان افراد، گروه‌ها، نهادها، اقوام، مذاهب و جوامع مختلف، پیامی منتشر و منتقل می‌شود، لیکن مضامین و محتوای پیام‌ها، نادیده، ناشنیده و ... باقی می‌مانند، عمیقاً فهم نمی‌شوند و لذا حصول تفاهمی در پی ندارند. و اگر گفت‌وگو و درک متقابل می‌ان افراد یک جامعه شکل نگیرد، ترقی و توسعه آن جامعه به تاخیر می‌افتد.

و اما ریشه‌های مسئله هر چه باشد، از منظر ارتباطی می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که پدیده‌ای به نام «گفت‌وگو» و مهارت‌های وابسته به آن، خوب فهم نشده و خوب آموزش داده نشده است. از آنجاست که مسئله این تحقیق مطالعه و آکاوی گفت‌وگویی است که در حلقه کندوکاو «فلسفه برای کودکان» اجرا می‌شود و به دنبال آموزش گفت‌وگو به کودکان است.

ریشه ناتوانی در گفت‌وگو را بایستی از سنین کودکی دنبال کرد. گفت‌وگو مهارت‌های ویژه‌ای می‌طلبد و نیازمند رعایت قواعد و اصول خاصی از جانب مشارکت‌کنندگان است. شالوده این مهارت‌ها بایستی از همان سال‌های اولیه زندگی پی‌ریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت و هویت کودک به عنوان یک شخص متفکر در حال شکل‌گیری است. در طول دوره‌ای که کودکان، بزرگ‌تر و بزرگ‌سال می‌شوند، تمایل روزافزونی به جزم‌اندیشی و داشتن ذهن بسته در آنها وجود دارد. وقتی که ذهن بسته باشد، اعتقادات و باورها خود محوراند و به عبارتی، آنچه «من» باور دارم بسیار اساسی‌تر است از آنچه من «باور دارم». افراد متعصب فاقد توانایی لازم برای ورود به گفت و گوی آزاد و مستدل هستند (فیشر ۱۳۸۶: ۹-۱۱). اما آیا در مدارس آموزش‌هایی برای گفت‌وگو وجود دارد؟

این پژوهش در صدد است، الگویی برای تبیین گفت‌وگوی کندوکاو ارائه، سپس مؤلفه‌ها و ابعاد آن را بررسی و همچنین کارآمدی و کاربرد این الگو را با توجه به آرای صاحب‌نظران گفت‌وگو و تعلیم و تربیت مطالعه نماید.

ادبیات پژوهش

لغت دیالوگ^۱ (گفت‌وگو) از واژه‌های یونانی دیا^۲ و لوگوس^۳ گرفته شده که اولی به معنای «از طریق» و دومی به مفهوم «معنی» است. در اصل، دیالوگ یا گفت‌وگو، به «جریان داشتن معنی» اطلاق می‌شود. (بوهم، ۲۰۰۳: ۲)

اما آنچه بایستی مورد توجه قرار گیرد، تفاوت مفهوم ارتباط با گفت‌وگو است؛ هر ارتباطی را نمی‌توان گفت‌وگو نامید چرا که با نگرستن به ارتباطات پیرامونمان درمی‌یابیم که در بسیاری از مواقع، طرفین با هم مکالمه کرده‌اند ولی نقد و فهمی انجام نگرفته است، در حال صحبت بوده‌اند، ولی شنیدنی صورت نگرفته است؛ یکی با صدای بلند و دیگری با صدای آرام برای حمله یا دفاع حرف می‌زند، چه با خودش و چه با دیگری.

بر این اساس لازم است میان این مفهوم و سایر مفاهیم مشابه، تمایز قائل شویم؛ چراکه بررسی تفاوت مفهومی گفت‌وگو با سایر ژانرها می‌تواند به شفافسازی آن کمک نماید.

جدول شماره ۱: مفاهیم مشابه با گفت‌وگو

| اهداف و ویژگی‌ها | نوع ارتباط |
|--|------------|
| نوعی پرسه‌زنی و هزره‌گردی گفتاری به منظور رضایتمندی از باهم بودن و همزیستی کلامی - فاقد کانون، انسجام و یکپارچگی - بدون قصد و منظور مشخص | صحبت و گپ |
| حل و فصل تضاد منافع | مذاکره |
| پیروزی و غلبه بر دیگری - رفتار متخاصمانه - پیدا کردن ضعفها و عیوب مواضع فکری یکدیگر | مناظره |
| هدفمند - به منظور اثبات برتری خود بر دیگری از راه حمله به او و دفاع از خود در برابر حملات وی | بحث |

در حقیقت، هدف گفت‌وگو، تأیید یا رد تفکر خود یا دیگری نیست، بلکه فهم هستی و درک صحیح ارزش‌ها و باورهاست. هدف از گفت‌وگو شناخت است نه توجیه، تعهد است نه حل یا انکار تعارض، و نهایتاً همکاری است نه رقابت. به عبارت دیگر، در یک گفت‌وگوی حقیقی، هدف دستیابی به یک توافق نیست، بلکه بیشتر درک و فهم یک حقیقت و حصول تفاهم است (نیستانی، ۱۳۸۸: ۲۵).

جریان گفت‌وگو، الگویی تراکنشی دارد. اغلب ما تصویری کنیم، وقتی با دیگری در حال

1 dialogue

2 dia

3 logos

گفت‌وگو هستیم؛ عملی گسسته انجام می‌دهیم؛ دیگری صحبت می‌کند، گسستی در صحبت او به وجود می‌آید، سپس شما صحبت می‌کنید. زمان گسست در صحبت شما که رسید، او صحبت می‌کند و الی آخر. اما این درحالی است که ارتباط در واقع یک فراگرد پیوسته می‌باشد. وقتی در گفت‌وگو هستیم، واژه‌هایی که انتخاب می‌کنیم و لحنی که آن واژه‌ها را به کار می‌بریم، عکس‌العملی است به رفتار ارتباطی طرف مقابل. در الگوی تراکنشی، نمی‌توان ارتباط را یک امر منفرد، بلکه باید آن را دارای حالتی وابستگانه دانست. به بیانی دیگر، ارتباط چیزی نیست که برای دیگران انجام می‌دهیم، بلکه چیزی است که بطور مشترک با آنها انجام می‌دهیم. در نتیجه، موفقیت هر یک از دو طرف، وابسته به طرف دیگر نیز هست. (آدلر به نقل از محسنیان‌راد، ۱۳۹۱: ۳۹). وقتی کنش متقابل بین دونفر، به چیزی بیش از تبادل پیام‌های لفظی منجر شود و آن دو به این درک مشترک برسند که یکدیگر را می‌فهمند، دوست دارند، می‌شناسند و به هم نیاز دارند آنگاه، ارتباط ماهیت تراکنشی به خود می‌گیرد. (محسنیان‌راد، ۱۳۹۱: ۳۹)

چهار مرحله اصلی در تراکنش گفت‌وگو وجود دارد که نظریه‌پردازان این حوزه بر آن تأکید دارند.

۱. **گوش دادن:** گفت‌وگو، در درجه نخست، به مهارت در گوش کردن و نه توانمندی گفتن بستگی دارد. هرچه فرد با گفت‌وگو آشنا تر و در آن با تجربه‌تر شود، تمایل او به سخن گفتن کمتر و به گوش دادن بیشتر خواهد بود (قاضی‌مرادی، ۱۳۹۰: ۱۷۷). اگر بکشیم که گوش کنیم در می‌یابیم که فوق‌العاده دشوار است؛ چراکه ما همیشه عقاید، نظرات، تعصبات، سوابق، تمایلات و انگیزه‌های خود را مطرح می‌کنیم. هنگامی که اینها برگوش دادن مان مسلط شوند به زحمت آنچه گفته می‌شود، گوش می‌دهیم؛ اگر اصلاً گوش بدهیم! (اسحاق، ۱۳۸۰: ۷۸) گوش دادن مؤثر یعنی گوش دادن هدفمند و آگاهانه برای رسیدن به آن معنی‌ای که گوینده تمایل دارد آن را به شنونده بفهماند. گوش دادن مؤثر شامل چند مرحله است که همه آنها به طور یکسان حائز اهمیت هستند. این مراحل عبارت‌اند از: شنیدن، فهمیدن، به خاطر آوردن، تفسیر کردن، ارزیابی کردن و عکس‌العمل نشان دادن (برونل، ۲۰۰۲ به نقل از محسنیان، ۱۳۹۱: ۱۸۶) این مراحل لزوماً به ترتیب انجام نمی‌شود، زیرا بعضی اوقات برای «گوش دادن مؤثر» لازم است میان این مراحل به جلو و عقب رفت.

عوامل بسیاری مانع این نوع گوش دادن همدلانه می‌شوند. از جمله اشتیاق به هرچه سریع‌تر دآوری کردن نسبت به گفته‌های دیگری، تمایل به درک نیت او از آنچه می‌گوید، میل به پند و رهنمود دادن به وی، اشتیاق به «گفتن» به جای گوش دادن، جدی نگرفتن

موضوع مشترک و... و اما افرادی که در زمینه گوش دادن چندان موفق نیستند معمولاً ویژگی‌های مشترکی دارند. آنان اغلب نسبت به موضوع بحث گوینده رغبتی نشان نمی‌دهند و به جای تمرکز بر پیام وی، به شیوه ارائه مطالب او معترضند. علاوه بر این، آنها معمولاً پاسخ خود را از قبل در ذهن آماده کرده و فقط منتظرند سخن طرف مقابل پایان یابد و بدون توجه به آنچه وی گفته است، پاسخ مدنظر خود را ارائه کنند. در این میان، اگر توجهی نیز به سخنان گوینده نشان می‌دهند، غیر واقعی و ظاهری است و فقط تظاهر به شنیدن می‌کنند. این افراد، گاهی نیز سخن گوینده را قطع کرده، در گفتار وی اختلال ایجاد می‌کنند و با تغییر بحث اصلی از رسیدن به نتیجه طفره می‌روند. (ولوپن، ۲۰۱۰: ۲۷۸)

۲. **احترام گذاشتن:** احترام گذاشتن یک اقدام منفعلانه نیست بلکه به معنی حرمت نگاه داشتن و یا به بعد موکول کردن قضاوت است. عمل احترام گذاشتن، اساساً ما را به شروع دیدن سایرین فرا می‌خواند (اسحاق، ۱۳۸۰: ۱۰۵). احترام به دیگری، معطوف به خود اوست نه محفوظات ذهنی، معتقدات و اندیشه‌های او؛ در گفت‌وگو، رویارویی نظام‌های فکری وجود دارد نه مواجهه افراد و گروه‌ها.

۳. **تعویق قضاوت:** به تعویق انداختن عبارت است از تغییر جهت دادن، توقف کردن، به عقب بازگشتن و چیزها را با نگاهی جدید دیدن (اسحاق، ۱۳۸۰: ۱۲۷). وقتی به صحبت‌های کسی گوش می‌کنیم ملزم به گزینش و انتخابی مهم هستیم. اگر سخنان او سبب شود که عقیده‌ای در ذهن ما شکل گیرد، می‌توانیم یکی از این دو کار را انجام دهیم: اولاً، می‌توانیم از نظر خود دفاع کنیم و در قبال نظرات آنها مقاومت کنیم، ثانیاً می‌توانیم عقیده خود و اطمینانی که در پس آن قرار دارد، به تعویق اندازیم. تأکید بر به تعویق انداختن بدین معنی است که نه آنچه را فکر می‌کنیم سرکوب کنیم و نه با اعتقاد یک‌جانبه از آن طرفداری کنیم. بلکه فکر خود را به شکلی به نمایش بگذاریم که به ما و دیگران اجازه دیدن و درک کردن آن را بدهد (بوهم، ۱۳۸۱: ۱۱۲).

۴. **ابراز کردن:** نظر خود را ابراز کردن یا حرف خود را زدن شاید یکی از دشوارترین جنبه‌های گفت‌وگوی واقعی باشد. حرف خود را زدن عبارت است از اینکه بدون توجه به نفوذهای دیگران آن چیزی را که از نظر ما مهم است، فاش سازیم. پیدا کردن و به زبان آوردن نظر و صدای درون خود در درجه اول مستلزم تمایل به ساکت بودن است (اسحاق، ۱۳۸۰: ۱۵۸).

چهار ویژگی مذکور، در ارتباط و پیوستگی با هم قرار دارند و اگر افراد این رویه را مشترکاً تمرین کنند، همکاری گروهی صمیمی‌تر می‌شود و «باهم فکر کردن» آغاز می‌گردد

(هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹: ۱۰۵).

نظریه‌های مختلفی در حوزه‌های گوناگون فلسفی، اجتماعی، زبان‌شناختی، روانشناسی، علوم سیاسی و... برای تیپولوژی گفت‌وگو وجود دارد و گفت‌وگو موضوعی است میان‌رشته‌ای که این پژوهش، صرفاً نظریه‌های گفت‌وگویی در حوزه ارتباطات میان‌فردی و خصوصاً نظریات مرتبط با جریان گفت‌وگوی کندوکاوی را مد نظر دارد.

گفت‌وگوی سقراطی^۱: نمونه‌ای از گفت‌وگوی انتقادی

مشهورترین گفت‌وگو که سابقه آن به آغاز تاریخ فلسفه باز می‌گردد، دیالوگ‌های سقراط با هم‌نشینان و شاگردانش است. به اعتقاد سقراط، معرفت در ژرفای روح انسان‌ها نهفته است که باید آن را آشکار ساخت و مبنای پرسشگری وی بر این ایده است که هر تفکری یک منطق یا ساختار دارد. استفاده از پرسشگری سقراطی بر این نکات دلالت دارد: هر تفکر مفروضاتی دارد، ادعاهایی مطرح می‌کند یا معنایی می‌آفریند، دلالت‌های ضمنی و پیامدهایی دارد، روی بعضی موارد متمرکز می‌شود و سایر موارد را به پس‌زمینه می‌راند، صرفاً بعضی مفاهیم، ایده‌ها یا ملاک‌ها را به کار می‌گیرد، اینکه هر ملاک به چه نسبت روشن یا مبهم، عمیق یا سطحی، انتقادی یا غیرانتقادی، تک‌منطقی یا چندمنطقی است. (پاول، ۱۳۹۰) گفت‌وگوی سقراطی را می‌توان رویکردی برای پرورش تفکر انتقادی دانست. از نظر وی، شخص زمانی مهیای استفاده از گفت‌وگو می‌شود که به جهل خویش پی برد. (نیستانی، ۱۳۸۸: ۱۶۶)

گفت‌وگوی سقراطی چهار ویژگی اصلی دارد: ۱. با چیزهای واقعی شروع می‌شود و در تماس با تجربه‌های واقعی باقی می‌ماند. به عبارت دیگر، تجربه و نمونه‌های واقعی نقش بسیار مهمی در آزمودن ادعاهای کلی و جهان‌شمول دارند. ۲. درک کاملی بین شرکت‌کنندگان وجود دارد. ۳. افراد تا زمانی که به یک سؤال فرعی پاسخ داده شود، به آن پای‌بندند. ۴. تلاش برای اجماع وجود دارد. (دایتر کرون به نقل از دیوی چستر، ۲۰۱۲: ۵۴)

نظریه گفت‌وگویی دیوید بوهم^۲: نمونه‌ای از گفت‌وگوی خلاق

بوهم به جریانی فکری در نحوه ادراک علمی اعتقاد دارد که بروز خلاقیت در آن متن‌گراست، نه آنی و تقابل‌گرا یعنی در تغییر شالوده فکری انگاره‌ها و مفاهیم، پیوستگی وجود دارد، نه گسستگی و تقابل و از طریق گفت‌وشنود صورت می‌گیرد. از نظر وی، گفت‌وگو راهی است برای ارتقای هنر و خلاقیت فردی. (بوهم، ۱۹۹۸: ۱۰۸)

1. Socratic Dialogue
2. David Bohm

دارد، زیرا که آموختن و فهمیدن متقابل را امکان‌پذیر می‌سازد. حمایت خلاق به معنای سرعت بخشیدن به تصمیم‌گیری‌ها نیست بلکه به معنای عمق بخشیدن به روند گفت‌وگو است. (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹: ۱۰۲)

از نظر بوهم اگر قادر باشیم به شکل جمعی، معانی را بین خود مشترک سازیم، تشریک مساعی صورت می‌گیرد. ما هرکدام در معنای مشترک سهمی خواهیم داشت و مشارکت واقعی همین است، یعنی شما چیزی را به اشتراک می‌گذارید و در چیزی هم شریک می‌شوید. به عبارت دیگر یک اندیشه مشترک شکل می‌گیرد که در آن هیچ‌یک از افراد کنار گذاشته نشده‌اند. هرفردی ممکن است عقیده خودش را داشته باشد، ولی این عقیده در گروه نیز جذب و مستغرق می‌گردد و به این ترتیب هرکس آزادی خودش را حفظ می‌کند و نوعی هماهنگی و همخوانی نیز بین فرد و جمع وجود دارد که در تمامی آنچه هست همواره در جهت انجام پیش می‌رود (بوهم، ۱۳۸۱: ۵۷).

اگر بتوانیم هم انگیزش‌ها و هم پنداشته‌های خود را برای مدتی از خودمان جدا سازیم و به آنها بنگریم، آنگاه نوعی شناخت واحد پیدا خواهیم کرد. در این صورت به چیزی دست یافته‌ایم که خیلی از مردم خواهان آن هستند؛ شعور و آگاهی مشترک. نهایتاً آنچه می‌تواند وضعیت اجتماعی را سر و سامان بخشد و به انسجام برساند، رشد معانی مشترک در بین گروه‌های مختلف اجتماعی است. شایان ذکر است، یک گروه کوچک که فرهنگ گفت‌وگو را در خود پدید آورده همچون یک نمونه قادر خواهد بود به طرق مختلف آن را در میان فرهنگ بزرگتر گسترش دهد، آن هم نه تنها از طریق تشکیل گروه‌های جدید بلکه از طریق مبادله این دیدگاه و تشریح معانی آن با دیگران. (بوهم، ۲۰۰۳: ۴۲-۳۸)

نظریه گفت‌وگویی مارتین بوبر؛ نمونه‌ای از گفت‌وگوی مراقبتی

بوبر دو شیوه برقراری ارتباط با دیگران را از هم تفکیک می‌کند: یکی «من و آن» و دیگری «من و تو». «من و آن» رابطه‌ای غیرشخصی است که به انسان شیئیت می‌بخشد و افراد را از هم دور می‌کند در حالی که «من و تو» شیوه‌ای مستقیم و کاملاً شخصی برای برقراری ارتباط است و به معنی باز بودن طرفین در مقابل علایق و نگرانی‌های یکدیگر است. در این رابطه ما دیگر به واسطه پست و مقام، نزاکت اجتماعی، خودنمایی یا بی‌علاقگی و... از هم جدا نمی‌شویم بلکه با هم به عنوان افراد انسانی برخورد کرده و بدون فاصله و مستقیماً با هم سخن می‌گوییم (بوبر، ۱۳۸۰: ۶۰-۵۱).

وقتی انسان خود را در دنیای تفکر طرف مقابل احساس کند، شرایط را برای یک جریان گفت‌وگو خلق کرده است. بایستی دیگرگونه بودن دیگران را بپذیریم و تأیید کنیم، بایستی حق دیگری را به رسمیت بشناسیم. این امر را نه از جهت مسامحه، بلکه با احترام انجام دهیم چراکه کلیت حیات واقعی انسان در چگونگی برخورد و مقابله با هموعانش نهفته است (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹: ۴۳ و ۴۴).

در فلسفه بوهر، زندگی خود نوعی ملاقات است و گفت‌وگو مرزی است که ما در آن یکدیگر ملاقات می‌کنیم. ما در گفت‌وگو به ورای رفتارهای به ظاهر مؤدبانه و زره‌های دفاعی که خود را پشت آن پنهان کرده‌ایم، نفوذ می‌کنیم. ما صادقانه به سخن هم گوش فرامی‌دهیم و پاسخ می‌گوییم و این صداقت علقه‌ای بین ما ایجاد می‌کند فلذا گفت‌وگو بیانگر بعدی اساسی از روح بشر و یک راه بودن است. (یانکوویچ، ۱۳۸۱: ۱۲)

نظریه گفت‌وگویی ویلیام اسحاق^۱: گفت‌وگوی اندیشمندانه و بازاندیشانه

از نظر ویلیام اسحاق، آمادگی برای تأمل، تفکر و تجدید نظر در افکار، بمنظور به دست آوردن راه کارهای جدید، یکی از عناصر کلیدی گفت‌وگو است. این آمادگی، امکان فهمیدن اموری را فراهم می‌سازد که انسان معمولاً در خود جرأت پذیرفتن آنها را ندارد. وی غرض از گفت‌وگو را بازنگری و پرسش در مورد تفکر و تغییر و تحول آن می‌داند و معتقد است که عادات و رفتار انسان، دنباله‌روی نوع تفکر اوست و در چهارچوب آن شکل می‌گیرد. گفت‌وگو روندی بنیادی است که زمینه‌های آموختن مستمر را فراهم می‌سازد (هارتکه‌مایر، ۱۳۸۹: ۳۸ و ۳۷). در گفت‌وگو افراد صرفاً باهم تعامل نمی‌کنند بلکه باهم در حال آفرینندگی هستند و می‌کوشند کیفیت جدیدی از معانی و تفاهم را گرد آورند (اسحاق، ۱۳۸۰: ۱۶۹).

برای تحقق گفت‌وگو بایستی سرمنشأ اختلال‌هایی را که مانع آن می‌شوند، شناسایی کنیم. این اختلال‌ها، اغلب ناشی از تفاوت‌های زبانی است که مردم بدان سخن می‌گویند. وجود اینگونه چالش‌ها سبب می‌شود ما نتوانیم از ابتدای یک بحث، کندوکاو مشترک و باهم فکر کردن را آغاز کنیم.

آموزش فلسفه برای کودکان^۲: گفت‌وگوی کندوکاو محور

در نظام آموزشی ما، حل مسئله، تفکر و گفت‌وگو هیچ‌وقت سهم بزرگی نداشته است و آموزش و پرورش روی یک وظیفه کم‌اهمیت‌تر مغز انسان، یعنی حافظه، تأکید می‌کند و این در حالی

1. William Isaacs
2. Philosophy for Children(P4C)

است که از وظیفه اصلی خود، «تفکر و پرورش روحیه گفت‌وگو مدار»، غافل است چراکه تحت تسلط «اصل قطعیت»^۱ قرار دارد. بنابراین اصل، برای هر پرسش یک پاسخ درست وجود دارد و وظیفه آموزش و پرورش، کسب اطمینان از این مطلب است که هر دانش‌آموز باید پاسخ‌های صحیح سؤال‌هایی را که مربیان درست تشخیص داده‌اند بداند. «اصل قطعیت»، نه تنها بر محتوای دروس، بلکه بر قواعد رفتار بچه‌ها نیز حاکم است. دانش‌آموزان درمی‌یابند که در مباحث مربوط به رفتار خودشان و یا امور مدرسه، هیچ سهمی ندارند. اگرچه درباره اهمیت زندگی آزادانه و متکی به رأی ملت، رسماً به کودکان تعلیم داده می‌شود اما آنان به تجربه می‌آموزند که رکن اصلی یک جامعه مبتنی بر آزادی‌خواهی یعنی مشارکت مردم در تعیین قوانین مربوط به خود، شامل حال آنان نمی‌شود. و این درحالی است که آزادی و حاکمیت آرای اکثریت، با تجربه کردن آن و یافتن بهترین راه‌حل‌ها برای یک سری از مسائل پیچیده شناخته می‌شود (گلاس، ۱۳۹۱: ۴۵ و ۴۴).

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها جهت ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش تفکر، برنامه «فلسفه برای کودکان» است که توسط ماتیو لیپمن^۲ و همکارانش در دانشگاه «مونتلکلر»^۳ ایالات متحده تهیه شده است. این طرح، به‌منظور فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه کاوش فلسفی برای کودکان، از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شده و در شمار روزافزونی از کشورهای جهان استفاده می‌شود. باید توجه داشت آموزش فلسفه به کودکان با آموزش آنان برای فلسفه‌ورزی متفاوت است. فلسفه‌ورزی با دانش‌آموزان قصد دارد که مهارت‌ها و ابزارهایی را در اختیارشان قرار دهد تا ایشان را به تفکر و بازاندیشی وادارد. (پیلگرن، ۲۰۰۸)

ریشه آموزش «فلسفه برای کودکان» بر مبنای حلقه کندوکاو^۴ یا اجتماع پژوهشی^۵ است. حلقه کندوکاو نوعی تدریس مبتنی بر گفت‌وگو، در سطح فردی و اجتماعی است که بر پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه از طریق پرسشگری و گفت‌وگو میان دانش‌آموزان و معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر تاکید دارد. حلقه کندوکاو را می‌توان به‌عنوان نمونه‌ای از اجتماع عقلانی^۶ در نظر گرفت که در آن انتظار می‌رود اعضا در گفت‌وگویی جدی شرکت کنند و آنرا گسترش دهند. این گفت‌وگو توسط «قوانین و اصول گفت‌وگو منطقی و عقلانی خود اجتماع» و

1. certainty principle
2. Matthew Lipman
3. Montclair State University
4. community of inquiry

۵. این واژه به دو صورت ترجمه شده است که هرکدام دلایل خاص خود را دارند. با توجه به اینکه مقصود «لیپمن» از این واژه، «روش آموزشی» است و نه صرف «جمعی از افراد»، استفاده از معادل «حلقه کندوکاو» مطلوب‌تر به نظر می‌رسد.

6. rational community

به عبارت دیگر، نظم و انضباط خود ساخته اداره می‌شود. و از طریق آن دانش‌آموزان صدای مسئولانه خود را می‌یابند. (بیستا، ۲۰۰۴)

در حلقه کندوکاو، مشارکت‌کنندگان برای اینکه بتوانند صدای هم را بشنوند و یکدیگر را ببینند، دایره‌وار می‌نشینند و قواعدی برای کار کردن مورد توافق قرار می‌گیرد. این قواعد ابتدا مشخص می‌شوند، اما می‌توانند اصلاح و به تدریج توسط آنان درونی شوند تا شاخص جامعه واقعی و مشارکت فکری افراد باشد. این قواعد شامل دقیق گوش دادن، اجتناب از تخریب و مسخره کردن دیگران و احترام به آنان است (هاینز، ۲۰۰۲، به نقل از، ۱۳۸۳: ۴۲).

به‌طور کلی، حلقه کندوکاو مشترک به شکلی از کندوکاو گروهی اشاره دارد که دانش‌آموزان از طریق «بهم فکر کردن» در مورد موضوعات و ایده‌ها یاد می‌گیرند، مستقل فکر کنند. کندوکاو مشترک، گفت‌وگوهای باز عقلانی میان دانش‌آموزان است که شامل توجه محترمانه به یکدیگر، بررسی اختلاف نظرها، ایده خود را بر پایه ایده دیگری قرار دادن، ارائه دلایل و شواهد، و نتیجه‌گیری و روشن کردن پیش‌فرض‌ها بوده و به وسیله معلم تسهیل می‌شود (کم، ۱۳۸۹: ۱۴۷).

در این خصوص، ویگوتسکی^۱ نیز در ادعایش تحت عنوان مفهوم «منطقه تقریبی رشد»^۲ بر اهمیت وجود معلم تسهیلگر تاکید و بیان می‌کند: «فاصله بین سطح رشد فعلی کودک و سطح رشد بالقوه وی، از طریق حل مسئله با راهنمایی بزرگسالان یا همکاری با همسالان توانا، حاصل می‌شود.» (ویگوتسکی به نقل از نیکخواه، ۱۳۹۱: ۵۱) وی خاطر نشان می‌کند که دامنه فکری ما همیشه به واسطه دیگران و طی مرادده با آنها، یعنی با توزیع عقلانیت در سطح اجتماع، قابل گسترش است و می‌گوید: «من معتقدم آنچه امروز کودک می‌تواند در سایه همکاری انجام دهد، فردا آن را به تنهایی انجام خواهد داد» (ویگوتسکی، ۱۳۸۱: ۱۶۳)

فرایندها و ساختارهای ذهنی ویژه ما، محصول تعاملان با دیگران است. این روابط متقابل اجتماعی، چیزی فراتر از تاثیراتی ساده بر رشد شناختی هستند. آنها حقیقتاً ساختارهای شناختی و فرایندهای فکری ما را خلق می‌کنند. (دانیلز، ۲۰۰۳: ۶-۱) پس از درونی شدن گفتار اجتماعی، کودکان به‌جای توسل به بزرگسالان، به خود توسل می‌جویند؛ از این رو زبان علاوه بر کارکرد میان فردی، کارکردی درون فردی می‌یابد. وقتی کودکان یک روش رفتاری که قبلاً در ارتباط با شخص دیگری استفاده می‌شد، برای هدایت خود به کار می‌گیرند، موفق می‌شوند آن نگرش اجتماعی را در مورد خود نیز به کار برند (ویگوتسکی، به نقل از کم، ۱۳۸۹: ۱۴).

بر مبنای مفهوم «منطقه تقریبی رشد»، آموزش باید پیش از رشد بیاید. معلم باید از جریان

1. Vygotsky
2. zone of proximal development

رشد کودک با اطلاع باشد و مواد و محتوای آموزش را به گونه‌ای طرح و عرضه نماید که از توانایی کنونی کودک فراتر رود. بایستی محیط اجتماعی آموزش را بهبود بخشید تا موجب ارتقا رشد شناختی انسان‌هایی شود که در آن محیط پرورش می‌یابند، به بیانی دیگر، پیشرفت هر نسلی از جامعه سبب رشد شناختی بیشتر نسل بعدی می‌شود (سیف، ۱۳۹۱: ۱۱۰).

در برنامه آموزش تأملی^۱ «فلسفه‌برای کودکان»، برخلاف برنامه‌های سنتی رایج، آموزش، برابند مشارکت در حلقه کندوکاو و با راهنمایی معلم است و قصد دارد دانش‌آموزان را به فهم و قضاوت صحیح برساند. در این برنامه آموزشی، معلم فردی است خطاپذیر که می‌تواند اشتباهات خود را تصحیح کند. این برنامه، به جای تمرکز بر فراگیری اطلاعات، به فهم روابط بین موضوعات تاکید دارد. دانش در این برنامه آموزشی امری قطعی نیست و بنابراین، دانش‌آموزان زمانی که به ابهام و دوپهلویی در فرایند دانش ما از جهان پی می‌برند، به فکر کردن درباره جهان تحریک می‌شوند. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۸ و ۱۹)

لیپمن بیان می‌کند: «گفت‌وگو در عصر حاضر اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد، زیرا گفت‌وگو ارتباط و پیوستگی میان جوامع را فراهم می‌آورد و نیز باعث ارتباط میان اجتماعات و گروه‌ها می‌شود. «فلسفه‌برای کودکان» با اشاعه تمرین و کندوکاو گروهی، الگویی از منزلت گفت‌وگو در کلاس و جامعه ارائه می‌دهد. مشخصه اصلی حلقه کندوکاو کلاسی، گفت‌وگویی است که با منطق، نظم یافته است» (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۱۷).

گفت‌وگو در حلقه کندوکاو کلاس «فلسفه‌برای کودکان»، ترکیبی از تفکر خلاق، انتقادی و مراقبتی^۲ را حاصل می‌کند که لیپمن این نوع تفکر را «تفکر چند بعدی»^۳ می‌خواند که بازاندیشی بخش مهمی از آن است. این نگاه بازاندیشانه، تفکر درباره روند و موضوعات گفت‌وگو است که متضمن تفکر بازگشتی^۴، تفکر فراشناختی و تفکر خود تصحیحانه می‌باشد. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۶ و ۲۷)

تفکر انتقادی در گفت‌وگوی کندوکاو محور

تفکر انتقادی مدنظر برنامه «فلسفه‌برای کودکان» عبارت است از تفکری متکی به ملاک که قضاوت‌ها را تسهیل می‌کند، به زمینه‌ای^۵ که در آن رویداد اتفاق افتاده حساس است، و همراه با خودتصحیحی می‌باشد. ملاک‌ها نوعی از دلایل هستند که قابل اعتمادند، معیاری برای

1. reflective
2. critical, creative, caring thinking
3. multi-dimensional thinking
4. recursive thinking
5. Context

قضاوت کردن هستند و براساس مقایسه بین امور به دست می‌آیند. حساسیت به زمینه در تفکر انتقادی الزامی است؛ چراکه افراد با در نظر داشتن زمینه‌ها و شرایط امور، قضاوت می‌کنند. اگر تفکر بدون آگاهی از تفاوت‌های کیفی و متمایز افراد صورت گیرد، در روش نظریه‌پردازی خود به خطا می‌رود. همچنین، یکی از مهم‌ترین سودمندی‌هایی که روند گفت‌وگو را کندوکاو محور می‌کند آن است که افراد در پی تصحیح خود، یکدیگر، روش‌ها و روند بحث باشند. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۱۲)

تفکر خلاق در گفت‌وگوی کندوکاو محور

خلاقیت سازماندهی دوباره دانسته‌ها برای پی بردن به مطالبی است که نمی‌دانیم. از این رو برای خلاقانه اندیشیدن، لازم است این قابلیت در ما ایجاد شود که بتوانیم آنچه را معمولا درست فرض می‌کنیم مورد بازنگری قرار دهیم (فیشر، ۱۳۸۶: ۱۷).

تفکر خلاق، با تمرکز بر قضاوت خلاقانه (تولید قضاوت‌های گوناگون)، قصد گسترش حساسیت نسبت به مفاهیم، آگاهی در خصوص معیارها و پرورش گرایش به «خودبیانگری» و «فرارفتن از خود» را دارد. (شارپ، ۲۰۰۷: ۲۵۰) تفکر خلاق، توانایی ارائه راه‌حل‌های جایگزین، بررسی دیگر عوامل درگیر با موضوع را دارد و مکمل ضروری برای تفکر انتقادی و قیاسی است (فیشر، ۱۳۸۶: ۱۴۵). عمل خلاقانه، بیش از آنکه یک عکس‌العمل غیرارادی باشد، یک کنش هوشیارانه برای ساخت معانی است. خلاقیت روندی اجتماعی است و بنابراین اغلب اوقات وقتی شکوفا می‌شود که افراد با یکدیگر در گروه و یا اجتماع همکاری می‌کنند. (سوان، ۲۰۱۳: ۶۵)

البته باید توجه داشت که تقسیم تفکر به دو نوع کاملا مجزای انتقادی و خلاق، ساده‌انگاری افراطی درباره تفکر است و حل اکثر مسائل، مستلزم هر دو نوع تفکر می‌باشد. خلاقیت فقط ارائه راه‌حل‌های جدید برای رفع مشکلات نیست، بلکه ارائه راه‌حل‌های بهتر است و این مستلزم قضاوت انتقادی خواهد بود. تعلیم و تربیتی که فقط روی یک نوع تفکر تمرکز کند، ناقص و ناموزون خواهد بود (فیشر، ۱۳۸۶: ۷۰ و ۷۱).

«تفکر مراقبتی»، روح گفت‌وگوی کندوکاو محور

همانطور که گفتیم حلقه کندوکاو به رشد سه نوع تفکر کمک می‌کند: انتقادی، خلاق و مراقبتی. اگرچه برقراری توازن بین این سه تفکر بسیار حائز اهمیت است، باید توجه داشت که «تفکر مراقبتی»، اساس گفت‌وگوی دمکراتیک را در حلقه کندوکاو فراهم می‌سازد. به عبارت دیگر، تا زمانی که «تفکر مراقبتی» به عنوان روح پژوهش و کندوکاو وجود نداشته باشد گفت‌وگوی حقیقی رخ نمی‌دهد. (شفر، ۲۰۰۵) «تفکر مراقبتی» به کودک توانایی می‌دهد تا

خود را به جای دیگری بگذارد و نقطه نظرات، علاقمندی‌ها و نگرانی‌های وی را بررسی کند (شارپ، ۲۰۰۷: ۲۴۸)

ارزش قائل شدن، محترم شمردن، گرمی‌داشتن، بهبود بخشیدن شرایط، تسلی دادن، مراقبت کردن، همدلی، همدردی، ارج نهادن، قدردانی، تجلیل و پاسخگویی به دیگران از ویژگی‌های «تفکر مراقبتی» است. گرایش «تفکر مراقبتی» داشتن رویکردی از درون خود به «دیگری» است. این تفکر، مسئولیت پرورش «ارتباط آگاهانه» در کودکان را دارد. (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۶۴) «تفکر مراقبتی» آمیزش تفکر احساسی و تفکر شناختی است. «تفکر با قلب و جان»^۱ اصطلاح متداولی است که ما اغلب در این خصوص به‌کار می‌بریم (شارپ، ۲۰۰۷: ۲۵۰)

تفکر مراقبتی در واقع مراقبت از جریان و فرایند گفت‌وگو است. سه نوع مراقبت از کندوکاو وجود دارد: ۱- مراقبت درخصوص روند کندوکاو؛ بدین معنی که افراد گروه در تلاشند روند بحث به حاشیه نرود و موضوع اصلی خود را دنبال کند. این امر به پیش‌روی صحیح بحث می‌انجامد. دوستی از نوع عاطفی و عام، جلوی تفکر صحیح را می‌گیرد چراکه ممکن است نظرانی که به روند بحث کمک می‌نمایند به‌سبب ناراحت نشدن سایرین بیان نشوند.

۲- مراقبت با دیگران؛ بدین معنا که افراد به این فهم برسند که درک حقیقت پازلی ست چند قطعه‌ای و هر قطعه نزد یکی از افراد گروه، به‌عبارت دیگر، کندوکاو به‌تنهایی غیرممکن است. در اینجا است که افراد می‌آموزند ایده‌های خود را با حفظ احترام به عقاید متفاوت بیان کنند.

۳- توجه به موضوعاتی که ارزش کار دارند. در واقع بایستی موضوعات و مسائلی در کلاس مورد بحث قرار گیرند که دغدغه و مسئله اعضای حلقه کندوکاو باشد نه اینکه صرفاً از سوی معلم به گروه تحمیل شوند. (دیوی، ۲۰۱۲: ۸)

شایان ذکر است، این رویکرد آموزش گفت‌وگویی را می‌توان برای همه افراد و در تمام سطوح به کار گرفت. در بسیاری از کشورها، این روش با عنوان «فلسفه‌برای‌همه»^۲ نامیده می‌شود که در واقع روشی برای گفت‌وگوی عقلانی و اندیشمندانه در میان آحاد مردم است (مک‌کال، ۱۳۹۱).

کنش مبتنی بر تفاهم؛ محصول گفت‌وگو

برنامه «فلسفه‌برای‌کودکان» در ریشه‌های نظری خود به هرمنوتیک و «نظریه انتقادی» توجه دارد و اساساً به دنبال دانشی مبتنی بر «فهم» و «رهایی‌بخش» است. بر این اساس، هابرماس بیان می‌کند که میان شناخت، منافع و علائق بشری یک رابطه دیالکتیکی وجود دارد. وی به سه نوع علاقه «ابزاری»، «عملی» و «رهایی‌بخش» اشاره می‌کند که هرکدام در ارتباط با علوم

1. thinking with your heart
2. philosophy for all

خاصی بوده و به تبع آن شناخت خاصی در پی دارند. علاقه «رهایی‌بخش» با علوم انسانی و اجتماعی انتقادی سروکار دارد. علاقه «رهایی‌بخش» بیانگر میزان توانایی یا استعداد انسان‌ها در به‌کاربردن تفکر انتقادی نسبت به مفروضات و پیش‌دانشته‌های ذهنی خود است و شناخت حاصل از آن، تأملی و بازاندیشانه است (نوذری، ۱۳۸۹: ۵۰-۴۶).

هابرماس نظریه «کنش ارتباطی» را به مثابه راه نجاتی برای انسان معرفی می‌کند و معتقد است بیماری جامعه از طریق بهبود بخشی در حوزه ارتباطی قابل درمان خواهد بود. از نظر وی، زبان و توانش ارتباطی لازمه ایجاد جهانی عقلانی است و هرچه توانایی کلام و ارتباط بیشتر باشد جامعه سالم‌تر خواهد بود. رسیدن به این نقطه نیازمند آموزش گفت‌وگوی آرمانی است. وی می‌گوید: «برداشت ما از دانش رهایی‌بخش» در برنامه درسی، دانشی است که هدف آن ساختن شخصیتی انتقادی، عقلانی و گشوده است. لازم است برنامه درسی، تمام موارد به حاشیه رانده‌شده ذهن و روان را دوباره به منطقه نقد آگاهانه ذهن برگرداند» (هابرماس، به نقل از قادری، ۱۳۸۸: ۴۹). همانطور که پیش‌تر اشاره شد، در برنامه آموزشی «فلسفه‌برای کودکان» این مهم مدنظر قرار گرفته است.

«کنش ارتباطی»، نوعی کنش متقابل است که به‌گونه‌ای سمبلیک آشکار می‌گردد و معطوف قواعدی است که الزاما معتبر تلقی می‌گردد، شیوه رفتارهای قابل انتظار و متقابل را تعیین می‌کند و بایستی به وسیله ذهن طرفین به رسمیت شناخته شده و فهمیده می‌شود. کنش مفاهمای جریانی دو طرفه است که از یک ذهن و زبان واحد ناشی نمی‌گردد و معنای آن در فهمی مبتنی بر زبان و گفت‌وگو تبلور می‌یابد (نوذری، ۱۳۸۹: ۴۳).

از نظر هابرماس، عقلانی‌ترین شکل تفاهم و ارتباط در عملی آشکار می‌شود که معطوف به رسیدن تفاهم در ابعاد سه گانه ایجاد ارتباط میان اذهان، ایجاد ارتباط با پدیده‌ها و اشیای خارجی و بیان حالات و تجربیات ذهنی گوینده باشد. نفس عمل گفت‌وگو، به وجوه حوزه‌ای اشاره دارد که در آن، ارتباط، کاملا آزاد و فارغ از سلطه، ممکن خواهد بود (منصورنژاد، ۱۳۸۱: ۳۱۸). فرایند گفت‌وگو فارغ از نتیجه حائز اهمیت است چراکه مهم دموکراتیک بودن روند و فرایند گفت‌وگو و نیز عقلانیت حاکم بر آن می‌باشد، فرایندی که انسان را به بازاندیشی و تأمل فرا می‌خواند.

کنش ارتباطی هابرماس از نوع ارتباط بازاندیشانه است. رابطه بازاندیشانه، برحسب شیوه استفاده، وجوه مختلفی دارد؛ فرد می‌تواند با «خود» رابطه‌ای به شیوه نقد گزاره، نقد کنش و یا نقد بازنمایش خویش^۱ برقرار کند و به این ترتیب، می‌تواند وارد رابطه «خودانتقادی» با

خویشتن شود. این رابطه زمینه‌ای برای مسئولیت‌پذیری کنشگر است (هابرماس، ۱۳۹۲: ۴۶۶ و ۴۶۷).

هابرماس برای وضعیت گفت‌وگوی آرمانی چند شرط اساسی برمی‌شمارد که عبارتند از:

- هر کنشگری که می‌تواند سخن بگوید، حق دارد در گفت‌وگو شرکت کند.
- هر کنشگر حق دارد ادعایی را مورد پذیرش قرار دهد.
- هر کنشگر حق دارد در گفت‌وگو ادعایی را مطرح کند.
- هر کنشگر حق دارد نیازها، امیال و بینش‌های خود را بیان کند.
- هیچ‌گونه‌ای نباید به واسطه اجبار درونی یا بیرونی از حق خود در موارد فوق محروم شود (انصاری، ۱۳۸۴: ۳۱۲).

در چنین گفت‌وگوی آرمانی، گروه موضوعات پیچیده و جدی مورد اختلاف را به بحث می‌گذارد، استدلال می‌کند و نهایتاً به قضاوت بهتر و گاهی نیز، اتفاق نظری می‌رسد که هدف غایی اجتماع کدو کاوی است (فیشر، ۱۳۸۸: ۹۰).

در این معنا، دموکراسی اساساً مترادف با کنش‌ارتباطی، قبول گفت‌وگو و نیز اخلاق حاکم بر آن است. دموکراسی یعنی همه بتوانند در کنش‌ارتباطی وارد شوند، ادعاهای اعتباری گویندگان را به چالش کشند، ادعاهای اعتباری خود را مطرح کنند، برطبق عقیده خود رفتار کنند و از شرایط برابری کامل با سایر گویندگان و کنشگران برخوردار باشند (انصاری، ۱۳۸۴: ۳۰۹).

الگوی مفهومی

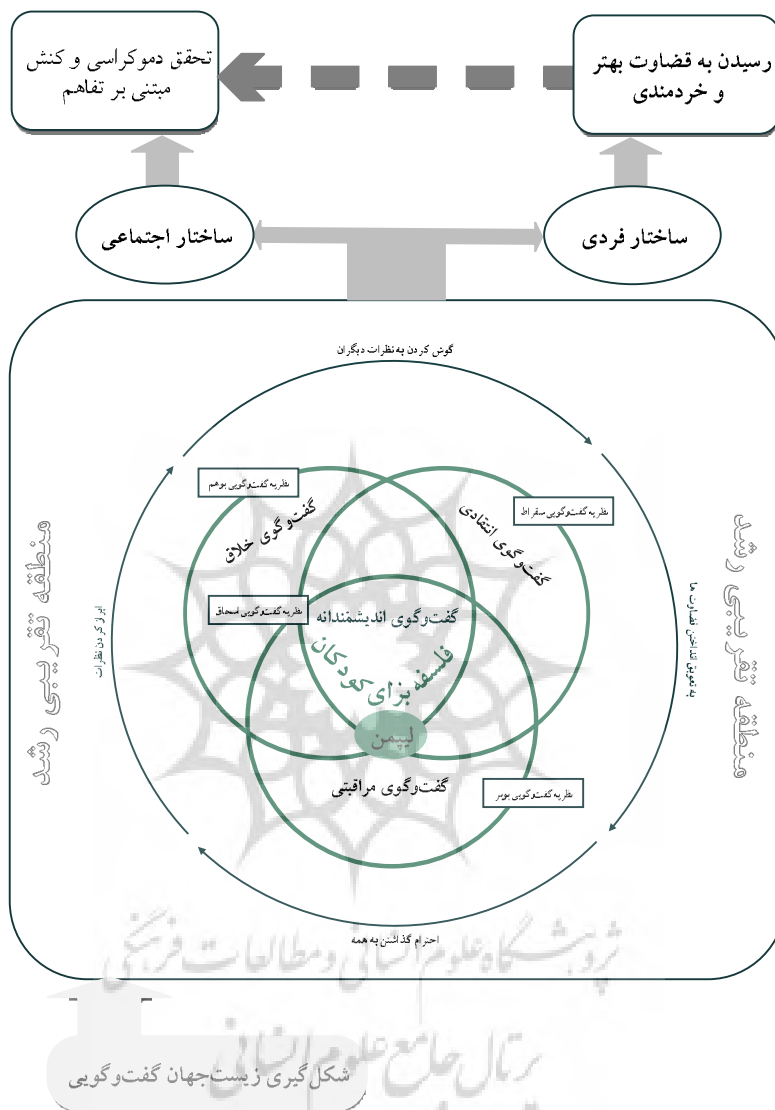
با توجه به آنچه گفته شد، گفت‌وگوی کدو کاوی، نوعی الگوی تراکنشی ارتباط است که در آن، افراد ابتدا ایده‌های سایرین را گوش می‌دهند، قضاوت‌ها و پیش‌فرض‌های خود را به تعویق درمی‌آورند، با احترام نسبت به سایرین برخورد می‌کنند و سپس، نظر خویش را ابراز می‌کنند. در این روند شرکت‌کنندگان تکروی را کنار می‌گذارند و «باهم‌اندیشی» را آغاز می‌کنند. در این فضا (منطقه تقریبی رشد)، افراد به تصورات خود توجه پیدا می‌کنند و آماده بررسی و شناسایی آنها می‌شوند. گفت‌وگوی کدو کاو محور با ترکیب سه نوع گفت‌وگوی خلاق، انتقادی و مراقبتی امکان‌بازاندیشی و رسیدن به قضاوت دقیق‌تر را برای افراد فراهم می‌کند. گفت‌وگوی کدو کاوی ساختارمند، نه تنها جالب و لذت‌بخش است بلکه تولیدکننده پاسخ‌های بامعنا و راه‌های مختلف ادراک امور است. این نوع گفت‌وگو، فقط بنا ندارد پاسخ‌های محتمل بی‌شمار را بنمایاند بلکه در نظر دارد آنها را به پاسخ‌های منطقی‌تر محدود کند. این گفت‌وگو، نه تنها موضع‌گیری‌های فکری خوب را می‌طلبد بلکه تعهد به نتیجه‌یابی و جهت‌گیری منطقی را لازم دارد.

گفت‌وگوی سقراطی در این الگو، نمونه‌ای از گفت‌وگوی انتقادی است که شامل ساخت، حمایت، توصیف و به چالش کشیدن یک ادعا و نیز طرح پرسش برای بررسی درک، به‌دست‌آوردن اطلاعات جدید، به چالش کشیدن ادعای سابق و آوردن دلیل بر پایه منطق و شواهد می‌باشد. اما الگوی گفت‌وگوی سقراطی به‌تنهایی و بدون ترکیب با گفت‌وگوی خلاق و مراقبتی نمی‌تواند مناسب حلقه کندوکاو باشد چراکه «سقراط، خود، در تمام گفت‌وگوها برنده میدان بود، گاهی دانش‌آموزانش را تحقیر می‌کرد، گفت‌وگوهای وی غالباً دو جانبه بود و دستیابی به فهم مشترک و بسط مفاهیم در آن بی‌معنا» (سوان، ۲۰۱۳: ۵۶)

اهداف گفت‌وگو در دیدگاه بوهم، به اهداف مدنظر لیپمن در فرایند تفکر خلاق نزدیک است. بوهم گفت‌وگو را به‌عنوان فرایندی خلاق، جریان شناور معنا بین افراد می‌داند. براساس نظر بوهم، هدف گفت‌وگو رسیدن به یک پاسخ درست، راه‌حل صحیح و یا نتیجه مشخص نیست بلکه فهمی مشترک است. این مفاهیم از اصول مقدماتی حلقه کندوکاو است؛ اگرچه لیپمن، برخلاف بوهم، تأکید بسیاری بر محیط کندوکاو، کانال ارتباطی (گفت‌وگوی شفاهی) و تعداد افراد حاضر در حلقه کندوکاو دارد.

نظریه گفت‌وگویی بوهر را می‌توان تاحدودی مترادف تلقی «مراقبتی» از جریان گفت‌وگو دانست که در آن «هر یک از شرکت‌کنندگان، در ذهن خود، دیگران را با ویژگی‌های حال حاضر و خاص‌شان ملاحظه می‌کند و قصد آنها از این گفت‌وگو، ایجاد یک رابطه متقابل زنده است» (لیپمن، ۲۰۰۳: ۹۱) البته به این تلقی بوهری از گفت‌وگو، از جهت امکان کنار گذاشتن کامل «خود» اشکال وارد است. همچنین، بدون وجود ویژگی‌های انتقادی و خلاق، گفت‌وگو فاقد محتوا و معنا است.

الگوی گفت‌وگوی اندیشمندانه^۱ مدنظر اسحاق می‌تواند در خدمت تفکر چندبعدی و بازاندیشانه‌ای باشد که لیپمن در قالب برنامه «فلسفه‌برای‌کودکان» ارائه می‌دهد. در این برنامه درسی، به افراد فرصت داده می‌شود تا ایده‌های کلی مرتبط با اخلاقیات و سیاست از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی و عدالت و ... را در مصادیقی چون عادات تفکر آبی، احترام به همسالان، همکاری با آنها، مصالحه‌جویی، آشتی، خودتصحیحی، داوری خوب و ... عملی کنند. شکل زیر نمای کلی از الگوی گفت‌وگوی کندوکاوی مطرح در این پژوهش است که به تفصیل به آن پرداختیم.



شکل «۱»: الگوی مفهومی

روش پژوهش

این پژوهش به‌منظور بررسی کارکرد آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی، با مصاحبه متمرکز، از نظرات صاحب‌نظران گفت‌وگو بهره‌جسته است. «مصاحبه در تحقیقات کیفی، موجب گردآوری

اطلاعات غنی و پرمایه‌ای می‌شود که خصیصه مفهومی و معنایی دارد؛ نه عددی و کمی در قالب ارقام و فرمول» (ایمان، ۱۳۹۱: ۱۵۲). هدف اصلی مصاحبه متمرکز، دسترسی به اطلاعاتی است که در «تفسیر» یافته‌های پژوهش کمک کند. در این روند، عناصر، الگوها و ساختار کلی موضوع پژوهش، پیش از آن، توسط محقق تحلیل شده است (مثلاً با تحلیل محتوا). (مرتون، ۱۹۸۷) در مصاحبه متمرکز، پس از ارائه یک محرک واحد (یک فیلم یا برنامه رادیویی و یا...)، با استفاده از راهنمای مصاحبه، نظر مصاحبه‌شوندگان در آن رابطه مطالعه می‌شود (فلیک، ۱۳۸۸: ۱۶۶).

بر این اساس، جهت آشنایی متخصصان با این الگوی گفت‌وگویی، فیلمی کوتاه (حدوداً ۲۰ دقیقه‌ای) از تجربه‌زیسته‌ها و تأملات^۱ دانش‌آموزان از روند کلاس و نیز نمونه‌ای از گفت‌وگوهای کودکان در حلقه‌های کندوکاوی «فلسفه‌برای کودکان»، تولید و پخش شد.^۲ سپس از صاحب‌نظران خواسته شد به سؤالات زیر پاسخ دهند. در خلال مصاحبه، با توجه به فضا و محتوای گفت‌و شنود، پرسش‌های دیگری نیز در راستای بسط و یا تکمیل سؤالات اولیه مصاحبه، طرح شد.

- چه تفسیری می‌توان از تعاملات و کنش‌های مطرح شده در فیلم ارائه داد؟
- با توجه به فیلمی که دیدید، وجود این آموزش‌ها چه ضرورتی می‌تواند داشته باشد؟
- به نظر شما، وجود این آموزش‌ها، چه کارکرد و تبعاتی را ممکن است در پی داشته باشد؟ (در سطح خرد و کلان)
- این آموزش‌ها چه نقشی در روند توسعه جوامع می‌تواند داشته باشد؟
- چه مشکلاتی ممکن است به سبب عدم رواج این آموزش‌ها در جوامع ایجاد شود؟
- چه زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی باعث تقویت یا تضعیف این آموزش‌ها می‌شود؟
- به نظر شما، برای فراگیر کردن این آموزش‌ها میان مخاطبین مختلف، چه باید کرد؟
- برای اجرایی و عملیاتی شدن آموزش‌های مذکور، چه بستر نهادی و هنجاری بایستی ایجاد شود؟

«دستیابی به نمونه‌ای که حداکثر درگیری با مسئله تحقیق را دارد و از اطلاعات زیادتری برخوردار است، نمونه مناسب تحقیقات کیفی است» (ایمان، ۱۳۹۱: ۱۵۲). بر این اساس با ۱۵ تن از اساتید ارتباطات، جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت که در حوزه گفت‌وگو صاحب‌نظر هستند، انتخاب شدند.^۳ ملاک تعیین حجم نمونه، اشباع نظری در پژوهش بود.

1.reflection

۲. این فیلم، براساس مشاهدات صورت گرفته بیش از ۲۰۰ کلاس «فلسفه‌برای کودکان» تدوین شده است.
۳. اساتید تعلیم و تربیت: دکتر فلیپ کم (استاد برنامه فلسفه‌برای کودکان و نویسنده کتاب‌های مرتبط با آن در استرالیا)، ایزابل میلون (استاد آموزش تفکر و گفت‌وگوی کندوکاوی در فرانسه)، دکتر آن پیلگرن (استاد آموزش گفت‌وگوی

یافته‌های پژوهش

تفسیر کنش‌های مشاهده شده در فیلم

جدول شماره ۲: تفسیر کنش‌های مشاهده شده در فیلم از سوی مصاحبه‌شوندگان

| شماره | تفسیر مصاحبه‌شوندگان از فیلم | مصاحبه شونده |
|-------|--|------------------------|
| ۱ | «اشتیاق بچه‌ها برای مشارکت در گفت‌و شنود؛ دائماً وقت می‌گرفتند و بحث می‌کردند، منتظر می‌ماندند، دوستشان صحبت کند و اصول و مقررات گفت‌وگو را رعایت می‌کردند. تکنیک‌ها و مهارت‌هایی که به دانشجویان برای مصاحبه می‌گوییم را انجام می‌دادند؛ تکنیک روشن سازی ^۱ ، تکنیک بازگویی ^۲ ؛ داشت به دوستش می‌گفت تو فکر می‌کردی به سوسک روی پاته اما نبوده فکرش واقعی اما خودش واقعی نیست. این برای بچه این سنی خیلی استدلال قویه.» | دکتر یزدان منصوریان |
| ۲ | مقدمتاً اشاره کنم که فلسفه برای کودکان، بی‌ارتباط با بحث نظریه‌های انتقادی نیست، یعنی برخی ابعاد، عناصر و ریشه‌هایش را از نظریه انتقادی می‌گیرد و بی‌راه نیست که بگوییم ادعاهایی که در نظریه انتقادی می‌شود در فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار گرفته است و خود پدیدآورندگان هم بر این باورند که یکی از رویکردهای اساسی فلسفه برای کودکان انتقادی است و در اصل عنوان این برنامه چنین است: «فلسفه برای کودکان برای تفکر انتقادی ^۳ در کلاس‌های فلسفه برای کودکان تلاش برای برابری همه شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو است؛ البته تحقق آن به میزان قابل ملاحظه‌ای به تسهیلگر مرتبط می‌شود و این یکی از شرایط اصلی تحقق گفت‌وگوی آرمانی هابرماسی است.» | دکتر یحیی قانعی |
| ۳ | «این فضا شرایطی را فراهم می‌آورد که افراد در بستری عقلانی، دیدگاه‌ها و نظرات دیگران را بفهمند، حرف دیگران را با دقت کافی فهم کنند و فروتنانه خطای خود را بپذیرند.» | دکتر علیرضا پاکدهی |
| ۴ | «هابرماس می‌گوید حوزه عمومی صرفاً جنبه نهادی ندارد. حتی گفت‌وگوهای ما در دانشگاه می‌تواند نمونه‌ای از حوزه عمومی باشد، و این نمونه‌ای از آموزش که من مشاهده کردم، می‌تواند نمونه‌ای از حوزه عمومی خرد در سطح مدارس باشد. اینکه در فیلم اشاره شد معیارها و قوانین از دل خود گفت‌وگوها بیرون می‌آید، هرکس باید برای استدلال خود دلیل بیاورد. این نوع گفت‌وگو می‌تواند تمرین خوبی برای دموکراسی و نمونه خوبی از حوزه عمومی باشد.» | دکتر سیدمحمد مهدی‌زاده |
| ۵ | «مگر هدف ما از رشته و علم ارتباطات به جز بهبود ارتباطات انسانی با هم دیگر است؟ اگر تفکر خلاق، انتقادی مراقبتی هم می‌خواهیم به خاطر این است که رابطه‌مان با انسان‌های دیگر در جامعه تنظیم | دکتر محمدمامین |

سقراطی)، دکتر یحیی قانعی (استاد برنامه فلسفه برای کودکان در ایران)، دکتر ملیحه راجی (مدیر گروه فلسفه برای کودکان پژوهشگاه علوم انسانی)، دکتر یزدان منصوریان (استاد تعلیم و تربیت و پژوهش کیفی و آموزش مشارکتی)؛ اساتید جامعه‌شناسی: دکتر محمدمامین قانعی (جامعه‌شناسی آموزش)، دکتر سیامک زندرضوی (جامعه‌شناسی آموزش و اقدام‌پژوهی)، دکتر ابوتراب طالبی (جامعه‌شناسی بین فرهنگی) و اساتید علوم ارتباطات: دکتر محمدمهدی قربانی، دکتر سیدمحمد مهدی‌زاده، دکتر علیرضا پاکدهی، دکتر لیدا کاووسی، دکتر حوریه دهقان‌شاد، دکتر ابراهیم جعفری.

1. clarification
2. Paraphrasing
3. philosophy for children for critical thinking

| | |
|-----------------------|--|
| قانع‌راد | <p>شود. و بتوانیم خود انتقادی داشته باشیم و دیگران را نیز نقد کنیم؛ نه اینکه انتقاد بی‌مبنا بلکه انتقادی که بر مبنای شنیدن باشد. لذا هدف نهایی علوم اجتماعی ایجاد یک جامعه گفت‌وگویی است. در این کلاس، شنیدن و گفتن ترکیب می‌شود و در تعامل باهم قرار می‌گیرد. لذا بچه‌ها حق دارند برای بیان خویش^۱ (بیان ایده‌ها، افکار، عقیده‌ها، شخصیت، دغدغه‌ها، هراس ها... و من هم باید دیگران را بشنوم. من این کلاس را غیر از بعد فلسفی و تفکری آن می‌بینم؛ از بُعد شهروندی، تعامل انسانی، هم‌دلی، ارتباطات انسانی، فرهنگ صلح و تفاهم انسانی.</p> <p>در این کلاس با یک نوع کنش ارتباطی که در زیست‌جهان روزمره رخ می‌دهد، مواجهیم. هابرماس مدرسه را در نظام اجتماعی قرار نمی‌دهد و آن را در زیست‌جهان قرار می‌دهد و اساساً معتقد است که زیست‌جهان جایی برای گفت‌وگو است. ولی نظام‌های اجتماعی به دلیل حاکم کردن میانجی پول و قدرت، انقطاع در گفت‌وگو ایجاد می‌کنند. اگر مدارس اکنون دچار این وضعیت شده‌اند برای این است که اولاً بروکراتیزه شده‌اند و ثانیاً با پول ارتباط برقرار کرده‌اند و به همین دلیل جای گفت‌وگو نیست و آن را از یک موقعیت گفت‌وگویی تبدیل کرده به موقعیت غیر گفت‌وگویی.»</p> |
| دکتر آن پیلگرن | <p>«تعاملات موجود در این کلاس در هر دو بخش تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و دانش‌آموزان با معلم نمونه‌ای از کنش تفاهمی است.»</p> |
| دکتر محمد مهدی فرقانی | <p>«مهارت مهمی که در این بچه‌ها بیش از همه اهمیت دارد که تقویت شود، شنیدن و تحمل آرا و نظرات مختلف است و می‌تواند نمونه اولیه از کنش تفاهمی باشد و برخی از قواعد آن را هم دارا است: مثلاً تساوی طرفین گفت‌وگو، فاقد پیش‌فرض بودن، اعتقاد به اینکه حقیقت در خلال گفت‌وگو به وجود می‌آید و حقیقت پیشینی وجود ندارد که بر مبنای آن حق اظهار نظر دیگران را سلب نماییم. و اینها کمک می‌کند آن کنش تفاهمی در این جمع شکل بگیرد و تحقق پیدا کند؛ به شرط اینکه این رفتار، عمومی و نهادینه شود.»</p> |
| دکتر ابوتراب طالبی | <p>«در فرایند گفت‌وگو انسان‌ها باید به قواعدی بایبند باشند و احساس کنند که مورد وثوق است و براساس آن می‌توانند گفت‌وگو کنند، البته تصویری که شما از این آموزش‌ها نشان دادید خیلی صوری است تا آموزش در متن زندگی؛ البته در جای خودش مفید و کار خیلی خوبی هست اما اگر وارد زندگی اجتماعی همه افراد نشود، نتیجه‌بخش نخواهد بود همه این بچه‌هایی که راجع به احترام به نظرات دیگران صحبت می‌کردند، در شرایط گفت‌وگویی یاد گرفتند و می‌توانند گفت‌وگو کنند اما در اجتماع بر اساس درکی که از قواعد عمل دیگران دارند، رفتار می‌کنند. لذا وقتی آدم‌ها در کشان از قواعد عمل دیگران این باشد که هیچ‌کس به حرف دیگری گوش نمی‌کند، احترام نمی‌گذارد و... آنها هم آنگونه عمل می‌کنند، اگرچه به لحاظ نظری آموخته‌اند و یا در شرایطی که فراهم است آنگونه عمل کنند. پس برای اجرای هر برنامه آموزشی آنگونه باید به بسترهای اجتماعی و فرهنگی مؤثر توجه کنیم. در شکل بر ساخته شده‌ای که شما نمایش دادین، همه بچه‌ها آگاه بودن نسبت به موضوع، اطلاعات داشتند، دیگران را محق می‌دانستند که راجع به آنها اظهار نظر کنند لذا داعیه‌های اعتباری که در کنش تفاهمی وجود دارد، وجود داشت. همین که تمرین این گفت‌وگو را هم بکنند، خوب است.»</p> |
| دکتر لیدا کاووسی | <p>«من از دیدگاه فریرهای به این نوع آموزش‌ها نگاه می‌کنم. از آن دیدگاه این تنها راه حل است و همه آموزش‌ها باید به این سمت بروند. به واسطه آموزش یکسویه از بالا به پایین بچه‌ها به اتیان اطلاعات</p> |

| | |
|----|--|
| | <p>تبدیل می‌شوند، بچه‌هایی حاصل می‌شوند که اطلاعات فراوان دارند اما روش کسب اطلاعات را بلد نیستند، در حالی که در این آموزشی که مشاهده شد، با گفت‌وگو، شیوه تحلیل کردن و نقد کردن را یاد گرفتند و در واقع روش تحقیق است که می‌آموزند، ما به این آموزش‌ها نیاز داریم؛ چراکه به واسطه این آموزش‌ها است که خلاقیت ترغیب می‌شود و بنای شیوه‌ای که فریره هم بیان می‌کند مانند این نوع آموزشی است که مشاهده کردیم.»</p> |
| ۱۰ | <p>دکتر ملیحه راجی</p> <p>«این آموزش‌ها چیزی نیست که بچه‌ها یک شبه و به صورت یک تئوری ارائه کنند، اینها به مرور زمان در آنها شکل می‌گیرد که در این بچه‌ها مشهود بود. به مرور زمان متوجه می‌شوند که دارند مورد نقد واقع می‌شوند و یا در حال نقد کردن هستند. در این سلسله مراتب گفتمانی، آموزگار یکجا هم شأن و هم رتبه دانش‌آموز قرار دارد و این حلقه‌های کندوکاو و کودکانه بنا به شرایط هر کلاس درسی و هر مدرسه‌ای تغییر می‌کند تا موضوعات متغیبه و مورد سؤال بچه‌ها موضوع بحث و گفت‌وگو قرار گیرد.»</p> |
| ۱۱ | <p>دکتر ابراهیم جعفری</p> <p>«چیزی که من الآن در این فیلم مشاهده کردم این بود که همه این بچه‌ها دارای اعتماد به نفس عجیبی برای صحبت کردن هستند و در حرف‌هایشان با احترام سخنان دوستانشان را زیر سؤال می‌برند و به نوعی در کلاس تمرین دموکراسی می‌کنند.»</p> |
| ۱۲ | <p>دکتر فلیپ کم</p> <p>«برای دیدن کنش ارتباطی در رفتار دانش‌آموزان، باید به رفتارهای آنان فراتر از کلاس درس توجه داشت. در کلاس آنها می‌توانند با احترام یا یکدیگر رفتار کنند و ببینند ایده‌های مختلفی وجود دارد و... در این حال، توانش فردی و میان فردی ایشان تقویت می‌شود.»</p> |
| ۱۳ | <p>الیزابت میلون</p> <p>«این تعاملات چیزی بیش از یک کنش ارتباطی است؛ یک شیوه زندگی است. در آن افراد می‌آموزند، با وجود تمام تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی، آموزشی و پرورشی، سطح دانش و ... چگونه باهم زندگی کنند. آن هم فقط به خاطر چیز مشترکی که وجود دارد: بشریت! در این کلاس‌ها دانش‌آموزان وارد گفت‌وگوی واقعی با یکدیگر می‌شوند چرا که درک می‌کنند دیگران چه می‌گویند چون ایده شفاف، یک ایده درست است. آنها احساسات و عواطف خود و دیگران را درک می‌کنند و قواعدی برای اجرای گفت‌وگو دارند.»</p> |
| ۱۴ | <p>دکتر حوریه دهقان‌شاد</p> <p>«برای ورود به یک گفت‌وگوی عقلانی باید افراد برابر باشند و حق اظهار نظر به همگان داده شود؛ فارغ از اینکه به کدام جنسیت، طبقه، نژاد و ... تعلق دارند، افراد باید بتوانند، نسبت به پیش‌فرض‌های خودشان آگاه باشند. شرایطی که من در فیلم هم دیدم که شما برای بچه‌ها ایجاد کرده بودید دقیقاً این بود که بچه‌ها بدون اینکه بخواهند آدم‌ها را قضاوت کنند، حرف‌هایی که می‌زنند گوش می‌کردند و نقد می‌کردند، بدون اینکه کسی بخواهد از این نقد ناراحت شود و یا خوشحال شود، زیرا که آن را تحلیل می‌کردند و این دقیقاً شرایطی است که هابرماس از آن تحت عنوان خرد ارتباطی نام می‌برد و این خرد ارتباطی را به‌خوبی در فضای ایجاد شده برای بچه‌ها مشاهده می‌کردید.»</p> |

| | |
|---------------------|---|
| دکتر سیامک زند رضوی | <p>۱۵ «شما اجازه می‌دهید که بچه‌ها سوالاتشان را بپرسند، سوالاتشان را از دوستانشان بپرسند و همزمان آماده باشند که پاسخ آنها را بشنوند و در مقابل این جواب‌ها، تأمل داشته باشند. بعد از اینکه چند نفر صحبت کردند، دوباره به نفر اول فرصت داده می‌شود تا ایده خود را طرح کند که یا اصلاح شده و یا تأکیدی دوباره بر نظر خودش دارد. این نگاه به آموزش، در درجه اول مبتنی بر دانش در دسترس همگان است و دانشی که همه در تولید و گسترش آن مشارکت دارند. بنابراین از یک طرف متکی به فرد است و از طرف دیگر متکی به جمع است.</p> <p>البته برای نتیجه‌گیری کلی باید به بستر این گفت‌وگوها توجه شود. تا وقتی پژوهش‌هایی صورت نگیرد و این گفت‌وگوها مستند نشود و تحلیل روی آن صورت نگیرد، نمی‌توان قسمت نمایشی کار را از محتوایی آن جدا کرد و این احتیاج به تمرین دارد و بیشتر نه کودکان، بلکه تسهیلگران باید پرسشگرانی قوی باشند.»</p> |
|---------------------|---|

همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد، نظرات اساتید مصاحبه‌شونده حاکی از آن است که کنش‌های مشاهده شده در فیلم و تجربیات زیسته بچه‌ها و تأملاتشان از روند کلاس، می‌تواند به نوعی بیانگر کنشی عقلانی و تلاش برای رسیدن به تفاهم باشد. از دیدگاه هابرماس، «کنش ارتباطی موفقیت‌آمیز و همچنین دستیابی به تفاهم و توافق معتبر، تنها در صورتی عملی خواهد بود که شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو، به راحتی و آزادی تمام آنچه را می‌خواهند به زبان آورند.» (محمودیان، ۱۳۷۵: ۲۶) البته این کنش ارتباطی در فضای گفت‌وگویی که در کلاس شکل گرفته است، اتفاق می‌افتد و نمی‌توان گفت این نوع رفتار و گفتار حتماً به سایر جنبه‌های زندگی ایشان تسری می‌یابد.

اساتید آنچه را مشاهده نمودند نشانگر افزایش توانش فردی و میان فردی^۱ دانش‌آموزان می‌دانستند. همانطور که دکتر فلیپ کم بیان می‌کند: «کندوکاو مشترک علاوه بر کندوکاو، بر اجتماع نیز تأکید دارد و از طریق پرورش الگوهای تعامل استدلالی و منطقی میان دانش‌آموزان، توانش فردی را بنا می‌کند. طبیعت همیاری و مشارکتی این کار، نقش اساسی در ایجاد توانش‌های تثبیت شده اجتماعی دارد. دانش‌آموزان با درونی کردن تدریجی الگوهای تعامل خلاق و نقاد حلقه کندوکاو در تفکرات خویش، یاد می‌گیرند برای خود مستقلاً فکر کنند. برای مثال دانش‌آموزانی که عادت دارند گزینه‌های دیگران را در نظر بگیرند، بیشتر احتمال دارد آن گزینه‌ها را در تفکرات خویش نیز در نظر بگیرند.» (کم، ۱۳۸۹: ۱۵۰) سایر پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در خصوص سوالات مطرح شده را می‌توان در پنج دسته اصلی خلاصه کرد:

ضرورت و کارکرد آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی

- ضرورت وجود این آموزش‌ها به سبب پیشینه تاریخی متعارض با فرهنگ گفت‌وگویی

1 personal and interpersonal competencies

- اهمیت آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی باتوجه به پیامدهای فقدان مهارت‌های گفت‌وگویی نظیر استدلال کردن، مخالفت و موافقت کردن، شنیدن نظر مخالف، شفاف گفتن و...
 - لزوم این آموزش‌ها به سبب ظرفیت‌های متنوع فرهنگی در کشور
 - آموزش‌های گفت‌وگویی راهی برای جلوگیری از بحران‌ها و نابه‌سامانی‌های اجتماعی
 - نتیجه بخش‌تر بودن یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو در همه دروس
 - ضرورت شروع این آموزش‌ها از سنین کودکی
 - آموزش نحوه فکر کردن و اندیشیدن در خلال گفت‌وگوی کندوکاوی
 - تقویت مهارت‌های زبانی کودکان
 - بالا رفتن توانایی افراد در پذیرش عدم قطعیت^۱
 - توسعه صلح و ثبات و زیستن مسالمت‌آمیز در کنار هم
 - ضرورت و کارکرد این آموزش‌ها در پرورش روحیه دموکراتیک و آشنایی کودکان با حقوق شهروندی
 - ایجاد همدلی بین افراد در جریان این آموزش‌ها
 - نقش گفت‌وگوهای کندوکاوی محور برای رسیدن به راه‌حل‌های تازه
 - افزایش روحیه مدارا و صبر و تحمل در روند گفت‌وگو با دیگران
 - تأثیر حضور کودکان در حلقه‌های کندوکاوی بر افزایش اعتماد به نفس و بهبود روابط میان‌فردی آنان
- با توجه به نظر کارشناسان، فواید کندوکاوی مشترک زمانی آشکار می‌شود که مدتی با این روش زندگی کنیم تا به تدریج سبک زندگی مان شود و زندگی پربارتر و سازنده‌تری را برایمان به ارمغان آورد؛ لیکن اگر این آموزش‌ها موقتی باشند و با سایر جنبه‌های زندگی افراد همسو نباشند، طبیعتاً کارایی و اثربخشی مطلوب خود را نخواهد داشت.
- نقش یادگیری و به‌کارگیری گفت‌وگوی کندوکاوی در توسعه جوامع**
- کشف نیازهای توسعه‌ای با گسترش گفت‌وگو در میان آحاد مردم
 - گفت‌وگو به عنوان تسهیل‌کننده توسعه جوامع از سطوح پایین
 - استفاده بهینه از تنوع اجتماعی و فرهنگی جوامع در خدمت توسعه
 - گفت‌وگو به‌عنوان عامل پایداری ارتباطات انسانی
 - نقش این آموزش‌ها در رشد خرد جمعی افراد برای حل مسائل

- گفت‌وگوی کندوکاوی تمرینی برای درونی‌ساختن مردم‌سالاری
- گفت‌وگو راهی برای رسیدن به فهم مشترک و کنش ارتباطی
- ایجاد شدن ظرفیت‌هایی برای خلاقیت، نوآوری و تغییر در روند گفت‌وگو
- کارکرد آموزش‌های گفت‌وگویی در تربیت انسان‌های توسعه‌یافته
- تغییر در اجتماعات کوچک و محلی با ایجاد حلقه‌های گفت‌وگویی کندوکاوی
- رسیدن به جامعه اخلاقی، ارتباطی و فکور
- محقق شدن «مشارکت، اظهارنظر و پرسشگری» در راستای اهداف پیمان‌نامه حقوق کودکان

از دیدگاه صاحب‌نظران، این برنامه اگر صحیح اجرا شود، به کودکان امکان می‌دهد که از عوامل شتاب‌دهنده تغییرات اجتماعی شوند چراکه اساس رشد و توسعه جامعه، بر تعلیم و تربیت گفت‌وگو محور است. «رویکردهای مختلف توسعه اجتماعی که از جمله آنها می‌توان به توسعه اقتصادی، شکل‌گیری سرمایه اجتماعی، توسعه مشارکت سیاسی، مددکاری اجتماع‌محور، قدرت‌بخشی اجتماعی و برنامه‌ریزی مشارکت، اشاره کرد در ارتقای سواد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و نیز فعالیت‌های اجتماعی و آگاهی‌بخشی به کنشگران اجتماعی مشترک‌اند. از این رو، اساس هر برنامه توسعه اجتماعی را باید تقویت ارزش‌های شهروندی و زمینه‌های تسهیل‌کننده آن دانست» (ذکایی، ۱۳۹۱: ۱۶).

زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی تضعیف‌کننده آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی

- وجود اصل قطعیت
 - فرهنگی شنیداری منفی و عدم تحمل نظر مخالف
 - کژکارکردهای مدرسه، آموزش فردگرایانه و رقابتی
 - سیستم نادرست در تربیت معلم و نظام آموزشی معلم‌محور
 - ایدئولوژیک بودن نظام آموزشی
 - سهل‌الوصول نبودن آموزش‌های گفت‌وگویی به دلیل مشکلات و تنگنای اقتصادی
 - تأکید بر سکوت و خاموشی در مضامین ادبی و بستر فرهنگی ایران
 - سنت‌های فکری جامعه ایرانی همچون قانون‌ناپذیری، ترس از تغییر، فردگرایی و عدم روحیه مشارکتی
 - فرهنگ استبدادی ریشه‌دار (آمریت-تابعیت) و پدرسالار در اغلب نهادها
 - نگرانی‌های مذهبی نابجا
- با توجه به نظر متخصصان، یکی از آفت‌های اجتماعی که به تداوم سلطه کمک می‌کند، حضور

انسان‌های فاقد اندیشه انتقادی در جوامع مختلف است. تجربه تاریخی در اقصی نقاط جهان نشان می‌دهد که توده مردم همواره با حضور غیر نقادانه‌اش در حوزه عمومی و گزینش‌های سیاسی، کفه اردوگاه خودکامه‌گان را سنگین‌تر می‌کند و فرهنگ خودکامه و ارتباطات عمودی نیز در همه سطوح جامعه، از خانواده و مدرسه تا نظام سیاسی و اجتماعی به این وضعیت دامن می‌زند.

زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی تقویت‌کننده آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی

- تأکید فرهنگ اسلامی بر تفکر، تأمل، مشورت، رایزنی، حفظ حقوق کودکان و ...
 - تغییر جایگاه کودک در خانواده نسبت به گذشته
 - تحولات علمی و فرهنگی در فضاها و دانشگاهی و پژوهشی
 - فرهنگ شفاهی غنی جامعه ایران نظیر حل و فصل اختلافات با ریش سفیدی
 - سهل‌الوصول شدن ارتباطات به سبب افزایش تکنولوژی‌های ارتباطی
 - وجود روحیه عاطفی و همدلی در ایرانیان
- وجود ارزش‌های گفت‌وگوی عقلانی در آیات قرآنی و سیره معصومان (علیهم‌السلام)، از جمله مهمترین زمینه‌های مساعد آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی محور در فرهنگ دینی ما محسوب می‌شوند. در منابع و متون اسلامی، عقل و تفکر جایگاهی بس رفیع دارد و در قرآن به کرات، انسان‌ها به مواجهه‌ای عقلانی با هستی (آفاق و انفس) دعوت شده‌اند.
- ### راهکارهای فراگیری و عمومیت‌بخشی آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی در سطح جامعه
- افزایش معلمان آموزش‌دیده و متبحر
 - توجه به آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی از خانواده‌ها به‌عنوان رکن اصلی نهادهای اجتماعی
 - ایجاد حلقه‌های گفت‌وگوشنودی در سطح خرد
 - نقش سازمان‌های مردم‌نهاد در عمومیت‌بخشی به این آموزش‌ها
 - گسترش آموزش‌های گفت‌وگویی کندوکاوی در مدارس
 - ترویج آموزش‌های گفت‌وگویی برای کودکان بازمانده از تحصیل به‌صورت کار داوطلبانه
 - تغییر روش‌های آموزشی و به‌کارگیری روش گفت و گو محور در برنامه درسی پنهان
 - عمومیت دادن غیر سیاسی آموزش‌های گفت و گو محور
 - توجه به همگام بودن این آموزش‌ها در سطح جامعه جهت پایداری آن
 - ایجاد بسترهای هنجاری و نهادی لازم

- تغییر رویه برنامه‌های صداوسیما به گفت‌وگو محور
- پژوهش و مستندسازی روند آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی برای گسترش آن در فضای علمی جامعه

عمومیت‌بخشی به این نوع آموزش‌ها، نیازمند حمایت، توجه، تمرکز، برنامه‌ریزی و دقت فراوان است. مهم‌ترین نکته برای فراگیر ساختن آموزش گفت‌وگوی کندوکاوی، تربیت تسهیل‌گرانی ماهر است که علاقمند به این موضوع بوده و برای رسیدن به مطلوبان، زمان و انرژی صرف کنند. اگر تسهیل‌گرانی کارآموده و علاقمند برای این آموزش‌ها وجود نداشته باشد، برنامه درسی مذکور در شیوه‌های نادرست پیشین مستحیل می‌شود. آماده ساختن معلمان، مقدمه هر تغییر و اصلاح در آموزش و پرورش است. «اگر بهترین طرح‌های آموزشی و پرورشی نوشته شود اما معلمی نباشد که آن را اجرا کند، آن طرح عقیم خواهد ماند» (پیاژه، ۱۳۷۶: ۴۴ و ۴۵).

نتیجه‌گیری

توسعه اجتماعی به مثابه فرایند ایجاد تحول در ساختار جامعه، نیازمند شهروندانی آگاه، متعهد به حقوق و وظایف خود، و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی، شناختی و عاطفی است که کارایی لازم را برای تعامل با نظام اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دارند. شاخص‌هایی چون یکپارچگی اجتماعی، هماهنگی، احترام به شأن و شخصیت اجتماعی شهروندان و احساس تعلق اجتماعی از معیارهای والای یک جامعه توسعه‌یافته در زمینه اجتماعی و فرهنگی هستند. و اما دستیابی به این شاخص‌ها، یکباره و تصادفی رخ نمی‌دهند و همراهی سیاست‌های اجتماعی- فرهنگی، با خواست همگانی، بستر مقدماتی آن را فراهم می‌سازد. آموزش‌های گفت‌وگو محور به‌شرط فراگیر شدن، زمینه‌ساز همراهی با سیاست‌های توسعه‌ای و نیز، جهت‌دهنده خواست همگان برای ایجاد شرایطی بهینه هستند.

توسعه مستلزم ایجاد کیفیتی در آموزش جامعه است که بر مبنای آن، افراد نگرشی مسئولانه، بازاندیشانه، پیشروانه، انتقادی و خلاقانه به مسائل پیرامون خویش یافته و مدافع ارزش‌های محوری چون مشارکت، تعهد به یادگیری مستمر، مسئولیت‌پذیری، مدارا، عقلانیت و ارزش‌های مشابه دیگر باشند. سعادت عمومی جامعه نیازمند آن است که مردم توانایی‌هایی نظیر رساندن نظرات خود به دیگران، گوش دادن، احترام گذاشتن به نظر آنها و توجه برابر به اظهارنظرهای متفاوت را در عرصه عمومی، گسترش دهند. در این میان کودکان و نوجوانان می‌توانند کلید توسعه مشارکت در جامعه باشند و چنانچه الگوی مشارکت آنان متحول شود، الگوی مشارکت جامعه نیز تغییر می‌یابد. متأسفانه اغلب، بزرگسالان با دست‌کم یا نادیده گرفتن توانایی کودکان و نداشتن ارتباط صحیح با آنان، موانع جدی در راه مشارکت آنها ایجاد می‌کنند. پایه‌های

پرورش شهروندانی متعهد، عقلانی و خلاق را بایستی از کودکی بنا نهاد؛ چراکه کیفیت زندگی در دنیای آینده، به نوع و میزان سرمایه‌گذاری در تربیت کودکان امروز بستگی دارد. در این روند، حضور بزرگسالی توانمند و آگاه، به شکوفا شدن توانایی‌های بالقوه کودکان کمک می‌کند. در واقع، تعلیم و تربیت باید در خدمت خلق ارزش‌های مدنی و پرورش شهروندانی نقاد، فکور، مشارکت‌جو، فعال، قانونمند، آگاه و بصیر باشد که ضامن رشد نظام مردم‌سالار هستند.

بر این اساس، حلقه‌های کندوکاو کلاس «فلسفه‌برای کودکان» به مثابه «منطقه تقریبی رشد» هستند که در آن تعامل کودکان با یکدیگر و در حضور تسهیل‌گر، به عنوان فرد توانا تر فرهنگ، سبب رسیدن آنان به سطح بالاتری از تفکر می‌شود. در این فضا، کودکان از طریق روندهای ارتباطی، که گفتار بیشترین نقش را در آنها دارد، به عقلانیت ارتباطی می‌رسند و کنش صورت گرفته در این محیط از جنس کنش مبتنی بر تفاهم است. وقتی که افراد مشترکاً این رویه را تمرین می‌کنند، تکروی را کنار می‌گذارند، همکاری گروهی صمیمانه‌تر می‌شود و «باهم فکر کردن» آغاز می‌گردد. این گفت‌وگو، ترویج چند صدایی در کلاس است و سبب می‌شود تا بیشتر، صدای دانش‌آموزان شنیده شود. پرورش قوای ذهنی، تفکر انتقادی، خوداندیشی و خلق روابط انسانی آرمانی، در آموزش مبتنی بر گفت‌وگویی میسر می‌شود که مفاهیم مورد بحث از دغدغه‌ها و سؤالات اساسی یادگیرندگان باشد.

گفتنی است که این آموزش‌ها یک شبه نمی‌تواند عادات کلامی همه انسان‌ها را تغییر دهند، اما مهم آن است که تلاش‌مان را هرچند کوچک، برای گسترش فرهنگ گفت‌وگو، درک متقابل و اندیشیدن درست به کار گیریم.

منابع

- اسحاق، ویلیام (۱۳۸۰) **گفت‌وگو و هنر با هم‌اندیشیدن**، ترجمه محمود حدادی، تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی.
- انصاری، منصور (۱۳۸۴) **دموکراسی گفت‌وگویی**، امکانات دموکراتیک اندیشه‌های میخائیل باختین و بورگن هابرماس، تهران: نشرمرکز.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱) **فلسفه و روش تحقیق در علوم انسانی**، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ای‌هارت، راجر (۱۳۸۰) **مشارکت کودکان و نوجوانان از پذیرش صوری تا شهروندی واقعی**، ترجمه فریده طاهری، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- بوبر، مارتین (۱۳۸۰) **من و تو**، ترجمه ابوتراب سهراب، الهام عطاردی، تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.
- بوهم، دیوید (۱۳۸۱) **درباره دیالوگ**، گردآوری و تدوین لینیکول، ترجمه محمد علی حسین‌نژاد، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی با همکاری مرکز بین‌المللی گفت‌وگوی تمدن‌ها.
- پاول، ریچارد (۱۳۹۰) «پرسشگری سقراطی و تفکر نقاد»، ترجمه نسرين ابراهیمی لویه، **اطلاعات حکمت و معرفت**، آذرماه. بازیابی از:
<http://www.ettelaathekmatvamarefat.com/new/index.php?view=article&id=424:1390%E2%80%A6>.
- پیازه، ژان (۱۳۷۶) **تربیت به کجا ره می‌سپرد؟**، ترجمه منصور دادستان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۷) **در جهان گفت‌وگو**، تهران: انتشارات هرمس.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۱) **آموزش شهروندی و توسعه اجتماعی**، تهران: نشر تیسرا.
- ویجایندرا، رایو و مایکل دالتون (۱۳۸۷) **فرهنگ و کنش عمومی**، ترجمه علی بختیارزاده، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رشتچی، مژگان و کیوانفر، ارشیا (۱۳۸۸) «مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان»، **فصلنامه فرهنگ**، شماره ۶۹، ۵۸-۳۹.
- سیف، علی (۱۳۹۱) **روان‌شناسی پرورشی نوین**، تهران: دوران.
- شهرتاش، فرزانه (۱۳۸۹) «فلسفه برای کودکان را چگونه معرفی کنیم؟»، **اطلاعات حکمت و معرفت**، دوره ۵، شماره ۳.

- فلیک، اووه (۱۳۹۰) *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، چاپ سوم، تهران: نشرنی.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۶) *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۸) *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۲) *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری* (با مقدمه میرعبدالحسین نقیب‌زاده)، تهران: دواوین.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۸) *نظریه انتقادی تعلیم و تربیت* (نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه داری متأخر)، تهران: یادواره کتاب.
- قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۱) *شوق گفت و گو و گسترده‌گی فرهنگ نگ‌گویی در میان ایرانیان*، تهران: نشر دات.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۸۸) *اصول و مبانی دیالوگ* (روشن‌شناخت و آموزش)، تهران: نوآوران سینا.
- کم‌فیلیپ (۱۳۸۹) *باهم فکر کردن*، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش، تهران: شهرتاش.
- گلاسر، ویلیام (۱۳۹۱) *مدارس بدون شکست*، ترجمه ساده حمزه و مژده حمزه تبریزی، تهران: رشد.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۹) «عقل و عقلانیت در جامعه معاصر»، گفت‌وگوی سعید ناجی با لیپمن، *کدوکاوی فلسفی برای کودکان و نوجوانان*، جلد اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۹۱) *ارتباطات انسانی*، تهران: سمت.
- محمودیان، رفیع (۱۳۷۹) «حالت مثالی گفتار: جهانی آرمانی: وضعیت آرمانی رابطه خود با دیگری»، *ارغنون*، تابستان، شماره ۳۱۲۱۶: ۲۹۱.
- مک‌کال، کاترین (۱۳۹۱) *دگرگونه اندیشی پرس‌وجوی فلسفی در دبستان و دبیرستان*، ترجمه ناهید حجازی، تهران: پژوهشگاه فروزان.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۰) *راهی به راهی: جستارهایی در عقلانیت و معنویت*، چاپ چهارم، تهران: نشر نگاه معاصر.
- منصورنژاد، محمد (۱۳۸۱) *رویکردهای نظری در گفت‌وگوی تمدن‌ها* (هابرماس، فوکویاما، خاتمی، هانتینگتون)، تهران: جهاد دانشگاهی، پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.

- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۹) *بازخوانی هابرماس*، تهران: چشمه.
- نیکخواه، علیرضا (۱۳۹۱) «مبانی و مولفه‌های روزنامه‌نگاری گفت و گو»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، استاد راهنما: دکتر هادی خانیکی، استاد مشاور: دکتر محمد مهدی فرقانی، تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.
- هابرماس، یورگن (۱۳۹۱) *گنش ارتباطی*، ترجمه کمال پولادی، تهران: مرکز.
- هارتکه‌مایر، مارتینا (۱۳۸۹) *با هم اندیشیدن: راز گفت‌وگو*، ترجمه فاطمه صدرعاملی (طباطبایی)، تهران: اطلاعات.
- ویگوتسکی، لییفسمینوویچ (۱۳۸۱) *زبان و تفکر*، ترجمه بهروز عزب دفتری، تهران: فرورزش.
- یانکوویچ، دانیل (۱۳۸۱) *اعجاز گفت‌وگو: چگونه مناقشه را به همکاری تبدیل کنیم؟*، (ترجمه نبی سنبلی)، تهران: وزارت امور خارجه، مرکز چاپ و انتشارات.
- Biesta, G. (2004). "The Community of Those Who have Nothing in Common: Education and the Language of Responsibility". *Interchange*, 35(3), 307–324.
- Bohm, David (1998). *On Creativity*. Edited by Lee Nichol, London: Routledge.
- Bohm, David (200۳). *On Dialouge*. Edited by Lee Nichol, New York: Routledge available at: http://www.bsp.msu.edu/uploads/files/Reading_Resources/On_Dialogue.pdf.
- Daniels, Harry (2003). *Vygotsky and Pedagogy*, This Edition Published in the Taylor & Francis e-Library.
- Davey Chesters, Sarah (2012). *The Socratic Classroom, Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*. The Netherland : sense publishers.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, New York: Cambridge University Press.
- Lipman 2010 last Presentation <http://ethicsinprogress.org/?p=437>.
- Merton, Robert (1987). "The Focused Interview and Focus Group", **Public Opinion Quarterly Volume**, by The University of Chicago Press ,51:550-556.
- Pihlgren, Ann, "Socrates in the Classroom, Rationales and Effects of Philosophizing with Children" Stockholm: Stockholm University, 2008.
- Sharp, A.-M. (2007). "Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry". *Gifted Education International*, 22(2/3), pp.248–257. Available at : <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=24511834&site=ehostlive>.
- Shepherd, Daniel (2005). "Creative Engagements: Thinking with Children" Oxford: United Kingdom.
- Swann, Jennie (2013). "Dialogic inquiry: From Theory to Practice" , For the Award of Doctor of Philosophy, Univrrcity OF Southern Queensland.