

سیر تحول و شکل‌گیری مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های تألیفی ایرانی برای کودکان و نوجوانان

لیلا مکتبی فرد*

چکیده

داستان، نقشی 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. مهارت‌های تفکر انتقادی مورد بررسی عبارتند از: هدف، طرح پرسش، اطلاعات، داده، شاهد، تجربه، استنباط‌ها و تفاسیر، پیش‌فرض‌ها، استدلالات و پی‌آمدها، نظرات، انصاف (بی‌طرفی)، تواضع، رشادت، همراهی، استحکام، و پشتکار ذهنی، اطمینان در تفکر، تسلط بر خودمحوری، و قابلیت‌های استدلال اخلاقی. در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوا، میزان مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه ریچارد پل در داستان‌های تألیفی برای کودکان گروه سنی "ج" که در فاصله سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۳۸۵ در فهرست کتاب‌های مناسب شورای کتاب کودک به ثبت رسیده‌اند، بررسی شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه‌های استدلالات و پی‌آمدها، اطلاعات، داده، شاهد، تجربه، هدف، قابلیت‌های استدلال اخلاقی نسبت به سایر مؤلفه‌ها در وضعیت بهتری قرار دارند. از ضعیف‌ترین مؤلفه‌ها نیز می‌توان به پیش‌فرض‌ها، اطمینان در تفکر، نظرات و استنباط‌ها و تفاسیر اشاره کرد. همچنین عمده‌رشد متوالی داستان‌ها به لحاظ مؤلفه‌های تفکر انتقادی صرف‌نظر از رشد مقطعی دهه‌چهل، در آثار متأخر و در دهه هشتاد روی داده است.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، داستان‌های کودکان، فلسفه برای کودکان.

* دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی، پژوهشگر ادبیات کودک Royamaktabi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۸/۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۹/۸

مقدمه

امروزه رویکردهای تعلیم و تربیت بیش از هر زمان دیگری به سمت تفکر انتقادی میل کرده است؛ تکیه بر حافظه و استفاده محض از محفوظات ذهنی در نظام آموزشی کمرنگ شده و توان دانش‌آموزان در تجزیه و تحلیل و ارزیابی و تفسیر مطالب بسیار مورد توجه قرار گرفته است، به حدی که در عرصه تعلیم و تربیت به واژگانی مانند «یادگیری انتقادی» (Critical Learning) و «سواد انتقادی» (Critical Literacy) برخورد می‌کنیم. در همین راستا تقریباً از دهه ۱۹۷۰ علمای تعلیم و تربیت نسبت به آموزش تفکر انتقادی در کلاس‌های درس اهتمام ورزیدند. (مایرز، ۱۳۷۴: ۲۰).

تفکر انتقادی، تفکری است مستدل و مستند به مدارک و اطلاعاتی موثق که انتظار می‌رود به قضاوتی صحیح منجر شود و استانداردهایی مناسب را برای ارزیابی و تفسیر مسائل پیچیده و بحث‌برانگیز، به منظور حصول به نتیجه‌گیری یا تصمیم‌گیری در خصوص انجام کار یا باور به عقیده‌ای، عرضه کند (مکتبی‌فرد، ۱۳۸۹).

شکل‌گیری چنین تفکری در کودکان تصادفی نیست و نیازمند آموزش‌ها و ایجاد زمینه‌های مساعد برای پرورش این نوع تفکر است. به عبارتی: «اگر قرار است کودک، فراخ اندیش و منتقد بار آید، نباید قدرت فکری او به دست شانس سپرده شود» (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۱۸). تفکر انتقادی آرمان «شخص معقول» (Reasonable person) یعنی کسی را که می‌تواند به طور مستقل و بدون کنترل دیگران به تفکر پردازد، مورد تأکید قرار می‌دهد. کودک، چنانچه منتقدانه بیندیشد، بدون ارزیابی یا داوری کردن، باورها و استدلال‌ها را رد یا قبول نمی‌کند. چنین خصیصه‌ای لازمه زندگی در جامعه اطلاعاتی امروز و از ملزومات سواد اطلاعاتی به عنوان سواد برتر در این نوع جامعه است.

تفکر انتقادی عمده‌تاً ناظر بر یک سلسله مؤلفه و مهارت است که از دید افراد گوناگون تا حدودی متفاوت است. یکی از افرادی که در این خصوص اهتمام ویژه‌ای داشته، ریچارد پل (Richard Paul) مدیر بنیاد تفکر انتقادی است. فهرست پل از این نظر اهمیت دارد که علاوه بر روزآمد بودن نسبت به دیگر فهرست‌ها، تقریباً در بردارنده بسیاری از خصوصیات است که افراد پیش از وی نقل کرده‌اند و خصوصیات متناسب با بشر قرن بیست و یکم نیز در آن دیده می‌شود. کوشش پل به این موضوع برخاسته از نگاه وی به تفکر انتقادی است که خصوصیت‌ها و قابلیت‌های آن را بخشی از شخصیت آدمی می‌انگارد. با توجه به همه‌ی این دلایل، نگارنده فهرست پل را به عنوان مبنای این پژوهش قرار داد.

بخشی از خصوصیت‌های تفکر انتقادی را که پل خود به عنوان استاندارد از آن‌ها یاد می‌کند، می‌توان به این صورت خلاصه کرد:

۱. هدف
۲. طرح پرسش
۳. اطلاعات، داده، شاهد و تجربه
۴. استنباط‌ها و تفاسیر
۵. پیش‌فرض‌ها
۶. عواقب و استلزامات
۷. نقطه نظرها و دیدگاه‌های گوناگون
۸. انصاف ذهنی
۹. تواضع فکری
۱۰. رشادت فکری
۱۱. همراهی ذهنی
۱۲. استحکام فکری
۱۳. پشتکار فکری
۱۴. اطمینان در تفکر
۱۵. خودگردانی ذهنی
۱۶. تسلط بر خودمحوری
۱۷. قابلیت‌های استدلال اخلاقی^۱.



داستان و تفکر انتقادی

مطالعاتی که روی دانش‌آموزان داستان‌خوان انجام شده است، نشان می‌دهد این افراد دارای جنبه‌هایی از دانش و مهارت یا تسلط هستند که دیگر دانش‌آموزان، آن‌ها را ندارند. برخی از این مهارت‌ها عبارتند از:

- شناخت ساختارها، اهداف، و سبک‌های ادبی (از جمله دانش فرازبانی)؛
- مهارت‌ها و تدابیر مربوط به دانش ادبی که می‌تواند شامل مهارت‌های پرسش، زیر سؤال بردن و مباحثه درباره‌ی متون داستانی باشد؛

- توانایی به‌کارگیری مهارت‌های خود در زمینه‌ی کاوش داستانی و انتقال آن‌ها به دیگر زمینه‌ها (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۴).

گلیزر (Glaser) و جیورجیس (Giorgis) نیز معتقدند (۲۰۰۵: ۱۶۲) داستان‌ها در شکل‌گیری مهارت‌های زیر، به شکل چشم‌گیری به کودکان کمک می‌کنند:

- ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر؛

- گسترش قدرت استدلال منطقی؛

- به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی؛

- توانایی حل مسئله به شکل موفقیت‌آمیز

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 بیافریند» (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۵). طبیعی است که کودک با توجه 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.

کارول هولمبرگ نخستین کسی بود که با ارائه‌ی الگویی که بر سطوح مختلف معانی یک متن دلالت می‌کند، شاگردان خود را به تفسیر متونی که در آن‌ها از استعاره و تشبیه استفاده شده بود، تشویق کرد. این الگو که شامل چهار سطح حسی (عینی)، عقلانی (فکری)، تخیلی (استعاری) و فرضی (اسطوره‌ای) بود، به منزله‌ی یک اصل سازمان یافته برای کلاس درس درآمد و به پرورش شیوه‌های انتقادی قوه‌ی شناخت و ادراک در شاگردان منجر شد (مایرز، ۱۳۸۳: ۲۷) و این همان نکته‌ای بود که فیشر بعدها بر آن صحنه گذاشت: «ورای هر داستان بزرگی مفهوم استعاری عمیق‌تری نهفته است» (فیشر، ۱۳۸۶: چهارده [مقدمه]). به این ترتیب کودکان در مواجهه‌ی با یک داستان می‌آموزند که چگونه لایه‌های پنهان داستان را کشف و مهارت تفسیر و استنباط را که از جمله مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی است، در خود پرورش دهند.

به جز محتوا، پیکره یا روایت داستان نیز تغییراتی در ساختار ذهنی کودک ایجاد می‌کند. مایرز (۱۳۸۳: ۲۱) معتقد است آنچه موجب شکل‌گیری تفکر انتقادی در افراد می‌شود، فرایند اصلاح ساختارهای فکری پیشین و ایجاد ساختارهای جدید است به شکلی که

آموزش تفکر انتقادی را شامل «ایجاد آگاهانه‌ی یک جو نامتعادل» می‌دانند تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض و اصلاح کنند یا دوباره بسازند؛ خسرو نژاد (۱۳۸۲: ۱۹۰) این نکته را به این صورت تبیین می‌کند: هر افسانه [یا داستان] در آغاز خود، نشانگر حالت تعادل است. سپس در نتیجه‌ی رخدادی که شکننده‌ی 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.

علاوه بر این‌ها مایرز (۱۳۸۳: ۲۸) به مشکل دیگری نیز در عرصه‌ی آموزش و به‌ویژه آموزش تفکر انتقادی اشاره می‌کند: «تمام صحبت‌های ما درباره‌ی اهداف آموزش تفکر انتقادی، در سطحی بسیار انتزاعی و نظری باقی مانده بود. استفاده از یک تصویر تجسمی و عینی در آشکار ساختن مفاهیم ضمنی تفکر انتقادی، مؤثرتر از صحبت کردن درباره‌ی آن بود». بدیهی است که هرچقدر سن یادگیرندگان پایین‌تر باشد، درک و برقراری ارتباط با این صحبت‌های نظری و انتزاعی، دشوارتر خواهد بود. طبق نظر کین (Kane)، دانش‌آموزان نمی‌توانند استدلال را با زندگی روزمره خود عجین کنند. به همین دلیل کین پیشنهاد می‌کند به جای کارهای آموزشی باید به ادبیات خوب روی آورد و شاهکارهای ادبی را به کودکان آموزش داد (جهانی، ۱۳۸۲: ۶۱). در همین راستا مک پک (McPeck) معتقد است: اعمال مربوط به تفکر انتقادی را نمی‌توان آموزش داد، بهترین کار ممکن آن است که فضایی ایجاد کنیم تا دانش‌آموزان به استفاده انتقادی از این موقعیت ترغیب شوند (جهانی، ۱۳۸۲: ۶۰).

داستان یکی از بسترهایی است که می‌تواند چنین فضای عینی و ملموسی را فراهم سازد و از مدتی پیش و به ویژه با آغاز برنامه‌های نهضت فلسفه برای کودکان و به ابتکار متیو لیپمن (Matthew Lipman)، به کلاس‌های درس راه یافت. همکاری افرادی مانند آن مارگارت شارپ (Ann Margaret Sahrp) و فیلیپ کم (Philip Cam)، به عنوان خالق داستان‌های فکری، به این برنامه قوت بیشتری بخشید و این در حالی است که این افراد اعتقاد راسخی به خلق داستان‌هایی با موضوع‌های فکری - فلسفی دارند و از داستان‌های موجود در ادبیات کودک استفاده نمی‌کنند و معتقدند «ادبیات معیار و رایج، به این منظور نوشته نشده است که ابزارهای مورد نیاز تفکر فلسفی را برای خواننده فراهم کند و آن‌ها را به او آموزش دهد» (ناجی، ۱۳۸۳: ۱۵).

این نظر که کمابیش مورد تأیید لیپمن و سایر همکاران وی قرار دارد، بعضاً مورد

انتقادهایی نیز قرار می‌گیرد. برای مثال فیشر معتقد است که می‌توان هر متن داستانی را به عنوان مبنایی برای مباحثه‌ی فلسفی مورد استفاده قرار داد و بیشتر قصه‌های کودکانی خوب، دارای مضامین فوق‌طبیعی مثل زمان، مکان و هویت آدمی؛ مضامین منطقی و مرتبط با استدلال غیررسمی و تفسیر و معنا؛ و مضامین اخلاقی و مرتبط با نیکی اعمال و تصمیمات اخلاقی هستند. شاید بتوان گفت رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل مفصل‌تری بیان می‌کنند، که البته «به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزه‌بخش و تقویت‌کننده‌ی خلاقیت» تمام شده است (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۶۰).

جفری کین (۱۹۸۵، نقل در جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸) نیز در انتقاد به این رویکرد لیپمن می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، و موضوعات مطرح شده در الگوی لیپمن آن‌چنان مصنوعی‌اند 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 در جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸) 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.

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 نگرسته‌اند 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» (شارپ، ۲۰۰۶، نقل در خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳).

آنچه این پژوهش را از پژوهش‌ها و فعالیت‌های انجام شده در چارچوب مکتب فلسفه برای کودکان متمایز می‌سازد، اهمیتی است که نگارنده برای اصالت ادبی داستان‌ها قائل بوده است. به تعبیری با نگاهی عمیق به پتانسیل‌های موجود در داستان می‌توان امکانات بالقوه آن را برای انتقال برخی مهارت‌ها و مفاهیم تفکر انتقادی مورد توجه قرار داد، بدون آنکه ناگزیر از سفارشی نویسی یا قربانی کردن برخی اصول داستان در راه انتقال این مفاهیم باشیم.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی است که با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی انجام می‌گیرد. بر اساس تقسیم‌بندی که میرینگ (Mayring) از روش‌های تحلیل محتوای ارائه کرده است، 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 باشند، سنجیده شوند. یعنی محتوای آن‌ها با یک سیاهه واریسی که در مراحل اولیه‌ی پژوهش از سوی پژوهشگر تدوین شده و اعتبار آن سنجیده شده است و این مفاهیم را عرضه می‌کند، تطبیق داده شده است. کوشش پژوهشگر بر این بوده که با کمک عناصر داستانی و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها از سوی مؤلف داستان، بین این عناصر و مهارت‌های تفکر انتقادی ارتباط برقرار کرده، با در نظر گرفتن یکایک اجزای داستان، در کنار کلیت اثر، میزان وجود چنین مؤلفه‌هایی را در آن بسنجد.

جامعه پژوهش

با استناد به سن برگزاری آزمون بین‌المللی پرلز^۲ که سن ده سال یا پایه‌ی چهارم ابتدایی است، گروه سنی "ج" که به لحاظ تقسیم‌بندی‌های سنی در ایران پایه‌ی چهارم و پنجم ابتدایی را پوشش می‌دهد، به عنوان گروه سنی هدف انتخاب شد.

از آن‌جا که بررسی همه کتاب‌های داستان منتشر شده برای این گروه سنی در این پژوهش مقدور نبود، نگارنده با انتخاب نمونه‌ای هدفمند، جامعه‌ی پژوهش را محدود به کتاب‌های داستان منتشر شده در این گروه سنی که از سوی شورای کتاب کودک به عنوان ادبیات معرفی شده بودند، نمود.^۳

دلیل استفاده از این فهرست در این فرض نهفته است که آثاری که از سوی شورای کتاب کودک به عنوان آثار مناسب معرفی می‌شوند، به لحاظ معیارهای ادبی در سطح قابل قبولی قرار دارند و آثار نازلی که اعتبار آن‌ها به عنوان یک اثر ادبی زیر سؤال است و عناصر داستانی به درستی در آن‌ها به کار گرفته نشده است، وارد این فهرست نمی‌شوند. ملاک‌های گروه "داستان-تألیف" شورای کتاب کودک برای انتخاب یک اثر، این باور را تقویت می‌کند. این گروه در بررسی یک داستان و تصمیم‌گیری در خصوص حضور یا عدم حضور داستان در فهرست شورا آن را از جنبه‌های گوناگونی شامل ارزش‌های زیباشناختی اثر، عناصر ادبی مانند شخصیت‌پردازی، طرح (پیرنگ)، موضوع و درون‌مایه، فضاسازی، زاویه دید، زبان و شیوه نگارش بررسی می‌کند.

افزون بر موارد یادشده، تمهیدات و شگردهایی که نویسنده در نوشتن داستانش از آن‌ها بهره جسته نیز، مورد توجه قرار می‌گیرد. برای نمونه، تکنیک آشنایی‌زدایی از مهم‌ترین این

شگردهاست. در داستان، از طریق انتخاب موضوع و درون‌مایه، زاویه‌ی دید، شخصیت، گزینش موضوع، طرح، خلق فضا و موقعیت می‌توان آشنایی‌زدایی کرد (شورای کتاب کودک، ۱۳۸۵: ۱-۲).

به این ترتیب و پس از حذف افسانه‌ها و سایر آثار بازنویسی شده، در مجموع ۱۲۵ داستان برای بررسی در این پژوهش در نظر گرفته شدند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

مؤلفه استلزامات و پی‌آمدها، مؤلفه‌ای است که حدود ۶۹ درصد داستان‌ها در سطوح قابل قبولی از آن برخوردار بوده‌اند. طبق آنچه که 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 در حقیقت 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 "فرآورده تمهید یا تصادف نیستند" (نورتون، ۱۳۸۳، ج ۱: ۱۰۰)، در داستان‌های کودکان امری به نسبت نادر و کم بسامد است. برای آنکه بتوانیم به کودکان بقبولانیم که هر عملی را عکس‌العملی است، و ما ناگزیریم "به عواقب تصمیم‌های خود بیندیشیم" (پل و الدر، ۲۰۰۵: ۲۷)، 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 نشأت 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. در حقیقت می‌توان گفت که

فضایی که برای وقوع داستان در نظر گرفته شده، در اکثر موارد با روایت و وقایع داستان همخوانی داشته و اطلاعاتی که به هر نحو در اختیار خواننده قرار گرفته، خارج از دایرهٔ حوادث داستان نبوده است. 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.

مؤلفهٔ هدف نیز از جمله مؤلفه‌هایی بوده که در ۶۳ درصد موارد به نحو چشم‌گیری در داستان‌ها ظاهر شده است. این نکته را شاید بتوان این‌گونه تعبیر کرد که تقریباً اکثر داستان‌هایی که در جامعهٔ تعیین شده، بررسی و تحلیل شدند، از شروع مناسبی برخوردار بوده‌اند و به نحوی مناسب و مرتبط با آنچه که 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 که در طول داستان قرار است روی دهد، بر او آشکار می‌شود؛ نکته‌ای که به لحاظ شکل‌گیری مؤلفهٔ هدف در ذهن خواننده ارزشمند است؛ یعنی داشتن نوعی آگاهی و شناخت اولیه از آنچه که قرار است در نهایت به آن دست یابد. به علاوه در تعدادی از این داستان‌ها با شخصیت‌هایی مواجه بوده‌ایم که اهداف مشخصی داشته‌اند و در واقع کل روایت داستان‌ها شرح تلاش آن شخصیت‌ها برای رسیدن به آن هدف‌ها بوده است.

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، مؤلفهٔ قابلیت‌های استدلال اخلاقی است. بر این اساس شاید بتوان ادعا کرد که شخصیت‌های داستان‌های بررسی شده در این پژوهش، بیش از هر خصیصهٔ دیگری به ارزش‌های اخلاقی پای‌بند بوده‌اند. البته سهم درون‌مایه‌های اخلاق‌گرایانه‌ای را که در تلاش بوده‌اند به نوعی مفاهیمی منطبق با ارزش‌های اخلاقی را به خواننده منتقل کنند، نباید دست کم گرفت. در بیش از نیمی از داستان‌های این جامعه یا با شخصیت‌هایی مواجه بوده‌ایم که در تلاش بوده‌اند که قضایا را از منظر عدالت، برابری، نوع‌دوستی، احترام به حقوق حیوانات، ملاحظات زیست‌محیطی، به دور از تبعیض‌های جنسیتی، نژادی، و طبقاتی و با پرهیز از صفات رذیلهٔ اخلاقی، و ... بنگرند؛ یا با درون‌مایه‌هایی که به نوعی ناظر بر ارزش‌های پیش‌گفته بوده‌اند. حدود ۲۰ داستان در داستان‌های بررسی شده وجود داشته که شخصیت‌های آنها در راه رسیدن به آرمان و ارزشی که مورد نظر خود و اطرافیان‌شان بوده

است، تلاشی چشم‌گیر در حد ایثار و فداکاری داشته، یا برای احقاق حق خود و دیگران مبارزه کرده‌اند و کمک کردن به دیگران برایشان ارزش محسوب می‌شده است. در پاره‌ای موارد حتی این ایثار و فداکاری شکلی افراطی به خود گرفته، به نحوی که باورپذیری شخصیت را زیر سؤال برده است. برای مثال در کتاب *بچه آهوی شجاع* (فرهاد کشوری، ۱۳۵۵) با شخصیتی مواجه هستیم که برای از بین بردن پلنگی که در کنار چشمه‌ای در نزدیکی زیستگاه آهوها بیتوته کرده است، گیاهی سمی می‌خورد و خود به کنام پلنگ می‌رود تا پلنگ با خوردن او مسموم شود و به این ترتیب آهوه‌های دیگر بتوانند به راحتی از چشمه آب بنوشند. نویسنده از ابتدا بنا را بر فداکاری و شجاعت بچه آهو گذاشته و داستان را به گونه‌ای روایت کرده است که گویی هیچ راهی به جز قربانی شدن آهوی جوان برای نجات بقیه وجود ندارد. حال آنکه آهوها می‌توانستند به راحتی از آن منطقه مهاجرت کنند و زیستگاه دیگری را برای خود برگزینند؛ زیرا فرض وجود دسته آهوها در مناطق دیگر متفی نبوده، حتی بچه آهو در جریان سفرش برای یافتن راه حلی برای از بین بردن پلنگ، با گله‌های متعدد آهوان برخورد می‌کند.

در مقابل مؤلفه‌هایی که تاکنون نام برده شد، مؤلفه‌هایی نیز بوده 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 هیچ‌یک از عناصر پیش‌گفته در داستان تلاشی برای زیر سؤال بردن آنچه که از سوی بخش نسبتاً بزرگی از جامعه کاملاً مفروض و مسلم انگاشته می‌شود، نکرده است. برای مثال در سال‌های انقلاب (یعنی اندکی پیش از وقوع و مدتی پس از به ثمر رسیدن آن) به دلیل نفوذ برخی ایده‌ها و عقاید حزبی از جمله ایدئولوژی مارکسیسم در جامعه ایرانی، این پیش‌فرض (به‌ویژه در میان قشر روشنفکر و صاحب قلم آن زمان) ایجاد شده بود که همه طبقات پولدار و مرفه جامعه، افرادی بی‌رحم و ظالم، زالوصفت، و خالی از درک انسانی هستند که از نیروی مولد طبقه کارگر استفاده می‌کنند تا خود ثروت‌اندوزی کنند و همچنان بر طبقات فرودست برتری داشته باشند و چنین باوری در حدود ۱۳ عنوان از کتاب‌هایی که در فاصله سال‌های ۱۳۵۵ تا ۱۳۵۹ در جامعه مورد پژوهش منتشر شده‌اند، به انحای مختلف دیده شده است. به تعبیری در اغلب داستان‌های این دوره «ایدئولوژی شخصی نویسنده» به متن داستان سرایت می‌کند (ملک

یاری، ۱۳۸۷: ۳۲) و مبنای وقایع و عقاید شخصیت‌های داستان واقع می‌شود. به این ترتیب نویسندگان به جای آنکه تلاش کنند تا چنین پیش‌فرضی را در میان توده‌های مردم تعدیل کنند، به آن دامن می‌زدند و به نوعی آن را تقویت می‌کردند.

اطمینان (آزادی) در تفکر مؤلفه دیگری است که در داستان‌ها ضعیف دیده شده است. به طور معمول شخصیت‌هایی که در داستان‌های این پژوهش وجود داشته‌اند، کمتر برای دیگران حق یا فرصت دخالت در تصمیم‌گیری‌ها را قائل بوده‌اند. در حقیقت در کمتر داستانی فرصتی برای تقویت چنین مهارتی فراهم شده و در اکثر موارد قضایا به گونه‌ای بوده که مصداقی برای شناسایی یا تقویت چنین مهارتی وجود نداشته است. 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 داشته است. بهترین وضعیت احتمالاً از آن خصیصه پشتکار ذهنی است که در بیش از ۳۸ درصد شخصیت‌ها به شکل قابل قبولی دیده شده است. باقی مهارت‌های ذهنی یعنی رشادت ذهنی، تسلط بر خودمحموری، انصاف، خودگردانی، همراهی، استحکام، و تواضع ذهنی، حتی در صدی کمتر از این داشته‌اند.

در اغلب موارد راوی‌های مداخله‌گر، با توصیف بسیاری از وقایع و اعلام نظرات خود چه از زبان شخصیت‌ها و چه در قالب توضیحات و توصیف‌های حین روایت، راه را بر تفسیر و استنباط‌های احتمالی از سوی مخاطب بسته‌اند؛ به نحوی که بیش از ۸۰ درصد داستان‌ها از دید پژوهشگر در مؤلفه استنباط‌ها و تفاسیر، یا اصلاً مصداقی نداشته، یا ضعیف دیده شده‌اند. جای خالی استفاده از شگردهایی مانند سپیدنویسی نیز به این ضعف دامن زده است. در اغلب داستان‌ها با پایان‌هایی قطعی و آشکار روبه‌رو هستیم. تنها در برخی داستان‌ها مانند یک تکه بلور (مرجان کشاورزی آزاد، ۱۳۷۹)، اسم من مانیاست (عذرا جوزدانی، ۱۳۸۳)، درخت آبی (مهدخت کشکولی، ۱۳۷۱)، راز (شهریار مندنی‌پور، ۱۳۷۶)، زیبا مثل پروانه (ناصر یوسفی، ۱۳۶۹)، سیوو و سار کوچولو (جواد مجابی، ۱۳۵۵)، غول تاریکی (فریده خلعت‌بری، ۱۳۸۱)، و مردی که گم شده بود (جعفر توزنده جانی، ۱۳۸۱) پایان بندی داستان به گونه‌ای است که قدرت تخیل یا استنباط خواننده می‌تواند در آن دخیل باشد. نگاهی به تاریخ انتشار آثار یادشده نشان می‌دهد که اکثر این کتاب‌ها از آثار نسبتاً متأخر حوزه ادبیات کودکان هستند.

نکته دیگری که کمتر در کتاب‌های داستان جامعه مورد پژوهش مشاهده شد، تنوع در فرم و ساختار داستانی بود. زاویه دید داستان‌ها اغلب دانای کل نامحدود، سوم شخص (دانای کل محدود) و اول شخص (من راوی) بود. در اغلب داستان‌ها، همان‌گونه که قبلاً گفته شد، با یک تک راوی مداخله‌گر روبه‌رو بودیم که در بسیاری موارد با پیش‌داوری در مورد قضایا و شخصیت‌ها عملاً مخاطب را وادار می‌کرد تا روایت را از نقطه نظر او ببیند. در موارد اندکی هم اگر زاویه دید یا راوی تغییر می‌کرد، مانند داستان‌های *آی ابراهیم* (غلامرضا امامی، ۱۳۶۰) و *من صلح را دوست دارم* (نسیم خاکسار، ۱۳۶۰)، یا *زنگی برای خواب* (مجید نوایی، ۱۳۸۲) عملاً تغییری در دیدگاه راوی‌ها حس نمی‌شد؛ یعنی راوی‌ها (اگرچه افراد متفاوتی بودند) همگی از یک نقطه نظر به آن ماجرای داستانی نگاه می‌کردند، نه از نقطه‌نظرهایی متفاوت و حتی مخالف یکدیگر، برای مثال، آن‌گونه که در کتاب *من نوکر بابا نیستم* اثر احمد اکبرپور (۱۳۸۲) اتفاق می‌افتد.

صرف نظر از شخصیت "ماهی سیاه کوچولو" در کل جامعه مورد پژوهش، کمتر شخصیت عمیق و تأثیرگذاری می‌توان یافت که کودک با تأثیرپذیری از، و همذات‌پنداری با او بتواند برخی از مهارت‌های ذهنی را در خود تقویت کند. وجود چنین شخصیت‌هایی به‌ویژه برای تقویت مؤلفه خودگردانی ذهنی در کودکان می‌تواند مفید و مؤثر باشد.

تعداد اندک داستان‌هایی با درون‌مایه‌های طنزآمیز (۶ داستان در کل جامعه) از نکته‌های چشم‌گیر در ارزیابی داستان‌های مورد بررسی در این پژوهش بوده است. به عبارتی در طول این دوره ۴۴ ساله و در گروه سنی "ج"، ادبیات داستانی ایران یک امکان بالقوه ارزشمند را تا حد زیادی نادیده گرفته است. با مرور یک نمونه موفق در این جامعه، یعنی *پادشاه کوتوله* و *چهل دردسر بزرگ* می‌توان به امکانات بالقوه‌ای که برای انتقال برخی مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در این سبک داستانی وجود دارد، پی برد. این داستان با روایت یک ماجرای قدیمی در بستری مدرن و با در هم آمیختن برخی عناصر، فضاها، و شخصیت‌های قدیمی مانند پادشاه، درباریان، جلا، و... با پدیده‌های نوینی همچون ژنرال کوتوله، فضانوردها، شازده کوچولو و... موقعیت‌های طنزآمیزی را خلق کرده است که در آن شیوه تعامل یک دیکتاتور با مردم جامعه و پدیده‌های اطرافش به بوتۀ نقد سپرده می‌شود. نویسنده داستان با همین زبان طنزآمیز، دیکتاتوری و بسیاری از خصوصیات را که در تقابل با خصوصیت‌های یک متفکر منتقد هستند، به سخره گرفته است و به نحوی ظریف خواننده را متوجه قبح برخی صفت‌های ناپسند مانند خودمحوری، عدم تحمل دیدگاه‌های مخالف،

تمرکز در تصمیم‌گیری (دخالت ندادن دیگران در تصمیم‌گیری‌ها)، خودخواهی، و... می‌کند. در حقیقت ابزار طنز در این داستان به نویسنده کمک کرده است تا بدون آنکه از لحن مستقیم یا دستوری که در برخی داستان‌های کودکان وجود دارد، استفاده کند، مخاطب را به نحوی ظریف و غیرمحسوس به سمت برخی صفات‌های پسندیده و در عین حال منطبق با مؤلفه‌های تفکر انتقادی رهنمون شود.

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 دوره‌ای ۴۴ ساله مشاهده کند. آنچه که از بررسی آثار اولیه فهرست برمی‌آید، حاکی از تسلط نوعی نگاه تعلیمی و تربیتی به ادبیات کودک است که از داستان نیز به عنوان ابزاری برای آموزش برخی مسائل، حتی به شکلی مستقیم، بهره می‌جوید. این نگاه به‌ویژه در آثار افرادی که در تاریخ ادبیات کودکان ایران از آنان به عنوان پیش‌کسوت یاد می‌شود (افرادی مانند عباس یمینی شریف) بیشتر مشاهده می‌شود و به همین دلیل آثاری مانند *دنیای‌گردی جمشید و مهشید* و *دو کدخدای* (عباس یمینی شریف، ۱۳۴۶) سرشار از آموزش‌های مستقیم درباره 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، بدون آنکه برای کودک فرصتی برای تفکر و تصمیم‌گیری، یا تفسیر و استنباط شخصی برجای گذارند.

تأسیس نهادهایی همچون کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و شورای کتاب کودک احتمالاً موجب رشد نسبتاً محسوسی به لحاظ کیفی و کمی در تولید آثار کودکان شده است. اما انتشار آثاری مانند *دور از خانه* (نادر ابراهیمی، ۱۳۴۷)، *آدم یا روباه* (محمود کیانوش، ۱۳۴۸)، *کلاغ‌ها* (نادر ابراهیمی، ۱۳۴۹)، و *کلاته نان* (غلامحسین ساعدی، ۱۳۵۳) نشان می‌دهد که انگاره‌های تربیتی همچنان گرایش غالب ادبیات کودکان در آن دوران محسوب می‌شده است. گو اینکه حرکت به سمت زبان و فضاهای کودکانه‌تر اندک اندک در آثار سال‌های بعد متجلی می‌شود؛ آثاری مانند *پیرزن و طوطی* (اکبر نعمتی، ۱۳۵۲)، *نوروزها و بادبادک‌ها* (ثمین باغچه بان، ۱۳۵۳)، و *وقتی که من بچه بودم* (نورالدین زرین کلک، ۱۳۵۳) که با استفاده از زبان و درون‌مایه‌های کودکانه علاوه بر الفت با حس‌های کودکی، در نوع خود آثار تفکر برانگیزی هستند.

از حدود سال‌های ۵۵-۱۳۵۴ ادبیات کودکان تحت تأثیر فضای سیاسی حاکم بر ایران در آن زمان قرار می‌گیرد و اغراق در طرح آرا و عقاید نویسندگان موجب شده که گاهی اوقات به سختی بتوان عنوان "داستان" را به برخی کتاب‌ها اطلاق کرد. داستان‌هایی مانند *بچه‌های محل* (خندان، ۱۳۵۷) و *چرا* (علی زاهدی، ۱۳۵۹) از این دست داستان‌ها محسوب می‌شوند؛ داستان‌هایی که کمتر می‌توان عناصر داستانی مانند پیرنگ، فضاسازی، شروع و پایان بندی مناسب را در آنها یافت و تنها محملی برای بیان عقاید حزبی نویسندگان (عمدتاً با گرایش‌های چپ و مارکسیستی) بوده‌اند. برخی منتقدان ادبیات کودک داستان‌های این دوره را "موضوع‌محور، محتوااندیش، با طرح‌های ساده و ابتدایی، به دور از پرداخت و زبانی عاری از فن‌امتهای رایج ادبی، اما صریح و نتیجه‌اندیش" توصیف کرده‌اند (آقایاری، ۱۳۸۷: ۱۶).

با پایان این دوره و ورود به دهه شصت، انگاره‌های سیاسی اندک اندک در داستان‌ها کمرنگ می‌شود و جای خود را به ارزش‌های اخلاقی (مضمونی که در طول ادوار مختلف به تناوب مضمون غالب داستان‌های ادبیات فارسی بوده است) می‌دهد. تلاش برای پرورش یا ایجاد صفت‌های پسندیده اخلاقی مانند گذشت و فداکاری، دوستی، مهربانی، برابری، پرهیز از غرور و خودپسندی، امانت‌داری، احترام به پدر و مادر، راست‌گویی و ... از درون‌مایه‌های غالب این دوره است که در داستان‌هایی با سطح کیفی نسبتاً متوسط (به لحاظ پیرنگ، شخصیت پردازی و سایر عناصر) مطرح شده‌اند. *گل باغ آشنایی* (جعفر ابراهیمی، ۱۳۶۳)، *بخوان چکاوک بخوان* (فروزنده خداجو، ۱۳۶۸)، *ببل نوک طلا و باغ آرزوها* (مژگان شیخی، ۱۳۶۸)، *ستاره بالدار* (محمد محمدی، ۱۳۶۹)، *گل سوسن یکروزه* (مهدی ضرغامیان، ۱۳۶۹)، و *نیلوفر ستاره‌ها و سپیدار* (سمیرا اصلان‌پور، ۱۳۶۹) از مصادیق این‌گونه آثار در فاصله سال‌های ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۹ هستند.

دهه هفتاد به لحاظ اجتماعی و سیاسی با ثبات بیشتری توأم بود و این ثبات احتمالاً بر داستان‌های کودک نیز بی‌تأثیر نبوده است. در داستان‌های این دوره، اندک اندک می‌توان چهره کودک را به عنوان موجودی مستقل و صاحب هویت، با تمام خصوصیت‌های دوران کودکی، باز شناخت. کتاب‌های *اسب در پارکینگ* (محمد زرین، ۱۳۷۱)، *داستانک‌های نخودی* (محمد محمدی، ۱۳۷۰)، *طیاره* (مصطفی مشهدی زاده، ۱۳۷۰)، *درخت آبی* (مهدخت کشکولی، ۱۳۷۱)، *کرگدن شمارشگر* (فریبا کلهر، ۱۳۷۱)، *راز* (شهریار مندنی‌پور، ۱۳۷۶)، و *یک تکه بلور* (مرجان کشاورزی آزاد، ۱۳۷۹) از جمله کتاب‌هایی هستند که عمده‌تأ کودک، محور داستان‌های آنهاست و آموزش‌های مستقیم یا پند و نصیحت در آنها

دیده نمی‌شود. در عین حال روایت، پیرنگ، فضاسازی، و شخصیت پردازی داستان‌ها به گونه‌ای است که به لحاظ انطباق با مؤلفه‌های تفکر انتقادی آنها را در جایگاه‌های نسبتاً قابل قبولی قرار داده است.

اما نه تنها در این دوره که حتی تا اوایل دوره بعد یعنی تا حدود سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۲ نیز همچنان شاهد داستان‌هایی هستیم که در آنها اسطوره کودک سر به زیر مؤدبی که از هنجارهای اجتماعی پیروی می‌کند، اشتباه نمی‌کند و اگر هم خطایی از او سر زد، در پایان داستان حتماً متنبه می‌شود و درصدد جبران اشتباه خود بر می‌آید، تلویحاً مورد ستایش است. عروسک گمشده (محمدرضا سرهنگی، ۱۳۷۱)، دست‌های مهربان خانم معلم (قدرت الله صلح میرزایی، ۱۳۷۰)، شیطان برفی (مرتضی امین، ۱۳۸۰)، بعد از محمدالدوره (نصرت الله محمدزاده، ۱۳۸۱)، و قوی مسافر و دخترک تنها (محمود پوروهاب، ۱۳۸۲) از جمله همین داستان‌ها هستند که همچنان ضعف در مؤلفه‌هایی مانند پیش‌فرض‌ها، نقطه نظرها و دیدگاه‌های گوناگون، و استنباطها و تفاسیر در آنها دیده می‌شود.

ظاهراً سیر صعودی بهبود کیفیت داستان‌ها که از دهه هفتاد آغاز شده بود در دهه هشتاد نیز همچنان رو به رشد است. انتشار آثاری همچون *اسم من مانیاست* (عذرا جوزدانی، ۱۳۸۳)، *فرشید* (مهدخت کشکولی، ۱۳۸۲)، و *مینو و کفشدوزک هفت نقطه‌ای* (محمدناصر مودودی، ۱۳۸۵) نویدبخش ظهور آثاری تفکر برانگیز و در عین حال متناسب با فهم کودک و منطبق با آرزوها و دنیاهای اوست؛ به عبارتی در این آثار "عاملیت" کودک تا حدودی به رسمیت شناخته می‌شود (ملک یاری، ۱۳۸۷، ص ۳۳). به نظر می‌رسد رشد نسبی آثار این دوره در پاره‌ای موارد مدیون تقویت عناصر داستانی همچون پیرنگ، شخصیت پردازی، فضاسازی، تنوع در زاویه دید و... (یعنی عناصر ناظر بر ساختار) بوده و محتوای داستان‌ها بعضاً تحت تأثیر درون‌مایه‌های تربیتی و اخلاقی است.

نتیجه‌گیری

به هنگام بررسی داستان‌های جامعه پژوهش نگارنده به این نکته توجه داشت که داستان‌های مورد بحث، یک بار از صافی‌های ارزیابانه شورای کتاب کودک عبور کرده 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 داستان پای‌بند

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 غیرمستقیم برخی مهارت‌های یاد شده را در مخاطب خود تقویت کند و نیاز به برخی مستقیم‌گویی‌ها و توصیه‌های آشکار وجود ندارد. برای مثال، بر اساس بررسی‌های انجام شده، کتاب *اسب در پارکینگ* (محمد زرین، ۱۳۷۱) و *حقیقت و مرد دانا* (بهرام بیضایی، ۱۳۴۶) با به‌کارگیری صحیح عناصر داستانی و توجه به محتوا و درون‌مایه از جمله داستان‌هایی بودند که بیشترین میزان تطبیق با مؤلفه‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی را داشتند. در مقابل نمونه‌هایی که تنها از قالب داستانی برای انتقال یک سلسله مفاهیم بهره‌گرفته بودند و شگردها و عناصر داستانی را لحاظ نکرده بودند، مانند *زنبور عسلی به نام وزوزی* (علی اشرف کریمی، ۱۳۵۸) و *دنیای‌گردی جمشید و مهشید* (عباس یمینی شریف، ۱۳۴۶) از ضعیف‌ترین داستان‌های این مجموعه بودند.

بررسی داستان‌های جامعه‌ی مورد 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 قبول‌تر شده‌اند. در ابتدای دوره یعنی حدود دهه‌ی چهل، به جز دو استثنا یعنی *ماهی سیاه کوچولو* (صمد بهرنگی، ۱۳۴۶) و *حقیقت و مرد دانا* (بهرام بیضایی، ۱۳۴۶)، و اوایل دهه‌ی پنجاه داستان‌ها بیشتر تحت تأثیر انگاره‌های تربیتی بوده‌اند که با گذر از اوایل سال‌های دهه‌ی 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 دهه‌ی پنجاه) داستان‌ها به سمت نوعی تک‌صدایی و دفاع از یک نظر و عقیده‌ی خاص، بدون توجه به سایر عقاید و دیدگاه‌های احتمالی، حرکت کرده‌اند و از مؤلفه‌هایی مانند نقطه‌نظرها و دیدگاه‌های گوناگون، و اکثر مهارت‌های ذهنی تفکر انتقادی، کمتر ردپایی می‌توان در آنها یافت. حضور راوی‌های مداخله‌گری که پیوسته در حال ابراز نظرات خود هستند، ضعف در مؤلفه‌ی استنباط‌ها و تفاسیر را نیز به مجموعه‌ی این ضعف‌ها افزوده است. در خصوص داستان‌های متأخرتر، این ضعف را به مؤلفه‌ی پیش‌فرض‌ها نیز می‌توان نسبت داد زیرا آن ارزش‌هایی که تا چند سال قبل به عنوان ارزش‌هایی واگرایانه (Divergent) از آنها یاد می‌شد، به مرور زمان خود تبدیل به ارزش‌های بهنجار جامعه شدند که دفاع از آنها در حقیقت به نوعی همراهی با جریان رایج بود و نه زیر سؤال بردن مفروضات مسلم جامعه.

در حقیقت با وجود آنکه 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، در نهایت تبدیل به جریان سلطه‌خواهانه 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 (ملک‌یاری، ۱۳۸۷: ۳۲).

با ورود به دهه‌ی شصت و هفتاد شمسی، این جریان کم‌رنگ‌تر می‌شود و جای خود را به مواردی مانند ملاحظات اخلاقی، مذهبی، و ... می‌دهد. در تمام این دوران کودک همچنان به مثابه موجود تعلیم‌پذیری است که قرار است به واسطه‌ی 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 دهه‌ی هشتاد شمسی بیشتر در داستان‌ها شاهد حضور شخصیت‌های مستقل و صاحب تفکری بودیم، وجودشان به عنوان عاملی مؤثر در داستان به رسمیت شناخته شده بود.

همان‌گونه که در قسمت پیشین گفته شد، مضامین اخلاقی از جمله مضامین غالب در تمامی ادوار مورد بررسی بوده است. با توجه به این نکته، نباید از نظر دور داشت که پرداختن به اخلاق و مسائل پیرامونی آن در قالب پند و اندرز از جمله مضامین درون‌مایه‌های دیرپای ادبیات فارسی است و سابقه‌ی آن به پیش از اسلام در ایران بازمی‌گردد و از جمله شواهد آن می‌توان به گفتار بزرگمهر حکیم یا اندرزهای انوشیروان عادل در عهد ساسانیان اشاره کرد.

بخشی از متون ادب فارسی در طول تاریخ به کتاب‌هایی اختصاص یافته که در اطلاق کلی آنها را "نصیحت‌الملوک" می‌خوانند و موضوع اصلی آنها پند و اندرزهای اخلاقی خطاب به پادشاهان و حکمرانان وقت بوده است. نصیحت‌الملوک خواجه نظام‌الملک طوسی یکی از مشهورترین این کتاب‌هاست. 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). به جز آن کیمیای سعادت غزالی، اخلاق ناصری، قابوس‌نامه و آثار بسیار دیگری در ادب فارسی وجود دارند که انگیزه‌ی اصلی نگارندگان آنها پرداختن به مضامین اخلاقی بوده است.

با چنین سابقه‌ای نتایج به دست آمده از این پژوهش در خصوص مؤلفه‌ قابلیت‌های استدلال اخلاقی چندان غریب و دور از ذهن به نظر نمی‌رسد و می‌توان به نوعی آن را ادامه‌ جریانی دانست که در طول تاریخ بر ادبیات فارسی و به تبع آن بر ادبیات کودکان در ایران تأثیرگذار بوده است. در همین راستا گرانیپایه (۱۳۷۴: ۴۹) 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 او استیلا دارد، گویش و گفتمان اخلاقی است که بخشی در حوزه دستورات مستقیم اخلاقی و بخشی در حوزه اعمال بهنجار اجتماعی قرار می‌گیرد. برخی از پرسامدترین موضوع‌هایی که در داستان‌های پژوهش یادشده شناسایی شده‌اند، عبارت از: همکاری، مهربانی، وفای به عهد، پرهیز از طمع و غرورورزی، گوش کردن به حرف بزرگ‌ترها، نکوهش جهالت، ایثار، طهارت نفس، آموزش، زحمت‌کشی و سخت‌کوشی و ... بوده‌اند (گرانیپایه، ۱۳۷۴: ۶۴).

در مقابل در این پژوهش شاهد ضعف‌هایی در برخی مؤلفه‌ها مانند پیش‌فرض‌ها، رشادت ذهنی، تسلط بر خودمحموری، 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؛ برای مثال ما معمولاً از قرار گرفتن در مقابل تمایلات جمع و مخالفت با آن ولو آنکه آن را صحیح ندانیم، هراس داریم و حتی جمله معروف "خواهی نشوی رسوا، هم‌رنگ جماعت شو" می‌تواند نشان از ضعف رشادت فکری و خودگردانی ذهنی در فرهنگ ما باشد. در مورد ضعف در خصوصیات دیگر نیز کمابیش می‌توان شواهدی را ذکر کرد.

برای مثال سرجان ملکم معتقد است که: "برای ایرانی، وحدت، مشارکت، و تقسیم منافع در چارچوب طایفه و خانواده معنی دارد" (جمال‌زاده، ۱۳۷۱: ۸۲). که می‌تواند نشان از ضعف در مؤلفه تسلط بر خودمحموری باشد. در نقل قول دیگری رابرت گرت واتسن^۶ انتظار دیدن خصوصیتی مانند "استقلال اخلاقی"، "تحمل عقاید دیگران در مسائل مذهبی"، و "مراعات انصاف نسبت به دیگران" را در میان ایرانیان "انتظاری بیهوده" می‌شمارد (جمال‌زاده، ۱۳۷۱: ۹۹). ادوارد براون (Edward Browne) نیز معتقد است که "ایرانیان، بزرگان در گذشته را مطلق و مقدس انگاشته و باب نقادی درباره آنها را مسدود می‌کنند" (جوانبخت، ۱۳۷۹: ۲). این نقل قول آخر را می‌توان به عنوان مصداقی برای ضعف در کلیت تفکر انتقادی قلمداد کرد.

قانون‌گریزی (به عنوان مصداقی برای ضعف در مؤلفه استحکام ذهنی)، نداشتن هدف، اظهار نظر در خصوص هر موضوعی ولو آنکه خارج از تخصص فرد باشد (به عنوان مصداقی برای ضعف در مؤلفه تواضع ذهنی) (ایزدی، ۱۳۷۸: ۱)، تعصب^۷ (ملکیان، ۱۳۸۵: ۲) از جمله دیگر ویژگی‌های فرهنگی و اخلاقی است که ایرانیان را بدان متصف می‌کنند. به علاوه در پژوهشی که در قالب یک نظرسنجی در خصوص وجود برخی خصوصیات و ارزش‌ها در ایرانیان در سطح ملی انجام گرفته است، حدود ۵۴ درصد جامعه پاسخ‌دهنده میزان وجود انصاف در ایرانیان را هیچ، بسیار کم، یا کم ارزیابی کرده‌اند (حاجیانی، ۱۳۸۸، ص ۵۹۲). این میزان در پژوهش دیگری و مشخصاً با عبارت "انصاف و عدالت" برای همین سطوح (هیچ، بسیار کم، و کم) ۵۷ درصد اعلام شده است (موسوی، ۱۳۸۵، نقل در: حاجیانی، ۱۳۸۸: ۵۹۰).

طبیعی است که اگر ادبیات را آئینه تمام‌نمای فرهنگ، ارزش‌ها، آداب و رسوم و افکار یک ملت بدانیم، آنچه که در آن منعکس می‌شود، متفاوت از وضعیت نسبی رایج در آن جامعه نخواهد بود و آنچه که از تحلیل نتایج حاصل از این پژوهش به دست آمده نیز به نوعی مؤید همین نکته است.

در نهایت علاوه بر تمامی آنچه که 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 چارچوب 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 منعکس‌کننده دغدغه‌ها، احساسات، و چالش‌های ذهنی نویسنده است.

تأثیر متقابل دو حوزه فرهنگ و ادبیات بر یکدیگر به گونه‌ای است که نمی‌توان به طور قطع تعیین کرد که کدام یک زیربنای دیگری است، بنابراین دقیقاً نمی‌توان گفت که ضعف در فرهنگ تفکر انتقادی بر خلاف چنین مفاهیمی در متون ادب فارسی تأثیرگذار بوده یا کمبود چنین مفاهیمی در متون، باعث شده که نگرش‌های منتقدانه در جامعه شکل نگیرد. در هر صورت نظر به تمامی مزایایی که برای تفکر انتقادی بر می‌شمارند، همچنین با توجه به ضرورت مجهز بودن انسان امروزی به مهارت‌های تفکر انتقادی، لازم است که از تمامی ابزارها و فرصت‌های ممکن از جمله ادبیات داستانی برای انتقال و تقویت چنین مهارت‌هایی استفاده شود.

در هر حال بررسی و تحلیل داستان‌های مورد مطالعه در این پژوهش نشان می‌دهد که از برخی از داستان‌هایی که به صورت خودانگیخته از سوی برخی نویسندگان ادبیات کودک عرضه شده‌اند، می‌توان به عنوان محملی برای انتقال و تقویت برخی مهارت‌های تفکر و به‌ویژه 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.

پی‌نوشت

۱. به منظور پرهیز از اطاله کلام و دوباره نویسی، از خوانندگان گرامی دعوت می‌شود که برای اطلاع بیشتر پیرامون مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی و چگونگی ارتباط آنها با عناصر داستانی به این مقاله مراجعه فرمایند: مکتبی‌فرد، لیلا؛ کوکی، مرتضی؛ حری، عباس. بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان. مجله مطالعات ادبیات کودکان و نوجوانان. سال اول، شماره ۲ (پاییز ۱۳۸۹) [زیر چاپ].
۲. Progress in International Reading Literacy Study: آزمون پرلز نوعی آزمون بین‌المللی است که هر پنج سال یک بار از سوی انجمن بین‌المللی ارزیابی دستاوردهای آموزشی، به منظور سنجش گرایش‌های خواندن در کودکان و ارزیابی توانایی‌های آنان در درک غیر مستقیم و استنباط و تجزیه و تحلیل مطالب، در دو بخش متون ادبی و متون اطلاعاتی، در میان کودکان پایه چهارم ابتدایی یعنی ده سال، برگزار می‌شود. مهارت‌هایی که در این آزمون سنجیده می‌شوند عبارتند از: تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به صراحت بیان شده؛ استنباط‌های مستقیم؛ تفسیر و تلفیق ایده‌ها و طلاعات؛ و بررسی و ارزیابی محتوای زبان و عناصر متنی (پژوهشگاه مطالعات آموزش و ...، ۱۳۸۶).
۳. شورای کتاب کودک سازمانی فرهنگی - پژوهشی، غیردولتی و غیرانتفاعی است که در سال ۱۳۴۱ تأسیس شده است و از مهم‌ترین اهداف آن کمک به شکوفایی و اعتلای کمی و کیفی ادبیات اصیل ایرانی و دسترس‌پذیری منابع ادبی و اطلاعاتی کودکان و نوجوانان است. این سازمان شاخه ملی دفتر بین‌المللی کتاب برای نسل جوان است.
۴. کتاب یاد شده به دلیل تفاوت گروه سنی مخاطب، جزء جامعه این پژوهش نبوده و تنها به عنوان یک نمونه موفق در این زمینه از آن یاد شده است. داستان این کتاب از زبان راوی اول شخص روایت می‌شود، اما این راوی در هر فصل از کتاب یکی از شخصیت‌هاست که از زاویه دید و نقطه‌نظر خود داستان را روایت می‌کند.

لیلا مکتبی فرد ۱۲۳

۵. یک نظامی - دیپلمات انگلیسی بود که در فاصله سال‌های ۱۸۰۰ تا ۱۸۱۰ چند بار به ایران سفر کرد و ماحصل مشاهدات و تجربیات خود را از ایران در کتابی به نام *تاریخ ایران* به رشته تحریر درآورد.
۶. Robert Grant Watson از اتباع انگلیسی بود که در زمان ناصرالدین شاه قاجار به سال ۱۸۶۵ به ایران سفر کرده بود و حاصل این سفر را در کتابی به نام *تاریخ ایران دوره قاجاریه* نگاشته است.
۷. پل معتقد است که بسیاری از کژتابی‌های ذهنی انسان ریشه در جمود فکری دارد که بر تعصب بنا شده است (پل و الدر، ۲۰۰۵، ص ۳۹).

منابع

- آفایاری، خسرو ۱۳۸۷. "جستاری در ادبیات کودک و نوجوان انقلاب اسلامی" کتاب ماه کودک و نوجوان. ۱۳۶ (بهمن): ۱۲ - ۲۷.
- ایزدی، محمدعلی ۱۳۷۸. *خلقیات ما ایرانیان*. صبح امروز. ۱۲ مهر. [استخراج شده از لوح فشرده نمایه ۸۸/۱۲/۱۸].
- جمالزاده، محمدعلی ۱۳۷۱. *خلقیات ما ایرانیان*. آلمان: نوید.
- جوانبخت، مهرداد ۱۳۷۹. شرقی از چشم غربی: بررسی رفتار ایرانیان در آثار سفرنامه نویسان غربی. *حیات نو*. ۱ دی. [استخراج شده از لوح فشرده نمایه ۸۸/۱۲/۱۸].
- جهانی، جعفر ۱۳۸۲. *دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی*. شیراز: ملک سلیمان.
- حاجبانی، ابراهیم ۱۳۸۸. *جامعه‌شناسی هویت ایرانی*. تهران: مجمع تشخیص مصلحت نظام، مرکز تحقیقات استراتژیک، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک.
- خسرونژاد، مرتضی ۱۳۸۲. *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. تهران: نشر مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی ۱۳۸۶. "تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان". *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۲۰ (تابستان): ۱۰۹-۱۲۴.
- شورای کتاب کودک، شورای اجرایی گروه‌های بررسی، ۱۳۸۵. "طرح پیشنهادی ارزشیابی ادبیات داستانی کودک و نوجوان". [تک نگاشت].
- فوشه‌کور، هانری ۱۳۷۷. *اخلاقیات: مفاهیم اخلاقی در ادبیات فارسی از سده سوم تا سده هفتم هجری*. ترجمه محمد علی امیرمعزی و عبدالمحمد روح‌بخشان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی؛ انجمن ایران‌شناسی فرانسه در ایران.
- فیشر، رابرت ۱۳۸۵. *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: رسش.
- فیشر، رابرت ۱۳۸۶. *داستان‌هایی برای فکر کردن*. ترجمه جلیل شاهری لنگرودی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

تفکر و کودک، سال اول، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۸۹

- گرانپایه، بهروز ۱۳۷۴. *تحلیل گفتمانی الگوهای فرهنگی در کتاب‌های کودکان*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، معاونت پژوهشی و آموزشی، مرکز پژوهش‌های بنیادی. [گزارش طرح پژوهشی، تک نگاشت].
- مایرز، چت ۱۳۷۴. *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه خدایار ابیلی. تهران: سمت.
- مکتبی‌فرد، لیلا؛ کوکبی، مرتضی؛ حری، عباس ۱۳۸۹. بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان. *مجله مطالعات ادبیات کودکان و نوجوانان*. سال اول، شماره ۲ (پاییز) [زیر چاپ].
- ملک یاری، مسعود ۱۳۸۷. "جریان سوم؛ آسیب‌شناسی مبنا در ادبیات کودک و نوجوان ایران قبل و پس از انقلاب و لزوم تغییر الگوهای داستانی" *کتاب ماه کودک و نوجوان*. ۱۳۶ (بهار): ۲۸ - ۳۷.
- ملکیان، مصطفی ۱۳۸۵. *آسیب‌شناسی فرهنگ ایرانیان*. شرق. ۲۸ تیر. [استخراج شده از لوح فشرده نمایه ۸۸/۱۲/۱۸].
- ناجی، سعید ۱۳۸۳. گفت و گو با پروفسور آن مارگارت شارپ، استاد دانشگاه مونکتگر نیوجرسی آمریکا. ترجمه مریم صفایی و صدیقه میرزایی. *کتاب ماه کودک و نوجوان*. ۸۹ اسفند. ص ۱۲-۱۹.
- نورتون، دونا ۱۳۸۲. *شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها از روزن چشم کودک*. ترجمه منصوره راعی ... [و دیگران]. تهران: قلمرو.

Glazer, Joan; Giorgis, Cyndi 2005. *Literature for Young Children*. 5th ed. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Mayring, Philipp 2000. *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2) June. Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [Retrieval Date: 02/08/2008].

Paul, Richard and Elder, Linda 2005. *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric*. Sonoma: Foundation for critical thinking. Available at: <http://www.criticalthinking.org> [Retrieval Date: 02/09/2007].

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی