



Critical Thinking Skills in Children's Literature



Saeed Heyrani

PhD candidate, Department of Persian Language and Literature, Torbat-e Heydariye Branch, Islamic Azad University, Torbat-e Heydariye, Iran. beyranisaeed03@gmail.com

Mahmoud Firouzi Moghaddam (Corresponding Author)

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Torbat-e Heydariye Branch, Islamic Azad University, Torbat-e Heydariye, Iran. firouzi.moghaddam@gmail.com

Mehyar Alavi Moghaddam

Associate Professor Department of Persian Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran. m.alavi.m@hsu.ac.ir

Abstract

Story has a very critical role in the formation of critical thinking skills. The purpose of the present research is to explore the potential benefits of normal stories in the formation and promotion of critical thinking skills in children. The present research has utilized content analysis method to explore the extent and components of critical thinking skills in the view of Richard Paul in stories authored for children at the age range of "C" (10-12 years) all of which were published during 1961 - 2006 and listed as appropriate books in the Council of Children's Books. The results indicate that the components of implications and consequences, information, data, evidence, experience, purpose, moral reasoning capabilities are in a better position than other components. The weakest components are assumptions, confidence in thinking, opinions and inferences, and interpretations. Also, most of the successive growth of stories in terms of critical thinking components has occurred in the late works and in the eighties, regardless of the cross-sectional growth of the forties.

Keywords: Critical Thinking, Children's Stories, Philosophy for Children, Critical Thinking Skills, Children's Literature.

Type of Article: **Original Research**

Received date: **2021.8.11**

Accepted date: **2021.9.19**

DOI: [10.22034/jpiut.2021.47337.2940](https://doi.org/10.22034/jpiut.2021.47337.2940)

Journal ISSN (print): **2251-7960** ISSN (online): **2423-4419**

Journal Homepage: www.philosophy.tabrizu.ac.ir

Thinking is a kind of mental activity and includes information processing, utilization of perceptions of concepts, symbols and mental images. Thinking skills are the basic foundation for learning, which itself consists of the skills of understanding, organizing information, guessing, deductive reasoning, concept formation, inference, analysis, and changing patterns and situations, depending on its position. Critical thinking is one of the basic principles in the development of children and today, approaches to education have tended to critical thinking more than ever. Critical thinking is important because it introduces children to the techniques and strategies of questioning and discussion. Pathology one of the most important tools of education is the pathology of critical thinking functions in children's literature. Therefore, in this study, we have examined critical thinking skills in a number of children's literary works.

The published works reviewed in this study belong to a relatively long period and allowed the researcher to observe the evolution and formation of critical thinking skills and components over a period of 44 years. The result of the study of these works indicates the dominance of a kind of educational view of children's literature; an attitude that uses the story as a tool to teach some issues, even directly. The analysis of the studied stories showed that in the stories of 1380 to 1390, we mostly see the presence of independent and thoughtful personalities whose existence has been recognized as an effective factor in the story. Some stories that have been presented spontaneously by some authors of children's literature can be used as a means to transfer and strengthen some thinking skills, especially critical thinking.

Critical thinking can be considered as a necessity of modern life. In other words, as long as people seek to discover the truth and seek reasons to reject or accept propositions, the existence of a "good critical thinking" is essential. Harvey Siegel as another educator of critical thinking He has provided defensible reasons for critical thinking that can be considered as motivation for this: First, critical thinking requires respect for the opinions and thoughts of others. Second, critical thinking makes people self-sufficient in choosing their way of life. Third, critical thinking helps individuals to apply reasoning in a variety of disciplines; and fourth, critical thinking helps individuals to intervene democratically in matters of society.

One of the functions of the story in the minds and psyches of children is to create pleasure. In other words, children read in order to experience the pleasure of reading and, together with the characters of a work, discover a new world story in the struggle of events. Finally, these experiences themselves cause intellectual and educational changes in them. We know adults around us whose lives and destiny have changed as a child reads a story. Hence, among literary genres, stories have a special place. In stories, children are drawn to worlds that they may not be able to access in the real world. Together with the characters in the story, they achieve experiences that they may never have the opportunity to do in their daily lives. Therefore, the educational effects that literature, especially fiction, has on the process of development and formation of children's personality, is undeniable.

Conclusion

Finally, in addition to all that has been said so far, we should not lose sight of the fact that literature is inherently a qualitative and fluid phenomenon that cannot be placed in a certain format or framework or created with a predefined mentality. At the same time, it should not be forgotten that a large part of human culture and history throughout history has been passed on to various generations through literature. Literature is, in fact, the product of the human mind (its author) and in a way reflects the concerns, feelings, and mental challenges of the author.

However, the analysis of the stories studied in this study shows that some of the stories that have been presented spontaneously by some authors of children's literature, can be used as a vehicle to transfer and strengthen some thinking skills, especially critical thinking. In this way, stories, while maintaining their position as a literary work, can also maintain their educational function.

References

- Jahani, Jafar (2003) *An Introduction to Research Methods in Critical Thinking*, Shiraz: Malek Soleiman. (In Persian)
- Khosronejad, Morteza (2003) *Innocence and Experience: An Introduction to the Philosophy of Children's Literature*, Tehran: Markaz Publishing. (In Persian)

- Seif, Ali Akbar (2007) *Research Psychology: Psychology of Learning and Teaching*. Tehran: Publisher: Agah. (In Persian)
- Myers, Chat (1995) *Teaching critical thinking*. Trans. Khodayar Abili, Tehran: Samat. (In Persian)
- Norton, Donna. (2003) *Understanding children's literature, types and applications of children's eye holes*. Trans. Mansoureh Rai... [and others], Tehran: Qalamroo. (In Persian)

interaction between sciences and philosophy



مجله علمی پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز

سال ۱۵ / شماره ۳۷ / زمستان ۱۴۰۰

مهارت تفکر انتقادی در ادبیات کودک

سعید حیرانی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.

heyranisaecd03@gmail.com

محمود فیروزی مقدم (نویسنده مسئول)

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.

firouzimoghaddam@gmail.com

مهیار علوی مقدم

دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

m.alavi.m@hsu.ac.ir

چکیده

داستان نقش حیاتی در شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی دارد. هدف از پژوهش حاضر، کشف امکانات بالقوه داستان‌های معمولی در تقویت و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در کودکان است. در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوا، میزان مهارت‌ها و مولفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه ریچارد پل در داستان‌های تالیفی برای کودکان گروه سنی «ج» که در فاصله سال‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۸۵ در فهرست کتاب‌های مناسب شورای کتاب کودک به ثبت رسیده‌اند، بررسی شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مولفه‌های استلزامات و پیامدها، اطلاعات، داده، شاهد، تجربه، هدف، قابلیت‌های استدلال اخلاقی نسبت به سایر مولفه‌ها در وضعیت بهتری قرار دارند. از ضعیف‌ترین مولفه‌ها نیز می‌توان به پیش فرض‌ها، اطمینان در تفکر، نظرات و استنباطها و تفاسیر اشاره کرد. همچنین عمده رشد متوالی داستان‌ها به لحاظ مولفه‌های تفکر انتقادی صرف نظر از رشد مقطعی دهه چهل در آثار متاخر و در دهه هشتاد روی داده است.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، داستان‌های کودک، فلسفه برای کودکان، مهارت‌های تفکر انتقادی، ادبیات کودکان.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۵/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۷/۷

مقدمه

تفکر نوعی فعالیت ذهنی است و پردازش اطلاعات، بهره‌گیری از ادراکات مفاهیم، نمادها و تصاویر ذهنی را در برمی‌گیرد. جان دیوئی (John Dewey) فکر را عبارت از درک روابط می‌داند. عناصر عمده تفکر از لحاظ منطقی، تصورات و تصدیقات بدیهی است و تفکر شامل هر نوع فعالیت ذهنی است که به تدوین یا حل مسأله، تصمیم‌گیری یا فهم مطلب کمک می‌کند (فیشر، ۱۳۸۵ الف: ۲۷). سطوح مختلف تفکر انسان، طی فرایند رشد در دوران کودکی در او شکل می‌گیرد و به تدریج با رشد توانایی‌های ذهنی وی تکامل می‌یابد.

مهارت‌های تفکر، پایه‌ی اساسی برای یادگیری است که خود از مهارت‌های درک کردن، سازماندهی اطلاعات، حدس زدن، استدلال قیاسی، تشکیل مفهوم، نتیجه‌گیری، تجزیه و تحلیل و تغییر الگوها و شرایط با توجه به موقعیت آن، تشکیل شده است. مطالعه‌ای که در سال ۱۹۸۵ توسط نیکرسون (Nickerson)، پرکینز (Perkins) و اسمیت (Smith) در آموزش تفکر انجام شد، مؤید این نکته است که چهار نوع از مهارت‌های تفکر شامل حل مسأله (Problem Solving)، تفکر خلاق (Creative Thinking)، تفکر انتقادی (Critical Thinking) و فراشناخت (Metacognition) باید آموزش داده شوند. به طور کلی شاید بتوان ابعاد گوناگون تفکر را، که در متون مختلف با اصطلاحات مختلفی توصیف شده است، در پنج نوع تفکر استقرایی، قیاسی، خلاق، منطقی و انتقادی توضیح داد (حسینی، ۱۳۸۲: ۵۲).

امروزه رویکردهای تعلیم و تربیت بیش از هر زمان دیگری به سمت تفکر انتقادی میل کرده است، زیرا توانایی تجزیه و تحلیل و ارزیابی و تفسیر مطالب توسط دانش‌آموزان، بیش از سایر عوامل و روش‌ها بر پرورش و خلاق کردن ذهن کودکان کمک می‌کند (مایرز، ۱۳۷۴: ۲۰). بر همین اساس می‌توان گفت که تفکر انتقادی یکی از اصول اساسی در رشد و پرورش کودکان به شمار می‌رود و از این روی که کودکان را با فنون و راهبردهای پرسش‌گری و بحث و گفت‌وگو آشنا می‌سازد از اهمیت بالایی برخوردار است (نورتون، ۱۳۸۲: ۱۸/۱). به همین دلیل آسیب‌شناسی کارکردهای تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان، می‌تواند به معنای آسیب‌شناسی یکی از مهم‌ترین بخش‌های تربیت مجامع آموزش و پرورش باشد و زمینه را برای بهبود و گسترش تفکر انتقادی در ادبیات کودک و نوجوان فراهم سازد.

مبانی مربوط به تفکر انتقادی

کودک و تفکر

بسیاری از فلاسفه، علمای علوم اجتماعی، و تعلیم و تربیت، مهمترین وجه افتراق بشر از سایر مخلوقات را در قدرت و شیوه تفکر وی میدانند، زیرا تفکر شکل بسیار پیچیده رفتار انسان و عالی‌ترین شکل فعالیت عقلی و ذهنی است که در قالب یک فرایند شناختی به وسیله رموز یا نشانه‌های نمایانگر اشیا و حوادث، مشخص می‌شود (مکتبی فرد، ۱۳۸۸: ۳۶۴). «تفکر، نظامی از اعمال درونی شده است که به اعمال ویژه‌ای ختم می‌شود که ما آنها را عملیات می‌نامیم، یعنی اعمال بازگشت پذیر و هماهنگ کننده سایر اعمال» (سیف، ۱۳۸۶: ۱۹۲).

ژان پیاژه روان‌شناس سوئیسی، یکی از افرادی است که درباره چگونگی رشد و تفکر کودک پژوهش کرده و پژوهش‌هایش همچنان در روانشناسی و تعلیم و تربیت کودک مورد استناد قرار می‌گیرد. از نظر وی هوش به دوره خاصی از رشد محدود نمی‌شود و کودکان خردسال نیز که هنوز زبان نیاموخته‌اند رفتاری هوشمندانه دارند. سیف در کتاب خود نظر ژان پیاژه در رابطه با هوش و تفکر را به شرح زیر بیان کرده است:

«پیش از زبان هوش وجود دارد، اما تفکر وجود ندارد... هوش برای کودک حل کردن مسائل تازه است، یعنی هماهنگ کردن وسیله‌ها برای رسیدن به هدفی که بلاواسطه قابل دستیابی نیست... بنابراین تفکر مستلزم درونی ساختن امور است، در حالی که هوش هم با پدیده‌های واقعی و محسوس سر و کار دارد و هم با پدیده‌های نمادین» (سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۴).

تفکر انتقادی

یکی از شناخته شده‌ترین تعاریف تفکر انتقادی از رابرت انیس (Robert annis) (۱۹۹۱) است، او تفکر انتقادی را به عنوان تفکر مستدل و تیزبینانه درباره اینکه تصمیم بگیریم چه چیزی را باور کنیم و یا انجام دهیم، تعریف می‌کند. تفکر انتقادی فعالیت‌هایی از قبیل تدوین مفروضه‌ها، در نظر گرفتن روش‌های جایگزین یک مسئله، سوالات، راه‌حل‌های ممکن و برنامه‌ریزی برای جستجوی برخی چیزها را در برمی‌گیرد.

لیپمن (Lopman) (۱۹۸۸) اظهار می‌دارد که تفکر انتقادی تفکر ماهرانه و پاسخگو است که داوری خوب را تسهیل می‌کنند زیرا متکی بر ملاک، خود تصحیح کننده (self-correcting) و نسبت به شرایط حساس است. این تعریف، یکی از بهترین تعاریف تفکر انتقادی است، زیرا لیپمن مفاهیم استانداردها (معیاری برای اندازه‌گیری پیشرفت) و مهارت‌ها، مخصوصاً مهارت‌های شناختی و قضاوت شخصی (انتخاب‌های مدبرانه به عمل آوردن) را در یک چارچوب یکپارچه مفهومی بازگو کرده است (جهانی، ۱۳۸۲: ۱۲).

ضرورت پرداختن به تفکر انتقادی

تفکر انتقادی را می‌توان از ضروریات زندگی مدرن دانست. به عبارتی، تا زمانی که مردم در پی کشف حقیقت و به دنبال دلایلی برای رد یا قبول قضایا هستند، وجود «یک تفکر انتقادی خوب». از ضروریات محسوب می‌شود. هاروی سیگل به عنوان یکی دیگر از اندیشمندان تفکر انتقادی به لحاظ تربیتی دلایلی قابل دفاع برای منتقدانه اندیشیدن ارائه کرده است که می‌تواند به عنوان انگیزه‌ای برای این امر تلقی شود: نخست اینکه تفکر انتقادی مستلزم احترام گذاشتن به عقاید و افکار دیگران است. دوم اینکه تفکر انتقادی افراد را به لحاظ انتخاب راه زندگی‌شان خودکفا می‌سازد. سوم اینکه تفکر انتقادی افراد را در به کارگیری استدلال در رشته‌های گوناگون یاری می‌کند و چهارم اینکه تفکر انتقادی به افراد کمک می‌کند تا در تصمیم‌گیری پیرامون امور جامعه به نحوی دموکراتیک دخالت کنند (مهری‌نژاد، ۱۳۸۶، ۶۹).

تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان

یکی از کارکردهای داستان در ذهن و روان کودکان، ایجاد لذت است. به عبارتی، کودکان می‌خوانند تا لذت خواندن را تجربه کرده باشند و همراه با شخصیت‌های یک اثر، در کشاکش حوادث داستان دنیای جدیدی را کشف کنند. درنهایت، همین تجربه‌ها خود موجب ایجاد تحول‌های فکری و تربیتی در آنان می‌شود. ما، بزرگسالانی را در اطراف خود می‌شناسیم که خواندن یک داستان در دوران کودکی، زندگی و سرنوشت آنان را متحول کرده است. از این روی، در میان انواع ادبی، داستان‌ها جایگاه ویژه‌ای دارند. در داستان‌ها، کودکان به عوالمی سر می‌کشند، که چه بسا در عالم واقع امکان ورود به آنها را نداشته باشند. آنها همراه با شخصیت‌های داستان به تجربه‌هایی دست می‌یابند که شاید هرگز در زندگی روزمره خود فرصت انجام آن را نداشته باشند. بنابراین تأثیرات

آموزشی و تربیتی که ادبیات، به ویژه ادبیات داستانی، در روند رشد و شکل‌گیری شخصیت کودکان بر جای می‌گذارد، غیر قابل انکار است.

بسیاری بر این باورند که «داستان ساختار قدرت‌مندی برای سازماندهی و انتقال اطلاعات و نیز ایجاد معنا در زندگی و محیط» دارد و داستان‌سرایی به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا به رویکردهای خود برای حل مسئله بیندیشند و در کشف گره‌های مبهم داستان سهیم شوند. می‌توان گفت داستان‌ها به نوعی شرایط ذهنی و اجتماعی کودکان را بازسازی می‌کنند. به عبارتی «نیروی داستان در این است که می‌تواند دنیایی احتمالی را به عنوان موضوع کاوش فکری کودک بی‌آفریند» (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۵). طبیعی است که کودک بسته به رشد و توان ذهنی خود به تحلیل این جهان و آنچه در آن روی می‌دهد، می‌پردازد و آنچه این امکان را برای وی فراهم می‌آورد، ساختار چند معنایی داستان است. بدین معنا که هر داستانی دارای سطوح گوناگونی است که افراد بشر در طول دوره‌های مختلف زندگی خویش به درک و استنباط آنها می‌پردازند.

خسرونژاد (۱۳۸۲: ۱۹۰) تبیین می‌کند: هر افسانه [یا داستان] در آغاز خود، نشانگر حالت تعادل است. سپس در نتیجه رخدادی که شکننده وضعیت عینی پیشین و یا وضعیت روانی قهرمان داستان است، حالت عدم تعادل آغاز می‌شود. در چنین وضعیتی قهرمان دست به مجموعه‌ای از تلاش‌ها می‌زند تا سرانجام حالت تعادل - اما تعادلی تازه - برقرار شود. طبیعتاً شنونده یا خواننده نیز در ذهن خود مسیری مشابه را طی می‌نماید.

از این نظر شاید بتوان گفت که منطق روایتی افسانه یا مراحل داستان، نتیجه و بازتاب ساز و کارهای یادگیری یا تکوین شناخت است. به تعبیری دیگر در مقدمه هر داستان وضعیتی از تعادل وجود دارد که در آن قهرمان یا قهرمانان، بیشتر بر وضعیت موجود درونی و بیرونی خود متمرکزند. در مرحله بعد عاملی بحران‌آفرین این تمرکز را می‌شکند و عدم تعادلی را به وجود می‌آورد که در نتیجه آن (قهرمان یا قهرمانان) در جستجوی رسیدن به تعادلی تازه، ناچار از تمرکززدایی می‌گردند. به این ترتیب کودک، به عنوان خواننده داستان، در طول شنیدن یا خواندن داستان به ناگزیر از دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات قهرمان (یا قهرمانان) و ضد قهرمان (یا ضد قهرمانان) داستان عبور می‌کند، با عواطف و نگرش آنها سهیم می‌گردد و سرانجام با پیروزی - یا احتمالاً شکست - قهرمان داستان، همراه با وی طعم پیروزی یا شکست را می‌چشد (خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۹۲-۱۹۳).

چنین تجربه‌ای که برای کودک با نوعی همذات‌پنداری همراه است، موجب تفهیم بسیاری از مطالب به شکلی غیرمستقیم و غیر آموزشی است. آنچه از تجربه‌های کودکی مان برجای مانده به ما یاد آور می‌شود که کودکان تا چه اندازه گریز یابند و چگونه بعضاً در برابر آموزش‌های مستقیم والدین و معلمان مقاومت و حتی خیره‌سری می‌کنند.

داستان خوب توجه کودک را جلب، فکر او را مشغول، و انگیزه‌ای برای دریافت مطالب بیشتر در ذهن وی ایجاد می‌کند. در داستان بین حافظه، عاطفه و تخیل، ارتباط مهمی وجود دارد. اگر داستان ارزشمند باشد، بچه‌ها از نظر عاطفی خود را در مقابل آن متعهد می‌بینند و چنانچه کودکان تحت تأثیر خط داستان قرار گیرند، این تأثیر (و تعهد)، راهی برای دستیابی به محتوای داستان و امکانی برای یاد گرفتن و فکر کردن فراهم خواهد کرد.

عامل تخیل در داستان‌ها به کودکان امکان می‌دهد با استفاده از تجربه‌های تخیلی قدرتمند، صحیح‌تر درباره تجربه‌های واقعی فکر کنند. داستانها وقتی برای بچه‌ها قابل فهم باشند، این امتیاز را دارند که بتوان مسائل و موارد انسانی مثل شخصیت‌های داستانی، وقایع و تجربیات را در آنها گنجانند و با این حال این امکان را به بچه‌ها داد که خود را از وابستگی به زندگی‌های شخصی خود بیرون بکشند و این توانایی را در آنها به وجود آورد که با نگاه کردن به دیگران و فکر کردن درباره دیگران، خود را ببینند.

برای استدلال باید نقطه شروعی وجود داشته باشد، بدون محتوا یا موضوع نمی‌توان استدلال یا کشف کرد و داستان انگیزه مؤثری برای تفکر انتقادی، تفسیر و استدلال در اختیار ما قرار می‌دهد. به طور کلی چند عامل در داستان وجود دارد که راه را برای اندیشیدن، تفسیر و بحث باز می‌گذارد. فیشر در مباحثی که در خصوص نقش داستان در آموزش انواع تفکر به کودکان مطرح کرده است (فیشر، ۱۳۸۵ ب: ۱۳۳-۱۸۲؛ ۱۳۸۶: ۳-۳۸). به چند مورد در خصوص داستان اشاره می‌کند که در اینجا به شرح و بسط آنها پرداخته می‌شود:

۱. ترتیب زمانی

همه داستان‌ها برای بیان وقایع در طول زمان، الگوی منحصر به فردی دارند. گاه این وقایع ترتیب زمانی دارند. اما به جای «وقت واقعی»، به وقت انسانی رخ می‌دهند، یعنی زمانی که هدف انسان از آوردن رویدادها در طرح داستان، آن را شکل می‌دهد. این وقایع می‌توانند به صورت خطی و به

ترتیب وقوع، یا به صورت واپس نگر (Flash Back) یا به صورت رفت و برگشت‌های زمانی روایت شوند.

۲. وقایع خاص

داستان‌ها با اتفاق‌های خاص معنادار می‌شوند. وقایع خاص در الگوهای قرار می‌گیرند که نوع (Genre) داستان را تشکیل می‌دهند. هر واقعه خاص، و گروه‌ها یا الگوهای وقایع راه را برای تفسیر می‌گشاید. فضای عادی نمایش یک داستان، چالش یا برخورد چند نوع است و از مسائل خاص در هر داستان، وقایع غیرمنتظره هستند که باعث می‌شوند داستان نامتوازن و ناموزون به نظر برسد و ماهیت پیچیده زندگی آشکار شود. (پیرنگ داستان نیز از طریق توجیه روال منطقی وقایع داستان ارزیابی می‌شود) نیروی آموزشی داستان‌ها نیز در درک مسائل پیچیده، از طریق تفسیر قرار دارد نه فقط در درک طرح منسجمی از داستان.

۳. نیت‌ها (خواسته‌ها)

داستان‌ها درباره آدم‌ها (یا حیوانات، آدم‌واره‌ها، موجودات جادویی، و...) هستند؛ با شرایط آگاهانه‌ای مثل عقاید، خواسته‌ها، نظریه‌ها، ارزش‌ها و... مشکلات به این دلیل رخ می‌دهند که همیشه معلوم نیست یک شخصیت داستانی معین چه نیتی دارد، و حتی وقتی نیتها مشخص شد، لزوماً تعیین کننده وقایع نیستند. ما فقط از روی تجربه‌های خود می‌توانیم تفسیر کنیم که یک شخصیت داستانی در یک موقعیت معین چه احساس و ادراکی دارد و درباره وقایعی که در داستان اتفاق می‌افتد، دلایلی اقامه کنیم. از یک نظر، هر رویداد بیرونی، یک رخداد درونی دارد که بیانگر فرایندهای فکری پنهان شخصیت‌های داستانی است. به عبارتی نوع شخصیت پردازی نویسنده است که انتظار ما را از شخصیت‌های داستان رقم می‌زند.

۴. مفاهیم (معانی)

یک داستان موفق یک کل است، انسجام دارد و مثل هر ساختی می‌توان آن را به عنوان یک کل یکپارچه بررسی کرد. حتی در داستان‌های معروف و به خوبی ساخته و پرداخته شده، چالش‌هایی از درک ما از کل وجود دارد و عناصر مبهمی که سعی می‌کنیم آنها را معنادار کنیم. در معروف‌ترین داستان‌ها، فراگفتمان‌هایی وجود دارد که به نیت مؤلف مربوط می‌شود (که ما آنها را به عنوان

لایه‌های پنهان داستان می‌شناسیم)؛ اینکه داستان در چه بافت سیاسی و اجتماعی رخ داده است و دنیای ما از چه جهاتی به آن شبیه یا متفاوت از آن است. درون مایه یک داستان را نیز می‌توان تابعی از همین عامل فرض کرد.

۵. روایت

عامل دیگر در طرح داستان، تفاوت بین طرح داستان و شیوه نقل آن است. تعداد طرح‌های کلاسیک داستانی چندان زیاد نیست، اما در غالب همین طرح‌ها داستان را به بی‌نهایت راه می‌توان نقل کرد. وظیفه راوی یا نویسنده از یک نظر این است که از مسئله‌ای عادی، موردی عجیب بسازد و خواننده را به یک واکنش تفسیری وا دارد. هر داستان، به شدت تحت تأثیر سنت‌های داستانی است، اما در داستان‌های خوب ابتکار و خلاقیتی وجود دارد. این داستان‌ها، فرای نسخه‌های متعارف هستند و باعث می‌شوند مردم مسائل را به شیوه تازه‌ای ببینند. این مقصود را می‌توان با تغییراتی در طرح داستان یا نحوه روایت آن برآورده کرد. انتخاب یک زاویه دید مناسب توسط نویسنده در روایت داستان عاملی بسیار کلیدی است، زیرا می‌تواند داستان را به اوج برساند یا از آن روایتی معمولی خلق کند. علاوه بر عوامل یاد شده، شگردهایی نیز در داستان وجود دارد که می‌تواند تفکر کودکان را تحت تأثیر قرار دهد و منجر به شکل‌گیری برخی از مهارت‌ها در آنها شود. از مهم‌ترین این شگردها «آشنایی‌زدایی»^۱ در داستان است.

آشنایی‌زدایی، نگاه تازه نویسنده را به جریان‌های عادی زندگی منعکس کرده، ساختارهای پیشین را در هم می‌شکند. آشنایی‌زدایی در واقع جان مایه و جوهر اصلی افسانه‌ها و فانتزی‌های مدرن است که به اشکال گوناگون می‌تواند در داستان ظهور کند. مداخله راوی، اغراق، وارونه‌سازی، خود فاش‌سازی، تمرکززدایی، و سپیدنویسی از مهم‌ترین مصادیق آشنایی‌زدایی در داستان‌ها، به ویژه افسانه‌های کهن هستند (خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۶۹-۱۷۸). آشنایی‌زدایی به جهت در هم شکستن ساختارهای معمول ذهنی کودک و القای این نکته که می‌توان قضایا را به اشکال دیگری هم دید در رشد ذهنی کودک بسیار اهمیت دارد.

سپیدنویسی نیز جاهای خالی‌ای است که هر مؤلف ماهری می‌کوشد تا در متن برجای گذارد تا خواننده را «در ساختن معنا» به «مشارکت» فراخواند و او را به سمت «معانی ممکن» راهبر شود (خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۲۱۱). سپیدنویسی به خواننده کمک می‌کند که قدرت درک و تجزیه و تحلیل

خود را در خواندن به کار گیرد و داستان را به صورت گزاره از پیش تعیین شده‌ای که هیچ گونه انعطاف و دخل و تصرفی نمی‌توان در آن کرد، نخواند.

جفری کین (Jeffrey Kane) (۱۹۸۵، نقل از جهانی) نیز در انتقاد به این رویکرد لیپمن می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، و موضوعات مطرح شده در الگوی لیپمن آن چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل آنان نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند». حتی جان مک‌پک (۱۹۸۵، نقل از جهانی) که یکی از تقدیرکنندگان کار لیپمن محسوب می‌شود، «جهت‌گیری فکری از پیش تعیین شده و فعالیت هدایت شده» در این برنامه را مورد انتقاد قرار می‌دهد.

لیپمن سه شرط (بسندهی ادبی، بسندگی روان‌شناختی، و بسندگی فکری) را در مناسب بودن متن برای کاوش فلسفی لازم می‌داند. در مورد بسندگی ادبی نظر لیپمن این است که کیفیت ادبی متن باید قابل قبول باشد. گو اینکه بسیاری از معلمان و دانش‌آموزانی که مشمول طرح «فلسفه در دبستان‌ها» بودند، احساس کردند که «رمان‌های لیپمن برای مباحثه فلسفی سرآغازهای خوبی عرضه می‌کردند اما برای حفظ اشتیاق دانش‌آموز در طول زمان، ارزش ادبی کافی را نداشتند». لیپمن این امر را این‌گونه توجیه می‌کند که «فقدان عناصر ادبی گفتمانی، رمان‌ها را دارای کانون فکری مشخصی می‌کند». وی به امید روزی است که نویسندگان بزرگ، نگارش کتاب‌های درسی برای کودکان را کار بزرگی تلقی کنند (فیشر، ۱۳۸۵: ب: ۱۵۵). این کاستی‌ها از آنجا نشأت می‌گیرد که لیپمن و همفکران وی موضوع فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر به آنان را از منظر انگاره‌های تعلیم و تربیت نگریسته‌اند و نگاهشان به داستان نیز نگاهی ابزاری است تا جایی که معتقدند «داستان، در فلسفه برای کودکان، سکوی پرش یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است»

متیوز را می‌توان کاشف گونه تازه‌ای از ادبیات کودک دانست که خود آن را به عنوان «تفنی فلسفی»، یا «ماجرایی فکری» معرفی می‌کند (متیوز، ۱۳۸۷: ۳۳۳). شیوه کار او نیز به این صورت است که برخی از داستان‌های موجود در ادبیات کودک را از منظر فلسفی نقد و تأویل و آموزه‌ها و رویکردهای تفکر برانگیز و فلسفی موجود در این داستان‌ها را تشریح می‌کند (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۲۰).

ادبیات کودک

ادبیات کودک که جایگاه ویژه‌ای دارد و مهم به شمار می‌آید، اولین بار در سال ۱۷۶۲م. توسط روسو مطرح گردید. بعد از آن که آثاری در خصوص قصه‌های کودکانه نوشته شد، بالاخره در قرن ۱۹ هانس کریستین اندرسن به عنوان پدر ادبیات کودک لقب گرفت. امروزه ادبیات کودک بسیار مطرح بوده و بخشی از ادبیات معاصر را در بر می‌گیرد. در بررسی ادبیات کودک توجه به نیازها و ویژگی‌های رشدی کودک، یکی از اصول محسوب می‌شود. ادبیات کودک باید:

- ساده و بیشتر متکی بر عواطف بوده لحن آن و موسیقی آوایی کلام بیشتر مد نظر باشد؛
- بیشتر باید عینی باشد چون درک مفاهیم برای کودک بیشتر از طریق دیدن مهیا می‌شود؛
- کودک در زندگی ساده کودکانه خویش هنوز پی به وقایع و حوادث و مصائب نبرده است پس ادبیات باید شادی را برای او به ارمغان بیاورد؛
- باید انرژی بخش باشد و نوعی توانایی ذهنی او را تقویت کند؛
- با محیط زندگی کودک تناسب داشته باشد یعنی متناسب با عادات و خصلت‌های کودکانه باشد به عبارتی فضا را قابل درک کند.

وجود اشکالات در نشر کتب، هم سطح نبودن نگاه بزرگسالان با نگاه کودکان، عدم تناسب زبان رسمی داستان با زبان ساده کودکانه، فقدان نیروهای پرورش دهنده کودکان خلاق، نبود توجه مسئولین، این مهم را گرفتار نواقصی کرده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهشی توصیفی است که با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی انجام می‌گیرد. تحلیل محتوا به سه شکل تحلیل محتوای کمی، تحلیل محتوای کیفی قیاسی، و تحلیل محتوای کیفی استقرایی قابل انجام است. روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی به این دلیل برای انجام این پژوهش انتخاب شده است که محتوای داستان‌های کودکان باید در قالب یک سلسله مفاهیم که مصادیق گوناگونی ممکن است داشته باشد، سنجیده شوند.

جامعه پژوهش

گروه سنی «ج» به لحاظ سنی در ایران پایه چهارم و پنجم ابتدایی را پوشش می‌دهد، که به عنوان گروه سنی هدف انتخاب شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

مؤلفه استلزامات و پیامدها، مؤلفه‌ای است که حدود ۶۹ درصد داستان‌های برگزیده این پژوهش، در سطوح قابل قبولی از آن برخوردار بوده‌اند. طبق آنچه پیش از این تعیین شده بود، این مؤلفه عمدتاً به پیرنگ، حادثه‌پردازی، گره‌گشایی، و پایان‌بندی مربوط می‌شد و چنین نتیجه‌ای نشان می‌دهد که تقریباً اکثر داستان‌های جامعه مورد پژوهش در این عناصر مشکل جدی نداشته‌اند؛ گو اینکه این آمار به این معنی نیست که همین تعداد از داستان‌ها نیز به تمامی از نظر پیرنگ و عناصر مرتبط با آن بی‌عیب و نقص بوده‌اند، اما ضعف آنها در این مؤلفه و عناصر مربوط به آن به اندازه ۳۱ درصدی که یا هیچ پیرنگی در آنها مشاهده نشده مانند کتاب زنبور عسلی به نام وزوزی (علی اشرف کریمی، ۱۳۵۸) که تقریباً هیچ عنصر داستانی در آن مشاهده نمی‌شود و درحقیقت داستانواره‌ای برای آشنایی با زندگی زنبورهای عسل است، یا دارای ضعف‌های عمده‌ای در عنصر پیرنگ بوده‌اند مانند دنیاگردی جمشید و مهشید (عباس یمینی شریف، ۱۳۴۶) نبوده است. عنصر حادثه و تصادف همچنان نقش مهمی در گره‌گشایی برخی داستان‌ها ایفا کرده است و هنوز هم پیرنگ‌های قوی که «فراورده تمهید با تصادف نیستند» در داستان‌های کودکان امری به نسبت نادر و کم بسامد است. برای آنکه بتوانیم به کودکان بقبولانیم که هر عملی را عکس العملی است، ما ناگزیریم به عواقب تصمیم‌های خود بیندیشیم. می‌توانیم این نکته را با خلق پیرنگ‌های مستدلی که بر زنجیره روابط علت و معلولی استوارند و از کشمکش میان شخصیت‌ها با خود و محیط پیرامونشان و شیوه استدلالشان نشئت می‌گیرند به آنها نشان دهیم.

بررسی و تحلیل داستان‌های جامعه مورد مطالعه نشان داد که فضاپردازی داستان‌ها به گونه‌ای بوده که در بیش از ۶۷ درصد موارد اطلاعات، داده‌ها و شواهدی را در راستای پیشبرد روایت داستان در اختیار خواننده قرار داده است. درحقیقت می‌توان گفت که فضایی که برای وقوع داستان در نظر گرفته شده‌است، در اکثر موارد با روایت و وقایع داستان همخوانی داشته و اطلاعاتی که به هر نحو در اختیار خواننده قرار گرفته، خارج از دایره حوادث داستان نبوده‌است. بدین ترتیب کودکان با

خواندن این داستان‌ها این امکان را می‌یابند که بیاموزند از اطلاعات و شواهد مرتبط برای نتیجه‌گیری‌ها و ایجاد باورهای خود در خصوص امور و پدیده‌های مختلف بهره‌جویند.

مؤلفه هدف نیز از جمله مؤلفه‌هایی بوده که در ۶۳ درصد موارد به نحو چشم‌گیری در داستان‌ها ظاهر شده‌است. این نکته را شاید بتوان این‌گونه تعبیر کرد که تقریباً اکثر داستان‌هایی که در جامعه مورد مطالعه، بررسی و تحلیل شدند، از شروع مناسبی برخوردار بوده‌اند و به نحوی مناسب و مرتبط با آنچه قرار است در ادامه بیاید، روایت داستان را آغاز کرده‌اند. در این داستان‌ها، تقریباً از همان سطرهای آغازین داستان، خواننده می‌داند که باید در انتظار چه چیزی باشد و نقاطی هرچند کوچک از آنچه در طول داستان قرار است روی دهد، بر او آشکار می‌شود.

آخرین مؤلفه‌ای که نسبت به سایر مؤلفه‌ها قدرتمندتر در داستان‌ها ظاهر شده و بیش از ۵۰ درصد از سطوح ارزیابی متوسط، خوب، و بسیار خوب را به خود اختصاص داده، مؤلفه قابلیت‌های استدلال اخلاقی است. بر این اساس شاید بتوان ادعا کرد که شخصیت‌های داستان‌های مورد بررسی در این پژوهش، بیش از هر خصیصه دیگری به ارزش‌های اخلاقی پایبند بوده‌اند. البته سهم درون مایه‌های اخلاقی رایانه‌ای را که در تلاش بوده‌اند به نوعی مفاهیمی منطبق با ارزش‌های اخلاقی را به خواننده منتقل کنند، نباید دست کم گرفت.

در پاره‌ای موارد حتی این ایثار و فداکاری شکلی افراطی به خود گرفته، به نحوی که باور پذیری شخصیت را زیر سؤال برده است. در مقابل مؤلفه‌هایی که تاکنون نام برده شد، مؤلفه‌هایی نیز بوده‌است که در کل جامعه داستانی بسیار ضعیف یا ضعیف ظاهر شده‌اند. یکی از این موارد مؤلفه پیش‌فرض‌هاست. محتوا، لایه‌های پنهان، گفتار شخصیت‌ها، زاویه دید و نحوه روایتشان در بیش از ۸۰ درصد داستان‌هایی که در این پژوهش بررسی و تحلیل شدند، منطبق با پیش‌فرض‌های رایج در جامعه (درست یا غلط) بوده است. یعنی هیچ یک از عناصر پیش‌گفته در داستان تلاشی برای زیر سؤال بردن آنچه از سوی بخش نسبتاً بزرگی از جامعه کاملاً مفروض و مسلم انگاشته می‌شود، نکرده است.

اطمینان (آزادی) در تفکر، مؤلفه دیگری است که در داستان‌ها ضعیف دیده شده‌است. به طور معمول شخصیت‌هایی که در داستان‌های مورد مطالعه این پژوهش وجود داشته‌اند، کمتر برای دیگران حق یا فرصت دخالت در تصمیم‌گیری‌ها را قائل بوده‌اند. درحقیقت در کمتر داستانی فرصتی برای تقویت چنین مهارتی فراهم شده‌است و در اکثر موارد قضایا به گونه‌ای بوده که مصداقی برای

شناسایی یا تقویت چنین مهارتی وجود نداشته‌است. این وضعیت را کمابیش می‌توان برای سایر مهارت‌های ذهنی نیز در نظر گرفت. تحلیل جامعه‌مورد پژوهش نشان می‌دهد که در عرصه شخصیت‌پردازی کمتر فرصتی برای نشان دادن یا تقویت مهارت‌های ذهنی تفکر انتقادی در شخصیت‌های داستان‌های جامعه‌مورد پژوهش وجود داشته‌است. بهترین وضعیت احتمالاً از آن خصیصه پشتکار ذهنی است که در بیش از ۳۸ درصد شخصیت‌ها به شکل قابل قبولی دیده شده‌است. باقی مهارت‌های ذهنی یعنی رشادت ذهنی، تسلط بر خودمحوری، انصاف، خودگردانی، همراهی، استحکام، و تواضع ذهنی، حتی درصدهای کمتر از این داشته‌اند.

دوره زمانی که آثار منتشر شده در آن، در این پژوهش بررسی شدند، دوره‌ای نسبتاً طولانی است و این امکان را به پژوهشگر داد که سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی را طی دوره‌های ۴۴ ساله مشاهده کند. آنچه از بررسی آثار اولیه فهرست‌مورد پژوهش بر می‌آید، حاکی از تسلط نوعی نگاه تعلیمی و تربیتی به ادبیات کودکان است که از داستان نیز به عنوان ابزاری برای آموزش برخی مسائل، حتی به شکلی مستقیم، بهره می‌جوید. این نگاه بویژه در آثار افرادی که در تاریخ ادبیات کودکان ایران از آنان به عنوان پیشکسوت یاد می‌شود (افزادی مانند عباس یمینی شریف) بیشتر مشاهده می‌شود و به همین دلیل آثاری مانند دنیاگردی جمشید و مهشید و دو کدخدا سرشار از آموزش‌های مستقیم در باره مسائل مختلف هستند و افراط نویسنده در دادن پند و نصیحت در خلال داستان در حدی است که این شبهه را پیش می‌آورد که نوشتن این داستان‌ها از اساس برای گفتن آن پند و نصیحت‌ها و آموزش برخی مسائل بوده است.

نتیجه‌گیری

به هنگام بررسی داستان‌های جامعه‌مورد پژوهش، نگارنده به این نکته توجه داشت که داستان‌های مورد بحث، یک بار از صافی‌های ارزیابانه شورای کتاب کودک عبور کرده است و به تعبیری در جایگاه یک اثر ادبی ایستاده‌اند، بنابراین در اکثر موارد (به جز استثناهایی که از آنها یاد شد)، از شرایط حداقلی لازم برای اطلاق عنوان داستان برخوردار بوده‌اند. این نکته را شاید بتوان به این صورت نیز تفسیر کرد که چنانچه مؤلفان بکوشند تا به اصول اولیه داستان‌پای‌بند باشند و به مقتضای داستان از حادثه‌پردازی‌ها، روابط علت و معلولی، گره‌گشایی، شروع و پایان‌بندی متناسب با سیر وقایع، فضاپردازی، و... به نحوی صحیح و تأثیرگذار بهره‌جویند، داستان‌های آن‌ها می‌تواند به

شکلی نامحسوس و غیر مستقیم، برخی مهارت‌های یاد شده را در مخاطب خود تقویت کند و نیاز به برخی مستقیم گویی‌ها و توصیه‌های آشکار وجود ندارد. بررسی داستان‌های جامعه‌مورد مطالعه در طول زمان نشان می‌دهد که داستان‌ها به لحاظ مؤلفه‌های تفکر انتقادی در طول زمان قوام یافته و با گذر زمان از این حیث قابل قبول تر شده‌اند. در ابتدای دوره یعنی حدود دههٔ چهل، به جز دو استثنا یعنی داستان‌های ماهی سیاه کوچولو و حقیقت و مرد دانا و اوایل دههٔ پنجاه داستان‌ها بیشتر تحت تأثیر انگاره‌های تربیتی بوده‌اند که با گذر از اوایل سال‌های دههٔ پنجاه اندک اندک انگاره‌های سیاسی جایگزین موارد تربیتی می‌شوند. مصادیق و شرح بیشتر آن در قسمت‌های پیشین آمده است.

به زعم پژوهشگر در این دوره (سال‌های میانی و پایانی دههٔ پنجاه) داستان‌ها به سمت نوعی تک صدایی و دفاع از یک نظر و عقیدهٔ خاص، بدون توجه به سایر عقاید و دیدگاه‌های احتمالی، حرکت کرده‌اند و از مؤلفه‌هایی مانند نقطه نظرها و دیدگاه‌های گوناگون، و اکثر مهارت‌های ذهنی تفکر انتقادی، کمتر ردّ پای می‌توان در آن‌ها یافت.

درحقیقت با وجود آن که داستان‌های این دوره خود در قالب جریانی اعتراضی و منتقدانه نسبت به جریان غالب آن زمان ادبیات کودک (ادبیاتی با رویکرد تعلیمی و خواهان کودکانی مطیع و فرمانبردار) شکل گرفت، درنهایت تبدیل به جریانی سلطه خواهانه شد که تلاش می‌کرد بدون در نظر گرفتن سلیقه‌ها و خواسته‌های کودک، به عنوان مخاطب اصلی این ادبیات، افکار و عقاید او را طبق سلیقه‌ها و پیش‌فرض‌های خود شکل دهد. با ورود به دههٔ شصت و هفتاد، این جریان کم‌رنگ‌تر می‌شود و جای خود را به مواردی مانند ملاحظات اخلاقی، مذهبی، و... می‌دهد. در تمام این دوران، کودک همچنان به مثابهٔ موجود تعلیم‌پذیری است که قرار است به واسطهٔ داستان، برخی افکار و عقاید به او منتقل شود، اما نفس تشویق به تفکر و به رسمیت شناختن کودک به عنوان انسانی صاحب تفکر، اندکی بعدتر در جریان ادبیات داستانی کودکان ایران جدی گرفته شده است.

بررسی داستان‌های جامعه‌مورد بررسی نشان داد که در داستان‌های دههٔ هشتاد بیشتر شاهد حضور شخصیت‌های مستقل و صاحب تفکری هستیم که وجودشان به عنوان عاملی مؤثر در داستان، به رسمیت شناخته شده است.

بخشی از متون ادب فارسی در طول تاریخ به کتاب‌هایی اختصاص یافته است که اخلاقی و تعلیمی خوانده می‌شود. موضوع اصلی آنها پند و اندرزهای اخلاقی است. نصیحه‌الملوک خواجه نظام‌الملک طوسی یکی از مشهورترین این کتاب‌هاست. «نصیحه‌الملوک» خطاب به پادشاهان و حکمرانان وقت بوده است؛ در اغلب این آثار، اندرزها در قالب قصه بیان می‌شوند. کلیله و دمنه، سندبادنامه، مرزبان‌نامه و بختیارنامه از دیگر نمونه‌های این آثار هستند (فوشه کور، ۱۳۷۷: ۲۶۷). علاوه بر آن کیمیای سعادت غزالی، اخلاق ناصری، قابوسنامه و آثار بسیار دیگری در ادب فارسی وجود دارند که انگیزه اصلی نگارندگان آن‌ها پرداختن به مضامین اخلاقی بوده است؛ با چنین سابقه‌ای نتایج به دست آمده از این پژوهش در خصوص مؤلفه‌های قابلیت‌های استدلال اخلاقی چندان غریب و دور از ذهن به نظر نمی‌رسد و می‌توان به نوعی آن را ادامه‌جریانی دانست که در طول تاریخ بر ادبیات فارسی و به تبع آن بر ادبیات کودکان در ایران تأثیرگذار بوده است. در همین راستا گرانیپه (۱۳۷۴) نیز در پژوهشی که در باب گفتمان‌های غالب فرهنگی در داستان‌های کودکان و نوجوانان انجام داده بود، خاطرنشان می‌سازد که آنچه بر مجموعه ساخت‌های گفتمانی داستان‌های پژوهش ایشان استیلا دارد، گویش و گفتمان اخلاقی است که بخشی در حوزه دستورات مستقیم اخلاقی و بخشی در حوزه اعمال به هنجار اجتماعی قرار می‌گیرد. برخی از پرسامدترین موضوع‌هایی که در داستان‌های پژوهش یاد شده شناسایی شده‌اند، عبارت از: همکاری، مهربانی، وفای به عهد، پرهیز از طمع و غرور ورزی، گوش کردن به حرف بزرگترها، نکوهش جهالت، ایثار، طهارت نفس، آموزش، زحمتکشی و سختکوشی و... بوده‌اند.

در مقابل، در این پژوهش شاهد ضعف‌هایی در برخی مؤلفه‌ها مانند پیش‌فرض‌ها، رشادت ذهنی، تسلط بر خودمحوری، انصاف، خودگردانی، همراهی، استحکام، و تواضع ذهنی بوده‌ایم. هرچند به طور قطع نمی‌توان در این مورد قضاوت یا اظهار نظر مشخصی کرد، شاید بتوان ضعف در این مهارت‌ها را تا حدودی ناشی از ضعف در وجود این مهارت‌ها در دنیای واقعی دانست. در نهایت علاوه بر تمامی آنچه تاکنون گفته شد، نباید این نکته را از نظر دور داشت که ادبیات در ذات خود پدیده‌ای کیفی و سیال است که نمی‌توان آن را در قالب یا چهارچوب معینی جای داد یا با ذهنیتی از پیش تعریف شده به خلق آن پرداخت. در عین حال نباید فراموش کرد که بخش عمده‌ای از فرهنگ و پیشینه بشری در طول تاریخ به واسطه ادبیات به نسل‌های گوناگون منتقل

شده است. ادبیات در حقیقت محصول ذهن آدمی (نگارنده آن) و به نوعی منعکس کننده دغدغه‌ها، احساسات، و چالش‌های ذهنی نویسنده است.

در هر حال، بررسی و تحلیل داستان‌های مورد مطالعه در این پژوهش نشان می‌دهد که از برخی داستان‌هایی که به صورت خود انگیخته از سوی برخی نویسندگان ادبیات کودک عرضه شده‌اند، می‌توان به عنوان محملی برای انتقال و تقویت برخی مهارت‌های تفکر و بویژه تفکر انتقادی بهره برد. به این ترتیب داستان‌ها ضمن حفظ جایگاه خود به عنوان یک اثر ادبی می‌توانند کارکرد آموزشی و تربیتی خود را نیز حفظ کنند.

پی‌نوشت‌ها

^۱ دکتر خسرو نژاد در آثار بعدی خود، ترجیح داده‌اند که «تمرکززدایی» را جایگزین «آشنایی‌زدایی» برای چنین شگردهایی کنند. اما از آنجا که تمرکززدایی در ارتباط تنگاتنگی که با دوره‌های رشدی - شناختی پیازه دارد، بیشتر در سنین خردسالی در کودکان مشاهده می‌شود و جامعه مورد مطالعه در این پژوهش کتاب‌های گروه سنی (ج) یعنی کودکان ۱۰ تا ۱۲ سال بوده است، پژوهشگر ترجیح داد که همچنان از عبارت «آشنایی‌زدایی» استفاده کند.

References

- Jahani, Jafar (2003) *An Introduction to Research Methods in Critical Thinking*, Shiraz: Molk-e Soleiman. (In Persian)
- Hosseini, Seyed Abbas (2003) "Fundamentals of Critical Thinking in Nursing". *Iranian Journal of Medical Education*, 3 (Special Issue 10): 61-62. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=126540>(In Persian)
- Khosronejad, Morteza (2003) *Innocence and Experience: An Introduction to the Philosophy of Children's Literature*, Tehran: Markaz Publishing. (In Persian)
- Khosronejad, Morteza (2007) "A reflection on the combination of children's literature and philosophy in the philosophy program for children". *Quarterly Journal of Educational Innovations*, Vol. 20. (In Persian)
- Seif, Ali Akbar (2007) *Research Psychology: Psychology of Learning and Teaching*. Tehran: Publisher: Agah. (In Persian)
- Foche Core, Henry (1998) *Ethics: Ethical concepts in Persian literature from the Third to the Seventh Century AH*, trans. MohammadAli AmirMoezi and AbdulMohammad Ruhbakhshan. Tehran: University Publishing Center, French Iranian Studies Association in Iran.

- Fisher, Robert (2006) *Teaching Thinking to Children*, trans. Masoud Safaei Moghadam and Afsaneh Najarian. Ahvaz: Rash.
- Geranpayeh, Behrooz (1995) *Discourse Analysis of Cultural Patterns in Children's Books*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance, Vice Chancellor for Research and Education, Basic Research Center, [Research Project Report, Single Map (In Persian)].
- Myers, Chat (1995) *Teaching Critical Thinking*. Trans. Khodayar Abili, Tehran: Samat. (In Persian)
- Maktabifard, Leila (Roya) (2009) "Types of thinking and their relationship with the emphasis on critical thinking". *Spring Culture*, No. 69, 359-372(In Persian)
- Mehrinejad, Seyed Abolghasem (2007) "Adaptation and normalization of California critical thinking skills test" *Advances in Cognitive Sciences*, Skills Test. No. 9 (3) Fall: 63-72. (In Persian)
- Norton, Donna (2003) *Understanding Children's Literature, Types and Applications of Children's Eye Holes*. Trans. Mansoureh Rai... [and others], Tehran: Qalamroo. (In Persian)

interaction between sciences and philosophy