

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، مقاله‌ی علمی-پژوهشی  
سال سیزدهم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۴۰۱ (پیاپی ۲۶)، صص ۱۹۳-۲۲۰  
DOI: 10.22099/JCLS.2021.39417.1854

## نقش داستان در پرورش و تقویت مهارت پرسشگری کودک؛ بررسی موردی داستان حقیقت و مرد دانا

علی شیروانی شیری

### چکیده

یکی از مهم‌ترین و بارزترین ویژگی‌های کودکان، پرسیدن پرسش‌های بی‌شمار در زمینه‌های گوناگون است. این ویژگی کودک که ریشه در کنجکاوی و حقیقت‌جویی وی دارد، از ویژگی‌های عمومی انسان است که در دوره‌ی کودکی بیشتر نمود دارد. هدف از این مقاله، تأملی در ویژگی پرسشگری کودک و چگونگی پرورش و جهت‌دهی این توانمندی از طریق داستان است. داستان‌های کودکان محمل و میدان‌گاه مناسب برای پرورش قدرت خلاقیت، تفکر، اندیشه‌ورزی و همچنین تقویت و جهت‌دهی به ویژگی پرسشگری کودک است. این تحقیق با رویکردی کیفی و با بررسی اسناد به گردآوری داده‌ها پرداخته است. مورد مطالعه در این پژوهش، داستان حقیقت و مرد دانا از بهرام بیضایی (۱۳۵۱) است که از این زاویه تحلیل می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که برخی از داستان‌های کودکان با خلق شکل و تجربه‌ای از زندگی، کودک را در معرض مجموعه‌ای از فرصت‌ها و موقعیت‌های هرچند ساختگی، اما به‌دقت طراحی شده قرار می‌دهند و برخی دیگر با دعوت از کودک به مشارکت در خلق معنای داستان، وی را پرسشگرانه و به‌طور فعال و مشارکت‌جویانه وارد فرایند خلق داستان می‌کنند و از این معناها نزد کودک تمرکززدایی می‌کنند. افزون‌بر این، نوع شخصیت‌پردازی‌ها، زاویه دید، وقایع و

استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان ali\_shiravani@cfu.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۶

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۱۰/۱۶

رخدادها، شیوه‌ی جلوه‌گری درون‌مایه، پی‌رنگ و... می‌تواند در ایجاد چالش ذهنی و ترغیب کودک به پرسشگری و دعوت از وی به مشارکت فعالانه در فرایند ساخت معنا در داستان یا مشایعت منفعلانه‌ی او مؤثر باشد.

**واژه‌های کلیدی:** حقیقت و مرد دانا، داستان، کودک، مهارت پرسشگری.

### ۱. مقدمه و بیان مسأله

کودکان برای رشد و توسعه‌ی فکری و عقلانی خود نیاز به فهم جهان پیرامون خود دارند. در پی همین نیاز، کودک به پرسشگری و کنجکاوی می‌پردازد تا اسرار و حقایق هستی را یکی پس از دیگری کشف کند. پس، پرسشگر بودن کودک به این دلیل است که انسان ماهیتاً کنجکاو و حقیقت‌جو است؛ اما این ویژگی در کودکان بیشتر نمود دارد و در بزرگسالان کمتر است. شاید بتوان گفت دلیل آن تجارب منفی بزرگسالان در برخورد و مواجهه با پرسش‌ها و دریافت نکردن پاسخ مناسب یا حتی تهدید و رد از سوی دیگران باشد.

به باور فیشر<sup>۱</sup>، کودکان نیاز به فهم دنیا دارند و به‌طور طبیعی درباره‌ی محرکات پیرامون خود کنجکاوند. آنان برای معنابخشیدن به جهان نیازمند کمک هستند تا اطلاعاتی را که درباره‌ی تجربه‌های خود گردآوری نموده‌اند، پردازش کنند و به آن‌ها واکنش نشان دهند. بنابراین، برای کمک به کودکان باید در راستای فهم ماهیت فرایندهای معنابخشی تلاش کنیم. به باور وی «اولین قدم در کشف فرایند اسرارآمیز تفکر چیزی جز سؤال کردن از کودک نیست» (فیشر، ۱۳۹۷: ۲۵) که این سؤال کردن می‌تواند در قالب یک گفت‌وگو انجام شود.

هدف از این مقاله بررسی و تأملی در اهمیت ویژگی پرسشگری کودک و چگونگی رشد و جهت‌دهی به آن از طریق داستان است. «پرسشگری به معنای پرسیدن سؤالات مناسب از خود و دیگران برای فهمیدن دقیق‌تر مطلب یا مسئله مطرح‌شده، یکی از چهار

<sup>۱</sup> Fisher

مؤلفه‌ی تفکر انتقادی و مهم‌ترین و اولین آن‌ها است که سه مؤلفه‌ی دیگر تفکر انتقادی جمع‌آوری اطلاعات، بررسی و ارزیابی اطلاعات و نتیجه‌گیری و انتخاب بهترین راه حل‌ها - در پی آن می‌آیند» (گنجی و همکاران، ۱۳۹۲: ۵). پرسشگری کودک مهم‌ترین رکن و نخستین گام پژوهش است (رک. هجری، ۱۳۸۲: ۶۶). در واقع پرسشگری کودک افزون‌بر اینکه از نظر شناختی اهمیت بسیار دارد و «به‌مثابه نوعی فعالیت فکری موجب تقویت مهارت‌های تفکر می‌شود» (بدری و خانلری، ۱۳۹۲: ۱۳)، به وی کمک می‌کند تا بتواند در مشارکت اجتماعی و در برخورد با آراء متنوع و حتی مخالف، با طرح پرسش‌های مناسب، نقادانه و با استدلال کافی به ارزیابی و در نتیجه پذیرش یا رد آنان بپردازد و استقلال فکری و نظری خود را حفظ کند. بنابراین پرداختن به چنین موضوعی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت و به‌عنوان موضوعی بینارشته‌ای در دیگر حوزه‌های دانشی همچون فلسفه، روان‌شناسی، ادبیات کودک و...، بسیار اهمیت دارد. سقراط که به فیلسوف پرسشگر مشهور است، به اهمیت پرسشگری همچون یک روش (روش سقراطی) پی‌برده بود. سقراط راه دستیابی به حقیقت یا کشف آن را پرسش و پاسخ منطقی می‌دانست. اگرچه مخاطب سقراط، فقط کودکان نبودند، اما در این پژوهش، کودک مدنظر است.

عوامل متعددی در توسعه‌ی پرسشگری کودکان مؤثرند که از آن‌جمله می‌توان به آموزش راهبردی تفکر یاد کرد که بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی پی‌اژه تبیین‌پذیر است؛ در واقع ساخت‌های ذهنی کودک از طریق مواجهه با مسائل واقعی و تأمل و تفکر در باره‌ی این مسائل، تعادل شناختی خود را از دست می‌دهد و آن‌ها را به پرسشگری و جست‌وجوی اطلاعات و تبادل اندیشه وامی‌دارد تا از طریق کنش متقابل به تعادل‌یابی دست‌یابد (رک. غریبی و همکاران، ۱۳۹۲: ۸۸). اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان با روش حلقه‌ی کندوکاو نیز در عمل بر پرورش توانایی پرسشگری کودکان دبستانی مؤثر بوده است (رک. طباطبایی و موسوی، ۱۳۹۰: ۹۰). افزون‌بر آموزش تفکر و

اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان از داستان نیز می‌توان به‌عنوان ابزاری مناسب برای تقویت و توسعه‌ی پرسشگری در کودکان بهره برد.

از آنجایی‌که استفاده از داستان به‌منزله‌ی ابزاری برای پیشبرد تفکر کودکان ضروری است و داستان‌ها موقعیت گفت‌وگو را فراهم کرده و قدرت پرسشگری را بالا می‌برند و حتی اگر پاسخی برای آن پرسش‌ها یافت نشود، موجب حیرت کودکان می‌شوند (رک. رشتچی، ۱۳۸۹: ۳۶) و این حیرت کودکان از یک سو و کنجکاوی طبیعی آنان از سوی دیگر موجب پرسشگری بی‌پروای آنان می‌شود (رک. دانشی و یاری‌دهنوی، ۱۳۹۳: ۱). به نظر می‌رسد که داستان‌های کودکان میدان‌گاه و محمل مناسبی برای تقویت و جهت‌دهی به ویژگی پرسشگری کودک و در پی آن پرورش قدرت خلاقیت و تفکر باشد. برخی از داستان‌های کودکان با خلق شکل و تجربه‌ای از زندگی، کودک را در معرض مجموعه‌ای از فرصت‌ها و موقعیت‌های هرچند ساختگی؛ اما به دقت طراحی شده قرار می‌دهند. برخی دیگر از داستان‌ها با دعوت از کودک به مشارکت در خلق معنای داستان، از سویی وی را به‌طور فعال و مشارکت‌جویانه وارد فرایند خلق داستان می‌کنند و از دیگر سو تمرکز او را از داشتن مفهوم و معنا و شکل معینی از زندگی برهم می‌زنند. نوع شخصیت‌پردازی‌ها، زاویه دید، وقایع و رخدادها، شیوه‌ی جلوه‌گری درون‌مایه، پی‌رنگ و... می‌تواند در دعوت از کودک به مشارکت فعالانه در جریان داستان یا مشایعت منفعلانه‌ی او مؤثر باشد.

اگرچه لیپمن، رویکردی متعین به کودک دارد و این نگاه فرایند آموزش تفکر و پرسشگری را نیز در مسیر ازپیش‌تعیین‌شده‌ای در نظر می‌گیرد؛ اما استفاده از داستان را بهترین روش برای آموزش تفکر به کودکان می‌داند. او می‌گوید: «داستان‌های من به تخته‌شیرجه‌ای برای گفت‌وگوهای فلسفی تعبیر شده‌اند و آن‌ها کاملاً تعلیمی هستند» (لیپمن، ۱۳۹۵: ۱۵۴). در واقع هدف لیپمن بهره گرفتن از سائقه‌های اجتماعی کودکان و

استفاده از گفت‌وگو به‌عنوان وسیله‌ای برای پرورش فکری آنهاست (رک. فیشر، ۱۳۹۷: ۲۶۹). او استدلال می‌کند که اگر ما بخواهیم کودکانمان در آینده به بزرگ‌سالانی اندیشمند تبدیل شوند، باید آنها را تشویق کنیم تا کودکانی اندیشه‌ورز باشند. لیپمن در پاسخ به این پرسش که چگونه می‌توان کودکان را به فکرکردن ترغیب کرد می‌نویسد که «از طریق تشویق کودکان به بحث‌کردن، یعنی واداشتن آنها به گفت‌وگو درباره‌ی جوانب مختلف امور می‌توان به این هدف رسید» (همان: ۲۷۲).

در برنامه‌ی آموزشی آموزش تفکر به کودکان از داستان‌ها به‌منزله‌ی ابزار اصلی آموزش استفاده می‌شود؛ زیرا عقیده بر این است که داستان‌ها می‌توانند مهارت‌های شناختی و توانایی پرسشگری را در کودک بالا ببرند و در نتیجه او را در ارزیابی استدلال‌ها، درک روابط علت‌ومعلولی، کشف و تحلیل مفاهیم و همچنین نتیجه‌گیری درست از رویدادها یاری کنند (رک. رشتچی، ۱۳۸۹: ۲۳).

نگاه پرسشگرانه و رشد آن در تربیت کودکان سرآغاز ورود به فرآیند پژوهش بوده (رک. هجری، ۱۳۸۲: ۶۶) و فراهم‌آورنده‌ی خلاقیت سازنده در آنان است (رک. اکرمی و همکاران، ۱۳۹۴: ۸۴) و از همین‌رو بسیار اهمیت دارد. پرسشگری به‌عنوان یکی از ویژگی مهم تفکر انسان، اندیشیدن به امکان‌های جدید و راه‌های بدیع را میسر می‌سازد (رک. ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۹). همچنین به‌دلیل اینکه نتایج برخی پژوهش‌ها حکایت از این دارد که بسیاری از مربیان در عمل با فنون پرسشگری آشنایی کافی نداشته‌اند (رک. مهدوی و همکاران، ۱۳۹۷: ۹۹) و خانواده نیز به‌عنوان رکنی مهم در تربیت و مرکز اصلی پرورش تفکر و پرسشگری کودکان نتوانسته است کارکرد و نقش اصلی خود را ایفا کند (رک. حیاتی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۲۷)، حتی برخی مؤلفان به این نکته‌ی بسیار مهم توجه کافی نداشته‌اند، تاجایی که منتقدان، پرسشگری در کودکان را همچون سرچشمه‌ای خشکیده توصیف کرده‌اند (رک. هجری، ۱۳۸۲: ۶۶)، پرداختن به

این موضوع بااهمیت ضروری است. در واقع، برنامه‌های آموزشی فعلی نتوانسته‌اند پرسشگری و اندیشیدن و درست انتقادکردن را در دانش‌آموزان ارتقا دهند (رک. اسمیت و هولفیش، ۱۳۸۹: ۵۵).

### ۱.۱. پیشینه‌ی پژوهش

مرور پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که داستان در پرورش مهارت پرسشگری کودک می‌تواند مؤثر باشد. در پژوهش شاه‌آبادی و همکاران (۱۳۹۵) مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزانی که قصه‌های قرآنی را دریافت کرده بودند، به‌طور معناداری بالاتر از مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزانی بود که قصه‌های قرآنی را دریافت نکرده بودند. یافته‌های پژوهش مک‌لاند و موریسون (۲۰۰۳) بیانگر آن است که می‌توان با بهره‌گیری از قصه‌ها و قصه‌گویی بسیاری از مهارت‌های پرسشگری را به کودکان آموزش داد. همچنین نتایج پژوهش شکیبایی و همکاران (۱۳۸۹) مؤید آن است که مهارت پرسشگری و ابعاد آن (پیچیدگی، تحول، تردید و تغییر، جهان‌شمولی و انگیزش) در دانش‌آموزان با بیان داستان افزایش می‌یابد.

### ۱.۲. پرسش‌های پژوهش

به دلایل گفته‌شده و اینکه داستان زمینه و میدان‌گاه مناسبی برای تمرین، پرورش و توسعه‌ی پرسشگری در کودکان است (رک. لیپمن، ۱۳۹۴؛ فیشر، ۱۳۹۷)، موضوع این مقاله به این مسأله‌ای مهم، اختصاص داده شد. بنابراین، مسأله‌ی پژوهش این است که با ویژگی پرسشگری کودکان چگونه باید رفتارکرد. به‌عنوان بزرگ‌سال (مادر و پدر، مربی، معلم و مؤلف...) چگونه می‌توان از این ویژگی کودک برای پرورش خلاقیت و تفکر وی بهره گرفت؟ و چرا داستان کودک زمینه و محملی مناسب برای جهت‌دهی به ویژگی پرسشگری کودکان و برانگیختن تخیل فلسفی و دعوت از آن‌ها به تفکر است؟ داستان

<sup>1</sup> McClelland & Morrison

حقیقت و مرد *دانا* به این دلیل که پرسش‌های بسیاری در ذهن مخاطب برمی‌انگیزد و کودک را در موقعیت‌های تخیل و تردید و کنجکاوی قرار می‌دهد و از همان ابتدای داستان ذهن مخاطب را درگیر چستی‌ها و چرایی‌ها و چگونگی‌های رخدادها می‌کند، برای تحلیل و بررسی انتخاب شد.

### ۳.۱. روش پژوهش

این تحقیق از نوع کیفی است. روش گردآوری داده‌ها از نوع اسنادی که اسناد شامل کتب و مقالات نمایه‌شده‌ی معتبر مرتبط با موضوع و همچنین کتاب داستان *حقیقت و مرد دانا* است. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی بر اساس مؤلفه‌های تحلیل محتوای قیاسی مبتنی بر دسته‌بندی عناصر داستانی و شگردها (جدول شماره ۱) استفاده می‌شود. این تحلیل براساس مدل میرینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) انجام می‌شود که در آن پژوهشگر نخست به تعریف و چگونگی گردآوری داده‌ها می‌پردازد و در گام‌های بعدی باتوجه‌به نظریه، آنچه پژوهشگر به دنبال آن است از دل داده‌ها بیرون کشیده می‌شود و سپس باتوجه‌به تحلیل به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود. درعین حال از روش تحلیل فکری یا تأملی نیز بهره گرفته می‌شود.

«تحلیل فکری فرایندی است که در آن پژوهشگر بر توانایی شهودی و قوه‌ی تشخیص خود برای به تصویرکشیدن یا ارزیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند. واژه‌های دیگری که به غیر از توانایی شهودی و قوه‌ی تشخیص برای توصیف این فرایند به کار برده شده، عبارت‌اند از: تفکر درونی، معرفت نهفته، قوه تخیل حساسیت هنری و بررسی همراه با تأمل و کنکاش» (گال و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۹۱).

<sup>۱</sup> Mayring

## ۲. مبانی نظری پژوهش

## ۱.۲. نوع و چگونگی جلوه‌گری عناصر داستان در برانگیختن کنجکاوی و پرسشگری

## کودکان

عناصر داستان عبارت‌اند از پی‌رنگ، شخصیت‌پردازی، حقیقت‌مانندی، درون‌مایه یا مضمون، موضوع، زاویه دید یا زاویه‌ی روایت، صحنه‌پردازی، گفت‌وگو، سبک یا شیوه‌ی نگارش، لحن‌پردازی، فضا‌سازی و نمادگرایی (رک. میرصادقی، ۱۳۹۴). نوع و چگونگی جلوه‌گری برخی از این عناصر داستانی در برانگیختن تخیل فلسفی کودکان و ایجاد چالش ذهنی و دعوت آن‌ها به پرسشگری و تفکر، تأثیرگذارند. برای مثال نحوه‌ی ارائه‌ی درون‌مایه به‌عنوان یکی از عناصر اصلی هر داستان که فکر و اندیشه حاکمی است که نویسنده اعمال می‌کند، می‌تواند به‌صورت آشکار یا پنهان باشد. نویسندگان از درون‌مایه‌ی پنهان به‌عنوان شگردی تأثیرگذار بر خواننده استفاده می‌کنند؛ زیرا در این صورت خواننده از طریق تفسیر افکار و عواطف و تخیلات شخصیت‌ها و برآیند موضوع داستان به درون مایه پی می‌برد (رک. شیروانی‌شیری، ۱۳۹۲: ۵۱). پی‌رنگ که «کالبد و استخوان‌بندی وقایع است» (میرصادقی، ۱۳۹۴: ۶۶)، اغلب بر «واژگونی» وضعیت و موقعیت‌های داستان بنا می‌شود. «گره‌افکنی»، وضعیت و موقعیت دشواری است که خط اصلی پی‌رنگ را دگرگون می‌کند و شخصیت اصلی را در برابر نیروهای دیگر قرار می‌دهد و عامل «کشمکش» را به وجود می‌آورد. «پی‌رنگ بسته» دارای ویژگی‌هایی گره‌گشایی و نتیجه‌گیری قطعی است، اما در «پی‌رنگ باز» اغلب گره‌گشایی وجود ندارد و نتیجه‌گیری نیز قطعی نیست. در متن‌هایی که داستان در صفحه‌ی آخر به پایان می‌رسد و بسته می‌شود، آزادی خواننده نادیده گرفته می‌شود، چون خواننده در ساخت معنا نقشی ندارد و در عمل به یک مصرف‌کننده تبدیل می‌شود، اما در متن گشوده که هیچ‌گاه بسته نمی‌شود، خواننده در تولید معنای متن نقشی فعال و مشارکتی دارد. بنابراین، در «پی‌رنگ باز»، نویسنده به مسائل طرح‌شده پاسخ نمی‌دهد و به خواننده اجازه می‌دهد تا خود آزادانه راه حل را بیابد (رک. شیروانی‌شیری، ۱۳۹۲: ۵۲).



بنابراین، پی‌رنگ‌های داستانی، شگردها و حربه‌های مناسبی برای ایجاد افکاری نو، بسط و پرورش آن و درگیرکردن ذهن‌های کودکان هستند؛ ابزاری که معلمان همواره برای افزایش توجه و تمرکز کودکان در کلاس از آن بهره می‌برند (رک. رجبی‌همدانی و همکاران، ۱۳۹۶: ۶۲).

نحوه‌ی جلوه‌گری زاویه دید نیز که یکی دیگر از عناصر داستان است، می‌تواند شگردی برای برانگیختن تخیل فلسفی کودکان و دعوت آن‌ها به تفکر باشد. با توجه به اینکه چه کسی داستان را نقل می‌کند یا داستان چگونه بیان می‌شود، شکل‌های مختلف و ترکیب‌های متنوعی از چهار نوع اصلی زاویه دید امکان‌پذیر است؛ ۱. اول شخص، ۲. دانای کل، ۳. دانای کل محدود و ۴. زاویه‌ی دید عینی یا نمایشی. در داستانی که از زاویه دید نمایشی استفاده شده است، نویسنده همچون یک گزارش‌گر عمل می‌کند؛ یعنی از خواست‌ها و گرایش‌ها و بیان دیدگاه خود صرف‌نظر می‌کند؛ بنابراین خواننده‌ی آن گزارش، با واقعیت آن‌گونه که بوده و نه آن‌طور که به خواست گزارشگر هست، مواجه است. در چنین حالتی خواننده می‌تواند آزادانه درباره‌ی پدیده‌ی مدنظر بیانده‌ی خود و به تعبیر و تفسیر آن پردازد. در نتیجه، بهره‌گیری از این نوع زاویه دید، کودک را از پیروی بی‌چون و چر از خواست و نظر بزرگسال بازمی‌دارد و ذهن او را به چالش کشیده و پرسش فرامی‌خواند (رک. شیروانی شیرینی، ۱۳۹۲: ۵۲).

شخصیت‌پردازی نیز از جمله عناصر اصلی داستان است که نحوه‌ی جلوه‌گری آن می‌تواند شگردی برای برانگیختن تخیل فلسفی کودکان و دعوت آن‌ها به تفکر باشد. نویسنده می‌تواند شخصیت مدنظر را به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به عرصه‌ی داستان وارد کند. سادان<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در بحث شخصیت‌پردازی، دو مقوله برای جنبه‌ی روان‌شناسانه‌ی توانمندسازی فردی به‌عنوان فرایند انتقال شخص از وضعیت ناتوانی به وضعیتی که بتواند کنترلی نسبی بر زندگی و سرنوشت و محیط داشته باشد، معرفی می‌کند که عبارت‌اند از «ساخت شخصیتی» و «ساخت شناختی». او ساخت شخصیتی را مدرجی

<sup>۱</sup> Sadan

می‌داند که جنبه‌های درون‌گرایی و برون‌گرایی را نمایش می‌دهد. درون‌گرا شخصیتی است که برای تشخیص ناتوانی خود، اطلاعات محیطی و شخصی کافی را دارد. او تجارب کافی را کسب می‌نماید و با استفاده از هوش و خلاقیت خود درنهایت کنترل سرنوشت خود را به دست می‌آورد و به عبارتی توانمند می‌شود. افراد برون‌گرا به علت نداشتن توانمندی‌های درون‌گراها، در وضعیت ناتوانمندی باقی خواهند ماند. «ساخت شناختی»، یعنی «خودکارآمدی» که شخص باور دارد کفایت لازم برای ایجاد تغییر در زندگی و کنترل آن را دارد (رک. فرنیا و پورگیو، ۱۳۹۲). توانمندسازی شخصیت در داستان، فراهم‌سازی کنترل وی بر شرایط و آزادی او در انتخاب و عمل است (رک. شیروانی‌شیری، ۱۳۹۲: ۵۳).

اما به نظر می‌رسد که مهم‌ترین شگرد داستانی در برانگیختن تخیل فلسفی کودکان و دعوت آن‌ها به تفکر و پرسشگری، شگرد تمرکززدایی باشد. «شگردهای تمرکززدایی شامل مداخله‌ی راوی، اغراق، پایان خوش، وارونه‌سازی، خودنمایی-یا خودفاش‌سازی-افسانه و سپیدنویسی است» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۱۷۳). خسرونژاد (۱۳۹۰) تمرکزگرایی را زیرساخت سه ویژگی اندیشه‌ی فلسفی یعنی؛ جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری دانسته و بیان می‌دارد که:

«تمرکززدایی در برابر تمرکزگرایی قرار دارد و این هر دو، توانایی‌های مکمل ذهن انسان را تشکیل می‌دهند. ذهن ما از سویی گرایش دارد که با تمرکز در یک پدیده یا یک بعد یا یک سطح از پدیده آن را بشناسد و جذب کند و از سوی دیگر این توانایی را دارد که از پدیده‌ای که آنرا جذب کرده و یا خود مجذوب آن شده جدا شود، فاصله بگیرد و به پدیده‌ای دیگر یا بعد و سطحی دیگر برود و از این راه به شناختی گسترده‌تر و ژرف‌تر دست‌یابد. تمام آگاهی‌های ما حاصل انجام این دو فرایند مکمل‌اند... منظور از اندیشه‌ی فلسفی گونه‌ای از اندیشه است که دربرگیرنده‌ی سه ویژگی جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری است و چون هر سه‌ی این ویژگی‌ها نیز برخاسته از توانایی ذهنی تمرکززدایی‌اند، برای تقویت اندیشه‌ی فلسفی کودکان باید بکوشیم این توانایی، یعنی تمرکززدایی را در آنان پرورش دهیم» (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۱۹ و ۲۰).

اهمیت شگرد پایان خوش در این است که چنانچه مخاطب دریابد که داستان با سرانجامی خوش پایان خواهد یافت، از همان ابتدا توجه وی از تمرکز بر چگونگی پایان یافتن داستان به چگونگی رخداد اتفاق‌ها معطوف می‌شود. وارونه‌سازی شگردی است که در آن واقعیت وارونه می‌شود؛ برای مثال دادن نقش موجودی هوشمند و زیرک به حیوانی که به کم‌هوشی و کودنی معروف است یا برعکس. در نتیجه‌ی این وارونه شدن، واقعیت تمرکز ذهنی مخاطب داستان به هم می‌ریزد. در شگرد فراداستان که یکی از ویژگی‌های داستان‌های پست‌مدرن است، نویسنده تلاش دارد تا با هشیار ساختن خواننده‌ی کودک یا بزرگسال، نسبت به ابزار داستان او را به وجوهی دیگری از واقعیت متوجه کند. «فراداستان امکان نگرش به مسائل را از دیدگاه‌های بسیار متفاوت فراهم می‌آورد و به کودک می‌آموزد که هیچ خوانش یا معنای واحدی اداکننده‌ی حق مطلب نیست؛ بلکه به متن و به تبع آن رخدادهای زندگی باید از جوانب متفاوت و با دیدی پرسشگر بنگرد» (پاشایی، ۱۳۹۱: ۲۶ و ۲۷).

چنانچه این هشیار ساختن از هر نوع سوگیری مؤلف به دور باشد، باعث می‌شود که جنبه‌های دیگری از واقعیت بر خواننده متجلی شود و کودک با داستان و نویسنده در تعامل قرار گیرد. شگردهای مداخله‌ی راوی و خودنمایی یا خودفاش‌سازی، از جمله‌ی شگردهای فراداستان قلمداد می‌شوند. در مداخله‌ی راوی، راوی به‌منظور ایجاد فاصله بین خواننده و داستان با آوردن جمله‌هایی از زبان خویش در فرایند داستان دخالت می‌کند تا «از استغراق خواننده و جذب یکسویه‌ی او در روند داستان پیش‌گیری کند و منطق خودآگاه او را فعال نگه دارد» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۱۷۳). خودنمایی یا خودفاش‌سازی نیز از جمله‌ی شگردهای فراداستان است که در آن «مؤلف به مخاطب داستان کمک می‌کند تا بر رمز و راز آفرینش داستان، روش‌ها و اهداف آن، آگاهی یابد» (همان: ۱۷۷). در شگرد سپیدنویسی که همان استفاده از فضاهای خالی در متن است، کودک خلاقانه در فرایند آفرینش داستان سهیم می‌شود.

خسرو نژاد و شکرالله‌زاده (۱۳۹۵)، نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی را مکانیزمی شناختی می‌دانند که در پرتو این رویکرد، شناخت و عاطفه درهم تنیده و به گونه‌ای یگانه هستند و در پرتو این فرایند شناختی، خواننده‌ی ثابت و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای وجود ندارد؛ بلکه خواننده در یک بازی پیوسته میان ساختن و ساخت‌زدایی هم‌دلی با روایت در نوسان است (خسرو نژاد و شکرالله‌زاده، ۱۳۹۵: ۴۹-۶۸).

شگردهایی چون رفت‌وبرگشت، تعادل و تعادل‌نداشتن، توانمندسازی و بینامتنیت نیز از جمله شگردهای تمرکززدا هستند (رک. شیروانی‌شیری، ۱۳۹۲: ۵۵). در شگرد رفت و برگشت «مسیر رفت شخصیت داستان تا رسیدن به مقصد، درست برخلاف مسیر بازگشت وی است. برای مثال اگر در مسیر رفت از الف آغاز کند، سپس به ب و بعد به ج برسد، در بازگشت ابتدا به ج، سپس ب و درنهایت به الف باز می‌گردد و در نتیجه کودک دو زاویه‌ی دید را تجربه می‌کند». شگرد تعادل و عدم‌تعادل از دیگر شگردهای تمرکززدا است. «هر افسانه با وضعیتی متعادل آغاز می‌گردد که با عبور از عامل بحران‌آفرین و مرحله‌ی عدم‌تعادل، به تعادلی دیگر منتهی می‌گردد. بنابراین قهرمان داستان با رخ‌دادن حادثه‌ای از تمرکزگرایی در تعادل اولیه به تمرکززدایی در لحظه‌ی بحران و دوباره به تعادل نخستین تغییر وضعیت می‌دهد. البته خسرو نژاد بارها تأکید کرده است که این تغییر وضعیت یا بازگشت به معنای برگشتن به حالت نخستین نیست. در واقع هیچ‌گاه هیچ برگشتی به حالت پیشین ممکن نیست» (قاسمی، ۱۳۹۲: ۴).

توانمندسازی که عبارت است از «فرایند گذر از وضعیت ناتوانی به وضعیتی است که در آن شخص توان نسبی کنترل بر روی زندگی، سرنوشت و محیط خود را داشته‌باشد» (Sadan, 2004: 13)، از دیگر شگردهای تمرکززداست.

مباحث گفته‌شده را می‌توان به‌عنوان چارچوب اولیه شامل مؤلفه‌های تحلیل محتوای قیاسی مبتنی بر دسته‌بندی عناصر داستانی و شگردها برای تحلیل متن داستان منتخب در جدول یک خلاصه کرد.

جدول ۱. مؤلفه‌های تحلیل محتوای قیاسی مبتنی بر دسته‌بندی عناصر داستانی و شگردها

عناصر داستان	نوع جلوه‌گری	برانگیزنده‌ی پرسشگری
درون‌مایه	آشکار / پنهان	درون‌مایه‌ی پنهان
	از نظر ماهیت پیام	ماهیت پیام تأمل‌برانگیز
پی‌رنگ	باز / بسته: از نظر واژگونی وضعیت و موقعیت‌های داستان و کشمکش	پی‌رنگ باز
	باز / بسته: از نظر پایان‌بندی	پایان‌بندی باز
زاویه دید	سوم‌شخص / اول‌شخص / دانای کل محدود / دانای کل /	زاویه دید سوم‌شخص
شخصیت و شخصیت‌پردازی	پیچیده / ساده، توانمند / ناتوان و پویا / غیرپویا و غیرمستقیم / مستقیم	شخصیت و شخصیت‌پردازی پیچیده، توانمند، پویا، غیرمستقیم
شگرد تمرکززدایی	فراداستان (مداخله‌ی راوی، خودفاش‌سازی)، سپیدنویس، بینامتنیت، تعادل و عدم تعادل، رفت‌وبرگشت، خوش، وارونه‌سازی،	سپیدنویس، بینامتنیت، تعادل و عدم تعادل، رفت‌وبرگشت، وارونه‌سازی

در ستون اول جدول یک، عناصر داستان قرار دارند که شامل تکنیک‌ها، استراتژی‌ها و روش‌ها (پی‌رنگ، شخصیت‌پردازی، زاویه دید و غیره) است که نویسندگان در یک ژانر ویژه مانند یک داستان از آن استفاده می‌کنند. در این جدول از عناصر و عوامل داستانی که به‌کارگیری آن‌ها در داستان یا نحوه‌ی جلوه‌گری آن‌ها به‌طور آشکارتری به بحث «پرسشگری» مربوط بود، استفاده شده است و از دیگر عناصر و عوامل صرف نظر شده است. ستون دوم جدول نوع جلوه‌گری یا نحوه‌ی ارائه عناصر داستان را نشان می‌دهد. ستون سوم نیز به نوع جلوه‌گری عناصر داستانی که برانگیزنده‌ی پرسشگری هستند، اشاره دارد.

## ۴. تحلیل و بررسی داستان حقیقت و مرد دانا

## ۴.۱. ظرفیت داستان در برانگیختن پرسشگری

پری نودلمن (۱۹۹۷) معتقد است که کتاب‌های کودکان را می‌توان به آسانی و بی‌هیچ تلاشی خواند یا شنید، اما هنگامی که خواننده می‌شوند، همچنان معنا و اهمیت و پیچیدگی را می‌پروراند تا پژواک آن‌ها در درون و برون متن به صدا درآید. این‌ها، متن‌هایی برطنینند. نودلمن در ادامه، سبب طنین افسون‌کننده‌ی چنین متن‌هایی را خوشبینانه و آموزشی بودن هم‌زمان آن‌ها می‌داند. او چنین ویژگی‌ای را ذاتاً متناقض دانسته چون به دوسویگی (طنین) می‌انجامد و می‌گوید که هرچه این دوسویگی در متن‌ها بیشتر رعایت شده باشد، لذت‌بخشی آن‌ها بیشتر خواهد بود. درحقیقت، او بر این باور است که لذت‌های خواندن ادبیات کودک از کنش متقابل دوگانه‌ها ناشی می‌شود.

نودلمن با برشمردن ویژگی‌های نگرش آموزشی و نگرش کام‌بخشانه، نگرش مبتنی بر کام‌بخشی را بدین سبب که بر آن است تا کودکان را هرچند با هدفی متفاوت و هرچند با شیوه‌هایی ظریف‌تر و دیگرگونه آموزش دهند، مانند نگرش دیگر، آموزشی می‌نامد. او می‌گوید: «متن‌هایی که بیشتر از همه از آن‌ها لذت می‌برم، می‌کوشند هر دوی این کارها را یک‌باره انجام دهند. در مقام حکایت‌های آموزشی برآند که کودکان را از کودک بودن بازدارند و به آن‌ها بیاموزند که بهتر و متفاوت باشند و در مقام کام‌بخشی، برآند که کودکان دقیقاً به همان صورت عالی‌ای که هستند، باقی بمانند» (نودلمن، ۱۳۸۷: ۴۲۳). هیگونه،<sup>۱</sup> لذت تراکم تلمیح که او آن را گونه‌ای از بینامتنیت می‌داند، لذت‌های روایتی فضایی، لذت اکتساب زبان، لذت واکاوی نشانه، لذت تشخیص لحن‌های آشنا که از لابه‌لای گفت‌وگوها فراچنگ می‌آیند و لذت هماهنگ‌سازی حواس را از جمله‌ی لذت‌های خوانندگان ادبیات کودک معرفی می‌کند (رک. هیگونه، ۱۳۸۷: ۴۷۹-۷۹۶).

نورتون، داستان کودک و در کل ادبیات را وسوسه‌انگیز و برانگیزاننده می‌داند. ادبیات از نظر وی درهای اکتشاف را می‌گشاید و لحظاتی جادویی و پایان‌ناپذیر از ماجراجویی

<sup>1</sup> Higonnet

و لذت برای کودک فراهم می‌آورد. او ارزش‌های ادبیات برای کودکان را چنین می‌داند: الف. لذت و سرگرمی، ب. کمک به شناساندن و ارج نهادن به میراث فرهنگی، ج. رشد و پرورش و گسترش دامنه‌ی تخیل و د. رشد فردی و اجتماعی (رک. نورتون، ۱۳۸۲: ۴). وی در ادامه به تأثیر ژرف ادبیات بر رشد و پرورش زبانی، شناختی، شخصیتی، اجتماعی و اخلاقی کودکان اشاره می‌کند.

حسینی (۱۳۸۴)، داستان را معمولی‌ترین سرآغاز برای تشویق کودک به تعمق و وسیله‌ای طبیعی برای پرورش تفکر و دانش و مهارت‌های زبانی می‌داند. او بر این باور است که داستان‌سرایی به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا به رویکردهای خود برای حل مسأله بیاورند و در کشف گره‌های مبهم داستان سهیم شوند (رک. حسینی، به نقل از شیروانی شیرینی، ۱۳۹۲: ۴۰).

لیپمن در بحث فلسفه برای کودکان، «استفاده از داستان را بهترین روش آموزش تفکر به کودکان می‌داند» (فیشر، ۱۳۹۷: ۲۶۹).

آموزش و پرورش تفکر، دانش و مهارت‌های زبانی و توانایی حل مسأله در کودکان از جمله مؤلفه‌های آموزشی و پرورشی هستند که به اعتقاد نورتون، حسینی، لیپمن و بسیاری از صاحب‌نظران ادبیات و فلسفه و هم‌چنین تعلیم و تربیت، از طریق داستان به‌طور معمول و غیرمستقیم انجام‌پذیر است.

این مبحث را متیوز (۱۹۸۰) استاد فلسفه و صاحب‌نظر برجسته در ادبیات کودک، نیز مطرح کرده است، آنجاکه می‌گوید: «ادبیات کودک یا دست‌کم گونه‌ای از آن، نه محملی برای مفهوم‌های فلسفی که خود، در ماهیت، فلسفی است». (شیروانی شیرینی، ۱۳۹۲: ۴۰)، نیز ادبیات کودک را به‌طور ویژه منبعی غنی برای موضوع‌های فلسفی و داستان را وسیله‌ای مناسب برای برانگیختن تخیل فلسفی کودکان می‌داند. او هم‌چنین کاوشگری فلسفی کودکان را نوعی فعالیت تربیتی در نظر می‌گیرد. شعاری‌نژاد (۱۳۹۵) به‌طور آشکارتری از جنبه‌ی آموزشی و تربیتی بودن ادبیات کودک و نوجوان دفاع می‌کند

و آن را از جمله روش‌ها یا وسایل انحصاری در تربیت و از ضروریات تربیت سالم و مؤثر کودکان و نوجوانان می‌داند.

بنابراین، داستان‌های کودکان را می‌توان میدان‌گاه و محمل مناسبی برای پرورش قدرت خلاقیت و تفکر و اندیشه‌ورزی کودک دانست. افزون‌بر اظهارنظر صاحب‌نظران دال‌بر تأیید این ادعا که به برخی از آن‌ها اشاره شد، نوع و چگونگی جلوه‌گری عناصر داستان نیز می‌تواند داستان را محمل و وسیله‌ای مناسب برای برانگیختن تخیل فلسفی کودکان و دعوت از آن‌ها به تفکر دانست.

#### ۲.۴. مطالعه‌ی موردی: داستانی تصویری حقیقت و مرد دانا

این اثر داستانی تصویری، نوشته‌ی بهرام بیضائی و با تصویرگری مرتضی ممیز است که در سال ۱۳۵۱ منتشر شد.

خلاصه‌ی داستان: پسرک به‌دنبال حقیقت بود. جوانی او را به‌سوی کلبه‌ی پیرمرد دانا روی تپه‌ی کنار دهکده راهنمایی کرد. پیرمرد برای او توضیح داد که حقیقت چیزی بیرون از بشر نیست. حقیقت، فهم درست دنیای واقعی است، اینکه هر لحظه شکلی دارد، هم یکی است و هم بسیار. پسرک توضیح بیشتر خواست. پیرمرد گفت: باید به دنبال کسی بود که می‌داند با نوشتن چگونه می‌توان جنگید و در جنگ چگونه می‌توان آواز خواند و با آواز چه چیزها می‌توان نوشت. چنین کسی همیشه راه می‌رود و یک جا نمی‌ماند و تو که جویای حقیقت هستی با نشستن، تنها فاصله خود را از او بیشتر می‌کنی. پسرک با خود اندیشید که با مرد دانا فاصله‌ی کمی دارد. به این ترتیب، جست‌وجوی طولانی پسرک به دنبال مرد دانا و حقیقت با دیدن افراد و فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های مختلف که هر کدام تفسیری متناسب با خود از حقیقت داشت تا بازگشت دوباره‌ی پسرک به دهکده‌ی خود ادامه یافت. اکنون او مرد کاملی بود که سپیدی موهای او گواه بر آن بود و دیگران از او سراغ حقیقت و مرد دانا را می‌گرفتند. او در پاسخ پسری که درباره‌ی حقیقت از



وی پرسیده بود گفت؛ اگر انسان نبود این سؤال هم نبود. پرسش و پاسخ هر دو در انسان است. من برای فهم زندگی آمده‌ام. پاسخ، شاید، در دست‌های زندگیست.

#### ۳.۴. جلوه‌های پرسشگری کودک در عناصر داستان

از آنجاکه درون‌مایه به‌طور مستقیم در داستان بیان شده است، درون‌مایه از نوع آشکار است و مخاطب نیازی به طرح پرسش ذهنی و تأمل و درنگ برای یافتن آن ندارد. چنانچه داستان این معنا را در مخاطب برانگیزد (که حقیقت نسبی است و هر چیزی یا هر کسی جزئی از آن را دارد. حقیقت نزد افراد و فرهنگ‌های مختلف ممکن است معانی متفاوتی داشته باشد، همان‌گونه که می‌توان گیاه نی را برای دستیابی به هدف‌های متفاوت و گاهی متضاد برای مثال نوشتن کتاب، ابزار موسیقی و برای جنگیدن متناسب با نیاز و موقعیت به‌کارگرفت)، ماهیتی پرسشی و تأملی دارد.

قهرمان اصلی داستان، پسرکی است که با مرد سنگ‌کوب، معلم و پدر در تقابل ایده‌ای است. کشمکش‌های دیگری میان پسرک و قرقی، پسرک و چخماق‌خان و پسرک با خودش در هنگام دیدن عروس زیبا و بر سر دوراهی ماندن وجود دارد. تقابل ایده‌ای و بر سر دوراهی ماندن کودک که نتیجه‌ی استفاده مناسب از شگرد باز پرکشمکش در پی‌رنگ داستان است، در واقع برانگیزاننده‌ی کنجکاو و پرسشگری کودک مخاطب است.

در این اثر داستانی تصویری نمونه‌هایی را می‌توان یافت که در آن از شگرد واژگونی وضعیت و موقعیت‌های داستان استفاده شده است؛ شخصیت اصلی داستان در مواجهه با چخماق‌خان به‌طور غیرمنتظره وارد میدان مبارزه می‌شود و مدبرانه حریف را شکست می‌دهد و بدین ترتیب این پرسش را ممکن است در ذهن کودک خواننده داستان برانگیزاند که چگونه چنین اتفاقی رخ داد؟ بنابراین به هر میزان که واژگونی موقعیت‌ها و دامنه‌ی کشمکش در داستان بیشتر باشد، پی‌رنگ بازتر و پرسش‌برانگیزتر و تأملی‌تر است و میزان درگیری کودک برای درک پیچیدگی‌های آن بیشتر است.

پایان‌بندی داستان از نوع باز است، چون راوی نتیجه‌گیری قطعی نمی‌کند و خواننده فرصت برداشت شخصی پیدا می‌کند. بنابراین، پی‌رنگ به‌طور کلی از نوع باز است. پی‌رنگ بسته دارای ویژگی گره‌گشایی است و نتیجه‌گیری قطعی دارد؛ بنابراین برای کودک پرسشی مطرح نخواهد بود. اما در پی‌رنگ باز اغلب گره‌گشایی وجود ندارد و نتیجه‌گیری نیز قطعی نیست. در متن‌هایی که داستان در صفحه‌ی آخر به پایان می‌رسد و بسته می‌شود، خواننده در تولید معنای متن نقشی ندارد؛ اما در متن گشوده که متن هیچ‌گاه بسته نمی‌شود، خواننده در تولید معنای متن آزادانه و خلاقانه نقشی فعال و مشارکتی دارد. بنابراین در پی‌رنگ باز، نویسنده به مسائل طرح‌شده، پاسخ نمی‌دهد و به خواننده اجازه می‌دهد تا خود آزادانه راه حل را بیابد. در پی‌رنگ بسته، نویسنده به مسائل طرح‌شده پاسخ می‌دهد و دیدگاه خود را به‌طور آشکار اعمال می‌کند و به خواننده اجازه نمی‌دهد تا خود درباره‌ی راه حل بیندیشد.

داستان از زاویه دید سوم‌شخص و از نوع عینی و نمایشی است، زیرا روایت‌کننده تنها رفتارها و کنش‌های مشاهده‌پذیر را گزارش داده است. با استفاده از این زاویه دید، راوی از نفوذ به درون شخصیت‌ها و قضاوت درباره‌ی آن‌ها و تفسیر رخدادها و اعمال دیدگاه خود خودداری می‌کند و فقط آنچه را می‌بیند، روایت می‌کند. بنابراین، کودک آزادی تأمل و فرصت پرسش از خود درباره‌ی شخصیت‌ها و رفتار و کنش‌های آنان را پیدا می‌کند.

شخصیت اصلی داستان (پسرک) به صورت پیچیده، بیشتر غیرمستقیم، توانمند و پویا شخصیت‌پردازی شده است. پسرک که در آغاز داستان درکی از مفهوم حقیقت نداشت، در خلال داستان و طی فرایندی زمانی، مرجعی مستقل و توانمند برای پاسخ‌گویی به این پرسش که «حقیقت چیست؟» تبدیل می‌شود. او در این فرایند به استقلال فکری دست می‌یابد. شخصیت‌پردازی غیرمستقیم، پیچیده، پویا و توانمند، کودک را به پرسشگری، چالش و تأمل فراخوانده تا برای مثال جنبه‌های ناگفته و پنهان و تغییرات شخصیت را خود آزادانه کشف نماید (رک. شیروانی شیرینی، ۱۳۹۲: ۷۱-۷۴).

حرکت پسرک از دهکده به سمت کلبه‌ی پیرمرد در بالای تپه‌ی کنار دهکده آغاز می‌شود و پس از گذشتن از دهکده‌ها و شهرهای دیگر و تجربه‌ی رخداد‌های بسیار، دوباره به همان دهکده‌ی اول، یعنی زادگاهش ختم می‌شود. بنابراین، از شگرد رفت و برگشت که شگردی تمرکززدا است، استفاده شده است.

نویسنده در چند نمونه از شگرد مداخله‌ی راوی استفاده می‌کند؛ از جمله آشکارترین آن می‌توان به صفحه‌ی ۲۲ اشاره کرد؛ «اینک سال‌ها از روزی که پسرکی به قصد یافتن معنای حقیقت از خانه بیرون رفته بود، می‌گذشت. او دیگر پسرک نبود...» (بیضائی، ۱۳۹۶: ۲۲)

شیوه‌ی گفت‌وگوی پسرک در آغاز داستان با سایر کودکان و گفت‌وگوی تأمل‌برانگیز او با مرد سنگ‌کوب و تصویرسازی او در یک طرف صفحه و دیگران در صفحه‌ی بعد، در مخاطب این پیش‌آگاهی را ایجاد می‌کند که داستان درباره‌ی پسرک است نه دیگران و بدین ترتیب، مؤلف داستان خود را فاش می‌کند. بنابراین از شگرد خودفاش‌سازی که تمرکززداست نیز استفاده شده است.

در این داستان ویژگی‌هایی چون ماهیت پیام رهایی‌بخش، پی‌رنگ باز، زاویه دید نمایشی، شخصیت‌پردازی پویا و توانمند و بهره‌گیری از شگردهای تمرکززدایی، ذهن کودک مخاطب را به چالش کشیده و کنجکاوی و پرسشگری وی را برمی‌انگیزد.

#### ۴.۴. جلوه‌های پرسشگری کودک در محتوی و معنای داستان

جنبه‌ی فلسفی و پرسش‌برانگیز داستان از همان آغاز و در گفت‌وگوی پسرک با مرد سنگ‌کوب و پرسش‌های اساسی وی آغاز می‌شود. در گفت‌وگوی آن دو، پسرک متوجه می‌شود که چیزی به نام حقیقت وجود دارد و مرد سنگ‌کوب نیز تنها درکی کلی از حقیقت دارد، در پایان هر دو با تردید از هم جدا می‌شوند. این تردید انگیزه‌ی لازم برای یافتن حقیقت است که خواسته‌ی یک فیلسوف برای ترغیب افراد به داشتن روحیه‌ی پرسشگری و حقیقت‌جویی است. گفت‌وگوی فلسفی دیگر بین پسرک و معلم رخ می‌دهد

که معلم انعطاف‌پذیری و جامعیت لازم برای پاسخ‌گوبودن به رفتار و پرسش فیلسوفانه‌ی پسرک را ندارد و از اقتدار جایگاه خود برای خاموش کردن شعله‌ی پرسشگری پسرک استفاده می‌کند. پسرک اگرچه در ظاهر تسلیم اقتدار معلم و پدر می‌شود، اما پرسش درباره‌ی حقیقت به‌حدی در او بیداری ایجاد کرده و آن‌قدر کشش دارد که او را از ادامه‌ی مسیر حقیقت‌جویی باز ندارد.

گفت‌وگوی دیگر که بیشتر از نظر هدف و چگونگی به گفت‌وگوی سقراطی شبیه است و زمینه پرسشگری کودک را بیشتر فراهم می‌کند، بین پسرک و پیرمرد اتفاق می‌افتد. در این گفت‌وگو، پسرک با تجربه‌ی گفت‌وگوی پیشین، پرسش‌هایی ژرف‌تری را مطرح می‌کند «او [مرد دانا] را چگونه بشناسم؟... من او را خواهم یافت؟» (بیضائی، ۱۳۹۶: ۱۰). در این داستان مؤلف و در پی آن مخاطب، نگاهی فرایندی به مفهوم «حقیقت» دارند؛ زیرا درک شخصیت اصلی از «حقیقت» که ممکن است مخاطب با وی همراه باشد، در فرایندی زمانی شکل می‌گیرد و نتیجه‌ی تعامل با افراد مختلف با نگاه‌ها و فرهنگ‌های بسیار متفاوت است.

در ابتدای داستان، نویسنده از زبان یکی از شخصیت‌ها (مرد سنگ‌کوب) در برابر حقیقت‌جهت‌گیری ارزشی دارد، آنجاکه می‌گوید: «باید حقیقت را نشان دهید. فقط حقیقت است که ارزش دیدن دارد» (همان: ۲).

نسبی‌بودن حقیقت نیز از جمله نکته‌های درخور تأملی است که مؤلف در چند نمونه و از زبان شخصیت‌های گوناگون از آن دفاع می‌کند. آشکارترین نمونه‌ی این ایده در گفت‌وگوی آخر کتاب پیرمرد و پسرک است که از حقیقت:

«- ای پیر، ای پدر، حقیقت چیست؟»

- حقیقت! این کلمه چه دور است. اگر انسان نبود این سؤال هم نبود. پرسش و پاسخ هر دو در انسان است. من برای فهم زندگی آمده‌ام. پاسخ، شاید، در دست‌های زندگیست....

- پاسخی بگو که همیشه به یاد بسپرم.

-تنها پاسخ همیشگی اینست که هیچ پاسخی برای همیشه نیست. هیچ چیز به یک صورت نمی ماند. همه چیز در حرکت و تغییر است. هیچ پاسخی از قبل وجود ندارد. پاسخ هر لحظه را در خود آن باید یافت» (همان: ۴۷).

روحیه‌ی حقیقت‌جویی و پرسشگری پسرک در آغاز داستان و جامع‌نگری، ژرف‌اندیشی و انعطاف‌پذیری هر دو پیرمرد در آغاز و انتهای داستان، الگوی فلسفی و تربیتی مناسبی برای معرفی به مخاطب است.

داشتن انگیزه‌ای قوی و تلاش و پافشاری در فهمیدن حقیقت، داشتن روحیه‌ی پرسشگری، مشورت و راهنمایی گرفتن از دیگران، حل مشکلات با تدبیر، تأمل و پرسش از خود درباره‌ی رخدادها و یادآوری تجربه‌های گذشته و ارزیابی دقیق آن‌ها از ویژگی‌های ارزشمند این کتاب داستانی تصویری است.

کشاکش بین پسرک با پدرش و پسرک با معلم که در پی روحیه‌ی پرسشگری پسرک ایجاد شد و بی‌توجهی بزرگسالان به خواسته‌های او و ناتوانی در پاسخ‌دادن به پرسش‌هایش، نه تنها او را از ادامه حرکت بازداشت، بلکه با جهت‌دهی هوشمندانه مرد دانا شعله‌ورتر شد و در فرایند یافتن پاسخ به پرسش‌های بنیادی، سرانجام او را به رشد فکری و استقلال شخصیتی رهنمون شد. به عبارت دیگر، پسرک در فرایند داستان از نداشتن استقلال و وابستگی به دیگران برای فهم حقیقت، به سوی استقلال پیشرفت می‌کند و خود مرجعی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های دیگران می‌شود.

استعاره‌ی زیبای فلسفی و به‌جای پیرمرد در جمله‌ی پایانی داستان برانگیزنده و کششی است که مخاطب را دعوت به پرسش و تفکر در خود و در عالم هستی می‌کند.

«ای پیر! ای پدر! آیا تو داناترینی؟»

- نه، نه، کسی هست که بسیار از من داناتر است. او پس از این می‌آید.

- او را چگونه بشناسم؟

پیر لبخندی زد و به دور خیره شد: من نشسته‌ام و او راه می‌رود. من به آخر رسیده‌ام و او آغاز می‌کند. او هرگز یک جای نمی‌ماند. او اینک - پسرکی است، در سن و سال تو.

او دریای پرسش است و می‌خواهد بداند» (همان: ۴۸). در اینجا هم رفتار و هم گفتار پیرمرد برای کودک مخاطب پرسش‌برانگیز است؛ رفتارهایی چون لبخند پیرمرد، خیره شدن وی به دور و عبارت‌های گفتاری وی همگی برانگیزنده تخیل و پرسشگری کودک هستند. برای مثال چرا در پاسخ به پرسش پسرک، پیرمرد لبخند زد؟ چرا به دور خیره شد؟ و منظور وی از این که گفته که «من نشسته‌ام و او راه می‌رود» که در واقع برانگیزنده‌ی تخیل بصری در مخاطب نیز هست، چیست؟ یا منظور وی از تعبیر زیبا و تخیل‌برانگیز «او دریای پرسش است» چیست؟

#### ۵. نتیجه‌گیری

همان‌طور که در مقدمه ادعا شد و در تحلیل متن داستان نیز گذشت، داستان‌های کودکان را می‌توان میدان‌گاه و محمل مناسبی برای پرورش قدرت پرسشگری، خلاقیت، تفکر و اندیشه‌ورزی کودک دانست. افزون بر اظهارنظر صاحب‌نظران دال بر تأیید این ادعا که به برخی از آن‌ها اشاره شد، نوع و چگونگی جلوه‌گری عناصر داستان نیز می‌تواند داستان را محمل و وسیله‌ای مناسب برای برانگیختن تخیل فلسفی کودکان و جهت‌دهی آن‌ها به تفکر و پرسشگری کند. برخی از داستان‌های کودکان با خلق شکل و تجربه‌ای از زندگی، کودک را در معرض مجموعه‌ای از فرصت‌ها و موقعیت‌هایی هرچند ساختگی، اما به‌دقت طراحی شده قرار می‌دهند. برخی دیگر از داستان‌ها با دعوت از کودک به مشارکت در خلق معنای داستان، از سویی وی را به‌طور فعال و مشارکت‌جویانه وارد فرایند خلق داستان می‌کنند و از دیگر سو با بهره‌گیری از شگردهای تمرکززدایی، تمرکز او را از داشتن مفهوم، معنا و شکل معینی از زندگی بر هم می‌زنند. ویژگی گفت‌وگومندی در داستان که ممکن است در سطوح مختلف، میان مؤلف و مخاطب یا بین شخصیت‌های اصلی که مخاطب با آن‌ها هم‌ذات‌پنداری می‌کند، انجام پذیرد نیز قابلیت است که داستان را برای رسیدن به این هدف یعنی پرورش قدرت پرسشگری و تفکر متناسب نموده است. افزون بر این، نوع شخصیت‌پردازی‌ها، زاویه دید، چگونگی وقایع و رخدادها،

شیوه‌ی جلوه‌گری درون‌مایه، پی‌رنگ و... می‌تواند در دعوت از کودک به مشارکت فعالانه در جریان داستان یا مشایعت منفعلانه‌ی او مؤثر باشد.

در داستان حقیقت و مرد *دانا* نیز همان‌طور که تحلیل‌ها نشان داد، کشاکش بین پسرک با پدرش و پسرک با معلم که در پی روحیه‌ی پرسشگری پسرک ایجاد شد و بی‌توجهی بزرگ‌سالان به خواسته‌های او و ناتوانی در پاسخ‌دادن به پرسش‌های وی، نه‌تنها او را از ادامه حرکت بازداشت، بلکه با جهت‌دهی هوشمندانه مرد *دانا* شعله‌ورتر شد و در فرایند یافتن پاسخ به پرسش‌های بنیادی، سرانجام او را به رشد فکری و استقلال شخصیتی رهنمون شد. به‌عبارت‌دیگر، پسرک در فرایند داستان از نداشتن استقلال و وابستگی به دیگران برای فهم حقیقت، به‌سوی استقلال پیشرفت می‌کند و خود مرجعی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های دیگران می‌شود. روحیه حقیقت‌جویی و پرسشگری پسرک در آغاز داستان و جامع‌نگری، ژرف‌اندیشی و انعطاف‌پذیری هر دو پیرمرد در آغاز و انتهای داستان، که در حقیقت از پیامدهای پرسشگری است، الگوی مناسبی برای معرفی به مخاطب است.

داشتن انگیزه‌ای قوی و تلاش و پافشاری در فهمیدن حقیقت، داشتن روحیه‌ی پرسشگری و در پی آن مشورت و راهنمایی گرفتن از دیگران، حل مشکلات با تدبیر، تأمل و پرسش از خود درباره‌ی رخدادها و یادآوری تجربه‌های گذشته و ارزیابی دقیق آن‌ها که نشان از برخورداری از تفکر انتقادی و قدرت استدلال در کودک است، از ویژگی‌های ارزشمند شخصیت اصلی این کتاب داستانی تصویری است.

تحلیل داستان حقیقت و مرد *دانا* به‌عنوان نمونه حاکی از این است که داستان‌های کودکان محمل و میدان‌گاه مناسب برای پرورش قدرت خلاقیت و تفکر و اندیشه‌ورزی و همچنین تقویت و جهت‌دهی به ویژگی پرسشگری کودک است. از آنجایی‌که در هر زبان و در هر نقطه از دنیا، داستان پایه‌ی اصلی تفکر و ارتباط است و با نقل داستان درمی‌یابیم چه اتفاقی برای چه‌کسی و چرا افتاده است (رک. فیشر، ۱۳۹۷: ۳) و هر داستان فکر، نتیجه، خیال، روش و زبان خاصی دارد و هریک از این‌ها در تکوین

شخصیت کودک تاثیر می‌گذارد، استفاده از داستان در آموزش و پرورش، ضروری می‌نماید (رک. قائدی، ۱۳۹۵: ۱۰۵).

این پژوهش به مؤلفان و نویسندگان آثار کودک و تمام کسانی که طراح برنامه‌های رسانه‌های دیداری و شنیداری و شبکه‌های مجازی برای کودکان هستند و در تولید فیلم، کاریکاتور، بازی‌های کامپیوتری و وبسایت‌های کودک فعالیت می‌کنند، پیشنهاد می‌کند که علاوه بر تأمین جنبه‌ی سرگرمی و لذت محصولات و برنامه‌ها، به جنبه‌ی تقویت پرسشگری و حقیقت‌جویی کودکان توجه جدی داشته باشند.

#### منابع

- ابراهیمی، نامدار و همکاران. (۱۳۹۳). «از پرسش‌های متخیلانه تا آفرینش‌های خلاقانه». پژوهشنامه‌ی مبانی تعلیم و تربیت، سال ۴، شماره ۲، صص ۲۹-۴۹.
- اکرمی، لیلا و همکاران. (۱۳۹۴). «اثر بخشی آموزش فلسفه به شیوه‌ی حلقه کندوکاو بر پرسشگری و نگرش به خلاقیت در دانش‌آموزان نابینا». ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره ۴، شماره ۴، صص ۷۱-۷۸.
- اسمیت، فیلیپ، جی؛ هولفیش، گوردون. (۱۳۸۹). تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت. ترجمه‌ی علی شریعتمداری، تهران: سمت.
- بدری‌گرگی، رحیم؛ خانلری، مریم. (۱۳۹۲). «تأثیر آموزش راهبرد پرسشگری متقابل هدایت‌شده در گروه هم‌تایان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم راهنمایی». تفکر و کودک، سال ۴، شماره ۲، صص ۱-۱۶.
- بیضائی، بهرام. (۱۳۹۶). حقیقت و مرد دانا. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- پاشایی، روشنگر. (۱۳۹۱). «فراداستان در ادبیات کودک». مجموعه مقالات همایش ادبیات کودک، به‌کوشش سعید حسام‌پور، صص ۲۷-۳۶.



حیاتی، علی و همکاران. (۱۳۹۶). «شناسایی موانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی». *خانواده و پژوهش*، شماره ۴، صص ۱۲۷-۱۴۶.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۴). «مفهوم کودکی و هدف‌ها ادبیات کودک». *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۲، شماره ۴، پیاپی ۴۵، صص ۱۵۴-۱۶۸.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۸). *دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. تهران: نشر مرکز.

\_\_\_\_\_ (۱۳۹۰). *چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم؟ ضمیمه‌ی کتاب داستان‌های فکری*، مشهد: به نشر.

خسرونژاد، مرتضی؛ شکرالله‌زاده، سودابه. (۱۳۹۵). «رهاوردهای نظریه تمرکززدایی رهاوردهای نظریه‌ی تمرکززدایی برای ایدئولوژی‌های جنسیتی: مطالعه‌ی موردی افسانه‌ی لجن‌باز». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۷، شماره ۱، پیاپی ۱۳، صص ۴۹-۶۸.

دانشی، غلامرضا؛ یاری‌دهنوی، مراد. (۱۳۹۳). «پیامدهای پرسشگری در فلسفه‌ورزی کودک». *همایش بین‌المللی فلسفه تعلیم و تربیت در عمل*، دانشگاه خوارزمی.

رجبی همدانی و همکاران. (۱۳۹۶). «افسانه‌های ایرانی پریان ابزاری برای فکرپروری کودکان؛ رهیافتی آموزشی براساس نظریه لیپمن». *تفکر و کودک*، سال ۸، شماره ۲، صص ۵۹-۸۶.

رشتچی، مژگان. (۱۳۸۹). «ادبیات داستانی کودکان و نقش آن در رشد تفکر». *تفکر و کودک*، سال ۱، شماره ۲، صص ۲۳-۳۷.

شاه‌آبادی، محمدرضا و همکاران. (۱۳۹۵). «تأثیر قصه‌های قرآنی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان». *خانواده و پژوهش*، شماره ۲۳، صص ۳۲-۴۶.

شعاری‌نژاد، علی اکبر. (۱۳۹۵). *ادبیات کودکان*. تهران: اطلاعات.

شکیبایی، زهره و همکاران. (۱۳۸۹). «تأثیر داستان‌های مثنوی معنوی مولانا بر میزان مهارت پرسشگری فلسفی نوجوانان». *تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال ۲، شماره ۲، صص ۱۱۷-۱۳۴.

شیروانی‌شیری، علی. (۱۳۹۲). *بررسی تطبیقی مبانی فلسفی تربیتی و شگردهای جلوه‌گری مقوله‌های «اقتدار و آزادی» در داستان‌های فارسی و انگلیسی کودک*. پایان‌نامه‌ی دکتری رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه اصفهان.

طباطبایی، زهرا؛ موسوی، مرضیه. (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی دبستان علوی شهر ورامین». *تفکر و کودک*، سال ۲، شماره ۲، صص ۷۳-۹۰.

غریبی، حسن و همکاران. (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر سنندج». *تفکر و کودک*، سال ۴، شماره ۱، صص ۷۲-۹۹.

فرنیا، فاطمه؛ پورگیو، فریده. (۱۳۹۲). «بررسی مفهوم توانمندسازی در داستان‌های احمد اکبرپور». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۴، شماره ۱، صص ۱۱۳-۱۳۶.

فیشر، رابرت. (۱۳۹۷). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز: گوزن.

قاسمی، سمانه. (۱۳۹۲). «شگردهای تمرکززدایی در کتاب‌های تصویری کودکان». *چهارمین همایش ملی ادبیات کودک و نوجوان (ادبیات کودک و نوجوان و تصویرگری)*، ۱۰ و ۱۱ اردیبهشت ۱۳۹۲، دانشگاه شیراز.

قائدی، یحیی. (۱۳۹۵). *مبانی نظری فلسفه برای کودکان*. تهران: مرآت.  
 گال، م. بورگ؛ گال، ج. (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ج ۲، ترجمه‌ی احمدرضا نصر و همکاران، تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

گنجی، کامران و همکاران. (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه». *روان‌شناسی تربیتی*، شماره ۲۷، دوره ۹، صص ۱-۲۵.

لسنیک-ابر اشتاین، کارن. (۱۳۸۷). «تأملی در چیستی ادبیات کودک و کودکی». *دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*، ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، صص ۲۹۱-۳۲۲.

لیپمن، متیو. (۱۳۹۵). *ناتاشا؛ گفت و گویی بر مبنای نظریه ویگوتسکی*. ترجمه‌ی مهرنوش هدایتی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

متیوز، گرت. ب. (۱۳۸۷). «داستان‌های تفننی فلسفی». *دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*، ترجمه‌ی روحیه نظیری‌پور، صص ۳۲۳-۳۴۳.

مهدوی، انسیه و همکاران. (۱۳۹۷). «شناخت مربیان پیش‌دبستانی از مهارت تفکر انتقادی». *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۱۴، شماره ۴، صص ۸۳-۱۰۹.

میرصادقی، جمال. (۱۳۹۴). *عناصر داستان*. تهران: سخن.

نودلمن، پری. (۱۳۸۷). «لذت و گونه‌ی ادبی: ژرف‌اندیشی‌هایی درباره‌ی ویژگی‌های ادبیات داستانی کودکان». *دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*، ترجمه‌ی داود خزایی، صص ۴۱۹-۴۴۴.

نورتون، دنا. (۱۳۸۲). *شناخت ادبیات کودک: گونه‌ها و کاربردها از روزن چشم کودک*، ترجمه‌ی منصوره راعی و همکاران، ج ۱، تهران: قلم.

هجری، محسن. (۱۳۸۲). *سرچشمه خشکیده پرسشگری، کتاب ماه کودک و نوجوان*. سال ۷، شماره ۷۲، صص ۶۶-۶۹.

هیگونه، م. ر. (۱۳۸۷). «گوناگونی لذت‌ها». *دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک*، ترجمه‌ی داود خزایی، صص ۴۶۹-۴۷۹.

Farnia, F. (2009). A Study of Power in the novels of Roald dahl and Lewis Carroll, *Thesis Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master*

- of Art*, English Literature, Shiraz University, Shiraz, Islamic Republic of Iran.
- McClelland, M. M., & Morrison, F.J. (2003). The emergence of learning related social skills in Preschool Children. *Early childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Matthews, Garret B. (1994). *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis, in *Forum Qualitative Social Research*, 1, No. 2.
- Sadan, E. (2004). *Empowerment and Community Planning: Theory and Practice*, Available online at: <http://www/mpow.org>
- Wilson Melissa B. (2009). *Constructions of Childhood Found in Award-winning Children's Literature*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Language, Reading, and Culture in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate College, The University of Arizona.