

چهارچوبی برای تسهیل گفت‌وگوی کلاسی*

مان گرگوری

ترجمه: محمدرضا واعظ شهرستانی**

در این مقاله، چهارچوبی را که به منظور تسهیل گفت‌وگوی فلسفی با بچه‌ها، معلمان مدرسه و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در طی پروژه کاری‌ام در «مؤسسه بسط و توسعه فلسفه برای کودکان» به کار برده‌ام، ارائه خواهم کرد (IAPC) [۱]. در سنت‌های فلسفی غرب و شرق برای گفت‌وگو طیف وسیعی از اهداف و روش‌های مشابه وجود دارد [۲]. در این ارتباط برنامه فلسفه برای کودکان، به عنوان برنامه‌ای که مؤسسه IAPC توسعه داده است و به ویژه به عنوان جنبشی جهانی در شناسایی کاربردها و روش‌های گوناگون گفت‌وگوی فلسفی، برنامه‌ای جامع است. با وجود این، مفاهیمی چون کندوکاو^۱ و کندوکاو مشترک^۲ برگرفته شده از فیلسوفانی همچون پیرس، مید و دیوی، به شیوه گفت‌وگویی که در برنامه درسی مؤسسه IAPC [۳] و در پژوهش‌های نظری پژوهشگران مرتبط با این مؤسسه توصیه شده است، جان تازه‌ای می‌بخشند [۴]. چهارچوبی که در ارتباط با این برنامه ارائه می‌کنم، به منظور کمک برای انجام گفت‌وگویی هدایت‌کننده است که آن گفت‌وگو به عنوان کندوکاوی نظام‌مند و مشارکتی، تعبیر می‌شود. این کندوکاو، همان طور که منحنی سیئر آن به شکل یک کمان است، با یک سؤال، مسئله یا موقعیتی مبهم آغاز می‌شود و با نوعی تجزیه و تحلیل و شفاف‌سازی یا یک راه‌حل رضایت‌بخش به پایان می‌رسد.

اگرچه کندوکاو فلسفی در این کشور به عنوان یک فعالیت ارزشمند برای بچه‌مدرسه‌ای‌ها شکل نگرفته است، اما گفت‌وگوی فلسفی به عنوان امر آموزشی و تربیتی مهمی برای کمک به دانش‌آموزان در بناکردن فهمی صحیح از مضامین در تمامی رشته‌ها شناخته شده است [۵]. در برنامه فلسفه برای کودکان نیز به طور مشابه، گفت‌وگو به عنوان سازوکاری برای کاوش مضامین پیچیده فلسفی برای بچه‌ها و بزرگ‌ترها طرح شده است. گفت‌وگو به همان اندازه که به عنوان ابزاری برای کاوش موضوعات فلسفی اهمیت دارد، به عنوان روشی مهم برای آموزش تفکر و کندوکاو نیز به کار می‌رود [۶]. تجربه من و همکارانم گویای این نکته است که بچه‌ها و بزرگ‌ترها بدون پرورش فلسفی، نه قادر به تشخیص و تفکیک جنبه‌های اخلاقی، زیبایی‌شناختی، سیاسی و دیگر جنبه‌های

* این نوشته ترجمه مقاله‌ای است با مشخصات زیر؛ این متن برای اولین بار توسط فصلنامه فلسفه و کودک متعلق به بنیاد صدرا با اشکالات و ویرایشی بسیار (به دلیل نقص فنی نرم‌افزار آفیس فصلنامه) تابستان ۹۴ منتشر شد. از آنجا که مسئولین این نشریه نسبت به این متن امانتدار نبوده و این مقاله در مقایسه با متنی که توسط نویسنده در اختیار هیئت تحریریه فصلنامه قرار داده شده بود، با اشکالات و ویرایشی بسیار منتشر شده است، مترجم اصل مقاله ترجمه شده را در سایت رسمی مؤسسه فرهنگی مطالعاتی پیدایش رویش دیگر قرار داده است.

Maughn Rollins Gregory, "A Framework for Facilitating Classroom Dialogue", *Teaching Philosophy* 30 (1):59-84 (2007).

** vaez.dawn1985@gmail.com

^۱. inquiry

^۲. Community of inquiry

فلسفی تجارب خود هستند، نه قادر به شناسایی جنبه‌های پیچیده آن و نه قادر به تصمیم‌گیری یا اقدام به عملی که بتواند از پیچیدگی آن تجربه بکاهد. در کل، فهم فلسفه و پرداختن به آن از منظر دیدگاهی عمل‌گرایانه، با در نظر گرفتن فلسفه به‌عنوان بخشی از زندگی، نه به‌عنوان فعالیتی کاملاً انتزاعی، با بسیاری از مکاتب و روش‌های فلسفی دیگر، از یونان باستان گرفته تا مکاتب فلسفی مدرن، در ارتباط است [۷].

همان‌طور که واضح است، چهارچوبی که در اینجا ارائه می‌کنم، نسخه اولیه و ابتکاری نیست. این چهارچوب صرف‌نظر از اینکه با برنامه درسی و اجرایی فلسفه برای کودکان سازگار شده است، بر مبنای روش کندوکاو دیوی که به‌ویژه در کتاب *چگونه اندیشیدن و منطق*، توصیف شده، نیز هست [۸]. در حالی که نمی‌توان ادعا کرد که کندوکاو تنها روش مناسب برای حل مسئله است [۹] و گفت‌وگو مؤلفه‌ای ضروری برای کندوکاو است یا گفت‌وگوی کلاسی بهترین روش تربیتی برای تمامی موضوعات آموزشی است [۱۰]، من کندوکاو مشارکتی دیوی را در نظر خواهم گرفت؛ روشی که نه صرفاً برای مسائل فلسفی، بلکه برای طیف وسیعی از پرسش‌ها، مشکلات و فرصت‌ها از نظر فلسفی آگاهی‌بخش و کاربردی است [۱۱]. در حقیقت، کندوکاو مشترک کلاسی در کلاس‌های آموزشی علوم [۱۲]، ریاضی [۱۳]، تاریخ [۱۴]، هنر [۱۵]، اخلاق و آموزش شهروندی [۱۶] و فلسفه آموزش [۱۷] در مدارس ابتدایی، متوسطه و کالج توصیه شده و به‌صورت موفقیت‌آمیزی به کار برده شده است. از این‌رو، چهارچوب ارائه‌شده در اینجا برای سازمان‌دهی بحث‌های گروهی در همه رشته‌ها و همچنین در زمینه‌های غیرآموزشی، همچون میانجیگری میان همسالان^۱ و برای افراد با سنین و مهارت‌های مختلف، طرح شده است. کاربرد این چهارچوب، نخست به این منظور است که روند مدنظر را به وضعیت قابل تمیزی تبدیل کند که بتواند به‌عنوان یک نقشه راه ساده برای گفت‌وگوی کلاسی به کار رود؛ دوم اینکه این چهارچوب محصولی را برای اینکه تولید شود یا وظیفه‌ای را برای اینکه انجام پذیرد، به‌عنوان نقطه اوج هر وضعیت، شناسایی می‌کند؛ سوم اینکه این چهارچوب به بیان دقیق و موشکافانه محرک‌هایی فکری می‌پردازد که برای هر وضعیت اهمیت دارند؛ چهارم اینکه این چهارچوب به ارائه محرک‌های تسهیل‌مکتوب^۲ می‌پردازد. با این روش، روشن می‌شود که چگونه یک تسهیل‌گر می‌تواند با توجه به موقعیتی که در آن قرار دارد، آن نوع از تفکری را که مستلزم آن موقعیت است، برانگیزد (نک: شکل شماره ۳) [۱۸]. مطمئناً مهارت در تسهیل گفت‌وگو به معنای پیروی از یک فهرست یا تکرار یک دستورالعمل نیست. چهارچوبی که در اینجا ارائه می‌شود، بیشتر به‌مثابه یک نقشه راه برای آن دسته از معلمان است که آشنایی چندانی در این زمینه ندارند.

من در کارم در سرتاسر جهان، از کلاس‌های پیش‌دبستانی گرفته تا کلاس‌های دانشگاهی، بسیاری از گفت‌وگوهای کلاسی را دیده‌ام که هم بسیار دموکراتیک هستند و هم نمونه‌های بسیاری از تفکر خلاق و انتقادی در آن‌ها دیده می‌شود؛ اما با وجود این، با فقدان یک مسیر حرکت، هنوز میل به آشفتگی و بی‌نظمی در این گفت‌وگوها وجود دارد. این به سبب وجود نداشتن چهارچوب مشترکی برای این دسته از گفت‌وگوهای نظام‌مند

^۱. Peer mediation

^۲. scripted facilitation moves

است. باید توجه کرد که چهارچوبی که در اینجا ارائه می‌شود جایگزینی برای ارزش‌های^۱ اجتماعی و شناختی که به‌منظور تمایز میان گفت‌وگوی دقیق و دیگر شیوه‌های گفتمان به کار می‌رود، نیست. درحقیقت این چهارچوب برای سازمان‌دهی گفت‌وگو به نحوی است که ارزش‌های اجتماعی و شناختی بتوانند برحسب یکدیگر به ساخت و تقویت راه‌حل برای پرسش‌های درست پردازند. با در نظر گرفتن این ارزش‌های اجتماعی و شناختی، چهارچوب مدنظر می‌تواند به طور آموزشی و تربیتی به کار رود؛ به این صورت که دانش‌آموزان می‌توانند اصول و کاربردهای استدلال و منطق صوری و نیز عادت‌های تعامل دموکراتیک را فرا بگیرند. البته باید توجه داشت که این امر، تنها با به‌کارگیری این نوع گفت‌وگو زیر نظر تسهیل‌گری قوی، امکان‌پذیر است. تسهیل‌گر قوی کسی است که هم به طرح و پرورش ارزش‌های اجتماعی و شناختی می‌پردازد و هم به‌واسطه پرسش‌ها و مشاهدات، این ارزش‌ها را در دانش‌آموزان بیدار می‌کند.

این چهارچوب شامل شش مرحله است (نک: شکل شماره ۱). این مراحل دارای نظم و ترتیب مشخصی هستند؛ اما چنین نیست که ترتیب و توالی آن‌ها انعطاف‌ناپذیر باشد. درحقیقت، مادامی‌که شرکت‌کنندگان در بحث می‌دانند که در کجای چهارچوب مدنظر قرار دارند و کدامین وظایف انجام شده‌اند، گفت‌وگو می‌تواند میان مراحل به عقب و جلو حرکت کند و حتی از بعضی مراحل صرف‌نظر کند (نک: شکل شماره ۲). همه دانش‌آموزان باید با این مراحل، آشنایی داشته باشند. همچنین توجه به این امر که کدامین وظایف به طور کامل انجام شده‌اند، روش خوبی است برای اینکه گروه بتواند موقعیت خود را درون چهارچوب شناسایی کند. در این میان، شرکت‌کنندگان منحصربه‌فردی ممکن است با توجه به تجارب و علایقشان، یک یا چند مرحله را دشوار و خسته‌کننده بیابند. بخشی از آنچه گفت‌وگو را برای کندوکاو، معنادار و مؤثر می‌سازد این است که گفت‌وگو فصل مشترک کندوکاوها و سیاحت‌های^۲ مختلف شرکت‌کنندگان است؛ با وجود این، گفت‌وگوی توصیف‌شده در چهارچوب مدنظر، تنها در صورتی امکان‌پذیر است که شرکت‌کنندگان بتوانند خود را در یک کندوکاو مشارکتی شریک یکدیگر بدانند و این در صورتی ممکن است که به تهیه فهرست مشترکی از پرسش‌ها و روش‌های مشترک پیگیری آن‌ها متعهد شوند [۱۹].

نقش تسهیل‌گر دو چیز است: اول، مدل‌سازی و جست‌وجوی محرک‌های یک گفت‌وگوی خوب (شناختی و اجتماعی) و دوم، کمک به شرکت‌کنندگان برای اینکه آن‌ها بتوانند با طی مراحل چهارچوب مدنظر، گفت‌وگو را پیش ببرند. تسهیل‌گر، در نقش یک مربی، باید از طریق محرک‌هایی همچون موارد زیر، در کارگروه میانجیگری کند:

از طریق شناسایی فرضیه‌هایی که گروه نادیده گرفته است؛

از طریق شناسایی دیدگاه‌های مهم دیگری که گروه ارائه نکرده است؛

از طریق هدایت و جلوگیری از هر مرحله به مرحله بعد.

^۱. virtues

^۲. journeys

انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان، با نهادینه‌شدن بینش‌های تسهیل‌گر در آن‌ها، محرک‌های تسهیل فوق را چنان تقلید کنند که نقش تسهیل‌گر به کلی در گروه «کم‌رنگ»^۱ شود [۲۰]. به عبارت دیگر، توانایی گروه در مدیریت خود،^۲ بهبود می‌یابد و می‌تواند خود را از طریق چهارچوب مدنظر به جلو پیش برد. دانش‌آموزان باید به موقع انواع محرک‌های تسهیل را، که در ادامه می‌آید، با همدیگر خلق کنند. تسهیل دسته‌جمعی (مشترک)، آرمانی است که وقوع آن با زور و اجبار امکان‌پذیر نیست؛ اما زمانی که تسهیل‌گر از ابتدا مؤثر و در چگونگی مداخله در بحث توجیه باشد، وقوع آن محتمل می‌شود.

مواردی که در ادامه بیان شده‌اند، پیشنهادهایی برای انجام گفت‌وگو هستند:

- هنگامی که گفت‌وگو به صورت ازپیش‌مشخص‌شده یا خودجوش پیش می‌رود، باید با نوعی محرک، همچون خواندن یا مشاهده به طور مشترک، بازگوکردن یک تجربه، گزارش رویدادی که به تازگی اتفاق افتاده است یا بیان یک شکایت، تهییج و تحریک شود؛
- بهتر است که شرکت‌کنندگان بتوانند به صورت رودررو همدیگر را ببینند و با یکدیگر گفت‌وگو کنند. این کار می‌تواند با گردنشستن یا با استفاده از امکانات تکنولوژی انجام شود؛
- شرکت‌کنندگان می‌توانند با بالا آوردن دست خود به سمت تسهیل‌گر یا صدازدن همدیگر (روشی که من ترجیح می‌دهم) یا بدون ترتیب خاصی و به صورت تصادفی،^۳ نوبت صحبت کردن را بچرخانند؛
- شرکت‌کنندگان باید گفت‌وگو را به طور متناوب خودارزیابی^۴ کنند؛ به‌ویژه راجع به فضیلت‌های اجتماعی و شناختی و درباره نتایج کندوکاو. تسهیل‌گر، در راستای تشخیص ضعف‌ها و قوت‌های گروه و به‌منظور ارائه پیشنهادهایی به گروه برای تمرین و ممارست در جهت رفع ضعف‌ها، برای مثال با استفاده از مشاهدات حاصل از نوارهای شنیداری و دیداری، باید ارزیابی‌های متناوب خود از روند پیشرفت گروه را مدیریت کند و به گروه انتقال دهد [۲۱]؛
- تسهیل‌گر نباید شرکت‌کنندگان در گروه را به‌منظور هم‌گراشدن نظر و عقیده‌شان تحت فشار قرار دهد. مادامی که ادعا می‌کنیم احترام متقابل وجود دارد، اختلاف عقیده و حتی اختلافات و دسته‌بندی‌های درون‌گروهی می‌توانند به وجود آیند. دسته‌های درون‌گروهی مختلف (با آراء و عقاید مختلف) باید روش‌های مشابهی را به‌منظور آزمودن فرضیه‌هایشان به کار برند؛
- ممکن است کندوکاوهای در نظر گرفته‌شده در تمامی مراحل شش‌گانه برای کامل اجراء شدن، در چند یا حتی چندین دوره متناوب کلاسی به طول بینجامد که تحقق آن‌ها فشار معقولی بر اعضای گروه به‌منظور انتخاب صحیح و خردمندانه سؤال‌هایشان می‌گذارد.

شکل ۱: مراحل کندوکاو گفت‌وگومحور^۵

1. disturbed
2. self-management
3. randomly
4. self-evaluated
5. Dialogical inquiry

مرحله ۱

شناسایی مسائل مرتبط با اهداف

مرحله ۲

تنظیم و مرتب کردن سؤال‌های مناسب و مرتبط

مرحله ۳

تنظیم و مرتب کردن فرضیه‌ها در پاسخ به سؤال‌ها

مرحله ۴

شفاف‌سازی و آزمودن فرضیه‌ها در گفت‌وگو، تأیید، تجدید نظر یا رها کردن آن‌ها

مرحله ۵

آزمایش فرضیه‌ها از نظر تجربی، تصدیق، تجدید نظر یا رها کردن آن‌ها

مرحله ۶

اجرای فرضیه‌های تصدیق شده

مرحله اول: شناسایی مسائل مرتبط با اهداف^۱

در کلاس و محیط‌های حرفه‌ای مشابه، میزان توانایی گروه (اجتماع یا جامعه مدنظر) برای حفظ دقت یک کندوکاو صحیح، به شناسایی مسائل، فرصت‌ها، موقعیت‌ها یا دیگر مسائل ارزشمند برای توجیه، وابسته است. مسائل مناسب برای کندوکاو ممکن است در هر بافت و زمینه‌ای ظهور کنند؛ اما در هر صورت نحوه انتخاب مسئله، به‌عنوان مسئله‌ای ارزشمند برای کندوکاو، به علایق و اهداف اعضای گروه وابسته است و بنابراین این‌ها باید مدنظر قرار گیرند.

همان‌طور که دیوید هیلدبرند^۲، به پیروی از دیوی، توصیه می‌کند «در هر موقعیتی که مسئله‌ای طرح می‌شود، این احساس و تصور به وجود می‌آید که اشتباه و خطایی در کار است. این احساس اولیه مهم است؛ زیرا بعدها می‌تواند به‌عنوان یک راهنما عمل کند. به‌هنگام ارزیابی یک مسئله، همدلی با آنچه مشخصاً غامض و حیرت‌آور حس می‌شود، اهمیت دارد» [۲۲]. این مرحله شامل هوش عاطفی یا «تفکر مراقبتی» می‌شود [۲۳]؛ برای مثال با آگاهی از علایق، امیال و ارزش‌های شخصی و مشترک و بیان دقیق و مفصل آن‌ها، مسائل ممکن، بررسی و کاوش می‌شوند: آن مسئله به‌طور بالقوه چه جنبه‌هایی از تجربه ما را روشن می‌کند؟ با چه ناکامی‌هایی روبه‌رو خواهیم شد؟ سهم ما در ارتباط با ناکامی‌هایمان چیست؟ چه چیزی را می‌خواهیم بدانیم؟

^۱. purpose

^۲. David Hildebrand

نتیجه این مرحله از کندوکاو، بیان دقیق و مفصل مسائلی است که باید در حین کندوکاو بررسی شود و بنابراین نتیجه این مرحله، همان اهدافی است که باید در ادامه پیگیری شوند؛ اگرچه اهداف شخصی و دسته‌جمعی اعضای گروه همچنان می‌توانند به تدریج و به‌مرور زمان در سرتاسر کندوکاو جرح و تعدیل شده یا بسط داده شوند؛ اما در ابتدای امر، بیان دقیق و مفصل آن اهداف، به‌ویژه به‌منظور هدایت کندوکاو به مرحله بعد، یعنی مرحله تولید سؤال برای گفت‌وگو، مهم است. هنگامی که اهداف تعیین شدند، می‌توان پرسید: آیا تمامی جوانب مهم مسئله یا مشکل مدنظر، در قیاس با اهداف، شناسایی شده‌اند یا نه. ممکن است اهداف بیان‌شده در کندوکاوهای اولیه به‌قدری ماندگار و مرتبط با اهداف ثانویه باشند که دیگر نیازی به تکرار مرحله اول برای هر گفت‌وگو نباشد؛ اما به‌رحال اهمیت اهداف باید در نظر گرفته شود و گروه باید برای تجدید نظر و اصلاح یا شناسایی اهداف مختلف در هر زمان، آمادگی لازم را داشته باشد.

در ادامه، محرک‌های تسهیلی به‌منظور شناسایی مسائل و اهداف، ارائه شده‌اند که تنها جنبه پیشنهادی دارند:

- چه احساساتی به هنگام یافتن یک راه‌حل (برای مثال احساساتی چون ناکامی، گنجی، کنجکاوی یا احساس بی‌بردن به چیزی ارزشمند) برانگیخته می‌شوند؟
- چه چیزهایی را حیرت‌آور، جالب یا گیج‌کننده می‌یابیم؟
- آن متن یا تجربه، چه گستره‌ای از مسائل و موضوعات را بر روی ما می‌گشاید و حیرت و تعجب ما را درباره چه چیزهایی برمی‌انگیزد؟
- آیا هریک از آن‌ها اهمیتی دارند و اگر چنین است، چه اهمیتی دارند؟ آیا آن‌ها مسائلی در ارتباط با تجارب ما هستند و اگر هستند، چگونه؟ آن مسائل به‌طور بالقوه چه جوانبی از تجربه ما را روشن می‌سازند؟ چه خطرهایی برای ما، به‌طور شخصی یا دسته‌جمعی، در ارتباط با این مسائل وجود دارد؟
- چه مسائلی ارزش بحث کردن دارند؟ چه چیزی را می‌خواهیم بدانیم؟ چه تصمیماتی نیاز است بگیریم؟ چه قضاوت‌هایی لازم به نظر می‌رسند؟
- اهداف ما در حین کندوکاو درباره هریک از مسائل مطرح‌شده، چه خواهد بود؟
- آیا همه جوانب مهم مسائلی را که باید مطابق با اهدافمان، بررسی و کاوش شوند، شناسایی کرده‌ایم؟

مرحله دوم: تنظیم و مرتب کردن سؤال‌های مناسب و مرتبط

دو وظیفه متفاوت در این مرحله از کندوکاو وجود دارد که باید انجام شوند:

وظیفه اول، طرح تعداد زیادی سؤال در ارتباط با مسائل شناسایی شده است. عموماً پرداختن به این امر، مفید است؛ چرا که تمرینی برای بارش فکری خلاق است: شرکت کنندگان تعداد زیادی سؤال را فهرست می کنند، بدون آنکه درباره زیاد یا زائد بودن سؤال ها یا مرتبط بودن آن ها با یکدیگر نگرانی داشته باشند؛ وظیفه دوم، مرتب کردن و سازمان دهی سؤال ها به صورت متوالی یا با نظم و ترتیبی دیگر است؛ به طوری که کندوکاو، سامان بخشیده شود. یک راه مناسب برای انجام این کار، یافتن روابط میان سؤال های طرح شده است؛ روابطی همچون اولویت منطقی، زائد بودن و دیگر روابط اشاره شده در محرک های تسهیل فهرست شده در ادامه. از آنجاکه اغلب عمل بررسی سؤال ها در جریان تعیین اهداف رخ می دهد، بیشتر مواقع ممکن است مراحل یک و دو گفت و گو در یک زمان انجام شوند. همه سؤال های تولید شده برای گفت و گو مفید نخواهند بود. در کل (به جز موارد استثناء مهمی) گفت و گو به سه دسته سؤال به طور مفیدی پاسخ نمی دهد:

- سؤال هایی که می پنداریم پاسخ های از پیش معینی دارند؛ مثل سؤال هایی که پاسخ آن ها را می توانیم در یک بانک اطلاعاتی یا از طریق مشورت با کارشناسان پیدا کنیم؛
- سؤال هایی که می دانیم چگونه پاسخ داده می شوند؛ مثل سؤال هایی که پاسخ آن ها را می توانیم از طریق محاسبه، مشاهده یا آزمایش پیدا کنیم؛
- سؤال هایی که می پنداریم تنها آن ها می توانند به وسیله دسترسی ویژه به انواع معینی از حقیقت یا بصیرت پاسخ داده شوند؛ مثل سؤال هایی که پاسخ آن ها را می توانیم در مذهب یا عرفان [۲۴] آجوبیا شویم.

در نظر گرفتن این نوع تمایزهای دسته بندی شده، برای تنظیم دستور جلسه گفت و گو و به منظور طرح ریزی نقشه ای برای کاوش پاسخ سؤال های تجربی، مفید است. به منظور بهره گیری از سؤال های باقی مانده، اهداف شناسایی شده در مرحله قبل باید تسهیل شوند و بهتر است که مجموعه سؤال های اصلاح شده، در قیاس با اهداف بیان شده، بازبینی و بررسی مجدد شده و سازگاری و تطبیق متقابل بین آن ها ایجاد شود. از آنجاکه هیچ گفت و گوی واقعی و به ویژه هیچ گفت و گوی کلاسی وجود ندارد که بتواند همه سؤال های مرتبط با همه مسائل و اهداف را کاوش کند، به نحوی که آن ها بتوانند درباره یک موضوع یا تجربه مسئله برانگیز مطرح شوند، به ناچار و به طور مشروع مذاکره ای در روند شکل گیری دستور جلسه، درباره مسائل و سؤال ها، شکل می گیرد. اعضای گروه باید درباره اولویت هایی که قرار است مورد بحث و گفت و گو قرار گیرد، به توافقی جمعی برسند.

معمولاً برای مرتب کردن سؤال ها، نیاز است که آن ها را تا حدی شفاف سازی کنیم. داگلاس والتون^۱ هشدار می دهد که «اگر سؤال، مغشوش یا بد بیان شده باشد، گفت و گو از همان ابتدا به خطا خواهد رفت؛ چرا که شرکت کنندگان از فهم روشن و شفافی درباره مسئله برخوردار نیستند» [۲۵]. هنوز این

^۱. Douglas Walton

نکته انکارناپذیر است: مطمئناً «سؤال‌ها به حد کفایت به شفافیت یا ویژگی‌های منحصربه‌فردی نیاز دارند تا بتوانند مسائل مناسبی برای آغاز یک کندوکاو هدایت‌کننده باشند؛ کندوکاوی که احتمالاً موفقیت‌آمیز خواهد بود.» و این نکته که «کاستی‌ها یا نقص‌های مانع‌شونده [برای کندوکاو]، حتی می‌توانند در حین همان مراحل آغازین، مراحل پرسیدن سؤال‌ها یا تنظیم و مرتب‌کردن مسائل، روی دهند» [۲۶].

یک لیست مرتب و منظم از سؤال‌ها، محصولی است که از پایان این مرحله از کندوکاو خبر می‌دهد؛ اگرچه سؤال‌های دیگری ممکن است در مسیر کندوکاو به این لیست اضافه شوند. این لیست سؤال، نقشه‌راهی برای کندوکاو بعدی است. توانایی شرکت‌کنندگان در این امر که بتوانند تشخیص دهند کدام سؤال در هر نقطه از گفت‌وگو مطرح است، اهمیت فراوانی دارد و به این سبب عموماً بهتر است که در یک مقطع زمانی یک سؤال طرح شود؛ یعنی فرضیه‌ها در پاسخ به آن سؤال طرح و آزموده شوند. محرک‌های تسهیل ذکرشده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای تنظیم و مرتب‌کردن سؤال‌ها هستند:

- آن متن، موقعیت یا... چه سؤال‌هایی را برای ما زمینه‌سازی می‌کنند؟
 - آیا سؤال‌های ما همهٔ جوانب مهم مسئلهٔ مدنظر را پوشش می‌دهند؟
 - آیا هریک از این سؤال‌ها، سؤال‌های دیگری را که هنوز پرسیده نشده‌اند، به فکر خطور می‌دهند؟
 - آیا ما می‌توانیم دربارهٔ سؤالی که جنبه‌ای متفاوت از مسئله را برای ما روشن می‌کند، بیندیشیم؟
 - آیا حشو و تکرار در میان سؤال‌های ما وجود دارد؟ آیا تعدادی از آن‌ها را می‌توان ترکیب کرد؟
 - آیا در اینجا یک سؤال فراگیر و کلی^۱ وجود دارد؟
 - آیا این سؤال شامل بخش‌ها و زیربخش‌های دیگری هست؟
 - آیا در درون این سؤال، سؤال‌های دیگری وجود دارد (Q-Q's) [۲۷]؟ آیا این سؤال چیزی را فرض گرفته است که آن خودش نیاز به مورد پرسش قرار گرفتن داشته باشد؟
 - آیا تقدم و تأخر منطقی برای برخی از سؤال‌های ما وجود دارد؟ آیا برخی سؤال‌ها پاسخ‌هایی را برای دیگر سؤال‌ها لازم دارند یا فرض می‌گیرند؟
 - آیا برحسب نیاز و اهمیت، تقدم و تأخری در میان سؤال‌ها وجود دارد؟
 - چه روابط دیگری در میان سؤال‌های ما وجود دارد؟
- مرحله سوم: تنظیم و مرتب‌کردن فرضیه‌ها در پاسخ به سؤال‌ها**

^۱. Over-all

یک یا چند فرضیه یا پاسخ ممکن برای یکی از سؤال‌ها، محصول پایانی این مرحله از گفت‌وگو است. آن نوع از تفکر که در این مرحله لازم است، قیاس^۱ است؛ یعنی طرح آگاهانه فرضیه‌های محتمل [۲۸]. همانند مرحله طرح سؤال، این روش نیز بهترین حالت ممکن برای بارش فکری فرضیه‌هاست که البته در همان زمان نباید تلاش کنیم آن فرضیه‌ها را مورد نقد قرار دهیم؛ نقد فرضیه‌ها در مرحله بعدی گفت‌وگو انجام می‌شود. اگر به هنگام پاسخ‌دادن به یک سؤال، بیش از یک فرضیه پیشنهاد شد، فرضیه‌ها باید باتوجه به چگونگی نقد آن‌ها، مرتب شوند. این نظم و ترتیب، جزئی از نقشه راه مدنظر برای گفت‌وگو است.

محرك‌های تسهیل ذکرشده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای تنظیم و مرتب‌کردن فرضیه‌ها هستند:

- برخی از پاسخ‌های ممکن به این سؤال چیست؟
- عقیده و نظر شما چیست؟
- آن فرضیه، چه نوع فرضیه‌ای است؟ تبیینی، پیش‌گویانه، ارزیابی‌کننده، یا چیز دیگری؟
- آیا این فرضیه‌ها به همه سؤال یا تنها بخشی از آن‌ها پاسخ می‌دهند؟
- آیا این فرضیه به بیشتر از یک سؤال پاسخ می‌دهد؟
- آیا می‌توانیم مسئله مدنظر را از منظرها و زوایای دیگر ملاحظه کنیم؟
- آیا باور دیگری درباره این موضوع امکان‌پذیر است؟
- آیا حشو و تکرار در میان این فرضیه‌ها وجود دارد؟
- آیا این دو فرضیه متفاوت هستند؟ و اگر هستند، چگونه؟
- آیا تقدم و تأخر منطقی برای برخی از فرضیه‌های ما وجود دارد؟
- آیا هریک از این فرضیه‌ها در کشمکش و ناسازگاری با یکدیگر هستند؟

مرحله چهارم: شفاف‌سازی و آزمودن فرضیه‌ها در گفت‌وگو، تأیید،^۲ تجدید نظر یا رهاکردن آن‌ها

در این مرحله از گفت‌وگو سه مرحله مجزا وجود دارد که باید باتوجه به هر فرضیه انجام شود:

۱. شفاف‌سازی فرضیه؛
۲. آزمودن آن از طریق استدلال‌ها و شواهد؛
۳. تأیید یا تجدید نظر یا رهاکردن آن در پرتو نتایج آزمون.

من در اینجا برای هر وظیفه محرك‌های فکری و محرك‌های تسهیل را معرفی خواهم کرد. بسیاری از انواع تفکر مفید برای این وظایف، عملکردهای منطق صوری هستند. محصول پایانی این مرحله از

^۱. abduction

^۲. confirm

گفت‌وگو، فهرستی از فرضیه‌هایی است که همچنان چه به صورت اصلاح شده و چه به صورت اولیه و اصلی در برابر نقدها باقی مانده‌اند.

وظیفه ۱. شفاف‌سازی فرضیه

دو نوع از محرک‌های فکری که برای انجام این وظیفه اهمیت دارند، عبارت‌اند از: شفاف‌سازی معنا و کشف فرضیات.^۱ هر دو در سرتاسر گفت‌وگو مهم هستند و محرک‌های تسهیل بیان شده برای هریک ممکن است در هر مرحله به کار برده شود.

الف. شفاف‌سازی معنا

پیرس استدلال می‌کند که مفاهیم به طور ذاتی مبهم هستند و چیزی به عنوان شفاف‌سازی معنای یک مفهوم به طور کامل و واقعی وجود ندارد؛ در واقع، کاربرد شفاف‌سازی یک مفهوم، تنها برای تأمین برخی اهداف مفید است [۲۹]. علی‌رغم اینکه شفاف‌سازی، یک تمرین گفت‌وگو محور و متداول برای «تعریف اصطلاحاتمان» پیش از مورد بحث قرار دادن مسائل قائم‌به‌ذات^۲ است، اما این عمل (شفاف‌سازی) معمولاً باعث ازدیاد معانی بالقوه می‌شود؛ معانی‌ای که بیشتر نقشی بازدارنده در روند کندوکاو دارند تا نقشی پیش‌برنده. از آنجاکه عمل شفاف‌سازی به زمینه‌سازی نیاز دارد، بنابراین این عمل زمانی باید انجام گیرد که در گفت‌وگو ابهام (دوپهلویی در معنا)^۳ رخ داده است و درست در همان زمان است که تعبیر مختلف در هدایت کندوکاو تأثیرگذار هستند. آنچه بیان شد، محتوا و سیر گفت‌وگویی ویژه است؛ گفت‌وگویی که از یک طرف اصطلاحی معین را ابهام‌آمیز^۴ می‌سازد و از طرف دیگر معانی مناسب بالقوه‌ای را برای آن اصطلاح آشکار و بر آن تحمیل می‌کند؛ همچنین پرسیدن این سؤال که اصطلاح مدنظر در این موقعیت از این گفت‌وگو (در این بافت جدید و قابل تجربه معانی) چه معنایی دارد، مفیدتر از پرسیدن معنای آن اصطلاح در حالت کلی است.

مونرو بردسلی^۵ به تعریف ابهام^۶ فرضیه‌ها برحسب تأییدپذیری می‌پردازد. او معتقد است یک فرضیه هنگامی برای اهداف کندوکاو، روشن و شفاف است که «به برخی تجارب ممکن که می‌توانند به وسیله مجموعه‌ای از داده‌ها تأیید یا ابطال شوند، ارجاع دهد» [۳۰].

داده‌های تجربی همواره مناسب کندوکاو فلسفی نیستند؛ اما تأییدپذیری هم چیزی جز نیازی فلسفی به فرضیه‌های تجربی نیست. فرضیه‌های فلسفی برای آنکه معنادار باشند، باید حداقل در متن گفت‌وگو به وسیله برهان‌ها یا نوعی از شواهد آزمون شوند؛ همچنین پیش از انجام گفت‌وگو، پاسخ به این پرسش

¹ . assumptions

² . substantive

³ . ambiguity

⁴ . ambiguous

⁵ . Monroe Beardsley

⁶ . vagueness

امکان پذیر نیست: «آیا یک فرضیه فلسفی در گفت‌وگو آزمون‌پذیر است یا خیر و اگر آزمون‌پذیر است چگونه؟»

محرک‌های فکری به کار گرفته شده در فرایند شفاف‌سازی معنای یک فرضیه، عبارت‌اند از: تعریف کردن، دوباره بیان کردن، تمایز گذاشتن، به کارگیری معیارها، ارائه نمونه‌ها، تعیین صلاحیت و تعیین کمیت. محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای شفاف‌سازی معنا هستند:

- منظور شما از... چیست؟ شما چگونه در حال به کارگیری واژه... هستید؟ چگونه باید به تعریف... پردازیم؟
- آیا شما دارید می‌گویید که...؟ من می‌پذیرم که شما می‌گویید...؟
- شیوه دیگر تعبیر آن چیست؟
- وقتی شما می‌گویید... من متوجه نمی‌شوم؛
- آیا چیز مبهم یا ابهام‌آمیزی در این فرضیه به نظر می‌رسد؟
- شما در حال به کار بردن چه معیارهایی هستید؟
- آیا نیاز هست که ما دقیق‌تر و صریح‌تر باشیم؟
- آیا فرد دیگری می‌تواند بگوید منظور او چیست؟
- آیا شما یا فردی دیگر می‌توانید یک مثال ارائه کنید؟ آن مثال چگونه به بحث ما مربوط می‌شود؟
- آیا شما تمایزی میان... و... می‌گذارید؟
- چگونه... متفاوت از... است؟
- آیا شما مقدمه مطلق^۱ خود را با «همه» و «اغلب» توصیف خواهید کرد یا با «بعضی»؟
- چه تفاوتی میان آنچه شما می‌گویید با آنچه او می‌گوید، وجود دارد؟
- چگونه باید این فرضیه را بیازماییم؟

ب. کشف فرضیات

فرضیات، مقدمه‌های پنهان یا بیان نشده‌ای هستند که صحیح فرض شده‌اند؛ بدون آنکه نقد شده باشند. هیچ راه و روشی نه برای حذف تمامی فرضیات از فعالیت فکری ما وجود دارد و نه حتی برای آشکار کردن آن‌ها [۳۱]. با وجود این، ما می‌توانیم به تقویت مهارت کشف فرضیات پردازیم یا حداقل به خاطر داشته باشیم که مراقب آن‌ها باشیم. فرضیاتی که ما شناسایی می‌کنیم، فرضیه‌های جدیدی تلقی می‌شوند که باید نقد شوند؛ یعنی آن‌ها باید همانند فرضیه‌ها شفاف‌سازی و آزموده شوند. آن‌ها باید به عنوان فرضیه به لیست فرضیه‌های طرح شده در مرحله سه اضافه شوند. محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای کشف فرضیات هستند:

^۱. categorical

- آیا فرضی پنهان در این فرضیه وجود دارد؟
- آیا ما در حال فرض کردن این هستیم که...؟
- چه چیزی اینجا در حال فرض شدن است؟
- آیا این یک فرضیه معقول است؟
- چرا فرض می‌کنیم که یا این باید باشد یا آن؟
- چرا کسی آن را فرض می‌گیرد؟
- آیا شرایطی وجود دارد که در آن دیدگاه شما نادرست باشد؟

وظیفه ۲. آزمون فرضیه به وسیله استدلال‌ها و شواهد

عموماً وظیفه آزمون فرضیه‌ها، پیچیده‌ترین و طولانی‌ترین مرحله گفت‌وگو است. این وظیفه شامل تعداد زیادی عملیات انتخابی است که آن عملیات‌ها به‌منظور اینکه از پیش مشخص شود چه نقشی دارند، در روش‌هایی بسیار پیچیده با یکدیگر در کنش هستند. هدف من در اینجا توضیح آن استدلالی نیست که هر عملیات در بر می‌گیرد؛ چراکه توضیح آن بیش از یک درس مجزا در منطق غیرصوری است؛ اما برای هریک، محرک‌های تسهیل مکتوبی را پیشنهاد خواهم کرد. همچنین بهتر است که فرضیه‌ها یک‌به‌یک آزموده شوند.

الف. ارائه دلایل

استدلال‌ها و شواهد، دو دسته گسترده از دلایل هستند که درباره هریک در ادامه به‌صورت مفصل‌تر بحث شده است؛ اما بهتر است دلایل برای بچه‌های کوچک‌تر بدون فرق گذاشتن میان انواع آن، استخراج شوند. محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای استخراج دلایل هستند:

- چرا؟ چه چیز باعث می‌شود که تو این‌طور فکر کنی؟ دلایل تو برای این گفته چیست؟
- آیا تو موافقی یا موافق نیستی؟ و چرا؟
- اگر فردی می‌خواست با تو مخالفت کند، چه می‌گفت؟
- چه تعداد دلایل متفاوت دیگری را ما می‌توانیم در نظر بگیریم؟
- آیا آن دلیل خوبی است؟
- آیا هریک از این دلایل از دلایل دیگر بهتر است؟

ب. استدلال‌های قیاسی؛ استنتاج‌های مطلق^۲

^۱. deductive

^۲. categorical inferences

دانش‌آموزان بزرگ‌تر قادر خواهند بود دلایل را در قالب استدلال ارائه کنند. انواع زیادی استدلال وجود دارد که می‌تواند بر له یا علیه یک فرضیه اقامه شود. دو نوع استدلال مفید و متداول، استدلال‌های قیاسی و استقرایی^۱ هستند (همچنین به ترتیب به‌عنوان استنتاج‌های ضروری و محتمل شناخته شده‌اند). من در این چهارچوب گفت‌وگو محور به ارائه دو نوع استدلال قیاسی خواهم پرداخت: استنتاج‌های (قیاس‌های) مطلق و شرطی.^۲ وظیفه تسهیل‌گر، تلاش برای استخراج هر نوع استدلال درباره هر فرضیه نیست؛ بلکه او باید شرکت‌کنندگان را در جهت شناسایی انواع استدلال‌هایی که آن‌ها در حال ارائه کردن هستند و اینکه چگونه هریک باید ساخته و ارزیابی شود و پیشنهاد انواع مفید دیگر استدلال، کمک کند. محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای ساخت و ارزیابی استدلال‌های مطلق هستند:

- آیا این یک گزاره یا مقدمه مطلق است؟
- آیا شما مقدمه مطلق خود را با سورهای «همه» و «اغلب» توصیف می‌کنید یا با سور «برخی»؟
- آیا این صحیح است که «همه» یا «هیچ‌یک از» یا «برخی»... هستند؟
- چه چیزی از آن منتج (استنتاج) می‌شود؟
- آیا شما در حال ساختن یک استنتاج (قیاس) مطلق هستید؟
- آیا این استدلال منجر به نتیجه‌ای خواهد شد (منتج است)؟ آیا این استنتاج معتبر است؟

پ. استدلال‌های قیاسی؛ استنتاج‌های شرطی

محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای ساخت و ارزیابی استدلال‌های شرطی هستند:

- «اگر» چنین باشد، «آنگاه» چه خواهد بود؟ چه استلزاماتی^۳ وجود دارد؟
- آیا این یک گزاره یا مقدمه شرطی در قالب «اگر، آنگاه» است؟
- «اگر P، آنگاه Q» در چه معنایی صحیح است؟ آیا آن فرضیه‌ای پیشگویانه^۴ (یک فرضیه هم‌بسته)^۵ است؟ یک فرضیه علی‌چطور؟ یا یک فرضیه مطلق یا معین^۶؟
- آیا چیزی از این مقدمه شرطی منتج می‌شود؟
- آیا شما در حال ساختن یک استنتاج (قیاس) شرطی هستید؟
- آیا این استنتاج، معتبر است؟ آیا این نتیجه از آن مقدمه‌ها منتج می‌شود؟

1. inductive

2. hypothetical

3. implication

4. predictive

5. hypothesis of correlation

6. definitional

ت. استدلال‌های استقرایی

استدلال‌های استقرایی، استنتاج‌هایی هستند که نتایج آن‌ها به جای ضروری بودن، محتمل است. در مطالعات تجربی، استدلال استقرایی برای این ادعا به کار برده می‌شود: آنچه در مورد یک نمونه تصادفی صحیح است، به احتمال زیاد در مورد کل جمعیتی که نمونه مدنظر از آن گرفته شده است نیز صحیح خواهد بود. محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای ساخت و ارزیابی استدلال‌های استقرایی هستند:

- آیا ممکن است برای رسیدن به این نتایج خاص، بعضی حقایق را نادیده گرفته باشید؟
- دلایل و شواهد موجود، این ادعا را چقدر محتمل می‌سازند؟
- آیا شواهد برای حمایت از آن نتیجه به حد کافی قوی هستند؟
- آیا نمونه‌ای که تعمیم استقرایی بر آن اتکا دارد، نماینده کل جمعیت است؟ ویژگی‌های مرتبط چه هستند؟
- نمونه‌ای که تعمیم استقرایی بر آن اتکا دارد، تا چه اندازه بزرگ است؟
- آیا یک گروه کنترل، به کار گرفته شده است؟
- آیا تهدیدهای ناشی از اتکا بر این تعمیم، در مقایسه با فرصت‌ها معقول است؟

ث. استدلال‌های تمثیلی^۱

از آنجایی که دو چیز از یک نظر به هم شباهت دارند، آن‌ها همچنین باید از نظر دیگری هم با یکدیگر شباهت داشته باشند. این ادعای یک استدلال تمثیلی است.^۲ محرک‌های تسهیل ذکر شده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای ساخت و ارزیابی استدلال‌های تمثیلی هستند:

- قوت‌ها و ضعف‌های این تمثیل چیست؟
- این دو چیز یا این دو وضعیت چگونه شبیه هم هستند؟
- آیا این ادعا معقول است: از آنجایی که دو چیز از این نظر به هم شباهت دارند، آن‌ها همچنین باید از آن نظر هم با یکدیگر شباهت داشته باشند؟

ج. شناسایی مغالطه‌ها^۳ و فائق شدن بر آن‌ها

مغالطه‌ها استدلال‌های نامعقولی هستند که سهواً یا عمدتاً به طور گمراه‌کننده‌ای ساخته شده‌اند. از آنجاکه تشخیص خطاهای فکری دیگران از تشخیص خطاهای فکری خودمان آسان‌تر است، شرکت‌کنندگان گفت‌وگو باید مراقب مغالطه‌های یکدیگر باشند و این امر از اهمیت برخوردار است.

^۱ . Arguments by analogy

^۲ . تمثیل، استدلالی است که در آن حکمی را برای چیزی از راه شباهت آن با چیز دیگر معلوم می‌کنند؛ برای مثال از اینکه کره مریخ مانند زمین دارای آب و هواست، حکم می‌کنیم که مانند زمین دارای موجود زنده است (م.).

^۳ . fallacies

هوشیاری کل گروه به تشخیص مغالطه‌های همدیگر، یکی از مهم‌ترین مزایای کندوکاو مشترک و دسته‌جمعی است.

والتون^۱ معتقد است که استدلال‌ها تنها نسبت به اهداف و هنجارهای انواع متمایز و خاص گفت‌وگو، غلطاند (مغالطه‌آمیزند) و من نیز با او موافقم [۳۲]. آنچه یک استدلال را غلط می‌سازد، نوع یا صورت ناصحیح آن استدلال نیست؛ بلکه به کارگیری یا اعمال ناصحیح آن استدلال در یک گفت‌وگوی خاص است. این بدان معناست که استدلالی یکسان ممکن است در یک مرحله از گفت‌وگو غلط و در مرحله‌ای دیگر صحیح باشد [۳۳]. بنابراین، به‌منظور شناسایی برخی استدلال‌ها که احتمالاً در بسیاری از مراحل چهارچوب مغالطه‌آمیزند و برای فائق‌شدن بر آن‌ها، در ادامه نمونه‌هایی از محرک‌های تسهیل ذکر شده‌اند:

- آیا آن منبع، یک مرجع موثق و مناسب است؟
- آیا ما از این بابت مطمئن هستیم که یک فرضیه را به‌خاطر فردی که آن را ارائه کرده است، حمایت یا رد نکرده‌ایم؟
- آیا ما از این بابت مطمئن هستیم که یک فرضیه را به‌خاطر فشار دوستان یا آشنایان، حمایت یا رد نکرده‌ایم؟
- آیا شما در حال حمایت کردن از آن موقعیت هستید، فقط به‌خاطر اینکه آن یک موقعیت میانی است؟
- آیا آنچه الان شما می‌گویید با آنچه پیش‌تر می‌گفتید، ناسازگار نیست؟
- آیا آن کلمه نسبت به آنچه پیش‌تر به کار بردید، معنای متفاوتی ندارد؟
- آیا این موضوع اهمیت دارد که چند نفر در این باره با شما موافق هستند؟ و اگر چنین است، چرا؟
- آیا شما در حال تحریف آراء افراد دیگر نیستید؟
- آیا تمایزها و تفاوت‌های موجود، در واقع یک دوگانگی و دورستگی کاذب نیست؟
- این چقدر به بحث ما مربوط است؟

چ. ارزیابی شواهد

«شواهد» حقایق و نظر کارشناسان و متخصصان را دربرمی‌گیرند که از طریق یک استدلال، به‌عنوان مقدمه‌های آن، با همدیگر ارتباط پیدا می‌کنند. بخشی از ارزیابی همهٔ استدلال‌های قیاسی باید ارزیابی صدق مقدمه‌های آن‌ها باشد؛ همچنین بخشی از ارزیابی همهٔ استدلال‌های استقرایی باید ارزیابی کیفیت و کمیت شواهد در حمایت از تعمیم مدنظر باشد. معمولاً شرکت‌کنندگان در یک گفت‌وگوی کلاسی به هنگام جست‌وجوی نمونه‌ها و مثال‌های نقض دربارهٔ تجارب زندگی خود، با محدودیت‌هایی روبه‌رو

^۱. Walton

می‌شوند. چاره آن است که کندوکاو به طور مرتبط با تجارب زندگی شرکت‌کنندگان حفظ شود؛ اما اگر حقایق مهمی وجود داشته باشد که مورد بحث و اختلاف نظر باشد، تعدادی تحقیق و پژوهش باید انجام شود. محرک‌های تسهیل ذکرشده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای ارزیابی شواهد هستند:

- آیا شما یا فردی دیگر می‌تواند نمونه‌ای بیان کند؟ آیا نمونه‌های دیگری هم وجود دارند؟
- ما نمونه‌های بسیاری از پیش در دست داریم. آیا کسی می‌تواند یک مثال نقض ارائه کند؟
- چه چیزی به‌عنوان یک مثال نقض برای این تعمیم محسوب می‌شود؟
- آیا این شواهد مربوط هستند؟ اگر هستند، چگونه؟
- آیا این یک حقیقت محرز و مسلم است؟ چگونه آن احراز یا ثابت شده است؟
- آیا این صحیح است؟ آیا این همواره صحیح است؟ آیا این همه‌جا صحیح است؟ چگونه می‌دانیم؟
- آیا این چیزی است که باید از طریق نظر کارشناس تعیین شود؟ کجا می‌توانیم چنین نظری را بیابیم؟ چه چیزی یک کارشناس را برای ارائه نظر در این باره واجد شرایط می‌کند؟ آیا توافق و اجماعی میان کارشناسان واجد شرایط وجود دارد؟
- آیا این چیزی است که تنها می‌تواند از طریق تحقیق تجربی احراز یا ثابت شود؟ کجا می‌توانیم به چنین تحقیقی دست یابیم؟ آیا ما خودمان برای انجام این تحقیق واجد شرایط هستیم؟
- آیا با در نظر گرفتن ریسک‌ها و خطرهای این شواهد به حد کافی قوی هستند؟

وظیفه ۳. تأیید، تجدید نظر یا رهاکردن فرضیه

فرضیه‌ها باید در حین انجام تمامی وظایف شماره‌های یک و دو از این مرحله، مورد اصلاح و تجدید نظر قرار گیرند. این کار دربرگیرنده تفکر خلاق بیشتری است و می‌تواند استدلال‌ها و شواهد در حال بسط و توسعه را با یکدیگر بیامیزد؛ اگرچه در هر جای گفت‌وگو ممکن است به این نتیجه برسیم که فرضیه‌ای را باید رها کنیم، اما قضاوت در مورد تأیید یک فرضیه را باید تا آزمودن آن فرضیه به طور کامل و با دقت به خطرهای آن، به تأخیر انداخت. تأیید در این مرحله از گفت‌وگو، به این معناست که فرضیه مد نظر، بیرون از گفت‌وگو از نظر تجربی آزمون‌پذیر است. تسهیل‌گر باید از طریق محرک‌هایی همچون موارد زیر، شرکت‌کنندگان را به قضاوت درباره فرضیه‌هاشان برانگیزد:

- آیا این دلیلی برای تجدید نظر در مورد فرضیه است؟
- آیا این دلیلی برای رهاکردن فرضیه است؟
- آیا استدلال‌ها یا شواهد موجود، برای تأیید این فرضیه کافی هستند؟
- آیا به بهترین شکل ممکن و به اندازه کافی این فرضیه را آزموده‌ایم؟
- آیا از مسیری دیگر این امکان هنوز وجود دارد که این فرضیه اشتباه باشد؟
- آیا معنای این فرضیه تغییر کرده است؟ چگونه می‌توانیم به معنای جدید دست یابیم؟

- باتوجه به فرضیه‌های باقی مانده، آیا ما به حل مسئله مدنظر یا پاسخ سؤال مدنظر نزدیک‌تر شده‌ایم؟

مرحله پنجم: آزمایش فرضیه‌ها از نظر تجربی و تصدیق، تجدید نظر یا رهاکردن آن

در این مرحله از کندوکاو در نقطه‌ای، گفت‌وگو به تعویق خواهد افتاد؛ زمانی که محصولات مراحل پیشین گفت‌وگو، یعنی همان فرضیه‌هایی که در نقد گفت‌وگومحور جان سالم به در برده‌اند، بیرون از دایره گفت‌وگو از نظر تجربی به بوتۀ آزمایش گذاشته می‌شوند. معانی جدید مفاهیم سابق باید در بافت‌های گفتمانی گوناگون، به‌ویژه بیرون از کلاس، آزموده شوند. همچنین باید گزاره‌های^۱ تجربی جدید با مشاهده و آزمایش آزموده شوند و بر روی گزاره‌های ارزشی جدیدی مانند سلامتی و ترویج ارزش دوستی، کار شده و در برابر تجربیات کیفی حاصل، سنجیده شوند. درسی که از این مرحله از کندوکاو می‌توان فرا گرفت، دانستن این نکته است: فرضیه‌هایی که به‌صورت موفقیت‌آمیزی در گفت‌وگوی جمعی تأیید می‌شوند، تا زمانی که در عرصه‌های گسترده‌تری از تجربه که در ابتدا تصور می‌شد غامض و حیرت‌آورند، به طور معناداری تصدیق نشوند، همچنان فرضیه‌هایی خطاپذیر و شرطی خواهند بود. این مرحله تا حدودی بحث‌برانگیز است؛ به‌طوری که همه فیلسوفان در مورد این موضوع که آزمایش، به‌ویژه در بافت‌های غیرگفتمانی، بخش مناسب و درستی از کندوکاو فلسفی است، هم‌نظر نیستند؛ اما این مرحله، مرحله‌ای ضروری برای تمرین و ممارست فلسفی است؛ تمرین و ممارستی که به‌عنوان هنر زندگی کردن در نظر گرفته می‌شود [۳۴].

وظیفه این مرحله از گفت‌وگو عبارت است از: تدبیر و مدیریت آزمایش‌های تجربی؛ به‌نحوی که مشخص شود که آیا فرضیه مدنظر، مسئله‌ای را که در آغاز با آن روبه‌رو بودیم، حل خواهد کرد یا نه و بنابراین آیا شایستگی انجام‌پذیری از طریق بازسازی و بازنگری در رفتارمان را دارد؟ اینکه آیا چنین خواهد بود یا نه، به اهداف بیان‌شده در مرحله اول وابسته است. آن نوع از تفکر که در این مرحله از اهمیت برخوردار است، تعقل و استدلال عملی است؛ چیزی که والتون آن را با ویژگی‌هایی چون «هدفمند، دانش‌محور و هدایت‌کننده» توصیف می‌کند [۳۵]. بعد از آزمایش، فرضیه دوباره رها، اصلاح یا تصدیق خواهد شد (در مقابل تأیید از طریق آزمون گفتمانی). محرک‌های تسهیل ذکرشده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای آزمایش فرضیه‌ها هستند:

- چگونه می‌توانیم مطابق با این فرضیه عمل کنیم؟
- چگونه می‌توانیم این فرضیه را آزمایش کنیم یا به‌عبارت‌دیگر آن را از نظر تجربی بیرون از گفت‌وگو بیازماییم؟
- اگر این فرضیه، مسئله‌ای را که ما در آغاز با آن روبه‌رو بودیم حل کند، چه می‌توانیم بگوییم؟ ما انتظار داریم چه چیزی را مشاهده کنیم؟ چه نوع نتایجی را به‌هنگام تأیید یا رد فرضیه

^۱. propositions

ملاحظه خواهیم کرد؟ چه معیارهایی را می‌توانیم برای ارزیابی رفتارها و اقداماتمان به کار ببریم؟

- اگر دو یا چند فرضیه به طور متقابل، متناقض باشند، چگونه می‌توانیم آن‌ها را بیازماییم؟
- آیا خطرها و تهدیدهای حاصل از آزمایش این فرضیه در مقایسه با فرصت‌های حاصل از آن، معقول هستند؟
- آیا نتایج حاصل از انجام فرضیه، رضایت‌بخش بود؟
- آیا آزمایش مدنظر دلایلی را برای تجدید نظر یا رهاکردن فرضیه یا تصدیق آن به ما ارائه می‌کند؟
- آیا نیاز است که فرضیه‌های اصلاح‌شده بعدی دوباره به‌صورت تجربی آزمایش شود؟
- آیا نیاز است که سؤال‌هایمان تغییر داده شود، اگر هیچ‌یک از فرضیه‌ها به طور قابل استفاده‌ای در عرصه تجربه تأیید نشود؟

مرحله ششم: اجرای فرضیه‌های تصدیق‌شده

در برنامه فلسفه برای کودکان، اغلب پیشنهاد می‌شود که نتیجه پایانی کندوکاو فلسفی، قضاوتی اخلاقی و سیاسی و زیبایی‌شناختی یا نوع دیگری از قضاوت فلسفی باشد [۳۶]. پیرس اصرار دارد که منظور از قضاوت، عادت و خوبی رفتاری است. از نظر او عادت و خوبی بازسازی‌شده، نتیجه پایانی یک کندوکاو است و می‌تواند وضعیتی پیچیده را اصلاح کند [۳۷]. بینش پیرس هم یک نوآوری مهم برای رویه فلسفی روشن‌فکری معاصر و هم یک یادآوری برای کاربردهای درمانی فلسفه است که پیشینیان آن را ترویج داده‌اند [۳۸].

این پیشنهاد که بچه‌ها نه تنها باید اندیشیدن برای خود و انجام قضاوت‌های اخلاقی، سیاسی، زیبایی‌شناختی و دیگر قضاوت‌های فلسفی را یاد بگیرند، بلکه همچنین باید یاد بگیرند به این قضاوت‌ها در عرصه تجربه عمل کنند، پیشنهادی است که در حوزه‌های فلسفه و آموزش بیشتر مورد بحث است؛ اما پیشنهاد دیگر، این است که مفهوم کندوکاو ارزشی و قضاوت، تنها به قلمرو کنجکاو فکری محدود شود و توصیه می‌شود که بچه‌هایی که قادر به انجام قضاوت‌های صحیح هستند، نباید برای هدایت رفتارهایشان از این قضاوت‌ها استفاده کنند و به جای آن باید صرفاً از طریق اشخاص و دستورالعمل‌های معتبر هدایت شوند.

مرحله اجرا، شامل استدلال عملی بیشتری در مورد چگونگی استنتاج رفتارهای دسته‌جمعی و شخصی از قضاوت‌های فلسفی جدید است [۳۹]؛ هرچند این مرحله بیشتر شامل آزمایش و اجرای قضاوت‌های فلسفی است تا استدلال عملی و آن‌ها واجد بُعد اخلاقی اجتناب‌ناپذیری هستند. درحقیقت هنگامی که پرسیده می‌شود که چگونه بینش‌های فلسفی جدید می‌توانند عملی شوند و اینکه آن‌ها باید باعث ایجاد چه تفاوت‌هایی در نحوه زندگی‌مان شوند، ما بیشتر در حال بازسازی دیدگاهمان درباره نفس (خود)

آرمانی و جهان آرمانی هستیم؛ بنابراین، آزمایش و اجرا به طور ضروری شامل این جوانب تفکر اخلاقی می‌شوند.

همچنین، همان طور که دیوی توضیح می‌دهد، اهداف نمی‌توانند به طور مستقل از وسایل تعیین شوند؛ به عبارت دیگر، اهداف و وسایل باید با یکدیگر تطبیق داده شوند [۴۰]؛ به همین دلیل، اگرچه مراحل آزمایش و اجرا به یک معنا پساگفت‌وگویی^۱ هستند، من آن‌ها را به‌عنوان جزئی از مراحل این چهارچوب گفت‌وگومحور در نظر می‌گیرم؛ بنابراین به هنگام اجرا باید به وابستگی متقابل این موارد توجه کرد: کندوکاو دسته‌جمعی و تفکر شخصی، گفتمان و دیگر شیوه‌های کندوکاو، کندوکاو و لذت از شیوه‌های تجربه. در همه این موارد، کمال مطلوب از طریق حرکت به عقب و جلو در کندوکاوی روبه‌رشد و پی‌درپی به دست می‌آید.

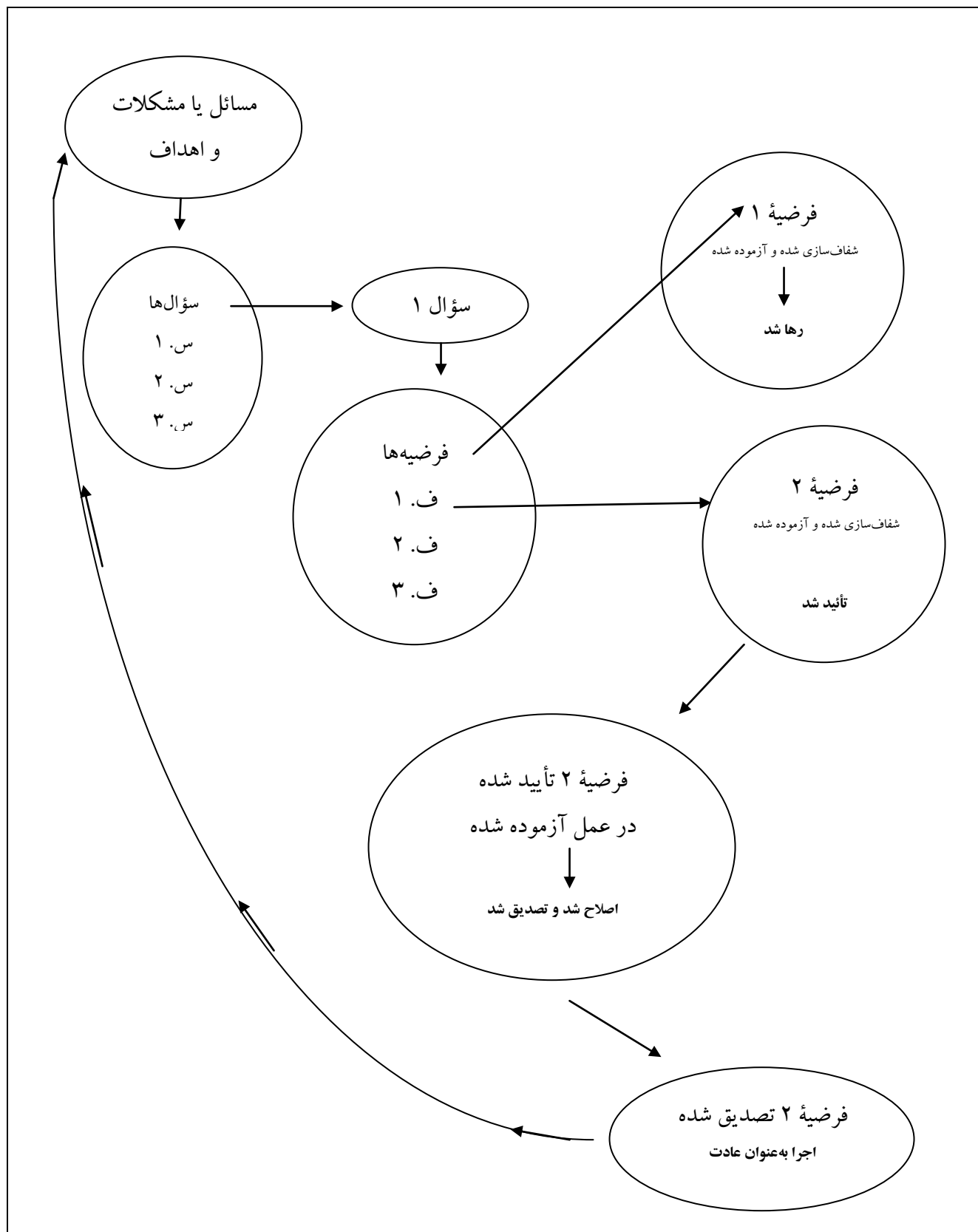
محرک‌های تسهیل ذکرشده در ادامه، تنها نمونه‌هایی پیشنهادی برای اجرای فرضیه‌ها [۴۱] هستند:

- چه کارهایی باید در مورد این فرضیه انجام دهیم؟
- قضاوت‌های جدید ما چه تغییراتی در نحوه زندگی ما ایجاد می‌کنند؟ الزام‌ها و تعهدات جدید ما چگونه باید آشکار شوند؟
- ادراکات یا ارزش‌های جدید ما، به‌ویژه در این زمان، در این مکان و تحت این شرایط، چگونه می‌توانند در عرصه تجربه، عملی شوند؟
- آیا عادت‌های شخصی، سازمانی، همگانی و اجتماعی اخیر ما با قضاوت‌های جدیدمان سازگارند؟ اگر چنین نیست، چه اصلاحاتی باید انجام گیرد؟
- چگونه می‌توانیم این دستورالعمل را در پرتو واقعیات اخیر (تازه‌یافته) به پیش ببریم؟
- چه معیارهایی برای ارزیابی اعمالمان می‌توانیم به کار ببریم؟

اگرچه این عادت‌های بازسازی‌شده، عادت‌های نهایی هستند، اما به‌عنوان اهداف پایانی کندوکاو در نظر گرفته نمی‌شوند؛ چرا که شرایط جدید، شواهد نو، فرضیات تازه‌شناخته‌شده و انواع دیگری از دلایل وجود دارند که اگر نمایان شوند، این اهداف را در معرض شک قرار خواهند داد. درحقیقت، این حالت شک که به حد کافی ناخوشایند و محسوس است، تبدیل به مسئله‌ای می‌شود که خود مستلزم آغاز مرحله جدیدی از کندوکاو است [۴۲].

شکل شماره ۲: روند متداول کندوکاو گفت‌وگومحور

^۱. Post- dialogical



شکل شماره ۳: تصریح مراحل گفت‌وگو

مرحله ۱: شناسایی مسائل مرتبط با اهداف		
محصول	نوع تفکر	محرك‌های تسهیل
بیان دقیق و مفصل مسائل که باید در حین کندوکاو بررسی شوند و بنابراین نتیجه این مرحله همان اهدافی است که باید در ادامه پیگیری شوند.	تفکر مراقبتی: آگاهی از علایق، امیال و ارزش‌های شخصی و مشترک و بیان دقیق و مفصل آن‌ها	<ul style="list-style-type: none"> • چه احساساتی به هنگام یافتن یک راه‌حل (برای مثال احساساتی چون ناکامی، گیجی، کنجکاوی یا احساس پی‌بردن به چیزی ارزشمند) برانگیخته می‌شوند؟ • چه چیزهایی را حیرت‌آور، جالب یا گیج‌کننده می‌یابیم؟ • آن متن یا تجربه، چه گستره‌ای از مسائل و موضوعات را بر روی ما می‌گشاید و تعجب ما را درمورد چه چیزهایی برمی‌انگیزد؟ • آیا هریک از آن‌ها اهمیتی دارند؟ و اگر چنین است، چه اهمیتی دارند؟ آیا آن‌ها مسائلی در ارتباط با تجارب ما هستند؟ و اگر هستند، چگونه؟ آن مسائل به طور بالقوه چه جوانبی از تجربه ما را روشن می‌سازند؟ چه خطرهایی برای ما، به طور شخصی یا دسته‌جمعی، در ارتباط با این مسائل وجود دارد؟ • چه مسائلی ارزش بحث کردن دارند؟ چه چیزی را می‌خواهیم بدانیم؟ چه تصمیماتی نیاز است بگیریم؟ چه قضاوت‌هایی لازم به نظر می‌رسد؟ • اهداف ما در حین کندوکاو درباره هریک از مسائل مطرح‌شده، چه خواهد بود؟ • آیا همه جوانب مهم مسائلی را که باید مطابق با اهدافمان، بررسی و کاوش شوند، شناسایی کرده‌ایم؟

مرحله ۲: تنظیم و مرتب کردن سؤال‌های مناسب و مرتبط		
وظایف	نوع تفکر	محرك‌های تسهیل
۱. طرح سؤال؛ ۲. مرتب کردن و سازمان‌دهی سؤال‌ها به طور متوالی یا با نظم و ترتیبی دیگر.	بارش فکری خلاق، تنظیم و مرتب کردن، طبقه‌بندی کردن، توجه به حشو و فزونی	<ul style="list-style-type: none"> • آن متن، موقعیت یا... چه سؤال‌هایی را برای ما زمینه‌سازی می‌کنند؟ • آیا سؤال‌های ما همه جوانب مهم مسئله مدنظر را پوشش می‌دهند؟ • آیا هریک از این سؤال‌ها، سؤال‌های دیگری را که هنوز پرسیده نشده‌اند، به فکر خطور می‌دهند؟ • آیا ما می‌توانیم درباره سؤال‌ی که جنبه‌ای متفاوت از مسئله را برای ما روشن می‌کند، بیندیشیم؟ • آیا حشو و تکرار در میان سؤال‌های ما وجود دارد؟ آیا تعدادی از آن‌ها را می‌توان ترکیب کرد؟ • آیا در اینجا یک سؤال فراگیر و کلی^۱ وجود دارد؟ • آیا این سؤال شامل بخش‌ها و زیربخش‌های دیگری هست؟ • آیا در درون این سؤال، سؤال‌های دیگری وجود دارد (Q-Q's) (۲۷)؟ آیا این سؤال چیزی را فرض گرفته است که آن خودش نیاز به مورد پرسش قرار گرفتن داشته باشد؟ • آیا تقدم و تأخر منطقی برای برخی از سؤال‌های ما وجود دارد؟ آیا برخی سؤال‌ها پاسخ‌هایی را برای دیگر سؤال‌ها لازم دارند یا فرض می‌گیرند؟ • آیا برحسب نیاز و اهمیت، تقدم و تأخری در میان سؤال‌ها وجود دارد؟ • چه روابط دیگری در میان سؤال‌های ما وجود دارد؟

^۱. Over-all

مرحله ۳: تنظیم و مرتب کردن فرضیه‌ها در پاسخ به سؤال‌ها		
محصول	نوع تفکر	محرک‌های تسهیل
یک یا چند فرضیه یا پاسخ ممکن برای یکی از سؤال‌ها	قیاس: تولید آگاهانه فرضیه‌های محتمل	<ul style="list-style-type: none"> • برخی از پاسخ‌های ممکن به این سؤال چیست؟ • عقیده و نظر شما چیست؟ • آن فرضیه، چه نوع فرضیه‌ای است؟ تبیینی، پیش‌گویانه، ارزیابی‌کننده، یا چیز دیگری؟ • آیا این فرضیه‌ها به همه سؤال یا تنها بخشی از آن‌ها پاسخ می‌دهند؟ • آیا این فرضیه به بیشتر از یک سؤال پاسخ می‌دهد؟ • آیا می‌توانیم مسئله مدنظر را از منظرها و زوایای دیگر ملاحظه کنیم؟ • آیا باور دیگری درباره این موضوع، امکان‌پذیر است؟ • آیا حشو و تکرار در میان این فرضیه‌ها وجود دارد؟ • آیا این دو فرضیه متفاوت هستند؟ اگر هستند، چگونه؟ • آیا تقدم و تأخر منطقی برای برخی از فرضیه‌های ما وجود دارد؟ • آیا هر یک از این فرضیه‌ها در کشمکش و ناسازگاری با یکدیگر هستند؟

مرحله ۴: شفاف‌سازی و آزمودن فرضیه‌ها در گفت‌وگو و تأیید، تجدید نظر یا رهاکردن آن‌ها		
وظایف	نوع تفکر	محرك‌های تسهیل
۱. شفاف‌سازی فرضیه	الف. شفاف‌سازی معنا: تعریف‌کردن، دوباره بیان کردن، تمایز گذاشتن، به‌کارگیری معیارها، ارائه نمونه‌ها، تعیین صلاحیت و تعیین کمیت	<ul style="list-style-type: none"> • منظور شما از... چیست؟ شما چگونه در حال به‌کارگیری واژه... هستید؟ چگونه باید به تعریف... بپردازیم؟ • آیا شما دارید می‌گویید که...؟ من می‌پذیرم که شما می‌گویید... . • شیوه دیگر تعبیر آن چیست؟ • وقتی شما می‌گویید... من متوجه نمی‌شوم. • آیا چیز مبهم یا ابهام‌آمیزی در این فرضیه به نظر می‌رسد؟ • شما در حال به‌کاربردن چه معیارهایی هستید؟ • آیا نیاز هست که ما دقیق‌تر و صریح‌تر باشیم؟ • آیا فرد دیگری می‌تواند بگوید منظور او چیست؟ • آیا شما یا فردی دیگر می‌توانید یک مثال ارائه کنید؟ آن مثال چگونه به بحث ما مربوط می‌شود؟ • آیا شما تمایزی میان... و... می‌گذارید؟ • چگونه... متفاوت از... است؟ • آیا شما مقدمه مطلق^۱ خود را با «همه» و «اغلب» توصیف خواهید کرد یا با «بعضی»؟ • چه تفاوتی میان آنچه شما می‌گویید با آنچه او می‌گوید، وجود دارد؟ • چگونه باید این فرضیه را بیازماییم؟
	ب. کشف فرضیات	<ul style="list-style-type: none"> • آیا فرضی پنهان در این فرضیه وجود دارد؟ • آیا ما در حال فرض‌کردن این هستیم که...؟ • چه چیزی اینجا در حال فرض‌شدن است؟ • آیا این یک فرضیه معقول است؟ • چرا فرض می‌کنیم که یا این باید باشد یا آن؟ • چرا کسی آن را فرض می‌گیرد؟

^۱. categorical

		<ul style="list-style-type: none"> • آیا شرایطی وجود دارد که در آن دیدگاه شما نادرست باشد؟
۲. آزمودن فرضیه از طریق استدلال‌ها و شواهد	الف. ارائه دلایل	<ul style="list-style-type: none"> • چرا؟ چه چیز باعث می‌شود که تو این‌طور فکر کنی؟ دلایل تو برای این گفته چیست؟ • آیا تو موافقی یا موافق نیستی؟ و چرا؟ • اگر فردی می‌خواست با تو مخالفت کند، چه می‌گفت؟ • چه تعداد دلایل متفاوت دیگری را ما می‌توانیم در نظر بگیریم؟ • آیا آن دلیل خوبی است؟ • آیا هر یک از این دلایل از دلایل دیگر بهتر است؟
	ب. استنتاج‌های مطلق	<ul style="list-style-type: none"> • آیا این یک گزاره یا مقدمه مطلق است؟ • آیا شما مقدمه مطلق خود را با سوره‌های «همه» و «اغلب» توصیف می‌کنید یا با سور «برخی»؟ • آیا این صحیح است که «همه» یا «هیچ‌یک از» یا «برخی»... هستند؟ • چه چیزی از آن منتج (استنتاج) می‌شود؟ • آیا شما در حال ساختن یک استنتاج (قیاس) مطلق هستید؟ • آیا این استدلال منجر به نتیجه‌ای خواهد شد (منتج است)؟ آیا این استنتاج معتبر است؟
	پ. استنتاج‌های شرطی	<ul style="list-style-type: none"> • «اگر» چنین باشد، «آنگاه» چه خواهد بود؟ چه استدلالاتی^۱ وجود دارد؟ • آیا این یک گزاره یا مقدمه شرطی در قالب «اگر، آنگاه» است؟ • «اگر P، آنگاه Q» در چه معنایی صحیح است؟ آیا آن فرضیه‌ای پیشگویانه^۲ (یک فرضیه هم‌بسته)^۳ است؟ یک فرضیه علی چطور؟ یا یک فرضیه مطلق یا معین^۴؟

1. implication
 2. predictive
 3. hypothesis of correlation
 4. definitional

		<ul style="list-style-type: none"> • آیا چیزی از این مقدمه شرطی منتج می‌شود؟ • آیا شما در حال ساختن یک استنتاج (قیاس) شرطی هستید؟ • آیا این استنتاج معتبر است؟ آیا این نتیجه از آن مقدمه‌ها منتج می‌شود؟
	<p>ت. استدلال‌های استقرایی</p>	<ul style="list-style-type: none"> • آیا ممکن است برای رسیدن به این نتایج خاص، بعضی حقایق را نادیده گرفته باشید؟ • دلایل و شواهد موجود، این ادعا را چقدر محتمل می‌سازند؟ • آیا شواهد برای حمایت از آن نتیجه به حد کافی قوی هستند؟ • آیا نمونه‌ای که تعمیم استقرایی بر آن اتکا دارد، نماینده کل جمعیت است؟ ویژگی‌های مرتبط چه هستند؟ • نمونه‌ای که تعمیم استقرایی بر آن اتکا دارد، تا چه اندازه بزرگ است؟ • آیا یک گروه کنترل، به کار گرفته شده است؟ • آیا تهدیدهای ناشی از اتکا بر این تعمیم در مقایسه با فرصت‌ها، معقول است؟
	<p>ث. استدلال‌های تمثیلی</p>	<ul style="list-style-type: none"> • قوت‌ها و ضعف‌های این تمثیل چیست؟ • این دو چیز یا این دو وضعیت چگونه شبیه هم هستند؟ • آیا این ادعا معقول است: از آنجایی که دو چیز از این نظر به هم شباهت دارند، آن‌ها همچنین باید از آن نظر هم با یکدیگر شباهت داشته باشند؟
	<p>ج. شناسایی مغالطه‌ها و فائق شدن بر آن‌ها</p>	<ul style="list-style-type: none"> • آیا آن منبع، یک مرجع موثق و مناسب است؟ • آیا ما از این بابت مطمئن هستیم که یک فرضیه را به‌خاطر فردی که آن را ارائه کرده است، حمایت یا رد نکرده‌ایم؟ • آیا ما از این بابت مطمئن هستیم که یک فرضیه را به‌خاطر فشار دوستان یا آشنایان، حمایت یا رد نکرده‌ایم؟

		<ul style="list-style-type: none"> • آیا شما در حال حمایت کردن از آن موقعیت هستید، فقط به خاطر اینکه آن یک موقعیت میانی است؟ • آیا آنچه الان شما می‌گویید با آنچه پیش‌تر می‌گفتید، ناسازگار نیست؟ • آیا آن کلمه نسبت به آنچه پیش‌تر به کار بردی، معنای متفاوتی ندارد؟ • آیا این موضوع اهمیت دارد که چند نفر در این باره با شما موافق هستند؟ و اگر چنین است، چرا؟ • آیا شما در حال تحریف آراء افراد دیگر نیستید؟ • آیا تمایزها و تفاوت‌های موجود، در واقع یک دوگانگی و دورستگی کاذب نیست؟ • این چقدر به بحث ما مربوط است؟
	<p>چ. ارزیابی شواهد</p>	<ul style="list-style-type: none"> • آیا شما یا فردی دیگر می‌تواند نمونه‌ای بیان کند؟ آیا نمونه‌های دیگری هم وجود دارند؟ • ما نمونه‌های بسیاری از پیش در دست داریم. آیا کسی می‌تواند یک مثال نقض ارائه کند؟ • چه چیزی به عنوان یک مثال نقض برای این تعمیم محسوب می‌شود؟ • آیا این شواهد مربوط هستند؟ اگر هستند، چگونه؟ • آیا این یک حقیقت محرز و مسلم است؟ چگونه آن احراز یا ثابت شده است؟ • آیا این صحیح است؟ آیا این همواره صحیح است؟ • آیا این همه جا صحیح است؟ چگونه می‌دانیم؟ • آیا این چیزی است که باید از طریق نظر کارشناس تعیین شود؟ کجا می‌توانیم چنین نظری را بیابیم؟ • چه چیزی یک کارشناس را برای ارائه نظر در این باره واجد شرایط می‌کند؟ آیا توافق و اجماعی میان کارشناسان واجد شرایط وجود دارد؟ • آیا این چیزی است که تنها می‌تواند از طریق تحقیق تجربی احراز یا ثابت شود؟ کجا می‌توانیم به چنین تحقیقی دست یابیم؟ آیا ما خودمان برای انجام این تحقیق واجد شرایط هستیم؟ • آیا با در نظر گرفتن ریسک‌ها و خطرهای این شواهد به حد کافی قوی هستند؟

<p>۳. تأیید، تجدید نظر یا رهاکردن فرضیه</p>	<p>قضاوت عملی</p>	<ul style="list-style-type: none"> • آیا این دلیلی برای تجدید نظر در مورد فرضیه است؟ • آیا این دلیلی برای رهاکردن فرضیه است؟ • آیا استدلال‌ها یا شواهد موجود برای تأیید این فرضیه کافی هستند؟ • آیا به بهترین شکل ممکن و به اندازه کافی این فرضیه را آزموده‌ایم؟ • آیا از مسیری دیگر این امکان هنوز وجود دارد که این فرضیه اشتباه باشد؟ • آیا معنای این فرضیه تغییر کرده است؟ چگونه می‌توانیم به معنای جدید دست یابیم؟ • باتوجه به فرضیه‌های باقی‌مانده، آیا ما به حل مسئله مدنظر یا پاسخ سؤال مدنظر نزدیک‌تر شده‌ایم؟
---	-------------------	---

مرحله ۵: آزمایش فرضیه‌ها از نظر تجربی و تصدیق، تجدید نظر یا رهاکردن آن‌ها		
وظیفه	نوع تفکر	محرك‌های تسهیل
تدبیر و مدیریت آزمایش‌های تجربی به‌نحوی که مشخص شود آیا فرضیه مدنظر مسئله‌ای را که در آغاز با آن روبه‌رو بودیم حل خواهد کرد یا نه.	استدلال عملی، استدلال شرطی، تفکر اخلاقی	<ul style="list-style-type: none"> • چگونه می‌توانیم مطابق با این فرضیه عمل کنیم؟ • چگونه می‌توانیم این فرضیه را آزمایش کنیم یا به‌عبارت‌دیگر آن را از نظر تجربی، بیرون از گفت‌وگو بیازماییم؟ • اگر این فرضیه مسئله‌ای را که ما در آغاز با آن روبه‌رو بودیم حل کند، چه می‌توانیم بگوییم؟ ما انتظار داریم چه چیزی را مشاهده کنیم؟ چه نوع نتایجی را به‌هنگام تأیید یا رد فرضیه ملاحظه خواهیم کرد؟ چه معیارهایی را می‌توانیم برای ارزیابی رفتارها و اقداماتمان به کار ببریم؟ • اگر دو یا چند فرضیه به‌طور متقابل، متناقض باشند، چگونه می‌توانیم آن‌ها را بیازماییم؟ • آیا خطرها و تهدیدهای حاصل از آزمایش این فرضیه در مقایسه با فرصت‌های حاصل از آن معقول هستند؟ • آیا نتایج حاصل از انجام فرضیه رضایت‌بخش بود؟ • آیا آزمایش مدنظر دلایلی را برای تجدید نظر یا رهاکردن فرضیه یا تصدیق آن به ما ارائه می‌کند؟ • آیا نیاز است که فرضیه‌های اصلاح‌شده بعدی دوباره به صورت تجربی آزمایش شود؟ • آیا نیاز است که سؤال‌هایمان تغییر داده شود؟ اگر هیچ‌یک از فرضیه‌ها به‌طور قابل استفاده‌ای در عرصه تجربه تأیید نشود؟

مرحله ۶: اجرای فرضیه‌های تصدیق‌شده

محصول	نوع تفکر	محرك‌های تسهیل
<p>عادت و خوئی بازسازی‌شده</p>	<p>تفکر اخلاقی، استدلال عملی</p>	<ul style="list-style-type: none"> • چه کارهایی باید درمورد این فرضیه انجام دهیم؟ • قضاوت‌های جدید ما چه تغییراتی در نحوه زندگی ما ایجاد می‌کنند؟ الزام‌ها و تعهدات جدید ما چگونه باید آشکار شوند؟ • ادراکات یا ارزش‌های جدید ما، به‌ویژه در این زمان، در این مکان و تحت این شرایط چگونه می‌توانند در عرصه تجربه، عملی شوند؟ • آیا عادت‌های شخصی، سازمانی، همگانی و اجتماعی اخیر ما با قضاوت‌های جدیدمان سازگارند؟ اگر چنین نیست، چه اصلاحاتی باید انجام گیرد؟ • چگونه می‌توانیم این دستورالعمل را در پرتو واقعیات اخیر (تازه‌یافته) به پیش بریم؟ • چه معیارهایی برای ارزیابی اعمالمان می‌توانیم به کار بریم؟

پی‌نوشت‌ها:

۱. از افراد زیر برای نظرات مفیدشان در مورد این مقاله سپاس گزارم.
Nathan Brubaker, Peter Dlugos, James Heinegg, David Kennedy, Megan Laverty, Matthew Lipman.
۲. نگاه کنید به: Karel L. Van der Leeuw, "Philosophical Dialogue and the Search for Truth", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* Vol. 17 No. 3 (2004), 17-23.
۳. نگاه کنید به: "The Process of Inquiry" in *Philosophical Inquiry: An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery* (Lanham, MD: University Press of America), 1984
۴. نگاه کنید به: Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan: *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed. (Philadelphia: Temple University Press, 1980), Matthew Lipman: *Thinking in Education*, 2nd ed. (New York: Cambridge University Press, 2003), and Laurance J. Splitter and Ann. M. Sharp: *Teaching for Better Thinking* (Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1995).
۵. نگاه کنید برای نمونه به: Nicholas Burbules: *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*, Vol. 10 (New York: Teachers College Press, 1993).
۶. لیپمن توضیح می‌دهد که گفت‌وگو منجر به تأمل و تفکر می‌شود. خیلی وقت‌ها هنگامی که افراد مشغول گفت‌وگو با یک‌دیگر هستند، به تأمل، تمرکز بیشتر، ملاحظه جایگزین‌ها، گوش دادن بیشتر، توجه دقیق به تعاریف و معانی و شناسایی گزینه‌ها از پیش، واداشته می‌شوند. در کل، افراد به تعداد بسیاری فعالیت ذهنی واداشته می‌شوند که اگر مکالمه رخ نمی‌داد، ممکن بود چنین فعالیت‌هایی در سر آن‌ها رخ نمی‌داد. نگاه کنید به: Philosophy in the Classroom, 2nd ed., 22.
۷. پیر هَدات (Pierre Hadot) در کتاب *What is Ancient Philosophy?* فلسفه را به مثابه آنچه در مدارس یونانیان باستان تجربه شده، حالات وجودی زندگی توصیف می‌کند. (Cambridge: Harvard University Press, 2002, trans. Michael Chase).
۸. همچنین ببینید Tich Nhat Hanh: *Interbeing: Fourteen Guidelines for Engaged Buddhism*, 3rd ed. (Berkeley, CA: Parallax Press, 1998).
۹. John Dewey: *How we Think* (1933; Boston: Houghton Mifflin Company, 1998) and *Logic: The Theory of Inquiry*, Published as John Dewey: *The Later Works*, Vol. 12: 1938 (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1991).
۹. برای نمونه مایکل والزر (Michael Walzer) به توصیف ۱۴ فعالیت غیر-مشورتی (اندیشه مشارکتی) که از عناصر ضروری دموکراسی هستند، می‌پردازد. برخی از آن‌ها عبارتند از: راه‌پیمایی، مباحثه،

- چانه‌زنی، لابی‌کردن و کمپین زدن. *Politics and Passion: Toward a more Egalitarian Liberalism* (New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2004), 90-109.
۱۰. در این زمینه لیپمن هشدار می‌دهد که رویکرد حلقه‌کندوکاو باید به صورت‌گزینشی برای دبیرستانی‌ها و دانشجویان کالج به کار برده‌شود؛ یعنی کسانی که قابلیت یادگیری یک عمل تخصصی را دارند، عملی که مستلزم انضباط خاصی است. (New York: *Thinking in Education* (Cambridge University Press, 1991), 223-4.)
- عمل دانش‌آموزان – کسانی که فهم و مهارت‌هایشان را در قالب نظم و انضباط خاصی شکل می‌دهند- و عمل کارشناسان – کسانی که دانش و مهارت منظم جدیدی را ایجاد می‌کنند- وساطت و میانجیگری کنند. “Constructivism, Standards and the Classroom Community of Inquiry,” *Educational Theory*, Vol. 52, No. 2 (Fall 2002), 397-408.
۱۱. دیدگاه‌های من درباره طیفی از «مسائل فلسفی» در مقاله “Are Philosophy and Children Good for Each Other?” in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 16, No. 2 (Fall 2002), 9-11. آورده شده‌است.
۱۲. Louise Brandes Moura Ferreira: *The Role of a Science Story, Activities, and Dialogue Modeled on Philosophy for Children in Teaching Basic Science Process Skills to Fifth Graders*, Dissertation (Montclair, New Jersey: Montclair State University, 2004).
۱۳. Raymond Siegrist: *A community of mathematical inquiry in a high school setting*, Dissertation (Montclair, New Jersey: Montclair State University, 2005); Nadia Stoyanova Kennedy: *The role of paradox in argumentation and concept transformation in a community of mathematical inquiry: a dialectical analysis*, Dissertation (Montclair, New Jersey: Montclair State University, 2005); Ed Elbers” “Classroom interaction as reflection: Learning and teaching mathematics in a community of inquiry”, *Educational Studies in Mathematics Vol. 54, No.2 (2003), 77-100*; Maire-France Daniel, et. Al.: “The developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom”, *Thinking*, Vol. 15, No. 1 (2000), 2-9.
۱۴. Peter Seixas: “The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History”, *American Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 2 (Summer 1993), 305-24.
۱۵. Sally Hagaman: “The community of Inquiry: An Approach to collaborative Learning”, *Studies in Art Educational*, Vol. 31, No. 3 (Spring 1990), 149-570.
۱۶. Gilbert Burgh, et al.: *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy* (Melbourne: Thomson Social Science Press,

- 2006); Josephine Russell: "Moral Consciousness in a Community of Inquiry", *Journal of Moral Education*, Vol. 31, No. 2 (June 2002), 141-53.
17. Megan Laverty and Maughn Gregory: "Evaluating Classroom Dialogue: Reconciling Internal and External Accountability", Unpublished manuscript, 2005.
18. برخی از این محرک‌های تسهیل‌مکتوب از لیستی از مقاله زیر اقتباس شده‌اند:
 "Socratic questions", in Splitter & Sharp (1995), 56-7, and from Lipman, Sharp & Oscanyan (1980), 112-24.
19. این بینش را مدیون دکتر مگان لاورتی (Megan Laverty) از کالج مدرسین دانشگاه کلمبیا هستم.
20. نگاه کنید به: Matthew Lipman: *Thinking in Education*, 2nd Edition (Cambridge University Press, 2003), 139 and 157.
21. ابزارهایی برای تسهیل‌گری چنین ارزیابی درونی و بیرونی را می‌توانید در کتاب زیر بیابید:
Philosophy for Children Practitioner Handbook, Montclair, NJ: IAPC (2005).
22. David Hildebrand: "Analyzing a Philosophical Text as an Example of Inquiry", <http://davidhildebrand.org/teaching/handouts/inquiry.php>, last accessed 9 november 2005.
23. نگاه کنید به: Lipman 2003, Chapter 12: "Education for Caring Thinking", 261-71.
24. نگاه کنید به استدلال ون در لی یو (Van der Leeuw (2004) at 20) جایی که نوشته است:
 "قبول روش سقراطی این آموزه را که مدعی است ما دسترسی ویژه به یک حقیقت فلسفی و یا یک بصیرت داریم، رد می‌کند."
25. Douglas Walton: *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument* (Toronto: University of Toronto Press, 1998), 90.
- استناد بر کتاب مونرو بردزلی می‌پردازد: Monroe Beardsley: *Practical Logic* (New York: Prentice-Hall, 1950), 522.
26. همان.
27. عبارت "Q-Q's" توسط دکتر توماس ای. جکسون (Thomas E. Jacson)، مدیر بخش فلسفه در پروژه مدارس دانشگاه هاوایی - طرح شده است. او یکی از تسهیل‌گران ماهر و متخصص گفت‌گویی فلسفی برای کودکان است که تا به حال من دیده‌ام. نگاه کنید به: "Gently Socratic Inquiry", In Arthur L. Costa, ed.: *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, 3rd ed. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001).
28. The Collected Papers (2): *Elements of Logic*, ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge: Harvard University Press, 1932), 270,

electronic edition by inteLex .com through Sprague Library at <http://library.montclair.edu/databases/philosophy.htm>, last accessed 15 November 2005.

The Collected Papers (5): Pragmatism and Pragmaticism, ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge: Harvard University Press, 1932), 505-6, electronic edition by inteLex .com through Sprague Library at <http://library.montclair.edu/databases/philosophy.htm>, last accessed 15 November 2005.

۳۰. این نقل قول تفسیر والتون از بردزلی (۱۹۵۰) است که در آن شماره صفحه ای که به آن استناد شده است، ذکر نشده است. نگاه کنید به: Walton (1998), 91.
۳۱. نگاه کنید به:

“What good is legal pragmatism?” in Michael Bring and William Weaver, eds.: Pragmatism in Law and Society (Boulder, Colorado: Westview press, 1991), 19.

Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art, 2nd ed. (Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000), 127.

۳۲. والتون «مغالطه» را به صورت کاربردی تعریف می کند: "به یک معنای جدید، مغالطه آن نوع حرکت در یک گفت و گو و یا روند استدلالی است که اغلب منجر به خطا می شود و یا به شیوه ای گمراه کننده و همراه با حيله و نیرنگ در روند یک گفت و گو به کار برده می شود. در معنای دیالکتیکی سنتی، مغالطه نوع خاصی از استدلال است. به عبارت دیگر، در اصل، در تعریف سنتی آن، مغالطه نوع صحیح و مشروعی از استدلال است که البته به طور ناصحیحی در یک مورد معین - بر اساس استانداردهای هنجاری گفت و گو که برای آن مورد معین مناسب و صحیح است - به کار برده شده است. نگاه کنید به: Walton (1998), 257-8.

۳۳. نگاه کنید به: Walton (1998), 100, 200, 201, 218.

۳۴. نگاه کنید به: Nhat Hanh, 7-8.

Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life (New York: Routledge, 1997), 25.

۳۵. Walton, 111.

۳۶. نگاه کنید به: "Strengthening the Power of Judgment," chapter 13 of Lipman 2003, 272- 93.

The Collected Papers (5): Pragmatism and Pragmaticism, ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge: Harvard University Press, 1932), 397- 8, electronic edition by inteLex .com through Sprague Library at <http://library.montclair.edu/databases/philosophy.htm>, last accessed 15 November 2005.

۳۸. نگاه کنید به: Hadot (2002), 3-6.

۳۹. نگاه کنید به: Walton, 151, 176

۴۰. نگاه کنید به: Theory of Valuation (University of Chicago press, 1972), 24.

۴۱. نگاه کنید به:

“Educating for Democracy and Social Justice,” presented at the Austrian Center of Philosophy for Children 20th Anniversary Conference, Graz, October 2005.

۴۲. نگاه کنید به:

The Collected Papers (5): pragmatism and Pragmaticism, ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss(Cambridge: Harvard University Press,1932), 510, electronic edition by InteLex.com through Sprague Library at <http://library.montclair.edu/databasas/philosophy.htm>, last accessed 15 November 2005.