

بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان

مرتضی کوکبی* عباس حری* لیلا (رویا) مکتبی فرد*
دانشگاه شهیدچمران اهواز دانشگاه تهران دانشگاه شهیدچمران اهواز

چکیده

پژوهشگران در این مقاله کوشیده‌اند که در بررسی‌ای مقدماتی ضمن شناسایی مهارت‌های کلیدی در تفکر انتقادی، پیوندی میان مؤلفه‌های تفکر انتقادی و عناصر داستانی برقرار کنند و در تعدادی از داستان‌های تألیفی که در ایران منتشر شده‌اند، میزان وجود این مؤلفه‌ها را بسنجند. به این منظور، هفده مهارت کلیدی را که از آثار ریچارد پل استخراج شده‌اند، فهرست کرده و پس از خواندن هر داستان مشخص شده که آیا مهارت یا مؤلفه‌ی یادشده در آن داستان وجود داشته است یا خیر و اگر وجود داشته، در کدام یک از عناصر داستان، دیده شده است. جامعه‌ی مورد بررسی در این پژوهش ۱۴ کتاب داستان تألیفی برای گروه سنی «ج» است که در فاصله سال‌های (۱۳۴۲-۱۳۸۶) از سوی شورای کتاب کودک به عنوان آثار ویژه برای گروه‌های سنی «ج» معرفی شده‌اند در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. به نظر می‌رسد دو داستان حقیقت و مرد دانا و ماهی سیاه کوچولو از نظر به‌کارگیری مؤلفه‌های تفکر انتقادی در مرتبه‌ی بهتری قرار دارند. ضعف عمده‌ی داستان‌ها در وجود راوی‌های مداخله‌گر، خالی بودن از درون‌مایه‌های طنز، استفاده‌ی

* استاد کتابداری و اطلاع‌رسانی kokabi80@yahoo.com

* استاد کتابداری و اطلاع‌رسانی riwash@yahoo.com

* دانشجوی دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی royamaktabi@gmail.com

مطلوب نکردن از شگردهای داستانی برای خلق فضاهای متفاوت و تقویت دیدگاه-
های گوناگون و... بوده است. قوی‌ترین مؤلفه را در بیشتر داستان‌ها می‌توان پای-
بندی به قابلیت‌های استدلال اخلاقی دانست.

واژه‌های کلیدی: داستان‌های کودک و نوجوان، مهارت‌های تفکر انتقادی، مؤلفه‌های تفکر انتقادی.

۱. مقدمه و تعاریف

تاکنون تفکر با رویکردهای گوناگون بررسی و تعاریف گوناگونی برای آن ارائه شده است. بسیاری از اندیشمندان مهم‌ترین وجه تمایز بشر از دیگر مخلوقات را در قدرت و شیوهی تفکر وی می‌دانند؛ زیرا تفکر شکل بسیار پیچیده‌ی رفتار انسان و عالی‌ترین شکل فعالیت عقلی و ذهنی است که در قالب یک فرایند شناختی به کمک نمادها یا نشانه‌های نمایانگر اشیا و حوادث، مشخص می‌شود.

تأمل درباره‌ی تفکر، مفاهیم، انواع و تعاریف آن از فلسفه آغاز شد. از دیدگاه فلسفی، تفکر یکی از فعالیت‌های اجتناب‌ناپذیر بشر است که به دو شکل ظاهر می‌شود: ما ممکن است برای کسب دانش در حوزه‌ای خاص فکر کنیم. یا با دیدگاهی مشخص برای تنظیم ساختار ذهنمان متناسب با آنچه می‌خواهیم یا نمی‌خواهیم انجام دهیم، بیندیشیم. بر پایه‌ی گفته‌ی ارسطو این دو شیوه‌ی تفکر را ژرف‌اندیشی^۱ و باریک‌اندیشی^۲ می‌نامند. ژرف‌اندیشی در شکل موفقیت‌آمیز خود به نتیجه‌گیری و باریک‌بینی در شکل موفقیت‌آمیز خود به حل مسأله یا تصمیم‌گیری منجر خواهد شد. بر پایه‌ی دیدگاه ارسطو آن شکل از تفکر که با ژرف‌اندیشی سر و کار دارد، بعد نظری و شق دیگر که با باریک‌اندیشی سر و کار دارد، بعد عملی تفکر است. البته استدلال‌های روزانه‌ی ما ترکیبی از هر دوی این انواع است. (بروس،^۳ ۱۹۹۶: ۸ / ۹۹)

1. Contemplation
2. Deliberation
3. Bruce

آنچه که امروزه فیلسوفان از تفکر و مباحث مترتب بر آن مراد می‌کنند، در حقیقت جانمایه‌ی فلسفه تلقی می‌شود به نحوی که فلسفه را تفکر ناب می‌دانند (کلباسی، ۱۳۸۵) و همین نگاه کل‌نگرانه موجب شده که عمده‌ی رویکردهای متأخر به مبحث تفکر از جمله تعاریف، مباحث، رده‌بندی‌ها و ... امروزه از منظر روان‌شناسی مطرح شده و کثرت مطالب موجود درباره‌ی جنبه‌های گوناگون تفکر در متون معتبر روان‌شناسی نیز همین نظر را تأیید می‌کند.

جان دیوئی^۱ به عنوان فیلسوفی که نامش با علم تعلیم و تربیت گره خورده است، فکر را عبارت از درک روابط می‌داند و آن را چنین تعریف می‌کند: «بررسی دقیق هر نظر یا عقیده با توجه به دلایلی که از آن حمایت می‌کند و نتایجی که این نظر یا عقیده متوجه آن‌هاست.» (شریعتمداری، ۱۳۶۶: ۲۲۱)

دیوئی برای تفکر انواع مختلفی قائل بود و خود بیش از همه بر تفکر تأملی^۲ تأکید می‌کرد. برخی پژوهش‌گران تعریف زیر را به عنوان تعریف تفکر تأملی از جان دیوئی نقل کرده‌اند: «بررسی فعال، مداوم و دقیق هر عقیده یا هر شکل فرضی دانش با توجه به دلایلی که آن عقیده را تأیید می‌کنند و نتایج بیشتری که این عقیده به آن‌ها گرایش دارد.» (شریعتمداری، ۱۳۷۸: ۱۷؛ چت مایرز، ۱۳۷۴: ۱۵)

نوع دیگر تفکر، تفکر انتقادی است. به باور برخی صاحب‌نظران مانند فیشر آنچه دیوئی به عنوان تعریف تفکر منطقی یا تأملی ارائه کرده است، یعنی، «بررسی فعالانه، مستمر، و دقیق یک عقیده یا شکل مفروضی از دانش را، در پرتو زمینه‌هایی که از آن حمایت می‌کند.» (دیویی، ۱۹۰۹؛ به نقل از فیشر، ۲۰۰۱: ۲) در حقیقت تعریفی برای تفکر انتقادی است و به همین دلیل است که وی را پدر تفکر انتقادی مدرن می‌دانند. دیوئی ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضاوت معلق»^۳ یا «بدبینی سالم»^۴ (نقد سازنده)

1. John Dewey
2. Reflective Thinking
3. Suspend Judgement
4. Sound Suspicion

و پرهیز از تعجیل در قضاوت تعریف می‌کند. (خلیل زاده و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۳: ۱۱ و مایرز، ۱۳۷۴: ۱۵)

در سال ۱۹۶۳ رابرت انیس^۱ با نوشتن مقاله‌ای با عنوان «تعریفی از تفکر انتقادی» نقطه‌ی عطفی در جنبش تفکر انتقادی به‌وجود آورد. او در این مقاله کوشید به جنبه‌های کاربردی منطق بیشتر اهمیت دهد و پلی ارتباطی میان منطق عملی و صوری ایجاد کند. انیس بعدها تعریف خود از تفکر انتقادی را به این صورت تصحیح و تکمیل کرد: «تفکر انتقادی، تفکری مستدل و منطقی است که بر تصمیم‌گیری ما درخصوص آنچه می‌خواهیم انجام دهیم یا باور داشته باشیم، متمرکز می‌شود.» (انیس، ۱۹۸۷: ۱۰)

از جمله افراد تأثیرگذار دیگر در این حوزه می‌توان از ماتیو لیپمن^۲ نام برد. وی تفکر انتقادی را چنین تعریف می‌کند: «تفکر انتقادی، تفکری ماهرانه و مسئولانه است که قضاوت خوب را تسهیل می‌کند؛ زیرا الف. متکی بر معیارهایی است؛ ب. خود اصلاح است؛ ج. به زمینه حساس است.» (لیپمن، ۱۹۸۸: ۳۹)

ریچارد پل^۳ نیز به عنوان چهره‌ای مطرح در این عرصه، این تعریف را برای تفکر انتقادی ارائه کرده است: «تفکری که صراحتاً قصد دارد بر مبنای قضاوتی صحیح، استانداردهای مناسب ارزیابی را به منظور تعیین ارزش، محاسن و مزایای صحیح یک چیز به کار گیرد.» (پل و الدر^۴، ۲۰۰۶: XX [مقدمه])

تأکید ریچارد پل نیز بر به‌کارگیری استانداردها در تفکر انتقادی، در تعریف وی آشکار است. به نظر می‌رسد پل در تبیین دیدگاه‌های خود درباره‌ی تفکر انتقادی، آن را نه فقط در حد یکی از انواع تفکر، بلکه بخشی از شخصیت و خصوصیات ذهنی بشر می‌داند. وی خصیصه‌های ذهنی هم‌چون انصاف فکری، تواضع فکری، رشادت فکری، همدلی فکری، انسجام فکری، پشتکار فکری، اطمینان در تفکر و خودگردانی فکری را،

-
1. Robert Ennis
 2. Matthew Lipman
 3. Richard Paul
 4. Elder

که خود ناظر بر شخصیت افراد می‌داند، از جمله استانداردهای تفکر انتقادی برمی‌شمرد و در آثار خود به شرح و تفصیل آن‌ها می‌پردازد. (پل و الدر، ۲۰۰۵: ۱۸)

در ارتباط با همین موضوع، نگارندگان با بررسی و ترکیب برخی تعاریف تفکر انتقادی، کوشیده‌اند، تعریف زیر را به عنوان تعریفی جامع و همه‌جانبه‌نگر از تفکر انتقادی عرضه کنند: 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.

در تعریف بالا سعی بر آن بوده است که تا حد ممکن، وجوهی از تفکر انتقادی که مورد تأکید و تأیید صاحب‌نظران این حوزه است، به نوعی لحاظ شود و تعریف، جامع همه‌ی عناصر مهم تعاریف پیش‌گفته باشد، در عین حال که عنصر تازه و خودساخته‌ای نیز در آن عرضه نشده است.

۲. مهارت‌های تفکر انتقادی و خصوصیات متفکران منتقد

همان‌طور که در قسمت‌های پیشین گفته شد، تفکر انتقادی، به طور عام، قرین با یک سلسله مهارت است که از دید افراد مختلف، تفاوت‌هایی میان این مهارت‌ها وجود دارد. یکی از نخستین کسانی که به تفصیل، به مهارت‌های تفکر انتقادی پرداخت، رابرت انیس بود. پس از انیس افراد بسیاری از جمله پیترو فاسیونه^۱، ادوارد گلیرز^۲، الک فیشر^۳، و ... فهرست‌هایی مشتمل بر مهارت‌های تفکر انتقادی ارائه کردند که بعضاً شباهت‌ها و تفاوت‌هایی نیز با فهرست انیس داشت و آوردن همه‌ی آن‌ها در این مجال اندک امکان‌پذیر نیست.

1. Peter Facione
2. Edward Glaser
3. Alec Ficher

برخی صاحب‌نظران مانند ریچارد پل برای افرادی که اندیشه‌ی انتقادی دارند ویژگی‌هایی را برمی‌شمارند. فهرست پل نسبت به دیگر صاحب‌نظر همه‌جانبه‌تر و روزآمدتر است. با توجه به مطالب پیش‌گفته نگارندگان فهرست پل را به عنوان مبنای این پژوهش قرار دادند و پس از جست‌وجو در آثار گوناگون وی، بخشی از خصوصیت‌های تفکر انتقادی استاندارد از نظر پل را به شرح زیر خلاصه کردند:

۱. هدف: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، اهداف کلی، عینی و آرمانی خود را که در عین حال واضح، مستدل و بی‌طرفانه هستند، صورت‌بندی می‌کنند. به علاوه اهداف مبهم، غیر واقعی، ناپایدار و جانب‌دارانه را نیز می‌شناسند

۲. طرح پرسش: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، به این نکته واقفند که همه انواع تفکر در حقیقت تلاشی است برای پی بردن به یک نکته، صورت‌بندی یک پرسش، یا حل یک مسأله.

۳. اطلاعات، داده، شاهد و تجربه: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، بر این نکته واقفند که همه انواع تفکر بر مبنای یک سلسله داده، اطلاعات، شاهد و مدرک، تجربه یا پژوهش استوار است.

۴. استنباطها و تفاسیر: همه انواع تفکر شامل استنباطهایی است که ما بر مبنای آنها نتیجه‌گیری می‌کنیم.

۵. پیش‌فرض‌ها: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، به این نکته واقفند که تمامی انواع تفکر بر مفروضات استوار است.

۶. عواقب و پی‌آمدها: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، به این نکته واقفند که هر عملی پی‌آمدها و عواقب خاص خود را دارد.

۷. دیدگاه‌های گوناگون: برای داشتن تفکری بی‌طرفانه درباره‌ی یک مسأله، باید دیدگاه‌های مرتبط با آن مسأله را شناسایی کرده و با نوعی حس همدلی به آن وارد شویم. شرایط زمانی، شغلی، نژادی، قومی، جنسیتی و ... در شکل‌گیری این دیدگاه‌ها مؤثر است.

۸. انصاف ذهنی: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، می‌کوشند از نظر ذهنی منصف باشند و انصاف ذهنی مستلزم این است که ما بدون توجه به احساسات یا منافع شخصی خود، یا گروه‌مان، با تمام دیدگاهها برخورد مشابهی داشته باشیم.
۹. تواضع فکری: تواضع فکری رشد آگاهی فرد نسبت به جهل خویش است. چنین چیزی مستلزم آگاهی فرد از سوگیری‌ها، تعصب، محدودیت در دیدگاه‌ها و میزان عدم آگاهی اوست.
۱۰. رشادت فکری: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، با باورهای عامیانه می‌ستیزند. ذهن معمولاً از کشف باورهای غلط خود پرهیز کرده و حتی می‌هراسد و البته چنین حسی نوعی هراس از مورد تمسخر واقع شدن و طرد شدن از سوی جمع را نیز در خود دارد.
۱۱. همراهی ذهنی: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، توانایی همراهی با دیدگاه‌های مخالف را در خود پرورش می‌دهند و آن دیدگاه‌ها را با روش‌های هوشمندانه و بخردانه‌ای به روشنی بیان می‌کنند.
۱۲. استحکام فکری: استحکام فکری در تعهد ما نسبت به تبعیت از استانداردهایی ظاهر می‌شود که از دیگران (به‌ویژه مخالفان‌مان) توقع انطباق با آن‌ها را داریم.
۱۳. پشتکار فکری: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، می‌آموزند که در شرایط دشوار و در عین ناکامی کار کنند اما ناامید نشوند.
۱۴. اطمینان در تفکر: اطمینان در تفکر بر این باور است که به مردم آزادی تفکر داده شود و از آن‌ها دعوت شود که در نتیجه‌گیری‌ها سهیم شوند.
۱۵. خودگردانی ذهنی: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، به لحاظ فکری مستقل هستند و مسئولیت افکار خود را می‌پذیرند.
۱۶. تسلط بر خودمحوری: افرادی که منتقدانه می‌اندیشند، می‌کوشند بر خودمحوری خود غلبه کنند.

۱۷. قابلیت‌های استدلال اخلاقی: مبنای اصلی استدلال (تفکر) اخلاقی این است که رفتار انسان منجر به رفاه دیگران شود. ما این قابلیت را داریم که رفتارمان کیفیت زندگی دیگران را دستخوش دگرگونی کند. به سخن دیگر ما می‌توانیم به دیگران کمک کنیم یا آن‌ها را بی‌بازاریم.

درعین حال باید بتوانیم میان مذهب و اخلاقیات تفکیک قائل شویم، همچنین میان عرف اجتماعی و قانون.

۱۸. مهارت‌هایی در کشف سوگیری‌های رسانه‌ای و پروپاگاندا در اخبار ملی و بین‌المللی: یک شنونده‌ی منتقد باید به منطقی که پشت رسانه است و منظوری که از انتشار خبر دارد توجه کرده و آن را بی و چون و چرا نپذیرد. دموکراسی کارآمدترین شکل حکومت است، اما کارآیی آن به قدر میزان آگاهی مردم درخصوص وقایع ملی و بین‌المللی و به قدر توان‌شان در استقلال فکری و منتقدانه اندیشیدن در خصوص آن وقایع است. (پل و الدر، ۲۰۰۵)

۳. داستان و تفکر انتقادی

مدت‌ها است که داستان، محرکی طبیعی برای بحث، بررسی و مشکل‌گشایی در مدارس تلقی شده است. داستان، معمولی‌ترین سرآغاز برای تشویق کودک به تعمق و وسیله‌ای طبیعی برای پرورش تفکر، دانش، و مهارت‌های زبانی فراهم می‌کند. بسیاری بر این باورند که «داستان ساختار قدرت‌مندی برای سازماندهی و انتقال اطلاعات و نیز ایجاد معنا در زندگی و محیط» دارد و داستان‌سرایی به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا به رویکردهای خود برای حل مسأله بیندیشند و در کشف گره‌های مبهم داستان سهیم شوند. (حسینی، ۱۳۸۴: ۴۵)

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

- شناخت ساختارها، اهداف، و سبک‌های ادبی (از جمله دانش فرازبانی)؛
 - مهارت‌ها و تدابیر مربوط به دانش ادبی که می‌تواند مهارت‌هایی مانند پرسش، زیر سؤال بردن و مباحثه درباره‌ی متون داستانی را در برگیرد؛
 - توانایی به‌کارگیری مهارت‌های خود در زمینه‌ی کاوش داستانی و انتقال آن‌ها به دیگر زمینه‌ها. (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۴)

از سوی دیگر، کودکان تجربه‌های عینی زیادی دارند که به کمک آن‌ها می‌توانند مفاهیم تازه‌ای را در ذهن خود پردازش کنند یا مفاهیمی را که از قبل در ذهن آن‌ها بوده، ترمیم کنند. کتاب‌ها اعم از داستان یا غیر داستان منابع مهمی برای تعمیم یا تصحیح تصورات ذهنی کودکان به شمار می‌روند. (گلیزر^۱ و جیورجیس^۲، ۲۰۰۵: ۱۶۳)
 به علاوه، داستان‌ها در شکل‌گیری مهارت‌های زیر، نقش چشمگیری دارند:

- ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر؛
 - گسترش قدرت استدلال منطقی؛
 - به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی؛

- توانایی حل مسأله به نحو موفقیت‌آمیز (گلیزر و جیورجیس، ۲۰۰۵: ۱۶۲)
 اما شاید این پرسش مطرح شود که داستان چگونه و به چه دلیل به شکل‌گیری چنین مهارت‌هایی (به‌ویژه مهارت‌های تفکر انتقادی) کمک می‌کند؟ فیشر در پاسخ به این پرسش می‌نویسد: «داستان‌ها علاوه بر اینکه در زمینه‌ی عاطفی نیرومند هستند، چالش‌های بالقوه‌ای را نیز برای پردازش شناختی فراهم می‌کنند. داستان می‌تواند در عمل برای کودک پیچیده‌ترین موضوع فکری باشد؛ چون عناصر، موضوع‌ها و روابط مختلفی است که در روند خاص رویدادها آشکار می‌شوند. دریافت و درک داستان مستلزم توجه موضعی مکرر و تلاش برای فهمیدن است. ... داستان، برای کودک در حکم بخشی از واقعیت است که می‌توان بر آن تکیه کرد و شاید برای همین است که دریافت صحیح داستان و شنیدن دوباره‌ی آن اهمیت دارد.» (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۷)

1. Glazer
 2. Giorgis

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.» (همان، ۱۳۵) طبیعی است که کودک متناسب با 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^۱ 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 قوه شناخت و ادراک در شاگردان منجر شد (مایرز، ۱۳۸۳: ۲۷) و این همان نکته‌ای بود که فیشر بعدها آن را تأیید کرد: «ورای هر داستان بزرگی مفهوم استعاری عمیق‌تری نهفته است.» (فیشر، ۱۳۸۶: چهارده [مقدمه]). به این ترتیب کودکان در مواجهه 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 معتقد است آنچه موجب شکل‌گیری تفکر انتقادی در افراد می‌شود، فرایند اصلاح ساختارهای فکری پیشین و ایجاد ساختارهای جدید است به نحوی که آموزش تفکر انتقادی را شامل «ایجاد عمدی یک جو عدم تعادل» می‌دانند تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض و اصلاح کنند یا دوباره بسازند؛ و این اتفاقی است که تقریباً در هر داستانی تکرار می‌شود. به عبارتی در هر داستانی به دلیلی اتفاقی

1. Holmberg

روی می‌دهد که روال عادی زندگی شخصیت‌های داستان را بر هم می‌زند و آنها تلاش می‌کنند تا پس از پشت سر گذاشتن یک سلسله وقایع، زندگی خود را به جریان عادی برگردانند. در واقع اختلاف سطح و وضعیت نامتعادلی که گره‌های داستان را می‌سازد، به داستان شکل می‌دهد و کودک هر بار که داستانی را می‌خواند، به نوعی این عدم تعادل را تجربه می‌کند. (مایرز، ۱۳۸۳: ۲۱)

خسرونژاد 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.» (خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۹۰) خسرونژاد پس از مقایسه‌ی سازوکارهای رشد شناختی پیازه با روند پویای قصه از دیدگاه برمون و نیز ساختار روایت از دیدگاه چمبرز به این نتیجه می‌رسد که «منطق روایتی افسانه یا مراحل داستان، نتیجه و هم بازتاب ساز و کارهای یادگیری یا تکوین شناخت آدمی است.» (همان، ۱۹۱)

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

افزون بر این مایرز 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.» (مایرز، ۱۳۸۳: ۲۸) بدیهی است که هر قدر سن یادگیرندگان پایین تر باشد، درک و برقراری ارتباط با این صحبت‌های نظری و انتزاعی، دشوارتر خواهد بود. طبق نظر کین، 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 باره مک پک 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، به کلاس‌های درس راه یافت. همکاری افرادی مانند آن مارگارت شارپ^۱ و فیلیپ کم^۲ 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 نمونه فیشر معتقد است که می‌توان از هر متن داستانی به عنوان مبنایی برای مباحثه‌ی فلسفی بهره گرفت و بیشتر قصه‌های کودکانه‌ی خوب، دارای مضامین فوق طبیعی 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

1. Ann Margaret Sahrp

2. Philip Cam

مفصل‌تری بیان می‌کنند، که البته «به قیمت از دست دادن ویژگی‌های انگیزه بخش و تقویت‌کننده‌ی خلاقیت» تمام شده است. (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۶۰)

جفری کین^۱ نیز در انتقاد به این رویکرد لیپمن می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، و موضوعات مطرح شده در الگوی لیپمن آن چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل آنان نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند.» (جفری کین، ۱۹۸۵؛ به نقل از جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸) حتی جان مک‌پک 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. (جان مک‌پک، ۱۹۸۵؛ به نقل از جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸)

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 نگریده‌اند 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؛ به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳)

حال اگر زاویه‌ی دید خود را به این موضوع عوض کنیم و از منظر اصالت ادبیات به آن بنگریم، آن‌گاه ضمن کشف امکانات بالقوه‌ای که در ادبیات و به طور مشخص در داستان، وجود دارد، این نگاه ابزاری نیز رخت برمی‌بندد و می‌توان از آنچه به عنوان ادبیات ناب در حال حاضر در دسترس کودکان است، سود جست. یکی از مدافعان این نظر گرت بی‌متیوز^۲ از دیگر فلاسفه‌ای است که در حوزه‌ی فلسفه برای کودکان نقش داشته است. آنچه که متیوز را از دیگر صاحب‌نظران این حوزه متمایز می‌کند، اهمیت و اصالتی است که وی به عنوان یک فیلسوف برای ادبیات کودک قائل است.

متیوز را می‌توان کاشف گونه‌ی تازه‌ای از ادبیات کودک دانست که خود آن را به عنوان تفنی-فلسفی، یا ماجرای-فکری معرفی می‌کند. (خسرونژاد، ۱۳۸۷: ۳۲۳)

1. Jeffrey Kane
2. Gareth B. Matthews

شیوه‌ی کار او نیز به این صورت است که برخی از داستان‌های موجود در ادبیات کودک را از منظر فلسفی نقد و تأویل و آموزه‌ها و رویکردهای تفکربرانگیز و فلسفی موجود در این داستان‌ها را تشریح می‌کند. یکی از نویسندگانی که متیوز این کار را درباره‌ی داستان‌های وی انجام داده، آرنولد لوبل^۱، از نویسندگان به‌نام قلمرو ادبیات کودک است و «در جایی نیز تاکنون از او در مقام نویسنده‌ی آموزشی یاد نشده است.» (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۰)

گو اینکه نباید از نظر دور داشت که نگاه متیوز به این حوزه نیز از منظر فلسفه و مشخصاً «فلسفه‌ی کودکی»^۲ است و نه از منظر ادبیات کودک و شأن و اصالتی که ادبیات کودک به خودی خود و به عنوان یک گونه‌ی ادبی می‌تواند داشته باشد. در نهایت با پیروی دو اندیشمند حوزه‌ی کودک، فلسفه و تفکر، یعنی رابرت فیشر و گرت بی. متیوز، می‌توان ادعا کرد که ادبیات کودک از پیش خلق شده، در قالب داستان‌های متنوع در دسترس کودکان قرار دارد، می‌تواند به قدر داستان‌های فکری که به همین منظور طراحی و توسط متخصصان برنامه‌ی «فبک» نوشته می‌شوند، تفکربرانگیز باشد و مهارت‌های انتقادی کودکان را افزایش دهند.

۴. عناصر و اجزای داستان و استانداردهای تفکر انتقادی

برای اینکه بتوانیم تصویری روشن از چگونگی ارتباط عناصر و مفاهیم موجود در یک داستان و تفکر انتقادی، فراروی خویش قرار دهیم، لازم است نخست درباره‌ی هر یک از این عناصر داستانی توضیح مختصری ارائه و در میان این توضیحات نقش و تأثیری که عنصر مورد نظر در شکل‌گیری یا پرورش توانایی تفکر انتقادی دارد، تبیین کنیم. از همین رو برخی از مهم‌ترین عناصر داستان، به‌ویژه داستان‌های کودکان، با مطالعه‌ی چند اثر معتبر در حوزه‌ی داستان‌نویسی و ادبیات کودکان (قزل‌ایغ، ۱۳۸۳؛ محمدی، ۱۳۷۸؛ مندنی‌پور، ۱۳۸۳؛ میرصادقی، ۱۳۸۲؛ نورتون، ۱۳۸۲) شناسایی شده‌اند. استانداردها و

1. Arnold Lobel
2. Philosophy of Childhood

ویژگی‌های پیش‌گفته درباره‌ی تفکر انتقادی را می‌توان در هر یک از اجزای داستان یا ترکیب چند عنصر و حتی کلیت یک اثر داستانی سنجید. درک این استانداردها از داستانی به داستان دیگر ممکن است متفاوت باشد و در هر داستانی یک یا چند عامل متفاوت موجب انتقال چنین درکی شوند. دیدگاه‌های رابرت فیشر به عنوان یکی از صاحب‌نظران در حوزه‌ی تفکر کودک، تکمیل‌کننده‌ی مباحث نگارندگان در این بخش خواهد بود.

۴-۱. گونه‌ی داستان

الف. واقع‌گرا

ب. فانتزی

ج. طنز

تنوع در گونه‌های داستانی و تبعیت از اصول حاکم بر هر گونه‌ی داستانی نشانگر بازتاب فضاهای گوناگون و در عین حال رعایت روابط منطقی در میان گزاره‌های داستان است. با توجه به گونه‌ی هر داستان می‌توان درباره‌ی میزان استحکام پیرنگ و دیگر عوامل داستان اظهار نظر کرد. هر ژانر داستانی از قواعد ویژه‌ی خود پیروی می‌کند و رعایت اصول داستانی برای هر یک از این انواع متفاوت است. برای نمونه در برخی از ژانرها محور داستان شخصیت‌ها و در برخی دیگر، روایت و پیرنگ است. (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۲۲۶) به علاوه، پرداختن به برخی از ژانرها، چنان‌چه نویسنده بتواند قواعد آن ژانر را رعایت کند، امتیازی برای داستان محسوب می‌شوند. مانند طنز، به دلیل آشنایی‌زدایی‌ها و نوگرایی‌هایی که در این نوع داستان وجود دارد، یا فانتزی که نوعاً فضای مساعدی برای انعکاس تفکر انتقادی فراهم می‌کند. «داستان‌های آرمان‌گرایانه که در آن زندگی بهتری در جهان پالوده‌تری نوید داده می‌شود، بر پایه تفکر انتقادی ساخته می‌شود. آرمان نیز خود، نتیجه‌ی نگاه انتقادی به واقعیت اکنون

است. شازده کوچولو که یک فانتزی فلسفی با نگرش هستی‌گرایانه است، سرتاسر نتیجه تفکر انتقادی به جهان مدرن است.» (محمدی، ۱۳۸۳)

۲-۴. شیوه‌ی روایت، زاویه‌ی دید و میزان مداخله‌ی مستقیم نویسنده یا راوی

شیوه‌ای که نویسنده برای روایت داستان خود برمی‌گزیند، نقشی حیاتی در جلب و اعتماد کودک به عنوان مخاطب داستان دارد. در پاره‌ای داستان‌ها ما حضور نویسنده را، به عنوان یک عامل مداخله‌گر، در جای جای داستان حس می‌کنیم. او به خود اجازه می‌دهد که درباره‌ی شخصیت‌ها و وقایع به طور مستقیم قضاوت کند و نظر شخصی خود را در خلال داستان به خواننده القا کند. اما در مقابل، برخی نویسندگان ترجیح می‌دهند که حضوری نامحسوس یا مستتر در داستان داشته باشند و از دریچه‌ی دید کودک به قضایا بنگرند. ایدن چمبرز^۱ که در عرصه‌ی ادبیات کودک او را با نظریه‌اش «خواننده‌ی درون کتاب» می‌شناسند، معتقد است که محدود کردن کانون توجه به زاویه‌ی دید کودک، به نویسنده کمک می‌کند تا حضور دوم خویش را در کتاب و در میدان ادراکی کودک خواننده حفظ کند. از سوی دیگر کودک نیز که نویسنده نهفته در کتاب را می‌یابد، نویسنده‌ای که می‌توان با او دوست شد؛ زیرا از تبار کودکی است، به درون کتاب جذب می‌شود. (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۷)

نویسنده‌ای که زاویه‌ی دید اول شخص را برمی‌گزیند، باید مشخص کند که رفتارها و احساس‌های کدام شخصیت‌ها بر روند داستان تأثیر بیشتری دارد. در زاویه‌ی دید نمایشی به عمل داستانی اجازه داده می‌شود خود سخن بگوید و خوانندگان خود به نتیجه‌گیری اندیشه‌ها و احساسات شخصیت‌ها بپردازند.

فیشر از «روایت» به عنوان یکی از عوامل مورد تأکید خویش یاد می‌کند. می‌توان گفت آنچه که وی به عنوان روایت از آن یاد می‌کند، به نوعی همان فرایند انتخاب زاویه‌ی دید از سوی نویسنده‌ی داستان است: عامل دیگر در طرح داستان، تفاوت میان

طرح داستان و شیوه‌ی نقل آن است. راوی یا نویسنده می‌تواند از مسأله‌ای عادی، موردی عجیب بسازد و خواننده را به واکنش تفسیری وا دارد. هر داستان، به شدت زیر تأثیر سنت‌های داستانی است، اما در داستان‌های خوب ابتکار خلاقیتی وجود دارد. این داستان‌ها، ورای نسخه‌های متعارف هستند و باعث می‌شوند مردم مسائل را به شیوه‌ی تازه‌ای ببینند. این مقصود را می‌توان با تغییراتی در طرح داستان یا شیوه‌ی روایت آن برآورده کرد. (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۵۲) و این همان نکته‌ای است که هنر نویسنده را در انتخاب زاویه‌ی دید مناسب برای داستان یادآور می‌شود.

از طرف دیگر راوی داستان، خواه در مقام نویسنده (دانای کل)، خواه در مقام یکی از شخصیت‌ها (اول شخص یا دوم شخص) تا زمانی که بی‌طرفی خود را حفظ کند و در پی القای نظر خود به خواننده و تعمیم عقیده‌ی خود در سراسر داستان نباشد، می‌توان گفت که مناسبات منتقدانه در اثر حفظ شده و به خواننده‌ی داستان اجازه‌ی انتخاب و نتیجه‌گیری داده شده است.

۳-۴. صحنه‌پردازی (زمان و مکان وقوع داستان):

صحنه‌پردازی در داستان یعنی موقعیت زمانی و مکانی داستان خواننده را یاری می‌کند تا در آنچه شخصیت‌ها می‌بینند، می‌شنوند، می‌بویند و لمس می‌کنند، سهیم شود و همچنین کنش‌ها و ارزش‌های شخصیت‌ها و کشمکش‌ها را برای او قابل فهم می‌کند. خواه در گذشته روی داده باشند یا مربوط به زمان حال یا آینده باشند، پشتوانه‌ی کلی اثر بر پیوند تنگاتنگ میان پیرنگ، شخصیت‌پردازی و صحنه‌پردازی استوار است.

در برخی داستان‌ها صحنه‌پردازی بخش مهم داستان را تشکیل می‌دهد، به گونه‌ای که بدون دریافت درست از مکان و زمان نمی‌توان شخصیت‌ها و پیرنگ را شکل داد. مکان و زمان و به عبارتی حال و هوای داستان باید با حوادث و شخصیت‌ها هماهنگ باشد. (نورتون، ۱۳۸۳: ۱۱۳/۱)

بسیاری از اطلاعاتی که ما در خلال داستان کسب می‌کنیم، می‌تواند به کمک صحنه‌پردازی به ما منتقل شود. به عبارتی صحنه‌پردازی، داده‌ها و شواهد مورد نیاز برای نتیجه‌گیری و استنباط در باره‌ی برخی مسائل داستان را در اختیار ما قرار می‌دهد.

۴-۴. درون‌مایه^۱ و موضوع داستان

درون‌مایه‌ی هر داستان اندیشه‌ی نهفته‌ای است که پیرنگ، شخصیت‌ها و صحنه‌پردازی را به هم پیوند می‌زند و به کلیتی معنادار تبدیل می‌کند. هنگامی که درون‌مایه‌ی یک کتاب ویژه‌ی کودکان را ارزیابی کنیم، باید توجه کنیم که نویسنده چه فکری در سر داشته است. یک کتاب به یادماندنی، درون‌مایه یا درون‌مایه‌هایی دارد که کودکان در پیوند با نیازهایشان توانایی درک آن را دارند.

هیچ روش پیشنهاد شده‌ای برای کشف درون‌مایه وجود ندارد. گاهی با یافتن پاسخ این پرسش که شخصیت اصلی چگونه در روند داستان دگرگون شده است، می‌توان به درون‌مایه دست یافت و گاهی بهترین راه، جستجو بر محور کشمکش اصلی و پیامدهای آن است. زمانی هم عنوان اثر نشانه‌ی مهمی به دست می‌دهد.

در معروف‌ترین داستان‌ها، فراگفتمانی وجود دارد که به نیات مؤلف مربوط می‌شود که ما - نگارندگان - آن را به عنوان لایه‌های پنهان داستان فرض می‌کنیم. این نیت‌ها که به نوعی در درون‌مایه‌ی اثر متجلی می‌شوند، گاهی همراه با مفروضات پذیرفته شده جامعه و در پاره‌ای از موارد نیز نافی این مفروضات (بعضاً غلط) هستند.

۴-۵. پیرنگ^۲ داستان

«پیرنگ خط ارتباط میان حوادث را ایجاد می‌کند.» (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۶۴) کودکان از کتاب انتظار دارند که دارای پیرنگ خوب، یعنی گره افکنی کافی، هیجان، تعلیق و

1. Theme

2. Plot

کشمکش باشد تا علاقه‌مندی پدید آورد. پیرنگ خوب همچنین به کودکان اجازه می‌دهد در داستان درگیر شوند، کشمکشی را که در جریان است حس کنند و فرا رسیدن نقطه‌ی اوج را در داستان دریابند و در زمینه‌ی پایان (گره‌گشایی) آن واکنش نشان دهند. پی‌گیری پیرنگ یک داستان مانند پی‌گیری یک راه پر پیچ و خم است که به گونه‌ی طبیعی از کنش داستانی بر می‌خیزد.

پیرنگ‌های خوب فرآورده‌ی تمهید یا تصادف نیستند و اگر با ستایش خوانندگان رو به رو می‌شوند، برای آن است که به کشمکش‌های روزمره‌ی زندگی این کودکان می‌پردازند. گرچه نویسندگان آثار بزرگ‌سالان برای جلب علاقه‌ی آن‌ها بیشتر بر کشمکش‌های شورآفرین و هیجان‌انگیز تکیه می‌کنند. اما نویسندگان کتاب‌های کودکان روی شخصیت‌ها و راه‌هایی که آن‌ها برای چیره شدن بر دشواری‌هایشان دست می‌گذارند، تکیه می‌کنند.» (نورتون، ۱۳۸۳: ۱ / ۱۰۰-۱۰۷)

فیشر نیز در این باره معتقد است که داستان‌ها با اتفاق‌های خاص معنادار می‌شوند. وقایع خاص در الگوهای قرار می‌گیرند که نوع^۱ داستان را تشکیل می‌دهند. هر واقعه‌ی خاص، و گروه‌ها یا الگوهای وقایع راه را برای تفسیر می‌گشاید. (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۳۳ و ۱۳۸۶: ۳)

در یک پیرنگ قابل قبول، این وقایع به طور عام به گونه‌ای شکل می‌گیرد که هر یک پی‌آمد دیگری باشد و به این ترتیب زنجیره‌ی علت و معلولی که به نوعی یادآور مهارت عواقب و پی‌آمدهاست، در داستان شکل می‌گیرد.

۴-۶. شخصیت‌پردازی

یک شخصیت داستانی خوب، نه تنها به گونه‌ای کامل تکامل می‌یابد، بلکه در خلال داستان دگرگون هم می‌شود. در عین حال، نویسنده باید به «مردم در جایگاه افراد مستقل، نه شخصیت‌های قالبی» (نورتون، ۱۳۸۳: ۱ / ۱۲۱) بپردازد.

شخصیت‌هایی با خصوصیات و خلقیاتی خلاف عرف و عادت مرسوم زمانه را گاهی «ضد قهرمان» می‌خوانند. غالباً این شخصیت‌ها خنده‌آور، دست و پا چلفتی، رقت‌انگیز، ناامید، منزوی، مطرود و غیرعادی‌اند. (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۷۱) ما در داستان‌های کودکان به ضد قهرمان نیاز داریم و اگر توجه کنیم، در شاهکارهای ماندگار ادبیات جهان نیز، بیش از آنکه قهرمان وجود داشته باشد، ضد قهرمان وجود دارد. منظور از ضد قهرمان، لزوماً شخصیتی با خصوصیات اخلاقی منفی نیست، بلکه شخصیتی است که جرأت خروج از عرف‌های اجتماعی و عبور از خطوط قرمز را دارد. حال آنکه شخصیت‌های داستان‌های ما اغلب «پروتاگونیست» هستند. یعنی کاملاً طبق معیارهای اجتماعی عمل کرده و انتظارات عرفی را رعایت می‌کنند.

داستان‌های کودک اغلب درباره‌ی آدم‌ها (یا حیوانات، آدم‌واره‌ها، موجودات جادویی، و...) هستند؛ با شرایط آگاهانه‌ای مثل عقاید، خواسته‌ها، نظریه‌ها، ارزش‌ها و... مشکلات به این دلیل رخ می‌دهند که همیشه معلوم نیست یک شخصیت داستانی معین چه نیتی دارد و حتی وقتی نیت‌ها مشخص شد، لزوماً تعیین‌کننده‌ی وقایع نیستند. ما فقط از روی تجربه‌های خود می‌توانیم تفسیر کنیم که یک شخصیت داستانی در یک موقعیت معین چه احساس و ادراکی دارد و درباره‌ی وقایعی که در داستان اتفاق می‌افتد، دلایلی اقامه کنیم. از یک نظر، هر رویداد بیرونی، یک رخداد درونی دارد که بیانگر فرایندهای فکری پنهان شخصیت‌های داستانی است. (فیشر، ۱۳۸۵: ۱۴۸) بر این اساس گاهی در داستان‌ها، شخصیت‌ها دارای کنش‌ها یا خصوصیات هستند که تا حدودی می‌تواند منطبق با خصوصیات مورد انتظار یک متفکر منتقد باشد. در پاره‌ای موارد نیز این کنش‌ها به گونه‌ای است، که خلاً این خصوصیات را به ما یادآوری می‌کند.

۴-۷. شگردهای داستانی

این شگردها می‌تواند به شکل‌های زیر در داستان بروز یابد:

الف. تغییر زاویه‌ی دید راوی داستان
 ب. رفت و برگشت‌های زمانی
 ج. ورود نویسنده به داستان
 د. پایان باز (سپیدخوانی) قدرت استنباط و نتیجه‌گیری مخاطب را تقویت می‌کند.
 ه. آشناسازی، که نوعی دگراندیشی و متفاوت دیدن را به مخاطب می‌آموزاند.
 فرم‌های تازه در حقیقت نوعی تمرین ذهنی برای مخاطب است تا به جای روایت ساده و خطی داستان، به شکلی غیرمستقیم با محیط داستان آشنا شده و روایت آن را دنبال کند و با دیدگاهی متفاوت به قضایا بنگرد.
 پژوهش حاضر در صدد بوده‌است که نکته‌های یادآوری شده در این مقاله را به صورت عینی در پاره‌ای از داستان‌ها جستجو کند.

۵. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی توصیفی است که با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی انجام می‌گیرد. بر اساس تقسیم‌بندی که میرینگ^۱ (۲۰۰۰) از روش‌های تحلیل محتوا 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 ممکن است مصادیق گوناگونی داشته باشند، سنجیده شوند. یعنی محتوای آن‌ها با یک سیاهه‌ی واریسی که در مراحل اولیه‌ی پژوهش از سوی پژوهش‌گران تدوین شده و اعتبار آن سنجیده شده است و این مفاهیم را عرضه می‌کند، تطبیق داده شده است. تلاش پژوهشگران بر این بوده که با کمک عناصر داستانی و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها از سوی مؤلف داستان، میان این عناصر و

1. Mayring

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.

با در نظر داشتن توضیحات بالا و همه‌ی آنچه تاکنون درباره‌ی تفکر انتقادی، به‌ویژه از دیدگاه پل آورده شده است، پژوهشگران جدولی شامل استانداردهای هفده‌گانه‌ای که از کتاب پل استخراج شده بود و برخی از مهم‌ترین عناصر داستانی که با این استانداردها در پیوند بودند، طراحی کردند.

گفتنی است دیدگاه پل به دو دلیل مبنای سیاهه‌ی واری قرار گرفت: نخست این که او یکی از فعال‌ترین متخصصان این حوزه است؛ مقاله‌ها، کتاب‌ها، کارگاه‌های آموزشی و سایر فعالیت‌هایی که در بنیاد تفکر/انتقادی به ریاست وی انجام می‌شود، گواه این مدعاست و دیگر این که فهرست او از مهارت‌های تفکر انتقادی (که خود به عنوان استاندارد از آن‌ها یا می‌کند)، یکی از جدیدترین سیاهه‌هایی است که هم اکنون در حوزه‌ی تفکر انتقادی موجود است. نگاه پل به مقوله‌ی تفکر انتقادی و باور وی به درونی‌شدن این خصوصیات تا حد تشکیل بخشی از شخصیت آدمی، آخرین دلیل نگارندگان برای استفاده از دیدگاه‌های ریچارد پل است.

جدول یادشده به کمک سی تن از متخصصان حوزه‌ی ادبیات کودکان که تقریباً همه‌ی طیف‌های این حوزه مانند نویسنده‌ی داستان، منتقد، و مدرس ادبیات کودک را پوشش می‌داد و بر روی حدود ۶۰ داستان (هر متخصص دو داستان) اجرا شد. (این داستان‌ها از فهرست شورای کتاب کودک برای گروه سنی «ج» در حوزه‌ی تألیف و به صورت کاملاً تصادفی انتخاب شده بودند). نتایج این مطالعه‌ی مقدماتی موجب تغییرات زیر در تعداد و همین‌طور شکل توزیع استانداردها در سیاهه‌ی واری به شرح زیر شد:

۱. استاندارد شماره‌ی هجده، یعنی مهارت‌هایی در کشف سوگیری‌های رسانه‌ای و پروپاگاندا در اخبار ملی و بین‌المللی، در بیشتر داستان‌ها صدق نمی‌کرد و پاسخگو

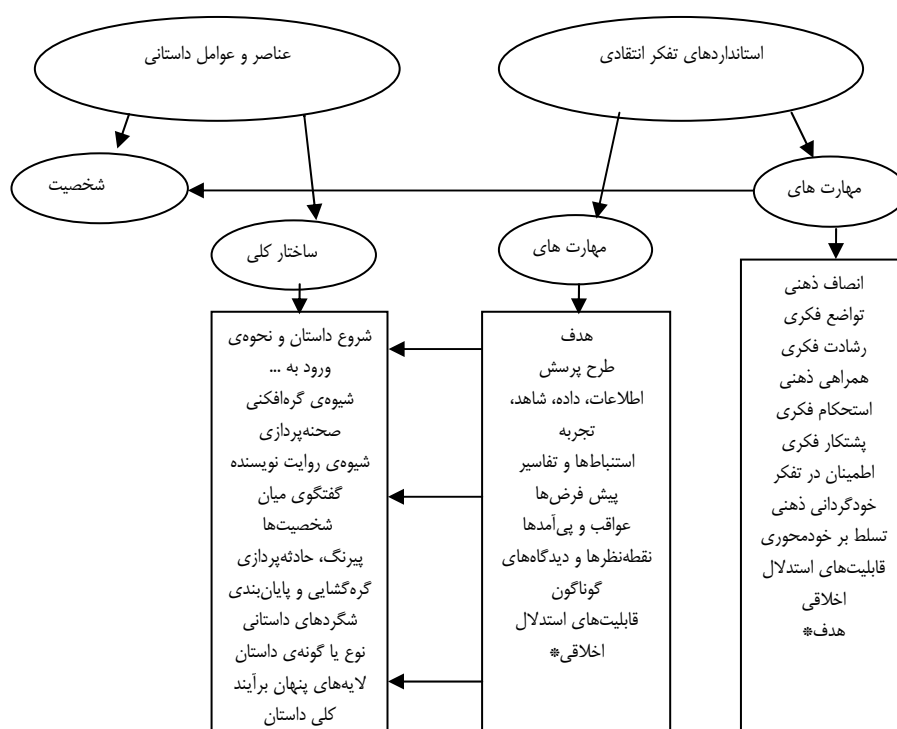
نمی‌توانست مصداق یا جایگاه واضحی برای آن در داستان در نظر گیرد، در نتیجه استاندارد یاد شده از سیاهه‌ی واری حذف شد.

۲. برخی پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که تمرکز بر این تعداد استاندارد به صورت پراکنده کار دشواری است و اگر تقسیم‌بندی در درون این استاندارد یا مهارت‌ها صورت گیرد، درک و پاسخ‌گویی سیاهه واری آسان‌تر خواهد بود. به همین دلیل با توجه به ماهیت مهارت یا استاندارد مورد بحث، این موارد به دو دسته‌ی مهارت‌های ذهنی و مهارت‌های عام تقسیم شدند که تصویر شماره‌ی یک چگونگی ارتباط این مهارت‌ها را با عناصر داستانی نشان می‌دهد.

۳. برخی پاسخ‌دهندگان معتقد بودند که کنش‌های شخصیت‌های داستان به شکل آسان‌تری قابل سنجش در قالب جدول سیاهه‌ی واری است و حتی پیشنهاد می‌کردند که پژوهش تنها به شخصیت‌ها محدود شود. از آنجا امکان تفکیک دقیق آثار با شخصیت و بدون شخصیتی با کنش‌های معین وجود نداشت و پژوهشگران بر ساختار داستان نیز تأکید خاصی داشتند، تصمیم گرفته شد که استانداردها یا مهارت‌های ناظر بر شخصیت‌ها از استانداردها یا مهارت‌های ناظر بر ساختار کلی داستان جدا شوند و بهترین راه جداسازی نیز تابع همان تقسیم‌بندی مهارت‌های ذهنی و مهارت‌های عام بود. برای ترسیم بهتر رابطه میان این مهارت‌ها و عناصر داستانی شکل زیر ترسیم شده است:

تصویر شماری یک

ترسیم چگونگی رابطه‌ی میان مهارت‌های عام و ذهنی تفکر انتقادی با عناصر داستانی



همان‌طور که تصویر شماره‌ی یک نشان می‌دهد از هفده مهارت یا استاندارد تفکر انتقادی که از کتاب پل استخراج شده بود، برخی مستقیماً با کنش‌های ذهنی انسان سر و کار دارد که نگارنده آن‌ها را در قالب مهارت‌های ذهنی آورده است، باقی مهارت‌ها می‌توانند به طور عام و در عرصه‌های گوناگون زندگی متجلی شوند که این‌گونه مهارت‌ها نیز زیر ستون مهارت‌های عام فهرست شدند. در دو مورد یعنی هدف و قابلیت استدلال اخلاقی از آنجا که این موارد هم می‌توانست در ذهنیت شخصیت‌ها صورت گیرد و هم در مراحل مختلف یک داستان متجلی شود، در هر دو ستون آورده شدند. این دو مورد با ستاره مشخص شده‌اند.

همان‌گونه که قبلاً گفته شد، برای تسهیل در امر پاسخ‌دهی و بنا به پیشنهاد متخصصان در مطالعه‌ی اولیه، سنجش مهارت‌های ذهنی تنها منحصر به شخصیت‌ها داستان شد و مهارت‌های عام نیز در سایر عناصر داستان پی‌گیری شدند.

به این ترتیب، پس از خواندن هر داستان، امتیازی بین ۰ تا ۵ (صفر تا پنج) در ستون مربوط به هر مؤلفه برای داستان یاد شده منعکس خواهد شد. جدول‌های شماره‌ی یک و دو به منظور ثبت امتیاز هر داستان تنظیم شده است.

بدیهی است که برای هر یک مؤلفه‌ی عام، این جدول یک بار پر خواهد شد. به این ترتیب ما مجموعاً نه سیاهه‌ی واری‌وارسی خواهیم داشت که هشت تای آن متعلق به مهارت‌های عام تفکر انتقادی، و یکی متعلق به مهارت‌های ذهنی و ناظر بر شخصیت‌پردازی خواهد بود.

۶. جامعه‌ی پژوهش

با استناد به سن برگزاری آزمون بین‌المللی پرلز(۱) 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 تمامی کتاب‌های داستان منتشر شده برای این گروه سنی در این پژوهش مقدور نبود، نگارندگان 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 آثار ویژه معرفی شده بودند، نمودند.

جدول شماره‌ی یک: امتیاز تعلق گرفته به عناصر ساختاری داستان از حیث مهارت‌های عام تفکر انتقادی

| مهارت‌های عام: تفکر انتقادی | | | | | | | | | | |
|---|---------------|----------------------------------|----------------|-------------|---|-----------------------|---------------------|------------------------|--|--------------------------|
| عنوان داستان | عناصر و عوامل | شروع داستان و نحوه ورود به ماجرا | شیوه گریه فکنی | صحنه‌پردازی | شیوه‌ی روایت (نویسنده مستتر یا مداخله‌گر) | گفتگویی میان شخصیت‌ها | بیرنگ، حادثه پردازی | گره‌گشایی و پایان بندی | شگردهای آشنایی زدایی (مانند مداخله راوی، تغییر زاویه دید، سبک‌نویسی، نوآوری در فرم و...) | لایه‌های پنهان در داستان |
| برآیند کلی داستان (موضوع، درون‌مایه، و محتوا) | | | | | | | | | | |

جدول شماره‌ی دو: امتیاز تعلق گرفته به شخصیت‌های داستان از حیث مهارت‌های ذهنی تفکر انتقادی

| شخصیت‌پردازی | | | | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|------------|------------|------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|--------------------|------------------|
| عنوان داستان | مهارت‌های ذهنی | انصاف ذهنی | تواضع فکری | رشادت فکری | همراهی ذهنی | استحکام فکری | پشتکاری فکری | اطمینان در تفکر | خودگردانی خودسجوری | تسلط بر خودسجوری |
| هدف | قابلیت استدلال اخلاقی | | | | | | | | | |

دلیل استفاده از این فهرست در این فرض نهفته است که آثاری که از سوی شورای کتاب کودک به عنوان آثار ویژه 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 درباره‌ی حضور یا عدم حضور داستان در فهرست شورا آن را از جنبه‌های گوناگونی از جمله، ارزش‌های زیباشناختی اثر، عناصر ادبی مانند شخصیت‌پردازی، طرح (پیرنگ)، موضوع و درونمایه، فضا سازی، زاویه دید، زبان و شیوه‌ی نگارش بررسی می‌کند.

افزون بر موارد یادشده، همچنین به تمهیدات و شگردهای نویسنده در نوشتن داستان خود، توجه می‌شود. 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)

با در نظر گرفتن این شرایط، نگارندگان، ۱۴ کتاب تألیفی داستان در گروه سنی «ج» را که در فاصله سال‌های ۱۳۴۲ تا ۱۳۸۶ به عنوان آثار ویژه معرفی شده‌اند، به عنوان جامعه‌ی این پژوهش در نظر گرفتند. بدیهی است تعداد آثاری که در طول این دوره‌ی زمانی به عنوان اثر ویژه معرفی شده‌اند، بیش از این تعداد بوده است اما تنها ۱۴ تا آن به گروه سنی «ج» اختصاص داشته است. به منظور پرهیز از دوباره‌نویسی و اطاله‌ی کلام، عناوین و مشخصات کامل کتاب‌ها، در قسمت تحلیل داده‌ها آورده خواهد شد.

۷. شیوه‌ی اجرای پژوهش و روش تجزیه و تحلیل

هر ردیف از جدول‌های شماره‌ی دو و سه، به یک داستان اختصاص دارد که برای هر مؤلفه یا خصوصیت یک بار پر شد. بدیهی است که تمامی ستون‌ها برای هر مؤلفه پر نشد و تنها ستون‌هایی که با آن مؤلفه مرتبط بوده‌اند، امتیاز گرفتند.

امتیاز ثبت شده در هر ستون، نشان دهنده‌ی وضعیت داستان یاد شده در مؤلفه‌ی مورد نظر بوده است.

در نهایت با تحلیل امتیازات استخراج شده از جدول مربوط به هر داستان و در نظر گرفتن شرایط کلی هر داستان (جمع امتیازها)، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هر داستان به لحاظ پای‌بندی به استانداردهای تفکر انتقادی ارائه شده‌ی پل، به طور تقریبی چه وضعیتی دارد.

۸. تحلیل یافته‌ها

پس از مطالعه‌ی هر کتاب و پر کردن سیاهه‌های واری، جمع امتیازهای متعلق به هر داستان (کتاب) محاسبه شد. جدول شماره‌ی سه، مشخصات داستان‌های جامعه‌ی مورد بررسی و مجموع امتیاز هر داستان را نشان می‌دهد. داده‌های این جدول به ترتیب الفبای عنوان کتاب‌ها مرتب شده است.

جدول شماره‌ی سه. فهرست کتاب‌های معرفی ویژه‌ی گروه تألیف گروه سنی «ح» (۱۳۴۲ - ۱۳۸۶)

| ردیف | عنوان | نویسنده | نوع یا گونه | سال انتشار | جمع امتیاز |
|------|---------------------------------|-------------------|-------------|------------|------------|
| ۱ | آدم یا روباه | محمودکیانوش | فانتزی | ۱۳۴۸ | ۲۶ |
| ۲ | آی ابراهیم | غلامرضا امامی | واقع‌گرا | ۱۳۶۰ | ۴۳ |
| ۳ | اسم من مانیاست | عذرا جوزدانی | فانتزی | ۱۳۸۳ | ۸۸ |
| ۴ | پادشاه کوتوله و چهل دردرسر بزرگ | مهدی میرکیائی | فانتزی/طنز | ۱۳۸۱ | ۹۶ |
| ۵ | حقیقت و مرد دانا | بهرام بیضائی | واقع‌گرا | ۱۳۴۷ | ۱۴۳ |
| ۶ | در آینه | کیومرث پوراحمد | واقع‌گرا | ۱۳۶۰ | ۴۲ |
| ۷ | دور از خانه | نادر ابراهیمی | فانتزی | ۱۳۴۷ | ۲۰ |
| ۸ | روزنامه دیواری مدرسه‌ی ما | علی‌اشرف درویشیان | واقع‌گرا | ۱۳۵۷ | ۳۹ |
| ۹ | زیبا مثل پروانه | ناصر یوسفی | فانتزی | ۱۳۶۹ | ۹۲ |
| ۱۰ | فرشید | مهدخت کشکولی | واقع‌گرا | ۱۳۸۲ | ۸۶ |

| | | | | | |
|----|---|---------------|----------|------|-----|
| ۱۱ | گفتگوی درختان | فهمیه میرهادی | فانتزی | ۱۳۴۲ | ۲۴ |
| ۱۲ | ماهی سیاه کوچولو | صمد بهرنگی | فانتزی | ۱۳۴۷ | ۱۰۰ |
| ۱۳ | من صلح را دوست دارم | نسیم خاکسار | واقع‌گرا | ۱۳۶۰ | ۶۱ |
| ۱۴ | بارحسی و ننه کوچیکه و دختر نارنج و ترنج | شکوه قاسم‌نیا | فانتزی | ۱۳۷۱ | ۴۰ |

همان‌طور که جدول شماره‌ی سه نشان می‌دهد، در بررسی‌ها و امتیازبندی‌های به عمل آمده، داستان *حقیقت و مرد دانا* بهرام بیضائی بیشترین، و *آدم یا روباه* محمود کیانوش کمترین امتیاز را کسب کرده‌اند.

پسرک *حقیقت و مرد دانا* را می‌توان مصداق بارز یک متفکر منتقد دانست. او با پای نهادن در سفری سیر و سلوک‌وار، از پسرکی ساده و نا آگاه تبدیل به پیری پخته و دانا می‌شود که در طول زمان شخصیتش صیقل می‌یابد. او به هدف خود کاملاً آگاهی دارد و با طرح پرسشی جستجوی خود را آغاز می‌کند. اطلاعات و شواهد موجود در داستان کاملاً خواننده را برای دنبال کردن خط روایی داستان یاری می‌کند و طرز صحیح استنباط از گفته‌های دیگران را با کمک شخصیت اول می‌آموزد. پسرک تمامی مفروضات را زیر پا می‌گذارد و تصمیم می‌گیرد شخصاً به دنبال معنای حقیقت برود، وی در این راه با افراد زیادی همراه می‌شود و باورها و دیدگاه‌های همه‌ی آنها را می‌شنود، او در راه جستجوی حقیقت، بودن در کنار خانواده و دیار خود را فدا می‌کند و منافع خویش را محور رفتار و گفتارش قرار نمی‌دهد. طبیعی است که در این راه سختی‌های فراوانی متحمل می‌شود، اما هیچ یک از آنها وی را از ادامه‌ی راهش منصرف نمی‌کند. مطلب شایسته‌ی درنگ این است که پسرک هیچ قضاوتی درباره‌ی رفتار مردم نمی‌کند و آنها را آزاد می‌گذارد تا خود به نتیجه‌ی رفتار خود بیندیشند (اطمینان در تفکر)، در عین حال در انجام امور روزانه‌ی زندگی‌شان (مثلاً ساختن پل) با آنها همکاری می‌کند.

در نقطه‌ی مقابل چنین شخصیتی، هلی خانوم، شخصیت اول داستان دور از خانه است. هلی خانوم، شخصیتی بی‌هدف است که هیچ دلیل و انگیزه‌ای برای آزار و اذیت

دیگران و شیطنتهایش ندارد. این ضعف در شخصیت‌پردازی تا پایان داستان و اصلاح هلی خانوم ادامه می‌یابد؛ زیرا اگر هلی خانوم اصلاح می‌شود و دست از آزار و اذیت دیگران بر می‌دارد، نه بر مبنای یک انگیزه و اصلاح درونی، بلکه از سر اجبار و ترس از عقوبت پیرمرد است. برخی مفروضات رایج جامعه مانند سر بزیر بودن، آرام و مؤدب بودن کودکان در این داستان به اعلا درجه‌ی ممکن دیده می‌شود و در نهایت نیز هلی خانوم به عنوان یک ضد قهرمان محکوم و با جریان عادی جامعه همراه می‌شود، بدون آنکه مشخص شود دلیل او برای انجام کارهای ناپسندش چه بوده است.

شرح و تفسیر مابقی داستان‌ها ممکن است به اطالهی کلام و زیاده‌گویی منجر شود؛ هم‌چنین، برای صرفه‌جویی در حجم مقاله، امکان درج امتیاز تمامی داستان‌ها به تفکیک هر مؤلفه و عنصر داستانی مرتبط با آن در سیاهه‌های واریسی موجود نبوده است. اما قضاوت نگارندگان درباره‌ی این مؤلفه‌ها و داستان‌ها بر مبنای همین امتیازها صورت گرفته است. تلاش بر این بوده است که درباره‌ی هر مؤلفه‌ای نکته‌های بارز و برجسته‌ای که در یک یا دو داستان مشاهده شده است، برای تأکید بیشتر قید شود.

- به جز داستان *روزنامه دیواری مدرسه‌ی ما* باقی داستان‌ها شروعی متناسب با روایت داستان داشته‌اند و به عبارتی به نحو هدف‌مند وارد ماجرای داستان شده‌اند. شخصیت‌ها به تناوب هدف‌مند یا بی‌هدف بوده‌اند.

- گره داستانی در اغلب داستان‌ها روی داده است و پرسش داستانی را برای خواننده رقم زده است. در دو داستان *حقیقت و مرد دانا* و *ماهی سیاه کوچولو* مشخصاً، نوعی روح پرسش‌گری در تمام داستان جاری است؛ شخصیت‌ها در حقیقت در پی یافتن پاسخ پرسش(های) خود هستند.

- صحنه‌پردازی و دیالوگ‌های داستان‌ها به گونه‌ای صورت گرفته که اطلاعات و شواهد کافی را برای درک روایت داستان در اختیار خواننده قرار می‌دهد. یکی از بهترین نمونه‌های صحنه‌پردازی شاید در داستان *فرشید* شکل گرفته باشد که نویسنده با

ارائه‌ی شواهد و قرائن کافی تا حد زیادی به خواننده در درک فضای داستان و شناخت شخصیت‌ها به شکل غیرمستقیم کمک می‌کند.

- پیرنگ (حادثه‌پردازی، کشمکش‌ها، گره‌گشایی) داستان‌ها در پاره‌ای موارد دچار اختلال شده، در تعداد اندکی از داستان‌ها نیز بسیار ضعیف بود. برای نمونه در داستان *گفت و گوی درختان* عملاً هیچ حادثه‌ای اتفاق نمی‌افتد و در واقع از داستان به عنوان محملی برای بیان خواص و فواید انواع درختان استفاده شده است. به این ترتیب ما شاهد ضعف در مهارت عواقب و پی‌آمدها در این داستان و برخی دیگر هستیم.

- تقریباً در تمامی داستان‌ها به واسطه‌ی عنصر گفتگو، دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده است، اما این به معنای به رسمیت شناختن تمامی این دیدگاه‌ها نیست و در بیشتر موارد دیدگاه‌های گوناگون مغلوب یک دیدگاه خاص شده‌اند. تنها استثنا را شاید بتوان در داستان *حقیقت و مرد دانا* سراغ گرفت. روایت داستان‌ها نیز اغلب به گونه‌ای است که به شکلی تک صدایی روایت می‌شود. تنها در داستان *آی/ابراهیم* شاهد تغییر زاویه‌ی دید هستیم و در داستان *من صلح را دوست دارم* نیز راوی دانای کل نامحدود هر بار با یکی از شخصیت‌ها همراه می‌شود.

- در بیشتر داستان‌ها پیش‌فرض‌های مستتر در داستان و آنچه که از سوی نویسنده در داستان بیان می‌شود، همراه با پیش‌فرض‌های رایج جامعه، به ویژه در زمان خلق اثر، بوده است. یکی از نمونه‌های بارز این تأثیرها را در این مجموعه، شاید بتوان در *آدم یا روباه* مشاهده کرد که همه‌ی شخصیت‌های اصلی داستان در همان نقش کلیشه‌ای و عامیانه‌ای که برای آن‌ها تعریف شده، قرار دارند. روباه حیوانی مکار، شتر عاقل و دانا، الاغ احمق و ساده لوح و ... است.

- در حوزه‌ی استنباط‌ها و تفاسیر، از آنجا که در بیشتر داستان‌ها با نویسنده‌ای مداخله‌گر مواجه هستیم، چندان جایی برای استنباط و تفسیر مخاطب باقی نمی‌ماند؛ به‌ویژه که روایت‌ها نیز اغلب خطی و بدون هرگونه نوآوری در فرم و ساختار هستند. اگر بتوانیم یک مورد نویسنده‌ی مستتر در داستان، در این مجموعه، پیدا کنیم، احتمالاً

راوی داستان *اسم من مانیاست* است که از زاویه‌ی دید دختر خردسالی روایت می‌شود و خواننده را کاملاً با خود همسو و همراه می‌کند. با این شگرد ما انگیزه‌ی بسیاری از شیپنت‌ها و حرکات کودک را درک می‌کنیم؛ زیرا جهان این داستان منطبق با استنباط‌ها و تفاسیر او از این دنیاست.

- یکی از مؤلفه‌های نسبتاً پربسامد در این مجموعه، قابلیت‌های استدلال اخلاقی بود، که به شیوه‌های گوناگون، خواه در میان دیالوگ‌های داستان و خواه به صورت پیامی اخلاقی برخاسته از کلیت داستان، در آن‌ها مشاهده می‌شد.

- همان‌گونه که پیشتر نیز اشاره شد، از نظر شخصیت‌پردازی و انطباق آن با مهارت‌های ذهنی در تفکر انتقادی، قوی‌ترین شخصیت، در این مجموعه، از آن پسرک حقیقت و مرد *دانا* و پس از آن ماهی سیاه کوچولو بوده است. دیگر شخصیت‌ها عمدتاً در حالتی بینابین قرار داشته‌اند؛ یعنی برخی از مهارت‌ها را داشته‌اند و برخی را نداشته‌اند.

۹. نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیشتر گفته شد، داستان‌های مورد بررسی، به اعتبار ارزیابی‌های کارشناسان شورای کتاب کودک، در شمار بهترین آثار دوره‌ی انتشار خود بوده‌اند. با این حال اشکال‌هایی در داستان‌ها، که بعضاً خود را به صورت ضعف‌هایی در بازنمون مؤلفه‌های تفکر انتقادی نشان می‌داد، به ویژه در سال‌های آغازین، توجه ما را به خود جلب می‌کند. برای این ضعف‌ها شاید بتوان این توجیه را ارائه کرد که در دوره‌های آغازین تدوین و انتخاب فهرست آثار، هنوز نگاه تعلیمی و ابزاری از ادبیات کودک رخت برنسته، در نتیجه آثاری مانند *آدم یا روباه* یا *دور از خانه* با وجود آن‌که دارای آموزه‌های مستقیم هستند و کودکان را به اطاعت محض از پیش‌فرض‌های رایج جامعه برمی‌انگیزند، به عنوان آثار برتر انتخاب می‌شوند.

در عین حال، داده‌ها نشانگر آن است که تقریباً در همان زمان، جریان انتقادی در ادبیات کودک ایران در حال شکل‌گیری بوده است که مصادیق بارز آن حقیقت و مرد

دانا و ماهی سیاه کوچولو هستند. با نزدیک شدن به سال‌های انقلاب، این جریان اندکی تغییر مسیر داده، انگاره‌های سیاسی به آن نفوذ می‌کند. نمونه‌ی بارز آن در جامعه‌ی مورد بررسی ما روزنامه‌ی دیواری مدرسه‌ی ما است که سرشار از تبلیغ سیاسی است. در ابتدای دهه‌ی شصت و با شروع جنگ تحمیلی ایران و عراق، تأثیر آن به خوبی بر داستان‌های کودک مشهود است. دو اثر *آی ابراهیم* و *من صلح را دوست دارم* با وجود آن‌که در یک سال منتشر شده‌اند اما دو نگاه متفاوت نسبت به مقوله‌ی جنگ داشته‌اند.

اگر از یک مورد استثنا یعنی *یارحسنی و ننه کوچیکه* و *دختر نارنج و ترنج* که امتیاز نسبتاً پایینی در بررسی ما کسب کرده است، بگذریم، تقریباً می‌توان گفت که از سال‌های پایانی دهه‌ی شصت شاهد یک رشد صعودی در کیفیت داستان‌ها از نظر مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی هستیم. آثاری مانند *زیبا مثل پروانه* با خلق فضایی مفاهمه آمیز میان دو شخصیت ناهمگون، *اسم من مانیاست* با داشتن یک راوی منحصر به فرد و آشنایی‌زدایی قوی، *فرشید* با احراز هویتی مستقل برای نوجوانی که در تلاش است خلاف انگاره‌های غلط محیط پیرامون خود عمل کند، *پادشاه کوتوله* و *چهل دردسر بزرگ* با داشتن مایه‌های طنز و پیوند فضاهای داستانی جدید و قدیمی به شکلی آشنازدایانه هر یک به گونه‌ای به سمت تقویت تفکر انتقادی پیش می‌روند.

هم‌چنین، از بررسی و تحلیل چهارده داستان یادشده، می‌توان به نتایجی رسید که عمده‌ترین آن‌ها فهرست‌وار به شرح زیر است:

- به جز کتاب *پادشاه کوچک* و *چهل دردسر بزرگ* هیچ یک از آثار بررسی شده مایه‌های طنز نداشتند و در فضاهایی کاملاً جدی و گاه عبوس اتفاق افتاده‌اند. درون مایه‌های طنزآمیز می‌تواند روحیه‌ی دگراندیشی را در کودک تقویت کند و به او بیاموزد که قضایا را با رویکردی متفاوت و خلاف معمول، آن گونه که از یک متفکر منتقد انتظار می‌رود، مشاهده کند.

- در بیشتر داستان‌های مورد بررسی با شخصیت‌هایی مثبت، بهنجار و همراه با عرف جامعه رو به رو بودیم. به جز داستان‌های حقیقت و *مرد دانا*، *ماهی سیاه کوچولو*، و

اسم من مانیاست که به دلیل درون‌مایه و فضای خاصی که بر آن‌ها حاکم بود، شخصیت‌ها به نوعی خلاف عرف رفتار می‌کردند. کودکان گاهی به ضدقهرمان‌هایی دوست‌داشتنی مانند **مجید** یا **مانولیتو** نیاز دارند تا با آن‌ها هم‌زادپنداری کنند. چنین ضدقهرمان‌هایی به کودکان می‌آموزند که برخی از ضعف‌ها و شکست‌های آن‌ها طبیعی است و نباید از اشتباه بهراسند. به این ترتیب روحیه‌ی پشتکار ذهنی، تواضع فکری، و خودگردانی ذهنی نیز در آن‌ها تقویت می‌شود.

- داده‌های جدول شماره ۳ و بررسی‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که هر چه نویسندگان بیشتر از مستقیم‌گویی و مداخله در روایت داستان پرهیز کنند و عناصر داستان را آگاهانه‌تر و به شکلی صحیح به کار گیرند، تا حدودی به مؤلفه‌های تفکر انتقادی نیز نزدیک‌تر می‌شوند.

بدیهی است نتایج حاصل از این پژوهش منحصر به آثار مورد پژوهش است و ماهیت این بررسی‌ها به گونه‌ای است که قابل تعمیم به دیگر آثار این حوزه نیست.

یادداشت‌ها

۱. 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 سن 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: ۵)

فهرست منابع

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش: مرکز مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. (۱۳۸۶). «پرلز PIRLS چیست؟» ۲۰۰۱. *اخبار پژوهشنامه‌ی آموزشی*. ش ۱۲. (اسفند): ۴-۶.

جهانی، جعفر. (۱۳۸۱). «نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی ماتیو لیپمن». فصل‌نامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، ۴۲ (تابستان): ۳۵-۵۵.

_____ (۱۳۸۲). *دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی*. شیراز: ملک سلیمان.

چمبرز، ایدن. (۱۳۸۷). خواننده‌ی درون کتاب. [ترجمه‌ی طاهره‌ی آدینه‌پور]؛ دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک. به کوشش مرتضی خسرونژاد؛ با مقدمه‌ای از پیتر هانت. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

حسینی، زهره. (۱۳۸۴). «اصول داستان‌های فکری و مفاهیم موجود در آن‌ها». ویژه‌نامه - ی فلسفه و کودک. بنیاد حکمت اسلامی صدرا. زمستان.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۶). «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی. ۲۰ (تابستان): ۱۰۹-۱۲۴.

_____ (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. چاپ سوم، تهران: مرکز

خلیل‌زاده، نورالله و سلیمان‌نژاد، اکبر. (۱۳۸۳). *تفکر انتقادی*. قم: مهر امیرالمؤمنین.

شریعتداری، علی. (۱۳۶۶). *مقدمه‌ی روان‌شناسی*. تهران: مشعل.

_____ (۱۳۷۸). *پرورش تفکر*. تهران: جامعه‌ی پژوهشگران.

شورای کتاب کودک، شورای اجرایی گروه‌های بررسی. (۱۳۸۵). «طرح پیشنهادی ارزشیابی ادبیات داستانی کودک و نوجوان». [تک نگاشت].

فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش و تفکر*. ترجمه‌ی فروغ کیان‌زاده. اهواز: رسش.

_____ (۱۳۸۶). *داستان‌هایی برای فکر کردن*. ترجمه‌ی جلیل شاهره‌ی لنگرودی.

تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

قول ایاغ، ثریا. (۱۳۸۳). *ادبیات کودکان و ترویج خواندن*. تهران: سمت.

- کلباسی، حسین. (۱۳۸۵). *فلسفه، گشایشی در ساحت تفکر*. قابل دست‌یابی در: <http://www.bashgah.net/pages-19183.html> [تاریخ بازیابی ۸۷/۷/۱۳]
- مایرز، چت. (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه‌ی خدایار ابیلی. تهران: سمت.
- متیوز، گرت. بی. (۱۳۸۷). *داستان‌های تفننی - فلسفی*. [ترجمه‌ی روحیه‌ی نظیری‌پور]؛ در *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. مرتضی خسرونژاد؛ تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- محمدی، محمد. (۱۳۷۸). *فانتزی در ادبیات کودکان*. تهران: روزگار.
- محمدی، محمدهادی. (۱۳۸۳). *سنجش تاریخی ادبیات کودکان ایران و سوئد*. قابل دسترسی در: Nokhody.blogspot.com/2005/01/blog-post.html [تاریخ بازیابی: ۸۵/۵/۱۱]
- مندی پور، شهریار. (۱۳۸۳). *کتاب ارواح شهرزاد*. تهران: ققنوس.
- میرصادقی، جمال. (۱۳۸۲). *عناصر داستان*. تهران: سخن.
- ناجی، سعید. (۱۳۸۳). *گفت‌وگو با پروفسور آن مارگارت شارپ*، استاد دانشگاه مونتکلیر نیوجرسی آمریکا. ترجمه‌ی مریم صفایی و صدیقه میرزایی. کتاب ماه کودک و نوجوان. ۸۹. اسفند. ۱۲-۱۹.
- نورتون، دونا. (۱۳۸۲). *شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها از روزن چشم کودک*. ترجمه‌ی منصوره راعی و دیگران. تهران: قلمرو.

- Bruce, A. (1996). *The Encyclopedia of philosophy*. Edited by Paul Edwards. New York: Mac Millan Reference USA. Vol 7, P. 100-104.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In *Teaching thinking skills: Theory and practice*. Edited by J. B. Baron & R.J. Sternberg. New York: Freeman. P. 9-26.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glazer, J. Giorgis, C. (2005). *Literature for young children*. 5th ed. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lipman, M. (1988). «Critical Thinking: What can it be». *Educational Leadership*. Vol 46, No. 1. Sep. P. 38-43.

- Marzano, R. J. & Others. (1988). *Dimensions of thinking: A Framework for curriculum and instruction*. Washington: Office of educational research and improvement.
- Mayring, P. (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> [Date of access: 02/08/2008]
- Paul, R. & Elder, L. (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.
- _____. (2006). *Critical Thinking: Learn the tool the best thinkers use*. New Jersey: Pearson, Printice Hall.