

تحلیل کیفی محتوای فلسفی برخی از داستان‌های منتخب در ادبیات کودکان (بر پایه نظریه گرت. بی. متیوز)

سعید حسام‌پور*

ملیحه مصلح**

چکیده

پژوهش پیش رو بر آن است تا از منظر رویکرد «فلسفه برای کودکان» به تحلیل محتوایی متن و تصویر چند داستان رایج و در دسترس کودکان، بر پایه نظریه متیوز، بپردازد و به پاسخ این پرسش برسد که آیا این داستان‌ها، که با تأکید بر جنبه ادبی و بدون توجه جدی به پرورش فلسفه خلق شده‌اند، می‌توانند پاسخ‌گوی برخی از نیازهای فلسفی کودکان کشورمان باشند؟ بررسی نمونه داستان‌های انتخاب‌شده در این پژوهش، با روش‌های کیفی قیاسی و استقرایی، نشان داد که آن‌ها ضمن برخورداری از شیوایی و رسایی کلام، قابلیت فهم بالا، توجه به عنصر تخیل، و شاعرانگی دارای چندین مؤلفه فلسفی مناسب‌اند که می‌توانند زمینه‌ساز رشد و پرورش فکری در سطوح بالای شناختی کودکان باشند. در همه این داستان‌ها، مفاهیم فلسفی مهمی مانند مفاهیم اخلاقی، شناخت خود و دیگران (هویت‌یابی)، شباهت و تفاوت، طبقه‌بندی موجودات و بیان ویژگی‌های عرضی و ذاتی یافت شد. هم‌چنین، در برخی از آن‌ها، مؤلفه‌های دیگری مانند تمرکززدایی، شناخت توان‌مندی‌ها، مفهوم تمامیت، مفهوم طبیعی و مصنوعی و مرز میان‌شان، شناخت خدا و حکمتش، داوری و مقایسه کردن، از خودبیگانگی، و مفاهیم استعمار و استعمار یافت شد.

کلیدواژه‌ها: کودک، فلسفه، ادبیات کودکان، متیوز، برنامه فلسفه برای کودکان.

* دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شیراز shessampour@yahoo.com

** کارشناس ارشد ادبیات کودک و نوجوان، دانشگاه شیراز و دبیر آموزش و پرورش استان فارس

(نویسنده مسئول) malihemosle@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۶/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۱۸

۱. مقدمه

از زمان‌هایی بسیار دور، کودکان نوپا در آغوش مهربان مادر بزرگ‌ها به زمزمه قصه‌هایی گوش سپرده‌اند که آن‌ها را سوار بر بال‌های خیال به سرزمین ناشناخته‌ها می‌برده است. سخن دل‌انگیز این فیلسوفان مکتب‌نرفته که موهایشان را در آسیاب سفید نکرده بودند، با همه دل‌انگیزی، معمایی بود بی‌شرح که به راحتی در حوصله هر کلامی نمی‌گنجید؛ با پاسخ به پرسش‌های ساده و عمیق کودک، ماهیت و تفکر ذهنی او را قوام می‌بخشید؛ یاری می‌کرد تا بتواند توانایی ذهنی و زبانی خود را در زمینه‌های فردی و اجتماعی توسعه دهد و فلسفه زندگی بهتر را بیاموزد؛ آن‌جا در دل تاریخ و هم‌زمان با آغاز تولد هر انسان ادبیات و فلسفه به هم گره می‌خورد.

تلاش‌های نظریه‌پردازان و پژوهش‌گران نشان می‌دهد که امروزه پرورش مهارت‌های تفکر در کودکان جای گاه ویژه‌ای یافته و، از میان مهارت‌های تفکر (تفکر نقادانه، تفکر منطقی و تفکر فلسفی) تفکر فلسفی، به سبب توانایی ویژه‌ای که در پرورش درست اندیشیدن و حل مسئله دارد، اهمیت به‌سزایی یافته است (← کم، ۱۳۸۹؛ لیپمن، ۱۳۸۷؛ متیوز، ۱۳۸۷؛ خسرونژاد، ۱۳۹۰).

در باور اسمیت (۱۳۷۷: ۲۹) انسان برخوردار از تفکر فلسفی زندگی را به صورت یک کل و جریان پیوسته می‌بیند. او در برخورد با امور همه جنبه‌ها را در نظر می‌گیرد و به ژرفای پدیده‌ها و مسائل می‌نگرد.

فیشر (۱۳۸۵ الف: ۱۱)، یکی از صاحب‌نظران نام‌آور در زمینه «فلسفه برای کودکان»، بر این باور است که اگر بخواهیم کودکان را برای آینده آماده کنیم، باید مهارت ویژه‌ای را به آنان بیاموزیم تا بتوانند بر مشکلات زندگی چیره شوند. او تأکید می‌کند که این مهارت‌ها باید از همان سال‌های نخست زندگی، یعنی زمانی که هویت کودک در حال شکل‌گیری است، پی‌ریزی شود.

بر این اساس، برنامه فلسفه برای کودکان، با هدف پرورش مهارت‌های تفکر، به طور جدی مطرح شده است. اما آنچه در این پژوهش‌ها و برنامه‌ها اهمیت دارد و زیربنای طرح این پژوهش نیز قرار گرفته ارزشی است که این صاحب‌نظران، در پرورش تفکر فلسفی، به داستان داده‌اند؛ به گونه‌ای که «یکی از پیش‌فرض‌های موجود در برنامه فلسفه برای کودکان این است که کودکان زمانی بیش‌تر یاد می‌گیرند که کتاب‌هایشان به شکل داستان باشد» (فرزانفر و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۲۷)؛ برای نمونه، کسانی مانند گلیزر و

جیورجیس (Glazer and Giorgis, 2005: 162-163) داستان را منبعی مهم برای تعمیم یا تصحیح تصورات ذهنی کودکان می‌دانند که در افزایش شیوه‌های گوناگون تفکر، استدلال منطقی، تفکر نقادانه و توانایی حل مسئله نقش بسیار مهمی دارد.

اما صاحب‌نظرانی که در این زمینه فعالیت دارند با دو رویکرد متفاوت به این مسئله نگریده‌اند. گروهی مانند لیمن، شارپ و کم معتقدند که «ادبیات معیار رایج به این منظور نوشته نشده است که ابزارهای مورد نیاز تفکر فلسفی را برای خواننده فراهم کند و آن‌ها را آموزش دهد» (ناجی، ۱۳۸۳: ۱۵)؛ بنابراین، خود به نوشتن داستان‌هایی با هدف پرورش تفکر فلسفی روی آورده‌اند.

در باور لیمن، ادبیات کودک، هم‌چون واقعیت یا پدیده‌ای درخور و برای خود، در نهضت فلسفه برای کودکان، در نظر گرفته نمی‌شود و داستان و رمان، از این منظر، ابزاری برای رسیدن به هدفی دیگر، هدفی برتر، قلمداد می‌شود. در داستان، به گونه‌ای آگاهانه و طراحی شده، سخنی، مسئله‌ای یا نکته‌ای فلسفی گنجانده می‌شود و پس از خواندن داستان، آن سخن، مسئله یا نکته، در گروهی که با معلم کارآموده هدایت می‌شود، مورد بحث قرار می‌گیرد (Lipman, 2000) به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳).

شارپ هم با کنایه به رویکرد مقابل چنین سخن می‌گوید:

دیگرانی هستند که فکر می‌کنند فلسفه را می‌توان با استفاده از ادبیات معیار (رایج) آموزش داد ... ادبیات معیار آفریده نشده‌اند که خوانندگان را با مهارت‌های تفکر، مهارت‌های شکل دادن به مفهوم و مهارت‌هایی که برای فلسفیدن ضروری‌اند ... آشنا سازند ... [در حالی که] داستان‌ها در فلسفه برای کودکان سکوی پرش مناسبی برای تحقق فلسفی‌اند (Sharp, 2006) به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳).

فیلیپ کم نیز، اگرچه از ادبیات هم‌چون پایه‌ای اصلی در پیش‌برد برنامه خود سود جست، بر ماهیت ادبیات و یا ادبیات کودک هیچ تأملی نکرده است (کم ۱۳۷۹ الف؛ کم، ۱۳۷۹ ب؛ کم، ۱۹۹۹ به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳). برخی از صاحب‌نظران جنبه‌هایی از این رویکرد را به انتقاد گرفته‌اند. برای نمونه، جفری کین تأکید می‌کند که «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها و موضوعات مطرح شده در الگوی لیمن آن‌چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل، آنان نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند» (جفری کین، ۱۹۸۵ به نقل از جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸). هم‌چنین، جان مک پک از «جهت‌گیری فکری از پیش تعیین شده و فعالیت هدایت شده» در این رویکرد انتقاد کرده است (جان مک پک، ۱۹۸۵ به نقل از جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸).

گروهی دیگر از اعضای جنبش فلسفه برای کودکان معتقدند که داستان‌های رایج در ادبیات کودک، خودشان، به گونه‌ای مفاهیم فلسفی را در خود دارند و می‌توانند در افزایش تفکر فلسفی کودکان مؤثر باشند. فیشر (۱۳۸۵ ب: ۱۶۰)، که از جمله این صاحب نظران است، تأکید می‌کند که هر متن داستانی می‌تواند مبنایی برای مؤلفه‌های فلسفی باشد و بیش‌تر داستان‌های کودکان خوب دارای مفاهیم فلسفی‌اند. هم‌چنین، او ادبیات سستی را نیز مجموعه‌ای از دانش، تفکر، احساس و تصور می‌داند که نقش مهمی در پرورش تفکر و شناخت اجتماعی دارند (Fisher, 1996: 17). فیشر (۱۳۸۵ ب: ۱۶۰) در انتقاد به نظر لیپمن و هم‌فکرانش می‌گوید که به نظر می‌رسد داستان‌های لیپمن مفاهیم فلسفی را به طور مفصل‌تری در خود جا داده‌اند، اما این هدف «به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزه‌بخش و تقویت‌کننده خلاقیت» بوده است.

یکی از پژوهش‌گرانی که به طور مستقل و به‌صراحت به ماهیت ادبیات کودک توجه نشان داده‌گرت. بی. متیوز است. او ادبیات را ابزاری برای تفکر فلسفی نمی‌داند و، با اصلاتی که در مقام یک فیلسوف به این گونه ادبی داده، از سایر صاحب نظران این حوزه برجسته‌تر شده است. این صاحب‌نظر نه تنها مسیر مهم ادبیات کودکان را فلسفی می‌داند، بلکه فلسفه را، مانند بازی کردن و نواختن موسیقی، فعالیتی طبیعی و عادی می‌داند و معتقد است فلسفه با رشد شناختی رابطه کمی دارد. از نظر او کودکان به طور طبیعی پرسش‌ها، تفسیرها و یا حتی استدلال‌هایی مطرح می‌کنند که فیلسوفان حرفه‌ای آن‌ها را مفاهیم فلسفی می‌دانند (Matthews, 1995: 5-10).

متیوز، نخست در کتاب *فلسفه و کودک خردسال* (1980) در دو فصل «داستان» و «فانتزی» و سپس در *فلسفه کودکی* (1995) در فصل «ادبیات برای کودک» دیدگاه خود را درباره ادبیات کودک بیان کرده است. او در این فصل تأکید می‌کند که، برخلاف ادعای ژاکلین رز که داستان‌های کودکان را جعلی، ناممکن و برآمده از خواسته‌های بزرگ‌سالان برای فریب کودکان می‌داند، داستان‌هایی وجود دارند که هرچند به قلم بزرگ‌سالان نوشته شده‌اند، اما به نیازهای ژرف فکری کودکان پاسخ می‌دهند. این داستان‌ها با سادگی بی‌مانندی پرسش‌هایی عمیقاً فلسفی و جذاب را برمی‌انگیزند که، خواه کودک باشیم و خواه بزرگ‌سال، ژرف‌اندیشی درباره‌شان بسیار ارزش‌مند است. در باور متیوز، داستان‌های کودکان به شیوه‌های بسیار گوناگونی می‌توانند ادبیاتی اصیل و راستین باشند (Matthews, 1995: 107-110). اما آنچه دیدگاه متیوز را درباره ماهیت ادبیات کودک و تا اندازه‌ای چگونگی فهم فلسفی کودکان آشکارتر کرده فصل ششم کتاب *فلسفه و*

کودک خردسال است که در ایران با عنوان «داستان‌های تفننی فلسفی» در کتاب دیگرخوانی‌های ناگزیر ترجمه شده است. او این فصل را با انتقاد به اثر بتلهایم، یعنی کاربردهای افسون: معنا و اهمیت قصه‌های پریان، آغاز کرده و می‌نویسد که بتلهایم در این اثر اهمیت خیال را در رشد کودک به کمال آشکار کرده است، اما به نقش داستان‌ها در برانگیختن تفکر فلسفی کودکان خردسال آگاه نیست.

در باور متیوز، بتلهایم کودکان خردسال را بدوی‌های پیش از دوران هوش مندی انسان دانسته و ویژگی‌های انسان بدوی را به آن‌ها تعمیم داده است؛ از این رو، تأکید می‌کند که:

کودکان پنج، شش یا شاید هفت‌ساله بیش‌تر احتمال دارد که پرسش‌های فلسفی مطرح کنند و نظر فلسفی ارائه دهند تا کودکان ۱۲ یا ۱۴ساله. ... در واقع گونه‌ای معصومیت و سادگی درباره بسیاری و شاید بیش‌تر پرسش‌های فلسفی وجود دارد ... که برای کودکان امری طبیعی است. ... بنابراین بسیار غیرمنطقی است که فکر کنیم کودکان آغاز تاریخی فلسفه را در دوران بلوغ تکرار می‌کنند (متیوز، ۱۳۸۷: ۳۳۱-۳۳۲).

در باور متیوز، بتلهایم در بررسی داستان‌های کودکان گرفتار «دوقطبی قصه‌های پریان - داستان‌های واقع‌گرایانه» شده است. او، ضمن تأیید باور بتلهایم درباره غنای وجودی و روان‌شناسی بسیاری از قصه‌های پریان و فقر وجودی، روان‌شناسی و ادبی بسیاری از داستان‌های واقعی، نگرانی خود را از آن می‌داند که «آنان که درباره ادبیات کودک می‌نویسند فرضشان این باشد که این قلمرو، به گونه‌ای کاملاً مرزبندی شده، به دو بخش تقسیم شده است ...» (همان: ۳۳۳). او ادامه می‌دهد که داستان‌های دیگری نیز وجود دارند که از دید بتلهایم پنهان مانده‌اند. به تعبیر او، این داستان‌ها که متعلق به ادبیات تخیلی‌اند و در شمار قصه‌های پریان قرار نمی‌گیرند «ما را به در نظر گرفتن موقعیت‌هایی متفاوت با تجربه روزمره و حتی به دنیاهایی متفاوت با دنیای آشنای پیرامونمان فرامی‌خوانند؛ به این معنا که ما را به شرکت در آنچه فیلسوفان «تجربه‌های فکری» می‌نامند دعوت می‌کنند. تجربه‌های فکری اغلب راه خوبی برای ردیابی ارتباط‌های مفهومی‌اند و ما را برمی‌انگیزند تا درباره پیچیدگی‌های فلسفی به گونه‌ای ژرف بیندیشیم». او، با توجه به توانایی فلسفیدن و خیال، سبک این داستان‌ها را «تفننی فلسفی» یا «ماجرایی فکری» نامیده است (همان).

به باور نگارندگان، اگرچه نگاه متیوز به این داستان‌ها از منظر فلسفه و مفاهیم آن بوده است، با نکته‌بینی و ژرف‌اندیشی نه تنها به ادبیات رایج در میان کودکان اصالت داده، بلکه با نگاهی متفاوت به ذهن کودکان خردسال نیز احترام گذاشته و، با اصالت دادن به داستان‌های

۴۰ تحلیل کیفی محتوای فلسفی برخی از داستان‌های منتخب در ادبیات کودکان ...

رایج در ادبیات کودکان که ادبیت بیش‌تری از داستان‌های فکری از پیش تعیین شده دارند، بر آن‌چه حق ادبی کودکان است تأکید کرده است.

خسرونژاد (۱۳۸۶: ۱۲۱) دربارهٔ متیوز چنین می‌نویسد:

متیوز را، به دلیل کشف گونه‌ای تازه از ادبیات کودک (تفنی - فلسفی یا ماجراجویی - فکری) و نیز به دلیل پاسخ تأمل‌برانگیزی که با استناد به ژانر تازه‌ای که از آن سخن می‌گوید به ژاکلین رز داده است، می‌توان صاحب‌نظری برجسته در ادبیات کودک نیز به شمار آورد. در همین حال، او با نقدهایی از این دست، بی‌آن‌که آشکارا بیان و ادعا کرده باشد، در نهضت فلسفه برای کودکان رویکردی متفاوت را برای تبیین معنا و نقش ادبیات کودک بنیاد نهاده است که با رویکرد لیپمن و شارپ تفاوت بسیار دارد ... آن‌چه متیوز مدافع آن و یا به عبارت بهتر مکتشف آن است گونهٔ ادبی ویژه و از پیش آفریده شده‌ای در ادبیات کودک است که به خودی خود و برای خود فلسفی است و از این رو پاسخ‌گوی نیاز ذاتی کودکان به فلسفیدن نیز هست. متیوز، به این ترتیب، تعادلی نظری در هم نشینی فلسفه و ادبیات کودک می‌آفریند که بر استقلال هیچ‌یک از هم‌نشینان به نفع دیگری سایه افکننده نمی‌شود.

خسرونژاد که خود با نگارش داستان‌های فکری برای کودکان (شامل ۱۰ کتاب داستانی - تصویری) رویکردی تازه را در برنامهٔ فلسفه برای کودکان پیش نهاد داده است، در مقاله‌ای با عنوان «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامهٔ فلسفه برای کودکان»، کوشیده است در تعامل مفاهیم کودکی و فلسفه جایی نیز به ادبیات کودک اختصاص دهد و به جای دو مفهوم رابطهٔ سه مفهوم (کودک، فلسفه و ادبیات کودک) را تحلیل کند. او در پی رویکردی بوده است که، هم‌زمان با پرورش تفکر فلسفی کودکان، بر ماهیت و هویت مستقل ادبیات نیز ارجح‌گذار (همان: ۱۱۰). خسرونژاد (۱۳۸۴: ب: ۷۹) که معتقد است ادبیات کودک به سبب برخورداری از ویژگی تمرکززدایی فی‌نفسه فلسفی است، در مصاحبه‌ای با ناجی (۱۳۸۴ الف: ۲۶-۲۷)، دربارهٔ رابطهٔ میان تصورش از فلسفی بودن کودک و اعتقاد متیوز می‌گوید:

آن‌چه متیوز می‌گوید این است که در طبیعت بیش‌تر پرسش‌های فلسفی گونه‌ای معصومیت و بی‌پیرایگی و سادگی وجود دارد که همین دو ویژگی را کودک نیز در طبیعت خود دارد؛ اما در روند اجتماعی شدن، این ویژگی‌ها از او گرفته می‌شود. در صورتی که نتیجه‌ای که من با تلفیق نظریهٔ اسمیت و پیازه می‌گیرم این است که تمرکززدایی، با همان مفهومی که پیازه مطرح می‌کند و در همان حال که یک سازوکار ذاتی در رشد شناخت است، مبنای رشد تفکر فلسفی کودک هم هست. بنابراین، به محض قدم گذاشتن کودک در این مسیر، او نخستین گام‌ها را در فرایند فلسفی بودن برداشته است (طبیعتاً فلسفه در معنای فرایندی

آن). پس آن چه من از فلسفی بودن کودکان درک و تصور می‌کنم با تبیینی که متیوز می‌کند متفاوت است. البته، نتیجه من با نتیجه‌ای که او می‌گیرد تا حدی همانند است. او می‌گوید کودکان فیلسوفان طبیعی‌اند، اما برداشت من آن است که کودکان توانایی تفکر فلسفی دارند، به شرط آن که بی‌درنگ اضافه کنیم در این جا هم، البته هم چون هر مورد دیگری، تفاوت‌های فردی وجود دارد. همین‌طور باید اضافه کنم که، طبق برداشت من، ذهن کودک و بزرگسال کیفیت متفاوتی دارند. هم‌چنین فلسفی بودن کودکان و فلسفی بودن بزرگسالان از یک جنس نیست، هم‌چنان که ادیب بودن آن‌ها نیز از یک جنس نیست.

گفتنی است، کسانی دیگر مانند مایزر از زاویه‌ای دیگر به اصالت ادبیات کودک در بحث‌های آموزش فلسفه نگریسته‌اند. مایزر (۱۳۸۳: ۲۱) آموزش تفکر نقادانه را خلق آگاهانه «جو عدم تعادل» می‌داند تا دانش‌آموزان بتوانند فرایندهای فکری‌شان را اصلاح کنند یا دوباره بسازند. از نظر مایزر، این فرایند تقریباً در هر داستانی تکرار می‌شود و وضعیت نامتعادلی که در گره‌های داستان روی می‌دهد به کودک کمک می‌کند تا این عدم تعادل را تجربه کند.

بنابراین به نظر می‌رسد، آنچه انجام دادن آن برای پژوهش‌گران ادبیات کودکان ضروری است پژوهش‌هایی است که، با ارائه دیدگاهی ویژه از ماهیت ادبیات کودک، چشم‌اندازهای ژرف و گسترده‌تری را پیش روی فعالان فلسفی و هم‌چنین نویسندگان ادبیات کودکان قرار دهد تا آثاری را برای کودکان خلق کنند که، پیش از آن‌که به رشد تفکر فلسفی کودکان یاری رسانند، ادبی نیز باشند و بتوانند به رشد همه‌جانبه کودکان یاری رسانند.

با توجه به مطالب پیش‌گفته، پژوهش حاضر بر آن است که، با پیروی از نظریه متیوز، به واکاوی شش داستان رایج و در دسترس کودکان کشورمان بپردازد و به پاسخ این پرسش برسد که آیا این داستان‌ها، که با تأکید بر جنبه ادبی و بدون توجه جدی به پرورش فلسفه خلق شده‌اند، این کارایی را دارند که به نیازهای فلسفی کودکان کشورمان پاسخ دهند؟ و اگر چنین است، می‌توان با انتقاد به دیدگاه بتلهایم ادعا کرد که کودکان خیلی پیش‌تر از سن بلوغ می‌توانند مفاهیم فلسفی را درک کنند.

امید است این پژوهش بتواند زمینه نگرش تازه و پویاتری را برای نویسندگان فراهم آورد تا با بازنگری در این نگرش زمینه لازم را برای رشد ذهنی و پرورش کنج‌کاوی کودکان و پس از آن زندگی بهتری برای آنان فراهم کند و هم‌چنین راه‌نمای عملی برای افرادی باشد که با تعلیم و تربیت کودکان سروکار دارند.

۲. پیشینه پژوهش

بررسی‌ها نشان داد که هیچ پژوهشی مبنی بر بررسی مفاهیم فلسفی در داستان‌های رایج در ادبیات کودکان، برای نشان دادن توانایی آن‌ها در آموزش فلسفه، با توجه به نظریه متیوز و هر دو عنصر متن و تصویر، صورت نگرفته و فقط پژوهش‌های اندکی بر چگونگی مفاهیم فلسفی در داستان‌های کودک و نوجوان، آن‌هم از دیدگاه فلسفی و به دست پژوهش‌گران رشته فلسفه، انجام گرفته که در زیر به آن‌ها اشاره شده است:

پریخ (۱۳۸۸) کتاب‌های گروه سنی دبستان را که در سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۷ انتشار یافته بودند بررسی کرده و سپس، با روش تحلیل محتوا، عناصر فلسفی آن‌ها را نشان داده است. هدف این پژوهش‌گر شناسایی داستان‌های مناسب برای آموزش تفکر فلسفی بوده است.

فرزانه‌فر (۱۳۸۹) نیز در مقاله‌ای نشان داده که برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند برای دستیابی به استقلال از داستان‌های ادبیات کودک بهره‌گیرد. این پژوهش فقط به یکی از مؤلفه‌های فلسفی یعنی «استقلال» توجه دارد و از قصه‌های پریان نیز استفاده کرده است.

با نگاهی متفاوت‌تر، ابروانی و مختاری (۱۳۹۰)، در پژوهشی که برای یافتن مفاهیم بنیادین فلسفی در ۴۱ داستان برگزیده انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که در این داستان‌ها از میان مفاهیم فلسفی، ۴۹ درصد به حوزه هستی‌شناسی، ۳۹ درصد به حوزه ارزش‌شناسی و ۱۲ درصد به حوزه معرفت‌شناسی اختصاص یافته است و، در هیچ‌یک از حوزه‌ها، مفاهیم مطرح‌شده به گونه‌ای نبوده که برانگیزنده قدرت تفکر و تأمل باشند.

سهرابی (۱۳۹۰) نیز، بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی فیلیپ کم، به بررسی ۱۰ افسانه ایرانی در کتاب *قصه‌های صبحی*، ۱۰ کتاب داستانی - تصویری ایرانی و ۱۰ کتاب داستانی - تصویری خارجی برگزیده پرداخته است تا نشان دهد که کدام‌یک از این آثار غنی‌ترند. یکی از یافته‌های این پژوهش این بود که هر سه گروه مورد بحث از مؤلفه‌های تفکر فلسفی، حتی به میزان اندک، برخوردار بودند.

خسرونژاد (۱۳۹۰) نیز در اثری با نام *چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟* متن‌های مناسب برای جلسه‌های پرورش تفکر فلسفی کودکان را به سه دسته تقسیم کرده است؛ او یک دسته از این داستان‌ها را دسته‌ای می‌داند که منتقدان ادبی ارزش زیبایی‌شناسی آن‌ها را تأیید کرده‌اند و اگرچه در ظاهر هیچ بحث ویژه فلسفی را پیش نمی‌کشند، مفاهیم فلسفی در خود دارند. او در این دسته، از داستان *خرسی که می‌خواست خرس بماند* نام برده است.

در خارج از ایران نیز فوک (Fuch, 1984)، با بررسی کتاب‌های کودکان و نوجوانان که میان سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ تألیف شده‌اند، نتیجه گرفته است که کتاب‌های کودکان در سطح بالایی به اخلاقی بودن و یاد دادن چگونگی برخورد با مشکلات گرایش دارند. هم‌چنین دلانوی (Delanoy, 1997) در پژوهشی با عنوان «آموزش تفکر فلسفی به وسیله ادبیات کودک: کاربردهای خلاق دیالوگ و داستان» نشان داد که ادبیات کودکان می‌تواند منبعی غنی از تعالیم فلسفی باشد. دلانوی، در این پژوهش، به انواع گونه‌های ادبیات کودک توجه داشته و اثر او از این نظر با پژوهش حاضر متفاوت است.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی کیفی است که با روش تحلیل محتوا انجام شده است. همان‌طور که میرینگ (Mayring, 2000) نشان داده، تحلیل محتوا به سه شکل تحلیل محتوای کمی، تحلیل محتوای کیفی استقرایی و تحلیل محتوای کیفی قیاسی انجام‌شدنی است. نگارندگان این پژوهش را با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی و استقرایی انجام داده‌اند؛ به این صورت که داستان‌های رایج کودکان را بر پایه دیدگاه متیوز (۱۳۸۷) و با توجه به مؤلفه‌هایی که او در مقاله‌اش، «داستان‌های تفننی فلسفی»، از آن‌ها نام برده، کاویده و چنان‌چه به مفاهیم فلسفی دیگری دست‌یافته‌اند آن‌ها بیان کرده‌اند. مؤلفه‌های یافت‌شده در اثر متیوز به شرح زیر است.

جدول ۱. مؤلفه‌های تفکر فلسفی

مؤلفه	تعریف عملیاتی
ویژگی‌های ذاتی و عرضی	آیا روایت نوشتاری و دیداری داستان مخاطب را به این شناخت می‌رساند که هر کدام از پدیده‌ها و موجودات دارای ویژگی‌های منحصر به فردی‌اند که آن را از سایر موجودات جدا می‌کند؟ آیا مفاهیم موجود در داستان، با زبانی ساده، کودک را به چگونگی تفاوت‌های ذاتی و عرضی موجودات آشنا می‌کنند؟
طبقه‌بندی	آیا داستان به بحثی اندیشمندانه درباره مسئله‌های فلسفی و عملی مربوط به علم طبقه‌بندی می‌پردازد؟
تفاوت‌ها و شباهت‌ها	آیا داستان کودک را به درک تفاوت‌ها و شباهت‌های موجودات و چگونگی آن نزدیک می‌کند تا این توانایی را بیابد که در جامعه نیز تفاوت‌های فردی دیگران را بپذیرد؟ آیا به او یاری می‌کند تا میان موضوعات مشابه و با این حال متفاوت تمایز قائل شود؟

مصنوعی و طبیعی	آیا داستان کودک را به شناخت تفاوت و تمایز میان مصنوعی و طبیعی و مرز آن نزدیک می‌کند؟
مفهوم مدل	آیا داستان این توانایی را دارد که، با ادبیاتی دل‌نشین و ساده، مفهوم ضرورت واحد استاندارد برای اندازه‌گیری را به کودک ارائه دهد؟
چگونگی تمامیت چیزها	آیا داستان دارای این پیام است که «تمامیت چیزها یا تمام جهان هستی و موجودات به گونه‌ای نامعقول و در ماهیت خلاف منطق است ... و هر چیز، همیشه، دست‌کم به گونه‌ای ضمنی، مشروط است؟» (متیوز، ۱۳۸۷: ۳۳۷-۳۳۸).

نمونه‌گیری پژوهش از نوع هدف‌مند است؛ یعنی داستان‌هایی برای تحلیل انتخاب شده‌اند که دست کم ظرفیت لازم برای پرورش یکی از مؤلفه‌های یادشده را داشته باشند؛ از داستان‌های رایج در ادبیات کودکان و نوجوانان باشند؛ در گروه داستان‌های پریان نباشند و مهم‌تر از آن به منظور آموزش فلسفه نوشته نشده باشند. چون شمار این داستان‌ها که از میان آثار نویسندگان ایرانی و ترجمه‌گزینش شده‌اند زیاد است، پژوهش‌گران از «نقطه اشباع» (Maykut and Morhouse: 1995) بهره‌جسته‌اند؛ یعنی، زمانی که آن‌ها دریافتند به هدف مورد نظر رسیده‌اند، مطالعه را متوقف کردند. از آن‌جا که کتاب‌های تصویری ترکیبی از متن و تصویر است، در پژوهش حاضر متن و تصویر به منزله واحد تحلیل انتخاب شده است.

۴. تعریف مفهومی واژه‌ها

ویژگی‌های ذاتی: «ذاتی محمولی است که ذات و ماهیت موضوع را قوام می‌دهد و بیرون از ماهیت موضوع نیست. ... [یعنی] ماهیت موضوع بدون آن تحقق نمی‌یابد ...؛ مانند حیوان و یا ناطق که بر انسان حمل می‌شود» (مظفر، ۱۳۷۴: ۱۲۹).

ویژگی‌های عرضی: عرضی «محمولی» بیرون از «ذات» است که پس از کامل شدن «درونیات» آن به وی پیوست می‌شود؛ مانند «خندان» درباره انسان (همان). عرضی یا به گونه‌ای است که، بر اساس عقل، جداسازی آن از موضوع نشدنی است و یا چنین نیست؛ در صورت نخست آن را «عرضی لازم» و در صورت دوم آن را «عرضی مفارق» می‌نامند (همان: ۱۵۲).

۵. بحث و بررسی

حال با توجه به آنچه گفته شد، به بررسی داستان‌های یادشده می‌پردازیم.

۱.۵ خرسی که می‌خواست خرس بماند (اشتاینر، ۱۳۷۷)

گروه سنی: د

خرسی که می‌خواست خرس بماند را می‌توان یکی از داستان‌های ناب ماجرای فکری نامید که با هنرمندی بی‌مانندی ذهن مخاطب نوجوان خود را به مفاهیم ژرف و فلسفی پیوند می‌دهد.

کودک، از آغاز این داستان، با خرسی روبه‌رو می‌شود که با آمدن زمستان و سردی هوا به لانه‌اش که غاری گرم و راحت است پناه می‌برد تا در آن‌جا به خواب عمیق و دل‌نشین زمستانی بپردازد. اما آن‌چه ماجراساز می‌شود ورود انسان‌ها به جنگل است که راوی آن را یک حادثه می‌نامد. انسان‌ها درست بالای آن غار شروع به ساخت کارخانه می‌کنند و چند ماه بعد که خرس از خواب بیدار می‌شود و از غار بیرون می‌آید، خود را در حیاط یک کارخانه بزرگ می‌بیند. تا چشم‌نگهبان کارخانه به او می‌افتد، داد می‌زند: «اوهوی عمو! چرا آن‌جا بی‌کار ایستاده‌ای؟» (ص ۴) و خرس هرچه اصرار می‌کند که من خرسم و انسان نیستم، او باور نمی‌کند و می‌گوید: «... تو هیچی نیستی، مگر یک کارگر تنبل و کثیف» (ص ۴).

بنابراین، خرس را پیش‌رئیس کارخانه می‌برد. رئیس کارخانه در پاسخ خرس می‌گوید: «تا وقتی ثابت نکنی که حقیقتاً خرسی، من حرفت را باور نمی‌کنم. ... چون من می‌گویم که خرس‌های حقیقی را فقط در باغ وحش و سیرک‌ها می‌توان پیدا کرد» (ص ۶). برای همین او را سوار جیب می‌کند و به باغ وحش می‌برد. حیوان‌های باغ وحش، با دیدی کوتاه و سطحی‌نگر که همه چیز را از زاویه دید خود می‌نگرند، می‌گویند: «نه جان من، این خرس حقیقی نیست. خرس حقیقی که سوار جیب نمی‌شود. خرس حقیقی مثل ما در قفس زندگی می‌کند» (ص ۷) و حتی خرس پیر نیز، با وجودی که مدتی در لانه زندگی کرده است، با مقایسه‌ای نادرست ادامه می‌دهد: «یا در لانه خرس زندگی می‌کند» (ص ۷). خرس باز هم تسلیم نمی‌شود و فریاد می‌زند: «شما اشتباه می‌کنید. من خرسم! من خرسم!» (ص ۷). برای همین رئیس کارخانه او را به سیرک می‌برد. خرس‌هایی که در سیرک بودند می‌گویند: «او شبیه خرس است، ولی خرس نیست؛ خرس‌ها در جای‌گاه تماشاچیان نمی‌نشینند. خرس‌ها می‌رقصند. تو می‌توانی برقصی؟» (ص ۷) و وقتی پاسخ منفی خرس را می‌شنوند، از میان آن‌ها، کوچک‌ترین خرس داد می‌زند: «می‌بینید؟ او حتی نمی‌تواند برقصد. او چیزی نیست جز یک کارگر تنبل که لباس پشمی پوشیده و حمام نرفته» (ص ۷). رئیس کارخانه او را به عنوان کارگر کارخانه می‌برد. خرس به ناچار لباس آدم می‌پوشد؛ حتی موهای

صورتش را می‌تراشد؛ همراه با سایر کارگران پشت دستگاه می‌ایستد و هر کاری آن‌ها می‌کنند او هم انجام می‌دهد. اما آن‌چه در پایان به نوعی زمینه‌آزادی خرس را فراهم می‌آورد آمدن زمستان، خستگی و خواب‌آلودگی بی‌درمان اوست. زیرا او در پایان پاییز خسته و خواب‌آلود می‌شود؛ کارایی خود را برای کار در کارخانه از دست می‌دهد و برای همین او را از کارخانه اخراج می‌کنند. اما او که دچار نوعی از خودبیگانگی شده و در خرس بودنش تردید دارد به متلی می‌رود تا در آن‌جا استراحت کند. ولی مدیر، پس از این‌که زمان زیادی خرس را منتظر نگه می‌دارد، در جواب مؤدبانۀ خرس می‌گوید: «... ما به کارگرهای کارخانه اتاق نمی‌دهیم؛ خرس گنده‌ای مثل تو که جای خود دارد» (ص ۱۴) و اگرچه این سخن مدیر متل از روی توهین است، خرس را به خودش می‌آورد. او می‌گوید: «چی گفتی؟ ... اگر اشتباه نکنم شما گفتی خرس. پس شما باور می‌کنی که من یک خرس حقیقی‌ام؟» (ص ۱۴) و بنابراین، بدون این‌که بداند در جنگل چه کاری دارد، کشان‌کشان به طرف آن راه می‌افتد و آن‌قدر می‌رود تا به کنار غاری می‌رسد. او بیرون غار با سردرگمی مدتی طولانی می‌نشیند و با خود می‌گوید: «ای کاش می‌دانستم چه باید بکنم. ... حتم دارم که یک چیز مهم را فراموش کرده‌ام، ولی آن چیز چیست؟ ...» (ص ۱۵).

سرانجام درگیری و کشمکش میان ذهن خودباخته و غریزه او چنان طولانی می‌شود که برف او را می‌پوشاند. اما آن‌چه داستان را کامل می‌کند و مثل جاهای دیگر داستان به یاری متن می‌آید تصویر پایانی کتاب و آن تصویر غاری است که لباس‌های خرس در دهانه آن ریخته شده و خرسی در آن نیست.

در این داستان، شخصیت‌های انسانی، چه رئیس و چه نگهبان کارخانه، مانند شخصیت‌های حیوانی داستان کوتاه‌بین و یک‌جانبه‌نگر به تصویر کشیده شده‌اند. آن‌ها از زاویه دید خود به داوری درباره یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین ویژگی‌های شخصیت اصلی داستان، یعنی خرس یا انسان بودنش، می‌نشینند و ماهیت و هویت او را به پرسش می‌کشند و در این تصمیم‌گیری به ادعای خرس توجه نمی‌کنند.

فشارهای اطرافیان، دلیل‌ها و مقایسه نادرست دیگران، که نه تنها شامل نگهبان کارخانه و کوچک‌ترین خرس‌ها می‌شد، بلکه شامل رئیس کارخانه و باتجربه‌ترین خرس‌ها نیز می‌شد، سبب شد که خرس، با همه پافشاری‌هایی که از پیش بر خرس بودنش داشت، هویت اصلی‌اش را فراموش کند و به استثمار و استعمار تن دهد. خرس چنان از خودبیگانه شد که پس از آزادی کس دیگری باید به او می‌گفت که خرس است و این تلنگر را مسئول متل، هرچند از روی توهین، به او زد و او را به خود آورد.

خرس، حتی تا پایان داستان نیز نمی‌دانست که در جنگل چه کار دارد و آنچه او را به سمت غار کشاند غریزه بود. غریزه او، خواب زمستانی، آن هم در غاری گرم بود. بدین شیوه، آفرینش‌گر این ویژگی جدانشدنی خرس را که فیلسوفان آن را «ویژگی عرضی لازم» می‌نامند برای مخاطب برجسته می‌کند و او را به ژرف‌اندیشی درباره این پرسش وامی‌دارد که آیا می‌توان خرس را فقط برای این که برخلاف سایر حیوان‌ها می‌تواند روی دو پایش راه برود انسانی کمی بدبو و گنده‌تر نامید؟ و یا اگر خرس در باغ وحش، لانه یا سیرک نباشد دیگر خرس نیست و انسان است؟ این ویژگی در داستان زمانی بارزتر می‌شود که با وجود این که خرس ماه‌ها با زندگی انسانی خو گرفته و حتی شمارش اعداد ۱ تا ۵ را نیز یاد گرفته است، باز هم نمی‌تواند خستگی و خواب‌آلودگی خود را کنترل کند و علت آن را نیز نمی‌داند.

آنچه توانایی این داستان را در بیان آموزش مفاهیم فلسفی توضیح می‌دهد فقط بیان گفته‌های پیش نیست، بلکه این داستان، با پیش کشیدن ویژگی‌های عرضی و ذاتی، مخاطب را با مفهوم طبقه‌بندی، تفاوت‌ها، شباهت‌ها و مرز میان انسان و حیوان آشنا می‌کند. این باهم‌نگری نشان می‌دهد که چگونه آفریننده این داستان به شکل شایسته‌ای بسیاری از مسائل پیچیده و بنیادین فلسفی از جمله ویژگی‌های عرضی و ذاتی، مفهوم طبقه‌بندی، تفاوت و شباهت و مرز میان آن، تسلیم استثمار و استعمار نشدن، جست‌وجوی توضیح‌ها و چگونگی داورها و مقایسه‌ها، چگونگی تعامل با دیگران، احترام به ویژگی‌های دیگران که از مفاهیم ژرف فلسفی است و مهم‌تر از آن مفهوم شناخت، هویت و خویش‌یابی را که از مفاهیم فلسفی کلیدی و مورد نیاز دوره نوجوانی است در داستان جای داده است.

۲.۵ خفاش دیوانه (ویلیس، ۱۳۸۷)

گروه سنی: ب و ج

خفاش دیوانه داستان خفاشی است که تازه وارد جنگل شده است. بنابراین حیوان‌های جنگل به پیش‌نهاد جغد تصمیم می‌گیرند که برای خوش آمدگویی برایش هدیه‌ای بخرند. پیش او می‌روند و از او می‌پرسند که از چه چیزی خوشش می‌آید؟ خفاش جواب می‌دهد: «من دوست دارم یک چتر داشته باشم تا وقتی باران می‌آید، پاهایم خیس نشوند» (ص ۳). این حرف خفاش برای حیوان‌ها شگفت‌آور است و برای همین او را دیوانه می‌نامند. وقتی می‌خواهند هدیه‌اش را به او بدهند، حرف‌هایی از او می‌شنوند که بر شگفتی آن‌ها می‌افزاید؛

جملاتی مانند: «در آسمان زیر پایم ابر سیاهی می‌بینم که می‌خواهد بیارد» (ص ۶) و ... بنابراین مسخره‌کنان پیش جغد می‌روند و ماجرا را برایش تعریف می‌کنند. جغد که از همه داناتر است با چند پرسش خفاش را آزمایش می‌کند و به چگونگی ماجرا پی می‌برد. آن وقت حیوان‌ها را وادار می‌کند که مانند خفاش وارونه از درخت آویزان شوند و از زاویه دید او به دنیا بنگرند. پس از آن، حیوان‌ها به نوع نگاه خفاش به دنیا و تفاوتش با خودشان پی می‌برند و می‌فهمند که علت حرف‌های خفاش این است که او نمی‌تواند روی پاهایش بایستد و از درخت آویزان می‌شود. بنابراین از او پوزش می‌خواهند.

در این داستان شاهد حرکتی از تمرکزگرایی به تمرکززدایی هستیم. در آغاز داستان، حیوان‌ها قادر به درک دیدگاه خفاش نیستند، برای همین دچار مشکل می‌شوند. آن‌ها علت صحبت‌های خفاش را نمی‌دانند، او را مسخره می‌کنند و توانایی درک این مسئله را ندارند که ممکن است حیوان‌هایی هم وجود داشته باشند که با آن‌ها متفاوت باشند. اما در ادامه، حیوان‌ها با یاری جغد درمی‌یابند که علت شگفت بودن حرف‌های خفاش تفاوت در آفرینش آن‌هاست.

این داستان، افزون بر آن‌که اهمیت مشورت را به کودک گوش‌زد می‌کند و به او نشان می‌دهد که گاهی مشکلات و اختلاف نظرها با یک فرد دانا و باتجربه‌تر برطرف می‌شود؛ با طنزی لطیف و دل‌نشین به کودک یاری می‌کند تا با هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های داستان از خودمداری دور شود و به‌آسانی از یک دیدگاه به دیدگاه دیگر حرکت کند و در پایان به توانایی «تمرکززدایی» که در باور خسرونژاد (۱۳۸۴: ۲۹) «اصلی‌ترین ویژگی ذهنی در فرایند تفکر فلسفی محسوب می‌شود» برسد؛ بتواند خود را به جای دیگران بگذارد و به وقایع و پدیده‌ها بنگرد و به عبارتی به یک «دیدگاه عینی از کل مسئله» نزدیک بشود؛ زیرا:

نظر بر این است که وقتی تفکر حالت تمرکز داشته و در نتیجه نتواند از یک دیدگاه خود را آزاد سازد، آن‌گاه عمل درون‌سازی اثر تحریفی پیدا می‌کند و تعادل رضایت‌بخشی میان عملیات درون‌سازی و برون‌سازی حاصل نمی‌گردد و تنها می‌توان دانشی 'ذهنی' از واقعیت به دست آورد. بنابراین افزایش اطلاعات جزئی‌تر دیگر رکن اصلی و یا تنها رکن در جریان این دانش محسوب نمی‌گردد، بلکه برای آن‌که این جریان به دیدگاه 'عینی' از کل مسئله نزدیک‌تر شود، شامل رشد توانایی فرد در حرکت انعطاف‌پذیر خود از یک دیدگاه به دیدگاه دیگر است و بالعکس (Baldwin, 1967: 245 به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۱۸۷).

از آن‌جا که «این دانش ذهنی از واقعیت شامل آگاهی ما از روابط و مسائل اجتماعی نیز [می‌شود]» (همان)، می‌توان گفت کودک با خواندن این داستان و توجه به زاویه دید دیگران،

با دستیابی به نوعی نگرش فلسفی، در جامعه و در تعامل با دیگران، تفاوت‌های دیگران را در نظر می‌گیرد؛ به ویژگی‌های آن‌ها توجه می‌کند و در نتیجه با افزایش تعامل همراه با احترام و رعایت حریم دیگران به نوعی شناخت می‌رسد. گفتنی است، نویسنده این داستان، با تمرکز بر مسئله اصلی، به‌خوبی توانسته است یکی از ویژگی‌های خفایش را که از «ذات» او جدانشدنی است و آن را از سایر جانوران جدا کرده است برجسته کند. با توجه به تعاریف مفهومی، وارونه آویزان شدن از درخت برای خفایش ویژگی عرضی لازم است. از سویی دیگر، این داستان تفاوت‌ها، شباهت‌ها و مفهوم طبقه‌بندی را نیز برای کودک روشن می‌کند و به او می‌آموزد که هر کدام از موجودات با ویژگی‌هایی خاص در طبقه ویژه‌ای قرار می‌گیرند.

۳.۵ قصه مارمولک سبز کوچولو (ژوبرت، ۱۳۸۵)

گروه سنی: ب

این داستان درباره مارمولک سبز کوچولویی است که تازه از تخم بیرون آمده است. او که به داشته‌های خود راضی نیست، با دیدن هر کدام از موجودات و ویژگی‌های آنان حسرت می‌خورد که چرا خدا به او آن ویژگی‌ها را نداده است. برای همین به سراغ آن‌ها می‌رود تا از آن‌ها یاری بگیرد. مثلاً، با دیدن پرنده از او می‌پرسد: «چرا خدا به من بال و پر نداده تا من هم بتوانم پرواز کنم؟» (ص ۴)؛ پرنده او را بر باهای خود سوار می‌کند تا با او پرواز کند؛ ولی تا پرنده شروع به پرواز می‌کند سر مارمولک گیج می‌رود و التماس می‌کند که پایین بیاید و در آخر می‌گوید: «شاید پرواز کردن اصلاً کار من نباشد!» (ص ۴) و همین‌طور، با دیدن ماهی، آرزوی شنا می‌کند و با تجربه آن می‌گوید: «گمان می‌کنم شنا کردن اصلاً کار من نباشد» (ص ۵). وقتی کانگورو او را در کیسه‌اش می‌گذارد تا او را به آرزویش (پریدن) برساند، دل او «زیرورو» می‌شود و به این نتیجه می‌رسد که پریدن کار او نیست. پس از آن او با سنجاب از درخت بالا می‌رود؛ با خرگوش می‌دود و با میمون از این شاخه به آن شاخه تاب می‌خورد، اما هر بار خیلی زود خسته می‌شود و به صخره‌اش برمی‌گردد. آن وقت حیوان‌های جنگل دور او جمع می‌شوند و هرکدام به نوعی می‌خواهند به او یاری کنند؛ اما مارمولک می‌گوید: «خدای مهربان می‌دانسته است نیازی به پرواز کردن، شنا کردن، پریدن، دویدن، بالا رفتن از درخت و تاب خوردن ندارم» (ص ۱۰). سپس او روی صخره‌ای که از تابش نور خورشید گرم شده بود به خوابی عمیق فرو می‌رود و پس از بیدار شدن می‌گوید: «خدا می‌دانست که تنها نیازم کمی آفتاب است و یک صخره و ...» (ص ۱۱) و در آخر برای همه داشته‌ها و نداشته‌ها از خدا سپاس‌گزاری می‌کند.

با یک باهم‌نگری در این داستان می‌توان گفت مارمولک سبز کوچولو تجربه حالت‌های روحی کسی را به مخاطب خود می‌دهد که ارزش داشته‌های خود را نمی‌داند و خویشتن خویش را در دیگران جست‌وجو می‌کند. مخاطب این داستان، هم‌گام با شخصیت اصلی و با هم‌ذات‌پنداری، به این تجربه فکری می‌رسد که هر موجودی دارای نیازها و ویژگی‌هایی است که لازمه زندگی اوست و با آن ویژگی به نیازهای خود پاسخ می‌دهد؛ برای نمونه، لازمه زندگی ماهی، شنا کردن؛ پرنده، پرواز کردن؛ و سنجاب، از شاخه بالا رفتن است. بنابراین، با این شیوه، با مسئله ویژگی‌های عرضی و ذاتی، که متیوز (۱۳۸۷: ۳۳۵) آن را از مسئله‌های فلسفه می‌داند، آشنا می‌شود. داستان یادشده برای رسیدن به این هدف، به گونه‌ای صمیمی و با فضاسازی‌های کودکانه، کودک را در برابر این پرسش‌ها قرار می‌دهد که چه می‌شود اگر مارمولک بخواند پرواز کند؟ و یا بخواند بپرد و ...؟ و آیا این کار شدنی است؟ و در پایان او را به این حکمت الهی می‌رساند که خدا نیازهای هر کدام از مخلوقاتش را می‌داند و به آن توجه کرده است.

هم‌چنین، با نگاهی گسترده‌تر، این داستان بحث طبقه‌بندی موجودات، شباهت‌ها و تفاوت‌ها و تمایز آن‌ها را نیز مطرح می‌کند و، با فراهم کردن زمینه و آرسی، شناخت هویت، پذیرش ویژگی‌ها و توان‌مندی‌های خود، شناخت و قدردانی از خداوند، زمینه رشد فلسفی کودک را فراهم می‌آورد.

۴.۵ کلاغ خنزرپنزی (پریشان‌زاده، ۱۳۷۸)

گروه سنی: الف و ب

کلاغ خنزرپنزی درباره کلاغ سیاه بی‌کاری است که از رنگ سیاهش بیزار است. او هر چیز رنگی را که می‌بیند جمع می‌کند و به خانه می‌برد. یک روز همه آن‌ها را به خود می‌بندد؛ اما وقتی می‌خواهد پرواز کند، هرچه تلاش می‌کند، نمی‌تواند. سپس با خود می‌گوید: «چه فایده! اگر نتواند بال باز کند و در آسمان پرواز کند؟» (ص ۲۴)؛ بنابراین، همه چیزهای رنگی را باز می‌کند و دور می‌ریزد. پس از آن، وقتی او به خوبی خود را در آینه نگاه می‌کند، می‌بیند که از بازتاب نور خورشید پرهایش به هفت رنگ درآمده‌اند؛ بنابراین، هرچه می‌خواسته و آرزویش را داشته خودش داشته، اما به آن توجه نکرده است.

این داستان در ظاهر ساده بسیار ژرف و تفکربرانگیز است. توان پرواز لازمه پرنده بودن است که زندگی بدون آن برایش اگرچه غیرممکن نیست، لطفی هم ندارد. ما پس از

«تصور» «کلاغ» «لزوماً» «پرواز» کردنش را (یعنی عرضی لازم) اندیشه می‌کنیم و پس از تصور «پرواز» است که «متصور» «رنگ» آن، به عنوان امر «عرضی مفارق»، می‌شویم؛ به بیانی دیگر، توانایی پرواز کردن چیزی است که از «ذات» کلاغ جدایی‌ناپذیر است، ولی رنگ سیاه از ذات او جدایی‌پذیر است؛ زیرا کلاغ در رنگ‌های دیگر نیز در طبیعت وجود دارد. در این داستان، کلاغ از رنگ سیاه خود راضی نیست. او پس از تحمل سختی بسیار به این نتیجه می‌رسد که رنگارنگ بودن، وقتی جلو پرواز را بگیرد، ارزشی ندارد و نمی‌تواند جواب‌گوی نیازهای بنیادی‌تر او باشد.

بنابراین، ایده ویژگی‌های عرضی و ذاتی یکی از مواردی است که توان فلسفی این داستان را توضیح می‌دهد. گفتنی است که این ایده فقط یکی از دلایل‌های جذابیت فلسفی آن است، این داستان به گونه‌ای نرم و گیرا مخاطب را از مفاهیم نیازها و ویژگی‌ها به مفاهیم مهم و اساسی خویش‌یابی می‌رساند. افزون بر آن، کودک را با مفهوم طبیعی و مصنوعی و مرز میان آن‌ها نیز آشنا می‌کند و او را به این اندیشه وامی‌دارد که آیا کلاغ می‌تواند با شال، شانه، قرص‌های رنگی و وسایل مصنوعی دیگر به پرهایی رنگی برسد که کارایی پرهایی طبیعی خودش را داشته باشد؟ متیوز پرسش‌هایی این چنینی را پرسش‌هایی فلسفی، پرکشش و آموزنده می‌داند.

گفتنی است، نویسنده این داستان، با دادن صفت بی‌کار به کلاغ، رفتار او را از سازوکارهای رفتار مورد پسند خارج کرده و کودک را به این ژرف‌اندیشی وامی‌دارد که گاهی ما آرزوهایی داریم که برای به دست آوردن آن‌ها چیزهای مهم‌تری را از دست می‌دهیم و یا حسرت چیزهایی را می‌خوریم که اگر کمی دقت کنیم آن را در وجود خود می‌یابیم.

۵.۵ کرم سه‌نقطه (پریشان‌زاده، ۱۳۸۹)

گروه سنی: ب و ج

کرم سه‌نقطه داستان کرمی است که در دل خاکی که پر از دانه گیاهان است به دنیا می‌آید. او در خاک زندگی عادی و بی‌دغدغه‌ای را می‌گذراند. تا این که یک روز از سوسک سیاهی می‌شنود که به دوستانش می‌گوید: «زود باشید. عجله کنید. مثل آن کرم سه‌نقطه تنبل، ترسو و بی‌عرضه نباشید» (ص ۱۱). او که تا آن روز «نه بی‌عرضه بود، نه باعرضه، نه تنبل بود و نه زرنگ، نه ترسو بود و نه شجاع» (ص ۱۲) ناامید و عصبانی می‌شود؛ بنابراین،

به شک و تردید می‌افتد که «باور کند تنبل و ترسو و بی‌عرضه است، یا به همه نشان دهد که باعرضه و زرنگ است!» (ص ۱۴-۱۵). او راه دوم را انتخاب می‌کند و دست به کارهای عجیبی می‌زند: جنگلی را که آتش گرفته است خاموش می‌کند؛ از این سر شهر تا آن سر شهر تونل می‌زند؛ یک برج بلند می‌سازد؛ از بلندترین کوه بالا می‌رود و ... برای همین از جانب دیگران تشویق و ستایش می‌شود و حتی یک‌بار عکس او در روزنامه‌ها چاپ می‌شود. اما، در برابر این آوازه، دیگر نمی‌تواند آسوده نفس بکشد و خسته و بدحال می‌شود. یک روز که می‌خواهد تخته‌سنگ بزرگی را از روی لانه مورچه‌ها بردارد، خودش زیر آن گیر می‌کند؛ کرم شب‌تاب که برای یاری او آمده است می‌گوید: «تو همان کرمی نیستی که برای آفرین گفتن دیگران همه چیزش را از دست داده؟» (ص ۴۴). کرم نگاهی به سر تا پای خود می‌کند و خسته و کوفته به زمین می‌افتد. در این هنگام بوی آشنایی به مشامش می‌رسد؛ «بویی که یادش رفته بود؛ بوی خاک. همان خاکی که کرم سه‌نقطه باید آن را برای رشد گیاه آماده می‌کرد. گیاهی سبز که با یاری او از دل خاک بیرون می‌آمد» (ص ۵۰).

تجربه فکری این داستان به تخیل درآوردن دنیایی است که در آن فرد، بدون توجه به ویژگی‌ها، توان‌مندی‌ها و کارایی خود، برای آفرین گفتن دیگران دست به کارهایی می‌زند که با ویژگی‌های خاص او سازگار نیست و همین موضوع زمینه خستگی و نزدیک شدن به نابودی و مرگ را برای او فراهم می‌کند. بنا به آنچه در تعریف «ویژگی عرضی لازم» آمد، نیاز کرم خاکی به خاک از این نوع ویژگی است و کرم برای ادامه زندگی به آن نیازمند است. از نگاهی دیگر، کرم خاکی با رساندن اکسیژن بیش تر به گیاه زمینه رشد بهتر را برای آن فراهم می‌کند. در این داستان، کرم سه‌نقطه، با نادیده گرفتن آنچه لازمه زندگی اوست، دست به کارهایی زد که اگرچه به نظر جالب و ستودنی می‌آمد، او را به مرگ و نابودی می‌کشاند. کرم شب‌تاب زمینه شناخت را برایش پدید آورد تا به خاک برگردد و در پی این شناخت بتواند، افزون بر دست‌یابی به سلامتی، زمینه رویش گیاهی سبز را فراهم کند. کاری که به نظر می‌رسد بسیار مهم‌تر از کارهای پیشین اوست. بنابراین، کودک با این رهنمود، با عباراتی ساده، ژرف و غیرمستقیم می‌تواند به مفاهیمی مانند شناخت ویژگی‌ها، تفاوت‌ها و شباهت‌ها و اهمیت شناخت هویت خود پی ببرد و بداند که «هر کسی را بهر کاری ساختند». نویسنده، با انتخاب نام «کرم سه‌نقطه» برای شخصیت اصلی، که بیان‌گر ویژگی‌های درونی خاصی نیست، داوری درباره او را به کودک سپرده است. در این داستان آن که سبب می‌شود کرم سه‌نقطه به شناخت خود برسد کرم شب‌تاب است که به نوعی در طبقه او قرار می‌گیرد. بنابراین این داستان می‌تواند کودک را به تحلیل و مقایسه وادارد.

افزون بر آن، داستان به گونه‌ای طراحی شده که کودک باید از میان گزینه‌های رقیب و احتمالی پاسخ درست را دریابد. برای نمونه، عبارت «اما یک جای کار اشکال داشت. او دیگر نمی‌توانست آسوده نفس بکشد؛ خسته شده بود و حالش خوب نبود. چرا؟ خودش هم نمی‌دانست» (ص ۳۷)، در میانه داستان زمینه این پرسش را فراهم کند که چرایی اشکال مورد نظر راوی کجاست؟ ساکت کردن هدهد؟ مبارزه با دزدان؟ ساختن تونل؟ سوراخ کردن سد برای خودنمایی؟ یا توجه و تشویق دیگران؟ و در پایان کودک به گونه‌ای غیرمستقیم به هدف اصلی داستان، که اهمیت شناخت خود و نیازهای خود است، پی می‌برد. این متن می‌تواند امیدبخش بحث و گفت‌وگو برای آموزش و تثبیت مفاهیم فلسفی باشد.

۶.۵ عروس من از تو / آواز تو از من (خسرونژاد، ۱۳۸۷)

عروس من از تو / آواز تو از من داستان گنجشک تنها و بی‌آوازی است که روزی خاری به پایش فرومی‌رود. به ناگاه، او پیرزنی را می‌بیند که می‌خواهد نان بپزد، ولی هیزم ندارد. به پیرزن می‌گوید: بیا این خار را از پای من در بیاور و با آن نان بپز؛ «البته به شرطی که یک کلوچه هم برای من بپزی» (ص ۶)؛ اما وقتی گنجشک برای «قضای حاجت» به بیرون می‌رود، پیرزن کلوچه او را می‌خورد. گنجشک ناراحت می‌شود و نان او را برمی‌دارد و فرار می‌کند. او به چوپانی می‌رسد که شیر دارد، ولی نان ندارد. گنجشک به چوپان پیش‌نهاد می‌دهد: بیا نان و شیر را روی هم بریزیم و با هم بخوریم. چوپان نیز مانند پیرزن، تا گنجشک خبر می‌شود، نان و شیر را می‌خورد. گنجشک نیز ناراحت می‌شود و بره‌های چوپان را برمی‌دارد و فرار می‌کند. او به جایی می‌رسد که عروسی است و میهمان‌ها پلو دارند، اما گوشت ندارند. همانند دفعه‌های پیش، پیش‌نهاد شریکی می‌دهد، ولی داماد هم بدقولی می‌کند. برای همین، گنجشک عروس را برمی‌دارد و فرار می‌کند و به جایی می‌رسد که یک مرد نابینا در حال آواز خواندن است و آواز زیبایی دارد. گنجشک به مرد نابینا می‌گوید: «ای مرد! یک غم من دارم. یه غم تو! من آواز ندارم و تو عروس! تو آوازت را بده به من و من عروسم را می‌دم به تو» (ص ۲۰). او موافقت می‌کند و از آن روز به بعد دیگر تنها نیست و یک عروس دارد، ولی دیگر نمی‌تواند آواز بخواند و گنجشک نیز اگرچه عروس ندارد و تنهاست، می‌تواند آواز بخواند.

نویسنده با زبانی ساده، صمیمی و طنزآمیز، با ارائه مثال‌هایی ساده که با شباهت

سنجیده‌ای تکرار می‌شوند، نیازها، خواسته‌ها و آنچه را که شخصیت‌ها در پی آن‌اند نشان می‌دهد. عروس و مرد نابینا با نیازها و ویژگی‌های مشترک در پایان داستان به هم می‌رسند و می‌توانند تنهایی یک‌دیگر را پر کنند. این مفهوم نیز در تصویر پایانی کتاب و تصویر جلد نیز با لحنی کنایی نمود یافته است؛ در تصویر پایانی، که به نظر می‌رسد آغازی دوباره در داستان است، اگرچه عروس در چنگال گنجشک است، چشم او به دنبال نیمه خود یعنی مرد نابیناست. افزون بر آن، در متن نیز آنچه عروس را به فکر وامی‌دارد، تنهایی مرد نابیناست؛ او با خودش می‌گوید: «خدایا چقدر این مرد تنهاست» (ص ۲۰)، ولی گنجشک فقط به آواز مرد نابینا توجه می‌کند و با خود می‌گوید: «خدایا! چه زیبا می‌خواند!» (ص ۲۰). هم‌چنین، گنجشک نیز که از همان آغاز داستان در پی به دست آوردن چیزی بهتر است، در پایان، آواز را برتر می‌داند و حتی غمش را نداشتن آن می‌داند؛ زیرا احساس نیاز او به عروس کم‌تر از احساس نیازی است که به آواز خواندن دارد. توانایی آواز خواندن یکی از ویژگی‌های عرضی لازم برای پرنده است، در حالی که توانایی همسریابی و نیاز به آن در انسان‌ها بر نیاز به آواز خواندن چیرگی دارد.

گفتنی است، این مفهوم عمیق گرچه به‌تنهایی می‌تواند توان فلسفی این داستان را آشکار کند، فقط یکی از جاذبه‌های فلسفی در این داستان است و این داستان به گونه‌ای هنرمندانه ذهن کودک را از ویژگی‌های ذاتی و عرضی به اصل طبقه‌بندی، تفاوت‌ها و شباهت‌ها پل می‌زند.

یکی از درون‌مایه‌هایی که به گونه‌ای ضمنی از داستان دریافت می‌شود و به طور مستقیم نیز در خط پایانی کتاب آمده این مفهوم فلسفی است که «آدم نمی‌تواند همه چیز را با هم داشته باشد» (ص ۲۴). در داستان یادشده نیز گنجشک، به قیمت تنهایی، آواز را به دست آورد و مرد نابینا هم با از دست دادن آواز از تنهایی رها شد. این مطلب با سخن راسل هماهنگ است؛ آن‌جا که تأکید می‌کند مفهوم تمامیت چیزها یا تمام جهان هستی و موجودات به گونه‌ای خلاف عقل و منطق است (Russet, 1903).

افزون بر آن، در این داستان برندگان پایان، مرد نابینا و گنجشک، کسانی‌اند که به پیمانشان عمل می‌کنند و سایر شخصیت‌ها که در معامله خیانت می‌کنند بهترین دارایی‌شان به غارت می‌رود. بنابراین، داستان با این ترفند کودک را با مفاهیم ژرف اخلاقی آشنا می‌کند. مفاهیم یادشده به گونه‌ای در داستان نمود یافته است که کودک در محیطی شاد و طنزآمیز باید به دنبال توضیح‌ها بگردد و، در پایان، از میان معانی رقیب، به معنی مورد نظر نویسنده برسد.

۶. نتیجه‌گیری

فلسفه و ادبیات از زمان‌های بسیار دور در قصه‌های مادر بزرگان پیوند خورده‌اند. امروزه نیز یکی از پیش‌فرض‌های برنامه «فلسفه برای کودکان» این است که کودکان زمانی بیش‌تر یاد می‌گیرند که کتاب‌هایشان به شکل داستان باشد؛ اما صاحب‌نظران این برنامه با دو رویکرد به داستان می‌نگرند: عده‌ای مانند لیپمن، شارپ و کم با نگاهی ابزاری بر این باورند که ادبیات رایج نمی‌تواند ابزاری شایسته برای آموزش تفکر فلسفی باشد و خود به نوشتن داستان با این هدف رو آورده‌اند و عده‌ای مانند فیشر و متیوز معتقدند که گونه‌های ادبی از پیش آفریده شده در ادبیات کودک به خودی خود فلسفی‌اند و می‌توانند به نیازهای فلسفی کودکان پاسخ دهند. متیوز در مقاله «داستان‌های تفننی فلسفی»، با انتقاد به برونو بتلهایم، نه تنها مسیر ادبیات کودک را فلسفی می‌داند، بلکه تأکید می‌کند که کودکان به‌خوبی توانایی درک مفاهیم فلسفی را دارند.

در یک باهم‌نگری درباره‌ی داستان‌هایی که با توجه به دیدگاه متیوز تحلیل شده‌اند، می‌توان گفت این آثار، که می‌توان آن‌ها را داستان‌های تفننی فلسفی یا ماجرابی فکری نامید، در فضایی خیالی، با شاعرانگی بی‌مانندی در قالب عباراتی ساده و قابل فهم، چندین مؤلفه فلسفی مهم را در خود جای داده‌اند و می‌توانند زمینه رشد و تجربه فکری را برای کودکان فراهم کنند. در هر شش داستان تحلیل شده، مفاهیم فلسفی مهمی مانند اخلاق، هویت‌یابی و شناخت خود و دیگران، شباهت و تفاوت، طبقه‌بندی موجودات و، در نگاهی گسترده‌تر، بیان مسئله و ویژگی‌های عرضی و ذاتی یافت شد. افزون بر آن، هر کدام از داستان‌ها خودشان دارای مؤلفه‌های فلسفی متفاوتی با داستان‌های دیگر بودند که در جدول زیر آمده است:

جدول ۲. مؤلفه‌های یافت‌شده در داستان‌ها

مؤلفه‌های مشترک در همه داستان‌ها	اخلاق، هویت‌یابی و شناخت خود و دیگران، شباهت و تفاوت، طبقه‌بندی موجودات و در نگاهی وسیع‌تر، ویژگی‌های عرضی و ذاتی
مؤلفه‌های غیرمشترک در داستان‌ها	نخرسی که می‌خواست نخرس بماند
	چگونگی داوری و مقایسه کردن، از خودبیگانگی، استثمار و استعمار
	خفاش دیوانه
	تمرکز دایی
	قصه مارمولک سبز کوچولو
کرم سه‌نقطه	
کلاغ خنرینزری	
مفهوم طبیعی و مصنوعی و مرز میان آن‌ها	
عروس من / از تو / آواز تو از من	
چگونگی تمامیت چیزها	

به نظر می‌رسد خوانش چنین داستان‌هایی به کودک یاری می‌کند تا با دریافت توان تمرکززدایی، افزون بر شناخت هویت، توان‌مندی‌ها و نیازهایش، با فهم تفاوت‌ها و شباهت‌هایش با دیگران، قدرت پذیرش ویژگی‌ها و باورهای متفاوت و گاهی متضاد را بیابد؛ به نوعی شناخت اجتماعی برسد و در پایان نیز، با درک چگونگی تمامیت چیزها، داوری و مقایسهٔ سنجیده، با پرورش ذهن و خودشکوفایی، به بالاترین سطح شناخت برسد. البته باید تأکید کرد که، برای استفادهٔ بهتر این داستان‌ها در حلقه‌های کندوکاو، وجود یک مربی لازم است تا مسیر آموزش را هدایت کند.

بنا بر آنچه گفته شد، می‌توان با پیروی از متفکر بزرگ، گرت. بی. متیوز، ادعا کرد که ادبیات کودک از پیش خلق شده که در قالب داستان‌هایی صمیمی و ناب در دسترس کودکان قرار دارد می‌تواند همانند داستان‌های فکری که به همین منظور طراحی شده‌اند، تفکربرانگیز باشد و به آموزش فلسفه یاری رساند. بنابراین، می‌توانیم با بازنگری نگاه خود، با کشف توانایی‌های بالقوه‌ای که در این داستان‌هاست، ضمن آگاه کردن نویسندگان و دست‌اندرکاران، با ارج نهادن به کودکان مخاطب، آثاری را به آنان عرضه کنیم که پیش از فلسفی بودن با ادبیت خود بتواند دل آن‌ها را به دست آورد و با کشش و جذابیت در فضایی خیالی به خواسته‌های آنان ارج نهد و، مهم‌تر از آن، آن‌ها را انسان‌های بدوی پیش از دوران هوش مندی «که قدرت فهم مفاهیم انتزاعی را ندارند نپنداریم و بدانیم که کودکان خود فیلسوفانی هوش‌مندند و به همان اندازه که عاطفی‌اند، هوش‌مندند و حق هم دارند که باشند» (متیوز، ۱۳۸۷: ۳۴۳).

داستان‌های انتخاب‌شده، جز یک مورد، از میان کتاب‌های کانون پرورش فکری انتخاب شده‌اند و کانون نیز سال‌هاست که از جانب کودکان استقبال شده است. از آن‌جا که، با چشم‌پوشی از داستان‌خردی که می‌خواست خرس بماند، این داستان‌ها مناسب گروه‌های سنی «الف» تا «ج» هستند و سن دبستان و پیش از آن (تا ۱۱ سالگی) را در بر می‌گیرند، می‌توان به این مهم رسید که این داستان‌ها، با چنین مفاهیم فلسفی عمیق، توانسته‌اند با کودکان پیش از سن بلوغ رابطه‌ای چندین‌ساله برقرار کنند و، هم‌گام با متیوز، بر بتلهایم خرده گرفت؛ آن‌جا که او زمان درک مفاهیم انتزاعی را ۱۲ سالگی به بعد می‌داند و تأکید می‌کند که کودکان پیش از سن بلوغ درک انتزاعی لازم را برای فهم تبیین‌های واقع‌گرایانه ندارند (همان). برای اطمینان از این یافته، پژوهش‌گران انجام دادن پژوهشی عملی و مخاطب‌محور را در این زمینه پیش‌نهاد می‌کنند.

گفتنی است، این پژوهش در بررسی رابطهٔ فلسفه و ادبیات به مفاهیم و محتوا توجه

داشته است، در حالی که اگر زاویه دیدمان را کمی تغییر دهیم به این مهم می‌رسیم که شگردها و عناصری در ذات ادبیات هست که به خودی خود کار فلسفی می‌کنند؛ به بیان دیگر، میان شگردهای ادبی مانند تشبیه، استعاره و کنایه و افزایش تفکر فلسفی پیوند برقرار است. پرداختن به این پیوند که برای نخستین بار از سوی خسرونژاد (۱۳۸۹) در کتاب معصومیت و تجربه از دید تمرکززدایی مطرح شده به دلیل محدودیت پژوهش در این مجال نمی‌گنجد و اگرچه در این پژوهش به برخی از آن‌ها اشاره‌ای کوتاه شده است، پژوهشی درخور می‌طلبد که انجام آن پیش‌نهاد می‌شود.

در پایان، از استاد بزرگوار دکتر سعید رحیمیان، برای راهنمایی و پاسخ‌گویی‌های بی‌دریغشان به‌ویژه در بحث منطق بسیار سپاس‌گزاریم.

منابع

- اسمیت، فیلیپ (۱۳۷۷). *فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه سعید بهشتی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- اشتاینر، بورگ (۱۳۷۷). *خرسی که می‌خواست خرس بماند*، ترجمه ناصر ایرانی، تهران: کانون چاپ.
- ایروانی، شهین و خدیجه مختاری (۱۳۹۰). «جای‌گاه مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کودک ایران»، *نشریه علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک*، س ۲، ش ۱.
- پریرخ، مهری، زهره پریرخ و زهرا مجدی (۱۳۸۸). «رد پای مفاهیم فلسفی در داستان‌های کودکان: پژوهشی پیرامون شناسایی عناصر مرتبط با آموزش تفکر فلسفی»، *شیراز: دومین همایش ادبیات داستانی کودکان و نوجوانان*.
- پریشان‌زاده، سروناز (۱۳۸۷). *کلاغ خنزرینزری*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- پریشان‌زاده، سروناز (۱۳۸۹). *کرم سه نقطه*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۱). «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتئو لیپمن»، *فصل‌نامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، ش ۴۲.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۴ الف). «درباره مؤلفه‌های ادبیات کودک و برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، *گفت‌وگوی سعید ناجی با مرتضی خسرونژاد*، کتاب *ماه کودک و نوجوان*، ش ۹۶.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۴ ب). «تمرکززدایی در ادبیات کودک هم هدف است و هم روش»، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ش ۹.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۶). «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، س ۳، ش ۲۰.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۷). *عروس من از تو/ آواز تو از من*، تهران: به‌نشر.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه (درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک)*، تهران: مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۹۰). *چگونه توانایی اندیشه فلسفی کودکان را پرورش دهیم*، مشهد: به‌نشر.

۵۸ تحلیل کیفی محتوای فلسفی برخی از داستان‌های منتخب در ادبیات کودکان ...

- ژویرت، کلا (۱۳۸۵). *قصه مارمولک سبز کوچولو*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- سهرابی، راضیه (۱۳۹۰). «مقایسه افسانه‌های ایرانی، کتاب‌های داستانی تصویری ایرانی و کتاب‌های داستانی تصویری خارجی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه شیراز.
- فرزانه، جواد و دیگران (۱۳۸۹). «در جست‌وجوی استقلال، انتخاب متن‌های ادبی مناسب برای برنامه فلسفه برای کودکان»، *مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک*، س ۱، ش ۲.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵ الف). *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵ ب). *آموزش و تفکر*، ترجمه فروغ کیانزاده، اهواز: رسش.
- کم، فیلیپ (۱۳۸۹). *با هم فکر کردن: کتدوکاوهایی فلسفی برای کلاس*، ترجمه فرزانه شهرتاش و مژگان رشتچی، تهران: شهرتاش.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۷). «فلسفه برای کودکان و نوجوانان چیست؟»، *گفت‌وگوی ناجی با لیپمن*، در *کتدوکاوهایی فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت)*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مایزر، چت (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: سمت.
- متیوز، گرت. بی. (۱۳۸۷). «داستان‌های تفننی - فلسفی»، در *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*، به کوشش مرتضی خسرونژاد، با مقدمه‌ای از پیترو هانت، ترجمه روحیه نظیری‌پور، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مظفر، علامه محمدرضا (۱۳۷۴). *منطق*، ترجمه و اضافات علی شیروانی، قم: دارالعلم.
- ناجی، سعید (۱۳۸۳). «گفت‌وگو با پروفیسور آن مارگارت شارپ، استاد دانشگاه مونکتیر نیوجرسی امریکا»، ترجمه مریم صفایی و صدیقه میرزایی، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ش ۱۹.
- ویلیس، جین (۱۳۸۷). *خفاش دیوانه*، ترجمه معصومه انصاریان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

Delaney, M. (1997). 'Teaching Philosophical Thinking Through Children Literature: Creative Application of Dialogue and Story', *Education Resource Information Center (ERIC)*, [online] available at: <http://www.eric.ed.gov/ed410558.pdf>. 7/02/2011.

Fisher, Robert. (1996). 'Stories for Thinking: Developing Critical Literacy Through the Use of Narrative', *Analytic Teaching*, 18 (1).

Fuch, L. (1984). 'The hide message in children's book', In Annual meeting of the Florida reading, Fl, October.

Glazer, J. and C. Giorgis (2005). *Literature for young children*, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Matthews, G. B. (1980). *Pilosophy and the young child*, U S A: Harvard University Press.

Matthews, G. B. (1995). *The Pilosophy of childhood*, U S A: Harvard University Press.

Maykut, Palema and Richard Morehouse (1994). *Beginning Qualitative Research*, London: the Falmer Press.

Russel, B. (1903). *Principales of Mathematics*, New York: W. W. Norton.