

فلسفه برای کودکان؛ گامی به سوی پیوند فلسفه با جامعه

الهام فخرایی*

چکیده

انسان تنها موجودی است که داعیه اندیشه و اندیشمندی دارد و به مدد همین امکان، فرصت آموزش و یادگیری در بعد فردی و اجتماعی برایش فراهم می‌شود. یکی از عرصه‌هایی که به‌طور جدی در اعتلای تفکر انسانی موثر واقع گشته، فلسفه و تفکر فلسفی است؛ زیرا فلسفه، دانش پرسش است و پرسش رگ حیات عقلانی بشر. اگرچه حضور فلسفه در زندگی انسان، چیز تازه‌ای نیست، اما آنچه امروزه اهمیت ویژه‌ای یافته و به‌عنوان یک امکان جدید در آغاز راه است؛ تلاش برای همگانی ساختن فلسفه و به‌ویژه آموزش آن به کودکان است؛ آموزشی که کارکردهای مؤثر آن از همان ابتدا متوجه زندگی شخصی کودک و در مراحل بعدی منجر به بهره‌مندشدن هرچه بیشتر او از فرصت‌های مادی و معنوی در زندگی می‌شود و در مجموع ارتقای سطح فرهنگ جامعه را به دنبال خواهد داشت. در همین راستا، نگارنده در این مقاله به دنبال بررسی دو بستر اساسی پیوند تفکر فلسفی با جامعه و نیز آموزش فلسفه به کودکان است تا کارایی فلسفه در حل مسائل اجتماعی بیش از پیش آشکار شود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه برای کودکان، آموزش و پرورش، تفکر فلسفی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق.

مقدمه

اندیشه کاربردی ساختن فلسفه و توجه به حضور جدی فلسفه در زندگی روزمره انسان، چندان جدید نیست. هر کسی که به نوعی با فلسفه در ارتباط بوده‌است، بی‌گمان بارها و

* کارشناس ارشد فلسفه اسلامی ElhamFakhraee@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۸۹/۴/۱۴، تاریخ پذیرش: ۸۹/۵/۳۰

بارها با این پرسش که «فلسفه چیست؟» و «چرا فلسفه می‌خوانید؟» مواجه شده‌است. پرسش بسیار روشن است، اما یافتن پاسخی به سادگی پرسش و در عین حال جامع و مانع که در حوصله شونده نیز بگنجد، دشوار است. می‌دانیم که فلسفه در لغت به معنای خرددوستی است؛ جست‌وجویی خردمندانه در پی حقیقت و دست‌یافتن به پاسخ پرسش‌های وجودی. سینگر (Singer) در این باره می‌نویسد: «فلسفه اغلب بخشی از دانش به‌شمار می‌رود و اندیشیدن درباره چیزی، اما این ایده معنای آن را تا حدودی محدود می‌سازد، بنابراین بهتر است فلسفه را روشی برای جست‌وجو و کاوش در خصوص پرسش‌های بسیار اساسی بدانیم که با روش‌های علمی به نتیجه‌ای نمی‌رسند.» (موریس، ۲۰۰۰: ۲۶۱) حال باید ببینیم برای جست‌وجوی این پرسش‌ها چگونه و از کجا باید شروع کرد.

بسترهای پیوند فلسفه و جامعه

نظام آموزشی

گرچه از دیرباز، نهاد خانواده کم و بیش با حضور برخی بزرگسالان که با حوصله و درایت در برابر پرسش‌های پرشمار کودکان، راهی را پیش روی آنها برای تمرین توأمان اندیشیدن و پرسش گشوده‌اند، اهمیت ویژه‌ای در عرصه آموزش کودکان داشته است، اما با این استدلال که به کمک یک نظام آموزشی برجسته و کم‌عیب، نهاد خانواده نیز می‌تواند بیش از گذشته مهارت و البته میل اندیشیدن و پرسش‌گری را کسب‌کند، ابتدا به بررسی بستر نظام آموزشی پرداخته می‌شود.

نظام آموزشی به‌عنوان متولی رسمی امر آموزش، هم در حوزه دانشگاهی و هم در مقاطع پیش از آن نقشی اساسی و محوری دارد. اما با توجه به وضعیت فعلی سطح فکری جامعه، به‌نظر می‌رسد درباره آموزش تفکر و شیوه‌های آموزش منتهی به پرورش تفکر فلسفی در تمام دوره‌ها کاستی‌هایی وجود دارد.

در نظام کنونی، کمتر مجال برای بهبود کیفی توانایی‌های فکری و فلسفی دانش‌آموزان اندیشیده شده‌است. آنچه به‌عنوان ریزنمرات محاسبه می‌شود، تنها ارزیابی کمی توانایی دانش‌آموزان است. معلم نیز بیش از هر چیز خود را متعهد می‌داند که مواد درسی تعیین شده را در کلاس ارائه‌کند؛ بنابراین کمتر زمانی برای پرداختن به پرسش‌های جنبی وجود دارد؛ پرسش و پاسخ‌ها تنها محدود به داده‌ها و واقعیت‌های تدریس شده می‌شود. هر پرسشی جواب مشخصی دارد و از دانش‌آموز نیز انتظار می‌رود، تنها همان مطالب تدریس شده را به

خاطر بسپارد و بنابراین جایی برای پرورش مهارت‌های فکری و فلسفی در زندگی آنها باقی نمی‌ماند. دانش‌آموزان تعریف‌ها، داده‌ها و نظریه‌های زیادی را می‌آموزند؛ جدول‌ضرب را حفظ می‌کنند، یاد می‌گیرند که بلندترین کوه‌های جهان چه ارتفاعی دارند، پایتخت کشورهای همسایه کدام است و...، اما کمتر فرصت می‌یابند به‌طور مستقل مفاهیمی مانند عدالت، عشق، حقیقت، درستی، خوبی و واقعیت را تعریف‌کنند و مورد کاوش قرار دهند. حفظ کردن داده‌ها و انباشتن حافظه، به جای تفکر درباره مفاهیم و تفکر درباره خود، مانع از تحقق مجالی برای آموختن زندگی و خلق باورها و ارزش‌های شخصی می‌شود. گرچه به زعم نگارنده، این همان دستاوردی است که می‌بایست از طریق مدرسه، به‌عنوان یک هدف غایی برای کودکان تحقق پیدا کند، اما در برنامه‌های درسی نظام آموزشی فعلی چنین نیازی تعریف نشده است.

در واقع فراگیر بودن شیوه‌های آموزشی معلم محور که منجر به درحاشیه قرار گرفتن پرسش و اندیشیدن و محوریت اطلاع‌رسانی می‌شود، نخستین گام به سوی راندن تفکر فلسفی و فلسفه از متن زندگی روزمره به کتاب‌های حجیم، پیچیده و چه بسا مبهم می‌گردد و این تصور را ایجاد می‌کند که فیلسوف کسی است که با مجموعه‌ی جامعی از نظریات فلسفی تخصصی آشنا باشد. با چنین روش و برداشتی، تحصیل در رشته فلسفه نیز نه تنها منجر به پرورش فیلسوف، بهبود تفکر فلسفی و تولید اندیشه‌های فلسفی نمی‌شود، بلکه فلاسفه را نیز به افرادی منزوی تبدیل می‌کند و این موجب هرچه بیشتر فاصله افتادن میان مردم با فلسفه و کم‌رنگ شدن خردورزی در جامعه خواهد شد. حال آنکه همان‌طور که ویتگنشتاین (Wittgenstein) می‌نویسد: «فلسفه یک نظریه نیست، بلکه یک فعالیت است.» (اسمیت، ۱۳۷۷: ۳۱) و اگر فلسفه فقط برای این باشد که درباره برخی پرسش‌های پیچیده منطقی و غیره صحبت کنید و هیچ تأثیری در بهبود تفکر شما در خصوص پرسش‌های مهم زندگی روزمره‌تان نداشته باشد، خواندنش چه فایده‌ای دارد؟» (راب، ۲۰۰۲: ۷).

اما در یک نظام آموزشی کارآمد، با هدف تربیت افرادی اندیشمند و تحقق فهم مشترک و فعالانه، معلم و شاگرد در کنار یکدیگر از طریق مهارت‌های تفکر فلسفی و در جریان «حلقه کدوکا» (Community of inquiry)، با مواد درسی و مفاهیم نهفته در آن ارتباط می‌گیرند. در واقع، با استفاده از برنامه فلسفه برای کودکان یا فبک، کلاس درس فضای پویاتری خواهد داشت، معلم و یادگیرندگان با درک اینکه بسیاری از پرسش‌ها، به‌ویژه پرسش‌های فلسفی ممکن است پاسخ صریح و قطعی نداشته باشند و چه بسا برای یک پرسش،

پاسخ‌های متعددی نیز وجود داشته باشد، ضمن آموختن تسامح و تساهل، یادمی‌گیرند درباره آنچه آموخته‌اند، فکرکنند. به این ترتیب، در چنین نظام آموزشی، کودکان از طریق یادگیری و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق در بحث‌های فلسفی، به تحقق اهداف شناختی آموزش و پرورش نزدیک می‌شوند و مهارت‌هایی نظیر «دانستن، ادراک، کاربردیابی، تحلیل کردن، ترکیب کردن و ارزیابی را تمرین می‌کنند.» (فیشر، ۱۳۸۵: ص ۲)^۱

درواقع آشنایی دانش‌آموزان با ایده‌ها و مضامین فلسفی از طریق برنامه فلسفه برای کودکان، نشان می‌دهد این برنامه یک روش‌شناسی محصل برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و هم‌دلانه از طریق بحث کردن فراهم نموده‌است. (فیشر، ۲۰۰۱: ۷۱).

همچنانکه لیپمن (Lipman) اشاره می‌کند: «کودک را برای فلسفه‌ورزی در سال‌های بعد و در سطوح دانشگاهی آماده می‌کند» (فیشر، ۱۳۸۵: ۲۶۷). بنابراین برنامه فیک می‌تواند سهم مؤثری در رفع کاستی‌ها و نیز بهبود نظام آموزشی و به تبع آن جامعه، ایفا کند.

خانواده

لیپمن مبدع فلسفه برای کودکان، معتقد است که کودکان به طور طبیعی فیلسوف هستند؛ زیرا به جهان با شگفتی و کنجکاری نگاه می‌کنند (فیشر، ۲۰۰۱: ۱۰). به نظر او بچه‌ها فلسفه‌ورزی را با پرسیدن معنی کلمات و «چرا؟» آغاز می‌کنند (موریس، ۲۰۰۰: ۲۶۱). اما با وجود اینکه خانواده می‌تواند کانون تحریک فکری مناسبی برای کودکان باشد، ناکامی والدین یا بزرگسالان در گسترش قدرت ژرف‌نگری و گمانه‌زنی کودک یکی از تغییرات زیان‌باری است که اغلب در حدود ۳ یا ۴ سالگی کودک رخ می‌دهد و در نتیجه آن کودک یادمی‌گیرد که پاسخ‌های مبتنی بر نوآوری و حدس را در زمانی که تلاش‌های او مورد قبول قرار نمی‌گیرد، متوقف کند. بعد از طرد شدن‌های بسیار، فرآیند تفکر مبتنی بر حدس معقول برای کودک متوقف می‌شود و او یادمی‌گیرد که پاسخ‌ها در آنچه که خودش فکر می‌کند، نیستند، بلکه در آن چه والدین یا معلم فکر می‌کنند، قرار دارد. در واقع، به جای اینکه فرد به‌طور مستمر به ایجاد ارتباط‌ها، حدس زدن و نوآوری بپردازد، کانون یادگیری به‌طور نامحسوسی از یادگیرنده به آموزاننده تغییر جهت می‌دهد. به جای افزایش مدام مهارت‌های خود در بازیابی، ارتباط، مقایسه و تغییر و تبدیل اطلاعات، کودک به‌طور انفعالی عمل می‌کند و بر اقتدار دیگران تکیه خواهد کرد. اگر او جواب دقیق را نداند یا چیزی را که مشاهده کرده‌است، کاملاً درک نکند، منتظر توضیح دیگران می‌ماند (فیشر، ۱۳۸۵: ۶۶-۶۵).

بنابراین شک‌گرایی نسبت به ایده‌های پذیرفته‌شده، بی‌اعتنایی نسبت به باورهای قراردادی، بازیگوشی، داشتن انرژی فراوان، شوخ‌طبعی و اعتمادبه‌نفس برای بیان ایده‌ها و پیگیری آنها که از جمله ویژگی‌هایی است که اغلب در کودکان دیده می‌شود و برخی صاحب‌نظران نیز، آنها را ویژگی‌های فرد خلاق می‌دانند (نلر، ۱۳۶۹: ۷۳-۷۰)، به مرور زمان و در ارتباط با والدین یا بزرگسالان ناآگاه در بسیاری از کودکان، رنگ‌باخته و فراموش می‌شود.

این دسته از بزرگسالان بیشتر در پی رعایت کردن معیارهای پذیرفته‌شده جامعه هستند و نه تنها خود را به آن ملزم می‌دانند، بلکه کودکان را نیز وامی‌دارند تا از آنها پیروی کنند؛ با این هدف که آنها را برای زندگی اجتماعی آماده‌کنند. اگرچه گاهی بزرگسالان خود نیز با برخی از این اندیشه‌ها، رسوم و باورهای عمومی که به غلط پذیرفته‌شده و هیچ‌پشتوانه عقلانی یا اعتقادی ندارند، مخالف هستند، اما برای حفظ موقعیت اجتماعی و ترس از موردانتقاد یا تمسخر واقع‌شدن، از طرح آن صرف‌نظر می‌کنند؛ کارهایی انجام می‌دهند که میلی به انجامش ندارند، چیزهایی می‌خوانند یا می‌گویند که واقعاً دلایلش را نمی‌دانند و تنها عاملی که آنها را وامی‌دارد به آن متعهد باشند، این است که دیگران همیشه این کار را انجام داده‌اند و همیشه این‌طور گفته‌اند و این‌طور خواسته‌اند. همه ما بارها مواردی از این دست را، در کودکی یا بزرگسالی تجربه کرده‌ایم که مجبور شده‌ایم از جمع پیروی کنیم و تابع افکار عمومی باشیم؛ تنها به این دلیل که متفاوت بودن همیشه دردسرساز خواهد بود. حال آنکه بهتر است به جای ترس از هم‌رنگ جماعت نبودن، در پی آزمون ایده‌ها و باورهای خود باشیم و با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق، فعالانه بیاندیشیم و با انتخاب‌های بررسی‌شده و به‌آزمون‌گذاشته خود زندگی کنیم.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان^۲

حال که خانواده و نهاد آموزشی به عنوان دو میانجی اصلی در پرورش تفکر فلسفی و پیوندادن فلسفه با مسائل واقعی زندگی معرفی شدند، تأکیدی شود که در دنیای پیچیده امروزی این نهاد آموزشی است که بیشترین نقش مسئولیت را در این باره به‌عهده دارد و از آن انتظار می‌رود که به‌طور حرفه‌ای به این مسئولیت بپردازد. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، به‌عنوان یک برنامه آموزشی که نهادهای رسمی آموزشی متکفل انجام آن خواهد بود، می‌تواند در این راستا مورد استفاده قرار گیرد. این برنامه هدف اصلی خود را که تواناسازی کودکان در به‌کارگیری تفکر فلسفی در مواجهه با مسائل زندگی است، با ابزارها و

شیوه‌هایی پی‌می‌گیرد ادبیات، نمایش، زمینه، عکس، تصویر، نقاشی و بازی کودکان و نوجوانان به‌شمار می‌رود. بنابراین با فراهم‌ساختن شرایط مناسب و استفاده از گزینه‌ها و عناصری که ضمن کارایی، جذابیت لازم را نیز برای کودکان و نوجوانان داشته‌باشند، زمینه لازم برای کندوکاو شخصی و فعالانه آنها درباره پرسش‌ها و مفاهیم فلسفی فراهم می‌شود.

۱. ادبیات

یکی از عناصری که از طریق آن می‌توان ذهن را با مفاهیم و مضامین فلسفی آشنا کرد و مهارت‌های فکری را بهبود بخشید، ادبیات است که نه تنها راهی برای کسب اطلاعات به‌منظور پرداختن به پرسش‌هایی است که ذهن با آنها درگیر می‌شود، بلکه بستری برای ایجاد سرگرمی و لذت نیز هست که میل به مطالعه و تفکر را نیز افزایش می‌دهد. از سویی از آنجا که ادبیات بازتاب‌دهنده بخشی از نیازهای مخاطب خود در مراحل مختلف فکری و سنی است، قابلیت برقراری ارتباط و جذب مخاطب از تمام گروه‌های سنی به ویژه کودکان را داراست.

بسیاری از حامیان فبک معتقدند که تمرین گفت‌وگوهای فلسفی به‌طور دسته‌جمعی، مهارت‌های ارزیابی و داوری دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد و رشد مباحث مستدل را تسهیل می‌کند. همچنین ادبیات می‌تواند موجب کشف پتانسیل‌های اخلاقی و نیز رشد همدلی در میان آنها شود (ماتیوز، ۲۰۰۳: ۸). شاید به همین دلیل است که امروزه در بسیاری جوامع دوره‌های ویژه آموزشی برای معلمان برگزار می‌شود تا شیوه صحیح به‌کارگیری ادبیات برای پرورش و رشد خلاقیت کودکان را آموزش ببینند. همچنان‌که در میراث ادبی ایران نیز نمونه‌هایی در قالب شعر و داستان هست که سرشار از مفاهیم فلسفی‌اند؛ مانند: «ریحانه» از *فارابی*، «سلامان و ابسال»، «حی بن یقظان»، «رساله الطیر» و قصیده معروف «عینیه» از *ابن سینا* و رساله‌های مشهور «آواز پر جبرئیل»، «لغت موران» و «مونس العشاق» از *سهروردی*.

۱.۱ ادبیات داستانی

ادبیات داستانی علاوه بر اینکه می‌تواند محرکی برای پیشرفت سطح سواد و مهارت‌های فکری دانش‌آموزان باشد و توانایی خواندن و نوشتن آنها را تقویت‌سازد، با فضاسازی‌های متعدد و متفاوتی که فراهم می‌کند، به کودک این امکان را می‌دهد که از طریق

همذات‌پنداری و قرینه‌سازی، فعالانه با قهرمان‌های داستان همراه شود، خود را به جای آنها بگذارد، در چالش‌ها درگیر شود، به پرسش‌های طرح‌شده در متن داستان پاسخ‌دهد، پاسخ‌های خود را با آنچه در متن اتفاق می‌افتد مقایسه کند، تصمیم بگیرد، سرزنش یا تحسین کند و در این فرآیند مهارت‌های تفکر فلسفی خود را نقد، تأیید یا تعمیق کند و معانی و مضامین فلسفی نهفته داستان را هرچه بهتر و عمیق‌تر جستجو کند.

بنابراین هنگامی که داستان‌ها به‌خوبی انتخاب شوند، نه تنها برای کودکان به‌خاطر داشتن ویژگی‌های خاص دوران کودکی، جالب‌توجه خواهند بود، بلکه بزرگترها را نیز جلب می‌کند و این به‌طور خاص زمانی اتفاق می‌افتد که «قصه‌ها جنبه‌های آشنا و حل‌نشده‌ای را از شرایط انسانی بیان می‌کنند و به‌واسطه اینکه به اندازه کافی ابهام برانگیز و پیچیده هستند، شنونده و خواننده هر دو را به تعمق وامی‌دارند» (هینس، ۱۳۸۳: ۱۳۱). به این معنا خواندن داستان‌ها و بازخوانی آن‌ها به این شیوه و با این هدف، بینش‌های تازه‌ای را در سطوح مختلف معنایی ایجاد کرده و خوراک تازه‌ای برای تأملات و تفکرات فراهم می‌آورد که ما با دریافت آنها در واقع خودمان را می‌یابیم و شاید بخشی از آن متوجه ویژگی خاص و بی‌نظیر داستان، یعنی فقدان تاریخ و زمان باشد.

نکته دیگری که باید موردتوجه قرار بگیرد، درک این مسئله است که تقریباً همه داستان‌ها، در صورت امکان طرح پرسش‌های مناسبی درباره آنها قابلیت بکارگیری در حلقه کندوکاو را دارند. یک داستان فلسفی قرار نیست تبدیل به یک بحث جدی و خشک استدلالی شود، بلکه شیوه گنجاندن و سپس بیان مفاهیم و معانی فلسفی در ضمن داستان است که آن را جذاب و کارآمد می‌سازد. همان‌طور که به اعتقاد ویتگنشتاین «یک اثر خوب و جدی فلسفی می‌تواند به نحوی نوشته شود که کاملاً از لطیفه‌ها تشکیل شده باشد» (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۰۸).

۲.۱ شعر

یکی دیگر از شاخه‌های ادبیات، شعر است که به‌علت برخورداری از حالت سیال و منعطف و قابلیت‌های شناختی خود، می‌تواند مایه انگیزش، لذت بردن از زبان، گسترش دامنه واژگان و مهارت در بکارگیری واژه‌های دقیق شود. شعر همچنین می‌تواند مفاهیمی مانند اندازه، شماره، رنگ، زمان و... را به‌ویژه برای کودکان، قابل فهم سازد و آنها را در شناخت جهان پیرامونشان یاری دهد، چنان‌که لیلیان مور (Lillian Moure) معتقد است: «شعر

خواندن را می‌توان با گردش علمی مقایسه کرد که انسان به وسیله آن به شیوه‌ای نو به ظرافت‌های جهان، قاصدک‌ها و کرم‌های خاکی بنگرد و از چنان قدرتی برخوردار است که می‌تواند زیبایی‌های بی‌شمار زندگی را آشکار کند، آنها را بستاید و حتی از آنها پاسداری کند (نورتون، ۱۳۸۲: ۳۴۶). شعر نیز به‌عنوان یک متن و به فراخور سن مخاطب، می‌تواند مضامین و مفاهیم فلسفی را بازگو کند؛ قصیده عینیه ابن‌سینا یکی از نمونه‌های مشهور گذشته است.

۲. موسیقی

بشر از دیرباز با گوش سپردن به موسیقی طبیعت و با الهام از آن، تلاش کرده است تا آنچه را درون خود احساس می‌کند، با آفرینش اصوات و همراهی سکوت و موزون ساختن رابطه میان آنها بیان کند. پرسش‌های فراگیر فلسفی و زبان همگانی موسیقی، ترکیب مؤثری برای بیان مفاهیم، مضامین و معانی فلسفی به‌وجود می‌آورند.

کوک (Kuck) در این باره می‌نویسد: «اگر بنا باشد روزی آدمی رسالتی را به‌انجام برساند که در آغاز به‌عهده‌گرفت؛ یعنی آن هنگام که برای اولین بار در مقام یونانی آغاز به فلسفه‌ورزی کرد و شعار «خود را بشناس» را مطرح کرد، ناگزیر است ضمیر ناخودآگاه خود را فهم کند و رساترین زبان ناخودآگاه، موسیقی است» (گوردون، ۱۳۸۳: ۱۴۳). قابلیت موسیقی در پرورش حس زیبایی‌شناختی کودک نیز مهم است، چنان‌که «به‌اعتقاد سقراط نیز افراد باید مطالعه موسیقی را از کودکی آغاز کنند. برای سقراط هماهنگی همان زیبایی، خیر و عدالت حقیقی است؛ در نتیجه کودکانی قادر خواهند بود نیکی را تشخیص دهند که می‌آموزند چگونه زیبایی را تشخیص دهند» (هکلبری، ۱۹۹۸: ۱۴۵).

۳. نمایش و فیلم

نمایش و فیلم دو ابزار سودمند دیگرند که در واقع رونوشت پویا و تصویری داستان‌ها به‌شمار می‌آیند و به‌علت بهره‌گیری از عناصر بیشتر و درگیر کردن جنبه‌های مختلف هوش بشری، آنچه را داستان در ما برمی‌انگیزد، بسیار برجسته‌تر می‌سازند.

این ابزارها در تمام شکل‌های ممکن، اعم از فیلم‌های آموزشی، تیزرهای تبلیغاتی، فیلم‌های سینمایی و حتی مجموعه‌های تلویزیونی، همواره قابلیت تاثیرگذاری بر مخاطب را دارند، اگرچه همیشه هم اهداف مثبت و سازنده‌ای را دنبال نمی‌کنند، ولی آنچه برای ما

اهمیت دارد به کارگیری این ابزار به گونه‌ای است که حاوی اندیشه‌های فلسفی باشد و هوشمندانه ما را به سوی پرسش‌های خردمندانه و تفکر هدفمند هدایت کند.

هر کدام از این دو می‌تواند محرکی برای تأمل و کندوکاو باشد؛ چه نمایش که ایفای نقش و تجربه دست اول است، مانند یک ملاقات یا گواهی دادن درباره یک تجربه و چه فیلم که در آن ما با انبوهی از شخصیت‌ها و رویدادها مواجه‌ایم که در آنها عقاید، موضوعات و توجیهات فلسفی به طور عینی تجسم می‌یابند و ما می‌توانیم برای شرح و برانگیختن تفکر فلسفی به آنها رجوع کنیم. به علاوه فیلم‌ها دارای نکات فلسفی خاصی برای عرضه، حقیقت خاصی برای کشف و درک خاصی از وضعیت انسان هستند. آنها می‌توانند به نحو ملموس مطالب فلسفی را بیان کنند؛ به ویژه فلسفه‌ای که خود را در کلاف انتزاع و تعمیم گم کرده است و ارتباطش را با زندگی ملموس و عینی از یاد برده است (فالزن، ۱۳۸۲: ۲۱-۱۹). قابلیت فیلم به عنوان ابزاری آموزشی، امری روشن و بدیهی است و توجه به فرآیند فیلم‌سازی نکاتی را در خصوص این قابلیت روشن می‌سازد. فابین در این باره می‌نویسد: «فیلم در واقع یک روش جدید تفکر است و زبانی زنده و پویا را الهام می‌بخشد که با نیروی شدت و تغییر سرعت و نور و... ایفای نقش می‌کند. فیلم‌ها به جهان عرضه می‌شوند، برای اینکه دیدگاهی را طرح کنند که فراتر از دید بیننده است. فیلم‌ها در واقع یک مجموعه هستند که در آن «شدن» و «حرکت»، به جای «وجود» و نور به جای «عقل» نشسته است و با همراهی عناصری مانند زمان و مکان این مجموعه را شکل می‌دهند تا بتوانند روش دیدن ما را تغییر بدهند. فیلم می‌تواند فرایندی باشد برای اینکه در آن داوری، شعور و زیرکی به کار گرفته شود تا ما را در بازاندیشی تفکر درگیر کند. تصاویر یک فیلم با صدا همراه می‌شوند و در زمان گسترش می‌یابند و نتیجه اینکه یک تأثیر درونی بر بیننده می‌گذارند و فرایندی شکل می‌گیرد که همراه با جریانات دیگری پیش می‌رود» (فابین، ۲۰۰۵).

۴ تصاویر و عکس‌ها

عناصر دیداری موجود در تصاویر شامل خط، شکل، بافت و رنگ، نقش تعیین‌کننده‌ای در تأثیربخشی آنها دارد؛ بویژه رنگ از مهم‌ترین عوامل برانگیزاننده حس است، همچنان که خط نیز کیفیت‌هایی را ایجاد می‌کند که دارای دلالت‌های ضمنی است (نورتون، ۱۳۸۲: ۱۴۷-۱۴۴). به نظر استریکلند (Strickland) «از آنجا که کودکان به‌هنگام تماشای کتاب‌های تصویری بدون کلام برای پی‌بردن به معنای کنش‌ها و دلالت‌های ضمنی، باید بیشتر

دقت کنند، در نتیجه تفکر خلاق و سواد دیداری آنها تقویت می‌شود. ضمن اینکه تصاویر به‌ویژه از این نظر ارزشمندند که به کودکان با پیشینه‌های گوناگون و سطح سواد مختلف، اجازه می‌دهد تا از یک تصویر واحد لذت ببرند» (همان: ۲۲۶ و ۱۸۶). تصاویر علاوه بر لذت بخش بودن، حساسیت مخاطب را نسبت به زیبایی‌شناسی و هنر برمی‌انگیزند و در صورتی که با موسیقی مناسب همراه شوند، قابلیت بیشتری در بهبود تفکر انتقادی و خلاق کودکان می‌یابند و متن مناسبی برای بیان مضامین و مفاهیم فلسفی به‌وجود می‌آورند.

۵. نقاشی

نقاشی روش شگفت‌انگیز دیگری برای مشاهده‌پذیر کردن جریان تفکر است که برای تمام سنین مفید واقع می‌شود؛ به‌ویژه برای کودکان، زیرا گاهی برای کودک، بیان اندیشه‌ها در قالب کلمات آسان نیست و در این صورت شیوه تصویری هم برای بیان ایده‌ها و هم برای درک ایده‌های دیگران آسان‌تر خواهد بود (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۰۳). از طرفی نقاشی برای کودکان نوعی بازی نیز به‌شمار می‌رود؛ از این رو به آن تمایل ویژه‌ای دارند و با اشتیاق به آن می‌پردازند. به‌علاوه در نقاشی این امکان وجود دارد که به‌کارگیری برخی نظام‌های بازنمایی از قبیل ریاضیات و زبان مکتوب را توسط کودکان در سنین بعدی تسهیل کرد. پیازه (Piage) نیز نقاشی را به‌عنوان شاهدهی برای نظریه خود درباره نمایش تکامل جهان توسط کودکان در نظر می‌گیرد. در واقع می‌توان گفت که نقاشی چیزی در حد فاصل بازی و تصویر ذهنی است و همان‌طور که پیازه می‌نویسد کوششی برای بازنمایی دنیای واقعی به‌شمار می‌رود (سیکلر، ۱۳۷۰: ۸۳). همین ویژگی، امکان گفتگو از طریق نقاشی را ممکن می‌سازد؛ گفتگویی نه از طریق بکارگیری واژه‌های معمول در سخن گفتن، بلکه از طریق رنگ‌ها، فرم‌ها و ترکیب‌بندی‌ها، به‌طوری که بتوان درباره معنای آن به بحث و تفسیر پرداخت. در واقع اثر نقاشی برای ما به‌منزله متنی است که نمی‌تواند خالی از معنا باشد. از همین رو می‌توان از آن به‌عنوان ابزار سودمندی برای پرورش و آموزش اندیشیدن و اندیشه‌های فلسفی سود جست.

۶. بازی

کودکان تنها گروهی هستند که بخش عمده‌ای از وقت خود را به بازی می‌گذرانند. هر کودکی چه در بازی‌های گروهی و چه فردی، نقش اصلی و محوری ایفای کند. در واقع بازی تابع روش برنده - برنده است و هدف آن در خودش مستتر است. به نظر پیازه کسی

که بازی می‌کند، در پی نتیجه فعالیتش نیست. میان «بازی‌های عالی» که علم و هنر را دربرمی‌گیرد و «بازی‌های معمولی» که همانا بازی به معنای اخص کلمه است، تفاوت تنها در یکی از دو قطب رفتار است؛ در یک قطب فعالیت‌هایی قرار می‌گیرند که به معنای واقعی، خودانگیخته‌اند، زیرا نظارتی در کار نیست و در قطب دیگر فعالیت‌هایی که با واقعیت منطبق‌اند و نظارت وجود دارد (پیاژه، ۱۳۸۲: ۲۲۵). به این ترتیب بازی فرصت‌های متعددی برای کودک فراهم می‌کند تا نقش‌های بزرگسالی را تمرین کند و یاد بگیرد چگونه نظام «شناختی و عاطفی» خود را جذب کند. افلاطون نیز در «جمهوری» در تأیید کارآیی و اهمیت بازی می‌گوید: «برای آموزش کودکان، زور به کار نبر، بگذار برای آنان آموختن به شکل بازی درآید. بدین‌سان، توانایی‌هایشان را بسی بهتر خواهی شناخت» (آلیسون، ۱۳۸۳: ۲۱۹ و ۴۴). در گذشته نیز بسیاری از آموزه‌ها در قالب بازی به نسل‌های بعدی انتقال داده می‌شد، به طوری که گاهی بازی‌ها نوعی آیین و شعائر قومی یا مذهبی به‌شمار می‌رفتند که هدفشان آموختن مهارت‌ها، آداب و هنجارهای اخلاقی بود. بنابراین شاید بتوان برخی مفاهیم و پرسش‌های فلسفی را نیز در قالب بازی به کودکان ارائه کرد.

نتیجه‌گیری

۱. خانواده و نهادهای آموزشی به عنوان ظرف معنوی زندگی هر فردی، مهم‌ترین بسترهای پیوند فلسفه و جامعه محسوب می‌شوند.
۲. نیاز بشر به فلسفه، چیز تازه‌ای نیست؛ آنچه امروز اهمیت ویژه‌ای یافته و در آغاز راه است، همگانی ساختن فلسفه و به‌ویژه آموزش آن به کودکان است.
۳. برای آموزش فراگیر فلسفه و مفاهیم فلسفی، باید از دوران کودکی آغاز کرد و عناصری را به‌کار گرفت که در عین جذابیت، توانایی برقراری ارتباط با هر گروه سنی، به‌ویژه کودکان و نوجوانان را داشته‌باشند.
۴. رواج فلسفه از طریق بکارگیری عناصر ذکرشده، نیازمند یک تلاش و همکاری همگانی و تجدیدنظر اساسی در بسیاری رویکردهای آموزشی و تربیتی رایج میان خانواده‌ها و نیز آموزش و پرورش می‌باشد. تنها با تحقق چنین امریست که می‌توان امیدوار بود در آینده‌ای نه چندان دور، فلسفه جای خود را در میان مردم و در متن زندگی روزمره باز کند و شاهد گره‌گشایی‌ها و حل مسائل اجتماعی به کمک فیلسوفان جوان پرورش یافته به مدد همین تلاش‌ها باشیم.

پی‌نوشت

۱. مهارت‌های شش‌گانه ذکر شده که به وسیله بلوم (Bloom) طبقه‌بندی شده، مورد توجه و استفاده بسیاری از معلمان و فعالان فبک قرار گرفته است.
۲. فلسفه در اینجا تنها به معنای آموزش آرا و افکار فلاسفه نیست. بلکه تفکر فلسفی را نیز در برمی‌گیرد که هدفش ارتقای تفکر خلاق و انتقادی در کنار بهبود ابعاد اخلاقی، عاطفی و عقلانی سطح فکری افراد است. ضمن اینکه در اجرای روش‌های مطرح شده، تاکید بر اجرا در قالب حلقه کدوکاو به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه فبک است.

منابع

- اسمیت. جی. فیلیپ وهولفیش. اچ. گوردون، ۱۳۷۷. *فلسفه آموزش و پرورش*، سعید بهشتی، رضوی، مشهد. آیسون. جیمز، ۱۳۸۳. *جامعه‌شناسی دوران کودکی*، علیرضا کرمانی، ثالث، چاپ اول، تهران. پیروزی. مهدی، *رقص در ایلات و عشایر ایران زمین*، فصل نو، شماره ۴۵. پیاز. ژان، ۱۳۸۲. *شکل‌گیری نماد در کودکان*، زینت توفیق، نی، چاپ دوم، تهران. تفضلی. ابوالقاسم، ۱۳۸۲. *سماح*، تهران، زریاب. تورنس. ئی. پال، ۱۳۷۲. *اخلاقیت*، حسن قاسم‌زاده، تهران، دنیا. سیلکر. آنجل. ام. جی، ۱۳۷۰. *مقدمه‌ای بر روانشناسی نقاشی کودکان*، عباس مخبر، طرح نو، چاپ اول، تهران. گوردون. گراهام، ۱۳۸۳. *فلسفه هنرها*، مسعود علیا، چاپ اول، تهران، ققنوس. فالزن. کریستوفر، ۱۳۸۲. *فلسفه به روایت سینما*، ناصرالدین تقویان، چاپ اول، تهران، قصیده‌سرا. فیشر. رابرت، ۱۳۸۵. *آموزش تفکر به کودکان*، مسعود صفایی مقدم، افسانه نجاریان، رسش، چاپ اول، اهواز. نلر. جورج. اف، ۱۳۶۹. *هنر و علم اخلاقیت*، علی اصغر مسدد، دانشگاه شیراز، چاپ اول، شیراز. نورتون. دونا، نورتون. ساندرز، ۱۳۸۲. *شناخت ادبیات کودکان*، منصوره راعی، ج ۲، چاپ اول، تهران، قلمرو. هینس. جوانا، ۱۳۸۳. *بچه‌های فیلسوف*، رضا علی نوری، سما قلم، چاپ اول، قم.

- Fabien. Sophie Chauderlot, "Filming as the Art of Thinking", *Film-Philosophy International Salon-Journal*, Vol. 9, No. 8, 2005.
- Fisher R. "Philosophy in Primary Schools" (fostering thinking skills and literacy), *Reading*, pp. 67-73 Brunel University, 2001.
- Fisher Robert, (in press) "Thinking Skills", in Arthur J, Grainger T & Wray D (eds) *Learning to teach in primary school*, Routledge Falmer
- Huckleberry. Jennifer, "Education for Escaping the Cave", *Analytic Teaching*. Vol. 23, No. 2, PP. 146-143, 2001
- Murris. Karin "Can children do philosophy?", *Journal of Philosophy of education*, Society of Crest Britain, PP. 281-262, 2000.

الهام فخرایی ۸۱

Raabe. B. Peter "Professional Philosophy Outside the Academy: Philosophical Counseling",
Pathway, No. 25, 2002

Matthew. Schertz, "Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of
Empathy", *ANALYTIC TEACHING* Vol. 26, No. 1. 2003.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی