



بررسی مؤلفه‌های فلسفی - تربیتی و موانع تحقق آن‌ها از نظر نویسندگان ادبیات کودک ایران

نعیمه شفیعی اپورواری^۱

جواد فرزائفرد^۲

مراد یاری دهنوی^۳

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی مؤلفه‌های فلسفی - تربیتی و موانع تحقق آن‌ها از نظر نویسندگان ادبیات کودک ایران است. داستان‌های موردبررسی در این پژوهش شامل هفت داستان ایرانی است که توسط متخصصان ادبیات کودک انتخاب شده است. این متون داستانی با استفاده از روش تحلیل محتوای تأملی فکری مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند. نتایج پژوهش نشان داد که از میان کتاب‌های داستانی معرفی شده هفت مؤلفه‌ی اصلی فلسفه‌ی - تربیتی دوران کودکی شامل ذهن فلسفی، روح فلسفی، استقلال طلبی، تفکر انتقادی، همدردی، دیدفراشخصی و حقیقت‌جویی قابل‌شناسایی و بازبینی است. بعلاوه در این پژوهش موانع موجود بر سر راه فلسفیدن‌های دوران کودکی از متن داستان‌ها استخراج شده که می‌توان به ترس از بزرگسال، خود بزرگسال، همگرایی، عدم دید وسیع و ژرف‌اندیشی، عدم شناخت توانایی‌های کودک از جانب بزرگسال، سرکوب عقاید کودکانه و... اشاره کرد. از طرفی مشخص شد رویکرد نویسندگان به فلسفه‌ی تربیتی دوران کودکی متناسب با رویکرد «کودک همچون هدف» بوده است.

کلیدواژه: فلسفه‌ی تربیتی، دوران کودکی، ادبیات کودک، داستان، تحلیل محتوا.

۱. مقدمه:

دوران کودکی یا طفولیت، دوره‌ای از زندگی هر فرد است که اقتضات و ویژگی‌های خاص خود را دارد. روح و جسم لطیف کودک به‌گونه‌ای است که توان درگیری با ماجراهای جهان بزرگسالان را ندارد، اما متأسفانه شبیخون نظام صنعتی و نوین و حضور آن در تمامی زمینه‌های زندگی بشر باعث شده است که حفاصل میان دوران کودکی و بزرگسالی برداشته شود. امروزه در بسیاری از کشورهای جهان شاهد قتل و کشتارهایی هستیم

(۱)، (نویسنده مسئول)، naghme.sh69@yahoo.com - دانشگاه شهید باهنر کرمان، گروه علوم تربیتی، کرمان، ایران،)

(۲) - دانشگاه آزاد اسلامی، گروه علوم تربیتی، نیریز، ایران.

(۳)، myaridehnavi@gmail.com - دانشگاه شهید باهنر کرمان، گروه علوم تربیتی، کرمان، ایران (3)



که توسط کودکان و نوجوانان انجام می‌گیرد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ص ۸-۹). دوران کودکی دارای ویژگی‌ها و خصوصیتی خاص است و این خصایص ویژه در کودکان مانع از آن می‌شود که اجازه‌ی ورود و واکاوی را در درون خود به هر شخص دهند و لذا شناخت این خصایص وارد شدن به دنیای کودکان و آگاهی از عوامل آن‌ها را می‌طلبد. در این راستا باید در فکر عاملی بود که مانع «زوال دوران کودکی»^۱ (پستمن^۲، ۱۹۹۴) گردد و کودک و نقش وی را برای جوامع تعریف کند تا مشخص گردد که این دوران از زندگی هر فرد در طول تاریخ با چه نگاهی مورد ارزیابی واقع گردیده است و چه بایدها و نبایدهایی در این حوزه وجود دارد که باید مورد توجه متخصصین قرار گیرد. شناخت کودکان می‌تواند از طریق عناصری صورت گیرد که رابطه‌ی نزدیکی با وی برقرار می‌کنند و ادبیات کودک یکی از مهم‌ترین این عوامل است. از طرفی به عقیده گرت ماتیوز^۳ (۱۹۹۴)، حداقل دو دلیل عمده وجود دارد که چرا فلاسفه بایستی به فلسفه دوران کودکی بپردازند. الف: تصور و عقیده‌ای که در مورد دوران کودکی وجود دارد؛ ب: تفاوت‌هایی که بین کودکان و بزرگسالان وجود دارد که این مهم درباره‌ی ماهیت انسان، چیزهای زیادی به ما می‌آموزاند (فرزانفر، ۱۳۸۹، ص ۴). لذا در این راه می‌توان از ادبیات کودک به‌عنوان هادی و راهنما برای شناخت ویژگی‌های دوران کودکی سود جست.

«هدف ادبیات کودک^۴ ایجاد ارتباط با کودک است به همین دلیل هم صرفاً برای مخاطب خود خلق می‌شود و این گاهی اوقات عاملی بسیار مهم است که این نمونه را از سایرین جدا می‌کند بدین ترتیب چنین نگاه و هدفی نشان‌دهنده این است که منظور نه هدف آفرینش اثر، بلکه هدف خود اثر است؛ بنابراین طراحی قبلی و از قبل آماده‌شده برای کودک اگرچه می‌تواند عناصری از ارتباط را داشته باشد اما آنچه نهایتاً ادبیات را به‌سوی کودک سوق می‌دهد عمل خواندن است که خود ارتباطی است که بین اثر، کودک و خواننده برقرار می‌کند؛ از طرفی تأثیری که یک اثر بر کودک بر جای می‌گذارد دارای اهمیت است زیرا نشان‌دهنده این مهم است که کودک با آن اثر ارتباط برقرار کرده است و آن اثر توانسته است نیازی از کودک را برآورده سازد» (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص ۴۲ و ۴۴) بنابراین رابطه‌ای که میان ادبیات کودک و کودک به وجود می‌آید، می‌تواند عاملی برای شناخت کودک و دنیای درون او باشد و از ادبیات کودک برای شناخت کودک و فلسفه‌ی تربیتی دوران کودکی (مؤلفه‌های فلسفی- تربیتی) استفاده کرد. اهمیت این موضوع از آن جهت است که متون داستانی، منبعی قابل‌اعتماد برای این شناخت محسوب می‌شوند؛ و از این طریق بهتر می‌توان کودک را شناخت؛ لذا بررسی مؤلفه‌های فلسفه‌ی تربیتی در ادبیات داستانی ایران می‌تواند جوهی از این شناخت را روشن سازد.

1. the Disappearance of Childhood

2. postman. N

3. Matthews

4. Children's literature



علاوه بر آن موانع تحقق مؤلفه‌های فلسفی - تربیتی در تعلیم و تربیت بسیار مهم می‌باشند، چراکه با آگاهی و شناسایی این عوامل می‌توانیم آن‌ها را به حداقل رسانده و اساس تربیتی صحیح را پایه‌ریزی کنیم. از این جهت نیز متون داستانی می‌توانند منبعی غنی باشند، چراکه نویسندگان ادبیات کودک به‌عنوان افراد متخصص، این موانع را در داستان‌ها به‌صورت ضمنی بیان کرده‌اند؛ بنابراین متون داستانی به‌عنوان منبعی قابل‌اعتماد در شناخت کودک و موانع فلسفه‌ی تربیتی دوران کودکی دارای اهمیت بسیار هستند.

۲. مبانی نظری:

در طول تاریخ و در اعصار مختلف دیدگاه‌های خاصی در ارتباط با فلسفه دوران کودکی^۱ وجود داشته است و باگذشت ایام نگرش‌های گوناگونی در این زمینه به وجود آمده‌اند؛ به‌گونه‌ای که از دوران باستان تا قرون وسطی نگرش به کودک، نوعی نگرش متفاوت از عصر رنسانس به بعد دارد. در چین باستان^۲ کودک به‌عنوان فردی در نظر گرفته‌شده است که باید صرفاً از افراد بزرگ‌تر اطاعت کند. (الماسی، ۱۳۹۳، ص ۲۵ و ۲۷). در هند باستان^۳ دانش‌آموزان می‌بایست در همه‌ی جنبه‌های زندگی تابع معلم باشند و تنبیه بدنی عاملی برای تمرین و ریاضت آنان تلقی می‌شد و دانش‌آموزان حق رقصیدن، نواختن موسیقی و سخنان بی‌هوده را نداشتند (مایر^۴، ۱۳۵۰، ص ۴۹). در ایران باستان^۵ تأکید بر آن بود تا کودکان اعضای مفید برای جامعه خود باشند و معمولاً سالخوردگان را برای تربیت آن‌ها می‌گماردند و معتقد بودند که کودکان باید شغل پدر خود را به ارث ببرند و برای شغل پدر تربیت شوند (الماسی، ۱۳۹۳، ص ۷۱-۹۰). تربیت بنی‌اسرائیل در زمان‌های باستان به‌وسیله پدران صورت می‌گرفته و کودکان مجبور بوده‌اند تمامی واژگان شریعت را یاد بگیرند و هیچ خلاقیتی قابل‌پذیرش نبود، آنان معتقد بودند کودکان فطرتاً تمایل به سرکشی دارند و به این دلیل قوانین سختی را برای آنان در نظر می‌گرفتند (مایر، ۱۳۵۰، ص ۹۸). در یونان باستان^۶ نیز تنها کودکان سالم و توانا را نگهداری (الماسی، ۱۳۹۳، ص ۱۶۳-۱۵۹)، همچنین تعلیم و تربیت از سال‌های ابتدایی کودکی آغاز می‌شد و تنبیه بدنی یکی از اساسی‌ترین روش‌ها تربیتی محسوب می‌شده است (مایر، ۱۳۵۰، ص ۱۰۲). قبل از اسلام نیز در میان اعراب جاهلی آدابی همانند زنده‌به‌گور کردن دختران به‌محض تولد به چشم می‌خورد، همچنین مردمان مکه به تعلیم کودکان خود اهمیت نمی‌دادند و خواندن و نوشتن را به آن‌ها نمی‌آموختند (همان، ص ۱۸۸).

1 -philosophy of childhood

2. Ancient China

3. Ancient India

4 - Mayer.f

5. the Ancient Persia

6. Ancient Greece



این عدم توجه به دوران کودکی را می‌توان در آثار اندیشمندان این دوران نیز مشاهده کرد؛ افلاطون معتقد است که کودکان به دلیل عدم تعادل در قوای وجودی خود افرادی فرومایه هستند (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص ۹۵)، ارسطو شاگرد افلاطون معتقد است که باید آداب نیک را از طریق عادت در کودک پرورش داد و این تنها از طریق زور حاصل می‌شود نه دلیل. اگوستینوس^۱ بر این عقیده تأکید می‌کند که آدمی گناهکار به دنیا می‌آید، وی کودک را موجودی شرور می‌پندارد که باید توسط مربی فرمان‌بردار و مطیع شود (کاردان، ۱۳۹۱، ص ۳۴-۷۹). با توجه به مطالب فوق می‌توان به این نکته دست‌یافت کودک در دوره‌ای از تاریخ بشریت به‌عنوان موجودی تابع بزرگسال و وابسته به وی، شرور، نابالغ و... در نظر گرفته‌شده و تا وقتی بزرگسال نشود موجودی کامل تلقی نمی‌شود، هرچند دیدگاه‌های مخالف نیز به چشم می‌خورند اما رویکرد غالب، از این طرز تلقی نسبت به کودک و دوران کودکی به‌عنوان رویکرد «کودک به‌مثابه وسیله» یاد می‌شود؛ و اما رویکرد دیگری که نقطه‌ی مقابل این نگرش قرار می‌گیرد رویکرد «کودک به‌مثابه هدف» است که در میان آثار متفکران و اندیشمندان مشاهده می‌شود.

از دیدگاه مونتنی^۲، «انسان، بار آوردن کودک یعنی انسانی ساده و طبیعی و بی‌ریا و متمایل به صداقت و حقیقت است»، وی معتقد است که معلم باید ابتکار و خلاقیت را در کودک بیدار کند (کاردان، ۱۳۹۱، ص ۹۶). کمنیوس^۳ با اکثر معلمان هم‌زمان خود که شدیداً طرفدار تنبیه بدنی بودند مخالف بود و اعتقاد داشت کودک همانند یک گیاه در حال رشد است و باید از روی محبت او را رشد داد و باید برای کودکان احترام قائل بود، لاک^۴ نیز بیان می‌دارد تنبیه بدنی از بدترین چیزها است و فقط در مواقع خیلی خاص باید از آن استفاده کرد، همچنین معتقد است کودک را باید آزاد گذاشت مگر در کارهایی که کودک در آن مستعد خیره‌سری است. اوج اهمیت به کودک را می‌توان در اندیشه‌های روسو^۵ یافت، وی این موضوع را صراحتاً بیان می‌کند که کودک آغاز و انجام تربیت است نه فرد بزرگسال، وی معتقد است به کودکان باید بر اساس نظر و رغبتشان درس داد (مایر، ۱۳۵۰، صص ۲۸۰-۳۱۲).

با ظهور اسلام و مبعوث شدن پیامبر اکرم (ص)، نیز تحولی شگرف در عقاید دوران جاهلیت اعراب به وجود آمد. برنامه تعلیم و تربیت پیامبر (ص) و امامان معصوم برنامه‌ای جامع بود که نه‌تنها برخلاف دوران ماقبل تضاد طبقاتی در آن به چشم نمی‌خورد، بلکه به کودکان و دوران کودکی و آموزش آنان توجهی بسیار داده می‌شد (الماسی، ۱۳۹۳).

1. Agvstynvs
- 2-Montaigne
3. Kmnyvs
4. Locke
5. Rousseau



لذا بنای هر نظام تربیتی به سمت یکی از این دو رویکرد گرایش دارد و زمانی که این بنا بر اساس این مبنا شکل گیرد اهداف، روش‌ها و ملزومات تربیتی خاصی را می‌طلبد که با نظام مبتنی بر رویکرد دیگر به‌طور کلی تفاوت دارد و متضاد یکدیگر قلمداد می‌شود. هر اثر ادبی نیز که برای کودکان ترسیم می‌شود به‌ناچار، به سمت‌وسوی یکی از این دو رویکرد می‌گراید و در چنین حالتی اثر ادبی، کودک، اهداف، روش‌ها و استلزامات ادبی خاص خود را هویدا می‌کند؛ بنابراین درنهایت می‌توان گفت، «معنای کودکی، سازه‌ی ما از کودک خشت اول بنای تعلیم و تربیت و هم ادبیات کودک است» (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص ۸۷-۸۸).

آن‌چه تعلیم و تربیت برای دستیابی به آن تلاش می‌کند شناخت کودک و عالم و درونیات او است، در شناخت کودک می‌توان از دو روش سود جست، درروش اول تحلیل کودک و مفهوم کودکی مدنظر قرار می‌گیرد و اما درروش دوم آثاری تحلیل می‌شوند که توانسته‌اند به‌گونه‌ای با کودک ارتباط برقرار کنند و از طریق تحلیل می‌توان وجوه مشترک آنان را مقوله‌بندی کرد که در این روش فرایند تحلیل و کشف به دو صورت انجام می‌گیرد، «افسانه‌ها و کلاسیک‌های ادبیات کودک». افسانه‌ها در طول زمان توانسته‌اند توانمندی خود را ثابت کنند و ارتباط خوبی با مخاطب برقرار کنند و آثار کلاسیک^۱ نیز توانسته‌اند مخاطبینی از یک فرهنگ خاص را تحت تأثیر قرار داده و کودکان چندین نسل را به‌سوی خود جذب کنند (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص ۴۵).

درنهایت یکی از مؤلفه‌هایی که می‌توان از طریق آن کودک را کشف کرد آثاری است که در قالب قصه و داستان برای آن‌ها تدوین شده است. مسلماً کودک در هر یک از داستان‌ها دارای ویژگی‌ها و خصوصیات اخلاقی، اجتماعی، عقلانی و ذهنی، رفتاری و... خاصی است. این بررسی‌های کوتاه نشان داد که چگونه برداشت‌های متفاوت و بعضاً متناقض از فلسفه دوران کودکی وجود دارد و از این‌رو این فلسفه به تبیین بیشتری نیاز دارد تا از سویی رویکردهای نسبت به آن روشن و ملموس‌تر گردد و از سویی دیگر مشخص شود که رویکرد غالب به فلسفه تربیتی دوران کودکی در ایران چیست؟ لذا استفاده کردن از داستان در برابر سایر عوامل موردعلاقه‌ی کودک بینشی عمیق و ژرف را به دنبال دارد. بعلاوه، آن‌چه در این پژوهش مدنظر است این است که با توجه به دو رویکرد ذکرشده در باب اهمیت به کودک، لازم است مشخص شود ادبیات داستانی ایران به کدام‌یک از دو رویکرد گرایش دارد که برای کشف این موضوع مجموعه‌ای از داستان‌های کودکان توسط متخصصان ادبیات کودک^۲ انتخاب‌شده تا نوع نگاه و رویکرد^۳ نویسندگان ایران نسبت به فلسفه‌ی تربیتی (مؤلفه‌های فلسفی- تربیتی) دوران کودکی آشکار شود.

۳. مروری بر پیشینه‌ها

1. Classics

۲- متخصصین ادبیات کودک که داوری کتاب‌های این پژوهش را بر عهده داشتند عبارت‌اند از: دکتر خسرونژاد، دکتر مکتبی فرد و دکتر فرزانه‌فر.

3. Approach



(۱) اکتاوین^۱ در مقاله‌ای تحت عنوان فلسفه برای کودکان، یک ابزار ایدئال برای تحریک مهارت‌های تفکر^۲ بیان می‌کند که فلسفه برای کودکان چگونه می‌تواند بر روند توسعه‌ی تفکر کودکان، نوجوانان و جوانان کمک کند، به عبارتی وی به دنبال آن است تا از فلسفه، کاربردی برای استفاده‌ی آن در عرصه‌ی عمل ارائه دهد، لذا وی در پژوهش خود نشان می‌دهد که فلسفه برای کودکان چگونه می‌تواند یک تمرین عالی برای ذهن آنان باشد. برخی از یافته‌های پژوهش فوق در راستای اهداف و نتایج این پژوهش نیز می‌باشد: اولین یافته‌ی این پژوهش نشان می‌دهد که عناصر فرهنگی و اجتماعی موجود در جوامع موجب می‌شود که استفاده از فلسفه به‌عنوان سیستمی آموزشی در توسعه‌ی تفکر نیازمند مدت‌زمانی طولانی است تا عقاید موجود تغییر کند. متأسفانه نتیجه‌ی دیگر این تحقیق نشان می‌دهد که در نظام آموزشی رومانیایی، فلسفه و کارکردهای آن (استفاده از آن در علوم و فن-آوری، شناخت حل مشکلات جامعه، ساخت جامعه‌ای بهتر و...) کامل شناخته و درک نشده است که می‌توان گفت این یافته، قابل‌تعمیم به اغلب کشورها از جمله ایران نیز می‌باشد. این یافته متأثر از دو دلیل است: (۱) درک درستی از رویکرد فلسفی به‌عنوان یک ابزار در جهت ابتکار عمل در شناخت مشکلات، وجود ندارد. (۲) اکثر مردم معتقدند که فلسفیدن^۳ تنها موجب تعالی یافتن ذهن شده و به مسائل و مشکلات آموزش و پرورش کمک نمی‌کند. یکی دیگر از نتایج این مقاله که به‌صورت مستقیم با پژوهش حاضر در ارتباط است تأکید وی بر نقش داستان به‌عنوان منبعی فلسفی است. اکتاوین معتقد است در روش فلسفه برای کودکان به‌جای تمرکز بر بحث‌های فلسفی شناخته‌شده توصیه می‌شود تأکید بیشتر بر موضوعات مختلف غیر فلسفی مانند داستان باشد. با این حال وی بیان می‌کند که هر مطلبی را نمی‌توان وارد این عرصه کرد، مطالب باید سبک تحریک‌کنندگی و شیوه‌ای از یک بحث فلسفی داشته باشند. دروسی که این دو ویژگی را داشته باشند کاملاً جذاب می‌شوند و آن‌ها به‌عنوان یک ورزش فلسفی یاد می‌شود که در مقابل یادگیری طوطی‌وار از اطلاعات خاص قرار می‌گیرد. وی معتقد است برای دروس تعیین‌شده در مدارس ابتدایی و متوسطه می‌توانیم از متون مختلفی از کتاب‌های داستانی مانند افسانه و داستان استفاده کنیم (اکتاوین، ۲۰۱۲)؛ بنابراین وی در مقاله‌ی خود نقش داستان را در تدریس دروس به روش فلسفی مهم دانسته و از آن به‌عنوان یک ابزار مهم در جهت بهبود یادگیری به‌خصوص در مدارس ابتدایی یاد می‌کند. وی داستان را از جمله موضوعاتی می‌داند که به‌صورت غیرمستقیم مبانی فلسفی دارند و از این‌جهت استفاده از آن را به‌جای موضوعات فلسفی اساسی توصیه می‌کند.

(۲) ویلیام. جی. راپاپورت^۴ در مقاله‌ای تحت عنوان فلسفه برای کودکان و دیگر افراد^۱ کتاب فلسفه و کودک

1 - Octavian, Gruioniu

2- The philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills

3 -philosophize

4 - William J. Rapaport



خردسال^۲ از گرت ماتیوز را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد. در هر فصل این کتاب مجموعه‌ای فوق‌العاده از نظرات فلسفی کودکان بیان شده است. به‌عنوان مثال در صفحات نخستین کتاب، از ادعاهای فلسفی کودکان سخن می‌گوید. در فصل دیگری به نام «سرگرمی و بازی»^۳ وی بیان می‌کند که فلسفه باانگیزه‌های حیرت و شگفتی برای کودکان همراه است. او در این فصل نشان می‌دهد که برخی ادعاهای کودکان به جمله‌ی «می‌دانم که نمی‌دانم» ختم می‌شود، لذا کودکان را نیز فیلسوف می‌شمارد، چراکه این همان چیزی است که سقراط را نیز دچار مسئله و حیرت کرد. در فصل مربوط به «استدلال»^۴ ماتیوز نشان می‌دهد که کودکان چگونه قادرند از فلسفه استفاده کنند، او همچنین نشان می‌دهد که فلسفیدن‌های کودکان چگونه نظریات مختلف فلسفی را نقد می‌کند! اما فصل دیگری از کتاب فلسفه و کودک خردسال با عنوان «داستان»^۵ است. در این فصل ماتیوز نقش و تأثیر داستان را بر کودکان بیان می‌کند و از بسیاری از داستان‌هایی نام می‌برد که تأثیر به‌سزایی بر دوران کودکی دارند؛ او همچنین به نقد برخی از کتاب‌های داستان می‌پردازد، کتاب‌هایی که در آن نویسندگان کودک را نادیده گرفته و تنها بزرگسالان را مهم تلقی می‌کنند. وی در فصلی تحت عنوان «شادی»^۶ از کتاب دیگری به نام «گفت‌وگو با کودکان»^۷ نویسندگان کودکان را مخاطب قرار داده و می‌گوید: «یک داستان باید همراه با برخی موضوعات فلسفی و یا سؤالاتی که ترجیحاً مربوط به زندگی کودکان است آغاز شود» چراکه کودکان همواره در حال ضبط از داستان‌ها و نتایج آن‌ها می‌باشند، لذا باید از موضوعات و نتایج داستان‌ها نیز حصول اطمینان را در ارتباط با کودک کسب کرد.

درنهایت وی در بحث ارزش فلسفی داستان‌ها برای کودکان با بتلهایم موافق است، اما به گفته‌ی ماتیوز برخی نظرات در مورد کودکان مانند، نگرش‌های کودکان نادرست است و یا کودکان از نظر اخلاقی منفورند قابل نقد و حتی رد می‌باشد. وی معتقد است نگرشی با این محتوا که بزرگسالان از نظر اخلاقی از کودکان برتراند وجود ندارد. لذا ارزش اصلی این کتاب حول محور مباحث فلسفی ارزشمندی است که در مکالمات و نگرش زیبای انسانی وجود دارد (راپاپورت، ۲۰۰۶).

۳) کارین لسنیک- ابرشتاین^۸ در مقاله‌ای تحت عنوان «تأملی در چیستی ادبیات کودک و کودکی» پس از پرداختن به تعاریف در این دو مقوله این نکته را یادآوری می‌کند که زیربنای تعریف ادبیات کودک باهدف آن

1- Philosophy for Children and Other People

2 -Philosophy and the Young Child

3 - Puzzlement and Play

4 -Reasoning

5 -Storise

6 -Happiness

7 -Dialogues with Children

8 - Karin Lsnyk- Abrshtayn



مشخص می‌شود؛ اما در ادامه این سؤالات را مطرح می‌کند که آیا کتاب کودک کتابی است که کودک آن را نوشته یا کتابی است که برای کودک نگارش شده است؟ کتاب‌هایی که برای بزرگسالان اند و کودکان نیز آن‌ها را می‌خوانند، چطور؟ آیا آن‌ها هم ادبیات کودک به شمار می‌آیند؟ سپس به این نکته اشاره می‌کند که یکی از ویژگی‌های اولیه‌ی بیشتر نظریه‌ها و نقدهای ادبیات کودک آن است که «ادبیات» و «کودک» درون «ادبیات کودک» را جا شدنی فرض کرده و آن‌ها را کم‌وبیش مستقل از یکدیگر می‌پندارد و از نظریات صاحب‌نظران این حوزه در بیان چپستی این دو مقوله سود جسته است و در نهایت به این نکته اشاره می‌کند که راه‌حل‌های بسیاری از صاحب‌نظران، بسیاری از مشکلات مربوط به چپستی «ادبیات کودک» و «کودکی» را کاهش نداده است و تأویل‌های متناقض از کتاب‌ها را نیز کم نکرده است. در نهایت به این نتیجه می‌رسد که ادبیات کودک و نقد ادبیات کودک، خود را همچون وجودی که معلول و برای کودکان‌اند تعریف می‌کند و همین «کودکان» نیز هستند که هم‌چون عامل دل‌بستگی نویسندگان و منتقدان - و بنابراین هم‌چون منبع تعارض برای آنان - باقی می‌ماند. (کارین لسنیک - ابرشتاین، ۱۹۹۹، به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۷ ص ۱۵ - ۳۰).

۴) مرتضی خسرونژاد در مقاله‌ای تحت عنوان تأملی برهم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان، پس از تبیین کوتاهی از «فلسفه» و «کودک» به این دیدگاه تکیه می‌کند که ادبیات کودک همواره به‌عنوان عاملی در برنامه‌های کودک بوده است و از آن برای تحقق اهداف خود سود جسته‌اند و هیچ تأمل نظری بر این مفهوم صورت نگرفته است. وی اضافه می‌کند که اکثر بحث‌های صاحب‌نظران در این نهضت در مورد کودک و فلسفه و نظریات تربیتی بوده و ادبیات صرفاً به‌عنوان ابزاری در دست این عوامل قرار گرفته وی در مقاله خود بر آن است که در تعامل مفاهیم کودکی و فلسفه جایی را نیز به ادبیات کودک اختصاص دهد و رابطه سه مفهوم را به‌جای دو مفهوم تحلیل کند و در نهایت در جست‌وجوی رویکرد باشد که هم‌زمان با پرورش تفکر فلسفی کودکان و ماهیت و هویت مستقل ادبیات نیز ارج نهد (خسرونژاد، ۱۳۸۶).

۵) مرتضی خسرونژاد در مقاله‌ای دیگر با عنوان مفهوم کودکی و هدف ادبیات کودک بر آن است تا هدف ادبیات کودک را کشف کند. مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی که در این پژوهش ارائه داده است از دو طریق می‌توان به این منظور دست‌یافت: ابتدا از طریق تحلیل آثار کلاسیک ادبیات کودک و سپس از طریق تحلیل نظریات گوناگون روان‌شناختی، تربیتی و فلسفی در مورد مفهوم کودکی. وی در پژوهش خود معتقد بر آن است که حرکت از هرکدام از سویه‌های مطرح‌شده را به‌طور طبیعی به نتیجه‌ای واحد سوق دهد و با محور قرار دادن روش دوم و گروه‌بندی نظریات مربوط به کودکی و نقد آن‌ها در نهایت هدف ادبیات کودک را مورد بررسی قرار دهد. نتیجه این پژوهش آن است که در تحلیل افسانه‌ها و آثار کلاسیک، ادبیات کودک آزمایش شود که می‌توان همچون معیاری در نقد و بررسی آثار آفریده‌شده برای کودکان به کار گرفته شود (خسرونژاد، ۱۳۸۴).



۶) مرتضی خسرونژاد در کتاب «معصومیت و تجربه» درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک نظریه معصومیت و تجربه را مطرح می‌کند و مفاهیم فلسفه و نظریه را به گونه‌ای یکسان، وجه نظری و تأویل و نقد را نیز به گونه‌ای یکسان، وجه عملی، از یک واقعیت واحد فرض نموده و همه مفاهیم یادشده را - درنهایت - غیرقابل تفکیک می‌داند. همچنین از مجموعه مفاهیم و مسائلی که تبیین و گشودن آن‌ها در حیطه فلسفه ادبیات کودک است، در این کتاب تنها به مقوله هدف و روش پرداخته است. از طرفی نظریه «معصومیت و تجربه» که از یافته‌های اصلی این پژوهش است برای نخستین بار در حد و معنای موجود آن مطرح می‌شود و کارایی آن در بررسی آثار شاعران کودک ایران و نیز افسانه‌های ایرانی به آزمون می‌رود. در این کتاب ۴۷ افسانه‌ی کهن ایرانی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد و ظرفیت‌های شگرف این افسانه‌ها را در هماهنگی با فرایند و سازوکار رشد شناخت کودک، آشکار می‌سازد.

۴. روش‌شناسی مطالعه

پژوهش حاضر با استناد به دیدگاه کرسول^۱، پژوهشی کیفی^۲ است (کرسول، ۱۹۹۴). با توجه به ماهیت موضوع پژوهش حاضر، طرح پژوهش از نوع غیر پدیدایشی^۳ است. در این نوع از پژوهش ابتدا به گردآوری داده‌ها سپس به تجزیه و تحلیل آن‌ها پرداخته می‌شود و پژوهش‌گر در طی پژوهش، پرسش‌ها، عنوان و نمونه مورد مطالعه را پالایش نمود (میکات و مورهاوس، ۱۹۹۴: ۴۴).

استراس^۴ و کوربین^۵ بر اساس طیفی از سطوح مختلف تفسیر و تجرید، سه رویکرد را برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ارائه کرده‌اند:

رویکرد توصیفی^۶: در این رویکرد پژوهشگر بدون هیچ تحلیلی، تنها داده‌های خود را توصیف و تشریح می‌کند. رویکرد توصیفی-تفسیری^۷: این رویکرد مستلزم حدودی از تفسیر و نیز پیش از آن انتخاب اطلاعات است و اگرچه توصیف، هدف مهم آن است ولی برخی از توصیف‌ها در این رویکرد به سمت تفسیر و تأویل سوق می‌یابد. این رویکرد را (بلنکی^۸ و همکارانش ۱۹۹۲، به نقل از میکات^۹ و مورهاوس^{۱۰}، ۱۹۹۴: ۱۲۲)، رویکرد توصیفی-

1. John W. Creswell
2. qualitative research
3. Emergent
4. Strauss
5. Corbin
6. Descriptive
7. Descriptive- narrative
8. Belenky
- 9 - Maykut
- 10 - Morehouse



تفسیری نامیده‌اند.

رویکرد تفسیری - تجریدی^۱: بالاترین سطح تفسیر و تجرید داده‌ها را می‌طلبد و برای ساخت مفاهیم اصول یک نظریه و تشریح یک پدیده به کار می‌رود (استراس و کوربین، ۱۹۹۰، به نقل از میکات و مورهایس، ۱۹۹۴).

رویکرد مورد استفاده در این پژوهش توصیفی - تفسیری است که به سمت رویکرد تفسیری - تجریدی سوق پیدا می‌کند؛ بدین صورت که پژوهشگر ابتدا اسناد مرتبط با موضوع را بررسی و همزمان با گردآوری داده‌ها، آن‌ها را تجزیه و تحلیل کرده در نهایت به بررسی پرداخته است.

این پژوهش از نمونه پژوهش‌های تحلیل محتوایی^۲ و تأملی - فکری است. تحلیل فکری^۳ پروسه‌ای است که طی آن محقق بر توانایی شهودی و قوه تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزشیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند و کارکرد آن بیشتر به قوه شهودی خود محقق در تحلیل داده‌ها بستگی دارد تا به روش‌های فنی تجزیه و تحلیل داده‌ها مانند طبقه‌بندی داده‌ها در مقوله‌ها. واژه‌های دیگری که به‌غیر از توانایی شهودی و قوه تشخیص برای توصیف این فرآیند قابل ذکر می‌باشد، عبارت‌اند از: تفکر درونی، معرفت نهفته، قوه تخیل، حساسیت ورزی و بررسی همراه با تأمل و کنکاش (گال^۴، بورگ^۵ و گال^۶، ۱۹۴۲، صص ۹۹۲ و ۹۹۱). البته لازم به ذکر است از آنجایی که «تحلیل فکری امری عمدتاً ذهنی است، امکان تعیین یک روش استاندارد برای تحلیل داده‌ها امکان‌پذیر نیست؛ بنابراین کارآموزی در کنار یک پژوهشگر باتجربه، همراه با تمرین زیاد، ضروری است» (همان، ص ۹۹۹). در روش تحلیل محتوا سهولت کار بدین دلیل است که نیازی به جمع‌آوری اطلاعات نیست، یعنی اطلاعات موجود هستند و باید استنتاج و یا تحلیل شوند؛ اما از طرفی نیز در تحلیل محتوا نقش اندیشه‌ی محقق اهمیتی به مراتب بیشتر از نظریه‌ها و اطلاعات دارد و لذا خود پژوهشگر باید از میان انبوهی از اطلاعات، خود تصمیم بگیرد و سرنوشت پژوهش خود را رقم بزند (ساروخانی، ۱۳۸۲، صص ۲۷۹-۲۸۰).

بنابراین گردآوری داده‌ها به صورت اسنادی بوده، بدین معنا که نمونه به صورت هدفمند از میان کتاب‌های داستان کودک و نوجوان توسط متخصصین ادبیات کودک انتخاب شده است. همچنین روند تجزیه و تحلیل داده‌ها تا رسیدن به «نقطه اشباع‌شدگی»^۷ (میکات و مورهایس، ۱۹۹۵، به نقل از فرزانه، ۱۳۸۹) صورت گرفته است. اسامی کتاب‌های انتخاب شده توسط متخصصان ادبیات کودک را در جدول زیر مشاهده می‌کنید:

1. Interpretation- Abstraction
2. Content analysis
3. Intellectual analysis
- 4 - Gall
- 5 - Borg
- 6 - Gall. *Jesus*

۱. این اصطلاح به معنی، حصول اطمینان از عدم دستیابی به اطلاعات جدیدتر می‌باشد.



جدول ۴-۱- مجموعه داستان‌های تحلیل‌شده در پژوهش

عنوان	نویسنده	سال انتشار
ماهی سیاه کوچولو	صمد بهرنگی	۱۳۴۷
حقیقت و مرد دانا	بهرام بیضایی	۱۳۵۱
مربای شیرین	هوشنگ مرادی کرمانی	۱۳۷۷
من نوکر بابام نیستم	احمد اکبرپور	۱۳۸۲
تنور و داستان‌های دیگر	هوشنگ مرادی کرمانی	۱۳۸۱
کوه مرا صدا می‌زند	محمد رضا بایرامی	۱۳۸۷
یک هلو هزار هلو	صمد بهرنگی	۱۳۴۷

در نهایت محقق از روش‌های زیر برای اعتمادسازی^۱ نسبت به روش کار و نتایج حاصل از تحقیق کیفی مورد نظر، استفاده کرده است. لینکن^۲ و گیوبا^۳ (۱۹۸۵) چهار روش چندگانه‌ی جمع‌آوری داده‌ها^۴، ساخت ممیزی یا ساخت مسیر بررسی منظم^۵، کار با تحقیق^۶ و مطابقت دادن با اعضای یا روش کنترل اعضا^۷ را به‌عنوان راه‌های اعتمادسازی معرفی کرده‌اند (میکات و مورهاس، ۱۹۹۴، ص ۱۴۶). در پژوهش حاضر، پژوهشگر به‌منظور اعتمادسازی از روش مسیر ممیزی و نظر متخصصین مورد استفاده قرار داد. محقق با توجه به این دو روش مرحله‌به‌مرحله تمام کارهایی که برای انجام پژوهش صورت گرفته ثبت کرده و در اختیار اعضای کمیته قرار داده است و هر مرحله با نظر اعضای کمیته اصلاحات صورت گرفت و سپس محقق مرحله بعد را شروع نمود.

۵. یافته‌های پژوهش

در طول اعصار نوع دید و نگاه به کودک متفاوت بوده است و آن‌چه از متون برجای مانده، مورد پژوهش واقع گشت نشان‌دهنده‌ی دو طرز نگاه متفاوت به این دوران از زندگی است. دو رویکرد معطوف به ادبیات کودک بانام‌های «کودک همچون هدف» و «کودک همچون وسیله» ترسیم شده‌اند. کودک در رویکرد «کودک همچون هدف» بیشتر در حوزه ادبیات کودک و هنر مبنا قرار می‌گیرد و «کودکی» را آرمان انسان بودن می‌شمارند. نقطه‌ی مقابل

1. Trust worthiness

2. Lincoln

3. Guba

4. Multiple methods of data collection

5. Building an audit trail

6. Working with research

7. Member checks



این رویکرد، رویکرد «کودک همچون وسیله» است. این رویکرد کودکان را موجوداتی ضعیف، ناقص و آسیب‌پذیر می‌داند و ویژگی‌هایی مانند قدرت، کمال و غیرقابل نفوذ بودن را تنها از آن بزرگسالان می‌داند، لذا در این دیدگاه انسان بودن، بزرگسال بودن است.

به هر صورت شکل دادن به رفتار کودکان و یکسان‌سازی میان رفتار و اندیشه‌ی آنان به‌طوری‌که موردقبول بزرگسالان باشد، رویکردی گذشته‌گرا است و در بهترین و خوش‌بینانه‌ترین حالت خود به‌جز تبدیل نسل جدید به ابزاری جهت تحقق آرمان‌های گذشتگان نیست و این رویکرد در همه‌ی زمان‌ها کوششی بی‌سرانجام در تحمیل گذشته بر آینده دارد. درنهایت می‌توان گفت درحالی‌که رویکرد «کودک همچون هدف» بر آگاهی کودکان، خلاقیت، تمامیت کمال و گرایش آنان به عشق و آزادی تأکید دارد، رویکرد «کودک همچون وسیله» بر عدم آگاهی، درخودماندگی، کثرت، نقص و گرایش کودکان به غرایز پست تأکید دارد؛ علاوه بر آن در دیدگاه نخست این امر آشکار می‌شود که احتمال دارد بزرگسالان نیز دچار عدم آگاهی و نقص شوند و معتقدند برای رسیدن به رستگاری بزرگسال باید مجدداً کودک شود، ولی در رویکرد دوم به بزرگسالان، به‌عنوان انسان‌های کاملی نگریسته می‌شود که طی فرآیند گذر از کودکی به کمال رسیده‌اند (خسرونژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۰۰-۱۰۱).

اهمیت این دو رویکرد زمانی به این مقاله جامه‌ی عمل می‌پوشاند که این عوامل را در داستان‌ها و نوع نگاه نویسندگی داستان به کودک می‌یابیم. این نوع نگرش مشخص می‌کند که نوع نگاه به کودک در میان نویسندگان جامعه چگونه و مطابق چه رویکردی است و همچنین مؤلفه‌ها و موانعی که نویسندگان به‌صورت غیرصریح و یا مستقیم به بیان آن‌ها می‌پردازند چیست و به‌راستی داستان به بهترین شکل می‌تواند بازنمودی از این تصویر ذهنی در عینیت باشد؛ در زیر به بیان مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی و موانع موجود در هفت داستان انتخاب‌شده پرداخته می‌شود:

در داستان تنور نوشته‌ی هوشنگ مرادی کرمانی مؤلفه‌های فلسفی - تربیتی زیر مشاهده می‌شود:

۱-۵ مؤلفه‌های داستان تنور

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها در داستان ^۱
۱ دید فرا شخصی	تأثیرپذیری از عقاید کورکورانه و سنت‌های گذشته
۲ روحیه استقلال طلبی	همگرایی
۳ همدردی	عدم ژرفاندیشی
۴ روحیه انتقاد از دیگران	دید سطحی
۵ تردید منطقی	عدم وحدت شخصیت
۶ انعطاف‌پذیری	مطیع بودن
۷ خلاقیت و ترقی طلبی	عدم شناخت خویشتن و توانایی‌های خود
۸ بیان مسئله و روحیه چاره‌جویی	ترس از بزرگسال
۹ دید وسیع	
۱۰ رضایت از خود و استفاده از تجربیات دیگران	
۱۱ کنجکاوی	

مؤلفه‌های داستان مربای شیرین نوشته‌ی هوشنگ مرادی کرمانی به شرح زیر است:

۲-۵ مؤلفه‌های داستان مربای شیرین

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها
۱ ژرفاندیشی	پیش‌داوری
۲ تلاش برای حل مسئله	خود بزرگسال
۳ استقلال طلبی	عدم ژرفاندیشی
۴ روحیه انتقاد از دیگران	دید سطحی
۵ پافشاری بر عقیده	همگرایی و تبعیت کورکورانه بزرگسال
۶ انعطاف‌پذیری	مطیع بودن
۷ آگاهی از جهل خود	متهم کردن کودک
۸ استفاده از تجربیات دیگران	مقصر جلوه دادن کودک
۹ وحدت شخصیت	نپذیرفتن عواقب اعمال توسط بزرگسالان
۱۰ حقیقت‌جویی	
۱۱ کنجکاوی	

۱ - در نگاه اول، منظور موانع موجود در داستان است که بر سر راه مؤلفه‌های فلسفی - تربیتی واقع می‌شود، اما با نگاهی عمیق‌تر متوجه می‌شویم 1 که این طرز تلقی تحت تاثیر گفتمان‌های موجود در جامعه نیز می‌باشد که دامنه‌ی تاثیرات آن تا ادبیات کودک پیش رفته است.

داستان ماهی سیاه کوچولو نوشته‌ی صمد بهرنگی دارای مؤلفه‌های زیر می‌باشد:

۵-۳- مؤلفه‌های داستان ماهی سیاه کوچولو

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها
۱ قابلیت انعطاف در برابر شرایط	توقع پیروی کورکورانه از کودک
۲ تعمق و ژرفاندیشی	خود بزرگسال
۳ استقلال طلبی	عدم ژرفاندیشی
۴ روحیه انتقاد از دیگران	دید سطحی
۵ سعه‌ی صدر	همگرایی و تبعیت کورکورانه بزرگسال
۶ طرفداری از ارزش‌های انسانی	سرکوب عقاید
۷ جامعیت ذهن	تمسخر، توهین و عدم پذیرش سخنان کودک
۸ استفاده از تجربیات دیگران	
۹ وحدت شخصیت	
۱۱ حقیقت‌جویی	
۱۲ کنجکاوی	

در داستان یک هلو هزار هلو نوشته‌ی صمد بهرنگی مؤلفه‌های زیر برداشت شده است:

۵-۴- مؤلفه‌های داستان یک هلو هزار هلو

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها
۱ روح عواطف و احساسات دوران کودکی	روحیه ترس از بزرگسال
۲ تعمق و ژرفاندیشی	خود بزرگسال
۳ استقلال طلبی	دید سطحی
۴ روحیه انتقاد از دیگران	بی‌توجهی بزرگسال به ارزش‌ها
۵ ترقی طلبی	
۶ طرفداری از ارزش‌های انسانی	
۷ وحدت شخصیت	
۸ استدلال امور	
۹ دید فرا شخصی	
۱۰ همدردی	

در داستان حقیقت و مرد دانا نوشته‌ی بهرام بیضایی مؤلفه‌های زیر مشاهده می‌شود:

۵-۵- مؤلفه‌های داستان حقیقت و مرد دانا

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها در داستان
۱ دید فرا شخصی	عدم جامعیت ذهن فلسفی و تعمق
۲ روحیه استقلال طلبی	خود بزرگسال
۳ طرفداری از ارزش‌ها انسانی	عدم ژرف‌اندیشی
۴ روحیه انتقاد از دیگران	دید سطحی
۵ تردید منطقی	عدم دانش کافی
۶ پافشاری بر عقیده	پافشاری بر عقاید نادرست توسط بزرگسال
۷ ترقی طلبی	
۸ سعه‌ی صدر	
۹ دید وسیع	
۱۰ وحدت شخصیت	
۱۱ حقیقت‌جویی	
۱۲ کنجکاوی	

داستان من نوکر بابام نیستم نوشته‌ی احمد اکبرپور بیانگر مؤلفه‌های زیر می‌باشد:

۵-۶- مؤلفه‌های داستان من نوکر بابام نیستم

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها
۱ طرفداری از ارزش‌های انسانی	خودمحوری و حریص بودن بزرگسال
۲ استقلال طلبی	ترس از بزرگسال
۳ تفکر انتقادی	بی‌توجهی بزرگسال به کودک
۴ وحدت شخصیت	

در داستان کوه مرا صدا زد نوشته محمدرضا بایرامی مؤلفه‌های زیر مشاهده می‌شود:

۵-۷- مؤلفه‌های داستان کوه مرا صدا زد

مؤلفه‌های فلسفی-تربیتی موجود در داستان	موانع موجود بر سر راه مؤلفه‌ها
۱ همدردی	نادیده گرفتن توانایی‌های کودک
۲ استقلال طلبی	ترس از بزرگسال
۳ تفکر انتقادی	باورها و اعتقادات نادرست بزرگسالان در مورد کودک

۶. نتیجه‌گیری

بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده در هفت داستان ایرانی خرده مؤلفه‌هایی از مؤلفه‌های اصلی موردبررسی و تحلیل قرار گرفته است که به شرح زیر می‌باشد:

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	
۱	ذهن فلسفی «فیلیپ جی اسمیت»	(۱) جامعیت (۲) تعمق (۳) انعطاف‌پذیری
۲	روح فلسفی «شریعتمداری»	(۱) تردید منطقی (۲) کنجکاوی (۳) ژرفاندیشی (۴) دید وسیع (۵) سعه‌ی صدر (۶) ترقی‌طلبی (۷) وحدت شخصیت (۸) طرفداری از ارزش‌های انسانی
۳	استقلال طلبی	(۱) استقلال فکری (۲) استقلال عملی (۳) رشادت در بیان عقاید (۴) روحیه حل مسئله
۴	تفکر انتقادی	(۱) پافشاری بر عقاید خود (۲) قدرت استدلال امور (۳) استفاده از تجربیات دیگران (۴) بیان مسئله (۵) سرکوب عقاید نادرست
۵	همدردی	(۱) روح عواطف و احساسات کودکی
۶	دید فرا شخصی	(۱) توانایی برقراری ارتباط با دیگران
۷	حقیقت‌جویی	

با نگاهی هرچند گذرا به مؤلفه‌های فلسفی- تربیتی در داستان‌ها، آشکار می‌شود که مؤلفه‌های فلسفی نسبت به مؤلفه‌های تربیتی تعدادی کمتری دارند؛ به‌گونه‌ای که تنها داستان ماهی سیاه کوچولو و حقیقت و مرد دانا حاوی مؤلفه‌های فلسفی عمیق می‌باشد و سایر داستان‌ها بیشتر با درون‌مایه‌ی تربیتی نگاشته شده‌اند؛ از طرفی با توجه



به مجموعه داستان‌های ایرانی می‌توان دریافت نوع نگاه غالب نویسندگان به کودک (طبق رویکردهای، کودک همچون هدف و کودک همچون وسیله) و دوران کودکی با توجه به رویکرد «کودک به مثابه‌ی هدف» می‌باشد، در داستان تنور هرچند در ابتدا کودک خود را ناتوان و وابسته می‌داند اما در نهایت به استقلال رسیده و گویی نویسنده می‌خواهد با شرایط موجود و نوع نگاه جامعه به کودک به مبارزه برخیزد. همین رویکرد و نگاه را در داستان مربای شیرین، ماهی سیاه کوچولو، یک هلو هزار هلو، حقیقت و مرد دانا، من نوکر بابام نیستم و کوه مرا صدا می‌زند مشاهده می‌شود.

نویسندگان در داستان‌های خود به مخالفت با نگاه بزرگسالان به کودک دارند، بزرگسالانی که کودک را در رویکرد (کودک به مثابه‌ی وسیله) دیده و او را موجودی ناقص و ضعیف و آسیب‌پذیر می‌دانند. در داستان‌های مذکور نویسندگان در تلاش‌اند تا کودک را چون فیلسوف به تصویر بکشند و با نگرش جامعه به مبارزه برخیزند. لذا رویکرد نویسندگان ایرانی به کودک بیشتر مشتمل بر نگاه تربیتی به همراه، مخالفت با نوع نگاه مرسوم به کودک در جامعه می‌باشد.

Abstract

The purpose of this research is the content analysis of the components educational philosophy and built in obstacles of childhood in children's literature in iran.

The stories which were investigated in this study included seven iraniain fiction selected by experts. these fictional texts were analyzed using content analysis and reflection intellectual methods. The results showed that there were seven main components of educational philosophy of childhood among them and they included philosophy of mind , philosophical spirit, independence, critical thinking, empathy, vision and truth-seeking. Further more, in this study, some texts are extracted from the stories which can remove philosophical obstacles which children face in their childhood such as convergence, lack of understanding of children by the adults and opinion repression.

Among Iranian story books, the authors approach to early childhood education were in accordance with "looking at the child as an end".

Keywords: educational philosophies, childhood, children's literature, story, content analysis ,

۷. منابع و مؤاخذ

اکبرپور، احمد. (۱۳۸۷) *من نوکر بابام نیستم*، تهران: انتشارات افق.

الماسی، علیمحمد. (۱۳۹۳) *تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران*، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ دهم.

بایرامی، محمدرضا. (۱۳۹۰) *کوه مرا صدا زد*، تهران: انتشارات سوره مهر، چاپ هشتم.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



- بتلهایم، برونو. (۱۳۸۱) *افسون افسانه‌ها*. ترجمه شریعت زاده، اختر. تهران: انتشارات هرمس، چاپ اول.
- بهرنگی، صمد. (۱۳۹۰) *ماهی سیاه کوچولو*. تهران: انتشارات نظر.
- بهرنگی صمد. (۱۳۸۴) *یک هلو هزار هلو*. تهران: انتشارات کتاب ارزان.
- بیضائی، بهرام. (۱۳۵۱) *حقیقت و مرد دانا*. تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- پستمن، نیل. (۱۳۸۸) *نقش رسانه‌های تصویری در زوال دوران کودکی*، ترجمه صادق طباطبایی، تهران: انتشارات اطلاعات، چاپ سوم.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۷) *دیگر خوانی‌های ناگزیر «رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک»*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ اول.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹) *معصومیت و تجربه «درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک»*، تهران: انتشارات مرکز، چاپ سوم.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۲). «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره بیستم، شماره اول، تابستان ۱۳۸۲.
- خسرونژاد، مرتضی، (۱۳۸۴). «مفهوم کودکی و هدف ادبیات کودک»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۴.
- خسرونژاد، مرتضی، (۱۳۸۶). «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره بیستم، سال ششم، تابستان ۱۳۸۶.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۲) *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، ج اول، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ هشتم.
- فرزانفر، جواد (۱۳۸۹). «بررسی فلسفه دوران کودکی و نقش قصه در پرورش روحیه فلسفی در کودکان». *پایان‌نامه دکتری*. تهران: دانشگاه خوارزمی تهران.
- کاردان، علیمحمد. (۱۳۹۱) *سیر آراء تربیتی در غرب*، تهران: انتشارات سمت، چاپ ششم.
- گال. مردیت، بورگ. والتر و گال. جويس. (۱۹۴۲) *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، (۱۳۹۲)، دانشگاه شهید بهشتی تهران: نشر سمت، چاپ ششم.
- مارشال، کاترین؛ راسمن، گرچن. ب. (۱۳۸۶) *روش تحقیق کیفی*. ترجمه پارسائیان، علی؛ اعرابی، محمد. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مایر، فردریک (۱۳۵۰) *تاریخ فلسفه‌ی تربیتی*، جلد اول، ترجمه فیاض، علی‌اصغر، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



مایر، فردریک (۱۳۵۰) *تاریخ فلسفه‌ی تربیتی*، جلد دوم، ترجمه فیاض، علی‌اصغر، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

مرادی کرمانی، هوشنگ (۱۳۹۰). *تنور و داستان‌های دیگر*. تهران: انتشارات معین، چاپ سیزدهم.

مرادی کرمانی، هوشنگ (۱۳۹۱). *مربای شیرین*. تهران: انتشارات معین، چاپ هفدهم.

شریعتمداری، علی. (۱۳۹۰) *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ چهارم.

Creswell. J. (1994). *Research Desig Qualitative & Quantitative Approaches*. Lodon: sage publications.

Gruioniu, Octavian (2012). "The philosophy for Children, an ideal tool to stimulate the thinking skills", *Social and Behavioral Sciences*, 76(2013).p 378 -382.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research*. London: The Falmer press.

Rapaport. William J. (2006). "Philosophy for Children and Other People", *Department of Computer Science and Engineering*, Department of Philosophy, and Center for Cognitive Science State University of New York at Buffalo, Buffalo, NY 14260-2000