

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 به طور جدی در اعتلای تفکر انسانی مؤثر واقع گشته، فلسفه و تفکر فلسفی است؛ زیرا فلسفه، دانش پرسش است و پرسش‌گر حیات عقلانی بشر. اگرچه حضور فلسفه در زندگی انسان، چیز تازه‌ای نیست، اما آن چه امروزه اهمیت ویژه‌ای یافته و به عنوان یک امکان جدید در آغاز راه است؛ تلاش برای همگانی‌سازی فلسفه و به ویژه آموزش آن به کودکان است؛ آموزشی که کارکردهای مؤثر آن از همان ابتدا متوجه زندگی شخصی کودک و در مراحل بعدی منجر به بهره‌مند شدن هر چه 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 کاربردی‌سازی فلسفه و توجه به حضور جدی فلسفه در زندگی روزمره انسان،

* کارشناس ارشد فلسفه اسلامی ElhamFakhraee@yahoo.com

تاریخ دریافت: 1389/4/14، تاریخ پذیرش: 1389/5/30

چندان جدید نیست. هرکسی که به نوعی با فلسفه در ارتباط بوده است، بی گمان بارها و بارها با این پرسش که «فلسفه چیست؟» و «چرا فلسفه می خوانید؟» مواجه شده است. پرسش بسیار روشن است، اما یافتن پاسخی به سادگی پرسش و درعین حال جامع و مانع که در حوصله شنونده نیز بگنجد، دشوار است. می دانیم که فلسفه در لغت به معنای خرددوستی است؛ جست و جویی خردمندانه در پی حقیقت و دست یافتن به پاسخ پرسش های وجودی. سینگر (Singer) در این باره می نویسد: «فلسفه اغلب بخشی از دانش به شمار می رود و اندیشیدن درباره چیزی، اما این ایده معنای آن را تا حدودی محدود می سازد، بنابراین بهتر است فلسفه را روشی برای جست و جو و کاوش در خصوص پرسش های بسیار اساسی بدانیم که با روش های علمی به نتیجه ای نمی رسند» (مورس، 2000: 261). حال باید بینیم برای جست و جوی این پرسش ها 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 پرسش های پرشمار کودکان، راهی را پیش روی آن ها برای تمرین توأمان اندیشیدن و پرسش گشوده اند، اهمیت ویژه ای در عرصه آموزش کودکان داشته است، اما با این استدلال که به کمک یک نظام آموزشی برجسته و کم عیب، نهاد خانواده نیز می تواند بیش از گذشته مهارت و البته میل اندیشیدن و پرسش گری را کسب کند، ابتدا به بررسی بستر نظام آموزشی پرداخته می شود.

نظام آموزشی به عنوان 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، به نظر می رسد درباره آموزش تفکر و شیوه های آموزش منتهی به پرورش تفکر فلسفی در تمام دوره ها کاستی هایی وجود دارد.

در نظام کنونی کم تر مجالی برای بهبود کیفی توانایی های فکری و فلسفی دانش آموزان اندیشیده شده است. آنچه به عنوان ریزنمرات محاسبه می شود، تنها ارزیابی کمی توانایی دانش آموزان است. معلم نیز بیش از هر چیز خود را متعهد می داند که مواد درسی تعیین شده را در کلاس ارائه کند؛ بنابراین کم تر زمانی برای پرداختن به پرسش های جنبی وجود دارد؛ پرسش و پاسخ ها تنها محدود به داده ها و واقعیت های تدریس شده می شود. 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 تعریف کنند و مورد کاوش قرار دهند. حفظ کردن داده‌ها و انباشتن حافظه، به‌جای تفکر درباره مفاهیم و تفکر درباره خود، مانع از تحقق مجالی برای آموختن زندگی و خلق باورها و ارزش‌های شخصی می‌شود. گرچه به‌زعم 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.

درواقع فراگیر بودن شیوه‌های آموزشی معلم محور که منجر به در حاشیه قرار گرفتن پرسش و اندیشیدن و محوریت اطلاع‌رسانی می‌شود، نخستین گام به‌سوی راندن تفکر فلسفی و فلسفه از متن زندگی روزمره به کتاب‌های حجیم، پیچیده و چه‌بسا مبهم می‌گردد و این تصور را ایجاد می‌کند که فیلسوف کسی است که با مجموعه جامعی از نظریات فلسفی تخصصی آشنا باشد. با چنین روش و برداشتی، تحصیل در رشته فلسفه نیز نه‌تنها 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 فاصله‌افتادن 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، 1377: 31)، 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، 2002: 7).

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 کدوکاو» (community of inquiry)، با مواد درسی و مفاهیم نهفته در آن ارتباط می‌گیرند. درواقع، 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 چه‌بسا برای یک پرسش، پاسخ‌های

متعددی نیز وجود داشته باشد، ضمن آموختن تسامح و تساهل، یاد می‌گیرند درباره آن‌چه آموخته‌اند، فکر کنند. 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، 1385: 2)¹.

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 نموده است (فیشر، 2001: 71). هم‌چنان که لیپمن (Lipman) اشاره می‌کند: «کودک را برای فلسفه‌ورزی در سال‌های بعد و در سطوح دانشگاهی آماده می‌کند» (فیشر، 1385: 267). بنابراین برنامه فبک می‌تواند سهم مؤثری در رفع کاستی‌ها و نیز بهبود نظام آموزشی و به تبع آن جامعه، ایفا کند.

خانواده

لیپمن مدع فلسفه برای کودکان، معتقد است که کودکان به‌طور طبیعی فیلسوف هستند؛ زیرا به جهان با شگفتی و کنجکاوی نگاه می‌کنند (فیشر، 2001: 10). به‌نظر او بچه‌ها فلسفه‌ورزی را با پرسیدن معنی کلمات و «چرا؟» آغاز می‌کنند (موریس، 2000: 261). 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 3 یا 4 سالگی کودک رخ می‌دهد و در نتیجه آن کودک یاد می‌گیرد که پاسخ‌های مبتنی بر نوآوری و حدس را در زمانی که تلاش‌های او مورد قبول قرار نمی‌گیرد، متوقف کند. بعد از طردشدن‌های بسیار، فرایند تفکر مبتنی بر حدس معقول برای کودک متوقف می‌شود و او یاد می‌گیرد که پاسخ‌ها در آن‌چه خودش فکر می‌کند، نیستند، بلکه در آن‌چه والدین یا معلم فکر می‌کنند، قرار دارد. درواقع، به‌جای این‌که فرد به‌طور مستمر به ایجاد ارتباطها، حدس‌زدن و نوآوری بپردازد، کانون یادگیری به‌طور نامحسوسی از یادگیرنده به آموزاننده تغییر جهت می‌دهد. به‌جای 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 کرده است، کاملاً درک نکند، منتظر توضیح دیگران می‌ماند (فیشر، 1385: 65-66). 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، 1369: 70-73)، به‌مرور زمان و در ارتباط با والدین یا بزرگ‌سالان ناآگاه در بسیاری از کودکان، رنگ‌باخته و فراموش می‌شود.

این دسته از بزرگ‌سالان بیش‌تر در پی رعایت‌کردن 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 آماده کنند. اگرچه گاهی بزرگ‌سالان خود نیز با برخی از این اندیشه‌ها، رسوم و باورهای عمومی که به‌غلط پذیرفته شده و هیچ پشتوانه عقلانی یا اعتقادی ندارند، مخالف هستند، اما برای حفظ موقعیت اجتماعی و ترس از مورد انتقاد یا تمسخر واقع‌شدن، از طرح آن صرف نظر 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 به‌جای ترس از هم‌رنگ جماعت‌نبودن، در پی آزمون ایده‌ها و باورهای خود باشیم و با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق، فعالانه بیندیشیم و با انتخاب‌های بررسی‌شده و به آزمون گذاشته خود زندگی کنیم.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان²

حال که خانواده و نهاد آموزشی به‌عنوان دو میانجی اصلی در پرورش تفکر فلسفی و پیوندادن فلسفه با مسائل واقعی زندگی معرفی شدند، تأکید می‌شود که در دنیای پیچیده امروزی این نهاد آموزشی است که بیش‌ترین نقش مسئولیت را در این‌باره 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 پی می‌گیرد 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 داشته باشند، زمینه لازم برای کندوکاو شخصی و فعالانه آن‌ها درباره پرسش‌ها و مفاهیم فلسفی فراهم می‌شود.

1. 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 آن‌جاکه ادبیات بازتاب‌دهنده بخشی از نیازهای مخاطب خود در مراحل مختلف فکری و سنی است، قابلیت برقراری ارتباط و جذب مخاطب از تمام گروه‌های سنی به‌ویژه 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، 2003: 8). شاید به‌همین 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. هم‌چنان که در میراث ادبی ایران نیز نمونه‌هایی در قالب شعر و داستان هست که سرشار از مفاهیم فلسفی‌اند؛ مانند: «ریحانه» از فارابی، «سلامان و ابدال»، «حی‌بن یقظان»، «رسالة الطیر» و قصیده معروف «عینیه» از ابن سینا و رساله‌های مشهور «آواز پر جبرئیل»، «لغت موران» و «مونس‌العشاق» از سهروردی.

1.1 ادبیات داستانی

ادبیات داستانی علاوه بر این که می‌تواند محرکی برای پیشرفت سطح سواد و مهارت‌های فکری دانش‌آموزان باشد و توانایی خواندن و نوشتن آن‌ها را تقویت سازد، با فضا سازی‌های 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 به‌جای آن‌ها بگذارد، در چالش‌ها درگیر شود، به پرسش‌های طرح‌شده در متن داستان پاسخ دهد، پاسخ‌های خود را با آن‌چه در متن اتفاق می‌افتد مقایسه کند، تصمیم بگیرد، سرزنش یا تحسین کند و در این فرایند مهارت‌های تفکر فلسفی خود را نقد، تأیید یا تعمیق کند و معانی و مضامین فلسفی نهفته داستان را هرچه بهتر و عمیق‌تر جست‌وجو کند.

بنابراین هنگامی که داستان‌ها به‌خوبی انتخاب شوند، نه‌تنها برای کودکان به‌خاطر داشتن ویژگی‌های خاص دوران کودکی، جالب توجه 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 ابهام‌برانگیز و پیچیده هستند، شنونده و خواننده هر دو را به تعمق وامی‌دارند» (هینس، 1383: 131). 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 مورد توجه قرار بگیرد، درک این مسئله است که تقریباً همه داستان‌ها، در صورت امکان طرح پرسش‌های مناسبی درباره آن‌ها قابلیت به‌کارگیری در حلقه کدوکاو 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 به‌نحوی نوشته شود که کاملاً از لطیفه‌ها تشکیل شده باشد» (فیشر، 1385: 108).

2.1 شعر

یکی دیگر از شاخه‌های ادبیات شعر است که به‌علت برخورداری از حالت سیال و منعطف و قابلیت‌های شناختی خود، می‌تواند مایه انگیزش، لذت‌بردن از زبان، گسترش دامنه واژگان و مهارت در به‌کارگیری 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، فاصدک‌ها 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، 1382: 346). شعر نیز به عنوان یک متن و به فراخور سن مخاطب، می‌تواند مضامین و مفاهیم فلسفی را بازگو کند؛ قصیده عینیه ابن سینا یکی از نمونه‌های مشهور گذشته است.

2. 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 موزون‌ساختن رابطه میان آن‌ها بیان کند. پرسش‌های فراگیر فلسفی و زبان همگانی موسیقی، ترکیب مؤثری برای بیان مفاهیم، مضامین و معانی فلسفی به وجود می‌آورند.

کوک (Kuck) در این باره می‌نویسد: «اگر بنا باشد روزی آدمی رسالتی را به انجام برساند که در آغاز به عهده گرفت؛ 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، 1383: 143). قابلیت موسیقی در پرورش حس زیبایی‌شناختی کودک نیز مهم است، چنان‌که «به اعتقاد 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، 1998: 145).

3. نمایش و فیلم

نمایش و فیلم دو ابزار سودمند دیگرند که در واقع رونوشت پویا و تصویری داستان‌ها به شمار می‌آیند و به علت 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 تأثیرگذاری 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 هوش‌مندان ما را به سوی پرسش‌های خردمندانانه و تفکر هدف‌مند هدایت کند.

هرکدام 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 مواجهیم که در آن‌ها عقاید، موضوعات و توجیحات 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، 1382: 19-21).

قابلیت فیلم به عنوان ابزاری آموزشی، امری روشن و بدیهی است و توجه به فرایند فیلم‌سازی نکاتی را در خصوص این قابلیت روشن می‌سازد. فایین در این‌باره 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 داور، 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» (فایین، 2005).

4 تصاویر و عکس‌ها

عناصر دیداری موجود در تصاویر شامل خط، شکل، بافت و رنگ، نقش تعیین‌کننده‌ای در تأثیربخشی آن‌ها دارد؛ به ویژه رنگ از مهم‌ترین عوامل برانگیزاننده حس است، هم‌چنان که خط نیز کیفیت‌هایی را ایجاد می‌کند که دارای دلالت‌های ضمنی است (نورتون، 1382: 144-147). به نظر استریکلند (Strickland). «از آن‌جاکه 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: 186، 226). تصاویر علاوه بر لذت‌بخش 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.

5. 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 این‌صورت شیوه تصویری هم برای بیان ایده‌ها و هم برای درک ایده‌های دیگران آسان‌تر خواهد بود (فیشر، 1385: 103). از طرفی نقاشی برای کودکان نوعی بازی نیز به‌شمار می‌رود؛ از این‌رو 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، 1370: 83). همین ویژگی، امکان گفت‌وگو از طریق نقاشی را ممکن می‌سازد؛ گفت‌وگویی نه از طریق به‌کارگیری واژه‌های معمول در سخن‌گفتن، 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 همین‌رو می‌توان از آن به‌عنوان ابزار سودمندی برای پرورش و آموزش اندیشیدن و اندیشه‌های فلسفی سود جست.

6. 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 ایفا می‌کند. در واقع بازی تابع روش برنده-برنده است و هدف آن در خودش مستتر است. به‌نظر پیازه کسی

که بازی می‌کند، در پی نتیجه فعالیتش نیست. میان «بازی‌های عالی» که علم و هنر را دربر می‌گیرد 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 (پیازه، 1382: 225). 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 کارایی و اهمیت بازی می‌گوید: «برای آموزش کودکان، زور به کار نبر، بگذار برای آنان آموختن به شکل بازی درآید. بدین سان، توانایی‌هایشان را بسی بهتر خواهی شناخت» (آلیسون، 1383: 44، 219). 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

1. خانواده و نهادهای آموزشی به‌عنوان ظرف معنوی زندگی هر فردی، مهم‌ترین بستری‌های پیوند فلسفه و جامعه محسوب می‌شوند.
2. نیاز بشر به فلسفه، چیز تازه‌ای نیست؛ آنچه امروز اهمیت ویژه‌ای یافته و در آغاز راه است، همگانی‌سازی فلسفه و به‌ویژه آموزش آن به کودکان است.
3. برای آموزش فراگیر فلسفه و مفاهیم فلسفی، باید از دوران کودکی آغاز کرد و عناصری را به کار گرفت که در عین جذابیت، توانایی برقراری ارتباط با هر گروه سنی، به‌ویژه کودکان و نوجوانان را داشته باشند.
4. رواج فلسفه از طریق به‌کارگیری عناصر ذکرشده، نیازمند یک تلاش و همکاری همگانی و تجدید نظر اساسی در بسیاری رویکردهای آموزشی و تربیتی رایج میان خانواده‌ها و نیز آموزش و پرورش می‌باشد. تنها با تحقق چنین امری است که می‌توان امیدوار بود در آینده‌ای نه‌چندان دور، فلسفه جای خود را در میان مردم و در متن زندگی روزمره باز کند و شاهد گره‌گشایی‌ها و حل مسائل اجتماعی به‌کمک فیلسوفان جوان پرورش‌یافته به‌مدد همین تلاش‌ها باشیم.

پی‌نوشت

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

منابع

- آیسون، جیمز (1383). *جامعه‌شناسی دوران کودکی*، علیرضا کرمانی، تهران: نشر ثالث.
- اسمیت، جی. فیلیپ و هولفیش، اچ. گوردون (1377). *فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه سعید بهشتی، مشهد: رضوی.
- پیاژه، ژان (1382). *شکل‌گیری نماد در کودکان*، زینت توفیق، تهران: نشر نی.
- پیروزی، مهدی. «قص در ایلات و عشایر ایران زمین»، فصل نو، ش 45.
- تفضلی، ابوالقاسم (1382). *سماع*، تهران: زریاب.
- تورنس، نی. پال (1372). *خلاقیت*، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: دنیا.
- سیلکر، آنجل. ام. جی (1370). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی نقاشی کودکان*، عباس مخبر، تهران: طرح نو.
- فالزن، کریستوفر (1382). *فلسفه به‌روایت سینما*، ناصرالدین تقویان، تهران: قصیده‌سرا.
- فیشر، رابرت (1385). *آموزش تفکر به کودکان*، مسعود صفایی مقدم، افسانه نجاریان، اهواز: رشن.
- گوردون، گراهام (1383). *فلسفه هنرها*، مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- نر، جورج. اف (1369). *هنر و علم خلاقیت*، علی اصغر مسدد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- نورتون، دونا و ساندر نورتون (1382). *شناخت ادبیات کودکان*، منصوره راعی، 2 ج، تهران: قلمرو.
- هینس، جوانا (1383). *بچه‌های فیلسوف*، رضاعلی نوروزی، قم: سماء قلم.

Fabien, Sophie Chauderlot (2005). "Filming as the Art of Thinking", *Film-Philosophy International Salon-Journal*, Vol. 9, No. 8.

Fisher R. (2001). "Philosophy in Primary Schools" (Fostering Thinking Skills and Literacy), *Reading*, Brunel University.

Fisher Robert, (in press). "Thinking Skills", J. Arthur, T. Grainger & D. Wray (eds.), *Learning to Teach in Primary School*, Routledge Falmer.

Huckleberry, Jennifer (2007). "Education for Escaping the Cave", *Analytic Teaching*. Vol. 23, No. 2.

- Matthew, Schertz (2003). "Empathic Pedagogy: Community of Inquiry and the Development of Empathy", *ANALYTIC TEACHING*, Vol. 26, No. 1.
- Morris. Karin (2000). "Can Children do Philosophy?", *Journal of Philosophy of Education*, Society of Crest Britain.
- Raabe, B. Peter (2002). "Professional Philosophy Outside the Academy: Philosophical Counseling", *Pathway*, No. 25.





