

تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان

دکتر مرتضی خسرونژاد*

چکیده

هر چند نهضت فلسفه برای کودکان در پیشبرد برنامه‌های خویش، همواره از ادبیات کودک سود برده، اما هیچ‌گاه تأملی نظری بر این مفهوم نداشته است. عمده بحث‌های صاحب‌نظران این نهضت، درباره مفاهیم کودک، فلسفه و نظریه تربیتی بوده است و ادبیات صرفاً ابزاری در نظر گرفته شده که مقصدی جز خودش - در این جا تربیت تفکر فلسفی - دارد. مقاله حاضر در پی آن است که در تعامل مفاهیم کودکی و فلسفه، جایی را نیز به ادبیات کودک اختصاص دهد و رابطه سه مفهوم را - به جای دو مفهوم - تحلیل کند و در نهایت در جست‌وجوی رویکرد باشد که هم‌زمان با پرورش تفکر فلسفی کودکان، بر ماهیت و هویت مستقل ادبیات نیز ارج گذارد.

کلیدواژه‌ها: ادبیات کودک، داستان، فلسفه، فلسفه برای کودکان، کودک.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

* . استادیار مرکز مطالعات ادبیات کودک، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

(mkhosronejad@hotmail.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۱/۱۸ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۱/۲۵ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

مقدمه

بحث‌های مربوط به فلسفه برای کودکان^۱ و هر آنچه در این جنبش از جنبه نظری مطرح شده، اغلب مبتنی بر پیش‌فرض‌های مربوط به مفاهیم کودکی و فلسفه بوده است. معمولاً تصور بر این است که اگر مفهومی که از کودک و فلسفه داریم، امکان تلفیق در عبارت «فلسفه برای کودکان» را داشته باشد، مسیر پرداختن به نظریه در این قلمرو هموار می‌شود. علاوه بر پژوهشگران نام‌آور این حیطه، دیگر پژوهشگران نیز، که نگاهی باهم‌نگرانه داشته‌اند، مبنا را بر همین نوع نگاه قرار داده‌اند. کارین موریس، از زمره این پژوهشگران، آشکارا بیان می‌کند که «باورهای ما مبنی بر این که کودکان نمی‌توانند به فلسفه بپردازند مبتنی بر پیش‌فرض‌های ما درباره کودک و تفکر او و نیز درباره فلسفه است» (موریس، بی‌تا). موریس، سپس در مقاله خود به ژرفکاوی مفاهیم کودکی و فلسفه پرداخته است. فیلیپ کم نیز که مجموعه *داستان‌های فکری* را ویراستاری کرده، در مقدمه خود بر این کتاب و نیز در کتاب *راه‌نمایی* که درباره اجرایی‌کردن داستان‌های یاد شده نوشته است و همچنین در اثر مستقل خویش، با هم‌اندیشی، کاوش فلسفی در کلاس درس، در همان حال که از ادبیات همچون رکن اصلی پیشبرد برنامه خود سود می‌جوید، بر ماهیت ادبیات و یا ادبیات کودک هیچ تأملی نمی‌کند (رک. کم ۱۳۷۹ الف، کم ۱۳۷۹ ب و کم ۱۹۹۵). از اعضا جنبش فلسفه برای کودکان، تنها پژوهشگری که طی چند بحث مستقل، ماهیت ادبیات کودک را بررسی کرده و کاوش در این زمینه را ضروری دانسته، فیلسوف صاحب‌نام این قلمرو، گرت. بی. متیوز است. مقاله حاضر، پس از بحثی کوتاه درباره ضرورت پرداختن به مفهوم ادبیات کودک در تدوین هر نظریه مربوط به «فلسفه برای کودکان» که از ادبیات سود می‌جوید، و نیز ضرورت‌گزینش یا ابداع برداشتی خاص از این مفهوم، ضمن مروری انتقادی بر آنچه پیشگامان این قلمرو درباره ادبیات یا ادبیات کودک گفته‌اند، خواهد کوشید که از آن سوی رابطه نیز بر مسئله نظر افکند و نظریه‌هایی از ادبیات کودک را که بابتی تازه بر این بحث می‌گشایند معرفی کند.

ضرورت پیش‌فرض سوم

همچنان که جمع مفهوم «فلسفه» و «کودک» در عبارت «فلسفه برای کودکان» مبتنی بر وجود و یا گزینش تعریف‌هایی از دو مفهوم یادشده است که بر بستر هم‌نشینی تاب‌آورند، استفاده از

1. philosophy for children (P₄c)

ادبیات کودک در این قلمرو نیز تأملی نظری در معنای این ادبیات را می‌طلبد که زمینه را برای ورود هم‌زیستانه آن به این حیطه فراهم آورد. شاید نیاز به تأکید نباشد که از منظری فلسفی، حضور مفاهیم منفرد در عبارات ترکیبی، حضوری تعاملی است؛ و نیز این‌که چنین تعاملی، از سوی محدودکننده و از سوی گشایش‌دهنده است. بنابراین، همچنان‌که کودک درون/ادبیات کودک و نیز ادبیات درون/ادبیات کودک، همان کودک و همان ادبیاتی نیستند که به گونه‌ای مطلق از آن‌ها سخن می‌گوییم^۱، نه کودک و نه فلسفه و نیز، به این ترتیب، نه ادبیات کودک مورد استفاده در نهضت فلسفه برای کودکان، همانی نیستند که خارج از این قلمرواند. هم‌نشینی این مفاهیم و عبارات، به گونه‌ای دیالکتیکی، هم‌نشینی را دگرگون می‌سازد و از این رو، هر رویکرد در جنبش فلسفه برای کودکان که از ادبیات کودک در پیشبرد مقاصد خود بهره می‌برد، نیازمند سه گونه پیش‌فرض -درباره مفاهیم فلسفه، کودک، و ادبیات کودک- است. (ر. ک. خسرونژاد، ۱۳۸۴ الف و نیز خسرونژاد ۱۳۸۴ ب)

نپرداختن به هر یک از این سه و نادیده‌گرفتن آن‌ها، به ناگزیر، منجر به ابزاری‌دیدن، تحریف و یا مسخ مفهوم نادیده‌گرفته‌شده می‌شود و این، به نظر می‌رسد، آن چیزی نیست که فلسفه یا ادبیات و یا نهضت فلسفه برای کودکان در پی آن باشد یا به آن رضایت دهد و یا از آن سود ببرد.

پیش‌فرض‌های متیو لیپمن، آن مارگرت شارپ، و گرت بی. متیوز درباره ادبیات کودک

لیپمن و شارپ، هر چند خود، داستان‌هایی را برای پیشبرد برنامه فلسفه برای کودکان به نگارش در آورده‌اند، اما بحث مستقلی را به ادبیات کودک اختصاص نداده‌اند. پیش‌فرض‌های ایشان را درباره ادبیات، در مفهومی کلی، و به ویژه درباره ادبیات کودک، شاید بتوان در سخنان جسته و گریخته آنان در این باره جست‌وجو کرد. لیپمن در یکی از مصاحبه‌های خود، در پاسخ به این پرسش که «چرا در تعلیم و تربیت، متن داستانی-فلسفی، مؤثرتر از متن صرفاً فلسفی است؟» می‌گوید:

۱. برای درک روشن از این بحث رجوع کنید به:

Lesnik-Oberstein, K. (1996). "Defining Children's Literature and Childhood". International Copanionn Encyclopedia of Children's Literature. Ed: Peter Hunt. Second ed. London: Routledge. Pp. 17-31.

هر کتاب درسی، مجموعه‌ای از اطلاعاتی وسیع است که به دست محققان و برای محققان تألیف شده است. اما اگر مخاطب کتاب درسی، محققان نباشند و کتاب، کودکان را خطاب کند، شگردی برای برانگیختن مطالعه لازم می‌آید. داستان (رمان) حاوی تخیل، موقعیتی فرضی، گفت‌وگویی پر تحرک، شخصیت‌هایی زنده، سبکی پرطراوت، جان‌دارانگاری، طنز، یا همه این‌ها است. مؤلف با این شیوه‌ها می‌تواند اطلاعاتی را که می‌خواهد انتقال دهد، به شکل داستانی در آورد که خواننده با آن همانندسازی کند و از آن لذت ببرد و آن را بفهمد [در همه جای متن حاضر خمیده‌کردن حروف از مؤلف مقاله حاضر است] (لیپمن: ۲۰۰۶).

از نظر لیپمن، «نویسندگان فلسفه برای کودکان می‌توانند در هر صفحه، روابط، مسائل، و معانی ظریف فلسفی را جا دهند ... یک جمله یا کلمه، کودکان را برمی‌انگیزد ... و جست‌وجوی (کاوش) آنان آغاز می‌شود و تا زمانی که متقاعد نشوند معنای آنچه را نوشته یا گفته شده دریافته‌اند، این جست‌وجو ادامه می‌یابد» (همان). لیپمن بر این باور است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی در رشته فلسفه، برای مطالعه متون بسیار انتزاعی، انگیزه‌ای شخصی و درونی دارند، اما کودکان نیازمند این اند که برای چنین کاری برانگیخته شوند و داستان معمولاً بهترین راه برای رسیدن به این هدف است.

نکته تأمل برانگیز دیگر، تأکیدی است که لیپمن، بی‌درنگ، پس از اظهارات یاد شده، بر تفاوت دیدگاه خود و پیازه می‌کند:

اما این دلیلی نیست که با باور پیازه مبنی بر این که کودکان خردسال نمی‌توانند از پس انتزاعیات بر آیند هم‌داستان شویم. بهتر است بگوییم، کودکان نمی‌خواهند مجبور شوند با واژگان و اصطلاحاتی تخصصی، خشک و انتزاعی درگیر شوند. آنان به‌خوبی از پس کلمات کوتاه و مجردی همچون خوب، بد، قانون، امید، شادی و غیره که فلاسفه نیز به‌کار می‌برند، برمی‌آیند (همان).

و سرانجام در جایی دیگر، در پاسخ به پرسش مربوط به شیوه نوشتن کتاب‌های فلسفه برای کودکان، لیپمن اظهار می‌دارد:

داستان‌ها به گونه‌ای نوشته می‌شوند که شماری از باورهای گوناگون فلسفی، به تصادف، در هر صفحه پخش شده باشد. کودکان، به دلیل کنجکاوی ذاتی خویش، حتماً با این باورها برانگیخته می‌شوند و دوست دارند که در آن باره با هم‌کلاسی‌های خود بحث و گفت‌وگو کنند. چنین

بحث‌هایی باید از سوی معلم تشویق و حمایت شود و کودکان نیز باید تشویق شوند که به توانایی‌های فلسفی خویش ایمان داشته باشند (همان).

همان‌گونه که از سخنان یادشده برمی‌آید، بنا بر باور لیپمن، ادبیات کودک، همچون واقعیت یا پدیده‌ای درخورد و برای خود، در نهضت فلسفه برای کودکان، در نظر گرفته نمی‌شود. داستان و رمان، از این منظر، ابزاری برای رسیدن به هدفی دیگر، هدفی برتر، قلمداد می‌شود.^۱ در داستان، به‌گونه‌ای 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 معلمی کارآموده هدایت می‌شود مورد بحث قرار می‌گیرد. بدین شکل شاید بتوان ادعا کرد که هویت مستقل چنین ادبیاتی، حتی به اندازه هویت مستقل ادبیات آموزشی نیز رسمیت ندارد. ادبیات آموزشی، ادبیاتی است که در خود، همان‌گونه که هست ارزشمند است و به کار می‌آید؛ اما در سخنان لیپمن اصل، جامعه، جست‌وجو (کاوش)‌گر و برنامه‌ای است که در آن اجرا می‌شود. اصل، گفت‌وگوهای است که پس از مطالعه کتاب، جاری می‌شود و به منظوری جز فهم کتاب (جز کتاب) اختصاص یافته است.

سخنان شارپ اما در این قلمرو از ژرفای بیش‌تری برخوردار است. وی در یکی از مصاحبه‌های خود، آن‌جا که در تفاوت میان رویکرد فلسفه برای کودکان و رویکرد «فلسفه با کودکان» سخن می‌گوید اظهار می‌دارد:

فلسفه برای کودکان متعهد به بازساختن تاریخ فلسفه به کمک داستان و کتاب راهنما است؛ به این شکل که کودکان در معرض باورهای فلاسفه گوناگون درباره مسائلی قرار می‌گیرند که پذیرفته‌اند درباره‌اش تحقیق کنند. در بیش‌تر موارد، این دیدگاه‌های گوناگون، در قالب باورهای کودکان مختلف حاضر در داستان، نشان داده می‌شود؛ یا همچون گزینه‌هایی مطرح می‌شود که قرار است در تمرین‌ها و برنامه‌های بحث و گفت‌وگو در کتاب‌های راهنما بررسی شود ... داستان در فلسفه برای کودکان، سکوی پرشی یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است (شارپ: ۲۰۰۶).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۱. البته از منظر جانبدارانه نسبت به ادبیات، این سخن کاملاً برعکس می‌شود. برای نمونه رجوع کنید به گفت‌وگوی براین مگی و آیریس مرداک، آن‌جا که مگی -به هنگام بحث از شرایطی که در آن، ادبیات سخنگوی مسائل اجتماعی و یا فلسفی می‌شود- اظهار می‌دارد: «در این گونه موارد، کار هنری نه تنها دیگر فی‌نفسه هدف نیست، بلکه وسیله‌ای است برای رسیدن به هدفی کوچک‌تر از خودش» (مگی، ۴۳۰: ۱۳۷۸).

شارپ، سپس این رویکرد به ادبیات را با آنچه مارتا نسبام، متفکر معاصر، مطرح می‌سازد تا اندازه‌ای همانند می‌بیند و می‌گوید:

این دیدگاه که داستان، گونه‌ای آمادگی و محرک برای فلسفیدن کودکان است، تا اندازه‌ای با اعتباری که مارتا نسبام برای رابطه میان تربیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی و داستان قائل می‌شود همگون است... نسبام با توجه به این که فلسفه به همان اندازه جهت‌گیری به سوی نظر، باید به سوی عمل نیز بگراید، مورد جذابی برای این رویکرد است که قضاوت اخلاقی از طریق زندگی‌های ویژه و مخصصه‌های پیچیده‌ای که شخصیت‌های داستان در آن گرفتار می‌آیند، ساخته می‌شود (همان).

این برداشت شارپ، در واقع، مبتنی بر این سخن نسبام است که:

بدون عرضه رمزناکی تعارض و مخاطره‌آمیز بودن موقعیتی که هشیارانه زیسته شده است، دشوار است که فلسفه بتواند ارزش ویژه و زیبایی انتخاب خیر از سوی انسان را آشکار کند... آنچه، سبک متون معمول و سنتی فلسفه در رساندن آن تاکنون درمانده است همین باور است که سنجیدگی انسان، ماجرای دائمی از شخصیتی است که در رویارویی با انتخاب‌های مهیب و رازهای هول‌آور شکل می‌گیرد و همین نیز در واقع منشأ همه زیبایی و غنای این سنجیدگی است (همان).

شارپ، در عین حال، بر رویکرد دیگری که ممکن است در مقابل رویکرد وی و همکارانش وجود داشته باشد و منتقدانه، نوع نگاه مسلط در نهضت فلسفه برای کودکان نسبت به ادبیات کودک را به پرسش کشد، آگاه است و بدون یاد کردن از مدافعان این رویکرد، درباره آن سخن می‌گوید:

دیگرانی هستند که فکر می‌کنند فلسفه را می‌توان با استفاده از ادبیات معیار (رایج) آموزش داد. هر چند مطمئناً این کار از فیلسوفی حرفه‌ای بر می‌آید، من تصور می‌کنم به هنگام استفاده از این ادبیات در کلاس، نکاتی چند باید در نظر گرفته شود... در بیش‌تر کشورها، معلم آموزش دیده‌ای در هنر و صنعت تحقیق فلسفی وجود ندارد. فهم ابعاد فلسفی ادبیات و رساندن کودکان به این فهم، به ویژه با توجه به پیچیدگی یک قطعه خوب ادبی، نیازمند خبرگی‌ای است که نمی‌توان آن را ساده انگاشت. در حالی که در کلاس ادبیات، تحلیل پی‌رنگ و گسترش شخصیت، اهداف عمده‌ای هستند، آنچه در فلسفه در پی آنیم، گشودن راهی به راه‌کارهای تفکر و اندیشه‌هایی است

که در لوای سطح داستان نهفته‌اند... ادبیات معیار، آفریده نشده است که خوانندگان را با مهارت‌های تفکر، مهارت‌های شکل‌دادن به مفهوم و مهارت‌هایی که برای فلسفیدن ضروری‌اند... آشنا سازد... [در حالی که] داستان‌ها در فلسفه برای کودکان، سکوی پرش مناسبی برای تحقیق فلسفی‌اند ... (همان).

شارپ، در این بخش از سخنان خود و در ادامه سخن نقل شده، به ذکر ویژگی‌هایی می‌پردازد که داستان‌های فلسفی را به سکوی پرش فکر فلسفی بدل کرده‌اند. آخرین این ویژگی‌ها موردی است که نگاه ژرف‌تر شارپ را به نقش ادبیات در فلسفه برای کودکان آشکار می‌سازد:

اصول، به تنهایی، آنچه را که برای تصمیم‌گیری خردمندانه لازم داریم به ما نمی‌دهند. داستان فلسفی، زمینه‌ای ویژه با شخصیت‌هایی ویژه در موقعیتی ویژه را فراروی کودک می‌گذارد، که ورود کودکان به این جزئیات را، به هنگام بحث درباره پرسش‌های برخاسته از متن، ضروری می‌سازد. بنابراین، داستان‌های فلسفی، اگر یک حسن داشته باشند، نشان دادن پیچیدگی زندگی است. کودکان در گروه، این پیچیدگی را به حساب می‌آورند و خود را در تجربه‌ای نیابتی درگیر می‌بینند که در رویارویی با چنین پیچیدگی‌هایی به قضاوت منجر می‌شود (همان).

شارپ، در ادامه، به این سخن آریس مرداک استناد می‌کند که «همین متن مشترک است که در شکل‌گیری مفهوم، که قرار است در گروه تحقق یابد، نقشی اساسی دارد و نقش فهم سخنان دیگران و فهم دلیل این سخنان نیز به همین اندازه مهم است» (همان). آن‌گونه که شارپ می‌گوید، به تعبیر مرداک، چنین فهمی مستلزم پیشرفت تدریجی توانایی ما در ورود به جهان بینی دیگران است. بدون تمرکز بر متنی مشترک، ارتباط ممکن است بگسلد و واژه‌های یکسان، ممکن است به نتایج متفاوتی در شنونده‌های متفاوت منجر شوند. آن‌گونه که مرداک می‌گوید، آدمیان موجوداتی ناشناخته برای هم باقی می‌مانند، مگر این‌که موضوع‌هایی برای توجه مشترک داشته باشند که آنان را به گفت‌وگو و تحقیق منظم وادارد. توانایی بازگشت به متنی واحد، در شرایطی که بی‌نظمی و آشفتگی حکم می‌راند، از منظر تربیتی، بیش‌ترین اهمیت را دارد.

این سخن، به نظر دقیق می‌آید که مرداک، در دعوت خواننده به قرارگرفتن در فضا و تجربه ذهنی دیگران، برای ادبیات نقشی اساسی قائل است. در واقع، از این دیدگاه، نوشته‌ای که از ویژگی نوآوری و تخیل بهره برده است، در اساس، به نوعی، پذیرای چیزها، آن‌گونه که هستند، است. هنرمند، به تعبیر مرداک، می‌فهمد «چیزها چگونه‌اند» و نیز «چرا این‌گونه‌اند»؛ پس فهم

سخنان دیگران و نیز فهم چرایی این سخنان، آن چیزی است که در ادبیات اصیل تنیده شده است. مرداک، در پایان گفت‌وگوی خویش با برایان مگی در این باره می‌گوید:

دلم می‌خواست بگویم همه هنرمندان بزرگ در هنرشان بردبارند، ولی شاید نشود در دفاع از این گفته استدلال کرد ... من تصور می‌کنم بیش‌تر نویسندگان و شاعران بزرگ، نوعی دید آرام و مهربان دارند، چون می‌بینند که مردم چه قدر با هم تفاوت دارند و چرا تفاوت دارند. بردباری و مدارا مرتبط با این است که بتوانیم محورهای مختلف واقعیت دور از خودمان را در خیال بگنجانیم و مجسم کنیم. هنرمند ... چیزهای غیر خودش را می‌بیند و جهان را صرفاً به شکل و شمایل خودش مجسم نمی‌کند. من فکر می‌کنم فضیلت، چیزی جز همین‌گونه عینیت آمیخته با مهر و بخشش نیست (مگی، ۴۴۴: ۱۳۷۸).

اما مرور سخنان دیگر مرداک، استناد به سخنان وی را در توجیه رابطه ادبیات کودک و فلسفه -آن‌گونه که شارپ می‌بیند- دشوار می‌سازد. در باور مرداک، مرزهای مشخصی میان فلسفه و ادبیات وجود دارد. به تعبیر او «هنر، لذت و کیف است و برای کیف دادن، مقاصد و دلربایی‌های بی‌شمار دارد» و «ادبیات سرشار از شگرد و تردستی و جادو و رازپردازی و حیرت‌افزایی‌های عمومی است. ادبیات سرگرم می‌کند و بسیاری کارهای دیگر» (همان، ص ۴۱۳). در مقابل، «فلسفه، یک کار بیش‌تر نمی‌کند؛ فیلسوف باید بکوشد دقیقاً آن‌چه را در نظر دارد توضیح بدهد و از سخنوری و زینت ... بپرهیزد ... فیلسوف ... با صدایی سرد و صاف و قابل تشخیص سخن می‌گوید» و «نویسندگی فلسفی ... مستلزم حذف صدای شخصی است ... نویسنده ادبی عمداً فضایی برای بازی کردن خواننده باقی می‌گذارد؛ فیلسوف نباید هیچ فضایی باقی بگذارد» (همان، ۴۱۴).

مرداک، البته بر این حقیقت آگاه است که با وجود همه این تفاوت‌ها فلسفه و ادبیات «هر دو، باید فعالیت‌هایی برای جستن حقیقت و آشکارکردن آن به‌شمار آیند» (همان، ۴۲۱). به تعبیر وی، همان‌گونه که در ادبیات، شناخت دخالت دارد، در فلسفه نیز تخیل دخیل است، اما «هنر را باید وجه دیگری از شناخت بدانیم» و «احکامی که [فلسفه] می‌خواهد صادر کند یکسره با احکام ملموس و معین هنر فرق دارد (همان). و نهایت این‌که زبان فلسفی، انتزاعی، استدلالی و مستقیم است؛ حال آن‌که «زبان ادبی ممکن است عمداً غامض و مبهم باشد و حتی آن‌چه ساده و سر راست به نظر می‌رسد، بخشی از ساختاری تخیلی و نهفته باشد» (همان، ۴۲۲).

بدین شکل رویکرد مرداک به رابطه فلسفه و ادبیات، پشتوانه مناسبی برای آنچه در نهضت فلسفه برای کودکان -در حال حاضر- رخ می‌دهد نیست. «دیدگاه‌های گوناگون [فلسفی] در قالب باورهای کودکان مختلف حاضر در داستان نشان داده می‌شود» و «داستان، در فلسفه برای کودکان، سکوی پرش یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است»؛ این سخنان شارپ از واقعیت رویکرد این نهضت به ادبیات خبر می‌دهد و در واقع تکرار رویکرد لیپمن به ادبیات به‌شمار می‌آید و از طرفی با مفهومی که مرداک از ادبیات ارائه می‌دهد، متناقض است و گونه‌ای تلاش در نفی ادبیات پدیده‌ای را آشکار می‌کند که ادبیات می‌نامیمش. اما بخش‌های دیگر سخنان شارپ، به ویژه اشارات او به سخنان مرداک، به نظر می‌رسد که حاکی از تناقضی است که در دیدگاه او نسبت به رابطه ادبیات و فلسفه وجود دارد. همچنین، این سخنان، در مقایسه با اظهارات لیپمن، بیان‌گر گونه‌ای تفاوت در رویکرد دو متفکر است که به نظر می‌رسد چرخشی واقع بینانه، از سوی شارپ، به سوی درک ماهیت ادبیات را نیز در بردارد. در حالی که لیپمن سخنان خود را بی‌استناد به هیچ متفکری در قلمرو ادبیات یا ادبیات کودک مطرح می‌کند، شارپ می‌کوشد در سخنان مرداک و نسبام -از معاصران فلسفه- مبنایی برای کار خود بجوید. همچنین در حالی که لیپمن می‌کوشد با اظهار این که «کودکان از داستان بهتر می‌آموزند تا از بحث‌های فلسفی انتزاعی»، بلافاصله نتیجه بگیرد که این اظهار در تأیید سخن پیازه نیست که «کودکان نمی‌توانند از پس انتزاعیات برآیند»، شارپ با نقل سخن نسبام که «قضاوت اخلاقی، از راه زندگی‌های ویژه و مخصصه‌های ویژه‌ای که شخصیت‌های داستان در آن گرفتار می‌آیند، ساخته می‌شود» زمینه را برای بهره‌گرفتن از نظریه پیازه در این خصوص هموار می‌کند. جالب است که مرداک نیز هم‌سو با نسبام، به صراحت می‌گوید که احکام ادبیات «ملموس و معین» و احکام فلسفه «انتزاعی، سر راست و استدلالی» است (مگی، ۲۱: ۱۳۷۸). از این رو، بر مبنای نظریه پیازه و بر خلاف سخن لیپمن، یادگیری فلسفی کودکان، بیش‌تر از راه ادبیات ممکن است تا فلسفه؛ زیرا ادبیات واقعیت‌های عینی، موردی و ملموس را در اختیار آنان می‌گذارد و از این رو فلسفه را در شرایطی معین و بنابراین درک‌پذیر برایشان عرضه می‌دارد. این برداشت، اگر با مفهوم «فرایندی» فلسفه درآمیزد، منجر به پذیرش نقش اصیل‌تری برای ادبیات در برنامه فلسفه برای کودکان می‌شود.

۱. برای آشنایی با مفهوم فرایندی فلسفه رجوع کنید به: خسرونژاد (۱۳۸۴ب). و برای گونه‌های ممکن دیگر ارتباط میان فلسفه و ادبیات کودک به: خسرونژاد (۱۳۸۳).

به طور کلی، رویکرد فلسفه برای کودکان به نقش ادبیات در این برنامه، در این سخن آروردوتی خلاصه شده است که «روش فلسفه برای کودکان، مطالعه جمعی یا خواندن داستانی کوتاه و چندمجلسی^۱ است. فلسفه برای کودکان، داستان را هم چون ابزاری به کار می‌گیرد که مفاهیم یافت شده در آن، از راه پرسش‌های دانش آموز برخاسته، و بحث درباره این پرسش‌ها، مسئله‌سازی می‌شود» (آروردوتی، بی‌تا). چنین رویکردی، از منظری صرفاً تربیتی، تا اندازه زیادی درک‌شدنی است. دو مقوله/نگیزه و رسانه، از دغدغه‌های اصلی همه نظام‌های آموزش و پرورش است. در جنبش فلسفه برای کودکان نیز-که خاستگاه آن فلسفه تربیتی و نه فلسفه ادبیات است- به‌جا است که بر این دو مقوله تأکید شود. از این رو آن‌چه لیمن، شارپ یا دیگر مدافعان این نهضت در این باره می‌گویند و تأکید آشکارشان بر انگیزه‌آفرینی ادبیات و ابزار (رسانه) بودن آن، شاید منطقی باشد؛ اما آیا پژوهشی در دست هست که نشان دهد نگرش شرکت‌گندگان در جمع جست‌وجوگر، نسبت به ادبیات چگونه تغییر می‌کند؟ و آیا ارزش‌های ادبی داستان‌های فکری از سوی منتقدان ادبیات، مورد بحث قرار گرفته است؟ البته فلاسفه برجسته‌ای بوده‌اند که آثار ادبی کم‌نظیری آفریده‌اند. افلاطون نخستین آنان است و فلاسفه معاصر هم‌چون، سارتر و نیچه، از دیگر نمونه‌ها. ارزش و اهمیت ادبی آثار متفکران یاد شده، از سوی منتقدان مورد بحث فراوان قرار گرفته است؛ اما این که داستان‌های فکری، از منظر ادبیت، از چه ارزش‌هایی بهره می‌برند، به نظر می‌رسد که هنوز از سوی منتقدان ادبیات، و به ویژه ادبیات کودک، بررسی نشده است. بنابراین، هر گاه از سوی دیگر رابطه -ادبیات کودک- بر مسئله نظر افکنیم، شاید بتوان گفت اکنون که قرار است ادبیات به کلاس درس کودکان راه یابد، باید پیش از آن که به رشد تفکر فلسفی (و یا انتقادی) آنان فایده رساند، ادبیات باشد و یا دست کم ادبیت آن، هم سنگ سودمندی آن، گرامی شمرده شود.^۲

در قلمرو کار فلسفی با کودکان، تنها متفکری که مشخصاً و مستقلاً به ماهیت ادبیات کودک توجه نشان داده و کوشیده است تبیینی ویژه از آن ارائه دهد، گرت بی. متیوز است. فیلسوف

1. multiepisodic

۲. برای تأملی بر آراء نسبام و مرداک و مقایسه نظر این دو متفکر درباره رابطه ادبیات و فلسفه رجوع کنید به:

Holland, M. G. (n.d.). "Can Fiction be Philosophy?" Retrieved March 2007 from <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Lite/LiteHoll.htmcom>

نام‌برده، نخست در کتاب *فلسفه و کودک خردسال* (۱۹۸۰) در دو فصل «داستان» و «تخیل»، و سپس در *فلسفه کودکی*، (۱۹۹۵)، در فصل «ادبیات برای کودک» برداشت خود از این ادبیات را صراحت بخشیده است.

متیوز، بحث خود را در فصل «تخیل» با این انتقاد به بتلهایم آغاز می‌کند که «برونو بتلهایم در اثر اخیر و مورد استقبال واقع شده‌اش - *کاربردهای افسون: معنا و اهمیت قصه های پریان* - اهمیت خیال در رشد کودک را، به کمال، آشکار کرده است. پرسش این است که آیا بتلهایم نقش داستان‌ها را در برانگیختن تفکر فلسفی کودکان خردسال نیز شناسایی کرده است؟ پاسخ قاطعانه منفی است.» (متیوز، ۶۷: ۱۹۹۸).

به تعبیر متیوز، بتلهایم، در تبیین داستان‌های کودکان، گرفتار تقسیم‌بندی دو قطبی «قصه‌های پریان-داستان‌های واقع‌گرا» شده، با گرمی داشت غنای وجودی و روان‌شناسی بسیاری از قصه‌های پریان، بر فقر وجودی و روان‌شناسی بسیاری از قصه‌های واقع‌گرا تأکید کرده و اصالت را به قصه‌های پریان داده است. متیوز، هر چند تا اندازه‌ای با مزایا و معایب دو گونه ادبی یاد شده موافق است، اما بر آن است که این امر نگران‌کننده است که «آنان که درباره ادبیات کودک می‌نویسند فرضشان این باشد که این قلمرو به شکل کاملاً مرزبندی‌شده‌ای به دو بخش تقسیم شده است...» (همان، ۷۴). نظر متیوز چنین است که در این میان، انواع ادبی دیگری وجود دارند که از نگاه بتلهایم پنهان مانده‌اند. از جمله این انواع، داستان‌هایی است که متیوز آن‌ها را «تفنی-فلسفی» یا «ماجرای-فکری» می‌نامد. به تعبیر وی، این داستان‌ها ما را به در نظر گرفتن موقعیت‌هایی متفاوت با تجربه روزمره و حتی به دنیاهایی متفاوت با دنیای آشنای پیرامونمان فرا می‌خوانند، به این معنا که ما را به شرکت در آنچه فیلسوفان «تجربه‌های فکری» می‌نامند دعوت می‌کنند. تجربه‌های فکری، اغلب، راه خوبی هستند تا ارتباط‌های مفهومی را ردیابی کنیم و بر روی پیچیدگی‌های فلسفی به گونه‌ای ژرف بیندیشیم. این آن چیزی است که این داستان‌ها خوانندگان خود را به انجام آن برمی‌انگیزند.

متیوز، اما در فصل «ادبیات برای کودک» در کتاب *فلسفه کودکی*، از زاویه‌ای دیگر به همین مسئله نگریسته است. او در این بحث مطرح می‌سازد که برخلاف ادعای ژاکلین رز که ادبیات

کودک را جعلی و ساخته انگیزه‌های پنهان بزرگسالان برای فریب کودکان می‌داند^۱، داستان‌هایی وجود دارند که هر چند بزرگسالان به تألیف آن‌ها دست یازیده اند، به نیازهای ژرف فکری کودکان پاسخ می‌گویند و «با سادگی شاعرانه بی‌مانندی پرسش‌هایی را بر می‌انگیزند که عمیقاً فلسفی و جذاب است» (متیوز ۱۰۷: ۱۹۹۵). وی در پایان بحث خود نتیجه می‌گیرد که:

با محدود کردن بحث به داستان‌هایی که موضوع‌هایی فلسفی را طرح می‌کنند، منظورم این نیست که بگویم، در قلمرو گسترده ادبیات کودک، تنها داستان‌های فلسفی‌اند که از جعلی بودن به دورند. این امر مسلماً حقیقت ندارد. داستان‌های کودکان، به شیوه‌های بسیار بسیار گوناگون می‌توانند ادبیاتی اصیل و راستین باشند. اما دست کم یک شیوه برای آزمودن اصالت داستان‌های کودکان، که به دست بزرگسالان نوشته شده، این است که بینیم این آثار تا چه اندازه برانگیزاننده پرسش‌هایی دشوار و در همان حال روشن، ساده و همچنین به گونه‌ای آرمانی، هم‌راه با طنزند (همان، ۱۱۰).

بحث‌های متیوز، در هر دو فصل یاد شده، همراه با مثال‌های مشخصی از آثار ادبیات کودک است که به نظر می‌رسد به منظور آموزش فلسفه به کودکان، یا تحقق اهداف این نهضت نوشته نشده و آثاری بیش‌تر ادبی‌اند. به ویژه، آرنولد لوبل، نویسنده‌ای که متیوز، با اشتیاق تمام داستان‌های وی را نقد و تأویل می‌کند، نویسنده‌ای پرآوازه در قلمرو ادبیات کودک است که جوایز متعدد و معتبری را نیز از آن خود کرده است و نیز تا کنون در جایی از او در مقام نویسنده‌ای آموزشی یاد نکرده‌اند^۲.

۱. یکی از کلاسیک‌ترین - و در همان حال مناقشه برانگیزترین - بحث‌ها در نظریه ادبیات کودک، از آن ژاکلین رز است که به جای تأویل متن، با تأویل نویسنده و نیت او، به ادعای عدم امکان ادبیات کودک می‌رسد. متیوز، در نقد نظریه رز است که فصل «ادبیات برای کودک» را نوشته. برای آشنایی با بحث رز رجوع کنید به

Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.

۲. برای آشنایی بیش‌تر و مختصر با این نویسنده و آثار او رجوع کنید به

Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Ed: Jack Zipes. London: Oxford University Press. 2006. PP. 461-2

متیوز را، به دلیل کشف گونه‌ای تازه از ادبیات کودک (تفنی-فلسفی یا ماجرای-فکری) و نیز به دلیل پاسخ تأمل‌برانگیزی که، با استناد به ژانر تازه‌ای که از آن سخن می‌گوید، به ژاکلین رز داده است، می‌توان صاحب نظری برجسته در ادبیات کودک نیز به‌شمار آورد. در نهضت فلسفه برای کودکان، رویکردی متفاوت را برای تبیین معنا و نقش ادبیات کودک بنیاد نهاده است که با رویکرد لیپمن و شارپ بسیار متفاوت است.

در رویکرد متیوز، ادعا نمی‌شود که ادبیات را می‌سازیم تا به تعبیر شارپ «خوانندگان را با مهارت‌های تفکر، مهارت‌های شکل‌دادن به مفهوم و مهارت‌هایی که برای فلسفیدن ضروری‌اند آشنا سازد» و بنابراین «سکوی پرش» و یا «بهانه» ای برای تفکر فلسفی باشد؛ بلکه آنچه متیوز مدافع آن و یا به عبارت بهتر مکتشف آن است گونه ادبی ویژه از پیش آفریده‌شده‌ای 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 هم‌نشینی فلسفه و ادبیات کودک می‌آفریند که بر استقلال هیچ‌یک از هم‌نشینان، به نفع دیگری، سایه افکنده نمی‌شود.^۱

سرانجام باید در این بحث، از نویسنده، منتقد و صاحب‌نظری بنام در ادبیات کودک یاد کرد که هر چند مستقلاً در نظریه ادبیات کودک سخن می‌راند و در هیچ‌یک از سخنان خود نیز عنایتی به فلسفه برای کودکان نداشته است، اما پژوهش‌های او، از آن سوی رابطه -ادبیات- زمینه‌ای بکر و زایا برای بهره‌گیری نهضت فلسفه برای کودکان فراهم آورده است. ایدن چمبرز، در اثر برجسته خود، «به من بگو»، که به راه‌نمایی‌هایی ژرف در پرورش ذوق ادبی کودکان اختصاص یافته و اثری برجسته در قلمرو نقد خواننده‌محور-در ادبیات کودک- به‌شمار می‌آید، به هنگام بحث درباره وجود توانایی نقد در کودکان می‌گوید:

معمولاً پاسخ همکاران معلم ما به این پرسش که آیا کودکان منتقد هستند، خیر بوده است. ما معمولاً مطمئن هستیم که نقد فعالیتی است غیر معمول، تخصصی و بزرگسالانه ... این معلمان

۱. برای مطالعه کامل این دو فصل از آثار متیوز به زبان فارسی رجوع کنید به:

خسرونژاد، مرتضی (زیر چاپ). دیگر خوانی‌های ناگزیر. بزرگان نقد و نظریه ادبیات کودک. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

برآند که نقد، پایه در انتزاعیات، عقل‌ورزی بدون احساس و تجزیه و تحلیل حسابگرانه دارد. در باور آنان شما نمی‌توانید با بچه‌ها کار نقد انجام دهید ... (چمبرز ۲۹: ۱۹۹۳).

اما به باور صاحب نظر یادشده، «کودکان قابلیت ذاتی برای نقد دارند. آنان به گونه‌ای غریزی سوال می‌کنند، پاسخ می‌دهند، مقایسه و قضاوت می‌کنند ... از جمع‌آوری اطلاعات لذت می‌برند و هم‌چون یک صاحب‌نظر بزرگسال، تیزبین و دقیق‌اند» (همان). نویسنده یاد شده، هر چند آشکارا نمی‌گوید، به تلویح، بر آن است که برای تدوین رویکرد خود-نقد برای کودکان-نیازمند دو پیش‌فرض است -پیش‌فرضی درباره کودک و پیش‌فرضی درباره نقد- که در عبارت نقد برای کودکان بتوانند هم‌نشین شوند. به گمان، به همین دلیل نیز هست که می‌گوید:

به اعتقاد ما کاملاً بدیهی است که اگر در کودکان علاقه‌ای ژرف نسبت به موضوعی وجود داشته باشد و امکانات لازم هم برای ابراز آن به‌وجود آید، آنان، از همان نخستین سال‌ها (مطمئناً از سن آغاز مدرسه، ۵ سالگی) منتقدانی مسلم و ذاتی خواهند بود. آنچه همکاران مخالف ما درباره‌اش سخن می‌گویند تصویری تحریف شده از نقد ادبی است که بر اساس تجربه‌های ناخوشایند خودشان بنا شده است (همان).

به این ترتیب، پرسش آن است که کدام تعریف از نقد، یا چه بخش‌هایی از تعاریف موجود نقد، با توانایی ذاتی کودکان هم‌ساز است؛ یا به تعبیری دیگر، کدام توانایی‌های ذاتی کودکان، با تعاریف موجود نقد سر سازگاری، هم‌پوشی و یا هماهنگی دارد؟ چمبرز می‌گوید:

نقد، با معنای متن، درک آن، بیان آن، کشف آن و موافقت و مخالفت با آن سر و کار دارد. تأویل، بخشی از آن چیزی است که نقد نام گرفته است. همچنین بررسی چگونگی شکل‌گیری معنا -به وسیله زبان، شکل‌های روایت، سنت‌ها، ایدئولوژی‌ها- به اضافه آنچه خواننده با متن می‌کند و آنچه متن با خواننده می‌کند نیز بخشی از نقد به‌شمار می‌آید (همان: ۳۰).

مؤلف یادشده، سپس اظهار می‌دارد: «شالوده همه این عبارات‌ها حقیقتی ساده است: نقد، به نوعی، زندگی‌نامه شخصی است ... بنابراین، ... سخن‌گفتن از معنای یک اثر، شرح قصه خواندن است» و این «نقطه آغاز خوبی برای همه کسانی است که به کودک و نقد علاقه‌مندند» (همان).

چمبرز، پژوهش گسترده و ژرف خود را با تبدیل همین گزاره به یک پرسش آغاز می‌کند: «آیا کودکان، داستان خوانش خویش را می‌گویند؟ آیا می‌توانند بگویند؟» (همان). ادامه بحث این صاحب‌نظر شامل مجموعه‌ای از گفت‌وگوهای وی و همکارانش با کودکان، درباره کتاب‌هایی

است که خوانده‌اند و در پایان، نتیجه، پاسخ مثبتی است به پرسش طرح‌شده و در نهایت این که، کودکان می‌توانند منتقد باشند و منتقدبودن آنان طبیعتاً به معنای توانایی‌شان در کشف معنای متن و بررسی چگونگی شکل‌گیری این معنا و در نهایت بیان این روند است که همگی، به نوعی، گام گذاشتن در فعالیتی فلسفی است. به جز این، آخرین نتیجه‌گیری چمبرز، به گونه‌ای روشن، تأکید او بر امتیاز جمعی بودن این فرایند و نیز اهمیت تشکیل گروهی از کودکان برای بحث است که در واقع، به نوعی، تأکید بر جامعه (گروه) جست و جوگر (کاوشگر) مورد استفاده در نهضت فلسفه برای کودکان است:

در این فعالیت [کشف معنای متن] باید میان احترام به حقوق فرد در مقام خواننده و سخن‌گوینده، و خوانش تألیفی و مشترک گروه، توازن ایجاد کرد. خوانش متن به شکل جمعی، همیشه پیچیده‌تر و خردمندانه‌تر از هر گونه خوانش فردی است. به نظرم چنین توازنی در «گفت‌وگو درباره کتاب»، میان فرد و جمع، استعاره‌ای از جامعه واقعاً مساوات‌طلب و مردم‌سالار است .. (همان، ۴۴).

سخن‌اخیر چمبرز، برای آشنایان با متون فلسفه برای کودکان، عبارتی آشنا و گیراست و به نظر می‌رسد ضرورتی برای توضیح هماهنگی این بیان چمبرز و اهداف نهضت فلسفه برای کودکان وجود ندارد.

اگر بپذیریم که «خوانش داستان، عملی فلسفی است و کوشش در درک داستان و تأویل آن، کوشش در درک جهان و تأویل آن است» (خسرونژاد، ۳۰: ۱۳۸۴)، پیشنهاد چمبرز و رویکرد او به ادبیات، به گمان، در همان حال که می‌تواند رویکردی در فلسفه برای کودکان نیز به‌شمار آید، هم‌نشینی واقع بینانه‌تر و توأم با احترام بیش‌تری را برای هر یک از مفاهیم درگیر در فلسفه برای کودکان از طریق ادبیات کودک - یعنی کودک، فلسفه و ادبیات کودک - فراهم می‌آورد.

منابع

خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۳). معصومیت و تجربه. درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک. چاپ دوم. تهران: نشر مرکز.

---- (۱۳۸۴ الف). «تمرکز زدایی در ادبیات کودک هم هدف است هم روش». گزارش سی و پنجمین نشست نقد آثار غیر تخیلی کودک و نوجوان. کتاب ماه کودک و نوجوان. سال هشتم. شماره ششم.

---- (۱۳۸۴ ب). «درباره مؤلفه‌های داستان کودک و برنامه آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان» گفتگوی سعید ناجی با دکتر خسرو نژاد. کتاب ماه کودک و نوجوان. سال هشتم. شماره دوازدهم. صص ۲۶-۳۰.

کم، فیلیپ (۱۳۷۹ الف). داستان‌های فکری (۱). کند و کاوی فلسفی برای کودکان. ترجمه احسانه باقری. تهران: امیرکبیر.

---- (۱۳۷۹ ب). داستان‌های فکری (۱). کند و کاوی فلسفی برای کودکان. کتاب راهنمای معلم (تمرین). ترجمه احسانه باقری. تهران: امیرکبیر.

مگی، برایان (۱۳۷۸). مردان اندیشه، پدید آورندگان فلسفه معاصر. ترجمه عزت اله فولادوند. تهران: طرح نو.

Cam, P. (1995). *Thinking Together. Philosophical Inquiry for the Classroom*. Au: Primary English Teaching Association.

Chambers, A. (1996). *Tell me. Children, Reading, and Talk*. London: Thimble Press.

Haroardottir G. A. (n.d.). "Early Childhood Education in Reggio Emilia and Philosophy for Children". Retrieved March 2007 from <http://cice.londonmet.ac.uk/pdf/2003-429.pdf>

Lipman M. (2006). "Brave Old Subject, Brave New World". Interview with Matthew Lipman by Saeed Naji. Retrieved March 2007 from <http://www.buf.no/en/read/txt/index.php?page=sn-lip2>

Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the Young Child*. USA: Harvard University Press.

---- (1995). *The Philosophy of Childhood*. USA: Harvard University Press.

Murris K. (n.d.). "Can Children Do Philosophy?" Retrieved March 2007 from <http://www.dialogueworks.co.uk/dw/wr/kmurris/ccdp.doc>

Sharp A. M. (2006). Interview with Ann Margaret Sharp by Saeed Naji. Retrieved March 2007 from <http://www.p4c.ir/Index/Ever/Intreview/Ann%20Sharp-inter.html>

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی