



دوفصلنامه پژوهشی در ادبیات کودک و نوجوان

شماره ۷، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

ISSN: 2783-2384

- برخی از ویژگی‌های شعر کلاسیک کودک و نوجوان ایران
- بررسی انراض ثانویه در پنج اثر حمیدرضا شاه آبادی
- بررسی تطبیقی الفسانه «صاهپیشونی» و «افسانه «خاکسترنشین»
- تألیف اقلیم در سازتولید ادبیات بومی با تمرکز بر کودک و نوجوان در آثار مزگان شیخی (گروه سنی ۵-۱۲) (۱۳۸۱-۱۳۹۱)
- جایگاه ادبیات کودکان در کتاب‌های فارسی اول تا سوم دبستان
- حرکت از ساختار به سمت معنا و دوقلمبی‌های فسمی تا مشخصه‌های ادبیات کودک جهانی
- شناسایی ایجاد تجربه بازدیدکننده موزه مناسب با ایران
- تفسیری کتبک و مانگا برای مخاطب کودک و نوجوان
- کنشگران زن در حکایت‌های مرزبان‌نامه براساس الگوی کنشی گریمناس و مناسب سازی آن‌ها برای کودکان
- متن‌شناسی دو داستان «ماشو در مه» و «هستی» فرهاد حسن‌زاده بر اساس نظریه کنش گفتار سول
- مقایسه درون‌مایه‌های داستان کودکان در ایران و مصر با تأکید بر آثار هوشنگ برادی کرمانی و یعقوب الشارونی
- مهارت‌پروری در دانش‌آموزان: ضرورت عصر انقلاب صنعتی چهارم

ISSN: 2783-2384

شماره ۷، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

دوفصلنامه پژوهشی در ادبیات کودک و نوجوان

Journal of Research in Children's Literature in Iran

Number 7, Autumn & Winter 2022

ISSN: 2783-2384

- Some of the specifications of children and adolescents' classic poetry of Iran
- Scrutinizing the secondary purposes of "Question" in Hamid Reza Shahabad's five books
- A comparative analysis of the legend of "Mah-pishuni" and the legend of "Khakestarneshin"
- Evaluating the effect of climate on the reproduction of native literature focusing on educating and cultivating impacts of children and adolescents
- Analyzing the works of Mozghan Sheikh in adaptation from Bustan and Golestan for children and adolescents (age group of ten to twelve from 2002 to 2012)
- The position of children's literature in the Persian books from the first to the third grades
- Movement from structure toward meaning and implicit dipoles to the global specifications of children's literature
- Analyzing the dimensions of the museum visitor's experience according to the interpretation tools of comics and manga for children and teenagers
- Female Protagonists in the Tales of "Marzbān-nāma." According to Greimas's Action Model and their Suitability for Children
- Transcription of two stories "Mashu dar meh" and "Hasti" by Farhad Hasanzadeh based on Searle's theory of speech action
- Comparing the themes of children's stories in Iran and Egypt underlining the works of Hushang Moradi Kermani and Yaghub Alsharuni



جایگاه ادبیات کودکان در کتاب‌های فارسی اول تا سوم دبستان

علی اصغر ارجی^۱

۱. مدرس دانشگاه و محقق ادبیات کودکان و نوجوانان تهران، ایران.

چکیده

ادبیات روش خاصی برای آفریدن و تولید معناست. این منطق زیباشناسانه ساحت عظیمی از دانش‌ها، پندارها، تناسب و نظام‌واره‌های تازه را در خود نمایان می‌سازد و این قدرت را دارد که عمیق‌ترین و قوی‌ترین تأثیرها را در مخاطبان ایجاد کند. ادبیات کودکان نیز مانند ادبیات (بزرگسالان) از چنین ظرفیت و منطقی بهره‌مند است. در اینجا هم سازوکار ادبی دست به تولید معنای متناسب برای کودکان می‌زند و ضرورت دارد قدرت زیباشناسانه داشته باشد، استوار و منسجم و ساخت‌مند باشد و برای نیازهای عاطفی و احساسی آن‌ها پاسخ‌گویی بیابد. با مطالعه و بررسی کتاب‌های دوره ابتدایی (اول تا سوم) به این گمان نزدیک می‌شویم که مؤلفان کتاب‌ها بر ظرفیت عظیم و عمیق معناسازی و تأثیر تربیتی و آموزشی ادبیات توجه ندارند بلکه آن را ابزاری ساده و پیش‌پاافتاده برای انتقال مفاهیم و مضامین اجتماعی، دینی، اخلاقی و علمی می‌دانند. در این نوشتار می‌کوشیم فقدان اصول ادبیات کودکان را در کتاب‌های مذکور تحلیل کنیم.

واژه‌های کلیدی: کودک، ساختار، زیباشناسی، شعر، روایت، افسانه، انتزاع، اندرز.

مؤلفه‌های ادبیات چیست؟

ادبیات یک نظام خاص زیباشناسانه است که معناها، طرح‌واره‌ها و الگوهای یادگیری و آموزش را در ذات خود دارد و طبیعتاً نمی‌توان آن را پوسته و محملی برای اندیشه و محتوای بیرون از خود دانست. از این رو در قرن اخیر به خاستگاه و چیستی ادبیات توجه عمده شده و در مباحث و نظریه‌های ادبی، ظرفیت‌های تازه‌ای از آن کشف و تحلیل می‌شود. به‌طور کلی شاخصه‌های اساسی ادبیات در این نظریه‌ها عبارتند از:

الف) ادبیات اگرچه از درون زبان عادی و متعارف بیرون می‌آید (یا برعکس) و نشانه و ابزارش کلمه و جمله‌اند اما ساختارش با زبان عادی متفاوت است. مضاف اینکه ادبیات زینت و حاشیه زبان نیست یا ابزاری صرفاً برای انتقال اندیشه و مفهوم. در حقیقت کاری که ادبیات انجام می‌دهد انتقال معنا و شکل از یک مرجع (زبان عادی یا علمی) به مرجع دیگر (زبان ادبی یا استعاری) و ترکیب و بازسازی است. در این صورت ما با درک و تجربه تازه‌ای از هستی و پدیده‌ها روبرو هستیم. به‌عبارت‌دیگر نحوه قرار گرفتن و ترکیب کلمات در بافت زبان ادبی به گونه‌ای خاص است و طبیعتاً کارکرد و تأثیرش هم متفاوت. شکل ادبی ظرف و پوسته نیست که معنی بیرون از خود را آرایش کند بلکه واجد جوهر و ذات است و معنایش مستقیماً در درون خودش جاریست. آن‌طور که بوریس‌آخن باوم می‌گوید: «مفهوم شکل دیگر چون یک دربرگیرنده به کار نمی‌رود، بلکه مجموعه‌ای پویا و مشخص است که در خود محتوایی دارد و با این محتوا نسبت درونی یافته است.» (ویگوتسکی، ۱۳۸۷: ۳۰۶) یا امبرتو اکو می‌گوید: «تعریف شخصی

من از هنر این است که هنر صورتی است که در آن تجلی ارزش‌ها در ساخت‌هاست». (اکو، ۱۳۶۹: ش ۹)
 بر این مبنا می‌توان گفت درست است که ادبیات مواد خود را از اجتماعات، اخلاقیات، عرفان و علم می‌گیرد اما آن چه او ترکیب می‌کند و می‌سازد با مفاهیم و موضوعات اجتماعی و اخلاقی محض برابر نیست. پدیده‌ها و موضوعات در ادبیات به طرز شگفت‌آوری ممتاز می‌شوند و در آن، چگونگی بیان و طرح‌واره‌های ادبی از درون مایه و تم اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. اگر این گونه نباشد ما با سطح نازلی از ادبیات روبرو می‌شویم؛ شعری که پوسته وزنی و موسیقایی دارد اما برجسته‌سازی و هنجارگریزی معنایی (تجربه شاعرانه) در آن رخ نداده است، شعر ناب نیست و نثری که سطحی از روایت، آن را پوشانده اما معنا در آن مستقیم و صرفاً آموزشی و غیرادبی است، فاقد ارزش و اهمیت خواهد بود. آن چنان که رولان بارت می‌گوید: «شما البته می‌توانید به تدوین جامعه‌شناسی نهاد ادبی بکوشید، اما عمل نوشتن را نمی‌توانید با «برای چه» یا «سوی چه» محدود کنید.» (نجفی، ۱۳۸۹: ۲۹۵)

ب) نظام‌واره‌های ادبی در چرخه نویسنده، متن و مخاطب به دلالت‌های متکثر و معانی بی‌پایان گسترش می‌یابند. رومن یاکوبسن در این باره می‌نویسد: «متن ادبی خود ارجاع است و به جای ارجاع به تک‌معنای بیرون از متن، به نظامی از معنای بسیار در درون خود متکی است.» (صفوی، ۱۳۸۳: ۳۴) در حقیقت ادبیات متن بازی است که در ذهن هرکس و در هر برهه، دلالت و معناهای گوناگون دارد. امبرتو اکو می‌گوید: «ادبیات با گزاره ساخته و پرداخته سروکار ندارد بلکه با بازی گوینده و نویسنده سروکار دارد که جاذبه کلمات را کشف می‌کند.» (اکو، ۱۳۸۶: ۶۹)

ج) ساختار بیانگر، منسجم و ارگانیکی ادبیات، راه را برای درک و لذت تسهیل می‌کند. به خاطر همین ظرفیت مفهوم‌سازی استعاری و غیرمستقیم و عینیت‌بخشی ادبیات و قصه و اسطوره بود که انسان ابتدایی به راز و رمز هستی و پیچیدگی‌های دنیایش پی می‌برده است. حتی بسیاری از یافته‌های علمی انسان امروز نیز از این طریق میسر می‌شود. بدین خاطر از دیرباز، ادبیات، زبان تعلیم و آموزش و یکی از مهم‌ترین روش‌ها یادگیری بوده است. با این که شکل‌گیری نظام‌واره‌های ادبی، پیچیده و رمزی است اما درعین حال ساده و آموختنی. مانند شعر سهل و ممتنع سعدی. واقعاً چه اتفاقی در زبان ادبی روی می‌دهد و چه شگردی در زبان قصه و شعر است که همه، حتی کودکان خردسال آن را می‌فهمند و لذت می‌برند؟ قدر مسلم در نظام‌واره‌های ادبی بین عناصر و اجزا ارتباط ارگانیک و منسجمی وجود دارد. در اینجا بخش‌ها و پازل‌های متن از طریق تکرار و قرینه‌سازی و تشبیه به یکدیگر متصل و تکمیل می‌شوند و هر جز، مدلول و قطعه روشن‌گری برای اجزای دیگر می‌شود. هر جزء یک متن ادبی همچون چراغ و شمعی است که بخشی از راه اثر را روشن می‌کند. داستانی را در نظر بگیرید که در آغاز به واسطه ورود شخصیت‌ها و فضاهای متعدد گنگ می‌نماید اما هرچه جلوتر می‌روید راه و حرکت داستان برایتان بازتر است. جادوی درک افسانه‌ها بر این قاعده استوار است. حوادث، شخصیت‌ها، موتیف‌ها و عبارت‌ها و جمله‌ها در نظام دایره‌ای به گونه‌ای تکرار و شبه‌تکرار می‌شوند تا گذشته و حال و آینده داستان پیش روی ذهن و خیال شما باشد و فراموش نشود.

مؤلفه‌های عمده ادبیات کودکان

بیش از دو قرن است که به ادبیات کودکان در غرب توجه و تأکید می‌شود؛ در این کار روان‌شناسی، فلسفه و هنر نیز به کشف زیرساخت‌های فکری، زبانی و عاطفی کودک کمک بسیار کرده‌اند. بر پایه نظریه‌های ادبی، خصوصاً پسا‌ساختارگرایان، تولیدات ادبی برای کودکان واجد این شاخصه‌هاست:

الف) ادبیات کودکان از جهت شالوده، استحکام، انسجام و اصول زیباشناسانه با ادبیات بزرگسال تفاوتی ندارد یعنی در اینجا نیز ادبیات از سطح نازل شروع می‌شود تا سطح ناب. طبیعتاً آنچه برای کودکان مفید و تأثیرگذار خواهد بود ادبیات ناب و غیرتصنعی است. به عبارت دیگر بر خلاف تصور گروهی که فکر می‌کنند برای کودکان تنها سطح ساده‌ای از محتوا و پیام کافی است باید گفت درک و لذت کودکان از مکانیسم پیچیده و پر راز و رمز و به اصطلاح تکنیکی می‌گذرد. آن‌ها به جزئیات در داستان توجه دارند

و فضای داستانی را نیز درک می‌کنند. نتایج پژوهش‌های سام لیتون سه بستا (۱۹۷۹) نشان می‌دهد: «کودکان خردسال‌تر به خواندن درباره هر موضوعی به شرط آنکه ریزه‌کاری‌ها در آن مطرح شده باشند، گرایش نشان می‌دهند. موضوع به خودی خود کم‌تر از علایق آن‌ها اهمیت دارد. بررسی‌ها نشان داده‌اند که از نگاه کودکان ریزه‌کاری‌ها بر موضوع برتری دارند. کودکان توصیف ریزه‌کاری و صحنه‌پردازی را دوست دارند. آن‌ها می‌خواهند دقیقاً بدانند که یک مکان چگونه پیش از آنکه کنش اصلی داستان در آن رخ دهد، به چشم می‌آید.» (نوترون، ۱۳۸۲: ۱۲۶)

ب) ادبیات کودکان در کنار ساختار منسجم و استوار و حتی پیچیده و چندلایه واجد زبان طبیعی و نرم و ساده است. زبان فاخر و پرنطنه و مسجع که متعارف سبک شاعران و نویسندگان متقدم است در اینجا به کار نمی‌آید. همچنین استفاده از صنایع ادبی و تشبیهات و استعارات، آن‌هم به شکل و ساخت متعارف گذشته. البته کودک، معانی استعاری و خیالی و غیرمستقیم را اگر در جامه کودکانه باشد، می‌فهمد و لذت می‌برد یعنی هر پدیده و مفهومی وقتی در تملک و تجربه و فرافکنی کودک قرار می‌گیرد، ضرورتاً شکل استعاری پیدا می‌کند. برای مثال کودک مفهوم گنگ «زمان» را در هیأت اشیاء و حرکت می‌فهمد. مطابق تحقیقاتی که لیکاف (۱۹۹۴، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۰) انجام داده است زمان در زبان انگلیسی بر مبنای مکان مفهوم‌سازی می‌شود «لیکاف معتقد است استعاره مفهومی زمان در زبان انگلیسی به این قرار است؛ گذر زمان به مثابه حرکت در مکان است. به این ترتیب که زمان بر مبنای اشیاء (یعنی پدیده‌ها و مکان‌ها) حرکت و درک می‌شود... «آفتاب خانم دامن قرمزش را بالای آن سوی کوه‌ها پهن کرده بود، ننه مهتاب با چادر سیاه پر از ستاره‌های نقره‌ای گلدوزی شده‌اش، عمو نوروز و بوی بهار، بقچه چهل‌تکه رنگ به رنگ تابستان، باد پاییزی که با یک بغل برگ زرد و سبز و سرخ در راه است و زمستان طولانی که تمام نمی‌شد و توکا را غصه‌دار کرده بود و... اگر نبودند و نباشند، کودکان به‌طور قطع درک نمی‌کردند و نمی‌کنند که زمان چیز است و آن چیز در حرکت است. این عناصر یا باید در تخیل کودک به مالکیت او درآیند یا راه بیفتند، بالا و پایین بروند و چادر و بقچه‌شان را در ذهن کودک آن‌قدر پهن کنند و جمع کنند تا شب برود، صبح شود، زمستان سرآید، بهار شود و کودک گذر زمان را دریابد.» (سجودی، ۱۳۹۱: ۱۳۵)

ج) بی‌شک بزرگترین آفت ادبیات کودکان این است که نویسندگان و شاعرانش از منظر و افق یک بزرگسال به کودکان نگاه کنند، حس و عاطفه و تجربه آن‌ها را نشانند، ناآگاهانه آرزوها و احساساتشان را سرکوب کنند و تلخ‌تر، رسالت و وظایف خاص بزرگان را روی دوششان بگذارند؛ با تمثیل‌های بزرگسالان به سراغشان بروند و تمام دغدغه و مسئولیتشان انتقال سریع دوران کودکی به بزرگسالی باشد. در حالی که ادبیات کودک باید دنیای منحصر به فرد کودکان را ترسیم کند. برای مثال استقلال، خودسامانی، مالکیت، خودخواهی، بازی‌گوشی، آرمان‌خواهی، ناتوانی، تفاوت‌های فردی و... کودکان را نشان دهد و برای هنجارشکنی و کج‌رفتاری‌های آنان نسخه‌های هنرمندانه بپیچد. موریس سنداک می‌گوید: «سلیقه و ذائقه کودکان بسیار متنوع‌تر است. آن‌ها نسبت به ابهام و ویژگی‌ها و چیزهای غیرمنطقی انعطاف‌پذیرند. آن‌ها در ناخودآگاه خود بهترین برخورد را با این کتاب‌ها دارند. بچه‌ها می‌خواهند با موضوع‌های سوال‌برانگیز و دوپهلویی که بزرگترها، آن‌ها را برایشان مناسب نمی‌دانند، سروکار داشته باشند... هنر باید کمی سرگردان و شگفت‌زده و اندکی سرکش باشد و تا حدودی هم نظر را برهم ریزد.» (سنداک، ۱۳۸۶: ۱۱-۱۲)

د) در نظریه‌های جدید، ادبیات کودک ساحت باز و گسترده‌ای دارد و قرائت‌های متعدد کودکانه را جایز و مهم می‌داند. هر کودک این توان و شایستگی را دارد که مضمون و حتی طرح‌واره خاص خود را از درون متن ادبی کشف کند و از این طریق به قدرت ساختن و آفریدن برسد. مارجری فیشر در این باره می‌گوید: «ما نباید انتظار داشته باشیم که داستان‌های کودکان موعظه یا بحث‌های فضایی و یا نوشته‌های جامعه‌شناسی باشد. آن‌ها باید به‌عنوان کارهای هنری کامل و مستقل بر حسب اهداف خودشان برای ذهن و قوه تخیل و روحیات کودک جالب باشد.» (احمدی، ۱۳۸۵: ۱۲۹) یا چمبرز که بر این مبنا «آن دسته از کتاب‌های کودک را فهم‌پذیر و معقول می‌داند که کودک را چنان که هست می‌پذیرند و بعد او را به درون متن می‌کشاند. کتاب‌هایی که

به کودک خواننده یاری می‌رسانند تا با معنا ارتباط برقرار کند و به جای آن که از متن برای هدف‌های غیرادبی استفاده کند، توانایی خویش را در دریافت متن همچون یک خواننده ادبی گسترش دهد.» (حسام پور: ۱۳۸۹)

حال پرسش اساسی این است که آیا مؤلفان در تدوین کتاب‌های دبستان به این اصول و نظریه‌های ادبی توجه داشته‌اند؟!

جایگاه ادبیات در کتاب‌های فارسی دبستان

کتاب‌های فارسی در دوره ابتدایی از آغاز شکل‌گیری مدارس نوین تا یکی دو دهه گذشته، صرفاً حاوی متون شعری و داستانی جذاب و شیرین بوده است. اهداف آموزشی این کتاب‌ها نیز تنها محدود به آموزش الفبای فارسی در سال اول و خواندن متن، دانستن معنای کلمات و املا نویسی در مراحل بعد بوده و در حقیقت ذهنیتی جامع برای آموزش خلاقانه از طریق ادبیات وجود نداشته است. در دهه اخیر در راستای تغییر الگوهای جهانی آموزش به کودکان، مؤلفان کتاب‌های درسی فارسی هم کوشیده‌اند اصول علمی آموزش زبان را در تألیف کتب درسی لحاظ کنند. به این منظور ساختار این کتاب‌ها به فصل‌بندی‌ها، متن‌ها، نگاره‌ها، پرسش‌ها و تمرین‌ها گسترش یافته و آموزش مهارت‌های زبانی (شنیدن، خواندن، نوشتن و گفتن) و فرازبانی و قدرت تحلیل و یادگیری خلاقانه به کودکان مبنای کار قرار گرفته است. بی‌شک این روش اگر دقیق و علمی انجام شود به توسعه مفهوم کودکی کمک خواهد کرد و تأثیری عمیق بر انگیزه، حواس، عاطفه و یادگیری کودکان خواهد داشت. اما به نظر می‌رسد در تبیین این نقشه راه نواقصی وجود دارد و جایگاه ادبیات ناب در امر آموزش به طرز بارزی نادیده انگاشته شده است.

گویی مؤلفان کتاب‌ها به ادبیات به عنوان ابزار و وسیله زبنتی نگاه کرده‌اند که تنها خاصیتش این است که محتوای تربیتی، اخلاقی، بهداشتی و دینی را با رنگ و لعاب و بزرگ انتقال دهد و هیچ رسالتی دیگر ندارد. یا این که اساساً بین ادبیات ناب کودکانه و سطح نازل ادبی فرقی قایل نبوده‌اند. به هررو می‌ماند ما در اینجا می‌خواهیم به تفصیل به این اشکالات بپردازیم تا شاید با مذاقه و بحث و تحلیل دیگران راه بهتری باز شود. با این توضیح که بررسی ما منحصرراً ادبی و زیباشناسانه است و شامل متن‌های شعری و نثری کتاب‌هاست و نه تصاویر و تمرین و پرسش‌های آن‌ها.

الف) مبنای فصل‌بندی کتاب‌ها محتوایی و غیرادبی است

مؤلفان این کتاب‌ها معتقدند: «ویژگی تلفیق آموخته‌ها و مفاهیم یادگیری ایجاب می‌کند تا در آموزش زبان فارسی به دیگر کتاب‌های درسی نیز توجه شود. به همین سبب بسیاری از مفاهیم اجتماعی، هنری، دینی، علمی و حتی ریاضی در کتاب‌های فارسی با استفاده از شیوه‌های قصه و شعر ارائه شده است.» (مؤلفان، ۱۳۹۴: مقدمه) شاید فصل‌بندی بر پایه محتوا و موضوع، فهماندن مطالب علمی و اجتماعی و چه‌بسا آموزش زبان را تسهیل کند اما تردیدی نیست که در این سیاق، ارزش‌های زیباشناسانه ادبی و انگیزشی مغفول می‌ماند و حتی مطالب گسسته و غیرساختاری در کنار یکدیگر قرار خواهند گرفت.

آنچه در ادبیات مهم و جذاب است سازوکار، فرم، ژانر، سبک و ساختار است و همه مضامین گسترده، متنوع و بدیع در این به اصطلاح خم رنگرزی شکل می‌گیرند. ادبیات به ما می‌آموزد که می‌شود هر چیزی را جور دیگر دید. به یک موضوع ثابت و مشخص به انحا و افق‌های گوناگون نگاه کرد و قواعد و تعریف‌های تازه و شگفت از آن یافت. بنابراین اگر رسالت ادبیات را همین بدانیم و بر آن تأکید کنیم، دنیای پر از شگفتی و حیرت و خلاقیت برای کودکان ترسیم کرده‌ایم. ژاکلین رز در این باره می‌گوید: «باید نه از جنبه درون‌مایه یا محتوای داستان‌ها بلکه از جنبه رابطه زبانی که نویسندگان مختلف کودکان برای کودک به وجود می‌آورند، نوشته شود. چگونه این آثار اولیه دنیای خود را به کودک خواننده ارائه می‌کنند، شرایط شرکت و ورودیه‌ای که پیش رو می‌گذارند، چیست؟» (هجری: ش ۵۱) بنابراین بر روش فصل‌بندی کتاب اشکال اساسی وارد است:

نخست اینکه با فصل‌بندی بر پایه محتوا و موضوع به انسجام و هارمونی متناسب با درک کودک نمی‌رسیم. چراکه موضوعات و مفاهیم از هم گسسته‌اند و تنها سازوکارهای خاص (در این جا منظور ادبی است) می‌تواند بدان‌ها انسجام دهد. کتاب فارسی

باید دو ساختار در هم تنیده و منسجم داشته باشد؛ هر متن کتاب در عین حالی که وحدت موضوعی و فرمی درون خود را داراست باید در ارتباط با متون دیگر هم به یکدستی و هماهنگی برسد، در غیر این صورت، متناسب و جذاب برای درک کودکان نخواهد بود. البته انسجام ساختار کتاب امری عمومی است و برای بزرگسال هم مصداق دارد اما بدیهی است رعایت دقیق این اصل برای کودکان اجتناب‌ناپذیر است. از این رو می‌توان گفت بهترین روش آموزش زبان، روش و ساختار ادبیات است و طبیعتاً از همین مجرا می‌بایست محتوا و معنای خاص ادبی انتقال یابد. ادبیات این ظرفیت بی‌نظیر را دارد که متن‌های داخل هر فصل را بر پایه ژانرها و سبک‌ها و قالب‌های ادبی، و نه بر پایه موضوعات، دسته‌بندی کند. به عنوان مثال در هر فصل می‌شود چند متن متفاوت را از نظر فرم و قالب‌های شعری و نثری با درون‌مایه و تم واحد مثل محیط‌زیست یا تفاوت‌های فردی کودکان، برگزید. در این صورت کودکان در ساحت دایره‌ای و منسجم و شبه‌تکرار متون، هم بر کلیت موضوعات اشراف پیدا می‌کنند و هم اینکه به طرز غیرمستقیم و تأثیرگذار با ژانرها، زاویه‌دهها و سبک‌های بیانی متفاوت آشنا می‌شوند. اگر امروزه دانش‌آموزان، ساختمند نمی‌نویسند، آستانه تحمل برای گوش دادن و فهمیدن ندارند و... به خاطر این است که معماری، سازوکار و نحوه ساخته شدن متن به آنان آموزش داده نمی‌شود. ادبیات مملو از سازه‌ها و طرح‌واره‌های گوناگون درک و آفریدن است. باید بدانیم مدرسه و کتاب در دنیای مدرن امروز جای انباشت اطلاعات و دانش‌ها و توصیه‌ها نیست بلکه دانش‌آموز باید طرح‌واره‌های ادبی را بیاموزد و آن‌ها را در ساختارهای علوم دیگر بیازماید. یا اینکه آموخته‌ها و گفته‌ها و شنیده‌ها را در تقابل و تناظر یکدیگر قرار دهد تا سرانجام به آموختنی اقماعی و نهادینه برسد. بهره بردن از خاصیت تقابلی، چالشی و چندصدایی متون ادبی ناب می‌تواند بهترین چاره کار باشد.

درثانی تأکید بر موضوع و محتوا باعث می‌شود مطالب اجتماعی و دینی و علمی مفهوم صریح و مستقیم خویش را با سطح و آرایش نازل و رقیق ادبی به کودکان انتقال دهند که طبیعتاً تأثیر انگیزشی و ژرف نخواهد داشت. مضافاً اینکه تأکید بر محتوا و موضوع منجر به این می‌شود که تمایز و تفاوت دنیای کودکان و بزرگسالان را فراموش کنیم و به گفتن مطالبی بپردازیم که اساساً متعلق به دنیا و دغدغه کودکان نیست. بهتر است موضوعات اجتماعی، اخلاقی و ای‌بسا علمی در همین ساحت تولید شوند و به جای پوسته، جوهر ادبی داشته باشند. مانند داستان‌های علمی-تخیلی و فانتزی که تأثیرشان بر کودکان بی‌شک بسیار زیاد است. هرچند نگفته پیداست انتخاب و تولید این نوع متن‌ها سخت و در زمره شاهکار تلقی می‌شود و در مقابل تولید متون محتوایی با ساختار غیرادبی سریع و دم‌دستی خواهد بود.

به نظر ما دروس اصلی (۱۵ درس) این کتاب‌ها در نازل‌ترین سطح ادبی قرار دارند. زیرا که مؤلفان خواسته یا ناخواسته در دام موضوعات و محتوای غیرادبی فصول گرفتارند. آن‌ها برای پروراندن موضوعات مد نظر خود و القای پیام واحد به کودکان ناگزیر به متن‌سازی و روایت‌پردازی خلق الساعه هستند. متونی سفارشی، سطحی، سراسر، بی‌کشمکش و فاقد طرح که تنها پوسته و قشر نازک ادبی بر رویشان کشیده شده و در زیر این پوست تصنعی جز پیام و توصیه غیرهنری و غیرعَلّی چیز دیگری تعبیه نیست و طبیعتاً نباید از این‌ها انتظار ارزش و تأثیر خلاقانه داشت. پرواضح است هیچ متن ادبی ناب و شاهکار در دنیا پیدا نمی‌شود که محتوایش، پیام صریح و مستقیم اخلاقی، اجتماعی یا علمی و بهداشتی باشد.

برای مثال درس **مسجد محله ما** در کتاب دوم دبستان، فاقد ظرافت‌های معمول ادبی است. در حقیقت یک گزارش خبری ساده است از مسجدی که تازه ساخته شده و مهدی و پدرش برای نماز آنجا رفته‌اند. شاید کنش جذاب داستان این است که مهدی باخبر می‌شود در مسجد کلاس‌های نقاشی، عکاسی و رایانه برقرار است.

در درس سوم مؤلفان می‌خواهند شستن و پاک کردن دست و روی را به دانش‌آموز بیاموزند. برای این کار دست به دامن قصه‌های حیوانات شده‌اند و «خرس کوچولویی» را جایگزین کودک و دانش‌آموز ساخته‌اند اما واضح است هیچ به تمهیدات ادبی و تأثیرگذار قصه توجه نداشته‌اند. این خرس کوچولو تنها لایه‌ای نازک و غیرمستدل از وجود کودک است و نه بازتاب درون و برون او. در درس چهارم مدرسه خرگوش‌ها واژه‌ها ظاهراً داستانی و کودکانه‌اند مثل پشمالو، دم‌پنبه‌ای و خاکستری اما در اینجا نیز از

شکل ناب و تأثیرگذار روایت خبری نیست چرا که هدف متن توضیح دادن درباره گوش و کارکردهایش است. باید پرسید کتاب فارسی را چه کار به بافت علمی گوش و چشم؟! ادبیات جای پرسش‌های کلی، فلسفی و هستی‌شناسانه است. ساختار روایی داستان کوشا و نوشا (درس ششم) نه کودکانه است و نه محتوا و مضمونش برای کودک مناسب. آیا صفات کوشا یعنی پیوسته آموختن، خسته نشدن و از این شاخه به آن شاخه نپریدن سنخیتی با بازیگوشی و در وقت زیستن کودکان دارد؟ ظاهراً رفتار نوشا به رفتار کودکان امروز ما نزدیک‌تر است.

طرح ساده و غیرادبی درس نهم زیارت این است: زینب به حرم امام رضا می‌رود/به کبوتران دانه می‌دهد/و سپس نماز می‌خواند. درس دهم درباره هنرمند است. در این جا هم به جای اینکه برشی از زندگی یک هنرمند توصیف یا یک اتفاق هنری، زیبا بیان شود به توصیه و نصیحت و کلی‌گویی درباره هنر و هنرمند بسنده شده است. درس سیزدهم ایران من و درس پانزدهم نوروز هم این گونه‌اند و فاقد بیان ماندگار ادبی.

در کتاب سوم نیز غالب دروس سطح نازلی از ادبیات و روایت را پوشش می‌دهند و بیشتر خاصیت آگاهی‌بخشی درباره موضوعات سرفصل‌ها را دارند. مانند درس‌های محله ما، زنگ ورزش، بهداشت، آواز گنجشگ، فداکاران، ایران آباد و اگر جنگل نباشد.

ب) جایگاه شعر در کتاب‌های ابتدایی متزلزل است

ایرانیان عواطف و اندیشه خود را غالباً در شعر بروز می‌دهند. این ژانر ادبی ساحتی گسترده و عمومی دارد و چه بزرگسال و چه کودک از شنیدنش لذت می‌برند. از این رو در کتاب‌های درسی فارسی همیشه جایگاه ثابتی داشته است. البته پر واضح است شعر کودک عرصه تجربه‌ها و احساسات کودکان در فضای عینی، منسجم و موجز است. آن گونه که اخوان ثالث می‌گوید: «شعر محصول بی‌تابی آدم است در لحظاتی که شعور نبوت بر او پرتو انداخته.» (اخوان ثالث، ۱۳۸۷: ۱۲۹) و نه محل توصیه‌ها، اندرزها، کلی‌گویی‌ها و تعدد مضامین؛ آن هم به شکل انتزاعی. پیترو هانت می‌گوید: «شعر و روایت معما نیستند تا پاسخ درست داشته باشند. آن‌ها معنای گوناگونی را در خود جای داده‌اند و آموزنده است اگر بدانیم متون برای خوانندگانی که ما با آن‌ها سروکار داریم چه معنایی دارند. به نظر می‌رسد ادراک‌های آنان متفاوت باشد اما چنانچه ما بازی را به این شیوه اجرا کنیم در این صورت ادراک‌های آنان ضعیف جلوه خواهد کرد. تلاش برای اعمال هرگونه خوانش بزرگسالانه ممکن است از جنبه تربیتی سودمند به نظر آید اما از دیدگاه نقد ادبی کودک‌گرا ممکن است کاری نامناسب باشد.» (خسرو نژاد، ۱۳۸۷: ۶۳۵) بر این مبنا باید گفت متأسفانه بعضی از اشعار این کتاب آن‌چنان شاعرانه و متناسب با عواطف و خیال کودکان نیستند بلکه مفاهیمی انتزاعی، گسسته و فاقد رنگ‌وبو و حس کودکانه‌اند.

به‌عنوان مثال در اولین شعر کتاب فارسی سال اول خدای مهربان این بیت انتزاعی و غیرحسی دیده می‌شود: به جان ما صفا بده/به جان ما وفا بده.

و در شعرهای ای ایران، ما کودکانیم، شادیم و پاک و خندان، مهربان‌تر از مادر بیشتر توصیه‌ها و اندرزهای بزرگسالان و مضامین گسیخته را می‌بینیم تا هیجانانگیز، تجربه‌ها و خیال‌پردازی‌های کودکان:

«ما کودکان ایران/شادیم و پاک و خندان/در چشم‌های ما هست/نور و امید و ایمان/ما مثل غنچه هستیم/امروز در دبستان/فردا شویم یک گل/در باغ سبز ایران/شعر و ترانه ما/این است با ما بخوان/پاینده باد اسلام/جاوید باد ایران.»

در سال دوم نیز کم و بیش اشعار این‌گونه مشاهده می‌شود. مانند: من هنرمندم و ای خانه ما. (مؤلفان: ۱۳۹۴)

در سال سوم اشعار خداوند رنگین‌کمان، کاش می‌شد مثل باران می‌شدیم و نقاش دنیا پر از مفاهیم انتزاعی‌اند و فاقد فضای شاعرانه و یکپارچه. همچنین شعر ایران عزیز، شعر وطن و شعر حمد بر گردگار یکتا باد اگرچه توسط شاعران بزرگی چون عباس یمینی شریف، ملک‌الشعرای بهار و ایرج میرزا سروده شده‌اند اما بیانگر تجربه ناب شاعرانه کودکان نیستند.

در این میان البته اشعاری با فضای پیوسته و عینی وجود دارند که حس کودکان را برمی‌انگیزند. هرچند این‌گونه اشعار نیز به

فراسوی خیال‌های ناب قد نمی‌کشند:

«پروانه از گل/ احوال پرسید/ گل گفت خوبم/ پروانه خندید/ گل بازتر شد/ باز ناز خوابید. / پروانه دورش/ آرام رقصید» «محمود کیانوش»

نمونه‌های خوب دیگر: راه مدرسه، انار، زردآلو، جشن در آسمان، پیغمبر ما در کتاب سال اول. شعر یار مهربان ستاره، احوال‌پرسی، مثل یک رنگین‌کمان، با پرستوهای شاد، درختکاری در سال دوم و اشعار پدر بزرگ، هم‌بازی، دریا، بهاران، لحظه سبز دعا در سال سوم.

ج) حکایت‌ها و مثل‌ها نغز اما غیرکودکانه‌اند

تقریباً در هر فصل کتاب‌های دوم و سوم ابتدایی یک حکایت کوتاه اندرزی برگزیده از متون کلاسیک آورده شده است. متونی تمثیلی و ظاهراً مفید و لذت‌بخش. با این حال همان‌طور که پیش‌تر گفتیم این تصور ساده‌ای است که هر سخن حکمت‌آمیز و هر اندیشه والایی که برای بزرگسالان بیان می‌شود، برای کودک نیز مناسب است. طبیعتاً مفاهیم آینده‌نگری، قناعت‌ورزی، حرام و حلال، مال‌اندوزی، رازداری، کار و کوشش، صبر و حلم و اخلاق معنای مشترکی برای کودکان و بزرگسالان ندارد. یافته‌های علم روان‌شناسی کودکان نیز به ما می‌گوید که کودکان از افق خاص خود به دنیا و پیرامون نگاه می‌کنند. از این‌رو اگر تمثیل‌های متون کلاسیک مانند کلیله و دمنه و مرزبان‌نامه و گلستان سعدی برای بزرگسالان ارزشمند است ضرورتاً نمی‌شود برای کودکان هم مفید و موثر باشد.

برای مثال مضمون حکایت خوش اخلاقی در کتاب سال دوم این است که مرد بد اخلاقی نزد طبیب می‌رود و از او می‌خواهد دارویی بدهد تا خوش اخلاق شود. طبیب کوزه‌ای به او می‌دهد و می‌گوید هر وقت خشمگین شدی از این دارو بخور. شاید کنترل خشم از طریق آب خوردن توصیه مناسبی برای بزرگسالان باشد اما آیا برای کودکان هم این‌گونه است؟ امروزه در آثار هنری و ادبی کودکان، بیشتر بر تخلیه خشم کودکان به صورت منطقی تأکید می‌شود تا فرو خوردن خشم. روان‌شناسی نیز شیوه تخلیه مناسب خشم را توصیه می‌کند.

یا موضوع حکایت «هرچه کنی به خود کنی» در همین کتاب حرام و حلال و غش در مال است که باز مناسب این سن و سال نیست. البته می‌شود برای کودکان از حرام و حلال و درستی و نادرستی سخن گفت اما حتماً در فضا و ظرفیت خاص کودکان. یا در نمایش «بلبل و مورچه» در همین کتاب کار و کوشش و آینده‌نگری مورچه ارزشمند تلقی می‌شود و نغمه‌سرایی و خوش‌باش در دم‌زندگی کردن بلبل نادرست که اصلاً این تمایز و برتری سنخیتی با دنیای کودکان ندارد.

د) بخش «بخوان و ببندیش»؛ تخیل ناتمام

در هر فصل کتاب متنی به عنوان «بخوان و ببندیش» نیز آمده است. بخشی از این متون نسبتاً بلند که بازنویسی از افسانه‌ها و قصه‌های کهن هستند و نام نویسندگان معروف حوزه ادبیات کودکان و نوجوانان در پایان آن‌ها ثبت است، واجد ظرافت‌های ناب ادبی و روان‌شناسانه‌اند اما در اینجا نیز متأسفانه آموزه‌ها و نکته‌های تربیتی و آموزشی که به پایان بعضی از این داستان‌ها الحاق شده‌اند، از ارزش و تأثیر آن‌ها می‌کاهد و تبدیل به یک تمثیل کم‌عمق می‌شوند.

به عنوان نمونه در قصه تنگ بلور در کتاب سال سوم؛

«دخترک در تنگ بلور زندگی می‌کند/ دختری او را پیدا کرده و باهم دوست می‌شوند/ تنگ بلور می‌شکند و دخترک ناراحت می‌شود/ دختر او را به موزه می‌برد و تنگ موزه خانه جدیدش می‌شود/ بقیه داستان اطلاعات غیرروایی درباره موزه است.»

برنو بتلهایم که تحقیقات مفصلی بر جنبه‌های روان‌شناسی افسانه‌ها انجام داده است، این آفت را به دقت می‌شناسد و می‌گوید: «قصه‌های پریان نه تنها یک شکل ادبی یگانه بلکه آثار هنری یگانه‌ای نیز هستند که معنایشان را کودک می‌فهمد و از این لحاظ هیچ شکل هنری دیگری به پای آن‌ها نمی‌رسد. عمیق‌ترین معنای قصه‌های پریان مانند همه آثار بزرگ هنری در نظر هر فرد و

در نظر همان فرد در لحظات مختلف زندگی اش متفاوت است. هر کودک بسته به این که علایق و نیازهایش در آن لحظه چه باشد، از یک قصه خاص معنایی متفاوت استنباط می‌کند.» (بتلهایم، ۱۳۸۶: ۱۴) نکته جالب این است که او بین دنیای پرمعنای افسانه‌ها و تمثیل‌های تک‌معنا (شبیبه به آنچه که در بند فوق گفتیم) تفاوت قائل می‌شود و می‌نویسد: «تمثیل که اغلب زهدفروشانه و گاه سرگرم‌کننده است، همیشه یک حقیقت اخلاقی را به صراحت بیان می‌کند؛ در تمثیل هیچ معنای پنهانی وجود ندارد و هیچ چیز در آن به تخیل ما واگذار نمی‌شود.» (همان: ۵۳)

برای نمونه نگاه کنید به داستان **یک کلاغ و چهل کلاغ** در سال دوم که ریتم و ضرب‌آهنگ داستانی خوب دارد اما مضمون و نتیجه‌گیری غیرکودکانه؛ یا در داستان **عمو نوروز** (ننه سرما) که شخصیت‌های افسانه‌ای تغییر جنسیتی یافته‌اند. در این میان داستان‌هایی نیز هستند (کتاب *سال دوم*) که اساساً نه بن‌مایه افسانه‌ای دارند و نه پرداخت هنری و داستانی. مانند «تمیز باش و عزیز باش»:

«حنایی پاکیزگی را دوست ندارد/ پرهای حنایی از کثیفی در حال ریختن است/ حنایی به حرف‌های خال خالی گوش نمی‌دهد/ خال خالی با پرنده‌های دیگر او را به گودال آب می‌اندازد/ حنایی در برابر تشویق پرندگان مجبور به شستن خود می‌شود.»
و داستان‌هایی مانند **آفرینش حلزون** در *سال سوم* که ساخت روایی خوب دارند اما سرانجام به متن علمی و غیرروایی تبدیل می‌شوند.
هرچند نباید داستان‌هایی خوب و پرداخته‌ای مانند **کی بود کی بود، مورچه اشک‌ریزان و چغندر پیربرکت** و... را نادیده گرفت.

نتیجه‌گیری

اگرچه مؤلفان بر پایه الگوهای آموزش زبان، سازوکار مناسبی را در تدوین و تفصیل کتاب‌های فارسی به کار بسته‌اند اما در بهره‌مندی از ظرفیت ادبیات خصوصاً ادبیات کودکان به نحو مطلوب ناتوان بودند. صرفاً سطح نازلی از روایت و موسیقی وزن، متون و دروس را پوشانده است. در حالی که ادبیات این ظرفیت گسترده و زیباشناسانه را دارد که هم انگیزه‌بخش دانش‌آموزان باشد، هم مهارت‌های دیدن، شنیدن، خواندن و نوشتن آن‌ها را تقویت کند و هم طرح‌واره‌ها و تکنیک‌های متعدد هنری و ادبی را به کودک بشناساند. مضاف اینکه بیشتر مضامین و محتواها در این کتاب‌ها غیرکودکانه است و به جای اینکه بازتاب‌دهنده احساسات کودکان و عامل تخلیه بار روانی آن‌ها باشد، بیشتر کنترل‌کننده و تجویزی است.

منابع

- احمدی، بابک. (۱۳۸۵). *آفرینش و آزادی*. چاپ چهارم. تهران: نشر مرکز.
- اخوان ثالث، مهدی. (۱۳۸۷). *از این اوستا*. انتشارات مروارید: تهران.
- اکو، امبرتو. (۱۳۸۶). *زبان، قدرت، نیرو*. ترجمه: بابک سیدحسینی. نقد ادبی نو (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- _____ . (۱۳۶۹). «تحلیل ساختار ادبی». ترجمه: محمدرضا شفیعی کدکنی. *مجله کلک*. شماره ۹. آذرماه.
- بارت، رولان. (۱۳۸۶). *لذت متن*. ترجمه: پیام یزدانجو. چاپ چهارم. تهران: نشر مرکز.
- بتلهایم، برونو. (۱۳۸۶). *افسون افسانه‌ها*. ترجمه: اختر شریعت‌زاده. تهران: انتشارات هرمس.
- حسام‌پور، سعید. (۱۳۸۹). «بررسی خواننده نهفته در داستان‌های احمد اکبریور». *مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک*. سال اول. شماره اول. بهار و تابستان.
- خسرونزاد، مرتضی. (۱۳۸۷). *دیگرخوانی‌های ناگزیر (رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک)*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- سندا، موریس. (۱۳۸۶). «فضاهای خالی در متن (گفتگوی والتر لرین با موریس سندا)». ترجمه: زهره قایینی. *پژوهش‌نامه*

- ادبیات کودک و نوجوانان. شماره ۱۱-۱۲.
- سجودی، فرزانه و قنبری، زهرا. (۱۳۹۱). «بررسی معناشناختی استعاره زمان در داستان‌های کودک به زبان فارسی (گروه‌های سنی الف، ب و ج)». فصلنامه علمی پژوهشی نقد ادبی. س ۵. ش ۹. پاییز.
 - صفوی، کورش. (۱۳۸۳). از زبان‌شناسی به ادبیات. جلد اول (بخش نظم). چاپ دوم. تهران: حوزه هنری.
 - مؤلفان. (۱۳۹۴). فارسی (مهارت‌های خوانداری). اول دبستان. انتشارات اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
 - _____. (۱۳۹۴). فارسی (مهارت‌های خوانداری). دوم دبستان. انتشارات اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
 - _____. (۱۳۹۴). فارسی (مهارت‌های خوانداری). سوم دبستان. انتشارات اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
 - نجفی، ابوالحسن. (۱۳۸۹). وظیفه ادبیات (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات نیلوفر.
 - نورتون، دونا. (۱۳۸۲). شناخت ادبیات کودکان، گونه و کاربردها. گروه مترجمان. ج ۱. تهران: نشر قلمرو.
 - ویگوتسکی، ل. س. (۱۳۸۷). اندیشه و زبان. ترجمه: حبیب‌الله قاسم‌زاده. تهران: انتشارات ارجمند.
 - هجری، محسن. (۱۳۸۶). «اثبات درک زیبایی‌شناختی کودک در دستگاه معرفتی کانت». پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان. ش ۵۱.

پژوهش در ادبیات کودک و نوجوان
دوفصلنامه