

فهرست مطالب

فصل اول کلیات پژوهش	۹
۱-۱) تعریف ادبیات کودک و نوجوان	۱۰
۲-۱) تاریخچه‌ی مختصری از ادبیات کودک و نوجوان جهان	۱۲
۳-۱) تاریخچه‌ی ادبیات کودک در ایران	۱۴
۴-۱) هدف ادبیات کودک و نوجوان	۱۷
۵-۱) بیان مسأله	۱۹
۶-۱) اهمیت داستان و تأثیر آن بر کودک	۲۳
۷-۱) اهمیت ضرورت انجام پژوهش	۲۷
۸-۱) اهداف پژوهش	۲۷
۹-۱) پرسش‌های پژوهش	۲۸
۱۰-۱) فرضیه‌های پژوهش	۲۸
۱۱-۱) پیشینه پژوهش	۲۹
۱۲-۱) گذری بر زندگی و آثار فریبا کلهر	۳۳
فصل دوم مباحث نظری و روش‌شناختی پژوهش	۳۶
۱-۲) گفتار اول: مفهوم جنس و جنسیت و نقش‌های جنسیتی	۳۶
۱-۱-۲) مفهوم جنس و جنسیت	۳۶

- ۳۷..... (۲-۱-۲) مفهوم نقش (Role) و نقشهای جنسیتی (Gender roles).....
- ۴۰..... (۳-۱-۲) تفاوت پایگاه با نقش.....
- ۴۲..... (۴-۱-۲) مقایسه گوناگونی نقشهای جنسیتی در فرهنگها.....
- ۴۴..... (۲-۲) گفتار دوم: جامعه‌شناسی جنسیت و عوامل مؤثر در اجتماعی ساختن نقشهای جنسیتی.....
- ۴۵..... (۱-۲-۲) والدین.....
- ۴۶..... (۲-۲-۲) کتابهای داستان، بازیها.....
- ۴۷..... (۳-۲-۲) نظام آموزشی.....
- ۴۸..... (۴-۲-۲) رسانه‌های جمعی.....
- ۴۹..... (۳-۲) گفتار سوم: نظریه‌های نقشهای جنسیتی.....
- ۴۹..... چند نمونه از نظریه‌های نقشهای جنسیتی.....
- ۴۹..... (۱-۳-۲) مکتب روانکاوی فروید (Sigmund Freud).....
- ۵۰..... (۲-۳-۲) نظریه نانسی چودورو (Nancy Chodorow).....
- ۵۱..... (۳-۳-۲) دیدگاههای فرهنگی اجتماعی.....
- ۵۱..... (۴-۳-۲) نظریه‌ی شناخت مبتنی بر رشد.....
- ۵۲..... (۵-۳-۲) نظریه کلبرگ (Kohlberg).....
- ۵۲..... (۶-۳-۲) نظریه یادگیری اجتماعی.....
- ۵۳..... (۷-۳-۲) دیدگاه اقتصادی اجتماعی.....
- ۵۴..... (۴-۲) گفتار چهارم: نظریه تالکوت پارسونز (Talcott Parsons).....
- ۵۸..... فصل سوم تحلیل جنسیتی داستانها.....
- ۵۸..... (۱-۳) نظریه نقش پارسونز (مبنای پژوهش حاضر).....
- ۶۱..... گفتار اول: داستان همبازی باد (سال ۱۳۶۶).....

گفتار دوم: داستان سوت فرمانروا (سال ۱۳۶۸).....	۶۳
گفتار سوم: داستان امروز چلیچله‌ی من (سال ۱۳۷۰).....	۶۵
گفتار چهارم: داستان هوشمندان سیاره‌ی اوراک (سال ۱۳۷۱).....	۷۴
گفتار پنجم: مجموعه داستان مثل دختر گل‌ها (سال: ۱۳۷۵).....	۸۱
گفتار ششم: مجموعه داستان فانوس بود و غزال (سال ۱۳۷۷).....	۸۴
گفتار هفتم: داستان جزیره‌ی افسونگران (۱۳۷۸).....	۸۵
گفتار هشتم: داستان سالومه و خرگوشش (سال انتشار ۱۳۸۰).....	۹۲
گفتار نهم: آقای هندوانه (سال ۱۳۸۴).....	۹۶
گفتار دهم: داستان بازگشت هُرداد (سال ۱۳۹۰).....	۹۶
نقش‌ها و صفات بازر زنان و مردان.....	۱۰۳
بررسی شخصیت اصلی داستان در متن.....	۱۰۴
تحلیل کمی محتوای داستان‌ها.....	۱۰۶
یافته‌های پژوهش بر اساس نظریه‌ی پارسونز در شخصیت‌های اصلی.....	۱۰۷
یافته‌های پژوهش بر اساس نظریه پارسونز در کل شخصیت‌ها.....	۱۰۹
نتیجه‌گیری.....	۱۱۰
منابع.....	۱۱۳

فصل اول

کلیات پژوهش

در طول تاریخ، جنسیت عامل مهمی در شکل‌گیری جایگاه فرد و به تبع آن ایفای نقش‌های متعدد او بوده است. همواره جوامع بر حسب فرهنگ‌های متفاوت خود نقش‌های متفاوتی را به زن و مرد نسبت داده‌اند. نهادینه کردن و آموختن اعتقادات و باورهای رایج در مورد جنسیت و نقش‌های جنسیتی از طریق فرایند اجتماعی‌شدن یا جامعه‌پذیری صورت می‌گیرد. اجتماعی شدن یکی از مباحث مهم در جامعه‌شناسی است؛ فرایندی که به انسان، راه‌های زندگی کردن در جامعه را می‌آموزد، شخصیت می‌دهد و ظرفیت‌های او را در جهت انجام وظایف فردی و به عنوان عضو جامعه، توسعه می‌بخشد.

در آغاز زندگی، کودک از دیگران فرا می‌گیرد که چه رفتارهایی از او انتظار می‌رود. خانواده مهم‌ترین نهاد جامعه‌پذیری نقش‌های جنسیتی است. با این حال از دیگر عوامل ارائه دهنده و آموزش دهنده، و تأثیرگذار می‌توان به منابع آموزشی، کتاب‌های مدارس، کتاب‌های داستان، اسباب بازی‌ها، مجلات، رادیو و تلویزیون، مدرسه، گروه همسالان و... نام برد. ادبیات کودک و بویژه کتاب‌های داستانی از جمله عواملی است که به نقش‌پذیری جنسیتی و روابط اجتماعی کودک کمک می‌کند. در کتاب‌های داستان نحوه‌ی معرفی نقش‌های زن و مرد از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است چون کودک از طریق همین کتاب‌ها اعمال زنانه و مردانه و چگونگی نقش خود را به عنوان زن و مرد می‌آموزد و رؤیاهای و شخصیت‌های آرمانی و قهرمانی خود را می‌یابد و می‌سازد. کتاب‌های کودکان، یک جهان کوچکی از فرهنگ جامعه را ارائه می‌دهد که کودک از

طریق آن با ارزش‌ها و اعتقادات جامعه از جمله در خصوص جنسیت نقش‌های جنسیتی آگاهی می‌یابد. چگونگی تصویرشدن شخصیت‌ها و رفتارهای وابسته به جنسیت در ادبیات کودک یک دل‌مشغولی همیشگی است؛ به‌ویژه به این دلیل که نوشته‌های معاصر برای کودکان، چه به تلویح و چه به آشکارا، پرسش‌هایی را در این زمینه برمی‌انگیزد. در این پژوهش سعی شده است که نقش‌های جنسیتی در داستان‌های کودکان بررسی شود.

۱-۱) تعریف ادبیات کودک و نوجوان

ادبیات دامنه وسیع و شاخه‌های متعدد دارد یکی از این شاخه‌ها، ادبیات کودک است (در مجموع برای سهولت در کاربرد عنوان، هر جا ادبیات کودک به کار می‌بریم منظور ادبیات کودک و نوجوان است). «ادبیات کودک محصول جدید تاریخ فرهنگی است و تنها در دنیای مدرن امروز گسترش پیدا کرده است. همان‌طور که جان رو تان‌سند (John Rowe Townsend) می‌گوید: پیش از این که کتاب‌های کودک باشند، کودکان بوده‌اند؛ کودکانی که با نیازها و علایق خاص خود به دنیا می‌آیند نه این که فقط زنان و مردانی مینیاتوری و کوچک باشند. این تحول، تحول نسبتاً جدیدی در تاریخ است. اگرچه پیش از این نیز افسانه‌های بسیاری برای کودکان نقل شده، این افسانه‌ها یا داستان‌هایی عامیانه بود یا داستان‌هایی پر از پند و اندرز نمی‌شود آن‌ها را در مقایسه با کتاب‌هایی که بزرگسالان می‌خوانند و از خواندن‌شان لذت می‌برند، کتاب‌های کودک نامید (ماریا ماکادو، ۱۳۸۴: ۸۲). (Ana Maria Machado)

در تعریف ادبیات کودک چندگانگی دریافت و تعریف نیز نظیر جریان‌های ادبی دیگر امری طبیعی است و پیدا کردن تعریفی که مورد قبول همه‌ی محققان قرار گیرد دشوار است، چون هر محقق از منظر بینش و دانش خود به این مقوله می‌پردازد. در ادامه به تعریف ادبیات کودک از دیدگاه چند تن از صاحب‌نظران این عرصه می‌پردازیم.

لیلی ایمن در کتاب «گذری در ادبیات کودکان» این‌چنین می‌آورد: «برای کودکان و نوجوانان هرچه هنرمندانه‌تر نوشته و تنظیم شود، خواه افسانه باشد، خواه شرح حال یا بیان مطالب علمی ادبیات خوانده می‌شود» (آهی و دیگران، ۱۳۵۴: ۳).

فرخ صادقی نیز در تعریف ادبیات کودکان این گونه می گوید:

«مجموعه نوشته‌هایی که برای کودکان مناسب و قابل خواندن باشند و بدون داشتن

هدف آموزش مستقیم

و القایی در بالا بردن سطح آگاهی‌های اجتماعی، تاریخی، ذوقی و ادبی کودکان مؤثر

واقع شوند» (صادقی، ۱۳۵۱: ۱۰).

نسرین دخت عمادخراسانی در تعریف ادبیات کودکان بیان می کند که: «ادبیات کودک را می-

توان مجموعه‌ای از افکار و آثار نویسندگانی دانست که در راه گسترش فکر و دید کودکان و

پرورش دادن ذوق و استعدادهای آنان گام برمی دارند» (عماد خراسانی، ۱۳۵۵: ۸).

از نظر مصطفی رحمان دوست: «ادبیات کودک و نوجوان، حاصل تلاش هنرمندانه‌ای است که

در قالب کلام (مجموعه‌ای از کلمه‌ها) عرضه می شود و با زبان و شیوه‌ای مناسب و در خور فهم

کودک و نوجوان او را به سوی رشد هدایت کند» (رحمان دوست، ۱۳۶۹: ۱۲).

«شعاری نژاد»، در کتاب ادبیات کودکان ذکر می کند:

«فرهنگ آموزش و پرورش می گوید: «به مجموعه آثار و نوشته‌هایی که به وسیله نویسندگان

متخصص برای مطالعه آزاد کودکان و نوجوانان در حد فهم و استعداد آنها به صورت متون ادبی،

علمی و هنری و در شکل کتاب یا مقاله تهیه و تدوین می گردد و در همه‌ی آنها ذوق و سطح

رشد و نضج کودکان مورد توجه است ادبیات کودکان می گویند» (شعاری نژاد، ۱۳۷۲: ۲۹).

غفاری چنین تعریفی را ارائه می دهد:

«مجموعه نوشته‌ها و سروده‌ها و گفتارهایی است که بزرگسالان جامعه برای استفاده

خردسالان فراهم آورده‌اند. از نظر موضوعی، بین ادبیات کودک و بزرگسالان تفاوتی

وجود ندارد. تفاوت بین ادبیات کودکان با ادبیات بزرگسالان، از اختلاف نیازها و امکانات

کودکان با بزرگسالان ناشی می شود. همه آثاری که برای کودکان و در همه حوزه‌های

دانش بشری نوشته می شود و در آن خلاقیت وجود دارد را می توان ادبیات کودک نامید.

ادبیات کودکان به مجموعه آثار و نوشته‌هایی (کتاب‌ها و مقالات) اطلاق می شود که

نویسندگان برای مطالعه آزاد کودکان تهیه می‌کنند. در همه این آثار، ذوق و سطح رشد و نضج کودکان مورد توجه است» (غفاری، ۱۳۷۹: ۵-۴).

از نظر حجازی، «تعریف ادبیات کودک با تعریف ادبیات به معنای اعم تفاوتی ندارد، اما تفاوت بین نیازها و امکانات کودکان با بزرگسالان موجب می‌شود که از ادبیات کودکان انتظار بیشتری وجود داشته باشد چرا که برای انسانی کم تجربه به وجود می‌آید لذا باید عالی‌تر و سازنده‌تر باشد» (حجازی، ۱۳۸۷: ۱۶).

با توجه به نگرش منتقدین از ادبیات کودک، تعریفی که از آن ارائه می‌دهند شکل‌های گوناگونی داشته‌است و رسیدن به تعریفی جامع و کامل کار دشواری است. محمود حکیمی در مبانی ادبیات کودکان و نوجوانان بیان می‌کند که «ادبیات کودک و نوجوان بیش از هر چیز باید «ادبیات» باشد و «ادبیات بودن» خود را اثبات کند و بتواند در یکی از شاخه‌های شعر، داستان، نمایشنامه و ... جای بگیرد. با این حساب هر متنی که برای کودکان و نوجوانان باشد در زمره ادبیات کودک قرار نمی‌گیرد» (حکیمی، ۱۳۸۲: ۱۴۴). تعریف‌های فوق هر کدام ویژگی‌های خاصی را در بیان ادبیات کودک ذکر کرده‌اند اما همه‌ی تعاریف خالی از دو عنصر «ادبیت» و «تخیل» هستند پس در نتیجه ادبیات کودک علاوه بر ویژگی‌هایی که در تعاریف آمده، باید ویژگی ادبی بودن را هم دارا باشد.

«به‌طور کلی ادبیات کودک و نوجوان به مفهوم جدید آن مثل بسیاری از قالب‌های جدید ادبی همچون رمان، داستان کوتاه، نمایش نامه و مقاله طی همین سده‌ی اخیر و تحت تأثیر نمونه‌های غربی آن، در کشور ما مورد توجه قرار گرفته‌است» (یاحقی، ۱۳۸۷: ۲۹۳).

۱-۲) تاریخچه‌ی مختصری از ادبیات کودک و نوجوان جهان

اصولاً ضربان قلب مادر اولین قصه‌گوی کودک است. کودک حتی در شکم مادر با بسیاری از عناصر روبرو می‌شود بنابراین از زمانی که مادری و طفلی وجود داشته شکلی از ادبیات کودک نیز خلق شده که خود را به صورت لالایی‌ها نشان داده است (ایمن و دیگران، ۱۳۵۲: ۵). اما کمتر کسی بود که به این ادبیاتی که همزاد نخستین مادر و کودک است، توجه وافر نماید و تلاش کند با ثبت و نگاشتن آن به گسترش و انتشار آن بپردازد» (علی‌پور، ۱۳۷۸: ۲۳).

لالایی‌ها یکی از انواع ادبیات شفاهی محسوب می‌شوند، افسانه‌ها و ادبیات شفاهی به همه تعلق دارد ولی این کودکان هستند که داستان‌ها و افسانه‌ها و قصه‌ها و متل‌ها را به طور برجسته‌ای زنده نگه می‌دارند. «فولکلور و فرهنگ مردم همچنان که سر آغاز پیدایش همه هنرهاست سر آغاز ادبیات و بخصوص ادبیات کودکان نیز هست. لالایی، متل‌ها، ترانه‌های کودکان، افسانه‌های خردسالان، داستان‌های ماجراجویی و حماسی و عاشقانه و اسطوره‌ها که همه زاینده تخیل و تفکر مردم اعصار مختلف هستند بنیاد و اساس ادبیات کودکان و نوجوانان را تشکیل می‌دهند. بنابراین اگر بگوییم ادبیات کودکان سرچشمه در فولکلور و فرهنگ عامه دارد خلاف نگفته‌ایم» (سهراب، ۱۳۷۲: ۱۴۷). با اختراع صنعت چاپ ادبیات شفاهی بشر به صورت مجموعه‌هایی چاپ و منتشر شد و نویسندگان و محققان درصدد جمع‌آوری آن‌ها بین مردم برآمدند. در سال ۱۶۵۴، یوهان آموس کمینوس (Johann Amos Kmyynvs) کتاب «جهان در تصاویر» را چاپ و در آن کودک را به‌عنوان فردی مستقل مورد بررسی قرارداد (غفاری: ۱۳۷۹، ۷).

اما نخستین کتاب مخصوص کودکان در بین سال‌های ۱۶۷۱ و ۱۶۷۲ با عنوان «یادگاری برای کودکان» به‌وسیله یک روحانی مسیحی به‌نام جیمزجانی وی (James Johne way) در انگلیس نوشته شد و انتشار یافت که بیشتر رنگ مذهبی داشت و می‌خواست افکار و عقاید دینی را به عنوان بهترین وسیله جلوگیری از ترس به کودکان تلقین کند.

«در قرن ۱۸ گام‌های مهم و مؤثری در این مورد برداشته شد و نویسندگان، داستان‌هایی برای کودکان تألیف و ترجمه کردند. در سال ۱۶۹۷ میلادی پرولت در فرانسه برای کودکان و نوجوانان کتاب‌های داستانی در زمینه اخلاقی نوشت. سال ۱۷۹۲ میلادی ژان ژاک روسو با انتشار کتاب «امیل» زندگی سعادت‌مند کودکان را در آزادی آن‌ها و زندگی در محیط سالم طبیعی دانست» در فرانسه شخصی به نام شارل پرو (Charles Perrault) و در آلمان برادران گریم (Brothers Grimm) قصه‌های عامیانه آلمان را در سال‌های ۱۸۱۲-۱۸۱۴ جمع‌آوری کردند. از آن پس کتاب‌هایی چون روبنسن کروزوئه، سفرهای گالیور، تام سیر و ... در زمره‌ی شاهکارهای ادبیات نسل جوان درآمدند» (شعاری نژاد، ۱۳۷۲: ۳۳).

اما ادبیات کودک به مفهوم امروزی وجود نداشت تا اینکه در قرن نوزدهم شخصی به نام هانس کریستیان آندرسن (Hans Christian Andersen) که او را «پدر ادبیات کودکان» نامیده‌اند برای کودکان داستان‌هایی را نوشت و مفهوم ادبیات کودکان را پایه‌گذاری کرد. در این قرن، نشر کتاب کودکان بتدریج افزایش یافته و کتابخانه‌های تازه‌ای برای کودکان تأسیس شد. در پایان این قرن ادبیات ویژه کودکان، آشکارا رشد و گسترش یافت. کودک در جهان به‌عنوان فردی مهم در خانواده و جامعه مورد توجه قرار گرفت تا آنجا که روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت این قرن - قرن بیستم - را قرن کودک نام‌گذاری کردند (غفاری، ۱۳۷۹: ۸). طی دهه‌های اخیر در بسیاری از کشورهای جهان، ادبیات کودک صاحب هویت و جایگاه ویژه خود شده‌است. این بخش به‌عنوان یک بخش مستقل از ادبیات هر روز از نظر کمی و کیفی گسترده‌تر و غنی‌تر می‌شود.

۱-۳) تاریخچه‌ی ادبیات کودک در ایران

در ایران، به رغم عظمت و قدرت و سابقه ادبی، همانند اکثر کشورهای جهان، ادبیات کودکان به معنای امروزی سابقه چندانی ندارد. ولی این کمبود در زمینه ادبیاتی که به نام و برای کودک و نوجوان نوشته می‌شده است. اما درباره افسانه‌ها، مثل‌ها و داستان‌های عامیانه صادق نیست و کودکان ایرانی در ادوار پیشین از ادبیات خاص خود به‌کلی بی‌نصیب نبوده‌اند. ادبیات شفاهی و عامیانه ایران غنی است. و قسمت اعظم آثار ادبی فولکلوریک ایران متعلق به کودکان است و اگر ادبیات رسمی بیشتر از آن بزرگترهاست، ادبیات توده بیشتر به کوچکترها تعلق دارد (حجازی، ۱۳۸۷: ۲۸).

گرچه پدران و مادران، مربیان تعلیم و تربیت، نویسندگان و محققین با وجود اهمیتی که برای تربیت کودک قائل‌اند و از دوران کودکی با عنوان زمان آموزندگی و نقش‌پذیری یاد کرده‌اند، اما هیچ‌گاه آن را مورد مشاهده علمی قرار نداده‌اند. آن‌ها کودکی را دوره گذار برای رسیدن به بزرگسالی می‌دانند و کودک را همان بزرگسالی می‌بینند که قدرت آموزندگی بیشتری دارد» (غفاری، ۱۳۷۹: ۶).

کسی که اولین بار داستان‌های عامیانه ایرانی را مخصوص کودکان جمع‌آوری و منتشر ساخت، صبحی مهتدی بود، از این رو کارش را می‌توان هم‌ردیف کار برادران گریم در آلمان و شارل پرو

در فرانسه دانست؛ این داستان‌گوی ماهر، فعالیت خویش را در آخرین سال‌های قبل از شهریور ۱۳۲۰ آغاز کرد. کتاب‌های «افسانه‌ها» «افسانه‌های کهن» و «عمو نوروز» او بارها تجدید چاپ شدند. البته صبحی مهتدی اولین کسی نبود که دست به جمع‌آوری ادبیات عامیانه در ایران زد. سال‌ها قبل از او «صادق هدایت» این کار را انجام داد بود ولی صبحی نخستین فردی بود که ادبیات عامیانه را برای کودکان و نوجوانان جمع‌آوری کرد (آهی و دیگران، ۱۳۵۴: ۲۱).

از آغاز قرن چهاردهم هجری نیز گروهی از پژوهشگران به‌طور جدی به گردآوری بعضی از گونه‌های ادبیات عامه، مانند قصه‌ها، ترانه‌ها و متل‌ها پرداخته‌اند. صادق هدایت، حسین کوهی کرمانی، علی‌اکبر دهخدا، احمد بهمنیار و امیرقلی امینی را می‌توان از پیشگامان این گروه دانست» (فرهنگ نامه ادبیات کودک و نوجوان، ۱۳۷۶: ۱۴۶).

نوشتن کتاب برای کودکان در ایران رسماً از اواخر قرن سیزدهم هجری آغاز شد. جنبش مشروطه خواهی همان‌طور که در ادبیات فارسی تأثیری بسیار عمیق داشت و دیدی واقع بین و مردم‌گرا به آن بخشیده، طبیعتاً در ادبیات کودکان نیز مؤثر واقع شد (علی‌پور، ۱۳۷۸: ۲۸). «ادبیات کودک در دوره مشروطه جلوه دیگری می‌یابد در دوره مشروطه زمینه دگرگونی‌های گسترده‌تر در زندگی و فرهنگ کودک ایرانی فراهم شد در این دوره، گونه‌های ادبی تازه‌ای در ادبیات کودکان پدید آمد. ترجمه آثاری از ادبیات کودکان و نوجوانان کشورهای دیگر به ویژه کشورهای اروپایی، نگارش رمان‌های نوجوان، پدیداری ادبیات غیر داستانی در مقوله‌هایی همچون تاریخ و علوم، نگارش داستان کوتاه یا حکایت نو و انتشار نشریه برای نوجوانان، از دستاوردهای ورود فرهنگ غرب به کشورمان بود» (محمدی و قایینی، ۱۳۸۴: ۳).

در اثر این تحولات توجه به داستان‌های کودکانه جلب شد و شاعرانی چون عشقی و ایرج میرزا اشعاری برای کودکان سرودند که در روزنامه‌های آن زمان به چاپ رسید.

ایرج میرزا را شاید بتوان اولین شاعری دانست که در زبان فارسی اشعاری برای کودکان و در خور فهم کودکان سروده است. شعر (مادر) او ساده‌ترین و عمیق‌ترین شعریست که همه کودکان وطن را در بر می‌گیرد. افراد دیگری همچون؛ حاج میرزا یحیی دولت‌آبادی، مهدی قلی‌خان هدایت (مخبرالسلطنه)، محمد تقی بهار، نیما یوشیج، ملک الشعرای صبا و میرزا علی‌اکبر خان صابر خالق کتاب (هوپ هوپ)

نیز از جمله کسانی هستند که نامشان در تاریخچه ادبیات کودکان ایران می‌درخشد. عبدالرحیم طالبوف با نوشتن کتاب احمد، باب تازه‌ای در ادبیات کودکان، در ایران می‌گشاید. کتاب احمد گفت و شنود پدری است با فرزند خیالی و با هوش خود که در موضوعات مختلف علمی و به زبان ساده و قابل فهم کودک نوشته شده است. بعدها با ظهور جبار باغچه‌بان (عسکرزاده) شاهد اولین شاعر کودکان ایران می‌شویم که بزرگترین ابتکار او انتخاب وزن‌ها و قالب‌های نزدیک به ترانه‌های عامیانه است (حجازی، ۱۳۷۷: ۳۸-۴۴).

پایه‌گذاری ادبیات نوین کودکان از آذربایجان شخصی به نام جبار عسکرزاده شروع شد. او شعر گفت و داستان نوشت اما مجموعه اشعارش (من هم در دنیا آرزو دارم) و (افسانه بابا برفی) پس از مرگش به چاپ رسیدند. در همین زمان، عباس یمینی شریف دست به نوشتن کتاب و سرودن شعر برای کودکان زد. وی از اولین کسانی بود که برای کودکان مجله منتشر کرد (حجازی، ۱۳۸۷: ۲۹). از سال ۱۳۲۰ تحول همه جانبه‌ای در تاریخ انتشارات ایران پدید آمد. روزنامه‌ها و مجله‌های بی‌شماری با دید و طرز فکرهای مختلف در دسترس همگان قرار گرفت. این روزنامه‌ها و مجله‌ها اغلب برای کودکان و نوجوانان صفحه‌های مخصوص داشتند. بعضی از این مجلات به بحث و انتقاد درباره مسائل مربوط به کودکان و نوجوانان پرداختند.

سال ۱۳۴۰ نقطه عطفی در تاریخ ادبیات کودک و نوجوان است. در این سال چرخشی بنیادین در کتاب‌های درسی پدیدار شد. نقد ادبی در زمینه ادبیات کودکان برای اولین بار که با مقاله‌های مجله (سپیده فردا) در چند سال قبل شروع شده بود رونق گرفت و مجلاتی چون سخن، راهنمای کتاب و بعدها نگین و فردوسی و تماشا به درج انتقاداتی در زمینه کتاب‌ها و خواندنی‌های کودکان پرداختند. بنابراین نقد آثار کودکان از مشخصه‌های این دوره محسوب می‌شود. سال‌های پس از ۱۳۴۰ را می‌توان دوره‌ی تازه‌ای در ادبیات کودک و نوجوان دانست. در این دوره اهمیت ادبیات کودک در رشد فکری و پرورش اندیشه و تخیل از دوران کودکی و نوجوانی در ایران شناخته شد. ویژگی عمده‌ی این دوره توجه به نیازهای کودکان و رشد ادبیات ویژه‌ی آنان در برابر آثار ترجمه شده است (انوشه، ۱۳۷۷: ۶۵).

در سال ۱۳۴۵ کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان به وجود آمد. کانون در زمینه‌ای بسیار وسیع به پرورش فکری کودکان پرداخت. در آن دهه کانون به پاس فعالیت‌هایش در زمینه انتشارات کتاب کودک از طرف هیأت داوران نمایشگاه کتاب‌های کودکان سراسر جهان که در سال ۱۳۵۰ در شهر بولونیای ایتالیا برگزار شد به اخذ دیپلم افتخار نایل آمد (حجازی، ۱۳۸۷: ۴۹).

ادبیات کودک در دهه‌ی ۵۰ و ۶۰ سرعت بیشتری یافت. رشد روز افزون جمعیت و جوان شدن آن، و بالا رفتن درصد دانش‌آموزان و بهبود نسبی اوضاع اقتصادی، توجه به کودکان و نوجوانان را افزایش داد. پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ هشیاری اجتماعی کودکان ایرانی را بالاتر برد و بر وسعت تجربه‌های آنان افزود و زمینه‌های دیگر را برای کار نویسندگان و شاعران فراهم نمود. انعکاس جنبش انقلابی ایران و تأثیر مستقیم بر کتاب‌های کودکان گذاشته است و کتاب‌هایی مستقیماً در ارتباط با مسئله انقلاب برای کودکان و نوجوانان نوشته و منتشر شد.

در این دو دهه مخصوصاً پس از انقلاب، صحبت از یک شاعر و یک نویسنده یا یک تصویرگر نیست. در همه‌ی زمینه‌ها رشد و گسترش مشاهده می‌شود و خواه‌ناخواه درصد کارهای نامناسب و مبتذل نیز فزونی یافت و همزمان با آن سخت‌گیری و جدیت بیشتری در زمینه‌ی نقد کتب کودکان به وجود آمد. در این ایام به اسامی علی اشرف درویشیان، فریدون دوستدار، رضا رهگذر، قدسی قاضی‌پور و به خصوص هوشنگ مرادی کرمانی برمی‌خوریم (شورای کتاب کودک، ۱۳۶۲: ۵۲). ویژگی‌های این دوره را می‌توان اینگونه تقسیم کرد: ۱- رسمیت یافتن ادبیات کودک همچون شاخه‌ای مستقل ۲- تنوع در موضوع و گرایش به محتوا ۳- توجه به قالب واقع‌گرا ۴- افزایش کمی و کیفی ۵- رشد داستان و شعر تألیفی ۶- رشد مطبوعات ۷- رشد تصویرگری (حجوانی، ۱۳۷۹: ۲۲-۳۰)

۱-۴) هدف ادبیات کودک و نوجوان

بی‌گمان انتشار و اشاعه ادبیات کودکان دارای اهداف والایی است و همچنین نویسندگان کودک هر یک به‌نحوی جهت گسترش ادبیات کودک دارای اهدافی می‌باشند. هدف ادبیات کودکان و نوجوانان این است که ذوق و علاقه به مطالعه آزاد را در کودکان برانگیخته و استعدادهای ذهنی آن‌ها را آشکار و گسترش داده و ضمن پر کردن اوقات فراقت کودکان، آن‌ها را

در درست گفتن، درست خواندن و درست نوشتن یاری می‌نماید و به آن‌ها مهارت می‌بخشد و به پیشرفت تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند.

«به هر حال، ادبیات کودکان، گذشته از این که خواننده را با تجربه‌های تازه آشنا می‌کند و می‌کوشد تا در او، احساس و اندیشه‌های نو و پر ارزشی بیافریند. از این‌رو، همراه با دادن آگاهی‌های درست در زمینه‌ای خاص، گاهی نکته‌های اجتماعی و اخلاقی را نیز به خواننده می‌شناساند. همچنین ادبیات کودک به پرورش شخصیت فردی و اجتماعی خواننده کمک می‌کند؛ او را یاری می‌دهد تا خود و محیط و مسایل زندگی و فرهنگ جامعه خود و جامعه دیگر را بهتر بشناسد» (علی پور، ۱۳۷۸: ۵۳).

عباس یمینی شریف که تقریباً می‌توان گفت تمام عمر خویش را صرف انتشار ادبیات کودکان کرده‌است، درباره اهمیت توجه به ادبیات کودکان این چنین می‌نویسد: «ادبیات کودکان پدیده‌ای است بسیار مهم و زیر بنای تحولات ذهنی و فکری و اجتماعی و علمی آینده کشور. ادبیات کودکان در ایران که طی نیم قرن اخیر به وجود آمده به سرعت توسعه یافته و به پیشرفت غیر منتظره‌ای نایل آمده‌است؛ جای آن را دارد که درباره‌اش کتاب‌ها و رسالات فراوان نوشته شود» (یمینی شریف، ۱۳۶۸: ۳۹).

از آنجایی که «ادبیات کشف می‌کند، بازآفرینی می‌کند و در جستجوی معناست. در دوران کودکی، کودکان بیش از هر دوره دیگر زندگی، کشف می‌کنند، باز می‌آفرینند و دنبال حقیقت در تجارب انسانی هستند از این‌رو توجه به ادبیات کودک ضروری می‌باشد. در عصر حاضر کتاب کودک و نوجوان، حتی در کنار رسانه تصویری پرجاذبه‌ای همچون تلویزیون، به عنوان رسانه‌ای که به آسانی و به‌طور مکرر مورد استفاده قرار می‌گیرد می‌تواند عمیقاً بر جریان رشد عاطفی - عقلانی کودکان تأثیر گذارد. «در یک نگاه کلی، نقش معرفتی هنر و ادبیات این است که ما را با پدیده‌های مختلف زندگی مثل مناسبات اجتماعی انسان‌ها، احساسات، اندیشه‌ها، عواطف، سجایا و سرشت و سرنوشت انسان آشنا می‌کند» (پولادی، ۱۳۸۴: ۳۱).

۱-۵) بیان مسأله

انسان موجودی اجتماعی است که پیوسته در حال پیشرفت و تکامل است و برای ادامه زندگی به برقراری ارتباط با دیگران نیاز دارد. خانواده اولین نهادی است که در آن کودک با روابط انسانی آشنا می‌شود و فرایند اجتماعی شدن (Socialisation) را می‌آموزد. اجتماعی شدن پس از تولد و از طریق تماس تدریجی و دائم با اشخاص و اخذ الگوهای اجتماعی صورت می‌پذیرد. شخص در طول حیات خویش تمامی عناصر اجتماعی - فرهنگی محیط خود را فرا می‌گیرد و درونی می‌سازد (زنجانی، ۱۳۸۲: ۱۴۸)

بنیادی‌ترین بخش جامعه‌پذیری در دوران کودکی رخ می‌دهد، اما این فرایند در سراسر عمر آدمی ادامه می‌یابد و نباید فراموش کرد که، به راستی جامعه‌پذیری ما هرگز به پایان نمی‌رسد. حتی به‌عنوان افرادی بزرگسال رفتار ما همواره به وسیله فشارها و انتظارات جامعه متعادل می‌شود» (بار، ۱۳۸۳: ۴۱). گیدنز (Anthony Giddens) اجتماعی شدن را فرآیندی میداند «که طی آن کودک ناتوان به تدریج به شخصی خود آگاه، دانا و ورزیده در شیوه‌های فرهنگی که در آن متولد گردیده است؛ تبدیل می‌شود» (گیدنز، ۱۳۸۳: ۸۶). به مفهوم دیگر اجتماعی شدن فراکردی است که به واسطه‌ی آن هر فرد دانش و مهارت‌های لازم برای مشارکت مؤثر و فعال در زندگی گروهی و اجتماعی را کسب می‌کند (علاقه‌بند، ۱۳۷۴: ۷۲).

بدین ترتیب کسب توانایی‌های رفتاری یا روانی و اجتماعی ویژه‌ای است که هر فرد برای بقا و ادامه‌ی زندگی بدان‌ها نیاز دارد تا بتواند عضوی از اجتماع به حساب آید. جامعه‌پذیری فرایندی دو طرفه است؛ در یک طرف فردی که باید جامعه‌پذیر شود قرارداد در طرف دیگر فرایند جامعه‌پذیری، عوامل جامعه‌پذیری (افراد، گروه‌ها، سازمان‌هایی که اطلاعات فرهنگی را منتقل می‌کنند) قرار دارند» (سفیری، ۱۳۸۸: ۱۳۳). اگر بپذیریم از طریق فرایند اجتماعی شدن است که انسان ویژگی‌های رفتاری خاص مورد پذیرش جامعه را فرا می‌گیرد و از طریق تربیت در خود تحکیم می‌کند، بررسی شکل‌گیری نقش‌ها طی این فرایند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

تحقیقات جامعه‌شناسان نشان می‌دهد که تقریباً در کلیه‌ی کشورهای جهان زن و مرد به شیوه‌های متفاوتی جامعه‌پذیر می‌شوند. این نوع جامعه‌پذیری را جامعه‌پذیری جنسیتی می‌نامند و

به این معنی است که هر جنس به گونه متفاوتی آموزش می‌بیند تا بتواند در آینده نقش‌هایی را که از او توقع می‌رود به خوبی ایفا کند (مقصودی، ۱۳۸۳: ۴۲). از دیدگاه صاحب‌نظران تئوری جامعه‌پذیری جنسیتی (ریچاردسون (Richardson) ۱۹۷۷، تایلور (Tylor ۲۰۰۳)، جنسیت یک عنصر اساسی محسوب می‌شود که نه تنها از طریق آن ما انسان‌ها جهان اجتماعی و جایگاه خود را درک می‌کنیم، بلکه در شکل‌گیری احساسات و افکار و رفتارها و کنش‌های ما با همدیگر، از زمان ولادت تا مرگ، نیز نقش کلیدی ایفا می‌کند. انسان‌ها از همان کودکی یاد می‌گیرند که جامعه انتظارات و استانداردهای متفاوتی از دختر بچه‌ها و پسر بچه‌ها دارد (تایلور ۲۰۰۳). (به نقل از فروتن، ۱۳۸۹: ۲۰۰-۲۰۱).

نقش‌های جنسیتی، همانند سایر نقش‌ها، از طریق فرایند جامعه‌پذیری آموخته می‌شوند و احتمالاً از نقش‌هایی است که آموزش آن زودتر از دیگر نقش‌ها آغاز می‌شود. نخستین تفاوت‌گذاری در نقش‌های میان زن و مرد توسط بزرگسالان از بدو تولد با تکیه بر ارزش‌های فرهنگی غالب در جامعه صورت می‌گیرد. والدین، از همان ابتدا، بر حسب جنس فرزندان، شیوهی رفتاری متفاوتی نسبت به آنان اختیار می‌کنند. پسران را لباس آبی رنگ و دختران را صورتی می‌پوشانند (محسنی، ۱۳۸۳: ۱۲۲). سپس کودک از هیجده ماهگی تا سه سالگی نقش‌های جنسیتی خود را می‌آموزد. یعنی هنجارهایی که در روند جامعه‌پذیری بر اساس آن به هر یک از جنس‌ها، نقش‌های جنسیتی متفاوتی داده می‌شود و بر مبنای آن رفتار و فعالیت‌های خاصی برای زنان و مردان تعیین می‌شود.

به این طریق پسر بودن از دختر بودن متمایز می‌گردد. از پسر بچه‌ها انتظار می‌رود به بازی‌های باغبانی، خانه‌سازی و جنگجویی بپردازند و به دختران برای بازی، وسایل آشپزخانه، عروسک می‌دهند. در نتیجه پسر بچه‌ها نقش‌های جنسیتی پزشک، پاسبان، خلبان را ایفا می‌کنند و دختران در نقش‌های پرستار، مادر، کدبانو و خانه‌دار ظاهر می‌شوند. این ایفاگری نقش غالباً توسط بزرگسالان و بر اساس الگوها و تصورات قالبی حاکم بر فرهنگ جامعه‌ی مورد مطالعه، تأیید و تشویق می‌گردد.

آنچه در مورد ویژگی‌های زن و مرد می‌دانیم به ما آموخته‌اند یا ما یاد گرفته‌ایم. دو مفهوم جنس و جنسیت را با وجود تفاوت‌های محتوایی که با هم دارند، عمدتاً به صورت مترادف به کار می‌برند؛ اما جامعه‌شناسان و نظریه‌پردازان معتقدند که تمایز مهمی میان جنس (sex) و جنسیت (Gender) وجود دارد. آنان اصطلاح جنس را بر تفاوت‌های بیولوژیک میان زن و مرد اطلاق می‌کنند، مفهوم جنس به تفاوت‌های زیستی زن و مرد اشاره دارد؛ یعنی تفاوت‌های اندکی که از بدو تکیه به وجود می‌آیند (مرتوس، ۱۳۸۲: ۳۵). (به نقل از خانی، ۱۳۸۶: ۱۸). حال آنکه اصطلاح جنسیت را ناظر بر ویژگی‌های روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی می‌دانند که جامعه آن را تعیین می‌کند و هویت زنانه یا مردانه‌ی افراد را در طول زندگی آنان شکل می‌دهد. جنسیت چیزی نیست که به طور طبیعی از آن برخورداریم بلکه چیزی است که ما یاد می‌گیریم که باشیم. پس جنسیت از طریق روابط اجتماعی با دیگران حاصل می‌شود، روابطی که در آن قدرت به صورتی نابرابر وجود دارد.

از آنجا که همه‌ی ما در قالب جنس خاصی به دنیا می‌آییم در مجموعه‌ای از رفتارها و ویژگی‌هایی اجتماعی وارد می‌شویم که جنسیت ما را می‌سازد و چون این نوع اجتماعی شدن همه تجارب زندگی ما را در بر می‌گیرد، دارای آثار طولانی مدتی است و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود. از آنجا که جنسیت درون جامعه شکل می‌گیرد و امری غیر ذاتی است می‌توان به نقش‌های کلیشه‌ای در مورد زنان و مردان اعتراض کرد (خانی، ۱۳۸۵: ۱۲).

تفکیک این مفاهیم در فرهنگ قرآنی نیز در قالب اشارات و الفاظ ویژه مانند «ذکر و انثی» وجود دارد که بر اساس نظر برخی از مفسران در اکثر اوقات به ویژگی‌های بیولوژیکی جنس اطلاق می‌شود و به همین دلیل برای غیر انسان نیز به کار می‌رود، از سوی دیگر «رجال و نساء» به اعتقاد مفسران به شأن و جایگاه فرهنگی و اجتماعی افراد بازمی‌گردد و تنها در مورد انسان بیان شده است (حبیبی، ۱۳۷۷: ۳۸) (به نقل از خانی، ۱۳۸۴).

فمینیست‌های لیبرال تفاوت بین دو جنس را «نتیجه‌ی نحوه‌ی جامعه‌پذیری و شرطی‌سازی نقش‌های جنسیتی می‌دانند و معتقدند که با پسرها و دخترها تقریباً از لحظه‌ی تولد با شیوه‌های

متفاوتی رفتار می‌شود که احتمالاً زنان را از پرورش تمامی استعدادهایشان به عنوان انسان بازمی‌دارد» (آبوت Pamela Abbott و والاس، Claire Wallace ۱۳۸۰: ۲۸۸).

نقش‌پذیری اجتماعی که از مهم‌ترین جنبه‌های اجتماعی‌شدن کودک است از طریق حضور فرد در عرصه‌ی تلاش‌های آموزشی بسط می‌یابد. و از راه‌های مختلف به کودکان آموزش داده می‌شود. «نمایندگان جامعه که در طی مراحل رشد شیوه‌های زندگی و به طور کلی فرهنگ را انتقال می‌دهند عوامل اجتماعی شدن نامیده می‌شوند» (محسنی، ۱۳۷۵: ۱۰۷). همان‌طور که اشاره کردیم خانواده یکی از مهم‌ترین عوامل اجتماعی‌کردن کودک است، اما به غیر از خانواده، عوامل دیگری چون اسباب‌بازی‌های کودکان، کتاب‌های درسی و داستانی، روزنامه‌ها، مجلات و به‌طور کلی رسانه‌های گروهی چون رادیو و تلویزیون، مدرسه و گروه همسالان بر جامعه‌پذیری جنسیتی کودکان تأثیر می‌گذارد (گیدنز، ۱۳۸۴: ۱۰۳). اجتماعی‌شدن جنسیتی نیز مانند سایر جنبه‌های اجتماعی‌شدن از خانواده آغاز و با گروه همسالان، مدرسه، کتاب‌ها، داستان‌ها، تلویزیون و ... ادامه می‌یابد و تکمیل می‌شود. که در فصل دوم به‌طور مفصل به آن‌ها خواهیم پرداخت.

با توجه به تغییرات اجتماعی، اقتصادی و تحولاتی که در طی این چندین سال رخ داده، نقش‌های جنسیتی هم دگرگون شده و تغییر یافته‌اند. نسل‌های جدید بخش مهمی از فرایند جامعه‌پذیری را بیرون از الگوهای سنتی خانواده‌ی پدرسالار تجربه می‌کنند یکی از این الگوها برای کودکان و نوجوانان کتاب‌های داستانی است که منتشر می‌شوند. کتاب‌های داستان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ اولاً به لحاظ اینکه داستان غیرمستقیم آموزش می‌دهد یعنی پیام و مفهوم اصلی داستان به‌صورت غیر مستقیم در خواننده اثر می‌گذارد، دوم اینکه تأثیری که داستان بر مخاطب خود به‌خصوص کودکان دارد.

از آنجایی که کودکان روحیه‌ی باورپذیرتری دارند، به همذات‌پنداری با قهرمانان و شخصیت‌های داستانی می‌پردازند و گهگاهی به تقلید از این قهرمانان دست می‌زنند؛ پس چگونگی نمایش جنسیت و نقش‌های جنسیتی در داستان‌ها از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. در ادامه به جایگاه داستان، اهمیت و تأثیر آن بر مخاطب (کودکان) خواهیم پرداخت.

۶-۱) اهمیت داستان و تأثیر آن بر کودک

«داستان‌سرایی قدمتی به اندازه‌ی زندگی بشر و غور او در دنیای اندیشه دارد» (دقیقیان، ۱۳۷۱: ۱۳). هیچ قوم و ملت کهنی را نمی‌توان یافت که دارای قصه و حکایت‌های مذهبی، حماسی و اجتماعی نباشد. هم‌چنین در کتب دینی نیز داستان‌ها و حکایات زیادی یافت می‌شود. بطور کلی بخش بزرگ و قابل توجهی از فرهنگ و ادب عوام را قصه و حکایت تشکیل می‌دهد. «داستان‌سرایی بیش از سایر انواع هنر در پرورش کودک و انتقال تمدن و فرهنگ به آنان مؤثر بوده است» (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲: ۷۵). «داستان‌نویسی هنری است که تأثیر اجتماعی آن قابل انکار نیست. داستان در روحیه خواننده اثر می‌گذارد و راه تازه‌ای را به او نشان می‌دهد. خواننده داستان که زیر نفوذ محیط داستان قرار می‌گیرد عقاید نویسنده را به‌طور غیرمستقیم از زبان قهرمانان داستان می‌پذیرد و یا درباره آن‌ها می‌اندیشد. کودکان بیش از همه تحت تأثیر اندیشه‌های نویسنده قرار می‌گیرند و با توجه به اینکه در همه جوامع، کودکان بیش از افراد بالغ به داستان رو می‌آورند وظیفه نویسندگان داستان‌ها بیشتر حساس و خطیر می‌شود» (امانی و آذر نوید، ۱۳۸۳: ۳۱).

به بیان دیگر، کودکان و نوجوانان به‌خاطر تمایلات و ویژگی‌های خاص روحی‌شان بیشتر به قصه و داستان علاقه دارند و به همان نسبت هم زودتر و بیشتر ماجراها و صحنه‌ها سازی‌های آن را باور می‌کنند و عمیق‌تر تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند تا آنجا که ممکن است راه و رسم قهرمانان داستان مورد علاقه خود را در زندگی واقعی نیز الگو قرار دهند و سعی در تقلید از اعمال و حرکات او کنند. داستان همچنین مهارت‌های زبانی، به ویژه مهارت خواندن را در کودکان تقویت می‌کند و گنجینه لغات آن‌ها را غنی‌سازی می‌کند، ذهن آنان را بارور می‌کند؛ باعث تقویت قوه تخیل در کودکان می‌شود؛ دامنه مفاهیم علمی، اجتماعی و... را گسترش می‌دهد.

«دانشمندان تعلیم و تربیت، افسانه‌سازی و داستان‌سرایی را پلی می‌دانند که دنیای افسانه‌ای تخیلی کودک را به دنیای واقعی بزرگسالان ارتباط می‌دهد و چه بسا که انسان را به ارزش‌های اخلاقی راهنمایی می‌کند. هم‌چنین به تربیت نیروی تخیل و حافظه در کودکان کمک می‌کند و نیز داستان از بهترین وسایل یادگیری خواندن است» (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۲: ۷۶).

کودکان از طریق همذات‌پنداری خود با شخصیت اصلی داستان (قهرمان) به ادبیات علاقه‌مند می‌شوند و با غرق شدن در داستان، عملاً به شخصیتی تبدیل می‌شوند که خود را با او همذات‌پنداشته‌اند. اما برای این کار، باید شخصیت‌ها صفاتی داشته‌باشند تا کودکان قادر به ایجاد رابطه با آن‌ها بشوند. اگر کودکان صفات شخصیت را در زندگی‌شان در کسی دیده باشند داستان را باور می‌کنند (حجاری، ۱۳۸۷: ۹۵-۹۶).

خانواده و جامعه سعی دارند نقش‌های اجتماعی را به کودکان بیاموزند، در این بین کتاب‌های داستانی با ارائه نقش‌ها در قالب قصه به کمک آن‌ها می‌آیند و قالب‌های رفتاری هر جنس را آموزش می‌دهند. از آنجا که کودک دامنه لغات خود را از طریق کتاب گسترش می‌دهد و نقش‌ها و روابط اجتماعی را فرا می‌گیرد، بنابراین نحوه معرفی نقش‌های زن و مرد در این کتاب‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است. کودک از طریق مطالعه این کتاب‌ها می‌آموزد که چه اعمالی مردانه و چه اعمالی زنانه است و چگونه نقش خود را به عنوان یک زن یا مرد در جامعه ایفا کند (مقصودی، ۱۳۸۳: ۴۳). «در واقع از راه کتاب و به خصوص داستان است که کودک با چهره اجتماع آشنا می‌شود و با نقش‌ها و روش‌هایی که باید رعایت کند آشنا می‌شود» (جعفرنژاد، ۱۳۶۹: ۱۹).

در این که ادبیات پدیده‌ای اجتماعی است و آنچه در آن منعکس می‌شود نیز بازنمایی و تصویر مسائل و روابط اجتماعی است شکی نیست. در ادبیات فارسی تصویری واقعی از زنان به دست داده نشده است. نه تنها روایت‌ها و داستان‌های ادبی بلکه روایت‌های تاریخی و فرهنگی ما هم مردانه است. نویسنده یا شاعر تصویری نه فقط از خود اجتماع، بلکه آرا و عقاید حاکم بر جامعه را نیز ارائه می‌دهد. ما میراث بر جامعه‌ای هستیم که در آن عقل مذکر حکومت کرده است و تاریخ و فرهنگی مذکر ساخته است (حسینی، ۱۳۸۸: ۱۱-۱۳).

اصولاً جامعه‌ی ایرانی به‌گونه‌ای بود که به زن اجازه حضور و فعالیت را در عرصه‌ی اجتماع نمی‌داد و این امر چه در دوران باستان (قبل از اسلام) و چه بعد از اسلام با اغماض از بعضی استثناهای بسیار نادر در هر دو عصر که اصولاً به حساب نیامده کاملاً مشهور است. زن به دلیل فرهنگ غالب در دالان‌ها نگه داشته شد و بدین ترتیب، سیادت مرد و عقب‌ماندگی زن به مرور در

طول تاریخ تثبیت شد. زن به عنوان موجودی درجه دو، عقب نگه داشته «مرد زده» شد و آنگونه تربیت شد که به ضعف خود مقرر و راضی بود و مرد سازنده، پیشرو، فعال، قهرمان و تاریخ‌ساز بود.

ادبیات همواره به طرق گوناگون، موقعیت زنان را در حاشیه و تحت سلطه‌ی فرهنگ مردسالار نشان داده است. فرهنگ و شعر و ادب پارسی نیز عمدتاً مردمحور و بعضاً ضد زن بوده است. با نگاهی به ادبیات پارسی - اعم از رسمی و یا فرهنگ توده‌ای - به عنوان منعکس‌کننده‌ی تاریخ اجتماعی و فرهنگ ایرانی، درمی‌یابیم که نگاه شاعر و نویسنده و بالطبع نگاه جامعه به زن یا به عنوان معشوق و دلبر یا از سر هوسبازی است یا با دیدگاهی تحقیرآمیز نگاه به موجودی ضعیف و ناتوان که سزاوار ترحم و شفقت است. شعر کلاسیک ایران، زن را به صفات دلدار و دلبر شناخته و اکثراً از او به بی‌وفایی، بی‌تدبیری و مکر و خیانت یاد کرده است (کدیور، ۱۳۷۵: ۳۱). نگاه تاریخ، فرهنگ، و ادبیات ما به زن متأسفانه به گونه‌ای است که ویژگی منفی و خطای یک زن را به کل زنان تعمیم بخشیده و در مقابل نسبت به خطای مردان چشم‌پوشی کرده است و هیچگاه زنان را دارای هویت واحدی ندانسته است.

در افسانه‌های کهن هم زنان را آرام، منفعل و بی‌سر زبان نشان می‌دهند که فقط به فکر زیبایی خود هستند و به درد هیچ‌کاری نمی‌خورند، در مقابل چهره‌های مذکر، فعال، نیرومند، شجاع، درست‌کار و باهوش هستند (بلوتی، ۱۳۸۱: ۱۴۳).

تحقیقات نشان می‌دهد ادبیات کودکان هم معمولاً کلیشه‌های جنسیتی سنتی را تقویت می‌کند. این به معنای وجود کلیشه‌ها، تصویر جهانی مردسالار، و ماهیت غیرواقعی جهان در اکثر داستان‌هاست. در افسانه‌های پریان (نظیر زیبای خفته یا سیندرلا) زنان و دختران را وابسته و قربانی جلوه می‌دهند حال آن که مردان قهرمانانی عاشق‌پیشه و مشکل‌گشایانی زیرک‌اند. معمولاً شخصیت اصلی داستان‌ها مرد یا پسر است (گرت، Garrett، ۱۳۸۰: ۴۲). «در داستان‌های معاصر هم، زن اغلب در نقش کدبانو و پشتیبان کودک ظاهر می‌شود. گرچه نویسندگان با ستایش و حرمت از زن یاد می‌کنند، اما چهره‌ی زن واقعی امروز، آن‌طور که زنان در جامعه‌ی ما حضور دارند، در داستان‌ها نشان داده نمی‌شود» (بدر طالعی و صبا، ۱۳۵۶: ۳۹).