

تأثیر روش حلقه کاندوکا و فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی

سعید ناجی*

سمیه خطیبی مقدم**

چکیده

هدف از این مقاله بررسی تأثیر برنامه کاندوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان است. برای ارزیابی میزان تأثیر برنامه، نمونه‌ای کوچکی از دانش‌آموزان دختر دبستانی، در یک دوره ۱۱ جلسه‌ای، تحت آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان قرار گرفتند. روش این تحقیق روش کیفی و ابزار گردآوری داده‌های پژوهش مشاهده‌ی مشارکتی و ثبت کلیه تغییرات مرتبط کودکان در طول هر یک از جلسات کلاس و مصاحبه‌ی عمیق با کودکان، والدین و معلمان در پایان دوره بود. یافته‌های حاصل از پژوهش حاکی از تغییرات چشمگیری در مهارت‌های گفت‌وگویی در کودکان از جمله گوش دادن دقیق به یکدیگر، بیان نظرات به صورت قابل فهم و ارائه‌ی دلایل قابل قبول، جایگزینی رفتارهای مشارکتی با رفتارهای رقابتی و توانایی ارزیابی و اصلاح نظرات و داوری‌ها بود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان و نوجوانان، حلقه‌ی کاندوکا و فلسفی، گفت‌وگو، مهارت‌های گفت‌وگویی، دانش‌آموزان.

* استادیار گروه فلسفه برای کودکان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)،

p4cii@yahoo.com

** دانشجوی دکتری فلسفه دانشگاه کوئینزلند استرالیا، somayeh_khatibi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۹۵/۱/۲۵، تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۲

۱. مقدمه

در جامعه‌ی متکثر و متنوع کنونی که در آن خرده‌فرهنگ‌ها و گرایش‌های فکری مختلف به وجود آمده است، بیش از هر زمان دیگری، نیاز به گفت‌وگو احساس می‌شود. جامعه به صورت اجزاء تکه‌تکه‌ای درآمده و فاصله و شکاف عمیقی میان افراد در حوزه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، مذهبی، علمی، هنری و... به چشم می‌خورد.

بعید است روزی از خانه بیرون آییم و شاهد صحنه‌ای خشونت‌آمیز در سطح جامعه نباشیم و با آدم‌هایی روبرو نشویم که به هیچ وجه توانایی شنیدن حرف‌های دیگران را ندارند و با تعصب و تفکری غیرنقاد به دفاع از نظریات خود می‌پردازند و نمی‌توانند حتی برای لحظه‌ای خودشان را جای دیگران بگذارند و از دریچه‌ی نگاه آنها به دنیا نگاه کنند.

مشکل فزاینده‌ی عدم فهم متقابل منجر به کاهش همبستگی اجتماعی شده است. ما به تدریج در حال دور شدن از هم هستیم و روز به روز بیشتر احساس می‌کنیم که درک و احترام متقابل در جامعه در حال کاهش است و شان و عزت نفسمان به طرق مختلف مورد بی‌احترامی قرار می‌گیرد (یانکوویچ، ۱۳۸۱: ۲۶-۲۵).

شاید عده‌ی زیادی فکر کنند که گفت‌وگو مستلزم هیچ مهارت خاصی نیست اما نظریات اخیر نشان می‌دهد که گفت‌وگو مهارت‌های ویژه‌ای را می‌طلبد و قواعد و اصول خاصی را بر مشارکت‌کنندگان تحمیل می‌کند و با گپ و صحبت معمولی فرق دارد. حداقل شرطی که برای برقراری یک گفت‌وگوی اصیل و واقعی وجود دارد، حفظ احترام "دیگری" است. هر یک از مشارکت‌کنندگان در یک گفت‌وگو می‌باید دیگری را در انسانیت با خود برابر تلقی کرده و دیدگاه‌های او را به دیده‌ی حرمت بنگرد. به دیده‌ی تحقیر به آراء و دیدگاه‌های دیگری نظر کردن، باعث می‌شود که موقعیت مخاطب تا حد یک زیردست، تابع و مادون تقلیل یابد و شرایط یک گفت‌وگوی واقعی از بین برود. این‌گونه نظر کردن به دیگری، به معنای نفی موقعیت او به منزله‌ی یک سرچشمه‌ی منحصربه‌فرد معرفت و انکار دیدگاه ممتازی است که او برای نظر به واقعیت در اختیار دارد و می‌تواند به تکمیل دیدگاه خود شخص کمک کند (پایا، ۱۳۸۱: ۹۴-۹۳). در یک گفت‌وگوی واقعی، افراد قادرند به گونه‌ای آزاد و بدون هر گونه پیشداوری و سعی در تحت تأثیر قرار دادن هم، کلام یکدیگر را بشنوند. آنها به دنبال رسیدن به آنچه صحیح‌تر و مستدل‌تر است، هستند و آمادگی کنار گذاشتن عقاید و نیات کهنه‌اشان را دارند، به گونه‌ای که می‌توانند در نهایت به چیزی متفاوت، تازه و بدیع دست یابند (بوهم، ۱۳۸۱).

توانایی افراد برای انجام یک گفت‌وگو و به عبارتی مهارت‌های گفت‌وگویی اکتسابی است و بدیهی است که بیش از همه می‌بایست در نظام آموزشی ایجاد گردد. اما از آنجایی که ما با خیل عظیمی از افرادی مواجه‌ایم که به هیچ وجه نمی‌توانند با هم گفت‌وگو کنند نتیجه می‌گیریم که این نظام نتوانسته کارکرد مناسبی داشته باشد و به افراد مهارت‌های گوش‌دادن، احترام گذاشتن به دیگری و تفکر نقادانه و منطقی را بیاموزد.

انتقادهای بسیاری به آموزش و پرورش فعلی ما وارد است. از جمله اینکه آموزش و پرورش در شکل فعلی‌اش، نتوانسته آنطور که باید به تقویت مهارت‌های فکری و اجتماعی افراد بپردازد. از جمله منتقدین آموزش و پرورش به شکل فعلی، متیو لیمنبود. او با وارد کردن عنصری با عنوان حلقه کدوکا و فلسفی به کلاس درس، شکل جدیدی از آموزش و پرورش را مطرح کرد که به جای حافظه‌محوری و رابطه یکسویه معلم و شاگرد بر تفکر و کدوکا و جمعی و گفت‌وگو در کلاس استوار بود. هدف از این پژوهش بررسی تاثیر روش حلقه ی کدوکا و فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان است. به این منظور نخست به شرح و توضیح مفاهیم گفت‌وگو و مهارت‌های گفت‌وگویی می‌پردازیم. سپس نگاهی اجمالی به پژوهش‌های پیشین و جایگاه پژوهش حاضر در این میان خواهیم داشت و در ادامه به بیان روش و یافته‌های تحقیق می‌پردازیم.

۲. واکاوی ماهیت گفت‌وگو

گفت‌وگو و مهارت‌های گفت‌وگویی در مفهوم مورد نظر ما در این مقاله، اساساً محصولی است زائیده‌ی دنیای مدرن و مختص انسانی که تجربه‌های معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه‌ی چند هزاره را به همراه دارد (پایا، ۱۳۸۱: ۱۰). فیلسوفان جدید به این نکته توجه کرده‌اند که هر یک از آدمیان از منظر خاص خود به واقعیت می‌نگرند و هیچ‌کس نمی‌تواند بر کل واقعیت احاطه پیدا کند و از این رو تصویری که هر کس از هستی ارائه می‌دهد، رنگ دیدگاه خود او را با خود دارد (پایا، ۱۳۸۱، ۲۰). در یک گفت‌وگوی واقعی افراد قادرند به گونه‌ای آزاد، بدون هر گونه پیشداوری و بدون سعی در هر گونه تحمیل و تحت تاثیر قرار دادن هم، کلام یکدیگر را بشنوند و تنها به دنبال رسیدن به آنچه صحیح‌تر و مستدل‌تر است، باشند و آمادگی کنار گذاشتن عقاید و نیت کهنه‌اشان را داشته باشند (بوهم، ۱۳۸۱: ۲۷). بر این اساس گفت‌وگو با سایر صورتهای سخن مانند ارتباط (Communication)، صحبت (Conversation)، گپ‌زدن (Chatting)، مذاکره (Negotiation)، مجادله (Disputation) و بحث یا مباحثه (Discussion, Debate) متفاوت است.

در مکاتب فلسفی و جامعه‌شناسی، سه رویکرد نظری کلی نسبت به حقیقت و معرفت قابل شناسایی است (خانیکی، ۱۳۸۷).

- رویکرد پوزیتیویستی، که حقیقت را گزاره‌ی مطابق با امر واقع و بیرون از ذهن در نظر می‌گیرد و انسان را سوژه‌ای آگاه می‌داند که به شناسایی ابژه‌های پیرامونش می‌پردازد.

- رویکرد نسبی‌اندیشانه و پست‌مدرن، که اصولاً موضوعیتی برای مفهوم حقیقت قائل نیست و خرد و عقلانیت در آن جایگاهی ندارد، مانند رویکرد فوکو، ویتگنشتاین، رورتی و کوهن

- رویکرد معطوف به گفت‌وگو، که حقیقت را نه در بیرون از ذهن، بلکه در عرصه‌ی تعاطی افکار و معانی، جستجو می‌کند. در این رویکرد، خرد گفت‌وگویی، جایگزین خرد شناسای دکارتی می‌شود. نحله‌های فکری هرمنوتیکی و پدیدارشناختی از جمله مهمترین نظریاتی هستند که می‌توانند بیش عمیقی در زمینه‌ی مفهوم گفت‌وگو در اختیارمان بگذارند.

۱.۲ نحله‌های فکری هرمنوتیکی (Hermeneutics) و پدیدارشناختی (Phenomenology)

مقوله‌ی "فهم" از مقولات جهت‌دهنده‌ی این نحله‌ی فکری است. از همین رو مفهوم گفت‌وگو، چه با شخص دیگر و چه با متن یا دوره‌ی دیگر، ناگزیر در کانون توجهات و تلاش‌های فکری آنها قرار می‌گیرد (خانیکی، ۱۳۸۷: ۴۰). شلایرماخر و دیلتای از جمله گشاینده‌گان مفهوم فهم و تفسیر در عرصه‌ی فلسفه و جامعه‌شناسی بودند. دیلتای روش تفهیمی را به علوم انسانی و روش تبیین و توضیح علی را به علوم طبیعی اختصاص داد (اباذری، ۱۳۷۷: ۴۶-۴۵). اثر کلاسیک بوبر یعنی "من و تو" از اولین تلاش‌ها برای فهم دیگری است. بوبر دو شیوه‌ی برقراری ارتباط با دیگران را از هم تفکیک می‌کند: یکی "من-آن" و دیگری "من-تو". "من-تو" شیوه‌ای مستقیم و کاملاً شخصی برای برقراری ارتباط است در حالی که "من-آن" رابطه‌ای غیرشخصی است، به انسان شیئیت می‌بخشد و افراد را از هم دور می‌کند (بوبر، ۱۳۸۰: ۵۱-۶۴). باختین نظریه‌پرداز ادبی و زبان‌شناس روسی، معتقد بود در علوم طبیعی، رابطه‌ی سوژه‌ی پژوهشگر با ابژه‌ی مورد مطالعه

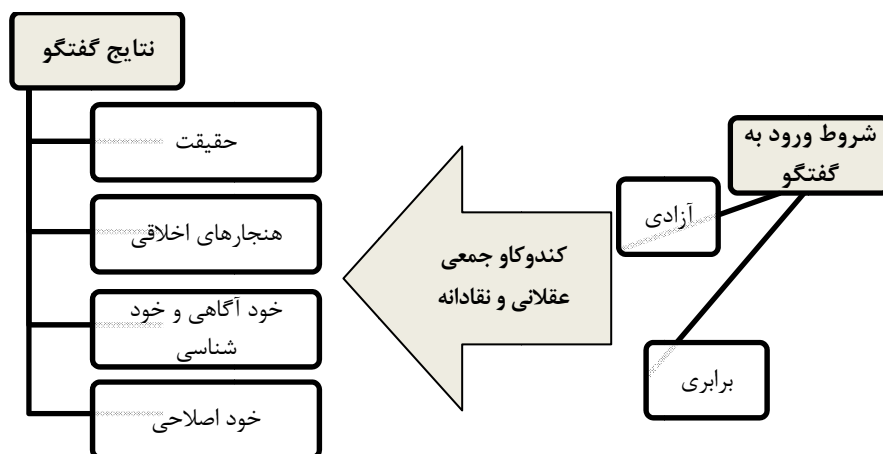
یک سو به بی‌نیاز از گفت‌وگو و فهم است در حالی که علوم انسانی محل فهم و گفت‌وگو است. به نظر باختین "گفت‌وگو فقط یک گفت‌وگوی ساده بین دو شخص نیست، بلکه نوعی هستی‌شناسی است که از رهگذر وجود "دیگری"، "خود" معنادار می‌شود." "به نظر باختین در تعامل با دیگران آگاهی ما شکل می‌گیرد و به واسطه‌ی این تجربه از دیگری است که آگاهی ما صیقل می‌خورد (انصاری، ۱۳۸۴: ۲۶۷-۲۶۶). از نظر باختین، از جمله ویژگی‌های گفت‌وگو یکی مستقیم بودن رابطه است، به این معنا که هیچ‌گونه ساختار اجتماعی یا ذهنی نباید منجر شود که افراد از هم دور شده و یکدیگر را به مثابه یک ابژه تلقی کنند و دیگر اینکه "خودآگاهی" و "خودشناسی" محصول گفت‌وگوست (انصاری، ۱۳۸۴: ۲۷۵-۲۷۴). به زعم گادامر، ما در رویارویی و گفت‌وگو با متن‌ها، دیدگاه‌ها، چشم‌اندازها، برداشتهای مختلف دیگران و شکل‌های دیگر زندگی، می‌توانیم پیش‌داوریهای خود را بیازماییم و دیدگاه خود را کامل‌تر کنیم و به درک بهتری از جایگاه خود در جهان دست یابیم. گادامر فهم را به معنای اتصال و "درهم‌شدن افق‌ها" می‌داند که در آن هیچ‌یک از طرفین گفت‌وگو، نادیده گرفته نمی‌شوند (خانیکی، ۱۳۸۷: ۱۰۶-۹۱). هابرماس نیز آثار مهمی در رابطه با گفت‌وگو، عمل تفاهمی و کنش ارتباطی دارد. هابرماس کنش ارتباطی را بارزترین و فراگیرترین پدیده‌ی بشری می‌داند که بنیاد سراسر زندگی اجتماعی و فرهنگی و علوم‌انسانی را تشکیل می‌دهد. مبنای کار هابرماس ارتباط تحریف نشده و بدون اجبار است (ریتزر، ۱۳۷۴: ۲۱۲-۲۱۱). او میان کنش ارتباطی و گفتمان (گفت‌وگو، گفت‌وگوی استدلالی یا مباحثه) تمایز قائل می‌شود. "کنش ارتباطی به معنای تعاملات روزمره آدمیان است. تعاملی که مبتنی بر پذیرش غیرانتقادی هنجارها و کردارهای اجتماعی و نظام‌های انتقادی روزمره است." اما در مقابل گفتمان یا مباحثه عبارت است از "استدلال آگاهانه و طرح دعوی در مورد اعتبار داعیه‌ها" (اباذری، ۱۳۷۷: ۷۵-۷۴). هابرماس چهار دعوی اعتبار را ذکر می‌کند که عبارتند از: فهمیدنی بودن، صداقت، حقانیت (درستی) و صدق. این دعاوی در پس هر نوع کنش ارتباطی نهفته است و هر کس که در ارتباط شرکت کند به این معناست که مدعی چنین اعتبارهایی است (اباذری، ۱۳۷۷: ۷۳-۷۲).

در گفتمان هیچ نیرویی (اعم از پول، قدرت، خشونت و اجبار) به جز استدلال بهتر نباید به کار گرفته شود و هیچ انگیزه‌ای مگر انگیزه‌ی جستجوی همیارانه‌ی حقیقت نباید در میان باشد (ریتزر، ۱۳۷۴: ۲۱۴). اما در تعاملات روزمره، لازم نیست که کنشگران همواره تلاش کنند تا ادعاهای اعتباری گفتار یکدیگر را به چالش بکشند زیرا جهان‌حیاتی (Life-world)

خودش افقی از معانی، عقاید، انگیزه‌ها و هنجارهای مشترک را در اختیار آدمیان قرار می‌دهد که معمولاً توافق عمومی را ایجاد می‌کند. اما مباحثات زمانی وارد کار می‌شوند که اجماع و وفاق خدشه‌دار شود و کنش‌گران اجتماعی درباره‌ی دعوپهای اعتبار مربوط عقاید و ارزش‌ها اختلاف پیدا کنند و این امر به معضلی تبدیل شود. در چنین شرایطی است که مباحثه به کار می‌آید و ما می‌توانیم با استفاده از گفت‌وگو و استدلال عقلانی، دعوپهای اعتبار مورد منازعه را حل و فصل کنیم. به اعتقاد هابرماس شرط وارد شدن در گفت‌وگو این است که آدمیان بتوانند به صورت آزاد، برابر و رها از هر نوع سلطه بیرونی و درونی، با یکدیگر وارد تعامل شوند. سلاحی که هابرماس برای حل و فصل دعوپها به آن متوسل می‌شود استدلال بهتر و باز هم استدلال بهتر است (اباذری، ۱۳۷۷: ۷۵). هابرماس هم‌چنین معتقد است که اگر گفت‌وگو به اندازه‌ی کافی طولانی شود و ادامه یابد، به تدریج حقیقت اخلاق و هنجارهای درست اخلاق و عدالت، از دل گفت‌وگو متولد می‌شوند (انصاری، ۱۳۸۴: ۳۱۴-۳۱۳).

با توجه به مباحث نظری که تاکنون مطرح کردیم می‌توانیم گفت‌وگو را این‌چنین تعریف کنیم: "گفت‌وگو عبارت است از کاندوکاوی جمعی، عقلانی و نقادانه که با شرایطی، به خودآگاهی و خوداصلاحی می‌انجامد و از دل آن حقیقت و هنجارهای اخلاقی متولد می‌شود. این شرایط، شامل آزادی و برابری تمامی شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو است و برای ورود به گفت‌وگو ضروری است.

مدل تحلیلی گفت‌وگو



۳. روش‌شناسی پژوهش

به منظور پاسخ به این پرسش که آیا روش کندوکاو فلسفی می‌تواند بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان تاثیر مثبتی بگذارد به بررسی تحولات گفت‌وگویی یک گروه کوچک از کودکان ۹ ساله، در طول یک دوره‌ی ۱۱ جلسه‌ای کلاس فلسفه برای کودکان پرداختیم و بر همین اساس روش کیفی را برای پژوهش‌مان برگزیدیم. روش اجرای این پژوهش نیز روش برنامه‌ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان بوده است.

اواخر آذرماه سال ۱۳۸۸ مراحل اولیه برای انجام پژوهش آغاز شد. به این ترتیب که از میان دبستان‌های دخترانه‌ی شهرستان تربت حیدریه به صورت تصادفی، دبستان دخترانه‌ی غیرانتفائی عادلّه انتخاب شد. پس از انجام هماهنگی‌های لازم، از دو پایه‌ی سوم این مدرسه، به صورت تصادفی ۱۰ نفر از دانش‌آموزان را برگزیدیم. از آن‌جایی که ما برای انجام این پژوهش به مشاهدات والدین نیز نیاز داشتیم لذا پیش از شروع دوره، طی نامه‌هایی برای والدین، این برنامه و هدف از اجرای آن را برای آن‌ها توضیح دادیم و از آن‌ها خواستیم تا تغییرات احتمالی رفتاری و فکری کودکانشان را در این مدت ثبت کنند. کلاس‌ها از دوم دی‌ماه آغاز شد و تا هشتم بهمن‌ماه به طول انجامید. این دوره در مجموع در ۱۱ جلسه‌ی یک ساعته برگزار شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در این مدت مشاهده‌ی مشارکتی و ثبت کلیه تغییرات کودکان در طول هر یک از جلسات کلاس و هم‌چنین مصاحبه‌ی عمیق با کودکان، والدین، معلمان آن‌ها در پایان دوره بود.

روند کلی اجرای هر جلسه به صورت زیر بود:

۱. چیدمان کلاس به صورت حلقوی در می‌آمد تا اصل برابری و هم‌سطحی رعایت شود. به این ترتیب کودکان گرداگرد هم می‌نشستند و مربی نیز هم‌سطح آن‌ها و به عنوان یکی از حاضران، می‌نشست. تقسیم مساوی وقت برای صحبت شرکت‌کنندگان و جایگاه و اهمیت مساوی هر یک از آن‌ها، می‌بایست همواره رعایت می‌شد.

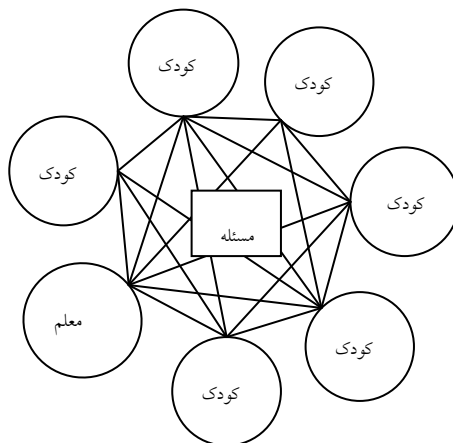
۲. در آغاز هر جلسه قوانین گفت‌وگو توسط مربی یا کودکان، بر روی تخته نوشته می‌شد. این قوانین به تدریج از خلال گفت‌وگوهای کلاسی به وجود می‌آمدند و با توافق اعضا به عنوان قانون کلی کلاس، مورد پذیرش قرار می‌گرفتند. از جمله قوانینی که در دو

۹۰ تأثیر روش حلقه کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی ...

جلسه اول توسط مربی پیشنهاد شد و به عنوان قوانین اولیه بحث، مورد توافق جمع قرار گرفت عبارت بود از:

- به حرف یکدیگر خوب گوش دهیم.
- بحث جدید وارد نکنیم.
- قبل از حرف زدن خوب فکر کنیم.
- اگر در مورد نظر دوستانمان نظری داشتیم با اجازه مطرح کنیم.

ساختار حلقه کندوکاو



۳. در مرحله بعدی، داستان مورد نظر، به عنوان محرک گفت‌وگوی فلسفی بین کودکان توزیع می‌شد. داستان‌هایی که در این دوره مورد استفاده قرار گرفت عبارت بودند از: "خرسی که حرف می‌زد"، "گلرت" و "ویلیام تل" ویراسته‌ی رابرت فیشر و داستان "لانه‌ی پرنده" ویراسته‌ی فیلیپ کم.

۴. کودکان به نوبت شروع به خواندن داستان می‌کردند (هر کس یک پاراگراف).

۵. پس از خواندن داستان، به آن‌ها زمانی برای تفکر داده می‌شد تا در مورد داستان و سوالاتشان فکر کنند.

۶. سپس از آن‌ها خواسته می‌شد تا چنانچه سوال یا ابهامی در مورد داستان دارند مطرح کنند.

۷. در مرحله‌ی بعد سوالات کودکان پای تخته نوشته می‌شد و در جلوی هر سوال نام فردی که سوال را پرسیده بود، ذکر می‌شد تا بیانگر این مطلب باشد که هر کس صاحب افکار خویش است و مسئولیت آن را نیز به عهده دارد.

۸. از میان سوالات کودکان، یک سوال به پیشنهاد مربی و توافق کودکان انتخاب می‌شد و بحث پیرامون آن آغاز می‌شد. این سوال می‌بایست سوالی باز و فلسفی می‌بود.

۹. هدایت یک گفت‌وگوی فلسفی نیاز به مهارت‌های ویژه‌ای دارد که مربی (محقق) در دوره‌های پرورش مربی با آن‌ها آشنا شده بود. علاوه بر این، پیش از هر جلسه، مربی به مطالعه‌ی راهنمای معلم مربوط به هر داستان می‌پرداخت و آمادگی لازم را برای هدایت گفت‌وگوی کلاسی به دست می‌آورد. از جمله نکاتی که در طول انجام یک گفت‌وگوی فلسفی، مربی می‌بایست به آن‌ها توجه کند عبارت است از (کم، ۱۳۷۹ ب):

- کودکان منظور خود را به صورت واضح و قابل فهم بیان کنند.
- دچار تناقض‌گویی نشوند و در صحبت‌هایشان هماهنگی وجود داشته باشد.
- چنانچه در خلال گفت‌وگو، میان کودکان عدم توافقی ضمنی به وجود آید، مربی می‌بایست آن را به طور صریح اعلام کند و از کودکان در مورد آن نظر بخواهد.
- کودکان باید از نظرات خود با دلیل و استدلال دفاع کنند و از یکدیگر نیز برای ادعاهایشان دلیل بخواهند.
- برای نظراتشان دلایل خوبی بیاورند. در غیر این صورت مربی می‌بایست دلایل کودکان را با کمک خودشان به چالش بکشد.
- تمایزات و مشابهت‌های میان امور را درک کرده و در نظر بگیرند.
- دیدگاه‌های متفاوت و احتمال‌های جایگزین را نیز در نظر بگیرند و تنها بر فکر واحدی متمرکز نشوند.
- در جریان کندوکاو کلاسی به یکدیگر احترام بگذارند و نسبت به افکار و احساسات یکدیگر حساس باشند. از جمله مهمترین نشانه‌های احترام به دیگری عبارتند از: گوش دادن دقیق به آنچه او می‌گوید، قطع نکردن صحبت او، رعایت نوبت، درک دیگری و احترام به دیدگاه متفاوت او، و تفاوت قائل شدن میان نقد افکار و نقد اشخاص.

- بتوانند نظرات خویش را در فرایند کاندوکا و فلسفی تصحیح کنند. خوداصلاحی جنبه‌ی مهمی از فرایند پژوهش و کاندوکا است و بنابراین مربی می‌بایست تلاش کودکان را برای اصلاح نظرات خویش تشویق کند.

- بتوانند ارتباط مباحث را با بحث اصلی حفظ کنند. کودکان معمولاً تمرکز کمی دارند و خیلی سریع رشته‌ی افکار از دستشان خارج می‌شود و مرتباً از یک موضوع به موضوع دیگر معطوف می‌شوند. در یک گفت‌وگوی کلاسی که قرار است صورت پژوهش و کاندوکا به خود بگیرد تمرکز بر سوال و مسئله‌ی اصلی و در نظر گرفتن ارتباطات میان بحث‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است.

- در پایان هر جلسه از کودکان خواسته می‌شد تا به مرور و جمع‌بندی مباحث مطرح شده پرداخته و سپس به ارزیابی و تفکر درباره‌ی خودشان و نیز کل فرایند کاندوکا بپردازند. این ارزیابی می‌تواند با سوالاتی از قبیل انجام شود: عملکرد ما چگونه بود؟ آیا به یکدیگر خوب گوش دادیم؟ آیا قوانین کلاس را رعایت کردیم؟ آیا در طرز تفکر ما پیشرفتی حاصل شد؟ آیا بحث مفید بود؟ آیا این گفت‌وگوی فلسفی باعث شد که فهم ما نسبت به موضوع مورد بحث بیشتر شود؟

پژوهش حاضر از این حیث که مشخصاً بر موضوع گفت‌وگو و پرورش مهارت‌های گفت‌وگویی در حلقه‌ی کاندوکا و فلسفی تمرکز کرده بدیع و تازه است. محققان بر مبنای مدل کلاسی فیلیپ کم (۱۳۷۹ب) مهارت‌های گفت‌وگویی را در یازده مقوله‌ی اصلی دسته‌بندی کردند که عبارتند از:

- خوب گوش دادن
- رعایت نوبت و قطع نکردن صحبت دیگری
- مشارکت و همکاری
- بیان منظور به صورت واضح و قابل فهم
- احترام به قوانین گفت‌وگو و وضع قوانین جدید
- دفاع از نظرات خود با دلایل منطقی و طلب دلیل کردن از دیگری
- در نظر گرفتن تمایزات و تشابهات
- در نظر گرفتن دیدگاه‌های متفاوت و احتمال‌های جایگزین

- تمرکز بر روی موضوع اصلی و رعایت پیوستگی میان مطالب و وارد نکردن موضوعات حاشیه‌ای
- انتقادپذیری و خوداصلاحی
- ارزیابی خود، دیگران و فرایند کندوکاو

۴. یافته‌های پژوهش

در این قسمت به بیان تحولات گفت‌وگویی کودکان در کلاس فلسفه برای کودکان و نوجوانان، از جلسه‌ی اول تا جلسه‌ی یازدهم می‌پردازیم. این تحولات بر اساس ده مقوله‌ی اصلی که در بالا ذکر شد دسته‌بندی و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

۱.۴ خوب گوش دادن

الگوی کلی در جلسات اولیه این بود:

- مربی سوالی را می‌پرسید.
- دست چند نفر بالا می‌رفت در حالی که می‌گفتند "خانوم اجازه ما بگیریم..."
- مربی یک نفر را برای پاسخ گفتن انتخاب می‌کرد.
- در حالی که دانش‌آموز پاسخ را بیان می‌کرد، چندین نفر دستشان هم‌چنان بالا بود و برای پاسخ دادن به سوال آماده بودند و "خانوم اجازه ما بگیریم" می‌گفتند.

کودکانی که هم‌چنان دستشان بالا بود به حرفهای دیگران گوش نمی‌دادند و بیش‌تر توجه‌اشان به نکاتی بود که خود در ذهن داشتند. در این حالت مربی پاسخ‌های مجزایی را دریافت می‌کرد که با یکدیگر چندان ارتباطی نداشتند و بنابراین شانس برقراری یک گفت‌وگوی واقعی کاهش می‌یافت. به طور کلی به نظر می‌رسید کودکان یاد گرفته بودند که تنها به سخنان معلم گوش دهند، نه به سخنان یکدیگر، چرا که هر وقت یکی از کودکان شروع به صحبت می‌کرد، گوش دادن متوقف می‌شد. بر همین اساس اولین قانون کلاس را وضع کردم و آن را پای تخته نوشتم. قانون این بود: "به حرف یکدیگر خوب گوش دهیم".

این قانون هر جلسه پای تخته نوشته شده و مرتباً به بچه‌ها یادآوری می‌شد تا به تدریج در ذهن آن‌ها بنشینند. در این جلسه هم‌چنین کمی در مورد اینکه شنیدن و گوش دادن چه فرقی با هم دارند صحبت کردیم. بچه‌ها در ابتدا گفتند که شنیدن همان گوش دادن است. اما بعد از کدوکا و بیشتر نظرشان را به این شکل اصلاح کردند: "برای اینکه چیزی را گوش دهیم باید اول آن را با گوش‌هایمان بشنویم اما این کافی نیست. برای گوش دادن باید به چیز دیگری فکر نکنیم، کار دیگری انجام ندهیم و دقت و توجه کنیم تا بتوانیم حرف دوستان را کاملاً متوجه شویم."

به تدریج تغییراتی در مهارت شنیدن کودکان به وجود آمد و الگوی بالا اندکی تغییر کرد. به طوری که وقتی کودکی صحبت می‌کرد دیگران سکوت می‌کردند و صبر می‌کردند تا صحبتش تمام شود و بعد دست‌هایشان بالا می‌رفت. دیگر اینکه کودکان به تدریج می‌توانستند به سخنان یکدیگر واکنش نشان دهند و این نشان می‌داد که آن‌ها به سخنان یکدیگر گوش داده‌اند. از جمله موارد جالب دیگر این بود که بعد از گذشت چند جلسه، اگر کسی در حین گفت‌وگو، این قانون را زیر پا می‌گذاشت کودکان قانون را به او یادآوری کرده و تذکر می‌دادند. پس از اتمام دوره، خانم میرعلمی و خانوم سلطانی معلمان دانش‌آموزان، اذعان داشتند که دقت و تمرکز همه‌ی کودکان در گوش دادن، به نحو مشهودی افزایش یافته است. گزارشات والدین نیز حاکی از آن بود که بیشتر کودکان در گوش دادن تقویت شده‌اند و حتی این قانون را در منزل به دیگر اعضای خانواده نیز تذکر می‌دهند. به عنوان مثال مادر شادی گفت که از آنجایی که شادی معمولاً زیاد حرف می‌زده و درخواست‌های زیادی از او داشته، او معمولاً بدون اینکه به حرف‌های شادی گوش کند، به شادی پاسخ منفی می‌داده است. اما پس از گذشت چند جلسه از کلاس، یک روز که دوباره این اتفاق افتاده، شادی به او می‌گوید: "اول حرف منو گوش کن بعد بگو نه!"

۲.۴ رعایت نوبت و قطع نکردن صحبت دیگری

در جلسات اول، کودکان علاوه بر این که نمی‌توانستند به حرف یکدیگر گوش دهند، مرتباً حرف یکدیگر را قطع می‌کردند و نوبت صحبت کردن را رعایت نمی‌کردند. آن‌ها صبر و تحمل نداشتند و می‌خواستند تا هر چه زودتر نظری را که به ذهنشان رسیده بود بیان کنند. به تدریج کودکان این مهارت را به دست آوردند که نوبت را رعایت کرده و سخنان یکدیگر را قطع نکنند. بچه‌ها هم‌چنین در جلسه‌ی چهارم دو قانون جدید به قوانین کلاس

اضافه کردند. یکی این که "نوبت را رعایت کنیم چون حق دیگران ضایع می‌شود" و دیگر اینکه "سعی کنیم وقتی کسی دارد حرف می‌زند بگذاریم حرفش تمام شود بعد حرف بزنیم". نگارخ کودکی فوق‌العاده پرانرژی بود و برایش خیلی سخت بود که کمی تحمل کند تا نوبت به او برسد. به همین دلیل او دستش را روی دهانش می‌گذاشت و به خودش فشار می‌آورد تا حرفی از دهانش خارج نشود و حرف دیگران را قطع نکند. در جلسه‌ی آخر او در هنگام ارزیابی خود گفت: "من یاد گرفتم که می‌تونم یه کم صبر کنم که دوستان حرف بزنن". زهرا محمدنیا نیز گفت که من مرتباً به خواهر بزرگترم تذکر می‌دهم که نباید حرف مرا قطع کند.

۳.۴ تمرکز بر روی موضوع اصلی و رعایت پیوستگی میان مطالب

از دیگر مشکلات کودکان در جلسات اولیه، عدم تمرکز آن‌ها روی موضوع داستان‌ها هنگام خواندن آن‌ها و همچنین روی موضوعات مورد بحث بود. آن‌ها با کوچکترین چیزی تمرکزشان از موضوع اصلی خارج و به موضوعات حاشیه‌ای منحرف می‌شد. بنابراین عملاً امکان اینکه کودکان حرفهایشان را بر یکدیگر مبتنی کرده و ایده‌هایشان را روی هم سوار کنند وجود نداشت. بنابراین در جلسه‌ی دوم به پیشنهاد مربی این قانون به وجود آمد: "موضوع جدید وارد نکنیم".

با گذشت چند جلسه به تدریج کودکان یاد گرفتند که گفت‌وگوهایشان را پیرامون سوال اصلی شکل دهند. این مسئله باعث شد که بحث‌ها بهتر به نتیجه برسد و مانند جلسات اول شاخه شاخه و نامنظم نباشد.

در پایان دوره، معلمین کودکان گزارش دادند که بچه‌های کلاس فلسفه، مدتی است در کلاسشان به بقیه‌ی دانش‌آموزان تذکر می‌دهند که "موضوع جدید وارد نکنید". آن‌ها بیان کردند که این قانون تأثیر مفیدی بر روند کلاسشان داشته و موجب شده که بچه‌ها بر روی موضوع اصلی تمرکز و تفکر کرده و حاشیه‌روی نکنند.

۴.۴ احترام به قوانین گفت‌وگو و وضع قوانین جدید

کودکان به تدریج در حین گفت‌وگوهای کلاسی با قوانین گفت‌وگو آشنا شدند و لزوم رعایت آن‌ها را به صورت منطقی و عقلانی، درک کردند. بچه‌ها خودشان قبل از شروع هر

جلسه قوانین را پای تخته می‌نوشتند و در طول جلسه سعی می‌کردند آنها را رعایت کرده و به یکدیگر تذکر دهند. آن‌ها هم‌چنین از جلسه‌ی چهارم به بعد، به تدریج قوانین جدیدی را برای کلاس وضع کردند و فرایند وضع قانون را در عمل تجربه نمودند. این قوانین عبارتند از:

۱. دوستانمان را مسخره نکنیم.
۲. وسط کلاس نرویم.
۳. سعی کنیم وقتی کسی دارد حرف می‌زند بگذاریم حرفش تمام شود بعد حرف بزنیم.
۴. حرفهایمان را قطع نکنیم.
۵. به کسی تهمت نزنیم.
۶. نوبت را رعایت کنیم چون حق دیگران ضایع می‌شود.
۷. وقتی داریم حرف می‌زنیم به دوستانمان نگاه کنیم.
۸. نظرممان را خوب توضیح دهیم.
۹. وقتی کسی حرف می‌زند دستهایمان را بالا نبریم چون حواسش پرت می‌شود.
۱۰. به همدیگر کمک کنیم و همدیگر را مسخره و سرزنش نکنیم.
۱۱. به اندازه حرف بزنیم.

والدین و معلمین گزارش کردند که روحیه‌ی احترام به قانون در کودکان به نحو چشمگیری افزایش یافته است و کودکان بسیاری از قوانین کلاس فلسفه را به خانه و کلاس درس‌شان نیز منتقل کرده‌اند.

مربی (خوب ما خودمون مثلاً سر این کلاس قانون وضع کردیم چطوری؟ نگار.ح) ما صحبت کردیم صحبت کردیم دیدیم که مثلاً به کسی داره به کار بدی انجام می‌ده مثلاً نگار وسط کلاس راه می‌رفت. بعد به قانون درست کردیم برای خودمون که وسط کلاس نرویم.

مربی (آها دیدیم که نمی‌تونیم حرفای همدیگر را خوب بفهمیم و قانون گذاشتیم.

نوش‌آفرین) گفت وگو کردیم قانون وضع کردیم.

مربی (آهان. خوب چرا قانون وضع کردیم؟

نوش‌آفرین) چون که شلوغ نشه.

زهرا.م) برای نظم کلاس

نگار.ح) چون بتونیم خوب گفت‌وگو کنیم.

زهرام) برای اینکه بتونیم درباره‌ی یه موضوع خوب فکر کنیم وگرنه اونطوری از یه موضوع نصفشو می‌فهمیم از اون یکی یه کم دیگه. شادی) مثلاً اگه قانون نمی‌داشتیم همه با هم حرف می‌زدن. یکی دیگه موضوع جدید رو وارد می‌کرد.

نکته‌ی مهم و جالب توجه دیگه این بود که اصل برابری باید درباره‌ی قوانین هم رعایت می‌شد و هیچ کس، حتی مربی، از این قاعده مستثنی نبود. هر زمان که مربی نیز قوانین را رعایت نمی‌کرد کودکان به او این مطلب را تذکر می‌دادند. در جلسه‌ی چهارم نگار به خاطر قطع کردن صحبت بچه‌ها به من امتیاز منفی داد. یکبار هم نوش‌آفرین قانون وارد نکردن بحث جدید را به من تذکر داد.

۵.۴ بیان منظور به صورت واضح و قابل فهم

در طول این دوره مهارت‌های بیانی کودکان نیز تقویت شد. کودکان در جلسات اولیه کمتر بر روی جملاتشان دقت می‌کردند و گاهی بسیار مبهم، نارسا و مغشوش صحبت می‌کردند. اما از زمانی که متوجه شدند مربی و سایر کودکان به حرف‌های آن‌ها گوش داده و نسبت به وضوح جملات آن‌ها حساسند، سعی کردند بر روی جملاتشان تمرکز و دقت بیشتری داشته باشند و آن‌ها را بهتر و واضح‌تر بیان کنند. هر زمان که کودکی منظورش را واضح بیان نمی‌کرد با انتقاد دیگران مواجه می‌شد که می‌گفتند "چی می‌گی؟ ما نفهمیدیم". پس از چند جلسه، کودکان در همین رابطه این قانون را به قوانین کلاس افزودند: "نظرمان را خوب توضیح دهیم". در جلسه‌ی دوم گفت‌وگوهایی پیرامون چیستی فلسفه و تفکر در کلاس صورت گرفت و سپس مربی این قانون را به قوانین کلاس اضافه کرد که: "قبل از حرف زدن خوب فکر کنیم". این قانون نیز بدون شک بر مهارت‌های بیانی کودکان تاثیر مثبت داشت و باعث شد که با گذشت چند جلسه، لحظات باشکوه تفکر در سکوت افزایش یابد و کودکان نظرات پخته‌تری را به صورت واضحی بیان کنند.

۶.۴ در نظر گرفتن تمایزات و تشابهات میان امور

کودکان هم‌چنین با گذشت چند جلسه، نسبت به نظرات یکدیگر بسیار حساس و دقیق شده و وجوه تمایز و تشابه میان امور را در سخنان یکدیگر تشخیص و تذکر می‌دادند. مثلاً

۹۸ تأثیر روش حلقه کدوکا و فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی ...

مواقعی بود که بچه‌ها می‌گفتند "خوب این که همونه دیگه"، یا "اینو که فالانی هم گفت". هم‌چنین از جمله موارد تشخیص تمایزات، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.
مهسا) غر زدن همون مسخره کردنه.

زهرام) به نظر من غر زدن و مسخره کردن با هم فرق داره چون غر زدن اینه که یه چیزی رو هی تکرار کنیم هی بگیم که من اینو می‌خوام من اونو می‌خوام ولی مسخره کردن اینه که مثلا یک آدمی رو ضایعش کنیم مثلا به یکی بگیم وای چه نمره‌ی بدی گرفتی، چرا درس نخوندی که نمرت بد شده.

در جلسه‌ی هشتم فاطمه بیان کرد که یکی از قوانین خانه‌اشان این است که سفره را او جمع کند. شادی به فاطمه تذکر داد که:

شادی) سفره جمع کردن وظیفه هست ولی قانون نیست چون مثلا بعضی از موقعها یکی میاد خونمون، اگه قانون بود همه باید سفره رو جمع می‌کردن. اما مثلا یکی می‌یاد توی خونه می‌ره می‌شینه ما باید بریم سفره رو جمع کنیم اگه قانون بود که همه باید بیان سفره رو با هم جمع کنن!

۷.۴ دفاع از نظرات خود با دلایل منطقی و طلب دلیل کردن از دیگری

در جلسات اول بچه‌ها در دلیل آوردن و استدلال کردن ضعیف بودند و بسیاری از نظراتشان را بدون پشتوانه و دلیل منطقی بیان می‌کردند. پاسخ آن‌ها به سوالات در موارد بسیاری کلیشه‌ای و برگرفته از حرف‌های بزرگترهایشان بود. مربی غالبا وقتی سوالی مانند این را می‌پرسید که "چرا با این نظر موافقید؟"، با سکوت کودکان و یا همهمه در کلاس مواجه می‌شد و یا با این پاسخ‌ها روبرو می‌شد:

- موافقیم چون واقعا همینطوره.
- خانوم ما فقط می‌دونیم که موافقیم دیگه.
- خانوم ما موافقیم ولی همین که زهرا می‌گه رو می‌دونیم ولی وقتی می‌پرسین نمی‌دونیم.
- خانوم ما فقط می‌دونیم که بزرگترا بیشتر می‌دونن. (موضوع بحث این بود که آیا بزرگترا از کوچیکترا بیشتر می‌دونن یا نه و چرا؟)

بعد از گذشت چند جلسه، کودکان نه تنها برای حرف‌هایشان دلیل می‌آوردند بلکه از یکدیگر نیز برای نظرات و ادعاهایشان دلیل می‌خواستند. آن‌ها هم‌چنین به تدریج یاد گرفتند که با استدلال‌های منطقی و خوبی از نظراتشان دفاع کنند. به تدریج الگوی کلی بالا به صورت زیر تغییر پیدا کرد:

- من با این نظر موافقم چون ...

- من با این نظر مخالفم چون ...

در پایان دوره، تقریباً همه‌ی والدین، تغییرات مثبت کودکانشان را در این زمینه تایید کردند. از جمله مادر زهرا.خ که می‌گفت دخترش با شرکت در این کلاس‌ها دیگر مثل گذشته خجالتی و مظلوم نیست و از حق خودش با دلایل منطقی دفاع می‌کند. مادر زهرا.م هم اظهار داشت که زهرا هر گونه نظر یا پیشنهادی را با دلیل ارائه می‌کند و هم‌چنین هیچ حرفی را بدون دلیل نمی‌پذیرد. خانم میرعلمی و خانم سلطانی نیز اذعان داشتند که تغییر مثبت کودکان در این زمینه در کلاس‌هایشان مشهود بوده است. در زیر نمونه‌ای از گفت‌وگوهای دانش‌آموزان در جلسه‌ی ششم را مشاهده می‌کنید.

مربی (خوب بچه‌ها به نظرتون قانون چطوری به وجود می‌یاد؟

نگار.ح) وقتی یه آدمه بزرگ یه چیزی رو به ما می‌گه باید ازش اطاعت کنیم. یعنی وقتی یه بزرگی مثلاً یه چیزی می‌گه اون برامون قانونه چون اون، اون حرفو زده.

مربی (خوب. نگار می‌گه که یه آدم بزرگ قانون رو به وجود می‌یاره درسته؟

زهرا.خ) خوب حتماً که نباید آدم بزرگ یا آدم کوچیک باشه. خوب کسای دیگم که می‌تونن.

زهرا.م) من می‌گم مثلاً توی یه شهر یا روستایی یه مشکلی به وجود می‌یاد بعد باید مردم اونجا فکر کنن یه قانونی بذارن تا اون مشکل دیگه به وجود نیاد.

مربی (آها یعنی یه عده از مردم جمع میشن و برای حل مشکلتون قانون وضع می‌کنن.

نگار.ح) مثلاً چه مشکلی؟

زهرا.م) مثلاً یه شیر آب توی یه خیابانه. بعد اون شیر آب خرابه. بعد مردم ده هی دست می‌زنن، بعد اون هی خراب میشه. بعد اونا یه قانونی می‌ذارن که دیگه به اون دست نزنیم.

۱۰۰ تأثیر روش حلقه کاندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی ...

زهرا.خ) موافقم. مثلاً یه کسی یا همه می‌بینن که روستا یا شهرشون داره آلوده می‌شه بعد می‌رن میگن که ما این قانون رو می‌ذاریم که کسی حق نداره که توی شهرمون یا روستامون آشغال بریزه.

نوش آفرین) من مخالفم. خوب همشون که دیگه نمی‌خواد. فقط یه نفر یا دو نفر می‌خواد. خوب اون یک نفر می‌ره به همه خبر می‌ده.

زهرا.خ) یعنی یه نفر می‌ره میگه بعد اونا می‌رن به همه می‌گن.

زهرا.م) مخالفم. چون مثلاً وقتی شهرداری یه چیزی رو می‌گه باید مردم موافق باشن اگه موافق نباشن که نمی‌تونه قانون بذاره.

مهسا) رای می‌گیره.

مری) اوهوم.

نگار.ح) من با نظر اول خودم مخالفم برای اینکه مثلاً شهرداری یهو بیاد بگه که شما حق ندارین برین پارک، یا بچه‌ها مثلاً حق ندارن برن مدرسه. بعد بچه‌ها وقتی بزرگ شدن بیسواد می‌شن، آدمای خوبی نمی‌شن. بعد پدر مادرا ناراحت می‌شن که بچشون بیسواده.

نوش آفرین) ولی مثلاً ممکنه یکی، یک مردی قانون بذاره، بعد مردای دیگه یا خانومای دیگه از اون قانون خوششون بیاد یا اگر خوششون نیاد شاید به نفع خودشونم باشه.

زهرا.م) خوب اونا که خودشون می‌دونن نظر خودشونو. تازه اون از کجا می‌دونه چی برای ما بهتره؟

۸.۴ در نظر گرفتن دیدگاه‌های متفاوت و احتمال‌های جایگزین

در جلسات اولیه بسیاری از کودکان تنها حرف‌های یکدیگر را به زبان دیگری تکرار کرده و دنباله‌رو یکدیگر بودند و سایر دیدگاه‌ها و احتمالات را در نظر نمی‌گرفتند. به نظر می‌رسید که آن‌ها جرات و جسارت بیان مطالب و دیدگاه‌های نو را نداشتند و از اینکه دیدگاهشان مورد سنجش و ارزیابی قرار بگیرد می‌ترسیدند. اما به تدریج از جلسه‌ی چهارم به بعد تغییراتی در این زمینه در کودکان به وجود آمد. مثلاً در جلسه‌ی چهارم کودکان برای حل مشکل نوش آفرین فرضیات مختلفی را پیشنهاد دادند و در واقع یکی از مراحل مهم حل مساله را در عمل تجربه کردند.

نوش آفرین) من بعضی وقتا فکر می‌کنم ولی بعد اون چیزی که نوشتم مسخره و بی‌معنی می‌شه.

معلم) بچه‌ها کسی می‌تونه کمک کنه به نوش آفرین؟
زهرا.خ) شاید نوش آفرین چیز جالبی نوشته باشه ولی خودش فکر می‌کنه که مسخرست.

نگار.خ) شاید زیاد فکر نکرده. مثلا وقتی می‌خوایم یک داستانی رو بنویسیم باید اول خوب فکر کنیم مثلا همین انشاء که می‌خوایم بنویسیم و نمی‌دونیم باید اول خوب فکر کنیم تا اعصاب خودمون هم خرد نشه. باید یه کم بیشتر فکر کنیم.
زهرا.م) شاید خیلی خوب فکر کرده ولی خیلی پر سرو صدا بوده دوروبرش، بعد اون فکری که کرده یکدفعه یک موضوع جالبتری به ذهنش رسیده باز اون جمله رو ادامه داده، چون شلوغ پلوغ بوده. یعنی یک فکری با یه فکر دیگه اون وسط جابجا شده.
نگار.ح) شاید موضوعش رو که نوشته خوب نخونده، خوب متوجه موضوعی که انتخاب کرده نشده.

فاطمه) منم همین رو می‌گم.

نگار.خ) شاید خیلی خیلی به خودش اعتماد نداره که چی نوشته، شاید از بقیه‌ی بچه‌ها بهتر نوشته باشه ولی شاید اعتماد به نفس نداره.

زهرا.م) خوب شاید نوش آفرین فکر می‌کنه که باید چیز جذابتری بنویسه، یه چیز بزرگتری رو می‌خواد بنویسه، فکر می‌کنه این در مرحله‌ی خیلی پایین‌تریه.

۹.۴ مشارکت و همکاری

یکی دیگر از مشکلات کودکان در جلسات اولیه، این بود که روحیه‌ی رقابتی در آن‌ها به مراتب بارزتر از روحیه‌ی همکاری و مشارکتی بود. این مسئله باعث می‌شد که با وجود اینکه ما به صورت حلقوی و روبروی یکدیگر نشسته می‌نشستیم اما بچه‌ها فقط مرا مخاطب خود قرار می‌دادند و به من نگاه می‌کردند نه به یکدیگر. آن‌ها تمایل داشتند مستقیما با من صحبت کنند و برای جلب توجه، رقابت کنند و به جای تلاش برای بالا بردن درک، نیاز به تایید بر آن‌ها چیره می‌شد.

از جلسه‌ی ششم به بعد به تدریج گفت‌وگوی مستقیم میان کودکان شکل گرفت و بچه‌ها کم‌کم یاد می‌گرفتند که بدون نقش واسط معلم به گفت‌وگو بپردازند. هم‌چنین آن‌ها به تدریج متوجه شدند که فرایند کاندوکا ذاتا مشارکتی و همکاری‌محور است. در جلسات پایانی بچه‌ها سعی می‌کردند به یکدیگر در فرایند کاندوکا کمک کنند. مثلا وقتی یکی از بچه‌ها چیزی را متوجه نمی‌شد بقیه برای او توضیح می‌دادند. بچه‌ها هم‌چنین تلاش می‌کردند تا ایده‌های یکدیگر را کاملتر کرده و دوستانشان را متوجه اشتباهاتشان بکنند. آن‌ها کاملا این موضوع را درک کرده بودند که در یک کاندوکا فلسفی، برنده شدن و بازنده شدن و رقابت کردن مطرح نیست بلکه هدف اصلی تلاش جمعی برای یافتن حقیقت است. بچه‌ها دیگر نمی‌خواستند متکلم وحده باشند و به شنیدن و بهره بردن از ایده‌های سایرین مشتاق شده بودند. در یکی از جلسات که تعدادی از بچه‌ها برای لحظاتی سکوت کرده بودند و نظر نمی‌دادند این گفت‌وگو در گرفت.

مربی (خوب کس دیگه نظر نداره در این مورد؟)

نگار.خ (شادی ساکت شده. نظر نمی‌ده!)

مربی (آره راست میگه. چرا؟)

نگار.ح (فقط من و زهرا و نگار نظر میدیم.)

نگار.خ (باید نظر بدیم که دوستانمون بدونن ما داریم در مورد چی فکر می‌کنیم.)

نگار.ح (باید اونقدر نظر بدیم نظر بدیم تا برسیم عین اینه که اینقدر دنبال چیزی بگردیم بگردیم تا بالاخره پیدااش کنیم.)

مربی (آهان درست میگه. واسه‌ی اینکه این حلقه‌ی کاندوکاومون به نتیجه برسه باید اینقدر حرف بزیم و نظر بدیم تا بالاخره به نتیجه برسیم برای همین همه باید کمک کنن دیگه و نظر بدن چون نظرات هر کدوم از شما به این کمک می‌کنه.)

نگار.ح (مثلا مثل اینه که یکی مثلا خسته بشه به عالمه بعد یکی دیگه کمکش کنه می‌تونه تموم کنه. حالا ما هم باید هممون دور هم جمع بشیم نظر بدیم تا بتونیم، نمی‌شه که یکیمون فقط نظر بده.)

هم‌چنین بچه‌ها در جلسات پایانی قانونی وضع کردند که: "به همدیگه کمک کنیم و همدیگه رو مسخره و سرزنش نکنیم".

۱۰.۴ انتقادپذیری و خوداصلاحی

همانطور که گفتیم انتقادپذیری و خوداصلاحی جنبه‌ی مهمی از فرایند پژوهش و کندوکاو است. در فرایند کندوکاو فلسفی، به تدریج دانش‌آموزان توانایی‌های تصحیح و اصلاح داوری‌های خود را به دست می‌آورند. مربی در طول دوره، مواردی را مشاهده کرد که بچه‌ها نظر خود را در مورد دیدگاهی که از آن دفاع می‌کردند، تغییر دادند و یا از رفتارهای نادرست خود آگاه شده و آن‌ها را اصلاح می‌کردند. این فرایند نه فقط در مورد دانش‌آموزان بلکه برای مربی هم اتفاق می‌افتاد.

نگار.خ کودکی بود که اصلاً نمی‌توانست سر جایش بند شود، مرتب دستش بالا بود و به دیگران فرصت حرف زدن نمی‌داد و حتی گاهی برای اینکه توجه من را به خودش جلب کند در حالی که دستش بالا بود به وسط حلقه می‌آمد. او در جلسه‌ی چهارم متوجه شد که این کارش نادرست است و آن را تصحیح کرد. نگار هم چنین زیاد حرف می‌زد که همین باعث می‌شد کمتر فکر کند. بنابراین معمولاً نظراتش تکرار حرف‌های دیگران البته به نحوی طولانی‌تر، نارساتر و مغشوش‌تر بودند. او هم چنین گاهی با دوستانش با تندی رفتار می‌کرد و آن‌ها را به خاطر اشتباهاتشان سرزنش می‌کرد. بچه‌ها خیلی از او شکایت داشتند و قوانین کلاس را مرتباً به او گوشزد می‌کردند ولی او نه تنها این انتقادات را نمی‌پذیرفت بلکه با پرخاشگری و لحن تندی انتقادات را متوجه دیگران می‌کرد. رفتارهای نگار در جلسه‌ی ششم آنقدر آزار دهنده شده بود که بچه‌ها گفتند: "خانوم/این نگار رو از کلاس بندازینش بیرون". اما به تدریج این رفتارهای نگار نیز اصلاح شد. نگار در جلسات پایانی نسبت به انتقادات دیگران بسیار صبور شده بود و آن‌ها را با خوشرویی می‌پذیرفت. هم چنین رفتارهای حمایتی و همکاری در او جایگزین رفتارهای رقابتی و توأم با سرزنش و تحقیر شده بودند، به طوری که او در جلسه‌ی نهم دیگر نمی‌خواست متکلم وحده باشد و مشتاق بود تا نظرات دیگران را نیز بشنود. در جلسه‌ی نهم هنگام ارزیابی نگار.خ بچه‌ها بیان کردند که:

فاطمه) در مورد نگار.خ، بعضی وقتا شیطون می‌ره توی جلدش، قانون رو زیر پا می‌ذاره ولی چند روزه بهتر شده.

هلیا) زیاد حرف نمی‌زنه.

زهرام) نگار پیشرفت کرده دیگه کمتر پرحرفی می‌کنه...

نگار.خ) دیگه وسط کلاس راه نمی‌رم.

مهسا) به نظر من نگار.خ زیاد غر نمی‌زنه، قبلنا هی غر غر می‌کرد.
نگار.ح) خیلی غر غر می‌کرد، هیچی روی تخته نوشته بود همش می‌گفت بشین.
نگار.خ خود در ارزیابی‌اش در جلسه‌ی آخر گفت:

نگار.خ) در مورد خودم خانوم فهمیدم که فلسفه چیه. فهمیدم که می‌تونیم چه چیزای خوبی یاد بگیریم چهار تا قانون خوب، که به درد زندگی خودمون بخوره. یاد گرفتم که دیگه نباید وسط حرف دوستانم بپریم، یاد گرفتم که دیگه نباید وسط کلاس راه برم. از دوستانم یه عالمه چیز یاد گرفتم. از همه‌ی بچه‌های دیگه یاد گرفتم که می‌تونم چه سوالای خوبی دربارم از توی داستان. می‌تونم یه کم صبر کنم که دوستانم حرف بزنن.
زهرا.م) آره! اول نگار اون جلسه‌ها که هر دفعه که شما می‌گفتین کی حرفشو نگفته‌هی نگار دستشو بالا می‌کرد هی اینجوری اینطوری می‌کرد ولی از جلسه‌ی پیش صبر داشت و دستشو می‌انداخت و صبر می‌کرد.

خانم سلطانی معلم نگار نیز تایید کرد که رفتار نگار با همکلاس‌هایش خیلی بهتر شده و بیش از گذشته به دیگران احترام می‌گذارد و آن‌ها را درک می‌کند. خانم سلطانی هم چنین گفت که نگار دقت و تمرکزش در گوش دادن به سخنان دیگر افزایش یافته و قوانین را بیش از گذشته رعایت می‌کند.

۱۱.۴ ارزیابی خود، دیگران و فرایند کاندوکاو

در پایان جلسه‌ی دوم، ششم، نهم و یازدهم از کودکان خواسته شد تا به ارزیابی و تفکر درباره‌ی خودشان و نیز کل فرایند کاندوکاو بپردازند. این ارزیابی با سوالاتی از این قبیل انجام می‌شد: آیا به یکدیگر خوب گوش دادیم؟ آیا قوانین کلاس را رعایت کردیم؟ آیا در طرز تفکر ما پیشرفتی حاصل شد؟ آیا بحث مفید بود؟ آیا این گفت‌وگوی فلسفی باعث شد که فهم ما نسبت به موضوع مورد بحث بیشتر شود؟ در جلسه دوم کودکان به هیچ وجه ارزیابی درستی از خودشان نداشتند و به همه‌ی این سوالات پاسخ مثبت می‌دادند، بدون اینکه توضیح بیشتری در رابطه با آن‌ها بدهند. به تدریج ارزیابی کودکان درباره‌ی خودشان، واقعی‌تر شد. آن‌ها در جلسات آخر می‌توانستند صادقانه و به خوبی به نقاط ضعف و قوت خود اشاره کرده و پیشرفت یا عدم پیشرفت خود را ارزیابی کنند.

۵. نتیجه گیری

اهمیت آموزش و پرورش به عنوان نهادی که بعد از خانواده می تواند به پرورش مهارت های فکری و اجتماعی افراد بپردازد بر همگان روشن است. با این حال آموزش و پرورش در شکل فعلی اش نتوانسته آنطور که باید، این هدف را محقق سازد. این مقاله بر آن بود تا به بررسی تاثیر آموزش فلسفه به کودکان به عنوان یک رویکرد جدید آموزشی، بر رشد مهارت های گفت و گویی دانش آموزان بپردازد.

یافته های حاصل از پژوهش نشان داد که متاسفانه دانش آموزان ابتدایی از مهارت های گفت و گویی بسیار پایینی برخوردارند. آن ها در گوش دادن به سخنان دیگران به عنوان یکی از مهمترین مولفه های انجام یک گفت و گوی واقعی، بسیار ضعیف اند. همانطور که پیش از این گفتیم گوش دادن تنها به معنی شنیدن کلمه ها نیست بلکه مستلزم توجه به معانی جمله های گفته شده است. بنابراین گوش دادن، کاری نیست که کودکان به طور طبیعی بتوانند آن را انجام دهند. ناتوانی در شنیدن چیزی است که نه تنها در کودکان بلکه در بزرگسالان نیز به وفور دیده می شود. مهارت گوش دادن را باید تمرین کرد. اما متاسفانه نظام آموزشی در تقویت این مسئله ناکام مانده است. مدرسه مکانی است که کودکان در آن یاد می گیرند که تنها به سخنان معلم گوش دهند نه به سخنان یکدیگر، به طوری که به محض اینکه کودکی شروع به صحبت می کند گوش دادن متوقف می شود (فیشر، ۱۳۸۵ الف). این مسئله باعث می شود که کودکان نه تنها به سخنان یکدیگر گوش ندهند بلکه در سخن گفتن نوبت را رعایت نکرده و سخنان یکدیگر را قطع کنند. آن ها هم چنین در دلیل آوردن و استدلال کردن نیز ضعیف اند و بسیاری از نظراتشان را بدون پشتوانه و دلیل منطقی بیان می کردند. پاسخ آن ها به سوالات در موارد بسیاری کلیشه ای و برگرفته از حرف های بزرگترهایشان است. تمرکز بر روی موضوعات اصلی از دیگر مهارت های گفت و گویی است که متاسفانه کودکان در مورد آن نیز ضعیفند. آن ها با کوچکترین تمرکزشان از موضوع اصلی خارج و به موضوعات حاشیه ای منحرف می شود. بنابراین عملاً امکان ایجاد گفت و گو میانشان وجود ندارد، چرا که کودکان نمی توانند حرفهایشان را بر یکدیگر مبتنی کرده و ایده هایشان را بر روی هم سوار کنند. بسیاری از کودکان در جلسات اولیه، تنها حرف های یکدیگر را به زبان دیگری تکرار کرده و دنباله رو یکدیگر بودند و سایر دیدگاه ها و احتمالات را در نظر نمی گرفتند. به نظر می رسد که آن ها جرات و جسارت بیان مطالب و دیدگاه های نو را نداشتند و از اینکه دیدگاهشان مورد سنجش و

ارزیابی قرار بگیرد می‌ترسیدند. از دیگر مشکلات کودکان، این بود که روحیه‌ی رقابتی در آن‌ها به مراتب بارزتر از روحیه‌ی همکارانه و مشارکتی بود. این مساله نیز باعث می‌شد گفت‌وگو به عنوان یک جستجوی همیارانه برای یافتن حقیقت مشترک در میان آن‌ها شکل نگیرد. انتقادپذیری و خوداصلاحی، شناخت و ارزیابی درست و صادقانه‌ی خود و دیگری و هم‌چنین درک و فهم عقلانی قوانین و هنجارهای اخلاقی از جمله مهارت‌هایی است که در شرایط گفت‌وگو و تعامل میان دانش‌آموزان تقویت می‌شود که متأسفانه نظام آموزشی چنین امکانی را برای کودکان مهیا نکرده است و بنابراین این مهارت‌ها در کودکان در سطح پایینی قرار دارد.

نتایج حاصل از پژوهش هم‌چنین نشان می‌دهد که مهارت‌های گفت‌وگویی در کودکان پس از گذراندن یک دوره‌ی ۱۱ جلسه‌ای فلسفه برای کودکان به نحو چشمگیری بالا رفته است. آن‌ها در پایان این دوره می‌توانستند به خوبی به سخنان یکدیگر گوش فرا دهند، نوبت را برای سخن گفتن رعایت کنند و حرف یکدیگر را قطع نکنند. در طول این دوره مهارت‌های بیانی کودکان نیز تقویت شد. کودکان در جلسات اولیه کمتر بر روی جملاتشان دقت می‌کردند و گاه بسیار مبهم، نارسا و مغشوش صحبت می‌کردند. اما از زمانی که متوجه شدند مربی و سایر کودکان به حرف‌های آن‌ها گوش داده و نسبت به وضوح جملات آن‌ها حساسند، سعی کردند بر روی جملاتشان تمرکز و دقت بیشتری داشته باشند و آن‌ها را بهتر و واضح‌تر بیان کنند. کودکان هم‌چنین پس از چند جلسه، این توانایی را پیدا کرده بودند که از ادعاهای خود با دلایل منطقی دفاع کنند و نظرات یکدیگر را نیز به چالش بکشند و از یکدیگر برای ادعاهایشان، دلیل بخواهند. آن‌ها هم‌چنین به تدریج، نسبت به نظرات یکدیگر بسیار حساس و دقیق شده و وجوه تمایز و تشابه میان امور را در سخنان یکدیگر تشخیص و تذکر می‌دادند. در طول این مدت کودکان به اهمیت تمرکز بر روی موضوع اصلی و رعایت پیوستگی میان مطالب پی بردند و سعی کردند آن را تقویت کنند. کودکان هم‌چنین توانایی و جسارت سیر کردن در دنیاهای ممکن و دیدگاه‌های نو را نیز به دست آوردند. پس از گذشت چند جلسه از کلاس، به تدریج رفتارهای مشارکتی و همکارانه جایگزین رفتارهای رقابتی و خصمانه شد و کودکان درک کردند که در گفت‌وگو آن‌چه اهمیت دارد تلاش مشترک و جمعی برای یافتن حقیقت است. کودکان هم‌چنین با تداوم گفت‌وگوهای فلسفی، به درک عقلانی قوانین و هنجارهای اخلاقی گفت‌وگو دست یافتند و حتی پس از چند جلسه خودشان قوانین اخلاقی جدیدی را برای تعاملاتشان وضع کردند. آن‌ها در طی

گفت‌وگو با یکدیگر در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی، به تدریج توانایی تصحیح و اصلاح داوری‌های خود را به دست آوردند. آن‌ها در جلسات پایانی می‌توانستند نظر خود را در مورد دیدگاهی که از آن دفاع می‌کردند، تغییر دهند و از رفتارهای نادرست خود آگاه شده و آن‌ها را اصلاح کنند. در طی تعاملات گفت‌وگویی کودکان به تدریج توانستند شناخت بهتری هم نسبت به خود و هم نسبت به دیگران به دست آورند و به ارزیابی خود و دوستانشان و حتی مربی‌اشان پردازند.

بنابراین بر اساس نتایج و یافته‌هایی که از این پژوهش به دست آمد می‌توانیم به این سوال که آیا آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان تاثیر مثبتی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان دارد، پاسخ مثبت دهیم.

این نتایج تنها گوشه‌ای از نتایج شگفت‌انگیز این برنامه را نشان می‌دهد. چرا که این یافته‌ها تنها پس از یک دوره‌ی کوتاه ۱۱ جلسه‌ای آموزش فلسفه برای کودکان به دست آمده است. هر چند که این مسئله بسیار جالب توجه و ارزشمند است اما باید توجه کرد که بی‌تردید این مدت کوتاه، نمی‌تواند تغییرات پایداری را در کودکان به وجود آورد. تغییرات دائمی مستلزم زمان و تمرینات مستمر هستند و در کوتاه مدت به دست نمی‌آیند.

۶. پیشنهادات

بر اساس یافته‌های حاصل از این پژوهش، می‌توان راهکارهایی برای ارتقای مهارت‌های گفت‌وگویی در دانش‌آموزان پیشنهاد کرد که عبارتند از:

۱. دست‌اندرکاران حوزه‌ی آموزش و پرورش باید کودکان را به عنوان افرادی عاقل و متفکر قلمداد کنند که توانایی شرکت در یک گفت‌وگوی استدلالی و منطقی را دارند.
۲. ساختار کلاس‌های درسی باید تغییر کرده و به حلقه‌ی کندوکاو تبدیل شود. تنها در این صورت است که شروط اولیه برای تحقق گفت‌وگو و ایجاد مهارت‌های گفت‌وگویی در کلاس درس ایجاد خواهد شد.
۳. رشد مهارت‌های گفت‌وگویی نیازمند فضایی مشارکتی و دوستانه در کلاس‌های درسی است. به نظر می‌رسد سیستم فعلی ارزشیابی دانش‌آموزان، به ایجاد روحیه‌ی رقابتی در کودکان دامن می‌زند. بنابراین رشد مهارت‌های گفت‌وگویی نیازمند تغییراتی در سیستم

۱۰۸ تأثیر روش حلقه کاندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی ...

ارزشیابی دانش‌آموزان است. به طوری که هر کس نه با دیگری، بلکه با خودش مقایسه شود.

۴. معلمان نیز باید آموزش‌های ویژه ببینند تا بتوانند به عنوان یک مشارکت‌کننده و تسهیل‌گر، و نه به عنوان حاکم مطلق و بی‌عیب و نقص کلاس، همراه با کودکان به کندوکاو فلسفی پرداخته و به خوداصلاحی بپردازند.

۵. کتاب‌های درسی به عنوان محرکی برای کندوکاو و گفت‌وگوی عقلانی، می‌بایست از حالت تک‌گویانه و بیان دانش به صورت مطلق و یقینی خارج شوند.

کتاب‌نامه

- آزادارمکی، تقی. (۱۳۸۱). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*. تهران: سروش.
- اباذری، یوسف. (۱۳۷۷). *خرد جامعه‌شناسی*. تهران: طرح نو.
- انصاری، منصور. (۱۳۸۴). *دموکراسی گفتگویی، امکانات دموکراتیک اندیشه‌های میخائیل باختین و یورگن هابرماس*. تهران: نشر مرکز.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- برنز، اریک. (۱۳۸۱). *میشل فوکو*. ترجمه بابک احمدی. تهران: نشر ماهی.
- بوبر، مارتین. (۱۳۸۰). *من و تو*. ترجمه ابوتراب سهراب، الهام عطاردی. تهران: نشر و پژوهش فرزنان روز.
- بوهم، دیوید؛ جمع‌آوری و تدوین: نیکول، لی. (۱۳۸۱). *درباره‌ی دیالوگ*. ترجمه محمدعلی حسین‌نژاد. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- پایا، علی. (۱۳۸۱). *"گفت‌وگو" در جهان واقعی: کوششی واهی یا ضرورتی اجتناب‌ناپذیر؟*. تهران: طرح نو.
- تودوروف، تزوتان. (۱۳۷۷). *منطق گفتگویی میخائیل باختین*. ترجمه داریوش کریمی. تهران: نشر مرکز.
- توسلی، غلامعباس. (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش: دیروز، امروز، فردا*. تهران: علم.
- چالمرز، آلن فرانسیس. (۱۳۷۹). *چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی*. ترجمه سعید زیباکلام. تهران: سمت.
- خانیکی، هادی. (۱۳۸۷). *در جهان گفتگو: بررسی تحولات گفتمانی در پایان قرن بیستم*. تهران: هرمس.
- دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۲). *گفت‌وگو لغت‌نامه‌ی دهخدا*، جلد ۱۱، ۱۶۹۳۱-۱۶۹۲۸.
- رشتچی، مژگان و کیوانفر، ارشیا. (۱۳۸۸). *مبانی نظری حلقه کاندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان*. فصلنامه‌ی فرهنگ، شماره ۶۹، ۵۸-۳۹.

- ریتزر، جورج. (۱۳۷۴). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: علمی.
- شاتو، ژان. (۱۳۷۶). *مربیان بزرگ*. ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: دانشگاه تهران.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). الف. *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). ب. *آموزش و تفکر*. ترجمه فروغ کیانزاده. اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۶). الف. *آموزش یادگیری به کودکان*. ترجمه فروغ کیانزاده. اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۶). ب. *داستان‌هایی برای فکر کردن*. ترجمه سید جلیل شاهی لنگرودی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۲). *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری*. با مقدمه میرعبدالحسین نقیب‌زاده. تهران: دواوین.
- کریب، این. (۱۳۷۸). *نظریه‌های مدرن در جامعه‌شناسی: از پارسونز تا هابرماس*. ترجمه محبوبه مهاجر. تهران: سروش.
- کرین، کریستوفر. (۱۳۸۵). الف. *نظریه‌های رشد*. ترجمه علیرضا رجایی، غلامرضا خوی نژاد. تهران: نشر رشد.
- کم، فیلیپ. (۱۳۷۹). ب. *داستان‌های فکری (۱): کندوکاوی فلسفی برای کودکان*. ترجمه احسانه باقری. تهران: امیرکبیر.
- کم، فیلیپ. (۱۳۷۹). ا. *داستان‌های فکری (۱): کندوکاوی فلسفی برای کودکان، راهنمای معلم (تمرین)*. ترجمه احسانه باقری. تهران: امیرکبیر.
- کم، فیلیپ. (۱۳۸۶). *داستان‌های فکری (۱): کندوکاوی فلسفی برای کودکان با ۷۴ فعالیت برای دوره‌های ابتدایی و راهنمایی*. ترجمه فرزانه شهرتاش، مژگان رشتچی. تهران: شهرتاش.
- کوزر، لوئیس آلفرد. (۱۳۷۲). *زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: علمی.
- گوتک، جرالده. (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- محمدی، بیوک. (۱۳۸۷). *درآمدی بر روش تحقیق کیفی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مگی، برایان. (۱۳۸۶). *سرگذشت فلسفه*. ترجمه حسن کامشاد. تهران: نشر نی.
- ناجی، سعید. (۱۳۷۶). رساله کارشناس ارشد، مفهوم معقولیت نزد لاکاتوش، دانشگاه صنعتی شریف، گروه فلسفه علم
- ناجی، سعید. (۱۳۸۷). *کندوکاوی فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۱۱۰ تأثیر روش حلقه کاندوکا و فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان ابتدایی ...

ناجی، سعید، قاضی نژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه‌ی فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷، ۱۵۰-۱۲۳.
هابرماس، یورگن. (۱۳۸۴). نظریه‌ی کنش ارتباطی (جلد اول). تهران: موسسه‌ی انتشاراتی روزنامه ایران.

Fisher, Robert. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, Vol. 177, Nos 6&7, 615-631.

Fisher, Robert. (2009). Creative dialogue: talking to think. *Farhang*, Vol. 22, No. 69, 239-255.

Lipman, Matthew. (2003). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.

Topping, K.J. & Trikey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school student's interactive behavior. *Thinking skills and Creativity*, Vol. 2, 73-84.