



Shahid Rajaei Teacher Training University- Iran
Ontological Researches
Semi-Annual Scientific Journal
ISSN (print): 2345-3761 (online): 2676-4490
Type: Research

Vol.13, No. 25
Spring & Summer 2024

Journal Homepage: www.orj.sru.ac.ir

Philosophy in Practical Domain; from Intellectual Skills to Philosophical Life

Maryam Mirbagheri¹
Ahad Faramarz Gharamaleki²
Maghsoud Farasatkah³

Abstract

Thinkers in the ancient Greeks distinguished between two types or two meanings of education by using the metaphor of filling a vessel and lighting a flame. The

¹. PhD Student, Islamic Philosophy and Theology (KALAM), Faculty of Theology and Islamic Studies, University of Tehran, corresponding author
sm_mirbagheri@ut.ac.ir

². Professor, Islamic Philosophy and Theology (KALAM), Faculty of Theology and Islamic Studies, University of Tehran
ghmaleki@ut.ac.ir

³. Professor, Planning in Higher Education, Institute for Research & Planning in Higher Education m_farasatkah@irphe.ir

Received: 10/05/2023

Reviewed: 09/08/2023

Revised: 15/09/2023

Accepted: 15/09/2023

acceptance of this distinction and the priority of education in the second sense caused thinkers to move their attention toward different fields of education (in particular the field of practice) and providing appropriate models. This article attempts to find and explain the field of practice in philosophy of education. For this purpose, after a brief overview of contemporary researchers' re-attention to the practical domain of philosophy, we will examine the factors affecting this flow and its consequences. In the following, "philosophical skills" and "philosophical life" are proposed and analyzed as the implications of the practical field of philosophy. In the first implication, we will study two suggested lists for philosophical skills and try to organize the differences of opinion, and in the second implication, we will explain the idea of philosophy as a way of life and the currents arising from it, such as philosophical counseling and philosophical therapy. At the end, the practical field of philosophy is drawn as a pyramid consisting of philosophical skills at the lower level, bio-philosophical skills at the upper level and other activities related to philosophizing at the middle levels.

Keywords: Teaching Philosophy, Practical Domain, Philosophical Skills, Philosophizing, Philosophical Life.

Problem Statement

The etymology of the word "education" and Platonic teachings indicate two different orientations in education. The researchers' attention to this contrast has led to the formation of several theories that try to remove education from the monopoly of content knowledge (compared to the approach of filling the vessel). Bloom's classification, which considers education to include three cognitive, emotional, and psychomotor domains, is one of these efforts.

Examining any knowledge from the perspective of these classifications and trying to determine the territory of the three domains in that knowledge can contribute to the richness and comprehensiveness of its education. Regarding philosophy, it should be said that although the principle of this classification is a fundamentally philosophical issue and has its roots in various philosophical topics including epistemology, it is necessary to examine philosophy itself as a case for applying this classification. In order to achieve a comprehensive idea of philosophy and its effective teaching, this article tries to explain and analyze the realm of philosophy in the field of practice with the method of critical analysis. And for this purpose, after reviewing the evidences, factors and consequences of contemporary thinkers' renewed attention to the practical domain in philosophy, he plans and examines the implications of this field at two levels of "philosophical skills" and "philosophical life". In the first implication, two suggested lists are introduced and strategies to organize the differences are suggested, and in the second implication, the concept of philosophy as a way of life and the currents arising from it, such as philosophical counseling and philosophical therapy, are examined. And in the end, we depict the

practical field of philosophy as a pyramid where philosophical skills are at the bottom level and bio-philosophical skills at the top level and other actions related to philosophizing are placed in the middle of these two.

Reconsideration of the practical domain in philosophy and its effective factors

The applied approach to science and the why-question on in recent decades has been the origin of attention to the practical domain and consequently the expansion of philosophy in informal channels and for non-academic audiences. The growing doubts about the usefulness of philosophy in its academic sense and the concern about the isolation of philosophy as a result of these doubts caused more attention to practice-oriented approaches to philosophy. This approach, which had cast a shadow over other fields of humanities, led to the use of the capacity of philosophy for the general public and the solution of individual and social challenges, and opened a way to connect philosophy with everyday life. As a result of these factors, an idea that considers philosophy not as a pure theoretical knowledge, but as a special thinking skill was noticed. And gradually, along with terms such as reading philosophy, and learning philosophy, terms appropriate to the new approach such as philosophizing, doing philosophy, philosophical practice, and the art of philosophy became popular.

Consequences of paying attention to the practical domain in philosophy:

Paying attention to the practical field of philosophy resulted in changes in various aspects of philosophy and its education, including changes and development in:

- Strategies for defining philosophy
- Learners of philosophy
- Educational environments
- Educational material
- Teaching method

The realm of philosophy in practical domain

The practical domain of philosophy is concerned with the two dimensions of skill and behavior. The first dimension can be considered to correspond to philosophical skills, and the second dimension to the changes that philosophy creates in behavior and life. Based on this, it is possible to distinguish between two levels of this field: "philosophical skills" and "philosophical life".

- Philosophical skills

Philosophical skills play a role in the process of philosophizing both as an input and as an output. In other words, in the process of philosophizing, these skills are both needed and strengthened.

Philosophical skills according to Kinstra are:

- 1- To rationalize

- 2- Analysis
- 3- Test
- 4- Production of cash
- 5- Reflection

And according to Tozzi are:

- 1- Problem solving
- 2- Conceptualization
- 3- Argument

The difference between different lists of philosophical skills can be organized and explained in two ways: firstly, paying attention to the stages in the expression of skills or not paying attention to it, and secondly, the distinction and connection between the two concepts of ability and skill.

- Philosophical life

The relation between philosophy and life goes back to the beginning of philosophy. This way of looking at philosophy was not unique to Socrates. In general, philosophy in ancient Greece and Rome was a practical method for the art of life in order to relieve suffering and self-improvement, and there was no boundary between the role of philosopher and therapist. Different philosophical schools offered different therapeutic exercises, which were often one of these three types: focusing on the present, observing things from above, and meditating on death. This life-based view on philosophy has re-emerged in the new age and is evident in the works of philosophers such as Montaigne, Kierkegaard, Nietzsche and Heidegger.

As a result of the new paradigm, a movement centered on "philosophical practice" was formed by thinkers who consider philosophy as a way to make life meaningful. Philosophical counseling and philosophical therapy are common types of philosophical practice in recent years.

Findings and Results

Pursuing philosophy in a practice beyond the mind has various implications, including philosophical skills and philosophical life.

The distinction between these two meanings does not mean their opposition or the monopoly of the practical domain of philosophy in them. Rather, it represents a pyramid where philosophical cognitive processes are at the lowest level. The development and influence of these processes in different aspects of life, including attitudes, values, choices, behaviors, etc., has led to the formation of higher levels, and finally, at the top of this pyramid, draw a domain as wide as life for philosophy. Thus, the transition from philosophical skills to philosophical life means the progress of philosophy in all dimensions of a human being.

References

- Cooper, J. M., & Hutchinson, D. S. Plato: complete works. Hackett Publishing. 1997.
- Hacker, P., Biletzki, A. & Matar, A. The Story of Analytic Philosophy. In: Plot and Heroes, Ed. Anat Biletzki and Anat Matar, USA and Canada, Taylor; 2002.
- King, J., & CICERO, H. S. The Loeb Classical Library. Cambridge, Mass. and London: Harvard; 1927.
- Overgaard, S., Gilbert, P., & Burwood, S. An introduction to metaphilosophy. Cambridge University Press; 2013.
- Roark, D. M. An Introduction to Philosophy. Dalmor Pub; 1982.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



Shahid Rajaei Teacher Training University- Iran
 Ontological Researches
 semi-annual scientific journal
 ISSN (print): 2345-3761 (online): 2676-4490
 Type: Research

Vol.13, No. 25
 Spring & Summer 2024

پژوهش‌های هستی‌شناختی
 دو فصلنامه علمی
 نوع مقاله: پژوهشی
 سال سیزدهم، شماره ۲۵
 بهار و تابستان ۱۴۰۳
 صفحات ۵۶-۲۹

فلسفه در ساحت عمل؛ از مهارت‌های فکری تا زیست فلسفی

مریم میرباقری^۱
 احد فرامرز قراملکی^۲
 مقصود فراستخواه^۳

چکیده

یونانیان باستان با استفاده از تمثیل پرکردن ظرف و برافروختن شعله، میان دو گونه یا دو معنای آموزش تمایز نهاده‌اند. قبول این تمایز و رجحان معنای دوم، توجه اندیشمندان را به ساحت‌های مختلف آموزش (به ویژه ساحت عمل) و ارائه الگوهای متناسب با آن معطوف کرده‌است. تطبیق این امر بر فلسفه و تعیین قلمرو ساحت عمل در این دانش محور تحقیقات فزاینده‌ای است که نتایج آنها را می‌توان در دو حوزه مهارت‌های فکری و زیست فلسفی سامان داد. مقاله حاضر به منظور ارائه تبیینی جامع از ساحت

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه اسلامی گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه تهران، نویسنده مسئول

sm_mirbagheri@ut.ac.ir

ghmaleki@ut.ac.ir

m_farasatkah@irphe.ir

^۲ استاد، گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه تهران

^۳ استاد، گروه برنامه ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰

تاریخ داوری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۸

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۶/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۴

عمل در فلسفه در دلالت اول (مهارت‌های فکری) به بررسی دو فهرست پیشنهادی و تلاش جهت سامان - بخشی به اختلاف نظرها و در دلالت دوم (زیست فلسفی) به توضیح انگاره فلسفه به مثابه روش زندگی و جریان‌های برخاسته از آن مانند مشاوره فلسفی و فلسفه درمانی می‌پردازد. در پایان ساحت عملی فلسفه به مثاب هر می مشتمل بر مهارت‌های فلسفی در سطح پایین، زیست فلسفی در سطح بالا و سایر کنش‌های مرتبط با فلسفه‌ورزی در سطوح میانه ترسیم می‌شود. کلمات کلیدی: آموزش فلسفه، ساحت عمل، مهارت‌های فلسفی، فلسفه‌ورزی، زیست فلسفی.

بیان مسئله

«Education» معادل انگلیسی واژه «آموزش»، برگرفته از واژه لاتین Educere - Educare به معنای «بیرون آوردن»، «خارج کردن آنچه در درون است» و «بالفعل کردن قوه» است. سقراط آموزش را استخراج دانشی می‌دانست که از قبل در درون فرد وجود دارد. پلوتارک در ادامه این تلقی می‌گوید:

«ذهن مانند ظرفی نیست که نیاز به پرکردن دارد، بلکه مانند چوبی است که فقط نیاز به شعله‌ور شدن دارد و بس؛ سپس انسان را به سمت اصالت برانگیخته و میل به حقیقت را القا می‌کند. فرض کنید کسی برود و از همسایه‌هایش درخواست آتش کرده، شعله‌ای بزرگ در آنجا پیدا کند، مدام در آنجا بماند و خودش را گرم کند. این درست مانند کسی است که به سراغ دیگری می‌رود تا کمی خرد به دست آورد، و متوجه نمی‌شود که باید شعله ذاتی عقل خودش را شعله‌ور کند. او با خوشحالی مجذوب سخنرانی می‌شود، اما کلمات فقط تفکر تداعی را برمی‌انگیزد و به قولی فقط برافروختگی در گونه‌هایش و درخششی برای اندام‌هایش به ارمغان می‌آورد؛ اما ظلمت تاریک درون ذهن او در نور گرم فلسفه از بین نمی‌رود.» (King, 1927, p 44)

این عبارت پرآوازه پلوتارک که ریشه در آموزه افلاطونی دارد (Cooper, 1997, p 46) بیانگر دو جهت‌گیری متفاوت در مقوله آموزش است: رویکرد اول (پرکردن ظرف) بر این فرض مبتنی است که در فرایند یادگیری ظرف خالی ذهن یادگیرنده با اطلاعات از قبل موجود پر می‌شود و هدف از آموزش، انتقال اطلاعات به ذهن یادگیرنده با محوریت نقش معلم در فرایند آموزش است. اما رویکرد دوم (افروختن شعله) با محور قرار دادن یادگیرنده، و اتکا بر ظرفیت آن در فرایند یادگیری تعریف جدیدی از آموزش و معلم ارائه می‌دهد.

برغم اینکه در بحث‌های نظری، کمتر در رجحان رویکرد دوم مناقشه شده‌است، عملاً بعد از سپری شدن دو هزاره، همچنان شاهد غلبه دیدگاه اول در مقوله آموزش هستیم. توجه محققان به این تقابل سبب شکل‌گیری نظریه‌های متعددی شده‌است که می‌کوشند آموزش را از انحصار در وجه دانش محتوایی (ناظر به رویکرد پرکردن ظرف) خارج کنند.

این نظریه‌ها به ویژه در دهه‌های اخیر در حوزه علوم یادگیری و پس از آن مدیریت سازمانی ارائه و پرورده شده‌است. یکی از نقاط عطف این جریان در حوزه آموزش، ارائه طبقه بندی معروف به بلوم است که آموزش را شامل سه حوزه شناختی، عاطفی و روان-حرکتی می‌داند: حوزه شناختی به محتوای ذهنی و مهارت‌های شناختی (دانش)، حوزه عاطفی به احساسات یا زمینه‌های عاطفی (گرایش)، و حوزه روان-حرکتی به رفتارها و توانمندی‌ها (عمل) مربوط می‌شود.

این طبقه‌بندی در سال‌های اخیر منبع الهام و ستون فقرات بسیاری از فلسفه‌های آموزشی بوده است. به ویژه فلسفه‌هایی که به جای محتوا، بیشتر بر مهارت تأکید دارند (Krathwohl, 2002, p 6).

مدل‌های آموزشی الهام گرفته از طبقه بندی بلوم اغلب سه‌وجهی بوده و دانش (knowledge) و مهارت (skill) دو مؤلفه مشترک در آن‌هاست. در مورد مؤلفه سوم، گزینه‌های مختلفی پیشنهاد شده‌اند؛ از جمله: نگرش (Baartman, 2011, p 47)، ارزش (From, 2017, p 48)، گرایش (Van Frances, 2009, p 51)، توانایی (Boyles, 2012, p 49)، باور (Carrington, 2010, p 50) و شایستگی (Winterton, 2006, p 10). بررسی هر دانشی از منظر این طبقه‌بندی‌ها و تلاش برای تعیین قلمرو دامنه‌های سه‌گانه در آن دانش می‌تواند به غنا و جامعیت آموزش آن کمک کند. در مورد فلسفه باید گفت اگرچه اصل این طبقه بندی، موضوعی اساساً فلسفی بوده و ریشه در مباحث مختلف فلسفی از جمله معرفت‌شناسی دارد، اما خود فلسفه به عنوان موردی برای تطبیق این طبقه بندی مورد بررسی جدی قرار نگرفته است. این مقاله در راستای دست‌یابی به انگاره‌ای جامع از فلسفه و روشی کارآمد برای آموزش آن، در صدد پاسخگویی به این سؤال اصلی است: فلسفه در ساحت عمل چه دلالت‌هایی دارد؟ و در این راستا به دو پرسش فرعی می‌پردازد: اول اینکه توجه دوباره به ساحت عمل در فلسفه چه عوامل و نتایج داشته

است؟ و دیگر آنکه «مهارت‌های فلسفی» و «زیست فلسفی» به عنوان دو دلالت اصلی فلسفه در ساحت عمل چه مفاد و مؤلفه‌هایی دارند؟ برای این منظور پس از مروری گذرا بر سیر تاریخی، عوامل و پیامدهای این جریان را بررسی می‌کنیم. (نمودار ۱) و سپس دلالت‌های این ساحت را در دو سطح طرح و تبیین می‌نماییم. در سطح نخست به مطالعه دو فهرست پیشنهادی برای مهارت‌های فلسفی و تلاش جهت سامان‌بخشی به اختلاف‌ها و در دلالت دوم به توضیح انگاره فلسفه به مثابه روش زندگی و جریان‌های برخاسته از آن مانند مشاوره فلسفی و فلسفه درمانی می‌پردازیم. در پایان نیز ساحت عملی فلسفه را به مثابه هر می‌تصور می‌کنیم که مهارت‌های فلسفی در سطح پایین و زیست فلسفی در سطح بالای آن و سایر کنش‌های مرتبط با فلسفه‌ورزی در میانه این دو قرار می‌گیرد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های فزاینده محققین در حوزه ساحت عملی فلسفه با تعبیری را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد.

دسته اول به چرایی ساحت عملی فلسفه پرداخته و می‌کوشند به ویژه از طریق بررسی تعاریف مختلف و همچنین ریشه‌های تاریخی و خاستگاه فلسفه، انگاره‌ای از آن ارائه دهند که فراتر یا غیر از دانش نظری صرف است. کوپر (1991) معتقد است علم و هنر محصول تعامل انسان و جهان بوده و اولی حاصل نقش انفعالی و دومی حاصل نقش فعال انسان است. وی استدلال می‌کند که فلسفه نوعی هنر و متضمن خلاقیت انسان است.

استارلاس (2007) در مقاله «آموزش فلسفه در مقابل آموزش فلسفیدن» با بررسی تعاریف موجود، ضمن فرایند دانستن فلسفه، آن را برای عموم ممکن دانسته و از فلسفه آماتور در مقابل فلسفه حرفه‌ای سخن می‌گوید. ماکایو و میلر (2012) در مقاله «پداگوژی فیلسوف» میان دو نوع فلسفه تمایز می‌نهند، اولی که با P بزرگ نوشته می‌شود فلسفه تخصصی دانشگاهی است که شامل آرای فلاسفه بزرگ و همچنین پرسش‌های اساسی است. اما فلسفه با p (کوچک) برای عموم مردم امکان‌پذیر است. نویسندگان بر آن است که گذار از فلسفه به معنای اول به فلسفه به معنای دوم به معنای تغییر نقطه ثقل فلسفه (از آرای

نظری به سمت فعالیت عملی و از آرای دیگران به سمت آرای خود ما) است. گراهام (2019) نیز فلسفه را بر اساس خاستگاه یونانی‌اش کاملاً مرتبط با زندگی و جهت‌گیری و شیوه آن می‌داند.

دسته دوم با پرداختن به چپستی فلسفه در ساحت عمل، مفاد و مؤلفه‌های آن را بررسی می‌کنند. کالینز (1973) در مقاله «فلسفه آموزش فلسفه» از فلسفه‌ورزی سخن می‌گوید و آن را نوعی توازن میان گشودگی نسبت به افکار دیگران و پایبندی به عقاید خود می‌داند. بیر (1990) نیز شش مهارت مرتبط با تفکر انتقادی را که در فلسفه تقویت می‌شوند تبیین می‌کند. کینسترا و همکاران (2014) در مقاله «سه رویکرد برای فلسفه ورزی» انجام فلسفه را یکی از دو هدف اصلی هر کلاس فلسفه دانسته و شش مهارت را برای این هدف ضروری می‌شمارند.

به نظر راشل (2020) فلسفه بر خلاف بسیاری از دانش‌ها بدون ماده خام اساساً قابل یادگیری نیست. این ماده خام محتوای فلسفی موجود است و فلسفه انجام فرایندی شامل درک، تحلیل، بسط، نقد، پرسش و استدلال بر روی این ماده خام است.

دسته سوم مطالعات به چگونگی فلسفه‌ورزی پرداخته و برای آن برنامه و راهکارهایی اغلب آموزشی تدوین و ارائه کرده‌اند. برنامه فلسفه برای کودکان که توسط لیپمن ارائه شد از مهم‌ترین نمونه‌های این دسته از پژوهش‌هاست. رودیسیل (2011) در مقاله «گذار از مطالعه فلسفه به انجام آن» انجام فلسفه را مجموعه‌ای از مهارت‌های فکری دانسته و برای آن برنامه‌ای آموزشی ارائه می‌دهد. مقاله «فلسفیدن مؤثر» سه سبک تدریس فلسفی را برای تقویت مهارت‌های فلسفی ارائه می‌دهد (Kienstra, 2015, p 171).

در مطالعات داخلی نیز به ویژه با توسعه برنامه فلسفه برای کودکان در ایران توجه بیشتری به ساحت عملی فلسفه شده‌است. بررسی عوامل این جریان و ارتباط آن با عمل‌گرایی مارکس (بهشتی، ۲۰۱۴، ص ۱۵۵) از مطالعات دسته اول به شمار می‌آید. از جمله مطالعات دسته دوم می‌توان به مطالعه ملکیان اشاره کرد که فلسفه را شامل سه فعالیت فهم، نقد و زایش فکری می‌داند (ملکیان، ۲۰۰۴، ص ۵۷).

و همچنین پژوهش دهنوی که از الزام فلسفه‌ورزی برای معلمان سخن گفته و آن را شامل حیرت، شک روشمند، پرسشگری، استدلال، تحلیل، نقد و تاریخ‌مندی می‌داند (یاری دهنوی، ۲۰۱۸، ص ۹۹).

تأمل در تفکر انتقادی که در برنامه فلسفه برای کودکان نیز به چشم می‌خورد از جمله شایع‌ترین این رویکردهای تحویلی‌نگر است. مقاله حاضر می‌کوشد با سامان‌دهی دستاوردهای پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد این تحقیقات در عین توجه فزاینده به ساحت عملی فلسفه، اغلب دچار حدی از تحویل‌نگری نیز هستند. فروکاستن ساحت عملی فلسفه به پراکنده پژوهش‌های موجود در این حوزه، تصویری جامع از دلالت‌های این ساحت ترسیم نماید.

یافته‌ها

۱- سیر تاریخی

توجه به این جنبه از فلسفه و تأکید بر این تلقی که فلسفه بیش از آن که نوعی دانش باشد، نوعی فعالیت است، پدیده نوظهوری نبوده و در آثار فلاسفه ی گذشته نیز قابل مشاهده است.

فیلسوفان بزرگی چون افلاطون، دکارت، کانت و ویتگنشتاین نشان داده اند که آموزش فلسفه می‌تواند هم بر یادگیری محتوای فلسفه و هم بر فلسفه‌ورزی فعال متمرکز باشد. به عنوان مثال تلقی کانت از فلسفه مبنی بر آموزش اندیشیدن در مقابل اندیشه‌ها نشانگر تأکید بر فرایند فلسفیدن است. همچنین پاسخ ویتگنشتاین در قبال سؤال فلسفه چیست؟ مبنی بر اینکه فلسفه فعالیت وضوح بخشی به اندیشه‌هاست.

اما در دهه‌های اخیر، انجام فلسفه و فلسفه‌ورزی به شکل جدی‌تری کانون توجه محققین قرار گرفت. رویکرد کاربردگرایانه به علوم و سؤال از چرایی فلسفه خاستگاه توجه به ساحت عملی و به تبع، گسترش فلسفه در مجاری غیررسمی و برای مخاطبان غیر اکادمیک بوده است. در این مسیر، فلسفه‌ای که برج عاج نشین، صرفاً انتزاعی و بالتبع منزوی باشد مورد انتقاد است. مارتا نوسبام فیلسوف آمریکایی معتقد است که تصور مردم از فلاسفه، افرادی است که هم تنبل‌اند و هم مبهم. آثاری را تولید می‌کنند که برای هیچکس حتی گاهی

خودشان جالب نیست و مجلات آکادمیک مانند انبارهایی هستند که پر شده‌اند از محصولاتی که ربطی به دنیای واقعی ندارد و طبیعی است که حمایت مالی از چنین افرادی هدر دادن بودجه تلقی می‌شود (Jung, 1998, p 57).

پررنگ شدن تردیدها در مورد مفید بودن فلسفه آکادمیک و نگرانی از انزوای فلسفه به عنوان نتیجه این تردیدها سبب توجه بیشتر به رویکردهای کاربردی و مهارت محور به فلسفه شد. رویکرد کاربردی که سایر رشته‌های علوم انسانی را نیز درگیر کرده‌بود، به استفاده از ظرفیت فلسفه برای عموم مردم و حل چالش‌های فردی و اجتماعی منجر شد و راهی برای ارتباط فلسفه با زندگی روزمره گشود. در نتیجه این عوامل، انگاره‌ای مورد توجه واقع شد که فلسفه را نه نوعی دانش نظری محض، بلکه نوعی مهارت اندیشیدن می‌داند. و به تدریج در کنار اصطلاحاتی نظیر فلسفه‌دانی، فلسفه‌خوانی و فلسفه‌آموزی اصطلاحات متناسب با رویکرد جدید مانند فلسفیدن (philosophizing)، فلسفه‌ورزی (doing philosophy)، تمرین فلسفی (philosophical practice) و هنر فلسفه (Art of philosophy) رواج یافتند.

در نتیجه چنین رویکردی، تصویری زنده و پویا از چیستی و چگونگی فلسفه ترسیم شد که به تحول در زوایای مختلف فلسفه و آموزش آن منجر شده‌است. از جمله:

- تغییر راهبردهای تعریف فلسفه: رویکرد جدید نه تنها تعریف فلسفه بلکه راهبردهای تعریف آن را نیز دگرگون می‌کند. برتراند راسل می‌گوید:
- «ما باید به یک ویژگی خاص فلسفه توجه کنیم. اگر کسی بپرسد که ریاضیات چیست، می‌توانیم برای او تعریفی از فرهنگ لغت ارائه دهیم، مثلاً بگوییم علم اعداد... در هر زمینه ای که مجموعه ای از دانش قطعی وجود دارد، تعاریفی به این صورت می‌توان ارائه داد. اما فلسفه را نمی‌توان چنین تعریف کرد. هر تعریفی بحث برانگیز است و یک نگرش قبلی فلسفی را در بر می‌گیرد. تنها راه برای فهمیدن اینکه فلسفه چیست، انجام دادن فلسفه است» (Russell, 1959, p39).

پل ادواردز و آرتور پپ (1957) برآن هستند که برای آشنایی با فلسفه شاید عاقلانه‌ترین کار این باشد که به وسط موضوع جست بزنیم، یعنی در مورد مسائل فلسفی خاصی بحث

کنیم و در پایان کار اجازه دهیم دانشجوی، فلسفه را آن نوع اندیشیدنی که با آن آشنا شده تعریف کند.

اورگارد و همکاران (2013) نیز معتقدند بدون اینکه فرد را مجبور کنیم کمی فلسفه بورزد دشوار است بتوانیم توضیح دهیم فیلسوفان دقیقاً چه می‌کنند.

قرن بیستم قرن اوج‌گیری بحث و اختلاف نظر فیلسوفان در مورد چیستی فلسفه بود. اما در اواخر همین قرن این بحث فروکش کرد، به گونه‌ای که در نوشته هکر در مجموعه مقالات داستان فلسفه تحلیلی می‌خوانیم: «یکی از ویژگی‌های چشم‌گیر فلسفه در اواخر قرن بیستم این است که دیگر بر سر اینکه فلسفه چیست و چه انتظاری از آن می‌توان داشت و اینکه گزاره‌های فلسفی، با فرض وجود چنین گزاره‌هایی، چیستند و چه نسبتی با گزاره‌های علم دارند مجادله جدی وجود ندارد (Hacker, 2002, p 62). گویی سؤال از چیستی فلسفه به تدریج جای خود را به سؤال از چگونگی آن می‌دهد. خود این پرسش نیز مدام در حال تغییر است. با «فلسفه چیست؟» شروع می‌شود، به «فلسفه چه می‌کند؟» تغییر می‌کند، به سرعت به «فیلسوفان چه می‌کنند؟» تبدیل شده و به «چه چیزی فیلسوفان را برای انجام کاری که انجام می‌دهند شکل می‌دهد؟» ختم می‌شود (Guerin, 2020, p 41).

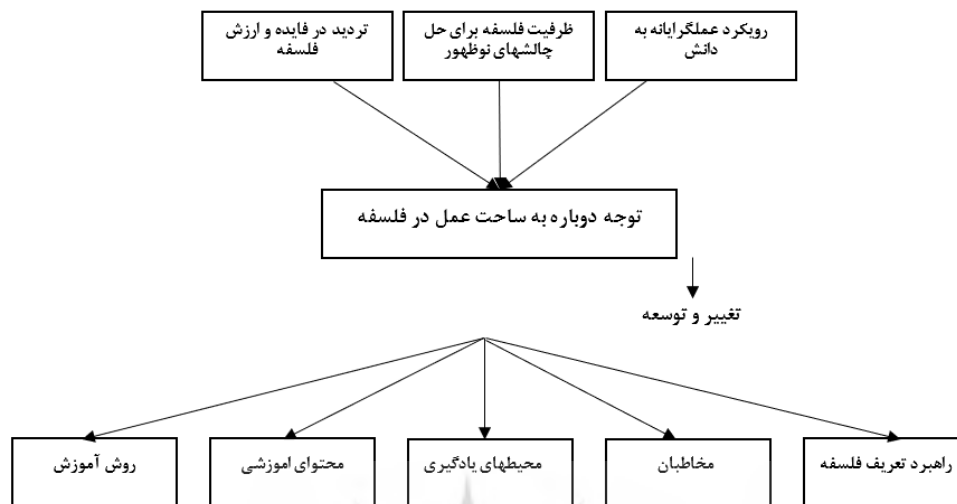
- توسعه یادگیرندگان فلسفه: توجه به مخاطبان غیررسمی و مواجه کردن عموم مردم با پرسش‌های فلسفی پدیده‌ای نوظهور نیست. سابقه این رویکرد به زمانی باز می‌گردد که سقراط در خیابان‌های آتن، مردم عادی را مخاطب پرسش‌های فلسفی قرار می‌داد. اما فلسفه به تبع تخصصی شدن در طی قرنهای متمادی، تبدیل به رشته‌ای آکادمیک برای یادگیرندگان حرفه‌ای شده بود. بازنگری در چیستی فلسفه و تأکید بر فلسفه‌ورزی موج جدیدی در تحقیقات را در پی داشت که امکان و حق یادگیری فلسفه را فراتر از دانشجویان رسمی، برای مردم عادی طرح و بررسی کردند. استارلاس (2007) از تمایز میان فلسفه آماتور و حرفه‌ای سخن می‌گوید و معتقد است عموم مردم امکان فلسفه‌ورزی را دارند. یکی از نقاط عطف این جریان، جنبشی بود که لیپمن تحت عنوان فلسفه برای کودکان راه اندازی کرد.

• توسعه محیط‌های آموزشی: در انگاره سنتی فلسفه به عنوان دانش صرفاً نظری، تنها مجاری آموزش فلسفه عبارت بودند از دانشگاه‌ها و محیط‌های رسمی و حرفه‌ای. اما در نتیجه انگاره جدید و توسعه مخاطبان فلسفه، محیط‌های آموزشی نیز از انحصار دانشگاه درآمده و فلسفه به کافه، سینما، دورهمی، کنفرانس، کلینیک و ... راه یافت.

به عنوان مثال «کافه فلسفه» توسط مارک سوته، فیلسوف فرانسوی در ۱۹۹۲ به عنوان یک مکان فراآکادمیک برای تمرین و بحث فلسفی میان عموم مردم پایه‌گذاری شد؛ با این دیدگاه که می‌توان افراد عادی جامعه را که با فلسفه آشنا نیستند، گرد هم آورد تا در مورد موضوعی فلسفی با هم گفتگو کنند. او شیوه سقراطی را برای مواجهه با مشکلات و سؤالات روزمره و تفکر نقادانه برگزید و اظهار داشت: «من به شرکت‌کنندگان این محافل کمک می‌کنم افکارشان را سامان دهند. به تردیدهای آنها دامن می‌زنم و به جای پاسخ دادن به پرسش‌هایشان، پرسش‌های صحیحی در مقابل دیدگان‌شان قرار می‌دهم.» می‌توان گفت او تلاش می‌کرد آگورای یونان باستان را احیا کند (Pileggi, 2022, p 63). همچنین مراکزی به عنوان کلینیک فلسفه برای تمرین فلسفه و ارائه خدمات مشاوره فلسفی ایجاد شد.

• تغییر مواد آموزشی: پیش از پارادایم جدید، تنها مواد مورد استفاده در آموزش فلسفه متون تخصصی ناظر به آرای تاریخی بودند، اما امروزه از موضوعات زندگی روزمره، داستان، فیلم و حتی توییت نیز به عنوان مواد آموزشی استفاده می‌شود (Prepotenska, 2017, p 64). در گفتمان جدید، کارکرد ماده آموزشی از ابزاری برای انتقال دانش به ماده خامی برای فعالیت آموزشی (در اینجا فلسفی) تغییر کرده است.

• تغییر و توسعه روش آموزش: روش‌های متداول آموزش فلسفه به ویژه پس از حرفه‌ای شدن آن، اغلب متضمن رویکرد متن محور و معلم محور بوده است. اما توجه به ساحت عمل در فلسفه، گرایش به استفاده از روش‌های یادگیرنده محور و زمینه‌مند را در پی داشته است.



نمودار ۱- عوامل و پیامدهای توجه دوباره به فلسفه در ساحت عمل

۲- قلمرو و دلالت‌ها

ساحت عملی فلسفه که با تعبیری نظیر فلسفه‌ورزی و فلسفیدن نیز از آن تعبیر می‌شود به فرایند عملیاتی انجام فلسفه اشاره دارد و ناظر به دو بعد مهارت و رفتار است. بعد اول بر مهارت‌های فلسفی، و بعد دوم بر تغییراتی که فلسفه در رفتار و زندگی ایجاد می‌کند انطباق دارد. بر این اساس می‌توان تمایز میان دو سطح از این ساحت را مطرح کرد:

«مهارت‌های فلسفی» و «زیست فلسفی»

الف) مهارت‌های فلسفی :

در راستای تبیین ساحت معطوف به انجام فلسفه یا فلسفه‌ورزی می‌توان دو پرسش را به تفکیک مطرح کرد: اول اینکه در جریان فلسفه‌ورزی چه کاری انجام می‌شود (یا به تعبیری فیلسوفان چه می‌کنند؟) و دوم اینکه چه مهارت‌هایی در فرایند انجام این کار نقش دارد؟ اگرچه مفاهیم «تلقی از فلسفه» و «کار فیلسوف» و «مهارت فلسفی» به قدری درهم تنیده و مرتبط هستند که تفکیک کامل و مرزبندی مشخص میان آن‌ها دشوار یا غیر ممکن است. با این همه چنین تمایزهایی می‌تواند به روشن شدن جزئیات بیشتر در این حوزه کمک کند.

در مورد سؤال اول پاسخهای مختلفی داده شده است. فیلسوف بیش از هر چیز، به گونه‌ای خاص «می‌پرسد» و به گونه‌ای خاص، مسئله را «پژوهش می‌کند». یک پاسخ نسبتاً جامع به سؤال مذکور این است که کسی که در حال فلسفه‌ورزی است، حداقل به یکی از این پنج کار مشغول است: فهم یا تفسیر یک مدعای فلسفی، قبول یک مدعای فلسفی و دفاع از آن، نقد یک مدعای فلسفی و رد آن، ابداع و پیشنهاد یک راه حل فلسفی برای یک مسئله فلسفی و پژوهش در باب یک مسئله فلسفی.

اما در مورد سؤال دوم، نخست باید خاطر نشان کنیم که منظور از مهارت‌های فلسفی در این بخش آن دسته از مهارت‌هاست که در فرایند فلسفه‌ورزی هم به عنوان ورودی و هم به عنوان خروجی نقش دارند، به عبارت دیگر در فرایند فلسفه‌ورزی، این مهارت‌ها هم مورد نیاز هستند و هم تقویت می‌شوند. البته اصطلاح مهارت‌های فلسفی در ادبیات این حوزه رواج چندانی نداشته و بیشتر با اصطلاحاتی نظیر مهارت‌های عقلی (Intellectual Skills)، مهارت‌های فکری (Thinking Skills)، مهارت‌های شناختی (Cognitive Skills) و مهارت‌های منطقی (Logical Skills) از آن‌ها سخن گفته شده است؛ که دارای موارد همپوشانی و اشتراک بسیاری هستند. به نظر می‌رسد این مهارت‌ها اگرچه اغلب مهارت‌های عمومی تفکر هستند، اما در فلسفه به دلیل نقش محوری تفکر از یکسو و تمایزی که با سایر انواع تفکر دارد از سوی دیگر مورد تأکید بیشتری هستند. پیر (1990) در پژوهش خود تحت عنوان «فلسفه چه پیشنهادی برای آموزش تفکر دارد؟» بیان می‌کند که هیچ رشته‌ای به اندازه فلسفه با تفکر ارتباط ندارد. فلسفه و تفکر به شکل جدایی ناپذیری در هم تنیده شده‌اند. برخلاف بقیه رشته‌ها که تفکر را در زمینه‌ی خاص و برای داده‌های خاص به کار می‌برد، فلسفه خود تفکر است. فلسفه تنها رشته‌ای است که تفکر در آن هم موضوع است و هم روش پژوهش.

پژوهشگرانی که به ساحت مهارتی فلسفه توجه کرده‌اند تلاش کرده‌اند فهرستی از این مهارت‌ها به دست دهند. تجزیه و تحلیل، ترکیب، استدلال و دفاع از آن، تفسیر و بسط نظریه‌ها، نقد و ارزیابی جزو موارد مشترک در تحقیقات است.

ما در این بخش دو فهرست متفاوت از مهارت‌های فلسفی را که اولی توسط کینسترا و همکاران و دومی توسط میشل توزی ارائه شده است شرح می‌دهیم. دلیل انتخاب این دو

فهرست اول تفصیل و بیان جزئیات و دوم تفاوت ساختاری میان آن‌هاست. این تفاوت بستر مناسبی برای برون رفت از تشنگی و پراکندگی آراء به منظور نیل به تقریری جامع و یکپارچه از فلسفه است.

کینسترا (2015) در مقاله «انجام فلسفه به صورت مؤثر» ۵ مهارت فلسفی را فهرست می‌کند:

- ۱- عقلانی کردن (Rationalizing) به معنای تقریر اولیه نظرات در یک ساختار منطقی.
- ۲- تجزیه و تحلیل (Analyzing) شامل پرسش، حیرت، استنطاق، مسئله‌سازی و ارزیابی.
- ۳- آزمون (Testing) شامل سنجش، ایجاد تعاریف و تمایزات و قضاوت.
- ۴- تولید نقد (Producing Criticism) شامل استدلال مبتنی بر تبیین‌ها، علل و ارتباطات، علاوه بر استدلال موافق/ مخالف، ساخت و نگهداری استدلال‌های منطقی و بحث.
- ۵- تأمل (Reflecting) شامل فراملاحظات، انعکاس، جهش‌های خلاقانه، و تفکر در مورد خود فرآیند فکر، و همچنین تأمل در استدلال‌های موافق/ مخالف، چارچوب ارزیابی و کاربرد آن.

میشل توزی (2020) نیز که از پیشروان دانش‌پژوهی در فلسفه بوده و علاوه بر تحقیق، اقداماتی چون راه اندازی نشریه تخصصی، تأسیس کافه فلسفه، تهیه گزارش از آموزش فلسفه در قاره‌های مختلف انجام داده است، سه مهارت را ویژه فلسفه می‌داند. وی معتقد است این فرایندهای فکری منحصر در فلسفه نیستند؛ اما در فلسفه کاربرد ویژه و خاص دارند:

- ۱- مسئله پردازی (Problematization) که شامل موارد زیر است:
 - سؤال از معنا یا حقیقت یک گزاره
 - زیر سؤال بردن نظرات خود (تبدیل پیش‌داوری به فرضیه)
 - برگشت از تایید به سؤال (برعکس روند مقاله)،
 - سؤال از پیش‌فرض‌ها یا لوازم یک تز
 - سؤال از دلالت‌های یک مفهوم
 - و در نهایت توانایی بیان روشن و صریح اینکه یک سؤال یا یک مفهوم آیا مسئله‌ای فلسفی را طرح می‌کند یا خیر؟ چگونه؟

از نظر توزی مسئله سازی، سه سطح دارد:

۱- حیرت مواجهه: مواجهه واقعی با یک سؤال مسئله‌ساز که نمایانگر یک ذهن بازتابنده است؛ این فرایند به سطح دوم مسئله‌سازی می‌انجامد. ۲- برخی معتقدند سؤال مسئله نیست. اما توزی معتقد است همان سؤال زمانی که با آگاهی از اهمیت فلسفی و دشواری پرسیدن و پاسخ دادنش مطرح گردد فلسفی می‌شود. ۳- مسئله سازی با کمک دانش فلسفی.

۱- مفهوم سازی (Conceptualization) که شامل تعریف قابل فهم یک مفهوم، شروع از دلالت‌های آن و تفصیل به کمک تمایزات مفهومی است.

۲- استدلال (Argumentation) به معنای توانایی رد و ابطال یک نظر با استدلال عقلی. آنچه از مقایسه فهرست مهارت‌های فلسفی به دست می‌آید، تعدد و اختلاف سطوح در بیان مهارت‌های لازم در فرایند فلسفه‌ورزی است. این اختلاف‌ها به ویژه اختلاف دو فهرست مذکور را می‌توان به دو گونه تبیین کرد:

اول اینکه فهرست کینسترا ضمن بیان مهارت‌های فلسفی، مراحل فلسفه‌ورزی را نیز صورت‌بندی می‌کند. لذا هر عنوان ناظر به یک مرحله و غایت آن است؛ نه الزاماً جنس عمل فکری که در آن انجام می‌شود. اما فهرست توزی، بدون پرداختن به مراحل، همه فرایندهای شناختی را که ضمن عمل فلسفی واقع می‌شود بر اساس جنس آن، ذیل سه عنوان کلی دسته‌بندی کند.

مسیر دوم برای سامان دادن این تشتمت و اختلاف‌ها توجه به تمایز میان دو مفهوم توانایی (Ability) و مهارت (Skill) است.

مهارت در لغت به معنای کاری را به خوبی انجام دادن است و توانایی به معنای آمادگی و داشتن ابزار کافی برای انجام کاری. بنابراین توانایی زیر بنای مهارت به شمار می‌رود؛ و از توسعه، ترکیب و تقویت توانایی‌ها مهارت حاصل می‌شود. مهارت در طول زمان توسعه و بهبود می‌یابد. البته توانایی‌ها هم می‌توانند تا حدودی تقویت شوند. به عنوان مثال، دویدن سریع یک مهارت است، اما توانایی دویدن سریع تا حدی ناشی از داشتن عضلات قوی پا است که می‌تواند با ورزش منظم تقویت شود. در توسعه توانایی که سخت تر از تقویت مهارت است، ابزارها تقویت می‌شوند. توسعه یک توانایی یا ترکیب توانایی‌ها یا ترکیب

توانایی و دانش، به مهارت منجر می‌شود. این تمایز نوعی چرخه تصاعدی از توانایی‌ها و مهارت ترسیم می‌کند. به این معنا که هر مهارت نسبت به مهارت پیچیده‌تر مرحله بعد، توانایی محسوب می‌شود.

با این مقدمه و در جهت ساماندهی مولفه‌های مذکور در ساحت مهارتی فلسفه، می‌توان برخی از آن‌ها را توانایی نامید و برخی را مهارت. به عنوان مثال در مهارت استدلال که دارای سه سطح تشخیص، ارزیابی و تولید است (Beyer, 1990, p11)، ارزیابی استدلال نسبت به سطح پایین‌تر (تشخیص استدلال) مهارت و نسبت به سطح بالاتر (تولید استدلال) توانایی محسوب می‌شود.

ب) زیست فلسفی

ساحت عملی در فلسفه می‌تواند فراتر از تفکر و مهارت‌های فلسفی مستلزم آن، ناظر به اثری باشد که فلسفه بر انتخاب، نگرش، رفتار و به تبع آن بر زندگی فرد دارد. پیوند فلسفه با زندگی پدیده‌نوظهوری نیست. فلسفه از همان آغاز پیدایش با زندگی عملی گره خورده بود، چرا که پرسش‌های فلسفی اساساً برآمده از زندگی عملی بودند. سخنان سقراط در دفاعیه، یادآور رویکرد او به فلسفه و ارتباط آن با زندگی عملی است. سقراط بین مرگ و رهاکردن فلسفه، اولی را ترجیح داد و معتقد بود که بحث در مورد مسائل بزرگ و فضیلت بخش، برای زندگی ارزشمند انسانی ضروری است و زندگی نیازموده، ارزش زیستن ندارد. سخن او نشان می‌دهد که غایت فلسفه، معنا و اعتبار و صبغهای است که به زندگی می‌دهد. تصویر دراماتیک افلاطون از مردی که به جای دست کشیدن از تعهد خود به تحقیق فلسفی، حاضر است با مرگ روبرو شود، سقراط را به عنوان الگویی برای همه فیلسوفان آینده معرفی می‌کند. پلوتارک درباره زندگی و احوال سقراط می‌نویسد: «سقراط برای شاگردانش نه میز و صندلی می‌چید، نه بالای منبر می‌رفت، و نه ساعت‌ها سخنرانی می‌کرد. او در تمام اوقات زندگی‌اش یک فیلسوف بود؛ چه در حال بذله‌گویی، چه در حال صرف نوشیدنی، چه در خدمت سربازی، و چه هنگامی که در زندان، جام زهر را سر می‌کشید. سقراط، اولین کسی بود که نشان داد تمام زندگی انسان، همه لحظات و مقاطع

آن، و تمام کارهایی که در طول آن انجام می‌شود، فرصتی برای انجام فلسفه است.» (Pelling, 2005, p 94)

فیلسوف فرانسوی پیر آدو در کتاب فلسفه به مثابه روش زندگی بیان می‌کند که این طرز نگرش به فلسفه، منحصر در سقراط نبوده و به طور کلی فلسفه در یونان و روم باستان، یک شیوه عملی برای هنر زندگی به منظور تسکین رنج و خودسازی بوده است؛ و نه صرفاً موضوع تحقیق. چنانکه اپیکور گفته است «بیهوده است کلام فیلسوفی که هیچ رنجی از انسان را درمان نمی‌کند.» اساساً در دنیای باستان مرزی بین نقش فیلسوف و درمانگر وجود نداشت. به گفته سیسرو: «تا روح درمان نشود که بدون فلسفه امکان پذیر نیست، بدبختی ما پایانی نخواهد داشت.» اپیکوریان، شکاکان و رواقیون همگی بر این باور بودند که وظیفه فلسفه درمان و تسکین رنج است. دانش فلسفه مشابه دانش پزشکی تلقی می‌شد و فیلسوف به مثابه پزشک روح است و باورهای نادرست، ترس‌های غیرمنطقی و امیال پوچ را درمان می‌کند.

آن‌ها معتقد بودند که منبع اصلی رنج و ناراحتی، احساسات است که بدون فلسفه، دچار بی‌نظمی، نگرانی، ترس و ناآرامی می‌شود. لذا فلسفه به تعبیر آدو، درمانگر احساسات است. هر مکتبی روش درمانی مخصوصی برگرفته از جهان بینی خود داشت که با توجه به جهان بینی آن مکتب کاملاً متفاوت بود. آدو تمرینات انجام شده توسط مکاتب مختلف را در سه عنوان دسته بندی می‌کند: (۱) تمرکز بر زمان حال، (۲) مشاهده امور از بالا و (۳) مراقبه در مورد مرگ. تمرین مرگ همیشه با دو تمرین دیگر همراه بود (Hadot, 1995, p 82)

برای یونانیان و رومیان، فلسفه‌ورزی به معنای انتخاب یک مکتب فلسفی و اتخاذ شیوه زندگی آن‌ها بود. هر مکتب دارای مجموعه تمرینات مخصوص به خود بود که با اصول فلسفی اش مطابقت داشت. این تمرین‌ها فکر، اراده و کلیت وجود فرد را در مسیر خرد و پیشرفت معنوی درگیر کرده و اغلب مستلزم دگرگونی شیوه حضور در جهان بود (Holba, 2015, p 91)

تمرین‌ها هم شامل تمرین‌های مرتبط با مطالعه آکادمیک بودند، مثل خواندن، نوشتن، تحقیق و گفتگو. و هم تمرین‌های معنوی مثل خودکنترلی و مراقبه. از نظر آدو، فقر فلسفه مدرن پیامد ترک تمرینات معنوی است و با زوال مسیحیت و ظهور

سکولاریسم، فلسفه‌ای که به عنوان یک شیوه زندگی شناخته می‌شود، دوباره ظهور کرده است. این را می‌توان در آثار فیلسوفانی چون مونتین، کی‌یرکگور، نیچه و هایدگر مشاهده کرد (Hadot, 1995, p 82).

در نتیجه پارادایم جدید، جریانی با محوریت تمرین فلسفی (Philosophical Practice) شکل گرفت. لاهو (1996) معتقد است اندیشمندانی که فلسفه را راهی برای معنادر کردن زندگی می‌دانند به تمرین فلسفی قائل‌اند. اشتنباخ در ۱۹۸۰ اولین انجمن تمرین فلسفی را تاسیس می‌کند.

مشاوره فلسفی (Philosophical Counseling) و فلسفه درمانی (Philosophical Therapy-Philosophy As Therapy) گونه‌های رایج تمرین فلسفی در سال‌های اخیر هستند. مشاوره فلسفی که گاهی به آن عمل فلسفی (Philosophical Practice) یا فلسفه بالینی (Clinical philosophy) نیز گفته می‌شود، جریان نوظهور دیگری در فلسفه است که در ۱۹۵۰ ارائه و از ۱۹۸۰ به عنوان یک حرفه رواج یافت. مشاور فلسفی به فرد کمک می‌کند تا تأمل لازم را در مورد "بیماری فلسفی" خود انجام دهد. «بیماری فلسفی» با روش‌های فلسفی که شبیه شیوه‌های باستانی مراقبه و خودسازی است درمان می‌شود. تلقی درمانی از فلسفه که از جمله در فلسفه باستان، فلسفه قاره‌ای، فلسفه ویتکنشتاین و فلسفه هندی مورد توجه بوده، بر این باور مبتنی است که با نگاه کردن به روش زندگی خود از دریچه فلسفی به درک خاصی می‌رسیم که می‌تواند برای ما آرامش خاطر به ارمغان بیاورد. فیشر بین درمان فلسفی و فلسفه درمانی تمایز نهاده و اولی را ناظر به مسایل زندگی روزمره و دومی را برخاسته از تأمل فلسفی می‌داند (Fischer, 2011, p 88).

چنین انگاره‌ای از فلسفه به عنوان روش زندگی (Hadot, 1995, p 82) یا برنامه تغییر زندگی، فلسفه زندگی و شخصیت فلسفی گسترش یافته است. (Roark, 1982, p 89) در دهه‌های اخیر در پیوند با مفاهیمی نظیر تأمل فلسفی، معنای

بوئلا با مطالعه موردی زندگی فلسفی هلر (بانوی فیلسوف ۱۹۲۹-۲۰۱۹) از شکل‌گیری شخصیت فلسفی سخن می‌گوید و معتقد است زندگی فلسفی نه حول یک «سبک جدید» بلکه بر محور فلسفه مستقلی که ادعای جهانی بودن دارد شکل می‌گیرد. وی بر آن است

که فلسفه در زندگی نه تنها بعد انتقادی- انعکاسی، بلکه می‌تواند بعد اتوپییایی و خلاقانه داشته باشد و نقشه آنچه را انسان می‌تواند باشد ترسیم کند (Boella, 2015, p 84). جانینگ (2015) نیز در مقاله «فلسفه زندگی روزمره» توضیح می‌دهد که چگونه زیستن در لحظه حال و تجربه زندگی به جای فکر کردن به آن می‌تواند روح فلسفی در زندگی بدمد. هلبا از کنش فلسفی سخن می‌گوید و آن را به دلیل تمرکز پدیدارشناختی مورد نیاز، مستلزم رهایی از امور روزمره و حضور آگاهانه در لحظه می‌داند. شاهد دیگر بر رابطه میان فلسفه‌ورزی و فراغت از کارهای روزانه، واژه اسکول (Schola) است که به لحاظ ریشه واژگانی (Etymology) در زبان لاتین، معنای اوقات فراغتی (Leisure) و خود را از هرکاری فارغ کردن برای آموختن دارد. بنابراین نوعی فارغ‌البالی لازم است تا اسکول شکل بگیرد و مکانی برای اکتشاف نفس و فلسفه‌ورزی باشد (فراستخواه، ۲۰۱۸).

جمع بندی و نتیجه گیری

پیگیری فلسفه در ساحتی فراتر از ذهن، و معطوف به عمل اگرچه دغدغه دیرینه فیلسوفان بوده‌است، در دهه‌های اخیر به دلیل رویکرد کاربردگرایانه به دانش و تردید در فایده فلسفه مورد توجه بیشتری واقع شده است. بیشتر پژوهش‌های این حوزه ساحت عملی فلسفه را ناظر به مهارت‌های فکری از جمله مفهوم‌سازی، مسئله‌پردازی و دلیل‌آوری دانسته‌اند. در نتیجه این نگرش آموزش فلسفه تنها در صورت تقویت چنین مهارت‌هایی اثربخش و حتی معنادار خواهد بود. مصداق دیگر برای ساحت عملی فلسفه، زیست فلسفی است که فلسفه را به مثابه روش زندگی معطوف به سعادت می‌انگارد. این نگرش به ظهور جریان‌هایی مانند مشاوره فلسفی و فلسفه‌درمانی انجامیده‌است. روشن است که تمایز میان مهارت‌های فلسفی و زیست فلسفی، به معنای تقابل این دو دلالت یا انحصار ساحت عملی فلسفه در آن‌ها نیست، بلکه بیشتر نمایانگر هرمی است که انجام فرایندهای شناختی فلسفی در پایین‌ترین سطح آن قرار دارد. توسعه و تأثیر این فرایندها در زوایای مختلف زندگی از جمله نگرش‌ها، ارزش‌ها، انتخاب‌ها، رفتارها و منجر به شکل‌گیری سطوح بالاتر شده و در نهایت در رأس این هرم برای فلسفه، دامنه‌ای به وسعت زندگی ترسیم کند. لذا فلسفه ورزی نه صرفاً افزایشی در بدنه دانش بلکه مستلزم

دگرگونی در نگرشها و شخصیت فرد و به تعبیر بویوم (2010) سفر روح آدمی است. و البته این غایت، بدون تقویت و استفاده مهارت‌های فکری حاصل نمی‌شود. فلسفه، هنر زندگی هماهنگ و معناداری است که از طریق بررسی انتقادی، خودکفایی فکری و سایر مهارت‌های فکری به دست می‌آید. بدین ترتیب گذار از مهارت‌های فلسفی به زیست فلسفی به معنی سریان فلسفه در همه ابعاد وجودی یک انسان است. آنچه در سنت فلسفی به توافق میان قول و فعل یا گفتن و بودن تعبیر می‌شود با نسبت میان مهارت‌های فکری و زیست فلسفی متناظر است.

مشارکت نویسندگان

تحقیق و نگارش اولیه این مقاله توسط خانم مریم میرباقری و بازخوانی و اصلاحات آن توسط آقایان دکتر احد فرامرز قراملکی و دکتر مقصود فراستخواه صورت گرفته است.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر برگرفته از رساله‌ی دکتری اینجانب مریم میرباقری با عنوان «تحلیل انتقادی اثربخشی روش سقراطی در فرایند یاددهی-یادگیری فلسفه» به راهنمایی دکتر احد فرامرز قراملکی و دکتر مقصود فراستخواه می‌باشد. از خانم دکتر زینب برخورداری (استاد مشاور رساله) و خانم دکتر لیلا جوادی به دلیل راهنمایی‌های ارزشمندشان سپاسگزارم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع و مأخذ

Cooper, J. M., & Hutchinson, D. S. Plato: complete works. Hackett Publishing. 1997.

- Hacker, P., Biletzki, A. & Matar, A. The Story of Analytic Philosophy. In: Plot and Heroes, Ed. Anat Biletzki and Anat Matar, USA and Canada, Taylor; 2002.
- Hadot, P. Philosophy as a way of life: Spiritual exercises from Socrates to Foucault; 1995.
- King, J., & CICERO, H. S. The Loeb Classical Library. Cambridge, Mass. and London: Harvard; 1927.
- Overgaard, S., Gilbert, P., & Burwood, S. An introduction to metaphilosophy. Cambridge University Press; 2013.
- Roark, D. M. An Introduction to Philosophy. Dalmor Pub; 1982.
- Russell, B. Wisdom of the West a Historical Survey of Western Philosophy in its Social and Political Setting. Editor: Paul Foulkes. Designer: Edward Wright. With ten Compositions by John Piper; 1959.
- Van Frances, S. T. Affective teacher education: Exploring connections among knowledge, skills, and dispositions. R&L Education; 2009.
- Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. Educational research review, 6(2), 125-134.
- Beyer, B. K. (1990). What Philosophy Offers to the Teaching of Thinking. Educational leadership, 47(5), 55-60.
- Boella, L. (2015). Ágnes Heller's philosophical life. Revue internationale de philosophie(3), 321-331.
- Boyles, T. (2012). 21st century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurial competencies: A model for undergraduate entrepreneurship education. Journal of Entrepreneurship Education, 15, 41.
- Bøyum, S. (2010). The concept of philosophical education. Educational Theory, 60(5), 543-559.
- Carrington, S., Deppeler, J., & Moss, J. (2010). Cultivating teachers' beliefs, knowledge and skills for leading change in schools. Australian journal of teacher education, 35(1), 1-13.
- Collins, P. M. (1973). The philosophy of teaching philosophy. Improving College and University Teaching, 21(4), 282-283.
- Cooper, N. (1991). The Art of Philosophy. Philosophy, 66(256), 169-175.
- Estarellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. Philosophy Now, 63, 12-15.
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. Higher Education Studies, 7(2), 43-50.
- Guerin, B. (2020). From "Behavior & Philosophy" to "The Behavior of Philosophers". University of South Australia.

- Holba, A. M. (2015). Leisure as a philosophical act. *Academic Quarter*, 11, 10-23.
- Janning, F. (2015). Philosophy for everyday life. *Journal of Philosophy of Life*, 5(1), 1-18.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M., & van der Heijden, P. G. (2015). Doing philosophy effectively: Student learning in classroom teaching. *PLoS One*, 10(9), e0137590
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., & Pollard, D. (2021). Phronesis (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. *Review of General Psychology*, 25(3), 239-257.
- Labrousse, E. (1957). "A Modern Introduction to Philosophy. Readings from classical and contemporary sources." Edit. by Paul Edwards and Arthur Pap.
- Lahav, R. (1996). What is philosophical in philosophical counselling? *Journal of applied philosophy*, 13(3), 259-278.
- Makaiau, A. S., & Miller, C. (2012). The Philosopher's Pedagogy. *Educational Perspectives*, 44, 8-19.
- Prepotenska, M. (2017). From Café-Philo – to the Horizons of Practical Philosophy. *Філософія Освіти*, 21(2), 276-288.
- Rochelle, G. (2020). *Doing philosophy*. Routledge.
- Rudisill, J. (2011). The transition from studying philosophy to doing philosophy. *Teaching Philosophy*, 34(3), 241-271.
- Tozzi, M., & Pfister, J. (2020). A Competency-Based Approach in Philosophy? Translated from French by Jonas Pfister. *Journal of Didactics of Philosophy*, 4(2), 85-107.
- Pileggi, F. (2022). *The Practice of Café-Philo: A Proposal for Teaching and Evaluating Transversal Skills in Secondary Schools*.



معرفی نویسندگان

مریم میرباقری متولد ۱۳۶۲ دانشجوی دکتری دانشگاه تهران است. وی مدرک کارشناسی خود را از دانشگاه تهران در ۱۳۸۳ و کارشناسی ارشد را از دانشگاه تربیت مدرس در ۱۳۸۷ دریافت کرد. وی به دلیل رتبه یک رقومی کنکور کارشناسی، تحت حمایت

بنیاد نخبگان بوده و علاوه بر تدریس منطق و فلسفه اسلامی، دارای سوابق پژوهشی و اجرایی در حوزه تعلیم و تربیت است.

Mirbagheri, M. (Corresponding Author) PhD Student, Islamic Philosophy and Theology (KALAM), Faculty of Theology and Islamic Studies, University of Tehran

sm_mirbagheri@ut.ac.ir



احد فرامرز قراملکی ایشان در سال ۱۳۶۴ کارشناسی، ۱۳۶۸ کارشناسی ارشد و در سال ۱۳۷۳ دکتری فلسفه و کلام اسلامی را در دانشگاه تهران به پایان برد و از ۱۳۷۳ تا کنون به تدریس در این دانشکده مشغول است. ایشان غیر از فلسفه اسلامی در زمینه منطق، کلام جدید، اخلاق حرفه‌ای نیز فعالیت علمی دارند. ایشان نویسنده بیش از ۲۰۰ مقاله پژوهشی به زبان‌های فارسی، انگلیسی و عربی و تالیف بیش از ۴۰ عنوان کتاب و چهره ماندگار علوم انسانی، بنیان‌گذار انجمن اخلاق کاربردی ایران، سردبیر فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه اخلاق و مدیر پژوهشی برتر کشور ۱۳۹۰ هستند.

Faramarz Gharamaleki, A. Professor, Islamic Philosophy and Theology (KALAM), Faculty of Theology and Islamic Studies, University of Tehran

ghmaleki@ut.ac.ir



مقصود فراستخواه ایشان جامعه‌شناس ایرانی و استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی بوده و دکترای تخصصی برنامه‌ریزی توسعه، آموزش عالی، از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی دریافت کرده و بیش از سه دهه به تدریس در حوزه‌های برنامه‌ریزی تطبیقی توسعه آموزش عالی، ارزشیابی و اعتبار سنجی، روشهای تحقیقی/کیفی/روش‌های تحقیق آمیخته، سیاست‌گذاری دانشگاه و نظام علمی، آینده پژوهی آموزش عالی و جامعه‌شناسی تغییرات فرهنگی اشتغال داشته‌است. ایشان مؤسس و دبیر

علمی میز آینده پژوهی آموزش عالی در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی بوده و در سال ۱۳۹۶ جایزه ترویج علم و در سال ۱۳۹۷ جایزه نشان دهخدا و جایزه مطالعات میان رشته‌ای را دریافت کرد.

farasatkhah, M. Professor, Planning in Higher Education, Institute for Research & Planning in Higher Education

m_farasatkhah@irphe.ir

How to cite this paper:

Maryam Mirbagheri, Ahad Famarz Gharamaleki and Maghsoud Farasatkhah (2024). Philosophy in Practical Domain; from Intellectual Skills to Philosophical Life. *Journal of Ontological Researches*, 13 (25), 29-56. Persian.

DOI: 10.22061/orj.2023.2157

URL: https://orj.sru.ac.ir/article_2157.html



• Copyrights for this article are retained by the author(s) with publishing rights granted to SRU Press. The content of this article is subject to the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY-NC 4.0) License. For more information, please visit <https://www.creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی