

نقد و بررسی نسبت‌گرایی در نظریه تعلیم و تربیتی لیپمن در نسبت با نسبت در هرمنوتیک فلسفی گادامر

فاطمه صدر *

قاسم پورحسن **

پذیرش نهایی: ۹۵/۶/۲۷

دریافت مقاله: ۹۴/۱۱/۲۰

چکیده

در بررسی نظریه تعلیم و تربیتی متیو لیپمن با نام «فلسفه برای کودکان» نقطه نظرات متفاوت و گاه متناقضی از سوی متفکرین عرصه تعلیم و تربیت و نیز فلاسفه علاقمند به این مبحث، ارائه شده است. هدف این پژوهش این است که به بررسی آن بخش از دیدگاه‌های لیپمن، که به نسبت‌گرایی می‌انجامد و نسبتی با نسبت‌اندیشی در هرمنوتیک فلسفی گادامر دارد، پردازد و به این پرسش پاسخ دهد: «میان نسبت‌گرایی در نظریه لیپمن با نسبت‌اندیشی در هرمنوتیک فلسفی گادامر چه نسبتی هست؟» مقصود از نسبت در اینجا، «نسبت معرفتی» است. این پژوهش به روش توصیفی - تحلیلی با بهره‌گیری از منابع اسنادی و کتابخانه‌ای، انجام گرفته است. کند و کاو در آثار لیپمن، ما را به این نتیجه می‌رساند که با وجود نفی نسبت‌گرایی از سوی او، دلایلی هست که این گرایش را به عنوان نتیجه اجتناب‌ناپذیر برنامه فلسفه برای کودکان، اثبات می‌کند. هم‌چنین می‌توان ادعا کرد لیپمن در ارائه نظریه خود از دیدگاه «نسبت در فهم» هرمنوتیک فلسفی تأثیر پذیرفته است.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، نسبت‌گرایی، نسبت معرفتی، هرمنوتیک فلسفی.

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه تطبیقی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

sadr.fa@gmail.com

ghasempurhasan@gmail.com

** دانشیار گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

مقدمه

برنامه آموزشی و تعلیم و تربیتی «فلسفه برای کودکان»^۱، که در زبان انگلیسی با اصطلاح کوتاه شده P4C شناخته شده و مخفف فارسی آن، «فبک» نامیده شده، یکی از نوظهورترین دیدگاه‌های تعلیم و تربیتی است که در نیمه دوم قرن بیستم توسط متیو لیپمن^۲، مطرح، و توسعه داده شد. این دیدگاه با توجه به زمینه‌های فلسفی، تربیتی و اجتماعی دوران جدید، مبدع و برانگیزاننده جنبشی در نظام تعلیم و تربیت جهان شد که برخی آن را «انقلابی» در این عرصه دانسته‌اند (رید و شارپ، ۱۹۹۶: ۹؛ جانسون و رید، ۱۹۹۹: ۵۰). لیپمن به عنوان استاد فلسفه، طی دوران تدریس خود در دانشگاه متوجه خلأها و کمبود نظام آموزش و پرورش رایج در ایالات متحده امریکا شد و سعی کرد برای رفع آنها، نظریه‌ای تربیتی و الگویی کاربردی ارائه کند که بر عقلانیت‌ورزی فلسفی استوار باشد (لیپمن، ۱۳۸۹: ۲۵).

لیپمن در دورانی می‌زیست که رابطه تنگاتنگی میان فلسفه با سایر حوزه‌های معرفت بشری و از جمله تعلیم و تربیت برقرار شده بود. او نیز تحت تأثیر این فضا و با آگاهی از دانش فلسفه و اهمیت آن به منظور رفع مشکلات تربیتی، که شاهدش بود به پیوند میان فلسفه و تعلیم و تربیت توجه کرد و بنا را بر این نهاد تا فلسفه را به صورتی کاربردی و نه انتزاعی در عرصه تعلیم و تربیت به کار گیرد. وی از یک سو تحت تأثیر مکتب عملگرایی و بویژه آرای جان دیویی قرار دارد (لیپمن، ۲۰۱۱ و ۲۰۰۸) و از سوی دیگر، فرزند جامعه‌ای است که مباحث مهمی نظیر نسیت‌گرایی، عقل‌خودبنیاد، عقلانیت‌ابزاری، خرد جمعی، جهانی شدن، دموکراسی، آزادی، قرارداد اجتماعی و... در آن مباحثی زنده است و نمودهای عینی دارد.

پرداختن به موضوع تفکر و تأمل و جایگاه و اهمیت آن در آموزش را می‌توان مهمترین علت چرخش فکری لیپمن در عرصه تعلیم و تربیت دانست. وی معتقد است پیش از او در این عرصه، افراد مورد توجه قرار می‌گرفتند و اساساً تفکر مطرح نبود یا دست کم به عنوان بنیاد تعلیم و تربیت، تلقی نمی‌شد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۹۹). به همین دلیل، لیپمن، معنای جدید و در نوع خود، ویژه‌ای از تفکر ارائه می‌کند که در تمام شئون نظام تعلیم و تربیت باید جاری و ساری باشد و بدون آن، این نظام، ابتر و عقیم است و کارایی لازم را ندارد. نتیجه این تفکر، فهمی است که از ویژگیهای

1 - Philosophy for children

2 - Matthew Lipman

متمایزی برخوردار است.

عناصری در اندیشه لیپمن قابل مشاهده و بررسی است که گرایش او را به سمت نظریه «نسبیت در فهم» به اثبات می‌رساند که از دیدگاه فلسفی هانس گنورگ گادامر برگرفته است. وی اگرچه به تأثیرپذیری خود از نظریه «بازی»^۱ ویتگنشتاین اذعان کرده (لیپمن، ۲۰۱۱ و ۱۳۸۹: ۳۲) درباره گادامر آشکارا مطلبی بیان نکرده است؛ با وجود این تأمل در آثار و افکار او بیانگر این است که پنج عامل اصلی در نظام فلسفی گادامر که عبارت است از: «مفسر محوری»، «ردّ عینیت‌گرایی»، «منطق گفت‌وگو و امتزاج افقها»، «بازی»^۲ و «تجربه هرمنوتیکی» در شکل‌گیری نظریه تعلیم و تربیتی لیپمن و آنچه او در باب ادراک و فهم در «اجتماع پژوهشی»^۳ مطرح می‌کند، تأثیرگذار بوده است.

لیپمن در طرح بحث‌های خود در تبیین فبک و روش ارائه و اجرای آن، که اجتماع پژوهشی است از اموری نظیر «استنباط از مبانی شخصی»، «پژوهش بی‌پایان معنا»، «پاسخ‌های احتمالی»، «پرهیز از القای باور»، «ردّ برداشتهای مسلم»، «ردّ مبانی از پیش مشخص شده»، «حساسیت به زمینه و موقعیت رفتار» و «نظریه بازی» سخن به میان می‌آورد که همگی نقش انکارناپذیری در چگونگی فهم ما از واقعیت و به تبع آن، تعلیم و تربیت دارد. به باور لیپمن، تعلیم و تربیت صحیح و کارآمد به «اندیشه‌ورزی برای خود»^۴ وابسته است (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۰۴) و این ویژگی‌های غیرقطعی ذیل «تفکر مستقل» معنا می‌شود؛ از همین رو «هدف اصلی برنامه فبک، کمک به کودکان به منظور آموختن چگونگی اندیشه‌ورزی برای خود» ذکر شده است (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۵۳). معنایی که لیپمن از تفکر مستقل و سامانه دستیابی به آن، مراد می‌کند، ما را به سوی نسبیت در معرفت خواهد کشید.

از سوی دیگر، مهمترین ویژگی که برای هرمنوتیک فلسفی گادامر لحاظ می‌کنند، نسبیت‌گرایی در فهم است. این نوع نسبیت‌گرایی در مقابل رویکردهای هرمنوتیکی سابق، که به نظریه «قصیدیت»^۵ معتقد بودند و یک معنای قطعی را در متن جستجو می‌کردند (پورحسن، ۱۳۹۲:

1 - Play

2 - Game

3 - Community of inquiry

4 - Thinking for itself

5 - Intentionality

۳۰۶)، مطرح شده است. به نظر می‌رسد نسبیتهی که گادامر در فهم شکل می‌دهد بر فهم مدنظر لیپمن، که از طریق تعلیم و تربیت به دست می‌آید، تأثیر گذارده است؛ با این تفاوت که در تعلیم و تربیت، نسبیتهی هم در فهم و هم در روش، کنش و رفتار، قابل رؤیت است؛ بدین معنا همان‌طور که برای فهم به قطعیت معنایی قائل نیستیم، نباید برای رفتار هم معنای یگانه و قطعی در نظر بگیریم. این مقاله، بررسی تطبیقی مفادی از نظریه تعلیم و تربیت تأملی^۱ لیپمن را که بر نسبیتهی گرای یا رهنمون به آن مبتنی است و جهت پژوهشی خود قرار داده است و به تأثیرپذیری وی از نسبیتهی در فهم هرمنوتیک فلسفی گادامر اشاره دارد.

امروزه یکی از اهداف تعلیم و تربیت را دستیابی به معرفت و تحقق شناخت، فهم و به طور خلاصه یادگیری ذکر کرده‌اند؛ به این معنا، یادگیری در گروهی فهم متون درسی و دستیابی به آگاهی است و این فهم از طریق تفکر و تأمل فراچنگ می‌آید. بنیادترین مسئله در نظریه تعلیم و تربیت تأملی لیپمن و پیرو آن در برنامه فبک هم، تفکر است. لیپمن پس از نقد دیدگاه‌های ژان پیاژه مبنی بر آموزش حافظه‌محور (لیپمن، ۲۰۰۳: ۶۷) در ادامه دیدگاه‌های آموزش و پرورش عملگرا^۲ که «تناسب با زندگی» را لازمه هر نظام تعلیم و تربیت می‌دانست (میلت، ۱۳۹۰: ۲۷) از دیدگاه‌های پیرس در بحث کاربردی بودن و ثمره عملی هر نظر و فعلی (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۰۷) و شک به عنوان موتور محرک تفکر (لیپمن، ۲۰۰۸: ۱۴۵) استفاده کرد. وی هم‌چنین خود را وامدار جان دیویی در بحث از پرداختن به موضوع تفکر و تأمل در کلاس و برنامه درسی (گلدینگ، ۲۰۰۷) می‌داند و تأکید او بر عناصر تفکر و خلاقیت هنری (لیپمن، ۲۰۰۵: ۲۰۵)، حل مسئله و اصلاح اجتماعی و نقش تعلیم و تربیت در آن را در طرح‌ریزی برنامه فبک مورد توجه قرار می‌دهد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۰۷).

لیپمن در نقد آموزش و پرورش سنتی و تبیین مزیت رویکرد خود در تعلیم و تربیت تأملی و تفاوت آن با دیگر رویکردها می‌گوید: «رویکرد تعلیم و تربیتی‌ای که ما جستجو می‌کنیم، رویکردی است که همه امور مطلوبی را که رویکردهای دیگر داشته‌اند به علاوه امور مطلوبی که رویکردهای دیگر موفق به انجام آن نشده‌اند به انجام می‌رساند» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۸: ۳۹).

لیپمن معتقد است به منظور افزایش قدرت تفکر، استنباط و استدلال‌آوری را باید از دوران

1 - Reflective education

2 - Pragmatic education

کودکی آغاز کرد و کودکان را با تفکر مستقل و مهارت‌های سه گانه آن، که شامل تفکر انتقادی^۱، تفکر خلاق^۲ و تفکر مراقبتی^۳ می‌شود، آشنا کرد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۹۷). او بر ویژگی پرسشگری و پژوهشگری ذاتی کودکان تأکید می‌ورزد و معتقد است اگر حس پژوهشگری آزادانه در تمام مراحل رشد، مورد توجه باشد و پرورش داده شود، هم خود کودک و هم جامعه از فواید آن بهره‌مند خواهند شد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۷). بنابراین معنای آموزش در فیک، اندکی تغییر می‌یابد و با پژوهش، قرابت پیدا می‌کند و به معنای فراهم آوردن زمینه‌ها و روشهایی است که زمینه کاوش و فهم درست کودک را به بهترین و مؤثرترین روش، فراهم می‌کند و به او در تفکر مستقل و فلسفی، یاری می‌رساند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۹۱).

از سوی دیگر، تشکیل و اداره کلاس به صورت اجتماع پژوهشی بر محور گفت‌وگوی مشارکتی و دیالکتیکی و پژوهش جمعی، یکی از ارکان ضروری نظریه لیپمن در نظر گرفته می‌شود. روابط من و تویی در این فرایند است که شکل می‌گیرد و تفکر به دست می‌آید. نتیجه فرایند اندیشه‌ورزی در نظام فکری لیپمن، فهمی است که با مشارکت در بحث از طریق بازی زبانی و تبادل افکار بتدریج کامل می‌شود و معرفتی، نسبی، غیریقینی و خطاپذیر است.

آنچه از دیدگاه هرمنوتیکی گادامر در باب فهم هم بر می‌آید، این است که فهم از طریق گفت‌وگو و مشارکت در رابطه من و تویی و جزء و کلی به دست می‌آید و انتهایی برای آن نمی‌توان در نظر گرفت. بنابراین ما با تفسیر یگانه و قطعی روبه‌رو نیستیم و فهم محصول به هم آمیختن و ایجاد رابطه افق معنایی مؤلف و تأویل کننده است (گادامر، ۱۳۷۹: ۲۲۴). در اینجا هم روابط از نوع بازی است و تفسیر، رنگ بازی می‌گیرد (واعظی، ۱۳۸۶: ۲۳۵ - ۲۳۴). عناصر مشترک میان این دو رویکرد در زمینه فهم و پیامد تفکر، که نگرشی نسبی‌گرایانه را آشکار می‌سازد، لزوم بررسی تطبیقی آنها را روشن می‌کند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، از نوع پژوهشهای کیفی است که با بهره‌گیری از مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی

1 - Critical thinking
2 - Creative thinking
3 - Caring thinking

منابع اسنادی همچون مقالات و کتابهای فارسی و غیر فارسی انجام شده است. در این پژوهش تلاش شده است با رویکردی تطبیقی، نظریه نسیت در فهم گادامر با نسیت برنامه فبک در نظریه تعلیم و تربیت تأملی لیپمن مورد بررسی قرار گیرد و دلایل این تطبیق هم مطرح شود.

یافته‌های پژوهش

در دوران معاصر، وجود باورها و رفتار گوناگون و فراوان در میان ملتها و اقوام جهان، موجب شده است برخی متفکران، اعتقاد به باور صادق و عمل درست را به عوامل مختلف وابسته بدانند و تکثرگرایی را ترویج کنند. هم‌چنین پیدایش نظریه‌های علمی جدید که به ردّ نظریه‌های قدیمی - که در گذشته، مطلق انگاشته می‌شد - منجر شد، طرفداران نسیت گرایی را افزایش داده است. به همین دلیل، برخی متفکران جدید معتقدند نسیت گرایی و کثرتگرایی به عنوان دو ویژگی مهم و شاخص دوران پست مدرن، باید به عنوان شروط اساسی زمینه‌ساز درک آن نیز به شمار آید (هادسن، ۱۳۷۹: ۴۵۴).

بنا به این رویکرد، نسیت گرایی لازمه فرایند اندیشه‌ورزی است و اعتقاد به هرگونه باور یقینی و ثابت و نیز معیارهای عینی به عنوان شرط لازم معرفت، غلط شمرده می‌شود. پس دستیابی به معرفت، ممکن است؛ اما بنا به عوامل گوناگون بر باورها و معرفت ما، نسیت حاکم است و معرفت مطلق نداریم (موزر و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۷ و ۲۶ و ۱۱۷). نسیت‌گرایان می‌گویند بر فرض اینکه باورها، یافته‌های ذهنی و معلومات ما، صادق و مطابق با واقع باشد، این صدق، به شرایط خاصی مانند زمان، مکان، زبان، فرهنگ، نژاد، مذهب و... وابسته است (عشاقی اصفهانی، ۱۳۸۴).

یکی از نقدهایی که از دیدگاه معرفت‌شناسانه به نظریه لیپمن وارده شده، این است که روش او به نسیت در فهم منتهی خواهد شد. بدیهی است که لیپمن، منکر واقعیت بیرونی (نسیت در واقعیت) نیست و «نسیت در صدق»^(۱) را هم نمی‌پذیرد. او بر این باور است که با پایه‌ریزی برنامه فبک به عنوان دستاورد مهمی در پرورش توانایی استنباط کودکان که آنها را در تفکر فلسفی، یاری می‌رساند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۶۳) به کارگیری ابزارهایی چون منطق و فرایند پژوهش در تحلیل موقعیت‌ها و در نتیجه، رسیدن به نتایج قابل اعتماد و فهم درست‌تر و نیز با فاصله گرفتن از

نسبیت گرایی فراگیر^۱ و شکاکیت (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۶۳) مخالف جهت نسبیت حرکت می‌کند. نشانه‌هایی از تلاش او برای پرهیز از این مشکل معرفتی مشاهده می‌شود (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۴۵).

شخصی مانند پریچارد^۲، آنجا که از فرایند و نتایج اجتماع پژوهشی سخن به میان می‌آورد به گرایش برنامه فبک به نسبی گرایی اشاره می‌کند و معتقد است در خلال اجتماع پژوهشی، کودکان به کاوش عقلی ترغیب، و به ارزشهای خود آگاهتر می‌شوند و از آنها مشتاقانه حمایت می‌کنند؛ در نتیجه بر ارزشهای جداگانه و شخصی، تأکید بیشتری می‌شود و یاد می‌گیرند به نظرات و ارزشهای سایر اعضای گروه، احترام بگذارند. پیام زیربنایی که از چنین روشی به دست می‌آید، «نسبیت آن ارزشها» است (پریچارد، ۱۹۹۲: ۲۹).

متفکرانی چون گاردنر بخوبی بر آسیب‌هایی آگاهند که در اثر ابتلا به نسبی گرایی، گریبانگیر فبک می‌شود، و تلاش خود را مصروف رفع چنین مسئله معرفتی می‌کنند؛ همان طور که او به بررسی روش از بین بردن نسبی گرایی از طریق حقیقت جویی می‌پردازد (گاردنر، ۲۰۱۲: ۷۹). نکته اصلی آنجاست که با وجود تلاش لیپمن برای پرهیز از گرفتار آمدن در دام نسبیت گرایی، روش آموزشی او در فبک، ناگزیر ما را به نسبیت در فهم می‌کشاند.

مؤلفه‌های تعلیم و تربیت تأملی از دیدگاه لیپمن

مهمترین مؤلفه‌های تأمل محوری لیپمن را که رد پای نسبیت در آنها بخوبی هویدا است، می‌توان در چهار محور خلاصه کرد که عبارت است از: ردّ عینیت گرایی، گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی، تفکر مستقل و اندیشه‌ورزی برای خود و تجربه در موقعیت^۳ و زمینه^۴.

۱ - ردّ عینیت گرایی از سوی لیپمن

باقری با توجه به معنای واقعیت و تجربه در عملگرایی معتقد است: «بازنمایی واقعیت، واژه‌ای است که در قاموس عملگرایی نمی‌گنجد» (باقری، ۱۳۹۴: ۴۸). لیپمن نیز تحت تأثیر این دیدگاه درصدد نیست از طریق مباحثه عقلانی و گفت‌وگوی مشارکتی در اجتماع پژوهشی به عینیت گرایی

1 - Global relativism

2 - M. S. Prichard

3 - Situation

4 - Context

و واقعیت دست یابد؛ بلکه مقصود او از به کارگیریِ گفت‌وگوی اندیشه‌ورزانه از یک سو، زیر سؤال بردن افکار برای آزمودن توانایی آنها در حل مسائل و از سوی دیگر، معنا سازی و تأسیس افکاری مبتنی بر نظر دیگران است. پس فبک، بررسی نمی‌کند که آیا افکار مطرح شده «توصیف درستی از واقعیت دارد یا نه» (گلدینگ، ۲۰۰۷: ۸). این نظر بر خلاف نظر سقراط است که با اندیشه‌ورزیِ گفت‌وگومحور و پژوهش فکری، «عینیت‌گرایی محض» را جستجو می‌کرد و معتقد بود «باید خود و زندگی خود را بشناسیم» (لیمن و همکاران، ۱۹۸۰: xiii).

۲ - گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی

یکی از عوامل غیر قابل حذف برنامه فبک، گفت‌وگو و اداره کلاس درس به صورت اجتماع پژوهشی بر محور گفت‌وگوی مشارکتی و دیالکتیکی و با کتابهایی مبتنی بر نظریه «یادگیری جمعی» است (میلت، ۱۳۹۰: ۲۱). فهم روش گفت‌وگوی سقراطی به ما در درک روش فبک در اجتماع پژوهشی و کشف معنا کمک می‌کند.

«گفت‌وگوی سقراطی شامل دسته‌ای از پرسش‌های پی در پی است که معلم پیش می‌کشد تا فرایند اندیشیدن را در دانش‌آموزان بهبود بخشد. روش سقراط به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اندیشه‌های خود را سامان بدهند و یادگیری خود را گام به گام به پیش برند [...] این روش آموزشی، بسیار کارآمد است؛ زیرا فراگیرنده را فعالانه در آموزش خود درگیر می‌کند و تفکر نقادانه را برمی‌انگیزاند» (شاو، ۱۳۹۲: ۷).

ارزش از نظر لیمن، آن است که از پیش، تعیین نشده باشد و کودکان در فرایند گفت‌وگو و تحلیل فلسفی در اجتماع پژوهشی، بدان دست یابند. این ارزش ثابت و دائمی نیست و فقط تا زمانی اعتبار دارد که توافق جمعی درباره آن باشد (ستاری، ۱۳۹۳: ۱۳۰). بر این اساس، اجتماع پژوهشی، بهترین مکان و معیار ارزیابی دلایل و بررسی افکار در نظر گرفته می‌شود که پرونده هر دلیلی باید برای ارزیابی در آن، همواره باز باقی بماند (لیمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۴۴)؛ زیرا لازمه پرورش مهارت‌های استدلالی در کودکان و نوجوانان، مشارکت فعال آنان در بحث‌های گروهی با طرح «پرسش‌های باز» درباره موضوعهای مورد علاقه آنان است (شاو، ۱۳۹۲: ۸) و «ارزش‌های واقعی، ارزشهایی است که از طریق اجتماع پژوهشی ارزشی، تولید می‌شوند» (لیمن، ۱۹۸۸: ۵۶).

به باور لیمن، کودکان به خود بحث و تغییر در پرسش‌ها، بیش از پاسخ یا نتیجه آن علاقه‌مند هستند؛ بنابراین ضرورتی نیست که از گفت‌وگوهای که در اجتماع پژوهشی در می‌گیرد، انتظار

نتیجه خاصی را داشته باشیم؛ زیرا ممکن است پس از بحثهای طولانی به نتیجه مشخصی نرسیم و این احتمال هست که نتیجه، قطعی نباشد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۸۷ و ۸۶). می توان چنین نتیجه گرفت که آنچه در اجتماع پژوهشی موضوعیت دارد، «روش گرایی» به معنای اندیشه‌ورزی در قالب گفت‌وگو، مشارکت در بحث و پرورش مهارت‌های عقلی است. این روش از سه ویژگی تحلیلی بودن استدلالها، تجربه گرایی و وحدتگرایی برخوردار است (باقری، ۱۳۹۴: ۳۸).

۳ - تفکر مستقل

لیپمن با رویکرد جدیدی به اموری چون «عقلانیت‌ورزی» و «اندیشه‌ورزی» می‌نگرد. تفکر مطلوب او در برنامه فبک بر نظر سقراط و اندیشه «زندگی کردن با تفکر» او، «اندیشه‌ورزی برای خود» یا به تعبیری «تفکر مستقل» مبتنی است (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: XIV) و این استقلال فکری «مستلزم این است که شخص، بیطرفانه فکر کند» (گاردنر، ۲۰۱۲: ۷۸). این تفکر دارای ویژگیهایی است که آن را از دیگر انواع تفکر، متمایز می‌کند و لیپمن به آنها اشاره دارد.

تفکر بر اساس مبانی و ارزشهای شخصی

لیپمن هنگامی که از پیشفرضهای دیدگاه تعلیم و تربیتی خود، سخن به میان می‌آورد، می‌نویسد: «یکی از ویژگیهای تفکر در معنای وسیع آن، دستیابی به نتیجه براساس مبانی معین است؛ اما اندیشه‌ورزی برای خود، بیانگر استنباط نتیجه‌ای بر اساس مبانی شخصی است. فلسفه برای کودکان به معنای تمرکز بیشتر بر امیال و نگرشهای کودک است» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۴۲). فهم حاصل از این تفکر از مبانی شخصی و ارزشهای فردی تأثیر پذیرفته است. اهمیت تفکر مستقل برای لیپمن تا به آنجاست که نقش معلم در اجتماع پژوهشی را صرفاً «تسهیل‌گر» یا همیار - پژوهشگر^۱ می‌داند. معلم «مسئول تشکیل گفت‌وگو است و نه شکل‌دهنده محتوای آن» (شاو، ۱۳۸۹: ۲۴). بنابراین «کودکان شرکت‌کننده در بحث فلسفی باید این احساس آزادی را داشته باشند تا از هر جایگاه ارزشی که انتخاب می‌کنند، بدون توجه به موافقت یا مخالفت معلم حمایت کنند» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۶).

لیپمن هنگامی که از روش و فواید «پرورش گفت‌وگوی فلسفی» سخن به میان می‌آورد، معلم را به تشویق دانش‌آموزان به منظور ارائه جایگزینهای مختلف برای هر فکر و بررسی موقعیت‌ها،

نظرات و امکانات جدید فرا می‌خواند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۲ و ۶۹) و مساعدت معلم را برای رهایی دانش‌آموزان از تنگ‌نظری، ضروری می‌پندارد؛ و در عین حال بر آن است که در میان این جایگزینها در نهایت، تصمیم‌گیری به عهده خود دانش‌آموز است (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۲۴) و معلم صرفاً دارای «اقتدار روشی» (باقری، ۱۳۹۴: ۳۴) و پیشنهاد دهنده و زمینه‌ساز به شمار می‌آید. البته خود او به این نکته توجه دارد که نباید با طرح انواع جایگزینها، کودکان را دچار سردرگمی و حیرت کرد یا آنها را مجبور کرد اعتقاداتی متفاوت از اعتقادات کنونی خود را بپذیرند (لیپمن، ۱۹۸۰: ۱۲۴)؛ اما راه حل مشخصی برای جلوگیری از این پیامدها ارائه نمی‌کند.

تفکر بدون القای باور

لیپمن هرگونه تفکری را که تأثیرپذیری و رنگی از «القای باور» یا «تلقین» داشته باشد، مورد انتقاد قرار می‌دهد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۴۵ و ۸۴) و در بخشهای مختلف کتاب خود بر آماده کردن کودکان برای مبارزه با این دو عامل که مانع اندیشه‌ورزی برای خود هستند تأکید می‌ورزد. «اگر از اندیشه‌ورزی فلسفی برای القای ارزشهای معلم در ذهنهای بی‌دفاع کودکان در کلاس درس استفاده شود، چنین اندیشه‌ورزی به هیچ وجه برای کودکان و بزرگسالان مفید نخواهد بود. مهم نیست که معلم نسبت به درستی ارزشهای خود اطمینان داشته باشد؛ این کار به معنای نابودی فلسفه است» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۵).

لیپمن در تعریف جدیدی که از اندیشه‌ورزی ارائه می‌کند، تفکر مستقل را در مقابل «القای باور» قرار می‌دهد و می‌گوید: «کسانی که به القاد دست می‌زنند به مباحث باز و فراگیر یا کمک به کودکان برای یافتن پاسخهای خاص خودشان علاقه‌مند نیستند؛ این گروه از قبل پاسخها را می‌دانند و دوست دارند کودکان مانند آنها بیندیشند» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۹۱).

فیلیپ کم به عنوان یکی از طرفداران برنامه فبک بر این اعتقاد است که معلم هیچ‌گاه نباید باور یا پاسخی از پیش مشخص شده را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد؛ بلکه ضروری است زمینه‌ای فراهم آورد تا آنها خود، پاسخ سؤالاتشان را بیابند (کم، ۱۳۸۴: ۱۵). به همین دلیل لیپمن با آموزش به معنای «یادگیری آنچه پیشتر شناخته شده [یعنی] کسب دانش که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود»، مخالف است و از این روش به عنوان عامل یا روشی یاد می‌کند که آموزش به معنای بهبود و ارتقای تجربه زندگی را با مشکل روبه‌رو می‌کند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۰۷).

لیپمن بر این نکته پافشاری می‌کند که معلم برای تشویق دانش‌آموزان به تفکر مستقل باید از

بازی کردن نقش «دانای کل» برای آنها خودداری کند؛ زیرا ایجاد چنین تصویری از معلم یا بزرگسالان در ذهن کودک، علاوه بر اینکه موجب می‌شود با فرو ریختن الگوی دانای کل، اعتماد و امنیت خود را از دست بدهد، بلکه تعریفی غلط از «دانش» به او ارائه می‌شود که شامل تمام پاسخهاست و کودکان را به یادگیری «طوطی‌وار» و فراگیری آنچه دیکته شده است، ملزم می‌کند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۹۵).

هم‌چنین هر نوع موعظه کردنی برای کمک به رشد اخلاقی کودکان را نادرست تلقی کرده و معتقد است «در هیچ مرحله‌ای لازم نیست الزامهای اخلاقی کار کودکان» را به آنها گوشزد و یادآوری کنیم؛ زیرا این کار، ضد خلاقیت است و کودک را در موقعیت فرودستانه و ناپسندی نسبت به تواناییهای اخلاقی خود قرار می‌دهد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۷۱).

از دیگر مصداقهای القا در نگرش لیپمن، القایی است که از طریق «برداشتهای مسلم و عبارات زبانی» به کودک تحمیل می‌شود. او به آسیبهای زبان روزمره و آثار تقلید کودکان از آن توجه دارد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۹۳) و به تله‌های مهلکی که در زیر زبان، نهفته است، همانند چرب‌زبانیها و مغالطه‌ها که ما را به گمراهی می‌کشانند، اشاره می‌کند (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۳۰). از نظر وی، این برداشتها در پژوهش، فرایند استنباط و به طور کلی، تفکر درست، آن چنان خللی ایجاد می‌کند که ممکن است کودک را از هرگونه بررسی واقعیت‌ها و محتواها باز دارد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۶۳).

لیپمن از طریق نظریه تعلیم و تربیتی خود در صدد است به نقد سیطره خوب یا بد برداشتهایی پردازد که از فرهنگ، اجتماع، آیین‌ها، زبان روزمره و به طور کلی، محیط پیرامونی به ارث رسیده است و اموری، قطعی انگاشته می‌شود و ما را از آنها رهایی بخشد. مقصود او از رهایی از تسلط عبارات زبانی، این نیست که زبان را بی‌ارزش بداند؛ حتی به ارزشگذاری مثبت یا منفی نظام کلامی و برداشتهای رایج هم نمی‌پردازد (لیپمن، ۱۹۸۸: ۶۲).

گاردنر نیز این نکته را یادآور می‌شود که باید به دانش‌آموزان گفت علی‌رغم اینکه به نظر می‌رسد در فعالیتهای خود، انتخابگر هستیم، پیامهایی که از جانب محیط اجتماعی و زبانی «همچون نسیم به سوی ما می‌وزند» بر ما و اندیشه ما تسلط دارد و برایمان درونی شده است؛ پس به منظور رهایی از اندیشه دیگران و تسلط بر سرنوشت خویش باید «تأمل مجدانه و بیطرفانه» در دلایل همه گزینه‌ها را پیشه خود سازیم و گزینه‌ای را که ضعف کمتری دارد، انتخاب کنیم (گاردنر، ۲۰۱۲: ۲۰۱۲).

(۷۸).

پژوهش بی‌پایان معنا

نتیجه گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی، بازتولید اندیشه است (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۳ و ۲۲). لیپمن از اصطلاح «پژوهش بی‌پایان معنا» به منظور دستیابی به پاسخهای کاملتر در مورد موضوعات مهم زندگی سخن به میان می‌آورد و بر این باور است که معلم فیک باید الگوی چنین پژوهشی باشد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۴). وی در کتاب فلسفه در کلاس درس، اعتقاد به امور قطعی و دستیابی به حقیقت را نافی احترام گذاشتن به دیگران و تولید دانش به روزتر و کاملتر معرفی می‌کند و می‌نویسد:

«اگر درک کنید که باید همواره به دنبال پاسخهای جامعتر در موضوعات آموزشی و هم‌چنین در زندگی شخصی خود باشید و نیز دریابید که خود دانش به صورتی بی‌پایان توسط بشر تولید می‌شود تا جهانی را که در آن زندگی می‌کند، توصیف کند در نتیجه، تمایل بیشتری برای گوش فرا دادن به سخنان دیگران از جمله کودکان خواهید داشت تا بدین وسیله از باورهایی آگاهی یابید که در نسبت با تبیین‌های کنونی به تبیین جامعتر و معنادارتری ختم می‌شود» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۸).

در راستای همین بی‌پایان بودن، لیپمن بر آن است که ما باید داوریهای خود را به صورت «احتمالی» در نظر بگیریم (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۰۵) و از اصطلاح «پاسخهای احتمالی» استفاده می‌کند که بیانگر عدم قطعیت پاسخهایی است که پس از فرایند پژوهش به آنها می‌رسیم. وی دستیابی به این پاسخها را نتیجه بررسی انتخابهای مختلف و کاوش آزادانه می‌داند و معتقد است «این توانایی که شخص، پاسخها را احتمالی و نه قطعی در نظر بگیرد، موضوعی است که کودکان بسرعت می‌توانند از معلم بیاموزند» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۹۵).

بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود، هدف اجتماع پژوهشی و تأمل‌نگری، دستیابی به «بنیان مطلق برای دانش، مانند سنگ بستر» نیست و اصل در آن بر «خطاپذیری» گذاشته شده است. از این رو، خوداصلاحی از فرایند پژوهش و پرسش‌گری تفکیک‌پذیر نیست و با فرایندهای اظهارنظر، اصلاح و بازنگری در بخشهای معیوب و ناقص تفکر، ملازم است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۱۹۷).

بازی و نقش آن در تفکر از دید لیپمن

از دیگر ارکان نظریه تعلیم و تربیتی لیپمن در بحث از تفکر می‌توان به دیدگاه او در بحث از

«رابطه من و تو» در حالتی شبیه به آنچه در «بازی» رخ می‌دهد، اشاره کرد که در روابط جزء - کل^۱ شکل می‌گیرد. این روابط در آموزش فیک، اهمیت فوق‌العاده‌ای می‌یابد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۵۷). «معنای یک قسمت از بازی نسبت به کل آن یا معنای یک کلمه در جمله [...] همزمان با ادراک رابطه کسب می‌شود» و امری درونی است؛ به این معنا اگر مفهومی یا امری در زمینه قرار نداشته باشد، معنایی ندارد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۹ و ۸) و محصول نهایی تفکر، بافتی از روابط جزء و کل دارد که طرز تفکر خود فرد هم با آن همراه است (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۴۶).

به باور لیپمن در فرایند تعلیم و تربیت، که شکل معینی از فعالیت فلسفی است، «بازی افکار [با یکدیگر] گاه صورت تصادفی و خودانگیخته می‌یابد و گاه صورت سنجیده و سازمان یافته» پیدا می‌کند و معتقد است عدم تشویق کودکان به فعالیت فکری بازی‌گونه و نیز عدم تقویت تفکر و تأمل «از نظر آموزشی غیرمسئولانه» به شمار می‌آید (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۴۴)؛ از این رو بر این مسئله پافشاری می‌کند که لازم است در فرایند تعلیم و تربیت، بستری فراهم شود تا کودکان اجازه داشته باشند کیفیت و چگونگی بازی کردن فکر با موضوع خود را کشف و درک کنند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۲۰) و مهمترین بستری که امکان فهم انضمامی کودک از زبان و معنا را میسر می‌کند، داستان و بازی جمعی است (قائدی و سلطانی، ۱۳۹۰: ۱۶). بنابراین بازی زبانی با نوعی زمینه‌گرایی^۲ همراه است (لیپمن، ۱۹۹۱: ۴۹).

از دیدگاه لیپمن، معلم فیک باید دارای «روحیه بازی» باشد تا بتواند به پرورش افکار کودکان، کمک کند؛ زیرا بازی، فعالیت آزادی به شمار می‌رود که طی آن، اندیشه‌ها و افکار پرورش می‌یابد و معانی ساخته می‌شود (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۰۱). محصول این تفکر فلسفی، که به صورت فرایندی بازی‌گونه میان اعضا، شامل تأمل خلأفانه و خیال‌انگیز، بازاندیشی و ارائه جایگزینهای فکری، شکل می‌گیرد، اندیشه‌ای غیر قابل پیش‌بینی است که از «عنصر شگفتی» برخوردار است و پویایی و مشارکت اعضا در اجتماع پژوهشی در شکل‌گیری آن نقش بسزایی دارد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۰۵).

۴ - تجربه در موقعیت و زمینه

رویکرد عملگرایی دیویی بر ارتباط ناگسستگی نظر و عمل (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۶۱) و

1 - Part-whole relationships

2 - Contextualis

«در هم تنیدگی» انسان و جهان استوار شده بود که خود را در «مفهوم اساسی موقعیت» نشان می‌دهد به گونه‌ای که موقعیت، جایگزین واقعیت، و بر وجود انسان در آن تأکید می‌شود؛ به این ترتیب واقعیت منهای انسان از ارزش برخوردار نیست؛ زیرا «موقعیت همواره موقعیت کسی است» (باقری، ۱۳۹۴: ۴۸).

لیپمن به هستی متغیر، که دارای موقعیت‌های مسئله‌دار گوناگون ولی بدون ضمانت دائمی است، باور دارد (ستاری، ۱۳۹۱: ۸۶ و ۸۸). او با بهره‌گیری از آموزه‌های دیویی معتقد است «پژوهش در موقعیت» آن معنا می‌یابد و هر موقعیتی، منحصر به فرد است و لذا هیچ دو موقعیتی را نمی‌توان یافت که دارای ویژگیهای مشابه باشند؛ زیرا «ویژگیها، اموری است که ما در درون یک موقعیت، تشخیص می‌دهیم» (لیپمن، ۲۰۰۳: ۸۵). در همین راستا، یکی از ویژگیهای تفکر انتقادی را «حساسیت نسبت به زمینه»^۱ عنوان می‌کند که «دشمن همه انواع کلیشه‌سازی است» (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۲۰).

تأکید لیپمن بر حساسیت نسبت به زمینه و وضعیت و موقعیت‌هایی که هر فعل توسط هر فرد صورت می‌گیرد تا آنجاست که پیش شرط نظریه‌پردازی و استنتاج آزاد از مبانی را شناخت ویژگیهای «کیفی معین از موقعیت‌های فردی» ذکر می‌کند و هر گونه شناختی را که فاقد این ادراک باشد، انحراف از جایگاه خود بر می‌شمرد (لیپمن، ۱۹۹۳: ۶۸۳). بر همین مبناست که در تدوین برنامه‌های درسی و متون آموزشی با طرح موقعیت‌های ساختگی متفاوت، که بر تشخیص تفاوت‌های فرهنگی، برداشتی، دیدگاهی، زبانی، ساختار مرجع و موقعیت‌های مشابه با آثار متمایز ناظر است، چگونگی تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مختلف را برای کودکان به تمرین می‌گذارد^(۲) تا آنها را در فهم تمایزات این موقعیت‌ها و عمل متناسب با هر وضعیتی آماده سازد و در نهایت، تفسیری معتبر بر اساس معیارهای درست، قضاوت صحیح و خوداصلاحی به عنوان پایه‌های حمایتی تفکر، ارائه کنند (لیپمن، ۲۰۰۳: ۲۲۳).

بر اساس آنچه گفته شد و حذف واقعیت منهای انسان، «بازنمایی واقعیت» در دیدگاه تعلیم و تربیتی عملگرایی، بی‌معناست؛ زیرا در این مکتب به انسان همچون ناظر بیرونی که در صدد است واقعیت را توصیف کند، نگریسته نمی‌شود و تجربه جایگزین واقعیت می‌شود (باقری، ۱۳۹۴: ۴۸). لیپمن نیز از این معنا، تأثیر می‌پذیرد و بر این اعتقاد است که در تجربه میان نظر و عمل و به تعبیری،

«معنایابی مبتنی بر تجربه»^۱ پیوستگی وجود دارد تا آنجا که تفکر را «پردازش هشیارانه تجربه» معنا می‌کند و نقطه آغازین تفکر انتقادی را اندیشه‌هایی درباره فعالیت‌های عملی می‌داند که در نهایت به قضاوت منجر خواهد شد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۳۲). دیویی، تفکر فلسفی منهای عمل را فاقد ارزش می‌پنداشت (دیویی، ۱۹۹۸). لیپمن تحت تأثیر رویکرد او بر آن است که «آموزش باید تبادل تجربیات بین کودکان» را در پی داشته باشد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۸۴). بنابراین معنایابی در فبک حاصل تجربه زیسته کودکان و تبادل افکار آنها است.

همه آنچه را در باب برنامه فبک و اصول نظریه تعلیم و تربیت تأملی، گفته شد، می‌توان منتج به نسبیت‌گرایی دانست. به نظر می‌رسد این اصول، تحت تأثیر نظام معرفتی حاکم در سده اخیر در مغرب زمین و فضای پست مدرن باشد که برجسته‌ترین آنها، مکتب عملگرایی و دیدگاه هرمنوتیک فلسفی است. به منظور پاسخگویی به پرسش این پژوهش، ضروری به نظر می‌رسد مؤلفه‌های نظریه «نسبیت در فهم» گادامر مرور شود.

مؤلفه‌های هرمنوتیک فلسفی گادامر

گادامر به عنوان معروفترین شارح جریان هرمنوتیک فلسفی تحت تأثیر جریانهای عمده فلسفی در رهیافت تفسیری خود درباره تأمل فلسفی در باب پدیده فهم بوده است. این جریانات، که عمدتاً با رویکردی انتقادی به سنت تفکر متافیزیکی دوران مدرن می‌نگرند، حرکتی معنادار از هرمنوتیک روش‌شناسانه، که معتقد بود «از راه تنقیح روش می‌توان به حقیقت رسید» (رهبری، ۱۳۸۵: ۴۴) به هرمنوتیک هستی‌شناسانه را موجب شده‌اند (پورحسن، ۱۳۹۲: ۳۰۲ - ۲۹۹ و ۳۲۰ - ۳۱۲). دیدگاه گادامر در این زمینه بر چهار عامل اصلی استوار است که عبارت است از: ردّ عینیت‌گرایی، منطقی‌گفت‌وگو و امتزاج افقها در فهم، نظریه بازی و تجربه هرمنوتیکی.

۱ - ردّ عینیت‌گرایی در فهم از نظر گادامر

شلایرماخر و دیلتای معتقد بودند «آنچه ما در جستجوی آن هستیم، همان اندیشه‌ای است که گوینده می‌خواسته بیان کند» (گروندن، ۱۳۹۱: ۱۱۴). گادامر در نقدی که به نگرش هرمنوتیکی این دو وارد می‌آورد، عینیت در فهم، درک گفتار مؤلف بهتر از خودش، رویکرد سوژکتیویستی

درباره نیت مؤلف و بازسازی نیت او (پورحسن، ۱۳۹۲: ۳۰۶) و باور به معنای قطعی و یگانه در متن را رد می‌کند و می‌گوید: «علم هرمنوتیک، مشوق عینی‌سازی نیست؛ بلکه مشوق گوش دادن به یکدیگر است [...] در اینجا ما به امر «توصیف‌ناپذیر» یا «نمی‌دانم چه» ای نظر داریم که وقتی به فهم افراد از یکدیگر اشاره می‌کنیم، آن را مقصود داریم» (گادامر، ۱۳۹۱: ۵).

۲ - امتزاج افقها و منطق گفت‌وگو

بنیاد و محور هرمنوتیک فلسفی، تفاهم و گفت‌وگوی مفسر با متن و مؤلف و به تعبیر گادامر، «امتزاج افقها» است. این نظریه، که از آن، نسبت بر می‌آید، نقد و پاسخی است در برابر هرمنوتیک سنتی. گادامر، رسالت هرمنوتیک را «ایجاد پلی بر فاصله شخصی یا تاریخی میان اذهان» تعریف می‌کند (گادامر، ۱۳۸۸: ۹) و بر آن است که «تنها زمانی می‌توان به حقیقت دست یافت که برای زمان حال، اصالت قائل شویم و از افق اکنون به گذشته، نگاه افکنیم» (پورحسن، ۱۳۹۲: ۳۱۹).

گادامر میان گفتگوی دو افق معنایی مؤلف (متن) و افق مفسر (تأویل کننده) با خوانش تک‌گفتاری تمایز قائل می‌شود و بر این نظر است که در «منطق گفت‌وگو» ما با فراشد فهم متقابل روبه‌رو هستیم که خوانشی دو جانبه است (گادامر، ۱۳۷۹: ۲۰۵) که به همدلی^۲ و پیوند و درهم شدن هر دو افق در فرایند تأویل و فهم، خواهد انجامید. شناخت نیز در پی همین «ادغام دو افق معنایی متفاوت» گذشته و حال به دست می‌آید که به ظاهر مستقل از یکدیگر است و گریزی هم از آن نیست. بر همین اساس گادامر معتقد است افق امروز، ثابت و ایستا نمی‌تواند باشد؛ بلکه برعکس، افقی دگرگون‌پذیر و در طریق تکامل تدریجی است. هر متن یا کلامی در جریان گفت‌وگو با متون گذشته به گفت‌وگو می‌نشیند و در پرتوی ادغام دو فضا و افق، معنای امروزی متون دیروزین کشف می‌شود (پورحسن، ۱۳۹۲: ۳۲۲ - ۳۲۰).

همین قرار گرفتن مفسر در «موقعیت گفت‌وگو»، بنیاد تأویل در اندیشه گادامر است؛ بدین معنا، فهم هیچ گاه به شناخت مطلق مبدل نمی‌شود. پایه فهم، زبان و گفت‌وگو با تفکیک از ذهنیت است و بدین وسیله به زعم او، هرمنوتیک از «خطر خودرأیی در تفسیر آثار دیگران» مبرا می‌شود (رایت، ۱۹۹۸: الف ۸۲۷ III).

1 - Fusion of horizon

2 - Sympathy

با توجه به همین رویکرد است که گادامر ثابت می‌کند ما نمی‌توانیم فهم تجریدی، یکسویه و انتزاعی از متن داشته باشیم و لذا باید پرسش‌هایمان از متن دیروز با خوانش و پرسش‌های امروزی، ممزوج شود و تنها از این طریق، معنای نهفته در متن، آشکار می‌شود (گادامر، ۱۹۸۸: ۳۳۷).

۳- بازی در اندیشه گادامر

«درک مراد گادامر از فهم و تجربه هرمنوتیکی از جهان و مبحث حقیقت در علوم انسانی در گروی درک عمیق مقصود او از واژه بازی است» (واعظی، ۱۳۸۶: ۲۳۳). بازیهای زبانی در اندیشه او، «بازنمایی خویشتن» (گادامر، ۱۹۸۹: ۱۰۸) و نوعی «باز پس گرفتن» به معنای احیای پرسش‌ها و دغدغه‌های اصلی متافیزیک و «واکاوی امکانهای نامتناهی زبان» معنا می‌شود که همواره به دنبال هدفی است؛ حتی اگر بازیکنان بازی از این هدف، بی‌خبر باشند (لان، ۱۳۹۱: ۲۳۰).

به باور گادامر، میان زبان با بازی، پیوندی ناگسسته برقرار است (توران، ۱۳۹۱: ۲۹) و فهم اساساً امری بازیمنند و تحولی پویاست. بازی دارای اصول و قواعدی است که طی حرکت‌های رفت و برگشتی، محتوا را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در این بازی، بازیگرمحوری کنار گذاشته، اثر از حالت اُبژه بودن خارج، و «چگونگی هستی» تلقی می‌شود. بنابراین فاعل حقیقی بازی، ذهنیت و عملکرد فرد نیست و صرفاً بر اساس رفتار فاعل، نمی‌توان آن را فهم کرد (گادامر، ۱۹۸۹: ۱۰۴ و ۱۰۳). این حرکت رفت و برگشتی، نه تنها منعکس‌کننده مطلق ذهن‌گوینده (بازیگر) آن نیست، بلکه ذهن‌گوینده خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ جهت می‌دهد و آنچه در اندیشه ویتگنشتاین مورد غفلت واقع شده، مضمون بازی‌گوشی^۱ و همین حرکت بینابینی، پویا و «دیالکتیک غیر قابل پیش‌بینی» ولی ساختارمندی است که موجب جذابیت و افسونگری می‌شود. این پیش‌بینی‌ناپذیری در کانون عمل بازی، ثانوی نیست و در درون خود، ابتکار و چاره‌اندیشی را به همراه دارد (لان، ۱۳۹۱: ۲۳۳).

در این حرکت رفت و برگشتی، که در رابطه من و تو شکل می‌گیرد و ذیل مفهوم گادامر از بازی، قابل تبیین است، دیالکتیکی میان امر جزئی (اثر هنری در مباحث زیبایی‌شناسی و تجربه هنری یا متن در مباحث هرمنوتیکی) با سوژه (فاعل یا مفسر) که هر لحظه به واسطه امر جزئی، متحول می‌شود، برقرار می‌گردد. فهم هم در اثر همین فراروی از سوژکتیویسم، گسترش افقها با

طرح پرسش‌های جدید و ایجاد گفت‌وگو به دست می‌آید؛ گفت‌وگویی که به اُبژه اجازه می‌دهد خود را آشکار کند تا به ندای آن گوش دهد و به این ترتیب، فاصله و جدایی سوژه از اُبژه برداشته، و روشمندی کنار گذاشته می‌شود (رعایت جهرمی، ۱۳۹۱: ۱۱۰).

بنا به تفسیر کریس لان، بازی زبانی، نوعی کنش و «درگیری عملی است و نه فرایند تأمل و درون‌نگری عقلانی» و ویژگی رفت و برگشتی بازی تا حدی بیانگر ارتباط میان بازیکنها (طرفهای گفت‌وگو) و خود بازی است که بازی می‌شود. فهم بازی بازی^۱ نیز نیازمند تأکید بر ذهنیت فردی بازیکنها نیست، بلکه این «آینده باز دیالکتیکی و نوسان پویای میان بازیکنها و خود بازی» است که مهم است و این جریان آزاد بازی که فعالانه عمل می‌کند در تعامل گفت و شنودی میان کاربر زبان و سنت، تنها اساس مستحکم زبان به شمار می‌آید (لان، ۱۳۹۱: ۶۹ و ۶۸).

فهم در گادامر و یادگیری در تعلیم و تربیت از طریق همین بازی و گفت‌وگوی مشارکتی میان مفسر با متن (متن درسی) به دست می‌آید (بابایی و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۰). چنانکه در تعریف هرمنوتیک فلسفی گفته‌اند: «هرمنوتیک فلسفی با فرایند فهم آدمی که به ناچار دوری است، ارتباط دارد؛ زیرا ما کل را به واسطه اجزا و اجزا را از طریق کل، درک می‌کنیم. فهم به این معنا عملی نیست که به نحوی روشمند، قابل دستیابی و به طور عینی، قابل اثبات باشد» (رایت، ۱۹۹۸: اف ۸۲۷: III).

۴ - تجربه هرمنوتیکی و آگاهی هرمنوتیکی - تاریخی

مبحث دیگری که در درک مقصود گادامر از فهم، حائز اهمیت است به تلقی او از مفهوم تاریخی و دیالکتیکی تجربه بر می‌گردد که از گذشتگان و معنای رایج آن متفاوت است. کمال آگاهی هرمنوتیکی و دیالکتیکی تجربه از نظر او در رسیدن به یقین روش‌شناختی معنا نمی‌شود؛ بلکه راه ما را از جزم‌اندیشی جدا می‌کند و «نه در شناسایی، بلکه در آمادگی برای تجربه، نهفته است» (پالمر، ۱۳۹۱: ۲۱۵).

در این تجربه کردن و برقراری گفت‌وگو است که «وضع و موقف ما در تفسیر، مؤثر می‌افتد و ودایع و مواریت فرهنگی نیز در برابر وضع و موقف ما ساکت نمی‌ماند [...] در این دیالوگ میان مفسر و ودایع فرهنگی است که تفسیر بنا بر مقتضیات هر عصر، صورت حصول می‌بندد»

(ریخته‌گران، ۱۳۷۸: ۲۳۰).

گادامر تجربه هرمنوتیکی را در نسبت با سنت و زبان می‌داند و نسبت آن را با زبان، مشابه نسبت «من و تو»، که نسبتی هرمنوتیکی و حاکی از رابطه سوژه با سوژه و نه سوژه با اُبژه است در نظر می‌گیرد (پالمر، ۱۹۶۹: ۱۹۷ و ۱۹۶). در اینجا است که «من» با گشودگی و آغوش باز، سخن «تو» را حتی اگر علیه «من» باشد، می‌شنود و سنت در موقعیتی قرار می‌گیرد که بتوان آن را تجربه کرد و دعوی حقانیت و اعتبار آن را پذیرا بود (گادامر، ۱۹۸۹: ۳۶۲ - ۳۶۱). از این رو، او معتقد است ما همواره هنگام رویارویی، بررسی، تفسیر یا تعبیر هر دیدگاهی در «درون بافت جامعه خود، عصر خود، شبکه پیشداوریهای خود و تجربه خود از دنیا» قرار داریم (گادامر، ۱۳۸۷: ۲۴).

با توجه به آرای گادامر می‌توان چنین نتیجه گرفت از دیدگاه وی، تفسیر صحیحتر وجود ندارد و هرمنوتیک اساساً به دنبال چنین فهمی نیست. بنابراین نمی‌توان برای فهم، قاعده‌ای فراگیر و عام وضع کرد و تفسیر را به صورتی روشمند ارائه کرد؛ زیرا مدعی است «به طور کلی، همواره دست روش از دست یافتن به حقیقت، کوتاه است». فهم و آگاهی به این معنا، بازسازی و بازآفرینی معنا و مقصود مؤلف نیست؛ بلکه میانجی‌گری است که با صیورورت تاریخی، پیوند دارد (پورحسن، ۱۳۹۲: ۳۰۷ - ۳۰۴).

توجه به این نکته ضروری است که نسبیتی که به گادامر در بحث از تنوع تفسیرها، نسبت داده می‌شود، آن نسبیتی نیست که در راستای شکاکیت و در مقابل اصالت عین، قرار دارد، بلکه نسبیتی است که بر اساس «وضع خاص علوم و معارف هر عصر و سیر و بسط دیالکتیکی مواریث فرهنگی و نیز بر مرتبه روحی شخص، استوار است» (ریخته‌گران، ۱۳۷۸: ۲۲۹).

بررسی تطبیقی نگرش نسبیت‌گرایانه گادامر و لیپمن

پرسش اصلی این پژوهش این بود: «چه نسبتی میان نسبیت‌گرایی در نظریه لیپمن با نسبیت‌اندیشی در هرمنوتیک فلسفی گادامر وجود دارد؟»

در رویارویی فلسفی با برنامه فبک و پس از بررسی آرا و افکار متیو لیپمن در باب تعلیم و تربیت و آگاهی و ادراک حاصل از تفکر و سپس اندیشه هرمنوتیکی گادامر در زمینه فهم و شناخت به نسبتی میان این دو نظریه می‌توان پی برد. مهمترین ویژگی مشترک و مشابه میان دو

نظریه، که با نتیجه تأمل و پیامد تفکر (فهم) ارتباط دارد، نسبت‌گرایی در فهم است؛ بدین معنا، بخشی از اصول تعلیم و تربیت تأملی در چارچوب نظریه نسبت در فهم گادامر قابل تبیین است. البته خود لیپمن به تأثیرپذیریش از گادامر اشاره مستقیمی نکرده است؛ اما بررسی تطبیقی نشان از این تأثیرپذیری یا دست‌کم نسبت دارد که به آن اشاره خواهد شد.

بررسی تطبیقی دیدگاه تعلیم و تربیتی لیپمن با دیدگاه هرمنوتیکی گادامر در بحث از ادراک و فهم، ما را به سوی نقاط اشتراک و افتراق این دو رهنمون می‌شود. موارد افتراق شامل:

۱) هرمنوتیک فلسفی، منتقد هرمنوتیک روش‌شناسانه و هرگونه نگرشی بود که هرمنوتیک را به مثابه روش بنگرد (پورحسن، ۱۳۹۲: ۳۱۷) و بنابراین هیچ تلاشی در جهت ارائه روش و بیان قواعد تفسیری نداشت؛ ولی لیپمن در صدد است دیدگاه خود را درباره ادراک و فهم به صورتی روشمند عرضه کند و اساساً فلسفه را در اصل، روش عقلانیت‌ورزی می‌داند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۴ و ۸۳)؛ روشی که هم، قابل استخراج و استناد است و هم، آموختنی است و می‌توان آن را در سنین مختلف و در زمینه‌های گوناگون آموزش داد تا در حدّ توان به درک کاملتری دست یافت.

۲) گادامر معتقد بود مفسر نمی‌تواند زمان وجودی و تاریخ خویش را کنار بگذارد و فهمی جدا از آن بر اساس دنیای تاریخی دیگری ارائه کند. در نتیجه فهم را تحت تأثیر پیشفرضها و دنیای ذهنی و تاریخی مفسر می‌دانست و نه صرف عقلانیت‌ورزی (هرش، ۱۹۷۶: ۸۲ و ۸۱). وی در بخش دوم آغاز فلسفه، این نکته را یادآور می‌شود که ما در فرایند فهم، هیچ‌گاه آن قدر آزادی نداریم که بتوانیم ادعا کنیم از موضوع تحقیق، دور ایستاده‌ایم. «ما همه در میانه جریان حیاتی سنت ایستاده‌ایم» (گادامر، ۱۳۸۷: ۳۲ و ۳۱)؛ به بیان دیگر، ما همواره هنگام رویارویی، بررسی، تفسیر یا تعبیر دیدگاه هر پدیدآورنده‌ای (مؤلف) به سنتها، هنجارها و پیشداوریهای مقید هستیم که «از ریشه داشتن ما در سنتی معین بر می‌خیزند» و «پیشاپیش بر لوح خاطر ما نقش بسته‌اند» (گادامر، ۱۳۸۷: ۲۴). در حالی که لیپمن، ضمن اینکه متوجه این هست که ذهن فارغ از پیشفرض نداریم و معتقد است معلمانی که فکر می‌کنند می‌توانند تمام ارزشهای شخصی خود را طی فرایند تدریس، مخفی کنند و شیوه تدریستان از نظر ارزشی، «آزاد» باشد، خود و دانش‌آموزان خود را فریب می‌دهند؛ «زیرا هیچ فرایند آموزشی کاملاً از نظر ارزشی، آزاد نیست» و حرکات، رفتار و حالت‌های مختلف معلم تاحدی بیان‌کننده دیدگاه‌های او هم هست (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۵)، ولی

روش آموزشی خود را بهترین روش در رفع تأثیرات پیشفرضها بر می‌شمارد.

وی معتقد به سیطره سنت و عدم امکان فهم مستقل از آن نیست و بر این باور است که می‌توان کودک را از طریق تفکر منطقی، ابزارهای سنجش و ارزیابی آن و تفکر انتقادی که در فبک مهارت‌آموزی می‌شود، تا حد امکان از پیشداوریه‌ها و آموخته‌های تقلیدی و غیرانتقادی، رهایی بخشد تا بتواند دیدگاه درست‌تر را تشخیص دهد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۷۸). فبک، کودک را در نقد، تصمیم‌گیری و قضاوت خوب براساس معیارهای عقلانی توانا می‌سازد و در این صورت است که محتوا در جایگاه درست خود قرار می‌گیرد (لیپمن، ۲۰۰۳: ۴۸). البته لیپمن از این نکته غفلت نکرده است که «منطق، همواره اشتباهات ما را از بین نمی‌برد؛ اما دست‌کم به ما در شناسایی آنها یاری می‌رساند. هیچ امر نهایی در مورد معیارهای منطقی وجود ندارد» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۷).

در مورد شباهتهایی که میان دیدگاه فلسفی گادامر درباره فهم با رویکرد تعلیم و تربیتی لیپمن در همین بحث وجود دارد، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱) اولین نقطه مشترک میان این دو متفکر، محور قرار دادن انسان و اندیشه او در فهم است. کودک در نظریه لیپمن و مفسر در دیدگاه گادامر در کانون اندیشه‌ورزی قرار می‌گیرند؛ بدین صورت که هر دو همواره در فرایند ادراک و معرفت که نتیجه تعلیم و تربیت است نقش فعال دارند؛ در رابطه «من و تو» به گفت‌وگوی دیالکتیکی می‌نشینند؛ تأمل‌نگری آنهاست که فهم را شکل می‌دهد؛ همواره به دنبال یا منتظر معنایبهای جدید و غیر قابل پیش‌بینی هستند.

۲) گادامر و لیپمن، هر دو، عینیت‌گرایی را به معنای امکان کشف حقیقت و واقعیت مطابق با واقع رد می‌کنند. شناخت حاصل آمده از تأمل نزد آنها بازنمایی واقعیت یا نیت مؤلف نیست (گادامر، ۱۳۷۹: ب: ۲۰۶؛ و باقری، ۱۳۹۴: ۴۸)؛ بلکه بازفرینی است. بنابراین توصیف واقعیت فی نفسه یا ادراک نیت مؤلف برای آنها، هدف نیست؛ آنچه مهم است احترام و گوش فرا دادن به یکدیگر در فرایند اندیشه‌ورزی و دستیابی به فهمی است که در همین فرایند، زاده شده است.

۳) التفات به اهمیت پرسش و پاسخ و جایگاه گفت‌وگو در تفکر و فهم از دیگر نقاط مشترک بین گادامر و لیپمن است. بنا به اذعان خودشان، هر دو از سقراط در این موضوع تأثیر پذیرفته‌اند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: xiv & xv؛ گادامر، ۱۳۷۹ الف: ۹۹). اساساً درک نظریه تعلیم و تربیتی لیپمن بدون گفت‌وگو در اجتماع پژوهشی و فهم هرمنوتیک فلسفی گادامر بدون توجه به منطق گفت‌وگو در آن، ممکن نیست. این گفت‌وگوست که به شکلی دیالکتیکی و در رابطه «جزء و

کل» و «من و تو» معنا و فهم را نتیجه می‌دهد و گریزی از آن نیست.

۴) آنچه از مزوج شدن افقهای معنایی امروز و گذشته در اندیشه گادامر شکل می‌گیرد، فهم و شناختی است که ثابت و قابل پیش‌بینی نیست و متناسب با هر موقعیت و در هر زمینه و در رویارویی با هر افق معنایی دیگری، متحول می‌شود (نصری، ۱۳۸۱: ۱۲۳). برای این تحول و پویایی هم انتهایی در نظر گرفته نمی‌شود؛ چون ما همواره با افقهای جدید و ظهورات معنایی روبه‌رو هستیم (ریخته‌گران، ۱۳۷۸: ۲۲۸). در دیدگاه لیپمن هم پژوهش، پایانی ندارد و پاسخ و نظریه‌ای که پس از پژوهش، تفکر و تأمل فرا چنگ می‌آید، نتیجه‌ای از پیش مشخص شده، پیش‌بینی‌پذیر، نهایی و قطعی نیست (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۸۴، ۹۵، ۱۵۹، ۲۰۳ و کم؛ ۱۳۸۴: ۱۵).

۵) از دیگر مشترکات دیدگاه گادامر و لیپمن به موضوع بازی و نقش آن در شناخت و یادگیری می‌توان اشاره کرد. به نظر می‌رسد آنجا که لیپمن در نظریه تعلیم و تربیتی خود از بازی و نقش آن در تفکر سخن به میان می‌آورد از گادامر تأثیر پذیرفته است. فهم در نظر گادامر، زمانی به دست می‌آید که بازی صورت گرفته باشد و بازی یعنی کنش و مشارکت در رابطه من و تویی (بابایی و همکاران، ۱۳۹۳: ۵۶). در اجتماع پژوهشی فبک هم ما بیشتر با بازی به معنای گادامری آن سر و کار داریم؛ زیرا در اینجا هم فهم حاصل مشارکت در بحث در حالتی بازیگوشانه و شراکتی است و در صورتی که در گیر بازی و کنش نشویم، فهمی به دست نمی‌آید. در هر خوانش متن درسی به منظور یادگیری، بازی شکل می‌گیرد که در آن ما با نوعی تأویل، معنادهی و در نهایت فهم روبه‌رو می‌شویم (بابایی و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۰).

۶) گادامر به زمینه و بافت کلام و تأثیر آن در تفسیر توجه داشت و فهم را فقط در صورت قرار گرفتن مفسر در موقعیت مکالمه میسر می‌دانست (نصری، ۱۳۸۱: ۹۴). بنابراین بر برداشتهای مختلف از متن بر اساس مبانی و تجربه‌های مختلف در موقعیت‌های متکثر، صحنه می‌گذارد. لیپمن نیز چون گادامر به موقعیت و زمینه رفتار توجه می‌کند. تفکر را با تجربه همراه می‌کند و به علایق و تجربه‌های زندگی کودکان اهمیت می‌دهد که در هر موقعیت در فرایند تعلیم و تربیت پیش می‌آید (باقری، ۱۳۹۴: ۴۹) و توجه به آنها را نتیجه مشاهده «رابطه خود با کل» ذکر می‌کند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰: ۱۶۱).

نتیجه‌گیری

برخی منتقدان نظریه تعلیم و تربیتی لیپمن و برنامه فبک و یا متفکرانی که آن را با رویکرد اصلاحی می‌پذیرند، مصرانه تأکید می‌ورزند مهمترین نقد به این نظریه و پاشنه آشیل آن، مسئله نسبیت‌گرایی است. خود لیپمن ضمن رد این انتقاد و در مقابل آن، دفاعیاتی را مطرح کرده که نشان‌دهنده التفات او به این مسئله است. از نظر منتقدان اگرچه نظریه‌پرداز این برنامه، این مهم را منکر می‌شود، روش لیپمن و نتیجه این برنامه، نسبیت‌اندیشی را در حوزه فهم و یادگیری و به طور کلی تعلیم و تربیت به دنبال می‌آورد.

لیپمن تلاش می‌کرد با بهره‌گیری از منطق و از طریق عقلانیت‌ورزی بر اساس مهارتهای سه‌گانه تفکر به دلایل بهتر، تبیین‌های عقلانی‌تر و در نتیجه فهم بهتر دست یابد. این موارد، نشان‌دهنده فاصله‌گیری او از نسبیت‌گرایی است؛ اما منتقدان استدلال می‌آورند وی با ردّ عینیت‌گرایی، عدم باور به مبانی و اصول قطعی و ارزشهای ثابت و در مقابل، تأکید بر مبانی و ارزشهای شخصی، اعتقاد به پژوهش بی‌پایان معنا و آفرینش‌های معنایی مکرر، خطاپذیری، پاسخهای احتمالی و خوداصلاحی مُدام در گفت‌وگوی فلسفی و در فرایندی رفت و برگشتی و بازیگونه که از موقعیت‌ها و تجربه‌ها، تأثیر می‌پذیرد و به زمینه حساس است، مسیر نسبیت را در پیش می‌گیرد و محصول تفکر را غیر قابل پیش‌بینی معرفی می‌کند. بنابراین همه آنچه درباره توانمند کردن کودکان در به‌کارگیری منطق و استدلال و تفکر انتقادی در فبک گفته شده، شروط لازم در کسب معرفت است و نه کافی و پیامد ناگزیر ردّ معرفت یقینی و باور به نوعی سیالیت در قلمرو اندیشه و اندیشیدن، نسبیت در حوزه معرفت و به تبع آن، در حوزه ارزشها و اخلاق است.

از ویژگیهای نظام فکری گادامر، نسبیت‌گرایی در فهم است. وی با نظریه امتزاج افقها و منطق گفت‌وگوی خود، عینیت‌گرایی را کنار می‌گذارد و فهم را که محصول تأمل و در هم شدن افقهای معنایی است، غیر قطعی معرفی می‌کند. او از دیدگاه بازآفرینی معنایی و نه بازسازی، حمایت می‌کند؛ به این معنا که ما در فرایند اندیشه‌ورزی و تفسیر در کنشی فلسفی وارد می‌شویم که تحت تأثیر موقعیت و تجربه هرمنوتیکی ما و اثر (من و تو) است و بر دیالکتیکی رفت و برگشتی و روابط جزء و کل مبتنی است. فهم و یادگیری حاصل مشارکت در بحث در حالی بازیگوشانه است و معنا به صورتی پیش‌بینی نشده از این طریق متولد می‌شود.

در پاسخ به پرسش پژوهش و بررسی تطبیقی دیدگاه لیپمن و گادامر باید گفت به نظر می‌رسد چند عنصر محوری نظریه گادامر در باب فهم بر دیدگاه تعلیم و تربیتی لیپمن، تأثیرگذار بوده که عبارت است از: مفسر محوری یعنی محور قرار دادن همان کسی که درصدد کسب شناخت و فهم است. ردّ عینیت‌گرایی در فهم. منطق گفت‌وگو و ادغام افقهای معنایی متن و مفسر در جریان این گفت‌وگو که حاصل آن، بازآفرینی معناست؛ معنا و فهمی که در رابطه دیالکتیکی «من و تو» و «روابط جزء و کل» شکل می‌گیرد و قطعیت ندارد. تجربه هرمنوتیکی و آگاهی مبتنی بر تجربه و توجه به موقعیت و زمینه شکل‌گیری فهم و در نهایت، بازی که کنشی فلسفی و شراکتی در جهت معنایابی است و بدون آن، فهمی به دست نمی‌آید. فقط در دو بخش است که مسیر لیپمن در اندیشه‌ورزی از گادامر جدا می‌شود. لیپمن درصدد ارائه روش است و به محتوا کمتر توجه دارد؛ در حالی که گادامر، منتقد روشمندی در فهم است. دوم اینکه لیپمن تلاش می‌کند با روش عقلانیت‌ورزی، تأثیر سنتها و پیشفرضها را به حداقل برساند؛ اما گادامر معتقد است نمی‌توان از سیطره سنت و پیشداوریها خود را رهایی بخشید.

یادداشتها

- ۱ - منظور از نسبت در صدق این است که گزاره‌ای که از یک واقعیت حکایت می‌کند در یک موقعیت، صادق و مطابق با واقع باشد و همان گزاره - با همان صورت و محتوا - در موقعیتی دیگر، کاذب و غیرمطبق با واقعیت باشد. بنابراین در مورد یک واقعیت، گزاره‌های متعددی هست که همگی در وضعیت فرهنگی خاص خود، صادق است و چون فضاهای فرهنگی متعددی هست که در مورد هر یک از آنها می‌توان گزاره‌های صادقی عنوان کرد، پس همه گزاره‌ها و حتی گزاره‌های متناقض هم صادق، و از ارزش و اعتبار یکسانی برخوردار است. از لوازم پذیرش نسبت در صدق، باور به کثرت‌گرایی است (عشاقی اصفهانی، ۱۳۸۴: ۱۱۰).
- ۲ - لیپمن، نمونه‌های گوناگونی از تمرینهای فکری اندیشه‌ورزی را در کتابهای راهنمای معلم و داستانهای آموزشی فیک ارائه کرده است؛ به عنوان مثال در کنجکاوی در جهان (Wondering at the world)، موضوع عدالت و انصاف در موقعیت‌های مختلف به ممارست گذاشته می‌شود (لیپمن، ۱۹۶۷).

منابع

بابایی، مظهر؛ قانلی، یحیی؛ ضرغامی؛ سعید و نصری، امیر (۱۳۹۳). واکاوی جایگاه مفهوم بازی در هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت‌های آن برای حصول آگاهی/ فهم. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. س ۴. ش ۲:

- باقری، خسرو (۱۳۹۴). فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پالمر، ریچارد ا. (۱۳۹۱). علم هرمنوتیک: نظریه تأویل در فلسفه‌های شلایرماخر، دیلتای، هایدگر و گادامر. ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی. تهران: هرمس.
- پورحسن، قاسم (۱۳۹۲). هرمنوتیک تطبیقی: بررسی همانندی فلسفه تأویل در اسلام و غرب. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- توران، امداد (۱۳۹۴). تاریخ‌مندی فهم در هرمنوتیک گادامر: جستاری در «حقیقت و روش». تهران: بصیرت.
- رعایت جهرمی، محمد (۱۳۹۱). فلسفه زبان قاره‌ای و فرهنگی: تأملی تطبیقی در آرای ویتگنشتاین و گادامر در باب زبان. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- رهبری، مهدی (۱۳۸۵). هرمنوتیک و سیاست: مروری بر نتایج سیاسی هرمنوتیک فلسفی هانس گئورگ گادامر. تهران: کویر.
- ریخته‌گران، محمدرضا (۱۳۷۸). منطق و مبحث علم هرمنوتیک (اصول و مبانی علم تفسیر). تهران: کنگره ستاری، علی (۱۳۹۱). بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه. تفکر و کودک. ش ۶: ۸۳-۱۰۶.
- ستاری، علی (۱۳۹۳). نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شاو، ران (۱۳۸۹). فلسفه در کلاس درس: پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان برای یادگیری. ترجمه مراد یاری دهنوی و روح‌الله حیدری. تهران: آوای نور.
- شاو، ران (۱۳۹۲). فلسفه در کلاس درس: راهکاری برای پرورش دانش‌آموزان اندیشمند. ترجمه حسن سالاری. تهران: طراحان ایماژ.
- عشاقی اصفهانی، حسین (۱۳۸۴). نانمایی، شکاکیت و نسبیّت‌گرایی. قم: مرکز مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی حوزه علمیه: ۹۵ تا ۱۰۱.
- قاندی، یحیی؛ سلطانی، سحر (۱۳۹۰). فلسفه ویتگنشتاین و برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) «تفکر و کودک». ش ۲: ۱۰۷-۹۱.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۴). داستان‌های فکری (۱). ترجمه احسانه باقری. تهران: امیرکبیر.
- گادامر، هانس گئورگ (۱۳۷۹ الف). همگانیت مسئله هرمنوتیک. در هرمنوتیک مدرن: گزیده جستارها. ترجمه بابک احمدی، مهران مهاجر و محمد نبوی. (۱۰۵-۸۵). تهران: نشر مرکز.
- گادامر، هانس گئورگ (۱۳۷۹ ب). زبان به مثابه میانجی تجربه هرمنوتیکی. در هرمنوتیک مدرن: گزیده جستارها. ترجمه بابک احمدی، مهران مهاجر و محمد نبوی. (۲۳۶-۲۰۱). تهران: نشر مرکز.
- گادامر، هانس جرج (۱۳۸۷). آغاز فلسفه. ترجمه عزت‌الله فولادوند. تهران: هرمس.

گادامر، هانس جرج (۱۳۸۸). هنر و زبان: گادامر و ریکور. ترجمه مهدی فیضی. تهران: رخداد نو.

گروندن، ژان (۱۳۹۱). درآمدی به علم هرمنوتیک فلسفی. ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی. تهران: مینوی خرد.

لان، کریس (۱۳۹۱). ویتگنشتاین و گادامر (به سوی فلسفه پساتحلیلی). ترجمه مرتضی عابدینی فرد. تهران: کتاب پارسه.

لیپمن، متیو (۱۳۸۹). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان برنامه فبک). ج ۱. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

موزر، پل. کی؛ مولدر، دوینه. اچ؛ تروت، جی. دی. (۱۳۸۷). درآمدی موضوعی بر معرفت‌شناسی معاصر. ترجمه رحمت‌الله رضایی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

ناجی، سعید (۱۳۹۰). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگو با پیشگامان برنامه فبک: فصل روش‌های جدید آموزش اخلاق و تفکر انتقادی. نگارش میلست استفان. ترجمه سمیرا پزشک‌پور و سعید ناجی. (۳۰-۱۷). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

نصری، عبدالله (۱۳۸۱). راز متن: هرمنوتیک، قرائت‌پذیری متن و منطق فهم دین. تهران: آفتاب توسعه.

واعظی، احمد (۱۳۸۶). درآمدی بر هرمنوتیک. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

هادسن، وین (۱۳۷۹). پست مدرنیته و پست مدرنیسم (تعاریف، نظریه‌ها و کاربردها). ترجمه و تدوین حسینعلی نودری. تهران: نقش جهان.

- Gadamer, Hans- Georg (1988). **Truth and Method**. Edited by. G. Barden and J. Cumming. New York: The Crossroad Publishing Company.
- Gadamer, Hans Georg (1989). **Truth and Method**. Second revised edition. Translation revised by Jeol Weindheimer and Donald G. Marshall. New York: Continuum.
- Gardner, Susan T. (2012). "Teaching Children to Think Ethically". In **Analytic Teaching and Philosophical Praxis**. Vol. 32. 2. 75- 81.
- Golding, Clinton (2007). "Pragmatism, constructivism and socratic objectivity: The pragmatic epistemic aim of philosophy for children". Conference Presentation © 2007 **Philosophy of Education Society of Australasia**.
- Hirsch, Eric Donald (1976). **The Aims of Interpretation**. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, Tony W., Reed, Ronald F.(1999). **Friendship and Moral Education: Twin Pillars of Philosophy for Children**. Bern: Peter Lang Publishing.
- Lipman, Mathew (1986). **Wondering at the World**. New Jersey: IAPC.
- Lipman, Mathew (1988). **Philosophy Goes to School**. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Mathew (1991). **Thinking in Education**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Lipman, Mathew (1993). "Philosophy for Children and Critical Thinking". In **Thinking Children and Education**. (ed) Mathew Lipman. U. S. A. Kendall: Hunt publishing company.
- Lipman, Mathew (2003). **Thinking in Education**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, Mathew (2005). "Interview with Matthew Lipman—Part 1/Part 2: Brave Old Subject,

- Brave New World/ Interviewer: Saeed Naji". **Children and youth philosophers**. Retrieved 26 feb,2013. From <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip2>.
- Lipman, Mathew (2008). "Philosophy for children's debt to Dewey". Michael Taylor & Helmut Schreier (ed). **Pragmatism, education & children: International philosophical perspectives**. (143-152). Amsterdam/New York.
- Lipman, Mathew (2016, 3 February). "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications". **Ethics in Progress Quarterly**. 2,1 (2011). From <http://ethicsinprogress.org/?p=437>.
- Lipman, Mathew., Sharp, Ann Margaret & Oscanyon, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Reed, Ronald F., Sharp, Ann Margaret (1996). **Studies in Philosophy for Children: Pixie**. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Wright, Kathleen (1998). "Gadamer, Hans Georg (1900- 2002)". In Edward Craig (ed). **Routledge Encyclopedia of Philosophy**. London and New York: Routledge. III: 827f.

