

مفهوم‌پردازی عاملیت خلاق کودک در خوانش کتاب‌های تصویری داستانی در پرتو بازاندیشی نظریه دریافت معنا استوارت هال و عاملیت انسان خسرو باقری

نعیمه شفیعی اپورواری^۱

مراد یاری دهنوی^۲

سید حمیدرضا علوی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مفهوم‌پردازی «عاملیت خلاق» کودک به عنوان یکی از قابلیت‌های عام فلسفی تربیتی کتاب‌های تصویری-داستانی، می‌کوشد این مفهوم را در پرتو بازاندیشی دو چارچوب نظری صورت‌بندی کند. پرسش اصلی این است که مفهوم «عاملیت خلاق» کودک چگونه در پرتو بازاندیشی «نظریه دریافت معنا» استوارت هال و نظریه «عاملیت انسانی» خسرو باقری تبیین و بازتعریف می‌شود؟ برای پاسخ به این پرسش، از روش تحلیل محتوا و استنتاج نظری استفاده شده است. بدین منظور، نخست مؤلفه‌های عاملیت خلاق از دل تحلیل محتوای پانزده کتاب تصویری داستانی استخراج گردید. سپس این مؤلفه‌ها در گفتگو با نظریه دریافت معنا هال (با تأکید بر رمزگشایی توافقی و تقابلی) و نظریه عاملیت انسانی باقری (با تأکید بر فاعلیت معنابخش، تامل/التزام و تخیل/آزادی، و هویت‌یابی مقدماتی و وجودی) قرار گرفت. برای اجتناب از التقاط نظری، راهبرد «سطح‌بندی نظری» اتخاذ شد. نظریه هال در لایه فرآیندی (تبیین چگونگی تولید معنا) و نظریه باقری در لایه وجودی (تبیین ماهیت و غایت عاملیت) به کار گرفته شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد عاملیت خلاق در خوانش کتاب‌های تصویری داستانی عبارت است از توانایی کودک در مقام «فاعل معنابخش» (باقری) برای «رمزگشایی توافقی/تقابلی» (هال) از شکاف‌های میان متن و تصویر، استعاره‌های بصری، پایان‌های باز و تنش‌های روایی، که به آفرینش معناهای نو و تحول هویتی او منجر می‌شود. این تبیین، کودک را از جایگاه مصرف‌کننده منفعل معنا به مقام «هم‌آفریننده معنا» ارتقا می‌دهد. دلالت‌های تربیتی این نگاه، بازتعریف غایت تربیت، نقش مربی از انتقال‌دهنده به تعامل‌گرا، هم‌تراز در آفرینش معنا، و لزوم توجه به کتاب‌هایی است که شکاف‌های خلاقانه و دعوت به عاملیت کودک را در خود دارند.

کلیدواژه‌ها: کتاب‌های تصویری داستانی، عاملیت خلاق کودک، نظریه دریافت، استوارت هال، خسرو باقری.

^۱ - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران naime.shafiee@ens.uk.ac.ir و naghme.sh69@yahoo.com

^۲ - دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران myaridehnavi@uk.ac.ir

^۳ - استاد فلسفه تعلیم و تربیت بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران hralavi@uk.ac.ir

بیان مسئله

کتاب‌های تصویری داستانی^۱ در چند دهه اخیر به طور فزاینده‌ای به عنوان متونی چندلایه و پیچیده شناخته شده‌اند که فراتر از کارکرد سرگرم‌کنندگی صرف، ظرفیت‌های منحصربه‌فردی برای پرورش ابعاد شناختی، زیبایی‌شناختی و وجودی کودک دارند (Nikolajeva & Scott, 2006; Sipe, 2012). ویژگی بارز این کتاب‌ها، دیالکتیک میان متن و تصویر است. رابطه‌ای که در آن نه متن بر تصویر اولویت دارد و نه تصویر بر متن، بلکه معنا در «فضای سوم» میان این دو نشانه‌گان خلق می‌شود (Sipe, 1998). پژوهش‌های گسترده‌ای به بررسی ابعاد مختلف این کتاب‌ها پرداخته‌اند. برخی بر نقش آنها در توسعه سواد بصری تأکید کرده‌اند (Arizpe & Styles, 2003). برخی دیگر ظرفیت‌های فلسفی و وجودی و ظرفیت فضای گفت‌وگویی آنها را بررسی نموده‌اند (Haynes & Murris, 2012)، عده‌ای نیز کارکردهای تربیتی و اخلاقی آنها را کاویده‌اند (Cholimah, Tjiptasari, Asih & Hanum, 2024; Windarsih & Komala, 2025; Akyol, 2021) در سطح نظری، رویکردهای نشانه‌شناختی (Nodelman, 1988)، زیبایی‌شناسی دریافت (Iser, 1978) و نظریه‌های پاسخ خواننده (Rosenblatt, 1978) به طور گسترده برای تحلیل این کتاب‌ها به کار گرفته شده‌اند.

با وجود این غنای نظری و تجربی، یک شکاف اساسی در ادبیات موجود این حوزه به چشم می‌خورد؛ اغلب پژوهش‌ها بر «محصول» یا «متن» کتاب تصویری متمرکز شده‌اند، نه به «فرآیند» مواجهه کودک با آن. به عبارت دیگر، ما به خوبی می‌دانیم که کتاب‌های تصویری چه «دارند» یا چه «انجام می‌دهند»، اما کمتر می‌دانیم کودک در مقام یک «عامل» در این مواجهه «چه می‌کند؟». این شکاف در دو سطح قابل شناسایی است. در سطح نظری، نظریه‌های غالب در تحلیل کتاب تصویری، مانند نظریه «خواننده نهفته» آیزر (Iser, 1978) یا رویکرد نشانه‌شناختی نیکولایوا و اسکات (Nikolajeva & Scott, 2006)، علی‌رغم تأکید بر نقش فعال خواننده، به طور سیستماتیک به ماهیت عاملیت^۲ کودک نمی‌پردازند. آنها «چه کاری» باید انجام دهد را توصیف می‌کنند، اما «چرا» و «چگونه» این عاملیت در فرایند تربیتی اهمیت دارد را تبیین نمی‌کنند.

^۱ - Picturebooks

^۲ - Agent

^۳ - Agency

در سطح مفهومی نیز مفاهیمی مانند «تخیل»، «تفسیر» و «خلاقیت» در ادبیات موجود به وفور به کار رفته‌اند؛ اما تعریف روشن و منسجمی از «عاملیت خلاق» به عنوان یک قابلیت عام در مواجهه با کتاب‌های تصویری ارائه نشده است. آیا این عاملیت صرفاً یک فرآیند شناختی است؟ آیا وجه وجودی و هویتی نیز دارد؟ آیا می‌توان آن را از منظر فلسفه تعلیم و تربیت صورتبندی نظری کرد؟

اهمیت پر کردن این شکاف از دو جهت است، نخست، از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اگر نتوانیم ماهیت عاملیت کودک در مواجهه با کتاب تصویری داستانی را تبیین کنیم، نمی‌توانیم به پرسش‌های بنیادینی پاسخ دهیم که غایت تربیتی استفاده از این کتاب‌ها چیست؟ آیا صرفاً «لذت بردن است؟»، «درک بهتر متن» است یا «پرورش موجودی خلاق و معناآفرین»؟ نقش مربی در این فرآیند چیست؟ آیا او «انتقال‌دهنده معنا» است یا «تعامل‌گری در آفرینش معنا»؟

دوم، از منظر نظریه‌های ارتباطات و فرهنگ مانند نظریه دریافت استوارت هال (Hall, 1993) که نشان داد مخاطب می‌تواند با اتخاذ موضع «رمزگشایی توافقی»^۱ یا «تقابلی»^۲، معنایی متفاوت با معنای ترجیحی متن خلق کند. هال به طور مشخص به این پرسش پاسخ نمی‌دهد که «آیا این رمزگشایی خلاقانه، صرفاً یک کنش ارتباطی است یا یک کنش وجودی و هویتی؟». به عبارت دیگر، نظریه هال «چگونگی» تولید معنا توسط مخاطب را توضیح می‌دهد، اما «چرایی» و «ماهیت وجودی» این فرایند را تبیین نمی‌کند.

بر اساس آنچه گفته شد، با وجود تأکید نظریه‌های دریافت بر نقش فعال مخاطب، و با وجود غنای پژوهش‌های پیشین در حوزه کتاب‌های تصویری داستانی، هنوز تبیین نظری منسجمی از «عاملیت خلاق» کودک به عنوان یک قابلیت تربیتی وجودی در مواجهه با این کتاب‌ها ارائه نشده است. این مسئله، به ویژه در ادبیات بین‌المللی، به صورت یک شکاف نظری باقی مانده است که هم ابعاد فرآیندی (چگونگی) و هم ابعاد وجودی (چرایی و ماهیت) عاملیت کودک را در بر می‌گیرد. از این رو مسئله اصلی این پژوهش آن است که مفهوم «عاملیت خلاق» کودک در کتاب‌های تصویری داستانی چگونه و در پرتو کدام چارچوب نظری می‌تواند به گونه‌ای تبیین شود که هم وجه فرآیندی (چگونگی تولید معنا) عاملیت خلاق کودک و هم وجه وجودی (ماهیت و غایت عاملیت) آن را پوشش دهد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت مسئله خود که معطوف به کشف و تبیین مفهوم «عاملیت خلاق» کودک در کتاب‌های تصویری-داستانی است، در پارادایم تفسیری-کیفی^۳ جای می‌گیرد. از آنجا که هدف این پژوهش استخراج و صورتبندی نظری یک مفهوم تربیتی از دل متون ادبی است، رویکرد تحقیق کیفی^۴ به عنوان چارچوب روش‌شناختی اصلی انتخاب شده است. همان‌طور که آفندی و جواندا (۲۰۲۰) در پژوهشی مشابه درباره تحلیل محتوای داستان‌های کودکان نشان دادند رویکرد کیفی با روش تحلیل محتوا می‌تواند ارزش‌ها و مفاهیم نهفته در متون ادبی کودکان را به طور نظام‌مند شناسایی و تفسیر کند (Afandi & Juanda, 2020). بستر پژوهش شامل ۶۰۰ کتاب تصویری داستانی است که توسط نویسندگان دوم مقاله در طی سال‌ها برگزاری کارگاه‌های تخصصی

¹ - Creative Agency

² - Reception Theory

³ - Negotiated

⁴ - Oppositional

⁵ - Interpretive-Qualitative Paradigm

⁶ - Qualitative Research

کتاب‌های تصویری، بر اساس معیارهای علمی و تربیتی گردآوری شده بودند. از این بستر گسترده، با استفاده از روش گزینش هدفمند و با اتخاذ معیار حساسیت نظری، ۱۵ کتاب تصویری داستانی (۴ کتاب ایرانی و ۱۱ کتاب بین‌المللی) انتخاب شدند. معیارهای نهایی انتخاب مورد‌های مطالعه شامل دارا بودن غنای فلسفی و عمق مفهومی، برخورداری از ساختار روایی منسجم و تصاویر مناسب، تنوع در رویکردهای تربیتی و فرهنگی، قابلیت برانگیختن گفت‌وگوی فلسفی، و تأیید توسط حداقل سه متخصص حوزه فلسفه و ادبیات کودک بوده است.

داده‌ها از طریق خوانش تأملی متون و تصاویر کتاب‌ها بر اساس چارچوب گال، بورگ و گال (۲۰۰۷) گردآوری شد. برای تحلیل داده‌ها از روش داده‌کاوی با رویکرد کوربین و استراس (۲۰۱۴) استفاده شد. این رویکرد روشی برای تحلیل متون بوده و شامل مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری گزینشی^۳ برای یکپارچه‌سازی مضامین است. واحد تحلیل^۴ در این پژوهش، صفحات کتاب‌های تصویری داستانی است. هر صفحه به عنوان یک واحد مستقل از ترکیب متن و تصویر در نظر گرفته می‌شود. با این حال، در مواردی که یک مفهوم یا الگوی معنایی در چندین صفحه متوالی گسترش می‌یابد، واحد تحلیل می‌تواند شامل دنباله‌ای از صفحات باشد. به طور مشخص، عناصر متن نوشتاری (کلمات، جملات، دیالوگ‌ها)، تصویر (عناصر بصری، ترکیب‌بندی، رنگ‌ها، ژست شخصیت‌ها)، رابطه متن و تصویر (هم‌افزایی، تقابل، مکملی، استعاره بصری) و شکاف‌های معنایی (نقاطی که متن و تصویر به طور کامل معنا را مشخص نمی‌کنند و نیاز به تفسیر خواننده دارند) در هر واحد تحلیل شدند. برای تضمین ثبات^۵ و باورپذیری^۶ یافته‌ها، از راهبرد سه‌سوسازی^۷ در سه سطح استفاده شد (Creswell, 2012: 265). نخست، در سطح داده‌ها با انتخاب کتاب‌های تصویری داستانی از دو حوزه فرهنگی ایران و جهان، تنوع فرهنگی و بافتی داده‌ها افزایش یافت. سپس در سطح روش شناختی تلفیق روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد نشانه‌شناسی تصویری، امکان کشف لایه‌های آشکار و پنهان معنایی را فراهم آورد. در نهایت، در سطح نظری بهره‌گیری همزمان از سه چارچوب نظری فلسفه تعلیم و تربیت (به ویژه نظریه عاملیت انسانی خسرو باقری)، نظریه‌های دریافت و پاسخ خواننده (به ویژه نظریه رمزگذاری/رمزگشایی استوارت هال)، و مفاهیم مرتبط با روان‌شناسی، امکان بررسی ابعاد مختلف پدیده «عاملیت خلاق» کودک را میسر ساخت. در ادامه لیست ۱۵ کتاب تصویری-داستانی نمونه مورد مطالعه در قالب جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول (۱). کتاب‌های مورد مطالعه در پژوهش

عنوان کتاب	نام نویسنده	نام تصویرگر	مترجم	ناشر
یک چیز دیگر	کاترین کیو	کریس ریدل	نسرین وکیلی	میچکا
سفر	آرون بکر	آرون بکر	-	میچکا
خفاش دیوانه	جین ویلیس	تونی راس	معصومه انصاریان	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان

1 - Open Coding
2 - Axial Coding
3 - Selective Coding
4 - Unit of Analysis
5 - Dependability
6 - Credibility
7 - Triangulation

یک داستان محشر	فوتب گیلمن	فوتب گیلمن	نسرین و کیلی و پدرام مهین پور	میچکا
شلی گوسفند پشمالو	کنیستر	ایو تارلت	ماندانا نارنجیها و حسام سبحانی تهرانی	میچکا
دوستی دو طرفه	فیلیپ سی. استد	ارین ای. استد	آناهیتا حضرتی	پرتقال
خشم قلمبه	میری دلانسه	میری دلانسه	محمد مهدی شجاعی	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
نقطه	پیتر اچ. رینولدز	پیتر اچ. رینولدز	اکرم حسن	علمی و فرهنگی
پدر، پرچین، پسرها	پل فیلیش من	بگرام ایاتولین	نسرین و کیلی	میچکا
نویل	نورتن جاستر	جی. برایان کاراس	مهشید مجتهدزاده	زعفران
اینطوری بود! نه اینطوری! نه اینطوری	کاترین شرر	کاترین شرر	علی کاظمی	آبرنگ
او	محسن چینی فروشان	مجتبی عصیانی	-	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
از این طرف نگاه کن	علی خدایی	علی خدایی	-	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
همیشه همه جا او	محسن چینی فروشان	سید میثم موسوی	-	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
یک آدم نقاشی کن	فریبا کلهر	میترا عبداللهی	-	کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان

چارچوب نظری پژوهش

برای تبیین نظری مفهوم «عاملیت خلاق» کودک در کتاب‌های تصویری داستانی، این پژوهش از دو چارچوب نظری متمایز اما مکمل بهره می‌گیرد. این دو نظریه در سطوح متفاوتی از تحلیل به کار گرفته می‌شوند، نظریه دریافت معنا استوارت هال در سطح فرایندی (تبیین «چگونگی» تولید معنا توسط کودک) و نظریه عاملیت انسانی خسرو باقری در سطح وجودی (تبیین «ماهیت و غایت» این عاملیت). این سطح‌بندی نظری، پژوهش حاضر را از خطر «التقاط» مصون می‌دارد و امکان بهره‌گیری هم‌زمان از ظرفیت‌های دو سنت فکری متفاوت را فراهم می‌آورد.

نظریه دریافت استوارت هال: رمزگذاری و رمزگشایی

نظریه «رمزگذاری/رمزگشایی» که توسط استوارت هال، جامعه‌شناس و نظریه‌پرداز فرهنگی برجسته، ۱۹۷۳ ارائه شد، نقطه عطفی در مطالعات فرهنگی و ارتباطات به شمار می‌رود. هال در نقد مدل‌های خطی ارتباط (مانند مدل فرستنده/پیام/گیرنده) که مخاطب را موجودی منفعل فرض می‌کنند، استدلال کرد که معنا در متن نهفته نیست، بلکه در فرآیند مواجهه مخاطب با متن «تولید» می‌شود. به باور هال، معنا به طور منفعلانه دریافت نمی‌شود، بلکه به طور فعال هم توسط رمزگذار و هم توسط رمزگشا ساخته می‌شود (Hall, 1993). هال فرآیند ارتباط را به صورت ساختاری پیچیده با سلطه^۲ متشکل از چهار لحظه نسبتاً خودمختار^۳ مفهوم‌پردازی می‌کند؛ تولید^۴، گردش^۵، مصرف/دریافت^۶ و بازتولید^۷ (Hall, 1993: 508). در لحظه تولید، معناهای ترجیحی^۸ در پیام رمزگذاری می‌شوند که بازتاب‌دهنده ایدئولوژی مسلط هستند (Hall, 1993: 513). سپس پیام در قالب یک گفتمان معنادار^۹ وارد مرحله گردش می‌شود (Hall, 1993: 509). در لحظه مصرف، مخاطب پیام را دریافت و تفسیر می‌کند، و در نهایت، اگر معنای رمزگشایی شده در عمل اجتماعی مخاطب وارد شود، چرخه ارتباط کامل می‌شود. نکته محوری در این چهارچوب آن است که کدهای رمزگذاری و رمزگشایی ممکن است کاملاً متقارن نباشند. هال تأکید می‌کند که «درجه‌های تقارن (یعنی درجه‌های فهم و سوء تفاهم در تبادل ارتباطی) به درجه‌های تقارن/عدم تقارن (روابط هم‌ارزی) میان موقعیت‌های شخصیت‌های رمزگذار (تولیدکننده و رمزگشا) دریافت‌کننده بستگی دارد» (Hall, 1993: 510).

از منظر هال مخاطب می‌تواند در برابر پیام سه موضع اتخاذ کند:

الف) رمزگشایی مسلط/هژمونیک (Dominant/Hegemonic Reading): در این موضع، مخاطب پیام را کاملاً در چارچوب کدهای مرجعی که در آن رمزگذاری شده، دریافت و تفسیر می‌کند. هال این وضعیت را زمانی توصیف می‌کند که «بین رمزگذار و رمزگشا در مورد پیام و معنای آن توافق کامل وجود دارد». در این حالت، مخاطب معنای ترجیحی را می‌پذیرد و بازتولید می‌کند (Hall, 1993: 515).

ب) رمزگشایی توافقی (Negotiated Reading): این موضع آمیزه‌ای از پذیرش و رد عناصر پیام است. «رمزگشا چهارچوب اصلی رمزگذاری را می‌پذیرد، اما آن را با شرایط محلی و تجربیات شخصی خود تعدیل می‌کند». به عبارت دیگر، مخاطب «به طور کلی معنای ترجیحی را می‌پذیرد، اما هم‌زمان آن را به گونه‌ای که بازتاب‌دهنده تجربیات و منافع شخصی اوست، مقاومت کرده و تعدیل می‌نماید» (Hall, 1993: 516).

ج) رمزگشایی تقابلی (Oppositional Reading): در این موضع، مخاطب چهارچوب مرجع پیام را درک می‌کند، اما آن را در چارچوبی کاملاً متضاد رمزگشایی کرده و معنای مسلط را رد می‌کند. «مخاطب پیام را برخلاف میل آن تفسیر می‌کند». هال توضیح

¹ - Encoding/Decoding

² - complex structure in dominance

³ - relatively autonomous

⁴ - production

⁵ - circulation

⁶ - consumption/reception

⁷ - reproduction

⁸ - preferred meanings

⁹ - meaningful discourse

¹ - against the grain

می‌دهد که «خوانش تقابلی زمانی رخ می‌دهد که رمزگشا پیام رمزگذار را به طور کامل رد کرده و تفاسیر جایگزین ارائه می‌دهد» (Hall, 1993: 517).

نظریه دریافت هال به طور ویژه برای تحلیل کتاب‌های تصویری داستانی مناسب است، زیرا این کتاب‌ها ذاتاً دارای «شکاف‌های معنایی»^۱ میان متن و تصویر هستند که کودک را به اتخاذ موضعی فعال در رمزگشایی دعوت می‌کنند. هال خود به این نکته اشاره می‌کند که «نشانه‌های دیداری»^۲ علی‌رغم ظاهر طبیعی‌شان، اساساً کدگذاری شده هستند و رمزگشایی آنها مستلزم مداخله فعالانه مخاطب است. در کتاب تصویری داستانی، همواره یک «عدم تقارن»^۳ بنیادین میان کدهای رمزگذار (نویسنده و تصویرگر) و کدهای رمزگشا (کودک) وجود دارد. این عدم تقارن در موارد تقابل متن و تصویر به شکلی آشکار و برجسته ظاهر می‌شود و کودک را به رمزگشایی توافقی یا تقابلی دعوت می‌کند. با این وجود حتی در مواردی که متن و تصویر همسو به نظر می‌رسند، عدم تقارن به شکل پنهان و ظریف‌تری حضور دارد؛ چراکه کودک هرگز نمی‌تواند دقیقاً همان معنایی را بازتولید کند که رمزگذاران در ذهن داشته‌اند. به این ترتیب، تفاوت تنها در درجه و آشکاری این عاملیت است، نه در اصل وجود یا عدم وجود آن. در تمامی خوانش‌ها (چه در مواجهه با تقابل آشکار متن و تصویر و چه همسویی ظاهری آنها) بستر برای ظهور «عاملیت خلاق»^۴ کودک فراهم است.

نظریه عاملیت انسانی خسرو باقری

در حالی که نظریه هال «چگونگی» تولید معنا توسط مخاطب را توضیح می‌دهد، نظریه «عاملیت انسان»^۱ خسرو باقری به تبیین «چرایی» و «ماهیت وجودی» این عاملیت می‌پردازد. باقری در آثار خود، به ویژه در کتاب‌های عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی و تربیت در افق عاملیت انسان، «عاملیت انسانی» را به عنوان محور اصلی تربیت اسلامی معرفی می‌کند. بر خلاف رویکردهای سنتی که بر «فطرت» یا «طبیعت انسان» به عنوان مرکز تعلیم و تربیت تاکید دارند، باقری استدلال می‌کند که انسان موجودی عامل و پویا است که می‌تواند بودن دینی را انتخاب کند (Bagheri, 2022: 122). به عبارت دیگر، انسان صرفاً تحت تاثیر عوامل بیرونی نیست، بلکه خود «فاعل» و «کنشگر»^۲ است.

باقری معتقد است انسان پیش از هر کنشی، جهان را تفسیر می‌کند و به آن معنا می‌بخشد. این معنا بخشی، کنشی آگاهانه و ارادی است که انسان را از سایر موجودات متمایز می‌سازد. عاملیت انسانی در عین آزادی، مستلزم التزام به ارزش‌ها و باورهاست. این دیالکتیک میان آزادی و التزام، بستر شکل‌گیری هویت معنوی و اخلاقی انسان را فراهم می‌آورد. باقری با معرفی مفهوم «تقوای حضور» نشان می‌دهد که تربیت واقعی به حضور در موقعیت گناه‌آلود و در عین حال مصون ماندن از آن منجر می‌شود (Bagheri, 2006: 76). این مفهوم نشان‌دهنده التزام فعالانه و آگاهانه به ارزش‌هاست، نه صرفاً اجتناب انفعالی. در نظریه باقری، هویت انسان از مسیر کنش و عاملیت او شکل می‌گیرد. انسان در پرتو عاملیت خود، به هویت خویش معنا می‌بخشد و این هویت‌یابی فرآیندی پویا و مداوم است و این عاملیت انسانی پیوندی ناگسستنی با مسئولیت‌پذیری اخلاقی دارد.

¹ - semantic gaps

² - visual signs

³ - Human Agency

⁴ - agent

پیش از به کارگیری نظریه عاملیت انسانی باقری در تحلیل کتاب‌های کودک، باید به یک نکته ظریف اما اساسی اشاره کرد. از دیدگاه باقری، «عاملیت انسانی» بر سه بنیان اساسی استوار است. شناخت، گرایش و اراده به این معنا که یک انسان زمانی عامل محسوب می‌شود که کنش او مبتنی بر آگاهی و معرفت (شناخت)، انگیزه و احساس (گرایش) و انتخاب و مسئولیت‌پذیری (اراده) باشد (Khalili, Kallioniemi, & Bagheri Noaparast, 2022: 56). این سه بنیان، پیش شرط‌های ضروری برای تحقق عاملیت اصیل هستند. این تأکید بر اراده، حکایت از آزادی عمل انسان دارد. باین‌حال، خود این کنش‌ها با هویت‌آفرینی همراه هستند؛ به گونه‌ای که هسته‌ی اصلی هویت، توسط اعمال فرد ساخته می‌شود. این بدان معناست که هر انتخاب و کنش آزادانه، در عین حال، فرد را به یک نظام ارزشی و هویتی متعهد می‌سازد. بنابراین، می‌توان گفت که در نظریه‌ی عاملیت انسان، دیالکتیکی میان آزادی در انتخاب و التزام به هویت‌آفرینی ناشی از آن کنش‌ها جریان دارد. از این‌رو باقری در تبیین نظریه خود، «عاملیت» را مفهومی وابسته به بینش، اراده و معرفت می‌داند (Bagheri, 2020: 177-196). مؤلفه‌هایی که در کودکان در مراحل اولیه رشد، به طور کامل تحقق نیافته است. از این منظر، نمی‌توان کودک را به همان معنایی «عامل» دانست که یک بزرگسال بالغ از نظر اخلاقی و وجودی «عامل» تلقی می‌شود، اما کودکی دوران تکوین عاملیت است (Bagheri, 2020: 244).

باین‌وجود اگر کودک را نتوان در عالم واقع «عامل کامل» دانست، اما در فضای کتاب تصویری‌داستانی یعنی فضایی که در آن کودک می‌داند رویدادها واقعا در حال رخ دادن نیستند؛ اما با تخیل خود چنان رفتار می‌کند که گویا واقعی‌اند، می‌تواند عاملیتی تمام‌عیار (تمرین عاملیت واقعی) داشته باشد. در واقع کتاب‌های تصویری‌داستانی عرصه‌ای برای تمرین عاملیت در سطح تامل و تخیل فراهم می‌آورند. کودک در مواجهه با این کتاب‌ها، «فاعل معنابخش» است؛ اما در قلمرو «جهان‌های ممکن خیالی در داستان» (عرصه تخیل) و نه در قلمرو التزام عملی. این تمایز، کاربرد نظریه باقری در حوزه ادبیات کودک را امکان‌پذیر می‌سازد بدون آنکه با بنیادهای نظری او در تعارض باشد. به تعبیر دیگر، کتاب تصویری‌داستانی به مثابه‌ی «آزمایشگاه عاملیت» کودک است؛ جایی که او پیش از ورود به عرصه الزامات اخلاقی واقعی، قوه معنابخشی و کشگری خود را در فضایی ایمن به کار می‌گیرد و پرورش می‌دهد.

نظریه عاملیت انسانی باقری برای تبیین وجه وجودی «عاملیت خلاق» کودک در کتاب‌های تصویری‌داستانی بسیار سودمند است. هنگامی که کودک در مواجهه با یک کتاب تصویری‌داستانی، شکاف‌های میان متن و تصویر را پر می‌کند و معنایی نو می‌آفریند، او دقیقاً در جایگاه «فاعل معنابخشی» قرار می‌گیرد که باقری توصیف می‌کند. کودک در عین التزام به ساختار روایی و تصویری کتاب (تامل/التزام)، از آزادی برای تفسیر و بازآفرینی معنا برخوردار است (تخیل/آزادی). این فرآیند نه صرفاً یک کنش شناختی، بلکه یک «کنش وجودی» است که از طریق آن، کودک به هویت خود به عنوان موجودی خلاق و معناآفرین شکل می‌بخشد.

از این‌رو چارچوب نظری تلفیقی این پژوهش را می‌توان در قالب یک مدل دوسطحی تصور کرد. در سطح فرآیندی، نظریه دریافت‌ها سازوکارهای رمزگشایی فعال، خوانش توافقی/تقابلی و پرکردن شکاف‌های معنایی را تبیین می‌کند. در سطح وجودی، نظریه عاملیت انسانی باقری، این فرآیند را به عنوان تجلی فاعلیت معنابخش کودک، نمودی از دیالکتیک «تاملی و تخیلی» برای رسیدن به «التزام و آزادی»، و فرصتی برای «هویت‌یابی وجودی» مفهوم‌پردازی می‌کند. این دو سطح در تعامل با یکدیگر، تصویری

¹ - cognition

² - inclination

³ - will

چندبعدی از عاملیت خلاق کودک ارائه می‌دهند که هم از نظر فرآیندی و هم از نظر وجودی قابل دفاع است. نظریه هال به ما نشان می‌دهد که «چه فرآیندی» در مواجهه کودک با کتاب تصویری داستانی رخ می‌دهد، و نظریه باقری تبیین می‌کند که «این فرآیند چه معنایی برای موجودیت و هویت کودک دارد». هال در سطح «چگونگی» (فرآیند، مکانیسم، کنش) و باقری در سطح «چرایی و ماهیت» (عاملیت، تامل، وجود، معنا، غایت) را واکاوی می‌کنند. این دو سطح نه تنها با یکدیگر در تضاد نیستند، بلکه یکدیگر را تکمیل می‌کنند. بدین ترتیب، هر دو نظریه برای پاسخ به مسئله پژوهش ضروری هستند؛ اما هیچ‌یک به قلمرو دیگری تجاوز نمی‌کند.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی ۱۵ کتاب تصویری داستانی در رابطه با مفهوم «عاملیت خلاق» کودک ارائه می‌شود. فرآیند تحلیل محتوا، استخراج مفهوم مرکزی «عاملیت خلاق» کودک با پنج گونه متمایز، پنج مؤلفه اصلی و مجموعه‌ای از سازوکارهای فعال‌سازی است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که «عاملیت خلاق» کودک را می‌توان اینگونه تعریف کرد: «عاملیت خلاق، توانایی فرد در خلق، بازتعریف و تغییر جهان از رهگذر کنشگری هدفمند، نمادین و معنا ساز است. این قابلیت از مسیر ابزارهایی چون نقاشی، داستان‌سرایی، تخیل، استعاره‌پردازی، بازی و تغییر فیزیکی محیط اعمال می‌شود و فرد را از جایگاه پذیرنده منفعل به مقام آفریننده فعال ارتقا می‌دهد». تحلیل داده‌ها، پنج گونه متمایز از عاملیت خلاق کودک را آشکار ساخت که در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲): گونه‌های عاملیت خلاق کودک در کتاب‌های تصویری داستانی

گونه عاملیت	تعریف	کتاب‌های متناظر
عاملیتِ اِبرازی	کشف و بیان خودِ اصیل؛ هویت‌یابی از طریق خلاقیت و استعاره‌پردازی	«یک چیز دیگر»، «نقطه»، «او»، «همیشه همه جا او»
عاملیت تحولی	دگرگونی شخصیت و گذار از وضعیتی به وضعیت برتر از طریق ابزارهای نمادین	«سفر»، «شلی گوسفند پشمالو»، «خشم قلمبه»
عاملیت مقاومتی	مقابله با جبرهای محیطی، پیش‌فرض‌های اجتماعی و وضعیت‌های انفعالی	«نویل»، «دوستی دوطرفه»، «پدر، پرچین، پسرها»، «از این طرف نگاه کن»
عاملیت حل مسئله	یافتن راه‌حل‌های بدیع و غیرمنتظره برای مسائل عملی و تعارض‌ها	«خفاش دیوانه»، «یک داستان محشر»، «اینطوری بود! نه، اینطوری! نه، اینطوری!»
عاملیت بازتعریف‌گر	بازتعریف مفاهیم، هنجارها، نگرش‌ها و واقعیت‌ها از طریق خلاقیت	«یک آدم نقاشی کن»، «از این طرف نگاه کن»، «خفاش دیوانه»

گونه‌های پنج‌گانه عاملیت خلاق بازتاب‌دهنده‌ی نسبتی خاص میان خود و جهان هستند. عاملیت اِبرازی، نسبتی است که در آن «خود» به دنبال یافتن و بیان هویت اصیل خویش است؛ جهانی که در این گونه اهمیت می‌یابد، بیش از آنکه جهان بیرونی باشد، «جهان درونی» کودک است (جهانی از احساسات، استعدادها و پرسش‌های هویتی). در مقابل، عاملیت تحولی و مقاومتی، هر دو نسبتی کنشگرانه با جهان بیرونی برقرار می‌کنند؛ با این تفاوت که عاملیت تحولی، کنشگری‌ست در مسیر دگرگونی و تعالی (چون سفر شلی از مالکیت به بخشش)، در حالی که عاملیت مقاومتی، کنشگری‌ست در برابر موانع و جبرهای محیطی (چون ایستادگی نویل در برابر گمنامی). عاملیت حل‌مسئله و بازتعریف‌گر، اما گامی فراتر می‌نهند و از کنش در جهان به بازآفرینی خود جهان می‌رسند. در حل مسئله، کودک با یافتن راه‌حل‌های بدیع (چون آویزان شدن از درخت)، نه فقط مشکل را برطرف می‌کند، بلکه چارچوب مرجع خود را نیز دگرگون می‌سازد. عاملیت بازتعریف‌گر نیز به عمق و معنا می‌پردازد؛ زیرا در آن، کودک نه فقط راه‌حلی برای مسئله می‌یابد، بلکه خود مسئله و مفاهیم پیرامون آن را از نو تعریف می‌کند (آن‌گونه که در «یک آدم نقاشی کن»، مفهوم «انسان» از طریق نقاشی بازتعریف می‌شود).

آنچه این پنج گونه را به هم پیوند می‌دهد، نفی انفعال محض است. در همه این گونه‌ها، کودک از جایگاه «موضوع» (چیزی که بر او اثر می‌گذارند) به جایگاه «فاعل» (کسی که اثر می‌گذارد) ارتقا می‌یابد. این ارتقا، همان دگردیسی وجودی‌ست که نظریه دریافت‌ها را «تولید معنا به جای دریافت معنا» می‌نامد و نظریه عاملیت انسانی باقری آن را «فاعل معنابخش» بودن انسان تعبیر می‌کند. در این چشم‌انداز، کتاب تصویری‌داستانی نه صرفاً منبعی برای سرگرمی یا آموزش، که عرصه‌ای برای تمرین عاملیت است فضایی که در آن کودک می‌آموزد که می‌تواند جهان را (درونی و بیرونی) از نو بیافریند.

مؤلفه‌های عاملیت خلاق کودک

تحلیل محتوای عمیق ۱۵ کتاب، پنج مؤلفه اصلی را برای عاملیت خلاق شناسایی کرد. این مؤلفه‌ها در جدول ۳ به همراه تعریف و کتاب‌های متناظر ارائه شده‌اند.

جدول (۳): مؤلفه‌های عاملیت خلاق کودک در کتاب‌های متناظر

مؤلفه	تعریف	کتاب‌های متناظر
کنشگری در برابر انفعال	توانایی اتخاذ موضع فعال به جای پذیرش منفعلانه شرایط؛ «طغیان علیه گمنامی» و «گذار از مالکیت به بخشش»	«نویل» (فریاد زدن نام خود)، «شلی گوسفند پشمالو» (بخشیدن پشم‌ها)، «دوستی دوطرفه» (حضور در بیماری)

«یک داستان محشر» (تبدیل روانداز به داستان)، «خفاش دیوانه» (زاویه دید متفاوت)، «نقطه» (از یک نقطه به نقاشی های پیچیده)	نوآوری بازآفرینی معنای امر موجود و یافتن راه حل های بدیع برای مسائل نوآوری و حل مسئله
«یک چیز دیگر» (پذیرش تفاوت از طریق تغییر ظاهر و سپس پذیرش خود واقعی)، «نقطه» (کشف سبک هنری منحصر به فرد)، «او» (باد به مثابه روح)، «همیشه همه جا او» (عناصر طبیعت به عنوان مظاهر الهی)	توانایی کشف، پذیرش و بیان هویت اصیل خود؛ ایستادگی در برابر هنجارهای تحمیلی اصالت و ابراز وجود
«سفر» (ورود به جهان خیالی از طریق نقاشی)، «پدر، پرچین، پسر» (یافتن مسیر جدید در مواجهه با محدودیت)	توانایی گام نهادن در موقعیت های ناشناخته و پذیرش مسیرهای جدید ریسک پذیری و ماجراجویی
«از این طرف نگاه کن» (تغییر نگرش از طریق دیدن از زاویه دیگر)، «یک آدم نقاشی کن» (بازتعریف مفهوم انسان از طریق نقاشی)، «خفاش دیوانه» (زاویه دید متفاوت)	توانایی تغییر زاویه دید، بازتعریف مفاهیم و دیدن واقعیت از منظر نو بازتعریف و دگرگونی نگرش

مؤلفه های پنج گانه ی عاملیت خلاق کودک ، هر یک دریچه ای به سوی نسبتی خاص میان خود و جهان می گشایند. کنشگری در برابر انفعال، پرسش از نسبت انسان با جهان را پیش می کشد. آیا انسان باید موقعیت خود را بپذیرد، یا می تواند آن را دگرگون سازد؟ «نویل» با فریاد زدن نام خود و «شلی» با بخشیدن پشم هایش، پاسخی وجودی به این پرسش می دهند که هستی انسان در گرو کنش اوست، نه در پذیرش انفعالی موقعیت. نوآوری و حل مسئله، اما پرسشی معرفت شناختی را به میان می کشد. آیا معنا در جهان نهفته است یا ما آن را می آفرینیم؟ «نقطه» نشان می دهد که یک نقطه ی ساده، در خود معنا ندارد؛ این واشتی است که با نگاه و کنش خود، آن را به جهانی از معنا تبدیل می کند. اصالت و ابراز وجود، پرسش را به درون «خود» می کشاند: «من کیستم؟» این مؤلفه، عاملیت خلاق کودک را از قلمرو مهارت های شناختی به قلمرو هویت یابی وجودی ارتقا می دهد. در «یک چیز دیگر»، شخصیت از تغییر ظاهر به پذیرش خود واقعی می رسد سفری از خود تحمیلی به خود اصیل. ریسک پذیری و ماجراجویی، شرط تحقق مؤلفه های پیشین است؛ زیرا نوآوری، اصالت و کنشگری، بدون پذیرش ناشناخته ممکن نیستند. شخصیت «سفر» با نقاشی در دیوار اتاقش، در ناشناخته را می گشاید و به جهانی پا می گذارد که هیچ تضمینی برای امنیت ندارد. بازتعریف و دگرگونی نگرش، به عمیق ترین سطح کنش خلاقانه اشاره دارد؛ نه تغییر جهان، نه تغییر خود، بلکه تغییر نسبت میان خود و جهان. در «از این طرف نگاه کن»، جهان تغییر نمی کند؛ آنچه تغییر می کند، زاویه ی دیدن است. این مؤلفه نشان می دهد که عاملیت خلاق کودک می تواند در سطحی رخ دهد که هیچ کنش بیرونی در کار نیست و صرفا تغییر در نگرش به واقعیت، خود کنشی خلاقانه است.

این پنج مؤلفه، اگرچه به صورت تحلیلی از یکدیگر متمایز شده‌اند، اما در تجربه‌ی زیسته‌ی کودک به هم پیوسته‌اند. کنشگری، بدون نوآوری، صرفاً شورشی بی‌دست‌آورد است. نوآوری، بدون اصالت، به تولیدی بی‌هویت بدل می‌شود. اصالت، بدون ریسک‌پذیری، هرگز به ظهور نمی‌رسد و بازتعریف نگرش، نتیجه‌ی طبیعی و غایی همه‌ی این مؤلفه‌هاست. لحظه‌ای که کودک در می‌یابد که نه فقط می‌تواند در جهان کنش کند یا خود را تغییر دهد، بلکه می‌تواند نگاه خود به جهان را دگرگون سازد و بدین ترتیب، جهان را از نو بیافریند. از این منظر کتاب تصویری داستانی کارگاهی برای پرورش نگرش خلاق به هستی است. فضایی که در آن کودک می‌آموزد که جهان، نه یک واقعیت ثابت، که یک امکان همیشه‌درحال‌شدن است.

ابزارهای نمادین عاملیت خلاق کودک

شخصیت‌های داستانی در کتاب‌های مورد بررسی، از هفت ابزار نمادین اصلی برای اعمال عاملیت خلاق خود استفاده می‌کنند. این ابزارها در جدول ۴ ارائه شده‌اند.

جدول (۴): ابزارهای نمادین عاملیت خلاق کودک در کتاب‌ها

ابزار نمادین	توضیح	کتاب‌ها	نحوه کارکرد
نقاشی	خلق و دگرگونی جهان از طریق تصویر	«سفر» (سه گانه)، «نقطه»، «یک آدم نقاشی کن»	دگرگونی موانع، کشف هویت هنری، بازتعریف مفاهیم انتزاعی
داستان‌سرایی	بازآفرینی واقعیت از طریق روایت	«یک داستان محشر»	تبدیل یک شیء مادی (روانداز) به بستر خاطرات و داستان‌ها
تخیل و خلق شخصیت	ایجاد ارتباط از طریق روایت جایگزین	«نویل»	خلق شخصیت خیالی برای دوستیابی و رهایی از گمنامی
تغییر فیزیکی محیط	کنشگری در فضای عینی از طریق تغییر موقعیت یا ساخت	«خفاش دیوانه» (وارونه شدن)، «پدر، پرچین، پسرها» (اصلاح پرچین)	چارچوب‌شکنی، مواجهه خلاقانه با محدودیت
استعاره‌پردازی	تبدیل مفاهیم انتزاعی به امور عینی و قابل کنترل	«او»، «همیشه همه جا او»، «خشم قلمبه»	باد به مثابه روح، عناصر طبیعت به عنوان مظاهر الهی، خشم به عنوان موجود عینی
بازی	ایجاد فضای مشترک برای حل تعارض	«اینطوری بود! نه، اینطوری! نه، اینطوری!»	حل تعارض از طریق ورود به فضای بازی و تخیل
حضور و مراقبت	نشان دادن محبت و دوستی از طریق کنش	«دوستی دوطرفه»	حضور در کنار دیگری در زمان بیماری به عنوان ابراز محبت خلاقانه

ابزارهای نمادین هفت گانه اگرچه در ظاهر رسانه‌هایی برای بیان خلاقیت (عاملیت خلاق کودک) به شمار می‌روند، در باطن هر یک رابطه‌ی هستی‌شناختی کودک با جهان را بازنمایی می‌کنند. نقاشی، دگرگونی جهان از طریق خلق است؛ داستان‌سرایی، بازآفرینی واقعیت از طریق روایت؛ تخیل، گریز از انفعال به سوی امکان‌های نو؛ تغییر فیزیکی محیط، کنشگری در عرصه‌ی عینی؛ استعاره‌پردازی، درک امر نامرئی؛ بازی، گفت‌وگوی تخیل‌ها در فضایی مشترک؛ و حضور و مراقبت، ابراز محبت از طریق بودن در کنار دیگری. آنچه این ابزارها را به هم پیوند می‌دهد، واسطه‌گری میان امر ذهنی و امر عینی است. کودک با نقاشی، ذهن خود را بر جهان نقش می‌زند؛ با داستان‌سرایی، تجربه‌ی خود را به شکلی قابل انتقال درمی‌آورد؛ با استعاره، نامرئی را در قالب مرئی می‌ریزد؛ و با حضور، رابطه‌ای نامرئی را به کنشی عینی بدل می‌سازد. بنابراین، کتاب تصویری داستانی نه فقط مجموعه‌ای از این ابزارها، که کارگاهی برای تمرین جهان را بودن است فضایی که در آن کودک می‌آموزد با هر ابزاری که در اختیار دارد، جهانی از معنا بیافریند.

نمادپردازی‌های اصلی و دلالت‌های تربیتی و وجودی

تحلیل کتاب‌ها نشان می‌دهد که هر کتاب از نماد یا نمادهای مرکزی استفاده می‌کند که دلالت‌های عمیق تربیتی و وجودی دارند. جدول ۵ این نمادپردازی‌ها را به همراه دلالت‌های آنها ارائه می‌دهد.

جدول (۵): نمادپردازی‌های اصلی و دلالت‌های تربیتی-وجودی

کتاب	نماد اصلی	دلت تربیتی-وجودی
یک چیز دیگر	موجود عجیب / خانه / آینه	فضای امن برای تفاوت‌ها؛ خودآگاهی از طریق مواجهه با خود
سفر	مداد قرمز	ابزار قدرت و نجات؛ توانایی تغییر جهان از طریق خلق
خفاش دیوانه	جهان وارونه	چارچوب شکنی و دیدن از زاویه‌ای نو
یک داستان محشر	روانداز	بستر خاطرات؛ بازآفرینی مداوم معنا از اشیاء روزمره
شلی گوسفند پشمالو	پشم	استعداد منحصر به فرد؛ بخشش به عنوان کنش خلاق و تحول‌آفرین
دوستی دو طرفه	بیماری	آزمون دوستی؛ خلاقیت در نشان دادن محبت از طریق حضور
خشم قلمبه	قلمبه	هیجان تجسم یافته؛ بازنمایی نمادین برای کنترل و مدیریت

نقطه	نقطه	جرقه اولیه؛ خلاقیت به عنوان فرایند تدریجی و اکتشافی
پدر، پرچین، پسرها	پرچین	پل ارتباطی؛ خلاقیت در مواجهه با محدودیت
نویل	نوشته‌ها، صدا زدن خود	پل ارتباطی؛ خلاقیت در ارتباط گیری و رهایی از گمنامی
اینطوری بود... نه اینطوری، نه اینطوری.	بازی	فضای مشترک؛ خلاقیت در حل تعارض از طریق تخیل
او	باد / پدیده طبیعی	نشانه‌های وجود؛ استعاره پردازی وجودی برای امور نامرئی
از این طرف نگاه کن	تصویر	استعاره دیدگاه‌ها؛ خلاقیت در تغییر نگرش نه عمل بیرونی
همیشه او همه جا او	عناصر طبیعت	مظاهر الهی؛ استعاره پردازی الهیاتی برای امر متعالی
یک آدم نقاشی کن	نقاشی	رسانه تفکر؛ بازتعریف مفاهیم انتزاعی از طریق خلق تصویر

تحلیل ۱۵ کتاب تصویری داستانی نشان می‌دهد که «عاملیت خلاق» کودک یک مفهوم چندبعدی است که از طریق گونه‌های متفاوت (ابرازی، تحولی، مقاومتی، حل مسئله، بازتعریف گر)، مؤلفه‌های متنوع (پنج مؤلفه) و ابزارهای نمادین متعدد (هفت ابزار) در کتاب‌های کودکان مورد پژوهش بازنمایی شده است. نکته قابل تامل آن است که عاملیت خلاق کودک در برخی کتاب‌ها معطوف به «تغییر جهان بیرونی» است (مانند «نویل» و «خفاش دیوانه») و در برخی دیگر معطوف به «تغییر جهان درونی» (مانند «یک چیز دیگر» و «از این طرف نگاه کن»). این دوگانگی نشان می‌دهد که عاملیت خلاق هم «کنش بیرونی» است و هم «نگرش درونی»، نکته‌ای که در بخش بعدی (بحث و بررسی) در پرتو نظریه هال و باقری به آن خواهیم پرداخت.

بحث و تلفیق نظری یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از تحلیل ۱۵ کتاب تصویری داستانی در پرتو چارچوب نظری تلفیقی پژوهش (نظریه دریافت استوارت هال در سطح فرآیندی و نظریه عاملیت انسانی خسرو باقری در سطح وجودی) تفسیر و صورتبندی می‌شوند. هدف اصلی آن است که نشان دهیم مفهوم «عاملیت خلاق» کودک چگونه در گفتگوی این دو نظریه معنا و اعتبار نظری می‌یابد.

خوانش یافته‌ها در پرتو نظریه دریافت هال (لایه فرآیندی)

نظریه دریافت استوارت هال، به ویژه مفهوم «رمز گشایی توافقی» و «رمز گشایی تقابلی» (Hall, 1993: 510)، چهارچوبی قدرتمند برای تبیین «چگونگی» وقوع عاملیت خلاق در مواجهه کودک با کتاب‌های تصویری داستانی فراهم می‌آورد. کدهای رمزگذاری و

رمزگشایی همیشه متقارن نیستند. درجات «فهم» و در تبادُل ارتباطی به درجات تقارن/عدم تقارن بستگی دارد که به موقعیت‌های شخصیت‌های رمزگذار-تولیدکننده و رمزگشا-دریافت‌کننده بستگی دارد (Hall, 1993: 510). این عدم تقارن میان رمزگذاری و رمزگشایی، هسته اصلی عاملیت خلاق در کتاب‌های تصویری داستانی را تشکیل می‌دهد. در کتاب‌های تصویری داستانی، نویسنده و تصویرگر (رمزگذاران) پیامی را تولید می‌کنند، اما کودک (رمزگشا) لزوماً آن پیام را به همان صورت دریافت نمی‌کند. شکاف میان متن و تصویر، این عدم تقارن را به حداکثر می‌رساند و کودک را به پرکردن خلاقانه این شکاف‌ها دعوت می‌کند. عاملیت خلاق دقیقاً در همین «نقطه عدم تقارن» ظهور می‌یابد. کتاب‌های تصویری داستانی ذاتاً حاوی «شکاف‌های معنایی» هستند جایی که متن و تصویر کاملاً با یکدیگر هم‌سو نیستند، پایان داستان باز گذاشته می‌شود، یا موقعیت‌های مسئله‌آفرینی خلق می‌گردد که راه‌حل واحد و از پیش تعیین‌شده‌ای ندارند. در چنین موقعیت‌هایی، کودک به جای اتخاذ رمزگشایی مسلط (که در آن صرفاً معنای ترجیحی متن را دریافت می‌کند)، به سمت رمزگشایی توافقی و حتی رمزگشایی تقابلی سوق داده می‌شود.

«رویداد باید به یک «داستان» تبدیل شود پیش از آنکه بتواند به یک رویداد ارتباطی بدل گردد» (Hall, 1993: 508)؛ هال به درستی اشاره می‌کند که یک رویداد خام پیش از آنکه به یک رویداد ارتباطی تبدیل شود، باید به «داستان» تبدیل گردد. در کتاب‌های تصویری داستانی، این فرایند دوجندان می‌شود؛ نه تنها رویداد به داستان تبدیل می‌شود، بلکه کودک نیز در مقام یک «هم‌آفریننده معنا»، داستان را به رویدادی تازه در جهان تخیل خود تبدیل می‌کند. کودک با پرکردن شکاف‌های داستان، در واقع «داستان خود» را می‌سازد. از این منظر کودک چهارچوب اصلی داستان را می‌پذیرد، اما آن را با تجربیات، تخیل و قوه خلاقیت خود تعدیل و بازآفرینی می‌کند. برای نمونه، در کتاب «سفر»، تصویر است که جهان‌های خیالی را به نمایش می‌گذارد. کودک برای پر کردن شکاف، باید دست به «تولید معنا» بزند. دقیقاً همان فرآیندی که هال آن را «رمزگشایی به مثابه تولید معنا» می‌نامد (Hall, 1993: 508). کودک داستان با نقاشی موانع را دگرگون می‌کند، اما این کنش نقاشی در سطحی فراتر، استعاره‌ای است از آنچه کودک خواننده در ذهن خود انجام می‌دهد، او نیز با تخیل خود، شکاف‌های داستان را پر کرده و جهانی نو می‌آفریند.

هال از سه موقعیت مسلط / همونیک، موقعیت توافقی و موقعیت تقابلی نام می‌برد (Hall, 1993: 515). این مواضع چهارچوبی قدرتمند برای تحلیل عاملیت خلاق در کتاب‌های تصویری داستانی فراهم می‌آورند. کودک در مواجهه با کتاب تصویری داستانی می‌تواند موضع مسلط و معنای ترجیحی متن را بپذیرد (که در آن عاملیت خلاق کمترین نقش را دارد)؛ یا با موضع توافقی چارچوب اصلی داستان را بپذیرد، اما آن را با تخیل خود تعدیل کند (که هسته اصلی عاملیت خلاق است) و حتی با اتخاذ موضع تقابلی معنای مسلط را رد کرده و خوانشی کاملاً بدیل ارائه دهد (که عالیت‌ترین سطح عاملیت خلاق است). او معتقد است در «موضع «مسلط» همواره الگویی از «خوانش‌های ترجیحی» وجود دارد؛ و اینها هم نظم نهادی/سیاسی/ایدئولوژیک را در خود نقش بسته دارند و هم خودشان نهادینه شده‌اند» (Hall, 1993: 513). در کتاب‌های تصویری داستانی، این خوانش‌های ترجیحی اغلب بازتاب‌دهنده هنجارها، ارزش‌ها و باورهای بزرگسالان هستند؛ اما عاملیت خلاق کودک، توانایی «مقاومت» در برابر این خوانش‌های ترجیحی است. کودک می‌تواند در قالب «جهان‌های ممکن» داستان هنجارها را به چالش بکشد، پایان‌های متفاوتی برای داستان تصور کند و معنایی بیافریند که با خوانش ترجیحی بزرگسالان در تقابل است.

در واقع کتاب‌های تصویری داستانی با ایجاد شکاف‌های معنایی میان متن و تصویر، کودک را به اتخاذ مواضع توافقی و تقابلی دعوت می‌کنند و بدین ترتیب، بستر ظهور عاملیت خلاق او را فراهم می‌آورند. به عنوان مثال در کتاب «خفاش دیوانه» شخصیت

¹ - preferred readings

اصلی دیدگاه حیوانات را به چالش می‌کشد. هال این موضع را زمانی توصیف می‌کند که «مخاطب پیام را برخلاف میل تولیدکننده آن تفسیر کرده و خوانشی بدیل ارائه می‌دهد» (Hall, 1993: 517). کودک خواننده نیز با مواجهه با این چارچوب شکنی، یاد می‌گیرد که می‌تواند هنجارها را به پرسش گیرد و راه‌حل‌های بدیل بیافریند. کتاب «نویل» نمونه‌ی شاخص دیگری از این فرآیند است. نویل به جای انتظار برای دوستیابی (پذیرش منفعلانه شرایط)، با فریاد زدن نام خود و خلق شخصیتی خیالی، روایت خود را می‌آفریند. از منظر هال، نویل در حال «رمزگشایی تقابلی» از موقعیت «غریبه بودن در محله جدید» است. او معنای مسلط (تنهایی، گمنامی، انفعال) را رد کرده و معنایی بدیل (ارتباط، شناخته شدن، کنشگری) را جایگزین می‌کند. به این ترتیب، نظریه هال به ما نشان می‌دهد که «چگونه» (از طریق دعوت به رمزگشایی توافقی یا تقابلی از شکاف‌های معنایی، و از مسیر تولید فعال معنا به جای دریافت منفعلانه آن) عاملیت خلاق در فرآیند مواجهه کودک با کتاب تصویری داستانی فعال می‌شود.

هال در سطح بعدی مداخله فعال ایدئولوژی‌ها را در درون و بر روی گفتمان موثر می‌داند. «در اینجا، نشانه به روی تاکیدهای تازه گشوده شده است و به تعبیر و ولوشینف، به طور کامل وارد مبارزه بر سر معانی می‌شود، مبارزه طبقاتی در زبان» (Hall, 1993: 512). هال در سطح دلالت ضمنی از «مبارزه بر سر معانی» سخن می‌گوید. در کتاب‌های تصویری داستانی، این مبارزه نه میان طبقات اجتماعی، که میان معنای ترجیحی بزرگسالان و تفسیر خلاقانه کودک در می‌گیرد. عاملیت خلاق کودک، نوعی مقاومت در برابر معنای تحمیلی است. کودک با تخیل خود، معنای تازه‌ای می‌آفریند که ممکن است با معنای مورد نظر نویسنده و تصویرگر (حتی خواننده بزرگسال) همسو نباشد. کتاب تصویری داستانی، عرصه این «مبارزه خلاقانه بر سر معنا» است.

هال به صراحت بیان می‌کند فرآیند مصرف یا دریافت پیام خود نیز لحظه‌ای از فرآیند تولید در معنای گسترده‌تر آن است (Hall, 1993: 509). این شاید مستقیم‌ترین تایید نظری برای مفهوم عاملیت خلاق کودک باشد. اگر دریافت پیام خود لحظه‌ای از تولید باشد، آنگاه کودک در مواجهه با کتاب تصویری داستانی صرفاً مصرف‌کننده نیست، بلکه تولیدکننده معنا نیز هست. «عاملیت خلاق»، نامی است که ما بر این «لحظه تولید در دل مصرف» می‌نهم.

خوانش یافته‌ها در پرتو نظریه عاملیت انسانی باقری (لایه مقدماتی / وجودی)

نظریه دریافت هال اگرچه «چگونگی» عاملیت خلاق را تبیین می‌کند، اما پاسخی به پرسش «چرایی» و «ماهیت وجودی» این عاملیت نمی‌دهد. در این نقطه، نظریه عاملیت انسانی خسرو باقری بسیار تبیین‌گر می‌شود. باقری انسان را «فاعل معنابخش» می‌داند که پیش از هر کنشی، جهان را تفسیر کرده و به آن معنا می‌بخشد. او عمل را، هویت‌آفرین می‌داند یعنی انسان از طریق کنش‌های خود، هویت خویش را می‌سازد (Bagheri, 2020:266). از این منظر، عاملیت خلاق صرفاً یک فرآیند شناختی یا مهارت حل مسئله نیست، بلکه تجلی «فاعلیت اصیل» انسان در مقام موجودی معناآفرین است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که شخصیت‌های داستانی در کتاب‌های تصویری داستانی، دقیقاً در جایگاه «فاعل معنابخش» باقری؛ اما در «کارگاه تخیلی کتاب‌های تصویری داستانی» ظاهر می‌شوند. واشتی در «نقطه» از «نمی‌توانم» به «می‌توانم جهان را در یک نقطه بینم» می‌رسد. این نه یک تغییر مهارتی، که یک «دگرگونی وجودی» در نسبت او با خود و جهان است. شخصیت «یک چیز دیگر» از تغییر ظاهر (تلاش برای مطابقت با دیگری) به پذیرش خود واقعی می‌رسد این نیز «هویت‌یابی وجودی» از مسیر عاملیت خلاق است.

باقری بر دیالکتیک «آزادی در عین التزام» تاکید دارد. این دیالکتیک در کتاب‌های تصویری به وضوح دیده می‌شود. شخصیت‌ها به ساختار روایی و تصویری کتاب «متعهد» هستند (آنها در جهان داستان زندگی می‌کنند و قواعد آن را می‌پذیرند)، اما در عین حال از «آزادی» برای تفسیر، بازآفرینی و حتی گاه زیر پا گذاشتن این قواعد برخوردارند (تامل و تخیل). خفاش دیوانه به قواعد زیست خفاش‌ها متعهد است، اما با بیان دیدگاه خود، «آزادی» خود را برای چارچوب‌شکنی اعمال می‌کند. کودک در «سفر» به جهان داستان متعهد است، اما با مداد خود «آزادانه» آن جهان را دگرگون می‌کند. این دیالکتیک تامل/التزام و تخیل/آزادی، بستر «هویت‌یابی وجودی» کودک را در مسیر تربیت فراهم می‌آورد. کودک از طریق این کنش‌های خلاقانه، نه فقط مسئله‌ای را حل می‌کند، بلکه «خود» خود را می‌سازد. «عاملیت و اختیار نشان می‌دهد انسان دارای قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری است و می‌تواند مسیر زندگی و هویت خود را به طور فعال شکل دهد. در این دیدگاه هویت یک فرایند پویای بازاندیشی و کنشگری فعال است که در طول زندگی فرد تداوم دارد» (Safaei moghadam, Bagheri, Hashemi & Tabrizi, 2025: 56). لذا عاملیت خلاق کودک در کتاب‌های تصویری داستانی، عرصه‌ای برای تمرین این اختیار و آزادی در فضایی امن و تخیل‌پردازانه فراهم می‌آورد. به این ترتیب، نظریه باقری به ما نشان می‌دهد که «چرا» عاملیت خلاق اهمیت دارد و «ماهیت وجودی» آن چیست، به دیگر سخن، آن، نه یک مهارت فنی، که تجلی فاعلیت اصیل انسان در مقام موجودی معناآفرین، عرصه‌ای برای تمرین دیالکتیک التزام و آزادی در آینده و فرصتی برای هویت‌یابی وجودی از مسیر کنش خلاقانه از طریق تامل و تخیل است.

تلفیق دو لایه: صورت‌بندی نهایی «عاملیت خلاق»

عاملیت خلاق، فرآیندی است دو لایه؛ در لایه فرآیندی، کودک با اتخاذ موضع «رمز‌گشایی توافقی/تقابلی» (هال)، شکاف‌های میان متن و تصویر را پر کرده و معنایی نو می‌آفریند. در لایه وجودی، این فرآیند تجلی «فاعلیت معنابخش» کودک (باقری) در عرصه دیالکتیک «التزام و آزادی» است؛ اما در سطح عاملیت تاملی و تخیلی، نه در سطح عاملیت وجودی-اخلاقی که پس از هویت مقدماتی در نهایت به «هویت‌یابی وجودی» او منجر می‌شود. این دو لایه در تعامل با یکدیگر، کودک را از جایگاه «مصرف‌کننده منفعل معنا» به مقام «هم‌آفریننده معنای تحول‌آفرین» ارتقا می‌دهند. این صورت‌بندی، هم به «چگونگی» (نظریه هال) و هم به «چرایی و ماهیت» (نظریه باقری) عاملیت خلاق کودک در مقام خواننده کتاب‌های تصویری داستانی پاسخ می‌دهد.

با وجود تفاوت‌های بنیادین در مبانی فلسفی (نظریه دریافت هال که ریشه در سنت مطالعات فرهنگی غرب دارد و نظریه عاملیت انسانی باقری مبتنی بر فلسفه اسلامی است) این دو نظریه در یک نقطه محوری با یکدیگر هم‌عقیده هستند و آن نفی انفعال محض کودک و تاکید بر کنشگری معناآفرین او است. هال با نقد مدل‌های خطی ارتباط و معرفی رمز‌گشایی به مثابه تولید معنا نشان می‌دهد که مخاطب (کودک) صرفاً دریافت‌کننده منفعل پیام نیست، بلکه خود در فرآیند خلق معنا مشارکت فعال دارد (Hall, 1993: 509). از سوی دیگر، باقری در چارچوب رویکرد اسلامی عمل، هرگونه انگاره‌ای از کودک را که او را «مومی منفعل در دستان مربی» تلقی کند، به شدت نقد کرده و تاکید می‌کند که کودک «شبه‌عامل» است؛ یعنی موجودی که دارای شناخت، گرایش و اراده‌ای در حال تکوین است و نمی‌توان او را به سادگی در قالب‌های از پیش تعیین شده ریخت (Sajjadih, Asami & Talaei, 2020: 48).

این هم‌عقیدگی را می‌توان در نقد مشترک هر دو نظریه بر «انگاره موم» از کودک مشاهده کرد. هال در نظریه خود نشان می‌دهد که اگر کدهای رمزگذاری و رمزگشایی کاملاً متقارن باشند یعنی اگر کودک صرفاً معنای ترجیحی متن را بدون هیچ دخل

و تصرفی بپذیرد آنگاه فرآیند ارتباط به یک «انتقال مکانیکی» تقلیل می‌یابد و هیچ «تولید معنایی» در کار نخواهد بود (Hall, 1993: 510). به عبارت دیگر، از منظر هال، خوانش مسلط که در آن مخاطب کاملاً منفعل است، تنها یکی از سه موضع ممکن است و نه موضع مطلوب. رویکرد اسلامی عمل نیز در نقد انگاره «موم» در سند پیش دبستانی ایران، صراحتاً اعلام می‌کند که «کودک را نمی‌توان چون مومی منفعل در دستان مربی در نظر گرفت و همچنین نمی‌توان انتظار داشت او در تسخیر چارچوب‌های مورد علاقه ما درآید و آنها را در بست بپذیرد» (Sajjadih, Asami & Talaee, 2020: 48). این نقد باقری، بی‌آنکه مستقیماً به هال ارجاع دهد، دقیقاً با تأکید هال بر «عدم تقارن ضروری میان رمزگذاری و رمزگشایی» همسو است.

نکته مشترک دیگر میان هال و باقری، تأکید بر نقش «موقعیت‌های انتخاب» در فعال‌سازی عاملیت کودک است. هال با معرفی رمزگشایی توافقی و تقابلی نشان می‌دهد که مخاطب در مواجهه با متن، همواره در یک موقعیت انتخابی قرار دارد. او می‌تواند معنای ترجیحی را بپذیرد، آن را با تجربیات خود تعدیل کند، یا به کلی رد کند (Hall, 1993: 515-516). این «موقعیت‌های انتخاب» مشابه همان چیزی است که باقری از آن به عنوان بستر «ظهور تدریجی اراده» در کودک یاد می‌کند. به باور باقری، «کودک در دوران کودکی به دلیل تراحم و تعدد امیال مختلف، از انتخاب میان امیال خود ناگزیر است و این موقعیت‌های انتخاب، زمینه را برای ظهور تدریجی اراده در او فراهم می‌آورد» (Sajjadih, Asami & Talaee, 2020: 47). کتاب تصویری‌داستانی با خلق شکاف‌های معنایی میان متن و تصویر، پایان‌های باز و موقعیت‌های مسئله‌آفرین، دقیقاً چنین موقعیت‌های انتخابی را برای کودک فراهم می‌آورد موقعیت‌هایی که در آن او ناگزیر از انتخاب میان خوانش‌های مختلف است و این انتخاب، عرصه ظهور عاملیت خلاق اوست.

بدین ترتیب، علیرغم تفاوت‌های بنیادین در مبانی فلسفی، این دو نظریه در یک نقطه اساسی با یکدیگر هم‌سو هستند. هر دو، کودک را موجودی کنشگر و معناآفرین می‌دانند که نمی‌توان او را به دریافت‌کننده منفعل معنا تقلیل داد. هال این کنشگری را در سطح فرآیندی و از طریق سازوکار رمزگشایی توافقی/تقابلی تبیین می‌کند و باقری آن را در سطح وجودی و از طریق مفهوم «شبه‌عامل» صورتبندی می‌نماید. این هم‌سویی نظری، امکان تلفیق این دو نظریه را در قالب یک چهارچوب دولایه (فرایندی و وجودی) فراهم می‌آورد، بدون آنکه به التقاط بی‌روش دچار شود. جدول ۶ این تلفیق را به صورت نظام‌مند نشان می‌دهد.

جدول ۶: تلفیق دو نظریه در تبیین عاملیت خلاق در کتاب‌های تصویری‌داستانی

لایه تحلیل	نظریه	پرسش محوری	مفهوم کلیدی	سهم در تبیین عاملیت خلاق
لایه فرایندی	هال (دریافت)	چگونه؟	رمزگشایی توافقی/تقابلی، شکاف‌های معنایی	تبیین ساز و کار فعال‌سازی عاملیت خلاق
لایه وجودی	باقری (عاملیت انسان)	چرا؟ با چه ماهیتی؟	فاعل معنابخش، دیالکتیک تامل/الزام و تخیل/آزادی، هویت‌یابی مقدماتی و وجودی	تبیین غایت، معنا و ارزش وجودی عاملیت خلاق (در سطح عاملیت تاملی-تخیلی و جهان‌های ممکن خیالی)

تلفیق نظریه هال و باقری در تبیین عاملیت خلاق، دلالت‌های مهمی برای فلسفه تعلیم و تربیت دارد. نخست، بازتعریف غایت تربیتی است. اگر هدف تربیت صرفاً «انتقال معنا» (مفاهیم، ارزش‌ها، دانش) از نسلی به نسل دیگر باشد، آنگاه کتاب تصویری‌داستانی صرفاً یک «رسانه» است؛ اما اگر عاملیت خلاق را بپذیریم، آنگاه غایت تربیتی کتاب تصویری‌داستانی «پرورش فاعل معنابخشی» است که می‌تواند جهان را از نو بیافریند. این نگاه، کودک را از «هدف» تربیت به «عامل» تربیت ارتقا می‌دهد. دوم، بازتعریف نقش مربی در این فرآیند است. مربی در این چارچوب، «انتقال‌دهنده معنا» نیست، بلکه «تعامل‌گرناهمتراز در آفرینش معنا» است. نقش او خلق موقعیت‌هایی است که کودک را به رمزگشایی توافقی و تقابلی دعوت کند، شکاف‌های معنایی را حفظ کند (نه اینکه زودتر از موعد پر کند)، و فضایی برای تمرین تامل/التزام و تخیل/آزادی فراهم آورد. دلالت سوم، ارائه معیاری برای انتخاب کتاب‌های تصویری‌داستانی است. همه کتاب‌های تصویری عاملیت خلاق را به «یک اندازه» برنمی‌انگیزند. کتاب‌هایی مؤثرترند که شکاف‌های معنایی غنی‌تری میان متن و تصویر داشته باشند، پایان‌های باز یا موقعیت‌های مسئله‌آفرین ارائه دهند، شخصیت‌هایی را به تصویر بکشند که خود عاملیت خلاق را تمرین می‌کنند و ابزارهای نمادین متنوعی (نقاشی، داستان‌سرایی، استعاره‌پردازی) در دسترس کودک قرار دهند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین مفهوم «عاملیت خلاق» کودک در کتاب‌های تصویری‌داستانی و صورت‌بندی نظری آن در پرتو تلفیق نظریه دریافت استوارت هال و نظریه عاملیت انسانی خسرو باقری انجام شد. تحلیل محتوای کیفی ۱۵ کتاب تصویری‌داستانی نشان داد که «عاملیت خلاق» به عنوان یک قابلیت عام، دارای پنج گونه (ابرازی، تحولی، مقاومتی، حل مسئله، بازتعریف‌گر)، پنج مؤلفه اصلی (کنشگری در برابر انفعال، نوآوری و حل مسئله، اصالت و ابراز وجود، ریسک‌پذیری و ماجراجویی، بازتعریف و دگرگونی نگرش) و هفت ابزار نمادین (نقاشی، داستان‌سرایی، تخیل، تغییر فیزیکی محیط، استعاره‌پردازی، بازی، حضور و مراقبت) در کتاب‌های مورد پژوهش است. از این رو مفهوم عاملیت خلاق در پرتو تلفیق چارچوب نظری هال و باقری قابل واکاوی است. در لایه فرآیندی، نظریه دریافت هال نشان می‌دهد که عاملیت خلاق از طریق «رمزگشایی توافقی/تقابلی» و پرکردن «شکاف‌های معنایی» میان متن و تصویر فعال می‌شود. در لایه وجودی، نظریه عاملیت انسانی باقری نشان می‌دهد که این فرایند تجلی «فاعلیت معنابخش» کودک در عرصه دیالکتیک «تامل/التزام و تخیل/آزادی» است که به «هویت‌یابی مقدماتی و وجودی» او منجر می‌شود. این دو لایه در تعامل با یکدیگر، کودک را از جایگاه مصرف‌کننده منفعل معنا به مقام هم‌آفریننده معنای تحول‌آفرین ارتقا می‌دهند.

بنابراین کتاب‌های تصویری‌داستانی، آنگونه که این پژوهش نشان داد، نه صرفاً آینه‌هایی برای بازتاب جهان موجود، که پنجره‌هایی به سوی جهان‌های ممکن هستند. جهان‌هایی که کودک در آنها نه تماشاگر، که آفریننده است. عاملیت خلاق در این کتاب‌ها، پلی است از «خواندن» به «آفریدن»، از «دریافت معنا» به «معنا بخشیدن»، و دستیابی به «بودن در جهان» (Heidegger, 1927/ 2024)^۲ و «جهان را بودن». شاید مهم‌ترین پیام این پژوهش برای فلسفه تعلیم و تربیت آن است که هر کودکی با یک

^۱ - Dasein

^۲ - بودن در جهان (Being-in-the-world) اصطلاحی بنیادین در فلسفه‌ی مارتین هایدگر است که به پیوند ناگسستنی و هم‌ساخته‌ی انسان (دازاین) با جهان پیرامونش اشاره دارد. در اینجا، «جهان را بودن» در برابر آن قرار می‌گیرد تا بر ظرفیت کنشگرانه‌ی کودک در آفرینش معنا، فراتر از صرف «بودن» در جهانی که از پیش وجود دارد، تأکید شود.

مداد قرمز به دنیا می‌آید و وظیفه ما (بزرگسالان)، این است که به او یاد ندهیم چگونه نقاشی کند، بلکه به او نشان دهیم که همان یک مداد، می‌تواند آغاز آفرینش جهانی نو را رقم زند.

References

- Afandi, I., & Juanda, J. (2020). Application of Character Education Values in Early Childhood Through Online Fables. *AKSIS: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 4(1). doi.org/10.21009/AKSIS.040108
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge.
- Akyol, T. (2021). A Journey to the Values with Picture Books: A Research on the Value Acquisition of Young Children. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1678-1691. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308192.pdf>
- Bagheri, K. (2006). *Revisiting Islamic Education*. Vol. 2. Tehran: Madrese Publishing. (In Persian)
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavesh Publishing. (In Persian).
- Bagheri, K. (2022). *Education in the horizon of human agency*. Vakavesh Publishing, Tehran. (In Persian).
- Cholimah, N., Tjiptasari, F., Asih, S., & Hanum, A. L. (2024). A Comparative Study of Moral Values Education in Public and Religion-Based Kindergartens in Yogyakarta. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(4), 575-587. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.94-01>
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 2nd ed., c(2007). Translated by Hassan Danaeifard and Hossein Kazemi. Saffar-Eshraghi Publishing, Tehran. (In Persian). (Original work published 2007).
- Gall, M., Borg, W., & Gau, J. (2013). *Educational research: an introduction*. 6th ed. Translated by Nasr, Ahmad Reza; Pak-Sresht, Mohammad Jafar; Bagheri, Khosrow; Abolghasemi, Mahmoud; Shahni-Yilagh, Manijeh; Khosravi, Zohreh; Arezi, Hamid Reza; Kiamanesh, Ali Reza and Khair, Mohammad, Shahid Beheshti University, Samt Publishing, Tehran. (In Persian).
- Hall, Stuart. (1993). Encoding, decoding. In Simon During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 507-517). London: Routledge.
- Haynes, J., & Murris, K. (2012). Picturebooks, pedagogy, and philosophy. <https://philpapers.org/rec/HAYPPA>
- Heidegger, M. (2024). *Being and Time*. Translated by Siavash Jamadi. Qoqnoos Publishing, Tehran. (In Persian). (Original work published 1927).
- Iser, Wolfgang. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins UP, Baltimore, 8791..
- Khalili, Samaneh, Kallioniemi, Arto, & Bagheri Noaparast, Khosrow. (2022). Characteristics of human agency in liberal and Islamic religious education based on the national core curricula of Finland and Iran. *British Journal of Religious Education*, 44(1), 53-65. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1874874>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). *Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports*.

- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Safaei moghadam, N., Bagheri, K., Hashemi, J. & Tabrizi, H. (2025). An analytical study of the characteristic of human influence with a reflection on the human agency approach and an explanation of its consequences in education. *Philosophy of Education*, 9(1), 39-59. (In Persian). <https://doi.org/10.61882/pesi.48832.2.9.39>
- Sajjadih, N., Asami, R. & Talaee, E. (2020). Exploring and Criticizing Childhood images in Act of Iranian Preschool Curriculum. *Philosophy of Education*, 5(1), 29-52. (In Persian). SID. <https://sid.ir/paper/368963/en>. <http://pesi.saminattech.ir/Article/34983>
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2), 97-108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's literature in Education*, 43(1), 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9153-0>
- Windarsih, C. A., & Komala, K. (2025). Interactive Learning of Religious Moral Values in Early Childhood Using Story-Based Audio Graphic E-Books. *Fikri: Jurnal Kajian Agama, Sosial dan Budaya*, 10(1), 87-102. <https://doi.org/10.25217/jf.v10i1.5738>