رویش روان شناسی، سال هفتم، شماره ۱۱، شماره پیاپی ۳۲، بهمن ماه ۱۳۹۷
Rooyesh-e-Ravanshenasi, 7(11), 2019

الگویی برای پیشرفت معرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان

The Model for Epistemic Progress in Philosophy for Children

دکترمهرنوش هدایتی
عضوهیات علمی پژوهشگاه علوم انسانی

چکیده

فلسفه برای کودکان، یکی از برنامه‌های آموزشی مهم است که کودکان را در یک کاوشگری فلسفی، بعنوان ابزاری برای درک بهتر دنیا شراکت می‌دهد. یکی از کلیدهای موفقیت این برنامه آن است که همزمان با پیشرفت ادراک و فهم مشارکت‌کنندگان از دنیا یا گفتگوی موثرتر، آنها قادر به ارائه ایده‌های بهتر نیز می‌شوند. اگرچه یکی از ارزش‌های بنیادین فبک پیشرفت معرفتی است، اما در ادبیات مربوط به این حوزه، به این مفهوم مهم کمتر پرداخته شده‌است، و آنچه نیز موجود است صرفاً اشاراتی مبهم می‌باشد. درنتیجه دانش آموزان و معلمین، در یک فضای کندوکاو محاوره ای و باز، در فضایی که هیچ پاسخ از پیش تعیین شده و یا یک نقطه نظر نهایی و یا پاسخ «صحیح» بی‌چون و چرا که می‌بایست به سمت آن حرکت کرد وجود ندارد، گم می‌شوند. این مقاله می‌خواهد پرده از بنیاد مفهوم پیشرفت معرفتی، در ادبیات مرتبط با فلسفه برای کودکان برداشته، و سپس آن را به سمت مفهوم شایسته‌تری رشد دهد. من معتقدم که پیشرفت معرفتی در فبک بواسطه حرکت از مسائل فلسفی به سوی راه حل‌های فلسفی، یا بعبارت دیگر از ادراک‌های نا متجانس و نامناسب به سمت ادراک‌های تغییر یافته صورت می‌گیرد، به گونه‌ای که در این مسیر مسائل

Dr Mehnoosh Hedayati
Member Academic of the Institute of Humanities, Tehran, Iran.

Abstract

The philosophy for children program with a nearly half a century history has opened up well among practical approaches to education and expanded rapidly in several countries, including Iran. The aim of this educational approach, more than anything, is nurturing higher order thinking by philosophical methods. Although all theoretical literature in this field focuses on student epistemic and philosophical development in Community of Inquiry, but in practice, teachers often face a lot of difficulties, either pulling the dialogues from a philosophical path to a scientific or psychological path, Or even the philosophical dialogue blocks and epistemic progress will stop. Clinton Golding, a pioneer in the field of philosophy for children and a professor University of Melbourne Graduate School of Education, wrote a valuable article in an approach called "philosophical problem - philosophical resolution," in 2009 which became selected article.
In this paper, Golding refers in first to the wrong attitudes and definitions, as well as the ambiguities conceptions about philosophical progress in the philosophy for children, and then he offers his approach which is the

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

اولیه‌ای که کندوکاو را با آنها شروع کرده‌ایم، کمتر خودنمایی کنند. چارچوب کندوکاو فلسفی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا سمت و سوی حرکت شان را از مسائل فلسفی به سوی راه حل‌های فلسفی حفظ کنند، و به آنها کمک می‌کند تا فرسنگ‌شمارهایی که به آنها نشان می‌دهد در کجای این مسیر قرار دارند را شناسایی کنند. آنها متوجه می‌شوند که پیشرفت کرده‌اند، نه به این خاطر که پاسخ «صحیح» را ارائه نموده‌اند، بلکه بخاطر اینکه در مقایسه با ادراکات نا متجانس و نا متناسب ناشی از سایر راه حل‌ها، به ادراک بهتری از مسائل دست یافته‌اند. نظر من این است که چنین ادراکی از پیشرفت معرفتی، می‌تواند مشخصه اصلی فبک باشد و بدین صورت می‌تواند چارچوب مورد نیاز برای هدف اساسی این برنامه، که همانا ایجاد پیشرفت معرفتی است، را فراهم آورد.

کلید واژه‌ها: پیشرفت معرفتی، کندوکاو فلسفی، موازنهٔ تأملی، راه حل‌ها، ادراکات

identification thinking milestones through philosophical inquiry that helps students to keep their bearings as they move from philosophical problems to philosophical resolutions. Golding According to the theoretical framework of Lipman, Sharp, and other experts in the field of philosophy for children, and using the fundamental theory which support this program, such as the Dewey and Buchler's theories, provides an eight-stages Which present the stages of philosophical inquiry in a seemingly Linear and mechanistic sequence. In this way they can rich to reflective equilibrium through an effective and active dialogue.

Keywords: epistemic advancement, philosophical dedication, reflection balances, solutions, perceptions

مقدمه

برنامه فلسفه برای کودکان که با سابقه‌ای نزدیک به نیم قرن جای خود را به خوبی در میان رویکردهای عملی تعلیم و تربیت باز نموده و در کشورهای متعددی از جمله ایران به سرعت گسترش یافته است، بیش از هر چیز مدعی رشد تفکر کودکان آن هم به گونه‌ای فلسفی است. اگرچه تمامی ادبیات نظری این حوزه بر رشد فکری و معرفت فلسفی دانش‌آموزان در حلقه کندوکاو تمرکز دارند، اما در عمل غالباً معلمان با دشواری‌های بسیاری روبرو هستند که یا مسیر پیشرفت فکری را از مسیر فلسفی به مسیر علمی و روانشناختی می‌کشاند، یا بطور کلی مسیر کندوکاو فلسفی را مسدود می‌سازد. کلینتون گلدینگ از پیشروان حوزه فلسفه برای کودکان و استاد دانشگاه ملبورن در سال ۲۰۰۹ مقاله ارزشمندی در ارائه رویکردی با عنوان مسئله – راه‌حل تالیف نمود که مقاله برگزیده سال شد. در این مقاله گلدینگ ابتدا به نگرش‌ها و تعاریف غلط و همچنین ابهاماتی که در زمینه پیشرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان اشاره دارد، و سپس رویکرد خود را که تعیین فرسنگ‌شمارها برای تخمین جهت حرکت در مسیر شناسایی مسئله

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

فلسفی فعلی به سمت راه حل این مسئله، و شناسایی مسائل جدید می‌باشد، ارائه می‌دهد. گلدینگ با تکیه بر چارچوب نظری لیپمن، شارپ و سایر متخصصان حوزه فلسفه برای کودکان و با بهره‌گیری از نظریه‌های اساسی پشتوانه این برنامه مثل نظریات دیویی، باکلر و سایرین، فهرستی هشت مرحله‌ای در اختیار معلمان قراردهد که بر اساس آن قادر به تخمین مسیر پیشرفت فلسفی دانش‌آموزان باشند. و مسئله فلسفی آنها را از طریق گفت‌وشنودی موثر و فعال به موازنه تأملی وارد سازند. لازم به ذکراست که بدلیل تکرار مکرر نام برنامه فلسفه برای کودکان در سراسر مقاله تلاش شده از مخفف آن (فبک) بهره بگیریم.

این ایدهٔ بهتری است

چیزهای فوق‌العاده‌ای درخصوص بخشی از یک مباحثه فلسفی بودن، وجود دارد. افراد در یک گفتگوی سرزنده که به نظر می‌رسد بر مبنای تمایلات شخصی‌شان برای دستیابی به یک منبع لذت عقلانی پیش می‌رود، شرکت می‌کنند. وقتی ما ایده‌ای را تا مرزهای کشف نشده دنبال می‌کنیم، از یک طرفی هیجان کندوکاو و از سویی دیگر احساس خشنودی برای رسیدن نهایی به یک نگرش جدید را تجربه می‌کنیم. این تجربه‌ای است که ما آن را «پیشرفت فلسفی» می‌نامیم. پیشرفت یا عدم پیشرفت فلسفی، یکی از اساسی ترین دغدغه‌های برنامه فلسفه برای کودکان (فبک) است[1]. اگر دانش آموزان فبک نتوانند در ارائه ایده‌ها، دیدگاه‌ها و قضاوت‌های بهتر پیشرفتی داشته باشند، پس بقول گاردنر (۱۹۹۵) این برنامه با یک گفتگوی عاری از هر شاخص فلسفی، تفاوتی نخواهد داشت. علی رغم اهمیت این موضوع، تا کنون هیچ فهم جامع و نظام مندی در حمایت از پیشرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان در دسترس نیست. ادبیات فلسفه برای کودکان تا حد زیادی با موضوعات تربیتی که به پرورش مهارت‌هایی همچون: رشد مهارتهای فلسفی، فرایندها و نگرشها، و خلق یک حلقه کندوکاو موفق سروکار دارد، اما جز

[1] برنامه فلسفه برای کودکان توسط متیو لیپمن و با همکاری خانم شارپ، برپایه تالیف یک سری داستان‌ها و موضوعات برای معلمان ابداع گردید. اما وقتی در این مقاله من راجع به این برنامه می‌نویسم، الزاماً منظورم به کارهای لیپمن و شارپ نیست، بلکه شامل بسیاری از کارهایی که از طرف سایر افراد ولی برگرفته از این برنامه می‌باشد نیز می‌گردد. اگرچه این مقاله صراحتاً به فرم اصلی برنامه فلسفه برای کودکان می‌پردازد، اما اگر به طور شایسته مورد استفاده قرار گیرد می‌تواند برای سایر روش‌های تربیت فلسفی، همچون دیالوگ سقراطی نلسون(۲۰۰۴) و حلقه کندوکاو فلسفی مک کال(۲۰۰۹)، نیز کاربرد داشته باشد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

اشاراتی گنگ و مبهم به موضوع پیشرفت فلسفی، و چگونگی دستیابی و درک و فهم این پیشرفت زمانی که رخ می‌دهد، چیز دیگری وجود ندارد[۱].

به نظر من، پیشرفت فلسفی یک مفهوم بنیادی در فبک است، که نقص در فهم آن سبب ایجاد مسائلی در رویه برنامه می‌گردد، و از طرفی براین باور هستم که "پیشرفت فلسفی" کودکان در این برنامه، به همان میزان توجهی نیاز دارد که به آموزش تفکر و توسعه حلقه کندوکاو اختصاص داده می‌شود. در این مقاله ما می‌خواهیم مفهومی جامع و سوفسطایی(عقلایی) از پیشرفت فلسفی ارائه دهیم ، که می‌تواند تا اندازه‌ای به مسائل پیش روی فبک بپردازد. هدف من این نیست که مفهومی قطعی و نهایی از پیشرفت فلسفی را برای فبک ارائه دهم[۲]، بلکه می‌خواهم دسته‌ای از مفاهیم مربوط به پیشرفت فلسفی که برای بهبود شرایط موجود فبک ضروری می‌باشد را بعنوان محرکی برای گفتگوی بیشتر راجع به این موضوع، مطرح سازم.

وقتی ما از یک مشکل فلسفی به سوی راه حل‌ها حرکت می‌کنیم، پیشرفت فلسفی را رقم می‌زنیم؛ که البته این مفهوم با ارائه راه حل "صحیح" و "درست" تفاوت دارد. تلاش من برآن است که مفهوم پیشرفت فلسفی را با درنظر گرفتن موضوعاتی مثل: مسائل و راه حل‌های فلسفی، کندوکاو فلسفی، و ارائه معیاری برای قضاوتهای انتزاعی از پیشرفت فلسفی، تکمیل کنم.

---

[۱] البته در خارج از برنامه فبک نیز تعریف مشخصی در دسترس نیست. برخی از نظریه‌ها تعریفی از پیشرفت را پیشنهاد داده‌اند (مثل داروین ۱۹۵۸؛کوهن،۱۹۶۲؛ پیاژه،۱۹۷۸؛ اسپنسر،۱۸۵۱)، اما این تعاریف نیز در حد ایجاد پیشرفت معرفتی، آنچنان که در فبک مطرح است، گسترش نیافت. اگرچه فلاسفه حرفه ای یک درک ضمنی از این مفهوم دارند، خصوصاً وقتی آنها دور هم جمع می‌شوند و همفکری می‌کنند، و همین عامل سبب برتری یک فیلسوف از سایرین می‌گردد، اما بندرت این موضوع در حد یک نظریه صریح ارائه شده، و نظریات مطرح شده نیز هرگز برای برنامه فبک کاربرد نداشته است. تنها چند نظریه نسبتاً صریح از مفهوم پیشرفت معرفتی وجود دارد، که من آنها را پیدا نمودم و مربوط می‌شود به لیوجوی،a۱۹۱۷،b۱۹۱۷؛
اوربان،۱۹۲۶؛کوئین، a۱۹۷۰؛راپاپورت،۱۹۸۲،مودی،۱۹۸۶؛نیلسن،نلسون،۱۹۶۲؛دامبروسکی،۱۹۹۴؛کمپل،۲۰۰۳ و رشر،۲۰۰۶.

[۲] من نه می‌خواهم نحوه دستیابی آموزگاران و دانش آموزان به پیشرفت فلسفی را با دقت تشریح کنم؛ نه می‌خواهم انواع چارچوب‌ها برای یادگیری دانش‌آموزان در مراحل رشدی مختلف و یا تجارب متفاوت کندوکاو فلسفی را شرح دهم؛ یا حتی نمی‌خواهم توضیح دهم که معلم چگونه می‌تواند این یادگیری را هدایت کند؛ یا در صدد آن نیستم که بگویم حلقه کندوکاو چگونه می‌تواند این پیشرفت را ایجاد نماید. گرچه همه اینها موضوعات مهمی‌هستند، اما فراتر از حدود این مقاله می‌باشند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

نظر نهایی من این است که چنین مفهومی‌از پیشرفت فلسفی، می‌تواند مشخصه اصلی برنامه فبک شود.

۱

وقتی من به پیشرفت فلسفی اشاره می‌کنم، منظورم فقط "پیشرفت معرفت فلسفی" یا تغییر و بهبود ایده‌های فلسفی است[۱]. من درگیر پیشرفت‌های تاریخی مثل رشد تاریخی دانش فلسفی (شبیه به هگل،۱۸۰۷) ، یا پیشبرد اصول فلسفه(همانند لیوجوی،۱۹۱۷) نیستم. از طرفی نمی‌خواهم که این مقاله درگیر پیشرفت‌هایی از نوع روان شناختی، اعم از روانشناسی فردی یا مراحل رشد شناختی و اخلاقی گردد(همانند نظریه‌های پیاژه ۱۹۷۸، و کلبرگ، ۱۹۸۱). در نهایت می‌خواهم به این نکته اشاره کنم که اگر چه فلسفه، طیف وسیعی از خروجی‌ها و پیشرفت‌ها و منافع زیبایی شناختی، شخصی و اجتماعی را ارائه می‌دهد، اما آنچه که در این مقاله مد نظر من است، خروجی‌ها و پیشرفت‌های معرفتی می‌باشد.

پیشرفت‌های معرفتی، شامل مطالعه آنچیزهایی است که بعنوان ابزاری برای برتری یک ایده نسبت به سایرین لازم می‌باشد. یک مفهوم پیشرفت معرفت فلسفی (بجای پیشرفت معرفت ریاضی یا علوم) آنچه را که سبب برتری یک ایده فلسفی نسبت به سایر ایده‌ها می‌شود را شرح می‌دهد و به ما معیارهایی عطا می‌کند که بواسطه آنها می‌توانیم این قضاوت را انجام دهیم. این موضوع در برنامه فبک بطور خاص بسیار حائز اهمیت است، چراکه ما را قادر به قضاوت در خصوص پیشرفت طی یک بحث فلسفی می‌سازد. این مقاله بجای آنکه نحوهٔ تغییر ایده‌ها را از نظر تاریخی و یا روان شناختی توضیح دهد، بدنبال ابزارهای لازم برای رشد معرفت شناختی بهتر یا ادراکات، پاسخ‌ها، داوری و قضاوت‌های فلسفی معتبرتر می‌باشد، به گونه ای که بتوانیم زمان بهبود و پیشرفت فلسفی خود و سایرین را تشخیص دهیم، و بر همین اساس می‌توانیم از ابتدا قصد رسیدن به چنین پیشرفت و بهبودی را داشته باشیم.

---

[۱] من در اینجا فهم وسیعی از معرفت فلسفی را بکار گرفته‌ام. یک تعریف استاندارد از معرفت شناسی عبارت است از: مطالعه ماهیت، وسعت، منابع، محدودیت‌ها و حقانیت علم. اما درکی که من از معرفت شناسی دارم الزاماً با یک تئوری دانشی با همه ابعادش محدود نشده است. بنابراین من واژهٔ معرفت شناسی را برای اطلاق به مطالعه ماهیت، وسعت، منابع، محدودیت‌ها و حقانیت برخی چیزها مثل باورها، فهم‌ها، قضاوت‌ها، و نظریه‌ها بکار بردم. بنابراین پیشرفت معرفت، مطالعه آن ابزارهایی است که برای بهبود یک باور، فهم، داوری و یا نظریه نسبت به سایرین لازم است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

۲

دو موضوع اصلی وجود دارد که باید به منظور درک بهتر از مفهوم پیشرفت فلسفی به آنها توجه نمود.

نخست، بدلیل اینکه فلسفه ظاهراً نمی‌خواهد پاسخ‌های نهایی یا قطعی از حقایق معین را ارائه دهد یا افراد را به یک حقیقت ثابت برساند، بنابراین فهم پیشرفت فلسفی مشکل است. در برخی حوزه‌ها، مفهوم پیشرفت تقریباً واضح و مشخص است، بخاطر اینکه بر سر شیوه‌های مناسب در آن حوزه و یافته‌های کسب شده تا حد زیادی توافق وجود دارد. اما پیشرفت فلسفی، ممکن است به راههای متعددی کشیده شود، بنابراین نمی‌تواند خیلی سرراست و مشخص باشد. درنتیجه، اتفاق آرایی در مورد روش فلسفی مناسب که بتواند برای پاسخ به سوالات مربوط به پیشرفت فلسفی به آن اعتماد داشت وجود ندارد، و به همان نسبت یافته‌های بدست آمده حاصل از آن رویه‌ها نیز تا حد زیادی قابل اعتماد نیستند، درنتیجه تعارضات متعددی در زمینه تعبیر و تفسیرها، استدلالات و موقعیت‌ها و ابهامات و عدم توافق‌های گسترده، و شک و تردید نسبت به پاسخ‌ها بوجود می‌آید. بدلیل ذات پر مناقشهٔ فلسفه، بسیار مشکل است که بتوان پیشرفت فلسفی واقعی را از آنچه صرفاً تغییر دیدگاه‌های افراد است، افتراق داد.

دومین مشکل برای درک پیشرفت فلسفی در فبک این است که این برنامه در یک فضای پرسشگری باز، بدون یک دستورجلسهٔ از پیش تعیین شده رخ می‌دهد. چطور می‌توانیم بفهمیم به کجا رسیده‌ایم وقتی یک فرجام از پیش تعیین شده برای رسیدن به هدف مشخصی نداریم، و نمی‌توانیم بطور پیوسته این پیشرفت را قضاوت کنیم؟ همچنین، دانش آموزان فبک، ایده‌های فلسفی شان را بجای آنکه از یافته‌های حاضر آماده بگیرند، اندیشمندانه و با تأمل روی ایده‌های خود و سایرین می‌سازند، پس چگونه می‌توان فهمید که یک ایده بهتر است یا فقط با دیگری متفاوت است؟ چه معیارهایی برای پیشرفت در تفکر و پرسشگری در نظر گرفته شده است؟

۳

مسائل متعددی برای اجرای فبک، بخاطر ذات پر مناقشهٔ فلسفه و پرسشگری‌های بی پایان این برنامه وجود دارد، و من معتقدم که برای حل این مسائل نیاز مبرم به فهم دقیق پیشرفت فلسفی می‌باشد. من این مسائل را در بحث زیر که پیرامون سؤال "نژادپرستی چیست؟" نشان

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

داده ام، این مسائل احتمالاً در تمام جلسات فبک رخ نمی‌دهد، اما با این حال اینها مسائل رایج مشاهده شده در کلاسهای فبک است:

تشریح مسائل پیشرفت فلسفی درفبک :

دانش آموز ۱: نژاد پرستی رفتار ناشایست با چینی‌ها یا افراد بومی‌است.

دانش آموز ۲: بله، اما هرکسی رفتار ناشایست را تجربه کرده است.

دانش آموز۳: با این وجود با بعضی از نژادها رفتار خیلی بدی شده است، می‌دونی.... ، مثل برده داری.

دانش آموز٤: من از اینکه یک برده باشم متنفرم.

دانش آموز ٥: من گمان می‌کنم مادرم با من مثل یک برده رفتار می‌کنه.

دانش آموز٦: من شرط می‌بندم نسبت به تو در خانه کار بیشتری انجام می‌دهم....

دانش آموز۷: بعضی‌ها میگویند اگر حتی فردی را «سفید پوست» خطاب کنند، نوعی نژادپرستی است.

دانش آموز۱: شما همه اشتباه می‌کنید. نژاد پرستی زمانی رخ می‌دهد که با یک اقلیت بطور ناشایست رفتار می‌شود. نژاد پرستی فقط زمانی است که افراد فکر می‌کنند که آمریکایی‌های آفریقایی تبار هیچ چیزی نمی‌فهمند و بنابراین به آنها شغل نمی‌دهند.

دانش آموز۳: ما هم قبلاً همین را گفتیم. ما همه دور یک دایره می‌چرخیم و من گیج شدم.

معلم: خب پس نژادپرستی چیه؟

دانش آموز ٤: من گمان می‌کنم نژاد پرستی وقتی رخ میدهد که مردم یک نژاد، سایر نژادها را تحقیر می‌کنند.

دانش آموز۱: این نمی‌تونه درست باشه. می‌بایست حتماً رفتار بدی رخ داده باشه.

دانش اموز۲: متخصصان در این مورد چه می‌گویند؟ آنها باید قبلاً نژادپرستی را تعریف کرده باشند.

دانش اموز۸: ما می‌تونیم در این مورد یک بررسی انجام بدهیم...

دانش اموز ٥: من یادم میاد که جایی خوندم نژاد پرستان سایر نژادها را مسخره می‌کنند.

دانش آموز۲: آنها را مسخره می‌کنند! نه اینطور نیست. موضوع خیلی جدی تر از اینهاست.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

دانش آموز۱: این فقط یک معنای لغوی است. من اهمیت نمی‌دهم دیگران چه می‌گویند، نژادپرستی صرفاً رفتار با یک نژاد به شیوه‌ای ناشایست است.

دانش آموز٤: خانوم ما نمی‌توانیم این مفهوم را درست به تصویر بکشیم. چرا شما جواب درست را به ما نمی‌گویید؟

معلم: نه، شما دارید خوب کار می‌کنید. فراموش نکنید که ما در فلسفه جواب درست و غلط نداریم.

دانش آموز۹: خب، من گمان می‌کنم پاسخ فقط بستگی داره به نقطه نظر کسی که شما ازش سوال می‌پرسید.

دانش آموز ٦: بله . هرچیزی که شما فکر می‌کنید، برای شما جواب درست است.

دانش آموز ۸: پیداکردم، من واژه نژاد پرستی را در فرهنگ لغات پیدا کردم.... نژادپرستی :" نفرت و عدم تحمل یک نژاد نسبت به نژاد دیگر است" و ما وقتی می‌گفتیم نژادپرستی صرفاً رفتار ناشایست با مردم است، در اشتباه بودیم.

دانش آموز۷: خانوم منظور از این بحث چیست؟ ما می‌تونستیم مستقیم بریم سراغ فرهنگ لغت.

دانش آموز۹: من حتی نمی‌دونم چرا ما داریم در مورد این موضوع بحث می‌کنیم.

معلم: به این راحتی منصرف نشوید. بگذارید به عقب برگردیم به ایده ای که می‌گوید نژادپرستی زمانی است که یک گروه از اقلیت نژادی بطور ناشایستی مورد تهدید قرار می‌گیرند. این هنوز پاسخ دقیقاً درست نیست، اما من فکر می‌کنم ما می‌توانیم همین پاسخ را کمی بیشتر دنبال کنیم. باگروه اقلیت بطور ناشایستی رفتار می‌شود، اما به چه روش دیگری می‌توان رفتار را توصیف کرد؟

دانش آموز۱: من مطمئن نیستم.

معلم: نظرت درمورد رفتار بدی که نژاد پرستان انجام می‌دادند چیست؟

دانش آموز۲: اقلیت نژادی آن را دوست نداشتند.

معلم: تقریباً. دوباره تلاش کن.

دانش آموز۲: این با رفتاری که برای اکثریت است فرق می‌کنه.

معلم: حالا گرفتی . نژادپرستی زمانی است که با اقلیت نژادی به گونه ای متفاوت از اکثریت نژادی می‌شود. بنابراین، آیا نژادپرستی قابل قبول است؟

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

دانش آموز۳: ممکن است نژادپرستی خوب باشه وقتی فرصتهای بیشتری را به اقلیت‌ها می‌دهد.
معلم: چرا اینطور فکر می‌کنی؟
دانش آموز ۳: خب ، این درصورتی خوبه که افرادی که روزگار سختی داشته‌اند، مثل بومی‌های استرالیا، به چیزهای فوق العاده‌ای برسند.
معلم: ممکنه، اما این دقیقاً پاسخ به سوالی که ما دنبال می‌کنیم، نیست. آیا اعطای چیزهای فوق‌العاده از طرف افراد بومی به افراد غیر بومی بی‌انصافی نیست؟ بگذارید ببینیم می‌تونیم جواب بهتری بدست بیاوریم.
دانش آموز۱: نژادپرستی می‌تونه خوب باشه زمانی‌که اقلیت حاکم بر اکثریت قرار گیرد.
معلم: هووم. فکر نمی‌کنی اونوقت اکثریت بطور غیرمنصفانه ای مورد رفتار ناشایست قرار بگیرند؟
دانش آموز۱: من چنین حدسی می‌زنم. من احساس بدی خواهم داشت اگر بخاطر نژادم نتوانم یکسری کارها رو انجام بدهم.
معلم: نکته خوبیه. کسی می‌تونه از همین استفاده کنه و بگه نژادپرستی چطور می‌تونه بد باشه؟
دانش آموز٤: نژادپرستی همیشه بد است چون درهرصورت یک رفتار غیرمنصفانه و نابرابر است.

در این مباحثه دانش آموزان هیچگونه پیشرفت معرفتی نداشتند (و حتی ممکن است از مسائلی که مانع پیشرفت آنها می‌شود نیز آگاه نباشند). به نظر من، حتی علی رغم اینکه هم معلم و هم دانش آموزان در کندوکاو فلسفی شرکت می‌کنند، و این امر آنها را به پیشرفت معرفتی متعهد می‌کند، هیچ‌کدام درک روشنی از معنای آن ندارند. اگرچه آنها سرگرم بحث پیرامون یک سوال فلسفی بودند(و کلاس فبک حتی ممکن است در طرح چنین سوالی هم خوب عمل نکند) بااینحال آنها پیرامون این سوال به گونه‌ای فلسفی بحث نمی‌کنند و به نظر می‌رسد دچار درک غلط از موضوع فلسفی شده‌اند. همچنین به نظر نمی‌رسد آنها ماهیت کندوکاو فلسفی را خوب فهمیده باشند، و به همین خاطر متوجه نیستند که پیشرفت فلسفی با پیشرفت در سایر حوزه‌های علمی مثل ریاضی و علوم متمایز است. نه معلم و نه دانش آموزان متوجهٔ اهمیت ارزشیابی، استدلال و تعبیر و تفسیر برای پاسخگویی به سوالات فلسفی نیستند و در عوض دانش‌آموزان روش‌های دیگری را که برای پیشرفت در سایر حوزه‌های درسی مناسب هستند پیشنهاد می‌دهند، مانند روش مطالعه کردن.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

پاسخ‌های متعددی برای تشریح سوال مطرح گردید اما دانش آموزان از آنچه که سبب ساخت این پاسخ‌ها شد مطمئن نبودند. برخی دانش آموزان تلاش داشتند پیشنهادی را که صحیح بود تایید کنند، اما به خاطر اینکه آنها نمی‌توانستند استدلالی غیر قابل تکذیب ارائه دهند، احساس شکست می‌کردند، و فکر می‌کردند هیچ پیشرفتی صورت نمی‌گیرد. در چنین لحظاتی آنها تصور می‌کردند اگر نظرشان را عوض کنند و بجای رسیدن به عمق یک موضوع از طریق بحث و استدلال، هرآنچه که مایلند و دوست دارند بگویند، می‌توانند به پیشرفت فلسفی برسند. در مواقع دیگر آنها تصور می‌کردند که ما می‌توانیم موضوعات فلسفی را با ارائه یک اقتدار نامتناسب معرفتی حل کنیم. در چنین مواقعی آنان یا به فرهنگ لغات مراجعه می‌کنند و یا جذب نظرات یک فرد ماهر و خردمند(مثل معلم) می‌شوند یا به "حقایق" روی می‌آورند. وقتی آنها می‌بایست پاسخ درست را بدست آورند و به آن سمت حرکت کنند، نمی‌فهمند که چرا در این جمع پاسخ‌های زیادی مطرح می‌شود و عدم توافق‌ها و مباحثه‌ها آنقدر زیاد است. حتی اگر پیشنهادات بالقوه مفید مطرح می‌شود، مثل پیشنهاد دانش آموز شماره ٤ ، این پیشنهاد صرفاً چون یک نقطه نظر متفاوت است، نادیده گرفته می‌شوند و به آن اهمیتی داده نمی‌شود ومنجر به بحثی نمی‌شود که احتمالا به سمت پیشرفت فلسفی هدایت گردد. درکل، دانش آموزان راه روشن و واضحی را جلوی روی خود نمی‌بینند و به این نتیجه می‌رسند که هیچ راهی وجود ندارد.

نیمهٔ اول این بحث ساختار ندارد و غیر مولد است چرا که معلم به دانش آموزان اجازه می‌دهد هرآنچه را که دوست دارند بگویند.تا اینجا" فلسفه" صرفاً یک تغییر عقیدهٔ سطحی است، بدون ارزشیابی و سنجش‌های جدی انتقادی. معلم p4c یک کندوکاو و پرسشگری مولد را تشویق نمی‌کند، در عوض به دانش آموزان ٤، ٥ و ٦ اجازه می‌دهد تا پاسخ‌های غیر مرتبط بدهند و دانش آموز ١ به گروه تسلط پیدا کند. دانش آموز١ یکسر به نتیجه نهایی می‌پرد و هر تلاشی را برای پرسشگری و مباحثه بیشتر رد می‌کند، چرا که آنها ادامه این بحث را ارزشمند نمی‌بینند و فقط آنچه را برای رسیدن به پاسخ درست لازم است انجام می‌دهند. سایر دانش آموزان به نظر می‌رسد پیشنهادات خلاقی ارائه می‌دهند که بیشتر متناسب با جریان آگاهی است، نه منطق یک کندوکاو فلسفی. به نظر می‌رسد آنها از این بی‌هدفی در تعجب هستند چون معلم راهنمایی اندکی به آنها می‌دهد و هیچ درکی از یک کندوکاو فلسفی ندارد و نمی‌داند چگونه باید آن را ادامه دهد. این مشکل می‌تواند در برخی از کلاسهای فبک که معلمان به بهانهٔ تشویق و همدلی،

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

و تحسین‌های مبالغه‌آمیز به دانش‌آموزان ، از ذکر غلط‌های منطقی، ابهامات، عدم صراحت و ادعاهای بی پیشتوانه آنان خودداری می‌کنند، بزرگتر هم شود.

همچنین زمانیکه بحث‌ها بسیار مجادله انگیز و استدلالی باشد، برعکس این موضوع نیز می‌تواند رخ دهد. هردو اینها به یک اندازه می‌تواند پیشرفت گروه را متوقف کند. حتی اگر دانش آموزان به اندازۀ کافی از نظر هوشی قوی باشند که بتوانند در چنین محیط پرچالش ذهنی شرکت کنند(که احتمالاً اکثریت اینگونه نیستند) آنها در مرحلۀ ارزیابی و آزمون ایده‌ها گیر خواهند کرد، بدون اینکه قادر به ارائۀ پیشنهادات یا ایده‌های نوین ماهرانه باشند.

در نیمۀ دوم بحث، بعد از آنکه دانش آموز شماره ۷ پیشنهاد داد که بهتر است فقط از فرهنگ لغات استفاده کنند، به نظر می‌رسد بحث به جای دیگری کشیده شد، اما فقط بخاطر اینکه معلم با ساده کردن موضوع و چشم پوشی از عدم توافق‌های احتمالی، و تعارضات این اجازه را به دانش آموزان داد. این رفتار مشکل زاست، نه تنها بخاطر اینکه معلم کنترل را در دست گرفته است، بلکه بخاطر اینکه معلم تلقین می‌کند که در اینجا فقط یک پاسخ "درست" فلسفی وجود دارد، در نتیجه دانش آموزان را بدان سمت سوق می‌دهد. در اینجا پیشرفت به معنای قرارگیری در موقعیتی است که طبق تصمیم معلم صحیح است، و این همان پیشرفتی نیست که دانش‌آموزان در برنامه فبک به آن نیازدارند.

بطور خلاصه، نقص یک مفهوم جامع از پیشرفت فلسفی خردمندانه دانش آموزان و آموزگاران فبک را دچار سردرگمی می‌کند. بدون فهم دقیق از این پیشرفت، آنها قادر نیستند راههای مباحثه فلسفی و کندوکاو باز در فبک را بگشایند، و بنابراین فبک از نظر معرفتی مشروعیت خود را از دست می‌دهد.

٤

ادبیات مربوط به فبک به موضوع پیشرفت فلسفی اشاره دارد[1]؛ اما من معتقدم که مفاهیم ارائه شده کافی نیست، بخاطر اینکه پیشرفت فلسفی با انواع پیشرفت‌ها اشتباه و مغشوش شده

[1] این موضوع اغلب با واژه‌هایی مثل "رشد و پیشرفت قدرت تمیز" (اسپیلتر،۲۰۰۶؛اسپیلتر و شارپ،۱۹۹۵؛فیشر،۲۰۰۳)؛" خود – اصلاحی تحقیقی" (لیپمن،۲۰۰۳،ص۱۹۷) "کفایت رأی" (لیپمن،۱۹۸۸،ص۱۶۸؛اسپیلتر و شارپ،۱۹۹۵،ص۱۳۵، بورگ و سایرین،۲۰۰۶،ص۱۹۲-۱۹۳،اسمیت،۲۰۰۳،ص۳۵)"توفیق فزایندۀ فهم"(لیپمن و سایرین، ۱۹۸۰، ص۱۱۲)؛"پیجیدگی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

است، یا اگر این پیشرفت معرفت فلسفی واضح و روشن است، بطور کامل شرح و بسط داده نشده است.

ادبیات فلسفه برای کودکان اغلب فرایند معرفت فلسفی را نادیده می‌گیرد و فقط به پیشرفت رویه‌ای اشاره دارد، مواردی مثل اینکه دانش آموزان بحث بهتری داشته باشند، توانایی تفکرشان را بهبود ببخشند و یا اینکه به سمت ساخت حلقه کندوکاو ایده‌آل حرکت کنند. بنا براین، متون فبک شامل توصیه‌ها، ابزارها، فرایندها و تمریناتی است که به دانش آموزان کمک می‌کنند از تفکر ساده به پیچیده، از مونولوگ به دیالوگ و از فرد گرایی به سمت حلقه کندوکاو حرکت کنند(برای مثال : کم،۱۹۹۵ صص۱۰۱-۱۰۲ ؛ اسپیلتر و شارپ،۱۹۹۵صص۱۲۸-۱۲۹؛ و لیپمن و سایرین،۱۹۸۰،صص ۱۱۰،۱۰۳-۱۱۳)[۱].

تا زمانیکه رشد تفکر بهتر و حلقه کندوکاو پخته و رشد یافته، پایه اساسی فبک است ، من معتقدم تمرکزانحصاری روی پیشرفت رویه ای منجر می‌شود به آنچه موریس (۲۰۰۸،ص٦٧٦) آن را "شکل رقیق شده فبک" می‌نامد. برای یک شکل جامع و کامل از فبک ، لازم است در ادبیات فبک مفهوم دقیق و واضحی از پیشرفت معرفت فلسفی ارائه گردد.

وقتی‌که در ادبیات فبک به پیشرفت معرفت فلسفی اشاره می‌گردد، اغلب با پیشرفت رویه ای اشتباه گرفته می‌شود. برای مثال، پیشرفت در اصلاح پیشنهادات، بازیابی ایده‌ها، و پاسخ به سوالاتمان، از همان دسته پیشرفت‌هایی است که بواسطهٔ شرکت در پرسشگری‌های جمعی عاید می‌شود و متفکران ماهرتری را پرورش می‌دهد[۲]. من معتقدم بدلیل اینکه بسیاری از نویسندگان

پیشرفتهٔ ایده‌ها"(لیپمن و سایرین،۱۹۸۰،ص۱۷۵)؛ یا "رشد و ارتقای ایده‌ها و مباحثات"(مک کال،۲۰۰۹،ص۱۲) بیان شده‌است.

[۱] ویکز(۱۹۹۵: ۶۱-۵۵)در کتابش فصلی دارد با عنوان "پیشرفت نظارت" و رانداویز و وان درلیو(۲۰۰۰) مقاله ای دارند تحت عنوان "عملکرد وپیشرفت در فلسفه" اما هر دو آنها با مقوله پیشرفت رویه‌ای سروکار دارند.

[۲] برای مثال، اسمیت(۲۰۰۳) در قالب " رشد بواسطهٔ یادگیری" پیشرفت معرفت فلسفی را که شامل پیشرفت در یکسری موضوعات مثل فهم جمعی یا دریافت چشم اندازهای جدید به موضوعات آشنا می‌باشد(۲۰۰۳ :۳۴)، را با پیشرفت رویه‌ای که شامل بهبود مهارت‌ها، نگرش‌ها و هیجان پذیری است(۲۰۰۳: ۳۸) تلفیق می‌کند. علاوه بر این فیشر در ضمیمه‌ای با عنوان " چگونه می‌توان پیشرفت را طی مباحثه‌های فلسفی ۱۹۳،اسمیت،۲۰۰۳،ص۳۵)"توفیق فزایندهٔ فهم"(لیپمن و سایرین، ۱۹۸۰، ص۱۱۲)؛"پیجیدگی پیشرفتهٔ ایده‌ها"(لیپمن و سایرین،۱۹۸۰،ص۱۷۵)؛ یا "رشد و ارتقای ایده‌ها و مباحثات"(مک کال،۲۰۰۹،ص۱۲) بیان شده‌است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

فبک، هم پیشرفت معرفت فلسفی را نادیده می‌گیرند و هم اینکه آن را با پیشرفت رویه ای الحاق می‌نمایند، شرکت کنندگان فبک نیز در کلاس دچار همان اشتباه می‌شوند.

گاهی ادبیات فبک، میان پیشرفت معرفت فلسفی و سایر پیشرفت‌ها، بطورمشخص افتراق قائل می‌شود. اما این هنوز هم ناکافی است، چراکه در عین تشریح فواید پیشرفت فلسفی، مفهوم این پیشرفت آنگونه که ارائه شده است به اندازهٔ کافی جامع نیست و راهنمایی‌های اصولی بسیار اندکی برای شرکت کنندگان دربر دارد. مثال‌های زیر بیانگر این موضوع هستند:

نشانهٔ یک گفتکوی خوب، که همراه با ژرفای دقیق و منظر قابل تشخیصی از پیشرفت می‌باشد، اینست که شرکت کنندگان مکرراً می‌خواهند، نه تنها ایده‌های خودشان را در مورد موضوع مورد بحث، بلکه نظرات، سوالات و افکار سایر افراد را نیز تخمین بزنند (اسپیلتر، ۲۰۰۶،۱۱).

یک بحث خوب در هر زمینه زمانی رخ می‌دهد، که نتایج یا برایند دقیق بحث، نسبت به زمانی که داستان شروع شده کاملاً پیشرفت مشهود و قابل تشخیصی را نشان دهد. شاید این پیشرفت در فهم رخ دهد؛ شاید در دستیابی به برخی از انواع اجماع و توافق جمعی باشد؛ شاید این پیشرفت تنها در نوع صورت بندی مسائل رخ دهد؛ اما در هر صورت، در اینجا جنبه ای از حرکت رو به جلو دیده می‌شود. آنچه که رخ داده است، دستیابی به یک فراورده گروهی است(لیپمن و سایرین،۱۱۱،۱۹۸۰).

فلسفه برای کودکان در جستجوی دو دسته از اهداف است: پیشرفت در تسلط بر سوالات فلسفی- که ممکن است شامل باورهای تعدیل شده، فرضیه‌های جدید برای تجربه یا حتی شفاف سازی سوالات باشد- و رشد در رویه‌های کاوشگری اجتماعی و شناختی (گرگوری،۱۱،۲۰۰۸).

---

[۲] ویکز(۱۹۹۵: ۶۱-۵۵)در کتابش فصلی دارد با عنوان "پیشرفت نظارت" و راندااویز و وان درلیو(۲۰۰۰) مقاله ای دارند تحت عنوان "عملکرد وپیشرفت در فلسفه" اما هر دو آنها با مقوله پیشرفت رویه‌ای سروکار دارند.

[۲] برای مثال، اسمیت(۲۰۰۳) در قالب " رشد بواسطهٔ یادگیری" پیشرفت معرفت فلسفی را که شامل پیشرفت در یکسری موضوعات مثل فهم جمعی یا دریافت چشم اندازهای جدید به موضوعات آشنا می‌باشد(۲۰۰۳ :۳۴)، را با پیشرفت رویه‌ای که شامل بهبود مهارت‌ها، نگرش‌ها و هیجان پذیری است(۲۰۰۳: ۳۸) تلفیق می‌کند. علاوه بر این فیشر در ضمیمه‌ای با عنوان " چگونه می‌توان پیشرفت را طی مباحثه‌های فلسفی ارزیابی نمود؟" بهبود مهارت‌های شناختی دانش آموزان ، و کسب مباحثه‌های بهتر فلسفی را چیزی شبیه به همان پیشرفت معرفت فلسفی یا کسب ایده‌های فلسفی بهتر می‌داند.(۲۰۰۳: ۲۶۷-۲۶۶).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

در این گفتگوها چه مواردی بعنوان پیشرفت در نظر گرفته می‌شود؟ ... در فلسفه برای کودکان هدف فوری و آرمانی یک دیالوگ، آنست که شرکت کنندگان بتوانند به یک یا چند قضاوت فلسفی مستدل نسبت به سوالات یا موضوعاتی که در دیالوگ مطرح است، توجه کنند(گرگوری،۲۰۰۸: ۱۹)[۱].

یک مفهوم جایگزین برای رشد معرفت فلسفی در فبک آن است که ما با حرکت به سوی "حقیقت" پیشرفت می‌کنیم. فلسفه بعنوان جستجوی "حقیقت" شناخته می‌شود(بورگ و سایرین، ۲۰۰۶: ۵۱)، یا بواسطهٔ جستجوی "حقیقت" هدایت شده است(لیپمن، ۱۹۹۸: ۱۴۸). بهترین عبارت در باب این مفهوم توسط گاردنر مطرح می‌شود:

حقیقت، بطور قطع پایه اساسی برای این روش است؛ فقط بخاطر پیشرفت به سمت حقیقت است که مشارکت کنندگان در نهایت نسبت به سودمندی این فرایند متقاعد می‌شوند.... اگر یک حلقه کندوکاو مطابق اسمش عمل کند، می‌بایست به سمت دریافت حقیقت حرکت کند(۱۹۹۵: ۳۵)[۲].

گرچه این یک عبارت واضح در مورد پیشرفت معرفت فلسفی است، اما بعنوان یک مفهوم برای رشد فلسفی در فبک کفایت نمی‌کند. درک مفهوم" حقیقت" مشکل ساز است و می‌توان گفت که آنچه در حلقه کندوکاو بعنوان پیشرفت به سمت حقیقت مطرح است، نه قادراست آنچه را بواسطهٔ " حقیقت" در این موقعیت معنا شده تشریح کند، و نه زمانی را که ما به آن می‌رسیم.

شاید رایج ترین مفهوم پیشرفت فلسفی در ادبیات فبک، آنست که ما بجای آنکه به سمت نتایج از پیش تعیین شده حرکت کنیم، بواسطه پیگیری کندوکاو تا آنجا که ما را هدایت کند، پیشرفت می‌کنیم. این مفهوم در دو عبارت کلاسیک زیر بطور استعاری، با دقت تشریح شده است:

---

[۱] من در کار خودم اغلب بین پیشرفت معرفت فلسفی و سایر انواع پیشرفت، بواسطهٔ فهرستی از نتایج احتمالیِ کندوکاو فلسفی که بر پیشرفت فلسفی دلالت دارند، مثل خَلق یک افتراق یا ارتباط، تمایز قائل می‌شوم(گلدینگ، ۲۰۰۲: ۱۰-۱۱؛b۲۰۰۶).با این حال همانند سایر ادبیات حوزه فبک، تلاش‌های اخیر من نیز در طراحی مفهوم پیشرفت معرفت فلسفی برای فبک، هنوز به اندازه کافی توسعه نیافته است.

[۲] همچنین گاردنر،۱۹۹۷ و ۱۹۹۸ را مشاهده نمایید.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

یک حلقه کندوکاو بجای آنکه با مرزهای موجود در دروس متوقف شود، تلاش دارد تحقیق و کندوکاو را تا جایی‌که بدان منجر می‌شود، دنبال نماید. پیشرفت گفت‌وشنودی که منطبق با اصول منطق است، غیرمستقیم بوده و همانند قایقی است که در مسیر باد قرار دارد، اما در فرایند پیشرفتش به مثابه آن است که خود می‌اندیشد.(لیپمن، ۲۰۰۳ :۲۲).

کندوکاو همیارانه و جمعی می‌تواند منجر به پیشرفت شود، اما اگر استعاره لیپمن را قرض بگیریم، این پیشرفت شبیه حرکت قایق بادبانی است که در باد گیر کرده و به جای آنکه به سرعت به سمت یک هدف ثابت و از پیش تعیین شده برود، مدام این طرف و آن طرف می‌رود. گرچه این قایق بادبانی احتمالاً جایی در مسابقه پایانی به خود اختصاص نمی‌دهد، اما با این وجود در نهایت به جایی خواهد رسید، اما این نقطه پایانی نمی‌تواند از پیش تعیین شود. به همین ترتیب، حلقه کندوکاو نیز باید تحقیق و کندوکاو را تا جایی که بدان منجر می‌شود دنبال نماید (اسپلیتر و شارپ، ۱۹۹۵: ۲۵).

"پیگیری کندوکاو، تا جایی‌که بدان منجر می‌شود"، راهی است که بر فهم پیشرفت فلسفی دلالت دارد، اما به نظر من برای یک مفهوم مناسب از پیشرفت فلسفی در فبک، این تعریف صرفاً همانند یک بذر است.

نخست، فهم پیروان مکتب دیویی از پیگیری کندوکاو تا جایی‌که بدان منجر می‌شود، به قدر کافی به فلسفه اختصاص ندارد. همچنین در اینجا به جزئیات صریح و روشنتری در خصوص تمایز میان فرایند کندوکاو *فلسفی* با سایرتحقیقات و پرسشگری‌ها نیاز می‌باشد، مخصوصاً جایی‌که ما کندوکاو فلسفی را آغاز می‌کنیم و نتایجی که به سمت آن حرکت می‌کنیم. برخی از این جزئیات در ادبیات فبک ارائه شده است، پس این دلیل مشخصی برای این که چرا این مفهوم نمی‌تواند اساس یک مفهوم پیشرفت فلسفی در فبک باشد، نیست.

مشکل دوم، و مشکل مهم تر این که، این مفهوم راهنمای مکفی برای تازه‌کاران فلسفی تهیه نمی‌کند. این موضوع به قضاوت و بصیرت ماهرانه، برای پیگیری یک کاوش تا جایی‌که بدان منجر می‌شود، نیاز دارد، اما معلمان فبک (علاوه بر دانش آموزان) عموماً از نظر فلسفی تازه‌کار هستند. مفهوم پیشرفت فلسفی برای فبک باید چارچوب صریح و محکم‌تری را فراهم کند، به‌گونه‌ای که آموزگاران و کودکان شرکت کننده در این برنامه بتوانند به فهم آنچه بعنوان "پیگیری

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

کندوکاو، تا جایی‌که بدان منجر می‌شود" نائل آمده، و چگونگی یک مسیر کندوکاو و تحقیق را برای پیگیری درک کنند.

بطور خلاصه، اگرچه ادبیات فبک اهمیت پیشرفت معرفت فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان را بیان می‌دارد، اما جزئیات مشخص و خاصی در مورد چیستی آن ارائه نمی‌دهد. با این‌حال، بدون یک مفهوم پیچیده از پیشرفت فلسفی، فبک قربانی مسائلی خواهد شد که من در بخش ۳ راجع به آنها بحث کردم. هدف من در این مقاله آن است که بذر مفهوم پیشرفت فلسفی را از ادبیات فبک دریافت نموده و آن را از پیشرفت رویه‌ای متمایز سازم، و سپس آن را برای خلق یک مفهوم دقیقتر، صریحتر و جامع‌تر رشد دهم، بطوری‌که بتواند برای فهم و ترویج پیشرفت فلسفی در کلاسهای فبک استفاده شود.

۵

مفهوم پیشرفت فلسفی باید مطابق با گفتگوی ظاهراً بی پایان، و عدم حل و فصل قطعی مباحث، و نتیجه گیری‌های تعریف شده در فلسفه باشد. در مواجهه با چنین مباحثه‌ای، ما در مورد امکان پیشرفت فلسفی می‌توانیم یکی از سه موضع زیر را اتخاذ نماییم:

۱) بدبینانه : فلسفه نمی‌تواند موجب پیشرفت معرفتی گردد و فقط منجر به اختلافات[۱] و تغییرات بی پایان می‌گردد.

۲) آرمان گرایی: ما همانگونه که بالاخره به حقیقت[۲] دست می‌یابیم، پیشرفت نیز می‌کنیم.

---

[۱] علم گرایی به طور معمول یک نگرش بدبینانه از پیشرفت فلسفی است که براین موضوع که فقط علم سبب پیشرفت می‌شود، تاکید دارد. دیدگاه ویلیام جیمز نسبت به فلسفه به عنوان حوزه‌ای که صرفاً به ابراز سلایق و سرشت‌های فلاسفه، و موضع‌های تردید و پوچ گرایانه آنها می‌پردازد، و سوالات و پاسخ‌های فلسفی بی معنی، لاینحل، و نامشروع ارائه می‌گردد، هنوز مورد قبول برخی افراد است. در این نگرش، همچنین طیفی از موضع گیری‌های بدبینانه براساس برخی توجیحات عجیب روان شناسی، تاریخی یا جامعه شناختی نسبت به اختلاف نظرات فلسفی وجود دارد. هر یک از این موقعیت‌ها، نگرشی بدبینانه در مورد احتمال پیشرفت معرفت فلسفی درست است.

[۲] این دیدگاه در واقع نشان دهنده نگرش افلاطون و هگل است. دیدگاه پراگماتیستی پیرس(۱۹۳۴) که معتقد است، "حقیقت" را نهایتاً می‌توان از کندوکاوی بدست آورد، که به اندازه کافی ادامه پیدا کند، نیز یک نگرش واقع گرایانه است؛ همانگونه که‌هابرماس (۱۹۷۲) چنین دیدگاه مشابهی به عنوان اجماع ایده‌آل به حقیقت دارد. برخی نویسندگان فبک نیز به صراحت از ادراک آرمان‌گرایانه به پیشرفت فلسفی حمایت می‌کنند، که من در قسمت ۴ در مورد آن صحبت کردم.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

۳) واقع گرایانه: فلسفه سبب برخی ارزشهای معرفتی می‌شود، اما نه به شکل یک نتیجه قطعی یا نهایی. این موضع برخلاف نگرش بدبینانه و واقع‌گرایانه، نشان می‌دهد که فلسفه منجر به پیشرفت می‌شود. تحت یک ادراک واقع بینانه از پیشرفت فلسفی، پیشرفت و بهبود فلسفی زمانی می‌تواند رخ دهد که در فهم موضوعات انتزاعی به نسبت موضوعات مطلق و عینی بهبود قابل ملاحظه و بیشتری صورت گیرد[۱].

من دیدگاه بدبینانه نسبت به پیشرفت فلسفی را رد می‌کنم، چراکه آنها خروجی‌های درست معرفتی را نادیده می‌گیرند. حتی اگر فلسفه، پاسخ‌های صحیح و عاری از بحث و مناقشه را ایجاد نکند، ولی قادر به ارائه چیزهایی است که از نظر معرفت شناختی، به مراتب ارزشمندتر از ارائهٔ صرفاً یک نظر و ایده است؛ مثل بسط و تعمیم، و شفاف سازی نظریه‌ها و موضع‌ها، آنچه که مودی[۲] (۱۹۸٦،ص٤٥) آن را «آگهی فوت مباحثات و مواضع شکست خورده» می‌نامد.

همچنین من موضع گیری آرمانگرایانه نسبت به پیشرفت فلسفی را نیز رد می‌کنم. چراکه آنان استانداردهایی را برای پیشرفت فلسفی در نظر می‌گیرند که دستیابی به آنها ، مادامی‌که خروجی‌های قابل حصول معرفتی از فلسفه نادیده گرفته می‌شود، غیر ممکن است، و خود این استانداردها بجای حل مسائل، سبب ایجاد مسائل بیشتر می‌شود.

بر اساس دیدگاه آرمانگرایانه، ایجاد یا تعیین صحت و سقم پیشرفت فلسفی غیرممکن است. از این منظر در نهایت، دستیابی به حقیقت، آرمانی دست نیافتنی است، حداقل در فلسفه، و حتی مطمئن ترین نتایج فلسفی می‌تواند به چالش کشیده شود. برای مثال حتی اصل عدم تناقض توسط منطق فوق وجودی[۳] به چالش کشیده می‌شود(پریست،۲۰۰٦). اختلاف نظر و کثرت گرایی برای فلسفه ضروری است چراکه برای هر مسئله فلسفی، می‌توان چندین راه حل متعارض ارائه داد که هرکدام نیز قابل دفاع است و نمی‌توان اثبات نمود که دقیقاً یکی درست و باقی نادرست است. علاوه بر این ما نمی‌توانیم قضاوت کنیم که آیا ما به حقیقت نزدیک شده ایم یا نه، چراکه ما یک بررسی مستقلی که برای اندازه گیری فاصله میان ادراک فعلی ما از

---

[۱] نگرش کثرت گرایانه نیکلاس ریشر (۱۹۷۸،۲۰۰۶)یک موضع مشخصاً واقع‌گرایانه به احتمال پیشرفت فلسفی است. به نظر می‌رسد موضع ریشر این است که ما با اتخاذ یکی از مسیرهای جایگزین راه حل‌های فلسفی، که سبب تلاش و رقابت جدی بین کودکان می‌شود، آنان را برای مقابله با مشکلاتشان آماده می‌سازیم.

[2] Moody

[۳] Paraconsiste

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

حقیقت با مفهوم درست (حقیقت) لازم است، نداریم. بنابراین من با موضع گیری آرمانگرایانه موافق نیستم چون این دید گاه با فهم درست مقصود، دستاوردها و موفقیتی که ما می‌توانیم از فلسفه داشته باشیم، ناسازگار است و بجای آن فلسفه را یک فعالیت به ظاهر بی معنی می‌سازد- اگر ما طی هزاران سال هیچ پیشرفتی نداشته ایم و حتی اگر هم داشته ایم نتوانسته ایم بگوییم؟ پس چرا فلسفه!

علاوه بر این، من موضع آرمانگرایانه را به این دلیل رد می‌کنم که منجر به مسائل عملی در کلاس‌های فبک می‌شود. اگر آموزگاران و دانش آموزان فبک فکر کنند که هدفشان رسیدن به "حقیقت" است، در صورت مواجهه با اختلاف نظرهای اجتناب ناپذیرفلسفی، آنها یا آمرانه و تک بعدی برخورد می‌کنند، تا اثبات کنند که یک نگرش درست است، و یا بطور کلی از انتخاب موضع منصرف می‌شوند و فکر می‌کنند که این صرفاً یک ایدهٔ است نه یک نگرش. هردو این چشم اندازها امکان پیشرفت فلسفی را مسدود می‌سازد.(من در بخش ۱۳، جایی‌که موضع معرفتی مورد نیاز آموزگاران و دانش آموزان برای دستیابی به پیشرفت فلسفی را توضیح می‌دهم، بیشتر به این بحث خواهم پرداخت.)

من موضع آرمانگرایانه یا بدبینی را به این دلیل که الزاماً مواضعی اشتباه هستند، رد نمی‌کنم، بلکه آنها را به این دلیل که مواضعی ضعیف برای فهم پیشرفت فلسفی در فبک می‌باشند، قبول ندارم. من مدافع موضع واقع بینانه می‌باشم که معتقد است فلسفه چیزهایی تولید می‌کند که بر پیشرفت دلالت می‌کند، اما ادعا نمی‌کنم که این درست است، بلکه درعوض یک مفهوم حقیقتاً بهتر از پیشرفت فلسفی است. استدلال من اینست که با توجه به ناتوانی فلسفه برای تولید حقایق قطعی(دقیقاً درست)، بهتر است ما پیشرفت فلسفی را از طریق آنچه فلسفه سبب رسیدن به آن می‌شود بفهمیم. از منظر واقع گرایانه، چه هدف فلسفه حقیقت باشد چه نباشد، و چه به آن برسد یا نرسد، هیچ ربطی به فهم پیشرفت فلسفی ندارد. این موضع می‌داند که فلسفه منجر به نتایجی در کسب دستاوردهای معرفتی از قبیل رشد استدلالات، سوالات و مواضع جدید می‌شود برعکس موضع بدبینانه. همچنین این بدان معناست که می‌تواند منظر اهداف، موفقیت‌ها و رضایت خاطر گذشته و فعلی ما از فلسفه ورزی را توضیح دهد، و نشان می‌دهد که فلسفه یک تلاش معقول است، برعکس موضع آرمانگرایانه.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

من معتقدم در مفهوم سازی مجدد گودمن و الگین[1] (۱۹۸۸) از فلسفه، فلسفه حوزه‌ای برای *حل* مسائل فلسفی است، نه برای پیدا نمودن حقایق فلسفی. من این را مفهوم *مسئله – راه‌حل* فلسفی می‌نامم و معتقدم که بهترین مفهوم واقعی از فلسفه است، که به مفاهیم پیشرفت فلسفی در ادبیات فبک تعمیم می‌یابد، و می‌تواند بنیانی استوار برای حمایت از پیشرفت فلسفی در فبک باشد.

تحت مفهوم حل مسئله، ما پیشرفت فلسفی را بواسطهٔ حرکت از مسائل فلسفی به راه حل‌های فلسفی ایجاد می‌کنیم. این تعریف بطور خاص از آن جهت که برمی‌گردد به همان عبارت« پیگیری کندوکاو تا جایی که بدان منجر می‌شود»، می‌تواند جایگزین تخصصی‌تری برای تعاریف مشکل ساز پیشین از پیشرفت ارائه دهد. مسائل فلسفی، محرکی برای تحقیق فلسفی است و ما را به دنبال کنکاش برای یافتن راه حل‌های فلسفی سوق می‌دهد[2].

از منظر واقع گرایانهٔ مفهوم پیشرفت فلسفی، وقتی ما فلسفه ورزی می‌کنیم، در واقع بازی حل مسائل را انجام می‌دهیم نه یافتن حقیقت. در اینجا شباهت‌هایی میان این بازیها وجود دارد، همانطور که شباهت‌هایی نیز میان بازی قواعد استرالیایی، راگبی، و فوتبال آمریکایی مشهود است، درحالیکه آنها بازی‌هایی متفاوت با قوانین، شیوهٔ بازی و از همه مهمتر روش امتیازدهی متفاوت می‌باشند. فلسفه به حل و فصل حقایق امتیاز نمی‌دهد چون این راه مناسبی برا ی حل مسائل فلسفی نیست و همچنین هدف نهایی فلسفه هم نیست. اما فلسفه با امتیازدهی به راه حل‌های مسائل فلسفی پیشرفت می‌کند. در این دیدگاه پیشرفت فلسفی در هر لحظه تضمین شده است، موضع قابل دفاع به کونه ای رشد یافته است که یک مسئله فلسفی را حل کند. در

[1] Goodman and Elgin

[2] این مفهوم دیویی‌وار از پیشرفت فلسفی را می‌توان در خط فکری فلاسفهٔ مشهوری همچون سقراط، افلاطون، هگل و ویتگنشتاین مشاهده نمود. برای مثال، روش شناسی مورد بحث سقراط در اوتی‌فرو وجمهوری به همان خوبی روش هگلی‌ها ، در حرکت از سوی مشکلات به سمت راه حل‌ها، مشمول رفتارهای دیالکتیکی یا گفتگو مدار می‌شود. همچنین فلسفه درمانی ویتگنشتاین نیز مفهوم مسئله- راه حل را از فلسفه توسط ارائه مشکلات فلسفی بعنوان بیماری و راه حل‌های فلسفی بعنوان درمان‌ها یا بهبود، تصریح می‌نماید(1972a, 71; 1972b, §6; 1991, 1.109, 1.132 & 1.133; 1961, 6.521; 1998, 22e ببینید).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

بازی فلسفی این یک هدف است، حتی اگر تنها فقط یکی از چندین موضع روی تابلو باشد و حتی اگر آن یک موضع خطاپذیر، آزمایشی و قابل تغییر باشد[۱].

من ابتدا می‌خواهم آنچه را که بعنوان یک مشکل و راه حل فلسفی برشمردم، فهرست نمایم و پس ازآن کاربردهای این مفهوم برای پیشرفت فلسفی در فبک را تصریح خواهم نمود.

۷

به زعم ما مسائل فلسفی دچار عدم یکپارچگی و عدم کفایت هستند، چرا که ما صرف نظر از شیوه‌ها یا رویکردهایمان، نه می‌توانیم آنها را با جمع آوری اطلاعات حل کنیم، و نه می‌توانیم به یک پاسخ نهایی یا راه حل غیر جدلی و قطعی در مورد آنها برسیم.

وقتی که ما دنیا را مفهوم سازی می‌کنیم و درمی‌یابیم که این مفاهیم به دلایل مختلفی مردود هستند، مسائل فلسفی خودنمایی می‌کنند. این مسائل به این خاطر بروز نمی‌کنند که اطلاعات یا دانش ما در خصوص آنها اندک است، بلکه به این دلیل رخ می‌دهند که ما در عین اینکه می‌توانیم اشتراکات ایده‌ها و منظرهای دید خود با دیگران را ببینیم، در ایجاد مفهوم مشترک ازبرخی امور ناتوان هستیم. مسائل فلسفی رایج ، از قبیل مسائل مربوط به ماهیت ذهن و بدن، شکاکیت، مشکل شرارت، یا کاربرد موضوعات اخلاقی مثل سقط یا جنگ، از جمله چنین مفاهیمی هستند که نمی‌توان در مورد آنها به یک فهم قطعی مشترک رسید. در هر کدام از این موارد، مسئله فلسفی در واقع ناتوانی در درک مشترک از موضوع، و یا فهم این حقیقت است که حتی پس از جمع آوری کلیه اطلاعات تجربی یا ساخت دانش باز هم مشکل باقی می‌ماند[۲].

---

[۱] انواع دیگر درک پیشرفت فلسفی ممکن است روی ابزارهای متفاوت امتیازدهی در بازی‌های فلسفی مشابه تاکید داشته باشند. من قبلاً نیز تاکید کردم که ارائه راه‌حل مهمترین هدف است، اما رد یک مفهومی که بخاطر تحریف یا خطاهای آشکار مردود شده، که کاترین مک‌کال (۲۰۰۹: ۸۳)آن را به عنوان روش پیشرفت مورد تاکید قرار می‌دهد، نیز می‌تواند به عنوان امتیاز یک تغییر به جای یک هدف محسوب گردد.

[۲] این نگرش به پیشرفت فلسفی تحت تأثیر دیویی است اما دقیقاً تمام پیروان دیویی آن را تأیید نمی‌کنند. دیویی معتقد است که فلسفه باید با مشکلات اجتماعی، شخصی و عملی درگیر باشد(دیویی، ۱۹۲۰ :۱۲۴). من معتقدم که مشکلات فلسفی که در برنامه فبک پیگیری می‌شوند باید شامل مشکلاتی باشند که دانش‌آموزان آنها را به شکل یک مسئله مشکل‌ساز موثق درک کرده باشند، حتی اگر خودشان چنین تجربهٔ عملی نداشته‌اند. ما با مشکلات فلسفی واقعی مواجه هستیم که جلوی ادراک مشترک ما در مورد مشکلات انتزاعی و نظری را مسدود می‌کند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

مثال‌هایی از عدم یکپارچگی فلسفی در زیر آمده است:

- ✓ درک این نکته که تجربیات ما مثال‌های نقیضی با تئوری‌هایی که از دوستی، عشق و شادی داریم، بدست می‌دهد. مثلاً ما فکر می‌کنیم "شادی" انجام آن چیزی است که ما می‌خواهیم انجام دهیم، اما اغلب درمی‌یابیم که پس از آنکه در درازمدت هرآنچه که دوست داشتیم انجام دادیم احساس غم و عدم رضایت می‌کنیم.
- ✓ مواجه شدن با منظرهای مختلف یک موضوع. برای مثال، زیست شناسی یک مفهومی‌از "طبیعت(سرشت) انسان" ارائه می‌دهد، روانشناسی منظر دیگر و مذهب نیز رویکرد سومی‌دارد.
- ✓ اعتقاد به ارزش صداقت، درحالی که اغلب فکر می‌کنیم فرزندان ما باید به پدر و مادر بزرگشان بگویند که هدایای کریسمس را دوست دارند، حتی اگر از آن متنفرند.

مثالهایی از عدم کفایت فلسفی عبارتند از:

- ✓ نقص یک تخمین جامع و اصولی از آنچه که کودک را از بزرگسال جدا می‌سازد.
- ✓ باور به اینکه زندگی انسان بواقع ارزشمند است، درحالی که هنوز یک استدلال و توجیه قوی برای این باور ندارد.
- ✓ کمبود یک مفهوم روشن و شفاف در مواقعی که ما با مسائلی مثل خوردن گوشت حیوانات، یا کمک به خاتمه زندگی کسی که دوستش داریم و در مراحل پایانی بیماری اش به سر می‌برد.

مسائل فلسفی از این منظر که نمی‌توانند یک راه حل غیر جدال آمیز، و منحصر به فرد داشته باشند، غیرقابل حل و فصل[1] قطعی هستند(با حرف S بزرگ) فارغ از آنکه برای حل و فصل آنها از چه روشی استفاده شود و یا به چه رویکردی توسل جوییم. روشهای فلسفی و رویکردها نمی‌توانند مسائل فلسفی را حل و فصل کنند، چراکه هر راهکار آنان به بروز راه حل‌های فلسفی چندگانه، قابل دفاع و بالقوه مغایر با سایر راهکارها منجر می‌شود، یا اینکه هیچ روش و رویکردی نمی‌تواند بعنوان بهترین و تنها منظر راه برای حل مسائل فلسفی مورد قبول قرار گیرد.

۸

[1] unSettleable

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

مسائل فلسفی با مسائل تجربی متفاوت می‌باشند و نمی‌توانند بواسطهٔ اضافه نمودن یکسری اطلاعات تجربی جدید و یا از طریق پیدا کردن حقیقت محض و بی چون و چرا، حل شوند. در عوض، من معتقدم که ما مسائل فلسفی را با حرکت به سمت ارائه مفهوم جدیدی که به قدر کفایت جامع بوده و یا تعریف مجددی برای حل عدم تجانس و نابسندگی و دگرگونی موضوعات می‌باشد ادامه دهیم، تا به درک مشترکی از آنها برسیم. ما مسائل فلسفی را از طریق خَلق یک راه و منظر جدید برای نگاه، و قرارگیری در دنیایی که مسائل اساسی آن در طولانی مدت رخ نمی‌دهد، حل می‌کنیم. ککس[1] (۱۹۸۰ :۱۱۵) این موضوع را به شیوه ای متفاوت اما روشن بیان نموده است:

راه حل، تعبیر و تفسیری است که یک مسیر ممکن فکری در مورد بخشی از واقعیت را مهیا می‌سازد. تفاسیر می‌توانند بعنوان صدور یک شرط تلقی شوند: اگر شما در مورد واقعیت به این شیوه فکر می‌کنید و بر اساس آن هم عمل می‌کنید، پس آنچه که قبلاً مسئله‌ساز بوده دیگر این چنین نیست.

وقتی ما مسائل فلسفی را حل می‌کنیم، ما مفهومی متجانس و با کفایت جدید، برای بروز مجدد مفهوم نامتجانس و بی‌کفایت دیگری خلق می‌کنیم. اما باید از کل‌نگری کویین[2] درس بگیریم، غالباً چندین راه تضمین شده یا قابل دفاع برای درک یک مفهوم وجود دارد و بنابراین برای حل آن مسئله نیز اغلب چندین راه حل در دسترس هستند.

به همین صورت، راه حل‌های فلسفی به معنای رسیدن به مرحلهٔ نهایی نیستند، جایی‌که همه ابهامات برطرف شده است، و همه سوالات پاسخ داده شده اند و همه خطوط کنکاش و تحقیق تخلیه شده است، چراکه هر راه حلی شامل بذرهایی از پیشرفت جدید است. هر راه حل فلسفی نه تنها مشکل اصلی را حل ننموده و ما را به سمت جلو سوق نمی‌دهد، بلکه خودش به یک مشکل جدید و فلسفی‌تر منجر می‌شود، و این موضوع به حرکت رو به جلوی بیشتری منجر می‌شود. این موضوع در استعاره لیپمن به خوبی بیان شده است:

فلسفه .... در جستجوی پاسخ نهایی نیست...همانند یک بیماری نهایی، پاسخ نهایی به شما هیچ گزینه‌ای تمی‌دهد.... درعوض یک پاسخ خوب شبیه شمعی است در تاریکی. هم روشنایی می‌دهد و هم رازآلود است. البته بهتر است این شمع در همان زمان که می‌تابد، تضادهای

[1] Kekes
[2] Quine

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

ناشناخته را نیز آشکار کند، آنچنان که مخاطب بتواند حدس بزند که می‌تواند به میزان بیشتری تحقیق کند و یاد بگیرد(لیپمن و سایرین،۱۹۸۰ :۲۰۳).

برای آنکه بتوان یک گزینه را بعنوان راه حل محسوب نمود، آن گزینه باید «سزاوار پذیرش[1]» (رشر[2]،۲۰۰۶ :۱۳)، و تضمین شده باشد(دیویی،۱۹۳۸)، یا بعبارت دیگر باید از نظر معرفتی نسبت به مفهوم مسئله‌ساز قابل رجحان باشد. راه‌حل باید کاری کند که مسئله برطرف شود و بنابراین دیگر فشار وارد نکند، نه اینکه صرفاً یک مصلحت شخصی باشد، یا صرفاً فرد را قادر به تطابق روانشناختی با مشکل سازد[3].

یک راه حل فقط وقتی تضمین شده است که درون یک زنجیرهٔ منطقی، فارغ از ترجیحات ذهنی ما کار کند، که دیویی آن را " چیزهای فرا – آرمانی، فرا – ذهنی[4]" می‌نامد(۱۹۷۷ :۳). ما باید ادراکاتمان را پیش از اینکه آنها را بعنوان راه حل‌هایی برای مسائل‌مان ارائه دهیم، بطور درون – ذهنی برخلاف منطق، تجربه و دانش بنیادین آزمایش کنیم. اگر یک مفهوم سزاوار پذیرش نیست، یا با آن مشکل متجانس نیست، این ملاحضات خارجی، فرض پذیرش آن بعنوان یک راه‌حل را رد می‌کند. در یک کندوکاو مبتنی بر گفت‌وشنود، این ملاحظات فرا – ذهنی راه حل‌های ما را صادقانه نگه می‌دارد و یا به آنها یک تایید مهروموم شده می‌دهد.

به عبارت دیگر، یک راه حل می‌بایست به نسبت یک مفهوم مسئله‌ساز، با قضاوتهای مستدل درون ذهنی ما در موازنهٔ تأملی گسترده‌تری باشد[5]. ما نمی‌خواهیم مسائل را با دستیابی به موازنهٔ

---

[1] worthy of acceptance

[2] Rescher

[3] رورتی(۱۹۹۸) و جیمز(۱۹۱۲) اغلب بعنوان افرادی با چنین نگرش‌های ذهنی به راه‌حل‌ها شناخته شده اند، اما ممکن است این یک تعبیر منصفانه و درست به موضوع نباشد، و نگرشی که من به آن باور دارم ممکن است تعبیر بهتری از موضع ایشان باشد.

[4] extra-ideal, extra-mental things

[5] موضع من در اینجا نو راولزی است و این تئوری کل نگر کوواینی از استدلال را بجای یک تئوری ارتباط ساده یا بنیادین، ارائه می‌دهد. برای این موضوع در ادبیات فبک بعنوان موازنهٔ تأملی، نمونه و سابقه‌ای وجود دارد که صریحاً بکارگرفته شده است(لیپمن،۲۰۰۳ :۱۰۳و ۱۷۱ و ۱۹۷)، و این موضوع حداقل می‌تواند به ویلیام جیمز برگردد" افراد معمولاً انباری از نقطه نظرات پیشینیان دارند، اما تجربیات آنها سبب می‌شود این ایده‌ها تحت فشار قرار گیرند. هر کسی که با آنها مخالفت کند، یا خود فرد در لحظات تأملی دریابد که این نظرات با هم مغایر هستند، یا حقایقی را دریافت کند که با آنها متناسب نیستند، یا در او تمایلاتی بروز کنند که سبب وقفه رضایتمندی از نقطه نظرات پیشین شود، نتیجه‌اش این است که فرد دچار

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

تأملی ایده‌آل حل کنیم(که این موضوع برای رسیدن به حقیقت، ممکن است غیر ممکن باشد) اما می‌خواهیم به سمتی حرکت کنیم که راه حل ارائه شده به نسبت سایر راه حل‌ها بیشتر در موازنهٔ تأملی باشد.بخصوص زمانی که مشکل رفع می‌شود، ما قضاوت کنیم که مفهوم مسئله‌ساز خارج از موازنه، و راه حل بیشتر در موازنه می‌باشد. ما از طریق برداشت یک مسئله یا یک عدم توازن بطور هم زمان پیشرفت می‌کنیم.

بخاطرآنکه ملاحظات فرا – ذهنی، کنترل‌ها و تعادل‌های عینی را مهیا سازند، راه حل‌های ما عینی‌تر از آنچه کانت(۱۹۲۹) بعنوان «بازی شخص تودار[۱]» اطلاق می‌کند، هستند. با این‌وجود این روش نیز نسخه عجیب و محالی از واقع نگری که با قضاوت کاملاً طبیعی و منصفانه درمورد آنچه که کاملا منطبق با ادراکات و مفاهیم باشد یا کپی دقیقی از جهان باشد، نیست. فرایند فرا – ذهنی موازنهٔ تاملی گسترده، موقعیت میانه و واسطه‌ای است که بیشترین عینیت ممکن را تقدیم می‌دارد. وقتی ما یک ادراک را بعنوان یک راه‌حل تضمین شده برمی‌گزینیم، در حقیقت برای انتقال تمام دانش در دسترس، و قضاوتهای مستدل و ملاحضات منطقی به درون موازنهٔ تأملی کوشیده‌ایم.(دانیلز ،۱۹۷۹ :۲۷۸؛نیلسون،۱۹۹۵ :۲۳۵).در اینجا هیچ چیز بیشتری برای اینکه ما بتوانیم راه حل‌هایمان را توجیه و تصدیق نماییم وجود ندارد[۲]. بنابراین حتی اگر یک راه حل،

یک رنج درونی می‌شود که آن را در ذهنش نگه می‌دارد و سپس با آن نظرات پیشین احساس بیگانگی و غریبی می‌کند و در نتیجه از طریق بهبود توده‌ای از ایده‌های قبلی، به دنبال راه فراری می‌گردد. وی هرمیزان از ایده‌ها را که بتواند نگه می‌دارد، برای این موضوع ما شدیداً محافظه کار (پیرو پیشینیان) هستیم. بنابراین او تلاش می‌کند تا این ایده را تغییر دهد، نخست این نظر و سپس آن یکی (برای اینکه آنها در برابر تغییر به گونه‌ای بسیار متنوع مقاومت می‌کنند)، تا اینکه در نهایت یک ایدهٔ جدید رشد می‌کند که او می‌تواند آن را با حداقل تخریب ایده‌های قبلی، برفراز انبار ایده‌های قدیمی قلمه بزند، ایده ای که حدواسط میان تجربیات جدید و نظرات قدیمی است و کمک می‌کند تا تجارب و ایده‌ها بیش از پیش با یکدیگر سازگار و متناسب باشند(۱۹۱۲، : ۶۰-۵۹)

[۱] self-contained

[۲] نامها و توصیفات بسیاری از این نوع مواضع وجود دارد که " به اندازه کافی قابل دسترس هستند تا واقع بینانه آرزو شوند، هنوز آنقدر عینی هستند که ارزش نام را داشته باشند"(هاک،۱۹۹۳،۳۵۱-۳۵۷).هاردینگ آن را " عینیت عجیب " می‌نامد(۱۹۹۳ : ۷۱-۶۹)، اسلاد آن را "نسبی گرایی ضعیف " می‌نامد(۱۹۹۷)، بلیزبای" عینی- ذهنی" و کد "نسبی گرایی خفیف شده" (۱۹۹۱ :۳۲۰)می‌نامند. این موضع بجای نگرش محال از هیچ جایی که ناگل توصیف می‌کند،آنچه را هابرماس(۱۹۸۷) یک " نکته مزیت برتر" می‌نامد، مطرح می‌سازد. بلیزبای (در پرس) و گرگوری (۲۰۰۲) هرکدام در مورد این موضع میانه رو در فبک، جزییات بیشتری را براساس یک تصور پراگماتیستی از حقیقت و دانش، ارائه می‌دهند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

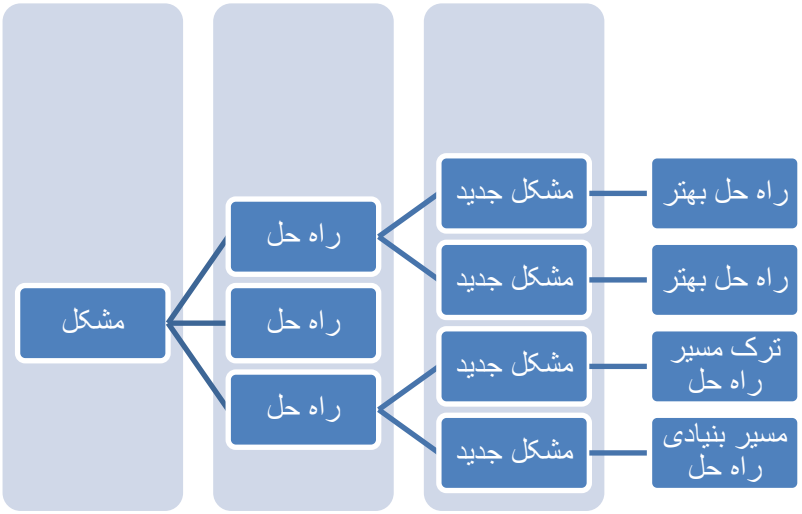
یک نتیجهٔ قطعی و نهایی نیست، اما می‌تواند از منظر دیویی یک حل وفصل (با s کوچک) مسئله از یک نتیجه خطاپذیر، و قابل تجدیدنظر باشد که ما می‌توانیم از آن برای تحقیق بیشتر استفاده کنیم، اما آنقدرها هم مسئله را حل و فصل نکرده که غیرقابل تجدیدنظر باشد(۱۹۸۳، فصل۱).

۹

زمانیکه ادراکات نامتجانس و نامتناسب ما تبدیل به ادراکات متجانس و متناسبی می‌شود که راههای فکری جدیدی را به روی ما می‌گشاید، پیشرفت فلسفی رخ می‌دهد . از این منظر ما می‌توانیم درک بهتری از پیشرفت فلسفی داشته باشیم علی رغم عدم توافق‌های کسترده و نبود نتیجه گیری‌های قطعی و ثابت. حل یک مشکل فلسفی، یک پیشرفت فلسفی است چرا که پیشرفتی است حاصل از ادراکات نامتجانس و نا متناسب قبلی، اما همچنین، این موضوع با فلسفه سازگار است زیرا در موضوعات فلسفی معمولاً چندین راه درست معرفتی برای حل یک مشکل وجود دارد.

هستهٔ پیشرفت فلسفی، تبدیل ادراکات نا متجانس و نا متناسب به آن چیزی است که در موازنهٔ تأملی قرار گیرد، اما این تمام داستان نیست. پیشرفت فلسفی شامل تکرار پی‌درپی و موفق حل یک مسئله است، به گونه ای که هر راه حل، منبعی از یک مشکل جدید می‌شود که باید حل شود. مسئله اصلی، بعنوان مفهوم نا متجانس و نا متناسب مطرح می‌شود و ما مفاهیم پیشرفته‌تری را برای حل این مسئله ایجاد می‌کنیم، اما در این ادراک جدید نیز مسائل پیشرفته‌تری ظاهر می‌شوند. این ادراک جدید ممکن است خودش مسئله جدیدی باشد، یا گونهٔ پیچیده و زیرکانه‌تری از مشکل قبلی باشد. در پاسخ، ممکن است ما همچنان گونهٔ پیچیده‌تری از راه حل را ارائه می‌دهیم. از طرفی ممکن است متوجه شویم که یک مسیر از راه‌حل‌ها، اساساً اشتباه باشد، یا از راه حل‌های بنیادی و اساسی که قبلاً در دسترس ما نبوده آگاه شویم. اگرچه ممکن است ما به همان دسته از مسائل و خطوط راه‌حل برگردیم، اما صرفاً حول یک دایره معیوب یا امیال فلسفی نمی‌چرخیم، بلکه مسائل و مفاهیم پیچیده و پیچیده‌تری را رشد می‌دهیم.(تصویر ۱ را ببینید).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]



تصویر ۱: نمودار پیشرفت فلسفی از ادراکات مسئله‌ساز نا متجانس و بی‌کفایت به سمت راه حل‌های چند جانبه فلسفی که هر چه بیشتر پیچیده، پالایش‌شده، متناسب و متجانس باشد.

۱۰

با فهم مسائل و راه حل‌های فلسفی، و اینکه آنها مرکز کندوکاو و تحقیقات فلسفی هستند، دانش آموزان در برنامه فبک قادر هستند به نحو مؤثرتری بفهمند و پیشرفت فلسفی را ایجاد کنند. خصوصاً آنها می‌توانند مسیری که تحقیق و کندوکاو به آن منجر می‌شود را شناسایی کنند، و چگونگی قضاوت در خصوص قرارگیری در مسیر درست را می‌آموزند. ما با یک فهم و ادراک نامتجانس و نامتناسب شروع می‌کنیم و سپس به سمت راه حل این مسئله حرکت می‌کنیم. ما می‌دانیم کندوکاو را تا آنجا که ما را می‌برد دنبال می‌کنیم، چراکه در این صورت مسئله فلسفی که با آن کندوکاو را شروع کرده‌ایم، دیگر وجود نخواهد داشت.

همچنین مفهوم مسئله – راه حل بسیاری از موانع پیشرفت فلسفی در فبک را که من در بخش ۳ به آن پرداختم، حل می‌کند. دراین بخش مایلم به این موضوع بپردازم که چگونه مسائلی که کندوکاو را باآن شروع کرده‌ایم دیگروجود نخواهد داشت، در نتیجه تصویر شفاف‌تری از پیشرفت فلسفی در برنامه فبک بدست آوریم.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

دانش آموزان در برنامه فبک پیشرفت نخواهند کرد مگر اینکه مسائل فلسفی را نشانه بگیرند. این بدان معناست که یک مانع برای پیشرفت فلسفی اینست که دانش آموزان ندانند که مشکل فلسفی چیست. مفهوم مسئله – راه حل این مشکل را از طریق ارائه تعدادی مسائل فلسفی ، تخفیف می‌دهد.

برای ایجاد پیشرفت، دانش آموزان فبک نباید صرفاً به موضوعاتی توجه کنند که مورد علاقه آنهاست، و یا آنها را متحیر و یا متعجب ساخته است، برای اینکه اینها معمولاً فلسفی نیستند، برای مثال: " چرا هنرپیشه اصلی اینگونه بازی کرد؟" یا" آیا آن دسته از امور واقعاً رخ داد؟" در عوض آنها باید به موضوعاتی که از نظر فلسفی مسئله ساز هستند توجه کنند.

همچنین مفهوم مسئله– راه حل نشان می‌دهد که برای پیشرفت فلسفی، دانش آموزان برنامه فبک، می‌بایست با تجربه یک مسئله فلسفی شروع کنند. ما از طریق حل و فصل یک مفهوم مسئله‌ساز به پیشرفت فلسفی می‌رسیم، اما اگر دانش آموزان به مفاهیم مسئله‌ساز توجه نکنند، هیچ چیزی برای آنها وجود ندارد که بخواهد حل شود، و هیچ پیشرفتی نیز ممکن نیست.

یک معنای تلویحی اینست که برنامه فبک نباید روی سوالات فلسفی تمرکز کند، اما می‌بایست روی مسائل فلسفی که آنها را به سمت پیشرفت فلسفی سوق می‌دهد، تمرکز داشته باشند. سوالات فلسفی مستقل از مسائل فلسفی مربوط به آن هستند، همان‌گونه که عبارات خبری از موضوعاتی که آنها اظهار می‌کنند مستقل می‌باش‌ند(به وارن[1] ۱۹۹۸ پانویس ۱۲ رجوع کنید). این تمایز در ادبیات فبک نیز مورد تاکید است، در جایی‌که تلفیق ضمنی سوالات و مسائل فلسفی، منبع بسیاری از مشکلات پیش روی پیشرفت فلسفی در فبک است. دانش آموزان تمایل بیشتری دارند به استفاده از رشته‌ای از کلماتی که سوالات فلسفی را شکل می‌دهند نه مسائل فلسفی. نتیجه آن می‌شود که آنها در این پیشرفت شکست می‌خورند زیرا: آنها به یک سوال، بدون هیچ مشکلی در ذهنشان اشاره می‌کنند[2]. آنها در ذهن خود بجای مسائل فلسفی، مسائل

[1] Warren

[2] این شبیه مشکلی است که پیرس به آن اشاره می‌کند: برخی از فلاسفه تصور می‌کنند که برای آغاز تحقیق و کندوکاو فقط لازم است یک سوال را به زبان آورد، حال به صورت بیان کلامی یا مکتوب، و حتی به ما نیز توصیه می‌کنند که مطالعاتمان را با سوال در مورد هر چیزی شروع نماییم! اما صرف گذاشتن یک موضوع یا گزاره در یک شکل سوالی، ذهن را پس از باور به آن موضوع به هیچ نبرد و چالشی فرا نمی‌خواند. در اینجا می‌بایست یک شک زنده و واقعی وجود داشته باشد، و بدون این تردید، تمام مباحث بیهوده است." (۱۸۷۷ : ۴).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

تجربی دارند؛ یا هیچ مشکل روشنی در ذهنشان ندارند. من معتقدم که برای ایجاد پیشرفت باید توجه ما بر مسائل فلسفی معطوف باشد، و ما باید با سوالات فلسفی به عنوان ابزاری برای کمک به وضوح این مسائل برخورد نماییم[۱].

حتی اگر دانش آموزان فبک به مسائل فلسفی اشاره‌ای هم داشته باشند، در صورتی‌که آنها درک درستی از منبع شکل‌گیری این مسائل نداشته باشند، نمی‌توانند به پیشرفت فلسفی دست یابند. برای مثال، کودکان کم سن و سال، مفهوم جبرگرایی که از درک علمی‌جهان بر می‌خیزد یا یک مفهوم پیچیدهٔ سیاست استبدادی است را نمی‌فهمند، و در نتیجه آنها نمی‌توانند مشکل آزادی اراده یا سیاست خودگردان را که از آن مفهوم نشأت می‌گیرد، به خوبی بفهمند. این بدان معناست که گاهی پیشرفت فلسفی به این خاطر متوقف خواهد شد که مسائل برای برخی دانش آموزان (یا برای همه) بسیار پیچیده می‌شوند.

بااین‌حال، اگر ما دیدگاه برونری داشته باشیم، می‌توانیم تصدیق نماییم که مسائل فلسفی می‌توانند توسط هر دانش آموزی، در هر سنی، و از هر کجا، فهمیده شوند. حتی اگر دانش‌آموزان نتوانند مسئلهٔ آزادی در مقابل جبرگرایی، یا خودگردانی سیاسی را بفهمند، آنها می‌توانند شکل‌های ساده تر این مسائل را که بر مبنای مفاهیم ساده تری از آزادی و علیت، و « پذیرش مسئولیت» یا « مواظبت از خود» می‌باشد، درک کنند. بنابراین ما می‌توانیم پیشرفت فلسفی را از طریق تبادل مسائل فلسفی در سطح مناسبی از پیچیدگی برای دانش آموزان تسهیل نماییم.

مفهوم مسئله – راه حل می‌تواند به نحو مؤثری این تفاوت میان مسائلی که کودکان و بزرگسالان می‌توانند درک کنند را روشن سازد. مسائل فلسفی که یک کودک پنج ساله با آن مواجه است، شبیه آنهایی که یک بزرگسال درک می‌کند نیست، چرا که آنها درک متفاوتی از مسائل دارند. چون هنوز تصورات افراد کوچکتر از همهٔ ابعاد دنیا شکل نگرفته است، آنها بیشتر به مسائلی گرایش دارندکه از نظر فلسفی دارای کفایت کمتری هستند. اما یک فرد بزرگتر، از نظر فلسفی درک با کفایت‌تری از مسائل دارد، اما چون تأمل ژرف کمتری روی این مسائل دارد، ادراک او غالباً از نظر فلسفی نا متجانس است. برای مثال درک یک کودک پنج ساله از حیوان خانگی ممکن است از نظر فلسفی بی کفایت باشد، بدین صورت که او به وضوح نمی‌تواند بین

[۱] این تلقی از سوالات فلسفی برگرفته از نظر گلدینگ است که در مقالات(2006a, 2006b, 2007b, 2008a) تصریح شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

چیزهایی که حیوان خانگی هستند و آنهایی که نیستند افتراق بگذارد، کودک با نسبت به این که آیا یک سگ نگهبان، یک کتاب ، یا یک قطعه سنگ می‌تواند حیوان خانگی باشد دچار شک و تردید است. یک فرد بزرگتر احتمالاً تصور روشن و واضحی از آنچه حیوان خانگی اطلاق می‌شود دارد، به گونه ای که می‌داند یک حیوان خانگی ، حیوانی است که شما از آن مراقبت می‌کنید و او را دوست دارید. اما درکش از نظر فلسفی نامتجانس است، چرا که این تعبیر می‌تواند خواهر کوچکتر را نیز شامل شود. این تلویحاً بدان معناست که پیشرفت فلسفی در برنامه فبک (و احتمالاً فرایند عمومی‌رشد مفاهیم) در یک فرایند دیالکتیکی شبیه به تصویر ۱ رخ می‌دهد. اگر ما این را در خاطر داشته باشیم که کندوکاو را باید با مفاهیم در تصرف دانش آموزان آغاز نماییم، می‌توانیم سکوی بهتری برای پیشرفت فلسفی بسازیم، و پس از آن به آنها کمک کنیم که هر آنچه را که در این موارد مسئله‌دار می‌بینند کشف کنند، و بعد از طریق گفتگو ، مفاهیم پیچیده تری رابسط دهیم، مفاهیمی‌که حتی ما می‌توانیم آنها را مسئله‌سازکنیم.

همچنین تفاوت میان مسائل فلسفی که کودکان وبزرگسالان با هم دارند را می‌توان به عنوان عامل بی‌علاقگی برخی فلاسفه دانشگاهی نسبت به پذیرش این موضوع که کودکان نیز می‌توانند فلسفه ورزی کنند، برشمرد، و دریافت که چرا فلسفه بطور سنتی به مقاطعی بالاتر از متوسطه و تحصیلات عالیه محدود شده است. مسائل در فلسفه دانشگاهی، گرایش دارند به پیچیده تر ، بنیادی تر و ماندگارتر بودن، بطوری که این مسائل از بهترین، پیچیده ترین و بالغانه ترین ادراکات ما از دنیا برمی‌خیزند. اگر انجام فلسفه نیاز به این مسائل دارد، پس کودکان قادر به انجام آن نیستند، زیرا آنها این مسائل را درک نمی‌کنند. اما مفهوم مسئله – راه حل نشان می‌دهد که حتی اگر کودکان قادر به درک مسائل پیچیدۀ فلسفی هم نباشند، آنها می‌توانند فلسفه را از طریق توجه به ادراک خویش از مسائلی که از نظر فلسفی نامتجانس و نامتناسب می‌باشند انجام دهند.

احتمالاً دلیل اصلی اینکه ممکن است پیشرفت فلسفی در برنامه فبک متوقف شود اینست که دانش آموزان و معلمان بازی کندوکاو فلسفی را به خوبی نمی‌دانند، و درست نمی‌دانند که قواعد این بازی چیست، و اینکه ما چگونه می‌توانیم امتیاز کسب کنیم. بدون یاری مفهوم مسئله – راه حل، احتمالاً دانش آموزان فبک بازی حل مسائل فلسفی را با سایر بازی‌ها اشتباه می‌کنند و در پیشرفت فلسفی شکست می‌خورند. برای مثال، آنها ممکن است پیشرفت علمی و فلسفی را با هم اشتباه بگیرند، و بعد از اینکه چرا مباحثات فبک آنها را به سمت پاسخ‌های قطعی و

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

علمی‌رهنمون نمی‌شود، دچار یأس شوند. در عوض، دانش آموزان (و معلمان) فبک، گفتگوهای فلسفی را به کار می‌گیرند تا بازیکن خوبی برای دستیابی به هدف خودشان که همانا رسیدن به دیالوگی " سلیس" است، باشند. از این منظر، فبک شبیه بازی hackey-sack است که در آن هیچ عاملی برای کسب امتیاز وجود ندارد و هدف بازی هم فقط این است که تا زمان ممکن در حرکت رو به جلو دوام بیاورد. اما این سبب رمزآلود شدن پیشرفت فلسفی می‌گردد: اگر ما فقط به این خاطر که بحث را تا جای ممکن پیش ببریم، با هم گفتگو می‌کنیم، پس چگونه چیزی بدست می‌آوریم و یا به جایی می‌رسیم؟ در نهایت، دانش آموزان ممکن است بازی کندوکاو فلسفی در فبک را دقیقاً به همان شکلی که سایر بازی‌های تربیتی را انجام می‌دهند، اجرا نمایند. در بسیاری کلاس‌ها، بازی برای رسیدن به پاسخ " صحیح" تا حد امکان سریع است. اما اگر آنها بازی فبک را بدین صورت انجام دهند، در پایان مأیوس و شکست خورده خواهند بود، چراکه پاسخ " درست" هرگز بدست نمی‌آید.

مفهوم مسئله – راه حل به دانش آموزان اجازه می‌دهد تا با قواعد بازی فبک مسائل را بفهمند و بازی کنند. هدف از این بازی، کشف و حل مسائل فلسفی است و ما مسیر پیشرفتمان را بواسطه اینکه آیا ما امتیاز گل را داشته و یا اینکه به هدف نزدیک شده ایم، مشخص می‌کنیم. بنابراین می‌توانیم از طریق تصریح در شناسایی مشکل، در جریان مباحثات پیشرفت کنیم، مباحثاتی که راه حل‌های ممکن را پیشنهاد می‌دهند و سپس آنها را نقد می‌کنند که آیا این پیشنهادات برای حل این مشکل بدرد می‌خورد یا نه.

۱۱

اگرچه مفهوم مسئله – راه حل در ادبیات فعلی فبک یک پیشرفت محسوب می‌شود، اما برای حمایت از پیشرفت فلسفی در برنامه فبک به تنهایی کفایت نمی‌کند. در بخش بعد می‌خواهم این استدلال را ارائه دهم که مفهوم مسئله – راه حل باید با جزئیات بیشتری در مورد ماهیت کندوکاو فلسفی مورد بحث و بررسی قرار گیرد، خصوصاً در مورد موقعیت‌های پیچیدهٔ معرفتی که معلمین و دانش‌آموزان فلسفه باید ماهیت پیشرفت فلسفی را بشناسند، و متوجهٔ چگونگی قضاوت دانش آموزان برای چنین باشند.

۱۲

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

پیشتر من این بحث را مطرح کردم که پیشرفت فلسفی باید در قالب فرایند کندوکاو از مسائل فلسفی به سمت راه حل‌ها فهمیده شود. اما پیگیری مسیر کندوکاو در یک گفتگوی مشارکتی که چشم اندازها و جهت‌های متعددی در آن پیشنهاد می‌شود، دشوار است. برای کمک به آموزگاران و دانش‌آموزان در پیدا کردن مسیر خود و قضاوت در مورد آنچه که درمسیر پیشرفت فلسفی کسب کرده‌اند، فبک می‌بایست آنها را با معادل فلسفی توصیه‌های راهبردی مثل «صعود به بالای یک درخت» یا « طی طریق در یک رودخانه یا آبریز» تجهیز نماید. من این توصیه‌های راهبردی را به شکل چارچوبی برای کنکاش و تحقیق، با چهار جزء ارائه خواهم داد. در این مقاله، من یک مدل پیچیده و معقول از این چارچوب که لازم است برای افراد کوچکتر و دانش آموزان تازه کار ساده‌تر شود، ارائه خواهم داد[۱]:

۱- یک برنامه برای کندوکاو فلسفی، به مراحل متوالی از مسئله تا راه حل تجزیه می‌شود(تصویر یک را ببینید)[۲].

۲- فلسفه به گونه‌ای حرکت می‌کند تا با هر مرحله متناسب شود.این برنامه برای کندوکاو فلسفی به هر تفکری اجازه می‌دهد که به گونه ای هدفمند پیشرفت تحقیق را از مسئله به سمت راه حل هدایت کند.

در ضمیمهٔ ۲ تعدادی از حرکت‌های شاخص که دانش‌آموزان در مراحل مختلف کندوکاو فلسفی می‌توانند در قالب منشور پیشرفت فلسفی انجام دهند، فهرست شده است. برای مثال، اگر دانش آموزان برخی راه حل‌های ممکن را پیشنهاد دهند، مرحله بعدی، در میان گذلشتن و

[۱] این چارچوب، بر پایه تصور پیروان دیویی از تحقیق و بسط مفهوم تحقیق فلسفی در ادبیات فبک است. این چارچوب بصورت مبسوط در نوشته‌های گلدینگ (۲۰۰۲-۲۰۰۴: ۲۰-۲۱&۲۰۰۶) آمده است. علاوه بر این گرگوری (۲۰۰۷،۲۰۰۸) هم مفهومی‌مشابه این را برای کندوکاو و تحقیق ارائه داده است، که در آن مراحل، حرکت‌ها، خروجی‌ها و سوالات فوری شبیه آنچه من انجام می‌دهم را ترکیب و تجمیع نموده است.

[۲] برداشت من از کندوکاو فلسفی، بر اساس برداشت دیویی از تحقیق است:" تفکر تأملی مراحل زیر را شامل می‌شود....۱) یک مرحله از شک، تردید، سرگشتگی، دشواری‌های ذهنی، که تفکر از آن سرچشمه می‌گیرد، و ۲) یک فعالیت جستجوگرانه، شکار محققانه، برای پیدا کردن مواد و ابزاری که این شک را حل می‌کند و فرد را از سرگشتگی نجات می‌بخشد(۱۹۳۳، فصل ۱ بخش ۲). بطور دقیق‌تر، برداشت من ناشی از تطابقی است که لیپمن با این فرایند دیویی دارد و صراحت آن را توصیف می‌کند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

مشارکت است، بنابراین حرکت بعدی آنها می‌تواند جملاتی شبیه اینها باشد: " بر آ ن اساس شما می‌خوهید بگویید که....." یا " مثالی از این نگرش اینست که"

۳- فرسنگ شمار فلسفی یا خروجی‌های هر مرحله در تحقیق. اینها فرسنگ شمارهایی در مسیر حل یک مسئله بوده، و حتی زمانی که ما به یک راه حل دست نیافته‌ایم، عواملی دال بر پیشرفت فلسفی می‌باشند (ضمیمه ۳ را ببینید)[۱].

٤- سوالاتی که می‌توانند برای پیشرفت حرکت ایجاد شده و فرسنگ شمارهای تولید شده، پرسیده شوند(به ضمیمه ٤ نگاه کنید)[۲].

---

[۱] دیویی این فرسنگ شمارها را " مکانهایی برای توقف اضطراری، اسکله افکار گذشته که همچنین ایستگاهی برای عزیمت به سمت افکار بعدی می‌باشند" می‌نامد(۱۹۳۳،فصل ۵: ۱). باکلر اینها را مثالهایی از " جنبش فلسفی" در تحقیق می‌نامد(۱۹۳۳ :۵۲۹)،، در حالیکه لیپمن(به نقل از ویلیام جیمز) آنها را " فراز و فرودها " می‌نامد(۲۰۰۳ :۸۸).برگ و دیگران(۲۰۰۶: ۵۳-۵۴) و چالمرز(۱۹۹۹ : xix) هر دو اذعان می‌دارند که دستیابی به فرسنگ شمارها می‌تواند در ما احساس رضایت ایجاد کند، حتی اگر ما مسئله مان را حل نکرده باشیم، و حتی اگر نسبت به زمانی که شروع کرده‌ایم گیج تر شده باشیم. فهرست فرسنگ شمارها در ضمیمه ۳ عمدتاً در یک شکل ساده در گلدینگ (۲۰۰۲ : ۱۱)صورت بندی شده است. در این ضمیمه از فهرست مشابهی از لیپمن (۲۰۰۳ : ۸۶) تاثیر گرفته شده است، Lipman et. al., (1980, 111), Burgh etal., (2006, 132), Splitter and Sharp (1995, 129), and Smith (2003). این فهرست با سازماندهی دقیق کندوکاو فلسفی بر اساس مفهوم مسئله – راه حل از فلسفه و مراحل تحقیق فلسفی ارائه داشته است. گرگوری (۲۰۰۷) نیز کاری مشابه این را انجام داده است.

[۲] شارپ و اسپیلتر(۱۹۹۵ : ۵۹-۵۸) اینها را پرسشهای رویه‌ای می‌نامند، چراکه آنها سوالاتی در مورد فرایند و شیوه‌های تفکر فلسفی است بجای آنکه در مورد مسائل بنیادی باشد. اسپرود(۱۹۹۳: ۱۶-۱۵) به آنها "سوالاتی که تفکر بهتری را ایجاب می‌کنند" می‌گوید و فیشر آنها را دعوتی برای خوب اندیشیدن می‌داند(۱۹۹۵ : ۱۵۴). من نیز اینها را سوالات مشوق تفکر می‌نامم زیرا آنها تفکر مورد نیاز برای تحقیق فلسفی را ، بدون اینکه دانش آموزان را به سمت نتیجه گیری‌های از پیش تعیین شده سوق دهند، دعوت و تشویق می‌کنند(گلدینگ، c۲۰۰۵، b۲۰۰۶). فهرست سوالات مشوق فکری که من تایید می‌کنم، صریحاً در چارچوب تحقیق فلسفی قرار می‌گیرد، بنابراین نقش آن در پیشرفت فلسفی به وضوح روشن است(گلدینگ،b۲۰۰۶) را ببینید. گرگوری(۲۰۰۷) نیز فهرست مشابهی را ارائه داد که این لیست نیز تحت تاثیر فعالیتهای اسپیلتر و شارپ(۱۹۹۵ :۵۷-۵۶) پائول(۱۹۹۴ : فصل ۲۲؛۱۹۹۵) پائول و الدر (۲۰۰۲)، لیپمن و سایرین(۱۹۸۰، فصل ۷) و گلدینگ (a۲۰۰۵، c۲۰۰۵) قرار داشته که آنها نوعاً سوالات را از طریق نوع تفکری که پیشرفت می‌دهند، سازمان‌دهی می‌کنند، بدون اینکه چگونگی این تناسب از نظر استراتژی در مراحل مختلف کندوکاو را درنظر بگیرند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

این چارچوب دانش آموزان فبک را قادر می‌سازد تا تحقیق خود را طرح ریزی نموده، آن را به مراحل قابل مدیریت تقسیم کنند و به آن ساختار و جهت بدهند. این چارچوب گامها یی را توصیف می‌کند ، که اگر برداشته شوند، به گونه ای قابل اطمینان، منجر به حل مسئله فلسفی خواهد شد. این یک شرط و قید قطعی نیست که حتماً باید بر اساس همین مراحل عمل کرد، یا حتی دستورالعملی قطعی که ظامن موفقیت باشد، نیستند، اما این چارچوب، یک مرجع فوق العاده و گرانبهایی مهیا می‌سازد که دانش‌آموزان می‌توانند از آن برای داوری و تشخیص موقعیت خود و شناسایی مسیر احتمالی در جریان حرکت به سمت پیشرفت فلسفی، از آن استفاده کنند. به شکل دیگر، این چارچوب، بازی کندوکاو فلسفی و پیشرفت را تعیین نمی‌کند، اما مراحل متوالی حرکت‌هایی که احتمالاً منجر به رسیدن به هدف می‌شود را توصیف می‌کند.

دانش آموزان و آموزگاران فبک از این چارچوب به عنوان یک بحث اکتشافی جهت داوری در مورد اینکه تا اینجا در این تحقیق چقدر پیش آمده اند و چه کارهای دیگری باید انجام دهند، استفاده می‌کنند(ما فقط راه حل‌های احتمالی را پیشنهاد داده ایم" و " پیشنهاد جیم خوب است"). سپس آنها می‌توانند در مورد مرحلهٔ بعدی که در مسیر پیشرفت تحقیق خود باید بروند، و هرآنچه در این مرحله می‌تواند مفید باشد، داوری می‌کنند(بعد ما احتیاج داریم دلایلی که بر له یا علیه این نظر هستند را بیابیم). آنها می‌توانند این حرکات و فرسنگ شمارها را از طریق پرسش سوالات پیشرفته، جستجو یا تشویق نمایند(دلیل موافقت شما چیست؟ دلیل عدم موافقت شما چیست؟). در ابتدا آموزگار فبک باید حرکات را پیشنهاد دهد، فرسنگ شمارها را شناسایی کند و سوالات برانگیزاننده را بپرسد، اما این کار باید به گونه ای انجام شود که در نهایت این مسئولیت در میان تمام کلاس توزیع گردد و دانش آموزان بتوانند از این چارچوب برای هدایت پیشرفت فلسفی شان استفاده کنند.

اگرچه من مراحل کندوکاو فلسفی را در یک مسیر به ظاهر خطی و توالی مکانیکی توصیف کردم، اما اینطور نیست، چرا که من فکر می‌کنم این نه دقیق ترین تشریح کندوکاو فلسفی است، و نه شرط می‌بندم که این قواعد حتماً منجر به ارتقای پیشرفت فلسفی می‌شود. در عوض من با صراحت اذعان می‌دارم که کندوکاو فلسفی خطی و مکانیکی نیست و به مراحل جدا از هم تجزیه نمی‌شود، بلکه فبک به یک توالی خطی از مراحل تحقیق نیاز دارد. مراحل تحقیق یک ابزارهای اکتشافی ارزشمندی مهیا می‌سازد که می‌تواند بعنوان مرجعی برای آموزگاران و دانش

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

آموزان برای کسب موقعیت(سکوهایشان) استفاده شود؛ همانند یک ابزار آموزش مقدماتی که مبتدیان می‌توانند برای کسب مهارت در کندوکاو فلسفی از آن استفاده کنند؛ و بدینگونه بعنوان یک ابزار تربیتی به دانش آموزان کمک می‌کند تاکه بیاموزند که چگونه از نظر فلسفی پیشرفت کنند. آنها با بهره‌گیری از یک مدل از این چارچوب که از نظر پیچیدگی متناسب با مهارت فلسفی آنها می‌باشد، آغاز به کار می‌کنند، و این چارچوب را در یک مدل مکانیکی و خطی برای ایجاد پیشرفت فلسفی استفاده می‌کنند. همانطور که آنها مهارت فلسفی خود را رشد می‌دهند، می‌توانند مدلهای پیچیده‌تری از این چارچوب را بکار ببرند، و از طریق تمرینات و کندوکاو بیشتر، خودانگیخته‌تر و سرزنده‌تر خواهند شد(بهرحال این چارچوب هنوز می‌تواند بعنوان قطب نمایی محسوب شود که وقتی آنها در بحث‌های اکتشافی دچار سردرگمی‌می‌شوند جهت را به آنها نشان دهد).

۱۳

یک مفهوم پیشرفت فلسفی برای برنامه فبک همچنین می‌بایست سبب تأثر مفاهیم دانش آموزان و آموزگاران از کل قدرت اجرایی فرایند معرفتی گردد. بر اساس فعالیت‌های تجربی و نظری پری (۱۹۷۰، ۱۹۸۱)، دانیل و دیگران(۲۰۰۸،۲۰۰۵،۲۰۰۲،۲۰۰۰) و پائول و الدر(۱۹۹٤، ۱۹۹۵، ۲۰۰۲)، من معتقدم که اگر دانش آموزان یا آموزگاران مواضعی معرفت شناختی و غیر پیچیده در مورد ماهیت دانش، معنا و پیشرفت، اتخاذ کنند، احتمال پیشرفت فلسفی در فبک را متوقف شود[1]. مواضع معرفتی ساده برای چالش با کثرت گرایی پیچیده فلسفی ناکافی هستند، آنها مانع احتمال گفتگو و تحقیق می‌شوند، و منجر به خطای ادراکی در مورد اهداف معرفتی فبک می‌گردد.

مسائلی که کلاس‌های فبک برای پیشرفت فلسفی، با آنها مواجه می‌باشند،همانطور که من در بخش ۳ به آن اشاره کردم، (حداقل بخشی از آن) می‌تواند به مواضع معرفتی رشد نیافته و ساده منسوب گردد. نیمهٔ نخست این بحث روشنگرانه، از نظر فلسفی غیر مولد ست، زیرا مواضع معرفتی که دانش آموزان اتخاذ می‌کنند برای چالش با ذات جدل آمیز و پیچیدهٔ فلسفی ناکافی است. در مواجهه با طیف باورنکردنی نگرش‌های فلسفی، جایی‌که هیچ چیز به سادگی «صحیح» یا «غلط» به نظر نمی‌رسد، بعضی از دانش آموزان دچار سردرگمی می‌شوند و نمی‌توانند کشف

[1] نظر من در مورد مواضع معرفتی و تأثیراتی که بر فبک می‌گذارد در مقاله گلدینگ(۲۰۰۹) آمده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

کنند که به چه چیزی نزدیک می‌شوند. دیگران به یک موضع جزمی‌و متعصبانه متوسل شده و موضع خود را بعنوان تنها موضع درست اظهار می‌کنند، در حالیکه عده دیگر به موضع کثرت گرایی عقب نشینی نموده و یک فرصت برابری به همه ایده‌ها و اینکه هر چیزی می‌تواند درست باشد، می‌دهند و بدین ترتیب بحث بی معنی می‌شود. برخی نمی‌توانند بفهمند که چرا در اینجا اینهمه اختلاف نظر و بحث وجود دارد، وقتی که آنها فقط باید پاسخ درست را پیدا نموده و به سمت آن حرکت کنند. نیمهٔ دوم بحث، بعد از آنکه دانش آموز شماره ۷ پیشنهاد می‌دهد که بهتر است آنها فرهنگ لغات را بخوانند، به همان اندازه مشکل ساز است زیرا در این زمان آموزگار یک موضع معرفتی که از نظر پیچیدگی فلسفی نا کافی است، اتخاذ می‌کند. در نیمهٔ نخست بخث، آموزگار به دانش آموزان اجازه میدهد که هر ایده ای را که مایلند ابراز کنند، اما در نیمهٔ دوم آنها تغییر رویه می‌دهند. حالا مداخلات نشان می‌دهد که خط تحقیق به سمت پاسخ « صحیح» است و دانش‌آموزان را به این فهم معتبر سوق می‌دهد. بالاخره بحث به یک جایی می‌رسد، اما فقط به این دلیل که آموزگار موضوع را به «پاسخ صحیح» و «پاسخ غلط» ساده سازی می‌کند.

تشخیص من اینست که دانش آموزان و آموزگاران مواضع معرفتی جزمی‌یا نسبی ساده ای در مورد فلسفه، اتخاذ نموده اند. من معتقدم آموزگاران و دانش آموزان فبک، عموماً چنین مواضعی را اتخاذ می‌کنند، و بدین ترتیب، مانع از پیشرفت فلسفی می‌شوند، درست شبیه همان زمانی که پیشرفت فلسفی آنها بدلیل نقص در شناخت کافی و مهارت‌های اجتماعی یا تغییر مواضع، متوقف می‌شود. اگر آنها موضع کثرت گرایی داشته باشند، و مثلاً باور داشته باشند که همه راه حل‌ها از یک درجه اهمیت برخوردارند، آنگاه تصور می‌کنند تمام ادراکات از ارزش برابری برخوردارند، و آنها نمی‌توانند یکی از ادراکات را که نسبت به سایرین بهتر است تشخیص دهند. این بدان معناست که آنها نمی‌توانند آنچه را که به معنای راه حل مسئله فلسفی است، از طریق دستیابی به درک بهتر از موضوع، بفهمند. اگر آنها یک موضع جزمی‌داشته باشند هم بهاین نتیجه می‌رسند که راه حل‌های فلسفی یا «صحیح» هستند یا «غلط». این بدان معناست که آنها نمی‌توانند درک کنند که چگونه رسیدن به یک راه حل فلسفی، در عین اینکه پاسخ صحیح، قطعی و نهایی نیست، می‌تواند یک پیشرفت فلسفی محسوب گردد.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

برای درک بهتر، و در نتیجه ایجاد پیشرفت فلسفی، به اعتقاد من دانش آموزان (و آموزگاران) فبک می‌بایست موضع معرفتی کثرت گرایی انتقادی را اتخاذ کنند، موضعی که راه حل‌های فلسفی بعنوان قضاوت‌های تأملی درون ذهنی به نظر می‌رسند. این داوری‌ها صرفاً یک ایده نیستند، اما صحیح یا "غلط" هم نیستند. در عوض بسته به اینکه چقدر مستدل یا قابل دفاع باشند، بهتر یا بدتر هستند.

من در اینجا نمی‌خواهم ادعا کنم که هر نظریه‌ای که مبتنی بر نسبی‌گرایی یا حقیقت مطلق است، پیشرفت فلسفی را متوقف می‌سازد. برخی نظریات مطرح شده توسط فلاسفه بزرگ طیف وسیعی از منابع پیچیدهٔ معرفتی را در بردارند، و علی رغم شباهتشان با نظریات نسبی گرایی و جزم‌گرایانه که من قبلاً آنها را توصیف نمودم، همان چیزی را که من کثرت‌گرایی انتقادی[1] می‌نامم، به تصویر می‌کشند. من معتقدم مواضع بیش از حد ساده شده و یا بیش از اندازه دشوار شدهٔ جزم‌گرایان و نسبی‌گرایان که در آن دسته بندی‌های معرفتی فقط «صحیح» یا «غلط» یا «صرفاً یک ایده و نظر» است، مانع پیشرفت فلسفی خواهد شد.

فقط کثرت گرایی انتقادی منابع معرفتی لازم برای جهت‌یابی و حل مسائل پیچیده فلسفی را در بردارد. برای ایجاد پیشرفت فلسفی می‌بایست دانش آموزان فلسفه برخی از ادراکات فلسفی را نسبت به سایرین داوری کنند(که نسبی گرایی ساده نمی‌تواند چنین داوری داشته باشد)، بدون اینکه بخواهد دقیقاً پاسخ «صحیح» یا «غلط» را تصریح نماید(کاری که جزم گرایی ساده نمی‌تواند انجام دهد). کثرت گرایی انتقادی موضعی را فراهم می‌آورد که در آن دانش آموزان می‌توانند در مواجهه با کثرت گرایی معرفتی فلسفه داوری لازم را انجام دهند. کثرت‌گرایی انتقادی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در فرایند حل مسائل فلسفی مشارکت نموده و آن را بفهمند، در نتیجه برای پیشرفت فلسفی در فبک، این موضع پیش شرط ضروری است.

۱٤

مفهوم مسئله – راه حل معیار عینی و روشنی را برای تشخیص اینکه پیشرفت فلسفی صورت گرفته یا نه، مهیا می‌سازد: آیا ما فرسنگ شمارهای فلسفی را تولید نموده ایم؟ آیا نسبت به زمانی که کندوکاو فلسفی را شروع کردیم، به مرحله بعدی راه یافته ایم؟ آیا درک جدید ما مسائلی را که مربوط به ادراک قبلی ماست، برطرف می‌کند؟

[1]Critical pluralism

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

اما قضاوت در مورد اینکه آیا ما مسئله ای را حل نموده ایم یا نه ، و اینکه کدام راه حل فلسفی بهتر از سایرین است(مثلاً در موازنهٔ تأملی بیشتری است) شدیداً پیچیده و جدال آمیزاست و نیازمند بصیرت فلسفی ماهرانه است. دانش آموزان به چارچوب و تکیه گاهی نیاز دارند تا از عهدهٔ این تکلیف سخت و پیچیده برآیند. من معتقدم استانداردها یا معیارهای ذهنی ساده تر، که تقریباً به هنجارهای کامل تعادل تأملی نزدیک هستند، می‌توانند این چارچوب را فراهم سازند(به ضمیمه ۵ نگاه کنید)[۱]. هنجارهایی که من در اینجا ارائه داده ام می‌بایست برای دانش آموزان و آموزگاران بی تجربه فبک ساده سازی گردد. این هنجارها می‌توانند بعنوان یک ابزار اکتشافی باشند برای قضاوت در خصوص اینکه آیا یک مفهوم یا راه حل از سایرین بهتر است؟ بدون اینکه بخواهیم داوری ماهرانه و تخصصی در باره اینکه کدام یک بیشتر در موازنهٔ تأملی قرار دارد، انجام داده باشیم. برای مثال یک مفهوم واضح تر و عمیقتر بهتر از یک مفهوم سطحی و مبهم است. اگرچه موازنهٔ تأملی، نخستین ارزش معرفتی است، هنجارهای ساده تر هم معیارهای با ارزشی هستند، زیرا مفاهیمی‌را که آنها درمی‌یابند، به احتمال بیشتر در تعادل تأملی است. در نهایت یک مفهوم واضح و عمیقتر بهتر از یک مفهوم سطحی و مبهم است .

۱۵

هدف من در این مقاله این بود که مفهومی‌از پیشرفت فلسفی برای فبک ارائه بدهم که بتواند مسائل مطروحه در قسمت ۳ را برطرف نماید. من صحبت‌های خودم را با تصریح این موضوع

[۱] هنجارهای متعددی برای قضاوت در مورد اینکه کدام موضع فلسفی بهتر از دیگری است وجود دارد. برای مثال، هنجارهای ذهنی که توسط پائول پیشنهاد شده عبارتند از: وضوح، صراحت، ارتباط، انصاف و بی طرفی، دقت،باور پذیری، معقولیت، قوام، منطقی بودن، وسعت، عمق، جامعیت و معناداری (1994, 473; Paul & Elder, 2002, 10). لیپمن موارد دیگری را نیز پیشنهاد می‌دهد: بی طرفی، جامعیت و سازگاری(۱۹۸۰: ۱۷۴)؛ دقت، تناسب، کفایت و مقبولیت(۲۳۴-۲۳۳،۲۰۰۳)؛ و همچنین اصالت، بهره وری، جامعیت، مولد بودن و نوآوری(۲۰۰۳: ۲۴۷-۲۴۵). رشر هم موارد دیگری را بیان می کند شامل: ثبات، یکپارچگی،(رفتار یکسان با همه موارد)، جامعیت، ظرافت نظام‌مند، سادگی، مقرون به صرفه، و همچنین تقارب به درک مشترک، کفایت توصیفی، معقولیت ذاتی (۱۹۷۸ : ۲۲۵). فهرستی که من در ضمیمه ۵ پیشنهاد دادم بر اساس مقالات خودم (a۲۰۰۵، و b۲۰۰۵) و یک پروژه ابزار ارزیابی صفر می‌باشد که شش پیوستار برای ارزیابی تفکر را توصیف می کند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

به پایان می‌رسانم که وقتی گفت‌وشنود بر مبنای پیشرفت فلسفی بدان گونه که من اشاره نمودم باشد، این گفت‌وشنود چگونه می‌تواند سبب پیشرفت فلسفی شود[۱].

مثالی از پیشرفت فلسفی در فبک:

دانش آموز ۱: مشکلی که ما در مورد آن صحبت می‌کنیم چیست؟

۲: هفته گذشته ما می‌خواستیم این نتیجه برسیم که هر کس نژادپرستانه فکر کند بد است، درحالیکه این موضوع گاهی به نظر خوب هم می‌رسد؟ مثل مواقعی که فقط افراد غیر بومی‌می‌توانند نقش شخصیت‌های غیر بومی‌را در فیلم بازی کنند. ما تلاش داریم تا کشف کنیم آیا نژاد پرستی همیشه بد است.

۷: بله، نخست ما باید معلوم کنیم که نژاد پرستی اصلاً چیست، بخاطر اینکه به نظر می‌رسد که هیچ کس نمی‌تواند تعریف دقیقی از آن ارائه کند.

۵: من تصور می‌کنم نژاد پرستی زمانی است که با یک اقلیت نژادی به گونه‌ای متفاوت رفتار می‌شود.

آموزگار: کسی می‌تواند این دیدگاه را بیشتر توضیح دهد؟

٦: در توضیح آن من باید بگویم، اگربا عده ای به گونه‌ای متفاوت رفتار شود، فقط زمانی نژاد پرستی محسوب می‌شود که این تهدید بعلت نژادشان باشد.

٤:این بدین معناست که نژادپرستی یک نوع عمل است.

۲: احتمال دیگر این است که نژادپرستی، تعریف افراد بر اساس نژادشان باشد.

۳: یعنی تو می‌خواهی بگویی وقتی ما در مورد برخی افراد که خیلی خوب بسکتبال بازی می‌کنند صحبت می‌کنیم چون آفریقایی هستند، این یک نوع نژاد پرستی است؟

۲: بله من اینطور فکر می‌کنم، ما کاری که نژادپرستانه باشد را انجام نمی‌دهیم، اما در فکرمان می‌توانیم نگاهی نژادپرستانه داشته باشیم.

---

[۱] مثال‌های بیشتری را می‌توان در مورد نحوه یادگیری پیشرفت فلسفی دانش آموزان در سنین و سطوح تجربی متفاوت ارائه داد. اما در همین مقاله کوتاه تمثیل دلالت کننده بر یک حلقه کندوکاو فلسفی پخته و بالغ بسنده خواهد بود.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

۸: خیلی خب، ما با این پیشنهادات مطرح شده کمی‌پیشرفت کردیم، ولی حالا لازم است که در حمایت از این ایده‌ها دلیلی ارائه کنیم. آیا نژادپرستی طرز برخوردی متفاوت است، تعریف متفاوتی از افراد است، یا چیز دیگری است؟

۷: اینکه بگوییم نژاد پرستی صرفاً طرز برخورد ما با افراد است، بسیار کوته فکرانه است. بسیاری از مردم وقتی فکر می‌کنند که سایر نژادها حقیر هستند، نژادپرستند، در حالی‌که ممکن است هیچ کاری هم در مورد آنها انجام ندهند.

۵: ما می‌توانیم به این موضوع وسعت بیشتری بدهیم زمانی که می‌گوییم: " نژادپرستی زمانی رخ می‌دهد که با دیگران برخورد متفاوتی داشته باشیم، یا در مورد آنها به گونه‌ای متفاوت فکر کنیم، چون آنها از نژاد دیگری هستند."

۲: من این را قبول دارم. این تعریف حتی پیشنهاد من در مورد تعریف افراد بر اساس نژادشان را هم در بر می‌گیرد، بر این اساس نژاد پرستی هم یک عمل و هم یک روش برای فکر کردن در مورد دیگران است.

معلم: آیا این برای تعریف نژاد پرستی خوب است؟ وقتی ما این تعریف را برای مشکل اصلی خودمان که آیا نژاد پرستی همیشه بد است، استفاده کنیم، آیا شما احساس رضایت می‌کنید ؟

این مثال، شبیه به گفت‌و شنودی که در بخش اول آوردم نیست، در اینجا دانش آموزان به گونه‌ای تأملی و هوشیارانه از نظر فلسفی پیشرفت داشتند. آن جایی‌که هدفشان ابتدا شناسایی مفاهیم نامتناسب و بی کفایت، و سپس حل مسئله فلسفی است، آنها فهمیدند که در حال انجام بازی پیشرفت فلسفی هستند. آنها فرایند پرسشگری و تحقیق فلسفی را فهمیدند و به آن ارجاع می‌دادند برای اینکه بتوانند جهت‌های خود، برای تشخیص فرسنگ شمارهایی که بر پیشرفت فلسفی دلالت دارند، را شناسایی کنند. هم دانش‌آموزان و هم آموزگار سوالات برانگیرانندهٔ تفکرا را برای کمک به هدایت تحقیق مطرح می‌ساختند و آن را در یک مسیر رو به جلو حفظ می‌کردند. در نهایت آنها راه‌حل‌های پیشنهادی را برای مشاهده بهترین هنجارهای هوشمندانه(ذهنی) ارزیابی کردند و زمانی که متوجه عدم تناسب می‌شدند، آنها را بهبود بخشیدند. روی‌هم رفته، آنها همانگونه که برای بسط مفاهیم جدید در مورد مفهوم نژادپرستی تلاش می‌کردند، به پیشرفت فلسفی دست یافتند، به‌گونه‌ای که در مقایسه با درک ناکافی که از نژادپرستی در آغاز بحث

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

داشتند، به یک توازن تأملی بزرگتر دست یافتند، و در جهت حل مسئله فلسفی اولیه آنها که آیا نژاد پرستی همیشه بد است، این یک فرسنگ شمار محسوب می‌شود.

خلاصه، من مجدداً توصیه خود را تصریح می‌کنم که این فهم از پیشرفت فلسفی می‌بایست هسته اصلی برنامه فبک باشد، چون می‌تواند بسیاری از دشواری‌های رویه‌ای پیش روی فبک را برطرف نماید. در این مقاله من تلاش داشتم چنین مفهومی‌را با جمع‌آوری و سازماندهی تعداد زیادی از منابع در مورد پیشرفت در ادبیات مرتبط با فبک تشریح نمایم. من این مفهوم را پیش کشیدم تا گفتگوی بیشتری راجع به نحوه دستیابی به پیشرفت فلسفی در برنامه فبک را برانگیزم، و در حمایت از درستی و مشروعیت معرفتی فبک، بر مشارکت افراد فعال این حوزه در این گفتگو بعنوان موضوعی بسیار حائز اهمیت و دارای اولویت اصرار دارم.

ضمیمهٔ ۱: مراحل کندوکاو فلسفی

موقعیت مسئله‌ساز: موقعیت اولیه یا محرکی که از نظر فلسفی مسئله‌ساز است

درک مشکل: داوری این موقعیت که آیا مشکل واقعاً فلسفی است

شکل دهی به مشکل: بیان جزء به جزء و صورت بندی مسئله و مشخص کردن جهت و دستور جلسه برای تحقیق

پیشنهادات: مفاهیم جدیدی که ممکن است مسئله را حل کنند

راه‌حل‌های مفروض، ایده‌ها ، حدس و گمانه‌ها، تعاریف و تفسیرها

تشریح دقیق: فهم و تشریح دقیق راه حل‌های پیشنهاد شده

توضیح و تعبیر و تفسیر

استدلال و تجزیه تحلیل: آزمایش و ارتباط درونی راه حل‌های پیشنهاد شده تفحص مفهومی

آزمون و ارزشیابی: آزمون راه حل‌های پیشنهادی

آیا این راه حل‌های پیشنهاد شده در جهت رفع مشکل کمکی می‌کند؟

کدامیک از راه حل‌های پیشنهادی، مسئله فعلی را بیشتر حل می‌کند، و نسبت به سایرین منجر به مسائل غیر قابل قبول کمتری می‌شود

حل مسئله: نتیجه‌گیری و بکارگیری سازگاری و استفاده ار بهترین راه حل

موقعیت مسئله دار: تشخیص مسئله جدید و مسیرهای تازهٔ تحقیق

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

ضمیمه ۲: حرکت‌های فلسفی

صورت بندی مسئله	**صورتبندی مسئله فلسفی، تصمیم در مورد اهداف کشف مسئله**	**این جالب است چون که....** **می‌بینم که... احساس می‌کنم که... فکر می‌کنم که....** **متعجبم که.....** **یک چالش/ ابهام / تردید این است که....**
شکل دهی به مسئله	جزء به جزء کردن مسئله، مشخص نمودن دستورجلسه و سازمان دهی به تحقیق	این مسئله‌ساز است چونکه... سوالی که در اینجا مطرح است اینست که.... ما می‌بایست ابتدا به این موضوع پاسخ دهیم که ... چون ....
پیشنهادات	پیشنهاد مفاهیم جدید برای حل مسئله	یک راه حل ممکن است این باشد که...../احتمالاً.../ چطور است که ..../ آنچه اگر ..... با آن سروکار دارد.... این سوال مطرح است چون....
تشریح دقیق	وضوح، تعریف، بیان مجدد، تفسیر و فهم راه حل‌های پیشنهاد شده	بر اساس آنچه که شما می‌گویید... به عبارت دیگر می‌توان گفت این هست... یک مثال/ قیاس اینست که....
استدلال و تجزیه و تحلیل	تخمین فرضیه‌ها شناسایی افتراقات و ارتباطات ساخت استنتاجات	این مربوط می‌شود به... این متفاوت است با... به این معناست که... اینگونه فرض می‌شود که... ما ملاحظه نکرده ایم.... برخی ممکن است اینگونه فکر کنند ... چون....
آزمون و ارزیابی	تشخیص و ارزیابی توافقات	یک دلیل برای این ....آنست که یک دلیل برای مخالفت با این... آن است که...

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

	انتخاب معیارها و هنجارهای هوشمندانه برای آزمون راه حل‌های پیشنهادی تایید، بازنگری یا رد مفهوم	یک مثال/مثال نقیض آن است که... ما این دیدگاه را بوسیله ....می‌آزماییم معیارهایی که ما برای داوری استفاده می‌کنیم عبارتند از... این نگرش با معیارهای ما هماهنگ/ ناهماهنگ است. .... این راه حل مسئله را حل می‌کند چون که.... ....این راه حل قابل دفاع است چون که....
حل مسئله	کاربرد یا تطابق راه حل	ما مسئله را حل کردیم ... چون که... ما مسئله را حل نکردیم ... نتیجه ای که می‌توان استخراج کرد این است که... این بهترین راه حل این مسئله است زیرا...
تأمل کردن	مسیر فرایند خود اصلاحی پژوهشی را حفظ نمودن	مسئله جدیدی که من ملاحظه کردم این است که... ما داریم سعی می‌کنیم که... ما درحال پیشرفت هستیم/ نیستیم زیرا.... حالا ما هستیم... ....این به ما کمک می‌کند چون.. حالا ما باید....

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

ضمیمه ۳ : فرسنگ شمارهای فلسفی

تشریح دقیق مسئله	**شگفتی در مورد یک مفهوم** **کشف یک مسئله فلسفی که قبلاً تجربه شده یا حالا متوجه آن شده‌ایم** **اتخاذ هدف برای تحقیق پیرامون این مسئله**
شکل دهی به مسئله	مجزاسازی، شفاف سازی و تعریف مسئله بیان مسئله در قالب سوال یا سوالات فلسفی سازمان دهی سوالات متوالی بعنوان دستورجلسه تحقیق
ارائه پیشنهادات	ارائه پیشنهادات، فرضیه‌ها، چشم اندازها، گمانه‌ها، یا توصیف کاندیداهایی که به حل مسئله کمک می‌کند
تشریح دقیق	تفسیر، روشن سازی، و معنادهی مجدد یک پیشنهاد انتشار، وسعت بخشی یا ساخت بر اساس یک پیشنهاد استفاده از قیاس یا استعارات برای تصریح یک پیشنهاد ارائه مثال‌ها، قیاس‌ها یا استعارات برای تصریح و روشن سازی پیشنهاد کیفی سازی و کمی‌سازی پیشنهاد
استدلال و تجزیه و تحلیل	ایجاد تمایز ، ارتباط، تعمیم، طبقه بندی، ترتیب یا مرتب سازی معنادار کشف ارتباطات مهم طرح یک کاربرد، پیش بینی نتایج و پیامدهای مستدل از یک راه حل پیشنهادی اظهار ایده‌ها و تعصب در مورد یک راه حل پیشنهادی تعریف و تجزیه و تحلیل مفاهیم تشخیص ثبات یا بی ثباتی(درون فردی و میان فردی)
آزمون و ارزیابی	شکل دهی و کاربرد معیارها و هنجارهای ذهنی برای ارزیابی راه حل‌های پیشنهادی ارزیابی دقت و معقولیت ایده‌ها و کاربردی بودن راه حل‌های پیشنهادی ارائه دلیل، مثال و شواهد معقول برای آزمون یا چالش یک راه حل پیشنهادی تخمین دلایل سفسطه آمیز، مغالطه‌ها، ابهامات، و گنگی معانی ارزیابی کیفیت حمایت در له و علیه راه حل پیشنهادی شناسایی خصیصه‌های وابسته به قراین و نحوهٔ چنین ارزیابی‌های ممکن التغییر

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

	آزمون پیشنهاداتی که مغایر با مشاهدات، تجارب، سایر نگرش‌ها، دانش قبلی یا اقدام برای قضاوت این که این راه‌حل قادر به حل مسئله بوده و قابل دفاع باشد، هستند.
حل مسئله	نتیجه گیری یا ایجاد یک قضاوت با فکر درست درمورد اینکه راه حل پیشنهادی بهترین است. قضاوت‌های تعلیقی در مورد یک راه حل پیشنهاد شده خود اصلاحی و تغییر ذهن در پرتو ارزیابی باز آرایی، دوباره مرتب کردن یا قالب دهی مجدد دانش و تجربه تشخیص آنچه ما نمی‌دانیم و محدود کننده‌های فهم ما شناسایی مسائل جدید برخاسته از چشم اندازها و راه حل‌های جدید تطابق یا کاربردی کردن یک راه حل
تأمل	توصیف فرایند تحقیق و جایگاهی که ما در این فرایند قرار داریم ارزیابی آنچه که برای انجام تحقیقات بعدی مورد نیاز است، تا جایی‌که کندوکاو بدان منجر می‌شود.

ضمیمه شماره ٤: سوالات فکورانه و مشوق بحث

تشریح دقیق مسئله	**چه چیزی نظر شما را جلب می‌کند؟** **چه چیزی می‌بینی؟ احساس می‌کنی؟ فکر می‌کنی؟** **چه چیزی از این مسئله شما را متعجب می‌سازد؟** **چه چالش‌هایی پیش روی شماست، یا چه ابهاماتی در ذهن شما ایجاد می‌کند، یا شما را سردرگم می‌کند یا آن را درک نمی‌کنید؟** **چرا این موضوع برایت مهم است؟ چرا ما می‌خواهیم روی این موضوع بحث کنیم؟**
شکل دهی مسئله	چه چیزی این را مسئله دار می‌سازد؟ چه سوالاتی از این موضوع برمی‌خیزد؟

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

	ما چگونه می‌توانیم سوالات را پشت سرهم تنظیم کنیم؟
ارائه پیشنهاد	چگونه می‌توانیم مسئله را حل کنیم؟ چه راه حل‌های جایگزین دیگری وجود دارند؟ آیا پیشنهادات ما با همهٔ سوالات سروکار دارند یا فقط برخی از جنبه‌های آن؟
تشریح دقیق	بر پایه آن پیشنهاد، چگونه می‌توانیم عمل کنیم؟ راه دیگر برای بیان ....چیست؟ مثال یا قیاس برای آن چیست؟ منظور شما از ....چیست؟
استدلال و تجزیه و تحلیل	چه چیزی با ... ارتباط دارد؟ چه چیزی با ... تمایز دارد؟ اگر ....درست است، این به چه معنا می‌تواند باشد؟ اگر ....درست است، چه چیزی باید فرض شود؟ چه چیزی را ما درنظر نگرفته‌ایم؟ چرا برخی اینگونه فکر می‌کنند که...؟ شما چطور می‌خواهید .... را تعریف کنید؟
آزمون و ارزیابی	چه دلایل احتمالی برای ... وجود دارد؟ چه دلایل احتمالی در رد ....وجود دارد؟ مثال‌ها و مثال‌های نقیض آن چیست؟ چگونه می‌توان بهتر بودن این راه حل پیشنهادی نسبت به سایرین را آزمون نمود؟ کدام معیارها یا هنجارهای ذهنی می‌توانند برای ارزیابی استفاده شوند؟ کدام راه حل‌های پیشنهادی در قالب معیارها و آزمون‌های ما هستند؟ آیا راه حل پیشنهادی واقعاً مسئله ما را حل می‌کند؟ آیا راه حل پیشنهادی قابل دفاع است؟
حل مسئله	کدام مسئله ما حل شده است؟

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

	چه مسئله‌ای هنوز حل نشده است؟ ما چه نتیجه‌ای گرفته‌ایم؟ کدام راه حل پیشنهادی به بهترین نحو مسئله را حل می‌کند؟ چه مسائل جدیدی از این راه‌حل برمی‌خیزد؟ در پرتو این ادراک جدید ما باید چگونه عمل کنیم؟
تأمل	ما قصد انجام چه کاری را داریم؟ آیا ما در حال پیشرفت هستیم؟ ما در حال حاضر چه می‌کنیم؟ بعد از این پیشرفت چه می‌کنیم؟

ضمیمه ۵: هنجارهایی برای قضاوت در مورد اینکه یک مفهوم بهتر از سایرین است.

واضح و روشن **خاص، دقیق. با جزئیات توصیف شده، توضیح داده شده و تصریح شده**	**نامعلوم** **تحت الفظی، بدون جزئیات، توضیحات یا مثال.** **نامشخص، غیر دقیق، دوپهلو و مبهم.**
مرتب **ساختارمند و منظم. ساده، اجمالی و ظریف**	**آشفته** پیچیدگی‌های غیر ضروری، بی‌نظم، سازمان نایافته، و غیر متمرکز
معقول **مستدل و منطقی، توجیه‌شده، قابل دفاع،قابل پذیرش و ضمانت شده. محکم، منطقی، انتقادی. حمایت شده توسط شواهد، دلایل و استدلالات .**	**غیرعقلانی** غیر معقول، نامشخص، غیر قابل قبول. غیر تأملی، امتحان نشده و فاقد دلیل. مبتنی بر مغالطه و دلایل جعلی
دقیق **ممیزی شده، چک شده و آزمون شده، بر اساس شواهد و حقایق و دلایل قوی. اثبات شده و حمایت شده توسط بهترین اطلاعات.**	**غیر دقیق** مبتنی بر شواهد، تحقیقات یا استدلالات اندک یا هیچ. فاقد ممیزی، متناقض و بدون حمایت با اطلاعات موجود.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

بی طرف **کامل، باز و متعادل. براساس ملاحظهٔ همه موضوعات، عوامل، چشم اندازها،و استدلالات. بی طرف و فراگیر**	**سوگیرانه** مبتنی بر فرضیه‌های امتحان نشده، تمایلات و سوگیری‌های مقرر. خودمحورانه، کوته نظرانه، متعصب و بسته فکر.
وسیع **دربرگیرندهٔ تمام ملاحظات منطقی، چشم اندازها و جایگزین‌ها. کشف مشخصه‌ها، شامل کاربردهای وسیع، تعمیمات، ارتباطات**	**بسته** نادیده انگاری ملاحضات، چشم اندارها و موضوعات منطقی. محدود و چشم بسته. چشم پوشی از ارتباطات، روابط و جایگزین‌ها.
عمیق **توصیفات، توضیحات، و تجزیه و تحلیل‌های دقیق و چند جانبه. تسخیر آنچه که مهم، خاص، اصلی و ارزشمند است. بینش آفرین، روشن و صریح، فهمیده، بصیر، عقلایی، و پالوده.**	**سطحی** ساده و سطحی، پیچیدگی‌ها را نادیده گرفتن، تک بعدی، بدون نکات دقیق و ظریف، جزئیات یا تحلیل ها. بی‌ربط، نامشخص، بی‌اهمیت و پرداختن به جزئیات بی اهمیت.
مثمر **کاوش برانگیز، متفکرانه و چالش برانگیز. مولد سوالات خوب، فرضیه‌هاو مسائل. خطوط جدید و ویژهٔ تحقیق را کشف می‌کند. رها سازی.**	**بی ثمر** بسته، غیر تأملی، فاقد سوال، بی روح، و مقاوم در برابر تحقیقات بیشتر. جلوی تحقیقات بیشتررا مسدود می‌کند.
با کفایت **کامل، جامع، بسنده. قادر به جهت یابی هوشمندانه و موفقیت آمیز. تطابق یافته، مشمول، یا دربرگیرندهٔ ملاحظات منطقی.**	**بی کفایت** ناکامل، نارسا. جهت یابی هوشمندانه موفقیت را متوقف می‌سازد.ناسازگار با ملاحضات منطقی است و شامل چنین ملاحظاتی نیست.
هماهنگ **پایدار، مفهوم منسجمی‌که با تجارب درون ذهنی ، هنجارها، اطلاعات، و داوری‌های ما همساز است.**	**نا هماهنگ** بی ثبات با سایر مفاهیم و قضاوت‌های منطقی. متضاد با خودش و سایر مفاهیم مهم. غیر منسجم، مغایر و غیر عادی.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

منابع

Bleazby, J. (in press). Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's ideals of Truth and Meaning in Philosophy for Children. Educational Philosophy and Theory, 1-11.

Bruner, J. (1960). The Process of Education. Boston: Harvard University Press.

Buchler, J. (1993). What is a Discussion? In M. Lipman (Ed.), Thinking Children and Education (pp. 523-532). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Burgh, G., Field, T., & Freakley, M. (2006). Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy. Melbourne: Thomson Social Science Press.

Cam, P. (1993). Thinking Stories 1: Teacher Resource/Activity Book: Philosophical Inquiry for Children. Sydney, Australia: Hale & Iremonger.

Cam, P. (1995). Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom. Hale and Iremonger: Sydney.

Cam, P. (2006a). Twenty Thinking Tools. Melbourne: ACER Press.

Cam, P. (2006b). Dewey, Lipman and the Tradition of Reflective Education. In M. Taylor, H. Schreier & P. Ghiraldelli Jnr (Eds.), Pragmatism, Education and Children: International Philosophical Perspectives (pp. 158-181). Amsterdam: Editions Rodopi.

Campbell, A. (2003). Arthur Lovejoy and the Progress of Philosophy. Transactions of the Charles S. Pierce Society, 39(4), 617-643.

Chalmers, A. F. (1982). What is This Thing Called Science? An Assessment of the Nature and Status of Science and its Methods. St. Lucia, Qld.: University of Queensland Press.

Code, L. (1991). What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge. Ithaca:Cornell University Press.

Daniel, M-F. (2008). Learning to Philosophise: Positive Impacts and Conditions for Implementation: A Synthesis of 10 Years of Research (1995-2005). Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 18(4), 36-48.

Daniel, M-F., Lafortune, L., Pallascio, R., & Schliefer, M. (2000). Developmental dynamics of a Community of Philosphicl Inquiry in an Elementary School Mathematics Classroom. Thinking 15(1), 2-10. Daniel, M-F., Lafortune, L., Slade, C., & de la Garza, T. (2005). Modelling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils aged 10-12 Years, Communication Education, 54(4), 334-254.

Daniel, M-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2002). Are the Philosophical Exchanges of Pupils Aged 10 to 12 Relativistic or Inter-Subjective? Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education, 10(2), 1-19.

Daniels, Norman. (1979). Wide Reflective Equilibrium and Theory Acceptance in Ethics. The Journal of Philosophy, 76(5), 256-282.

Darwin, C. (1859). On the Origin of Species London: John Murray.

Dewey, J. (1920). Reconstruction in Philosophy. New York: Henry Holt and Co.

Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process (Revised and expanded ed.). New York: D.C. Heath.

Dewey, J. (1938). Logic: The Theory of Inquiry In J. A. Boydston (Ed.), The Later Works 1925-53, John Dewey, Vol. 12 (1986 edition ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1977). A Short Catechism Concerning Truth. In J. A. Boydston (Ed.), The Middle Works, 1899-1924, volume 6: 1910-1911 (pp. 1-11). Carbondale: Southern University Press.

Dombrowski, D. (1994). Lovejoy, Hartshorne, and Progress in Philosophy. Metaphilosophy, 25(4), 335-347.

Fisher, R. (1995). Socratic Education. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 12(3), 23-29.

Fisher, R. (2003). Teaching Thinking (2nd ed.). Great Britain: Bookcraft.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

Gardner, S. (1998). Truth: In Ethics and Elsewhere. Analytic Teaching, 9(9), 78-88.
Gardner, S. (1997). Philosophy: A Potential Gender Bender. Analytic Teaching, 17(2), 101- 111.
Gardner, S. (1995). Inquiry is No Mere Conversation. Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children, 3(2), 38-49.
Golding, C. (2002). Connecting Concepts: Thinking Activities for Students. Melbourne: ACER press.
Golding, C. (2004). Philosophy for Children and Multiple Intelligences. Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education, 12(1), 16-31.
Golding, C. (2005a). Thinking with Rich Concepts: Rich Concepts for Philosophical Questioning in the Classroom. Nelson: ThinkShop.
Golding, C. (2005b). Truth or Making Sense - What is More Important in Education? In M. Mason (Ed.), 34th Annual Philosophy of Education Society of Australasia (PESA) Conference, Critical Thinking and Learning: Values, Concepts and Issues (pp. 143-151). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
Golding, C. (2005c). Developing a Thinking Classroom: A Workbook for Professional Learning Teams. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
Golding, C. (2006a). The Nature of Philosophical Questions. In M. Freund, J. Mackenzie & M. O'Loughlin (Eds.), 35th Annual PESA Conference: Politics, Business and Education November 23-26, Sydney. pp.143-151
Golding, C. (2006b). What is Philosophy in Schools? Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education, 14(1), 1-21.
Golding, C. (2007a). Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic aim of Philosophy for Children. In 36th Annual (PESA) Conference: Creativity, Enterprise and Policy – New Directions in Education, 6-9 December. Wellington.
Golding, C. (2007b). Types of Philosophical Questions. Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education, 15(1), 36-48.
Golding, C. (2008a). Philosophical Questions: Their Nature and Function. In C. Tan (Ed.), Philosophical Reflections for Educators (pp. 193-204). Singapore: Cengage Learning.
Golding, C. (2008b). Dissemination of Knowledge and Autonomous Student Inquiry: The Case of the Philosophical Community of Inquiry. In 37th PESA Conference: The Ownership and Dissemination of Knowledge, Dec. 4-7. Brisbane.
Golding, C. (2009). Epistemic Positions and Philosophy for Children, Farhang (Culture), 22.
Goodman, N., & Elgin, C. Z. (1988). Reconceptions in Philosophy and Other Arts and Sciences. Indianapolis: Hackett Pub. Co.
Gregory, M. (2002). The Status of Rational Norms: A Pragmatist Perspective. Analytic Teaching, 21(1), 53- 64.
Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. Teaching Philosophy, 30(1), 59-84.
Gregory, M. (2008). Philosophy for Children: Practitioner Handbook. New Jersey: IAPC. Haack, S. (1993). Pragmatism. In J. Dancy & E. Sosa (Eds.), A Companion to Epistemology (pp. 351-357). Blackwell: Oxford.
Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action (T. McCarthy, Trans. Vol. 1). Boston: Beacon Press.
Habermas, J. (1987). The Theory of Communicative Action. Cambridge: Polity.
Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), Feminist Epistemologies. New York: Routledge.
Hegel, G. W. F. (1807). The Phenomenology of Spirit (A. V. Miller, Trans. 1997 ed.). Oxford: Clarendon Press.
James, W. (1912). Pragmatism: A New name for Some Old Ways of Thinking. London: Longmans, Green and co.
Kant, I. (1929). Critique of Pure Reason (N. Smith, Trans.). London: Macmillan. Kekes, J. (1980). The Nature of Philosophy. Ottawa: Rowman and Littlefield.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

Kennedy, D. (2004). The Role of the Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry. Metaphilosophy, 35(5), 744-765.
Kohlberg, L. (1981). The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row.
Kuhn, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
Lipman, M. (1988). Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.
Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
Lipman, M. (2004). Philosophy for Children's Debt to Dewey. Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education, 12(1), 1-8.
Lipman, M., & Sharp, A. M. (1982) Looking for Meaning: Instructional Manual to Accompany Pixie. New Jersey: IAPC.
Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980). Philosophy in the Classroom (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
Lovejoy, A. (1917a). On Some Conditions of Progress in Philosophical Inquiry. Philosophical Review, 26(2), 123-163.
Lovejoy, A. (1917b). Progress in Philosophical Inquiry. Philosophical Review, 26(5), 537-545.
McCall, C. (2009). Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom. London: Routledge.
Moody, T. (1986). Progress in Philosophy. American Philosophical Quarterly, 23(1), 35-46.
Murris, K. (2008). Philosophy for Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. Journal of Philosophy of Education, 42(3/4), 667-686.
Nagel, T. (1986). The View from Nowhere. New York: Oxford University Press.
Neilsen, K. (1987). Can There be Progress in Philosophy? Metaphilosophy, 18(1), 1-29.
Nelson, L. (1962). Progress and Regress in Philosophy, Vol. I & II (H. Palmer, Trans. 1970 ed.). Oxford: Basil Blackwell.
Nelson, L. (2004). (originally c.1922) The Socratic Method. In R. Saran & B. Neisser (Eds.) Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education (pp. 126-165). Sterling: Trentham Books.
Paul, R. W. (1994). Critical Thinking (revised 3rd ed.). Melbourne: Hawker Brownlow Education.
Paul, R. W. (1995). Socratic Questioning and Role-Playing. Santa Rosa CA: Foundation for Critical Thinking.
Paul, R. W., & Elder, L. (2001). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Santa Rosa CA: Foundation for Critical Thinking.
Paul, R. W., & Elder, L. (2002). The Miniature Guide to the Art of Asking Essential Questions. Santa Rosa CA: Foundation for Critical Thinking.
Peirce, C. S. (1877). The Fixation of Belief. Popular Science Monthly, 12, 1-15.
Peirce, C. S. (1934). Collected Papers of Charles Sanders Peirce: Volume 5, Pragmatism and Pragmaticism. C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
Perkins, D. (1995). Outsmarting IQ: The Emerging Science Of Learnable Intelligence. New York: Free press.
Perry, W. G. (1970). Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Perry, W. G. (1981). Cognitive and Ethical Growth. In A. W. Chickering (Ed.), The Modern American College (pp. 76-116). London: Jossey-Bass.
Piaget, J. (1978) The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures, A. Rosin, Trans. Oxford: Blackwell.
Plato. (1993). Euthyphro (H. Tredennick & H. Tarrant, Trans.). In The Last Days of Socrates. London, England: Penguin Books.
Plato. (2003). The Republic (D. Lee, Trans.). London: Penguin Books.
Popper, K. (1963). Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. London: Routledge.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

Priest, G. (2006). In Contradiction: A Study of the Transconsistent (Expanded ed.). Oxford: Clarendon Press. Quine, W. V. O. (1953). Two Dogmas of Empiricism. In From a Logical Point of View. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Quine, W. V. O. (1970a). Philosophical Progress in Language Theory. Metaphilosophy, 1(1), 2-19.

Quine, W. V. O., & Ullian, J. S. (1970b). The Web of Belief. New York: Random House.

Rapaport, W. (1982). Unsolvable Problems and Philosophical Progress. American Philosophical Quarterly, 19(4), 289-298.

Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Cambridge MA: Harvard University Press. Rescher, N. (1978). Philosophical Disagreement: An essay Towards Orientational Pluralism in Metaphilosophy. Review of Metaphysics, 32(2), 217-251.

Rescher, N. (2006). Philosophical Dialectics: An Essay on Metaphilosophy. New York: State University of New York Press.

Rondhuis, T., & Van Der Leeuw, K. (2000). Performance and Progress in Philosophy. Thinking, 23(1), 23-41.

Rorty, R. (1998). Truth and Progress: Philosophical Papers Volume 3. Cambridge University Press: Cambridge.

Russell, B. (1998). The Problems of Philosophy (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Slade, C. (1997). Conversing Across Communities: Relativism and Difference. Analytic Teaching, 17(2), 67- 76.

Smith, G. (2003). Towards an Epistemology of Community of Inquiry. Critical and Creative Thinking: 11(1), 31-39.

Spencer, H. (1851). Social Statics. London: Chapman.

Splitter, L. (2006). Philosophy in a Crowded Curriculum. Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy in Education, 14(2), 4-14.

Splitter, L., & Sharp, A. M. (1995). Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry. Melbourne: ACER.

Sprod, T. (1993). Books into Ideas: A Community of Inquiry. Melbourne: Hawker Brownlow.

Tishman, S., & Palmer, P. (2006). Artful Thinking. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Urban, W. M. (1926). Progress in Philosophy in the Last Quarter Century. The Philosophical Review, 35(2), 93-123.

Warren, D. (1998). "How Many Angels can Dance on the Head of a Pin?": The Many Kinds of Questions in Philosophy. Teaching Philosophy, 21(3), 257-271.

Wilks, S. (1995). Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry. Melbourne: Eleanor curtain Publishing.

Wittgenstein, L. (1961). Tractatus Logico-Philosophicus (D. F. Pears & B. F. McGuiness, Trans.). London: Routledge.

Wittgenstein, L. (1972a). Blue Book. In The Blue and Brown Books (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (1972b). Brown Book. In The Blue and Brown Books (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (1991). Philosophical Investigations (G. E. M. Anscombe, Trans. 3rd ed.). Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (1998). Culture and Value (P. Winch, Trans. revised ed.). Cambridge Mass.: Blackwell

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1397.7.11.22.1]