ادبیات پارسی معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
سال چهارم، شمارهٔ اول، بهار ۱۳۹۳، صص ۱-۱۸

کودکانه‌ها در اشعار سهراب سپهری

مریم‌السادات اسعدی فیروزآبادی*
حکیمه جهانشاهی‌فر**

چکیده

در این نوشتار، فرضیهٔ قیصر امین‌پور دربارهٔ بازگشت شعرا به کودکی در اشعار سهراب سپهری، از شاعران بزرگ معاصر، به بوتهٔ آزمایش گذاشته می‌شود. امین‌پور در *شعر و کودکی* با استناد به برخی نقطه‌نظرهای «ژان پیاژه»، روان‌شناس معروف سوئیسی، در اثبات این مطلب می‌کوشد که شعر نوعی بازگشت به کودکی است. او در کتابش، پس از بیان و توضیح مراحل تحول شناخت کودک از دیدگاه پیاژه و شرح ویژگی‌های عمدهٔ تفکر و رفتار کودک، نمونه‌هایی از اشعار شاعران عصر گذشته و معاصر را ذکر کرده ویژگی‌های تفکر کودکانه را در آن‌ها بازمی‌کاود. این نوشتهٔ پژوهشی که در آن، یافته‌ها به شکل توصیفی ـ تحلیلی ارائه می‌شود، نشان‌دهندهٔ آن است که نظریهٔ امین‌پور دربارهٔ اشعار سهراب سپهری کاملاً صدق می‌کند و جلوه‌های گوناگون و شاعرانهٔ کودکی در سروده‌های این شاعر معاصر به‌وضوح مشاهده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: قیصر امین‌پور، سهراب سپهری، ژان پیاژه، بازگشت به کودکی.

۱. مقدمه

قیصر امین‌پور در کتابی به نام *شعر و کودکی*، که نخستین بار در ۱۳۸۵ به‌چاپ رسیده است، تلاش می‌کند با تکیه بر برخی آرا و نظریه‌های ژان پیاژه دربارهٔ روان‌شناسی کودک

* استادیار دانشگاه پیام نور ma2463@yahoo.comh
** کارشناس ارشد دانشگاه پیام نور Hasanbonyaddasht@yahoo.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۲/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۶/۱۴

Archive of SID
www.SID.ir

نشان دهد که شاعر گاهی در سرودن شعر به کودکی بازمی‌گردد. او برای تبیین و اثبات این مطلب، شواهدی از شعر شاعران گذشته و معاصر را ذکر می‌کند.

از نظر امین‌پور، چون تحقیق علمی و عینی دربارهٔ چیستی شعر کار دشواری است، شاید بتوان با تکیه بر دستاوردهای تحقیقات علمی دربارهٔ طرف دیگر معادله، یعنی کودکی، به شناخت عینی‌تر شعر رسید.

یادآوررمی‌شود که در این ادعا، مراد آن نیست که شعر فقط بازگشت به کودکی است، بلکه امین‌پور می‌کوشد از این طریق، به تبیین برخی وجوه شعر بپردازد و سخن او فقط به‌منزلهٔ یک رویکرد یا ره‌یافت به شعر مطرح می‌شود (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۰–۱۱).

درحقیقت، «خود» شاعر بسیار پیچیده‌تر از آن است که گفته شود شاعر در بازگشت به کودکی واقعاً کودک می‌شود، چراکه شاعر نمی‌تواند خودش نباشد. تجربه‌ها، مهارت‌های زبانی و موسیقایی، درک مفاهیم انتزاعی، استدلال صحیح و ... مواردی‌اند که ناخودآگاه در آثار شاعر وجود دارد و او نمی‌تواند آن‌ها را از خود جدا کند (همان: ۸٦).

بنابراین از نظر قیصر امین‌پور این بازگشت آگاهانه و از سر پختگی و تا حدودی اختیاری است و به سبب خامی تفکر شاعر صورت نمی‌گیرد (همان: ۱۱۳).

کالریج می‌گوید: «شاعر کسی است که سادگی دوران کودکی را با نیروها و توانمندی‌های بزرگسالی پیوند می‌دهد و همه چیز را با ظرافت و اعجاب و شگفتی یک کودک مورد تأویل و دقت قرار می‌دهد» (نقل از امین‌پور، ۱۳۸۵: ۹٤).

دانشمندان و روان‌شناسان بزرگی چون روسو، گزل، پیاژه، و فروید دربارهٔ موضوع کودک تحقیقات وسیعی انجام داده‌اند، اما امین‌پور به سبب تناسب نظریه‌های پیاژه با بحث مورد نظر، او را انتخاب می‌کند و می‌کوشد با استفاده از نظرهای این دانشمند دربارهٔ شناخت تفکر کودک و مراحل تحول شناختی و قیاس آن با شعر، درستی نظریهٔ خود را بیازماید.

۱.۱ معرفی پیاژه

ژان پیاژه، از روان‌شناسان برجستهٔ قرن بیستم، در ۱۸۹٦ در دهکدهٔ کوچکی نزدیک شهر لوزان سوئیس متولد شد. پیاژه کار خود را با زیست‌شناسی شروع کرد، ولی علاقهٔ بسیارش به فلسفه، به‌ویژه فلسفهٔ ارسطو و برگسون که دربارهٔ علوم زیستی و طبیعی بود، مسیر زندگی او را تغییر داد. او با ورود به پاریس و کار در مدرسه‌ای روی کودکان، به راهی که

Archive of SID

www.SID.ir

می‌خواست هدایت شد. از این‌جا بود که پیاژه تمامی وقت خود را صرف مطالعه دربارهٔ چگونگی تحول شناختی کودکان و نوجوانان و چگونگی تفکر آن‌ها کرد (ولف، ۱۳٦۹: ۹۷–۹۸؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳: ٦٦–٦۸).

محور اصلی تئوری پیاژه رشد شناختی است. به نظر او رشد جریانی مداوم و پیوسته است که در هر مرحله از آن می‌توان به بسیاری از الگوهای به‌ظاهر متفاوت رفتاری دست یافت؛ ساختاری که زیربنای همهٔ آن‌ها مشترک است. این مراحل چون برای همهٔ کودکان یک‌سان است، در پی یک‌دیگر می‌آیند و علت این نظم هم این است که هر مرحله روی مرحلهٔ پیشین ساخته می‌شود (دانلدسون، ۱۳۷۹: ۱٦۸–۱٦۹).

۲.۱ متدلوژی پیاژه

پیاژه با مشاهدات، آزمایش‌ها، و پرسش و پاسخ‌های خود روش تفکر کودک را باز کرد. او با بررسی پاسخ‌های نادرست کودک به پاسخ‌های صحیح پرسش‌هایش دست یافت. روش مطالعاتی او بیش‌تر روش بالینی همگام با آزمایش است. به این صورت که سؤال‌های مصاحبه‌گر از قبل تعیین نشده است. او ابتدا سؤالی را با کودک مطرح می‌کند، سپس براساس نوع جواب او سؤال بعدی را می‌پرسد (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۳؛ احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۰: ۱۱۹).

روش بالینی روشی است بین روش مشاهدهٔ ساده و روش تجربی که شامل مصاحبه‌ای است که آزمایش‌کننده با آزمودنی انجام می‌دهد. اصل این روش در کلیهٔ شرایط ثابت است؛ خواه هنگامی‌که کاملاً لفظی باشد و خواه مواقعی که از آزمودنی خواسته می‌شود با لوازمی کاری انجام دهد. آزمایش‌کننده با سلسله سؤالاتی که از آزمودنی می‌پرسد سعی می‌کند در تناوب سؤالات همواره این دو شرط رعایت شود: اول آن‌که فکر آزمودنی باید قدم به قدم دنبال شود. دیگر آن‌که از کج‌روی فکر او جلوگیری شود (منصور، بی‌تا: ٦۱؛ برنیگیه، ۱۳۸٤: ۷۲–۷۳).

یکی از ویژگی‌های مهم روش بالینی آن است که آزمایش‌کننده بکوشد سطح زبان را با درک کودک متناسب و از به‌کار بردن اصطلاحات دور از ذهن کودک پرهیز کند (جینزبرگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۵۷).

گفته شده که محور اصلی تئوری پیاژه رشد شناختی است. او نهایتاً با جنبه‌های دیگر

Archive of SID

www.SID.ir

رشد کاری ندارد. پیاژه نشان داده است که چگونه مفاهیم مربوط به زبان، منطق، بازی، زمان، فضا، و عدد در کودک تحول می‌یابد و فعالیت‌های ذهنی‌ای است که به نام «شناخت» طبقه‌بندی می‌شود (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳٦٦: ۸٤؛ امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۲).

در این پژوهش، ابتدا مختصری دربارهٔ تحول شناخت کودک و مراحل آن از نظر پیاژه سخن می‌رود. سپس ویژگی‌های مهم و محوری تفکر و رفتار کودک با عنوان‌های «خود میان بینی»، «بازی»، «زبان»، و «کشف فضا و زمان و عدد» طرح و شرح می‌شود. پس از شرح هر ویژگی، سعی می‌شود با عرضهٔ شواهد استخراج‌شده از هشت *کتاب* سهراب سپهری، جلوهٔ این ادعای قیصر امین‌پور که شعر نوعی بازگشت به کودکی است در سروده‌های این شاعر معاصر به‌نمایش گذاشته شود.

۲. مراحل تحول شناخت کودک از دیدگاه پیاژه

۱.۲ دورهٔ حسی ـ حرکتی (دو سال اول زندگی)

اولین دورهٔ تحول زمینهٔ روانی دو سال اول زندگی است که دورهٔ حسی ـ حرکتی نام دارد. در این دو سال، تماس کودک با دنیای خارج به صورت عملی است و او محیط را نیز از همین راه درک می‌کند.

سازکاری مهمی که در دورهٔ حسی ـ حرکتی مطرح است، سازکار بی‌تفاوتی بین خود و دنیای خارج است. در این دوره، کودک بین «من» خود و اشیای خارجی تفاوتی قائل نمی‌شود. این حالت را «خودمیان بینی» می‌گویند (منصور، بی‌تا: ۹۸–۱۰۳).

۲.۲ دورهٔ عملیات عینی

۱.۲.۲ مرحلهٔ پیش‌عملیاتی (دو تا هفت سالگی)

در این مرحله، فکر همراه با زبان، بازی رمزی، تقلید متفاوت، تصویر ذهنی، و اشکال دیگر کنش‌های رمزی آغاز می‌شود. این فعالیت‌ها، که تا پیش از این به صورت کاملاً مادی (حسی ــ حرکتی) اجرا می‌شدند، به‌تدریج درونی شده آشکارا در کودک دیده می‌شوند. یکی از برجسته‌ترین این نمادها ساختن کلمات است. علاوه بر این «کنش نمادی» نوپدید و نوظهور جنبه‌های دیگری هم رو به تکامل می‌رود. بدین معنی که کودک برای اولین بار قادر به «خلق نمادها» می‌شود (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱٦؛ الکایند، ۱۳۷٤: ۱۲۹).

Archive of SID

www.SID.ir

در این زمان است که کودک کاملاً خودمیان بین می‌شود و همهٔ اشیا را از دیدگاه خود می‌بیند و آن را به شکل تجربی و حتی لفظی بررسی می‌کند (منصور، بی‌تا: ۱۰۷).

۲.۲.۲ مرحلهٔ عملیات عینی (هفت تا یازده ـ دوازده سالگی)

در این مرحله، زمینهٔ روانی فرد به ظرفیت جدیدی می‌رسد که عبارت از تثبیت کمیت یا نگهداری ذهنی است. با بروز عملیات ذهنی، کودک قادر می‌شود عملیات منطقی خود را با تشکیل ساخت‌های مجموعه‌ای هماهنگ کند و با این عملیات منطقی به دنیای خارج خود ثبات و دوام می‌بخشد (همان: ۱۰۸)

۳.۲ عملیات صوری (قیاسی) (از دوازده تا پانزده سالگی)

این دوره که دورهٔ استقرار هوش انتزاعی است، آغاز تفکر تجریدی نیز هست. یعنی کودک یا نوجوان که در آستانهٔ افکار صوری یا انتزاعی است، تنها بر واقعیات محدود تکیه نمی‌کند؛ بلکه به آن‌چه در سطح ممکن است فکر می‌کند و یک فرضیه را می‌تواند پایهٔ یک عمل ذهنی قرار دهد (منصور، بی‌تا: ۱۱۳؛ پیاژه ووالن، ۱۳۷٦: ۱۰-۱۷؛ پیترسن وکالینز، ۱۳۸۱: ۱۵-۱۷).

امین‌پور از دوره‌های یادشده، بیش‌تر به دورهٔحسی ـ حرکتی و مرحلهٔپیش‌عملیاتی، که متعلق به کودک تا هفت سالگی است، توجه کرده است (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۸).

۳. ویژگی‌های عمدهٔ تفکر و رفتار کودک و بازتاب آن در اشعار سهراب سپهری

۱.۳ خودمیان بینی

خودمیان بینی یک حالت روانی بهنجار است که در آن بین واقعیت شخصی و واقعیت عینی تمایزی وجود ندارد. هر دوره از مراحل یادشده، با خودمیان بینی شروع می‌شود و به‌تدریج به سمت ناخودمیان بینی یا دقیق‌تر «میان واگرایی» تحول می‌یابد. این امر در روان‌شناسی پیاژه یک عبارت تحقیرآمیز نیست؛ بلکه یک شیوهٔ خاص و مشخص از تفکر کودک را نشان می‌دهد. این خودمیان بینی به‌سبب ناتوانی کودک از درک دیدگاه خود با شخصی دیگر سرچشمه می‌گیرد (منصور و همکاران، ۱۳٦۷: ۲۷٤).

همین خودمیان بینی است که بعضی مواقع اسباب درگیری کودک با بزرگسالان می‌شود،

Archive of SID

www.SID.ir

زیرا کودک حساس‌بودن و مخاطره‌آمیز بودن فعالیت بزرگسالان را درک نمی‌کند، مثلاً در همان لحظه که مادرش می‌خواهد سوزن را نخ کند، بدون توجه به حساسیت کار، پشت گوش او فریاد می‌زند و حتی با تذکر هم قیل و قالش کم نمی‌شود. این درست همان چیزی است که پیاژه آن را ناتوانی کودک در درک دیدگاه بزرگسال می‌نامد (الکایند، ۱۳۷٤: ۱۳٤).

دیدگاه کودک خردسال از واقعیت، با دیدگاه بزرگسالان کاملاً متفاوت است؛ در حالی‌که برخی مواقع، این بزرگسالان هستند که به شیوه‌هایی از تفکر کودک باز می‌گردند (همان: ۱۳٦).

به‌نظر می‌رسد خودمیان بینی هستهٔ مرکزی ویژگی‌های تفکر کودک باشد؛ چرا که پیاژه پایهٔ نظریهٔ خود را بر همین بنای عظیم استوار کرده است (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۹).

کودک ۲ تا ۷ ساله به‌ویژه در سال‌های پایین‌تر، نمی‌تواند خودش را به جای فرد دیگری بگذارد. او فکر می‌کند همه چیز حول و حوش او اتفاق می‌افتد. پیاژه برای تشریح این مفهوم، آزمایش‌های متعددی انجام داده است. از پسری چهار ساله سؤال می‌شود:

ـ آیا برادر داری؟

ـ بله.

ـ اسم او چیست؟

ـ جمشید.

ـ آیا جمشید برادر دارد؟

ـ نه.

کودک در بازی قایم‌موشک چشمان خود را می‌بندد و تصور می‌کند کسی او را نمی‌بیند (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۲: ۱۲۹). کودک چون فیلسوفی جهان را همان‌گونه که تجربه کرده درک می‌کند. او خود را مرکز کائنات دانسته گمان می‌کند هرچه در اطرافش اتفاق می‌افتد، تنها برای لذت اوست (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۹).

جلوه‌هایی از خود میان‌بینی در اشعار سپهری

من مخاطب تنهایی بادهای جهانم
و رودهای جهان رمز پاک محوشدن را
به من می‌آموزند
(۱۳۷۵: ۳۲۰)

Archive of SID

www.SID.ir

من به آغاز زمین نزدیکم
نبض گل‌ها را می‌گیرم
آشنا هستم با سرنوشت تر آب، عادت سبز درخت
(همان: ۲۸۷)

باد می‌رفت به سر وقت چنار
من به سر وقت خدا می‌رفتم
(همان: ۳۵٦)

در نمونه‌های فوق، شاعر خود را مرکز کائنات پنداشته و خودمیان بینی در اشعارش آشکار است.

من صدای نفس باغچه را می‌شنوم ...
من صدای قدم خواهش را می‌شنوم (سپهری، ۱۳۸۹: ۲۸۵-۲۸٦)

در این شعر، شاعر علاوه بر خودمیان بینی به نمایش‌دادن جلوهٔ دیگری از تفکر کودکانه یعنی جاندارپنداری می‌پردازد. جاندارپنداری از مفاهیم خودمیان بینی است. درحقیقت، کودک جهان ذهنی‌اش را طبق الگوی جهان فیزیکی بنا می‌کند. از دیدگاه بیش‌تر کودکان زیر ۷ سال همه‌چیز جان دارد. به نظر آن‌ها حتی بشقابی که در آن غذا می‌خورند جاندار است یا حتی اگر برگی از درخت جدا شود، درخت دردش می‌گیرد (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳٦٦: ۹٤).

از دیدگاه امین‌پور، چون شاعر هنگام سرودن همه‌چیز را زنده می‌بیند و از زبان آن‌ها صحبت می‌کند، پس اگر به جای «جاندارپنداری» از اصطلاح «تشخیص» استفاده کنیم، تفاوت چندانی در مطلب به‌وجود نمی‌آید. شاعر نیز با جان‌بخشی به اشیا، حالات خود را به آن‌ها تسری می‌دهد؛ بنابراین شاعر هنگام سرودن کودک می‌شود یا دست کم کودکانه می‌اندیشد. از نظر او، بازگشت به کودکی و بازتاب جلوه‌های آن در شعر گوناگون است؛ اما خودمحوری ریشهٔ اصلی شاخه‌های گوناگون تفکر کودکانه است که می‌توان ثمرهٔ آن را در باغ پردرخت شعر دید (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۹-۲۰).

نمونه‌هایی از جاندارپنداری در اشعار سپهری

در دست تابستان یک بادبزن پیدا بود
(۱۳۷۵: ۲۸۲)

Archive of SID

www.SID.ir

شب ایستاده است
خیره نگاه او
بر چهارچوب پنجرهٔ من
(همان: ٤٨)

با سبد رفتم به میدان، صبحگاهی بود
میوه‌ها آواز می‌خواندند
(همان: ٣٦٩)

گاهی تنهایی صورتش را به پس پنجره می‌چسبانید
(همان: ٢٧٥)

۲.۳ بازی

بازی فعالیتی است که کودک برای پدیدآوردن شیئی یا رویدادی انجام می‌دهد تا جایگاه اجتماعی و کاری خود را دریابد. کودک در هر سنی به بازی‌های ویژهٔ سن خود مشغول است. او بازی‌کردن را در گهواره با حرکت دست و پایش دائم و منظم انجام می‌دهد. پس کودک بازی را از بدو تولد و با تقلید آغاز می‌کند. به نظر پیاژه، این تقلیدها به سه شکل بازی مهارتی یا تمرینی، بازی نمادین، و بازی با قاعده نمود پیدا می‌کند (مهجور، ۱۳۷۰: ٦٣؛ شعاری‌نژاد، ١٣٧٤: ٢٧٣).

۱.۲.۳ بازی تمرینی

از نظر پیاژه، بازی‌های تمرینی‌ای که کودک از دورهٔ حسی ــ حرکتی به آن‌ها می‌پردازد نیازی به تفکر ندارد و کودک بیش‌تر برای لذت‌بردن از حواس خود به آن‌ها می‌پردازد. کودک از شنیدن صدای خود لذت می‌برد، جیغ می‌کشد، فریاد می‌زند، و با مشاهدهٔ رنگ‌های خیره‌کننده و براق و نورهای درخشان شاد می‌شود. به طور کلی، در این مرحله هرچه بر حواس کودک تأثیر بگذارد، موجب شادمانی و خوشی او می‌شود و با آن به بازی می‌پردازد (جی سینگر و رونس، ١٣٦٢: ٥٧؛ شعاری‌نژاد، ١٣٧٤: ٢٧٣ و احمدوند، ١٣٨٥: ٤٥-٤٦).

بنابراین بازی کودک صرفاً برای لذت‌بردن او از حواسش است.حتی بزرگسالان هم گاهی مجذوب بازی‌های حسی ـ حرکتی می‌شوند؛ مثل ریختن ماسه از میان انگشتان دست که همه ما از این حرکت لذت می‌بریم (امین‌پور، ١٣٨٥: ٢٨).

Archive of SID

www.SID.ir

۲.۲.۳ بازی نمادین

بازی نمادین یا «تخیلی» در دورهٔ حسی حرکتی دیده نمی‌شود. این نوع بازی نقطهٔ اوج بازی‌های کودکانه است. کودک در جریان بازی‌ها و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد خود را با واقعیت سازگار نمی‌کند، بلکه واقعیت را با «من» خود وفق می‌دهد؛ یعنی واقعیت را همسان با نیازهای خود تغییر می‌دهد. پس شکل بازی نمادین، همسان‌سازی است. این کارکرد به شکل‌های گوناگون ظاهر می‌شود؛ غالباً در خدمت فعالیت‌های عاطفی است و گاهی هم به سمت فعالیت‌های شناختی گام برمی‌دارد، مثلاً دختر خردسالی که در تعطیلات ناقوس کلیسای قدیمی دهکده را دیده و دربارهٔ چگونگی کار آن سؤال‌های گوناگونی کرده است، روزی بی‌حرکت کنار میز کار پدرش می‌ایستد و صدای گوش‌خراشی از خود درمی‌آورد و وقتی پدرش به او می‌گوید: «مزاحم نشو! می‌بینی که کار دارم»، دختر پاسخ می‌دهد: «با من حرف نزن، من یک کلیسا هستم» (پیاژه و اینهلدر، ۱۳٦۹: ٦۰-٦۲).

امین‌پور چنین می‌پندارد که نماد را می‌توان شکل پیچیده و تکامل‌یافتهٔ صور دیگر خیال در نظر گرفت که از تشبیه ساده شروع می‌شود و بعد از عبور از انواع دیگر مانند تشبیه فشرده، استعاره، اسطوره، و تمثیل به سمبول ختم می‌شود. اگر این سیر تکاملی را بپذیریم، می‌توانیم مادهٔ اصلی همهٔ صور خیال را بازی کودک بدانیم. بدین ترتیب، بسیاری از ابواب گوناگون علم بیان و صنایع بدیعی به این صورت توجیه می‌شود؛ چراکه اگر تخیل را نیرویی بدانیم که میان مفاهیم و اشیا ارتباطی ایجاد می‌کند که دیگران آن را درنیافته‌اند و حاصل این نیرو را صور خیال بنامیم، متوجه می‌شویم که این همان کاری است که کودک در برخورد با اشیای محیط خود انجام می‌دهد. تفاوت این دو این است که کودک به‌علت ناآگاهی از روابط واقعی اشیا به تخیل متوسل می‌شود، اما شاعر با این‌که از این روابط واقعی آگاه است، آن‌ها را پس می‌زند و روابط جدیدی خلق می‌کند. گویی تجاهل می‌کند (تجاهل العارف)، از استعاره بهره می‌گیرد، حقیقت را به مجاز پیوند می‌زند، از مجاز به کنایه می‌رود، بین اشیا و مفاهیم متناسب پیوند دوستی برقرار می‌کند، علتی زیباتر برای وقایع درنظر می‌گیرد (حسن تعلیل) و ... (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۳۱).

۳.۲.۳ بازی با قاعده

این نوع بازی‌ها از ۵ تا ٦ سالگی ظاهر می‌شوند، در ۱۱ سالگی به نهایت رشد خود می‌رسند و تا پایان عمر ادامه دارند (احمدوند، ۱۳۸۵: ٥٤). پیاژه توضیح می‌دهد که بازی

Archive of SID

www.SID.ir

با قاعده به صورت رؤیا یا تخیل در سراسر زندگی فرد ادامه می‌یابد. ممکن است بازی‌های تمرینی و نمادین نیز به صورت بازی با قاعده تکامل یابد؛ مثلاً تاب‌بازی کودکانه ممکن است به صورت یک بازی با قاعده مثل مسابقهٔ تاب‌بازی در دنیای بزرگ‌ترها ادامه یابد.

به نظر پیاژه، بزرگ‌ترها هم بازی را ادامه می‌دهند؛ مثلاً نویسنده بازی نمادین را حین داستان‌گویی و هنرپیشه ضمن بازی در نقش‌های گوناگون ظاهر می‌کند. از مجموع مطالب ذکرشده دربارهٔ بازی، امین‌پور نتیجه می‌گیرد که می‌توان هنر و مخصوصاً شعر را نوعی بازگشت به بازی‌های کودکانه دانست (۲۹ – ۳۰).

جلوه‌هایی از بازی کودکانه در اشعار سپهری

اهل کاشانم
پیشه‌ام نقاشی است
گاه‌گاهی قفسی می‌سازم با رنگ، می‌فروشم به شما
تا به آواز شقایق که در آن زندانی است
دل تنهایی‌تان تازه شود
چه خیالی، چه خیالی ... می‌دانم
پرده‌ام بی‌جان است
خوب می‌دانم، حوض نقاشی من بی‌ماهی است
(۱۳۷۵: ۲۷٤ – ۲۷۲)

در نمونه‌های ذیل، شاعر به‌گونه‌ای بازی نمادین و بازی تمرینی را در شعر خود به‌نمایش می‌گذارد:

در میان دو درخت گل یاس، شاعری تابی بست
(همان: ۲۸۰)

من با شن‌های
مرطوب عزیمت بازی می‌کردم
(همان: ٤۱۸)

بعضی از بستگی‌ها و ادراکات کودک هنگام بازی دیده می‌شود. پیاژه بین نمادگرایی اولیه (درون‌سازی آگاهانه، بازی تجسمی آگاهانه) و نمادگرایی ثانویه یا درونی‌سازی

Archive of SID

www.SID.ir

غیر آگاهانه تفاوت می‌گذارد؛ مثلاً ژاکلین (دختر پیاژه) زمانی که با پوست گردوی خود یک گربه را تجسم می‌کند، کاملاً به اعمال خود آگاه است (جی سینگر و رونس، ۱۳۶۲: ٦۱).

روان کنیدم دنبال بادبادک آن روز
روی علف‌ها چکیده‌ام
من شبنم خواب‌آلود یک ستاره‌ام (سپهری، ۱۳۷۵: ۷۹)

شاعر در این‌جا با استفاده از آرایهٔ «تجسم» به بازی نمادین پرداخته است. تجسم «مجسم‌کردن تصاویر غریب» است (شمیسا، ۱۳۸٦: ۱۰۱).

تجسم اگر با بازی ذهنی همراه باشد، رفتار درونی‌ای است که از عمل برونی جدا شده و آمادهٔ تبدیل به اندیشه است (پیاژه واینهلدر، ۱۳٦۹: ۵۸).

روی پل دخترکی بی‌پاست، دب اکبر را برگردن او
خواهم آویخت (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۳۹)

این تجسم از نمادهای ذهنی کودک سرچشمه می‌گیرد. اعمال تقلیدی‌کودک، بی آن‌که خودش متوجه باشد، از اعمال دیگران سرچشمه می‌گیرد (جینز برگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۳٦).

وقتی جنبه‌های تجسمی شکل بگیرد و وسعت یابد، کودک به مرحله و شرایطی می‌رسد که می‌تواند ابزارهای جدیدی را در ذهنش فراهم و تجسم کند (منصور، ۱۳۸۸: ۱۵۲) و این درست همان کاری است که شاعران به‌خوبی از عهدهٔ انجام‌دادن آن برمی‌آیند:

در گشودم: قسمتی از آسمان افتاد در لیوان آب من
آب را با آسمان خوردم
(سپهری، ۱۳۷۵: ۳۸۰)

و مهتاب از پلکان نیلی مشرق فرود آمد
پریان می‌رقصیدند
(همان: ۸۰)

گاه کودک با تکرار اصوات به بازی تمرینی می‌پردازد (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۲۸).

سپهری نیز گاهی با «واج‌آرایی» و تکرار واژه‌هایی در شعر به بازی زبانی می‌پردازد:

می‌بویم، بو آمد، از هر سو، های آمد، هو آمد من رفتم،
«او» آمد «او» آمد
(۱۳۷۵: ۲۲٦)

Archive of SID

www.SID.ir

مرغان مکان خاموش، این خاموش، آن خاموش
خاموشی گویا شده بود
(همان: ۲٤۰)

۳.۳ زبان

پیاژه تحقیق دربارهٔ زبان کودکان را با آزمایش روی دو پسر شش‌ساله آغاز کرد. او به مدت یک ماه، آن‌ها را در حرف‌زدن و بازی‌کردن کاملاً آزاد گذاشت و با ثبت مکالمات و تحلیل مشاهدات خود به این نتیجه رسید که تکلم کودکان به دو صورت «خودمداری» و «اجتماعی‌شده» صورت می‌گیرد.

کودک از چهار سالگی به بعد شروع می‌کند به توسعه‌دادن طرح‌واره‌های حسی ـ حرکتی خود. او این کار را با رابطهٔ گسترده‌اش با اشیا انجام می‌دهد و با رشد مهارت‌های زبانی و کسب بازی‌های ذهنی به بخش‌های بیش‌تری از دنیای پیرامون خود می‌رسد.

گفتار «خودمداری» تک‌گویی در تنهایی است؛ یعنی هنگامی روی می‌دهد که کودک تنها باشد. او بلند بلند حرف می‌زند و حرف‌های او جنبهٔ ارتباطی ندارد (جینز برگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱٤۳–۱٤۷).

صحبت‌کردن کودک برای خود او یک تجربهٔ حسی ــ حرکتی لذت‌بخش است. او می‌تواند دربارهٔ موضوعات گوناگون تک‌گویی‌های طولانی داشته باشد؛ بدون این‌که مخاطب خاصی داشته باشد (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۳٦).

در تکلم «اجتماعی‌شده» کودک هنوز خود مرکز گراست؛ اما کمی تغییر نیز در کلام و ارتباط کلامی او دیده می‌شود. او سعی می‌کند، با تبادل افکار و عقایدش با دیگران، در اعمال شنونده تأثیر بگذارد. او بر اساس عاطفه، نه دلیل و منطق، به انتقاد می‌پردازد و از شخصی که انتقاد می‌کند انتظار پاسخ ندارد (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۳٦–۳۷؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳: ۲۱٤؛ جینزبرگ واوپر، ۱۳۷۱: ۱٤۳– ۱٤۷).

۱.۳.۳ تک‌گویی

پیاژه صحبت‌های طولانی کودکان را دربارهٔ موضوعات گوناگون، بدون آن‌که مخاطب خاصی داشته باشند، تک‌گویی می‌نامد (جینزبرگ واوپر، ۱۳۷۱: ۱٤٤– ۱٤٥). امین‌پور می‌گوید که کودک توجه ندارد که کسی به حرفش گوش می‌دهد یا نه. او به

Archive of SID

www.SID.ir

حرف‌زدن ادامه می‌دهد و این حرف‌زدن با همه‌چیز ازجمله خودش اتفاق می‌افتد. بیش‌تر اشعار شاعران ازجمله خطاب و عتاب‌ها با خود و دیگران از نوع «تک‌گویی» است (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۳۷–۳۸).

یاد من باشد فردا، بروم باغ حسن گوجه و قیسی بخرم
یاد من باشد، فردا لب سلخ، طرحی از بزها بردارم
طرحی از جاروها، سایه‌هاشان در آب
یاد من باشد، هر چه پروانه که افتد در آب، زود از آب درآرم
یاد من باشد کاری نکنم، که به قانون زمین بربخورد
یاد من باشد، فردا لب جوی، حوله‌ام را هم با چوبه بشویم
یاد من باشد تنها هستم (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۵٤)

در نمونهٔ بالا، شاعر با گفتاری «خودمدارانه» و بدون توجه به این‌که مخاطب دارد یا نه موضوعی طولانی را با مخاطب قراردادن خود بیان می‌کند.

۲.۳.۳ سؤال و جواب

یکی از مراحل تکلم اجتماعی‌شدهٔ کودک سؤال و جواب است. سؤال‌کردن کودک از دو یا سه سالگی آغاز می‌شود و تا چهار تا شش سالگی به صورت سؤالاتی بی‌پایان ادامه می‌یابد. آن‌ها اغلب سؤالات خود را برای گرفتن جواب مطرح نمی‌کنند.

پیاژه دریافت که بسیاری از کودکان سؤالاتی را می‌پرسند که خطاب به فرد خاصی نیست و از کسی انتظار پاسخ ندارند. حتی گاهی خود به سؤالاتشان پاسخ می‌دهند (جی سینگر و رونس، ۱۳٦۲: ۷۹–۸۰).

من نمی‌دانم
که چرا می‌گویند اسب حیوان نجیبی است، کبوتر زیباست.
و چرا در قفس هیچ کس کرکس نیست
گل شبدر چه کم از لالهٔ قرمز دارد؟ (سپهری، ۱۳۷۵: ۲۹۱)

در نمونهٔ بالا شاعر با الگوگرفتن از زبان کودکی، به مطرح‌کردن سؤالاتی می‌پردازد و انتظار پاسخ هم ندارد.

سؤال و جواب‌های کودک، که منطق خاصی هم ندارند، ما را به یاد صنعت سؤال و جواب در شعر و پاسخ‌گویی شاعران به سؤالات خود می‌اندازد. شاعر هم گویی

Archive of SID

www.SID.ir

کودکی است که بر اساس یک نوع استدلال شخصی پاسخ‌گوی سؤالات خود است (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۳۹).

ـ کجاست جشن خطوط؟
ـ نگاه کن به تموج، به انتشار تن من
ـ من از کدام طرف می‌رسم به سطح بزرگ؟
ـ و امتداد مرا تا مساحت تر لیوان
پر از سطوح عطش کن
ـ کجا حیات به اندازهٔ شکستن یک ظرف دقیق خواهد شد؟ (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۲٦)

۳.۳.۳ هنجارگریزی دستوری

یکی دیگر از جلوه‌های زبان کودکانه هنجارگریزی دستوری و انحراف از نرم‌زبانی است (امین‌پور، ۱۳۸۵: ٤۸). اغلب کودکان تا سه سالگی اشتباهات دستوری دارند (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۲: ۱۷۸). از آن‌جا که کنار هم گذاشتن و ترکیب کلمات برای آن‌ها دشوار است، این اشتباهات تا سه سالگی میان بیش‌تر آن‌ها دیده می‌شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۷٤: ۳۱۵).

نمونه‌هایی از هنجارگریزی در شعر سهراب سپهری

به سراغ من اگر می‌آیید، پشت هیچستانم (۱۳۷۵: ۳٦۰)
پریان می‌رقصیدند و آبی جامه‌شان با رنگ افق پیوسته بود
(همان: ۸۰)

در مثال اول، شاعر به هنجارگریزی واژگانی و در مثال دوم به جابه‌جایی صفت و موصوف پرداخته است.

۴.۳.۳ رئالیسم کلمات

ویژگی دیگر زبان کودکانه «رئالیسم کلمات» است و آن بدین گونه است که کودک اسم هر شیء را جزوی از آن می‌داند (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۵۱). کودکی که شروع به آموختن زبان کرده است اشیای موجود در اطرافش را به نام می‌خواند. برای چنین کودکی کلمه و شیء باهم حضور دارند و هر دو به نظرش یکی می‌آیند. کودک به زمانی طولانی نیاز دارد تا بتواند به‌طور کامل کلمه را از مدلول آن تمییز دهد (جینزبرگ واوپر، ۱۳۷۱: ۱٤۷). برای تبیین این مطلب مثالی می‌آورند:

Archive of SID

www.SID.ir

کودکی به نام حسن در روز اول کلاس با کودک دیگری به همین نام آشنا می‌شود.

حسن دوم بچه‌ای خجالتی است. از فردا حسن اول نیز خجالتی می‌شود؛ چرا که در نظر کودک، هم‌اسم بودن یعنی مثل هم بودن (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۰: ۱۳۰).

در رئالیسم یا واقع‌بینی اسمی، اسامی برای کودک اجزای اساسی چیزهایی است که او در نظر دارد و نمی‌توان این اسامی را از چیزها جدا کرد و یا تغییرشان داد. کودک خردسال بر این باور است که اسم ماه در ماه وجود دارد و جزوی از آن است و پیوسته «ماه» نامیده شده و نامیدنش به هر چیز دیگری غیرممکن است (الکایند، ۱۳۷٤: ۱۳۳).

جلوه‌هایی از رئالیسم کلمات در اشعار سهراب سپهری

و اسب، یادت هست،
سپید بود
و مثل واژهٔ پاکی، سکوت سبز چمن‌زار را چرا می‌کرد
(۱۳۷۵: ۳۰۳)

و بزی از «خزر» نقشهٔ جغرافی آب می‌خورد
(همان: ۲۸۱)

داخل واژهٔ صبح
صبح خواهد شد
(همان: ٤٧٥)

کودکان خردسال احترام خاصی برای همهٔ اسامی و نمادها قائلند. ظرفیت و توانایی جدیدی که آن‌ها برای ایجاد نمادها پیدا کرده‌اند، دست‌کم بلافاصله و در بدو امر توانایی تشخیص نماد و نشانگیر را ندارد. آن‌ها تصور می‌کنند نماد پاره‌ای از کیفیات و صفات نشانگیر را داراست (الکایند، ۱۳۷٤: ۱۳۳).

واژه باید خود باد، واژه باید خود باران باشد (سپهری، ۱۳۷۵: ۲۹۲)

٤.۳ کشف فضا، زمان، و عدد

کودکان با این‌که می‌توانند اعداد را بشمرند، اما درک نمی‌کنند که این اعداد نشانگر چه مفاهیمی هستند (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۵۵).

Archive of SID

www.SID.ir

پیاژه و همکارانش در زمینهٔ مفهوم عدد، مجموعه‌ها، روابط جزء و کل، زمان، فضا، هندسه، حرکت، و سرعت تحقیقات گسترده‌ای انجام داده‌اند. پیاژه این مرحله از تحول کودک را مرحلهٔ «بقا» یا «نگهداری ذهنی» می‌گوید؛ زیرا اشیا با وجود تغییر در ظاهر فیزیکی‌شان به همان اندازه باقی می‌مانند (جی سینگر و رونس، ۱۳٦۲: ۸۷).

پیاژه، بعد از ملاقات با انیشتین و به اصرار او، مطالعه دربارهٔ تصور کودکان از زمان را آغاز کرد. او دریافت که کودکان اغلب مفهوم زمان را با فاصله اشتباه می‌کنند و آن را یکی می‌دانند (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۵۷–۵۸).

در نمونهٔ ذیل شاعر مفهوم زمان را به جای «مسافت» به‌کار برده است:

میان ما سرگردانی بیابان‌هاست
میان ما «هزار و یک شب» جست‌وجوهاست (سپهری، ۱۳۷۵: ۱۵۲)

دیوید الکایند، روان‌شناس امریکایی بر آن است که کودکان زمان خوابیدن یا شام‌خوردن را به صورت مکان‌هایی تصویر می‌کنند؛ چراکه فقط زمان شام است که کنار میز غذا می‌نشینند و فقط هنگام خواب به رختخواب می‌روند (جی سینگر و رونس، ۱۳٦۲: ۱۰۱).

نمونه‌هایی از استفاده از مفهوم زمان به جای مکان در نمونه‌های شعری سپهری:

پدرم پشت دوبار آمدن چلچله‌ها، پشت دو برف
پدرم پشت دو خوابیدن در مهتابی
پدرم پشت زمان‌ها مرده است (۱۳۷۵: ۲۷٤)

کنار راه زمان دراز کشیدم (همان: ۱۳٦)

و شبی از شب‌ها
مردی از من پرسید
تا طلوع انگور، چند ساعت راه است (همان: ۳۹۳)

کودک از باطن حزن پرسید:
تا غروب عروسک چه اندازه راه است؟
(همان: ٤٤٤)

در مثال اخیر شاعر «غروب عروسک» را، که تعبیری برای بیان زمان است، با مسافت درهم آمیخته است.

Archive of SID

www.SID.ir

جلوهٔ دیگری از درهم آمیزی و اشتباهات کودکان مربوط به «وابسته‌های عددی» است. این اشتباهات در کنار در هم آمیزی‌های مربوط به واحدهای اندازه‌گیری، جلوه‌های تکامل یافته‌تر و متعالی‌تر از تفکر سادهٔ‌کودکانه را به‌نمایش می‌گذارد. امین‌پور می‌گوید اگر پدری از کودکش بپرسد چه‌قدر مرا دوست داری، کودک ممکن است در پاسخ بگوید دو تا یا به اندازهٔ یک قطار. حتی بزرگ‌سالان گاهی چنین تعبیرهایی از نوع حس‌آمیزی یا جابه‌جایی وابسته‌های عددی و واحدهای اندازه‌گیری را به‌کار می‌برند (امین‌پور، ۱۳۸۵: ٦۹–۹۸). آن‌ها گاهی اوقات، مقوله‌های غیرقابل اندازه‌گیری چون عواطف را با معیارهای کمی و عینی می‌سنجند. همهٔ این درهم آمیزی‌ها نوعی بازگشت به سادگی و زیبایی کودکی محسوب می‌شود (همان: ٦۸–٦۹).

نمونه‌های ذیل از سپهری به‌خوبی نشان‌دهندهٔ این مطلب است:

من به اندازهٔ یک ابر دلم می‌گیرد
باید امشب چمدانی را
که به اندازهٔ پیراهن تنهایی من جا دارد بردارم
(۱۳۷۵: ۳۹۲)

هر درختی به اندازهٔ ترس برگ دارد
(همان: ٤۳۵)

۴. نتیجه‌گیری

مطالعه و بررسی اشعار سهراب سپهری نشان می‌دهد ادعای امین‌پور، در بازگشت شاعران به کودکی، دربارهٔ سپهری نیز کاملاً صدق می‌کند. جلوه‌های ویژگی‌های عمدهٔ تفکر و رفتار کودک که عبارت است از خود میان بینی، بازی، کشف فضا، زمان، عدد، و ... آشکارا در سروده‌های سهراب نمایان است؛ بنابراین، استفاده از دستاوردهای تحقیقات علمی افرادی چون پیاژه دربارهٔ کودک، در شناخت عینی‌تر شعر، کمک شایانی می‌کند.

منابع

احدی، حسن و شکوه‌السادات بنی‌جمالی (۱۳۸۰). *روان‌شناسی رشد، مفاهیم بنیادی و روان‌شناسی کودک*، تهران: پردیس.

Archive of SID

www.SID.ir

احدی، حسن و شکوه‌السادات بنی‌جمالی (۱۳٦٦). *روان‌شناسی رشد، مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی کودک*، تهران: بنیاد.
احمدوند، محمدعلی (۱۳۸۵). *روان‌شناسی بازی*، تهران: دانشگاه پیام نور.
الکایند، دیوید (۱۳۷٤). *رشد کودک و تعلیم و تربیت از دیدگاه پیاژه*، ترجمهٔ حسین نائلی، مشهد: آستان قدس رضوی.
امین‌پور، قیصر (۱۳۸۵). *شعر و کودکی*، تهران: مروارید.
برنیگیه، ژان کلود (۱۳۸٤). *گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه*، ترجمهٔ زینت توفیق، تهران: نشر نی.
پیاژه، ژان و باربل اینهلدر (۱۳٦۹). *روان‌شناسی کودک*، ترجمهٔ زینت توفیق، تهران: نشر نی.
پیاژه، ژان و هانری والن (۱۳۷٦). *تقلید و تجسم از دیدگاه پیاژه و والن*، ترجمهٔ زینت توفیق و محمدعلی امیری، تهران: نشر نی.
پیترسن، رزمری و ویکتوریا فلتون کالینز (۱۳۸۱). *شناخت پیاژه برای والدین، معلمان و دانشجویان، بازی و اکتشاف، آماده‌سازی کودکان برای یادگیری*، ترجمهٔ نسرین اکبرزاده، تهران: سرمدی.
جی سینگر، دروتی و تریسی آرونس (۱۳٦۲). *کودک چگونه فکر می‌کند؟*، ترجمهٔ مصطفی کریمی، تهران: آموزش.
جینزبرگ، هربرت و سیلویا اوپر (۱۳۷۱). *رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه*، ترجمهٔ فریدون حقیقی و فریده شریفی، تهران: فاطمی.
دانلدسون، مارگارت (۱۳۷۹). *عقل‌های کودکان*، ترجمهٔ پردیز پهلوان، تهران: البرز.
مهجور، سیامک رضا (۱۳۷۰). *روان‌شناسی بازی*، شیراز: راه‌گشا.
سپهری، سهراب (۱۳۷۵). *هشت کتاب*، تهران: کتاب‌خانهٔ طهوری.
سپهری، سهراب (۱۳۸۹). *هشت کتاب*، تهران: نسل آفتاب.
سیف، سوسن و پروین کدیور، رضاکرمی نوری، حسین لطف‌آبادی (۱۳۸۳). *روان‌شناسی رشد*، تهران: سمت.
شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷٤). *روان‌شناسی رشد*، تهران: اطلاعات.
شمیسا، سیروس (۱۳۸٦). *نگاهی تازه به بدیع*، تهران: میترا.
منصور، محمود (۱۳۸۱). *روان‌شناسی ژنتیک، تحول روانی از تولد تا پیری*، تهران: ترمه.
منصور، محمود و پریرخ دادستان (۱۳٦۷). *دیدگاه پیاژه در گسترهٔ تحول روانی و آزمون‌های عملیاتی*، تهران: ژرف.
ولف، سولا (۱۳٦۹). *کودک و فشارهای روانی*، ترجمهٔ مهدی قراچه‌داغی، تهران: رشد.

Archive of SID

www.SID.ir