

خوانشی ساختارگرایانه از داستان «کلاغ‌ها»ی نادر ابراهیمی

سوسن پورشهرام*

دانشگاه تربیت معلم سبزوار

چکیده

گریماس از ساختارگرایان و نظریه پردازان نشانه‌شناسی، با تأکید بر ساختار روایت کوشید با عبور از رویه یا سطح و ساختار متن، به لایه‌های درونی آن دست یابد. رویکرد اصلی گریماس، یافتن ارتباط ساختاری پنهانی است که در فرایند تولید معنا مؤثر است. در حقیقت، نویسنده با ایجاد نوع خاص روایت و راوی در داستان خود، سلسله‌ای زنجیره‌وار از «فرستنده/پیام/گیرنده» را به کار می‌گیرد و با ایجاد ساختاری درست و منسجم برای یک داستان به زیبایی اثر می‌افزاید.

بنابراین، نگارنده در این مقاله بر آن است، با کاربرد شیوه‌های جدید تحلیل داستانی، نقد روایتی (استفاده از فرایند پایدار و ناپایدار) و الگوی کنش‌گر گریماس یکی از داستان‌های برتر نادر ابراهیمی، (کلاغ‌ها)، را بررسی و تحلیل کند و به یاری روایت‌شناسی، ساختار و مناسبات درونی نشانه‌های متن و با کاربرد نشانه‌شناسی، ارتباط میان شخصیت‌های داستانی را تبیین نماید و به این ترتیب زمینه‌ای را برای آشنایی با اندیشه‌های نادر (=ناب) و شناخت شیوه‌ی داستان‌پردازی این نویسنده فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: الگوی کنش‌گر، داستان، روایت، شخصیت‌پردازی، طرح، فرایند پایدار و ناپایدار.

* مربی زبان و ادبیات فارسی susanpooria@yahoo.com

۱. درآمد

نادر ابراهیمی (۱۳۸۷-۱۳۱۵ش.) فعالیت حرفه‌ای خود را در زمینه‌ی ادبیات کودکان با تأسیس «مؤسسه‌ی همگام با کودکان و نوجوانان» آغاز کرد. این مؤسسه برای مطالعه در زمینه‌ی مسایل کودکان و نوجوانان برپا شد و فعالیتش را در زمینه‌ی چاپ و پخش کتاب، نقاشی و عکاسی و بررسی شیوه‌های یادگیری کودکان ادامه داد. مؤسسه‌ی همگام عنوان «ناشر برگزیده‌ی آسیا» و «ناشر برگزیده‌ی نخست جهان» را از جشنواره‌ی آسیایی و جهانی تصویرگری کتاب کودک دریافت کرد.

«ما، سرانجام، مجمع کوچک خود را تشکیل داده‌ایم؛ من، همسرم، خواهرهایم و چند تن از دوستان خیلی خوب و قدیمی‌ام. این‌ها که امروز با منند... در کنار هم، برای بچه‌ها کار می‌کنند- و همه کار می‌کنند: از هدیه دادن کتاب و کتاب‌خانه تا نوشتن، نقاشی کردن، عکس گرفتن، چاپ و پخش کردن کتاب؛ از تحقیق درباره‌ی خلق و خو و رفتار کودکان تا جستجو در زبان کودکان و شیوه‌های یادگیری زبان. ما به دنبال یک فارسی صحیح و سالم برای بچه‌ها هستیم. ما به دنبال یافتن یک زبان مشترکیم؛ به دنبال راه‌هایی هستیم که کتاب را به صورت جزء اساسی زندگی بچه‌های این سرزمین درآورد.» (ابراهیمی، ۱۳۷۲: ۱۲۶)

به این ترتیب، نادر ابراهیمی با نگارش کتاب‌هایی مانند *قصه‌ی سار و سیب*، *کلاغ‌ها*، *دور از خانه و فارسی‌نویسی برای کودکان*، به عنوان نویسنده و پژوهش‌گر به حوزه‌ی ادبیات کودک و نوجوان پای گذاشت. تأسیس مؤسسه‌ی همگام و کسب جایزه‌ی نخست براتیسلاوا، جایزه‌ی نخست تعلیم و تربیت یونسکو و جایزه‌ی کتاب سال ایران، همگی نشانه‌ی اهتمام او در زمینه‌ی کودکان است.

آنا پلوسکی در این‌باره می‌نویسد: نادر ابراهیمی یکی از نویسندگان خلاق ایرانی است که در بین کودکان، زندگی و کار می‌کرد. مشاهدات او از بچه‌ها و بحث و گفت‌وگوهای او با آن‌ها، همراه با دیدگاه‌ها و عقاید اجتماعی و آموزشی او اساس داستان‌هایش را تشکیل می‌دهند. او نسخه‌های خطی کتاب‌هایش را برای کودکان

می‌خواند و با آن‌ها درباره‌ی نوشته‌هایش به بحث و گفت‌وگو می‌نشست. (ر.ک: آنا پلوسکی، ۱۳۶۳: ۳۲-۳۳) در حقیقت، ابراهیمی با برجسته کردن برخی از عناصر داستانی و توجه به ساختار و مناسبات درونی نشانه‌ها در متن، تصویری نو و بدیع از رخدادها و مفاهیم را به مخاطب ارائه می‌دهد. بنابراین، نگارنده در این مقاله بر آن است با استفاده از شیوه‌های جدید تحلیل داستانی، الگوی کنش‌گر گریماس و فرایند پایدار و ناپایدار به بررسی شیوه‌ی شخصیت‌پردازی و شگردهای بیان روایت و... در داستان کلاغ‌ها پردازد و از این رهگذر، زمینه‌ای را برای آشنایی با شیوه‌ی داستان‌پردازی این نویسنده نیز فراهم آورد.

۲. نگاهی کوتاه به داستان کلاغ‌ها

درخت چنار و سرو سبز، سال‌های سال بود که خوب و خوش در کنار هم زندگی می‌کردند، اما ناگهان، کلاغ‌های خبرچین، این آرامش را بر هم می‌زنند و به این ترتیب، داستان آغاز می‌شود. زمانی که کلاغ‌ها از دوستی سرو و چنار باخبر شدند، گفتند: دوستی؟ «این دیگر چه قصه‌ای است که درخت‌ها درست کرده‌اند». کلاغ‌ها با خبرچینی و دو به هم‌زنی، میان دوستان خوب - سرو و چنار - را به هم زدند و چرخ‌ریسک - تنها پرنده‌ی دوست آن‌ها در داستان - توانست به تنهایی کاری از پیش ببرد. چرخ‌ریسک با راهنمایی سنگ و کوه، تا قلعه‌ی کوه رفت و از سیم‌رغ کمک خواست. روز بعد، سی مرغ بزرگ تیزپر، در کنار هم، به سوی روستا روی آوردند و کلاغ‌ها با دیدن سایه‌های پرندگان روی باغ‌ها، دسته دسته و هزار هزار به سوی جنگل‌های دور و تاریکشان گریختند.

۳. کاربرد عناصر داستانی در داستان کلاغ‌ها

۳-۱. زمان، مکان و زاویه‌ی دید

هر روایت سیر مشخصی دارد: از جایی شروع می‌شود، میانه‌ای دارد و در جایی پایان می‌یابد. روایت‌ها، حکایت‌ها و داستان‌ها با مقدمه‌ای معین و عبارت‌هایی ثابت و متداول

در زبان فارسی آغاز می‌شوند، مانند «یکی بود یکی نبود». عبارت «روزی (بود)، روزگاری (بود)» در آغاز قصه کمتر رواج دارد و به تنهایی یا به دنبال عبارتی دیگر به کار می‌رود؛ این در حالی است که پس از ذکر یکی از این دو عبارت آغازین، قصه شروع می‌شود، که اغلب به این صورت است: «یک پادشاهی (مردی، روباهی و ...) بود». گاهی نیز پیش از این عبارت «در زمان قدیم» اضافه می‌کردند. (ر.ک: مارزلف، ۱۳۷۶: ۳۹)

در داستان همیشه مقدمه‌ای هست. اشاره‌ای به زمان (و یا بی‌زمانی)، به مکان و یا آدم‌ها. قصه‌های عامیانه معمولاً با یک بی‌زمانی آغاز می‌شوند، بی‌زمانی که زمان ویژه‌ی قصه است. «یکی بود یکی نبود؛ غیر از خدا هیچ کس نبود» و یا «بود و نبود؛ یک پیرزنی بود» و یا حتی «بود و بود، پیرمردی بود. روزها به صحرا می‌رفت و خار می‌کند.» در این‌جا گرچه اشاره‌ای به زمان هست (بود و بود و یا: روزها) ولی این زمان تقویمی نیست، زمانی است که انگار تا ابد به همین حالت در بی‌زمانی ادامه خواهد داشت. (اخوٹ، ۱۳۷۱: ۲۳۴)

البته این شیوه‌ی آغاز، خاص همه‌ی داستان‌ها نیست؛ زیرا ممکن است داستانی از میانه‌ی ماجرا یا حتی از گفتگو یا حادثه شروع شود. به هر روی، مقدمه، باید به شکلی آغاز شود که مؤثر باشد و خواننده را زیر تأثیر قرار دهد. سرآغاز این داستان جمله‌ی زیر است: «هزار سال پیش نبود، صد سال پیش هم نبود، پارسال بود یا دوسال پیش، نمی‌دانم. شاید هم چهار پنج سال پیش» (ابراهیمی، ۱۳۴۸: ۲). / «در گوشه‌ای از سرزمین ما دهکده‌ای بود. در این دهکده باغی بود. در این باغ، درخت قشنگی بود به نام سرو. و در باغ دیگری، کنار جوی آب، توی همین دهکده درخت چناری بود بزرگ و بلند» (همان، ۳)

«برای این‌که داستان حس و معنا داشته باشد باید از واقعیت ریشه بگیرد.» (هفرنان، به نقل از هاشمی، ۱۳۷۶: ۶۴/۲). بنابراین، نادرابراهیمی زمان و مکان اتفاق افتادن ماجراهای داستان را، زمان و مکانی نزدیک به روزگار و زندگی خود برمی‌گزیند، تا به

این شیوه بر واقعی بودن داستان‌ها تأکید ورزد؛ زیرا وجود تخیل گسترده در دوران کودکی و نوجوانی، باعث می‌شود کودک و نوجوان، فضای داستان - زمان و مکان - را واقعی انگاشته و پیوندی بسیار عمیق و حسّی با فضای داستان، شخصیت‌ها، قهرمان‌ها و ماجراها برقرار سازد. تخیل گسترده و حسّی همانندسازی و الگوپذیری کودکان، سبب می‌شود کودک و نوجوان، خود را به جای قهرمان داستان قرار دهد، به تجربه‌ی فضاها و ماجراها بنشیند و منش، شخصیت و معیارهای قهرمانان داستان را الگوی خود قرار دهد. (ر.ک: آقایاری، ۱۳۷۳: ۲۳)

نویسنده معمولاً در نخستین جمله‌های خود، زاویه‌ی دید داستان را نیز مشخص می‌کند. زاویه‌ی دید «نمایش‌دهنده‌ی شیوه‌ای است که نویسنده به وسیله‌ی آن، مصالح و مواد داستان خود را به خواننده ارائه می‌کند و در واقع رابطه‌ی نویسنده را با داستان نشان می‌دهد.» (میرصادقی، ۱۳۸۳: ۲۱۶) بنابراین، گزینش زاویه‌ی دید مناسب در موفقیت اثر نقش بسزایی دارد. در داستان کلاغ‌ها زاویه‌ی دید، دانای کل است؛ زیرا این روش برای نویسنده شرایطی فراهم می‌آورد تا در روند ماجرا هر جا که لازم باشد، اندیشه‌ها و افکار خود را به خواننده انتقال دهد.

۲-۳. شخصیت‌های داستان

۱-۲-۳. کارکرد نشانه‌شناسی در شخصیت‌پردازی

کاربرد نشانه‌شناسی در شخصیت‌های داستانی، یکی از رویکردهای ساختارگرایی است. ولادیمیر پراپ نخستین کسی بود که به بررسی و تحلیل ساختاری (ریخت‌شناسی) قصه‌های عامیانه پرداخت. او کارکردهای شخصیت‌های داستانی را در هفت حوزه‌ی «کنش» قرار داد، از جمله: شخصیت شریر، حامی (بخشنده)، یاور قهرمان و... پراپ در پیوند با چگونگی انجام این واکنش‌ها از سوی شخصیت‌ها در قصه‌های عامیانه، دریافت که یا شخصیت با کنش مطابقت دارد یا با درگیر شدن در حوزه‌های متعدد

کنش، کارکردش را دگرگون می‌کند، یا یک حوزه‌ی کنش از سوی شخصیت‌های متعدّد انجام می‌شود. (ر.ک: پراپ، ۱۳۶۸: ۱۳۳ و ۱۸۲)

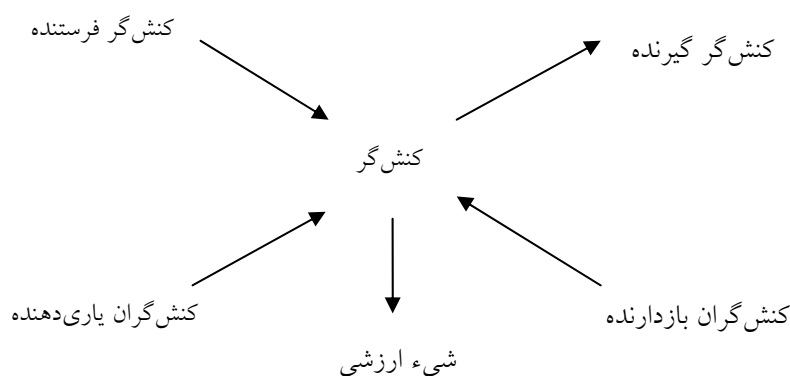
پس از ولادیمیر پراپ، نظریه‌پردازان دیگری مانند تودوروف،^۱ ژنت،^۲ بارت^۳ و ... به بررسی و مطالعه در نقد و تحلیل ساختار داستان پرداختند. از ساختارگرایانی که پژوهش پراپ را در سطحی گسترده به کار برد، آلژیر داس ژولین گریماس^۴ بود که با مطالعه‌ی معناشناسی و ساختارهای معنا توانست فرضیه‌ی مدل کنشی را ارائه دهد. (ر.ک: استن، ۱۳۸۶: ۳۶) این الگوی کنش با هدف نمایان ساختن نقش شخصیت‌ها در داستان مطرح شد. گریماس، الگوی معناشناسی خود را بر کنش روایت استوار کرد و کوشید آن را در نظام نشانه‌شناسی بسنجد. از نظر گریماس، باید شخصیت‌ها را در گستره‌ی روایی، یعنی هم‌چون الگوی کنش دید نه در گستره‌ی نقشی که در داستان بر عهده دارند. «حُسن الگوی کنشگر در این است که به صورت تصنعی خصوصیات یک شخصیت نمایشی از کنش جدا نمی‌شود و شخصیت‌های داستانی نه به صورت یک مورد روان‌شناختی، بلکه به عنوان موجودی متعلق به مجموعه سیستم کلی کنش‌ها در نظر گرفته می‌شود.» (کهنمویی‌پور، ۱۳۸۱: ۲۶-۲۷)

گریماس بر این باور بود که هم‌چنان که فعل گرانیگاه جمله است، کنش‌گران نیز گرانیگاه روایت به شمار می‌آیند. کنش‌گر کسی یا چیزی است که کنش را انجام می‌دهد و یا این‌که عملی نسبت به او صورت می‌گیرد. در حقیقت، فاعل و مفعول هر دو می‌توانند کنش‌گر باشند. واژه‌ی کنش‌گر از شخصیت داستانی فراتر می‌رود؛ زیرا کنش‌گر ممکن است فرد، شیء، گروه و یا واژه‌ی انتزاعی مانند آزادی باشد. در الگوی کنش‌گر، شمار کنش‌گرها به شش می‌رسد. اما روایت ممکن است تعدادی یا همه‌ی آن‌ها را داشته باشد.

-
1. Tezvetan Todorov
 2. Genette Gerard
 3. Roland Barthes
 4. J.Gremas Algirdas

الف) **فرستنده یا تحریک کننده:** او کنش‌گر را در پی خواسته یا هدفی (شیء ارزشی) می‌فرستد و دستور اجرای فرمان را می‌دهد؛
 ب) **گیرنده:** کسی است که از کنش کنش‌گر سود می‌برد؛
 ج) **شیء ارزشی:** هدف و موضوع کنش‌گر است؛
 د) **کنش‌گر بازدارنده (= نیروی بازدارنده):** کسی است که جلوی رسیدن کنش‌گر را به شیء ارزشی می‌گیرد؛
 هـ) **کنش‌گر یاری‌دهنده (= نیروی یاری‌دهنده):** او کنش‌گر را یاری می‌دهد تا به شیء ارزشی برسد.

فرستنده، کنش‌گر را به دنبال شیء ارزشی می‌فرستد تا گیرنده از آن سود برد. در روند جست‌وجو، کنش‌گران یاری‌دهنده یا نیروهای یاری‌دهنده او را همراهی و یاری می‌کنند و کنش‌گران بازدارنده یا نیروهای بازدارنده جلوی او را می‌گیرند. (ر.ک: محمدی، ۱۳۸۱: ۱۱۴-۱۱۳) نمودار الگوی کنش‌گر چنین است:



۳-۲-۲. شخصیت در داستان کودکان

پس از عبارت‌های آغازین داستان، نویسنده با معرفی مختصر و کوتاهی از شخصیت‌ها داستان را آغاز می‌کند. «قصه‌ها معمولاً از وضعیتی اولیه آغاز می‌شوند؛ اعضای خانواده را نام می‌برند یا قهرمان آینده را با ذکر نام و عنوان معرفی می‌کنند.» (پراپ، ۱۳۶۸: ۵۲)

منظور از شخصیت، افراد داستان‌اند که به عنوان مهم‌ترین ابزار و مصالح کار نویسندگان در داستان نمود می‌یابند. «عمل با حضور آن‌ها به وجود می‌آید و فضا و مکان به خاطر بودن آن‌ها مفهوم پیدا می‌کند و گفتگو هم گفتار آن‌ها با یکدیگر یا با خود است.» (عبداللهیان، ۱۳۸۱: ۵۰) این عنصر مهم داستانی، پیرنگ را استوارتر و درون‌مایه را جذاب‌تر می‌کند. در حقیقت «شخصیت‌ها را باید پایه‌ای دانست که ساختمان یک اثر روی آن بنا می‌شود. هر قدر این پایه‌ها، با استحکام‌تر باشند، بنا محکم‌تر و پایدارتر و از گزند زمانه مصون‌تر خواهد ماند.» (دقیقیان، ۱۳۷۱: ۱۷)

کاربرد شخصیت‌ها در ادبیات داستانی کودکان و نوجوانان، به دو شیوه است:
 «الف) استفاده از شخصیت واقعی انسان بدون تغییر در وضعیت بدنی و رفتارهایش؛

ب) استفاده از صفات و رفتارهای انسانی در قالب شخصیت‌های جانوری، گیاهی، پدیده‌های طبیعی و موجودات ساخته‌ی دست و ذهن انسان» (محمدی، ۱۳۷۸: ۱۷۳-۱۷۴)

۳-۲-۳. شخصیت‌های داستان کلاغ‌ها

ماجرا بر محور دو گروه شخصیتی جانوری و گیاهی قرار دارد. عناصر بی‌جان مانند سنگ و کوه و ... شخصیت‌های فرعی داستان هستند. برای جای دادن شخصیت‌های داستان کلاغ‌ها در الگوی کنش‌گران، نخست باید شخصیت اصلی را به خواننده شناساند.

۱- کلاغ‌ها: «دهکده‌ی آرام پر از کلاغ شد» (ص ۴) / نمی‌دانید چقدر کلاغ: دسته دسته، هزار هزار، با جیغ و داد و قار قار» (ص ۵)

نویسنده با بیان اعمال و رفتار کلاغ‌ها، آن‌ها را این گونه معرفی می‌کند: «روزی که کلاغ‌ها آمدند چرخ‌ریسک، نامه‌رسان مهربان، از دل و جان به آن‌ها خوش‌آمد گفت: کلاغ‌های خوب و محترم! به خانه‌ی قشنگ ما خوش آمدید... آیا برای همیشه در ده ما

می‌مانید یا فقط دو سه روزی به مهمانی آمده‌اید؟ یکی از کلاغ‌ها خندید: «قاه قاه قاه» و گفت: این پرنده چه حرف‌های خنکی می‌زند. خیال می‌کند درخت‌ها را خریده. و یکی دیگر گفت: آهای پرنده! یادت باشد ما به هر کجا بخواهیم می‌رویم، هر قدر که بخواهیم می‌مانیم. و هر کاری که دوست داشته باشیم می‌کنیم.» (ص ۵)

کلاغ‌ها، به زودی از دوستی درخت سرو و چنار باخبر می‌شوند. پس، با خبرچینی و دوبه‌هم‌زنی، دوستی دو درخت را از بین می‌برند؛ زیرا ابراهیمی بر این باور است که کلاغ‌ها، نماد انسان‌هایی هستند که با تجسس، خبرچینی، دو به هم زنی و آشوب‌گری زندگی خود را می‌گذرانند. (ر.ک: ابراهیمی، ۱۳۶۸: ۱۳۶)

«یکی دو روز بعد، تمام کلاغ‌ها، از دوستی سرو و چنار باخبر شدند. رفتند، روی چمن‌ها نشستند و گفتند: دوستی؟ این دیگر چه قصه‌ای است که درخت‌ها درست کرده‌اند؟» (۵) / «روزها و روزها، کلاغ‌ها بر سر سرو ساده و درخت بلند می‌نشستند و آوازهایی پُرکینه می‌خواندند.

کلاغ اول: این درخت چنار چقدر خودخواه است.

کلاغ دوم: حرفی ننزید دل سرو می‌شکند.

کلاغ سوم: بله بهتر است فراموش کنیم.

کلاغ چهارم: اما من نمی‌توانم حرف نزنم.» (ص ۱۴) (تداعی مثل معروف؛ یک

کلاغ، چهل کلاغ)

۲- سرو: «در این باغ، درخت قشنگ سبزی بود به نام سرو» (ص ۲)

از دیدگاه نویسنده، سرو، آزاد و بی‌تعلق است. سرو آزاد قلبی اسیر ندارد. شاید به همین دلیل سرو یکی از درختان داستان انتخاب شده، تا دلیلی باشد بر این که دوستی از جانب سرو کنار گذاشته می‌شود.

«همه چیز سرو است، همه‌جا سرو است و سرو خود زیر فشار کلاغ‌های بدکینه‌ی

خبرچین» (ابراهیمی، ۱۳۶۸: ۱۳۷) / «سرو، که حرف‌های تلخ کلاغ‌ها بر دلش نشسته

بود، گفت: بروید به درخت بلند چنار بگویید: من آنقدر قشنگم که تمام درخت‌های باغ دوستم دارند. دوستی درخت زشتی مثل تو برای من چه فایده دارد.» (ص ۱۴)

۳- چنار: در باغ دیگری، کنار جوی آب، توی همین دهکده درخت چناری بود بزرگ و بلند (۲). در فرهنگ ما، آب ارزش و جایگاهی ویژه دارد، مظهر روشنایی، صفا، رویش، امید، طهارت و نماد زندگی (ر.ک: ابراهیمی، ۱۳۷۱: مقدمه). ابراهیمی با قرار دادن درخت، کنار جوی آب، صفا و صمیمیت بیشتری را از آن چنار می‌داند؛ چون پس از این هم اشاره می‌کند که او در اوج عصبانیت به دوست قدیمی‌اش بد نمی‌گوید: «برو به سرو من بگو که می‌تواند با تمام درخت‌های دنیا دوستی کند. من هم یکی از تمام درخت.» (ص ۱۲)

در این داستان چرخ‌ریسک کنش‌گر است. او درمی‌یابد که به تنهایی کاری از کسی بر نمی‌آید. پس برای یافتن شیء ارزشی (برقراری مجدد دوستی) که از سوی کلاغ‌ها (کنش‌گران تحریک کننده)، از بین رفته است. دهکده را ترک می‌گوید تا شاید راه نجاتی بیابد و مانع از خشک شدن درخت سرو و چنار شود.

۴- چرخ‌ریسک: «توی همین دهکده پرنده‌ی قشنگی زندگی می‌کرد به نام «چرخ‌ریسک» و این پرنده‌ی کوچک کارش نامه‌رسانی بود.» (ص ۳)

راوی، این پرنده را این‌گونه معرفی می‌کند: «چرخ‌ریسک، نامه‌رسان مهربان»، زیرا از دل و جان به کلاغ‌ها خوش آمد می‌گوید: «روزی که کلاغ‌ها آمدند چرخ‌ریسک، نامه‌رسان مهربان، از دل و جان به آن‌ها خوش آمد گفت: کلاغ‌ها، کلاغ‌های خوب و محترم! به خانه‌ی قشنگ ما خوش آمدید. چه قدر محبت کردید که همه با هم آمدید.» (ص ۵)

اما چرا نادر ابراهیمی چرخ‌ریسک را به عنوان کنش‌گر داستان بر می‌گزیند. کودکان شمال ایران، این پرنده‌ی کوچک و زیبا را بیش از دیگر مناطق ایران می‌شناسند؛ زیرا چرخ‌ریسک در این مناطق لانه‌گزینی می‌کند. درباره‌ی واژه‌ی چرخ‌ریسک در لغت‌نامه‌ی دهخدا چنین گفته شده: «به اندازه‌ی گنجشک یا بلبل که در ماه اسفند و فروردین هنگام

جوانه زدن شاخه‌های توت و بید، و به آهنگی شبیه به صدای چرخ نخریسی زنان، آواز خواند.» (دهخدا، ۱۳۷۷: ذیل واژه)

نادر ابراهیمی در کتاب *با من بخوان تا یاد بگیری* چرخ‌ریسک را این‌گونه معرفی می‌کند: «نام من چرخ‌ریسک است، این هم چرخ نخریسی من است. من پنبه را نخ می‌کنم. نخ را پارچه می‌کنم و پارچه را لباس و لباس‌ها را به پرنده‌ها می‌دهم»، ولی آیا دیگر کودکان ایرانی تصویری از این پرنده در ذهن دارند و یا حتی نام او را شنیده‌اند. شاید چرخ‌ریسک نماد فردی است که نمی‌خواهد چرخ دوستی از گردش بایستد. (ابراهیمی، ۱۳۷۳: ۱۲)

چرخ‌ریسک ابتدا، خبرچینی کلاغ‌ها را نوعی شوخی می‌پندارد: «چرخ‌ریسک فکر کرد که شاید کلاغ‌ها شوخی می‌کنند. به خودش گفت: این کلاغ‌ها شوخی خوب هم بلد نیستند.» (ص ۷) اما سرانجام به فریب کلاغ‌ها پی می‌برد. پس می‌کوشد به درخت سرو و چنار بقبولاند که نباید حرف کلاغ‌ها را باور کنند؛ زیرا این پرندگان نامهربان می‌خواهند دوستی‌ها را از میان بردارند.

چرخ‌ریسک به سرو گفت: «نه ای سرو سبز! حرف‌هایشان را باور نکن. خودت را تکانی بده و مگذار این پرندگان بد روی شاخه‌های خوب تو به گفت و گو بنشینند» (ص ۹) / پرنده‌ی کوچک گفت: من این پیام را برای درخت بلند می‌برم. او به قدر تو ساده نیست. او فریب کلاغ‌ها را نمی‌خورد. او کلاغ‌ها را بهتر از تو می‌شناسد، و فرصت دو بهم زنی به آن‌ها نمی‌دهد. این پرندگان نامهربان می‌خواهند دوستی‌ها را از میان بردارند. و تو، سرو سبز مهربان! بدان نوک تمام پرنده‌های بد به سنگ می‌خورد.» (ص ۹) / «اما، صدای نازک پرنده در میان قارقار کلاغ‌ها ناپدید شد.» (ص ۱۰ و ۱۴) / «پرنده‌ی کوچک غمگین، گاه روی سرو می‌نشست، و گاه، روی شاخه‌های نیمه خشک چنار، و به آن‌ها می‌گفت: درخت‌ها، درخت‌های خوب! حرف‌های مرا بشنوید و باور کنید.» (ص ۱۶) سرانجام، وقتی چرخ‌ریسک دانست که به تنهایی کاری از پیش نمی‌برد و زورش به کلاغ‌ها نمی‌رسد بار سفر بست و به راه افتاد. در مسیر راه، گروهی از

شخصیت‌های داستانی، چرخ‌ریسک را یاری می‌دهند. شخصیت‌های زیر کنش‌گران یاری‌دهنده‌اند:

۱- سنگ: چرخ‌ریسک برای رفع خستگی بر روی سنگ می‌نشیند. «دل سنگ سوخت و به او راهی را نشان داد: سیمرغ پرنده‌ی بزرگ و نیرومند کوه را خبر کن. شاید او بداند چه باید کرد.» (ص ۱۸)

۲- کوه: «رفت و رفت تا باز خسته شد و بر دامن کوهی فرود آمد. کوه گفت: خانه‌ی پرنده‌ی بزرگ روی سر من است. نوک این قلعه‌ی بلند.» (ص ۱۸)

۳- سیمرغ: پرنده‌ی افسانه‌ای، تصویرگر داستان کلاغ‌ها برای جلوگیری از هرگونه تصور نادرست در ذهن کودک، چهره‌ای از این منجی ارائه نمی‌دهد. «حضور شخصیتی گره‌گشا هم‌چنان که در ادبیات بزرگسالان مردود است در ادبیات کودکان نیز قابل قبول نیست.» (حجازی، ۱۳۸۰: ۱۱۱) شاید نخسین کسی که استفاده از چنین عاملی را در برخی از نمایشنامه‌ها مردود دانست، ارسطو بود؛ چون در برخی از نمایش‌های زمان او، هنگامی که کار کشمکش بین دو جناح مخالف پیچ می‌خورد و ظاهراً هیچ امیدی به پایان گرفتن آن به سود یکی از دو جناح نبود، ناگاه از بالا، خدایانی به داخل نزول می‌کردند و به یاری قهرمان مثبت می‌شتافتند و درگیری را به سود آنان به پایان می‌رساندند. (ر.ک: سرشار، ۱۳۷۷: ۶۹/۲)

البته در داستان کلاغ‌ها، اگر سیمرغ (نیروی فراطبیعی) وارد ماجرا نمی‌شد، بی‌شک پیروزی از آن کلاغ‌ها بود. نادر ابراهیمی نیز برای جلوگیری از خطر محقق‌الوقوع - پیروزی کلاغ‌ها - شاید به ناچار از سیمرغ قصه کمک خواسته است. به هر روی، اگر چنین گره‌گشایی در میانه‌های داستان رخ می‌داد، پذیرفتنی بود؛ چون نیروی محرکه و پیش‌برنده‌ی بقیه‌ی داستان، نقص این نیروی گره‌گشا را جبران می‌کرد. ولی اگر چنین رخدادی در پایان ماجرا پدید بیاید، هیچ چیز پس از آن نیست که این نقص را برطرف کند و طبعاً عملیات نجات نه خواننده را راضی می‌کند و نه بر سر شوق می‌آورد. چون

پیش از استفاده‌ی نویسنده از این گول‌زنک، این شگرد گره‌گشایی را لو می‌دهد. (ر.ک: بیشاب، ۱۳۷۴: ۳۵۶)

نادر ابراهیمی نیز بر این باور است که «دیگر معجزه‌ای در کار نیست. قالیچه‌ی سلیمانی، انگشتر سلیمانی، غول امربری، سنگ جادویی و کیمیاگر بزرگی وجود ندارد» (ابراهیمی، ۱۳۸۱: ۲۰۷-۲۰۸) و نیز «برای رسیدن به اوج از من بال و پر جادو نخواه ... نه کیمیاگری وجود دارد، نه پری قصه‌هایی، نه ساحر پیری و ...» (همان، ۱۱۱) اما به نظر نگارنده‌ی کلاغ‌ها، این پرنده‌ی بزرگ، یک نیروی فراطبیعی نیست؛ چون یک سیمرخ تنها هم نمی‌تواند گره‌گشای داستان باشد. بلکه سیمرخ چونان رهبری است که با کمک پرنده‌های دیگر - سی مرغ - کلاغ‌ها را از باغ دهکده‌ی قصه بیرون می‌کند.

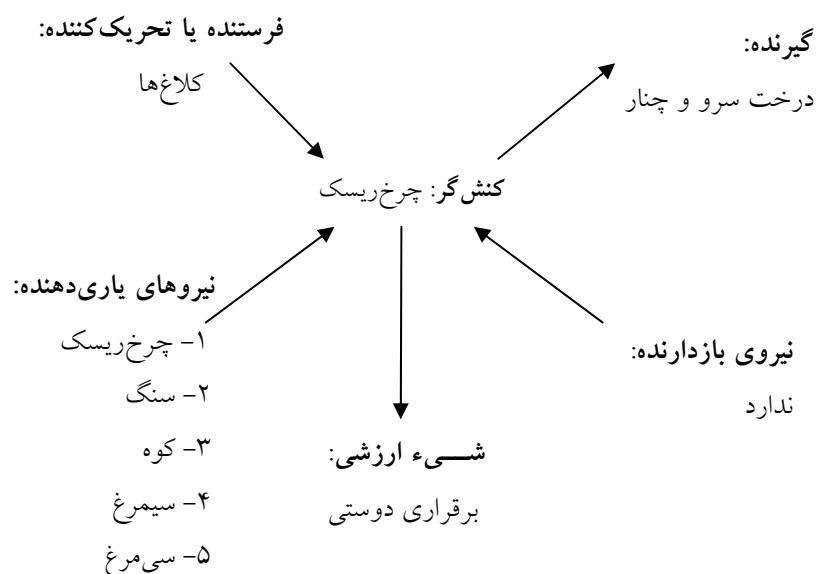
«پرنده‌ی بزرگ خندید و جواب داد: یک سیمرخ تنها هم کاری نمی‌کند. من پرندگان شش قلّه را خبر می‌کنم. روز بعد، سی مرغ بزرگ تیزپر، در کنار هم، به سوی روستا روی آوردند.» (ص ۲۱) / «پرنده‌ی کوچک سؤال کرد: شما با کلاغ‌ها جنگ می‌کنید؟ آن‌ها جواب دادند: نه... کلاغ‌ها هرگز با ما روبه‌رو نمی‌شوند. آن‌ها از سایه‌های ما فرار می‌کنند. و چون سایه‌های پرندگان روی باغ‌های روستا کشیده شد، کلاغ‌ها دسته دسته و هزار هزار، با جیغ و داد و قار قار به سوی جنگل‌های دور و تاریکشان گریختند» (ص ۲۲)

در این داستان، سپیدار و درخت انجیر، نقشی در پیشبرد داستان ندارند. تنها از آن‌ها نامی ذکر می‌شود.

درخت انجیر: «کلاغ‌ها به دروغ از قول سرو، درخت انجیر را این گونه توصیف می‌کنند: درخت انجیر سر به زیر. انجیر نازنین. چقدر سر به زیر و زیبا هستید.» (ص ۹) درباره‌ی درخت سپیدار باید گفت، هنگام آمدن کلاغ‌ها سپیدار خشک شده است (ورود سیاهی و خروج سپیدی) و کلاغ‌ها در حرف‌هایشان نبود سپیدار را عاملی برای تفرقه به کار می‌برند. کلاغ‌ها نامه‌ای را، به دروغ از قول چنار برای درخت سرو می‌خوانند و مدّعی می‌شوند که این نامه را درخت چنار برای انجیر نوشته است:

«کلاغ برگ را برگرداند و روی دیگرش را خواند: «دوست من انجیر! پیش از آن که درخت سپیدار خشک را بیندازند من شما را ندیده بودم، و گر نه ممکن نبود با درخت سرو دوست بشوم.» (ص ۸-۹)

الگوی کنش‌گر در داستان کلاغ‌ها چنین است:



۳-۳. روایت داستان

۳-۳-۱. کاربرد روایت در تحلیل داستان

یکی از عناصر مهم در داستان، عنصر «روایت» است. داستان اصولاً طرح روایتی مقدماتی است. ماجراهای روایتی در پیرنگ شکل می‌گیرد و سازمان می‌یابد. روایت را می‌توان هم‌چون جنبه‌های درهم‌بافته‌ای از متن یا سخن ادبی دانست. اصطلاح ادبی که برای ساختار روایت به کار می‌رود «پیرنگ» است و بیشتر مطالبی که در سنت ادبی در این باره بیان می‌شود، برگرفته از فن شعر ارسطو است. پیرنگ، حاصل ترکیب پی‌رفت زمانی و علیت است. ارسطو بر این باور بود که در پیرنگ وحدت یافته، باید توالی پیوسته‌ای از آغاز، میان و پایان وجود داشته باشد. «آغاز» سرمنشأ کنشی است که به

چیزی بیشتر نظر دارد، «میان» بیانگر چیزی است که گذشته است و آستن چیزی است که در پی می‌آید و «پایان» در پی مطالب پیشین می‌آید، اما به چیز بیشتر احتیاج ندارد. در این هنگام است که پیرنگ کامل می‌شود.

مطالعه‌ی دقیق و منظم ساختار طرح در ۱۹۲۸م. از سوی ولادیمیر پراپ، صورت‌گرای روسی آغاز شد. پراپ براین باور بود که یک روایت کامل با وضعیتی ثابت آغاز می‌کند (وضعیتی که دارای تعادل و آرامش است)، بعد این آرامش از سوی نیرو(هایی) به هم می‌خورد و به وضعیتی نامتعادل منجر می‌شود و سرانجام وضعیتی نامتعادل دوباره تعادل نخستین خود را بازمی‌یابد (و یا نمی‌یابد). در حقیقت پراپ روایت را متنی می‌داند که تغییر وضعیتی را از حالت پایدار به حالت ناپایدار و بازگشت دوباره‌ی آن را به حالت پایدار، بیان کند. او این تغییر وضعیتی را «واقعه» یا «رخداد» (Event) می‌نامد و آن را عنصر اساسی و اصلی روایت می‌داند.

از دیدگاه ریخت‌شناسی، قصه به هر بسط و گسترشی گفته می‌شود که از یک شرّ یا کمبود آغاز شود و پس از پشت سر گذاشتن کارهای بینابینی به عروسی یا کارهای دیگری که بتوانند در پایان جای گیرند، بینجامد. کار پایانی می‌تواند پاداش، فتح و کشورگشایی... باشد. این بسط و گسترش‌ها، حرکت نامیده شود. ... یک قصه می‌تواند از چندین حرکت تشکیل شده باشد. تجزیه‌ی متن نیز در درجه‌ی نخست مستلزم تعیین تعداد حرکات آن است. (پراپ، ۱۳۶۸: ۱۴۳)

طرح اگر چه جزئی از ساختار متن است، در محدوده‌ی خود نیز دارای اصولی است. وجود وضعیتی‌های سه‌گانه در ادبیات داستانی یکی از ویژگی‌های طرح است. «هر داستان، حاصل به هم ریختن یک تعادل است. اگر زمان خطی مورد نظر باشد، فرآیندهای سه‌گانه را می‌توان به شکل زیر نمایش داد: (ر.ک: محمدی، ۱۳۷۸: ۱۰۵-۱۰۷)

فرایند پایدار نخستین ← فرایند ناپایدار میانی ← فرایند پایدار فرجامین

در حقیقت گذر از فرایند پایدار نخستین به فرایند ناپایدار میانی، توسط نیروی ویران کننده یا گذر از فرایند ناپایدار میانی در رسیدن به فرایند پایدار فرجامین، توسط نیروی سامان دهنده، از مهم ترین ویژگی های طرح است. «هر طرح ساختاری در تلاش است که این فرایندهای سه گانه را سازماندهی کند... تعادل برقرار کردن بین این فرایندهای سه گانه، خود از مهارت های طرح ریزی ساختارهای داستانی است.» (همان، ۱۰۷)

به سخن دیگر، ساختمان طرح داستان شامل این مراحل است: ۱- زمینه چینی؛ که مرحله آرامش است و در آن، زمان، مکان و شخصیت های داستان معرفی می شوند (فرایند پایدار نخستین)؛ ۲- بحران که نقطه شروع داستان است و در آن مسأله یا مشکلی توسط نیروی ویران کننده رخ می دهد و آرامش نخستین می شکند (فرایند ناپایدار میانی)؛ ۳- اوج گیری، که مرحله کوشش قهرمان یا قهرمانان داستان (نیروی سامان دهنده) برای برطرف کردن بحران و حل مسأله است و اصلی ترین بخش داستان را تشکیل می دهد؛ ۴- مرحله گره گشایی، که حساس ترین بخش داستان است و بحران در آن به وسیله نیروی سامان دهنده برطرف می گردد؛ ۵- فرود یا نتیجه گیری، که در آن آرامش دوباره برقرار می شود. (فرایند پایدار فرجامین) (ر.ک: خسرو نژاد، ۱۳۸۲: ۱۲۲) به این ترتیب، نیروی ویران کننده، وضعیت آرامش اولیه را برهم می زند و داستان را از مرحله پایدار نخستین به مرحله ناپایدار میانی سوق می دهد و این ناپایداری پدید آمده، به کمک نیروی سامان دهنده، برطرف می شود و وضعیت آرامش دوباره برقرار می شود.

۳-۲-۳. طرح در داستان کودکان

داستان های کودکان بیشتر از موقعیتی آرام و شاد شروع می شوند. «توصیف موقعیت ها و شخصیت ها معمولاً نشان دهنده فضای آرام، توأم با محبت و عشق و لذت سرشار از زندگی آغاز می شود.» (خسرو نژاد، ۱۳۸۲: ۱۲۳) پس از معرفی شخصیت ها - در یکی از

دو صفحه - به سرعت «بحران» آغاز می‌شود. شروع طرح باید گیرا، کوتاه و دور از هر گونه مقدمه‌چینی طولانی باشد و بسیار زود خواننده‌ی کودک را به درون حادثه‌ی اصلی پرتاب کند و با معرفی، شخصیت اصلی، زمان و مکان داستانی، سرنخ ماجراها را به مخاطب بدهد و قلب احساسات و اندیشه‌ی او را به تنه و قسمت میانی داستان وصل کند. (ر.ک: حکیمی، ۱۳۸۲: ۲۱۵/۱)

نادر ابراهیمی نیز معتقد بود «طرح، در گام نخست، مسلماً مکتوب یا مضبوط کردن یک یا چند جرقه‌ی مربوط به هم است با نظمی محدود و موضوعی، همراه با تفکرات و حرکاتی در جهت تنظیم «ماجرها»ی آن جرقه یا جرقه‌ها.» (ابراهیمی، ۱۳۶۳: ۴۳) در واقع «طرح تسلسل حوادث است براساس روابط علی و معلولی منطبق با منطق درونی خود داستان» (کوندرا، به نقل از: حکیمی، ۱۳۸۲: ۱/ ۱۹۹) در اصطلاح‌شناسی داستان، طرح «به چگونگی آرایشی گفته می‌شود که نویسنده به رویدادهای داستان می‌بخشد تا به نتیجه‌ای که دل‌خواه اوست دست یابد. هر طرح زنجیره‌ای از رویدادهای به هم پیوسته است که در کشاکش نیروهای مخالف به اوج و نتیجه می‌رسد.» (ایرانی، ۱۳۴۶: ۱۶۴)

۳-۳-۳. طرح داستان کلاغ‌ها

درخت چنار با سرو سبز دوست بود. سال‌های سال بود که پرنده و چنار و سرو، خوب و خوش در کنار هم زندگی می‌کردند، وضعیت نخستین ماجراست که نیرویی این آرامش را بر هم می‌زند و بدین‌سان، داستان آغاز می‌شود. «تا این که یک روز صبح، همه چیز به هم ریخت، و دهکده‌ی آرام، پر از کلاغ شد» (ص ۳) / «یکی دو روز بعد، تمام کلاغ‌ها، از دوستی سرو و چنار باخبر شدند. رفتند، روی چمن‌ها نشستند و گفتند: دوستی؟ این دیگر چه قصه‌ای ست که درخت‌ها درست کرده‌اند.» (ص ۵)

کلاغ‌ها (نیروی ویران‌کننده) با خبرچینی و دو به هم زنی، میان دوستان خوب - سرو و چنار - را به هم زدند.

«پرنده‌ی رنگین غمگین، که تمام تنش درد می‌کرد، رفت روی شاخه‌ی کوتاه درختی نشست و شروع کرد به آواز خواندن: «کلاغ‌ها، کلاغ‌ها! کلاغ‌های بد! از این همه دروغ گفتن و میان دوستان خوب را به هم زدن چه فایده! از این که بشکنید قلب خوب این درخت‌های خوب را چه فایده!» (ص ۱۲) / «روزها و روزها، کلاغ‌ها بر سر سرو ساده و درخت بلند می‌نشستند و آوازهای پرکینه می‌خواندند» (ص ۱۶)

کلاغ‌ها (نیروی ویران کننده)، تا حدودی در کارشان موفق شدند. (وضعیت میانی یا فرایند ناپایدار میانی)

«سرو به خود گفت: بدون دوستی درخت بلند، من هیچ چیز را دوست ندارم و چنار بلند، در باغ دیگر، کنار جوی آب، با خود می‌گفت: زندگی بدون دوستی چه خاصیت دارد؟ چنار آهسته آهسته ریشه‌هایش را از خاک بیرون کشید و در هوای داغ تابستان نگه داشت.» (ص ۱۶) / «سرو سبز از کنار دیوار باغ، درخت بلند را دید که سخت بیمار است، تحملش تمام شد و با نخستین باد تند پاییزی کمر خم کرد. چیزی نمانده بود که بشکند.» (ص ۱۶)

چرخ‌ریسک، یکی از نیروهای سامان‌دهنده‌ی داستان کاری از پیش نبرد. «پرنده‌ی کوچک غمگین گاه روی سرو می‌نشست، و گاه روی شاخه‌های نیمه‌خشک چنار، و به آن‌ها می‌گفت: درخت‌ها، درخت‌های خوب! حرف‌های مرا بشنوید و باور کنید. اما دیگر نه سرو به او گوش می‌سپرد نه درخت بلند.» (ص ۱۶)

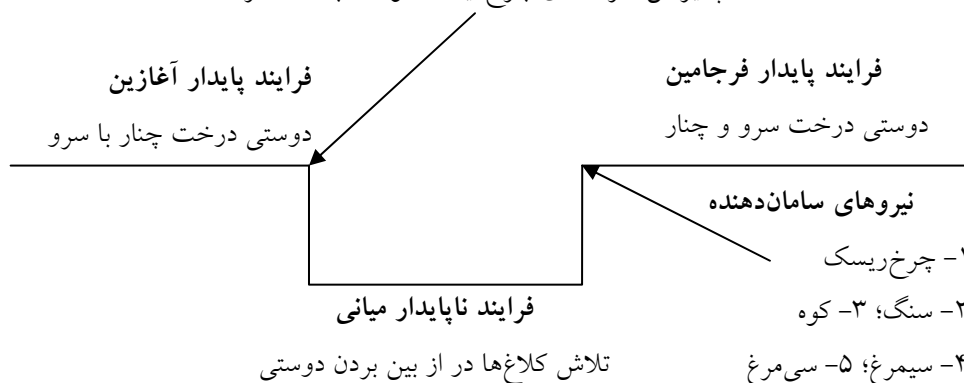
سرانجام، زمانی که چرخ‌ریسک دانست، به تنهایی کاری از پیش نمی‌برد و زورش به کلاغ‌ها نمی‌رسد بار سفر بست و به راه افتاد. پرنده‌ی کوچک با راهنمایی سنگ و کوه، تا قلّه‌ی کوه رفت و از سیم‌رغ کمک خواست. «پرنده‌ی بزرگ خندید و جواب داد: یک سیم‌رغ تنها هم کاری نمی‌کند. من پرندگان شش قلّه را خبر می‌کنم» (ص ۲۰) (نیروهای سامان‌دهنده). روز بعد، سی مرغ بزرگ تیزپر، در کنار هم، به سوی روستا روی آوردند. و کلاغ‌ها با دیدن سایه‌های پرندگان روی باغ‌ها، دسته دسته و هزار هزار به سوی جنگل‌های دور و تاریکشان گریختند (وضعیت فرجامین یا فرایند پایدار فرجامین).

«چون سایه‌های پرندگان روی باغ‌های روستا کشیده شد، کلاغ‌ها دسته دسته و هزار هزار، با جیغ و داد و قار قار به سوی جنگل‌های دور و تاریکشان گریختند.» (ص ۲۲) / «سرو، کمر راست کرد و شادمانه خندید و به چرخ‌ریسک قشنگ گفت: «روی شاخه‌های من خانه‌ای بساز و با آواز خوبت برای من قصه‌ای بگو.» (ص ۲۳)

نیروهای ویران کننده

۱- ورود کلاغ‌ها به دهکده

۲- نپذیرفتن حرف‌های چرخ‌ریسک توسط چنار و سرو



۳-۴. سرانجام داستان

پایان داستان، پس از نقطه‌ی اوج آغاز می‌شود و به فاصله‌ی کوتاهی نیز پایان می‌گیرد. نویسنده در این بخش می‌کوشد تا به شکلی هر چه ظریف‌تر و غیرمستقیم‌تر، نکات ریز اما با اهمیتی را که هم‌چنان برای خواننده مبهم مانده است، روشن کند. داستان‌های کودکان بیشتر با توصیف یک موقعیت شاد آغاز می‌شود (فرایند پایدار نخستین). سپس نیرو(هایی) این شادی را بر هم می‌زنند (فرایند ناپایدار میانی) و شخصیت اصلی یا قهرمان داستان و نیرو(های) برهم‌زننده‌ی آرامش با هم درگیر می‌شوند. شخصیت اصلی با همکاری نیرو(های) سامان‌دهنده، برای برقراری مجدد آرامش (فرایند پایدار فرجامین) می‌کوشد و سرانجام صلح و صفا بار دیگر برقرار می‌شود. در پایان این

داستان نیز، کوشش نیروهای سامان‌دهنده، سبب می‌شود بار دیگر آرامش و نشاط برقرار گردد. جمله‌های پایانی داستان گویای این مطلب است: «چرخ ریسک قشنگ، در قلب خود، جشنی به پا کرده بود. پرندگان بزرگ روی دیوار باغ‌ها نشستند و ماجرای دروغ‌های کلاغ‌ها را برای سرو و چنار نیمه‌خشک، مو به مو حکایت کردند. درخت‌ها روح تازه یافتند. موجی از نشاط و خنده باغ‌ها را فرا گرفت.» (ص ۲۲)

۳-۵. ویژگی‌های درون‌مایه‌ای داستان

برخی از نکته‌های شایسته‌ی درنگ در داستان کلاغ‌ها به ترتیب زیر است:

۳-۵-۱. در میان عناصر اساسی داستان، معمولاً یک عنصر محور قرار می‌گیرد، تصویرگرِ روی جلد کتاب باید به عنصر محور توجه کند و به نوعی همان را روی جلد کتاب بیاورد؛ برای نمونه در داستانی که شخصیت اصلی محور ماجراهاست، شایسته است تصویرگر، همین شخصیت را روی جلد بیاورد و یا در داستانی که آتش‌فشانی یک کوه یا زلزله‌ای عظیم روایت داستانی است، بهتر است که تصویری از حادثه و ماجرا روی جلد کتاب بیاید. (ر.ک: ابراهیمی، ۱۳۶۸: ۱۰۳-۱۰۴) نویسنده در این داستان، رفتار و کنش کلاغ‌ها را بیان کرده است، شخصیت‌هایی که به ایجاد تفرقه و دشمنی بین دوستان می‌پردازند، بنابراین، تصویرگر، تصویر کلاغ‌ها را برای جلد کتاب مناسب دانسته است.

۳-۵-۲. داستان کلاغ‌ها، داستانی نمادین و استعاری است؛ زیرا «در قصه‌های رمزی و استعاری... قهرمانان قصه، اعم از آن که حیوانات، گیاهان یا جمادات باشند، هر یک (هر گروه) از آن‌ها، بی‌شک نمادی از یک نمونه‌ی نوعی (تیپ) قشر یا گروه خاصی از جامعه‌ی انسانی هستند؛ از همین رو، برای فهم درست منظور نویسنده، باید نخست آن مصداق‌های انسانی موردنظر نویسنده را متوجه شد و در ذهن، جایگزین قهرمانان داستان کرد.» (رهگذر، ۱۳۷۲: ۱۳۶) در قصه‌های نمادین، نمادها برای خود فرهنگی دارند و با دلیل و برهان‌های ویژه‌ای گزینش می‌شوند. در حقیقت، نویسنده‌ی ماهر

کسی است که شخصیت‌های داستانش با وجود داشتن ویژگی‌های برجسته‌ی انسانی، یگانه باشند و شایستگی آن را داشته باشند که از موانعی که در سر راه او قرار گرفته است، بگذرند و بر آن‌ها پیروز شوند. در این داستان، کلاغ‌ها، نمادی از دو پدیده هستند:

الف. انسان‌های خبرچین: «کلاغ‌های بدکینه‌ی خبرچین از یک سو شخصیت‌های منفی کتاب هستند، از سوی دیگر نیروی مسلط بر جامعه، و سرانجام نمادی از انسان‌هایی که از طریق تجسس، خبرچینی، دوبه هم زنی و آشوبگری زندگی خود را می‌گذارند.» (ابراهیمی، ۱۳۶۸: ۱۳۶)

ب. سیاهی و تاریکی: «در قصه‌ی کلاغ‌ها، تضاد بین نیک و بد، بین خبرچینی و خوش‌خبری، و بین آزادی و اسارت، به صورت تضاد بین رنگ سیاه پرکلاغی و جعبه‌ی رنگ تن چرخ‌ریسک، به نحوی به راستی شگفت‌انگیز نموده شده است.» (ابراهیمی، ۱۳۶۷: ۷۱)

۳-۵-۳. در کلاغ‌ها، آغاز و پایان داستان دارای تصویری یکسان از آرامش، صلح و صفاست، در صورتی که معمولاً «در انتها، نسبت به ابتدای آن، باید یک یا چند تحول، در سرنوشت، منش یا عقیده‌ی قهرمان با قهرمانان اصلی داستان، به وجود آمده باشد» (سرشار، ۱۳۷۷: ۱۱۷/۲)، پس شایسته است که این بازگشت به موقعیت آرام نخستین همراه با تغییراتی که حاصل تجربه‌های جدید قهرمانان داستان است، همراه باشد.

۴-۵-۳. «کودکان همواره در جستجوی شناخت محیط و اکتشافات جدید هستند. تلاش آن‌ها در جهت کشف پدیده‌ها، موجودات و شناخت دنیای پیرامون خود و قانون‌مندی‌های حاکم بر آن، تلاشی مداوم، فطری و ناخودآگاه است. آن‌ها به دنبال کشف رابطه‌ها هستند. اگر قصه‌ای از سرگذشت حیوانات برایشان گفته شود، آن‌ها به نوع رابطه‌ی حیوانات با یکدیگر و با قهرمانان قصه فکر می‌کنند.» (آقایاری، ۱۳۷۳: ۲۳)

کودکان تمایل زیادی دارند که با حیوانات و اشیاء اطراف آن آشنا شوند. «به علاوه حیوان هم می‌تواند ابزار تشویق و روش تربیتی کودکان و هم وسیله‌ی آموزشی به

گونه‌ای غیرمستقیم باشد؛ زیرا «قصّه» روشی است که از طریق آن به دنیای کودک راه می‌یابیم و حیوان وسیله‌ای است که از طریق آن، یا به واسطه‌ی آن، آن چه را می‌خواهیم، به کودک انتقال می‌دهیم.» (العاصی، ۱۳۶۸: ۱۴)

اما در باغ دهکده‌ی زیبا و کوچک قصّه‌ی ابراهیمی، چرخ‌ریسک، تنها پرنده‌ای نقش‌آفرین است. داستان زیباست ولی خالی از پرندگان و حیوانات، جاندارانی که اگر کمکی به حلّ ماجرا نمی‌کنند، با حضور خود به روایت رنگ و جلایی دیگر بدهند - شور و شوق و سرزندگی - و سرانجام بهانه‌ای برای آشنایی کودک با شیوه‌ی زندگی و نوع رابطه‌ی جانداران با یکدیگر باشند.

۳-۵-۵. در آثار ادبی ویژه‌ی کودکان، درون‌مایه معمولاً ساده‌تر از درون‌مایه در ادبیات بزرگ‌سالان است و حاوی تجربیاتی است که کودکان قادر به درک آنند. درون‌مایه در ادبیات کودکان حاوی اشارات معنوی و اخلاقی است، ولی نباید نتیجه گرفت که نوعی بیان نصیحت همراه با مثل و تمثیل است. در ادبیات - با اعمال شخصیت‌ها و پیشرفت طرح وقایع - معنا ضمن تجربه پدید می‌آید. این معنا که همان درون‌مایه است، می‌تواند به طور صریح، مثلاً در یک افسانه و یا به طور ذهنی در یک تمثیل، یک قطعه‌ی تخیلی، یا یک داستان واقع‌گرا بیان شود. (ر.ک: حجازی، ۱۳۸۰: ۹۸)

نادر ابراهیمی در داستان کلاغ‌ها، به نصیحت یا پند و اندرز نمی‌پردازد بلکه شخصیت‌های داستانی، به بیان افکار و عقاید نادر (= ناب) می‌پردازند، اندیشه‌هایی که گاه در پرده و گاه به طور صریح به آن اشاره می‌شود. مضمون اصلی نادر ابراهیمی در این داستان نمادین، همان‌گونه که خود اشاره می‌کند وجود ساواک و تجسس‌های آن‌ها در زمان پیش از انقلاب است. حضور ساواکی‌ها، در پهنه‌ی زندگی مردم و تجسس‌ها و خبرچینی‌های رذیلانه‌ی ایشان همراه با این پیام است: **کلاغ‌ها هنوز زنده‌اند.** (ر.ک: ابراهیمی، ۱۳۶۹: ۱۸)

۴. نتیجه‌گیری

۱-۴. شناخت ساختار روایی و توصیف و تشریح آن، یکی از مهم‌ترین نکته‌ها در پژوهش‌های ادبی است؛ زیرا یک داستان خوب، برآیند دو عنصر زیبایی و ساختار است. هر داستان از پیوند استوار میان دو عنصر روبه یا سطح و ساختار تشکیل شده است. در حقیقت، ارزش هر داستان در زیبایی نهفته در آن است تا آن‌جا که ساختار درست یک داستان، می‌تواند به زیبایی آن بیفزاید.

۲-۴. نقد روایی الگو و روشی مناسب برای تأویل متن است. منتقد با استفاده از تحلیل ساختاری داستان و به ویژه رویکرد نقد روایتی می‌تواند به مطالبی ویرای آن‌چه در معنا نهفته است و در نظام صوری متن وجود دارد، دست یابد. الگوی کنش‌گر، از دیگر شیوه‌هایی است که با ساختاری نظام‌مند و علمی، به تحلیل عناصری داستانی، به ویژه شخصیت می‌پردازد. در این الگو، داستان مانند مجموعه‌ی نظام کلی کنش‌ها در نظر گرفته می‌شود. البته، تأکید افراطی این الگو، شاید نقیصه‌ای باشد که به آن راه یافته است.

۳-۴. ماجرا بر محور دو گروه شخصیتی جانوری و گیاهی قرار دارد. عناصر بی‌جان مانند سنگ و کوه و ... شخصیت‌های فرعی داستان هستند. شخصیت‌های داستان قابل توجه و تأثیرگذارند و افزون بر پیشبرد داستان، سبب آشنایی کودکان با پرندگان و گیاهان می‌شود.

۳-۴. در داستان کلاغ‌ها، ماجرا با یک کشمکش (فرایند ناپایدار میانی) شروع می‌شود. شخصیت اصلی با همکاری نیرو(های) سامان‌دهنده، برای برقراری مجدد آرامش (فرایند پایدار فرجامین) می‌کوشد و بار دیگر صلح و آرامش برقرار می‌شود. بنابراین، این داستان، بیشتر ویژگی‌های یک طرح کامل و درست را داراست.

۴-۴. در پایان داستان، کوشش نیروهای سامان‌دهنده، سبب می‌شود بار دیگر آرامش و نشاط برقرار گردد، به این ترتیب، نتیجه داستان کاملاً مشخص و واضح است.

۴-۵. نادر ابراهیمی با برقراری ارتباط منطقی و درست میان فرایندها، ساختار داستان را بسیار سنجیده و دقیق پی‌ریزی کرده است و این یکی از دلایل آگاهی نویسنده از مخاطب خود و در نتیجه پذیرش اثر از سوی خواننده است.

یادداشت‌ها

۱. نادر ابراهیمی در زمینه‌ی ادبیات کودک و نوجوان آثار بسیاری پدید آورد و کوشید به کمک داستان، با زبانی شیوا و روان، کودکان را با بسیاری از ارزش‌های اخلاقی آشنا کند. در میان این آثار گسترده و متنوع، داستان کلاغ‌ها توانست جوایز متعددی را به خود اختصاص دهد، از جمله، برنده‌ی جایزه‌ی اول فستیوال کتاب‌های کودکان توکیو- ژاپن، برنده‌ی جایزه‌ی اول (سیب طلایی) براتسیلاوا، برنده‌ی جایزه‌ی اول تعلیم و تربیت از یونسکو.

فهرست منابع

- آقایاری، خسرو. (۱۳۷۳). *آشنایی با ادبیات کودکان و نوجوانان و معیارهای نقد و بررسی کتاب*. تهران: محیا.
- ابراهیمی، نادر. (۱۳۷۱). *الف با (تحلیل فلسفی پنجاه طرح از علی‌اکبر صادقی نقاش)*، تهران: فرهنگان.
- _____ (۱۳۷۲). *ابن مشغله*. تهران: روزبهان.
- _____ (۱۳۷۳). *با من بخوان تا یاد بگیری*. تهران: همگام.
- _____ (۱۳۶۹). *مجموعه‌ی اول، (قصه‌های کوتاه)*. تهران: امیرکبیر.
- _____ (۱۳۶۸). *مقاله‌های برآرایش و پیرایش کتاب‌های کودکان*. تهران: آگاه.
- _____ (۱۳۶۳). *مقاله‌های بر مراحل خلق و تولید ادبیات کودکان*. تهران: آگاه.
- _____ (۱۳۶۷). *مقاله‌های بر مصورسازی کتاب کودکان*. تهران: آگاه.
- _____ (۱۳۸۱). *یک عاشقانه‌ی آرام*. تهران: روزبهان.

- استن، الن و ساوانا، جرج. (۱۳۸۶). *نشانه‌شناسی متن و اجرای تئاتری*. ترجمه‌ی داود زینلو. تهران: انتشارات سوره مهر.
- العاصی، عربی. (۱۳۶۸). *حیوان در قصه‌های کودکان*. ترجمه‌ی حسین سیّدی. تهران: حوزه‌ی هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
- اخوت، احمد. (۱۳۷۱). *دستور زبان داستان*. اصفهان: فردا.
- ایرانی، ناصر. (۱۳۶۴). *داستان، تعاریف، ابزارها و عناصر*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- بیشاب، لئونارد. (۱۳۷۴). *درس‌هایی درباره‌ی داستان‌نویسی*. ترجمه‌ی محسن سلیمانی. تهران: زلال.
- پراپ، ولادیمیر. (۱۳۶۸). *ریخت‌شناسی قصه*. ترجمه‌ی مدیا کاشیگر. تهران: نشر روز.
- پرین، لورانس. (۱۳۸۱). *ادبیات داستانی ساختار، صدا و معنی*. ترجمه‌ی حسن سلیمانی - فهیمه اسماعیل‌زاده، تهران: رهنما.
- پلوسکی، آنا. (۱۳۶۳). *بررسی ادبیات کودکان در کشورهای در حال رشد*. ترجمه‌ی علی شکویی. تبریز: ناظم.
- حکیمی، محمود و کاموس، مهدی. (۱۳۸۲). *مبانی ادبیات کودکان و نوجوانان*. سه جلد، تهران: آرون.
- حجازی، بنفشه (فراهانی). (۱۳۸۰). *ادبیات کودکان و نوجوانان؛ ویژگی‌ها و جنبه‌ها*. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: مرکز.
- دقیقیان، شیرین‌دخت. (۱۳۷۱). *منشاء شخصیت در ادبیات داستانی*. [بی‌جا]: دقیقیان.
- دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). *لغت‌نامه*. زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی، [ویرایش سوم]. لغت‌نامه دهخدا، تهران: دانشگاه تهران.

رهگذر، رضا. (۱۳۷۲). *صمد بهرنگی آن‌گونه که بود... و نگاهی به دیگر قصه‌ها و آراء صمد بهرنگی*. تهران: برگ.

سرشار، محمدرضا. (۱۳۷۷). *الغیای قصه‌نویسی*. دو جلد. تهران: پیام آزادی.

عبداللهیان، حمید. (۱۳۸۱). *شخصیت و شخصیت‌پردازی در داستان معاصر*. تهران: آن.

فضایلی هاشمی، سعید [گردآورنده] (۱۳۷۶). *شیوه‌های داستان‌نویسی*. سه جلد، تهران: مؤسسه‌ی ایران.

کهنمویی‌پور، ژاله و خطاط، نسرین‌دخت و افخمی، علی. (۱۳۸۱). *فرهنگ توصیفی نقد ادبی (فرانسه-فارسی)*. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.

مارزلف، اولریش. (۱۳۷۶). *طبقه‌بندی قصه‌های ایرانی*. ترجمه‌ی کیکاوس جهاننداری. تهران: سروش.

محمدی، محمدهادی. (۱۳۷۸). *روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان*. تهران: سروش

محمدی، محمدهادی و عباسی، علی. (۱۳۸۱). *صمد: ساختار یک اسطوره*. تهران: چیستا.

میرصادقی، جمال. (۱۳۸۳). *شناخت داستان*. تهران: مجال.

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک
سال اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۹

بررسی نقش‌های جنسیتی در «خاله سوسکه»

فریده پورگیو* مسیح ذکاوت**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این مقاله بررسی نقش‌های جنسیتی و چگونگی القای آن‌ها به مخاطب، جایگاه اختصاص یافته به زنان از سوی نظام مردسالار، نقش‌های همسر و دختر، نگاه مرد و رابطه‌ی زن و طبیعت در داستان خاله سوسکه از قصه‌های صبحی است. شیوه‌ی پژوهش بر اساس تمایز جنس و جنسیت و در چارچوب نظریه‌ی فمینیسم (زن‌گرا) است. به غیر از اشاره‌های بسیار مختصر در سه کتاب، تاکنون درباره‌ی این داستان نوشتاری پژوهشی انجام نگرفته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، گفتمان مردسالار در ساختن عناصر زیر نقش مهمی دارد: ساختن نقش‌های جنسیتی و ارزش‌ها و ملاک‌های مرتبط با آن‌ها؛ ارائه و القای آن‌ها به مخاطب از راه‌های گوناگون از جمله ادبیات کودک. گفتنی است موارد پیش‌گفته، نظام مردسالاری را در نظام اجتماعی فرهنگی تقویت می‌کند.

واژه‌های کلیدی: جنس، جنسیت، خاله سوسکه، طبیعت.

* دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی F.pourgiv@rose.shirazu.ac.ir

** کارشناس ارشد زبان و ادبیات انگلیسی masihzekavat@gmail.com

۱. مقدمه

قصه و داستان در تکامل و شکل‌گیری شخصیت کودک نقش مهمی دارد. قصه و داستان ارزش‌های اخلاقی، حس زیباشناسی و روابط طبقاتی را به کودک آموزش می‌دهد. مثل‌ها نیز گرچه نوع ساده‌تر داستان و حقه برای کودکان هستند، همانند همه‌ی مطالب مربوط به کودکان (لالایی، داستان، بازی)، در انتقال فرهنگ و باورهای مردم یک سرزمین پیام‌های آشکار و نهانی دارند. به باور جنکینز^۱ به نقل از وانامیکر^۲ (وانامیکر، ۲۰۰۸: ۳) اجتماعی‌سازی یکی از کارکردهای اساسی ادبیات کودک است اما جنکینز به کودکی مانند یک پدیده می‌نگرد. ادبیات کودک نقش اجتماعی او را به عنوان عضوی از جامعه مشخص می‌سازد و رفتار و هنجارهایی را که این نقش ایجاب می‌کند، به او القا می‌نماید. لوراتو^۳ نیز بر این باور است که «قصه‌های پریان به کودکان کمک می‌کنند تا جایگاهشان را در جامعه بیابند... [این قصه‌ها] تا حد زیادی بر چگونگی دریافت و درک آن‌ها از محیط اطرافشان تأثیر می‌گذارد.» (لوراتو، ۲۰۰۳: ۱۴۹)

ساختن نقش‌ها، ارزش‌ها و ملاک‌های مرتبط با آن‌ها و ارائه و القای آن‌ها از راه‌های گوناگون به مخاطب، از جمله از طریق ادبیات کودک و پذیرش و درونی‌شدن آن‌ها در مخاطب که همگی از سوی گفتمان مردسالار صورت می‌پذیرد، متضمن تقویت و ادامه‌ی مردسالاری و نظام مردسالاری در نظام اجتماعی - فرهنگی است. جک زایپس^۴ معتقد است: «قصه‌های ادبی پریان رفتارهای نمادین اجتماعی و راهکارهایی روایی هستند که برای مشارکت در گفتمان متمدن درباره‌ی اخلاقیات و رفتار در جامعه و فرهنگ‌های ویژه شکل گرفته‌اند.» (زایپس، ۱۳۸۸: ۲۲۶) آن‌چنان که پارسنز^۵ می‌نگارد،

-
1. Henry Jenkins
 2. Wanamaker
 3. Levorato
 4. Jack Zipes
 5. Parsons

«با این‌که قصه‌های پریان تصرف و واژگون^۱ شده‌اند تا مردسالاری را ترویج دهند، . . .

[هنوز هم] قصه‌های پریان را می‌توان ادبیات زنان دانست.» (پارسنز، ۲۰۰۴: ۸۹)

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های اجتماعی شدن کودکان پذیرفتن نقش‌های جنسیتی از سوی آن‌ها است. جنس مشخصه‌ای زیستی و بنابراین ذاتی، گریزناپذیر و تغییرناکردنی است؛ پس اندام بدن یا نوع و مقدار هرمون‌ها پدیده‌هایی جنسی هستند که از بدو تولد بر بدن تحمیل می‌شوند، اما زنانگی، مردانگی، رفتارها، هنجارها و ملاک‌های آن‌ها از جنسیت سرچشمه می‌گیرند. جنسیت مشخصه‌ای زیستی نیست، بلکه نقشی است که جامعه آن را در روند تربیت تعریف و القا می‌کند. نقش جنسیتی برساختی است که مختصات زنانگی و مردانگی را در اجتماع تعریف می‌کند؛ برای نمونه در جامعه‌ای مشخص، نقش‌های جنسیتی شیوه‌ی آرایش و نوع پوشش زنان را مشخص می‌کند و با آرایش و پوشش مردان متفاوت می‌کند. نقش‌های جنسیتی اقتضا می‌کنند که مردان خشن و مسلط و زنان ظریف و زودرنج باشند. این‌ها ویژگی‌های ذاتی نیستند، نقش‌هایی هستند که جامعه می‌پردازد و القا می‌کند.

تمیز جنس و جنسیت یکی از اندیشه‌های اساسی در بسیاری از مکتب‌های فلسفی از جمله فمینیسم است. (تانگ^۲، ۲۰۰۹: ۲۸۱) جنس به جنبه‌ی زیستی هویت زنان اشاره دارد، در حالی که جنسیت ساخت (اجتماعی - فرهنگی) است. دو بووار ریشه‌ی هویت زن را به عنوان «دیگری»، هم در مسائل زیستی مانند تولید مثل و هم در نقش و وظیفه‌ی تحمیلی پرورش فرزندان می‌داند. (تانگ، ۲۰۰۹: ۲۲۴) سجویک^۳ نیز جنس را به جنبه‌ی زیستی مرتبط می‌داند: «جنس مجموعه‌ی مشخصی از تفاوت‌گذاری‌های ثابت [یا تغییرناپذیر] زیست‌شناختی بین آن عده از اعضای موسوم به حیوان ناطق است که کروموزوم XX دارند با آن عده از ایشان که کروموزوم XY دارند.» (سجویک، به نقل از پاینده، ۱۳۷۵: ۱۷۶) تریزا دو لرتیس^۴ نیز با سجویک هم‌عقیده است. بر اساس استدلال

1. Appropriated and subverted
2. Tong
3. Sedgwick
4. Teresa de Lauretis

او، «جنس» مقوله‌ای زیست‌شناختی و «طبیعی» است که هر فرد از بدو تولد (مذکر یا مؤنث) آن را دارا است، حال آن‌که «جنسیت» یک برساخته‌ی اجتماعی یا فرهنگی (یا گفتمانی) است. (پاینده، ۱۳۷۵: ۱۷۷) پاینده نیز جنس را «ذاتی» و «طبیعی» توصیف می‌کند، در حالی که جنسیت را ساخت فرهنگی برمی‌شمرد. کیت میلِت هم معتقد است که «جنس [پدیده‌ای] زیستی است و جنسیت روانشناختی و بنابراین فرهنگی.» (میلِت، به نقل از گلاور و کاپلان، ۲۰۰۹: ۱۴)

این تفاوت در حیطه‌های دیگر نیز معتبر است. در روان‌شناسی استولر به این تفاوت قائل است. (نقل در گلاور و کاپلان، ۲۰۰۹: ۱۲) فمینیست‌های مارکیست و سوسیالیست معتقدند، این زندگی اجتماعی است که به ضمیر افراد شکل می‌دهد. (تانگ، ۲۰۰۹: ۹۷) و اسکات^۲ جنسیت را «مقوله‌ای اجتماعی [می‌داند] که بر بدن جنسی [زیستی] تحمیل شده است» (اسکات، به نقل از گلاور و کاپلان، ۲۰۰۹: ۱۵)؛ بنابراین فرهنگ پدرسالار ویژگی‌های زیستی جنسی را به کنش‌های خاص جنسیتی مرتبط می‌کند، هم‌چنین به گفتمان پدرسالار ساخت‌هایش را «طبیعی و عادی» جلوه می‌دهد؛ بنابراین عادی بودن مردم به توانایی آن‌ها در پیروی و اجرای این نقش‌های جنسیتی بستگی دارد. (تانگ، ۲۰۰۹: ۵۱)

فرآیند تعریف و القای نقش‌های جنسیتی از کودکی آغاز می‌شود. لباسی که به پسرها پوشانده می‌شود، حتی از نظر رنگ با لباس خواهرانشان متفاوت است. پسرها گوش‌واره و گردن‌بند و گیس ندارند. عروسک، اسباب‌بازی دختران و تفنگ و ماشین اسباب‌بازی پسرها است. خلبانی و مهندسی شغل آینده پسر بچه‌ها است، در حالی که هیچ‌کس از خواهرانشان نمی‌پرسد که در آینده دوست دارند چه کاره شوند. پسرها «مرد شده‌اند» و «مرد که گریه نمی‌کند»، ولی دخترها مرد نشده‌اند و قرار هم نیست که مرد شوند، پس می‌توانند بگیرند. وقتی پسرها در بازی‌هایشان از در و دیوار بالا می‌روند، دخترها خاله‌بازی می‌کنند. اگر کودکی از این نقش‌ها عدول کند، با واکنش

1. Glover & Kaplan

2. Scot

اطرافیان روبه‌رو می‌شود. نقش‌های جنسیتی نه فقط از طریق خانواده که در تلویزیون، مدرسه و کتاب قصه‌ها نیز ارائه می‌شوند، اما نباید فراموش کرد که گفتمان مردسالار در جامعه‌ای غالب است که این نقش‌های جنسیتی را تعریف و القا می‌کند.

ادبیات کودک و قصه‌های پریان برآیند گفتمان‌های رایج در اپیستم^۱ هستند، از طرفی در شکل‌دهی به گفتمان‌های دیگر مشارکت دارند و در این داد و ستد آن‌ها را تضعیف یا تقویت می‌کنند. در حقیقت میان گفتمان ادبیات کودک و دیگر گفتمان‌ها رابطه‌ای دو سویه برقرار است. از طرف دیگر گفتمان پدرسالار، قرن‌هاست که در فرهنگ پارسی گفتمان غالب است؛ بنابراین همه‌ی گفتمان‌های این اپیستم از جمله گفتمان ادبی، در تعامل با چنین گفتمان پدرسالاری شکل می‌گیرند.

جامعه بر اساس ارزش‌ها و هنجارهایش در برهه‌ای مشخص گونه‌ای خاص از ادبیات کودک را تولید می‌کند. (لوراتو، ۲۰۰۳: ۱۴۷) نقش‌های جنسیتی از مهم‌ترین عوامل اجتماعی‌سازی هستند که ادبیات کودک آن‌ها را به کودکان القا می‌کند. پارسنز در مقاله‌ای با عنوان «الا در حال دگرگونی: داستان‌های سیندرلا و ساختن رفتار مناسب جنسیتی» بیان می‌کند که داستان‌های ادبیات کودک آرمان‌ها و رفتارهای پذیرفتنی جامعه را به عنوان رفتارهای «عادی» ارائه می‌دهند. «داستان‌های پریان به شکل‌گیری مرزهای فاعلیت، تابعیت و پاداش‌های قابل انتظار کمک می‌کنند. [داستان‌های پریان] عاملان فرهنگی قدرتمندی هستند که چگونه بودن را به ما می‌آموزند.» (پارسنز، ۲۰۰۴: ۱۳۶) بازنمود شخصیت‌ها، پیرنگ داستان، تصویر روابط خانوادگی، ویژگی‌های شخصیتی قهرمان، انتظار و توقع از شخصیت‌ها، روابط همنشینی و جانشینی و تضادهای دوگانه همه از ابزارهای القای نقش‌های جنسیتی در ادبیات کودک هستند.

حضور نقش‌های جنسیتی در ادبیات کودک و قصه‌های ایرانی چنان بارز است که حتی مارژلف^۲ در پژوهش خود نیز با ساختاری ساختارگرایانه و بدون هیچ دغدغه‌ی فمینیستی به این موضوع اشاره می‌کند. آشکارترین تجلی نقش‌های جنسیتی را می‌توان

1. Epistem
2. Marzolph

در نقش‌های نوعی جست‌وجو کرد. پنجمین نقش نوعی‌ای که مارزلف به آن اشاره می‌کند، «نقش نوعی مقابل قهرمان قصه [است، که] بیش از همه به عهده‌ی خویشان او است و باز بیش از همه اعضای مؤنث خانواده دارای خصایل منفی هستند.» (مارزلف، ۱۳۷۱: ۴۳) وی در بحث درباره‌ی دهمین نقش نوعی در قصه‌های ایرانی، نقش زن را به دو مقوله تقسیم می‌کند: «به عنوان شخصیت اصلی و در نقش فعال صفاتی مانند حيله‌گری، هفت‌خطی... توطئه‌چینی، تهمت زدن و خیانت علنی... دارد؛ اما گاه به ندرت هم زن در نقش فعال به صورت مثبت و با صفات مطلوب دیده می‌شود که بیشتر به عنوان شخصیت فرعی مشاور و راهنما است... در نقش منفی، زن به ندرت چیزی است بیش از یک موجود خواستنی که شاهزاده می‌خواهد جسم او را در تملک خود بگیرد. علاقه‌ی شاهزاده بیشتر به دلیل ظواهر سطحی و پیش پا افتاده گل می‌کند: دلیل عاشق شدن بیشتر عبارت است از تصویر آن گلرخ یا تار مویی که از وی در آب شناور است. گاهی نیز شاهزاده از راه شنیدن تعریف یا نفرینی، به این ماهر و دل‌می‌بند که غالباً به هیچ وجه از وجود او آگاهی نداشته و حتی از صفات و خصوصیات او بویی نبرده است.» (مارزلف، ۱۳۷۱: ۴۵)

شاید مارزلف نقش زن را در قصه‌های ایرانی بیش از حد تعمیم داده باشد، ولی نوعی‌بودن نقش زن از یک سو و منفی بودن این نقش نوعی از سوی دیگر، نکته‌ای غالب در بیشتر این قصه‌ها است. این موضوع نه تنها ذهنیات جامعه و فرهنگ را درباره‌ی زن بازتاب می‌دهد، به ساخت و تقویت چنین ذهنیتی در طول زمان به خصوص در مخاطبان اصلی این قصه‌ها که کودکان هستند منجر می‌شود.

در این نوشتار، بر اساس تفاوت جنس و جنسیت به بررسی نقش‌های جنسیتی و چگونگی القای آن‌ها در متل خاله سوسکه به مخاطب می‌پردازیم؛ هم‌چنین جایگاه اختصاص یافته به زنان از سوی نظام مرد سالار، نقش‌های همسر و دختر، نگاه مرد و رابطه‌ی زن و طبیعت در داستان خاله سوسکه از قصه‌های صبحی بررسی می‌شوند.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

مارزلف خاله سوسکه را با عنوان قصه‌های زنجیره‌ای و با شماره‌ی ۲۰۲۳ در کتاب خود به نام *طبقه‌بندی قصه‌های ایرانی* جای داده است (مارزلف، ۱۳۷۱: ۲۵۶)، از طرف دیگر محمدی و قایینی *خاله سوسکه* را به عنوان متل معرفی می‌کنند و می‌گویند: «خاله سوسکه از متل‌های ویژه کودکان است... [خاله سوسکه قصه‌ای] سرگرم کننده و شادی‌بخش است که تنها برای سرگرمی کودک پدید آمده و آموزه‌های اخلاقی و آموزشی ندارد» (محمدی و قایینی، ۱۳۸۴: ۵۸ - ۵۹)، ولی با بررسی دقیق‌تر این داستان، نکات ظریفی آشکار می‌شود. خسرونژاد نیز در کتاب *معصومیت و تجربه* به این داستان اشاره می‌کند ولی مطلب دیگری درباره‌ی این قصه نوشته نشده است.

۳. بحث

استیونز^۱ در «جنسیت و نوع ادبی» معتقد است که مقوله جنسیت در ادبیات کودک «دل‌مشغولی همیشگی است» و به صورت‌های پیچیده‌ای ظاهر می‌شود و آن را از سه جنبه‌ی «زمینه‌ی نویسنده، اثر و زمینه‌ی خواننده» بررسی می‌کند. (استیونز، ۱۳۸۸: ۹۱) نظام غالب مردسالار زن را تعریف می‌کند. زنان نیز نقش‌هایی را که نظام مردسالار برای آن‌ها رقم زده‌اند، ملکه‌ی ذهن می‌کنند و رفتار، سخن گفتن، آرایش و حتی ارزش‌ها و منطق خود را بر اساس آن‌ها پایه می‌ریزند: «در سنت مردسالار، قصه‌های پریان زنان را ضعیف، مطیع، وابسته و از خودگذشته تصویر می‌کنند. این درحالی است که مردان قدرتمند، پویا و غالب هستند. نقد فمینیستی قصه‌های پریان بر این نکته تأکید می‌کند که قاموس‌های ادبی سنتی ارزش‌ها و ملاک‌های مورد تأیید [نظام] مردسالار را منعکس می‌کنند. در حالی که داستان‌هایی که قهرمانان آن‌ها مرزهای رفتار متناسب جنسیتی را در هم می‌شکنند و گسترش می‌دهند اغلب از دست رفته‌اند.» (پارسنز، ۲۰۰۴: ۱۳۷)

دنیای خاله سوسکه دنیایی مردسالارانه است. غلبه‌ی گفتمان مردسالار در جامعه از همان ابتدا در داستان مشخص است، اما رابطه‌ی داستان با ایپستم رابطه‌ای دو طرفه است، به این معنا که نه تنها خاله سوسکه غلبه گفتمان مردسالار در ایپستم را بازتاب می‌دهد، بلکه به نوبه‌ی خود در تقویت و گسترش آن مؤثر است. خانواده خاله سوسکه پدرسالار است. چون پدرش به او امر می‌کند، او تصمیم می‌گیرد ازدواج کند، گرچه خاله سوسکه به محض خروج از خانه به راهی دیگر می‌رود و هم پدر و هم آن تاجر همدانی را هم‌زمان ناکام می‌کند. او تک‌همسری را بر می‌گزیند و در این مسیر نیز از خشونت می‌گریزد، به عشق پناه می‌برد و دیدگاهی متفاوت از نظر پدر از خود بروز می‌دهد، چون خود همسر انتخاب می‌کند.

نخستین پریشی که خاله سوسکه از همه‌ی خواستگاراناش (به جز آقا موشه) می‌پرسد این است که «اگر زنت بشم، وقتی که دعوامان شد مرا با چی می‌زنی؟» (صبحی، ۱۳۸۰: ۵۹) پرسش خاله سوسکه این نیست که آیا شوهرش می‌زندش یا نه؛ یا چرا باید او را بزند. داستان آزار جسمی زنان را «طبیعی» و پیش فرض قرار داده است. موضوع به چالش کشیدن این رفتار نقش شوهر نیست، بلکه پذیرفتن و القای آن است، آن‌چنان که گودمن^۱ می‌نگارد، «... الگوهای نقش‌های زنانگی که در قصه‌های پریان و اشعار کودکان به کودکان ارائه می‌شوند، همه چیزند به جز آزادی بخش.» (گودمن، ۱۹۹۶: ۱۶)

«خاله سوسکه» دو ریشه‌ی اساسی برتری مرد بر زن را (یا همان تضاد دوگانه‌ی مرد/ زن) در گفتمان مردسالار نمایان می‌کند. نخست، چیرگی اقتصادی مردان است. دلیل شوهرکردن خاله سوسکه عدم استقلال مالی او است. پدر خاله سوسکه می‌گوید: «من دیگر نمی‌توانم خرج ترا بدهم، پیر شده‌ام و زمین گیر، پاشو برو فکری به حال خودت بکن!» (صبحی، ۱۳۸۰: ۵۷) معیار انتخاب زوج هم اقتصادی است؛ آن‌چنان که پدر خاله سوسکه می‌گوید: «شنیده‌ام در همدان عمو رضانی است پولدار که از

1. Goodman

دخترهای ریزه نقش خوشش می‌آید، پاشو برو خودت را به او برسان که اگر هم‌چین کاری بکنی و خودت را توی حرم‌سرایش بیندازی، نانت توی روغن است.» (همان، ۵۷-۵۸) وابستگی اقتصادی زن به مرد (چه پدر و چه همسر) پیروی او را از مردان موجب می‌شود، اما این وابستگی ذاتی نیست، بلکه از طریق نظام مردسالاری بر زنان تحمیل شده است؛ زیرا اگر زنان استقلال مالی داشته باشند، دیگر برای پیروی از مردان دلیلی وجود ندارد، اما نظام اقتصادی هم نظامی مردم‌محور است. مردان برای تابع و وابسته ساختن زنان، نظام اقتصادی و ارزش‌های اجتماعی - فرهنگی را آن‌گونه بنیاد نهاده‌اند که توان زنان را برای تأمین مالی خود محدود کنند. محیط کار و فعالیت اقتصادی و حتی قانون‌های رایج هنوز نیز جایگاه‌های برتر را از زنان دریغ می‌کنند. در نتیجه ازدواج به قراردادی اقتصادی تبدیل می‌شود که دختر را از فعالیت اقتصادی «بی‌نیاز» می‌کند و در عوض او را به شوهر نیازمند و پیرو او می‌کند. خاله سوسکه یکی از ابراز القای این نظام است.

دلیل دیگر این «برتری» هم‌آیی زن و طبیعت است. مرد فرهنگ را تداعی می‌کند و زن با طبیعت هم‌آیی دارد، از طرفی گفتمان پیشرفت، غلبه و برتری فرهنگ را بر طبیعت می‌طلبد؛ بنابراین هم‌عرض با تضاد دوگانه فرهنگ / طبیعت، تضاد دوگانه مرد / زن نیز شکل می‌گیرد، آنچنان که گودمن هم می‌نویسد، بررسی جنسیتی شخصیت‌های غیر بشر راهی برای آشکارکردن روابط قدرت در یک متن است. (گودمن، ۱۹۹۶: ۱۶)

خاله سوسکه هم از اندیشه‌ی تضادهای دوگانه فرهنگ / طبیعت و مرد / زن تأثیر می‌گیرد و از طرفی تأثیر این تفکر را در ایستم تقویت می‌کند. نخست اینکه، عروس خانم قصه، خاله سوسکه است. خاله بودن سوسک و سوسک بودن خاله رابطه‌ی زن - طبیعت را حتی از هم‌آیی هم فراتر می‌برد و آشکارا زن و این عنصر طبیعی را برابر می‌کند؛ همچنین خاله سوسکه «از گل بهتر» است: مقیاس و مبدأ اندازه‌گیری خوبی خاله سوسکه «گل» است. این قیاس بر رابطه‌ی زن و طبیعت شاهدهی دیگر است، ولی همه‌ی مردهای این داستان با فرهنگ و تمدن در ارتباط هستند. بقال، قصاب و علف

خواستگاران خاله سوسکه هستند. آن‌چنان که رفت، حرفه‌های گوناگون (و به پیروی از آن نظام اقتصادی و تأمین مالی خانواده) به مردان نسبت داده شده‌اند که از عناصر اساسی جوامع شهرنشین هستند. حکومت، سلطنت و دربار نیز مردانه هستند. این ذهنیت حتی در تصویرگری کتاب نیز نمود می‌یابد: در دربار سه مرد (و همه با ریش بلند) تصویر شده‌اند (صبحی، ۱۳۸۰: ۱۶)؛ پس از طرفی زنان با طبیعت پیوند خورده‌اند و از طرف دیگر حوزه‌ی فرهنگ در اختیار (مطلق) مردان است.

اما آقا موشه قدری از این ذهنیت فاصله می‌گیرد. نخست اینکه این موش (طبیعت) آقا است و همین‌طور بعضی از ویژگی‌های شخصیتی در شخصیت او آشکار است که معمولاً (و شاید به نادرست) به زنان نسبت داده شده‌اند. دیدگاه او با دیگر مردان داستان کاملاً متفاوت است. او زن خود را نمی‌زند، بلکه با «دمش» به چشم او سرمه خواهد کشید. (همان، ۶۰) او بسیار مهربان و فداکار است، همیشه نگران و مراقب خاله سوسکه است و ناز و منت او را می‌کشد. آقا موشه حتی آشپزی نیز می‌کند. (همان، ۶۲) هرچند آقا موشه مثل خاله سوسکه در حصار خانه نیست، بلکه در «آشپزخانه‌ی [کذا] شاهی» (همان، ۶۱) است، آن‌چنان که خواهیم دید نمی‌توان او را ورای مردانگی و به صورت دو جنسیتی تلقی کرد، اما می‌توان این ویژگی‌ها را نوعی تعدیل در نگاه مردسالار دانست.

اکنون نظام مردسالار ارزش‌ها، هنجارها و جایگاه زنان را تعریف می‌کند. نگاه مرد بدن را می‌سازد و معیارهای زیبایی‌شناختی آن را تعریف می‌کند، ولی این ارزش‌گذاری نه فقط در فضای خیالی داستان، بر مخاطب نیز اثر می‌گذارد. «خاله سوسکه» هم بدن زن و هم ملاک‌های زیبایی آن را «می‌سازد». عمو رمضان پولدار از «دخترهای ریز نقش خوشش می‌آید.» (همان، ۵۷) در خروج از خانه و جستجوی شوهر، خاله سوسکه این چنین توصیف می‌شود: «رفت جلوی آینه‌ی [کذا] بزک و هفت قلم آرایش کرد، به صورت و لپش سفیداب و سرخاب مالید، میان ابروهایش را خط کشید و به گوشه‌ی

لپش خال گذاشت. به چشم‌هایش سرمه کشید. ابروها را هم وسمه گذاشت و دستش را هم با حنا نگاری کرد و روی موهایش هم زرک ریخت.» (همان، ۵۸)

(و البته فراموش نکنیم که بیشتر سوسکه‌ها لپ و ابرو و مو و خال ندارند.) رساله‌ی تعریفات بدین‌جا ختم نمی‌شود. پوشش جنسیتی هم نمود یافته است: «آن وقت [خاله سوسکه] از پوست پیاز پیره‌نی درست کرد و پوشید و از پوست سیر رویندی زد و از پوست بادنجان چادری دوخت و به سر کرد و از پوست سنجد هم یک جفت کفش به پا کرد» (همان، ۵۸)، این در حالی است که آقا موشه «آرخلق قلمکار پوشیده بود، شب کلاه ترمه به سرش و شلوار قصب بیاش [کذا]». (همان، ۵۹-۶۰)

خاله‌سوسکه تنها بدن و زیبایی آن را نمی‌سازد. حتی «ادا و اطوار» ویژه‌ی جنسیت زنانگی نیز تعریف شده‌اند. خاله‌سوسکه «با چم و خم و کش و فش و آب و تاب، مثل پنجه‌ی آفتاب» از خانه‌ی پدرش بیرون می‌آید. (همان، ۵۸) وقتی خاله سوسکه در آب می‌افتد و شاهی سوار را می‌بیند که از آن نزدیکی می‌گذرد، از سوار نمی‌خواهد او را از آب بیرون بکشد، بلکه از او می‌خواهد تا به آشپزخانه‌ی شاه برود و به آقا موشه خبر دهد که «نازت، نازنیت، گل بستانت، چراغ شبستانت تو آب افتاده، خودت را با نردبان طلا [تأکید نگارندگان] برسان و از آب بکشش بیرون.» (همان، ۶۱)

وقتی آقاموشه سر می‌رسد از خاله سوسکه می‌خواهد تا «دست» یا «پا» یا «زلفش» را به او بدهد تا خاله را از آب بیرون بکشد ولی خاله سوسکه خودداری می‌کند؛ چون دستش نازک است، پاهایش رگ به رگ می‌شود و زلفش پریشان. خلاصه خاله سوسکه به کمتر از نردبان طلا رضایت نمی‌دهد. در پایان «خاله سوسکه با قرو غمزه، یواش یواش آمد بالا و آقاموشه کولش گرفت و بردش خانه، رختخواب را پهن کرد و خواباندش.» (همان، ۶۹)

بعد از مرگ آقاموشه، گلاب به صورت خاله سوسکه می‌پاشند تا به هوش بیاید (همان، ۶۳) این همه ناز در چنین موقعیت‌های دشواری منطقی نیست، ولی خاله سوسکه باید این‌گونه واکنش نشان دهد؛ چون او یک زن است؛ هم‌چنین چنین رفتاری،

رفتاری زنانه القا می‌شود. آن‌چنان که هوریهان نیز بیان می‌کند: عروسان زیبا برای زنان مخاطب داستان، ملاک و معیار هستند. چنین ملاک‌های آرمانی تشویش‌های زنان را دو چندان می‌کند. الگوهای ارایه شده، درک زنان را از خویشتن، ظاهر و بدنشان تغییر و هم‌چنین این پندار را که زنان مطیع و در مقابل مردان از خود گذشته‌اند شکل می‌دهند. (هوریهان، ۲۰۰۵: ۱۹۳)

شیوه‌ی برخورد مرد با زن نیز در این داستان نمود یافته است. خاله از این که «خاله سوسکه» خطاب شود خرسند نیست: «خاله سوسکه و درد پدرم، من که از گل بهترم، من که تاج هر سرم» (صبحی، ۵۸-۵۹) او می‌خواهد این‌گونه خطاب شود: «خاله قزی، چادر یزدی، کفش قرمزی...». (همان) جالب اینکه خاله سوسکه خودش را با چادر و کفشش (که محصول تحمیل سلیقه‌ی نظام مردسالاری است) تعریف می‌کند. تنها شخصیتی که خاله سوسکه را از همان ابتدا آن‌چنان خطاب می‌کند که می‌پسندد، آقا موشه است. (همان، ۶۰) آقاموشه تا خاله سوسکه را می‌بیند «کرنش بالا بلندی» می‌کند. (همان، ۶۰) خاله سوسکه از چنین برخوردی خشنود می‌شود و می‌گوید: «ای عالی نسب، تنبان قصب.» (همان) چنین برخوردی زنان را به تندیس‌هایی تبدیل می‌کند که به دلیل زیبایی ظاهری (که معیارهای زیبایی‌شناسانه آن را نظام مردسالاری تعریف می‌کند) ستوده می‌شوند ولی در عوض از پویایی و تأثیرگذاری در عرصه‌ی اجتماع محروم می‌شوند. زنان هویت خود را در نگاه و خطاب مردان می‌یابند و قدر و ارزش آن‌ها در (چگونگی) معاشرت با مردان تعیین می‌شود. پارسنز معتقد است که، «هدف اساسی ساختن جنسیت در فرهنگ مردسالار آماده کردن دختران برای عشق رمانتیک... است. دختران فرامی‌گیرند که ارزش آن‌ها در امیال مردان نسبت به آن‌ها نهفته است؛ به علاوه خصوصیات و ویژگی‌هایی که متضمن جذابیت و مطلوب بودن آن‌هاست، در پیرنگ فرهنگی آشکار می‌شوند.» (پارسنز، ۲۰۰۴: ۱۳۶)

محورهای هم‌نشینی و اصل مجاورت نیز به القای نقش‌های جنسیتی منجر می‌شوند. روابط هم‌نشینی در داستان خاله سوسکه جایگاه اجتماعی - اقتصادی زنان و

مردان را مشخص می‌کند. مردان به شغل‌ها و موقعیت‌های خارج از خانه مربوط شده‌اند: بقال، قصاب و علف. حتی بعد از اینکه زندگی خاله‌سوسکه و آقا موشه سر و سامانی می‌گیرد، «آقا موشه دنبال کارش» می‌رود. خاله سوسکه که از همان ابتدای داستان در «خانه‌ی» پدرش بوده، به «خانه‌داری» مشغول می‌شود، در حالی که خاله سوسکه لباس‌های آقا موشه را می‌شوید، آقا موشه در آشپزخانه‌ی شاهی است. (صبحی، ۱۳۸۰: ۶۱) نباید فراموش کرد که خاله سوسکه با قصاب و بقال و علف که انسان هستند ازدواج نمی‌کند، بلکه با آقا موشه که در طبقه‌بندی غیرانسانی جای می‌گیرد ازدواج می‌کند و در نتیجه جدایی طبقات و دسته‌بندی‌ها نیز رعایت می‌شود.

تنها جایی که متن کمی از جایگاه‌های زنانگی و مردانگی فاصله می‌گیرد، بعد از نجات خاله سوسکه است. آن‌جا که «آقا موشه کولش گرفت و بردش خانه، رخت‌خواب را پهن کرد و خواباندش». فردا صبح که خاله احساس کسالت کرد، «[آقا موشه] رفت تو آشپزخانه و یک دیگ را بار گذاشت و زیرش را آتش کرد، آب که جوش آمد، لپه و لوبیا را ریخت، بعد هم شلغم‌ها را پوست کند و خرد کرد و ریخت توی دیگ». آقا موشه برای خوب شدن خاله سوسکه نقش‌های جنسیتی را زیر پا می‌گذارد. ولی نادیده‌گرفتن نقش‌های جنسیتی، حتی برای یک بار تاوان سختی را در پی دارد: آقا موشه «اما همین که آمد [دیگ را] بهم بزند، افتاد توی دیگ آش.» (۶۲) و در پایان آقا موشه را می‌بینیم که «پخته و بریان توی دیگ آش شنا می‌کند.» (همان، ۶۳) آقا موشه این هزینه را به خاطر خاله سوسکه می‌پردازد. این ما را به یاد اسطوره هبوط می‌اندازد. عامل هبوط (و در نتیجه خسران بشر) در اساطیر مذهبی حوا است. در اساطیر ایران باستان، جهی، دختر اهریمن، او را از خواب بیدار می‌کند و موجب یورش او به آفرینش می‌شود.

نقش اساسی دیگر زن در جامعه، نقش «همسری» است. جامعه برای ادامه‌ی حیات به ازدواج نیاز دارد. ازدواج و تولید نسل تنها ضامن بقای نیروی کار و تولید در جامعه

است؛ پس دور از انتظار نیست که ایستم ارزش‌های ازدواج و تولید نسل را از همان کودکی به افراد القا کند؛ به همین دلیل مجلس عروسی مهم، شاد و میمون است.

«باری کارها را راست و درست کردند و هرچه موش و سوسک توی آن شهر بود وعده گرفتند (و به روایتی جانورهای دیگر را هم صدا زدند) عروسی را راه انداختند. شب عروسی دیگ‌ها را بار گذاشتند، قندها را به آب ریختند، بزن و بکوب خوبی هم به راه انداختند. کارها که روبراه شد، عروس را با ینگه و دار و دسته‌اش به خانه‌ی داماد آوردند. داماد هم تا سر کوچه با ساق‌دوش‌ها پیشواز آمد. کارچاق‌کن‌ها دست عروس را گرفتند و گذاشتند توی دست داماد و مبارک باد را خواندند.» (همان، ۶۰)

تنها با ازدواج بود که «خاله سوسکه سر و سامانی پیدا کرد.» (همان، ۶۰) جامعه نه تنها زنان را با وابستگی اقتصادی به ازدواج مجبور می‌کند، ازدواج را امری مقدس می‌شمرد تا زنان را به آن تشویق کند.

دو اصل اساسی در ازدواج خاله سوسکه دیده می‌شود: نخست تولید نسل است؛ بار اولی که که آقا موشه از خاله سوسکه تقاضای ازدواج می‌کند، خاله سوسکه چنین پاسخ می‌دهد: «البته که می‌شم، چرا نمی‌شم! اما بگو ببینم مرا کجا می‌خواهانی؟» (همان، ۶۰)؛ این در حالی است که نخستین پرسش او در جواب خواستگاری بقال و قصاب و علف این بوده است که «اگر زنت بشم، وقتی که دعوامان شد، مرا با چی می‌زنی؟» (همان، ۵۹) با توجه به اینکه با برخورد اول آقا موشه (و حتی از ابتدا، وقتی خاله سوسک است و خواستگارانش انسان) حدس زدن این‌که آقا موشه شوهر خاله سوسکه خواهد بود مشکل نیست، توجه به «خواهیدن» نخستین موضوع در زندگی زناشویی است. دوم، اصل وفاداری است؛ آقا موشه تا حد زیادی وفاداری‌اش را در نجات خاله سوسکه نشان می‌دهد و به خاطر او جانش را از دست می‌دهد، ولی وظیفه اصلی وفاداری بر عهده‌ی خاله است. وقتی او آقا موشه را از دست می‌دهد، شیون می‌کند و از حال می‌رود. اولین چیزی که بعد از مرگ آقا موشه می‌گوید این است که، «دیگر زندگی به چه درد می‌خورد؟» سوگواری او تا یک سال ادامه می‌یابد. بعد از مرگ آقا موشه «شب

و روز خوراک خاله سوسکه اشک چشم بود و خون جگر...». وفاداری زن حتی بعد از مرگ شوهر نیز باید ادامه یابد: «بعد از آن هم هر چه خواستگار آمد جواب داد و گفت: من بعد از آن نازنین دو کار نمی‌کنم: نه اسم شوهر می‌آورم، نه سیاهی [را] از خودم دور می‌کنم!» (همان، ۶۳).

۴. نتیجه

در این مقاله به مخاطب (کودک) و لحظه‌ی خوانش (یعنی سال ۱۳۸۹) این داستان پرداخته و تأثیر این داستان بر کودک دهه‌ی ۸۰ شمسی بررسی شده است و زمان تولید آن در نظر نبوده است و زمان نگارش آن نیز روشن نیست. این داستان به ادبیات شفاهی متعلق است و از دید یک مرد در دهه‌ی ۱۳۴۰ نگاشته شده است. خود صبحی در مقدمه اعتراف می‌کند که به نگارش این داستان‌ها رویکردی گزینشی دارد. مارزلف نیز در مقدمه‌ی کتابش به همین دلیل از صبحی انتقاد کرده است). شاید این قصه از نظام‌های باستانی مادر شاهی برآمده باشد و نویسنده‌ی آن مرد بوده است که در این صورت همه‌چیز برعکس می‌شود، ولی نباید فراموش کرد که نویسنده‌ی داستان اصلاً اهمیتی ندارد. موضوع گفتمان‌های شکل دهنده به داستان و تأثیر آن‌ها بر گفتمان‌های زمان ما است.

خاله سوسکه نقش‌های مختلف جنسیتی را تعریف و القا می‌کند. جایگاه دختر را در خانواده تعیین می‌کند؛ چیرگی گفتمان مردسالار و برتری مرد بر زن (تضاد دوگانه‌ی مرد / زن) را می‌نماید؛ استقلال اقتصادی را به مرد و وابستگی اقتصادی را به زن نسبت می‌دهد؛ رابطه‌ی زن - طبیعت را باز نشان می‌دهد؛ بدن و معیارهای زیبایی‌شناختی آن را تعریف می‌کند؛ شیوه‌ی خطاب زنان را می‌آموزد؛ نقش و جایگاه اجتماعی زنان را مشخص می‌کند و نقش «مقدس» همسری (و در نهایت مادری) را غایت آنان قرار می‌دهد. از طرف دیگر تمام مردهایی که به خاله سوسکه برخورد می‌کنند، حتی غریبه‌ها، به او امر و نهی می‌کنند. بقال و قصاب و علف و آقا موشه، بدون هیچ

مقدمه‌ای به خود اجازه می‌دهند که از مقصد و قصد او بپرسند. (همان، ۵۸-۶۰) پس مرد در نقش برتر و چیره ظاهر می‌شود و زن مطیع و فرمانبردار است؛ هم‌چنین نقش جنسیتی شوهر مستلزم به دوش کشیدن مسئولیت اقتصادی در خانواده است که این در رابطه‌ی مرد با فرهنگ و تمدن ریشه دارد. بیشتر این نقش‌ها در قالب شخصیت اصلی داستان، خاله سوسکه، باز نمود می‌یابند، اما آنچنان که لوراتو می‌نگارد، «اگر خوانش مستلزم همذات‌پنداری باشد، همذات‌پنداری به نوبه‌ی خود مستلزم ملکه شدن ارزش‌ها و معیارها است. اینجاست که فرآیند اجتماعی‌سازی از طریق خوانش آغاز می‌شود.» (لوراتو، ۲۰۰۳: ۱۵) همذات‌پنداری مخاطب با شخصیت اصلی داستان، پذیرفتن و نهادینه شدن جایگاه، موقعیت، ارزش‌ها و معیارهای مرتبط با خاله سوسکه را در مخاطب موجب می‌شود.

نباید فراموش کنیم که چنین افسانه‌هایی معمولاً به صورت سینه به سینه حفظ و منتقل می‌شوند و راوی این داستان‌ها بیشتر زنان و به ویژه مادران هستند. در واقع زنان زیر تأثیر گفتمان مردسالار به چیرگی مردان کمک کرده‌اند و در عوض به وابستگی خود دامن زده‌اند. زنان ارزش‌ها و دیدگاه گفتمان مردسالار را می‌پذیرند و نادانسته در ستم به خویش شرکت می‌کنند، ولی زنان با تصرف در بعضی از جزییات و شیوه‌ی روایت توانسته‌اند با گذشت زمان تغییراتی اعمال کنند که این تغییرات را در خروج از خانه، انتخاب شوهر دلخواه و رفتارهای متفاوت شخصیت مذکر داستان می‌بینیم.

فهرست منابع

استیونز، جان. (۱۳۸۸). «جنسیت و نوع ادبی». [ترجمه‌ی اسماعیل حسینی]؛ دیگرخوانی‌های ناگزیر. به کوشش مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

پاینده، حسین. (۱۳۸۵). نقد ادبی و دموکراسی: جستارهایی در نظریه و نقد ادبی جدید. تهران: نیلوفر.

- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک. تهران: نشر مرکز.
- زایپس، جک. (۱۳۸۸). «خاستگاه‌های قصه‌های پریان». [ترجمه‌ی فریده پورگیو]؛ دیگرخوانی‌های ناگزیر. به کوشش مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مارزلف، اولریش. (۱۳۷۱). طبقه‌بندی قصه‌های ایرانی. ترجمه‌ی کیکاوس جهانانداری. تهران: سروش.
- مهتدی، فضل‌الله. (۱۳۸۰). ویراستار. «خاله سوسکه». قصه‌های صبحی. تهران: جامی.
- محمدی، محمدهادی و زهره قایینی. (۱۳۸۴). تاریخ ادبیات کودکان ایران. ج اول. تهران: نشر چیستا.

- Cixous, H. (2004). "The Newly Born Woman." *Literary Theory: An Anthology*. Eds. Julie Rivkin and Michael Ryan. MA: Blackwell: 384-354.
- Glover, D. & Cora K. (2009). *Genders*. London: Routledge.
- Goodman, Lizabeth and Alison Smith. (1996). "Literature and Gender." *Approaching Literature: Literature and Gender*. Ed. Lizabeth Goodman. London: Routledge. 1-39.
- Houriham, M. (2005). *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children's Literature*. London: Routledge.
- Levorato, A. (2003). *Language and Gender in Fairy Tale Tradition: A Linguistic Analysis of Old and New Story Telling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Parsons, L T. (2004). "Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behavior." *Children's Literature in Education*, 35.2 (June): 135-154.
- Tong, R. (2009). *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction*. Colorado: Westview Press.
- Wanamaker, A. (2008). *Boys in Children's Literature and Popular Culture: Masculinity, Abjection, and the fictional Child*. New York: Routledge.

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک
سال اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۹

ویژگی‌های رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان^۱ از دیدگاه کاربران و پیشنهاد یک الگو

زهرة حسن پور* سعید رضایی شریف‌آبادی**
دانشگاه الزهرا

چکیده

این پژوهش درک کودکان ایرانی از معنای نشان‌های مفهومی و علائم ناوبری موجود در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان را بررسی می‌کند تا به کمک آن میزان مناسب بودن یا نبودن رابط کاربر این کتابخانه برای استفاده کودکان ایرانی سنجیده شود. روش اصلی پژوهش کیفی است و از روش کمی برای پاسخ‌گویی به برخی از پرسش‌های پژوهش کمک گرفته شده است. جامعه‌ی مورد مطالعه، شامل ۲۰ کودک ۷ تا ۱۱ ساله بود. نتایج پژوهش نشان داد که همه‌ی نشانه‌های مفهومی موجود در رابط کاربر انگلیسی کتابخانه برای استفاده کودکان ایرانی نامناسب است. هم‌چنین بر اساس نتایج به دست آمده، هیچ‌یک از نشانه‌های ناوبری از نظر کودکان مورد مطالعه مناسب دانسته نشد. نتایج پژوهش هم‌چنین حکایت از آن دارد که رابط کاربر فارسی، باعث تسهیل درک کودکان از معنی نشانه‌های مفهومی موجود در رابط کاربر کتابخانه مجازی کودکان شده است. با

1 International Children's Digital Library (ICDL) <<http://en.childrenslibrary.org/>>
* کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی zohrehhassanpoor@yahoo.com
** دانشیار گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی srezaei@alzahra.ac.ir

استفاده از نتایج حاصل از این بررسی می‌توان رابط کاربرهایی مناسب جهت

کودکان ایرانی، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و زبانی آن‌ها طراحی کرد.

واژه‌های کلیدی: رابط کاربر، کتابخانه‌های مجازی، کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان، کودکان ایرانی.

۱. مقدمه

با گسترش اینترنت، کودکان نیز به گروه استفاده‌کنندگان از این فناوری پیوسته‌اند و از آن برای رفع نیازهای اطلاعاتی خویش بهره می‌جویند. پژوهش‌های اخیر نشان داد که کودکان سنین هفت تا سیزده سال دید بسیار مثبت به تکنولوژی دارند و تکنولوژی بخشی اساسی در این مسأله است که آن‌ها چگونه خودشان را تعریف می‌کنند. (سلوی، ۱۹۹۱^۱؛ مانول، ۲۰۰۲^۲) توسعه‌ی فناوری جدید که مناسب کاربران کودک باشد، تبدیل به یک چالش شده است. به دلیل این‌که کودکان متناسب با سنشان، میزان سواد و ویژگی‌های کودکی‌شان مانند مسائل شناختی، مشکلاتی در خواندن، تایپ کردن، املا و کلمات و توانایی استفاده از کامپیوتر دارند. هم‌چنین ویژگی‌های فرهنگی که کودک در آن پرورش یافته، ممکن است مشکلاتی را برای کودک در درک نشانه‌های به کار رفته در رابط و معنای آن‌ها ایجاد کند. یعنی بدون در نظر گرفتن زبان، یک رابط کاربر باید از سوی کودکان با فرهنگ‌های متفاوت درک شود. به دلایل یاد شده برای طراحی سیستم‌هایی که کودکان کاربران آن هستند، محدودیت‌هایی یافت می‌شود که در ایجاد آن باید در نظر گرفته شوند. در گروه‌بندی سنی، کودکان هم به عنوان یک گروه سنی خاص که نیازها و گرایش‌های ویژه‌ی خود را دارند، باید جداگانه بررسی شوند. (درین، ۲۰۰۵^۳)

1. Soloway

2. Manuel

3. Druin

بیشتر موتورهای جستجو و یا سایت‌های کودکان در طراحی رابط خود مهارت‌های کودکان و فرایند پردازش اطلاعات از سوی کودکان را در نظر نمی‌گیرند. مشکلات آن‌ها در انتخاب نمادهای کوچک و گزینش پیوندهای متنی به کمک موش‌واره، مشکلات کودکان در املای کلمات، تایپ کردن، حرکت میان صفحه‌ها و نوشتن پرسش‌ها است که توجهی به آن‌ها نمی‌شود. (هاتچینسون و دیگران،^۱ ۲۰۰۵) توسعه‌ی تکنولوژی جدید و مناسب کودکان می‌تواند مشکل‌ساز و چالش‌برانگیز باشد؛ چون کودکان در خواندن، تایپ کردن و هجی کردن مشکل دارند و از طرفی آن‌ها مدام گرایش‌ها و توانایی‌های خود را تغییر می‌دهند. (درین^۲ و دیگران، ۲۰۰۱؛ سالمون^۳، ۱۹۹۳)

هم‌چنین رابط‌هایی که برای کودکان طراحی شده است به این مسأله توجه ندارند که کودکان چگونه جستجو می‌کنند. روان‌شناسان رشد نشان داده‌اند که کودکان کاملاً متفاوت با بزرگسالان می‌اندیشند. (کوپر^۴، ۲۰۰۲) معیارهایی که در حال حاضر برای جستجو و مرور اطلاعات یافت می‌شوند، بیشتر برای بزرگسالان مناسب است نه کودکان. (هاتچینسون و دیگران، ۲۰۰۵) کودکان کتاب‌ها را در کتابخانه‌های فیزیکی به طور بسیار متفاوتی از بزرگسالان جستجو می‌کنند و رفتار آن‌ها در محیط دیجیتال نیز به همین شکل خواهد بود. (ریتر و درین^۵، ۲۰۰۴) هنگامی که بزرگسالان به اطلاعات کتاب‌شناختی مانند عنوان و نویسنده تمرکز می‌کنند، کودکان بیشتر علاقه‌مند به تمرکز بر روی ویژگی‌های فیزیکی کتاب مانند رنگ‌ها و تصویرها یا گونه‌ها (مثل داستان‌های واقعی یا ماجراجویانه) هستند. (کوپر^۶، ۲۰۰۲؛ بیزی و دورر^۶، ۱۹۹۳؛ کرگلو و نولی^۷،

-
1. Hutchinson
 2. Druin
 3. Solomon
 4. Cooper
 5. Reuter & Druin
 6. Busey & Doerr
 7. Kragler & nolley

۱۹۹۶، ریتز و درین،^۱ ۲۰۰۴) پژوهشگران هم‌چنین نشان دادند که جذب‌کننده‌های فیزیکی مانند اندازه، رنگ و شکل برای کودکان در دسته‌بندی و فهرست‌نویسی کتاب بسیار مهم است. (کوپر، ۲۰۰۲) اطلاعات بصری که در جلد کتاب (روی جلد، پشت جلد و عطف) ارائه می‌شود در فرایند انتخاب برای کودکان بسیار حساس و مهم هستند. (وندیلین و زینک،^۲ ۱۹۸۳) کوپر دریافت که کودکان هنگام انتخاب کتاب از یک قفسه به جلد کتاب، عکس‌ها و عنوان می‌نگرند و آن‌ها را به عنوان یک معیار برای انتخاب کتاب به کار می‌برند. کودکان کوچک‌تر (زیر هشت سال) کسانی هستند که ممکن است سواد خواندن و نوشتن نداشته باشند، یا خوانندگان مبتدی و نوپا باشند که بر روی نشانه‌های شنیداری و دیداری تأکید فراوانی دارند و به همین دلیل باید از بزرگ‌سالان بسیار متفاوت باشند. (کوپر، ۲۰۰۲)

تحقیقات آزمایشگاه‌های حوزه‌ی تعامل انسان و رایانه در دانشگاه مریلند نشان داد که کودکان بر خلاف بزرگ‌سالان ترجیح می‌دهند که موارد مورد علاقه‌ی خود را بر اساس مرور کردن به‌دست بیاورند تا این‌که بخواهند آن را از طریق جستجوی کلیدواژه‌ای بیابند. کودکان در درک مفهوم ساختار سلسله‌مراتبی مشکل دارند. ابزارهای جستجو باید غلط‌های املائی را برای کودکان مشخص کنند و موضوع‌های مرتبط را برای کودکان ارائه کند. نشانه‌های تصویری در تعیین اینکه چگونه کودکان در یک سایت حرکت می‌کنند، نقش مهمی را بازی می‌کند. تجربه نشان داده است که کودکان مواردی را که در وسط صفحه قرار می‌گیرد و فونت‌های متفاوت و نمادهای بزرگ را پیش از متنی که آن را محاصره کرده است، می‌بینند. کودکان به احتمال قوی درس‌نامه‌های کمکی را نمی‌خوانند و موارد بسیاری را جستجو می‌کنند.

پیوندهای موردنظر کودکان باید به‌طور کاملاً مشخص در صفحه گنجانده شود. کودکان به یک ابزار دیجیتال مناسب نیاز دارند که موجب شود آن‌ها به اطلاعاتی که می‌جویند، دسترسی پیدا کنند. همان‌گونه که بیلال اشاره می‌کند بسیاری از ابزارهای

1 Reuter & Druin

2 Wendelin & Zinck

دیجیتال برای دسترسی به اطلاعات کودکان را ناگزیر می‌سازد با رابطی که به دانش موضوعی کامل، گرامر جستجوی پیچیده و واژگان بزرگ‌سالان نیاز دارد تعامل داشته باشند. هم‌چنین به یک سطح بالایی از مهارت‌های خواندن نیاز است که از توانایی‌های تکاملی شناختی کودکان فراتر است. (بیلال،^۱ ۲۰۰۲) بیلال در مقاله‌ی خود که درباره‌ی موتور کاوش کودکان به نام یاهو لیگانس^۲ پیشنهادهایی را برای طراحان سیستم‌های اطلاعاتی کودکان ارائه داده است که به وسیله آن‌ها بتوانند سیستم خود را بهبود بخشند. این پیشنهادها شامل به کار بردن دستورالعمل‌های بیشتر، نمونه‌هایی از شیوه‌ی جستجو، رابطی با زبان طبیعی، نتایج جستجو طبقه‌بندی شده، نمایش ساده‌ی صفحه، صفحه‌های کمک بر روی متن، چک کننده املا، کلمات، بازخوردهای سودمند و داشتن آموزگاری به طور پیوسته است. (بیلال، ۲۰۰۰)

برای این‌که بچه‌ها بتوانند به رسانه‌ها از طریق کامپیوتر دسترسی داشته باشند، آن‌ها باید با رابطی تعامل داشته باشند که متناسب با توانایی‌های آن‌ها باشد. رابط‌هایی که این مسأله را نادیده می‌گیرند باعث محروم شدن کودکان از دست‌یابی به منابع مورد نظر آن‌ها می‌شوند و این احساس را در کودکان به وجود می‌آورند که آن‌ها هیچ کنترلی بر روی این فناوری ندارند. بسیاری از کودکان برای کلیک کردن بر روی نمادها مشکل دارند؛ زیرا آن‌ها بسیار کوچک هستند.

بررسی دسترسی به کتاب‌ها در پایگاه کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان نشان داد که کودکان خردسال (که توانایی خواندن و نوشتن ندارند) و کاربران بین‌المللی برای دسترسی به کتاب‌ها از نمادها بیشتر از پیوندهای متنی و یا پرکردن فرم استفاده می‌کنند. بسیاری از پژوهش‌ها نشان دادند که نمادهایی که برچسب متنی همراه هستند مفیدتر از نمادهایی هستند که این برچسب را ندارند. کاربران نمادهای برچسب‌دار و

1 Bilal

2 Yahoo!igans < <http://kids.yahoo.com> >

نام‌گذاری شده را نسبت به نمادهای بدون برچسب و یا با برچسب متنی ترجیح می‌دهند. (برمز و ویتن،^۱ ۱۹۸۷)

در پژوهشی از کاربران خواسته شد که به کمک یک فهرست سلسله مراتبی که دارای برچسب، نماد و نمادهای برچسب‌دار است جستجویی را انجام دهند. یافته‌های پژوهش که کاربران در استفاده از نمادهای برچسب‌دار بسیار سریع‌تر عمل می‌کنند (اگدیو و پترسون،^۲ ۱۹۸۸) هم‌چنین نتایج مشابهی در پژوهشی که کاربران باید یک توصیف متنی از یک عملکرد را با یک برچسب، یک نماد و نماد برچسب‌دار مطابقت می‌دادند، به دست آمد. (ککمار و گری،^۳ ۱۹۹۱) و در پژوهشی دیگر این نتیجه به دست آمد که کودکان در به یاد آوردن نمادهای ساده در مقابل نمادهای پیچیده بهتر عمل می‌کنند. (بیرن،^۴ ۱۹۹۳)

افزون بر شکل یک نماد، اندازه‌ی آن نیز مهم است. سرعت مهارت‌های فیزیکی و شناختی کودکان نسبت بزرگسالان بسیار کمتر است و باید به این مسأله توجه کرد که یک کاربر چندبار می‌تواند موشواره را حرکت بدهد و چه‌قدر آن نشانه بزرگ است. در پژوهشی توانایی کودکان ۴ و ۵ ساله را در کلیک کردن بر روی یک نشانه با فاصله‌ها و اندازه‌های متفاوت بررسی کردند و دریافتند که نشانه‌های ۶۴ پیکسلی نسبت به نشانه‌های ۱۶ یا ۳۲ پیکسلی بسیار مناسب‌تر است. (هورکید^۵ و دیگران، ۲۰۰۳) تصویرهای خاصی ممکن است به دلایل فرهنگی یا مذهبی برای بعضی از کاربران توهین‌آمیز باشد و بسیاری از عکس‌ها و استعاره‌ها به طور جهانی درک نمی‌شوند؛ از همین‌رو استفاده از برچسب‌های نماددار در یک محیط بین‌المللی بسیار مهم است. (مارل،^۶ ۱۹۹۸)

1 Brems & Whitten

2 Egido & Patterson

3 Kacmar & Garey

4 Byrne

5 Hourcade

6 Murrell

نمادهای به کار رفته در کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان نمادهای برچسب‌دار و ۶۴ پیکسلی است. داشتن برچسب برای نمادها برای کودکانی که توانایی خواندن و نوشتن ندارند کمکی محسوب نمی‌شود، ولی برای کودکان بزرگ‌تر و بزرگسالان مفید است و می‌تواند به دیگر زبان‌ها نیز ترجمه شود. چون کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان مخاطبان بین‌المللی نیز دارد. باید به این مسأله توجه کرد که فرهنگ‌های گوناگون یک نماد را چگونه تفسیر می‌کنند. (هاتچینسون و دیگران، ۲۰۰۵)

با توجه به پژوهش‌های قبلی و نیاز به بررسی رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان، پژوهش حاضر برای یافتن پاسخ به پرسش‌های زیر انجام گرفت:

۱- کودکان ایرانی به عنوان یک گروه فرهنگی متفاوت معنای نشانه‌های به کار رفته در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان را چه قدر درک می‌کنند؟ آیا طراحی این رابط برای استفاده کودکان ایرانی مناسب است؟

۲- علائم ناوبری تعبیه شده در این رابط چه قدر از ناوبری کودکان ایرانی در این سایت پشتیبانی می‌کند؟

۳- آیا رابط کاربر فارسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان باعث تسهیل درک کودکان از معنای نشانه‌های موجود در رابط کاربر این کتابخانه می‌شود؟

۴- چه الگوی مناسبی را می‌توان برای اصلاح رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان پیشنهاد کرد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش از روش ترکیبی استفاده کرده است؛ با توجه به این‌که هدف پژوهش حاضر کاربردی بوده، با روش کیفی میزان درک کودکان ایرانی را از معنای نشانه‌های مفهومی و علائم ناوبری موجود در رابط کاربر بررسی کرده است و از آمار کمی نیز برای پاسخ به برخی از پرسش‌ها کمک گرفته شده است.

ارزیابی کاربردپذیری رابط کاربر بر پایه‌ی نشانه‌ها و معنای آن‌ها^۱ شیوه‌ای است که نخستین بار به دست بورگس – والدگ و اسکریونر پایه‌گذاری شده است (بورگس – والدگ^۲ و اسکریونر^۳، ۱۹۹۸) برای ارزیابی یک رابط بین‌المللی معیاری که نویسنده در نظر داشته به شرح زیر است:

– اگر ۹۸٪ کاربران که با یک رابط تعامل دارند، نشانه‌ها و معنای آن‌ها را دریابند، طراحی رابط برای کاربران مناسب است. آن‌ها همچنین اظهار داشتند که اگر کمتر از ۸۷٪ از کاربران نشانه‌ها و معنای آن‌ها را دریابند، رابط کاربر مناسب آن‌ها نیست.

– بیلال در مقاله‌ی خود معیاری را که نیلسن برای ارزیابی یک رابط بین‌المللی ارائه داده است، این چنین مطرح می‌سازد: اگر ۸۰٪ از کاربران در استفاده از رابط موفق باشند، رابط برای کاربران مورد نظر مناسب است.

همان‌گونه که بیلال اشاره کرده است به دلیل گوناگونی در درصدها از ۸۰٪ تا ۹۸٪ و نیز به دلیل این‌که معیارهای یادشده اختیاری بوده و قطعی و تعریف‌شده نیستند، این معیارها را برای اجرای پژوهش خود که ارزیابی رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان برای کودکان عربی‌زبان است، از این معیارها استفاده نشد و در پژوهش از معیار زیر که مابین آن‌چه نیلسن و بورگس مناسب و نامناسب دانسته‌اند، استفاده شد:

– اگر ۹۵٪ تا ۱۰۰٪ از کودکان معنای یک نماد (یا دیگر نشانه‌هایی که طراحی شده) را دریافتند و توانستند آن را به درستی تفسیر کنند، این نماد یا نشانه برای این گروه از کاربران بسیار مناسب ارزیابی می‌شود.

– اگر ۹۰ تا ۹۴٪ از کودکان معنای یک نماد یا نشانه را دریافتند و توانستند آن را تفسیر کنند، این نماد یا نشانه کمابیش مناسب^۴ برای این گروه ارزیابی می‌شود.

– اگر ۸۵٪ تا ۸۹٪ از کودکان معنای یک نماد یا نشانه را به درستی دریافتند و تفسیر کردند، نماد یا نشانه مناسب (متوسط) برای این گروه ارزیابی می‌شود.

1 Representation & Meaning
2 Bourges & Waldegg
3 Scrivener
4 Moderately Appropriate

- اگر ۸۴٪ یا کمتر از کودکان معنای یک نماد یا نشانه را به درستی یا نادرستی دریافتند و تفسیر کردند، این نشانه غیر مناسب برای این گروه ارزیابی می‌شود.
چون پژوهش حاضر نزدیک به پژوهشی است که بیلال انجام داده است، بنابراین در این پژوهش معیارهای بیلال ملاک عمل قرار خواهد گرفت. (بیلال، ۲۰۰۶)

۱-۲. شیوه‌ها و ابزارهای گردآوری اطلاعات

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه و مصاحبه استفاده گردید. برای آشنایی مقدماتی با افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد. قبل از انجام مصاحبه، افراد مورد مطالعه به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند. داده‌هایی که در این بخش گردآوری شد اطلاعاتی را درباره‌ی جامعه‌ی مورد مطالعه به دست داد. برای پاسخ به سؤالات اول تا سوم پژوهش جهت گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌ی نیمه‌باز^۱ استفاده گردید. برای طراحی سؤالات مصاحبه همه‌ی نشانه‌های بصری موجود در بخش جستجوی ساده،^۲ بخش گزینه‌های بیشتر^۳ و بخش مطالعه کامل کتاب^۴ استخراج گردید. مجموعاً ۵۶ علامت از موارد ذکر شده جمع‌آوری شد. پس از این مرحله علائم به منظور پاسخ دادن به سؤالات پژوهش به دو دسته تقسیم شدند. بخش اول شامل نشانه‌های مفهومی و بخش دوم شامل نشانه‌های ناوبری بود. پس از تهیه‌ی راهنمای مصاحبه، راهنما برای تعیین اعتبار برای چهار نفر از متخصصان ارسال گردید و برای افزایش اعتبار پژوهش مطالعه‌ی آزمایشی^۵ با سه کودک انجام شد. در این پژوهش برای اعتبار سنجی ابزار تحقیق (راهنمای مصاحبه) از نظر متخصصان و صاحب‌نظران استفاده شد و برای سنجش پایایی پژوهش از روش آموزش مصاحبه‌گر، تهیه راهنمای مصاحبه و مطالعه‌ی آزمایشی استفاده گردید.

1 Semi – Structured Interview

2 Simple Search

3 More Choices

4 Book Overview

5 Pilot Study

۲-۲. شرکت کنندگان پژوهش

در این پژوهش کودکانی انتخاب شدند که داوطلبانه تمایل به شرکت در آن داشتند. همه‌ی کودکان ایرانی دوره‌ی ابتدایی به صورت بالقوه جامعه‌ی آماری ما را تشکیل می‌دهند ولی به دلیل گستردگی جامعه‌ی آماری نمونه مورد نظر از دو مدرسه‌ی ابتدایی دخترانه و پسرانه انتخاب شدند. تعداد نمونه‌ی انتخاب شده ۲۰ نفر از کودکان سنین ۷ تا ۱۱ سال بودند که به طور مساوی از بین دو جنس دختر و پسر انتخاب شدند. کودکان مورد مطالعه بر اساس گروه‌بندی سنی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان انتخاب شدند.

پیش از شروع مصاحبه با کودکان، توضیح کوتاهی درباره‌ی اهداف پژوهش و کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان ارائه گردید و از کودکان خواسته شد در صورت تمایل در این پژوهش شرکت کنند. پس از آن به هر کودک یک شماره اختصاص داده شد که کودک از این پس با آن شماره شناخته می‌شد و این شماره در پرسش‌نامه و راهنمای مصاحبه در بخشی با عنوان شماره‌ی کودک ثبت گردید. قبل از شروع مصاحبه سؤالات پرسش‌نامه‌ی مربوط از سوی پژوهش‌گر از کودکان پرسیده شد و در پرسش‌نامه‌ی مربوط ثبت گردید. در بخش مصاحبه با توجه به تعداد فراوان سؤالات، مصاحبه در دو بازه زمانی انجام پذیرفت. به این شکل که پس از پرسیدن بخش نخست سؤالات زمانی برای استراحت کودک در نظر گرفته می‌شد و سپس سؤالات بخش دوم پرسیده شد. همه‌ی پاسخ‌های کودکان به سؤالات به کمک دستگاه MP3 player ضبط گردید؛ چون این کار به ثبت بهتر پاسخ‌ها کمک می‌کرد و پژوهشگر می‌توانست در موقع لزوم به مصاحبه‌های انجام شده رجوع کند. البته این نکته شایسته‌ی گفتن است که این دستگاه در محلی قرار گرفته بود که توجه کودکان را به خود جلب نمی‌کرد و کودکان از این که پاسخ‌هایشان به سؤالات ضبط می‌گردد، آگاه نبودند. افزون بر ضبط صدا در صورت لزوم پژوهشگر مواردی را که شایسته‌ی درنگ بود در راهنمای مصاحبه‌ی مربوط به آن کودک یادداشت می‌کرد.

۲-۳. روش پردازش داده‌ها و تجزیه و تحلیل یافته‌ها

برای ایجاد متن مصاحبه‌ها، استفاده از ضبط صوت و بازنویسی آن روشی اصلی به شمار می‌رود. (سیدمن،^۱ ۱۹۹۸) بنابراین در نخستین گام تحلیل داده‌ها متن همهی مصاحبه‌ها بر پایه‌ی فایل صوتی آن از سوی پژوهش‌گر بازنویسی شد. در مرحله‌ی بعدی بر اساس پاسخ‌های درست و یا نادرستی که هر کودک به یک علامت و یا نشانه داده بود، جدول‌هایی طراحی شد و در برابر هر پاسخ درست یک علامت مثبت و در برابر هر پاسخ نادرست یک علامت منفی درون جدول‌های ذکر شده ثبت شد تا به کمک آن بتوان میزان پاسخ‌های درست و یا نادرست اختصاص یافته به هر نشانه و علامت را برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش محاسبه کرد. سپس اطلاعات جدول‌های فوق وارد برنامه‌ی SPSS گردید و برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش، آمار، جدول‌ها و نمودارهای مورد نیاز استخراج شد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش به دو بخش تقسیم شد. بخش نخست شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی (جنسیت، مقطع تحصیلی، سن)، تجربه‌های پیشین (درباره‌ی کامپیوتر، وب و کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان) و مهارت‌های زبان انگلیسی بود. این اطلاعات از طریق پرسش‌نامه‌ی طراحی شده برای این کار استخراج شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های این بخش از آمار توصیفی استفاده گردید و با استفاده از نرم‌افزارهای Excel و SPSS داده‌های پژوهش به صورت جدول و نمودار ارائه شد. بخش دوم شامل یافته‌هایی است که از طریق مصاحبه با کودکان درباره‌ی درک معنای نشانه‌های موجود در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان به دست آمده است. برای توصیف و تحلیل آماری داده‌های پژوهش ابتدا داده‌های به‌دست‌آمده در جدول‌هایی ارائه شدند و سپس با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. از این اطلاعات برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش استفاده شد.

۶. اطلاعات جمعیت‌شناختی: توصیف آماری

دختر.....۱۰	جنسیت	سال اول.....۴
پسر.....۱۰		سال دوم و سوم.....۸
.....۷		سال چهارم و پنجم.....۸
.....۴		دارای مهارت.....۱۷
.....۸	سن	فاقد مهارت.....۳
.....۴		
.....۱۰		
.....۴		
.....۱۱		
.....۱۶	مهارت زبان	دارای مهارت.....۶
.....۴	دارای مهارت.....۱۶	فاقد مهارت.....۱۴
.....۴	مهارت انگلیسی	تجربه کار با دارای تجربه.....۰
.....۴	فاقد مهارت.....۴	کتابخانه بین‌المللی فاقد تجربه.....۲۰




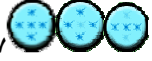










کودکان

۲-۴. نشانه‌های مفهومی: توصیف آماری






۱۲/۳ از جامعه‌ی پژوهش درک درستی از معنای نشانه‌های مفهومی موجود در رابط کاربر انگلیسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان داشته‌اند و ۸۷/۷ از جامعه‌ی پژوهش درک نادرستی از نشانه‌های مفهومی رابط کاربر انگلیسی داشته‌اند. با توجه به درک نادرست نمونه از هریک از نشانه‌ها می‌توان به مفاهیمی که جامعه‌ی آماری از نشانه‌ی مورد نظر درک کرده است، پرداخت. در این بخش پاسخ‌های نادرست کودکان بررسی شد و سپس بر اساس پاسخ‌های مشابه با مفهوم یکسان مقوله‌ای از آن استخراج شد. گفتنی است برای ایجاد یک مقوله حداقل باید دو پاسخ مشابه به یک نشانه داده می‌شد.

۵-۲. مقوله‌های درک شده از سوی کودکان

 <p>۶ ۱- اسب شاخدار ۲- حیوانات</p>	 <p>۵ ۱- حیوانات ۲- حیوانات وحشی ۳- برها</p>	 <p>۴ ۱- بازی کردن ۲- ورزش کردن ۳- مسابقه دادن</p>	 <p>(۳-۱) ۱- دویدن ۲- کتابهای ورزشی ۳- راه رفتن</p>
 <p>۱۰ ۱- برنده شدن در مسابقات ورزشی ۲- قهرمانان</p>	 <p>۹ ۱- داستان‌هایی تخیلی و جادویی ۲- علا الدین و غول چراغ جادو</p>	 <p>۸ ۱- کتاب انگلیسی ۲- کتاب بزرگترها</p>	 <p>۷ ۱. کتاب بچه‌های کوچک ۲- طبیعت ۳- نقاشی</p>
 <p>۱۴ ۱- کتاب‌های مختلف</p>	 <p>۱۳ ۱- کامپیوتر</p>	 <p>۱۲ ۱- ماهی ۲- حیوانات دریایی</p>	 <p>۱۱ ۱- حیوانات دریایی ۲- اژدها</p>
 <p>۱۸ ۱- غم و لبخند ۲- ماسک</p>	 <p>۱۷ ۱- تیراندازی ۲- کتاب‌های جنگی ۳- کتاب‌های افسانه ای ۴- طالع بینی ۵- آرش کمان‌گیر</p>	 <p>۱۶ ۱- ورزش‌های آبی</p>	 <p>۱۵ ۱- کتاب‌هایی با موضوعات مختلف</p>
 <p>۲۲ ۱- چای خوردن</p>	 <p>۲۱ ۱- داستان‌های فضایی ۲- سفینه</p>	 <p>۲۰ ۱- صحبت کردن ۲- کتاب‌های ترسناک ۳- کتاب‌های انگلیسی</p>	 <p>۱۹ ۱- کتاب‌هایی با موضوعات مختلف</p>
 <p>۲۶ ۱- گریه کردن</p>	 <p>۲۵ ۱- خوشرو بودن</p>	 <p>۲۴ ۱- عصبانی شدن ۲- گریه کردن</p>	 <p>۲۳ مقوله‌ای استخراج نشد</p>

<p>۳۴ </p> <p>۱- چراغ راهنمایی و رانندگی ۲- کلاه قرمز</p>	<p>۳۳ </p> <p>۱- رنگین کمان</p>	<p>۳۲-۳۰ </p> <p>۱- کتاب های کوچک ۲ - کتاب های متوسط ۳- کتاب های بزرگ</p>	<p>۲۹-۲۷ </p> <p>۱- ستاره ۲- شمردن اعداد ۳- شب</p>
<p>۳۸ </p> <p>۱- لباس های عزاداری</p>	<p>۳۷ </p> <p>۱- سنگ</p>	<p>۳۶ </p> <p>۱- خورشید</p>	<p>۳۵ </p> <p>۱- پرتقال</p>
<p>۴۲ </p> <p>۱- آسمان ۲- دریا</p>	<p>۴۱ </p> <p>۱- خاک ۲- درخت</p>	<p>۴۰ </p> <p>۱- لباس های دخترانه ۲- گل</p>	<p>۳۹ </p> <p>۱- آسمان ۲- دریا</p>
		<p>۴۴ </p> <p>۱- ابر</p>	<p>۴۳ </p> <p>۱- درخت ۲- چمن ۳- برگ</p>

نشانه‌های ناوبری: توصیف آماری

به طور میانگین ۲۹/۲ درصد از کودکان درک درست و ۷۰/۸ درصد از کودکان درک نادرست از معنای نشانه‌های ناوبری موجود در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان داشته‌اند. بیشترین پاسخ درست (۱۱ پاسخ) مربوط به نشانه‌های ناوبری N5 () و کم‌ترین پاسخ درست (۳ پاسخ) متعلق به نشانه‌های ناوبری N4 () است. به نشانه‌های ناوبری N1 ()، N11 () و N12 () نیز پاسخ درستی تعلق نگرفته است. در این بخش با توجه به درک نادرست جامعه‌ی آماری از هر یک از نشانه‌ها می‌توان به مفاهیمی که جامعه‌ی آماری از علامت مورد نظر درک کرده است، پرداخت.

مقوله‌های درک شده توسط کودکان از نشانه‌های ناوبری

علامت	مقوله‌های درک شده	توضیحات
N1 	۱- خانه ۲- نقاشی	۴۰ درصد (۸ نفر) از کودکان مفهوم این علامت را مرتبط با خانه دانستند و این مفهوم را با بیان عبارتهایی مانند خانه‌سازی، ساختمان‌سازی، خانه‌ی تاریک، خانه‌ی بزرگ، توش استراحت و زندگی کنیم و درست کردن خانه‌ی چوبی بیان کردند. ۲۰ درصد (۴ نفر) نیز اظهار داشتند که از طریق این علامت می‌توانیم نقاشی کنیم. ۲۰ درصد از کودکان (۴ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N2 	۱- سوال کردن ۲- سوالی کردن	۵۰ درصد (۱۰ نفر) از کودکان این علامت را مرتبط با سوال کردن (سوال پرسیدن کودک از سایت و سوال پرسیدن سایت از کودک) تشخیص دادند که پاسخ ۵ نفر که سوال پرسیدن از سایت بود درست بود. ۳۵ درصد (۷ نفر) نیز این علامت را برای سوالی کردن جمله تشخیص دادند. ۱۵ درصد از کودکان (۳ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N3 	۱- ورود و خروج به برنامه	۱۵ درصد (۳ نفر) از کودکان کاربرد این علامت را جهت ورود و خروج از برنامه بیان نمودند. ۵۵ درصد از کودکان (۱۱ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N4 	۱- کادو ۲- بمب ۳- چوب	۱۵ درصد (۳ نفر) از کودکان این علامت را به شکل کادو دیده‌اند و بیان نمودند که در بازی کامپیوتری ما را به سمت جایزه‌ها می‌برد. ۱۵ درصد (۳ نفر) دیگر نیز این علامت را به شکل بمب و دینامیت دیده‌اند. ۱۵ درصد از کودکان (۳ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N5 	۱- جلو رفتن	۲۵ درصد (۵ نفر) از کودکان این علامت را برای رفتن به سمت جلو یا قسمت بعدی تشخیص دادند و این مفهوم را با عباراتی نظیر بقیه کتاب‌ها، سمت راست و دیدن کتاب‌های دیگر بیان نمودند. ۲۰ درصد از کودکان (۴ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N6 	۱- عقب بردن	۲۰ درصد (۴ نفر) از کودکان این علامت را برای رفتن به سمت عقب تشخیص یا دیدن کتاب‌های قبلی تشخیص دادند. ۱۵ درصد از کودکان (۳ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.

علامت	مقوله‌های درک شده	توضیحات
N7 	۱ - علامت جمع در ریاضی	۱۵ درصد (۳ نفر) از کودکان بیان کردند که این علامت منها در عملیات ریاضی است و با استفاده از آن می‌توانیم عملیات منها کردن را انجام دهیم. ۲۰ درصد از کودکان (۵ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N8 	۱ - علامت منها در ریاضی	۱۵ درصد (۳ نفر) از کودکان بیان کردند که این علامت منها در عملیات ریاضی است و با استفاده از آن می‌توانیم عملیات منها کردن را انجام دهیم. ۲۵ درصد از کودکان (۵ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N9 	۱ - صفحه قبلی	۳۰ درصد (۶ نفر) از کودکان کاربرد این علامت را برای دیدن صفحه‌های قبلی یا دیدن چیزهای قبلی تشخیص دادند. ۲۰ درصد از کودکان (۴ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N10 	۱ - صفحه بعدی	۲۵ درصد (۵ نفر) از کودکان کاربرد این علامت را برای دیدن صفحه‌های بعدی یا دیدن چیزهای جدید تشخیص دادند. ۱۰ درصد از کودکان (۲ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N11 	۱ - حرکت دادن صفحه براساس جهت فلش‌ها	۲۵ درصد (۵ نفر) از کودکان کاربرد این علامت را برای حرکت دادن صفحه بر اساس جهت فلش‌ها تشخیص دادند. ۳۵ درصد از کودکان (۷ نفر) در تفسیر این نماد کلمه‌ی نمی‌دانم را به کار برده‌اند.
N12 		تمامی کودکان (۱۰۰ درصد) معنای این واژه را نمی‌دانستند و به دلیل پراکندگی نظرات مقوله‌ای استخراج نگردید.

۳. تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به نشانه‌های مفهومی رابط کاربر فارسی

به طور میانگین ۲۳/۵ درصد از کودکان درک درست و ۷۶/۵ درصد از کودکان درک نادرست از معنای نشانه‌های موجود در رابط کاربر فارسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان داشته‌اند.

۴. پاسخ به سؤال‌های پژوهش

۱- به چه میزان کودکان ایرانی به عنوان یک گروه فرهنگی متفاوت معنای نشانه‌های بصری به کار رفته در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان را درک می‌کنند و آیا طراحی این رابط مناسب برای استفاده‌ی کودکان ایرانی است؟
برای پاسخ به این سؤال از اطلاعات مصاحبه‌ی نیم‌باز که در آن، کودکان در مصاحبه‌ای طولانی درباره‌ی نشانه‌های مفهومی به کار رفته در رابط انگلیسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان نظر دادند، استفاده گردید. نتایج نشان داد در مجموع ۱۲/۳ درصد از جامعه‌ی پژوهش درک درستی از معنای نشانه‌های موجود در رابط کاربر انگلیسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان داشته‌اند و ۸۷/۷ درصد از جامعه‌ی پژوهش درک نادرستی از نشانه‌های رابط کاربر انگلیسی داشته‌اند. همان‌طور که اشاره گردید برای ارزیابی مناسب یا نامناسب بودن رابط مورد نظر ما، معیارهای بیلال ملاک عمل قرار خواهد گرفت. همان‌طور که بیلال بیان کرده است اگر ۸۴٪ یا کمتر از کودکان معنای یک نماد یا نشانه را به درستی یا نادرستی دریافتند و تفسیر کردند بنابراین این نشانه غیرمناسب برای این گروه ارزیابی می‌شود. براساس جدول‌های موجود تمامی ۴۴ نشانه‌ی مفهومی موجود در رابط کاربر انگلیسی کتابخانه‌ی دیجیتالی نامناسب برای کودکان ایرانی ارزیابی می‌شود.

۲- به چه میزان نشانه‌های ناوبری تعبیه شده در این رابط از ناوبری کودکان ایرانی

در این سایت پشتیبانی می‌کند؟

برای پاسخ به این سؤال نیز همانند سؤال قبل از اطلاعات مصاحبه استفاده گردید. به طور میانگین ۲۹/۲ درصد از کودکان درک درست و ۷۰/۸ درصد از کودکان درک نادرست از معنای علائم و نشانه‌های ناوبری موجود در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان داشته‌اند. بر اساس معیار بیلال هیچ‌کدام از نشانه‌های ناوبری مناسب ارزیابی نگردید و بنابراین نمی‌تواند از ناوبری کودکان ایرانی در سایت پشتیبانی کند.

۳- آیا رابط کاربر فارسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان باعث تسهیل درک کودکان از معنای نشانه‌های بصری موجود در رابط کاربر این کتابخانه می‌شود؟

نتایج حاصل از مصاحبه نشان داد که به طور میانگین ۲۳/۵ درصد از کودکان درک درست و ۷۶/۵ درصد از کودکان درک نادرست از معنای نشانه‌های موجود در رابط کاربر فارسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان داشته‌اند. برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش که آیا رابط کاربر فارسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان باعث تسهیل درک کودکان از معنای علائم و نشانه‌های موجود در رابط کاربر این کتابخانه می‌شود باید دریافت که آیا رابطه‌ی معناداری بین درک کودکان از معنای نشانه‌های رابط کاربر فارسی و انگلیسی وجود دارد. برای پاسخ به این سؤال از آزمون نرمال بودن داده‌ها (کولموگروف-اسمیرونوف) بر روی داده‌های حاصل شده از درک معنای رابط کاربر انگلیسی و فارسی استفاده گردید. نتایج آزمون نشان داد، داده‌های حاصل از پژوهش نرمال می‌باشد و سپس برای مشخص گردیدن این سؤال که آیا بین درک کودکان از رابط کاربر فارسی و انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد آزمون T زوجی انجام گردید. پس از انجام آزمون مشخص گردید که اختلاف معنی‌داری میان درک نشانه‌های رابط کاربر فارسی و رابط کاربر انگلیسی وجود دارد. بر اساس یافته‌های به دست آمده از بخش تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مطالعه رابط کاربر انگلیسی مشخص گردید ۱۲/۳ درصد از کودکان درک درستی از معنای نشانه‌های رابط کاربر انگلیسی داشته‌اند در صورتی که میزان درک کودکان از رابط کاربر فارسی ۲۳/۵ درصد بوده است. این مسأله نتایج حاصل از آزمون T زوجی را تأیید می‌کند. پس می‌توانیم

بگوییم که رابط کاربر فارسی باعث تسهیل درک کودکان از معنی نشانه‌های مفهومی موجود در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی کودکان شده است.

۴- چه الگوی مناسبی را می‌توان با تاکید بر ویژگی‌های فرهنگی و زبانی برای اصلاح رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان پیشنهاد کرد؟

بسیاری از عکس‌ها و استعاره‌ها ممکن است به طور جهانی درک نشود و بنابراین استفاده از برچسب‌ها همراه با نشانه‌ها در یک محیط بین‌المللی بسیار مهم است. نشانه‌های به کار رفته در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان از نوع نمادهای برچسب‌دار هستند. همان‌طور که در این پژوهش ملاحظه گردید این برچسب‌ها باعث افزایش درک کودکان از معنای نشانه‌ها در رابط کاربر فارسی به نسبت رابط کاربر انگلیسی شد. در این پژوهش بیشتر کودکان (۸۰ درصد) مهارت زبان انگلیسی نداشتند و بقیه‌ی کودکان (۲۰ درصد) نیز آشنایی بسیار کم و مقلّماتی با این زبان داشتند، به گونه‌ای که قادر به خواندن و درک برچسب‌های موجود در رابط کاربر انگلیسی نبودند. در هنگام مصاحبه مشاهده شد که کودکان برچسب‌هایی را که به زبان انگلیسی برای نشانه‌ها در نظر گرفته شده بود نمی‌فهمند و کمکی به افزایش درک آنان از معنای نشانه‌ها نمی‌کرد و در مجموع ۱۲/۳ درصد از کودکان معنای نشانه‌های موجود در رابط کاربر انگلیسی را دریافتند.

نتایج پژوهش درباره‌ی رابط کاربر فارسی نشان داد که درک کودکان از همه‌ی نشانه‌های برچسب‌دار به زبان فارسی بیشتر می‌شود؛ به گونه‌ای درک آنان از نشانه‌ها از ۱۲/۳ درصد به ۲۳/۵ افزایش پیدا می‌کرد و این آمار نتایج پژوهش‌های قبلی (برمز و ویتن، ۱۹۸۷؛ اگدیو و پترسون ۱۹۹۸؛ ککمار و گری، ۱۹۹۱) را تأیید می‌کند که وجود برچسب‌ها می‌تواند افزایش درک کودکان از معنای نشانه‌ها را افزایش دهد. پس می‌توان نتیجه گرفت برای طراحی مناسب یک رابط بهتر است تمام نمادها همراه با برچسب‌هایی قابل فهم برای کودکان ارائه شود و بهتر است این نمادها در رابط‌هایی که به صورت بین‌المللی طراحی شده‌اند، به زبان‌های مختلف باشد.

اما چند مطلب در پیوند با این موضوع شایسته‌ی درنگ است:

اولین مطلب گفتنی ترجمه‌ی نامناسب برچسب نشانه‌ها از زبان انگلیسی به زبان فارسی است. برای نمونه ترجمه‌ی برچسب نشانه‌های شماره ۳۳ تا ۴۴ که نشان‌گر رنگ جلد کتاب‌ها است، به درستی و به طور کامل انجام نگرفته است؛ زیرا کلمه covers که به دنبال اسامی رنگ‌ها به زبان انگلیسی (pink covers) آمده، در ترجمه‌ی فارسی حذف شده است و نام رنگ‌ها به تنهایی ذکر شده است. تنها در باره‌ی رنگ قرمز است که کلمه‌ی جلد همراه با رنگ قرمز (جلد قرمز) آمده است و این موضوع باعث شده است تا درک درست کودکان از معنای این نشانه به میزان ۴۵ درصد افزایش یابد. اما همین موضوع نشان‌گر ناهماهنگی در ترجمه‌ی برچسب‌هاست. برچسب علامت و نشانه‌ی شماره‌ی ۳۳ «هفت‌رنگ» ترجمه شده است، در حالی که بهتر بود عین عبارت Rainbow که متعلق به برچسب انگلیسی است، به فارسی ترجمه می‌شد و عبارت رنگین‌کمان برای برچسب در نظر گرفته می‌شد؛ زیرا تعداد زیادی از کودکان در پاسخ به معنای این نشانه به کلمه رنگین‌کمان اشاره داشتند، به گونه‌ای که این واژه به عنوان یک مقوله در نظر گرفته شد. ترجمه‌ی صحیح کلمه plays به زبان فارسی نمایش‌نامه است که در رابط کاربر فارسی «آثار» ترجمه شده است و به همین دلیل هیچ کدام از کودکان معنای آن را نفهمیدند و تنها از تصویر آن نشانه به مفهوم آن پی بردند و یا عبارت Award winning folk tales که «کتاب بردن جایزه» ترجمه شده است که از نظر دستوری صحیح نیست.

مطلب دیگری که باید به آن توجه شود انتخاب صحیح برچسب‌ها برای نشانه‌ها است. واژگان انتخاب شده باید ساده، موجز و گویا باشد و از به کار بردن واژگان تخصصی که برای کاربران قابل فهم نیست خوداری شود که درباره‌ی برخی از برچسب‌های به کار رفته در کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان در نظر گرفته نشده است. بسیاری از کودکان نمی‌توانستند برچسب‌ها را بخوانند و یا معنای کلمات را درک نمی‌کردند. از جمله این برچسب‌ها می‌توان به مجله‌ی فکاهی مصور، کتاب مصور،

فصل کتاب، قافیه‌ها، کلکسیون‌ها، افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه، اسطوره‌شناسی/ قصه‌های عامیانه و دسته‌ها اشاره کرد که مربوط به نشانه‌های شماره ۷، ۸، ۹، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۲ می‌باشد. بیشتر کودکان معنای این کلمات را متوجه نمی‌شدند و بنابراین این برچسب‌ها کمکی به کودکان در درک معنای نشانه‌ها نمی‌کرد. همچنین کودکان نمی‌توانستند تمایزی میان گونه‌های مختلف کتاب‌ها قائل شوند؛ مانند کتاب‌های اعتقادی یا کتاب‌های واقعی که بهتر است این موارد در رابط کاربر فارسی کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان اصلاح گردد.

درباره‌ی طراحی نشانه‌ها نیز باید به موارد زیر توجه کرد:

در این پژوهش نگارنده به این نتیجه رسید که کودکان از معنای نشانه‌ها، همان چیزی را که می‌بینند درک می‌کنند و متوجه معنای انتزاعی نمی‌شوند؛ برای نمونه علامت و نشانه‌ی شماره ۵ را همه‌ی کودکان کتاب‌های مربوط به حیوانات یا ببر تفسیر کرده‌اند؛ چون این تصویر را مشاهده کرده‌اند یا درباره‌ی معنای علامت و نشانه‌های شماره ۱ تا ۳ نیز اکثریت کودکان مورد مطالعه معنای آن را راه رفتن، دویدن، پیاده‌روی، فرار کردن، دنبال کردن و مسابقه دو تفسیر کرده‌اند؛ چون حرکت دویدن را مشاهده کرده‌اند و متوجه طبقه‌بندی سنی کودکان در این تصویر نشده‌اند و یا ۹۵ درصد از کودکان معنای علامت شماره ۲۲ را مرتبط با ماهی و حیوانات دریایی تفسیر کردند که به علت وجود تصویر ماهی در این نشانه است، در صورتی که این علامت نشانگر کتاب‌های واقعی می‌باشد. درباره‌ی دیگر نشانه‌ها نیز این مورد صدق می‌کند.

طراحی یک نماد باید به شکلی باشد که در عین سادگی به سهولت بتوان هویت نماد را تشخیص داد و به راحتی با پیام آن ارتباط برقرار کرد و با فرهنگ‌های مختلف و استانداردهای بین‌المللی پذیرفته شده مطابقت داشته باشد. درباره‌ی نشانه‌های موجود در رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان علامت شماره ۲۰، که مربوط به مجلات فکاهی مصور است، باید گفت کودکان به خوبی تصویر موجود در این نشانه را تشخیص نمی‌دادند و یا درباره‌ی علامت‌های شماره ۲۷ و ۲۸ و ۲۹ که تعدادی از

کودکان تعداد ستاره‌های موجود در هر علامت را تشخیص نمی‌دادند و تمامی آن‌ها را پنج ستاره می‌دیدند که به دلیل طراحی نادرست این علامت و نشانه است و یا درباره‌ی علامت و نشانه شماره ۳۹ نیز کودکان رنگ بنفش یا ارغوانی را آبی تیره تشخیص دادند که در مطالعه‌ای که هاتیچسون و بندرسون در سال ۲۰۰۵ انجام داده‌اند، نتایج مشابهی را درباره دو مورد اخیر یادشده گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان داد علائم و نشانه‌های شماره ۲۳، ۲۵ و ۲۶ در عین سادگی به خوبی مفهوم خود را انتقال دادند و می‌تواند الگوی خوبی جهت طراحی سایر علائم و نشانه‌ها باشد.

با توجه به درک کودکان از علائم ناوبری تعبیه شده در سایت مشاهده می‌شود، بیشترین پاسخ درست کودکان به علائم شماره N5 و N6 و N7 و N8 و N9 بوده است. این نشانه‌ها مربوط به فلش‌هایی است که حرکت به سمت چپ و راست و بزرگ‌نمایی و کوچک‌نمایی را نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد دلیلی که باعث درک بیشتر کودکان از این نشانه‌ها شده این است که تعداد زیادی از این علائم در بازی‌های رایانه‌ای مختص کودکان تعبیه شده و متداول است و به همین دلیل کودکان با معنای آنان آشنایی بیشتری دارند. موضوع شایسته‌ی درنگ در این‌باره مشکل کودکان ایرانی در تعیین جهت فلش‌ها است. در زبان انگلیسی علامت و نشانه  صفحه را به جلو حرکت می‌دهد، ولی در زبان فارسی صفحه را به عقب حرکت می‌دهد. با توجه به این‌که بخش زیادی از بازی‌های رایانه‌ای در ایران تولید نشده‌اند و کودکان نیز ممکن است اولین یادگیری خود را درباره‌ی معنای این علامت از طریق بازی‌های رایانه‌ای آموخته باشند، درک کودکان از این علامت به معنای حرکت به جلو است که در رابط کاربر فارسی باعث درک نادرست کودکان از معنای این علامت می‌شود.

بیلال (۲۰۰۶) در پژوهش خود تأکید دارد که در بین‌المللی کردن رابط باید به حذف عناصر فرهنگی مانند زبان، مجموعه کاراکترها و نمادهای فرهنگی معنی‌دار از میان دیگر عناصر در نرم‌افزار توجه شود. ولی به نظر نگارنده نکته‌ای که در این باره قابل توجه می‌نماید این است که، زدودن همه‌ی نشانه‌های مربوط به فرهنگ‌های

مختلف اگرچه ممکن باعث افزایش درک کودکان از نشانه‌ها شود، باعث می‌شود که کودکان جهان زبان مشترک را برای درک مفهوم نشانه‌ها از دست بدهند و در صورت روبه‌رو شدن با فرهنگ‌های دیگر در درک مفهوم نمادها دچار مشکل شوند. بهتر به نظر می‌رسد نشانه‌های مربوط به یک فرهنگ خاص که با انیمیشن‌های تولید شده یا کتاب‌ها وارد فرهنگ‌های دیگر شده‌اند و کودکان دیگر فرهنگ‌ها نیز با مفهوم آن‌ها آشنا هستند، در رابط‌های کودکان قرار گیرند. مانند نشانه شماره ۶ که تصویر اسب شاخدار را نشان می‌دهد و بسیاری از کودکان به کمک این نشانه توانستند به مفهوم شخصیت‌های خیالی پی ببرند. برای طراحی یک علامت و نشانه می‌توان عناصر مشترک را جهت یک مفهوم خاص از میان فرهنگ‌های گوناگون جمع‌آوری کرد و به کمک این عناصر نشانه‌ی مشترکی را طراحی کرد. همچنین استفاده از تصاویر موجود در کتاب‌های درسی کودکان برای رساندن مفهومی خاص می‌تواند مفید واقع شود.

در پایان پیشنهاد‌های زیر برای اصلاح رابط کاربر کتابخانه‌ی مجازی بین‌المللی کودکان و پیشنهاد‌هایی برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود:

- اصلاح ترجمه‌های نامناسب برچسب‌های نشانه‌های موجود در رابط کاربر فارسی برای افزایش درک کودکان از معنای نشانه‌ها.

- اصلاح نشانه‌های گرافیکی نامناسب موجود در رابط کاربر فارسی برای افزایش درک کودکان از معنای نشانه‌ها.

- اختصاص برچسب‌هایی موجز و متناسب با درک کودکان دوره‌ی ابتدایی برای نشانه‌های به کار رفته در رابط کاربر.

- ضرورت انجام پژوهشی برای درک این مسأله که آیا کودکان مناطق گوناگون ایران با فرهنگ‌های متفاوت نیز درک یکسانی از نشانه‌ها دارند یا نه.

- باید پژوهشی در پیوند با طراحی نشانه‌هایی سازگار با درک کودکان ایرانی انجام شود و این نشانه‌ها می‌تواند در رابط کاربر فارسی کتابخانه مجازی کودکان جایگزین شود.

فهرست منابع

- آرمز، ویلیام. (۱۳۸۰). *کتابخانه‌های دیجیتالی*. ترجمه‌ی زهیر حیاتی و هاجر ستوده. تهران: کتابدار.
- زره‌ساز، محمد و رحمت‌الله فتاحی. (۱۳۸۵). «ملاحظات اساسی در طراحی رابط کاربر نظام‌های رایانه‌ای و پایگاه‌های اطلاعاتی»: فصلنامه‌ی کتاب، ۶۶، ۲۵۱-۲۶۸.
- Bilal, D. (2002). «Children design their interfaces for web search engines: A participatory approach». *Proceedings of the Canadian Association for Information Science*: 204-214.
- _____. (2000). «Children's use of the Yahoo! search engine: I. Cognitive, physical and affective behaviors on fact-based search tasks». *Journal of the American Society for Information Science*, 51(7), 646-665.
- _____. (2006). «Measuring the Usability of an International User Interface: Culture and Design Representations». *presented at the ASIS&T Annual Meeting, Human-Computer Interaction Symposium* [on line] available at: http://www.asis.org/SIG/SIGHCI/papers_posters06.html. [Accessed 18 August 2008].
- Bourges-Waldegg, P., Scrivener, S. A. R. (1998). «Meaning, the central issue in cross-cultural HCI design». *Interacting with Computers*, 9(3), 287-309.
- Brems, D.J., Whitten II, W. B. (1987). «Learning and Preference for Icon Based Interface». *Proceedings Human Factors and Ergonomic Society Annual Meeting*, 125-129.
- Busey, P., Doerr, T. (1993). «Kid's Catalog: An Information Retrieval System for Children». *Youth Services in Libraries*, 7(1), 77-84.
- Byrne, M. (1993). «Using icons to find documents: simplicity is critical». *Proceedings of ACM INTERCHI '93*, 446-453.
- Cooper, L. (2002a) «a case study of information seeking behavior in 7- year old children». *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(11), 904-922.
- _____. (2002b). «Methodology for a Project Examining Cognitive Categories for Library Information in Young Children».

Journal of the American Society for Information Science and Technology, 53(14), 1223-1231.

Druin, A., et al (2001). «designing a digital library for young children : an intergenerational partnership». *In proceedings of ACM/IEEE Joint conference on Digital Libraries (JCDL 2001)*, ACM press, 398-405.

_____. (2005). «What children can teach us: Developing digital libraries for children with children». *library Quarterly*, 75(1), 20-41.

Egido, C., Patterson, J. (1988). «Pictures and Category Labels as Navigational Aids for Catalog Browsing». *Proceedings of Human Factors in Computing*, 127-132.

Hourcade, J., et al. (2003). «Accuracy, Target Reentry and Fitts' Law Performance of Preschool Children Using Mice». *University of Maryland Technical Report, HCIL-2003-16*.

Hutchinson, H. , et al. (2005). «Interface Design for Children's Searching and Browsing». [online]. available at: www.cs.umd.edu/hcil/pubs/tech-reports.shtml. [Accessed 18 August 2008].

Kacmar, C., Carey, J. (1991). «Assessing the Usability of Icons in User Interfaces». *Behaviour and Information Technology*, 10(6), 443-457.

Kragler, S., Nolley, C. (1996). «Student Choices: Book Selection Strategies of Fourth Graders». *Reading Horizons*, 36(4), 354-365

Manuel, k. (2002). «teaching information Literacy to Generation Y». *journal of library administration*, 30 (1-2), 195-217.

Murrell, K. (1998) «Human Computer Interface Design in a Multi-cultural Multi-lingual Environment» *Proceeding of the 13th Annual MSc and PhD Conference in Computer Science*, University of Stellenbosch, 50 – 54.

Reuter, K., Druin, A. (2004). «Bringing Together Children and Books: An Initial Descriptive Study of Children's Book Searching and Selection Behavior in a Digital Library». *Proceedings of American Society for Information Science and Technology Conference*, Providence, RI.

Seidman, I. (1998). «*Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*». New York: TeachersCollege Press

- Solomon, p. (1993). «Children's information retrieval behavior: a case analysis of an OPAC». *journal of American society for information science*, 44, 245-264.
- Soloway, E. (1991). «How the Nintendo Generation Learns». *communications of the ACM* 9 (September): 23-28.
- Wendelin, K. H. , Zinck , R. A. (1983). «How students make Book choices». *Reading Horizons*. 23, No.2: 84-88.

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک
سال اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۹

وضعیت استناد در «پژوهش‌نامه» و «کتاب ماه کودک و نوجوان»

عبدالحمید رضوی* حسین مسنن فارسی**

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

چکیده

هر پژوهش برای اینکه بتواند نقشی تأثیرگذار داشته باشد، باید نتایج و گفته‌های خود را چه به صورت هم‌جهت و چه در جهت مخالف، بر پایه‌ی پژوهش‌های پیشین بنا کند. ادبیات کودک ایران نیز به عنوان یک علم نوپای دانشگاهی، برای توسعه‌ی گستره‌ی تحقیقی خود، نیازمند پژوهش‌هایی است که اصول علمی و مستندسازی در آن‌ها رعایت شده باشد. استناد فرایندی ذهنی و فرهنگی و در عین حال عملی اجتماعی است. فهرست منابع مورد استناد نیز از مهم‌ترین اجزای همه‌ی آثار تحقیقی و تألیفی است و رفتار استنادی شامل چگونگی استفاده از منابع، نوع تأکید بر موارد ویژه، تکرار کاربرد برخی منابع، گرایش به متونی که به زبانی خاص منتشر شده و... است. مقاله‌ی حاضر، با ارائه‌ی توصیفی از وضعیت استناد در دو مجله‌ی تخصصی ادبیات کودک (پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان و ماهنامه‌ی کتاب ماه کودک و نوجوان) شیوه‌های استناد را در نقدها و مقاله‌های آن‌ها بررسی کرده است. یافته‌های پژوهش نشان داد، با توجه به لزوم رعایت اصول نگارش علمی، وضعیت استناد در این دو نشریه، چندان مطلوب نیست. واژه‌های کلیدی: ادبیات کودک، استناد، پژوهش، رفتار استنادی، آسیب‌شناسی استناد.

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت Abdolhamid.razavi@gmail.com

** کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی. farsihossein@hotmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۹/۸/۲۵

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۲/۱۵

۱. مقدمه

ادبیات کودک در دهه‌های اخیر به عنوان یک رشته‌ی علمی و دارای موضوع مشخص توانسته خود را به حوزه‌های علمی و دانشگاهی معرفی کند. تأسیس مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز در پایان سال ۱۳۸۴ و به تبع آن تأسیس دوره‌ی کارشناسی ارشد ادبیات کودک و انتشار مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک کوششی در پیوند با همین موضوع بوده است. هویت نوین‌یاد این دانش، نیازمند انجام پژوهش‌های فراوان است. اما دانش بی‌گمان می‌تواند در پی حل یک مسأله باشد نه حل یک مشکل. مشکل امری سطحی، کلی، ذهنی، مرکب و مبهم، قابل دیدن از سوی عوام و بدون روش بررسی دانسته می‌شود و از همین‌رو ناگشودنی به شمار می‌رود. اما وقتی مشکل از سوی پژوهشگران یا یک حوزه‌ی فکری به موضوعی ژرف، متمایز، معین، عینی، بسیط، روشن و روش‌مند و قابل حل تبدیل شد، به آن «مسأله»^۱ می‌گوییم. (رضوی، ۱۳۸۸: ۴)

وقتی ادبیات کودک به دست پژوهشگران به یک دانش تبدیل می‌شود، ویژگی یک مسأله را پیدا می‌کند. برای حل یک مسأله پژوهشگر به صورت‌بندی یک یا چند «فرضیه»^۲ دست می‌زند. فرضیه ذاتاً مستخرج از یک «فرض»^۳ است و این فرض بر آمده از یک «نظریه»^۴ است. (گال و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۳۲۷) نظریه نیز مبتنی بر پژوهش‌های انجام شده است. ادبیات کودک به عنوان دانش نوین‌یاد در ایران نیازمند انجام پژوهش‌های فراوان است و پژوهش‌ها زمانی قابل اطمینان می‌شوند که «مستند بودن» اصلی‌ترین ویژگی آن‌ها باشد.

سیر تحول تاریخی ادبیات کودک نشان‌دهنده‌ی تولید آثار شفاهی، قصه‌ها، شعر، آثار ترجمه‌ای و تألیف کتاب کودکان است. سروده‌های گائاه‌ها، آثار ابونصر فراهی، تألیف کتاب آموزش بهداشت میرزا سیدخان نصر، ترجمه‌ی کتاب تربیت اطفال، اثر

-
1. Problem
 2. Hypothesis
 3. Assumption
 4. Theory

ژیوکس (به سفارش حسنعلی خان امیرانتظام)، ترجمه‌ی آثار ژول ورن در دهه‌های اخیر و دیگر آثار ترجمه‌ای و تألیفی نشانگر قدمت بیش از یک‌صد ساله‌ی توجه به کودک از منظر ادبی است.

اما هر رشته‌ی علمی برای اثبات حقانیت علمی خود، نیازمند پژوهش‌های فراوان است. یک پژوهش نیز برای اینکه بتواند نقشی تأثیرگذار داشته باشد، باید نتایج خود را چه به صورتی هم‌جهت و چه در جهت مخالف، بر پایه‌ی پژوهش‌های پیشین بنا کند. به سخن دیگر، توسعه به دانش نیاز دارد و دانش از تحقیق حاصل می‌شود. (اسدی، ۱۳۷۱؛ به نقل از دیانی، ۱۳۷۹: ۲) استنادها یکی از عناصر شاخص نگارش‌های علمی به شمار می‌روند و نقش آشکاری در تولید و نشر اطلاعات دارند. برای کشف دانش جدید، استفاده از دانش قدیمی ضرورت دارد و در صورتی می‌توان از دانش قدیمی برای کشف دانش جدید بهره گرفت که نظام‌مند و در دسترس باشد. (دیانی، ۱۳۷۹: ۲۴) در گذشته مدارک اطلاعاتی محدود بود و به همین دلیل به سرعت قابل دسترسی بود؛ چون با دانش آن زمان سازگاری داشت. البته در همان دوران نیز استناد به گونه‌ای مرسوم بوده ولی ضوابطی مدون که بتوان آن‌ها را مبانی نظری چنین امری تلقی کرد، نداشته است. (حری، ۱۳۶۲: ۱۱) امروزه برای بهره‌گیری از انبوه اطلاعات تولیدی، آشنایی با شیوه‌های جست‌وجو و اسناد آن‌ها ضروری است. ادبیات کودک ایران نیز به عنوان یک علم نوپای دانشگاهی، برای توسعه‌ی گستره‌ی تحقیقی خود، نیازمند پژوهش‌هایی است که اصول علمی و مستندسازی در آن‌ها رعایت شده باشد. در وب‌گاه مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز آمده است:

از آن‌جا که رشد کیفی آثار منتشر شده در قلمروی ادبیات کودک منوط به رشد کیفی نقد (چه نزد خود آفریننده اثر و چه نزد منتقد اثر) است و نیز از آن‌جا که رشد نقد بر مبنای نظریه، شدنی است و تولید نظریه نیز بدون تکیه بر پژوهش‌های روش‌مند به انجام نمی‌رسد، مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز در همان حال که می‌کوشد با انجام پژوهش‌های بنیادین در حیطه‌ی ادبیات کودک و نیز با کمک به انجام

این‌گونه پژوهش‌ها به موضوع پژوهش و به تبع آن به نظریه و نقد ادبیات کودک گسترش و ژرفا بخشد، در پی تحقق موضوع دانشگاهی شدن این ادبیات نیز هست. تصوّر مرکز آن است که بدون چنین رویدادی تحقّق روش‌مند شدن پژوهش در قلمرو مورد بحث ناممکن است. (وب‌گاه مرکز مطالعات، ص دربارهی مرکز)

به باور برخی پژوهشگران، همچون خسرونژاد، ادبیات کودک ایران هم اکنون در مرحله‌ی نوجوانی رشد خویش است؛ از همین رو، به تفکر انتزاعی تمایل نشان می‌دهد و پرداختن به نظریه را از مهم‌ترین اهداف خود قرار داده است. پژوهشگر یاد شده هم‌چنین بر آن است که «رشد ادبیات کودک موکول به رشد نقد و رشد نقد مبتنی بر تولید نظریه در این قلمرو است» اما نظریه نیز بی‌اتکا بر پژوهش‌های روش‌مند به سامان نمی‌رسد. (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۳-۱۰) به باور نویسندگان مقاله‌ی حاضر نخستین گام در رسیدن به روش‌مندی، رعایت قواعد استناد در نوشته‌های علمی تولید و منتشرشده در قلمرو ادبیات کودک است.

۲. استناد چیست؟

استناد فرایندی ذهنی و فرهنگی و در عین حال عملی اجتماعی است. (نیکولایسن،^۱ ۲۰۰۳؛ به نقل از حری ۱۳۸۵: ۷) فهرست منابع مورد استناد نیز از مهم‌ترین اجزای همه‌ی آثار تحقیقی و تألیفی است. (ریز، ۲۰۰۱؛ به نقل از حری ۱۳۸۵: ۷) استناد در لغت به معنای تکیه کردن است و در جای دیگر استناد به عنوان پناه به کسی دادن، چیزی را مورد سند قرار دادن، تکیه به چیزی کردن، آیه یا سخنی را مورد سند قرار دادن و بدان تمسک جستن، تعریف شده است. (معین، ۱۳۷۱: ذیل واژه)

۱-۲. تاریخچه‌ی استناد

تاریخچه‌ی استناد بی‌ارتباط با تاریخچه‌ی علم نیست؛ زیرا توسعه‌ی علم همواره از طریق تحلیل‌های علمی و مبتنی بر شواهد ممکن بوده است و بدیهی است که هیچ‌کس

1. Nicolaisen

نمی‌تواند به طور مستقل و بی‌نیاز از دانش تولید شده‌ی دیگران مبادرت به تولید دانش جدیدی کند. بنابراین می‌توان گفت که بهره‌گیری از آثار، هم عمر تألیف است. (حری، ۱۳۸۵: ۹)

۲-۲. رفتار اسنادی چیست؟

رفتار اسنادی معانی بسیار دارد. (گارفیلد،^۱ ۱۹۸۹؛ به نقل از حری، ۱۳۸۵: ۱۴) در استفاده از منابع برای نگارش مقاله‌ها، معمولاً رفتارهایی بروز می‌کند که اصطلاحاً به آن‌ها رفتار اسنادی اطلاق می‌گردد و شامل چگونگی استفاده از منابع، نوع تأکید بر موارد خاص، تکرار کاربرد برخی منابع، گرایش به متونی که به زبانی خاص منتشر شده و مواردی از این نوع است. (حری، ۱۳۸۵: ۱۴)

۲-۳. تحلیل اسنادی چیست؟

روشی که به تحلیل اسنادی مشهور است، از طریق مطالعه‌ی اسناد مورد استفاده‌ی هر نوشته‌ی علمی و چگونگی ربط موضوعی، زبانی و وجوه دیگر آن با دیگر آثار علمی به نوع و میزان این پیوندها و روابط میان دانشمندان از طریق آثار و نوشته‌های آن‌ها می‌پردازد. (حری، ۱۳۷۶: ۹)

۲-۴. چرا استناد می‌کنیم؟

ارزش یک مقاله بر مبنای تأثیر در مقاله‌ها و نوشته‌های بعدی (حضور در مجموع مآخذ آن‌ها) تعیین می‌شود. در حوزه‌ی علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، ساندیسون^۲ عقیده دارد که استناد کردن نشان‌دهنده‌ی تصمیم نویسنده است که می‌خواهد رابطه‌ی میان مدرکی را که در دست تهیه دارد با نوشته‌ای دیگر نشان دهد. (حری، ۱۳۸۵: ۹) به دیگران استناد می‌کنیم تا کار خود را تأیید کنیم، با کار دیگران مقایسه کنیم، کار دیگران را

1. Garfield
2. Sandison

ارزش‌گذاری کنیم، کار دیگران را ادامه دهیم، کار دیگران را شرح دهیم و یا از کار دیگران انتقاد کنیم. امروزه برای ارزش‌دهی به نشریات و مقاله‌های چاپ‌شده در آن‌ها متخصصان علم‌سنجی در مؤسسات معتبر جهانی با استفاده از روش‌های متعارف به اندازه‌گیری تأثیر یک مجله و یا یک مقاله‌ی چاپ‌شده می‌پردازند. ضریب تأثیر^۱ یکی از این روش‌ها و عاملی در ارزش‌دهی به ارجاعات مستندات علمی است. هر مجله‌ی علمی که یافته‌های جدید پژوهشی را منتشر می‌کند، با توجه به میزان ارجاعات به مقاله‌های آن در یک مقطع زمانی، ضریب تأثیری خواهد داشت که این ضریب تأثیر نشانگر اهمیت مجله و میزان تأثیرگذاری مقاله آن در تولید علم است. به سخن دیگر، ارزش یک اثر علمی بر مبنای تأثیر آن در نوشته‌های بعدی تعیین می‌شود. بر پایه‌ی پژوهش‌های صورت‌گرفته به مقاله‌هایی که در حوزه‌ی خود مؤثرتر هستند، بیشتر ارجاع داده می‌شود و تأثیر بیشتری در بدنه‌ی معرفتی آن حوزه‌ی علمی دارند. از همین رو، سنت علمی ایجاب می‌کند که هرگاه دانشمند برجسته، مقاله‌ای منتشر می‌کند خوانندگان خود را به مقاله‌های پیشین مرتبط با کار خود ارجاع دهد. تصور بر این است که این ارجاعات نشان‌دهنده‌ی آن دسته از محققانی است که مفاهیم، روش‌ها یا وسایلی که به کار برده‌اند، الهام‌بخش ایشان در پدید آوردن مقاله بوده است. چنین ارجاع‌هایی، رویدادهای پیشین یک فعالیت را نشان داده و اطلاعات کتاب‌شناختی لازم را در اختیار خواننده‌ای که مایل است درباره‌ی جنبه‌ی خاصی از موضوع، اطلاعات بیشتری به دست آورد، قرار می‌دهد. (گارفیلد، ۱۹۷۰؛ به نقل از گارفیلد، ۱۹۹۶: ۱۳۶) در آثار گوناگون به این نکته اشاره شده که استناد بیش از هر چیز پایبندی اخلاقی به اصول تحقیق و تألیف است. گارفیلد ۱۹۷۷ به نقل از گارفیلد ۱۹۹۶، پانزده دلیل برای استناد کردن برشمرده که عبارتند از: احترام به پیش‌کسوتان؛ اعتبار بخشیدن به آثار (احترام به همکاران)؛ شناسایی روش، ابزار و غیره؛ تهیه‌ی خواندنی‌های تکمیلی؛ اصلاح اثر خود فرد؛ اصلاح آثار دیگران؛ نقد آثار قبلی؛ اثبات مستدل ادعاها؛ ایجاد انگیزه‌ی تحقیق برای خلق آثاری

1. Impact factor

که در آینده به وجود خواهند آمد؛ هدایت خواننده به آثاری که توزیع و نمایه‌سازی آن‌ها ضعیف بوده و به آن‌ها استناد نشده است؛ اصالت دادن به داده‌ها و واقعیت‌ها؛ شناساندن انتشاراتی که ایده یا مفهومی برای نخستین بار در آن‌ها مطرح شده است؛ شناساندن انتشاراتی اصلی که اصطلاحات یا مفاهیمی در آن‌ها توصیف شده است؛ انکار و تکذیب آثار یا عقاید دیگران و بحث و مناقشه درباره‌ی ادعای دیگران. در واقع، ادعای طرح اندیشه‌ای نو بدون تأکید و توجه به آنچه دیگران انجام داده‌اند به ایجاد اندام‌واره‌ای ناموزون می‌انجامد و ارزش علمی چندانی ندارد. (حری: ۱۳۷۶: ۸) دلایل دیگری نیز به این دسته‌بندی استنادها، از سوی دیگران افزوده شده و فهرست حاصل از سوی بلزکرونین در اثری زیر عنوان «فرایند استناد» تشریح شده است. البته نقطه‌ی مقابل استناد کردن، مورد استناد واقع شدن است. برای نمونه درباره‌ی نشریات به عنوان نقطه‌ی تلاقی فکری که پژوهشگر را به مخاطبان پیوند می‌زند، از «ضریب تأثیر» به عنوان یک شاخص استفاده می‌شود. (اسمیت، ۲۰۰۴: ۸۷)

درباره‌ی زمان استناد نیز پرسش‌هایی مطرح شده است اما چون استناد امری ذهنی و فرهنگی است، می‌توان گفت که راه‌کار قاطعی مبنی بر زمان استناد وجود ندارد. (گارفیلد، ۱۹۹۶: ۱۲۷) آنچه بیش از هر چیز در استناد اهمیت دارد، ادای دین فکری است. ادا نکردن این دین، به نوعی سرقت ادبی یا سرقت علمی^۱ به شمار می‌رود و انجام نادرست آن کوتاهی در انجام این دین است.

سرقت علمی را به یکی از سه روش زیر تعریف کرده‌اند:

۱. استفاده از بیش از چهار واژه از یک منبع بدون به کارگیری نشانه‌های نقل قول (یعنی علایم ""؛)

۲. به کارگیری مطالب، ایده‌ها و زبانی دیگر و ارائه‌ی آن به عنوان کار خود؛ گرفتن عقیده، پیشنهاد یا حتی عبارتی خاص از فردی دیگر بدون پذیرش و ذکر منبع، با القای

این پندار باطل به خواننده که عقیده‌ی اصلی از آن نگارنده است. (میردهقان، ۱۳۸۸: ۱۰)

کسی که به مستندسازی باور دارد و در متن خود از استناد بهره می‌گیرد، باید از روش‌های درست آن هم آگاه باشد. در پیوند با سرقت ادبی می‌توان به مقاله‌هایی که مارسل لافونه و دیگران در مجله‌ی اخلاق اطلاعات به چاپ رسانده‌اند، مراجعه کرد (هایتمان،^۱ ۱۹۹۴؛ به نقل از گارفیلد، ۱۹۹۶) یکی از معیارهای مهم برای بررسی سطح کیفی مقاله‌ها و نقدها، میزان روزآمدی منابع است که در ادبیات کودک نیز به عنوان یک علم نوپا، لزوم روزآمدی منابع به خوبی احساس می‌شود. البته این مسأله در علوم گوناگون، جایگاه متفاوتی دارد؛ برای نمونه، برای علومی مانند علوم رایانه‌ای در مقایسه با رشته‌هایی مانند تاریخ و یا علوم اجتماعی، روزآمدی نشان‌دهنده‌ی میزان آگاهی مؤلف از دانش روز است.

۲-۵. آسیب‌شناسی اسنادی (۱) چیست؟

با وجود تنوع سبک‌های اسنادی ارائه‌شده از سوی سازمان‌ها یا دانشگاه‌ها و حرکت سبک استناد از یک رفتار اکتسابی به سوی روش‌های نظام‌مند، هنوز کاستی‌هایی در شیوه‌های استناد پژوهش‌گران و منتقدان دیده می‌شود. برای نمونه در برخی موارد، به کتاب‌ها و مقاله‌ها بدون ذکر دقیق شماره‌ی صفحه، استناد داده می‌شود. (گارفیلد، ۱۹۸۵؛ به نقل از گارفیلد ۱۹۹۶) نام‌های بسیاری برای این پدیده به کار می‌رود که ارجاعات ناصحیح، استناد بد، استناد ناصحیح، خطای کتاب‌شناختی، استناد ناقص و... از آن جمله‌اند. برخی پژوهش‌گران در پژوهش‌های خود به پاره‌ای از کاستی‌های رایج در نظام‌های استناد آثار اشاره کرده‌اند: آوردن تعداد فراوانی از استندهای نامربوط و تکراری، حذف یا از قلم انداختن منابع تأثیرگذار و بنیادی در تألیف مقاله، دعوی نادرست پیشگام بودن در گزارش‌دهی یک مشاهده، (پدرسون ۲۰۰۱؛ به نقل از حری،

1. Hauptman

۱۳۸۵: ۲۰) و (ریز^۱ ۲۰۰۱؛ به نقل از حری، ۱۳۸۵: ۱۲) عزیزی و همکارانش در پژوهشی به بررسی کیفیت ذکر منابع در مقاله‌های مجله‌های علمی پژوهشی در ایران پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که در ۷۶ درصد منابع مورد بررسی، اشتباهاتی دیده می‌شود. (عزیزی و همکاران، ۱۳۸۰؛ به نقل از حری ۱۳۸۵: ۲۰)

حری خطاهای اسنادی را به طور کلی به دو دسته تقسیم می‌کند:

الف. خطاهای محتوایی؛ مانند ذکر نکردن منبع به قصد سرقت ادبی، ذکر نکردن منبع میانجی و اسناد به منبع اصلی بدون اینکه مراجعه‌ای به آن صورت گرفته باشد، اسناد کذب به افراد موثق، جعل داده‌ها و استنادات یک سند، نداشتن اشراف به موضع مورد اسناد، نادیده گرفتن و پنهان کردن داده‌ها و اطلاعات یک سند، اسناد به منبعی که وجود خارجی ندارد و...

ب. خطاهای صوری، مانند آن دسته از خطاهایی که خواسته یا ناخواسته در اطلاعات کتاب‌شناختی سند یا در متن یا در فهرست مآخذ و پانویس‌ها رخ می‌دهند. این گونه خطاها بر اساس نوع و قواعد شیوه‌ی اسنادی که از سوی پدیدآورنده استفاده می‌شود، ممکن است متفاوت باشد؛ مانند خطاهای سجاوندی در پانویس‌ها یا مآخذ، خطاهای مربوط به ترتیب حضور منابع در فهرست و خطاهای مربوط به اسناد در متن که مربوط به نظام اسنادی مورد استفاده‌ی مؤلف است و غیره. اما خطای صوری رایج در همه‌ی این نظام‌ها مربوط به جایگاه عبارت یا شماره‌ی سند است. (حری، ۱۳۸۵: ۲۲)

۳. هدف پژوهش

بر اساس آنچه درباره‌ی آسیب‌شناسی اسناد و نوپا بودن دانش ادبیات کودک به عنوان یک رشته‌ی دانشگاهی ارائه شد، هدف از پژوهش حاضر بررسی وضعیت صوری اسناد (تحلیل اسنادی) در دو مجله‌ی تخصصی ادبیات کودک و نوجوان ایران

ماهانامه‌ی کتاب ماه کودک و نوجوان (۲) و فصلنامه‌ی پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان (۳) است.

۴. روش پژوهش

در این تحقیق، تمام مقاله‌ها (تألیفی و ترجمه) و نقد (تألیفی و ترجمه)های کتاب ماه کودک و نوجوان از سال اول تا هشتم انتشار (شماره‌های ۱ تا ۹۶) و پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان از سال اول تا نهم انتشار (شماره‌های ۱ تا ۳۶) بررسی و اطلاعات حاصل از آن‌ها خلاصه شده است. این اطلاعات عبارت‌اند از: فراوانی مقاله‌ها و نقدها؛ فراوانی مقاله‌ها و نقدهایی که در آن‌ها استناد دیده می‌شود؛ فراوانی ارجاعات آن‌ها؛ تعداد ارجاعات تاریخ‌دار (بدون محاسبه‌ی منابع تکراری)؛ فراوانی نوشته‌هایی که فهرست منابع آن‌ها بر اساس روش‌های شیکاگو، MLA^۱ APA^۲ است؛ فراوانی متونی که کلمات خاص لاتین در آن‌ها به کار رفته است و آن‌هایی که لاتین نوشت این کلمات را دارند و فراوانی متونی که کلمات غیر فارسی در آن‌ها بدون ارائه‌ی زیر نوشت، به کار رفته است. برای تحلیل کمی داده‌ها نیز از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی، درصدگیری و محاسبه‌ی میانگین) استفاده شد.

۵. یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ توصیف کلی از فراوانی تعداد کل مقاله‌های تألیفی کتاب ماه، به همراه میزان استنادات موجود در هر کدام مشاهده می‌شود. رعایت اصول ارجاع و زیرنویس برای کلمات لاتین نیز از جمله اطلاعاتی است که در این جدول فراهم آمده است. میانگین‌هایی که در این بخش ملاحظه می‌شود، به صورت سالیانه محاسبه شده و به تعداد نقدها و مقاله‌هایی که ممکن است در یک سال خاص وجود داشته باشد،

1. Modern Language Association
2. American Psychology Association

ارتباطی ندارد. در سال‌های انتشار مجله‌ی کتاب ماه کودک و نوجوان به عنوان یک مجله‌ی تخصصی در زمینه‌ی ادبیات کودک، افزون بر کم بودن درصد مقاله‌هایی که استناد داشته‌اند (۶۱ درصد از کل مقاله‌ها) و تعداد ارجاعات موجود در مقاله‌های تألیفی (به طور میانگین هر مقاله ۹/۶ ارجاع) شاهد نقصان سبک صحیح ارجاع نیز هستیم. روند تغییرات در ارجاعات داده شده در هشت سال مورد بررسی نیز متغیر بوده است. نامناسب‌ترین وضعیت در ارجاع در سال ۱۳۸۱ (با ۵۱ درصد) و مناسب‌ترین وضعیت در سال ۱۳۷۷ (با ۱۰۰ درصد) مشاهده می‌شود.

در بهترین حالت، فقط ۵۰ درصد از مقاله‌های چاپ شده در یک سال، سبک صحیح ارجاع را رعایت کرده‌اند و در این مورد ویژه تنها ۲ مقاله بود (به طور میانگین ۳۱ درصد از کل مقاله‌ها) که اصول استناد را رعایت کرده بودند. در میان این تألیفات، تعداد مقاله‌هایی که لاتین‌نوشت کلمات خاص (مثلاً اسامی نویسندگان) را دارند، در بهترین حالت، تنها ۷۲ درصد از مقاله‌های یک سال را شامل می‌شوند (به طور میانگین ۲۴ درصد از میان همه‌ی استنادات صورت گرفته). نتایج نیز نشان می‌دهد که از میان ۱۱۴ مقاله‌ای که در ۸ سال مورد بررسی به چاپ رسیده و دارای این نوع لاتین‌نوشت بوده‌اند، بیشترین تعداد مربوط به سال ۸۲ (۳۷ مورد) و کمترین مربوط به سال ۷۷ بوده است. این در حالی است که در سال ۷۸ مقاله‌ای با این ویژگی یافت نشد. از سوی دیگر به طور میانگین، تنها ۳۳/۷۵ درصد از آن‌ها تاریخ‌دار بوده و بقیه‌ی آن‌ها بدون اشاره به تاریخ، استناد کرده‌اند. تغییرات در این باره نیز روند خاصی را دنبال نکرده است. اگر چه در سال ۷۸ هیچ‌گونه مقاله‌ای با ارجاع تاریخ‌دار دیده نمی‌شود و در سال‌های بعد نیز روند طبیعی نبوده است. در سال‌های ۷۹، ۷۷، ۸۳، ۸۰، ۸۱، ۸۲ و ۸۴ به ترتیب شاهد کمترین تا بیشترین ارجاع تاریخ‌دار هستیم.

در جدول شماره ۱ منظور از کلمات غیر فارسی، کلماتی هستند که معادل فارسی دارند اما نه از معادل‌های فارسی آن‌ها استفاده شده و نه لاتین‌نوشت آن‌ها در متن ذکر شده است؛ کلماتی مانند اگزستانسیالیزم، اومانیزم، فاکشنالیسم و ... در این باره نیز به

طور میانگین، تنها ۲۱ درصد از مقاله‌ها، این موضوع را رعایت کرده‌اند. با توجه به این آمار باید بدترین وضعیت در پیوند با استناد را مربوط به همین موضوع دانست. با توجه به درصد مقاله‌هایی که دارای این ویژگی در سال‌های مورد مطالعه هستند، می‌توان گفت که از سال ۷۷ تا ۸۴ معادل‌نویسی واژه‌ها (فارسی‌نویسی و لاتین‌نویسی) در مقاله‌ها کمتر دیده می‌شود، به گونه‌ای که مثلاً در سال ۸۴ تنها ۳ درصد و در سال ۷۷ و ۷۸ بیش از نیمی از مقاله‌ها این ویژگی را دارند. اگر چه در همه‌ی موارد شاهد رشد روزافزون کمی مقاله‌ها هستیم، اما همچنان سطح کیفی آن‌ها مورد تردید است.

در جدول شماره ۲ نیز به همان مواردی که در جدول ۱ بررسی شده بود، اشاره شده است. در نقدهای چاپ‌شده در کتاب *ماه کودک و نوجوان* نیز درصد مقاله‌های استاندارد (۳۱ درصد از کل نقدها) پایین می‌آید و نامطلوب‌ترین وضعیت را در سال ۷۷ (۱۰ درصد) و مطلوب‌ترین وضعیت را در سال ۸۲ (۳۹ درصد) می‌بینیم؛ به سخن دیگر، هر نقد به طور میانگین دارای $1/75$ ارجاع و به طور متوسط ۲۱ درصد از نقدها شیوه‌ی صحیح استناد را رعایت کرده‌اند. بهترین وضعیت را در سال ۸۲ (۳۳ درصد) و وضعیت نامطلوب‌تر را در سال ۷۹ (با صفر درصد) و سال ۸۰ را با ۱۱ درصد مشاهده می‌کنیم. در نقدهایی که کلمات لاتین دارند و لاتین‌نوشت کلمات خاص خود را نیز ذکر کرده‌اند، نیز وضعیت مناسبی دیده نمی‌شود؛ به طور میانگین ۱۳.۲۵ درصد از کل نقدهای چاپ‌شده کلمات لاتین داشته و لاتین‌نوشت کلمات را نیز ارائه کرده‌اند. در سال‌های مورد بررسی حداقل ۳۷ درصد و حداکثر ۶۷ درصد مقاله‌ها ویژگی یاد شده را دارند. بهترین وضعیت به سال ۱۳۸۱ (۶۷ درصد) مربوط می‌شود، در حالی که در سال ۷۷ تنها ۲۰ درصد مقاله‌ها این ویژگی را رعایت کرده‌اند.

درباره‌ی کلمات غیر فارسی تقریباً همین وضعیت دیده می‌شود و نویسندگان توجه چندانی به رعایت آن ندارند. به گونه‌ای که بیشتر این نقدها معادل‌های فارسی کلمات و یا لاتین‌نوشت آن‌ها را ندارند (۸۸/۲۵ درصد از کل نقدها). در بهترین وضعیت، تنها ۱۶ درصد از مقاله‌ها معادل‌های فارسی کلمات و یا لاتین‌نوشت را رعایت کرده‌اند (سال

۷۹) و در نامطلوب‌ترین وضعیت ۶ درصد این اصل را رعایت کرده‌اند. (سال ۸۳) اطلاعات موجود در این جدول به طور کلی نشانگر ضعف در رعایت استناد و رعایت اصول نگارش علمی نقدهایی است که در کتاب ماه کودک به چاپ رسیده است. اطلاعاتی که در جدول شماره ۳ آمده مربوط به مقاله‌های ترجمه شده در کتاب ماه کودک و نوجوان در سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴ است. در این سال‌ها به طور متوسط ۵۷ درصد از کل مقاله‌های ترجمه شده، منبع مقاله‌ی اصلی خود را ذکر کرده‌اند و در سال ۷۷ در این نشریه هیچ مقاله‌ی ترجمه شده‌ای دیده نمی‌شود. در بین ۷ سال باقی‌مانده سال ۷۹ بهترین وضعیت را داشته است (۱۰۰ درصد) و سال ۸۰ در این میان نامطلوب‌ترین وضعیت را داشته است. (۵۷ درصد) رعایت اصول استناد در ارائه‌ی منبع مقاله‌ی اصلی (۱۰/۵۷ درصد از مقاله‌ها) و ۹۷ درصد مقاله‌ها کلمات لاتین خاص داشته‌اند و آن‌هایی که لاتین‌نوشت این کلمات را ذکر کرده‌اند، ۷۰ درصد بوده‌اند. داشتن کلمات لاتین خاص و رعایت لاتین‌نوشت آن‌ها از مواردی بوده که در طول هشت سال انتشار این نشریه رشد صعودی (به جز در سال ۸۲) داشته است.

جدول‌های شماره ۴ و ۵، میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در نقدها و مقاله‌ها را نشان می‌دهند. باید گفت که اطلاعات جمع‌آوری شده، از میان انبوه متونی به دست آمده که بسیاری از ارجاعات آن‌ها تاریخ ندارد. بنابراین، اطلاعات نمی‌تواند منبع معتبری درباره‌ی میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در مقاله‌ها و نقدهای تألیف شده‌ی ادبیات کودک باشد. در هر حال تنها مرجع بررسی، منابعی هستند که تاریخ آن‌ها ذکر شده است. دیگر داده‌های ذکر شده در این جدول‌ها نوع منبع ارجاعی و میزان روزآمدی آن‌ها به تفکیک آمده است. دسته‌بندی این منابع شامل منابع کتابی و غیر کتابی (شامل مقاله‌ها، سخنرانی‌ها، مصاحبه‌ها و هر گونه منابع اطلاعاتی غیر از کتاب) است. ملاحظه می‌شود که روزآمدی کل منابع در سال‌های گوناگون، وضعیت متغیری دارد. اما به صورت میانگین فاصله‌ی زمانی منابع مورد استناد از متون مورد بررسی در نقدها ۸/۱۳ سال و در مقاله‌های تألیفی ۹/۷ سال به دست آمد. درباره‌ی نقدها بهترین

وضعیت مربوط به سال ۸۳ بود اما در عین حال به جز سال پایانی (سال ۸۴) در این باره شاهد رشد صعودی بوده‌ایم. در پیوند با مقاله‌های تألیفی نیز تقریباً شاهد رشد صعودی، البته با نظم کمتری هستیم. سال ۸۲ مطلوب‌ترین وضعیت و سال ۷۷ نامطلوب‌ترین وضعیت را داشته است. در همین جدول‌ها، میزان روزآمدی منابع به تفکیک (کتاب و غیر کتاب) مشاهده می‌شود. البته باید به این نکته اشاره کرد که اگر به منبعی استناد شده بود، اهمیت محتوایی و غنای بالایی داشته و در عین حال فاصله‌ی زمانی زیادی از متن اصلی داشت، در محاسبه‌ی میانگین روزآمدی، در نظر گرفته نمی‌شد.

در جدول شماره ۶ اطلاعات مربوط به مقاله‌های تألیفی چاپ شده در فصلنامه‌ی پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۵ جمع‌آوری شده است. در سال‌های انتشار این مجله به طور میانگین ۶۸ درصد از کل مقاله‌ها استناد و به طور متوسط هر مقاله ۱۱/۵۱ درصد ارجاع داشته است. درباره‌ی رعایت اصول صحیح استناد وضعیت تقریباً نامناسبی را شاهد هستیم از بین ۴۹ درصد مقاله‌های که در آن‌ها ارجاعات انجام شده ۳۷/۶۶ درصدشان دارای تاریخ هستند و از بین این مقاله‌ها ۱۱/۶۳ درصد کلمات لاتین خاص دارند که تنها ۵۵ درصد از آن‌ها به لاتین‌نوشت این کلمات اشاره کرده‌اند (۳۴/۱۱ درصد از کل مقاله‌ها). ۸/۵ درصد از کل مقاله‌ها، از کلماتی استفاده کرده‌اند که لاتین بوده و در آن‌ها نه از لاتین‌نوشت استفاده شده و نه معادل فارسی آن‌ها به کار رفته است. هم‌چنین می‌توان نتیجه گرفت که این فصلنامه در ۹ سال انتشار ویژگی‌های مورد اشاره را با روند ناموزونی طی کرده است؛ برای نمونه می‌توان به درصدهای رعایت اصول استاندارد مقاله‌نویسی APA و MLA شیکاگو اشاره کرد. در این مورد تغییر ناموزون مربوط به درصد مقاله‌های است که بین سال‌های ۸۰ تا ۸۳ این اصول را رعایت نکرده‌اند. افزون بر این کاهش ارجاعات تاریخ‌دار در سال ۸۲ جلب توجه می‌کند.

در جدول شماره‌ی ۷ شاهد اطلاعات توصیفی نقدهای به چاپ رسیده در فصلنامه‌ی پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان هستیم. ۵۰ درصد از کل نقدها در ۹ سال انتشار

این نشریه استناد داشته‌اند و نقدهای چاپ شده به طور متوسط، هر کدام ۷/۹۵ مورد ارجاع داشته‌اند که در مقایسه با مقاله‌ها تألیفی، پایین‌تر است. از این میان ۳۷/۵ درصد از کل منابع دارای تاریخ بوده و نکته قابل توجه در این باره روند نزولی در مقاله‌هایی است که از سال ۸۱ تا ۸۵ به چاپ رسیده‌اند و ارجاعات تاریخ‌دار کمتری دارند. در میان تمام ارجاعات انجام شده تنها ۷ درصد از نقدها، اصول ارجاعی APA، MLA و شیکاگو را به عنوان خط مشی اصلی استناد علمی رعایت کرده‌اند. ۸۸/۴۷ درصد از این نقدها، کلمات لاتین خاص داشته‌اند که در ۵۱ درصد از آن‌ها لاتین‌نوشت این کلمات ذکر شده است.

در جدول شماره ۸، اطلاعات مربوط به مقاله‌های ترجمه‌شده در فصلنامه‌ی پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان ارائه شده است. از بین کل این مقاله‌ها، ۵۸ درصد، منابع خود را ذکر کرده‌اند و از بین مقاله‌هایی که منبع خود را ذکر کرده‌اند، ۳۲ درصد از آن‌ها اصول استناد را رعایت کرده‌اند. در ۶۳/۱۱ درصد از مقاله‌ها، کلمات لاتین خاص دیده می‌شود که ۵۱/۵۵ درصد از آن‌ها لاتین‌نوشت این کلمات را ذکر کرده‌اند و فقط در ۸/۵ درصد از کل مقاله‌ها، کلمات غیر فارسی بدون ارائه‌ی معادل فارسی آن‌ها یا لاتین‌نوشت آن‌ها ذکر شده است.

آنچه در جدول ۹ و ۱۰ ملاحظه می‌شود، اطلاعاتی درباره‌ی میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در مقاله‌ها و نقدهای فصلنامه‌ی پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان است. چنان‌که درباره‌ی کتاب ماه گفته شد، به علت بسیاری از استنادات تاریخ ندارند، آنچه به عنوان میانگین روزآمدی مطرح می‌شود، فقط در حد یک تخمین سطحی است که از منابع تاریخ‌دار به دست آمده است. منابع مورد استناد در نقدهای پژوهش‌نامه به طور متوسط ۸/۴۷ سال از متن اصلی فاصله‌ی زمانی دارد. این فاصله درباره‌ی مقاله‌ها ۷/۴۷ سال است.

۶. بحث و بررسی

کتاب ماه و پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان از جمله نشریات نسبتاً باسابقه در زمینه‌ی ادبیات کودک است. بررسی سیر تولیدی و کیفی مقاله‌ها و نقدهای چاپ‌شده درآیند و مجله می‌تواند تأثیر چشم‌گیری در بهبود سطح کمی و کیفیت آن‌ها داشته باشد. از نظر میزان تولید سالانه‌ی مقاله‌ها و نقدها، در هر دو نشریه‌ی مورد بررسی، از نظر کلی، سیر رو به رشدی را دیده می‌شود. اما با توجه به این‌که کتاب ماه یک ماهنامه است و پژوهش‌نامه یک فصلنامه است در مورد میزان تولید سالانه‌ی مقاله یا نقد می‌بایست دقت لازم را به عمل آورد.

هدف از تحقیق حاضر، بررسی وضعیت استناد در دو نشریه‌ی مربوط به ادبیات کودک بوده است؛ کتاب ماه کودک و نوجوان، در سال به طور میانگین ۲۰/۶ مقاله‌ی تألیفی ۹۷/۶۲ نقد و ۱۶ مقاله‌ی ترجمه شده را به چاپ رسانده و این تعداد درباره‌ی پژوهش‌نامه ۸/۸ مقاله‌ی تألیفی، ۱۵/۳ نقد و ۶/۴ مقاله‌ی ترجمه شده است. به سخن دیگر می‌توان گفت درباره‌ی هر سه فعالیت تألیفی و نقد و ترجمه کتاب ماه و پژوهش‌نامه به لحاظ کمی متفاوت عمل کرده‌اند. البته باید توجه داشت که مقایسه‌های کیفی آثار چاپ شده می‌تواند در بررسی‌های دیگر صورت گیرد که هدف این مقاله نبوده است. کتاب ماه در هر شماره‌ی خود به طور متوسط ۱/۷ مقاله به چاپ رسانده و این تعداد درباره‌ی پژوهش‌نامه ۲/۲ مقاله است. در حالی که کتاب ماه در هر شماره به طور متوسط ۸/۱ نقد و پژوهش‌نامه ۳/۸ نقد به چاپ رسانیده است. عملکرد ماهیانه‌ی این دو نشریه در چاپ مقاله‌های ترجمه‌ای نیز قابل توجه است؛ کتاب ماه در هر شماره‌ی خود به طور متوسط ۱/۳ مقاله‌ی ترجمه‌ای، اما پژوهش‌نامه در هر ماه ۱/۶ مقاله ترجمه‌ای را به چاپ رسانیده است. ارجاع در کتاب ماه به طور متوسط در مقاله‌ها ۹/۶ و در نقدها ۱/۷۵ است. این آمار در در مقاله‌های پژوهش‌نامه ۱۱/۵ و در نقدها ۷/۹۵ است. به طور خلاصه می‌توان گفت در هر دو نشریه، میزان متوسط ارجاعات در مقاله‌ها بیشتر از نقدها بوده است.

میزان فاصله‌ی زمانی منابع مورد استفاده در نقدهای کتاب ماه ۹/۷ سال و در مقاله‌ها ۸/۱۳ سال است، ولی در نقدهای پژوهش‌نامه ۷/۴۷ سال و در مقاله‌های آن ۸.۴ و ۷ سال بوده است. این موضوع نشانگر آن است که در دو نشریه‌ی مورد نظر، منابع استفاده شده تقریباً به طور متوسط ۷ سال پیش از تألیف و یا نقد به چاپ رسیده‌اند. اما درباره‌ی رعایت سبک صحیح ارجاع، وضعیت متفاوت بوده است. در کتاب ماه در ۳۱ درصد از مقاله‌ها و ۲۱ درصد از نقدهای آن سبک صحیح ارجاع رعایت شده است و این نسبت در مقاله‌های پژوهش‌نامه ۴۹ درصد و در نقدهای آن ۷ درصد بوده است. بنابراین می‌توان گفت احتمالاً کثرت انتشار بر دقت نظر نویسندگان و نیز سردبیران (یا سردبیر) در رعایت کردن سبک ارجاع‌نویسی کتاب ماه تأثیری نداشته است. اما درباره‌ی پژوهش‌نامه عامل «فرصت تهیه و تولید» (هر فصل یک شماره) در رعایت سبک صحیح ارجاع تأثیر معکوس داشته است. در صورتی که در قسمت ترجمه این موضوع متفاوت بوده است؛ ۱۰/۵۷ درصد از مقاله‌های ترجمه شده‌ی کتاب ماه و ۵۸ درصد از مقاله‌های ترجمه شده‌ی پژوهش‌نامه سبک صحیح ارجاع را در منابع خود رعایت کرده‌اند.

بنابراین در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت دو نشریه‌ی مورد بررسی از نظر شاخص‌های پیش‌گفته تفاوت‌هایی داشته‌اند. آثار تألیفی چاپ شده در پژوهش‌نامه در «تاریخ‌نویسی»، «رعایت اصول ارجاع‌نویسی بر اساس APA و MLA و یا شیکاگو» و «ارجاع‌نویسی لاتین» و «لاتین‌نویسی» از کتاب ماه موفق‌تر عمل کرده است اما کتاب ماه در «معادل‌نویسی» موفقیت بیشتری داشته است. اما در نقدهای چاپ شده در این دو نشریه به جز «لاتین‌نوشت» و «معادل‌نویسی غیرفارسی» در بقیه موارد استنادنویسی کتاب ماه بهتر بوده است. در آثار ترجمه‌ای نیز پژوهش‌نامه در «ذکر منابع» و «رعایت اصول APA و MLA و یا شیکاگو در ارجاع‌نویسی» و «نوشتن اسامی خاص» و «لاتین‌نوشت اسامی خاص» نسبت به کتاب ماه عمل‌کرد بهتری داشته است. به سخن دیگر در ترجمه‌های منتشرشده در پژوهش‌نامه نسبت به کتاب ماه بیشتر اصول

استنادنویسی رعایت شده است. از نظر رورآمدی منابع مورد استفاده نیز در هر دو نشریه تقریباً وضعیت همانندی در نقدها و در آثار تألیفی چاپ شده، دیده می‌شود. در نتیجه می‌توان گفت هر دو نشریه نیازمند ارتقای سطح خود از نظر توجه به اصول استناد هستند. شاید تقویت بخش‌هایی مانند «ویراستاری ادبی و فنی» در هیأت تحریریه بتواند کیفیت تدوین نهایی مقاله‌ها، نقدها و ترجمه‌هایی را که چاپ می‌شوند، بهبود بخشد. تدوین و چاپ اصول استناد در ابتدای هر شماره از این دو نشریه راه دیگری برای حاصل شدن این مقصود است. این روند امروزه در بیشتر مجله‌های علمی مرسوم است. در این‌گونه نشریات هیأت تحریریه ضمن اعلام قواعدی که بر پایه‌ی آن یک مقاله را به داوری می‌فرستد، برای نویسندگان روشن می‌سازد، آثار خود را چگونه تدوین کنند.

بنا بر اظهار خسرونژاد «کتاب ماه کودک و نوجوان و پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان زمینی بارور را فراهم آورده‌اند که در آن نسلی تازه از پژوهش‌گران، منتقدان و صاحب‌نظران مستقل ادبیات کودک ایران بالیده‌اند.» (خسرونژاد، ۲۰۰۴؛ ۱۰۹۷) امید می‌رود که با بهره‌گیری هرچه بیشتر از اصول علمی پژوهش، نگارش و ترجمه، این تأثیر بیش از پیش افزون گردد.

جدول ۱

بررسی مقالات تألیفی کتاب ماه کودک و نوجوان بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴

سال	تعداد کل مقالات	تعداد مقالاتی که ارجاع دارند	تعداد کل ارجاع‌ها		ارجاعات تاریخ‌دار		نقدهایی که ارجاعات آن بر اساس اصول MLA و APA و یا شیکاگو است		مقالاتی که اسامی خاص لاتین دارند		مقالاتی که لاتین نوشت اسامی خاص را دارند		مقالاتی که کلمات غیرفارسی، بدون ارائه‌ی معادل فارسی دارند	
			درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد
(۱۳۷۷)	۲	۲	۴۰	۲۶	٪۶۵	۲۶	٪۰	۰	٪۵۰	۱	٪۰	۰	٪۵۰	۱
(۱۳۷۸)	۴	۰	۰	۰	٪۰	۰	٪۰	۰	٪۰	۰	٪۰	۰	٪۵۰	۲
(۱۳۷۹)	۴	۴	۱۱۰	۲	٪۱	۲	٪۵۰	۲	٪۵۰	۲	٪۰	۰	٪۲۵	۱
(۱۳۸۰)	۲۶	۱۹	۲۸۰	۷۷	٪۲۷	۷۷	٪۱۵	۳	٪۶۵	۱۷	٪۵۲	۹	٪۷	۲
(۱۳۸۱)	۲۱	۱۴	۲۶۳	۸۸	٪۳۳	۸۸	٪۳۵	۵	٪۷۱	۱۵	٪۶۰	۹	٪۹	۲
(۱۳۸۲)	۴۹	۲۵	۴۵۳	۹۱	٪۲۰	۹۱	٪۴۴	۱۱	٪۷۵	۳۷	٪۴۸	۱۸	٪۱۲	۶
(۱۳۸۳)	۲۴	۱۵	۱۳۹	۳۹	٪۲۸	۳۹	٪۳۳	۵	٪۵۴	۱۳	٪۳۸	۵	٪۱۲	۳
(۱۳۸۴)	۳۵	۲۳	۳۱۳	۱۰۶	٪۳۳	۱۰۶	٪۳۹	۹	٪۸۲	۲۹	٪۷۲	۲۱	٪۳	۱
جمع	۱۶۵	۱۰۱	۱۵۹۸	۴۲۹		۴۲۹	۳۲		۱۱۴		۶۲			۱۸

جدول ۲

نقدهای کتاب ماه کودک و نوجوان بین سالهای ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴

سال	تعداد کل نقدها	تعداد مقالاتی که ارجاع دارند	تعداد کل ارجاعات	ارجاعات تاریخ دار بدون محاسبه منابع تکراری		ارجاعات آن بر اساس اصول MLA و یا شیکاگو است		نقدهایی که اسامی خاص لاتین دارند		نقدهایی که لاتین نوشت اسامی خاص را دارند		نقدهایی که کلمات غیر فارسی، بدون ارائه ی معادل فارسی دارند	
				تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
(۱۳۷۷)	۵۰	۵	۷	۱	٪۱۴	۱	٪۲۰	۱۰	٪۲۰	۲	٪۲۰	۴	٪۸
(۱۳۷۸)	۸۱	۱۶	۴۹	۵	٪۱۰	۴	٪۲۵	۳۰	٪۳۷	۴	٪۱۳	۶	٪۷
(۱۳۷۹)	۸۰	۱۹	۱۴۵	۴۴	٪۳۰	۰	٪۰	۳۳	٪۴۱	۱۰	٪۳۰	۱۳	٪۱۶
(۱۳۸۰)	۱۱۳	۳۵	۲۲۳	۵۳	٪۲۳	۴	٪۱۱	۵۳	٪۴۶	۱۵	٪۲۸	۱۸	٪۱۵
(۱۳۸۱)	۷۴	۲۷	۱۲۶	۳۳	٪۲۶	۶	٪۲۲	۵۰	٪۶۷	۱۹	٪۳۸	۹	٪۱۲
(۱۳۸۲)	۱۳۸	۵۴	۳۱۳	۶۰	٪۱۹	۱۸	٪۳۳	۷۱	٪۵۱	۱۷	٪۲۳	۲۱	٪۱۵
(۱۳۸۳)	۱۳۵	۴۸	۳۵۵	۱۰۷	٪۳۰	۱۰	٪۲۰	۸۳	٪۶۱	۳۰	٪۳۶	۹	٪۶
(۱۳۸۴)	۱۱۰	۳۵	۱۵۵	۱۹	٪۱۰	۹	٪۲۵	۵۹	٪۵۳	۱۶	٪۲۷	۱۳	٪۱۱
جمع	۷۸۱	۲۳۹	۱۳۷۳	۳۲۲		۲۹		۳۸۹		۱۱۳		۹۳	

جدول ۳

مقالات ترجمه شده در کتاب ماه کودک و نوجوان بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴

سال	تعداد کل مقالات	مقالاتی که منابع خود را ذکر کرده‌اند		نقدهایی که ارجاعات آن بر اساس اصول MLA و APA ویا شیکاگو است		مقالاتی که اسامی خاص لاتین دارند		مقالاتی که لاتین نوشت اسامی خاص را دارند
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
(۱۳۷۷)	-	-	٪۰	-	٪۰	-	٪۰	-
(۱۳۷۸)	۴	۰	٪۰	۰	٪۰	۴	٪۱۰۰	۱
(۱۳۷۹)	۷	۷	٪۱۰۰	۰	٪۰	۷	٪۱۰۰	۱
(۱۳۸۰)	۱۶	۷	٪۴۳	۰	٪۰	۱۶	٪۱۰۰	۱۴
(۱۳۸۱)	۲۱	۱۲	٪۵۷	۴	٪۲۱	۲۱	٪۱۰۰	۲۰
(۱۳۸۲)	۲۳	۱۶	٪۶۹	۲	٪۸	۲۳	٪۱۰۰	۱۶
(۱۳۸۳)	۴۵	۲۷	٪۶۰	۹	٪۲۰	۴۲	٪۹۳	۴۱
(۱۳۸۴)	۱۲	۹	٪۷۵	۳	٪۲۵	۱۱	٪۹۱	۱۱
جمع	۱۲۸	۷۸		۱۸		۱۲۴		۱۰۴

جدول ۴

روزآمدی نقدهای کتاب ماه بین سالهای ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴

تعداد کل منابع تاریخ دار مورد استفاده در نقدها	میانگین کل روزآمدی منابع مورد استفاده در نقدها	میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در نقدها				سال
		غیرکتاب		کتاب		
		تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	
۱	۱	-	-	۱	۱	(۱۳۷۷)
۵	۵.۴	-	-	۵	۵.۴	(۱۳۷۸)
۴۴	۶.۱۴	۱	۲۴	۴۳	۵.۷۲	(۱۳۷۹)
۵۳	۷.۳۲	۵	۲۸	۴۸	۷.۷۹	(۱۳۸۰)
۳۳	۷.۱۸	۳	۳.۶۶	۳۰	۷.۵۳	(۱۳۸۱)
۶۰	۸.۰۱	۴	۰.۲۵	۵۶	۸.۵۶	(۱۳۸۲)
۱۰۷	۱۰.۰۷	۲۰	۵.۳۲	۸۷	۱۱.۱۷	(۱۳۸۳)
۱۹	۷.۲۱	۴	۲.۲۵	۱۵	۸.۵۳	(۱۳۸۴)
۳۲۲		۳۷		۲۸۵		جمع

جدول ۵

روزآمدی مقالات تألیفی کتاب ماه بین سال های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۴

تعداد کل منابع تاریخ دار مورد استفاده درمقالات	میانگین کل روزآمدی منابع مورد استفاده در مقالات	میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در مقالات				سال
		غیرکتاب		کتاب		
		تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	
۲۶	۲.۹۳	-	-	۲۶	۲.۹۳	(۱۳۷۷)
۰	-	-	-	-	-	(۱۳۷۸)
۲	۸.۵	-	-	۲	۸.۵	(۱۳۷۹)
۷۷	۱۰.۳	۹	۴.۱	۶۸	۱۱.۱۲	(۱۳۸۰)
۸۸	۹.۱۹	۱۹	۷.۳۱	۶۹	۹.۷	(۱۳۸۱)
۹۱	۱۲.۱۰	۱۰	۱۰	۸۱	۱۲.۳۶	(۱۳۸۲)
۳۹	۷.۳۷	۴	۲.۵	۳۵	۷.۹۳	(۱۳۸۳)
۱۰۶	۱۰.۱۸	۱۲	۸	۹۴	۱۰.۴۶	(۱۳۸۴)
۴۲۹		۵۴		۳۷۵		جمع

جدول ۶

مقالات تألیفی پژوهشنامه‌ی کودک و نوجوان بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۵

سال	تعداد کل مقالات	تعداد مقالاتی که ارجاع دارند	تعداد کل ارجاعات	ارجاعات تاریخ دار		نقدهایی که ارجاعات آن بر اساس APA و MLA یا شیکاگو است		مقالاتی که اسامی خاص لاتین دارند		مقالاتی که لاتین نوشت اسامی خاص را دارند		مقالاتی که کلمات غیرفارسی، بدون ارائه‌ی معادل فارسی دارند	
				تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
(۱۳۷۷)	۷	۳	۸۵	۳۴	۴۰٪	۲	۶۶٪	۳	۴۲٪	۰	۰٪	۲	۱۴٪
(۱۳۷۸)	۵	۴	۵۱	۲۰	۳۹٪	۲	۵۰٪	۴	۸۰٪	۴	۱۰۰٪	۰	۰٪
(۱۳۷۹)	۶	۶	۹۵	۳۴	۳۵٪	۳	۵۰٪	۶	۱۰۰٪	۳	۵۰٪	۰	۰٪
(۱۳۸۰)	۱۰	۶	۵۱	۱۹	۳۷٪	۱	۱۶٪	۵	۵۰٪	۴	۸۰٪	۲	۲۰٪
(۱۳۸۱)	۱۰	۷	۱۱۷	۲۸	۲۳٪	۲	۲۸٪	۷	۷۰٪	۳	۴۲٪	۰	۰٪
(۱۳۸۲)	۹	۷	۱۴۸	۱۳	۸٪	۲	۲۸٪	۵	۵۵٪	۱	۲۰٪	۱	۱۱٪
(۱۳۸۳)	۱۰	۶	۷۹	۳۶	۴۵٪	۱	۱۶٪	۵	۵۰٪	۴	۸۰٪	۲	۲۰٪
(۱۳۸۴)	۱۵	۹	۱۶۵	۱۱۵	۶۹٪	۶	۶۶٪	۷	۴۶٪	۲	۲۶٪	۰	۰٪
(۱۳۸۵)	۸	۷	۱۳۰	۵۷	۴۳٪	۷	۱۰۰٪	۶	۷۵٪	۴	۶۶٪	۱	۱۲٪
جمع	۸۰	۵۵	۹۲۱	۳۵۶		۲۷		۴۸		۲۵		۸	

جدول ۷

نقدهای پژوهشنامه‌ی کودک و نوجوان بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۵

سال	تعداد کل نقدها	تعداد نقدهایی که ارجاع دارند	ارجاعات تاریخ دار		نقدهایی که ارجاعات آن بر اساس APA و MLA یا شیکاگو است		نقدهایی که اسامی خاص لاتین دارند		نقدهایی که لاتین نوشت اسامی خاص را دارند		نقدهایی که کلمات غیرفارسی، بدون ارائه‌ی معادل فارسی دارند	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
(۱۳۷۷)	۱۰	۰	۰	۰٪	۰	۰٪	۳	۳۳٪	۰	۰٪	۲	۲۰٪
(۱۳۷۸)	۱۴	۳	۹۲	۶۵٪	۰	۰٪	۵	۳۵٪	۲	۴۰٪	۱	۷٪
(۱۳۷۹)	۷	۱	۹	۰٪	۱	۱۰۰٪	۱	۱۴٪	۱	۱۰۰٪	۲	۲۸٪
(۱۳۸۰)	۱۹	۸	۲۲	۵۰٪	۰	۰٪	۱۰	۵۲٪	۳	۳۰٪	۴	۲۱٪
(۱۳۸۱)	۱۵	۵	۴۵	۳۳٪	۱۵	۳۳٪	۶	۴۰٪	۳	۵۰٪	۳	۲۳٪
(۱۳۸۲)	۱۵	۱۱	۱۲۹	۲۰٪	۲۶	۲۰٪	۹	۶۰٪	۲	۲۲٪	۲	۱۳٪
(۱۳۸۳)	۱۹	۱۳	۳۲۳	۱۳٪	۴۲	۱۳٪	۱۳	۶۸٪	۷	۵۳٪	۱	۵٪
(۱۳۸۴)	۲۶	۱۹	۳۰۲	۱۵٪	۴۸	۱۵٪	۱۴	۵۳٪	۷	۵۰٪	۱	۳٪
(۱۳۸۵)	۱۳	۹	۱۷۶	۹٪	۱۷	۹٪	۱۰	۷۶٪	۱۰	۱۰۰٪	۰	۰٪
جمع	۱۳۸	۶۹	۱۰۹۸	۱۶۵	۵	۷۱	۳۵	۱۶				

جدول ۸

بررسی مقالات ترجمه شده در پژوهشنامه‌ی کودک و نوجوان بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۵

سال	تعداد کل مقالات	مقالاتی که منابع خود را ذکر کرده‌اند		نقدهایی که ارجاعات آن بر اساس APA و MLA یا شیکاگو است		مقالاتی که اسامی خاص لاتین دارند		مقالاتی که لاتین نوشت اسامی خاص را دارند
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
(۱۳۷۷)	۸	۵	٪۶۲	۰	٪۰	۸	٪۱۰۰	۸
(۱۳۷۸)	۳	۲	٪۶۶	۱	٪۵۰	۳	٪۱۰۰	۳
(۱۳۷۹)	۴	۲	٪۵۰	۲	٪۱۰۰	۴	٪۱۰۰	۴
(۱۳۸۰)	۴	۲	٪۵۰	۱	٪۵۰	۴	٪۱۰۰	۴
(۱۳۸۱)	۳	۳	٪۱۰۰	۱	٪۳۳	۳	٪۱۰۰	۲
(۱۳۸۲)	۷	۳	٪۴۲	۰	٪۰	۷	٪۱۰۰	۴
(۱۳۸۳)	۱۰	۵	٪۵۰	۱	٪۲۰	۱۰	٪۱۰۰	۱۰
(۱۳۸۴)	۱۱	۵	٪۴۵	۰	٪۰	۹	٪۸۱	۷
(۱۳۸۵)	۸	۵	٪۶۲	۳	٪۶۰	۸	٪۱۰۰	۷
جمع	۵۸	۳۲		۹		۵۶		۴۹

جدول ۹

روزآمدی نقدهای پژوهشنامه‌ی بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۵

تعداد کل منابع تاریخ دار مورد استفاده در نقدها	میانگین کل روزآمدی منابع مورد استفاده در نقدها	میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در نقدها				سال
		غیرکتاب		کتاب		
		تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	
۰	-	۰	-	۰	-	(۱۳۷۷)
۶	۸.۳۳	۱	۰	۵	۱۰	(۱۳۷۸)
۰	-	۰	-	۰	-	(۱۳۷۹)
۱۱	۴.۹۹	۳	۲	۸	۴.۴۹	(۱۳۸۰)
۱۵	۷.۶۲	۰	-	۱۵	۷.۶۲	(۱۳۸۱)
۲۶	۶.۶۸	۲	۶	۲۴	۶.۷۳	(۱۳۸۲)
۴۲	۸.۸۲	۲	۶.۵	۴۰	۸.۹۳	(۱۳۸۳)
۴۸	۱۱.۵۴	۵	۲.۸	۴۳	۱۰.۹۵	(۱۳۸۴)
۱۷	۴.۸۱	۱	۰	۱۶	۵.۷۴	(۱۳۸۵)
۱۶۵		۱۴		۱۵۱		جمع

جدول ۱۰

روزآمدی مقالات تألیفی پژوهشنامه‌ی بین سال‌های ۱۳۷۷ تا ۱۳۸۵

سال	میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در مقالات		میانگین کل روزآمدی منابع مورد استفاده در مقالات		تعداد کل منابع تاریخ دار مورد استفاده در مقالات
	کتاب		غیرکتاب		
	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	
(۱۳۷۷)	۹.۷۴	۳۱	۱۱.۳	۳	۳۴
(۱۳۷۸)	۷.۱۷	۱۵	۳.۷۶	۵	۲۰
(۱۳۷۹)	۹.۲۶	۳۰	۴.۴۵	۴	۳۴
(۱۳۸۰)	۶.۵۲	۱۴	۶	۵	۱۹
(۱۳۸۱)	۱۱.۱۶	۲۳	۲.۶	۵	۲۸
(۱۳۸۲)	۶.۷۷	۹	۱۴.۵	۴	۱۳
(۱۳۸۳)	۸.۳۸	۳۴	۲	۲	۳۶
(۱۳۸۴)	۷.۷۳	۱۰۹	۷	۶	۱۱۵
(۱۳۸۵)	۵.۰۸	۵۴	۳.۶۶	۲۰	۷۴
جمع		۳۱۹		۵۴	۳۷۳

یادداشت‌ها

۱. این اصطلاح را نخست آقای محمود حقیقی (۱۳۸۱) به کاربرد (به نقل از حری (۱۳۸۵))
۲. ماهنامه تخصصی، اطلاع‌رسانی و نقد و بررسی کتاب، صاحب امتیاز «موسسه‌ی خانه‌ی کتاب»، محل انتشار تهران.
۳. فصلنامه‌ی پژوهشی، تحلیلی، آموزشی، صاحب امتیاز مهدی حجوانی، محل انتشار تهران.

فهرست منابع

- اسمیت، آلستر. جی. (۲۰۰۴). «استنادها و پیوندها به عنوان معیار تأثیرگذاری نشریات آنلاین کتابداری و اطلاع‌رسانی». ترجمه‌ی سیمین نیازی، گزیده‌ی مقاله‌های ایفلا. گردآورنده: فریبرز خسروی. تهران: سازمان اسناد و کتابخانه‌ی ملی ایران، ۸۷.
- حجوانی، مهدی. (۱۳۷۹). «سیری در ادبیات کودک و نوجوان ایران پس از انقلاب». پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان، شماره‌ی ۲۰ و ۲۱، بهار، ۲۲.
- حری، عباس. (۱۳۶۲). تحلیل اسنادی و شباهت‌های آن با علم حدیث. تهران: نشر دانش. ۴ (۲)، ۱۱-۱۷.
- _____ (۱۳۷۶). «اهمیت و ضرورت بکارگیری منابع خارجی در تحقیقات کشور». فصلنامه‌ی کتاب، شماره‌ی ۱۲، ۷-۱۲.
- حری، عباس و اعظم شاه‌بداغی. (۱۳۸۵). شیوه‌های استناد در نگارش علمی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خدابنده، حمیرا. (۱۳۸۷). سخنرانی در انجمن مهرورزان گیل. ۱۳۸۷/۵/۳. قابل‌بازیابی در: <http://book20.mihanblog.com/post/1608>
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه. درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک. چاپ سوم، تهران: نشر مرکز.
- دیانی، محمدحسین. (۱۳۷۹). مباحث بنیانی در کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران. تهران: کتابخانه‌ی رایانه‌ای.
- رضوی، عبدالحمید. (۱۳۸۸). «دوزبانگی: مسأله یا پدیده؟»؛ چکیده‌ی مقاله‌های اولین همایش ملی دو‌زبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز: تبریز، ۴.
- گارفیلد، یوجین. (۱۹۹۶). «چگونه استناد کنیم؟»، ترجمه‌ی عبدالحسین فرج‌پهلوی، مجله‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، ۳، (۲۱)، ۱۲۷.

گال، مردیت، والتر بورگ و جویس گال. (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. ترجمه‌ی احمدرضا نصر و همکاران، جلد دوم، تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت.

معین، محمد. (۱۳۴۵). لغت‌نامه‌ی دهخدا. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
میردهقان، مهین‌ناز (۱۳۸۸). «سرقت علمی: پیش‌گیری با آموزش در رشد ساختار پژوهش»؛ ماهنامه‌ی مهندسی فرهنگی، سال چهارم، شماره‌ی ۳۳ و ۳۴، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۰.

سایت مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، صفحه‌ی درباره‌ی مرکز، بازیابی

شده در تاریخ ۱۳۸۸/۱۲/۱۰

http://www.shirazu.ac.ir/index.php?page_id=3066

Khosronejad M. (2004). "Iran", in Hunt P. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Volume 2, Second edition, pp. 1095-1098.

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک
سال اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۹

بررسی عناصر طبیعت در کتاب فارسی دوم دبستان

احیاء عمل صالح* منیژه عبدالهی** ربابه کارگران***

دانشگاه علوم پزشکی شیراز

چکیده

در پژوهش حاضر کتاب فارسی دوم دبستان که از پایه‌ای‌ترین کتاب‌های درسی به شمار می‌رود، از منظر یکی از جلوه‌های پراهمیت رفتارهای اجتماعی-فرهنگی در جهان معاصر، یعنی از زاویه‌ی توجه به محیط زیست، بررسی می‌شود. به همین منظور عناصر طبیعت به هشت دسته‌ی عمده‌ی: جانوران، پرندگان، گیاهان، خوراکی‌ها، آسمانی‌ها، آب، و زمینی‌ها تقسیم شدند. سپس تمام موارد مربوط از کتاب استخراج گردید و براساس نظریه‌های زبان‌شناسانه و به طور خاص بر اساس «سخن‌کاوی انتقادی» و مطابق با الگوی «دستوری-واژگانی» بررسی و تحلیل شدند.

نخستین نتیجه‌ی به دست آمده نشان می‌دهد که عناصر طبیعت در کتاب مورد بررسی، به طور کلی از موضع قدرت بهره‌مند نیستند. در بررسی دقیق‌تر و جزء به جزء، آشکار می‌شود که در میان عناصر طبیعت، نخست پرندگان و به دنبال آن آسمان و وابسته‌های آن در بالاترین مدارج قدرت قرار دارند و در مقابل آن‌ها عناصر مربوط به زمین و خوراک در مدارج پایین‌تر و سپس آب و آنچه مربوط به

* استادیار آموزش زبان انگلیسی Asallehe. @ yahoo.com

** دانشیار زبان و ادبیات فارسی Manijeh.abdolahi@gmail.com

*** مربی فرهنگ و زبان‌های باستانی r_kargaran@yahoo.com

آن است در پایین‌ترین مرحله قرار دارند. گیاهان و جانوران نیز با بهره‌مندی از قدرتی متوسط، در میان دسته‌های یاد شده قرار گرفته‌اند.

واژه‌های کلیدی: دبستان، دستوری- واژگانی، زبان‌شناسی، سخن‌کاوی انتقادی، عناصر طبیعت، کتاب فارسی، محیط زیست.

۱. مقدمه

۱-۱. مفهوم طبیعت

در زبان فارسی طبیعت به معنی «سرشت که مردم بر آن آفریده شد، نهاد، آب و گل، خوی، گوهر...» تعریف شده است و به نقل از مفاتیح العلوم (ص ۵۸) محدوده‌ی آن زیر فلک قمر تا مرکز زمین دانسته شده است. (دهخدا، ۱۳۷۵: ذیل واژه) در زبان انگلیسی واژه‌ی nature از ریشه‌ی لاتین natura به معنی کیفیات ضروری، خلق و خوی فطری گرفته شده است و از نظر ادبی، تولد (birth) معنی می‌دهد. natura برگردان لاتین از واژه‌ی یونانی فیزیک بوده است و مضمون طبیعت یا به طور کلی جهان مادی (فیزیکی)، توسعه یافته از ادراک اولیه‌ای است که با فلاسفه‌ی پیش‌سقراطی آغاز گردید و رایج شد و با ظهور روش‌های علمی نوین در چند قرن اخیر تثبیت گردید. با وجود آن‌که در روزگار کنونی ممکن است واژه‌ی «طبیعت» برای موارد گوناگون استفاده شود، معنی آن در اساس به گونه‌های مختلف گیاهان و جانوران باز می‌گردد و به طور معمول به محیط زیست طبیعی یا حیات وحش، حیوانات وحشی، کوه‌ها، جنگل‌ها، ساحل‌ها و همه‌ی آنچه که نفوذ انسان آن را تغییر نداده یا در برابر نفوذ انسان ایستادگی کرده است، اطلاق می‌گردد. این معنای کاملاً سستی از طبیعت و طبیعی بودن در برابر «ساختگی»^۱ قرار می‌گیرد که به معنی هر آن چیزی است که ضمیر آگاه یا اندیشه‌ی انسان آن را پدید آورده باشد. به این ترتیب مفهوم طبیعت یا طبیعی از فرا طبیعی، غیر طبیعی و ساختگی جدا می‌شود. (Hoad, ۱۹۹۶)

به طور ساده می‌توان گفت جهان پدیده‌ها و محسوسات به دو دسته‌ی طبیعی و غیر طبیعی تقسیم می‌شود. پس طبیعت همان چیزی است که انسان آن را نساخته است. با این حال گروهی از جمله ویلیامز معنای وسیع‌تری برای طبیعت در نظر می‌گیرند و آنچه را که انسان نساخته اما در آن تصرف کرده است، هم‌چون باغ و پرچین، در نظر آن‌ها جزو طبیعت به شمار می‌آید. (ویلیامز،^۱ ۱۹۸۳: ۲۲۳)

این تعریف به گونه‌ای با نظر مؤلف «حدود العالم» هماهنگ است؛ زیرا در این کتاب طبیعی به معنی مخلوق و در مقابل مصنوع ذکر شده است: برای نمونه درباره‌ی «رود» این‌گونه بیان می‌دارد: «رود بر دو ضرب است: یکی طبیعی و دیگری صناعتی... رود طبیعی آن است که آب‌هایی بود بزرگ که از گداز برف چشمه‌هایی که از کوه و روی زمین بگشاید و برود و خویشتن را راه کند... تا به دریایی رسد ... (حدود العالم، ۱۳۶۲: ۳۸) در دایره‌المعارف فارسی نیز قید شده است که «گاه طبیعت در برابر صنعت به کار می‌رود و در این صورت طبیعی به معنی آن چیزی است که در آن دست و فکر انسان تأثیری نداشته باشد.» (مصاحب، ۱۳۸۳: ذیل طبیعت)

از منظری دیگر می‌توان گفت قدمت توجه به طبیعت، به همین معنی که گفته شد، به اندازه‌ی طول خود آگاهی بشر است. توضیح آن‌که در بستر تمدن و فرهنگ، مفهوم طبیعت در رابطه‌ی انسان با آنچه غیر از انسان است، جلوه‌گر شده است و از همان کهن‌ترین ایام تا دوران معاصر در دو شاخه‌ی طبیعت محور یا انسان محور به موازات یکدیگر حرکت کرده است. به بیان دیگر سازمندی تبیین اسطوره‌وار هستی براساس ارزش‌گذاری ذاتی برای طبیعت شکل گرفته است و در مقابل آن ساخت متمدانه و عقلانی، طبیعت را از منظر انسانی مورد توجه قرار می‌دهد و ارجمندی آن را به نسبت بهره‌ای که به انسان می‌رساند، می‌سنجد.

با ظهور انقلاب صنعتی رابطه‌ی متعادل انسان و طبیعت دست‌خوش دگرگونی گردید و اندیشه‌ی انسان محور، رابطه‌ی دوجانبه‌ی انسان با طبیعت را به صورتی

یک‌سویه و به برخورد و رابطه‌ی تضادگونه، تقلیل داد. از همین‌رو در حدود نیمه‌ی دوم قرن بیستم، در پی مطالعات و بررسی‌های علمی، جنبش‌هایی در جهت هشدار نسبت به آثار مخرب این اندیشه‌ی قالب پدید آمد و در اواخر قرن دامنه‌ی این پژوهش‌ها به عرصه‌ی ادبیات کشانده شد و مطالعه و نظریه‌پردازی درباره‌ی رابطه و شیوه‌ی برخورد متون ادبی با طبیعت و محیط زیست، توجه برخی پژوهندگان را به خود جلب کرد و انجمن‌ها و گروه‌های متعدد مطالعاتی و پژوهش‌های بین‌رشته‌ای در این زمینه تأسیس گردید. (هیس،^۱ ۲۰۰۵: ۵۰۵) که به نوبه‌ی خود به تأسیس برخی مکتب‌های نقد ادبی از جمله مکتب‌های زیست- زنانگی^۲ و زیست- نقد^۳ و زیست- نشانه^۴ انجامید.

در این میان برخی تحلیل‌ها و پژوهش‌ها نیز از منظر علم زبان‌شناسی و تحلیل‌های زبانی و واژگانی به بررسی رابطه‌ی متن با طبیعت یا محیط زیست پرداخته‌اند و کوشیده‌اند با تجزیه و تحلیل نوشته، نوع رویکرد مؤلف به طبیعت را به بحث گذارند. بهره‌مندی از علم زبان‌شناسی به‌ویژه در تحلیل متن‌های رسمی‌تر و غیر ادبی، هم‌چون متون علمی و تحقیقی و یا تحلیل اطلاعاتی که از منبع رسانه‌های عمومی صادر می‌گردد، کارساز است؛ زیرا باور عموم بر آن است که این‌گونه متن‌های علمی- که شامل کتاب‌های درسی نیز می‌شود- به طور معمول بی‌طرفانه و به دور از نظر شخصی یا قضاوت مؤلف پدید می‌آیند، حال آن‌که بررسی‌های زبان‌شناسی خلاف این باور همگانی را اثبات می‌کنند و برآنند که هیچ متنی بی‌طرفانه نیست و همه‌ی متون ایدئولوژی و جهان‌نگری خاصی را به پیش می‌برند. (ون دایک،^۵ ۱۹۹۸) به دیگر زبانی که در متن به کار برده می‌شود، خواننده را زیر تأثیر قرار می‌دهد و او را به‌سویی

-
1. Heise
 2. Ecofeminism
 3. Ecocriticism
 4. Ecosemiotics
 5. Van Dijk

هدایت می‌کند که متن را مطابق با میل و نظر نویسنده درک و تفسیر کند (کرس،^۱ ۱۹۹۶) برای نمونه مقایسه‌ی دو جمله‌ی «کشاورزان به‌طور معمول از کود شیمیایی استفاده می‌کنند» و «استفاده از کود شیمیایی معمول شده است» نشان می‌دهد که حذف واژه‌ی «کشاورزان» در جمله‌ی دوم و نیز تأویل فعل در جمله‌ی نخست به ساخت مصدری در جمله‌ی دوم، فاعل یا کننده‌ی کار را از مرکز توجه خواننده دور کرده است و با آن‌که خواننده‌ی جمله‌ی دوم نیز در نهایت می‌داند که فرد یا گروه استفاده‌کننده از کود شیمیایی کشاورز است و نه مثلاً کارگر، با این حال به گونه‌ای ناخودآگاه فاعل را از اینکه مستقیماً مورد پرسش قرار گیرد، مصون داشته است.

۱-۲. هدف این نوشتار

مطابق دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، یادگیری مبتنی بر تعلیم است. (گانیه، ۲۸۴: ۱۹۷۷)

بدیهی است که پایه‌ای‌ترین ابزار تعلیم و تربیت و درس‌آموزی، «متن درسی» است و تقریباً همه‌ی صاحب‌نظران بر این موضوع توافق دارند که کتاب درسی در ساختن هویت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد. (ون دایک،^۲ ۲۰۰۱؛ فرکلانف،^۳ ۱۹۸۹؛ کرس،^۴ ۱۹۹۶) متن درسی یا در نگاهی کلی‌تر «متن»، بنا به نظر گروهی از زبان‌شناسان در اساس «یک واحد معنایی»^۵ است. هلیدی معتقد است «متن واقعاً از معنی پدید آمده است.» (هلیدی، ۱۹۸۴: ۱۰) و برای آن که معنی به خواننده القا شود، باید آن را در ساخت زبانی (جمله و واژه) بیان کرد. پس مطابق نظر هلیدی، زبان نه تنها واحد معنایی است بل که در واقع نشانه‌ای از رفتار اجتماعی - فرهنگی است.

-
1. Kress
 2. Van Dijk
 3. Fair clough
 4. Kress
 5. Semantic unit

بر این اساس در این پژوهش یکی از پایه‌ای‌ترین کتاب‌های درسی فارسی یعنی کتاب *بخوانیم فارسی دوم دبستان* (۱۳۸۸) از منظر یکی از جلوه‌های پراهمیت از رفتارهای اجتماعی - فرهنگی در جهان معاصر، یعنی از زاویه‌ی توجه به طبیعت و محیط زیست، بررسی شده است. علت‌گزینش این کتاب آن است که بلافاصله بعد از کتاب فارسی اول دبستان قرار دارد و در مقایسه با فارسی اول که به دلیل تمرکز بر آموزش خواندن و نوشتن از ارائه‌ی متن‌های کامل و حتا در درس‌های نخست از ارائه‌ی جمله‌های کامل خودداری کرده است، درس‌های کتاب کلاس دوم از نخستین متن‌های منسجمی است که دانش‌آموز با آن روبه‌رو می‌شود. به سخن دیگر هر متن در برگزیده‌ی محتوا و مضمون خاصی است که علاوه بر آموزش خواندن، مباحث ایدئولوژیک و آموزش‌های اخلاقی را نیز در بر می‌گیرد.

در یک بیان کلی هدف اصلی این نوشتار بحث و بررسی درباره‌ی چگونگی مطرح شدن جلوه‌های طبیعت در متن کتاب فارسی دوم دبستان براساس تحلیل‌های زبان‌شناسانه و مطابق الگوی دستوری - واژگانی است.^۱ بر همین اساس به ویژه این موضوع به بحث گذاشته می‌شود که از منظر سلسله مراتب قدرت، طبیعت در این کتاب فعال و کنش‌گر ظاهر شده یا نقش آن منفعل و کنش‌پذیر ترسیم شده است.

۱-۳. ساخت دستوری - واژگانی

تحلیل متن در این نوشتار بر اساس «سخن‌کاوی انتقادی»^۲ صورت گرفته است که از منظر زبان کاربردی به طور زیربنایی بر نظریه‌ی میشل^۳ هالییدی (۱۹۸۹) استوار است. تئوری هالییدی تداعی‌گر «دستور کارکردی سازوار»^۴ است که در واقع نوعی تئوری معنایی است که براساس آن نویسنده، واژه یا ساخت دستوری خاصی را از میان

-
1. Lexico- grammar
 2. Critical Discourse Analysis
 3. Halliday
 4. Systemic functional grammar

امکانات مختلف بیانی برمی‌گزینند. در این تئوری زبان یک شبکه محسوب می‌شود که معنی را تولید می‌کند و نویسنده اگرچه موظف است ساختار شبکه‌ای یا سیستماتیک زبان را حفظ کند، از امکانات متعددی در انتخاب واژه، لحن، مدل دستوری و ساختار جمله بهره‌مند می‌شود و با توجه به دیدگاه خود، آزادانه آن‌ها را بر می‌گزیند. هالییدی هم‌چنین بیان می‌دارد که نویسنده یا سخنگو در بیان دیدگاه‌های خود از واحد معنایی (مثل جمله) استفاده می‌کند و آن را کنش^۱ می‌نامند و بر آن است که هر کنش از سه جزء تشکیل شده است: ۱. کنش (فعل و عبارت فعلی)؛ ۲. شرکت‌کنندگان در کنش یا بخش اسمی (کنش‌گر، کنش‌پذیر: فاعل، مفعول)؛ ۳. زمینه^۲ یا بخش قیدی. (هالییدی، ۱۹۸۵: ۱۰۱)

چنان‌که خسروی‌نیک مطرح می‌کند، با وجود تفاوت‌های فراوانی که براساس این چارچوب در پژوهش‌ها وجود دارد، همگی در دو نکته مشترک هستند: ۱- همه‌ی این مطالعات انتقادی هستند؛ ۲. همه‌ی آن‌ها بر روی «گفتمان» به عنوان منبع مورد بررسی، تمرکز دارند. (خسروی‌نیک، ۲۰۱۰: ۴) وان دایک نیز در این باره خصوص می‌گوید که در این مطالعه، یک شاخه از تئوری دستور کارکردی سازوار^۳ با عنوان ساخت دستوری - واژگانی^۴ معروف شده است که در آن بیش از آن‌که به مجرد واژه پرداخته شود، کارکرد گزینه‌های نحوی یا دستوری مورد نظر قرار می‌گیرد. (وان دایک، ۱۹۹۷)

در این ساختار براساس نظر جیم مارتین^۵ ساخت دستوری - واژگانی، معناشناسی^۶ را بیان می‌کند و معناشناسی به نوبه‌ی خود در دایره‌ی واژگانی^۷ هر فرد یا طبقه‌ی اجتماعی تأثیر می‌گذارد و موجب می‌شود گروه‌های مختلف و طبقات اجتماعی دایره‌ی واژگانی ویژه‌ی خود را به کار گیرند که این موقعیت در نهایت به تثبیت سبک یا نوع

-
1. Process
 2. Circumstance
 3. Systemic Functional Grammar
 4. Lexicogrammar
 5. Jim Martin
 6. Semantics
 7. Register

بیان (ژانر) می‌انجامد و از آن جا ایدئولوژی و جهان‌نگری پدیدار می‌گردد. (مارتین، ۱۹۹۲: ۴۹۴-۴۹۷) به عبارت دیگر ساخت دستوری - واژگانی از طریق معناشناسی و گزینش سبک سرانجام به تبیین ایدئولوژی و جهان‌نگری می‌انجامد. به همین جهت است که مطابق آن‌چه هلیدی بیان می‌کند، پیوندی ارگانیک میان زبان، جامعه و اندیشه وجود دارد و گونه‌های سخن از یک‌سو تغییر ساختار جامعه را منعکس می‌دهند و از دیگر سو انواع کنش‌های فیزیکی و اجتماعی را برمی‌انگیزند.

بر این اساس چنان‌که وان دایک می‌گوید، متن هم‌چون کوه یخی است که بیشتر مردم به هنگام خواندن تنها به قسمت قابل مشاهده‌ی آن بسنده می‌کنند. وظیفه‌ی پژوهشگر آن است که با تجزیه و تحلیل متن، خواننده را از مقصد نهایی و نهانی نویسنده آگاه کند. (وان دایک، ۱۹۹۷: ۹)

مزیت روش هلیدی به ویژه در آن است که پیوندی هم‌گون، اگرچه نه بی‌اشکال، میان ساخت دستوری و معنای عبارت برقرار می‌کند. بر این اساس، وی افعال را به چهار گونه‌ی بنیادین که در جدول ۱ نشان داده شده است، تقسیم می‌کند.

جدول ۱

گونه های وقوع کنش	معنی	تکمیل کنندگان معنی
کنشی material	عمل یا کنش، واقع شدن، اتفاق افتادن	کنش‌گر (فاعل) و کنش‌پذیر
عاطفی - ذهنی (mental)	احساس کردن، اندیشیدن، ادراک کردن	ادراک کننده و پدیده‌ی (ادراک شده)
بیانی - زبانی (verbal)	گفتن	گوینده، مخاطب، گیرنده، گوش‌دهنده
رابطه‌ای - اسنادی relational/Existential	بودن و شدن	ارزش (حالت) و token

هدف هلیدی از این تقسیم‌بندی چهارگانه نشان دادن تمایز معنایی ساخت‌های گوناگون فعل است که اگرچه از نظر الگوهای دستوری یکسان هستند، اما در عمل و

از جهت میزان قدرتی که القا می‌کنند، متفاوت هستند. به عبارت دیگر، فاعل در یک جمله می‌تواند بسیار قوی‌تر از فاعل در جمله‌ی دیگر عمل کند (بسته به این‌که فعل در کدام دسته قرار گیرد) و به همین ترتیب مفعول در یک جمله می‌تواند کنش‌پذیرتر از مفعول در جمله‌ی دیگر ظاهر شود.

برای نمونه به مثال زیر توجه شود:

کنش‌گر	کنش‌پذیر	زمینه کنش {قید زمان و مکان}	کنش
الف. اره‌های برقی	درختان را	در جنگل‌های مازندران	قطع کردند.
ب. کوهنوردان	قرارگاه را	دیروز	ترک کردند.

مقایسه‌ی کنش‌گرها در این دو جمله نشان می‌دهد که اره‌های برقی، به عنوان کنش‌گر در فعل متعدی «قطع می‌کنند» قدرتمندتر از کوهنوردان به عنوان کنش‌گر فعل «ترک کردند» ظاهر شده است. از سوی دیگر «درختان» در جمله‌ی الف کم‌قدرت‌ترین (از نظر قدرتمندی منفی‌ترین حالت) واژه در میان همه‌ی واژگان جمله‌های الف و ب است. محیط وقوع فعل به صورتی خنثی و به حاشیه رانده شده در نظر گرفته شده است.

برای توضیح بیش‌تر به جدول زیر توجه فرمایید:

جدول ۲

↑ کم‌قدرت‌ترین	- کنش‌گر در فعل متعدی در دسته‌ی افعالی کنشی (اره‌های برقی)
	- کنش‌گر در فعل لازم در دسته‌ی افعال کنشی (کوهنوردان)
	- زمینه‌ی کنش (قید زمان و زمان) در دسته‌ی افعال کنشی (جنگل مازندران، دیروز)
	- کنش‌پذیر در دسته‌ی افعال کنشی (درختان)

نکته‌ی بارز درباره‌ی دو جمله‌ی ذکر شده، توجه به دو واژه‌ی «قرارگاه» و «درختان» است که از نظر ساخت دستوری کاملاً هم‌سان هستند. (هر دو مفعول مطلق هستند) و به همین جهت می‌بایست «قرارگاه» به همان اندازه‌ی «درختان»، کنش‌پذیر و در نتیجه

در پایین‌ترین درجه‌ی قدرت قرار می‌گرفت. حال آن‌که از نظر معناشناسی به دلیل تفاوت معنایی دو فعل «قطع کردند» و «ترک کردند»، میزان کارکرد یا قدرت تأثیر آن‌ها متفاوت است در نتیجه در ترسیم سلسله مراتب قدرت «درختان» کنش‌پذیرتر و ضعیف‌تر از «قرارگاه» ظاهر شده‌اند تا آن حد که به عنوان عاملی خنثی، مجاز دانسته می‌شود و هیچ‌گونه جایگاهی به آن اختصاص نمی‌یابد. به عبارت دیگر «قرارگاه» اگرچه هم‌چون «درختان» مفعول است، اما از نظر پذیرش فعل یا عمل‌پذیری (یا تغییر در اثر وقوع فعل) عملاً هیچ‌کاره و کاملاً خنثی و در ردیف محیط وقوع فعل (زمان و مکان) قرار می‌گیرد. یادآوری می‌شود جدول شماره ۲ را اندرو گوتلی براساس چهارچوب نظریه‌ی هالیدی طرح‌ریزی کرده است. وی معتقد است در نظریه‌ی هالیدی زبان و تأثیرات آن از منظر زاویه‌ی دید انتقادی^۱ بررسی شود و دستور به کار گرفته شده در متن به عنوان ساختاری برآمده از جامعه مطرح می‌گردد. هالیدی بر آن است که سلسله مراتب قدرت در جامعه یا حداقل در ذهن نویسنده و پدید آورنده‌ی اثر، بر ارائه‌ی نوع دستور به کار گرفته شده در متن تأثیر دارد. بدیهی است نویسنده‌ی هر متن خود برخاسته از جامعه‌ای است که آن سلسله مراتب قدرت بر آن حاکم است. پس طبیعی است که ذهنیت نویسنده بر نوع نگارش و نوع دستوری که استفاده می‌کند، تأثیر گذاشته باشد. (گوتلی، ۲۰۰۲: ۷)

۲. شیوه‌ی کار

در این پژوهش همه‌ی درس‌های کتاب «بخوانیم فارسی دوم دبستان» (۱۳۸۸) بدون در نظر گرفتن تمرین‌ها بررسی شده که بر روی هم تعداد ۲۹۴ جمله و یا عبارت در متون نثر و شعر را که فعل آن‌ها از نوع کنشی^۲ بوده است، شامل می‌شود. چنان‌که ذکر شد عناصر طبیعت به کارگرفته شده در این کتاب به طور کلی در هفت قسمت جداگانه تقسیم‌بندی شدند:

1. Critical point of view
2. Material

آب: رودخانه، باران، دریا... (۷)

آسمانی‌ها: آسمان، خورشید، ستاره، ابر، رنگین‌کمان، (۵۶)

پرنده‌گان: کبوتر، پروانه، خروس... (۷۵)

جانوران: گاو، شیر، ماهی، کرم... (۳۶)

خوراکی‌ها: میوه، شیر، گوشت... (۲۴)

زمینی‌ها: زمین، خاک، مواد معدنی (۲۷)

گیاهان: درخت (می‌تواند با اسامی خاصی چون سرو، ... باشد)، گل (با اسامی خاص)،

سبزه، چمن، باغ... (۶۸)

در انتخاب این واژگان، تکیه‌ی اصلی بر آن بوده است که از هر نظر طبیعی باشند، از این‌رو از بررسی درس‌هایی که با بهره‌مندی از ساختار قصه‌پردازی، شیوه‌ی جان‌دارپنداری را به کار گرفته‌اند و عناصر طبیعت و حیوانات در آن‌ها شخصیت انسانی پذیرفته و با افعال انسانی حکایت را به پیش برده‌اند، خودداری شده است. (یک کلاغ چهل کلاغ، ص ۱۶۴) اما مواردی که متن از ساختار ادبی بهره‌مند شده و گونه‌هایی از استعاره و مجاز را عرضه کرده، به شرط آن‌که از مدار طبیعت خارج نشده باشد، به حساب آمده است. از این‌رو عناصر طبیعت در جمله‌هایی هم‌چون «باد آسمان را دیشب تکان داد» (ص ۴۸) در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به دیگر سخن معیار جاندارپنداری در این بررسی محدودتر و بسته‌تر از آنچه در حوزه‌ی ادبیات مطرح می‌شود، در نظر گرفته شده است و جمله‌ها و عبارتهایی که در آن‌ها عنصر طبیعی بر افعال و شخصیت انسانی غلبه داشته و اجزای سخن به گونه‌ای چیده شده‌اند که طبیعت و عنصرهای طبیعت در ذهن خواننده بیش از رفتار انسانی تداعی شده، مورد پذیرش قرار گرفته‌اند و در تحلیل‌های نهایی به شمار آمده‌اند. برای نمونه در درس هم‌چنین براساس دستور زبان فارسی، کوچک‌ترین واحد بررسی جمله در معنای عام آن در نظر گرفته شده است اما برخی عبارتها هم‌چون عبارتهای ندایی که از فرط کوتاهی کنش آن‌ها قابل بررسی نبود، از محاسبه کنار گذاشته شدند. چنان‌که

پیش از این آمد، براساس تقسیم‌بندی هلیدی و حسن (۱۹۹۴) جمله‌ها با توجه به کنش‌های به کار رفته در آن‌ها به طور کلی به چهارگونه‌ی کنشی، ذهنی - عاطفی، زبانی - بیانی، و رابطه‌ای - اسنادی، تقسیم شده‌اند که با توجه به محدودیت‌های ذکر شده و به ویژه به دلیل حذف متونی با خصیصه‌ی جاندارپنداری، از میان چهار گونه جمله‌های ذکر شده، تنها جمله‌هایی با فعل از نوع کنشی^۱ مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

بر این اساس همه‌ی عناصر طبیعت که در کتاب فارسی دوم دبستان ذکر شده‌اند، در عبارت‌ها و جمله‌های مورد نظر مطابق با شیوه‌ی نحوی - معنایی^۲، به صورت زیر دسته‌بندی شدند:

۱. کنش‌گر در جمله‌هایی با کنش متعدی (گذرا)^۳؛

۲. کنش‌گر در جمله‌هایی با کنش لازم (ناگذر)^۴؛

۳. محیط و زمینه‌ی وقوع کنش به طور کلی^۵؛

۴. کنش‌پذیر (به طور عمده مفعول) در فرایندهای کنشی^۶.

برای توضیح بیش‌تر، موقعیت‌های چهارگانه در مثال‌های زیر بازنموده می‌شوند:

مثال ۱:

{هفت بچه‌ی رنگین‌کمان} با هم، در آسمان، یک رنگین‌کمان هفت‌رنگ درست کردند.

در این مثال، درست کردند فرایند کنشی است و {هفت بچه‌ی رنگین‌کمان} با هم، کنش‌گر است. در آسمان، زمینه و محیط وقوع فعل است و رنگین‌کمان هفت‌رنگ به عنوان کنش‌پذیر عمل کرده است.

-
1. Material
 2. Semantic syntactic-
 3. Actor. Transitive
 4. Actor. Intransitive
 5. Circumstantia
 6. Affected

مثال ۲:

بیش‌تر پروانه‌ها در دشت‌ها و باغ‌ها، در میان گل‌ها و سبزه‌ها زندگی می‌کنند. (ص ۳۸)
بیش‌تر پروانه‌ها کنش‌گر در فعل لازم (ناگذر)، در دشت...، زمینه و محیط وقوع فعل و زندگی می‌کنند، فرایند کنشی است.

۳. بررسی و بحث

در این پژوهش در قالب چهار پرسش، کوشیده شده تا موضوع مورد بحث، تحلیل و بررسی شود.

پرسش نخست: آیا عناصر طبیعت (در متن درس‌های کتاب فارسی دوم دبستان) بر اساس ساخت دستوری- واژگانی، از قدرت برخوردارند؟ منظور از قدرت دقیقاً همان است که در جدول ۱ گفته شده است.

پرسش دوم: کدام جلوه از عناصر طبیعت (براساس تقسیم‌بندی هفت‌گانه‌ی پیش‌گفته) بر اساس ساخت دستوری- واژگانی، قدرتمندتر در نظر گرفته شده‌اند؟
 با پاسخ به این پرسش تحلیل‌گر ملزم می‌شود آنچه که در پرسش نخست مطرح شده، به صورت جزئی‌تر معین کند.

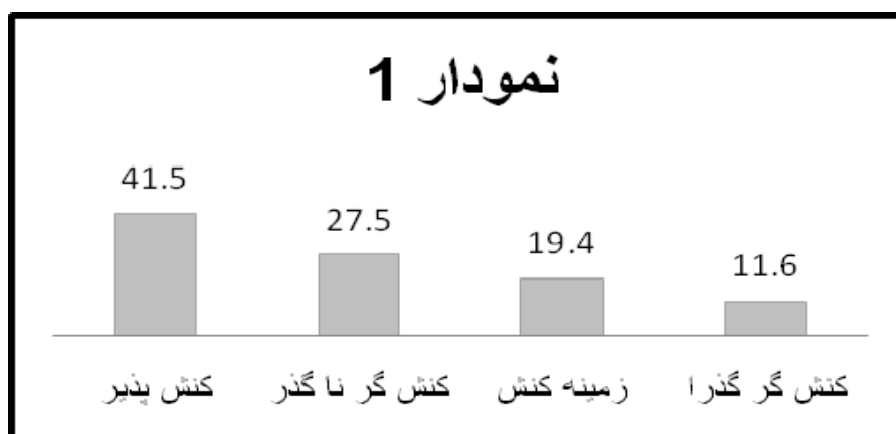
پرسش سوم: آیا پدیده‌هایی که از شمار بیش‌تری برخوردارند، همان‌هایی هستند که به طور معمول انسان آن‌ها را به آسانی و به صورت قابل توجهی درک می‌کند؟

در پاسخ پرسش نخست که آیا عناصر طبیعی براساس ساخت دستوری- واژگانی از قدرت برخوردارند یا به صورتی قدرت‌پذیر ظاهر شده‌اند، براساس نمودار ۱ بالاترین کاربرد عناصر طبیعت در کتاب به کنش‌پذیر تعلق داشته است (۴۱/۵٪) و کم‌ترین کاربرد را کنش‌گر در فعل‌های گذرا دارد (۱۱/۶٪). به عبارت دیگر کنش‌پذیر (یا ضعیف‌ترین) حدود ۳/۷ برابر بیش از کنش‌گر در فعل‌های گذرا (یا قوی‌ترین) به کار رفته است که آشکارا نشان می‌دهد طبیعت و عناصر طبیعت در کل از نظر قدرت در درجه‌ی پایینی قرار دارند. هم‌چنین کنش‌گر فعل ناگذر در قیاس با کنش‌گر فعل گذرا

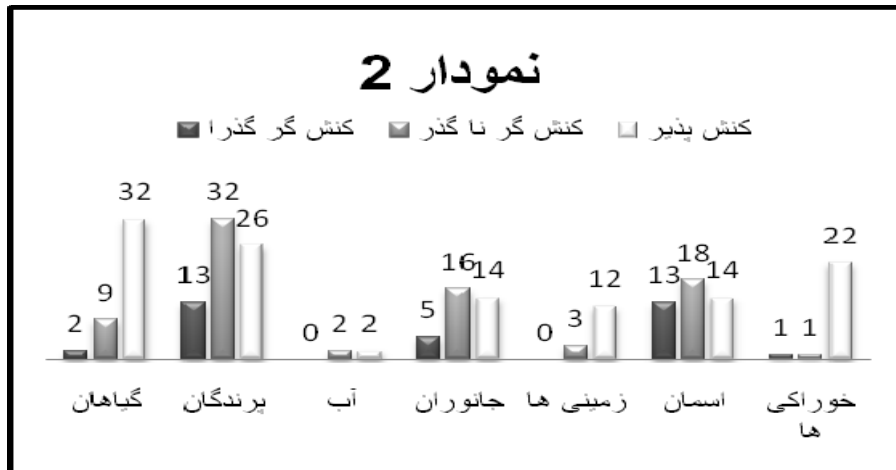
حدود ۲/۵ برابر کاربرد بیش‌تری داشته است که با توجه به کارکرد فعل ناگذر که خودبسنده است و مفعول نمی‌پذیرد، می‌توان گفت در متن مورد بررسی عناصر طبیعت به هنگام اجرای فعل منفرد عمل می‌کنند و رابطه‌ی تعاملی یا ارتباط و همکاری میان آن‌ها کم‌تر برقرار است. میزان پایین کاربرد زمینه و محیط، نشان می‌دهد که متن حاضر چندان تمایل ندارد که خواننده را نسبت به محیط زیست و فضای طبیعی اطراف خود حساس کند. به عبارت دیگر می‌توان چنین نظر داد که این کتاب درسی توجه به محیط زیست و جلوه‌های آن را تشویق نمی‌کنند.

کنش پذیر	زمینه‌ی کنش	کنش‌گر ناگذر	کنش‌گر گذرا
۴۱/۵٪	۱۹/۴٪	۲۷/۵٪	۱۱/۶٪

ضعیف → قوی



در پاسخ به پرسش دوم که کدام دسته از عناصر طبیعت به عنوان قدرتمندترین دسته، نمودار می‌گردد.



چنان‌که نمودار ۲ نشان می‌دهد کنش‌گر گذرا در دسته‌ی پرندگان و آسمانی‌ها، از بالاترین میزان برخوردار است و برعکس در دسته‌ی آب و زمینی‌ها به میزان صفر کاهش یافته است. بر این اساس پرندگان و آسمانی‌ها فعال‌ترین و آب و زمین منفعل‌ترین هستند. جانوران و سپس گیاهان در میان آن‌ها قرار گرفته‌اند. با این حال بهتر است به ساختار قدرت در هر دسته به صورت دقیق‌تری نظر افکنیم:

آسمانی‌ها: آسمانی‌ها قوی‌ترین و فعال‌ترین عنصر طبیعی هستند و این نتیجه نه تنها از میزان بالای کنش‌گر گذرا، که از میزان پایین کنش‌پذیر (تقریباً مساوی با کنش‌گر گذرا) در این دسته حاصل می‌شود. آسمان به دلیل دارا بودن قوانین ویژه‌ی خود بسیار قدرتمند تصور شده است؛ چون از دسترس فعالیت‌های بشر دور است و دست‌نیافتنی می‌نماید. در این کتاب گویی دیگر عناصر هستی (که به گونه‌ای کنایی شامل انسان هم می‌شود) همواره مغلوب آسمان هستند و آسمانی‌ها بیش و کم قائم به خود و تأثیرگذار بر دیگران جلوه‌گر شده‌اند.

پرندگان: پرندگان نیز که به گونه‌ی معنی‌داری با آسمانی‌ها پیوند دارند، هم‌چون آن‌ها فعال و قدرتمند ظاهر شده‌اند. آنان نیز در متن مورد مطالعه از دسترس دیگر عناصر و موجودات (از جمله انسان) دور می‌نمایند و قوانین خود را خود وضع می‌کنند. نتیجه‌ی دیگر که بر اساس طول ستون کنش‌گر ناگذر که بیش از دو برابر کنش‌گر گذرا ترسیم

شده، حاصل می‌شود آن است که پرندگان به گونه‌ای قائم بالذات و منفرد جلوه‌گر شده‌اند: توضیح آن که ساختار فعل ناگذر ایجاب می‌کند که فاعل یا کنش‌گر بدون ارتباط با مفعول یا کنش‌پذیر و به گونه‌ای کاملاً مستقل عمل کند. در این صورت می‌توان پرندگان تجسم شده در این کتاب را تجلی‌رهایی و تنزه‌اما به صورت فردی و بدون تعامل با دیگران، فرض کرد. مطلب شایسته‌ی ذکر آن که حتا پرندگانی، هم‌چون مرغ و جوجه نیز که بیش‌تر بر روی زمین تصویر می‌شوند، همین ویژگی را با خود حمل می‌کنند. برای نمونه می‌توان این حالت را در جمله‌ی «حنایی و جوجه‌هایش در حیاط این طرف و آن طرف می‌رفتند» (ص ۸۰) مشاهده کرد. در مواردی هم که از اوج فرود می‌آیند و به دیگران نزدیک می‌شوند، همین موضوع تکرار می‌شود و آن‌ها معمولاً به صورت فعال عمل کرده و دیگران را در موضع انفعال قرار می‌دهند: «کبوترها دسته دسته به زینب نزدیک شدند» (ص ۹۶)

جانوران: جانوران که در تصوّر اولیه به نظر می‌رسد باید بیش از دیگران به ظاهر کنش‌گر و فعال ظاهر شوند. در ارزیابی به شیوه‌ی دستوری - واژگانی نسبت به آسمانی‌ها و پرندگان کم‌تر فعال هستند و میزان کنش‌پذیری آن‌ها نزدیک به سه برابر بیش از کنش‌گری است. نگاه جزئی‌تر به مصداق‌های جانوران، نشان می‌دهد که در کتاب مورد بررسی، جانوران وحشی و قدرتمند غایب هستند. بزرگ‌ترین جانور وحشی خرس (ص ۲۷) است که با صفت «کوچولو» تلطیف شده و افزون بر آن رفتار کاملاً انسانی پسر بچه‌ای در کلاس‌های نخست دبستان، به او نسبت داده شده است (و چنان‌که گذشت به همین دلیل در مطالعه‌ی حاضر به حساب نیامده است) در موارد دیگر غلبه بر حیوانات کوچک مانند مورچه و موش و لاک‌پشت و خرگوش است. از سگ و آهو و زرافه و گاو هرکدام در یک درس و از روباه در دو درس، یاد شده است.

گیاهان: گیاهان در مرحله‌ی بعد اما با فاصله از جانوران قرار دارند. نسبت حدود دو به سی میان کنش‌پذیری و کنش‌گری در گیاهان، طبیعی جلوه می‌کند. در نگاهی جزئی‌تر، در دو مورد دیگر گیاهان در جمله با کنش‌فعال عمل کرده‌اند، کنش‌گری و تعامل آن‌ها

در ارتباط با خودشان قرار دارد و در دیگر موجودات تأثیری ندارند. مثال: گل‌ها نیز برگ‌های خود را تکان می‌دهند... (ص ۱۳۸)

خوراک: تصور دسته‌ی خوراکی‌ها در میان سه دسته‌ای که اصولاً کنش‌پذیر و منفعل ظاهر شده‌اند، چندان دور از انتظار نبوده است و با نظریه‌ی موسوم به «و فور» در ژرفای فرهنگ ما جای گرفته و همه‌ی هستی را در خدمت روزی‌رسانی به آدمی قرار داده، هم‌خوان است و از این نظر در ژرفنای ناخودآگاه کودکان، انسان را موجودی مصرف‌گر و بهره‌کش قلمداد می‌کند.

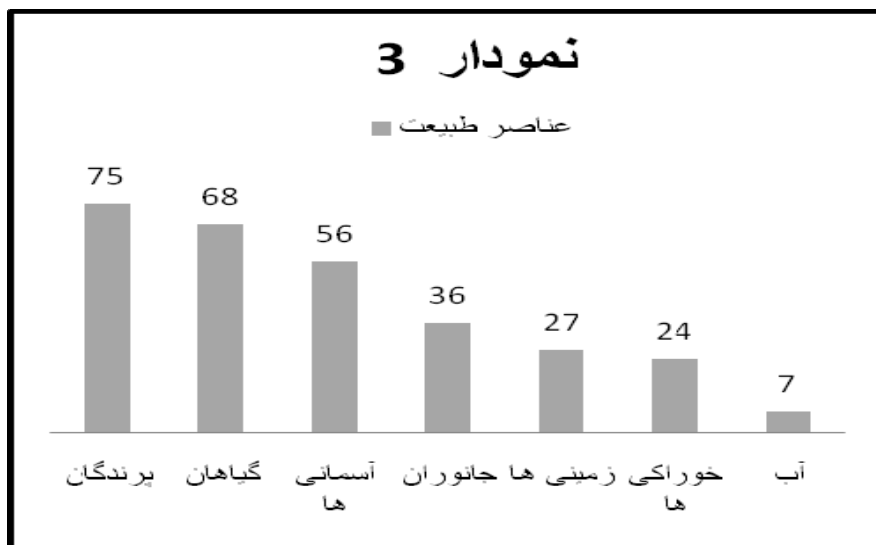
زمین: تصویر یا نقش منفعل و کنش‌پذیر ارائه شده در این کتاب برای زمین و زمینی‌ها با فرهنگ رایج و غالب هم‌خوانی دارد؛ در تصویرهای ادبی نیز زمین به صورت‌های ادیم و فرش و بستر و جایگاه و مهد و گهواره جلوه‌گر شده که این همه بر نقش منفعل بودن آن تکیه می‌شود و چنان‌که ملاحظه می‌شود، کتاب حاضر نیز بر این نقش، مهر تأیید زده است. از این رو مخاطب کتاب تشویق می‌شود تا با زمین و زمینی‌ها رابطه‌ای یک‌سویه و منفعت‌طلبانه پیشه کند و از سویی دیگر زمین‌پذیرای ویژگی‌های زنانگی مادر فرض شده است و نقش خدمت‌گزار و منبع بی‌پایان بودن آن را تداوم بخشیده است.

آب: در این کتاب از آب و عناصر آبی به طور کلی در هفت مورد، یاد شده است که در پنج مورد به عنوان «زمینه»، نقشی خنثی به آن تحمیل شده است. در دو مورد دیگر یکی در هیأتی استعاری صورت کنش‌گر ناگذر، نقشی درجه دوم را بر عهده گرفته است و دیگری به صورت جمله‌ی پرسشی: «باران چه‌گونه بارید؟» (ص ۷۸) مطرح شده که به جمله‌ی خبری «باران بارید» تأویل شده است. به طور کلی طرح آب در کم‌ترین بسامد (به بخش بعد مراجعه شود) و در پایین‌ترین حد قدرت در تقابل با تصویرهای رایج قرار می‌گیرد که در آن‌ها آب منشأ زندگی دانسته می‌شود و در فضاهاى استعارى، حرکت و روندى و سرزندگى به رود و موج نسبت داده می‌شود.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش باید گفت، در مجموع از نظر تعداد کاربرد عناصر طبیعت، دسته‌ی آسمانی‌ها در بالاترین مکان قرار می‌گیرد که اگر پرندگان و مفهوم پرواز را که در پیوندی استوار با آسمان گره خورده به آن افزوده شود، ساخت کاملاً یک طرفه‌ی کتاب هویدا می‌شود. اگرچه به کارگیری این عناصر جلوه‌های پاکی و تقدس و تنزه را در کتاب تقویت و حمایت می‌کند و یا به سخن دیگر سمت و سوی کتاب در کل به پاکی، روشنی و آسمانی و امور قدسی گرایش دارد که در نوع خود به تقویت روح عاطفی کودکان می‌انجامد و می‌تواند از جلوه‌های مثبت کتاب به شمار آید، با این حال به دلیل بهره‌مندی افراطی از عناصر آسمان و آسمانی‌ها، گونه‌ای ایده-آل‌گرایی و واقع‌گریزی را تقویت می‌کند.

در مقابل آسمانی‌ها، آب در مرحله‌ی یکی مانده به آخر و بعد از خوراکی‌ها قرار دارد که به ویژه با تداعی شدن باران که سیری نزولی از آسمان به زمین را طی می‌کند، به نوعی دنیای ملموس و فضای این جهانی را در ذهن کودک طرد و نفی می‌کند. گفتنی دیگر که در راستای بی‌توجهی به «آب» قرار می‌گیرد، آن است که در کتاب، از میان حیوانات آبی تنها ماهی (دوبار) ذکر شده و از تمساح و قورباغه و دیگر جانوران مرتبط با آب نشانی یافت نمی‌شود. می‌توان گفت بی‌توجهی به عنصر آب از کاستی‌های کتاب است و ذهن کودک را از پرداختن و توجه به ارجمندی آب و نقش اساسی و سازنده‌ی آن در فراهم آوردن محیط زیست مناسب، دور می‌سازد. هم‌چنین بی‌توجهی کامل به نقش خوراکی‌ها، که در ذات خود تداعی‌گر انسان و حیات انسانی است، تعادل کتاب را به شدت آسیب‌پذیر کرده است. در مجموع از نظر بسامد عناصر طبیعت، کتاب یکسان عمل نکرده است و فاصله‌ی بسیاری میان زمین و آسمان قرار دارد. زمین + آب (که بر زمین جاری است یا به سمت زمین نازل می‌شود) ۳۴ مورد و آسمانی‌ها + پرندگان ۱۳۱ مورد ذکر شده است که نسبت میان آن‌ها حدود یک به چهار است که در نوع خود رقم بسیار بالایی است.

کتاب در بهره‌مندی از دسته‌های جانوران و گیاهان در مقایسه با آسمانی‌ها و زمینی‌ها صورت متعادل‌تری دارد و رفتاری منطقی‌تر در پیش گرفته است. نمودار ۳ صورت روشنی از آنچه ذکر شد، می‌نمایاند.



۴. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

- ۱- در اصلی‌ترین دیدگاه، عناصر طبیعت از منظر ساخت دستوری- واژگانی در کم‌ترین میزان قدرت و به صورت کنش‌پذیر یا منفعل در کتاب ظاهر شده‌اند.
- ۲- در دسته‌بندی عناصر، کتاب تعادل و توازن را رعایت نکرده و با کم‌توجهی به زمین و زمینی‌ها، در واقع نقش انسان را بر زمین کم‌رنگ جلوه داده است.
- ۳- محیط و زمینه‌ی طبیعی کنش فعل^۱ در کتاب کم‌رنگ است. (در کل ۵۷ مورد) که به خودی خود بی‌اعتنایی به محیط زیست را در ذهن کودکان تقویت می‌کند.
- ۴- در کتاب به آب در معنای گسترده‌ی آن توجه نشده است و از این رهگذر به کودک توجه کافی نسبت به نقش حیاتی آن آموزش داده نمی‌شود. به نظر می‌رسد

1. Circumstantial

بهره‌مندتر شدن کتاب از مباحث مربوط به آب، هم می‌تواند به گونه‌ای تعدیل‌کننده‌ی آسمانی‌ها به شمار رود و هم در ساختی ویژه ادامه دهنده و حمایت‌گر آن قلمداد شود؛ زیرا آب اگر در ساخت معنایی صحیح به کار گرفته شود، از نظر نشانه‌شناسی یادآور پاکی و صداقت به شمار می‌رود و می‌تواند این جلوه‌ی مثبت کتاب را در پرداختن به پاکی و کمال‌گرایی، تقویت کند.

۵- در بیش‌تر موارد، کتاب در امتداد اندیشه‌ها و تصویرهای رایج و کلیشه‌وار حرکت کرده است و در کل کوششی هدف‌دار برای فرهنگ‌سازی و گسترش دیدگاه‌های تازه‌تر در پیوند با طبیعت، در کتاب کم‌تر دیده می‌شود.

پیشنهاد برای مطالعات دیگر

- ۱- چنان‌که ذکر شد نوشتار حاضر بر اساس کتاب فارسی دوم دبستان فراهم آمده است. ارائه‌ی نظر کلی و نهایی درباره‌ی نگرش کتاب‌های درسی به مظاهر و جلوه‌های طبیعت، به مطالعه و تحلیل همه‌ی متون نیاز دارد و اظهارنظر و احیاناً پیشنهاد راهکار بنیادی با بررسی‌های محدود و بر پایه‌ی یک کتاب، پذیرفته و پسندیده نیست، از این‌رو پیشنهاد می‌شود حداقل سه کتاب فارسی پایه‌های ابتدایی (سوم، چهارم و پنجم) نیز از این منظر مطالعه و تحلیل شود تا امکان اظهارنظر دقیق‌تر فراهم آید.
- ۲- مطالعه‌ی حاضر تنها بخشی از مطالعات مربوط به طبیعت را در برمی‌گیرد که می‌توان آن را در قالب سایر مکاتب نقد و مطالعات دیگر از جمله زیست- زنانگی^۱ و زیست- نقد^۲ نیز گسترش داد.

1. Ecofeminism
2. Ecocriticism

یادداشت‌ها

۱. اشاره به مکتب‌های ادبی برخاسته از جنبش‌های زیست-محیطی، از مقاله‌ی چاپ نشده‌ای با عنوان «نظریه‌ی ادبی بوم- نقد و دیباچه‌ی گلستان سعدی» نوشته‌ی آقای مسیح ذکاوت، برگرفته شده است.
۲. در این نوشتار مقاله‌ای از اندرو گوتلی با عنوان "The representation of nature on the BBC world service" پیش رو بوده است.
۳. واژه‌هایی هم‌چون لانه، خانه، راه، جاده و... در این مطالعه در نظر گرفته نشده است.
۴. دو مورد بوی گلاب و بوی خوش، تساهل گونه در دسته‌ی خوراکی‌ها جا داده شده‌اند.
۵. بی‌واسطه برساخته از طبیعت هم‌چون ظرف چینی، سفال، گل... در ردیف کانی‌ها و در کل در دسته‌ی زمینی‌ها قرار گرفته‌اند.
۶. در این بررسی پرندگان، نه براساس ویژگی‌های علمی و زیست‌شناسی، بل که بر اساس عمل ظاهری این موجودات دسته‌بندی شده‌اند. از این‌رو حشرات هم‌چون پروانه‌ها و مگس‌ها نیز در این بخش قرار داده شده‌اند.
۷. برابر نهاد «سخن‌کاوی انتقادی» برای Critical Discourse Analysis برگزیده شده است. سایر برابر نهادهای فارسی، پیشنهاد نویسندگان مقاله است. برای سهولت دریافت اصل اصطلاحات انگلیسی و نیز برای پرهیز از ازدحام واژگان و اصطلاحات لاتین، در متن مقاله، همه‌ی اصطلاحات استفاده شده در این نوشتار و برابر نهادهای آن‌ها در زیر آمده است:

Affected	کنش‌پذیر
Actor Intransitive	کنش‌گر ناگذر
Actor Transitive	کنش‌گر گذرا
Artificial	ساختگی
Circumstantial	زمینه‌ی کنش
Ecocriticis	زیست نقد
Ecofeminism	زیست زنانگی
Ecosemiotics	زیست نشانه
Lexicogrammar	دستوری- واژگانی

Register	دایره‌ی واژگانی
Critical Discourse Analysis	سخن‌کاوی انتقادی
Critical point of view	زاویه‌ی دید انتقادی
Semantics	معناشناسی
Semantic Unit	واحد معنایی
Systemic Functional Grammar	دستور کارکردی سازوار
Syntactic- Semantic	نحوی- معنایی

۸. ادیبان و متخصصان فن بدیع و معانی و بیان در ادب پارسی از دیرباز به عمل کرد ویژه‌ی واژگان در انتقال مفهوم توجه داشته‌اند. به عنوان نمونه تفاوت میان واژه‌ها و ترکیب‌های: بلند، دراز، موزون، خوش قد و قامت و ... و نقشی که در انتقال مفهوم ایفا می‌کنند برای اهل زبان کاملاً آشکار است. این نکته در مباحث دقیق‌تر زیر عنوان محور جانشینی در دستگاه زبان‌شناسی سوسوری نیز به بحث گذاشته شده است.

۹. واژه‌ی «کنش» معادل process قرار داده شده است. زیرا هلیدی در تحلیل خود بر ساخت دستوری- معنایی تکیه دارد، به همین جهت از به کارگیری لفظ فعل (verb) پرهیز دارد.

فهرست منابع

گانیه، رابرت. (۱۳۷۳). شرایط یادگیری و نظریه‌ی آموزش. ترجمه: جعفر نجفی‌زند. تهران: رشد.

_____ (۱۳۶۲). *حدود العالم من المشرق الى المغرب*. به کوشش: منوچهر ستوده. تهران: کتابخانه‌ی طهوری.

دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۳). *لغت‌نامه‌ی دهخدا*. تهران: مؤسسه‌ی لغت‌نامه‌ی دهخدا.
مصاحب، غلام‌حسین و همکاران. (۱۳۸۳). *دایره‌المعارف فارسی*. تهران: امیرکبیر.

- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Goatly, Andrew (2002). *The representation of nature on the BBC world service*. Text , Vol 22 (No ,1) , PP.1-27.
- Halliday, M.A.K. (1984/1989). *An introduction to functional grammar*. London:Edward Arnold.
- Heise, U. K. (2006). "The Hitchhiker's Guide to Ecocriticism" *PMLA*121:2 (2006) 503-516.
- Hoad, T.F. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*. *Encyclopedia.com*. (June 22, 2010). <http://www.encyclopedia.com/doc/1O27-nature.html>
- KhosraviNik, M. (2010). Actor descriptions, action attributions, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. *Critical Discourse Studies*(7), No. 1, February 2010, 55–72
- Kress, G. (1996). *Representational resources and the production of subjectivity*. In Carmen Rosa Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices* (pp. 15-31). London: Routledge.
- Martin, J. (1992). *English text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Moughrabi, F. (2001). "The politics of Palestinian textbooks". *The Journal of Palestine Studies*, 31,(1). Retrieved June, 13, 2002, from <http://www.mafhoum.com/press2/72P1.htm>
- Otlowski, M, B. (2002). *The ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks*.V Retrieved from www.asian-efl-journal.Com/june2003.submo.htm
- Van Dijk, T, A. (2001). *Critical discourse analysis*. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis*,V (pp.1-43). Malden, Mass: Blackwell.
- _____. (1997). *Political discourse and political cognition*. Paper Congress Political Discourse, Aston University July 1997. Retrieved from van Dijk's homepage Web-site: www.let.uva.nl/~teun
- Williams, R. (1983). *Culture & Society: 1790-1950*. New York: Columbia University Press.

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک
سال اول، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۹

در جست‌وجوی استقلال

انتخاب متن‌های ادبی مناسب برای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»

جواد فرزائفرد* یحیی فاندی** میرعبدالحسین نقیب‌زاده*** علیرضا محمودنیا****
دانشگاه تربیت معلم تهران

چکیده

مقاله‌ی حاضر برای این‌که نشان دهد برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»، می‌تواند برای رسیدن به هدف عمده‌ی خویش یعنی دست‌یابی به استقلال از داستان‌های موجود در ادبیات کودک بهره‌گیرد، به تحلیل محتوایی از نوع تأملی یا فکری چند داستان در این گستره پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد، آثار یاد شده به خوبی می‌توانند به یاری برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» بشتابند و نیازهای آنان را پاسخ گویند؛ همچنین مشخص شد که همانندی‌های بسیاری میان دیدگاه‌های مرتضی خسروثزاد، ماریا نیکولا یوا و برونو بتلهایم با یافته‌های این تحقیق وجود دارد. واژه‌های کلیدی: ادبیات کودک، استقلال، برنامه‌ی فلسفه برای کودکان، داستان.

* دانشجوی دکتری تخصصی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. farzanfar.javad@yahoo.com (این مقاله مستخرج

از رساله‌ی دکتری نویسنده‌ی اصلی (جواد فرزائفرد) است.)

** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت yahyaghaedi@yahoo.com

*** استاد فلسفه.

**** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت. mahmoudnia@saba.tmu.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۹/۹/۱۳

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۵/۳۰

۱. مقدمه

کودک در آغاز به کمک پدر و مادر نیاز مطلق دارد و این امری طبیعی است اما به تدریج که بزرگ‌تر می‌شود، باید شرایط به گونه‌ای فراهم آید که این نیاز به آرامی کم‌رنگ و کم‌رنگ‌تر شود تا سرانجام به نقطه‌ای برسد که وی به خود تکیه کند. به سخن دیگر زمینه برای رشد استقلال شخصی وی فراهم آید. فردی که استقلال شخصی دارد، در زندگی به خود تکیه دارد و از پیروی کورکورانه و تقلید صرف از دیگران خودداری می‌کند. «دستیابی به استقلال آن‌چنان مهم است که حتی آن را به مثابه یکی از هدف‌های عمده‌ی تربیتی در نظر گرفته‌اند» (وینچ و جینگل،^۱ ۱۹۹۹: ۲۷) برای تحول کودک به شخص بزرگ‌سال، یکی از شرط‌های اساسی رسیدن به استقلال است؛ همچنین استقلال در هویت‌یابی کودک نیز نقش مهمی دارد. برای این‌که روحیه‌ی استقلال‌طلبی را در وجود کودکان بارور سازیم و از سرکوب آن جلوگیری کنیم، باید: ۱. اجازه دهیم کودک خود انتخاب کند؛ ۲. برای کوشش کودک ارزش قائل شویم؛ ۳. در پاسخ‌گویی به پرسش‌های آنان عجله نکنیم؛ ۴. کودک را تشویق کنیم تا از منابع بیرون از خانه استفاده کند؛ ۵. آنان را درباره‌ی تصمیمی که گرفته‌اند امیدوار سازیم، نه مأیوس. (عارف‌نیا، ۱۳۸۵) کودکان میل به استقلال‌طلبی دارند، اما بسیاری از والدین در برابر این میل و اجازه‌ی بروز آن به هراس و تردید دچار می‌شوند؛ زیرا «از آن‌چه دنیا نسبت به بچه‌های معصوم و بی‌تجربه‌ی آن‌ها روا می‌دارد، نگران هستند.» (شریعتمداری، ۱۳۸۰: ۱۵۹) با این همه «کودک در مسیر رشد و پرورش خویش نیاز به استقلال دارد. این استقلال هم در زمینه‌ی توانمندی‌های جسمی و هم ذهنی است.» (خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۶۸) به نظر می‌رسد آموزش و پرورش در انجام این رسالت، چندان موفق نبوده است. رویکردهای موجود آموزشی و تربیتی به ویژه در کشورهای رشد نیافته یا در حال رشد، با تأکید بر روش‌های تلقینی و یک‌سویه و تمایل به اقتدار معلم و محتوای درسی، راه را برای انتخاب و تفکر و فعالیت آزادانه‌ی یادگیرنده

می‌بندند و بدین‌گونه در مسیر استقلال‌طلبی وی مانعی جدی پدید می‌آورند. از این‌رو همواره صاحب‌نظرانی پیدا شده‌اند که با راهکارهای خویش در پی جبران کاستی‌ها برآمده‌اند. ماتیولپمن،^۱ بنیانگذار جنبش «فلسفه برای کودکان»،^۲ یکی از همین صاحب‌نظران است. هدف عمده‌ی جنبش «فلسفه برای کودکان»، پرورش استقلال فکری در کودکان است. «از نظر لیپمن، هدف عمده‌ی برنامه آموزش فلسفه به کودکان آن است که به کودکان کمک کند، بیاموزند چگونه خود فکر کنند.» (فائدی، ۱۳۸۲: ۲۰) لیپمن یکی دیگر از هدف‌های این جنبش را پرورش خلاقیت می‌داند (همان). رابطه‌ی بسیار نزدیکی نیز میان خلاقیت و استقلال وجود دارد که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت از آن آگاه هستند. از دیگر سو، یکی از پیش‌فرض‌های موجود در برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان، تأکید می‌کند، کودکان زمانی بیشتر یاد می‌گیرند که کتاب‌هایشان به شکل داستان باشد. با توجه به همین پیش‌فرض، لیپمن به نوشتن ۱۴ کتاب در قالب داستان روی آورد. در این گونه داستان‌ها «به گونه‌ای آگاهانه و طراحی شده، سخنی، مسأله‌ای یا نکته‌ی فلسفی گنجانده می‌شود و پس از خواندن داستان، آن سخن، مسأله یا نکته، در گروهی که با معلمی کار آزموده هدایت می‌شود، مورد بحث قرار می‌گیرد.» (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۱) برخی از این داستان‌ها عبارتند از: ۱. مارک^۳ (۱۹۸۰)؛ ۲. کیو و گس^۴ (۱۹۸۲)؛ ۳. کشف هاری استاتلمیر؛^۵ ۴. الفی^۶ (۱۹۸۷). (فائدی، ۱۳۸۳: ۲۰) البته افراد دیگری مانند آن مارگارت شارپ^۷ نیز به نوشتن چنین داستان‌هایی پرداخته‌اند، از طرف دیگر داستان‌هایی هستند که «به منظور آموزش فلسفه به کودکان، یا تحقق اهداف این نهضت نوشته نشده و آثاری بیشتر ادبی‌اند.» (خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۲۰) بدین سان می‌توان گفت که به طور کلی با دو نمونه داستان روبه‌رو هستیم:

1. M.Lipman
2. P4c: Philosophy for Children
3. Mark
4. Kio and Gus
5. Harry Stattlemeier's Discovery
6. Elfie
7. A.M.Sharp

۱. داستانی که نویسنده آگاهانه و با توجه به هدفی کاملاً از پیش مشخص شده و محدود، به نوشتن آن می‌پردازد. داستان‌های لیپمن و شارپ از این نمونه‌اند و می‌توان آن‌ها را داستان‌های آموزشی نامید. ۲. داستانی که نویسنده از پیش هدف کاملاً مشخص و محدودی ندارد و چه بسا پاره‌ای از اوقات ناخودآگاه به آفرینش آن دست می‌زند. داستان‌های موجود در ادبیات کودکان بیشتر جزو این گونه‌اند.

برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» برای رسیدن به هدف‌های خویش بر داستان‌های نوع نخست تکیه می‌کند و از داستان‌های نوع دوم چشم می‌پوشد. هرچند طرفداران این برنامه، برای این کار دلایلی دارند، مانند این که بین یک اثر تربیتی و یک اثر ادبی تفاوت‌هایی است و اصل اهداف آموزش است و نه محتوای آموزش (قائدی، ۱۳۸۳) با این همه نباید فراموش کرد که از سویی داستان‌های موجود در ادبیات کودک از آن جایی که در بیشتر مواقع از ناخودآگاه نویسنده برمی‌خیزد، می‌تواند قابل شمول‌تر و عام‌تر باشد و از سویی دیگر ویژگی‌های ادبی نباید فدای اهداف آموزشی شوند؛ بنابراین متن‌ها ابتدا باید ادبی باشند و سپس مفاهیم فلسفی را در خود داشته باشند. با توجه به این موضوع، پرسش مهمی که در این پژوهش مطرح می‌شود، این است که آیا ادبیات کودک می‌تواند به یاری برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» بشتابد؟ به سخن دیگر آیا داستان‌های موجود در ادبیات کودکان، می‌توانند به نیازهای این برنامه پاسخ دهند؟ بنابراین هدف پژوهش، نشان دادن کارایی ادبیات کودکان در پاسخ‌گویی به نیازهای برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان» است. در این تحقیق تنها بر روی رشد و پرورش روحیه استقلال‌طلبی تأکید شده که یکی از اهداف عمده‌ی جنبش است.

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوایی از نوع تأملی یا فکری به انجام رسیده است. «تحلیل فکری فرایندی است که در آن پژوهشگر بر توانایی شهودی و قوه‌ی تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند. واژه‌های دیگری که به غیر از توانایی شهودی و قوه تشخیص برای توصیف این فرایند به کار برده شده‌اند؛ عبارتند از: «تفکر درونی، معرفت نهفته، قوه تخیل،

حساسیت هنری و بررسی همراه با تأمل و کنکاش.» (گال،^۱ بورگ،^۲ گال، ۱۳۸۳: ۹۹۱/۲) تحلیل فکری یا تأملی را می‌توان در دیگر پژوهش‌های موردی به کار برد که از روش‌های دیگر پژوهش کیفی نیز سود می‌برند. کاربرد این موضوع «بیشتر به تصمیم پژوهشگر در اتکا به قوه‌ی شهودی و قوه‌ی تشخیص خود در تحلیل داده‌ها بستگی دارد تا به روش‌های فنی تجزیه و تحلیل داده‌ها مانند دسته‌بندی داده‌ها در مقوله‌ها.» (همان، ۹۹۲) از آن‌جا که «تحلیل فکری امری بیشتر ذهنی است، امکان تعیین یک روش استاندارد برای تحلیل داده‌ها امکان‌پذیر نیست؛ بنابراین کارآموزی در کنار یک پژوهشگر باتجربه، همراه با تمرین زیاد، ضروری است.» (همان، ۹۹۹) نمونه‌گیری این پژوهش نیز از نوع هدفمند است؛ یعنی به علت داشتن ظرفیت‌هایی برای پرورش روحیه‌ی استقلال‌طلبی داستان‌ها را برگزیده‌ایم. همچنین کوشش پژوهشگر بر آن بوده تا داستان‌ها در گستره‌ی ادبیات کودکان شناخته شده و از سوی منتقدان ادبیات کودک به گونه‌ای مثبت ارزیابی شده باشند.^(۱) با توجه به آن چه گفته شد، فهرست موردنظر تهیه گردید و زمانی که محقق دریافت به مقصود رسیده است (نقطه‌ی اشباع)، مطالعه را متوقف کرد. هرچند داستان‌های دیگری همچون ماتیلدا، هایدی، سفید برفی، کوه‌های سفید و ... بودند که چنین ویژگی‌هایی را در خود داشتند، اما طبیعی بود که نمی‌شد همه‌ی آنان را در تحقیق گنجانید؛ بنابراین محقق از «نقطه‌ی اشباع» (میکوت و مورهاوس،^۳ ۱۹۹۵) بهره گرفت. در پژوهش حاضر متن داستان به عنوان واحد تحلیل انتخاب شده است.

-
1. Gall
 2. Borg
 3. Maykut And Morhouse

۲. تحلیل داستان‌ها

۱-۲. امیل و کارآگاهان^۱

راوی قصه، از همان ابتدا از پسر بچه‌ای حدوداً ده ساله سخن می‌گوید که پدرش را هنگام پنج سالگی از دست داده است و با مادرش زندگی می‌کند. به تدریج که داستان پیش می‌رود، خواننده با چگونگی شخصیت امیل آشنا می‌شود. «گاهی پیش می‌آمد که حال مادرش خوب نباشد... هنگام بیماری، امیل از مادرش پرستاری می‌کرد و حتی آشپزی را هم به عهده می‌گرفت. حتی گاهی، وقتی مادرش خوابیده بود، زمین را دستمال می‌کشید تا مبادا مادرش از دل‌شوره‌ی این‌که خانه‌اشان به هم ریخته و آشفته است، از جا بلند شود.» (کستنر،^۲ ۱۳۸۴: ۷) «امیل پسر خشک و دست‌به‌سینه‌ای هم نبود.» (همان، ۸) با وجود این به نظر می‌رسد چنین استقلالی هنوز شکننده و رشد نیافته است؛ بنابراین برای این‌که این استقلال به رشد حداکثری خود برسد، امیل باید با آزمونی سخت روبه‌رو شود و چه آزمونی سخت‌تر از سفر به تنهایی و بدون مادر. گفت‌وگویی که در ایستگاه راه‌آهن میان امیل و مادرش رخ می‌دهد، از سویی بیانگر این است که مادر هنوز باور ندارد که کودکش بتواند مستقل باشد و از سویی دیگر نشان می‌دهد، امیل به استقلال‌طلبی گرایش فراوانی دارد. «مادرش گفت: مواظب باش پسرم چیزی جا نگذاری. اشتباهی روی دسته‌ی گل هم ننشینی. سوار قطار که شدی از کسی خواهش کن که چمدانت را در جای بار بگذارد... امیل گفت: خودم می‌توانم این کار را بکنم. من که دیگر بچه نیستم... ماما! وقتی من نیستم مبادا به خودت فشار بیاوری. مواظب باش مریض نشوی، چون وقتی من نباشم کسی نیست که از شما مراقبت کند. آن وقت مجبور می‌شوم با هواپیما به خانه برگردم.» (همان، ۱۱-۱۲) می‌توان سفر امیل را به دو بخش ظاهری و واقعی تقسیم کرد. سفر ظاهری که از ایستگاه راه‌آهن زادگاهش شروع می‌شود و قرار بوده است به ایستگاه خیابان فردریک در برلین به پایان

1. Emil and the decotives

2. Kaestner

برسد؛ یعنی همان جایی که مادر بزرگ، خاله و دخترخاله‌اش کنار یک مغازه‌ی گل‌فروشی منتظر او هستند، اما سفر واقعی، درست از جایی آغاز می‌شود که او در ایستگاه باغ‌های جانورشناسی به دلیل تعقیب دزد پول‌هایش، پیاده می‌شود. (میرشاهی، ۱۳۸۱) هدف سفر اول دیدن مادر بزرگ و دادن پول به اوست، ولی هدف سفر دوم که امیل ناخواسته با آن رودررو می‌شود، رشد و تقویت استقلال او می‌باشد. بدین سان می‌توان گفت که سفر اول تنها بهانه‌ای است برای شروع سفر دوم. قهرمان قصه نیز به تدریج درمی‌یابد که دزدیده شدن پول نه تنها یک مصیبت نیست؛ بلکه حتی می‌تواند برای نشان دادن توانمندی‌هایش به اطرافیان؛ به ویژه مادرش موقعیت خوبی باشد. «موضوع آن قدر هیجان‌انگیز بود که امیل کم و بیش خوشحال بود که پولش را دزدیده‌اند.» (همان، ۶۷) امیل موفق می‌شود به یاری سیزده کودک دیگر و بدون کمک هیچ فرد بزرگ‌سالی، دزد را به تله بیندازد. دزدی که پلیس در تعقیب او بود و بانک برای دستگیری‌اش جایزه گذاشته بود. حتی شاگرد آسانسور هتل هم که به آن‌ها کمک کرد تا شماره‌ی اتاق دزد را بدانند، کودکی بیش نبود. امیل در بانک و در ایستگاه پلیس برای این‌که ثابت کند، پول به او تعلق دارد و سخنان دزد دروغ است، دلایل و شواهدی می‌آورد که اطرافیان را به حیرت می‌اندازد. آوردن این‌گونه دلایل و شواهد، نشانه‌ی استقلال فکری و در نتیجه ثمربخش بودن سفر حقیقی او است. «می‌توانم یک شاهد بیاورم. خانم یاکوب از اهالی گراس گروند. وقتی من وارد قطار شدم، او هم در کوپه بود و خیلی زود از قطار پیاده شد.» (همان، ۱۰۳) «در قطار، پاکت پول را داخل جیبم سنجاق کرده بودم؛ پس باید روی هر سه اسکناس جای سوراخ سوزن باشد» (همان، ۱۰۵) «من پاکت [پول] را داخل جیبم سنجاق کرده بودم، پس امکان نداشته از جیبم بیفتد.» (همان، ۱۰۸) پس از دستگیری دزد، فروشگاه‌ی می‌خواهد به امیل که حالا حسابی معروف شده است، کت و شلواری بدهد تا بتواند در روزنامه‌ها اعلام کند که او همه‌ی لباس‌هایش را از فروشگاه آن‌ها تهیه می‌کند، ولی او نمی‌پذیرد و می‌گوید: «... این همه جار و جنجال لازم نیست. مثل این‌که این بزرگ‌ترها همیشه دنبال این حرف‌ها

هستند؛ ولی ما عقلمان بیشتر از این‌ها است.» (همان، ۱۳۴) این سخن نیز نمایانگر استقلال فکری امیل است. یکی از خبرنگاران در اداره‌ی مرکزی پلیس به امیل پیشنهاد می‌دهد که همراه با او به دفتر روزنامه برود و در بین راه، در یک کافه با هم نان خامه‌ای بخورند. «امیل گفت: البته به شرطی که من شما را مهمان کنم.» (همان، ۱۱۶) داشتن چنین ویژگی‌هایی است که خبرنگاران را وا می‌دارد تا پیش امیل، چنین اعتراف کنند: «تو واقعاً آدم مستقلی هستی.» (همان، ۱۱۶)

۲-۲. کوه مرا صدا زد

داستان کوه مرا صدا زد درباره‌ی نوجوانی (جلال) است که پس از مرگ پدر استحاله‌ای در او رخ می‌دهد و از فردی خودخواه، بی‌مسئولیت و وابسته، به نوجوانی مستقل و متکی به خود تبدیل می‌شود؛ به گونه‌ای که حتی سرپرستی مادر خویش را نیز بر عهده می‌گیرد. می‌توان این داستان را از نظر زمانی به دو بخش عمده تقسیم کرد: ۱. پیش از مرگ پدر؛ ۲. پس از مرگ پدر و به همین شکل می‌توان جلال را از جنبه‌ی شخصیتی در قالب این دو زمان بررسی و تحلیل کرد. جلالی را که ما در زمان حیات پدر می‌بینیم، نوجوانی وابسته و بدون اتکا به نفس و حس مسئولیت است. چنین ویژگی‌های رفتاری به حدی ملموس است که حتی مادر را نیز به خشم می‌آورد و در این رابطه بارها به وی تذکر می‌دهد؛ برای نمونه می‌توان به زمانی اشاره کرد که جلال قرار است به گوسفندان آب و علف بدهد، اما به بهانه‌ی درس خواندن، پیش دوستانش می‌رود و از انجام این کار سرباز می‌زند. (بایرامی، ۱۳۷۱) می‌شود چنین استنتاج کرد که تا هنگام حیات پدر و کوشش‌های جان‌فرسای وی برای چرخاندن چرخه‌ی زندگی خانواده، قهرمان داستان از آرامشی ملموس برخوردار است؛ چون پدری دارد که می‌تواند به او تکیه کند. به سخن دیگر وجود پدر برای دستیابی وی به استقلال مانع است، اما با شروع بیماری پدر، دغدغه‌ی جلال نیز آغاز می‌شود و به تدریج شرایط سختی را که پیش روی اوست، می‌فهمد. این دغدغه را می‌توان در لابه‌لای صحبت‌هایی مشاهده کرد

که جلال هنگام شرح حال بیماری پدر، برای خواننده توصیف می‌کند: «مدتی همان‌طور نگاهش می‌کنم. یاد وقتی می‌افتم که از کله سحر تا تنگ غروب یک بند درو می‌کرد و خم به ابرو نمی‌آورد. باورم نمی‌شود مریضی این طوری از پا انداخته باشدش. میچ دست‌هایش به نازکی میچ دست من شده و انگشت‌هایش انگار کش آمده‌اند.» (همان، ۴۲) اما شخصیت جلال پس از مرگ پدر به دگرگونی بزرگی دچار می‌شود؛ جلال که تا دیروز پدر قدرتمندی داشت که می‌توانست در هرکاری بر وی تکیه کند، اکنون هم خود و هم زن (مادر) دیگری را می‌بیند که بدون او هیچ هستند و به تنهایی باید گلیم خویش را از آب بیرون بکشند. ناگفته نماند که از محتوای داستان نیز چنین بر می‌آید که عموی جلال، اسحاق، فردی نیست که بتوان بر او تکیه کرد؛ از این رو قهرمان داستان بر آن می‌شود که جای پای پدر پا بگذارد و همانند او خانواده را یاری رساند. به نظر می‌رسد زیر خاک رفتن پدر، جوانه زدن روحیه‌ی استقلال‌طلبی قهرمان داستان را سبب می‌شود. پس از مرگ پدر، برای قهرمان قصه سه حادثه‌ی مهم اتفاق می‌افتد، تا هم او و هم خواننده داستان دریابند که مستقل شدن و بار مسئولیت را بر دوش کشیدن، کاری چندان آسان نیست:

۱. بیمار شدن جلال به دلیل پارو کردن برف‌های روی پشت بام؛

۲. زخم شدن دست جلال هنگام چیدن علوفه برای گوسفندان؛

۳. حمله‌ی گرگ‌ها به اسب جلال و فرار او از معرکه.

با این همه، استحال‌ه‌ای که صورت گرفته، سبب می‌شود تا جلال همه‌ی سختی‌ها را با جان و دل بخرد؛ حتی اگر هزینه‌ای بس گران داشته باشد؛ از همین رو بارها شکست می‌خورد، اما هرگز شکسته نمی‌شود. اوج استقلال‌طلبی جلال را هنگامی می‌توان مشاهده کرد که با تعدادی از دوستانش در حال پایین آمدن از کوه است. در همین صحنه، دیگران برای پایین آمدن از کوه به چوبی تکیه داده‌اند تا نیفتند. در حالی که جلال چنین کاری نکرده است و حتی هنگامی که یکی از دوستانش می‌خواهد تکه چوبی به او بدهد، نمی‌پذیرد. «این عمل حداقل چهار پیام می‌تواند داشته باشد: اول،

نشان می‌دهد که جلال وارد معرکه شده و اهل خطر کردن است. دوم، نشان می‌دهد که جلال نمی‌خواهد از دیگران کمک بگیرد. سوم، این خطر کردن، آزمونی است برای او تا تکلیف خودش را با خودش روشن کند؛ یعنی بداند که چقدر توانایی دارد. چهارم، جلال پدرش را از دست داده، می‌داند که دیگر تکیه‌گاهی ندارد و با همین وضع می‌خواهد ادامه بدهد.» (میرشاهی، ۱۳۸۱: ۴۱۶) پس از مرگ پدر هم چنان که گفته شد، جلال به خودباوری می‌رسد؛ اما باور خودباوری او برای دیگران - به ویژه مادر و عمو اسحاق - هنوز سخت است؛ بنابراین گذر زمان لازم است تا این باورش شکل گیرد؛ مگر نه این که گذر زمان، همیشه وظیفه‌ی خویش را به خوبی انجام داده و می‌دهد. وظیفه‌ای که ما آن را «کشف واقعیت» می‌نامیم. چندی بعد حادثه‌ای پیش می‌آید تا این دو نیز به توانمندی‌های جلال ایمان بیاورند. در فصل زمستان مردان ده برای شکار کبک به کوه می‌روند، جلال با اصرار از مادرش اجازه می‌گیرد تا همراه عمو اسحاق به شکار برود. در هنگام شکار، بی‌احتیاطی اسحاق سبب می‌شود بهمن ریزش کند و او را زیر خروارها برف مدفون می‌سازد. این جا است که جلال دست به کار می‌شود و با سختی و رنج فراوان و به دور از انتظار عمویش را از مرگ حتمی نجات می‌دهد. اسحاق که زندگی خویش را به جلال مدیون است، پس از برگشت به ده، حادثه را برای مادر جلال شرح می‌دهد. بدین سان مادر نیز همانند عمو به لیاقت فرزندش پی می‌برد و مطمئن می‌شود که اکنون او در وضعی است که نه تنها به دیگران وابسته نیست، بلکه حتی می‌تواند به کمک و یاری دیگران نیز بشتابد. گویی ریزش بهمن از کوه، مقدمه‌ای برای ریزش باورهای نادرست بزرگسالان نسبت به توانمندی‌های جلال می‌شود.

۲-۳. گنجشک و بچه‌هایش

قصه از جایی آغاز می‌شود که طوفان آشیانه‌ی چهار بچه گنجشک را که تازه پر درآورده‌اند و از این رو هنوز به مراقبت پدر و مادر نیاز دارند، خراب کند؛ پس در

همین ابتدا با چهار جوجه مواجه می‌شویم که ناخواسته از پدر و مادر جدا شده‌اند و از این پس باید به تنهایی و بدون حمایت و مراقبت آن‌ها زندگی کنند. از یک سو زندگی پر از خطر است و از سوی دیگر بچه گنجشک‌ها پیش از این که به خوبی راه و روش مبارزه با این خطرات را یاد گرفته باشند، با آن روبه‌رو می‌شوند. همین مسایل، سبب دلواپسی و نگرانی پدر و مادر جوجه‌ها است و آن‌ها گمان می‌کنند که بچه‌هایشان به کام مرگ رفته‌اند، اما در فصل پاییز هر چهار جوجه‌ی خود را در زمینی شخم زده، سالم و تندرست می‌بینند. در گفتگوهایی که بین آنان درباره‌ی اتفاقات پس از طوفان، صورت می‌گیرد، می‌توان بسیار تأمل و درنگ کرد. یکی از بچه‌ها توضیح می‌دهد که تابستان را در باغی پر از میوه بوده است و قبل از این که میوه‌ها برسند، حشره‌ها را شکار می‌کرده است. گنجشک پدر، خطاب به جوجه‌اش می‌گوید: «آه پسر! چه کار خوبی، ولی همیشه خطر در کمین است. باید خیلی مراقب باشید! به خصوص وقتی که آدم‌ها می‌آیند و در میان درخت‌ها قدم می‌زنند. گاهی هم ممکن است شاخه‌ی بزرگ سبزی را ببینید که به نظرتان جای خوبی برای نشستن یک پرنده باشد، در حالی که ممکن است حفره یا سوراخی زیر آن باشد.» (اوئنز،^۱ ۱۳۸۳: ۸۶۳ - ۸۶۴) اما پسر اشاره می‌کند که نه تنها از چنین خطری با خبر است؛ حتی می‌داند که به تازگی آدم‌ها از چسب‌های مخصوصی نیز برای به دام انداختن پرنده‌ها استفاده می‌کنند. جوجه‌ی دیگر می‌گوید که این مدت در قصر پادشاهی زندگی می‌کرده است و زمانی که خدمتکاران قصر به وزن کردن غلات و دادن آب و غذای اسب‌ها سرگرم بوده‌اند، به انبار غلات وارد می‌شده است. در این هنگام پدر می‌گوید: بیشتر خدمتکاران آدم‌های نامهربان و نابکاری هستند و همیشه باید مواظب آن‌ها بود. سومین جوجه توضیح می‌دهد که «بیشتر در خیابان‌ها و جاده‌ها می‌گشتم، چون کیسه‌های پراز دانه‌های گندم و جو و ذرت را اغلب آویزان می‌کنند و همیشه مقداری از دانه‌های به زمین می‌ریزد.» (همان، ۱۸۶۵) گنجشک پدر می‌گوید که چنین مکان‌هایی بسیار خطرناک است؛ چون هر لحظه

امکان دارد که آدم‌ها سنگی از زمین بردارند و به تو بزنند، ولی بچه گنجشک در جواب می‌گوید که نه تنها از آدم‌ها باید هنگامی که به طرف زمین خم می‌شوند فرار کرد، بلکه این کار را حتی زمانی که به طرف سینه یا جیب خود دست می‌برند نیز باید انجام داد؛ چون ممکن است آدم‌ها از قبل سنگ‌ریزه‌هایی را در آن جا گذاشته باشند. چهارمین بچه گنجشک توضیح می‌دهد که به درون یک کلیسا پرت شده و تمام تابستان را با خوردن مگس و عنکبوت‌های آن‌جا سپری کرده است.

از محتوای کلام گنجشک پدر می‌توان چنین استنباط کرد که او هنوز فکر می‌کند جوجه‌ها به نصیحت‌ها و تجربیاتش احتیاج دارند و پذیرش این واقعیت برایش بس دشوار است که آنان با تکیه بر خود و بدون استفاده از این تجربه‌ها و نصیحت‌ها از آزمون‌های سخت، سربلند بیرون آمده‌اند، اما خواننده‌ی این داستان از سویی بدین موضوع پی می‌برد که بچه گنجشک‌ها همچنان که از قبل توانسته‌اند، از این پس نیز می‌توانند با تکیه بر خود و به طور مستقل زندگی کنند و از سویی دیگر متوجه می‌شود که آنان هر یک به تجربه‌های ارزشمندی دست یافته‌اند که در صورت خراب نشدن لانه و جدا نشدن از پدر و مادر چه بسا هرگز به چنین تجربیاتی دست نمی‌یافتند. جوجه‌ها، مخصوصاً اولی و سومی، با گفتن شرح حال خویش این موضوع را آشکار کردند که نه تنها از وقوع خطراتی که پدر هشدار می‌دهد، آگاه هستند، بلکه یک قدم نیز از او پیش‌ترند.

۲-۴. باخانمان^۱

از همان نخستین لحظه که قصه شروع می‌شود، قهرمان داستان را در شرایطی می‌بینیم که به هیچ روی طبیعی نیست. او به همراه مادری رو به مرگ، در اوج فقر و تنگ‌دستی و در سفری بس طولانی، برای خواننده تصویر می‌شود. در رویدادهای بعدی نیز شخصیت اصلی داستان وضع بهتری ندارد. پسرین دختر ۱۲ ساله‌ی پسر آقای وولفوان،

1. With Family

کارخانه‌دار بزرگ فرانسوی، است. وقتی آقای وولفوان، پسرش (پدر پرین) را برای خرید کنف به هندوستان می‌فرستد، وی در آن‌جا با یک دختر بومی آشنا می‌شود و با وی ازدواج می‌کند. وولفوان زمانی که این خبر را می‌شنود، سخت ناراحت می‌شود. بدین سان رابطه‌ی پدر و پسر سخت به هم می‌خورد و همین موضوع در آینده، سخت شدن شرایط زندگی قهرمان قصه را نیز سبب می‌شود. آن‌گونه که از متن کتاب برمی‌آید، خانواده‌ی پرین، در رفاهی نسبی بوده‌اند، تا این‌که پدر پرین ورشکستگی می‌شود؛ از آن رو خانواده، به قصد ماروکور (محل اقامت آقای وولفوان) از هند حرکت می‌کنند. هنگام این سفر، پرین پدرش را از دست می‌دهد و مادرش نیز پس از مدتی به بیماری سختی مبتلا می‌شود. «مادر بی‌چاره‌اش کمکی نمی‌توانست به او (پرین) بکند، چون بیماری او را از پا انداخته و نیروی فکر و عمل از او سلب کرده بود. اکنون پرین مادر مادرش شده بود و حال آن‌که خود کودک یتیم بی‌تجربه‌ای بیش نبود.» (مالو،^۱ ۱۳۷۶: ۳۷) درست در همین جا است که خواننده (کودک)، دختر بچه‌ای را می‌بیند که باید به تنهایی به نبرد با مشکلات برود. او برای تندرستی مادر خویش به هرکاری دست می‌زند، تا جایی که حتی مجبور می‌شود ابتدا درشکه‌شان (۲) و سپس پالیکار (الاهی که پرین او را تا حد جان دوست داشت) را نیز بفروشد. با این همه مادر پرین روز به روز ضعیف می‌شود، تا این‌که او نیز به فراخوان مرگ پاسخ مثبت می‌دهد. این دختر ۱۲ ساله اکنون در دنیا، تنها یک پدر بزرگ دارد که از سوئی، ۱۵۰ کیلومتر از او دور است و از سوئی دیگر مادرش هنگام مرگ به او وصیت کرده که «... وقتی به ماروکور رسیدی در معرفی خود شتاب مکن! باید بکوشی در عین گمنامی مفید باشی و همه دوستت بدارند و به تو احتیاج پیدا کنند» (همان، ۵)؛ چون پرین پول کمی با خود داشت، مجبور بود این مسافت را پیاده برود. مسافتی که به حساب خودش اگر روزی ۳۰ کیلومتر راه برود، ۵ روزه به آن‌جا خواهد رسید؛ ولی در این میان مشکلات دیگری نیز وجود داشتند؛ مشکلاتی مانند: گرسنگی، خستگی، ترس از حیوانات درنده و

راهزنان. در داستان بارها و بارها از خستگی، گرسنگی و ترس پرین سخن به میان می‌آید. «پرین با این‌که خوابش می‌آمد، ولی پیچ و تاب معده‌ی گرسنه و ترس از اشباح موهوم نمی‌گذاشتند بخوابد. می‌ترسید جانوران درنده در بیشه باشند و شب به سراغش بیایند و بخورندش. چه جور جانوری؟ معلوم نبود. شاید خرس، شاید هم گرگ.» (همان، ۷۱) «باز گرسنگی بی‌امان به سراغش آمد. دیگر پولی هم نداشت که از نانوائی دهی نانی بخرد.» (همان، ۷۰) در نهایت پرین با هزار سختی خود را به ماروکور می‌رساند. این مکان نیز برای وی مشکلات خاص خود را دارد. او از طرفی طبق وصیت مادرش نمی‌توانست خود را به پدربزرگ معرفی کند و از طرفی دیگر تصور می‌کرد چون پدرش مورد غضب پدربزرگ قرار گرفته، حتماً این غضب شامل حال او نیز می‌شود. پرین اسم «اورلی» را بر روی خود گذاشت و موفق شد بعد از چند روز در کارخانه‌ی وولفوان کاری پیدا کند. او در این کارخانه، کارگر ساده‌ای بود که چرخ دستی‌ها را هل می‌داد، اما به تدریج به دلیل توانایی وی در زبان انگلیسی، مترجم خاص وولفوان گردید و در نتیجه روز به روز به پدربزرگ نزدیک و نزدیک‌تر شد و به تدریج میان آن‌ها رابطه‌ی دوستانه‌ای به وجود آمد. این دختر ۱۲ ساله، با نفوذی که روی رییس کارخانه داشت، موجب شد که وی در ماروکور به تأسیس یک بیمارستان و پنج کودکان برای کودکانی که مادرانشان در کارخانه کار می‌کردند، دست بزند. «مردم که می‌دانستند این تغییرات ناگهانی و ثمربخش در وجود ارباب از معاشرت و مجالست دخترک ساده‌ای به نام اورلی حاصل شده است، برای او به شدت ابراز احساسات می‌کردند و همه او را دوست می‌داشتند و تشویق می‌کردند.» (همان، ۲۰۴) نه تنها وجود پرین تغییر و تحول را در منطقه موجب شد، هم صحبتی وی با وولفوان که دوری و بی‌خبری طولانی از پسرش او را به بیماری شدیدی مبتلا کرده بود، سبب شد به تدریج احساس بهبودی کند. او دیگر چندان سرفه نمی‌کرد، سینه‌اش آرام‌تر شده بود و دردهای سابق را نداشت و این نکته‌ای است که پزشک مخصوص وی یعنی دکتر روشن نیز به درستی به آن اشاره دارد: «کاری که این دختر کوچک برای آقای وولفوان

کرده است از علم پزشکی ساخته نبود. راستی اگر او نبود بر سر آقای وولفوان چه می‌آمد؟» (همان، ۲۰۴-۲۰۵) خود وولفوان در پایان داستان پس از آن‌که از طریق مباشران خود پی برد که اورلی (پرین) نوهی او است، این نکته را نیز اعتراف کرد: «دختر عزیزم، این‌ها همه نتیجه‌ی کار تو است... بعد از من، تو وارث این دستگاه عظیم هستی و یقین دارم که روزبه‌روز بر عظمت و آبادانی آن خواهی افزود.» (همان، ۲۱۷)

۲-۵. دختر غازچران^۱

قهرمان قصه شاهزاده خانمی است که باید از شهر خویش جدا شود و به قصد ازدواج به سرزمینی دور دست سفر کند؛ یعنی جایی که همسر آینده‌ی وی انتظارش را می‌کشد. بدین سان خواننده از همان ابتدای قصه، با موضوع جداشدن از والدین و دستیابی به استقلال روبه‌رو می‌شود. مادر شاهزاده خانم در این سفر، چهار توشه برای دخترش تدارک می‌بیند:

۱- مقدار زیادی ظرف‌های زرین و سیمین و جواهرات گران‌بها؛

۲- ندیمه‌ای که وظیفه‌اش مراقبت از شاهزاده بود؛

۳- اسبی که نامش فالادا بود و می‌توانست حرف بزند؛

۴- دستمال سفیدی که ملکه‌ی پیر سه قطره از خون خود را بر آن ریخته بود و اعتقاد به کارایی آن داشت. «فرزند عزیزم، از این دستمال مراقبت کن. چون در راه به دردت خواهد خورد.» (اوئنز، ۱۳۸۳: ۴۸۱)

مادر و دختر با دلی اندوهگین با یکدیگر خداحافظی می‌کنند و سفری سخت آغاز می‌شود. پس از مدتی ندیمه که شاهزاده را بی‌یار و یاور می‌بیند، شخصیت پلید خود را آشکار می‌سازد. نافرمانی را آغاز می‌کند و حتی جواهرات ملکه جوان را نیز از چنگش بیرون می‌آورد. با این همه باز دختر امید خود را از دست نمی‌دهد و ناامید نمی‌شود؛ چون حداقل یادگاری (دستمال سفید) از مادر خویش دارد که سبب قوت قلبش

1. The Goose Girl

می‌گردد؛ هر چند خود نیز نمی‌داند چگونه این دستمال می‌تواند به فریادش برسد. زمان زیادی از این ماجرا نگذشته بود که شاهزاده خانم و ندیمه به جوی آبی می‌رسند. شاهزاده خانم هنگامی که خم می‌شود تا آب بنوشد، دستمال سفید از جیبش بیرون می‌افتد و جریان آب آن را با خود می‌برد. قهرمان قصه هنگامی این موضوع را درمی‌یابد که دیگر کاری از دستش بر نمی‌آید و به همین سبب خود را درمانده و ناتوان حس می‌کند. ندیمه زمانی که متوجه اوضاع می‌شود، برگستاخی خویش می‌افزاید و فالادا را از او می‌گیرد و در عوض الاغ خود را به وی می‌دهد. حال شاهزاده خانم نه تنها سایه‌ی حمایت مادر خود را بر سر ندارد؛ بلکه چهار توشه خود را نیز بر باد رفته می‌بیند. ندیمه‌ی خائن جواهرات و گنجینه‌ها را می‌رباید. فالادا جای خود را به الاغی می‌دهد و دستمال سفید همچون حبابی بر روی آب ناپدید می‌شود. در نزدیکی‌های مقصد، ندیمه به شاهزاده دستور می‌دهد که جامه‌ی زیبا و فاخرش را با پیراهن کهنه و نخ‌نمای او عوض کند و سرانجام او را وادار می‌کند که به آسمان بالای سرش سوگند یاد کند که وقتی به دربار نامزدش رسیدند، درباره‌ی این ماجرا به کسی چیزی نگوید. مسافران به کاخ سلطنتی رسیدند و ندیمه‌ی خائن خودش را به جای شاهزاده خانم معرفی کرد و شاهزاده خانم واقعی که اکنون یک دختر ژنده‌پوش و بی‌ارزش بود، به همراه پسر بچه‌ای فرستاده شد تا در چرانندن غاز به او کمک کند. چند روز پس از مراسم ازدواج، عروس دروغین که می‌ترسید فالادا رازش را فاش کند، از شاه جوان خواست که سر اسب را ببرد و بهانه‌اش این بود که در راه خیلی او را اذیت کرده است. دختر غاز چران زمانی که از این موضوع آگاه شد، قصاب را راضی کرد که سر بریده‌ی فالادا را با میخ به دروازه شهر بکوبد تا بتواند هر روز اسب محبوبش را ببیند. هر صبح که دختر جوان به اتفاق پسر برای چرانندن غازها از دروازه‌ی شهر می‌گذشت، خطاب به سر بریده می‌گفت: «حیف از تو فالادا که آن‌جا آویخته‌ای» و سر بریده پاسخ می‌داد: «حیف از تو ملکه‌ی جوان که کارت چنین زار است. اگر کسی برای مادرت خبر می‌برد، در دم از غصه دق می‌کرد و می‌مرد.» (همان، ۴۸۵) در این داستان، سه بار این گفتگو بین دختر و

سر اسب تکرار می‌شود. فالادا غیرمستقیم به دختر گوشزد می‌کند که اگر چنین به آسانی اسیر و بازیچه‌ی خدمتکارش نمی‌شد، هرگز چنین حوادثی رخ نمی‌داد. حوادثی که حتی اگر مادرش نیز از آن باخبر شود، نه تنها کاری از دستش بر نمی‌آید، از غصه نیز دق می‌کند و می‌میرد. (بتلهایم، ۱۳۸۱) به سخن دیگر در همه‌ی این حوادث، مقصر خود دختر است که نمی‌تواند خودی نشان دهد. شاید بتوان گفت، تکرار چنین سخنانی از سوی فالادا بود که دخترغاز چران را به خود آورد و به این بینش دست یافت که وابستگی کودک‌وار و تکیه‌ی درازمدت بر دیگران خطرات جبران‌ناپذیری را در پی دارد. ملکه‌ی جوان پس از جدا شدن از مادر، به ندیمه‌ی خود وابسته شد و بدون آن که قدرت فهم و تعقل خود را به کار برد، به دستورات او عمل کرد و به همین سبب همه چیزش را از دست داد. شاید دست یافتن به چنین بینشی بود که سبب شد دختر غازچران، مطیع کنرات (پسرک غازچران) - که می‌خواست چند تار از موهای او را بکند و برای خود نگه دارد - نشود. کنرات که از این نافرمانی خشمگین می‌شود، شکایت دختر را پیش شاه می‌کند و این نقطه‌ی آغازی است برای آشکار شدن ماجرا. عروس دروغین به سزای خیانت خود می‌رسد و دخترغازچران با پادشاه عروسی می‌کند و با هم سالیان درازی با صلح و صفا بر کشورشان فرمان می‌رانند. «نکته‌ی اساسی این است که قهرمان (دختر غازچران) با تثبیت شخصیت خود و تسخیر ناپذیری جسم خویش - وقتی به پسر اجازه نمی‌دهد که گیسویش را بر خلاف میل او بکشد - پایان خوش را موجب می‌شود.» (همان، ۱۷۹)

۲-۶. سارا کرو^۱

«سارا کرو» دختر هفت‌ساله‌ی «رالف کرو» باید برای تحصیل به مدت ۵ سال در مدرسه‌ی شبانه‌روزی خانم «مینشین» باشد. مادر سارا هنگام تولد او از دنیا رفته بود. نویسنده در همان آغاز، کودکی را پیش چشم خواننده‌اش قرار می‌دهد که نه تنها مادر

1. Sara Koroe

خویش را از دست داده است، بلکه باید از پدرش، آن هم به مدت طولانی جدا شود؛ چرا که آقای کرو برای ادامه‌ی تجارت مجبور است به هندوستان بازگردد. فکر جدایی از پدر از همان پنج سالگی کودک را آزار می‌داد. «گاهی اوقات این سفر با توصیف‌هایی که پدرش می‌کرد و چشم‌اندازی که از سرزمین جدید برای او ترسیم می‌نمود، بسیار جذاب و شیرین می‌نمود. ولی از فکر این که می‌بایستی از پدرش جدا شود، غمگین می‌شد.» (بارنت،^۱ ۱۳۷۵: ۵) لحظه‌ی سخت خداحافظی فرا می‌رسد و پدر و دختر طوری یکدیگر را تنگ درآغوش می‌گیرند که گویی هرگز دوباره قرار نیست، یکدیگر را ببینند، ولی سارا از همان لحظه‌ی نخست به دیگران نشان می‌دهد که کودکی است با دیگران بس متفاوت و متکی بر خود. این موضوعی است که خانم «امیلیا»، خواهر مینشین، نیز بدان اعتراف می‌کند: «امیلیا سراسیمه از پله‌ها پایین رفت و به خواهرش گفت: من هرگز چنین دختر بچه عجیبی ندیده‌ام! او در را به روی خویش بسته است و اصلاً هم گریه و زاری نمی‌کند. خانم مینشین جواب داد: این خیلی بهتر از آن است که مثل شاگردهای جدید پا به زمین بکوبد و فریاد بزند... اگر فقط یک دختر کوچولو باشد که بتواند به همه‌ی آرزوهایش برسد، اوست.» (همان، ص ۱۳) هرچند سارا از پدر دور شده بود، با این همه ثروتمند بودن آقای کرو موجب می‌شد که مسؤولان پانسیون هرچه این کودک می‌خواست در اختیارش بگذارند و خانم مینشین حتی به ظاهر هم که شده، با او از روی مهربانی رفتار کند. هم‌چنان که قصه‌ی پیش می‌رود، روشن‌تر می‌شود، سارا با وجودی که کودک هفت ساله‌ای بیش نیست، نه تنها به راحتی و بدون برخورد با مشکلی استقلال خود را حفظ می‌کند، حتی می‌تواند به یاری برخی از شاگردان پانسیون نیز بشتابد. برای نمونه می‌توان به کمک‌های او به ارمانگارد و لوتی اشاره نمود. اوج استقلال‌طلبی قهرمان قصه را در نامه‌ای که وی برای پدرش می‌نویسد، می‌توان مشاهده کرد. این نامه را سارا هنگامی که رالف کرو به مناسبت سالگرد تولد دخترش، برای او عروسکی بس زیبا و گران‌قیمت فرستاد،

1. Burnett

نوشت: «من دیگر خانم کوچولو نیستم، چون به اندازه‌ی کافی بزرگ و عاقل شده‌ام و فکر می‌کنم عروسکی که شما برای من فرستاده‌اید، آخرین عروسک من باشد. با خودم عهد کرده‌ام که دیگر هیچ عروسک تازه‌ای نداشته باشم.» (همان، ۵۵) قهرمان قصه در «مرحله‌ی آرامش» به سر می‌برد که دست سرنوشت او را با «مرحله‌ی بحران» مواجه می‌کند؛ در واقع در این مرحله است که شخصیت مستقل وی با آزمونی سخت و دردناک روبه‌رو می‌شود. این مرحله لازم است و به سخن دیگر باید اتفاق افتد تا سارا در صورت پیروزی بر آن، به استقلال واقعی دست یابد. هرچند که قهرمان داستان تا پیش از این مرحله، شخصیت مستقل و خوداتکایی خویش را آشکار کرده است، نباید فراموش کرد که هنوز ثروت پدر، مانع تکامل و تمامیت آن شده است. درست در شب تولد سارا، بارو، وکیل آقای کرو، به پانسیون می‌آید و به خانم مینشین خبر می‌دهد که پدر سارا همه‌ی ثروت خویش را به اتفاق یک دوست قدیمی بر روی معادن الماس سرمایه‌گذاری می‌کند و سپس به دلیل ورشکستگی و فرار دوست خائش، او به تب جنگل مبتلا می‌شود و می‌میرد. اکنون سارا نه پدر دارد و نه ثروت پدر. مینشین بدون هیچ همدردی و ملاحظه‌ای خبر هولناک را به گوش سارا می‌رساند. «اگر او اشک ریخته و زاری کرده و یا خشم خود را نسبت به این رفتار خانم مینشین آشکار ساخته بود، شاید تحمل رفتارش برای خانم مدیر آسان‌تر بود، ولی این‌بار هم در برابر این دخترک عجیب احساس ضعف می‌کرد و به نظرش می‌رسید که در برابر او شکست خورده است.» (همان، ۷۴) و باز مسئول پانسیون درکمال تعجب دید که این سخنان به جای آن‌که ناراحتی دختر را موجب شود، فروغی در چشمان او به وجود آورد و مثل این‌که بار سنگینی از روی دوشش برداشته شده باشد، نفس عمیقی کشید و گفت: «خیلی خوشحال می‌شوم که بتوانم کاری کنم، در آن صورت کم‌تر احساس ناراحتی خواهم کرد. من چه کاری می‌توانم انجام بدهم؟» (همان) شستن ظرف‌ها و لباس‌ها، خریدهای پانسیون و تدریس زبان فرانسه به بچه‌های کم سن و سال اما بدون هیچ مزدی و هزاران کار دیگر، این کارهایی بود که از فردا گل سر سبد مدرسه باید انجام

می‌داد، ضمن این‌که اتاق زیبایش را هم باید با اتاقی عوض می‌کرد که در زیر شیروانی قرار داشت. اتاقی بس سرد و تاریک. بدین سان سختی‌های سارا آغاز شد. هرروز وظایفی که بر عهده او واگذار می‌شد، سنگین و سنگین‌تر می‌گردید. در این مرحله خواننده سرگذشت دختری را می‌خواند که بسان یک برده کار می‌کند. در زیر باران در حالی که پاکت‌های زیادی در دست دارد، خیابان‌ها را می‌پیماید. لباس‌هایش روز به روز کهنه‌تر می‌شوند. غذایش را با سایر خدمتکاران در آشپزخانه می‌خورد؛ البته اگر غذایی باقی مانده باشد. «سارا از این موضوع به شدت رنج می‌کشید، ولی مغرورانه و بی‌هیچ شکایتی تحمل می‌کرد.» (همان، ۸۱) در چنین شرایط سختی است که سارا به طور بسیار تصادفی با آقای به نام «کاریسفورد» برخورد می‌کند. کاریسفورد همان دوست آقای کرو بود که با هم در معدن الماس سرمایه‌گذاری کرده بودند. کاریسفورد واقعیت ماجرا را برای سارا تعریف می‌کند و برایش شرح می‌دهد که اکنون او وارث نیمی از معدن الماس است. دنیس ویتلی^۱ در کتاب خویش، *روانشناسی پیروزی*، بیان می‌کند که دوران سخت پایدار نیست، اما انسان سخت، پایدار است. (ویتلی، ۱۳۷۲)

داستان «سارا کرو»، داستانی است که گفته‌ی وی را اثبات می‌کند.

۲-۷. هنسل و گرتل^۲

«هنسل و گرتل» قصه‌ای است که آغاز تلخی دارد. قهرمانان قصه از همان ابتدا با دو مشکل اساسی دست به گریبان هستند: ۱. نامادری، ۲. فقر. از متن داستان چنین برمی‌آید که حتی مشکل دوم یعنی فقر به مراتب از اولی ناجوانمردانه‌تر است؛ چون همین فقر موجب می‌شود، پدر و نامادری به این نتیجه برسند که باید کودکان را در جنگل رها کنند وگرنه چهار نفری از گرسنگی تلف می‌شوند. از آن‌جا که هنسل و گرتل هنوز خود را نیازمند بزرگسالان می‌پندارند، به هر کاری دست می‌زنند تا پیش آن‌ها بمانند. نخستین بار که این دو تنها رها می‌شوند، هنسل موفق می‌شود به یاری

1. Denis Vittile
2. Hansel and Grethel

سنگ‌ریزه‌ها از میان جنگل راه بازگشت به خانه را پیدا کند. اما بازگشت بچه‌ها هیچ مشکلی را حل نمی‌کند و کوشش آن‌ها برای ماندن با پدر و نامادری بی‌ثمر است. کودکان برای بار دوم در جنگل رها می‌شوند و این بار چون خرده‌های نان را پرنده‌ها خورده بودند، راه برگشت را پیدا نمی‌کنند.

در این داستان پرنده‌ها نقش مهمی دارند. (بتلهایم، ۱۳۸۱) گویا سرنوشت آن‌ها را فرستاده است، تا قهرمانان قصه را از حقیقت ارزشمندی آگاه کنند. ابتدا پرندگان با خوردن خرده‌های نان، مانع از آن می‌شوند که بچه‌ها مانند بار نخست و قبل از رویارویی با سختی و مشقت، به خانه برگردند. پس از سه روز سردرگمی در جنگل یک پرنده، هنسل و گرتل را به خانه‌ی نان زنجبیلی راهنمایی می‌کند که به پیرزن جادوگر تعلق دارد و سرانجام به کمک یک اردک سفید به خانه‌ی خود باز می‌گردند. حقیقتی که پرنده‌ها بر آن هستند تا کودکان را از آن باخبر کنند، این است: اگر فرد می‌خواهد به رشد واقعی برسد، باید به خود تکیه کند و از زیر سایه‌ی افراد بزرگسال بیرون بیاید. کودک بسان یک نهال است؛ نهال برای رشد و بالیدن خویش به نور نیازمند است. یک نهال تا زمانی که زیر سایه‌ی درختان دیگر قرار دارد، این مهم برایش اتفاق نمی‌افتد.

گرتل که تا قبل از رسیدن به خانه‌ی جادوگر، سخت به برادرش وابسته است، تا حدی نقشی منفعلانه دارد، پس از افتادن گرتل در قفس، مجبور می‌شود که به تنهایی با سختی‌ها و دشواری‌ها مبارزه کند. به نظر می‌رسد که پیرزن جادوگر، در این قصه، مظهر سختی‌ها و دشواری‌های ناگزیر زندگی است. مبارزه‌ی گرتل چند هفته طول می‌کشد و سرانجام به تنهایی و فقط به یاری فکر خویش موفق می‌شود پیرزن را از بین ببرد. «ناگهان چیزی به فکر گرتل رسید که باعث شد نیروی شگرفی در وجودش احساس کند. قدمی به جلو برداشت و با ضربه‌ای پیرزن را داخل تنور انداخت. بعد در آهنی تنور را بست و چفت آن را انداخت.» (اوئنز، ۱۳۸۳: ۱۱۶) او با زندانی شدن هنسل در قفس جادوگر، مجبور است نه تنها به خود تکیه کند؛ بلکه در پاره‌ای اوقات نیز به یاری

برادرش بشتابد. همین استقلال جسمی گرتل، سرانجام او را به استقلال ذهنی نیز رهنمون می‌سازد. دستیابی به چنین استقلالی است که موجب می‌شود گرتلی که تا پیش از این همواره به برادرش تکیه دارد و بی‌چون و چرا پیشنهادهای او را می‌پذیرد، هنگامی که هنسل پیشنهاد می‌کند، او نیز بر اردک سفید سوار شود، با برادر خود مخالفت کند و بگوید: «ما دو نفری برای اردک مهربان خیلی سنگین هستیم. بگذار یکی یکی به آن طرف رودخانه برویم.» (همان، ۱۱۷) پس از گذشت چند هفته، کودکان به خانه باز می‌گردند. برگشت نخست مشکلی را حل نکرد، اما این بار آنان با خود مروارید و جواهرات پرقیمت می‌آورند. جواهراتی که نه تنها خوشبختی هردو را سبب می‌شود؛ پدر و نامادری را نیز از فقر نجات می‌دهد. هنسل و گرتل این خوشبختی را به استقلال نویافته‌ی خویش مدیون هستند. استقلالی که اکنون چه از نظر جسمی و چه از نظر ذهنی خود را نمودار کرده است؛ بنابراین می‌توان گفت که گنج واقعی اتکا به نفس تازه‌ای است که قهرمانان داستان بدان دست یافته‌اند.

۲-۸. شبان کوچک در غار

خواننده‌ی «شبان کوچک در غار» درست از صفحه‌ی نخست با میل شدید قهرمان قصه به استقلال‌طلبی روبه‌رو می‌شود. آلف، پسر بچه‌ی نه ساله، بر آن است که تعطیلات تابستان را در مزرعه‌ی خانم آنا بگذراند و گوسفندان این زن را برای چرا، به کوهستان ببرد. «برای آلف دستمزد اهمیت زیادی نداشت؛ برایش مهم بود که با این سن کم به او کار می‌دهند.» (رنگن،^۱ ۱۳۷۸: ۶) با توجه به داشتن همین روحیه استقلال‌طلبی است که او وقتی متوجه می‌شود پدر و مادرش با این کار موافق هستند، در خود احساس غرور می‌کند. «احساس می‌کرد روز خداحافظی از خانواده‌اش که برای اولین بار در زندگیش اتفاق می‌افتاد، لحظه‌ی بزرگی خواهد بود.» (همان، ۷) «آلف با غرور در امتداد رودخانه پیش می‌رفت و از شادی سوت می‌زد. حالا با آن کوله پشت سنگینی که بر پشت

داشت، حس می‌کرد برای خودش مردی شده است.» (همان، ۸) در واقع این کوله پشتی سنگین، همان بار مسئولیتی بود که استقلال‌طلبی او بر دوشش گذاشته بود. باری که هرچند سنگین، اما خوشایند است. کودک در مزرعه، خود را بسیار پرتلاش و فعال نشان می‌دهد. «الاف مانند یک زنبور عسل، پرکار بود. صبح زود دست به کار می‌شد و هیزم‌ها را می‌شکست. ظرف‌های شیر را کنار رودخانه می‌برد و آن‌ها را می‌شست، حتی گاهی مجبور بود کلی راه برود و بزهایی را که از گله جدا می‌شدند و توی جنگل ول می‌گشتند، پیدا کند و برگرداند.» (همان، ۱۴) بدین‌سان می‌توان گفت، از آن‌جایی که او می‌خواهد به دیگران ثابت کند که می‌تواند روی پای خود بایستد، نه تنها وظیفه‌ی اصلی‌اش بلکه کارهای دیگری همچون شکستن هیزم و شستن ظرف‌ها را نیز انجام می‌دهد.

یک روز که چوپان کوچک گوسفندان را به کوهستان می‌برد، بارانی تند شروع به باریدن می‌کند و او با دو بز و یک بزغاله به غاری پناه می‌برد. کوه بر اثر طوفان شدید ریزش می‌کند و دهانه‌ی ورودی غار بسته می‌شود. سه روز الاف در غار زندانی می‌شود و در این مدت اتفاق دیگری در بیرون غار رخ نمی‌دهد. هرچه اتفاق می‌افتد در غار و به سخن صحیح‌تر در درون کودک است. قهرمان قصه در آن‌جا مجبور است با دو مشکل اساسی دست و پنجه نرم کند: ۱. گرسنگی ۲. وحشت از تاریکی و تنهایی. این دو مشکل را الاف توانست با نیروی عقل خود، تا حدودی حل کند. به نظر می‌رسد نویسنده وقایع را (هرچند شاید ناآگاهانه) به گونه‌ای ترتیب می‌دهد که الاف موفق شود به رشد حداکثری خود برسد. به سخن دیگر آن‌گاه که می‌بیند او به استقلال جسمی دست یافته، به یاری کوه و غار بر آن است تا او را به استقلال ذهنی و فکری نیز برساند. غذایی که خانم آنا برای چوپان کوچک گذاشته بود، به سرعت تمام می‌شود. «الاف فهمید شرایط دشواری در انتظارش است و تلاش کرد فکرش را به کار بیندازد.» (همان، ۴۱) او پس از مدتی به این نتیجه رسید که می‌تواند از شیر یکی از بزها برای رفع گرسنگی، استفاده کند. الاف برای مقابله با تاریکی و تنهایی، نیز افکاری به ذهنش

رسید؛ سوت زدن، تراشیدن چوب، وارونه خواندن شعرها، درست کردن تیر و کمان و درست کردن چرخ آب. «برای این که از ترسش کم شود، آهنگی را با سوت نواخت.» (همان، ۳۲) «تکه چوبی را به شکل یک چرخ پره‌دار درآورد. بعد به آن یک محور اضافه کرد. آن وقت جلوی آبی که از شکاف دیواره‌ی غار جاری بود، سدک کوچکی درست کرد و چرخ پره‌دارش را آن‌جا قرار داد. چرخ پره‌دار همراه با جریان آب می‌چرخید. با این کار ال‌اف مدتی خودش را سرگرم کرد.» (همان، ۴۰ - ۴۱) علاوه بر آن چه گفته شد، می‌توان به سه مورد دیگر نیز اشاره کرد که نشان می‌دهد حبس شدن در غار به رشد فکری بیشتر و استقلال ذهنی ال‌اف منجر می‌شود: ۱. او در غار تصمیم می‌گیرد که در صورت نجات یافتن، از این پس به هر فقیر و گرسنه‌ای که از جلوی خانه‌شان عبور می‌کند، کمک نماید؛ «حتی اگر پدر با این کار مخالفت کند. آخر پدرش چندان به فقرا محل نمی‌گذاشت. او عقیده داشت گداها ناقل انواع بیماری‌ها هستند... [ال‌اف با خودش گفت:] مگر از یک آدم فقیر و درمانده چه انتظاری می‌توان داشت وقتی که درد گرسنگی او را از پای درمی‌آورد.» (همان، ۵۲) ۲. یک روز پس از نجات یافتن از غار، ال‌اف که با مخالفت مادر در ارتباط با بازگشتش به مزرعه‌ی خانم آنا روبه‌رو می‌شود، به او می‌گوید: «نمی‌توانم کارم را نیمه تمام بگذارم و بدقولی کنم.» (همان، ۹۲) ۳. ال‌اف در بدو زندانی شدنش در غار به هنگام احساس گرسنگی، به تنهایی و بدون توجه به سه همراه دیگرش، به خوردن غذای مختصری مشغول شد که خانم آنا برایش گذاشته بود، ولی همین کودک هنگامی که تیم نجات به یاری‌اش شتافت، ابتدا بزها را به وسیله‌ی بند از شکاف دیواره‌ی غار به بالا فرستاد و خود در پایان به بالا رفت.

۳. باهم‌نگری

این داستان‌ها، به کودک (خواننده) نشان می‌دهند که برای همیشه نمی‌توان زیر چتر حمایت بزرگسالان قرار گرفت و بدین‌سان از یک آرامش همیشگی و پایدار برخوردار شد؛ زیرا خواه ناخواه نمایش زندگی به گونه‌ای رقم خواهد خورد که او باید به تنهایی

و با اتکا به خود در این نمایش به بازیگری پردازد و تنها در چنین صورتی است که می‌تواند به رشد و بالیدن خود ادامه دهد؛ به عبارت دیگر باید به سرعت بیاموزد که او تنها بازیگری نقش‌پذیر نیست، بلکه کارگردانی این نقش نیز بر عهده‌ی خود او است. در داستان «امیل و کارآگاهان» حتی زمانی که امیل شهر خود را به قصد دیدن مادر بزرگ ترک می‌کند؛ یعنی از یک بزرگسال (مادر) جدا می‌شود تا به بزرگسال دیگر (مادر بزرگ) بپیوندد، می‌بینیم حادثه‌ای پیش می‌آید تا این امر صورت نگیرد. در داستان «هنسل و گرتل» با وجودی که در بار نخست دو کودک موفق می‌شوند با کمک پرندگان به خانه برگردند، اما هیچ مشکلی حل نمی‌گردد و آن‌ها مجبورند دوباره تنها شوند. کودکی که میل استقلال‌طلبی را در خود احساس می‌کند، اما از بروز آن می‌هراسد، با خواندن چنین داستان‌هایی به پیامی می‌رسد: «این پیام که مبارزه با مشکلات بی‌امان زندگی اجتناب‌ناپذیر است، بخش ذاتی بشر است، اما اگر شخصی از این مشکلات نهراسد و نگریزد بلکه مردانه با ناملایمات غیرمنتظره و اغلب ناعادلانه زندگی رودررو شود، همه‌ی موانع را از راه برمی‌دارد و سرانجام پیروز از میدان بیرون می‌آید.» (بتلهایم، ۱۳۸۱: ۷) امیل، پرین، سارا کرو، الاف، جلال و... از مشکلات نهراسیدند، مبارزه‌ی خود را شروع کردند و سرانجام پیروز شدند. پیروزی که دستیابی به استقلال بزرگ‌ترین ارمغان آن بود.

سرانجام برداشت این پژوهش آن است که آثار یادشده که دارای ارزش‌های والای ادبی هستند، از یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های پرورش تفکر فلسفی (استقلال‌طلبی) نیز به کفایت و زیبایی بهره‌برده‌اند و از این رو مطالعه‌ی آن‌ها از سوی کودک و نوجوان و سپس بحث درباره‌ی این داستان‌ها در اجتماع کاوشگر، می‌تواند جنبش فلسفه برای کودکان را به نتایج بهتری برساند. به سخن دیگر آثار یاد شده، می‌توانند به نیازهای این جنبش پاسخ دهند و به یاری آن بشتابند.

۴. یافته‌های جانبی تحقیق

موضوع دیگری که این پژوهش بدان دست یافت (هرچند که این تحقیق، به دلیل هدفی دیگر صورت گرفت)، این است که همانندی‌های بسیاری میان دیدگاه‌های مرتضی خسرونژاد (در کتاب *معصومیت و تجربه/ش*)، ماریا نیکولایووا^۱ و برونو بتلهایم^۲ با فرایندی که در تحلیل این داستان‌ها با آن روبه‌رو هستیم، وجود دارد.

خسرونژاد نظریه‌ی «معصومیت و تجربه» را برای نخستین بار در حد و معنای موجود آن مطرح می‌کند و کارایی آن را در بررسی آثار شاعران کودک ایران و نیز افسانه‌های ایرانی به آزمون می‌برد. بر اساس نظریه‌ی «معصومیت و تجربه»، کودک ابتدا در حالت معصومیت و شادی قرار دارد، اما حالت معصومیت نمی‌تواند پایدار بماند و برای رسیدن به وضعی فراتر، کودک باید طعم تلخ تجربه را بچشد، حال اگر با وجود قدرت تجربه، اسیر آن نشد و آن را در نوردید، او به معصومیت نظام‌دار دست می‌یابد. (خسرونژاد، ۱۳۸۳) به جز داستان‌های *باخانمان* و *هنسل و گرتل*، قهرمان‌ها از همان ابتدا در زیر سایه بزرگسالان از یک آرامش ملموسی برخوردارند. اگرچه سارا مادر و امیل پدر ندارد، نبود آن‌ها، چندان محسوس نیست و پدر سارا و مادر امیل جای خالی آنان را به خوبی پرکرده‌اند. از این رو به تعبیر ویلیام بلیک^۳ می‌توان گفت که شخصیت‌های اصلی داستان در حالت معصومیت قرار دارند. در داستان «باخانمان» با دخترکی آشنا می‌شویم که مادری سخت بیمار دارد و در اوج فقر و تنگ‌دستی است. بیماری مادر و فقر از ویژگی‌های تجربه هستند. اما در ادامه داستان هنگامی که نویسنده به زمان گذشته برمی‌گردد، مشخص می‌شود که پرین در خانواده‌ای نسبتاً مرفه به دنیا آمده و برای چندسالی در کنار والدین زندگی شادی داشته است. بدینسان می‌توان گفت که او نیز ابتدا در حالت معصومیت به سر می‌برده است. تنها در داستان *هنسل و گرتل* است که قهرمانان از همان ابتدا با دو مشکل اساسی دست به گریبانند: ۱. فقر ۲.

-
1. Maria Nikolajeva
 2. Bruno Bettelheim
 3. Willam Blake

نامادری. برخلاف داستان سارا کرو، پدر هنسل و گرتل نه تنها جای خالی مادران‌ها را پرنکرده است، نشان می‌دهد که همواره تابع دستورات نامادری است. فقر و نامادری را می‌توان از مشخصه‌های تجربه به حساب آورد. در این داستان به گذشته اشاره‌ای نشده است و به همین سبب از چگونگی زندگی هنسل و گرتل پیش از مرگ مادر بی‌خبریم. آرامش و شادی (معصومیت) قهرمانان داستان دیری نمی‌پایید. امیل پس از خداحافظی با مادر و سوار شدن قطار، متوجه دزدیده شدن پول‌هایش می‌شود. پدر پرین ورشکسته می‌شود و پس از مدتی به کام مرگ فرومی‌رود. مادر پرین به بیماری سختی مبتلا می‌شود و پرین را برای همیشه تنها می‌گذارد. پدر سارا ورشکسته می‌شود، به تب شدیدی دچار می‌گردد و می‌میرد. جلال پدر خویش را از دست می‌دهد و بار سنگین سرپرستی خانواده، بردوش او می‌افتد. باد، لانه‌ی چهار گنجشک را می‌برد و جوجه‌ها را آواره می‌کند. دختر ملکه مجبور است به خاطر ازدواج، ملکه را ترک کند و در بین راه با خیانت ندیمه‌اش روبه‌رو می‌شود. الف از پدر و مادرش جدا می‌شود و روزی که گوسفندان را برای چرا به کوهستان می‌برد، در غاری تاریک زندانی می‌شود. جدایی از پدر و مادر، خواه به دلیل مرگ آن‌ها و خواه به دلیل سفر قهرمان داستان، دزدیده شدن پول، ورشکستگی، بیماری والدین، ویران شدن لانه، آوارگی، خیانت ندیمه، همه و همه از نشانه‌های هجوم تجربه هستند. در هشت داستانی که به تحلیل آن‌ها پرداخته شد، هیچ یک از قهرمانان، اسیر سختی‌ها و حوادث ناخوشایند (تجربه) نشدند و با با کوشش فراوان آن‌چه را که می‌شد تغییر داد، تغییر دادند و در برابر چیزهایی که نمی‌شد تغییر داد؛ همچون مرگ پدر و مادر، صبر و تحمل پیشه کردند و در پایان به استقلالی مستحکم دست یافتند. صبر و تحمل، تسلیم سختی‌ها و حوادث ناخوشایند نشدن، پیروزی درمقابل مشکلات و دستیابی به استقلالی مطمئن و پایدار، همگی از نشانه‌های معصومیت نظام‌دار هستند.

به اعتقاد نیکولایوا «گستره‌ی متن‌هایی که برای کودکان و نوجوانان نوشته شده و به بازار آمده است، بازتاب مرحله‌ای مشخص از پیوستاری است که در یک سوی آن،

کودکی و در سوی دیگر آن، بزرگ‌سالی قرار گرفته است، پیوستاری که ویژگی‌های آن از یک هماهنگی اولیه (آرکادیا، بهشت، آرمان شهر، باغ) شروع می‌شود، آرام آرام از آن فاصله می‌گیرد و به رسالتی می‌انجامد که یا شکست در پی دارد و یا پیروزی به ارمغان می‌آورد.» (نیکولایو، ۱۳۸۷: ۴۹۹) با توجه به نظریه نیکولایو، می‌توان هماهنگی اولیه یا آرمان شهر را همان آرامش اولیه‌ای تفسیر نمود که قهرمان داستان به دلیل تکیه بر بزرگ‌سال از آن برخوردار است. می‌توان گفت آرامشی (آرمان شهری) که به هیچ روی پایدار نیست و کودک خواه ناخواه باید آرام آرام از آن فاصله بگیرد. رسالتی که نیکولایو بدان اشاره می‌کند، دستیابی به استقلال است که همه‌ی قهرمانان داستان، توانستند بدان دست یابند و در این راه هیچ کدام ناکام نگشتند.

بتلهایم معتقد است که داستان‌های پریان درباره‌ی فشارهای شدید درونی کودک به گونه‌ای سخن می‌گویند که او ناخودآگاه آن‌ها را می‌فهمد و بی‌آن‌که جدی‌ترین کشمکش‌های درونی ناشی از رشد او را خوار شمارند، برای مشکلاتش راه‌حل‌های متعددی ارائه می‌کنند. بنا به اظهار وی بسیاری از قصه‌های پریان به این دلیل با مرگ پدر و مادر آغاز می‌شوند تا به کودک نشان دهند که تا ابد نمی‌توان به بزرگ‌سالان تکیه کرد. «قصه‌ی پریان رو به آینده دارد و کودک را - با عباراتی که چه در ضمیر آگاه و چه در ضمیر ناآگاهش قابل درک است - راهنمایی می‌کند تا میل به وابستگی‌های کودکانه را رها کند و به هستی ارضا کننده‌تر و مستقلی دست یابد.» (بتلهایم، ۱۳۸۱: ۱۲) برخلاف بتلهایم، در داستان‌هایی که امروزه برای کودکان می‌نویسند، بیشتر از طرح این مسایل هستی‌اثری نیست. داستان‌های امروزی کم‌تر به مسایلی همچون مرگ می‌پردازند، اما در مقابل قصه‌های پریان، کودک را با مقوله‌های اساسی زندگانی انسان روبه‌رو می‌کنند. (همان) همانندی دیدگاه‌ها بتلهایم با آن‌چه در تحلیل داستان‌ها مشاهده شد، کاملاً روشن است. اگر به واژه‌ی «مرگ» که او بدان اشاره می‌کند، معنای عظیم‌تری ببخشیم و آن را با واژه‌ی «جدایی» مترادف بدانیم، متوجه می‌شویم که همه‌ی

شخصیت‌های اصلی داستان از بزرگسالان خویش جدا شدند و سرانجام همین جدایی موجب شد که آنان به هستی ارضا کننده‌تر و مستقلی دست یابند.

تنها تفاوتی که یافته‌های این تحقیق با دیدگاه‌ها بتلهایم دارد، آن‌جا مشاهده می‌شود که وی داستان‌های امروزی کودکان را در برابر داستان‌های پریان قرار می‌دهد و بیان می‌کند که داستان‌های امروزی کم‌تر به مسائل هستی و بنیادی همچون مرگ می‌پردازند. در این پژوهش، تنها دختر *غازچران* و *هنسل و گرتل* جزو قصه‌های پریان بودند و اگر از داستان *گنجشک* و *بچه‌هایش* صرف‌نظر کنیم، بقیه جزو داستان‌های امروزی کودکان هستند. در این پنج داستان نیز همچون قصه‌های پریان به مسایل هستی و بنیادی پرداخته شده است و همچنان که دیدیم به کودک (خواننده) کمک می‌کند تا از وابستگی‌های کودکانه رها شود و به هستی مستقلی دست یابد. به جز *شبان کوچک* در *غار*، در چهار داستان دیگر، از مرگ سخن رفته است. پدر امیل مرده است. هرچند که او تحت تأثیر مرگ پدر قرار نگرفته است، سرانجام خواننده (کودک) با مسأله بنیادی همچون مرگ آشنا می‌شود. پری در مدت کوتاهی پدر و مادر خود را از دست می‌دهد. سارا کرو که مادر ندارد، با مرگ پدر نیز مواجه می‌شود. پدر جلال بر اثر یک بیماری سخت می‌میرد؛ از این رو می‌توان گفت که حداقل در این تحقیق، آن‌چه بتلهایم درباره‌ی داستان‌های امروزی کودکان می‌گوید، تأیید نمی‌شود.

یادداشت‌ها

۱. برای نمونه می‌توانید درباره‌ی دختر *غازچران* و *هنسل و گرتل*، *امیل و کارآگاهان* و *کوه مرا صدا زد*، به ترتیب به این منابع مراجعه کنید:
- الف. بتلهایم، برونو. (۱۳۸۱). افسون افسانه‌ها. ترجمه اختر شریعت‌زاده، ص ۱۷۰ و ص ۱۹۹.
- ب. عموزاده خلیلی، فریدون و گروهی از نویسندگان. (۱۳۸۱). ج ۱، ص ۲۲۲.
- ج. عموزاده خلیلی، فریدون و گروهی از نویسندگان پژوهشگران. ج ۱، صص ۴۲۱-۴۲۰.
۲. از پدر پری تنها همین گاری برای او و مادرش به ارث رسیده بود.

فهرست منابع

- اوئنز، لیلی. (۱۳۸۳). *قصه‌ها و افسانه‌های برادران گریم*. ترجمه‌ی حسن اکبریان طبری. تهران: هرمس
- بارنت، فرانسیس. (۱۳۷۵). *سارا کرو*. ترجمه‌ی هادی عادل‌پور. تهران: کوشش.
- بایرامی، محمدرضا. (۱۳۷۱). *کوه مرا صدا زد*. تهران: نشر حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
- بتلهایم، برونو. (۱۳۸۱). *افسون افسانه‌ها*. ترجمه‌ی اختر شریعت‌زاده. تهران: هرمس.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۳). *معصومیت و تجربه*. تهران: نشر مرکز.
- _____ (۱۳۸۶). «تأملی بر هم‌نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». *نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۲. سال ششم. صص ۱۰۹-۱۲۴.
- رنگن، بجرن. (۱۳۷۸). *شبان کوچک در غار*. ترجمه‌ی مجید عمیق. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شریعت‌مداری، علی. (۱۳۸۰). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- عارف‌نیا، علی. (۱۳۸۵). *رفتار با کودک*. تهران: شورا.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان*. تهران: نشر دواوین.
- کستنر، اریش. (۱۳۸۴). *امیل و کارآگاهان*. ترجمه‌ی مژگان عبدالمهی. تهران: کیمیا.
- گال، مردیت، والتر بورگ، و جوئیس گال. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه‌ی احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی و دیگران. ج ۲. تهران: دانشگاه شهید بهشتی و سمت.
- مالو، هکتور. (۱۳۷۶). *باخانمان*. ترجمه‌ی محمد قاضی. تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- میرشاهی، آیدا. (۱۳۸۱). «امیل، مسافر پیکار آرزو». *فرهنگ توصیفی شخصیت‌های نوجوانان*. فریدون عموزاده خلیلی و گروهی از نویسندگان و پژوهش‌گران. ج ۱. تهران: آفتاب‌گردان.

ویتلی، دنیس. (۱۳۷۲). *روانشناسی پیروزی*. ترجمه‌ی علی شقایق. تهران: کویر.
نیکولایوا، ماریا. (۱۳۸۷). «بزرگ شدن: دو راهی ادبیات کودک». [ترجمه‌ی غزال
بزرگمهر]؛ در *دیگرخوانی‌های ناگزیر*. به کوشش مرتضی خسرونژاد. تهران: کانون
پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

Maykut, P. & orhouse, R. (1995). *Beginning Qualitative Research*.
London: Falmer Press

Winch, C., J.Gingle. (1999). *Key Concepts in the Philosophy of
Education*. London: Routledge.

بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان

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

چکیده

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

* استاد کتابداری و اطلاع‌رسانی kokabi80@yahoo.com

* استاد کتابداری و اطلاع‌رسانی riwash@yahoo.com

* دانشجوی دکتری کتابداری و اطلاع‌رسانی royamaktabi@gmail.com

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

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

۱. مقدمه و تعاریف

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

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

1. Contemplation
2. Deliberation
3. Bruce

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

در ارتباط با همین موضوع، نگارندگان با بررسی و ترکیب برخی تعاریف تفکر انتقادی، کوشیده‌اند، تعریف زیر را به عنوان تعریفی جامع و همه‌جانبه‌نگر از تفکر انتقادی عرضه کنند: تفکر انتقادی، تفکری است مستدل و مستند به مدارک و اطلاعاتی موثق که انتظار می‌رود به قضاوتی صحیح منجر شود و استانداردهایی مناسب را برای ارزیابی و تفسیر مسائل پیچیده و بحث‌برانگیز، به منظور حصول به نتیجه‌گیری یا تصمیم‌گیری در خصوص انجام کار یا باور به عقیده‌ای، عرضه کند.

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

۲. مهارت‌های تفکر انتقادی و خصوصیات متفکران منتقد

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

۳. داستان و تفکر انتقادی

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

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

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

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

- ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر؛
 - گسترش قدرت استدلال منطقی؛
 - به‌کارگیری مهارت‌های تفکر انتقادی؛
 - توانایی حل مسأله به نحو موفقیت‌آمیز (گلیزر و جیورجیس، ۲۰۰۵: ۱۶۲)

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

1. Glazer
 2. Giorgis

می‌توان گفت داستان‌ها به نوعی شرایط ذهنی و اجتماعی کودکان را بازسازی می‌کنند. به عبارتی «نیروی داستان در این است که می‌تواند دنیایی احتمالی را به عنوان موضوع کاوش فکری کودک بیافریند.» (همان، ۱۳۵) طبیعی است که کودک متناسب با رشد و توان ذهنی خود به تحلیل این جهان و آنچه در آن روی می‌دهد، می‌پردازد و آنچه این امکان را برای وی فراهم می‌آورد، ساختار چند معنایی داستان است. بدین معنا که هر داستانی دارای سطوح گوناگونی است که افراد بشر در طول دوره‌های مختلف زندگی خویش به درک و استنباط آن‌ها می‌پردازند.

کارول هولمبرگ^۱ نخستین کسی بود که با ارائه‌ی الگویی که بر سطوح مختلف معانی یک متن دلالت می‌کند، شاگردان خود را به تفسیر متونی که در آن‌ها از استعاره و تشبیه استفاده شده بود، تشویق کرد. این الگو که شامل چهار سطح حسی (عینی)، عقلانی (فکری)، تخیلی (استعاری)، و فرضی (اسطوره‌ای) بود، به منزله‌ی یک اصل سازمان یافته برای کلاس درس درآمد و به پرورش شیوه‌های انتقادی قوه شناخت و ادراک در شاگردان منجر شد (مایرز، ۱۳۸۳: ۲۷) و این همان نکته‌ای بود که فیشر بعدها آن را تأیید کرد: «ورای هر داستان بزرگی مفهوم استعاری عمیق‌تری نهفته است.» (فیشر، ۱۳۸۶: چهارده [مقدمه]). به این ترتیب کودکان در مواجهه با یک داستان می‌آموزند که چگونه لایه‌های پنهان داستان را کشف و مهارت تفسیر و استنباط را که از جمله مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی است، در خود پرورش دهند.

به جز محتوا، پیکره یا روایت داستان نیز تغییراتی در ساختار ذهنی کودک ایجاد می‌کند. مایرز معتقد است آنچه موجب شکل‌گیری تفکر انتقادی در افراد می‌شود، فرایند اصلاح ساختارهای فکری پیشین و ایجاد ساختارهای جدید است به نحوی که آموزش تفکر انتقادی را شامل «ایجاد عمدی یک جو عدم تعادل» می‌دانند تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض و اصلاح کنند یا دوباره بسازند؛ و این اتفاقی است که تقریباً در هر داستانی تکرار می‌شود. به عبارتی در هر داستانی به دلیلی اتفاقی

1. Holmberg

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

خسرونژاد این نکته را به این صورت تبیین می‌کند: «هر افسانه [یا داستان] در آغاز خود، نشانگر حالت تعادل است. سپس در نتیجه‌ی رخدادی که شکننده‌ی وضعیت عینی پیشین و یا وضعیت روانی قهرمان داستان است، حالت عدم تعادل آغاز می‌شود. در چنین وضعیتی قهرمان دست به مجموعه‌ای از تلاش‌ها می‌زند تا سرانجام حالت تعادل - اما تعادلی تازه - برقرار شود. طبیعتاً شنونده یا خواننده نیز در ذهن خود مسیری مشابه را طی می‌نماید.» (خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۹۰) خسرونژاد پس از مقایسه‌ی سازوکارهای رشد شناختی پیازه با روند پویای قصه از دیدگاه برمون و نیز ساختار روایت از دیدگاه چمبرز به این نتیجه می‌رسد که «منطق روایتی افسانه یا مراحل داستان، نتیجه و هم بازتاب ساز و کارهای یادگیری یا تکوین شناخت آدمی است.» (همان، ۱۹۱)

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

افزون بر این مایرز به مشکل دیگری نیز در عرصه‌ی آموزش و به‌ویژه آموزش تفکر انتقادی اشاره می‌کند: «تمام صحبت‌های ما درباره‌ی اهداف آموزش تفکر انتقادی، در سطحی بسیار انتزاعی و نظری باقی مانده بود. استفاده از یک تصویر تجسمی و عینی در آشکار ساختن مفاهیم ضمنی تفکر انتقادی، مؤثرتر از صحبت کردن درباره‌ی

آن بود.» (مایرز، ۱۳۸۳: ۲۸) بدیهی است که هر قدر سن یادگیرندگان پایین تر باشد، درک و برقراری ارتباط با این صحبت‌های نظری و انتزاعی، دشوارتر خواهد بود. طبق نظر کین، دانش‌آموزان نمی‌توانند استدلال را با زندگی روزمره خود عجین کنند. به همین دلیل کین پیشنهاد می‌کند به جای کارهای آموزشی باید به ادبیات خوب روی آورد و شاهکارهای ادبی را به کودکان آموزش داد. (جهانی، ۱۳۸۲: ۶۱) در همین باره مک پک معتقد است: اعمال مربوط به تفکر انتقادی را نمی‌توان آموزش داد، بهترین کار ممکن آن است که فضایی ایجاد کنیم تا دانش‌آموزان به استفاده انتقادی از این موقعیت ترغیب شوند. (جهانی، ۱۳۸۲: ۶۰)

داستان یکی از بسترهایی است که می‌تواند چنین فضای عینی و ملموسی را فراهم سازد و از مدتی پیش و به ویژه با آغاز برنامه‌های نهضت فلسفه برای کودکان و به ابتکار متیو لیپمن، به کلاس‌های درس راه یافت. همکاری افرادی مانند آن مارگارت شارپ^۱ و فیلیپ کم^۲ به عنوان خالق داستان‌های فکری، به این برنامه قوت بیشتری بخشید و این در حالی است که این افراد اعتقاد راسخی به خلق داستان‌هایی با موضوع‌های فکری- فلسفی دارند و از داستان‌های موجود در ادبیات کودک استفاده نمی‌کنند و معتقدند «ادبیات معیار و رایج، به این منظور نوشته نشده است که ابزارهای مورد نیاز تفکر فلسفی را برای خواننده فراهم کند و آنها را به او آموزش دهد.» (ناجی، ۱۳۸۳: ۱۵)

این نظر که کمابیش مورد تأیید لیپمن و سایر همکاران وی قرار دارد، بعضاً مورد انتقادهایی نیز قرار می‌گیرد. برای نمونه فیشر معتقد است که می‌توان از هر متن داستانی به عنوان مبنایی برای مباحثه‌ی فلسفی بهره گرفت و بیشتر قصه‌های کودکانه‌ی خوب، دارای مضامین فوق طبیعی مثل زمان، مکان و هویت آدمی، مضامین منطقی و مرتبط با استدلال غیررسمی و تفسیر و معنا و مضامین اخلاقی و مرتبط با نیکی اعمال و تصمیمات اخلاقی هستند. شاید بتوان گفت رمان‌های لیپمن این مضامین را به شکل

1. Ann Margaret Sahrp

2. Philip Cam

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

جفری کین^۱ نیز در انتقاد به این رویکرد لیپمن می‌گوید: «موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، و موضوعات مطرح شده در الگوی لیپمن آن چنان تصنعی‌اند که با زندگی واقعی کودکان ارتباطی ندارند. به همین دلیل آنان نمی‌توانند از یافته‌های این برنامه در زندگی خود استفاده کنند.» (جفری کین، ۱۹۸۵؛ به نقل از جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸) حتی جان مک‌پک که یکی از تقدیرکنندگان کار لیپمن محسوب می‌شود، «جهت‌گیری فکری از پیش تعیین شده و فعالیت هدایت شده» در این برنامه را مورد انتقاد قرار می‌دهد. (جان مک‌پک، ۱۹۸۵؛ به نقل از جهانی، ۱۳۸۱: ۳۸)

این کاستی‌ها از آنجا نشأت می‌گیرد که لیپمن و همفکران وی موضوع فلسفه برای کودکان و آموزش تفکر به آنان را از منظر انگاره‌های تعلیم و تربیت نگریده‌اند و نگاهشان به داستان نیز نگاهی ابزاری است تا جایی که معتقدند «داستان، در فلسفه برای کودکان، سکوی پرش یا بهانه‌ای برای تحقیق فلسفی است.» (شارپ، ۲۰۰۶؛ به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۶: ۱۱۳)

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

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

1. Jeffrey Kane
2. Gareth B. Matthews

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

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

۴. عناصر و اجزای داستان و استانداردهای تفکر انتقادی

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

1. Arnold Lobel
2. Philosophy of Childhood

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

۴-۱. گونه‌ی داستان

الف. واقع‌گرا

ب. فانتزی

ج. طنز

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

۴-۴. درون‌مایه^۱ و موضوع داستان

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

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

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

۴-۵. پیرنگ^۲ داستان

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

1. Theme

2. Plot

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

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

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

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

۴-۶. شخصیت‌پردازی

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

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

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

۴-۷. شگردهای داستانی

این شگردها می‌تواند به شکل‌های زیر در داستان بروز یابد:

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

۵. روش‌شناسی پژوهش

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

1. Mayring

مهارت‌های تفکر انتقادی ارتباط برقرار کرده، با در نظر گرفتن یکایک اجزای داستان، در کنار کلیت اثر، میزان وجود چنین مؤلفه‌هایی را در آن بسنجد.

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

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

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

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

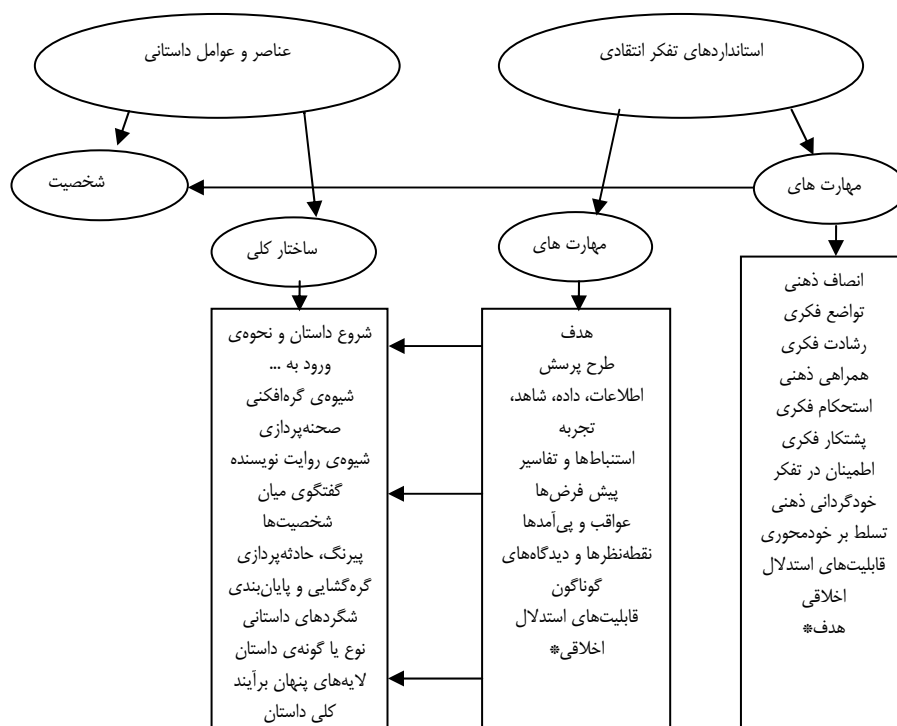
نمی‌توانست مصداق یا جایگاه واضحی برای آن در داستان در نظر گیرد، در نتیجه استاندارد یاد شده از سیاهه‌ی واری حذف شد.

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

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

تصویر شماری یک

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



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

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

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

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

۶. جامعه‌ی پژوهش

با استناد به سن برگزاری آزمون بین‌المللی پرلز(۱) که سن ده سال یا پایه‌ی چهارم ابتدایی است، گروه سنی «ج» که به لحاظ تقسیم‌بندی‌های سنی در ایران پایه‌ی چهارم و پنجم ابتدایی را پوشش می‌دهد، به عنوان گروه سنی هدف انتخاب شد. از آنجا که بررسی تمامی کتاب‌های داستان منتشر شده برای این گروه سنی در این پژوهش مقدور نبود، نگارندگان با انتخاب نمونه‌ای هدفمند، جامعه‌ی پژوهش را محدود به کتاب‌های داستان منتشر شده در این گروه سنی که از سوی شورای کتاب کودک به عنوان آثار ویژه معرفی شده بودند، نمودند.

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

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

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

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

دلیل استفاده از این فهرست در این فرض نهفته است که آثاری که از سوی شورای کتاب کودک به عنوان آثار ویژه معرفی می‌شوند، به لحاظ معیارهای ادبی در سطح قابل قبولی قرار دارند و آثار نازلی که اعتبار آن‌ها به عنوان یک اثر ادبی زیر سؤال است و

عناصر داستانی به درستی در آن‌ها به کار گرفته نشده است، وارد این فهرست نمی‌شوند. ملاک‌های گروه «داستان-تألیف» شورای کتاب کودک برای انتخاب یک اثر، این باور را تقویت می‌کند. این گروه در بررسی یک داستان و تصمیم‌گیری درباره‌ی حضور یا عدم حضور داستان در فهرست شورا آن را از جنبه‌های گوناگونی از جمله، ارزش‌های زیباشناختی اثر، عناصر ادبی مانند شخصیت‌پردازی، طرح (پیرنگ)، موضوع و درونمایه، فضا سازی، زاویه دید، زبان و شیوه‌ی نگارش بررسی می‌کند.

افزون بر موارد یادشده، همچنین به تمهیدات و شگردهای نویسنده در نوشتن داستان خود، توجه می‌شود. برای نمونه تکنیک آشنایی‌زدایی از مهم‌ترین این شگردهاست. در داستان، از طریق انتخاب موضوع و درون‌مایه، زاویه‌ی دید، شخصیت، گزینش موضوع، طرح، خلق فضا و موقعیت می‌توان آشنایی‌زدایی کرد. (شورای کتاب کودک، ۱۳۸۵: ۱-۲)

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

۷. شیوه‌ی اجرای پژوهش و روش تجزیه و تحلیل

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

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

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

۸. تحلیل یافته‌ها

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

۹. نتیجه‌گیری

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

یادداشت‌ها

۱. Progress in International Reading Literacy Study آزمون پرلز نوعی آزمون بین‌المللی است که هر پنج سال یک بار از سوی انجمن بین‌المللی ارزیابی دستاوردهای آموزشی، به منظور سنجش گرایش‌های خواندن در کودکان و ارزیابی توانایی‌های آنان در درک غیر مستقیم و استنباط و تجزیه و تحلیل مطالب، در دو بخش متون ادبی و متون اطلاعاتی، در میان کودکان پایه چهارم ابتدایی یعنی سن ده سال، برگزار می‌شود. مهارت‌هایی که در این آزمون سنجیده می‌شوند عبارتند از: تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به صراحت بیان شده؛ استنباط‌های مستقیم؛ تفسیر و تلفیق ایده‌ها و طلاعات؛ و بررسی و ارزیابی محتوای زبان و عناصر متنی. (پژوهشگاه مطالعات آموزش و...: ۱۳۸۶: ۵)

فهرست منابع

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

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

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

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

- Marzano, R. J. & Others. (1988). *Dimensions of thinking: A Framework for curriculum and instruction*. Washington: Office of educational research and improvement.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2) June. Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [Date of access: 02/08/2008]
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *A Guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Sonoma: Foundation for critical thinking.
- _____. (2006). *Critical Thinking: Learn the tool the best thinkers use*. New Jersey: Pearson, Printice Hall.