

بررسی دامنه واژگانی کتاب‌های کودک

از سال ۱۳۰۰ تا کنون (گروه سنی «الف» و «الف، ب»)

بهاره سیفی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رساله جامع علوم انسانی

«من قلب خیلی کوچکی دارم. مادر بزرگم می‌گوید: اگر قلب آدم خالی بماند، مثل یک گلدان خالی زشت است. دلم می‌خواهد تمام قلب کوچکم را به کسی بدهم که خیلی دوستش دارم. قلبم را دادم به پدر و مادرم، اما هنوز نصف قلبم خالی است. آن را به خواهر، مادر بزرگ و دایی خوبم دادم. این‌ها همه درست توی نصف قلبم جا گرفته‌اند. باقی قلبم را به آدم‌های خوب توی محل مان و دوستان و معلمان محبوبم دادم. اما چیز به این کوچکی، چگونه می‌تواند این قدر بزرگ باشد؟ پدرم عمومی دارد که خیلی پولدار است. سعی کردم او را هم توی قلبم جای دهم، اما جا نگرفت. هر وقت که خودش با فشار و زحمت جای می‌گرفت، صندوق بزرگ پول‌هایش بیرون می‌ماند و او دوان دوان از قلبم بیرون می‌آمد تا صندوقش را بردارد. یک قلب کوچک، می‌تواند بزرگ باشد. باقی قلبم را بخشیدم به همه آن‌هایی که جنگیدند. باز هم یک عالم جای خالی داشت. به خودم گفتم: دیگر انتخاب کردن بس است. قلب من، مال همه و همه آدم‌های خوب سراسر دنیا. فقط یک جای خیلی کوچک در گوشه قلبم باقی است. آن را برای همه آدم‌های بد گذاشتم؛ به شرطی که خودشان را درست کنند و بچه‌ها را اذیت نکنند. فکر می‌کنم باز هم جای خالی باشد. آن را می‌بخشم به جنگل‌ها، پرنده‌ها، کوه‌ها، ماهی‌ها، آهوها، فیل‌ها. قلب برای همین است دیگر.»

(برگرفته از کتاب قلب کوچکم را به چه کسی بدهم) / نادر ابراهیمی

این مقاله، تحت عنوان «بررسی دامنه واژگان کتاب‌های کودک گروه سنی «الف» و «الف و ب» از سال ۱۳۰۰ تاکنون» می‌کوشد به بررسی سبک کتاب‌های نوشته شده برای کودکان در رده‌های سنی ذکر شده، بپردازد. مبنای آن نیز دیدگاه ساختگرایی و کاربردگرایی است. مقاله حاضر به هدف پاسخ‌گویی به چند سؤال، به شرح زیر شکل گرفته است:

۱. بسامد واژگان، بسته به مقوله واژگانی مربوطه در داستان‌های نوشته شده برای کودکان، چگونه است (افعال تام در مقایسه با ربطی- افعال لازم، معلوم و ماضی در مقابل متعدی، مجهول، مضارع و آینده- اسامی عام در مقابل خاص- اسامی ذات در مقابل معنی- قید در مقابل صنعت- واژه‌های بسیط در مقابل غیر بسیط- واژه‌های مرکب در مقابل مشتق و مشتق مرکب)؟
۲. بسامد وقوع واژه در معنی اولیه، نسبت به واژه در معنی ثانویه، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان چگونه است؟
۳. داستان‌های نوشته شده برای کودکان در زمینه روابط مفهومی، در سطح واژگان بیشتر به چه سو گرایش دارند؟
۴. بسامد وقوع ساخت‌های استعاری و مجازی، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان چگونه است؟
۵. داستان‌های نوشته شده برای کودکان، در کدام نوع از هنجارگریزی، از بسامد وقوع بالاتری برخوردارند؟
۶. آیا زبان داستان‌های نوشته شده برای کودکان، زبانی ویژه است یا همان زبان ادب ما بزرگسالان محسوب می‌شود؟

از جمله اهداف این تحقیق، می‌توان به این مسئله اشاره کرد که نیاز به ادبیات و هنر، ویژه سن خاصی نیست. از این رو، نمی‌توان ادبیات را محدود به بزرگسالان دانست و این‌که تا چه حد دنیا و نحوه تفکر کودک در شیوه نگارش برای آن‌ها مورد توجه قرار گرفته است. بررسی‌هایی از این دست، اهمیت کاربرد سبکی ویژه در نوشتار برای کودکان و جایگاه این متون را در تقویت زبان‌آموزی و رشد توانمندی‌های زبانی کودک نمی‌نمایند. به اعتقاد صاحب‌نظران، ادبیات کودک را زمانی باید ادبیات کودک خواند که با توجه خاص به کودک و صرفاً برای او خلق شده باشد. از آنجایی که کودک دارای ویژگی‌های ذهنی خاصی است، کتاب و سبکی که برای او نوشته می‌شود، باید با طبیعت او در انطباق باشد.

کلمات و ساختارهای جمله باید درخور فهم کودک باشد؛ زیرا وجود مفاهیم و مباحث خارج از درک او، موجب ایجاد اختلال در برقراری ارتباط فکری مخاطب با اثر خواهد شد که این امر از یک سو، از جذابیت و گیرایی اثر می‌کاهد و از سوی دیگر، تأثیرگذاری آن را با مشکل مواجه می‌کند. بر اساس آنچه گفته شد، بررسی دامنه واژگان در داستان‌های کودکان گروه سنی «الف» و «الف و ب» با هدف بررسی سبکی این آثار صورت می‌گیرد تا ملاکی برای تحلیل سادگی یا پیچیدگی واژگان استفاده شده باشد.

منظور از گروه سنی «الف» و «الف و ب»، طبق تقسیم‌بندی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، کودکان ۳ تا ۸ ساله است. همچنین، هر جا صحبت از کودک و دوران اول کودکی و یا گروه سنی «الف» و «الف و ب» می‌شود، منظور ما کودکان ۳ تا ۸ سال هستند.

از هر دهه ۱۰ عنوان کتاب نوشته شده برای کودکان، به‌طور تصادفی و بدون نگرش قبلی انتخاب شده‌اند که در این مرحله، کوشیده‌ایم آثار مورد بررسی، از نویسندگان و ناشران مختلف باشند. شایان ذکر است که در دهه‌های ۱۳۰۰-۱۳۱۰-۱۳۲۰-۱۳۳۰ بیشتر کتاب‌های نوشته شده برای این گروه‌های سنی، به صورت ترجمه از زبان‌های دیگر موجود است که از بررسی آن‌ها اجتناب کرده‌ایم.

سپس از هر کتاب، بر اساس حجم آن، ۴ الی ۶ صفحه به‌طور تصادفی انتخاب شده و مورد تحلیل قرار گرفته است. در مرحله بعدی، واژه‌های به‌کار رفته در داستان‌های کودکان از لحاظ صرفی، معنایی و صنایع شعری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در این مرحله، گروهی از واژه‌ها که از لحاظ صرفی و معنای اولیه و ثانویه تحلیل می‌شوند، به صورت تک‌تک درون جدول گنجانده شده و برای تحلیل روابط مفهومی- استعاره- مجاز و هنجارگریزی، واژه‌ها درون جمله مورد بررسی قرار گرفته‌اند؛ زیرا بررسی آن‌ها به تنهایی مفهومی نداشت.

در این‌جا شایسته دیده شده که از معیارهای سبک‌شناسی دیدگاه ساختگرایی، برای تحلیل سبک داستان‌های کودک استفاده شود و همچنین، بخشی از این تحلیل بر مبنای نگرش کاربردگرایان انجام گرفته که معتقدند ادبیات را نمی‌توان به‌طور مطلق محصولی از نقش ادبی زبان دانست و نقش ادبی در تقابل با نقش‌های دیگر زبان قرار دارد.

قبل از ورود به بحث اصلی، برای روشن شدن بیشتر مطالب، بهتر است به ارائه تعاریفی از معیارهای معنایی و صنایع شعری بپردازیم تا به وسیله آن‌ها بتوانیم به بحث در مورد ویژگی‌های هنری و ادبیات زبان در قصه‌های کودکان بپردازیم.

کلمات و

ساختارهای جمله

باید درخور فهم

کودک باشد؛

زیرا وجود مفاهیم و

مباحث خارج از

درک او، موجب

ایجاد اختلال در

برقراری ارتباط

فکری مخاطب

با اثر خواهد شد

که این امر

از یک سو،

از جذابیت و

گیرایی اثر

می‌کاهد و

از سوی دیگر،

تأثیرگذاری آن را

با مشکل

مواجه می‌کند

پژوهش‌های ادبی در ایران

عبدالرحمن صفارپور، در رساله کارشناسی ارشد خود، به بررسی «واژگان پایه» کلاس‌های اول تا پنجم دبستان پرداخته است، هم‌چنین، وی با توجه به ضرورت به کارگیری واژگان پایه، به جمع‌آوری واژگان پایه کلاس‌های اول تا پنجم دبستان و پایه اول تا دوم نهضت سوادآموزی پرداخته است. صفارپور به دو اشکال موجود در میان آثار نوشته شده برای کودکان و نوجوانان اشاره می‌کند: (۱) استعمال لغات و تعبیر مهجور که در حیطه واژگان پایه کودک نیست (۲) پرهیز از به کارگیری لغاتی که بچه‌ها معنی آن‌ها را می‌فهمند. اشکال اول، بیشتر در میان آثار کسانی یافت می‌شود که تازه به عرصه تولید اثر برای بچه‌ها قدم گذاشته‌اند. این اشکال خیلی زود رخ می‌نماید و انتقاد آگاهان را بر می‌انگیزد. اما اشکال دوم، بیشتر در میان آثار هنرمندانی دیده می‌شود که سال‌هاست قلم می‌زنند و عمر خود را در راه اعتلای فرهنگی کودکانی و نوجوانان سپری می‌کنند (صفارپور ۱۳۷۰).

آندرسن
دیدگاه خود را
درباره آدمیان و
جامعه معاصر،
در بافتی ساده
و شاعرانه
خلاصه کرده
است تا برای
همگان قابل فهم
باشد. یکی از
منتقدان بزرگ
فرانسوی
می‌گوید که
آندرسن با
حیوانات قصه‌های
خود، دنیای
انسان‌ها را
انشا می‌کند و
در نتیجه
درباره آن
به داوری
می‌پردازد

نادر ابراهیمی، طی تحقیقاتی به این نتیجه رسیده است که سوار کردن چند واژه بر هم (آوردن سه یا چهار صفت یا چند قید پیاپی)، سدی در راه درک معناست. تحقیقات وی، هم‌چنین نشان داده است که درک مفهوم جمله‌هایی که نیم‌جمله و جمله‌های فرعی در درون خود دارند، برای کودکان مشکل است. همین محقق، از تحقیقات خود نتیجه گرفته است که تعداد پیام‌های موجود در هر جمله نیز در ساده کردن متن نقش دارند. جملاتی که یک یا دو پیام دارند، راحت‌تر از جملاتی که حاوی پیام‌های بیشتری هستند، خواننده و فهمیده می‌شوند (ابراهیمی ۱۳۷۸، ص ۶۴).

ثریا قزل‌ایاق نیز در جزوه‌ای با عنوان «روش تهیه متون ساده برای نوسوادان و اهمیت ساده‌نویسی»، به امر ساده‌نویسی پرداخته است. او به این نتیجه رسیده است که نویسنده باید بداند برای که می‌نویسد، دانش پایه خواننده‌اش در زمینه‌ای که برای او می‌نویسد، به چه میزان است و نیازش، میزان درک و فهمش از زبان به چه اندازه است؟ (قزل‌ایاق ۱۳۷۲). بررسی و مقایسه انسجام واژگانی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان، رساله کارشناسی ارشد ایران محرابی است که به نتایج قابل توجه زیر رسیده:

- کاربرد تکرار واژه در متون داستانی کودکان، تقریباً ۱/۱ درصد بیشتر از متون داستانی بزرگسالان است.
 - کاربرد تکرار هم معنایی در متون داستانی بزرگسالان، تقریباً یک برابر و نیم متون داستانی کودکان است.
 - کاربرد تکرار شمول معنایی در متون داستانی بزرگسالان، تقریباً دو برابر متون داستانی کودکان است.
 - کاربرد تکرار واژه عام در متون داستانی کودکان ۲۰ برابر متون داستانی بزرگسالان است (محرابی ۱۳۸۰).
- بررسی صورت‌های زبانی در ادبیات داستانی از دیدگاه زبان‌شناسی، رساله کارشناسی ارشد فرزانه ملکی است، که به بررسی صورت‌های نحوی، در آثار داستانی ۵ نویسنده پرداخت (ملکی ۱۳۷۹). بررسی ویژگی‌های برجسته‌سازی کلام، در آثار داستانی غلامحسین ساعدی، رساله کارشناسی ارشد نرگس بوذری (بوذری ۱۳۸۱) است و سرانجام، بررسی زبان‌شناختی و ویژگی‌های سبکی آثار جلال آل‌احمد، رساله کارشناسی ارشد مژگان حاجی میرزا (حاجی میرزا ۱۳۸۱)، از دیگر مطالعات انجام گرفته در قالب رساله‌های دانشگاهی در زمینه سبک‌شناسی متون ادبی است.

پیشینه مطالعات ادبیات کودک و تفکر کودک در غرب و ایران

«ژان ژاک روسو» که او را کاشف دوران کودکی نام نهاده‌اند، برای نخستین بار مطرح کرد که کودک دارای ویژگی‌های ذهنی خاصی است و آموزش باید با طبیعت کودک انطباق داده شود. از آن پس توجه اندیشمندان، نویسندگان و مسئولان امور آموزش به ویژگی‌های سرشتی و ذهنی کودک جلب شد و دوران کودکی، به عنوان دوران خاصی از زندگی انسان مورد توجه قرار گرفت. صاحب‌نظران می‌گویند ادبیات کودک را از زمانی باید ادبیات کودکان خواند که با توجه خاص به کودک و برای او خلق شده است. چنین ادبیاتی را می‌توان ادبیات خودآگاه کودک نامید. چنین ادبیاتی است که پس از طی کردن مراحل تکامل، به صورت یک شاخه مهم و مستقل هنر و ادبیات در آمده است و امروز قسمت عمده ادبیات کودک را تشکیل می‌دهد. ادبیات کودک، به مفهومی که امروزه به آن معتقدیم، وجود نداشت تا این که در قرن نوزدهم، کسی که او را «پدر ادبیات کودک» می‌توان نامید، یعنی هانس کریستین آندرسن (Hans Christian Andersen 1805-1875) شروع به نوشتن داستان‌هایی برای کودکان کرد. نام او اینک زینت‌بخش بزرگ‌ترین جایزه ادبیات کودک در جهان است. داستان‌های آندرسن، گرچه در بسیاری از موارد از افسانه‌های عامیانه الهام گرفته، زاینده تخیل انسانی است. آنچه آثار او را جاودانه ساخته، تخیل بسیار قوی، هنر والا در پرداختن مطالب و از همه مهم‌تر احترام عمیق او به اصالت نیکی و محبت در ذات انسان است.

ادبیات کودک طی تاریخ تکامل خود، هر چه بیشتر به سوی ادبیات متکی بر تخیل و مبتنی بر اصول و ویژگی‌های هنری پیش می‌رود، بر غنای آن افزوده می‌شود. در ادبیات تخیلی، تکیه اصلی بر ویژگی‌های هنری و انطباق با اصول زیباشناسی است. در این‌جا نقش آموزشی اثر با ویژگی‌های زیباشناختی آن پیوند ارگانیک پیدا می‌کند. در این‌گونه آثار،

هنرمند زیبایی‌های هنری را فدای یاد دادن این یا آن پند اخلاقی نمی‌کند. وی می‌کوشد پیام‌های آموزشی و اخلاقی اثر را مقهور منطق هنر و زیبایی درونی آن کند. از نظر آندرسن، در این آثار تا آن‌جا که پای کودک در میان است، لذت بردن و آموختن از هم جدا نیستند، بلکه پایه‌پای هم پیش می‌روند. او می‌گوید: «من قالب قصه‌هایی هم‌چون پریان را بر می‌گزینم؛ زیرا این حالت با تخیل کودک مناسب دارد.»

آندرسن دیدگاه خود را دربارهٔ آدمیان و جامعه معاصر، در بافتی ساده و شاعرانه خلاصه کرده است تا برای همگان قابل فهم باشد. یکی از منتقدان بزرگ فرانسوی می‌گوید که آندرسن با حیوانات قصه‌های خود، دنیای انسان‌ها را انشا می‌کند و در نتیجه دربارهٔ آن به داوری می‌پردازد.

دو سده پیش از زایش ادبیات نو کودکان در ایران، ادبیات کودکان به معنای امروزی خود، در دنیای غرب در حال شکل‌گیری بود. در دهه‌های نخست ۱۳۰۰ که جوانه‌های ادبیات نو کودکان در ایران سربر می‌آوردند، کشورهای اروپایی و آمریکایی آثار برجسته‌ای در این گستره پدید آورده بودند. ادبیات نو کودکان، چاره‌ای جز گام گذاشتن در راه رفتهٔ غربیان نداشت، اما از دیدگاه تاریخی، این پیروی نمی‌توانست از تقلید گسسته، نارسا و گاهی نافرجام از ادبیات کودکان غرب فراتر رود. یکی از مهم‌ترین علت‌های این پدیده، گسیختگی در پیوند بین متن (Text) و زمینه اجتماعی متن (Context) است. متنی که به ایران می‌رسید و از آن الگوبرداری می‌شد، با زمینه اجتماعی متن پیوند نداشت (محمدی ۱۳۸۱، ص ۲۰).

مفهوم کودکی، از سدهٔ هفدهم در اروپا شکل گرفت. هستهٔ اولیه شکل‌گیری این مفهوم را باید در دگرگونی نگاه هنرمندان به کودک یافت. نگاه انسان‌گرایانه هنرمندان دوران رنسانس، توجه به کودک را افزایش داد و نقش آن‌ها را در تابلوها و دیوار نگاره‌ها که نمادی از فرشته‌خویی و بی‌گناهی بودند، در برابر نقش و نگاه سنتی به کودک هم‌چون موجودی برآمده از گناه نخستین قرار داد. کودک دیگر یک بزرگسال کوچک نبود که پوشاکش شکل کوچک‌شده‌ای از پوشاک بزرگسالان باشد و نیازهایش نادیده گرفته شود. از این پس، نگرش به کودک دگرگون شد. هر چند عوامل و نشانه‌های بسیاری بیانگر آن است که نقش کودک در جامعهٔ ایران، کمابیش در چارچوب سنت شناسایی می‌شد.

ادبیات کودک، با تعریفی که از ادبیات به معنای عام شد، تفاوتی ندارد؛ یعنی در کیفیت نه تنها ادبیات کودک نباید چیزی از ادبیات بزرگسالان کم‌تر داشته باشد، بلکه چون برای انسانی جوان و کم‌تجربه آفریده شده، باید عالی‌تر و سازنده‌تر باشد. آن‌چه ادبیات کودکان را از ادبیات بزرگسالان متمایز می‌کند، تفاوتی است که بین نیازها و امکانات کودکان و بزرگسالان وجود دارد (ایمن و همکاران ۱۳۵۷).

مؤلفان کتاب «ادبیات کودکان و نوجوانان» (کتاب درسی مراکز تربیت معلم)، در این مورد نوشته‌اند: «ادبیات کودک و نوجوان، عبارت است از تلاش هنرمندانه در قالب کلام، برای هدایت کودک به سوی رشد، زبان و شیوه‌ای مناسب و در خور فهم او» (جمشیدیان و همکاران ۱۳۶۴، ص ۶).

در ادبیات کودک، با توجه به محدودیت‌های زبانی ناشی از شرایط سنی، اجتماعی و فرهنگی کودکان، ساده‌نویسی از اهمیت زیادی برخوردار است. ساده‌نویسی یعنی استفاده از زبان و تعابیر ساده، جملاتی کوتاه از واژگان قابل فهم و هم‌چنین، خودداری از کاربرد الفاظ پیچیده. در ساده‌نویسی توجه به چند نکته اساسی و پایه نویسنده است... «از جمله واژگان پایه، داشتن پایه و زبان و بیان، طول نوشته، شیوه خط، شیوه نقطه‌گذاری و ویراستاری نوشته...» (جهانشاهی ۱۳۶۰، ص ۱۰).

در دورهٔ اول کودکی، کودک به محیط اطراف خود علاقه‌مند است و در این زمینه، کنجکاوی نشان می‌دهد. او به داستان‌هایی مایل است که به تجربه‌های روزانه درباره حیوانات، اسباب‌بازی‌ها، خانه، اشخاص موجود در محیط خود مربوط باشند. هم‌چنین، میل کودک به تخیل و خیال‌پردازی، اختصاص اوقاتی از زندگی به فعالیت‌های تخیلی و انجام برخی از رفتارهای مبتنی بر آن، حاکی از ضرورت تولید و استفاده از آثار تخیلی سازنده برای کودکان است (شعاری‌نژاد ۱۳۶۴، ص ۲۲).

تخیل نه تنها در ادبیات کودک به عنوان اصلی مسلم مورد توجه قرار دارد، بلکه این عامل با توجه به ویژگی‌های سنی و علائق کودک و نوجوان، از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چرا که بخشی از زندگی کودک و نوجوان، به تخیل اختصاص دارد. از این‌رو، آثار تخیلی مورد استقبال خاص افراد این سنین قرار می‌گیرد (انوری ۱۳۶۵، ص ۱۰۵).

مؤلفان کتاب «روان‌شناسی تربیتی»، در اشاره به ویژگی‌های رشد، در مرحلهٔ ۳ تا ۷ سالگی می‌نویسند: «در مرحلهٔ پیش عملیاتی (Pre-operational Stage)، کودکان رؤیایپردازی هستند که افکار و تخیلات سحرآمیز به وفور نزد آنان دیده می‌شود. تخیل از عوامل عمده در پرورش خلاقیت به شمار می‌رود؛ چرا که خلاقیت شکلی از تخیل کنترل شده است که به نوعی به پیشرفت می‌انجامد» (اشعاری‌نژاد ۱۳۷۲، ص ۵۸۷).

چرا تفکر کودکان با بزرگسالان متفاوت است؟ در ذهن کودک چه می‌گذرد؟

نویسنده فرانسوی، آنتون دی‌سنت اگزوپری (Antoine de st. Exuper)، در کتاب کلاسیک خود، شازده کوچولو، این سؤالات را منعکس می‌کند:

**مفهوم کودکی،
از سدهٔ هفدهم
در اروپا
شکل گرفت.
هستهٔ اولیه
شکل‌گیری
این مفهوم را
باید در دگرگونی
نگاه هنرمندان
به کودک یافت.
نگاه انسان‌گرایانه
هنرمندان دوران
رنسانس،
توجه به کودک را
افزایش داد و
نقش آن‌ها را
در تابلوها و دیوار
نگاره‌ها که نمادی
از فرشته‌خویی و
بی‌گناهی بودند،
در برابر نقش و
نگاه سنتی
به کودک
هم‌چون موجودی
برآمده از
گناه نخستین
قرار داد**

«... من آن وقت دربارهٔ ماجراهای جنگل بسیار فکر کردم و به نوبهٔ خود توانستم با مداد رنگی، تصویر زیر را که نخستین کار نقاشی من بود، بکشم.

شاهکار خود را به آدم بزرگ‌ها نشان دادم و از ایشان پرسیدم که آیا از نقاشی من می‌ترسند؟ در جواب گفتند: چرا بترسیم؟ کلاه که ترس ندارد.

اما نقاشی من شکل کلاه نبود؛ تصویر یک مار بوآ بود که فیلی را هضم می‌کرد. آن وقت من توی شکم مار بوآ را کشیدم تا آدم بزرگ‌ها بتوانند بفهمند. آدم بزرگ‌ها همیشه نیاز به توضیح دارند و به تنهایی چیزی را نمی‌فهمند. «

در مرحلهٔ دوران اول کودکی، کودک شروع به استفاده از زبان و تصاویر ذهنی می‌کند و می‌کوشد

راه‌های
غیرمنطقی را
تعمیم دهد.
پیاژه این نوع
تفکر در
کودکان را
استدلال
تشبیهی
(Transductive Reasoning)
می‌نامد

کودک در اوایل دوران کودکی با زمان حال، این‌جا و وضع موجود سر و کار دارد، ولی کودک در آغاز نوجوانی می‌تواند دربارهٔ آینده، مطالب مجرد (Abstract) و فرضی فکر کند که در این مرحله، تفکر قابل انعطاف‌تر، منطقی (Rational) و نظام‌دار (Systematic) است (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۳۷).

برای کودکان در دوران اول کودکی، «مدت‌ها پیش» همان قدر به معنی یک روز از هفته پیش است که به معنی حوادث تابستان گذشته. شما ممکن است گفتهٔ کودکی به مادرش را شنیده باشید:

«مادر به یادت می‌آید که خیلی وقت پیش انگشتم را بریدم.» برای این کودک، این حادثه ممکن است یک روز یا هفته یا یک سال پیش اتفاق افتاده باشد. به همین ترتیب، اگر به کودک خود بگویید که یک‌شنبه آینده او را به باغ‌وحش می‌برید، او در درک زمان رفتن، مشکلاتی خواهد داشت. اگر قرار باشد که یک هفته صبر کند، او از فردا یعنی صبح دوشنبه شروع می‌کند: «مادر فردا یک‌شنبه است؟».

در تصورات کودکان پیش‌دستانی، در مورد ترتیب سن و تولد افراد نیز این «گیجی در مورد زمان» ظهور می‌کند. اساس تصور غلط آن‌ها این است که «هر چه شخص بلندتر باشد، مسن‌تر است.» سن افراد با بلندی آن‌ها اشتباه می‌شود. برای آن‌ها، اگر رشد بدنی شخصی متوقف شود، مسن‌تر شدن او هم متوقف می‌گردد. با این حال، از نظر کودکان، همه بزرگ‌ترها، مسن هستند. پسر کوچکی به پیاژه می‌گوید: «پدربزرگم فوراً پیر شد» (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۱۰۵).

در مرحلهٔ دوران اول کودکی، کودک شروع به استفاده از زبان و تصاویر ذهنی می‌کند و می‌کوشد راه‌های غیرمنطقی را تعمیم دهد. پیاژه این نوع تفکر در کودکان را استدلال تشبیهی (Transductive Reasoning) می‌نامد. در کتاب «خرس کوچولویی به نام پو»، زنبور پو را که در جست‌وجوی عسل بود، نیش می‌زند. در نتیجه، پو فکر می‌کند که زنبورهای بدجنسی هم وجود دارند که حتماً عسل‌های بدی درست می‌کنند. در این‌جا استدلال پو، خود مرکزگرا، تشبیهی و التقاطی است.

کودکان در این مرحله، به جان‌گرایی (Juxta Position) اعتقاد و باور دارند که اشیای بی‌جان زنده‌اند. اگر شما برای کودکان داستان‌هایی بگویید که در آن‌ها اشیاء فکر کنند و سخن بگویند، آن‌ها لذت می‌برند؛ زیرا کودکان این تصور را قبول دارند که اسباب‌بازی‌ها می‌توانند زنده باشند و با آن‌ها صحبت کنند. پیاژه از بسیاری کودکان سؤال کرده است که آیا اشیای بی‌جان مانند باد، رودخانه، ابر و خورشید زنده‌اند؟ او دریافت که کودکان زیر هشت سال به این نیروهای طبیعت، زندگی نسبت می‌دهند (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۴۷).

اگر شما تا به حال صحبت‌های چند کودک کوچک‌تر از هشت سال را وقتی در یک گوشه مشغول بازی هستند، استراق سمع کرده و اگر دختر بچه‌ای را در یک اتاق تنها در حال بازی کردن با عروسکش دیده باشید، در این صورت می‌دانید که کودکان زبان خودشان را دارند. آن‌ها ممکن است کلماتی به کار ببرند که به گوش بزرگ‌ترها آشنا باشد، اما اغلب برای این کلمات معانی کاملاً متفاوتی در ذهن دارند (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۷۳).

پیاژه آزمایش بسیار جالبی دربارهٔ روابط «جزء - کل» انجام داد. او به کودکان جعبه‌ای شامل بیست مهرهٔ چوبی می‌دهد. بیشتر مهره‌ها قهوه‌ای و تنها دو مهره سفید است. وقتی پیاژه از کودکان می‌پرسد که آیا تعداد مهره‌های چوبی بیشتر است یا مهره‌های قهوه‌ای؟ کودک سه تا پنج ساله، همیشه پاسخ می‌دهد که مهره‌های قهوه‌ای بیشتر است. به نظر می‌رسد که کودکان درک می‌کردند که تمام مهره‌ها چوبی و بعضی از آن‌ها قهوه‌ای و دوتای آن‌ها سفید است. با این حال، هنوز اصرار

می‌کردند که تعداد مهره‌های قهوه‌ای بیشتر است؛ چون این کودکان مهره‌های قهوه‌ای بیشتری می‌دیدند و این واقعیت را در نظر نمی‌گرفتند که یک مهره در یک زمان، می‌تواند هم قهوه‌ای و هم چوبی باشد. آن‌ها نمی‌توانند همزمان درباره کل و اجزای آن فکر کنند. یعنی در نظر بگیرند که طبقه «مهره‌ای چوبی» شامل زیر طبقه «مهره‌های سفید» و «مهره‌های قهوه‌ای» است (پیاز ۱۳۶۰، ص ۹۳).

این فصل تحت عنوان تحلیل داده‌ها، ابتدا به عنوان تحلیل جملگانی داستان‌ها، به بررسی روابط مفهومی (تقابل، شمول معنایی، چندمعنایی، هم‌آوا هم‌نویسه، تباین، هنجارگریزی (واژگانی، نحوی، آوایی، نوشتاری، گویشی، سبکی، زمانی، معنایی (تجریدگرایی، تجسم‌گرایی (گیاه‌پنداری، انسان‌پنداری، جانورپنداری، جسم‌پنداری، سیال‌پنداری)، استعاره و مجاز در درون جملات بر گرفته شده از داستان‌های کودکان گروه سنی «الف» و «الف و ب» می‌پردازد؛ زیرا این مفاهیم در درون جملات است که معنا می‌یابد.

سپس با عنوان تحلیل واژگانی داستان‌ها، به بررسی معیارهای صرفی شامل فعل (تام (لازم، متعدی، معلوم، مجهول، ماضی، مضارع، آینده، ربطی)، اسم (عام، خاص، ذات، معنی)، صفت، قید، واژه بسیط، واژه غیربسیط (مركب، مشتق، مشتق مركب) و معیارهای معنایی (معنی اولیه، معنی ثانویه) تک‌تک واژه‌ها در درون جدول پرداخته می‌شود و در انتها، نتایج به دست آمده، در قالب نمودارهای ستونی و دایره‌ای نمایش داده می‌شوند.

تحلیل جملگانی داستان‌ها

۱- سگ کنجکاو

با این‌که فندق خیلی کوچک بود، سر و پاهایش خیلی بزرگ بودند.

کوچک \neq بزرگ (تقابل)، فندق = استعاره

پدر و مادرش اسکاتلندی بودند.

پدر \neq مادر (تقابل)

فندق می‌خواست بداند.

انسان‌پنداری - استعاره

اردک‌ها گفتند: هیس - س - س - س.

هنجارگریزی نوشتاری

فندق کنجکاو می‌کرد / فندق فقط ۳ دقیقه کنجکاو می‌نکرد.

کنجکاو می‌کرد \neq کنجکاو نکرد (تقابل)، فندق = استعاره

۲- گربه باز یگوش

گربه آمد / خرگوش تندتند رفت.

آمد \neq رفت (تقابل)

گربه گفت: دوست من چه کار می‌کنی؟

انسان‌پنداری - استعاره

دارم میز می‌سازم.

میز = مجاز

بُز گفت: بیا کمک کن.

انسان‌پنداری - استعاره

گربه آمد / میخ بیرون نیامد.

آمد \neq نیامد (تقابل)

گربه گفت: من هم می‌خواهم کمک کنم.

انسان‌پنداری - استعاره

خرگوش گفت: نه نمی‌خواهم. برو من کار دارم.

انسان‌پنداری - استعاره، می‌خواهم \neq نمی‌خواهم

(تقابل)

۳- بُزک زنگوله‌پا شده نقاشی ما

یکی بود یکی نبود.

بود \neq نبود (تقابل)

بُز زنگوله‌پا به بچه‌ها گفت: من به صحرا می‌روم تا علف

بخورم تا بتوانم به شما شیر بدهم.

انسان‌پنداری - استعاره - شیر = هم‌آوا هم‌نویسه

بچه‌ها یادتان باشد.

انسان‌پنداری - استعاره

وقتی من نیستم، در را به روی کسی باز نکنید.

انسان‌پنداری - استعاره

من بتوانم به شما شیر بدهم.

شیر = هم‌آوا هم‌نویسه

آقا گرگه منتظر شد.

انسان‌پنداری - استعاره

پرسید \neq جواب داد (تقابل)

منم بزبزکان.

بزبزکان = هنجارگریزی واژگانی

شیر آورده‌ام برای تان.

هنجارگریزی نحوی - شیر = هم‌آوا هم‌نویسه

آقا گرگه بد اخلاق و اخمو پیش عمو آهنگر رفت.

انسان‌پنداری - استعاره

دعوا راه انداخت.

انسان‌پنداری - استعاره

آقا گرگه گفت: باید دندان‌هایم را تیز کنی.

انسان‌پنداری - استعاره

بچه‌ها آمده بودند تا بابا گرگه را تشویق کنند.

انسان‌پنداری - استعاره

بُز زنگوله‌پا به سنگول و منگول گفت: برویم خانه.

انسان‌پنداری - استعاره

معنی ثانویه	معنی اولیه	غیر بسیط			بسیط	قید	صفت	اسم				فعل ربطی	فعل تام						کلمه
		مشتق مرکب	مشتق ساده	مترادف				مترادف	مترادف	مترادف	آینده		مضارع	ماضی	مجهول	معلوم	مستند	لازم	
✓				✓											✓	✓		چشم به هم زدن	
	✓				✓				✓		✓							اردک	
	✓			✓									✓		✓		✓	فرار کردند	
	✓			✓											✓	✓		دنبال کردند	
✓				✓		✓												نفس زنان	
	✓				✓	✓												داخل	
	✓				✓				✓		✓							خانه	
	✓				✓								✓		✓	✓		رساند	
	✓			✓		✓												دولا دولا	
	✓				✓								✓		✓		✓	رفت	
	✓					✓												زیر	
	✓				✓										✓		✓	خرید	
✓					✓	✓												درست	
	✓				✓					✓		✓						ساعت	
	✓				✓	✓												فقط	
	✓				✓		✓											سه	
	✓		✓						✓		✓							دقیقه	
	✓			✓											✓	✓		کنجکاوی نکرد	

۲- گربه بازیگوش

معنی ثانویه	معنی اولیه	غیر بسیط			بسیط	قید	صفت	اسم				فعل ربطی	فعل تام							کلمه		
		مشتق مرکب	مشتق	مشتق				واج	ک	ذ	ن		آینده	مضارع	ماضی	مجهول	معلوم	مثنوی	لازم			
	✓				✓					✓	✓										روز	
	✓			✓						✓	✓											گوش (۸)
	✓				✓					✓	✓											میخ (۵)
	✓			✓						✓	✓											تخته (۲)
	✓			✓										✓		✓						بازی می‌کرد
	✓				✓					✓	✓											گربه (۴)
	✓				✓									✓		✓						آمد (۳)
					✓									✓		✓	✓					گفت (۵)
	✓				✓					✓	✓											دوست
					✓		✓															چه
	✓			✓										✓			✓					کار می‌کنی
	✓				✓										✓		✓	✓				گفت
	✓				✓					✓	✓											میز (۲)
	✓				✓									✓			✓	✓				می‌سازم
	✓			✓		✓																تندتند
	✓				✓										✓		✓					رفت
	✓				✓	✓																پیش
	✓				✓					✓	✓											بز (۵)
	✓				✓									✓			✓					بیا
	✓			✓										✓			✓					نمک کن (۳)
	✓				✓					✓	✓											دم
	✓				✓									✓			✓					کشیده است
	✓				✓									✓			✓	✓				کشید (۵)
	✓				✓	✓																بیرون (۲)
	✓				✓									✓			✓					نیامد (۲)
	✓				✓					✓	✓											گاو (۲)
	✓				✓	✓																تند
	✓				✓					✓	✓											اسب (۲)
	✓				✓									✓			✓	✓				می‌خواهم
	✓				✓									✓			✓	✓				نمی‌خواهم
	✓				✓									✓			✓					برو
	✓			✓													✓					کار دارم
	✓				✓										✓		✓					پرید

نتیجه گیری

در بررسی واژگان موجود در ۵۱ کتاب کودک نوشته شده برای گروه سنی «الف» و «الف و ب». از سال ۱۳۰۰ تاکنون، به نتایج زیر رسیده ایم.

۱- فعل

با توجه به نمودارهای ۶ و ۷ جدول ۱، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان در گروه سنی «الف» و «الف و ب»، فعل تام در مقایسه با فعل ربطی، از بسامد وقوع بیشتری برخوردار است.

فعل	
ربطی	تام
۱۶۶	۲۶۰۹

جدول (۱)

با توجه به نمودارهای ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ و جدول ۲، ۳ و ۴ در تقسیم‌بندی فعل تام، به ترتیب افعال متعدی، معلوم، ماضی و سپس مضارع نسبت به افعال لازم، مجهول و آینده از بسامد وقوع بالاتری برخوردارند.

فعل تام		فعل تام			متعدی	
تام	مجهول	ماضی	مضارع	آینده	لازم	متعدی
۸۵۶	۱۴	۵۵۹	۲۹۶	۹	۳۸۹	۴۸۶

جدول (۴)

جدول (۳)

جدول (۲)

طی تحقیقات انجام شده روی نحوه یادگیری زبان کودک، کودکان تا سن ۸ سال، افعال ماضی و معلوم را زودتر از افعال دیگر یاد می‌گیرند و نیز در انتهای‌ترین مراحل، آینده و مجهول را می‌آموزند (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۳۷). آن‌ها در درک زمان گذشته نیز سیستم خاص خودشان را دارند. شما ممکن است گفته کودکی به مادرش را شنیده باشید: «مادر یادت می‌آید که خیلی وقت پیش انگشتم را بردم.» برای این کودک، این حادثه ممکن است یک روز یا یک هفته یا یک سال پیش اتفاق افتاده باشد. به همین ترتیب، اگر به کودک خود بگویید یکشنبه آینده او را به باغ‌وحش می‌برید، او در درک زمان رفتن، مشکلاتی خواهد داشت. اگر قرار باشد یک هفته صبر کند، او از فردا شروع می‌کند: «مادر آیا فردا یکشنبه است؟». تحقیق حاضر، مؤید آن است که کتاب‌های کودکان زیر ۸ سال، دارای افعالی‌اند که قابل فهم برای کودکان باشند و کودک از خواندن آن مطالب لذت ببرد.

۲- اسم

با توجه به نمودارهای ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ و جداول ۵ و ۶ در داستان‌های نوشته شده برای کودکان در گروه سنی «الف» و «الف و ب»، به ترتیب اسامی عام و اسامی ذات، نسبت به اسامی خاص و اسامی معنی، از بسامد وقوع بیشتری برخوردارند.

اسم		فعل	
معنی	ذات	عام	خاص
۱۳۵	۱۱۹۴	۱۱۹۱	۱۴۲

جدول (۶)

جدول (۵)

به اعتقاد پیاژه، استفاده از مقوله اسم در قصه‌های کودکان، باید منطبق بر میزان درک آن‌ها از محیط اطراف باشد. تمام تلاش نویسندگان کودک، خلق اثری است که با درک کودک در این سنین متناسب باشد؛ زیرا در آن زمان، کودک به ادامه قصه علاقه‌مند می‌شود. برای نمونه، کودک زیر ۸ سال واژه «درخت» را که یک اسم عام است، بهتر از واژه «چنار» که اسمی خاص است، درک می‌کند و یا کودک زیر ۸ سال از «مرگ» که یک اسم معنی است، هیچ درکی ندارد و نمی‌داند

طی تحقیقات انجام شده روی نحوه یادگیری زبان کودک تا سن ۸ سال، افعال ماضی و معلوم را زودتر از افعال دیگر یاد می‌گیرند و نیز در انتهای‌ترین مراحل، آینده و مجهول را می‌آموزند

مرگ چیست. بنابراین، وقتی مادر بزرگش می‌میرد، به اندازه‌ی خواهر و برادر بزرگ‌ترش واکنش نشان نمی‌دهد. البته در این تحقیق، دیده شده که اسامی خاص و معنی هم در قصه‌ها به کار می‌روند، اما نه با بسامد زیاد؛ زیرا بنابر تحقیقات انجام شده توسط متخصصان کودک، او باید کم‌کم با مفاهیم جدید آشنا شود. در نتیجه در هر قصه، کلمات جدید باید در مقیاسی محدود معرفی شوند (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۲۱).

۳- صفت - قید

با توجه به نمودارهای ۱۸ و ۱۹ و جدول ۷، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان سنی «الف» و «الف و ب»، صفت در مقایسه با قید، از بسامد بالاتری برخوردار است. البته میزان تفاوت در بسامد وقوع، چندان چشمگیر نیست.

صفت	قید
۳۵۹	۲۱۴

جدول (۷)

۴- واژه بسیط - واژه غیر بسیط

با توجه به نمودارهای ۲۰ و ۲۱ و جدول ۸، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان گروه سنی «الف» و «الف و ب»، واژه‌های بسیط نسبت به واژه‌های غیر بسیط، از بسامد وقوع بالاتری برخوردارند و در مقوله‌ی واژه‌های غیر بسیط، واژه‌های مرکب نسبت به واژه‌های مشتق و مشتق مرکب، از بسامد وقوع بالاتری برخوردارند. هم‌چنین، واژه‌های مشتق نسبت به واژه‌های مشتق مرکب پر بسامدترند.

بسیط	غیر بسیط		
	مشتق مرکب	مشتق	مرکب
۲۱۵۸	۷۷۳		
	۴۲	۱۹۱	۵۵۰

جدول (۸)

نتایج به دست آمده، بر آن چه جهان‌شاهی (۱۳۶۰، ص ۱۰) مطرح می‌کند، منطبق است. بر این اساس، کودک زیر ۸ سال ساده‌گراست و صرفاً سادگی را درک می‌کند و از آن لذت می‌برد؛ زیرا ذهن او هنوز با پیچیدگی‌های زبانی انس نگرفته است.

۵- معنی اولیه - معنی ثانویه

با توجه به نمودارهای ۲۴ و ۲۵ و جدول ۹، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان در گروه سنی «الف» و «الف و ب»، بسامد وقوع واژه‌ها در معنی اولیه، نسبت به معنی ثانویه، بسیار چشمگیر است.

معنی اولیه	معنی اولیه
۲۷۷۸	۱۲۲

جدول (۹)

این امر مجدداً با توجه به ذهن ساده‌گرایی کودک، قابلیت توجیه می‌یابد. این تحقیق، مؤید آن است که خصوصیات ساده‌گرایی و ساده‌فهمی کودکان در اوایل دوره کودکی، بر سبک نوشتار قصه‌های آن‌ها حاکم است.

۶- مجاز - استعاره

با توجه به نمودارهای ۲۶ و ۲۷ و جدول ۱۰، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان در گروه سنی «الف» و «الف و ب»، بسامد وقوع استعاره بسیار بیشتر از مجاز است.

ادبیات یا
داستان‌های
نوشته شده
برای کودکان
در اوان کودکی،
متناسب با
نیازها و امکانات
کودکان که
مطمئناً با نیازها و
امکانات بزرگسالان
متفاوت است،
شکل می‌گیرد.
پس نمی‌توان گفت
ادبیات کودک،
همان ادبیات
صرفاً ساده شده
ما بزرگسالان
محسوب می‌شود،
بلکه این ادبیات
الگو و قاعده
خاص خود را
دارد

استعاره	مجاز
۲۴۸	۳۵

به طور کلی، می‌توان گفت که قصه‌های نوشته شده برای کودکان زیر ۸ سال، به لحاظ سبکی بر کاربرد استعاره استوار است. به اعتقاد پیاژه (۱۳۶۰، ص ۴۶)، کودک برای کشف جهان در تکاپوست. او برای رشد زبانش، به شناخت بیشتر جهان نیاز دارد. پیاژه معتقد است که کودک برای شناخت جهان، از تشبیه استفاده می‌کند. برای مثال، وقتی پدر او خیلی کارها را به او یاد می‌دهد، پس پدر گربه کوچولو هم باید همان کار را به گربه کوچولو یاد بدهد. کودک جهان را از دریچه چشم خودش می‌شناسد. پس قصه‌های نوشته شده برای کودکان نیز باید از دریچه دید او به جهان شکل گیرند.

۷- روابط مفهومی

با توجه به نمودارهای ۲۸ و ۲۹ و جدول ۱۱، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان در گروه سنی «الف» و «الف وب»، تقابل و سپس شمول معنایی، از بسامد بالاتری نسبت به هم‌معنایی - چندمعنایی - هم‌آوا هم نویسندگان و تباین برخوردارند.

قید					
تباین	هم‌آوا	چندمعنایی	هم‌معنایی	شمول معنایی	تقابل
۸	۹	۳	۱۸	۴۹	۵۰

جدول ۱۱

پیاژه (۱۳۶۰، ص ۹۳) در مورد مسئله شمول معنایی، معتقد است که کودک در اوایل دوران کودکی، نمی‌تواند به طور هم‌زمان درباره کل و اجزای آن فکر کند. برای مثال، نمی‌تواند در نظر بگیرد که طبقه «مهره‌های چوبی»، شامل زیر طبقه «مهره‌های سفید» و «مهره‌های قهوه‌ای» است. ولی همان‌طور که در این تحقیق دیده می‌شود، شمول معنایی در قصه‌های نوشته شده برای کودکان، از بسامد بالایی برخوردار است.

۸- هنجارگریزی

با توجه به نمودارهای ۳۰ و ۳۱ و جدول ۱۱، در داستان‌های نوشته شده برای کودکان در گروه سنی «الف» و «الف وب»، هنجارگریزی از نوع انسان‌پنداری، نسبت به سایر انواع هنجارگریزی، از بالاترین بسامد وقوع برخوردار است و سایر انواع هنجارگریزی، به ترتیب میزان بسامد وقوع، عبارتند از: جانورپنداری - هنجارگریزی واژگانی - هنجارگریزی نحوی برابر است با هنجارگریزی سبکی - سپس زمانی - نوشتاری و در انتهای هنجارگریزی آوایی.

هنجارگریزی‌های گیاه‌پنداری - جسم‌پنداری - سیال‌پنداری - تجربیدنداری و گویشی در مجموعه کتاب‌های بررسی شده برای کودکان گروه سنی «الف» و «الف وب»، از مقادیر صفر برخوردارند.

هنجارگریزی												
زمانی	سبکی	گویشی	تجربیدنداری	سیال‌پنداری	جسم‌پنداری	جانورپنداری	انسان‌پنداری	گیاه‌پنداری	نوشتاری	آوایی	نحوی	واژگانی
۵	۱۳	۰	۰	۰	۰	۱۵	۲۳۲	۰	۲	۱	۱۰	۱۵

جدول (۱۲)

شعاری‌نژاد (۱۳۶۴، ص ۲۲)، از متخصصان کودک، معتقد است کودک در اوایل کودکی، به داستان‌هایی علاقه دارد که با تجربه‌های روزانه او درباره حیوانات، اسباب‌بازی‌ها، خانه و اشخاص موجود در محیط او مربوط است. به اعتقاد وی، کودک تخیل‌پرداز و تخیل‌گراست و از این‌رو، آثار تخیلی مورد استقبال خاص افراد این سنین قرار می‌گیرد. کودکان، رویاپردازانی هستند که افکار و

تخیلات سحرآمیز نزد آنان دیده می‌شود.

کودکان در این سنین، به جای جاندارپنداری تمایل و باور دارند که اشیای بی‌جان زنده‌اند. پیاژه از بسیاری از کودکان سؤال کرد که آیا اشیای بی‌جان مثل باد، رودخانه، ابر، خورشید زنده‌اند؟ او دریافت که کودکان زیر هشت سال، به این نیروهای طبیعی، زندگی نسبت می‌دهند. در نتیجه، همان‌طور که در این تحقیق دیده شده است، نویسندگان کتاب‌های کودک، از هنجارگریزی انسان‌پنداری، در قصه‌هایی که برای کودکان زیر ۸ سال می‌نویسند، استفاده می‌کنند تا قصه‌ها مطابق با فکر کودک باشند و بتوانند با این سبک نوشته، به دنیای زیبای کودکان وارد شوند و آن‌ها را به بالاترین حد لذت برسانند (پیاژه ۱۳۶۰، ص ۴۶).

حال، به سؤال آخر مطرح شده در این تحقیق می‌رسیم که آیا زبان داستان‌های کودکان، الگو و قاعده خاص خود را دارد و یا همچون زبان ادب ما بزرگسالان محسوب می‌شود؟

در پاسخ به این سؤال، باید گفت بله، زبان داستان‌های کودک، الگو و قاعده خاص خود را دارد.

ادبیات یا داستان‌های نوشته شده برای کودکان در اوان کودکی، متناسب با نیازها و امکانات کودکان که مطمئناً با نیازها و امکانات بزرگسالان متفاوت است، شکل می‌گیرد. پس نمی‌توان گفت ادبیات کودک، همان ادبیات صرفاً ساده شده ما بزرگسالان محسوب می‌شود، بلکه این ادبیات الگو و قاعده خاص خود را دارد.

پیاژه (۱۳۶۰، ص ۲۶) معتقد است تفکر کودک، با بزرگسالان متفاوت است پس قصه و کتابی که برای او نوشته می‌شود، باید منطبق با فکر کودک باشد و دنیای او را به تصویر بکشد. آن وقت است که کودک می‌تواند از دنیای به تصویر کشیده شده درون کتاب لذت ببرد. او جمله‌ای از یک کودک می‌آورد که می‌گوید: «آدم بزرگ‌ها همیشه نیاز به توضیح دارند و به تنهایی چیزی را نمی‌فهمند.»

پیاژه کودک را به عنوان فیلسوفی در نظر می‌گیرد که جهان را تنها به گونه‌ای که تجربه کرده است، درک می‌کند و انتظار دارند که بزرگ‌ترها همه چیز را دقیقاً همان‌طور که او می‌بیند، مشاهده کنند.

پس می‌توان گفت ادبیات کودک، مانند ادبیات ما بزرگسالان نیست. همان‌طور که در این تحقیق مشاهده شد، واژه‌ها، روابط مفهومی و هنجارگریزی‌ها استفاده شده در قصه‌های کودکان، دارای قواعد خاص و منطبق با ذهن، فکر و درک کودک است.

کودک مثل ما بزرگسالان فکر نمی‌کند. پس نویسندگان کتاب کودک، باید همان‌طور که او جهان را می‌شناسد، برای او بنویسند و در مقابل، نویسندگان برای نوشتن کتاب‌ها و داستان‌های ما بزرگسالان، از دریچه دید ما دست به نگارش بزنند.

سجودی (۱۳۷۸، ص ۲۴) معتقد است اگر به یک نثر (علمی)، ابزارهای نظم‌آفرینی و شعرآفرینی اعمال شود، به نثر ادبی تبدیل می‌شود و وجه غالب آن را بر حسب این که به حوزه نظم نزدیک‌تر باشد یا شعر، می‌توان تعیین کرد. در نتیجه، در این تحقیق می‌توان قصه‌های نوشته شده برای گروه سنی «الف» و «الف و ب» را نثر ادبی دانست و وجه غالب آن‌ها را نیز شعر در نظر گرفت.

پیشنهاداتها

۱. در جمع‌آوری نمونه‌های لازم، برای انجام تحلیل‌های مرتبط با اهداف این پایان‌نامه، نگارنده دریافت که آثار نوشته شده برای کودکان، عمدتاً بر مبنای تجربه نویسندگان در این زمینه شکل گرفته و بدون بهره‌گیری کامل از دستاوردهای موجود اندیشمندانی چون پیاژه است. بر این اساس، شاید بتوان به نگرشی علمی در تحلیل و بررسی کتاب‌های کودک دست یافت.

۲. به اعتقاد نگارنده، فرآیند شکل‌گیری استعاره نسبت به فرآیند شکل‌گیری مجاز، از پیچیدگی بیشتری برخوردار است؛ زیرا بر اساس آنچه یاکوبسن، در ارتباط با فرآیندهای انتخاب و ترکیب مطرح می‌سازد (یاکوبسن ۱۳۸۰، ص ۱۱۵) استعاره با غیاب و مجاز با حضور سر و کار دارد. حال آن‌که نتایج حاصل از این تحقیق، این نکته را می‌نمایاند که علی‌رغم ساده‌تر بودن ساختار مجاز و ساده‌گرا بودن ذهن کودک، بسامد وقوع ساخت‌های استعاری، نسبت به ساخت‌های مجازی، در آثار نوشته شده برای کودکان پیش‌دستانی بیشتر است و این مسئله، به تحقیق بیشتری نیاز دارد.

۳. از آن‌جا که کودکان زیر ۸ سال، در به کارگیری صفت‌ها و قیدها محدود هستند و بنابر گفته پیاژه (۱۳۶۰، ص ۱۰۵) مفهوم یک صفت را یاد می‌گیرند و مفهوم صفت بعدی را به اولی نسبت می‌دهند (برای نمونه هر چه شخص بلندتر باشد، مسن‌تر است) جا دارد پژوهشی در زمینه نحوه استفاده از صفت‌ها و قیدها، در قصه‌های کودکان پیش‌دستانی انجام گیرد.

۴. با توجه به این که تحقیق حاضر، روی گروه سنی «الف» و «الف و ب» و به عبارتی کودکان ۳ تا ۸ سال انجام گرفته است، به تحقیق‌هایی در این زمینه، برای گروه‌های سنی دیگر نیز نیاز است.

۵. بررسی معیارهای صرفی، معنایی و صنایع شعری در اشعار نوشته شده برای کودکان در گروه‌های سنی مختلف، از ارزش تحقیقی به‌سزایی نیز برخوردار است.

واژه‌ها،

روابط مفهومی و

هنجارگریزی‌ها

استفاده شده در

قصه‌های کودکان،

دارای قواعد

خاص و منطبق با

ذهن، فکر و

درک کودک است.

کودک مثل ما

بزرگسالان فکر

نمی‌کند. پس

نویسندگان

کتاب کودک،

باید همان‌طور که

او جهان را

می‌شناسد،

برای او

بنویسند