

مجموعه مقالات

اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان

آبان ۸۱ - دانشگاه بیرجند

به اهتمام

محمد حسین قرشی (دبیرمایش)



University of Birjand

Proceeding of the first seminar on children literature

October - 2002

Birjand University - Iran

by

M.H. Ghorashi (chairman of seminar)

مجموعه مقالات اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان / آبلن / ۸۱ / دانشگاه بیرجند

PN
۱۰۰۸
/۳
/۷۸
۱۳۸۱
ن. ۲۰

۱	۲۰۰
۴۲	۲

1-1

PN

1/1/11
1/1/11

9.10.4

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فهرست نویسی براساس اطلاعات کتابخانه مرکزی و مرکز اسناد دانشگاه بیرجند

PN	همایش ادبیات کودکان و نوجوانان (اولین: ۱۳۸۱: بیرجند)
۱۰۰۸	مجموعه مقالات اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان؛
۳/	آبان ۸۱/ به اهتمام محمد حسین قرشی. - بیرجند: گلرو، ۱۳۸۳.
۴الف/	هفت؛ ۳۳۱: جدول، نمودار.
۳م	عنوان پشت جلد به انگلیسی:
	Proceeding of the First seminar on Children Literature.
	شابک: ۹۶۴-۸۵۴۰-۱۵-۲
	کتابنامه.
	۱. ادبیات کودکان و نوجوانان - کنگره ها ۲. ادبیات کودکان و نوجوانان - مقاله ها و
	خطابه ها. الف. قرشی، محمد حسین، ۱۳۳۶: گردآورنده. ب. عنوان.
	کتابخانه مرکزی و مرکز اسناد دانشگاه بیرجند. ۸۳-۵۸۷

دانشگاه بیرجند

عنوان: مجموعه مقالات اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان

Proceeding of the First seminar on Children Literature.

مؤلف: به اهتمام محمد حسین قرشی

ویراستاران: محمد حسین قرشی، غلامرضا رضایی، زهره موسوی و با سپاس از سرکار خانم دکتر بنی اقبال استاد دانشگاه تهران که زحمت ویرایش نهایی را کشیدند.

تیراژ: ۱۰۰۰ نسخه.

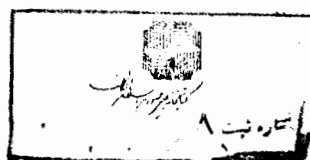
نوبت چاپ: اول

قیمت: ۲۵۰۰۰ ریال

تاریخ نشر: ۱۳۸۳

قطع: وزیری

تعداد صفحات: ۳۱۶

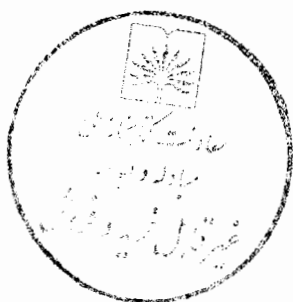


شابک: ۹۶۴-۸۵۴۰-۱۵-۲ — ISBN: 964-8540-15-2

آدرس: بیرجند - دانشگاه بیرجند - دانشکده ادبیات و علوم انسانی - تلفن: ۰۵۶۱-۲۲۲۷۸۴۴
مرکز پخش: انتشارات آموزشگاه علمی خوارزمی بیرجند - تلفن: ۰۵۶۱-۲۲۲۲۲۲۱ - ۲۲۲۲۲۲۵

صحت کلیه مطالب مندرج برعهده نویسنده یا نویسندگان محترم مقالات می باشد.

PN
۱۰۰۸
۳/
۵۸
۱۳۸۱



مجموعه مقالات:

همایش ادبیات کودکان و نوجوانان

(آبان ۸۱)

دانشگاه پیرچند

با همکاری:

شورای کتاب کودک تهران

به اهتمام:

محمد حسین قرشی

کمیته علمی همایش

- | | |
|---------------------|------------------------------|
| دانشگاه فردوسی مشهد | ۱- دکتر محمد رضا راشد محصل |
| دانشگاه فردوسی مشهد | ۲- دکتر محمد مهدی ناصح |
| شورای کتاب کودک | ۳- توران میرهادی |
| دانشگاه تهران | ۴- دکتر نریا قزل ایاغ |
| دانشگاه تهران | ۵- دکتر نوش آفرین انصاری |
| دانشگاه بیرجند | ۶- دکتر سید مهدی رحیمی |
| دانشگاه بیرجند | ۷- دکتر محمد بهنام فر |
| دانشگاه بیرجند | ۸- مراد علی واعظی |
| دانشگاه بیرجند | ۹- دکتر علی اکبر سام خانیانی |
| دانشگاه بیرجند | ۱۰- اسد... زنگویی |
| دانشگاه بیرجند | ۱۱- محمد حسین قرشی |

ستاد برگزار کننده همایش

- | | |
|---|-------------------------------|
| ریاست دانشگاه بیرجند | ۱- دکتر محمد رضا آقا ابراهیمی |
| معاون پژوهشی دانشگاه | ۲- دکتر محمود سخایی |
| مدیر پژوهشی دانشگاه | ۳- دکتر بهزاد حقیقی |
| معاون اداری و مالی دانشگاه | ۴- دکتر محمد شیوا |
| معاون دانشجویی و فرهنگی دانشگاه | ۵- مهندس احمد حاجی زاده |
| مدیر روابط عمومی دانشگاه | ۶- مهندس محمد رضا رضایی |
| مدیر فرهنگی دانشگاه | ۷- مهندس قادر قادری |
| ریاست دانشکده ادبیات و علوم انسانی | ۸- دکتر سید مهدی رحیمی |
| مدیر روابط بین الملل دانشگاه | ۹- فریده فرهادی |
| مدیر کل میراث فرهنگی خراسان جنوبی | ۱۰- ابوالفضل مکرمی فر |
| ریاست کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بیرجند | ۱۱- عبدالرضا صمدی |
| ریاست ارشاد اسلامی بیرجند | ۱۲- حسن رمضانی |
| شهردار بیرجند | ۱۳- همایون نخعی نژاد |
| معاون آموزش و پرورش بیرجند | ۱۴- غلامحسین دانشمند |
| دبیر همایش | ۱۵- محمد حسین قرشی |
| مسئول دبیرخانه همایش | ۱۶- غلامرضا رضایی |
| مسئول امور عمومی و مالی همایش | ۱۷- حسن صمدیان |
| معاون اداری و مالی دانشکده ادبیات و علوم انسانی | ۱۸- محمد رضا کیانی |

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
متن سخنرانی افتتاحیه همایش ادبیات کودکان و نوجوانان	دکتر محمدرضا آقاابراهیمی (یک)
گزارش امور علمی و اجرایی همایش	محمدحسین قرشی (چهار)
آدینه پور، طاهره	تحلیل مقایسه‌ای قصه‌های قومی و ادبیات معاصر کودک ایران..... ۱
اکرمی، جمال‌الدین	بررسی تصویرگری در ادبیات معاصر کودکان و نوجوانان ۱۵
امین دهقان، نسرین	کاربرد ادبیات در زندگی کودک ۲۳
انصاری، نوش‌آفرین	کنابداری کودک و نوجوان ۲۹
بنی‌اقبال، ناهید	بازیهای کودکان بیرجند در نیم قرن پیش ۳۳
پریرخ، مهری	نقش ادبیات کودکان و نوجوانان در پاسخگویی به نیازهای آنان..... ۴۳
حاجی نصرالله، شکوه	افسانه‌ها میراث فرهنگی اقوام و ملل ۵۵
حسینائی، محمد	نگاهی به ادبیات کودکان و نوجوانان ۷۷
حسینی، سیدعلیرضا	معرفی اجمالی کتابخانه‌های روستایی و نقش آن در..... ۸۱
حلیمی، علی‌اکبر	ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان ۸۷
حنفی، محمداسماعیل	ادبیات کودکان و نوجوانان و فرهنگ عامه ۹۲
خدوی زند، محمد مهدی	هنگامه‌های هوشمندی و آفرینندگی ادبی در کودکان و نوجوانان..... ۱۰۴
خسرو نژاد، خسرو	تأملی بر مفهوم آشنایی زدایی در ادبیات کودک ۱۱۱
خو محمدی خیرآبادی، سعید	در قلمرو ادبیات و شعر کودک ۱۲۲
راشد محضّل، محمدرضا	موقعیت کودکان و ادبیات کودکان در ایران باستان ۱۳۰
زارع طوسی، کتابیون و نوشین فر، ویدا	بررسی نقشهای جنسیتی در کتابهای داستانی..... ۱۴۳
شجاعی، منصوره	گامی به سوی ایجاد کتابخانه‌های مخاطب مدار..... ۱۵۰
عباسی، علی	گره در طرحهای داستانی (بانگاه‌به..... ۱۵۷
علیزاده بیرجندی، زهرا	کتاب درمانی و قصه درمانی برای کودکان و نوجوانان..... ۱۷۰
علیزاده، علی	الگوهای زبانی و نقش آنها در خلق آثار ادبی کودکان و نوجوانان..... ۱۸۱
قالیبافان، سیدحسن	معلولیت اجتماعی کودکان و نوجوانان..... ۱۹۲
قرشی، محمدحسین	تحلیل زبانشناختی مشکلات ترجمه ادبیات کودکان..... ۱۹۸
قزل‌ایاغ، ثریا	ادبیات غیرداستانی کودکان در ایران..... ۲۰۵
کاهنی، سیما	بازی و نقش آن در رشد و تکامل کودک ۲۱۵
کریمی، حسین و خسرو نژاد، مرتضی	آموزش فلسفه به کودکان از طریق ادبیات کودک ۲۲۱
معمدی، ناهید	کودک و شعر کودک در ایران و..... ۲۳۱
موسوی، زهره	جلوه‌های عشق و عرفان در ادبیات کودکان..... ۲۵۱
میرک‌ظمی، سیده‌عذرا	نقش بازی در رشد شخصیت کودکان..... ۲۵۸
میرهادی، توران	عشق و دغدغه‌های محمدرضا یوسفی نسبت به ایران..... ۲۷۱
ناصر، محمدامین	بررسی نقش زبان در جهت دهی و تنظیم رفتار کودک ۲۷۵
هدایی، محمد	ادبیات ما و ادبیات بچه‌ها..... ۲۸۱
همایونی، منیر	نقش کتابخانه روستائی در توسعه فرهنگی..... ۲۹۳
یغمائی، جواد	نقش کتابخانه‌های مدرسه‌ای در رویارویی با تهاجم فرهنگی..... ۲۹۹
یوسفی، محمدرضا	فولکور از نگاه جریانها و مکاتب ادبی ۳۰۷

متن سخنرانی افتتاحیه همایش ادبیات کودکان و نوجوانان

دکتر محمدرضا آقاابراهیمی (رئیس دانشگاه بیرجند)

به نام خداوند جان و خرد کزین برتر اندیشه برنگذرد

مقدم شرکت کنندگان عالیقدر در نخستین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان را به دانشگاه بیرجند و به شهر فرهنگ مدار بیرجند و در ماه مبارک شعبان که زمینه ساز ضیافت ماه رمضان است، خیرمقدم عرض می‌کنم.

ادیبان و نویسندگان فرهیخته از شهرهای دور و نزدیک، مسئولین محترم شهرستان، اساتید و دانش پژوهان بزرگوار و دانشجویان سخت کوش و علاقه‌مند که در این مجمع صمیمانه گردآمده‌اند، در واقع خود میزبان حرکتی هستند که در عین سادگی و بی‌آلایشی، اهمیتی به سزا دارد و آینده‌ای امیدوارکننده را نوید می‌دهد.

در بحثهای پر شور و هیجان و متکثر متخصصان توسعه، اگر دهها اختلاف نظر و تفاوت رأی و سلیقه وجود داشته باشد، که دارد، یک نکته و اصل مورد اتفاق نظر است و آن این که مبنا و زیربنای هر توسعه پایدار و اصیل توسعه انسانی است. از طریق پرورش و آموزش انسان های دانا، کارآمد، مسئولیت‌پذیر، آشنا به ضروریات علمی و اجتماعی زمانه و دارای تعهد (به معنای عام آن) به پیشرفت و بهروزی جامعه خویش است که می‌توان پرده‌های جهل و واپس‌گرایی را به کناری زد و با ساختن جامعه‌ای آباد و آزاد و کاستن از جلوه‌های نامطلوب ناهنجاریهایی از قبیل فقر، بیماری، توسعه نیافتگی، زورگویی و ظلم‌پذیری، اعتیاد، خانواده‌گریزی و جامعه ستیزی، فقدان فرهنگ تولید و حاکمیت روش های مصرف‌گرایانه و دهها ناهنجاری دیگر، بستر را برای رشد و تعالی انسان مهیا ساخت. ترکیب چنین شرایطی با فرهنگ دینی و آموزه‌های الهی دین ما، بی‌هیچ تردیدی، راه به آن جایی خواهد برد که مقصود بعثت تمامی انبیاء الهی بوده است؛ یعنی ساختن انسان کامل که جز بندگی خدا بندگی هیچ کس و هیچ چیز دیگر را بر نمی‌تابد و خلیفه راستین او بر روی زمین است.

در صورتی که ما نیز بپذیریم که مبنای هر توسعه اصیل و پایدار، توسعه انسانی است و در صورتی که تصدیق نماییم که امر آموزش و تربیت نیروی انسانی از نخستین سالهای کودکی و در خانه و دبستان آغاز می‌شود و این آغاز شاید مهمترین مرحله از مراحل طولانی لازم برای تربیت یک انسان مورد نیاز جامعه باشد، آنگاه جایگاه ارزشمند و تأثیرگذار ادبیات کودکان و نوجوانان را نیک درخواهیم یافت.

به لحاظ تخصصی بودن موضوع و به جهت حضور ادیبان و فرهیختگان دانشگاهی و غیر دانشگاهی در این جمع علمی، بحث‌های کارشناسی درخصوص نقش و جایگاه ادبیات کودکان و نوجوانان را به عهده ایشان می‌گذارم. اما اجازه می‌خواهم در این مجال اندک چند نکته‌ای را معروض دارم:

نکته اول آنکه جایگاه کودکان و نوجوانان در خانواده‌ها و جامعه جوان ما نیازمند بازنگری اصولی و باز تعریفی کارشناسانه و دلسوزانه است. جامعه ما دوران گذار از جامعه سنتی به جامعه مدرن و گذار از دوران روستائینی به شهرنشینی به معنای امروزی آن و گذار از روش‌های تولیدی سنتی به روش‌های تولیدی و صنعتی جدید را پشت سر می‌گذارد. فرهنگ آمریت و پدرسالاری گذشته اندک جای خود را به استفاده از خرد جمعی و به رسمیت شناختن حقوق تک تک افراد هر زیرمجموعه‌ای از جامعه، حتی کودکان و نوجوانان، و گذار می‌کند. رشد زیاد جمعیت در دو سه دهه اخیر با رشد متوازن و حساب شده تری جایگزین می‌شود. دسترسی به روش‌های اطلاع‌رسانی و فرهنگ سازی جدید از قبیل اینترنت و سایر رسانه‌های دیداری و شنیداری و مکتوب میزان آگاهی کودکان و نوجوانان را افزایش داده است. تمامی این تحولات، رسالت کسانی که به هر نوع در شکل‌دهی افکار و تعیین جهت نسل نوظهور این مرز و بوم دستی دارند، بخصوص ادیبانی که از طریق تولید داستان‌ها و محصولات فرهنگی مخصوص کودکان و نوجوانان بهترین خاطرات و آموخته‌های ذهنی ایشان را فراهم می‌آورند، سنگین‌تر می‌سازد. به اعتقاد این جانب، چالش اساسی فراروی این ادیبان عبارت است از آماده سازی ذهن و روان کودکان و نوجوانان به گونه‌ای که ضمن ورود عالمانه و آگاهانه به دنیای قرن بیست و یکم، با همه جلوه‌های زیبای فناوری، رفاهی و فرهنگی آن، میراث گرانقدر و گنجینه با ارزش فرهنگ دینی و ملی خود را نیز به خوبی بشناسند، آموزه‌های آن را پاس دارند و فناوری و دانش روز را نیز در خدمت اعتلای این فرهنگ بکار گیرند. هم چنین باید به هوش باشیم تا گذار از آمریت و پدرسالاری متعلق به گذشته، منجر به هرج و مرج و فردگرایی مطلق و کودک سالاری بی منطق، آنچنان که متأسفانه گاهگاهی شاهد آن هستیم، نشود. توفیق این ادیبان را در تفوق بر چنین چالش‌هایی از درگاه خداوند متعال مسئلت دارم.

دومین نکته آنکه پرداختن به امر توسعه و بهبود ادبیات کودکان و نوجوانان نیازمند کار جمعی و استفاده از دانش و تجربیات تمامی کسانی است که در این زمینه کار کرده و می‌کنند و برپایی این همایش گام مفیدی است در این راستا. هر چند اقدامات با ارزشی از طریق ارگانهای غیردولتی و دولتی از قبیل خانه کتاب و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در طی چند دهه اخیر صورت گرفته و می‌گیرد

لیکن تداوم برپایی چنین همایش هایی در شهرهای مختلف کشور بی تردید موجب بسط فرهنگ ادبیات کودکان و نوجوانان در سطح خانواده ها و بکارگیری تمامی توان کسانی که در مرکز نیستند اما حرفه ایی برای گفتن دارند خواهد شد. لذا پیشنهاد می کنم دبیرخانه دائمی این همایش در یکی از نهادهای دست اندرکار در تهران مستقر شده و با نگاه به تمامی پهن دشت ایران اسلامی، وظیفه برپایی دائمی همایش را، چه به صورت سالیانه و چه به صورت دوسالانه، برعهده گیرد. باشد که حرکت ارزشمندی که توسط دست اندرکاران این همایش آغاز شده است ابتر و بی نتیجه باقی نماند.

و نکته سوم آنکه برپایی این همایش مرهون تلاش جمعی و همکاری صمیمانه دستگاههای مختلف همچون دانشگاه بیرجند، اداره فرهنگ و ارشاد اسلامی بیرجند، مدیریت میراث فرهنگی بیرجند، شورای اسلامی شهر و شهرداری بیرجند، آموزش و پرورش بیرجند، فرمانداری بیرجند، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بیرجند، شورای کتاب کودک تهران، مراکز پیش دبستانی نسرین و شکوفه بیرجند و بسیاری دیگر از بزرگواران و فرهنگ دوستان می باشد که مراتب سپاس صمیمانه خود را خدمت این عزیزان تقدیم می دارم. به طور ویژه، برپایی این همایش به ابتکار و تلاش دبیر سخت کوش و علاقمند آن جناب آقای قرشی و با همکاری شبانه روزی همکاران دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بیرجند و هم چنین سایر همکاران در بخشهای مختلف از جمله، خدمات، نقلیه، تغذیه، اسکان، تأسیسات، انتشارات و... میسر شده است که از این بزرگواران نیز سپاسگزارم و برای ایشان توفیق خدمت به کودکان و نوجوانان این خاک پر گهر را مسئلت دارم.

در پایان پیشنهاد می کنم این واقعیت را نیز بپذیریم که هرچند برای ما و شما به عنوان دست اندرکاران دانشگاهی و ادبی، پرداختن به امر ادبیات کودکان و نوجوانان یک امر تخصصی و علمی است اما در کنه ضمیر تک تک ما این همایش فرصت مغتنمی است تا به دوران کودکی خویش بازگشتی دوباره داشته باشیم. دورانی که در آن همه چیز زیبا بود. از دشمنی ها و پلشتی ها خبری نبود و دوستی ها ربطی به رنگ و نژاد و مذهب و میزان فقر و غنا نداشت. خداوند در نزدیکی ما بود و هرگاه اراده می کردیم با بالهای خیال در آسمان زیبایی ها و دوستی ها پرواز می کردیم. یادش به خیر!

والسلام

گزارش امور علمی و اجرایی همایش

(محمدحسین قرشی)

“وقتی خواندن آموختم، راز کتاب ها را خود، دریافتم. آموختم که آنها همه چیز در خود دارند، نه فقط جن و پری و شاهزاده و جادوگر پلید، که من و شما را نیز. من و شما، شادی ها و دلهره ها، امیدها و غم ها، خوبی ها و بدی ها. راست ها و دروغ ها، طبیعت و جهان هستی، همه و همه را در خود دارند. بیایم کتاب ها را بگشاییم تا آنها رازهای خود را بر ما بگشایند.”

(پیام کریستین رنی نویسنده مجارستانی، به مناسبت روز جهانی کتاب کودک، ۲۰۰۲)

حمد و سپاس خداوند رحمان و رحیم، خداوند روح و اندیشه، کریمی که این کاخ رفیع را بنا کرد و صبحگاهان جهان را به نور خورشید روشن ساخت و شکر بیکران ذات لایتناهی را که به الطاف خداوندیش یاری فرمود تا کاری دشوار، این بار نه برای بزرگترها که برای بچه ها، این گل های بوستان زندگی، به انجام برسد. درخت ادبیات یک بار دیگر به بار بنشیند و دانشگاه بیرجند در شهر کاج های همیشه سبز و شب های پرستاره کویر، با برگزاری همایش ادبیات کودکان و نوجوانان گامی دیگر در راه تعالی فرهنگ و اندیشه بردارد. بی شک در جهان شگفت انگیز و پر از رمز و راز امروزی، با گسترش سریع علم و دانش و پدیده فن آوری اطلاعات؛ فرهنگ دیرپای اسلامی و ملی ما - که اساس و بنیان استقلال، وحدت و هویت ماست در معرض و تقابل اندیشه های گوناگون قرار گرفته و تشخیص سره از ناسره به امر دشواری تبدیل شده است و این امر برای کودکان و نوجوانان دشوارتر است چرا که “فرایند منطق و ادراک کودک به طور دقیق ناشی از محرکهایی است که در اطراف کودک وجود دارد و با تغییر آن محرکه ها می توان، این فرایند را کند یا تندتر نمود”. (پیاژه) و بنا به گفته غزالی:

“بدان که کودک امانتی است در دست پدر و مادر و آن دل پاک وی چون گوهری است نفیس و نقش پذیر است چون موم و از همه نقش ها خالی است. چون زمینی پاک است که هر تخم در وی افکنی بروید. اگر تخم خیر افکنی به سعادت می رسد اگر برخلاف این باشد، بدبخت شود و ایشان در هر چه بر وی رود، شریک باشند.”

بنابراین وظیفه ماست که در تربیت این نسل عظیم که آینده ساز کشورند و تربیت آنها اساس استقلال و اعتلای میهن عزیز، کوشا باشیم.

ادبیات تحلیل آفریده های خیال آدمی است، ادبیات بیان احساس، عاطفه، روح و اندیشه انسان است. ادبیات هنر شناخت روح و التیام بخش آلام درون انسان هاست. اخلاق، ارزش ها، اصالت ها و در مجموع روح یک ملت در ادبیات آن متجلی است. هدف ادبیات تهذیب نفس است چرا که: “نفس انسانی وقتی ریاضت یافت و مهذب گشت آرزوهای ناپایدار و هوس های پست راترک می گوید و دست در فتراک جان می زند و صید معانی می جوید و با جان علوی همدست می شود.”

ادبیات یک ملت در گونه‌های مختلف ادبی، داستان، شعر، نمایشنامه و... به صورت هنرمندانه تجلی پیدا می‌کند و تأثیر شگرفی بر روح و احساس آدمی می‌گذارد. اما ادبیات کودکان علاوه بر ویژگی‌های اصلی ادبیات سه ویژگی متمایز دارد که عبارتند از: زبان و بیان نوشته با درک و فهم کودک تناسب دارد. به رشد و پرورش کودک کمک می‌کند، تصویر به اندازه متن در این گونه نوشته‌ها اهمیت دارد. هم چنین علاوه بر اهداف اصلی ادبیات، اهداف دیگری نیز دارد چون: گسترش دانش و بینش و جهان بینی کودک، برانگیختن کنجکاوی کودک، توجه دادن کودک بر آفرینش و پدیده‌های جهان هستی، شکوفا کردن استعدادها، تحکیم اعتماد به نفس کودک، علاقه‌مند ساختن کودک به آزادی و عدالت اجتماعی و در مجموع برآوردن نیازهای روحی و عاطفی کودک.

این است که گسترش ادبیات اصیل کودکان و نوجوانان اهمیت خاصی پیدا می‌کند. در زمان معاصر، عدم آشنایی توده مردم با اصالت‌های این حوزه مهم معرفت بشری موجب شده است که این حوزه مورد سوء استفاده عده‌ای سودجو قرار گیرد و بازار نشر از آثاری پر شود که نه تنها نقشی در رشد و تعالی کودک ندارد بلکه موجب از بین رفتن انگیزه در کودکان و نوجوانان می‌شود. اما هدف اصلی ادبیات کودک درست اندیشی است و در جهان امروز علیرغم پیشرفت‌های علمی و فن آوری، کتاب درمانی به عنوان راهی برای پیشگیری از معضلات اجتماعی مطرح است.

لذا به منظور گسترش ادبیات اصیل کودک و نوجوان و بسط آن در میان دانشجویان و دانش‌آموختگان و کمک به شناخت همگان از این حوزه مهم، ایجاد انگیزه کتاب خوانی، کمک به رشد و اعتلای جامعه و حسب رسالت علمی و فرهنگی دانشگاه، بنا به پیشنهاد این حقیر، شورای محترم پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی در تاریخ ۸۰/۱۲/۷ با برگزاری همایش ادبیات کودکان و نوجوانان موافقت نمود، پیشنهاد مذکور در تاریخ ۸۰/۱۲/۸ به تأیید شورای محترم پژوهشی دانشگاه رسید. پس از ابلاغ رسمی ریاست محترم دانشگاه مبنی بر برگزاری همایش تلاش‌ها و برنامه ریزی‌ها آغاز شد. شورای کتاب کودک تهران از پیشنهاد مذکور استقبال نموده و اعلام آمادگی کرد تا در برگزاری همایش مساعدت نماید. همکاری شورا پستوانه علمی تخصصی همایش شد. استقبال سازمان‌ها و نهادها و حمایت هیأت رئیسه محترم دانشگاه به ویژه ریاست دانشگاه موجب شد که همایش از یک امر تخصصی به کار ملی و همگانی تبدیل شود. همه خواستار جشنواره‌ای بودند که در آن مشارکت داشته باشند. خانواده‌ها، استادان، معلمان، مربیان، دانشجویان، دانش‌آموزان و.. لذا برنامه‌ها به گونه‌ای دیگر شد. فراخوان اول در سطح محدودی منتشر شده بود اما فراخوان دوم با تمدید زمان ارسال مقالات در سطح کشور منتشر شد. درج خبر در نشریات محلی و کشوری از جمله در کیهان فرهنگی موجب شد که در تمام نقاط کشور علاقه‌مندان از برپایی چنین همایشی مطلع شوند. مقالات متعددی به دبیرخانه همایش می‌رسید همه خواستار مشارکت بودند اما امکانات بسنده نبود. دانشگاه سال مالی دشواری را پشت سر می‌گذاشت. بعلاوه نگارنده براین باور بود که در کارهایی که به دلیل عشق و علاقه انجام می‌شود نیازی به حیف و میل و صرف هزینه‌های اضافی نیست با توجه به دشواریهای مالی می‌بایست این همایش با کمترین هزینه برگزار گردد، لذا تصمیم گرفته شد دعوت نامه فقط برای کسانی ارسال شود

که مقالات ایشان به تأیید کمیته علمی همایش رسیده باشد. مقالات ارزشمندی واصل شده بود. پس مقالات به لحاظ موضوعی به سه گروه ادبیات، تعلیم و تربیت، کتاب و کتابخوانی تقسیم بندی شد. پس از تدوین معیارهای ارزیابی، مقالات بدون نام به همراه برگ ارزیابی به متخصصان موضوعی تحویل گردید. پس از اخذ نظر داوران و اعضای کمیته علمی، در جلسات نهایی کمیته علمی در خصوص نحوه ارائه مقالات (چاپ در چکیده مقالات، ارائه در همایش و یا چاپ در مجموعه مقالات) اتخاذ تصمیم گردید و در نشست مشترک کمیته علمی و اجرایی همایش، برنامه‌ها در دو بخش علمی و جنبی تنظیم گردید.

الف: بخش علمی

- ۱- ارائه مقاله یا سخنرانی توسط متخصصان و صاحب نظران به مدت ۳ روز.
- ۲- برگزاری نمایشگاه تخصصی ایران در ادبیات کودکان و نوجوانان توسط شورای کتاب کودک تهران.

ب: بخش جنبی

- ۱- حضور مدعوین در آموزش و پرورش جهت سخنرانی و برگزاری کارگاه قصه گوئی.
- ۲- برگزاری شب شعر (با شاعران کودک و کودکان شاعر) به همت کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بیرجند.
- ۳- برگزاری تئاتر شازده کوچولو اثر (آنتوان دو سنت اگزوپری) به همت کانون تئاتر دانشگاه بیرجند.
- ۴- برگزاری نمایشگاه در محل باغ موزه اکبریه، به همت مدیریت میراث فرهنگی جنوب خراسان و مساعدت ارشاد اسلامی بیرجند که بخش‌های مختلفی را شامل می‌شود.
- ۱-۴- سیر تاریخی کتاب های کودک و نوجوان (به همت و تلاش کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بیرجند)
- ۲-۴- برگزاری نمایشگاه ایران در ادبیات کودک و نوجوان به همت شورای کتاب کودک.
- ۳-۴- برگزاری کارگاه کتاب سازی و نقاشی به همت کانون پرورشی بیرجند و شورای کتاب کودک.
- ۴-۴- برگزاری نمایشگاه کار مربی کودک به همت مراکز پیش دبستانی بیرجند.
- ۵-۴- برگزاری نمایشگاه و دست آوردهای کودکان مراکز کم توان ذهنی بهزیستی بیرجند از جمله مرکز دختران خورشید.
- ۶-۴- غرفه‌های دیگر:
- برنامه‌های دیگری نیز تدارک دیده شده بود از جمله تئاتر عروسکی، نمایشگاه بیرجندشناسی و نمایشگاه کتاب که به دلیل کمبود فضا و وقت همایش از برنامه حذف گردید.
- پیام همایش، پیام روز جهانی کودک بود. "کتاب به کتاب تا اوج آسمانها" که در همه نقاط شهر و

در همه مکاتبات و پوستره‌های همایش به چشم می‌خورد. و در نهایت این که: بچه‌های ما باید کتاب بخوانند و آن هم کتاب‌های خوب و اصیل تا آن‌ها را در شناخت زندگی و حیات معقول یاری رسانند.

اما انجام چنین حجمی از کار میسر نبود مگر با مشارکت همه عزیزان که از همت و تلاش آنان سپاسگزاریم. از آن جمله‌اند:

۱- هیأت رئیسه محترم دانشگاه بیرجند بویژه ریاست محترم دانشگاه جناب آقای دکتر آقاابراهیمی و جناب آقای دکتر زمانی معاون محترم پژوهشی و فناوری دانشگاه که به همت ایشان این مجموعه به زیور طبع آراسته شد.

۲- همکاران دانشکده ادبیات بویژه ریاست محترم دانشکده جناب آقای دکتر رحیمی و معاون محترم پژوهشی جناب آقای دکتر بهنام فر، هم چنین جناب آقای رضایی که بیشترین سهم را در این تلاش دارند. جناب آقای صمدیان و همه همکاران ارجمندی که ذکر نامشان موجب اطالة کلام است و از این بابت عذر خواهم.

۳- شواری محترم کتاب کودک تهران بویژه اساتید محترم سرکار خانم میرهادی، انصاری و قزل‌ایاغ، هم چنین خانمها امینی و ترکاشوند.

۴- مدیر کل محترم میراث فرهنگی خراسان جنوبی جناب آقای مکرملی، جناب آقای برآبادی و سرکار خانم کاظمی و سایر کارکنان دلسوز آن سازمان.

۵- ریاست محترم ارشاد اسلامی جناب آقای رضائی هم چنین جناب آقای نیک بخت، جناب آقای عباس زاده، هنرمند محترم و سایر کارکنان آن اداره.

۶- شهردار محترم جناب آقای نخعی نژاد.

۷- اعضاء محترم کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بیرجند بویژه ریاست محترم کانون جناب آقای صمدی.

۸- مدیریت محترم آموزش و پرورش بیرجند، جناب آقای مهندس مقری مدیریت محترم و جناب آقای دانشمند و همکاران ارجمندشان در پژوهشگاه معلم و مرکز مشاوره آن اداره.

۹- روابط عمومی دانشگاه بویژه جناب آقای مهندس رضایی و جناب آقای مشاور نیما.

۱۰- دانشجویان عزیزی که در تمام مدت عاشقانه تلاش کردند بویژه اعضای انجمن علمی ادبیات و گروه کتابداری.

حضور میهمانان ارجمند، شاعران، نویسندگان و صاحب نظران حوزه ادبیات کودکان و نوجوانان در شهر تاریخی فرهنگی بیرجند، برگ سبزی بود که عاشقان خدمت به کودکان این منطقه کویری و محروم تقدیم کردند.

و منت خداوند کریم را که یاری فرمود چنین حجمی از کار و تلاش به انجام رسد. امیداوریم که این همایش آغازگر برنامه‌های کوتاه مدت و درازمدت برای رشد و تعالی کودکان و نوجوانان میهن عزیزمان باشد. انشاءا...

دبیر همایش

تحلیل مقایسه‌ای قصه‌های قومی و ادبیات معاصر کودک ایران

طاهره آدینه پور (دانشگاه شیراز)

چکیده

نتایج پژوهش‌ها در زمینه تأثیر ادبیات کودک بر رشد خواندن زبان آموزان حاکی از مثبت بودن این تأثیر است. اما تاکنون انواع این ادبیات در زمینه تأثیر یادشده مورد مقایسه قرار نگرفته‌اند. هدف پژوهش حاضر مقایسه افسانه‌های ایرانی و ادبیات معاصر کودک از حیث میزان پیچیدگی (بلوغ) نحوی و براساس شاخص میانگین طول واحدهای پایانی هانت (۱۹۶۵) و نیز تعداد استعاره‌های دستوری طبق تعریف هلیدی (۱۹۸۵) بوده است. همچنین، میزان پیچیدگی واژگانی دو نوع ادبی براساس تعداد استعاره‌های سنتی مورد بررسی قرار گرفته است. اطلاعات حاصل نیز با استفاده از سه روش آماری - آزمون تی، تحلیل واریانس و مربع خی مورد تحلیل قرار گرفته است.

نتایج نشان می‌دهد که براساس میانگین طول واحدهای پایانی هانت و تعداد یکی از استعاره‌های واژگانی، قصه‌های قومی از بلوغ و پیچیدگی بیشتری نسبت به قصه‌های معاصر کودک برخوردارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که چه در کلاسهای آموزش زبان فارسی به عنوان زبان اول و چه در کلاسهای آموزشی زبان فارسی به عنوان زبان دوم، برای دانش‌آموزان مبتدی می‌توان از قصه‌های معاصر کودک به عنوان متون خواندنی بهره برد. در حالی که برای زبان‌آموزان پیشرفته‌تر کاربرد قصه‌های عامیانه مناسب‌تر است.

عبارت‌های کلیدی: آموزش زبان فارسی. ادبیات کودک. استعاره‌های دستوری. استعاره‌های واژگانی (سنتی). افسانه‌های ایرانی. پیچیدگی نحوی (بلوغ نحوی). واحدهای پایانی.

۱- مقدمه:

ادبیات به عنوان بخشی از محتوای متون آموزشی و بویژه متون خواندن از دیرباز مورد توجه بوده، اما این توجه گاه مسیر نشیب و فراز را پیموده است. تحقیقات بسیاری نشان داده در حالی که زبان‌آموزان پیشرفته از هرگونه متن ادبی می‌توانند بهره‌مند گردند، برای زبان‌آموزان مبتدی و متوسط، ادبیات کودک و قصه‌های عامیانه مفیدتر هستند. به اعتقاد روانشناسان "خوانندگان یا شنوندگان کم سال به راحتی خود را به جای شخصیت‌های داستان می‌گذارند و در آن جا احساس آرامش می‌کنند."^(۱) قصه‌های عامیانه "به سرعت آغاز می‌شوند، شخصیت‌ها پیچیده نیستند و پی رنگ آنها با شتاب از میان راههای امن می‌گذرد و قبل از این که داستان به پایان برسد همه سئوالات از پیش پاسخ داده شده‌اند."^(۲) ادبیات کودک و قصه‌های عامیانه آن چنان که آر^(۳) مطرح می‌سازد "برای تدریس طولانی و وقت گیر نیستند و غالباً"

می‌توان آنها را برای یک یا دو جلسه کلامی برنامه ریزی کرد. «گلپز»^(۴) نشان می‌دهد که چگونه ادبیات رشد زبان کودک را تقویت می‌کند. به نظر وی رشد زبان کودک در گرو برخورد او با زبانی بالغ است و این امر از طریق ادبیات کودک امکان‌پذیر است. زیرا به اعتقاد وی زبان ادبیات پیچیده‌تر از زبانی است که کودک در مکالمات روزمره با آن سروکار دارد و ادبیات می‌تواند واژگان و الگوهای جدید جمله را به آنها ارائه دهد.

۲- اهداف این پژوهش:

در تحقیقی که توسط کردن^(۵) در مورد دوازده کودک بیست و هشت تا سی و هشت ماهه انجام گرفت، نشان داده شد که رشد زبانی در مورد کودکانی بهتر صورت می‌گیرد که در معرض زبانی با نحو بالغ قرار می‌گیرند. چامسکی^(۶) در تحقیق خود نشان داد که میان رشد زبانی کودکان و میانگین سطح پیچیدگی کتاب‌هایی که با آن سروکار دارند و نیز تعداد کتاب‌هایی که با آن آشنایی دارند یا در دوران کودکی برایشان خوانده شده است، همبستگی مثبتی وجود دارد. این همبستگی میان رشد زبانی کسانی که خود کتابخوان بودند و سطح نحوی پیچیده کتاب‌های مورد مطالعه شان نیز مشاهده شد.

هانت، تحت تأثیر دستورگشتاری معتقد است که با افزایش سن، افراد می‌توانند تعداد بیشتری گشتارهای درونه‌ای ساز (Sentence Embedding Transformation) در گفتار و نوشتار خود به کار گیرند. وی به این ترتیب شاخص واحدهای پایانی (T-Units) را به منظور اندازه‌گیری بلوغ نحوی متون نوشتاری ارائه می‌دهد. شاخصی که هم جهت با نظریه تقطیع میلر به عنوان معیاری برای سنجش بلوغ/ پیچیدگی نحوی متون نوشتاری و در نتیجه به عنوان عاملی تأثیرگذار در خواندن به حساب می‌آید. شاخص واحدهای پایانی هانت پیچیدگی متن را از بعد نحوی مورد بررسی قرار می‌دهد و مقوله سرشاری متن از حیث استعاره، پیچیدگی واژگان آن را به آزمون می‌برد. هدف کلی از پژوهش بررسی ویژگی‌های دوگونه ادبی نوشتاری مهم زبان فارسی یعنی افسانه‌ها و قصه‌های معاصر کودک می‌باشد که نهایتاً ارزش و نقش هر یک از این دو در زبان‌آموزی مشخص خواهد شد.

برای این هدف کلی دو هدف جزئی به این شرح وجود دارد:

- ۱- بررسی، تعیین و مقایسه میزان پیچیدگی نحوی در افسانه‌ها و قصه‌های معاصر کودک به فارسی با توجه به دو عامل پیچیدگی نحوی و فرآیند اسم‌سازی یا استعاره دستوری.
- ۲- بررسی، تعیین و مقایسه میزان بهره‌گیری افسانه‌ها و قصه‌های معاصر کودک در زبان فارسی از استعاره‌های مختلف.

۳- روش پژوهش:

۳-۱- واحدهای تحلیل:

واحدهای تحلیل این پژوهش مجموعاً برگزیده از حدود دوهزار سطر از افسانه‌های ایرانی و قصه‌های نویسندگان معاصر کودک در ایران است که نیمی از آن متعلق به افسانه‌های ایرانی است که در چهار جلد افسانه‌ها و افسانه‌های کهن صبحی گردآوری و تدوین شده و نیم دیگر از فهرست کتاب‌های کودکان و نوجوانان که بین سالهای ۷۷-۱۳۶۸ توسط شورای کتاب کودک منتشر شده به روش تصادفی انتخاب گردید. در مرحله تاپ قصه‌های قومی، دوازده افسانه‌ای که در انتخاب اولویت داشتند؛ هزار سطر مورد نظر را تشکیل دادند. در مجموع دوازده افسانه که شامل بیش از هزار سطر می‌شد برای تحلیل آماده گشت ستون سمت چپ (جدول ۱-۳). در مورد قصه‌های معاصر، فهرست شورای کتاب کودک طی سالهای ۶۸ تا ۷۷ در اختیار سه داور قرار گرفت تا آثار برگزیده این فهرست را مشخص نمایند. سپس براساس انتخاب ایشان حدود هزار سطر از ادبیات معاصر کودک نیز برای تحلیل آماده گردید. (جدول ۱-۳).

نام قصه‌های معاصر	گروه سنی	نویسنده	نام قصه‌های قومی
مهمان مامان	ج و د	هوشنگ مرادی کرمانی	بز زنگوله پا
لانه گنجشک کوچولو	الف و ب	محمد رضا یوسفی	بلبل سرگشته
همه ستاره‌ها را دوست دارند	الف و ب	محمد رضا یوسفی	کلاغ لجباز
چرا ستاره کوچولو گم شد	الف و ب	محمد رضا یوسفی	پیره زن
پیش جلینگ جلینگ	الف	ناصر یوسی	کدوی قلقله زن
شهر بی خاطره	ب و ج	ناصر یوسفی	شیر و شکر
داستانهای نخودی	ب و ج	محمد محمدی	شاهزاده و مار
گربه‌ای که موشها را دوست داشت	ب و ج	احمد رضا احمدی	سعد و سعید
در بهار خرگوش سفیدم را یافتم	الف و ب و ج	احمد رضا احمدی	رمالباشی
تو دیگر از این بوته هزار گل سرخ داری	ج و د	احمد رضا احمدی	خاله قورباغه
من خودم	الف و ب	فریبا صدیقیم	نمکی
اندازه دنیا	الف	شکوه قاسم نیا	کرده دریایی
حسنی به خورش نرسید هزار پا و هزار مشکل	الف و ب	مژگان شیخی	
یک سبد سیب	الف و ب	محمد رضا شمس	
لانه‌ای برای دم سیاه	الف و ج	محمد رضا شمس	
بچه‌ها و کبوترها	ب و ج	سیروس طاهباز	
نی لیک سحرآمیز	الف و ب	فریبا کلهر	
آفتاب شادی	ج و د	اکرم قاسم پور	

۲-۳- روش شمارش واحدهای پایانی

الگوی مورد استفاده این پژوهش، واحدهای پایانی هانت (۱۹۶۵) بوده است. طبق ردیف هانت و با توجه به شباهت ساختار جمله در زبان فارسی و انگلیسی و با توجه به تعاریف داده شده در باطنی (۱۰) و فرشیدورد (۱۱) هر جمله پیچیده یک واحد پایانی، هر جمله ساده یک واحد پایانی اما هر جمله مرکب همپایه یا پیچیده مرکب می توانست شامل دو یا بیش از دو واحد پایانی باشد. به این ترتیب هر چه تعداد واحدهای پایانی کمتر و تعداد واژگان متن بیشتر باشد به این معناست که نویسنده از جملات پیچیده بیشتری استفاده کرده است و تعداد اندیشه بیشتری را برای استفاده از گشتارهای درونه‌ای ساز در جمله جای داده است.

۳-۳- شمارش واژگان

بنابر تعریف فرشیدورد (۱۲) از واژه، اقسام آن (فعل، اسم، صفت، قید، حرف، صوت) شمارش شدند و برای عینیت بخشیدن به این شمارش، واژگان مرکب به سازه‌های تشکیل دهنده تقسیم شده و به عبارت دیگر ملاک شمارش، کلمات ساده قرار داده شد و "را" به عنوان نشانه گذار از شمارش حذف گردید. (۱۳)

۴-۳- شمارش استعاره‌های سنتی (مصرحه، بالکنایه، تمثیلی) مجاز و کنایه

بر اساس تعاریف داده شده در شمیسا (۱۴)، هر یک از استعاره‌های سنتی (مصرحه، بالکنایه، تمثیلی) مجاز و کنایه جداگانه و برای هر دو گونه ادبی شمارش و ثبت شده.

۵-۳- شمارش استعاره‌های دستوری

پژوهش حاضر بر اساس تعریف هلیدی (۱۵) بر مصاد فارسی در نقش مضاف یا در ترکیبات اضافی متمرکز شد. لازم به یاد آوری است که به منظور پرهیز از قضاوت شخصی و تأمین اعتبار و عینیت در همه مراحل شمارش واژگان، واحدهای پایانی و انواع استعاره، پژوهشگر از وجود دو داور که قبل از آغاز به شمردن با روشی هماهنگ آموزش دیدند، سود جسته است. کار شمارش موارد فوق توسط این دو داور و پژوهشگر انجام شده و سپس موارد اختلاف از شمارش حذف گردید.

۶-۳- روش های آماری

در این پژوهش سه روش آماری آزمون تی (T-Test)، تحلیل واریانس یک سویه (ANOVA One Way-) و مجذور خی (Chi Square) مورد استفاده قرار گرفته است.

۴- تجزیه و تحلیل یافته‌ها و نتایج

۴-۱- میانگین طول واحدهای پایانی

به منظور تعیین میانگین طول واحدهای پایانی، تعداد واژگان در هر قصه بخش بر تعداد واحدهای پایانی آن قصه شد. سپس، میانگین کل قصه‌ها در هر گونه ادبی جداگانه محاسبه و ثبت گردید. شاخص اخیر از طریق تقسیم حاصل جمع کل میانگین‌ها بر تعداد آنها به دست آمد تا راه مقایسه دو گونه ادبی، در کل، هموار گردد (جدول ۴-۱ و ۴-۲).

جدول ۴-۱

میانگین طول واحدهای پایانی قصه‌های قومی

تعداد	نام قصه	تعداد واژه	تعداد واحد پایانی	میانگین طول واحدهای پایانی
۱	بز زنگوله پا	۷۹۹	۸۰	۹/۹۹
۲	بلبل سرگشته	۱۲۷۷	۱۰۹	۱۱/۷۲
۳	کلاغ لجباز	۱۵۵۱	۱۵۳	۱۰/۱۴
۴	پیره زن	۶۲۴	۶۱	۱۰/۲۳
۵	کلدو قلعه زن	۸۴۳	۷۶	۱۱/۰۹
۶	شیر و شکر	۱۲۲۲	۱۲۲	۱۰/۰۲
۷	شاهزاده و مار	۸۱۲	۵۶	۱۴/۵
۸	سعد و سعید	۱۹۱۸	۱۶۱	۱۱/۹۱
۹	رمالباشی	۲۸۵۰	۲۵۷	۱۱/۰۹
۱۰	خاله قورباغه	۲۸۹۲	۱۸۲	۱۵/۸۹
۱۱	نمکی	۲۲۸۸	۱۷۵	۱۳/۰۷
۱۲	کره دریایی	۵۶۱	۳۷	۱۵/۱۶
جمع کل		۱۷۶۳۷	۱۴۶۹	۱۲/۰۶۶

جدول ۲-۴

میانگین طول و واحدهای پایانی قصه‌های معاصر کودک

تعداد	نام قصه	تعداد واژه	تعداد واحد پایانی	میانگین طول واحدهای پایانی
۱	مهمان مامان	۲۴۷۰	۳۶۶	۶/۷۵
۲	لانه گنجشک کوچولو	۸۷۳	۸۳	۱۰/۵۲
۳	همه ستاره‌ها را دوست دارند	۸۵۰	۷۲	۱۱/۸۱
۴	چرا ستاره کوچولو گم شد	۱۵۷۳	۱۴۷	۱۰/۷۰
۵	پیشی جیلینگ جیلینگ	۴۴۹	۶۳	۷/۱۳
۶	شهر بی خاطره	۹۷۴	۸۲	۱۱/۸۸
۷	داستانهای نخودی	۴۰۹	۳۳	۱۲/۳۹
۸	گریه‌ای که موشها را دوست داشت	۹۷۴	۷۹	۱۱/۹۹
۹	در بهار خرگوش سفیدم را یافتم	۳۹۰	۴۳	۹/۰۷
۱۰	تو دیگر از این بوته هزارگل سرخ داری	۵۰۶	۵۷	۸/۸۸
۱۱	من خودم	۴۹۶	۶۲	۸
۱۲	اندازه دنیا	۸۳۳	۹۸	۸/۵
۱۳	حسنی به خونه ش نرسید هزارپا و هزار مشکل...	۸۱۲	۸۸	۹/۲۳
۱۴	یک سبد سیب	۶۳۸	۵۵	۱۱/۶
۱۵	لانه‌ای برای دم سیاه	۳۷۴	۳۴	۱۱
۱۶	بچه‌ها و کبوترها	۷۴۰	۷۲	۱۰/۲۸
۱۷	نی لبک سحرآمیز	۱۱۷۵	۱۰۱	۱۱/۶۳
۱۸	آفتاب شادی	۵۹۰	۷۷	۷/۶۶
جمع کل		۱۵۰۹۹	۱۶۱۲	۹/۹۴

همان‌گونه که مقایسه جداول ۴-۱ و ۴-۲ نشان می‌دهد، در قصه‌های قومی، تعداد واژگان بیشتری در هر واحد پایانی مورد استفاده قرار گرفته و میانگین طول واحدهای پایانی بیشتر از قصه‌های معاصر کودک است.

جدول ۴-۳

استعاره‌های واژگانی و دستوری در قصه‌های معاصر کودک

نام قصه	مصرحه	بالکنایه	مجاز	کنایه	استعاره تمثیلی	استعاره دستوری
مهمان مامان	.	۲	۱	۹	.	.
لانه گنجشک کوچولو	.	.	.	.	.	.
همه ستاره‌ها را دوست دارند	.	.	.	.	.	.
چرا ستاره کوچولو گم شد	.	۷۲	.	.	.	۱
پیشی جیلینگ جیلینگ	.	۸	.	.	.	۱
شهر بی خاطره	.	۲	.	.	.	۱
داستانهای نخودی	.	.	۱	.	.	.
گربه‌ای که موشها را دوست داشت	.	۱۲	.	.	.	۲
در بهار خرگوش سفیدم را یافتم	.	۲	.	.	.	.
تو دیگر از این بوته هزار گل سرخ داری	.	۱	.	.	.	.
من خودم	۱	۳	.	.	.	.
اندازه دنیا	.	۱۴	.	.	.	.
حسنی به خونه ش نرسید هزار پا و هزار مشکل	.	۱۴	.	.	.	۱
یک سبد سیب	.	۱۶	.	.	.	.
لانه‌ای برای دم سیاه	.	۱۸	.	.	.	.
بچه‌ها و کبوترها	.	۴	.	.	.	.
نی لبیک سحرآمیز	.	.	.	.	.	.
آفتاب شادی	.	۹	.	.	.	.
جمع کل استعاره‌های واژگانی = ۱۸۹			جمع کل استعاره‌های دستوری = ۶			

جدول ۴-۴

استعاره‌های واژگانی و دستوری در قصه‌های قومی

نام قصه	مصرحه	بالکنایه	مجاز	کنایه	استعاره تمثیلی	استعاره دستوری
بز زنگوله پا	.	.	۳	۳	.	.
بلبل سرگشته	.	.	.	۶	.	.
کلاغ لجباز	.	۱۰	.	۱۵	.	.
پیره زن	.	۵	.	۲	.	.
کدو قلقله زن	.	۴	.	۳	.	.
شیر و شکر	.	۲	.	۸	۱	.
شاهزاده و مار	.	.	.	۱	.	.
سعد و سعید	.	۳	.	.	.	.
رمالباشی	.	۱	.	۱۶	.	۱
خاله قورباغه	.	۳	.	۱۲	.	.
نمکی	.	۱	.	۱۶	۲	۱
گره دریایی	.	.	.	۷	.	.
جمع کل استعاره‌های واژگانی = ۱۲۴			جمع کل استعاره‌های دستوری = ۲			

مقایسه جدولهای ۳-۴ و ۴-۴ نیز نشان می‌دهد که از میان استعاره‌های واژگانی، کنایه و بالکنایه بیش از دیگر انواع استعاره‌ها مورد استفاده قصه‌های معاصر کودک و عامیانه قرار گرفته است. این در حالی است که قصه‌های عامیانه از تعداد کنایه بیشتری نسبت به قصه‌های معاصر سود جسته است. اما نویسندگان قصه‌های معاصر، تعداد بالکنایه بیشتری در نوشته‌های خود به کار برده‌اند. از طرف دیگر تعداد استعاره دستوری (دراین جا، مصدر در نقش مضاف) در هر دو گونه ادبی بسیار اندک و انگشت شمار بوده است.

۴-۲- روش های آماری

۴-۲-۱- میانگین و انحراف معیار طول واحدهای پایانی قصه های قومی و قصه های معاصر کودک بر اساس آزمون تی (T-Test) برای مقایسه میانگین های دو گونه ادبی محاسبه گرفته شد و در نتیجه انحراف معیار و مقدار t در سطح معنا داری برای دو گونه ادبی تعیین و مشخص گردید. (جدول ۵ - ۴).

جدول ۵ - ۴

میانگین و انحراف معیار طول واحدهای پایانی قصه های قومی و قصه های معاصر کودک

منبع پراکندگی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معنادار (P)
قصه های قومی	۱۲	۱۲/۰۶۶	۲/۱۰۵	۲/۹۳	۰/۰۰۷
قصه های معاصر کودک	۱۸	۹/۹۴	۱/۸۲۷	.	.

طبق جدول ۵ - ۴، اختلاف میان قصه های قومی و معاصر کودک در سطح ۰/۰۷. معنادار می باشد به عبارت دیگر قصه های قومی نسبت به قصه های معاصر کودک از پیچیدگی نحوی بیشتری برخوردار هستند و طول واحدهای پایانی این قصه ها، طولانی تر از طول واحدهای پایانی قصه های معاصر کودک است. به علاوه کاربرد جملات پیچیده در این گونه ادبی تصادفی نبوده و نظام مند می باشد.

۲-۲-۲- میانگین و انحراف طول واحدهای پایانی بر حسب گروه های سنی قصه های معاصر

کودک

پس از تعیین سطح معناداری میانگین طول واحدهای پایانی دو گروه، کتاب های معاصر کودک بر حسب گروه های سنی به پنج گروه تقسیم شدند. این تقسیم بندی بر اساس تقسیم بندی موجود در فهرست کتاب های مناسب کودکان و نوجوانان (۱۳۷۷ - ۱۳۶۹) توسط شورای کتاب کودک، انجام گرفت این در حالی بود که قصه های قومی صبحی از هیچ گونه تقسیم بندی سنی برخوردار نبودند. بنابر این میانگین طول واحدهای پایانی برای هر یک از گروه های سنی قصه های معاصر محاسبه و در جدول گروه های سنی درج گردید. نخست، تحلیل واریانس یک سویه (One-way ANOVA) برای تشخیص معناداری اختلاف میان گروه های سنی بکار گرفته شد. سپس آزمون نیو من کولز (Student-Newman Ceuls) نشان داد که این اختلاف میان کدام گروه های سنی وجود دارد

(جدول ۶ - ۴).

جدول ۴-۶

میانگین و انحراف معیار طول واحدهای پایانی بر حسب گروههای سنی قصه‌های معاصر کودک

کد	گروههای سنی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۰	صبحی	۱۲	۱۲/۰۶	۲/۱۰
۱	الف	۲	۷/۸۱	۰/۹۶
۲	الف و ب	۸	۱۰/۵۶	۱/۳۲
۳	ب و ج	۳	۱۱/۳۱	۰/۹۵
۴	الف، ب و ج	۲	۱۰/۷۳	۲/۳۴
۵	ج و د	۳	۷/۷۶	۱/۰۷
	جمع	۳۰	۱۰/۷۹	۲/۱۸

$$F = 4/43 \quad P = 0/0053$$

Student-Newman. ceuls ۰ و ۵

۱ و ۱.

طبق جدول ۴-۶، اختلاف میان صبحی از یک طرف و گروه سنی ج و د معنادار است. هم چنین بین صبحی با گروه سنی الف نیز، اختلاف وجود دارد.

۳-۲-۴ - میانگین و انحراف معیار طول واحدهای پایانی بر حسب گروههای سنی مختلف

بر حسب میانگین قصه‌های قومی این قصه‌ها نیز به سه گروه با کدهای ۲۱، ۲۰ و ۲۲ تقسیم شدند. این تقسیم بندی به منظور تعیین سطح سنی قصه‌های قومی در مقایسه با قصه‌های معاصر کودک صورت گرفت. در این مرحله نیز تحلیل واریانس یک سویه در سطح معناداری اختلاف میان گروهها را نشان داد. سپس آزمون نیو من کولز به کار برده شد تا نشان دهد که میان کدام گروههای سنی اختلاف معنادار وجود دارد (جدول ۷-۴).

جدول ۴-۷

میانگین و انحراف معیار طول واحدهای پایانی بر حسب گروههای سنی مختلف

کد	گروههای سنی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۲۰	افسانه‌های ۶،۴،۳،۱	۴	۱۰/۰۹	۰/۱۱
۲۱	افسانه‌های ۹،۸،۵،۲	۴	۱۱/۴۵	۰/۴۲
۲۲	افسانه‌های ۱۲،۱۱،۱۰،۷	۴	۱۴/۶۵	۱/۱۹
۱	الف	۲	۷/۸۱	۰/۹۶
۲	الف و ب	۸	۱۰/۵۶	۱/۳۲
۳	ب و ج	۳	۱۱/۳۱	۰/۹۵
۴	الف، ب و ج	۲	۱۰/۷۳	۲/۳۴
۵	ج و د	۳	۷/۷۶	۱/۰۷
جمع		۳۰	۱۰/۷۹	۲/۱۸

$$F = ۱۲/۴۵ \quad P = ۰/۰۰۰۰۱$$

Student-Newman - Ceuls - ۵ و ۲۰-۵ و ۲-۵ و ۳-۵ و ۲۱-۵ و ۲۲-۱ و ۲۰-۱ و ۲-۱ و ۳
 ۲۲ و ۲۱-۲۲ و ۲۲-۳ و ۲۲-۴ و ۲۲-۲ و ۲۲-۲۰ و ۲۲-۱ و ۲۱-۱ و

همان طور که جدول فوق نشان می‌دهد $p = ۰/۰۰۰۰۱$ (f = ۱۲/۴۵) اختلاف میان گروههای سنی ذکر شده در ذیل جدول معنادار است.

۴-۲-۴ - آزمون مجذور خی (X^2) برای استعاره‌های واژگانی و دستوری

همان طور که جدول ۸-۴ نشان می‌دهد استفاده از آزمون خی حاکی از آن است که میان افسانه‌ها و قصه‌های معاصر از نظر میزان کل استعاره‌های واژگانی تفاوت معنادار وجود ندارد. این در حالی است که

بین افسانه‌ها و قصه‌های معاصر از نظر میزان استعاره‌های بالکنایه تفاوت معنادار وجود دارد (جدول ۹-۴).

جدول ۸-۴

مجذور خی برای استعاره‌های واژگانی قصه‌های قومی و قصه‌های معاصر کودک

قصه‌های قومی	قصه‌های معاصر کودک
۱۲۴	۱۱۷
استعاره واژگانی	
معنادار نیست	
$X^2 = 0/21$	

جدول ۹-۴

مجذور خی برای استعاره‌های بالکنایه قصه‌های قومی و قصه‌های معاصر کودک

قصه‌های قومی	قصه‌های معاصر کودک
۲۹	۱۰۵
استعاره بالکنایه	
$P = 0/001$	
$X^2 = 43/2238$	

۵-۲-۴ - آزمون مجذور خی برای کل استعاره‌های واژگانی در گروه‌های سنی مختلف

بر اساس آزمون مجذور خی، میان گروه‌های سنی و میزان استعاره‌های واژگانی در هر دو گونه ادبی رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۱۰-۴

مجذور خی برای استعاره‌های واژگانی گروه‌های سنی در قصه‌های معاصر کودک

گروه سنی	الف	الفوب	ب و ج	الفوب و ج	ج و د	جمع
با استعاره	۲۲	۵۲	۱۸	۳	۲۲	۱۱۷
بدون استعاره	۱۳۹	۴۴۳	۲۱۵	۷۳	۴۷۸	۱۳۴۸
جمع	۱۶۱	۴۹۵	۲۳۳	۷۶	۵۰۰	۱۴۶۵
$P = 0/001$		$dF = 4$		$X^2 = 21/205$		

جدول ۱۱- ۴

مجدور خی استعاره‌های واژگانی گروه‌های سنی در قصه‌های قومی

گروه سنی	گروه ۲۰	گروه ۲۱	گروه ۲۲	جمع
با استعاره	۴۹	۳۳	۴۲	۱۲۴
بدون استعاره	۳۶۷	۵۷۰	۴۰۸	۱۳۴۵
جمع	۴۱۶	۶۰۳	۴۵۰	۱۴۶۹
$P=0/01$				$X^2=13/07$
$df=2$				

۵- نتیجه‌گیری

همان‌گونه که نتایج بدست آمده نشان می‌دهد مطابق با الگوی هانت افسانه‌های ایرانی نسبت به قصه‌های معاصر از بلوغ نحوی و پیچیدگی بیشتری برخوردارند، اما این برتری نسبت به کتاب‌های گروه‌های سنی گوناگون، متفاوت است. مقایسه نشان می‌دهد که افسانه‌ها در مجموع در زمره گروه‌های سنی میانی (ب و ج) قرار می‌گیرند.

اما تفاوت فراوانی دو نوع خاص استعاره‌های واژگانی یعنی بالکنایه و کنایه در جهت عکس یکدیگر و به ترتیب یکی به نفع قصه‌های معاصر کودک و دیگری به نفع افسانه‌ها معنادار بود. بدین ترتیب کنایات که نشان دهنده ویژگی ادبی متن هستند در افسانه‌ها بیشترند و از این رو با توجه به این معیار نیز می‌توان ادعا نمود که افسانه‌ها از بلوغ ادبی قابل توجهی نسبت به قصه‌های معاصر کودک برخوردارند. پژوهش حاضر نشان داد که بر مبنای میانگین طول واحدهای پایانی پیشنهادی هانت می‌توان گروه‌های مشخصی از قصه‌های معاصر کودک و نیز افسانه‌ها را به گونه‌ای منظم تقسیم‌بندی کرد و سلسله مراتب بلوغ نحوی و در نتیجه پیچیدگی متن آنان را معین نمود. مبتنی بر یافته‌های پژوهش حاضر آنگاه که مراد، پرورش بلوغ نحوی در زبان‌آموزان و ارائه متون ساده‌تر خواندن به آنها باشد، در مراحل ابتدایی بهتر است از داستان‌های نویسندگان معاصر استفاده گردد و در مراحل بعدی، انتخاب از میان افسانه‌ها یا قصه‌های قومی صورت گیرد. هم‌چنین این پژوهش نشان داد که آثار نویسندگان معاصر کودک از پیچیدگی ادبی کمتری نسبت به افسانه‌ها برخوردار است. (اگر استعاره‌های کنایه ملاک این پیچیدگی در نظر گرفته شود). بنابر این، هرگاه هدف مربی پرورش آرایه‌های ادبی زبان فارسی در فراگیران و ارائه متون پیچیده‌تر خواندن به آنها باشد استفاده از افسانه‌ها مفیدتر خواهد بود.

منابع و یادداشت ها

1- Glazer, J.I & Williams, Gurney III. (1979). **Introduction to Children's Literature**. New York: MacGraw-Hill, Inc. P. 213.

۲- منبع پیشین. ص ۲۰۲.

3- Ur, P. (1996). **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University press. P. 201.

4- Glazar, J.I. (1991) **Literature for Young Children**. New York: Macmillan Publishing Company. P. 103.

5- Cazden, C.B. (1927). **Child Language and Education**. New York: Holt Riehart & Winston. P. 75

۶- چامسکی به نقل از منبع شماره ۴. ص ۱۰۱.

۷- هانت، ۱۹۶۵ به نقل از:

Hunt, W. K. (1970). Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults. **Monographs of the Society for Research in Child Development, 35 (1)**.

۸- صبحی مهتدی، فضل... (۱۳۵۳). افسانه‌ها. تهران: امیرکبیر.

صبحی مهتدی، فضل... (۱۳۵۲). افسانه‌ها. تهران: امیرکبیر.

صبحی مهتدی، فضل... (۱۳۵۲). افسانه‌های کهن. تهران: امیرکبیر. ج ۱

صبحی مهتدی، فضل... (۱۳۵۲). افسانه‌های کهن. تهران: امیرکبیر. ج ۲

۹- منبع شماره ۷.

۱۰- باطنی، محمدرضا (۱۳۴۸) توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی. تهران: امیرکبیر

۱۱- فرشیدورد، خسرو. (۱۳۷۵). جمله و تحول آن در زبان. تهران: امیرکبیر. ص ۹۴، ۲۷۵.

۱۲- منبع پیشین. ص ۷۷.

۱۳- به نقل از نجفی، ۱۳۷۳، علافچی، جواد (۱۳۷۷). رابطه بین طبقه اجتماعی و گونه گفتاری از نظر پیچیدگی نحوی. رساله منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز. ص ۲۹.

۱۴- شمیسا، سیروس (۱۳۷۱). بیان. تهران: انتشارات فردوس و انتشارات مجید. ص ۱۴۶، ۱۵۵، ۱۷۶، ۲۳۵، ۳۸.

۱۵- به نقل از:

Knowles, M. & Malmkjer. **Language and control in children's literature**.

London: Routedge. P. 59.

بررسی تصویرگری در ادبیات معاصر کودکان و نوجوانان

جمال الدین اکرم (شورای کتاب کودک)

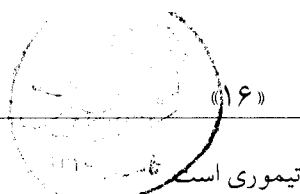
تصویر (Illustration) به معنای نقاشی بیانگر است و عمدتاً متکی بر متن صورت می‌گیرد. چه در بیان شفاهی و چه در متن مکتوب، چه متن تخیلی و داستانی (Fiction) و چه متن غیر تخیلی و متکی بر دانش (Non Fiction) باشد.

هنر تصویرگری، هنر مستقلی نیست. فرآیندی است که از یک سو به ادبیات پیوسته است و از سوی دیگر با هنر نقاشی پیوندی نزدیک دارد. پیش از بررسی تصویرگری کتاب های کودکان و نوجوانان، به ناگزیر باید به تاریخچه تصویرگری کتاب در ایران از یک سو، و شکل‌گیری ادبیات و کتاب کودکان از سوی دیگر نظر انداخت.

مروری بر تاریخچه تصویرگری کتاب در ایران

نقاشی بیانگرا در ایران قدمتی ۸۰۰۰ ساله دارد و به نقاشی هایی از انسان شکارگر بر روی دیواره‌های غارکوه‌دشت لرستان باز می‌گردد اما تصویرگری کتاب را نخستین بار باید در کتاب ارژنگ مانی جستجو کرد. کتابی که به دوران ایران باستان باز می‌گردد و تصویرهای آن بیشتر تزئینی و کمتر بیانگرا بوده است. تصویرگری کتاب در دوران پس از اسلام ترکیبی است از هنر ساسانی، مانی، هندی و بعدها هنر بیزانس. تذهیب و تزیین قرآن نخستین نمونه‌های مصورسازی بوده که عمدتاً با تصویرهای تزیینی و زنگاری (تذهیب) همراه بوده است.

پس از پیدایش نخستین مکتب نگارگری مینیاتور در بغداد، بسیاری از قصه‌ها و روایت‌های مذهبی توسط هنرمندان این مکتب که بیشتر آنها ایرانی بوده‌اند به تصویر کشیده شده این ویژگی در دوره‌های سامانیان، سلجوقیان، ایلخانیان، تیموریان و صفویه دنبال شد و بعدها در کنار آن مکتب‌های شیراز، هرات، تبریز و غیره پدید آمد. اندرزنامه (قابوسنامه) با ۱۰۹ تصویر که در سال ۴۸۳ هـ ق مصور شد از قدیمی‌ترین کتاب های برجسته مصور تاریخ ادبیات ایران است. از دیگر کتاب هایی که طی این دوران به تصویر کشیده شد می‌توان از ترجمه منافع الحیوان ابن بختیشوع در سال ۶۸۹ هـ ق و کتاب جامع التواریخ رشیدی نام برد. هر دوی این کتاب ها از متن و تصویر غیر روایی و غیر تخیلی (Non Fiction) برخوردار است. نمونه ی اول کتابی است مشتمل بر تاریخ طبیعی حیوانات و گیاهان و دیگری بیان سرگذشت ملت‌های گوناگون آن زمان. داستان های کتاب شاهنامه، هفت پیکر، خمسه نظامی، بوستان و گلستان بارها و بارها در دوره‌های متفاوت به تصویر کشیده شد. در این میان نگارگری های کتاب شاهنامه بایستفوری از ویژگی هنری خاصی برخوردار است. کتاب های مصور دیگری چون معراج نامه، خاوران نامه، عیوق و گلشاه با ویژگی های تصویری درخشانی همراه است. در این دوره نگارگرانی چون کمال الدین بهزاد، میرسیدعلی، سلطان محمد و آقا میرک از چهره‌های درخشان تصویرگری کتاب به شمار می‌رفتند. در دوران تیموریان هنر بیزانس نیز در نگارگری ایرانی راه یافت و همراه نگارگری چینی‌ها بر هنر ایرانی تأثیر گذارد. مکتب هرات پیشرو شکل‌گیری تصویرگری در دوران شاهرخ و بایسنقر



تیموری است. دوران جدایی نقاشی و تصویرگری در ایران با آثار رضا عباسی و هنرمندان دربار شاه عباس همراه است. هنرمندان ایرانی در این دوره از تصاویر اروپایی تأثیر گرفتند و تابلوسازی از چهره‌های بزرگان به شیوه‌های نقاشی اروپایی شکل گرفت. این روش در دوران زندیه و قاجار با تلاش هنرمندانی چون ابوالحسن غفاری (صنیع الملک) و کمال الملک ادامه یافت.

تصویرگری کتاب‌های بزرگسالان تا سال‌های نزدیک به آغاز سده چهارده ادامه داشت و پس از شکل‌گیری ادبیات و کتاب کودک به کلی از ادبیات و کتاب‌های بزرگسالان فاصله گرفت و از آن پس تنها در کتاب‌های کودکان و گاه نوجوانان به تصویر و هنر تصویرگری بر می‌خوریم.

شکل‌گیری ادبیات و کتاب کودک

تا پیش از دهه چهل نمی‌توان از حضور ادبیات و تصویرگری کتاب‌های کودکان و نوجوانان سخنی به میان آورد. اگرچه در دهه‌های ۲۰ و ۳۰ سده معاصر می‌توان به وجود نمونه‌هایی اندک از کتاب‌های کودکان و نوجوانان اشاره کرد اما این دوره را تنها می‌توان دوران گذار و شکل‌گیری اولیه ادبیات کودک نامید.

علاقه‌مندی تاریخی کودک به کتاب و ادبیات را می‌توان تنها در بخش‌های ساده‌تر و ماجراجویی‌تر ادبیات بزرگسالان و در آثار برجسته‌ای چون شاهنامه، موش و گربه، سمک عیار و معراج نامه جستجو کرد. آثاری که چه به عنوان سرمشق برای آموزش زبان فارسی و چه آموزش ادبیات کهن، قرن‌ها در فضای آموزش خانگی و مکتب خانه‌ای دنبال می‌شده است. در سده‌های اخیر آثار شخصیت‌هایی چون ایرج میرزا، یحیی دولت‌آبادی و صادق هدایت به دلیل سادگی زبان و لحن روایی آن در میانه علاقه‌مندی‌های بزرگسالان و کودکان قرار گرفت ولی با وجود کودکانه بودن برخی از آثار هم چون "پسر بی هنر" ایرج میرزا تا مدت‌ها بعد این نمونه‌ها به صورت کتاب مستقل برای کودکان ارائه نشد.

نخستین جرقه‌های تولید کتاب مستقل برای کودکان را باید در تلاش‌های جبار باغچه‌بان، صبحی مهتدی و عباس یمینی شریف جستجو کرد. طی سالهای ۱۳۰۸ تا آغاز دهه ۴۰ آثاری از جبار باغچه‌بان با عنوان‌هایی چون: زندگی کودکان، گرگ و چوپان، پیروثوب، خانم خزوک و بابابرفی عموما" به صورت کتابچه برای کودکان به چاپ رسید. ویژگی آثار باغچه‌بان سادگی زبان و چاپ مستقل آن برای کودکان بوده، ویژگی‌های برجسته‌ای که در پیدایش "کتاب کودک" نقش مؤثری داشت. با این وجود آثار چاپ شده باغچه‌بان به دلیل ضعف تصویرها و نوع ارائه آن، هنوز با شکل واقعی کتاب کودک فاصله زیادی داشت.

نخستین کوشش‌ها برای شکل دادن به ادبیات معاصر و مستقل کودک را باید در گردآوری و بازآفرینی افسانه‌ها، ترانه‌ها و متل‌هایی جستجو کرد که به ادبیات شفاهی و سینه به سینه تعلق دارد. گردآوری این آثار که پیش از آن توسط شخصیت‌هایی چون ژوکوفسکی، حسین کوهی کرمانی، صادق هدایت، محمدتقی بهار، موسی معروفی و علی نقی وزیری انجام شده بود با تلاش‌هایی که در رادیوی ملی ایران صورت گرفت ابعاد تازه‌ای یافت. پیش از آن، گردآوری افسانه‌ها عمدتاً" برای بزرگترها

صورت می‌گرفت.

صبحی مهتدی، نخستین کسی بود که افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه ایرانی را منحصراً برای کودکان جمع‌آوری کرد. او مجموعه این افسانه‌ها را که کودکان و علاقه‌مندان از سراسر ایران به نشانی رادیوی ملی فرستاده بودند، گرد آورد و در سال ۱۳۲۳ در مجموعه‌ای به نام "افسانه‌ها" به چاپ رساند. این مجموعه توسط لیلی تقی پور تصویرگری شده است. این تلاش‌ها بعداً با حضور شخصیت‌هایی چون انجوی شیرازی و مهدی آذریزدی ابعاد گسترده‌ای یافت.

طی همین سال‌ها آثار شعری عباس یمنی شریف، با عنوان "قصه‌های شیرین" با تصویرگری زکلی در سال ۱۳۲۶ "گره‌های شیپورزن" با تصویرگری دولو در سال ۱۳۲۸ "دو کدخدای" با تصویرگری احمدی در سال ۱۳۲۹ و "دنیاگردی جمشید و مهشید" در سال ۱۳۳۲ تصویر شد. کتاب "موش و گربه" با تصویرهای رنگی محمود جوادی پور در سال ۱۳۳۶ از نخستین تلاش‌های درخشان کتاب‌رنگی مستقل برای کودکان به شمار می‌رود.

انتشارات امیرکبیر در سال‌های دهه ۳۰ برای نخستین بار نشر کتاب‌های کودکان خود را با عنوان "کتاب‌های طلایی"، از ادبیات بزرگسالان جدا کرد و تلاش ورزید تا آثار ادبی بزرگ جهان را در متن‌هایی خلاصه شده برای کودکان گردآوری کند. این کار با تلاش وسیع مهدی آذریزدی در تهیه مجموعه کتاب‌های "قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب" سر از ادبیات کهن برای کودکان درآورد و نخستین جلد آن در سال ۱۳۳۶ با تصویرهای هنرمندانه مجید بهرامی به چاپ رسید. راه اندازی مجله کیهان بچه‌ها و حضور گسترده کتاب‌های انتشارات امیرکبیر در هویت بخشیدن به ادبیات مستقل کودکان به خیزشی تبدیل شد که بعدها با تأسیس کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان شناسنامه "کتاب کودک" برای همیشه به ثبت رسید.

رویدادهای مهم دهه چهل در عرصه ادبیات و تصویرگری کتاب‌های کودکان و نوجوانان را عمدتاً چنین می‌توان دسته‌بندی کرد:

۱- برپایی شورای کتاب کودک

شورای کتاب کودک، از همان آغاز به کار در سال ۱۳۴۱ به بررسی متن و تصویر در کتاب‌های چاپ شده در طول هر سال پرداخت و با تلاش‌هایی در حوزه نقد و بررسی کتاب کودک، انتخاب کتاب سال، معرفی متن و تصویرهای برگزیده به عرصه‌های جهانی، تدوین معیارهای ادبی، هنری و انسان‌دوستانه در حوزه کتاب و تربیت مربی و منتقد کودک برای نسل‌های بعد، حضور مؤثر خود را نشان داد.

۲- تأسیس بنگاه ترجمه و نشر کتاب، و تلاش‌های تازه انتشارات امیرکبیر

بنگاه ترجمه و نشر کتاب هم چون انتشارات فرانکلین، سازمان کتاب‌های جیبی و ترجمه بسیاری از کتاب‌ها در انتشارات امیرکبیر، بیش از آن که به هویت ایرانی اهمیت ورزد، ترویج فرهنگ غربی را مورد توجه قرار داده بود ولی در راه یابی تصویرهای چهاررنگ در تصویرگری کتاب‌های کودکان نقش مؤثری داشت. این بنگاه با چاپ آثاری چون "هر کس خانه‌ای دارد" و "پالتوی قرمز" نوشته لیلی ایمن (آهی)، "هر که پیدا کرد مال خودش" ترجمه آهی و کتاب "قصه، قصه" نوشته هوشمند اعظم که همگی آنها در

سال ۴۰ چاپ شده است پا به میدان ادبیات کودک گذاشت و از همان آغاز کار، یکی از مستعدترین تصویرگران کتاب کودک یعنی مرتضی ممیز را کشف کرد.

این بنگاه با ترجمه کتاب برای نوجوانان از آثار برجسته جهان راهی را که انتشارات امیرکبیر باز کرده بود، ادامه داد و عرصه تولید کتاب های تألیفی برای کودکان را به انتشارات امیرکبیر و سپس کانون پرورش و گذاشت.

انتشارات امیرکبیر با چاپ کتاب های چهار رنگ "گاو زرد طلایی" در سال ۱۳۴۸ و "راه خانه خورشید" در سال ۱۳۴۹ همکاری با ممیز را ادامه داد. چاپ کتاب های "فری به آسمان می رود" در سال ۱۳۴۴، "آواز فرشتگان" در سال ۱۳۴۵ و "پرویز و آینه" در سال ۱۳۴۸ با شعرهای عباس یمنی شریف و عمدتا تصویرهای مرتضی ممیز و نیز کتاب های "کودکی که بُت ها را می شکست" و "ملکه سایه ها" با تصویرگری ضیاءالدین جاوید در سال ۱۳۴۹ و جلد های ۴ تا ۶ "قصه های خوب برای بچه های خوب" از تلاش های دیگر این انتشارات در دهه ۱۳۴۰ به شمار می رود.

۳- برپایی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان

شروع به کار کانون پرورش در سال ۱۳۴۵ تأثیرگذارترین و ماندگارترین دوران نشر کتاب برای کودکان در ایران را پدید آورد و به تدوین آثاری خلاق در حوزه شعر، داستان، علمی و نیز تصویرگری کتاب های کودکان و نوجوانان منتهی شد. کانون پرورش با یاری جُستن از تلاش نویسندگان و شاعرانی چون مهرداد بهار، منوچهر نیستانی، سیاوش کسری، م. آزاد، محمدعلی سپانلو، سیروس طاهباز، نادر ابراهیمی، غلامحسین ساعدی، نیما یوشیج، جبار باغچه بان، صمد بهرنگی و تصویرگرانی چون: فرشید مثقالی، بهمن دادخواه، نیکزاد نجومی، مرتضی ممیز، پرویز کلانتری، زمان زمانی، نورالدین زرین کلک، ژن رضائی، یوتا آذرگین، نفیسه ریاحی، علی اکبر صادقی و جودی فرمانفرمائیان به چاپ آثاری درخشان در حوزه ادبیات کودکان دست زد. آثاری که بسیاری از آنها به حیطه ادبیات ماندگار برای کودکان و نوجوانان تعلق دارد.

۴- آموزش و پرورش و چاپ مجلات پیک

آموزش و پرورش با راه اندازی کمیته ملی پیکار با بیسوادی و مجلات پیک به حضور شخصیت های برجسته ای چون محمود کیانوش، پروین دولت آبادی و عباس یمنی شریف در حوزه شعر، فردوس وزیری و ایرج جهانشاهی در حوزه داستان و پرویز کلانتری، زمان زمانی و آرا پیک باغدا ساریان در زمینه تصویرگری توجه نشان داد و در گسترش ادبیات کودک تا دورترین مدارس کشور نقش ویژه ای ایفا کرد.

۵- تأثیر نقاشی مدرن در تصویرگری و صفحه آرایی کتاب های کودکان

بازگشایی دانشکده هنرهای زیبا توسط آندره گذار در سال ۱۳۱۹ و بازگشت نقاشان تحصیل کرده در دانشگاه های غرب، همچون حسین کاظمی، مهدی ویشکائی، جلیل ضیاءپور و محمود جوادی پور با تمایل به نقاشی مدرن، ویژگی خاص هنر نقاشی در سالهای دهه ۱۳۴۰ است. تلاش هایی که حضور هنرمندی چون جلیل ضیاء پور در تحرک بخشیدن به آن نقش ویژه ای داشت.

تأثیرپذیری هنرمندان ایرانی از هنر امپرسیونیسم، اکسپرسیونیسم و کوبیسم اروپایی در دهه ۱۳۴۰ سرعت گرفت و با برپایی بی‌ینال‌های سوم تا پنجم هنرهای تجسمی در سالهای ۱۳۴۱ تا ۱۳۴۵ برخی از هنرمندان ایرانی به ترکیب هویت بومی و نقاشی اروپایی روی آوردند. در این میان شکل‌گیری مکتب "سقاخانه" توسط هنرمندانی چون زنده رودی، تناولی، تبریزی، و کلانتری در شکل‌گیری نوعی هنر ایرانی متأثر از غرب نقش فراوانی داشت.

از سوی دیگر تمایل گروه دیگری از هنرمندان به هنرهای مفهومی (Conceptual) سبب گسترش نگاه انتزاعی در نقاشی شد. نخستین تصویرگران کتاب‌های کودک چون مرتضی ممیز، لیلی تقی‌پور، محمود جوادی‌پور، محمد بهرامی، فرشید مثقالی، و پرویز کلانتری از میان همین نقاشان برخاستند و بعدها به تصویرگرانی برجسته در حوزه کتاب‌های کودکان تبدیل شدند.

ویژگی تصویرگری کتاب‌های کودکان در دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰

شکل‌گیری ناشران کتاب‌های کودک و نقاشی مدرن در ایران دو جریان تعیین‌کننده در حوزه تصویرگری کتاب‌های کودکان در دهه ۱۳۴۰ و سپس ۱۳۵۰ به شمار می‌رود. صفحه‌آرایی کتاب و تدوین کتاب‌های خشتی توسط کانون پرورش نیز متکی به همین دو جریان شکل یافته است. تصویرهای تدارک دیده شده برای کتاب‌های کودکان عمدتاً به سه شیوه رئالیسم کودکان، انتزاع کودکانه و نقوش تزئینی در کتاب‌ها حضور یافت و هر کدام از این سه شیوه از هنرمندان خاص خود برخوردار بود.

۱- شیوه رئالیسم کودکانه

رئالیسم نوعی بیان واقع‌گرا با ویژگی درک کودکانه است که با شکل‌های ساده و خلاصه شده در تصویر همراه است بدون شکستگی در فرم، ترکیب بندی و رنگ‌آمیزی، تصویرگرانی چون پرویز کلانتری، مرتضی ممیز، آرا پیک باغدا ساریان، زمان زمانی، لیلی تقی‌پور، محمد بهرامی و گاهی نیز علی اکبر صادقی، نورالدین زرین کلک و بهمن دادخواه در این حوزه قرار دارند. کتاب‌هایی که به این شیوه نقاشی شده‌اند عمدتاً درونمایه افسانه‌های ایرانی و داستان‌های واقع‌گرایی معاصر را در بر می‌گیرند. از میان کتاب‌های چاپ شده با ویژگی رئالیسم کودکان می‌توان از آثاری چون: مهمانهای ناخوانده (جودی فرمانفرمائیان)، بعد از زمستان در آبادی ما، گل اومد - بهار اومد (پرویز کلانتری)، امیر حمزه صاحبقران... (نورالدین زرین کلک)، گیلان (بهمن دادخواه)، گمشده لب دریا (زمان زمانی)، پول و اقتصاد (نفیسه ریاحی) و پهلوان پهلوانان (علی اکبر صادقی) نام برد.

۲- شیوه انتزاع کودکانه

نوعی بیان انتزاعی که با خیالها و رویاهای کودکانه همراه و از شکستگی در فرم، ترکیب بندی و رنگ‌آمیزی برخوردار است. تصویرگرانی چون فرشید مثقالی، بهمن دادخواه، نیکزاد نجومی، ناهید حقیقت، ژن رضانی، ضیاءالدین جاوید و گاهی نیز نورالدین زرین کلک به این شیوه تصویرگری کرده‌اند. این شیوه تصویرگری از یک طرف سبب گسترش خیال و شناخت عناصر پیچیده زیباشناسی

تصویری در کودک می‌شود و از سوی دیگر با نوعی گریز و دورشدن از درک کودک همراه است. کتاب‌هایی چون: مارمولک کوچک اتاق من و پسرک چشم آبی (فرشید مثقالی)، قصه طوقی (ناهد حقیقت)، آهو و پرنده‌ها (بهمن دادخواه)، گل بلور و خورشید (نیکزاد نجومی) و کودکی که بت‌ها را می‌شکست (ضیاءالدین جاوید) از این جمله‌اند.

شیوه انتزاع کودکانه در تصویرگری بیش از همه در آثار فرشید مثقالی (برنده جایزه اندرسن در تصویرگری - سال ۱۳۵۴) به چشم می‌خورد و هم‌او تأثیرگذارترین تصویرگر در دوران خود و به ویژه بر شیوه تصویرگری هنرمندان دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ و خلق تصویرهای و انتزاعی برای کودکان به شمار می‌رود. حضور طراحی قوی و رعایت آناتومی به شیوه هنرمندان با وجود شکستگی در فرم و ترکیب بندی در این آثار به شدت احساس می‌شود. اهمیت دادن به خیال و عناصر استعماری در تصویر و به کارگیری تکنیک‌های گوناگون تصویرگری در آثار هر تصویرگر، ویژگی دیگر آثار دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ است.

شیوه به کارگیری نقش مایه (موتیو)های ایرانی در تصویرهای تزئینی

نوعی نقاشی تزئینی در تصویرگری کتاب‌های غیرداستان در این دوره‌ها به چشم می‌خورد. تصویرهایی که بیشتر جنبه زیبایی‌شناسی در آنها به کار گرفته شده تا جنبه‌های روایی. برخی از آثار بهمن دادخواه و علی اکبر صادقی در این حوزه قرار دارند. کتاب‌هایی چون: "فرزند زمان خویشتن باش" و "او بر همه چیز آگاه است" با تصویرگری‌های علی اکبر صادقی از جمله این آثار است. بهمن دادخواه نیز در کتاب "تصویرها" و نیز در بخش‌هایی از کتاب "آهو و پرنده‌ها" از این ویژگی استفاده کرده است.

ویژگی‌های تصویرگری کتاب در دهه ۴۰ و ۵۰

- دهه ۱۳۴۰ دهه شکل‌گیری کتاب مستقل کودک به همراه تصویرهای چهار رنگ است.
- کتاب‌های نوجوانان عمدتاً بر مبنای آثار ترجمه شده و کمتر با تصویر همراه است.
- کتاب‌های چاپ شده عمدتاً از متن‌ها و تصویرهای قوی و ماندگار برخوردار است.
- شیوه‌های تصویرگری بیشتر مبتنی بر واقع‌گرایی و با استفاده از رئالیسم کودکانه انجام شده در مجموعه آثار رایج در میان مخاطبان کودک کمتر با نمونه‌های بازاری و سهل‌انگارانه روبه‌رو هستیم.
- به کارگیری طراحی قوی و آناتومی درست، محور شکل‌گیری تصویرهاست.
- سفیدخوانی در تصویرها و هماهنگی متن با تصویر تقریباً در همه آثار چاپ شده رعایت شده است.

- تصویرها به نوعی دوری از رنگ‌آمیزی افراطی همراه است و در بسیاری از تصاویر، رنگ با سادگی و خلاصه‌گرایی همراه است.

- تصویرگری کتاب‌های شعر در این دوره بسیار اندک است و بیشتر کتاب‌های منظومه (شعرهای داستانی) را در برمی‌گیرد و نیز بیشتر ماجرابی است تا خیال‌انگیز.

- قطع و کیفیت ظاهری چاپ کتاب از تناسب خاصی برخوردار است به گونه‌ای که این ویژگی در عمده کتاب‌های چاپ شده در دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ به چشم نمی‌خورد با آن‌که در این دوره امکانات

چاپ از امکانات مناسب‌تری نسبت به دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ برخوردار است.
- عناصر بومی محتوای اصلی آثار تصویری را در بر می‌گیرد و اتکاء به بازآفرینی ادبیات بومی و افسانه‌های عامیانه به شیوه‌ای برجسته و ماندگار صورت گرفته است.

تصویرگری کتاب‌های کودکان پس از انقلاب (دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰)

پس از انقلاب، تصویرگری کتاب‌های کودکان در یک دوره انتقال دچار نوعی تعلیق و سردرگمی شد. از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۶۲ کمتر از آثار هنرمندانه گذشته در عرصه تصویرگری خبری هست. در مجموعه آثار منتشر شده از سوی کانون پرورش آثاری اندک در زمینه تصویرگری پویا و هنرمندانه به چشم می‌خورد. طی سالهای انتقال، تصویرگری کتاب دچار نوعی شتابزدگی و دنباله روی شد و اندک آثار هنرمندانه‌ای چون «پروانه، درخت و جویبار» با تصویرگری جمال الدین خرمی نژاد دیده می‌شود. پس از طی دوران تعلیق، نشرانی چون کانون پرورش و انتشارات امیرکبیر توانستند به برخی از ویژگی‌های دوران گذشته دست یابند. تصویرگری کتاب‌های شعر و عرصه آثاری درخشان در این زمینه فرایندی بود که در دهه‌های گذشته کمتر به آن توجه می‌شد. حضور تصویرگر پرکاری چون بهرام خائف در عرصه تصویرگری کتاب‌های تاریخی هم چون «اصحاب کهف» و «تشنه دیدار» نیز بخش دیگری از خلاء تصویرگری را پر کرد اما در مجموع تصویرگری کتاب‌های کودکان با وجود شروع کار تصویرگران تازه‌ای چون نسرين خسروی، سارا ابروانی، محمدرضا دادگر، محمدعلی بنی اسدی و کریم نصر نتوانست درخشش آثار گذشته را تکرار کند.

ویژگی تصویرگری دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ را باید در تلاش پی‌گیر تصویرگران جوان و متعدد، آغاز به کار بی‌ینال تصویرگران، گریز از واقع‌گرایی و گرایش به انتزاع و تعلیق (به ویژه در دهه ۱۳۷۰) و کیفیت نه چندان دلخواه چاپ تصویر و کتاب‌های تصویری جستجو کرد. گرایش به تصویرگری بازاری پسند و شتابزده با استفاده از ترفندهای رایانه‌ای، که کمتر یادآور توانایی‌های تکنیکی تصاویر کامپیوتری و گلاژهای مدرن است تقریباً در همه ابعاد کتاب‌های کودکان دیده می‌شود. در این میان بی‌توجهی به تألیف کتاب‌های علمی و دانش اجتماعی (Non Fiction) و تصویرگری آنها مسئله دیگری است که متأسفانه در این دوره از آثار تصویری دیده می‌شود.

طی سالهای اخیر فعال شدن مجدد بی‌ینال تصویرگری، برگزاری نمایشگاههای دوره‌ای از آثار تصویرگران،

برپایی نشست‌های متعدد در زمینه تئوری تصویرگری، برپایی کارگاه‌های تصویرگری (WorkShops) و موفقیت درخشان تصویرگران ایرانی هم چون نسرين خسروی و فیروزه گل محمدی در کنکور نومی ژاپن خبر از فعال شدن تصویرگری کتاب‌های کودکان دارد. تلاش برای برپایی انجمن تصویرگران و معرفی آثار نسرين خسروی به بی‌ینال اندرسن ۲۰۰۲ (پس از ۷۲ سال وقفه در ارسال آثار ایرانی به این بی‌ینال) فعالیت‌های دیگری است که در این زمینه صورت می‌گیرد. با این تفاوت که دیگر بازار کار تصویرگری در اختیار هنرمندان معدودی نیست و درخشش چهره‌های تازه به اندازه‌ای امیدبخش است که در صورت فراهم آمدن امکانات جدی و پرداختن به کیفیت مناسب چاپ

کتاب می‌توان به بازگشت دوران طلایی تصویرگری امیدوار بود.

موفقیت تصویرگرانی چون محمدرضا دادگر و کریم‌نصر در بی‌ینال‌های براتیسلاوا و علی اکبر صادقی، بهزاد غریب‌پور، فرشید شفیعی، آناهیتا تیموریان، الهام اسدی و فیروزه گل محمدی در نمایشگاه‌های متعدد نوما، این امید را افزایش می‌دهد. انتخاب بهرام خائف به عنوان برنده دیپلم افتخار اندرسن در سال ۲۰۰۲، برپایی کارگاه نوما در کانون پرورش (مهرماه ۱۳۸۱)، و برگزاری پنجمین نمایشگاه تصویرگران کتاب کودک (در آبان ماه ۱۳۸۱) آخرین خبرهای امیدبخش در عرصه تصویرگری کتاب‌های کودکان است.

تصویرگری کتاب‌های نوجوانان، که پیش از انقلاب چندان توجهی به آن نشان داده نمی‌شد، در بسیاری از کتاب‌های دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ جایگاه خاصی برای خود دست و پا کرده است. تلاش تصویرگرانی چون بهرام خائف و پرویز حیدرزاده در سالهای دهه ۱۳۶۰ و آثار پژومان رحیمی زاده، فرشید شفیعی و محمدعلی بنی اسدی (به ویژه در کتاب‌های "لیلی و مجنون" و لطیفه‌های شیرین عبید زاکانی) در سالهای دهه ۱۳۷۰ از تلاش‌های برجسته‌ای در این زمینه برخوردار است.

کاربرد ادبیات در زندگی کودک "نقش کتاب درمانی در رشد روانی کودک"

نسرین امین دهقان (دانشگاه فردوسی مشهد)

چکیده:

امروزه نگرش علمی به کودک و درک و شناخت وی از جنبه‌های گوناگون (ذهنی، عاطفی، اخلاقی...)، افق‌های نوینی را در عرصه ادبیات کودکان گشوده است. اگرچه کتاب به عنوان ابزاری سودمند در شکل‌گیری شخصیت کودک و شکوفایی استعدادها و توانائی‌های وی از دیرباز شناخته شده است اما استفاده از کتاب برای کاهش و یا رفع مشکلات روان‌شناختی کودکان آن چه "کتاب درمانی" نامیده می‌شود، مفهومی نوپاست که در قرن‌های اخیر مطرح شده و دیدگاه‌های مختلفی درباره آن وجود دارد. مقاله حاضر ضمن توصیف کتاب درمانی و تاریخچه مختصری از آن به انواع کتاب درمانی و فرایند آن در زندگی کودک می‌پردازد.

مقدمه:

بی تردید گفتگو درباره کاربرد ادبیات در زندگی کودک بدون شناخت کودک امکان‌پذیر نیست. به راستی کودک کیست و جایگاه او کجاست. نگاه علمی به کودک که محصول روان‌شناسی معاصر است در شناخت کودک و جایگاه وی تأثیر بسزایی داشته است به طوری که ابزارهایی که در خدمت کودک بوده نیز از آن تأثیر پذیرفته است.

یکی از مهمترین و ارزشمندترین ابزارهای مؤثر در رشد و تکامل کودک از جنبه‌های گوناگون (ذهنی، عاطفی، اخلاقی...)، کتاب است. کتاب کودک ابزاری قوی در انتقال اصیل‌ترین مفاهیم، اطلاعات و در نهایت رشد شخصیت کودک است. کتاب دریچه‌ای است که دنیای تخیلی کودک را به دنیای واقعی پیوند می‌دهد و او را به ارزش‌های انسانی و اجتماعی رهنمون می‌شود. کتاب حس کنجکاوی و تخیل کودک را برانگیخته، گنجینه کلمات و اطلاعات وی را غنی ساخته و سبب شناخت بیشتر وی از محیط می‌شود. به این مفهوم استفاده از کتاب برای کودک عادی و بهنجار کمک به شکوفایی اوست. امروزه ابعاد تازه‌تری نیز به کاربرد کتاب در زندگی کودک افزوده شده است، به طوری که می‌توان از آن برای کودکانی که مشکلات رفتاری و عاطفی دارند، استفاده نمود. در این شیوه، هدف، تغییر رفتار و آموزش باورهای مناسب و کاهش نگرانی‌ها از طریق گسترش بینش و خودآگاهی است؛ آن چه "کتاب درمانی"^۱ نام گرفته است. کتاب درمانی می‌تواند به ویژه برای کودکانی که قادر به بیان احساسات خود نیستند،

موثر واقع شود زیرا آنها می‌توانند با شخصیت‌های موجود در کتاب همانند سازی کنند. این مقاله ضمن معرفی کتاب درمانی و تاریخچه مختصری از آن به دیدگاه‌های صاحب‌نظران و فرایند کتاب درمانی و تأثیر آن در زندگی کودک می‌پردازد.

کتاب درمانی: تعریف و تاریخچه

«واژه "Bibliotherapy" از دو ریشه "Biblion" به معنای "کتاب" و "Thrapeia" به معنای "درمان" گرفته شده است». (تیوز، ۱۳۵۳)

تاکنون تعریف‌های مختلفی برای کتاب درمانی ارائه شده است. در سال ۱۹۶۱ واژه درمان با کتاب برای نخستین بار در فرهنگ و بستر (چاپ سوم) به مفهوم «استفاده از مطالب خواندنی و برگزیده جهت کمک در معالجات پزشکی و روانپزشکی؛ هم چنین راهنمایی برای حل مشکلات شخصی از طریق مطالعه خود فرد» به کار رفته است. این تعریف که در سال ۱۹۶۶ به طور رسمی از سوی انجمن کتابخانه‌های آمریکا پذیرفته شد کتاب درمانی را یک شیوه کامل برای حل مشکلات معرفی نمی‌کند، بلکه ترجیح می‌دهد از آن به عنوان تسهیل کننده درمان نام ببرد. (گلزاری، ۱۳۶۶، ص ۷۱)

هینز و هینزبری و روبین (Hynes & Hynes-Berry, 1986; Rubin, 1978) کتاب درمانی را فرایند تعامل پویا بین فرد و متن خواندنی که از طریق گفتگو و بحث تسهیل می‌شود، می‌نامند. کتاب درمانی بر اهمیت پاسخ و واکنش احساسی خواننده به متن تأکید می‌کند و هدف آن ارزیابی درک مطلب خواننده از متن نیست بلکه کمک به فرد است تا پاسخ‌های خود را به متن مشخص، هماهنگ و ارزیابی کند.

استفاده از کتاب در کاهش ناراحتی‌های روانی سابقه دیرینه‌ای دارد. گفته می‌شود که برکتیبه سردر کتابخانه شهر باستانی تبس^۱ در یونان، نوشته شده بود «درمانگاه روح». (تیوز، ۱۳۵۳)

این امر نشان می‌دهد که تمدن‌های کهن تا چه اندازه به کتاب به دلیل قابلیت آن در بهبود کیفی زندگی، ارجح می‌نهادند. از دیرباز از کتاب‌های مذهبی برای آرامش بیماران استفاده می‌شد. قرآن کریم و عهد عتیق^۲ بر قدرت کلمه و کتاب تأکید دارند. در قرن سیزدهم در بیمارستان المنصور در شهر قاهره، افزون بر مراقبت‌های پزشکی روحانیون با خواندن آیاتی از قرآن برای بهبود بیماران کمک می‌کردند. در اواسط قرن نوزدهم بنجامین راش (Rush, 1812)، اولین پزشک آمریکایی، کتابخوانی را به عنوان آموزش و سرگرمی برای بیماران روانی تجویز کرد. او افزون بر داستان‌های مذهبی، رمان‌های معاصر را پیشنهاد کرد و بعدها دامنه منابع خواندنی را به روزنامه‌ها و کتاب‌های علمی به فراخور نیازها و ذائقه خوانندگان گسترش داد. (گلزاری، ۱۳۶۶، ص ۷۰)

1- Thebes.

2- Old Testament.

"تا قرن بیستم هیچ کتابدار تحصیل کرده‌ای نتوانسته بود نقش مؤثر و ارزنده‌ای در اجرای این برنامه داشته باشد تا این که بیمارستان عمومی ایالت ماساچوست^۱ کنترل و اداره بیمارستان مک لین^۲ را به عنوان بخشی از بیمارستان عمومی پذیرفت و پس از تلاش و فعالیت کم نظیری که حدوداً سه چهارم قرن به طول انجامید، بالاخره در سال ۱۹۰۴ این بیمارستان کتابخانه‌های خود را با سیستمی خاص به ویژه با دقت کامل در انتخاب کتاب مناسب و به کارگرفتن کتابداران حرفه‌ای بنیاد نهاد. مطالبی که توسط خانم ای. کتلین جونز^۳ کتابدار منتشر شد اولین یادداشت‌هایی هستند که نقش فعال کتابداران و روانپزشکان را در امر استفاده از کتاب برای درمان بیماران روانی نشان می‌دهد. بدین ترتیب درمان با کتاب استقلال خود را به عنوان بخشی مهم از علم کتابداری به ثبوت رسانده است. افزون بر آن، در دهه ۱۹۵۰، بیش از ۴۰۰ مقاله به قلم کتابداران مختلف درباره درمان با کتاب منتشر شد و به طور کلی، پزشکان، روانپزشکان و مربیان در بسط و گسترش این علم صمیمانه همکاری کردند." (تیوز، ۱۳۵۳)

کتاب درمانی: دیدگاهها

برای روشن شدن استفاده مناسب از کتاب درمانی باید بین "کتاب درمانی رشدی^۴ و کتاب درمانی بالینی^۵" تمایز قائل شد. بنا به عقیده هالستد (Halsted, ۱۹۹۸) اصطلاح کتاب درمانی رشدی برای توصیف فرآیند کمک به افراد سالم در جهت رشد و تکامل طبیعی آنها به کار می‌رود. در مقابل، کتاب درمانی بالینی شامل روش های روان درمانی است که پزشکان مجرب آن را برای افرادی که دچار مشکلات رفتاری یا عاطفی هستند در طی یک برنامه درمانی خاص استفاده می‌کنند. کتاب درمانی رشدی سعی دارد نیازها را پیش از آنکه مشکل ساز شوند پیش بینی و رفع نماید و به افراد کمک کند تا مراحل زندگی را با اطلاعات از پیش فراهم آمده و الگوگرفتن از افرادی که چنین تجربه هایی را پشت سرگذاشته‌اند، طی کنند. بنابراین، با توجه به دیدگاههای ذکر شده، هدف اساسی از کتاب درمانی دادن بیش به فرد بهنجار و تغییر رفتار فرد نابهنجار است.

برخی از صاحب نظران به کتاب درمانی تعاملی اشاره داشته‌اند که می‌تواند با دیگر فنون مانند بازی درمانی، در مورد کودکانی که مورد سوء استفاده جنسی فرا گرفته‌اند (Rasmussen & Cunningham, 1995)، کودکانی که والدین خود را از دست داده‌اند (Moody & Moody, 1991) و کودکانی که دچار ترس‌های مرضی هستند (Gould, & Clum, & Shapiro, 1993)، مورد استفاده قرار گیرد.

1- Massachusetts General Hospital.

2- Mclean Hospital.

3- E.Kathlean Jons.

4- Developmental Bibliotherapy.

5- Clinical Bibliotherapy.

کتاب درمانی: فرایند

اگر درباره ماهیت داستان های کودکان فکر کنیم، متوجه می شویم، داستان ها ویژگی های خاصی دارند که باعث می شود به ابزار مناسبی برای استفاده در مشاوره و درمان کودکان تبدیل شوند. داستان های کودکان شامل افراد، حیوانات، اشکال خیالی و اشیاء بی جان مانند ساعت، گلدان، قطار می باشد. به طور معمول "یکی از موارد اهمیت قصه ها، تأثیر آنها در تقلید و همانندسازی (قهرمان سازی) در کودک و نوجوان است. همانندسازی از کنشهای روانی انسان است که در سنین کودکی و نوجوانی اهمیت بیشتری دارد. همانندسازی در صورت استفاده از الگوهای مناسب کمک مؤثری در تشکیل رشد شخصیت کودک به شمار می رود. همچنین، از طریق پرورش عقلانی کودک و قدرت استدلال و انتقاد و افزایش آگاهی او می توان به پرورش قدرت تشخیص و انتخاب او کمک های مؤثر کرد و به تغییر و هدایت نگرش و گرایش وی پرداخت" (مهاجری، ۱۳۷۴)

اشلیشر و برک (Schlichter & Burke, 1994) در مقاله ای با عنوان "استفاده از کتاب ها برای تقویت رشد عاطفی و اجتماعی دانش آموزان تیزهوش" ضمن تعریف کتاب درمانی و ارائه راهنمایی خواندنی های مناسب دانش آموزان، مراحل کتاب درمانی را از طریق شش کتاب داستان و سؤال ها و بحث های مربوط به هر یک معرفی می کنند. به عقیده آنها فرایند کتاب درمانی چیزی بیش از خواندن داستان، کتاب و گفتگو درباره آن است. بیشتر متخصصین پنج یا شش مرحله برای این فرایند شناسایی کرده اند که با آماده کردن ذهن دانش آموزان آغاز می شوند. هنگامی که اشتیاق و علاقه دانش آموزان با سؤال های مقدماتی و یا بحث درباره رویدادهای موجود در داستان برانگیخته می شود، انگیزه خواندن و گوش دادن به داستان نیز بالا می رود. دانش آموزان باید داستان را بخوانند و یا به آن گوش دهند. سپس به آنها فرصت داده شود تا درباره داستان فکر کنند. بیشترین مقدار زمان، صرف پاسخ و واکنش دانش آموزان به متن می شود. بحث های پی در پی داستان از اهمیت زیادی برخوردار است زیرا در همین زمان است که دانش آموزان حوادث و شخصیت های داستان را با تجربه های شخصی خود پیوند می دهند. معلم، کتابدار یا درمانگر نقش تسهیل کننده دارد که با طرح سؤالهای "چرایی" به آنها در کسب بینش یاری می رساند.

اگرچه دیدگاههای مختلفی درباره فرایند کتاب درمانی وجود دارد، متون موجود بر این موضوع که کودکان هنگام خواندن داستان یا گوش دادن به آن سه فرایند همانند سازی^۱، پالایش روانی^۲ و بینش^۳ را تجربه می کنند، توافق دارند. اکنون به شرح این فرایندها می پردازیم.

1- Identification.

2- Catharsis.

3- Insight.

هماندسازی

اگر کتاب مناسب حال و در خور استعداد کودک باشد کودک می تواند خود را جایگزین شخصیت یا قهرمان اصلی داستان کند و از این طریق در انگیزه ها، تعارض ها و تجربه های وی سهیم شود. بدین ترتیب، داستان بخشی از تجربه شخصی وی می شود. همانندسازی به کودک کمک می کند تا مشکلات خود را شناسایی کند. هنگامی که کودک کشف می کند در مشکلات خود تنها نیست و کودکان دیگر نیز در این تجربه ها شریک هستند، احساس امنیت و آرامش می کند و از تنهایی او کاسته می شود. در واقع، این فرایند چالشی ذهنی برای خود آزمائی و مسأله گشایی بدون دخالت دیگران است.

پالایش روانی

هنگامی که کودک با شخصیت مورد نظر کتاب انطباق یافت و هم ذات پنداری صورت گرفت، تخلیه هیجانی صورت می گیرد. تخلیه روان شناختی اغلب پس از رفع تعارض های شخصیت های داستان رخ می دهد. هنگامی که قهرمان داستان پیروز می شود، تنش های کودک کاهش می یابد و کودک موفق می شود هیجان های نهفته ای را که امکان بروز نداشته اند، تخلیه کند.

بینش

کودک به مدد همانندسازی با شخصیت های کتاب و برون ریزی هیجان ها، اندیشه ها و بروز اعمال خود، می تواند مشکلاتش را عمیق تر و درست تر تجزیه و تحلیل کند. چنین تحلیل هایی باعث افزایش خودآگاهی و درک عمیق تر از خود و ارتباط با دیگران می شود. بینش و درک صحیح مسائل، افزون بر آن که کودک را قادر می سازد تا دریافت های خود را از وقایع تغییر دهد، رفتارهای وی را نیز بهبود می بخشد (آل یاسین، ۱۳۷۹، ص ۲۶)

این مراحل مستلزم شناخت کافی کودک و همدلی و برقراری رابطه اطمینان بخش با کودک است و هنگامی که به صورت بحث های آموزشی پی در پی انجام گیرد، اهداف درمانی خود را به مؤثرین شکل دنبال می کند.

هرچند اساس درمان با کتاب ریشه در گذشته دارد، کتاب درمانی به مفهوم واقعی، در قرنهای اخیر مطرح و بحث های بسیاری را برانگیخته است. این نگرش جدید بر رسالت کسانی که در عرصه ادبیات کودکان فعالیت دارند، افزوده است. شتابزدگی در خلق آثار نه تنها در رشد و تکامل یا کاهش مشکلات تأثیری نخواهد گذاشت بلکه نتایج و آثار منفی را به دنبال خواهد آورد. سالانه بخشی از کتاب های منتشر شده در ایران توسط نهادهایی چون شورای کتاب کودک و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان به عنوان کتاب مناسب انتخاب می شوند. اگرچه مطالعه این کتاب ها ممکن است بدآموزی نداشته و سرگرم کننده و لذت بخش باشد اما هنوز مشخص نیست آیا محتوای کتاب های مناسب کودکان در ایران می تواند در رفع یا کاهش مشکلات روان شناختی کودکان مؤثر واقع شود. امید می رود نویسندگان کتاب کودک مضامین و محتوای کتاب ها را از جنبه های درمانی مورد توجه قرار دهند. افزون

بر آن، همان طور که گفته شد، در فرایند کتاب درمانی انطباق کتاب با کودک یعنی انتخاب کتاب با توجه به خصوصیت‌های روحی کودک از اهمیت زیادی برخوردار است. این امر نقش و اهمیت کتابدار را به عنوان تسهیل کننده فرایند کتاب درمانی دو چندان می‌کند. کتابدار می‌تواند با شناسایی و انتخاب کتاب مناسب و انطباق آن با کودک مورد نظر به طور مستقیم وی را یاری کند. همچنین، کتابدار می‌تواند به طور غیرمستقیم با معرفی کتاب مناسب به روانپزشک در امر مشاوره و درمان سهیم باشد.



فهرست منابع

- ۱- تیوز، روث، "درمان با کتاب"، نامه انجمن کتابداران ایران. ترجمه جعفر بهزاد، دوره هفتم، شماره دوم (تابستان)، ۱۳۵۳.
- ۲- "کتاب درمانی (۲)"، مترجم میترا آل یاسین. تربیت، سال شانزدهم، (آذر ۱۳۷۹)، ۳۶-۳۵.
- ۳- گلزاری، محمود، "کتاب درمانی"، قلمرو، (پاییز ۱۳۶۶)، ۷۰-۶۹.
- ۴- مهاجری، زهرا، **قصه و قصه گوئی**، مشهد: خانه آبی، ۱۳۷۴.
- 5- Gould, R.A, Clum, G. A. & Shapiro, D. (1993). **The use of bibliotherapy in the treatment of panic: A preliminary investgion, behavior therapy**, 24, 241-252.
- 6- Halsted, J. (1998). **Guiding gifted readers**. Columbus. OH. Ohio psychology publishing company.
- 7- Hynes, A. & Hynes-Berry, M. (1986) **Bibliotherapy: the interactive process**. Boulder, Co: Westview press.
- 8- Mooky, R. A. , & Moody, C.P. (1991) . A family perspective: helping children acknowleged and express greet following the death of a parent. **Death Studies**, 1, 587-602.
- 9- Rasmussen, L.A. & Cunningham , G. (1995). Focused play therapy and non-directive play therapy : can they be integrated? **Journal of Child Sexual Abuse**, 4(1), 1-20.
- 10- Rubin, R.(1978). Using bibliotnerapy: A guide to theory and practice. Phoenix, Az : Oryx press.
- 11- Schlichter, C.L. & Burke, M.(1994) Using books to nurture the social and emotional devlopment of gifted students. **Roeper Review**, 16, 280-283.

کتابداری کودک و نوجوان

نوش آفرین انصاری (دانشگاه تهران)

در روزگار ما هم صحبت از جهانی شدن مطرح است و هم صحبت از بومی شدن. بی گمان بشر امروزی نیازمند اطلاعات و دانش در هر دو زمینه است. غریبان از سده‌های پیش به صورت جدی به شناخت بسیاری از مناطق جهان از جمله ایران دست زده‌اند ولی ما هرگز کوشش نکرده‌ایم فرهنگ بخش‌های دیگر جهان را بشناسیم و از کم و کیف رشد و توسعه آن آگاه شویم. همین بی توجهی نسبت به بیرون در درون و در مورد شناخت فرهنگ خودی و بومی نیز مطرح است. بدیهی است جامعه‌ای که جستجوگر نباشد از هر جهت بازنده است.

در حوزه کار کتابداران و اطلاع رسانان بحث جهان و ایران از مباحث بسیار حساس و جدی است. از دهه ۱۳۴۰ به این سو مترجمان بسیاری از منابع کتابداری و اطلاع رسانی را به فارسی برگردانده‌اند و تحصیل کرده‌های در خارج در انطباق معیارها و دستاوردها با نیازهای کشور چه در نوشته‌ها و چه گفته‌هایشان کوشش کرده‌اند. تحولات الکترونیکی در دهه‌های اخیر امکان ارتباط با کتابداری و اطلاع رسانی جهانی را بیش از پیش فراهم آورده است. با این همه آن جا که بحث از انتخاب و بکارگیری دستاوردهای جهانی مطرح می‌شود دو مشکل اساسی پیش می‌آید: یکی این که دستاوردهای جهانی به طور سطحی و بدون توجه به علل پدید آمدن در نظر گرفته می‌شود و دیگر این که نیازهای بومی به درستی شناسایی و مشخص نشده است تا بتوان بیشترین سود را از تجربه‌های دیگران کسب نمود. با توجه به این ناتوانی جدی به نظر می‌رسد که آموزش کتابداری و اطلاع رسانی در کشور نیازمند تحول و دگرگونی است.

در بحث حاضر کوشش خواهد شد به بخش کوچکی از این موضوع یعنی کتابداری کودک و نوجوان که تاکنون بسیار مهجور مانده است توجه شود و نشان داده شود که نگرش‌ها و جریان‌های متعددی باید در کنار هم و هم زمان متحول شوند تا بتوان به رفع بحران حاضر پرداخت و بر رشد اعتلای ادبیات کودکان و نوجوانان تأثیر گذاشت و متقابلاً از آن تأثیر پذیرفت. نباید فراموش کرد که هم اکنون بیش از ۱۸ میلیون کودک و نوجوان به عنوان مهم‌ترین سرمایه در این کشور رشد می‌کنند و آینده این سرزمین به تفکر و توانایی آنان وابسته است. تفکر و توانایی که تا حدود زیادی در گرو منابع مطالعاتی، کتابخانه‌های مجهز و کتابداران لایق است. حداقل توقع نسل جوان از بزرگسالان این است که دیدگاهها، وضع موجود، و راهکارها به صورتی بیان شود تا بتوان به چاره اندیشی پرداخت.

مباحثی که پس از این به اختصار مطرح خواهد شد، عبارتند از: مدیران متخصص در رأس امور کتابداری کودک و نوجوان، پرورش کارشناسان ارشد کتابداری کودک و نوجوان، معلمان آشنا به ادبیات کودکان و نوجوانان، آموزش عالی و ادبیات کودکان و نوجوانان، برنامه ریزی برای حمایت از خلق ادبیات کودکان و نوجوانان و کتابخانه ملی و کتابداری کودک و نوجوان.

مدیران متخصص

هم اکنون در سراسر کشور دو گونه کتابخانه تحت عنوان کتابخانه‌های مدارس و کتابخانه‌های عمومی مسئولیت کتابرسانی به نسل جوان را برعهده دارند. نگارنده کتابخانه‌های وزارت جهاد کشاورزی و انواع کتابخانه‌ها در نهادهای دینی را از نوع کتابخانه عمومی می‌داند. از نظر کمی این مجموعه بزرگ شامل صدها کتابخانه است ولی از نظر کیفی فقدان مدیریت تخصصی باعث شده است که این کتابخانه‌ها از کارایی بسیار کمی برخوردار باشند و با استانداردهای بین‌المللی فاصله بسیار داشته باشند. در حقیقت مسئولان به شکل‌های ظاهری دل‌خوش کرده‌اند و آمار کمی هم برای رضایت مدیران کافی است. در این میان تقصیر به هیچ وجه متوجه کتابداران شاغل در این مجموعه‌ها نیست. آنها یتیم وار و بدون ارتباط مستمر و سازمان یافته با مدیریت‌های تخصصی در سراسر ایران رها شده‌اند. طبعاً بسیاری از کتابداران دوره‌های کوتاه مدت کتابداری را گذرانده‌اند و برخی نیز دارای تحصیلات دانشگاهی هستند ولی بحث بر سر مجموعه‌های به روز و راهکارهای کافی و خدماتی متناسب است. این موارد تنها در صورتی حل خواهد شد که دیدگاه مسئولان در وزارت آموزش و پرورش (کتابخانه‌های مدارس و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان)، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (هیأت امناء)، وزارت جهاد کشاورزی و مدیریت‌های امور دینی نسبت به موضوع کتابداری و اطلاع رسانی و جذب کتابداران تخصصی در رأس امور مربوط به کتابخانه‌ها دگرگون شود.

کارشناسان ارشد کتابداری کودک و نوجوان

پرورش پژوهشگر، نظریه پرداز، مدرس و مدیر در زمینه کتابداری کودک و نوجوان از مباحثی است که تاکنون مورد غفلت بسیار قرار گرفته است. در حال حاضر بیش از ۳۵ مرکز در کشور از دوره کاردانی تا دکترا به امر آموزش کتابداری و اطلاع رسانی می‌پردازند. آن چه از مجموعه دروس این برنامه‌ها نصیب کتابداری کودک و نوجوان می‌شود بسیار اندک است. تعداد انگشت شماری از مجموع فارغ التحصیلان کتابداری و اطلاع رسانی به این زمینه جذب شده‌اند و یا امکان جذب شغلی برای آنان وجود داشته است. در مجلات تخصصی کتابداری و اطلاع رسانی تعداد مقالات مربوط به این موضوع بسیار اندک است و تعداد پایان نامه‌ها نیز در زمینه کتابداری کودک و نوجوان نسبت به سایر زمینه‌ها بسیار ناچیز است. گرایش کتابداری آموزشی که در برنامه کارشناسی ارشد کتابداری مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۶۲) وجود دارد تاکنون در هیچ یک از مراکز آموزشی راه اندازی نشده است. بدیهی است اگر در برخی از دانشگاهها به تشکیل این رشته اهتمام ورزیده شود، می‌توان به آینده روشن‌تری امیدوار بود. لازم به تذکر است که برنامه موجود نیز اکنون بسیار کهنه است و نیاز به بازنگری جدی دارد. ولی راه اندازی این گرایش در همین صورت فعلی نیز می‌تواند زمینه ساز حرکت‌های بعدی باشد.

معلمان آشنا به ادبیات کودکان و نوجوانان

کتابداران بر این باورند که کتابخانه قلب مدرسه است، و آن چه این قلب را به تپش وای می‌دارد از یک رو مجموعه منابعی است که در اختیار مراجعان به کتابخانه قرار دارد و کتابدار در تدارک آن می‌کوشد و از سوی دیگر معلمانی که کتاب‌ها و سایر مواد را به میان دانش‌آموزان می‌برند و استفاده هرچه بیشتر از منابع کتابخانه را تبلیغ می‌کنند. در این جا توجه به دو نکته ضرورت دارد یکی مجموعه و دیگری معلم. در مورد مجموعه کتاب‌های کتابخانه‌های کودک و نوجوان طبعاً بعد کمک آموزشی و اطلاعاتی آن حایز اهمیت است ولی آن چه در طول سالها مورد غفلت قرار گرفته است توجه به اهمیت حضور ادبیات کودکان به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر از مجموعه است. کودک و نوجوان نیاز دارد با کتاب‌های داستانی، افسانه‌ها، شعر، آثار تصویری و هر آن چه که هنرمندانه در هر زمینه پدید آمده و متناسب با سن اوست، آشنا گردد. امر پرورش نسل جوان، بالندگی تفکر انسانی و شکل‌گیری هویت فرهنگی و ملی در این بستر اتفاق می‌افتد و علاقه و عادت به مطالعه با در اختیارداشتن این گونه آثار در جامعه شکل می‌گیرد. این در حالی است که بسیاری از معلمان به دلیل آموزش‌های ناقص، این گونه آثار را نمی‌شناسند و آنها را به عنوان مجموعه کتابخانه مورد تأیید و توجه خاص قرار نمی‌دهند. این دیدگاه حاکم بر نظام آموزش و پرورش است که هم معلمان علاقه‌مند به ادبیات کودکان و نوجوانان را به انزوا می‌کشاند و هم بر کیفیت کار کتابداران در امر مجموعه سازی و ارائه خدمات به عنوان مشاور مطالعاتی لطمه جدی می‌زند و نتیجه این که نسل جوان هرگز به کتاب و کتابخانه علاقه‌مند نمی‌شود.

آموزش عالی و ادبیات کودکان و نوجوانان

در ادامه بحث فوق باید توجه داشت که یکی از مشکلات جدی بر سر راه توسعه کتابخانه‌های کودک و نوجوان، اعم از کتابخانه‌های مدارس و یا کتابخانه‌های عمومی مهجور ماندن موضوع ادبیات کودک و نوجوان در بسیاری از حوزه‌های مربوط به آموزش عالی است. در حال حاضر دروس مربوط به این موضوع بیشتر در برنامه‌های کتابداری و علوم تربیتی (آموزش پیش از دبستان) و در یکی از برنامه‌های هنر تدریس می‌شود و این در حالی است که کتابداران و معلمان بیشتر مصرف‌کننده آثار تولید شده هستند و در روند خلق ادبیات تأثیر زیادی ندارند. امروز مسئولیت مهم‌تر و خطیرتر برعهده دانشکده‌های زبان و ادبیات فارسی، زبان‌های خارجی و هنر است که باید در برنامه‌های خود به این بخش از آثار خلق شده در کشور بپردازند. تنها در این صورت است که مباحث نظری، نقد و بررسی، پژوهش، تجزیه و تحلیل و تاریخ‌نگاری در این زمینه (تا حدی که در حوزه‌های بزرگسالان وجود دارد) گسترش خواهد یافت و این مباحث در سطح وسیع‌تر در جامعه مطرح خواهد شد و زمینه‌های نوینی به صورت احیاء آثار و بازآفرینی به شکل‌های صوتی، تصویری، نمایشی و غیره بر غنای فرهنگی ادبیات کودک و نوجوان خواهد افزود.

برنامه ریزی برای حمایت از خلق ادبیات کودکان و نوجوانان

تعریف ادبیات کودکان و نوجوانان گسترده‌تر از معنای اخص ادبیات در زبان فارسی است و این عنوان علاوه بر داستان، افسانه، شعر، آثار تصویری، کتاب‌های غیر داستان (دینی، دانش اجتماعی، علوم و فنون...)، کتاب‌های مرجع (فرهنگ زبان و دایرةالمعارف، اطلس...) و زندگینامه‌ها را نیز در بر می‌گیرد. توجه به گستردگی مباحث فوق به خوبی نشان می‌دهد که می‌توان در جهت رشد و اعتلای کیفی ادبیات کودک و نوجوان برنامه ریزی کرد. در این جا نقش نهاد دولتی می‌تواند تعیین کننده باشد. چنین نهادی می‌تواند با شیوه‌های گوناگون از جمله تشویق پدیدآورندگان، حمایت‌های مالی، تأسیس مرکز منابع پژوهشی و حمایت از پژوهش درباره ادبیات کودکان و نمونه سازی آثار برای کودکان و نوجوانان، کمک در جمع آوری اطلاعات مورد نیاز پدید آورندگان، تدوین معیارهای ارزیابی آثار گوناگون، حمایت از ناشران، تهیه و توزیع آثار منتخب، بررسی و پژوهش در زمینه شیوه‌های تبلیغ، برنامه‌های همایش‌ها، همکاری با نهادهای غیر دولتی مانند شورای کتاب کودک و انجمن‌های حرفه‌ای به رشد و توسعه ادبیات کودکان و نوجوانان کشور کمک نماید.

کتابخانه ملی و کتابداری کودک و نوجوان

به عنوان آخرین و در عین حال یکی از مهمترین موارد از مباحث مطرح شده، می‌توان به مسئولیت کتابخانه ملی در زمینه کتابداری کودک و نوجوان اشاره نمود. تدوین ابزارهای ملی برای ایجاد هماهنگی در نظام اطلاع رسانی در انواع کتابخانه‌ها از وظایف کتابخانه ملی است و تاکنون گامهای مؤثری را در این زمینه برداشته است. توجه جدی به بحث کتابداری کودک و نوجوان در این کتابخانه می‌تواند از نظر انجام پژوهش‌های ملی و بین-المللی لازم و تدوین ابزارهای لازم چون رده بندی، سرعنوان موضوعی، اصطلاحنامه، استانداردها، راهنماها و غیره از یک سو برای کتابداران و از سوی دیگر برای مخاطب کودک و نوجوان راهگشا و مفید باشد، فصل جدیدی در این زمینه بگشاید و به کتابداری کودک و نوجوان در ایران رونق بخشد.

بازی های کودکان بیرجند در نیم قرن پیش

دکتر ناهید بنی اقبال (دانشگاه تهران)

چکیده

هدف این مقاله بررسی بازی های کودکان بیرجند در حدود بیش از پنجاه سال پیش است. در این بررسی به انواع بازی های کودکان اعم از دختر و پسر از جهات ذیل پرداخته می شود.

۱- ابزار بازی و نقش مواد طبیعی در آن.

۲- ابزار ساخته شده و سهم کودکان در تهیه آن.

۳- اهداف بازی ها در ساخت شخصیت کودکان.

۴- نقش والدین در هدایت و مدیریت اوقات فراغت کودکان.

در پایان راهکارهایی جهت مشارکت والدین و توانایی هدایت کودکان در تولید ابزار بازی و توجه به اهدافی که در هر بازی وجود دارد و سهمی که می تواند در ساخت شخصیت کودک داشته باشد ارائه شده است.

مقدمه

برگزاری همایش ادبیات کودکان و نوجوانان در بیرجند خاطره بازی های سالهای نیم قرن پیش را زنده کرد. اندیشه سرگرمی های آن سال ها و این که کودکان چگونه اوقات فراغت خود را می گذراندند بازی هایی را تجسم نمود که اینک تفکر درباره آن وقوف به سهمی است که هر کدام از این بازی ها در ساخت شخصیتی کودکان داشت و ساخت و هدایت پاره ای از اخلاق اجتماعی و فردی را عهده دار بود. این بازی ها در عین سادگی و با ابزارهای بسیار ابتدایی، اوقات فراغت کودکان را پر می کرد و آنها را با نشاط و آماده فعالیت های فکری می ساخت.

لازم به ذکر است که در بیرجند دهه های ۱۳۲۰ و ۱۳۳۰ وسیله نقلیه ای که کودکان را از خانه به مدرسه و یا بالعکس برساند نبود لذا بچه ها پس از زمانی پیاده روی که بسته به فاصله خانه از مدرسه داشت به مقصد می رسیدند البته این فاصله در موارد بسیار نادری قابل تعویض و کنترل بود چون در بیرجند دهه های فوق ۲ یا ۳ مدرسه دخترانه و ۳ و یا احياناً ۴ مدرسه پسرانه بیشتر وجود نداشت لذا کودکان شهر مجبور بودند گاهی راه بسیار زیادی را مثلاً از محله خیرآباد تا مدرسه های شوکتیه دوشیزگان و پسران که در محله "دم قلعه" واقع بود (هم اکنون مدرسه شوکتیه پسران یکی از بناهای تاریخی، فرهنگی این شهر به حساب می آید) پیاده طی کنند. اما خوب به خاطر می آورم که این راه پیمایی نه تنها کودکان را خسته نمی کرد بلکه همراهی با چند دوست مشفق همسایه و بحث های کودکان

مربوط به مدرسه، درس، معلمان و دوستان بسیار دلخواه و مطلوب بود و به علت وجود هوای پاکیزه و سالم محیط، این پیاده روی‌ها در سلامت روح و جسم کودکان تأثیر فراوانی داشت و پس از این فعالیت بچه‌ها در مدرسه و خانه سرحال و با نشاط آماده فعالیت های روزانه خود می شدند.

مقایسه کنید با شرایط امروزی که بزرگترها کودکان را اکثراً در شهرهای بزرگ و حتی همین بیرجند با وسیله نقلیه و در شلوغی های ایجاد شده راه های شهری غالباً خسته و کسل به مدرسه می برند و حتی اگر خود کودک هم تقبل این مسئولیت را بکند هوای تازه و سالم آن روزگاران حتی در همین بیرجند هم وجود ندارد.

پس از این مقدمه می پردازم به این که کودکان بیرجندی در آن زمان چه بازی هایی داشتند و با چه ابزاری بازی می کردند. ابتدا لازم است افتراقی بین ابزار طبیعی و ابزار ساخته شده قائل باشیم.

۱- ابزار بازی گرفته شده از طبیعت

مواد طبیعی از جمله سنگ، چوب، خاک، صمغ و برگ درخت و نظایر آن در بازی های کودکان این سامان نقش بسیاری داشت.

الف) سنگ

ابزار بازی هایی از قبیل: قُپک بازی، تیله بازی یا گُلّه بازی، سنگ ردیف، سنگ قلاب، سنگ روآب، خط بازی و بسیار بازی های دیگری را که حافظه یاری نمی کند صرفاً سنگ با اشکال مختلف تشکیل می داد.

- قُپک همان گونه که از نامش پیداست تعداد پنج و گاهی تا ده عدد سنگ به اندازه فندق را در یک کف دست جمع کرده با مهارت به پشت دست منتقل و آن چه در پشت دست می ماند در هوا قاپیده می شد که وجه تسمیه این بازی نیز از کلمه قاپ و قاپ زدن به معنی به جلدی با دست ربودن^(۱) سنگ و یا سنگ ها در هواست که هرچه تعداد آن ها بیشتر باشد امتیاز بیشتری خواهد داشت. این بازی به شکل های مفصل تر آن یعنی جمع کردن سنگ ها از زمین در زمانی که یک سنگ در هوا پرتاب شده و بقیه به تعداد یک، دو، سه... جمع می شد و سپس سنگ در هوا قاپیده می شد که هنوز هم این بازی در بعضی موارد کودکان را مشغول می کند و به دلیل همین جمع کردن جدا جدای سنگ از زمین به آن بازی یک قل دو قل نیز می گویند. که قل خود به معنی برداشتن و بلند نمودن است^(۲) و شاید از ترکیب این دو بازی یعنی قپک و یک قل دو قل بود که بازی مفصل تری به وجود می آمد. همان گونه که تعداد سنگها گاهی از پنج سنگ به ده سنگ افزایش می یافت کارهای مختلفی که با برداشتن سنگ انجام می شد از

جمله جارو کردن، سرشستن که باید در حین پرتاب یک سنگ به بالا و جمع کردن بقیه سنگها، ادای افعال فوق نیز اجرا می‌شد و بیشتر در بین کودکان ده سال به بالا رواج داشت و در حقیقت این بازی بیشتر در بین دختران انجام می‌گرفت و یک بازی دخترانه به حساب می‌آمد و معمولاً بین دو تا چند نفر شرکت می‌کردند که اجرای بازی در دوره‌های مختلف بین افراد شرکت کننده انجام می‌گرفت و در نهایت امتیازات محاسبه می‌شد.

- در مقابل این بازی دخترانه، پسران به تُشله (تيله)، بازی می‌پرداختند، بدین صورت که سوراخ‌هایی که خونه نامیده می‌شد، در زمینی صاف با فاصله از یکدیگر در یک خط مستقیم ایجاد کرده و سنگ‌هایی را که به صورت تشله (تيله) درآمده بود در بین سه انگشت شصت و سبابه و میانی می‌گرفتند و پرتاب می‌کردند به طریقی که حداقل در داخل نزدیکترین سوراخ جای گیرد البته اگر به سوراخ‌های بعدی وارد می‌شد امتیاز بیشتری داشت. و این سوراخ (خونه) متعلق به آن بازیکن می‌شد و دیگر کسی امتیازی برای آن نمی‌گرفت و در حین این بازی امتیازاتی نیز از تیرزدن گرفته می‌شد و آن زدن به تيله هائی بود که افراد نتوانسته بودند در سوراخ‌ها جای دهند و در اطراف پراکنده بود تا بازی را در نوبت خود از همان جا شروع کنند. معمولاً اولین تیر به تيله‌ای زده می‌شد که در لبه اولین سوراخ نشونده (گذاشته) شده بود، که زدن آن امتیاز بیشتری داشت. در این بازی نیز از دو تا چند نفر شرکت می‌کردند و اجرا در دوره‌های مختلف انجام می‌گرفت و در نهایت با محاسبه امتیازات برنده‌ها تعیین می‌شدند.^(۳)

همین بازی را نوجوانان با گلوله‌های (گله‌های) سنگی به اندازه توپ پینگ پونگ انجام می‌دادند که پرتاب می‌شد و با پرتاب نشانه‌گیری می‌کردند و بچه‌های بیرجند یک لام و واو کلمه گلوله را حذف کرده در گویش بیرجندی به آن گُله بازی می‌گفتند که شرایط بازی همان شرایط تيله بازی بود و معمولاً بچه‌های بزرگتر به آن مشغول می‌شدند و به فضای بزرگتری برای بازی نیاز داشت.

- سنگ ردیف: یک بازی مختلط بود که کودکان کم سن تر و به ندرت بزرگترها انجام می‌دادند. انجام بازی بدین طریق بود که سنگ‌هایی کوچکتر از اندازه یک توپ تنیس که لازم بود گرد و یا حداقل بیضی باشد پهلوی هم می‌چیدند و افراد شرکت کننده به فاصله پنج متر از سنگها بیشتر یا کمتر می‌ایستادند و با سنگی به اندازه یک گردو سنگهای مقابل را نشانه رفته و به آن می‌زدند. هر سنگ که به سنگهای ردیف می‌خورد امتیاز داشت. در این بازی نیز از دو تا چند نفر شرکت می‌کردند و در دوره‌های مختلف بازی اجرا می‌شد و در انتها با محاسبه امتیازات، نفرات برنده معرفی می‌شدند.

- سنگ قلاب: بازی پسرانه‌ای بود که ابزار آن علاوه بر سنگ، فلاخن و یا پلخمان^(۴) که بیرجندی‌ها آن را "پَلَخْمُو" تلفظ می‌کردند، بود که در دو نوع: سنگ قلاب توسط دو رشته ریسمان بلند که سنگ را در وسط آن می‌گذاشتند، می‌چرخانند و بعد پرتاب می‌کردند و یا پرتاب سنگ توسط ابزاری خودساخته انجام می‌شد که به آن دوشنگلی می‌گفتند و از یک قطعه چرم کوچکتر از کف دست که به دو طرف آن دو قطعه کش وصل شده بود و سر دیگر آن به چوبی بریده شده از شاخه درخت جایی که ساقه اصلی تر به

دو شاخه تقسیم می‌شود و به شکل حرف وای انگلیسی (Y) است متصل بود.

- سنگ رو آب: بازی مختلطی بود که وقتی بچه‌ها عصرهای تابستان به دور استخر مربوط به چشمه روستا جمع می‌شدند و یا در کنار رودخانه‌های کوچک روستایی در طول رودخانه و یا در سطح استخر، سنگی پرتاب می‌کردند که بر اثر انرژی کسب شده از پرتاب می‌توانست چند نوبت از سطح آب بالا آمده و دو مرتبه فاصله‌ای را طی کند. تعداد این دفعات خروج از آب و طول فاصله‌ای را که سنگ طی می‌کرد امتیازات برندگان شرکت کننده را تشکیل می‌داد.

- خط بازی "لی لی": بازی بیشتر دخترانه‌ای بود که پسرها هم گاهی شرکت می‌کردند. تعدادی خطوط موازی افقی روی زمین کشیده می‌شد که آن‌ها را خطوط موازی عمودی قطع می‌کردند و مربع‌هایی به ضلع ۵۰ تا ۷۵ سانتی متر و گاه یک متر تشکیل می‌شد. یک تیکه سنگ مستطیل شکل مسطح به اندازه ۷×۱۰ الی ۱۲ سانتی متر که به آن تخله سنگ می‌گفتند ابزار بازی بود و باید با نوک پای راست در حالی که پای چپ به صورت خم شده از زمین بلند شده بود و لی لی کنان سنگ را به خانه‌های مختلف می‌راند و در یک ضربه از مربعی به مربع دیگر منتقل می‌کرد. به این بازی بچه‌های بیرجندی جنت بازی یا خط جنت می‌گفتند. تعداد دو یا چند نفر در دورهای مختلف در این بازی شرکت می‌کردند و تعداد خانه‌های طی شده با اجرای اعمال مختلفی با دو پا و یک پا گرفته می‌شد و جمع آن‌ها برنده را تعیین می‌کرد.

ب) چوب

در بیرجند آن زمان حداقل در هر محله‌ای یک نجار به کار نجاری مشغول بود و این کارگاهها غالباً در بافت خانه‌های مسکونی و در بیرونی‌های قدیمی خانه‌ها واقع بود و بچه‌های هر محله با نجار آن محله دوست بودند و از تیکه‌های چوب بسته به ارتباط سهمی داشتند که این تکه چوبها از قطعات مربع و مستطیل شکل که ابعاد آن‌ها معمولاً از ۲۰ سانتی متر تجاوز نمی‌کرد، تشکیل می‌شد.

از این چوب‌ها پسرها معمولاً "خانه‌هایی می‌ساختند و با اره‌های کوچک در و پنجره‌هایی ایجاد می‌کردند که ابزار بازی دختران محبوب آن‌ها اعم از خواهران و یا دوستانشان بود.

گاهی این قطعات چوب برای ساخت اشکال پیچیده و در هم هندسی به کار می‌رفت که لگو (Lego) امروزی را به ذهن متبادر می‌کند و ساخت انواع و اقسام اشکال هندسی از چوب، ذوق و سلیقه پسران را به مبارزه جویی می‌طلبید و ساعت‌هایی از اوقات فراغت تابستانی را با چوب و اره می‌گذراندند تا حداکثر حسن سلیقه خود را به اثبات رسانند. شاخه‌های درخت و حتی ساقه گیاهان بخشی از ابزار بازی را تشکیل می‌داد.

- سیخ بازی: جارو در بیرجند آن زمان از ساقه گیاهی گرفته می‌شد که به شکل نی تو پر باریک و زرد و براق بود و هر چه به انتها می‌رسید ضخیم‌تر می‌شد. ته مانده‌های جارو را از هم جدا کرده سیخ‌های

بازی رابه طول ۲۰ الی ۲۵ سانتی متر تهیه می‌کردند این سیخ‌ها را دسته کرده روی زمینی از فاصله ۳۰ الی ۴۰ سانت می‌ریختند و هرکس تلاش می‌کرد به نوبت یک سیخ را بدون تکان خوردن بقیه بردارد و با تکان خوردن سیخ‌ها نوبت فرد بعدی بود. تعداد سیخ‌های جمع شده امتیازات را تعیین می‌کرد این بازی هنوز هم بین کودکان با میله‌های پلاستیکی توخالی رواج دارد.

ج) خاک

بازی با خاک معمولاً در روستاها و یا در باغچه‌های حیاط انجام می‌گرفت که گاهی با خاک خشک و زمانی با خاک گِل بود. بازی با خاک خشک (کوئش خرابه) نام داشت که اوستای تعیین شده (از طریق سفال یا سنگ‌تر و خشک یا شیر و خط) خاک نرم را به شکل مخروط کوچکی در چند نقطه مخفی از محل بازی می‌ریخت و بقیه تلاش می‌کردند آنها را پیدا کنند. تعداد مخروط‌های پیدا شده توسط هر فرد امتیازات برنده را تعیین می‌کرد. این بازی مختلط بود و معمولاً کودکان کم سن‌تر به آن مشغول می‌شدند.

گِل بازی از بازی‌های مطلوب پسران بود که تلاش می‌کردند با گِل خانه‌های کوچکی بسازند و از چوب برای آن در و پنجره درست کنند.

د) صمغ درخت

یکی از ابزارهای مورد لزوم بازی کودکان چسب است. در آن زمان کودکان بیرجندی چسبهایی از انواع تیوپی، ماتیکی، دو قلو و غیره در دسترس نداشتند و چسب مورد لزوم خود را از صمغ درختان مختلف از جمله درخت بنه، پسته بنه، زردآلو و غیره تهیه می‌کردند. برگ درخت شاه توت به صورت له شده صابون خودساخته‌ای بود که به هر مقدار و غلظتی که لازم بود مصرف می‌شد به خصوص در پاک کردن رنگ شاه توت مصرف شده دزدکی که والدین نباید از جریان آن اطلاع می‌یافتند.

۲- ابزار ساخته شده و سهم کودکان در تهیه آن

الف) بادبادک

در بیرجند به آن چه که در نزد همگان به بادبادک معروف است "کاغذ باد" گفته می‌شد که معمولاً پسران به تهیه آن اقدام می‌کردند. کاغذهایی به تفاوت با اندازه دو صفحه چهار، A4، A5 و بزرگتر که طبق نامیده می‌شد، انتخاب می‌کردند و چهار طرف آن را با نی‌های بریده شده از وسط می‌پوشاندند و دو نی به صورت ضربدر در اقطار کاغذ می‌چسبانیدند و یک دنباله از حلقه‌های کاغذی که با نواری به پهنای دو الی سه سانتی متر و طول ده الی پانزده سانتی متر به صورت حلقه‌های زنجیر به هم متصل می‌شدند و

حدود دو سه متر طول داشتند و به یک ضلع کاغذ باد وصل می‌شد و به ضلع مقابل آن نخ طولانی نسبتاً ضخیمی اتصال داشت که کاغذباد را به هوا فرستاده و اوج می‌داد. بلندکردن کاغذباد معمولاً در پشت بام و یا در فضاهای حاشیه‌ای شهر و یا روستا انجام می‌گرفت. اشکال، حجم و نوع ساخت این بادبادکها ذوق و سلیقه پسران را به مبارزه می‌طلبید.

(ب) گوک (توپ)

در آن زمان توپ‌های متنوع امروزی وجود نداشت و یا احیاناً اگر هم بسیار به ندرت پیدا می‌شد در اختیار همگان نبود لذا کودکان خود به تهیه توپ در انواع مختلف اقدام می‌کردند. شایع‌ترین نوع آن توپ پارچه‌ای (لته‌ای) بود. متشکل از مقداری پارچه که معمولاً سعی می‌شد از قیچی شده‌های کناره‌های لباس زنان که بیشتر جنس آن از کرب (در آن زمان ایران خود دارای کارخانه کرب بافی مجهزی در شهر چالوس بود که کرب آن به کرب چالوس معروف بود) حریر و نظایر آن بود به صورت گلوله‌ای درآورده، دور آن را با نخ و بسیار هنرمندانه قلاب دوزی می‌کردند. قلاب دوزی هم چون بخشی از صنعت سنتی "گیوه" بود. کودکان به سهولت و سرعت آن را یاد می‌گرفتند و توپ‌های بازی را به اندازه‌های مختلف که معمولاً در حد توپ تنیس بود تهیه می‌کردند.

(ج) طناب

دختران بیشتر به بازی با طناب علاقمند بودند و طناب به صورت انفرادی و یا دسته جمعی یکی از ابزارهای بازی در فضاهای بسته و باز بود. بعضی کودکان از طناب معمولی و بعضی از طناب‌های بافته شده استفاده می‌کردند. طناب را با نصب چهار میخ روی یکی از دو انتهای قرقره خالی و به کمک یک میخ بزرگتر که در حکم قلاب عمل می‌کرد می‌بافتند بدین طریق که نخ را به یکی از چهار میخ گره می‌زدند و روی چهار میخ به صورت قلاب می‌انداختند و با میخ پنجم نخ دور میخ‌ها را روی لایه دوم نخ که از روی آنها عبور می‌کرد رد می‌کردند. طناب بافته شده از داخل سوراخ قرقره به پایین می‌آمد و به مرور طول آن افزایش می‌یافت و به اندازه دلخواه بافته می‌شد. مکانیسم بافت طناب دقیقاً بافت هر بافتنی یا تریکوی امروزی است که به صورت گرد بدون درز بافته می‌شد. لازم به ذکر است که نخهای مورد استفاده در تهیه توپ و طناب، نخهای بریده شده از دنباله تارهای قالی بود که از کارگاههای قالی بافی که حتی در خانه‌های اکثر طبقه کارگر بیرجند وجود داشت گردآوری می‌شد. کودکان معمولاً با یکی دو نفر از این بافندگان قالی آشنایی داشتند و نخ مورد استفاده خود را از آنها تهیه می‌کردند. به این نخها در بیرجند "سر شط قالی" گفته می‌شد که گویا تارهای قالی را به شطی روان تشبیه کرده‌اند.

عروسک:

باربی و عروسک سخنگو و انواع و اقسام عروسک‌هایی که با الهام از موجودات و شخصیت‌های مختلف ساخته شده باشد در آن زمان وجود نداشت در عوض عروسک‌های دست ساز کودکان با تنوع بسیار یکی از ابزارهای بازی بود که هم ساخت آن و هم بازی با آن ساعتها اوقات فراغت کودکان به خصوص دختران را پر می‌کرد. عروسک‌ها از ساده‌ترین شکل آن که یک تیکه چوب باریک به طول ده الی پانزده سانتی متر با مقداری پارچه گلوله شده به عنوان سر با روسری بسته شده روی آن و گاهی پارچه‌ای به شکل نیم دایره بریده شده و از بالا زیر روسری وصل شده به عنوان لباس بود تا عروسک‌های مفصل‌تری که حتی اعضای صورت آنها گلدوزی می‌شد. چشم، ابرو، دماغ، دهان، لپهای سرخ، دستها، انگشت، ناخن و همه این اجزا را دوخته و از پنبه پر می‌شد با لباسهای دوخته شده متناسب برای بدن آنها حتی گاهی موی بریده شده خانمها یا دختر خانمها را به سر عروسک وصل می‌کردند و گاهی نیز نخ‌های سیاه رنگ نقش مو را ایفا می‌کرد، مسئله مهم این بود که دختران خود اگر عهده دار تمامی کار تهیه عروسک نبودند اما دستیارانی بودند که قدم به قدم بزرگترها را برای عروسک سازی کمک می‌کردند و در حقیقت در خدمت آنها بودند.

ارآده (Arradah)

رینگ چرخ کهنه دو چرخه که لاستیک را از آن جدا می‌کنند و نیز سیمهای داخل لاستیک کهنه ماشین که به هم تابیده است دو نوع ابزار بازی پسرانه را تشکیل می‌داد به نام ارآده که پسرهای ده تا دوازده ساله از چوبی به طول یک متر و گاهی بامیله فلزی محکمی که سر آن را به صورت قلاب تا کرده بودند به عنوان فرمان این ارآده استفاده می‌کردند و آن را در جلوی خود مسافتهای زیاد در روی سنگ‌فرشهای کوچه‌ها و گاهی در خیابان‌های خالی آن زمان می‌راندند و بدیهی بود که فلز رینگ روی سنگ فرشها چه سروصدایی به پا می‌کرد و اگر ساعتها بعد از نهار تابستان بود کاملاً خواب بعد از ظهر ساکنان کوچه را منقص می‌کرد و این خود بخشی از این تفریح بچه‌ها بود.

لژ (Loj)

بنزین در سالهای دهه ۱۳۲۰ و ۱۳۳۰ پیت‌های حلبی که به آن تین می‌گفتند که رواج کلمه (Tin) انگلیسی بود توسط کارخانه بریتیش پترولیوم (British Petrolum) به ایران وارد و توزیع می‌شد که روی این پیتها حروف (BP) مخفف عبارت فوق حک بود. این پیتها وقتی کهنه و غیرقابل استفاده می‌شدند پسرها سر و ته آن را می‌بریدند و بدنه پیت را از کناره باز کرده تبدیل به یک صفحه مستطیل شکل حلبی می‌کردند که از یک لبه انتهایی چندسانتی تا شده بود و روی آن می‌نشستند و به جای سر خوردن روی برف کوهها روی خاکهای تپه گل‌کلاغو (تپه‌ای که سوراخ‌هایی به عنوان لانه کلاغها در بالای

آن بود) لیز می خوردند پس می توان گفت کودکان بیرجند مبتکران لژی بازی روی خاک بودند.

بدین طریق کودکان غالباً خود تهیه کنندگان ابزارهای بازی خود بودند. در بسیاری از بازی های رایج هم نیاز به ابزاری نبود و تنها با حرکات بدن انجام می شد که اکثر آنها در دیگر مناطق ایران نیز رایج بوده و هست. از جمله: اتل متل توتوله، کلاغ پر، تپ تپ خمیر و بازی های نشسته ای از این قبیل و نیز بازی هایی مثل اوستای زنجیرباف، خر سوز (به معنی سبز) پالون سوز، قایم، موشک و نظایر آن.

۳- اهداف بازی ها در ساخت شخصیت کودکان

هدف اصلی این نوشته معرفی بازی هایی نیست که مکرراً به روایت های مختلف در نوشته آمده و جامع ترین آنها را همکار محترم استاد دانشگاه تهران سرکار خانم ثریا قزل ایاغ و همکارانشان در "راهنمای بازی های ایران"^(۵) گردآوری کرده اند بلکه توجه به اهدافی است که در بازی های مختلف نهفته است و با اندیشه در اجرای آن می توان این اهداف را پی گیری نمود.

در بازی هایی که ابزار آنها سنگ بود از قبیل قپک، سنگ ردیف، سنگ رو آب، سنگ قلاب، تشله بازی و خط بازی به تمرکز فکری کودک برای انجام بهتر بازی نیاز است و در تمام طول بازی این قدرت تمرکز تقویت می شود. معمولاً کودکانی که از قدرت تمرکز فکری بهتری برخوردارند در بازی توفیق بیشتری دارند. گرفتن و حفظ چند سنگ از هوا با پشت دست قاپیدن یا گرفتن آن از هوا وقتی به بالا پرتاب شده، برداشتن سنگ یا سنگهایی از زمین در مدت زمانی که یک سنگ به هوا پرتاب شده و دوباره گرفتن آن همه و همه نیاز به قدرت تمرکز فکری و ایجاد هماهنگی در عضلات دست و چشم دارد که در کودکان به خصوص دختران که بیشتر به این بازی می پرداختند این تمرکز حواس تقویت می شد. به همین طریق است در دیگر بازی های فوق الذکر که همه نیازمند دقت در هدف گیری و ایجاد تمرکز فکری بودند. مسئله ای که هرگز کودک و یا بزرگترها به آن نیاندیشیده بودند اما با توجه اندکی به اجرای این بازی ها می توان به اهداف نهفته دیگری نظیر این پی برد.

در بازی هایی که ابزار آن چوب، خاک، کاغذ، پارچه، نخ و نظایر آن بود خلاقیت و بردباری کودک تقویت می شد. ساختن خانه های کوچک گلی، تهیه در و پنجره مناسب آن، تهیه کاغذ بادها، گوک لته ای، عروسک لته ای، طناب نخي همه و همه نیازمند بکارگیری ذوق و سلیقه سازنده آن بود و رقابت در بهتر و زیبا تر کردن این ابزار هنر ظریف کاری کودکان را تقویت می کرد و همه این امور نیازمند حوصله ای بود که کودک در انجام آن به کار می برد.

تقویت حس بردباری در کودک ورزشی بود که بردباری سالهای نوجوانی، جوانی، بلوغ و حتی پیری را به دنبال داشت مقایسه کنید کودکان امروزی را که در عصر سرعت بزرگ می شوند در همه کار عجله دارند و غالباً بردباری ندارند. خیلی سریع بی حوصله و سرخورده می شوند. مداومتها، مقاومتها و پافشاریهای نسل ۵۰ الی ۶۰ سال پیش، صبوری ها و بردباری های پدر بزرگانه و مادر بزرگانه است که

اکثراً مورد تمسخر نوجوانان و جوانان امروز ماست. این بدان معنا نیست که کودک امروز نیازمند ورزش حوصله و بردباری نمی باشد بلکه این والدین هستند که فرصت و زمانی برای این ورزشهای لازم کودک خود ندارند و چه بسا اهمیت و ارزش آن را هم در ساخت شخصیت کودک درک نکرده اند. کودکی که تجربه تمرکز، مداومت و مقاومت را در بازی های ساده خود نداشته است در سالهای نوجوانی، جوانی و بلوغ به سرعت تصمیم می گیرد، سریع پاسخ می گوید و بدون تعمق لازم نتیجه گیری خواهد کرد. هرچه قدر این تجربیات کودکانه بیشتر باشد فرزندان ما توانایی های بیشتری در زندگی آینده خود خواهند داشت و انسان های مؤثرتری در جامعه خواهند بود.

۴- نقش والدین در هدایت و مدیریت اوقات فراغت کودکان

پدر و مادر خسته ای که کار روزانه را به اتمام رسانده، پدر به جستجوی سیاهه سفارش خرید خانواده و مادر برای اجرای پخت و پز و شست و رفت خانواده عازم می شوند و تا پاسی از شب را سرگرم آماده شدن برای شروع فردایی همانند امروز هستند، چگونه و چه زمانی فرصت خواهند داشت به بازی کودک خود بیاورند و در هدایت او برای کسب تجربه های ارزشمند سهم بگیرند.

مخاطب این نوشته پدران و مادران جوانی هستند که در مقایسه با والدین نیم قرن پیش بسیار زیاده طلب و کمال گرا پرورش یافته اند. این گونه جوانان تربیت شده های همان نسل نیم قرن پیش هستند که به علت های فراوان از جمله ورود صنایع و فناوری جدید به کشور، انسان های متکی به ابزار و ماشین تربیت شده اند و در به کارگیری این ماشین ها و ابزار به صورت برده هایی درآمدند که تمام روز را باید تلاش کنند تا امکان تهیه هرچه بیشتر آنها را داشته باشند.

آیا بهتر نیست که بجای تلاش مداوم روزانه برای ایجاد امکانات ابزاری بیشتر و اضافه کردن بر زرق و برق ها برای استفاده کودکان خود به هر چه ساده تر کردن بیاوریم و زمان اضافی را به هدایت کودکان خود برای کسب تجربه های ارزشمند کودکی اختصاص دهیم.

- در زمان و هزینه ای که برای تهیه اقسام متنوع پوشاک، ابزار کار و بازی و نظایر آن صرف می کنیم تجدیدنظر به عمل آورده صرفه جویی این زمان و هزینه را به هدایت بازی های کودکان اختصاص دهیم.
- سعی کنیم کودکان خود را حداقل یک بار در هفته به پارک، مکانهای مناسب بازی در طبیعت، حواشی شهر، روستاها و حتی بیابانها ببریم.

- آشنایی و بازی کودک در طبیعت هزینه چندانی را نمی طلبد اگر ما او را با زندگی ساده، پوشاک ساده، تنقل ساده و به طور کلی ساده زندگی کردن آشنا کرده باشیم.

- اگر بتوانیم هر جمعه دست کودک خود را گرفته به نزدیکترین پارک و یا به نزدیکترین حاشیه شهر ببریم علاوه بر هوای تازه که کودکان امروز در شهرها بسیار نیازمند آن هستند سنگ، خاک، آب، چوب و همه چیز کمک خواهند کرد امکانات یک بازی ساده کودکانه و پراز تجربه های با ارزش را فراهم کنیم.

بیاندیشیم انجام کدام یک از بازی های برشمرده فوق ممکن نخواهد بود؟

-کودکان خود را به تهیه ابزار بازی ساده عادت دهیم و به آنها کمک کنیم تا از وسایل ابتدایی به بهترین روش برای سرگرمی و پرکردن اوقات فراغت خود استفاده کنند (مادری که با ریختن مقدار کمی عدس، لویا، نخود، لپه در ظرف شفاف پلاستیکی گلاب، سرکه، یا نوشابه یک نفره برای فرزند چند ماهه خود جفجغه می سازد او را با سادگی آشنا و به خلاقیت و ابتکار رهنمود می سازد.) به ساخت خلاقیت و شخصیت کودک خود بیاندیشیم.



یادداشت ها

- ۱- دهخدا، علی اکبر، لغت نامه، زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۷۲، ص ۱۵۲۴۸.
- ۲- همان، ص ۱۵۵۸۰.
- ۳- برای اطلاعات بیشتر درباره این بازی به منابع زیر مراجعه شود:
الف) احمدی بیرجندی، احمد، بازی های شیرین سنتی، هنر و مردم (اسفند ۱۳۵۳)، ص ۷۰.
ب) قزل ایاغ، ثریا، راهنمای بازی های ایران، تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی؛ کمیسیون ملی یونسکو در ایران، ۱۳۷۹، ص ۲۵۲.
- ۴- دهخدا، علی اکبر، ص ۱۵۱۷۱.
- ۵- قزل ایاغ، ثریا، تمامی کتاب.

نقش ادبیات کودکان و نوجوانان در پاسخگویی به نیازها

دکتر مهری پریخ (دانشگاه فردوسی مشهد)

چکیده

کتاب های ادبیات کودکان و نوجوانان نقش عمده ای در پاسخگویی به نیازها و رفع مشکلات آنان دارد. شناخت نیازهای کودکان و نوجوانان و معرفی کتاب های متناسب با نیازها بحث عمده این مقاله می باشد. چنین روشی که در پاسخگویی به نیازها و نیز حل مشکلات روحی می تواند مؤثر باشد، کتاب درمانی نامیده می شود. از جمله نیازهای مورد بحث نیازهای عاطفی، اجتماعی، مذهبی، نیاز به دانستن و ارضاء حس کنجکاوی، نیاز به ارتباط با طبیعت، نیاز به شناخت استعدادها و توانائی ها می باشد. در آن به نیازها از دیدگاه مازلو، روان شناس انسان گرا، اشاره می شود. در رابطه با ارضاء هر نیاز، تعدادی کتاب مناسب معرفی می شود. در نهایت از موانعی که ممکن است کم کننده تأثیر این روش یعنی کتاب درمانی در پاسخگویی به نیازها و یا درمان مشکلات باشد، نیز یاد می شود.

مقدمه:

اکثر خانواده ها در انتخاب کتاب برای فرزندشان دچار سرگردانی هستند. در کتابفروشی ها و یا نمایشگاه های کتاب سؤالی نظیر "ببخشید ممکن است بفرومائید چه کتابی برای بچه من می تواند مناسب باشد؟" بسیار معمول است. نظیر این سؤال در کتابخانه های کودک و نوجوان نیز زیاد مطرح است. بنابراین ضروری است نه تنها کتابفروشان و کتابداران بلکه والدین و افراد بزرگتر در خانواده با انواع منابع خواندنی برای خوانندگان جوان آشنا شده و به نقشی که این منابع در برطرف کردن نیازهای مختلف کودکان و نوجوانان دارند پی ببرند. از این طریق آنها می توانند به کمک کتاب ها و منابع خواندنی به شکل گیری شخصیت کودکان و رفع مشکلات روانی آنان و برخورداری از سلامت روانی کمک کنند. به همین دلیل این روش که می تواند در پیشگیری از بروز مشکلات روانی و نیز در صورت بروز در حل آنها مؤثر باشد، کتاب درمانی نامیده می شود.

این مقاله نیازهای گوناگون کودکان و نوجوانان را از دیدگاه مازلو روان شناس انسان گرا و نیازهای مورد توجه از دیدگاه مؤلف را بررسی می کند و برای هر یک از نیازها انواع کتاب هایی را که می توانند در پاسخگویی به آن نیازها مؤثر باشد نام می برد. جایگاه نیازهای مورد توجه مؤلف در هرم نیازهای مازلو مشخص می شود و دلایلی که کتاب های انتخاب شده توانایی پاسخگویی به نیازهای تعیین شده توسط مازلو را دارد، به طور خلاصه شرح داده می شود. در این نوشته منظور از منابع خواندنی آن دسته از ادبیات کودکان است که با هدف آموزش، تربیت و پرکردن اوقات فراغت کودکان و نوجوانان تهیه شده و

به طور غیرمستقیم مقصود خود را بیان می‌کنند.

بررسی متون نشان می‌دهد که کتابداران، پزشکان، روان‌شناسان و معلمان مدارس از جمله گروه‌هایی از جامعه هستند که بیشتر از دیگر گروه‌ها به ارزش و اهمیت ادبیات کودکان و نوجوانان در رشد شخصیت و رفتار آنها توجه نشان می‌دهند. مطالعه کتاب‌ها، به خصوص داستان‌ها، به کودکان و نوجوانان کمک می‌کند که شناخت لازم از خود را بدست آورند و یا به ویژگی‌های خاص شخصیتی مانند خجل بودن پی برده و درک بهتری از پیچیدگی فکر، رفتار انسان و ارتباط دادن آن با ویژگی‌های شخصیتی بدست آورند و به این ترتیب، به سلامت فکری لازم برسند. شناخت از خود، با مطالعه داستان‌ها و از طریق ارتباط تعاملی یا شخصیت‌های داستان به دست می‌آید.

گلدینگ و گلدینگ (Gladding and Gladding 1991) معتقدند با مطالعه کتاب‌ها، تغییر از طریق پالایش درونی^۱، بینش^۲ و یا تقلید رفتار شخصیت‌ها صورت می‌گیرد. برخی از پژوهشگران و صاحب نظران در رابطه با اثرات مطالعه داستان و سایر منابع، پژوهش‌هایی انجام داده‌اند و یا به گزارش تجربه‌ها و نظریه‌ها پرداخته‌اند (به عنوان مثال: Borders and Paisley 1992; Shechtman and Nachshol 1996; Hayes

and Amer 1999 and Marlowe and Maycock 2000).

پژوهش انجام شده توسط هیز و آمر نشان داد که ۲۷ بچه که بین ۱۶-۷ سال دارند، پس از مطالعه یک داستان که بر مقابله با مشکل تأکید داشت بهتر توانستند بیماری دیابت خود را کنترل کنند. نتایج پژوهش مارلو و میکوک نیز تا حدی نتایج پژوهش هیز و آمر را تأیید کرد. این نتایج توصیه می‌کند که چون شناخت از خود کلیدی برای حل مشکلات است در صورت توصیه کتاب برای مطالعه باید دقت شود که محتویات آن خواننده را بسوی بدست آوردن این شناخت هدایت کند. همچنین کتاب‌ها باید برای کودکان و نوجوانان امکان همانند سازی را بوجود آورد و به شناخت ارزش‌ها، کسب درک، آرامش، و امید کمک کند.

سایر پژوهش‌ها نیز به نتایج مشابهی دست یافتند و یادآور می‌شوند در صورتی که کودکان و نوجوانان با خواندن کتاب‌های مناسب بتوانند وجه اشتراکی بین احساس‌ها، توانمندی‌ها و یا مشکلات با شخصیت‌های داستان پیدا کنند آنها شناخت بهتری نسبت به آن حالت‌ها بدست می‌آورند، به صحبت کردن درباره آن می‌پردازند و بینش لازم نسبت به آن را کسب می‌کنند و در صورت بروز مشکل می‌توانند به حل آن بپردازند. همانندسازی و نتیجه آن (یعنی شناخت) امکان بحث و برون ریزی احساس‌های معنی‌تخلیه، هیجان‌ها از جمله مزایای کتاب خوانی برای رشد شخصیت و حل مشکلات است.

1- Catharsis.

2- Insight.

چون کودکان و نوجوانان احساس‌ها، توانمندی‌ها و مشکلات متفاوتی دارند، به عبارت دیگر، چون دارای ویژگی‌های شخصیتی گوناگونی هستند و نیز در زمان‌ها و دوران‌های مختلف زندگی نیازهای متفاوتی دارند، ضروری است که نیازهای آنان شناسایی شود. در صورت شناسایی این نیازها می‌توان کتاب‌های مناسب برای هر نیاز را توصیه نمود.

"نیاز عبارت است از نیرویی که از ذهن و ادراک آدمی سرچشمه می‌گیرد و اندیشه و عمل را چنان تنظیم می‌کند که فرد به انجام رفتار می‌پردازد تا وضع نامطلوبی را در جهتی مطلوب تغییر دهد و حالت نارضایتی را به رضایت و ارضای نیاز تبدیل کند" (الکساندر ماری، نقل شده در رحیمی نیک، ۱۳۷۴، ص ۱۰).

روان‌شناسانی مانند کارل راجرز^۱، اریک فروم^۲ و هنری الکساندر ماری^۳ از جمله صاحب نظرانی بودند که برای نیازهای انسانی تقسیم‌بندی‌هایی در نظر گرفتند ولی نظریه مازلو^۴، روان‌شناس انسان‌گرا، بیشتر مورد توجه است.

از دیدگاه مازلو (مازلو ۱۳۶۷)، نیازهای انسانی در پنج گروه و سلسله مراتب زیر که به هرم نیازها از دیدگاه مازلو معروف است دسته‌بندی می‌شود:

نیازهای فیزیولوژیک یا نیاز به آب، غذا، هوا و غیره.

نیازهای مربوط به ایمنی یا نیاز به احساس امنیت، داشتن محیطی امن.

نیازهای مربوط به عشق و محبت یا نیاز به داشتن روابط محبت‌آمیز با دیگران.

نیازهای مربوط به احترام و عزت نفس یا نیاز به کسب احساس اعتماد و مورد پذیرش قرار گرفتن نیازهای مربوط به خودشکوفایی یا نیاز به شناسایی و تحقق استعدادها.

او معتقد است که در شرایط بسیار ابتدائی، نیازهای اساسی مانند نیازهای فیزیولوژیک و ایمنی شکل دهنده رفتار هستند و در صورتی که آنها ارضاء شوند، نیازهای سطح‌های بعدی هدایتگر رفتار می‌شوند. در عین حال او معتقد است که این نیازها قطعی و غیرقابل انعطاف نیست.

به نظر مازلو، رفتارهای آدمی منشأ چندگانه داشته و افزون بر نیازها، محرکهای بیرونی نیز در ارضاء آنها دخیل هستند (مازلو، ۱۳۷۶). از جمله این محرکها می‌توان به اطلاعات و تجربه‌هایی که باید به آنها منتقل شود اشاره کرد. مطالعه داستان‌های مناسب به طور غیرمستقیم به انتقال اطلاعات و تجربه‌ها می‌پردازد و با شناختی که در فرد نسبت به شخصیت خود و دیگران بوجود می‌آورد، بینش ارزش‌ها و

1- Carl Rogers.

2- Erick Fromm.

3- Henry Alexander Mary.

4- Maslow.

رفتارها را متحول می‌کند. نیازهای مطرح شده توسط مازلو نیز با اطلاعات بدست آمده از طریق داستان‌ها و زمینه‌های دیگر ادبیات کودکان می‌تواند پاسخ داده شود.

انواع نیازهای کودکان و نوجوانان

برای این که بتوان براساس هرم نیازهای مازلو، به نیازهای کودکان و نوجوانان پاسخ داد ضروری است مشخص شود که در رابطه با هر نیاز چه نوع منابع خواندنی می‌تواند اطلاعات و تجربه‌های لازم را در اختیار آنان قرار دهد. از آن جایی که کودکان و نوجوانان افرادی بی تجربه با شخصیت‌های کشف نشده و مبهم هستند برای کسب تجربه، شناخت شخصیت و شکل‌گیری آن باید اطلاعات لازم را در اختیار داشته باشند. مطالعه کتاب‌های خواندنی مناسب که با توجه به نیازهای آنان تهیه شده، می‌تواند منابع اطلاعاتی مناسب برای آنها باشد و فرصت لازم را برای پاسخگویی به نیازها، از طریق افزایش شناخت آنان نسبت به خود و محیط اطراف فراهم آورد. در این قسمت نیازهای اطلاعاتی کودکان و نوجوانان که به نظر از جمله نیازهای اساسی می‌باشد، مورد بررسی قرار می‌گیرد، منابع خواندنی که می‌تواند به آنها پاسخگو باشد معرفی و جایگاه آنها در هرم نیازهای مازلو مورد اشاره قرار می‌گیرد.

۱- نیازهای عاطفی

دوست داشتن و دوست داشته شدن و مورد محبت قرار گرفتن از نیازهای مسلم هر انسانی است. این نیاز در کودکان و نوجوانان به صورت محسوسی وجود دارد. اگر فرصت‌های لازم برای محبت کردن برای آنان فراهم شود، می‌توان یقین پیدا کرد که توانایی جلب توجه دیگران و ایجاد فرصت‌هایی برای سایرین که بتوانند آنها را دوست داشته باشند و به آنها توجه کنند نیز وجود خواهد داشت. همان‌گونه که اشاره شد، همه انسان‌ها دارای چنین نیاز عاطفی هستند ولی همه آنها، توانایی نشان دادن محبت خود به دیگران و توانایی جلب محبت دیگران نسبت به خود را ندارند. این عدم توانایی ممکن است نتیجه عدم برخورداری از محبت کافی در دوران کودکی و ریشه‌های بسیاری از مشکلات روحی در نوجوانی و بزرگسالی باشد.

یکی از راه‌های ارضاء این نیاز و فراهم کردن امکان چشیدن طعم شیرین محبت کردن و مورد محبت واقع شدن، استفاده از کتاب‌هایی است که رنگ و بوی عاطفی دارند مانند کتاب‌هایی که ارتباط نزدیک حیوان و انسان و انسان‌ها را نسبت به هم نشان می‌دهد. به عنوان مثال، در کتاب *شبان کوچک در غار*، بره، بز و پسرک چوپان در تاریکی غار محبوس می‌شوند. این حیوانات از ترس صدای مهیب غرش کوه به چوپان جوان پناه می‌آورند و در کنار او احساس امنیت می‌کنند. در همین کتاب، فداکاری سگ چوپان، که با کمک دختر کوچکی تا نجات صاحب جوان خود آرام ننشست هیجان خاصی به داستان می‌بخشد و رابطه عاطفی بین حیوان و انسان را نشان می‌دهد.

کتاب *جوراب پشمی* داستان فداکاری پسر جوانی است. او با کار و تلاش بسیار جوراب پشمی که آرزوی خریدنش را داشت تهیه می‌کند ولی، به جای این که خود لذت پوشیدنش را احساس کند آن را به

دوستش که می‌دانست او نیز خیلی به آن نیاز دارد هدیه می‌کند او از این عمل سرشار از غرور شده و انقلابی در درون خود ایجاد می‌کند. در داستان اولین انشاء درک عمیق معلم انشاء از وضعیت دانش آموزی که انشاء خود را ننوشته ولی خیلی زیبا آن را از روی دفتر سفید می‌خواند اثری فراموش نشدنی بر روحیه او می‌گذارد. او پس از جداسدن از معلم به جای راه رفتن، می‌دود و می‌پرد و بدین وسیله شادی درونی خود را نشان می‌دهد.

کتاب **مادر، مادر است** نیز به بیان احساسات عاطفی مادر سنجاب به بچه خود می‌پردازد و به خواننده احساس مادر بودن، تعلق و عاطفه را نشان می‌دهد. راز آواز داستان دیگری از همدردی و درک متقابل احساس است. این درک در کتاب **مادر مادر است** به رهایی بچه سنجاب و به آوازخواندن بلبل‌ی که آوازش را گم کرده بود، منجر می‌شود.

تنها نبودن در غم و گرفتاری که از طریق همانند سازی با شخصیت های داستان پیش می‌آید در آرامش و رهایی از اضطراب تأثیر به سزایی دارد. غروری که از محبت کردن و یا محبت دیدن در کودکان و نوجوانان ایجاد می‌شود، مانند پایه‌های محکمی در شخصیت آنها و برای ساختن زندگی سالم شکل می‌گیرد. کتاب هایی از جمله داستان های یادشده به نیازهای مربوط به عشق و محبت و نیز عزت نفس در هرم نیازهای مازلو می‌تواند پاسخ گوید.

۲- نیازهای اجتماعی

در دنیای رو به تحولی که در آن ارتباط و توانایی برقراری ارتباط با دیگران نقش عمده‌ای در موفقیت افراد دارد باید به نیازهای اجتماعی توجه بسیار شود. کودکان و نوجوانان در صورتی که بتوانند با بزرگسالان یا همسالان خود، با افراد بیگانه، با معلم و با والدین ارتباط مناسب برقرار کنند، قادر خواهند بود بسیاری از نیازهای خود و مشکلات زیادی را در زندگی برطرف کنند. به طور معمول این افراد در برخورد با دیگران از اعتماد به نفس لازم برخوردارند و می‌دانند هر مشکلی را که در رابطه با دیگران دارند و یا همکاری دیگران را نیاز دارد، چگونه می‌توانند حل کنند. داشتن فرصت کافی برای برخورد با دیگران به تدریج هنر شناختن شخصیت ها و امکان فراگیری هنر برقراری ارتباط با شخصیت های مختلف را فراهم می‌آورد. فرد می‌تواند به مشکلات شخصیتی خود نیز پی ببرد و در جهت اصلاح آنها برآید. اعتماد به نفسی که در برخورد با دیگران به دست می‌آید کلید اصلی حل بسیاری از مشکلات شخصیتی و حل مشکلات دیگران است. مجموع این توانائی‌ها زیربنای داشتن زندگی اجتماعی سالم را فراهم می‌آورد.

از جمله عواملی که در ساختن زندگی اجتماعی سالم و داشتن توانایی ارتباط با دیگران تأثیر دارد مطالعه کتاب هایی است که توانایی برقراری ارتباط با دیگران و روحیه همکاری و همیاری را در افراد تقویت کند. **بهترین نان برای مهربان ترین حیوان** از انواع این کتاب ها است. این کتاب از دیدگاههای مختلف می‌تواند مورد توجه صاحب نظران ادبیات کودکان باشد. یکی از جمله تأثیر خاصی است که از نظر زندگی اجتماعی برخوردارند جثان می‌گذارد. نان خوشبویی پخته شده و قراراست به حیوان داده

شود. جستجو برای پیدا کردن مهربان‌ترین حیوان در خانواده حیوانات جنگل شروع می‌شود. هر یک از حیوانات کلاغ و... فکر می‌کنند مهربان‌ترین حیوان هستند. از این میان فقط خرگوش است که دیگری را به عنوان مهربان‌ترین حیوان معرفی می‌کند و در نهایت وقتی خود به عنوان مهربان‌ترین حیوان انتخاب می‌شود هدیه خود را بین همه تقسیم می‌کند. خوش بینی و خوش نیتی خرگوش و نوع دوستی او می‌تواند الگوی جالبی از نظر رفتار اجتماعی برای کودکان و نوجوانان باشد. بیشتر کودکان حتی کودکان خودبین و مغرور رفتار خرگوش را مورد تمجید قرار می‌دهند. کتاب صیاد که با نام رهایی نیز چاپ شده نمونه‌ای از همیاری و همفکری در جستجوی راه حل مناسب برای یک مشکل سمگانی است. همیاری پرندگان در این داستان منجر به رهایی آنان از دام صیاد می‌شود. داستان هک دیگری مانند: هدیه‌ای برای بچه‌های کنار شط، کتابخانه ما و خمره نیز به نیازهای اجتماعی می‌توانند پاسخ دهند.

این کتاب‌ها نمونه‌هایی از ادبیات کودکان است که فعالیت‌های اجتماعی و توانایی تطبیق و هماهنگی فرد با دیگران در حرکت‌های اجتماعی را تشویق می‌نمایند.

نظر به اینکه توانمندی همگام شدن با گروه و ارائه راهکاری برای حل مشکلات گروهی در انسان احساس غرور و خودپنداری به وجود می‌آورد داستان‌هایی که به مسائل اجتماعی می‌پردازند، می‌توانند به نیازهای مربوط به عزت نفس که از جمله نیازهای عین شده از طرف مازلو است پاسخ گویند. از طرف دیگر فعالیت‌های گروهی امنیت اجتماعی را از می‌تواند تأمین کند. بنابراین کتاب‌ها به نیازهای مربوط به ایمنی در هرم نیازهای مازلو نیز پاسخ می‌گویند.

۳- نیاز به دانستن و ارضاء حس کنجکاوی

داشتن فکر فعال، خلاق و جستجوگر یکی از ویژگی‌های انسان‌های موفق در عصر متحول کنونی است. در صورتی می‌توان چنین ویژگی‌هایی را در کودکان و نوجوانان پرورش داد که امکان جستجوی پاسخ برای سؤال‌های بی‌شمار و کنجکاوی پایان‌ناپذیر آنان فراهم شود. ایجاد فرصت‌هایی برای تجربه و آگاهی از تجربه‌های دیگران نیز راهی است برای ایجاد انگیزه فکری بیدارکردن حس کنجکاوی و پاسخ به روحیه کنجکاوی آنان.

استفاده از کتاب‌های علمی در زمینه‌های گوناگون و متناسب با ویژگی‌های سنی و علاقه آنان می‌تواند به بسیاری از کنجکاوی‌های کودکان و نوجوانان در مورد محط اطراف و دلیل وجود بسیاری از پدیده‌های طبیعی و روابط علمی پاسخ دهد. کتاب‌های علمی ساده با مثال‌های ملموس و قابل درک به خصوص اگر امکان عمل و آزمایش نمونه‌های اشاره شده و یا مشاهده آنها وجود داشته باشد یکی از مناسب‌ترین وسایل ارضاء روحیه کنجکاوی و نیز تقویت آن است کنجکاوی در مورد پدیده‌های اطراف که به طور معمول، به صورت سؤال‌های متعدد مطرح می‌گردد باعث فعال شدن ذهن می‌شود. افرادی که دارای ذهن فعال باشند قادر خواهند بود مشکلات زندگی را بهتر حل کنند. آن‌ها افرادی مستقل

می شدند که به طور معمول می توانند بهترین راه را برای حل مسأله‌ای که با آن روبرو می شوند، جستجو کنند.

کتاب هایی مانند پدیده های جوی، آتشفشان ها، لایه های زمین، اختراعات، تکامل ماشین، هواپیما، سری انتشارات علوم من، آب در کشورهای آسیا - اقیانوسیه، چرا چنین است نقش و نگار می توانند برای مطالعه مفید باشند از کتاب های مناسبی که به شرح حال مخترعین و دانشمندان می پردازند و به صورت مطلوبی به شرح تلاش خستگی ناپذیر آنان برای ارضاء حس کنجکاوی و داستان اهمیت امید در راه رسیدن به هدف می باشد، نیز می توان یاد کرد. از آن جایی که کتاب های علمی نقش مهمی در شناخت استعداد و علاقه ها دارد، به خصوص مطالعه کتاب های شرح حال علمی دانشمندان این گروه از منابع اطلاعاتی می تواند به نیازهای مربوط به خود شکوفائی پاسخگو باشد. ولی بسیاری از کتاب های علمی مانند مجموعه بدن انسان چگونه کار می کند؟ اطلاعاتی در مورد نیازهای اصلی انسان مانند تغذیه مناسب چیست و چگونه سیستم بدن را به کار می اندازد. بهداشت چگونه باید رعایت شود و... را در اختیار کودکان و نوجوانان قرار می دهد. در ضمن با به دست آوردن چنین اطلاعاتی به معلومات آنها اضافه شده و در فعالیت های اجتماعی بهتر می توانند دانش خود را نشان دهند و به عزت نفس آنها می افزاید. لذا، این کتاب ها در سه سطح به نیازهای فیزیولوژیک، خودشکوفایی و عزت نفس در هرم نیازهای مازلو می توانند پاسخ دهند.

۴- نیازهای مذهبی

اعتقاد به خداوند، داشتن ایمان و الگوهای صحیح رفتاری و اعتقادی، نه تنها روش زندگی مناسب را به کودکان و نوجوانان می شناساند بلکه ارزش هایی را که لازمه داشتن زندگی سالم است به آنها معرفی می کند. عدم اعتقاد به ارزش های صحیح زندگی باعث می شود نوجوانان معیارهای بی ارزشی را انتخاب کنند و در نهایت به سرخوردگی و پوچی در زندگی رو آورند. کتاب هایی مانند تشنه دیدار، کودکی من، سرگذشت حضرت محمد (ص) از جمله این کتاب هاست. سری کتاب های قرآن و طبیعت که به تشریح پدیده های علمی از دیدگاه قرآن و رابطه آن با خلقت توجه می کند نیز از دیگر کتاب هایی است که به اثبات وجود خداوند و عظمت خلقت اشاره دارد. در این مقاله کوتاه هدف بررسی معیارهای انتخاب کتاب های مناسب نیست. ولی، از آن جایی که کتاب های مذهبی باید ارزش ها و الگوی مذهبی را به کودکان و نوجوانان بشناساند و ایمان را در آنها ایجاد و تقویت کنند در صورتی که مناسب نباشند ممکن است صدمه جبران ناپذیری به گرایش آنان به مذهب بزنند بنابراین به چند خصوصیت عمده کتاب های مذهبی مناسب اشاره می شود. کتاب مذهبی باید شخصیت های واقعی مذهبی را بشناساند، از تعصب به دور باشد، نثر ساده و شیوایی داشته باشد و تا حد ممکن به صورت غیرمستقیم و داستان گونه به بیان مطلب بپردازد. پدیده ها و مثال ها دور از ذهن نباشد. از هنر در پروراندن ماجرا و ساخت و پرداخت آن و نیز از تصاویر و صفحه آرایی استفاده خوبی به عمل آید. پیامهای مذهبی با نیازها و

شرایط اجتماعی روز هماهنگ باشد. از جمله کتاب هایی که این ویژگی ها را داراست به چند مورد دیگر نیز می توان اشاره کرد: مجموعه داستان های بازگشت به زندگی، نماز فرشته، نذر سحر، شب بوها، نماز و شکوه شهادت.

از آن جایی که پذیرش الگوهای با ارزش در زندگی درک مفهوم هستی و ایمان را در انسان تقویت می کند و او را به خداوند نزدیکتر می کند، کتاب هایی که این اطلاعات را در اختیار قرار دهد در ایجاد امنیت خاطر، آرامش فکر و دور شدن نگرانی ها و اضطرابها بسیار مؤثر است. لذا، این منابع و کتاب ها می تواند به نیاز مربوط به ایمنی در هرم نیازهای مازلو پاسخگو باشند.

افزون بر آن، چون الگوهای صحیح رفتاری را در اختیار خواننده قرار می دهند با استفاده از همانند سازی و تقلید می توانند در رشد فکری و رفتاری او تأثیرگذار باشند، رفتارهای صحیح اجتماعی به موقعیت های اجتماعی و خودپنداری و عزت نفس منجر می شود. پس این کتاب ها به نیازهای مربوط به عزت نفس و خودشکوفائی نیز می توانند پاسخگو باشند.

۵- نیاز به ارتباط با طبیعت

تضاد در طبیعت در روحیه انسان نیز وجود دارد. برای این که کودکان و نوجوانان بتوانند با تضاد در درون خود مبارزه کنند و ناملایمات زندگی را بپذیرند باید با طبیعت مأنوس شوند. کسانی که طبیعت گرا هستند به طور معمول روحیه ای سالم و متعادل دارند، سختی و مبارزه را خوب تحمل می کنند و بهتر با مشکلات روبرو می شوند. افزون بر آن طبیعت محل کشف بسیاری از رمزهای خلقت است. آن چه که کودکان و نوجوانان در کتاب های علمی می خوانند باید بتوانند در طبیعت نیز تجربه کنند. بسیاری از شعارها و عقاید مذهبی را در طبیعت لمس کنند. در این صورت می توان انتظار داشت آنها را بپذیرند. بنابراین افزون بر این که کودکان و نوجوانان باید ساعت هایی را در طبیعت بگذرانند، باید کتاب هایی را در رابطه با طبیعت، حیوانات و زندگی آنها، پدیده هایی که دیدن آنها به صورت عادی ممکن نیست مانند زندگی جانوران در قطب، زیر دریا و یا رشد و نمو گیاهان را مطالعه کنند. داستان هایی که در طبیعت اتفاق می افتد و زیبایی های طبیعت را ترسیم می کند و یا خشونت طبیعت و راه های مبارزه با آن را نشان می دهد نیز می تواند تأثیر خوبی در انس گرفتن انسان با طبیعت و شناخت آن داشته باشد. از جمله این کتاب ها داستان شبان کوچک در غار است که زندگی در ده و در میان حیوانات، در کوهستان و نیز خشم طبیعت را نشان می دهد. قارقارک در مزرعه، زندگی روستایی و طبیعت روستا را به تصویر می کشد. کتاب موج طوفانهای سهمگین در ژاپن و بیابان می تواند اطلاعات مناسبی در شناخت طبیعت و تضاد در آن در اختیار قرار می دهد.

توصیف زیبایی های طبیعت و یا ناملایمات آن به خواننده کمک می کند به درک تضاد در طبیعت بپردازد. این درک در حقیقت درک تضاد درون خود است. او را با روحیه حساس و یا زمینه های زیبایی شناسی که در او ممکن است وجود داشته باشد، آشنا می سازد و به گونه ای به خودپنداری و

خودشناسی او کمک می‌کند. افزون بر آن او را برای مقابله با مشکلات توانمند می‌سازد. لذا، این نوع کتاب‌ها به نیازهای خودشکوفایی و ایمنی در هرم نیازهای مازلو می‌تواند پاسخ گوید.

۶- نیاز به شناخت استعدادها و توانایی‌ها

بسیاری از افراد در بزرگسالی زمینه‌های علاقه و توانایی‌های خود را کشف می‌نمایند. این افراد به احتمال زیاد در دوران کودکی و نوجوانی فرصت شناخت و در نتیجه پرورش قابلیت‌های خود را پیدا نکرده‌اند. عدم شناخت استعدادها و علاقه و توانایی در بعضی از افراد موجب سرخوردگی و بروز بسیاری از ناملایمات اخلاقی و رفتاری می‌شود. افزون بر آن در اثر عدم شناخت، فرد در زمینه‌هایی فعالیت می‌کند که انگیزه لازم را ندارد. بنابراین نمی‌تواند پویا باشد. توانایی، نیرو و توان او به هدر رفته و برای خود و جامعه مفید نمی‌باشد. چه بسا که سرمایه‌گذاری برای آموزش این گونه افراد نیز نتواند بهره‌دهی لازم را داشته باشد. جهت پیشگیری از این مشکل باید به کشف استعدادها، پرورش و بهره‌گیری از آنها که به سود فرد و جامعه خواهد بود کمک کرد. به این منظور باید کودکان و نوجوانان را در شرایطی قرار داد که خود و اولیاء آنان به زمینه‌های مورد علاقه آنها پی برده و کشف کنند که چه فعالیت‌هایی مورد علاقه آنان است و یا چه نوع سرگرمی را ترجیح می‌دهند.

یکی از راههای شناخت زمینه‌های مورد علاقه استفاده از کتاب‌های مناسب است. کودکان و نوجوانان را باید با انواع کتاب‌های سرگرمی آشنا نمود. از جمله این منابع، کتاب: پرها، سنگ‌ها، هسته‌ها، دورریختنی‌ها، بیکارنشینید، آزمایش کنید، چرا چنین است؟ می‌باشد. مطالعه شرح حال‌هایی که به صورت داستانی تهیه شده نیز ممکن است به خواننده کمک کند و به شناخت لازم از خود، علاقه‌ها و استعدادها دست یابد، مانند شرح حال امیرکبیر، هلن کلر، ادیسون، مادام کوری، گاليله و...

چون چنین کتاب‌هایی به شناخت علاقه‌ها و استعدادها کمک می‌کنند، توانایی پاسخگویی به نیازها مربوط به خود شکوفایی در هرم نیازهای مازلو را دارند. افزون بر آن با خواندن و استفاده از این گونه کتاب‌ها به خصوص مواردی که خواننده را تشویق به انجام تمرین در مورد انجام آزمایش‌ها، درست کردن وسایل سرگرمی و یا علمی کند، هماهنگی فکر و دست، مهارت‌های فیزیکی، توانمندی و مهارت در انجام فعالیت‌ها را در او تقویت می‌کند. این توانمندی‌ها و دانش به دست آمده موجب خودپنداری و تقویت عزت نفس در او می‌شود و او می‌تواند خود را در زندگی اجتماعی بهتر نشان دهد. بنابراین در پاسخگویی به نیازهای مربوط به عزت نفس نیز مؤثر است.

خلاصه‌ای از انواع نیازها و کتاب‌های مناسب برای پاسخگویی به آنها در جدول زیر نشان داده می‌شود.

جدول تطبیقی نیازها و کتاب هایی که می تواند پاسخگوی آنها باشد.

برخی از نیازهای کودکان	نیازها براساس هرم نیازهای مازلو	کتاب هایی که توانایی پاسخگویی به نیازها را دارند
عاطفی	عشق و محبت، عزت نفس	جوراب پشمی، شبان کوچک در غار، مادر مادر است، راز آواز، اولین انشاء
اجتماعی	عزت نفس، ایمنی	صیاد، هدیه ای برای بچه های شط، خمره، کتابخانه ما
ارضاء کنجکاو	فیزیولوژیک و عزت نفس	چرا چنین است، بدن انسان چگونه کار می کند، علوم من، آب در آسیا، نقش و نگار و...
مذهبی	عزت نفس	کودکی من، قرآن و طبیعت، شکوه شهادت، سحر و شب بویا، نماز، افطار، نماز فرشته، نذر
ارتباط با طبیعت	خودشکوفایی و ایمنی	شبان کوچک در غار، موج، قارقارک در مزرعه، زندگی سرخ پوستان و...
شناخت استعدادها	عزت نفس، خودشکوفایی	شرح حالها، هسته ها، پرها، سنگ ها، بیکار ننشینید، آزمایش ها

سخن آخر

برای برخورداری از یک زندگی سالم باید از بروز بسیاری مشکلات روانی جلوگیری و توانایی های فردی تقویت شود. شناخت نیازهای کودکان و نوجوانان در سنین مختلف و فراهم کردن امکانات لازم برای پاسخگویی به آنها می تواند از بروز بسیاری از مشکلات روانی در کودکی و بزرگسالی جلوگیری کند. در این راستا استفاده از ادبیات کودکان و نوجوانان یکی از راه های درمانی شناخته شده است. کتاب درمانی ابزار مناسبی برای کسب تجربه و اطلاعات برای پاسخگویی به نیازهای گوناگون است. در صورت شناخت نیازها و شناخت کتاب های مناسبی که می توانند به نیازها پاسخ دهند و آنها را ارضاء کنند. ادبیات کودک به رشد مناسب و متعادل کودکان و نوجوانان کمک می کند. شناسایی این کتاب ها و تطبیق آنها با نیازها یکی از وظایف متخصصان تعلیم و تربیت و ادبیات کودکان است. این کتاب ها باید به اطلاع عامه مردم برسد تا استفاده از این ابزار همگانی شود و به سلامت روانی جامعه کمک کند. در ضمن وجود سیاهه ای مناسب از این نوع منابع خانواده ها را از سردرگمی برای جستجوی کتاب مناسب رها می سازد.

از طرف دیگر چون ادبیات کودکان به طور غیرمستقیم به تربیت و پرورش کودکان و نوجوانان می‌پردازد ابزار مناسبی برای کمک به کسانی است که نیازهای آنان ارضاء نشده و به خودشناسی نرسیده‌اند و دچار مشکلات روحی هستند. کتاب‌های مناسبی که به مسائل عاطفی، اجتماعی و یا مذهبی پرداخته‌اند ابزاری است درمانی برای فرد مضطرب، و حشت زده، نگران و گوشه گیر او با همانندسازی به شناخت ویژگی‌های شخصیتی خود می‌پردازد و از مشکلات رهایی می‌یابد. کتاب درمانی یکی از راه‌های درمانی لذت بخش است که ارزش تجربه و کتاب را می‌شناساند و در تشویق به مطالعه کمک می‌کند.

بحث ارائه شده در مورد انواع نیازهای کودکان و نوجوانان و ارضاء آنها توسط منابع خواندنی به هر دو مورد فوق اشاره دارد. به عبارت دیگر مطالعه کتاب‌های متناسب با نیازها نه تنها می‌تواند از بروز بسیاری از مشکلات روانی و شخصیتی در زندگی جلوگیری کند بلکه در صورت بروز آنها می‌تواند مشکل گشا نیز باشد. استفاده از این روش یعنی استفاده از کتاب به عنوان ابزاری برای پیشگیری از مشکلات و برخورداری از سلامت روانی و درمانی برای برخی از دردهای روحی و یا رفع برخی از مشکلات، ضروری است که مورد توجه کتابداران، روان‌شناسان، اولیاء مدرسه و خانواده قرار گیرد. این روش به جای این که به بیان فایده‌های آن بسنده کند بر کاربرد کتاب در زندگی تأکید می‌کند.

باید یادآور شد که ممکن است مسائل و مشکلاتی چند روند استفاده از این ابزار را مختل سازد. از جمله به چند مورد زیر می‌توان اشاره کرد:

(۱) عدم علاقه خواننده.

(۲) پرداختن به مسائل سطحی کتاب

(۳) نبود کتاب مناسب برای مشکلات و یا نیازهای گوناگون.

(۴) عدم شناخت معرف و واسطه (والدین، کتابدار و یا پزشک) از منابع مناسب و یا اطلاعات ضعیف آنها نسبت به منابع موجود.

(۵) عدم آشنایی و یا شناخت ناقص واسطه از نیازها و یا مشکلات روحی کودکان و نوجوانان.

بنابراین ضروری است افرادی که به عنوان واسطه بین کتاب و کودکان و نوجوانان عمل می‌نمایند ویژگی‌های زیر را داشته باشند:

(۱) کتاب دوست باشند و شناخت مناسبی از ویژگی‌های کتاب مناسب داشته باشند.

(۲) دارای تفکر تحلیل گر بوده و بتوانند برداشت عمیقی از محتوا و پیام (پیامهای) کتاب بدست آورند.

۳) با روان‌شناسی کودکان و نوجوانان آشنا باشند و نیازهای سنین مختلف و مشکلات روحی آنان را بشناسند.

۴) با روش‌های کتابخوانی و بحث و بررسی کتاب آشنا بوده و توانایی برگزاری جلسه‌های کتابخوانی را داشته باشند.



منابع و مأخذ

- ۱- بابایی، محمود، "مبانی نیازسنجی اطلاعات"، اطلاع‌رسانی، دوره ۱۲، شماره ۴، ۱۳۷۶.
- ۲- حجازی، بنفشه، "ادبیات کودکان و نوجوانان، ویژگی‌ها و جنبه‌ها"، تهران: روشنگران، ۱۳۷۴.
- ۳- رحیمی نیک، اعظم، "تئوری نیاز و انگیزش"، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۳۷۴.
- ۴- شعاری نژاد، علی اکبر، "ادبیات کودکان"، تهران، اطلاعات، ۱۳۶۴.
- ۵- شعاری نژاد، علی اکبر، "روان‌شناسی رشد"، ویرایش ۵، تهران، اطلاعات، ۱۳۶۴.
- ۶- آهی، لیلی (ایمن)، "گذری در ادبیات کودکان"، تألیف لیلی ایمن (آهی)، توران خمارلو (میرهادی) و مهدخت دوست‌آبادی، تهران: شورای کتاب کودک، ۱۳۵۲.
- ۷- قربانی، ولی، "بررسی نیازهای اطلاعاتی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر مشهد و ارزیابی توانایی مجموعه کتابخانه‌ها در برآوردن این نیازها در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۱۳۷۸"، پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۳۷۹.
- 8- Gladding, Samuel T. and Claire Gladding. **The ABs of bibliotherapy for school counselors**. School Counselor, Sep91, Vol. 39 (1), p. 7-12.
- 9- Hayes, Janice S. and Kim Amer. **Bibliotherapy: Using fiction to help children in two populations discuss feelings**. Pediatric Nursing. Jan/Feb 1999. vol. 25(1). p. 91-95.
- 10- Shechtman, Zipora and Rachel Nachshol. **A school-based intervention to reduce aggressive behavior in maladjusted adolescents**. Journal of Applied Developmental Psychology. 1996, vol. 17. p. 535-552.

افسانه‌ها میراث فرهنگی اقوام و ملل

شکوه حاج نصر... (شورای کتاب کودک)

چکیده

در این مقاله افسانه به مثابه یک سیستم مورد بررسی قرار گرفته است. نخست با بررسی تکوینی مشخص خواهد شد که افسانه‌های پریان چگونه در جریان حرکت اسطوره‌ها به حماسه‌ها و از حماسه به تاریخ تبدیل شدند. در بخش دوم با تحلیل ساختاری، عناصر افسانه از جمله زبان، تخیل، منطق، شخصیت‌پردازی، پیام و طرح آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در ادامه بحث با توجه به عناصر موجود در ساختار، گونه‌های افسانه نیز مشخص می‌شود و سرانجام در بخش پایانی با بهره گرفتن از انگیزه‌های افسانه‌پردازی به کارکردهای افسانه در زمان گذشته و حال پرداخته می‌شود.

مقدمه:

برای شناخت هر پدیده و نمود ریشه دار اجتماعی باید نخست ریشه و سیر تکوین آن را جستجو کرد، آن‌گاه به بررسی و تحلیل آن پرداخت و سرانجام کارکرد آن را دریافت.^۱ در مقاله افسانه‌ها میراث فرهنگی اقوام و ملل از همین روش استفاده شده است.

۱- سیر تکوین افسانه: در این بخش چگونگی آفرینش افسانه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

۲- در بررسی و تحلیل ساختاری افسانه: به عناصر موجود در ساختار افسانه می‌پردازد.

۳- بررسی و تحلیل کارکردی افسانه: تأثیری را که افسانه ممکن است روی هر پدیده بیرونی بگذارد، مورد نظر قرار می‌دهد.

قبل از شروع به بحث باید یادآور شد که برای بررسی قصه‌های پریان^۲ مکاتب مختلفی وجود

۱- آریان پور، امیرحسین. جامعه‌شناسی هنر، تهران: نشر گستر، ۱۳۸۰، ص ۱۵.

۲- آقای جلال ستاری در مقدمه کتاب "زبان رمزی قصه‌های پریوار" نوشته م. لوفلر - دلاشو به جای قصه‌های پریان از قصه‌های شگفت جادو استفاده کرده‌اند. ایشان نوشته‌اند: "البته منظور قصه‌های شگفت جادو است که موجودات غیرطبیعی در رویدادهای آن مداخله دارند و به زبان فرانسه قصه‌های پریان (contes de fees) نامیده می‌شوند ولی نام گذاری نادرست و از لحاظ معنی سخت محدود است زیرا در این قبیل قصه‌ها به ندرت سخن از پریان می‌رود. در واقع ساخت قصه‌های شگفت جادو، پیچیده و مشتمل بر عناصر فوق طبیعی یعنی سحر، طلسم، جادو و مسخ صورت است که از گذشته‌های دور به میراث مانده است."

هم چنین در کتاب "کاربرد افسون"، دکتر پروتو بتلهایم می‌گوید: "چندان با اصطلاح افسانه جن و پری (پریان) موافق نیست، چراکه مفهوم واقعی آن را پایین می‌آورد. ایشان بر این باور است که قصه‌های پریان بسیاری وجود دارند که در آنها سخنی از پریان نیست و مفهومی را هم که

دارد. در سده نوزدهم بیشتر فولکلور شناسان می‌کوشیدند تا ریشه و منشأ قصه‌ها و علت وجود و ظهور همزمان آنها را در بسیاری از نقاط جهان معلوم کنند و در این باب فرضیاتی چون فرضیه "هند و اروپایی"، فرضیه "هندی"، فرضیه "مردم نگاری"، فرضیه "آیین گرایی"، فرضیه "مارکسیستی"، فرضیه "روانکاوی"، فرضیه "ساخت‌شناسی" در دهه‌های مختلف قرن نوزدهم به وجود آمدند. برخی از این فرضیه‌ها امروزه بی اعتبار و منسوخ شده است. در دهه‌های اخیر، علاقه به بررسی قصه‌های پریان بر مبنای نظریات اصالت ساختار (structuralisme) پراپ و تعبیرات لوی استروس، رونق و رواج تازه‌ای یافته است.

سیر تکوین افسانه‌ها

برای تعیین تکوین افسانه‌ها باید مختصری از تاریخ زندگی اجتماعی انسان را بازگو کنیم. جامعه شناسان تاریخ زندگی بشر را بر حسب پیشرفت‌هایی که در تولید وسایل زندگی حاصل شده است به دوره توحش، بربریت و تمدن تقسیم می‌کنند:^۱

دوران توحش

در زمان‌های دور، در دوران پیش از تاریخ انسان ریخت‌ها چگونه می‌زیستند؟ آنان درگیر و دار مبارزه‌ای دشوار برای حیات در گستره زمین، وحشت زده و هراسان روشنی روز را به تاریکی شب می‌سپردند. در جستجوی خوراک از سپیده دم تا شامگاه در محدوده زیستی خود راه‌ها را می‌پیمودند و خوردنی‌ها را که می‌یافتند در دهان خود و کودکان فرو می‌کردند. آنها وحشت زده آواهایی نامفهوم را بریده بریده سر می‌دادند. در این دوران که عصر توحش نامیده می‌شود زبان دوره آوایی را می‌گذارد.

یافته‌های باستان‌شناسی، تاریخ فرهنگ را از چهل هزار سال پیش بازگو می‌کند. پیکر پاک زنان و تصاویر حکاکی شده بر دیواره غارها، کهن‌ترین نشانه‌های فرهنگ است. این یافته‌ها نمادهای آیینی و جادویی در میان جماعات ابتدایی بوده است.^۲ در پایان دوره توحش، انسان ابتدایی از سرما به غارها پناه برد و برای تأمین خوراک به شکار پرداخت. او تجربه و باورهای خود را با زبان به نسل بعدی منتقل کرد.

دوران بربریت

دوران بربریت از ۵۰۰۰ تا ۳۰۰۰ هزار سال پیش از میلاد ادامه یافت. در این دوران با پیدایش فرهنگ کشاورزی و یکجانشینی و رام کردن چهارپایان و تکامل ابزار زیستی، زبان و اندیشه انسانی نیز

با وجود فراطبیعی همراه دارد، نمی‌رساند. و قصه‌های بسیاری در دست است که در آنها بیشتر با حیوانات یا پیران خردمند و حکیم مواجه می‌شویم.

۱- راوندی، مرتضی. تاریخ اجتماعی ایران، ج ۱، تاریخ اجتماعی ایران و کهن‌ترین ملل باستانی از آغاز تا اسلام، تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۵، ص ۱۵.

۲- همان، ص ۱۵۴ و ۱۵۵، نقل به معنی.

تکامل یافت و زبان گفتاری رشد بیشتری یافت. این زبان تا پایان این دوران ادامه یافت. با رشد زبان گفتاری، فرهنگ شفاهی به وجود آمد.

دوران تمدن

زمان، هم چنان سپری شد. حدود پنج هزار سال پیش، انسان به عصر تمدن قدم گذاشت. در این دوران خط به وجود آمد و دوره زبان نوشتاری آغاز شد.

باورهای مقدس انسان ابتدایی

انسان ابتدایی می‌پنداشت که جانوران، گیاهان و پدیده‌های طبیعی، همه و همه جان دارند. او چون کودک جان‌پندار بود. همچون کودک با ماه، خورشید، آب، گیاه و جانور سخن می‌گفت و بر این باور بود که این پدیده‌ها سخن او را می‌فهمند. این انسان برای چیرگی بر محیط خویش و رهایی از وحشت و هراس می‌کوشید این جان را به تصرف درآورد. بنابراین به آیین‌هایی روی آورد که خود ریشهٔ اسطوره، جادو و توتیم... شدند.

اسطوره در باور انسان ابتدایی

دکتر مهرداد بهار اعتقاد دارد که اطلاعات و دانش ما در زمینهٔ اسطوره‌شناسی هنوز بدان جای نرسیده است که تعریف روشن و شناخت علمی واحدی در این باره پدید آید. او همهٔ مکاتبی را که از جنبهٔ نظری به مسأله شناخت اساطیر نگاه کرده‌اند، بازشناخته و هر یک را برحسب تاریخ‌تطور اسطوره‌شناسی مورد بررسی قرار داده است، آن‌گاه به جمع‌بندی و دیدگاهی تلفیقی و نسبتاً جامع به شرح زیر دست یافته است:

اسطوره‌ها از باورها، آیین‌ها، مکان‌های مقدس و پیروان شکل گرفته‌اند. اسطوره دربرگیرندهٔ باورهای مقدس انسان است، در مرحلهٔ خاصی از تطورات اجتماعی که در عصر جوامع ابتدایی شکل می‌گیرد و باور داشت مقدس همگان می‌گردد.

اسطوره‌ها حتی در ساده‌ترین شکل خود انباشته‌اند از روایت‌های مقدس دربارهٔ ایزدان، موجودات فوق بشری و وقایع شگفت‌آوری که در زمان‌های آغازین با کیفیاتی متفاوت با زمان عادی ما رخ داده‌اند که به خلق جهان و ادارهٔ آن انجامیده است یا در دوران‌های دوردست آینده رخ خواهند داد. بدین گونه، زمان آغازین و زمان پسین دو عصر اساطیری ویژه‌اند. رخدادهای پس از مرگ و سرنوشت انسان از آن پس نیز در کنار این دو مبحث اساسی اساطیری قرار دارد.

این نکته جالب توجه است که اساطیر کوششی برای اثبات این روایت‌ها و باورها نمی‌کنند و از سوی پیروان و باورمندان هرگز دربارهٔ حقیقت آنها شک و تردیدی وجود ندارد.

وجود عناصر مشترک و همسان در اساطیر همه اقوام، به سبب وجود عناصر مشترک در پیرامون و

درون انسان، یعنی طبیعت، اجتماع و زمینه‌های مشترک واکنش‌های روانی انسان - چه فردی و چه اجتماعی - در برخورد با این جهان خارج از اراده و وجود ما است.^۱

اساطیر برای انسان دوران کهن به مثابه پلی است میان وی و پدیده‌های جهان پیرامونش که از طریق ذهنی پیوند او را با جهان برقرار می‌سازد و به صورت بنیادی عقیدتی در پیوند با آیین‌ها، رفتارها، اخلاقیات و مقررات نظام سنتی اجتماعی و خانوادگی، انعکاسی خارجی و عینی می‌یابد. بنابراین می‌توان گفت اساطیر دارای کارکردهای (خویشکاری) فردی و اجتماعی هستند:

۱- وجود جهان و انسان را توجیه می‌کنند.

۲- ساخت‌های اجتماعی را توجیه و تثبیت می‌کنند و عملاً "نقشی عقیدتی دارند.

۳- آیین‌ها را که یگانگی فرد را با اجتماع و فرد و اجتماع را با طبیعت برقرار می‌سازند، توجیه می‌کنند و به آنها ارزش و تقدس می‌بخشند.

۴- آداب و رفتار اجتماعی و درون طبقه‌ای (در صورت شکل گرفتن طبقات) را تعیین، توجیه و تثبیت می‌کنند.

۵- آثار متعدد روانی و روان درمانی دارند.^۲ زیرا همراه با آیین‌های مناسب با هدف سازش و تعادل بین انسان و پیچیدگی‌های روانی او با طبیعت پیرامونش پدیدار می‌شوند.^۳

جادو در باور انسان ابتدایی

انسان ابتدایی می‌کوشید تا جریان طبیعت را به سود خویش در اختیار گیرد و از طریق برگزاری آیین‌ها و به کاربرد افسون و طلسم سعی در به فرمان درآوردن ابر، باد، ماه، خورشید، فلک، جانور و گیاه داشت. در باور انسان‌های ابتدایی به ویژه قبیله‌های شکارچی، جادو به منظور دفاع در برابر شکار و رهایی یافتن از آن به کار گرفته می‌شد.^۴

ساخت پیکرک‌های الهه باروری از ۶۰۰۰ تا ۳۰۰۰ سال پیش از میلاد محصول فرهنگ کشاورزی کهن در منطقه آسیای باختری است. این پیکرک‌ها می‌توانست نقشی جادویی برای سازنده یا دارنده آن

۱- بهار، مهرداد. پژوهشی در اساطیر ایران، تهران: آگه، ۱۳۷۶، ص ۳۷۱، نقل به معنی.

۲- همان، ص ۳۷۲.

۳- بهار، مهرداد. از اسطوره تا تاریخ، تهران: چشمه، ۱۳۷۸، ص ۴۱۱، نقل به معنی.

۴- مختاری، محمد، حماسه در رمز...: ص ۱۸۱.

داشته باشد و برکت، ثروت و موفقیت آورد و در حقیقت انسان به یاری این پیکرها قادر بود بر مردم، طبیعت و بر خود الهه اعمال نفوذ کند.^۱

بدین سان جادو مجموعه‌ای از تدابیر، اصول و قواعد رفتار است به منظور استیلای بر طبیعت، اشیاء، انسان و حیوانات. از سویی جادو باید بکار گرفته می‌شد برای برتری فرد در برابر دشمنان و خطرات و قدرت بخشیدن به او برای آسیب رسانیدن به دشمنان خود.^۲

در زندگی انسان ابتدایی چون جادو با همه فعالیت‌های او همراه بود الفاظ نیز ذاتی جادویی داشتند. کنش جستجوی نام در افسانه‌های پریان، آزمونی که در برابر قهرمان قرار می‌گیرد، ریشه در این باور انسان ابتدایی دارد.

توتیم در باور انسان ابتدایی

انسان ابتدایی میان خود، جانوران، گیاهان و پدیده‌های طبیعی نوعی خویشاوندی قایل بود. او می‌پنداشت که جانوران و گیاهان به او غذا و سایر وسایل زندگی را ارزانی می‌کنند. بنابراین آنان را بزرگ داشته و نیایش می‌کرد. این انسان می‌دانست که نیاکانش ابزار و آتش را در اختیار او قرار دادند، پدران و مادران بودند که شیوه کار و زندگی را به او آموختند و همین نیاکان بودند که نه فقط در دوران زندگی، حتی پس از مرگ در میان گروه بودند و از آنان پشتیبانی می‌کردند. نیاکان همه چیز را می‌دیدند و می‌فهمیدند، بنابراین گناهکاران را به مجازات و نیکوکاران را به پاداش می‌رساندند. از این رو آنان نیاکان را نیز نگاهبان خویش می‌دانستند و اصل گروه را مشترک می‌دانستند.

با گذشت زمان، مفهوم نیاکان نگهبان با مفهوم جانوران و گیاهانی که به انسان غذا و سایر وسایل زندگی می‌دادند، در آمیختند و توتیم به وجود آمد. آن‌گاه توتیم اصل، منشأ و حیات بخش یک گروه به شمار رفت و قبیله آن را گرمی داشت و پاسداری و نیایش کرد.

این باور در حدود ۴۰ هزار سال پیش شکل گرفت. این نوع اندیشه در دوران کهن سنگی - دوران شکار و گردآوری غذا - آغاز شد و هزاران سال با نمود پدیده‌های مادی چون خورشید، ماه، آسمان، آتش، گیاهان و جانوران خود را نشان داد. آن‌گاه انسان ابتدایی بنا به توتیم قبیله‌اش، آیین‌های ویژه‌ای برای نیایش آن توتیم بنا نهاد. او می‌پنداشت با این نیایش می‌تواند بر طبیعت هراسناک چیره شود.

افسانه‌های مربوط به کرامت‌های جانوری اساساً از دوره توتیم جانوری انسان ابتدایی یعنی دوره

۱- بهار، مهرداد، پژوهشی در اساطیر...، ص ۴۴۶.

۲- همان، ص ۱۷۷. روایت از کتاب توتیم و نابو فروید، ترجمه دکتر محمدعلی خنجر، ص ۱۰۸.

گردآوری خوراک که گوشت جانوران غذای اصلی انسان ابتدایی است، سرچشمه می‌گیرند.^۱ در دوره کشاورزی، زمین، آب، گیاه و گردش فصل‌ها در زندگی انسان باستانی اهمیت ویژه می‌یابند. پس **توتیم پرستی گیاهی** و روایت‌های گویای تبدیل انسان و گیاه به یکدیگر و مراسم جشن‌های نوزایی (جشن بهاری) پدیدار می‌شوند.^۲ این باور آن چنان رشد می‌کند که در ایران باستان مشی و مشیانه (نخستین زوج انسان) از بوتۀ ریواس آفریده می‌شوند. افسانه‌های مربوط به قدرت جادویی گیاهان از دورۀ توتیم پرستی گیاه سرچشمه می‌گیرند.

پس اسطوره، جادو و توتیم در زندگی انسان ابتدایی جنبه حیاتی داشته است. از این رو انسان ابتدایی این باورهای مقدس رهایی بخش را به نسل بعدی منتقل می‌کند. با گذشت زمان باورهای آیینی و مقدس بر اثر تحولات مادی و معنوی جامعه انسانی و پدیدآمدن عصر دین، نقش مقدس خویش را از دست می‌دهند اما به صورت روایت‌هایی غیرمقدس و افسانه‌ای در جوامع باقی می‌مانند. بنابراین به سبب فراموشی آیین‌ها، روایت آیین‌های کهن به صورت روایت‌های شفاهی به زندگی خود ادامه می‌دهد و به قصه‌های پریان و ... تبدیل می‌شوند.

منشأ افسانه‌های ایرانی

فلات ایران نه تنها زادگاه بسیاری از مناسک و نمادهای آیینی و عقیدتی، باورها و رسوم مربوط به زُروان، مهر (میترا)، سوشیانت و دیگر باورهای کهن الگویی قومی است بلکه به سبب موقعیت تاریخی، جغرافیایی، زبان، حضور اقوام گوناگون کوچنده، مهاجم و بومی، گذرگاهی فرهنگی نیز بوده است.^۳

اسطوره‌های ایرانی، این خاستگاه افسانه‌های قومی در مرحله اول به صورت شفاهی انتقال یافتند و فقط در دوره‌های بعدی به طور عمده در دورۀ پارت‌ها و ساسانیان مکتوب شد. این اسطوره‌ها برخی مربوط به دوران کافرکشی و برخی متعلق به دورۀ زرتشتی‌گری است که پس از یورش اعراب نیز به حیات خود ادامه داد.^۴

پژوهش در سرزمین ایران در دایرۀ زندگی روستایی و شهری و آن چه در ایل می‌گذرد این حقیقت را آشکار می‌سازد که باورهای باستانی فلات ایران هنوز در زندگی روزمره مردم به حیات خود ادامه می‌دهند. بخشی از این باورها در همه گونه ادبیات شفاهی از جمله افسانه‌ها همچنان روایت می‌شوند، مانند:

۱- آریان پور، امیرحسین، جامعه‌شناسی هنر، ص ۱۲۳.

۲- همان، ص ۱۲۴.

۳- مبین دوست، محسن. پژوهش عمومی فرهنگ عامه، تهران: توس، ۱۳۸۰، ص ۱۳ و ۱۶.

۴- وستاسر خوش کرینس، اسطوره‌های ایرانی، مترجم عباس مخبر، تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۳، ص ۹۹.

- باور به پدیده‌های طبیعی ماه، خورشید، ستاره.
- باور به درخت به ویژه چنار، توت، سرو، کاج، انار.
- باورهای کهن به پرندگان، چهارپایان، خزندگان و اعتقاد به تفسیر صدا و کنش جانوران.
- باور به سحر، جادو، فالگیری و نشانه‌های باورمندان دیگر که از پدیده‌های تخیلی و ذهنی ترس زاریشه می‌گیرند. باور به پزشکی سنتی که با باور به اوراد و حتی جادوگری همراه است.
- اجرای مناسک و آداب گوناگون چون مراسم تولد، بلوغ، نامزدی، ازدواج، تدفین، اجرای آیین کاشت، داشت و برداشت، اجرای دعای باران و باورداشت‌های کهن ریشه نسبت به آذرخش، زلزله، سیل و...
- باور به خواب و خوابگزاری. در این باور "اماکن مقدس" پیش از هر پدیده‌ای رؤیابرانگیز هستند. موضوع "مکان مقدس" در اساطیر جهان بخشی قابل توجه است.
- اجرای آداب جشن‌های نوروز، چهارشنبه سوری، سده، شب چله، آبریزان و...
- باورهای بومی نسبت به گاه نگاری سفر در لایه‌های نجوم‌شناسی بومی (سعد و نحس سفر)
- باور به کهن الگوی شهادت و...
- این گونه است که می‌توان گفت فرهنگ ایرانی رنگی از اساطیر، آیین و مذاهب چندگانه قومی دارد. برای شناخت فرهنگ بومی ایران زمین و ادبیات شفاهی آن باید به مطالعه دقیق و مطالعه عمیق نکات زیر پرداخت:
- باورهای اسطوره‌ای و طبیعت‌گرایی اولیه ساکنین بومی فلات ایران که تحت تأثیر فرهنگ پیشرفته ایلام و میان رودان (بین النهرین) بوده است.
- آیین مهر پرستی (میترائیسم) و دیگر باورهای آریایی که با کوچ آریایی‌ها به فلات ایران آمد.
- آمیختگی فرهنگ آریایی با فرهنگ ساکنین بومی و پایه‌گذاری تمدن ایرانی.
- باورهای زردشتی‌گری و تمایل قطعی گات‌های زردشت (سروده‌های منسوب به زردشت) به یکتاپرستی که سبب بیرون راندن مجموعه روایات اساطیری کهن ما از حیطه دین و پدیدار شدن آنان در ادبیات حماسی ایران زمین شد.
- اندیشه نور و تاریکی در آیین مانوی.
- انسان باستانی در فلات ایران با انگیزه ترس از مرگ به سبب پیری و ترس از مرگ به سبب بی غذایی و قحطی به ابداع دو اسطوره ایزد - پدر نخستین (زروان) و ایزد بانوان دست زد. این اسطوره‌ها در گذر زمان و رسیدن این جامعه باستانی به تاریخ از حماسه و افسانه‌های جادو (قصه‌های پریان) سربرآوردند.

تجسم اسطوره	قطب تخیل					جامعه	نیایش	جایگاه	انگیزه ابداع اسطوره	اسطوره
	شی	نماد در مکان	نماد در طبیعت	کشگر	کنش					
افسانه پریان ایزد بانوان در این افسانه‌ها به نیروهای یاری گر مقدس یا پلید یا قدرت شگفت‌بدل می‌شوند	مال و ثروت پارچه گرانبها ظرف صندوقچه‌ها	زیرزمین اندرونی کاخ سرداب‌ها برج‌ها زندان‌ها	آب زمین شب تاریکی	ایزد بانوان (دوشیزگان)	باروری زمین	مادرسالاری	درخواست برکت و باروری	جایگاه این ایزدان باروری در زمین بود	برکت بخشی و باروری زمین (توس از مرگ به سبب می‌غذایی)	پرستش ایزد بانوان
افسانه حماسی ایزدان به شاه یا پهلوان	طلا سلاح	جاهای باز و می‌در و دروازه قله‌ها	روشنایی آتش باد طوفان آذرخش	قهرمان پهلوان جوانمرد شهسوار	نبرد قدرت مسابقه کشور- کشایی پیروزی	پدرسالاری	درخواست سلطنت، قدرت و فره و شوکت	ایزد-پدر نخستین همان ایزد دهر و زمان است و جایگاه او در آسمان است	زندگی جاوید - رستاخیز از دل مرگ (توس از مرگ به سبب می‌غذایی)	پرستش ایزد-پدر نخستین

تحلیل ساختاری افسانه:

تعریف افسانه: افسانه یک ساختار است. در ساختار هر افسانه همه عناصر با هم مرتبط هستند. به شکلی که کارکرد هر عنصر وابسته به کل ساختار است. از سویی کل ساختار نیز در ارتباط تنگاتنگ با تک تک عناصر ساختار قرار دارد. بنابراین برای درک ساختار افسانه بایستی کارکرد عناصر آن را به دست آورد. از سویی با استفاده از ارتباط عناصر در ساختار یک افسانه گونه افسانه را نیز می توان، تعیین کرد.

عناصر تشکیل دهنده ساختار افسانه:

زبان

زبان افسانه، زبان ویژه و متمایز از گونه های دیگر ادبی است. ترکیب کلمه ها، ساختار جمله ها، شریینی کلام در روایت، ریتم و آهنگ، سرعت در معرفی شخصیت اصلی و شرح فوری نوع ارتباط شخصیت ها، همه و همه از عواملی هستند که چنین زبانی را به وجود می آورند. در افسانه "سنگ صبور" قصه با عبارت ریتمیک "یکی بود یکی نبود غیر از خدا هیچ کس نبود، هرچه رفتیم راه بود، هر چه کندیم چاه بود، کلیدش دست سید جبار بود" آغاز می شود. همنشینی واژه ها در این قصه با ریتم همراه است. نمونه؛ "یک مردی بود یک زن داشت با یک دختر. این دختره را روزها می فرستاد به مکتب پیش ملاباجی" این ریتم با هنجارگریزی نحوی ایجاد شده است. عبارت پایانی موسیقی قصه را این گونه به پایان می رساند: همان طوری که آنها به مرادشان رسیدند شما هم به مرادتان برسید! قصه ما به سر رسید/ کلاغه به خوشن رسید^۱

زبان افسانه ها زبان ارجاعی نیست. به عبارتی در افسانه ارتباط زبان با آن چه بیرون از زبان است، گسیخته می شود. افسانه با زبان نماد با مخاطب سخن می گوید نه با واقعیت هر روزه. از آن جایی که در گونه های کهن روایت ها بیشتر به شیوه سوم شخص است گفتگوهای شخصیت های داستانی نیز زیرپوشش زبان راوی است. بنابراین گفتارها همه یکسان بوده و در واقع همان سبک روایی یعنی سنت قصه گویی است که راوی از آن بهره برداری می کند.

ویژگی قصه های کهن ایرانی از نظر زبان

افسانه های کهن با عباراتی وزن دار و آهنگین آغاز می شوند. عبارت رایج آغازی در قصه های کهن ایرانی "یکی بود یکی نبود" است. این عبارت مدخلی برای ورود به دنیای غیرواقعی قصه هاست. عبارت رایج پایانی در قصه های کهن ایرانی "کلاغه به خانه اش نرسید" است. زبان قصه های کهن ایرانی چون به صورت شفاهی از دل مردمانی ساده و با تفکر عاطفی گفته و بیان

۱. دگردآورنده و مقدمه محمد بهارلو، مجموعه ای از آثار هدایت، (تهران: طرح نو، ۱۳۷۲)، ص ۵۱۴-۵۱۹، سنگ صبور.

می‌شوند جادوی کلمات ساده است که به هیچ وجه آن را از زبان رایج محاوره منطقه‌ای و محلی نمی‌توان متمایز کرد.^۱

زبان خاص افسانه که از دل ادبیات شفاهی درآمده است همانا فرهنگ عامیانه مردم این سرزمین است به عنوان نمونه واژگانی از منظومه درخت آسوریگ^۲ را می‌توان هنوز هم در زبان محاوره مردم سیستان و بلوچستان و حاشیه کویر یافت.^۳

زبان قصه‌های کهن ایرانی دو قطبی است. دو قطب خیر و شر که ریشه در تفکر ایرانی دارد با واژگان خاص معنا می‌یابند.

منطق در افسانه‌ها

هر ساختار منطق ویژه خود دارد. در یک ساختار برای بررسی درستی و صدق گزاره‌ها و باورهای موجود در ساختار لازم است از نظریه مطابقت صدق (Correspondence Theory of Truth) استفاده شود. این نظریه قدیمی‌ترین نظریه در باب صدق است. بنابراین نظریه برای بررسی باورپذیری یک متن آن را با دنیای بیرونی متن می‌سنجند و اما یک افسانه را نمی‌توان به روش مطابقت با جهان عینی سنجید. زیرا در ساختار افسانه عناصری دیده می‌شود که در دنیای واقعی وجود ندارند. پس چگونه می‌توان باورپذیری افسانه را مورد بررسی قرار داد؟ بر اساس "نظریه هماهنگی صدق" (Coherence Theory of Truth) که سابقه آن به افلاطون می‌رسد و در قرن بیستم توسط آی. ای. ریچاردز منتقد ادبی، زیباشناس و معنی‌شناس انگلیسی پرداخته شد، می‌توان منطق افسانه‌ها را مورد ارزیابی قرار داد.^۴ بنیاد نظریه هماهنگی صدق به سازگار بودن جمله‌ها و باورهای موجود در ساختار مورد بررسی بستگی دارد.^۵ بنابراین برای سنجش منطق در ساختار افسانه به جای مطابقت و ارجاع، معیار هماهنگی به کار می‌رود. تأثیرهای روایی افسانه‌ها بر مخاطب که تأثیرهای روان شناختی هستند سبب تقویت باورپذیر بودن این ساختار می‌شود.

به بیانی صدق ماجراها، شخصیت‌های ذهن ساخته، کنش‌های کارکردی و... در افسانه‌های شگفت جادو در هماهنگی بودن این عناصر با شبکه باور انسان باستانی و تأثیر روان شناختی آن در سامان

۱- مارژلف، اولریش. طبقه بندی قصه‌های ایرانی، ترجمه کیکاووس جهاننداری تهران: سروش، ۱۳۷۱، ص ۴۰.

۲- منظومه درخت آسوریگ مربوط به زمانی حدود سه هزار سال پیش است. سودمندی درخت خرما و بز در مناظره این دو، در این نوشتار تصویر شده است.

۳- روح الامینی، محمود. نموده‌های فرهنگی و اجتماعی در ادبیات کودکان، تهران: آگه، ۱۳۷۵، ص ۲۹.

۴- موحد، ضیاء. شعر و شناخت، تهران: انتشارات مروارید، ۱۳۷۱، ص ۱۵ و ۱۶.

۵- همان، ص ۲۳.

بخشیدن گرایش‌های ذهنی مخاطبین کودک درباره جهان است.

از این رو می‌توان گفت با توجه به ریشه افسانه‌ها یعنی باورهای انسان ابتدایی و تلاقی این باورها با جان‌پنداری^۱ کودک مخاطب، رابطه مستحکمی میان افسانه‌ها و مخاطب به وجود می‌آید که باورپذیری خود را به اثبات می‌رساند. به عبارتی هماهنگی افسانه با دنیای درونی مخاطب کودک یکی از دلایل مهم برای تعیین صدق گزاره‌ها و باورهای ساختار افسانه است. از این رو بر خلاف انتقادات مخالفین در "نظریه هماهنگی صدق" درستی کاربرد این نظریه در ساختارهای افسانه‌ای روشن است.

تخیل در افسانه‌ها

تخیل چیست؟ تخیل محصول ذهن انسانی است. ماده اصلی و اساسی تخیل، تصویرهای ذهنی است. انسان با نیروی تصویرها، بازیابی، جابجایی و تغییر دادن آن‌ها خیال می‌بندد. منشأ تخیل، عواطف، امیدها و هراس‌های انسان است در حالی که منشأ تعقل فکر است. بنابر این اگر خرد ورزی زبان رابطه ما با طبیعت است. تخیل زبان رابطه با خویش است.^۲

در فرایند شکل‌گیری تخیل همیشه دو عامل با هم درگیر می‌شوند: تصویرهای دنیای واقعی و نیروی درونی فرد. فرد با نیروی درونی خویش تصویرهای دردناک واقعی را تغییر داده و از تصویرهای تلخ، تصویرهای شیرین می‌سازد.

در دوران باستان، بسیاری از تصویرهای ذهنی واقعی برای قوم ناشناخته، هراسناک و دردآور بود. در این هنگامه پر درد و رنج انسان ابتدایی دست به آفرینش زد. به یاری تخیلی آیینی با نیروی همگانی قوم پا به دنیای شگرف فوق طبیعت گذاشته و در این دنیای جاودانگی، ایزدان شکست‌ناپذیر را آفرید.

با گذشت زمان این تخیل جمعی قوم از افسانه‌ها سربرآورد. شخصیت جادویی با کنش‌های جادویی و وسایل جادویی به یاری قهرمان افسانه می‌آید. او به قهرمان شیئی جادویی می‌دهد تا با آن قدرت انجام کنش‌های جادویی را داشته باشد و بتواند با گذر به زمان و مکان‌های شگفت و جادویی آرزوهای مردم قوم را در این تصویرهای تخیلی برآورده کند.

تخیل در افسانه‌های کهن، تخیل جمعی است نه تخیل فردی. این تخیل از موجودات فراطبیعی، ایزدان، دیوان، پریان و یاری و یآوری آنها پر است. در این گونه تخیل قوانین و قواعد دنیای واقعی کاربرد خویش را از دست می‌دهد. و این گونه است که تخیل به کارکردهایش می‌رسد: چون سپری نفوذناپذیر

۱. پیازه روان‌شناس سوییسی (۱۸۹۶-۱۹۸۰) نشان داده است اندیشه کودک تا رسیدن به سن بلوغ، جان‌پندار است. در ذهن کودک جان‌پندار هشت ساله خورشید، سنگ، آب و... همچون آدمیان احساس می‌کنند و رفتار می‌نمایند.

۲. محمدی، محمدهادی. فانتزی در ادبیات کودکان تهران: نشر روزگار، ۱۳۷۸، ص ۴.

جماعات اولیه انسانی را در برابر بلایای ناشناخته و عجایب دنیای مرموز پیرامونش محافظت می‌کند.

کیفیت تخیل در افسانه‌های ایرانی

تخیل در افسانه‌های کهن که از دل روایت‌های شفاهی پدیدار شده است با نیازهای این دوران از زندگی انسان فلات ایران ارتباط دارد. این نیازها عبارتند از:

- تأمین زندگی مادی.

- نیاز انسان فلات به جفت و تولید مثل.

- نیاز انسان فلات به عدالت در درون جماعت و قوم

- امنیت انسان فلات در برابر مهاجمان و دشمنان.

این موضوع‌ها نه تنها مختص انسان فلات ایران بلکه مربوط به انسان در همه جای جهان بوده است. از این رو افسانه‌ها یعنی آرزوها و نیازهای انسان در آن دوران یکسان است. فقط شخصیت‌های افسانه‌ای در مکان‌های گوناگون متفاوت هستند. نیروی تخیل جمعی قوم در پاسخ به نیازهای جماعت در آیین‌ها و باورهای آنان به حرکت در می‌آید. بدین سان اسطوره و جادو دو سرچشمه اصلی تصویرهای تخیلی افسانه‌ها هستند.

تصویرهای تخیلی در افسانه‌های ایرانی

تصویرهای تخیلی در افسانه، مکان عاطفی متمرکز در درون اشیاء را بیان می‌کنند. تصویرهایی تخیلی که حرکت دارند. این تصویرها گردآمده‌اند تا آرزوهای بر باد رفته انسان ابتدایی، قهرمان افسانه را برآورده کنند. بدین سان تصویرهای تخیلی یک افسانه تداعی‌کننده دنیایی است که خالق آن یعنی قوم در جستجوی آن بوده است.

یکی از تصویرهای تخیلی، تخیل فلسفی است، جنس این تخیل، هستی‌شناختی است. این تخیل در افسانه‌های اساطیری به وجود و هستی می‌پردازد. در این تخیل، باورهای اقوام ابتدایی رادرباره هستی می‌خوانیم. استعاره‌ها و تمثیل‌ها در این گونه تخیل یکسر در جستجوی چرایی هستی هستند. این اساطیر از زمره پرسش‌های انسان در همه دوره‌های تاریخی سرشارند.

در تخیل‌شناسی افسانه، تشخص (شخصیت دهی) از جایگاه ویژه برخوردار است. تشخص در افسانه‌های کهن به معنای حرکت و جان دادن به تمامی اشیاء و پدیده‌های طبیعی پیرامون انسان است. به گونه‌ای که این پدیده‌ها دارای قدرتهای شگفت‌انگیز هستند و در دوگانه پرستی موجود در سرزمین ایران صف بندی می‌کنند: شخصیت‌های نیک و شخصیت‌های بد. این شخصیت‌های نیک و بد همسان هم هستند اما در کشمکش و حرکت ضروری آنها خیر بر شر پیروز می‌شود و آنگاه شرایط جدیدی ایجاد می‌گردد.

در دنیای اساطیری مردم ایران باستان، آب، گیاه، آتش، ماه، خورشید و... کنش‌هایی چون رویدن و پیمان بستن و پیروزی یافتن را همه ایزدان جداگانه داشته‌اند. خشم، دروغ، آز، فریب، خشکسالی، بیماری و مرگ هر یک را دیوی نگاهبان و سرپرست بوده است.

در این باور باستانی ایزد تیشتر زمین را سیراب می‌کند، گیاهان را خرمی می‌بخشد، رودها را پر آب می‌سازد و چشمه‌ها را روان می‌کند. اما آپوش دیو خشکی باد گرم را می‌وزاند، زمین‌ها را خشک می‌کند، گل و گیاه را پژمرده می‌گرداند و رود و چشمه را می‌خشکاند. در ستیز تیشتر و آپوش، امید تیشتر به یاری مردمان است. آن‌گاه که مردمان او را ستایش می‌کنند. آن‌گاه که مردمان او را یاد می‌کنند، او نیرو می‌گیرد و آپوش دیو خشکسالی را شکست می‌دهد. در این باور حس قوی و جاندار شخصیت دهی مردمان باستان به خوبی نشان داده می‌شود. این جاندار و حرکت یک رابطه یک طرفه نیست.

طرح (PLOT)

طرح در افسانه بر کدامین عنصر متمرکز است؟ در مفهوم سنتی طرح عبارت است از درونمایه و موضوع، اما ولادیمیر پراپ با بررسی ریخت‌شناسی (Morphology) افسانه‌های پریان روسی به این نتیجه رسید که عنصر مهم در قصه، کارکرد (Function) شخصیت‌های قصه است. پراپ عناصر قصه را به عناصر ثابت و پایدار یعنی کنش‌های کارکردی و عناصر متغیر یعنی شخصیت‌ها و صفات آنان بخش بندی کرد. بدین ترتیب، کارکرد شخصیت‌های قصه، سازه‌های بنیادی قصه هستند.

طرح در افسانه‌های اقوام و ملل گوناگون محدود و شناخته شده است. زیرا افسانه‌ها در بستر جوامع بسته و سنتی متولد شده‌اند و به سبب چگونگی آفرینش آن دارای الگوهای محدود هستند. طرح در افسانه‌های کهن ساده است و براساس زنجیره کنشی است که از رابطه علت و معلول دنیای واقعی به دور است.

لایه‌های طرح در افسانه‌های پریان

۱- لایه دنیوی، در این لایه با استفاده از زبان، لایه‌هایی از خودآگاه به معنا در می‌آیند. به عبارتی در این لایه یک دوره حیات تصویر می‌شود.

۲- لایه مینوی، در این لایه با استفاده از رموزها، لایه‌هایی از ناخودآگاه فردی شکل گرفته است.

۳- لایه رازآموزانه، در این لایه با استفاده از واژه‌های جادویی - اسطوره‌ای خاطره ناخودآگاه جمعی (خاطرات نیاکان) به معنا در می‌آید. امروزه غالب پژوهشگران رازآموزی را هدف قصه‌های کهن می‌دانند. نمونه افسانه جمشید لایه دنیوی، پادشاهی جمشید است. لایه مینوی این افسانه، آغاز شکل گرفتن زمین به صورت مکانی بهشتی یعنی جایگاه دلپذیر آدمیان است. در این تفکر جمشید انسانی است که اهورامزدا به او نیروی شگفت‌آوری بخشیده است و او با این نیرو بهشت را در زمین تجسم

بخشیده است. زیرا در دوران پادشاهی جمشید بر زمین، بیماری، مرگ و پیری وجود نداشت و مردمان، چارپایان و مرغان هر یک به کام خویش جا گرفته بودند. در لایه رازآموزانه اهورامزدا، فره ایزدی را به جمشید بخشیده است. اما جمشید زمانی که گناه می‌کند فره ایزدی از او می‌گریزد. آری، ایزدان از حمایت جمشید دست بر می‌دارند و ضحاک بر او چیره می‌شود.

شخصیت‌پردازی (Characterization)

در افسانه‌ها به سادگی می‌توان شخصیت خوب و بد را از هم تشخیص داد. زیرا شخصیت‌ها به طور مطلق خوب هستند یا بد. آنها اهل عمل هستند. پا به میدان می‌گذارند و احساسات خویش را در کنش نشان می‌دهند. شخصیت در طول قصه متحول نمی‌شود. در قصه‌های کهن حتی ظاهر شخصیت بدسرشت، زشت و ظاهر شخصیت خوب، زیباست. دو قطب "روشنی و تاریکی" و "خیر و شر" کاملاً از هم تفکیک شده‌اند. اگرچه در قصه‌های کهن کنش‌های شخصیت‌های قصه سبب گشتار شخصیتی می‌شوند اما در سراسر طول قصه از تحول شخصیت خبری نیست. شخصیت تنها از نظر ظاهر تغییر شکل می‌دهد و رفتار و ویژگی‌های او هیچگونه تغییری نمی‌کند.

گونه‌های شخصیتی در افسانه‌های پریان ایرانی عبارت است از: شخصیت انسانی، شخصیت جانوری، شخصیت گیاهی، شخصیت ذهن ساخته، شخصیت پدیده‌های طبیعی، شخصیت دست ساخته. ساخت دوگانه پرستی که در تثلیث زروان، ثنویت مزد یسنا و نور و تاریکی مانویت نیز غالب است، به قصه‌های کهن ایرانی راه یافته است. به همین دلیل است که شخصیت‌های افسانه‌های ایرانی در دو قطب نور و تاریکی، اهورایی و اهریمنی صف بندی می‌کنند. در این قصه‌ها قهرمانانی که نماینده قطب نور هستند از مرزها و موانع دشوار گذر می‌کنند و به اهداف خیرخواهانه می‌رسند و در سرانجام قصه خیر بر شر پیروز می‌شود. همان گونه که در باور زوروانیان پیروزی نهایی از آن اهورا است و با پیروزی اهورا بر اهریمن نظم به جهان باز می‌گردد.

شخصیت جانوری ریشه در دوران "توتیم پرستی جانوری" دارد. عصری که در آن زندگی انسان وابسته به شکار جانوران بوده است. در افسانه‌های ایرانی توتیم جانوری از توتیم گیاهی مهم‌تر است. در افسانه‌های کهن، ماده گاو نقش مادر بچه‌های رانده شده را به عهده می‌گیرد. بچه‌هایی که نامادری آزارشان می‌دهد و در افسانه فریدون، فرانک مادر فریدون، او را از ترس ظلم ضحاک به چمنزاری می‌برد. فریدون را به نگاهبان چمنزار که گاوی شیرده و پرمایه دارد، می‌سپارد و او را با شیر گاو می‌پروراند. کنش سپردن کودک رانده شده به گاو ریشه در باور به گاو در آیین میترائیسم (مهرپرستی) دارد. ایزد مهر با وجود علاقه به گاو مجبور به کشتن اوست زیرا با این کنش مقدس برکت و نعمت به زمین ارزانی

می شود.

شخصیت گیاهی از دوران توتیم پرستی گیاهی، دورانی که زندگی انسان ابتدایی وابسته به کشت و زرع و رویش بوده است وارد افسانه‌ها شده است. "درخت، از دیرزمان در نزد انسان گرمی بوده است. انسان بدوی اعصار کهن و انسان بدوی عصر حاضر گمان می‌کرده است و می‌کند که درختان نیز مانند جانوران و مردم دارای روان اند."^۱

استقرار روان یا ایزد در درخت یا یکی بودن روان یا ایزد با درخت به اعتقاد مردم بدوی نتایج بزرگی را برای انسان در بر دارد. از آن جمله؛ این گونه درخت‌ها قدرت آن را دارند که باران بیاورند، خورشید را به درخشش وادارند و گله‌ها را افزایش بخشند و زنان را به بارداری و زایش یاری دهند.^۲

افسانه‌هایی که در آنها یک گیاه شفادهنده، شخصیت قصه را از مرگ حتمی نجات می‌دهد و یا مشکل شخصیت قصه را حل می‌کند ریشه در توتیم پرستی گیاهی دارند. در افسانه "نارنج و ترنج"^۳، پسر پادشاه برای یافتن دختر نارنج و ترنج راه دشواری را طی می‌کند. سرانجام دخترک از میان نارنج و ترنج بیرون می‌آید و آن‌گاه که کنیزک سر او را می‌برد از خون او درخت نارنج و ترنج سر بر می‌آورد. اینک دخترک دوباره به اصل خود بازگشته است. درخت بزرگ و بزرگتر می‌شود و گاهی همراه با وزش باد، صدای ناله‌ای از آن بر می‌خیزد. سرانجام دخترک از میان دوکی که از شاخه درخت ساخته شده، بیرون می‌آید. در این افسانه اصل دخترک زیبارو، درخت نارنج و ترنج است.

عموم شخصیت‌های ذهن ساخته و پدیده‌های طبیعی برآمده از دوران اساطیری هستند. شخصیت‌های دست ساخته، نمودی از پیکرکهای جادویی که ۴۰۰۰۰ سال پیش بدست آمده‌اند، هستند. این شخصیت‌ها ریشه در باور جان‌گرایی (Animism) و شی پرستی (Fetichisme) انسان ابتدایی دارد. در افسانه "نخودی"، مصنوع انسانی به حرکت در می‌آید و در زندگی انسان مداخله می‌کند و آرزوی پدر و مادرش را برآورده می‌کند.

پیام در افسانه

پیام افسانه ممکن است حاوی راه‌حلی‌هایی باشد اما این راه‌حل‌ها به ویژه در افسانه‌های شگفت‌جادو هرگز بیان نمی‌شوند. مخاطب بنا به شخصیت خویش و یا شرایطی که در آن لحظه با آن

۱- بهار، مهرداد. از اسطوره تا تاریخ. تهران: چشمه، ۱۳۷۷، ص ۴۳.

۲- همان، ص ۴۴.

۳- مهندي (صبحی)، فضل‌الله، ج ۲، افسانه‌ها، ویراستار جلال الدین طه، تهران: جامی، ۱۳۷۷، ص ۷۱-۸۲، قصه نارنج و ترنج.

درگیر است، پیام‌های پنهان افسانه را در می‌یابد و یا فقط از حوادث شگفت آور آن لذت می‌برد.^۱ از آن جایی که بن مایه اصلی افسانه‌های ایرانی مصاف خیر با شر است که سرانجام خیر بر شر پیروز می‌شود، مخاطب درمی‌یابد که این پیروزی تنها با استقلال، شجاعت، جوانمردی، بیداری و غلبه بر دودلی‌ها به دست می‌آید. جوان در این راه پر پیچ و خم، در آزمون نفس، در تنگنای وسوسه‌های مهم برای رسیدن به کمال باید از تلاطمات درونی اش گذر کند.

در تکرار کنش‌های افسانه تلاش و شکست برای مخاطب معنا می‌یابد. او در می‌یابد که آدمی با وجود شکست نباید دست از کار بکشد و ناامید شود، آدمی نمی‌تواند در نخستین یا دومین و یا حتی سومین تلاش، انتظار موفقیت داشته باشد و کارها آن گونه که تصور یا آرزو می‌شوند آسان نیستند. این پیام به صورت یک اصل اخلاقی و آشکارا در افسانه بیان نمی‌شود بلکه به طور اتفاقی نشان داده می‌شود که زندگی بدین گونه است؛ هر کس باید هوشیار باشد و در هر وظیفه‌ای که پیش رو دارد به تلاش هایش ادامه دهد.^۲ بدین سان هر نمادی در افسانه معنای خاص دارد و مخاطب با توجه به نیازهای درونی خود این پیام‌ها را در می‌یابد.

فضاسازی (Setting)

فضاسازی در ادبیات شامل زمان و مکان است. مکان افسانه می‌تواند هر کجا باشد و زمان آن نیز نامشخص است. در افسانه‌ها مرزی میان دنیای واقعی و تخیلی وجود ندارد. این طرح ریشه در باورهای انسان ابتدایی دارد که در باور این انسان عناصر شگفت جادو، فضای معنوی زندگی او را شکل می‌دادند. بنابراین شخصیت‌های افسانه فقط در یک دنیا زندگی می‌کردند، دنیایی که از عناصر واقعی و جادویی شکل گرفته است.

بن مایه (Motif)

بن مایه یا موتیف در ادبیات عبارت است از درونمایه، تصویر خیال، اندیشه، عمل، موضوع، وضعیت و موقعیت، صحنه، فضا و رنگ یا کلمه یا عبارتی است که در اثر ادبی واحد یا آثار ادبی گوناگون تکرار می‌شود.^۳ موتیف در ادبیات کهن ایران در مضمون دو قطبی قصه‌ها نهفته است. در این دو قطب موجودات فراطبیعی، جانوران شگفت‌انگیز، اشیاء جادویی (دیگ جادویی، سنگ صبور)، نیروهای جادویی (انسان با قدرت جادویی)، گشتارهای جادویی (گشتار انسان به پرنده و...، پرنده به

۱- بنلهایم، برونو. کاربردهای افسون، ترجمه دکتر کاظم شیوارضی، تهران: ناشر کاظم شیوارضی، (بی تا)، نقل به معنی.

۲- همان، ص ۶۱.

۳- میرصادقی، جمال و میرصادقی میمنت (ذوالقدر)، واژه نامه هنر داستان نویسی، تهران: کتاب مهناز، ۱۳۷۷، ص ۴۷.

انسان)، مکان‌های جادویی (باغ نارنج و ترنج، دژ جمشید) و... دیده می‌شود. پژوهشگران با استفاده از بن مایه‌ها همانندی قصه‌های گوناگون در فرهنگ‌های بشری را به دست می‌آورند.

بن مایه پری در افسانه‌های ایرانی

چنان می‌نماید که پری در اصل یکی از ایزد بانوان بوده که در زمان‌های کهن و پیش از دین آوری زرتشت ستایش می‌شده ولی بعدها در اثر عوامل و انگیزه‌های گوناگون مانند دگرگونی‌های اجتماعی، دین آوری و نوکیشی‌ها و رواج ارزش‌های اخلاقی تازه که با آیین زرتشت به میان آمد، پری را به صورت موجود زشت و اهریمنی پنداشتند ولی خاطره دیرین پری به عنوان الهه‌ای که با کامکاری، باروری و زایش رابطه نزدیک داشت هم چنان در ذهن جمعی ناخودآگاه مردمان باقی مانده و در ادب فارسی و فرهنگ عامیانه ایرانی منعکس شده است.^۱ بدین سان با پایان نقش و کنش مقدس، اجتماعی و فرهنگی اسطوره پری، این اسطوره به افسانه راه می‌یابد. در قصه "سیب خندان و نارگریان" پریان پیغام آور نیکی و بر ضد پلیدی‌ها هستند.

بن مایه دیو در افسانه‌های ایرانی

در دوره فرهنگ هندوایرانی ایزدان اقوام هندوایرانی آسوره‌ها و دیوه‌ها بودند. هنگامی که بخشی از اقوام هندوایرانی به فلات ایران سرازیر شدند. این خدایان در آمیزش با فرهنگ دوگانه پرستی بومیان ساکن فلات و دیگر تبارهای متمدن همسایه دگرگون شدند. آسوره‌ها به ایزدان و دیوه‌ها به دیوان (ضدایزدان) تبدیل شدند. با گذشت زمان نیروی ضد ایزدان، نمادی مشخص به صورت اهریمن پیدا کردند.^۲ و با گذر زمان از افسانه‌های ایرانی سربرآورد. در برخی از قصه‌های ایرانی دیو با کنش نیک نیز دیده می‌شود.

بن مایه اژدها در افسانه‌های ایرانی

واژه اژدها که در فارسی صورت‌هایی دیگر چون "اژدر"، "اژدرها" و "اژدهاک" دارد. به معنای ماری است بزرگ، با دهان فراخ و گشاده و پادشاه ظالم و ضحاک ماران را هم گفته‌اند. نام اژدها در اوستا جزء پدیده‌های اهریمنی است. این نام در اساطیر ایرانی "ضحاک" شده است و در فارسی دری "اژدهاک" هم به معنی اژدها و هم به معنی ضحاک آمده است.^۳ در ادبیات پهلوی اژدها مردی است تازی که به ایران می‌تازد، بر جمشید پیروز می‌شود و پس از یک هزار سال فرمانروایی بد، سرانجام از فریدون شکست

۱- مزدایر، کتابیون. افسانه پری در هزار و یکشب، روایت از کتاب شناخت هویت زن ایرانی، تهران: روشنگران، ۱۳۷۱، ص ۲۹۱.

۲- بهار، مهرداد. ادیان آسمانی، ویراستار ابوالقاسم اسماعیل پور، تهران: نشر چشمه، ۱۳۷۵، نقل به معنی از ص ۳۹.

۳- رستگار نسایی، منصور، اژدها در اساطیر ایرانی، (تهران: توس، ۱۳۷۰)، نقل به معنی از صفحات ۵-۹.

می خورد و به دست وی در کوه دماوند زندانی می شود و در پایان جهان از بند رها می گردد و به نابودی جهان دست می برد و آن گاه، گرشاسب او را از میان بر می دارد.^۱

روایات گوناگون اژدهاکشی در ایران باستان در سه گروه اساطیری، حماسی و افسانه دیده می شود. گونه اساطیری اژدهاکشی محتوای دینی و آیینی دارد و اغلب با رویدادهای کیهانی، با معتقدات مربوط به آفرینش و رستاخیز ارتباط دارد. در این گونه از اسطوره، ایزدادیوی اهریمنی که مار پیکر و اژدها فاش است و باز دارنده آنها، می ستیزد و در اثر چیرگی بر او، آنها رها می شوند.^۲ نمونه نبرد ایزد ایندیره با ورتره اژدها است. این نبرد ایندیره با ورتره در طی زمان، هر ساله و گاه هر روزه تکرار می شود. ایندیره با کشتن ورتره، آنها را روان ساخته است.^۳ اسطوره اژدهاکشی در شاهنامه فردوسی آرایش کاملاً حماسی به خود گرفته است. در حماسه این اژدها بر ایرانشهر چیره می شود. او آب و باران را بر هفت کشور می بندد، شاه را می کشد، دختران یا زنان او را می رباید و خود شاه می شود. دوران تاریک سرزمین ایران فرا می رسد. خشکسالی و تنگی بر زمین و بیداد و آشوب بر مردمان ارمغان می آورد. اینک شهزاده پهلوانی که از ظلم این اهریمن در میان مردمان بیگانه و شبانان بزرگ می شود، به پا می خیزد و او را به بند می کشد. نمونه؛ افسانه فریدون و ضحاک، اسطوره ای که آمیزه ای از افسانه و حماسه است. این اسطوره در افسانه های متفاوتی مثل گرشاسب، اسفندیار تا بهرام چوبین به جای مانده است. این زمینه اساطیری حماسی با بنیانی از پیش پرداخته، آن چنان در ذهن مردم ایران جای گرفته که گاه رویدادهای تاریخی را نیز در قالب این افسانه کهن بازگو کرده اند و سرانجام این اژدها در جایگاه شر در افسانه های ایرانی پدیدار شد.

طبقه بندی افسانه ها

افسانه ها براساس دیدگاه های گوناگونی دسته بندی شده اند. برای دسته بندی افسانه ها می توان شاخصی را تعیین کرد، به عنوان نمونه می توان افسانه ها را براساس علت غایی آنها دسته بندی کرد و یا می توان آنها را براساس عناصر ساختار چون مضمون، طرح و... دسته بندی کرد.^۴

تحلیل کارکردی افسانه

کارکرد را در مقیاس عناصر افسانه، در مقیاس زیر سیستم ها و در سطح تمام سیستم می توان بررسی

۱- همان، ص ۱۱.

۲- همان، ص ۱۸۹، روایت از مقاله دکتر بهمن سرکارانی استاد دانشگاه آذربایجان.

۳- مهرداد بهار، پژوهشی در اساطیر ایران، ویراستار کتابون مزدایور (تهران: نگه، ۱۳۷۶) ص ۴۶۹ و ۴۷۰.

۴- با توجه به رعایت اختصار در ارائه مقاله، این بخش حذف شده است.

کرد. در تحلیل کارکردی افسانه می‌توان تأثیر افسانه را در زمان گذشته و حال و حتی آینده مورد توجه قرار داد. برای تعیین کارکرد افسانه، انگیزه‌های افسانه‌پردازی بررسی می‌شود:

پژوهشگران بر این باورند که افسانه‌های کهن به عنوان جزئی از فرهنگ عامه (Folklore) که از روزگاران دور، نسل به نسل منتقل شده است، لبریز از باورها و آیین‌های انسان باستانی در باره زمین، آسمان، خورشید، ماه، ستارگان، گیاهان، دنیای جانوران، انسان و موجودات فراانسانی چون ایزدان و ایزد بانوان، دیوان و پریان، جانوران شگفت چون سیمرغ، ققنوس، اژدها، اسب بالدار و... و کنش‌های جادویی است. با بازخوانی و تحلیل بن‌مایه‌های (Motif) افسانه‌های کهن می‌توان عقاید، باورها، رسوم، مناسبات تولید و روابط اجتماعی اقوام و ملل را در گستره پیش از تاریخ و عصر تاریخی جستجو کرد. بنابراین با توجه به کشف ظرفیت درونی افسانه‌های کهن است که می‌توان انگیزه‌های افسانه‌پردازی در گذشته را دریافت:

- ۱- تبیین جهان مادی. در تبیین ناشناخته‌های جهان مادی، ستایش نیروهای فراطبیعی و هم‌چنین شخصیت دمی به پدیده‌های طبیعت از جایگاه ویژه برخوردارند.
- ۲- بزرگداشت کهن‌الگوها و انتقال این آداب از نسلی به نسل دیگر.
- ۳- انتقال تجربه‌های قومی از نسلی به نسل دیگر.

❖ در برابر بلایای طبیعی	
❖ در برابر هجوم دشمنان به سرزمین محبوب قوم	
❖ در برابر نژاد فرادست درون قوم	❖ التیام حس قوم در موقعیت فرودست
❖ در برابر بی‌بار و بری سرزمین محبوب قوم	
❖ بیم از مرگ	
❖ در برابر رقیب عشقی	
❖ در برابر خواهران و برادران	
❖ کودک رانده شده در برابر هستی دردآلودش	❖ التیام حس فرد در موقعیت فرودست
❖ نقص عضو و عدم توانایی جسمانی	
❖ کوچکترین فرزند	

۴- نیازهای روانی و سازماندهی ذهنی

پایان دادن به نزاع و کشمکش‌های اجتماعی طبقاتی

۴- کارکرد زیبایی شناختی.

۵- انگیزه سرگرمی و تفریح، این کارکرد سبب ماندگاری افسانه در گذر تاریخ شده است. کارکرد افسانه‌های کهن را در زمان گذشته با جستجوی انگیزه‌های افسانه‌پردازی به دست آوردیم. حال به کارکرد افسانه‌ها در این زمان می‌پردازیم:

۱- برآوردن نیاز زیبایی شناختی مخاطب.

۲- کارکرد شناختی، از میان رمزها، اندیشه‌ها و لغات کلیدی. در تمثیلات قصه‌های کهن که دارای قدرتی سحرآمیزند، می‌توان زندگی مردم باستان را جستجو کرد اگرچه این میراث در تهاجم زمان دستخوش دگرگونی‌هایی شده است اما باز هم با پس زدن این تیرگی‌ها و تغییرات، زندگی جماعات و اقوام ابتدایی را می‌توان بازخوانی کرد.

۳- تفریح و لذتی که با رشد عاطفی شخصیت مخاطب کودک همراه است.

۴- کارکرد روان شناختی وظیفه سامان دهی ذهنی مخاطب را به انجام می‌رساند. قصه‌های شگفت جادو به ساختن سرشت مخاطب از راه تشویق انتخاب میان خوب و بد نمی‌پردازند بلکه به او امید می‌دهند که ضعیف‌ترین‌ها هم می‌توانند در زندگی پیروزی یابند. مخاطب همراه با قهرمان افسانه به سفر می‌رود. این سفر کشف و شهود استعداد، تمیز و تشخیص خویش است. در این سفرها مخاطب در درون خویش با ظلم و بی‌رحمی به مبارزه بر می‌خیزد و در این آگاهی که لازمه سن بلوغ است جایگاه خویش در هستی را جستجو می‌کند.

پس می‌توان گفت افسانه‌ها بخش مهمی از میراث فرهنگی بشر هستند. افسانه پریان در گذر اسطوره به حماسه و از حماسه به تاریخ شکل گرفته است. پیچیدگی شگفت در بنیان اسطوره که حاصل کارکرد ناخودآگاه بشر و تلاش پنهان و پیوسته فرد و قوم برای سازگاری با محیط و شرایط زیست است به افسانه‌ها منتقل شده است. افسانه‌ها نه فقط قوه تخیل کودک را تقویت می‌کنند بلکه او را یاری می‌دهند تا بر تضادهای عمیق روانی خویش چیره شود. بدین سان اسطوره پس از افسانه شدن باز هم سهم خود را در زندگی انسان حفظ می‌نماید.



منابع:

- آریان پور، ا. ح. جامعه‌شناسی هنر. تهران: نشر گسترده، ۱۳۸۰.
- الیاده میرچا. مقاله ادبیات شفاهی از کتاب آیین و اسطوره در تئاتر. ترجمه و تألیف جلال ستاری. تهران: توس، ۱۳۷۶.
- الیاده میرچا و دیگران. جهان اسطوره‌شناسی. ترجمه جلال ستاری. تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۹.
- باستید، روزه. دانش اساطیر. ترجمه جلال ستاری. تهران: توس، ۱۳۷۰.

- بتلهایم، برونو. کاربردهای افسون. ترجمه دکتر کاظم شیوارضوی. تهران: کاظم شیوارضوی [بی تا].
- بهار، مهرداد. از اسطوره تا تاریخ. تهران: چشمه، ۱۳۷۸.
- بهار، مهرداد. ادیان آسمانی. ویراستار ابوالقاسم اسماعیل پور. تهران: نشر چشمه، ۱۳۷۵.
- بهار، مهرداد. پژوهشی در اساطیر ایران. ویراستار کتابیون مزدپور. تهران: آگه، ۱۳۷۵.
- بهار، مهرداد. جستاری چند در فرهنگ ایران. تهران: انتشارات فکر روز، ۱۳۷۶.
- گردآورنده و مقدمه بهارلو، محمد. مجموعه‌ای از آثار صادق هدایت. تهران: طرح نو، ۱۳۷۲.
- پراپ، ولادیمیر. ریشه‌های تاریخی قصه‌های پریان. فراهم آورده و ترجمه فریدون بدره‌ای. تهران: توس، ۱۳۷۱.
- پراپ، ولادیمیر. ریخت‌شناسی قصه‌های پریان. ترجمه دکتر فریدون بدره‌ای. تهران: توس، ۱۳۶۸.
- پلووسکی، آن. دنیای قصه‌گویی. مترجم محمدابراهیم اقلیدی. تهران: سروش، ۱۳۶۴.
- چمبرز، دیویی. قصه‌گویی و نمایش خلاق. ترجمه ثریا قول ایاغ. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۵.
- دلاشو، م. لوفلر. زبان رمزی افسانه‌ها. ترجمه جلال ستاری. تهران: توس، ۱۳۶۴.
- دلاشو، م. لوفلر. زبان رمزی قصه‌های پریوار. ترجمه جلال ستاری. تهران: توس، ۱۳۶۶.
- راوندی، مرتضی. تاریخ اجتماعی ایران. ج ۱: تاریخ اجتماعی ایران و کهن‌ترین ملل باستانی از آغاز تا اسلام. تهران: امیرکبیر، ۱۳۵۶.
- رستگار فسایی، منصور. اژدها در اساطیر ایران. تهران: توس، ۱۳۷۹.
- روح الامینی، محمود. نموده‌های فرهنگی و اجتماعی در ادبیات فارسی. تهران: آگه، ۱۳۷۵.
- صفا، ذبیح‌الله. حماسه سرایی در ایران. تهران: فردوس، ۱۳۷۸.
- کریتس، وستاسرخوش. اسطوره‌های ایرانی. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۳.
- لنسکی، گرهارد امانوئل لنسکی، جین. سیر جوامع بشری. ترجمه ناصر موفقیان. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۴.
- لینچ، براون کارول و تاملینسون، کارل ام. ادبیات سنتی: ویژگی‌ها و انواع. ترجمه پاراناز نیری. مجله پژوهشنامه (زمستان ۱۳۸۰)، ص ۱۱.
- مارزلف، اولریش. طبقه بندی قصه‌های ایرانی. ترجمه کیکاووس جهانداری. تهران: سروش، ۱۳۷۶.
- مزدپور، کتابیون. افسانه پری در هزار و یکشب، روایت از کتاب شناخت هویت زن ایرانی، تهران: روشنگران، ۱۳۷۱.
- محمدی، محمدهادی. روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان. تهران: سروش، ۱۳۷۸.
- محمدی، محمدهادی. فانتزی در ادبیات کودکان. تهران: نشر روزگار، ۱۳۷۸.
- مختاری، محمد. حماسه در رمز و راز ملی. تهران: نشر قطره، ۱۳۶۸.
- موحد، ضیاء. شعر و شناخت. تهران: مروارید، ۱۳۷۷.

- مهتدی (صبحی)، فضل الله. ج ۲: افسانه‌ها. ویراستار جلال الدین طه. تهران: جامی، ۱۳۷۷.
- میرصادقی، جمال و میرصادقی، میمنت. واژه نامه هنر داستان نویسی. تهران: کتاب مهناز، ۱۳۷۷.
- میهن دوست، محسن. پژوهش عمومی فرهنگ عامه. تهران: توس، ۱۳۸۰.
- هاسپرس، جان. درآمدی به تحلیل فلسفی. ترجمه سهراب علوی نیا. تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۷۰.
- یارشاطر، احسان. داستان های ایران باستان. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۹.
- یارشاطر، احسان. داستان های شاهنامه. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۹.
- یونگ، کارل گوستاو و دیگران. اسطوره و رمز. گردآورنده و مترجم جلال ستاری. تهران: سروش، ۱۳۷۸.
- Through the Eyes of a Child An Introduction to Children's Literature/by Donna E. Norton- 5th ed.(1999): Traditional Literature: 276-349.
- A Critical Handbook of Childrens Literature/by Rebecca J. Lukens-6th ed. (1999): Traditional Literature: 24-28.

نگاهی به ادبیات کودکان و نوجوانان

محمد حسینی (دانشگاه بیرجند)

ادبیات کودکان مجموعه نوشته‌ها، سروده‌ها و گفتارهایی است که از طرف بزرگسالان برای استفاده خردسالان فراهم آمده است. یا عبارت است از: "هرگونه متنی که با چارچوب و طرح مشخصی به طور عمد و یا غیرعمد برای کودکان آفریده شده باشد به صورتی که کودک با آن ارتباط برقرار کند و این رابطه منجر به برانگیختن احساسات، عواطف و پدیدآمدن لذت زیباشناختی شود و تأثیرات خاص روحی و روانی روی کودک بگذارد و سبب رشد شناخت او شود."^۱

تفاوت ادبیات کودکان و بزرگسالان در تفاوت نیازها و امکانات کودکان و بزرگسالان است. این تفاوت‌ها از نگاه کودکان به اشیای اطراف، دنیای تخیلات، عواطف، اندیشه‌ها و احساسات آنان نشأت می‌گیرد. بنابراین در آثاری که در حوزه‌های دانش بشری برای کودکان نوشته می‌شود خلاقیت وجود دارد.

در مورد پیدایش ادبیات کودکان گفته شده: "همراه نخستین مادران و فرزندان، ادبیات کودکان به وجود آمده است. مادر برای خواباندن کودکش لالایی می‌خوانده و قصه می‌گفته و به این ترتیب افسانه‌ها، سال‌ها و قرن‌ها سینه به سینه از نسلی به نسلی دیگر رسیده و گنجینه ارزشمند قصه‌های ملل را به وجود آورده است. پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها که در تربیت نسل جوان وظیفه مهمی بر عهده داشتند سرگذشت‌ها و تاریخ خود را برای نوه‌هایشان بازگو کرده‌اند و بدین ترتیب هم باعث انتقال تاریخ و هم باعث به وجود آمدن داستان‌های حماسی و قهرمانی ملت خود می‌شدند."^۲ جهانگردان با سفر به گوشه و کنار دنیا، فرهنگ اقوام و ملل را به نقاط مختلف انتقال می‌دادند. داستان‌ها و افسانه‌ها متناسب با نیاز، اعتقاد و آداب و رسوم سرزمین‌های دیگر تغییر می‌کرده و به همین دلیل است که داستان‌های عامیانه ملت‌ها شبیه به هم هستند و این شباهت به قدری است که شناختن یکی از دیگری دشوار است. با توجه به این موضوع منشأ ادبیات کودکان را فرهنگ عامه دانسته‌اند. استفاده از گنجینه فرهنگ عامه ابتدا با بازنویسی شروع شد و سپس به آفرینش فکری منجر گردید. "تاریخ چندین هزار ساله ایران همیشه یکی از غنی‌ترین منابع ادبیات عامیانه و افسانه بوده است."^۳ ادبیات عامیانه تلاش انسان هاست در گریز از محدودیت‌ها، محرومیت‌ها، ناکامی‌ها، نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و به همین دلیل است که انسان آرزوهای درونی و قلبی خود را با آرامش خیال در قالب افسانه‌ها، قصه‌ها و ترانه‌ها بیان می‌کند.

ادبیات خاص کودکان در جهان در اواخر قرن هفدهم میلادی شروع شد. در فرانسه شارل

۱- محمدی، محمد؛ 'ادبیات کودک چیست'؛ کتاب ماه کودک و نوجوان؛ تیر ۱۳۷۸، ص ۳.

۲- حکیمی، محمود، "سخنی در باره ادبیات کودکان"، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ دوم، ۱۳۶۰، ص ۲۱.

۳- آژند، یعقوب، 'ادبیات نوین ایران'، امیرکبیر، ۱۳۶۳، تهران، چاپ اول، ص ۱۵۴.

پرو (Charles Perrault) داستان‌ها و افسانه‌های فرهنگ عامه را جمع‌آوری کرد و با این کار پایه‌های ادبیات کودکان را بنا نهاد. وی از میان افسانه‌های جمع‌آوری شده تعدادی را انتخاب می‌کرد و برای بچه‌ها می‌خواند. اگر بچه‌ها آن را می‌پسندیدند آن قصه‌ها را به عنوان داستان‌های کودکان می‌پذیرفت. بعد از او برادران گریم (Jacob, Wilhelm Grimm) در آلمان دست به کار جالبی زدند. بدین معنی که به سراغ مردم رفتند و از آنها تقاضا نمودند برایشان قصه بگویند و داستان‌ها را با همان گفتار و کلمه‌هایی که شنیده بودند می‌نوشتند. بعد مانند پرو، داستان‌های بچه‌ها را از آن جدا می‌کردند.

تفاوت این کار با بازنویسی قبلی در سادگی آن بود. آنها سعی کردند این داستان‌ها را همان طور که هست برای نسل‌های بعد حفظ کنند. در گام اول، استفاده از فرهنگ عامه به شکل بازنویسی مطرح بود. تا در قرن نوزدهم هانس کریستیان آندرسن (Hans Christian Anderson) استفاده خلاق از داستان‌های عامیانه را برای آفریدن آثاری برای کودکان بنا نهاد و ادبیات کودکان را به مفهومی که ما امروز می‌شناسیم به وجود آورد. "شاید بتوان گفت نخستین کتاب ویژه کودکان با عنوان "یادگاری برای کودکان" بین سالهای ۱۶۷۱ و ۱۶۷۲ بوسیله یک روحانی مسیحی به نام جیمز جین وی (James Janeway) در انگلیس نوشته شد که بیشتر رنگ مذهبی داشت و می‌خواست افکار و عقاید مذهبی را به عنوان بهترین وسیله جلوگیری از ترس به کودکان تلقین کند. در قرن هجدهم اقدامات مؤثری در مورد توسعه و گسترش ادبیات کودکان به عمل آمد و در سال ۱۹۷۲ کتاب "امیل" ژان ژاک روسو راه تازه‌ای در مسیر تعلیم و تربیت کودکان گشود. روسو که صاحب نظر در تعلیم و تربیت بود موجب پیدایش نگرش تازه‌ای در خانواده‌ها و مربیان نسبت به کودکان و آموزش و پرورش شد"^۱

ادبیات کودکان و نوجوانان در ایران

ایرانیان از دیرباز به امر تربیت کودک توجه خاص داشتند و مطالعه در آثار تاریخی - ادبی ایران ثابت می‌کند که کمتر نوشته‌ای است که در آن به مسأله تعلیم و تربیت پرداخته نشده باشد زیرا آن چه در سنین ابتدایی کودک به او آموخته می‌شود در ذهن او حک می‌شود و زدودن آن کار آسانی نیست. "در ادبیات پیش از اسلام ایران در زمینه آثار مربوط به کودکان چیزی به دست نمی‌آید. این شاید معلول یکی از این دو علت باشد. یا چنین آثاری به دلایل گوناگون وجود نداشته یا این که در گذر زمان آثار مکتوب در این زمینه از میان رفته و به دست ما نرسیده است."^۲

رسمی شدن ادبیات کودکان در دوره مشروطیت تحقق یافت و نوشتن کتاب برای کودکان از اواخر قرن سیزدهم هجری در کشور آغاز شد. جنبش مشروطه خواهی همان طوری که در ادبیات فارسی

۱- علی پور، منوچهر، آشنایی با ادبیات کودکان، تهران، ۱۳۷۹، ص ۱۸.

۲- طاهباز، سیروس، جستجوی کودک در ادبیات سنتی ایران، بوش، شماره ۲، کانون پرورش فکری، ص ۴.

تأثیری بسیار عمیق داشت و دیدی واقع بین و مردم گرا به آن بخشید. طبیعتاً در ادبیات کودکان نیز مؤثر واقع شد. "عبدالرحیم طالبوف با نگارش کتاب احمد، باب جدیدی در ادبیات کودکان ایران می‌گشاید. کتاب احمد یا سفینه طالبی گفتگوی پدری است با فرزند پنداری خود در موضوع‌های مختلف علمی که به زبان ساده و قابل فهم اطفال نوشته شده است." ^۱ فضل‌ا... صبحی مهدی داستان های عامیانه ایرانی را برای اولین بار گردآوری کرد. صادق هدایت از نخستین کسانی است که ارزش داستان های کوتاه عامیانه را در پرورش کودک و نوجوان بیان نموده و تعدادی از متل های فارسی را به چاپ رسانده است. جبار عسگرزاده (باغچه بان) از جمله شخصیت هایی است که در به وجود آوردن آثاری برای کودکان تلاش های ارزنده ای کرده او که به معلمی عشق می ورزید. آثاری در زمینه شعر و نمایشنامه برای کودکان بوجود آورد شناخت کافی او از کودکان، زبان و رفتار آنان سبب شده است که آثار او برای مخاطبانش گிரایی خاصی داشته باشد.

عباس یمنی شریف در زمینه شعر و قصه آثاری بوجود آورده. نوشته های او نثری ساده دارد و در بیشتر آنها جنبه آموزشی و اخلاقی بر امتیازات دیگر غلبه دارد.

صمد بهرنگی نویسنده ای جوان و پرشور بود. رویکرد او به ادبیات عامیانه و واقع گرایی، خوب شروع شد ولی با حفظ ارزش های لازم پیش نرفت.

به تدریج "بعضی از مجلات و روزنامه ها صفحاتی به کودکان اختصاص دادند. در سال ۱۳۳۲ مجله سپیده فردا زیر نظر دکتر آذر رهنما منتشر شد که ضمن آشنانمودن مربیان با اصول تربیت، ادبیات کودکان را نیز مطرح نمود." ^۲ ادبیات کودکان به تدریج یکی از سرفصل های درسی کلاس های تربیت معلم شد. نخستین کتاب مدون با عنوان ادبیات کودکان در سال ۱۳۴۰ چاپ شد و بعد کتاب های مختلفی برای کودکان انتشار یافت.

شورای کتاب کودک از سال ۱۳۴۱ کار خود را شروع کرد و عامل مهمی در جهت توسعه ادبیات کودکان شد. این شورا به بررسی و انتخاب کتاب های مناسب کودکان، جلسات بحث، نمایشگاه های کتاب، برگزاری هفته های کتاب کودکان و انتشار فهرست هایی از کتاب های مناسب برای کودکان و نوجوانان می پرداخت. برگزیدن کتاب های خوب در هر سال بر کیفیت تولید کتاب تأثیر گذارد. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در سال ۱۳۴۵ با به کارگرفتن نیروهای باذوق و فعال از نویسندگان، شاعران، مترجمان و نقاشان فعالیت خود را آغاز کرد و با تولید کتاب های مناسب برای کودکان و نوجوانان منشأ خدمات ارزنده ای گردید. کانون در زمینه های متفاوت و با رعایت اصول

۱- آرین پور، یحیی، "از صبا تا نیما"، جلد اول، چاپ چهارم، شرکت سهامی کتاب های جیبی، تهران، ۱۳۵۵، ص ۲۹۳.

۲- هاشمی نسب، صدیقه، "کودکان و ادبیات رسمی ایران"، سروش، تهران، ۱۳۷۱.

کارشناسانه در چاپ و نشر و عناوین موضوعی اهتمام ورزیده و از تجارب کمی و کیفی قابل‌ی به عنوان پشتوانه کار برخوردار است و به عنوان مرجع خوبی در زمینه ادبیات کودک و نوجوان مطرح است.

در زمینه شعر ابتدا شاعرانی چون محمود کیانوش، پروین دولت آبادی و محمود آزاد تهرانی مفاهیم جدیدی را به کودکان عرضه نمودند. بعد شاعران دیگری برای کودکان و نوجوانان ذوق آزمایی کردند و آثار ارزشمندی به وجود آوردند. مانند: مصطفی رحماندوست، بیوک ملکی، قیصر امین پور، جعفر ابراهیمی (شاهد)، افشین علاء، حمید هنرجو، علیرضا آقابالایی، ناصر کشاورز، شکوه قاسم‌نیا، وحید نیکخواه آزاد، بابک نیک طلب، افسانه شعبان نژاد و...



منابع و مأخذ

- ۱- آژند، یعقوب، ادبیات نوین ایران، امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۵.
- ۲- آرین پور، یحیی، از صبا تا نیما، جلد اول، چاپ چهارم، شرکت سهامی کتاب های جیبی، تهران ۱۳۵۵.
- ۳- پویش شماره تابستان و پاییز ۱۳۶۸، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- ۴- حکیمی، محمود، سخنی درباره ادبیات کودکان و نوجوانان، دفتر نشر فرهنگ اسلامی. چاپ دوم. ۱۳۶۰.
- ۵- علی پور، منوچهر. آشنایی با ادبیات کودکان، انتشارات تیرگان، چاپ اول، تهران ۱۳۷۹.
- ۶- محمدی، محمد. ادبیات کودک چیست؟، کتاب ماه کودک و نوجوان. تیر، ۱۳۷۸.
- ۷- هاشمی نسب، صدیقه. کودکان و ادبیات رسمی ایران، سروش، تهران. ۱۳۷۱.

معرفی اجمالی کتابخانه‌های روستایی و نقش آن در ایجاد انگیزه

کتابخوانی کودکان و نوجوانان روستا

سیدعلیرضا حسینی (جهاد کشاورزی بیرجند)

مقدمه:

زمانی که به فرمان تاریخی امام خمینی (ره) در ۲۷ خرداد ۱۳۵۸ فعالیت های سازندگی در روستاها شروع شد، جوانان پر شور مسلمان برای سازندگی روانه روستا شدند و جهاد سازندگی تشکیل گردید. فعالیت های فرهنگی و اجتماعی در سطح روستاها مهمتر از فعالیت های عمرانی و زیربنایی تلقی گردید و انجام هرگونه فعالیت عمرانی مشروط به اثرگذاری در امور فرهنگی و اجتماعی بود. براین اساس تحول در سیستم اجتماعی و مدیریت روستا به عنوان یک کار زیربنایی و درازمدت از کانون انتشار دانستنی های فرهنگی روستا به عنوان کتابخانه های روستایی آغاز شد و با این هدف کتابخانه های روستایی در اقصی نقاط کشور تشکیل شد. تا بدین وسیله و با مشارکت روستائیان و هدایت و نظارت جهاد سازندگی فعالیت های فرهنگی روستا به انجام برسد.

کتابخانه های روستایی در سال های اول فعالیت فقط به فعالیت های فرهنگی و ارائه خدمات کتابداری به کودکان، نوجوانان و بزرگسالان روستا اعم از زن و مرد پرداختند. اما در مراحل بعد که جهاد سازندگی عهده دار بخشی از وظایف کشاورزی گردید علاوه بر فعالیت های فوق خدمات آموزشی و ترویجی بخش کشاورزی نیز اضافه گردید. کتابخانه های روستایی از ابتدای امر تاکنون قدم های ارزنده و چشمگیری در جهت رشد استعداد های روستائیان بویژه کودکان و نوجوانان و ترویج فرهنگ و ارزش های انقلاب اسلامی برداشته اند به طوری که بسیاری از حرکت های مردمی روستا در مناسبت ها و بخش های تولید کشاورزی بدلیل فعالیت های فرهنگی و آموزشی آنان بوده است. در این مقاله سعی می شود ضمن معرفی اجمالی کتابخانه های روستایی نوع وظایف و خدماتی را که ارائه می دهند، نحوه ارائه خدمات فرهنگی، آموزشی و اطلاع رسانی را معرفی نموده و به تأثیر کتابخانه های روستایی در ایجاد انگیزه در کودکان و نوجوانان روستا در حد مقدمات و امکانات بپردازد. بعلاوه یادآوری می کند با توجه به تنوع و گستردگی فرهنگ روستا و خصوصیات منحصر به فرد هر روستا، پرداختن به این مقوله مهم و اساسی فرصت و امکانات بیشتری را لازم دارد. به امید آنکه پژوهشگران با عنایت لازم موضوع را موشکافانه مورد بررسی قرار داده تا در جهت هرچه بیشتر رونق بخشی این کانون های اطلاع رسانی قدم های مؤثری برداشته شود.

مشخصات کتابخانه‌های روستایی

کتابخانه‌های روستایی از سال ۱۳۶۲ با توجه به ضرورت ایجاد شده در حد گسترده‌ای با هدف اطلاع رسانی و توسعه فرهنگ اسلامی در روستاها تشکیل شد و به تدریج گسترش یافت. با فراز و نشیب‌های مسئولیت‌پذیری جهاد، در نوع و حجم فعالیت آنان تغییراتی ایجاد شد. در حال حاضر تعداد ۵۱ باب کتابخانه روستایی در دو وضعیت ثابت و سیار در روستاهای شهرستان بیرجند وجود دارد که از این تعداد ۲۹ کتابخانه ثابت و بقیه سیار هستند. با توجه به این که کتابخانه‌های سیار در یک سال اخیر فعال شده و در مرحله آزمایش است در این مقاله فقط به معرفی کتابخانه‌های ثابت و نقش آن در ایجاد کتابخوانی در کودکان و نوجوانان روستا به طور اجمال می‌پردازیم.

تعداد کتابخانه ثابت روستایی ۲۹ باب است که در سه بخش مرکزی، درمیان و خوسف بیرجند به ترتیب به نسبت ۱۰٪، ۳۰٪ و ۶۰٪ پراکنده است که تفاوت درصدهای فوق با تناسب درصد جمعیت بخش‌ها و میزان آمادگی و مشارکت مردم هر بخش در پذیرش اجرای فعالیت‌های فرهنگی اطلاع‌رسانی هماهنگی دارد.

سازمان کتابخانه‌های روستایی به این صورت است که هر کتابخانه روستایی را یک نفر به عنوان مسئول و دو نفر به عنوان کتابدار خواهر و برادر زیر نظر مسئول کتابخانه اداره می‌نمایند. مسئول کتابخانه توسط شورای اسلامی روستا معرفی شده و جهاد کشاورزی پس از بررسی‌های لازم او را تأیید می‌نماید. هم‌چنین بکارگیری دو نفر کتابدار خواهر و برادر به پیشنهاد مسئول کتابخانه و شورای اسلامی و تأیید جهاد کشاورزی شهرستان می‌باشد.

جهت فعال نگه داشتن مسئول و کتابداران کتابخانه، سالی چنددفعه گردهمایی آموزشی و توجیهی در مرکز شهرستان برگزار و ضمن انتقال اطلاعات و ضرورت‌های جدید به آنان، تشویق‌های مادی و معنوی نیز از آنان به عمل می‌آید.

در مجموع مدیریت کتابخانه‌های روستایی به صورت مشارکتی بوده و بدون تحمل هیچ گونه بار مالی بر دوش دولت اداره می‌شوند. دلایل عمده حفظ روحیه مشارکت در این گونه موارد اولاً انجام وظیفه و فعالیت در کتابخانه در کنار کارهای روزمره کشاورزی روستایی است به طوری که به امور زندگی آنان لطمه زیادی وارد نمی‌شود و بر این اساس دفتر کتابخانه در روز به طور متوسط دو ساعت (عصر) در زمان اوقات فراغت روستائیان و دانش‌آموزان دایر است. ثانیاً عوامل تشویقی و بازدهی‌های کتابداران که در طول سال انجام می‌شود عامل مهم فعال بودن آنان است. اکثر ارباب رجوع کتابخانه‌های

روستایی را کودکان و نوجوانان روستا تشکیل می‌دهند که عمدتاً "مراجعه آنان جهت عضویت در کتابخانه در وهله اول و دریافت و تحویل کتاب جهت مطالعه و شرکت در برنامه‌های فرهنگی و اطلاع رسانی دیگر در مرحله دوم است.

برای هر فردی که به عضویت کتابخانه در می‌آید کارت عضویت کتابخانه صادر و مبلغ بسیار کم و ناچیز در حد ۵۰۰ تا ۱۰۰۰ ریال حق عضویت دریافت می‌گردد.

تعداد اعضاء کتابخانه‌های روستایی ۴۶۵۱ نفر که ۴۵٪ آنان را زنان و دختران روستایی و بقیه را آقایان تشکیل می‌دهند. تعداد کتاب‌های موجود در این کتابخانه‌ها ۳۱۸۳۳ جلد است که نزدیک به ۴۰٪ آنان را کتب قابل استفاده برای کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهد.

شرح وظایف کتابخانه‌های روستایی

کتابخانه‌های روستایی علاوه بر خدمات کتابداری فعالیت‌های آموزشی و ترویجی بخش کشاورزی، فعالیت‌های فرهنگی شامل برگزاری کلاس‌های فرهنگی از قبیل خط و نقاشی کودکان، تشکیل تیم‌های ورزشی و اجرای مسابقات، برگزاری نمایشگاه‌های مختلف کتاب، عکس و پوستر به مناسبت‌های مختلف، تشکیل گروه‌های نمایش میدانی، اجرای سرودهای محلی، اجرای نمایشنامه، انتشار ماهنامه محلی و برگزاری شب شعر روستایی را انجام می‌دهند. در این قسمت به مهمترین وظایف کتابخانه‌های روستایی در دو بخش آموزشی و ترویجی و فرهنگی و اطلاع رسانی اشاره می‌شود.

الف - وظایف ترویجی - آموزشی:

- ۱- همکاری در فعالیت‌های ترویجی از قبیل اجرای بازدیدهای ترویجی.
- ۲- کمک به برگزاری کلاس‌های آموزشی از قبیل جلسات یکروزه و دوره‌های چند روزه.
- ۳- همکاری در اجرای برنامه‌های آموزشی و ترویجی ویژه زنان روستایی.
- ۴- جذب اشتراک جهت مجلات ترویجی و توزیع آن.
- ۵- همکاری در اجرای مسابقات ترویجی شهرستان، استان و ...
- ۶- کمک به برگزاری جشن روستا در زمینه‌های مختلف.
- ۷- نمایش فیلم‌های ترویجی در زمان و مکان مناسب.
- ۸- توزیع جزوات و نشریات ترویجی.
- ۹- برگزاری نمایشگاه ترویجی در سطح روستا.

ب- وظایف فرهنگی - اطلاع رسانی:

- ۱- ارائه خدمات کتابداری به اعضا
- ۲- ایجاد زمینه مناسب جهت رشد استعدادها و خلاقیت‌ها از قبیل ایجاد برنامه‌های نمایشی، مقاله نویسی و...
- ۳- شناسایی و تشویق اعضا برای رشد و تلاش در جهت رفع مشکلات.
- ۴- حفظ ارتباط با شورای اسلامی برحسب مشارکت آنان در برنامه‌های توسعه.
- ۵- تشویق مردم برحسب مشارکت آنان در برنامه توسعه.
- ۶- شناسایی و معرفی خبرنگاران افتخاری روستا.
- ۷- ایجاد زمینه مناسب جهت استقبال از فعالیت‌های آموزشی و ترویجی کتابخانه.
- ۸- معرفی روستاهای محل فعالیت کتابخانه (از طریق رسانه‌های گروهی)
- ۹- اجرای برنامه‌های بزرگداشت مناسبت‌های مختلف.
- ۱۰- برگزاری کلاس‌های فرهنگی از قبیل خط و نقاشی، قرآن و احکام برای کودکان و نوجوانان.
- ۱۱- نمایش فیلم‌های سینمایی و آموزشی مناسب جهت اعضا
- ۱۲- نصب پلاکارت به مناسبت‌های مختلف در سطح روستا.
- ۱۳- پخش سرود در کتابخانه به مناسبت‌های مختلف.
- ۱۴- تزئینات لازم کتابخانه در مناسبت‌های مختلف.
- ۱۵- تشکیل تیم‌های ورزشی کتابخانه.
- ۱۶- اعزام تیم‌های ورزشی به مسابقات دعوت شده.
- ۱۷- اعزام گروه‌های هنری به مناطق دعوت شده از سوی اداره ترویج شهرستان.
- ۱۸- برگزاری نمایشگاه عکس پیرامون انقلاب اسلامی و مناسبت‌های مختلف دیگر.
- ۱۹- انتشار ماهنامه فرهنگی، اجتماعی، مذهبی.

در جدول‌های شماره (۱) و (۲) خلاصه عملکرد یکساله کتابخانه‌های روستایی براساس شرح وظایف فوق درج گردیده است.

جدول شماره (۱) فعالیت‌های آموزشی ترویجی کتابخانه‌های روستایی شهرستان بیرجند در یکسال

شرح وظایف	موضوع فعالیت							کل	موارد	تعداد
	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد	تعداد			
کلاسهای توجیهی	۱۳	۱۰	۱۲	۱۶	۲۱	-	-	۷۲	۷۲	۳۷۷۰
بازدید ترویجی	-	۲	۱	-	۲	۱	۱	۹	۹	۱۵۴
برگزاری مسابقات	+	+	+	+	+	-	-	۱	۶۰	۷۰
ترویجی	-	-	۱	-	-	-	-	۱۴	۴۵۳	۲۹۶
برگزاری کلاس ویژه	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
خواهران	۲	-	-	۱	-	۲	-	۵	۲۸	۴۷۱
برگزاری دوره	+	+	+	+	+	+	+	۳۵۷۵	یکسال	-
آموزشی ترویجی	۱	-	۱	۱	-	۱	-	۳	۴	۱۵۰۰
توزیع مجلات	+	+	+	+	+	+	+	۸۵۰	برگ	-
جشن روستا	+	+	+	+	+	+	+	۷۲	-	-
توزیع فرم مسابقه	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
اشتراک مجله	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-

جدول شماره (۲) فعالیت‌های فرهنگی و مذهبی کتابخانه‌های روستایی شهرستان بیرجند در یکسال

شرح وظایف	موارد انجام شده	تعداد فراگیران	ملاحظات
اجرای سرود	۱۸۰	۱۳۲۸۸	مناسبتها
اجرای تئاتر	۴۲	۵۲۵۷	دهه فجر - هفته جهاد
نمایش فیلم	۱۶	۱۵۲۰	-
برگزاری جلسات	۹۷۵	۸۹۶۰	ادعیه - میلادها
نصب پلاکارت و پرچم	۲۰۷	-	ادعیه - میلادها
برگزاری کلاس قرآن	۱۵	۳۵۲	ماه مبارک رمضان - طول سال
برگزاری کلاس‌های هنری	۴	۲۴	خطاطی - نقاشی
اجرای مسابقات	۷۲	۶۹۰	مسابقات ورزشی - فرهنگی و علمی
تشکیل تیم‌های ورزشی	۴۲	-	-
توزیع تشریفات	۵۰۰	۵۰۰	ترویجی
آبونمان روزنامه	۲۴	۳۶۱۷	-
انتشار و توزیع ماهنامه	۳۶۰۰	-	سه مورد توسط سه کتابخانه
توزیع مجلات روستایی	۳۸۰۰	-	-
ارائه خدمات کتابداری	-	۱۰۸۰۰	-

بیشترین بهره‌برداران کتابخانه‌های روستایی کودکان و نوجوانان هستند

براساس یک تحقیق میدانی انجام شده در مورد وضعیت سنی افراد متقاضی عضویت در کتابخانه‌های روستایی به این نتیجه می‌رسیم که ۷۱/۵ درصد افراد در زمان عضو شدن کتابخانه، کودک و نوجوان و ۲۸/۵ درصد آنان را جوان و بزرگسال تشکیل داده‌اند.

هم چنین در همین بررسی وضعیت سنی دریافت کنندگان کتاب در طول یک سال نشان می‌دهد که ۸۳ درصد دریافت کنندگان کتاب های کتابخانه را کودکان و نوجوانان و ۱۵ درصد را جوانان و بزرگسالان تشکیل می‌دهند که بیشتر آنان جوانان هستند و این در حالی است که فقط ۴۰ درصد کتاب های کتابخانه‌های روستایی مناسب کودکان و نوجوانان است که لازم است در این رابطه تجدید نظر شود.

دلایل عمده‌ای که بیشترین استفاده کنندگان از کتابخانه‌های روستایی کودکان و نوجوانان هستند.

همان طور که در شرح وظایف و فهرست فعالیت های کتابخانه‌های روستایی آمده است این کتابخانه ها علاوه بر ارائه خدمات کتابداری در جهت برگزاری جشن‌های روستایی، مراسم و مناسبت های مختلف، فعالیت های ورزشی و تفریحی، نمایشنامه، سرودهای محلی، برگزاری مسابقات ورزشی، کتابخوانی و انتشار و توزیع ماهنامه‌های محلی فعالیت های گسترده و چشمگیر دارند و همه این ها مهمترین دلایل ارتباط نزدیک و دو سویه بین کتابخانه‌های روستایی و کودکان و نوجوانان است که می‌تواند عامل مهمی در استفاده آنها از کتابخانه‌های روستایی باشد علاوه بر آن عوامل زیر در سوق دادن کودکان و نوجوانان روستایی به سوی کتابخانه‌های روستایی نقش بسیار مهمی داشته است.

- ۱- وجود کتابخانه‌های روستایی در مرکز روستا و محل تجمع طبیعی روستائیان در ساعت بیکاری.
- ۲- دایر بودن دفتر کتابخانه در اوقات فراغت روستائیان.
- ۳- صمیمی بودن مسئولین کتابخانه و کتابداران با کودکان و نوجوانان.
- ۴- برگزاری مسابقات کتابخوانی از موضوع و محتوای کتاب های کتابخانه‌های روستایی و اهداء جوایز.
- ۵- تعیین موضوع انشاء و مقاله از محتوای کتب موجود در کتابخانه‌ها برای دانش‌آموزان مقطع راهنمایی روستا توسط معلمان.
- ۶- نصب فهرست کتاب های موجود در کتابخانه‌های روستایی بر دیوار کتابخانه در مکان مناسب و به ترتیب الفبائی.



منابع

- ۱- فتاحی، سیدرحمت ... کتابخانه‌های روستایی، نهادهایی در خدمت آموزش، ترویج و توسعه روستا، واحد ترویج معاونت امور اجتماعی.
- ۲- محمدی، محمدعلی، نگرشی بر کتابخانه‌های روستایی شهرستان بیرجند، اداره ترویج و مشارکت‌های مردمی، جهاد سازندگی شهرستان بیرجند.
- ۳- کتابخانه‌های عمومی روستایی و سوادآموزی، مدیریت نهضت سوادآموزی خراسان - مدیریت ترویج و مشارکت مردمی سازمان جهاد کشاورزی خراسان.

ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان

علی اکبر حلیمی (کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، مشهد)

مقدمه

“ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان” از شاخه‌های نو رسته در عرصه گسترده “ادبیات نمایشی” است که دارای سابقه نه چندان طولانی در ایران می‌باشد. در سطح جهانی نیز این شاخه هنری - ادبی منشعب از ادبیات کودکان و نوجوانان دارای عمری بیشتر از ۶۰ یا ۷۰ سال نیست. امروزه ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان کاربردهای وسیعی در حوزه کار فرهنگی - هنری جوامع پیشرفته پیدا کرده و به عنوان یک ابزار بسیار کارآمد در خدمت آموزش و پرورش جدید است.

ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان می‌تواند منشأ تحولاتی چند در فرهنگ و ادب نمایشی جامعه شده و خدمات وسیعی را در این رابطه به مخاطبین گسترده خود عرضه نماید. علی رغم کارهای عملی نمایشی نسبتاً موفق برای کودکان و نوجوانان در ایران و گسترش عملی این هنر در مراکز مختلف فرهنگی - هنری و رسانه‌ها متأسفانه زمینه مباحث نظری و نقد یا پژوهش‌های علمی در این شاخه بسیار محدود و معدود است. گسترش و توسعه ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان براساس مبانی عملی صحیح موجب تحولاتی چند در عرصه ادبیات و هنر کودکان و نوجوانان خواهد شد و ثمرات بسیاری را برای نسل جوان و آینده سازان فردای بهتر به ارمغان می‌آورد.

با آنکه نویسندگان و دست اندرکاران “تئاتر کودکان و نوجوانان” به اهمیت و ضرورت توجه بیشتر به “ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان” پی برده‌اند اما کمتر به آن پرداخته‌اند. امروزه منابع و مراجع مستقیم زبان فارسی در خصوص ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان از تعداد انگشتان دست بیشتر نیست! هرچند نمایشنامه‌های متعددی برای کودکان و نوجوانان در صحنه یا تلویزیون، به صورت عروسکی یا زنده، در جشنواره‌ها و غیر آن اجرا یا چاپ شده است اما “منابع نظری و نقد ادبیات نمایشی” مرتبط با کودکان و نوجوانان همچنان محدود و معدود باقی مانده است! برخی دلایل و ضرورت‌های توجه بیشتر به ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان را به ترتیب زیر می‌توان برشمرد:

- ۱- کاربردهای وسیع ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان در تعلیم و تربیت.
- ۲- نیاز رسانه‌های ارتباط جمعی به ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان.
- ۳- عدم توسعه ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان همسو و همگام با توسعه ادبیات کودکان و نوجوانان.
- ۴- تقویت مبانی و پایه‌های ادبیات نمایشی از طریق ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان.
- ۵- تقویت مبانی فکری، فرهنگی و ذوقی کودکان و نوجوانان از طریق ادبیات نمایشی.
- ۶- هویت بخشی به ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان ایرانی مبتنی بر فرهنگ ملی و مذهبی.
- ۷- توسعه ادبیات کودکان و نوجوانان از طریق ادبیات نمایشی.

و....

با عنایت به کاربردهای ادبیات نمایشی شاید بتوان گفت که از این طریق بخشی از "اهداف ادبیات" و ویژه ادبیات کودکان و نوجوانان نیز تحقق خواهد یافت. "ژانر" ادبیات نمایشی که یکی از انواع پیچیده و شوار ادبی و در عین حال مفید و مؤثر است با توجه به جاذبه‌های ویژه، تأثیر بسزایی در مخاطبین خود دارد. در حقیقت یک اثر نمایشی اقتباس شده مبتنی بر ادبیات کودکان و نوجوانان بسیار قوی‌تر و عمیق‌تر از خود آن ماده اولیه ادبی خواهد توانست بر خوانندگان و بویژه بر بینندگان، تأثیر ماندگار و به یادداشتنی داشته باشد زیرا از شکل نوشتاری یا شنیداری صرف به شکل "دیداری" و "سمعی و بصری" مایش تبدیل شده و بیشتر مورد پذیرش مخاطبین خواهد بود.

"هویت بخشیدن" به فرهنگ ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان در ایران مبتنی بر ادبیات و فرهنگ ایرانی می‌تواند یکی از اهداف مهم نویسندگان نمایشنامه‌های کودکان و نوجوانان باشد. ادب پرپرا فارسی گنجینه‌ای از "فلسفه"، "شعر"، "اخلاق"، "سیاست"، "افسانه"، "حکایت"، "قصه" و... است که می‌تواند مورد استفاده و اقتباس نمایشنامه نویسان قرار گیرد.

همه معارف، فرهنگ و تمدن انسانی را می‌توان با واسطه کارآمد هنر به عنوان یک میراث با ارزش به سل‌های آینده انتقال داد. هنرهای نمایشی بویژه ادبیات نمایشی یکی از شاخه‌های ارزشمند هنر است که می‌تواند با ظرافت و لطافتی خاص مهمترین، عمیق‌ترین و باارزش‌ترین مسایل فرهنگی، معرفتی و انسانی را به زبانی قابل قبول برای مخاطبین کودک و نوجوان بیان کند. طبعاً آثار ادبیات نوین کودکان و نوجوانان ایران نیز قابلیت‌های لازم برای اقتباس و تبدیل به نمایشنامه را دارا هستند.

زبان هنری و نمایشی بهترین واسطه فرهنگی برای انتقال مبانی تعلیم و تربیت به کودکان و نوجوانان است و به همین دلیل اهمیت و ضرورت نوشتن نمایشنامه برای کودکان و نوجوانان و نیز توجه به ادبیات نمایشی خاص آنها مشخص می‌شود.

این نوع ادبی - هنری دارای عناصر و عوامل نمایشی خاص خود است که از جمله می‌توان از موضوع "لفظ و زبان نمایشی برای کودکان و نوجوانان" به عنوان نمونه در ادبیات خاص آنها یاد کرد که تأثیر بسزایی در شکل‌گیری این نوع ادبی - هنری دارد.

چون که با کودک سرو کارت فتاد پس زبان کودکی باید گشاد

(مولوی)

"... وقتی می‌خواهیم برای کودک قصه بنویسیم باید زبان کودکی بگشائیم ما باید به زبان کودک بنویسیم... اما زبان کودک چه خصوصیت‌هایی دارد؟ آیا همه می‌توانند زبان کودک را بدانند و بفهمند و مهمتر از همه در عین این که خود دوران کودکی را پشت سر گذاشته‌اند، به زبان کودکان بنویسند، چنان که گویی داستان از قلم کودکی تراوش کرده است؟ گمان نمی‌رود که این کار چندان آسان باشد و سخن گفتن به زبان کودکان، بی تمرین و ممارست، تخصص و کسب معلومات خاص از هرکس که می‌تواند جمله‌ای چند بپردازد و بنویسد، ساخته باشد..."

ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان علاوه بر "معنی و محتوی" به "لفظ و زبان کودکی و نمایشی" مناسب نیازمند است. "وجه گفتاری" و "محاوره" زبان کودک در ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان، در

زبان آموزشی باید مورد توجه قرار گیرد.

شاید یکی از دلایل عمده در عدم گسترش و شکل‌گیری "ادبیات نمایشی در ایران" و بالطبع ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان نیز همین موضوع و مسئله "زبان نمایشی" است، زبانی قابل قبول با استانداردهای فنی لازم که برای مخاطبین هنر و ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان نیز مورد قبول واقع شده و جایگاه خاصی در فرهنگ آنها پیدا کند. این ضعف و نقصان در ادبیات نمایشی ملی نیز قابل تأمل و بررسی است.

یکی دیگر از ضرورت‌های توجه به ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان، نقشی است که این شاخه در "تقویت مبانی فکری و فرهنگی کودکان و نوجوانان" به عهده می‌گیرد. در این خصوص می‌توان گفت در سنین کودکی با توجه به نیروی "قوه تخیل" آمادگی بیشتری برای پذیرش اثر هنری تخیلی وجود دارد و ذوق هنری در کودک نیز مستعد پرورش بیشتر است. از طرف دیگر وقتی کودکان از سنین پائین‌تر با مقوله نمایش آشنا شوند، به مرور این شاخه هنری را بخشی از ضرورت‌های زندگی خود دانسته و در مبانی فکری و فرهنگی خود جایگاهی را برای آن در نظر می‌گیرد. "بازی" و "نمایش" به طور فطری در رفتار کودکان به عنوان یک نیاز برای یادگیری مشاهده می‌شود. به طور مثال و بنا به نظر روان‌شناسان بخشی از یادگیری‌های کودکان از طریق "بازی‌های نمادین" (symbolic) یا نمایشی و "تقلیدی" حاصل می‌شود و به همین دلیل کودکان در سنین پائین‌تر علاقه‌مندی بیشتر به نمایش دارند. بدین ترتیب ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان نقش مناسب خود را در این راستا به عهده می‌گیرد.

کاربردهای ادبیات نمایشی در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان از دیگر ضرورت‌های توجه به این نوع ادبی است. برنامه سازی در رادیو، تلویزیون و سینمای ویژه کودکان و نوجوانان به ادبیات نمایشی ویژه نیاز مبرم دارد تا بتواند مخاطبین گسترده خود را پوشش دهد. هزینه‌های بسیار سنگین تولید برنامه در این رسانه‌ها و پوشش وسیع مخاطبین به ویژه کودکان و نوجوانان اقتضا می‌کند تا توجه جدی به ادبیات نمایشی خاص آنها صورت پذیرفته و برنامه‌های تولید شده از جذابیت و کیفیت لازم برخوردار شده، قابلیت ماندگاری یابند.

تقریباً بیشترین قسمت برنامه‌های این رسانه‌ها بدون استفاده از ادبیات نمایشی قادر به ادامه کار مفید خود نیستند مراکز فرهنگی - هنری، کتابخانه‌های کودکان و نوجوانان، خانه‌های فرهنگ و فعالیت‌های تربیتی در مدرسه نیز از این نیاز هنری - ادبی مستثنی نیستند و کارگزاران فرهنگی در این نهادها نیز با بهره‌گیری از "هنر و ادبیات نمایشی خاص کودکان و نوجوانان بر کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی خود افزوده و میزان موفقیت خود را ارتقاء خواهند داد.

مطبوعات، نشریات و کتاب‌های کودکان و نوجوانان نیز بهتر است در بخش‌هایی از کار خود جایگاه مناسب برای "ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان" ایجاد کنند. اگر چه ادبیات نمایشی به صورت علمی، اجرایی و عینی در صحنه فعالیت‌های فرهنگی - هنری به منصفه ظهور می‌رسد اما پایگاه و خاستگاه اصلی آن در آثار ادبی و متون مکتوب نظیر مجله، نشریه و کتاب کودک و نوجوان حتی کتب درسی شکل می‌گیرد. به همین دلیل رادیو، تلویزیون، سینما و مراکز فرهنگی و هنری و کتابخانه‌های کودکان و

نوجوانان با استفاده از متون نمایشی موجود و مکتوب در عرصه ادبیات کودکان و نوجوانان نیاز اساسی خود را تهیه و تأمین می‌کنند.

ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان همسو و همگام با توسعه ادبیات کودکان در ایران گسترش نیافته و در مقایسه با انبوه نوشتارها و تولیدات ادبی کودک و نوجوان در قالب شعر، قصه، داستان، آثار تصویری و... "کمتر نمایشنامه‌های ویژه کودکان و نوجوانان نوشته و تولید شده است.

ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان نیز می‌تواند به سهم خود در کنار سایر انواع ادبی در حفظ و انتقال میراث فرهنگی و شاخه‌های ارزشمند فولکلور به خصوص ادبیات عامیانه و قصه‌های قومی موفق شود و این رسالت را به عهده گیرد. این مهم در شکل نمایشی با توجه به قابلیت‌های نهفته در آن مکان ثبت و ضبط مناسب و ماندگاری بیشتر دارد.

از سوی دیگر این گونه ادبی - نمایشی و توسعه آن در عرصه ادبیات کودکان و نوجوانان پایه‌های ادبیات نمایشی در ایران را تقویت نموده و با اتکاء به گنجینه فرهنگ و ادبیات کهن فارسی و ادبیات جدید کودکان و نوجوانان سنگ بنای ادبیات نمایشی محکم و مستقل را برای نسل آینده به ارمغان خواهد آورد.

اهداف و کارکردهای ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان جدای از اهداف کلی ادبیات نیست اما با عنایت به عناصر موجود در ادبیات نمایشی طبعاً این شاخه هنری از توانمندی و استعدادهاى خاصی برخوردار می‌شود که ممکن است در انواع دیگر ادبی مثل قصه، شعر، حکایت و... کمتر موجود باشد. یکی از اهداف اصلی ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان "دیداری نمودن" و عینی ساختن موضوعات و مضامین خاص ذهنی است که قابلیت‌های نمایشی و دراماتیک در آن وجود داشته باشد، در حقیقت این کارکرد فراتر از آن توانمندی است که در بافت موضوع و مضمون مورد نظر اصلی متن ادبی به صورت نصه یا داستان ممکن است وجود داشته باشد. ادبیات نمایشی وظیفه دارد تا موضوعات و مضامین انسانی و ماندگار را که از قابلیت‌های محتوایی لازم برخوردار است، مورد توجه قرار داده و با استفاده از تکنیک‌ها و روش‌های خاص با شکلی جذاب و قابل قبول آنها را به نمایش و تصویر درآورد.

کارکردهای اصلی ادبیات نمایشی در دو وجه "خواندن نمایشنامه و دیدن اجرای آن" خلاصه می‌شود. هنگام خواندن نمایشنامه، خواننده تصویر خصوصی‌تر و شخصی‌تر از آن چه به وسیله نویسندگان نوشته شده را به دست می‌آورد و در هنگام دیدن و اجرای نمایش این تصویر عمومی‌تر به منظور دید همگان با نگاه خاصی که کارگردان بدان داشته، قرار می‌گیرد.

طبیعت انسانی به ویژه در سنین کودکی بیشتر از "شنیدن" یا "خواندن" تمایل به "دیدن" و "دیدارکردن" دارد. ادبیات نمایش نیز در پاسخ به همین نیاز طبیعی انسانی و در راستای دست یافتن به مدف "تصویرسازی" یا "دیدنی نمودن" موضوعات و مضامین مورد نیاز و مفید برای کودکان و نوجوانان گام بر می‌دارد. هرچند وسایل ارتباط جمعی نظیر رادیو، تلویزیون و سینما امروزه برای مخاطبین خود، کار خواندن را از طریق شنیدار و دیدار آسان نموده و بسیاری از متون ادبی از این طریق خوانده می‌شود اما کماکان مطالعه از طریق متن مکتوب به عنوان یکی از راههای کسب دانش و معرفت

فردی ارزش خود را حفظ کرده و ویژگی های منحصر به خود را دارد. "... ممکن است استدلال شود که امروزه تأثیرات متقابل بین دو رسانه وجود دارد. بسیاری از آثار به اصطلاح کلاسیک کودکان به برنامه های تلویزیونی تبدیل شده اند و در نتیجه تجدید چاپ کتاب ها این مسأله را تأیید می کند که دیدن برنامه های تلویزیونی می تواند خواندن متعاقب را تشویق کند. چرا که بیشتر مجموعه های تلویزیونی به شکل کتاب نیز انتشار یافته اند".

خواننده یک اثر ادبی و بینندگان نمایش هر کدام به فراخور حال خود و کیفیت اثر ادبی یا نمایشی ارائه شده، لذت و دریافت های خاص خود را محفوظ خواهند داشت. به طور مثال "سیندرلا" به عنوان یک قصه معروف و دوست داشتنی اروپایی زمانی فقط با واسطه "قصه گوئی" شنیده می شد، همین قصه روزی به جرگه آثار مکتوب ادبی پیوست و با نوعی بازپرداخت ادبی توسط خوانندگان بسیار با واسطه "کتاب" که ممکن بود تصاویری نیز داشته باشد خواننده می شد و می شود، بعدها نیز با توجه به قابلیت ها و ارزش های نمایشی به صورت "نمایشنامه" و "فیلمنامه" درآمد و دهها بار از روی آن نمایش و فیلم هایی ساخته شده است. (نمایشنامه هایی به صورت عروسکی، زنده، تلفیقی و... فیلم هایی نیز به صورت زنده، انیمیشن، عروسکی و تلفیقی ساخته شده است) که هنوز هم به عنوان یک موضوع و مضمون خواستنی توسط کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان دیده شده است. طبعاً اثرات مستقیمی که دیدن فیلم سیندرلا بویژه ساخته های قوی تر تصویری و تکنیکی با استفاده از توانمندی انیمیشن و تلفیق تکنیک ها به وجود آورده، بیشتر است و قدرت تخیل و تصویرگری مخاطب در فیلم با سرعت بیشتر به حرکت درمی آید اما کماکان خواندن داستان سیندرلا برای خواننده کودک و نوجوان لذت و ریتم خاص خود را حفظ کرده است.

به هرحال در یک جمع بندی نهایی از این بحث می توان گفت: یکی از اهداف و کارکردهای مهم ادبیات نمایشی بویژه ادبیات نمایشی کودکان و نوجوانان به "تصورپرد آوردن" و "عینی نمودن" موضوعات و مضامین ارزشمند ادبی است که قبلاً به صورت مکتوب یا شفاهی شنیده یا خوانده شده است. امروزه با توجه به تنوع و تعداد آثار ادبی و هنری مرتبط با کودکان و نوجوانان و با گسترش شاخه های هنری و ادبی در گروه های سنی مختلف، پرداخت های متفاوتی از آثار ادبی صورت می پذیرد و بعضاً از یک اثر واحد چند گونه پرداخت متفاوت برای "خردسالان"، "کودکان" و "نوجوانان" ارائه می شود. طبعاً نوع تصویرگری و کیفیت دیدن این آثار در پرداخت های ادبی و ادبیات نمایشی نیز می تواند متفاوت از یکدیگر و متناسب با نیازهای مخاطب باشد.

"ادبیات کودکان و نوجوانان و فرهنگ عامه"

دکتر محمد اسماعیل حنفی (دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند)

مقدمه

در بررسی فرهنگ عامیانه، بسیاری از مباحث آن را در زمینه‌های مربوط به کودکان و نوجوانان می‌یابیم، از جمله: لالائی‌ها، قصه‌ها، چیستان‌ها، ترانه‌ها، مثلها و بازی‌ها خاص بچه‌ها هستند که برای سرگرمی یا بالابردن آگاهی و هوش آنها ساخته شده‌اند، در بین ضرب‌المثل‌های عامیانه، هم بسیاری از آنها جنبه تربیتی دارد که در آنها کودکان و نوجوانان مطرح هستند، بنابراین مقدمات، توجه به فرهنگ مردم و بررسی همه جانبه آن ما را به موقعیت ممتاز تربیتی کودکان و نوجوانان در جامعه آگاه می‌سازد، تا با شناخت مواد فرهنگ عامیانه در راه بهتر پروردن کودکان و نوجوانان برای آینده‌ای روشن اقدام کرد.

در گذشته‌ها رسم بر این بوده است وقتی پدر و مادرها دنبال کاری می‌رفتند بچه‌ها را نزد پدر بزرگ یا مادر بزرگ می‌گذاشتند تا از آنها نگهداری کنند، پدر بزرگ هم به منظور این که آنها را سرگرم کند. برای شان قصه می‌گفت، سازنده این قصه‌ها که بوده است، برای ما مشخص نیست، اما هر بار قصه‌ای بازگو می‌شد دانسته یا ندانسته تغییری در آن راه می‌یافت، و این قصه‌ها است که بازگوکننده شادی‌ها و غم‌های مردمی است که مراحل مختلفی را پشت سر گذاشته‌اند.

در باره لالائی‌ها هم می‌توان گفت: از زمانی که مادر برای آرام کردن فرزندانش از کلام آهنگین استفاده کرده است، مجموعه گوشنواز لالائی‌ها پدید آمده است.

سرگرمی‌ها شامل بازی‌های بدنی، ورزشی و حل چیستان‌هاست که قوانین و مقرراتی داشته است و در آنها هم گذران اوقات فراغت بوده است و هم تفریح سالم و ورزش، که روحیه همزیستی و تعاون را در کودکان ایجاد کند. بسیاری از بازی‌ها یا وسیله‌ای خاص برای بازی نداشت، یا وسایل خیلی ساده و ابتدایی بود.

اما ترانه‌ها و مثلها به دلیل سادگی، صمیمیت و عاطفه‌ای که در آنهاست و وزنهای مختلفی که دارد به راحتی از دهان بزرگترها برمی‌آید و در ذهن کودکان جای می‌گیرد، از میان اشعار عامیانه مثلها، چیستان‌ها و لالائی‌ها خاص بچه‌ها هستند.

آن چه در این مقاله آمده به قرار زیر است:

۱- ابتدا تعریفی است درباره ادبیات کودکان، و فرهنگ مردم (یا فولکلور)

۲- پس از آن به پیوند ادبیات عامیانه و تاریخ اشاره‌ای می‌کنم.

۳- در قسمت بعدی مباحث گوناگون فرهنگ مردم (فرهنگ عامیانه) که با ادبیات کودکان همسویی دارد همچون (داستان‌ها، لالائی‌ها، چیستان‌ها، بازی‌ها، مثلها و ترانه‌ها) بررسی

می‌شود.

۴- قسمت پایانی، به گزیده‌ای از ضرب‌المثل‌های محلی که جنبه تربیتی دارند، اختصاص دارد.

واژه‌های کلیدی:

فرهنگ عامیانه (فولکور) / ادبیات کودکان / مثل / ضرب المثل / چیستان (واگوشک) / لالایی.

فرهنگ مردم (یا فولکلور)

در ابتدا، سخن از فرهنگ مردم یا فرهنگ عوام یا به اصطلاح اروپاییان "فولکلور" با یادداشت‌هایی از مرحوم استاد انجوی شیرازی آغاز می‌شود:

لغت "فولکلور" واژه‌ای قدیمی و کهنه نیست، و در کشور ایران کمتر از نیم قرن است که اهل فن آن واژه را در نوشته‌های خود به کار برده‌اند.

نخستین کسی که این کلمه را پیشنهاد کرد W.j.Thoms (تامز) بود که در ماه اوت سال ۱۸۴۶ مسیحی با نام مستعار Ambrose Merton (مِرْتُن) این واژه را که خود وضع کرده بود در نوشته خویش به کار برد^۱ و از آن پس این لغت در زبان محاوره انگلیسی‌ها راه یافت و سرانجام مورد قبول واقع شد و شناسنامه فرهنگی گرفت.

ما اگر بخواهیم در زبان فارسی کلمه‌ای پیدا کنیم که تقریباً مفهوم و معنای "فولکلور" را داشته باشد، ناگزیریم جملاتی چون: مجموعه اطلاعات مردم، معلومات توده مردم، دانش توده، فرهنگ مردم، فرهنگ عام، معلومات عوام، فرهنگ توده، دانش عوام یا ترکیباتی از این قبیل به کار ببریم. بدیهی است همان طور که ما ادبیات رسمی داریم، ادبیات عوامانه هم داریم، یا همچنان که طب و حکمت رسمی داریم، طبابت عوامانه هم داریم، یعنی در مقابل بیشتر شعبه‌ها و رشته‌های علمی، فنی، صنعتی، ادبی، هنری فرهنگ خواص، شعبه‌هایی در فرهنگ عوام وجود دارد که مجموعه آنها "فرهنگ مردم" نامیده می‌شود.

در این جا از کلمه "مردم" آن معنی کلی، عام و عوامانه‌ای قصد شده که مرادف است با کلمه "خلق"، "توده" و "عامه" که اکثریت افراد ملّتی، به خصوص طبقات پایین جامعه مانند زارع، کارگر، پیشه‌ور، زحمتکش را، اعم از بیسواد یا کم سواد، شامل می‌گردد.^۲

در جای دیگر می‌افزاید: "فرهنگ مردم (یا فولکلور) از معلومات و اطلاعات عوام و دانش مردم عامی بحث می‌کند، چنان که موزه‌ها مظاهر هنر و مخلوقات ذوق بشر را در قرون مختلف عرضه می‌کنند، فولکلور هم سیر فکر و اندیشه و کیفیات زندگی مردم عوام را نمایان می‌کند و گذشته‌های دور

۱- انسبکلو پدی بریتانیکا - ج ۹

۲- فرهنگ مردم - ص ۹ و ۱۰.

را به امروز پیوند می‌دهد.

مجموعه دانستنیها، آداب، رسوم، معتقدات، خرافات، احساسات، عواطف و آن چه زندگی مادی و معنوی و خصائص ذوقی و روحی توده مردم را در بر می‌گیرد و عامه مردم از گهواره تا گور با آنها سرو کار دارند، جزو همین فرهنگ مردم محسوب می‌شود و گنجینه‌ای گرانبها و مأخذی معتبر برای مطالعه جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، باستان‌شناسی و ... است.^۱

ادبیات چیست؟

تعریف "ادبیات" کار دشواری است، و هرگز اتفاق نظری درباره آن به وجود نیامده است. شاید یکی از جامع‌ترین تعریف‌ها این باشد که بگوییم: "مجموعه تظاهرات هنری هر قوم که در قالب کلام ریخته شده است ادبیات آن قوم یا ملت به شمار می‌آید" از این تعریف نتیجه می‌شود که ادبیات هر قوم الزاما به تار و پود گذشته آن قوم وابسته است و به همین سبب تا حد زیادی به فرهنگی که آفریننده آن است اختصاص دارد، یعنی منعکس‌کننده افکار، عقاید و مسائل قومی است که خالق آن است.^۲

ادبیات کودکان

ادبیات کودکان در اصل با تعریفی که از ادبیات به معنای اعم شده، تفاوتی ندارد، یعنی در کیفیت نه تنها ادبیات کودکان نباید چیزی از ادبیات بزرگسالان کمتر داشته باشد بلکه از آن جا که برای انسانی جوان و کم تجربه آفریده می‌شود باید عالی‌تر و سازنده‌تر باشد.

آن چه ادبیات کودکان را از ادبیات بزرگسالان متمایز می‌کند تفاوتی است که بین نیازها و امکانات کودکان و بزرگسالان وجود دارد. در عین حال به علت وجوه مشترکی که در نیازهای اولیه کودکان اقوام مختلف وجود دارد، اختصاصی و قومی بودن ادبیات کودکان تا حد زیادی تحت الشعاع نیازهای مشترک فرزندان ملل قرار می‌گیرد.

به همین سبب است که وجوه مشترک بسیاری در قصه‌های اقوام مختلف دیده می‌شود. همانندی ادبیات کودکان در میان ملتهای گوناگون دو علت اصلی دارد:

- نخست آن که ارزش‌های اصیل انسانی میان مردم روی زمین کم و بیش یکسان است.
- علت دوم گسترش ادبیات از طریق ارتباط بین ملتهاست.^۳

هدف ادبیات کودکان

هدفهای ادبیات کودکان از هدفهای مردمی که آن را می‌سازند جدا نیست، و بر اساس کتاب‌گذری در ادبیات کودکان عمده آنها عبارتند از:

۱. طرز گردآوری فرهنگ مردم - ص ۱.

۲. گذری در ادبیات کودکان - ص ۱.

۳. همان مأخذ قبلی - ص ۲.

- ۱- آماده کردن طفل برای شناختن، دوست داشتن و ساختن محیط.
- ۲- شناساندن طفل به خویشتن، ایجاد احترام به اصالت انسانی و میل به اعتلای مداوم.
- ۳- سرگرم کننده و لذت بخش بودن.
- ۴- علاقه مند کردن طفل به مطالعه و ایجاد عادت به آن.^۱

ادبیات کودکان در طول زمان

ادبیات کودکان زمان شروع معینی ندارد... از زمانی که مادر و طفل وجود داشته است شکلی از ادبیات کودک نیز وجود داشته است، مادر برای آرام کردن کودکش از کلام و آهنگ استفاده کرده است و مجموعه‌های دلنشین لالائی‌ها بدین نحو پدید آمده‌اند، مثلها و داستان‌های ساده کودکان مطالبی بوده‌اند که مادران برای سرگرم کردن اطفال خویش می‌گفته‌اند.

میل به تربیت نسل جوان و انتقال تاریخ قوم به آنان شاید دلیل به وجود آمدن داستان‌های حماسی و قهرمانی ملل شد. در این مرحله از تاریخ تمدن بشر وظیفه اساسی تربیت برعهده پیران قوم بوده است. این‌ها گاه برای مطرح کردن مسائل زندگی انسانی و گاه برای نشان دادن خصایص انسانی، داستان‌هایی به شعر و نظم می‌پرداختند و بازگو می‌کردند. این افسانه‌ها و داستان‌ها سینه به سینه و از نسلی به نسل دیگر می‌رسید و گاه از زبان داستانگویی دوره گرد شنیده می‌شد و به این طریق افسانه‌های اقوام مختلف سفر دراز خویش را نه فقط در طول قرون و اعصار بلکه در گستره زمین آغاز کردند.

هر بار که افسانه‌ای بازگو می‌شد یا شعر و سرگذشتی را که کسی از پدر بزرگش شنیده بود، برای نوازش تعریف می‌کرد دانسته و ندانسته در آن تغییراتی می‌داد... به این ترتیب قصه‌ها و مثلها و داستان‌های ملل تا آن جا به هم آمیخت که امروز دیگر بازشناختن یکی از دیگری کار دشوار است. سادگی و اصالت افسانه - متعلق به هر جا که باشند - شنونده را به خود جلب می‌کند، شاید به همین علت است که در فراز و نشیب‌های تاریخ زنده مانده‌اند.

این گنجینه عظیم بشری قرن‌ها پس از اختراع چاپ به صورت مجموعه‌های نوشته شده درآمد، گرچه بارها نویسندگان بزرگ کوشیده بودند افسانه‌ها را به زبان خویش بازنویسی کنند ولی مردم، همان نوع ساده آنها را که از مادر بزرگها می‌شنیدند بیشتر می‌پسندیدند و بازنویسی‌ها را برای دانشمندان و ادبا کنار می‌گذاشتند.^۲

پیوند ادبیات عامیانه و تاریخ

در مورد سابقه کهن ملت ایران و در نتیجه قدمت ادبیات، در کتاب "گذری در ادبیات کودکان" آمده است "قدمت ملت ما (ایران) طبیعتاً ایجاب می‌کند از منبع بسیار غنی ادبیات عامیانه برخوردار باشیم،

۱. گذری در ادبیات کودکان، ص ۲.

۲. گذری در ادبیات کودکان، صص ۵ و ۶.

خاصه این که در این سرزمین از دیرباز اقوام و طوایف مختلف دوش به دوش هم زیسته‌اند و در نتیجه در طرز تفکر و فلسفه زندگی یکدیگر تأثیر بسیار داشته‌اند.

ادبیات عامیانه ما مانند ادبیات مردم در هر نقطه دیگر گیتی آینه‌ای است تمام نما از خصوصیات خلقی و مسایل و راهنمایی‌های این اقوام کهن.

اگر در لالائی‌های مادرانه اثری از غم تنهایی دیده می‌شود، ملتهامان جلوه گر طبع شوخ، تیزاندیش و طنزپسند ایرانی است و در افسانه‌ها، بخصوص افسانه‌های حماسی، روح بلند و آزادی طلب مردمی دیده می‌شود که همواره کوشیده‌اند زیر بار زور نروند و به هر وسیله دست افکنده‌اند تا موجودیت خویش را ثابت و حفظ کنند.

این گنجینه عظیم، قرن‌ها سینه به سینه از دهان مادر بزرگان به گوش نوه‌ها می‌رسیده است، و گاه و بیگاه، نویسنده‌ای از آنها الهام می‌گرفته است و از تلفیق داستانی عامیانه با تفکرات خویش، اثری جدید به وجود می‌آورده است. از این قبیل اند آثاری چون "مرزبان نامه" و "شاهنامه فردوسی"^۱

داستان‌های دینی و ادبیات عامیانه

نمی‌توان صحبت از ادبیات عامیانه کرد ولی داستان‌های دینی رایج بین مردم را نادیده گرفت، این داستان‌ها که زاینده فکر ابتدایی و ایمان راسخ مردم بوده‌اند. گرچه پُر از خرافه و تعصبند ولی غذایی هستند که هنوز در میان مردم - خاصه در روستاها - طرفداران بسیار دارند.^۲

گردآوری داستان‌های عامیانه

کسی که اولین بار داستان‌های ایرانی مخصوص کودکان را جمع‌آوری و منتشر ساخت "صبحی مهدی" بود وی از طریق رادیو و برنامه‌اش با بچه‌های این کشور تماسی مستقیم برقرار کرد و از آنها درخواست کرد که در راه گردآوری داستان‌ها به او کمک کنند، بچه‌ها دعوتش را پذیرفتند و از گوشه و کنار سیل داستان‌ها و مثل‌ها و ترانه‌ها به سویش روانه گشت، صبحی از فراموش شدن داستان‌ها جلوگیری کرد و همه آنها را به چاپ رساند.^۳

همین جا لازم است اشاره شود که صبحی اولین کسی نبود که به جمع‌آوری ادبیات عامیانه در ایران دست زد.

صادق هدایت سالها قبل از او این کار را کرده بود. ولی صبحی کسی بود که ادبیات عامیانه را برای کودکان و نوجوانان جمع‌آوری کرد و از این رو کارش را می‌توان همدیف کار برادران گریم در آلمان و شارل پرو در فرانسه دانست با وجود این مجموعه صبحی را به هیچ وجه نمی‌توان بهترین بازنویس از

۱- همان، ص ۲۱.

۲- همان، ص ۲۱.

۳- همان، ص ۲۱.

ادبیات عامیانه ایرانی دانست، زیرا این نوشته‌ها چیزی است بین یک اثر عامیانه و یک بازنویس خلاق.^۱ مرحوم استاد انجوی شیرازی درباره کارهای صبحی مهدی می‌نویسد: «اما افسوس! که صبحی بر خلاف موازین علمی، چند روایت از یک قصه را بر روی هم می‌ریخت و از آنها روایتی به سلیقه خود می‌ساخت، و در استخوان بندی، لهجه، عبارت و ترکیب قصه تصرفاتی ناروا می‌کرد و چون بایگانی اسناد نداشت، اصل سندها را هم نگاه می‌داشت... با این همه اگر او هم این کار را انجام نمی‌داد چه بسا که اکنون بسیاری از همین روایات از میان رفته یا فراموش شده بود.»^۲

افسانه‌های عامیانه

از زمانهای بسیار قدیم میان مردم اقوام مختلف افسانه‌های بسیار نقل می‌شده است، این افسانه‌ها سینه به سینه و نسل به نسل منتقل شده‌اند تا به ما رسیده‌اند. بیان افسانه‌های عامیانه طبعاً به گفتار عادی نزدیک است زیرا قرن‌ها پیش از چاپ و حتی قبل از وجود خط و فن کتابت وجود داشته‌اند، این قصه‌ها نه فقط در طول زمان سفر کرده‌اند بلکه به کمک نقالان و فروشندگان دوره گرد و همراه کاروانیان از دیاری به دیار دیگر رفته‌اند. در اثر همین مسافرت در زمان و مکان از صورت اولی خویش درآمده‌اند و در هر زمان و محلی مطابق احتیاجات روانی و اجتماعی مردم تغییر شکل یافته‌اند.

فصول مشترک افسانه‌ها

مطالعه در افسانه‌های ملل، فصول مشترک زیر را در آنها روشن می‌سازد:

۱- افسانه‌های عامیانه یک قوم نمایشگر عقاید به آداب و رسوم آن قوم، و مبین احساسات و دید مردم آن نسبت به مسایل زندگی است. چون این افسانه‌ها محبوب‌ترین افسانه‌های بین مردم هستند گزاف نخواهد بود اگر بگوئیم خود به خود نقش سازنده دارند.

۲- در بیشتر افسانه‌های ملل خصایل عالی انسانی از قبیل فروتنی، جوانمردی، سخاوت، شجاعت و محبت مورد ستایش قرار می‌گیرد در همه این افسانه‌ها خواننده می‌بیند که این صفات نیکو اگر چه ممکن است گاه سبب مشکلات و سختی‌هایی بشوند، ولی همواره در پایان پیروزند، در هیچ افسانه عامیانه از هیچ ملت و قومی دیده نشده است که ظالمی زورگو پیروز گردد، یا جبرونی متملق به هدف خویش نائل گردد.

۳- افسانه‌های عامیانه معمولاً از طرح خاصی پیروی می‌کنند، شروع و پایان مخصوص به خود دارند.

شخصیت‌های اصلی داستان اغلب در همان چند جمله اول معرفی می‌شوند.

۱- گذری در ادبیات کودکان، ص ۲۱.

۲- گذری و نظری در فرهنگ مردم، ص ۱۸.

- ۴- ماجرا در افسانه‌های عامیانه نقش بسیار مهمی را برعهده دارد، وقایع چون دانه‌های ریز یک زنجیر تند و سریع یکی پس از دیگری قرار می‌گیرد و هرگز شنونده یا خواننده را با جمله سازی های زیاد و توضیحات و توصیفات بی فایده معطل نمی‌گذارد.
- ۵- تکرار یکی دیگر از خصوصیات برجسته داستان های عامیانه است، تکرار نه فقط در سبک نگارش بلکه اغلب در ساختمان افسانه‌ها هم مؤثر است.
- ۶- افسانه‌های ملل نویسنده خاصی ندارند، زیرا سالها، بلکه قرن‌ها پس از به وجود آمدن جمع آوری و نگاشته شده‌اند.^۱

تنوع افسانه‌ها

تنوع افسانه‌های عامیانه نشانه گسترش عظیم تخیل انسانی است. از طرف دیگر این افسانه‌ها به علل مختلف برای برآوردن احتیاجات گوناگون مردم، خلق شده‌اند گروهی از آنان برای سرگرم کردن خردسالان ساخته شده‌اند، دسته‌ای برای پندآموزی و تربیت نونهالان به وجود آمده‌اند، بعضی از افسانه‌ها نیز جنبه‌ی فلسفی و دینی دارند، از این رو طبقه بندی افسانه‌های عامیانه کار آسانی نیست. ولی شناختن انواع آنها بسیار لازم است.^۲

افسانه‌های عامیانه یکی از غنی‌ترین منابع ادبیات کودکان به شمار می‌رود، به شرط این که بتوانیم از میان هزاران افسانه عامیانه بهترین و دلنشین‌ترین را برای سنین مختلف انتخاب کنیم و به زبانی روایت کنیم که برای شنوندگان کم تجربه قابل فهم و لذت بخش باشد. افسانه‌های خوب عامیانه را باید به عنوان نمونه‌ای از ادبیات اصیل هر کشور به کودکان دبستانی شناساند و آنها را به مطالعه افسانه‌های ملل تشویق کرد، تا از این راه به حکمت زندگی، عقاید، اخلاق و خلق و خوی مردم جهان پی ببرند، در دنیای ما اهمیت مطالعه افسانه‌های ملل برای اطفال به آن پایه رسیده است که متخصصان فن این نوع مطالعه را بهترین وسیله برقراری تفاهم بین المللی دانسته‌اند.^۳

در سالهای اخیر مجموعه‌هایی از داستان های عامیانه، گردآوری و منتشر شده است که می‌توان از "داستان های ایرانی، عروسک سنگ صبور، گل به صنوبر چه کرد" تألیف انجوی شیرازی نام برد. مهدی آذر یزدی هم یکی دیگر از نویسندگان کودکان بود که داستان های قدیمی را برای بچه‌ها بازنویسی می‌کرد و مجموعه‌ای تحت عنوان "قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب" فراهم آورد.

شعرها و ترانه‌های عامیانه

شعرها و ترانه‌های عامیانه، به دلیل سادگی ساختمان، صمیمیت بیان، فراوانی عاطفه و مردمی بودن

۱- گذری در ادبیات کودکان، ص ۶۶ و ۶۷.

۲- همان، ص ۶۸.

۳- همان، ص ۷۲.

سوزها و موضوعها، و داشتن وزن های مختلف، حالتی دارد که به راحتی از دهان بزرگترها به ذهن بچه ها انتقال می یابد و تکرار می شود، شعرهای عامیانه در جشنها و اعیاد، هنگام گشت و کار، تولدها و وفات ها، عروسی ها و... که بچه ها و بزرگترها همدوش هم هستند خوانده می شود و نیاز به یاد دادن و یادگرفتن ندارد.

مَثَل ها، چیستان ها و لالائی ها

نوعی از اشعار عامیانه مثل مَثَل ها، چیستان ها برای بچه ها کاربرد دارد، هرچند شعر عامیانه، در سطحی گسترده در ذهن بچه ها راه پیدا کرده است، اما هر شعر عامیانه ای شعر کودکان نیست. هرکدام از شعرها و ترانه های عامیانه می تواند منبع الهام بخش مهمی باشد و مقدمات دلنشینی شعر کودکان را فراهم آورد. شاعر کودکانه سرا می تواند با بهره گیری از اوزان کوتاه، کلمات صیقل یافته، ترکیبات عامیانه و صمیمیت موجود در شعرهای عامیانه به خلق آثاری نو پردازد که ریشه در ترانه ها و شعرهای عامیانه داشته باشد. اما شعرهای عامیانه، هنری ابتدایی و حساب نشده هستند که برای بچه ها سروده نشده اند، شعرهای عامیانه سراینده مشخصی ندارند، از درون مردم جوشیده اند و سینه به سینه نقل شده اند و صیقل یافته اند...

از میان اشعار عامیانه "مَثَل ها" و "چیستان ها" بیشتر از بقیه انواع شعر و ترانه عامیانه به کار بچه ها می آمده است. چیستان ها هم جنبه آموزشی داشته و هم جنبه بازی. اما نگاهی به محتوای چیستان ها ما را به این نکته می رساند که اغلب چیستان ها هم مثل لالائی ها بیان کننده نظرها، نیازها و پیام های بزرگسالانه هستند که به دلایل مختلف، از جمله وزن و آهنگ و عمومیت، به دنیای بچه ها هم راه یافته اند، اما مَثَل ها وضع متفاوتی دارند.

شاید در میان شعرها و شعرواره هایی که در حیطه ادبیات عامیانه جا می گیرند، مثلها بیش از انواع دیگر شعر عامیانه، کودکان را مخاطب قرار داده اند و مورد توجه بچه ها قرار گرفته اند.^۱

مَثَل ها

مثلها داستان واره های منظوم و موزونی هستند که لزوماً معنی و پیام خاص ندارند، بیشتر ریتم و آهنگ تکرار آنهاست که سبب جذب بچه ها می شود.

یکی از این مَثَل ها را که بسیار شنیده ایم در این جا نقل می شود:

اَتَل مَثَل تو توله

گاو حسن چه جوهره

نه شیر داره نه پستون

شیرشو بُردن هندوستون

۱. ادبیات کودکان و نوجوانان دوره کاردانی تربیت معلم، تألیف مصطفی رحماندوست، ۱۳۷۲.

دختر گرجی بستون
 اسمشو بذار عم قزی
 دور کُلاش قرمزی
 یه چوبی زدم به بلبل
 صداش رفت استانبول
 استانبولم خراب شد
 دل بی بی جان کباب شد

این مثل معنی خاصی را تعقیب نمی‌کند و پیامی هم ندارد اما کودکانه است و برای بچه‌ها دلنشین. شعرهای عامیانه هرچند مستقیماً "برای کودکان و نوجوانان سروده نشده‌اند اما از میان انبوه ادبیات عامیانه به وسیله خود بچه‌ها انتخاب شده، تکرار می‌شوند.

نمونه دیگری از ترانه‌های عامیانه: ترانه‌ای که به منظور خنده و تفریح ساخته شده است:

یکی بود، یکی نبود
 سرگنبد کبود، پیرزنی نشسته بود،
 اسبه عصار می‌کرد، خره خراطی می‌کرد،
 سگه قصابی می‌کرد، گربه بقالی می‌کرد،
 شتره نمدمالی می‌کرد،
 پشه رقاصی می‌کرد، کارتونه، بمبازی می‌کرد،
 مورچه ماسوره می‌کرد، مادرش ناله می‌کرد،
 فیل اومد به تماشا، پاش سرید به حوض شا.
 افتاد و دندونش شیکس،
 گفت: "ننه جون دندونکم، از درد دندون دلکم،
 اوسای دلاک را بگو، مرد نظر پاک را بگو،
 تا بکشد دندونکم."
 روایت دیگری از این ترانه:

یکی بود، یکی نبود، سرگنبد کبود، خاله موش نشسته بود،
 خره خراطی می‌کرد، شتره نمدمالی می‌کرد،
 فیل اومد به تماشا، افتاد و دندونش شکست،
 گفت چه کنم، چاره کنم، رو به دروازه کنم، صدای بزغاله کنم.
 از مثل های محلی هم نمونه‌ای نقل می‌کنم:
 اَفَتَو شُد،

مَهتو شد،
 بی بی سوار گو شد،
 آقا سوار کَره خر،
 مُو بیل ور مداؤم،
 تو تَبَر،
 بِرِم به جنگ اِستا صَفَر.

لالایی ها

لالایی سخن موزون و آهنگ دار است که مادر برای خواباندن فرزندش زمزمه می کند، کلمات ساده و حرفهای بی پیرایه ای است که بازگو کننده موضوعات خودمانی زندگی است و چون بر زبانِ مادر می گذرد، با آمیزه ای از عشق و احساس همراه است که گوش کودک را می نوازد و در جانش اثر می گذارد و آرام آرام او را به خوابی عمیق و راحت فرو می برد. در اصطلاح عامیانه ما "لالاشدن" به معنی خواباندن، و "لالا کردن" به معنای خواباندن به کار می رود. به نقل چند نمونه از لالائی ها اکتفا می کنم.

گدا اومد در خونه	لا لا لا گلِ پونه
خودش رفت و سگش اومد	نوش دادیم، خوشش اومد
چخش کردیم، بدش اومد	

یا در این لالایی محلی بیرجندی آرزوی قرآن خواندنِ کودک را از زبانِ مادر می شنویم:	
الا لا لا گلِ آلو	درختِ سیب و زردآلو
گلِ آلو ره آو بُرده	دلِ لیلی ره خَو بُرده
الا لا کلانک شی	تو ور مکتب روانک شی

تو قرآن در بغل گیری
 تو ور کوچه روانک شی

آهنگ لالائی های مهربان، نرم و آرام بخش است، و مضمون ساده و بی پیرایه ای دارد، پیامی که مادر در این لالائی ها می فرستد در تن و جان کودک اثر می گذارد و پیوندی احساسی و توصیف ناپذیر بین مادر و فرزند به وجود می آورد، به طوری که کودک هنوز زبان به سخن باز نکرده است، صدای مادرش را در میان صداهای دیگر می شناسد.

کودک و بازی های کودکانه

لفت و دلبستگی کودک به بازی امری مسلم و روشن است، در مقامی که بزرگسالان با انواع بازی و سرگرمی، خویشتن را مشغول می سازند تا از تلخی و ترش رویی زندگی روزمره بکاهند، کودک به طریق

اولی به بازی نیاز دارد و از آن لذت می‌برد.

در فرهنگ مردم ایران بدین نکته نیز عنایت شده است، و بخشی از آموختن رفتار و پندار و گفتار و کردار کودک و مسائل گوناگون مربوط به زندگی در قالب ترانه ریخته شده است آن هم با تنوع فراوان. در این بازی ها هم مانند لالائی ها و ترانه ها هدف اصلی، آموزش و تربیت است، اما در هیچ یک به سبک بزرگسالان نباید دنبال نتیجه گیری منطقی رفت. در این بازی ها کودک با حوادث خنده آور و اتفاقات شیرین و مضحک سروکار دارد، بازی هم همیشه باخوشی و سادگی جمعی پایان می‌گیرد، ولی به وسیله همین بازی ها - که به ظاهر جز بازی و سرگرمی منظوری ندارد - باز کودک ساختن جمله را به آسانی یاد می‌گیرد و افراد و اشیا و مفاهیم را می‌شناسد.

چیستان (یا واگوشک)

چیستان یکی از بهترین و سالمترین وقت گذرانی و وسیله تشحیذ ذهن و تقویت هوش همگان به ویژه کودکان و یکی از سرگرمی های دلخواه بچه ها و جوابگوی بی حوصلگی آنان است. همین که پای امتیاز به میان آمد. قُرُقَر و بی حوصلگی فراموش می‌شود و هر بچه ای می‌کوشد تا معماهای مشکل را خود حل کند، و بین بچه ها بر خود بیالند و مورد تحسین حاضران قرار گیرد.

مثلاً هر کی گفت این چیه واقعا با هوش است:

صندوقچه ملک معصوم، می‌برند به هندوستان، لا به لاش طلاکاری.

دونه هایش چه مرواری؟

- جواب (انار) است.

مثال دیگر...

این برکوه سفیدپلو، آن برکوه سفیدپلو،

میان کوه، زردپلو؟

- جواب (تخم مرغ) است.

ضرب المثل های عامیانه

در پایان گزیده ای از ضرب المثل های عامیانه را که جنبه تربیتی دارند بدون هیچ اظهار نظری نقل می‌شود. چرا که برخی از پژوهش های فرهنگ مردم، تحقیق و جستجو در ضرب المثل ها و حکمت های عامیانه است که از طریق آن می‌توان به جنبه های مختلف زندگی فکری و اجتماعی مردم پی برد. آن چه را در این جا باید یادآور شد این است که در ضرب المثل های عامیانه از توصیه های روان شناسان و علمای تعلیم و تربیت خبری نیست، بلکه هر ضرب المثل عامیانه نتیجه تجربه مردم و دقت خردمندان روستایی در مسایل تربیتی است و بیان دیدگاههای افراد مسن و با تجربه، برای به بارآوردن فرزندان صالح و شایسته است.

- بچه هر چند عزیزه، ادب از او عزیزتره.

- هر چیزی از خُرد کی.
- جوجه جیک جیک را از پدر و مادر خود یاد می‌گیرد.
- به بچه خود بگوید گل که دیگران بگویند گل بادم.
- بچه‌ها را تا هفت سال از آب و آتش نگه دارید.
- انار هزار دانه دارد و هر دانه جای خود دارد.
- حرف بچه و حکم حاکم یکی است.
- بچه‌ها زود قهر می‌کنند، زود آشتی می‌کنند.
- بچه جوزه، نواسه (نواده) مغز جوزه.
- حرف قرص از بچه پرس.
- فرزندِ کسان نمی‌کند فرزندی
- گر طوق طلا به گردنِ او بندی



کتابنامه

- ۱- انجوی شیرازی. سید ابوالقاسم. گذری و نظری در فرهنگ مردم. انتشارات اسپرک، تهران، ۱۳۷۱.
- ۲- ایمن، لیلی، خمارلو، توران و دولت آبادی، مهدخت. گذری در ادبیات کودکان، تهران. شورای کتاب کودک، ۱۳۵۵.
- ۳- رحماندوست، مصطفی، ادبیات کودکان و نوجوانان، کتاب درسی دوره کاردانی تربیت معلم - تهران، ۱۳۷۲.
- ۴- نجوا (انجوی)، الف. فرهنگ مردم و طرز گردآوری و نوشتن آن. تهران، آذر ۱۳۴۷.

هنگامه‌های هوشمندی و آفرینندگی ادبی در کودکان و نوجوانان

(دیدگاهی در پرورش هوش و آفرینندگی)

دکتر محمدمهدی خدیوی زند (عضو فرهنگستان علوم ج.ا. ایران)

پرسش‌ها

در دیدگاهی که درباره هوش و آفرینندگی داریم به پرسش‌هایی چند پاسخ می‌دهیم:

- خاستگاه هوش و آفرینندگی در کودکان و نوجوانان کجاست و چگونه است؟
 - چگونه می‌توان هوشمندی و آفرینندگی ادبی را در کودکان پرورش داد؟
 - چگونه می‌توان به هوش و آفرینندگی، گستردگی و ژرفا بخشید؟
 - کودکان و نوجوانان چگونه در سخن گفتن، سرودن و داستان‌پردازی به آفرینندگی می‌رسند؟
 - چگونه توانایی‌های هوشمندی و آفرینندگی در کودکان و نوجوانان در موارد یاد شده دچار آسیب و ناتوانی می‌شود؟
 - با چه معیارهایی توانایی هوشمندی و آفرینندگی را در آثار ادبی کودکان و نوجوانان روشن و متمایز کنیم؟
- واژه‌ها: هوش، آفرینندگی، فرانگری شهود، کودک، نوجوان.

هوش

هوش توانایی مشاهده کردن، پرسیدن و پاسخ‌یابی نمودن است. مشاهده کردن تماس بی واسطه به باری یک یا چند حس با اشیاء و افراد جهان: بوییدن، چشیدن، لمس کردن، دیدن و شنیدن هر یک نوعی مشاهده است:

توان هوشمندی: نوزاد با گرفتن، مکیدن و تکان دادن دستها و پاها توان هوشمندی خود را بکار می‌گیرد، همزمان به مشاهده می‌پردازد، پرسش می‌کند و پاسخ‌یابی می‌نماید: اگر هنگامه مکیدن شیر را مورد توجه قرار دهیم هر مکش در واقع مشاهده‌ای است (تماس لبها با پستان). پرسشی است (تلخ است

یا شیرین) پاسخی است (شیرین و مکیدنی است یا تلخ و واپس زدنی است) هنگامه‌های مشاهده، پرسش و پاسخ مجتمع‌های روان فضایی را می‌سازد که در رابطه نوزاد با جهان برون و درون او پیدا می‌شود. در این گونه مجتمع‌ها مشاهده کردن، پرسیدن و پاسخ یابی، منشور بلورین سه بعدی را می‌سازند که از هر سطح، سطوح دیگر نمایان است. در مشاهده کردن، پرسش و پاسخ، در پرسیدن مشاهده و پاسخ است و در هر پاسخ، مشاهده و پرسشی نهفته است. این‌ها در آغاز، از هم، درهم و باهم اند، رفته رفته جدا، متمایز و روشن می‌گردند و در چهار وضعیت در حالت‌ها و رفتارهای کودکی و نوجوانی، جوانی و بزرگسالی نمایان می‌شوند:

۱- برون فکنی: حالت‌ها و رفتارهایی است که به دیگران و چیزها نسبت می‌دهد و یا مشاهده می‌کند که آنها به او و به یکدیگر نسبت می‌دهند.

۲- برون نمایی: حالت‌ها و رفتارهایی که در رابطه با دیگران و چیزها نشان می‌دهد و یا مشاهده می‌کند که آنها در رابطه با او و یکدیگر نشان می‌دهند.

۳- درون فکنی: حالت‌ها و رفتارهایی است که به خود نسبت می‌دهد و یا مشاهده می‌کند که دیگران به خود نسبت می‌دهند.

۴- درون نمایی: حالت‌ها و رفتارهایی است که در خود نشان می‌دهد و یا مشاهده می‌کند که دیگران و چیزها در خود نشان می‌دهند.

آفرینندگی

آفرینندگی تلاش‌های هوشمندی است که آزادانه، آگاهانه، و خودخواست بروز می‌کند

هر چه هنگامه‌های هوشمندی (مشاهده، پرسش و پاسخ) با آزادی، آگاهی و خودخواستگی همراه باشد آفرینندگی پرتوان‌تر است. تلاش‌های آفرینندگی و آفرینش‌های آن در چهار وضعیت یاد شده چنین است:

۱- آفرینش‌های برون فکنانه: حالت‌ها و رفتارهایی که در تلاش‌های هوشمندانه (مشاهده، پرسش و پاسخ) به چیزها و دیگران نسبت می‌دهیم و یا دیگران و چیزها به هم نسبت می‌دهند: رودخانه خروشان و ناآرام

است، آدمی حسود و ترسو است و...

سیر یک روز طعنه زد به پیاز
که تو مسکین چقدر بدبویی
دیگ به دیگ می‌گوید چقدر سیاهی.

هر که نقش خویشتن بیند درآب
برزگر بساران و گازر آفتاب

۲- آفرینش‌های برون نمایانه: حالت‌ها و رفتارهایی است که در تلاش‌های هوشمندانه در رابطه با چیزها و دیگران دارد و یا آنها با او و با یکدیگر نشان می‌دهند: سنگ را پرتاب کرد و شیشه را شکست، با

او دست داد و همکاری کرد.

کودکی کوزه‌ای شکست و گریست که مرا پای خانه رفتن نیست

طالع اگر مدد کند دامنش آورم به کف وربکشم زهی طرب، وربکشد زهی شرف

۳- آفرینش های درون فکنانه: حالت ها و رفتارهایی است که در تلاش های هوشمندانه به خود نسبت می‌دهد و یا مشاهده می‌کند که دیگران به خود نسبت می‌دهند: دلتنگم، غمگینم، خسته‌ام، می‌ترسم.

ای کاروان آهسته ران کا آرام جانم می‌رود آن دل که با خود داشتم با دلستانم می‌رود

در رفتن جان از بدن گویند هر نوعی سخن من خود به چشم خویشتن دیدم که جانم می‌رود

۴- آفرینش های درون نمایانه: حالت ها و رفتارهایی است که در تلاش های هوشمندانه به خود نسبت می‌دهد و یا مشاهده می‌کند که دیگران به خود نسبت می‌دهند: دست و پایم می‌لرزد، گریه می‌کند، زیاد حرف می‌زند، سرخ و داغ می‌شود.

شب تاریک و بیم موج و گردابی چنین هایل کجا دانند حال ما سبکباران ساحلها

پاک کن چهره حافظ بسر زلف زاشک ورنه این سیل دمامد ببرد بنیادم

فرانگری شهودی

فرانگری شهودی: توانایی با هم نگری آزادانه، آگاهانه و خودخواست خود، چیزها و دیگران است. فرانگری شهودی ناب در همه موقعیت ها و وضعیت های خواب و بیداری با ما، درما و از ما است. هم اکنون که این جا نشسته‌ایم، بر جایگاه وضع نشستن، تلاش ها و روابطی که با اطراف خود داریم فرانگرانه شهود داریم. وضعیت فرانگری شهودی در رؤیاها روشن تر و متمایز تر است. هر رؤیا مانند نمایشی است که در آن همه چیز: بازی ها، بازیگران، حالت ها، رفتارها، نقش ها و... را رؤیابین نمودی از خود می‌آفریند، در هم می‌آمیزد، با هم می‌سازد، کوچک و بزرگ می‌کند، حالت ها و رفتارها، احساس ها، هیجان ها، تعارض ها، میل ها، وهم ها، خیال ها، آرزوها و خواستهای خود را بکار می‌گیرد و در همه حال فرانگرانه شاهد تمام چیزهایی است که آفریده است.

در فرانگری شهودی آزادی، آگاهی و خواست یکسان و این همانی دارند: آزادی، آگاهی و خواست است. آگاهی، خواست و آزادی و خواست، آگاهی و آزادی است. هنرمند در موضع فرانگری شهودی خدای گونه تلاش می‌کند، بر آفریده‌ها، آفرینش ها و آفرینندگی خود اشراف دارد و ناظر بر همه چیز است: تلاش های افسانه‌پردازی، نقاشی، نمایش، شعر، رقص، ترانه، آواز، نوشتن، خواندن و...

هنگامی به کمال می‌رسد که هنرمند همچنان که در رؤیا با فرانگری شهودی به آفرینش می‌پردازد، در بیداری نیز فرانگرانه شاهد تلاش های هوشمندانه آفرینندگی خود باشد.

پرسش های فرانگرانه شهودی:

در هنگامه های فرانگرانه شهودی، هر یک از ما موقعیت ها و وضعیت هایی را که داریم و همزمان مشاهده می‌کنیم به پرسش می‌گذاریم و پاسخ یابی می‌نماییم: در این جا و اکنون چه می‌کنیم؟ چه می‌کردم؟ و چه می‌خواندم؟ منظورم از آمدن، رفتن و بودن در این جا و در این جهان چه بوده است؟ تلاش هایی که امروز می‌کنم چه جهت و معنایی دارد؟ به چه کار خواهد آمد؟ در پهنه زمین چه کسانی، کجا و چگونه تلاش می‌کنند؟ اگر من آن جا باشم و یا نباشم چه می‌شود؟ اگر آن چیز را می‌داشتم و یا نمی‌داشتم چه می‌شد؟ من و همه کسان و چیزهای دیگر، چه و چگونه بوده‌ایم؟ چه و چگونه هستیم؟ چه و چگونه خواهیم بود؟ زمان، مکان، حرکت، سکون، هستی، نیستی و... چگونه‌اند، چه خواهند بود و منظور از آنها چیست؟... با پرسش های فرانگرانه شهودی، هوشمندی و آفرینندگی به برترین موقعیت و وضعیت خود می‌رسند، اندیشه را در قلمرو آفرینش های فلسفی، عرفانی و دانشی می‌برد، خیام و حافظ در چنین وضعیتی بودند. به پرسش می‌پرداختند:

به پرسش های خیام گوش کنید:

وز بردن من جاه و جلالش نفزود	ز آوردن من نبود گردون را سود
کاوردن و بردن من از بهر چه بود؟!	از هیچ کس نیز دو گوشم نشنود



دیدم دوهزار کوزه گویا و خموش	در کارگه کوزه گری رفتم دوش
کو کوزه گرو کوزه خر و کوزه فروش	ناگاه یکی کوزه برآورد خروش

و به پرسش های حافظ گوش دهید:

مرا در منزل جانان چه امن عیش؟ چون مردم
جرس فریاد می‌دارد که بریندید محملها
شب تاریک و بسیم موج و گردابی چنین هایل
کجا دانند حال ما سبکباران ساحلها

یاری اندرکس نمی‌بینم یاران را چه شد؟!
 دوستی کی آخر آمد دوستان را چه شد؟!
 آب حیوان تیره گون شد خضر فرخ‌پی‌کجاست
 خون چکید از شاخ گل باد بهاران را چه شد؟!
 کس نمی‌گوید که یاری داشت حق دوستی
 حق شناسان را چه حال افتاد یاران را چه شد؟!
 لعلی از کان مروت برنیامد سالهاست
 تابش خورشید و سعی باد و باران را چه شد؟!
 شهریاران بود و خاک مهربانان این دیار
 مهربانی کی سرآمد شهریاران را چه شد؟!
 گوی توفیق و کرامت درمیان افکنده اند
 کس به میدان در نمی‌آید سواران را چه شد؟!
 صدهزاران گل شکفت و بانگ مرغی برخواست
 عندهایان را چه پیش آمد هزاران را چه شد؟!
 زهره سازی خوش نمی‌سازد مگر عودش بسوخت
 کس ندارد ذوق مستی می‌گساران را چه شد؟!
 حافظ اسرار الهی کس نمی‌داند خموش
 از که می‌پرسی که دور روزگاران را چه شد?!

رهنمودها

اگر بخواهیم توان آفرینشی کودکان و نوجوانان را در سخن گفتن، نوشتن، سرودن، افسانه‌پردازی، طنز و بذله‌گویی و... بارور سازیم تلاش‌هایی چند ضروری است:

۱- می‌گذاریم تا آزادانه، آگاهانه و خودخواست با: انسان‌ها، حیوانها، دشتها، کوهها، جنگلها، گیاهان، گلها، شهرها، خانه‌ها، اشیاء و... رویارو شوند، به مشاهده وضعیت‌های خود و موقعیت‌هایی که دارند بپردازند، پرسش کنند و پاسخ‌یابی نمایند.

۲- برای گسترش دادن و ژرفا بخشیدن به توان آفرینشی و هوشمندی کودکان و نوجوانان تلاش‌های مشاهده کردن، پرسیدن و پاسخ‌یابی را در وضعیت‌های چهارگانه برون فکنی، برون نمایی، درون فکنی و درون نمایی افزایش می‌دهیم و با پرسش‌های فرارنگانه شهودی در موقعیت‌های گوناگون، هوش و آفرینندگی را گسترده‌تر و ژرفا می‌بخشیم: گسترده‌گی آفرینندگی و هوش در فراوانی پرسش‌ها و ژرفای آفرینشی و هوشمندی در زیادی پاسخ‌ها است.

مورد ها: اگر کودک یا نوجوانی در موقعیت هایی قرار گیرد که موارد زیر را مشاهده نماید:

- باد تندی می وزد و شاخه درختی را می شکند.

- گدایی کنار پیاده رو دست دراز کرده است.

- کودکی در حال دویدن به زمین می خورد.

- پیرمردی و پیرزنی در پارک نشسته اند.

به آنها آگاهی می دهیم که آزادانه و به خواست خود می توانند درباره آن چه مشاهده می کنند پرسش نمایند و پاسخ یابی کنند:

۱- پرسش های آفرینشی برون فکنانه: منظور باد از شکستن شاخه درخت چیست؟ شاخه در حال شکسته شدن چه احساسی دارد؟ دست دراز گدا چه می خواهد؟ کودک چه احساس و حالتی دارد؟ پیرمرد و پیرزن به چه فکر می کنند؟ چه احساسی از یکدیگر دارند؟...

۲- پرسش های آفرینشی درون نمایانه: باد شاخه را چگونه و با چه احساسی می شکند؟ منظورش از شکستن چیست؟ شاخه در برابر باد چگونه و با چه احساسی مقاومت می کند؟ دست گدا به سوی چه کسی دراز است و چه می خواهد؟ زمین در برخورد با کودک چه وضعیتی و چه حال و احساسی دارد؟ کودک چگونه در روی زمین می دود؟ پیرمرد و پیرزن روی چه چیزی و چگونه نشسته اند؟ چه احساس و حالتی دارند؟...

۳- پرسش های آفرینشی درون فکنانه: از وزش تند باد و از شکستن شاخه چه احساسی دارم؟ در برابر دست دراز گدا چه حالی پیدا می کنم؟ از دیدن پیرزن و پیرمرد به چه افکاری می پردازم؟ از به زمین خوردن کودک چه احساسی دارم؟

۴- پرسش های آفرینشی درون نمایانه: غم و شادیم را چگونه و با چه رفتاری نشان می دهیم؟ سکوت کردن یا فریادکشیدنش چگونه است؟ وزش باد و شکستن شاخه چه نشانه هایی بر جای می گذارد؟ پیرمرد ها و پیرزن ها با چه حالت ها و رفتاری می نشینند؟ کودکی که به زمین خورد چه حالت و رفتاری را از خود نشان می دهد؟

نمونه

بهر روز ۱۲ ساله، کنار میدان فوتبال مشاهده کرد که منوچهر به زمین خورد فریاد برآورد: "بلند شو" و کمک کرد تا دوستش را به منزل بفرستد. از او خواسته شد تا حادثه را آن طور که اتفاق افتاد و هر چه راکه مشاهده کرده برای دیگران بگوید.

مشاهده: دیدم به زمین افتاده، فریاد کردم، دویدم زیر بغلش را گرفتم ناله می کرد، احمد زد پشت پایش! بهروز چیز دیگری نگفت اطرافیان از او پرسش هایی کردند که هر چند تا در یکی از وضعیت های چهارگانه پرسش های آفرینش را قرار می گیرد:

پرسش ها: منوچهر چه احساسی داشت؟ وضعیت زمین چه بود؟ چگونه می‌دوید؟ آنهایی که آن جا بودند چه کردند، چه می‌گفتند؟ رفقاییش چه حالت و رفتاری نشان می‌دادند؟ احمد چه کرد و چه حالت و رفتاری داشت؟ منظور احمد از پشت پازدن چه بود؟ منوچهر چه گفت و چه کرد؟

پاسخ ها: پاسخ هایی را که بهروز داد، فراهم آوردیم هنگامی که آرام و شمرده بخوانید شما هم آفرینش هوشمندانه او را ستایش خواهید کرد:

- منوچهر کاپیتان است، از همه بهتر بازی می‌کرد، سه نفر دور و برش را گرفته بودند از دو نفرشان رد کرد سومی، احمد، خیلی بدجنس است با من و منوچهر لج است، حسود است... آن روز هم به منوچهر پشت پا زد، این کار خطا است، وقتی منوچهر افتاد، بجای کمک و معذرت خواهی، شروع به خندیدن کرد، خودش توپ را یک راست به طرف دروازه برد، آن قدر دست پاچه بود که گل نکرد، بچه‌ها مسخره‌اش کردند، همه کمک کردیم منوچهر را آرام آرام بلند کردیم، بینی اش خون آلوده شده بود ولی به احمد هیچی نگفت، از کنار او گذشت، سرش را پایین انداخت، می‌خواست بگوید احمد ارزش دیدن هم ندارد...

پرسش های فرانگرا نه شهودی:

اگر بهروز از خود پرسد و یا از او پرسیده شود:

- اگر شما کمک نمی‌کردید چه اتفاق می‌افتاد؟ اگر بخواهیم چنین اتفاقی نیفتد چه باید کرد؟ آیا به زمین خوردن منوچهر جزئی از بازی بود؟

- از این پس با امثال احمد چه می‌خواهند بکنند؟ آیا منوچهر حق دارد انتقام بگیرد؟ چگونه، منظورش چیست؟

تلاش برای پاسخ یابی، بهروز را در موقعیت و وضعیت فرانگری شهودی قرار می‌دهد: هوشمندی و آفرینندگی از قید زمان و مکان رها می‌شوند: آزادانه، آگاهانه و خودخواست گستردگی و ژرفا می‌یابند، بدین ترتیب است که می‌توانیم بال و پر اندیشه کودکان و نوجوانان را بگشاییم و به آنها امکان بدهیم تا در جاودانگی زیبایی ها و هنر به پرواز درآیند.

یادآوری: دیدگاه هنگامه که این گزارش را با تکیه به آن نوشته‌ایم واژه هایی ویژه خود دارد که از برخی یاد کردیم. در این جا معادلی برای آنها پیشنهاد می‌کنیم:

- | | |
|---------------------|----------------------|
| ۱- مجتمع روان - فضا | Context psycho-space |
| ۲- برون نمایی | Extraposition |
| ۳- درون نمایی | Intraposition |
| ۴- هنگامه | Instance |
| ۵- فرانگری شهودی | Meta-Intuition |

تأملی بر مفهوم آشنایی زدایی در ادبیات کودک

دکتر مرتضی خسرو نژاد (دانشگاه شیراز)

چکیده

"آشنایی زدایی" در بحث‌های نظری مربوط به ادبیات کودک، مفهومی مورد مناقشه است. رویکرد ادبیات گرا از این مفهوم - در ادبیات کودک - همان گونه بهره می‌برد که در ادبیات به معنای محض آن رایج است. اما رویکرد کودک گرا چنین تعمیمی را مورد تردید جدی قرار می‌دهد. هدف مقاله حاضر بررسی مفهوم آشنایی زدایی در ادبیات کودک است. مطابق با برداشت این گفتار، آشنایی زدایی در ادبیات کودک مفهومی متمایز از آشنایی زدایی در ادبیات بزرگسال است و بهتر است که برای نمایاندن این تمایز، در بحث‌های نظری ادبیات کودک، از آن، با نام "تمرکز زدایی" یاد شود.

مفاهیم کلیدی: آشنایی زدایی، ادبیات کودک، تمرکز زدایی.

مقدمه

"آشنایی زدایی" مفهومی است که - به نظر می‌رسد - نخست در بحث‌های نظری مربوط به ادبیات مورد گفتگو قرار گرفته است. شاید ژرف‌تر از همه برشت^۱، نمایشنامه نویس آلمانی و اشک洛夫سکی^۲ شکل‌گرای روس در مورد این مفهوم سخن رانده‌اند و مبانی نظری آن را آشکار ساخته‌اند. هم چنین به نظر می‌رسد در ادبیات کودک نیز نخست توسط منتقدین و مؤلفین ادبیات گرا به این مفهوم پرداخته شده است. این منتقدین و مؤلفین که ادبیات کودک را زیر مجموعه‌ای از ادبیات - به مفهوم کلی آن - می‌انگارند در نقدها و تأویل‌های خویش از آثار ویژه کودکان از همان مفاهیم و اصولی بهره می‌برند که معمولاً "در نقد و تأویل آثار ادبی - در مفهوم کلی - استفاده می‌شود.

همچون یک نمونه در عرصه ملی، محمدی در مقاله "فرآیند آفرینش ادبیات و معنای ادبیات کودکان"، پس از تعریف آشنایی زدایی، به معنای یکی از وجوه متمایزکننده سخن ادبی از غیر ادبی، آن را در مورد ادبیات کودک نیز به کار می‌گیرد:

آشنایی زدایی یعنی گرفتن عادت از اشیاء، پدیده‌ها و کنش‌های انسانی و حیوانی. در ادبیات کودکان آشنایی زدایی ابعاد گسترده‌ای دارد. برای مثال سخن گفتن و رفتار غریب جانوران، گیاهان و غیره نوعی آشنایی زدایی است. خلق فضاهای عجیب و غریب در داستان‌های تخیلی نیز

1- Brecht

2- Shklovsky

نوعی آشنایی زدایی است.^(۱)

اما مفهوم آشنایی زدایی در واژگان منتقدین و مؤلفین کودک گرا به گونه‌ای دیگر است. این گروه در همان حال که آشنایی زدایی را همچون یک ویژگی ادبیات بزرگسالان می‌پذیرند. تعمیم بی قید و شرط آن به ادبیات کودک را مورد تردید قرار می‌دهند.

به عنوان یک نمونه حجوانی در مقاله‌ای با نام "کودکانه نمایی و تئوآوری"، پس از ارائه تعریف آشنایی زدایی - از دیدگاه اشکلوفسکی - و در تلاش برای نقد عبارت "سوررئالیسم در ادبیات کودکان" بیان می‌کند:

آشنایی زدایی، به این شکل و با این شدت، در دنیای کودکان مطرح نیست [...] زیرا بچه‌ها به دلیل سن کم و تجربه اندک، عادت‌های ریشه دار ندارند و یساکمتر از بزرگترها به عادت‌ها مبتلایند. آنها حرف زدن ابرو و بازیگوشی نسیم را خیلی از بزرگترها باور می‌کنند. پس می‌بینیم که اگر منظور از سوررئالیسم کودکانه، وارد کردن آنیمیزم، جاندار پنداری و تخیل به دنیای کودکان باشد، چنین کاری زیره به کرمان بردن است.^(۲)

هدف مقاله حاضر بررسی مفهوم آشنایی زدایی در ادبیات کودک و تأمل بیشتر در دو رویکرد پیش گفته به این مفهوم است. به این منظور پژوهشگر، نخست کوشیده است مفهوم "آشنایی زدایی" را از دیدگاه برخی نظریه‌های روانشناسی و تربیتی مورد تأمل قرار دهد و سپس به آن چه پردازندگان نظریه‌های ادبی در این قلمرو گفته‌اند بپردازد.^(۳)

آشنایی زدایی در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت

نلر، در فصلی از اثر خود - هنر و علم خلاقیت - که کنش آفرینش را مورد گفتگو قرار داده با طرح سه مفهوم "استغراق"^۱، "پس نشینی"^۲، "استفهام"^۳ زیرساخت نظری در خوری برای بحث حاضر ارائه داده است. وی استغراق را به مفهوم تمرکز شدید و طولانی بر موضوع مورد کاوش بکار برده و آن را موجب سرشار شدن نیروی تخیل، گسترش امکان رهیابی بیشتر، عمیق‌تر و جامع‌تر شدن اندیشه شخص می‌داند. مؤلف مزبور در ابتدا با اظهار این مطلب که استغراق مستلزم نوعی خودسپاری به موضوع مورد کاوش است بر این باور است که تمرکز شدید بر روی یک کار ممکن است تفکر فرد را محدود کرده و مانع آفرینشگری شود. به نظر وی "آفرینشگر بایستی به اندازه کافی از کار خود پس نشیند تا بتواند آن را دور بیند، به طوری که کار بتواند با او حرف بزند" سپس - نلر - در بیان استفهام بر آرایش

1- Immersion

2- Derachment

3- Interrogation

* هر سه معادل از آن مترجم هنر و علم خلاقیت است.

مجدد دانسته‌ها تأکید کرده، می‌گوید "به عنوان یک قاعده، مردم اتفاقات نادر را بیشتر مورد سؤال قرار می‌دهند تا حقایقی را که با آنها آشنایی دارند. بنابراین برای اندیشیدنی خلاقانه بایستی بتوانیم به آن چه که برایمان کاملاً بدیهی است از نو نظر افکنیم."^(۴)

پژوهشگر مزبور معتقد است ابداع خلاق عمدتاً از "آرایش مجدد" دانش موجود سرچشمه می‌گیرد. "چنین آرایشی نمایانگر رابطه‌ای متقن میان واقعیت‌هایی است که مدتها شناخته شده اما به غلط با یکدیگر بیگانه تلقی شده‌اند."

به نظر می‌رسد مفهوم آرایش مجدد دانش، همپوشی بسیاری با آن چه مک لید^۱ و کراپلی^۲ تحت عنوان "ارتباط خلاقانه"^۳ مطرح می‌نمایند، دارد. مؤلفین مذکور ارتباط خلاقانه را از جمله فعالیت‌های کلاسی می‌دانند که وسیله‌ای برای پرورش خلاقیت است و در توضیح آن اظهار می‌دارند:

ارتباط خلاقانه روشی است برای اتصال عناصری که به نظر نمی‌رسد به هم تعلق داشته باشند. دواصل عمده این گونه تفکر... "آشناساختن آن چه بیگانه می‌نماید" و "بیگانه ساختن آن چه آشنا جلوه می‌کند" است. معنای این امر آن است که به اشیاء یا فرایندهای نامعمول، ظاهراً نامربوط یا ناشناخته با تأکید بر عناصری که با مسأله موجود ما متناسب است نگاهی تازه افکنده شود و یا با اشیاء یا فرایندهای کاملاً آشنا طوری نگریسته شود که گویی در واقع معلوم نیست آنها به چه کار می‌آیند...^(۵)

گاردنر^۴ با بررسی هفت شخصیت خلاق قرن حاضر: انیشتین، فروید، گاندی، ت. اس. الیوت، استرونیسکی، پیکاسو و مارتا گراهام در بیان ویژگی‌های مشترک آنان اظهار می‌دارد:

"شخص خلاق دو تمایل هم ستیز دارد. یکی مورد سؤال قراردادن هر پیش فرض و انکار شیوه‌های معمول تفکر و دیگری به کمال پرداختن به موضوعی خاص، کاوشی نظام داتر، جامع تر و ژرف تر درباره آن به طریقی که کسی تاکنون به آن حد دست نیافته باشد."^(۶)

همان گونه که مشهود است ویژگی اول بیانگر مفهوم آشنایی زدایی و ویژگی دوم بیانگر مفهوم استغراق و یا آشنایی است.

در همان حال که بسیاری از پژوهشگران و صاحب نظران به لزوم آگاهی عمیق بر دانش پیشین و زمینه مورد کاوش تأکید نموده‌اند بسیاری از صاحب نظران و پژوهشگران نیز تأثیر بازدارنده یادگیری‌های قبلی بر فرآیند آفرینشگری را باز نمایانده‌اند. از جمله استون^۵ و همکاران او در مجموعه‌ای از مطالعات در این

1- Macleod

2- Cropley

3- Synectics

4- Gardner

5- Steven

زمینه از آزمودنی‌ها خواستند در مدت بیست دقیقه تا می‌توانند اسباب بازی‌های بدیع و یا موجوداتی غریب خلق نمایند. نیمی از آزمودنی‌ها پیش از شروع به کار، چند لحظه‌ای سه موجود یا اسباب بازی نمونه را مشاهده کردند. گروه گواه هیچ نمونه‌ای را مشاهده نکرد. در همه آزمایش‌های این مجموعه، پیشنهادهای آفریده گروه آزمایش بسیار شبیه‌تر به نمونه‌های ارائه شده بود تا گروه گواه، حتی زمانی که از آزمودنی خواسته شد محصولات تازه بیافرینند که تا سر حد ممکن از نمونه‌های ارائه شده متفاوت باشد باز هم پیشنهادهای آنان تحت تأثیر موارد نمونه بود. این نتیجه حاکی از آن است که تأثیر بازدارنده یادگیری‌های قبلی غیر ارادی و سهواً اعمال می‌شود.^(۷) نپرداختن به پیشینه موضوع مورد مطالعه مورد تأکید برخی از بزرگان روان‌شناس و تفکر فلسفی نیز قرار گرفته است. پیازه شناخت شناس معاصر در پاسخ به این سؤال که چگونه به افکار خود دست می‌یابد، اظهار می‌دارد:

“با سه روش. نخست انسان هیچ چیز درباره زمینه‌ای که بدان مشغول است نخواند و فقط بعداً” بخواند. دومین روش (این است که) هرچه بیشتر در قلمروهای مجاور مطالعه کند... هیچ چیز نخواندن امری بدیهی است؛ اگر انسان در مورد مسأله‌ای شروع به خواندن آن چه در آن مورد وجود دارد نماید برای او بسیار مشکل‌تر است که چیز تازه‌ای در آن زمینه بیابد...^(۸)

کرشنا مورتی نیز که گونه‌ای رویکرد فراعرفانی را ارج می‌نهد کلیه یادگیری‌های قبلی را نوعی شرطی شدن تلقی کرده و شرط رسیدن به حقیقت را آزاد کردن ذهن از این یادگیری‌ها و ارتباط بی واسطه ذهن با طبیعت و یا با موضوع مورد مطالعه، به طور کلی، می‌داند. در باور او ذهن زمانی روان و آفریننده می‌شود که خالی گردد. “رهایی از دانستگی” موجب پیوند انسان با آن چه “هست” می‌گردد و امکان تجربه واقعی و خلاق جهان را در هر لحظه فراهم می‌آورد.^(۹)

احتمالاً بر مبنای چنین درکی از فرآیند آفرینش بوده است که بسیاری از متفکرین به دوران کودکی اصالت بخشیده و آن را سرشارترین مرحله زندگی انسان در زمینه خلاقیت می‌دانند، کودک که با همه جهان ناآشنا است و هیچگونه آگاهی قبلی نسبت به پدیده‌ها ندارد در برخورد با آنها هر بار به سؤالی تازه می‌رسد و متکی بر کنجکاوی ذاتی، خود به سوی کشف پاسخ می‌رود. پیازه در پاسخ به این سؤال که آیا ما می‌توانیم به گونه‌ای دائم و تا زمان مرگ به صورت نظام‌های باز باقی بمانیم؟ اظهار می‌دارد: “این آرمانی است که من شخصا سعی می‌کنم بدان نائل آیم. یعنی کودک ماندن تا پایان زندگی. کودکی عالی‌ترین دوره خلاقیت است.”^(۱۰) و هم در جایی دیگر اظهار می‌دارد: “وقتی به کودکی چیزی می‌آموزید برای همیشه مانع می‌شوید که خود آن را اختراع یا کشف کند.”^(۱۱)

گاردنر که پیش از این برخی از نتایج پژوهش او در مورد هفت آفرینشگر قرن حاضر مورد بررسی قرار گرفت یکی دیگر از وجوه مشترک افراد مورد بررسی را حفظ ویژگی‌های دوران کودکی و کودکی اولیه می‌داند و اظهار می‌دارد که این امر نه فقط شامل حفظ فرآیندهای ذهنی کودکان بلکه در برگیرنده ارزش نهادن بر تجارب خاص دوران کودکی - مدتها پس از زمانی که معمولاً فراموش می‌شوند - نیز می‌گردد.

در واقع فرد آفریننده به همان اشکال ساده، ابتدایی و مبنایی ذهن کودک در زمانی که هنوز فارغ از تأثیر قراردادهای و رسوم اجتماعی است، بازگشت می‌کند. (۱۲) آلبرت اینشتن در پاسخ به این سؤال که چگونه به نظریه نسبیت دست یافته است؟ اظهار می‌دارد: "از خود سؤالات کودکانه کردم و سپس بدنبال پاسخ رفتم."

به نظر می‌رسد که واقعیت افت میزان خلاقیت کودکان به محض ورود به مدرسه از آن جا برمی‌خیزد که نظام آموزش و پرورش می‌کوشد تا به تمام سؤالات کودک، پاسخ‌هایی از قبل آماده ارائه دهد و علاوه بر آن بسیاری از پاسخ‌ها را نیز بدون وجود سؤال به گونه‌ای القائی در حافظه او جای دهد. بنابراین آشنایی بیش از حدی که بزرگسالان و نظام آموزش و پرورش برای کودک فراهم می‌آورد. جایی برای شگفتی و استفهام باقی نمی‌گذارد. "ایگور موتیاشو" در مقاله اندیشمندانه‌ای با عنوان "کودک امروزی و تمایل او به مطالعه" همین موضوع را به بحث گذارده، می‌نویسد:

"بزرگسالان امروزی، برای شگفت زده شدن اصلاً وقت ندارند. وقتی تمام سحر و جادوی افسانه‌ها و پیش‌بینی داستان‌های علمی، وارد واقعیت‌های زندگی روزمره شده است، دیگر چه چیز او را متعجب و کنجکاو خواهد کرد؟ ما با عادت به قدرت مطلق علم و فناوری بزرگ شده‌ایم. کودکان و نوه‌های ما به دنیای پر از شگفتی، درست مثل دنیایی که هیچ نکته قابل‌ذکری در آن نیست وارد می‌شوند... مهد کودک‌ها و کودکان‌ها، مدرسه، رادیو، تلویزیون و کتاب‌های شامل همه چیز، گویی با هم رقابت دارند که [...] چه کسی می‌تواند در کوتاه‌ترین مدت بیشترین توضیح را بدهد. (۱۳)

نویسنده مزبور سپس در ادامه بحث اظهار می‌دارد: "که نتیجه چنین روندی این است که ما به نسل جوان خود می‌آموزیم که حقیقت را جستجو نکنند بلکه آن را بکار برند به جای تشویق و ترغیب سؤال‌های کودک، در ارائه جواب‌های آماده به او عجله می‌کنیم. جواب‌های او را مطابق ذهن کودکانه تنظیم می‌کنیم و تمام کنجکاوی او را نشکفته نگه می‌داریم..." (۱۴)

حیرت‌زدایی علم و روش‌های مسلط آموزشی محتواگرانه باعث شده‌اند که انسان دوره کودکی خود را به فراموشی سپارد و به سرعت تبدیل به موجودی معقول و منطقی گردد که دیر به هیجان می‌آید و همه چیز جهان برای او آشنا و مفهوم است. به نظر می‌رسد که انسان امروز در آگاهی مستغرق است و بدین شکل همین آگاهی که ساخته و مخلوق فعالیت خلاقه اوست او را از خود بیگانه ساخته و به مانعی عمده در شکوفایی خلاقیت وی بدل شده است. از همین رو است که "ظرفیت احساس شگفتی در دنیا در حال نابودی است" و این ظرفیت نیز تنها زمانی به انسان باز می‌گردد که وی بتواند به جهان و پدیده‌های آن چنان بنگرد که گویی نخستین بار است که به آنها نگاه می‌کند. خلاقیت انسان زمانی شکوفا می‌گردد که آشنایی او با جهان و پدیده‌های آن زدوده شود.

نمایش ادبیات کودکان و نوجوانان در ادامه بحث خود پس از برشمردن مشکلات دیگر موجود در تعلیم و تربیت معاصر که «نمایش ادبیات» گریبان گیر کودک امروز است، مطالعه ادبیات را راه عمده‌ای برای مقابله با این وضع دانسته بر ظرفیت افسانه، داستان، شعر و سایر گونه‌های ادبی در نمایاندن شگفتی‌های دنیای اطراف کودک و برانگیختن قدرت تصور و اراده او تأکید می‌ورزد.

آشنایی زدایی در ادبیات و هنر

آشنایی زدایی در ادبیات و هنر پیشینه‌ای دیرین دارد. سنت نمایش‌های بومی ایران، تعزیه، پرده خوانی و تئاتر عروسکی، متکی بر فنی است که در واقع بر خلاف سنت ارسطویی تئاتر که بر استغراق بازیگر در نقش و نیز استغراق بیننده در بازیگر پای می‌فشارد، بر شکستن این استغراق و در نتیجه بر ایجاد و حفظ فاصله بین بازیگر و نقش و نیز بین تماشاگر و بازیگر اصرار می‌ورزد. در نمایش تعزیه که گونه‌ای نمایش مذهبی در ایران بوده است و به منظور یادآوری مظلومیت شهیدان دین و مذهب برپا می‌شده بازیگران در معابر عمومی و یا مساجد به ایفای نقش می‌پرداختند. در این نمایش اغلب از «پشت صحنه» خبری نبود و در نتیجه بازیگران در حضور تماشاگران لباس عوض می‌کردند و بسیار نیز پیش می‌آمد که بازیگر در حین نمایش به کودکان دور معرکه تذکری می‌داد. در همین حال اشعار خواند شده نیز حکایت از روایتی بودن نمایش داشت. به این ترتیب و براساس ویژگی‌های ذاتی این نمایش، جا به جا و به شیوه‌های مختلف، از غرقه شدن بازیگر در نقش و نیز از استغراق تماشاگر در کار بازیگر جلوگیری می‌شد. در پرده خوانی نیز که گونه‌ای نمایش از «سیره اولیاء و خیره سری اشقیا» است و براساس نقش‌های روی پرده انجام می‌گیرد فنونی وجود دارد که موجب ایجاد فاصله می‌گردد از جمله گاهی پرده خوان: پایان مجلس را برای دریافت انعام خود از تماشاگران بازگو نمی‌کند تا به اصطلاح تماشاگران چراغ اول را روشن کنند... پرده خوان... اطراف پرده قدم می‌زند تا سکه‌ای ناچیز از دست مستمعین بی‌ریای خود بگیرد... پرده خوان با مشاهده حالت انتظار آنها [مستمعین] چنین می‌گوید:

بده تو مؤده ایا بی بی از ره تعجیل دهم به تو خبر از حال مسلم بن عقیل (۱۵)
و وقتی نخستین سکه را از دست مردم می‌گیرد شادمان شده... و بعد به نقل خود ادامه می‌دهد. تئاتر عروسکی و یا خیمه شب بازی نیز که در میهن ما پیشینه‌ای دیرینه دارد از نظر شیوه اجرا متکی بر فنون پیش گفته است.

خصوصیت ممتاز نمایش عروسکی این است که گرداننده بازی در جعبه نمایش پنهان نمی‌شود بلکه برعکس در کار است در برابر صحنه کوچک می‌نشیند یا زانو می‌زند و عروسک‌ها را می‌جنباند و از جانب شان سخن می‌گوید و بدین گونه تماشاگران مستقیماً او را می‌بینند. (۱۶)

این فنون نمایشی در تئاتر کشورهای دیگر شرق از جمله چین نیز دارای پیشینه‌ای قوی است. (۱۷) اما در تدوین نظری و نظم فنون مذکور در تئاتر معاصر بیش از همه «برتولت برشت» نمایشنامه‌نویس و

کارگردان شهیر آلمان کوشیده است. وی پس از بیان نظر ارسطو در توصیف نمایش، تئاتر معاصر را یکسره متأثر از باور این فیلسوف دانسته و اظهار می‌دارد:

تئاتر معاصر براین عقیده است که ارائه نمایش به بیننده، تنها بدین نحو امکان‌پذیر است که بیننده در شخصیت‌های نمایش غرقه شود. این نمایش... گسترش فنون خود را محدود به تکمیل روش‌هایی می‌کند که بوسیله آنها چنین استغراقی ممکن می‌گردد.^(۱۸)

نویسنده مزبور برآن است که در استغراق، هنرپیشه از قهرمان نمایش تقلید می‌کند و این تقلید را به کمک القاء و استحاله، با چنان قدرتی انجام می‌دهد که بیننده اختیار از کف می‌دهد و ناچار می‌شود از قهرمان نمایش تقلید کند و از طریق او به تجربه‌های اش دست یابد. برشت اظهار می‌دارد که در فن استغراق وسعت دید بیننده در هر مورد الزاماً تنها در حد وسعت دید قهرمانی است که او در آن غرقه می‌شود و حالات احساسی او در قبال موقعیت‌های صحنه نیز طبعاً محدود به فضای احساسی نمایش است و در کل دریافت‌ها، احساس‌ها و شناخت‌های بیننده همان دریافت‌ها، احساس‌ها و شناخت‌های آدم‌های نمایش خواهد بود. فن رقیب پیشنهادی برشت در مقابل استغراق "بیگانه‌سازی" است. "رویداد یا شخصی را بیگانه کردن، در درجه اول یعنی جنبه بدیهی، آشنا و مفهوم را از این رویداد یا شخصیت گرفتن و کنجکاوی و شگفت‌زدگی را نسبت به آن برانگیختن."^(۱۹)

هدف این فن این است که بیننده وادار شود در برابر رویدادهای نمایشی موضعی منتقدانه و کاونده بخود بگیرد و:

شرط بکار بستن فن بیگانه‌سازی برای نیل به هدف مذکور این است که صحنه و تالار از هر "جادویی" پیراسته شود و هیچگونه "میدان هیپنوتیکی" به وجود نیاید... تماشاگران را نه از طریق پرحرارت به "هیجان" می‌آورند و نه از طریق بازی با عضلات منقبض "افسون" می‌کنند. خلاصه این که سعی در این نیست که بیننده به حالت خلسه فرو رود و در او این توهم ایجاد شود که گویی شاهد رویدادی تمرین نشده است.^(۲۰)

البته برشت معتقد نیست که استغراق باید یکسره فراموش گردد بلکه او برآن است که استفاده از این فن حدی دارد و حد آن "حد استفاده هر شخص دیگری است که بدون داشتن استعداد و ادعای بازیگری می‌خواهد رفتار اشخاصی دیگر را نشان بدهد" بازیگر در هر لحظه باید "تأکید کند که نمایشش چیزی نیست جز گفته‌ها، عقیده‌ها و برداشت‌های خود او."

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود فن بیگانه‌سازی به گونه‌ای شهودی و بی مبنای نظری به شکل‌های مختلف در شیوه‌های سنتی نمایش در ایران دارای سابقه است و روش بازی بازیگران در تعزیه، پرده خوانی و نمایش عروسکی پیوسته بیننده را نسبت به واقعیت نمایشی بودن صحنه هشیار کرده و از این طریق از استغراق وی پیش می‌گیرد.

از آن جا که برشت خود نویسنده و کارگردان نمایش است در ادامه بحث خود به ارائه فونونی مشخص و عملی برای تحقق شیوه پیشنهادی خویش (بیگانه‌سازی) پرداخته که از حوصله بحث حاضر خارج

است اما تأکید بر یکی از این فنون برای این نوشتار دارای اهمیت و نتایج در خور توجهی است:

بهترین شکلی که برشت برای نمایشنامه می‌پسندد، تمثیل است. بسیاری از آثار برشت با پیشگفتاری خطاب به تماشاگر آغاز می‌شود و پیشگفتار معمولاً "با جمله‌هایی از این قبیل پایان می‌یابد: برای این که حقیقت را دریابی، افسانه‌ای پرداخته‌ایم." در نظر برشت تمثیل و افسانه و سائلی هستند برای باز نمودن عادیات بس شگفت‌انگیز زندگی مان که عادت، شگفتی شان را زائل کرده است، به آنها خو گرفته‌ایم، هر روز تکرار می‌شوند و هرگز حیرت‌مان را بر نمی‌انگیزند، اما همین که با تمثیل و افسانه از ما دور شدند و فاصله گرفتند، شگفت زده می‌شویم و غراب‌شان را احساس می‌کنیم. (۲۱)

از دیگر پژوهشگرانی که در عرصه ادبیات به این مفهوم پرداخته شکلوفسکی، صورت‌گرای روس است. از دیدگاه این پژوهشگر تازگی دریافت‌های ما از اشیاء به تدریج از بین می‌رود و به این ترتیب وظیفه هنر احساس مستقیم و بی‌واسطه اشیاء و پدیده‌ها - آن گونه که به ادراک حسی در می‌آیند و نه آن گونه که شناخته شده‌اند - می‌باشد. احمدی بر آن است که آشنایی زدایی در آثار اشکلوفسکی به دو معنا به کار رفته است:

نخست به معنای روشی در نگارش که آگاهانه یا ناآگاهانه در هر اثر ادبی برجسته‌ای یافتنی است و حتی گاه شکل مسلط بیان است. این مفهوم ریشه در بحثی قدیمی در نظریه ادبی در مورد کاربرد عناصر مجاز در متون ادبی و شعر دارد. [...] معنای دوم "آشنایی زدایی در آثار اشکلوفسکی معنایی گسترده‌تر است و تمامی شگردها و فنونی را در بر می‌گیرد که مؤلف آگاهانه از آن سود می‌جوید" تا جهان متن را به چشم مخاطبان بیگانه بنمایاند. (۲۲)

به این شکل - همان گونه که احمدی نیز یادآور شده - هدف بیان زیبایی شناسانه نه روشن کردن فوری و مستقیم معانی، بلکه آفرینش حس تازه و نیرومندی است که خود، آفریننده معانی تازه است. بنابر برداشت مقاله حاضر، آشنایی زدایی - و یا بهتر بگوییم نوسان بین آشنایی گرای و آشنایی زدایی، بین استغراق و بیگانه سازی - ساز و کاری فطری در فرآیند شناخت آدمی است و سیر مدام چنین فرارشدی نیز هست که امکان شکفتن و گسترش آگاهی انسان را فراهم می‌آورد. با چنین تعبیری شاید بتوان گفت که ادبیات، خود، زاده همین روند ذهنی انسان و نیاز بنیادین وی به آشنایی زدایی است اما در همین حال هر قصه با توجه به مخاطبان خویش نیز - در اجزاء - تمهیداتی برای تحقق و یا تسهیل فرآیند آشنایی زدایی فراهم می‌آورد. بنابراین آن چه برای ادبیات کودک "آشنایی زدایی" به حساب می‌آید مسلماً باید با توجه به مرحله رشد شناختی که کودک در آن قرار دارد قابل بحث باشد. همچون یک مثال این برداشت که "سخن گفتن و رفتار غریب جانوران، گیاهان و غیره" در ادبیات کودکان "نوعی آشنایی زدایی" است، می‌تواند مورد تردید بسیار باشد. اگر می‌پذیریم "آشنایی زدایی" یعنی گرفتن عادت انسان نسبت به اشیاء، پدیده‌ها و کنش‌های انسانی و حیوانی "آن آگاه باید بیندیشیم که سخنگو بودن جانوران افسانه و یا گیاهان کدام عادت را از کودک، ذهن کودک، می‌زداید. بنابر پژوهش‌های روان

شناسان، به ویژه پیازه، یکی از مهمترین ویژگی های ذهنی کودکان جاندار پنداری و یا زنده انگاری است. براین مبنا کودکان، به ویژه در سنین پائین تر از هفت سالگی، گرایش به جاندار انگاشتن موجودات بی جان و نیز انسان گونه پنداشتن جانداران دارند. بر همین مبنا نیز هست که کودکان در این سن ساعت ها با عروسک خود، خواه به هیئت کودک باشد یا حیوان، سخن می گویند، به جای او نیز به خویش پاسخ می دهند و با او به بازی می پردازند. پس سخن گفتن اشیاء و حیوانات، خود برای آنان، نوعی عادت به حساب می آید. بنابراین متنی نیز که چنین می کند در واقع با این انتخاب همان کاری را انجام می دهد که می توان آن را "جانبداری از کودک" نامید. نویسنده از این طریق می خواهد یا می تواند کودک را به درون متن کشد و او را با "خود مستتر" خویش همگام سازد. سخن گفتن حیوانات برای ما بزرگسالان که ناتوانی کلامی آنان را بدیهی می پنداریم، بیگانه سازی تلقی می شود و می تواند موجب ادراکی تازه گردد. همچنانکه جرج ارول در اثر خود *قلعه حیوانات* توانسته است با انتخاب حیوانات به طریقی که سخنگو نیز باشند و کارهای انسانی نیز از ایشان سرزند نمونه ای از آشنایی زدایی را ارائه دهد.

به جز این، پژوهش هایی که در مورد درک کودک از قصه صورت گرفته تلویحات تأمل برانگیزی در این مورد برای پژوهشگران فراهم آورده است. از جمله درخشان ترین این پژوهش ها، پژوهش اپل پی (۱۹۷۸) است. پژوهشگر مزبور با مقایسه دیدگاه کودکان ۶ ساله و ۹ ساله در مورد داستان به این نتیجه می رسد که "در همان حال که بزرگسالان و حتی کودکان ۹ ساله تشخیص می دهند که داستان تنها وانمودی از واقعیت است، کودکان ۶ ساله، که یک سال را نیز در مدرسه گذرانده اند، از درک این مسأله ناتوانند". این کودکان، بدین ترتیب، داستان را واقعیت می پندارند. به نمونه ای از مصاحبه های پژوهشگر نامبرده با کودکی ۶ ساله توجه کنید:

- به نظر تو سیندرلا یک آدم واقعی است؟

- نه!

- هیچوقت واقعی نبوده؟

- ه! او مرده!

- قبلش زنده بودها!

- بله!

- کی او زنده بوده؟

- مدتها پیش. وقتی من یکساله بودم.

- آیا داستان ها همیشه در مورد چیزهایی هستند که واقعا اتفاق افتاده اند؟

- بله

- چه وقت اتفاقات داستان Little Red Riding Hood رخ داده؟

- مدتها پیش. وقتی من بچه بودم. جادوگران بودند [...]

- آیا هنوز مردمی از این گونه هستند؟
- نه، همه کشته شده‌اند. پلیس آن‌ها را دستگیر کرد! (۲۳)

همان گونه که ملاحظه می‌شود کودکان در این سن از درک تمایز داستان از واقعیت ناتوانند. آن چه را در داستان رخ می‌دهد واقعی می‌پندارند و فراتر از این، افسانه را در واقعیت زندگی جذب می‌نمایند. بنابر باور کودک مصاحبه شونده، پلیس، که شخصیتی واقعی است در دستگیری شخصیت‌های افسانه‌ای وارد عمل شده و موفق هم شده است! بدین شکل، و بر این مبنا وجود شخصیت‌های غیر واقعی و خیالی و یا عناصری از این گونه که در افسانه‌ها هست برای کودک اثر عادت زدایی ندارد و درست در جهت و یا عین عادت او است.

با هم نگری و نتیجه‌گیری

آن گونه که از بحث‌های مطرح شده در مقاله حاضر بر می‌آید آشنایی زدایی به شکلی که در ادبیات به مفهوم مطلق آن تعریف می‌شود و جلوه می‌نماید در ادبیات کودک معنا نمی‌یابد. بنابراین آشنایی زدایی در ادبیات کودک مفهومی کیفیتاً متمایز از آشنایی زدایی در ادبیات است و همه جلوه‌های آشکار شدن آن می‌تواند زیر نام کلی "تمرکز زدایی" مورد مطالعه قرار گیرد. تمرکز زدایی که سازه‌ای وام گرفته از نظریه شناخت‌شناسی تکوینی است به نظر می‌رسد که در تبیین فرآیندهای ذهنی کودک و نیز در تبیین آن چه منتقدین و مؤلفین حیطه ادبیات کودک می‌کوشند با مفهوم "آشنایی زدایی" بیان دارند، توانا تر است. یافته‌های این پژوهش هر چند که، بدین شکل، همسو با رویکرد کودک‌گرا در نظریه ادبیات کودک است، خود در پی اصالت دادن به این رویکرد نیست.



منابع و یادداشت‌ها

- ۱- محمدی، محمد (۱۳۷۵). "فرآیند آفرینش ادبیات و معنای ادبیات کودکان"، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۷، ص ۱۵.
- ۲- حجویانی، مهدی (۱۳۷۵)، "کودکانه‌نمایی و نوآوری"، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۷، ص ۶.
- ۳- اظهار نظر دقیق‌تر در این مورد موقوف به بررسی و تحلیل آثار ادبی آفریده شده برای کودکان و نیز افسانه‌های ایرانی است.
- ۵- نلر، جرج (۱۳۶۹)، هنر و علم خلاقیت، ترجمه سیدعلی اکبر مسدد. شیراز: دانشگاه شیراز، ص ۶۶-۷.
- همان، ص ۵.

London: Pergamon press. Pp. 170-1.

6- Gardner, H. (1994). "the Creators' Pattern's. Dimensions of Creativity. Ed, M.A. Boden. London: the Mit press. P, 156.

7- Steven. M.S. (1995). "Fixation, Incubation, and Insight in Memory and creative Thinking". **The Creative Cognition Approach**. Eds, M. Smith, T.B. Ward and R.A. Finke. London: The Mit Press. PP, 146-7.

۸- برنگیه، ژان کلود (۱۳۸۵). گفتگوهای آزاد با ژان پیازه. ترجمه محمود منصور، پروین. دادستان، تهران: چاپ دریا، ص ۱۸ - ۲۱۷.

۹- رجوع کنید به: مورتی، کرشنا (۱۳۷۱). رهایی از دانستگی. ترجمه مرسته لسانی، تهران: انتشارات به نگار.

۱۰- همان، ص ۱۹۹.

۱۱- همان، ص ۲۱۹.

12- Stenen (1995) p.156

The Journal of Creative Behavior. Volume 30 Number 1.1996

۱۳- موتیاشو، ایگور (۱۳۷۲)، "کودک امروزی و تمایل او به مطالعه"، ترجمه آتش جعفرنژاد، ۱۷ مقاله درباره ادبیات کودکان، تنظیم کننده معصومه سهراب مافی، تهران: انتشارات شورای کتاب کودک، ص ۴۵.

۱۴- پیشین، ص ۴۸.

۱۵- عناصری، جابر (۱۳۶۶)، نمایش و نیایش در ایران، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، ص ۲۸.

۱۶- چرولی، انریکو (۱۳۶۷)، نمایش در شرق، ترجمه جلال ستاری، تهران: انتشارات نمایش، ص ۳۴.

۱۷- برای آشنایی بیشتر با ویژگی های نمایش چینی رجوع کنید به: بیضایی، بهرام (۱۳۴۹)، نمایش در چین، تهران: انتشارات امیرکبیر.

۱۸- برشت، برتولت (۱۳۵۷)، درباره تأثر، ترجمه فرامرز بهزاد، تهران: انتشارات خوارزمی، ص ۱۱۷.

۱۹- پیشین، ص ۱۶۳.

۲۰- پیشین، ص ۳۳.

۲۱- احمدی، عبدالرحیم (۱۳۴۹)، مقدمه مترجم، زندگی گالیله، نوشته برتولت برشت، ترجمه عبدالرحیم احمدی، تهران: نشر اندیشه، ص ۲۹.

۲۲- احمدی، بابک (۱۳۷۰)، ساختار و تأویل متن، جلد اول، تهران: نشر مرکز، ص ۴۸.

23- Applebee, A. (1978). **The Child Concept of story**. Chicago and London: the University of Chicago Press. P. 52.

در قلمرو ادبیات و "شعر" کودک و نوجوان

سعید خومحمدی خیرآبادی (بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی)

مقدمه

ادبیات کودکان و نوجوانان ویژگی‌هایی دارد که آن را در هدف، سادگی محتوا، زبان و بیان از ادبیات بزرگسالان جدا می‌کند ولی در تعریف هر دو یکسانند. ادبیات کودکان که بخشی از ادبیات کلی یک ملت است، به معنای عام و گسترده آن، مجموعه آثار و نوشته‌های ساده، روان و قابل فهم است که بدون آموزش مستقیم، سطح دانش فرهنگی و اجتماعی کودکان را بالا می‌برد و ذوق و استعداد آنها را پرورش می‌دهد.^۱

"کودکی در عمق وجود همه است و با چشمان اوست که جملگی روزی به این عالم نگاه کرده‌ایم. با وجود این، چنان از آن دور افتاده‌ایم که برای فهم ادبیات خاص کودکان، خواندن تنها برایمان کافی نیست و باید آنها را مورد مطالعه دقیق قرار دهیم."^۲

نیاکان ادیب ما هر چند گاهی و به نیت‌گوناگون از کودکان و عوالم خاص آنان سخن گفته‌اند: در مقدمه کلیله و دمنه، لطائف الطوائف، مخزن الاسرار، بوستان، کیمیای سعادت، قابوسنامه و ... برخی کتب اخلاقی و عرفانی، اندر باب تربیت و مصاحبت با کودک بحث‌هایی شده است که البته جملگی ارزش بازبینی و نقد و نظر را دارد. اما نکته ظریف این جاست که به نظر می‌رسد در ادب رسمی ایران، یک جریان وسیع برای اعتبار بخشیدن به تخیلات و تصوّرات آزاد و خودبخودی در دوران کودکی که همزمان با جنبه‌های روایی بیان باشد وجود ندارد.

اما شعر کودک در ایران چندان دیر سال نیست و برای جستجوی ریشه‌های آن نباید سالیانی دراز به عقب بازگشت، سخن از کودک و کودکی در شعر پارسی پیشینه‌ای دراز دارد. از همان آغاز شکل‌گیری شعر پارسی که گاه شاعران از کودکان سخن گفته‌اند و تصاویری از دنیای کودکانه ارائه داده‌اند. حتی در مواردی نیز با نگاهی تربیتی و پندآمیز، کودکان را مخاطب قرار داده‌اند و با آنان صحبت کرده‌اند. با این همه، پیداست که هیچ یک از این موارد را نمی‌توان شعر کودک، به معنای دقیق کلمه، دانست زیرا که در ورای هر یک از این اشعار، شاعری با تمامی بزرگسالی خود ایستاده است و با نگاهی بزرگسالانه، دنیای کودکان را از بیرون می‌نگرد.

۱- حکیمی، محمود. سخنی درباره ادبیات کودکان و نوجوانان. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

۲- نقاشی کودکان و مفاهیم آن.

با این پیش درآمد حال به ادبیات کودک و نوجوان و شعر آن می‌پردازیم:

در قلمرو ادبیات و "شعر" کودک و نوجوان

ادبیات کودک و نوجوان را اگر به کلیه گفته‌ها و نوشته‌های پرداخته‌ای که برای بچه‌ها مطرح می‌شود تعریف کنیم رنگارنگی و گستردگی پهنه آن را از همین نگاه اول در خواهیم یافت. زیرا انسان و به ویژه کودک که دارای رشد عاطفی و جسمانی سریع‌تری است در هر مرحله‌ای از زندگی تمایلات و نیازهایی مخصوص به خود دارد. وقتی قرار شد ادبیات به کلیه این نیازها پاسخ مناسب بدهد، ناگزیر است جلوه‌های مختلف و متنوعی به خود بگیرد.

از این رو می‌بینیم که ادبیات کودکان با گروه‌متغیر و وسیعی از جامعه روبروست و ناگزیر است در عین گستردگی دامنه موضوعات و مضامین ادبی، عواطف و استعدادهای کودکانی از سنین قبل از دبستان تا پایان دوره راهنمایی تحصیلی یعنی حدود پانزده سالگی را در نظر داشته باشد و هر کدام را به گونه‌ای و با زبان خاص او پرورش دهد. مشکل عمده این است که ادبیات کودکان باید بتواند خود را با زمینه‌های مختلف فکری و عاطفی و زیربنای اقتصادی و اجتماعی متفاوت، همگام و هماهنگ کند و به عبارت دیگر، برای همه قابل استفاده باشد.

با همه این تنوع، ادبیات کودک در مسیر خود مسائل مشترک انسانی را به طور ضمنی و غیر مستقیم تعلیم می‌دهد و میان این دنیاها به ظاهر پراکنده و متفاوت از طریق این اندیشه کلی و جهانی رابطه برقرار می‌کند. ملاحظه می‌شود که قدم گذاشتن به چنین دنیای پررنگ و بو، عطرآگین و دلاویز است. ادبیات کودک و نوجوان نه تنها باید امکان این فراگیری را برای کودک فراهم آورد بلکه لازم است حصول این آموزش را سریع‌تر و محتوای آن را نیز جامع‌تر کند. کودک فردی کامل است که جهت رفتار او، الگوی زندگی او و شخصیت او خاص خود اوست.

دانشی را هم که وی تحصیل می‌کند، وسیله‌ای برای زندگی فرد است. او خود را برای زمانی که انسان بالغی خواهد شد و وظایف سنگینی را بر دوش خواهد داشت، آماده می‌کند انسان کاملی که خود در انتظار داشتن کودکی برای فردا خواهد بود.^۱

یکی از مهم‌ترین عوامل توجه به مقوله ادبیات کودکان، دانش روان‌شناسی بود که به علت ضرورت همکاری با فنّ تعلیم و تربیت، مسأله آموزش جنبی کودکان را مطرح کرد. از این رو هنوز هم، بخصوص در ایران، به نظر بسیاری از افراد، ادبیات کودک و نوجوان فقط ابزاری در خدمت آموزش و

۱- بٹ دی و دکتر مارگرت لبله، دنیای پنهان کودک، ترجمه احمد خواجه نصیر طوسی، کانن پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ

پرورش به حساب می‌آید. در حالی که با توجه به اهمیت جنبه‌های آموزشی آن، ادبیات کودکان به طور مستقل و به عنوان فنی از فنون هنری و ادبی نیز می‌تواند قابل مطالعه و بررسی باشد و بحث‌های تازه را سبب شود. از این دیدگاه در پهنه ادبیات کودکان و نوجوانان، کتاب مهم‌ترین موضوعی است که می‌تواند از جهات مختلف مورد عنایت قرار گیرد. هم چنین طرز تلقی کودکان از کتاب و مباحث مربوط به آن در مرحله بعد قابل واریسی و تأمل است امروز ادبیات کودکان و نوجوان تنها به افسانه و داستان منحصر نمی‌شود بلکه مقدماتی از مسائل مختلف علمی، ادبی، اجتماعی، تاریخی، جغرافیایی و فرهنگی به این سرزمین وارد شده و چارچوب محدود آن را وسعت و تنوع بخشیده است.

با همه تأکیدی که در ادبیات کودکان بر جنبه‌های عینی می‌شود، نقش ذهنیت را نیز به طور کلی نمی‌توان نادیده انگاشت زیرا چه بخواهیم و چه نخواهیم کودک تا حدود زیادی از بزرگسالان ذهنی‌تر است. از این رو واقع‌بینی ایجاب می‌کند که به حد معقول و جهت یافته‌ای به این نیاز روحی کودکان نیز پاسخ گوئیم.

استفاده از زبان مجازی، تمثیل، آوردن داستان و مثل کوتاه و نیز اشاره به جریان‌های تاریخی، فرهنگی و افسانه‌های اساطیری و به کار گرفتن تصاویری ساده و شاعرانه، به ویژه در عرصه شعر، به شرط این که از قلمرو فهم کودکان تجاوز نکند و به جای آن استعداد زیباپسندانه آنان را کشف و تلطیف کند، خواهد توانست دامنه زبان، فرهنگ و دنیای تخیل بارور را در نظر آنان وسعت بیشتر بخشد.

ملاحظه می‌شود که ورود به قلمرو ادبیات کودکان مستلزم مهارت در فنون مختلف ادبی و مسائل گوناگونی است که توقع آن وظیفه محقق این شاخه از مظاهر فکری بشری را سنگین‌تر می‌کند. بگذریم از این که چنین کسی باید از دقت زیباشناسانه و حوصله ویژه‌ای نیز برخوردار باشد و از همه مهم‌تر زبان کودکی را نیز به اقتضای حرفه‌اش عمیق بشناسد که به قول مولای روم؛

چونکه با کودک سر و کارت فتاد هم زبان کودکی باید گشاد^۱

پیش درآمدی بر شعر کودک

آهنگ ضربان قلب اولین برخورد کودک با گفتار شاعرانه بعد از تولد شروع می‌شود مادر با عشق و احساس برای کودک خود می‌خواند. لالائی‌ها نه فقط به کودک آرامش می‌دهد و او را به خواب می‌برد بلکه زمینه حرف زدن و رابطه اعجاز‌آمیز و پیچیده‌ای از عاطفه و صمیمیت را در کودک به وجود می‌آورد. کلام و موسیقی یعنی لالائی‌ها سرشارترین عاطفه را با خود دارد. این کلام موزون که مادر

۱. جلال الدین محمد بن محمد بن الحسن بلخی، مثنوی معنوی، به سعی و اهتمام و تصحیح رینولدالین نیکلسون، دفتر ششم، بیت ۴۹۰۵.

برای کودک خود می‌خواند، پایه و اساس شعر است.

این اشعار کوتاه (اشعار عامیانه) و لالائی‌ها به قول ولارد لوپز (Velard Lopes) از دل برمی‌خیزد. صدای قلب یا ضربان قلب است. اولین صدایی که در رحم مادر می‌شنویم آمیزه‌ای از الحان ساده‌ای است که پاکی و شکوه سروده‌های مذهبی را دارد و ممکن است این اصوات را بعدها در آثار شاعران بزرگ یا موسیقی‌دانان و یا به گونه‌ای دیگر در بسیاری از آیین‌های مذهبی نیز بشنویم.

به راستی می‌توان گفت: مادران تنها کسانی هستند که درها و پنجره‌ها را به روی کودکان‌شان می‌گشایند و یا می‌بندند؛ به ویژه در ماه‌های اول بکارگیری و شکوفایی حواس، استعداد، خلاقیت و دیگر ویژگی‌های شخصیتی را در کودکان پایه‌ریزی می‌کنند و زمینه شناخت و آگاهی برای روبه‌رو شدن با واقعیت‌های زندگی را در آنها فراهم می‌سازند.

فرم و ساختار شعر کودک

در شعر سنتی فارسی، واحد شعر، مصراع و در نهایت بیت است. بنابراین ساختمان شعر سنتی عبارت از واحدهای کوچک و عموماً پراکنده‌ای است که شاعر با رشته‌هایی از روابط آوایی کلام، از نوع قافیه، ردیف و غیره به آن "فرم" می‌دهد. این شکل‌های مشخص همان قالب‌های متداول شعر مانند مثنوی، دو بیتی، غزل و ... است. در واقع این شکل‌ها، فرم‌های ظاهری شعر است چرا که هر واحد شعر ساختمانی مستقل دارد و ذاتاً در روابط آوایی و معنایی خود با بقیه واحدها پیوندی همه جانبه برقرار نمی‌کند.

در کاربرد شعر، تجربه‌هایی شده و تقریباً همه این قالب‌ها به گونه‌ای در شعر کودک به کار رفته، از این رهگذر شعرهای خوبی هم برای کودکان و نوجوانان سروده شده است. با انتخاب وزن‌هایی با پایه‌های عروضی کمتر و در نتیجه مصراع‌های کوتاه‌تر می‌توان همه این قالب‌های سنتی را مستعد و مناسب شعر کودک کرد. البته برخی از این فرم‌ها برای سرودن شعر کودک مناسب‌تر به نظر می‌رسد، از جمله قالب مثنوی و چهار پاره، حتی ترجیع‌بند به لحاظ ضرباهنگی که در بندگردان دارد، می‌تواند ظرفیت بیشتر و کاربرد بهتری در این زمینه داشته باشد. با این همه، مناسب‌ترین شکل و شایع‌ترین آن برای شعر کودکان، شکلی است که به "قالب نیمایی" شهرت دارد. ویژگی‌های این فرم را نیمایوشیچ در یادداشت‌های خود به تفصیل آورده است از جمله نامساوی بودن طول مصراع‌ها، آوردن قافیه و ردیف به مثابه زنگ پایان مطلب و بر پایه ذوق و سلیقه گوینده و نیز پایان‌بندی خاص مصراع‌ها برای تمایز آن از شعر به اصطلاح بحر طولی که آهنگی زنجیره‌ای و یکنواخت دارد.

البته برخی از این ویژگی‌ها را می‌توان در شعر کودک نادیده گرفت. به طور مثال پایان بند مصراع‌ها که نیما سفارش می‌کند چندان مناسب شعر کودک به نظر نمی‌رسد و برعکس حفظ زنجیره وزن به شیوه شعر بحر طولیلی می‌تواند روابط آوایی کلام را تقویت کند و در نتیجه برای کودکان مناسب‌تر و گیراتر باشد. در هر صورت، این شکل به سبب امکاناتی که دارد از هر دو سو یعنی از جانب شاعران کودک و نیز خوانندگان شعر کودک مورد توجه واقع شده است و در حقیقت بیشتر شعرهای کودکان در این قالب سروده می‌شود.

این فرم و شکل نو اگر چه ظاهراً می‌تواند جزء قالب نیمایی نامیده شود به لحاظ آن که با قالب پیشنهادی نیما تفاوت‌هایی دارد، می‌تواند نام دیگری چون قالب آزاد، قالب ترانه‌ای یا غمیره بگیرد. در هر صورت این قالب را مناسب‌ترین قالب برای سرودن شعر کودک می‌بینیم حتی در سرودن شعرهای بلند هم می‌توان این شکل را گسترش داد همچنان که در بسیاری از منظومه‌ها و قصه‌های منظوم موفق برای کودکان این قالب را به کار گرفته‌اند. تجربه نشان داده است که در این قالب شاعر گستره وسیع‌تری برای خلاقیت هنری دارد و می‌تواند به تناسب محتوا به ویژه در قلمرو زبان و موسیقی شعر، دست به خلاقیت بزند.

در شعر امروز فارسی، ساختمان شعر، از مصراع و بیت فراتر رفته و به کلیت اثر گسترش یافته است و حاصل، پیوستگی آوایی و معنایی اجزا و آحاد شعر در فضایی یک دست است، فضایی که در آن تجربه‌های یک حالت عاطفی به روش‌های گوناگون بیان می‌شود. با این وصف اجزای شعر در پیوندی همه جانبه، کلیتی یکپارچه را فراهم می‌آورند که در آن هر مصراع مدیون مصراع‌های قبل و داین مصراع‌های بعد از خودش می‌شود. از این رهگذر، شعر هم ساختمان طبیعی یا به اصطلاح شکل ذهنی خود را می‌یابد و از حشویات و کاستی‌های شعر سنتی خلاصی می‌گیرد و هم به واقع نوعی استقلال فرم به دست می‌آورد. در شعر کودک امروز به ویژه در میان سروده‌هایی که در دهه اخیر دیده می‌شود، نمونه‌های زیبایی می‌توان یافت که شکل ذهنی شعر در آن کماکان رعایت شده است. اگر بخواهیم به گزینش آثار موفق که تاکنون برای کودکان و نوجوانان ارائه شده است پردازیم نام بسیاری از کتاب‌های شعر و نیز نام بیشتر شاعران مطرح که برای شعر کودک می‌کوشند به میان خواهد آمد و این البته در حوصله این مقاله نمی‌گنجد. در این مجال تنها به بازخوانی شعری از یکی از این شاعران می‌پردازیم که به لحاظ قدمت زمانی نیز می‌تواند قابل توجه باشد.

عنوان این شعر "آدمک برفی" است و از سروده‌های موفق پروین دولت‌آبادی است.

آدمک برفی

برف می‌بارد
بر شاخه کاج
برگ آن کهنه‌درخت
می‌شود سوزن کاج

✱

برف می‌بارد
بر بام بلند
می‌زند نقره برف
بر سپیدی لبخند

✱

کوچه پر می‌شود از خنده ما
بچه‌ها می‌سازند آدمک برفی را
کودک آهسته کند
شال پشمی بر برش
می‌گذارد دگری
شب کلاهی بر سرش

✱

شب برفی شب یخبندان است
آدمک برفی در کوچه ما مهمان است
کاش سرما نخورد ...

"آدمک برفی" شعری است در قالب نیمایی با وزن عروضی بحر رمل مجنون. از نظر ساختار و تکوین شعری "آدمک برفی" با تصویری ساده از طبیعت آغاز می‌شود.

برف می‌بارد بر شاخه کاج

و چرا شاخه کاج؟ زیرا کاج به لحاظ آن که با انبوه برگ‌هایش که در زمستان نیز نمی‌ریزند - تصویر برف را بهتر نمایش می‌دهد. طبیعی است که شاعر در چشم‌انداز خود، پیش از هر چیز دیگر، کاج را انتخاب می‌کند.

حالا کاج باید حلقه تخیل شاعر را گسترش دهد یعنی از کاج، باید به چیزهای تازه‌تری رسید یعنی آن

که، کاج ضمن یاری رساندن به برآمدن تصویر ساده و کودکانه شعر، باید به نوبه خود حامل اندیشه و تخیل شاعر نیز باشد و گونه می شود به جای کاج، مثلاً گفت "برف می بارد بر قلّه کوه" کاج به لحاظ امکانات خود به گسترش شعر می پردازد پس به پیری با گیسوان سفید شباهت پیدا می کند که گویی به جای برگ، سوزن هایی به سپیدی عاج دارد:

برگ آن کهنه درخت

می شود سوزن عاج

می بینیم که به بهترین وجهی از کاج و امکانات آن استفاده شده و یک تصویر ساده از باریدن برف، تخیل شاعر را از مرز واقعیت گذرانده تا سرزمین های دور اسطوره کشانده است. ادامه شعر نزدیکترین تصویر به تصویر اول و در نتیجه ادامه منطقی آن است.

برف می بارد بر بام بلند

می زند نقره برف

بر سپیدی لبخند

همچنان که در دیدرس شاعر، بیش از هر چیز کاج است که جلوه می کند و این کاج علاوه بر انبوهی برگها، انبوهی برف را نمایش می دهد، به اعتبار بلندی خود نیز محمل و محجور اندیشه و تخیل شاعر واقع می شود. در امتداد این حلقه تخیلی، بام بلند نیز نزدیکترین و مناسب ترین عامل برای احساس، اندیشه و گسترش تخیل شاعر از جامه طبیعت به جامعه انسانی است و هویت دادن به اسطوره ای که در بند اول شعر از طریق کاج طرح شده است. شاعر خود کودکانه است که با لحنی عاطفی گویی از زبان و منطق همان کودکان می گوید:

آدمک برفی در کوچه ما مهمان است

کاش سرما نخورد ...

پس در یک شعر خوب و کامل برای کودکان غیر از شکل ظاهری باید به شکل ذهنی یا فرم طبیعی شعر نیز توجه کرد. چیزی که امروزه اهمیت فوق العاده ای یافته این است که در این نوع شکل دیگر وزن، قافیه، طول مصراع ها و بلندی و کوتاهی شعر نیست که شاعر راستین را مجاب می کند بلکه هر کلمه با کلمات دیگر و هر عبارت با عبارت های دیگر و به همین ترتیب هر جزء شعر با اجزای دیگر و در نهایت هر تصویر و هر فضا با تصویرها و فضاهای دیگر باید رابطه های پویایی برقرار کند. در نتیجه از این روابط همه جانبه، شعر به دریایی پر موج و حرکت مانند می شود که هر کس به تناسب امکان، استعداد و توان خود می تواند از آن بهره مند شود بی آن که آب این دریا بخشکد و یا از عظمت آن کاسته شود.

تنها در این صورت است که شعر کودک می تواند به عنوان یک هنر ماندگار، جایگاه راستین خود را در کنار هنرهای دیگر بیابد.

منابع و مآخذ

- ۱ - دی، بث. دنیای پنهان کودک. نویسنده بث دی و مارگرت لیلای؛ ترجمه احمد خواجه نصیر طوسی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ دوم، تهران، ۱۳۵۴.
- ۲ - حکیمی، محمود. سخنی در باره ادبیات کودکان و نوجوانان، دفتر نشر فرهنگ اسلام، چاپ اول، تهران.
- ۳ - خو محمدی خیرآبادی، سعید. بررسی ادبیات "شعر" کودکان و نوجوانان مجموعه مقالات همایش ادبیات فارسی و تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان، دانشگاه تربیت معلم سبزوار، مهرماه ۱۳۷۸.
- ۴ - مولوی، جلال الدین محمد بن الحسن بلخی. مثنوی معنوی، به سعی و اهتمام و تصحیح رینولد الین نیکلسون، دفتر ششم، تهران: صوراسرافیل، ۱۳۷۹.

موقعیت کودکان و ادبیات کودکان در ایران باستان

دکتر محمدرضا راشد محصل (دانشگاه فردوسی مشهد)

موقعیت اجتماعی کودکان و نوجوانان مانند هر طبقه و گروه دیگر به ارزش ها و امتیازهایی بستگی دارد که جامعه در جهت جریان بهتر کارها یا برای برنامه ریزی های پایه ای و اساسی به آن گروه می دهد.

دریافت موقعیت کودکان و شناخت شخصیت حقوقی آنان در ایران باستان هم نیازمند بررسی ارزش های نوعی این گروه در آن دوران است. چنین دریافتی در زمان ما نتیجه پژوهش های کتابخانه ای و آمار و ارقامی است که از تحقیقات میدانی به دست می آید. کاربرد این روش برای موضوع های گذشته به سادگی ممکن نیست پس ناچاریم از طریق دقت در "نشانه های باستانی" و "اسناد کتبی" باقیمانده به نتیجه برسیم.

نگارنده هم بر آن است تا از این طریق به موقعیت نوجوانان در ایران باستان و ادبیات کودک در آن زمان اشاره ای داشته باشد و دریافت های خود را نه پایه پیش فرضها و نه دست یازیدن به نظرات احساسی مشهور - و غالباً - غیر مستند - بلکه بر مبنای نتیجه های بدست آمده در معرض قضاوت قرار دهد.

البته این بررسی خلاصه است و به صورت یک طرح ارائه می شود اما سعی شده است که فهرست وار به جزئیات هم پرداخته شود تا نشانه هایی از جنبه های مختلف زندگی اجتماعی و فردی کودکان را دربر بگیرد از جمله:

نشانه هایی از امکانات زیستی

طبیعی است که اقوام چادرنشین نسبت به مردمانی که در شهرها در خانه های دائمی و نسبتاً مستحکم زندگی می کنند از امنیت و امکانات کمتری برخوردار باشند و زندگی آنها دستخوش تغییرات محیطی و مقتضیات اجتماعی باشد. از این دیدگاه کهن ترین نشانه های زیستی اقوام ایرانی، پیش از آریائی ها، یافته های تپه باستانی سنگ چخماق در نزدیکی شاهرود است که به نظر باستان شناسان بیش از ۷۵۰۰ سال قدمت دارد. در شمار این یافته ها در یک میدان باستانی مجموعه های سه اتاقه ای است که در هر اتاق سکوه ای تخت مانند وجود دارد که نشان می دهد ساکنان این مجموعه از یک امنیت نسبتاً کامل برخوردار بوده اند. طبیعی است که کودکان هم در این مجموعه ها در کنار سالخوردگان هم احساس امنیت می کرده و هم متناسب با موقعیت خود، آموزش های لازم را فرا می گرفته اند^۱

۱- در این مورد نک: محمدی، محمدهادی - فایینی، زهره، تاریخ ادبیات کودکان، انتشارات چیتا، تهران: ۱۳۸۰، ج اول، ص ۶ (نقل به مضمون).

شخصیت گروهی و شرکت کودکان در کارهای اجتماعی

وجود کودکان در سنگ نگاره‌های مختلف دلیل اهمیت اجتماعی این طبقه و موقعیت آنان به عنوان حکومتگران آینده یا استوارکنندگان پایه‌های پادشاهی است. از جمله این موارد در نخستین نقش برجسته رجب که تاجگذاری اردشیر اول است در پشت سر پادشاه، شاپور اول دیده می‌شود که دست راست خود را به علامت احترام و شاید هم سوگند بلند کرده است در عقب این منظره یک پیشخدمت با بادبزن قرار دارد... در میان شاه و مظهر خدا دو بچه دیده می‌شوند که اگر از خاندان شاهی هم باشند وجود آنها توجیه کننده موقعیت کودکان به عنوان یک طبقه در جامعه حکومتی است.^۱

در نقش برجسته نرسی، هفتمین پادشاه ساسانی، هم به همین ترتیب سنگ نگاره دو کودک، احتمالاً دو شاهزاده، دیده می‌شود.^۲

لوحه‌های گلی تخت جمشید و نوشته‌های گاته‌ها، گواهی می‌دهد که زنان و کودکان در ایران باستان از آزادی‌ها و امتیازهای خاصی هم برخوردار بوده‌اند. آنان در مقام کارایی و موقعیت اجتماعی نه تنها فروتر از مردان شمرده نمی‌شده‌اند بلکه حتی از نظر ساعات کار و مرخصی‌های مجاز امتیازهایی هم داشته‌اند. این لوحه‌ها متعلق به قرن پنجم قبل از میلاد است و آن چه خوانده شده مربوط به مزدکارگرانی است که در املاک خالصه یا دستگاه شاهی کار می‌کرده و جیره نقدی و جنسی دریافت می‌کرده‌اند.

در این لوحه‌ها سخن "کورتش" هایی است که اعضای آن را مردان، زنان و نوجوانان دختر و پسر تشکیل می‌داده‌اند؛ هیچ یک از این افراد از حیث جنسیت و حتی نیروی بدنی امتیاز بیشتری نداشته‌اند بلکه مزد خود را براساس زمان کاری و شغلی که برعهده آنها بوده است، می‌گرفته‌اند.^۳ تعداد زنان و کودکان با توجه به لوحه‌های

خوانده شده به ویژه شماره‌های ۴۲، ۵۲، ۵۳، ۶۰ نسبت به مردان بیشتر بوده است.^۴

این کارگران به خلاف نظر برخی محققان از جمله دیاکونوف نه برده، بلکه آزادگانی بوده‌اند که به جهت تخصص یا موجبات دیگر به کارهای مختلف از قبیل زرگری یا کشاورزی اشتغال داشته و زندگی خود را از طریق دریافت مزد نقدی و جیره جنسی می‌گذرانده‌اند. شادروان دکتر خنجی می‌نویسد:

۱. واندنبرگ، لویی باستان‌شناسی ایران باستان، با مقدمه رمن گیرشمن، ترجمه دکتر عیسی بهنام، انتشارات دانشگاه تهران، چ دوم، ۱۳۷۹ و هم چنین ص ۶۳، نیز مصطفوی، سیدمحمدتقی، اقلیم پارس (آثار تاریخی و اماکن باستانی فارس)، نشر اشاره، چ دوم، ص ۲۱.

۲. همان، ص ۲۵، لوحه ۲۹، الف هم چنین ص ۲۶ نقش لوحه ۳۰ نیز اقلیم پارس، ص ۲۱۴.

۳. داندامایف، م. ۱. تاریخ سیاسی و اقتصادی هخامنشیان، ترجمه میرکمال نبی پور، چاپ و نشر گسترده، ص ۲۹ (نقل به مضمون).

۴. اقلیم پارس، به ترتیب صفحه‌های ۴۱۴، ۴۲۰ و درباره این لوحه‌ها نک: مصطفوی، سیدمحمدتقی، مجلد اول گزارش‌های باستان‌شناسی، چاپ تهران ۱۳۲۹، فصل اول.

«مؤلف تاریخ ماد با این که دائماً از برده داری بودن نظام آنها [کورتش ها] سخن می گوید هیچ جا اثری از برده داران آزاد نیافته است و این طبقه را در ساختار اجتماعی آنها نشان نداده است.^۱

در متون دینی از جمله گاته ها هم دختران جوان در همسرگزینی آزادند. یسنا ۵۳ بند ۳ گواهی می دهد که زرتشت دختر خویش را آزاد گذاشته تا درباره همسری که ایزدان برایش برگزیده اند به خرد خویش رجوع کند و پاک ترین اعمال را انجام دهد. در این بند آمده است «اینک ای پوروچسب ای جوانترین دختر زرتشت، او با منش پاک و راستی برای تو، جاماسب را که یاور دینداران است برگزید اکنون برو با خردت مشورت کن با اندیشه پاک مقدس ترین اعمال پارسایی را انجام ده»^۲ این آزادی را بند ۳ یسنا، هات ۱۲ تأیید می کند که: «من آزادی رفت و آمد و آزادی خانه و کاشانه را برای هر آن کس که با چارپایانش بر روی این زمین به سر می برد گرامی می دارم»^۳

بنابراین، تصوّر نفی آزادی یا تصوّر نوعی تحقیر و کم بینی زن و کودک در ایران باستان منتفی است.

نشانه هایی از شخصیت فردی

اسناد دیگر نیز گواه اهمیت و موقعیت نوجوانان در جامعه ایرانی است. از جمله آنها رساله ها، پیمان نوشته ها، وصیت ها و اندرزنامه های بسیاری است که برای کودکانی که احتمالاً باید عهده دار مسؤولیت های فرمانروایی باشند، نوشته شده است. از جمله کهن ترین این آثار دو رساله عمومی به تحریر پازند است که خویشکاری کودکان را در طول روز از خانه تا مدرسه مشخص می کند. یکی از این رساله ها در ترجمه شادروان دکتر تفضلی «خویشکاری ریدگان» نام گرفته و ۲۰ بند دارد که شانزده بند آن در بیان آداب نظافت، آداب سفره، آداب غذاخوردن و آداب درس است، بندهای دیگر احترام به رهگذران، شرکت در انجام کارهای خانه و فرمانبری از پدر و مادر را سفارش می کند.^۴

ولفگانگ کناوت در تحلیل این رساله می نویسد: در این اثر چهار فضیلت مورد توجه است: دانائی، دادگری، میانه روی و دلیری و این همان هاست که افلاطون نیز در اصول اخلاقی خود بدان اشاره دارد.^۵ رساله دیگر که از سوی دکتر تفضلی عنوان «اندرز خوبی کنم به شما کودکان» نام گرفته ظاهراً متأخر از

۱. خنجی، دکتر محمدعلی، بررسی و نقد کتاب تاریخ ماد، انتشارات حکمت، ص ۴۳.

۲. فشاهی، محمدرضا، از گاتها تا مشروطیت (گزارشی کوتاه از تحولات فکری و اجتماعی در جامعه فئودالی ایران)، انتشارات گوتنبرگ، ج اول، بهار ۱۳۵۴، ص ۳۳.

۳. همان، ص ۳۳.

۴. درباره این رساله نک: تفضلی، دکتر احمد، تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام به کوشش دکتر ژاله آموزگار، انتشارات سخن، ج اول، ۱۳۷۶، ص ۱۸۱ به بعد.

۵. درباره این چهار فضیلت نک: افلاطون، قوانین، ترجمه محمدحسن لطفی، کتاب نخست، صص ۱۸، ۱۹، ۱۲۶. نیز خراسانی، شرف الدین، از سقراط تا ارسطو، انتشارات دانشگاه ملی، ص ۹۱، نیز کتاب های اخلاق اسلامی از جمله: اخلاق ناصری، چاپ مینوی، حیدری، انتشارات خوارزمی، ۱۰۹-۱۰۸، السعاده والاسعاد، چاپ عکسی ۷۸، ۸۲، ۱۰۳، ۲۲۳: لطایف الحکمه، ۱۷۹ به بعد.

رسالة اول و بازنویسی آزاد از آن است که چهل و سه بند دارد، در بندهای اضافه رفتار با اولیای مدرسه و استادان را نیز در شمار خویشکاری های کودکان یاد می کند.^۱

از دیگر نوشته ها در این مورد است:

- ۱- کتاب زادان فرخ در تادیب فرزند.^۲
- ۲- اندرزهای آذرباد مهراسپندان، موبدان موبد دوران شاپور ساسانی.^۳
- ۳- اندرز اوشنر دانا در ۵۶ بند که توصیف فضایل و رذایل است.^۴
- ۴- روایات پهلوی درباره زن و فرزند - بندهای ۴۳-۶۳-۶۴.^۵
- ۵- اندرز پوریو تکیشان، در آن چه یک فرد پانزده ساله زرتشتی باید انجام دهد.^۶

آینده اجتماعی و حکومتی

علاوه بر این اندرزنامه ها، عهدنامه هایی است که بیشتر درباره حکومتداری و از سوی شاهان به فرزندان آنهاست از جمله:

- ۱- عهد اردشیر به فرزندش شاپور که بازنویس های عربی و فارسی از آن وجود دارد.^۷
- ۲- عهد اردشیر بابکان الی ابنه شاپور، که به نظر شادروان دکتر تفضلی اصل آن از میان رفته و ظاهراً آن را ابن مقفع یا به احتمال بیشتر مؤلف سیرالملوکی که مأخذ نهاییه الارب بوده از روی ترجمه عهد اردشیر انتخاب کرده و مطالبی از جاهای دیگر بر آن افزوده است. مطالبی که ابن قتیبه از اردشیر خطاب به پسرش به نقل از کتاب من کتب العجم در عیون الاخبار (ج ۱، ص ۱۳) آورده است از این عهد است.^۸

۱- ابن دو رساله را خانم دکتر مزدپور ترجمه و با عنوان اندرز کودکان چاپ کرده است. نک: مزدپور، دکتر کنایون، اندرز کودکان، مجله چیستا، سال چهارم، صص ۴۸۸ تا ۴۹۲.

۲- ابن ندیم، الفهرست: به کوشش رضا تحدّد، تهران ۱۳۵۲، ص ۳۷۷.

۳- همان، صص ۳۷۷-۳۷۸ نیز تاریخ ادبیات در ایران پیش از اسلام، ص ۱۸۰ به بعد.

۴- تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام، ص ۱۸۶.

۵- همان، ص ۱۸۸.

۶- همان، ص ۱۸۸ درباره اندرزنامه های دیگر نک: تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام، ص ۱۸۰ به بعد.

۷- الفهرست، صص ۱۲۶-۱۲۵ نیز محمدی ملایری، دکتر محمد، تاریخ و فرهنگ ایران در دوران انتقال...، انتشارات توس، تهران، ج اول، ص ۲۷۸. نیز مسکویه رازی، ابوعلی، تجارب الامم، ترجمه دکتر ابوالقاسم امامی، ج ۱، انتشارات سروش، ۱۳۶۹، صص ۶۹-۵۶.

۸- تاریخ ادبیات... پیش از اسلام، ص ۲۱۸.

۳- سیرت اردشیر که گردیزی در *زین الاخبار* - ص ۲۲ - از آن چنین یاد می‌کند: "اردشیر کتابی تألیف گردانید اندر پند و سیاست و آن را کارنامه نام کرد". این؛ جز کارنامه اردشیر بابکان است که هم اکنون به زبانهای پهلوی، عربی و فارسی در دست داریم.^۱ آثار دیگر مانند:

جاودان خرد یا نامه هوشنگ (تاریخ و فرهنگ... در دوران انتقال) ج ۴، ص ۳۵۶، نامه کسری به هرمز (تاریخ و فرهنگ ۲۸۴/۴)، عهد کسری با اهل خانه (همان جا ۲۸۶)، کتاب تربیت هرمز (الفهرست ص ۱۶۳) و آیین نامه‌ها هم در این شمارند.

عاطفه اجتماعی

برخی از رسم‌های عامه نیز نماینده حسن توجه به پرورش کودکان و علاقمندی به سعادت آنهاست. از جمله آنها جان پناه‌ها یا رسم‌هایی است که برای جلوگیری از گزند چشم بد در مورد کودکان رعایت می‌شود. مثلاً "چشم گوسفند قربانی را خشک می‌کنند... و با قطعه‌ای نمد و خرمهره بر نخ می‌بندند و به کلاه بچه یا بر سر شانه‌اش می‌آویزند."^۲

یا هنگامی که می‌خواهند بچه کوچکی را به مهمانان نشان دهند هر یک از آنها یک تار از نخ لباس خود را می‌دهد تا آن را با اسفند دود کنند و جان پناه نظر خوردن بچه باشد.^۳

به هر حال کودکان پیوسته از موقعیتی والا برخوردار بوده‌اند، همگان نسبت به آنها توجه خاصی داشته و آموزش آنها را یک خویشتکاری می‌شمرده‌اند چه، می‌دانستند که اینان در آینده می‌توانند در نگهداری و استواری پایه‌های حکومت یا به عکس درهم شکستن قدرت حکومتگران مؤثر باشند. کوروش در وصیت خود می‌گوید: "تو ای کمبوجیه عزیز، خوب می‌دانی که این چوبدستی زرین شاهی نیست که شاهنشاهی را نگاه می‌دارد بلکه دوستان باوفا برای شاهان مطمئن‌ترین و حقیقی‌ترین چوبدستی هستند... هرکس باید مرد وفادار خود را خوب بجوید اما به دست آوردن آن هرگز با زور میسر نیست بلکه با نیکوکاری ممکن می‌شود."^۴

تأکیدهایی از این دست، هم نماینده توجه به کودکان و تربیت آنهاست و هم حکایت از قدرت بالقوه آنان دارد. علاوه بر همه این‌ها از جنبه‌های عاطفی توجه به فرزندان و جُستن راه سعادت آنان یک

۱. همان، صص ۲۱۹-۲۱۸.

۲. هدایت، صادق، *نیرنگستان*، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۴۲، ص ۱۱۱. در همین مورد: افشار، ایرج، *پزشکی سنتی*، ص ۱۸ نیز عقاید النساء و مرآت البلهاء، کتابخانه طهوری، تهران ۱۳۴۹، ص ۶۱.

۳. بیرابه مشفق، زهرا، *دوباره بخوانیم، دوباره بدانیم*. تهران: انتشارات اورس، ج اول، ۱۳۷۸، ص ۱۸. نیز پزشکی سنتی، ص ۵۱۷.

۴. کناوت، ولفگانگ، *آرمان شهریاری ایران باستان* با همکاری و ترجمه سیدالدین نجم آبادی. تهران: انتشارات اداره کل نگارش وزارت فرهنگ و هنر آبان ماه ۱۳۵۷ ص ۷۲.

خویشکاری است. چه کودکان در حکم میوه درخت زندگانی انسان ها، بازوی توانای پیران و پای در رفتار از پای افتادگان اند. زادن آنان از موجبات عمده شادمانی و سبب برپایی مراسم خاص است به ویژه اگر نژاده باشند، پس از تولد، اخترشماران را گرد می آورند تا در طالع آنان بنگرند و پدر و مادر را برابر با این پیشگویی ها در تربیت شان راهنما باشند؛ مثلاً^۱ در زادن بهرام گور:

سرسال هشتم، مه فوردین	که پیدا کند در جهان هوردین
یکی کودک آمدش هرمزد روز	به نیک اختر و فال گیتی فروز
هم آنگه پدر کرد بهرام نام	از آن کودک خرد شد شادکام
به دربر، ستاره شمر هر که بود	که شایست گفتار ایشان شنود...
به صلاب کردند زاختر نگاه	هم از زیج رومی بجستند راه
از اختر چنان دیدم خرّم نهان	که او شهریاری بود در جهان
ابر هفت کشور بود پادشاه	کو شاد دل باشد و پارسا ^۱

گاه برای نشان دادن ویژگی های فرزند به منظور تفأل همراه با مژده بران پیکره ای بر بالای کودک می دوزند و برای بستگان نزدیک می فرستند چنان که زال پس از زادن رستم دستور می دهد پیکره او را از حریر بدوزند، به موی سمور برآکنند و پهلوان وار بر اسب نشانند و به پیشگاه سام برند:

یکی کودکی دوختند از حریر	به بالای آن شیر ناخورده شیر
درون وی آکنده موی سمور	به رخ بر، نگاریده ناهید و هور
به بازوش بر، ازدهای دلیر	به چنگ اندرش داده چنگال شیر
به زیرکش اندر گرفته سنان	به یک دست گویال و دیگر عنان
نشانندش آنگه بر اسب سمنند	به گرداندرش چاکران نیز چند...
پس آن صورت رستم گرزدار	ببردند نزدیک سام سوار

شاهنامه، جلد ۱، ص ۲۳۹.

۱. فردوسی، حکیم ابوالقاسم، شاهنامه، چاپ مسکو، ج ۷، ص ۲۶۶. همه ارجاع های متن به همین چاپ است.

آموزش

پس از آن که کودک را از شیر بازگرفتند تربیت او را به نیاکان یا پهلوانان و بزرگان می سپارند تا آداب رزم و بزم به او بیاموزند زیرا در پندار آنها:

جهانجوی را جان به چنگ اندر است وگرنه سرش زیر سنگ اندراست

شاهنامه، ج. ۴، ص ۱۹۴

رستم جهان پهلوان حماسه‌ها، تربیت سیاوش را ز کاوس می خواهد تا او را آداب سواری و مردانگی بیاموزد زیرا معتقد است که: "دارندگان تو را مایه نیست":

تسهمتن ببردش به زابلستان	نشستنگهش ساخت برگلستان
سواری و تیر و کمان و کمند	عنان و رکیب و چه و چون و چند
نشستن گه مجلس و می‌گسار	همان باز و شاهین و کار شکار
هنرها بیاموختش سر به سر	بسی رنج برداشت و آمد به بر

سیاوش از او پیمان‌داری، نیکی و جوانمردی آموخته و سخت بدان پای بنداست چنان که وقتی نزد پدر می‌آید و سودابه برای فریب او از کاوس خواسته است که سیاوش را به شبستان فرستد پاسخ پدر را چنین می‌دهد:

مرا موبدان ساز با بخردان	بزرگان و کارآزموده ردان
دگر نیزه و گرز و تیر و کمان	که چون پیچم اندر صف بدگمان
چه آموزم اندر شبستان شاه	به دانش زنان کی نمایند راه

شاهنامه، ج. ۳، ص ۱۵

اسفندیار هم وقتی مرگ را پیش چشم می‌بیند از رستم می‌خواهد تا بهمن را تربیت کند:

کنون بهمن این نامور پورمن	خردمند و بیدار دستور من
بمیرم پدروارش اندر پذیر	همه هرچه گویم ترا یادگیر...
بیاموزش آرایش کارزار	نشستنگه بزم و دشت شکار

می و رامش و زخم چوگان و کار	بزرگی و برخوردن از روزگار...
تہمتن چو بشنید بر پای خاست	به بر زد به فرمان او دست راست
کہ تو بگذری زین سخن نگذرم	سخن ہرچہ گفتی بہ جای آورم

ہمان، ج. ۶، ص ۳۱۰

بہ خلاف شہرت تاریخی و تصوّرات القائی امروزی این آموزش ہا عمومی است و محدودیتی ندارد۔ اگرچہ ممکن است تصدّی کارہایی چون دبیری در دستگاہ شاهی، گزینشی و طبقاتی باشد۔ گزنفون می نویسد: "از تیوہ پارسیان اصولاً" ہر کس می تواند فرزند خود را بہ آموزشگاہ دادگستری بفرستد ولی فقط توانگران یعنی کسانی کہ می توانستند زندگانی کودکان خود را تأمین کنند از این حق استفادہ می کردند.^۱

فردوسی در پادشاہی اردشیر می گوید:	
بہ درگاہ چون خواست لشکر فزون	فرستاد بر ہر سویی رهنمون
کہ تا ہر کسی را کہ دارد پسر	نماند کہ بالا کند بی ہنر
سواری بیاموزد و رسم جنگ	بہ گرز و کمان و بہ تیر خدنگ

شاہنامہ، ج. ۷، ص ۱۷۲

جای دیگر:

زمانی میاسای زآموختن	اگر جان ہمی خواہی افروختن
چو فرزند باشد بہ فرہنگ دار	زمانہ ز بازی بر او تنگ دار

ہمان، ج. ۷، ص ۱۸۳

ہمچنین:

دگر آن کہ دانش مگیرید خوار	اگر زیر دست است و گر شہریار
----------------------------	-----------------------------

ہمان، ج. ۷، ص ۱۸۲

ظاهراً این آموزش‌ها زیر نظر موبدان و در آتشکده‌ها بوده است:

به هر برزنی در، دبستان بدی همان جای آتش پرستان بدی

نماندی که بودی کسی را نیاز نگهداشتی سختی خویش راز

همان، ج. ۸، ص ۱۷۹

انواع آموزش

کناوت با توجه به این موارد و هم اسناد بازمانده از یونانیان تربیت کودکان را در سه جهت می‌داند:

۱- هنرهای تن که هدفش داراشدن زیبایی، برازندگی اندام، فراگیری سواری، اسب دوستی، کمانداری، نیزه افکنی و شکار است.

۲- پرورش فکری که بیشتر در آموزه‌های دینی و فضایل انسانی چون جوانمردی، رادی، مردمی، عشق به راستی، وفاداری به پیمان‌ها و دادگری است.

۳- اصول اخلاقی که هدفش کسب فضیلت‌های اخلاقی، فرمانروایی بر خویشان، بی‌نیازی، خرسندی، سپاسداری و توجه به آبادانی کشور و بخشندگی است و تأکید می‌کند که هدف از فراگیری این آموزش‌ها (نیکوشدن) است.^۱

استرابون در همین رابطه می‌نویسد: "از پنج سالگی تا بیست و چهار سالگی کودکان را در تیراندازی، نیزه افکنی، اسب سواری، راست‌گویی پرورش می‌دهند... بدین ترتیب که پرورشگران، آنان را در جایگاه ویژه‌ای گرد می‌آورند و پیش از برآمدن آفتاب آنان را با صدای شیپور فلزی از خواب بیدار می‌کنند تا برای ورزش، جنگ‌افزار یا شکار آماده شوند. فرماندهی بر یک گروه پنجاه نفری از این کودکان را به عهده یک شاهزاده یا فرزند یک استاندار می‌سپارند... در پایان از هر کودکی آزمایشی درباره دانستنی‌های او به عمل می‌آورند. هم چنین آنها را در بلند گفتگو کردن، درست نفس کشیدن و به کار انداختن اعضا آزمایش می‌کنند."^۲

عمومی‌ترین و رایج‌ترین آموزش‌ها شکار است این ورزش اگر چه اشرافی و در حقیقت گلگشت و شادخواری شاهان و شاهزادگان است اما توجه به آن در میان لشکریان و مردم از جهت سلامت جسم و هم از جهت آمادگی در جنگ‌ها و دفاع از زادگاه توصیه شده است.

گزنفون می‌نویسد: "کوروش بزرگ شکار را بهترین ورزش برای آموختن سواری می‌دانست زیرا این ورزش مردم را وادار می‌کند که در مناطق کاملاً مختلف جانور فراری را دنبال کنند و در نتیجه آنان را در

۱- همان، ص

۲- آرماتن شهریاری، ص ۱۰۰.

نشستن روی زین استوار می‌کند.^۱ در کوروش نامه است که: "مردم را قوت و نیرو می‌بخشد و انسان را در مقابل حیوانات سبع و درنده، نیرومند و شجاع بار می‌آورد. چه، چاره‌ای ندارد یا باید حریف گستاخ را از بین ببرد یا خود پایمال شود، به عبارت دیگر در شکار وضعی پیش می‌آید که در جنگ واقعی روی می‌دهد به این جهت حائز اهمیت بسیار است."^۲

شکار زمان خاص و آداب ویژه‌ای دارد که فردوسی در پادشاهی خسرو پرویز چنین توصیف کرده است:

چنان بد که یک روز پرویز شاه	همی آرزو کرد نخجیرگاه
بیاراست برسان شاهنشهان	که بودند زو پیشتر در جهان
چو بالای سیصد به زرین ستام	ببردند با خسرو نیک نام
هزار و صد و شصت خسرو پرست	پیاده همی رفت زوبین به دست
هزرا و چهل چوب و شمشیر داشت	که دیبای در بر، زره زیر داشت
پس اندر بدی پانصد بازدار	هم از واشه و چرخ و شاهین کار...
به زنجیر هفتاد شیر و پلنگ	به دیبای چین اندرون بسته تنگ
قلاده به زر بسته صد بود سگ	که در دشت آهو گرفتگی به تنگ
پس اندرز رامشگران دو هزار	همه ساخته رود روز شکار

شاهنامه، ج. ۹، ص ۲۱۱

از دیگر هنرهای تن: کمانداری، پرتاب نیزه، تیراندازی، سواری و اسب دوستی است. پرورش فکری و کسب فضایل انسانی بیشتر متوجه به جوانمردی، سخاوت، مردمی، عشق و دوستی، پیمان‌داری، دادگری و خودنگهداری است. حاصل این آموزش‌ها در نامه اسکندر به ارسطو چنین تجلی کرده است: "در ایران‌شهر مردانی بینیم با رأیی استوار و رویی خوش که فزون بر این از برش و دلاوری نیز برخوردارند. پیکر و اندامشان چنان است که اگر از آن آگاه بودم به جنگشان نمی‌رفتم پیروزی من برایشان از بخت خوش و پیش آمد نیک بوده است."^۳

۱- همان، ۱۳۱.

۲- کوروش نامه، کتاب اول، فصل ۲، ص ۷ نس با نوشته نعلبی 'ملک شاپور گفت که شکار ریاضتی است برای تن و نمونه‌ای برای جنگ رویاروی با دلاوران'. (به نقل از آرمان شهر یاری)

۳- تجارب الامم، ص ۹۴.

ادبیات کودک

اما درباره ادبیات کودکان باید اشاره کرد که ادبیات جلوه بیانی هنر است یعنی اندیشه و احساس آدمی را از طریق کلمات به گونه‌ای زیبا، درست و قابل فهم بیان می‌کند یا رفتار و کردار او را که همراه با نمایش حرکات خاص است، توصیف می‌نماید. از دو عامل عمده ادبیات که اندیشه و زبان است، اندیشه از آگاهی‌ها و تجربه‌های شخصی و قومی مایه می‌گیرد و مجموعه‌ای است که در ساخت رفتاری و شکل‌گیری شخصیت هر ملت مؤثر است و اعتبار فردی و اجتماعی او و نیز آینده‌اش بیشتر به آن باز می‌گردد. این عناصر بیشتر رنگ محیط دارند و به موقعیت‌های اجتماعی وابسته‌اند. پس ادبیات یک جنبه اختصاصی و رسمی دارد که شکل‌گیری آن به مقتضیات اجتماعی، شیوه حکومتی و آزادی‌های مجاز وابسته است و یک جنبه عمومی که در افسانه‌ها، قصه‌ها، لالائی‌ها، معماها، چیستان‌ها، گفتار بازی‌ها و قافیه‌پردازی‌ها تجلی می‌کند و بخش بیشتر ادبیات توده را در بر می‌گیرد. این بخش از ادبیات "عناصر اصلی شعر کودک را در خود دارد و آن موسیقی، وزن، قافیه و شور و جنبشی است که با روحیات کودکان متناسب است. شعر عامیانه سکون و سکوت کودک را از آواز و حرکت و رنگ پر می‌کند"^۱ بیشترین خواست کودکان هم پرکردن همین خلاء است آنان به محتوای سخن و کیفیت ترکیب معنی توجه چندانی ندارند بلکه بیشتر عوامل و عناصری را که با ذوق آنها مناسبت دارد، می‌پسندند. ادگار آلن پور می‌گوید: "من شعر را آفرینش موزون زیبایی می‌دانم تنها حاکم آن ذوق است، با عقل یا شعور فقط پیوندهای جانبی دارد و با وظیفه یا حقیقت هیچ گونه ارتباطی ندارد مگر این که چنین ارتباطی ضمنی باشد."^۲ ادبیات عامیانه عمده‌ترین زمینه و مهم‌ترین جلوه گاه برای کودکان است و بخش عمده ادب شفاهی کودک را در بر دارد. حتی گونه‌های خاص اجتماعی یا تاریخی از آن به صورت آثار مکتوب یا نشانه‌ای بازمانده است چنان که علاوه بر قصه‌های مادر بزرگ‌ها، و پدر بزرگ‌ها و لالائی‌ها، اولین شعرگونه‌های تاریخی به کودکان منسوب است ترانه‌ای که برای یزید بن مفرغ ساخته شد که:

آب است و نبیذ است / عصارات زیب است / سمیه روسپید است /

یا:

از ختلان آمذیه / برو تباه آمذیه / آوار باز آمذیه

۱. کیانوش، محمود، شعر کودک در ایران، انتشارات آگاه، تهران ۱۳۵۲، ص ۴۰. (نقل به مضمون)

۲. همان، ۴۹.

یا:

قافیه پردازی منسوب به بهرام گور یا فرزند او که "غلتان غلتان همی رود تا لب گور" در عین این که وابسته یک حادثه تاریخی است که ساخته آنها نبوده است شعر مربوط به آن پرداخته کودکان است. به علاوه منظومه‌های حماسی، سفرنامه‌های پر از شگفتی چون عجایب هند، عجایب المخلوقات و دیگر آثار کهن، اهمیت کودکان و شیوه‌های تربیتی آنها را که با معیارهای امروزی هم همخوانی دارد گواه است. ابن ندیم (الفهرست ص ۳۶۳) می‌نویسد: "اولین کسانی که دست به تصنیف افسانه زدند و آن را به صورت کتاب درآوردند و در خزانه‌های خود نگهداری می‌کردند ایرانیان اولیه (= کیانیان و هخامنشیان) بودند. پس از آنها شاهان اشکانی که دومین طبقه شاهان ایران اند در این مورد اغراق کردند. در زمان ساسانیان به داستان‌ها افزوده شد و اعراب آن را به عربی ترجمه کردند."^۱ استرابون مورخ یونانی می‌نویسد که: "پارسیان کار قصه‌گویی و خنیاگری را با هم درآمیختند... و با داستان‌ها و افسانه‌های سودمند کارهای ایزدان و مردان نامی را گاه با نوای موسیقی برای کودکان باز می‌گویند."^۲ پیداست که نظر او متوجه به گوسانها یعنی قصه پردازان ایرانی است که به خصوص در دوران اشکانیان امکان یافتند تا افسانه‌های کهن را بازآفرینی کنند و رواج فرهنگ یونانی را که از جهاتی جاذبه هم داشت، کند نمایند. در دوران ساسانیان^۳ علاوه بر ادامه روند فرهنگی، آشنایی ایرانیان با ادبیات هندی زیاد شد و ترجمه بسیاری از آثار که جنبه‌های پرورشی برای کودکان هم داشت فرهنگ ملی را کمال بخشید و دریچه‌ای تازه بر روی آن گشود.

ویل دورانت در تاریخ خود به نسخه‌ای از داستان سندباد بحری که بر پاپیروس نوشته شده است، اشاره می‌کند و می‌نویسد که: "این نسخه را چهارهزار سال پیش درون کوزه‌ای در کتابخانه‌ای در مصر باستان نگهداری می‌کرده‌اند"^۴ علاوه بر این نام و نشان داستان‌های زیادی در کتاب‌ها آمده است از جمله: داستان اسکندر که مایه اصلی آن روایت‌های کالیستنس Calisthenes دروغین از فتوحات

۱- تاریخ ادبیات کودکان دوره باستان، ص ۲۹۶.

۲- همان، ص ۱۵.

۳- گرچه ساسانیان در محور آثار اشکانی اصرار داشتند و بیشترین سنگ نگاره‌ها و کتاب‌ها را نابود کردند اما باز هم مستقیم یا غیر مستقیم کوشش‌های اشکانیان و اثر آن بازمانده است برای اقدام ساسانیان. نک: عهد اردشیر، احسان عباس برگردانده به فارسی س. محمدعلی امام شوشتری. تهران: انجمن آثار ملی، ۱۳۴۸، صص ۱۰-۱۱.

۴- دورانت، ویلیام جیمز، تاریخ تمدن، ج اول (مشرق زمین گاهواره تمدن) مترجمان احمد آرام، ع پاشایی، امیرحسین آریان پور، تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، ۱۳۶۵ ص ۱۸.

سردار مقدونی است که در قرن دوم میلادی قصه‌پردازی از مردم مصر مجموعه‌ای به یونانی فراهم آورد و نویسندگی آن را از یونانی به لاتین ترجمه کرده است این متن در اواخر دوره ساسانی از یونانی به پهلوی ترجمه شده و از این ترجمه در خدای نامه استفاده شده است.^۱

ابن ندیم داستان مسکدانه و شاه زنان را از زمره داستان‌های ایرانی می‌داند. سندبادنامه نیز از داستان‌هایی است که از پهلوی به عربی ترجمه شده^۲ و ظاهراً موسی بن عیسی الکسروی آن را به عربی برگردانده است زیرا در بازنویس یونانی داستان که اندرئوپولوس یونانی در قرن پنجم هجری در ملطیه ساخته است نام موسای پارسی به عنوان مؤلف برده شده است.^۳

بلوهر و بوذاسف و طوطی نامه که ترجمه آزادی از کتاب هفتاد داستان طوطی به سنسکریت است در همین دوره به پهلوی ترجمه شده است.^۴

با توجه به این موارد باید پذیرفت که ادبیات کودکان در ایران باستان به ویژه در بخش عمومی رونقی خاص داشته و علاوه بر این از سرچشمه غنی فرهنگ ایرانی و گنجینه گوسانهای قصه پرداز از خیزابهای فرهنگ هندی و یونانی نیز بهره‌مند شده و در مواردی حتی فرهنگ غرب را از این گنجینه‌های ارزشمند مایه ور کرده است.

۱. مقدمه ایرج افشار بر اسکندرنامه. تهران: چاپ بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۴۳، ص ۹ به بعد.

۲. ترجمه فارسی نه‌ایه الارب، ص ۲۵۱.

۳. ابن اثیر بعدها وسیله ابوالفوارس قنازری (قناوژی) به فارسی ترجمه شده است از روی این ترجمه دو تحریر هم صورت گرفته است. نک: تاریخ ادبیات کودکان، ص ۲۹۹.

۴. از این کتاب چهار تحریر (جواهرالاسمار تصحیح آل احمد، طوطی نامه ضیاء، نخشی، چهل طوطی و طوطی نامه قادری تلخیص و تحریر شده است.

بررسی نقش های جنسیتی در کتاب های داستانی کودکان در

گروه های سنی "الف" تا "ج"

کتایون زارع طوسی، ویدا نوشین فر (دانشگاه بیرجند)

چکیده

انسان موجودی اجتماعی است و به همین سبب فراگیری و جذب مدل های جامعه از سوی اعضای آن که اصطلاحاً "فرآیند اجتماعی شدن" نامیده می شود، در پذیرش فرد توسط جمع بسیار لازم و اساسی به نظر می رسد. این روند از همان ابتدای کودکی در خانواده آغاز می شود و کودک بتدریج مدل های جامعه را جذب می کند. اثبات این مدل ها در نهایت ارزش های اجتماعی را پدید می آورند که تثبیت این ارزش ها از جمله اهداف تعلیم و تربیت است.

کتاب های کودکان علاوه بر آن که یکی از منابع عمده در تشکیل مهارت های زبانی کودک به شمار می آیند، نقش مؤثری نیز در انتقال فرهنگ جامعه به کودکان را برعهده دارند. نقش های جنسیتی بخشی از همین فرهنگ می باشد و از مهمترین نقش هایی هستند که کودک باید در زندگی اجتماعی خود بیاموزد. مفاهیم مربوط به شناخت جنسیت در محتوا، زبان و تصاویر تعداد زیادی از کتاب های کودکان مشهود است. نکته حایز اهمیت در این میان، آن است که در بررسی های مختلف ادبیات کودک در نقاط مختلف جهان مشخص شده است که اکثر آثار تحت سلطه جنس مذکر می باشند و این برتری در عناوین، شخصیت اصلی داستان ها، نقاشی ها و... مشهود است. البته وجود تفاوت های بارز میان دو جنس مؤنث و مذکر امری بدیهی است اما تلقی مهتری و کهنتری نسبت به دو جنس امری است که باعث بروز پیش داوری ها شده و در بسیاری موارد باعث تحمیل ویژگی ها، موقعیت ها و کیفیت های خاصی بر یکی از دو جنس می گردد.

پس از انقلاب اسلامی و بویژه در سال های اخیر مشارکت زنان در امور اجتماعی بسیار افزایش یافته اما تصور می شود که قالب های ذهنی وابسته به جنس همچنان پدیدآورنده پیش داوری ها و مانع شناخت و قضاوت صحیح نسبت به توانایی های واقعی زنان در اجتماع است. در این مقاله ۱۰۰ اثر ادبی مربوط به کودکان در گروه های سنی الف، ب و ج که در فاصله سالهای ۸۰-۱۳۷۰ توسط مؤسسات انتشاراتی معتبر و بویژه کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان انتشار یافته است به طور تصادفی انتخاب شده اند و عناوین، شخصیت های داستان و قالب های ذهنی و محتوایی عرضه شده توسط این شخصیت ها مورد بررسی قرار گرفته است. از آن جا که قالب های ذهنی تداوم بخش ذهنیت های نادرست و معمول می باشند، احتراز از بکارگیری آگاهانه یا نا آگاهانه این قالب ها می تواند نقش مؤثری در ایجاد خلاقیت و نوآوری در کودکان ایفا نماید.

مقدمه

انسان موجودی است اجتماعی و این فرآیند اجتماعی شدن از ابتدای دوران کودکی و در خانواده آغاز می‌گردد و کودک به تدریج مدل‌های جامعه را جذب می‌کند. به طوری که این مدل‌ها درونی شده، حتی به صورت خصلت‌های ذاتی فرد تلقی می‌شوند. این مدل‌ها در نهایت ارزش‌های اجتماعی را پدید می‌آورند. بخشی از اهداف تعلیم و تربیت تثبیت این ارزش‌ها در انسان و در نهایت تحقق اهداف و مقاصد اجتماعی توسط فرد می‌باشد.

این ارزش‌ها شامل بایدها و نبایدها، خوب و بدی‌هایی است که کودک آنها را به تدریج فرا می‌گیرد. نیروهای اجتماعی ساز به طور مداوم افراد را تحت تأثیر خود قرار داده، بر روابط والدین و فرزندان، خانواده، کلاس، جنسیت، الگوهای اجتماعی و حتی انتظارات افراد تأثیرگذار می‌باشند و در نتیجه می‌توانند در پدیدار شدن روابط سلطه در اجتماع به کار گرفته شوند. روابطی از قبیل سلطه قومی بر قوم دیگر، طبقه‌ای بر سایر طبقات، و بزرگسالان بر خردسالان تحت تأثیر این نیروها هستند. می‌دانیم که وظیفه اجتماعی بارآوردن کودکان در قدم اول بر عهده والدین آنهاست و آنان نیز آن‌گونه که مطابق میل شان است و یا به عبارتی مطابق با نظام ارزشی که خود بار آمده‌اند این امر را به انجام می‌رسانند. در اعمال سلطه یک گروه بر گروه دیگر علاوه بر اتخاذ روش‌های معمول توسل به زور و جبر یا تشویق و تنبیه، شیوه‌های بسیار ظریف تر و کارآمدتری نیز وجود دارند که در مواردی حتی به صورت نیمه آگاهانه مورد استفاده قرار می‌گیرند. هالیدی معتقد است که: "در بیان نقش زبان باید به اهمیت آن در پی ریزی، تثبیت و تداوم روابط سلطه یاد کرد."^۱

طبیعی است که کتاب‌های درسی و ادبیات کودکان علاوه بر آن که یکی از منابع عمده در تشکیل مهارت‌های زبان کودک به شمار می‌آیند، از عوامل مهم انتقال فرهنگ و نیز اجتماعی نمودن کودک و مهیا نمودن وی برای ایفای نقش‌های اجتماعی او در آینده می‌باشند. از جمله این نقش‌ها آن چه مورد نظر ماست نقش‌های جنسیتی هستند که از طریق ادبیات کودک به وی عرضه می‌گردند. نکته جالب توجه این که مخاطبان کتاب‌های کودکان یعنی خود کودکان نقشی در تولید و انتخاب این کتاب‌ها ندارند و به گفته جولیا بریگز "این بزرگسالان هستند که هم آنها را نوشته و هم خود آنها را برای کودکان می‌خرند، در حالی که خود جزء گروه مخاطبان نیستند."^۲

همان طور که گفته شد از جمله نقش‌های اجتماعی، نقش‌های جنسیتی است که تا حد قابل توجهی از طریق ادبیات کودک به وی عرضه می‌گردند. مفاهیم مربوط به شناخت جنسیت در محتوی، زبان و تصاویر تعداد زیادی از آثار کودکان مشهود است. بنفیلد (۱۹۷۶) در تعریف جنسیت سالاری (sexism) آن را "ستم نظام یافته و استعمار انسان‌ها به واسطه تعلق آنها به جنس مؤنث می‌داند" که ارتباط تنگاتنگی نیز با زبان دارد. در بسیاری از زبان‌های اروپایی ضمایر مختلفی برای دو جنس وجود

۱- کتاب ماه کودک و نوجوان، سال چهارم، ش ۷، ۱۳۸۰، ص ۵۸-۵۳.

۲- خوانش کتاب‌های کودکان، مقالاتی در باره نقد ادبی، ش ۱، ۱۹۸۹، ص ۱۷-۱.

دارند. (مثلاً) در زبانهای انگلیسی و فرانسه ضمائر سوم شخص مفرد برای دو جنس متفاوت می‌باشند) و در مواردی که به انسان و نوع بشر اشاره می‌رود همگی از ضمیر مذکر استفاده می‌کنند (کلمات man و mankind در زبان انگلیسی به لحاظ ظاهری نیز مذکرند). در حال حاضر گاهی با قراردادن هر دو ضمیر مذکر و مؤنث در کنار هم (مثلاً "he/she در زبان انگلیسی) تلاش می‌شود از این نوع انحصارطلبی‌ها اجتناب گردد. خوشبختانه زبان فارسی فاقد چنین تفکیکی است و در نتیجه به این نوع اجتناب‌ها نیز نیازی ندارد.

متأسفانه وجود قالب های ذهنی به طور اعم و قالب های ذهنی وابسته به جنسیت به طور اخص، پدیدآورنده پیش داوری‌ها و مانع شناخت و قضاوت صحیح در زندگی اجتماعی است. چنین پیش داوری‌هایی نه تنها در جوامع غربی که در جامعه خود ما نیز هنوز پابرجا هستند. به این دلیل که عامه مردم به صحت آنها معتقد می‌باشند. تعمیم‌هایی چون "زنان احساساتی و غیرمنطقی هستند"، "از ابزار مکانیکی سر در نمی‌آورند"، "استعداد ریاضی ندارند" و یا "مردان منطقی و اهل عمل هستند" برای همگان عباراتی مأنوس می‌باشند. البته انکار تفاوت‌هایی بارز میان دو جنسیت مذکر و مؤنث، کاری دور از عقل و منطق است. اما وجود این تفاوت‌ها نباید مبنای پیش داوری‌های ارزشی میان دو جنس گردد، و تلقی مهتری و کهنتری از شخصیت فرد را سبب شود.

با وجود تأکید اسلام بر شایستگی‌های مساوی زنان و مردان در ایفای نقش خود در اجتماع و تأکید مسئولان جامعه بر تحقق بیش از پیش حضور زنان در عرصه‌های اجتماعی، می‌خواهیم ببینیم در زمان حاضر، پس از گذشت سال‌ها از وقوع انقلاب اسلامی و تلاش برای مشارکت فعال و پویای زنان در صحنه‌های اجتماعی، آیا این برابری نقش‌ها در کتاب‌های کودکان نیز انعکاس یافته است یا هنوز هم همان باورهای کلیشه‌ای گذشته از طریق کتاب‌ها به کودکان القا می‌گردد.

نتیجه‌نهایی پژوهش عطاریان در سال ۱۳۶۹ حاکی است:

... قالب های ذهنی اسطوره کهنتری زن تداوم می‌بخشد. انتقال قالب‌هایی چون نقش مادری، مسئولیت در حیطه امور خانه و مشاغلی که عنصر عاطفه در آن عامل تعیین‌کننده است در جامعه منجر به آن خواهد شد که قضاوت‌های نادرست تاریخی درباره زن استمرار یابد و به پیش داوری‌هایی همانند "زنان عاطفی هستند"، "زنان سطحی هستند"، "زنان توان پذیرش مسئولیتهای مهم را ندارند"، "با زنان نباید مشورت کرد" و... بیانجامد. نتیجه این تصورات و ذهنیات در زندگی اجتماعی این خواهد بود که جامعه و زنان خود را با چنین ویژگی‌هایی تصور کنند و باور دارند که قوه عاقله شان نقادانه عمل نمی‌کند و جایگاهشان در هستی در پله دوم قرار دارد. بررسی دیگری در سال ۱۹۷۳ (به نقل از فوکس ۱۹۹۳) نشان می‌دهد ۸۵٪ از شخصیت‌های اصلی کتاب‌های داستانی کودکان مذکر بوده‌اند.

در این پژوهش از میان تعداد بسیار زیاد کتاب‌های کودکان که بین سالهای ۸۰-۱۳۷۰ به وسیله نویسندگان، مترجمین و انتشارات مختلف به چاپ رسیده‌اند ۹۵ اثر ایرانی ویژه گروه‌های سنی الف، ب و ج که توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و یا ناشران

معتبر مورد تأیید این مرکز، منتشر و توزیع شده‌اند به طور اتفاقی انتخاب شده‌اند. محتوای همه کتاب‌های فوق داستانی بوده و تلاش شده تا از هر سه گروه سنی به تعداد مساوی نمونه برداری شود. پس از تجزیه و تحلیل آماری، نتایج زیر به دست آمده است:

- ۱- ۵۲/۶۴٪ (۵۰ نفر) از نویسندگان مرد و ۴۷/۳۶٪ (۴۵ نفر) زن.
 - ۲- ۱۱/۵۷٪ (۱۱ مورد) از آثار دارای عنوانی حاکی از نام مؤنث و ۸/۴۲٪ (۹ مورد) دارای عنوانی حاکی از نام مذکر و بقیه (۷۵ مورد) فاقد عنوانی با جنسیت مشخص.^{*}
 - ۳- ۲۵/۲۶٪ (۲۴ مورد) آثار دارای قهرمان مؤنث و ۲۲/۱۰٪ (۲۱ مورد) دارای قهرمان مذکر و ۷/۳۶٪ (۷ مورد) دارای قهرمانان مذکر و مؤنث همپایه.
 - ۴- ۱۵/۷۸٪ (۱۵ مورد) نویسندگان زن دارای قهرمان مؤنث و ۷/۳۶٪ (۷ مورد) از نویسندگان زن دارای قهرمان مذکر و ۱۰/۵۲٪ (۱۰ مورد) از نویسندگان مرد دارای قهرمان مؤنث و ۱۶/۸۴٪ (۱۶ مورد) از نویسندگان مرد دارای قهرمان مذکر بودند.
- همان طور که مشاهده می‌شود برتری قابل توجهی در فزونی تعداد نویسندگان زن دیده نمی‌شود. این امر نشانگر توجه تقریباً یکسان زنان و مردان به امر نویسندگی آثار کودکان می‌باشد. دومین نکته شایان ذکر، توجه نویسندگان به احتراز از عناوینی است که حاکی از جنسیتی خاص باشند. همان طور که مشاهده می‌گردد یک پنجم عناوین حاکی از نام مذکر یا مؤنث می‌باشند.

جدول ۱- نتایج آماری

ردیف	موارد مورد بررسی		سایر موارد
	درصد	جنسیت	
	مؤنث	مذکر	
۱	درصد نویسندگان با توجه به جنسیت		
۲	درصد عناوین عرف جنسیت خاص	۱۱/۵۷	فاقد جنسیت مشخص (۷۸/۹۴٪)
۳	درصد قهرمانان داستان‌ها با توجه به جنسیت	۲۵/۲۶	فاقد جنسیت مشخص (۴۵/۲۸٪) و قهرمانان مؤنث و مذکر هم پایه (۷۶/۸۶٪)
۴	درصد قهرمانان برحسب جنسیت در داستان‌های نویسندگان زن	۱۵/۷۸	سایر موارد (۷۶/۸۶٪)
۵	درصد قهرمانان برحسب جنسیت در داستانهای نویسندگان مرد	۱۰/۵۲	سایر موارد (۷۲/۶۴٪)

هم چنین به دلیل این که در زبان فارسی عناصر ظاهری برای تفکیک جنسیت وجود ندارد، این عمل بسیار سبیل تر است. نکته جالب توجه دیگر این که تعداد قهرمانان مؤنث بیش از قهرمانان مذکر می باشد، هرچند این تفاوت قابل توجه نیست ولی با همین مقدار تفاوت ملاحظه می شود که جمعی از داستان ها دارای شخصیت های مذکر و مؤنث همپایه می باشند که این نکته مبین تلاش نویسندگان در احتراز از بذل توجه بیش از اندازه به یک جنس خاص می باشد...

از طرفی درصد قابل قبولی (۴۵٪) از داستان ها فاقد شخصیت های وابسته به جنس خاص می باشند و در این داستان ها شخصیت ها از میان حیوانات، اشیاء و یا پدیده های طبیعی برگزیده شده اند. برای مثال می توان به استفاده از عناصر طبیعی به عنوان شخصیت های داستانی "سفر به سرزمین آفتاب" اثر مهری ماهوتی و نیز استفاده از اشیاء مختلف (در ایجاد دایره های رنگی) در "آن که رفت و آن که ماند" نوشته سعید عظیمی و در نهایت استفاده از حیوانات فاقد هرگونه جنسیت در "خرس شنی" کار پروانه (فاطمه) علی پور و هم چنین بسیاری از آثار دیگر اشاره کرد. با انتخاب عناصر طبیعی و حیوانات فاقد جنسیت، این دسته از نویسندگان کوشیده اند تا پیام های خود را به دور از القاء ذهنیات توأم با مفاهیم جنسیتی ارائه نمایند. در حالی که در برخی دیگر از آثار از جمله "خاله ستاره و بزغاله" نوشته محمد محمدی، "جشن ستاره ها" اثر کامران کاظم زاده مشاهده می کنیم با کنار هم قرار گرفتن شخصیت های مذکر و مؤنث همپایه نویسندگان کوشیده اند تا تعادل طبیعی را در جامعه به تصویر کشند.

در نهایت در بررسی حاضر تعداد قهرمانان مؤنث و مذکر داستان ها با توجه به جنسیت نویسنده با یکدیگر مقایسه شده اند... ارقام حاصل مبین تمایل نویسندگان به گزینش قهرمانان همجنس خود می باشند که البته ارقام فوق آن قدر قابل توجه نیستند تا بتوان از آنها تفاوت معنی داری را نتیجه گرفت. ارقام به دست آمده با توجه به تعداد و محوری بودن شخصیت های داستان ها محاسبه شده اند و دارای تنوع بسیار زیادی می باشند. به عنوان مثال در داستان "پهلوان پهلوانان" اثر نادر ابراهیمی نه تنها عنوان داستان که محتوای آن کاملاً مردانه است و در مقدمه آن به صراحت ذکر شده است که هدف کتاب، الگوسازی برای پسران نوجوان در گروه های سنی "ب" و "ج" می باشد، امری کاملاً معقول و پسندیده است. اما در آثار دیگری از جمله: "تا مدرسه راهی نیست" اثر علی اکبر ایران دوست، "خواب و تاب و بهار نارنج و خسته نباشی" از پروین (فاطمه) علی پور، شخصیت ها صرفاً مؤنث انتخاب شده اند و در "تنبیه کاری" اثر رضا رهگذر و "هرکسی کاری داره" اثر اسدا... شعبانی تمام شخصیت ها بدون استثناء مذکرند، حتی در اثری مانند "افسانه روباه حیلہ گر" کار محمدرضا شمس که نویسنده در آن تلاش کرده است تا از حیوانات فاقد جنسیت بهره جوید، تلویحاً و به اشاره جنسیت مذکری را به آنان منسوب داشته است. در تمامی موارد فوق هیچ نیازی برای تمرکز خاص بر یکی از دو جنسیت احساس نمی شود و هیچ چیز بجز پیش داوری شخص نویسنده، نمی تواند عامل چنین گزینش هایی باشد.

هرچند با ملاحظه این اعداد و ارقام، نوعی امیدواری به ایجاد نگرشی جدید و کنار گذاشتن شیوه های کلیشه ای معمول در داستان نگاری احساس می شود اما به هر حال هنوز هم شخصیت هایی با

همان کلیشه‌های مرسوم گذشته کم نیستند. هنوز هم در این گونه داستان‌ها بسیاری از زنان صرفاً "به کارها و موقعیت‌های مرسوم در خانه و به ویژه در آشپزخانه و در حال پخت و پز یا شست و شوی و پهن کردن لباس مشغولند و بسیاری از پدران خارج از خانه، خسته و نان‌آور به تصویر در می‌آیند. در میان ۹۵ کتاب مورد بررسی تنها دو اثر مستثنی از این قاعده مشاهده شد. در داستان‌های "خواب و تاب و بهار نارنج" اثر پروین (فاطمه) علی‌پور و "بچه‌ها و کبوترها" نوشته سیروس طاهباز مادر در خانه حضور ندارد و در خارج از خانه به شغلی نامشخص مشغول می‌باشد. و در نمونه اخیر، این پسر خانواده است که در غیاب مادر نقش او را بر عهده گرفته و از قالب معمول پسران خارج می‌گردد. همان‌طور که گفته شد پدرها در اغلب موارد بیرون از خانه‌اند و در بسیاری از موارد بر خستگی پدر به واسطه کار در بیرون از خانه به نوعی تأکید می‌شود. دختران اکثراً همراه با عروسک‌هایشان توصیف می‌شوند و در مواجهه یا ناملايمات غالباً قهر و گریه پیش می‌گیرند. در حالی که از پسران انتظار می‌رود که مرد باشند! و قهر و گریه از آنها بعید است. دامنه فعالیت دختر بچه‌ها اکثراً محدود به خانه است و غالباً "همنشین مادران و مادر بزرگ‌ها می‌باشند. اما پسران اکثراً ماجراجویی‌هایی در بیرون خانه داشته یا همراه پدران دیده می‌شوند. مشاهده می‌شود که نقش‌های ارائه شده توسط دختر بچه‌ها همان نقش‌های انفعالی و محدود به چهار دیواری خانه هاست که باز هم همان تصاویر کلیشه‌ای جنس مؤنث را به نمایش می‌گذارند.

نتیجه‌گیری

گفته شد که استمرار استفاده مستمر از قالب‌های ذهنی وابسته به جنس به تداوم قضاوت‌های مرسوم و تاریخی در باره فرودستی زنان در مقایسه با مردان می‌انجامد. از طرفی می‌دانیم که در دین مبین اسلام زن و مرد از جایگاهی مساوی برخوردارند و در قرآن کریم خداوند آن دو را به لحاظ خلقت در یک مرتبه قرار می‌دهد و هیچکدام را بر دیگری برتری نمی‌بخشد. بنا به گفته عطاریان "در جستجو برای یافتن ریشه و مکانیزم شکل‌گیری این قالب‌های ذهنی هیچ شاهد و مدرکی در دست نیست که توسط آن بتوان ثابت کرد که برتری زیست‌شناختی بین زن و مرد وجود دارد و به فرض که موجود باشد به برتری روان‌شناختی یا فرهنگی بیانجامد"

خوشبختانه تفاوت جالب توجهی در یافته‌های عطاریان و آن چه در نگارش این مقاله به دست آمده است، مشاهده می‌شود. ارقام به دست آمده نشان دهنده شکل‌گیری حرکتی نو در میان نویسندگان آثار کودکان است. بسیاری از آثار منتشر شده در دهه ۷۰ هجری خورشیدی، مبین تلاش نویسندگان برای پرهیز از جنسیت‌گرایی در ادبیات کودکان است.

بررسی‌های زیادی نیز برای احتراز از به کارگیری این قالب‌های سنتی در روند تربیت کودکان انجام گرفته است. یکی از این پژوهش‌ها توسط لیندا ککلیس (Linda Keklis) و باربارا بازول (Barbara Buswell) در ۱۹۹۲ صورت گرفته است. این محققان بر این عقیده‌اند که شکل‌گیری هویت جنسی کودکان از سال‌های قبل از مدرسه آغاز می‌شود و اسباب بازی‌هایی که برای کودکان انتخاب می‌شوند، گواه این امر هستند. حتی این پژوهشگران دریافتند در صورتی که کودک اسباب بازی غیر از آن چه جنسیت وی اقتضا می‌کند، درخواست کند، والدین خواسته او را برآورده نمی‌سازند. (مانند تقاضای

اتومبیل اسباب بازی از جانب دختر بچه‌ها و یا عروسک از جانب پسر بچه‌ها و...) از جمله بخش‌های طرح جدید این محققین که با هدف پایه‌گذاری تفکر حالی که از برابری دو جنس در کودکان انجام گرفته است، بخشی است که در آن توجه کودک را به بازی با اسباب بازی‌ها و بازی‌های جنس مخالف جلب نموده، از این طریق نتایج بسیار جالبی به دست آورده‌اند. ککلیس و بازول معتقدند که کنار گذاشتن شیوه‌های معمول وابسته به جنس در بازی باعث افزایش مهارت‌های ریاضی در دختران و مهارت‌های نوشتاری در پسران می‌گردد. (Sehba Zhamkhawala, 1997)

بهره‌گیری از چنین نوآوری‌هایی در تعلیم و تربیت کودکان به والدین و معلمان امکان فراهم آوردن فرصت‌های بهتری برای رشد و شکوفایی استعداد فرزندان‌شان را میسر می‌سازد تا نسلی خلاق و توانا به جامعه تحویل دهند. امید است نتایج این مقاله، هرچند محدود، همراه با سایر یافته‌های محققین مورد توجه نویسندگان محترم کتاب کودک واقع گردد.



منابع

- ۱- اسکینس برگ. کاری، نقش جنسیت در ادبیات کودکان، ۳۹ مقاله درباره ادبیات کودکان، شورای کتاب کودک، تهران، ۱۳۶۳.
- ۲- سهراب (مافی)، معصومه، ۱۷ مقاله درباره ادبیات کودکان، شورای کتاب کودک، تهران، ۱۳۷۲.
- ۳- عطاریان، نسرین. بررسی استرئوتیپ‌ها در کتاب‌های درسی و ادبیات کودکان. پایان نامه دروه کارشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، پاییز ۱۳۶۹.
- ۴- ناولز مورای، کریسین ماجرز، "کارکرد زبان در ادبیات کودکان. ترجمه شهرام اقبال زاده، کتاب ماه کودک و نوجوان، سال چهارم، شماره هفتم، اردیبهشت ۱۳۸۰، صص ۵۸-۵۳.
- 6- Banfield, B., **Human-and anti-human-values in children's books**. New York: Council on Interracial Books for Children, Inc. 1976.
- 7- Manjari, Singh, **"Gender Issues In Children's Literature"**& Eric Clearinghouse Reading English and Communication, Indiana: 1998.
- 8- O'Dea, Sharon, et al. **"The Seven Deadly Stereotypes"**, Kids These Days, April 1998.
- 9- Paul, Lissa, **"From Sex-Role Stereotyping to Subjectivity: Feminist Criticism"**, Understanding Children's Literature, ed. Peter Hunt, London: Rutledge, 1999. Pp 112- 124.
- 10- Zhamkhawala, Sehba, **"Dolls, Trucks, and Identity: Educatores Help Young Children grow beyond gender"**, children's Advocate Newsmagazine, Action Alliance for Children, Nov-De. 1997.

گامی به سوی ایجاد کتابخانه‌های مخاطب مدار

منصوره شجاعی (شورای کتاب کودک)

سخن گفتن از ادبیات، فرهنگ و بررسی علل رکود و بی‌علاقگی به کتاب و کتابخوانی به عنوان دو رکن اصلی در خلق این دو مقوله، بدون بررسی زمینه‌های عینی و واقعی^۱ موجود ایجاد انگیزه‌های مطالعاتی در افراد اعم از کودک، نوجوان و بزرگسال، سخنی بی‌فایده است.

آن جا که علاقه‌مندی و توانایی مخاطبان بالقوه به سبب نبود تفکر و نگرش مسئولانه و دردمندانه از یک سو و عدم امکانات و وجود محرومیت از سوی دیگر، به هرز می‌رود نمی‌توان به شکایت‌ها و گله‌مندی‌های غیر واقعی که عموماً^۲ به محکوم کردن کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان یک جامعه به عدم توجه و علاقه‌مندی به کتاب و کتابخوانی می‌انجامد، گوش فرا داد.

فشارهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بر کودکان و نوجوانان اقشار پایین و حتی میان درآمد، به ویژه حاشیه نشینان شهرها، آنان را به سمت ترک تحصیل، ترک فرهنگ و آموزش و بی‌هویتی می‌کشاند.

در آمیختن زهر بی‌عدالتی و زهر فقر مادی و فرهنگی زمینه را برای آسیب‌های اجتماعی و گمشدگی فرهنگی و آموزشی در کودک و نوجوان فراهم می‌سازد.

در این میان آن چه که بر دوش مدعیان ادبیات، فرهنگ، کتاب و کتابخوانی است، بخشی کوچک اما بسیار ضروری و حیاتی است که همانا مانوس کردن این قشر با کتاب و کتابخوانی به عنوان سرگرمی بدون هزینه و لذتبخش است. عبدالحسین آذرنگ می‌گوید: "رسانیدن کتاب مناسب به دست خواننده مناسب، در زمان و مکان مناسب، با ابزارها و وسایل مناسب، یکی از بلندترین قله‌های هدفی است که آن دسته از کشورهایی که به اعتلای فرهنگی به طور جدی می‌اندیشند، به سوی آن صعود می‌کنند"^۱

و در این میان آن چه که سهم من شد، نوآوری در حرکتی است که از سالیان پیش در گوشه‌هایی دور به نوعی اتفاق افتاده است و در حال حاضر با عنوان "کتابخانه‌های مخاطب مدار" در طرح ریزی بنیانی کتابخانه‌های سیار در اشکال گوناگون آن همواره مدنظر داشتم.

پیشینه این دلمشغولی شاید به سالهایی دور برگردد. تابستان سال ۱۳۵۷، روزهایی که آستان انقلاب بود و روزهایی که من تازه به استخدام کتابخانه ملی درآمد بودم. روزی که در حیاط کتابخانه در خیابان قوام السلطنه سابق، فولیکس استیشن خاکستری رنگی که پر از کتاب بود توجه‌ام را جلب کرد. با پرس و

۱- آذرنگ، عبدالحسین، شمه‌ای از کتاب و کتابخوانی، تهران، نشر کتابدار، ۱۳۷۸، ص ۹۹.

جو متوجه شدم که این کتابخانه سیار کتابخانه ملی است که برای ساکنان روستاهای اطراف تهران کتاب می‌برد. همان موقع آرزو کردم ای کاش در این قسمت کار می‌کردم، گفتند نمی‌شود دو کتابدار مرد دارد که کافی است. پس آرزوی کتاب بردن به مناطق محروم در گوشه دلم نشست تا بیست و دو سال بعد با آغاز دوران بازنشستگی به عنوان "کتابدار پابره‌نه" دوباره سربلند کند.

در تدوین این طرح همواره به دنبال پاسخی برای چند سؤال بودم، سؤالاتی که در مقاله "اطلاعات برای بقا"^۱ تحت عنوان برنامه ریزی خدمات بدین گونه طبقه بندی شده است چه؟ چه کسی؟ کجا؟ چه وقت؟ چگونه؟

ارائه این طرح به چند سازمان ملی و بین‌المللی سبب شد که سازمان آکندن ایسترنشال از طرح "کتابخانه سیار خانه به خانه برای پناهندگان افغانی" حمایت کند تا که در بوته آزمون مخاطبان خویش محک خورد.

... مشهد، تربت جام، سمنان؛ چند خورجین، چند کوله پشتی، تعداد اندکی کتاب و هزاران نگاه تشنه، کنجکاو و گاه بلند پرواز. چه کتاب‌هایی دوست داشتند؟ چرا به کتابخانه نمی‌رفتند؟ کتابخانه سیار را می‌شناختند؟

با این سؤال‌ها وارد گفتگو با جامعه مخاطب‌مان شدیم. پاسخ‌های آنان ره توشه ما شد تا در راه ایجاد اولین کتابخانه "مخاطب مدار" گام بگذاریم. چه کتاب‌هایی را دوست داشتند؟

۷۰٪ خواسته‌های دختران و زنان جامعه مخاطب قصه، داستان و شعر را در بر می‌گرفت. ۱۰٪ کتاب‌های تعلیم و تربیت و کمک‌های اولیه و ۱۰٪ کتاب‌های آشپزی، خیاطی و قلاب بافی و ۱۰٪ کتاب‌های دینی. خواست پسران و مردان بسیار متفاوت بود. ۷۰٪ تقاضاها مربوط به حوزه‌های دینی بود. ۲۰٪ تاریخ، سیاست و حکومت. ۱۰٪ هنر، شعر و ادبیات.

چرا به کتابخانه نمی‌رفتند؟ دلایل مردان بیشتر مربوط می‌شد به تداخل ساعات کاری آنها و ساعات کار کتابخانه. محدود بودن عناوین کتاب‌های موجود در کتابخانه برای همه گروه‌های سنی و هزینه عضویت.

اما دلایل زنان و دختران:

- ۱- برای تمام گروه‌های سنی کتاب وجود ندارد.
- ۲- دختران مجرد به ویژه در داخل اردوگاهها نگران پخش اخبار مربوط به علائق مطالعاتی شان هستند و نگران حرف درآوردن مردم که مثلاً "چرا فلانی فلان کتاب را گرفته ..."
- ۳- دختران و زنان (به ویژه زنان شوهردار) اجازه خروج از خانه و طی مسیرهای دور را به سختی

۱. پینار، رای. اطلاعات برای بقا. ترجمه مهدی داودی. گزیده مقالات ایفلا (کوبا - ۱۹۹۴). تهران: کتابخانه ما، ۱۳۷۴، ص ۱۵۲.

کسب می‌کنند.

۴- به طور کلی چنانچه شوهران، برادران و پسران هم رخصت خروج از خانه را بدهند، زنان بچه دار به علت خطرات ناشی از تنها ماندن کودکان در خانه به کتابخانه نمی‌روند، این خطرات در اردوگاهها که هنوز در خیمه و چادر زندگی می‌کنند به علت وجود چراغ خوراک پزی و احتمال آتش سوزی و دیگر حوادث به اوج خود می‌رسد.

در جواب سؤال آخر: آیا کتابخانه سیار را می‌شناختند؟ طبیعتاً در ابتدای کار جواب منفی بود اما پس از معرفی و آموزش های اولیه، محاسن و ویژگی هایی را برای این نوع کتابخانه برشمردند که بر ارزش های آن بیش از پیش افزود.

۱- رایگان بودن.

۲- حق انتخاب کتاب حتی در مرحله خرید.

۳- در دسترس بودن.

۴- خواندن با خانواده.

۵- استفاده از امکانات فرهنگی و شرایط مطالعاتی یکسان برای دختر و پسر و هم چنین زن و مرد خانواده.

۶- ایجاد فضای فرهنگی و کتاب دوستی در خانه.

۷- ایجاد فضای تفاهم، مشارکت و دوستی در خانه.

۸- ایجاد علایق مشترک در اعضای خانواده.

۹- استفاده مفید از اوقات فراغت.

۱۰- ایجاد بهانه برای گفتگوهای غیر روزمره میان فرزندان و پدر و مادرها.

در مورد موانع و مشکلات کتابخانه سیار، بیشتر نکات رنگ و بوی جنسیتی و سنتی داشت و بیشتر معطوف می‌شد به مشکلات رفت و آمد دختران به خانه افراد غریبه و یا همسایگان برای حل این مشکل مقرر شد که دخترها فقط برای خانه اقوام و آشنایان نزدیک کتاب ببرند. مشکل دیگر مربوط می‌شد به مسئولیت در قبال گم شدن و پاره شدن کتاب‌ها. اما در مورد پسران به طور ویژه عدم توانایی اقتصادی در ادامه کار رایگان، از مشکلات عام و قابل بحث بود. به هر حال پس از جمع بندی نظرات، خریداری مجموعه در نهران و مشهد انجام پذیرفت و پس از آموزش های اولیه حرکت آغاز شد

۴۲ داوطلب افغان اعم از دختر و پسر و زن و مرد در محدوده سنی ۱۰ تا ۲۵ سال که تنها آموزشی کوچک و عشقی بزرگ، از آنها کتابدارانی جسور و راسخ ساخته بود، در محلات و مناطق مهاجرنشین با کیف‌ها، کوله پشتی‌ها و خورجین‌های پر از کتاب در رفت و آمد بودند.

اوایل، ماهی یکبار و سپس سه ماه یکبار با هم می‌نشستیم و در هر نوبت، تجارب و آموخته هایمان

را با هم تقسیم و مبادله می‌کردیم. جدیت و علاقمندی زهرای جوان، شوق و ذوق علی سینای بازیگوش، ابتکار صدیقه و شیطنت‌های حسن، همه و همه را با هم می‌شنیدیم، یاد می‌گرفتیم، تقسیم می‌کردیم و ادامه می‌دادیم. وقتی که زهرا برای مادر زکیه قرآن خواند تا که او نیز بگذارد زکیه هم کتاب‌های مورد علاقه خود را بخواند یاد گرفتیم که باید برای تمام سلیقه‌ها احترام و حق قائل شویم.

وقتی که صدیقه هزار و یک شب را خلاصه کرد و قصه‌اش را برای محدثه که مشغول قالیبافی بود حکایت کرد، یاد گرفتیم که قصه‌گویی در حین کار سختی‌ها را تلطیف می‌کند. وقتی که اقبال اسطوره‌های یونانی، رومی و اسکانندیناوری را با اشتیاق خواند، یاد گرفتیم که در کتاب‌هایمان باید تلفیقی از ادبیات جهان و ادبیات قومی مخاطبان مان را بگنجانیم. یاد گرفتیم که حالا دیگر از مادر بزرگ‌های افغان بخواهیم که در ازای هر مقابله قرآن، قصه‌های "شهزاده کاکل زری و خسته خمار"^۱ را برایمان تعریف کنند و ما نیز قصه‌ها را برای بچه‌های کوچک افغان حکایت کنیم تا وقتی که به آنها می‌گوییم یک قصه قشنگ برایمان تعریف کنید، بهت زده نگاهمان نکنند که مگر جز قصه بی‌کاری پدر و سرگردانی مادر قصه دیگری هم هست؟ و سرانجام یاد گرفتیم که ارتباط مستمر گروه‌های قومی با فرهنگ بومی خویش جز از طریق استمرار حرکت‌های فرهنگی و به ویژه کتابخانه‌ای میسر نمی‌شود.

نتایج این حرکت بعد از گذشت شش ماه از اجرای طرح از سوی داوطلبان در جلسات مشترک ارائه شد:

- ۱- کتاب خوانی و قصه‌گویی کم‌کم جای افسردگی و غصه‌خوری را گرفته بود.
 - ۲- اختلاف‌های قدیمی خانوادگی و فامیلی به واسطه رد و بدل کردن کتاب‌ها از میان رفت.
 - ۳- پسرهای نوجوان و جوان به جای خیابان‌گردی و یا اذیت و آزار خواهر و مادرانشان، سرگرمی بهتری پیدا کرده بودند.
 - ۴- در جمع‌های خانوادگی به جای حرف‌های پیش‌پا افتاده، از فلان کتاب خوب یا فلان کتاب بد صحبت می‌شد.
 - ۵- انجام این حرکت سبب ایجاد اعتماد به نفس، خودباوری، فرهنگ‌باوری و کتاب‌آشنایی شد. و سرانجام شنیدیم که دخترها و پسرهای کوچک خانواده آرزو دارند که همیشه و در هر کجای جهان قاصدان کوچک و بی‌نام کتابخانه‌های سیار باشند و این همان سوغاتی بود که اولین کتابخانه مخاطب‌مدار برای ما به ارمغان آورد: علاقمندی به کتاب و کتابخوانی و نیز ترویج این نگرش.
- در واقع یک کتابخانه مخاطب‌مدار تنها به انتقال و ارسال مجموعه‌ای از کتاب و مواد خواندنی بسته بندی شده، فهرست نویسی شده و برچسب خورده از نقطه‌ای به نقطه دیگر اکتفا نمی‌کند. هدف این

نوع کتابخانه ایجاد نگرش فرهنگ مدار، ایجاد علائق مطالعاتی و نیز ایجاد توانمندی در انتخاب مواد خواندنی دلخواه از سوی مخاطبان است.

بررسی دستاوردهای این حرکت ره توشه گام‌های بلندتر و بلندپروازانه‌تر شد. این بار نگاه کتابخانه سیار به دختران بازمانده از تحصیل افغانی و ایرانی و زنان کم سواد کلاس های نهضت سوادآموزی در سیستان و بلوچستان و کرمان معطوف شد. این بار حمایت سازمان یوتیسف را پشت سر داشت. و این بار قرار بود سراغ دختران و زنانی برویم که حتی یک بار هم در عمرشان با کتابی غیر از کتاب های نهضت برخورد نداشتند.

دخترانی که به دلیل فرار از جنگ و خشونت کشورشان و مهاجرت غیرقانونی، از تحصیل بازمانده‌اند و زنانی که شاهد مرگ کودک تب دار خویش در آغوش شان بوده‌اند چرا که حتی رفتن به خانه بهداشت بدون اجازه شوهر به هیچ وجه برایشان میسر نبوده است. دختران و زنانی که بعد از پایان دوره‌های نهضت سوادآموزی هیچگونه موقعیتی برای مرور آموخته‌ها، استمرار یادگیری و استفاده از سواد هرچند اندک‌شان را ندارند و به سرعت دچار پدیده بازگشت به بی سوادی می‌شوند. پس برای تداوم امر آموزش، راهی جز بردن کتاب و مواد خواندنی مناسب و سرگرم کننده به درون خانه هایشان نداشتیم.

و این جاست که وقتی قدم در جای دختران و زنان داوطلب نهضت سوادآموزی می‌گذاری چقدر احساس شاگردی و کوچکی می‌کنی خواه کتابدار ارشد و یا کارشناس برجسته فلان کتابخانه مجهز و فلان دانشگاه معتبر باشی و خواه قاصد کوچک و بی نام کتابخانه‌های سیار. اولین مرحله، مخاطب‌شناسی و نیازسنجی بود. پس با چندین نمونه کتاب شامل قصه و افسانه‌های کهن، داستان های جدید، کتاب های مصور و... در اندازه‌های گوناگون وارد کلاس های نهضت شدیم. پیش از آنکه از کتاب ها سخنی به میان بیاید، نظر به موضوع درسی کلاس در همان لحظه سؤالاتی مطرح شد تا شمه‌ای از علایق و خواسته‌های آنان را بشناسیم:

۱- اگر بخواهید موضوع انشای کلاس را خودتان تعیین کنید چه موضوعی را انتخاب می‌کنید؟

جواب: سکوت

۲- اگر زمانی بتوانید به جز کتاب درسی کتاب دیگری بخوانید چه نوع کتابی را دوست دارید؟

جواب: سکوت

۳- اگر از شما بخواهیم که یک خاطره تعریف کنید مثلاً "عروسی یا خدای نکرده عزا؟ چه چیزی را تعریف می‌کنید؟ جواب: سکوت

۴- اگر از شما بخواهیم یک قصه به جز کتاب درسی برایمان بگویید می‌توانید؟ جواب: سکوت

۵- اگر از شما سؤال شود چه آرزویی دارید؟ چه می‌گویید؟ جواب ۹۰٪ سکوت

و حال ما چه می‌کردیم با این دختران بی تخیل و زنان بی آرزو؟ کتاب ها را بیرون آوردیم و با هم

خواندیم. از قصه گفتیم، از یوسف و زلیخا که هم دین است و هم عشق و هم ادبیات، از قصه‌های شاهنامه، افسانه‌های آذربایجان، قصص قرآن، سفیدبرفی، دخترک کبریت فروش، قصه‌های صبحی، افسانه‌های دری... گفتیم و گفتیم تا به تدریج شوق خواندن، دانستن و سرگرمی در چشمانشان درخشید. شاید تنها معجزه قصه‌ها و افسانه‌های کهن و عامیانه است که می‌تواند طیف سنی گوناگونی از دخترچه‌های بهت زده تا زنان مرعوب و وحشت زده مناطق محروم را که اکثراً در کنار هم و در یک کلاس نشسته‌اند. به یک میزان دلخوش سازد. اما چگونه می‌توانستند این متون را بخوانند؟

در گروه کتاب‌های ویژه شورای کتاب کودک با شیوه‌های مناسب سازی کتاب و مواد خواندنی برای کودکان عقب مانده ذهنی آشنا شده بودیم. اگر بی سوادی نیز نوعی معلولیت به حساب آید پس می‌توانستیم از رموز و فنون مناسب سازی کتاب و مواد خواندنی برای کودک معلول استفاده کنیم. افزون بر آن جزوه‌هایی که خانم قزل‌ایاغ در اختیارمان گذاشتند و نکاتی که یادآور شدند، سبب شد که به جای محدود کردن دنیای مطالعاتی نوسوادان به مناسب سازی متون مورد علاقه شان پردازیم.

حالا دیگر به تدریج دنیای افسانه و خیال را می‌شناختند و سهم آن را در تلطیف واقعیت‌های تلخ زندگی ارج می‌نهادند حالا دیگر برق چشمان دختران کوچک بلوچ حکایت از شادی خواندن سفیدبرفی و هفت کزتوله بود. حالا دیگر دختران قصه هزار و یک شب می‌شناختند و می‌توانستند روایت‌های شیرین و پندآموز زندگی امامان را از روی نسخه‌های معتبر و صحیح بخوانند. در مدتی کوتاه، با استفاده از نظرات و اتکا به توانایی هایشان مجموعه‌ای بالغ بر هزار عنوان کتاب تهیه شد. دو دستگاه مینی بوس نه چندان سالمی که نهضت در اختیارمان گذاشته بود به قفسه‌های فلزی و پلاستیکی مجهز شد. آموزشیاران نهضت طی دوره‌های یک هفته‌ای در دو استان کرمان و سیستان و بلوچستان اصول اولیه کتابداری را آموختند. کتاب‌ها را با هم فهرست نویسی کردیم، برچسب زدیم و در قفسه چیدیم. همراه آموزشیاران نهضت سوادآموزی و در کنار داوطلبانی که عاشقانه برای پیشبرد این حرکت تلاش می‌کردند آن چه را در برخی متون کتابداری خوانده بودیم به طور عینی تجربه کردیم.

“کتابخانه‌های عمومی می‌توانند از رهیافتی سخت سنتی و کتابخانه مدار که بر پایه خدمات دادن به جوامع استفاده‌کننده آموزش دیده استوار است، خارج شوند. آرایش دوباره به اولویتها بر پایه شناسایی نیازهای محرومین دیگر، کتابداری عمومی را به رهیافتی مناسب و استفاده‌کننده مدار که مستلزم آگاهی بویای اجتماعی و فرهنگی از اطلاعات باشد سوق خواهد داد.”^۱

روزی در جشن تولد چهل سالگی شورای کتاب کودک گفته بودم: اگر روزی در نقطه‌ای درو، خیلی دور، کتابداری را دیدیم که کتاب به دست برای نوشاندن حتی قطره‌ای به تشنگان کتاب و کتابخوانی

۱- شجاعی منصوره، کارها با عشق بی پرواست: گزارشی از کتابخانه‌های سیار... فصل زنان تهران: نشر توسعه: ۱۳۸۰، صص ۹۰-۸۴.

خسته و خوشبخت پیش می‌رود مبادا شگفت زده شوید، بی تردید شورایی است.
و روزی که چرخ‌های اولین کتابخانه سیار در زاهدان بر روی سنگلاخ پس کوچه‌های شیرآباد و دره
پنج شیر چرخید و پیش رفت به خانم انصاری، استاد مسلم کتابداری اجتماعی گفتم: امروز آن کتابدار
خسته و خوشبخت، من بودم.



منابع

- ۱- آذرنگ عبدالحسین. شمه‌ای از کتاب و کتابخوانی. تهران: نشر کتابدار، ۱۳۷۸، ص ۹۹.
- ۲- پینار، رای. اطلاعات برای بقا، ترجمه مهدی داودی. گزیده مقالات ایفلا (کوبا- ۱۹۹۴) تهران: کتابخانه ملی، ۱۳۷۴. ص ۱۵۲.
- ۳- رحمانی، روشن. افسانه‌های دری. تهران: سروش، ۱۳۷۴.
- ۴- شجاعی منصوره، کارها با عشق بی پرواست: گزارشی از کتابخانه‌های سیار... فصل زنان تهران: نشر توسعه: ۱۳۸۰. صص ۸۴ - ۹۰.

گره در طرح‌های داستانی (با نگاه به عنصر طرح در آثار نویسندگان کودک و نوجوان)

دکتر علی عباسی (دانشگاه شهید بهشتی)

مقدمه

هر داستان آمیخته‌ای از دو عنصر زیبایی و ساختار است. اما ارزش هر داستان در زیبایی نهفته در آن است. زیرا ساختار به خودی خود اگر چه عنصر مهمی است اما زیبایی است که پیوند اثر را با دنیای هنر به وجود می‌آورد. با این همه ساختار درست یک داستان می‌تواند به زیبایی داستان بیفزاید. زیبایی یک روایت به عوامل گوناگونی بستگی دارد که مهمترین آن‌ها در عاطفی کردن زبان از راه به کارگیری پیرایه‌های زبانی همچون تشبیه، استعاره و... می‌باشد. خیال پردازی‌های ناب، طرح بدیع داستان، آفرینش شخصیت‌های چند بعدی، زاویه دید متفاوت، راوی سنجیده و... از عناصر مهم در زیبا ساختن یک روایت هستند.

اساس هر ساختاری بر تعادل و هماهنگی بنا شده است. در ادبیات و به طور کلی در هنر ارزش‌های زیبایی شناختی در وحدت با هم نشان داده می‌شود. به این دلیل همیشه پیوندی بین ارزش‌های زیبایی شناختی و ارزش‌های ساختاری وجود دارد. وانگهی، تصویرهای هنری باید در یک چارچوب مشخص ارائه شوند. مسلماً در هر چارچوب نظم و هماهنگی وجود دارد. داستان آفرینشی است که در آن قوانین مخصوص به خود وجود دارد و در هنگام آفرینش داستان هر نویسنده‌ای از این قوانین سود می‌برد.

در این مقاله سعی می‌شود به عنصر طرح در آثار نویسندگان ایرانی کودک و نوجوان پرداخته شود. یکی از ویژگی‌های طرح این است که وحدت ساختاری را در داستان بوجود می‌آورد. طرح می‌تواند با عناصر دیگری غیر از خود ارتباط و پیوند برقرار کند. در صورتی که عناصر دیگر داستانی چنین ویژگی را ندارند. وظیفه طرح این است که دیگر عناصر را با نظم به یکدیگر متصل کند. طرح، وحدتی در دنیای داستان ایجاد می‌کند که در ساختار نمایان می‌شود. این وحدت زیبایی ایجاد می‌کند و خواننده را به طرف خود می‌کشد. در یک نگاه، پویایی ساختار داستان‌ها به لطف طرح ریزی کامل و صحیح انجام می‌گیرد. از دیگر ویژگی‌های طرح، پاره‌های سه گانه است. داستان از به هم ریختن یک تعادل حاصل می‌شود. اگر زمان خطی در نظر گرفته شود، فرآیندهای سه گانه به صورت زیر نشان داده می‌شود: فرآیند پایدار ابتدایی - فرآیند ناپایدار میانی - فرآیند پایدار انتهایی.

در حقیقت هر طرح ساختاری کوشش دارد که این فرآیند سه گانه را مرتب سازد. مرتب ساختن و هماهنگ کردن این فرآیندهای سه گانه روی مدار کاملاً مشخصی صورت خواهد

گرفت و یکی از مهارت‌های طرح ریزی ساختارهای داستانی آن است که بین این فرآیندهای سه گانه تعادل برقرار شود.

همان طور که اشاره رفت در این مقاله سعی می‌شود به عنصر طرح در آثار نویسندگان ایرانی کودک و نوجوان پرداخته شود. چرا این عنصر و نه عناصر دیگر؟ دلیل انتخاب بررسی طرح در آثار نویسندگان ایرانی کودک و نوجوان به این دلیل است که مطمئن نیستیم نوشته‌ها و آثار این نویسندگان ویژگی‌های یک روایت را داشته باشند! نمی‌دانیم بسیاری از این نوشته‌ها و آثار را باید روایت نامید یا نه! به عنوان نمونه می‌خواهیم بدانیم "هیزم" از فریدون عموزاده خلیلی، "فضانوردها در کوره آجرپزی" از محمد هادی محمدی ویژگی‌های یک روایت را دارند. اگر پاسخ منفی است، به چه دلیل؟ دقیقاً این پرسش‌ها همان چیزی است که نگارنده مقاله سعی خواهد کرد برای آن پاسخی پیدا کند.

بررسی طرح سه داستان

معمولاً روایت از سه پاره ابتدایی، میانی و انتهایی تشکیل شده است. اما این سه پاره شرط اصلی برای روایت بودن نیست بلکه علاوه بر این سه پاره باید هنگامی که پاره ابتدایی را با انتهایی مقایسه می‌کنیم، حداقل شاهد یک "تغییر" بین این دو پاره ابتدایی و انتهایی باشیم، در غیر این صورت متن مورد نظر می‌تواند چیز دیگری مثلاً "یک مقاله یا یک متن توصیفی یا یک انشاء ادبی، یک قطعه ادبی و... باشد.

"روایت [...] متنی [است] که تغییر پاره از حالتی متعادل به غیرمتعادل و دوباره بازگشت به حالت متعادل را بیان کند"^۱

با این تعریف کوتاه به بررسی سه طرح داستانی یادشده در مقدمه می‌پردازیم.

فضانوردها در کوره آجرپزی

خلاصه روایت

در یک شب تابستانی که با همه "شب‌ها [ی دیگر] فرق داشت"^۲ چمن قهرمان داستان برای نجات جان دوستش سبزی تلاش می‌کند. روزی سبزی پابرنه و در هنگام کارکردن ناگهان پایش با خرده شیشه‌های یک کارخانه آجرپزی برخورد می‌کند و زخمی می‌شود و بعد از مدتی به بیماری کزاز مبتلا می‌شود. بیماری پیشرفت می‌کند و او را در بستر بیماری می‌اندازد تا جاییکه از زور درد دیگر نمی‌تواند از جایش تکان بخورد و هر لحظه احتمال مردنش وجود دارد. اما اگر بتواند امشب را با کمک دوستش

۱- نقل از ولادیمیر پروپ در کتاب: احمد اخوت، دستور زبان داستان، انتشارات نشر فردا، چاپ اول، ۱۳۷۱، ص ۱۸.

۲- محمدی، محمد، فضانوردها در کوره آجرپزی، امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۹، ص ۱۱.

چمن به سحر برساند و با مرگ، درد، بیماری مبارزه کند، می‌تواند زنده بماند و چمن با علم به این موضوع تمام سعی خود را می‌کند تا جان دوستش را نجات دهد.

می‌توان فضانوردها در کوره آجرپزی را یک روایت نامید. این روایت علاوه بر داشتن سه پاره دارای حداقل یک "تغییر" هم است. در پاره ابتدایی می‌توان بیماری، ناامیدی و تفکر مرگ را دید؛ ولی، در انتها تغییری حاصل می‌شود و ناامیدی و مرگ جای خود را به امید و زندگی می‌دهد.

راوی روایت خود را از پاره میانی آغاز می‌کند. برای یافتن پاره ابتدایی و نیروی تخریب‌کننده روایت خواننده می‌تواند آنها را در ادامه عمل خواندش پیدا کند. در واقع، راوی از شگرد عقب‌گرد (فلش‌بک) برای نشان دادن پاره ابتدایی و نیروی تخریب‌کننده سود می‌جوید. در زیر سعی خواهیم کرد طرح مرتب شده این روایت را نشان دهیم.

پاره ابتدایی: سبزی و چمن دو دوست خوب هستند. آنها از لحاظ فیزیکی سالم و همیشه با یکدیگر بازی می‌کنند:

"دلش می‌خواست، سبزی هم نان می‌خورد تا جان می‌گرفت و مثل گذشته با هم بازی می‌کردند یا از هر دری حرف می‌زد [...] [چمن] دلش می‌خواست بهترین رفیقش [...]".^۱

نیروی تخریب‌کننده: نیروی تخریب‌کننده زمانی است که پای سبزی با "شیشه خرده‌های در خاک تماس" می‌گیرد:

"در یکی از همین ماه‌ها، روزی گرم از آغاز تابستان، هنگام خشت زنی در چال کوره، پای برهنه سبزی با شیشه خرده‌های در خاک تماس گرفت. شکاف زخم به خاک آلوده شد. وقتی بیماری رشد کرد، آشکار شد که کزاز همه جانش را گرفته. یک هفته می‌شد که در بستر افتاده بود. درد فکها، سئون فقرات و دستها با گذشت روزها شدت می‌گرفت. تب همیشه همراهش بود."^۲

پاره میانی: تمام کوششی است که چمن می‌کند تا سبزی "امشب" را خوابد. اگر او یک "امشب" را زنده بماند "دیگر نخواهد مرد". در حقیقت، چمن به نوعی کوشش می‌کند که این پاره ابتدایی به هم ریخته را سامان دهد.

۱- سعی می‌کند او را بیدار نگه دارد.

۲- سعی می‌کند به او غذا بدهد.

۳- برای او آب یخ می‌آورد؛

۴- با او حرف می‌زند تا خوابش نبرد.

۵- برای امیدوار کردن او سعی می‌کند لباسی شبیه به لباس فضانورها بپوشند و در تخیل به کره ماه می‌روند.

۱- همان منبع، ص ۲ و ۶.

۲- همان منبع، ص ۶.

نیروی سامان دهنده: نیروی سامان دهنده در صفحه ۳۰ کتاب نشان داده می‌شود. با برداشتن "کماجدان" از سرسبزی "ناگهان" سبزعلی "احساس آرامش" می‌کند که قید "ناگهان" نشان دهنده این امر است.

"فهمید که کماجدان آزارش می‌دهد. آن را از سرسبزی برداشت. دبه را از پشتش باز کرد. احساس آرامشی ناگهانی به سبزی دست داد. سرش را روی متکایش گذاشت.
- آخ، پشه راحت شد! پشه رفت! [...]"

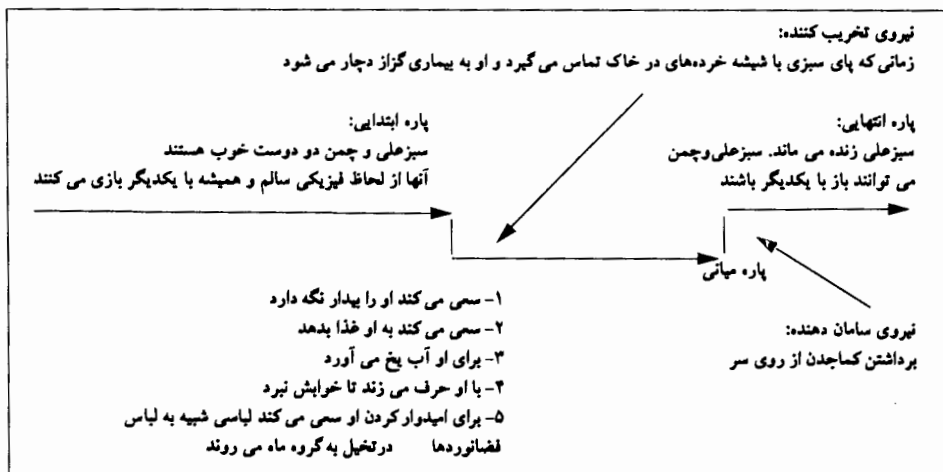
[...] چمن تعجب می‌کرد که چطور او یکباره آرام شد.^۱

پاره‌انتهایی: پاره‌انتهایی زمانی است که چمن به دور کوره می‌چرخد و فریاد می‌زند "سبزعلی نخواهد مرد" نشان دهنده پاره‌انتهایی روایت است.
"چمن می‌دانست به سحر دو سه ساعت بیش نمانده. تمام طول شب را با خواب مبارزه کرده بود."^۲

"چمن منتظر نماند تا او حرفش را تمام کند. از اتاق بیرون پرید او ذوق زده چون دیوانه‌ها دور کوره راه افتاد و از ته دل فریاد کشید: "سبزی سحر را دید! سحر! ستاره‌های سحر! سبزی زنده می‌ماند! سبزی برادرم می‌ماند! ما به ماه می‌رویم! سحر! سحر! سحر! ماه! ماه! ماه! ستاره‌ها! ستاره‌ها! سبزی سحر را دید! سحر!"

همچنان دور چال کوره می‌گشت و فریاد می‌کشید. سپیده در افق خاور دل شب را می‌شکست و دل تاریکی را.^۳

تمام این مراحل در شکل زیر دیده می‌شود:



۱- همان منبع، ص ۳۰.

۲- همان منبع، ص ۲۳.

۳- همان منبع، ص ۳۴.

هیزم

خلاصه روایت:

هیزم شکن پیر برای نجات فرزندانش از سرما ناچار است یک درخت چنار را قطع کند. اما، از یک طرف، او نگران درخت است زیرا هنوز خشک نشده است و از طرفی دیگر، نگران سارهایی است که بر این درخت لانه دارند. هیزم شکن به پیشنهاد یک "رهگذر سبزپوش" گوش می‌دهد و درخت را قطع نمی‌کند. وانگهی، "رهگذر سبزپوش" به هیزم شکن پیشنهاد می‌دهد که به "سمت طلوع خورشید" برود. هیزم شکن هم همین کار را انجام می‌دهد و در آن جا تنه خشک درختانی را پیدا می‌کند که با آنها می‌تواند کلبه‌اش را گرم نگه دارد. هیزم شکن، همچنین، جوجه سار سبز و سار سیاه را پیدا می‌کند. آنگاه "جوجه سار" و "سار سبز" را که از سرما نیمه جان بودند، با خود می‌برد و آنها را نجات می‌دهد.

طرح هیزم

"هیزم" ویژگی‌های یک روایت را ندارد. در هیزم احتمالا^۱ چهار طرح^۱ دیده می‌شود:

۱- طرح هیزم شکن.

۲- طرح درخت چنار.

۳- طرح کوچ خانواده‌های سارها: سار سیاه، سار سبز و جوجه آنها.

۴- طرح رهگذر سبزپوش.

چهار طرح بالا به صورت ناقص با یکدیگر درگیر شده‌اند که گاهی خواننده را با پرسش‌هایی روبه رو می‌سازند.^۲ با این وجود، ابتدا به بررسی طرح هیزم شکن و خانواده‌اش و سپس به طرح درخت چنار و خانواده سارها خواهیم پرداخت. در هنگام بررسی طرح هیزم شکن و خانواده‌اش دو پرسش مطرح است:

۱- پاره ابتدایی داستان کجا است؟

۲- نیروی تخریب‌کننده داستان چه عامل یا عواملی است؟

غالبا^۳ هر روایتی از یک پاره ابتدایی تشکیل شده است. این پاره ابتدایی به وسیله نیرویی تخریب

۱- آیا می‌توان برای کودک داستانی نوشت که دارای طرح‌های متعدد باشد؟

۲- به علت محدود بودن در تعداد صفحه‌های این مقاله از بررسی طرح "رهگذر سبزپوش" چشم‌پوشی می‌کنیم. اما چند پرسش را در این رابطه مطرح می‌کنیم: الف- چرا نقش "رهگذر سبزپوش"، شخصیت داستانی، به روشنی توجه‌پذیر نیست؟ ب- این رهگذر از کجا آمده است؟ ج- هدف او چیست؟ د- آیا هدف او نجات جان سارها و درخت چنار است؟ ه- آیا هدف او هدایت هیزم شکن به راه راست است؟ در این صورت هیزم شکن که آدم بدی نبوده است! و- رهگذر سبزپوش از کجا می‌داند که هیزم شکن برای قطع کردن درخت آمده است؟

می‌شود. در طرح مربوط به هیزم شکن، متن کتاب این دو مرحله را نشان نمی‌دهد. خواننده وقتی کتاب را برای خواندن باز می‌کند، خود را در پاره میانی^۱ داستان می‌بیند و مجبور است که چنین پرسشی را مطرح کند: پاره ابتدایی روایت در کجا قرار گرفته است؟

اگر، به فرض، چنین مقدمه‌ای را به داستان اضافه کنیم، آن وقت شاید داستان دارای پاره ابتدایی و نیروی تخریب‌کننده باشد. البته این مقدمه براساس مقایسه با آخر کتاب شکل گرفته است و حالت فرضی دارد:

“یکی بود یکی نبود. یک هیزم شکن پیری بود که با بچه هایش زندگی می‌کرد. مثل هر سال پاییز رفت و زمستان از راه رسید (پاره ابتدایی) و ناگهان هیزم شکن متوجه شد که هیزم برای گرم کردن خانه ندارد (نیروی تخریب‌کننده) و بچه هایش به زودی از سرما خواهند مرد (البته این پرسش مطرح است: چه عاملی باعث شد که هیزم شکن هیزم را فراموش کند؟) به همین خاطر به بیابان می‌رود تا هیزم پیدا کند که در راه درخت چناری را می‌بیند که روی شاخه‌های آن خانواده سه نفری سارها لانه داشتند و...”

در زیر سعی خواهیم کرد طرح مرتب شده “هیزم” را نشان دهیم.

پاره ابتدایی: ندارد.

نیروی تخریب‌کننده: ندارد.

پاره میانی: راوی در صفحه ۱۴ صحنه‌ای را به نمایش می‌گذارد که در آن دختر و پسر کوچکی از

سرما می‌لرزند که این صحنه مربوط به پاره میانی داستان است:

“کلبه هیزم شکن سرد بود. یک دختر و یک پسر کوچک زیر لحاف پر پنبه و پاره پوره می‌لرزیدند. در بیرون کلبه باد هو می‌کرد. با این‌که هنوز ظهر نشده بود هوا رو به تاریکی می‌رفت.

دخترک شانه‌هایش را جمع کرده بود و دندانهایش به هم می‌خورد. گفت: خدایا! کاش، کاش فقط یک تکه ذغال، یک سر سوزن آتش داشتیم.

(...)

در اتاق باز شد و هیزم شکن پیر وارد شد. باز هم مثل روزهای قبل دست خالی بود.^۲ عبارت “باز هم مثل روزهای قبل” نشان از این می‌دهد که روزهاست خانواده هیزم شکن با این

۱- در “فضانوردها در کوره آجرپزی” راوی که داستان خود را از پاره میانی آغاز می‌کند.

۲- عموزاده خلیلی، فریدون. هیزم، نقاشی از کاظم چلیپا، تهران: انتشارات حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۶۳، ص ۱۴.

مشکل روبرو است. وانگهی زمانی که هیزم شکن در بیابان به دنبال هیزم است و قبل از این که درخت چنار را ببیند باز در ارتباط با همین پاره است.

نیروی سامان دهنده: نیروی سامان دهنده به دو زمان بر می‌گردد:

۱- زمانی که هیزم شکن درخت چنار را می‌بیند.

۲- زمانی که رهگذر سبزپوش برای بار دوم وارد صحنه می‌شود.

نیروی سامان دهنده درست از همان آغاز کتاب یعنی صفحه سوم (صفحه شماره ۷ کتاب) نمایان است (که این موضوع خود پرسش ایجاد می‌کند) یعنی زمانی که هیزم شکن درخت را می‌بیند، زیرا با دیدن درخت، هیزم شکن و خانواده‌اش از سرما نخواهند مرد.

راستی اگر این چنار هم نبود، این سرمای بی مروت همه مان را کبود می‌کرد^۱

به کمک صحنه بالا پاره ابتدایی فرضی که در بالا اشاره شد سامان پیدا می‌کند.

در واقع، این کتاب همراه با تصویر دارای ۳۰ صفحه است که تقریباً سه صفحه این کتاب به پاره میانی و ۲۶ صفحه باقی مانده به نیروی سامان دهنده اختصاص داده شده است و تقریباً یک صفحه برای پاره ابتدایی در نظر گرفته شده است!

اما داستان باز با دیدن درخت چنار تمام نمی‌شود و در درون هیزم شکن بین قطع کردن درخت و قطع نکردن آن جنگی است. این درگیری در طرح داستان هم جلوه می‌کند زیرا درگیری دیگری را به وجود می‌آورد:

۱- از یک طرف، "نیروی سامان دهنده" یعنی درخت وارد صحنه شده است و با قطع آن داستان باید جمع و جور شود.

۲- و از طرفی دیگر، "نیروی سامان دهنده" یعنی خود درخت هنوز قادر نیست که کار را یکسره کند تا او قطع شود و داستان به سرانجام رسد. (به خاطر سه پیمانی که درخت قبلاً با خدا بسته بود). سرانجام، چند صفحه دورتر رهگذر سبزپوش به عنوان نیروی سامان دهنده دوم وارد صحنه می‌شود. پرسش: اگر هیزم شکن درخت را قطع نکند، درخت نیروی سامان دهنده هم نخواهد بود پس آن وقت نقش درخت در طرح مربوط به هیزم شکن چیست؟

رهگذر سبزپوش به عنوان "نیروی سامان دهنده" اصلی به هیزم شکن پیشنهاد می‌دهد که این درخت را قطع نکند و به طرف طلوع خورشید برود (یعنی نقش درخت به عنوان نیروی سامان دهنده به پایان رسید و دیگر نیروی سامان دهنده نیست). هیزم شکن این کار را انجام می‌دهد و پشت تپه‌ها

درخت‌های بسیاری را می‌بیند و تصمیم به قطع آنها می‌کند. با قطع کردن این درختان گره داستانی هم حل می‌شود.

”رهگذر در حالی که لبخند رضایتبخشی روی لبهایش نقش بسته بود. سرش را به آرامی تکان داد و گفت خدا از تو راضی باشد. هیزم شکن. از این سو برو؛ سمت طلوع خورشید. این درخت را رها کن و برو. شاید بتوانی آنها را پیدا کنی. اگر سارها را پناه بدهی حتماً آنها را به کلبه ات ببر. شاید خدا به خاطر سارها و این درخت به کلبه ات، گرما و روشنی ببخشد.
(...)“

(هیزم شکن) دوباره راه افتاد. به بالای تپه رسید. بر نوک تپه ایستاد و رو به رویش را دید. ناگهان از شدت تعجب چشمهایش گرد شد. برایش باورکردنی نبود. در پای تپه چندین درخت شاخه‌های خشکیده شان را در هم فروبرده بودند و ساکت و بی حرکت ایستاده بودند.
(...)“

با عجله به سوی درختها دوید. جلوی درخت‌ها ایستاد. درخت‌ها آن قدر زیاد بودند که تمام زمستان می‌توانستند کلبه‌اش را گرم کنند.^۱

هنگامی که ”رهگذر سبزپوش“ جای بوته‌ها را به هیزم شکن نشان می‌دهد از او می‌خواهد که اگر سارها را دید، آنها را نجات دهد. در این صورت:

۱- طرح جدیدی برای هیزم شکن به وجود می‌آید که داستان جدیدی را هم به همراه خواهد داشت: نجات جان سارها!

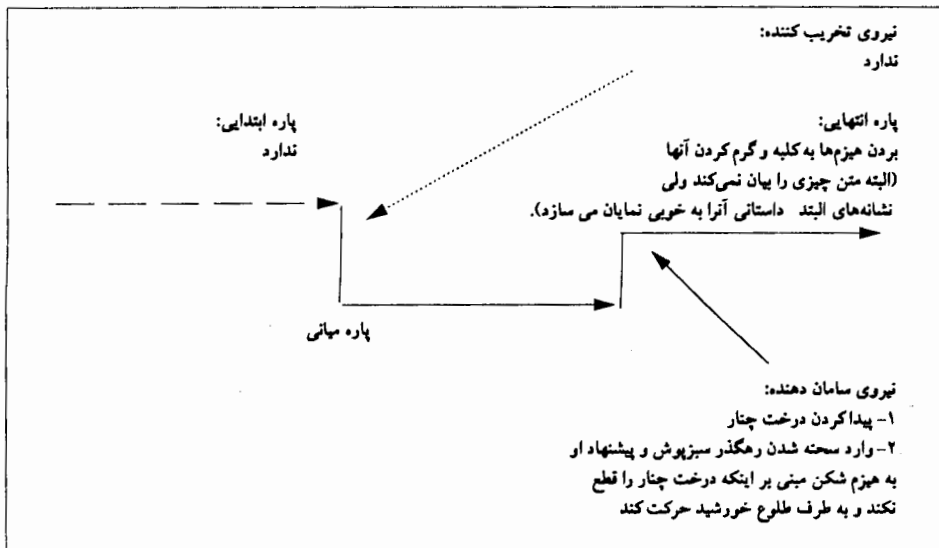
۲- جستجوی سارها و نجات جان آنها در کجای طرح داستانی هیزم شکن قرار می‌گیرد؟
پاره انتهایی: پاره انتهایی درست از انتهای صفحه ۳۰ آغاز و در صفحه ۳۲ به اتمام می‌رسد. این پاره انتهایی، با چند پرسش روبرو است:

۱- آب دادن درخت، در کجای طرح قرار می‌گیرد؟ آیا مثلاً ”مشکل داستان با آب ندادن درخت آغاز شده بود؟“

۲- آیا مثلاً ”درخت در حال خشک شدن بوده است“ (این درخت هیچ وقت نباید ”شنه بماند.“) و...؟

۳- آیا مشکل داستان نجات جان سارها بوده است؟

شکل زیر طرح داستانی مربوط به هیزم شکن را به نمایش می‌گذارد. البته خطوط بریده بریده نشانه نبود پاره مورد نظر است:



طرح درخت چنار و خانواده سه نفری سارها

اکنون طرح مربوط به درخت چنار و خانواده سه نفری سارها را بررسی می‌کنیم. در طرح مربوط به درخت چنار باید گفت که روایت فقط دارای "پاره ابتدایی" است. "نیروی تخریب کننده"، "پاره میانی"، "نیروی سامان دهنده" و "پاره انتهایی" در این داستان وجود ندارد.

ویژگی طرح درخت چنار در این است که راوی نتوانسته است خود را از درگیری بین پاره ابتدایی و نیروی تخریب کننده رها سازد. نیروی تخریب کننده‌ای که هرگز صورت نمی‌گیرد و به عمل نمی‌رسد. در زیر سعی می‌شود این مراحل نشان داده شود.

پاره ابتدایی: پاره ابتدایی مربوط به درخت چنار از آن جایی آغاز می‌شود که درخت چنار رازش را برای هیزم شکن می‌گوید:

"چنار گفت: هیزم شکن، پس بگذار رازی را به تو بگویم. روزی که خدا مرا آفرید، سه نعمت به من داد و برای آن سه نعمت، سه پیمان از من گرفت. خدا به من برگ‌های سبزی داد تا برگهای سبزم غذای حیوانات باشد.

خدا به من شاخه‌های تازه داد تا شاخ و برگ‌هایم آشیانه پرنده‌گان و سایه‌ام پناه خستگان باشد.

خدا به من چوب هایی داد که بتوانم بعد از مرگم گرمابخش کلیه انسان ها باشم.
ولی هیزم شکن پیر، از بهار گذشته تا به امروز، من هنوز نتوانسته‌ام به این پیمان ها آن طور که
خدا می خواسته عمل کنم.

حالا من نگرانم. نگرانم که خدا از من راضی نباشد.

هیزم شکن پیر: یک شکارچی بی رحم، بال این سار سیاه را زخمی کرده است. سار
سیاه نمی توانست همراه دسته سارهایی که به جنوب می رفتند کوچ کند، من قول دادم
که تا آخر زمستان به این دو سار و جوجه شان پناه بدهم اگر تو امروز مرا قطع کنی،
این پرنده ها با آن جوجه کوچک سرگردان می شوند. هیزم شکن به من فرصت آن را بده، تا
پیش از آن که بمیرم، این وظیفه را آن طور که خدا می خواهد انجام بدهم. از میان آن سه پیمان،
این تنها پیمانی است که من می توانم به آن عمل کنم.^۱

براساس صحنه بالا می توان "پاره ابتدایی" مربوط به طرح درخت چنار را به این صورت ساده بیان
کرد:

"یکی بود یکی نبود. خدا درخت چنار را در بهار گذشته آفرید (از بهار گذشته تا به امروز، من
هنوز نتوانسته‌ام به این پیمان ها آن طور که خدا می خواسته عمل کنم.)" و به او سه نعمت داد. برای این
سه نعمت، سه پیمان از درخت گرفت. درخت چنار باید این پیمان ها را انجام دهد.

حال براساس صحنه بالا سعی می شود "پاره ابتدایی" و "نیروی تخریب کننده" و "پاره میانی" طرح
داستان سارها را بازسازی کنیم:

"پاره ابتدایی) یکی بود یکی نبود. روزی سار سیاه به همراه خانم سار سبز و جوجه شان در حال
کوچ کردن به جنوب بودند که ناگهان (نیروی تخریب کننده) شکارچی بی رحم بال سار سیاه را زخمی
می کند و سار سیاه مجبور می شود دسته سارها را رها کند و با خانم سار سبز و جوجه شان به این درخت
چنار پناه ببرند. (پاره میانی). درخت براساس پیمانی که با خدا بسته بود قبول می کند که از آنها در این
زمستان پذیرایی کند که ناگهان رهگذر سبزپوشی از راه می رسد و خبر می دهد که هیزم شکن از راه
می رسد و قصد قطع کردن این درخت را دارد...."

براساس ابتدای کتاب، سارها و درخت چنار با خبر می شوند هیزم شکن برای قطع درخت چنار تا

لحظه‌ای دیگر می‌رسد:

۱- اگر هیزم شکن درخت را قطع کند، تازه داستان برای درخت چنار شروع می‌شود. زیرا درخت داشت زندگی خودش را می‌کرد و سعی می‌کرد به عهدی که با خدا بسته عمل کند که ناگهان هیزم شکن از راه می‌رسد اما هیزم شکن اصلاً "درخت را قطع نمی‌کند، پس داستانی هم برای درخت اتفاق نمی‌افتد. در واقع، در طرح داستانی درخت چنار می‌توان گفت: تمام کتاب جنگی است بین پاره ابتدایی و نیروی تخریب کننده داستان. البته داستانی که در ارتباط با درخت چنار است:

الف- از یک طرف، نیروی تخریب کننده که همان هیزم شکن پیر است می‌خواهد وارد معرکه شود و درخت را قطع کند و تا داستان آغاز شود.

ب- و از طرف دیگر، درخت چنار و رهگذری سبزپوش مانع این کار می‌شوند که در این صورت، هرگز داستانی برای درخت چنار رخ نمی‌دهد.

۲- اگر هیزم شکن درخت را قطع نکند، اصلاً "داستانی هم برای درخت چنار شروع نمی‌شود زیرا درخت با خدا عهد کرده است که سه پیمان او را انجام دهد. پس او در حال انجام دادن حداقل یکی از این سه پیمان است.

۳- حال اگر هیزم شکن درخت را قطع کند چه اتفاقی برای طرح سارها می‌افتد؟

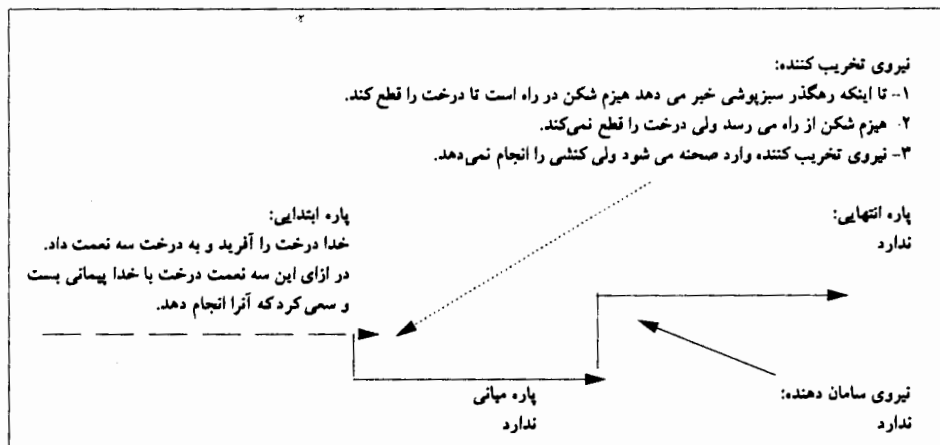
پاسخ این پرسش احتمالاً "بدین صورت است: اگر هیزم شکن درخت را قطع کند داستان برای سارها شروع نمی‌شود زیرا داستان قبلاً "برای سارها شروع شده بود یعنی زمانی که شکارچی بی رحم بال این سار سیاه را زخمی کرده بود. با قطع کردن درخت فقط مشکلی به مشکلات سارها اضافه می‌شود که مربوط به پاره میانی طرح داستان سارها است.

۴- وقتی که هیزم شکن برای بار دوم بر می‌گردد که درخت را قطع کند، سارها مجبور می‌شوند که درخت را ترک کنند با ترک درخت، درخت دیگر قادر نیست که حداقل به یکی از این پیمان‌ها عمل کند. بلکه این هیزم شکن است که سارها را در برف پیدا می‌کند و از آنها در زمستان پذیرایی می‌کند.

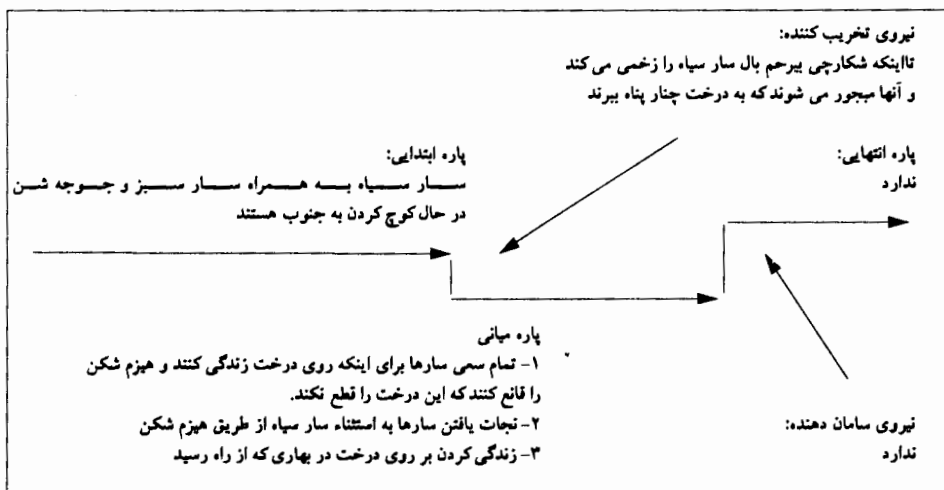
۵- بعد از نجات جان سارها بوسیله هیزم شکن، سارها به کوچ خود ادامه نمی‌دهند و طرح آنها در همان پاره میانی باقی می‌ماند.

اشکال زیر طرح‌های مربوط به درخت چنار و سارها را به نمایش می‌گذارد. خط‌های بریده بریده نشانه عدم وجود پاره‌های دیگر است و اگر هم وجود دارند با نیروی تخریب کننده وارد عمل نشده‌اند:

طرح‌های داستانی مربوط به درخت چنار



طرح‌های داستانی مربوط به سارها



نتیجه

هر داستان آفرینشی است با قوانین خاص خود. در هنگام آفرینش داستان هر نویسنده‌ای باید از این قوانین سود برد. یکی از ویژگی‌های طرح، پاره‌های سه‌گانه است. هر طرح ساختاری در تلاش است که این فرآیند سه‌گانه را سازماندهی کند. تعادل برقرارکردن بین این فرآیندهای سه‌گانه، خود از مهارت‌های طرح‌ریزی ساختارهای داستانی است که در این صورت به اثر ادبی زیبایی می‌بخشد. هنگام بررسی آثار بالا، فضانوردها در کوره آجرپزی دارای طرحی قابل قبول بود و طرح داستان دیگر پرسش برانگیز بود.

با بررسی دو داستان بالا چه ویژگی بدست آمد؟ طرح‌های روایتی بالا دارای این ویژگی‌ها بود:

- ۱- یکی از این داستان‌ها دارای طرح کامل و درست بود. به همین خاطر می‌توان آن را روایت نامید.
- ۲- داستان دیگر با این که می‌توانست ویژگی‌های یک روایت را داشته باشد اما به علت عدم وحدت و هماهنگی در طرح با گره روبرو بود.
- ۳- پاره‌ها خوب تقسیم‌بندی نشده بودند به عنوان نمونه پاره میانی در یک خط یا دو خط بیان شده است.

۴- در طرح‌ها گاهی به خاطر کم دقتی یا به علت زیاده‌گویی راوی تناقضی ایجاد می‌شد که اگر یک پاراگراف یا یک عبارت از آن کم می‌شد، طرح شکل درست خود را پیدا می‌کرد.

این‌ها مواردی بودند که نگارنده مقاله با آنها روبه‌رو بود. مسلماً عوامل دیگری هم سهم هستند و در این دو داستان دیده نشد همچون در حاشیه قرارگرفتن طرح اصلی در مقایسه با عوامل فرعی و حاشیه‌ای داستان. ولی به علت محدودیت در صفحه، در مقاله‌ای دیگر، به عامل‌های متعدد دیگری هم اشاره خواهیم کرد. اما برای این که نتیجه‌ای از آن چه رفت داشته باشیم، می‌توان گفت: نویسندگان ایرانی کودک و نوجوان در برابر طرح داستان که به منطق سنجیده و حساب شده نیاز است، گاهی سرگشته هستند و به زبان دیگر برخی از آنها در برابر طرح داستان ضعیف کار می‌کنند. این پدیده ناشی از چیست؟

دانش اندک نسبت به طرح داستانی؟

فقدان آموزش آکادمیک؟

کم مایه بودن در خلاقیت؟

سرگشتگی هویتی؟

غریزی نوشتن؟

شتاب در نوشتن؟

؟...

کتاب درمانی و قصه درمانی برای کودکان و نوجوانان

زهره علیزاده بیرجندی (دانشگاه بیرجند)

اصطلاح کتاب درمانی از دو واژه کتاب و درمان تشکیل شده و مراد از آن روان درمانی با استفاده از فن کتاب خواندن است. بیشتر تعاریف کتاب درمانی براساس اهدافی است که از این شیوه انتظار می‌رود. تنوع و گستردگی این اهداف تعاریف گوناگونی را نیز به وجود آورده است. اشاره به برخی از این تعاریف آگاهی‌های بیشتری درباره این مفهوم در اختیار ما خواهد گذاشت:

کتاب درمانی یک پدیده درمانی است که با استفاده از کتاب‌ها و قصه‌گویی برای کودکان به آنها کمک می‌کند که از عهده مشکلات زندگی برآیند.

بایرون (۱۹۳۹) آن را تجویز مواد خواندنی که به رشد و بلوغ هیجانی کمک کرده و سلامت روان را تغذیه و نگهداری خواهد کرد می‌داند. کریچر (۱۹۶۶) کتاب درمانی را به عنوان فنی برای رشد اصول کلی رفتار و جلوگیری از بزهکاری تعریف کرده است. (تبریزی، ۱۳۷۲، ص ۹)

کتاب درمانی در سال ۱۹۸۹ توسط رایور دان (Riordon) و ویلسون (Vilson) به عنوان خواندن هدایت شده از طریق مواد نوشتاری برای رسیدن به درک یا حل مشکلات مطابق نیازهای درمانجو تعریف شده است. (Myracle, 1995)

اصطلاح کتاب درمانی به استفاده از مطالب نوشته شده در جهت کمک به مراجعان برای تغییر رفتارها، اندیشه‌ها یا احساس‌های خود گفته می‌شود و این روش خارج از رفتار درمانی تاریخی‌چهای طولانی دارد. (بلاک و هرسن، ۱۳۷۸، ص ۳۱۷)

از نگرشی دیگر، کتاب درمانی، راهنمایی و مشاوره با استفاده از کتاب است بویژه وقتی راهنمایی را جریان یاری دهنده‌ای بدانیم که فرد را در شناخت خویش و محیط خود یاری می‌کند با این تعریف دایره شمول کتاب درمانی بسیار گسترده می‌شود و می‌تواند عملاً "میلیونها انسان را تحت پوشش قرار دهد. اگر روان درمانی را خدمتی به سلامت، رشد و توسعه انسان در بعد فردی به شمار آوریم، کتاب درمانی تأمین بهداشت، درمان، رشد و توسعه انسان در بعد کلان خواهد بود.

تعریف گسترده‌ای که از کتاب درمانی ارائه شد، به تمام ابعاد زندگی حتی فلسفه زندگی می‌تواند تعمیم داده شود. گاه افرادی را می‌بینیم که در فلسفه زندگی دچار حیرتند آرام و قرار ندارند و گاه فلسفه زندگی یا تفسیر خاص آنان از هستی به گونه‌ای است که اگر آن فلسفه تغییر کند همه چیزشان دچار تغییر خواهد شد. بنابراین کتاب درمانی می‌تواند اثرات عمیقی در کلیت زندگی افراد داشته باشد. (تبریزی، ص ۱۶)

این شیوه و نظریه‌های مربوط به آن در غرب بیشتر مطرح و شناخته شده است. افزایش مشکلات اجتماعی و خانوادگی در آمریکا، بالارفتن آمار طلاق، بیگانگی جوانان، افزایش ظهور گروه‌های فشار، الکلی و استفاده غلط از داروها و چیزهایی از این قبیل سبب بالارفتن میزان استفاده از کتاب درمانی شده است.

دلایل بسیاری برای به کار گرفتن کتاب درمانی وجود دارد که اشاره‌ای به موارد مهم آن خالی از فایده

نخواهد بود.

- ۱- توسعه یک خودباوری فردی.
- ۲- افزایش درک فردی رفتار یا محرکهای انسانی (انگیزه بروز یا ظهور رفتارهای انسانی)
- ۳- پرورش و رشد خودسنجی درست شخصی.
- ۴- تسکین احساسات یا فشارهای فکری.
- ۵- نشان دادن این مطلب که بیش از یک راه حل سودمند یا عملی برای حل یک مشکل وجود دارد.

قبل از به کار بستن این شیوه، عمل کننده باید به خاطر داشته باشد که این روش صرفاً "پیشنهاد یک کتاب معین به یک فرد نیست بلکه رشته‌ای سنجیده و مستلزم اجرای یک طرح دقیق است و نیاز به افرادی خاص دارد تا جریان کتاب درمانی را هدایت و کنترل کند. مسئولیت هدایت جریان را ممکن است یک معلم، کتابدار یا کارشناس بهداشت روانی عهده دار باشد، در هر حال توصیه می‌شود که فرد مورد نظر حائز شرایط و صلاحیت‌های لازم باشد و این وظیفه را با نهایت ظرافت و دقت انجام دهد. از همه مهمتر این است که هدایت کننده کتاب درمانی باید ثبات شخصیت، علاقه خالصانه و توانایی همدلی و همدردی کردن با دیگران را بدون ایراد بحث‌های اخلاقی، تهدید کردن یا فرمان دادن داشته باشد. در ضمن فرد اگر تخصصی در مسائل روان درمانی و علوم مربوط به کتابداری ندارد باید با یک روانپزشک و کتابدار ورزیده تشریک مساعی نماید. این اشتراک مساعی به ایجاد تعادل در روند کتاب درمانی کمک می‌کند. (Aiex, Nola Kortner, 1993)

تاریخچه و پیشینه کتاب درمانی

بزرگسالان در طول زمان به کتاب‌ها به عنوان ابزار قدرتمندی نگریسته‌اند که توانایی هدایت فکر، تقویت و تکوین شخصیت و رفتار بچه‌ها و اخیراً حتی حل مشکلات آنها را داراست. اندیشه هدایت کردن از طریق کتاب جدید نیست و می‌توان این ایده را در گذشته‌های دور تاریخ دنبال کرد، از همان اولین روزهای پیدایش کتابخانه‌ها در یونان. (Kortner, 1993) از این رو می‌توان قدمت کتاب درمانی را به قدمت خود کتاب یا حتی به قدمت خواندن بدانیم. هرآن چه نوشته شده به قصد ایجاد یک تغییر در خواننده تألیف شده و قدیمی‌ترین کتاب حاوی دستورالعمل‌هایی برای زندگی کردن بوده است. اگرچه تأثیرات نیرومند خواندن از زمان‌های باستان شناخته شده اما فقط در آغاز دهه ۱۹۰۰ بود که دوران ویژه‌ای به عنوان تأثیر کتاب در ایجاد تغییر در نظر گرفته می‌شود.

در یکی از جلسات ماهانه آتلانتیک در ۱۹۱۶ ساموئل کرادرز (Crothers) درباره تکنیک تجویز کتاب به بیماران به منظور درک مشکلاتشان بحث کرد و او نام این فن را کتاب درمانی گذاشت. کاربرد کتاب درمانی در ابتدا محدود به بیمارستانها بود و به عنوان یک ابزار کمکی به کار گرفته می‌شد. قابل ذکر است چون در کتاب درمانی علاوه بر شناخت بیماری، شناخت کتاب نیز ضرورت یافت و از طرفی باور به تأثیر این فن افزایش پیدا کرد، تدریجاً ضرورت نوعی همکاری بین پزشکان و کتابداران احساس شد. در سال ۱۹۴۰ با بسط کاربرد این شیوه، کتاب درمانی غیر از بیمارستان‌ها به

مکان های دیگر هم راه یافت و اولین بار در سال ۱۹۴۶ بود که برای بچه ها به کار گرفته شد. برخی از صاحب نظران با توجه به این مطالب که مدتها قبل از پیدایش کتاب درمانی، کتاب ها به عنوان ابزار مؤثر در رفتار کودکان به کار رفته اند این سؤال را طرح می کنند: آیا بررسی ها در مورد منشأ کتاب درمانی نباید به زمان اختراع ماشین چاپ در قرن پانزدهم برگردد؟ باید توجه داشت که اوایل قرن بیستم یک نقطه شروع منطقی برای مطالعه کتاب درمانی است زیرا در این تاریخ به همان اندازه ای که خواندن عمومی توسعه پیدا می کرد تب و تاب توجه به سوی کودک و نوجوان نیز افزایش می یافت.

برای ارزیابی و فهم بهتر کتاب درمانی کودک باید تاریخ ادبیات کودکان را مورد مطالعه قرار داد زیرا ادبیات کودکان با کتاب درمانی از جنبه های بسیاری ارتباط تنگاتنگ دارد. در واقع به میزان زیادی کتاب درمانی کودک و نوجوان همان مسیر متداولی را طی کرده که ادبیات آنها سپری کرده است.

بیشتر کتاب هایی که برای کودکان تا میانه سده نوزدهم نوشته شده اند تا حد زیادی سرسختانه و صرفاً "تعلیم اخلاقی" است. این گونه کتاب ها بیشتر به منظور آموزش مسائل مذهبی به کودکان و بازداشتن آنها از وسوسه های جهان مادی است و طبق گفته کلاین و مک براید (Cline and McBride) تا حدود سال ۱۸۵۰ این رویه ادامه داشت. حدود ۱۸۵۰ به بعد بود که داستان های ماجراجویانه به منظور لذت بردن نسل جوان نوشته شد، چاپ رمان هایی از این دست در نیمه اول قرن نوزدهم صورت گرفت. رمان هایی چون آلیس در سرزمین عجایب، جادوگر شهر اوز، باد در درختان بید و زنان کوچک.

در اوایل قرن بیستم بود که یک سبک ادبی جدید باب شده و نویسنده ها از توجه فزاینده به ادبیات کودک و نوجوان سود جستند و رمان های سریالی چند جلدی به وجود آمدند. (ادوارد استیت مایر (Edward) Statemeyer و امدار و مسئول بیش از پانزده مجموعه جداگانه است که تام سوئیفت (Tom Swift) و نانسی درو (Nancy Drew) مشهورترین آنها هستند.

با این حال اکثر این کتاب ها هنوز شیوه مواجهه شان با جوانان همان حالت اخلاقی و احساساتی بوده به این دلیل که نویسنده ها بیشتر درباره کودکان می نوشتند نه از دید کودکان. اساساً "پیام رمان هایی که مربوط به نوجوانان بود در این خلاصه می شد که اگر شرافتمندانه و صادق باشی و سخت کار کنی در آخر همه چیز درست می شود و عاقبت خوبی خواهی داشت.

سال ۱۹۵۱ آغاز پیدایش یک سبک صراحت بیان در ادبیات کودک و نوجوان بود زیرا جی. دی سالینجر کتاب *The Catcher in the Rye* را منتشر کرد. پس از این در مدت کوتاهی، نویسندگان داستان های نوجوانان موضوعاتی از قبیل حاملگی و سقط جنین در سن نوجوانی، الکلیسم، طلاق، گرایش به همجنس و اخیراً ایدز را دستمایه کار خود قرار دادند.

در ادبیات مدرن نوجوان، در واقع شخصیت های اصلی نوجوانان با واقع بینی بیشتری ترسیم شدند و مثل داستان های قدیمی همه چیز در آخر کار به خوشی ختم نمی شود. با این وجود شخصیت های داستان غالباً با مسائل روبه رو و با فکر و دل و جرأت با آنها درگیر می شوند. از دوران اخلاق گرایی تا احساسات و سرانجام واقع گرایی شاید بتوان گفت که ادبیات نوجوان سرانجام بالغ شده است. به میزان

بسیاری کاربرد کتاب درمانی برای نوجوانان همان مسیر متداولی را طی کرده که ادبیات نوجوان پشت سر نهاده است. هرچند تغییرات موجود در کتاب درمانی به طور پایدار حدود ۱۰ تا ۱۲ سال پس از بروز تغییرات در ادبیات رخ داده، می‌توانیم مشاهده کنیم در واقع کتاب درمانی که از دهه ۱۹۲۰ شروع شده و تا به حال ادامه دارد، مثل ادبیات نوجوان مرحله اخلاق‌گرایی و احساسات تا واقع‌گرایی را طی کرده است. (Myracle, 1995).

کارکردها و منافع کتاب درمانی

- ۱- کتاب درمانی یک پناهگاه امن است و مزیت‌های فراوانی نسبت به سایر فنون درمانی دارد.
- ۲- کتاب درمانی میان بیماران رفاقت و دوستی به وجود می‌آورد.
- ۳- از طریق مطالعه و بحث، بچه‌ها می‌توانند به یک نگرش مثبت نسبت به موقعیت شان برسند و روش‌های حل مسائل جدید را کشف کنند.
- ۴- این شیوه باعث افزایش سطح سواد، گسترش معرفت و نگرش‌های مثبت نسبت به کتاب (که کلید اساسی رشد و یادگیری است) می‌شود.
- ۵- کتاب درمانی وسیله‌ای مؤثر در جهت کمک به کودکان و نوجوانان است که خویش را باور کنند و احساس بهتری نسبت به خود داشته باشند.
- ۶- از طریق کتاب درمانی بچه‌ها، فرصت شناسایی، جبران، کنترل و تغییر موقعیت خویش را دارند.
- ۷- آموزش اعتماد به نفس و افزایش آن: که کنکوسکی، دی بارکوسکی و بوسیکو در مورد افزایش اعتماد به نفس در نوجوانان معلول و ناتوان از طریق کتاب درمانی تأکید داشته‌اند. (Myracle, 1995)

۸- افزایش روند شفا بخشی.

۹- رشد قوه درک، یادگیری و برانگیختن خلاقیت و قوه تخیل.

راهکارهای لازم در مورد شیوه اجرای کتاب درمانی

آثار مختلفی درباره نحوه اجرای کتاب درمانی نگاشته شده است. آرین هینس (Arieen Hynes) کتابی تحت عنوان "راهنمای کتاب درمانی" دارد این کتاب معرفی خوب و جامعی در مورد جزئیات، اجرا و چگونگی انجام کتاب درمانی را ارائه می‌دهد. مهمترین و اساسی‌ترین مسئله‌ای که در غالب آثار بر آن تأکید شده، دقت در انتخاب کتاب‌هایی است که توسط کارورزان مورد استفاده قرار می‌گیرد این کتاب‌ها می‌بایست از نظر ادبی و از حیث مناسبت با رشد و سن بچه‌ها شایستگی لازم را داشته باشد. جلسات کتاب درمانی می‌تواند به صورت فردی یا گروهی تشکیل گردد، البته نظر درمانجو و سلیقه او در این زمینه اهمیت دارد. روش گروهی به اعضا اجازه سهم شدن در تجربه مشترک را می‌دهد و این جلسات می‌تواند امنیت خاطر برای کسی که احساس ناراحتی و تنهایی می‌کند را فراهم آورد. شناخت نیازهای فردی یکی دیگر از مسائل قابل توجه در اجرای این شیوه است، این امر از طریق

مشاهده، صحبت با والدین آنها، توجه به تکالیف و فعالیت های آنها در مدرسه قابل دستیابی است. بعد از شناخت نیازها، گزینش موضوعات مطالعاتی است که باید متناسب با نیازهای شناخته شده فرد باشد. تذکر مجدد این نکته ضروری به نظر می رسد که طرح داستان یا مطلب باید واقع بینانه باشد و خلاقیت شرکت کنندگان را در خلق مسائل برانگیزد و این در صورتی امکان پذیر است که قهرمانان داستان باورکردنی و مورد اعتماد بچه ها باشند، به گونه ای که آنها بتوانند یا قهرمانان در مشکلاتشان احساس همدلی کنند.

در اثنای جلسه باید دست اندرکاران زمینه بحث و تبادل نظر و پرسش و پاسخ را برای بچه ها فراهم کنند. حتی در مواردی لازم است توقفی جهت تأمل بیشتر بچه ها روی مطالب و تکرار مجدد داستان یا مطلب صورت گیرد. در کنار این اقدامات و فعالیت های هنری (مانند نقشه یا طرح توصیفی حوادث داستان، تصویرگری حوادث داستان) می تواند بر تأثیر کتاب درمانی و موفقیت آن بیفزاید.

یکی از نمونه های موفق برنامه های کتاب درمانی برنامه کلینیک کلپوند (در آمریکا) است. این کلینیک علاوه بر خواندن کتاب، خدمات گوناگونی را برای بچه ها و خانواده های آنها ارائه می دهد. در مواردی فرایند معالجه از طریق یک کتابخانه سیار در واحدهای مراقبت از بیمار صورت می پذیرد. کاربرد وسایل سمعی و بصری و عروسکهای خیمه شب بازی از دیگر تاکتیکهای اجرای این فن در کلینیک مذکور است. برنامه این کلینیک فرصت های مطالعه برای بچه ها و خانواده هایشان را در مدتی که بیمار در کلینیک بستری است فراهم می آورد و صدها داوطلب را جهت انجام این برنامه تعلیم می دهد.

به هر حال یک کتاب خوب می تواند سکوی پرتابی جهت رهایی از معضلات و تنگناها باشد و درمانجو با عبور از سه مرحله می تواند به فواید و منافع کتاب برسد:

۱- شناسایی: فرد با یک کتاب، شخصیت و حوادث داستان (واقعی یا خیالی) را می شناسد. در بعضی موارد بهتر است شخصیت داستان وجه تشابهی مثلاً "از نظر سنی با کودک یا نوجوانی که با حوادث روبه رو می شود داشته باشد.

۲- تخلیه هیجانی: فرد به طور احساسی در جریان داستان درگیر می شود و قادر است که تحت شرایط مطمئن، احساسات سرکوب شده اش را رها سازد. (اغلب از طریق بحث و تبادل نظر یا کار هنری)

۳- بینش (بصیرت): بعد از تخلیه هیجانی (با کمک معلم) از آن مسائلی که باید شناخته یا حل شوند دور می شود و سپس راه حل ممکن برای شخصیت های کتاب و مسائل شخصی خود فرد شناسایی خواهد شد.

ویژگی های ادبیات کاربردی در کتاب درمانی

آموزه های کودکان در دوران خردسالی، محو نشدنی و ماندگار است. به همین دلیل گفته اند: "العلم فی الصغر کالنقش فی الحجر"

از این رو، به قول افلاطون بسیار مهم است داستان هایی که نوجوانان ابتدا می شنوند الگوی پاکی و شرافت باشد. ادبیات در گذشته و اکنون بهترین وسیله انتقال اندیشه ها و نیرومندترین دژ محافظ عقل و خرد بوده است.

از زمان افلاطون و قبل از او بزرگسالان به قالب ریزی اندیشه‌های جوانان اقدام کرده‌اند و بهترین راه برای انجام این امر مهم کتاب است.

بنابراین محتوای کتاب‌ها و ارزیابی صلاحیت آنها از اهمیت خاصی برخوردار است. کتاب‌های خوب پاداش زحمت خواندنشان را می‌دهند یعنی کتاب خوب در دراز مدت آگاهی‌های عمیقی در مورد حقایق بزرگ و دایمی حیات انسان در اختیار فرد قرار می‌دهد. (آدلرو ون دورن، ۱۳۷۱، ص ۴۱۲)

در غرب آثار متعددی در زمینه راهنمای کتاب درمانی به رشته تحریر درآمده و توصیه‌های لازم جهت انجام کتاب درمانی با بهره برداری از بهترین کتاب‌ها ارائه شده است. ذکر همه ویژگی‌های کتاب‌های ارزنده و مفید جهت کاربرد در این شیوه درمانی در این جا ممکن نیست. از این رو فقط به ذکر چند نکته اساسی بسنده می‌کنیم:

۱- نویسندگان داستان‌های کودکان باید فکری سرزنده و بازیگوش داشته باشند نه احساساتی. (سلیمانی، ۱۳۷۰، ص ۱۴۱)

۲- آثار ادبیات کودکان باید به گونه‌ای باشد که به کودک حق انتخاب و مسئولیت پذیری بدهد و آنها را از تفکر تقلیدی باز دارد.

۳- حذف نگاه قیم مآب و پدرسالاری بزرگترها، نگاهی که به خود اجازه می‌دهد از بالا تعیین تکلیف کند و زدودن خشونت از ادبیات کودک و نوجوان.

۴- آثار ادبیات کودک و نوجوان باید در تقویت استقلال فردی او کارساز باشد و مراقبت از کودک و آموزش او بایستی با یک دیدگاه نظارتی انجام پذیرد. در نگاه نظارتی اشتباه: خطا و تجربه جزء حقوق اساسی کودک است.

نگاه قیم دار در ادبیات مانع از کشف جوهر خلاقه کودک می‌گردد. اکثر آثار ادبیات کودک در ایران نشانی از این نگاه قیم وار دارد. البته در سالهای اخیر استثناهایی در ادبیات کودک و نوجوان ایران که در زدودن چنین نگرشی مؤثر بوده‌اند، مشاهده می‌شود. برای نمونه کتاب "من خودم" با زبانی بسیار کودکانه و شیرین، کودک را با خود آشنا می‌کند، دخترک در میان بزرگترها با سماجی کودکانه می‌خواهد تمام کارهایش را خودش انجام دهد، کفش هایش را عوضی می‌پوشد مادر می‌خواهد کمک کند اما کودک اجازه نمی‌دهد خودش باید بفهمد که کفش هایش با هم قهر کرده‌اند. کتاب‌هایی نظیر "سه تابلو" "سه قناری" از مهرداد غفورزادگان، "آب یعنی ماهی" از محمدکاظم مزینانی، "به قول پرستو" از قیصر امین پور، "زیبا مثل پروانه" اثر ناصر یوسفی، "فانتزی" "شلغم و عقل" "عینکی برای اژدها" اثر محمد محمدی و... آغاز شکل‌گیری یک ادبیات متفاوت است. این گونه نوشته‌ها در ترک برداشتن دیوار ادبیات قیم وار و پدرسالار مؤثر خواهد بود. (نعیمی، ۱۳۷۹، صص ۱۳-۱۵)

۵- نویسندگان کودکان باید واقع بینی را در نوشته هایشان مدنظر قرار دهند. به عقیده یکی از صاحب‌نظران ادبیات کودک وجه غالب ادبیات کودک ما پس از انقلاب واقعا "پاستوریزه شده است. گویی در دنیایی به سر می‌برد که هیچ کدام از عناصر آن واقعی نیست اما کودک در عالم واقعیت و در جامعه اصلا "پاستوریزه نیست، خیلی چیزها را تجربه می‌کند با بدترین کلمات آشناست. رابطه ادبیات کودک ما

با عالم واقع تقریباً قطع است چنین ادبیاتی نمی‌تواند گره‌گشای مشکلات کودک باشد. یکی از رازهای جاودانگی متون دینی و نیز آثار نویسندگانی چون داستایوفسکی، کافکا، مولوی و... جدای از هنری و خلاقه بودن در شناسایی درست این آثار از روح و روان انسان است و نیز دست گذاشتن روی مسائلی از هستی‌شناسی انسان که همیشه با آن سروکار دارد و با آن درگیر است. (نعیمی، ص ۱۹)

قصه درمانی

قصه درمانی یکی از شیوه‌های درمانی مرتبط با کتاب درمانی است. نوشتن داستان با درون مایه روان شناختی از حساس‌ترین عرصه‌ها در ادبیات کودک و نوجوان به شمار می‌آید. داستان نویسی برای بچه‌ها با هدف کاویدن روانشان، اصلاح رفتارها و کمک به شناخت آنها از درونشان مستلزم رعایت نکات بسیاری است و ذره‌ای بی‌دقتی تأثیر سوء بر جای خواهد گذاشت.

طیف وسیعی از آثار ادبی کودک و نوجوان که قصد اصلاح مخاطب را دارد به دلیل اتخاذ شیوه‌های نادرست، نه تنها تأثیری بر ذهن و روان نگذاشته بلکه او را به نوعی مبارزه منفی وادار می‌کند. در قصه درمانی نیز باید در شیوه‌های انتقال پیام داستان دقت کرد برای نمونه از نصیحت و اندرز مستقیم پرهیز کرد، چون این روش جوابگویی مخاطب به خصوص در مقطع سنی کودک و نوجوان نیست. (دریادل، ۱۳۸۰، ص ۶۷-۶۶)

در اعماق شخصیت ما باورها، اعتقادات و عادت‌هایی وجود دارد که در افسانه‌ها و قصه‌های دوران کودکی مان ریشه دارد. این قصه‌ها نه تنها از لحاظ مضمون بلکه از نظر ساختاری نیز به نوعی در بافت فکری ما جایگزین شده و از شخصیت افراد تفکیک ناپذیرند. هنگامی که برخی از این افسانه‌ها را دوباره می‌شنویم جریانی در ناخودآگاه مان به حرکت در می‌آید که باعث می‌شود دلیل بسیاری از پیشداوریها، باورها، خرافات و تعصبات خویش را احساس کنیم، کودک در حین خواندن یا شنیدن یک قصه خوب به طور ناخودآگاه عمل جذب و درون سازی، الگوسازی، برون فکنی، انتقال عواطف و آرزوها را نیز انجام می‌دهد. این قصه‌ها علاوه بر پاسخگویی به نیازها و پرسش‌های کودک، بارور ساختن قوه تخیل، به طور غیر مستقیم، الگویی تربیتی برای او فراهم می‌آورند. به همین دلیل امروزه استفاده از قصه به عنوان وسیله آموزش و درمان بسیار رایج است.

قصه درمانی شیوه سامان یافته و نظام بندی شده سنت قصه‌گویی در خانواده‌های سنتی است با این تفاوت که مربی یا روان‌شناس، براساس نیازهای خاص هر کودک یا گروهی از کودکان با مشکل یکسان، قصه‌ای را طراحی می‌کند و در تمام مراحل شکل‌گیری قصه، از کنجکاوی و خلاقیت خود کودکان بهره می‌جوید. بسیاری از این قصه‌ها بر محور یک طرح مرکزی شکل گرفته‌اند و معمولاً پایان مشخصی ندارند و این به مربی کمک می‌کند که هر بار بنا به نیازهای مخاطبان خود قصه را به نحوی مطلوب و متناسب به پایان برسانند. (کیزرلینگ، ۱۳۷۹، ص ۲۳)

مبتکر این شیوه درمانی را میلتون اریکسون (نابغه روان پزشکی و هیپنوتیزم درمانی) دانسته‌اند به همین علت در مواردی به قصه درمانی، اریکسون درمانی همه گفته‌اند.

روش اریکسون استفاده از قصه و قصه سازی در جلسات روان درمانی و تدریس است. وی به خاطر

باور و اعتماد عمیق به ناخودآگاه انسان و گنجینه‌های سرشار در آن از قصه به شیوه‌ای معجزه‌گونه بهره می‌برد.

قصه‌های مؤثر براساس ساختار اریکسون یک شرایط موجود دارند که نقل می‌شوند و بعد یک شرایط مطلوب که باید قصه از شرایط موجود به شرایط مطلوب برود و یک منابع که عبارت است از آن چه شرایط موجود را به شرایط مطلوب می‌رساند.

داستان‌های این روانپزشک برجسته بسیار آموزنده و نمونه بارز هنر ترغیب و مجاب کردن هستند. شاید به همین دلیل بدحال‌ترین بیماران روانی در نقاط مختلف دنیا پس از تماس با میلتن اریکسون در مدت زمان کوتاهی درمان می‌شدند. توصیف کار اریکسون و تشخیص جایگاه او در مرز میان درمانگر و شاعر، و دانشمند و سراینده دشوار است. (اریکسون و روزن، ۱۳۷۵، ص ۱۲-۷)

راههای مختلفی برای انتقال داستان در روند قصه درمانی وجود دارد. مسلماً "بهترین راه انتقال ارائه آنها از طریق نوار ویدئو و یا دست کم نوار ضبط صوت است. مطمئناً توجه به تغییر لحن صدا، مکثها، حالت بدن، سرخ‌های غیرکلامی اریکسون روی بیمار اثر بیشتری می‌گذارد. متأسفانه در این زمان نوارهای ویدیویی چندان زیادی از اریکسون موجود نیست و نوارهای موجود نیز از کیفیت خوبی برخوردار نیستند. در واقع یکی از مزایای مهم نوشتن داستان همین مسئله امکان و سهولت دسترسی زیاد به آنهاست. (اریکسون و روزن، ۱۳۷۵، ص ۳۱)

درباره شیوه‌های درمانی اریکسون تفسیرهای مختلفی شده است، جی هیلی در کتاب "درمان غیر متعارف" به جنبه استراتژیک درمان تأکید می‌ورزد و آن را شیوه‌ای می‌داند که در آن روان درمانگر پیشاپیش، اتفاقاتی را که در جلسات درمان می‌افتد پیش بینی نموده و برای هر مسئله روشی را طراحی می‌کند. هیلی معتقد است که اریکسون نه تنها به صورت استعاری با بیماران ارتباط برقرار می‌سازد بلکه در محدوده هراستعاره برای ایجاد تغییر تلاش می‌کند.

بندلر و گریندر به کمک روش "ان، ال، پی" یا برنامه ریزی عصبی کلامی "به جزئیات شیوه برقراری ارتباط اریکسون اشاره کرده‌اند به اعتقاد آنان اریکسون تلقینات خود را در قالب داستان، علامت گذاری می‌کند و برای این منظور از مکث، تغییر موضع یا لحن صدای خود استفاده می‌نماید.

ارنست روسی در کتاب "واقعیت‌های هیپنوتیسم" و "هیپنوتیسم درمانی" تلقینات غیرمستقیم اریکسون را به پنج مرحله تقسیم کرده است:

- ۱- جلب توجه
 - ۲- تضعیف چارچوب‌ها و نظام‌های باوری
 - ۳- بررسی ذهن ناهشیار
 - ۴- پردازش ذهن ناهشیار
 - ۵- پاسخ هیپنوتیسمی
- جفری زیگ در کتاب "سمیگار آموزنده با میلتن اریکسون" به امتیاز استفاده از لطیفه در روان درمانی اشاره می‌کند:

- ۱- لطیفه تهدیدکننده نیست.
- ۲- لطیفه سرگرم کننده است.
- ۳- لطیفه‌ها استقلال را بیشتر می‌کنند.

- ۴- از مقاومت در برابر تغییر می‌کاهند.
- ۵- از لطیفه برای کنترل رابطه استفاده می‌شود.
- ۶- لطیفه انعطاف پذیری را افزایش می‌دهد.
- ۷- لطیفه‌ها در خاطره‌ها باقی می‌مانند.
- ۸- لطیفه با تولید ابهام پاسخ پس هیپنوتیسمی را تقویت می‌کند. (اریکسون و روزن، ص ۳۳-۳۲)
- بیان تفصیلی تمامی فصول کتاب قصه درمانی اریکسون در این مختصر نمی‌گنجد، از اینرو با گزینش مواردی از کتاب مذکور و توصیه‌های او سعی می‌کنیم آشنایی بیشتری با این شیوه پیدا کنیم.
- در روند اجرای قصه درمانی اریکسون در فصلی از کتابش با عنوان اعتماد به ذهنی ناهشیار با بیان داستان‌های متعدد می‌گوید که ذهن ناخودآگاه ما انباشته از خاطرات و مهارت‌هایی است که می‌توانیم سالها بعد از آن استفاده کنیم. او به این سخن ویل راجرز علاقه فراوان داشت "مشکل ما آن چه نمی‌دانیم نیست مشکل ما این است که نمی‌دانیم که می‌دانیم." اریکسون در همین راستا می‌گوید: "آن چه می‌دانیم اما نمی‌دانیم که می‌دانیم بیشتر ما را به دردسر می‌اندازد" (اریکسون، ص ۶۰-۵۹)
- "گشودن چشمها" عنوان فصل دیگری از اثر مشهور اریکسون است. عبارت پایانی این فصل دربردارنده مضمون همه داستان‌ها و مطالبی است که وی در این فصل قصد بیان آن را داشته: "به همه چیز طوری نگاه کنید که انگار برای نخستین بار است که آن را می‌بینید. این گونه طراوت را به دیدگان خود راه می‌دهید. چشمانتان از گناه پاک می‌شوند. چشمان بی‌گناهتان توانایی دیدن پیدا می‌کنند. آن چشمان بی‌گناه به دنیای درون شما راه می‌یابند." (اریکسون، ص ۱۹۲)
- اریکسون اغلب از توصیف‌های مربوط به دوران رشد کودکی (شناختن دست خود، ایستادن، راه رفتن، حرف زدن) به منظور متوجه ساختن بیمار به جریان رشد و اعتلای شخصی‌اش استفاده می‌کرد. یادآوری ناکام ماندن‌های متعدد کودک در یادگیری مهارت یا کارهای جدید می‌تواند این احساس را در فرد ایجاد کند که قادر است با سایر مشکلات زندگی نیز روبه‌رو شود.
- اریکسون به خوبی می‌دانست که جریان رشد ممکن است تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار گرفته از مسیر خود منحرف شود اما او معتقد بود وظیفه درمانگر این است که شخص را به جاده حقیقی زندگی خود بازگرداند. بر این اساس داستانی درباره یک اسب تعریف می‌کرد که در جوانی به باغچه منزلشان آمده بود. اریکسون تصمیم گرفت که اسب را به صاحبش برگرداند بدین منظور سوار اسب شد و بی‌آنکه او را هدایت کند او را کنار جاده برد و اجازه داد که اسب به هر سمت که می‌خواهد برود. تنها زمانی در کار اسب دخالت می‌کرد که او برای خوردن علف‌ها از جاده بیرون می‌رفت. وقتی سرانجام اسب به حیاطی که چندین کیلومتر دورتر از منزلی که او در آن زندگی می‌کرد وارد شد، صاحبخانه از اریکسون پرسید، از کجا دانستید که این اسب مال ماست؟ وی گفت: من نمی‌دانستم خود اسب می‌دانست. در شروع هر برنامه درمانی بهتر است که به شروع جاده حقیقی برگردیم. (اریکسون، ص ۴۴-۴۳)
- کاربرد قصه درمانی براساس شواهد تاریخی و متون ادبی در فرهنگ ما نیز بی‌سابقه نیست و ریشه‌های آن را می‌توان در گذشته‌ها و از میان افسانه‌ها و قصه‌های کهن جستجو کرد. در دنیای اسلام

بیمارستان هایی در گذشته وجود داشته اند که از این شیوه بهره برده اند. برای مثال در بیمارستان منصوری که سلطان قلاوون احداث کرد غیر از وسایل و امکاناتی که به منظور تفریح یا استفاده بیماران مختلف حاضر بود، به بیمارانی که مبتلا به بی خوابی بودند هم موسیقی ملایم عرضه می شد و هم قصه های قصه گوینان. (زرین کوب، ۱۳۶۹، ص ۵۸)

قصه هایی چون هزار و یک شب که از شهرت جهانی نیز برخوردار است نمونه مناسبی برای درک جایگاه و تأثیر مهم قصه در زندگی و شخصیت انسان است. اخیراً نویسنده ای آمریکایی به نام خانم سوزان فلچر در کتابی به نام "گمشده شهرزاد" (شهرزاد هزاره سوم) نظرات خویش را در مورد تأثیر کلام و گفتار از راه قصه در اصلاح نظام های پادشاهی بیان نموده است. کلمه، کلام و قصه ضمن داشتن تقدس، راه نجات آدمی از کاستی ها، رنج ها و گرفتاری های روحی و جسمی است. فلچر جمله ای در کتاب خویش آورده که خلاصه همه بحث ها و نظراتش در اثر مذکور می باشد: "اگر انسان ها کاربرد کلمه ها را بدانند، نیازی به شمشیر یا سپاهیانی گوش به فرمان ندارند. راه و رمز به قدرت رسیدن ضعیفان در کلمه ها نهفته است." (فلچر، ۱۳۷۹، ص ۳۱)

به نظر می رسد هنگام آن فرا رسیده باشد که در ایران به این شیوه درمان توجهی شایسته شود و زمینه های کاربرد این تجربه نو فراهم آید. کتاب همانند یک داروی شیمیایی نیست که دل نگرانی، عوارض و پیامدهای سوئی نسبت به آن داشته باشیم و در صورت رعایت اصول مهم اجرایی و احراز شرایط لازم کتاب درمانی، کاربرد آن منافع فراوانی را برای استفاده کنندگان بدنبال خواهد داشت. البته این شیوه درمان محدودیت هایی نیز دارد پر واضح است که کتاب در مواقع بسیار زیادی نمی تواند به طور کامل جایگزین دارو و تکنیک های پزشکی گردد. اما می تواند به عنوان یک عامل مؤثر که موجب افزایش و تسریع روند شفابخشی می شود از آن بهره گرفت یعنی کتاب درمانی نقش مکمل درمان را می تواند داشته باشد.



فهرست منابع

- ۱- آدلر، مارتیمر جی. ون دورن، چارلز. چگونه کتاب بخوانیم. ترجمه محمد صراف تهرانی. مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۱، چاپ سوم.
- ۲- اریکسون، میلتون. روزن، سیدنی. قصه درمانی. ترجمه: مهدی قراچه داغی. تهران: اوحدی. ۱۳۷۵.
- ۳- بلاک، آلن. اس، هرسن، مایکل. فرهنگ شیوه های رفتار درمانی. ترجمه فرهاد ماهر، سیروس ایزدی. تهران: رشد، ۱۳۷۸.
- ۴- تبریزی، مصطفی. کتاب درمانی، تهران: فراوان، ۱۳۷۲.
- ۵- دریادل، علیرضا. کاربرد تربیتی قصه ها. کتاب ماه کودک و نوجوان، سال چهارم، ش هشتم. خرداد ۱۳۸۰.
- ۶- زرین کوب، عبدالحسین. کارنامه اسلام. تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۹.

- ۷- ستاری، جلال، افسون شهرزاد، تهران: توس، ۱۳۶۸.
- ۸- سلیمانی، محسن. فن داستان نویسی. تهران: امیرکبیر. ۱۳۷۰.
- ۹- فلچر، سوزان. گمشده شهرزاد (شهرزاد هزاره سوم) ترجمه حسین ابراهیمی (الوند). کتاب ماه کودک و نوجوان. سال سوم. ش نهم. ۱۳۷۹.
- ۱۰- کیزرلینک، لیندفون. پلی میان دنیای کودک و بزرگسال. ترجمه شکوفه رضانی. کتاب ماه کودک و نوجوان. سال سوم. ش نهم، تیر ۱۳۷۹.
- ۱۱- لندگارتن، هلن. هنر درمانی بالینی: راهنمایی جامع، ترجمه: کیانوش هاشمیان. الهام پورحمزه. تهران: مهاجر، ۱۳۷۸.

12- Bibliotherapy program, <http://www.clevelandclinic.Org/Chidrensrehab/Programs/bibliotherapy/default.htm>.

13- Lauren Myracle, Molding The Mind of the young: the history of bibliotherapy as- Applied to Children and Adolescents, ALAN REIEW, Vol: 22, Number, Winter 1995.

14- Nola Kortner. Aiox. Bibliotherapy Ericdigest, Ericclearing house on Reading and Communication Skills Blooming Tonin. 1993.

15- Tu, wei. Using Literature to Help Children Cope with Problems. Ericclearing House on Reading English and Communication Blooming Tonin.

الگوهای زبانی و نقش آنها در خلق آثار ادبی کودکان و نوجوانان

"یک تحلیل نحوی - کلامی"

دکتر علی علیزاده (دانشگاه بیرجند)

چکیده

کودکان در سراسر دنیا انواع مختلفی از بازی های تقلیدی را انجام می دهند و در این میان برای انجام چنین بازی هایی مسلماً از توانائی های زبانی خود نیز بهره می جویند. این بازی های تقلیدی در پاره ای از موارد همراه با سرودها و شعرهای کودکانه است که با استفاده از الگوهای مختلف زبانی شکل می گیرند. بررسی این الگوهای زبانی تأثیر قابل ملاحظه ای بر پیدایش و تکوین نظریه های ادبی داشته است. بدین معنی که شالوده تمام الگوهای ادبی سرانجام در شکل الگوهای زبانی تجلی می یابد و با بررسی این الگوها می توان به راز ادبی بودن یک اثر پی برد. کلیه این الگوها یا از نوع تکرار هستند و یا از نوع توازی و تقابل و به کمک آنها می توان پیامی را برجسته ساخته و آن را در نزد مخاطب نافذتر جلوه داد. در یک اثر ادبی، توازی را می توان نوعی فرآیند تکرار به حساب آورد که در آن، آن چه تکرار می شود به اندازه تکرار در سطح آوایی یا واژگانی قابل مشاهده نیست. به همین دلیل از ساخت های متوازی به عنوان تکرار پنهان نام برده شده است.

در این مقاله ضمن توصیف توانایی هنری در مرحله تکرار الفاظ، توجه اصلی به فرآیند تکرار در دیگر حوزه های ادبی همچون تکرار در سطح نحوی زبان (ساخت های متوازی) معطوف می شود. پر واضح است که راز اصلی ابداع و هنر آفرینش ادبی در همین تکرارها نهفته است. الگوهای زبانی در این اثر ادبی را می توان در چهارچوب یکی از فرآیندهای زبان شناختی زیر مدنظر قرار داد (هالیدی، ۱۹۸۵).

۱- ساخت سازگاری (وجه) (Mood structure).

۲- ساخت مبتدائی (Thematic structure).

۳- ساخت تعدی (Transitivity structure).

در این مقاله فرآیندهای فوق و نقش هر یک از آنها در خلق اثر ادبی مورد بررسی قرار می گیرد.

۱- مقدمه

علم زبان شناسی و بخصوص آراء و افکار فردینان دو سوسور در ابتدای قرن بیستم تأثیر بسزایی بر نظریه ادبی در این قرن داشته است. سوسور زبان شناسی را بخشی از نشانه شناسی به حساب می آورد. این دیدگاه تأثیر قابل ملاحظه‌ای در مطالعات ادبی و مباحث زیباشناختی داشته و بخصوص تأثیر شگرف آن بر موضوعات مربوط به نشانه شناسی ادبی و آثاری که در آن زبان مرکز توجه قرار می گیرد قابل تأمل است.

سوسور معتقد بود که زبان شناسی باید از بررسی در زمانی، یعنی بررسی چگونگی تحولات تاریخی زبان فزاینده و به بررسی همزمانی آن بپردازد. او زبان را به دو سطح "زبان" (language) یعنی آن نظام زیرساختی که ناظر بر کاربرد زبان است و "گفتار" (parole) یعنی زبان به گونه‌ای که در عمل توسط سخنگویان خود تولید می شود، تقسیم کرد. به عقیده وی معنا، حاصل ارجاع کلمه به جهان خارج و یا به افکار و مفاهیمی که در جهان خارج از زبان وجود دارند نیست بلکه حاصل تمایز بین خود نشانه‌های زبانی است که از طریق روابط متقابلی که با هم برقرار می کنند حاصل می شود. تأکید سوسور بر زبان به عنوان یک نظام دلالت با نقد صورتگرایانه همزمان بوده و به همین دلیل تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر روند و تکامل صورتگرایی در ادبیات داشته است. اعتقاد به نقش ادبی زبان ریشه در آراء اشکولوفسکی روسی و صورتگرایان چک به ویژه موکارسکی و هاورانک دارد. رومن یا کوپسون که از چهره‌های شاخص صورتگرایی روس و هم چنین ساخت گرایی پراگ به حساب می آید، بر مبنای دستاوردهای زبان شناسی ساخت گرایی نظریه‌ای ادبی ارائه داده است که در آن تفاوت بین شعر و غیر شعر مسئله‌ای است زبانی و بنابراین می توان آن را با اتکاء به دانش زبان شناسی تبیین کرد. وی بر این باور است که تمایز بین شعر و غیر شعر یا به عبارت دیگر تفاوت بین نقش شعری و دیگر نقش های زبان در این واقعیت نهفته است که در شعر کانون توجه خود پیام، یعنی صورت زبان است و نه عواملی چون موضوع یا مخاطب. صورتگرایان اساساً به بررسی ساختار ادبیات می پرداختند و بدیهی است که خصیصه‌های متمایز ساختاری را در خود اثر می جستند و نه در خالق آن. آنان دو ویژگی عمده زبانی را در خلق آثار ادبی از یکدیگر بازشناختند که عبارتند از: خودکاری (automatization) و برجسته سازی (foregrounding) (صفوی، ۱۳۷۳). با وجود این ویژگی های زبان شناختی یک متن ادبی را نمی توان صرفاً محدود به این دو مورد دانست. الگوهای آوایی همچون هماهنگی صوتی، ردیف، قافیه و عناصر زیر زنجیری در آفرینش متون ادبی اعم از شعر و نثر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار هستند. از طرف دیگر صناعات ادبی همچون استعاره، مجاز، کنایه و جنبه‌های زیباشناختی کلام و حس آمیزی

(شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸) را نیز می‌توان مرهون الگوهای زبانی گوناگونی دانست که متأثر از هنجارگریزی‌های مختلف در حوزه‌هایی همچون واژگان، اصوات و نحو زبان شکل می‌گیرند. لیچ (۱۹۶۹) هنجارگریزی را ابزار شعرآفرینی و قاعده‌افزایی را اسباب نظم‌آفرینی می‌داند. وی ضمن توصیف انواع هنجارگریزی در حوزه‌های مختلف زبان، همچون هنجارگریزی‌های نحوی، واژگانی، زمانی، معنایی، سبکی، نوشتاری، گویشی و ادبی، هنجارگریزی و قاعده‌افزایی را به عنوان دو فرآیند اصلی برای تحقق برجسته‌سازی در ادبیات مطرح می‌کند. اگر دو گونه برجسته‌سازی یعنی هنجارگریزی و قاعده‌افزایی را از نظرگاه زبان‌شناسی عامل بوجود آمدن زبان ادب بدانیم بیشتر آثار ادبی کلاسیک ما شعر منشور خواهند بود. قاعده‌افزایی همان توازن در سطح گسترده است و این توازن از طریق تکرارهای مختلف کلامی بدست می‌آید و عامل ایجاد نظم است (حق شناس، ۱۳۷۳). الگوهای ادبی که از طریق توازن شکل می‌گیرند در همه موارد یکسان نیستند و می‌توان آنها را در سطوح مختلف زبانی از جمله سطح تحلیل آوایی، واژگانی و نحوی مورد بررسی قرار داد.

در این میان، هدف اصلی این مقاله این است که ضمن اشاره مختصر به پدیده تکرار به عنوان یکی از اصلی‌ترین الگوهای زبانی در خلق آثار ادبی به بررسی این پدیده در سطح حوزه نحوی زبان پرداخته و نقش توازی (تکرار پنهان در حوزه نحو) را در آفرینش یک اثر ادبی مورد بحث قرار دهد.

۲- تکرار و تقابل

استفاده از قواعد واج‌شناختی در آثار ادبی عمدتاً به صورت تکرار ظاهر می‌شود. تکرار همخوانها، واکه‌ها، هجاها و ساخت‌های دستوری، موسیقی و زیبایی‌دلنشینی را می‌آفریند تا فضای لازم و مناسب روان‌شناختی برای تأثیرگذاری هرچه بیشتر بر مخاطب فراهم آید. اما منظور از تکرار به عنوان یک الگوی زبانی چیست و آیا می‌توان از آن به عنوان الگویی ادبی در همه سطوح زبان بهره جست؟ این سطوح عبارتند از:

۱- سطح اصوات

۲- سطح واژگان

۳- سطح معنا

۴- سطح ساخت‌های نحوی

تکرار در سطح آواها به معنی تکرار در سطح واژگان و یا معنا نیست و تکرار در هر حوزه از زبان می‌تواند مستقل از ملاحظات دیگر حوزه‌ها به انجام برسد. تکرار در سطح آوایی زمینه لازم روان‌شناختی را برای تأثیرگذاری هرچه بیشتر در مخاطب فراهم می‌سازد. بنابراین متون ادبی زبان را می‌توان حاوی اطلاعات واج‌شناختی آن زبان دانست که همه نویسندگان به نوعی از این ویژگی زبان

شناختی در اثر خود بهره برده‌اند (گراور، ۱۹۸۹). تکرار آگاهانه واکه‌ها و همخوانها موسیقی شعر را غنا بخشیده و به گوشنوازی آن کمک می‌کند. از این ویژگی غالباً به عنوان موسیقی بیرونی شعر یاد می‌شود.

شمیسا (۱۳۶۸) از تکرار همخوانها، با عنوان "همحروفی" و از تکرار واکه‌ها تحت عنوان "همصدایی" یاد کرده است. شفیع کدکنی (۱۳۶۸) نیز این الگوی زبانی را در چهارچوب صنعت جناس مدنظر قرار داده است. تکرار همخوانها و واکه‌ها در درون هجا را می‌توان به یکی از صورتهای زیر شاهد بود:

- همحروفی (تکرار همخوان)
- همصدائی (تکرار واکه‌ها)
- تکرار همخوان پایانی هجا
- تکرار همخوان آغازین هجا
- تکرار همخوان و واکه آغازین
- تکرار واکه و همخوان پایانی
- تکرار تمام همخوانهای هجا
- تکرار کامل ساخت آوایی

در بسیاری از اشعار و سرودهای کودکان از این قبیل تکرارها در سطح اصوات به منظور ایجاد الگوهای ربانی و چگونگی ترکیب آنها چه در سطح صورت و چه در سطح تحلیل معنایی از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است اما در این میان ملاحظه می‌شود که برخلاف گونه‌های ادبی بزرگسالان درصد استفاده از الگوبندی‌ها و آرایه‌های ادبی در سطح صورت (تکرار و توازن آوایی) به مراتب بیشتر در سطح معنا و محتوا است و درست به همین دلیل است که واگویی (paraphrase) اشعار کودکان در بسیاری از موارد غیر ممکن است (رقیه حسن، ۱۹۸۹) زیرا واگویی عملی است که بیشتر در سطح تحلیل معنایی انجام می‌شود، سطحی که در این گونه آثار از آن چنان عمق و گستردگی زیادی برخوردار نیست. به نمونه زیر توجه کنید:

To market, to market, to buy a fat pig

Home again, home again. jiggety jig...

(Opie & Opic, 1979)

این غنای صورت و سبک شدن شعر از محتوی پیچیده معنایی باعث می‌شود که کودک به تخیل روی آورد و از طریق خلقت گری در عالم خیال، کمبود محتوا جبران خواهد شد. مجموعه این فضای تهی از معنا و پر از الگوبندی‌های آوایی در سطح صورت سبب ایجاد فضای بازی می‌شود که در آن

کودک آزادانه به کند و کاو تخیل پرداخته و آن چه دلش می‌خواهد می‌گوید. این جنبه از شعر کودکانه (عدم توازن صورت و معنا) برای بزرگسالان امری بی ارزش تلقی می‌شود و چه بسا که کودکان خود را از پرداختن به چنین اشعاری نیز منع کنند و آنها را به خواندن شعرهای اخلاقی تر تشویق نمایند. اما باید این واقعیت را پذیرفت که طبیعت دنیای کودکانه وجود چنین فضای تهی از معنا را راحت تر و سریع تر می‌پذیرد و الگوبندی‌های صوری زیبا که ناشی از تکرار آواها در سطح صورت هستند بیشتر می‌تواند توجه ذهن کنجکاو کودک را به خود جلب نموده و زمینه را برای روی آوردن به تخیل و خلقت گری‌های آینده وی فراهم سازند. کودک همیشه مجذوب صورت های زیبا و اصیل خالی از معنا می‌شود که البته این خود شناخت ادبی را در وی تقویت می‌نماید. پس ملاحظه می‌شود که در اشعار کودکانه تکرار در سطح آواها بیشتر می‌باشد و غلبه بر صورت است تا معنا. اما هر چه شخص از کودکی به بزرگسالی پیش می‌رود متون ادبی از الگوهای آواشناختی تهی تر و الگوهای انتزاعی تری چون ساخت تعدی، ساخت مبتدائی، عوامل انسجام و پیوستگی و معانی قاموسی پیچیده تر و غنی تر می‌گردد

اما منظور از تکرار در سطح واژگانی چیست؟ در این جا باید این نکته را خاطر نشان ساخت که دو اصطلاح واژه (Word) و واژه بندی (Wording) دو مفهوم جداگانه را القاء می‌کنند. مفهوم واژه بندی به بررسی وضعیت واژه در درون دستور زبان می‌پردازد اما منظور از مفهوم واژه تنها یک واحد واژگانی در زبان است که اغلب از آن به عنوان یک واژه محتوادر (content word) یاد می‌شود. برای مثال واژه‌های "خوار" و "خار" دو واژه محتوایی جداگانه هستند که در آنها ترتیب اصوات یکسان است. واژه بندی پدیده‌ای متفاوت از ترکیب اصوات است و تکرار در آن به منزله تکرار هم در ساخت آوایی و هم معنای واژگان است.

۳- استفاده از الگوهای نحوی در متون ادبی

حضور الگوهای نحوی در متون ادبی را می‌توان به یکی از صورت های زیر شاهد بود:

۳-۱- ساخت زدائی

ساخته‌های زبانی گاه به دلایل گوناگون دگرگون می‌شوند. این پدیده را ساخت زدائی گویند. ساخت زدائی غالباً به دو صورت صرفی و نحوی ظاهر می‌شود.

۳-۲- ساخت‌های متوازی

ساخت‌های متوازی را نیز می‌توان نوعی تکرار به حساب آورد که در سطح آرایش دستوری عناصر سازنده جمله حادث می‌شود و در آن، آن چه تکرار می‌شود به اندازه تکرار آوایی و یا تکرار در سطح واژگان عینی و قابل مشاهده نیست. به همین دلیل از ساخته‌های متوازی به عنوان تکرار نام برده شده است. (رقیه حسن، ۱۹۸۹). بدیهی است که تکراری را که کودک در هنگام استفاده از سرودها و اشعار کودکانه آموخته است در سطوح دیگر زبان نیز دنبال می‌کند و راز اصلی ابداع و خلقت گری ادبی در

همین تکرارهاست. اما این تکرار از ساخت آواهای زبان به ساخت دیگر آن، بخصوص به ساخت دستوری و واژگان نیز منتقل می‌شود. در این چهارچوب، تکرار در سطح نهفته‌تری انجام می‌پذیرد و با گذر از تکرار اصوات که تنها در سطح صورت وقوع می‌یابد به صورت ساخت‌های متوازی در نظام دستوری زبان ظاهر می‌شود. بحث پیرامون ساخت‌های متوازی و نقش آن را در خلق آثار ادبی با طرح نمونه زیر آغاز می‌کنیم:

به روز نبرد آن یل ارجمند به شمشیر و خنجر، به گرز و کمند

برید و درید و شکست و ببست یلان را سر و سینه و پا و دست

(فردوسی)

در دو بیت بکاررفته در این شعر از ساخت متوازی استفاده شده است. همان طور که ملاحظه می‌شود در این دو بیت کمترین تکرار در سطح آوایی و واژگانی به وقوع پیوسته است. به عبارت دیگر توازن نحوی متضمن تکرار آوایی و واژگانی نیست (هرچند در اکثر موارد، شاعر به هنگام پدید آوردن تکرار در نحو از تکرار آوایی نیز سود می‌جوید و همان طور که بعداً اشاره خواهد شد با انتخاب واژگان از یک حوزه معنایی واحد می‌توان بر شدت و میزان توازی افزوده و یا از آن کاست). با وجود این، در ارتباط با شعر فوق تکرار نهفته است و به صورت ساخت متوازی (تکرار در الگوی دستوری) جلوه گر شده است. با دقت بیشتر در ساختار نحوی این شعر می‌توان دریافت که توازی و تقارن در آن به صورت های زیر حاصل شده است. این تقسیم بندی براساس هالیدی (۱۹۸۵) انجام شده است:

۳-۲-۱- ساخت سازگانی (وجهی) (Mood structure)

برای توصیف ساخت سازگانی شعر، آن را به صورت مجموعه‌ای از چهار جمله با ساخت مکرر نمایش می‌دهیم:

۱- به روز نبرد، آن یل ارجمند، به شمشیر برید یلان را سر

۲- به روز نبرد، آن یل ارجمند، به خنجر درید یلان را سینه

۳- به روز نبرد، آن یل ارجمند، به گرز شکست یلان را پا

۴- به روز نبرد، آن یل ارجمند، به کمند ببست یلان را دست

ساخت بی نشان بندهای بازسازی شده فوق بدون احتساب وابسته‌های اختیاری فعل به شرح زیر است: (تنها جمله اول به صورت بی نشان بازسازی شده است).

آن یل ارجمند سر یلان را برید.

همان طور که ملاحظه می‌شود تمام جمله‌های بازسازی شده فوق از ساخت نحوی یکسانی

برخوردارند. بدین معنی که آرایش نحوی جمله‌های (قیدواره زمان، فاعل، متمم حرف اضافه‌ای، فعل، مفعول بی واسطه) تکرار شده است. تمام افعال دارای وجه اخباری هستند و در آنها فاعل منطقی جمله قبل از فعل به کار رفته است. ساخت سازگانی شعر در جدول زیر نشان داده شده است. (در این جدول جایگاه درون ساختی سازه‌ها قبل از حرکت و جابه جایی به صورت بی نشان ارائه گردیده است)

فاعل	عنصر زمان	قیدواره	مفعول بی واسطه	متمم حرف اضافه‌ای	گزاره (فعل)
۱- آن یل ارجمند	گذشته	به روز نبرد	سر یلان	به شمشیر	برید
۲- آن یل ارجمند	گذشته	به روز نبرد	سینه یلان	به خنجر	درید
۳- آن یل ارجمند	گذشته	به روز نبرد	پای یلان	به گرز	شکست
۴- آن یل ارجمند	گذشته	به روز نبرد	دست یلان	به کمند	بیست

همان طور که ملاحظه می‌شود این جدول نشان دهنده جایگاه فاعل، فعل، عنصر زمان، مفعول صریح، متمم حرف اضافه‌ای و قیدواره جمله‌ها می‌باشد. از طرف دیگر همه سازه‌های نحوی فوق از آرایش ساختی واحدی برخوردار هستند. در چنین شرایطی می‌توان گفت که جابجایی سازه‌ها و همنشینی عناصر همنقش به توازن نحوی انجامیده است.

۳-۲-۲- ساخت مبتدائی (Thematic structure)

در همه بندهای بازسازی شده شعر فوق، قید زمان "به روز نبرد" قبل از فاعل قرار گرفته است. این نکته، از آن جایی که به ساخت مبتدائی و جایگاه مبتدا و خبر (theme-rheme) در جمله مربوط می‌شود از اهمیت قابل توجهی در تحلیل زبان شناختی این شعر برخوردار است. مبتدا که در جمله‌های خبری غالباً همان فاعل است، پیش از خبر می‌آید و ساخت مبتدائی بی نشان (مبتدا - خبر) را می‌سازد (هالیدی ۱۹۸۵). قرار گرفتن قید واژه زمانی "به روز نبرد" در آغاز بندهای بازسازی شده شعر این الگو را تغییر داده و آن را به عنوان مبتدای اصلی در جمله مشخص کرده است. حال با توجه به این واقعیت، اگر به ساخت بندهای مختلف این شعر و افعال بکار رفته در هریک از آنها که قیدواره آغاز جمله به قرینه برای آنها حذف شده است دقت بیشتری داشته باشیم درخواهیم یافت که همه آنها از ساخت مبتدائی یکسانی برخوردارند و در آنها قیدواره زمان به همراه فاعل منطقی جمله در جایگاه مبتدا واقع شده است. به عنوان یک قاعده کلی در جمله‌های خبری که بندهای این شعر نیز از آن مستثنی نیستند، مبتدا

(نهاد) همیشه قبل از خبر (گزاره) واقع می‌شود. در این حالت، ساخت مبتدائی بی نشان است و در صورت هرگونه تغییر در این الگو (یعنی قرارگرفتن قیدواره زمان در آغاز جمله) این الگوی بی نشان تغییر کرده و به یک الگوی نشاندار مبدل خواهد شد. لازم به توضیح است که بندهای مختلف این شعر از نقطه نظر تقسیم بندی جمله به خبر نو و کهنه نیز دارای الگوی مشابهی هستند. بدین ترتیب که در همه آنها فاعل منطقی به همراه قیدواره زمان اطلاع کهنه می‌باشد و آن چه پیش از آن به عنوان خبرآمده حاوی اطلاعات نو است. تقسیم بندی اطلاعات جمله به خبر نو و کهنه در بیشتر موارد مبتنی بر تقسیم بندی ساخت مبتدائی آن است. به عبارت دیگر، مبتدا را می‌توان اطلاع کهنه و خبر را اطلاع نو به حساب آورد اما در پاره‌ای از موارد می‌توان این الگو را تغییر داد و خبر را به عنوان اطلاع کهنه آورد. ساخت مبتدائی و تقسیم بندی اطلاع نو و کهنه در شعر فوق به صورت جدول زیر به نمایش گذاشته شده است:

مبتدا - اطلاع کهنه	خبر - اطلاع نو
به روز نبرد آن یل ارجمند	به شمشیر برید یلان را سر
	به خنجر درید یلان را سینه
	به گرز شکست یلان را پای
	به کمند بیست یلان را دست

۳-۲-۳- ساخت تعدی (Transitivity structure)

با دقت در ساخت بندهای این شعر که در آنها ساخت متوازی بکار رفته است به شباهت‌های دیگری نیز بین آنها بر می‌خوریم. این تشابه ناشی از ساخت تعدی افعال بکاررفته در این شعر است. برای توضیح بیشتر پیرامون ساخت تعدی این افعال سخن را با مقدمه‌ای کوتاه پیرامون ساخت وابسته‌های نحوی فعل آغاز می‌کنیم.

یکی از نظریه‌های ساختگرا در زبان شناسی که نقش مهمی در تحول مطالعات زبان شناسی داشته است نظریه دستور وابستگی (dependency grammar) است. از جمله بخش‌های مهم دستور وابستگی نظریه ظرفیت واژگانی (valency theory) می‌باشد که به بحث درباره وابسته‌های افعال، اسم‌ها و صفات اختصاص داشته و بر پایه آن تمام عناصر جمله درون شبکه‌ای از وابستگی‌های واژگانی دوتائی به سر می‌برند. به این مفهوم که هر کلمه در جمله (یا گروه) یا خود هسته است و یا وابسته هسته دیگری است. طبق این نظریه، فعل در مرکز ساختار جمله قرار گرفته و تعیین می‌کند که چه عناصر دیگری می‌توانند در آن جمله ظاهر شوند. برای مثال در یک جمله ساده، فعل همواره هسته و دیگر عناصر، وابسته‌های آن به شمار می‌روند. پاره‌ای از وابسته‌ها اجباری هستند و بکارگیری آنها با فعل

ضروری است. این وابسته‌ها را متمم‌های فعلی (complement) گویند. تعداد دیگری از وابسته‌ها نیز اختیاری می‌باشد و در صورت حذف آنها جمله همچنان دستوری خواهد بود. این گونه وابسته‌ها را قیدواره (Adjunct) گویند. برخی از افعال تک ظرفیتی هستند. یعنی فقط یک وابسته اجباری می‌گیرند و برخی نیز دو ظرفیتی بوده و با دو وابسته معنی آنها کامل می‌شود. برای مثال فعل "رفتن" یک فعل تک ظرفیتی است و تنها با یک وابسته نحوی به عنوان فاعل که غالباً دارای نقش کنش‌گری است در جمله بکار می‌رود. این در حالی است که افعالی چون (دریدن، شکستن، بستن و بریدن) افعال دو ظرفیتی می‌باشد و علاوه بر اختصاص نقش معنایی کنش‌گری به فاعل خود، نیازمند مفعول نیز هستند تا نقش معنایی کنش‌پذیری به آن اختصاص دهند. لازم به توضیح است که نقش‌های معنایی ابتدا در دستور حالت (فیلمور، ۱۹۶۹) بکار رفته و سپس توسط چامسکی (۱۹۸۱) در نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی (Government and Binding) مورد استفاده وسیع قرار گرفت.

با توجه به مطالب فوق، ساخت تعدی شعر مورد بحث که نشان‌دهنده نقش‌های معنایی افعال و وابسته‌های نحوی اجباری و اختیاری آنان است در جدول زیر نشان داده شده است:

کنش‌گر	کنش جایگاه	کنش‌پذیر	کنش ابزار	کنش
آن یل ارجمند	به روز نبرد	سریلان	به شمشیر	برید
		سینه یلان	به خنجر	درید
		پای یلان	به گرز	شکست
		دست یلان	به کمند	ببست

با اندکی تأمل در ساختار نحوی شعر می‌توان دریافت افعال آن که در ساخت متوازی نیز مشارکت دارند از ساخت تعدی کاملاً یکسانی برخوردار هستند، بدین معنی که همه افعال از نوع افعال دو ظرفیتی هستند و به همراه دو وابسته اجباری (کنش‌گر و کنش‌پذیر) و نیز دو وابسته اختیاری (کنش جایگاه - کنش ابزار) بکار رفته‌اند. این یکسانی و تکرار در انتخاب افعالی که دارای ویژگی‌های زیرمقوله‌ای (Subcategorical) و محدودیت‌های گزینشی (Selectional restriction) یکسانی نیز هستند منجر به نوعی توازن نحوی در این شعر گشته است. برای مثال، افعال بکار رفته در این شعر همگی یک گروه اسمی با نقش معنایی کنش‌پذیر در جایگاه مفعول صریح خود پذیرفته‌اند و برای انجام همه آنها کنش ابزار به عنوان یک وابسته اختیاری بکار رفته است. بنابراین، می‌توان ادعا کرد که توازی خود مقوله‌ای از تکرار است و توازی و تکرار دو سوی یک پیوستار واحد هستند. البته توازی به ناچار نهفته است چون حوزه عملکردش در سطح ساخت دستوری است و این سطح خود از سطوح کاملاً

انتزاعی در زبان است. برای مثال، بندهای بازسازی شده شعر مورد بحث که در آن همنشینی عناصر همنقش و جابه جایی آنها در سطح جمله به نوعی توازن نحوی انجامیده است از ساخت تعدی، مبتدائی، اطلاعات نو و کهنه و ساخت وجهی یکسانی برخوردارند و این تشابه علت اصلی بروز ساخت متوازی در این شعر شده است. جدول زیر نشان دهنده وضعیت ساخت‌های فوق الذکر در این شعر است:

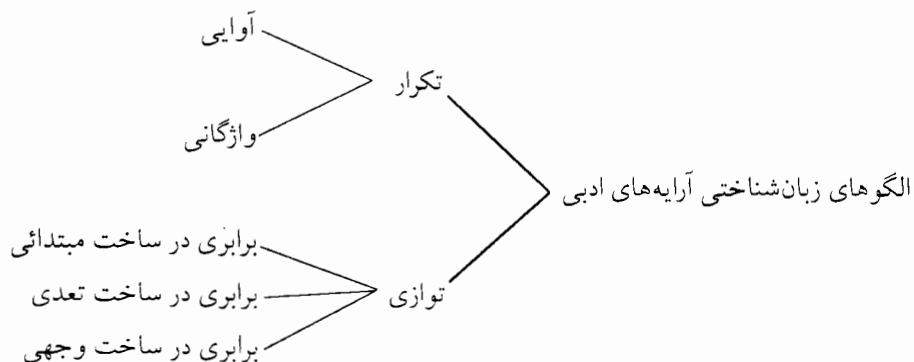
ساخت وجهی، ساخت تعدی، ساخت مبتدائی، اطلاع نو و کهنه

قیدواره	فاعل	زمان	متمم حرف اضافه‌ای	مفعول	فعل
کنش جایگاه	کنش گر	گذشته	کنش ابزار	کنش پذیر	کنش
مبتدا			خبر		
اطلاع کهنه			اطلاع نو		

۴- خلاصه

تمام الگوهای ادبی سرانجام در شکل الگوهای زبانی تجلی پیدا می‌کند. تکرار آوایی، تکرار واژگانی و تکرار نحوی) و با بررسی و سنجش این الگوها می‌توان به شناخت کافی از یک اثر ادبی نایل شد. به عبارت دیگر، برای ایجاد زبان ادبی نوعی تغییر و تحول در زبان حادث می‌شود (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۸) و ادبیات به واقع حادثه‌ای است که در زبان اتفاق می‌افتد. بنابراین با شناخت الگوهای زبان شناختی می‌توان دریچه‌ای به ادبیات گشوده و به خلقت گری شاعر و راز ادبی بودن یک اثر پی برد. این الگوهای زبان شناختی در حوزه ادبیات یا از

نوع تکرار هستند و یا از نوع توازی. تکرار می‌تواند در سطح آواها و یا واژگان به وقوع بپیوندد در حالی که توازی متعلق به ساخت‌های پنهان و انتزاعی تر زبان در سطح حوزه دستوری است. این الگوها را می‌توان به طور خلاصه به صورت زیر تقسیم بندی نمود:



منابع

- ۱- آقاگل زاده، فردوس. ویژگی های متون ادبی از دیدگاه زبانشناختی. مجله آموزش زبان، سال اول، ش ۲، صص ۱۶-۳۲.
- ۲- بارت، رولان، عناصر نشانه‌شناسی. ترجمه مجید محمودی. تهران: انتشارات بین‌المللی المهدی، ۱۳۷۰.
- ۳- ثروتیان، نسرين. توازن و موسیقی در نثر، مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۹.
- ۴- حق‌شناس، علی محمد. شعر، نظم، نثر، سه گونه ادبی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۳.
- ۵- خانلری، پرویز. وزن شعر فارسی. تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۴۵.
- ۶- درزی، علی. کشش جبرانی مصوتها در فارسی محاوره‌ای امروز. مجله زبانشناسی، ش ۲، صص ۵۸-۷۵.
- ۷- سجودی، فرزانه. فرآیند تکرار در زبان فارسی. مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۹.
- ۸- شفیعی کدکنی، محمدرضا. موسیقی شعر. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۶۸.
- ۹- صفوی، کورش. از زبان‌شناسی به ادبیات. تهران: نشر چشمه، ۱۳۷۳.
- ۱۰- طبیب زاده، امید. تحلیل وابسته‌های نحوی فعل در زبان فارسی. مجله زبانشناسی، س ۱۶، ش ۱، صص ۴۳-۷۵.
- ۱۱- همایی، جلال‌الدین. فنون بلاغت و صناعت ادبی. تهران: نشر هما، ۱۳۶۸.
- 12- Durand, J. (1990) **Generative and Non-Linear Phonology**, UK; Longman Limited.
- 2- Halliday, M.A.K. (1985) **An Introduction to Functional Grammar**, Edward Arnold, London; E. Arnold, 1994
- 3- Hassan, R. (1989) **Linguistics, Language and Verbal Arts**, London; Oxford University Press.
- 4- Howkes, T. (1977) **Structuralism and Semiotics**, London; Routledge.
- 5- Leech, G. N. (1969) **A Linguistic Guide to English Poetry**, London; Longman Group Ltd.

معلولیت اجتماعی کودکان و نوجوانان

سید حسن قالیبافان (دانشگاه بیرجند)

چکیده

به نظر نگارنده انزوای طلبی و گوشه‌گیری همان معلولیت اجتماعی* می‌باشد چرا که زندگی عادی فرد مختل و او را در برقراری روابط اجتماعی مطلوب با دیگران با مشکلات فراوانی مواجه می‌کند. برخی از اولیاء و مربیان نه تنها گوشه‌گیری را یک مسئله رفتاری قلمداد نمی‌کنند بلکه آن را یک خصیصه مناسب و صفت مثبت برای کودک و نوجوان به شمار می‌آورند و به تقویت آن نیز می‌پردازند.

بررسی و مطالعه روی مسأله گوشه‌گیری از جهت تربیتی و عاطفی حائز اهمیت است زیرا اگر مشکل اجتماعی فوق در کودکان و نوجوانان شناخته و درمان نشود در سنین جوانی و بزرگسالی برای آنها مشکل آفرین خواهد بود بنابراین باید به این موضوع اهمیت داد.

سؤالات متعددی در این ارتباط مطرح می‌شود که آیا بیماری، فقدان والدین، کمبود مهارت‌های اجتماعی، الگو یا مدل، محیط خانوادگی و مسائل فرهنگی موجب گوشه‌گیری می‌گردد که در این مقاله پس از تعریف گوشه‌گیری و ذکر علائم و نشانه‌های آن، علل مربوطه نیز بررسی می‌گردد.

نتیجه این که بسیاری از بیماری‌ها و سرطان‌های اجتماعی از جمله اعتیاد، خودکشی، بزهکاری، الکلیسم و... پیش از آنکه نشأت گرفته از فقر، تنگدستی، مریضی، یتیمی و... باشد از خلاء بین فرد و جامعه یا کاهش روابط سالم انسانی سرچشمه می‌گیرد. اگر افراد در جامعه، خانواده و به طور کلی گروهی که عمدتاً با آن ارتباط دارند از مقبولیت، محرومیت و روابط سالم برخوردار باشند و گستره روابط اجتماعی شان منطقی و سالم باشد، انحرافات اجتماعی در هر شکل آن به طور محسوسی کاهش خواهد یافت.

مقدمه

ارتباط انسان‌ها، سنگ بنای جامعه انسانی است و بدون آن هرگز فرهنگ به عنوان خصیصه جامعه انسانی پدید نمی‌آید. ارتباط در بسط فرهنگ و تعالی انسان اهمیت دارد زیرا که از این طریق شخصیت فرد شکل می‌گیرد.

اگر ارتباط انسان‌ها با یکدیگر نبود، بنای عظیم فرهنگ انسانی پا نمی‌گرفت و هیچ یک از دستاوردهای بزرگ انسانی نظیر زبان، خط و... پدید نمی‌آمد و بالاخره باید گفت زندگی در جمع انسانی تجلی می‌کند. زمانی که بودلر اثر معروفش گل‌های جهنم را نوشت و در آن از بیداد زندگی سخن به

میان آورد و زندگی را همچون تنور داغی دانست که ما انسان ها با جهیدن در آن و به قولی "زندگی" از گرمایش اجتناب می کنیم. متفکران رئالیست گفتند: بودلر عشق به زندگی را فراموش کرده است یا زمانی که روسو اثر معروفش تفکرات تنهایی را به نگارش درآورد و در آن از تنهایی و آزادی های آن ستایش به عمل آورد، ولتر در جوابش به طعنه نوشت: "آقای روسو کتابتان را خواندم و از آن لذت بردم اما در پایان و سوسه شدم که به سوی جنگل راه گشایم و چهار دست و پا بدم."

بدین سان می بینیم که تنهایی همواره آفت روح انسان بوده است و دلهره انسان ها نیز در تاریخ تنها ماندن است. چون که انسان به عنوان موجودی منزوی و ایزوله، در فضا و زمان زندگی نمی کند و هویت اجتماعی فرد محصول ارتباط او با انسان های دیگر است و هنگامی که فرآیند رشد اجتماعی فرد مختل می شود گوشه گیری یا معلولیت اجتماعی بروز می نماید که مشکلات فراوانی را برای او بوجود می آورد که خود معلول عوامل متعددی می باشد. از این رو بررسی و مطالعه گوشه گیری و انزواطلبی از جهت تربیتی، اجتماعی و عاطفی حائز اهمیت می باشد.

اختلالات رفتاری

اختلالات رفتاری همان بی نظمی هایی است که در رفتار فرد دیده می شود و زیر عناوین بیماریهای روانی، رفتارهای ناهنجار، شخصیت های ناسازگار و... قرار می گیرد. بنابراین می توان بیماری را در مقابل سلامتی، ناهنجاری را در مقابل بهنجاری و ناسازگاری را در مقابل سازگاری قرار داد. مرز بین سلامتی و بیماری، بهنجاری و ناهنجاری کجاست؟ وقتی از سلامت صحبت می شود در واقع منظور تعادلی است که بین ارگانیزم و محیط وجود دارد. کسی که می تواند تعارض های خود را حل کند و در مقابل ناکامی های اجتناب ناپذیر زندگی استقامت داشته باشد، از سلامت کامل برخوردار است. کسی که به این موقعیت دست نمی یابد بیمار تلقی می شود و در روان شناسی افرادی که نتوانند تعارض های خود را با شیوه های مناسب حل کنند جزء کسانی به حساب می آیند که اختلال های رفتاری دارند.

در مقابل، ناهنجاری روانی عبارتست از موقعیت یا وضعیتی که در آن تعادل روانی فرد از هم پاشیده شده و نوعی تشویش و عدم تعادل در فرد به وجود می آید. برخی از این اختلالات سطحی و زودگذر بوده، چند روزی بیشتر دوام ندارد و گذشت زمان در بهبود آنها مؤثر است و بعضی از اختلالات عمیق و جدی بوده که درمان آنها به زمان طولانی نیاز دارد. برخی از ناهنجاریهای روانی عبارتند از: احساس حقارت، عصبی بودن، ترس و اضطراب، افسردگی، وسواس، گوشه گیری و...

و در این میان انزواطلبی و گوشه گیری در جامعه ما به طور بارز و روشن در میان کودکان و نوجوانان مشاهده می شود تا بدان حد که تعداد قابل توجهی از آنها در جریان تحصیل و امور اجتماعی خود از این مسأله رنج می برند. ولی اولیاء و مربیان این رفتار را به عنوان یک اختلال رفتاری نمی شناسند و برایش اولویتی در درمان قائل نیستند و این شاید به این دلیل است که این نوع رفتار از طرف کودکان و نوجوانان برای والدین، معلمان و مربیان و... رنجشی را به همراه نمی آورد و برای آنها مزاحمتی و دردسری ایجاد نمی کند. در حالی که در طرف مقابل رفتار پرخاشگرانه بیشتر به عنوان یک مسأله از طرف اولیاء و

مربیان مطرح می‌شود. زیرا کودک و نوجوان انزوای طلب و گوشه‌گیر در درون خود احساس ناامنی، بی‌کفایتی و ناشادی می‌نماید و بیشتر به درون خود پناه می‌برد در حالی که کودک پرخاشگر حالات درونی خود را به صورت دیگر ظاهر می‌سازد و به دنیای بیرون حمله ور می‌شود. بنابراین با هر دوی آنها باید به صورت مشکل و مسئله رفتاری برخورد نمود. تأسف بیشتر این که برخی از اولیاء و مربیان نه تنها این رفتار را مسأله و مشکل رفتاری قلمداد نمی‌کنند بلکه یک خصیصه و صفت مثبت نیز برای کودک بشمار می‌آورند و به تقویت آن نیز می‌پردازند.

لازم به ذکر است که هر نوع عزلت و در تنهایی ماندن گوشه‌گیری تلقی نمی‌شود. هر انسان گهگاهی دوست دارد تنها باشد تا به خودشناسی و حل مشکلات زندگی بپردازد و گوشه‌گیری زمانی حالت مرضی پیدا می‌کند که فرد از آمیزش با جمع و هموعان بیزار و بیمناک باشد و اگر این مشکل درمان نشود به پیدایش حالات شدید روانی منجر می‌شود.

در بسیاری از کلاسهای درس کودکان و نوجوانانی مشاهده می‌گردند که آرام، کمرو و خجالتی هستند این افراد در زندگی روزمره خود غالباً وقت خود را فقط با اعضای خانواده یا همسالان آشنا می‌گذرانند و از غریبه‌ها و ناآشنا اجتناب می‌ورزند، شرم و حیا و خجالت این کودکان ممکن است آنها را از کسب مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم برای بسیاری از فعالیت‌هایی که همسالان آنها از آن لذت می‌برند و اصولاً برای رشد شخصیت آنها ضروری است، باز دارد.

تعریف گوشه‌گیری^۱

گوشه‌گیری را عمل یا فرآیند شرکت نکردن در فعالیت‌های جمعی و یا جا ماندن از جمع تعریف کرده‌اند. در علوم رفتاری منظور از گوشه‌گیری رفتاری است که در نتیجه آن کودک از برقراری ارتباط با دیگران بویژه افراد ناآشنا و غیر فامیل خودداری می‌کند و به صورت افراطی سعی در جدایی و گریز از آنها دارد. از شرکت در بازی‌های دسته جمعی پرهیز می‌کند کمتر علاقه به برقراری رابطه کلامی با دیگران دارد و در بیان و ابراز خواسته‌ها و نظرات خود کفایت لازم را ندارد. یا به تعبیری دیگر گوشه‌گیری نوعی اختلال رفتاری است که زندگی عادی فرد را مختل می‌کند و او را در برقراری روابط اجتماعی با دیگران با مشکلاتی مواجه می‌سازد.

گوشه‌گیر کسی است که از مردم دوری می‌کند و عزلت می‌گزیند و از این طریق خود را با محیط اطراف سازگار می‌سازد.

رفتار گوشه‌گیر در بین کودکان و نوجوانان به رفتاری اطلاق می‌شود که در آن کودک از برخورد با دیگران احتراز کند و به صورت افراطی سعی در جداشدن از آنها را داشته باشد. در فعالیت‌های گروهی

همکاری و مشارکت لازم را نداشته و یا از شرکت در بازی های دسته جمعی خودداری کند و از جهت کلامی در عین آنکه قادر به تکلم و صحبت می باشد کمتر رابطه برقرار کند و در بیان خواسته ها و نظرات خود در بین دیگران از توانائی و کفایت لازم برخوردار نباشد.

از نظر نگارنده گوشه گیری همان "معلولیت اجتماعی" است یعنی فرد به طور اعم و کودک و نوجوان به طور اخص فاقد مهارت های لازم جهت برقراری ارتباط با دیگران بوده و فرآیند رشد اجتماعی او مختل گردیده است چراکه میزان سازگاری فرد با جامعه متناسب با رشد اجتماعی او می باشد. یعنی هر اندازه که براحتی بتواند با دیگران زندگی کند و سازگاری داشته باشد به همان اندازه از نظر اجتماعی رشد یافته است و این حاصل نمی شود مگر از طریق ارتباط اجتماعی.

علائم و نشانه های گوشه گیری

گروه سنجی یکی از جذاب ترین فضاهائی است که می تواند در مطالعه روابط اجتماعی بکار رود. این آزمون وسیله ای است که میزان پذیرش فرد را در گروه تعیین کرده به کشف روابط بین افراد گروه و ساخت خود گروه می پردازد. در کودکان، مدارس و دیگر مکان ها با استفاده از آزمون گروه سنجی می توان کودکان گوشه گیر و مطرود، کودکان محبوب و مقبول گروه را با در نظر گرفتن ملاک معین شناخت.

گوشه گیری و انزواطلبی با یک سلسله علائم متعدد و به هم پیوسته همراه می شود. گوشه گیر چون مشکلاتش را نمی تواند در عالم واقعیت حل کند به تخیل فرو می رود و به خیال بازی می پردازد. انسانی است بی هدف و نمی داند چه باید بکند و برای آینده اش چه طرحی بریزد. از مردم گریزان است و هر تضاد و خواهش را به عنوان تحصیل می داند و در برابر آن به شدت مقاومت می کند از این رو در ارتباط با اطرافیان دچار تضاد و کشمکش می گردد. برای دفاع از حقش اقدام نمی کند و کناره گیری را بر تلاش ترجیح می دهد. محدود ساختن تمام جنبه ها و فعالیت های زندگی، خجالت، سکوت، محرومیت، ناتوانی در برقراری ارتباط با دوستان و معلمان، فرار از فعالیت های اجتماعی و به تعویق انداختن انجام کارها، بی حوصلگی و احساس خستگی و نگرانی از آینده، کمک نخواستن از دیگران به هنگام نیاز در انجام کارها، از این شاخه به آن شاخه پریدن، سازش با وضع موجود و اعتراض نکردن به آن حتی در صورت احساس ناراحتی و نگرانی، احساس پوچی و بی ارزشی، ابراز وجود نکردن، تسلیم در برابر خواسته های دیگران، تقصیر گناه را به گردن گرفتن، ناتوانی در بروز احساسات خصومت و پرخاشگری، اجتناب از رقابت، درون گرایی و در خود فرو رفتن، زودرنجی زودگریستن، پریشانی و بی قراری، بی علاقه گی به کلاس، عدم تمرکز حواس، اختلال در خواب و خوراک، بی اعتنائی به وقایع اطراف، نادیده و نشنیده گرفتن پرسش های اطرافیان، بی اعتمادی نسبت به توانائی های خودش، داشتن نگرش های منفی و بدبینانه به اطراف، مطرح نکردن اشکالات درسی در بین دانش آموزان گوشه گیر به وفور یافت می شود.

علل و عوامل گوشه‌گیری

گوتمن^۱ اشاره دارد که کودکان گوشه‌گیر در حاشیه گروه اجتماعی بال و پر می‌زنند به طوری که از طرف هم سن و سالان نه مورد قبول واقع می‌شوند و نه طرد می‌گردند بلکه صرفاً نادیده گرفته می‌شوند و چون این کودکان از فراگرفتن مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز خود ناتوان مانده‌اند بدین ترتیب روز به روز گوشه‌گیرتر و منزوی‌تر می‌شوند.

عوامل متعددی موجب گوشه‌گیری کودکان می‌شود غم و اندوه شدید و مداوم، فقر و تنگدستی، احساس گناه، ضعف و نقصان جسمانی، تکبر و غرور، احساس حقارت شدید، عقب ماندگی درسی، پذیرفته نشدن در خانه و مدرسه، حسادت و انتقام جویی، احساس ترس و ناامنی، نابسامانی‌های خانوادگی، طلاق، بی پاسخ گذاشتن پرسش‌های کنجکاوانه کودکان، بی حوصلگی در برقراری ارتباط سالم با کودکان، نبودن الگوی اجتماعی مطلوب در خانه، محرومیت از محبت مادر، عدم حضور پدر در خانواده، اعتیاد والدین، شکست‌ها و ناکامی‌های پی در پی، اختلال در عملکرد غدد فوق کلیوی، حمایت افراطی کودک همراه با چشم پوشی شدید، بیماری‌های طولانی کودک، انتقال کودک به مدرسه و مکان جدید؛ تبعیض و انتقادهای و بهانه‌گیری‌های مستمر و بی مورد والدین و معلمان، عوامل فرهنگی همچون برخی آموزش‌ها و القایات مذهبی و اخلاقی می‌تواند علت گوشه‌گیری تلقی گردد.

نتیجه‌گیری و راه حل

رفتار انزواطلبی یک اختلال رفتاری و یکی از جدی‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان می‌باشد. کودک کم‌رو برای سایرین مشکلی ایجاد نمی‌کند ولی ممکن است به سبب رنج ناشی از احساس ناامنی و بی‌کفایتی در خود یکی از ناخودآگاه‌ترین کودکان باشد و در نتیجه پیوسته به دنیای درونی خویش پناه برد. اگر در مورد رفتار غیراخلاقی این افراد چاره‌ای اندیشیده نشود احتمالاً آنان خطرناک‌ترین و مساعدترین وضع را برای ابتلا به بیماری‌های روانی شدیدتری خواهند داشت.

سالها است که مربیان بصیر متوجه گرفتاری‌های این‌گونه کودکان دردمند شده و برای مطالعه احوال آنها چاره‌ای اندیشیده‌اند. هدف از این مطالعات یافتن طرقی برای آزاد ساختن کودکان از قیود و موانعی است که تجربه‌های ناگوار گذشته به صورت عادت‌ها و نگرش‌های نامطلوب راه تکامل طبیعی آنان را سد کرده است.

معلمان و والدین در رفع مشکلات کودکان و نوجوانان گوشه‌گیر نقش بسزایی دارند. ابتدا باید عوامل زمینه ساز گوشه‌گیری شناسایی و از بین برود. باید تمام تغییرات رفتاری مناسب و موفقیت‌آمیزشان را مورد توجه قرار دهند. هدف درمان باید افزایش ارتباط متقابل با هم سن و سال کودک باشد یعنی دایره روابط اجتماعی او وسعت یابد.

به رغم آن که تلاش برای بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان، بیشتر از جانب بزرگسالان اعمال می‌شود. شیوه جالب در این مورد، بهره‌گیری از کمک همسالان است، همسالان می‌توانند برای رفتار مورد نظر بهترین مدل باشد.

استرین و فاکس بر نوشته‌هایی که درباره استفاده از همسالان به عنوان عامل تغییر کودکان گوشه گیر نوشته شده است، مروری داشته‌اند و در این مورد مشاهده کردند که کودکان همسال برای سه منظور با موفقیت آموزش دیده‌اند. برانگیختن و تقویت کردن رفتارهای درست در کودکان منزوی، تلاش برای اجتماعی کردن همسالان گوشه گیرشان و استفاده از آنها به عنوان مدل‌های زنده همسال کودکان گوشه گیر.



منابع و مأخذ

- ۱- حسینی بیرجندی، سیدمهدی. اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۳۷۶.
- ۲- خدایاری فرد، محمد. مسائل نوجوانان و جوانان، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۷۹.
- ۳- راس، آلن. اختلالات روانی کودکان؛ ترجمه امیر هوشنگ مهریار. تهران: انتشارات رشد، ۱۳۷۰.
- ۴- ساروخانی، باقر. جامعه‌شناسی ارتباطات، تهران: انتشارات اطلاعات، ۱۳۷۳.
- ۵- سیف نراقی، مریم، نادری، عزت ا... اختلالات روانی کودکان. تهران: انتشارات بدر، ۱۳۷۳.
- ۶- شفیق آبادی، عبدالله. راهنمایی و مشاوره کودک. تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۲.
- ۷- صدری، غلامحسین. فرهنگ زبان فارسی امروز. تهران: چاپ فرهنگ، ۱۳۶۹.
- ۸- ضوابطی، مهدی. مبانی مشکل‌شناسی (کودکی و نوجوانی). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۶۵.
- ۹- علاقه بند، علی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان، بهار ۱۳۷۸.
- ۱۰- نلسون، ریتا، ایزرانیل، الن. اختلالات رفتاری کودکان. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
- ۱۱- نوابی نژاد، شکوه. رفتارهای بهنجار و نابهنجار در کودکان و نوجوانان. تهران: سازمان انتشاراتی، فرهنگی و هنری ابتکار، ۱۳۶۲.
- ۱۲- نورث وی، مری. گروه سنجی و پویایی گروهی؛ ترجمه غلامعباس توسلی، غلامعباس. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۵.
- ۱۳- وایت، ورنه. مطالعه فردی کودکان؛ ترجمه مسعود رضوی.

نگاهی به تحلیل زبان شناختی مشکلات ترجمه ادبیات کودکان

محمد حسین قرشی (دانشگاه بیرجند)

چکیده

”بهترین جهان، از آن انسان هایی است که روح واحد دارند. کوهها، دشت ها و صحراها، اقیانوس ها و دریاها، اگر چه بین انسان ها فاصله انداخته اند، اما مانع ارتباط اندیشه ها نیستند“

(ساموئل دانیل)

اگر چه تبیین تاریخ دقیق برای شروع پدیده ترجمه امری دشوار است ولی ضرورت ارتباط اندیشه ها، فرهنگ ها و نیاز به یادگیری و آگاهی اینها بشر، پدیده ترجمه را به امری اجتناب ناپذیر تبدیل کرده است. اولین آثار ترجمه شده در جهان صدها سال قبل از میلاد انجام گرفته و اولین آثار ترجمه در ایران به زمان ”دیاًگو پادشاه ماد“ بر می گردد. تاکنون بیشتر مطالعاتی که در فرآیند ترجمه انجام گرفته در حوزه زبان شناسی و بر پایه تجزیه (تحلیل مقابله ای Contrastive Analysis) بوده است؛ اما مطالعات اخیر ترجمه را شاخه ای از زبان شناسی مقابله ای (Contrastive Linguistics) می داند. بر پایه این مطالعات در فرآیند ترجمه ایجاد تعادل ترجمه ای در حوزه واژگان، ساختار، بافتار، معنای جمله، معنای کلام، سبک پیش تصورات، تأثیر ادراکی و تأثیر ادبی است. اما ایجاد چنین تعادلی بین متون دو زبان مبدأ و مقصد به دلیل تفاوت واژگانی، نحوی و فرهنگی زبان ها، تفاوت جهان بینی نویسندگان و مترجم امر بسیار دشواری است، به علاوه در حوزه ادبیات کودکان علاوه بر مشکلات عام ایجاد تعادل، مشکلات خاصی چون مخاطب شناسی (به دلیل تفاوت دانش زبانی گروه های سنی همسان در دو زبان)، القاء فرهنگی و ابهام در مفاهیم تعادل و تطبیق (Equivalent and Original)، بومی شدگی و... وجود دارد که پدیده ترجمه در این حوزه را دشوارتر می نماید.

در این مقاله پس از بررسی اجمالی مشکلات عام در ترجمه، مشکلات خاص ترجمه ادبیات کودکان از دیدگاه زبان شناسی مورد تحلیل قرار می گیرد.

۱- نگاهی به تاریخ ترجمه

تبیین و تعیین تاریخ ترجمه امری دشوار است. تاریخ ترجمه به قدمت زبان های بشری است اما قدمت ترجمه ادبی به قدمت ادبیات مکتوب است. ”اولین نشانه های ترجمه در حدود ۳۰۰ سال قبل از میلاد از مناطق آشور، بین النهرین و مصر بدست آمده است. نخستین آثار ترجمه شده در ایران در زمان مادها صورت گرفته است.“^۱ در صدر اسلام کار ترجمه از اواخر قرن دوم هجری شروع شد.^۲ ”اما نهضت ترجمه از متون اروپایی از حدود صد سال پیش با ترجمه سه تفنگدار آغاز گردید.“^۳ و در این مدت آثار بسیاری از زبان های مختلف بویژه انگلیسی و فرانسه به فارسی برگردانده شد.

"درخصوص ادبیات کودکان باید اشاره کرد که تا زمان قاجاریه کودکان ایرانی از آثاری که برای آنها خلق شده باشد بهره‌ای نداشتند. با نگارش کتاب "احمد" توسط عبدالرحیم طالبوف برای کودکان و بعد از آن جمع‌آوری افسانه‌ها توسط فضل‌ا... صبحی متهدی ادبیات خاص کودکان در ایران آغاز شد"^۴ کوشش‌هایی که در زمان قاجاریه در جهت ترجمه منابع علمی و فنی صورت گرفت گاهی آثار کودکان و نوجوانان را شامل می‌شود. از جمله می‌توان به ترجمه آثار لافونتن توسط میرزااحمدخان صنیع السلطنه، حکایت‌های ازوپ، روبینسون کروزوئه (دانیل دفو)، شارل پرو و برادران گریم اشاره کرد. اگرچه بعضی آثار برای بزرگسالان ترجمه می‌شدند ولی بعد مخاطب خاص خود را می‌یافتند. در دوران معاصر آثار فراوانی از متون مختلف برای کودکان و نوجوانان ترجمه شده است. اما چه در آثار پیشین و چه در آثار جدید مشکلات خاص این حوزه وجود دارد.

۲- تعریف ترجمه

بیشترین تعاریفی که تاکنون از ترجمه شده است غالباً کلی و نظری است. به چند تعریف اشاره می‌شود. "ترجمه روندی است از برقراری ارتباط کلامی که هدف غائی آن انتقال آگاهی از یک شخص به شخص دیگر با زبان دیگری است"^۵ (Levigiri ۱۳۶۵).

از دیدگاه زبان‌شناسی ترجمه را می‌توان "انتقال مفهومی به صورت شفاهی یا کتبی از زبانی به زبان دیگر دانست" در چنین تعریفی دو عامل متمایز وجود دارد: نخست معنی (یعنی آن چه در جهان خارج به عنوان نوعی واقعیت اشاره می‌شود) و دوم گوناگونی زبان‌ها در بیان آن واقعیت^۶ (رابین). اما ترجمه ادبی، ذاتاً "فعالیتی ذهنی است که در بطن شبکه‌ای پیچیده از جریان‌های اجتماعی و فرهنگی قرار دارد."^۷ (پتر بوش، ص ۱۵)

- با توجه به ضرورت ارتباط ملت‌ها و فرهنگ‌ها و نیاز به انتقال اندیشه‌ها می‌توان گفت که پدیده ترجمه دریچه‌ای به سوی جهان علم و معرفت باز می‌کند. در واقع ترجمه انتقال فرهنگ و معرفت بشری از زبانی به زبانی دیگر است و این مهم با انتخاب نزدیکترین و مصطلح‌ترین معادل در زبان مقصد برای عبارت زبان مبدأ صورت می‌گیرد.^۸ (فرحزاد، ص ۱۱۲)

بنابراین ترجمه ادبی، فرآیندی اجتماعی و فرهنگی است. این فرآیند در حوزه ادبیات کودکان با مسأله مخاطب‌شناسی تعادل واژگانی، تعادل نحوی و القاء فرهنگی آمیخته می‌شود. بنابراین در تعریف ترجمه ادبیات کودکان باید گفت: "ترجمه ادبیات کودکان ترجمه‌ای است که در آن علاوه بر فرآیند کلی ترجمه، برگردان متن بر پایه دانش زبانی مخاطب صورت می‌گیرد."

۳- مشکلات ترجمه

مطالعه فرآیند ترجمه در قلمرو زبان‌شناسی مقابله‌ای (Contrastive Linguistics) قرار می‌گیرد که

خود شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی (applied linguistics) است. اما در مطالعات ترجمه در حوزه زبان‌شناسی مقابله‌ای روش‌های اولیه در این زمینه تنها سیستم‌های صوری و مجازی از قبیل واج‌ها، تکواژها و بویژه نحو را مورد مطالعه قرار می‌دادند.^۹ (کت‌فورد ۱۹۶۵)

چنین بینشی تفاوت‌های صوری را چنان برجسته می‌کند که به نظر می‌رسد ترجمه نمی‌تواند پایه صحیحی داشته باشد. اما هارتمن و بوگراند (۱۹۸۰) چارچوبی جامع و فزاینده از سیستم‌های صوری و مجازی متداول را برای چنین مطالعاتی لازم می‌دانند.^{۱۰} بنابراین برای ایجاد تعادل ترجمه‌ای، ترجمه بر پایه تحلیل مقابله‌ای متن و سخن در دو زبان مبدأ و مقصد صورت می‌گیرد. در چنین فرآیندی مترجم با مشکلاتی مواجه می‌شود که پدیده ترجمه را به امری نسبی تبدیل می‌کند. بنابراین بدون مطالعه زبان‌شناسی و بررسی ساختمان جمله با در نظر گرفتن عوامل درون‌متنی و برون‌متنی نمی‌توان پدیده ترجمه را مورد مطالعه قرار داد.

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد اجزای تعادل ترجمه‌ای عبارتند از: "واژگان (Vocabularies)، ساختار (Structure)، بافتار (texture)، معنای جمله معنای کلام (Sentence, Utterance)، معنای (meaning) پیش‌تصورات (presupposition)، سبک (Style)، تأثیر ادراکی (Cognitive effect)، تأثیر ادبی (Aesthetic Effect)."

بدیهی است بحث تعادل ترجمه‌ای را نمی‌توان در این مقاله کوتاه مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. لذا مسایل ترجمه فقط از دو جنبه بررسی می‌شود: از دیدگاه معناشناسی و القاء فرهنگی.

۳-۱- دیدگاه معناشناسی

"از دیدگاه معنی‌شناسی ساختاری عوامل سازنده معنی عبارتند از: آحاد معنایی (meaning Components) سازنده آن حوزه لغوی (Lexical Field) که در آن قرار دارد و روابط هم‌نشینی (Syntagmatic) و جانشینی (Paradigmatic) که بین آن واژه و سایر واژه‌های زبان حاکم است."^{۱۱} (لایتنر ۱۹۷۷)

بعلاوه در این حوزه بحث هم‌معنایی (synonymy) و چند معنایی (Polysemy) و شمول معنایی (hynonymy) در مقابل مترجم قرار دارد. بسیاری از مترجمان تازه‌کار با معضل انتخاب واژه از میان توده واژه‌ها در فرهنگ‌ها مواجه هستند. به اعتقاد پالمر (۱۹۷۶) دو واژه به اصطلاح مترادف ممکن است از نظر یکی از جنبه‌های لهجه‌ای، سیاق یا سبکی، احساس یا انفعالی (همایشی) و تقابلی با هم اختلاف داشته باشند. برای مثال در مقابل واژه man انگلیسی نمی‌توان بلافاصله واژه مرد را به کار برد زیرا ممکن است واژه فرد یا انسان مورد نظر باشد. و در بخش چند معنایی می‌توان به واژه (Flight) اشاره کرد که به معنی گذر از طریق هوا، پرواز، مهاجرت، نیروی هوایی، شلیک، انحراف یک رشته پلکان می‌باشد. وجود هم‌معنایی و چند معنایی منجر به ابهام می‌شود. در گفتار با توضیح اضافی می‌توان مشکل را حل کرد اما در نوشتار باقی می‌ماند.

۳-۲- القاء فرهنگی

از دیدگاه فرهنگی نیز مترجم با مشکل تطبیق فرهنگی و القاء فرهنگی مواجه است. "کسانی که به کار ترجمه اشتغال دارند باید از تضاد موجود در تمام جنبه‌ها و قلمرو فرهنگی که هر دو زبان معرف آن هستند، آگاهی مدام داشته باشند"^{۱۴} (نایدا). چرا که در بخش فرهنگ مترجم با مشکلات ذیل مواجه است.

۳-۲-۱- میدان فرهنگی وسیع زبان مبدأ در مقابل میدان فرهنگی ساده زبان مقصد.

۳-۲-۲- میدان فرهنگی وسیع زبان مقصد در مقابل میدان فرهنگی وسیع زبان مبدأ.

۳-۲-۳- میدان فرهنگی وسیع زبان مبدأ در مقابل میدان فرهنگی وسیع زبان مقصد.

۳-۲-۴- انتخاب معادل هایی که گویای مفاهیم اکولوژیک (اقلیمی) باشند.

۳-۲-۵- انتخاب دشوار برای ترجمه اسامی الهی.

۳-۲-۶- مشکل برگردان اسامی خاص.

۴- مشکلات خاص ترجمه ادبیات کودکان

ادبیات تحلیل آفریده‌های خیال آدمی است و ادبیات کودکان آفریده‌های ادبی و هنری است که علاوه بر ویژگی های ادبی بر پایه دانش زبانی کودک و نوجوان پدید می آید. در مفهوم عام ادبیات کودک و نوجوان هم نوشته‌های خیالی (داستان، شعر و افسانه...) و هم نوشته‌های غیر خیالی (دانش اجتماعی، علم و کاربردهای آن و...) را شامل می‌شود. مشکلات خاص ترجمه ادبیات کودکان عبارت است از:

۴-۱- مشکل انتخاب اثر.

۴-۲- مخاطب‌شناسی.

۴-۳- ابهام در مفاهیم (تعادل و تطبیق Equivalent and adaptation) (رعایت سطح خوانایی واژگان و رعایت سطح دستوری)

۴-۴- تفاوت متن اصلی (زبان مبدأ) با متن ترجمه شده.

۴-۵- تطبیق (adaptation) و بومی‌شدگی (domestication)

۴-۶- مشکل یافتن قالب و محتوا در دو زبان مبدأ و مقصد.

۴-۷- ضرورت تغییر در ترجمه.^{۱۵}

۴-۸- رعایت سبک (Style)

۴-۹- هدفمند نبودن ترجمه.

۴-۱۰- ضعف تکنیک و پرداخت در متن اصلی.

۴-۱۱- القاء فرهنگی.

۴-۱۲- تمایز فضای فرهنگی تصاویر.

۴-۱۳- مشکل مترجم

- عدم توانایی در درک زبان مبدأ.

- عدم توانایی در انتقال مفاهیم به زبان مقصد.

- نداشتن ذوق هنری.

- وفادار نبودن به متن اصلی (ترجمه‌های متفاوت از شازده کوچولو).

- حرفه‌ای نبودن مترجم.

- عدم شناخت نیازهای کودک و نوجوان.

به دلیل عدم امکان تجزیه و تحلیل تمام مسایل فوق در ترجمه ادبیات کودک، دو مشکل مخاطب‌شناسی و القاء فرهنگی که نمود بیشتری دارد مورد بحث قرار می‌گیرد.

مشکل مخاطب‌شناسی در ترجمه ادبیات کودکان

نخستین مشکلی که مترجم در حوزه ادبیات کودکان مواجه است مخاطب‌شناسی است. اثر در زبان مبدأ برای گروه سنی خاص یا فرهنگ خاص، تجربه خاص، دانش زبانی خاص و... نوشته شده است؛ اما مخاطب زبان مقصد فرهنگ متفاوت، تجربه‌های متفاوت و دانش زبان متفاوت دارد. مخاطب‌شناسی یک حرکت فرهنگی و اجتماعی است که باید مورد توجه مترجم قرار گیرد. مترجم باید فرهنگ، سطح خوانایی گروه سنی مبدأ و مقصد را درک کند، تطبیق به گونه‌ای صورت گیرد که ضمن حفظ اصالت متن، محتوا و پیام برای خواننده زبان مقصد قابل درک باشد.

لقاء فرهنگی

تفاوت دو زبان معرف دو تمدن مختلف و اوضاع اجتماعی و طرز فکر آن دو زبان است. بدیهی است اگر ترجمه از متون اصیل باشد عامل پیوند ملت‌ها و موجب تفهیم و تفاهم است. با ترجمه اطلاعات، دانش، تاریخ، آداب و سنن، پیشرفت‌های علمی و فنی منتقل می‌شود. اما ترجمه‌های غیراصیل آسیب‌های اجتماعی به دنبال دارد. لذا شرایط ترجمه خوب برای کودک و نوجوان عبارت است از:

۵- شرایط ترجمه ادبیات کودکان

۵-۱- ترجمه دوسویه باشد (از زبان اول به دوم و از زبان دوم به اول)

۵-۲- اثر مورد انتخاب بیانگر افکار و عقاید اصیل جامعه مبدأ باشد و در تعارض با فرهنگ زبان مقصد قرار نگیرد.

۵-۳- فضای آثار داستانی برای کودک در زبان مبدأ قابل لمس باشد.

۵-۴- کودک را به نیک اندیشی، آزادی خواهی و عدالت خواهی رهنمون شود.

- ۵-۵- ذوق هنری کودک را تقویت نماید.
 - ۵-۶- کودک نسبت به جهان و خود شناخت بهتری پیدا کند.
 - ۵-۷- متن ترجمه شده از روانی خوبی برخوردار باشد.
 - ۵-۸- شخصیت های عناصر داستانی همان شخصیت های متن اصلی باشد.
 - ۵-۹- نیازهای روحی و روانی کودک را برآورده سازد.
 - ۵-۱۰- مترجم، مخاطب متن اصلی را بشناسد و مخاطب مقصد را پیدا کند.
 - ۵-۱۱- سطح خوانایی متن با دانش زبانی مخاطب تطبیق کند (برابری و ازگانی و نحوی بر پایه دانش زبانی خواننده صورت گیرد).
 - ۵-۱۲- موجب ایجاد انگیزه در کودک و نوجوان شود.
 - ۵-۱۳- تصاویر، اگرچه فضای فرهنگی متفاوت زبان مبدأ را نشان می دهد، جذاب باشد و از ویژگی های تصویر ادبیات کودک برخوردار باشد.
 - ۵-۱۴- مترجم به سخن آرای، نمادپردازی و خوانایی متن اصلی و اعمال آن در زبان مقصد تسلط داشته باشد.
- نتیجه این که هر اثر ادبی بویژه آثار ادبیات کودکان و نوجوانان، دو جنبه هنری و زیباشناسی دارد که در فرایند ترجمه بازتاب آن در زبان مقصد حائز اهمیت است. ترجمه خوب خواننده خود را پیدا می کند. او را به سرزمین های دیگر می برد و بین کودکان ملل، خویشاوندی ایجاد می کند. ترجمه خوب از کودک خواننده خوب می سازد. پس با ترجمه خوب در دنیای کودکان شریک شویم.



پانویس ها

- ۱- ریپکا، یان و همکاران. "تاریخ ادبیات ایران"؛ ترجمه دکتر شهابی. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب (۱۳۵۴).
- ۲- محقق، مهدی. "نهضت ترجمه در زمان امام رضا (ع)". فصلنامه ترجمه. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی علامه طباطبائی، (۱۳۶۵)، ش ۲
- ۳- احمدی، احمد. "سمینار بررسی مسایل ترجمه"، مجموعه مقالات سمینار. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی علامه طباطبائی (۱۳۶۴)، ص ۲.
- ۴- ابراهیمی کلهرودی، خدیجه. "بررسی وضعیت ترجمه کتاب های کودکان". پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران (۱۳۷۸).

- ۵- میرعمادی، علی. "بررسی تفاوت های بنیادی بین ترجمه شفاهی و ترجمه مکتوب. فصلنامه ترجمه. تهران: جهاد دانشگاهی علامه طباطبائی (۱۳۶۵)، ش ۱
- ۶- رایین، سل. "ترجمه از دیدگاه زبان شناسی"؛ مترجم دکتر پرویز بیرجندی. تهران: فصلنامه ترجمه، ش ۲.
- ۷- بوش، پیتر. "ترجمه ادبی چیست؟؛ مترجم اسماعیل حدادیان مقدم. روزنامه قدس، سال ۱۴، ش ۳۹۶۲، ص ۱۵.
- ۸- فرحزاد، فرزانه. "چند نکته عملی در کار ترجمه، مجموعه مقالات سمینار بررسی مسایل ترجمه؛ ص ۱۱۲.
- ۹- نت فورد، جی سی. "نظریه ترجمه از دیدگاه زبان شناسی"؛ ترجمه احمد صدارتی. تهران: نشر نی، ۱۳۷۰.
- ۱۰- لطفی پور ساعدی، کاظم. "ویژگی های معادل ترجمه ای، مجموعه مقالات سمینار ترجمه. ص ۳۳.
- ۱۱- لطفی پور ساعدی، کاظم. "درآمدی به اصول و روش ترجمه. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱.
- ۱۲- صفوی، کورش. "نسبیت در ترجمه، مجموعه مقالات سمینار بررسی مسائل ترجمه. ص ۲۱.
- ۱۳- عادل، محمدحسین. "ترجمه و القاء فرهنگی. فصلنامه ترجمه. ش ۱، ص ۲۹.
- ۱۴- نایدا، یوجین. "زبان شناسی و قوم شناسی در مسایل ترجمه. فصلنامه ترجمه. ش ۱، ص ۶۲.
- ۱۵- قانع، فرد، عرفان. محمد قاضی و رسالت مترجم. تهران: نقش و نگار، ۱۳۷۹.
- ۱۶- محمدی، محمدهادی، قایینی، زهره. تاریخ ادبیات کودکان ایران. جلد ۴. تهران: چيستنا، ۱۳۸۰.
- 17- Oitten, Ritta. **Translating for Children**. Newyork, Garland: 2000.
- 18- Miremadi, Seyed Ali. **Theories of translationg and Interpretation**, Tehran: SAMT 1370=1991
- ۱۹- روزنامه خراسان،، ش ۱۴۵۴.

ادبیات غیرداستانی کودکان در ایران

"رده گم کرده در محتوا و سرگردان در ساختار"

دکتر ثریا قزل ایاغ (دانشگاه تهران)

نوزاد انسان از بدو تولد به کمک حواس خود شروع به کشف می‌کند و به تدریج با تکمیل شدن توان حرکت، تخیل و تفکر او این کشف از حالتی غریزی و خودانگیخته به کشفی توأم با شناخت و آگاهانه مبدل می‌شود.

ادبیات کودکان و نوجوانان همواره تلاش کرده است پاسخگوی علایق و کنجکاوی های متنوع کودکان باشد. پهنه داستان و شعر اغلب به نیازهای عاطفی و حسی کودک پاسخ می‌گوید و عرصه ادبیات غیرداستانی^۱ پاسخگوی نیازهای شناختی کودکان است. اما نباید از نظر دور داشت که بین این نیازها مرزهای روشن و تفکیک شده‌ای وجود ندارد گاه نیازهای شناختی کودک از راه قصه، داستان و حتی شعر هم برآورده می‌شود و برعکس.

در زیرمجموعه ادبیات بزرگسالان علاوه بر داستان و شعر، زندگینامه، نمایشگاه، سفرنامه، خاطرات و مقاله‌های ادبی نیز جای می‌گیرند. حال آنکه در زیر مجموعه ادبیات کودکان با تمامی گستره علوم دانسته‌ها، معارف، مهارت‌ها و روبرو هستیم مشروط بر آنکه در دایره علایق کودکان قرار گرفته باشند و پاسخی باشند بر کنجکاوی های آنها. مسلماً نقش تصویر در انتقال مفاهیم و آگاهی‌ها، دامن زدن به کنجکاوی‌ها و خلق شگفتی‌ها در ادبیات کودکان غیرقابل انکار است.

کارشناسان ادبیات کودکان در ایران بسیار به حوزه ادبیات داستانی و شعر پرداخته‌اند و دست کم شناخت نسبی از جایگاه این آثار در زندگی کودکان، هم چنین کیفیت ارائه آنها حاصل شده است ولی متأسفانه در حوزه ادبیات غیرداستانی هنوز اندر خم یک کوچه مانده‌ایم. به همین دلیل است که می‌بینیم نه در این حوزه‌ها آثار قابل اعتنا و درخشانی در ایران تألیف شده است و نه آنگاه که به سراغ ترجمه رفته‌ایم هوشیارانه و با توجه به نیازها و علایق کودک ایرانی دست به انتخاب درست زده‌ایم. ظاهراً همه چیز به تصادف سپرده شده است.

ادبیات غیرداستانی شامل آثاری است که با گزینش مباحث مرتبط به زندگی، دلمشغولی‌های کودکان از پهنه علوم و معارف بشری و جای دادن آنها در قالبی نو، برانگیزاننده، جذاب و شگفتی آور خلق می‌شود، کودکان با اراده خود به آن وارد می‌شوند و در هنگام بستن کتاب از این که ناچار به ترک آن هستند احساس اندوه می‌کنند.

هدف این کتاب ها تنها انتقال اطلاعات سازمان یافته نیست چرا که کتاب های درسی، کمک درسی و کتاب های اطلاعاتی قاعدتاً می‌بایست به بهترین شکلی از عهده این کار برآیند.

«مسلمان» بنیادی‌ترین هدف کتاب‌های غیرداستانی به غیر از دادن اطلاعات، راهنمایی کردن و روشنگری است... خواندن یک کتاب غیرداستانی باید لذت آور باشد و درست مانند یک داستان خوب، جذاب و گیرا، از همه این‌ها گذشته هر پدیده داستانی دارد و وظیفه نویسنده کتاب غیرداستان پیدا کردن خط داستانی است که تقریباً^۱ در هر موضوعی وجود دارد. با توجه به تعریف ارائه شده و اهدافی که برشمرده شد بهتر است نگاهی گذرا به جایگاه مشخص این آثار در زندگی کودکان داشته باشیم.

کنجکاوی‌های خودانگیخته کودکان از همان لحظات اول حیات محرک کشف و بیشتر دانستن است. نه جهان از حرکت می‌ایستد و نه کودکان می‌خواهند تا زمانی که بتوانند کشف این جهان و آن چه در آن است را به تعویق بیندازند.

مسلمان همان‌گونه که داستان، قصه و شعر را در قالب کتاب تصویری به کودکانی که توانایی خواندن ندارند عرضه کنیم باید در اندیشه عرضه آگاهی‌ها در حوزه غیرداستان نیز در قالب کتاب تصویری به آنها باشیم، کتاب‌های آغازگر^۲ کتاب‌هایی هستند که تقریباً در ماه‌های اول تولد جهت بالابردن توانایی حسی - حرکتی کودکان بکار گرفته می‌شوند. خوب دیدن، خوب شنیدن، خوب لمس کردن و همین‌طور چشیدن و بوئیدن مقدمه‌ای است برای کشف و یادگیری. اولین کتاب‌ها به صورت کتاب - محرک عرضه می‌شوند، محرکهائی برای بینایی، شنوایی، لامسه و حتی بویایی. کتاب‌هایی که با ایجاد تضاد رنگ یا شکل بینایی کودک را تقویت می‌کنند. کتاب‌هایی که کودک با لمس اشیاء و پدیده‌هایی که در کتاب آمده به نرمی، زبری، سردی، گرمی و در شکل پیشرفته‌تر به تفاوت‌های جنسی موادی نظیر چوب، پارچه، پلاستیک و فلز پی می‌برد. کتاب‌های دولایه‌ای که با تصاویر حیوانات و اشیاء صدادرصوّر شده و کودک با وارد کردن فشار به صفحات آن صداهای طبیعی و مصنوعی نظیر صدای گربه، جغجغه و بوق یا زنگ را تشخیص می‌دهد و بالاخره کتاب‌هایی که با مالش تصاویر گلها و میوه‌ها بوی آنها را استشمام می‌کند.

دشواری این‌گونه کتاب‌ها طراحی آنهاست. اصولاً تمامی خلاقیت در حوزه ادبیات غیرداستانی شیوه‌های بیان آن است. تازگی، جذابیت، بی‌خطر بودن علاوه بر صحت و دقت علمی باید رعایت شود. آن‌گاه که کودک به مرحله چپستی قدم می‌گذارد و با پرسش‌های تمام نشدنی خود بزرگسالان را گیج می‌کند کتاب‌های مفهومی^۳ پا به عرصه حیات کودک می‌گذارند. کودک در این مرحله توان تجزیه و تحلیل ندارد ولی به صورت کاملاً^۴ مقطعی نسبت به پدیده یا شیئی حساس می‌شود و کتاب مفهومی با انتخاب مفاهیم ساده برآمده از پرسش‌های کودکان و پرداخت آنها در قالب تصویر به کنجکاوی‌های مقطعی کودکان پاسخی مقطعی اما درست می‌دهد. کتاب‌های مفهومی هم در حوزه‌های علوم و هم

۱- دانائورتون از منظر چشم کودک، ص ۶۷۰.

2- First Books.

3- Concept books.

علوم اجتماعی و سایر موضوع های وابسته شکل می گیرند.

در کتاب **درخت**^۱ هنرمند با انتخاب یک درخت، یک سنجاب و تعدادی دانه به صورت سه نشانه حیات دگرگونی های فصول مختلف را دنبال می کند. دو نشانه سنجاب و دانه ها رنگین طراحی شده اند تا دنبال کردن آنها برای کودک ساده باشد. کودک در هر صفحه با جستجو و پی گیری نشانه ها به بررسی تحولات و دگرگونی های طبیعی می پردازد و سرانجام به این نکته دست می یابد که پدیده های طبیعی دائماً در حال تغییر است. مسلماً در این مرحله از او انتظار نمی رود که بتواند این نکته را بیان کند اما مهم آن است که به آن پی برده است.

در کتاب **سلام**^۲ کودک پیش دبستان که اولین گام های اجتماعی شدن را برمی دارد ولی هنوز از ارزش سلام که دعوتی است برای ارتباط انسانی بی خبر است با دنبال کردن تصاویر کتاب و تکرار کلمه سلام و واکنش های شنوندگان به این کلمه کم کم به معجزه این واژه ساده در ایجاد ارتباط انسانی پی می برد.

تردیدی نیست که همه چیز این جهان برای کودک نو و تازه است و شگفت زدگی خصلت اوست. لذا این گونه کتاب ها نیز باید به گونه ای طراحی شوند که بر شگفت زدگی و کنجکاوی های کودک دامن بزنند.

با نزدیک شدن کودکان به مرحله آموزش رسمی (پیش دبستانی) کتاب های الفبا و عدد نیز بر سایر کتاب های مفهومی افزوده می شوند. این کتاب ها برای آموزش الفبا و عدد بکار نمی روند چرا که عرصه آموزش عرصه ادبیات کودکان نیست. هدف این کتاب ها آشنا کردن کودکان با شگفتی های زبان و اعداد بخصوص صداها و حرکات و سرانجام حروف و اعداد است. یافتن راههای نو و خلاق برای ایجاد شیفتگی در کودکان اصل مهمی در طراحی این کتاب هاست. معادل قراردادن یک شیء در برابر یک حرف کار کتاب درسی است. در **آ اول الفباست**^۳ گرچه هنرمند از شیوه سنتی بهره گرفته اما استفاده از کلام آهنگین و ظنر تصویری زیبا و تکیه بر تکرار صداها کتاب را به پدیده ای خلاق بدل کرده است. مثلاً: "آ، اول آفتابه، آدم، آتش و آبه." در این بیت پنج بار صدای حرف آ تکرار شده است. همین علاوه بر جذابیت در جایگزینی صدا در ذهن کودک موثر است.

در **درخت الفبا**^۴ هنرمند درختی را می آفریند که برگهای آن را حروف الفبا تشکیل می دهد. طوفانی بر می خیزد و بسیاری از برگها را می برد، زنبوری که خود را حشره کلمه ساز معرفی می کند. به حرفها پیشنهاد می کند برای مقاومت در برابر طوفان به هم بچسبند و کلمه ها ساخته می شوند ولی کلمه ها جدا جدا هستند و کرم ابریشمی به آنها توصیه می کند که با نظم در کنار هم قرار بگیرند آنها تلاش می کنند و سرانجام عبارت: "صلح و آرامش برای کرم زمین و دوستی با تمام انسان ها" را می سازند. کودک از طریق

۱- درخت.

۲- معین، مهدی. سلام. تصویرگر پرویز کلانتری، تهران: کانون

۳- زرین ملک، نورالدین. آ، اول الفباست، (۲جلد)، تهران: کانون

۴- لیونی، لیوا، درخت الفبا، ترجمه مصطفی رحمان دوست، تهران.

چنین کتاب‌هایی به معجزه حروف الفبا پی می‌برد و اشتیاق او برای یادگیری و استفاده درست از حروف برانگیخته می‌شود.

در کتاب **مازن**^۱ فرشید متقالی با طرحی بسیار ابتکاری و جذاب کودکان سال‌های اول دبستان را دعوت می‌کند که به یک بازی پایان‌ناپذیر با تصویرها و کلمه‌ها بپردازند. کتاب در هر صفحه تصویر حیوانی را نشان می‌دهد و نام او را هم در سمت چپ تصویر آورده است. صفحات کتاب به طور افقی به دو قسمت تقسیم شده‌اند. قسمتی از بدن و کلمه در بالا و قسمت دیگر در پایین است. با ثابت نگه داشتن یک قسمت و حرکت دادن قسمت دیگر کودک با نهایت شگفتی به تصاویری پی می‌برد که در عالم واقع وجود ندارد و همین‌طور نام آنها از باب مثال در تصویر روی جلد ما با حیوانی روبرو هستیم که بالاتنه آن ماهی و پائین‌تنه آن گوزن است و نام او هم شده است **مازن**. کودک از طریق تجربه‌هایی که با این کتاب بدست می‌آورد شهادت تجربه کردن جدیدتری را بدست می‌آورد. از حروف نمی‌ترسد و با آنها واژه‌سازی می‌کند تا به واژه‌های معنادار برسد.

در مقوله کتاب **اعداد** نیز با همین نکته روبرو هستیم. نترسیدن از عدد و تجربه کردن عملیات ریاضی و درک نسبی مفهوم تناظر یک به یک که پایه آموزش ریاضی است. در **پس چند تا**^۲ با استفاده از بازی سنتی و آشنای یک می‌خ دارم و با کمک تصاویر گویا، کودک تلویحا "با مفهوم از صفر تا بی نهایت آشنا می‌شود. مرغی که تخم کردن را شروع می‌کند و در جایی که دیگ طمع‌گوینده جوش می‌آید پس از تخم گذاشتن زیاد یک مرتبه متوقف می‌شود و تخمی نمی‌گذارد.

شکل دیگری از کتاب‌های غیرداستانی کتاب‌های مشارکتی است. (Participation Books) مفاهیم ارائه شده در این کتاب‌ها تنها با مشارکت فیزیکی یا ذهنی کودک برای او قابل درک خواهند بود. در **خانه‌ام کو؟**^۳ یک مثلث، دایره، مربع و... با نخهایی به صفحات کتاب متصل هستند و کودک باید آنها را در جاهای خالی تعبیه شده بر روی صفحات کتاب جا بیندازد.

کتاب‌های مشارکتی راهی است برای کسب لذت و یادگیری از راه تجربه شخصی. تجربه‌ای که برای کودک لذتی فراموش‌نشدنی به ارمغان می‌آورد و آن چه از این راه کسب کرده است ماندگار خواهد شد. در آغاز دبستان کودک با رسیدن به مرحله فکر منطقی بیشتر در جستجوی **چراهاست** ضمن آنکه در طول این دوره باید با مفاهیم اساسی چون **عدد، اندازه، علیت، زمان و مکان** نیز آشنا شود.

از این مرحله به بعد کتاب‌های علمی (ریاضیات - علوم طبیعی) کودک را در کسب مفهوم عدد، اندازه و علت هدایت می‌کند. کتاب‌های مردم و سرزمین‌ها (تاریخ - جغرافیا) سبب ساز درک درست مفهوم زمان و مکان می‌شود. در نوجوانی با حوزه‌های فلسفی، زندگینامه‌ها و هنر نیز آشنا می‌شود.

۱. متقالی، فرشید. **مازن**. تهران: کانون، ۱۳۶۵

۲. معین، مهدی. **پس چند تا** تصویرگر پرویز کلانتری، تهران: کانون. (بی‌تا)

۳. فرمانی، زهرا. **خانه‌ام کو؟**

در عرصه این کتاب ها نباید فراموش کرد که هدف، آموزش مستقیم نیست. هرچقدر ساختار و محتوای این کتاب ها با ساختار و محتوای کتابهای درسی بیشتر فاصله بگیرد بیشتر مورد توجه قرار می گیرد. صحت، دقت و سندیت هم در متن و هم در تصویر علاوه بر جذابیت، نوآوری، کشش و برانگیزانندگی، سازنده یک کتاب خوب غیرداستان در حوزه ادبیات است.

در **کرکس فراش طبیعت** نویسنده و تصویرگر به شکل تحسین برانگیزی زندگی واقعی کرکس را پیش روی کودک می گشایند و او را از پیشداوری هایی که ادبیات از این حیوان در ذهن ایجاد کرده است به جهان واقعی می آورد و کودک را قانع می کند که حیات این حیوان تا چه حد در حفظ پاکیزگی محیط زیست مؤثر است.

در کتاب **یاخته ها** تصویرهای تمام صفحه و درشت نمایی شده یاخته های گیاهی و حیوانی تحسین و شگفتی را برمی انگیزد.

همین طور در عرصه های اجتماعی و زندگی شگفت انگیز انسان بر کره خاک، گوناگونی فرهنگها، نژادها، زبانها و اعتقادات برای کودک از جاذبه های بسیار برخوردار است خصوصاً این که روند روایی آنها کودک را به عالم داستانی نیز نزدیک می کند.

مفاهیم اجتماعی بحث برانگیز نظیر تبعیض، فقر، جنگ و... نیز می تواند با استعانت از طراحی درست با کودکان در میان گذاشته شود. کتاب دوران صلح الگوی ارزنده ای در این زمینه به شمار می آید زیرا مفهوم صلح را با کودکان در چارچوب قراردادهای بین المللی مطرح نمی کند بلکه از میثاقهای اجتماعی بین انسان ها؛ با روحیه مدارا، پذیرفتن یکدیگر و مهمتر از همه پذیرفتن این اصل که انسان ها حق دارند متفاوت باشند آغاز می کند.

در حوزه فلسفه و دین نیز پرسش های کودکان نمی تواند بی جواب بماند. زیرا پرسش های آنها همان پرسش های ازل و ابدی فیلسوفان و اندیشمندان است. من کی هستم، از کجا می آیم. به کجا می روم؟ هدف من از زیستن چیست؟ مرگ چیست؟...

آنها پاسخ های ساده و روشن می خواهند در عین حال صحیح و دقیق. در حقیقت و مرد دانا بهرام بیضایی کودکی را در یک رویداد کوچک به جستجوی حقیقت می فرستد. کودک، نوجوان، جوان، میانسال و پیر می شود و آنگاه در می یابد که حقیقت همین است و در خود اوست.

یکی از کارشناسان حوزه فلسفه^۱، نویسندگان را ترغیب می کند که برای بچه ها مطالب بحث انگیز بنویسند تا فضای بحث و گفتگو فراهم شود. او اعتقاد دارد "ایجاد بحث و گفتگو یعنی ایجاد فضای مناسب برای تفکر".

در کتاب **زندگی**، آغاز و پایان هنرمند به کمک تصویرهای تفکر برانگیز، متنی شعرگونه زمینه را برای تفکر کودک درباره مرگ فراهم می کند: این که همه موجودات فناشدنی هستند و انسان هم به هم چنین.

ولی انسان شانس آن را دارد که آگاهانه زندگی کند و در یادها بماند. در کتاب های فلسفی بخصوص در سنن نوجوانی راه رسیدن به یقین گذر از شک است.

زندگی‌نامه‌ها به دلیل نزدیکی و اشتراک با ادبیات داستانی و تاریخ خود فی نفسه دارای جاذبه هستند. مشروط بر آنکه ساختار روایی خود را حفظ کنند و به فرازهایی از زندگی انسان های بزرگ پردازند که برای کودکان جذابیت داشته باشد. سفرنامه‌ها، شرح اکتشاف ها و اختراعات نیز از مقوله های پرکشش برای نوجوانان به شمار می آید.

کودک نیز مثل هر انسان دیگری کمال گراست و ابتدا از طریق بازی و سرانجام راه یافتن به عرصه های هنر سعی می کند به درجه کمال مطلوب خویش برسد. جایگاه هنر در زندگی انسان، تاریخ هنر، آشنایی با هنرهای گوناگون، سبک ها و روش ها، عرصه هائی است که یا به هنرمندشدن او منتهی می شود یا به هنرشناس شدن او که نتیجه هر دو تعالی است.

حال که به جایگاه کتاب های غیرداستان در زندگی کودکان به شیوه ای کاملاً اجمالی آشنا شدیم بهتر است کمی هم به بررسی وضعیت تألیف این کتاب ها در ایران پردازیم.

با مراجعه به فهرست کتاب های مناسب شورای کتاب کودک، دو مقطع زمانی را برای بررسی تصادفی برگزیدیم که مرحله نخستین، آغاز جدی ادبیات کودکان یعنی مقطع ۱۳۴۱ تا ۱۳۶۱ و مقطع دوم پنج سال اخیر یعنی ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۰.

با مراجعه به جدول شماره یک یعنی مقطع زمانی ۱۳۴۱ تا ۱۳۶۱ به این نکته ها پی می بریم:

جدول شماره ۱: کتاب های غیر داستان ۱۳۴۱ - ۱۳۶۱

موضوع	تألیف	ترجمه	جمع کل
دین	۷	۲	۹
دانش اجتماعی	۱۳	۱۹	۳۱
علوم	۷	۱۰۵	۱۱۲
زندگی‌نامه	۱	۲۲	۲۳
سرگرمی و هنر	۲	۶	۸
جمع کل	۳۰	۱۵۴	۱۸۳

نسبت تألیف به ترجمه بسیار اندک است. از مجموع کتاب های قابل اعتنا یعنی رقم ۱۸۳ کتاب ۱۵۴ کتاب ترجمه و تنها ۳۰ کتاب تألیفی داریم. اما توزیع موضوعی آنها بسیار جالب توجه است یعنی در همه حوزه ها تألیف داریم که کمترین آن زندگی‌نامه است (یک) و بیشترین در دانش اجتماعی است (سیزده). در حوزه علوم هفت کتاب تألیفی داریم که گرچه تألیفی کامل نیستند ولی راه درستی را برای

جامعه‌ای که تولید کننده علم نیست، برگزیده‌اند انتخاب متون مفید ترجمه و بازسازی آنها و مجهز کردن آن‌ها با تصویرهای ایرانی. در کتاب «اکوسیستم و با دانش اکولوژی آشنا شوید»، منتشر شده از طرف انجمن ملی حفاظت منابع طبیعی در ۱۳۵۴ به همت بیژن باوندی و همکاران، نشان می‌دهد که با تحقیق و کار دسته جمعی می‌توان کمبود تألیف در حوزه علوم را جبران کرد. وانگهی با مراجعه به کتاب‌ها و پدیدآورندگان آنها می‌توان به جدی گرفته شدن مقوله پی برد.

کریم کشاورز^۱، داریوش آشوری^۲، کاوه گلستان^۳، رضا علانه زاده^۴، کامران فانی^۵، نورالدین زرین کلک^۶ و بسیاری دیگر نام‌آورانی هستند که در مقوله هائی که به عرضه کتاب پرداخته‌اند از توان و تخصص برخوردارند. روی هم رفته نتیجه‌ای که حاصل می‌شود این است که در آغاز به شناخت نسبی در این راه قدم گذاشته‌ایم و نتیجه با وجود آنکه از نظر کمی رضایت بخش نیست دست کم از نظر کیفی راضی کننده و توجیه پذیر است.

حال با مرور بر جدول شماره ۲ یعنی ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۰ و مقایسه نتایج آن با جدول قبلی می‌توانیم به نوعی بی‌برنامگی، شتابزدگی و عدم شناخت از مقوله ادبیات غیرداستانی پی ببریم.

جدول شماره ۲

کتاب‌های غیر داستان ۱۳۷۵-۱۳۸۰

سال	علمی		اجتماعی		دینی و فلسفی		زندگینامه		بازی و هنر		جمع
	تألیف	ترجمه	تألیف	ترجمه	تألیف	ترجمه	تألیف	ترجمه	تألیف	ترجمه	
۷۵	۱	۲۸	۱	۵	۱۰	-	۲	-	-	-	۴۷
۷۶	۶	۵۳	-	۵	۱۱	۲	-	۲	۲	۲	۸۳
۷۷	-	۳	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴	-	۲۲
۷۸	۳	۱۰	۱	۱	۱	-	۶	۳	-	-	۲۵
۷۹	۳	۲۹	۹	۱	-	-	۷	-	-	-	۴۹
جمع کل	۱۳	۱۲۳	۱۳	۱۵	۲۶	۳	۱۷	۸	۶	۲	۲۲۶

۱- یادداشت‌های حسنگ یزدی در سفر گیلان.

۲- پول و اقتصاد.

۳- قلمکار.

۴- هنر آدمیان نخستین / هنر تمدن‌های پیشین.

۵- جنگ‌های اول و دوم.

۶- اول الفباست / کارخانه همه کاره.

رقم ۲۲۶ کتاب مفید با توجه به بیست میلیون خواننده بالقوه و نیازها و علایق گوناگون آنها رقمی بی نهایت ناچیز است. حال اگر این رقم را با کل آثار تولید شده بسنجیم به کیفیت نازل این کتاب ها پی می بریم زیرا در فهرست های خام منتشر شده نظیر کتاب هفته و کتابنامه وزارت ارشاد با ارقام چهاررقمی روبرو هستیم که پس از کسر کردن کتاب های تست و راهنماهای آموزشی و غیره به رقم ناچیزی دست پیدا می کنیم. مقایسه آمار کتاب های سالهای مختلف نیز نشان می دهد که با سخت گیری بررسان کتاب کودک و خارج کردن کتاب های اطلاعاتی صرف از این میان تا چه حد با افت تعداد کتاب خوب روبه رو هستیم. در کل این ۵ سال، ۱۳ کتاب علمی ۱۳ اجتماعی، ۲۶ دینی، ۱۷ زندگینامه و ۶ کتاب بازی و سرگرمی تألیف شده است یعنی کل ۷۵ کتاب تألیفی قابل اعتنا برای بیست میلیون ذهن مستعد، کنجکاو، مشتاق و نیازمند.

متأسفانه در ترجمه ها نیز تنها به کتاب هایی بیشتر اعتنا شده است که بار اطلاعاتی صرف دارند و از خلّاقیت، زیبایی و برانگیزانندگی کوچکترین اثری در آنها نمی بینیم. حال بد نیست به علل این رکود نیز بپردازیم.

مسئله "در کشوری که مصرف کننده تولیدات فکری و تکنولوژیکی کشورهای پیشرفته است نمی توان منتظر تولید کتاب علمی خوب برای کودکان بود. این فقر متأسفانه گریبانگیر حوزه کتاب بزرگسالان نیز هست اما راه و روش درستی که در دهه پنجاه برگزیده شده بود می توانست تاکنون ما را به آستانه تولید مواد خواندنی علمی ساده برای کودکان رسانده باشد. انتخاب متون ارزشمند، مناسب سازی آنها، بهره گیری از تصاویر بومی و ایرانی و ارائه کاری در خور، دست کم در کوتاه مدت می توانست راهگشا باشد. نکته دیگر گزینش کتاب ها برای ترجمه است. حال که مصرف کننده هستیم دست کم سخت گیر و با برنامه باشیم. پُر کردن بازار با کتاب های معلومات عمومی بجای کتاب علمی و انتخاب تنها با تکیه بر ضابطه آموزشی بودن آثار سبب شده است همان میزان کتاب ترجمه شده هم اگر از تمام ضعف های ساختاری و ترجمه آن بگذریم مورد استقبال کودکان و نوجوانان قرار نگیرد زیرا از نظر درونمایه و ساختار یادآور کتاب های درسی هستند. اما در سایر عرصه ها که ظاهراً باید حرفی برای گفتن داشته باشیم هم کار چندانی صورت نگرفته است. در حالی که مواد خام آن کاملاً در دسترس است. چه کسی باید طبیعت ایران، آب و هوا، جانوران، گیاهان، کوهها، دریاها، رودها، دره های ایران و... را به کودکان ایرانی بشناساند؟ قومیت های گوناگون، تاریخ، هنر، صنایع دستی، بناهای تاریخی، شخصیت های ادبی هنری و اجتماعی و... چه جایگاهی در کتاب های غیرداستان تألیف شده ایرانی دارند؟ مسلماً تألیف این کتاب ها کار فردی نیست. پشتوانه مالی و پژوهشی می خواهد و انگیزه پرداختن به آنها را باید نظام آموزشی ما فراهم کند آنگاه که نظام آموزشی برای یادگیری داوطلبانه کودکان ارزش قایل شود و راه را برای حضور بعدی و فعال کتاب های غیردرسی باز کند می توان منتظر شکوفایی این حوزه ها بود.

در حال حاضر ما با فوران کتاب های زندگینامه و دینی روبرو هستیم که در نهایت سطحی نگری و بدون توجه به علایق کودکان تولید می شوند و حتی در قفسه کتابخانه ها نیز قرار دارند ولی استقبال کودکان و نوجوانان از این کتاب ها باید مورد پژوهش قرار بگیرد.

یکی دیگر از دلایل بی توجهی، کم کاری آموزگاران، کتابداران و والدین در معرفی آثار خوب غیرداستان به کودکان است. کمتر اتفاق می افتد که یک کتاب غیرداستان برای کودکان خوانده شود یا از طریق نمایشگاههای اختصاصی کتاب، آثار برجسته حوزه های غیرداستان به آنها معرفی شوند.

تردیدی نیست که خانواده ادبیات کودکان اعم از نویسنده، تصویرگر، ناشر، مدرس، منتقد و... برای بیرون کشیدن این حوزه بسیار مهم و تأثیرگذار از انزوای تحمیلی به اقدامی هماهنگ و برنامه ریزی شده نیاز دارد که در آن هرکس سهم خود را ادا کند.

لذا پیشنهاد می شود:

۱- نشریات تخصصی ادبیات کودکان و هم چنین رسانه های گروهی با بازکردن باب گفتگو، برگزاری میز گرد و مصاحبه به طرح مسئله و رفع ابهامهای موجود در حوزه ادبیات غیرداستانی کودکان که حتی در باب نام آن نیز اختلاف نظر وجود دارد پردازند و نسبت به درج مقاله های تحقیقی در این مقوله ها اقدام نمایند.

۲- مؤسسه های غیردولتی مربوط به حوزه های کتاب و کودک نظیر شورای کتاب کودک، مؤسسه مادران امروز، مؤسسه کودکان دنیا، مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، انجمن نویسندگان کودک و نوجوان به تحقیق در باب علایق و نیازهای کودکان گروه های سنی مختلف پردازند و به صورت تجربی به تولید کتاب های نمونه روی بیاورند.

۳- در کنار جایزه های متعددی که به داستان و شعر کودک داده می شود جایزه ای نیز برای حوزه های غیرداستان پیش بینی شود تا دست اندرکاران این حوزه ها با دلگرمی بیشتری به آن پردازند گرچه شورای کتاب کودک، کانون پرورش فکری و انجمن نویسندگان به طور مقطعی به آن پرداخته اند.

۴- ناشران دولتی نظیر کانون پرورش فکری، امیرکبیر، سروش، انتشارات علمی و فرهنگی، دفتر نشر فرهنگ اسلامی و... به جای رقابت با ناشران خصوصی در حوزه انتشار داستان و شعر بخشی از سرمایه خود را به برنامه ریزی، تحقیق و تولید کتاب های غیرداستان معطوف نمایند.

۵- مربیان، آموزگاران، کتابداران و والدین نسبت به شناسایی، معرفی و کار با کتاب های غیرداستان با کودکان نهضتی را آغاز کنند.

۶- منتقدان نقد و بررسی کتاب های غیرداستان را در اولویت قرار دهند تا معیارهای سنجش کتاب های خوب در حوزه های غیرداستان برای همگان روشن شود.

۷- ناشران خصوصی نیز با تشکیل گروه های مشترک به تجربه در این عرصه ها پردازند.

۸- خانه ترجمه نسبت به عرضه نمونه های برگزیده ادبیات غیرداستانی به علاقه مندان و بخصوص مترجمان، جریان ترجمه را از مسیر فعلی خود که خواندن برای کسب اطلاعات و آموزش است به مسیر خواندن به قصد لذت بردن هدایت نمایند.

ختم کلام این که "آگاهی" کلید واژه رشد و تعالی است و کودکان نیز نیازمند کسب آگاهی هستند ولی

عرضه ادبیات کودکان چه در بخش داستان و شعر و چه غیرداستان عرصه لذت نیز هست. آگاه شدن و حتی آموختن نیز می تواند لذت بخش باشد اگر در تولید کتاب های غیرداستان در کنار ارزش اطلاعاتی آثار به جذابیت، کشش و خلاقیت و شگفت انگیزی نیز بها داده شود.



منابع

- ۱- اسکولز، کاترین. دوران صلح تصویرگر اینگین؛ ترجمه حمید احمدی. تهران: ویژه نگار، ۱۳۷۹.
- ۲- اینگین، رابرت. زندگی، آغاز و پایان. ترجمه نوشین موسوی. تهران: سروش، ۱۳۶۹.
- ۳- بیضایی، بهرام. حقیقت و مرد دانا. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۶۵.
- ۴- جورج، مایکل. یاخته ها. تهران: کانون، ۱۳۷۵.
- ۵- زرین ملک، نورالدین. آ. اول الفباست. ۲ جلد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۶۵.
- ۶- فرمانی، زهرا، خانه ام کو.
- ۷- فهرست کتاب های مفید و مناسب کودکان و نوجوانان، ۱۳۴۱-۱۳۶۱. تهران: شورای کتاب کودک، ۱۳۶۳.
- ۸- فهرست کتاب های مناسب سالهای ۷۵، ۷۶، ۷۷، ۷۸، ۷۹.
- ۹- کاکس، ویکتوریا. کرکس فراش طبیعت. ترجمه علایی نیک. تهران: کتاب های شکوفه، ۱۳۶۷.
- ۱۰- لیونی، لئو. درخت الفبا. ترجمه رحماندوست. تهران: محراب قلم، ۱۳۸۰.
- ۱۱- مثقالی، فرشید. مازن. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۶۵.
- ۱۲- معینی، مهدی. سلام. پرویز کلانتری. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۶۴.
- ۱۳- معینی، مهدی. پس چند تا. پرویز کلانتری. نقاشی از ک. طالقانی. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۶۴.
- ۱۴- ماری، ایلا. درخت تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۶۴.
- 15- Norton, Danna, **Through The Eyes of a child: New Jersey: Prentice Hall, 1999.**

بازی و نقش آن در رشد و تکامل کودک

سیما کاهنی (دانشگاه علوم پزشکی بیرجند)

هدف: تعیین نقش بازی در رشد و تکامل کودکان

پرسش‌ها:

- ۱- از دیدگاه دانشمندان و روان‌شناسان کودک و نوجوان بازی برای کودکان چه مفهومی دارد؟
- ۲- بازی چه نقشی در رشد و تکامل کودکان دارد؟
- ۳- آیا نحوه بازی در دختران و پسران متفاوت است؟
- ۴- آیا نوع بازی و اسباب بازی در سنین مختلف متمایز است؟

این که از چه زمانی نظر متفکران به اهمیت بازی در رشد و تکامل کودک جلب شده است تاریخ مشخصی در دست نیست. ولی شاید فلاسفه یونان و در میان آنها افلاطون، از اولین کسانی باشند که به ضرورت و نقش بازی در رشد کودکان توجه کرده‌اند. در میان مریبان شاید برجسته‌ترین چهره در مطالعه منظم در زمینه بازی و اهمیت آن در تربیت کودک فروبل باشد. از اواخر قرن نوزدهم به بعد نظریات متعددی از سوی روان‌شناسان در این زمینه ارائه شده است. یکی از نظریات بسیار قدیمی در مورد بازی، نظریه صرف انرژی زاید است. در این نظریه، بازی عبارت از کوششی است که برای رفع خستگی یا صرف نیروی زاید بدن انجام می‌گیرد. البته از نظر پیازه چنین برخوردی سطحی است و به هیچ وجه اهمیتی را که بازی برای رشد روانی کودک دارد، مشخص نمی‌کند. کارل گروس نظریه جدیدی را در بازی مطرح کرد. به نظر او بازی تمرینی است که انسان را برای زندگی آماده می‌کند و در رشد جسمی و یادگیری او تأثیر مهمی دارد. وی معتقد است کودک انسان با بازی کردن، توانایی‌های خود را به آزمایش می‌گذارد و غرایز اجتماعی خود را تقویت می‌کند. علاوه بر این که کودک از طریق بازی از نظر جسمی رشد می‌کند بازی در رشد زبان او مؤثر است و معیارهای اخلاقی و اجتماعی نیز در او شکل می‌گیرد.

به نظر پیازه، چگونگی بازی در موقعیت‌های مختلف به مرحله تکامل ذهنی بستگی دارد. در مرحله حسی - حرکتی کودکان از راه لمس کردن اشیاء را می‌شناسند و اصولاً "بازی کردن با اسباب بازی را دوست دارند. در حالی که در مرحله قبل از تفکر عملی کودکان بازی‌های تخیلی را خیلی دوست دارند. کودکان از طریق فکر کردن و حرف زدن بازی می‌کنند. بازی به نظر دانشمندان رفتاری آموخته شده است. هر فرهنگ برای رفتار خاصی ارزش می‌گذارد و کودکان در بازی این ارزش‌ها را منعکس می‌کنند.

آلفرد آدلر روان‌شناس معروف می‌گوید: هرگز نباید به بازی‌ها به عنوان روشی برای وقت‌کشی نگاه کرد. بازی کردن برای کودک مساوی با صحبت کردن برای بزرگسالان است. بازی و اسباب بازی کلمات کودکان هستند. اریکسون می‌گوید: بازی عملکرد خود است. کوششی به منظور هماهنگ کردن فعالیت‌های جسمی و اجتماعی با خویشتن.

ویلی و وانگ (۱۹۹۲) اظهار می‌نماید که بازی در واقع حرفه و کار بچه هاست. از طریق بازی کودک یاد می‌گیرد تکامل می‌یابد و رسیده و پخته می‌شود. در بازی کودکان می‌توانند از بزرگترها تقلید کنند و برای نقش‌های آینده خود آمادگی حاصل کنند. کودک از طریق بازی محیط خارج را کشف کرده و می‌آموزد که با قدرت و توانائی خود می‌تواند بر محیط اثر بگذارد.

از طریق بازی است که کودک یاد می‌گیرد حرکاتش را تقلید کند، حواس خود را رشد دهد و اولین روابط اجتماعی خود را با سایر کودکان ایجاد کند. بازی از لحاظ پزشکی نیز مهم است، زیرا به کودک اجازه می‌دهد که بدون ناراحتی شرایطی را که به او آسیب رسانده‌اند، دوباره طی کند. کودک هم چنین می‌تواند اصواتی را که قبلاً "معنای آن را درک نکرده است به وسیله تکرار بفهمد.

اثرات بازی:

از طریق بازی توانائی‌های هوشی کودک تکامل می‌یابد. کودک اندازه، شکل، رنگ، تعداد و اسامی را یاد می‌گیرد و باعث درک و فهم روابط و درگیر شدن و یا حل مشکلات می‌شود. نهایتاً بازی به تشخیص واقعیت از تخیل کمک می‌کند و باعث تکامل هوشی می‌شود. بازی‌های جسمی رشد هوش کودک را سرعت می‌بخشند. زیرا این از وسایل اولیه‌ای است که کودک برای درون‌سازی واقعیت جهان به صورت تجربه در اختیار دارد. در صورتی که بازی به صورت قصه خواندن توسط پدر و مادر و یا نوار قصه باشد علاوه بر نقش رساندن اطلاعات به کودک نقش انتقال ارزش‌ها، اعتقادات، و باورهای والدین و یا معلمین را دارد. بازی کودکان موقعیتی برای رشد خلاقیت و کشف هستند. بخصوص در صورتی که با وسایل بازی از جمله: کاغذ، خمیر و گچ سر و کار داشته باشند.

بازی هم چنین وسیله‌ای برای تخلیه انرژی بیش از حد یا حالت پرخاشگرانه در کودک است. پس از دو ساعت نشستن در یک کلاس درس شاگردان جوان دیگر نمی‌توانند از دویدن به سمت حیاط مدرسه و یا ظاهرکردن حالت تهاجمی خود ضمن مبارزه با یکدیگر جلوگیری کنند. بازی سبب کاهش استرس و مشکلات روانی می‌شود و جنبه درمانی دارد. چرا که کودک گاهی نقش شخصی را به عهده می‌گیرد و یا اسباب بازی‌هایش را جای کسی قرار می‌دهد. مثلاً "اگر کودکی تنبیه شود عروسک خود را تنبیه می‌کند و یا با خرس کوچولوی خود اوقات تلخی می‌کند. از طریق بازی کودک روابط اجتماعی و حل مشکلات را می‌آموزد. بازی‌های دسته جمعی از قبیل فوتبال که معمولاً از ۵ یا ۶ سالگی آغاز می‌گردد، سبب می‌شود کودک اولین نقش‌های اجتماعی خود را به عهده گرفته و اولین مسئولیتها را مثل دروازه‌بان تیم تقبل کند. در بازی کودکان قابلیت‌های دیگران را با قابلیت‌های خود می‌آزمایند و تأثیر رفتارشان را بر دیگران دریافته و از وجود خود، آگاهی کسب می‌کنند. کودک حین بازی ارزش‌های فرهنگی مثل صداقت، امانت، وفاداری و مسئولیت را یاد می‌گیرد.

نقش بازی در رشد و تکامل کودک

به نظر پیاژه بازی از زمان تولد آغاز می‌شود و در مراحل مختلف رشد کودک منجر به افزایش رشد و تکامل کودک می‌شود. از طریق بازی کودک از نظر فیزیکی، شناختی، احساسی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی تکامل می‌یابد.

تکامل جسمی:

بازی منجر به رشد فعالیت های فیزیکی کودک می‌شود. کودکان فعالیت های جسمی معینی را برای لذت و سرخوشی انجام داده و تکرار می‌کنند و این حرکات در جای خود به تکامل کنترل بدن کمک می‌کند. به عنوان مثال یک شیرخوار اول جفجغه را فقط لمس می‌کند سپس سعی می‌کند آن را چنگ بزند و سرانجام قادر خواهد بود که جفجغه را بردارد، تکان دهد و به طرف دهان ببرد. با انجام بازی و تکرار صداها تکلم کودک رشد یافته و با تکرار اشعار و سرودها دامنه لغات کودک افزایش می‌یابد.

تکامل شناختی:

بازی یک عنصر کلیدی در رشد شناختی کودک است. کودک از طریق بازی می‌تواند دانش خود در رابطه با یک مفهوم کلی که قبلاً یاد گرفته است افزایش دهد. برای مثال یادگیری کودک در چرخاندن یک شیء می‌تواند به چرخاندن سایر اشیاء، خوردن خوراکی‌ها، حرکت دادن وسایل و غیره منتهی شود. کودک از طریق بازی توانایی‌هایش را در حل مسائل و جداول افزایش می‌دهد. کودک در طی بازی به چند نوع یادگیری دست می‌یابد. به عنوان مثال وقتی با سایر کودکان مشغول بازی است جهت برقراری ارتباط بایستی صحبت کند که منجر به تکامل زبان می‌شود، باید به افکارش نظم دهد و بتواند بادیگران هماهنگ شود و در نهایت درکش را از اندازه، شکل و بافت اشیاء از راه بازی افزایش می‌دهد.

تکامل عواطف و احساسات:

بازی عواطف و احساسات کودک را بیدار ساخته او را بسوی زندگی اجتماعی و قبول مسئولیتها راهنمایی می‌کند. کودک در موقع بازی تمام توانایی‌های خود را به کار می‌گیرد و با انطباق این توانائی‌ها با محیطی که در آن زندگی می‌کند، موقعیت خود را در می‌یابد. کودک از این طریق احساسات، ترسها و نگرانی‌های خود را ابراز کرده و در بسیاری از موارد مسائل خود را حل می‌کند. کودکان در بازی های گروهی، راه و رسم زندگی با دیگران را می‌آموزند و تجارب جدیدی کسب می‌کنند. کودک از طریق بازی حس تعاون و احترام به دیگران را در خود رشد می‌دهد و چگونگی رعایت مقررات را نیز فرا می‌گیرد. تصور از خود کودک افزایش می‌یابد.

تکامل اجتماعی:

نوزاد تازه متولد شده قادر به تشخیص خود از دیگران نیست و لذا خیلی عاشق خود است. وقتی

شیرخوار شروع به بازی با دیگران و اشیاء می‌کند در درک از خود و دیگران توسعه می‌یابد و بتدریج قادر به قبول مسئولیتها در بازی خواهد شد که این به قبول مسئولیتهای مهم زندگی در آینده به او کمک خواهد کرد و در نهایت کودک از طریق بازی نحوه زندگی در جامعه را می‌آموزد و برای بزرگسالی آماده می‌شود.

تفاوت های جنسی در بازی:

نوع بازی و اسباب بازی در دختر و پسر تحت تأثیر تصور و برداشت آنها از خودشان و دیگران می‌باشد. در فرهنگ شرقی معمولاً از دخترها انتظار می‌رود که با عروسک و از پسرها انتظار می‌رود که با وسائلی که نیاز به فعالیت های عضلانی بیشتری دارد بازی کنند. تفاوت بازی در دختر و پسر به مشاهدات آنها از فعالیت های والدینشان بر می‌گردد. در زندگی امروز که هر دو والدین در بیرون خانه کار می‌کنند. پسرها شاهد رسیدگی جسمی پدرشان از خواهر و برادر کوچکترشان هستند. لذا طبیعی است که این پسر بچه‌ها با عروسک بازی کنند. همان کارها را روی عروسک انجام دهد. دخترها شاهد کار و فعالیت مادرشان در بیرون خانه هستند لذا طبیعی است که بیشتر بازی های پر تحرک و فعال را انجام دهند. در هر حال چه دختر و چه پسر از طریق مشاهده مستقیم فعالیت های پدر و مادرشان در بیرون خانه نقش های خودشان را یاد گرفته و معمولاً نوع بازی را هم بر همین اساس تعیین می‌کنند.

بازی در مراحل سنی مختلف و انواع خاص بازی و اسباب بازی

بازی در ابتدا به صورت تقلید آغاز می‌شود، تقلیدی از صداها و کارهای اشخاص و حیوانات مختلف. در شیرخوارگی بازی به صورت خودشیفتگی یعنی دورادور بدن خود است. شیرخوار ابتدا با اعضای بدن خود به عنوان اشیاء لذت بخش بازی می‌کند همچنان که کودک رشد می‌کند یاد می‌گیرد که صداها و حرکات را بدون آزمایش و خطای زیاد که مشخصه ماههای اول زندگی است، تقلید کند. تا سه ماهگی بازی به صورت مستقل نیست چون عکس العملی به محیط ندارد. از سه ماهگی تا شش ماهگی کودک به محرکات علاقه خاصی نشان می‌دهد. مثلاً "جغجغه توجه او را جلب می‌کند. در چهار ماهگی به اسباب بازی عکس العمل خاصی نشان می‌دهد. مثلاً "بادیدن تصویر خود در آینه لبخند می‌زند و با او صحبت می‌کند. از شش ماهگی تا یکسالگی بازی مهارت حسی - حرکتی است. وسایل مناسب بازی جهت شیرخوار، حیوانات با جنس نرم، تخت متحرک بچه، اسباب بازی های فشاری، آینه، اسباب بازی های موزیکال، آب بازی در حمام، وسایل آشپزخانه ایمن، کتاب ها با عکس بزرگ می‌باشد. در دوره نوپائی بازی اثر زیادی روی رشد جسمانی، روانی و اجتماعی وی دارد. کودک در کنار دیگران بازی می‌کند (PARALLEL PLAY) بدون این که توجهی به آنان داشته باشد. کودک نوپا ظرفها را پر و خالی می‌کند، مهارتهای فیزیکی وی افزایش یافته به کشف محیط اطراف خانه می‌پردازد، از دیگران تقلید می‌کند، علاقمند به خواندن کتاب و نگاه کردن به برنامه‌های تلویزیون که متناسب با سنش باشد، است. اسباب بازی ها در این سن باید نیاز کودک به فعالیت و کنجکاوی را تأمین نماید و شامل وسایلی مثل اسباب بازی های موزیکال، شن، خاک رس، رنگ کردن با انگشتان، توپ بزرگ، آب بازی، رنگ کردن با

مداد رنگی، مخفی شدن در جایی، کامیون، عروسک، و بالاخره اسباب بازی های درمانی می تواند در این سن شروع شود. در دوره خردسالی (سن قبل از مدرسه) وجود همبازی خیالی هم مسئله دیگری است. به نظر می رسد بین سطح هوشی و معاشرت خیالی با دیگران رابطه معنی داری باشد. والدین اغلب در مورد وسعت خیال و همبازی خیالی او اظهار نگرانی می کنند. اما در واقع تخیل کودک نشانه سلامتی اوست. والدین می توانند وجود دوست خیالی را اذعان و باور کنند ولی نباید اجازه دهند که از دوست خیالی برای جلوگیری از تنبیه و مسئولیت استفاده شود. کودک خردسال دویدن، پریدن، لی لی کردن و آفریدن اشیاء را دوست دارد. بازی های گروهی در این سن شروع شده در حالی که گروه کودکان رهبری، هدف و هماهنگی برای بازی ندارند. (ASSOCIATIVE PLAY). وسایل مناسب بازی در این سن، اسباب بازی های سواری، ساخت موادی از قبیل شن و ماسه، عروسک ها، مداد رنگی، ماشین ها، جداول، کتاب ها، برنامه تلویزیونی و ویدئویی مناسب، آواز خواندن و... می باشد. به تدریج که کودک بزرگتر می شود بازی ابعاد جدیدی به خود می گیرد. در اواسط کودکی نیاز به هم رنگی با جماعت و هموائی در بازی ها و فعالیت های کودکان فوق العاده بارز است. بازی در این گروه سنی سازمان یافته (Cooperative play) و از آن هدف، رهبری و هماهنگی خاصی پیروی می کند. از قوانین و مقررات در حین بازی آگاهی یافته و شروع به رقابت می کند. بازی های جسمی، بازی های رقابتی، خواندن، دوچرخه سواری، دوزندگی، گوش دادن به رادیو، تلویزیون و ویدئو، پخت و پز، جداول، تخته بازی، حیوانات اهلی، نقاشی و... برای بازی در این سن مناسب هستند. گروه های رسمی در کودکان ۱۰ تا ۱۴ سالگی شروع می شود. مسابقه و ورزش بیشترین فرم بازی در دوره بلوغ و نوجوانی است. مقررات سخت بر بازی حکمفرما بوده و رقابت مهم است. ورزش، ویدئو، نمایش، خواندن، مهمانی ها، گوش دادن به موزیک های مطلوب امکانات مناسب برای این دوره سنی هستند.

نتیجه:

به هر حال بازی و وسایل بازی بایستی متناسب با سن، شخصیت، توانائی ها، تجربیات، علائق و وضعیت محیطی انتخاب شده و ایمن و مطمئن باشد. فعالیت و بازی باید با زندگی روزانه کودک در آمیزد چون نیاز اوست و بهتر است بیشترین فعالیت ها و بازی ها بوسیله خود کودکان انتخاب شوند. البته مقید و محدود کردن کودکان و بازی هائی که بوسیله مربیان تنظیم می شود کار آسانی نیست. اما برای این که بازی بتواند آن طور که باید در رشد کودک مؤثر شود بهتر است که فعالیت های طبیعی کودکان مورد توجه قرار گیرد.



کتابشناسی

- ۱- اسپادک، برناردو. آموزش در دوران کودکی، ترجمه محمد حسین نظری نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، معاونت فرهنگی، ۱۳۷۳.

۲- گینزبرگ، هریت. رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه. ترجمه فریدون حقیقی. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۷۸.

۳- توکل، محسن. رشد و تکامل کودک. همدان: انتشارات جهاد دانشگاهی همدان، ۱۳۷۳.

۴- سینگر، داروتی. کودک چگونه فکر می‌کند، "ترجمه مصطفی کریمی. تهران: انتشارات آموزش، ۱۳۷۶.

۵- توماس، گلین. مقدمه‌ای بر روانشناسی نقاشی کودکان، " ترجمه عباس فجر. تهران: طرح نو، ۱۳۷۰.

۶- اکسلاین، ویرجینیامی. بازی درمانی، ترجمه احمد حجاران. تهران: انتشارات کیهان، ۱۳۶۵.

7- Nabors,1. **Playmate preferences of children who are typically developing for their classmate with special needs.** Ment Retard, 32: 1997. 8- 52.

8- Dorman-SM. **Video and computer games.** J.CH-Health: 67: 1997.3-52.

9- Weismers,E; Robertson,S. **The influence of peer models on the play scripts of children with specific language impairment.** J.Speech-long-hear-res: 40: 1997. 49-61.

10- sallis-JF: mekenzie-TL: eldre-JP.**Factors parents use in the selecting play spaces for young children .** arch-pediatric-adolesc-med: 151: 1997. 414-7.

11- spencer- pe . **Play, language , and maternal responsiveness** Child-Dev; 67: 1996. 22-52.

12- Pierce-k; Shreibman -I.**Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of calssmates with autism.** J.appl-behat- anal: 30: 1997. 11-25.

13- Charman-t.**The relationship between joint attention and pretend play in autism**-Dev-psychopathal; 9: 1997. 1-16.

آموزش فلسفه به کودکان از طریق ادبیات کودک "بررسی الگوی لیپمن"

حسین کریمی و دکتر مرتضی خسرونژاد (دانشگاه شیراز)

چکیده

آموزش فلسفه به کودکان برای دهه هاست که مورد بی توجهی قرار گرفته است. علت این امر شاید باور به مفهوم "رشد" در رشد شناختی است که بر مبنای آن کودکان تا حدود سنین ۱۱-۱۲ سالگی قادر به استدلال صوری نیستند.

متیولیپمن اکنون، نظریه‌ای پرداخته که با نقد رویکرد پیشین، آموزش فلسفه به کودکان را - به ویژه از طریق ادبیات کودک - امکان‌پذیر می‌بیند. مقاله حاضر با معرفی الگوی لیپمن برای آموزش فلسفه به کودکان، می‌کوشد تا زیربنای نظری آن را آشکار سازد. ضرورت‌های آموزش فلسفه به کودکان را مطرح نماید و در پایان شیوه‌های عملی این آموزش را نیز معرفی کند. نقش تأثیر گذار ادبیات کودک در این الگو مورد تأیید مقاله حاضر است.

نام‌ها و مفاهیم کلیدی: آموزش. ادبیات کودک. فلسفه. لیپمن.

مقدمه

آموزش فلسفه به کودکان - آن هم بوسیله ادبیات کودک - موضوعی تازه نیست. در گذشته، جوامع سنتی به منظور آماده کردن نوجوانان برای ورود به دنیای بزرگسالان، انتقال ارزش‌های اخلاقی، طرح پرسش‌های فلسفی و نشان دادن راهی به زندگی معنوی و روحانی از ادبیات شفاهی استفاده می‌کردند. اسطوره‌ها، افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه، مقدمه‌ای برای پرسش‌های فلسفی بودند و اگر توسط قصه گویی ماهر نقل می‌شدند، تأثیر عمیقی بر شنونده می‌گذاشتند به طوری که او واقعاً خود را در فضای داستان احساس می‌کرد و پیام آن را با تجربه‌های روزمره زندگی خود ارتباط می‌داد.

طرح استفاده از ادبیات نوشتاری فلسفه در کلاس درس که با تازگی در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گرفته است، می‌تواند کودکان را به سوی شناخت بیشتر، طرح پرسش‌های فلسفی، تفکر منطقی، حل مسأله، اعتماد به نفس و استقلال هدایت کند و موجب رشد جامعه‌ای پویا شود.

ادبیات فلسفی برای کودکان، چیزی نیست جز مفهوم جدیدی از ادبیات مباحثه‌ای و مبتنی بر اصول اخلاقی، آیا این پیامها و هدفهای تربیتی می‌توانند با معیارهای زیبایی شناختی ترکیب شده و کتاب‌های خواندنی و جذاب برای کودکان بسازند؟ جواب این است: چرا نه؟ داستان‌های تخیلی فراوانی وجود دارند، آن هم با کیفیت هنری بالا که خواننده کم سال را با عقاید فلسفی آشنا می‌کنند. حرکتی که برای شناساندن فلسفه به کودکان در سالهای اخیر شکل گرفته است، موجب اصلاح برنامه‌های درسی و روش‌های آموزشی کشورهای مختلف شده و باور جدیدی در قصه‌گویی و آموزش و پرورش به وجود آورده که آگاهی و بصیرت کودکان را افزایش داده است.

مفهوم فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان

لیپمن و همکاران وی^۱ ادعا می‌کنند که آموزش فلسفه به کودکان همان آموزش "تفکر فلسفی" می‌باشد. آنان معتقدند که تفکر فلسفی به معنی تفکر و استدلال محض نیست بلکه مستلزم "تفکر درباره تفکر"^(۲) است. از نظر آنان، در قرن ششم قبل از میلاد که فلسفه در یونان ظهور کرد در واقع این اتفاق افتاد که تفکر، پس از آنکه قرن‌ها جریان داشت، این بار به خودش معطوف شد. تولد فلسفه با تفکر درباره تفکر میسر شد. از این رو، سقراط به ضرورت به کارگیری معیار در ارزیابی تفکر تأکید کرد. اعتبار و درستی تفکر در گرو این نیست که چه کسی آن را بیان می‌کند بلکه وابسته به آن است که تفکر، خود چه خصایصی دارد. یکی از خصایصی که تفکر را معتبر می‌سازد و به منزله معیار است سازواری یا انسجام درونی تفکر است. خصیصه دیگر، تناظر میان افکار و شواهد است. ویژگی سوم به اعتبار مفروضاتی مربوط است که زیرساز استدلال‌ها می‌باشند. تفکر فلسفی، هم چنین مستلزم خیال ورزی است، به این معنی که فرد بتواند مجموعه‌ای از مفروضات بدیل را جایگزین مفروضات کنونی اندیشه خود کند. سقراط همواره دیگران را بر آن ترغیب می‌کرد که حالات محتمل را، از آن چه فعلاً درست در نظر گرفته شده، جدا سازند. هم چنین سقراط به "ربط" پژوهش فلسفی با تدبیر فعالیت‌های روزمره تأکید داشت. لیپمن با در نظر گرفتن این خصایص تفکر فلسفی، در واقع، محورهای اصلی آموختن فلسفه به کودکان را برای خود مشخص ساخته است. اگر کودکان بیاموزند که به بررسی سازواری افکار بپردازند، تناظر آنها را با شواهد جستجو کنند، مفروضات آنها را بکاوند، در پی جایگزین ساختن مفروضات بدیل و سنجیدن تأثیر آنها باشند و ربط آنها را با فعالیت‌های روزمره بررسی کنند، تفکر فلسفی را هرچند در سطوح پایین آن آموخته‌اند.

لیپمن و همکارانش با مروری بر تاریخ اندیشه‌های فلسفی، مسائل مهمی را که مورد بحث فیلسوفان بوده، مشخص کرده‌اند تا جریان تفکر کودکان را در رویارویی با این مسائل قرار دهند. نمونه این مسایل عبارتند از: صدق یا حقیقت، خیر، واقعیت، ماهیت، ذهن، آزادی، قواعد اخلاقی یا اجتماعی، حقوق فردی یا اجتماعی و زیبایی.

لیپمن و همکارانش معتقدند همچنان که آموختن واقعیت‌های تاریخی با آموختن تفکر تاریخی متفاوت است و همچنان که آموختن واقعیت‌های علمی با آموختن تفکر علمی متفاوت است، بر همین قیاس آموختن اطلاعات فلسفی نیز با آموختن تفکر فلسفی متفاوت است.

آیا بچه‌ها می‌توانند فلسفی اندیشی کنند؟

ایراد اساسی که بر منتقدین "برنامه فلسفه برای کودکان" گرفته می‌شود این است که فیلسوفان بزرگسال را با فیلسوفان خردسال مقایسه می‌کنند و این دو را بسان هم می‌بینند، غافل از این که چنین مقایسه‌ای به مقایسه گروه "سیب‌ها" با گروه "گلابی‌ها" می‌ماند. در صورتیکه در عمل، بهتر است سیب‌ها با سیب‌ها، و گلابی‌ها با گلابی‌ها مقایسه شوند. منتقدین برنامه فلسفه برای کودکان می‌گویند: ذهن ما هنگام تولد لوح سفیدی است و از آن جایی که قسمت بیشتر خرد و دانش و معلومات ما از

طریق تجربه به دست می‌آید و نیز چون مهارت تفلسف به دانش و معلومات اولیه‌ای نیاز دارد که بر اساس آن بیندیشیم و هم چنین کودکان تجربه کمتری از جهان و پدیده‌های آن دارند و بنابراین دانش اولیه لازم را ندارند، لذا قادر به فلسفی اندیشی نمی‌باشند.

این دیدگاه با توجه به ایده سقراط که معتقد است کار معلم یادادن چیز جدیدی نیست بلکه کمک به فراگیری جهت متولدکردن دانش اوست یا طبق تعریف افلاطون که یادگیری را یادآوری دانش می‌داند و براساس نظریه کانت که معتقد است به وجود احکام و دانش پیشین^۳ در انسان است و این دانش اولیه، خود تجربه را می‌سازد، مورد شک و تردید واقع می‌شود.

متیوس^۴ از کودکان به عنوان "فلسوفان طبیعی" که هیچگونه آموزشی ندیده‌اند و از بزرگسالان به عنوان فیلسوفان فرهیخته یا آموزش دیده یاد می‌کند. کودکان دارای حس تعجب و کنجکاوی و دارای معصومیت خاصی هستند که این ویژگی‌ها، مهارت‌های بارز تفلسف به حساب می‌آید و بزرگسالان این خصیصه و حس طبیعی را از دست داده‌اند. این خصیصه بارز در کودکان می‌تواند امتیاز ویژه‌ای باشد برای آنان که می‌خواهند فلسفه و مهارت‌های تفلسف را یاد بگیرند. هم چنین وی با طرح "داستان کشتی تیسو در کلاس"^۵ نشان می‌دهد که کودکان از طریق قیاس تمثیلی قادرند مفاهیم هویت^۶ و هویت شخصی^۷ را که مفاهیمی کاملاً انتزاعی هستند، درک کنند.^۸

مبانی نظری الگوی لیپمن

۱- عقلانیت به عنوان یک اصل سازمان دهنده: عقلانیت به عنوان اصل سازمان دهنده، مورد توجه لیپمن قرار گرفت و آن را به عنوان یک اصل محوری وارد الگوی خود کرد. منظور لیپمن از عقلانیت، حاکمیت قوانین و معیارها بر تفکر و رفتارهای کودکان و هدایت آنها به سوی داوریه‌های صحیح است. از این دیدگاه، مدرسه مثل دادگاهی است که تحت سیطره مجموعه‌ای از معیارها، موجودیت خود را توجیه می‌کند. بنابراین هر جا صحبت از معقولیت بیشتر می‌شود باید معیارهایی برای توجیه آنها وجود داشته باشد. مثلاً یک برنامه معقول‌تر، برنامه‌ای است که دلایل کافی برای انتخاب آن وجود داشته باشد. مفهوم عقلانیت در تعلیم و تربیت با آموزش تفکر، تحقق عینی می‌یابد. این مطلبی بود که بسیاری از فلاسفه از جمله کانت به آن معتقد بودند. برای آنان همواره این سؤال مطرح بود که آیا بدون آموزش تفکر می‌توان افراد هوشمند تربیت کرد؟ معمایی که فلاسفه با آن مواجه شدند، همین بود. مثلاً "کانت از مردم می‌خواست که خود شخصا" و به طور مستقل بیندیشند و عقلانیت از طریق اطاعت محض از اصول جهان‌شمول مورد نظر او به دست می‌آمد. لیپمن در این باره اظهار می‌دارد: "عقلانیت مورد نظر من با عقلانیت ارسطو، لاک و دیویی متفاوت است زیرا به نظر من عقلانیت واقعی ریشه در فرآیند پژوهش دارد."^۹

۲- بازسازی فرآیند تربیت: یکی دیگر از مفروضات بنیادی الگوی لیپمن تأکید بر بازسازی فرآیند تربیت و استفاده از الگوی تفکر تأملی است. به نظر وی دو الگوی تربیتی متفاوت به نام‌های

"الگوی استاندارد" و "الگوی تفکر تأملی" وجود دارد. الگوی استاندارد، همان الگوی سنتی و رایج است ولی ارکان الگوی "تفکر تأملی" از نظر وی عبارتند از: ۱- تعلیم و تربیت نتیجه مشارکت اجتماع کاوشگر^{۱۰} در یافتن و حل مسائل پیرامون او. ۲- شناخت ما از جهان دارای ابهام است. ۳- درس دارای ارتباط مستحکم و ناگسستنی هستند. ۴- معلم جایز الخطا است. ۵- هدف آموزش و پرورش، پرورش قوه فهم، تحلیل، ترکیب و داوری است.

بدین ترتیب لیپمن با قبول مفروضات الگوی تفکر تأملی به چالش با الگوی "تحصیل بدون تفکر" می پردازد و همسو با نتایج به دست آمده از اکثر تحقیقات تربیتی نشان می دهد که کودکان در بدو ورود به کودکانستان بسیار کنجکاو و فعالند اما کم کم این حالت در آنها تنزل می یابد و به طور غالب به موجوداتی منفعل و مطیع تبدیل می شوند. لیپمن دلیل این امر را در ساختار متفاوت خانه و مدرسه جستجو می کند.

وی در این رابطه می گوید:

"کودک در خانه با محیط سازمان نیافته ای مواجه است که می تواند انرژی های خود را به شکل گوناگونی در آن بروز دهد اما به محض ورود به کودکانستان با مجموعه ای از عوامل سازمان یافته متفاوت با خانه روبرو می شود که آزادی او را تا حد زیادی محدود می کنند. دنیای پر از معمای کودکی اکنون تبدیل به محیطی شفاف و کاملاً "سازمان یافته شده و کودک در می یابد که اکثر رخدادهای برنامه ریزی شده و تابع قوانین و مقرراتند."^{۱۱}

لیپمن پیشنهاد می کند برای رهایی از این محدودیت باید به غنی سازی محیطی و استفاده از آموزش تفکر انتقادی در قالب برنامه فلسفه برای کودکان پرداخت. کمک گرفتن از ابزار مهم اجتماع کاوشگر و تبدیل کلاس درس به گروه های تحقیق، هدایت افراد در جهت تنظیم ارتباطات تجربه شده و پرورش قوه داوری مدلل در کودکان، از توصیه های اساسی لیپمن برای فاصله گرفتن از تحصیل بدون تفکر است.

۳- اجتماع کاوشگر: این واژه در الگوی تفکر تأملی لیپمن در معنایی وسیع به کار رفته است و مقصود از آن، این است که کلاس درس به صورت آزمایشگاه درآید و کلیه عقاید کودکان مورد آزمون و بررسی قرار گیرد. منظور وی از تشکیل اجتماع کاوشگر، تشکیل گروه هایی است که در ضمن آموزش به عقایدی دست می یابند، از آن دفاع می کنند، با گروه های مقابل به چالش بر می خیزند، خطای خود را در می یابند و منتظر رخدادهای منتظره و غیرمنتظره می نشینند و بالاخره موقعیت های مبهم را تغییر می دهند و به مسائل جدیدی دست می یابند. نکته بسیار مهم در هنگام استفاده از ابزار "اجتماع کاوشگر" حساسیت نسبت به موقعیت های نامعین است. بنا به اعتقاد لیپمن، معلمان در جریان آموزش ممکن است از روش حل مسأله زیاد استفاده کنند به طوری که در کودکان به صورت یک عادت بی ثمر درآید. برای تغییر این موقعیت باید شاگردان را به طور مداوم با موقعیت های مبهم مواجه کرد و آنها را به تأمل واداشت.

لازمه این امر، داشتن یک برنامه پژوهشی است که در آن همه کس و همه چیز دعوت به پژوهش

می‌شود. توجه به اجتماع کاوشگر، علاوه بر پرورش قوه ابتکار و خلاقیت به رشد قوه اخلاقی فراگیران یعنی بالابردن قدرت تحمل ابهام، داشتن سعه صدر در برخورد با دیگران و رشد هیجان‌ها و گسترش رفتارهای جذاب و لذت بخش منتهی می‌گردد.

۴- **تکیه بر پرورش قوه استدلال:** لیپمن با مطرح کردن الگوی آموزش تفکر به صورت مستقیم که از طریق "فلسفه کاربردی" صورت می‌گیرد عملاً^{۱۲} توانست در ربع آخر قرن بیستم تأثیر جدی بر فلسفه تعلیم و تربیت بجای بگذارد. وی ضمن قبول این پیش فرض که آموزش خواندن، نوشتن و حساب کردن ارکان اصلی آموزش اند به پرورش قوه استدلال به عنوان محور اساسی این فعالیت ها می‌نگرد و می‌نویسد: "استدلال R چهارم نیست^{۱۳} بلکه فعالیتهایی مثل بازشناسی دلایل، طبقه بندی، سازماندهی، تبیین، پیش بینی و برهان جزء تار و پود مسائلی مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن به حساب می‌آیند.^{۱۴}"

استدلال، همان جنبه منطقی "گفتمان" تربیتی است، چیزی که تعلیم و تربیت امروز سخت از آن غافل شده است. اگر به مراحل اولیه "زبان آموزی" در دوران کودکی نظر کنیم، متوجه می‌شویم که از همان آغاز، کودک به یادگیری استدلال می‌پردازد. در این ایام، منطق برای کودک شکل کلامی دارد و کلمات بیان کننده قواعد و اصول منطق می‌باشند. کودک در این هنگام در می‌یابد که بعضی از شرایط به نتایج خاصی می‌رسند و برعکس، وقتی بعضی چیزها از محیط حذف می‌شوند، منجر به پیامدهای خاصی می‌گردند. بدین ترتیب کودک، آمادگی منطقی برای برخورد با محیط پیدا می‌کند. اما متأسفانه با ورود کودک به کودکستان وضع عوض می‌شود. نتایج بسیاری از تحقیقات نشان داده که بسیاری از کودکان در این زمان، قدرت خلاقیت خود را از دست می‌دهند و تا حد زیادی پرورش قوه استدلال در آنها متوقف می‌شود.^{۱۵} براساس این شواهد تجربی و با این پیش فرض که کودکان حق دارند بیندیشند و از طریق تأمل، قوه استدلال را در خود رشد دهند، لیپمن اعلام کرد: "هدف و مقصد بنیادی تعلیم و تربیت چیزی جز بسط و توسعه قوه استدلال نیست."^{۱۶} وی در نقد نظریه پیازه اظهار می‌دارد: در مورد پرورش قوه استدلال، فرضیه قابل انتقادی وجود دارد مبنی بر این که کودکان در جریان بزرگ شدن به مهارت‌های استدلالی پیچیده‌تر و بهتری دست می‌یابند. اگر چه این مطلب تا حد زیادی درست است اما همیشه اینطور نیست و حتی بعضی از اوقات برعکس است. این تصور که مجموع مهارت‌های استدلال همیشه رو به پیشرفت است ناشی از ساده سازی این نوع مهارت هاست. کسب شایستگی و مهارت در استدلال به عملکرد مدرسه و مجموعه‌ای از عوامل دیگر مرتبط است. نتایج تحقیقات انجام شده توسط مؤسسه بیشبرد فلسفه برای کودکان نشان می‌دهد که "کمبود مهارت استدلال به طور اجتناب‌ناپذیر، پیشرفت تحصیلی را کند می‌کند. اما الزاماً وجود چنین مهارتهایی در فرد به تنهایی باعث موفقیت نمی‌گردد."^{۱۷}

بنا به اعتقاد لیپمن، اگر کودکی در پیشرفت تحصیلی دچار وقفه شد نه فقط باید به فکر اصلاح خواندن، نوشتن و حساب کردن در او بود بلکه باید به آموزش مهارت استدلال نیز پرداخت در تحقیقاتی که توسط این دانشمند و همکارانش در این زمینه به عمل آمده، مشخص شده که در ۸۰٪ موارد با

آموزش فلسفه کاربردی (مجموعه داستان های فلسفی) نقائص مربوط به استدلال در کودکان مرتفع شده است.^{۱۷}

کمی عجیب به نظر می رسد که چرا "برونر" در هنگام بحث و بررسی آمادگی پیش زبانی مثل آمادگی برای انجام رفتار هدف مدار، پذیرش نقش های مختلف، دریافت تجربه به طور منظم و انجام عملیات انتزاعی از پیش آمادگی منطقی در کودک صحبت نمی کند. درک ارتباطات "هدف - وسیله" و "فرآیند - نتیجه" که از همان اوان کودکی شکل می گیرد با این نوع پیش آمادگی رابطه دارد. انجام دادن فعالیت هایی مثل مقایسه کردن، طبقه بندی کردن، انجام دآوری پیش بینی کننده، تعمیم و ایجاد شبکه روابط جزء و کل مربوط به آمادگی منطقی در کودکان است. در این جا بحث لیپمن به طور منطقی به آموزش استدلال و موانع موجود بر سر راه آن می رسد. او می گوید:

"بحث را باید از دو برداشت غلط مربوط به مهارت استدلال شروع کرد. اول این که ارتباط بین مهارت استدلال و آن چه مهارت های بنیادی مثل: خواندن، نوشتن و حساب کردن خواننده می شود، پیچیده است و نمی توان این پیش فرض را به طور واقعی پذیرفت که با آموزش مهارت های مذکور، مهارت استدلال نیز آموخته شده است. دوم این که مهارت استدلال، مهارت بزرگ چهارم نیست، بلکه یک مهارت بنیادی به حساب می آید، که مهمترین وظیفه تعلیم و تربیت، پرورش آن است."^{۱۸}

واقعیت این است که کودکان عملیات کشف، استنباط و پژوهش را قبل از این که به اکتساب زبان بپردازند، تجربه می کنند و در نتیجه حضور در کلاس، ابعاد دستوری و منطقی زبان را نیز یاد می گیرند و ضمن استفاده از کلمات به معانی و قواعد زبان دست می یابند. پذیرش این واقعیت باید والدین و معلمان را متوجه این نکته مهم بنماید که از همان ابتدا آموزش استدلال را جدی بگیرند. معلمان با آموزش خواندن، نوشتن و حساب کردن سعی دارند به پرورش قوه تفکر کودکان کمک کنند و به طور مداوم انحرافات آنها را اصلاح کنند. اما متأسفانه شواهد زیادی در دست است که نشان می دهد این فرضیه درست نیست. زیرا هنگامی که معلمی می گوید: "اگر صدایی از کسی شنیدم، او را اخراج می کنم" و یا "اگر جواب سؤالی را می دانید دستتان را بلند کنید" من دستی را نمی بینم، پس هیچکس جواب را نمی داند" در حقیقت به اندازه آموزش مهارت خواندن و نوشتن به ارتقاء سطح مهارت استدلال کمک کرده است."^{۱۹}

مطالعه ارتباط "مهارت ها و معانی" در آموزش استدلال بسیار مهم است. به نظر می رسد اولین مشوق در کسب زبان، قدرت بیان معنای یک چیز است. زیرا بنا به گفته لیپمن کافی نیست: "کودک به آسمان نگاه کند، بلکه باید بتواند بگوید آسمان آبی است."^{۲۰} لیپمن مهارت های شناختی را به چهار دسته تقسیم می کند که فقط به ذکر آنها بسنده می کنیم:

- ۱- مهارت پژوهشی ۲- مهارت استدلال^{۲۱} ۳- مهارت سازماندهی اطلاعات ۴- مهارت ترجمه.
- ۵- استفاده از روش فرضیه ای - قیاسی: لیپمن برای اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان از

روش سقراطی استفاده می‌کند. وی به جای استفاده از یک روش واحد، در حین آموزش، از روش ترکیبی در قالب شیوه فرضیه‌ای - قیاسی بهره می‌برد. مطالعه داستان‌های فلسفی توسط کودکان و مواجه شدن آنان با موقعیت‌های مبهم زمینه را برای تشکیل فرضیه‌های متعدد به صورت راه حل‌های حدسی باز می‌کند. کودکان ضمن خواندن داستان‌ها در می‌یابند مسائلی وجود دارد که باید برای آنها راه حلی پیدا شود، تشکیل گروه‌های پژوهشی و تأکید بحث‌های کلاسی بر تشکیل فرضیه‌های متعدد و انتقادی فکر کردن، مؤید استفاده از شیوه "فرضه‌ای - قیاسی" به جای شیوه سنتی آموزش است.

۶- تأکید بر آموزش "روابط" به عنوان فرآیند، و "داوری" به عنوان هدف تعلیم و تربیت: لیپمن معتقد است که مهم‌ترین بخش محتوایی تعلیم و تربیت را روابط تشکیل می‌دهد او می‌گوید: اگر چیزی وجود داشت که با چیزهای دیگر ارتباط نداشت، روابط معنی نمی‌یافت و داوری شکل نمی‌گرفت. روابط مبنای داوری و جهت آن را تعیین می‌کند. زمانی که ما به قضاوت می‌پردازیم، چیزها را با هم و یا با معیارها مقایسه می‌کنیم. هر مقایسه شامل جداسازی چیزهای مشابه و مختلف و در حقیقت تفکیک آنها به وسیله معیارهاست.^{۲۲}

تنها روش پرورش قوه داوری به عنوان هدف تعلیم و تربیت، تشویق مکرر کودکان به درک روابط میان رخدادها و تبیین و پیش‌بینی آنها در زمینه‌های خاص است. برای تحقق این امر لیپمن از "تعلیم و تربیت مبتنی بر داوری"^{۲۳} صحبت می‌کند. این نوع تعلیم و تربیت دارای اصولی به شرح ذیل است:

۱- کاهش پیش داوری: کودکان را باید ترغیب نمود که مفروضات خود را در رابطه با هر عمل به آزمایش بگذارند. مثلاً این استدلال که "او شیرازی است"، "پس باید مهمان نواز باشد"، باید مورد آزمون قرار بگیرد.

۲- طبقه بندی: ایجاد فرصت‌های مناسب برای کودکان که اشیاء را به شیوه‌های مختلف طبقه بندی کنند.

۳- ارزشیابی: در ادامه طبقه بندی کودکان باید بتوانند طبقه‌ها را رده بندی کرده از آنها معیار استخراج کنند.

۴- تشخیص ملاک: عاملی برای رسیدن به دلایل و مفروضات رفتار است. دانش‌آموزان باید به عوامل پنهان و آشکار حاکم بر رفتار پی ببرند.

۵- حساسیت نسبت به زمینه و موقعیت: کودکان باید بتوانند اصول طبقه بندی و معیارها را در موقعیت‌های مشابه به کار ببرند.

۶- استدلال تمثیلی: ایجاد فرصت‌های مشابه برای درک امور مثل هم و یادگیری از طریق امور

مشابه است.

- ۷- **تصحیح اشتباهات خود:** یکی از ویژگی های مهم قضاوت کردن، فرآیند بازسازی و نقد خویشتن است. افراد و گروه ها برای توانمندشدن در قضاوت باید به تفکر انتقادی مسلط شوند. شیوه خطایابی و دوباره سازمان دادن امور یکی از موارد مهم تصحیح خود است.
- ۸- **حساسیت نسبت به پیامدها، تخمین زدن توالی ها و بالابردن قدرت پیش بینی.**
- ۹- **درک روابط جزئی و کلی و یا تفکیک وسیله از هدف.** ۲۴

توانائی ادبیات کودک در پرورش تفکر فلسفی

پژوهشگران و صاحب نظران معاصر در حیطه ادبیات کودک برآنند که یکی از پیامدهای مطالعه ادبیات کودک رشد و پرورش تفکر فلسفی - و یکی از جلوه های آن، تفکر انتقادی - است هاک در این زمینه می گوید:

مقایسه کردن، خلاصه کردن و یافتن فکر اصلی، عموماً" به عنوان اجزاء تفکر منطقی مورد پذیرش قرار گرفته اند. این عناصر، همچنین، ویژگی های اصلی یک بحث خوب در مورد ادبیات و دیگر فعالیت های ادبی به حساب می آید. در همان حال که کودکان روایت های گوناگون داستان سیندرلا را مقایسه می نمایند، شباهت ها، تفاوت ها و ارزش های قابل مقایسه هر یک را مشخص خواهند نمود. ۲۵

نویسنده یادشده، سپس موارد و مثال های دیگری را در زمینه مورد بحث ارائه داده، نتیجه می گیرد که: "ادبیات به علت تنوع در محتوا و در دسترس بودن کتاب های پر شمار در مورد یک موضوع، فرصت مغتنمی برای تفکر انتقادی و قضاوت فراهم می آورد." ۲۶

متیوس نیز در اثر برجسته خود **فلسفه کودکی** فصلی را به ادبیات کودک اختصاص داده و فلسفی بودن را یکی از ویژگی های این ادبیات می داند. وی به عنوان یک نمونه از داستان "باغچه" اثر آرنولد لوبل یاد می کند و معتقد است نویسنده نامبرده در داستان یادشده و نیز در کل مجموعه **قورباغه و وزغ** در به کارگیری طنز سقراطی از خود نبوغی ویژه نشان داده است و در حالی که به زبانی بسیار ساده و برای کودکانی که تازه خواندن را می آموزند، نوشته، تفکر آنان را به سوی پردازش فلسفی اطلاعات برانگیخته است. ۲۷

نتیجه گیری

به نظر می رسد سال هاست که نویسندگان و معلمان با پیوند ادبیات و برنامه های آموزشی - بویژه در زمینه هایی مثل ادبیات فلسفی - مخالفت کرده اند. نویسندگان امروزی مایل نیستند وارد محدوده ادبیات فلسفی شوند. آنها تصور می کنند با این کار وقت خود را تلف می کنند و یا حرفی برای گفتن

ندارند. در حالی که نمی‌دانند چگونه فلسفه را با داستان‌های امروزی پیوند دهند. باید در آنها اعتماد به نفس به وجود آورد و تشویق‌شان کرد تا با دنیای ادبیات فلسفی کودکان آشتی کنند، داستان‌های بحث برانگیز برای بچه‌ها بنویسند و فضای بحث و گفتگو را فراهم سازند. در این مقاله با ارائه یک الگو که امکان عملی آموزش مهارت فلسفیدن به کودکان را فراهم می‌سازد، امید می‌رود نویسندگان کتاب‌های کودکان با نوشتن داستان‌های فلسفی، فکری و بحث برانگیز برای کودکان، جای خالی فلسفه را در ادبیات کودکان پر کنند. هم‌چنین انتظار می‌رود برنامه ریزان آموزشی و درسی با گنجاندن درس فلسفه در مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، کودکان و نوجوانان این خطه را برای زیستن در جامعه‌ای منتقد، شکپا و شایسته سالار آماده کنند.



منابع و یادداشت‌ها:

1- Lipman, M. Sharp, A.M, and Oscanyan, F. S. (1980). **Philosophy in the classroom**. Philadelphia: Temple University Press. (Philosophy for Children Program).

۲. Thinking about Thinking: البته بیازه در نظریه معروف رشد شناختی خود می‌گوید: که بچه‌ها تا قبل از سن ۱۱ تا ۱۲ سالگی قادر به تفکر فلسفی نیستند، به این دلیل که تا قبل از این سن کودکان قادر به مهارت "تفکر در باره تفکر" نیستند.

3- posteriori.

4- Gareth Matthews.

5- The ship of Theseus in Class.

6- Identity.

7- Personal Identity.

۸- برای توضیحات بیشتر رجوع کنید به:

Murris.K(2000)" **Can Children Do Philosophy**" ? Journal of Philosophy of Education, vol, 34. NO2. P261-278.

9- Lipman, M. (1991). **Thinking in Education**. Cambridge University press.p 7-10.

10- Community of Inquiry.

۱۱- منبع پیشین، ص ۱۱.

۱۲- مهارت‌های بنیادی، خواندن، نوشتن و حساب کردن را به اصطلاح 3R می‌نامند. به عقیده لیپمن چون پرورش قوه استدلال محور اساسی این مهارت‌ها است، بنابراین استدلال (Reasoning) را R چهارم فرض نمی‌کند.

13- Lipman, M. (1984). " **The Cultivation of Reasoning Through Philosophy**" Educational Leadership; V. 42. Nl. P. 51-56.

۱۴- منبع شماره ۹، ص ۲۵.

۱۵- همان مأخذ، ص ۲۶.

۱۶- منبع شماره ۹، ص ۵۳.

17- Lipman, M. (ed) (1993). **Thinking, Children and Education**. Dubuque IA: Kendal/Hunt. P. 16-21.

۱۸- منبع شماره ۹، ص ۳۵ - ۳۳.

۱۹- همان مأخذ، ص ۳۶.

۲۰- همان مأخذ، ص ۳۷.

۲۱- سالها قبل باور بر این بود که مهارت استدلال را نمی‌توان آموزش داد، اما امروزه نظریات تربیتی به نقد این باور پرداخته‌اند و برخی از این نظریات هدف اصلی تعلیم و تربیت را پرورش قوه استدلال می‌دانند. آن چه تاکنون مشخص گردیده حاکی از آن است که مهارت‌های بنیادی و استدلال باید با هم تدریس شوند تا نتیجه مطلوب حاصل گردد. آموزش "فرآیند حل مسأله" که در دروس مختلف انجام می‌گیرد باید با آموزش "فرآیند یافتن مسأله" که از طریق دروسی مثل فلسفه صورت می‌گیرد همراه شود تا یادگیری کامل گردد.

۲۲- منبع شماره ۹، ص ۶۰.

23- Pedagogy of Judgement.

۲۴- منبع شماره ۹، ص ۶۴ - ۶۲.

25- Huck, Charlottes. et al. (1993). **Children's Literature in Elementary School**. Fifth Edition. New York: Barce Publishers. P. 20.

۲۶- همان مأخذ، ص ۲۲.

۲۷- برای توضیحات بیشتر رجوع کنید به :

Matthews, Gareth B. (1995). **The Philosophy of Childhood** . Cambridge: Harvard University Press.

کودک و شعر کودک در ایران ...

ناهید معتمدی (شورای کتاب کودک)

کودکی شعر، شعرِ کودکی

نخستین صدایی که از جنین مادر می‌شنویم آمیزه‌ای است از الحان ساده و موزون که سرایش و آغاز یک زندگی است. وقتی کودک به دنیا می‌آید اولین ارتباط او با لالائی‌ها و اشعار عامیانه است. لالائی‌ها و ترانه‌های کودکان سرشار از عاطفه و موسیقی کلام هستند. کودک در این سنین صوت را تجربه می‌کند لالائی‌ها، ترانه‌ها و بازی برای او جنبه حسی - حرکتی دارند و نیاز او را در تربیت قوای حسی - حرکتی برطرف می‌کنند.

از وقتی که کودک شروع به راه رفتن و صحبت کردن می‌کند پاها و زبان او اطلاعات و آگاهی از دنیای اطراف را به او منتقل می‌کنند. در اطراف کودک همه چیز جنبه کشف و آموزش دارد. زبان یکی از مهمترین ابزار این کشف است. بازی با کلمات نه تنها آن چه را که کودک می‌تواند ببیند به او یاد می‌دهد بلکه چیزهایی را که به چشم نمی‌آیند و برای او ملموس نیستند را بر او آشکار می‌سازد. زبان به کودک قوت قلب می‌بخشد و وجود و هستی او را تثبیت می‌کند. هر چیزی را که در اطراف خود می‌بیند و یا اشیائی را که در ذهن دارد (حتی آنهایی را که در ظاهر وجود خارجی ندارند از طریق نام نهادن بر روی آنها تأیید می‌کند. زمانی که اشیاء نام گذاری شدند جزء تخیل ذهنی می‌شود و این شروع یک بازی نامتناهی است.

زبان عامیانه راه ارتباطی کودک از طریق عاطفه است. زبان کارتون‌ها و زبان مادر و پدر با فرزندان نیز زبان عامیانه است. در اشعار عامیانه کودک به واقعیت خود نزدیک می‌شود و به حقیقت زندگی، که بازی است می‌رسد، شعر عامیانه عناصر اصلی شعر کودک را در خود دارد و از موسیقی غنی، شادی و عاطفه سرشار است. زبان کودک پیش دبستانی بسیار ساده و وزن هجایی دارد و یا وزن عروضی ساده و بسیار سبک و کوتاه است. در کودکان سنین پیش دبستان کاربرد کلمات محاوره و یا شکسته اشکالی ندارد. اشعار عامیانه کودک را آماده می‌کند تا در سنین بعد با شعر آشنا شود و شعر را به معنای واقعی بخواند، حس کند و بشناسد. حواس کودک از ابتدای تولد با اشعار و موسیقی الفتی برقرار می‌کند. گوش کودک در شنیدن شعر و چشم در دیدن آن باید تقویت شود. می‌گویند شعر بازی با کلمات است از این نظر سخن کودکان شعر است و تخیل آنها تخیل ناب.

لالالالا / گل مریم / لب‌ت خندان /

لالایی

یروین دولت آبادی

برقاییق ابرها

لالالالا/بهارمن/بخواب این جای کنار من/گل خورشید فردایی/چراغ

خانه مایی چرابزبزقندی من - پروین دولت آبادی

آی بز من / آی بزمن / بازهم مراصدا بزمن / وقتی که مع مع می کنی / من می دانم که با منی / زنگوله
طلا داری / دو چشم با صفا داری / بز بز قندی، بزمن / با من می خندی، بزمن /

البر

- ابر، ابر، ابر او مد/- کدم ابر؟ او که تو آسمونه/می چکه اشک چشماش/رو پشت بوم خونه/- کدام بوم؟

بومی که ناودون داره/از آسمون می باره/- کدوم کدوم آسمان؟- اون که به باغ و باغچه آفتاب می ده/وقتی که ابری می شد/به غنچه ها آب می ده/دلش می خواد که غنچه ها و ابش/بخندن بخندن/گل های زیبایش.

ابر او مد یاد او مد از: (افسانه شعبان نژاد)

شعر کودک پیش دبستانی گفتاری است با معنای ویژه خود مانند فضای بازی است. بازی به معنی نهادن هر چیز در جای درست و مکان واقعی آن در جهان، چنانکه کودک هر چیز را آن جا که باید می‌گذارد و به همین خاطر است که تخیل کودک را نزدیک تخیل هنرمند می‌دانند زیرا که ما اشیاء را آن طور که هست می‌بینیم و هنرمند آن طور که باید باشد می‌بیند. ذهنیت کودکان در دوره هفت سال اول زندگی، رنگین کمانی است پر رمز و راز. میلتنون می‌گوید: "کودکی به آدمی آن می‌نمایاند، که سپیده به صبح"

شعر بی معنی (هیچانه‌ها یا مهممل) nonsense poetry ترانه‌های عامیانه و شعرهای بازاری معمولاً بدون معنی هستند و هیچ حد و مرزی ندارند، هر بیت آن سرشار از احساس و عاطفه است و بسیار پر نشاط هستند و در شمار شعر کودکان بشمار می‌آیند. بی معنی‌ترین قطعه‌ها می‌تواند تأثیرپذیر و شادی بخش باشند.

"استراچی" در مقدمهٔ یکی از آثارش در سال ۱۸۹۴ نوشت "بی معنی بدون اشیاء تنها قرار دادن

موارد نامتناسب و بی معنی در کنار هم نیست، بلکه آشکارکردن هماهنگی جدید و عمیق‌تری از زندگی و تناقض‌های درون آنست" او "بی معنی بودن را اثر واقعی تخیل یک کودک خلاق و نوشته‌هایی در مورد یکی از انواع هنرهای زیبا نامید"^۱

کودکان با به کاربردن مفاهیم بی معنی (هیچانه‌ها) رشد می‌کنند. اگرچه تنوع آوایی و ریتمیک در ترانه‌های کودکان اندک و بسیار ساده است اما کودکان را با عناصر شعر آشنا می‌کند و به آنها شور و شوق می‌بخشد - صداهای لذت بخش و گوش نواز بازی‌های Tongue twisters (تکرار عبارت‌های متشابه که واج‌های هم‌نوا و متشابه در آنها، چندین بار تکرار می‌شوند) و یا تکرار عبارت‌های متشابه و واج‌های هم‌نوا که تلفظ و بیان آنها نیز مشکل است و تلاش بی پایانی را می‌طلبد. بازی و رفتار با واژه‌ها برای کودکان کاری همیشگی است و معمولاً با ایجاد قافیه پایان مصراع‌ها ملودی جالب و لذت بخشی در پی دارد. آنها واژه‌های بی معنی را به طور زنجیره‌ای

تکرار می‌کنند فقط برای این که از چشیدن و شنیدن صدای آنها احساس شادی و نشاط می‌کند. از بازی ترانه‌ها و شعرهای مهمل نمونه‌های خوبی در ادبیات عامیانه کودکان داریم مانند اتل متل توتوله یا جم جمک برگ خزون و... موسیقی، تصویر و رنگ در این سرایش‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است مهمل بودن آنها در حدنداشتن موضوع است اگر موضوعی وجود دارد در حد یک تصویر ساده است و نیازی به تفکر و ادراک ندارد. در پاره‌هایی از آنها در پرده بازی، موسیقی و ریتم آنها فکری نهفته دارد که بازی بر آنها چیره می‌شود ساختمان شعر تقلیدی است از قافیه بازی کودکان که می‌گویند: مثلاً "تشت بنشین برو رشت"^۲

بگو/ آب/ بنشین به قایق خواب/ پارو بزن گذر کن/ از رودهای مهتاب/

بگو/ برف/ دریای آبی ژرف/ با جمله‌های امواج/ از خاک می‌زند حرف/^۳

اشعار بی معنی معمولاً روی آرزوهای روزمره بحث می‌کند. در وزن و قافیه اشعار بی معنی مخلوفات عادی، عجیب و غریب و یا خارق العاده می‌شوند مانند این شعر که سراینده آن ناآشناست:

قورباغه چه پرندۀ شگفت انگیزی است

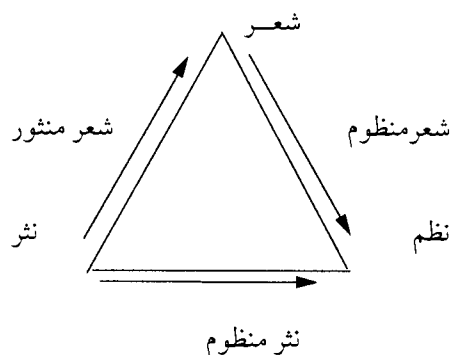
وقتی ایستاده است انگار نشسته است

1-lukens, Rebeeca. Critical hand book of children litrature Chapter 11. From rhyme of petry.

۲. کیانوش محمود، شعر کودکان در ایران.

۳. همان منبع.

وقتی می جهد، انگار می پرد
 او هیچ احساسی ندارد
 حتی نمی خواهد دم داشته باشد
 وقتی می نشیند، روی چیزی می نشیند که تقریباً وجود ندارد.^۱



کودکی را در نظر بگیرید، کودکی که امکانات و توانائی های بسیاری در وی نهفته است. پس از چندماه زندگی، او تقریباً به طور همزمان صحبت کردن و راه رفتن را فرا گرفته است. او دو نوع واکنش را آموخته است به عبارت دیگر، او دارای دو نوع توان بالقوه است که شرایط تصادفی هر لحظه تا حد توان، آنها را در پاسخ به نیازها و تخیل های گوناگون او به کار می گیرد. او آموخته است چگونه از پاهایش استفاده کند، کشف می کند که نه فقط می تواند راه برود بلکه می تواند بدود و هم چنین، می تواند برقصد. این رخدادی بزرگ است. آیا کودک نمی تواند تحولی مشابه در کلام پیدا کند؟ کودک امکانات قوه سخن گفتن خویش را کشف خواهد کرد. این قوه کاربردهای بیشتری را می طلبد او قدرت استدلال را به دست خواهد آورد. داستان ها خواهد ساخت برای خود کلماتی را تکرار می کند که عجیب بودن و رمزآلود بودنشان را دوست دارد.

پس او به موازات راه یافتن و رقصیدن دو نوع متفاوت از بیان را به دست می آورد و از هم متمایزشان می کند: نثر و شعر. راه رفتن همانند نثر هدفی قطعی دارد. کنشی است معطوف به چیزی که ما در آرزوی رسیدن به آن هستیم - شرایط عملی مثل وضعیت بدنی و یا نیاز به هر چیز و شرایط زمین و غیره، شیوه راه رفتن را مقرر می کنند، جهت و حرکت را تجویز می دارد و پایان قطعی را تعیین می نماید. این حرکات هر بار از بین می روند و اصطلاحاً در به انجام رسیدن کنش و رسیدن به هدف جذب می شوند.

رقص کاملاً متفاوت است. رقص نظامی از کنش‌هاست ولی کنش‌هایی که پایان آنها در خود نهفته است. رقص هیچ مقصدی ندارد. اگر به دنبال هدفی باشد صرفاً "هدفی است آرمانی. نوعی حالت حسی، نوعی افسون خیال یک گل و نقطه اوجی در زندگی است. نکته اصلی خلق کردن، نگاه داشتن و ارتقاء حالتی خاص است به میانجی حرکتی منظم و متناوب که می‌توان آن را بلافاصله اجراء کرد. فقط از طریق ریتم‌های سمعی برانگیخته و تنظیم شده است.^۱

آن چه در شعر با آن روبرو هستیم در شعر آهنگین کاربرد دارد. الگوهای صوتی در نثر مانند جناس آوایی^۲ و نام آوا^۳ در شعر بیشتر از نثر است زبان مجازی که چندگانگی معنایی پیدا می‌کند در شعر بیشتر است. تمایز اصلی نثر و شعر در ایجاز است. یک واژه در شعر بیش از چند واژه در نثر ارزش معنایی دارد. پیدایش موجز و پرشور شاعر و ارائه معناهای متنوع درون ما را بر می‌انگیزد و حس ما را بیدار می‌کند. شعر، گره خوردگی تخیل با احساس و عاطفه در زبان با کلامی آهنگین است پس عناصر شعر عبارتند از تخیل، احساس و عاطفه، زبان، موسیقی و شکل‌گیری اجزاء در یک واحد مستقل، زنده و پویاست. تخیل جزء الزامی شعر است. تخیل در شعر در فراز آسمان اندیشه سیر می‌کند.

در شعر تمام عناصر به ویژه تخیل، در خدمت هرچه پربارکردن اندیشه در شعر هستند. اندیشه در زبان به شکل تصویرهای ذهنی جلوه می‌کند تصویرهای ذهنی (صنایع لفظی و معنوی) از ارکان مهم شعر است تا جایی که گروهی شعر را همان تصویر ذهنی و صور خیال می‌دانند. شعر الهامی است جوششی درونی است که ظرف و مظروف بدون پیش ذهنی از درون تراوش می‌کند. نقطه پایان شعر، نقطه آغاز تفکر خواننده است. شعر سر زده می‌آید و بی خبر! شعر ممکن کردن ناممکن در کلام است. اندیشه شاعرانه در شعر تبلور زیبایی هنری در شعر است. شعر کلامی است مخیل موزون.

تصور سبز

بوی خواب درخت‌های چنار/ در نفس‌های باغ جریان داشت/ یک نفر باغ را صدا می‌زد/ با صدایی که بوی باران داشت.

در مسیر صدای نمناکش/ شاخه‌های چنار رقصیدند/ خواب از چشم ریشه‌ها پر زد/ ریشه‌ها توی خاک خندیدند.

باغ در زیر ریزش باران/ پلکها را دوباره هم می‌زد/ یک نفر مثل یک تصور سبز/ داشت در ذهن او قدم می‌زد.

"افسانه شعبان نژاد"

۱- برداشتی از: والری، بل. شعر و تفکر تجربیدی، ترجمه هاله لاجوردی، فصلنامه ارغنون، شماره ۱۴.

موسیقی در شعر درونی است و همراه با موسیقی بیرونی یعنی قافیه و ردیف بار موسیقایی هنری شعر را ارتقاء می‌بخشد.

ارزش ها، و عناصر زیبا در شعر: ابزار تفکر هنری تصویر ذهنی خلاق است. هنرمند کسی است که ایماژسازی می‌کند. در روند ایماژسازی خصلت عاطفی و زیبایی شناسی شکل می‌گیرد. تمام عواطف در قالب تصویر ذهنی ارزش زیبایی شناختی پیدا می‌کنند هر تصویر برآیند دو عامل واقعیت عینی (بیرونی) و واقعیت ذهنی (درونی) است.

نظم چیست؟ نظم کلامی موزون و مقفاً است. در نظم نیز تمام عناصر شعری وجود دارد. عنصر تخیل الزامی نیست می‌تواند وجود داشته باشد در صورت حضور تخیل در آن، می‌گوئیم سروده، پرشی بر شعر زده است یا به شعر نزدیک است. در سرودن نظم نوعی پیش ذهنی وجود دارد و جوشش درونی در سرایش آن کمتر است. یعنی شاعر هرچه دقیق‌تر موضوع را توصیف می‌کند، خواننده آن را به طور کامل و زنده احساس می‌کند. خیال‌آمیزی جان مایه شعر کودکان و بزرگسالان است که در نظم در درجات متفاوت، کم رنگ و یا پر رنگ است. اگر خیال را از شعر بگیریم چیزی جز سخن گفتن ساده از آن باقی نمی‌ماند.

ادبیات پند و اندرز (ادبیات تعلیمی) بیشتر در نظم رخ می‌نماید. پیام در نظم مستقیم ارائه می‌شود در شعر نهفته و پنهان است سراینده نظم از قبل ظرف (قالب، وزن، واژه قافیه و ردیف، مضمون) را تعیین می‌کند بعد محتوای ذهنی خود را (مظروف) داخل ظرف می‌ریزد. هرچقدر شعر فی البداهه سروده شود باز پیش ذهنی اندکی را در خود دارد.

پرتقالهای خاموش

در میان باغ / یکی درخت پرتقال / میوه‌های آن هنوز / سبز بود و ریز و کال /
آن درخت مثل شهر / پرتقالها چراغ / شهر، سرد و در سکوت / رفته بود برق باغ /
ناگهان خزان رسید / وصل کرد برق را / شهر سرد، پر شد از نور پرتقالها /
"ناصر کشاورز بوی گردوی کال"

سروده بالا نظم‌ی است بسیار ضعیف که در آن تخیل و اندیشه شاعرانه و ارزش های زیبایی شناختی وجود ندارد.

وجود عناصر در شعر کودک و بزرگسالی تفاوتی ندارد. فقط تمایز بر سر انتخاب موضوع است. شاعر کودکان باید به روانشناسی کودک آشنا باشد. تصویرهای ذهنی و عناصر شعری باید از دید کودک و از جنس ذهنیت و توانمندی ذهن و روان او باشد.

بوریس. ای - نواک شاعر اسلونیایی بین شعر کودک و بزرگسال تفاوتی نمی‌بیند. هر شعری با

جوهره شعری ناب، در هر سنی که باشد می‌تواند احساس برانگیز باشد. نواک به ویژگی مهمی اشاره دارد، می‌گوید: "تخیل و احساس و الهام در سرودن اشعار از سرشت زندگی کودکی ام در من می‌جوشد وقتی که برای کودکان شعر می‌گوییم، من خودم به یک کودک بدل می‌شوم، با کلمات بازی می‌کنم. اکنون که بزرگ شده‌ام آن بوریس کوچولو همچنان در درون با من حرف می‌زند."^۱

نگاه همسان با نگرش و دید کودک و نوجوان از نکاتی است که شاعر کودک و نوجوان کشورمان باید به آن توجه کند. شعر امروز کودک و نوجوان ما از این مهم بی‌بهره است. اکثر اشعار این دوره با پیش ذهنی سروده می‌شوند و از خودآگاه است. نگاه شاعر از بیرون است و پیشداوری در آنها کاملاً مشهود است و با جوشش درونی سروده نشده‌اند.

زندگی می‌شکفت: بچه‌ها در کوچه / گرم بازی شده اند / توپشان خورشید /

اسدا... شعبانی - خانه پروانه است / دستها عقربه‌های ساعت / زندگی می‌شکفت /

با صدای ساعت / زندگی در کوچه / از صداهای نفس

پنجره‌ها / زنجیره / لبریز است.

در دل ما، اما / فصل، فصل ورزش پائیز است.

نواک معتقد است شاعر باید بتواند بین خود و مخاطب شعرش پلی بزند و ذائقه آنها را بشناسد و دنیای آنها را لمس کند و با زبان و نگاه آنها شعر بگوید، آن چه زندگی کودک است می‌تواند مضمون هرچیزی قرار گیرد که برای او (مخاطب) خلق می‌شود مثل: داستان، شعر، نمایشنامه و... توصیف شاعرانه در سرودن شعر لازم است ولی کافی نیست.

یک شعر از باور آوایی و بار معنایی تشکیل شده است. اشعار پیش دبستانی می‌تواند از جوهره شعری بهره‌مند باشد و بار آموزشی هم داشته باشد و پیامی را به شکل غیرمستقیم منتقل کند. ادبیات در نفس خود بار آموزشی دارد بنابراین ادبیات (شعر ناب) آموزش نمی‌دهد، بلکه به کودک و نوجوان شناخت و آگاهی می‌دهد و زمینه ذهنی او را برای یادگیری و آموزش مناسب‌تر می‌کند. ارائه مستقیم پیامها در حوزه شعر کودک از کاستی‌های شعر کودکان امروز ماست که از نظر هنری هم مطرود است.

بار آوایی در شعر کودک پیش دبستانی از اهمیت خاصی برخوردار است. دنیای او پر از اصوات و موسیقی است. هرچه به سنین نوجوانی و یا بالاتر می‌رسیم بعد معنایی شعر توجه بیشتری را می‌طلبد.

باران آمد شُرْشُرْشُرْ

آب راه افتاد گُرْگُرْگُرْ

تگرگ آمد، دام دام دام

سرم سرم، پام پام پام

برف آمد ریز ریز ریز

«عباس یمینی شریف»

یخ زد و شد لیز لیز لیز

زیبایی‌شناسی در شعر

اثر هنری حرکتی است از مرئی به نامرئی، از آشنایی و عادت به عادت شکنی و بیگانه سازی، این مفهوم اندیشه آشنایی زدایی و هنر (دراین جا شعر) را تشکیل می‌دهد که اولین بار توسط «اشسکلوفسکی» نظریه پرداز روس ارائه شد. او نشان داده است که هنر قاعده‌ها، ساختارها و شکل‌های به ظاهر ماندگار و واقعیت را دگرگون می‌کند. هنر، عادت‌هایمان را تغییر می‌دهد. هر چیز آشنا و یکنواخت را در ذهن و روان برای ماشگفت‌انگیز می‌کند، به شکلی که انگار آن را تازه دیده‌ایم هنر از جمله شعر، عادت و نگرش ما را به جهان عوض می‌کند و ما را متحول می‌سازد. وظیفه شاعر به ویژه شاعران کودک و نوجوان، از بین بردن نیروی عادت در مخاطب است یعنی آفرینش دنیایی تازه و دیدن عمیق اشیاء و جهان هستی است.

شعر هنری است کلامی که در زبان جاری می‌شود. زبان نظامی است ساخته شده از نشانه‌های آوایی دلخواه، برای انتقال پیامی که در آن وجود دارد. «مارتینه» زبان را دوبار تجزیه کرد: در تجزیه اول به تکواژه رسید. تکواژه کوچکترین واحد معنی دار زبان است اجزاء دارای صورت صوتی (دال) و محتوای معنایی (مدلول) است. در تجزیه دوم که فقط در صورت آوایی زبان انجام می‌گیرد. به واج می‌رسد واج کوچکترین واحد آوایی زبان است. هر یک از حروف صامت و مصوت یک واج هستند زبان در مرحله اول ابزار ایجاد ارتباط است. عامل تکلم و ارتباط جمعی است برای رفع نیازها و خواسته‌هاست این زبان ارزش اطلاعاتی دارد و به آن زبان روزمره یا معیار می‌گویند.

یاکوبسن در ارتباط‌شناسی خود به هر شش فرآیند زبانی از سوی گوینده به شنونده (مخاطب) نظر دارد و معتقد است در هر فرایند زبانی اگر پیام به شکلی انتقال یابد که ارزش آن بیش از یک بار اطلاعاتی باشد توجه به سمت پیام معطوف می‌شود یعنی تمرکز روی پیام است در چنین شرایطی به قلمرو و نقش ادبی زبان گام نهاده‌ایم به عبارت دیگر اگر جهت زبان به سمت خود پیام باشد نقش آن ادبی است «محمد علی» بنق شناس^۱ بر پایه مفاهیم زبان شناختی زبان را در دو لایه می‌بیند و بر برونه و درونه زبان، آن را سازمان می‌دهد و معتقد است نظم در «برونه زبان» استوار است و شعر در درونه آن جای دارد. منظور از برونه زبان صورت زبان است و کلید ساختهای غیرمعنایی به ویژه ساخت آوایی آن.^۱ در این راستا عناصری چون وزن عروضی، قافیه، ردیف و جناسهای لفظی و موسیقی بیرونی شعر در رده عناصری قرار می‌گیرد که به بروز کیفیت یا جوهره نظم کمک می‌کنند. و «درونه زبان» عناصر فعالی هستند که شعر را می‌سازند و اندیشه شاعرانه و جوهر شعری را شکل می‌دهد و تصویرهای ذهنی مثل

۱- مهاجر، مهرا نبردی محمد؛ زبان‌شناسی شعر.

استعاره، کنایه، مجاز و... در آفرینش و خلق شعر دست دارند هدف آشنایی زدایی آفرینش حسی تازه، ویژه و نیرومندی است که خود آفریننده معانی تازه شود غراب و شگفتی زبان شاعرانه هر شعر را به موجودی بدل می‌کند که در آن راه شگردهای زبان بسیار به کار شاعر می‌آید. این شگردها می‌تواند روی تمامی اجزاء و عناصر زیادی از واج‌ها تا جنبه‌های معنایی و ساختار نحوی و گزاره‌ها پیاده شود و معیار زیبایی شناختی اثر را ارتقاء بخشد. از جمله:

۱- نظم و همنشینی و تناسب و توازن واج‌ها و واژگان به شکلی که به گفته "مالارمه" هر واژه ذات حقیقت می‌شود.

۲- شگردهای موسیقی زا و شاعرانه و کاربرد وزن، قافیه تعداد قافیه ردیف و دقت به موسیقی آوایی و نیز واژگان ترکیبی را برجسته می‌کند و آن را از بار معنایی و کاربرد روزانه و تکرارش جدا می‌سازد.

۳- مجازهای بیان شاعران (استعاره و انواع آن و آن چه در فارسی حس آمیزی گفته می‌شود.

۴- ایجاز و موج‌گویی.

۵- کاربرد ویژه ساختار نحوی ناآشنا.

۶- کاربرد واژگان کهن و ترکیب واژگان که باستان‌گرایی یا آرگائیسیم نامیده می‌شود.

۷- کاربرد صفت به جای موصوف.

۸- ترکیبهای معنایی جدید، ابتکاری و خلاق.

۹- بیان استوار به جای ناسازه‌های منطقی.

۱۰- نوآوری واژگانی و ساختن واژگان ترکیبی جدید و...

"در شعر مبنای واژگان با آواها تعدیل می‌شود و در نثر آواها با معنا تعدیل می‌یابند"^۱

شاعر کودک و نوجوان برای این که بتواند در شعر خود شگفتی بیافریند توجه به عنصر زیبایی شناختی و شگردهای آن نیاز مبرمی را طلب می‌کند. یکی از عوامل بحران شعر کودک و نوجوان در این زمان عدم توجه و بکارگیری و خلق شگردهای نو و زیباست.

نوآوری شاعران نه از تصاویری است که ترسیم می‌کنند بلکه از زبانی است که به کار می‌گیرند. اشعار شاعران براساس شیوه بیان و شگردهای کلامی و کاربرد ویژه زبان از یکدیگر متمایز می‌شود. زبان تنها برای انتقال معنی نیست. زبان در شعر ما را بر می‌انگیزد و در ما عاطفه ایجاد می‌کند مانند موسیقی و نقاشی که با صوت و رنگ در ما حالت عاطفی به وجود می‌آورند. برجسته سازی زبان شعر معمولاً از طریق هنجارگریزی، قاعده افزایی و عادت زدایی صورت می‌گیرد و اصولاً "معنی اندیشی شاعر سبب می‌شود این عوامل (هنجارگریزی، قاعده افزایی و عادت زدایی) در شعر تقلیل یابد و عاطفه به حداقل برسد. عاطفه ناشی از معنی در خدمت معنی است. اگر معنی به تبع عاطفه طرح و از آن نشأت گیرد

آشنایی زیادی در زبان افزایش می‌یابد و زبان شعر از زبان معمولی و عادی فاصله می‌گیرد. اگر شاعر تحت تأثیر عاطفه شدید (الهام و جوشش درونی) شعر بگوید شاعر به معنی نمی‌اندیشد، معانی مختلف تحت تأثیر عاطفه در ذهن او می‌آیند و برانگیخته‌حالتی است که شاعر در آن درگیر است. در این حالت شعر محصول بازتاب تجربیات شخصی شاعر است، که شاعر بادمیدن روح به آن جوهره‌ای پدید می‌آورد که خاص بوده و هرگونه تجدید آن در چارچوب نهاد از پیش تعیین شده با ادب و جوهر شعر در تضاد است. در این صورت، صورتهای خیال در شعر به رمز تبدیل می‌شوند و معنی در شعر نهفته می‌شود و می‌گوئیم زبان شعر چندبعدی است و تشخیص و تأویل این معانی به عهده خواننده است. در شعرهای ناب هم شاعر و هم خواننده، کاشف ناشناخته هستند. خواننده وقتی کاشف ناشناخته هاست که ویژگی‌های درونی شده‌ی زبان شاعر را کشف کرده باشد. اگر ساختار را می‌شکند باید ساختار نو را خلق کند. تداوم این بازآفرینی است که ماندگاری و بقای اثر هنری را باعث می‌شود.

در نظر "پل والری" عناصر و عوامل بی‌شماری در سرودن شعر دخالت دارد. کلمات، معانی، تصاویر، تأثیرات، واقعیت، خیال، منطق، نحو، سنت و شرایط تاریخی. والری حتی نقش تصادف، سنت و اقبال را از یاد نمی‌برد و معتقد است وظیفه هماهنگ کردن، شکل بخشیدن و بیان روشن همه این عناصر و عوامل گوناگون - که تعداد آنها در شعر بیشتر از هنرهای دیگر است - به عهده شاعر است. شاعر غیر از به کارگیری عوامل یادشده نیاز به استفاده از معلومات وسیع فلسفی، روانشناسی، تاریخی و آشنایی به زبان و سنت ادبی دارد و در نهایت مستلزم توسل به صور گوناگون تفکر از جمله تفکر تجریدی است.^۱

پروانه و دل	پائیز، گلها را/ دزدیده بود از دشت/ پروانه‌ای در شهر/ دنبال گل می‌گشت/
اسدا... شعبانی	پروانه بالش را/ بر شیشه‌ای کوبید/ از پنجره ناگاه یک دختر او را دید/
	چشمان آن دختر/ گرم تماشا شد/ با دستهای او/ آن پنجره وا شد/
	بر روی موهایش/ او یک گل سر داشت/ پروانه هم آن را یک شاخه گل

پنداشت

در شعر فوق اسدا... شعبانی تا حدود زیادی به زبان ویژه خود رسیده است.

دنیا:	همراه من بیا/ تا آن درخت پیر/ راهی نمانده است/ دست مرا بگیر/
درخت پیر	آن جا درون مه/ هر لحظه دیدنی است/ دلها شکفته اند/ لبخند چیدنی است/
آتوسا صالحی	آن جا نشسته ابر/ بر شاخه زمین/ در سایه بهار مائیم و ما، همین؛ زیباست گل
هنوز/	فرقی نکرده، رود/ خورشید چون قدیم/ دریا همان که بود.
	دنیا: درخت پیر/ ما: برگهای نو/ تو، در کنار من/ من در کنار تو/

عناصر شعری از دیدگاه نو

شفیعی کدکنی عناصر شعری را به دو گروه تقسیم می‌کند: ۱- گروه موسیقایی ۲- گروه زبان شناسی.

در گروه موسیقایی وزن، قافیه، ردیف و هماهنگی صوتی را جای می‌دهد؛ هماهنگی صوتی مثل کوتاهی یا کشیدگی مصوت‌ها، تکرار مصوت‌ها، صامت‌ها در واژه‌های هر مصرع یا بیت شعر که هم حروفی (Alliteration) و هم صدایی (Assonance) نامیده می‌شوند، گروه موسیقایی را گروه صنایع لفظی نیز می‌گویند.

گروه زبان‌شناسی، صنایع معنوی را در نظر دارد و آن را مجموعه عواملی می‌داند که علاوه بر تأثیر موسیقی بیرونی به دلیل به کارگیری شگردهای آوایی، معنایی و شگفتی و جادویی زبان در ترکیب واژه‌ها و نظام مندی گزاره‌ها به شعر، زیبایی می‌بخشد شعر امروز زیبایی را در درون شعر جستجو می‌کند حتی موسیقی درونی شعر معیار ارزش موسیقایی شعر قرار می‌گیرد. عناصری مانند مجاز، استعاره، ایجاز، حس آمیزی، ابهام، کنایه، تضاد، تشخیص، انسان انگاری و به طور کلی ترکیب‌های زبانی که ویژه هر شاعر است در حیطه گروه زبان شناسی قرار می‌گیرد.

از گروه زبان شناسی شعر چند عنصر مهم را بانمونه هایی یادآور می‌شویم. موسیقی در شعر در دو بخش: ۱- موسیقی بیرونی (قافیه، ردیف، وزن و هماهنگی صوتی) ۲- موسیقی درونی: که اکوستیک کلمات یعنی گونه‌های ممتاز شنیداری و بر اثر همخوانی و هماهنگی صوتها و صامتها یعنی تجانس و تکرار یک حرف در آغاز واژه و یا تکرار چند واژه پیاپی در جمله‌ها بهره می‌گیرد. موسیقی درونی با جوهره شعری همراه است از درون شعر می‌جوشد نه وزنش. موسیقی درونی با واژه‌ها در شعر متولد می‌شود و جزئی از ساختار واژه به شمار می‌آید. نمونه‌های موفق آنها را در شعرهای ناب و یا شعر سپید زیبا می‌توان یافت تکرار واج‌های هم‌نوا و متشابه نیز به آهنگین شدن شعر می‌افزاید. در موسیقی شعر کودکان به کار برد ریتم و موسیقی باید توجه کرد موسیقی خارجی را در نظم با تنظیم قافیه، ردیف و وزن عروضی می‌شناسیم حال اگر شعر از دو نوع موسیقی سرشار باشد از بار موسیقایی والایی بهره‌مند است.

نماز همه جا را سکوت پر کرده / من به نرمی نماز می‌خوانم /

جعفر ابراهیمی (شاهد) نور مهتاب روی سجاده است / لحظه‌ای سر به مهر می‌مانم /

بوی کال یاس با صدایم که رنگ مهتاب است / آسمان را ز دور می‌شنوم /

دوست دارم ز روی سجاده / با صدایم به آسمان بروم /

* شاپرکهای شاد چشمانم / می‌نشیند روی مهر نماز /

بوی مهتاب را که می‌شنوند / می‌کنند عاشقانه راز و نیاز /

بوی مهتاب مثل بوی نسیم / از لب من تمام بام می‌گذرد /

ماه، آرام و نرم می‌آید / از لب پشت بام می‌گذرد. /

می‌نشینند روی احساسم / شاپرکهای شاد چشمانم /
همه جا را سکوت پر کرد / من به نرمی نماز می‌خوانم /

شعر فوق با رسایی و لطافت سرشار از دو نوع موسیقی سود جسته است.

درخت توت

درخت توت درخت توت، بی توت است افسوس
بوی کال یاس و برگ‌گی نیست روی شاخه هایش
ابراهیمی (شاهد) کسی می‌چیند اما توت در من
من هستم پر از توت صدایش

توجه شاعران کودک و نوجوان در این زمان بیشتر به موسیقی خارجی و وزن عروض است و این مهم آنها را از موسیقی درونی که خاص شعرهای موفق و ناب است دور می‌نماید.

در این رهگذار می‌توان از قالب های شعر کلاسیک نیز سخن به میان آورد. قالب های شعر فارسی مثل قصیده، غزل، رباعی، ترجیع‌بند و... در سروده‌های شاعران کودک و نوجوان رواج دارد به ویژه چهار پاره پیوسته که همه شاعران در آن اتفاق نظر دارند. شاعرانی که به شعر نو (شعر آزاد نیمایی) روی آورده‌اند کم و بیش در این قالب سروده‌هایی دارند که گاه موفق است.

- عده‌ای بر این عقیده‌اند که قالب‌ها یکنواخت و تکراری شده و تا حدودی هم درست می‌گویند ولی اگر قرار باشد شکل شکنی در شعر کودک و نوجوان اتفاق بیفتد باید شکل و طرحی نو را جایگزین آن کرد. تنها به شیوه نثر، واژه‌ها را کنار هم چیدن به هدف بهتری دست نمی‌یابیم صاحب نظران غربی قالب‌ها را همراه گروه‌های موسیقایی در حوزه سبک ادبی قرار می‌دهند.

یک چگور و یک خیار دوره گرد پیر / می‌رسد ز راه دور / تکیه می‌دهد به چنار /
اسدا... شعبانی بی قرار / ساز می‌زند برای ما / پهن می‌کند چنار / سایه شاخه‌ها
ساز شاخه‌ها برای او / زیر پای او / دوره گرد پیر / می‌نوازد ز راه دور /

می‌رسد بهار / سبز می‌شود، جوانه می‌زد / با صدای ساز او / چنار /

مجاز - سبکی دیگر در بکارگیری زبان برای سرودن شعر است، در حوزه شعر کودکان و نوجوانان کاربرد بسیار دارد. شاعر امروز باید خالق رویدادهای شعری و کاشف جهان گسترده شعر باشد جهانی که نه در بعد تاریخی و مکان جغرافیایی بلکه در زبان گسترش می‌یابد. زبانی که هم زمان و هم مکان را در خود دارد. اگر تاریخ حضور داشته باشد حضور بی واسطه است که به واسطه خود زبان تحقق می‌یابد شاعر امروز لایه‌های پنهانی زبان را کشف می‌کند تا جهان بی زمان را کشف کرده باشد.

زبان به کمک شعرهایی که در آن خلق می‌شود مدام گسترش می‌یابد. تصویر شاعران در خلق ماهیت آفرینش و کشف زیبایی طبیعت از طریق جان دادن به اشیاء و پدیده‌ها در قاموس کلام به نگارخانه‌ای

می ماند که گاه طبیعت در مقابل آن به حسرت می نشیند و انسان نیز!!
 افسانه شعبان نژاد ... آسمان از پنجره / آمد و در سینه من جا گرفت / چشم من
 شب آوار آینه بود / چشم من تصویری از دنیا گرفت / ...

با صدایم که رنگ مهتاب است
 آسمان را زدور می شنوم

اسدا... شعبانی / دنیای ما دریاست / دریا پر از ماهی / دریای بی ماهی یک ذره زیبا نیست
 کودکان جهان

آب و مهتاب / تنگ بلور آسمان / ماهی سرخ آفتاب /
 اسدا... شعبانی / سفره پرگل زمین / قل قل چشمه های آب /

با اجازه بهادر / یک نهال قد کشید در میان دستان
 آتوسا صالحی / نردبان گذاشتیم زیر پای آسمان

بوی کال یاس / یکباره من احساس کردم
 جعفر ابراهیمی / دارد دهانم، بوی گندم / حس چشایی
 انگار جاری بود دریا
 بر خاک صحرا جوی گندم

شعری از کودک ۷ ساله آن سو / دورتر / این سو / بی دورتر / بی دورتر بمانیم / بی دورتر
 وگاه به جرأت می توان گفت شعر نقاشی کلام است شاعران نقاشی را از کارگاه به وادی طبیعت
 می برند گاه حتی قلم موی نقاشی نمی تواند زیبایی نقاشی کلام (شعر) را در بوم پیاده کند.

وجه درونی یا ساخت شعر در شعر نو و شعر کلاسیک

زیبایی صفت بارز هر اثر هنری است خلاقیت زیبایی را پدید می آورد این خلاقیت در طبعی
 فرایندی پیچیده تر، منجر به خلق زیبایی در اثر هنری می شود. تأثیر خاصی است که بر احساس و
 عواطف مخاطب می گذارد. و این تأثیرات ترکیبی از لذت، خوشی، اندوه و همدردی که در نهایت به
 استعلاهی روحی مخاطب شعر هنری می انجامد. آفرینش زیبایی در ادبیات در فرایندی پیچیده صورت

می‌گیرد نخستین پیش شرط آفرینش زیبایی وجود ذهن خلاق است. ذهن خلاق ذهنی است که قدرت آفرینش ساختارهای هنری را دارد. در ادبیات یا شعر سه عنصر ماهیت زیبایی را می‌سازد. زبان با کارکرد عاطفی ۲- تخیل هنری ۳- تصویرهای ذهنی خلاق. تصویر ذهنی خلاق تصویری زنده و پویا است، زیبا و سیال است، چند لایه است و ژرف ساختی عمیق دارد و قابل تأویل برای مخاطب است و در نهایت با تصویر قبل و بعد خود در یک شعر ارتباط مخصوص یا نامحسوس دارد و از یک حوزه می‌باشند یعنی همجنس هستند. اصلی‌ترین ویژگی بیان هنری در تصویر ذهنی نهفته است. "خلاقیت یعنی بیان تصویری و عاطفی نو و بدیع از زندگی و هستی. آدمی به طور معمول با ترکیبی از اندیشه مفهومی و تصویری می‌اندیشد. وقتی اندیشه مفهومی بر اندیشه تصویری غالب است تفکر علمی در جریان است و در جریان آفرینش ادبیات اندیشه تصویری بر اندیشه مفهومی غلبه دارد. شعر ترکیبی از کلام و تصویر است"^۱

نگرش سیستمی در ساختار شعر

ساختارهای هنری بازتابی از نظم موجود در طبیعت هستند جهانی که در آن زندگی می‌کنیم قانونمند و دارای نظم است این نظم برقرارکننده تعاونی است که لازمه استمرار هستی است کل هستی ارگانی سامانمند و سازمان یافته است که هر عنصری از آن در ارتباط با کل قرارداد و مناسبات ثابت و دقیق بین آنها برقرار است. بدن انسان نیز یک سیستم فعال، زنده و پویاست و هر اجزاء آن در اجراء تأثیرگذار است و شالوده ساختار آن بر وحدت و هماهنگی عناصر آنست. پیوند بین ارزش های زیبایی شناختی و ارزش های ساختار از همین جا ناشی می‌شود. جهان هستی و طبیعت نظاممند آفریده شده است و قانونمند ادامه دارد. خلق اثر هنری همانند خلق هستی مبتنی بر ساختار منسجم و قانونمندی است اثر هنری تولد دارد ولی مرگ ندارد. عناصر در یک اثر هنری در تعامل یکدیگرند و عمل متقابل است که رفتار یا ماهیت این عناصر را تغییر می‌دهد. رابطه‌ای که بین عناصر قرار دارد، رابطه Feedback است یعنی رابطه حلقه‌ای است. کل حاصل و بیانگر کیفیت های تازه‌ای است که عناصر تشکیل دهنده سیستم جزء به جزء دارای آن کیفیت‌ها نیستند. بنابراین یک اثر هنری واحدی است مستقل، سامانمند و سازمان یافته که، اجزاء و عناصر تشکیل دهنده آن هماهنگ و در پیوند ارگانیکی است شکلی اندام وار دارد مانند یک درخت. اساس هر ساختار ادبی، در وحدت و هماهنگی عناصر آنست در تحلیل ساختار هر واحد هنری داستان یا شعر و... به روش نگرش سیستمی حتی نوع واژگانی که شاعر به کار می‌برد اهمیت خاصی دارد. (در نگرش سنتی رابطه علت و معلولی خطی است و هر دال یک مدلول دارد در نگرش سیستمی یک دال به مقتضای شرایط مدلولهای متعددی دارد) شعری که ساختار محکمی داشته باشد به یقین زبانی ممتاز و هنری دارد چون زبان جزئی از ساختار است.

نگرش سیستمی در نقد معاصر وامدار اندیشه‌های فلسفی "هوسرل" معروف به پدیدارشناسی

است.^۱ نگرش سیستمی تأکید به تحلیل هر اثر هنری از درون دارد. سرانجام هر ساختار بر دو شالوده اساسی استوار است: ۱- عناصر ساختار ۲- قوانین و مناسبات ساختار.

در تحلیل ساخت درونی شعر موارد زیر را باید در نظر داشت:

۱- کیفیت ترکیب و هماهنگی عناصر تشکیل دهنده شعر.

۲- چگونگی بافت یا محور عمودی شعر (آغاز، پایان، گذرگاه یا پیوندگاه)

۳- کیفیت ارتباط تصویرهای ذهنی و مفاهیم شعر.

۴- هماهنگی کلمات و اشیاء شعری با تصویرهای ذهنی و مفهوم کلی شعر.

۵- تصاویر ذهنی در جهت گسترش و ساختمان یک مفهوم باشند.

۶- بار معنایی شعر را تصویرهای ذهنی و ترکیبات بدیع می‌سازند که روی محور عمودی شعر در آغاز تا پایان شعر گسترش می‌یابد.

۷- در کل توجه به کیفیت زیباشناختی عناصر شعری و هماهنگی آنها با ویژگی های مخاطب.

لازم به یادآوری است نگرش سیستمی در شعر فارسی با بدعت و نگاه نو و پویای نیما و اثر هنری او آغاز شد. نیما اثر هنری را همانند طبیعت، یک واحد منسجم می‌انگاشت که عناصر تشکیل دهنده آن در ارتباط و پیوند ارگانیکی و دیالکتیکی هستند و اجزاء زمانی معنا و مفهوم پیدا کرده و کاربرد دارند که با کل همراه باشند. هرگونه کاستی یا خللی در هر یک از عناصر به وجود آید کل از آن درمان نیست ضمن این که کل با کیفیت کامل و پویاتری تمام اجزاء را تحت پوشش خود دارد.

سخنی کوتاه در باره شاعر، شعر و خواننده شعر کودک و نوجوان

در سمیناری از شعر کودک و نوجوان، سئوالی توسط یکی از سخنرانها که خود شاعر هم بود مطرح شد که چرا شعر کودکان امروز بر زبان ها جاری نیست، زمزمه نمی‌شود چرا؟ اشعار و ترانه‌های عامیانه پیشین حتی نوع بازاری آن هنوز هم بر زبانها جاری است؟ چرا شعر کودکان امروز مثل قدیم طرفدار ندارد؟ چرا خواننده شعر در این زمان کم است؟ و چراهایی از این دست تا پایان سمینار جوابی کامل به این سئوالها داده نشد.

در یک بررسی اجمالی در نگاه اول این موضوع ریشه در دل خانواده، جامعه ما و شرایط مختلف اقتصادی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و عقیدتی دارد. اما با این دلائل می‌توان این موضوع را دو سویه دانست هم شاعر و هم مخاطب. شاعر از آن جهت که تنها داشتن ذوق و غریزه شعر گفتن را کافی می‌داند و به مطالعات سطحی و محدود قانع است از آن روی که در روان شناسی کودک آن چنان که باید تعمق و تأملی ندارد یا فاقد جهان بینی گسترده و عمیق علمی است و یا اگر بینش و جهان بینی دارد، سطحی نگر

۱- ریخته گران، محمدرضا. پدیدارشناسی هنر شماره ۶۹، ۱۳۶۸، ص ۹. به نقل از روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان؛ محمدی، محمدهادی.

است. مطالعه در زمینه روان شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، فلسفه، جغرافیا تاریخ و آموزش و پرورش و علوم مختلف حتی ریاضیات، مذهب و سیاست را لازمه کار خود نمی‌داند. چشم ذهن شاعر همه چیز را در ظاهر و در سطح می‌بیند به نظر می‌رسد به جای این که صفحه را از مقابل و سطح آن نگاه کند آن را از کنار به صورت خط عمودی نگاه می‌کند. یک بعدی به همه چیز نگاه می‌کند، طبع کودکانه دارد و هر چیز را با طبع کودکانه خود می‌سنجد و می‌انگارد که تنها شرط شعر ناب گفتن همین است و بس! شاعر کودکان باید میدان ذهنش آن قدر وسیع و عمیق باشد تا تمام چین و خم‌های ذهنی و روانی کودک و زندگی او را ببیند و محیط، اجتماع و مسائل او را دریابد او باید در پس احساس لطیف و زیبا برای بازگو کردن هر مضمونی ملاکی علمی - هنری - روانی یا حتی احساسی - عاطفی داشته باشد ذهن تخیل و خلاق یکی از ویژگی‌های مهم یک هنرمند است. ماه و خورشید و یا هر موردی را دیدن و با احساس کودکانه و لطیف، با نگاه و دید کودک امروز حتی پرتخیل توصیف کردن برای تقویت و احساس کودکان لازم است ولی کافی نیست.

کتابچه‌های شعر فقط عنوان شعر دارند محتوای کتاب‌ها اشعار پند و اندرز و آموزشی است نظم بسیار ساده که حتی ادبیات به حساب نمی‌آید، اکثر شاعران دیروز به داستان نویسی روی آورده‌اند. باز کتاب‌های شعر چند سال پیش منظور - اولین سمینار شعر کودکان - لااقل اشعار توصیفی با بار عاطفی - احساسی و یا تخیلی قوی در آنها دیده می‌شد. اشعار اغلب بی مایه و تهی از پشتوانه‌ای است که ضامن خلاقیت، پویایی و تحول ذهن و روان کودک باشد.

موسیقی و آهنگ اشعار بیشتر از وزن عروضی (بیرونی) آن استنباط می‌شود البته به کارگیری درست آن شرط و لازمه کار شاعر است. اما از موسیقی درونی در مجموعه‌های شعری خبری نیست. موسیقی واقعی و درونی که با جوهره شعری همراه است از درون خود شعر می‌جوشد نه از وزنش. منظور گونه‌های ممتاز شنیداری یا اکوستیک کلماتی است که شعری را بیان می‌کنند نه عروض کلاسیک (هرچند کوتاه و سبک) شعر ناب در ذهن شاعر هرگز به صورت مشغله ذهنی بروز نمی‌کند، خودش می‌آید سرزده و بی دعوت! شاعر امروز در محدوده تنگ واژگان، واژه‌های تکراری از زبان روزمره و ابزاری در اشعارش می‌نشانند موضوعها و مضمونها به علت عدم دید و نگاهی نو اغلب تهی از اندیشه شاعرانه است. نگرش او به جهان و هستی و حتی به اشعار، دیدی سنتی و یک بعدی است به نگرش سیستمی. که علمی و پویاست و به همه پدیده‌های طبیعت و زندگی حتی آفرینش به شکل مستدل و یا دیالکتیکی می‌نگرد. الفتی ندارد و از آثار منتشر شده نشانی در آن نیست.

اگر کودکان پرپر و دیروز هنوز هم ترانه‌ها و اشعار دوران کودکی و نوجوانی خود را زمزمه می‌کنند برای آنست که اولاً "مضمون آن ترانه‌ها و اشعار هرچند بازاری، ضرب المثل و اشعار عامیانه از زندگی واقعی و مسائل زندگی آنها، دردها، شادیاها، مبارزات، موفقیت‌ها و ناکامیهای آنها برخاسته بود. دیگر این که در بیان ساده، ملموس، پرتخیل و عاطفی خود فلسفه‌های پرباری از زندگی و آفرینش و غیره را نهفته

داشت و شاعر خود آنها را تجربه کرده و با آنها زندگی کرده است و درد آشنا بود. موسیقی این اشعار گوش روح و گوش جسم آنها را نوازش می‌داد. آن قدر زیاد که اثر آن تا به نسل زمان ما منتقل شده و بر زبانها جاری است.

کافکا در مقام مقایسه موسیقی و شعر برآمد. می‌گوید: "لذتی که از موسیقی حاصل می‌شود، لذت پیچیده‌ای است اما شعر می‌کوشد این پیچیدگی لذت را از بین ببرد و آن را به سطح هوشیاری برساند و انسانی کند. موسیقی زندگی احساسی را دو چندان می‌کند اما شعر به آن مهار می‌زند و اعتلاش می‌بخشد. شعر سفری است به قصد کشف حقیقت. رازی برتر از حقیقت وجود ندارد. در کودکان ما این راز و کشف حقیقت وجود ندارد. عنصر زیبایی شناختی که معیار بنیادی هنر شعر به حساب می‌آید اصلاً در سروده احساس نمی‌شود."

ذهن خلاق و پر مطالعه، موضوع و مضمون خلاق و بکر را می‌طلبد شاعری که مضمون اشعارش طبیعت و روستا است باید اندیشمندانه طبیعت، روستا و پیرامونش را تجربه کرده باشد فقط در نوستالوژی و روستایی کودکی خود بودن، کافی نیست، نگاه شاعر کودکان باید هم جنس ذهنیت و روان کودک باشد در اشعار اغلب نگاه و زبان فرد بزرگسالی حضور دارد. شاعر امروز کودک این مهم را دست کم می‌گیرد.

شعر کودک سفری است به درون ناخودآگاه و آرزوها و رؤیاهای کودکی او. کودک باید بتواند این آرزوها و رؤیاهای او را با واقعیتها سازگار کند و به آنها قوت و اعتلا بخشد و او را برای رسیدن به کمال و آگاهی یاری نماید.

شاعر کودکان خوب می‌داند که شعر تصویر یا برداشتی از زندگی نیست. خود زندگی است و تأمل بیشتر در کار شاعری را هشدار می‌دهد. اما اشکال همیشه در شعر نیست معمولاً به طرز برخورد خواننده با شعر و ویژگی‌های ذهنی، روانی و زیستی مخاطب بستگی دارد.

شعر را باید آموخت همچنان که نقاشی و موسیقی را. کودکان و نوجوانان ما از نظر ادبیات و شعر در زمان خود زندگی نمی‌کنند. البته چند سالی است که در کتاب‌های درسی اثری از شعر معاصر می‌بینیم ولی انتخابها آن چنان بی روح و بی ذوق است که برای کودک و حتی نوجوان انگیزشی ندارد. کودکان دیروز در دامن مادران از لالائی‌ها و ترانه‌های عامیانه سرشار می‌شدند. گوش کودک از اوان تولد و کودکی باید با اشعار و موسیقی اشعار همزیستی پیدا کند، کودکان ما باید در مدرسه با مسائل و فرهنگ و هنر و ادبیات و شعر روزگار خود آشنایی پیدا کنند اشعاری برای آنها بخوانید همان طور که درک و دریافت درست و عمیق موسیقی فقط از راه درست شنیدن و آموختن راه درست خواندن، امکان دارد. گوش باید موسیقی درونی شعر را هرچه آشکارتر بشنود، نحوه خواندن شعر را بیاموزد. ارزش‌های صوتی، ارزش‌های ارتباطی کلمات، درک تصاویر ذهنی و مفاهیم تصویری را فراگیرد و از این طریق به خواندن شعر علاقه‌مند شود. در دانشگاه در این زمان (قرن ۲۱) هنوز دو واحد ادبیات کودکان بین این

همه واحدهایی که می‌گذرانند در نظر گرفته نشده است.

شعر فارسی ریشه در دل فرهنگ ایران زمین دارد، با شعر کلاسیک و شعر نیمایی در شعر بزرگسالان در ارتباط است و شعر کودک و نوجوان با پیش کسوتانی چون محمود کیانوش، پروین دولت آبادی، عباس یمنی شریف و یحیی دولت آبادی شکل گرفت. همه آنها جهان خود را خلق کردند و از نظر تاریخی و شعری جایگاه با ارزش خود را پیدا کرده‌اند. جهان شاعران بعد از انقلاب، جهانی پرحادثه، پرفراز و نشیب تاریخی، اجتماعی و سیاسی است. بعد از انقلاب بسیاری الگوها و کلیشه‌ها در هم ریخت. جنگ و مشکلات و ره آوردهای آن تغییراتی در شیوه نگاه شاعران به وجود آورد. در شاعران بزرگسال این تحول را به وضوح می‌بینیم و شاعران جوان مسیر و سبک پرتحول شعری خود را پی می‌گیرند. تحولات عظیمی نیز در جهان به وقوع پیوست مثل فرو ریختن دیوار برلین، پایان جنگ سرد. قرار گرفتن در عصر ارتباطات، رایانه و اینترنت، به طور قطع تأثیر بسیاری بر دگرگونی ذهن، زبان و نگاه شاعر در این دو دهه داشته است. در این شرایط پرحادثه، به تبع آن کودک و نوجوان در روند رشد خود، درکی عمیق از این فراز و فرودها دارد و نگاه او به جامعه، زندگی و واقعیت‌های آن چند بعدی است. با دیدی باز به مسائل می‌نگرد و هر چیز را تجربه می‌کند؛ این نسل (کودکان، نوجوانان و جوانان) را نباید دست کم گرفت. در این دو دهه اکثر نویسندگان و شاعران کودک و نوجوان همراه مخاطبان خود پیش نرفته‌اند و در سیکلی بسته در خود در زمینه‌های مختلف شعر و شاعری (نگاه، زبان، موضوع، جوهره شعری، نگاه نو به موضوعها و...) تکرار می‌شوند. ادبیات کودک و نوجوان به ویژه شعر نیاز به حرکتی تازه و نو دارد و تنها خود؛ یعنی هنرمندان (شعرا و نویسندگان) هستند که می‌توانند خود، هنر و جلوه هنری خویش را در این فاجعه که گریبان گیر ادبیات داستانی و شعر کودک شده است رهایی بخشد. به نظر می‌رسد موارد زیر ادبیات و شعر کودک و نوجوان را به بن بست کشانده است. تأملی در آنها چراغی است فرا راه هر نویسنده و شاعری، برای به اثبات رساندن تعهد و رسالت هنر خود. این موارد را می‌توان این گونه برشمرد:

- ۱- نداشتن ذهن خلاق همراه با غریزه ذوق شعری.
- ۲- عدم جوشش درونی و الهام لحظه‌ای برای سرودن یا نوشتن اثر.
- ۳- یکنواخت و تکراری بودن موضوع و مضمون.
- ۴- فقدان اندیشه و تفکر خلاق در پس هر مضمون.
- ۵- دایره تنگ واژگان و تشبیه کلیشه‌ای و تکراری.
- ۶- عدم توجه به موسیقی درونی شعر در کنار وزن عروضی (موسیقی بیرونی).
- ۷- بازاری و تجاری شدن آثار با هدف اقتصادی، کسب آب و نان.
- ۸- پایین آوردن سطح هنر، شعر و ادبیات به بهانه این که مخاطب کودک است و دامنه آموخته‌ها و

دانسته‌های او محدود است.

- ۹- دست کم گرفتن کودک و نوجوان و توان ذهنی آنها توسط هنرمند.
 - ۱۰- عدم شناخت مخاطب توسط هنرمند.
 - ۱۱- بزرگ شمردن کودک درون هنرمند (نویسنده، شاعر، تصویرگر)
 - ۱۲- سطحی بودن و محدود بودن مطالعات در زمینه‌های مختلف.
 - ۱۳- دل خوش کردن هنرمند به مطالعات نظری و تجربه نکردن یافته‌های ذهنی خود با کودکان و نوجوانان و مردم جامعه.
 - ۱۴- عدم وجود نگرش فلسفی - هنری هنرمند.
 - ۱۵- یک بعدی نگاه کرن به هنر (ادبیات داستانی، شعر، تصویر) کودک و نوجوان و مسائل او.
 - ۱۶- عدم جهان بینی گسترده و عمیق عملی هنرمند.
 - ۱۷- هر چیز را با طبع کودکانه خود سنجیدن و کافی انگاشتن.
 - ۱۸- فقدان روحیه پژوهش و پژوهشگری درحوزه ادبیات کودک و نوجوان.
 - ۱۹- نداشتن روحیه انتقادی و جدی نگرفتن نقد ادبی - هنری.
- با این امید که هنرمندان (شاعر-نویسنده و تصویرگر) به خود و هنر خویش بیندیشد و روند داستان، شعر و تصویر کتاب های کودک و نوجوان را به مسیری هموار و پویا رهنمون سازند.



کتاب شناسی

1-Lukens, Rebecca-J critical hand-book of children's literature-Boston:Allyn and Bacon,2002

- ۲- رمز کل: کتاب مقدس و ادبیات. ترجمه صالح حسینی. تهران: نیلوفر، ۱۳۷۹.
- ۳- شمیسا، سیروس. انواع ادبی. تهران: انتشارات باغ آینه، ۱۳۷۰.
- ۴- محمدی، محمدهادی. روانشناسی نقد ادبیات کودکان. تهران: سروش، ۱۳۷۸.
- ۵- مهاجر، مهران. به سوی زبان شناسی شعر. تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۶.
- ۶- جعفرنژاد، آتش. ۳۹ مقاله در ادبیات کودکان. تهران: دفتر نشر آدینه، ۱۳۶۳.
- ۷- ایمن، لیلی، میرهادی، توران. دولت آبادی، مهدخت. گذری بر ادبیات کودکان. تهران: شرکت افست، ۱۳۵۴.
- ۸- یمینی شریف، عباس. نیم قرن در باغ شعر کودکان. تهران: انتشارات روش نو.
- ۹- سهراب، معصومه. شورای کتاب کودک. ۱۷ مقاله درباره ادبیات کودکان. تهران: چاپ اورامان،

۱۳۷۲.

- ۱۰- کیانوش، محمودی. شعر کودک در ایران. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۵۲.
- ۱۱- ریخته گران، محمدرضا. پدیدارشناسی هنر. شماره ۱۹- ۱۳۶۹.
- ۱۲- دولت آبادی، پروین. برقاییق ابرها. تهران: نشر نقره، ۱۳۷۰.
- ۱۳- فصلنامه فلسفی - ادبی، فرهنگی ارغنون. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی وزارت ارشاد اسلامی، شماره ۱۴؛ ۱۳۷۷.

14- Book Bird spring, 1995: Poetry.

۱۵- نمونه شعرها - نام شاعر و عنوان کتاب:

- ۱- پروین دولت آبادی: برقاییق ابرها.
- ۲- افسانه شعبان نژاد: ابر اومد، باد اومد.
- ۳- اسدا...شعبانی: ساز شاخه ها - پروانه و گل - آب و مهتاب و خانه پروانه ها.
- ۴- ناصر کشاورز: بوی گردوی کال.
- ۵- جعفر ابراهیمی (شاهد): بوی کال یاس.
- ۶- آتوسا صالحی: با اجازه بهار.
- ۷- محمود کیانوس: شعر کودک در ایران. کودکان جهان - باغ ستاره ها
- ۸- قیصر امین پور: به قول پرستو.

جلوه‌های عشق و عرفان در ادبیات کودکان

زهره موسوی (کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی - آموزش و پرورش بیرجند)

خلاصه:

بی شک بسیاری از ما زمانی نقالی کرده‌ایم. هر شب یا شب‌ها و روزهایی در کنار بستر فرزندانمان به خواندن قصه‌ها و سرودهای کودکان پرداخته‌ایم تا فرزندان خویش را لحظاتی سرگرم کنیم یا خیلی حرف‌ها را که به زبان پند و اندرز نمی‌توانیم به آن‌ها بگوییم در قالب قصه، شعر و داستان تفهیم کنیم. شاید شما نیز به این نکته پی برده باشید که گاه بعضی داستان‌ها و یا بعضی نکته‌های قصه‌ها آن قدر شیرین، جذاب و لطیف می‌شوند که قصه‌گو یا خواننده داستان، ناخودآگاه نه یک بار که بارها و بارها آن را می‌خواند، مکث می‌کند، به تأمل فرو می‌رود و مجذوب می‌شود. این قسمت‌ها که معمولاً "پیام قصه‌ها رانیز دربردارد، همان دل نوشته هاست که تأثیری عمیق بر جان و دل انسان دارد.

موضوع این مقاله نیز نقل گوشه‌های اندکی از این تجلیات عارفانه در داستان‌های کودکان است. نگارنده در این مقاله کوشیده است تا ضرورت آموزش عرفان را از همان طفولیت مطرح کرده، سپس با یادآوری این نکته که عرفان در ادبیات کودک ما در حال شکل‌گیری است، هر بار پس از توضیح یکی از مبانی عرفانی، شواهدی را از آثار کودکان در باب موضوع نقل کند.

نکته قابل توجه آن است که نگارنده با بررسی حدود هفتصدوپنجاه اثر، تنها به بیست و هفت اثر برخورد نموده که از مضمونی عارفانه برخوردار بوده‌اند و باقی این آثار یا با طرح مسائل اخلاقی به طور مستقیم به آموزش پرداخته‌اند و یا مطالب دینی و درسی در قالب داستان بیان شده‌اند و یا این که تنها جنبه سرگرم‌کننده داشته‌اند. از این بیست و هفت اثر که مضمون عارفانه داشته‌اند تعداد هیجده اثر، ترجمه آثار غیر ایرانی بوده‌اند.

ای برادر قصه چون پیمانه است معنی اندروی به سان دانه است

دانه ی معنی بگیرد مرد عقل ننگرد پیمانه را گر گشت نقل

"مولوی"

قصه‌ها، مثل‌ها و داستان‌ها، قصه زندگی تو، ما و من است. قصه غم‌ها، شادی‌ها، تأسف‌ها، حسرت‌ها و ناکامی‌های بشر. از این روست که قصه‌ها دلنشین هستند و مأنوس باگوش جان آدمی و چون برخاسته از جان آدمی است در ذهن و روح انسان چنان تأثیری می‌گذارد که بی هیچ تردید گزارش‌های صرف، موعظه‌ها و نصایح این اثر را نخواهند داشت.

البته آدم بزرگ‌ها این حوصله را دارند که بسیاری تجارب، حقایق و امور را در قالب پند و نصیحت و خطابه بشنوند یا بخوانند اما کودکان موجودات ظریف و حساسی هستند که هنوز مغز کوچکشان آن

قدر بالغ نشده است تا بسیاری حقایق را درک کند. به خصوص حقیقت انکارنشده‌ی حقیقت جویی را. نیچه فیلسوف آلمانی می‌گوید: "چرا با آن که حقیقت جویی یک نیاز فطری بشر است، بیشتر انسان‌ها برآوردن این نیاز را به شانس و تصادف وا می‌گذارند" با مروری بر زندگی بزرگان عرفان و طریقت ما نیز به صحت ادعای وی پی می‌بریم. آن چه مولوی، مفتی صاحب نام و معلم زبردست علوم فقهی را به طریقت عرفان رهنمون می‌سازد، ظهور پیر آشفته و شیخ شوریده؛ شمس تبریزی، به طور اتفاقی در زندگی اوست. عطار نیشابوری را درویش ژنده پوشی که باز هم به طور تصادفی از درب مغازه عطاری او عبور می‌کند، به طریق عرفان هدایت می‌کند و دیگران نیز هر کدام به گونه‌ای پیش بینی نشده در وادی طریقت به جستجوی حقیقت گام می‌نهند.

اگر ما نیز به این اصل مسلم رسیده باشیم که حقیقت جویی یک نیاز فطری است و در حقیقت، در جستجوی حقیقت بودن یعنی هدفمند شدن انسان، پس چه خوب است که برآورد این نیاز فطری بشر را در کودکان خویش به طور اصولی و در یک فرایند صحیح و از پیش برنامه ریزی شده قرار دهیم و برای نیل به این مقصود، کدام راه بهتر، آسان‌تر و عملی‌تر از قصه گویی و داستان‌پردازی برای کودکان است. انسان‌ها همه از خواندن و شنیدن لذت می‌برند. مردم تلخ‌ترین حقایق را آن گاه که در قالب داستانی لطیف، جذاب و شنیدنی می‌خوانند یا می‌شنوند، چون شاهد شیرین و گوارایی در کام جان می‌ریزند. پس کودک به اقتضای موقعیت سنی خویش، طالب قصه و سرگرمی است و بیش از سایرین می‌تواند از این طریق مطلوب و زیبا، شربتهای تلخ و شیرین حقایق را بجشد تا رفته رفته برای رویارویی با حقایق آزاردهنده‌ای چون مرگ و نیستی عزیزان و از دست دادن دوست داشتنی‌ها و از این قبیل مهیّا گردد و یاد بگیرد که چگونه باید با سختی‌ها و مرارت‌ها دست و پنجه نرم کرد و تسلیم حوادث نبود یا حتی بود.

گفتیم به اعتقاد بسیاری حقیقت جویی یک نیاز فطری است. مگر نه این که نوزاد هم اگر لحظه‌ای مادر از نظرش دور شود، در جستجوی او چشمانش را به اطراف می‌چرخاند و یا وقتی صدایی می‌شنود، سعی می‌کند بفهمد این صدا از کجاست یا صاحب صدا را ببیند. وقتی کودک می‌شود، اول بار که با مرگ عزیزی روبه رو می‌گردد، سراغش را می‌گیرد. از مرگ، فنا و نیستی می‌پرسد. اگر بگویید "پیش خداست" که در اکثر موارد نیز بزرگترها همین پاسخ را می‌دهند، به طور حتم می‌پرسد خدا کیست؟ من چرا او را نمی‌بینم؟ کودک آموخته است، چیزهایی را بفهمد که می‌بیند، پس یافتن آن چه را نمی‌بیند، از همان زمان آغاز می‌شود. آیا اگر شما در آن زمان به او پاسخ دهید: فرزندم خدا را باید در دل‌هایمان جستجو کنیم و یا خدا در دل آدم‌های خوب است، مغز کوچک او می‌تواند این را بفهمد؟ این پاسخ حتی برای خیلی مغزهای بزرگ نیز گنگ است. این جاست که ضرورت آموزش عرفان از کودکی احساس می‌شود.

تقریباً در تمامی منابع و مآخذ عرفان را شناخت و آگاهی معنی کرده‌اند. به خصوص شناخت و معرفت حق تعالی. در فرهنگ مصطلحات عرفا آمده است، عرفان علمی است از علوم الهی که موضوع آن شناخت حق و اسماء و صفات اوست و بالجمله راه و روشی که اهل ا... برای شناسایی حق انتخاب کرده‌اند و نیز آمده است که عرفان و شناسایی حق به دو طریق

میسر است؛ یکی به طریق استدلال از اثر به مؤثر و از فعل به صفت و از صفات به ذات و این مخصوص علما است.

دوم طریق تصفیۀ باطن و تخلیۀ سر از غیر و تخلیۀ روح و آن طریق معرفت، خاصۀ انبیاء و اولیاء و عرفا است.^۱ (فرهنگ مصطلحات عرفا به نقل از شرح گلشن راز)

در فرهنگ معین نیز آمده است: "عرفان به مفهوم عام وقوف به دقایق و رموز چیزی است، مقابل علم سطحی و قشری..." از دنبالۀ معنی چنین بر می آید که بنا به نظر عارفان، "عارف کسی است که هرگز به تقلید سطحی قانع نشده و همیشه در جستجوی یافتن کُنه چیزها است و در جستجوی یافتن حقایق اشیاء، منتهی به طریق کشف و شهود"^۲ و کشف و شهود میسر و ممکن نیست مگر برای دلی که آگاهانه مهر می ورزد، نیکی می کند ایثار می کند. خود را سپر بلای دیگری می سازد، شمع می شود، می سوزد، می گدازد و قطره قطره آب می شود تا روشنی بخش کلبه ای و گرمی بخش محفلی باشد... و سرانجام چنین دلی مهبای کشف و شهود می گردد. چشمه های صافی و زلال حقیقت در دلش جاری می شود و حقیقت را نه با دل که با ذرات وجودش لمس می کند، نه در خود که در همه عالم می بیند. حضور نامحسوس و نامرئی حقیقت در برابر دیدگان او محسوس، پر رنگ و دائمی می شود و دیگر آن شاگرد احوالی نیست که یک شیشه را دو تا ببیند دیگر عامی کج فهمی نیست که فیل حقیقت را در تاریکی درون خویش چون بادبزی یا تختی یا عمودی و... تصور کند. چشمان دوبین او پس از معالجه با کشف و شهود، یکتابین و موحد می شود و دیگر دل از پوسته ها و ظواهر کنده، به حقیقت و کُنه امور می اندیشد. با چشمانی که با آب پاکی و صفا، شستشو یافته و غبار کدورت و بدفهمی و نافهمی را کنار زده است و جور دیگری به دنیا و طبیعت و آن چه در آن است می نگرد و این راز کشف شهود و جاودانگی در دنیای ناپایدار فانی است.

با آن چه درباره اعجاز قرآن گفته شد و با یادآوری همان نکته که حقیقت جویی یک نیاز فطری بشر است، ضرورت آموزش عرفان را از ابتدای کودکی دنبال می کنیم با تذکر این نکته ناپوشیده که نسل امروز ما در اجتماع کنونی و در دنیایی که سطحی نگری، بی عدالتی، قضاوت های نادرست، دروغ، ریا، فساد، تباهی، آدم کشی و... بازاری پر رونق و پرمشتری دارد و در عوض مهربانی، گذشت، فداکاری و ایثار رنگ می بازد و یا به مصلحت صورت می گیرد، تا چه حد در معرض تباهی است. آیا در چنین وضعیت نابسامان اجتماعی هنوز هم ضرورت آموزش یک شناخت و آگاهی اصولی. نسبت به حقایق، از دوران کودکی احساس نمی شود؟ آیا کودک این استعداد و توان را دارد که این آگاهی را به طور مستقیم و در کلاس درس به او بدهیم؟ به طور حتم اینطور نیست. این جاست که ادبیات کودک با انجام این رسالت بزرگ یعنی آماده کردن کودک و نوجوان برای رویارویی با حقایق تلخ و شیرین، مددکار جامعه بشریت خواهد بود.

با توجه به آن چه گفته شد، اگر بگوییم یک تربیت عرفانی صحیح و اصولی می تواند کودک و نوجوان ما را در مقابل تباهی ها و فساد روزگار بیمه کند و پناهگاهی مطمئن و دژی مستحکم برای او در مقابل ناامنی های اجتماعی، دروغ، ریا، تظاهر و نیرنگ و فساد سازد، مبالغه نکرده ایم.

خوشبختانه ادبیات کودک، به خصوص در دهه‌های اخیر در انجام این رسالت گام‌های مؤثری برداشته است. بازنویسی‌های خوب، ساده و قابل فهمی که آقای مهدی آذرزیدی یا دیگران از داستان‌های منظوم و منثور عرفانی خلق کرده‌اند، از جمله این تلاش‌های ثمربخش است. اما بحث نگارنده بیشتر بر سرداستان‌هایی است که برای گروه‌های سنی زیر ده الی دوازده سال تألیف، ترجمه یا سروده شده است و در واقع زمینه ساز درک همان مفاهیم عرفانی در کتاب‌های نوجوانان می‌شوند. آثاری که به کودکان پنج الی ده ساله خوب دیدن، دقت کردن، ژرف اندیشی را می‌آموزد. تعداد این گونه آثار هم خوشبختانه در میان آثاری که برای گروه‌های سنی زیر ده سال تألیف یا ترجمه می‌شوند، به طور قابل ملاحظه‌ای در حال پیشرفت است.

برای مثال عرفا معتقدند که حواس ظاهر انسان دچار اشتباه و خطا می‌شوند و انسان به کمک آن‌ها به تنهایی نمی‌تواند به حقیقت امور پی ببرد و برای پی بردن به حقیقت اشیاء باید با کشف و شهودی عارفانه چشم دل را بصیر و بینا سازد؛ یعنی دقیق و ژرف اندیش باشد، جور دیگر ببیند تا نسبت به حقیقت امور ادراک حاصل کند. این نکته را مولوی در داستان "فیل در خانه تاریک" و سنایی و عطار و دیگران در داستان‌ها و تمثیل‌های مشابه بیان نموده‌اند. بازنویسی ساده همین تمثیل‌های عارفانه در مجموعه "قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب" نیز آمده است. اما در کتاب "چه می‌بینیم چه هست" نوشته ماریا انریکا اگوستینی که به وسیله خانم شراره صالحی برای گروه‌های سنی "الف" ترجمه شده است، تفهیم این نکته دقیق، زمینه سازی شده است. مؤلف با بیان بعضی خطاهای حس بینایی، کودک را به درست و دقیق دیدن هدایت می‌کند. مثلاً "در صفحه اول کتاب تنها تصویری از تاج خروس رسم شده است و در مقابل آن نوشته شده، اگر گفتم اسم من چیست؟ و جواب احتمالی را نیز در همان صفحه داده است؛ آتش اما در صفحه بعد تصویری از تمام هیکل خروس آورده و گفته است؛ نه این تاج خروس است و یا در صفحه بعد تصویر منقار زرد یک طوطی را به تنهایی آورده و پرسیده؛ اگر گفتم این چیست؟ پاسخ احتمالی گل زرد را داده است و در صفحه بعد با آوردن همه شکل طوطی پاسخ داده است؛ نه! این منقار طوطی است! و همین طور چندین خطای بینایی دیگر را مثال زده و در پایان نتیجه گرفته است؛ "آن چه می‌بینیم شاید گوشه‌ای از آن چیزی باشد که واقعا هست، اشتباه کردن چه آسان است!"

در طریق عشق، پس از طلب که همان انتخاب و گزینش معشوق است، اصل اول محبت ورزیدن است. محبت و عشق اکسیری است که آینه قلب عارف را از زنگار کدورت‌ها، کینه‌ها، دبینی‌ها و خلاصه هرگونه آلودگی پاک و مبرا می‌سازد و در عوض نور عشق و محبت در آن تابیدن گرفته، تجلیگاه معرفت حق می‌گردد. به طور حتم برای درک و دریافت چنین عشقی عظیم باید با عشق ورزیدن‌های کوچکتر تجربه کسب نمود. باید با عشق به پدیده‌ها و به همه آن چه از آن این معشوق دست نیافتنی است، عشق ورزید.

به جهان خرم از آنم که جهان خرم ازوست

عاشقم بر همه عالم که همه عالم از اوست

"سعدی"

قلب‌های کوچک را نیز می‌توان با عشق ورزیدن به انسان‌ها و با محبت کردن‌های بیدریغ و خالصانه و با گذشت و ایثار نسبت به آنان برای این عشق بی نظیر و ایثارهای بی دریغ در راه آن مهیا نمود.

در میان آثار منظوم و منثور کودکان، قصه‌ها و افسانه‌هایی که نیکی کردن‌های آگاهانه و عشق ورزیدن به انسان را می‌آموزد، کم نیستند. در کتاب «افسانه گل‌های آبی» نوشته تامی دی پائولا، قهرمان داستان که همه عزیزان خویش را در قحط سالی از دست داده و به همین سبب «دختر تنها» نام گرفته، به سبب ایثار و گذشت آگاهانه خود برای نجات مردم سرزمینش در پایان داستان «دختر عاشق» نام می‌گیرد^۴ و یا «ماهی رنگین کمان» «ارکوس فیستر»^۵ و «گلک خانم» شکوه قاسم نیا در کتاب «گلک چه مهربان است»^۶ که اولی پولکهای رنگی خود را و دیگری خالهای قشنگ لباسش را به دیگران می‌بخشد هر کدام مظهر مهربانی و محبت و ایثار می‌شوند و این گونه به کودکان می‌آموزند که چه گونه انسان می‌تواند از دوست داشتنی‌های خود در راه شادی دیگران چشم‌پوشد تا دلش پر از مهربانی و روشنی شود. در پایان همه این داستان‌ها می‌بینیم که قهرمانان داستان با این گذشت‌ها و مهربانی‌ها، چه روشن و تابناک و عطرآگین می‌شوند.

در کتاب مرصادالعباد از شیخ نجم الدین رازی عارف شهر قرن هفتم هجری آمده است «عارف کسی است که عبادت حق را از آن جهت انجام می‌دهد که او را مستحق عبادت می‌داند نه از جهت امید ثواب و خوف از عقاب»^۷

در بسیاری کتاب‌ها و آثار کودکان، این مفهوم به سادگی در قالب یک داستان ساده و جذاب بیان می‌شود که خوبی را باید به خاطر نفس خوبی دوست داشت و بدی را نیز به سبب نفیس آن ترک کرد. در کتاب «آدم وقتی حرف می‌زند چه شکلی می‌شود» نوشته نادر ابراهیمی، وقتی پدر به دختر کوچولوی قهرمان داستان سفارش می‌کند «مادرت مریض است مبادا عصبانی و ناراحتش کنی! اگر بچه خیلی خوبی باشی بعداً» برایت یک چیز خوب می‌خرم.

دخترک با خودش می‌گوید: «این حرفی است که پدر و مادرها همیشه می‌زنند. آن‌ها خیال می‌کنند، ما بچه‌ها هر کار خوبی که می‌کنیم، برای این است که چیزی بگیریم. نه... به خدا نه! من اگر کار خوبی می‌کنم فقط برای این است که پدر و مادرم خوشحال‌تر بشوند. اگر کار بدی هم می‌کنم نمی‌فهمم که آن کار بد است، بچه هستم، عقلم نمی‌رسد».

و یا در همین داستان می‌بینیم قهرمان داستان که همیشه از چهره کریه و تنه‌ی کلفت و صدای بم فاطمه خانم می‌ترسید در پایان داستان پی می‌برد که همین فاطمه خانم چه قلب پاک و مهربانی دارد و با خود آرزو می‌کند که «ای کاش دنیا پر از فاطمه خانم بود»^۸ درست مثل «کنجشک بی آشیون» خانم مرضیه موردگر که شناخت او از کلاغ تنها براساس رنگ سیاه و صورت زشت او برد و تصور او از باطن طاووس نیز همین طور سطحی و قشری. اما با مشاهده مهربانی و گذشت کلاغ در آن شب بارانی، دانست که زشتی و زیبایی در دل‌های آدم‌هاست، نه در رنگ پوست و مو و چهره آنان.^۹ و یا «سنگ ماهی مهربان» نوشته اندرو کلمنتز که صورتی زشت و دلی مهربان داشت.^{۱۰}

عارف همیشه در اندیشه پرواز است، پرکشیدن به وطنی که روزی به سبب خطایی مجبور به ترک آن

شده و آن جا را مأوای اصلی خود و هموعانش می‌داند. جهان حقیقت، جهان معنی، خوبی، پاکی، صفا، روشنی و...

مرغ باغ ملکوتیم نیم از عالم خاک چند روزی قفسی ساخته‌اند از بدنم

و یا

ای خوش آن روز که پرواز کنم تا بر دوست به امید سرگوش پر و بالی بزنم

“منسوب به مولوی”

روز و شب عارف در این فکر و سخن می‌گذرد که راه بازگشت به بازگشتگاه نهایی کدام است و چگونه می‌تواند به وصال معبود و معشوق حقیقی دست یابد.

اندیشه رسیدن به قاف یقین و دیدار جمال بی مثال سیمرغ حقیقت، آرزویی است که نه تنها در منطق الطیر عطار، بلکه در بسیاری آثار عرفانی به صور مختلف بیان شده است و همین طور در آثار کودکان ما، پرواز و رسیدن به دنیای بهتر و کشف رازهای نامکشوف و حقایق سر به مهر در ذهن و اندیشه قهرمانان داستان به شکلی ظهور می‌کند. در داستان “آرزوی سهره” نوشته فریده خردمند، “سهره” پرنده کوچکی است که آرزو می‌کند به بلندترین شاخه‌ها دست پیدا کند و لانه‌اش را در آن جا بنا کند. برای رسیدن به این آرزو سفر درازی را طی می‌کند و سرانجام که بر بالای شاخه درختی که گمان می‌کند، بلندترین شاخه‌ها است، لانه می‌سازد، خورشید سر می‌زند و او را از حقیقت ناخوشایندی آگاه می‌کند و آن این که بر بالای شاخه او شاخه دیگری بر تنه درخت رویده است. اما بعد به وی می‌گوید که این کار تو بی فایده نبود، تو برای پرندگان خسته بسیاری که در حال کوچ به سرزمین‌های گرم هستند، لانه‌ای ساخته‌ای از این رنج تو عده‌ای سود خواهند برد و قهرمان داستان از این موضوع شادمان و خرسند می‌شود.^{۱۱}

یکی از نامکشوف‌ترین حقایق بشریت مرگ است. از نظر عرفا مرگ نیستی و عدم نیست. بلکه ادامه سیری است که بشر آغاز کرده است. مرگ حقیقی انکارنشده‌ای است که برای کودک بیش از هر گروهی تلخ است و پذیرش آن سخت و دردناک. اما می‌توان کودک را به گونه‌ای با این حقیقت غیرقابل انکار تا حدی مأنوس کرد به گونه‌ای که روح حساس و ظریف او کمتر از مرگ عزیزان رنج بکشد.

در داستان “قصه زندگی” نوشته “میکا مایلر” مادر بزرگ “آنی” قهرمان داستان، که مظهر یک انسان عارف است، روزی فرزندان و نوه خویش را از مرگ خود آگاه می‌کند. او خبر می‌دهد که با تمام شدن دار قالی که دخترش در حال بافتن آن است، عمر او نیز به پایان خواهد رسید. شنیدن این خبر “آنی” را بسیار غمگین و اندوهناک می‌سازد. از آن پس همه داستان ماجرای تلاش‌های کودکانه آنی برای تمام نشدن قالی است. سخنان آرام بخش مادر بزرگ که از قصد نوه خود آگاه شده، در پایان داستان هم غم‌انگیز است و هم تا حد زیادی قانع‌کننده و قابل فهم برای همه کودکانی چون آنی. “نوه کوچولوی من، تو می‌خواهی زمان را متوقف کنی، ولی نمی‌توانی. ببین خورشید را هر روز صبح از یک طرف زمین طلوع می‌کند و هنگام غروب در آن طرف زمین فرو می‌رود و باز دوباره روز بعد از افق سر بر می‌آورد کاکتوسها همیشه

شاداب نمی‌مانند. برگ‌ها خشک می‌شوند و به زمین می‌ریزند و دوباره در بهار زنده می‌شوند، ما انسان‌ها هم همین‌طور هستیم. روزی به خاک بر می‌گردیم و آن وقت بهاری دیگر پیش رو داریم."

و عکس‌العمل قهرمان داستان هم شنیدنی است؛ "آنی حس کرد خودش هم بخشی از کرهٔ خاکی است و درست مثل مادر بزرگ روزی غروب خواهد کرد و به زمین باز خواهد گشت ولی همه چیز تمام نمی‌شود و طلوعی دوباره خواهد داشت."^{۱۲}

داستان‌ها، قصه‌ها و متل‌هایی که نیکی کردن‌های آگاهانه را به کودک می‌آموزند، قصه‌هایی که از حقیقت مرگ و تولد دوبارهٔ آدم‌ها سخن می‌گویند، داستان چشمه‌هایی که به جستجوی حقیقت راهی می‌شوند و عده‌ای را نیز با خود می‌برند و سختی‌ها و مرارت‌های فراوانی در طول راه تحمل می‌کنند تا راز نامکشوفی را کشف کنند، قصهٔ آدم‌هایی که می‌خواهند زندگی جاودانه داشته باشند و سرانجام راز این جاودانگی را در نیکی و فداکاری می‌بینند و خلاصه از این قبیل داستان‌ها که پر از مفاهیم ساده و ابتدایی عرفان و آگاهی هستند در ادبیات کودکان ما بسیارند. این تنها جلوه‌های اندکی از عشق، عرفان و حقیقت جویی بود که ذکر شد. بارقه‌های ضعیف اما روشنی از حقیقت که قلب کوچک کودک را روشن و تابناک می‌سازد و مهیا برای پذیرش بارقه‌های تابناک‌تر و عظیم‌تر.



فهرست منابع

- ۱- دهخدا، علی اکبر. لغت نامه. تهران: مؤسسهٔ دهخدا، مهرماه ۱۳۳۹.
- ۲- معین، محمد. فرهنگ فارسی. تهران: امیرکبیر، ۱۳۷۶.
- ۳- اگوستینلی، ماریا انریکا. چه می‌بینیم چه هست. ترجمهٔ شراره صالحی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ سوم، مهر ۱۳۶۸.
- ۴- پائولا، تامی دی. افسانهٔ گل‌های آبی. ترجمهٔ فیروزه گل محمدی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ اول، ۱۳۷۴.
- ۵- فیستر، مارکوس. ماهی رنگین کمان. مترجم سیدمهدی شجاعی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۷۳.
- ۶- قاسم‌نیا، شکوه. گلک چه مهربان است. تهران: نهاد هنر و ادبیات، ۱۳۶۸.
- ۷- رازی، نجم‌الدین. برگزیدهٔ مرصادالعباد. انتخاب و مقدمه و فرهنگ لغات از دکتر محمدمامین ریاحی. مشهد: انتشارات توس، ۱۳۶۲.
- ۸- ابراهیمی، نادر. آدم وقتی حرف می‌زند، چه شکلی می‌شود. تهران: انتشارات جاززاده، بی‌تا.
- ۹- موردگر، مرضیه. گنجشک بی‌آشیون. تهران: سازمان ترویج کتاب‌های کودکان و نوجوانان، ۱۳۷۱.
- ۱۰- کلمنتز، اندرو. سنگ ماهی مهربان. مترجم: عبدالوحید ایزدپناه. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ اول، ۱۳۷۱.
- ۱۱- خردمند، فریده. آرزوی سهره. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۷۳.
- ۱۲- مایلز ۷ میسکا. قصهٔ زندگی. مترجم محسن چینی فروشان. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۷۸.

نقش بازی در رشد شخصیت کودکان

سیده عذرا میرکاظمی (دانشگاه بیرجند)

مقدمه

سالهاست که مسائل مربوط به آدم و آدمیت از حد موعظه و تذکر فراتر نمی‌رود و در عمل جانی ندارد. همه فیلسوف می‌شوند و نه معامل. زیرا فکر می‌کنند که آدمی خود به خود آدم است و آدم می‌ماند در حالی که آدمی اسمی با آدم مسمائی فاصله زیادی دارد. باید دانست که آدمی استعداد آدم شدن و آدم بودن را دارد فقط باید به او آمادگی داد تا شکوفا شود.

باید آمادگی را پربار ساخت و آنگاه با عمل همراه کرد. تداوم عمل را باید با نظارت دقیق، شایسته و مستمر جهت داد تا شخصیت شکل گیرد و در انتها براین پایه باید زندگی کرد تا آدمی مفهوم واقعی خویش را باز یابد حرکت مکمل و جزء لاینفک زندگی است پس می‌توان گفت حرکت ابزار زندگی است و زندگی با حرکت مؤثر و پربارتر می‌شود. کودکان ما در حرکت باید با سرعت‌هایی که به او سرمشق می‌دهیم، با سبقت‌هایی که بدان تشویق می‌شود با بازی‌هایی که سرشار از پاکی و صداقت است این سیر شکوفا شدن را طی کند چرا که می‌دانیم او موجودی پاک و بی‌آلایش است. در او صفا و صمیمیت است، اما تزویر و ریا نیست، در او رقابت هست اما حسد نیست، در او شادی و سرور موجود است اما تکبر نیست، در دوستی خالص است و در دشمنی بی‌ریا، در او احساس نیرو هست اما غرور نیست، جنگ او لحظه‌ای است و صلحش پایدار، در او احساس آزادگی موج می‌زند و از محدود شدن گریزان است، او آلودگی ندارد به شرط آنکه ما بزرگترها به حکم آلودگی خود، سرشت پاک او را به بدی تعبیر نکرده و اعمال او را با تزویر و ریا همراه نسازیم، او را به طریقت صحیح رهنما شویم و هرگز کردار و گفتارش را با خویش نسنجیم. چرا که دنیای کودکانه فراسوئی جدا از دنیای بزرگسالان دارد و اگر غیر از این شود ناخواسته او را به سویی سوق می‌دهیم که جبران آن بسیار دشوار و گاهی هم ناممکن خواهد بود.

بازی چیست؟

مربیان بزرگ تعلیم و تربیت متذکر شده‌اند که بازی، فعالیت مستقلانه کودکان و آفریده خود آنهاست. هم چنین اذعان داشته‌اند که تربیت کودکان باید به گونه‌ای باشد که آنها را بسوی آشنایی با حقایق طبیعت و کسب فضائل انسانی سوق دهد. با توجه به این امر مهم تربیتی است که بازی کودکان معنی و مفهوم واقعی خود را پیدا می‌کند.

- ویلیام استرن^۱ بازی را گزینه‌ای برای رشد و نمو استعدادهای گوناگون و یا تمرینی برای اعمال آتی

می‌داند و به عقیده ایوان پاولف^۱ بازی واکنشی نسبت به محرک جدید است و کنجکاوی کودک بر اثر برخورد با اشیاء تازه برانگیخته می‌شود و میل او به درک و شناخت اشیاء کودک را به لمس، آزمایش و تمرین که نتیجه‌اش بازی است می‌کشاند. هم چنین جان دیویی^۲ عقیده دارد که تمام موجودات زنده براساس ساخت مکانیکی و فیزیکی خاص خود نیاز به کوشش و فعالیت دارند. این احساس نیاز باید از راههای گوناگونی ارضاء شود و بازی یکی از راههایی است که انسان آن را به صورت آزادانه و خود به خود اجرا می‌کند. در نظر کلمنت لاونی^۳ بازی، وسیله‌ای برای ابراز نیاز درونی و ضروری کودک است و از دیدگاه پیاژه^۴، روان شناس سوئیسی، بازی وجهی از رشد طبیعی ذهن کودک بوده و دارای مراحل مختلفی می‌باشد.

به نظر وی کودک از تولد تا هیجده ماهگی دوره رشد حسی و حرکتی خود را می‌گذراند. از هیجده ماهگی تا ۳-۴ سالگی می‌آموزد که شرکت در بازی های جمع مستلزم آنست که همه به نوبت از اسباب بازی ها استفاده کنند و از ۵ سالگی رقابت در بازی ها ظاهر شده و در سنین ۱۰-۵ سالگی کودک متمایل به بازی های گروهی می‌شود.

و از طرف دیگر مک دوگال^۵ بازی را لازمه رشد و تکامل انسان و ساخت شخصیتی او می‌داند. او عقیده دارد که بدون بازی شخص قادر به شناخت طبیعی خود و کسب معرفت دنیای خارج نخواهد شد. زیرا از طریق بازی است که یک زندگی سالم رشد یافته و قدرت اراده و تصمیم‌گیری به صورت کامل توسعه خواهد یافت.

برخی دیگر از اندیشمندان از جنبه اجتماعی به بازی نگریسته و آن را توصیف می‌کنند از جمله آدلر^۶ می‌گوید بازی بیش از هر چیز یک تمرین اشتراکی است و این تمرین‌ها باعث می‌شود تا کودک ضمن برآوردن احساسات اجتماعی خود آنها را ارضاء نماید. بازی کودک نوعی وقت کشی نیست بلکه اشتغال به حرفه‌ای است که باعث مهارت و شکوفایی استعدادهای اجتماعی افراد می‌شود. در همین راستا ماکارنکو^۷ در مقایسه‌ای که بین کار و بازی انجام داده اظهار می‌دارد که کار شرکت انسان در تولیدات اجتماعی و در ایجاد ارزش های فرهنگی و مادی و به عبارت دیگر شرکت انسان در ایجاد ارزش های اجتماعی است. بازی از چنین اصولی پیروی نمی‌کند و رابطه مستقیم با هدفهای اجتماعی ندارد. اما غیر مستقیم با آن مربوط است به این معنی که انسان را با همان فعالیت جسمی و روانی که لازمه کار است

1- Pavlov.

2- Dewey.

3-Clement Launay.

4- Piajet.

5- Mc Dougall.

6- Adler.

7- Makarenku.

عادت می‌دهد. دکتر سیامک رضا مهجور در کتاب روانشناسی بازی سعی نمود تا در تعریفی جامع از بازی کلیه جنبه‌ها آن را متذکر گردد. در این کتاب بازی چنین تعریف شده است: "به هرگونه فعالیت جسمی یا ذهنی هدف داری که در اوقات فراغت یا اشتغال و در جهت کسب لذت، تمدد اعصاب، آرام بخشی جسم یا ذهن بازیگر و اوقات نیازهای آنی یا درازمدت فرد یا گروه، چه به صورت انفرادی یا گروهی انجام گیرد بازی نامیده می‌شود". و در یک جمع بندی کلی، می‌توان چنین اظهار داشت که بازی همان فعالیت هائی است که کودک با تحرک و جنب و جوش فراوان و از روی علاقه و شوق و با آرامش خیال انجام داده و وسیله اصلی تکامل فکری و ارتباطی او با دنیای بزرگسالان محسوب می‌شود.

بازی از دیدگاه اسلام

اسلام همیشه به دوران کودکی به عنوان حساسترین دوره رشد انسان نگرسته و معتقد است که نهاد کودکان براساس فطرتی پاک و دست نخورده پی ریزی شده است. اگر پدر و مادر همه حقوق را از آن خود ندانسته و برای کودک خود نیز حقوق متقابلی را قائل باشند، سرشت بی آلایش او به بیراهه نخواهد رفت چراکه اگر غیر از این باشد ضررهای وارد شده به کودک بسیار بوده و جبران آن سخت و گاهی ناممکن است. همان طور که گفته شد کودک دارای حقوقی می‌باشد. قراردادن او در محیطی سالم جهت تعلیم و تربیت، بازی، ورزش و رشد جوانب مختلف شخصیتی از حقوق مسلم اوست. پیامبر گرامی اسلام حضرت محمد (ص) همواره برای کودکان ارزش بسیار قائل بوده و بر رعایت کودکان از جانب بزرگسالان تأکید فراوان نموده‌اند. در روایتی نقل شده هنگامی که پیامبر عظیم الشان اسلام مشغول نماز و عبادت بودند امام حسین (ع) بر پشت مبارکشان سوار شدند، ایشان آن قدر سجده را به درازا کشاندند تا امام حسین (ع) این کودک خردسال از بازی آزادانه خود سیر شد. پیامبر اکرم (ص) با این عمل موقرانه خود دو درس بزرگ زندگی را به دیگران آموخت. اول آنکه کودک در هر جا و در هر فرصتی می‌تواند حق خود را دریافت کند. دوم این که نباید از آزادی طفل خردسال در بازی حتی در پرارزش‌ترین لحظات ممانعت به عمل آورد. در مورد علاقه و رغبت طبیعی کودک به بازی و جنب و جوش و تأثیر آن بر رشد شخصیت کودک از امام موسی کاظم (ع) نقل شده: "چه خوب و محبوب است فرزند انسان در خردسالی بازیگوش و پرتلاطم و متمرد باشد تا این حالت طغیان‌آموز او از شخصیتی در بزرگسالی سربرآورد که از حلم و خویشتن داری و مقاومت و پایداری برخوردار باشد." (بحارالانوار/۳۷۹)

پیشوایان عالیه در اسلام در زمینه اهمیت بازی کودکان و این که فعالیت و علاقمندی او به بازی نشانه سلامت اوست، رهنمودهای زیادی ارائه نموده‌اند. در حدیثی که در ذیل از امام صادق (ع) نقل شده عیناً "کلمه بازی بکار رفته و آن را حق کودک در ۷ سال اول زندگی می‌دانند. امام صادق (ع) می‌فرمایند: طفل باید هفت سال بازی کند و در هفت سال دوم باید خواندن و نوشتن بیاموزد و در هفت سال سوم مقررات زندگی و حلال و حرام دینی را یاد بگیرد. و از آن حضرت نیز روایت شده که: فرزند خود را هفت سال آزاد بگا آرید تا بازی کند در هفت سال دوم با آداب و روش های مفید و لازم او را تربیت کن و در هفت سال سوم مانند یک رفیق صمیمی او را مصاحب و ملازم باش. در تربیت اسلامی در زمینه تعلیم و

تربیت کودکان نکات زیادی نهفته است و باید در مورد آنها تفکر و تعمق صورت بگیرد مثلاً^۱ در احادیث فوق به آزاد بودن کودکان برای بازی اشاره شده است و این بدان معنی نخواهد بود که کودک را بدون هیچگونه نظارت و هدایتی به حال خود رها نموده تا بازی کند بلکه براین نکته تأکید دارد که تربیت کودک در این سن (هفت سال اول) فقط از راه بازی میسر است و نمی‌توان برای کودکان همانند بزرگسالان قوانین تربیتی وضع نموده، آنها را ملزم به اجرای آن دانست بلکه کودک جهت بازی کردن و انتخاب آن آزاد است و این والدین و مربیان هستند که باید او را بدون دخالت مستقیم به سوی اهداف تربیتی هدایت کنند. آنها باید در زمان برخورد با کودک وارد دنیای او شده تا بتوانند او را بهتر درک نموده و بازی او را نیز بهتر سازماندهی کنند. پیامبر اکرم (ص) در این زمینه می‌فرمایند: آن کسی که نزد او کودک است باید در پرورش وی کودکانه رفتار نماید. و نیز از حضرت علی (ع) نقل شده: کسی که کودکی دارد باید در راه تربیت او خود را تا سرحد طفولیت و کودکی تنزل دهد. نکته دیگری که در تعلیم و تربیت اسلامی کودکان حائز اهمیت است، برخورد پویا و تکاملی به مفهوم تربیت می‌باشد به این معنا که کودک به نسبت پیشرفت های جامعه و تحولات اجتماعی که در آن زندگی می‌کند باید رشد یابد و تربیت شود و جمله معروف حضرت علی (ع) که: "آداب خودتان را بر کودکانتان تحمیل نکنید، چرا که آنها برای زمانی غیر از زمان شما آفریده شده‌اند." به زیبایی بیانگر این نکته مهم تربیتی می‌باشد.

اهمیت بازی در رشد شخصیت کودک

در گذشته تصور می‌شد که کودک تنها به مراقبت جسمانی نیاز دارد. اما امروزه این حقیقت آشکار گردیده است که کودک در تمام مراحل رشد علاوه بر نگهداری و تغذیه به مراقبت‌های عاطفی روانی نیز نیاز مبرم دارد به طوری که عدم توجه به هریک از این جنبه‌ها موجب بروز اختلال در شخصیت او خواهد شد و بازی وسیله‌ای است که به لحاظ توجه به خصوصیات گوناگون جسمانی و روانی کودکان در جهت سازندگی شخصیت آنان اثرات مثبت و غیرقابل انکار دارد. همان طور که پستالوزی^۱ معتقد است که بازی از طریق درگیرها، سرگرمیها، کوشش‌ها، فعالیت‌ها بر مجموعه اعمال لازم برای زندگی فرد کمک کرده و از این طریق انسجام محکم میان روح و جسم برقرار می‌کند. کودک برای رشد شخصیت خود به اندیشه و تعمق نیاز دارد و بازی وسیله‌ای است که این تعمق را برای کودک فراهم می‌آورد. دانشمندان بهترین روشی را که می‌توان پی به شخصیت کودک برده و او را آنطور که هست شناخت و مورد مطالعه قرار داد موقعی می‌دانند که او سرگرم بازی است. ویژگی‌ها، خواسته‌ها و خصوصیات نیک و ناپسند هر کودک در بازی آشکار می‌گردد و والدین و مربیان می‌توانند با خصوصیات کودکان آشنا شده و راه برخورد صحیح با هریک را پیدا کنند. بازی در زندگی کودک به اندازه فعالیت و کار در زندگی بزرگسالان اهمیت دارد از این رو کردار انسان در بزرگی از رفتارش در بازی در دوران کودکی سرچشمه می‌گیرد. بنابراین می‌توان گفت: شخصیت هر فرد قبل از هر چیز از رفتارش در بازی شکل می‌گیرد، دگرگونی‌های

1- Pestalozzi.

قابل توجهی در روحیات وی روی می‌دهد و همه این‌ها گذار به مرحله‌ی عالی‌تر پیشرفت را برای کودک تدارک می‌بیند. اساس اهمیت بازی خصوصاً در دوره ۶-۳ سالگی این است که کودک بیش از آنکه بتواند از راه فکر چیزی بیاموزد از راه لمس و مشاهده آن را یاد می‌گیرد زیرا نیروهای ذهنی آنها هنوز رشد لازم را نیافته است. حواس مختلف از راه بازی رشد یافته و این رشد موجب توسعه توانائی‌های ذهنی کودکان می‌گردد. بازی عامل مهمی در پرورش عقلی کودک بشمار می‌رود. کودک آن‌چه را که در خانه یا کودکستان می‌آموزد ضمن بازی تکرار می‌کند و هنگام تکرار درباره آنها می‌اندیشد و معنای بسیاری از این پدیده‌ها برایش قابل فهم‌تر می‌گردد. بازی به کودکان می‌آموزد که چگونه افکار خود را برای دستیابی به هدف مشترک متمرکز سازند و در آن سمت عمل کنند.

فردریک ویلیام فروبل^۱ مؤسس کودکان در سال ۱۸۳۷ عقیده داشت که بازی تنها راهی است که می‌تواند در مراحل رشد به آدمی کمک کند تا فعالیت فکری و روانی‌ای را که کودک قبلاً از محیط خود اخذ کرد آشکار سازد. در بازی است که قسمتهای مختلف یک شیء و یا اختلاف بین دو شیء مختلف کشف می‌شود و از این امر که در نتیجه خلاقیت به وقوع می‌پیوندد، اشکال و ترکیبات جدید ساخته می‌شوند و ابتکار و تصورات ذهنی به طور وضوح شکل گرفته و مشخص می‌شوند و شاید بتوان گفت که بازی تمرینی برای استقلال اراده و احیای فکر است و راه چاره را برای حل مشکل به سوی طفل باز می‌کند و موجبات آگاهی او از ظرفیتهای و محدودیتهایش فراهم می‌آورد.

یکی از هدفهای اساسی بازی کمک به کودک در سازگاری با محیط و جامعه و نهایتاً اجتماعی شدن است. کودک را باید برای زندگانی اجتماعی تربیت نمود، زیرا در کودک توان بالقوه اجتماعی بودن موجود است و صرفاً همنشینی با دیگران باعث به فعل درآمدن توان بالقوه اجتماعی کودک می‌شود. بازی علاوه بر تکامل نیروهای ذهنی و جسمی کودک باعث می‌شود تا او در مورد پرورش ویژگی‌های اخلاقی خود مانند توافق با یکدیگر، احترام به اندیشه‌های سایر کودکان، ابراز حسن نظر نسبت به بازی‌های دیگران و کمک همه جانبه به آنها به موفقیت‌هایی نائل شود. او در می‌یابد که هرگاه بخواهد به هدف برسد ملزم و ناچار است که برخی مقررات را رعایت کند، با دیگران همکاری کند و طلب کمک از دیگران بنماید. هم چنین با بازی در می‌یابد که اصول و قواعدی در جامعه وجود دارد که او نیز به عنوان عنصری از آن جامعه ملزم و مقید به رعایت آنهاست.

بازی کردن به کودک فرصت می‌دهد تا نیازمندیهای خود را بروز دهد به طوریکه وقتی می‌خواهد علاقه و محبت خود را ابراز کند ضمن بازی، کودک دیگری را در آغوش می‌گیرد و نوازش می‌کند او سعی می‌کند بدین وسیله آن‌چه را در درون دارد و قادر به بیان آن نیست جلوه گر سازد.

کودک در بازی به نقش آفرینی می‌پردازد، او در خلال بازی سعی می‌کند نقش شخص دیگری مثل کودک، مادر، آموزگار و... را برعهده گرفته و احساسات آنها را تقلید و ابراز کند. از این‌رو کودکانی که قادر به بیان

1- Fredrick William Froble.

منظور خود به صورت کلامی هستند قادر می‌شوند تا برخی آگاهی‌ها و احساسات خود را به صورت کلامی بیان داشته و از این راه تخلیه روانی صورت می‌گیرد.

بوسیله بازی کودک مهر و خشونت خود را بروز داده و بدین وسیله در احساساتش تعادل حاصل می‌شود. هرگاه کودکان آداب رفتار با دیگران را به هنگام انتخاب موضوع بازی و تقسیم نقش‌ها، خوب فراگیرند. این امر به برقراری مناسبات نیکو و در نتیجه گسترش دوستی میان آنها کمک می‌کند. بازی به میزان وسیعی می‌تواند در پرورش دوستی میان کودکان مؤثر باشد. بازی راه را برای مراد و دوستی میان کودکان همسال می‌گشاید. وجود هدف واحد در بازی، کوشش جمعی برای دستیابی به این هدف، همبازی‌ها را متحد می‌سازد و بهترین راه برای پرورش روح دوستی و همکاری میان کودکان و رشد استعداد و سازماندهی آنان، متمایل ساختن کودکان به سوی بازی‌هایی است که منعکس‌کننده کار بزرگسالان، رفتار انسان دوستانه و همکاری میان انسان‌ها باشد. چرا که اجرای نقش‌های منعکس‌کننده کار بزرگسالان در بازی‌ها، از کودکان ابراز فعالیت، دقت و مهارت سازماندهی طلب می‌کند. باید توجه داشت که بازی‌های هدف دار و شخصیت‌های درون بازی همه باید در جهت یادگیری و تمرین زندگی کودک طراحی شوند و به هیچ وجه نباید در ارائه آنها کوتاهی نمود. بازی‌های مناسب کودک را قادر می‌سازد تا به بلوغ اجتماعی رسیده، نقش خود را در زندگی دریافته و با شجاعت و اعتماد به نفس با آن نقش برخورد کند. بازی‌هایی که موضوع آنها کار است تصوراتی کلی از اهمیت کار گروهی افراد اجتماع در کودکان به وجود می‌آورد، نسبت به انجام کاری که به عهده آنها گذاشته شده است حس مسئولیت پیدا نموده و از نتایج کار احساس خرسندی و رضایت در آنها ایجاد می‌کند. در بازی فضایل اخلاقی سازندگان فردای جامعه شکل می‌گیرد، همانند حس مسئولیت در مقابل جمع بخاطر انجام وظیفه محوله، حس دوستی و رفاقت، هماهنگی برای رسیدن به هدف مشترک، استعداد حل مناقشات به طور منصفانه، کودک علاوه بر تمرین رفتارهای اجتماعی از طریق بازی به اصلاح و گسترش این رفتارها می‌پردازد. بازی حس کنجکاوی را بر می‌انگیزد و قدرت ابتکار او را براه می‌اندازد بازی‌هایی که آفریده خود کودکان است و به بازی‌های ابتکاری معروفند شخصیت کودک را شکل می‌بخشند و از این رو وسیله پرارزشی در تربیت او محسوب می‌شود هنگامی که او در بازی خود نقش بزرگسالان را ایفا می‌کند، این تنها یک تقلید ساده نیست، ابتکار و خلاقیت نیز در آن دیده می‌شود. کودک از تجربیات شخصی خود نیز بهره می‌گیرد. ابتکار و خلاقیت کودکان در آفرینش موضوع بازی و در تجسس وسایل جهت عملی ساختن آن ظاهر می‌گردد. بازی‌های ابتکاری گروهی مکتب پرورش احساسات و عواطف کودکان است این بازی‌ها با رشد خلاقیت در کودکان موجب آماده ساختن انسان‌های خلاق در فکر و عمل در آینده می‌گردد.

کودک از راه بازی مقابله با شرایط زندگی را می‌آموزد، در می‌یابد که چه موقع برای رسیدن به هدف بجنگد و چه موقع باید مصالحه نماید. چه موقع باید ساکت بود و چه موقع فعال، بازی‌ها چگونگی کنترل تکانه‌ها را به کودک آموزش می‌دهند، یعنی توانایی و قابلیت انتظار برای شرکت در بازی و یا فعالیت تا وقتی که نوبت بازی به او برسد، یادگیری چنین کنترلی برای او چندان ساده نیست. کودک از راه

بازی می‌تواند به استعدادها، توانایی‌ها، خواستها، ضعف‌ها و نکات مثبت و منفی خود پی ببرد و با شناخت ویژگی‌های خویش ساخت شخصیتی خود را تحکیم بخشد.

رشد تخیل باید هدف اصلی آموزش و پرورش در کودک باشد. همه مخترعان، نویسندگان، نقاشان و موسیقی دانان مسلماً دارای تخیلی قوی بوده‌اند. بازی کودکان می‌تواند وسیله‌ای برای بروز رشد استعداد ایجادگری و آفرینندگی او بشمار رود.

ایجادگری کودک از پیروی و تقلید آغاز می‌گردد. بازی وسیله‌ای برای سازندگی کودک است و از این طریق یاد می‌گیرد ابداع کند، تجربه کند و... کودکان بویژه کارهای قهرمانی را دوست دارند، مانند پرواز سفینه‌های فضائی، کار مرزبانی، سفر به قطب شمال و جنوب، بازی جنگ نیز بین پسران بسیار معمول است و این کشش به سوی قهرمانی نشانه احترامشان به خصایلی چون شجاعت، جسارت و نیرومندی است. این قبیل بازی‌ها به تقویت احساسات میهن دوستانه، اتحاد و همکاری رفیقانه میان آنها و منظم بودنشان کمک می‌کند. مهمترین بازی که در آن احساسات، نیازها و عواطف کودکان می‌توانند بروز کنند، بازی نمایشی است. هم چنین بازی نمایشی می‌تواند کمک نماید تا طفل از خود بیرون آید و متوجه بیرون خود شود. بازی نمایشی به کودک فرصت می‌دهد تا شخصیت درونی خود را نمایان ساخته و یا به عبارت دیگر به آشکارسازی شخصیت خود همت گمارد.

بازی‌ها علاوه بر آموزش مسائل اجتماعی به رشد جسمانی کودک نیز کمک می‌کند و سبب رشد و هماهنگی اعضاء حسی و حرکتی وی می‌گردد. حرکات طبیعی دوران کودکی اساساً توسعه مهارت‌های حرکتی آینده هستند.

بازی باعث می‌شود تا سیستم‌های ارگانیک بدن از قبیل دستگاه گردش خون، گوارش، تنفس، بافت استخوانی، غدد داخلی و سیستم عصبی به صورت هماهنگی رشد و توسعه یابد. بازی موجب افزایش هماهنگی عصب و عضله در کودک می‌گردد. مجدداً یادآور می‌شویم که کلیه ضروریات روانی و فیزیکی مهارتی که لازم است در کودک رشد نمایند تنها از طریق مؤثر بازی روی او اثر دارند.

اهمیت اسباب بازی‌ها:

کودک به منظور عملی ساختن نقش و اندیشه خود به اسباب بازی نیاز دارد. ضمناً هرگاه اسباب بازی‌های لازم در دسترس نباشد، می‌تواند به جای آنها از چیزهای دیگری استفاده کرده و همان شیء دلخواه را در خیال مجسم کند. این قابلیت، ویژگی کودکان خردسال است. آنها می‌توانند کیفیتی را در چیزی تصور کنند که در آن وجود ندارد.

حساسیت فوق العاده خردسال و ناستواری دقت در آنان ایجاب می‌کند که اسباب بازی‌ها، با آب، رنگ و ساده و پرجلوه باشند. ضمناً کودک مشتاق فعالیت است و تحرک از خصوصیات اوست و اسباب بازی باید این نیاز او را برآورده سازد. از این رو اسباب بازی‌هایی که قطعات شان متحرکند مناسب‌تر است.

اما در سنین بالاتر این علاقه که اسباب بازی ها به واقعیت بیشتر شبیه باشند در کودک پیدا می شود و به همین سبب است که خود به ساختن اشیاء و اسباب بازی های لازم می پردازند. اسباب بازی مناسب به کودکان قبل از دبستان کمک می کند تا رفتار اجتماعی مطلوب را بیاموزند.

هرگاه تهیه برخی از اسباب بازی ها و وسایل بازی برعهده خود کودکان گذارده شود بازی جالبتر و کاملتر خواهد شد. بدیهی است که امکانات کودکان برای ساختن اسباب بازی بسیار محدود است، با وجود این کوشش آنها در این راه از طرفی علاقه به بازی را افزایش می دهد و از طرف دیگر به یگانگی آنها کمک می کند. بدین ترتیب بازی به مرور با کار و سازندگی پیوند می خورد.

مواد اصلی برای بازی کودکان در مرحله نورستگی عبارت از فضای وسیع موقت کافی و وسایل مناسب است تا بتوانند بنا به توانایی خود از آنها استفاده کنند و وسایل بازی کودک بستگی به امکانات محیطی آنها دارد و هر چه وسایل بازی بیشتر باشد حس کنجکاوی کودک بیشتر ارضاء می شود.

بازی باید متناسب با سن و جنس کودک باشد و نیز ارزان قیمت بوده تا کودک بتواند آنها را دستکاری کند چرا که ارزش پول برای کودک معنی و مفهومی ندارد و این که گفته می شود چرا این اسباب بازی گران قیمت را خراب کردی برای او قابل تفهیم نخواهد بود. او می خواهد خود آن را کشف کرده و به چگونگی آن پی ببرد پس باید اسباب بازی ها را به گونه ای انتخاب نمود که اگر با دستکاری و کنجکاوی کودک خراب شد موجب نگرانی ما نشود هم چنین کودک زود از اسباب بازی خسته شده و نیاز به وسیله ای جدیدتر پیدا می کند پس باید اسباب بازی جدید، برای او تازگی داشته و متنوع باشد زیرا تنوع و بسیاری آنها کمک می کند تا طفل بتواند به توسعه هرچه بیشتر نشانه ها و در نتیجه رشد تصورات خود نائل آید.

پایژه معتقد است که این نشانه ها در واقع زبان فردی کودک است که وی می تواند با آنها احساسات درونی خود را آشکار سازد، احساساتی که زبان جمعی به تنهایی از عهده اظهار آنها عاجز و قاصر است.

استفاده از اسباب بازی ها به او می آموزد که جهت نیل به تفاهم با یکدیگر باید از مقررات و اصولی که مورد قبول همگان و همبازی ها می باشد پیروی نماید و گرنه از بازی و مشارکت با دیگران طرد می شود. شیوه های گوناگون آشنایی با اسباب بازی ها به بهبود و تکامل نقشه بازی و پرباری محتوای آن کمک می کند و هرگاه این شیوه ها با سایر کارهای تربیتی - آموزشی توأم گردد، اسباب بازی نقش پراهمیتی در زندگی کودک ایفا خواهد کرد. دامنه درک کودک را وسعت می بخشد، جوانه های سازماندهی و اتکاء به خویش را در او بارور می کند، کودک خردسال را به سوی فعال بودن می کشاند و روح همکاری را در وی تقویت می کند.

نکات و پیشنهادات در اداره بازی ها

کودک بازی را با دست زدن به اشیاء دور و بر خود آغاز نموده و با رشد سنی به بازی های پیچیده تر روی می آورد.

بازی بایستی جنبه آموزندگی و سازندگی داشته باشد و صرفاً به عنوان سرگرمی مطرح نشود چون سرگرمی برای انسان بی هدف و بیکار است. کودکان نوع بازی را خودشان انتخاب می‌کنند و خودشان آن را سازمان می‌دهند و این امر موجب بوجود آمدن احساس امنیت در کودک می‌شود. معمولاً "خردسالان زیر ۴ سال بی هدف و بی موضوع بازی می‌کنند. کودکان خردسال ۴-۲ سال معمولاً" در بازی‌ها از بزرگسالان پیروی می‌کنند. آن‌ها کارهایی را که مربی یا دشان می‌دهد تکرار می‌کنند. بنابراین مربی باید ابتدا در بازی شرکت جوید تا طرز سازماندهی بازی را به آنها بیاموزد. ولی در ۴ سالگی قادر به انتخاب موضوع و در نظر گرفتن هدف بازی هستند. در گروه‌های خردسال زیر چهارسال عادت دادن کودکان به اندیشه در انتخاب بازی اهمیت دارد، اما در سنین بالاتر مربی به اتفاق کودکان نه تنها در گفتگو برای انتخاب موضوع، بلکه در گفتگو برای برنامه ریزی کلی تکمیل سوژه و نیز نقش هر یک از بازیکنان شرکت می‌کند. نظارت دقیق به وی امکان می‌دهد که مشخص سازد چه وقت شرکتش مستقیماً در بازی لازم است و چه وقت می‌تواند برای تصحیح عمل و رفتار بازیکنان تنها به پرسش اکتفا کند. در هر صورت هر وقت لازم بدانند چه در آغاز، وسط و یا آخر بازی می‌تواند در آن مشارکت کند.

همان طور که گفته شد بازی‌های ابتکاری که خود کودکان آفریننده آنها هستند، باعث شکل‌گیری شخصیت کودکان و وسیله گرانبهایی در تربیت کودکان به حساب می‌آید. مهمترین شرط رهبری موفقیت‌آمیز بازی‌های ابتکاری جلب اعتماد کودکان و تماس نزدیک با آنان است و این در صورتی میسر است که مربی نسبت به بازی علاقه و حسن رغبت نشان دهد، آن را جدی تلقی کند و با ایده و خواسته‌های آنها شریک باشد و هیچگاه خویش را به کودکان تحمیل نکرده بلکه امکان می‌دهد آنها خود مستقلان "دشواریها را از میان بردارند.

می‌دانیم که ایدئولوژی و اعتقادات رایج در جامعه یکی از عوامل شکل دهنده بازی در کودکان است و بازی به مثابه وسیله‌ای برای تربیت کودکان، باید سرشار از مضامین گوناگون و نیز دربرگیرنده احساسات و اندیشه‌های آنان باشد. هم چنین بازی‌ها می‌بایستی رفتار و اعمال بزرگسالان و نیز محبت آنها نسبت به یکدیگر را متجلی کند.

بازی‌های گروهی کودک را برای ادامه آموزش در دبستان و نهایتاً در جامعه یاری خواهد کرد. باید در خلال بازی برای تقویت قوانین به کودکان مسئولیت داده شود. مربی باید ضمن تشویق کودکان به داشتن دوستان صمیمی از این دایره محدود نیز فراتر رفته و بکوشد مناسبات دوستانه و رفیقانه میان همه کودکان گروه برقرار سازد. مناسباتی که خصایل انسان دوستی را در ایشان بوجود آورده و رشد می‌دهد. بازی‌ها باید حساب شده و هدف دار باشد، به کودک فرصت داد تا بهتر کار کند و بیشتر یاد بگیرد، فهم اجتماعی او بالا رود و از نظر اخلاقی در جهت سازندگی قدم بردارد. در نتیجه می‌توان گفت که هدایت بازی زمانی مؤثر است که بتوان آن را هرچه بیشتر با سازندگی کودکان همراه ساخت و همواره باید توجه داشت که جریان درست کردن وسایل بازی خود یکی از مراحل بازی محسوب شده که در آن فعالیت و استقلال کودک به طور کاملتری ظاهر شود.

مربی باید با سازماندهی درست بازی به هر یک از کودکان امکان دهد تا جای خود را در بازی بیابد و عضو فعال آن جمع باشد. ضمن بازی با هر کودکی باید به طور انفرادی تماس داشت. حتی اگر رفتارشان در بازی هیچگونه نگرانی برای مربی در بر نداشته باشد بویژه نسبت به کودکان کمرو و خجول که به همین سبب بی ابتکار بنظر می‌رسند باید دقت و توجه لازم مبذول داشت. ما به طور قطع مخالف تقسیم کودکان به گروههای فعال و غیرفعال هستیم اکثراً دلیل غیرفعال بودن کودک این است که به زندگی جمعی در گروه عادت نکرده و بزرگسالان نیز در این مورد به او کمک نکرده‌اند. نمونه‌های بسیاری دیده شده که هرگاه چنین کودکی مورد توجه قرار بگیرد بزودی فعال شده و خلاقیت و استعداد سازماندهیش شکوفا می‌گردد.

به منظور کمک به کودک برای گسترش نیروی تفکرش لازم است که والدین و مربیان تفکر او را فهمیده و در همان سطحی که کودک قرار دارد با او رابطه برقرار کنند. و به هر چیزی که کودک بیان می‌کند واقعا گوش فرا داد و توجه کنند. در این صورت نکات زیادی را در رابطه با او درک خواهند کرد.

کودک برای آنکه در بازی، صورتی بیافریند می‌باید فکر کند، از نیروی تصورش کمک بگیرد و استعداد نوآوری را بکار اندازد با این ترتیب کتاب‌ها و تصاویر، بازی‌های ابتکاری کودکان را پربار می‌سازد و در آنها علاقه شدید به بازی‌های موضوع دار بوجود می‌آورند. و برای آفرینش نقش در بازی، کودک فکر می‌کند و از داستان‌ها و تصاویر الهام می‌گیرد. اطلاعات جدیدی را که در نتیجه آشنائیش با آثار هنری بدست آورده است در بازی بکار می‌بندد، این کار افق دیدش را گسترش می‌داده و معلوماتش را درباره فعالیت واقعی افزون می‌سازد.

آشنایی با کتاب‌ها و تصاویر هنری احساسات کودک را تحریک می‌کند، وقتش را افزایش می‌دهد و در وی نیاز به کسب معلومات جدید درباره انسان‌ها را از طریق آثار هنری پدید می‌آورد. همه این‌ها در بازی منعکس می‌گردد و در توانائی کودک به ایفاء جا افتادن در نقش چهره مطلوبش ظاهر می‌شود.

باید دانست که دخالت بزرگسالان تنها زمانی اثر مفید دارد که مورد احترام و اعتماد کودکان باشند و ضمناً بتوانند بی آنکه ایده بازی را عوض کنند آن را جالب‌تر سازند و همواره این نکته را مدنظر داشته باشند که به دنیای زیبای کودکان کودک توجه عمیق نموده و طرحها و روش‌هایشان باید به گونه‌ای باشد که کودک را به شناخت و درک اطرافش توانا ساخته و آگاهانه در مسیر برقراری روابط صحیح اجتماعی گام بردارد.

همان طور که بیان شد بازی تأثیر بسزایی در رشد جسمی کودک دارد باید دانست که بدون تعلیم حرکتی مؤثر بدن در دوران کودکی این حرکات به صورت تصادفی توسعه خواهند یافت و اجراهای مهارتی آینده نیز از کفایت لازم برخوردار نخواهد بود.

مربیان باید به توسعه مهارت‌های پایه کودک نیز علاقه‌مند باشند (دویدن درست، پریدن درست، صعودکردن صحیح و...) برای این که آنها اساس آمادگی در فعالیت‌های متنوع در طول زندگی می‌باشند. کار با کودکان پرتحرک، جسور و خودخواه برای مربیان بسیار دشوار است. این کودکان اکثراً اداره‌کننده و

چرخانده بازی ها هستند و دیگران با میل و رغبت از آنها حرف شنوی دارند. باید سازماندهی این کودکان را ستوده و به پیشرفتشان کمک کرد و در عین حال سادگی، فروتنی، روح احساس مسئولیت و احترام به دیگران را در آنها پرورش داد. از طرف دیگر کودکانی که از بازی ها و سرگرمی ها دوری می کنند در واقع توانایی تطابق صحیح با محیط را در خود نمی بینند و لذا همیشه آماده هستند تا نسبت به دیگران ظنن و بدگمان شوند. این کودکان همیشه منزوی و به دور از سایر کودکان هستند. آنها بیشتر تمایل به در حاشیه قرارگرفتن دارند و هرگاه در موقعیتی از ایفای نقش خود با دیگران سازش و هماهنگی نداشته باشند بازی را به کام خود و دیگران تلخ می نمایند. والدین و مربیان آگاه باید همواره با صحبت کردن و بازی انفرادی به روحیات و مشکل کودکان پی برده و سعی نمایند او را به طور تدریجی وارد جمع نمایند تا کم کم خصایل اجتماعی و سازگاری با دیگران در او رشد یابد. ماکار نکو در زمینه بازی کودک می گوید: برخی از اولیاء نسبت به بازی فرزندانشان علاقه نشان نمی دهند، برخی دیگر تنها به خرید اسباب بازی زیاد اکتفا کرده و بعضی نیز بیش از اندازه در بازی های آنها دخالت می کنند و امکان نمی دهند که کودک خود مسائل بازی را حل و فصل کند و او را ناگزیر می سازند که حرف شنوی و تقلید کند. در واقع این اولیای کودکان که بازی می کنند نه خود او.

این که به کودک اجازه دهیم همیشه در بازی ها پیروز گردد می تواند باعث شود تا در آینده وقتی در انجام عملی با شکست مواجه شد و بازی را باخت خدشه ای به خود اطمینانی او وارد شود. در هنگام بازی با کودک به خصوص وقتی که او خیلی کوچک است باید فعالیت ها طوری باشد که امکان پیروزی برای کودک بیش از امکان شکست برای او باشد اما کودک باید بیاموزد که گاهیگاهی نیز شکست وجود دارد. باید کودک را تشویق کنیم تا بهترین و بیشترین کوشش خود را در انجام عمل نشان دهد و بازیکن خوبی باشد. مربی باید موجبات تشویق بازیکن خوب را به گونه ای فراهم آورد که برای او معنی داشته و باعث آزردهی خاطر دیگران نیز نشود.

او باید بر لذت از بازی پیش از لذت از مبارزه با حریف تأکید کند و فرصت شرکت در فعالیت برای تمام کودکان با توانائی های مختلف مورد توجه باشد. باید توجه داشت که تأکید بیش از حد والدین بر بُرد و باخت چه از نظر جسمی و چه از نظر روانی اثرات منفی ببار خواهد آورد چرا که ممکن است کودک برای فعالیت های جسمانی شدید به اندازه کافی تکامل نیافته باشد بنابراین در این حالت فشار هیجانی زیادی بر او تحمیل خواهد شد. کودک از نظر روانی نیز به اندازه کافی برای رقابت رشد نکرده، والدینی که برای موفقیت کودکان خود را تحت فشار می گذارند، خواسته های خود را بر نیاز کودک مقدم می دارند.

برنامه ریزان تربیتی کودکان همواره باید با شناخت کامل از خصوصیات و ویژگی های جسمی و روانی آنان اقدام به برنامه ریزی صحیح نمایند. برنامه های تربیتی آموزش و پرورش قبل از دبستان باید به گونه ای تدوین شوند که تمام عناصر کلیدی و لذت بخش برنامه ها و بازی های غیررسمی را در برداشته باشد. برای کودکان فرصت تکرار عمل و موقعیت یادگیری فعالیت ها، امتیازات دقیق برای مهیج ساختن بازی ها و روابط دوستانه اهمیت دارد. و در کلام آخر باید گفت برنامه ها باید برای برآورده ساختن نیاز کودکان و نه بزرگسالان تدوین شوند.

نتیجه گیری

زندگی مدرن و ماشینی امروز ایجاب می کند که کودکان برای اجتناب از خطرهای و مواجه شدن با حوادث تربیت شوند و برای حصول به چنین منظوری بازی می تواند نقش مهم و اساسی در پرورش و شکل گیری عادهای ایفاء ایفاء کند. کودکانی که در بازی پرورش کافی یافته باشند قطعاً "بیشتر قادر خواهند بود در جهان پر هیاهوی امروز از نیروی تفکر بهتری برخوردار شوند.

بازی بهترین شکل فعالیت کودکان در سنین پیش از دبستان است. در جریان بازی نیروهای روحی و جسمانی کودک یعنی دقت، حافظه، نظم و ترتیب، چالاکی، مهارت و... رشد می یابند. علاوه بر این ها بازی برای کودک ابزاری است جهت کسب تجربه.

- جان فیسک^۱ معتقد است که "هر چه به تکامل بشری افزوده می شود لزوماً عمر کودکی و دوره رشد اطفال نیز طولانی می شود زیرا تکامل جامعه ایجاب می کند که حقایق بسیار فراوانی در کودکی به نوباوگان آموخته شود. همچنانکه افزایش دانستنی های کودکان هم به نوبه خود سبب تکامل جامعه می گردد" و از طرف دیگر آدلر می گوید: "اطلاعاتی که کودک از طریق بازی بدست می آورد نه تنها به زندگی حال او بلکه به زندگی آینده او ارتباط می یابد."

باید دانست که کودک حتی در شرایط بسیار خوب مراقبت و تغذیه بدون بازی های دلچسب و جالب، افسرده و پژمرده خواهد بود. بازی به عنوان مهمترین روش شناخت شخصیت کودکان حائز اهمیت بسیار است. بازی از یکسو کمک می کند تا روان شناسان به تشخیص حالات کودک بپردازند و از دیگر سو، به درمان مشکلات روانی او همت بگذارند. در بازی می توان ابعاد چهارگانه بدنی، عاطفی، ذهنی و اجتماعی شخصیت کودک را مورد مشاهده و مطالعه قرار داد.

در مواردی که کودکان دچار اختلالهای عاطفی باشند، بازیشان به نظر یک بزرگسال مطلع نمایشگر مسائل و مشکلات روانی است که کودکان با آنها دست بگریانند و نیز معرف کمکی است که کودکان به آن احتیاج دارند.

به منظور حل موفقیت آمیز مسائلی که در برنامه های تربیتی کودکان گنجانده شده لازم است بازی ها و سایر فعالیت های کودکان را مستقیماً زیر نظر قرار داد تا دستاوردها و نارسائی ها را آشکار ساخت و این نظارت همواره باید هدف دار باشد.

پس می توان گفت: بازی نقش بزرگی در زندگی و رشد خردسالان داشته و ضمن بازی است که بسیاری از خصایل مثبت آنان پرورش می یابد و نیز اخذ نتایج تربیتی مطلوب از بازی به میزان زیادی وابسته به کاردانی والدین و مربیان، آشنایی آنان با روحیات و خصوصیات سنی و ویژگی های خردسالان، رهبری صحیح و مطابق با اسلوب بازی های گوناگون است.

در پایان می توان گفت فعالیت بازی هیچ چیز از تعلیم و تربیت کم ندارد و اگر تعلیم و تربیت از تمایل شدید و آئین های بازی، به منظور فراهم آوردن یک هدف برتر وام نگیرد، تعلیم و تربیت هیچگاه کار

منحصر به فرد خود را که کمک کردن به کودک برای اعتلای انسانیت است را تکمیل نمی نماید و باید خاطرنشان ساخت اگر چه طی مدارج تحصیلی دانشگاهی غایت مطلوب است اما پایه گذاری آن باید از سنین کودکی، یعنی آموزش پیش دبستانی انجام گیرد. کودکانی که امروز در کودکستان به نظم و تربیت و سازمان دادن کارها عادت می کنند مطمئناً در آینده دوران تحصیلی را با موفقیت بانجام خواهند رساند و افرادی کاردان و با ابتکار در جامعه خواهند بود.



منابع

- ۱- شارپ، اولین. "بازی تفکر کودک است". راهنمای یادگیری بازی های آموزشی برای کودکان قبل از مدرسه. ترجمه دکتر قاسم قاضی و نعمت کدیور. چاپ پنجم. تهران: مرکز نشر سپهر، ۱۳۶۶
- ۲- آریا، جمشید. "بازی و نقش آن در رشد کودک". تهران: انتشارات دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، بی تا.
- ۳- بوندانکو و ماتوسیک. "نقش بازی در پرورش فکری کودکان". ترجمه مهري باباجان. تهران: نشر دنیای نو، ۱۳۶۷.
- ۴- پارسا، محمد. "روانشناسی رشد کودک". تهران: پیوند، ۱۳۶۴.
- ۵- تائیش، ساندرا. "چگونه با کودک خود بازی کنیم". ترجمه سیامک رضا مهجور. چاپ دوم. شیراز: نشر دانشگاه شیراز، ۱۳۷۹
- ۶- عظمی، سیروس. "روانشناسی کودک". تهران: صفار، ۱۳۷۲
- ۷- قاضی، قاسم. "سه گفتار و یک آزمون: اهمیت تربیتی مهدکودک، بازی درمانی...". تهران: سپهر، ۱۳۶۸.
- ۸- گریوز، گارلیگو و اسلاودر. "بازی و رشد". ترجمه مهدی قراچه داغی. تهران: پیک بهار، ۱۳۷۸.
- ۹- نجاتی، حسین. "روانشناسی کودک و چگونگی رفتار با کودکان". تهران: بیکران، ۱۳۶۷.
- ۱۰- نبوی، محمد و محمود ذکائی. "روش تدریس تربیت بدنی در مدارس"، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۵.
- ۱۱- وزارت آموزش و پرورش. "روش تدریس تربیت بدنی در مدارس ابتدایی". ویژه مراکز و دانشسراهای تربیت معلم. تهران: چاپ و نشر کتابهای درسی ایران، ۱۳۷۹.
- ۱۲- مولی و راسل. "روانشناسی کودک و نوجوان". ترجمه سوسن سیف. تهران: وحید، ۱۳۶۴.
- ۱۳- مهجور، سیامک رضا. "روانشناسی بازی". تهران: نشر راهگشا، ۱۳۷۲.
- ۱۴- وست و بوچر. "مبانی تربیت بدنی و ورزش". ترجمه احمد آزاد. تهران: انتشارات کمیته ملی المپیک، ۱۳۸۱.
- 15- Belka, David E. 1994 "Teaching children games". Champaign, IL: Human Kinetics
- 16- Wetlon, pauline, 1977 "Physical education in the early years". Berne, IN: House of white Birches

عشق و دغدغه محمدرضا یوسفی نسبت به ایران

توران میرهادی (شورای کتاب کودک)

مقدمه:

مسئله هویت در جهان امروز، مسئله‌ای شده است اساسی. هویت یعنی من کیستم؟

به کدام سرزمین و مردم تعلق دارم؟

چگونه می‌اندیشم؟ چقدر از فرهنگ خود می‌دانم و از آن تأثیر پذیرفته‌ام؟

با کدام هدف به همیاری و همکاری با دیگران می‌پردازم؟

این سؤال برای همگی ما از کودک، نوجوان، جوان و بزرگسال مطرح است. آیا فرهنگ حاکم وارداتی که از راه هوا، زمین، دریا و امواج الکترونیک به ما می‌رسد، بر ما چیره خواهد شد؟ تاریخ معاصر ما گویای این نکته است که ما هم اکنون نیم بیشتر شیوه‌های زندگی، برداشتها، افکار و داوریهای خود را بر پایه فرهنگ وارداتی شکل می‌دهیم و کمتر از گذشته پربار فرهنگی خود متأثر می‌شویم. این هشداری است که باید به آن به طور جدی بیندیشیم.

زمانی که آقای خاتمی با اندیشه و طرح گفتگوی تمدنها به مقابله با اندیشه و طرح برخورد تمدنها رفتند، برای ما که تجربه جنگ جهانی دوم را پشت سر گذاشته بودیم و شاهد شکل گرفتن نوعی حاکمیت قدرتهای بزرگ، به شیوه‌های جدید بر جهان بودیم، راهی برای نگاه دوباره به هویت و ابعاد و محتوای آن به وجود آمد و این سؤال مطرح شد که ما تا چه حد ایران و فرهنگ و تمدن ایرانی و اسلامی را به نسل جوان شناسانده‌ایم و می‌شناسانیم؟ تا چه حد توانسته‌ایم پایه‌های تفکر و برداشتها و آرمانهای متعالی اندیشمندان گذشته و حال خود را با آنها در میان بگذاریم؟ کودکان و نوجوانان ما از سرزمین خود چه می‌دانند؟ مردم خود را تا چه حد و چگونه می‌شناسند؟ از گذشته خود تا چه حد خبر صحیح دارند؟ از حماسه‌های پایداری این مردم چه آموخته‌اند؟ ادبیات و هنر این سرزمین بر آنها چه تأثیری داشته است؟

نگاهی به کتاب‌های درسی، آموزش رسمی و غیررسمی و هم چنین به رسانه‌ها وجود خلاءهای بزرگی را در همه زمینه‌ها آشکار می‌سازد. در شورای کتاب کودک فکر کردیم به کتاب‌های غیر درسی و به حوزه ادبیات کودکان و نوجوانان بپردازیم و دستاوردهای نیم قرن اخیر را در این زمینه مطالعه کنیم. کتاب‌ها جمع آوری، بررسی و طبقه بندی شدند و زمینه کار نمایشگاه ایران در ادبیات کودکان و نوجوانان شکل گرفت. مطالعه‌ای آماری در زمینه‌های زیر آغاز شد:

۱- چند کتاب برای چه گروه‌های سنی داریم؟

۲- چه نوع کتاب‌هایی در چه زمانی منتشر شده‌اند؟

۳- چه نوع کتاب‌هایی از کدام منطقه‌های جغرافیایی در اختیار داریم؟

۴- کدام یک از ادوار تاریخی، انقلاب، جنگ و پس از آن در کتاب های کودکان و نوجوانان مطرح شده‌اند؟

۵- زندگینامه کدام یک از بزرگان و مشاهیر را در دست داریم؟

۶- کدام آثار ادبی را به نسل جوان معرفی کرده‌ایم؟

۷- کدام مشاغل و صنایع دستی و کدام هنرهای این سرزمین را می‌شناسند؟

این مطالعات نشان داد که ما در این زمینه‌ها کار کرده‌ایم ولی کار بسیار در پیش داریم. لازم است حرکت کنیم و به همه زمینه‌های زندگی به ویژه آموزش رسمی و غیررسمی، رسانه‌ها، ادبیات و هنر و هرآن چه که نسل جوان را با فرهنگ و مردم این سرزمین بیشتر آشنا می‌کند و انس و الفت واقعی برای آنها به وجود می‌آورد و ارزش های والای آن را می‌شناساند، پردازیم.

شتاب نکنیم، کارهای اصیل و ماندنی به وجود آوریم. به همه ابعاد زندگی در این سرزمین پردازیم و آنچنان عشقی در نسل جوان به وجود آوریم که بخواهد بداند، بشناسد، ارج بگذارد، تأثیر بپذیرد و به کشف گنجینه‌های بزرگ هنر و اندیشه پردازد.

انتخاب محمدرضا یوسفی به عنوان نویسنده‌ای که با عشق و دغدغه بسیار به زندگی، تاریخ، سنتها و باورهای مردم این سرزمین می‌پردازد برای معرفی و مروری کوتاه بر آثار او با این هدف بوده است.

عشق و دغدغه محمدرضا یوسفی نسبت به ایران

هر نویسنده‌ای پس از چندسال کار و خلق چند اثر، ویژگی های خاص خود را می‌یابد. این ویژگی ها را در نگاه، اندیشه، سبک نوشته و موضوعها می‌توان یافت. یکی زبان طنز می‌گشاید، دیگری روستا و روستازادگان را محور اصلی کار قرار می‌دهد، یکی به تحلیل روان شناسانه شخصیت ها می‌پردازد و دیگری زادگاه و بخشی از سرزمین مادری را در آثار خود جاودانه می‌سازد.

محمدرضا یوسفی، نویسنده‌ای است که پس از انقلاب کار خود را آغاز کرده و تاکنون بیش از ۱۱۰ اثر پدیدآورده است. آثار او بسیار متنوع هستند. او داستان، نمایشنامه و فیلمنامه می‌نویسد. در میان آثار او داستان های کوتاه و بلند واقعی، اسطوره‌ای، تاریخی، فانتزی، بازآفرینی ادبیات عامه، قطعه‌های کوتاه (مینی مالیستی) می‌توان یافت. آن چه تمام این مجموعه را به هم پیوند می‌دهد، عشق و دغدغه‌ای است که این نویسنده به مردم و سرزمین ایران دارد.

بازتاب این عشق را در گستره جغرافیایی آثار او می‌توان یافت: تراژدی حزن‌انگیز سارا، که به خاطر وفای به عشق و مردم ایل خود در برابر خان جبار زیاده خواه، راهی جز پریدن در آبهای خروشان رود ارس نمی‌یابد و این چنین در آوازه‌های عاشقیها عمر جاودانه می‌یابد. داستان کوچ که از پس‌رکی ایلیاتی از مناطق جنوب ایران مردی استوار می‌سازد، داستان پیر و مرغ دریا که حکایت تلاش دو برادر برای زندگی در کناره خلیج فارس است و تاسارا که داستان صداقت نوجوانی ترکمن است در برابر آزمندی

صاحب اسب و بسیاری دیگر هر یک به گوشه‌ای از این سرزمین پهناور تعلق دارند.

بازتاب این عشق و دغدغه در گستره زمانی آثار او دیده می‌شود که هر یک در ساختاری متفاوت عرضه می‌شوند: دو رمان شیر سپیدبال و بلیناس جادوگر، ما را با صحنه‌هایی از کوچ مادها و استقرار آنها در دامنه کوههای الوند آشنا می‌کنند. این کوچ‌ها و ابعاد مختلف آن که سالها تداوم داشته است و به نوعی سیر آغاز تاریخ مدون ایران به شمار می‌آید، نخستین بار است که در تخیل یک نویسنده شکل می‌گیرد. آن چه تاکنون در اختیار داشته‌ایم حاصل کار پژوهشگران باستان‌شناسی و تاریخ بوده است **قصه شیرین یادگار زیران** چهره‌ای دیگر از قهرمانان اسطوره‌ای ایران را معرفی می‌کند. در **قلعه طلسم شده**، نویسنده چند موضوع را ماهرانه به هم می‌بافد: پرتغالیها و تسخیر جزیره هرمز، جنگ سردار صفوی برای آزادی جزیره، پسری که این جنگ را در رؤیای خود تجربه می‌کند، مراسم زار که برای درمان پسر برگزار می‌شود و بازگشت پدر از اسارت در جنگ ایران و عراق.

در ادبیات و فرهنگ عامه، بازتاب این عشق به گونه‌ای دیگر نمایان می‌شود. در **حسینی به مکتب نمی‌رفت** ضرب‌المثل‌های مشهور، در مجموعه **حسینی را خواب برده** و (۱۱ **مثل و مثل دیگر**)، در **گل‌بتون و هفت کچلون**، خرد جمعی و گذشته مردم ایران را، به زبانی ساده در اختیار نسل جوان می‌گذارد با تغییری اندک ولی اساسی و قابل بحث. در **قصه اژدها و پهلوان ملک** و هم چنین در **قصه ماه پیشونی**، **سیندرلا** و **ابروکمونی**، خرد جمعی گذشته مردم را به روزگار کنونی پیوند می‌دهد. در چهار جلد کتاب **های ملوچک** از گنجشکک اشی مشی، موجودی زرنگ و توانا می‌سازد که غذای حکیم باشی نمی‌شود.

این عشق و دغدغه را یوسفی در به تصویر کشیدن واقعیت‌های تلخ و شیرین زندگی امروزی کودکان و نوجوانان شهرها و روستاهای ایران نیز بیان می‌کند. مثلاً "در **روزگار خوشبختی تجربه‌ها و تلاش های گروهی از کودکان را که در نزدیکی یک گورستان زندگی می‌کنند مطرح می‌کند**. در **مسافر دریا** استواری پسری را در حفظ مادر از یک توجه ناخواسته نشان می‌دهد. در **گرگ و ماه**، واقعیت خطر گرگ را در روستا و در میان گله و صدمه‌هایی که می‌تواند بزند را با طرح اثر پنجه گرگ بر روی صورت دخترکی به میان می‌آورد. در **ستاره‌ای به نام غول**، دوستی میان کودکان محله و پسرک کم توان ذهنی نشان داده می‌شود. این کودکان پسر را به روستای زادگاهش بر می‌گردانند. **ستاره‌ای برای من**، از دلبستگی پسری به زنی حکایت می‌کند که نقش مادر را برای او داشته است. **دو چرخه سبز** حکایتی است از دوستی و اعتماد میان دو نوجوان و نیز تلاش، عزت نفس و صداقت آنها.

یوسفی به مسائل روز، انقلاب و جنگ بی توجه نیست. **دره آهوان**، حکایت نجات آهوان از کشتار بی رحمانه فردی بیگانه است. **حکایت پسر فیروزه‌ای** نیز مسئله حفظ معدن فیروزه را از نفوذ بیگانگان مطرح می‌کند. **انقلاب در کتاب وقتی شهر شلوغ شد** و **جنگ در داستان خندانانه جلوه می‌یابند**.

یوسفی در به کارگرفتن عناصر و عوامل فانتزی شیوه خاصی دارد و بیشتر برای طرح مسائل

اجتماعی و فلسفی از آنها بهره می‌گیرد. مثلاً "در یک وجب آسمان، حرص و طمع ثروتمندان را برای به دست آوردن تنها مایه‌های دلخوشی افراد تنگدست و محروم نشان می‌دهد. در دختری متولد می‌شود به شیشه شیر دخترکی که می‌بایست پسرزاده می‌شد تا ادامه نسل تأمین شود، قدرت جادویی می‌دهد. او با دیدن جهان از دید دخترک شیرخوار، حال پدر و مادر، نظرهای دو پدر بزرگ، و کارهای دایی (با طنز خاص) نگرش تبعیض‌آمیز میان دختر و پسر را نقد می‌کند. ستاره آرزو، داستان پسری است که ستاره‌ای در آسمان می‌جوید و آن را در دریا می‌یابد. نگهداری ستاره، تلاش برای این که تنها نماند و نهایتاً "گریه ستاره، پرشدن شیشه و شکستن آن و رهایی ستاره و عروجش را به آسمان حکایتی است عارفانه از یک باور مردمی.

دو اثر دختران خورشیدی و هفت دختران آرزو، یکی در کارگاه سفال میبد و دیگری در پته دوزی ماهان، نگاهی بکر و عمیق به باورهای مردمی نسبت به فداکاری دختران برای نجات مردم از خشکسالی (دختران خورشیدی) و کار هفت دختر برای دوختن پته روی مقبره عارف نامدار شاه نعمت...ولی دارد. در لابه لای رویدادهای این دو اثر احساس و اندیشه والایی از انسانیت جریان می‌یابد و سبب می‌شود باورها که در ظاهر خرافی به نظر می‌آیند، عملکرد و تأثیر واقعی خود را نشان دهند.

این نگاه بکر و عمیق در داستان‌های کوتاه یوسفی برای کودکان نیز وجود دارد و سبب می‌شود که این کتاب‌ها که ظاهراً برای سنین پیش از دبستان و سالهای اول دبستان مناسب تشخیص داده می‌شوند، برای گروههای سنی بالاتر و حتی برای بزرگسالان نیز اندیشه‌های تازه در بر داشته باشند و در واقع داستان‌های چندلایه‌ای باشند.

در پایان باید از عشق در مجموعه آثار یوسفی سخن گفت که به صورت سیال در همه آثار نمود خاصی می‌یابد و چهره‌های گوناگون خود را می‌نمایاند. او خود در پاسخ این سؤال که کدام کتابتان را بیشتر دوست دارید؟ و چرا؟ می‌گوید:

"معمول است که می‌گویند هر نویسنده‌ای همه آثارش را دوست دارد، چه اگر نمی‌داشت آنها را نمی‌نوشت، اما اگر با خودم رو راست باشم، همان طور که همیشه انسان‌ها، شخصیت‌های معصوم و بی‌گناه را دوست دارند، در میان کتاب‌هایم نیز دلم برای خندان می‌سوزد. با فرزندان خورشید احساس همدردی می‌کنم، همه ستاره‌ها را در مجموعه قصه‌هایی که با عنوان ستاره چاپ شده‌اند، دوست دارم. وقتی ستاره‌ای به نام غول را می‌نوشتم برای رضا غول بغض کردم. با شیر سپید یال احساس کردم ادای دینی به فرهنگ و تمدن فراموش شده مملکت‌م کردم و با دختران خورشیدی عشق را شناختم و همچنین در داستان اگر آدمها پروانه بودند چه می‌شد؟ مطمئن باشید که من شخصیت همه قصه‌هایم را، حتی آنها که منفور هستند در قصه‌ها، دوست دارم چه اگر دوستشان نداشته باشم، نمی‌توانم به قلبشان رسوخ کنم."^۱

۱- از مصاحبه محمد رضا یوسفی در مجموعه چهره‌های کودکان ۱۳ تألیف و تدوین زهرا شیرازی و سیدعلی کاشفی خوانساری، صفحه ۲۷.

بررسی نقش زبان در جهت دهی و تنظیم رفتار کودک

"بחי در روانشناسی زبان و علوم شناختی"

محمدامین ناصح (دانشگاه بیرجند)

مقدمه:

در اصطلاح روان شناسی، برنامه ریزی را باید از جمله کارکردهای عالی شناختی دانست که سایر فرایندهای شناختی و رفتاری را کنترل می‌کند و آنها را در خدمت هدف خاصی قرار می‌دهد.^۱ قدر مسلم این توانایی یا مجموعه‌ای از توانایی‌ها، همانند بسیاری از کارکردهای عالی ذهنی در فرایند رشد و در جریان تعامل کودک با جهان پیرامون (روند زندگی اجتماعی) ساخته و پرداخته می‌شود، زیرا که اگر کودک در بافت اجتماعی قرار نگیرد، ضرورتی برای برنامه ریزی رفتار خود احساس نخواهد کرد.

یکی از کارکردهایی که به نظر می‌رسد در شکل‌گیری و تکامل این توانایی نقش مهمی به عهده دارد "زبان" است. هدف در قالب کلام فرم می‌یابد؛ یعنی کودک برای برنامه ریزی به رابطی به نام زبان نیاز دارد.^۲ اغلب برنامه ریزی‌های کودک نیز از طریق چارچوبهای کلام سازمان می‌یابند و بسیاری از روش‌های تجزیه و تحلیل و حل مسأله را کودک از طریق تعامل گفتاری و یا آموزش فرا می‌گیرد. در نتیجه برنامه ریزی به عنوان فرآیندی نگریسته می‌شود که از طریق نشانه‌ها و اغلب نشانه‌های کلامی، عملیاتی می‌گردد.

موضوع ارتباط زبان و تنظیم رفتار را می‌توان در زمره علائق متخصصان زبان‌شناسی کاربردی محسوب نمود. زبان به جهت برخورداری از یک نظام سازمان یافته از نشانه‌ها و به علت نقش مهمی که در بازنمایی^۳ جهان در ذهن کودک دارد امکانی برای بازآفرینی مسائلی پیدا می‌کند که در دسترس مستقیم او قرار ندارند. به کمک زبان است که رفتار کودک قانون مندی جدیدی پیدا می‌کند و آگاهی او از جهان درون و بیرون تغییر می‌یابد. زبان به عنوان نظامی که در جریان تکامل تاریخی و فرهنگی شکل گرفته است در حقیقت کودک را به جریان تاریخ و فرهنگ پیوند می‌دهد و دانش و اندوخته‌های تاریخی را به او می‌آموزد.

ب) ارتباط زبان با تنظیم رفتار:

از معدود روان‌شناسان زبان که به موضوع ارتباط زبان و تنظیم رفتار ابراز علاقه نشان داده‌اند ویگونسکی^۴ است. او دریافت هنگامی که کودکان با مسأله دشواری روبرو می‌شوند یا اتفاق خاصی

۱- پاریلا R.K (parrila)، ۱۹۹۵.

۲- همان.

3- representation.

4- Vygotsky, L.S.

برایشان می‌افتد عموماً" به سخن گفتن با خویشتن می‌پردازند.^۱ آنها ضمن صحبت کردن با خود، در حقیقت راه حلی برای فائق آمدن بر آن مشکل جستجو می‌کنند و سعی می‌نمایند نظام جدیدی به رفتار خود بدهند. ویگوتسکی این نوع سخن‌گویی را مانند پیازه^۲ "گفتار خودمدارانه"^۳ می‌نامد. این گفتار، کلامی است که هرچند خصوصیت توضیحی و تفسیری دارد، گویی مخاطب ندارد یا مخاطب آن خود فرد است. البته بسامد وقوع این نوع گفتار متناسب با بافت، زمینه و نوع وظیفه یا کارکرد که از کودک خواسته می‌شود فرق می‌کند.

هرچند پیازه معتقد بود که با رشد کودک به تدریج از میزان این نوع خاص گفتار کاسته می‌شود و حتی در مرحله‌ای از بین می‌رود ولی ویگوتسکی براین باور است که گفتار خودمدارانه از بین نمی‌رود بلکه زیر ساختی می‌شود و اصطلاحاً "گفتار دوونی"^۴ را بوجود می‌آورد. به نظر او گفتار خودمدارانه همراه با عمل، خود را نشان می‌دهد اما گفتار درونی جلوتر از عمل، به وقوع می‌پیوندد و در واقع رفتار را تابع خود می‌سازد. به بیان او، گفتار درونی گفتاری است فشرده و گزاره‌ای و مهمترین ویژگی آن نظم دادن به رفتار است.

ویگوتسکی مبتنی بر اعتقاد کلی خود که زبان را واسطه‌ای میان محرک‌های محیطی و پاسخ انسان می‌داند، این فرضیه را مطرح می‌کند که اساساً شناخت^۵ را باید امری واسطه‌ای^۶ و نتیجه فرآیند اجتماعی - تاریخی رشد و تحول دانست. به نظر او واسطه شناخت همان زبان است که اولاً ابزاری در اختیار کودک قرار می‌دهد تا با دیگران ارتباط برقرار کند و در ثانی با فراهم آوردن امکاناتی جدید، بازنمایی جهان در ذهن او را امکان‌پذیر می‌سازد. از این منظر، زبان در رشد فعالیت‌های عقلانی و روابط آنها با هم، مداخلیت تام دارد.

زبان با فراهم آوردن ابزاری برای طبقه‌بندی اشیاء و پدیده‌ها و هم چنین با قرار دادن کلمه به جای خود شیء و انعکاس دقیق مشخصات شیء در کلمه، یکی از مهمترین امکاناتی است که مغز در اختیار دارد تا بتواند یک جهان درونی یا به تعبیری یک نظام حافظه‌ای کلامی خلق کند. در این نظام حافظه‌ای، سازمان‌بندی داده‌ها و چگونگی روابط آنها با هم براساس مشخصات معنی‌شناختی و مفهومی اشیاء و پدیده‌ها و روابطشان تنظیم می‌شود. لذا این بازنمایی در ساختار خود از کاربرد زبان و در نتیجه از روابط کلامی در خلال مراحل رشد، تأثیر می‌پذیرد. یکی از مشخصات این بازنمایی، تنظیم رفتار در کودک

۱- ویگوتسکی، ال، اس، ۱۳۷۱. رک. کتابنامه.

۲- piaget, J., ۱۹۹۴.

3- Egocentric speech

4- Inner speech

5- cognition

6- mediated

است. لوریا^۱ نیز به روایت ویگوتسکی گفته است: "نقشی که براساس کاربرد زبان در آغاز، میان دو فرد (بزرگسال و کودک) برقرار شده، بعداً" وسیله تنظیم رفتار خود کودک می شود."

برای فرآیند اثرگذاری ارتباط کلامی دیگران در کودک می توان مراحل را قائل شد: نوزاد موجودی است وابسته به مادر، اما این وابستگی بر اثر رشد به یک ارتباط متقابل معنایی - روانی - اجتماعی تبدیل می شود؛ بدین معنی که کودک در ارتباط با بزرگسالانی قرار می گیرد که می خواهند او را وارد فرهنگ خود سازند. ابتدا پاسخ کودک به محرک ها بیشتر تحت تأثیر نیازهای زیست شناختی اوست و چنان عمل می کند که گویی محیط نقش چندانی ندارد، اما به تدریج، ساختار و کارکرد این ارتباط تغییر می یابد. در این دگرگونی، زبان نقش مهمی برعهده دارد.

نخستین نشانه اثر نظم یابی رفتار از اواخر سال اول زندگی کودک مشهود می گردد. در این مرحله وقتی به کودک چیزی گفته می شود، این گفته، اثری در رفتار او پدید می آورد. یعنی نظام کارکردی پیچیده ای را در مغز او بیدار می سازد. آن چه به ظاهر اتفاق می افتد این است که کودک به سویی نگاه می کند یا احیاناً چیزی را با انگشت نشان می دهد اما در واقع، یک سلسله تغییرات مهم در نظام ذهنی و رفتاری او ایجاد شده است: یعنی کودک کلمه یا عبارتی را شنیده، این گفته در مناطقی از مغز، روابطی ایجاد کرده و او به پیام مادر پی برده است. هرچند که این کافی نیست، چون فرآیند دیگری باید آغاز شود؛ یعنی کودک باید به سویی نگاه کند. برای انجام این کار، مناطق دیگری از مغز شروع به فعالیت می کنند و رفتار کودک را تابع پیام مادر می سازند.

پس در مرحله نخست که از ۱۸ ماهگی تا ۳ سالگی را در بر می گیرد، کلام دیگران می تواند فعالیت عملی در کودکان برانگیزد اما معمولاً نمی تواند بازداري ایجاد کند. در آزمایشی از کودک خواسته می شود که بر طبق دستور آزمایشگر، توپ لاستیکی را فشار دهد. او این کار را انجام می دهد، اما نمی تواند با شنیدن دستور "فشارنده" عمل توقف را انجام دهد.

با این توصیف یک کودک ۲/۵ ساله می تواند رفتار خود را تا حدی تابع دستور کلامی مادر سازد، اما هنوز در این مرحله هم اگر دستور کلامی و رفتار آزمایشگر متعارض باشد (مثلاً "آزمایشگر بگوید" هر وقت من دستم را بلند کردم، تو انگشتت را بلند کن")، کودک بیشتر تحت تأثیر آن چیزی خواهد بود که می بیند تا آن چه می شنود.^۲

در مرحله دوم که از ۳ تا ۵ سالگی ادامه دارد، گفتار بیرونی (چه از جانب دیگران باشد و چه از جانب خود کودک) می تواند رفتار را راه اندازی و یا بازداري کند اما در صورتی این کار انجام می گیرد که مشخصات ظاهری کلام به انجام آزمایش کمک کند. اگر کودک به خود بگوید: "فشار بده، فشار بده" توپ را دو بار فشار می دهد، اما اگر بگوید "دو بار فشار بده"، فقط یک بار فشار خواهد داد.

پس می توان گفت بعد از حدود سن ۳/۵ سالگی، کودک قادر می شود تا حدودی رفتار خود را از

1- Luria A. R.

۲. برای مطالعه بیشتر مراجعه شود به لوریا، آ. آر. ۱۳۶۸، ۱۳۷۳.

طریق کلام خویش سازمان بخشد و بالاخره پس از ۵ سالگی گفتار کودکان به سمت درون متوجه می شود و تقریباً از این مرحله به بعد است که از میزان گفتار خود مدارانه کاسته می شود و کودک پیش از پرداختن به انجام کاری، آن را برنامه ریزی می کند. بعد از این مرحله، معنی و محتوای گفتار و نه مشخصات ظاهری آن، در تنظیم رفتار اثر می گذارد.

از حدود سن ۷ سالگی، میزان گفتار خود مدارانه کاهش می یابد و کودک قادر می شود از گفتار درونی استفاده کند.^۱ شکلی از گفتار درونی، در گفتار بزرگسالان نیز خودنمایی می کند و آن موقعی است که بین افرادی با زمینه ذهنی مشابه، گفتاری رد و بدل می شود. در این نوع گفتار، معمولاً نهاد جمله حذف می گردد. مونولوگ تقریباً نمونه ای از گفتار درونی است. وقتی گفتار، درونی شد شاهد رفتارهایی از کودک خواهیم بود که خودساخته است و برحسب تصمیم درونی شکل می گیرد. تحقیقات نشان داده اند که در سنین بالاتر نیز کودکان ممکن است از گفتار خصوصی در تنظیم رفتار خود استفاده کنند. هم چنین معلوم شده است که عده ای در مواقع استرس یا احساس تنش، با خود سخن می گویند. کودکان وقتی آزمایشی را مشکل احساس کنند یا مواقعی که اشتباهی را مرتکب می شوند، از گفتار خصوصی استفاده می کنند. در مطالعه ای نیز معلوم گردیده است کودکان وقتی که از گفتار خصوصی استفاده می کنند، کمتر به محرک های مزاحم توجه می نمایند و به مدت بیشتری می توانند دقتشان را متمرکز سازند.^۲

جمع بندی

جهان کودک، "جهان ادراک مستقیم و پدیده های ملموس است. به تدریج و طی مراحل بسیار پیچیده ای است که کودک جهانی با واسطه، انتزاعی و تا حدودی مستقل از پدیده های ملموس پیدا می کند. از طریق کلمه است که کودک اشیاء پیرامون خود را نام گذاری می کند و بدین وسیله است که آنها را طبقه بندی کرده و مهمتر از همه به روابط بین آنها پی می برد؛ روابطی که هنوز مورد تجربه مستقیم او قرار نگرفته اند.

واژه تقریباً در محتوای کلیه صور عمده رفتار انسانی وجود داشته و در تشکیل فرایندهای ذهنی کودک نقش اساسی دارد زیرا نه تنها به یک شیء متناظر در عالم خارج دلالت می کند بلکه نشانه لازم را منتزع و منفک ساخته و آنگاه نشانه های ادراک شده را تعمیم داده آنها را به مقوله های ویژه ای نسبت می دهد. همین تنظیم تجارب مستقیم است که نقش واژه را در شکل گیری فرایندهای ذهنی از اهمیت ممتازی برخوردار می سازد.

نخستین واژه های مادر هنگامی که وی اشیاء گوناگون را به کودک خود نشان می دهد و آنها را با واژه های خاص نام می برد در ساختن فرایندهای ذهنی کودک از تأثیر نامحسوس ولی مهمی برخوردارند. در کل از آن چه در این گفتار بیان شد، می توان چنین نتیجه گرفت که در واقع، مادر با حرفهای خود که براساس قصد و نیتی استوارند، در ذهن کودک برنامه ای تنظیم می کند. ابتدا اجرای برنامه، به اعتبار سخن مادر، صورت می گیرد اما به تدریج خود کودک، طراح یا برنامه ریز خویش می شود. به نظر ویگوتسکی

۱. ویگوتسکی، ۱۳۷۱.

۲. برای مطالعه بیشتر ر.ک. Berk, L.E. 1991. Child development, Boston: Allyn & Bacon.

واسطه‌مندی این برنامه ریزی را گفتار درونی برعهده دارد.

از طرفی وقتی کودک به هنگام اجرای دستور شفاهی شخص بزرگسال واژه‌هایی را یاد می‌گیرد که به شیء خاصی دلالت داشته و به عنوان نشانه‌ای در رابطه با عملی ویژه به کار می‌روند در متابعت آن واژه قرار می‌گیرد. این واژه فرد بالغ، رفتار کودک را نظم می‌بخشد و بدین ترتیب سازمان بندی فعالیت وی به مرحله تازه‌ای ارتقاء می‌یابد. کودک با متابعت از دستورهای شفاهی شخص بزرگسال نظامی از این دستورهای شفاهی را فرا می‌گیرد و به تدریج از آنها برای تنظیم رفتار خود بهره می‌جوید.

با تکیه بر قدرت نظم بخشی گفتار، روان‌شناسانی مانند مایکن بام و گود من، سعی کرده‌اند تکنیک‌هایی به منظور کنترل رفتار پرخاشگرانه در کودکان وضع کنند. این تکنیک‌ها اغلب در چارچوب شناخت درمانی و یا بازسازی شناختی بکار می‌روند.

امروزه اصولاً "گرایش بدان سواست که با در نظر گرفتن ظرفیت بسیار بالای کلمه در تحریک قسمت‌های مختلف مغز و مخصوصاً دخالت دادن وجوه عاطفی و انگیزشی در پردازش اطلاعات کلامی، شناخت درمانی در قلمرو دانش شناخت و در ارتباطی نزدیک با روان‌شناسی زبان^۱ و علوم شناختی^۲ تبیین گردد.

آن چه در بیشتر درمانهای روان‌شناختی صورت می‌گیرد عمدتاً با تبادل کلامی در ارتباط است. حتی در بسیاری از موارد، تبادل عاطفی نیز با استفاده از ابزار کلامی و عاطفی اتفاق می‌افتد. آیا نمی‌توان گفت در فرایند شناخت درمانی، یک مدل رفتاری در ذهن بیمار ایجاد می‌شود؟

تحقیقات نشان می‌دهند که می‌توان در مواردی با تنظیم خودگویی‌ها^۳، تغییرات مطلوبی در رفتار برخی از بیماران ایجاد کرد.^۴ هم چنین از محرک کلامی در درمان شکل‌هایی از وسواس نیز استفاده می‌نمایند.

با فرض ارتباط میان گفتار و تنظیم رفتار، یک نکته اهمیت مضاعف می‌یابد و آن نقش اطلاعات کلامی امروز در رفتار کودک است. در واقع، هر نوع تبلیغات، هر نوع توجیه و تبیین کلامی در درون کودک برنامه‌ای به وجود می‌آورد و رفتار او را سازمان می‌بخشد. بنابراین، در فرمول بندی و ارائه اطلاعات گفتاری و نوشتاری باید کمال دقت به عمل آید. ما با حرف‌هایمان، رفتار کودکانمان را تنظیم می‌کنیم. در کل، رفتار مردم را کنترل کنندگان اطلاعات تنظیم می‌نمایند. انتخاب رنگ لباس نوجوان ما را هم عده دیگری تعیین می‌کنند. ما در عصری زندگی می‌کنیم که اطلاعات کلامی، می‌تواند سازنده‌ترین یا مخرب‌ترین اثر را در رفتار ما داشته باشد و برحسب اینکه اطلاعات، بنا بر چه قصد و نیتی پخش می‌شوند، در رفتار بسیاری از کودکان و بویژه "آنهايي که امکان انتخاب برایشان محدود است و یا از "درجه آزادی" کمتری در پردازش اطلاعات برخوردارند، باشد.

1- psycholinguistics.

2- cognitive sciences.

3- self statements.

براین اساس ملاحظه می‌شود که وظیفه خطیر والدین و خانواده‌ها در انتخاب و پالایش اطلاعات کلامی گفتاری و نوشتاری مرتبط با کودک بسیار سنگین است و حساسیت و دقت بیشتری را می‌طلبد. لذا بر پدران، مادران و مربیان آموزش فرض است تا با مطالعه و دقت در باره نقشی که زبان در ایجاد و تقویت قوه شناخت کودک، قدرت تجزیه و تحلیل و به طور کلی رشد فکری و تکوین شخصیت وی ایفا می‌کند به لزوم و اهمیت آموزش صحیح زبان پی برند و با بارور ساختن قوای ذهنی و شکوفایی استعدادها و نیروهای خلاق وی، او را برای یک زندگی سالم و پربار آماده‌تر سازند.



کتابنامه

- ۱- اچسون، جین. ۱۳۷۵. زبان و ذهن. ترجمه محمد فاضل. تهران: انتشارات نگاه.
 - ۲- قاسم زاده، حبیب ا... ۱۳۷۳. زبان و طرح ریزی رفتار: مجموعه مقالات سومین کنفرانس زبان‌شناسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
 - ۳- لوریا، ا. آر. ۱۳۷۳. تکوین ذهن، ترجمه حبیب ا... قاسم زاده. تهران: جهاد دانشگاهی.
 - ۴- لوریا، ا. آر و اف. یا. یودوویچ. ۱۳۶۸. زبان و ذهن کودک. ترجمه بهروز عزیدفتری. تبریز، انتشارات نیما.
 - ۵- لوریا، ا. آر. ۱۳۶۸. زبان و شناخت، ترجمه حبیب ا... قاسم زاده. تهران: انزلی.
 - ۶- چامسکی، نوام. ۱۳۷۷. زبان و مسائل دانش. ترجمه علی درزی. تهران: انتشارات آگاه.
 - ۷- چامسکی، نوام. ۱۳۷۹. زبان و ذهن. ترجمه کوروش صفوی. تهران: انتشارات هرمس.
 - ۸- چامسکی، نوام. ۱۳۷۹. زبان و اندیشه. ترجمه کوروش صفوی. تهران: انتشارات هرمس.
 - ۹- ویگوتسکی، ال. اس. ۱۳۷۱. اندیشه و زبان. ترجمه حبیب ا... قاسم زاده. تهران: فرهنگان.
- منابع لاتین:

- 1- Miller, G. A. E. Galanter & K. H. Pribram. 1986. **Plans and the structure of behavior**. New York: Adams- Bannister-cox.
- 2- Parrila, R. K. 1995. **Vygotskian views on language and planning Children school psychology international**. (16). PP. 167- 183.
- 3- Piaget, J. 1997. **The language and thought of the child** . New York: New American Library.
- 4- Thorpe, G. L & T. O. Olson . 1990. **Behavior therapy: Concepts, procedures and applications**. Boston: Allyn & Bacon.
- 5- Vygotsky, L. S. 1987. **The collected words** (Vol. 1: Problems of general psychology). New York: Plenum Press.
- 6- Vygotsky, L. S. 1986. **Thought and language**. Cambridge, Mass: The MIT Press.

ادبیات ما و ادبیات بچه‌ها، گفتاری در محدودیتهای ادبیات کودکان

محمد هدایی (دانشگاه آزاد اسلامی اراک)

چکیده

ادبیات به معنی بیان کلامی احساس انسان دو شرط دارد: عقل و بلوغ نویسنده؛ و عقل و بلوغ خواننده. ادبیات به عنوان اثری هنری، از سویی سبب لذت انسانی می‌شود و از سوی دیگر در او تفاهمی انسانی برقرار می‌کند. ادبیات کودکان همه ویژگی‌های ادبیات بزرگسالان را دارد جز آنکه این ادبیات - به سبب آنکه مخاطبانش از پختگی عقلی و بلوغ کافی برخوردار نیستند، ضرورتاً دچار محدودیتهایی است که چنین اثر ادبی را دچار نقصان و نویسنده را گرفتار نوعی خودسانسوری می‌کند. برای کاهش نقص ادبیات کودکان، نویسنده می‌تواند از عناصری ویژه - چون تجربه و شناخت دقیق رفتارها و تجربه‌های کودکان و نیز تصاویر واقع‌گرایانه برای اثر خود - کمک بگیرد.

مقدمه

هم بحث ماهیت ادبیات و هم بحث ماهیت ادبیات کودکان از جمله مباحث مکرری هستند که معمولاً بسته به ذوق اهل فن تعریف می‌شوند. اما این دو مقوله به صورت تطبیقی کمتر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. آن چه در گفتار حاضر بیان می‌شود، جز اشاره به محدودیتهای ادبیات کودکان، به گونه‌ای، بررسی تطبیقی ادبیات کودکان را نیز در برمی‌گیرد.

در گفتار حاضر، نخست ادبیات - به معنی عام و به معنای ادبیات بزرگسالان - اجمال تعریف می‌شود و سپس در هنگام ورود به مقوله ادبیات کودکان، تعریفی (به همین گونه اجمالی) برای ادبیات کودکان خواهیم داشت. نهایت آنکه در این گفتار احتمالاً بیشتر به عبارت داستان نظر است؛ چرا که عادتاً عناصر ادبیات در حوزه داستان ملموس‌تر می‌توانند مورد بررسی قرار گیرند. در عین حال، دو مقوله دیگر ادبیات یعنی نمایشنامه و شعر، و از جمله نمایشنامه و شعر کودکان نیز از این تعریف جدا و دور نیست و ویژگی‌های این بررسی شامل آن دو نیز می‌شود.

ادبیات چیست و با ما چه می‌کند؟

ادبیات را بنا بر تعریف، می‌توان بیان کلامی احساس آدمی تعریف کرد که از طریق عرضه ماجرای از ماجراهای زندگی انسانی، آمیخته با داوری عاطفی انسان (نویسنده) و به وسیله رسانه کلمات بازآفرینی یا نوآفرینی و یا اصولاً - به عنوان پدیده‌ای نو - آفرینش می‌شود تا - با ظرافتی

هنرمندانه، دیگران (شنونده / خواننده) را تحت تأثیر قرار دهد و یک اصل مسلم حاکم بر این عرض احساس، همانا آزادی مطلق یا اختیار مطلق، نویسنده در ارائه ذهنیات خویش است.

در گفتار حاضر همین تعریف را با مختصر تغییر یا تفاوتی می‌پذیریم؛ تغییر یا تفاوت تعریف ما در این جا است که ما ادبیات را بیان کلامی اندیشه‌های عاطفی (یا اندیشه‌های توأم با دآوری عاطفی) انسانی عاقل و بالغ برای انسان‌های عاقل و بالغ می‌خوانیم و در این تعریف، دو عنصر غیرمشتربا تعریف معمول ادبیات وجود دارد: ضرورت عاقل بودن و ضرورت بالغ بودن نویسنده و عاقل بودن و بالغ بودن خواننده.

براساس این تعریف، عقل و بلوغ دو شرط آفرینش ادبیات (اعم از ادبیات مکتوب یا نامکتوب) است.

عقل شرطی اساسی در نوشتن ادبیات است. مجنون یا دیوانه‌ای اگر سخنی بگوید، نه کسی گفته‌اش را به جدّ می‌گیرد و نه ناشری چاپش می‌کند. نوشته یا گفته مستان نیز، به هم چنین (مجنونان عشق الهی را - که بعضاً شطحیاتی فرموده‌اند - جایی دیگر است و مقامی دیگر: چرا که اینان را مستی و دیوانگی تمثیلی است نه واقعی و گر نه کسی از هیچ مست یا دیوانه‌ای نمی‌پذیرد اگر بگوید که: "دوش / باران عشق باریده بود / بامدادان / چندان که پای در گل فرو شود / پای در عشق فرو می‌شد")

و بلوغ شرط دیگر نوشتن ادبیات است. آدمی باید به حدی از درک کامل اجتماعی رسیده باشد که بتواند اندیشه‌ای را در ذهن خردمند خود پیروراند، درباره پدیده‌ای دآوری کند. رأیی برای جامعه صادر کند و این رأی را در قالب اثری ادبی به جامعه عرضه دارد. پسر بچه یا دختر بچه‌ای که بعضاً داستانی می‌نویسد یا شعری می‌سراید، احساسی کودکانه و زودگذر (و به احتمال زیاد، بازگویی سخن دیگران) را عرضه می‌کند و باید منتظر ماند و دید که آیا در سالهای عقل بزرگسالانه و بلوغ و کمالش نیز می‌تواند همان اندیشه و احساس و همان توان آفرینش را عرضه کند یا نه).

متقابلاً "عقل و بلوغ دو شرط خواندن ادبیات نیز هست. عقل شرط اساسی خواندن است. دیوانه‌ای اگر گفتاری را بخواند، احتمالاً از آن جز افکاری پراکنده در نخواهد یافت. بلوغ نیز شرط دیگر خواندن ادبیات است. آدمی باید به حدی از رشد ذهنی و درک کامل اجتماعی رسیده باشد که بتواند اندیشه‌ای را از خردمندی بشنود و احساس او را دریابد، درباره آن تأمل کند و متحول شود و به سهم خود درک و فهمش بالاتر برود و برای ادامه حیات اجتماعی آماده‌تر شود. کودک یا نوجوانی که هنوز هوای بازی و شوخی دارد، هنوز آمادگی درک ادبیات - به معنای بیان کلامی احساس انسانی عاقل و بالغ - را ندارد.

به طور معمول، دو ویژگی یا دو خصلت، ادبیات را ممتاز می‌کند: لذت بخشی به خواننده و ایجاد تفاهم میان نویسنده و خواننده و به طور کلی میان انسان‌ها و اصولاً؛ این دو، ویژگی عام هنر (از جمله هنر ادبیات) است. دایرةالمعارف بریتانیکا هنر را چنین تعریف می‌کند: «به کاربرد مهارت و تخیل برای آفریدن اثری زیبا، محیطی زیبا، یا تجربه‌ای زیبا که دیگران بتوانند در زیبایی آن سهیم شوند» (بریتانیکا، ۱۹۹۰، میکروپدیا، مقاله art) ادبیات با زیبایی خود لذت می‌بخشد و با سهیم کردن دیگران در اثر یا محیط یا تجربه خلق شده، میان انسان‌ها تفاهم برقرار می‌کند و به گفته هاک و کوهن (۱۹۶۸، ص ۷)، «در انسان تجربه‌ای تازه ایجاد می‌کند»، به نظر این دو نویسنده، ادبیات - یعنی نوشته‌ای هنرمندانه که بتواند در انسان تجربه‌ای نو ایجاد کند که براساس دو عنصر شکل می‌گیرد:

۱- قشنگ نوشتن نویسنده، یعنی استفاده خوب و مؤثر از زبان و تصویر.

۲- میزان تجربه خواننده‌ای که نوشته‌ای را می‌خواند و با مقدار تجربه خود با آن ارتباط برقرار می‌کند.

این دو، در توضیح این نظر خود می‌افزایند که:

درک مفهوم ادبیات مستلزم شناخت تأثیر نقش کلمات و تصاویر است. چگونگی کنارهم نهادن کلمات و تصاویر است که می‌تواند پدیده‌ای را زیبا نشان بدهد. به عبارت دیگر، چگونگی کنارهم نهادن کلمات و تصاویر می‌تواند ساخت و روابط و احساسهای درون یک اثر را به گونه‌ای به خواننده عرضه کند که او در وجود خود [نفس] هنر [و زیبایی] را [درک] و تجربه کند. این [درک] و تجربه هنری خواننده ممکن است به این صورت باشد که او یکی از تجارب گذشته خود را به گونه‌ای نو بازسازی کند یا آنکه تجربه‌ای را پی بگیرد و دنبال کند یا آنکه تجربه‌ای نو و تازه در وجودش آفریده شود...

کلمات و تصاویر خواننده را از وجود نوعی نظم، وحدت، تعادل یا ساخت تازه‌ای در پدیده‌ها آگاه می‌کنند. قشنگ نوشتن، یعنی استفاده خوب و مؤثر از زبان، در هر موضوعی که باشد، انسان را از حس زیبایی یا تجربه زیبایی برخوردار می‌کند. استفاده هنرمندان از زبان سبب می‌شود که انسان هم جنبه‌های عقلی و هم جنبه‌های عاطفی اثر را بهتر درک کند. چنینی نوشتنی، شخصیت‌ها، کشمکشها، عناصر صحنه‌پردازی و مسائل جهانی انسان را به خواننده نشان می‌دهد و در او تجربه و درک لذت زیبایی و شگفتی و شوخ طبعی یا تلخی غم و بی عدالتی و زشتی را ایجاد می‌کند با چنین نوشته‌ای خواننده به مکانهای دیگر و به زمانهای دیگر می‌رود؛ به آدم دیگری تبدیل می‌شود؛ طبیعت را از فاصله‌ای نزدیکتر و یا از منظری دیگر

می‌نگرد؛ با خطرها و عجایب مواجه می‌شود؛ رنج می‌برد و از احساس کامیابی و تعلق به بخشی از جهان انسانی خشنود می‌شود. چنین نوشته‌ای خواننده را درگیر رؤیاها و اندیشه‌ها می‌کند و او را و می‌دارد که از خود سؤال کند.

این قسمت انتهایی گفتارهاک و کوهن بیانگر توانایی ایجاد ارتباط و تفاهم میان دو انسان - به عنوان نویسنده و خواننده یا به عنوان شخصیت‌ها و صحنه‌های درونی ادبیات اعم از داستان یا شعر یا نمایشنامه است. اگر اثر ادبی بتواند این دو ویژگی را عرضه کند و بتواند با این دو نقش، دلی را شاد کند و انسانی را به انسانی دیگر پیوند بدهد، کار و نقش خود را انجام داده و چیزی کم نمی‌آورد. البته اهل فن می‌گویند که ادبیات می‌تواند جز این دو نقش اساسی، نقش‌هایی دیگر را نیز ایفا کند، از جمله:

- ادبیات می‌تواند انگیزه‌های انسان‌ها را برای کار و برای زندگی به خواننده نشان بدهد و شباهتها و تفاوت‌های این انگیزه‌ها را به خواننده بنمایاند.

- ادبیات می‌تواند از طریق سنجش تجربه‌های انسان (خواننده) با تجربه‌هایی که در یک اثر ادبی با آنها برخورد می‌کند، تجربه‌های انسان را نظم و سازمان بدهد.

- ادبیات می‌تواند اجزای زندگی انسان - دوستی، حرص، خانواده، فداکاری، کودکی، عشق، پیری، ثروت، راز و بسیاری اجزای دیگر زندگی را - به خواننده بشناساند و او را به تجربه تازه آنها وادارد.

- ادبیات با حذف تجربه‌های نامربوط و بزرگ‌ترکردن تجربه‌های مربوط، می‌تواند تجربه‌های حیاتی و اساسی زندگی انسانی - و از جمله تجربه‌های اساسی و حیاتی خودمان - را در برابر ما متجلی کند تا ما بر این تجربه‌های اساسی و حیاتی تکیه کنیم.

- ادبیات می‌تواند به صورتی ملموس، ما را با نهادها، سازمانها و مقررات اجتماعی - خانواده، قانون، دولت، مسجد، کلیسا، مدرسه، دانشگاه و بسیار چیزها از این قبیل - که زندگی ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند - آشنا کند.

- ادبیات می‌تواند قدرت نیروهای طبیعت - باد، توفان، یخچالها، تندبادها و... - و تأثیر آنها را به ما بنمایاند؛ و سرانجام - ادبیات ما را در کنار نویسنده و آفریننده‌ای می‌نشانند که با کلماتش با ما سخن می‌گوید و ما از تجربه‌ها و نظرگاههای شخصی او درباره زندگی بهره‌مند می‌شویم. (لوکنس، ص ۳-۷) و در مجموع، ادبیات، با این همه که به ما می‌دهد، ما را متحول می‌کند و می‌بالاند، چندان که پس از خواندن اثری ادبی (شعری، داستانی، یا نمایشنامه) دیگر آن انسان پیشین نیستیم.

ادبیات کودک چیست و با کودک چه می‌کند؟

اکنون به تعریف اجمالی ادبیات بچه‌ها یا به اصطلاح متداول، ادبیات کودک و نوجوان، می‌پردازیم. این جا نیز، همانند تعریف اجمالی ادبیات، ادبیات کودک را بیان کلامی اندیشه‌های عاطفی (یا اندیشه‌های توأم با داوری عاطفی) انسانی عاقل و بالغ می‌شمیریم که از طریق ماجرای از ماجراهای زندگی انسانی، آمیخته با داوری عاطفی انسان (نویسنده) و با رسانه کلمات بازآفرینی یا نوآفرینی و یا اصولاً - به عنوان پدیده‌ای نو - آفرینش می‌شود (و باز با ظرفیتی هنرمندانه برای تحت تأثیر قراردادن اما نه برای انسان‌هایی عاقل و بالغ بلکه برای انسان‌هایی کمتر عاقل و کمتر بالغ (یا نابالغ).

در این تعریف، دو عنصر غیرمشترک حتی با تعریف پیشین خودمان از ادبیات وجود دارد:

(۱) نوشتن نویسنده‌ای عاقل و بالغ

(۲) برای خوانندگانی نه چندان عاقل و نه چندان بالغ و یا اصولاً نابالغ.

این جا هم، البته، ماجرای از ماجراهای زندگی انسانی، توأم با داوری عاطفی انسانی و در قالب کلام بازآفرینی یا نوآفرینی و یا اصولاً - به عنوان پدیده‌ای نو - آفرینش می‌شود و دو اصل لذت بخشی به خواننده و ایجاد تفاهم انسانی لحاظ می‌شود و هرآن چه را که برای ادبیات بزرگسالان برشمردیم، این جا نیز رعایت می‌شود.

براساس این تعریف، نویسنده‌ای عاقل و بالغ برآن می‌شود که ماجرای از ماجراهای زندگی انسانی را برای خوانندگانی نه چندان عاقل و نه چندان بالغ بازآفرینی یا نوآفرینی و یا آفرینش کند و خواننده یا شنونده را تحت تأثیر قرار دهد (و به طور خلاصه: او را با ظرفیتی هنرمندانه به سوی بالیدن اجتماعی، فرهنگی، عاطفی و فکری سوق دهد).

اما این دو ویژگی نه چندان عاقل بودن و نه چندان بالغ بودن خوانندگانی با رده بندی کودک یا نوجوان، نویسنده را و می‌دارد که - با نهایت عشق و ادب - دست و پای خود را توسط کودک یا نوجوان به زنجیر بکشد و قلم خود را رسماً - و به اختیاری جبرآمیز - گرفتار سانسور (البته از نوع ظاهراً مطلوب نامرئی جامعه بزرگسالان و نوع ظاهراً متناسب با سن کودکان و نوجوانان) کند.

آفرینشی ادبی در این جا، به صورتی ضمنی به بحث کهن فلسفی جبر و اختیار کشیده می‌شود: زیرا (چنان که در آغاز این گفتار اشاره کردیم) ادبیات بزرگسالان ادبیاتی مبتنی بر آزادی یا اختیار مطلق است؛ در حالی که ادبیات کودکان، دست کم به سبب همین محدودیت ذهن و تجربه خوانندگان، میل به اعمال نوعی جبر بر نویسنده دارد.

با توجه به این تفاوت ماهوی نظری، ذیلاً "پاره‌ای از محدودیتهای ادبیات کودک را بر می‌شمیریم. مشتملیهای ادبیات کودک و نوجوان، بنا بر نظام رده بندی انتشاراتی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان تقسیم می‌شوند به پنج طبقه یا گروه:

- گروه الف: سالهای قبل از دبستان.

- گروه ب: سالهای آغاز دبستان (سالهای اول و دوم و سوم دبستان)

- گروه ج: سالهای پایانی دبستان (کلاسهای چهارم و پنجم)

- گروه د: دوره راهنمایی.

- گروه هـ: سالهای دبیرستان.

و شورای کتاب کودک مشتملیهای ادبیات کودکان را به چهار طبقه تقسیم می‌کند:

- سالهای پیش از دبستان.

- سالهای اول دبستان.

- سالهای آخر دبستان.

- نوجوانان.

و آن چه بر این طبقه بندی ها حاکم است، درجات توانائی‌های عقلی، رشدی و خواندنی کودکان است که - چنانکه اشاره شد - نویسنده آثار کودکان را به پذیرش نوعی محدودیت جبری ذهن و زبان می‌کند و به پذیرش نوع ظریفی از سانسور مؤدبانه وامی‌دارد. این سانسور یا جبر شیرین، ادبیات کودک را دست کم با چهارده مقوله محدودیت، از ادبیات بزرگسالان جدا می‌سازد:

- محدودیت زبان از لحاظ واژگانی.

- محدودیت زبان از لحاظ بیان، ساختار دستوری و طول جمله‌ها.

- محدودیت طول متن به سبب محدودبودن حوصله خواننده کودک یا نوجوان.

- محدودیت دانشی خواننده.

- محدودیت رشد بینشی خواننده.

- محدودیت اخلاقی.

- محدودیت مفاهیم و موضوعات قابل یا غیر قابل درک خواننده.

- محدودیت نویسنده در سبک نوشتن و التزام به واقع گرایی.
 - محدودیت نویسنده در بهره گیری از تکنیک های داستان پردازی.
 - محدودیت نویسنده در جهت گیریهای فلسفی، بینشی و سیاسی.
 - محدودیت نویسنده در ارائه مباحث و مسائل عرفانی و کلامی دینی.
 - محدودیت منابع اطلاعات ویژه (به خصوص در حوزه اطلاعات مستند در باره ائمه، معصومین، و فرماندهان تاریخی و...)
 - محدودیت ناشی از تسلیم متن به اختصار در ادبیات تصویری.
 - محدودیت تکنیکهای چاپ (قطع، حروف و صفحه آرایی...)
- این محدودیتها برای اهل فن روشن تر از آنند که نیازی به توضیح در باره آنها باشد و لذا بسیار کوتاه و گذرا به هر یک نظری می افکنیم.

محدودیت زبان از لحاظ واژگان:

مجموعه واژگان کودکان از لحاظ تعداد واژگان شنیداری و خوانداری^۱ محدود است به سن، دانش و تحصیلات او. نویسنده ای که برای بزرگسالان می نویسد آزاد است و مختار که هرگونه واژه ای را به کار بگیرد - می تواند واژه های عربی، فرنگی، قرآنی و فارسی قرن هفتم به کار ببرد؛ مانند آل احمد و شاملو کلمات و عبارات دشوار و مهجور یا عامیانه به کار ببرد اما در ادبیات کودکان چنین نیست. ادبیات کودکان و نوجوانان تقریباً "ملزم به استفاده از واژگان زبان فارسی رسمی تقریباً" مدرسی است. استفاده از واژگان شکسته لهجه تهرانی و سایر لهجه ها و گویشها، گهگاه به صورت دلبخواه نویسندگان کودکان به کار می رود اما هنوز کسی درباره توان ارتباطی این گونه استفاده از زبان، تحقیقی علمی نکرده است.

محدودیت زبان از لحاظ بیان، ساختار دستوری و طول جمله ها:

حوزه درک و انتقال مطالب به یاری جمله ها نیز در کودک محدود است به توانایی های سنی، ذهنی و میزان دانش او. نویسنده بزرگسال می تواند و مختار است که جمله هایی طولانی و سنگین مانند جمله های دایرة المعارف اسلام به کار ببرد؛ اما برای کودکان و حتی نوجوانان، نمی توان رشته کلام را رها کرد و به کمک علایم سجاوندی (نقطه گذاری) جمله هایی طولانی عرضه کرد. جمله های نوشته شده برای کودکان، با توجه به تواناییهای سنی و دانشی کودک، معمولاً "جمله هایی کوتاهند.

۱- اصطلاح معمول نگارنده.

محدودیت طول متن:

طول متن ادبیات کودکان، بسته به سن تعیین شده برای ادبیات او محدود است. کودک خردسالی که کتابی تصویری در مقابل دارد متنی کوتاه را می‌پذیرد و به تدریج که سنش بالاتر می‌رود، متنش طول بیشتری می‌یابد. برای بزرگسالان این محدودیت وجود ندارد. رومن رولان، ژان کریستف و جان شیفته را در هشت کتاب یا هشت جلد می‌نویسد؛ دولت آبادی کلیدر را در ده جلد فراهم می‌آورد؛ اما برای کودکان و حتی نوجوانان به ندرت می‌توان کتابی در بیش از یک جلد یافت - و اگر هست (مثلاً) کوههای سفید جان کریستوفر) یک تریلوژی است نه یک کتاب سه جلدی. کودک و نوجوان را چندان حوصله‌ای نیست که حتی کتابی پرماجرا مانند سه تفنگدار را نیز بخواند.

محدودیت رشد دانشی خواننده:

کودک و نوجوان در همه حوزه‌های دانش گام به گام پیش می‌رود و لذا نویسنده ادبیات کودکان نمی‌تواند در اثر ادبی خود آن چه را که فراتر از دانش کودکان است بگنجاند. داستان اخیر ابوتراب خسروی - اسفارکاتبان - با تلمیحی مربوط به آل مظفر شروع می‌شود، که بسیار دشوار است که حتی اگر کودک یا نوجوانی تاریخ آل مظفر را هم خوانده باشد، به آسانی آن را دریابد. این جا دانش تاریخی خاصی لازم است. ادبیات کودکان ناگزیر به حوزه دانش و تجربه کودکان محدود می‌شود.

محدودیت رشد بینشی خواننده:

برای بزرگسالان نوشتن معمولاً "با آزادی نسبتاً" کامل قلم در حوزه رفتارهای جنسی و تولید مثل همراه است. نویسنده بزرگسالان می‌تواند به حوزه‌های ممنوعه خانوادگی نیز وارد شود و ببیند و بگوید آن چه را که نویسنده کودک مجاز به دیدن و گفتن آن نیست (رازهای سرزمین مان؛ روزگار دوزخی آقای ایاز) و می‌تواند ناشایستی‌هایی چون تجاوز به عنف را نیز نشان بدهد. (زمین امیل زولا؛ کاریل چسمان، جانی چراغ قرمز). اما در مورد کودکان خط قرمزی هست که فراتر از آن نمی‌توان رفت.

محدودیت اخلاقی:

نویسنده بزرگسالان می‌تواند شخصیتی را ساعتها پای میز قمار بنشانند و ببراند و ببازاند (قمارباز داستایوسکی) و سرانجام او را به خودکشی بکشاند؛ می‌تواند کسی را با الکل یا با مراد مخدر تسکین دهد؛ می‌تواند فردی را معتاد کند یا در باند قاچاق قرار دهد؛ می‌تواند راننده‌ای را به شکستن قوانین اجتماعی وادارد و با سرعت غیرمجاز به رانندگی وادارد؛ می‌تواند شخصی را به رشوه‌گیری و قتل و آدم ربایی بکشاند؛ می‌تواند مزدورانی را به کشوری آفریقایی بفرستد تا حکومتی را سرنگون کنند (سگهای جنگ) و... اما نویسنده کودک و نوجوان نمی‌تواند و اجازه ندارد که حتی تصور چنین کارهایی را در ذهن کودک ایجاد کند (مگر آنکه به نحوی به معلم اخلاق بدل شود و سرانجام، به زور کلمات، خیر را بر شر غلبه دهد! - که چنین کاری، خود، خطایی در خلق ادبیات کودکان است).

محدودیت مفاهیم و موضوعات:

مفاهیم قابل درک کودکان عادتاً "محدود است به مفاهیم واقعی استقرایی برگرفته از حوزه تجارب واقعی ایشان. کودک شاید مفهوم دوستی را بشناسد، اما مفهوم عشق را نمی‌شناسد (نمی‌دانم که کتاب اگر گفتی عشق چه رنگ است؟ جوان والش آنگلاوند تا چه اندازه در انتقال مفهوم عشق موفق بوده است)؛ مفاهیمی چون جبر و اختیار، پوچی و اگزستانسیالیسم و مشابه این‌ها از آن کودک نیستند؛ در حالی که نویسندگان بزرگسالان به آسانی این مفاهیم را در آثار خود می‌گنجانند و یا اصولاً "داستان خود را بر مبنای این مفاهیم می‌سازند. دو دهه پیش، دو فارغ التحصیل رشته کتابداری (رازپوش، ۱۳۵۶؛ سیداحمدیان؛ ۱۳۵۶) در پایان نامه‌های خود، کتابهای کودک ایرانی را از لحاظ مفاهیم بررسی کردند و حاصل کار ایشان نشان داد که ۱۲ مفهوم در کتاب‌های ایرانی بیشتر دیده شده است (انسان، عشق، دوستی، برابری، پیری، مرگ، مادر، خانواده، خوشبختی، نفرت و بخشش). اما نه این دو تحقیق و نه تحقیقات دیگری پس از آنها پیگیری نکردند که معلوم شود کدام یک از این مفاهیم واقعاً "و تا چه حد برای کودکان قابل درک هستند.

محدودیت نویسنده در سبک نوشته و التزام به واقع گرایی (رنالیسم):

نویسنده بزرگسال می‌تواند به هرگونه که می‌پسندد یا به هر سبکی که بر ذهن او فرمان براند بنویسد. هدایت سوررئالیسم را برای بوف کور انتخاب کرده، فاکتور و جویس جریان سیال ذهن را برای خشم و هیاهو و اولیس برگزیده‌اند و جریانی پیچ در پیچ فراهم آورده‌اند، زولا ناتورالیسم را برای ژرمینال برگزیده، اما برای کودکان نمی‌توان چنین کرد. نویسنده کودک و نوجوان لاجرم به سوی نوعی رئالیسم کشیده می‌شود تا جهانی کم و بیش ملموس برای کودک بسازد. این التزام به واقع گرایی، تا حدودی ناشی از محدودیت دامنه مفاهیم و موضوعات ذهن کودک و نوجوان است. استعمال سبکهای دایستی و سوررئالیستی و مشابه این‌ها در ادبیات کودکان کاربردی ندارد. البته می‌توان ادبیات فانتزی (خیالی) برای کودکان نوشت. بیست هزار فرسنگ زیر دریا، سفر به کره ماه، داستان سلطان خیار، و فرزندان شیشه گر را بچه‌ها می‌خوانند و باور می‌کنند. اما این گونه داستان‌ها اساساً تابع منطق قابل کشف هستند (منطق واقع گرایی داستان‌های علمی - تخیلی، منطق پذیرش جادو، و...) و از لحاظ نوشتن (کاربرد کلام در بیان) نیز روشی واقع‌گرایانه دارند.

محدودیت نویسنده در بهره‌گیری از تکنیکهای متنوع داستان پردازی:

داستان پردازی کودکان از حوزه داستان نویسی بزرگسالان فاصله دارد و به خصوص هر چه سن و تجربه کودک کمتر می‌شود، میزان کاربرد تکنیک درونمایه (براساس محدودیت مفاهیم و موضوعات)، محدودیت شخصیت پردازی (تعداد و تنوع شخصیت‌ها) و محدودیت سبک (داستانی) از جمله مواردی است که ادبیات و به ویژه داستان نویسی برای کودکان را دشوار می‌کند.

محدودیت نویسنده در جهت گیریهای فلسفی، بینشی و سیاسی:

در حوزه ادبیات بزرگسالان ما اختیار داریم که جهان بینی، بینش و گرایش اجتماعی، سیاسی و دینی خودمان را در دل ادبیات بریزیم و به خواننده بدهیم. نویسنده بزرگسال اختیار دارد که عقاید فلسفی خاص خودش را در قالب اثری ادبی به خوانندگان عرضه کند (غثیان سارتر/ قصر کافکا) هدایت، بودلر و کافکا آزاد و مختارند بدین و غمزده و افسوردیست (پوچ گرا) باشند. اما آن چه تاکنون شنیده ایم و دیده ایم حاکی از آن است که نویسنده کودک و نوجوان اجازه و اختیار ندارد که بینشهای ویژه خود را به خورد کودک بدهد. در ادبیات کودکان تنها می توان اندیشه یا احساسهای عام انسانی را مطرح کرد: صلح خوب است؛ جنگ بد است؛ تهاجم بد است؛ دفاع خوب است و مقدس است و...

محدودیت نویسنده در ارائه مباحث و مسائل عرفانی و کلامی دینی:

داستان نویس بزرگسال می تواند عشق سرخ (شهاب الدین سهروردی) بنویسد یا حی بن یقظان بنویسد، می تواند مسائل دینی، کلامی و عرفانی را در داستان هایش به صورت اعتقادی ژرف یا به صورت تمثیلی بیان کند. اما برای کودک و نوجوان نمی توانیم مسائل کلامی و عرفانی را باز کنیم. متن سنگین می شود و از حوصله و درک خواننده کودک یا نوجوان بیرون می رود. اگر مهدی آذر یزدی داستان هایی را از مولوی بر می دارد یا از عطار نیشابوری (قصه های خوب برای بچه های خوب)، ملاحظه می کنیم که ایشان داستان ها را بسیار ساده کرده، چنانکه بافت و ساخت عطاری یا مولویائی دور شده اند و به صورت داستان هایی کم و بیش با مفاهیم بسیار ساده و غیر عرفانی عرضه شده اند. این کار بد نیست؛ اما این گونه بازپردازی داستان ها دیگر مفاهیم عرفانی را در بر نمی گیرند.

محدودیت منابع اطلاعات ویژه:

در حوزه هایی خاص، از جمله در حوزه های سرگذشتنامه ای ائمه و معصومین، امیران و سلاطین و به ویژه فرمانروایان دوره باستان، نوشتن به دقتهایی ویژه نیازمند است.

در این حوزه ها اسناد عینی و مستندات مثبت بسیار کم یافت می شوند و بسیاری از منابع موجود یا براساس مهر و عشق و یا براساس عداوت و کین به داوری پرداخته اند - و ای بسا که این هر دو روش، در تاریخ نگاری سبب استنتاج هایی نه چندان مطلوب گردیده اند. استفاده از منابع غیر مستند احساسی در نوشته های بزرگسالان (مثلاً آثار مرحوم ذبیح ... منصوری در باره برخی شخصیت های دینی و تاریخی) شاید چندان آسیب رساننده نباشد. اما برای کودکان و نوجوانان، نوشتن درباره شخصیت های دینی و تاریخی مستلزم دقت بسیار زیاد است. متأسفانه در هیچ یک از دو سه مورد نام برده فوق منابع دقیق و مستند به اندازه کافی وجود ندارد و این کمبود، نویسندگان ادبیات کودک را به شدت در معرض مضیقه دانشی و اطلاعاتی قرار می دهد.

محدودیت تسلیم متن به "اختصار" در ادبیات تصویری:

آن جا که داستانی برای کودکان پیش از دبستان و سالهای اول دبستان فراهم می شود نویسنده موظف است که دامن کلمات را برچیند، جمله هایش را کوتاه کند و متن را هر چه کوتاهتر فراهم کند و بقیه کارهای داستان پردازی - شخصیت پردازی، صحنه پردازی و حتی لحن داستان - را بسپارد به دست تصویرگر، تا او ابعاد داستان را پروراند.

این مجموعه محدودیتها نویسنده ادبیات کودک را ناگزیر می کند که اثر خود را به حوزه ای نازک تر یا کوچک تر محدود کند و این محدود سازی، قدرت خلاقیت و انتقال ذهنیت انسانی را از ادبیات واقعی (یعنی ادبیات بزرگسالان) می گیرد و قدرت ارتباطی نوشته را بسیار کاهش می دهد.

با توجه به این محدودیتها، شاید بیراه نباشد اگر بگویم که ادبیات کودکان ضعیف ترین معادله ارتباط ادبی را برقرار می کند. چرا که اگر نویسنده بخواهد حرف واقعی و اساسی و وجودی اش را بزند، کودک نمی فهمد و اگر بخواهد مطابق ذوق و درک او حرف بزند، دیگر خودش نیست. با توجه به چنین محدودیتهایی - اگر به اهل فن ادبیات کودکان گران نیاید - می توان گفت که در حقیقت، ادبیات کودکان ادبیاتی کامل نیست.

محدودیتهای ادبیات کودکان و ضرورت های حرفه ای

در سطور پیش به محدودیت های ادبیات کودکان اشاره کردیم و ادبیات کودک را - در قیاس با ادبیات بزرگسالان - ادبیاتی ناکامل خواندیم - اکنون چه باید کرد؟ برای کودکان نوشت؟ - این امری است غیرممکن. کودکان، به عنوان بخشی از جامعه انسانی محکوم به رشد و بالیدن اند؛ و نویسندگان، به عنوان بخشی از مرییان بالقوه ذهن عاطفی جامعه، موظف به رشد دادن و بالاندن کودکان اند.

گرچه به گمان نگارنده، ادبیات کودکان در ذات خود ناکامل است، لیکن می توان آن را با بهره گیری از عناصر حرفه ای - از جمله تجربه و تخصصی کردن نویسندگی ادبیات کودکان و افزایش تصویر بر انواع متن کودکان - به کمال نزدیک کرد. نویسندگان ادبیات کودک باید نویسندگانی با تواناییهای ویژه باشند: از سویی برخوردار از خلاقیت نویسندگی و از سویی برخوردار از درکی درست و واقعی از مفهوم کودک و نوجوان و رفتارها و تجربه های این گروه سنی خاص (دیگر بار نگاه بفرمایید به گفته ها و کوهن در سطور بالا) افزایش تصویرهای مناسب واقع گرا نیز برای به کمال نزدیک کردن ادبیات کودکان و نوجوانان مؤثرند. ادبیات شیوه ای از شیوه های ارتباط انسانی است و برای افزایش این ارتباط باید از هر وسیله مناسبی سود جوید. اروپائی ها افسانه های موسوم به هزار و یک شب را با عنوان شب های عربی می شناسند و به گمان نگارنده این سطور، یکی از علل عمده "عربی" شناخته شدن این داستان ها و شهرت بسیار زیاد این داستان ها در اروپا مدیون تصویرهایی است که مصوران برای ترجمه های اروپایی این کتاب فراهم آوردند (نسخه های هزار و یک شب چاپ شده در سالهای پیش از ۱۳۵۷ شمسی به ترجمه عبداللطیف طسوجی تبریزی از این تصاویر برخوردارند). تصویر توانایی بسیار

زیادی در تکمیل یا کمال معنایی و مفهومی ادبیات کودکان دارد و نباید از آن غافل شد. یقیناً عناصر دیگری هست که نویسنده حرفه‌ای کودک و نوجوان می‌تواند آنها را کشف کند و برای کمال اثر کودکانه خود به کار گیرد تا با آفریدن آثاری توانا، خوانندگان جوان را آهسته آهسته و به تدریج به سوی بازیابی، بازشناسی و درک جهان واقعی برای زیستن در جهان واقعی بکشاند و سرانجام او را برای خواندن ادبیات کامل مربوط به جهان واقعی آماده کند. آن‌گاه است که ادبیات کامل، او را از لذت و تفاهم انسانی کامل برخوردار خواهد ساخت.



منابع

- ۱- رازپوش، شهلا، بررسی مفاهیم اجتماعی در کتاب های مناسب کودکان در ایران، پایان نامه فوق لیسانس کتابداری، تهران: دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی، ۱۳۵۷.
- ۲- سیداحمدیان، الهه، بررسی مفاهیم و رفتارهای اجتماعی در کتاب های مناسب نوجوانان و آثار نویسندگان ایرانی، پایان نامه فوق لیسانس کتابداری، تهران: دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی، ۱۳۵۷.
- ۳- هاک اند کوهن:
Huck, Charlotte S.; Kuhn, Doris Young . **Children's literature in the elementary school** . New York : Holt , Rhinehart and Wilson, 1968.
- ۴- لوکنس:
Lukens, Rebecca J. **A critical handbook of children's literature**. Oxford. Ohio: Scott, Foresman and Company, 1985.
- ۵- دایرةالمعارف بریتانیکا، ۱۹۹۰:
The New encyclopedia Britannica. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1989.
(Micropedia, ART).

نقش کتابخانه روستایی در توسعه فرهنگی و ایجاد انگیزه به

کتاب خوانی در کودک و نوجوان

منیر همایونی (کانون توسعه فرهنگی کودکان)

خداوند مهربان در ذات انسان توانایی اندیشیدن را قرار داد و عظمت خلقت را به اوج رسانید تا انسان با بهره‌گیری از این توانایی واژه را و خط را بیافریند و با آنها اندیشه را ثبت کند و ماندگار سازد.

ثبت بر روی پوست درختان و حیوانات و بر روی سنگ، خشت و بالاخره کاغذ هر کدام جلوه‌ای از جستجوی اندیشه در پیدا کردن راهکارهای ماندگاری خود بوده است. اما ماندگاری تنها غریزه وجودی اندیشه نیست، حرکت کردن و خود را به اندیشه‌های دیگران رساندن نیز وجه دیگر آن است که توانست چاپ را بیافریند و با مولود آن "کتاب" اندیشه را راهی هر نقطه‌ای از سرزمین‌های دوردست کند.

از گذشته‌های دور تا امروز، از غارنشینی انسان‌های اولیه و استفاده از استخوان به عنوان ابزار کار تا استفاده از رایانه و روبات در حال حاضر، تقسیم بندی‌های گوناگونی از جوامع بشری بعمل آمده است. تقسیم بندی متداول امروزی، این جوامع را به طور کلی به کشورهای توسعه یافته، در حال توسعه و توسعه نیافته دسته بندی کرده است. البته منظور از توسعه یافتگی به معنای آن نیست که کشور توسعه یافته الزاماً از نظر ارزشی بهترین کشور دنیاست. کشور توسعه یافته هم می‌تواند دارای نقایص بسیاری باشد ولی از نظر سطح زندگی و امکانات عمومی در درجات بالاتری است و منطبق با دوران کنونی است.

در مقابل، کشور توسعه نیافته کشوری است که از نظر تقویمی در سال جاری می‌باشد ولی از نظر تاریخی و ضوابط اجتماعی در سده‌های قبل قرار دارد، اگر چه به ظاهر تغییر شکلی نیز داده باشد وضع برخی از کشورهای جهان این چنین است.

اما شرایط در کشورهای در حال توسعه به گونه‌ای است که آنها می‌توانند با ارزیابی و شناسایی راهکارهایی که توانسته است کشورهای توسعه یافته را توانمند سازد، فاصله ایجاد شده را با توجه به ویژگی‌های خود پر کنند.

یکی از معیارهای سنجش میزان توسعه یافتگی، توانائی استفاده از هم افزایی اندیشه و تولید امکانات آموزشی، فرهنگی، بهداشتی، سکونت، و رفاهی برای عموم است. انسان بدون هم افزایی اندیشه همواره توسعه نیافته باقی می‌ماند و دانش‌های امروز بشری بدون دست آوردهای دیروز اصلاً تحقق نمی‌یافت.

توسعه به معنای کوشش در جهت ایجاد ساختارها و روش‌های جدید متناسب با فعالیت‌های فردا مطلوب است. مثلاً اگر می‌خواهیم در آینده مناطق محروم نداشته باشیم، باید برای کودکان این مناطق امکاناتی را فراهم آوریم که به روزاندیشیدن را به آنها بیاموزاند و ذهن آنان را برای پذیرش اندیشه‌های

دیگران، یعنی اطلاعات منسجم آماده سازد.

اندیشه و فکر با دانستن و آگاهی یافتن فعال می‌شود و کتاب یکی از ابزارهای در اختیار و سهل الوصول انتقال دانسته‌های بشری است. محرومیت رنج آواراست ولی یادگرفتن و آگاهی یافتن مؤثرترین وسیله شناخته شده برای کاهش این رنج و انگیزه بخش مقابله با محرومیت است. اگر دوران کودکی را با کسب دانستنیها و تقویت اعتماد به نفس در راه رسیدن به هدف با در اختیار قرار دادن کتاب مناسب پر بار و غنی کنیم، می‌توانیم به داشتن امروز و فردای مطلوب امیدوار باشیم.

در روستاها، کودکان با ابعاد گسترده‌تری از محرومیت دانشی و فرهنگی مواجه می‌باشند زیرا: امکانات آموزشی همه جانبه در روستاها بسیار محدودتر از شهرها است و برخلاف شهرها بندرت رویداد جدیدی در روستا اتفاق می‌افتد تا پرسشی را در ذهن ایجاد کند. خانواده‌های روستائی از تحصیلات و اطلاعات اندکی برخوردار هستند و لذا نمی‌توانند راهنمای آموزشی فرزندان خود باشند.

در تاریخ کشور ما و جهان نمونه‌هایی وجود دارد که چگونه از دورافتاده‌ترین روستاها و فقیرترین قشرها، استعدادهای شگفت‌انگیزی سر برآورده‌اند و خوب می‌دانیم که بسیاری استعدادهایی از این دست که در محرومیت‌ها و دشواریهای راه از پا در می‌آیند و به هدر می‌روند. اگر با دیده بصیرت به عظمت خلقت انسان نگاه کنیم، در مقابل این اصل مسلم که ارزش انسان فقط در اندیشه او نهفته است و جز اندیشه، انسان مشتی پوست و استخوان بیش نیست، با ادعای بنی آدم اعضای یکدیگرند چگونه خود را توجیه می‌کنیم.

اندیشه یعنی کسب اطلاعات، پردازش و سپس جذب آن است. کتاب ارزشمندترین وسیله اطلاع رسانی است و از دیرباز سه وظیفه عمده فراهم آوری، سازماندهی و اشاعه اطلاعات را برای کتابخانه برشمرده‌اند.

کمترین وظیفه‌ای که به عنوان بنی آدم عضو جامعه ایرانی داریم کمک در جهت ایجاد کتابخانه‌های روستا است که بیش از همه جا در معرض نقص رشد اندیشه کودکان و جوانان قرار دارد. در ذات انسان مکانیسمی نامرئی نهفته است که اگر انسان از تواناییهای خود استفاده ننماید آن توانائی به ضد خود تبدیل می‌شود.

اگر از توانمندی دانا شدن استفاده نکنیم نادان می‌شویم، اگر مهربانی را بکار نبریم بی عاطفه می‌شویم و اگر به فکر هموطنان خود نباشیم خودخواه می‌شویم. آموخته‌ها نیز تحت چنین مکانیسمی اگر مورد استفاده واقع نشوند بی ثمر می‌شوند و یکی از راهکارهای ثمربخشی آموخته‌های ذهنی، بکارگیری آن در استمرار مطالعه و کسب اطلاع از دستاوردهای فکری، هنری، علمی و تجربی تازه می‌باشد. وجود کتاب و کتابخانه بستر مناسب چنین مطالعات جدیدی است. ما در روستاها با سوء تغذیه جسمی مزمن روبرو نیستیم ولی سوء تغذیه اطلاعاتی به طور گسترده‌ای وجود دارد که ناهماهنگی بسیار ناموزونی بین رشد جسمی و رشد دانشی کودکان در روستا ایجاد کرده است. کتابخانه‌های روستائی نه تنها ضرورت مبرم است و باید ایجاد شود بلکه باید رسالت خود را جهت کاشتن بذر یادگیری و مطالعه در

ذهن کودکان به خوبی به انجام رساند. تأخیر در زمان به موقع بذرافشانی، محصول به بار نمی‌آورد. نیمی از کودکان کشور ما در روستاها زندگی می‌کنند و کم توجهی به مشکلات اجتماعی و اقتصادی نتایج وحشتناکی را به همراه دارد. یکی از نشانه‌های بارز فقر اطلاعاتی گسترده جامعه ما همانا عدم درک فاصله عقب ماندگی ما از کشورهای پیشرفته است. در کشورهای پیشرفته هر سه سال یکبار حجم دانش بشری دو برابر می‌شود و معتقدند تا ۲۰ سال دیگر هر هفتاد روز این تکثیر تحقق خواهد یافت. این مطلب که نشان دهنده سرعت کهنه شدن مطالب علمی در سالهای پیش رو می‌باشد. باید خیلی جدی مورد توجه قرار گیرد. خانم دکتر نوش آفرین انصاری ۴۰ سال پیش مسأله ضرورت تشکیل کتابخانه در روستاها را مطرح کردند و امروز پس از گذشت ۴۰ سال هنوز به این نیاز پاسخ لازم داده نشده است و ایجاد کتابخانه در روستا از مباحث روز به شمار می‌آید.

باید دیدگاه سنتی از کتابخانه عوض شود. کتابخانه روستا باید در زندگی روستا اثرگذار باشد و توسعه فرهنگی روستا را بسترسازی کند. توسعه امری کیفی است و کتابخانه روستا پایگاه توسعه روستا است و لذا باید روش‌ها و خدمات متناسب کتابخانه‌ها توسعه یافته، در کتابخانه‌های روستا به کار گرفته شوند از جمله:

۱- کتابخانه باید مرجع تحقیق و پژوهش باشد که کودک و نوجوان، مربی، معلم و والدین پاسخ سؤال‌ها و ابهامات فرهنگی و فکری خود را در آن جا پیدا کنند.

۲- کتابخانه باید محل دیدار و گفت و شنود نویسنده، مترجم، شاعر و هنرمند با مخاطبان خود باشد و این دیدارها اثربخشی شخصیتی و اعتقاد به نفس سازی را زمینه ساز شود.

۳- کتابخانه باید مکان عرضه تازه‌ترین اطلاعات علمی - ادبی و هنری باشد که با استفاده از رایانه، اینترنت و نمایش فیلم‌های آموزشی و مستند، گستردگی بیشتری به کسب اطلاعات جوانان و بزرگسالان روستا ببخشد.

۴- کتابخانه باید مکان برگزاری کارگاههای آموزشی و فعالیت های نمایشگاهی و هنری باشد تا اوقات فراغت در روستا به ارتقاء ذوق، سلیقه و خلاقیت هنری بیانجامد.

۵- کتابخانه باید جایگاه آشنایی با مشاهیر و فرهیختگان، میراث فرهنگی گذشتگان، آثار اندیشمندان و هنرمندان در سطح محلی، استانی، کشوری، منطقه‌ای و جهانی باشد تا از یک محیط ساکت و خشک سنتی به مکان پرتحرک و پرجنب و جوش فکری و ذوقی تبدیل شود.

۶- کتابخانه روستائی باید پایگاه همکاریهای جمعی و مشارکتی کودکان و نوجوانان روستا شود تا آنان فعالیت جمعی را با موضوعهای مشترک تجربه کنند.

در چنین حالتی است که کتابخانه روستا با ویژگی هایی که برشمرده شد به قلب تپنده روستا تبدیل می‌شود و تولد هر کتابخانه در یک روستا آغاز تپش زندگی فکری، فرهنگی و اجتماعی در توسعه پایدار کشور خواهد بود.

به این جهت اهداف کانون توسعه فرهنگی کودکان با آن چه در این گفتار مطرح شد همسو می باشد، تجربه تأسیس یک کتابخانه روستایی را با شما مرور می کنیم.

تابستان سال گذشته (۱۳۸۰) به دعوت مدیر مدرسه راهنمایی به روستای خُنگ رفتیم. این روستا به دلیل مرکزیت دارای واحدهای آموزشی مقاطع راهنمایی و دبیرستان پسرانه و دخترانه می باشد و دانش آموزان از ۲۵ روستای دیگر برای ادامه تحصیل به آن جا می آیند. در گفتگویی که با دانش آموزان، دبیران، آموزگاران و اهالی داشتیم همگی خواستار داشتن یک کتابخانه و یک مکان گذران اوقات فراغت برای کودکان و نوجوانان بودند. پس اقدام به تأسیس کتابخانه کردیم و در بهمن ماه ۱۳۸۰ کتابخانه با حضور جمع بزرگی از اهالی روستا از کودک و نوجوان تا سالمندان افتتاح شد. اکنون پس از گذشت ۹ ماه از عمر کتابخانه تعداد اعضاء به ۲۷۰ نفر در گروه های سنی مختلف رسیده است و ۱۵۰۰ جلد کتاب در موضوع های گوناگون در اختیار مراجعه کنندگان قرار می گیرد.

اگر چه بیشتر کتاب ها در گروه های سنی کودکان، نوجوانان و جوان می باشد لیکن بخش هایی هم به کتاب های مرجع، تربیتی، روانشناسی، و اطلاعات عمومی مورد نیاز دبیران و آموزگاران و والدین اختصاص دارد. در اداره کتابخانه از کتابدار بومی که کتابداری را تعلیم دیده است، استفاده می شود. فعالیت های کتابخانه متنوع و جذاب است. کودکان زیر سن ۶ سال دو روز در هفته صبح ها از کتابخانه استفاده می کنند و برنامه های خلاق و قصه خوانی دارند. دبیران با دادن کارهای تحقیقی جمعی یا فردی به دانش آموزان خود، از کتابخانه بهره می گیرند.

قرائت خانه این کتابخانه محل مطالعه اعضاء و افراد روستاست. امانت دادن کتاب به اعضاء، دیدن فیلم های آموزشی و سرگرم کننده از برنامه های هفتگی کتابخانه است. اختصاص گوشه ای از کتابخانه به نام ایستگاه روزنامه خوانی و اشتراک دو روزنامه منطقه ای و کشوری از جمله کارهایی است که برای به روز بودن آگاهی های علمی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی برای روستا و نسل جوان انجام گرفته است. کتابخانه دارای روزنامه دیواری و نشریه است که توسط اعضاء تهیه می شود.

برای کتابخانه های روستایی یک برنامه فعالیت به شرح زیر تدارک دیده شده است.

- ۱- کتاب خوانی - قصه خوانی توأم با نقد و نظر.
- ۲- قصه گویی توأم با نمایش خلاق، ماسک سازی شخصیت های داستانی و بازی.
- ۳- کار دستی با استفاده از دور ریختنی ها، ساخت اسباب بازی سنتی.
- ۴- سفال گری، نقاشی، خوشنویسی.
- ۵- ارائه فعالیت های گروهی و فردی - در موضوع های گوناگون به صورت سخنرانی.
- ۶- کارگاه حقوق کودک، کارگاه مهارت های زندگی و مشاوره با خانواده
- ۷- برپایی نمایشگاه از کارهای دستی کودکان.
- ۸- شب شعر و نمایش و موسیقی.

۹- تهیه خبرنامه و روزنامه دیواری.

۱۰- انجام بازی های سنتی با همراهی و مشارکت بزرگسالان و والدین.

۱۱- دعوت از نویسندگان و شاعران کودکان و نوجوانان سراسر کشور (شهرستان، استان، منطقه، کشور) برای آشنایی کودکان و نوجوانان با ایشان.

۱۲- دعوت از خیرین مدرسه ساز و کتابخانه ساز برای آشنایی با فعالیت های کتابخانه های روستایی.

۱۳- نمایش فیلم در بخش سمعی و بصری و نقد فیلم و آموزش از طریق ویدئو.

۱۴- امانت دادن کتاب و نوارهای آموزشی.

شاید برای اولین بار در کشور و به طور یقین در استان خراسان در شهریور ماه ۸۱ یک اردوی ۵ روزه با برنامه های زیر برای ۱۸۰ نفر از دانش آموزان عضو کتابخانه ترتیب دادیم که برنامه های آن شامل:

- گردهم آیی و صحبت در باره اردو و تشکیل گروه های کارگاه ها.

- کارگاه مهارت های عملی (نجاری منبت، بنایی، نقشه کشی)

- کارگاه تئاتر خلاق (بازیگری، ماسک سازی، عروسک سازی)

- کارگاه قصه خوانی و روزنامه نگاری (تهیه نشریه روزانه اردو)

- کارگاه کاردستی (نقاشی - ساخت بادبادک صلح و آرزوها، ساخت تابلو با برگ و ساقه، ساخت اشکال با سنگ و حبوبات)

- کارگاه مهارت های زندگی.

- بازی های آزاد و سنتی.

- کارگاه حقوق کودک.

- اجرای نمایش آزاد از طرف دانش آموزان.

- برپایی نمایشگاه از کارهای دانش آموزان.

- گردهم آیی و نظرخواهی در باره اردو

- ارائه نتایج کارگاه ها توسط سخنگویان گروه ها.

- دیدار از نمایش خروس زرئی - پیرهن پری در تئاتر شهر بیرجند.

- دیدار از مراسم ورزش پهلوانی توسط نوجوانان و جوانان شهرستان بیرجند در زورخانه امیر عرب.

در این اردو از همکاری و همراهی مسئولان علاقه مند به بهبود زندگی فرهنگی کودکان و نوجوانان این منطقه، فرمانداری محترم، اداره ارشاد، سازمان میراث فرهنگی، اداره آموزش و پرورش، کمیته امداد امام، دانشگاه بیرجند و هنرمندان گرامی بهره مند شدیم و با دیدارهای خود از اردو ما را به حمایت های

خود دلگرم و پر تصمیم ما در راهی که انتخاب کرده‌ایم مهر تأیید زدند.
نتایج این اردو در نظرخواهی از شرکت کنندگان رهنمودی برای برنامه ریزی سال آینده ما می‌باشد که به چند نکته از آن اشاره می‌کنم.

- کارگاه مهارت‌های عملی نجاری منبت، بنایی، نقشه کشی خوب بود.

- بازدید از نقاط دیدنی کم بود.

- وسایل سرگرمی و بازی کم بود. میدان فوتبال نداشتیم.

- تعداد واحدهای دوش حمام در محل اردوگاه کم بود.

- کارگاه مهارت‌های زندگی خوب و مفید بود.

- کارگاه حقوق کودک خوب بود.

کمبود یک کتابخانه متناسب با اردوگاه احساس می‌شود. دانش‌آموزان مایل بودند در اوقات استراحت کتابی برای مطالعه در اختیار داشته باشند. قرار شد در محل اردوگاه چند قفسه کتاب برای استفاده شرکت کنندگان تهیه شود.

در پایان لازم است یادآور شوم تمام هزینه‌های تأسیس و جاری کتابخانه روستای خنگ با مشارکت مردمی صورت گرفته است و ادامه دارد. ارتباط منظم و مستمر همکاران کانون توسعه فرهنگی کودکان با جنوب خراسان به تأسیس و احداث کتابخانه‌های دیگر انجامیده از جمله روستای خور و کتابخانه‌ای در منطقه محروم شهر بیرجند در حسینیه دارالشفاء فاطمه زهرا (س) که چنانچه فرصت داشته باشید از شما عزیزان دعوت می‌کنیم از این کتابخانه‌ها دیدن فرمایید.

ما به کمک فکری، تجربی، تخصصی همه علاقه‌مندان به توسعه فرهنگی کودکان کشور نیازمندیم و دست همکاری و حمایت شما را به گرمی می‌فشاریم.

به امید داشتن ایران اسلامی آباد و سرفراز.

نقش کتابخانه‌های مدرسه‌ای در رویارویی با تهاجم فرهنگی

جواد یغمائی (دانشگاه فردوسی)

مقدمه:

کتابخانه آموزشی از بحث‌هایی است که درباره آن مطالب بسیاری نگارش و سخنرانی‌های زیادی ایراد گردیده است. متخصصان آموزش و پرورش ایجاد کتابخانه‌های آموزشی به خصوص در مقطع ابتدائی را پایه و اساس یادگیری بهتر می‌دانند. کتابخانه مدرسه‌ای می‌تواند با ایجاد انگیزه عادت به مطالعه همزمان با یادگیری خواندن و نوشتن، راهگشای ایده‌آلی برای آینده دانش‌آموز در هر پست و مقامی باشد.

آن چه که در این مقاله می‌آید لزوم تشکیل کتابخانه‌های آموزشی در راستای ایجاد عادت به مطالعه و تحقیق در دانش‌آموزان است که نتیجه آن آگاهی و بهره‌گیری هرچه بیشتر از دانش و تلاش در جهت بهسازی خود و جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند. زمانی که دانش‌آموز توانست به صورت دقیق با مسایل بنیادی و روز جامعه خویش آشنا شود، قادر خواهد بود تا اطلاعات خود را درباره هویت ملی مذهبی اش تکمیل نموده و جایگاه واقعی کشور خود را در جامعه بین‌المللی بشناسد و بر این اساس به صورت جدی با هرگونه فرهنگ بیگانه که قصد دارد در اصالت و هویت مذهبی فرهنگی وی نفوذ کند با استدلالی محکم مقابله نماید.

مقابله فرهنگی چیست؟

تهاجم فرهنگی به معنای کلمه یعنی حمله به فکر و روح انسان‌ها، گرفتن تمام ارزش‌های فرهنگی یک ملت و جایگزین کردن آن با فرهنگ بیگانه است. تهاجم فرهنگی یعنی متلاشی و نابودکردن ارزش‌ها و باورهای ملی مذهبی یک کشور توسط فرهنگی بیگانه و ناآشنا.

تهاجم می‌تواند به صورت فیزیکی، فرهنگی یا هر دوی آنها باشد. در تهاجم فیزیکی، پیروزی از آن کشوری است که از نظر تجهیزات نظامی قوی‌تر باشد. این نوع یورش برای تصرف سرزمین‌ها و بدست آوردن منافع مادی صورت می‌گیرد که روال کار و نحوه مقابله با این تهاجم مشخص است.

تهاجم نوع دوم تهاجم فرهنگی است. در این گونه حملات، بدون این‌که هیچگونه صف آرایی و حمله نظامی در کار باشد، دشمن کوشش دارد که بر فکر و فرهنگ ملتی غلبه کند و با سلاح اطلاعات و تبلیغات به مقاصد اصلی خود دست یابد. در این یورش، دشمن سعی براین دارد که توسط منابع اطلاعاتی گوناگون و تبلیغات پر زرق و برق باورهای ملی مذهبی آن قوم را بی رنگ نماید. بنابراین چنانچه مشاهده می‌گردد تهاجم فرهنگی تنها به غرب محدود نمی‌گردد، بلکه در طول سالیان گذشته بارها و بارها شاهد تهاجم فرهنگی شوروی سابق و تلاش در راه اشاعه فرهنگ کمونیسم در ایران بوده‌ایم. تشکیل حزب توده و پیامدهای آن، شکل گرفتن احزاب و گروه‌های شرق‌گرا بلافاصله پس از پیروزی انقلاب اسلامی را می‌توان در این مقوله برشمرد که تمامی کوشش‌ها در راه گسترش فرهنگی

بیگانه در ایران بوده است. (فرهنگی ناآشنا با مذهب و ملیت‌ها) نوع سوم حمله نظامی و فرهنگی است. در طول تاریخ شاهد تهاجم نظامی کشورهای مختلف بر یکدیگر بوده‌ایم، که کشور پیروز پس از غلبه و در دست گرفتن قدرت در کشور مغلوب سعی بر جابجانی‌مودن زبان و فرهنگ خود با زبان و فرهنگ موجود در آن کشور داشته است. قوای غالب همواره بر این باور بوده‌اند که قدرت نظامی و فیزیکی برای همیشه پایدار نخواهد بود، بلکه وقتی ملتی توانست بر فکر و فرهنگ یک قوم غالب شود پیروزی خود را تثبیت کرده است. تحلیلگران مسایل سیاسی نیز این یورش را مؤثرتر و موفق‌تر از حمله نظامی می‌دانند.

تهاجم فرهنگی تهاجم اطلاعات است. یکی از مهمترین راههای نفوذ اطلاعات از طریق مواد نوشتاری است و راه مقابله با این تهاجم نیز بهره‌گیری از اطلاعات بهتر، بنیادی کردن مواد اطلاعاتی گوناگون و تسهیل ارائه آنهاست.

در این راستا کتابخانه‌ها، بخصوص کتابخانه‌های آموزشی می‌توانند بصورتی مؤثر با اشاعه فرهنگ مطالعه و در اختیار گذاردن مواد اطلاعاتی مناسب با این تهاجم مقابله نمایند. تشکیل و توسعه کتابخانه‌های آموزشی می‌تواند اساس مقابله با تهاجم فرهنگی تلقی شود و پایه پای مسائل آموزشی مدرسه و در راه تکمیل این آموزش گام بردارد.

نخستین گام برای رویارویی با نفوذ هرگونه فرهنگ بیگانه، تقویت رشد فکری و فرهنگی خود جامعه است و این امر میسر نیست مگر با خواندن مداوم برای تقویت بنیه علمی، تکمیلی و روزآمد کردن اطلاعات ایجاد انگیزه عادت به مطالعه مانند هر نوع عادت پسندیده از دوران کودکی شکل می‌گیرد و رفته رفته در نوجوانی و جوانی کامل می‌شود. باید دانست جوامعی که در نهادهای خود این عادت بخصوص در میان کودکان و نوجوانان موفق بوده‌اند، جوامعی پیشرفته‌تر و سرآمدتر در تمام امور گردیده‌اند.

مناسب‌ترین سن ایجاد انگیزه عادت به مطالعه، دوران کودکی و بخصوص سالهای آغاز دبستان می‌باشد. در این دوران است که کودک با خواندن و نوشتن آشنا می‌شود. هرگاه همزمان با این یادگیری روش‌های صحیح و فواید مطالعه به وی تفهیم شود، می‌توان گفت عادت به خواندن به صورت اصولی در دانش‌آموز ایجاد شده و می‌تواند در آینده به عنوان فردی موفق و آگاه در تمام مراحل زندگی درآید.

تشویق و ترغیب به خواندن بوسیله معلم با کمک کتابدار و از راه کتب غیر درسی می‌تواند بهترین روش در راه ایجاد عادت به مطالعه باشد، که این مهم جز با تشکیل یک کتابخانه آموزشی خوب و پربار میسر نمی‌شود.

کتابخانه‌های آموزشی و نقش آنها در توسعه فرهنگ

کتابخانه‌های آموزشی مرکز هدایت اندیشه، ذوق، استعداد و توانایی‌های دانش‌آموزان و جزء جدائی‌ناپذیر هر آموزشگاه واقعی است. هدف از آموزش و پرورش، اندیشمند ساختن انسان‌ها و گستردن افق ذهنی آنان است. تا به بینش، فرزانی و کمال نفس دست یابند.

کتابخانه آموزشی مرکزی است که در راستای تکمیل آموزش رسمی گام بر می دارد و به صورت غیررسمی کلاسهای درس را پربار می کند.

آموزش یکسویه که صرفاً بر حفظ و یادگیری مطالب چند کتاب درسی تکیه می کند از دانش آموزان انسان های تک بعدی می سازد، انسان هایی که در جامعه متحول و نوین امروزی از ایفای نقش سازنده باز می مانند و درگیر و دار مسایل و مشکلات اجتماعی همواره نگرشی تأثیرپذیر دارند و به سادگی می توانند تحت تأثیر هر گونه فکر و اندیشه ای قرار گیرند، زیرا استدلال و استنباط درستی از مسایل ندارند.

نقش کتابخانه های آموزشی، گسترش اطلاعات و غنابخشیدن به محتوای حقیقی آن است. مجموعه و خدمات این کتابخانه ها دانش آموزان را از تنگنای مفاهیم خشک درسی خارج ساخته و دانسته های آنان را گسترش و دانش کلی و آگاهی عمومی شان را پربار می سازد. در نتیجه چنین دانش آموزانی می توانند به آسانی در زمینه هایی تأمل کرده و با استدلالی قوی که از لابلای منابع کتابخانه فرا گرفته با هر مسأله و مشکلی، منطقی و اصولی روبرو گردد.

کتابخانه های آموزشی به عنوان مکمل کلاسهای درسی و صحبت های معلم دوشادوش نیروهای آموزشی مدرسه گام بر می دارند و می توانند عامل اصلی تقویت بنیانهای فرهنگی فرزندان جامعه به شمار آیند. این کتابخانه ها با استفاده از موارد فوق می توانند با ترویج عادت پسندیده مطالعه بنیادی مبارزه با فرهنگ بیگانه و گسترش اطلاعات علمی و مذهبی را پایه ریزی نمایند (خصوصاً در مقطع ابتدائی که شخصیت اطلاعاتی دانش آموزان در حال شکل گیری است).

ضرورت وجود کتابخانه ها در مدارس

- ۱- عادت به مطالعه و خودآموزی اثری ماندنی در دانش آموزان بجای می گذارد.
- ۲- چون کتابخانه ها در راستای آموزش غیرمستقیم گام بر می دارند و اثر چنین آموزشی به مراتب عمیق تر از آموزش مستقیم است، بنابراین می توانند به عنوان مکانهایی جهت آموزش غیررسمی خارج از محدوده کلاسهای درس و تکمیل اطلاعات بسیار ثمربخش باشند.
- ۳- در محدوده ساعات آموزش رسمی، دانش آموزان قادر نیستند به تمام نیازهای اطلاعاتی خود دست یابند.
- ۴- به سبب گستردگی و رشد فزاینده دانش بشری، آموزگاران قادر نیستند به همه نیازهای علمی دانش آموزان پاسخ دهند.
- ۵- خواسته های زیاد و سلیقه های متنوع علمی، فنی، ادبی و هنری دانش آموزان ایجاب می کند که کتابخانه با مجموعه ای گوناگون در آموزشگاه وجود داشته باشد.

ضرورت های یادشده و نظایر آن سبب گردیده که در نظام پیشرفته آموزش و پرورش مطالعه و ایجاد کتابخانه بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. متأسفانه نظام آموزشی به علت کمبود فضا، زمان، کادر

آموزشی مناسب، رشد جمعیت دانش آموزی و کمبود کتابدار در آموزشگاه نتوانسته است، موضوع کتابخوانی و ایجاد کتابخانه در آموزشگاهها را با جدیت دنبال کند.

در حال حاضر مربیان پرورشی تنها مبلغان امر کتابخوانی و ایجاد کتابخانه در آموزشگاهها می باشند که علی رغم علاقه و جدیتشان، به سبب عدم آشنایی با اصول نوین علم کتابداری قادر نیستند این مسئولیت مهم را به نحو اصولی به نتیجه برسانند.

اهداف کتابخانه های آموزشی

۱- کتابخانه به عنوان مکمل درس و آموزش مدرسه.

کتابخانه آموزشی با گردآوری مواد اطلاعاتی متناسب با آموزش مدرسه در مقاطع گوناگون تکمیل کننده اطلاعات ارائه شده در کلاسهای درس می باشد. در دنیای پیشرفته امروز، در جهانی که هر لحظه دریایی از اطلاعات جدید به دانش بشری افزوده می گردد، هیچ مربی را یارای ارائه تمام و کمال این اطلاعات به دانش آموزان نیست. کلاس درس و اطلاعات ارائه شده در کلاس کلیات را بیان می نمایند و برای پی بردن به جزئیات و درک کامل، دانش آموز نیاز به خود فراگیری دارد و در این راستا کتابخانه با مجموعه جدید و کامل خود به یاری وی می شتابد و دانسته ها و آموخته هایش را در کلاس درس کامل می نماید.

در عالم آموزش امروزی، معلم دیگر شخص منحصر به فرد در امر آموزش و پرورش محسوب نمی شود. با استناد به مطالب بالا نمی تواند تمام اطلاعات را به دانش آموز منتقل نماید. در این راستا بایستی سعی داشته باشد تا علاوه بر بیان کلیاتی که در کتاب های درسی است وی را از محدوده بسته اطلاعاتی این کتاب ها خارج نموده و جهت کسب آگاهی های وسیع تر راهنمایی کند. به عبارت دیگر اطلاعات محدود کتاب های درسی را جهت تکمیل بسوی کتاب های غیر درسی که در کتابخانه است هدایت نماید. در همین رابطه یکی از متخصصان آموزش و پرورش چینی می گوید:

۱- آموزش مدرسه به این منظور مطرح می شود که به دانش آموزان قدرت و توانائی بدهد تا روش فراگیری دانش را یاد بگیرند. اما این انتظار که دانش آموزان بتوانند تمام آموختنی ها را در عرض چند سال دوران مدرسه بیاموزند نمی تواند حقیقت داشته باشد، بلکه آموزش و یادگیری ایده آل، آموزش انفرادی است و در همین رابطه بهترین وسیله کمک کننده، کتابخانه مدرسه است و معلم نیز به عنوان یک راهنما عمل می کند تا انتقال دهنده دانش.

بنابر این کتابخانه آموزشی بایستی بتواند به برنامه درسی ارائه شده در مدرسه کمک کند، زیرا آموزگاران با توجه به برنامه های آموزشی مدرسه برای آماده کردن دروس به مواد اطلاعاتی مناسب نیاز دارند. کتابخانه می تواند با تهیه این مواد کمک قابل توجهی در امر پیشبرد اهداف آموزشی بنماید. کتابدار می تواند با تهیه مواد نظیر، کتاب های کمک درسی گوناگون، نقشه، اطلس، فیلم، نوار و... مطالب ارائه شده کلاسهای درسی را کامل نماید.

برای دست یافتن به این هدف کتابخانه بایستی با تدریس و آموزش مدرسه همگام باشد. کتابدار

باید در جریان کامل تمام تغییراتی که در برنامه‌های آموزشی و مطالب درسی بوجود می‌آید قرار گیرد و در این راستا بایستی اطلاعات کامل از برنامه‌های درسی و محتوای آن داشته و در تمامی جلسات و سخنرانیهای مرتبط با آموزش و کلاسهای درس شرکت نماید. افزون بر این، ارتباط بایستی دوجانبه باشد، بدین معنی که آموزگاران نیز لازم است با کارکنان کتابخانه در تماس دائم بوده و آنان را از نیاز کامل خود آگاه سازند تا کتابدار بتواند قبل از آغاز برنامه درسی مواد اطلاعاتی لازم را تهیه و سازماندهی نماید.

۲- ترویج فرهنگ کتابخوانی و ایجاد انگیزه عادت به مطالعه به صورت یک تفریح سالم

یکی دیگر از اهداف کتابخانه آموزشی گسترش فرهنگ مطالعه و ایجاد انگیزه عادت به خواندن است (بخصوص در مقطع ابتدائی) کتابخانه آموزشی با فراهم آوردن مواد اطلاعاتی گوناگون، مطالعه را نه تنها به صورت یک وسیله کمک آموزشی بسیار مهم در می‌آورد، بلکه استفاده از کتابخانه و خواندن را به عنوان وسیله‌ای برای پرکردن اوقات فراغت و به صورت سالم‌ترین تفریح معرفی می‌نماید. استفاده از کتابخانه می‌تواند به تجارب مطمئن و لذت بخش برای دانش آموز ختم شود. با مهارتهای خواندن، مرورکردن، گوش دادن ممکن می‌شود، امکان افزایش قدرت تخیل بدست می‌آید، به دانش وی افزوده می‌گردد، صرف زمان برایش پربار می‌شود و تجارب با ارزشی به دست می‌آورد.

همانگونه که گفته شد استفاده از کتابخانه و منابع آن عادت به مطالعه را ایجاد می‌کند، خواندن نباید فقط برای قبولی در امتحانات انجام شود، بلکه عمل مطالعه باید به صورت سرگرمی در تمام زندگی انسان مطرح شود و هر دانش آموز پس از رسیدن به هدف خود نیز مطالعه را ترک یا متوقف نکند. برای نیل به این هدف استفاده از کتابخانه بویژه در دوره ابتدائی باید در آغاز تشکیل کتابخانه آموزش داده شود و مواد مورد علاقه دانش آموزان را تهیه نماید.

بدین ترتیب است که می‌توان استفاده از کتابخانه و مطالعه را برای پرکردن اوقات فراغت دانش آموزان به صورت تفریح سالم و لذت بخش درآورد که نتیجه آن پرباری و افزایش اطلاعات آنان است. همین امر باعث می‌شود که در مورد مسائل خود و اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند عمیق‌تر بیاندیشند و هر فکر و اندیشه را بدون منطق نپذیرند.

۳- سازندگی دانش آموزان در امر تحقیق و جستجوی پیرامون مسائل گوناگون:

در نظام آموزش و پرورش پیشرفت تحقیق امری است بسیار مهم و در این راستا مربیان باید دائماً برنامه تدریس خود را تغییر داد و با اطلاعات روز پیش روند. دانش آموزان نیز ملزم به خواندن منابع کمک درسی گوناگون می‌باشند که موفقیت این مهم، سرشاری منابع کتابخانه آموزشی را سبب می‌گردد.

این کتابخانه‌ها با ایجاد تسهیلات لازم از نظر منابع و مواد اطلاعاتی کمک شایانی در جهت هدایت و پیشرفت تحقیقات دانش آموزان می‌نمایند.

معلمی که در عصر انفجار اطلاعات به امر خطیر آموزش می‌پردازد هیچ‌گاه اطلاعات دانش‌آموزان را در محدوده کتاب‌های صرفاً "درسی بسته نگه نمی‌دارد، بلکه دائماً" سرگرم تحقیق، مطالعه و روزآمد نمودن اطلاعات خویش است و شاگردان خود را نیز وادار به جستجو می‌نماید. این تحقیقات و مطالعات میسر نمی‌گردد مگر با کمک یک کتابخانه آموزشی با مجموعه‌ای پربار و روزآمد.

۴- یاری رساندن به آموزگاران در جهت پیشرفتهای حرفه‌ای:

در هر آموزشگاه تنها منابع درسی و کمک درسی باعث بالارفتن کیفیت آموزش نمی‌گردند، بلکه در این رابطه شیوه تدریس آموزگاران نیز بسیار تأثیر دارد.

آموزش و پرورش برای روزآمد کردن روش تدریس مربیان اقدام به تشکیل کلاسهای آموزش ضمن خدمت می‌نماید تا آموزگاران بتوانند روش‌های تدریس خود را با پیشرفتهای روزهمگام نمایند. این نوع کلاسها اگر هم به طور مستمر تشکیل شوند، باز هم تمام آموزگاران نمی‌توانند و فرصت این را ندارند که در تمامی این آموزش‌ها شرکت نمایند. بنابراین در این کتابخانه مدرسه می‌تواند با مجموعه‌ای مناسب و کامل از مواد آموزشی به منظور همسویی با تغییرات نظام آموزشی آن را همیشه زنده و روزآمد نگه دارد. افزون بر این، کتابخانه‌های آموزشی بایستی بتوانند، برای آموزگارانی که مایل به پیشرفت کیفیت علمی خود هستند، مجموعه مناسب در نظر بگیرند.

در نتیجه چنانچه ملاحظه می‌شود، یک کتابخانه آموزشی بایستی نیاز کل جامعه خود یعنی دانش‌آموزان و مربیان را در نظر گیرد.

۵- مکانی برای پرورش و هدایت فعالیت‌های پرورشی مدرسه:

در موارد فوق در باب نقش آموزشی کتابخانه صحبت شد، اما آموزش تنها هدف کتابخانه آموزشی نیست، بلکه پرورش دانش‌آموزان از اهداف والای این نوع کتابخانه‌ها است.

در دنیای امروز آموزش صرف و جدا از پرورش مفهومی نمی‌تواند داشته باشد. در سایه آموزش، دانش‌آموز می‌تواند با پیشرفتهای زبان خود آشنا شود و با الهام گرفتن از دانش‌گذاشتگان و تکمیل اطلاعات روز راه آینده خود را بشناسد و این آگاهی بدون شناخت خویشتن و اجتماعی که در آن زندگی می‌کند میسر نمی‌گردد.

دانش‌آموز اگر توانست در سایه پرورشی مناسب، خود و جامعه‌اش را بشناسد، می‌تواند اندوخته‌های اطلاعاتی‌اش را که از راه آموزش کسب کرده مطابق با فرهنگ و نیازهای جامعه‌اش به کار بسته و انسانی موفق شود.

یکی از نیازهایی که در نظام آموزشی جامعه ما وجود دارد، حضور عناصری است که خارج از رابطه معلم و شاگردی، بتوانند با دانش‌آموزان آزادانه ارتباط فکری برقرار نمایند. در این رابطه افرادی مانند مشاور یا مربی پرورشی برقرارکنندگان این گونه ارتباطات هستند. امور پرورشی خصوصاً پس از انقلاب شکوهمند اسلامی نقش بسیار سازنده‌ای در جهت پرورش و نظم دادن به افکار دانش‌آموزان

داشته است. اکثر مربیان پرورشی کتاب و مطالعه را پایه فعالیت های پرورشی قرار داده و به سبب نبود کتابداران آموزشی در مدارس، در حال حاضر تنها متولیان و گردانندگان کتابخانه های مدرسه ای می باشند و تلاش های این عزیزان باعث شناساندن اهمیت مطالعه و کتابخانه در مدرسه شده است.

بنابراین در نظام جدید آموزش و پرورش ایران کتابخانه های آموزشی نه تنها در خدمت پیشرفتهای آموزشی دانش آموزان و آموزگاران هستند بلکه پایگاههایی برای خودسازی و بهسازی افکار مراجعان خود بوده و در راه شناساندن هویت ملی مذهبی شان تلاش می نمایند.

با در نظر گرفتن این هدف، کتابخانه می تواند با فراهم آوردن مجموعه ای مناسب در جهت تعالی روح و پرورش فکر دانش آموزان وارد عمل گردیده و از آنها انسان هایی وارسته و آگاه بسازد، انسان هایی که قادر خواهند بود با اندوخته های اطلاعاتی جدید و شناخت کامل موقعیت انسانی خود با هرگونه یورش فکری بیگانه مقابله نموده و اصالت ایرانی اسلامی خود را حفظ نمایند.

نتیجه این که کتابخانه آموزشی بایستی با فراهم آوردن مواد اطلاعاتی مناسب در جهت پرورش افکار دانش آموزان تلاش نموده و به عنوان پایه فعالیت های پرورشی به این امر مهم جهتی اصولی دهد.

۶- کتابخانه مدرسه به عنوان یک پایگاه اطلاعاتی روزآمد:

یکی از اهداف مهم کتابخانه در تمام انواع آن، روزآمد نگه داشتن اطلاعات مراجعان است. در یک کتابخانه مدرسه ای نیز علاوه بر موارد یادشده، بایستی در راه ارائه اطلاعات روزآمد نیز خدمات بدهد، یعنی با در اختیارگذاشتن مواد اطلاعاتی جدید به آموزگاران و دانش آموزان، اطلاعات آنان را به صورت مستمر روزآمد نماید.

برای ارائه اطلاعات جاری، کتابخانه بایستی نسبت به نیازهای تخصصی آموزگاران شناخت داشته باشد تا بتواند جدیدترین آگاهیها را در رابطه با تخصص آنان در اختیارشان بگذارد.

نکته دیگر در راه داشتن مجموعه ای مناسب و روزآمد در یک کتابخانه مدرسه ای، ارزیابی مواد و خدمات کتابخانه در فواصل زمانی معین است. در این راستا کتابدار کتابخانه آموزشی می تواند با جمع آوری نظرات به صورت رسمی و غیر رسمی، تهیه پرسشنامه و جمع آوری نظرات مراجعان به صورت کتبی و رسمی، گفتگوی دوستانه، پرسش و پاسخ به صورت شفاهی و غیر رسمی، آمارگیری و جمع بندی و نتیجه گیری در فواصل زمانی مشخص، کمبودهای خدماتی و اطلاعاتی کتابخانه خویش را درک کند. بدین ترتیب است که کتابخانه آموزشی می تواند دریابد که خدمات کتابخانه در جهت پیشرفتهای آموزشگاه بوده یا نه و این که توانسته است اطلاعات روزآمد و مناسب را در غالب خدمات گوناگون کتابخانه در اختیار جامعه خود بگذارد یا خیر.

با توجه به این هدف است که می توان گفت کتابخانه آموزشی قادر است علاوه بر در اختیارگذاشتن مواد کمک درسی به منظور پرورش کلاسهای درس، اطلاعات جاری گوناگون را در زمینه های مختلف در اختیار دانش آموزان و آموزگاران قرار دهد. بدین ترتیب اطلاعات عمومی مربی و دانش آموز نسبت به مسائل روز کامل شده و می تواند مطابق زمان پیشرفت نماید. آن زمان است که آموزگاران به

عنوان تعلیم دهندگان و دانش‌آموزان به عنوان تعلیم گیرندگان می‌توانند فرهنگ ملی - مذهبی خود را شناخته و در جهت شکوفا شدن آن تلاش نموده و با هرگونه هجوم فکری و فرهنگی مبارزه نمایند.

اینان همواره با الهام گرفتن از اطلاعات روز و همسویی آن با فرهنگ ملی مذهبی شان می‌توانند در راه قطع هرگونه وابستگی به بیگانگان و نیل به خودکفایی واقعی تلاش نمایند.

آری این عزیزان و آینده سازان این مرز و بوم در سایه این گونه آموزش و پرورش است که می‌توانند در آینده اسلام ناب محمدی را به معنای واقعی دریافته و به ایرانی بودن خود ببالند. سرافراز از داشتن برترین دین خداوند و سربلند از هویت ایرانی خود نه تنها با هجوم فرهنگهای بیگانه مبارزه نمایند، بلکه یک اشاعه دهنده دین و فرهنگ خود در دنیا باشند.

فولکلور از نگاه جریانها و مکاتب ادبی

محمدرضا یوسفی (شورای کتاب کودک)

در این مقاله آن چه مورد دقت نویسنده است اشاره هایی به شکل شناسی گوناگون در قصه های عامیانه می باشد. اگر ریشه و آبشخور همه گونه ها و جریان های ادبی را به نوعی در قصه های فولکلوریک بدانیم راهی به خطا نرفته ایم چون سرشت قصه های فولکلوریک به نوعی است که از کودکی در روان و ضمیر آدمی رخنه می کنند و آن کودکانی که در بزرگسالی به سمت و سوی ادبیات مکتوب جهت می یابند ناخودآگاه توشه ای را با خود دارند که نه توان گریختن از آن است و نه آدمی را رها می سازد و چه ارزشمند میراثی!

اما چه حکمتی در رمز و راز دیرمانی قصه های فولکلوریک مستتر است که هنوز پس از گذشت سالیان بسیار از طول عمر هنر داستان نویسی، به سبک و سیاق امروزی، هم اکنون باز قصه های فولکلوریک با هر نفس آدمی بیرون می آیند و به هر واژه ای بر قلب آدمی می نشینند.

اگر نیاز را، به همه وسعت معنای خود، عامل پیدایی چنین پدیده ای بدانیم و از آغاز براین محوره حرکت درآییم، قصه های فولکلوریک از بدو روایت و سرایش خود، زبان همه آرزوهای نهفته و پنهان، فریادهای فرومرده، ضرورت های ناگزیر، عشق های نافرجام و بافرجام و دیگر نیازها بوده و هستند و البته اگر به تنهایی از این منظر به مقوله نگاه کنیم، دریچه نگاه را به سوی تنگنا و محدودیتی برده ایم که به یکباره بسیاری از قصه های فولکلوریک از تیررس چشم ما می گریزند. چون همه آنها نیامده اند تا زبان نیازهای دیروز و امروز ما باشند، که اگر مانده اند در رازگشایی فردا می باشد.

حال در این مقاله به همان بسنده می کنیم که ادب فولکلوریک آمده است تا جهانی از آرزوها، آمال، خواسته ها و... را بیان و به یادگار بگذارد تا آیندگان بدانند دیروزیان چه می خواستند و چگونه اندیشیدند و چرا میراث خود را در چنین شکلی به ما انتقال دادند.

البته در این زمینه بسیار پرسش ها از ذهن آدمی می گذرد که آیا پیشینیان ما آگاهانه چنین شکل هایی را خلق کرده اند؟ یا اینان بر بستر ناخودآگاه فرهنگ جمعی شکل گرفته اند؟ و آیا خالقی مشخص دارند؟ و یا تلاش جمعی بسیاری از نویسندگان و شعرا، در زمانی با فراز و نشیب های دراز و کوتاه، به ناگاه منجر به پیدایی جریانی گشته است؟ هنر که راز ماندگاری خویش را در مقوله تحول و تکامل می بیند و می داند، براین سیاق به راحتی از روی کالبد بسیاری از هنرمندان مقتدر و تأثیرگذار می گذرد و گاه در برابر نسل پیشین خود جبهه می گیرد و گاه با او ترکیب می شود و این گونه است که هنوز ما قصه و داستان

می‌خوانیم و به لالایی‌های گذشته گوش می‌سپاریم.

حال به گونه‌هایی چند از آثاری که در مکاتب متفاوت ادبی جای می‌گیرند اشاره و تفسیری خواهیم داشت تا به طرح نظر خویش پرداخته باشیم:

به یقین اکثر ما قصه‌ی "کفاشی که در کوزه افتاد" را شنیده‌ایم. حال ممکن است در روایتی کفاش باشد و در روایتی دیگر قصاب یا بقال یا خیاط یا هر صنف دیگری که با زندگی روزمره‌ی راوی و مخاطب قصه قرابت و نزدیکی دارد. قصه بسیار ساده، در بستری مستقیم، بدون هیچ گونه پیچش و طراحی رمز و رازگونه آغاز می‌شود. کفاشی است که در مسیر گورستان، در بازاری که راهش به ناچار به گورستان ادامه دارد، نشسته و به کار کفاشی مشغول است. هر روز او شاهد فوت دوستان و نزدیکان و اهل شهر است که اغلب آنان را می‌شناسد. او کوزه‌ای در بالای سر خود آویخته و هر روز که عزیزی از دست می‌رود سنگی در کوزه می‌اندازد و نظاره‌گر گذر دردناک زمانه است که یکی یکی عزیزان و قلدران روزگار را می‌رباید و با خود می‌برد. کفاش آن چنان سخنی نمی‌گوید، خودش هست و جهان باورها و پندارهایش که گویا آدمیان از دست رفته را در کوزه‌ای تاریک و گلین که بی شباهت به گور نمی‌باشد به یادگار جاودانه می‌کند تا یاد و خاطره آنها را از دل خویش دور نسازد و بداند سرانجام طبیعت قدار چه خواهد کرد. شب و روز طی می‌شود و سرانجام کفاش هم می‌میرد و به اصطلاح در کوزه می‌افتد.

روند قصه برگرفته از واقعیتی تلخ و دردناک است که ذهن و روان آدمی را طی نسل‌ها و سالیان دراز آزرده است:

از آمدنم نبود گردون را سود وز رفتن من جاه و جلالش نفزود

وز هیچ کسی نیز دوگوشم نشنود کاین آمدن و رفتن از بهر چه بود

قصه با سرانجامی تأثیرگذار و تفکربرانگیز پایان می‌یابد. مخاطب، جهانی از اندیشه‌های گوناگون را در بیان زمان، عمر، زندگی، عدم جاودانگی، مرگ و... با خود به همراه می‌برد و مشغله و تفکری است که در تمام طول حیات او را رها نمی‌سازد و او با رفتن عزیزان و نزدیکان بسیار شاهد اتفاقی گریزناپذیر اما جگرسوز است. بستر قصه روی به واقعیت‌های پیرامون ما دارد. چیزی از ورای واقعیت‌ها در قصه نیست. شخصیت اصلی قصه، کفاشی است که هر روز، هم اکنون در گوشه کنار شهر صدای تق تق چکش و سیخ او را می‌شنویم، راوی درازگویی نمی‌کند. در حد حوصله مخاطب به چند فوت و بانگ "لاالا الا الله" تشیع کنندگان، که بعید نیست نفر بعدی یکی از آنها باشد، اکتفا می‌کند و پایان قصه را تدارک می‌بیند.

طبیعی است که در قصه‌های فولکلوریک، راوی به اشاره و نشانه از شخصیت هایش می‌پردازد و همان را کافی می‌داند، سیر و تعمق در شخصیت‌پردازی را مدنظر ندارد که در این جا نیز چنین است و قصه در روندی واقعی و روزمره آغاز می‌شود. ما شاهد نشانه‌هایی از اتفاقات هر روزه هستیم و در پایان نیز یکی دیگر از آن اتفاقات می‌افتد و کفاش در کوزه می‌افتد و قصه تمام می‌شود.

راوی، وقایع و آدمهای پیرامون را همان گونه می‌بیند که هر کسی می‌بیند و هر روز می‌توان نمونه‌هایی دیگر از آن را دید، شامل: بازار، کفاشی، کوزه، مردمی که از پی تابوت می‌دوند، سنگ ریزه و... که هیچ یک را به نماد از معنایی دیگر به کار نبرده است و هر مخاطبی از هر گروه سنی، کوچک و بزرگ، پیر و جوان می‌تواند با آن ارتباط برقرار کند. البته بر هر قصه واقعی و غیرواقعی ما می‌توانیم دریافت‌ها و برداشت‌های خویش را به تفاسیر گوناگون بیان کنیم، همان گونه که آمد و گفتیم، می‌توان کوزه را نشانه‌ای از گور و تاریکی آن قلمداد کرد و دیگر تعاریفی که ما می‌توانیم از قصه داشته باشیم. اما آن چه مهم است درخصوص این قصه به دلیل واقع‌گرایانه بودن آن، هر مخاطبی می‌تواند با آن همراه باشد.

کاملاً روشن است که تعریف و بیان ما از مکاتب و جریان‌های گوناگون ادبی، تعاریفی نزدیک به دریافت‌هایی بسیار ابتدایی و ساده است تا بتوان با اتکا به آن تعاریف، مثال خویش را کالبدشکافی کنیم. و این مشخص است که تعریف واقع‌گرایی به این معنا که هرچه با واقعیت بیرون از من، جفت و جور است، آن واقعیت تعریفی کهنه و کلاسیک است. حال آنکه بیان واقعیت واقعی اشیاء و غیرواقعی دانستن دیگر حس‌ها نیاز به توضیح و تفسیر دارد که در این جا مجال آن نیست و نیز هدف را قم این مبحث نیست. پس درباره دیگر مکاتب و جریان‌های ادبی که سخن به میان می‌آید همین قانون جاری است.

نظیر این قصه که روایت شد، بسیار قصه‌های دیگر داریم که بر بستر واقعیات روزمره پیدا گشته‌اند و به یادگار مانده‌اند و تنها کافی است ما به شنیده‌ها و دیده‌های خویش لحظه‌ای بیندیشیم.

حال به گونه‌ای از قصه‌های فولکلوریک می‌پردازیم که در آن به شکلی نمادین به طرح و بیان مسائلی از جامعه می‌پردازد. در آغاز گفته باشیم که نماد، نشانه‌ای است که به معنایی و رای خودش دلالت دارد. به هنگامی که می‌گوییم او چون رستم دستان بود. در این جا رستم نمادی از تاریخ پهلوانی، جنگجویی، دلاوری، حب وطن، دشمن ستیزی و... را با خود همراه دارد و هر که به او تشبیه شود به ناگزیر ویژگی‌های شخصیت او را در خود می‌یابد.

نماد مظهر است. نشانه‌ای از یک مفهوم کامل و الگوار. شخصیتی نمادین، یا شیئی نمادین بیانگر مطلق پلیدی‌ها می‌باشد و می‌تواند زبان خوبی‌ها و نیکی‌ها باشد. با نماد آن گونه سخن می‌گوییم که

انگار از جهان پیرامون خود دل‌کنده‌ایم، به ورای اسطوره‌ها، برترین‌ها، برگزیده‌ها پا می‌نهیم. پس آن چه که نماد واقع می‌شود باید چنان صفاتی را در خویش نهفته داشته باشد تا بتوان دیگری را به او مثل زد و یا از او به نام مفهومی مطلق سخن گفت. شخصیت‌های نمادین از بستر واقعیت بر می‌خیزند اما در ورای واقعیت به زندگی جاودان خویش ادامه می‌دهند. پیشتر پیر فرخنده فال‌توس گفته است "رستم یلی بود در سیستان - منش کردمش رستم دستان".

چگونگی پیدایی و شکل‌گیری یک اسطوره و نماد از همین بیت به روشنی روز آشکار است. رستم، پهلوانی است در سیستان چون دیگر پهلوانان اما هنگامی که به جهان ذهن فردوسی پا می‌گذارد از دنیای واقعی خویش کنده می‌شود، جدا می‌گردد و پا به جهانی دیگر می‌گذارد که آن رستم واقعی سیستانی هم با آن رستم دستان بیگانه است.

نماد گرد آوری پلیدترین، یا نیک‌ترین خصائص در یک شخصیت می‌باشد و یا در یک شیئی، و یا گیاه، و یا یک حیوان! تمام آن معانی که در دل نماد نهفته است، نماد او را بازگو می‌کند. به قصه "ماه پیشونی" بیندیشیم: قصه روایت دختر بچه‌ای است که با نامادری و خواهر ناتنی و پدرش زندگی می‌کند. راوی به ضرورت قصه، کمتر از پدر سخن می‌گوید، در بسیاری از روایت‌ها پدر محو است، چون او نقش تأثیرگذاری در قصه ندارد.

ماه پیشونی، نامادری، خواهر ناتنی و پیرزن چهار محور اصلی قصه هستند. ماه پیشونی مورد ظلم نامادری و دخترش قرار می‌گیرد، از او بیگاری می‌کشند او را اذیت و آزار می‌کنند، حقوق او ضایع می‌گردد و روزی که نامادری او را می‌فرستد تا به سرچاه رود، ماه پیشونی با غم‌های سنگین درونش به درون چاه می‌رود. جوی آب را می‌بیند و پیرزنی که در کنار جوی است. پیرزن از ماه پیشونی می‌خواهد موهای پرشپش او را بجوید و شپشها را دور بریزد و نیز رخت‌هایش را بشوید، که ماه پیشونی می‌پذیرد و همه کارها را انجام می‌دهد. پیرزن هم به او ماه را می‌بخشد که بر پیشانی‌اش بدرخشد و بعد نامش ماه پیشونی شود و بعد خواهر ناتنی به درون چاه می‌رود اما با پیرزن رفتاری ناشایست و بد دارد، پیرزن هم زشتی‌ها را به او می‌بخشد.

قصه‌ی ماه پیشونی اثری نمادین است. از یک سو، دختری است که رفتاری مهربان و صمیمی با پیرزن دارد و پاداشش ماهی است که بر پیشانی‌اش می‌نشیند و از دیگر سو دختری زشت رفتار است که پیرزن به او زشتی‌ها را می‌بخشد. هر دو شخصیت در دو سوی الگوی خوب و بد قرار دارند. اگر خواهان زیبایی‌ها هستی، باید مرد مدار باشی، دیگران را دوست داشته باشی، حتی پیرزنی که، پیش‌آلوده است! باید لباس او را بشویی و شپش‌هایش را بجویی. که اینان همه بر وجه تمثیل است تا تو درون خویش را

از خودخواهی و خودستایی دورسازی و ماه آسمان را بر پیشانی خویش ببینی. و لیک اگر طالب زشتی‌ها هستی، همان بس که خودستا و مغرور باشی، زشتی ظاهری را معرف شخصیت آنان بدانی و به دیگران نرسی و هیچ در هیچ باشی و پاسخت نشانی از زشتی هاست.

چنانکه گفته شد در آثار نمادین، نگاه به پنجره‌ای است که آدمی را به حد کمال می‌برد و فرو می‌رویند. در این قصه نیز دختر رنج کشیده و دردمند را که نامادری او را به پلشتی و نکبت کشانده، با انجام کاری در خور ستایش تا ماه آسمان تکامل می‌بخشد و خود نمادی از نشانه‌های نیکی می‌گردد.

در قصه‌های نمادین دیگر نیز چنین ویژگی‌هایی را می‌بینیم و هر یک روایتگر صفتی خالص هستند. سیاوش نماد پاکی و نجات از آتش می‌گذرد. درخت سرو نماد ایستادگی و مقاومت، سربلندی و ایستاده نماد قوم ایرانی و دیگر اقوامی در سراسر گیتی می‌باشد و بیهوده نیست که ما نقش درخت سرو را در نقش برجسته‌های ایران باستان و کاشی‌کاری‌ها و دیگر هنرهای سنتی خویش می‌بینیم و پهلوان نماد تظلم خواهی و ظلم ستیزی مردم اقشار پایین جامعه می‌گردد. در تقابل با حاکمان زورگو و ستمگر. هدهد نماد هدایت و وارستگی می‌شود برای گریز از شب و سیاهی و رخت بستن به سوی روشنایی و نور و...

گونه‌ای دیگر از آثار فولکلوریک، قصه‌هایی است که بر بستر تراژدی و اندوه، دردی جانکاه، زخمی کاری، عشقی نافرجام، خواسته‌ای از دست رفته، شکستی تلخ، جریان می‌یابد.

اثر تراژیک در روند شکل‌گیری خویش، آدمی را به سویی رهنمون می‌سازد که بداند و باور کند بسیار ارزش‌ها، انسان‌ها و پدیده‌ها هستند که بر اثر نادانی، جهالت، عدم شناخت و درک از کف آدمی محو می‌گردند. خود نیست می‌شوند و حسرتی عمیق و دردی جانسوز در جان هر مخاطبی به جا می‌گذارند.

اثر تراژیک رو به سوی درون آدمی دارد. اگرچه برای بیان زیبایی‌ها و زشتی‌های درون، به نمادهای بیرونی نیز، و به یقین اشاره دارد؛ لیک زیانش حکایتگر جهان درون آدمی است. به تراژدی دردناک رستم و سهراب ببندیشید و به یاد داشته باشید که شاهنامه اثری جاودانه است که جا به جا از قصه‌های فولکلوریک این دیار ریشه گرفته است و نیز تراژدی دردناک سیاوش را که از خورشید گیساه پر سیاوشان می‌روید.

در اثر تراژیک اندوهی عمیق بر جان ما چنگ می‌اندازد و فراویی و گریز از چنین مهلکه‌ای هیچ نیست مگر آنکه بیاموزیم زیبایی‌های هستی را بستاییم و قدر بدانیم و گرنه زشتی‌ها، پلشتی‌ها آنان را به

خاک و خون می‌کشاند و حسرتی ماندگار بر جان و روح آدمی می‌گذارند.

در اثر تراژدی باگونه‌ای از انسان روبه‌رو می‌شویم که چون یک اثر نمادین به تمامی کامل و به دور از هرگونه ضعف و کاستی نیست. پاشنه‌ی آشیل، چشم اسفندیار، عدم آگاهی و شناخت رستم از سهراب، اینان نقاط آغازگر و بستر پیدایی اثر تراژیک می‌گردند تا فاجعه‌ی دردناک حادث شود.

اثر تراژیک آن سوی روح آدمی، اندیشه‌ی آدمی را بازگو می‌کند که گویا کمال مطلق، پیروزی حتمی، تسلط خیر بر شر، چیرگی نور بر تیرگی حتماً ممکن نیست. برعکس آثار نمادین که اغلب به سوی پیروزی، قدرت و عظمت روی دارند، این گونه آثار، در عین عظمتی که به همراه دارند رو به سوی نقاط ضعف شخصیت‌ها دارند. ضعفی که همان نقطه‌ی اوج و عظمت شخصیت است. ضعف به معنای نقصان و ناتوانی نیست بلکه ریشه در حسی خاص دارد که اگر آن را از شخصیت اثر بگیرند عظمت تراژیک کار از میان می‌رود. اوج حماسه‌ی تراژیک سیاوش در سرنوشت دردناک اوست. مگر او تورانیان را به خوبی نمی‌شناخت؟ مگر او از دسیسه‌گران پیرامونش بی‌خبر بود؟ چرا او با رستم همراه نمی‌شود و چرا به ایران باز نمی‌گردد؟ چرا او تن به چنان مظلومیتی تاریخی می‌دهد؟ همه‌ی این پرسش‌ها و دیگر پرسش‌های بسیار، حکایت از ضعف و دانش و بینش سیاوش دارند اما زمینه‌ساز بروز یک، تراژدی عمیق و دردناک نیز هستند تا سیاوش را جاودانه کند. این سرشت دیالکتیکی شخصیت تراژدی است. گویا از مرگ خویش، از عدم خویش آگاه است ولیک زندگی را دوست دارد اما در جبری ناگزیر گرفتار است و تلاش می‌کند تا نور بر هستی حاکم شود.

اکنون به روایت قصه‌ای فولکلوریک به نام سارا می‌پردازیم. خلاصه‌ی قصه حکایت از سرگذشت سارا و "خان چوپان" است. آن دو، دل به مهر یکدیگر بسته‌اند و در انتظار که صدای ساز و دهل عروسی آنان در سیاه چادرهای ایل طنین انداز شود، خان چوپان با گاو به کوه می‌رود و سارا در انتظار بازگشت اوست که حاکم آن دیار با سوارانش از راه می‌رسد و سارا را بر سر چشمه می‌بیند و عاشق او می‌شود و او را از ایل می‌خواهد. شرایط، روابط، قوانین مسلط بر جامعه‌ی ایلی و قدرت حاکم چنان وضعیتی را پیش می‌آورد که سارا را به عقد حاکم درمی‌آورند. عروس - سارا - را به سوی حجله می‌برند. او را از پلی که بر روی رودخانه‌ی ارس است، می‌گذرانند و سارا خود را به میان موج‌های خروشان ارس پرتاب می‌کند و تراژدی قصه‌ی سارا شکل یافته، متکامل گشته، به سرانجام دردناک و حزن‌انگیز خویش می‌رسد.

پل محل تلاقی اندیشه‌های گوناگون در ضمیر سارا و نیز قصه‌گوی پیر ما می‌باشد. زندگی چون رود ارس جاری است، بر پل باید هوشیارانه گام نهاد. اگر سارا از پل بگذرد و به حجله‌ی حاکم برود، قصه حکم به نابودی و فراموشی خویش داده است و تسلیم را بیان کرده است که این گونه قصه‌ی اولاً طول

عمری کوتاه دارد و از یادها خواهد رفت. اگر سارا سوار براسب از میان پل بازگردد و به سوی کوهستان، به سوی خان چوپان بتازد، رو به سوی حماسه و رزم و دلاورانه زیستن نهاده که راوی این راه را نیز نطلبیده است و اگر به سیاه چادرها بازگردد، مشکلی از زندگی اش گشوده نخواهد شد و در میانه پل که گویا حالت تعلیق زندگی و مرگ است، جاودانه زیستن را در اثری تراژیک می‌پذیرد و نامش را در آوای موج‌های ارس به یادگار می‌گذارد.

اثر تراژیک، پایانی دردمندانه دارد اما تأثیری عمیق بر ذهن مخاطب می‌گذارد و هرگز در همه زندگی او را رها نمی‌سازد، البته اگر اثر، ساختار قوی داشته باشد نه تنها پایانی حزن‌انگیز، که نقش عمده را ساختار ادبی کار بیان می‌کند.

گونه‌ای دیگر از آثار فولکلوریک که به فراوانی می‌توان نمونه‌هایی از آن را در این ولایت و آن ولایت، این قوم و آن قوم یافت، گونه فانتزی می‌باشد. در آغاز باید به تعریفی کاربردی و مستند به قصه‌های فولکلوریک از مفهوم فانتزی داد. از پیش باید اذعان کرد که قصه‌گویان کهن به هنگامی که قصه‌ای را از بستر زندگی مردم گلچین می‌کردند و آن را از اذهان خلاق و سیال خویش، در روند زمان می‌گذراندند، نه به مکاتب و جریانی ادبی نظر داشته‌اند و نه آنرا می‌شناخته‌اند، آن گونه که امروز این جریان‌ات نقد و نظر می‌شوند. بلکه نگاه آنان به زندگی و گونه‌های رنگارنگ زندگی بوده است و هر چند که جریان‌ات هنری هم جز این نیستند؛ اما در شناخت شیوه‌های هنری - ادبی عناصر عقل، درک، تشخیص و دانش حاکم است ولی در اندیشه آن قصه‌گویان پیر تنها زندگی و شکل طبیعی و زیبا و قابل تأمل آن مورد توجه بوده است. حال اگر می‌گوییم فانتزی یا نماد یا تراژدی، تفسیر و تطبیق آن اندیشه‌ها و باورها با معیارهای امروزی است. براین بستر تعریفی که از فانتزی می‌توان ارائه داد این است که فانتزی شکلی از برخورد هنرمندانه با واقعیات پیرامون است که در آن عنصر واقعی دگرگون می‌شود که در این جا آن عنصر می‌تواند آدمی یا حیوان یا اشیاء باشد. اما گونه دگرگونی رو به سوی نمادینه شدن ندارد بلکه رو به سوی طنز، به مسخره گرفتن و گاه تحقیرکردن دارد و زمانی نیز هدف از دگرگون کردن عنصر واقعی برای ایجاد فضایی طنزآمیز و فرح بخش است تا مخاطب با شگرد آشنا زدایی که قصه گو به کار می‌گیرد با میلی تازه به شنیدن حکایتی کهنه و تکراری رو آورد. در اصل شیوه فانتزی، بی ربط به دیگر شیوه‌های هنری نیست که همه آنها در بستر زمان متولد می‌شوند تا آدمی را به گونه‌ای از زندگی و گونه‌ای نگاه به زندگی آشنا سازند.

در فانتزی یک یا چند عنصر واقعی انتخاب می‌شود، به ضرورت قصه آن عنصر حالتی فراواقعی می‌یابد که اگر هنرمندانه باشد در ذهن مخاطب باورپذیر می‌گردد. عامل باورپذیری عنصر فانتزی

بسیار مهم است. هنرمند باید چنان عنصر واقعی را دگرگون و شکلی نو به آن بخشد که برای مخاطب، زیبا و قابل درک باشد. البته هنگامی که می‌گوییم عنصر واقعی نه آنکه عناصر غیر واقعی چنین استعدادی را ندارند، به عناصر غیر واقعی نیز می‌توان ویژگی یک شخصیت فانتزی را بخشید، مهم آن است که هنرمندانه و باورپذیر باشد.

عنصر فانتزی، چه واقعی باشد چه غیر واقعی به اشکال متفاوت دگرگون می‌شود. گاه بی نهایت بزرگ می‌شود. گاه بی نهایت کوچک می‌شود. گاه خاصیتی دوگانه می‌یابد. گاه چنان ویژگی پیدا می‌کند که غیب می‌شود. آن چه که عمدتاً بسیار مهم می‌باشد این عامل است که عنصر تخیلی شده باید حالتی نو، ضد کلیشه، شگفت‌انگیز و قابل تأمل داشته باشد تا مخاطب به سوی آن جذب شود.

همان طور که به اختصار آمد، مرزی است میان شخصیتی فانتزی با شخصیتی نمادین. درگونه نمادین، راوی شخصیت را تا قله‌های بلند هستی و تکامل پیش می‌برد. الگو می‌شود، شخصیتی ورای شخصیت واقعی خویش می‌یابد. راوی بیانگر من نیست بلکه از من می‌گذرد و ما را در بر می‌گیرد. اما شخصیت فانتزی رو به سوی پایین دارد. الگووار نیست بلکه متفاوت است. شخصیتی پندآموز و هشداردهنده دارد. جهانی پیچیده و پر رمز و راز چون نماد و اسطوره را ندارد. بر بستر طنز و مطایبه حرکت می‌کند. زیاد مقید به دادن پند و اندرز نیست، حال آنکه ممکن است اشاره‌ای هم داشته باشد اما اساساً هرگونه تأثیرگذاری در روند قصه پیش می‌آید.

حال به نمونه‌ای فانتزی از آثار فولکلوریک اشاره می‌شود و در باره چند و چون آن به اجمال سخن می‌گوییم: قصه کدو قلقله زن را بسیاری از ما در کودکی خویش شنیده‌ایم و اکنون نیز کودکان این آب و خاک هنوز با این قصه لحظات خویش را سرشار از شادی و نشاط می‌کنند.

قصه، حکایت پیرزنی است که می‌خواهد به دیدن دخترش در آن سوی جنگل یا بیشه و کوهستان برود و برگردد. طبیعی است گذشتن از جنگل بی خطر نیست و پیرزن می‌داند که در مسیرش حیوانات وحشی گوناگون به کمین نشسته‌اند. پیرزن، حیوانات را گول می‌زند و به خانه دخترش می‌رسد. بعد می‌خواهد به خانه‌اش برگردد. ذهن خلاق و پویای قصه گو، پیرزن را به درون کدو تنبل (تن بری) می‌فرستد و کدو قل قل کنان در جنگل راه می‌افتد و هر بار که به یکی از حیوانات جنگل می‌رسد با او گفتگویی دارد و می‌خواهد که مجدداً هُلش دهد و سرانجام پیرزن به خانه‌اش می‌رسد.

عنصر فانتزی در این قصه کدو می‌باشد که در باوری غیر واقعی پیرزن به درون آن می‌رود و قل قل کنان جنگل را طی می‌کند. با اندک دقت متوجه می‌شویم که قصه گو بدون چنین عنصری قادر نیست پیرزن را درگیر با گرگ، شیر، کفتار و غیره کند. ویژگی کدو، حنایی رنگ بودن آن، خوشمزه بودن آن، چاق

و خپل بودن آن، امتیازهایی است که زمینه ایجاد می‌کند تا کودک با اثر ارتباط برقرار کند و بپذیرد که احتمال دارد کدویی چنین حرکت کند.

فانتزی جدی و هنرمندانه، رو به سوی نقد و نظر مسائل گوناگون اجتماعی دارد و زندگی کودکان و نوجوانان را با دیدی هوشمندانه به نقد می‌کشد. اما فانتزی سطحی و سرگرم‌کننده، خواننده را در پیچ و خم حوادث عجیب و غریب و باورنکردنی سرگردان می‌کند و سرانجام در پایان اثر تنها ثمری که به او می‌بخشد در شکل خوب و منطقی اش، زمانی برای سرگرم بودن است.

قصه کدو قلقله زن نگاه دقیقش را به زندگی اقشار پایین جامعه می‌دوزد. آنان که در حاشیه جنگل، کوه و دشت، با همه هراس‌ها و نگرانی‌ها زندگی می‌کنند و هیچگاه، شب و روز، زمستان و بهار، در امنیت به سر نمی‌برند و همیشه در خطر یورش حیوانی وحشی به سر می‌برند.

قصه گوهرچه اندیشیده، راهی برای گذر پیرزن از جنگل نیافته، مگر آنکه به جهان فانتزی پناه برد و از یک کدو تن خانه‌ای بسازد و او را به راه اندازد. کدوی تن بر نشانه‌ای از همه آرزوهای پنهان و آشکار مردمان جنگل نشین است که در آغاز حیات خویش به دایره ایمن زندگی می‌اندیشد و قصه آن نیاز را در فضایی فانتزی، تمسخرآمیز و گزنده، غیرواقعی می‌سازد تا چهره درد و هراس پنهان، صورتی قابل تحمل داشته باشد و امید از میان رخت برنبدند و کودک مخاطب اثر بداند که اگر ببیند، می‌تواند راهکاری برای ایجاد فضای ایمن تدارک ببیند، حتی اگر خیال‌انگیز و مضحک چون کدو، تن‌بر باشد!

آن چه امروز داستان مینی مالیستی می‌گوییم دقیقاً همان حکایت‌های کوتاه گلستان و بوستان و غیره نیستند و نیز مثل‌ها و قصه‌های کوتاه فولکلوریک هم نیستند و به هنگامی که از حضور مکاتب گوناگون در ادب داستان نویسی معاصر - مانند رئالیسم، سور رئالیسم و... در متون فولکلوریک سخن می‌گوییم، هدف این نیست که بگوییم اینان همان قصه‌ها هستند و تنها نامی نو بر خود گرفته‌اند. چنین قضاوتی از پیش ساده لوحانه به نظر می‌آید. چون جهان داستان و ادب معاصر با جهان متون کلاسیک متفاوت است. هدف تأثیر پذیری و تأثیرگذاری و نیز شناخت استعدادها و پنهان متون کلاسیک است که می‌باید در آنها غور و تأمل کرد و آن چه نامکشف مانده، کشف کنیم و گرنه هر داستان نویس و محقق ادبی به خوبی می‌داند که شکل شخصیت و شخصیت‌پردازی در داستان و قصه متفاوت است. داستان فضا سازی دارد و قصه با فضا سازی زیاد آشنا نیست. قصه بر اذهان گوناگون می‌نشیند و صیقل می‌خورد، داستان ثمره‌ی یک ذهن است و دیگر تفاوت‌هایی که این دو جهان با هم دارند که از حوصله این نوشته دور است.

اما داستان مینی مالیستی به آن داستانی گفته می‌شود که داستان کوتاه نیست و یا در آثار

فولکلوریک، قصه نیست، بلکه یک حکایت یا مثل است که در آن حسی، اندیشه‌ای و یا تصویری کوتاه از زندگی در حجمی کم بیان می‌گردد.

در این جا یکی از کوتاهترین مثل‌ها را که حالتی قصه - نمایش دارد طرح می‌کنیم. قصه در حالی که برای کودکان بازگو می‌شود با سرانگشتان آنها نیز نمایش داده می‌شود.

قصه دزدی به این شکل روایت می‌شود که مادر یا راوی قصه پنج انگشت کودک را جلوی چشمان او می‌گیرد. قصه با انگشت کوچک شروع می‌شود و به انگشت شست می‌رسد، به شکل زیر:

- این گفت: "بیا برویم دزدی".

- این گفت: "چه بدزدیم؟"

- این گفت: "شال ترمه!"

- این گفت: "جواب خدا را کی می‌دهد؟"

- این گفت: "من من کله گنده!"

به این ترتیب با حرکت پنج انگشت، قصه بیان و تمام می‌شود. حال ره آورد آموزشی قصه چه هست و چه می‌باشد در نظر ما نیست و آن چه باید توجه کرد در کوتاهی جمله‌ها و فشردگی واژه‌ها و بیان مطلب در زمانی اندک است تا ذهن و روان کودک خسته نشود.

در پایان باز باید اذعان کرد که هدف از تطابق قصه‌ها و مثل‌های فولکلوریک با مکاتب و جریانهای ادبی، مقدم دانستن این و مؤخر دانستن آن یا برتر بودن آن بر این نمی‌باشد بلکه هدف نهایی اشاره به منابعی است غنی و سرشار از اندیشه‌ها و جریان‌های ناشناخته‌ای که اگر بپذیریم دیار ما یکی از سرزمین‌های خاص جهان است که ادب فولکلوریک آن بی‌تردید یکی از غنی‌ترین‌های جهان است همت را بدرقه راه سازیم و این منابع را قدر بدانیم و از آنها در اشکال نو استفاده کنیم البته لازم به تذکر است که تأثیرپذیری جریان‌ها و مکاتب دیگر ادبی را نیز می‌توان در متون فولکلوریک یافت و این مقدمه‌ای بود تا اگر ضرورتش احساس شود تلاشی تازه را بطلبید تا عزیزانی دیگر از زوایای دیگر به مقوله بنگرند!

