

مطالعه روند شکل‌گیری گفت‌وگوی کندوکاو محور در کلاس «فلسفه برای کودکان»

هادی خانیکی*

فاطمه نوری‌راد**، وحیده شاه‌حسینی***

چکیده

ارتقای مهارت‌های فکری و فرهنگ گفت‌وگویی در کودکان می‌تواند نویدبخش جامعه‌ای خردورز باشد. پژوهش حاضر درصدد است به بررسی ساختار گفت‌وگویی که در حلقه کندوکاو کلاس «فلسفه برای کودکان» در مقطع دبستان اجرا می‌شود، بپردازد تا از خلال آن، مهارت‌های لازم برای شکل‌گیری «گفت‌وگوی کندوکاوی» را شناسایی کند. الگوی گفت‌وگوی کندوکاوی ارائه شده در این پژوهش، برگرفته از «تفکر چندبعدی و بازاندیشانه» در آموزش «فلسفه برای کودکان» است که در بستر «منطقه تقریبی رشد» شکل می‌گیرد. به منظور بررسی موضوع مدنظر این پژوهش، روند گفت‌وگوهای حدود ۲۰۰ کلاس «فلسفه برای کودکان»، در پایه‌های مختلف تحصیلی، مشاهده توصیفی، متمرکز و گزینشی شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که حلقه‌های کندوکاو «فلسفه برای کودکان» به مثابه «منطقه تقریبی رشد»، با فراهم کردن فضایی برای گفت‌وگوی کودکان با یکدیگر، در حضور تسهیلگر (فرد توان‌تر فرهنگ)، می‌تواند نگرشی بازاندیشانه، مسئولانه، انتقادی و خلاقانه در آنها ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، گفت‌وگوی کندوکاوی، حلقه کندوکاو، منطقه تقریبی رشد، الگوهای تعاملی، الگوی مفهومی و استدلالی.

* استاد گروه ارتباطات دانشگاه علامه طباطبائی، hadi.khaniki@gmail.com
** دانشجوی دکتری علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)،
fateme.noorirad@gmail.com

*** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، v.shahhoseini@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۲

۱. مقدمه و طرح موضوع

توانایی افراد برای انجام یک گفت‌وگو و به عبارتی مهارت‌های گفت‌وگویی، امری اکتسابی است و بیش از همه می‌بایست در نظام آموزشی ایجاد گردد؛ شالوده این مهارت‌ها باید از همان سال‌های اولیه زندگی پیریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی در همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت و هویت کودک، به عنوان یک شخص متفکر در حال شکل‌گیری است. از آنجا که دوره پیش‌دبستان و دبستان می‌تواند بهترین زمان برای پرورش و آماده کردن فکر و ذهن انسان‌های یک جامعه باشد، آموزش در این سنین از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چراکه می‌تواند خمیرمایه شخصیتی آنها را به تدریج و به نرمی از عواطف و احساسات به سوی قالب‌بندی عقل‌مدار هدایت کند. کودکان امروز در شکل‌گیری جامعه فردا نقش کلیدی را ایفا می‌کنند و می‌توانند هنجارها و ناهنجاری‌های اخلاقی و رفتاری را از نهادهای کوچکتری چون خانواده و مدرسه به بستر جامعه منتقل کنند و در آینده، این‌گونه رفتارها را در نهاد خانواده خود بازتولید نمایند. کودکان بزرگترین سرمایه هر کشور به حساب می‌آیند و درحقیقت ثروت یک ملت و نیز کیفیت زندگی جوامع در چند دهه آینده به میزان سرمایه‌گذاری و نوع تربیت فرزندان آن جامعه بستگی دارد.

بر این اساس، آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی از سنین پایین، از عناصر بنیادین برنامه درسی فلسفه‌برای کودکان است. حلقه کندوکاو کلاس فلسفه‌برای کودکان، ساختاری میان فردی دارد که در آن، آموزش تفکر در قالب گفت‌وگوی جمعی به وقوع می‌پیوندد، تفکر فردی و جمعی به هم می‌آمیزد و کودکان حقیقت را به یاری یکدیگر جست‌وجو می‌کنند.

علاوه بر این، رشد روزافزون اطلاعات و چالش‌های مربوط به این حجم وسیع از دانش، به واسطه وجود تلویزیون، اینترنت و سایر رسانه‌ها، کودکان امروز را تحت تأثیر مسائلی قرار می‌دهد که خاص بزرگسالان است. در این خصوص، واکنش برخی والدین و مدارس آن است که باید ارزش‌های تجویز شده به کودکان آموزش داده شود و اما اگرچه آموزش این ارزش‌های سنتی اهمیت دارد، مسأله اصلی این است که آنها یاد بگیرند چگونه برای خود قضاوت‌های اخلاقی قابل قبولی داشته باشند.

باید توجه داشت، تغییر و تحولات جامعه کنونی، دگرگونی مداوم ارزش‌ها را به دنبال دارد. در چنین جامعه‌ای، آنچه می‌تواند به یاری کودکان در برخورد با چالش‌های ارزشی بیاید، همانا درست‌اندیشیدن و پرورش قوه تحلیل و قضاوت است که این مهم در سایه آموزش فلسفه (فلسفیدن) به کودکان حاصل می‌شود. اگر کودکان را از همان سنین پایین

مورد تشویق قرار ندهیم، آنها هم فکر کردن را متوقف و از بازی با ایده‌ها خودداری می‌کنند. آنان باید یاد بگیرند، خلاقانه بیندیشند تا خود را برای زندگی در جهانی که به سرعت تغییر می‌کند، آماده سازند.

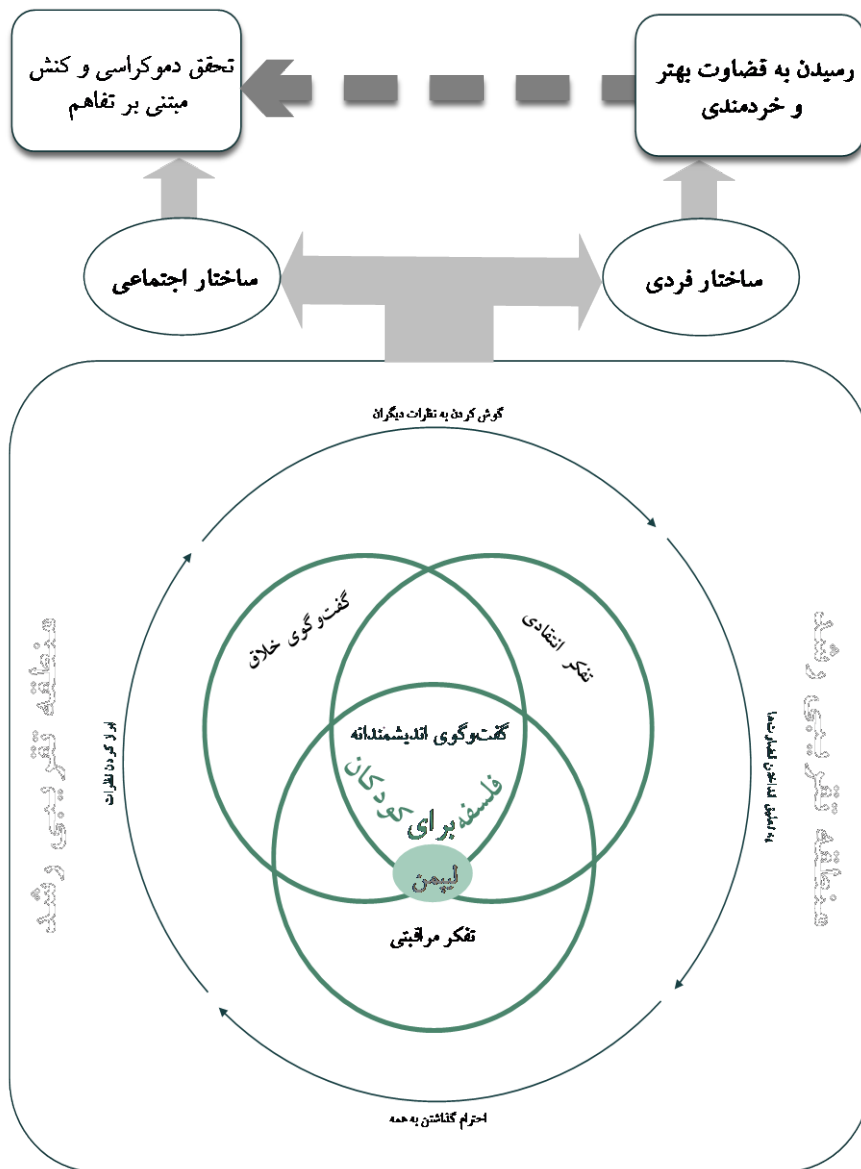
از این رو مهمترین پرسش پژوهش حاضر عبارت است از اینکه گفت‌وگوی کندوکاوی چه مؤلفه‌ها و ساختاری دارد و کارکرد و پیامد آموزش آن چه می‌تواند باشد؟

۲. ادبیات پژوهش

۱.۲ برنامه آموزشی «فلسفه‌برای کودکان» (Philosophy for children (P4C))

یکی از موفق‌ترین تلاش‌ها، در جهت ایجاد برنامه‌ای منسجم در آموزش‌های گفت‌وگو محور از دوران کودکی، برنامه «فلسفه‌برای کودکان» است که توسط «ماتیو لیپمن» (Matthew Lipman) و همکارانش در دانشگاه دولتی «مونتکلر» (Montclair State University) ایالات متحده تهیه شده است. این طرح، به‌منظور فراهم کردن برنامه‌ای تحصیلی در زمینه کندوکاو گفت‌وگو محور برای کودکان از سطح کودکان تا دانشگاه تهیه شده و در شمار روزافزونی از کشورهای جهان استفاده می‌شود. (فیشر، ۱۳۸۸: ۴۷)

بر مبنای برنامه درسی «فلسفه‌برای کودکان» مد نظر لیپمن، ترکیب تفکر خلاق، انتقادی و مراقبتی (Critical, creative, caring thinking) نوعی از تفکر را به وجود می‌آورد که وی آن را «تفکر چند بعدی» (multi-dimensional thinking) می‌خواند و بازاندیشی بخش مهمی از آن است. این نگاه بازاندیشانه، تفکر درباره روند و موضوعات گفت‌وگو است که متضمن تفکر بازگشتی (recursive thinking)، تفکر فراشناختی و تفکر خود تصحیح‌گرانه نیز می‌باشد. (Lipman, 2003: 26, 27) مدل زیر، چارچوب پروژه آموزشی متیو لیپمن با عنوان «فلسفه‌برای کودکان» را نشان می‌دهد که بیش از ۴۰ سال است با موفقیت در بیش از ۳۰ کشور و حدود ۱۶ زبان به کار گرفته می‌شود. (Swann, 2013: 45)



تفکر انتقادی با مفهوم تفکر سطح بالای بلوم هم‌پوشانی دارد. بر اساس پژوهش «بلوم» (Bloom)، تفکر سطوح مختلف دارد که سطوح پایین آن عبارتند از: دانش (آگاهی از اطلاعات)، درک مطلب (فهمیدن اطلاعات) و کاربرد (استفاده از اطلاعات) و سطوح بالاتر آن شامل: تجزیه (تفکیک اطلاعات)، ترکیب (آفرینش چیز جدیدی از اطلاعات قبلی) و ارزشیابی (ارزشیابی دانش) می‌شود. (Nilson, 2010)

و اما تعریف لیپمن از تفکر انتقادی عبارت است از تفکری که قضاوت‌ها را تسهیل می‌کند؛ چراکه به ملاک متکی است، به زمینه‌ای که در آن، رویداد اتفاق افتاده حساس و همراه با خودتصحیحی است. ملاک‌ها نوعی از دلایل هستند که قابل اعتمادند و در روند کندوکاو، معیاری برای قضاوت کردن می‌باشند و براساس مقایسه بین امور به دست می‌آیند. حساسیت به زمینه در تفکر انتقادی الزامی است؛ چراکه افراد با در نظر داشتن زمینه‌ها و شرایط امور، قضاوت می‌کنند. اگر تفکر بدون آگاهی از تفاوت‌های کیفی و متمایز افراد صورت گیرد، در روش نظریه‌پردازی خود به خطا می‌رود. همچنین، یکی از مهم‌ترین سودمندی‌هایی که کلاس درس را به حلقه کندوکاو تبدیل می‌کند آن است که افراد در پی تصحیح خود، یکدیگر، روش‌ها و روند بحث باشند. (Lipman, 2003: 212)

لیپمن به فعالیت‌های ذهنی اشاره می‌کند که با میانجی گفت‌وگو در حلقه کندوکاو به مهارت‌های تفکری ارتقا می‌یابند. در جدول زیر لیستی از این موارد که لیپمن به آنها اشاره کرده است را مشاهده می‌کنید. (lipman, 2003: 151 and 175-181)

جدول (۲-۳): ارتقا مهارت‌های فکری با میانجی گفت‌وگو

		جریان گفت‌وگو در حلقه	مهارت‌های استدلالی	
مهارت‌های عمومی کندوکاو	فعالیت‌های ذهنی	کندو کاو		
	سؤال پرسیدن	→	پرسیدن سؤال به عنوان بخشی از صورت بندی مسئله و شروع بحث	
	تعمیم مؤقتی	→	اجتناب از تعمیم‌دهی فراگیر همچون کلیشه سازی	
	چالش و به‌باززه طلبیدن	→	جستجوی شواهد برای حمایت از یک ادعا	
	توضیح دادن	→	توسعه دادن فرضیه‌های توضیحی	
	تمایز قائل شدن	→	تشخیص تفاوت بسترها و زمینه‌های متفاوت	
	همکاری	→	ساختن ایده‌ها بر پایه ایده سایرین	
	روش‌فکری	پذیرش	→	پذیرش انتقادات منصفانه
		گوش دادن	→	تمایل به شنیدن سایر رویکردها
		احترام گذاشتن	→	پذیرش افراد دیگر و حقوقشان
		مقایسه شباهت‌ها	→	ارائه تمثیل‌های مناسب
		شفاف سازی	→	طلب شفافیت برای مفاهیم مبهم
		تفاوت قائل شدن	→	برقراری تفاوت‌ها و ارتباطات مربوط
		توجه کردن	→	حمایت از ایده‌هایی که همراه با دلایل متقاعد کننده‌اند
		مثال زدن	→	بیان مثال و مثال نقض‌های مناسب
شناسایی پیش‌فرض‌ها		→	تلاش برای آشکار کردن پیش‌فرض‌های اصلی	
استنباط کردن		→	دریافت استنباط مناسب و شناسایی پیامدهای احتمالی	
مهارت‌های استدلالی	تفاوت کردن	→	برقراری تعادل و انجام تضاد‌های ارزیابی شده	

تفکر انتقادی و گفت‌وگویی انتقادی، هر دو بر پایه بحث منطقی بنا شده‌اند. البته در اینجا هم این موضوع مطرح است که از کلمه منطقی برداشت‌های متفاوتی وجود دارد. لذا منظور از منطقی در حلقه کندوکاو، منطقی صوری و رسمی نمی‌باشد بلکه منطقی محاوره‌ای و دلیل‌آوری مدنظر است. و هدف آن نیز همانطور که گفته شد رسیدن به حکمت و خرد (reasonableness) است نه عقلانیت محض (rationality). هردوی اینها اگر با الگوی زندگی روزمره و تفکر دانش‌آموزان هماهنگ شود می‌تواند به آنها در آوردن دلایل مؤثرتر کمک کند.

لیمین در برنامه درسی مدنظر خود تفکر خلاق را مدنظر دارد. باید توجه داشت که تقسیم تفکر به دو نوع کاملاً مجزای انتقادی و خلاق، ساده‌انگاری افراطی درباره تفکر

است. حل اکثر مسائل، مستلزم هر دو نوع تفکر می‌باشد. خلاقیت فقط ارائه راه‌حل‌های جدید برای رفع مشکلات نیست، بلکه ارائه راه‌حل‌های بهتر است و این مستلزم فضاوت انتقادی خواهد بود. پیدا کردن راه‌حلی نو برای یک مسئله پیچیده منطقی می‌تواند مستلزم داشتن توانایی نوآوری خلاقانه باشد. تعلیم و تربیتی که فقط روی یک نوع تفکر تمرکز کند، ناقص و ناموزون خواهد بود. (فیشر، ۱۳۸۶: ۷۰ و ۷۱)

هر دو تفکر انتقادی و خلاق برای اینکه پیشرفت کنند به اصل سومی احتیاج دارند که لیپمن آن را تفکر مراقبتی (Caring thinking) نامیده است. مراقب بودن، بیش از همه به معنای آگاه بودن از شبکه روابط انسانی است که هر فردی درگیر آن می‌باشد. از سوی دیگر، مراقب بودن یعنی آگاهی از تأثیرات کنش یک فرد (شامل گفتار و حالات صورت) بر افرادی که در اجتماع با او پیوند دارند. فرد مراقب کسی است که نسبت به بقیه آگاه‌تر است و انتظار نتیجه معقول را دارد. (Gregory, 2000: 447)

تفکر مراقبتی بر ساختن همکاری، نگهداری ارزش‌ها و روابط متمرکز است و کودک را قادر می‌سازد که ارتباط با خود و دیگری را مدیریت کند. یاد می‌گیرد چگونه شخصی می‌تواند خود را به جای دیگری بگذارد و نقطه نظرات، علاقمندی‌ها و نگرانی‌هایش را بررسی کند. تبدیل کلاس‌های سنتی به کلاس‌های حلقه (اجتماع) کندوکاو می‌تواند سبب شود نه تنها تفکر بخشی از دانش‌آموزان بهتر شود بلکه موجب رشد بلوغ عاطفی آنان می‌شود. (Sharp, 2007: 248)

تفکر مراقبتی در واقع مراقبت از جریان و فرایند تفکر است. سه نوع مراقبت از کندوکاو وجود دارد: ۱- مراقبت در خصوص روند کندوکاو که افراد گروه در تلاشند روند بحث به حاشیه نرود و موضوع اصلی خود را دنبال کنند. این امر به پیش‌روی صحیح بحث می‌انجامد. دوستی از نوع عاطفی و عام، جلوی تفکر صحیح را می‌گیرد چراکه ممکن است نظراتی که به روند بحث کمک می‌نمایند به سبب ناراحت نشدن سایرین بیان نشوند. ۲- مراقبت با دیگران؛ بدین معنا که افراد به این فهم برسند که درک حقیقت پازلی چند قطعه‌ایست و هر قطعه نزد یکی از افراد گروه، به عبارت دیگر، کندوکاو به تنهایی غیرممکن است. در اینجا است که افراد می‌آموزند ایده‌های خود را با حفظ احترام به عقاید متفاوت بیان کنند. ۳- توجه به موضوعاتی که ارزش کار دارند. در واقع بایستی موضوعات و مسائلی در کلاس مورد بحث قرار گیرند که دغدغه و مسئله اعضای حلقه کندوکاو باشد نه اینکه صرفاً از سوی معلم به گروه تحمیل شوند. (Davey, 2012: 8)

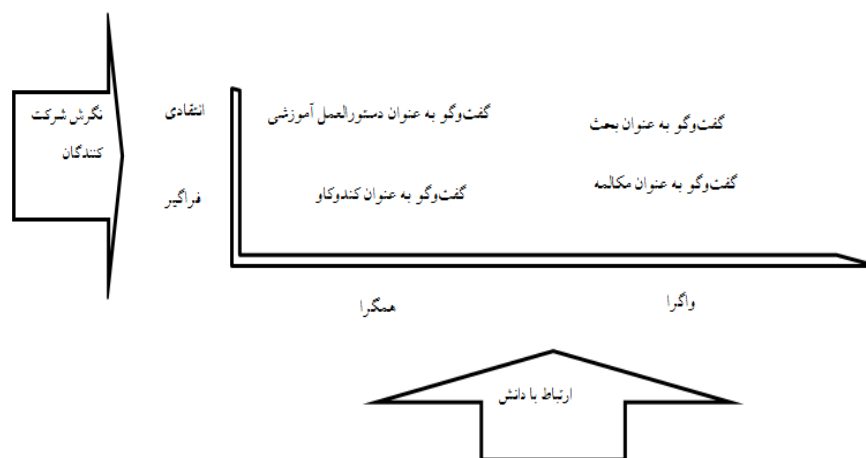
دیدگاه لیپمن از تفکر مراقبتی به عنوان جنبه اساسی هوش، اذعان دارد که نه فقط خصیصه‌های عاطفی تفکر مراقبتی بلکه همچنین تجلی آن در شدت فراگیری و تعهد به عمل اهمیت دارد. این نیرومندی به نوبه خود بعنوان نیروی مؤثر انگیزه بر همه جوانب تفکر و رفتار اثر می‌کند. پرورش تفکر مراقبتی شدت احساسات، محبت، حس عدالت و توانمندسازی دانش‌آموزان در سطح پاسخگویی در گفتار سازنده و مسالمت‌آمیز هدایت می‌کند. (Sharp, 2007: 256) تفکر مسئولانه و مراقبتی صرفاً به چنین دسته‌بندی محدود نمی‌شود؛ تفکر مسئولانه باید درجه‌بندی و اولویت‌گذاری کند و بین فوریت و عدم فوریت مسائل تمیز قائل شود. دغدغه تفکر مراقبتی پرورش آگاهی نسبی (ارتباط آگاهانه) در زندگی روزمره افراد است. آگاهی از رابطه، دانستن و احساس آگاهانه (صمیمانه) از خود و پیوستگی با بخشی از هر چیزی است که در ارتباط با دیگران است. در نهایت برای اینکه دانش‌آموزان، خود نیز از روند اتفاقاتی که در کلاس صورت گرفته است، آگاه شوند، باید ارزشیابی از روند بحث و گفت‌وگو صورت بگیرد.

۲.۲ حلقه کندوکاو یا اجتماع پژوهشی (Community of inquiry)^۱

اجتماع عموماً از افرادی ساخته شده است که موضوعی مشترک، اعم از سیاسی، آموزشی، اجتماعی و ... را مدنظر داشته باشند. در یک حلقه کندوکاو چیزی که در بین اعضا مشترک است روحیه کندوکاو و پژوهش است. همه اجتماعات (حلقه‌ها)، کندوکاوی نیستند. برای تبدیل یک اجتماع به اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو تمرین خود انتقادی لازم است. حلقه کندوکاو نوعی تدریس مبتنی بر گفت‌وگو است که بر پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه از طریق پرسشگری و گفت‌وگو میان دانش‌آموزان و معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر تاکید دارد. حلقه کندوکاو لیپمن را می‌توان به عنوان نمونه‌ای از اجتماع عقلانی در نظر گرفت که در آن انتظار می‌رود اعضا در گفت‌وگویی جدی شرکت کنند و آن را گسترش دهند این گفت‌گو توسط «قوانین و اصول گفتمان منطقی و عقلانی خود اجتماع» و به عبارت دیگر، نظم و انضباط خودساخته اداره می‌شود. و از طریق آن دانش‌آموزان صدای مسئولانه خود را می‌یابند (Biesta, 2004)

اساس حلقه کندوکاو، گفت‌وگو است. بوربلز (Burbules) چهار ژانر گفت‌وگو را شناسایی کرده است که به نوعی میانبری برای توضیحات لیپمن نیز محسوب می‌شود. وی گفت‌وگو را بر اساس دو جنبه طبقه‌بندی می‌کند: مفهوم نقش گفت‌وگو در ارتباط با دانش

و نگرش شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو. با در نظر گرفتن دانش، فرایند گفت‌وگویی ممکن است در جهت رسیدن به راه حل یا نتیجه باشد که بویلز آن را همگرا (convergent) یا واگرا (divergent) می‌نامد. وی تمایل شرکت‌کنندگان را تحت عنوان فراگیر (inclusive) یا انتقادی طبقه‌بندی می‌کند. در شکل زیر می‌توان این دسته‌بندی از گفت‌وگو را مشاهده کرد. (Swann,2013: 49)



شکل ۱. ارتباط میان گفت‌وگو و کندوکاو

لیپمن اذعان می‌کند که گفت‌وگو با مکالمه یکسان نیست، در حالی که مکالمه بر شخص قوی تأکید دارد، در کندوکاو این تأکید ضعیف است. در گفت‌وگو نقض کردن موضوعیت دارد. در مکالمه تعادل و ثبات افراد مهم است، در حالی که در گفت‌وگو به دنبال ایجاد حالت عدم تعادل هستیم که بتواند افراد را وادار به فکر کردن کند. مکالمه عمل متقابل است. افراد نوبت صحبت می‌گیرند تا مکالمه ادامه یابد اما مکالمه به خودی خود پیش نمی‌رود. در حالی که نیروی گفت‌وگو به دلیل اینکه عدم تعادل را به وجود می‌آورد، به خودی خود افراد را وادار می‌کند که گفت‌وگو را به جلو پیش برند. وی معتقد است: «مکالمه نوعی تبادل احساسات، افکار، اطلاعات و حتی فهم است در حالی که گفت‌وگو یک اکتشاف، جستجو و کندوکاو متقابل است.» مکالمه به نوعی تمایل برای کار کردن با یکدیگر (cooperative) است در حالی که گفت‌وگو نوعی با هم کار کردن (collaborative) است. البته لیپمن معتقد است که منطق گفت‌وگو ریشه در مکالمه دارد و می‌توان به آنها

پیوستاری نگریست به جای اینکه آنها را دو مقوله جدای گفتمانی در نظر گرفت. (lipman,2003:87,88)

در یک حلقه کندوکاو، کندوکاو گفت‌وگو محور است که در بین اعضا مشترک است. حلقه کندوکاو لیپمن نمونه‌ای از اجتماعات عقلانی (rational community) است که اعضای آن انتظار دارند در یک گفت‌وگوی جدی شرکت کنند. این نوع گفت‌وگو با قوانین و قواعد گفتمان عقلانی یک حلقه (اجتماع) هدایت می‌شود. اجتماع عقلانی برای دستیابی به دانش، ارزش‌ها و مهارت‌هایی که هسته تلاش‌های آموزشی است، اهمیت دارد. همچنین اجتماعی نمی‌تواند به‌وجود بیاید مگر در فضای حلقه کندوکاو چرا که از طریق آن دانش‌آموزان صدای مسئولانه خود را می‌یابند. (Swann,2013:43,44)

لیپمن خود واژه حلقه کندوکاو را اختراع نکرده بلکه آن را از پیرس وام گرفته است. (lipman,2003:20) در نظر لیپمن حلقه کندوکاو هم فردی و هم اجتماعی است. به طور کلی کندوکاو مشترک (community of inquiry) به شکلی از کندوکاو گروهی اشاره دارد که دانش‌آموزان از طریق با هم فکرکردن در مورد موضوعات و ایده‌ها یاد می‌گیرند مستقل فکرکنند. کندوکاو مشترک شامل گفت‌وگوهای باز عقلانی میان دانش‌آموزان است که به وسیله معلم تسهیل می‌شود و مشخصه اصلی آن عبارت است از توجه محترمانه به یکدیگر، بررسی اختلاف نظرها، ایده خود را بر پایه ایده دیگری قرار دادن، ارائه دلایل و شواهد، نتیجه‌گیری و روشن کردن پیش‌فرض‌ها. (کم، ۱۳۸۹: ۱۴۷)

در اجتماع یا حلقه کندوکاو فلسفی معلم و دانش‌آموز در پیشبرد کندوکاو، همکاری می‌کنند و با یکدیگر به گفت‌وگو و استدلال می‌پردازند؛ به جای اینکه معلم تنها به بیان تجربیات و یافته‌های خود بسنده کند و یا بخواهد با چارچوب استدلالی خویش کودکان را وارد بحث و گفت‌وگو کند. معلم در این روش آموزشی، رئیس بی‌طرف جلسه خواهد بود. و همچنین تسهیل‌کننده و اداره‌کننده فرایند گفت‌وگو است. البته از معلم انتظار می‌رود که به‌گونه‌ای ظریف و ضمنی اما مقتدرانه عنصر عقلانیت را وارد جریان بحث کند. معلم باید در همان چهارچوب بی‌طرفی فعالیت‌های زیر را انجام دهد.

- کودکان را ترغیب کند تا ایده‌های یکدیگر را گسترش دهند.

- تلاش کند که کودکان به دلالت‌های ضمنی گفته‌های خود توجه کنند.

- سعی کند کودکان توجه کافی به پیش‌فرض‌های خود داشته باشند.

آنها را ترغیب کند که برای توجیه باورهای خود دلیل داشته باشند. (هینز، ۱۳۸: ۲۹۱)

۳. چهارچوب مفهومی پژوهش

بر اساس نظر ویگوستکی، عملکردهای بالای ذهنی که در فرد درونی شده‌است ابتدا به صورت گفتار بیرونی وجود داشته‌است. فراگیران، موضوع‌ها را از طریق تعامل اجتماعی درک می‌کنند. ویگوستکی تعامل اجتماعی را پرقدرت‌ترین تجربه برای تسهیل یادگیری می‌داند. کار کردن بر اساس الگوی کندوکاوی لیپمن دانش‌آموزان را به گفتار شفاف‌تر و منطقی‌تر می‌رساند. وقتی کودکان با هم صحبت می‌کنند و به یکدیگر گوش می‌دهند، فرصت رو به رو شدن با ایده‌ها و نظریه‌های متفاوت درباره دنیا برایشان فراهم می‌شود. این روش، محرکی برای شکل‌گیری یادگیری جدید فراهم می‌آورد و زمینه تجربه مشترکی برای صحبت و کشف کردن ایجاد می‌کند. وقتی فراگیران خردسال با دوستانشان و بزرگسالان در تعامل باشند، ایده‌هایشان بسط می‌یابد و درک آنها عمیق‌تر می‌شود. حلقه کندوکاو متیو لیپمن بر رشد کندوکاو فلسفی میان کودکان تمرکز کرده است، ادعای ما در پژوهش حاضر این است که این رویکرد می‌تواند میدان گفت‌وگوی اندیشمندانه و بازاندیشانه را برای کودکان فراهم آورد. فارغ از توجه به رشد کندوکاو فلسفی می‌توان این موضوع را صرفاً از بعد گفت‌وگویی آن مورد توجه قرار داد.

شایان ذکر است، لیپمن خود نیز این موضوع را به طور ضمنی بیان می‌کند:

به نظر ما گفت‌وگو در عصر حاضر اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد، چرا که اولاً گفت‌وگو ارتباط و پیوستگی میان جوامع را فراهم می‌آورد و ثانیاً باعث ارتباط میان اجتماعات و گروه‌ها می‌شود. فلسفه برای کودکان با اشاعه تمرین و کندوکاو گروهی در کلاس الگویی از منزلت گفت‌وگو در کلاس و گفت‌وگو در جامعه ارائه می‌دهد؛ مشخصه اصلی حلقه کندوکاو کلاسی گفت‌وگویی است که با منطق نظم یافته است. (لیپمن، ۱۳۸۹: ۱۱۷)

۴. روش پژوهش

متأسفانه اکثر پژوهش‌های علوم اجتماعی با کودکان هنوز از راه دور و با کنترل بزرگسالان انجام می‌گیرد، پرسشنامه و مصاحبه‌های تنظیم شده به سختی سطح آنچه را کودکان می‌توانند ابراز کنند، لمس می‌کنند. (ای هارت، ۱۳۸۰: ۵۰) براین اساس، هدف ما از انجام این پژوهش، تبیین چرایی رفتار دانش‌آموزان در کلاس «فلسفه برای کودکان» و اینکه منشأ رفتارشان چیست، نمی‌باشد؛ بلکه قصد فهم و تفسیر نوع کنش صورت گرفته در جلسات

گفت‌وگویی این کلاس را داریم. در این راستا مشاهده مشارکتی (برای انعکاس هنجارها و تفسیر آن نزد کنشگران) برای دستیابی به فهم از موضوع پژوهش حائز اهمیت است. مشاهده، از تکنیک‌های مورد استفاده مردم‌نگاران در جمع‌آوری یا ساختن داده‌ها است. چنانچه پژوهشگر به طور عمیق در میدان تحقیق نفوذ کند، نقش مشارکت‌کننده کامل را (مشاهده‌ی مشارکتی) در زندگی روزمره مورد مطالعه خود می‌گیرد؛ این شیوه، ابزار معتبری است که در خدمت پی بردن به واقعه در حال رخ دادن می‌باشد. آنچه در مشاهده مشارکتی اتفاق می‌افتد، «وارسی عمیق» است. در واریسی عمیق، محقق می‌تواند به جنبه‌های دقیق و پیچیده زندگی اعضای یک محیط اجتماعی که حتی خود آنان نمی‌توانند به راحتی بر سر زبان آورده و در مورد آنها فکر کنند، دست یابد. (ایمان، ۱۳۹۱ الف: ۵۶ و ۵۷)

همچنین یکی از موضوعات مهم در مشاهده‌ی مشارکتی، نقش محقق است.

محقق‌ی که به عنوان مشاهده‌گر همراه با مشارکت وارد میدان می‌شود، به نسبت سایر روش‌های گردآوری داده، مدت زمان بیش‌تری در میدان سپری خواهد کرد. از منظر روش‌شناختی، تحقیق با به کارگیری این رویه‌ها، حق مطلب را در قبال موضوع تحقیق بهتر ادا می‌کند. (فلیک، ۱۳۸۸: ۱۲۵)

اسپردلی مراحل سه‌گانه مشاهده همراه با مشارکت را از یکدیگر متمایز می‌کند.

۱. مشاهده توصیفی (descriptive observation)؛ در ابتدای این فرایند قرار دارد و محقق را با میدان مورد مطالعه آشنا می‌کند. مشاهده توصیفی شرح کلی از میدان به دست می‌دهد و تا سرحد امکان پیچیدگی‌های آن را نشان می‌دهد و به طرح سؤال‌های پژوهشی و ارائه حدس‌های دقیق‌تر کمک می‌کند.

۲. مشاهده متمرکز (selective observation)؛ نگاه پژوهشگر را بر فرایندها و مشکلاتی متمرکز می‌کند که برای پرسش‌های تحقیق بیش‌ترین اهمیت را دارند.

۳. مشاهده گزینشی (thick descriptions)؛ که در مراحل پایانی گردآوری داده‌ها انجام می‌شود، به دنبال یافتن شواهد و مثال‌های بیش‌تری برای انواع اعمال و فرایندهایی است که در مرحله دوم پیدا نشدند. (فلیک، ۱۳۸۸: ۲۴۵ و ۲۴۶)

براین اساس، در مراحل اول انجام این پژوهش زمان بسیاری را صرف مشاهده کلاس‌های فلسفه‌برای کودکان در هر سنی و مقطعی نمودیم و با توجه به آنچه که از میدان مشاهده دریافتیم و همچنین سؤالات پژوهش، در مرحله بعدی صرفاً به مشاهده جلسات

گفت‌وگویی کلاس‌های فلسفه برای کودکان (که در آن طرح بحث اجرا می‌شود) پرداختیم و این مشاهدات را با استفاده از برگه‌های ساخت‌یافته پروتکل انجام دادیم که فهم کامل جنبه‌های پرسش تحقیق را ممکن کند^۱. در ادامه تمرکز مشاهدات را بر جلسات گفت‌وگو محور دانش‌آموزان پایه پنجم گذاشتیم که حداقل چهار سال دوره آموزشی فلسفه برای کودکان را گذرانده باشند تا نمونه‌ها و مثال‌های گویاتری از آنچه را مدنظر این پژوهش هست، مشاهده کنیم. که شرح کامل این فرایند را در قسمت رویه گردآوری اطلاعات ذکر می‌کنیم.

با این حال، مشاهده همراه با مشارکت با مشکل محدودیت چشم انداز فرد مشاهده‌گر روبه‌رو است، به این معنا که پژوهشگر نمی‌تواند در آن واحد تمامی جنبه‌های مختلف یک موقعیت را متوجه شود و فهم کند. برگمن معتقد است؛ ما برای یادآوری و بازتولید رویدادهای نامنظم و بی‌شکل یک واقعه اجتماعی حقیقی توانایی محدودی داریم. بدین ترتیب آن‌هایی که از روش مشاهده مشارکتی استفاده می‌کنند چاره‌ای ندارند جز اینکه رویداد اجتماعی را که شاهد بوده‌اند، عمدتاً در قالب بازسازی‌هایی بریزند که ادامه دار و الگومندند. (برگمن به نقل از فلیک، ۱۳۸۸: ۲۴۶)

۴.۱ روش نمونه‌گیری و حجم نمونه

حدوداً ۲۰۰ جلسه کلاس‌های فلسفه برای کودکان را در مدت یک سال و نیم مشاهده کردیم^۳ که هر جلسه کلاسی تقریباً ۴۵ دقیقه طول می‌کشد. برای این منظور جلسات کلاسی فلسفه برای کودکان پایه پنجم و چهارم در دبستان پسرانه سما (۱) و دبستان دخترانه صالحین اساس کار مشاهده متمرکز بود، البته جلسات فلسفه برای کودکان سایر پایه‌های این مدارس و جلسات مدارس دیگری که دوره آموزشی فلسفه برای کودکان به صورت یک زنگ در برنامه هفتگی آنان قرار داشت همچون مدرسه سرمد (لواسان)، سما دخترانه، دبستان سلمان فارسی (پسرانه) و هاشمی نژاد (دخترانه)، نیز در مشاهده توصیفی مدنظر قرار داشتند.

در این پژوهش از نمونه‌گیری نااحتمالی با تکنیک هدفمند استفاده می‌شود. «دستیابی به نمونه‌ای که حداکثر درگیری با مسئله تحقیق را دارد و از اطلاعات زیادتری برخوردار است، نمونه مناسب تحقیقات کیفی است». (ایمان، ۱۳۹۱: ۱۵۲) لذا تمام جلسات

فلسفه برای کودکان کلاس‌های پنجم و چهارم مشاهده شد و برخی از جلسات که اهداف و مهارت‌های گفت‌وگویی کندوکاوی در آن نمود بیشتری داشت، تحلیل شد. به طور خلاصه در تحقیقات کیفی، حجم نمونه بر اساس اشباع نظری مشخص می‌شود. بنابراین در این تحقیق نمونه‌گیری به شیوه هدفمند از میان جامعه آماری صورت گرفت و ملاک تعیین حجم نمونه نیز اشباع نظری بود.

۵. یافته‌های پژوهش

۱.۵ مهارت‌های مشاهده شده در گفت‌وگویی کندوکاوی

به طور کلی و با توجه به تحلیل مشاهدات و همچنین متون پیاده‌سازی شده، می‌توان دو دسته مهارت اصلی در روند گفت‌وگویی کندوکاوی مشخص نمود که عبارتند از: ۱- الگوی تعامل کندوکاوی ۲- مهارت‌های استدلالی و مفهومی. همچنین در روند مشاهدات همراه با مشارکت، مهارت‌های ارتباط غیرکلامی نیز مدنظر قرار گرفت. در ادامه این فصل، هر کدام از این موارد همراه با مصادیق، به تفکیک آورده می‌شود.

۱.۱.۵ الگوی تعامل کندوکاوی

- گوش دادن فعالانه

گوش دادن، تنها به معنی شنیدن کلمه‌ها نیست بلکه مستلزم توجه به معانی جمله‌های گفته شده است. گوش دادن فعال، تمامی اعضا را تشویق می‌کند تا برای فهم دقیق صحبت‌های یکدیگر، مدتی کوتاه ارائه پاسخ‌ها و نظرات خود را به تعویق بیندازند. بدون وجود یک شنونده، ابراز دیدگاه‌ها، اساساً امری بیهوده است.

از طریق شنیدن، مهارت گوش کردن و درک مطلب افراد تقویت می‌شود. این مهارت، تمرکز افراد و دقت آنان بر شنیده‌ها را می‌طلبد. حساس شدن و گوش فرا دادن به گفته‌ها برای دانستن چرایی آنها، نیت و هدف نهفته در پس آنها و بررسی پیامدهایشان ضروری است. بنابراین، به کارگیری الگوی گوش دادن فعال، در سایر مهارت‌ها و شاهد مثال‌های مربوط به آنها نیز مشاهده می‌شود. گوش دادن فعالانه را می‌توان از دقت در گفته‌های سایرین و پاسخ‌های مرتبط دادن، شناسایی نمود.

(جدول ۱): مفهوم‌سازی گوش کردن فعالانه

کد ارجاع	مستندات	مهارت‌های مربوط به
۱۰۷	<p>سوال این بود: آیا نظرات آدم می‌میره؟</p> <p>.....</p> <p>کسی هست یادش باشه آرمین چی گفت؟</p> <p>مهادی: گفتش که نظرایی که غلط بودن از یاد آدما رفته، از بین میره، پس می‌میره ولی نظرایی خوب تو یاد آدم می‌مونه.</p> <p>ت: همه موافقن آرمین این رو گفت؟</p> <p>عرفان: نه این رو نگفتش. گفت مثلاً ما به نظرایی داریم، دوستمون میاد میگه این غلطه و درستش اینجوریه. اون وقت نظر غلطه که اول داشتیم از یادمون میره، دیگه نیستش.</p> <p>آرمین: آره من منظورم همین بود که...</p> <p>در اینجا مشاهده می‌شود دانش‌آموزان، علاوه بر این که با دقت به گفته دوستانشان گوش داده‌اند، قدرت بازگویی آن را نیز دارند. افزون بر این، آنها به کمک تسهیلگر، برای انطباق شنیده‌های خود با مطلب مدنظر سایرین، تلاش می‌کنند.</p>	دقت به گفته‌های سایرین
۱۰	<p>ت: آیا گل‌ها می‌میرند؟</p> <p>پویان: آره سریع پژمرده می‌شن.</p> <p>مهلب: نه، چون آگه بچینیمشون بازم درمیان.</p> <p>در اینجا دانش‌آموزان سواى درستی یا نادرستی پاسخ‌هایشان، جواب‌های مرتبط می‌دهند. این مهارت، حاکی از گوش دادن فعالانه و پویایی روند گفت‌وگو است که در تمام مثال‌های بعدی نیز شاهد آن هستیم.</p>	پاسخ مرتبط دادن

- مشارکت در بحث

به‌طور طبیعی، برخی کودکان پر حرف‌تر از سایرین هستند. در کلاس «فلسفه برای کودکان»، تسهیلگر با پرسیدن سؤال‌های مشخص از افرادی که کمتر مشارکت می‌کنند، بحث را از تسلط گروهی کوچک خارج می‌نماید و تلاش بر این است که کودکان یکدیگر را مخاطب قرار دهند و تسهیلگر پس از درونی شدن روندهای بحث سعی در کم نمودن مداخله خویش دارد. بسیار مهم است که همه اعضای کلاس فرصت ورود به بحث را داشته باشند. یک گفت‌وگوی کلاسی، زمانی مطلوب است که به همه فرصت سخن‌گفتن بدهد، احساس برابری و برادری میان اعضا شکل گرفته و یا در حال شکل‌گیری باشد، و افراد برای یکدیگر اهمیت قائل شوند. شاگردانی که بیشتر سخن می‌گویند، سکوت اختیار

کرده و دانش‌آموزانی که ساکت‌ترند اعتماد به نفس پیدا کنند. مشارکت کردن گروهی، زیبایی کار «فلسفه برای کودکان» را نشان می‌دهد؛ اینکه همه اعضا سعی دارند به پاسخ مسئله، پازل، مشکل یا سؤالی که مطرح شده است نزدیک شوند و به نوعی آن را حل کنند. حلقه کندوکاو، تشویق‌کننده و ترغیب‌کننده است و مشارکت همه اعضا را برمی‌انگیزد. با این حال، لزومی ندارد همه به یک میزان در مباحثات شرکت کنند. هر چه بحث جالب‌تر و جذاب‌تر باشد، اعضای حلقه کندوکاو به مشارکت و صحبت بیشتر ترغیب می‌شوند.

(جدول ۲): مفهوم‌سازی الگوی مشارکت در بحث

ویژگی‌های مربوط به	مستندات
شرکت بیشتر اعضا در گفت‌وگو	این ویژگی را در روند کلی بحث می‌توان مشاهده کرد، همچنین تسهیلگر برای توجه اعضای حلقه کندوکاو به این مهم می‌تواند آن را در سؤالات ارزشیابی نیز مطرح کند. رعایت این ویژگی، بیش از همه مهارت و تسلط تسهیلگر را می‌طلبد. البته گاهی در ارزشیابی‌ها شاهد نارضایتی اعضا از عدم رعایت این ویژگی هستیم: سوزنا: من چهار بار دست بلند کردم، به بارم نوبت نشد صحبت کنم. پوریا ولی چهار بار حرف زد. منصفانه نبود بحث امروز، اگر به بارم من میشد حرف بزنم خوب می‌شد.
جلوگیری از انحصارگرایی در گفت‌وگو	ت: خب، ببینم کی کمتر حرف زده؟ رهام بگو رهام: من با امیرعلی موافقم، به نظرم کاری عادلانه است که به نفع ما باشه، البته نفعش جوروی نباشه که به ضرر دیگران باشه. مه‌دیاز: خانوم اصن همیشه به نفع ما باشه و به نفع همه مردم هم باشه. ببخشید، به ضررشون نباشه این همه آدم تو جهانند ممکن نیست به ضرر به کادومشون نباشه. در اینجا، تسهیلگر نوبت را به دانش‌آموزی که کمتر صحبت کرده بود، تفویض می‌کند تا از انحصارگرایی برخی اعضا جلوگیری شود و همه در بحث مشارکت داشته باشند.

- احترام گذاشتن

مهم‌ترین اصل در کندوکاو کلاسی، احترام گذاشتن به تفکر و احساسات دیگران است. احترام نیاز به توافق ندارد و شامل با دقت به حرف‌های دیگران گوش دادن، منتظر نوبت خود شدن و گفت‌وگو را انحصاری نکردن می‌باشد. زمانی که افراد خواهان در نظر گرفتن عقاید دیگران هستند یا مشارکت‌های دیگران را تصدیق می‌کنند، احترام نشان می‌دهند. احترام گذاشتن در گفت‌وگو یعنی میان انتقاد از ایده‌ها و انتقاد از افراد تفاوت قائل شویم.

(جدول ۳): مفهوم‌سازی مهارت احترام گذاشتن

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>مینو: کار شجاعانه یعنی اینکه ما می‌ترسیم ولی اون کار رو انجام میدیم، به خاطر حفظ بقیه. مثلاً رام کردن یه حیوون وحشی شجاعانه است برای اینکه اون حیوون ممکنه به ما آسیب برسونه.</p> <p>ت: کسی هست مخالف باشه و فکر کنه این کار شجاعانه نیست؟</p> <p>یاسمن: من با مثالش موافقم، ولی مخالفم که فقط ما می‌ترسیم، باید خطر داشته باشه. در اینجا دانش‌آموز مشخص می‌کند که با کدام قسمت از نظر دوستش مخالف است. دانش‌آموزان در بسیاری موارد، بر این که فقط با نظر دوستان مخالفند، تأکید می‌کنند.</p>	<p>تحدید انتقاد به ایده‌ها نه صاحبانشان</p>
<p>وقتی دانش‌آموزی نظر سایرین را طلب می‌کنند، مخالفت آنان را می‌شنوند و گاهی آن را می‌پذیرند و بر مبنای آن نظر خود را بهبود می‌بخشند، نشان از رفتار منصفانه آنان با مخالفان است. این مهم در مشاهدات رفتارهای غیرکلامی غالب دانش‌آموزان هویدا بود. مصداق قابل‌ثبات این مهارت در جدول خودتصحیحی آورده می‌شود.</p>	<p>رفتار منصفانه با مخالفان</p>

- پیوند و انسجام بحث

غالباً مشاهده می‌شود که افراد در بحث‌های گروهی، از موضوعی به موضوع دیگر می‌روند، بدون اینکه کلام آنها جهت خاصی داشته باشند. و اما بحث کلاسی با هدف کندوکاو، روی برخی سؤالات، موضوعات، مسائل و ایده‌ها متمرکز می‌شود و مکالمات پیرامون آن شکل می‌گیرد.

(جدول ۴): مفهوم‌سازی الگوی پیوند و انسجام در بحث

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>آیا استعدادهایی ما رشد می‌کنند؟</p> <p>کیان: آره، وقتی بزرگتر میشیم، چیزهای بیشتری یاد می‌گیریم.</p> <p>...</p> <p>ت: میشه یه استعداد ما رشد نکنه؟</p> <p>ساسان: آره، مثلاً یک کلاس هنری میریم دیگه و لثش می‌کنیم. دیگه استعدادمون از اون حدی که هست بیشتر نمیشه دیگه</p> <p>حسین: دفعه قبل گفتین فکرامون رشد می‌کنه یا نه؟، میشه مثل استعداد. یعنی یه فکر یا اختراع تو ذهن آدم باشه؛ آگه دنبالش نره، پشتکار نداشته باشه فکرش هم رشد نمی‌کنه.</p> <p>در اینجا دانش‌آموز با شنیدن صحبت سایرین، موضوع فعلی مورد بحث را با</p>	<p>برقراری پیوند میان موضوعات مورد بحث</p>

<p>موضوعات قبلی پیوند می‌دهد و سپس استنتاج می‌کند.</p>	
<p>امیرحسین: وقتی ما یکی رو نمی‌شناسیم و نمی‌دونیم تو زندگی‌اش چه کارایی می‌کنه، نباید راجع بهش حرف بزیم. رضا: بله، تازه حتی اگه اینجا قضاوتمون درست باشه، اون کاره (قضاوت کردن) نادرسته.</p>	<p>بنا کردن ایده خود بر ایده دیگری</p>
<p>ت: خوب، حالا هی می‌گید واقعی هست، واقعی نیست، واقعی‌ها چه شباهتی با هم دارن که همشون میرن تو گروه واقعی‌ها؟ هلیا بگو هلیا: واقعی‌ها، به چیزی‌اند که مثلاً ما، مثلاً بعضی چیزا واقعی‌اند، واقعیت‌هاش چند ماه بعد اتفاق میفته، بعضی چیزا هستند که مثلاً الان شما دارین به کاری رو انجام می‌دید. واقعیه. ت: واقعی یعنی کاری که داری انجام میدی؟ هلیا: نه، بعضی از اتفاقا توی خیال آدماس، بعضیا داره واقعی اتفاق میفته. به خاطر اینکه اون عمل شدنیه بهش می‌گیم واقعی. فقط تنها این نیست، ممکنه بعضی چیزا تو خیال آدم باشه، بعداً اتفاق بیرون بیفته. ت: یعنی واقعی‌ها چیزهایی‌اند که در بیرون ذهن ما اتفاق میفته؟ هلیا: نه، نمی‌دونم چه جور می‌گم. ت: کسی می‌تونه کمکش کنه که منظورش رو به ما بفهمونه؟ حئانه: من فکر می‌کنم، هلیا منظورش اینه که چیزهایی که وجود دارن، واقعی‌اند چیزهایی که وجود ندارن، واقعی نیستن. هلیا: نه ت: نه، منظورش این نبود، کس دیگه می‌تونه بهش کمک کنه؟ مبینا: به نظر من منظورت این بود که چیزی که واقعیه، حقیقت داره. یعنی چیزی که اتفاق میفته و چیزی که واقعی نیست توی خیال آدمه. هلیا: آهان، همینه.</p>	<p>کمک به دیگری برای بیان گفته‌ها</p>

- **خود تصحیح‌گری** افراد در کشف ایده‌ها، ممکن است دچار اشتباه شوند، جهت‌گیری نادرستی در پیش گیرند و یا به طور کلی مسیر بحث را گم کنند و نقاط عطف آن را نبینند. هرچه شرکت‌کنندگان گفت‌وگو، در کندوکاو بیشتر تجربه کسب کنند، برای حفظ جهت از یکدیگر بهره برده، یاد می‌گیرند چگونه اشتباهاتشان را تصحیح کنند و راه‌های دیگر را در نظر بگیرند. لذا در این فرایند، با تأمل‌تر و نسبت به صحت کار خود کمتر مطمئن می‌شوند، برای تصحیح یک اشتباه آمادگی بیشتری پیدا می‌کنند و به خود اجازه تغییر نظر می‌دهند.

در کلاس «فلسفه برای کودکان» وقتی دانش‌آموزان جمله‌بندی سؤالات خود را تغییر می‌دهند، یا قبول می‌کنند که نظراتشان را تعدیل نمایند، یا در مورد دیدگاهی که مدافع آن هستند دوباره می‌اندیشند، درگیر خودتصحیحی شده‌اند.

(جدول ۵): مفهوم‌سازی مهارت خودتصحیحی

مهارت‌های مربوط به	مستندات
اذعان به وجود دیدگاه دیگر	<p>ت: کسی می‌تونه مثال نقضی در این مورد بزنه (وقتی خوشبختیم که هر چی دلمان می‌خواهد داشته باشیم) یعنی دلش شدیداً چیزی را می‌خواسته، بهش رسیده اما با آن خوشبخت نشده؟</p> <p>ملیکا: من همیشه فکر می‌کردم اگه «گلکسی» داشته باشم خوشبختم؛ دو تا هم خریدم، هیچ اتفاقی نیافتاده و الان مامانم فقط ازش استفاده می‌کنه! در مورد گوشی و لپ‌تاپ هم همینطور بود.</p> <p>نگار: مثل بعضی پولدارها که هر چی دلشون بخواد می‌تونند بخرند، اما سلامتی ندارند و همه‌اش رو در راه مریضی خودشون خرج می‌کنند.</p> <p>مهشید: مثل بعضی‌ها که پول دارن و خانواده ندارن.</p> <p>غزل: منم فکر کردم اگه لپ‌تاپ بخرم خیلی خوشبختم اما بعد از خرید دیدم اینطور نیست.</p> <p>ملیکا: به نظر من این ملاک نه می‌تونه خیلی تاثیرگذار باشه و نه خیلی بی‌تاثیر.</p>
تغییر نظر اولیه	<p>پرهام: من الان فهمیدم می‌خوام نظرم رو عوض کنم چون چون انسان خیلی مهم‌تر از کشف به جای جدید یا ناشناخته است. الان که فکر می‌کنم هر چیزی ارزشش رو نداره.</p>
اذعان به اشتباه	<p>۴ سیبا: [خوانوم ما می‌خواستیم قبل از حرف امیرعلی این رو اصلاح کنیم که امیرعلی نمونه این مثال نقض رو بهش بزنه.</p>
پذیرش انتقاد منصفانه	<p>ت: پولی رو از یه نفر قرض می‌گیرید، یادتون میره، پس بدید، دزدی هست یا خیر؟</p> <p>نیکا: دزدی نیست چون اون شخص یادش رفته، از قصد نخواست پول رو بهش نده.</p> <p>ت: مخالف و موافق؟ کی مخالفه یا می‌خواد به چیز دیگه اضافه کنه؟</p> <p>پریا بگو. اول به بار حرف نیکا رو تکرار کن بعد بگو.</p> <p>پریا: نیکا گفتش که دزدی محسوب نمیشه، به خاطر اینکه اون فرد از روی قصد این کار رو انجام نداد، فراموش کرده ولی من میگم کار اشتباهیه.</p> <p>ت: اشتباه نه، می‌خوای ببینیم دزدی هست یا نه؟</p> <p>پریا: دزدیه به خاطر اینکه مثلاً من رفتم زحمت کشیدم، مادر و پدر من رفتن زحمت کشیدن، یه پولی رو به دست آوردن، اگه من اون پول رو بدم به کسی و خودم هم نخوام ببخشم اون هم به من نده دزدیه، چه</p>

	<p>یادش بره، چه از قصد. من باید بخوام ببخشم بهش. ت: اونایی که با پریا مخالفند دست بلند کنند. ریحانه بگو ریحانه: پریا من با نظرت مخالفم به خاطر اینکه، وقتی میگی پدر و مادرم پول درآوردن و من خودم دادم به یکی، نمیشه. چون خودت دادی. دزدی یعنی یکی بدون اجازه به چیزی رو بر داره، خودت گفتی اون از من خواسته و منم بهش دادم، خودت خواستی بدی، بدون اجازه ازت چیزی برنداشته. (بعد از اینکه چند نفر صحبت کردند، نوبت مجدداً به پریا می‌رسد)) پریا: بله، قبول دارم چیزی که بچه‌ها گفتن راجع به این مثال. آگه بیاد به من بگه که مثلاً فلان چیزم رو گرفتی، بیا پس بده و من ندم اون وقت دزدی حساب میشه و آگه یادم نباشه، تا وقتی یادم نیومده دزدی نیست. وقتی گفت وگویی اندیشمندانه و کندوکاوی در جریان باشد، مشارکت‌کنندگان کاملاً به این نکته واقف‌اند که «من» با «نظرم» تفاوت دارم، لذا حتماً با انتقاد به جا، منصفانه برخورد می‌کنند و آن را می‌پذیرند.</p>	
	<p>پرهام: چیزی کار رو عادلانه می‌کنه، موقعی که کسی علاقه داشته باشه یه کاری رو بکنه. اینجوری کار عادلانه میشه. ت: علاقه به کار، کار رو عادلانه می‌کنه؟ کسی مثال نقض نداره؟ محمدرضا: علاقه متأسفانه چیزیه که بین انسان‌ها دائمی نیست. متأسفانه ممکنه خیلی زود از بین بره. خانوم ما می‌تونیم خیلی آدم‌ها رو مثال بزنیم که خانم علاقه داشتن، حتی دو ساعت بعد گفتن ولش کن. ما به یه ملاک همیشگی احتیاج داریم، علاقه نمی‌شه خانوم. (چند نفر دیگر صحبت می‌کنند)) پرهام: خانوم من می‌خوام حرفم رو پس بگیرم. بعد از اینکه محمدرضا اینجوری گفت، راست می‌گه، علاقه چیزیه که بین آدم‌ها از بین می‌ره من خودم یه بار بابام یه دوستی داشت گفت من به کارت علاقه دارم پیام پیش شما، بعد اومد علاقه‌اش عوض رو عوض کرد رفت به یه چیز دیگه.</p>	<p>موافقت با منتقدان علیه ایده اولیه خود</p>
	<p>دانیال: هر کار خوبی توش نفع رسوندن به بقیه داره. امیرصدرا: من مخالفم، مثلاً نمازخوندن برای کس دیگه سود نداره ولی کار خوبییه. پرهام: برای خودمون که داره. امیرصدرا: نگفت برای خودمون هم داشته باشه که دانیال: خوب به نظر من کار خوب، کاریه که برای خودمون یا دیگران سودی داشته باشه.</p>	<p>بهبود افکار اولیه</p>

اختلاف نظر در کندوکاو سبب می‌شود کودکان به گفت‌وگو پردازند و در عین حال که موضوع یا مسئله‌ای را به صورت زنده و مهیج بیان می‌کنند، علاقه‌شان نیز افزایش یابد. از طریق تعامل با یکدیگر در مورد موضوع‌های مورد علاقه طرفین، افراد واقعاً باهم فکر کردن را آغاز و از طریق بررسی اختلاف نظر و در نظر گرفتن دلایلی که از جنبه‌های مختلف مشاجره مطرح می‌شود، در رفتار با یکدیگر منطقی‌تر عمل می‌کنند. این امر به تحکیم هر دو جنبه اجتماع و کندوکاو کمک می‌کند.

وقتی اختلاف نظر در بحث رخ می‌دهد می‌توان از این فرصت برای کمک به افراد استفاده کرد تا عادت کنند هنگام بررسی جوانب گوناگون یک برهان، برای گفته‌هایشان دلیل بیاورند. برای این امر، باید ابتدا اطمینان حاصل کرد که همه می‌دانند اختلاف نظر بر سر چیست. به همین منظور از طرفین خواسته می‌شود مواضع خود را دوباره بیان کنند یا ببینند شخص دیگری می‌تواند آنها را توضیح دهد یا خیر.

(جدول ۶): مفهوم‌سازی الگوی بررسی اختلاف نظر

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>علیرضا: این شنیدن و گوش کردن نیاز به موقعیتش داره، مثلاً آگه به موقعیت مثل اونی که پارسا گفت خب می‌شنویم، ولی تو به موقعیت مثلاً صدای یه پرنده میاد اول می‌شنویم بعد خوشمون میاد میریم گوش کنیم ببینیم چی می‌خونه. (پیوند بین ایده‌ها))</p> <p>اشکان: ولی من مخالفم. همیشه این طوریه که اول می‌شنویم، بعد آگه خوبه دقت می‌کنیم گوش می‌دیم، بعد آگه نخواستیم دیگه گوش نمی‌دیم ولی بازم می‌شنویم. تسهیلگر: کسی هست که منظور اشکان رو متوجه نشده باشه که چی می‌گه؟ (در واقع تسهیلگر با این سؤال، حفظ توجه همه اعضا به روند گفت‌وگو را کنترل می‌کند)</p> <p>علی: من با نظر اشکان مخالفم مثلاً صدای بارون رو اول گوش می‌کنیم بعد خسته شدیم یا دیگه نخواستیم، می‌شنویم.</p> <p>اشکان: منم چی گفتیم؟ گفتیم یه سره که همیشه گوش کرد. باید اول صدا رو بشنوی، بعد دقت کنی یا خوشت اومد بعدش گوش کنی.</p> <p>باربد: به نظر من همه اینا استفاده می‌شه. مثلاً تلویزیون روشنه داره اخبار می‌گه ما هم داریم اونور بازی می‌کنیم، می‌شنویم، ولی بهش اهمیت نمی‌دیم و نمی‌فهمیم چی می‌شه. ولی یه برنامه دیگه‌ای که دوست داریم رو از همون اول گوش می‌دیم ببینیم چی می‌گه، و مثال‌های دیگه‌ای که بچه‌ها برای شنیدن زدن. ما از هر سه اینا استفاده می‌کنیم.</p> <p>پارسا: من با نظر علیرضا و اشکان مخالفم.</p> <p>پرهام: اینا با هم مخالفند. نظراشون برعکس همه تو چی جوری با جفتشون مخالفی؟</p>	<p>حل و فصل ریشه اختلاف نظر</p>
<p>روژان: نظر پدر و مادرمون مهمه که ما چی بپوشیم و (مکت) مثل اینکه (مکت) تسهیلگر: میخوای از کسی کمک بگیری؟ از بچه‌هایی که دستشون بالانه، یکی رو انتخاب کنی بهت کمک کنه؟</p>	<p>تلاش برای فهم ریشه اختلاف نظر و واقعی بودن آن</p>

<p>سمر: مثلاً وقتی می‌خواهی بری به کلاس، بعد یه لباس می‌پوشی که مناسب نباشه برات، بعد می‌تونی از نظر بزرگتر یا پدر و مادرت استفاده کنی که چه لباسی مناسبه؟ تسهیلگر: بچه‌ها می‌تونید بگید سمر چی فکر کرده پیش خودش که این رومیگه؟ پیش فرضش چیه؟ بگو یلدا</p> <p>یلدا: مثلاً میگه شاید پدر و مادرش تجربه کردن دیدن چه لباسی مناسبه یعنی میگه اونا می‌دونن چی مناسبه، چی نیست.</p> <p>ت: آهان، یعنی این که پدر و مادر می‌دونن پس می‌تونن تصمیم بگیرن که اون چی بپوشه ولی خودش نمی‌دونه، حالا کی با نظرش مخالفه؟ یکی از مخالفات رو انتخاب کن سمر</p> <p>روژان: خانم ما نظرمون عوض شده؛ یعنی بستگی داره کجا می‌خواهی بری، مثلاً مدرسه قانونش اینه که باید مقنعه سر کنی، ممکنه من دوست نداشته باشم، ولی قانونه پس بستگی به جایی که میری و کاری که می‌خواهی بکنی داره.</p> <p>ت: یکی رو انتخاب کن درباره حرفت نظر بده.</p> <p>ریحانه: به نظر من روژان میگه هر جایی به قانونی داره ما و باید به قانون اونجا عمل کنیم. ممکنه مثلاً توخیابون قانونی نداشته باشه ما بتونیم هر جور می‌خوایم لباسمون رو بپوشیم. بله، به جاهایی مثل مدرسه و حرم که قانون داره، ولی اون طورکه روژان میگه هر جایی که هر قانونی داره باید عمل کنیم، نه.</p> <p>تسهیلگر: کیا فکر می‌کنند روژان این رو گفت؟ کیا فکر می‌کنند حرفی که ریحانه زد حرف روژان بوده؟</p> <p>نازنین: میشه یکی دیگه حرف روژان تکرار کنه</p> <p style="text-align: center;">و ..</p>	
---	--

۲.۱.۵ مهارت‌های استدلالی و مفهومی

- دلیل آوردن

یکی از هدف‌های عمده «فلسفه برای کودکان» کمک به دانش‌آموزان است تا بتوانند برای انجام کارهای خود دلیل ارائه دهند و به تدریج، دلایل متفاوت عرضه کنند. ارائه دلایل متفاوت، نشانگر افزایش توانایی کودکان در دلیل‌آوری و نیز نشانگر خلاقیت آنان است. شرط اولیه منطقی بودن این است که افراد برای ارائه دلایل در جای مناسب آماده باشند. در کندوکاو مشترک، دانش‌آموزان نه تنها می‌آموزند نظراتشان را بیان کنند بلکه سعی دارند، بیانات خود را توضیح دهند و توجیه کنند و از دیگران نیز همین انتظار را داشته باشند. همچنین آنها می‌آموزند به بررسی دلایل نهانی باورها و عقاید مخالفشان بپردازند. گاهی اوقات، دلایل کودکان از جنس «ملاک» هستند. ملاک‌ها نوعی دلیل‌اند که افراد ممکن است هنگام قضاوت به آن متوسل شوند و یا هنگام توجیه تصمیم‌هایشان به آن استناد کنند. ملاک‌ها شامل معیارهای مرسوم‌اند که به کمک آنها چیزها طبقه‌بندی می‌شوند.

به طور کلی می‌توان محتوای استدلال‌های افراد را به ساده و پیچیده و نیز به دلایل عمومی و خاص تقسیم کرد. منظور از دلایل ساده، دلایلی هستند که از مفاهیم ساده تشکیل شدند و همچنین دارای لایه‌های زیادی نباشند. دلایل پیچیده از چند مفهوم و لایه تشکیل شده‌اند. دلایل عمومی بیشتر زمینه فرهنگی دارند، افراد از دیگران شنیده‌اند و تکرار جنبه‌های اخلاقی اند. دلایل خاص، دلایلی هستند که کمتر شنیده شده‌اند.

(جدول ۷): مفهوم‌سازی مهارت دلیل‌آوری

مستندات	مهارت‌های مربوط به
ت: آیا قد بلندی برای یک ورزشکار پرش از ارتفاع حسن است؟ امیرعباس: قدش بلند باشد مسلماً بهتره، چون آگه قدش بلند باشه، ممکنه پاهاش هم بلند باشه، موقع پریدن، خب؟ وقتی می‌پره، می‌تونه پاهاش رو باز کنه اونوقت پای جلویی‌اش به جای طولانی‌تری می‌خوره.	ارائه دلیل برای دیدگاه‌ها
ت: آیا اگر چیزی از کسی قرض بگیریم و فراموش کنیم پس دهیم، دزدی است؟ علی: آگه یادم بره که به چیزی رو که قرض دادن، پس ندم دزدی نیست. اشکان: خانم دلش چیه؟ علی: دزدی یعنی بدون اجازه کسی چیزی رو بردارم، عملی نه اینکه یادش بره پس بده.	طلب دلیل از سایرین
آرش: من با نظر امیرعلی مخالفم چون اصلاً مثال نقض نزد فقط به شرط اضافه کرد، این دلیل برای مخالفت نبود.	ارزیابی دلایل پیشنهادی

- شفاف‌سازی معانی

گاهی در روند گفت‌وگو افکاری ابراز می‌شود که ناپخته یا نامفهوم هستند و اگرچه فرد ممکن است بداند چه منظوری دارد اما نتواند آن را به دیگران بفهماند. در روند گفت‌وگوی کندوکاوی اگر مشخص نباشد سایر دانش‌آموزان منظور یک فرد را فهمیده‌اند یا خیر، تسهیلگر از دیگران درخواست می‌کند گفته‌های وی را در کلاس بازگو کنند تا توضیح بیشتری ارائه و مفهوم برای همه اعضای حلقه کندوکاو روشن شود. با عمیق‌تر شدن شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو، دانش‌آموزان خود به این مهارت می‌رسند که از دیگران برای گفته‌های مبهم یا گیج‌کننده‌شان طلب شفافیت کنند.

تدوین شفاف و روشن مفاهیم کمک شایانی به پیشبرد گفت‌وگو و گسترش مفهومی می‌کند. «مفاهیم روشن ما مانند جزیره‌هایی هستند که روی اقیانوسی از مفاهیم مبهم قرار گرفته‌اند.» این سؤال رایج که «منظور شما از گفتن... چیست؟» می‌تواند به روشن کردن

ایده‌های به کار رفته در ورای کلمه‌ها کمک کند. وقتی یک مفهوم را در یک مجموعه به کار می‌گیریم، باید افراد را تشویق کرد تا مصادیق آن مفهوم که کاملاً در محدود آن قرار می‌گیرند و همچنین نمونه‌هایی که کاملاً خارج از حیطه آن مفهوم هستند، شناسایی کنند. (فیشر، ۱۳۸۸: ۲۶۸)

جدول (۴-۱۱): مفهوم‌سازی مهارت شفاف‌سازی معانی

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>ت: آگه دروغ بگیم که جون یک نفر رو نجات بدیم، بازم دروغ گفتن کار نادرستیه؟ امیرعلی: آگه حقیقت باشه که کشته شه، دروغ گفتن برای نجاتش نادرسته. ت: کسی می‌تونه توضیح بده یعنی چی؟ سهیل: بستگی داره آدمه کی باشه. آگه آدم خلافی باشه همیشه، چون ممکنه نگشش دوباره بیاد یه کار خلافی بکنه. مثلاً قاتل باشه. محمدهادی: البته دو تا بستگی داره، فقط آگه راه دیگه‌ای برای نجات یه نفر نباشه و اون فرد هم حقیقت نباشه بمیره، اتفاقاً اینجا دروغ گفتن درست‌ترین کاره. مثلاً در دوران جنگ یک فرمانده را اسیر می‌گرفتند، اگر می‌رفت راستش رو می‌گفت که اصلاً درست نبود چون بیگناه‌ها از بین می‌رفت. در اینجا سایر دانش‌آموزان کمک می‌کنند مفهوم مبهم «حقیقت باشه» شفاف شود.</p>	<p>بیان توضیح برای شفاف‌ساختن ایده مبهم</p>
<p>ت: آیا خیلی حرف زدن، معنی دوست بودن را می‌دهد؟ پوریان: من معنی‌اش رو نمی‌فهمم همیشه یکی برای من توضیح بده؟ امیررضا: یعنی با یکی خیلی صحبت می‌کنی، یعنی دیگه دوست توئه؟</p>	<p>طلب شفافیت از سایرین</p>

- مثال زدن

در حین فرایند کندوکاو می‌توان با استفاده از یک مثال، نکته‌ای را توضیح داد یا عینی کرد. بیشتر کودکان در مثال آوردن خوب عمل می‌کنند، به خصوص وقتی منظور، گفتن ماجراهای شخصی باشد. اما گاهی در حفظ ارتباط میان روند کندوکاو و ماجرایشان دقت نمی‌کنند. این مهارت مهم با مرور زمان و یاری تسهیلگر، به نحو مطلوبی الگوسازی می‌شود.

مثال نقض، نمونه یا مثالی است که اشتباه بودن یک ادعای کلی را نمایش می‌دهد. یک مثال نقض خوب، کافی است تا تعمیم شتاب‌زده را تضعیف کند یا یک کلیشه را بی‌اعتبار

سازد. سؤال کردن از مثال‌های نقض به عنوان آزمون تعمیم بسیار مهم است به ویژه زمانی که اجتماع دانش‌آموزان تعمیمی را بر اساس استقرا با مثال‌های متعدد بیان می‌کند.

(جدول ۸): مفهوم‌سازی مهارت مثال زدن

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>زینب: من خودم می‌خوام حرفم رو شفاف‌سازی کنم. منظور من این بود که مثلاً اگر به بچه اینجا خوابیده خوب؟ دراز کشیده خوب؟ چشم‌هاش بازه داره می‌بینه ما رو، بعد با زهرا حرف می‌زنم یواش اون نمی‌شنوه.</p> <p>ت: سؤال ما اینه که چرا شش ماهگی مون یادمون نمیاد؛ تو میگی که چون خوب نمی‌شنیدیم و خوب نمی‌دیدیم؟</p> <p>هستی: نه وقتی خواهر من کوچولو بود حتی وقتی اینجوری می‌کردم ((با دست‌نشان صدای آهسته‌ای درمی‌آورد)) روش رو برمی‌گردوند و خوب می‌شنید.</p> <p>ت: پس حرف زینب رو رد می‌کنی؟</p> <p>هلنا: ما وقتی به دنیا اومدیم، تو به جای جدیدی وارد شدیم هیچ چیزی رو نمی‌فهمیدیم. مثل به نقر که به زبان ژاپنی حرف بزنه، چون ما نمی‌فهمیم یادمون نمی‌مونه.</p> <p>مهدیه: یادمون می‌مونه، به چیز آجق و جقی یادمون می‌مونه زود میره. عقیق: من میگم چون ما از به دنیای دیگه اومدیم اینجا برامون ناشناخته است، یادمون نمیاد. حالا اگه برگردیم به اون دنیا یادمون میاد؟</p> <p>زینب: مثل اینکه من سال دیگه می‌خوام برم به مدرسه دیگه اولین روز که برم اونجا نمی‌دونم آزمایشگاهش چه شکلیه؟ کلاس دومش کجاست.</p>	<p>مثال زدن برای توضیح گفته‌ها و حمایت از مدعا</p>
<p>مانی: به نظرم آدم هیچ‌وقت هیچ وقت راجع به هیچ موضوعی نمی‌تونه مطمئن باشه.</p> <p>شهراد: تو الآن اطمینان نداری این میز قهوه‌ایه؟! شایان: صد صد نمی‌تونی مطمئن باشی مامانت به دنیا آوردت؟! ***</p> <p>سروش: کار خوب یعنی کاری که ما دوست داشته باشیم و ارزش لذت ببریم.</p> <p>ت: با نظرش موافقین؟</p> <p>آفا مثلاً به بچه ملادش میفته ما بهش کمک می‌کنیم و برش می‌داریم، لذت نمی‌بریم ولی کار خوبی هست.</p>	<p>مثال نقض زدن برای رد ادعای نادرست</p>

- تمایز قائل شدن

بعضی وقت‌ها ایده‌ها آن‌قدر به هم شبیه‌اند که افراد فکر می‌کنند می‌توان آنها را جابه‌جا کرد. ما وقتی دقیقاً می‌دانیم منظورمان چیست که درباره آنچه منظورمان نیست هم فکر کرده باشیم. سوء تفاهم و سایر مسائل مشابه وقتی پیش می‌آیند که با چیزها طوری رفتار می‌کنیم

که گویی شباهت زیادی به هم دارند و در اصل، تفاوت مهم آن‌ها را نادیده می‌گیریم. انجام مقایسه‌های مربوط و مناسب بین مفاهیم از حاشیه‌روی گفت‌وگو جلوگیری می‌کند و به تعریف دقیق مفاهیم و حفظ انسجام بحث کمک می‌کند.

(جدول ۹): مفهوم‌سازی مهارت تمایز قائل شدن

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>محمدرضا: بدجنسی با دست انداختن فرق داره. بدجنسی کردن مثل اینه که دوتا بچه‌ای که دارن فوتبال بازی می‌کنن، ما توپشون رو بگیریم، بنده‌ایم، خونه همسایه. این، خانوم، نمونه بدجنسیه. به این نمی‌گن دست انداختن. به خاطر اینکه ما چون بدجنسی کردیم، کار بدی کردیم. دست انداختن یعنی مثلاً یکی دوست داره با ما فوتبال بازی کنه ولی ما یواشکی بریم خودمون فوتبال بازی کنیم.</p> <p>ت: کی با محمدرضا موافقه؟ دست بلند کنه. بگو امیرعلی.</p> <p>امیرعلی: منم با محمدرضا موافقم، بدجنسی با دست انداختن اصلاً یکی نیست. دست انداختن یعنی که مثلاً الکی سر به کسی رو کلاه بنداریم. مثل رویاه و زاغ، رویاهه کلاغه رو دست می‌اندازه.</p> <p>ت: کی می‌تونه با حرف این دو تا مخالفت کنه، یعنی به کاری بگه که بدجنسی هست و دست انداختن هم هست.</p> <p>مهیار: بدجنسی ریشه مسخره کردنه، آدم وقتی یکی رو مسخره می‌کنه داره دستش می‌اندازه. مثلاً همین مثلاً ای هم که بچه‌ها گفتن بدجنسیه بعاش بهش می‌نخندن بالاخره و مسخره‌اش می‌کنن دیگه. پس یعنی دست انداختن هم هست.</p>	مقایسه بین مفاهیم
<p>رومیبا: به نظر من هیولاها واقعی‌اند، اینجا یعنی وجود دارن، زنده‌اند، چون دارن.</p> <p>ت: وجود دارن و زنده‌اند یکی‌اند؟</p> <p>صدف: با هم متفاوتند. وجود داشتن به معنای دیگه است، الان این مداد هم اینجا وجود داره اینجا ولی زنده نیست که.</p>	تمایز بین چیزهای مشابه که از برخی جنبه‌ها متفاوت‌اند

- بررسی پیامدها و پیش‌فرض‌ها

اظهارات و ادعاهای ما بر اساس پیش‌فرض‌هایی قرار دارند که ممکن است توجیه‌پذیر یا توجیه‌ناپذیر باشند. برای پیشبرد گفت‌وگوی کندوکاو محور لازم است افراد راجع به پیش‌فرض‌هایشان فکر کنند؛ به ویژه زمانی که احتمال منطقی وجود دارد که آنها درست نباشند. اگر کودکان عادت کنند در مورد پیش‌فرض‌های گفته‌های سایرین فکر کنند، درک خود را از گفته‌ها افزایش می‌دهند و توانایی استدلال و قضاوت نقاد خود را نیز پرورش می‌دهند. بررسی پیامدهای احتمالی که پذیرفتن یک گزاره پیش می‌آورد و پیش‌فرض‌های

نهفته آن، موجب می‌شود افراد استنباط و نتیجه‌گیری مربوط را از روند بحث داشته باشند. در واقع استنباط کردن سیر فکری از دلایل یا شواهد، به چیزی است که از آن به دست می‌آید. دانش‌آموزان باید عادت تفکر درباره آنچه از گزاره‌ها یا ادعاهای خود و دیگران به دست می‌آید، در خود پرورش دهند.

(جدول ۱۰): مفهوم‌سازی الگوی بررسی پیامدها و پیش‌فرض‌ها

مستندات	مهارت‌های مربوط به
<p>ت: چه چیز یا چیزهایی باعث می‌شود احساس خوشبختی کنید؟ (در آوردن ملاک‌ها)</p> <p>مهسا: اون چیزی که خوشحالت می‌کنه.</p> <p>ت: بچه‌ها شما وقتی خوشحال می‌شید احساس خوشبختی می‌کنید؟</p> <p>شیرین: نه. من بعضی وقت‌ها فقط خوشحال می‌شم، اما خوشبختی فرق داره. خوشبختی وقتی که مثلاً کسی می‌ره خونه بخت. مثلاً من وقتی خواهرم رو اذیت می‌کنم فقط خوشحال می‌شم اما خوشبختی فرق داره.</p> <p>پریسا: مثلاً وقتی می‌ریم عروسی یا مهمونی، می‌گیم و می‌خندیم و خوشحالیم اما احساس خوشبختی نمی‌کنیم. یعنی می‌کنیم اما کم می‌کنیم. اما وقتی خوشبختیم احساس خوشحالی هم می‌کنیم.</p> <p>هستی: منم با نظر پریسا موافقم.</p> <p>کیانا: به نظر من آدم وقتی خوشحاله احساس خوشبختی نمی‌کنه. مثلاً آدم وقتی می‌ره مهمونی خوشحاله اما مهمونی همون یک شبه و آدم نمی‌تونه بگه من چقدر خوشبختم</p> <p>....</p> <p>ت: کی می‌دونه ما کجا بودیم و به کجا رسیدیم؟</p> <p>(بچه‌ها با کمک هم توانستند از ابتدای سؤالات و مباحث کلاس را سریع یادآوری کنند و دو جمله بیان کنند): ۱- کسی که خوشبخت است، خوشحال است. ۲- کسی که خوشحال است، خوشبخت است.</p> <p>ت: آیا با جمله ۱ موافقید؟ کسانی که مخالفند، چرا؟</p> <p>شیرین: نه، خوشحال شدن یکبار و خوشبخت شدن مال همیشه است. مثلاً بیست سال قبل دانشگاه قبول می‌شی و الان چهل سالته و اون موقع خوشحال شدی؛ اما وقتی یک عمری با یکی زندگی می‌کنی می‌گی می‌گی من خوشبختم با این نفر.</p> <p>مهسا: خانم من با نظر خودم و بعضی بچه‌ها مخالفم.</p> <p>ت: یعنی شما داری خودتصحیحی می‌کنی؟</p> <p>مهسا: بله، به نظر من خوشحالی ربطی به خوشبختی نداره. آدم ممکنه دانشگاه بره و ... و هی خوشحال بشه اما خوشبخت نباشه. یه خونه بزرگ نداشته باشه!</p>	<p>استنباط مربوط از روند گفت‌وگو</p>
<p>آماندا: وقتی سه سال مونه با ماشین زمان بریم به پنج سال دیگه، خود واقعی مون اونجا در گذشته می‌مونه و یه روحی از ما به آینده میره.</p> <p>هدف: آگه اون بزرگ شه به این برسه اون وقت دو تا آماندا داریم که سن‌هاشون با هم فرق می‌کنه؟</p>	<p>آگاهی از پیامد دیدگاه‌هایشان</p>

<p>مریلا: به هم نمی‌رسن که، اون یکی همیشه جلوتره. دانش‌آموز متوجه شده است که پیامد منطقی پذیرش دیدگاه دوستش مستلزم قائل بودن به وجود دو شخص به طور هم‌زمان است.</p>	
<p>ت: آیا ممکنه خوبی از بین بره؟ سید علی: بستگی داره. مثلاً آگه به آشغال رو از زمین برداریم، ممکنه فردا یادمون بره این کار رو کردیم ولی خوبی‌ای که مادرمون برامون این همه زحمت کشیده، بعضی خوبی‌ها از یادمون نمیره. ت: یعنی آگه از یادمون بره، خوبی هم از بین رفته؟ آرمین: بدی هم همین جوریه. آگه خیلی باشه از یادمون نمی‌ره، ولی کم باشه فراموش می‌کنیم، اون وقت از بین میره. خوبی هم آگه خیلی خوب باشه از یاد نمی‌ره. امیرضا: ما که می‌گیم خوبی از بین میره، با نظر آرمین موافق نیستم. اگر شش سال بگذره اون خوبی دیگه از یادمون میره. پیمان: نه آگه زیاد باشه هیچ‌وقت هیچ‌وقت از یادمون نمیره. امیرضا: فرض کن هفتاد سال یا بیست سال بگذره، یادمون می‌مونه؟ نه شاید از بین بره؟ ت: بچه‌ها متوجه پیش‌فرض امیرضا هستید؟ امیرضا فکر می‌کنه خوبی چه جوری از بین میره؟ پویا: می‌گه آگه فراموش بشه خوبی، یعنی دیگه از بین رفته.</p>	<p>آشکار ساختن پیش‌فرض‌های پوشیده</p>

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در کل، بر مبنای آنچه در روند گفت‌وگوهای کلاس «فلسفه‌برای‌کودکان» مشاهده نمودیم، موارد ذیل قابل ذکر است:

۱.۶ به‌کارگیری مهارت‌های استدلالی و الگوهای تعامل گفت‌وگوی کندوکاوی در سنین مختلف

گرچه هدف از یاددهی مهارت‌ها، بالابردن توان کودکان در انجام گفت‌وگوی کندوکاوی محور است، اما به دلیل بطی‌السیر بودن روند این یادگیری و درونی‌ساختن آن، غالباً دانش‌آموزانی که چندسال پیاپی در حلقه کندوکاوی جمعیتی شرکت داشتند، می‌توانستند مهارت‌های فوق‌را به صورت پیوسته و پیچیده و در روند بحث به‌کار گیرند که در تحلیل گفت‌وگوهای ذکر شده نیز شاهد آن بودیم. برای مثال ارائه دلایل متفاوت، نشانگر افزایش توانایی کودکان در دلیل‌آوری و نشانگر بالارفتن خلاقیت آنان است. هرچه کودکان مدت زمان بیشتری در این نوع حلقه‌های گفت‌وگویی شرکت داشتند، دلایل پیچیده‌تر و

خاص‌تری ارائه می‌دادند، می‌توانستند بین موضوعات مختلف ارتباط برقرار کرده و در پیوند با یکدیگر صحبت کنند و لذا گفت‌وگویشان عمیق‌تر است. و اما دانش‌آموزانی که به تازگی وارد حلقه کندوکاو می‌شوند فارغ از سنشان، قابلیت به‌کارگیری متناسب مهارت‌ها در روند بحث با دوستانشان را ندارند و صرفاً می‌توانند آنها را منفک از هم و در روند پرسش و پاسخ با تسهیلگر به کار برند. شایان ذکر است که مهارت‌های پایه‌ای چون مخالفت و موافقت کردن، دلیل آوردن، مثال زدن و مثال نقض زدن زودتر از مهارت‌های پیچیده‌تری چون طلب شفافیت، شناسایی پیش‌فرض‌ها، پیوند موضوعات بحث به یکدیگر، اتفاق می‌افتد. البته هرکدام از این مهارت‌ها نیز سطح‌بندی دارد؛ از به‌کارگیری سطحی و صوری تا به‌کارگیری پیچیده و عمیق در روند بحث. بر اساس مشاهدات، هرچه سابقه حضور دانش‌آموزان در اینگونه اجتماعات کندوکاو محور بیشتر باشد، مهارت‌ها را پیچیده‌تر و در ترکیب باهم به کار می‌برند.

با توجه به مشاهدات انجام شده می‌توان آن را در هفت بخش، از ساده به پیچیده طبقه‌بندی کرد که عبارتند از: کمک به دیگری برای بیان گفته‌ها، اذعان به وجود دیدگاه دیگر، تغییر نظر اولیه، اذعان به اشتباه، پذیرش انتقاد منصفانه، موافقت با منتقدان علیه ایده اولیه خود و بهبود افکار اولیه. این مهارت‌ها پایه‌ای برای فهم ریشه اختلاف نظرها، درک واقعی بودن و تلاش برای حل و فصل آن می‌باشد.

۲.۶ تفکر مراقبتی روح حاکم بر روند کندوکاو

در جداول فوق، مهارت‌های استدلالی، مفهوم‌سازی شده است؛ لیکن نشان دادن تفکر و گفت‌وگوی مراقبتی در روند این بحث‌ها بسیار دشوار و شاید ناممکن است. همانطور که در ادبیات و چارچوب مفهومی پژوهش نیز اشاره شد، تفکر مراقبتی روح حاکم بر کلیت گفت‌وگوهای کندوکاوی است و امکان بروز آن در جملات کوتاهی که کودکان بیان می‌کنند، کم است. البته ارزشیابی بازاندیشانه پایان سال می‌تواند بالارفتن همدلی و قدرت درک متقابل افراد را که از لوازم گفت‌وگوی مراقبتی است، به خوبی نشان دهد:

پریا: مثلاً من فکر می‌کردم که فقط نظر من مهمه، فقط نظر منه که بقیه باید اون رو گوش کنن، ولی بعدش متوجه شدم همه بچه‌های کلاس این احساس رو دارن. نمی‌تونیم فقط به حرف یه نفر گوش کنیم. از اون به بعد تصمیم گرفتم وقتی حرفی رو می‌زنم شرایط افراد مقابلم هم درک کنم. (کد مشاهده ۱۶۳)

۳.۶ نقش تسهیلگر در ارتقای مهارت‌های استدلالی و کندوکاوی دانش‌آموزان

مشاهدات گویای آن است که نقش تسهیلگر در این روند، بسیار مشهود و بارز می‌باشد. گفت‌وگوها در کلاس «فلسفه‌برای‌کودکان»، در خدمت کشف اندیشه‌های کودکان و عمق بخشیدن به یادگیری آنهاست؛ چرا که صدای فراگیران بیشتر از بقیه صداها به گوش می‌رسد. بر این اساس، هرچه تسهیلگر تلاش بیشتری برای کشف افکار کودکان داشته باشد، این مهم را محقق ساخته است. تسهیلگر مبتدی، ناخواسته افکار و اندیشه‌های خود را نیز وارد روند بحث می‌کند و به اندیشه کودکان سمت و سوی دلخواه خویش را می‌دهد، چراکه خود نمی‌تواند روابط موضوعات پیچیده درون گفت‌وگو را کشف و به خوبی روند آن را تسهیلگری کند. موارد ذکر شده در مشاهدات نیز مشهود بود. علاقه افراد به جریان گفت‌وگو در کلاسی که تسهیلگری زبده آن را اداره می‌نمود، بیشتر بوده و عمق و پیش‌برندگی بیشتر بحث‌ها را به همراه داشت. بر این اساس، عمده‌ترین شرط رسیدن به ساختار مدنظر گفت‌وگوی کندوکاو محور، استفاده مناسب تسهیلگر از طرح سؤال است. در این گفت‌وگوها، تسهیلگر با طرح سؤالات به‌جا، ایده‌های رو به رشد را از طریق ایجاد ارتباط بین آنها، گرفتن بازخورد از افراد با دوباره مطرح کردن نظر یکدیگر و ارائه راه‌های متنوع حمایت می‌کند. در ساختار گفت‌وگوهای ذکر شده، تسهیلگران شیوه‌های متنوعی برای طرح سؤال به کار می‌گرفتند که در جدول زیر قابل مشاهده است:

(جدول ۱۱): انواع سؤالات تسهیلگر از روند بحث

هدف تسهیلگر از طرح سؤال	نمونه سؤالات
پرسش برای طلب شفافیت و توضیحات بیشتر	ممکن است منظور خود را شرح بدهی؟ می‌توانی این مطلب را به شکل دیگری بیان کنی؟ آیا می‌توانی مثال بزنی؟ منظورت از ... چیست؟ چه می‌خواهی بگویی؟ حرف اصلی‌ات چیست؟ ... چه ربطی به ... دارد؟ کس دیگری می‌تواند بگوید چه نکته‌ای از حرف او فهمیده است؟ آیا شما یا کس دیگری می‌تواند یک مثال بزند؟ چگونه این مثال ربط دارد؟
پرسش برای توسعه	موافق‌اید یا مخالف و چرا؟ چه چیزی را فرض گرفته‌ای؟ فلانی چه چیزی را فرض

بحث و تفحص پیش‌فرض‌های پنهان	گرفته‌است؟ به نظرم فرض کرده‌ای ... آیا درست فهمیده‌ام؟ آیا همیشه همین‌طور است؟ چرا فکر می‌کنی این فرض در اینجا صادق است؟ چگونه می‌توانیم به آن پی ببریم؟ آیا تصور تو این است که ...؟
پرسش برای طلب دلایل، شواهد و علتها	چه دلیلی برای این مطلب داری؟ چرا فکر می‌کنی قضیه به این صورت است؟ چه اطلاعات دیگری لازم است داشته باشیم؟ آیا این دلایل کافی است؟ فکر می‌کنی علت چیست؟ آیا این دلیل خوبی است؟ چرا این را گفتی؟ آیا شاهدهی برای این ادعا داری؟ با چه استدلالی به این نتیجه رسیدی؟ چه چیزی تو را به این باور رساند؟
پرسش برای ایجاد ارتباط، تعمیم و تمایز	پس شما با ... موافقت/مخالفت می‌کنید؟ آیا همیشه موضوع به این صورت است؟ اختلاف بین الف و ب چیست؟ آیا ما می‌توانیم این را در تمامی موقعیت‌ها به کار ببریم؟
پرسش برای کشف دلالت‌های ضمنی و پیامدها	چه می‌شود اگر ...؟ آیا ممکن است که ...؟ چه نتیجه‌ای از این حرف می‌خواهی بگیری؟ وقتی که می‌گویی ... آیا می‌خواهی این را برسانی که ...؟ آیا چنین چیزی لزوماً رخ می‌دهد یا فقط احتمال دارد رخ بدهد؟ گزینه دیگر چیست؟
پرسش برای ارزیابی و مرور جریان گفت‌وگو	آیا همگی نقطه‌نظرهای مختلف را دریافتیم؟ کسی می‌تواند آنچه را گفتیم، خلاصه کند؟ آیا برای نظرات خود دلیل ارائه می‌کنیم؟ آیا به عمق مطلب می‌رویم؟ آیا بدون حاشیه‌روی و با ایجاز عمل می‌کنیم؟ آیا با ملاحظه، یکدیگر را تصحیح می‌کنیم؟ آیا مایل بودیم به خاطر دلایل موجه، نظر خود را عوض کنیم؟

۴.۶ مهارت‌های ارتباط غیر کلامی

تأکید برنامه درسی «فلسفه‌برای‌کودکان» مهارت‌های گفت‌وگوی کندوکاوی، و مهارت‌های مفهومی و استدلالی است. در این موارد شاهد ساختار تقریباً یکسانی در کلاس‌های مشاهده‌شده بودیم که عموم دانش‌آموزان از آن پیروی می‌کردند. اما در خصوص مهارت‌های غیر کلامی، این روند گوناگون و متناسب با هر کلاس، تسهیلگر و دانش‌آموز تفاوت داشت. برای مثال، برخی از دانش‌آموزان در مهارت‌های استدلالی و ... موفق بودند اما با توجه به پروتکل مشاهده در این بخش، نمی‌توانستند با سرعت مناسب صحبت کنند یا از به کار بردن آوای زائد نظیر «اوم»، «ا»، «مثلاً» و ... اجتناب نمایند. اما بر این مشاهداتی در طی این مدت انجام دادیم حاکی از آن است که برخی از مهارت‌های ارتباطی با روند بحث‌های انجام شده در کلاس و ارزیابی آخر هر جلسه مرتبط می‌باشد.

بسیاری از دانش‌آموزان با چشمان خود، بی‌حوصلگی از روند بحث را نشان می‌دادند و در ارزیابی آخر کلاس نیز برخی از آنان بیان کردند، امروز به چیز جالبی فکر نکردند که قبلاً به آن نیندیشیده باشند و برایشان نکته جدیدی وجود نداشته است. (کد مشاهده ۱۱۱)

در برخی بحث‌ها، دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری برای مشارکت در گفت‌وگو داشتند و دائماً دستشان را بالا می‌بردند یا با لبخند و تماس چشمی، حرف دوستشان را تأیید می‌کردند. غالباً در اینگونه جلسات، دانش‌آموزان موضوع جالب‌تری برای بحث داشتند و تسهیلگر مهارت بیشتری در اداره بحث از خود نشان می‌داد. افراد حاضر

در این کلاس‌ها، در سایر بخش‌ها همچون مهارت‌های استدلالی و مفهومی، الگوی تعامل و کندوکاو نیز بهتر ظاهر می‌شدند.

غالباً پیام کلامی دانش‌آموزی که ایده‌ای را مطرح می‌کرد سایرین را تشویق به مشارکت بیشتر در فعالیت‌های کلاس می‌کرد. در این کلاس، دانش‌آموزان با پیام‌های غیرکلامی چون بالا بردن مکرر دست‌هایشان، نوع نگاه (گشاد کردن مردمک چشم)، استفاده از صوت (آهان، آره) و تکان دادن سر برای تقویت پاسخ‌های دوستانشان، استفاده از مکث‌های طولانی پس از پرسیدن سؤالی که پاسخ آن را نمی‌دانستند و همراه کردن آن با پیام‌های غیرکلامی دیگری چون خاراندن سر (اشاره به ندانستن یک موضوع و فکر کردن روی آن) شور و ذوق و گرمای بحث را نشان می‌دادند. این امر در ارزشیابی‌های دانش‌آموزان نیز مشخص بود. آنان اغلب بیان می‌کردند امروز جنبه‌های تازه‌ای از موضوع برایشان روشن شده که قبلاً به آن توجه نکرده بودند، و یا اینکه از خلال توجه به صحبت‌های دوستانشان متوجه شدند که یک مورد خاص را هم می‌توان در طبقه‌بندی موضوع جای داد. (کد مشاهده ۱۳) این روند در دانش‌آموزان همین کلاس در سایر جلسات نیز مشاهده شد. (کد مشاهده ۱۰۹)

در کلاسی دیگر، هیجان‌ات مذکور مشاهده می‌شد، اما دانش‌آموزان نمی‌توانستند از گفتن عبارات زائدی نظیر «وم»، «!»، «مثلاً» و ... اجتناب کنند. این در حالی است که روند بحث با همان شور و حرارت ادامه داشت و بچه‌ها در مهارت‌های دیگر بسیار قوی عمل می‌کردند. برای مثال، وقتی یکی از دانش‌آموزان با هیجان بلند می‌شد و صحبت می‌کرد، تعداد کسانی که دست بلند می‌کردند تا با ایده وی مخالفت یا موافقت کنند بیش‌تر از زمانی بود که دانش‌آموزی با صدای کوتاه و بدون پیام غیرکلامی ناشی از هیجان، نظیر تکان دادن دست‌ها و اشاره با دست، نظر خود را بیان می‌کردند. (کد مشاهده ۱۴)

غالباً در مدارس دخترانه، دانش‌آموزان فارغ از اینکه در چه پایه‌ای قرار داشته باشند، در به‌کار بردن مناسب حرکات غیرکلامی بدنی و استفاده از تغییر تن و زیر و بمی صدا برای تأکید بر واژه‌ها بیشتر مهارت بیشتری داشتند که برای آن می‌توان دلایل و عوامل متعددی متصور شد که از عهده این تحقیق خارج است.

دختران اغلب با به‌کار بردن حرکات، استفاده از مکث و تغییر تن صدا، تأکید خود را بر مواردی خاص نشان می‌دادند. (کد مشاهده ۶۳، ۸۰، ۸۲) نکته جالب مشاهدات مذکور این بود که وقتی کسی قوانین بحث را رعایت نمی‌کرد، سایرین با حرکات غیرکلامی به او تذکر می‌دادند. برای مثال وقتی فردی بدون نوبت، وسط حرف کس دیگر وارد می‌شد بقیه با حرکت چشم به او می‌فهماندند که این کار را نکنند. این مورد در کلاس‌های پسران، بسیار محدود و صرفاً در یکی دو مورد مشاهده شد.

نکته قابل توجه دیگر در مشاهدات این است که غالباً دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر، کمتر پیام غیرکلامی ناشی از اعتماد به نفس و اطمینان به‌نظر خود را در صحبت‌هایشان به کار می‌بردند.

برخی دانش‌آموزان آنقدر آهسته، با سر پایین و بدون تماس چشمی با سایرین صحبت می‌کردند که بقیه نمی‌توانستند حرف آنها را بشنوند و یا در ابراز نظر خود، تردید و مکث فراوان داشتند. (کد مشاهده ۱۲، ۱۰۰، ۱۱۳) البته مواردی، خلاف این امر نیز مشاهده شد. دانش‌آموزانی که با اعتماد به نفس و صدایی رسا نظرات خود را بیان می‌کردند تا سایرین بشنوند. (کد مشاهده ۱۸)

اینکه دانش‌آموزان با مخالفین و موافقین خود تماس چشمی برقرار می‌کردند یا خیر به میزان زیادی بستگی به تسهیلگر اداره‌کننده کلاس و میزان تأکید وی داشت. (کد مشاهدات ۱۱۲، ۱۲۵)

در کل می‌توان گفت که مهم‌ترین حرکت غیرکلامی دانش‌آموزان در کلاس‌های «فلسفه‌برای‌کودکان» استفاده از دستان برای نوبت گرفتن است که معمولاً در قواعد قراردادی، در اولین جلسه و از سوی حاضرین وضع می‌شود. اجتناب از به‌کاربردن اصوات زائد، استفاده از سکوت و مکث برای بالا بردن تأثیر کلام، به‌کاربردن لحن و تن صدای مؤثر جهت تأکید بر سخنان و همچنین استفاده از حرکات غیرکلامی در این مشاهدات

بسیار متغیر بود و بنابراین امکان یافتن الگوی مشخص و ثابتی وجود نداشت چراکه این موارد با توجه به جنسیت، مدرسه و فرد گوینده، متعدد و گاه متناقض بود. و اما سایر موارد چون بازخوردهای غیرکلامی مثبت، پیام غیرکلامی ناشی از مشارکت، مفهوم پیام چشمی و... کاملاً در ارتباط و همراستا با نوع موضوع، الگوهای تعامل و مهارت‌های به کار رفته در کلاس بود.

با توجه به آنچه گفته شد، گفت‌وگوی کندوکاو محور، نوعی الگوی تراکنشی ارتباطی است که در آن افراد ابتدا ایده‌های سایرین را گوش می‌دهند، قضاوت‌ها و پیش‌فرض‌های خود را به تعویق می‌اندازند، با احترام با سایرین برخورد می‌کنند و نهایتاً نظر خویش را ابراز می‌کنند. در این حالت است که شرکت‌کنندگان تک‌روی را کنار می‌گذارند و روند باهم‌اندیشی را آغاز می‌کنند. در اینجا، افراد به تصورات خود توجه پیدا می‌کنند و آماده بررسی و شناسایی آنها می‌شوند. گفت‌وگوی کندوکاو محور با ترکیب سه نوع گفت‌وگوی خلاق، انتقادی و مراقبتی، امکان بازاندیشی و رسیدن به قضاوت دقیق‌تر را برای افراد پیش می‌آورد. گفت‌وگوی کندوکاوی ساختارمند، نه تنها جالب و لذت بخش است بلکه تولیدکننده پاسخ‌های بامعنا و راه‌های ادراک امور است. این نوع گفت‌وگو، فقط بنا ندارد پاسخ‌های محتمل بی‌شمار را بنمایاند بلکه می‌خواهد پاسخ‌های منطقی‌تر را محدود کند. این نوع گفت‌وگو، نه تنها موضع‌گیری‌های فکری خوب را می‌طلبد بلکه تعهد به نتیجه‌یابی و جهت‌گیری منطقی را لازم دارد.

هدف گفت‌وگوی کندوکاوی در کلاس درس، تشویق کودکان به عکس‌العمل در خصوص ایده‌های مرتبط با اخلاقیات و سیاست از قبیل احترام، آزادی، مذاکره، داوری، تساوی و عدالت و... است. از سوی دیگر، حلقه کندوکاو به کودکان فرصت می‌دهد این ایده‌ها را عملی کنند و به عبارت دیگر، عادات تفکر آنی، احترام به همسالان، همکاری با آنها، مصالحه‌جویی، آشتی، خودتصحیحی، داوری خوب و غیره را کسب کنند.

بر این اساس و با توجه به چارچوب مفهومی و سیر پژوهش، حلقه‌های کندوکاو کلاس «فلسفه برای کودکان» به مثابه منطقه تقریبی رشد هستند که در آن تعامل کودکان با یکدیگر، در حضور تسهیلگر به عنوان فرد توانا تر فرهنگ، سبب رسیدن آنان به سطح بالاتری از تفکر می‌شود. در این فضا، کودکان از طریق روندهای ارتباطی که گفتار، بیشترین نقش را در آنها دارد، به عقلانیت ارتباطی می‌رسند و کنش صورت گرفته در این محیط از جنس کنش مبتنی بر تفاهم است. وقتی که افراد مشترکاً این رویه را تمرین می‌کنند،

تکروی را کنار می گذارند، همکاری گروهی آنان صمیمانه تر می شود و «باهم فکر کردن» آغاز می گردد. این گفت و گو، ترویج چند صدایی در کلاس است و سبب می شود تا بیشتر صدای دانش آموزان شنیده شود. پرورش قوای ذهنی، تفکر انتقادی، خوداندیشی و خلق روابط انسانی آرمانی در آموزش مبتنی بر گفت و گو میسر می شود که مفاهیم مورد بحث از دغدغه ها و سؤالات اساسی یادگیرندگان باشد.

امید است حاصل این پژوهش، گامی هرچند کوچک در جهت ارتقای مهارت ها و فرهنگ گفت و گویی مردمان سرزمینم باشد و به اعتلای سبک زندگی توأم با مدارا و دوستی بینجامد.

پی نوشت ها

۱. این واژه به دو صورت در ایران ترجمه شده است که هرکدام از مترجمان دلایل خاص خود را دارند. با توجه به اینکه لیمن این واژه را به عنوان روش آموزشی به کار می برد و نه صرفاً جمعی از افراد، ترجمه «حلقه کندوکاو» در این پژوهش انتخاب شده است.

۲. برای آگاهی از پروتکل مشاهده کلاس ها رجوع کنید به: نوری راد، فاطمه، نقش آموزش مهارت های گفت و گویی در کنش تفاهمی (ساختار و کارکرد گفت و گوی کندوکاو دانش آموزان دبستانی). پایان نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی. استاد راهنما: دکتر هادی خانیکی، استاد مشاور: دکتر محمدسعید ذکایی، دانشکده علوم ارتباطات علامه طباطبایی. ۱۳۹۳.

۳. از تمام این ۲۰۰ مشاهده فایل صوتی یا تصویری در اختیار داریم که با توجه به موضوع بحث، مدرسه، جنسیت و ... در فایل اکسل طبقه بندی کردیم و در پیوست پایان نامه مذکور قرار داده ایم. تعداد جلسات مشاهده شده بیش از این مقدار است که از برخی موارد سند صوتی و تصویری در اختیار نداریم، لذا برای اعتبار پژوهش از ارجاع به آن موارد صرف نظر کردیم.

کتاب نامه

ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱) الف. روش شناسی تحقیقات کیفی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
ایمان، محمدتقی (۱۳۹۱). فلسفه و روش تحقیق در علوم انسانی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
ای هارت، راجر (۱۳۸۰). مشارکت کودکان و نوجوانان از پذیرش صوری تا شهروندی واقعی، ترجمه فریده طاهری، تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی

پازوکی، فاطمه و احمدعلی حیدری (۱۳۹۰). «تبیین شاخص‌های فلسفی گفت‌وگو در فلسفه‌ورزی کودکان»، فصلنامه تفکر و کودک، سال دوم، شماره دوم، پاییز و زمستان، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پاول، ریچارد (۱۳۹۰). «پرسشگری سقراطی و تفکر نقاد»، ترجمه نسرين ابراهیمی لویه، اطلاعات حکمت و معرفت، آذرماه. بازیابی از

<http://www.ettelaathekmatvamarefat.com/new/index.php?view=article&id=424:1390%E2%80>

[%A6](#)

خانیکی، هادی (۱۳۸۱)، «گفت‌وگوی تمدن‌ها و ارتباطات بین‌المللی» رساله دکتری علوم ارتباطات اجتماعی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم اجتماعی و ارتباطات.

خانیکی، هادی (۱۳۸۷)، در جهان گفت‌وگو، تهران: انتشارات هرمس.

خطیبی، سمیه (۱۳۸۸). «آموزش و پرورش جدید و رشد مهارت‌های گفت‌وگویی؛ بررسی تأثیر روش اجتماع کندوکاو فلسفی بر مهارت‌های گفت‌وگویی دانش‌آموزان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، راهنما:

دکتر سید ضیاء هاشمی، استاد مشاور: سعید ناجی، تهران: دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی

راجی، ملیحه، خسرو باقری، شهین ایروانی و زهرا صباغیان (۱۳۹۱). «نگاهی نو به فلسفه و روش آموزش بزرگسالان در دیدگاه پائولو فریره»، فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۴۳، سال یازدهم، پاییز

رشتچی، مژگان. (۱۳۸۹) «بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روانشناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان»، تفکر و کودک، سال اول، شماره اول، ۲۱-۳۵

شاه‌حسینی، وحیده (۱۳۹۱)، «نقش آموزش تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد ارتباطات، تهران: دانشگاه علوم و تحقیقات، دانشکده علوم اجتماعی و ارتباطات شهرتاش، فرزانه (۱۳۸۹). «فلسفه برای کودکان» را چگونه معرفی کنیم؟. اطلاعات حکمت و معرفت.

دوره ۵، شماره ۳

شهرتاش، فرزانه (۱۳۹۰). «ورود فلسفه برای کودکان». اطلاعات حکمت و معرفت. دوره ۶، شماره ۸. بازیابی از

http://www.ettelaathekmatvamarefat.com/new/index.php?option=com_content&view=article&id=

[427:-1-r&Itemid=34](#)

فلیک، اووه، (۱۳۹۰)، درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه هادی جلیلی، چاپ سوم، تهران: نشر نی.

فیشر، رابرت (۱۳۸۶) آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش

فیشر، رابرت (۱۳۸۸) آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیان زاده، اهواز: رسش

- قائدی، یحیی (۱۳۸۲). *آموزش فلسفه به کودکان بررسی مبانی نظری*. (با مقدمه میرعبدالحسین نقیبزاده). تهران: دواوین
- کم، فیلیپ (۱۳۸۹). *باهم فکر کردن، ترجمه مژگان رشتچی و فرزانه شهرتاش*، تهران: شهرتاش
- کم، فیلیپ (۱۳۸۸). *داستان‌های فکری برای کودکان و نوجوانان*، ترجمه فرزانه شهرتاش، مژگان رشتچی، تهران: شهرتاش
- کیوانفر، ارشیا و رشتچی، مژگان (۱۳۸۸). «مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان». *فصلنامه فرهنگ*، شماره ۶۹، ۵۸-۳۹.
- لوریا، الکساندر رومانویچ (۱۳۹۱). *زبان و شناخت*. ترجمه حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران: کتاب ارجمند.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۹). «عقل و عقلانیت در جامعه معاصر»؛ گفت‌وگوی سعید ناجی با لیپمن. *کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان*. جلد اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی
- مایرز، چت. (۱۳۸۶). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه‌ی خدایار ایلی. تهران: سمت
- مرعشی، منصور مرعشی، سید منصور. (۱۳۸۵). «بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان بر مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه‌ی سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز» رساله دکتری، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مک‌کال، کاترین (۱۳۹۱). *دگرگونه اندیشی پرس‌وجوی فلسفی در دبستان و دبیرستان*، ترجمه ناهید حجازی، تهران: پژوهش‌های فروزان
- ناجی، سعید (۱۳۸۳). «فلسفه برای کودکان مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات متیو لیپمن». *حوزه و دانشگاه*، شماره ۴۰، ۹۳-۱۱۸.
- وانسی لگم، نانس (۱۳۸۸). «فلسفه برای کودکان، رایحه تفکر» ترجمه مهرنوش هدایتی، *فصلنامه فرهنگ*، شماره ۶۹، بهار، صص ۳۲۷-۳۰۱
- ویگوتسکی، لیف سمینوویچ (۱۳۸۱). *زبان و تفکر*. ترجمه ترجمه بهروز عزبدفتری. تهران: فروزش
- هارتکه‌مایر، مارتینا (۱۳۸۹). *باهم‌اندیشیدن: راز گفت‌وگو*. ترجمه فاطمه صدرعاملی (طباطبایی)، تهران: اطلاعات
- هدایتی، مهرنوش (۱۳۸۹). «تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر ارتباطات اجتماعی کودکان». رساله دکتری، استاد راهنما دکتر یحیی قائدی، استاد مشاور دکتر عبدالله شفیع‌آبادی، تهران: دانشگاه آزاد علوم تحقیقات، دانشکده روانشناسی
- هینس، جوانا (۱۳۸۴). *بچه‌های فیلسوف، یادگیری از طریق کاوشگری و گفت‌وگو در مدارس*. ترجمه رضا علی نوروزی، عبدالرسول جمشیدیان، مهرناز مهربابی کوشکی، قم: سماء‌قلم

سایت فلسفه برای کودکان در ایران: www.p4c.ir

سایت فلسفه برای کودکان دانشگاه استنفورد <http://plato.stanford.edu/index.html>

سایت دانشگاه مونترکلر <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research>

- Biesta, G. (2004). The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility. *Interchange*, 35(3), 307–324.
- Bohm, David(1998) “*On Creativity*” edited by Lee Nichol, London: Routledge
- Collins, Carol (2005) Education for a Just Democracy: The Role of Ethical Inquiry, Doctoral Thesis, University of South Australia, Adelaide.
- Daniels, Harry (2003). “*Vygotsky and Pedagogy*”, This edition published in the Taylor & Francis e-Library
- Daniela G.& Born, Rainer(2005) Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International *Conference on Philosophy for Children*. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag
- Davey chesters, sarah(2012) “*the Socratic classroom, reflective thinking through collaborative inquiry*” The Netherland : sense publishers
- Dorsey, Genvieve Nicole (2009). ”Praxis: dialogue, reflection, and action toward amore empowering pedagogy” *Master's Theses*. The Faculty of the Department of Elementary Education .San Jose State University
- Edmiston, Brian (2008). *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*. New York :Routledge
- Gardner, Hilary & Michael Forrester (2010). “Analysing InteractionsinChildhood:Insights from Conversation Analysis, *Department of Human Communication Sciences, Sheffield University*
- Gregory, Maughn(2000) “*Care as a Goal of Democratic Education*” Montclair State University, Journal of Moral Education, Vol. 29, No. 4
- Holopainen, Minna Johanna(2010) “Outcomes of Dialogic Communication Training on a City Government Management Team”. *Master's Theses*. The Faculty of the Department of Communication Studies. San José State University
- Lipman, Matthew (2003),” *Thinking IN Education*”, Cambridge University Press, New York.
- Lipman, Matthew (2010) last presentation <http://ethicsinprogress.org/?p=437>
- Matthews, Gareth (1984), *Dialogues With Children*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nilson, Linda.B. (2010). *Teaching at its Best*. A research-Based Resource for college instructors. 3rd Edition. Jossy-Bass publication
- Pihlgren, Ann S (2008) “*Socrates in the Classroom:Rationales and Effects of Philosophizing with Children Doctorial Dissertation*” Stockholm university, Department of education
- Sharp, Ann M. (2007) *education of the emotions in the classroom community of inquiry* .Gifted Education International, 22(2/3), pp.248–257. Available at:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=24511834&site=ehostlive>
- Shepherd,Daniel (2005)“*Creative Engagements:Thinking with Children*” Oxford, United Kingdom.
- Swann, Jennie (2013) ,*Dialogic inquiry: From theory to practice* , For the award of Doctor of Philosophy , Univrrcity OF Southern Queensland

TRICKEY S., TOPPING K. (2004) “‘Philosophy for children’. A systematic review”. *Research Papers in Education*. 19 (3), 365-380.

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