

## ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر

مژگان رشتچی\*

### چکیده

آموزش تفکر به کودکان که فلسفه برای کودکان (P4C) نیز نامیده می‌شود یکی از برنامه‌های آموزشی است که مورد توجه بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کودک قرار گرفته است. در این برنامه آموزشی از داستان‌ها به‌منزله ابزار اصلی آموزش استفاده می‌شود زیرا عقیده بر این است که داستان‌ها می‌توانند مهارت‌های شناختی و توانایی پرسشگری را در کودک بالا ببرند و در نتیجه او را در ارزیابی استدلال‌ها، درک روابط علت و معلولی، کشف و تحلیل مفاهیم، و همچنین نتیجه‌گیری درست از رویدادها یاری کنند. به همین منظور، متیو لیپمن، که پایه‌گذار آموزش فلسفه برای کودکان است، داستان‌هایی را با هدف آموزش تفکر به کودکان نوشته است. مقاله حاضر، با تأیید برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان، سعی دارد نشان دهد که استفاده از کتاب‌های ادبی کودکان در برنامه درسی یک ضرورت است و می‌تواند نقش بسزایی در پیشبرد تفکر کودکان داشته باشد. بنابراین باید به داستان‌های ادبی به‌منزله یک ابزار آموزشی نگاه کرد و داستان‌خوانی را جزء برنامه‌های اصلی کودکان در مدارس قرار داد تا کودکان بتوانند از طریق گفت‌وگو در مورد آن‌ها قدرت تفکر خود را بالا ببرند. نکته دیگر که باید به آن توجه کرد این است که استفاده از داستان راه تعامل بزرگسالان با کودکان را هموار می‌کند، و در عین افزایش قدرت تفکر، آن‌ها را با رفتارها و مسائل اجتماعی آشنا می‌سازد.

**کلیدواژه‌ها:** ادبیات کودک، ادبیات داستانی، دوران کودکی، فلسفه برای کودکان، آموزش تفکر.

\* دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال m\_rashtchi@iau-tnb.ac.ir

تاریخ دریافت: 89/8/11، تاریخ پذیرش: 89/11/2

## مقدمه

ایده اولیه فلسفه برای کودکان در اواخر دهه 1960 زمانی شکل گرفت که متیو لیپمن استاد فلسفه به فقدان قدرت استدلال و قدرت تمیز و داوری در بین دانشجویانش پی برد. او برای بالابردن این توانایی‌ها تلاش بسیار کرد، ولی پس از مدتی متوجه شد که برای بهبود قدرت تفکر این دانشجویان دیر شده است و تقویت این توانایی‌ها باید در دوران کودکی انجام گیرد. به عبارت دیگر، از نظر لیپمن کودکان در یازده یا دوازده سالگی باید به آموختن تفکر یا «تفکر درباره تفکر» بپردازند (Lipman, 2003: 46)، که مشخصه اصلی تفکر فلسفی است. ریشه‌های پژوهش فلسفی و آموزش فلسفه به کودکان از اندیشه‌های سقراط تأثیر گرفته است. نقش گفت‌وگوهای سقراطی گسترش درک ایده‌ها، مسائل و ارزش‌های دیگران است و هدفشان حرکت تفکر از مبهم به واضح، از بی‌منطقی به منطقی و از نیازموده به آزموده است (Lambright, 1995: 31).

به عبارت دیگر، هدف فلسفه برای کودکان آشنایی کودکان با استدلال درست، انسجام کلام و پرهیز از تناقض‌گویی، و ایجاد ارتباط منطقی بین جملات و همچنین آشناکردن آنان با منطق غیرصوری است که به آنان توانایی ارزیابی تفکرات خود و دیگران را در ارتباط با کنش‌ها و رویدادها می‌دهد. باید متذکر شد که در فلسفه برای کودکان تمرکز اصلی بر تاریخ ایده‌های فلسفی و فلاسفه بزرگ نیست بلکه تأکید روی بحث در ایده‌های فلسفی‌ای است که از طریق گفت‌وگو و مناظره به دست می‌آید بدون این‌که بخواهد از کودکان فیلسوف بسازد. فلسفه برای کودکان فعالیتی آموزشی است که تفکر پیچیده و در نتیجه قدرت استدلال و تفکر انتقادی و خلاق را برای آنان ممکن می‌سازد. برنامه‌ای منظم و پیشبردی که برای کودکان چهار تا هجده سال طراحی شده است، روش اجرای مشخص و برنامه‌ریزی شده دارد، و با در نظر گرفتن علائق کودکان و موضوعاتی که آن‌ها را برمی‌انگیزد، موجب تحریک حس کنجکاوی و حیرت آنان می‌شود و هدفش انگیزش تفکر متعالی یا تفکر سطح بالا از طریق کندوکاو مشترک است به ترتیبی که کودکان بتوانند مجموعه‌ای از واقعیات و ایده‌ها را ترکیب کنند، تعمیم بخشند، توضیح دهند، فرض کنند، یا به نتیجه یا تفسیری برسند، و در نتیجه به حل مسئله بپردازند و مفاهیم جدیدی را کشف کنند. این برنامه در جوامعی انجام می‌شود که اعضای آن سعی دارند افکار و آراء دیگران را بفهمند و معنای جهان هستی و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند را درک کنند (Accorinti, 2000). لیپمن، با این نظریه، نظریه رشد شناخت پیازه را رد کرد که براساس آن

کودکان پیش از حدود دوازده سالگی توانایی تفکر فلسفی ندارند زیرا هنوز در آن‌ها توانایی تفکر فراشناختی پدید نیامده است، اگرچه باید گفت پیازه در نظریه خود توانایی‌های شناختی کودکان را دست‌کم گرفته است. متیوز، از طریق مکالمه با کودکان، شواهد کافی از توانایی آنان در تفکر فلسفی ارائه می‌دهد که چندان عمیق نیستند ولی از نظر قابلیت تبادل عقاید اهمیت بسزایی دارند. همچنین تجزیه و تحلیل مکالمه‌های کودکان، که توسط پریچارد در سال‌های 1985 و 1986 (Pritchard, 2009: 3-6) جمع‌آوری کرده است، چنین توانایی‌ای را در کودکان تأیید می‌کند.

از نظر لیپمن، بهترین روش برای آموزش تفکر به کودکان استفاده از داستان است. او به همین منظور کتاب‌هایی برای کودکان نوشته است که از آن جمله می‌توان به کتاب‌های *Lisa, Pixie* و *Harry Stottlemeier's Discovery* اشاره کرد. او سعی دارد، در قالب داستان، رفتارهای مختلف کودکان را نشان دهد و در قبال این رفتارها، ذهن کودکان را به پرسش و تفکر برای یافتن پاسخ وادارد. شخصیت‌های داستان‌های او موضوعات فلسفی، مانند ماهیت تفکر و نحوه کارکرد ذهن، را مورد بحث قرار می‌دهند (فیشر، 2005: 271). کودکان با کندوکاو مشترک می‌آموزند به سخنان همسالان خود گوش کنند و به نظر آنان احترام بگذارند. همچنین می‌آموزند که برای بسیاری از پرسش‌های فلسفی جواب معین، و مطلقاً درست یا مطلقاً غلط وجود ندارد و در نتیجه یاد می‌گیرند که جزم‌اندیشی را زیر سؤال ببرند، فرضیه‌ها را به چالش بکشند و استدلال‌ها را بیازمایند (همان: 274). اهمیت و ارزش داستان‌های لیپمن، که برای پیشبرد اهداف آموزش فلسفه برای کودکان تهیه شده‌اند و در نتیجه، ارشادی محسوب می‌شوند انکارنشده است، اما مقاله حاضر سعی دارد نشان دهد که داستان‌های ادبی‌ای که خارج از چهارچوب فلسفه برای کودکان تهیه شده‌اند نیز می‌توانند در پیشبرد تفکر کودکان مؤثر باشند. لازم به ذکر است روش تحقیق مقاله حاضر کتابخانه‌ای و براساس بررسی منابع بوده است.

### فلسفه و داستان‌های کودکان

ادبیات کودکان معنامحور و منبعی غنی برای آموزش آنان است. عامل اصلی تفاوت در داستان‌هایی که از قرن هجده تاکنون برای کودکان به رشته تحریر درآمده‌اند در نوع هنجارهایی است که داستان‌ها به آن‌ها توجه داشته‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهند که داستان‌ها را چهار نوع هنجار اصلی از یکدیگر متمایز می‌کند. در هنجار اول، ایده ارشاد کودکان

عاملی برجسته است و آموزش ارزش‌های اجتماعی از طریق این داستان‌ها صورت می‌گیرد. در این هنجار، داستان‌های کودکان ابزاری‌اند که بین کودک و دانش و ارزش‌ها میانجی‌گری می‌کنند (Ewers, 2009: 113)، نقش این داستان‌ها انتقال پیام‌هایی است که با توانایی‌های زبانی و عقلی، سطح درک و شناخت، دانش عمومی، توانایی پیام‌گشایی و تجربه کودک از محیط اطراف هماهنگ هستند (ibid: 116).

هنجار دوم نقش آموزشی داستان‌هاست. نکته اصلی در این هنجار این است که کودک، از طریق داستان، با ابعاد فرهنگی اجتماع آشنا می‌شود، به جهان پیرامون آگاه می‌شود و واقعیات را درک می‌کند. هنجار سوم ادبیات کودکان را ادبیاتی می‌بیند که مناسب کودکان و نوجوانان باشد، یعنی در خلق پیام باید به توانایی زبان‌شناختی، عقلانی، و ادراکی و دانش عمومی کودک توجه شود. داستان‌هایی که هدفشان آموزش است به طرزهای ادبی زمان خود توجه دارند و مفهوم ادبی زمان خود را نشان می‌دهند؛ به عبارت دیگر، در خلق ادبیات کودک، نمادهای رایج کفایت می‌کنند و به سیستم خاصی از نمادها نیازی نیست.

نوع چهارم هنجار توجه به گذشته است. در این نوع هنجار، داستان‌ها مغایر با فرهنگ رایج زمان خود هستند و طرزهای قدیمی را منعکس می‌کنند. در این داستان‌ها، اثری از دنیای مدرن نیست بلکه داستان‌های فولکلوریک، افسانه‌های قدیمی، و ضرب‌المثل‌ها محور اصلی داستان‌ها هستند. این نوع ادبیات، برای افزایش توانایی خواندن و سطح سواد کودک، می‌توانند استفاده شوند (ibid: 118). بحث اصلی مقاله حاضر این است که آن دسته از داستان‌های ادبی کودکان که حاوی هنجارهای نوع دوم، سوم، و چهارم باشند نیز می‌توانند به‌منزله ابزاری برای آموزش فلسفه برای کودکان مورد استفاده قرار گیرند، اگرچه با این هدف خلق نشده باشند.

آنچه نقش داستان را به‌منزله ابزار آموزشی بارز می‌کند این است که داستان‌ها با بهره‌گیری از ساختاری منسجم به شرح واقعه یا مجموعه‌ای از وقایع تخیلی می‌پردازند و موجب رشد شخصیت‌ها، انگیزه‌ها، و آهنگ داستان می‌شوند و تجربه‌ای را با خواننده به اشتراک می‌گذارند. پیگیری موضوعی مشخص، که در جهت کمال شخصیت و پیرنگ داستان است، انسجام فکری کودک را ممکن می‌کند. نکته مهم دیگر انتخاب موضوعات این داستان‌ها از میان مسائل عادی و روزمره است. هدف این است که، با اشاره به اهمیت ضمنی این وقایع به ظاهر پیش‌یافتاده بتوان پیچیدگی‌های ذهن و رفتار انسان را نشان داد و از این طریق خواننده را به تفکر واداشت. مفاهیم و اصول ادبی موجود در بسیاری از

کتاب‌های کودکان، از جمله شخصیت‌پردازی، پیرنگ و موضوع و ساختار منابعی غنی برای آموزش تفکر هستند، نکاتی که داستان‌های ضعیف رمان‌های فلسفی لیپمن (فیشر، 2003: 136) فاقد آن‌هاست.

به‌طور کلی می‌توان رابطه فلسفه و ادبیات کودک را به دو شکل تصور کرد: ادبیات در خدمت فلسفه و فلسفه در خدمت ادبیات. در صورتی که ادبیات را ابزاری در خدمت فلسفه بدانیم، آن‌گاه می‌توان به فلسفه از دو دیدگاه نگریست. دیدگاه اول فلسفه را محتوا به حساب می‌آورد، که در این صورت نقش ادبیات آموزش فلسفه به کودکان خواهد بود؛ رمان‌های لیپمن نمایانگر این رابطه‌اند. نگاه دیگر به فلسفه آن است که متن ادبی کودک را وسیله‌ای بدانیم که از طریق آن می‌توان به کشف نظریه فلسفی نویسنده متن دست یافت. در این صورت، تصور بر این است که هر نویسنده یا شاعر دارای فلسفه‌ای است که خواسته یا ناخواسته در متنی که آفریده است مستتر است (خسرونژاد، 1389: 13) مانند نویسندگانی که با جهان‌بینی خاصی برای کودکان کتاب می‌نویسند. نوع درون‌مایه داستان، واژگان انتخابی نویسنده و لحن او، و نوع رابطه‌ای که بین کودک و نویسنده برقرار می‌شود همگی به‌گونه‌ای ناخودآگاه و یا پنهان نشانگر انسان‌شناسی و جهان‌شناسی ویژه هنرمند این حیطه است. نوع دوم رابطه فلسفه را وسیله‌ای برای آفرینش ادبیات کودک می‌بیند. در این صورت، داستان‌هایی که در چهارچوب این رابطه خلق می‌شوند می‌توانند در آموزش تفکر مؤثر باشند و دانش و آگاهی کودکان را افزایش دهند.

### داستان: ابزاری برای پیشبرد تفکر

ابزار اصلی آموزش تفکر در برنامه فلسفه برای کودکان داستان است زیرا استفاده از داستان این فرصت را برای کودکان فراهم می‌کند که درباره ایده‌های مهم با یکدیگر بحث کنند. علاقه به داستان و داستان‌خوانی فطری است و ما، همان‌گونه که برای زندگی به هوا، آب، خواب و غذا نیاز داریم، به داستان‌ها نیز احتیاج داریم و سعی در اثبات ارزش داستان سعی در ثابت کردن چیزی آشکار است که همه از آن آگاهی دارند (Haven, 2007: 4).

داستان می‌تواند دنیایی خیالی را به‌منزله موضوع کاوش فکری خلق کند زیرا داستان ساختاری هوشمندانه دارد که، در عین این‌که ما را از بند این‌جا و اکنون رها می‌کند، به بیان روال عادی وقایع می‌پردازد، وسیله‌ای برای درک جهان و خویشستن است و دغدغه‌های بشری را در خود جای می‌دهد. به عبارت دیگر، همان‌گونه که فیشر معتقد است لایه‌های

متفاوت معنایی و مفهومی در داستان‌ها به خواننده کمک می‌کنند تا به پیشی نو در مسائل مختلف زندگی دست یابد (فیشر، 2003: 135). از کارکردهای داستان پیدایش سؤالاتی در ذهن خواننده است از کارکردهای داستان است که اعتقادات و باورها و درست‌ها و نادرست‌ها در روابط انسانی و اجتماعی را هدف قرار می‌دهد.

نقش داستان خلق استعاره‌ای برای زندگی واقعی انسان‌هاست و همین موجب پیوند انسان با آن است. مشخصه مهم این استعاره تمرکز حول محور شخصیتی خاص است که هدف و انگیزه دارد و برای رسیدن به هدفش با موانعی روبه‌روست؛ و همین پیرنگ داستان را شکل می‌دهد. جریان مبارزات این شخصیت و حوادثی که برای او روی می‌دهد به خواننده هم مربوط می‌شود (Haven, 2007: 4) و خواننده را به تفکر وامی‌دارد. آنچه در داستان ترسیم می‌شود کم و بیش شبیه آن چیزی است که هر انسانی می‌تواند در زندگی واقعی خود تجربه کند. اگر وقایع داستان خوب پی‌ریزی شده باشند، واکنش‌های عاطفی ما را تنظیم می‌کنند، همین معنای عاطفی، طرح داستان را شکل می‌دهد (فیشر، 2003: 136).

می‌توان گفت که زندگی بشر نیز نوعی داستان منسجم است، که هرکس در آن نقشی دارد و به‌شکلی به اصالت وجود و حقیقت مرگ معنا می‌بخشد. این روایت از زندگی که قدرت تخیل انسان‌ها را تقویت می‌کند تا از تجربیات منعکس در آن‌ها بیاموزند و آن‌ها را در زندگی واقعی به‌کار گیرند. آگان بر آن است داستان‌ها دارای نیروی عاطفی هستند و یکی از دلایل وجود این نیروی عاطفی در داستان‌ها این است که، برخلاف تاریخ و زندگی، آغاز و پایان دارند و به همین سبب می‌توانند به وقایع معنا بخشند. به عبارت دیگر، درحالی‌که در زندگی نوعی آشفتگی وجود دارد، در داستان همه‌چیز مشخص و تعیین شده است. پایان داستان آنچه را در ابتدا مطرح شده و در روند داستان پرورش یافته است، از نظر منطقی، کامل می‌کند و یا، از نظر عاطفی، برآورده می‌سازد. به همین علت، پایان داستان نقش عاطفی گسترده‌ای در جذابیت داستان دارد. انسان‌ها به این پایان نیاز دارند، زیرا در زندگی واقعی همیشه در جریان رویدادهای زندگی قرار دارند و نمی‌توانند به‌قدر کافی در آن‌ها تأمل کنند و درمورد معنی و مفهوم‌شان درست بیندیشند. درحالی‌که داستان این امکان را فراهم می‌کند و خواننده می‌داند که به پایان ماجرا رسیده است؛ می‌داند چطور راجع به وقایع آن فکر کند و چه احساسی داشته باشد (Haven, 2007: 78).

البته داستان‌هایی هم هستند که عناصر خیالی و تاریخی را با هم درمی‌آمیزند و این ممکن است با زندگی روزمره خواننده فاصله داشته باشد، اما آنچه اهمیت دارد این است

که داستان ادبی خوب ادراکی را خلق می‌کند که موجب می‌شود کودک بتواند گیرایی داستان را دریابد، در رویدادهای داستان تأمل کند و تجربه‌های موجود در آن را درک کند. نکته مهم این است که داستان‌ها کشش عاطفی ایجاد می‌کنند و، با طرح چالش‌های ذهنی، موجب رشد شناخت در کودکان می‌شوند.

استفاده از زبان کلیدواژه داستان و داستان‌خوانی است، زیرا کلمات، بر طبق نظر ویگوتسکی نشانگر تفکرند (Vygotzky, 1986: 251). ارتباط فکری بین انسان‌ها از طریق زبان به دست می‌آید، با استفاده از زبان می‌توان به چیزهای مشاهده‌نشده دست یافت و، بدون نیاز به تجربه کردن، درباره تجارب دیگران به گفت‌وگو پرداخت. کودکان از طریق زبان به ادبیات پاسخ می‌دهند، پاسخ‌هایشان را روشن می‌کنند و تعمیم می‌بخشند، و در عین حال به درکی عمیق از اثر ادبی و اصول آن می‌رسند. گفت‌وگوی هدفمند، پس از تجربه خواندن یک اثر ادبی همان‌گونه که اسلون می‌گوید نقش آزمایشگاه را پس از تدریس نظری علوم دارد (Sloan, 1991: 132). گفت‌وگو تجربه ایده‌ها، کشف مفاهیم، مشاهده، و نتیجه‌گیری را فراهم می‌کند (ibid: 133).

داستان محرک تفکر و تخیل کودک است. داستان‌خوانی جمعی می‌تواند مشارکت او را برانگیزد و او را ترغیب کند تا به شخصیت‌ها شکل دهد، درباره وقایع مختلف داستان فکر کند، به جست‌وجوی راه‌حل پردازد، خود را در موقعیت شخصیت‌های داستان بگذارد و در آن موقعیت تصمیم بگیرد. داستان خوب می‌تواند در کودک انگیزه ایجاد کند و دقت و تمرکز فکری او را جلب کند تا بتواند آنچه را فراگرفته است در زندگی واقعی به کار گیرد.

به‌علت وجود عناصر (مانند زمینه، پیرنگ، شخصیت، آهنگ)، موضوع‌ها و روابط مختلفی که در روند رویدادها خود را نشان می‌دهند، داستان می‌تواند پیچیده‌ترین موضوع فکری برای کودک باشد. دریافت و درک داستان مستلزم توجه مکرر و کوشش برای فهمیدن است. برای این‌که کودک مجذوب داستان شود، باید توجه و تفکر ترکیب و بر داستان متمرکز شوند و بتوانند پاسخ عاطفی کودک را برانگیزند. داستان برای کودک در حکم بخشی از واقعیت است که می‌توان بر آن تکیه کرد و شاید برای همین است که درک صحیح آن و دوباره‌شنیدن آن بسیار مهم است. بازگویی و بازسازی داستان‌ها یکی از راهکارهای اصلی در آموزش تفکر فلسفی است و بخشی از چالش شناختی نه تنها از درک عناصر داستانی بلکه از رابطه بین داستان و واقعیت حاصل می‌شود (فیشر، 2003: 137).

### مروری بر پیشینه ادبیات کودکان

به طور کلی کتاب‌های کودکان به شش دسته طبقه‌بندی می‌شوند. دسته اول شامل کتاب‌های مصور برای آموزش مفاهیم مانند ریاضی و الفباست. دسته دوم به ادبیات سنتی تعلق دارد. داستان‌هایی در این طبقه قرار دارند که نویسنده آن‌ها معلوم نیست، مقدمه و نتیجه‌گیری قراردادی دارند، زمینه نامشخص و شخصیت‌های کلیشه‌ای دارند، عنصر جادو و سحر در آن‌ها هنجار تلقی می‌شود، روال داستان حاکی از علت و معلول است و پایان خوش دارند. ادبیات ارشادی، که در مورد آن بحث خواهد شد، در این دسته طبقه‌بندی می‌شوند. ادبیات داستانی نوع سوم در طبقه‌بندی کتاب‌های کودکان و شامل دو نوع داستان‌های تخیلی و داستان‌های واقعی (تاریخی و معاصر) است. در این دسته داستان‌هاست که می‌توان به جست‌وجوی هنجارهایی پرداخت که پیشتر به آن‌ها اشاره شد و همین دسته از داستان‌هاست که می‌تواند در آموزش تفکر به کودکان استفاده شوند. ادبیات غیر داستانی (شامل انواع فرهنگ‌ها، دائرةالمعارف‌ها، کتاب‌های علمی)، شرح حال و همچنین شعر و نظم سه دسته دیگر این طبقه‌بندی هستند.

قرن هفدهم آغاز نگارش داستان‌های پری‌گونه برای کودکان بود و داستان‌هایی مانند *زیبای خفته* و *سیندرلا* اثر چارلز پرنولت (Charles Perrault) را شاید بتوان شروع داستان‌نویسی برای کودکان دانست. قرن هجدهم شاهد انتشار کتاب‌های ویژه کودکان بود و ادبیات کودکان، که بسیاری از عقاید روسو را در خود داشت، به منزله زیرمجموعه ادبیات پدید آمد. پیش از آن‌که ژان ژاک روسو ایده‌هایش را در مورد تعلیم و تربیت کودک مطرح کند، دوران کودکی با گناه اولیه پیوند داشت. در قرن هجدهم، روسو با ارائه تعریف جدیدی از دوران کودکی ایده پاک‌فطری کودک و آزادی را مطرح کرد. کودکی را با معصومیت در آمیخت و به دوران کودکی معنای تازه‌ای بخشید. گفت‌وگوهای فلسفی آن‌زمان تغییر تعریف دوران کودکی را به همراه داشت، اما به علت ارتباط بین کودکی، معصومیت، و سادگی ادبیات کودکان وسیله‌ای ساده انگاشته شد که از دوگانگی‌های فلسفی و مسائل و پیچیدگی‌های هستی‌شناختی به دور است. قرن نوزدهم آغاز ظهور داستان‌های ارشادی است. نسل اول ادبیات کودکان شامل *Moral Tales for Young people* اثر اجورت (1801)، بود که با مضمونی ارشادی سعی داشت کودکان را از گناه اولیه پاک کند و در آن‌ها اطاعت کورکورانه را پدید آورد. همین موضوع در *Water-Babies* اثر کنیگزلی (1862)، و *The Princess of Goblin* اثر مکدونالد (1872)، هم پی گرفته شد. داستان‌های



معروفی مانند هانس و گرتل و سفید برفی اثر برادران گریم نیز در اوایل قرن نوزدهم منتشر شده‌اند، که با داشتن همه عناصر لازم، در دسته ادبیات سنتی با هدف ارشادی جای دارند. همچنین می‌توان به داستان‌های پری‌گونه هانس کریستین آندرسن، مانند لباس‌های امپراتور (1837)، جوجه اردک زشت (1844)، و ملکه برفی (1845)، و داستان‌های پری‌گونه داستان تزار سالتان (1831)، و داستان ماهیگیر و ماهی (1833) اثر الکساندر پوشکین به نظم، نیز در این دوره اشاره کرد.

نویسندگان ارشادی به تعریف قدیمی دوران کودکی پایبند بودند و بنابراین کودکان را ظرفی خالی می‌دیدند که باید پر شوند. همین برداشت نگاهی ساده‌انگارانه به ادبیات کودکان داشت و نقش پیشبردی ادبیات کودکان را در بحث‌های فلسفی نادیده می‌گرفت. این گروه از نویسندگان اهمیت کمی برای دوران کودکی قائل بودند. به عبارت دیگر، از دیدگاه آنان دوران کودکی دوران گذار به دوران بزرگسالی بود و به خودی خود ارزشی نداشت. در قرن هجدهم دوران کودکی به منزله دورانی مستقل از دوران بزرگسالی شناخته شد.

کودک در قرن نوزدهم کالایی برای استثمار در بازار کار بود و بنابراین باید از او حمایت می‌شد، اما همان اجتماعی که کودکان را به کار می‌گمارد سعی در حمایت از آن‌ها نیز داشت (۱۳۱: ۲۰۰۷، McGavock). در نگاه این دوران، کودک ماده خامی بود که می‌شد آن را در قالب ریخت و شکل داد. در پاسخ به جامعه صنعتی جدید در قرن نوزدهم، به جای تحسین ارزش ذاتی دوران کودکی، که روسو آن را مطرح کرده بود، کودک وسیله‌ای برای دستاوردهای بزرگسالان محسوب می‌شد که می‌بایست از آن استفاده کرد. این ایده با ارزش درونی کودکان بسیار تفاوت داشت که در دوران رمانتیسم از ذات کودک مطرح شده بود (ibid: 131). در این دوران (دوران ویکتوریا) توانایی‌های کودک با وحشیگری، خودسری، تنبلی، و بی‌اخلاقی گره زده شده بود. مقاومت در برابر قدرت اخلاقی بزرگسالان به دور از ارزش‌های دنیای متمدن تلقی می‌شد (۱۰۳: ۲۰۰۱، Zornado). در سال 1908، که قانون حقوق کودک با هدف حمایت از کودکان در برابر جوامع صنعتی به تصویب رسید، روند طولانی وضع قانون در این زمینه پایان یافت. تعریف رمانتیک دوران کودکی، از کودک، چهره‌ای نجات‌دهنده ارائه داد که برای جامعه رستگاری به همراه می‌آورد. کودکان برای آینده جامعه موجوداتی با ارزش تعریف شدند و دوران کودکی به سرمایه انسانی تبدیل شد.

ادبیات کودکان این تغییر تعریف از کودک را به خوبی نمایان می‌سازد. آثار لوئیز کارول

به روح مصلحان آموزش نزدیک‌تر از آثار اجورت و دیگران است که در آثارشان سعی بر سرکوب کودکان دارند. بنابراین ماجراهای آلیس در سرزمین عجایب در 1865 جایگزین مناسبی برای متون ارشادی است. کارول با این داستان سعی دارد استفادهٔ ابزاری از دوران کودکی، را مورد انتقاد قرار دهد که مختص جامعهٔ صنعتی دوره ویکتوریاست. نسل دوم ادبیات کودکان که از لوئیز کارول شروع می‌شود به تغییر مفهوم معصومیت و سادگی کودکی می‌پردازد. بنابراین تعجب ندارد که در این دوره داستانی که آلیس در آن قدرت بزرگسالان را به چالش می‌گیرد مورد توجه قرار نگیرد، چراکه در این دوران کودکان دیده می‌شوند ولی شنیده نمی‌شوند. آثاری مانند داستان آلیس در سرزمین عجایب بهتر ایده‌های روسو را در برمی‌گیرند و خوانندگان را با تصور، تأمل، و پرس‌وجو در عالم هستی درگیر می‌کنند. کارول در نوشته‌هایش ادبیات کودکان را با ریشه‌های فلسفی پیوند دوباره می‌دهد و به کودکان فرصت می‌دهد تا از طریق ادبیات کودک دوره‌های فلسفی خود را بکاوند (McGavock, 2007: 131).

حدود چهل و سه سال بعد پس از انتشار ماجراهای آلیس در سرزمین عجایب در سال 1908 و تقریباً در پایان زمانی که «عصر طلایی» ادبیات کودکان نامیده شده است کتاب *The Wind in the Willows*، اثر گراهام کنت (Graham Kenneth) انتشار یافت. البته در این دوران نویسندگانی چون مارک تواین (Mark Twain)، رودیارد کیپلینگ (Rudyard Kipling)، فرانک باوم (Frank Baum)، و فرانسیس هاجسون برنت (Frances Hodgson Burnett) نیز برای کودکان می‌نوشتند اما کتاب گراهام اثر کلاسیک اواخر دوران ویکتوریا تلقی می‌شود (Zornado, 2001: 118). این اثر در دورانی خلق می‌شود که فرهنگ دوران ویکتوریا به پیشرفت‌های مادی‌اش اطمینان ندارد.

ادبیات این دوران اغلب نشان از توجه به وضع موجود و درستی روح پیشرفت تمدن و حکومت دارد (ibid: 118) و نکتهٔ بارز این است که نویسندگان قادر نیستند از دریچهٔ ذهن کودک به دنیای بیرون نگاه کنند و، به جای آن، داستان‌هایی خلق می‌کنند که بزرگسالان برای کودکان نوشته‌اند. به عبارت دیگر، روح فرهنگ و اندیشهٔ دوران در داستان‌های کودکان مستتر است. برای مثال می‌توان به هاکلبری فین، اثر مارک تواین، اشاره کرد که یکی از نمونه‌های بارز انتقاد از ارزش‌های نژادپرستانه حاکم بر جامعهٔ آن زمان است، اما تواین برای بیان عقیدهٔ ضد نژادپرستی خود لباسی از ایدئولوژی حاکم بر جامعه را به تن داستانش پوشانده است (Hollindale, 1992: 29) تا بتواند از آن انتقاد

کند. وی انتقاد خود را مستقیم بیان می‌کند و اگر خواننده با روش خواندن رمان آشنا نباشد، نمی‌تواند آن را درک کند:

It warn't the grounding - that didn't keep us back but a little. We blowed out a cylinder - head.'

'Good gracious! anybody hurt?'

'No'm. Killed a nigger.'

'Well, it's lucky; because sometimes people do get hurt...'

(Twain Mark, 1884: Chapter 32)

باید توجه داشت، برای خلق داستان برای کودکان، باید از دیدگاه کودکان به مسائل نگاه کرد تا بتوان داستانی را پدید آورد که ماشین حرکتی ذهن آن‌ها باشد، آن‌ها را به فکر وادارد و به جست‌وجوی راه‌حل ترغیب کند. چنان‌که ماسگریو (Hollindale, 1992: 30) بیان می‌کند «ادبیات کودکان ارشادی است و به‌خصوص در دنیای علم و ادب مخزنی ناب و اصیل از ارزش‌هایی که والدین و دیگران سعی در آموزش آن‌ها دارند» حتی اگر نویسنده بخواهد نسبت به عقاید خود منفعل باشد و آن‌ها را تبلیغ نکند، زبان و بافت داستان مضمون ارشادی آن را آشکار می‌کند (ibid: 29).

ادبیات کودکان می‌تواند، با طرح سؤال در ذهن کودک او را به اندیشیدن وا دارد و، به جای القای ارزش‌های ازپیش‌تعیین‌شده، حرکت فکری در کودکان پدید آورد. تقارن آنچه فلاسفه به روشی منسجم و دقیق انجام می‌دهند با کاری که کودکان بدون به‌کارگیری روش‌های پیچیده به آن مبادرت می‌کنند در ادبیات کودکان خود را نشان می‌دهد. متیوز، با بررسی داستان‌های کودکان، عناصر تعیین‌کننده در آموزش تفکر به آنان را نشان می‌دهد. او با بررسی چهار داستان به نام‌های *The Wonderful Wizard of Oz*, *Man Moons*, *Winnie*، *the- Pooh*, *The Bear that Wasn't*، نکات ارزشمند فلسفی‌ای که در این داستان‌ها وجود دارد و نقش آن‌ها را در آموزش تفکر به کودکان روشن می‌سازد. او چنین نتیجه می‌گیرد که:

کودکان فیلسوف نیستند و فیلسوف‌ها هم کودک نیستند. آنچه می‌خواهم بگویم این است که آنچه فلاسفه به روشی دقیق و منظم انجام می‌دهند، بیش از آنچه به نظر می‌رسد، شبیه آن چیزی است که کودکان بدون استفاده از روش‌های پیچیده انجام می‌دهند (Matthews, 1976: 14).

متیوز مثال‌های تجربی از استدلال‌های فلسفی کودکان ارائه می‌دهد که او را قادر

می‌سازد، برخلاف نظریهٔ پیاز، دربارهٔ رشد کودک بحث کند. نظر او این است که تعامل با کودکان در حقیقت باید مانند تعامل با موجوداتی عاقل یا به قول کانت شهروندان سرزمین اهداف یا افرادی دارای اخلاق باشد. این برداشت از تفکر کودکان و این که با آن‌ها باید مانند موجودات منطقی رفتار کنیم در واقع تقریباً همان کاری است که فلاسفه انجام می‌دهند، ولی این موضوع، با قرائت جدید از ادبیات کودکان، خود را بارزتر نشان می‌دهد.

با مروری بر ادبیات کودکان، می‌توان به تقسیم‌بندی دیگری نیز دست یافت. بتلهیم برآن است که داستان‌های پری‌گونه ساختارهایی را برای حل ناسازگاری‌ها ارائه می‌دهند (Bettelheim, 1978: 8). او بین داستان‌های مدرن کودکان و داستان‌های پری‌گونه تمایز قائل می‌شود و می‌گوید که داستان‌های مدرن حل ناسازگاری‌ها را ممکن نمی‌کنند، درحالی‌که داستان‌های پری‌گونه، با ارائهٔ چهارچوبی مشخص، کهن الگوها را جدا می‌کنند تا راه‌حلی پیدا شود. بتلهیم، به‌عنوان یک روان‌شناس و نه منتقد ادبی، ادبیات مدرن کودکان را محکوم می‌کند؛ نظر او این است که داستان‌های مدرن کودکان، به جای این‌که با مشکلات درگیر شوند، از مسائل اصالت وجودی دوری می‌جویند (ibid)، درحالی‌که داستان‌های پری‌گونه چنین می‌کنند. او برآن است که داستان‌های مدرن کودکان را می‌فریبد تا نتوانند آنچه را که باید از ادبیات تجربه کنند. دستیابی به معنایی عمیق‌تر که، با توجه به سن رشد کودک، برایش قابل درک است (ibid: 4) مشخصه‌ای است که در داستان‌های پری‌گونه وجود دارد. البته نظر وی یک اشکال اساسی دارد و آن این است که بسیاری از داستان‌های کودکان ریشه در آن داستان‌ها دارد. او هم مانند روسو معتقد است داستان‌های مدرن در ترسیم مرز مشخص بین آنچه واقعیت دارد و آنچه غیرواقعی است ضعیف‌اند و کودک را سردرگم می‌کنند. او داستان‌های مدرن کودکان را، به‌علت پایان منفی‌شان نقد می‌کند و معتقد است، در نتیجهٔ مثبت حل‌نشدن مسائل، داستان‌ها ناقص باقی می‌مانند؛ رشد مثبت هنگامی رخ می‌دهد که مسائل به خوشی ختم شوند. از نظر متیوز، بتلهیم نقش داستان‌ها را در برانگیختن تفکر فلسفی درک نمی‌کند (Matthews, 1976: 67).

در این جا لازم است به داستان‌های پسامدرن نیز اشاره ای کنیم. این داستان‌ها مسائل را به‌شکل مثبت حل نمی‌کنند و پایان خوش هم ندارند، ولی همهٔ عناصر داستان کودک را به پرسشگری فرا می‌خوانند و از او می‌خواهند هنجارهای داستان‌های پری‌گونه را به چالش بکشد. در داستان‌های پسامدرن، تقلید مسخره‌آمیز از نکتهٔ بارز داستان‌های پری‌گونه یعنی «پایان خوش»، کودک را با پرسش مواجه می‌کند و سعی می‌کنند به او بگویند که همهٔ پایان‌ها

خوش نیستند. اسکیژکا در مجموعه داستان‌های *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* دو عنصر ابهام و طنز را می‌آمیزد تا به خواننده بفهماند، برای درک معنای داستان، باید سؤال کند (Aiken, 2011). مثلاً در داستان "The ugly duckling" از این مجموعه، جوجه اردک، بزرگ هم که می‌شود زشت می‌ماند یا در داستان "The Three Pigs" اثر ویسنر (Wiesner)، خوکی که زنده می‌ماند نمی‌تواند به خوبی و خوشی تا آخر عمر زندگی کند چون می‌داند که دو دوست دیگرش ناپدید شده‌اند (McGavock, 2007:131).

باید توجه داشت که کودکان در اجتماعی زندگی می‌کنند که مشکلات همیشه به خوشی حل نمی‌شوند و چون کودک از این مسئله مطلع است، پایان خوش قصه برای کودک خواننده قانع‌کننده نیست. آنچه اهمیت دارد این است که داستان‌های کودکان باید طوری نوشته شوند که کودک بتواند خود در مورد شخصیت‌های داستان‌ها تصمیم بگیرد و حتی سرنوشت آن‌ها را تغییر دهد. بیشتر مواقع تعامل بزرگسال با کودک می‌تواند راه‌گشا باشد و به شخصیت و پیرنگ داستان، معنا و شکل لازم را بدهد. در تعامل با کودک، می‌توان به وی کمک کرد مسائل طرح شده در داستان را حل کند و شاید هم بعضی از وضعیت‌ها را حل نشده به حال خود رها کند چراکه در زندگی واقعی نیز برای بسیاری از وضعیت‌ها نمی‌توان راه‌حلی یافت. مهم این است که این کار می‌تواند موجب رشد تفکر در کودکان شود (ibid: ۱۳۸). توجه به تعامل با کودک طی خواندن داستان ارزش آموزشی داستان‌خوانی را نشان می‌دهد و بر نقش داستان به منزله ابزار آموزشی برای پیشبرد تفکر تأکید می‌کند. در داستان‌های پسامدرن، کودک می‌تواند مرزهای ازپیش‌تعیین شده را درنورد (Aiken, ۲۰۱۱) و معانی شخصی خود را با استفاده از قدرت تفکر و خلاقیت خود، به داستان بدهد (درست مانند خوک‌ها که از داستان خارج می‌شوند و داستان خود را می‌سازند). این داستان‌ها موجب حیرت کودک می‌شوند و این همان چیزی است که در آموزش باید به آن توجه کرد. فیشر معتقد است که عنصر خیال در داستان‌ها به کودکان فرصت می‌دهد تا، از طریق تجربه تخیل، درمورد تجربه‌های واقعی فکر کنند (فیشر، 2003: 139). داستان، برای درک جهان و به‌دست‌گرفتن زمام آن، اشتیاق به وجود می‌آورد و این اشتیاق کودکانه در زمینه‌هایی برآورده می‌شود که از دنیای تجربیات کودکان جدا نباشد. داستان‌ها موجب می‌شوند که کودکان، از طریق مشاهده و تفکر درباره دیگران، خود را نیز مشاهده کنند.

به‌طور کلی، سه عامل در داستان‌خوانی و در نتیجه در رشد تفکر کودکان اهمیت اساسی دارند: اول، بحث درمورد متن داستان به شکلی که کودک وقایع را به ترتیب وقوع درک کند

و ارتباط آن‌ها را با یکدیگر بفهمد، دوم، تفسیر داستان که کودک تجربه‌ی ضمنی طرح‌شده در داستان را دریابد و به نکات پنهان آن توجه کند، و سوم این‌که درمورد موضوع‌هایی گفت‌وگو کند، که براساس داستان از بحث‌ها به‌دست می‌آیند. لازم به ذکر است داستان‌خوانی مهارت‌های شنیداری و گفتاری کودکان را تقویت می‌کند و معلمان نیز باید، برای تقویت این مهارت‌ها، فعالیت‌های ضروری را طراحی و اجرا کنند.

### نتیجه‌گیری

از آنچه بحث شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که داستان‌ها برای رشد تفکر کودک یا همان فلسفه‌ورزی کودک ابزار مناسبی هستند. امروزه استفاده از داستان و داستان‌خوانی به‌منزله‌ی ابزاری برای پیشبرد تفکر کودکان ضروری است. ادبیات کودک با عناصر گوناگون ادبی به انسجام فکری کودک، قدرت تخیل، تمرکز، و داوری او کمک می‌کنند. برخلاف آنچه برخی از دست‌اندرکاران آموزش فلسفه برای کودکان تصور می‌کنند، برای آموزش فلسفه که همان آموزش تفکر است لزومی ندارد داستان‌هایی خاص تهیه و تدوین شوند و از بسیاری از داستان‌های موجود می‌توان به‌منزله‌ی منبعی غنی از پرسش، خلاقیت، و حل مسئله بهره جست. به علاوه، داستان‌هایی که صرفاً با هدف آموزش فلسفه نوشته شده‌اند عناصر لازم را ندارند و، با معیارهای ازپیش‌تعیین‌شده، سعی در آموزش مسائل اخلاقی و فلسفی به کودکان دارند، درحالی‌که بسیاری از داستان‌هایی که برای کودکان تدوین شده‌اند نه‌تنها می‌توانند در بالابردن تفکر کودک کمک کنند بلکه درون‌مایه‌ی آن‌ها، به شکلی طبیعی، روند خود را طی می‌کنند و می‌توانند در تعامل با بزرگسالان منبع آموزشی خوبی باشند. داستان‌ها موقعیت گفت‌وگو را فراهم می‌کنند، قدرت پرسشگری را بالا می‌برند، و حتی اگر پاسخی برای آن پرسش‌ها یافت نشود، موجب حیرت کودکان می‌شوند. جای دارد در آموزش تفکر حیرت را کلمه‌ای کلیدی تعبیر کنیم که داستان‌ها منبع خوبی برای پدیدآوردن آن هستند. وظیفه‌ی معلمان در کلاس فراهم‌کردن محیطی است که در آن ایده‌ها شنیده شوند و مورد احترام قرار گیرند. بحث و گفت‌وگوی حاصل از خواندن داستان پاسخ به پرسش‌هایی است که نیاز به تأمل اصیل و تفکر انتقادی دارند.

### منابع

خسرونژاد، مرتضی (1389). معصومیت و تجربه درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک، تهران: مرکز.

فیشر، رابرت (2003). آموزش و تفکر، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.  
فیشر، رابرت (2005). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.

- Accorinti, Stella (2000). "Philosophy for Children", *Encyclopedia of Philosophy of Education*. Buenos Aires, Manantial, Retrieved January 14, 2011 from, [http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=philosophy\\_for\\_children](http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=philosophy_for_children)
- Aiken, Adel. G. (2011). "Postmodernism and Children's Literature", *The International Christian Community for Teacher Education*, 6 (1), Retrieved January 28, from, <http://icctejournal.org/issues/v2i2/v2i2-aiken/>
- Bettelheim, Bruno (1978). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London: Penguin.
- Ewers, Hans-Heino (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research*, UK: Taylor & Francis Routledge.
- Fisher, Robert (2003). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London: Continuum.
- Haven, Kendall (2007). *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*, CA: Libraries Unlimited.
- Hollindale, Peter (1992). Ideology and the Children's Book. In Peter Hunt (Ed.), *Literature for Children Contemporary Criticism*, London: Routledge.
- Lambright, Lesley, L. (1995). "Creating a Dialogue Socratic Seminars and Educational Reform", *Community College Journal*, 65.
- Lipman, Mathew (2003). *Thinking in Education* (2nd Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthews, Gareth. B. (1976). "Philosophy and Children's Literature", *Metaphilosophy*, 7 (1).
- McGavock, Karen. L. (2007). "Agents of Reform?: Children's Literature and Philosophy", *Philosophia*, 35.
- Pritchard, Michael (2009). "Philosophy for Children", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), (2009). Retrieved on December. 4, 2010 from: <http://Plato.stanford.edu/entries/children>
- Sloan, Gary David (1991). *The child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*, New York: Teachers College Press.
- Twain, Mark (1884). *The Adventures of Huckleberry Finn*, New York: Goldsmith.
- Vygotsky, Lev. S. (1986). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Zornado, Joseph, L. (2001). *Inventing the Child*, New York: Garland.