



یاری دهنوی، مراد؛ پورکریمی هاوشکی، مجتبی (۱۳۹۷). چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان.

DOI: 10.22067/fedu.v8i1.41746

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۸ (۱)، ۶۶-۴۳.

چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان

مراد یاری دهنوی^۱، مجتبی پورکریمی هاوشکی^۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین چیستی و چگونگی فلسفه‌ورزی و پیامدهای آن در فرایند تدریس معلمان می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، نخست ضمن تبیین ویژگی‌های حرفه معلمی، نیازمندی او به ژرف‌اندیشی و فلسفه‌ورزی مورد تأکید قرار گرفت. سپس تلاش شد با فراهم آوردن زمینه‌ای برای نزدیکی به فهم چیستی فلسفه، مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی از جمله تحیر یا شگفت‌زدگی، تردید منطقی یا شک روشنند، پرسشگری، وابستگی تاریخی، استدلال ورزی، نقادی، تحلیل فلسفی، فراخ‌اندیشی یا گشودگی، خیال‌ورزی و نظریه-پردازی با نگاهی تحلیلی و ترکیبی مورد بازشناسی و تبیین قرار گیرند. در پایان، نقش و پیامد این مؤلفه‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری معلمان در عمل مشخص شد. به‌طور کلی، براساس نتایج حاصل از این پژوهش، به نظر می‌رسد معلمان برخوردار از توانایی فلسفه‌ورزی بتوانند در جامعه دانایی‌محور امروز، نقش و رسالت معلمی خود را به مراتب بهتر انجام دهند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه، فلسفه‌ورزی، معلمان، فرایند تدریس

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. (نویسنده مسئول)،

myaridehnavi@gmail.com

۲. استادیار پردیس خواجه نصیر دانشگاه فرهنگیان کرمان، poorkarimim@yahoo.com

مقدمه

تفکر فلسفی گونه‌ای خاص از انواع تفکر است. اهمیت اندیشیدن فلسفی همسنگ - و چه بسا فراتر از - فرایند عام تفکر است. فرایند عام تفکر تنها درصدد ارضاء میل کنجکاوی و یا کسب لذت است، به طورنمونه، میل^۱ در قرن ۱۹ با تفکیک لذات وجودی انسان به لذات برتر و لذات دون‌تر زمینه گسترش این ایده را فراهم نمود که تأمل موجب لذت پایدار و رضایت خاطر آدمی می‌شود. به عقیده او، لذات برتر ذهنی، عمیق‌تر و ارضاکنده‌ترند تا لذات دون‌تر جسمانی. جان راولز^۲ فیلسوف نیز به ارتباط بین تفکر و لذت ناشی از آن معتقد است (Fisher, 2007, P. 20)، اما تفکر فلسفی نه به منظور ارضاء میل کنجکاوانه و نه کسب لذت درونی، بلکه به منظور آگاهی و رهایی است. حال آنکه این رهایی می‌تواند رهایی از وجوه مادی حیات و بدن باشد. چنانکه افلاطون معتقد بود، فلسفه یعنی اشتیاق به دانش و رها شدن از بندهای بدن (Plato, 2005, 516). Vol. 1 یا رهایی در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی و چنانکه باسکار معتقد بود، وظیفه فلسفه کشف و تبیین ساختارهای محدودیت آفرین و رهایی از آنهاست (Bhaskar, 2009). به دلیل این خصلت رهایی‌بخش است که همواره در نگاه اول، فیلسوفان به مثابه افرادی مزاحم قلمداد می‌شوند. چنان‌که به تعبیر سقراط، فیلسوفان حکم خرمگسان (Plato, 2013) و به تعبیر فوکو نقش برهم‌زننده خواب و آرامش افراد را ایفا می‌کنند (Foucault, 2006). در واقع اگر غرض از تفکر لذت و کنجکاوی است، پس دیگر نباید تبعات اجتماعی چالش‌برانگیز در کار باشد.

خصیصه آگاهی و رهایی‌بخشی، خصیصه‌ای است که برخی اندیشمندان در رشته‌ها و علوم مختلف به ضرورت آن قائل هستند. یکی از این عرصه‌ها عرصه تربیتی است. از این منظر، معلم کسی است که در برخی دیدگاه‌ها، این نقش بر عهده او گذاشته شده است. به طورنمونه، ژيرو^۳ بر این باور است که معلم باید به گونه‌ای انتقادی به تقدس‌زدایی محتوای کتب درسی پرداخته و این محتوا را به مثابه روایت‌هایی قابل نقد که می‌توانند از نو قالب‌بندی شوند، در نظر بگیرد (Giroux, 2003). در واقع دیدگاه‌ها و نگرش‌های متعددی درباره حرفه معلمی وجود دارد که از جمله آن می‌توان به نگرش معلم به مثابه ناجی جامعه، تغییردهنده جامعه، بازسازی‌کننده جامعه، نگهبان ارزش‌ها و بازیگر نقش معلمی که صرفاً باید نقش معلمی را پذیرفته و در آن نقش ایفا کند و به کسب لذت البته همراه با رقابت بپردازد، اشاره نمود. در میان نگرش‌های فوق، سه نگرش نخست همگی بر نقش آگاهی‌دهندگی و رهایی‌بخشانه معلم تأکید دارند.

1. Mill
2. John Rawls
3. Giroux

بر این اساس ما با دو قلمرو و فعالیت یعنی فلسفه ورزشی و معلمی مواجهیم که دارای نقشی مشترک اما کارکردها و موضوعهای متفاوت می‌باشند. اینک مسئله این است که آیا این دو فعالیت می‌توانند با هم تعامل داشته و از خصایص و منش یکدیگر بهره‌مند شوند یا خیر. اهمیت این مسئله از این جهت قابل تأمل مضاعف است که فلاسفه همواره به عنوان نخستین مربیان تربیتی لحاظ شده و دیدگاه‌های آنها در امر تربیت مورد توجه قرار گرفته است. لذا، هدف اصلی این نوشتار پاسخ به این پرسش است که آیا یک معلم می‌تواند در حوزه کاری خود، به عنوان یک فیلسوف عمل نماید؟ در این صورت، چگونه می‌تواند از فلسفه ورزشی یا تفکر فلسفی در قلمروی عمل خود بهره‌گیرد؟ در ادامه، برای پاسخ به این پرسش‌ها، نخست به تشریح و تبیین جداگانه ماهیت معلمی و فلسفه ورزشی پرداخته می‌شود، سپس نوع و چگونگی تأثیرپذیری معلمی از فلسفه و فلسفه ورزشی مورد بحث قرار می‌گیرد.

تحلیل ماهیت کار معلم و نیازمندی او به سلاح اندیشه ورزشی

مقایسه کار و فعالیت معلم با کار و فعالیت سایر افراد جامعه باعث روشنگری و دید جامع‌تری نسبت به شخصیت حرفه‌ای معلم و نیازمندی او به توانایی تفکر می‌شود. معلم به سبب فعالیت تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با متخصصان سایر حوزه‌ها از جهاتی متفاوت است. این تفاوت‌ها را می‌توان در چهار محور یعنی تفاوت در موضوع کار و فعالیت، تفاوت در کیفیت کار و فعالیت، تفاوت در سطح آگاهی نسبت به موضوع و روش‌های کار، و تفاوت در نوع نتایج و بازدهی کار خلاصه نمود (Iravani, 1999, PP. 273-275).

(۱) **موضوع کار و فعالیت:** معلم در کار خود با انسان که پیچیده‌ترین موجود است و به اعتقاد هیوبنر^۱ (۱۹۷۵) «... هاله‌ای به دور اوست که امکان شناخت کامل نسبت به او را منتفی ساخته است...» (Merhrmohammadi, 2009, P.31) سروکار دارد و در امر تعلیم و تربیت، او با کلیت این موجود که دارای اجزای متعدد که با یکدیگر در تعامل اند، مواجهه است. از این رو کار معلم نه تنها با متخصصان رشته‌های فنی که صرفاً با اجسام سروکار دارند، قابل مقایسه نیست، بلکه متخصصانی مانند پزشکان که با جسم انسان به عنوان قسمتی از وجود او سروکار دارند، نیز قابل مقایسه نمی‌باشد (Hirst & Piters, 1998) و حتی در مقایسه با محققان علوم انسانی که با انسان مجرد و مفروض و نه به عنوان مخاطب در یک موقعیت واقعی سروکار دارند، نیز پیچیده‌تر و متفاوت است. به تعبیر دیویی، تعلیم و تربیت با موجودی سروکار دارد که همواره در حال رشد و در هر مرحله نیازهایی متفاوت دارد و معلم باید متناسب با این

نیازها عمل نماید (Dewey, 1949, P. 20).

۲) **کیفیت و نوع فعالیت‌ها:** موقعیت کاری یک معلم واجد خصوصیات خاصی است که آن را از موقعیت‌های کاری مربوط به مشاغل دیگر متمایز می‌سازد. یکی از این خصایص عدم پیش‌بینی است. چنانکه، دیویی معتقد است، معلم نمی‌تواند برای آنچه نیامده و شاید هیچ‌گاه نیاید، کسب اطلاع و برنامه‌ریزی کند (Dewey, 1949, P. 20) خصایص دیگر شامل پیچیدگی عمل تدریس و تربیت است. دیویی در این باره چنین بیان می‌دارد که جدا کردن یک مسئله تربیتی از مسائل دیگر و بررسی آن به طور جداگانه دشوار است؛ زیرا حل هر مسئله تربیتی بسته به حل مسائل بگرنج دیگری است (Dewey, 1947, P. 30) تنوع و فراوانی عمل‌های تأثیرگذار صریح و ضمنی یک معلم در کلاس درس نیز از دیگر محدودیت‌هاست. محدودیت زمانی معلم برای اندیشه، تصمیم و عمل در یک موقعیت تربیتی، دخالت ملاحظات اخلاقی در کنش‌های معلم و نیاز او به عقلانیت برای اقدام و عمل، از ویژگی‌های خاص عمل معلم می‌باشند که باعث تفاوت کار او با سایر موقعیت‌های کاری می‌شوند.

۳) **سطح آگاهی نسبت به موضوع و شیوه‌های انجام کار:** رابطه معلم با موضوع کار او رابطه‌ای مستقیم و عمیق است؛ زیرا به اقتضای ماهیت انسان و ویژگی‌های او، هر حرکت و عمل معلم بر مخاطب او تأثیر می‌گذارد و این تأثیر صرفاً در مواردی که خود معلم مایل به تأثیرگذاری بر دانش‌آموز است، نمی‌باشد. به تعبیر باسکار، یک معلم صرفاً معلم نیست، بلکه او یک همسر، عضو یک جریان مذهبی، طرفدار یک رشته و غیره است و همه این عوامل بر رفتار و منش معلمی او تأثیر گذارند (Bhaskar, 2010)، لذا به دلیل گستردگی تأثیر عمل معلم بر مخاطب، معلم نیازمند آگاهی‌های بسیار عمیقی است. او باید هر لحظه نسبت به علت و پیامدهای انتخاب کلام و عمل خویش آگاهی داشته باشد و اعمال خود را در راستای هدف‌های غایی و جزئی تعلیم و تربیت تنظیم کند. این امر محدودده اختیارات او را در انتخاب روش و نحوه عمل محدود می‌کند و همچنین نیازمند خودآگاهی و دقت در تمام لحظات و دقایق فعالیت کلاسی و ارتباط با مخاطب می‌باشد. چنین دقت و حساسیتی در حوزه فعالیت کمتر متخصصی ضروری است.

۴) **نوع نتایج و بازدهی کار:** بدیهی است هر متخصصی برای رسیدن به هدف‌های معین و کوتاه‌مدت یا بلندمدت می‌کوشد. این هدف‌ها معمولاً واضح و مشخص و با پیش‌بینی فعالیت‌هایی قابل تحقق‌اند و نیازی به انعطاف و تجدیدنظر آنها نیست و همچنین، عموماً ملموس‌اند و نتایج آنها قابل مشاهده و سنجش می‌باشند. درحالی‌که، هدف‌های تربیتی با توجه ویژگی‌های انسان و تعدد مخاطب معلم در زمان واحد، از چنین ویژگی برخوردار نیستند. به عبارت دیگر، به دلیل پیچیدگی‌های ذاتی موضوع کار

معلم یعنی انسان و تأثیر عوامل متعدد بر کار او، در چگونگی تحقق هدف‌های جزئی و زمان تحقق آنها انعطاف وجود دارد اما هدف‌های واسطی و بلندمدت تربیت همواره ثابت هستند (Irvani, 1999, P. 273-275). دیویی بر این باور است که هر آموزگاری در جهان تعلیم و تربیت دو نکته اساسی و دو اصل مهم را باید همواره مورد دقت و توجه قرار دهد؛ از یک‌سو، دانش آموز در حال تحول و با تمایلات خاص خود و از سوی دیگر، عقاید و دستورات و مقاصد و هدف‌های مسلمی که از تجربیات دیرین کسب شده‌اند (Dewey, 1947, 71).

بررسی این ویژگی‌های شخصیت حرفه‌ای معلم حکایت از آن دارد که موفقیت و اثربخشی معلم در امر تعلیم و تربیت از یک‌سو منوط به شناخت عمیق و همه‌جانبه او از ماهیت کار و فعالیت خود اوست و از سوی دیگر نیازمند توانمندی‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش ویژه‌ای است که او را برای انجام مسئولیت خطیر آماده می‌کند. شاید بتوان گفت که بنیادی‌ترین آنها، توانایی تفکر یا خردورزی معلم می‌باشد. پرورش توانایی فلسفه-ورزی معلمان خود نوعی تجهیز آنان به سلاح تفکر یا خردورزی است که راهگشا و ضامن عمل توأم با تأمل آنان در موقعیت‌های گوناگون و منحصر به فرد فرایند یاددهی - یادگیری است. از این رو در ادامه تلاش می‌شود مؤلفه‌ها و خصلت‌های فلسفه‌ورزی یا تفکر فلسفی و سپس پیامد و نقش آنها در فرایند یاددهی - یادگیری برای معلمان تصریح شود.

چیستی فلسفه

پی بردن به چیستی فلسفه ورزشی خود مسبوق به درک چیستی فلسفه است؛ یعنی نخست باید بدانیم که فلسفه چیست تا آنگاه بفهمیم که فلسفه ورزشی مستلزم چگونه عملی است، اما گذر از فهم چیستی فلسفه به سادگی امکان‌پذیر نیست. بسیاری از اندیشمندان قلمرو فلسفه معتقدند پرسش «فلسفه چیست؟»، سخت‌ترین پرسش این حوزه معرفتی است. به عبارت دیگر، «تعریف‌های گوناگون فلسفه از چنان تنوع برخوردارند که انتظار وفاق از جامعه فیلسوفان بر سر تعریف واحد از آن بیهوده به نظر می‌رسد. این تنوع در تعاریف فلسفه به جهت تنوع حوزه‌ها و قلمروهایی است که مشمول تفلسف و فلسفه ورزشی فیلسوفان شده است.» (Alizadeh, 2005, P. 2). با وجود این، تلاش می‌کنیم با اندکی مسامحه و ضمن پرهیز از پیچیدگی‌های فلسفی، بستر فهم چیستی فلسفه فراهم شود تا بتوان به تبیین مؤلفه‌های فلسفه ورزشی پرداخت. یکی از رویکردهای متفاوت نزدیک به فهم چیستی فلسفه، رویکرد تاریخی است. به طور نمونه، از دیدگاه هگل فلسفه همان تاریخ فلسفه و تاریخ تجلی ایده و کمال عقل و آزادی می‌باشد و تاریخ فلسفه بازگوکننده این امر است (Hegel, 2000). برخی متفکران، رویکرد تاریخی به فلسفه را چاره ساز نزدیکی

به فهم ماهیت فلسفه دانسته‌اند. به زعم آنان، مطالعه و ارزیابی اندیشه‌های فلسفی فیلسوفان تاریخ فلسفه، یکی از بهترین راه‌ها و حتی یگانه طریق رسیدن به درکی از ماهیت فلسفه است. گویا این رویکرد تاریخی تا حدی قرین توفیق بوده است چراکه امروزه در دانشگاه‌ها، در همه سطوح مقدماتی و تکمیلی، دانشجویان فلسفه باید درسی به اجبار در تاریخ فلسفه بگذرانند (Bontempo & S. Jack Odel, 2007, P. 20-19). این رویکرد بیانگر اهمیت ضروری و گریزناپذیر تاریخ فلسفه در فهم چیستی فلسفه و فلسفه‌ورزی است. بنابراین، برای نزدیکی به فهم ماهیت فلسفه، ناگزیر به مطالعه تاریخ فلسفه هستیم تا بدانیم که فلسفه چیست. لذا، با توجه به این رویکرد، چنانچه یک معلم بخواهد به فهمی از ماهیت فلسفه برسد ناگزیر باید به مطالعه برخی آرای فیلسوفان پردازد. البته راسل در دفاع از این رویکرد معتقد است که برای شناخت هر عصر و ملتی باید فلسفه آن عصر و ملت را مطالعه نمود (Russell, 1961, introduced).

از دیگر رویکردهای مقبول نزد بیشتر فیلسوفان در نزدیکی به فهم چیستی فلسفه و تعریف آن کمک گرفتن از اصطلاح «مشابهت خانوادگی»^۱ ویتگنشتاین^۲ است. ویتگنشتاین این اصطلاح را برای تبیین تفاوت‌ها و تشابه‌های «بازی‌های زبانی»^۳ بکار می‌برد. او معتقد است بررسی دقیق اعضای مختلف یک خانواده نشان می‌دهد برخی از آنها سنخ‌های اندامی و بدنی مشترکی دارند و برخی دیگر خصوصیات مشترکی در چهره و برخی نیز به طور نمونه در طریقه رفتار. اما چنین مذاقه‌ای مؤید آن است که خصوصیت یا مجموعه خصوصیات واحدی وجود ندارد که همه اعضا در آن شریک باشند. با وجود این، مجموعه خصوصیات بین اعضا یک خانواده وجود دارد که به طور شناور میان آنها مشترک است (Fan, 2008).

با کمک گرفتن از تمثیل «مشابهت خانوادگی» اگر به دقت در بسیاری از مشغله‌ها، موضوع‌ها و مسائلی که ذیل عنوان «فلسفه» می‌گنجد و نیز فلاسفه به آن امور می‌پردازند نظر افکنیم، پی می‌بریم که خصوصیت یا خصوصیتی وجود ندارد که همه آن‌ها و فقط آن‌ها، آن ویژگی‌ها را به اشتراک داشته باشند (Bontempo & Odel, 2007, P.41). بدین ترتیب، مجموعه ویژگی‌ها و اعمالی وجود دارد که به طور شناور میان آنچه فلسفه نامیده می‌شود و اعمالی که فیلسوفان انجام می‌دهند، مشترک است. در ادامه با پذیرش و تکیه بر تمثیل «مشابهت خانوادگی» ویتگنشتاین، مجموعه اعمالی که بیشتر فیلسوفان در فلسفه‌ورزی بدان می‌پردازند، تبیین می‌شود تا از این طریق مهم‌ترین جنبه‌ها یا مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی روشن شود.

1. Familiar Similarity
2. Wittgenstein
3. Language Games

مؤلفه‌های فلسفه ورزشی (تفکر فلسفی)

الف) نگاه تحلیلی به مؤلفه‌های فلسفه ورزشی

۱) قدم اول یا سنگ بنای فلسفه ورزشی، تحیر یا شگفت‌زدگی^۱ و عادت‌زدایی شناختی آدمی است. در این زمینه می‌توان به افلاطون استناد کرد آنجا که می‌گوید: «آغاز فلسفه با تحیر و شگفت‌زدگی است.» (Nighibzadeh, 2006, P. 13). بر این اساس نخستین مؤلفه فلسفه ورزشی این است که انسان گردوغبار عادت و فراموشی را از چشمان خود بزدايد و به سان کودکان همه چیز را تازه ببیند. لذا برای فلسفه ورزشی به قول سهراب سپهری، چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید.

۲) فیلسوف، تحیر و شگفت‌زدگی را آمیخته با تردید منطقی یا شک روش شناختی می‌نماید. تردید منطقی و شک روش شناختی به عنوان یکی از ویژگی‌های تفکر فلسفی (Shariatmadari, 2006, P. 47)، به این امر توجه دارد که انسان فلسفه‌ورز نسبت به امور مختلف از جمله فرهنگ و باورهای رایج و حقایق مطرح پیرامون آنها، همواره به دیده تردید منطقی می‌نگرد و آنها را حقیقت نهایی تلقی نمی‌کند. او به دنبال رسیدن به معرفتی معقول، موجه و مبتنی بر دلایل درباره امور مختلف است. این تردید یا شک، یک شک روشی است آن‌گونه که رنه دکارت^۳ فرانسوی (۱۶۵۰-۱۵۹۶) پدر فلسفه جدید مدنظر داشت؛ یعنی در نظر گرفتن شک به مثابه یک روش رسیدن به معرفت متقن‌تر (Nighibzadeh, 2006, P. 101). به عبارت دیگر، برای فیلسوف این شک، یک گذرگاه است نه یک منزلگاه؛ گذرگاه یا معبر رسیدن به روشنایی بیشتر و همین عامل تمایز آن با شک آیینی^۴ آن‌گونه که موردنظر پورهون^۵ است. او بر این عقیده بود که آدمی نمی‌تواند به معرفت موجه و بین‌الذنهانی^۶ دست یابد، لذا شک را منزلگاه تلقی می‌کند.

۳) پرسشگری^۷ برخاسته از کنجکاوی^۸ یا میل به دانستن، سومین گام در مسیر فلسفه ورزشی است (Plato, 2005). در واقع یک فیلسوف، ذهنی مسئله‌آفرین و پرسشگر دارد (Omid, 2007, P. 43). برخی کنجکاوی و پرسشگری را جوهره فلسفه ورزشی می‌دانند (Bagheri, 2009^A). پرسشی که مبنا و سرآغاز آن همان حیرت و شک است؛ حیرت و شکی که پرسش‌های کودکانه را به کناری زده و به تعبیر ارسطو از بنیان‌ها پرسش می‌نماید (Aristotle, 2000, P. 48) باقری معتقد است فلسفه موضوع خاصی ندارد؛ هر

1. Wonder
2. Methodological
3. Rene Descartes
4. Doctorial
5. Pyrhon
6. Inter Subjectivity
7. Questioning
8. Curiosity

موضوعی یا هر پدیده‌ای می‌تواند مشمول نگاه فلسفی شود. اما «نحوه نگاه و نوع پرسش یک فیلسوف است که او را فیلسوف می‌کند. مشخصه بارز نگاه فلسفی، ژرفکاوای و جوه پنهان امور تا آنجا که برای آدمی ممکن است، می‌باشد؛ نگاهی که پوسته را می‌کاود و معطوف به هسته می‌شود.» (Bagheri, 2006). و به تعبیری حرکت در عمق هر چیز (Plato, 2005, P 700, Vol 3). در این زمینه باسکار^۱ معتقد است فلسفه با پرسش از شرط‌های امکان موضوع‌های مختلف سروکار دارد (Bhaskar, 1998). بنابراین هر پرسشی، پرسش فلسفی نیست؛ «فیلسوف در فلسفه‌ورزی خود به طور عمده متوجه بنیادها، اعماق و لایه‌های زیرین پدیده‌ها، رویدادها و امور است. او در پی یافتن علل و دلایل بنیادین و نهایی است و از ذات، گوهر و کنه اشیا و امور پرسش می‌کند و به دنبال زوایای پنهان و نامحسوس اشیا و امور است و آنها را مورد سؤال قرار می‌دهد.» (Omid, 2007, P.37). یکی از مشخصه‌های پرسش فلسفی این است که پاسخ آن را نمی‌توان با مشاهده و آزمایش تجربی یافت؛ بلکه از راه تأمل فلسفی باید به آن پاسخ داد (Shamshadi, 2007, P.21). راسل معتقد است پاسخ قطعی و تجربی در علم و در آزمایشگاه‌هاست، اما پاسخ‌های عقلی و نه مکاشفه‌ای و نه نقلی مورد توجه فلسفه می‌باشد؛ پرسش‌هایی که نه در آزمایشگاه‌ها، بلکه تنها حاصل تفکر و تعقل می‌باشند (Russell, 1961, introduced).

به طور نمونه، فیلسوف در بازدید از یک قبیله بدوی با فرهنگ خاص خود این پرسش را مطرح می‌کند که جهان با مجموعه آداب و رسوم این قوم، چگونه تفسیر می‌شود؟ به عبارت دیگر، جهان چگونه برای افراد این قبیله معنا می‌یابد که براساس آن معنا، نیاز به این گونه آداب و مناسک ضروری تلقی شده است؟ حال آنکه یک جامعه‌شناس در چنین موقعیتی ممکن است این پرسش را مطرح کند که آداب و رسوم این قبیله چگونه است و با فرهنگ فلان جامعه چه تفاوت و تشابهی دارد؟ (Bagheri, 2006). از این رو، ژرفکاوای و جوه و جلوه‌های پنهان امور و پرسش از آنها، از دیگر مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی است.

(۴) وابستگی تاریخی به پیشینه معرفت فلسفی و اتخاذ موضع در برابر آن، از جنبه متمایز ماهیت تفکر فلسفی و فلسفه‌ورزی می‌باشد. به عبارت دیگر، ارتباطی حیاتی و تنگاتنگ میان تاریخ فلسفه و فلسفه‌ورزی فیلسوفان برقرار است. گویی فلسفه، حیات و بقاء خود را از سرچشمه تاریخی‌اش می‌گیرد (Russell, 1961, introduced). متخصص و اندیشمند بسیاری از حوزه‌های معرفتی از جمله طب، شیمی، زیست-شناسی می‌تواند بدون آگاهی از فراز و نشیب‌های معرفتی و تاریخی حوزه‌اش، شخصی کارآمد در آن قلمرو شود. به طور نمونه، یک پزشک می‌تواند بدون آگاهی از تاریخچه علم پزشکی، یک طبیب حاذق

1. Bhaskar. Roy

و متخصص باشد. اما در قلمرو معرفت فلسفی، فلسفه ورزشی بدون ارتباط داشتن و دست یازیدن به اندیشه‌های فلسفی گذشته، مطلوب و ممکن نیست. هتفیلد^۱ در مقاله‌ای با عنوان «تاریخ فلسفه به منزله فلسفه^۲»، بیان می‌کند که بررسی انتقادی تاریخ فلسفه، برای سلامت فلسفه ورزشی ضروری است. اهمیت مؤلفه وابستگی تاریخی تفکر فلسفی را می‌توان از منظر لایتر^۳ (۲۰۰۴) نگریست. او معتقد است که فلسفه و اندیشه‌های موجود در آن برای فلسفه ورزشی، یا ارزش ابزاری دارند یا ارزش ذاتی (Bagheri, 2008). در حالت اول اعتقاد بر این است که فیلسوفان در فلسفه ورزشی خود دچار انواع کژفهمی‌ها، نادرستی‌ها و به تعبیر ویتگنشتاین دوم، بیماری‌های فکری شده‌اند. حداقل فایده مطالعه تاریخ فلسفه ضمن فلسفه ورزشی این است که ما را از تکرار این خطاها باز می‌دارد و به قول هتفیلد برای سلامت فلسفه ورزشی، چاره‌ساز است. در حالت دوم یعنی باور به ارزش ذاتی اندیشه‌های فلسفی، اعتقاد بر این است که رگه‌هایی از حقیقت در اندیشه فیلسوفان گذشته وجود دارد. بنابراین بر انسان فلسفه ورزش حقیقت جو واجب است که تا حد امکان با ذهنی گشوده و پیراسته از سوگیری‌ها، به مطالعه و تعمق نقادانه در اندیشه پیشینیان پردازد و به صید رگه‌های حقیقت نهفته در آن بنشیند.

(۵) استدلال ورزشی یا دلیل گرایی^۴: این ویژگی بیانگر آن است که اندیشه‌های فلسفی بر دلیل و برهان مبتنی هستند نه بر ترجیحات شخصی یا اعتقادات فردی و گروهی. دلیل و برهانی که در ورای تمامی امور وجود دارد و حتی این دلایل خود حکم علت را نیز بازی می‌نمایند (Bhaskar, 1998) قسمتی از فلسفه است که به آموزش شیوه‌های درست استدلال کردن می‌پردازد و به تعبیر کانت، استعمال قواعد عام فاهمه بدون توجه به موارد خاص (Kant, 2009, P.17) و در فلسفه ورزشی اهمیت بسیاری دارد، منطبق است. با توجه به اهمیت استدلال و دلیل در فلسفه ورزشی، برخی منطق را بنیاد فلسفه می‌دانند (Hollingdale, P. 27). از این رو، یکی از رسالت‌ها و هدف‌های اصلی برنامه آموزش فلسفه به کودکان که در صدد پرورش توانایی فلسفه ورزشی به کودکان است، آموزش شیوه درست دلیل آوردن و استدلال کردن در تفکر فلسفی‌شان می‌باشد. این ویژگی تفکر فلسفی ایجاب می‌کند که معیار قضاوت یا داوری^۵ شخص پیرامون اندیشه‌های دیگران در مقام تأیید، تکذیب یا تعدیل آنها، بررسی و ارزیابی نقاط ضعف و قوت دلایل و استدلال‌های بنیادین آن اندیشه‌ها قرار گیرد نه پیش‌داوری، حب یا بغض خود شخص یا اقتدار و هیبت گوینده سخن.

1. Gary Hatfield
 2. The History of Philosophy as Philosophy
 3. B. Leiter
 4. Reasoning
 5. Judgment

۶) عنایت و دل‌مشغولی به نقد^۱ نیز از دیگر ویژگی‌های مهم فلسفه‌ورزی است. فیلسوفان بعد از تحلیل و روشن نمودن یک مفهوم، به نقد و ارزیابی نهادها، عقاید و باورهای مرسوم، آداب و رسوم گذشته یا سنت، اندیشه‌های فلسفی پیش از خود که با این مفاهیم سروکار دارند، می‌پردازند و راستی‌ها، کاستی‌ها و کژتابی‌های نهفته در آنها را آشکار می‌سازند. به عبارت دیگر، «ارزیابی و نقد تنها به معنای تأکید بر عیوب و نقایص یعنی به معنای خرده‌گیری و عیب‌جویی نیست؛ بلکه به معنای بررسی محاسن و امتیازات و نیز عیوب و نقایص یک چیز و سپس داوری در باب آن چیز، بر اساس همان بررسی، است. به بیان دیگر، ارزیابی و نقد به معنای بررسی قدر یا ارزش یک چیز یا بررسی نقاط قوت و ضعف یک چیز است» (Malekiyan, 2008).

یگانه شیوه مطلوب ارزیابی و نقد که کارآمد، انسانی و مسئولانه است، ارزیابی و نقد عقلانی و استدلالی است. در این نوع ارزیابی و نقد همه اهتمام شخص ارزیاب و ناقد معطوف به این است که واقع‌نگر، منصف و بی‌طرف باشد و از سلیقه ورزی و میدان دادن به ترجیحات شخص و آنچه خود بدان پایبند است، اجتناب ورزد و ارزیابی و نقادی خود را بر اساس میزان قوت دلایل، شواهد و قرائن مربوط به موضوع نقد قرار دهد (Malekiyan, 2008).

سطح و مراتب نقادی فیلسوفان در فلسفه‌ورزی آنها متفاوت است. برخی نقادی خود را در حیطه و قلمرو یک اندیشه یا موضوع، بر اساس معیارهای تفکر فلسفی انجام می‌دهند. این نوع نقد، نقادی درون سیستمی است. به طور نمونه، به تأمل و واکاوی درستی پیش‌فرض‌های پیدا و پنهان یک نظریه یا اندیشه می‌پردازند، یا به بررسی میزان انسجام^۲ یا سازواری افکار دست می‌زنند، یا به ارزیابی تناظر میان افکار و شواهد اقدام می‌کنند و یا به بررسی «رابطه^۳» یک اندیشه فلسفی در تدبیر فعالیت‌های روزانه می‌پردازند (Bagheri, 2009b, P. 6). این نوع نقد را نقد پاشنه آشیلی نیز نام می‌نهند (Bhaskar, 2010).

برخی دیگر از فیلسوفان نقادی فلسفی خود را از ورای و بر یک حیطه یا یک اندیشه فلسفی انجام می‌دهند. این نوع نقد، نقادی برون سیستمی و بن‌فکنانه است و موجب زیر و رو شدن یک اندیشه یا نظام فلسفی می‌شود (Bagheri, 2009). نقد ارسطو^۴ بر ایده عالم مثل افلاطون استاد خود (Aristotle, 2000, p 428) از این نوع نقد می‌باشد. البته برخی این نوع نقد را نقادی ضعیف می‌پندارند از این جهت که در آن با مفروضه‌ها و عقاید یک رویکرد به نقد سایر رویکردها پرداخته می‌شود (Bhaskar, 2010).

1. Critique
2. Coherence
3. Relevance
4. Aristotle

۷) تحلیل فلسفی^۱ یکی دیگر از فعالیت‌های مهم فلسفه ورزشی است. تحلیل واژه‌ها، مفاهیم و اصطلاح‌ها، همواره یکی از فعالیت‌های ویژه فیلسوفان در جریان فلسفه ورزشی آنها بوده است. به طور نمونه، پیش‌قراول فلسفه یونان باستان، سقراط، در گفتگوی فلسفی خود با مردم عادی و شاگردانش تلاش می‌کرد تا ضمن تحلیل مفاهیم و روشن‌گری آنها، تعریف مقبولی از آنها ارائه کند. هرچند تحلیل فلسفی در دوره‌های اخیر با مکتب تحلیلی گره خورده است (Barrow & R. Woods, 1998, P. 18). اما تحلیل به این معنا که از میان انبوه عبارت‌ها و توصیف‌ها، ساختارهایی معنادار را انتخاب نموده و به توضیح و روشن نمودن آنها اقدام نماییم، کاری است که تمامی فلاسفه انجام می‌دهند (Bhaskar, 2010).

۸) فراخ‌اندیشی^۲ یا گشودگی ذهنی از دیگر ویژگی‌های فلسفه ورزشی یک ذهن فلسفی است. فراخ‌اندیشی به این معناست که:

۱) فرد مایل است تصمیم‌هایی بگیرد که بر اساس شواهد و ارزیابی آنها، استوار باشد.

۲) اشتیاق دارد که ایده‌ها و تصمیم‌های خود را مورد چالش قرار دهد.

۳) پذیرش این که عقاید و ایده‌های او توسط سایرین به چالش کشیده شود و در صورت شنیدن شواهد جدید و بدیل، به تغییر آنها بپردازد.

۴) احتمال در اشتباه بودن را همواره مدنظر دارد (Fisher, 2008, PP. 120-121).

۵) آمادگی و جسارت شنیدن بی‌طرفانه سخنان مخالف دیگران را دارد. به عبارت دیگر، از مواجهه با آراء و عقاید مخالف، روی گردان و ترسان نیست. از این ویژگی فیلسوف، به سعه صدر او نیز یاد می‌شود (Shariatmadari, 2006, P. 68).

۶) گشودگی در تفکر و گفت‌وگوی فلسفی به معنای تعلیق مواضع خویش و اجازه سخن به دیگری دادن است. بدین معنا شنیدن بر گفتن اولویت دارد (Pazoki and Haydari, 2011, P.13).

۹) خیال‌ورزی یا تخیل^۳ یکی دیگر از مؤلفه‌های تفکر فلسفی است. خیال‌ورزی در فلسفه ورزشی به این معنی که فرد بتواند مجموعه‌ای از مفروضه‌های بدیل را جایگزین مفروضه‌های کنونی اندیشه خود و دیگران کند. سقراط^۴ (۳۹۹-۴۷۰ قبل از میلاد) همواره دیگران را ترغیب می‌کرد که حالت‌های ممکن و محتمل را از آنچه فعلاً درست در نظر گرفته شده است، جدا کنند (Bagheri, 2009b).

۱۰) ملکیان معتقد است هر کس که در حال فلسفه‌ورزی است، لاقلاً به یکی از این پنج کار مشغول

1. Philosophical Analysis
2. Open-Minded
3. Imagination
4. Socrates

است: فهم یا تفسیر یک مدعای فلسفی، قبول یک مدعای فلسفی و دفاع از آن، نقد یک مدعای فلسفی و رد آن، ابداع و پیشنهاد یک راه‌حل فلسفی برای یک مسئله فلسفی و پژوهش درباب یک مسئله فلسفی. او معتقد است در هر یک از این پنج کار، تخیل می‌تواند و باید نقش اساسی داشته باشد (Malekian, 2010). از آنجاکه این اعمال ذکر شده خود به نوعی بیانگر نحوه تفکر و دل‌مشغولی‌های یک انسان فلسفه‌ورز می‌باشند، ضمن بیان مختصر برخی از آنها، نقش مؤلفه خیال-ورزی در تفکر فلسفی آشکارتر می‌شود.

۱) در مقام فهم یا تفسیر یک مدعا یا یک دلیل فلسفی مانند فهم یا تفسیر هر مدعا یا دلیل دیگری و اساساً فهم نشانه‌ها، نمادها، گفتارها، نوشتارها، خط‌مشی‌ها و اعمال باید آنچه را که دربردارنده آن داعیه یا آورنده آن دلیل گذشته است، از سر بگذرانیم^۱ و این دوباره تجربه کردن و زیستن از این طریق می‌تواند انجام شود که پا در کفش او کنیم و خود را جای او بگذاریم و با این جابجایی^۲ و همدلی^۳، دریابیم که چه شده است که او به چنین مدعا یا دلیلی رسیده است و در اصل، مدعا یا دلیل او چه معنایی دارد. بیشتر پیشگامان و بزرگان علم هرمنوتیک از جمله شلایرماخر^۴ (۱۷۶۸-۱۸۴۳)، ديلتای^۵ (۱۸۳۳-۱۹۱۱)، امیلیو بتی^۶ (۱۸۹۰-۱۹۶۸) برای باورند که این جابجایی و همدلی فقط به مدد نیروی تخیل امکان‌پذیر می‌شود. همچنین، هم برای فهم یا تفسیر درست سخن دیگران و هم برای اینکه دریابیم که چرا آنان بر این سخن و عقاید معتقدند، نیازمند این خیال‌ورزی هستیم.

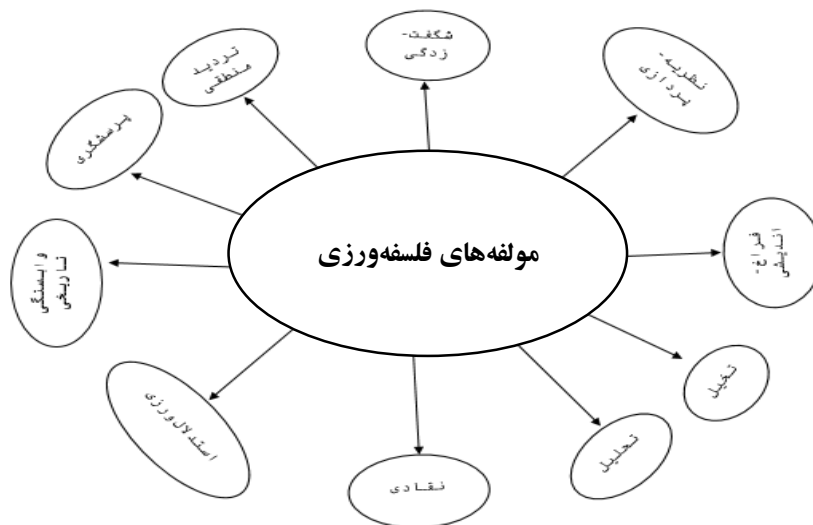
۲) قبول یک مدعای فلسفی و دفاع از آن فقط در صورتی به روش درست فلسفی انجام می‌گیرد که شخص این امور را به ترتیب انجام دهد: ۱) همه بدیل‌ها و رقبای ممکن آن مدعا را در نظر آورده باشد؛ ۲) ادله‌ای را که قائلان احتمالی هر یک از آن بدیل‌ها و رقبای، در دفاع از مدعای خود، می‌توانستند اقامه کنند را تصور کرده باشد؛ ۳) اشکالاتی را که آنان در نقد مدعا یا دلیل او می‌توانند وارد کنند، تصور کرده باشد؛ ۴) نقطه یا نقاط ضعفی در هر یک از مدعیات یا ادله آنان، چه در دفاع از خود و چه در نقد او یافته باشد؛ و ۵) مدعا یا دلیل خود را عاری از هر نقطه ضعفی یا دارای نقطه یا نقاط ضعفی کمتر یا کوچک‌تر از ضعف‌های هر یک از مدعا یا

1. Re-living
2. Transposition
3. Empathy
4. Schleiermacher
5. Dilthey
6. Emilio Betti

ادله دیگران دیده باشد. روشن است که مراحل اول، دوم و سوم این کار که مقدمه‌های اجتناب‌ناپذیر مراحل چهارم و پنجم هستند، جز به کمک نیروی تخیل طی شدن نمی‌توانند. (۳) نقد یک مدعای فلسفی و رد آن نیز دقیقاً شبیه پذیرش یک مدعای فلسفی و دفاع از آن است. بنابراین یک ناقد در حین نقد خود که متضمن نوعی مقایسه و سنجش است باید نخست همه بدیل‌ها و رقبای ممکن آن مدعا را در نظر آورد. دوم اینکه ادله‌ای را که قائلان احتمالی آن مدعا، در دفاع از آن می‌توانند اقامه کنند، تصور کند، سوم اینکه، نشان دهد لوازم این مدعا از لوازم هر یک از بدیل‌ها و رقبای ممکن آن ناپذیرفتنی‌تر است و یا ادله این مدعا از ادله هر یک از بدیل‌ها و رقبای ممکن آن ضعیف‌تر می‌باشد. بازم روشن است که مراحل اول و دوم این عمل فلسفی که مقدمه‌های گریزناپذیر مرحله سوم آن هستند، سخت نیازمند کمک قوه تخیل‌اند.

(۴) ابداع یا پیشنهاد یک راه‌حل فلسفی برای یک مسئله یا پرسش فلسفی نیازمند توسل به نیروی تخیل است. بیشتر روانشناسان اجماع دارند که خلاقیت و ابداع، چه در زمینه اشیاء و چه در زمینه آرا و افکار با استفاده از قوه تخیل میسر می‌شود (Malekian, 2010, P. 9-11). بنابراین با توجه به نقش تخیل در ساحت اندیشه فلسفی، خیال‌ورزی از جمله مؤلفه‌های مهم و نیروبخش فلسفه‌ورزی به شمار می‌آید.

(۱۱) نظریه‌پردازی، برآیند و بنیان مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی محسوب می‌شود. شاید بتوان گفت مجموعه ویژگی‌هایی که تاکنون بیان شدند، به منزله مقدمه و پیش‌درآمدی بر ارائه نظریه‌های اصیل خرد یا کلان توصیفی یا تجویزی فلسفی پیرامون یک مسئله محسوب می‌شوند. بیشتر فیلسوفان متناسب با دیدگاه خود، نظریه‌های خرد یا کلان درباره هستی، انسان، معرفت، ارزش‌ها بیان داشته‌اند. به طور نمونه، کانت در مورد ماهیت فلسفه، فلسفه‌ورزی و فیلسوفی به مفهوم «معماری و معمارانه» اشاره کرده است که بسیار قابل تأمل است. او در آثارش به الگوی معماری برای فلسفه و به تبع آن، معمار برای فیلسوف پرداخته است. معماری در اینجا به معنای ایجاد یک دستگاه شناخت وحدت‌بخش و بنا کردن انتظام و انسجام در آن بر اساس یک ایده و غایت است (Omid, 2017, PP.161-162). مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در یک نمای کلی در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در یک نمای کلی

(ب) نگاه ترکیبی به مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی

پس از بیان تحلیلی هر یک از مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی، در این بخش با نگاهی ترکیبی، هم‌آمیزی و نقش‌آفرینی آنها در فرایند تفکر فلسفی به طور خلاصه بیان می‌شود. نخست، تحریر یا شکفت‌زدگی فلسفی به همراه شک منطقی، شعله فلسفه‌ورزی را در دامن یک ذهن فلسفی روشن می‌کند؛ پرسشگری و کنجکاوای فیلسوفانه موجب شعله‌ور شدن آن نهال اندیشه فلسفی می‌شوند. خیال‌ورزی از یک سو با ترسیم پیش‌فرض‌ها و امکان‌هایی که سخنان دیگران بر آنها استوارند، موجب فهم اندیشه آنها پیرامون یک مسئله می‌شود و از سوی دیگر با رویش امکان‌های بدیل، زمینه را برای نگاه متفاوت به پدیده‌ها و مسائل فراهم می‌کند. در آمیختن با اندیشه‌های فلسفی پیشینیان سبب غنای فلسفه‌ورزی در همه جنبه‌های آن می‌شود. استدلال‌ورزی یا دلیل‌گرایی نیز باعث استواری و استحکام دستاوردهای فلسفه‌ورزی می‌شود. همچنین نقادی باعث آشکار شدن ناراستی‌ها و کاستی‌ها و راستی‌های اندیشه دیگران می‌گردد که چه بسا چنین عملی خود سرآغاز گشودن یک افق اندیشه‌ورزی جدید بشود که ارمغانی متفاوت و متین به همراه داشته باشد. تحلیل فلسفی، زمینه ژرفکاوای در لایه‌های پنهان یک مفهوم یا پدیده را برای انسان فلسفه‌ورز فراهم می‌کند. فراخ‌اندیشی یا گشودگی از یک سو با به چالش کشیدن مفروضه‌ها و اندیشه‌های نسنجیده آدمی موجب رهایی او از پیله باورهای نسنجیده خود می‌شود و او را به بیداری فرامی‌خواند و از سوی دیگر، پرده

عایق گوش آدمی را کنار می‌زند و موجب شنیدن و فهم صداهای دیگران می‌شود. در نهایت با تحقق چنین کارکردهایی در منظومه فکری یک انسان یا معلم فلسفه‌ورز، زمینه رویش و بالیدن نظریه‌های اصیل خرد یا کلان توصیفی یا تجویزی پیرامون مسائل فلسفی در کلاس درس را برای او فراهم می‌سازد.

با تکیه بر اصطلاح «مشابهت خانوادگی» ویتگنشتاین، می‌توان گفت که موارد فوق، برخی از مهم‌ترین مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی یا تفکر فلسفی به شمار می‌روند که بیشتر فیلسوفان در فلسفه‌ورزی خود به آنها توجه داشته و به آن می‌پردازند. لذا اگر انسانی از جمله یک معلم بخواهد به اندیشه فلسفی رو آورد، ضرورت دارد که به مؤلفه‌های بیان شده، در اندیشه‌ورزی خود عنایت داشته باشد و آنها را بکار گیرد.

پیامدهای فلسفه‌ورزی در فرایند تدریس معلمان

معلمان برخوردار از توانایی فلسفه‌ورزی یا ذهنیت فلسفی^۱ واجد سرمایه حرفه‌ای کم‌نظیری هستند که می‌تواند راهگشای اندیشه و عمل آنها در ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های فرایند یاددهی - یادگیری باشد. سرمایه‌ای که می‌تواند به آنها «جسارت عدول از قواعد یا رویه‌های شناخته شده حرفه معلمی را بدهد یا دست کم از توان و قابلیت تعدیل آنها متناسب با شرایط و موقعیت خاص و ویژه کلاس درس خود برخوردار کند (Mehrmohammadi, 2005). چنانچه در دوره آمادگی و تربیت معلمان، شیوه تفکر دانشجو معلمان مورد توجه متولیان تربیت معلم قرار گیرد و بر پرورش مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در ذهن آنها تأکید شود، هر یک از ویژگی‌ها، متضمن یک رویه و راهبرد فکری است که می‌تواند معلمان را در راستای انجام مؤثرتر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کمک کند. همچنان که پیش‌تر بیان شد، از ویژگی‌های خاص کار معلم، تنوع و فراوانی عمل، محدودیت زمانی، قابلیت پیش‌بینی ضعیف و نیاز به عقلانیت می‌باشد (Irevani & Bagheri, 2002). این ویژگی‌ها ضرورت ایجاد و پرورش اندیشیدن فلسفی در دانشجو معلمان را آشکارتر می‌سازد. در ادامه، به پیامد یا نقش این ویژگی‌ها در فرایند تدریس معلمان اشاره می‌شود.

تجیر یا شگفت‌زدگی که سرآغاز و سنگ بنای فلسفه ورزشی است، یکی از استلزام‌های عمل یک کارگزار فکور^۲ چون معلم در فرایند یاددهی - یادگیری است که قابلیت پیش‌بینی ضعیف و عدم قطعیت، یگانه بودن موقعیت‌ها از ویژگی‌های بارز آن محسوب می‌شود. در این خصوص، آیزنر معتقد است که رویکردهای کمی خواهان آن هستند که محتوا به گونه‌ای عینی باشد یعنی جزئی و مشخص. از این رو نقش فعال معلم باید به حاشیه رفته و کتاب‌محوری غالب شود (Eisner, 1984). در همین راستا برخی بر این باورند

1. Philosophic – Mindedness.

2. Reflective Practitioner

که «هنر ادراک^۱، قابلیت اساسی و پیش‌نیاز پژوهندگی در کلاس درس یا ظاهر شدن در قامت یک کارگزار فکور در عرصه تعلیم و تربیت است. هنر ادراک، قابلیت است که به فرد امکان دریافت غیرکلیشه‌ای از موقعیت به ظاهر آشنا^۲ را می‌دهد. معلم برخوردار از هنر ادراک، موقعیت به ظاهر آشنای کلاس درس را در چهارچوبی غیر آشنا یا تازه می‌نگرد، چشم‌ها را می‌شوید و با پدیده آشنا و مأنوس همچون پدیده‌ای غریب^۳ که نیازمند از نو ادراک شدن و تفسیر شدن است، روبه‌رو می‌شود (Mehrmohammadi, 2005). لذا به نظر می‌رسد که هنر ادراک و شگفت‌زدگی فلسفی، دو روی یک سکه‌اند که می‌توانند یاریگر اندیشه‌ورزی معلم فکور در فرایند یاددهی-یادگیری باشند.

پرسشگری که از دیگر مؤلفه‌های بنیادین و نیروبخش تفکر فلسفی است، واجد نقش اساسی در تعلیم و تربیت است. اهمیت پرسشگری در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند «پرسشگری قلب فرایند یاددهی-یادگیری است» (Fisher, 2008, P. 5). عده‌ای دیگر نیز بر این باورند که «با تغییر رویکرد نظام‌های تعلیم و تربیت از «پاسخ‌محوری» به «پرسش‌محوری» مهم‌ترین مؤلفه یا ملاک تربیت‌یافتگی و فرهیختگی و در نتیجه کارایی نظام تعلیم و تربیت‌هایی است ذهن دانش‌آموزان به خلق و تولید آنها نائل گشته و می‌شود» (Mehrmohammadi, 2010, P. 65). پرسشگری مربی یا معلم در تربیت، آنان را به تأسی از اندیشه‌ورزی و مشی عملی سقراط^۴، فیلسوف و آموزگار بزرگ یونان باستان فرامی‌خواند. سقراط، پرسشگری را عامل زایش اندیشه در ذهن مخاطبان خویش می‌دانست. امروزه در سایه موفقیت‌های عملی و نظری نظریه یادگیری سازه‌گرایی^۵ که معتقد است دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، معنا و دانش را خود می‌سازند نه این که آن را از معلم کسب کنند، رسالت سقراط‌گونه معلمان و مربیان اهمیتی دوچندان یافته است. بنابراین مؤلفه پرسشگری تفکر فلسفی برای معلمان و مربیان تربیت، خواه در قامت خودآموزی و خواه در کسوت دگرآموزی می‌تواند پیامدهای ارزشمندی به همراه داشته باشد.

خیال‌ورزی یکی دیگر از مؤلفه‌ها و پایه‌های اساسی فلسفه‌ورزی است. خیال‌ورزی دارای نقش‌های سازنده در عمل تدریس معلمان می‌باشد. بنر و کنون^۶ از صاحب‌نظران حوزه تدریس، در کتاب خود با عنوان «عناصر تدریس»^۷، تخیل^۸ را یکی از عناصر برجسته نه‌گانه تدریس می‌دانند^۹. اهمیت خیال‌ورزی معلمان از

1. The Art of Perception
2. Familiar
3. Strange
4. Socrates
5. Constructivism
6. Banner, James M., Jr and Harold C. Cannon
7. The Element of Teaching
8. Imagination

۳. این عناصر نه‌گانه عبارتند از: یاددهی-اقتدار-اخلاق-نظم و انضباط-تخیل-عظوفت و مهربانی-صبر و تحمل-منش-لذت

دیدگاه آنان چنان مهم و اجتناب‌ناپذیر می‌نماید که آنها «تدریس غیرمتخیلانه^۱» را یک متناقض‌نما^۲ می‌دانند (Banner and Cannon, 1997, P. 69). به عبارت دیگر، گویی خیال‌ورزی و تدریس خوب و هنری را دو روی یک سکه می‌دانند. آنان بر این باورند که یکی از کارکردهای خیال‌ورزی معلمان این است که از یک سو به آنها این امکان را می‌دهد که بتوانند به دنیای ذهن و روح دانش‌آموزان متفاوتشان وارد شوند و آنها را درک کنند و از سوی دیگر، با تمام وجود در موضوعی که تدریس می‌کنند، غرق شوند تا بتوانند آن را به خوبی تدریس کنند (Banner & Cannon, 1997, P.69).

امروزه در سایه جهانی‌شدن، فناوری اطلاعات و ارتباطات، رقیب جدی و سرکوبگر معلم محسوب می‌شود. چنان‌که برخی به همین دلیل خطر «مرگ معلم» را در عرصه تعلیم و تربیت گوشزد کرده‌اند (Bagheri, 2008b, P. 456). در دوران کنونی با گسترش روزافزون فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکان دستیابی سریع دانش‌آموزان به منابع و اطلاعات وافر و گوناگون فراهم شده است. لذا به نظر می‌رسد که حضور معلم به عنوان انتقال‌دهنده بی‌رقیب دانش، جای تردید و تجدیدنظر دارد. در چنین فضایی، مؤلفه خیال‌ورزی تفکر فلسفی می‌تواند همچنان ضامن بقاء نیاز به معلم در عرصه تعلیم و تربیت باشد. معلمان می‌توانند در پرتو خیال‌ورزی و خلاقیت خویش به سازمان‌دهی‌های متفاوت این اطلاعات گوناگون دست بزنند و بالاترین که به ابداع ترکیب‌های جدید در مورد اطلاعات موجود بپردازند (Bagheri, 2008b, P. 455).

برونر^۳ از نظریه‌پردازان بنام روان‌شناسی تربیتی نیز پرورش خیال‌ورزی دانش‌آموزان را مهم‌ترین رسالت نظام‌های تعلیم و تربیت می‌داند. او در سخنرانی خود با عنوان پرورش امکان‌می‌گوید: دانش، آن چیزی که ما در ذهن خود انبار می‌کنیم نیست، بلکه دانش اصیل سکوی پرتابی است به سوی قلمرو امکان‌ها^۴. او پرورش چنین منشی برای نگرستن به دانش به منزله سکویی برای رفتن به سرزمین امکان‌های جدید را رسالت حیاتی مؤسسات تربیتی می‌داند.

مؤلفه استدلال‌ورزی یا دلیل‌گرایی با ویژگی‌هایی که برای آن ترسیم شده است، موجب استحکام اندیشه و سخن معلم می‌شود. دلیل‌گرایی معلمان از یک سو موجب روشن شدن استواری و سبکی اندیشه‌ها و نظریه‌هایی می‌شود که معلم مسئول انتقال یا بازسازی آنها برای دانش‌آموزان است و از سوی دیگر، اندیشه و سخن مبتنی بر استدلال معلم موجب اقتداری واقعی او در منظر دانش‌آموزانش می‌شود و زمینه را برای

1. Unimaginative
 2. Oxymoron
 3. Jerome Bruner
 4. Cultivating Possible
 5. Launching Pad Into the Realm of Possible

تأثیر اندیشه و سخن معلم در ذهن و منش دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، مؤلفه دلیل‌گرایی فلسفه‌ورزی جلوی ورود خرافات را به ذهن دین‌داران از جمله یک معلم را می‌گیرد. فلسفه‌ورزی در این نقش خود مانند یک تصفیه‌خانه است که هر چه را که بخواهد وارد دین شود، تصفیه می‌کند و به ناپاکی‌ها اجازه ورود نمی‌دهد. ابزار این تصفیه‌گری استدلال است (Rasekhi, 2010, P. 13)

مؤلفه تردید منطقی یا شک روش‌شناختی فلسفه‌ورزی متضمن رهایی معلم از حصار تنگ اندیشه‌های سست خویش و دیگران است. در بسیاری موارد تمایلات شخصی و نیز تعصبات بی‌مورد مانع از آن می‌شود که انسان پی به حقیقت عمیق امور ببرد و به ظاهر آنها بسنده می‌کند. در حالی که چه بسا، بنیاد اندیشه‌ای که خود برای خویش‌تن ساخته است یا از کسی به او رسیده است، سست و حتی نادرست باشد. اما در صورتی که ذهنی پرورش فلسفی یافته باشد، با تردید منطقی و شک روش‌شناختی، امور مسلم و بدیهی را به طور موقت به قول ادموند هوسرل، داخل پرانتز قرار می‌دهد و صحت و کذب آنها را با محک خرد می‌سنجد و به حقیقت آنها پی می‌برد. در صورتی که این ویژگی و مهارت در خصوصیات ذهنی و اندیشه‌ورزی معلمان پرورش یابد، عقاید دیگران را بی‌چون و چرا نمی‌پذیرد، در حصار تعصب‌های بی‌پایه قرار نمی‌گیرد و به دانش‌آموزان خود نیز اجازه پرسش از امور مسلم را می‌دهد.

در زمینه شک و عدم قطعیت شواب معتقد است که پیشینه رایج نشان‌دهنده آن است که با حقیقت مبهم و چندپاره‌ای در عرصه تعلیم و تربیت مواجه‌ایم. تأکید بر مطلق‌گرایی زمینه تدوین نظام‌های تربیتی ساختارمند و موضوع‌محور با مؤلفه‌هایی چون نتیجه‌محوری، کمی‌نگری، ضد معلم و شاگردمحوری، ارزشیابی‌های کمی و استاندارد شده و برنامه‌هایی ثابت را فراهم نموده است، اما پیامد اصلی این نگاه مطلق و استاندارد شده فاصله‌گیری نظریه‌پردازان از حوزه عمل و مورد غفلت قرار دادن کنش عناصر درونی و همچنین نادیده گرفتن امور پدیداری و خلاقانه در تعلیم و تربیت بوده است (Schwab, 1989). در نتیجه معلمان باید شک در خود^۱ به عبارت دیگر، شک کردن نسبت به اعتقادات، دیدگاه‌ها و مفروضه‌های خویش را مدنظر داشته باشند. این امر عاملی است که مانع ایجاد جزمیت در تفکر معلمان و دانش‌آموزان شده و موجب توجه به گزینه‌های جدید، رها نمودن مفروضه‌های نادرست و در نتیجه پذیرش یافته‌های نو می‌شود (Chenari & Bagheri, 2009, P.14).

مؤلفه نقادی فلسفه‌ورزی در کنار تحیر یا شگفت‌زدگی فلسفی زمینه‌ساز عمل «تفسیر و تطبیق یافته-های علمی با شرایط و ویژگی‌های خاص کلاس درس می‌باشد» (Mehrmohammadi, 2010, P. 58).

موقعیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر و منحصر به فرد فرایند یاددهی - یادگیری، امکان کاربرد یک‌سویه و عینی یافته‌های علمی و مسائل تربیتی را برای معلمان منتفی می‌سازد. لذا معلمان نیازمند تفسیر و بومی‌سازی موقعیتی دانش از پیش تولید شده‌اند. روشنگری‌های برخاسته از مؤلفه نقادی تفکر فلسفی با عیان‌سازی کاستی نظریه‌های تربیتی عاملی مؤثر در این راستا می‌باشد.

هنری ژیرو از متفکران پست‌مدرن در اثری با عنوان «معلمان به منزله روشنفکران» نقادی و روشنگری را مهم‌ترین رسالت معلمان در این دوره تلقی می‌کند. او بر این عقیده است که معلمی تنها یک نوع فن و مهارت صرف نیست که هر کسی از عهده آن برآید. او مانند بسیاری دیگر از اندیشمندان پست-مدرن معتقد است فرهنگ برآمده از مدرنیسم که همه ما در آن زندگی می‌کنیم، بحران زده است. ما برای این که بتوانیم این تاول‌های بحران زده را شناسایی کنیم و به بحران‌زدایی آنها پردازیم، باید با تیشه نقادی، ریشه، ساختار و شاخه و برگ این فرهنگ را درهم بریزیم و با تحلیل و نقد دوباره آن را بازنگری کنیم. رسالت معلمان در این گیرودار پالایش فرهنگی این است که با نقادی نسبت به متون درسی از پیش تعیین شده، نقشی که برای دانش‌آموز تعریف شده است، رسالت نقادی خویش را در راستای پالایش فرهنگ به انجام رساند (Bagheri, 2008b, P. 423). بنابراین نقادی معلم، سهمی انکارناپذیر در رسالت واقعی او دارد.

مؤلفه تحلیل فلسفی تفکر فلسفی با ویژگی‌هایی که برای آن ذکر شد، چنانچه در سطح توانایی حرفه‌ای معلمان صورت گیرد، موجب ابهام‌زدایی از مفاهیم مورد استعمال آنان در فرایند تعلیم و تربیت شده و به تبع آن باعث فهم عمیق‌تر آنان از این مفاهیم می‌شود. به تعبیر هرست، یکی از هدف‌های تحلیل مفهومی تلاش به منظور آشکار کردن اصول زیربنایی کاربرد واژه‌ها می‌باشد و رابطه یک مفهوم را با سایر مفاهیم نشان می‌دهد (Hirst & Peters, 2010, P. 20). به طور نمونه، تحلیل مفهوم «تربیت آ» و ترسیم حدود و ثغور معانی آن موجب تمایز آن از مفاهیم شبه تربیتی همچون «تلقین آ»، «عادت» و «بار آوردن» شده و به تبع این روشنگری مفهومی، تلقی و بینش معلمان از فرایند تربیت بهبود می‌یابد. به همین ترتیب تحلیل فلسفی و واکاوی عناصر معنایی و پیش‌فرض‌های منطقی بسیاری از مفاهیمی که روزانه، بارها مورد استفاده معلمان و مربیان تربیتی قرار می‌گیرد، می‌تواند موجب شفافیت شبکه مفهومی معلمان شوند.

مؤلفه فراخ‌اندیشی یا گشودگی فلسفه ورزشی موجب انعطاف‌پذیری ذهن معلمان می‌شود. یکی از

-
1. Teacher and Intellectuals
 2. Education
 3. Indoctrination

پیامدهای چنین ذهنی، رها ساختن خود از جمود روان‌شناختی است (Shariatmadari, 2005). رهایی از جمود روان‌شناختی زمینه را برای برخورد سنجیده با موقعیت‌های غریب فرایند یاددهی - یادگیری فراهم می‌سازد. شواب، فراخ‌اندیشی را به معلم فکور تعبیر می‌نماید. ایده معلم فکور در واقع حد وسط میان رویکردهای کودک‌محور، کتاب‌محور و ضد معلم می‌باشد (Schwab, 1989). علاوه بر این، با توجه به دیدگاه گادامر، گشودگی و فراخ‌اندیشی، مقدمه تحقق معنای هستی در تجربه آدمی است.

هرمنوتیک فلسفی گادامر، فهم را نه یک امر معرفت‌شناختی بلکه رویکردی هستی‌شناختی به فهم می‌داند. او معتقد است که فهم مشخصه بنیادی وجود انسان است و در سایه فهم است که هستی در تجربه انسان آشکار می‌شود. از نظر گادامر وجود امر ناآشنا یا متفاوت برای تحقق فهم، امری ضروری است و این امر ناآشنا باید انتظارات و پیش‌فرض‌های پیشین را به چالش بکشد. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت فردی که می‌خواهد به فهم واقعی دست یابد، باید نسبت به امور متفاوت، حالت پذیرندگی و گشودگی داشته باشد تا بدین وسیله اعتقادات و مفروضه‌هایش مورد چالش قرار گیرند. لذا گشودگی و پذیرندگی نسبت به دیدگاه‌های متفاوت، تمایل به در معرض خطر قرار دادن اعتقادات، بررسی مفروضه‌ها و باورهای خود از طریق شک در آنها، تحمل تضادها، ابهام‌ها و پیچیدگی‌ها به جای هراسیدن از آنها و سرکوبشان، از مهم‌ترین هدف‌های تعلیم و تربیت در دیدگاه هرمنوتیک فلسفی گادامر می‌باشد (Chenari & Bagheri, 2009, PP. 15-16).

با توجه به اهمیت گشودگی و پذیرندگی در دستیابی به فهمی که هستی انسان را تشکیل می‌دهد، ضرورت توجه و به‌کارگیری مؤلفه فراخ‌اندیشی یا گشودگی فلسفه‌ورزی در فرایند یاددهی و یادگیری معلمان، اهمیتی بنیادین می‌یابد. یکی دیگر از پیامدهای مؤلفه‌های گشودگی و خیال‌ورزی تفکر فلسفی، نگرستن به مسائل مورد بحث از چشم اندازه‌های گوناگون می‌باشد. بیشتر کسانی که ذهنیت فلسفی در آنها تقویت و رشد نیافته در بررسی امور آنها را فقط از دو جنبه نفی یا اثبات می‌نگرند و مسائل مختلف را با یکدیگر متناقض می‌دانند، به گونه‌ای که اثبات یکی، نفی دیگری تلقی می‌شود. درحالی‌که همیشه این گونه نیست و امور مختلف ممکن است با یکدیگر متضاد باشند؛ یعنی اثبات یکی، نفی دیگری نباشد. از این رو کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند، می‌توانند مسائل را از جهت‌ها و چشم اندازه‌های گوناگون بنگرند و فرضیه‌های مختلفی برای حل مسائل ارائه دهند. معلمانی که این مهارت‌های تفکر فلسفی در آنان پرورش یافته باشد، در حل مسائل موقعیت‌های گوناگون با کارایی بهتر و بیشتری عمل می‌کند. آیزنر به تأسی از شواب، این خصلت را گلچین‌گرایی و تمایلات میان رشته‌گی می‌نامد؛ یعنی برای حل یک مسئله باید به اصول و نظریه‌های سایر دیدگاه‌ها مراجعه نمود (Eisner, 1984).

تا این بخش از این نوشتار، نظریه‌پردازی به عنوان مؤلفه کانونی جریان فلسفه‌ورزی معرفی شد. در ادامه، تلاش می‌شود به این پرسش پاسخ داده شود که جایگاه پژوهشگری و نظریه‌پردازی معلم در فرایند یاددهی - یادگیری چیست؟ براساس یکی از دیدگاه‌هایی که به تحلیل و ارزیابی شکاف میان نتایج پژوهش‌های آموزشی و تربیتی و عمل تربیتی می‌پردازد، یکی از عوامل اصلی این رخنه عمیق، عدم ایفای نقش پژوهشگری معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری می‌باشد. «این مفهوم‌پردازی متفاوت، تقویت ویژگی پژوهندگی در معلمان یا ایجاد وحدت میان عنصر پژوهنده و عنصر کارگزار را به عنوان راهبرد عملی مناسب و مؤثر در حل مشکل جدایی میان پژوهش و عمل تربیتی ارزیابی می‌کند.» (Mehrmohammadi, 2009, P. 45).

این دیدگاه قابلیت پژوهندگی را در معلمی متبلور می‌بیند که به مدد ظرفیت‌هایی مانند تجربه، بصیرت و ژرفانگری نسبت به موقعیت‌های تربیتی، ادراک‌های شهودی و تخیل، دست به آزمون راه‌حل‌های مختلف در برخورد با مسائل خاص ادراک‌شده در موقعیت‌های ویژه و منحصر به فرد انسانی زده و با تأمل در نتایج مثبت یا منفی به دست آمده، در تولید دانش حرفه‌ای سهم و شریک می‌شود (Mehrmohammadi, 2009, PP. 46-47). این دیدگاه در بطن خویش نظریه «دانش متکی بر پژوهش کلاس درس» را مفروض می‌پندارد (Mehrmohammadi, 2009, P. 34).

به نظر می‌رسد اندیشمندان بزرگی مانند جان دیویی، دونالد شون الیوت آیزنرو ژان پیازه به طور آشکار یا ضمنی چنین نقشی را برای معلم در نظر داشته‌اند (Mehrmohammadi, 2009, P. 47). لازم به ذکر به یادآوری است که این دیدگاه معلم را بی‌نیاز از دانش و نظریه‌های تولید شده توسط پژوهشگران دانشگاهی نمی‌داند بلکه ساده‌اندیشی به قابلیت کاربرد عینی و کلی آنها را در همه موقعیت‌های تدریس مورد انتقاد قرار می‌دهد. مؤلفه نظریه‌پردازی تفکر فلسفی می‌تواند به معلمان جسارت و غنای پژوهشگری در کلاس درس را بیاموزد.

چنان‌که پیش‌تر در ویژگی وابستگی تاریخی تفکر فلسفی بیان شد، فلسفه‌ورزی در گرو درآمیختن با اندیشه‌های فلسفی است، آشنایی معلمان با مختصری از اندیشه‌های فلسفی و تربیتی فیلسوفان محض و فلاسفه تربیتی، ضمن پندآموزی از تجربه‌های عملی آنان، می‌تواند منبع الهام بخشی برای همه مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی معلمان شود و به تبع آن به غنای پیامدهای این مؤلفه‌های در فرایند یاددهی - یادگیری منجر شود.

نتیجه

در این نوشتار نخست با تحلیل ماهیت کار معلم شامل ویژگی‌های پیچیدگی، تعیین‌ناپذیری

هدف‌های، کثرت عمل، محدودیت زمانی، دخالت اخلاق و نیاز به عقلانیت و مقایسه آن با سایر پیشه‌ها، نیاز معلمان به برخورداری از توانایی اندیشه‌ورزی در راستای عمل توأم با تأمل در فرایند تعلیم و تربیت شد. با این مقدمه این نتیجه حاصل شد که تفکر فلسفی یا فلسفه‌ورزی می‌تواند برای معلمان واجد روشنگری‌های ارزشمندی باشد. در ادامه تلاش شد مختصات تفکر فلسفی مورد بازشناسی قرار گیرد تا چگونگی کمک فلسفه‌ورزی به معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری تبیین شود. برای این منظور مقدمه‌ای در جهت نزدیکی به فهم چستی فلسفه بیان شد. با تکیه بر این مقدمه و با نظر به ماهیت عمل فلسفی فیلسوفان، ده مؤلفه فلسفه‌ورزی یا تفکر فلسفی مورد بازشناسی قرار گرفت که عبارتند از: تحیر یا شگفت‌زدگی، تردید منطقی یا شک روش‌شناختی، پرسشگری و کنجکاوی، وابستگی تاریخی، استدلال‌ورزی یا دلیل‌گرایی، توجه به نقد، تحلیل فلسفی، فراخ‌اندیشی یا گشودگی ذهنی، خیال‌ورزی و نظریه‌پردازی. در ادامه، روشنگری‌های برآمده از این مؤلفه‌ها به تفکیک در عمل معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری تبیین شد. به نظر می‌رسد که همه مؤلفه‌های تفکر فلسفی واجد توانایی‌های بالقوه‌ای برای تأثیرگذاری مثبت بر فرایند یاددهی - یادگیری معلمان باشند. از این رو ضرورت دارد در برنامه‌های رسمی و ضمنی تربیت معلم، توجه ویژه‌ای به ایجاد و پرورش مؤلفه‌های فلسفه‌ورزی در اندیشه و منش معلمان و دانشجو معلمان شود.

References

- Alizadeh, B. (2005). The Domain of Philosophizing and the Criteria of its Multiplicity, *Pajoheshnameh Falsafeh Dein (Nameheh Hekmat)*, 3(1), 41-68. (In Persian)
- Aristotle (2000). *Metaphysics*. (S. Khorasani, Trans.) Tehran: Hekmat. (In Persian)
- Bagheri, Kh. & Irvani, Sh. (2002). *The Place of Educational Theories in the Teacher Action*. *Journal of psychology & education*, 31(2), 123-138. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2006). *Lessons of Contemporary Philosophy*, Faculty of Psychology and Education of Tehran University. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2008_A) *Challenges to Philosophy for Children (introduction) in Philip Cam: Thought Stores (2)*, (Z. Bagheri Trans.), Tehran: Elm Publishing. (In Persian)
- Bagheri, Kh. (2008_B). *New Perspectives on Philosophy of Education*. Tehran: Elm Publishing. (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2009_A) A childhood a lot. *Iran Newspaper*, V. 4045. (In Persian).
- Bagheri, Kh. (2009_B) Philosophy for children (introduction) in Philip Cam: *Thought Stories (1)* (Eh, Bagheri Trans.). Tehran: Amir Kabir. (In Persian).
- Banner, J. M. & Cannon C. Harold (1997). *The Element of Teaching*, Yale University
- Barrow, R. & Woods, R. (1988) *An Introduction to Philosophy of Education*, (F. Zibakalam Mofrad Trans.). Tehran: Tehran University. (In Persian)
- Bhaskar, R. (1998.) *The Possibility of Naturalism a Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. By Routledge.
- Bhaskar, R. (2010). *Inter disciplinarily and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future*. By Routledge
- Bhaskar, R. (2009). *Scientific Realism and Human Emancipation*. By Routledge

- Bontempo, C. J. & Odel S. Jack (2007) *The Owl of Minerva* (M. oliya Trans) Tehran: Ghoghnoos. (In Persian).
- Bruner, J. (2007). *Cultivating the Possible*, Oxford University.
- Dewey, J. (1947) *School and the Student*. (M. Hamedani, Trans.) Tehran: Shami Chap. (In Persian).
- Dewey J. (1949). *Schools of tomorrow*. (A. H. AryanPour, Trans.) Tehran: Safi-Alishah. (In Persian).
- Eisner E. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum *Inquiry*, 14(2), 201-210. Stable URL
- Fan, K.T. (2008). *Wittgenstein's Conception of Philosophy*. (Gharagozli Trans), Tehran: Nashre Markaz. (In Persian)
- Fisher, R. (2007). *Teaching and thinking*. (F. Kianzadeh Trans.). Ahvaz: Rasesh. (In Persian).
- Fisher, R. (2008). *Teaching Children to Think*, (M. Safaei Moghadam & A. Najarian Trans.). Ahvaz: Rasesh (In Persian).
- Foucault, M. (2006). *Speech Order*. (B. Parham Trans.). Tehran: Agah (In Persian).
- Giroux H. (2003). Public pedagogy and politics Resistance: Noteon critical theory and Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 1(35), 5-16
- Hatfield, G. (2005). The History of Philosophy as Philosophy. Sorell, T. and Rogers, A.J. (Ed), in *Analytic Philosophy and History of Philosophy*, Oxford: Clarendon Press
- Hegel, (2000) Reason in history. (H. Enayat, Trans.) Tehran: Shafiei. (In Persian)
- Hirst, P. & Peters S. (2010) *The logic of education*. (F. Karimi, Trans.). Tehran: Elmi Farhangi. (In Persian).
- Hollingdale, R. J. (2007). *A History of Western Philosophy*, (A. Azarang Trans.), Tehran: Ghoghnos. (In Persian).
- Iravani, Sh. (1999). *Study Relationship between Theory and Practice*. (Doctoral dissertation, University of Tehran). (In Persian).
- Iravani, Sh. (2010). *The Relationship Between Theory and Practice*. Tehran: Elmi and Farhangi Publications. (In Persian).
- Kant I. (2009). *Eine vorlesung uber ethic*. (M. Sanei Darrebidi, Trans.). Tehran: Nagsh- O Negar. (In Persian).
- Leitter, B. (2004). *The Future of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, (2th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malekian, M. (2008). *Talk to Older (Introduction) in Brigitte lobe Michelle posh, Ethics for Kids*. (P. Oouroj Nia Trans.). Tehran: Asemane khiall. (In Persian).
- Malekian, M. (2010). Imagination is not illusion (Introduction) In Brigitte lobe Michelle posh, *Imagine a world that: Philosophy in simple language*, (P. Oouroj Nia Trans.). Tehran: Asemane khiall. (In Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2005). *Researching and artistic Perception in Research Action*, Tehran Institute for Educational Research. (In Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2009) *Reflection on the learned- learning process*, Tehran: Madreseh publishing. (In Persian).
- Naghizadeh, M. A. (2006). *A look at the Philosophy of Education* (17th edition). Tehran: Tahouri. (In Persian).
- Omid, M. (2007). Reflection on the Features of philosophy and philosophy, *Allameh Quarterly (Islamic Philosophy & Theology)*, 35-46. (In Persian).

- Omid, M. (2017). *Kant and architectural model of doing philosophy*. *The Quarterly Journal of Philosophy & Theology*, 3 (22), 157-175, (In Persian).
- Pazoki, F. & Heidari, A. A (2011). Philosophical Criteria of Dialogue in Children's Philosophizing. *Tafakor and Kodak*, 2(4), 3-18. (In Persian).
- Plato (2005). *Plato the Complete Works, Volume 3*. (M. H. Lotfi, Trans.) Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Plato (2005). *Plato the Complete Works, Volume I*. (M. H. Lotfi & R. Kaviani, Trans.) Tehran: Kharazmi. (In Persian).
- Plato (2013). *The Complete Works, Volume 2*. (M.H. Lotfi and R. Kaviani Trans.), Tehran: Kharazmi Publishing Co. (In Persian)
- Rasekhi, F. (2017). Mutual Services of Piousnes and Philosophization, *Philosophical – Theological Research*, 9(4), 69-86. (In Persian)
- Russell B. (1961). *A History of Western Philosophy*. (N. Daryabandari, Trans.)Tehran: Pocket Book Company. (In Persian).
- Schwab, J. J. (1989) "Testing and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1(21), 1-10
- Shariatmadari, A. (2005). *Who is Enlightenment*, Islamic Azad University of Damavand Branch.
- Shariatmadari, A. (2006). *Principles and Philosophy of Education*. (27th edition) Tehran: Amir Kabir. (In Persian).
- Shemshad, Kh. (2007) Questioning and philosophy. *The Journal of Philosophy and Islamic Theology*. 33-32, 11-32, (In Persian).
- Smith P. G. (1995). *Philosophy of Education*. (S. Beheshti Trans.). Mashhad: Behnashr Company (Astan Quds Razavi) (In Persian).
- Soroush, A. (2008). *What is Science What is Philosophy* (16th edition). Tehran: Serat publishing. (In Persian).