



" کلیه‌ی حقوق اعم از تکثیر، چاپ، نسخه‌برداری، اقتباس و...
این پایان‌نامه، متعلق به دانشگاه بیرجند است و هرگونه سوء
استفاده از آن پیگرد قانونی دارد. نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع
است."



دانشگاه بیرجند

دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی

پایان‌نامه جهت اخذ درجه‌ی کارشناسی ارشد

رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی

عنوان:

نقد جامعه‌شناختی جنسیت در داستان‌های محمدرضا یوسفی

(گروه‌های سنی الف تا ج)

استاد راهنما:

دکتر زینب نوروزی

استاد مشاور:

دکتر علی‌رضا اسلام

نگارش:

فاطمه نظری

پاییز ۱۳۹۰

تقدیم بہ

پدرم

و

مادرم

چکیده

جنسیت، یکی از مهم‌ترین بخش‌های هویت آدمی است که از طریق فرایند جامعه‌پذیری به ویژه در دوره‌ی کودکی در انسان شکل می‌گیرد. این فرایند، به شیوه‌های گوناگونی از جمله مطالعه‌ی آثار ادبیات داستانی امکان‌پذیر می‌شود و کودکان نیز در این میان بسیار بیشتر از بزرگسالان در معرض این فرایند قرار می‌گیرند. از این رو، محتوای این آثار مانند نحوه‌ی معرفی نقش‌های زن و مرد، تعامل شخصیت‌ها با یکدیگر، خلق موقعیت‌ها، کاربست نمادها و نظایر آن دارای اهمیت ویژه‌ای است؛ زیرا کودکان از طریق مطالعه‌ی این کتاب‌ها تفاوتِ اعمالِ مربوط به جنس خود را آموخته، نحوه‌ی رفتار در بزرگسالی را تمرین می‌کنند. این فرایند و شیوه‌ی تکوین و تحول آن، در این پایان‌نامه، در داستان‌های تألیفی محمدرضا یوسفی به عنوان یکی از نویسندگان پُرکار (و بالطبع تأثیرگذار) عرصه‌ی کودک و نوجوان، از دیدگاهی جامعه‌شناختی، با تکیه بر نظریه‌ی کنش متقابل نمادین و روش تحلیل محتوا، مورد بررسی قرار گرفته است. مفاهیم مستخرج از این نظریه در قالب ویژگی‌های زبانی، ویژگی‌های رفتاری، موقعیت‌ها و نمادها بررسی شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که زنان در داستان‌هایی که محمدرضا یوسفی برای این گروه‌های سنی نوشته است، بیشتر، زنان سنتی هستند. کنش‌ها و رفتارهای متقابل بین شخصیت‌های داستان‌های او به شیوه‌ای است که روابط فرودستی زنان را بازتاب داده و به بازتولید آن می‌پردازد. وی با استفاده از ابزار زبان، واژه‌ها و استعاراتی کلیشه‌ای را برای زنان و مردان داستان خود، به‌طور تفکیک شده، به کار می‌گیرد و به توصیف رفتارهای متفاوت آنان در زندگی روزمره می‌پردازد. گرچه این فرودستی زنان به صورت بارز و شدت‌یافته نیست؛ اما به‌گونه‌ای باعث شکل‌یافتن چارچوبی مردسالارانه در ذهن مخاطبان خود که کودکان کم‌سال هستند می‌شود. سیر زمان و تحولات اجتماعی در طی سه دهه‌ی مورد بررسی تأثیر چندانی در به نمایش کشیدن زن و کنش‌های متقابل او با جامعه نداشته است.

واژگان کلیدی: جامعه‌شناسی ادبیات، ادبیات کودکان، داستان‌های محمدرضا یوسفی، جنسیت،

نظریه‌ی کنش متقابل نمادین.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱۱	فصل اول: کلیات پژوهش
۱۲	۱-۱. تعریف ادبیات کودک و نوجوان
۱۴	۲-۱. مختصری از تاریخچه‌ی ادبیات کودک در جهان و ایران
۱۷	۳-۱. بیان مسئله
۲۲	۴-۱. اهمیت و ضرورت پژوهش
۲۳	۵-۱. اهداف پژوهش
۲۴	۶-۱. پرسش‌های پژوهش
۲۴	۷-۱. فرضیه‌های پژوهش
۲۴	۸-۱. گذری بر زندگی و فعالیت‌های محمدرضا یوسفی
۲۷	فصل دوم: پیشینه‌ی پژوهش
۲۷	۱-۲. پژوهش‌های داخلی
۳۵	۲-۲. پژوهش‌های خارجی
۳۸	۳-۲. نقد پژوهش‌های پیشین
۴۱	فصل سوم: مبانی نظری و روش‌شناختی پژوهش
۴۱	۱-۳. نظریه‌ی یادگیری اجتماعی
۴۳	۲-۳. نظریه‌ی رشد شناختی
۴۶	۳-۳. نظریه‌ی طرح‌واره‌ی جنسیتی

۴۷	..... نظریه‌ی کنش متقابل نمادین.....
۵۸	..... روش پژوهش.....
۵۸	..... جامعه‌ی پژوهش.....
۶۰	..... فصل چهارم: تحلیل داستان‌ها.....
۶۰	..... ۱-۴. خانه‌ای رو به آفتاب.....
۶۳	..... ۲-۴. قفس.....
۶۵	..... ۳-۴. یک باغچه بهار.....
۶۸	..... ۴-۴. اگر آدم‌ها پروانه بودند.....
۷۰	..... ۵-۴. فندق‌ی و کار بزرگ.....
۷۲	..... ۶-۴. قالیچه‌ی بُته‌گلی.....
۷۴	..... ۷-۴. قصه‌ی گلبو و گلرو.....
۷۵	..... ۸-۴. لانه‌ی گنجشک کوچولو.....
۷۵	..... ۹-۴. پَرپَر و مرغ دریا.....
۷۷	..... ۱۰-۴. ستاره‌ی کوچولو.....
۸۰	..... ۱۲-۴. مثل هزار ستاره.....
۸۱	..... ۱۳-۴. مُرادِ هفت ساله مراد.....
۸۲	..... ۱۴-۴. پهلوان پنبه و ننه پنبه.....
۸۳	..... ۱۵-۴. دایناسورها نمی‌ترسند.....
۸۴	..... ۱۶-۴. قلمزن و راهزن.....
۸۶	..... ۱۷-۴. ننه انسی ستاره بود.....
۸۷	..... ۱۸-۴. اطلسی و نرگسی.....
۸۸	..... ۱۹-۴. آرزوی پیران.....

- ۲۰-۴. بابا نمکی و ماه ۸۹
- ۲۱-۴. تفنگ کاغذی ۹۰
- ۲۲-۴. بر بلندترین نقطه‌ی ایران ۹۱
- ۲۳-۴. پهلوان پنبه و ماه‌پری ۹۱
- ۲۴-۴. حسنی کجا می‌روی؟ ۹۳
- ۲۵-۴. ستاره‌ی سبز ۹۴
- ۲۶-۴. راز آینه ۹۵
- ۲۷-۴. زیباترین آواز ۹۶
- ۲۸-۴. همه‌جا ستاره بود ۹۷
- ۲۹-۴. آتاسای ۹۸
- ۳۰-۴. آجرِ لُق ۱۰۰
- ۳۱-۴. آوازآباد ۱۰۳
- ۳۲-۴. سبد مادر بزرگ ۱۰۴
- ۳۳-۴. سبز، آبی، زرد ۱۰۵
- ۳۴-۴. سری که بی‌کلاه ماند ۱۰۵
- ۳۵-۴. نوه و بابا بزرگ ۱۰۶
- ۳۶-۴. من و ماه و ستاره ۱۰۷
- ۳۷-۴. نامه‌هایی به آقاغوله ۱۰۷
- ۳۸-۴. روبان سفید ۱۱۸
- ۳۹-۴. روزِ موری ۱۱۹
- ۴۰-۴. یکی بود یکی نبود یک خانم چیتی بود ۱۲۰
- فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری ، محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهش ۱۲۲

۱۲۲	.....	۱-۵. بحث و نتیجه گیری
۱۲۶	.....	۲-۵. محدودیت های پژوهش
۱۲۷	.....	۳-۵. پیشنهادهای پژوهش
۱۲۸	.....	فهرست منابع و مآخذ
۱۳۴	.....	پیوست: کتاب شناسی محمدرضا یوسفی

فصل اول

کلیات پژوهش

جامعه‌شناسی ادبیات^۱ یکی از پیچیده‌ترین و جدیدترین رشته‌ها در علوم انسانی است که در اواخر قرن نوزدهم شکل گرفت و در قرن بیستم، با اندیشه‌ها و آثار فیلسوف مجارستانی، جورج لوکاج^۲، به نقطه‌ی عطف خود رسید. «آنچه جامعه‌شناسی ادبیات را از همه‌ی شکل‌های دیگر نقد ادبی جدا می‌کند، این نظریه است که در آفرینش ادبی، یک فرد به تنهایی مورد نظر نیست، بلکه اثر، بیان نوعی آگاهی جمعی است که نویسنده با شدتی بیش از بقیه‌ی افراد، در تدوین آن شرکت می‌کند» (گلدمن^۳، ۱۳۷۷: ۶۴). در واقع جامعه‌شناسی ادبیات را می‌توان «علم مطالعه و شناخت محتوای آثار ادبی و خاستگاه اجتماعی و روانی پدیدآورندگان آنها و نیز تأثیر پابرجایی که این آثار در اجتماع می‌گذارند» (ستوده، ۱۳۷۸: ۵۶) تعریف کرد.

ادبیات، به ویژه ادبیات داستانی، از ابتدای پیدایش خود، ترسیم‌گر اوضاع جوامع بوده و به شیوه‌های گوناگون (حکایات رمزی و تمثیلی، فابل‌ها و مانند آنها در روزگاران مختلف)، آن جوامع را ارزیابی و حوادث داستانی را در بستر آنها دنبال نموده است. در حقیقت، رسالت اصلی نویسنده، پیوند زدن ساختار محتوایی آثار داستانی با موقعیت‌ها و شرایط اجتماعی زمانه است. باید به این مسئله‌ی مهم توجه داشت که جامعه‌شناسی ادبیات، خود، یکی از شیوه‌های علمی بررسی ادبیات است و به گونه‌ای متفاوت با ادبیات، به تحلیل این‌گونه آثار می‌پردازد.

شاید، ساده‌ترین تعریف از جامعه‌شناسی ادبیات، بررسی متون ادبی از نگاه جامعه‌شناختی باشد؛ که باید گفت این شاخه‌ی جدید در ایران چندان مورد توجه شایسته قرار نگرفته است. در این میان، «محمدجعفر پوینده» مهم‌ترین نقش را در شناساندن جامعه‌شناسی ادبیات در ایران داشته

1. Sociology of Literature
2. George Lukacs
3. Lucien Goldman

است.

در این پژوهش، سعی شده است که جامعه‌شناسی ادبیات در حوزه‌ی مهم ادبیات کودک به کار بسته شود؛ چراکه در ادبیات کودک به دلیل زیرساختی بودن و کمتر پرداخته شدن به آن خلأهای بسیاری برای پژوهش وجود دارد. عدم توجه به این حوزه‌ی ادبی در سال‌های اخیر از سوی محافل ادبی و گروه‌های ادبیات دانشگاه‌ها، باعث به‌کنار رانده شدن این شاخه از ادبیات و صورت نگرفتن پژوهش از سوی دانشجویان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی، شده است.

۱-۱. تعریف ادبیات کودک و نوجوان

برای بحث دقیق و روشن درباره‌ی هر موضوع یا پدیده‌ای، ابتدا، به تعریفی از آن موضوع یا پدیده نیازمندیم. در تعریف ادبیات کودک سخن بسیار رفته است و آن را از چشم‌اندازهای مختلفی مورد توجه قرار داده‌اند. البته، باید اذعان نمود که ارائه‌ی تعریفی جامع و کامل، که دربرگیرنده‌ی تمامی ابعاد این نوع ادبیات باشد، کاری دشوار و پیچیده است. در ادامه، برخی از این تعاریف را نقل می‌کنیم. «لیلی ایمن»، که یکی از پیشکسوتان و پژوهشگران عرصه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان است، چنین تعریفی را ارائه می‌دهد:

ادبیات کودکان در اصل با تعریفی که از ادبیات به معنای اعم شده است تفاوتی ندارد. یعنی در کیفیت نه تنها ادبیات کودکان نباید چیزی از ادبیات بزرگسال کمتر داشته باشد، بلکه از آن جا که برای انسانی جوان و کم‌تجربه آفریده می‌شود باید عالی‌تر و سازنده‌تر باشد... برای کودکان و نوجوانان هرچه هنرمندانه نوشته و تنظیم شود، خواه افسانه باشد، خواه شرح حال یا بیان مطلب علمی، ادبیات خواننده می‌شود (آهی و دیگران، ۱۳۵۴: ۱ و ۳).

از نظر «نسرین دخت عماد خراسانی»، «ادبیات کودکان را می‌توان مجموعه‌ای از افکار و آثار نویسندگانی دانست که در راه گسترش فکر و دید کودکان و پرورش دادن ذوق و استعدادها می‌دانان گام برمی‌دارند» (عماد خراسانی، ۱۳۵۵: ۸).

به باور «مصطفی رحماندوست»، «ادبیات کودکان و نوجوانان، حاصل تلاش هنرمندانه‌ای است که در قالب کلام (مجموعه‌ای از کلمه‌ها) عرضه می‌شود و با زبان و شیوه‌ای مناسب و در خور فهم کودک یا نوجوان او را به سوی رشد هدایت کند» (رحماندوست، ۱۳۶۹: ۱۲).

«هاشمی نسب»، چنین تعریفی را از ادبیات کودکان ارایه می‌دهد:

ادبیات کودکان، مجموعه‌ی نوشته‌ها و سرودها و گفتارهایی است که از طرف بزرگسالان جامعه، برای استفاده‌ی خردسالان فراهم آمده است. از لحاظ موضوع فرقی بین ادبیات کودکان و ادبیات بزرگسالان نیست و هرچه خارج از برنامه‌ی درسی و آموزش مستقیم، هنرمندانه نوشته و تنظیم گردد، ادبیات کودکان خوانده می‌شود (هاشمی نسب، ۱۳۷۱: ۱۰).

از نظر «شعاری نژاد»، «به مجموعه‌ی مطالبی (اعم از متون ادبی، علمی و هنری) که برای کودکان و نوجوانان و در خور فهم و استعداد آن‌ها گردآوری و تدوین شده‌اند و جنبه‌ی درسی ندارند، ادبیات کودک می‌گویند» (شعاری نژاد، ۱۳۸۷: ۸۹).

تعریف‌های فوق را نمی‌توان تعریف دقیقی از ادبیات کودکان به‌شمار آورد، چراکه همان‌طور که «حکیمی» در مبانی ادبیات کودکان و نوجوانان بیان می‌دارد، ادبیات کودکان و نوجوانان پیش 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. بر این اساس، دو عنصر «تخیل» و «ادبیت» را در تعریف‌های بیان شده‌ی فوق نمی‌یابیم. نوشته‌ای می‌تواند در زمره‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان قرار گیرد که علاوه بر تناسب داشتن با سن و سال کودک، از نظر ویژگی‌های زبانی و شیوه‌ی بیان و تفکر کودک یا نوجوان با توجه به کم‌تجربگی آنان نسبت به بزرگسالان، ویژگی ادبی بودن را نیز در خود بگنجانند؛ به طور مثال، متون علمی و درسی را نمی‌توان ادبیات کودک به‌شمار آورد.

بنابراین، با توجه به همه‌ی تعاریف بالا و آنچه در نقد آن‌ها گفته شد، ادبیات کودک و نوجوان را می‌توان به مجموعه‌ی آثار ادبی که با اهداف التذاذ و تربیتی و اغلب خارج از برنامه‌ی درسی، برای کودکان و نوجوانان تهیه و تدوین می‌شود تعریف نمود. داستان‌ها و اشعاری که در کتاب‌های

درسی آورده شده‌اند نیز جزء این ادبیات محسوب می‌شوند.

۲-۱. مختصری از تاریخچه‌ی ادبیات کودک در جهان و ایران

بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که ادبیات کودک تاریخ شروع معینی ندارد. اما لزوماً این گفتار دقیق و صحیحی نیست؛ چراکه از ابتدای زندگی بشر:

همه‌ی پدران و مادران به فکر برقرار کردن ارتباط بهتر با فرزندان خود بوده‌اند و سعی داشته‌اند افکار و عقاید و تجربه‌های خود را به فرزندان منتقل کنند. مادران با لالایی‌ها و قصه و پدران با مثال و پند و اندرز. هرکدام در حد توان به هنری‌ترین وجه ممکن با صحنه‌سازی و بیم و امید دادن با شلاق زبان، به تربیت فرزندان خود همت گماشته‌اند (وطن‌پور، ۱۳۷۷: ۲۰).

اما برای مطالعه و بررسی دقیق‌تر، تاریخ شکل‌گیری ادبیات کودک را به پنج دوره طبقه‌بندی می‌کنند که از دوره‌های پیش از چاپ آغاز شده است و تا امروز ادامه دارد. باید توجه داشت که این دوره‌بندی، در ایران هم قابل شناسایی است.

دوره‌ی اول: قبل از پیدایش صنعت چاپ؛ که به آن دوره‌ی سنت‌های شفاهی هم می‌گویند. در این دوره باور بر این بود که کودک بعد از نوباوگی وارد زندگی می‌شود و دوران کودکی کوتاهی دارد و پس از آن در تمام شئون زندگی با بزرگسالان مشترک است. مدرسه و مراکز آموزش رسمی وجود نداشت و تعلیم و تربیت کودکان به عهده‌ی خانواده بود و ادبیات مورد استفاده کودکان، همان ادبیات عامه و بازتاب احساسات، ابهامات و زندگی عامه بود. این دوره در اروپا تا قرن ۱۵ و در ایران تا عصر مشروطه ادامه داشت.

آثاری که از این دوره باقی مانده است اساساً نام ادبیات کودک نداشته است، اما انگیزه‌ی نوشتن و گفتن برای مخاطبی بوده که او را کودک نامیده‌اند. حتی در مواردی انگیزه برای کودک نبوده است، اما ره‌آورد در جهت کودک قرار گرفته است. لالایی‌ها، افسانه‌ها، اندرزنامه‌ها، و اسطوره‌ها از این دست هستند (یوسفی، ۱۳۸۶: ۸).

دوره‌ی دوم: عصر ثبت و گردآوری ادبیات عامیانه. در این دوره، عده‌ای با هدف حفظ ادبیات شفاهی در برابر مدرنیسم شروع به گردآوری آن نمودند تا آن را مکتوب کرده با کمک صنعت چاپ، به نشر عمومی درآورند. افرادی مانند «برادران گریم»^۱ در آلمان، «شارل پرو»^۲ در فرانسه و «صبحی مهتدی» و «صادق هدایت» در ایران از جمله‌ی این افراد بودند.

دوره‌ی سوم: این دوره را می‌توانیم دوره‌ی حاکمیت نگرش تربیتی به کودک بنامیم. دوران کودکی برای اولین بار پُراهمیت شناخته می‌شود، کودک بدون عیب محسوب نمی‌شود، قرار نیست کودک خیلی مؤدب باشد و همه چیز را بفهمد. به فطرت و ذات کودک اعتماد می‌شود و جزئی-ترین برخوردها با کودک در پرورش او اهمیت می‌یابد. لذا دیگر ادبیات نمی‌تواند بی‌معنی و تنها سرگرم‌کننده باشد. به این ترتیب آموزنده و سالم بودن ادبیات کودک، مهم‌ترین ویژگی این عصر محسوب می‌شود و ادبیات خاص کودکان به وجود می‌آید. چهره‌ی شاخص این دوره در غرب «هانس کریستین اندرسن»^۳ و در ایران «جبار باغچه‌بان» است. این دوره در ایران دوره‌ی پرباری محسوب می‌شود زیرا ادبیات تألیفی و تصویرگری ایرانی در برابر ادبیات ترجمه و تصویرهای خارجی روندی رو به رشد پیدا می‌کنند. کسان دیگری نیز مانند «عباس یمینی شریف»، «ایرج میرزا»، «ابراهیم بنی احمد» و «صدیقه دولت‌آبادی» در این زمینه به فعالیت پرداختند. حاکم بودن این نگرش بر ادبیات کودک در این دوره در کتاب *خواندنی‌های کودکان افسانه‌هاست* نوشته‌ی «علی‌نقی وزیری» به خوبی مشخص است که به اعتقاد نویسنده چون در غرب، کودکان کتاب‌های مناسبی دارند ما هم باید داشته باشیم، چون اگر این‌ها را بخوانند، یاد می‌گیرند که مرتب باشند، منظم باشند و وقت خود را به بازی تلف نکنند، پس لازم است ما خواندنی‌هایی برای کودکان پدید آوریم.

هم‌زمان با فراگیری این دوره، دوره‌ی دوم نیز به حیات خود ادامه داد و افرادی چون «صمد

1. Brothers Grimm
2. Charles Perrault
3. Hans Christian Andersen

بهرنگی»، «علی‌اشرف درویشیان» و «مرتضی رضوان» هنوز مشغول جمع‌آوری ادبیات عامیانه بودند. «مهدی آذریزدی» نیز افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه و کلاسیک مانند: داستان‌های منظوم و مثنوی کلیده و دمنه، مرزبان‌نامه، شاهنامه، حدیقه، مثنوی و... را بازنویسی کرده و به قصه‌های تعلیمی بدل می‌کند.

در این دوره، مجلات مخصوص کودکان مانند «کیهان بچه‌ها» و «اطلاعات دختران و پسران» انتشار خود را آغاز نموده، «شورای کتاب کودک» (۱۳۳۵) و «کانون پرورش فکری» (۱۳۴۵) تأسیس شدند.

دوره‌ی چهارم: دوره‌ی خلق ادبیات ادبی (ادبیاتی با هدف کسب لذت و به دور از تعلیم) کودکان است. در این دوران شورای کتاب بر اساس نظریه‌ی «پل هازار»^۱ و «ماریا مونته‌سوری»^۲ ادبیات خلاق را از ادبیات آموزشی جدا می‌کند. ادبیات کودک مقوله‌ای جدا از تعلیم و تربیت می‌شود و به فردیت کودک و عواطف او توجه می‌کند. این نگرش در اروپا از قرن ۲۰ و در ایران از سال ۱۳۵۰ به وجود آمد.

نکته‌ی جالب این که کسانی که این نوع ادبیات را رواج می‌دهند، به لحاظ حرفه‌ای و تخصصی نویسنده‌ی کودکان محسوب نمی‌شوند. نویسندگانی چون «احمد شاملو» و «بهرام بیضایی» یا مترجمانی مانند «محمد قاضی» و «رضا سیدحسینی» از این زمره‌اند.

دوره‌ی پنجم: با وجود این که قرن بیستم را قرن کودک نام‌گذاری کرده‌اند و کودک فرد مهم خانواده، مدرسه و جامعه‌ی خود است و کودک‌سالاری در این قرن رواج پیدا کرد، این دوره را دوره‌ی مرگ ادبیات کودک می‌نامند. این دوره را می‌توان پُست مدرنیسم در ادبیات کودک نامید. بنا بر نظریه‌ی پست مدرنیسم که از دهه‌ی ۱۹۸۰ میلادی در ادبیات کودک راه یافت، ادبیات کودک دیگر نمی‌تواند وجود داشته باشد. در عصر هجوم اطلاعات و سلطه‌ی رسانه‌ها، دوران معصومیت کودک به پایان رسیده است و کودکان واقعی، کسانی هستند که مواد مخدر مصرف

1 . Paul Hazard

2 . Maria Montessori

می‌کنند، اسلحه حمل می‌کنند، خودفروشی می‌کنند، پای کامپیوتر می‌نشینند و سر پدران خود کلاه می‌گذارند. کودکان امروز دقیق‌ترین و کامل‌ترین اطلاعات جنسی را از طریق کامپیوتر شخصی خود دریافت می‌کنند و اطلاعات سیاسی و اجتماعی آن‌ها از پدران و مادران و معلمان‌شان بیشتر است. کودکان واقعی فهیم، باهوش، زیرک و کمی بدجنس و فریب‌کارند. اگر کودک خوبی هم وجود داشته باشد، باید معلم بزرگ‌ترها باشد نه شاگرد آن‌ها.

بر اساس این نگرش، به علت بمباران رسانه‌ای، گروه‌های سنی مختلط شده‌اند و از یکدیگر قابل تفکیک نیستند، دیگر کودک وجود ندارد؛ کودکان به بلوغ پیش‌رس رسیده، به بزرگسالان بدل شده‌اند. باید توجه داشت که این دوره‌ی اخیر توسط نظریه‌پردازان غربی و بر اساس ساختار جامعه‌ی آنان بیان شده است و از نظر بسیاری دیگر از نظریه‌پردازان، عمومیت نداشته و پذیرفتنی نیست (کاشفی خوانساری، ۱۳۷۷: ۲۵-۲۲).

۳-۱. بیان مسئله

انسان، موجودی اجتماعی است که زندگی کردن دور از جامعه و به صورت انفرادی تقریباً برای او ناممکن است. از همان بدو تولد، روابط انسانی فرد با خانواده آغاز می‌شود و به تدریج با گروه‌های وسیع‌تری ارتباط می‌یابد. نکته‌ی حائز اهمیت آن است که برقراری روابط اجتماعی از طریق آگاهی و آشنایی مستمر با ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی که بدان اجتماعی شدن^۱ یا جامعه‌پذیری می‌گویند، امکان‌پذیر می‌شود. «اجتماعی شدن فرایندی است که طی آن کودک ناتوان به تدریج به شخصی آگاه، دانا و ورزیده در شیوه‌های فرهنگی که در آن متولد گردیده است، تبدیل می‌شود» (گیدنز^۲، ۱۳۸۴: ۸۶). مجموعه‌ی این مهارت‌ها شخص را قادر می‌سازد تا روابط بهتری با سایر افراد و گروه‌های جامعه برقرار کند.

فرایند اجتماعی شدن امری مستمر است که تا پایان عمر فرد ادامه دارد، اما می‌توان تأکید کرد که این فرایند در سنین پایین و دوران کودکی از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چراکه کودک

قابلیت درک و جذب بیشتری برای دریافت آموزه‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی دارد. مسئله‌ی جنسیت و تفاوت‌های جنسیتی یکی از مفاهیمی است که از طریق اجتماعی شدن به کودک منتقل می‌شود و جریان زندگی او را تحت تأثیر آموزش‌های مربوط به جنس قرار می‌دهد. از همین آغاز باید متذکر شد که اگرچه دو کلمه‌ی «جنس^۱» و «جنسیت^۲» در نوشته‌ها و گفتارهای غیرتخصصی به یک معنا و به جای هم به کار گرفته می‌شوند، به لحاظ جامعه‌شناختی میان آن دو تمایز مفهومی آشکاری وجود دارد. «اصطلاح جنس بر تفاوت‌های بیولوژیک میان زن و مرد دلالت دارد، حال آن‌که جنسیت ناظر بر ویژگی‌های شخصی و روانی است که جامعه آن را تعیین می‌کند و با مرد یا زن بودن و به اصطلاح مردانگی و زنانگی همراه است» (گرت^۳، ۱۳۸۰: ۹). یافته‌های به دست آمده از تحقیقات تجربی متعددی که توسط محققان علوم اجتماعی به انجام رسیده نشان می‌دهد که هنگام تولد در رفتار کودکان تفاوت‌های جنسیتی بارزی وجود ندارد و پس از تولد این محیط اجتماعی است که بلافاصله دست به کار ایجاد این تفاوت‌ها در آنان می‌گردد. در خصوص تمایز جنسیتی، محیط اجتماعی دارای نقش بسیار حساسی است؛ چنان‌چه برخی رفتارها در جوامع مختلف نسبت به دختران و پسران تفاوت دارد (حسینی نسب، ۱۳۷۲: ۲۳).

به عقیده‌ی گیدنز، بزرگسالان مهم‌ترین عامل اجتماعی کردن کودکان دختر و پسر هستند. اما غیر از بزرگسالان عوامل دیگری چون اسباب‌بازی‌های کودکان، کتاب‌های درسی و داستانی، روزنامه‌ها، مجلات و به طور کلی رسانه‌های گروهی چون رادیو و تلویزیون، مدرسه و گروه هم‌سالان بر جامعه‌پذیری جنسیتی کودکان تأثیر می‌گذارد (گیدنز، ۱۳۸۴: ۱۰۳).

در این پژوهش، کتاب داستان، نخست به دلیل اهمیت «کتاب» به عنوان یکی از عوامل مؤثر در جامعه‌پذیری به طور عام و جامعه‌پذیری جنسیتی به طور خاص و نیز به دلیل اهمیت ویژه‌ی «قصه و داستان» و تأثیر آن بر کودک، به عنوان واحد مطالعه انتخاب شده است. در ادامه، ابتدا درباره‌ی جایگاه و اهمیت داستان در زندگی انسان و سپس به تأثیری که قصه و داستان بر زندگی کودکان

1. Sex
2. Gender
3. Garrett

دارد، به بحث خواهیم پرداخت.

داستان، از دیرینه‌ترین و پرطرفدارترین انواع ادبی به‌شمار می‌رود. داستان‌ها، علاوه بر سرگرم‌کنندگی، دارای ویژگی آموزندگی و تأثیر نامرئی بر انسان نیز می‌باشند. کتب دینی آسمانی نیز سرشار از داستان‌ها و قصص است و هدف آنان نیز به اندیشه و داشتن انسان بیان شده است. داستان، روایت درگیری انسان با جهان و با خویش است. انسان و جهانی پیچیده، اسرارآمیز و گونه‌گون. داستان گزارش حضور، تفسیر و تأویل حضور آدمی و موضع‌گیری او در برابر جهان هم‌چنین نقد و تحلیل و ارزیابی او و جهان است (فتوحی، ۱۳۸۰: ۴). قصه و داستان، عمری طولانی‌تر از کتاب و نوشته و مدرسه و معلم دارد؛ چرا که بخش زیادی از ادبیات عامیانه را داستان و قصه تشکیل می‌دهد. از قدیم، قصه‌گوها سنت‌ها، مذهب، آداب، قهرمانی‌ها و درواقع غرور قومی را از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌کردند. آنان در بافت این جوامع ابتدایی، همواره شخصیتی مرکز توجه بوده‌اند (ناظمی، ۱۳۸۵: ۲۰). از فواید داستان و تأثیر آن بر کودکان می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- گسترش دایره‌ی لغات

۲- هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های داستان و تطبیق وقایع و موقعیت‌ها با زندگی روزمره‌ی خود

۳- کمک به درک جهان برای کودک کم‌تجربه و کم‌سال

۴- افزایش تجسم و تصور خلاق

۵- داشتن جنبه‌ی تربیتی، علاوه بر سرگرم‌کننده بودن (گرین^۱، ۱۳۷۸: ۵۶-۴۷).

قصه‌ها همه‌ی سطوح شخصیت انسانی و روابط بین فردی را بیان می‌کنند. آن‌ها به ذهن تکامل نیافته‌ی کودک، درست مانند ذهن بزرگسالان دسترسی پیدا می‌کنند و بر آن تأثیر می‌گذارند. قصه‌ها با ارائه‌ی نمونه‌های شخصیتی روان‌کاوی شده، پیام‌های مهمی را به ذهن کودک منتقل می‌کنند بدون این که کودک خود متوجه باشد (بتلهایم^۲، ۱۳۸۴: ۱۷).

از قابل توجه‌ترین امتیازات داستان، آموزش غیرمستقیم آن است. یعنی داستان این مزیت را دارد که برخلاف کتاب‌های آموزش رسمی، کودکان و نوجوانان را مستقیماً هدف گفته‌های خود قرار نمی‌دهد، بلکه به‌طور غیرمستقیم درصدد پاسخ‌گویی به نیازهای گوناگون خوانندگان خود است. در نتیجه، میزان تأثیر آن‌ها بر کودک و نوجوان بسی بیشتر است. از دیگر امتیازات قصه و داستان این است که قدرت تخیل کودکان و نوجوانان را افزایش می‌دهد و قدرت تخیل، خلاقیت و نوآوری را در آنان رشد می‌دهد و آنان را برای ایفای نقش‌های مناسب با این ویژگی‌ها آماده می‌سازد (مقصودی، ۱۳۸۳: ۴۲).

خانواده و جامعه، به شیوه‌های گوناگون، نقش‌های اجتماعی را به کودکان می‌آموزند. در این میان، کتاب‌های داستانی با ارائه‌ی نقش‌ها در قالب قصه به کمک آن‌ها می‌آیند و قالب‌های رفتاری هر جنس را آموزش می‌دهند. از آن‌جا که کودک دامنه‌ی لغات خود را از طریق کتاب گسترش می‌دهد و نقش‌ها و روابط اجتماعی را فرا می‌گیرد، نحوه‌ی معرفی نقش‌های زن و مرد در این کتاب‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است. کودک، از طریق مطالعه‌ی این کتاب‌ها می‌آموزد چه اعمالی مردانه و چه اعمالی زنانه هستند و چگونه باید نقش خود را به عنوان یک زن یا مرد در جامعه ایفا کند (مقصودی، ۱۳۸۳: ۴۳).

نویسنده‌ی یک اثر می‌تواند منتقل‌کننده‌ی الگوهای ذهنی خود و جامعه‌ای که در آن پرورش یافته باشد. هم‌چنین می‌تواند به‌وسیله‌ی این ابزار قدرت‌مند ساختار ذهنی کودک را به ساخت‌های جنسیت‌یافته متمایل کند. بسته به خلاقیت و استعداد یک نویسنده، او می‌تواند از استعدادهای و ظرفیت‌های یک زبان در القای الگوهای جنسیتی استفاده کرده، با ارائه‌ی رفتارهای اشخاص، نمادها و تصاویر، ویژگی‌های هر جنس را از دیدگاه خود بیان کند. با توجه به ساختار فکری خود آن‌را بی‌طرفانه یا به سمت و سوی اعمال یا پذیرفتن تبعیضات جنسیتی سوق دهد. این تبعیض‌ها ممکن است در ذهن نویسنده به دلیل زندگی در اجتماعی که بر اساس نابرابری‌های جنسیتی شکل گرفته است، بوده باشد. یا این‌که بر خلاف جامعه‌ای که نویسنده در آن زندگی می‌کند، در داستان‌های خود جامعه‌ای را به تصویر کشد که کاملاً با عالم واقع و ساختار اجتماعی جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، متفاوت باشد و از این طریق سعی در قالبی کردن ذهن کودکان و به‌نحوی

تربیت دلخواه خود داشته باشد.

داشتن طرح و اندیشه‌ی از پیش تعیین شده برای نوشتن، خصوصاً داستان‌نویسی، امری طبیعی و الزامی است؛ اما گاهی نویسنده با داشتن یک اندیشه‌ی خاص نوشتن را آغاز می‌کند در ادامه، داستان، او را پیش برده و ناخودآگاه نویسنده خود را در داستان به صورت حوادث اصلی یا اتفاقات و تصاویر حاشیه‌ای به منصفی ظهور می‌رساند.

انسان موجودی است که با ضمیر ناخودآگاه خود زندگی می‌کند. آنچه در ضمیر ناخودآگاه پیش می‌آید، نوع دریافت و برخورد انسان با جهان عینی و زنده‌ی پیرامونش است. اما آنچه در ضمیر ناخودآگاه آدمی صورت می‌گیرد، جهان پیچیده‌ای است که باید نشانه‌های آن را شناخت. همه‌ی تخیلات و خواسته‌ها و آرزوهای سرانجام نیافته، سرکوب شده، تحلیل نشده‌ی او در آن‌جا حضور دارند و به اشکال مختلف نمود پیدا می‌کنند (یوسفی، ۱۳۸۶: ۱۵).

البته شایان ذکر است که سخنانی از این دست الزاماً به معنای تخطئه‌ی نویسنده و یا حتی محکوم ساختن فرهنگِ مردسالاری به‌طور کلی نیست. در گذشته، مردسالاری، در بسیاری از موارد، بنا به مقتضای آن دوره، کارکردهای مثبت داشته است و نباید محکوم شود. آنچه باید محکوم گردد از یک‌سو، مواردی است که در گذشته فراتر از ظرفیت‌ها و مقتضیات هر دوره، در حق زنان، ستم روا داشته شده است و از سوی دیگر، مواردی از ویژگی‌های فرهنگ مردسالار گذشته را شامل می‌گردد که در دوره‌ی مدرن (که جامعه به‌شکلی بنیادین دست‌خوش دگرذیسی‌های ساختاری گوناگون واقع شده) تداوم یافته است؛ در حالی که کارکردهای خود را از دست داده و حتی به پدیده‌هایی بدکارکرد تبدیل شده است.

از نظر تاریخی، ادبیات، همواره به طرق گوناگون، موقعیت زنان را در حاشیه و تحت سلطه‌ی فرهنگ مردسالار نشان داده است. شعر و نثر فارسی عمدتاً مردمحور و بعضاً ضد زن بوده است. زنان یا در متون ادبی مطرح نمی‌شوند، یا اگرهم مطرح می‌شوند، یا برای تحقیر کردن آن‌هاست و یا به‌عنوان توصیف معشوقه‌ای است زیبا. شعر کلاسیک ایران، زن را به صفات دلدار و دلبر