

ضرورت وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی به کودکان¹

محمد رضا سوداگر *

سید موسی دیباج ** سید غلامرضا اسلامی ***

چکیده

برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان، فیک²، برنامه‌ای در جهت بهبود تفکر کودکان است. پیش‌گامان این برنامه ادبیات را، به علت کارکردها و خصوصیات نهفته آن، مناسب‌ترین شیوه ارتباط با کودکان دانسته‌اند و این در حالی است که ادبیات نیز جایگزین‌های دیگری پیدا کرده است؛ اکنون این فرض مطرح است که هنر، به عنوان جایگزینی دربرگیرنده ادبیات، به مدد ابزار و روش‌های گوناگون و با محتوای درونی، پاسخ‌گوی جایگاه بنیادین، نظری و عملی هنر در تفکر است. از این رو این مقاله هنر را میانجی دریافت خرد و یا همان تفکر معرفی می‌کند و با توضیح چگونگی میانجی‌گری هنر در آموزش تفکر فلسفی به کودکان، جایگاه هنر در فیک را با رویکردی نظری - تحلیلی بررسی و لزوم این میانجی‌گری را بیان می‌کند و نتیجتاً به دنبال این هدف است تا هنرورزی با کودکان را، همراه فلسفه‌ورزی با آنان، به عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر، موضوعیت بخشد.

کلیدواژه‌ها: هنر، آموزش تفکر به کودکان، تفکر فلسفی، آموزش هنر.

مقدمه

امروزه شیوه تعلیم و تربیت از رویکرد سنتی و حافظه‌محور به سمت رویکرد تعلیم و تربیت

* دانشجوی دکتری پژوهش هنر، دانشگاه تهران، عضو هیئت علمی گروه هنرهای تجسمی دانشکده هنر، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول) mr_sodagar@yahoo.com

** استادیار گروه فلسفه، دانشگاه تهران dibadj@hotmail.com

*** دکترای معماری، برنامه‌ریزی توسعه، دانشیار دانشکده معماری پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران

gheslami@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: 1390/2/20، تاریخ پذیرش: 1390/4/15

تأملی و تفکر محور جهت گیری کرده است. این شیوهٔ تعلیم و تربیت، به آموزش تفکر فلسفی به کودکان (فبک) معروف شده است. در این میان، «وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی به کودکان» موضوعی است که، با در نظر گرفتن برخی مبانی نظری فبک، ضرورت خود را تبیین می‌کند. هدف اصلی مقاله حاضر بیان ضرورت این موضوع است.

هم‌زمان با طرح موضوع یاد شده دو سؤال مطرح می‌شود: نخست چگونگی وساطت هنر، راهکارها و پیشنهادات احتمالی؛ دوم وضعیت کنونی و میزان واسطه‌گری هنر در برنامهٔ آموزش تفکر فلسفی به کودکان. این مقاله ضمن اشاره به موارد مطرح شده، تبیین ضرورت مسئله را بیشتر مد نظر قرار می‌دهد؛ زیرا نگارنده معتقد است فبک، به‌رغم بهره‌مندی از روش‌ها و محتوای اقدامات هنری، «ضرورت» وساطت هنر را، که به استفاده آگاهانه‌تری از این واسطه منجر می‌شود، به اندازهٔ کافی کندوکاو نکرده است. همچنین ممکن است در روند بیان این ضرورت این تلقی ایجاد شود که مطلب در پی آن است تا بگوید «هنر» زایندهٔ تفکر و مبنای خردورزی، پایهٔ استدلال، خلاقانه‌ترین و برترین انتقادهاست. این مقاله ناچار است، برای تعیین جایگاه «هنر» یا زیبایی‌شناسی در خردورزی، ضرورت واسطه‌گری هنر را با اشاره به موارد مذکور مشخص کند.

از این رو، اندیشه‌هایی در خصوص نقش قاطع نظریات زیبایی‌شناسی در سیر فلسفه و تفکر فلسفی مطرح می‌شود. از جمله، نظر «آندرو بووی» (Andrew Bowie)³ که معتقد است اقداماتی نظیر جهانی‌سازی (world-making) زبان، فلسفهٔ زبان، تبیین معانی از دیدگاه کل‌نگرانه (holistic) و جهت‌گیری در پساساختارگرایی (post-structuralism) به‌سوی جنبه‌های تعیین‌ناشدنی تفسیر همگی مضمّن ساختارهایی از اندیشه‌اند که به‌عنوان جزئی از تاریخ زیبایی‌شناسی به ظهور رسیده‌اند. بنابراین ناچیزانگاشتن نقش زیبایی‌شناسی در برخی از گزارش‌های عمده دربارهٔ عامل انسانی شناخت (ذهن شناسنده) سنت رایجی از کج‌فهمی تلقی می‌شود که مانع فهم این نکته شده است که «والا ترین عمل خرد همانا عمل زیباشناختی (aesthetic) است» (بووی، 1388: 12). وی رابطهٔ بین زیبایی‌شناسی و پیدایش ذهنیت را، به‌عنوان موضوع اصلی فلسفهٔ جدید، مهم تلقی کرده است و مورد سؤال قرار می‌دهد و به طرح این پرسش می‌پردازد که «اگر هرآنچه هستیم را بتوان با کلمات و بیان استدلالی بیان کرد، چرا موجودیت ما به‌وسیلهٔ موسیقی کامل می‌شود؟ چرا اجزای به‌هم‌پیوستهٔ محصولات هنرمندانهٔ انسان‌ها، از جهاتی چنان اهمیت می‌یابند که با علوم طبیعی توصیف‌شدنی نیستند؟ بنابراین، وظیفه‌ای که فلاسفه دارند آفریدن جهانی است همساز با

همه استعدادهای طبیعی که انسان‌ها از آن برخوردارند» (همان: 13-19). از طرفی نیز هگل هنر و زیبایی را دریچه ورود آدمی به جهان محسوس، و در یک توالی مرحله‌ای، آغاز دستیابی ذهن به تعقل و خرد ناب می‌خواند.⁴ پیش‌گامان فبک نیز «هنرها را همسو با اهداف برنامه و به‌عنوان نوعی شیوه تحقیق معرفی کرده‌اند» (ناجی، 1387: 51). در این خصوص، هنر به‌عنوان شیوه‌ای از تحقیق، از منظری متفاوت، به فبک می‌نگرد و در روش و محتوای ارتباط با کودکان، با طرح موضوع «وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی»، خود را واسطه دریافت خرد و خردورزی⁵ و آغاز اندیشه‌ورزی می‌بیند. همچنین فبک را شیوه‌ای آموزشی مبتنی بر خردورزی می‌داند و ضمن پذیرفتن کلیت آن، خود را واسطه تفکر روشمند و مورد نظر این برنامه فرض می‌کند. هنر در قدمی فراتر خود را همان تفکر می‌شمارد و نسبت خویش را با فلسفه و تفکر فلسفی از طریق زیبایی‌شناسی و حداقل به‌عنوان شاخه‌ای از فلسفه استحکام می‌بخشد. گرچه در این جا، به سبب طرح برنامه فبک، هنر به‌عنوان شیوه یا برنامه یا واسطه برنامه‌ای تلقی می‌شود، لکن «هنر» می‌تواند خود را موضوعی اولی در نحوه تفکر بداند و سابقه تاریخی خویش را قبل از طرح موضوع آموزش تفکر فلسفی نیز به اثبات برساند،⁶ از طرفی، هنگامی که موضوع تفکر و هنر مطرح می‌شود، متفکران شیوه اندیشیدن خود را بر مبنای منطقی و نه توهم و خیال فرض می‌کنند و هنر را در زمره تخیلات، نگاه شاعرانه، وهمیات، عامل دورسازنده ذهن از واقعیات، گزارش و اموری از این دست می‌دانند و آن را به دلایل متعدد به چالش⁷ می‌کشند. غافل از این که منشأ تمام تفکرات آن‌ها روزی هنر و تفکر شاعرانه بوده است.⁸ امروز نیز نمی‌توان این نکته را نادیده گرفت که معنایی که در تفکر به دست می‌آید لزوماً از طریق قواعد منطقی و روشمند به دست نیامده است.⁹

همچنین موضوع مهمی که هنر را در بحث آموزش تفکر فلسفی واسطه قرار می‌دهد و ضرورت آن را به‌عنوان یک نیاز محتوایی و روشی مطرح می‌کند، موضوع و موضوع کودکی است.

ذهن کودک در ارتباطی عاطفی با شیوه‌ها و محتوای درونی هنر همراه و هم‌ذات می‌شود؛ اگر خردورزی کودکان نتیجه تماس ذهن و ارتباط آنان با هنر باشد یا هنر و بازی کودکان عین تفکر آنان محسوب شود آن‌گاه فلسفه یا هر چیز دیگر، که خود را با محتوای هنر همراه کرده باشد، می‌تواند آن‌طور که می‌خواهد بار خویش را در بستری مناسب به مقصد رساند. از طرفی به نظر می‌رسد آموزش تفکر بدون وساطت هنر، مختص دوران بزرگسالی باشد و حتی پشته‌های نظری محکمی نیز وجود دارد که تفکر انتزاعی و تفلسف را به دوره

بزرگسالی انسان‌ها منصوب کند؛ از این رو فبک با ورود به حوزه سنی کودکان، الزاماً به هنر نیاز دارد و به همین سبب ادبیات را به عنوان شیوه ارتباط با کودکان برگزیده است. فبک به کمک داستان، تفکر انتزاعی را برای کودکان دلبذیر می‌کند و به مقاصد مورد نظر خویش می‌رسد. البته پیش‌گامان فبک این نکته را متذکر شده‌اند که کل تفکر خلاق و نوآورانه توأم با ابتکار نوعی تحقیق است و از این رو تمامی هنرها را نوعی تحقیق محسوب می‌کنند و آن را برای اهداف خود مفید می‌شمارند. اما تمرکز آن‌ها بر ادبیات یا هنرها بیشتر به عنوان وسیله کمک آموزشی بوده تا اثر ادبی هنری؛ به گونه‌ای که ادبیات را تا حد سفارش و تولید داستان‌های فلسفی از کیفیت هنری خویش خارج کرده و برنامه آموزش تفکر را از تأثیر ذاتی و کارکردهای محتوایی هنر کمتر بهره‌مند ساخته‌اند.

همچنین با توجه به تعریفی که ویگوتسکی از مفهوم واسطه یا میانجی‌گری (mediation)¹⁰ ارائه می‌دهد، به کارگیری ابزار یا علائم فرهنگی که عموماً هنر حامل آن‌هاست نیز لزوم وساطت هنر را بیش از پیش یادآوری می‌سازد.

نکته قابل تأمل دیگری که بر لزوم وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی تأکید بیشتری دارد واسطه‌ای است که ادبیات را در پیشبرد مقاصد برنامه آموزش تفکر فلسفی کمک می‌کند؛ واسطه‌ای که دربرگیرنده و فراتر از ادبیات، همه شیوه‌های جایگزین آن را نیز برای برخورداری فبک از ویژگی ارتباط با کودکان واجد اهمیت می‌شمارد.

این واسطه، اگر «هنر» با ویژگی‌هایی خاص تلقی شود، چه امکانی را برای آموزش تفکر فلسفی ایجاد می‌کند که میانجی‌گری خود را موجه جلوه دهد؟ و یا این که در آموزش تفکر فلسفی کدام نیاز لزوم بهره‌مندی از وساطت هنر را حتی در ادبیات مورد استفاده فبک متذکر می‌شود؟

اکنون هنر در برنامه آموزش تفکر فلسفی یک بستر است یا یک واسطه؟ یک روش آموزشی است یا محتوای آن مطرح است؟ به عبارتی دیگر، هنر در برنامه آموزش تفکر چگونه ایفای نقش می‌کند؟ آیا به طور کلی می‌توان از امکانات روحی عاطفی و ارتباطی هنر، شیوه‌ها و محتوای آن در برنامه‌های آموزش تفکر فلسفی به کودکان یا به عنوان زمینه خردورزی با آنان صرف‌نظر کرد؟

پرسش‌های پژوهش

سؤالات عمده‌ای که این مقاله قصد پاسخ‌گویی به آن‌ها را دارد:

1. نحوه تعامل هنر و برنامه فلسفه برای کودکان چگونه است؟
2. هنر چگونه در برنامه آموزش تفکر فلسفی وساطت می‌کند؟
3. ابزار، روش‌ها و محتوای هنر، در فکرپروری کودکان چه نقشی ایفا می‌کند؟

روش پژوهش

پژوهش پیش‌رو از نوع توصیفی تحلیلی است و در گروه پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. این پژوهش با استناد به منابع نظری و تجربیات کارگاهی موجود در برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان به تعیین جایگاه هنر در این برنامه می‌پردازد و با رویکردی نظری ابعاد میانجی‌گری هنر را بررسی و تحلیل می‌کند.

1. چگونگی و نحوه تعامل هنر و برنامه فلسفه برای کودکان

فبک در بسترهایی چون فلسفه، تفکر، گفت‌وگو، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، کودکی، تعلیم و تربیت پا به عرصه وجود نهاد و در مسیر گسترش خویش نیازمند توسعه بستر خود نیز هست. بدین جهت هنگامی که فبک به بررسی نسبت خویش با موارد یادشده می‌پردازد بستر خود را می‌کاود و در این کاوش زمینه رشد و توسعه خود و بسترش را فراهم می‌آورد. در این راستا ورود موضوع وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی از موارد مرتبطی است که، در تعامل با برنامه، حتی اگر واسطه‌ای ضروری نباشد حداقل به بسط آن دامن می‌زند. برای درک و دریافت چگونگی تعامل میان برنامه فلسفه برای کودکان و هنر، تعریف عملیاتی مفاهیم مشترک الزامی به نظر می‌رسد، به گونه‌ای که تطابق یا مقایسه این تعریف‌ها می‌تواند بیانگر زمینه‌های اشتراک فبک و هنر تلقی شود.

موضع فبک درباره فلسفه و تفکر چنان است که این برنامه خود را از موضوعات فرعی و زیرمجموعه فلسفه کاربردی تلقی می‌کند و با هدف کمک به خردورزی کودکان مقاصد خود را دنبال می‌کند. «بسط فلسفه نیز یکی از مقاصد این برنامه است» (ناجی، 1387: 33). از طرفی «فلسفه یک فعالیت است که باید انجام شود» (فائدی، 1383: 109) و حداقل فلسفه‌ورزی کودکان فلسفه محسوس و از جهاتی¹¹ به معنای فعالیت انتزاعی با توجه به زمینه‌های فرهنگی و مصادیق است (همان: 99-101). همچنین لیپمن (Matthew Lipman) این تفسیر از سخن سقراط که، فلسفه مامایی اندیشه است نه یک مجموعه مطالب فلسفی

از قبل آماده شده، را شالوده فلسفه برای کودکان می‌داند. وی معتقد است اگر نتیجه فلسفه‌ورزی با کودکان بهبود تفکر آنان باشد، فبک بهترین رویکرد در بهبود تفکر است که با طرح موضوع تفکر انتقادی در پی دقیق‌تر ساختن ذهن کودکان است و به آنان می‌آموزد که چگونه فکر کنند (ناجی، 1387: 34-36). در این برنامه، «فرایند تفکر پردازش اموری است که کودکان درباره جهان با حواسشان یاد می‌گیرند» (همان: 31) و گفت‌وگو در فرایند تفکر فعالیتی الزامی است. همچنین کمک به کودکان، برای این که خودشان برای خودشان فکر کنند، مفهوم فلسفه برای کودکان و حیات‌بخشی مجدد تفکر جامعه جهانی تلقی شده است. از دیدگاه هنر نیز فلسفه و تفکر با سابقه‌ای تاریخی به اندیشه‌های ثبت‌شده افلاطون بازمی‌گردد؛ زیرا هنگامی که درباره آغاز اندیشه و خردورزی کنکاشی صورت می‌پذیرد، افلاطون، گرچه بیشتر در مقام متفکر و اندیشمند، نیز در مقام نویسنده و هنرمندی که موفق شده است اندیشه‌هایش را در معرض قضاوت تاریخ قرار دهد همواره ستودنی بوده است. ستودن اندیشه افلاطون از نظر اندیشمندان می‌تواند دلایل بسیاری داشته باشد لکن در این نوشته تأکید بر شیوه و کیفیت بیان اندیشه و غنای آن است که هر دو مورد می‌تواند نسبت افلاطون با هنر، یا نسبت یک خردمند با هنر را در معرض بررسی قرار دهد. کیفیت بیان و غنای اندیشه وی می‌تواند ریشه در فرهنگ زمانه افلاطون داشته باشد؛ چنان‌که ورنر یگر (Werner Jaeger, 1888-1961)¹² می‌گوید:

فلسفه افلاطون دریای بی‌کرانی است که جویبارهای گوناگون، خاصه دو رود بزرگ، که از منابع مختلف جاری شده‌اند، در آن به هم پیوسته و به آن غنا و رنگارنگی و گوناگونی بخشیده‌اند: یکی رود فلسفه که بسترش را تا زمان تالس تعقیب می‌توانیم کرد و دیگری رود خروشان شعر، گهواره حکمت، که با آنچه حماسه‌های هومریش می‌خوانند آغاز می‌شود (یگر، 1376: 10).

بدین ترتیب، می‌توان آغاز فلسفیدن افلاطون را در هنر (شعر) و خود فلسفه یافت و همراه بودن این دو را موضوعی برای بررسی نسبت هنر و اندیشه قرار داد. از طرفی افلاطون که از طریق هنر به تبیین اندیشه‌هایش پرداخته است، خود می‌تواند به علت تغییر بنیاد تفکر بشر، از شاعرانه به فیلسوفانه، مورد انتقاد واقع شود به گونه‌ای که هایدگر معتقد است:

تفکر بشر در مرحله‌ای از تاریخ، تفکری شاعرانه بوده است، اما با شکل‌گیری تفکر و فلسفه یونانی، این تفکر در حجاب می‌شود و تاریکی گرداگرد آن را فرامی‌گیرد؛ روزگاری حکمایی بزرگ می‌زیستند؛ حکمایی بزرگ‌تر از فلاسفه؛ مانند هراکلیتوس و پارمنیدس،

بزرگی و عظمت آنان از آن است که همچون شاعران می‌اندیشیدند و به شعر سخن می‌گفتند. آن‌ها بزرگ بودند زیرا هنوز فیلسوف نبودند (ریخته‌گران، 1386: 13).

با پیدایش فلسفه در یونان و برقراری نسبت فلسفی و متافیزیکی شعر، تفکری آغاز می‌شود که بیش از 2500 سال دوام می‌یابد. از نظر هایدگر:

فلسفه اکنون به مرحله پایانی خود رسیده است. او در کتابی با عنوان *پایان فلسفه و تکلیف تفکر*، دیروز، امروز و فردای بشر را تاریخی می‌داند که تحت سیطره فلسفه است. اما پربروز بشر چنین نبوده است. در پربروز، بشر تفکر غیرفلسفی داشته است، تفکری که بیشتر عرفانی و معنوی بوده است (همان).

به‌هرحال، موضوع هنر در فلسفه و تفکر در نظر اندیشمندان آن‌چنان قابل تأمل بوده است که هنر و زیبایی‌شناسی، علاوه بر این که همواره یکی از موضوعات فلسفه بوده، توانسته است در کنار خود فلسفه جای گیرد و نه به‌عنوان یکی از موضوعات بی‌شماری که فلسفه به آن‌ها نگرسته و مورد فلسفیدن قرار داده است.¹³

افلاطون هنر یا نوعی از هنر را به‌علت خردگریزی طرد می‌کند و ارسطو هنر را به‌علت پالایش اندیشه می‌ستاید. دیگر فلاسفه هرکدام مباحث مبسوطی که بیانگر نسبت هنر و اندیشه است مطرح کرده‌اند. گویی هنر در تکامل یا در تضارب با اندیشه و اندیشه‌ورزی چیزی نیست که متفکران بتوانند به‌سادگی از آن بگذرند، به همین سبب، می‌توان بر این نکته تأکید کرد که لاجرم نسبت مستقیمی بین هنر و اندیشه می‌توان برقرار کرد.

ازطرفی نسبت بین هنر و اندیشه تا مباحث بنیادین فلسفه و تفکر عمق پیدا کرده است چنان‌که از نظر اندیشمندان، بازنگری در چگونه اندیشیدن امری الزامی و مورد تأکید است. به‌گونه‌ای که نیچه (F. Nietzsche) معتقد است که:

ما دشوارترین افکار را آفریده‌ایم، اکنون بیایید ذاتی را بیافرینیم که برای آن تفکر سهل و فرخنده باشد (هایدگر، 1385: 95).

هنگامی که موضوعی به‌نام برنامه آموزش تفکر فلسفی مطرح می‌شود باید در این‌که اندیشه و عقلانیت با چه بنیادی (شاعرانه یا فیلسوفانه) مورد آموزش و پژوهش واقع می‌شود، تأمل بسیار کرد.

تعقل و اندیشه‌ورزی با هر بنیادی، اعم از شاعرانه یا فیلسوفانه، متکی به گفت‌وگو است و گفت‌وگو مسیر تبیین اندیشه است. اندیشه تا به بیان و «گفتن» نیاید زندانی ذهن است و در این جاست که، در کیفیت بیان و در «چگونه گفتن»، هنر با گفت‌وگو نسبت پیدا می‌کند.

در برنامه فلسفه برای کودکان نیز گفت‌وگو نقشی تعیین‌کننده دارد؛ «فلسفه فعالیتی است برمبنای گفت‌وگو، و فبک برنامه‌ای مبتنی بر زبان و مهارت‌های گفتاری است» (ناجی، 1387: 32). بنابراین، حلقه کاندوکا و اهداف خویش را با گفت‌وگوی جمعی پیش می‌برد. در این برنامه دیالکتیک سقراطی وارد آموزش و پرورش می‌شود تا علاوه بر تشکیل مفاهیم و فرهنگ واژگان در ذهن فرد، قواعد منطقی و استدلالی را که احتمالاً به‌طور فطری در اذهان وجود دارد به فعلیت برساند و روحیه تحقیقی انتقادی و نیز دقت و توجه را در دانش‌آموزان بالا ببرد و به آن‌ها بیاموزد که برای حل مسائل خود به کاندوکا بپردازند.

از طرفی، متفکران گفت‌وگو را مبتنی بر فهم متقابل و تعامل آگاهانه محتوای حداقل دو اندیشه دانسته‌اند. فهم متقابل بر کیفیت و محتوای گفت‌وگو تأکید دارد، به‌طوری‌که هر صحبت یا هر کلام روزمره‌ای را شامل نمی‌شود. صرف‌نظر از کیفیت و محتوای گفت‌وگو، چگونگی ورود به صحنه و میدان گفت‌وگو نیز امری قابل تأمل است. ورود به محتوای گفت‌وگوی کیفی، آن‌جایی که مباحث هستی‌شناسانه مورد نظر است، چنین مطرح می‌شود:

گفت‌وگوی با محتوا گفت‌وگوی وجود، سخن و پرسش وجود است؛ گفت‌وگو وقتی واقعی است که پرسش باشد، جایی که پرسش نیست اساساً سخن نیست. سخن مبتنی بر پرسش است. پرسش از هستی اساس کار است (ابراهیمی دینانی، 1381: 9-14). بنابراین، پرسش می‌تواند کلید گفت‌وگو تلقی شود. لکن می‌توان قبل از گفت‌وگو ارتباطی را که می‌تواند به گفت‌وگویی کیفی منجر شود مورد سؤال قرار داد. صرف‌نظر از هرگونه مبحث ویژه، همان‌گونه که «پرسش» اولین قدم ارتباط در گفت‌وگو برای کشف فرایند تفکر محسوب می‌شود، هنر هم می‌تواند، به‌رغم شیوه‌های خاص خود، برانگیزاننده‌ترین نیروی محرک ارتباط عاطفی که به فهم متقابل منجر می‌شود به حساب آید.

تفکر در خلأ عاطفی شکوفا نمی‌شود، تفکر فعالیتی است که مستلزم داشتن هدف و نیروی محرک است و ارتباط عقل با عاطفه نیز نخستین انگیزه برای یادگیری و رشد هوش را فراهم می‌کند (فیشر، 1385: 16).

بنابراین، ایجاد ارتباط عاطفی (به‌واسطه هنر) در گفت‌وگو، برای رسیدن به کیفیت در گفت‌وگوی پرسشی، می‌تواند در کیفیت تفکر یا گفت‌وگوی پاسخی، نقشی تعیین‌کننده داشته باشد. مثلاً، با تغییر لحن در گفت‌وگو یک پرسش ممکن است جنبه محاکمه به خود

گرفته و پاسخی احساساتی و بدون تأمل را در پی داشته باشد یا این که همان پرسش، با لحنی متفاوت، پرسشی تأمل برانگیز تلقی شود حتی اگر پاسخی بدان داده نشود. علاوه بر مواردی که در خصوص کیفیت گفت و گو و وساطت هنر در گفت و گوی کیفی مطرح شد، می توان به طور اختصاصی نحوه ای از گفت و گو را صرفاً گفت و گو با شیوه های هنری قلمداد کرد، جایی که کلام جای خود را به حرکات بدنی و نمایشی (زبان بدن)، اصوات و اشکال و احجام و سایر ارتباطات انسانی می دهد هنوز گفت و گو ادامه دارد.

پیش از این در یادداشت هایم متذکر شده ام که هنر فقط یک حرکت فردی نیست، بلکه بیشتر می تواند یک گفت و گوی مردم گذشته با ما و گفت و گوی ما با مردم در زمان حال و همچنین مردم آینده باشد. ما چیزی را از جمعی می گیریم و آن را به دیگران انتقال می دهیم. در زندگی هنری ام پیشینه قومی و فرهنگی، آموزش هایی که دیدم و داده ام، سفرهایی که داشته ام، مردمی که ملاقات کردم و گفت و گوهایم و نوشته هایم نه تنها در شکل گیری هنرم، بلکه در چگونگی شخصیتم نقش داشته است.

حال اضافه می کنم هر ملاقات، گفت و گو با دیگران و دیگران با ما در شخصیت هنری ما نقش دارد. محیط ما به ما شکل می دهد و ما سعی می کنیم محیطی که در آن زندگی می کنیم را شکل دهیم (نادعلیان، 1390).

پس می توان چنین گفت: علاوه بر این که کلام با وساطت هنر (کیفیت عاطفی کلام برای برقراری ارتباط) مجال ظهور تفکر را فراهم می کند، هنر نیز انحصاراً بیانی مختص به خود برای تعامل اندیشه ها برمی گزیند. به نظر می رسد در هر دو حالت نقش هنر در تعامل اندیشه نقشی انکار نشدنی است. پس بر این اساس می توان گفت که بدون وساطت هنر در گفت و گو، گفت و گویی انجام نمی شود و بدون گفت و گو هیچ تفکری مجال ظهور نمی یابد. بدین ترتیب، در بررسی نسبت میان هنر و گفت و گو، می توان از هنر به عنوان واسطه ای در گفت و گو و نقش آن در برانگیزاننده بودن تأمل نیز نام برد. از جهتی دیگر گفت و گو با کیفیتی که بحث شد نقش مهمی در ارتباطات انسانی و رشد تفکر انتقادی دارد، از این رو اثرات گفت و گوی کیفی در اجتماع نیز موضوعی است که برنامه آموزش تفکر را نیازمند تمهیدات روان شناسانه در تعاملات اجتماعی می کند.

از این جهت نظریه های روان شناسی تأیید کننده برنامه های فیک اند. بر اساس نظریه های روان شناسی انسان گرایانه، ادراک و نظریات فرد در برابر تحمیل عقاید به وی اهمیت می یابد و افراد با حفظ «خودی خود» در گفت و گوی جمعی مشارکت می کنند (رشتچی، 1389):

3-20). از طرفی تفکر انتقادی فرایندی اجتماعی است و در جمع و براساس منفعت اجتماع شکل می‌گیرد. بنابراین، فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است و با هدف تربیت شهروندی مشارکت‌کننده، مسئول و مراقب در برابر دیگران به انجام می‌رسد. ضمناً نیازهای زندگی دنیای مدرن به قدرت استدلال، داوری و تشخیص و نهایتاً بهره‌مندی جوامع از تفکر انتقادی امری انکارناپذیر است، زیرا کثرت ابزار انتقال اطلاعات، رسانه‌ها را به واسطه تولید و تبلیغ افکار متنوع، به ابزاری تبدیل کرده که برای هویت فردی و اجتماعی بحران ایجاد کرده است. بحران هویت، به‌ویژه در جوامع دنباله‌رو، که توان هضم حجم سرسام‌آور اطلاعات و داده‌های علمی و معرفتی را ندارند و همه‌روزه روی موج تبلیغات، مدها و سایر عقاید و افکار روزمره قرار می‌گیرند، نیازی را به اندیشمندان و حکومت‌ها تحمیل می‌کند و آن تجهیز ذهنی افراد به قدرت استدلال، داوری و تشخیص، در مقابل بحران یادشده است. از طرفی، تجهیز ذهنی افراد همچنین به معنای رشد تفکر انتقادی و نوعی تفلسف اجتماعی است. ویگوتسکی نیز رشد تفکر را وابسته به زبان می‌داند و برای منشأ زبان، علاوه بر علت بیولوژیکی، علت اجتماعی قائل است و با این دیدگاه به تعامل‌های حاصل از محیط اجتماعی کودک اهمیت می‌بخشد. در این تعامل، هنر نیز نقشی انکارناپذیر دارد.

هنر از طریق نمادها با زبان و اندیشه نسبت پیدا می‌کند¹⁴ و هر تصویر به‌سان هزاران کلمه از سطح اجتماع به درون روان سیر می‌کند.¹⁵ هنگامی که بحث شناخت انسان از حوزه فلسفه با طرح موضوع ادراک وارد حوزه روان‌شناسی می‌شود¹⁶ و هنگامی که ادراک، با توجه به عوامل محیطی، فرهنگی و تاریخی، در سیر اندیشه تبدیل به فعالیتی معنادار می‌شود¹⁷ و خلاقیت آدمی را در مسیر ارتقای اندیشه به کار می‌گیرد، و سپس با میانجی‌گری روان‌شناسانی مانند یونگ (Carl Gustav Jung) نقش مثبت هنر برای ظهور محتویات ضمیر ناخودآگاه و ضمیر جمعی مطرح می‌شود. جان دیویی (John Dewey) نیز «هنر به‌مثابه تجربه» را مبنای تجدید نظر در زمینه آموزش همه‌مقاطع تحصیلی ذکر می‌کند و مانوئل بارکان (Manuel Barkan) هم، که از دیویی تأثیر پذیرفته است، در کتاب مبانی آموزش هنر به بیان این نکته می‌پردازد:

آموزش هنری کودکان، آن‌ها را آماده زندگی در یک جامعه دموکراتیک می‌کند (علیانسب، 1390).

جامعه‌شناسی نیز از روزنه ارتباطات، اقتصاد، سیاست، ارزش‌ها و هنجارها، دین و

زندگی روزمره جوامع و نهادهای اجتماعی با موضوعیت هنر به عرصه فرهنگ جامعه وارد می‌شود؛ و هنر به واسطه ارتباطات انسانی و چگونگی انتقال و خلق معنی در بستر اجتماع (رامین، 1387: 7-54)، الزامات ضروری خود را نیز با اهرم‌های اجتماعی (نظریه نهادی هنر مبنی بر این که جامعه، به عنوان یک کل، هنر را می‌آفریند) در جامعه نهادینه می‌سازد (مسلمی، 1387: 81-100).

با توجه به مباحث طرح شده درخصوص تعامل هنر، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، می‌توان به این نکته رسید که در یک فرایند اجتماعی، هنر می‌تواند وساطت خود را در مسیر اندیشه‌سازی و اندیشه‌پروری کودکان، به عنوان نسل آینده‌ساز جامعه، مطرح کند. در این فرایند، که می‌تواند فرایندی آموزشی تلقی شود، آماده‌سازی کودکان برای زندگی در یک جامعه دموکراتیک از اهداف مهم فبک است که با برنامه‌هایی که فبک برای تعلیم و تربیت در پیش می‌گیرد محقق می‌شود.

از این رو، «تعلیم و تربیت در فبک نوعی تحقیق است» (ناجی، 1387: 38) و به بهبود یادگیری کمک می‌کند و بر تأمل به جای حافظه محوریت دارد. این الگو عقلانیت را به عنوان یک اصل سازمان‌دهنده تفکر، که ریشه در پژوهش دارد، سرلوحه امور خود قرار می‌دهد و بر این اساس معتقد است که فرایند تربیت نیازمند بازسازی است. لذا هدف آن نیز پرورش قوه تخیل، ترکیب و داوری است.

جان دیویی نیز برای اولین بار پارادایم تأملی آموزش و پرورش را پیشنهاد داده است. او صریحاً اعلام می‌کند که «برای زندگی مستمر و در حال پیشرفت یک جامعه باید تمایلات و افکار نونهالان را پرورد» (کاردان و دیگران، 1372: 248). دیویی بارها و بارها خواستار آن شد که معلمان «فکرکردن» را به دانش‌آموزان بیاموزند. او تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره واقعیات را کافی نمی‌دانست. درست به این دلیل که معتقد بود فرایند تفکر، پردازش اموری است که افراد درباره جهان و از طریق حواسشان یاد می‌گیرند، کودکان نیز باید درباره آنچه در مدرسه یاد می‌گیرند بیندیشند. حفظ کردن مطالب یک مهارت فکری کم‌ارزش و سطح پایین است. به کودکان باید اموری از قبیل مفهوم‌سازی، داوری و تشخیص امور از همدیگر، و استدلال را یاد داد. از نظر او کودکان نیز باید مانند دانشمندان گروهی کار کنند، چراکه کار پژوهشی و تحقیقی کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری است، یعنی دربرگیرنده تعمق و نیز هم‌فکری است (ناجی، 1384: 57). از نگاه هنر نیز آنجایی که تعلیم و تربیت با فرهنگ و تمدن بشری گره می‌خورد نقش انتقال و

تحويل سرمایه تمدن از نسلی به نسل دیگر معرفی می‌شود.¹⁸ ورنر یگر نیز با تأکید بر فرهنگ و تمدن بشری معتقد است که:

تربیت فرایندی است که از طریق آن جامعه انسانی ویژگی جسمی و روحی خود را حفظ می‌کند و به نسل آینده منتقل می‌سازد. آدمی صورت وجود اجتماعی و فرهنگی خود را تنها از طریق اراده آگاهانه و خرد، به نسل‌های آینده می‌تواند منتقل نماید (یگر، 1376: 17-19).

نکته بارز در تعاریف داده شده تأکید بر فرهنگ و تمدن بشری است. که هر دو در بستر هنر از جهت محتوا و روش به‌نهایت باروری خود می‌رسند.

نسبت هنر و فرهنگ در ادبیاتی که هنرمندان بار انتقال فرهنگ را به دوش می‌کشند و نسبت مدنیت بشر در دست انسان هنرمند، در آثار زیستی اعم از مکان‌ها و وسایل زندگی تا سایر ادوات فرهنگی هنری، گویای تحولات تاریخ تمدن بشری است. همچنین «ادبیات و هنر» به‌عنوان معارفی که با فلسفه آموزش و پرورش رابطه نزدیکی دارند نیز دارای اهمیت‌اند. از یک‌سو ادبیات و هنرهای زیبا بخشی از حیات معنوی و سرمایه فرهنگی هر کشور است و از سوی دیگر پرورش ادراک هنری و حساسیت‌های زیباشناختی از جمله هدف‌های آموزش و پرورش است. از این‌رو است که فلسفه تعلیم و تربیت بخشی از کاوش‌های خود را به مسائل هنری و زیباشناختی اختصاص می‌دهد. از دیدگاه متفکران نیز هنر نقشی مهم و گاهاً مقدم در تعلیم و تربیت و خردورزی داشته و دارد و گاهی نیز در این دیدگاه‌ها چنین عنوان شده است:

تربیت به‌وسیله هنر موجب بروز و رشد ششم زیبایی‌شناسی نزد جوانان می‌شود، آن‌هم پیش از آن‌که بتوانند از روی خرد (لوگوس) درباره چیزها داوری کنند. برای همین، هنگامی که صاحب خرد می‌شوند، خرد را به‌واسطه «همانندی» آن با زیبایی بازمی‌شناسند و سوی آن می‌شتابند. در رساله میهمانی افلاطون، فلسفه‌ورزیدن و عشق به زیبایی از آن جهت که خرد در سرشت خود زیباست درواقع یک چیز است. نفس زیبا چیزها را آن‌گونه که هستند یا باید باشند می‌بیند و تشخیص می‌دهد، پس دشوار می‌توان زیبایی‌شناسی، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی را نزد افلاطون از یکدیگر جدا کرد، زیباشدن معرفت‌یافتن است. میرعماد نیز سرآغاز کتابت را زیباشدن نفس می‌داند و معتقد است که از نفس زیبا کتابت زیبا پدید می‌آید.

بنابراین، معرفت با زیبایی آغاز می‌شود و زیبایی آستانه جهان معقول است و هنر دانش دستیابی به زیبایی را در خود نهفته دارد و تجلی زیبایی به‌شمار می‌رود، در این دیدگاه، «هنر مطلوب» پرتو خیر است و در این پرتو شناخت حقیقی چیزها میسر می‌شود (پنج‌تنی، 1388: 23).

لذا با توجه به تعاریف داده‌شده می‌توان هنر و زیبایی را بستر ذهنی مناسبی برای ایجاد معرفت و تربیت حقیقی تلقی کرد و در این بستر «چگونه آموختن» کیفیتی است که هنر پاسخ‌گوی آن است؛ ذهنی که در بستر هنر انگیزه لازم برای دریافت، پردازش و استنتاج را یافته باشد.

از طرفی «چگونه آموختن» نیز پریشی است که برنامه آموزش تفکر فلسفی هم، با شیوه‌هایی که معرفی می‌کند، مدعی پاسخ‌گویی به آن است. بنابراین، فیک برای پاسخ به این پرسش‌الگویی را برای تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌کند، این الگو عقلانیت را به‌عنوان یک اصل سازمان‌دهنده تفکر که ریشه در پژوهش دارد سرلوحه امور خود قرار داده و براین اساس معتقد است که فرایند تربیت نیازمند بازسازی است و هدف آن نیز پرورش قوه تخیل، ترکیب و داوری است؛ و آن‌چنان که پیش‌گامان فیک بیان می‌کنند «کل تفکر خلاق و نوآورانه و توأم با ابتکار نوعی تحقیق است و از همین رو تمامی هنرها نوعی تحقیق هستند» (ناجی، 1387: 51). بنابراین، فیک باید بتواند علاوه بر ادبیات شاخص هنری و غیرسفرارشی از کل هنرهای واجد شرایط نیز بهره‌مند شود.

ضمناً الگوهای تعلیمی فیک با توجه به خصوصیات کودکان و موقعیت سنی آنان شکل گرفته است و این مسئله به‌معنای توجه ویژه فیک به دوران کودکی و ویژگی‌های کودکان است و این دوران است؛ از نظر برنامه آموزش تفکر فلسفی، کودکی دوران کنجکاوی است و کودک ذاتی پرسشگر دارد. بنابراین، بهترین فیلسوف طبیعی نه پرورش‌یافته، کودکانند، آنان در انجام دادن عمل فلسفی از بزرگان پیش‌ترند، حتی اگر نتوانند برخی از تفکراتشان را به زبان بیاورند. همچنین، یادگیری زبان در کودکان، به‌صورت یک بازی زبانی، آغاز فلسفه‌ورزی آنان است. دوره کودکی دوره‌ای است که مهم‌ترین بخش ذهن آدمی در آن ساخته می‌شود و ذاتاً دوره‌ای ارزشمند است. بنابراین، ساخت و پرداخت ذهن در این دوره بازگشت‌ناپذیر، حق کودکان و نیازی است که فیک در پاسخ به آن برنامه‌هایی را برای تربیت ذهن و تقویت قوه تفکر، در گروه‌های سنی مختلف، پیشنهاد می‌دهد.

از دیدگاه هنر نیز، هنر برای کودکان و کاری که کودکان به‌عنوان هنر انجام می‌دهند دو رویکرد قابل بررسی در این حوزه مطالعاتی هستند. در یک نگاه کلی، بزرگسالان برای ورود به دنیای کودکان و برقراری ارتباط با آنان، آگاهانه، واسطه‌ای به‌نام هنر را با شیوه‌ها و روش‌های متنوع برمی‌گزینند و کودکان نیز با ابزار و وسایل گوناگون، که برخی از آنها ابزار و وسایلی هنری هستند، اوقاتی از زندگی خود را به نقاشی و بازی با این وسایل

می‌گذرانند. وجه تمایز این دو رویکرد به هنر این است که استفاده بزرگسالان از هنر با قید آگاهی و استفاده کودکان از هنر و یا وسایل هنری به صورت یک نیاز درونی و اغلب ناآگاهانه و بازی‌گونه است.

کار کودکان را از جهات تبیین احساسات و عواطف (ابراز، ترسیم یا بیان دیده‌ها و شنیده‌ها)، تبیین خلاقانه و مقتدرانه، استفاده از وسایل هنری و جهاتی از این قبیل، هنر خوانده‌اند؛ و از جهات مقطعی بودن، اختصاص داشتن به مرحله‌ای خاص از دوران کودکی و ناآگاهانه بودن، جزء هنرهایی که با معیار بزرگسالان سنجیده، یا هنر نامیده می‌شوند هنر به حساب نیآورده‌اند.

مثلاً اگر نقاشی کودک را شیوه خردورزی او بخوانیم، ممکن است بتوان کار کودک را نوعی آگاهی فرض کرد و آن را هنر نامید و یا اگر بتوان خصوصیات کودکی را بر ویژگی‌های یک اثر هنری منطبق کرد، شاید بتوان کار هنری کودکان را انعکاس خود آنان خواند.

قیصر امین‌پور در شعر و کودکی ضمن این که تفکر کودک را تخیل وی خوانده، تخیل شاعران را نیز تفکری کودکانه خوانده است؛ وی بر این نکته اشاره دارد که «همان کودکی و شعر و یا، به تعبیری، میان کودکی و هنر هیچ دیواری نیست» (امین‌پور، 1385: 11) و کودکی را همان هنر می‌خواند و بدین ترتیب نسبت هنر با کودکی نسبت هم‌ذاتی است. هم‌ذاتی هنر با دوران کودکی آدمی می‌تواند دربرگیرنده این مفهوم باشد که خردورزی و حقیقتی را که هنر می‌تواند در ذات خود نهفته داشته باشد، می‌توان در ذات دوران و فطرت کودکی جست‌وجو کرد و از همان طریق با این ذات مرتبط شد و در این جاست که بزرگسالان می‌توانند از نسبت دوره کودکی با هنر استفاده کنند و ناخودآگاه کودکان را به خودآگاهی مبدل سازند.

همچنین، براساس تفکر خودمیان‌بینی، هنگامی که کودکان به عنوان یک فیلسوف، تفکرات خویش را در ورای کارهایشان به گونه‌ای که خود جهان را تجربه کرده‌اند نمودار می‌سازند بزرگسالان می‌توانند شاهد تفکر آنان باشند و گونه‌ای از آگاهی را، در دوره‌ای به نام کودکی، نظاره کنند و این نوع آگاهی را، در رویکرد هنر برای کودکان، که بزرگسالان آن را به رسمیت شناخته‌اند، به عنوان ابزار پرورش تفکر و خودآگاهی در برنامه آموزش تفکر مورد بهره‌برداری قرار دهند.

لذا دو رویکرد هنر برای کودکان (هنر آگاهانه بزرگسالان) و هنر کودکان (هنر ناآگاهانه)، در نحوه بهره‌مندی از آگاهی، نسبت پیدا می‌کنند. بدین ترتیب، با وساطت هنر در

شیوه آموزشی فبک می‌توان در بستر هم‌ذاتی هنر و کودکی زمینه آگاهی بخشی به کودکان را فراهم آورد، بدون این که دوره کودکی را از زندگی کودکان مان حذف کنیم و طبعاً ایجاد زمینه آگاهی، خصوصاً با شیوه مد نظر برنامه آموزش تفکر فلسفی، چیزی جز بازسازی فرایند تعلیم و تربیت نیست.

2. چگونگی وساطت هنر در برنامه آموزش تفکر فلسفی

هنر (اثر هنری)، هنرمند و مخاطب در مباحث فلسفی و زیبایی‌شناسانه، با توجه به تعاریفی که از آن‌ها به عمل می‌آید، می‌توانند با یکدیگر نسبت‌های مختلفی پیدا کنند، ولی آنچه در این مجال می‌توان بررسی کرد بر مبنای تعریف خاصی از هنر نیست؛ هنر هر تعریفی که داشته باشد، می‌تواند از جهت صورت (در این جا روش، کالبد و ظاهر واقعی اثر مورد نظر است) و محتوا (در این جا کنش، معنی و باطن حقیقی هنر مورد نظر است)، که مورد مناقشه اکثر صاحب نظران است، بررسی شود.

پرهیز از ارائه هر تعریفی از هنر در ابتدای امر به این علت است که هنگامی که مسئله وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی طرح می‌شود، هنر بیشتر از جهت کاربرد (کاربرد عوامل وساطت هنر به صورت روش و محتوای تعلیم و تربیت مورد نظر فبک) در این نوع آموزش مطرح است. بنابراین، قبل از هر تعریف مناقشه برانگیز فلسفی، که در جای خود اشاره خواهد شد، هنر از نظر کاربرد در ارائه روش‌ها و محتویات تعریف مورد لزوم خود را ارائه می‌دهد. پس در این جا «هنر به عنوان روش» ابزار، صورت¹⁹، و کالبد مادی بیان محتواست؛ و «هنر به عنوان محتوا»، درون‌مایه‌ای است معنوی و کنشگر که نیازمند بروز و ظهور بیرونی است؛ بروز و ظهور هنر در شیوه‌های هنری، به صورت ابزاری و کاربردی، به سان روشی آموزشی، در هر شیوه، دربرگیرنده اندیشه مختص به خود است. چنان‌که تولستوی (L. N. Tolstoy) در دفاع از شیوه و صورت نگارش رمان خود در مقابل منتقدان می‌گوید:

اگر می‌خواستم آنچه را قصد داشتم با این رمان بیان کنم، در قالب واژه‌های دیگر بریزم؛ همین رمان را یکبار دیگر دقیقاً به همان صورت می‌نوشتم؛ منتقدین کوتاه‌بین می‌اندیشند که من چیزها را به خاطر خشنودی خود نوشته‌ام غافل از این که هر آنچه نوشتم به خاطر نیازی بود که می‌خواستم افکارم را جمع کرده، به هم پیوند دهم تا مقصودم را بیان کنم و اما اگر این اندیشه‌ها به‌طور جداگانه و خارج از بافتی در نظر گرفته شوند، معنای خود را از دست داده و از ارزش می‌افتند (ویگوتسکی، 1384: 43).

بنابر تعریفی از هگل، هنرها در هر اثر هنری در رابطه‌ای که میان «صورت و محتوا» برقرار می‌کنند تبدیل به یک اثر هنری یگانه می‌شوند (استیس، 1381: 622/2)، ولی یگانگی بین صورت و محتوای اثر به معنای این نیست که این دو را نتوان جدا از هم بررسی کرد؛ به گونه‌ای که در برخی موارد «صورت» ضامن ایجاد هنر خوانده شده است.

گاهی روش، تکنیک و کالبد مادی هنر آن‌چنان اهمیت می‌یابد و خودنمایی می‌کند که محتوا را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و درک آن را با مشکل مواجه می‌سازد (هنرهای سمبلیک)؛ و گاهی نیز این دو در توافقی همگون یکدیگر را متعادل می‌سازند (هنرهای کلاسیک) و گاهی نیز محتوای اثر هنری آن‌چنان سنگین است که تکنیک و روش از بیان آن عاجز است (هنرهای رمانتیک).

به ترتیب، هنرها به سبب روش‌مدار یا محتوا‌مدار بودن نیز می‌توانند در روش و محتوای برنامه‌ها و شیوه‌های آموزشی و تربیتی فیک مؤثر واقع شوند؛ هم از جهت تنوع تکنیک‌ها و روش‌های هنری و هم از جهت ظرفیت‌های محتواپذیر هنر این امکان فراهم می‌شود. بنابراین، آنچه در این جا مهم می‌نماید این است که، از روش یا محتوای هنر بهره لازم را در برنامه آموزش تفکر فلسفی ببریم.

3. نقش ابزار، روش‌ها و محتوای هنر، در فکرپروری کودکان

الف) هنر به عنوان شیوه و روش وساطت در فکرپروری کودکان

در موضوع مورد نظر (مثلاً آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی)، روش هنر تکنیک‌ها یا صورت‌هایی است که هنرمند، شخص یا هر رسانه دیگری بتواند به واسطه آن با مخاطب ارتباط برقرار کند و به مقاصد خود دست یابد. در وساطت هنر، مقاصد یا مفاهیم آموزشی و تربیتی ابتدا به واسطه روش‌های هنری مخاطب را جذب می‌کند و سپس محتوای هنر نقش آفرینی می‌کند.

امروزه «تکنولوژی» همه چیز، از جمله هنرها، را احاطه کرده است. به همین سبب، هنرها در رویکرد روشی از وسعت تکنیکی متفاوت و متنوعی بهره‌مندند به گونه‌ای که گاهی هنری جای خود را به هنر دیگری می‌دهد و از تعریف رایج خود فاصله می‌گیرد، مثلاً روش خلق یک نقاشی می‌تواند سبب شود مفهومی که تاکنون برای نقاشی در ذهن خود تصور کرده‌ایم متحول شود؛ و گاهی روش نامتعارف و خلاق استفاده از واژگان در شعر و یا انجام یک

کار هنری می‌تواند نوع نگاه مخاطب را تغییر دهد (چشم‌ها را باید شست، جور دیگر باید دید). خصوصاً اگر مخاطب کودکی خردسال باشد.

هنگامی که «روش» بتواند مفاهیم ذهنی را تخریب و سپس به گونه‌ای دلخواه ترمیم کند، می‌توان گفت که توانسته در ذهن رسوخ کند و تأثیرگذاری خود را به اثبات برساند. بنابراین، می‌توان گفت که هنر، در مباحث آموزشی، با امکان تکنیکی خود می‌تواند نقش حداقلی را به صورت تکنولوژی آموزشی ایفا کند؛ و این در حالی است که هنر در مقایسه با سایر تکنولوژی‌ها می‌تواند با امکان درونی و محتوایی و شیوه بیانی خود (مثلاً شیوه نظم یا شیوه نثر در ادبیات یا همان کیفیت در گفت‌وگو) متحول‌کننده و تأمل‌برانگیز و منتقل‌کننده منحصربه‌فرد اندیشه خاصی نیز باشد.

بدین ترتیب، وساطت هنر در آموزش تفکر فلسفی ضمن تبیین کیفیت ادبیات، با روش‌های متنوع و وسیع تمامی هنرها، اعم از هنرهای تجسمی، هنرهای نمایشی و سینما، موسیقی و هنرهایی که در صنعت و معماری جایگاهی دارند، می‌تواند شیوه‌های کمی و کیفی مختلفی را در جهت تحول ذهن و اندیشه‌پروری برای خود برگزیند.

فبک نیز ادبیات را به عنوان یک شیوه و روش ارتباطی منحصربه‌فرد برای ارتباط با کودکان برگزیده است که در این جا نحوه به کارگیری ادبیات، از آن جهت که داستان‌هایی که استفاده می‌شوند الزاماً یک اثر ادبی - هنری نیستند مورد بحث است.

برنامه آموزش تفکر فلسفی آموزشی تأمل محور را با شیوه اجتماع پژوهشی یا حلقه کندوکاو، بر مبنای رشد عقلانیت برای فلسفه‌ورزی «با کودکان و یا برای کودکان» برگزیده است.

در این شیوه بازسازی فرایند تربیت با اهداف معینی دنبال می‌شود و «ادبیات» منبع آموزشی و یکی از الزامات ضروری پیشبرد برنامه تفکر فلسفی برای کودکان محسوب می‌شود. داستان‌های فکری مهارت‌های فلسفه‌ورزی با کودکان را به صورت بسته‌ای برنامه‌ریزی شده در اختیار مربیان قرار می‌دهد، که با گفت‌وگوهای پرسشی در حلقه کندوکاو استفاده می‌شوند.

پیش‌گامان برنامه تفکر فلسفی، متیو لیپمن و آن مارگارت شارپ (Ann Margaret Sharp)، داستان را بهترین راه ایجاد انگیزه و رغبت برای دستیابی به مقاصد خود، با توجه به سن کودکان، می‌دانند. لیپمن داستان را تلطیف‌کننده اصطلاحات انتزاعی می‌داند و شارپ متن فلسفی را فاقد تجربه ملموس می‌داند و برای ملموس کردن مفاهیم و شیوه‌های فلسفی در خلال داستان آن را پیشنهاد می‌کند (ناجی، 1387: 53، 62).

در برنامه آموزش تفکر فلسفی کودکان، داستان و خصوصاً داستان‌های فلسفی آن‌قدر اهمیت می‌یابند که گویی بدون این متون برای گفت‌وگو و پرسش‌های فلسفی راه دیگری نیست. کتاب‌ها و داستان‌های آماده‌شده با راهنمای معلم، در گروه‌های سنی گوناگون و برای دستیابی به مهارت‌های مختلف تفکر از ویژگی‌هایی چون بهره‌مندی از مفاهیم فلسفی، بحث‌برانگیزی، سؤال‌سازی، استنتاج، ضد و نقیض‌یابی، خوداصلاحی، حساسیت‌زایی نسبت به درک احساسات دیگران، و کندوکاو گروهی برای رسیدن کودکان به نظر مشترک برخوردارند. این کتاب‌ها هم‌اکنون در سطح بسیار وسیع و سفارش‌گونه در حال تدوین، تنظیم، انتشار، آموزش‌یافتن، و آموزش‌دادن‌اند. در این کتاب‌ها «چه‌گفتن» (موضوع‌ها یا مهارت‌های کلی فبک) در برابر «چگونه‌گفتن» اهمیت بیشتری یافته است، به‌گونه‌ای که به داستان‌های فلسفی مشهور شده‌اند و اکثراً توسط متفکران و معلمان فلسفه و یا با همکاری آنان نوشته و تنظیم شده‌اند و به‌طور خاص «برای استفاده در کلاس درس تهیه می‌شوند» (ناجی، 1387: 56)، و به‌دلیل این‌که با هدف شرح و بسط موضوعی خاص تدوین شده‌اند، ممکن است کارایی لازم خود را برای بیان برخی دیگر از موضوعات یا مهارت‌ها از دست بدهند و جایگزین پیدا کنند. این درحالی است که به‌گفته مروجان فبک هدف اصلی استفاده از این کتاب‌ها، که تلطیف انتزاعیات و انگیزه‌آمیزی با داستان و ویژگی‌های آن است، همچنان می‌تواند با چیزهایی به غیر از ادبیات نیز محقق شود.

اکنون هرچه از شیوه‌های پیش‌گامان آموزش تفکر فلسفی مبتنی بر داستان فاصله می‌گیریم، می‌توان استفاده از شیوه‌های دیگر را که اثری از داستان یا متون از پیش تعیین شده در آن نیست برشمرد؛ استفاده از کتاب‌های تصویری بدون متن، انیمیشن‌های کودکانه، تصاویر، نقشه‌ها و رنگ‌ها، فنون شخصی معلمان در اداره کلاس از جمله مواردی هستند که بدون بهره‌گیری از داستان، اهداف پیش‌گامان فکرپروری کودکان را برآورده می‌سازند.

شیوه‌های گوناگون و داستان‌هایی که درگیر فکرپروری کودکان هستند، همگی در مواردی اتفاق نظر دارند؛ ارتباط، رشد عاطفی، افزایش دقت و مهارت، تجربیات لمس‌شدنی، خودآگاهی، استفاده از تخیل، خلاقیت، هیجان، جذابیت، لذت، سرگرمی، بازی، تخلیه روان‌شناختی و اموری از این قبیل، به‌عنوان آیین تمام‌نما و منتقل‌کننده ارزش‌ها، آداب و رسوم و فرهنگ ملت‌ها، از جمله موارد مشترک برای تفاهم میان تفکر انتزاعی و ذهن کودک در ادبیات هستند. البته ادبیاتی که اثر ادبی محسوب شده و در چهارچوب و حتی سفارش اندیشه خاصی محدود نشده باشد. زیرا «ادبیات را در ذات خود پدیده‌ای

کیفی و سیال خوانده‌اند که نمی‌توان آن را در قالب یا چهارچوب معینی جای داد و با ذهنیتی از پیش تعیین شده بدان پرداخت» (مکتبی فرد، 1389: 121).

موارد ذکر شده در اکثر دیدگاه‌های آموزش تفکر فلسفی، اعم از دیدگاه فلسفه برای کودکان (P4C) یا فلسفه‌ورزی با کودکان (PWC)، می‌تواند در هنر برای کودکان و یا هنرورزی با کودکان محقق شود؛ زیرا هنر این توانایی را دارد که مضامین اندیشه‌ورزی و فکرپروری در ادبیات و هر شیوه دیگر آموزش تفکر برای کودکان را آسان کند.

در این میان، نسبت هنر با برنامه آموزش تفکر فلسفی می‌تواند نسبت واسطه‌گری هنر در برنامه‌های آموزشی و یا وساطت هنر در خود فکرپروری کودکان تلقی شود؛ و نیز اگر خود هنر در تماس با کودکان همان خردورزی باشد، «هنرورزی با کودکان» همراه فلسفه‌ورزی با آنان موضوعیت می‌یابد.

ب) هنر به عنوان محتوا و کنش در فکرپروری کودکان

هنر به عنوان محتوا عموماً حقیقت هنر را مورد پرسش قرار می‌دهد. بر این اساس، هنر تقلید طبیعت، تفسنن و سرگرمی، زیبایی، خردپرور، تزکیه و پالایش دهنده، حس برانگیز، حقیقت‌محور و اموری از این قبیل خوانده شده و از جهات گوناگون فلسفی، تعلیمی، تاریخی، اجتماعی، روان‌شناسانه، و ... نیز مورد مناقشات مختلف قرار گرفته است.

تعاریف مختلف و فراوان هنر هرچه باشد، می‌تواند نشان‌دهنده زوایای گسترده تأثیر و تأثر آن تلقی شود، و در موضوع تعلیم و تربیت و خردورزی برای کودکان، که مورد نظر این مقوله است، استفاده شود. نمونه‌هایی از این تعاریف بیان‌کننده چگونگی تأثیر محتوای هنر در زوایای پیدا و پنهان برون و درون آدمی است و از آن‌جایی که «تعلیم برون» به واسطه هنر «تربیت درون» را نیز در پی دارد، محتوا و چیستی هنر، که بیشتر عامل تأثیرات درونی است، مورد پرسش واقع می‌شود.

برخی از متفکران هنر را اولین مرتبه حس‌پذیرکردن عالم ماده برای بشر خوانده‌اند و برخی آن را محمل حقیقت خوانده‌اند و معتقدند هنر سبب نزول حقیقت می‌شود و بدین ترتیب است که هنر می‌تواند حقایق امور را در دسترس وجود آدمی قرار دهد.

در این زمینه هایدگر معتقد است که:

هنر از مصادیق تحقق حقیقت است (ریخته‌گران، 1386: 215).

در مواردی، حقیقت برای این که حقیقت شود، باید در یک اثر هنری متحقق و متجلی شود. یعنی درست است که همه چیز از حقیقت است، اما این حقیقت نیز، گویی، برای ظهور خودش آینه می‌خواهد. این آینه همان هنر است. حقیقت، هنر را می‌طلبد به بیان دیگر، حقیقت وجود، برای ظهور، محتاج اشیاست (همان: 210)

به تعبیر ارسطو، حقیقتی که می‌تواند به وجود آدمی دسترسی پیدا کند ممکن است در لباس هنر، به گونه‌ای که پالایش دهنده عواطف است، ظهور یابد. هنر علاوه بر این که موجب پالایش عواطف می‌شود متضمن تفنن و لذت نیز هست، افزون بر این به کمال اخلاقی نیز می‌انجامد. تفنن را نباید وقت‌گذرانی صرف تلقی کرد بلکه باید آن را وسیله تألیف میان لذت و زیبایی اخلاقی قرار داد؛ فلسفه و به‌طور کلی معرفت ناب را می‌توان جوهری از تفنن والا محسوب کرد.

ارسطو می‌گوید گذشتگان ما موسیقی را نه به‌عنوان یک ضرورت که به‌عنوان یک سرگرمی و تفنن در تربیت کودکان گنجانند. بدین معنا که موسیقی موجب پالایش عواطف می‌شود، به تکامل اخلاقی مدد می‌رساند و ذهن کودک را پرورش می‌دهد؛ موجب راحتی او می‌شود، سرگرمی و لذت او را فراهم می‌آورد و به سعادت و زندگی شایسته او منجر می‌شود؛ از این رو، در قلمرو هنر رشد و تکامل فردی و عاطفی نهفته است (ضیمران، 1388: 29 - 31). بنابراین، نقش وساطت محتوایی هنر برای درک پذیرش حقیقت امور در برنامه آموزش تفکر فلسفی، امری انکارناپذیر است؛ زیرا در این حالت، هنر به‌عنوان محتوا، واسطه درک و عین خردورزی تلقی می‌شود، و بدین ترتیب، حقایق راه، با شیوه‌های متنوع، به زبان ذهن کودکان نزدیک می‌کند و در دسترس آن‌ها می‌گذارد.

نتیجه‌گیری و تحلیل

در این مقاله، سعی بر این بود تا نحوه تعامل برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان در موضوع‌هایی چون فلسفه، تفکر، گفت‌وگو، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، کودکی و تعلیم و تربیت با «هنر»، بررسی و چگونگی وساطت هنر در هر مورد بیان شود.

در این تعامل، جایگاه هنر علاوه بر زیبایی‌شناسی و فلسفه، در جامعه‌شناسی (از منظر نهادها و ساختار اجتماعی، ارتباطات انسانی و چگونگی انتقال و خلق معنی)، روان‌شناسی (از زاویه کیفیت ادراک، ارتباط عاطفی و تجربیات شناختی)، و در تعلیم و تربیت (به‌عنوان

بستر معرفت و تربیت حقیقی) اختصاراً مورد نظر قرار گرفت و هنرها از جهت روش و تکنولوژی به عنوان یک رسانه قدرتمند و از جهت محتوا به عنوان حامل و واسط بسیاری از مفاهیم و داده‌ها بررسی شدند؛ همچنین نقش آفرینی هنر، با توجه به مخاطبان خردسال برنامه، موردی است که در مجموعه مباحث فوق بیشتر در جهت تبیین ضرورت وساطت هنر در برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان مطرح شد.

در مباحث یادشده، هنر برای کودکان و کاری که کودکان به عنوان هنر انجام می‌دهند، در نحوه بهره‌مندی از آگاهی، نسبت پیدا می‌کنند. در این ارتباط، بستر هم‌ذاتی هنر و کودکی زمینه آگاهی بخشی به کودکان و بازسازی فرایند تعلیم و تربیت را فراهم می‌آورد، بدون این‌که دوره کودکی و طبع فیلسوفانه آنان، با پرورش تفکر انتزاعی صرف، از زندگی کودکان حذف شود.

همچنین نوع تفکر تحت تأثیر هنر و زیبایی‌شناسی (شاعرانه یا فیلسوفانه اندیشیدن)، فبک مدعی بهبود تفکر را ملزم به تأمل درباره چپستی بنیاد اندیشه، قبل از بسط فلسفه، می‌کند. پس از روشن شدن این مطلب (شاعرانه‌اندیشیدن)، آموزش تفکر فلسفی می‌تواند با روش‌های متنوع و وسیع تمامی هنرها، اعم از هنرهای تجسمی، هنرهای نمایشی و سینما، موسیقی، و هنرهایی که در صنعت و معماری جایگاهی دارند شیوه‌های مختلفی را در جهت تحول ذهن، برای خود برگزینند. از این رو از نقش وساطت محتوایی هنر برای درک پذیرش حقیقت امور در برنامه آموزش تفکر فلسفی نمی‌توان چشم‌پوشی کرد؛ زیرا در این حالت، هنر به عنوان محتوا، واسطه درک و شیوه خردورزی تلقی می‌شود. بدین ترتیب، هنر حقایق را به زبان ذهن کودکان و با شیوه‌های متنوع در دسترس آنان قرار می‌دهد.

ضمناً شاعرانه‌اندیشیدن اشاره به کیفیت عاطفی کلام دارد. به این ترتیب، کلام با وساطت هنر (کیفیت عاطفی کلام برای برقراری ارتباط) مجال ظهور تفکر را فراهم می‌کند. چنان‌که گفته شد، هنر نیز انحصاراً بیانی مختص به خود برای تعامل اندیشه‌ها برمی‌گزیند. لذا بدون وساطت هنر در گفت‌وگو، گفت‌وگویی انجام نمی‌شود و بدون گفت‌وگو، هیچ تفکری مجال ظهور نمی‌یابد. بنابراین، فبک که برنامه‌ای مبتنی بر زبان و مهارت‌های گفتاری است، و اهداف خویش را با گفت‌وگوی جمعی پیش می‌برد، لزوماً نیازمند توجه بیشتر به ارتباط کیفی (بهره‌گیری مناسب از هنر) و دیالوگ متقابل است.

در بحث شناخت انسان و روان‌شناسی نیز هنگامی که ادراک با توجه به عوامل محیطی، فرهنگی، و تاریخی در سیر اندیشه تبدیل به فعالیتی معنادار می‌شود و خلاقیت آدمی را در

مسیر ارتقای اندیشه به کار می‌گیرد، هنر از طریق نمادها با زبان و اندیشه افراد نسبت پیدا می‌کند و هر تصویر به سان هزار کلمه از سطح اجتماع به درون روان سیر می‌کند.

بنابراین، فبک می‌تواند با توجه به پیش‌زمینه‌های فردی که در اجتماع شکل گرفته است وارد گفت‌وگوی جمعی شود؛ و به واسطه هنر، اجتماع، و محیط فرهنگی تازه‌ای را برای خلق معانی جدید فراهم کند.

همچنین، هنر به واسطه ارتباطات انسانی و چگونگی انتقال و خلق معنی در بستر اجتماع ضرورت خود را در جامعه نهادینه می‌سازد. جامعه به عنوان یک کل هنر را می‌آفریند و هنر می‌تواند در یک فرایند اجتماعی وساطت خود را در مسیر اندیشه‌سازی و اندیشه‌پروری کودکان، اولاً به عنوان کودک و ثانیاً به عنوان نسل آینده‌ساز جامعه، مطرح کند و برنامه تفکر انتقادی نیز، از آن جهت که فرد را در فرایندی اجتماعی در جمع و براساس منفعت اجتماع تربیت می‌کند، نیازمند بهره‌مندی از جنبه‌های اجتماعی هنر است.

تعلیم و تربیت مورد نظر فبک عقلانیت را به عنوان یک اصل سازمان‌دهنده تفکر که ریشه در پژوهش دارد، سرلوحه امور خود قرار داده و براین اساس معتقد است که فرایند تربیت نیازمند بازسازی است و لذا هدف آن نیز پرورش قوه تخیل، ترکیب، و داوری است و آن چنان که پیش‌گامان فبک بیان می‌کنند، کل تفکر خلاق، نوآورانه و توأم با ابتکار نوعی تحقیق است و از همین رو تمامی هنرها نوعی تحقیق‌اند. براین اساس فبک می‌تواند علاوه بر ادبیات شاخص هنری و غیرسفرارشی، از کل هنرهای واجد شرایط نیز بهره‌مند شود.

بنابراین و با توجه به موارد گفته شده، هنر و زیبایی می‌تواند به عنوان بستر ذهنی مناسبی برای ایجاد معرفت و تربیت حقیقی تلقی شوند و زیبایی، به عنوان آستانه جهان معقول، می‌تواند بستر مناسبی برای اندیشه‌ورزی محسوب شود. همچنین، هنر می‌تواند در نقش وسیله کمک آموزشی از جهت روش و محتوا واسطه خردپذیری ذهن کودکان و یا همان خردورزی باشد. در این صورت، «هنرورزی با کودکان» همراه فلسفه‌ورزی با آنان، موضوع و ضرورتی قابل تأمل و بررسی به نظر می‌رسد.

پی‌نوشت

1. مقاله مستخرج از رساله دکتری، دانشگاه تهران، پردیس هنرهای زیبا، دفتر مطالعات عالی هنر.
2. فلسفه برای کودکان و نوجوانان (Philosophy for Children /P4C).
3. استاد کرسی زبان آلمانی و مدیر مرکز پژوهش علوم انسانی و هنر، دانشگاه لندن.

4. هگل معتقد است هنر یک واسطه حسی برای درخشش مطلق است. ماهیت مطلق، که همان ذهن، روح، خرد، اندیشه، یا کلی است، می‌تواند تصویری از هستی مطلق، بنیاد مفاهیم دینی یا هرگونه تصور معنوی باشد که در باطن آدمی جا دارد. این واسطه حسی (هنر) تولید طبیعت نیست و فراورده فعالیت انسانی است. برداشت از محسوسات و برای احساس آدمی و همچنین در خود غایت‌مند است و «غایت‌مندی هنر آن است که باطن انسان را برای احساس و حواس ما دسترس‌پذیر کند و ما را به وجد آورد؛ هنر بایستی مصداق این کلام معروف باشد: گمان نمی‌کنم نسبت به هیچ پدیده انسانی بیگانه باشم» (عبادیان، 1386: 32).
5. اگر خردورزی را کسب معرفت و زیبایی را همان هنر تلقی کنیم، افلاطون «هنر» را واسطه دریافت خرد یا مقدمه خردورزی می‌داند؛ وی، به تعبیر سعید بینای مطلق، معتقد است که «عرفت با زیبایی آغاز می‌شود و زیبایی آستانه جهان معقول است» (پنج‌تنی، 1388: 31). همچنین هایدگر هنرها را رویدادهای حقیقت می‌خواند و بر این نکته تأکید دارد که «رویداد حقیقت یعنی بودن و چیزی تا نباشد اندیشیده نمی‌شود» (بووی، 1388: 27).
6. هگل، با نگاه تاریخی خویش، هنر را اولین معلم توده مردم می‌داند و معتقد است عالی‌ترین کنش‌های عقلانی کنش‌های زیبایی‌شناسانه‌اند، از نظر وی، زیبایی و هنر با یکدیگر مترادف‌اند و قادرند اندوخته‌های روح را برای احساس مشاهده‌پذیر و تمتع سازند. از این رو، اولین معلم بشر قبل از هرگونه تفکر غیرحسی و انتزاعی «هنر» به‌شمار می‌رود (عبادیان، 1386: 23-34).
7. از چالش‌های عمده، بر مبنای تحلیلی مشهور از میمسیس (تقلید، محاکات، تخیل) در نظر افلاطون است. بر این مبنای، هنر در نزد افلاطون عبارت است از تقلیدی در مرتبه سوم از یک چیز (مثال تخت). با این تعبیر، شاعر یا صورت‌نگر مقلدی است که سه مرتبه از حقیقت دور است و به حقیقت بیگانه دانش (شناخت جوهر فضیلت) ندارد. خداوند حقیقت و ایده اصلی تخت را می‌آفریند، درودگر تخت را می‌سازد و صورت‌نگر (هنرمند) تخت را به تصویر می‌کشد (بینای مطلق، 1386: 17-20). طرفداران این تحلیل معتقدند افلاطون شاعران و هنرمندانی را که، با دروغ‌پردازی‌های سوفیست‌گونه، به توهّمات دامن می‌زنند در آرمان‌شهر نمی‌پذیرد.
8. ورنر یگر دانشمند یونان‌شناس آلمانی در پایدیا علاوه بر تأثیرپذیری افلاطون از متفکران یونانی، وی را «تربیت‌شده مکتب شاعران (هنرمندان)» می‌داند (یگر، 1376: 11). هایدگر و نیچه نیز در باب «تفکر شاعرانه» نظرات قابل توجهی ابراز کرده‌اند. برای مطالعه بیشتر به منابع پایانی این مقاله رجوع شود.
9. علاوه بر تفکر منطقی، عقلانی و روشمند، می‌توان از تفکر خلاق و یا تفکر شهودی، که از ویژگی‌های بیان و تفکر هنری نیز هست، نام برد. از چالش‌های تعلیم و تربیت جدید، که فبک نیز آن را دنبال می‌کند، تربیت کودکان برای آینده روبه‌دگرگونی است، و تفکر خلاق به‌عنوان یکی از مناسب‌ترین‌ها، علاوه بر نیاز حال، پاسخ‌گوی رویارویی با آینده است. تفکر خلاق حاصل

مجموعه‌ای از گرایش‌ها و توانایی‌هاست که در فرایندی شهودی حاصل می‌شود. در این خصوص، انیشتین می‌نویسد:

من به شهود و الهام اعتقاد دارم ... بارها با اطمینان احساس کرده‌ام که حق با من است درحالی‌که علت را نمی‌دانستم ... تخیل از دانش مهم‌تر است. چراکه دانش محدود است، درحالی‌که تخیل همهٔ عالم را دربر می‌گیرد (فیشر، 1385: 63-65).

همچنین رابرت فیشر (Robert Fisher) معتقد است که:

خلاقیت به‌طور سنتی به‌عنوان کنش هنرها خوانده شده است، در صورتی‌که هر نوع فعالیتی که مستلزم ابتکار و تخیل باشد را هم دربر می‌گیرد، بنابراین، نه تنها آثار هنری بلکه تمام دستاوردهای علمی همه اکتشافاتی‌اند که حاصل نگرستن به جنبه‌های مختلف طبیعت هستند و همه دربرگیرندهٔ به‌کارگیری تخیل، استدلال و درگیری عاطفی با آن فعالیت‌ها هستند که آن فعالیت‌ها ریشه در قوهٔ شهود آدمی دارند (همان: 71).

ضمناً باومگارتن (Baumgarten)، از کسانی است که مفهوم خردورزی را بسیار تنگ‌تر از چیزی می‌شمارد که بتوان زیبایی‌شناسی و هنر را در آن گنجانده و معتقد است: «حتی اگر حقیقت زیبایی‌شناختی امری محتمل ارزیابی شود، علوم فقط درمورد آنچه که روشن و متمایزند می‌توانند مدعی حقیقت باشند» (بووی، 1388: 20). برای اطلاع بیشتر در مباحث تخیل و شهود و شیوه بیان هنر ← کروچه، 1367.

10. میانجی‌گری از مفاهیم مهمی است که ویگوتسکی به آن توجه کرده است، وی معتقد است:

میانجی‌گری یعنی به‌کارگیری ابزار یا علائم فرهنگی برای به‌وجود آوردن تغییرات کیفی در تفکر (رشتچی، 1389: 12).

11. اگان (Kieran Egan) معتقد است: «کودکان از طریق تخیل از مفاهیم انتزاعی استفاده می‌کنند، بدون این که مجبور باشند آن‌ها را تعریف کنند» (قائدی، 1383: 99)، همچنین از نظر حامیان فیک «تأکید بر مفاهیم انتزاعی و کلی، بدون توجه به زمینه، فلسفه را دشوار (و انتزاعی) جلوه می‌دهد» (همان: 101).

12. دانشمند آلمانی، یونان‌شناس، دانشگاه بال سوئیس.

13. هنر به‌عنوان بخشی از فلسفه پاسخ‌گوی ماهیت هنر، نسبت معرفت علمی و معرفت هنری، نسبت زبان هنر و زبان معارف دیگر، زیبایی‌شناسی و فلسفهٔ هنر و نسبت آن با جامعه و فرهنگ و ارتباطش با سیاست و اقتصاد و اخلاق، و جز این‌ها بوده، و درنهایت فلسفهٔ هنر به‌عنوان حوزه‌ای مستقل به پرسش‌های تحلیلی و نظری مربوط به هنر نیز جواب می‌دهد.

14. هنر فن اجتماعی احساسات است. یعنی همان‌طور که نمادها خاستگاه اجتماعی و فرهنگی

- دارند، هنر نیز نشئت گرفته از احساسات اجتماعی است که از پیچیده‌ترین نظام‌های نمادین است و به تغییر و تبدیل تکانه‌های طبیعی انسان منجر می‌شود.
15. ← نظریه اجتماعی، فرهنگی و یگوتسکی: رشد روانی کارکردی از برون (interpsychial) به درون (intrapsychial) دارد یعنی از سطح اجتماعی به سطح درونی روان سیر می‌کند، در واقع، مقصود یگوتسکی از علائم و نمادها همان کلماتی هستند که یکی از ابزارهای عمده در ایجاد ارتباط اجتماعی است، چنان‌که نخستین کارکرد زبان در کودک جنبه‌ای برونی دارد و نشان‌دهنده بیان عاطفی و خواستن است، سپس این فرایندها درونی و باعث تکوین اندیشه در کودک می‌شود، اما در این بین وجود فرایندی به نام گفتار خودمدارانه در کودک عامل مهمی را در درونی‌سازی گفتار به دست می‌دهد.
16. «وجه مشترک میان مسائل نظری موضوع ادراک است. حرکت اندیشه از ابهام به سمت دانستن و تبدیل مجهول به معلوم که نشان می‌دهد یک چیز چیست و سپس دریافت، که فرایندی است در جهت آن‌که دریابیم چه باید بکنیم، تفکر نام دارد که مهم‌ترین ابزار در خصوص ادراک است» (امینی، 1390).
17. به دلیل ارتباط میان نحوه ادراک و رشد روانی، می‌توان مدعی شد که نظرگاه یگوتسکی در خصوص ادراک با زمینه‌های فرهنگی، تاریخی و زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی آمیخته شده است و این زمینه‌ها در شناخت انسان از جهان بسیار تأثیرگذار شده و به‌طور کلی زمینه‌ساز نحوه اندیشیدن می‌شود.
18. «تعلیم و تربیت انتقال و تحویل سرمایه تمدن از نسلی به نسل دیگر است» (هوشیار، 1327: 8).
19. برخی از صاحب‌نظران جدید همه تأثیر کار هنری را منحصرأ نتیجه صورت آن و هنر را صورت محض، کاملاً مستقل از محتوا و صرفاً تکنیک دانسته‌اند.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غلام‌حسین (1381). «سقراط و پرسش وجودی»، مجموعه مقالات سمینار سقراط، فیلسوف گفت‌وگو، تهران: مرکز بین‌المللی گفت‌وگوی تمدن‌ها.
- استیس، والتر ترنس (1381). فلسفه هگل، ترجمه حمید عنایت، ج 2، تهران: علمی و فرهنگی.
- امین‌پور، قیصر (1385). شعر و کودکی، تهران: مروارید.
- امینی، شیدا (1390). «جامعه‌شناسی و روان‌شناسی هنر» <http://www.rasekhoon.net>
- بووی، اندرو (1388). زیبایی‌شناسی و ذهنیت از کانت تا نیچه، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: فرهنگستان هنر.
- بینای مطلق، سعید (1386). هنر در نظر افلاطون، تهران: فرهنگستان هنر.
- پنج‌تنی، منیره (1388). زیبایی و فلسفه هنر در گفتگو: افلاطون، گفت‌وگو با سعید بینای مطلق و دیگران، تهران: فرهنگستان هنر.

- رامین، علی (1387). مبانی جامعه‌شناسی هنر، تهران: نشر نی.
- رشتچی، مژگان (1389). «بررسی نظریه ویگوتسکی از دیدگاه روان‌شناسی و ارتباط آن با مبانی نظری آموزش فلسفه به کودکان»، *دوفصلنامه علمی تخصصی تفکر و کودک*، س 1، ش 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ریخته‌گران، محمدرضا (1386). *حقیقت و نسبت آن با هنر*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.
- ضیمران، محمد (1388). *فلسفه هنر ارسطو*، تهران: فرهنگستان هنر.
- عبادیان، محمود (1386). *گزیده زیباشناسی هگل*، تهران: فرهنگستان هنر.
- علیانسب، جیران (1390). «دراک هنری کودک از دیدگاه ویگوتسکی»، قسمت اول از «نورویسکولوژی شناختی تاریخ اندیشه ایرانی» <http://farhang-jahanbakhsh.blogfa.com>.
- فیشر، رابرت (1385). *آموزش تفکر به کودکان*، مترجمان مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- قائدی، یحیی (1383). *آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری*، تهران: دواوین.
- علی محمد کاردان، علیرضا اعرافی، محمدجعفر پاک سرشت، علی اکبر حسینی، و حسین ایرانی (1372). *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: سمت.
- کروچه، بندتو (1367). *کلیات زیبایی‌شناسی*، ترجمه فؤاد روحانی، تهران: علمی و فرهنگی.
- مسلمی، ابوالفضل (1387). «تاریخ نظریه نهادی»، *نشریه زیباشناخت*، ش 18.
- مکتبی فرد، لیلا (1389). «سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان»، *دوفصلنامه علمی تخصصی تفکر و کودک*، س 1، ش 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (1387). *کنادوکا و فلسفی برای کودکان و نوجوانان، گفتگو با پیشگامان*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ناجی، سعید (1384). «مفهوم فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، *مجله نامه علم و دین*، ش 25.
- نادعلیان، احمد (1390). *گفت‌وگو با احمد نادعلیان*، وب‌سایت پردیس <http://www.riverart.net>.
- ویگوتسکی، لوسمنوویچ (1384). *روان‌شناسی هنر*، ترجمه بهروز عزیدفتری، تبریز: دانشگاه تبریز.
- یگر، ورنر (1376). *یادبیا*، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران: خوارزمی.
- هایدگر، مارتین (1385). *معنای تفکر چیست؟*، ترجمه فرهاد سلمانیان، تهران: نشر مرکز.
- هوشیار، محمداقبر (1327). *اصول آموزش و پرورش*، تهران: دانشگاه تهران.