**پژوهشکدة اخلاق و تربیت**

**گروه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فبک)**

**گفت‌‌وگوهای فلسفی در کلاس درس**

**از پنچ منظر**

روح‎اللّه کریمی

تابستان 98

ویراستار صوری و صفحه‌‌‌آرا: مهدیه دین‌‌پناه

# فهرست

پیش‌‌گفتار **7**

فصل اول: سقراط

1. مقدمه 17

2. سقراط که بود و چرا اهمیت دارد؟ 18

1.2 سقراط در مکالمات افلاطونی 23

3. گفت‌‌وگوی سقراطی: النخوس 27

4. راهبردهای سقراطی برای پیشبرد گفت‌‌وگوهای فلسفی در کلاس درس 30

4.1 یک کلاس سقراطی 32

4.2 نقش معلم در گفت‌‌وگوی سقراطی 34

5. جمع‌‌بندی 36

فصل دوم: لئونارد نلسون

1. مقدمه 38

2. زمینه و زمانۀ نلسون 39

3. مفاهیم اساسی 42

4. راهبردهای نلسون برای پیشبرد گفت‌‌وگوهای فلسفی در کلاس درس 54

4.1 راهبردهای کلی 54

4.2 یک کلاس به سبک نلسون 63

4.3 نقش معلم در کلاس نلسون 69

4.4 پیشرفت در «گفت‌‌وگوی سقراطی» نلسون به چه معناست؟ 71

5. بررسی و نقد 75

فصل سوم: متیو لیپمن

1. مقدمه 80

2. پیش‌‌زمینه‌‌های معرفت‌‌شناختی لیپمن 81

3. مفاهیم اساسی: حلقۀ کندوکاو فلسفی 89

4. راهبردهای لیپمن برای پیشبرد حلقۀ کندوکاو فلسفی در کلاس درس 93

4.1 راهبردهای کلی 93

4.2 نقش معلم در کلاس لیپمن 97

4.3 پیشرفت در «حلقۀ کندوکاو فلسفی» به چه معناست؟ 116

5. بررسی و نقد 123

فصل چهارم: اسکار برنی‌‌فیه

1. مقدمه 127

2. نقدهای برنی‌‌فیه بر رویکرد لیپمن 128

2.1 غفلت از روایت 130

2.2 فهرست عقاید 133

2.3 سطح مفهومی 137

2.4 اندیشیدن نااندیشیدنی 140

2.5 فرار از مواجهه 142

2.6 پراگماتیسم 146

2.7 نظر و عمل 149

2.8 منشأ مشکل کجاست؟ 152

3. مفاهیم اساسی 154

4. راهبردهای برنی‌‌فیه برای پیشبرد گفت‌‌وگوی فلسفی در کلاس درس 160

4.1 راهبردهای کلی 160

4.2 وظایف معلم در کلاس برنی‌‌فیه 161

4.3 یک کلاس به سبک برنی‌‌فیه 163

4.4 پیشرفت در گفت‌‌وگوی فلسفی برنی‌‌فیه به چه معناست؟ 169

5. بررسی و نقد 172

فصل پنجم: کاترین مک‌‌کال

1. مقدمه 175

2. مبانی معرفت‌‌شناختی مک‌‌کال 176

3. مفاهیم اساسی 181

4. راهبردهای مک‌‌کال برای پیشبرد حلقۀ کندوکاو فلسفی 182

4.1 راهبردهای کلی 182

4.2 نقش معلم در حلقۀ کندوکاو فلسفی 184

4.3 یک کلاس به سبک مک‌‌کال 186

4.4 پیشرفت در حلقۀ کندوکاو فلسفی مک‌‌کال به چه معناست؟ 190

5. نقد و بررسی 191

5.1 مقایسۀ روش سقراطی نلسون با حلقۀ کندوکاو فلسفی مک‌‌کال 191

5.2 مقایسۀ حلقۀ کندوکاو لیپمن با حلقۀ کندوکاو فلسفی مک‌‌کال 193

فصل ششم: بستار

1. مقدمه 199

2. امکان تلفیق رویکردهای مختلف گفت‌‌وگوی فلسفی 201

پیوست 1: **نامه‌‌ای به معلم نوآموز: آموزش کشف هری استوتلمیر** **225**

پیوست 2: **غلبه بر نسبی‌‌گرایی و مطلق‌‌گرایی: مطلوب‌‌های دیویی در باب حقیقت و معنا در فلسفه برای کودکان 237**

فهرست منابع **261**

# پیش‌‌گفتار

«نشانه‌‌هایی وجود دارد دال بر اینکه ما بار دیگر وارد عصر گفت‌‌وگو شده‌‌‌‌ایم» (van der Leeuw, 2004: 1). گفت‌‌وگو در جهان معاصر جایگاه ویژه‌‌ای یافته است. خودآئینی (autonomy) که آرمان عصر روشنگری بود تا حد زیادی اکنون به‌‌صورت یک حق درآمده است. پیوند خودآئینی با آرمان دیگر عصر روشنگری یعنی برابری‌‌طلبی (Egalitarianism) مساوی بود با انهدام مراجع اقتدار (authorities). وقتی انسان‌‌ها با هم برابر می‌‌شوند و خودآئین هستند، راه برای گفت‌‌وگو گشوده می‌‌شود، چراکه شرط گفت‌‌وگو برابر نشستن با طرف مقابل است، برابر نشستنی نه لزوماً در جهان عین، بلکه در جهان ذهن. در جایی که یکی از طرفین، مخصوصاً بنابر اصول و پیش‌‌فرض‌‌های اولیه، خود را برتر از دیگری می‌‌داند، گفت‌‌وگویی نیز شکل نخواهد گرفت. در گذشته، به علت وجود مراجع اقتدار بی‌‌شمار و نظام طبقاتی، گفت‌‌وگو چندان وجهی نداشت. امروزه مردان نسبت به زنان، یا به عبارتی، شوهران نسبت به همسران، اقتدار سابق را ندارند، و ازاین‌‌رو لاجرم گفت‌‌وگو جای رابطۀ بالا به پایین و یک‌‌سویۀ گذشته را گرفته است. در جهان کنونی، حتی والدین نیز اقتدار گذشته را نسبت به فرزندان خود از دست داده‌‌اند و برابری حتی در رابطۀ بزرگسال ـ کودک نیز رسوخ کرده است، بدین‌‌جهت امر و نهی تأثیر گذشته را از دست داده است و ضرورت گفت‌‌وگوی والد ـ کودک هرچه بیشتر احساس می‌‌شود.

امر دیگری که گفت‌‌وگو را در جهان معاصر برای ما به یک ضرورت تبدیل کرده است نگاه انسان جدید به حقیقت است. به‌‌نظر می‌‌رسد استعارۀ آینۀ شکسته حکایت‌‌گر نگاه انسان جدید به حقیقت باشد. حقیقت نزد انسان جدید به‌‌مثابۀ آینه‌‌ای شکسته است که هر قطعه‌‌ای از آن نزد کسی است. ازاین‌‌رو برای داشتن تصویری نزدیک‌‌تر به واقعیت ناگزیریم تکه‌‌های آینۀ خود را در کنار یکدیگر قرار دهیم**.** احتمالاً گسترش روابط انسان‌‌ها در جهان معاصر با آسان‌‌شدن مسافرت‌‌های واقعی و مجازی و افزایش آگاهی‌‌ مردمان از احوال یکدیگر بیشترین تأثیر را در این زمینه داشته است.

**از آنچه گفته شد نباید نتیجه گرفت که توجه فلسفی به امر گفت‌‌وگو در دنیای قدیم وجود نداشته است. پرداختن به گفت‌‌وگو و نوشتن آثار فلسفی در قالب گفت‌‌وگو امر بدیعی در تاریخ فلسفه نیست. در مواردی ممکن است این گفت‌‌وگوها بازنمایی یک گفت‌‌وگوی واقعی فلسفی میان چند نفر، و در مواردی دیگر هم ممکن است همۀ ماجرا ساخته و پرداختۀ ذهن یک فیلسوف بوده باشد. این گفت‌‌وگوهای فلسفی غالباً میان دو نفر اتفاق می‌‌افتند هرچند در مواردی هم این گفت‌‌وگوها میان چند نفر است. از هر دو نمونه می‌‌توان در مشهورترین نمونه گفت‌‌و‌‌گوهای فلسفی یعنی مکالمات افلاطون سراغ گرفت.**

گفت‌‌وگوهای شفاهی می‌‌توانند اهداف مختلفی داشته باشند. کارکرد آن‌‌ها می‌‌تواند آموزش، ابزاری برای تصمیم‌‌گیری میان دو دیدگاه متعارض، همکاری با دیگران برای مواجهه با مشکلی خاص، تبادل دیدگاه‌‌ها، متقاعدکردن دیگران، یا رسیدن به یک تصمیم باشد. به‌‌عبارت‌‌دیگر هدف گفت‌‌وگو می‌‌تواند آموزشی، تصمیم‌‌گیری، اکتشافی، آگاهی از نظرات مختلف و... باشد. هدف گفت‌‌وگوی فلسفی در برابر گفت‌‌وگو به‌‌طور کلی دست‌‌یافتن به نوعی بصیرت مشترک است. به‌‌عبارت‌‌دیگر گفت‌‌وگوی فلسفی کارکردی شناختی دارد. این بصیرت ممکن است در ابتدای کار از دید همۀ شرکت‌‌کنندگان مخفی باشد که در چنین حالتی گفت‌‌وگو صورت جست‌‌وجو به خود می‌‌گیرد، یا ممکن است یکی از شرکت‌‌کنندگان از همان ابتدا این بصیرت را داشته باشد که در چنین موردی با آموزش یا متقاعد‌‌سازی سروکار داریم.

همان‌‌گونه که فاندر لئو متذکر می‌‌شود، صورت و کارکرد گفت‌‌وگوی فلسفی در جریان تاریخ فلسفه تغییر کرده است و یکی از دلایل بسط گفت‌‌وگوی فلسفی تغییر نسبت آن از صورتی ادبی، آموزشی و متقاعدسازی به گفت‌‌وگوی اکتشافی بوده است. البته همواره نمی‌‌توان مرزی روشن میان این دو کشید. در مکالمات قدیمی یونان و در چین باستان منشأ تفکر فلسفی آموزشی دانسته می‌‌شد که وظیفۀ آن آماده‌‌کردن شاگردان برای زندگی عمومی و سیاسی بود. معلم یا استاد تعدادی شاگرد داشت و آموزش به شکل شفاهی انجام می‌‌شد و ممکن بود به دلایلی برخی از این مکالمات شفاهی به شکل نوشته نیز درآیند. برخی از گفت‌‌وگوهای فلسفی قدیمی همچون *Analects* کنفوسیوس انعکاس‌‌دهندۀ عملی آموزشی بوده‌‌اند که توسط شاگردانی که می‌‌خواسته‌‌اند سخنان استاد را تا جایی که ممکن است عیناً حفظ کنند به نگارش درآمده‌‌اند (van der Leeuw, 2004). البته حتی در این موارد هم مباحثی دربارۀ نسبت آنچه به‌‌صورت نوشته ضبط شده است و گفت‌‌وگوهای واقعی که میان استاد و شاگرد درگرفته است وجود دارد (Brooks, 1997).

بارزترین دوره‌‌هایی که در تاریخ فلسفه «گفت‌‌وگو» به‌‌عنوان یک سبک به‌‌صورت جدی مطرح شده است قرن 4 قبل از میلاد در تفکر یونانی، رنسانس اروپا و دورۀ روشنگری قرن هجدهم (برکلی، هیوم، دیدرو) بوده است. در دوره‌‌هایی که یک مکتب فلسفی چنان حکمفرما می‌‌شود (مثلاً فلسفۀ دکارتی، ایدئالیسم آلمانی) که گویی «فلسفه» معادل این مکتب‌‌ها می‌‌شود، آن‌‌گاه طبیعتاً گفت‌‌وگو هم تضعیف می‌‌شود، چراکه گویی برای راه‌‌پیداکردن به جمع فلاسفه لازم می‌‌شود که فرد مجموعۀ موجود دانش و بصیرت فلسفی را فراگیرد. درمقابل، در زمان‌‌هایی که گویی هرچیزی در فلسفه در حال حرکت و تغییر است، فلسفه دچار بحران هویت شده است و گویی فلسفه در حال تلاش است تا در میان مه راه خود را بیابد و حتی مرزهای این رشته برای شاغلان آن مبهم شده است، گفت‌‌وگوی فلسفی رونق می‌‌گیرد. دربرابر، از آن‌‌جایی که علم همواره در پارادایم‌‌هایی تعریف شده که انباشت دانش (accumulation knowledge) ارزش تلقی می‌‌شده است، «گفت‌‌وگو» هیچ‌‌گاه جایگاه واقعی در علم (science) نداشته است.

فلاسفه‌‌ای که آثار خود را در طول تاریخ فلسفه در قالب گفت‌‌وگو نوشته‌‌اند، برخی از مزایای زیر را از این قالب انتظار داشته‌‌اند:

* آوردن دلایل له و علیه به‌‌صورت صریح در برابر یکدیگر؛
* پیونددادن شخصیت‌‌های گفت‌‌وگو با عقایدی که از آن‌‌ها دفاع می‌‌کنند؛
* پیوند میان عقاید مختلف و نشان‌‌دادن اینکه چگونه فکری از فکر دیگر زاده می‌‌شود یا چگونه در پس یک عقیده پیش‌‌فرض‌‌هایی نهفته است؛
* وقتی مطلب به‌‌صورت گفت‌‌وگو باشد، نویسنده مجبور است هرچه بیشتر مخاطب را درنظر بگیرد. درواقع در این‌‌جا بار مخاطب برای فهم افکار دو برابر می‌‌شود یکی مخاطب گفت‌‌وگو و دوم مخاطب کتاب و این موجب می‌‌شود تبیین بهتر انجام شود؛
* نویسنده می‌‌تواند به‌راحتی حالت بی‌‌طرفی به خود بگیرد و بگوید صرفاً در حال گزارش عقاید و افکار دیگران است. این باعث می‌‌شود تعداد مخاطبان او دوبرابر شوند، چون تنها یکی از دو طرف دعوا خود را مخاطب او و کتابش نخواهد دانست. چنین تاکتیکی حتی در برخی مواقع می‌‌تواند خطراتی را از سر نویسنده مرتفع کند. مثلاً *گفت‌‌وگوی ماکیاولی و منتسکیو در دوزخ (*The Dialogue in Hell Between Machiavelli and Montesquieu*) به قلم موریس جولی (*MauriceJoly*) درواقع نقد سیاست‌‌های ناپلئون سوم است یا* *حتی گالیله که از همین سیاست در علم بهره برد و* گفت‌‌وگو در باب دو سیستم جهانی (Dialogue Concerning the Two Chief World Systems) را نوشت (van der Leeuw, 2004)، هرچند همان‌‌گونه که گفته شد، در تاریخ علم سنت رساله‌‌نویسی همواره بر گفت‌‌وگونویسی غلبه داشته است.
* گفت‌‌وگو هرچه بیشتر به داستان و داستان هرچه بیشتر به زندگی واقعی نزدیک است و این موجب جذابیت آن می‌‌شود.
* وقتی گفت‌‌وگو غالب می‌‌شود، بصیرت رابطۀ نزدیکی با «فرآیند» پیدا می‌‌کند، بدین معنا که فعالیت فلسفه‌‌ورزی مهم‌‌تر از نتایج آن می‌‌شود، حداقل به این معنا که داشتن بصیرت فلسفی، بدون درنظرگرفتن تلاشی که به آن بصیرت منجر شده است، اگر هم قابل‌‌حصول باشد، ارزش چندانی نخواهد داشت. به قول لیپمن: «تفکر نوعی فعالیت است، فعالیتی که هیچ‌‌کس نمی‌‌تواند برای دیگری آن را انجام دهد.» (لیپمن و دیگران، 1395: مقدمه ن) و «معانی باید کشف شوند. هیچ‌‌کس نمی‌‌تواند معانی را به فرد دیگری ̓بدهد̒.» (همان، 7). از این جهت نیز میان فعالیت علمی و فعالیت فلسفی تمایز آشکاری وجود دارد. فلسفه‌‌ورزیِ گفت‌‌وگومحور را نمی‌‌توان به خبرگان فلسفه سپرد تا ایشان بصیرت‌‌هایی حاصل کنند و دیگران صرفاً از آن بصیرت‌‌ها بهره ببرند. این تفاوتی بنیادین میان بصیرت فلسفی و دانش‌‌های وابسته به خبرگان، مانند علوم تجربی، است. ازاین‌‌رو به‌‌نظر می‌‌رسد فلاسفه‌‌ای همچون افلاطون که فلسفۀ خود را به‌‌صورت گفت‌‌وگو عرضه می‌‌کرده‌‌اند بر این باور بوده‌‌اند که فلسفه را نمی‌‌توان همچون دانش تجربی در اختیار همگان قرار داد و نوعی سیر و سلوک عقلانی فردی برای دستیابی به بصیرت فلسفی لازم است که ورود به گفت‌‌وگوی شفاهی تمهیدی برای گفت‌‌وگوی درونی با خود برای جستن معناست.

در سنت ما نیز وقتی نزد شیخ شهاب‌‌الدین سهروردی، و به قولی ابن سینا، فلسفه با حکمت قرین می‌‌شود، نکتۀ اخیر بیشتر نمود پیدا می‌‌کند. سهروردی در مقدمۀ *منطق‌‌المشرقیین* می‌‌گوید: «فروعی از دانش وجود دارد که از یونان نشئت نگرفته است». سهروردی معتقد بوده است که حکمت کلی و جاودانی (حکمت خالده) وجود داشته است که به صورت‌‌های مختلف در میان هندویان، ایرانیان، بابلیان و مصریان باستان و نیز در میان یونانیان تا زمان ارسطو وجود داشته است. به‌‌ نظر سهروردی فلسفۀ ارسطو نه سرآغاز فلسفه بلکه پایان آن در میان یونانیان بود که با محدودکردن حکمت به جنبۀ استدلالی، میراث قدیم را به نقطۀ پایان رساند. البته سهروردی مخالف شیوه‌‌های منطقی استدلال نیست، اما دو مشکل از نظر او در این‌‌جا وجود دارد. اول آنکه دستیابی به حقیقت تنها منحصر به همین شیوۀ استدلالی دانسته شود. دوم آنکه شیوۀ استدلالی بر شیوۀ اشراقی یا ذوقی، که دیگر راه وصول به حقیقت است، ارجح دانسته شود. سهروردی در مقام ترکیب‌‌کنندۀ میراث‌‌های مختلف دانش فلسفه و حکمت را دو نوع دانش می‌‌شمارد که هریک مناسب هدفی است. حقیقت به عقیدۀ سهروردی نهایتاً باید متکی به علمی باشد که از راه اشراق حاصل می‌‌شود، ضمن اینکه باید قابل‌‌نقادی منطق و استدلال عقلی، و سازگار با آن‌‌ها باشد. سهروردی در باب رابطۀ میان فلسفه و حکمت در مقدمۀ *حکمة‌‌الاشراق* می‌‌گوید: «... این کتاب را روشی دیگر بود و طریقی نزدیک‌‌تر از آن طریق (استدلالی) ... و حقایق و مطالب آن نخست برای من از طریق تفکر حاصل نیامد، بلکه حصول آن به امری دیگر بود. سرانجام وقتی حقیقت را یافتم جویای برهان آن شدم بدان‌‌سان که هرگاه، مثلاً از آن برهان قطع‌‌نظر کنم، هیچ مشککی نتواند مرا در آن به شک اندازد». سهروردی تأکید می‌‌کند نظرات او را تنها کسانی می‌‌توانند به اثبات برسانند که به هدایت شیخی روحانی، که خلیفۀ خداوند بر روی زمین است، به علم اشراق معرفت حاصل کرده باشند (امین‌‌رضوی، 1377: 95ـ89). از مجموع این گفته‌‌ها شاید بتوان نتیجه گرفت که در سنت تفکر ایرانی ـ اسلامی، «بصیرت» یا «حکمت» صرفاً از طریقی حاصل می‌‌شود که باید شخصاً در آن طی طریق شود و از مجرای ارائۀ اطلاعاتی خاص قابل‌‌حصول نیست. طریق عقل و استدلال صرفاً برای تأیید بصیرتی که به‌‌نحو شخصی حاصل آمده است یا برای قانع کردن دیگران کاربرد دارد. اینکه نسبت میان بصیرتی که از راه «گفت‌‌وگو» حاصل می‌‌شود و بصیرتی که از راه «اشراق» حاصل می‌‌شود چگونه نسبتی است، موضوعی دیگر است که در این‌‌جا به آن ورود نمی‌‌کنیم، اما اصل وجود بصیرت‌‌هایی که راه وصول به آن‌‌ها نوعی سیر و سلوک و ورود به فرآیندی شخصی است نکته‌‌ای حائز اهمیت است.

جهان جدید و در ادامۀ آن آموزش و پرورش نوین چنین «بصیرت» و «حکمتی» را به محاق برده است و تمام معرفت را به اطلاعات فروکاسته است. در این نوع آموزش اصل داشتن اطلاعات مهم است نه راه حصول آن‌‌ها (درخواست طنزآمیز دانش‌‌آموزان از معلمان برای ارائۀ «قرص» آموزش‌‌هایشان! دلالت بر همین معنا دارد). چنین دیدی موجب شده است آموزش و پرورش برآمده از دورۀ روشنگری حتی بیشتر از آموزش و پرورش سنتی، که در آن مراجع اقتدار و دانایان کل فعال‌‌اند، حافظه‌‌محور شود. سلطۀ دیدگاه علمی در عصر جدید نیز در تغییر نگرش از «عمل کردن برای رسیدن» به «داشتن برای بهره‌‌بردن» بسیار مؤثر بوده است. بدین‌‌جهت گفت‌‌وگومداری در عصر جدید با کسب حکمت در سنت‌‌های شرقی، ازجمله سنت ما ایرانیان، مشابهت دارد چراکه بصیرت در هیچ‌‌یک از این دو حاصل انتقال اطلاعات نیست و نمی‌‌توان آن را بدون طیّ طریق شخصی به‌‌دست آورد یا به دیگری منتقل کرد. بدین‌‌لحاظ شاید بتوان میان فلسفه و ریاضیات نیز مشابهت‌‌هایی را جست‌‌وجو کرد. ابزار ما در بحث فلسفی ایده‌‌ها، استدلال‌‌ها، تحلیل مفاهیم و تجربۀ مشترک است. در ریاضیات هم تقریباً همین ابزارها استفاده می‌‌شوند. شاید به همین جهت وقتی با یک مسئلۀ ریاضی مواجه می‌‌شویم، پیمودن مسیر منطقی از مسئله تا پاسخ نهایی اهمیت می‌‌یابد. برای یک معلم ریاضی اینکه دانش‌‌آموزش صرفاً پاسخ ضرب دو عدد 345 در 654 را در دفترش نوشته باشد کفایت نمی‌‌کند. او می‌‌خواهد مطمئن شود این دانش‌‌آموز شخصاً مسیر مسئله تا پاسخ را طی کرده است.

البته لازم است به تمایز مهمی که میان بصیرت فلسفی و حکمت اشراقی وجود دارد نیز توجه داشت. پذیرش روش گفت‌‌وگوی فلسفی نافی دسترسی ممتاز و خاص به حقیقت یا بصیرت فلسفی نیست. بدین معنا که اولاً وصول به این بصیرت را برای غالب مردم در صورت ورود به گفت‌‌وگوی فلسفی میسر می‌‌داند؛ ثانیاً برای عمومی‌‌کردن این بصیرت و بهره‌‌بردن همگان از آن تلاش می‌‌کند. گفت‌‌وگوی فلسفی طریقی است که همگان می‌‌توانند از آن بهره‌‌مند شوند و شاید بتوان ادعا کرد که هرچه عمومی‌‌تر و فراگیرتر شود بهتر می‌‌توان از آن بهره برد، چراکه گفت‌‌وگوهای فلسفی غنی مستلزم هم‌‌آوردانی تواناست. این در حالی است که حکمت اشراقی اولاً وصول به چنین بصیرتی را برای غالب مردم میسر نمی‌‌داند چراکه حتی با تلاش طاقت‌‌فرسای سالک در طیّ طریق سلوک همچنان احتمال رسیدن به مقصود برای او زیاد نیست، و ثانیاً لازم است از عمومی‌‌کردن حکمت اشراقی اجتناب شود. البته نکتۀ طنز تاریخ این است که افلاطون که روش گفت‌‌وگوی سقراطی به‌‌واسطۀ آثار او چنین شهرتی پیدا می‌‌کند، از دسترسی ممتاز به حکمت دفاع می‌‌کند، هرچند شاید بتوان ادعا کرد سقراط تاریخی گفت‌‌وگو را سرلوحۀ خود قرار داد چراکه معتقد بود بصیرت فلسفی را لازم است شخصاً حاصل کرد، اما افلاطون برای حکمت حالتی سِرگونه قائل شد که از دسترسی افراد غیرممتاز بدان هشدار می‌‌‌داد.

سوای آنچه گفته شد، اصول دیگری را نیز می‌‌توان بازشناسی کرد که گفت‌‌وگوی فلسفی با هدف وصول به بصیرت فلسفی مسلم می‌‌گیرد. فاندر لئو به دو اصل زیر اشاره کرده است:

1. تمرینْ تلاشی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌‌های فلسفی است که اگر لازم باشد می‌‌تواند خود این پرسش‌‌ها بیشتر روشن شود و در طول بحث به زیرپرسش‌‌هایی تقسیم شود. به عبارت دیگر فلسفه به‌‌مثابۀ امر مسئله‌‌محور لحاظ می‌‌شود.

2. پاسخ به یک پرسش فلسفی یا جستن راه‌‌حل برای یک مسئلۀ فلسفی خلاقیت فردی نیست، بلکه باید در جمعی از افراد، و به عبارتی، کسانی که قابلیت تفکر عقلانی دارند پذیرفته شود. به‌‌عبارت‌‌دیگر پذیرش پاسخ به پرسش‌‌های فلسفی مستلزم این است که شرکت‌‌کنندگان به‌‌وسیلۀ گفتمان عقلانی، که در آن استدلال تنها وسیله برای شکل‌‌دادن اجماع است، متقاعد شوند (van der Leeuw, 2004).

سقراط برجسته‌‌ترین نمایندۀ گفت‌‌وگوی فلسفی در تاریخ فلسفه است. «سقراط چگونگیِ انجام هر آنچه را از ما می‌‌خواهد خود به ما نشان می‌‌دهد» (لیپمن، 1395: مقدمه ن). او با شناخت رابطۀ بین نظریه و عمل، بدون نشان دادن مراحلی که در رسیدگی به یک مسئله وجود دارد، هیچ‌‌چیزی را به‌‌عنوان امری مطلوب به ما توصیه نمی‌‌کند. او می‌‌خواهد به ما بگوید تفکر را باید شخصاً انجام داد و لااقل برای شروع آن راهی بهتر از صحبت‌‌کردن با یکدیگر وجود ندارد، البته نه هر نوع صحبتی، بلکه صحبت ساختارمند، هدفمند و مستدَل. نکتۀ مهم در کار سقراط این است که او دامنۀ گفت‌‌وگوی فلسفی را محدود به برخی حوزه‌‌های خاص نمی‌‌داند، بلکه آن را به تمام حوزه‌‌ها و موضوعات گسترش می‌‌دهد. او به خود اجازه می‌‌دهد تا با یک ژنرال، یا با یک دولت‌‌مرد، یا با یک متدین و... وارد گفت‌‌وگوی فلسفی شود، به این معنا که وقتی مثلاً با یک ژنرال گفت‌‌وگو می‌‌کند نه دربارۀ استراتژی در جنگ، و وقتی با یک دولت‌‌مرد صحبت می‌‌کند نه دربارۀ زمامداری مملکت، بلکه دربارۀ پیش‌‌فرض‌‌‌‌های آن‌‌ها با ایشان گفت‌‌وگو می‌‌کند و مسلم می‌‌داند که این پیش‌‌فرض‌‌ها فقط به‌‌طور فلسفی باید بررسی شوند و نمی‌‌توان چنین پژوهشی را به پژوهش دیگری فروکاست (لیپمن، 1395: مقدمه س). گفت‌‌وگوهای سقراطی مبنای تمام تلاش‌‌هایی بوده است که در قرون اخیر برای پیوند میان فلسفه و آموزش در جهان صورت پذیرفته است. دیگر صورت‌‌های گفت‌‌و‌‌گوی فلسفی به‌‌نوعی قرائتی از گفت‌‌وگوی سقراطی است. همان‌‌گونه که خواهد آمد سقراط در مکالمات افلاطونی با سه اسم «ماما»، «خرمگس» و «ماهی برقی» توصیف شده است. محورقراردادن هریک از این سه اسم، به علاوۀ مؤلفه‌‌های دیگری همچون تأثیرگذاری یا ادعای ارائۀ روشی نوین، دلیل اصلی انتخاب سایر رویکردهایی است که در این پژوهش از آن‌‌ها سخن به میان آمده است.

موردتوجه قرارگرفتن روش سقراطی به‌‌گونه‌‌ای که امروزه در جهان تمرین می‌‌شود مدیون تلاش‌‌های فیلسوف نوکانتی، لئونارد نلسون (Leonard Nelson: 1882-1927) است. او تلاش کرد مبنای نظری برای روش سقراطی تدوین کند و خود نیز عملاً به انجام گفت‌‌وگوهای فلسفی با دانشجویانش، الهام گرفته از سقراط، همت گمارد. نلسون در 11 دسامبر 1922 در برابر انجمن آموزشی گوتینگن سخنرانی‌‌ای با عنوان «روش سقراطی» (Die sokratische Methode) ارائه کرد. مشهورترین جملۀ این سخنرانی بسیار نقل شده است که: «روش سقراطی هنر آموزش فلسفه نیست، بلکه هنر فلسفیدن است، هنرِ آموزش دربارۀ فلاسفه نیست، بلکه هنرِ فیلسوف ساختن از دانش‌‌آموزان است» (Nelson, 1949: 1). این سخنرانی بعدها در سال 1929 منتشر شد و توسط توماس براون (Thomas Brown) در سال 1949 با عنوان *روش سقراطی و فلسفۀ انتقادی* به انگلیسی ترجمه شد و توسط دانشگاه ییل منتشر گردید. **نلسون بنا به مشرب فلسفی خود، بر آن بود که برای دست‌‌یافتن به حقیقت باید درون خود را کاوید و بن‌‌مایه‌‌های فاهمه را بازیابی کرد. او تلاش می‌‌کرد با استفاده از «روش انتزاعی واپس‌‌رونده» (**regressive abstraction**) به درک حقیقت این بن‌‌مایه‌‌ها، که با امور حسی در هم تنیده‌‌اند، دست یابد. ازاین‌‌رو روایت نلسون از سقراط روایتی حقیقت‌‌گرایانه است، به این معنا که سقراط تلاش می‌‌کرد از طریق گفت‌‌وگو به بن‌‌مایه‌‌های پیشاتجربی و حقیقی پدیده‌‌ای که در حالت اختلاط و ترکیب بود دست یابد. سقراط نلسون همان سقراط ضدّ سوفسطاییان است و روش مامایی سقراط به‌‌منظور کشف حقیقت است.** ما در فصل دوم از این پژوهش به تبیین رویکرد نلسون، مبانی نظری و روش عملی وی، به‌‌ویژه از طریق سخنرانی مذکور، خواهیم پرداخت.

امیدِ نلسون اصلاح و دوباره زنده‌‌کردن فلسفه از طریق روش سقراطی بود. اگر هایدگر و ویتگنشتاین را بنا به قول مشهور بزرگ‌‌ترین فیلسوفان قرن بیستم بدانیم، باید اعتراف کنیم که امید نلسون محقق نشد چراکه این فیلسوفان گمان نمی‌‌کردند فلسفه بتواند بسیاری از باری که قرار بود بر دوش بکشد به سرمنزل برساند. البته دانشجویان نلسون روش آموزشی سقراطی او را ادامه دادند و نسل بعدی او آن را در آکادمی فلسفی ـ سیاسی (Philosophische-Politische Akademie) پیگیری کردند، اما شاید برجسته‌‌ترین فیلسوفی که بعد از وی توانست گام بزرگی در پیشبرد هدفی که نلسون دنبال می‌‌کرد بردارد متیو لیپمن (Matthew Lipman) بود. لیپمن در کتابی با عنوان *کودکان متفکر و تعلیم و تربیت* (Thinking Children and Education) که شامل مقالات منتخب وی از مجلۀ *Thinking* (مجله‌‌ای که به‌‌طور تخصصی از 1979 در زمینۀ فلسفه برای کودکان منتشر می‌‌شد) بود، چندین مقاله را هم از سال‌‌ها و قرون گذشته برگزیده است تا به ما یادآور شود «تعلیم و تربیت شناختی کودکان ابداعی مربوط به سال‌‌های اخیر نیست و پیشگامانی بوده‌‌اند که سخنان بکر و اصیلی در این زمینه داشته‌‌اند» (Lipman, 1993: IX). نکتۀ جالب این است که یکی از مقالات منتخب او در این کتاب مقالۀ مذکور از لئونارد نلسون است.

لیپمن به خاطر نوشتن برنامۀ درسی منسجمش برای بردن فلسفه به مدرسه که تقریباً تمام سنین کودکی از پیش از دبستان تا پایان دورۀ متوسطه را پوشش می‌‌داد، تأکیدی که بر فلسفه در این میان داشت، و مفهوم‌‌سازی دقیقش از «حلقۀ کندوکاو» نقشی بی‌‌بدیل در پیشبرد گفت‌‌وگوی فلسفی به‌‌طور کلی و فلسفه برای کودکان به‌‌طور خاص ایفا کرد. او به‌‌صراحت می‌‌گوید: «درست همان‌‌گونه که کمال فرایند تفکر در فلسفه به اوج خود می‌‌رسد، فلسفه نیز در شکل تام خود بهترین ابزاری است که تا به حال برای کمال فرایند تفکر ابداع شده است» (لیپمن، 1395: مقدمه و). **زمانی دیویی در نقد آموزش و پرورش گفته بود که توجه صرف به راه‌‌حل و نتیجۀ نهایی پژوهش و غفلت از روند پژوهش عامل اصلی شکست آموزش و پرورش بوده است. او پیشنهاد می‌‌کرد که فرایند آموزشی در کلاس باید فرایند پژوهش علمی باشد، یعنی همان مسیری که دانشمندان برای رسیدن به نتایج نهایی پژوهش طی کرده‌‌اند در کلاس بازسازی شود** **(**Dewey, 1902**)**. **تبدیل کلاس درس به حلقۀ کندوکاو فلسفی، یا به عبارتی دیگر، آموزش را کندوکاو دانستن (و نه محصول نهایی کندوکاو)، به‌‌نوعی توسعۀ همان دیدگاه دیویی توسط لیپمن است. حلقۀ کندوکاو فلسفی روشی برای تمرین فلسفیدن در یک گروه است که از طریق گفت‌‌وگو با یکدیگر و با کمک یک تسهیلگر پرسشی را به‌‌عنوان یک دستور جلسه تنظیم کرده و آن را به‌‌پیش می‌‌برند. گفت‌‌وگو قلب حلقۀ کندوکاو است و ازاین‌‌رو** در فصل سوم این پژوهش، در ادامۀ راهی که برای بررسی رویکردهای مختلف پیشبرد گفت‌‌وگوهای فلسفی طی می‌‌کنیم، به متیو لیپمن و سنت وی خواهیم پرداخت.

بعد از متیو لیپمن جنبش بزرگی با عنوان فلسفه برای کودکان (Philosophy for Children (P4C) ) به راه افتاد که به سرعت در بسیاری از کشورهای جهان گسترش یافت. البته دور از انتظار نبود که قرائت متیو لیپمن و همکاران وی در مؤسسۀ پیشبرد فلسفه برای کودکان (Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)) به‌‌خصوص در کشورهای دیگر و با پیشینۀ سنت‌‌های فلسفی متفاوت مورد نقد و بازبینی قرار گیرد. از میان همۀ این بازبینی‌‌ها، در فصل چهارم و پنجم به سراغ دو نفر از مشهورترین افراد در ارائۀ قرائتی متفاوت از لیپمن در پیشبرد حلقه کندوکاو رفته‌‌ایم: اسکار برنی‌‌فیه (Oscar Brenifier: 1954-…) و کاترین مک‌‌کال (Catherine C. McCall: 1953-…).

علت گزینش دو رویکرد اخیر به‌‌طور خاص و چهار رویکرد مورد بحث در این پژوهش به‌‌طور کلی‌‌تر دلایل زیر بوده است: اولاً همۀ این افراد، چه در مبانی و چه در راهکارهای پیشبرد گفت‌‌وگوهای فلسفی، به نقد رویکرد پیشینیان در گفت‌‌وگوی فلسفی پرداخته و شیوه‌‌ای ارائه کرده‌‌اند که مدعی‌‌اند متمایز از شیوۀ دیگران است. «کاترین مک‌‌کال در اسکاتلند، رویکردی نسبتاً متفاوت به ایجاد حلقۀ کندوکاو فلسفی مطرح کرده است که در آن تمرکز اصلی بر خود گفت‌‌وگوی فلسفی است و نه بر پرسش‌‌های دانش‌‌آموزان» (Mohr Lone & Burrough, 2016: 58). دوم اینکه به‌‌نظر می‌‌رسد این رویکردها از جهات مهمی مبانی نظری ـ معرفتی متفاوتی از یکدیگر دارند و صاحبان آن‌‌ها نیز آگاهانه از این مبانی دفاع می‌‌کنند. سوم آنکه در سایر پژوهش‌‌های موازی (Pihlgren, 2008; Mohr Lone & Burrough, 2016) نیز غالباً به این رویکردها به‌‌طور مستقل و در برابر یکدیگر پرداخته شده است. و چهارم و مهم‌‌تر از همه آرمانی که هریک از رویکردهای مورد بحث در این پژوهش به‌‌عنوان هدف نهایی از یک گفت‌‌وگوی فلسفی دنبال می‌‌کنند و در پرسش «پیشرفت فلسفی برای رویکرد به چه معناست؟» متجلی شده است، تقابل و نسبتشان با یکدیگر و درنتیجه علت انتخابشان را روشن خواهد کرد.

# فصل اول

# سقراط

## 1. مقدمه

سقراط فیلسوف یونانی تقریباً از 470 قبل از میلاد تا 399 قبل از میلاد در آتن زندگی کرد. صحبت از سقراط همیشه با مشکلاتی مواجه بوده است. سقراط وجهی اسطوره‌‌ای دارد که باعث می‌‌شود دسترسی به شخصیت واقعی او دشوار باشد، اگرچه تلاش‌‌های فراوانی در این جهت انجام شده است. ما سقراط را از طریق منابع معاصر او مانند افلاطون، گزنفون، آریستوفانس و ارسطو می‌‌شناسیم، که تقریباً هریک سقراطی متمایز از دیگری به ما معرفی می‌‌کند. سقراط هیچ نوشته‌‌ای دربارۀ نظرات فلسفی یا آموزه‌‌هایش از خود به یادگار نگذاشته است. آنچه ما دربارۀ نظرات او می‌‌دانیم تا حد زیادی از طریق گفت‌‌وگوهای افلاطون است که این گفت‌‌وگوها هم تا حدودی تصویری متناقض از سقراط به ما ارائه می‌‌کنند و ازاین‌‌رو می‌توان از آن‌‌ها تفاسیر مختلفی ارائه کرد. در این پژوهش بدون اینکه قصد داشته باشیم وارد موضوع دشوار و بی‌انتهای سقراط‌شناسی شویم، لازم است مشخص کنیم سقراطی که ملهم شیوۀ گفت‌‌وگوست کیست و گفت‌‌وگوهای سقراطی چه مشخصاتی داشته است.

زندگی سقراط به‌‌خوبی می‌‌تواند تمثیلی از فلسفۀ او باشد. پیش‌‌گوی معبد دلفی به یکی از دوستان سقراط گفته است که سقراط داناترین مرد یونان است. این برای سقراط قابل‌‌درک نیست، به همین خاطر به‌‌دنبال کشف معنای این جمله برمی‌‌آید. این سقراط را برمی‌‌انگیزد که به گفت‌‌وگو با مردم آتن بپردازد، آن هم غالباً مردمی که مرجعیتی در آتن دارند و توسط خود یا دیگران به‌‌عنوان دانا شناخته می‌‌شوند. گفت‌‌وگوهای سقراط در خیابان‌‌ها، بازار و میدان‌‌ها (Agora=Ἀγορά) شاهدان بسیاری از مردم کوچه و بازار دارد که مریدان او و جوانان در بین ایشان غالب‌‌‌اند. سقراط بعد از همۀ این گفت‌‌وگوها کم‌‌کم نتیجه می‌‌گیرد که او به این معنا از همه داناتر است که برخلاف سایرین بر نادانی خود واقف است. وقتی سقراط هفتاد ساله است به اتهام افساد جوانان و احترام نکردن خدایان به دادگاه احضار می‌‌شود. او نهایتاً محکوم به مرگ می‌‌شود، و در حلقۀ دوستان نزدیک خود جام شوکران را می‌‌نوشد و بیان می‌‌کند که قانون، تحقیق و جست‌‌وجوی آزاد برای او مهم‌‌تر از زندگی است.

مسلم است که در پس روش گفت‌‌وگوی سقراطی ارزش‌‌های مهمی نهفته است. ممکن است کسی بپرسد چرا سقراط به‌‌طور مستقیم و بی‌‌پرده به ترویج ارزش‌‌هایی مانند قانون، تحقیق و جست‌‌وجوی آزاد نپرداخت. پیلگرن معتقد است در طول دورۀ بزرگسالی سقراط حوادث نگران‌‌کننده‌‌ای مانند طاعونِ آتن، سلطنت کلئون، قتل عام ملوس و میکالیسوس، رفتار با زندانیان آتنی در سیراکیوز و حکومت سی جبار اتفاق افتاد که موجب شد نوعی بی‌‌اعتمادی در مردم به‌‌وجود بیاید و روش‌‌های معمول مقابله با مسائل اخلاقی، از طریق استقرا یا برهان، ثمربخش نباشد (Pihlgern, 2008: 28). عکس‌‌العمل سقراط دست یازیدن به روشی متفاوت برای مقابله با دوراهی‌‌های اخلاقی (dilemmas) بود که آتنیان با آن‌‌ها مواجه بودند. این روش چگونه روشی بود و چگونه می‌‌توانست به سقراط برای نیل به هدف خود یاری رساند؟

## 2. سقراط که بود و چرا اهمیت دارد؟

**گرگوری ولاستوس (**Gregory Vlastos: 1907-1991**) یکی از مشهورترین سقراط‌‌شناسان سدۀ اخیر است. پژوهش‌‌های وی در زمینۀ سقراط‌‌شناسی** و به‌‌ویژه دربارۀ شیوۀ خاص سقراط در گفت‌‌وگوهای فلسفی‌‌اش تأثیر بسیار زیادی بر استفاده از روش سقراطی در آموزش نوین داشته است. «گرگوری ولاستوس دانشمند پیشگامی در زمینۀ سقراط(شناسی) بود که تحلیل فلسفۀ کلاسیک را متحول کرد**» (**Lambert, 1991**).** ولاستوس در مقالۀ مهمی با عنوان «پارادوکس سقراط» **(**Paradox of Socrates**)** روش سقراطی در مکالمات افلاطونی را تحلیل می‌‌کند. او ابتدا به تحلیل سقراطی که گزنفون در کتاب خاطرات **(**memorabilia**)** معرفی کرده است می‌‌پردازد. «سقراط گزنفون بسیار اقناعی است، به‌‌طوری‌‌که گزنفون ادعا می‌‌کند «او هر کجا که بحث می‌‌کرد بیشترین میزان موافقت را از شنوندگانش، بیش از هرکسی که من می‌‌شناختم به‌‌دست می‌‌آورد» ... سقراط افلاطون به‌‌هیچ‌‌وجه اقناعی نیست. او برندۀ هر بحثی است، اما هرگز مدیریت نمی‌‌کند تا بر حریف غالب شود» (Vlastos, 1971: 2).

ولاستوسْ سقراط را مردی می‌‌داند که تماماً پارادوکس است. او دیگر فلاسفه را انسان‌‎هایی می‌‌داند که دربارۀ پارادوکس حرف زده‌‌اند، اما سقراط چنین نکرده است. «پارادوکس در سقراطْ سقراط است. اما برخلاف پارادوکس‌‌های بعدی، اسکاندیناویایی، آلمانی و بعداً حتی فرانسوی، این پارادوکسِ هلنی برای غالب‌‌شدن بر عقل آدمی نیست، بلکه برای تحریک عقل آدمی است» (Vlastos, 1971: 4).

بنا به تفسیر ولاستوس، سقراط در پی رشد و تعالی روح آدمی است و روش خود را در این مسیر تعریف می‌‌کند. سقراط در رسالۀ دفاعیه می‌‌گوید: «مادامی که من نفس بکشم و توان انجام این کار را داشته باشم، دست از فلسفیدن برنخواهم داشت. شما را ترغیب کرده‌‌ام، هرکدام از شما را که اتفاقی دیده‌‌ام متهم کرده‌‌ام و به روش مألوف خودم گفته‌‌ام: دوست ارجمند، شهروند آتن، بزرگ‌‌ترین شهر دنیا، برجسته در هوش و قدرت، آیا خجالت نمی‌‌کشید که تا می‌‌توانید پول به‌‌دست می‌‌آورید و شهرت و اعتبار خود را افزایش می‌‌دهید، اما برای حقیقت و حکمت و تعالی روح‌تان نگران نیستید؟» (Apology, 29D-E) روح چگونه تعالی می‌‌یابد؟ اخلاقاً با انجام عمل نیک و عقلاً با تفکر درست. نکته این‌‌جاست که از نظر سقراط این دو عمیقاً مکمل یکدیگرند، بنابراین نمی‌‌توان یکی را بدون دیگری داشت، و اگر شما یکی از آن‌‌ها را داشته باشید مطمئن باشید دیگری را هم خواهید داشت. این یکی از مشهورترین نظریه‌‌های سقراط است که «فضیلت معرفت است». این سخن بدان معناست که هیچ فضیلتی بدون معرفت نمی‌‌تواند وجود داشته باشد. سقراط مخاطبش را وا می‌‌دارد که احساس کند ناتوانی در یافتن یک تعریف، صرفاً شکستی عقلانی نیست، بلکه فاجعه‌‌ای اخلاقی هم هست. بنابراین از نظر ولاستوس حقیقت بزرگی که سقراط می‌‌خواهد به ما آموزش دهد این است که: «روح ما تنها چیزی است که ارزش نجات‌‌دادن دارد، و تنها یک روش برای نجات آن وجود دارد: کسب معرفت» (Vlastos, 1971: 7). اما نکته آن‌‌جاست که سقراط اعلام می‌‌کند که هیچ معرفتی ندارد. پس نتیجه این می‌‌شود که «هیچ انسانی نمی‌‌تواند بدون معرفت خوب باشد، و او هیچ معرفتی ندارد».

پارادوکس این است که سقراط می‌‌گوید مراقبت از روح مهم‌‌ترین کار در جهان است، و مأموریتش در زندگی این است که این را به دیگران نشان دهد، اما *آپولوژی* به همان تأکید می‌‌گوید اگر به آگورا بروید و جمعیتی که اطراف سقراط حلقه زده‌‌اند ببینید می‌‌توانید مطمئن باشید که سقراط چیزی دربارۀ تعالی روح نمی‌‌گوید، و به‌‌گونه‌‌ای هم عمل نمی‌‌کند که پرِ کاهی باعث رشد روحانی مخاطبش شود، بلکه صرفاً با آن‌‌ها بحث می‌‌کند، آن‌‌ها را یکی‌‌یکی به گوشۀ رینگ می‌‌کشاند، تا برای همۀ تماشاچیانش، اگرچه نه خود آن فرد، روشن کند که ادعای اولیه‌‌اش مبنی بر دانستن فلان چیز به‌‌طرز مسخره‌‌ای غلط است (Vlastos, 1971: 9). ولاستوس معتقد است نمی‌‌توان برای این پارادوکس به‌‌دنبال پاسخ بود مگر اینکه جنبۀ دیگری از سقراط را مدنظر قرار دهیم: نقش پژوهشگر. این همان جنبه‌‌ای است که موجب می‌‌شود سقراط یکی از، یا مهم‌‌ترین پیشگام آموزش‌‌های پژوهش‌‌محور در جهان معاصر، از جمله گفت‌‌وگو‌‌های فلسفی در دورۀ پیش از دانشگاه و فلسفه برای کودکان و نوجوانان، باشد. این همان نقطه‌‌ای است که سقراط را به «حلقۀ کندوکاو» متصل می‌‌کند.

سقراط به پروتاگوراس، سوفیست مشهور یونانی، می‌‌گوید: «گمان مکن که من کمترین علاقه‌‌ای به بحث با تو دارم، بلکه من در پی حل‌‌کردن مسائل خودم هستم که برای خودم پیش می‌‌آید» (Prt, 384C)؛ یا وقتی کریتیاس سقراط را متهم می‌‌کند که به‌‌جای پیشبرد بحث فقط تلاش می‌‌کند او را متهم کند، پاسخ می‌‌دهد: «کریتیاس، تو به‌‌گونه‌‌ای عمل می‌‌کنی که گویی من پاسخ سؤالاتی که می‌‌پرسم می‌‌دانم، و می‌‌توانم اگر بخواهم این پاسخ‌‌ها را در اختیار تو قرار دهم. این‌‌گونه