

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
سال هشتم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۹۶ (پیاپی ۱۵)

بررسی نمادهای روان‌شناختی در شعر کودک

رامین محرمی* خدابخش اسداللهی**
شکراله پورالخاص*** پیام فروغی راد****
دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

نماد از شگردهای تصویرپردازی است که نشانگر استعداد واژگان در انعکاس تصاویر ذهنی است. نمادهای ادبی، به دلیل همراه بودن با تداعی‌های پیچیده‌ی ذهن و تصاویر دیرپاب، در شعر کودک و نوجوان کمتر کاربرد دارد؛ با وجود این، نماد روان‌شناختی که حاصل برخورد عاطفی کودک با دنیای درونی و بیرونی است، به جهت ملموس بودن و سهولت درک آن، در شعر کودک و نوجوان بازتاب دارد. این نوع نماد، نه تنها در کوشش طبیعی کودک برای دریافت معنا خللی ایجاد نمی‌کند؛ بلکه به نیازهای عاطفی کودک جواب می‌دهد و تضادهای درونی او را به وحدت می‌رساند. نماد روان‌شناختی نقش فیزیولوژی در کودک دارد و اغلب به صورت ناخودآگاه در بازی‌های کودکانه، جلوه‌گر می‌شود. مهم‌ترین دلیل پیدایش آن، قدرت زیاد تخیل کودک و عاطفه‌ی اوست. در این مقاله، سعی داریم نمادهای روان‌شناختی به کاررفته در شعر کودک را رمزگشایی و بررسی کنیم. مهم‌ترین تأثیر کاربرد نمادهای روان‌شناختی در شعر کودک، برانگیختن عاطفه‌ی کودک است. در بازی نمادین و نمادهای ثانوی، خود کودک انتقال معنا را انجام می‌دهد؛ زیرا کودک با استفاده از تشبیه، «شیئی» را جانشین «شیئی» دیگر می‌کند و به آن معنای نمادین می‌بخشد؛ سپس، شاعر آن را در شعر کودک انعکاس می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: بازی نمادین، روان‌شناسی، شعر کودک، نماد، نماد ثانوی.

* دانشیار زبان و ادبیات فارسی moharami@uma.ac.ir

** دانشیار زبان و ادبیات فارسی kh_asadollahi@uma.ac.ir

*** دانشیار زبان و ادبیات فارسی sh_pouralkhas@uma.ac.ir

**** دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی foroghiraad@uma.ac.ir (نویسنده‌ی مسئول)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۷/۶

۱. مقدمه

کاربرد زبان نمادین یکی از شیوه‌های بیان مفاهیمی است که دارای ظرفیت معنایی گسترده و تأویل‌پذیر هستند. ارائه‌ی تعریفی جامع از نماد که مورد قبول متخصصان همه‌ی علوم باشد، مشکل است؛ ازاین‌رو در علوم مختلف، از زوایا و منظری دیگر به آن پرداخته می‌شود؛ ولی این تعریف کلی را که نماد عبارت است از علامت، اشاره، کلمه، ترکیب و عبارتی که بر معنی و مفهومی ورای آنچه ظاهر آن می‌نماید، دلالت می‌کند (نک: پورنامداریان، ۱۳۷۵: ۴) می‌توان به همه‌ی علوم تعمیم داد. درباره‌ی چگونگی پیدایش نماد، باید گفت: «روان آدمی، متشکل از عناصری زنده و سازمان‌بخش به نام «صور نوعی» است. «صور نوعی»، تحت تأثیر عوامل و انگیزه‌های مشخص فردی یا جمعی واکنش نشان می‌دهند. در این انگیزه‌ها که زاده‌ی وضع و موقعیت فرد یا جمع در حالت خودآگاهی است، چنین صورتی قادرند قالب خالی از مفاهیم را در مخزن ناخودآگاه انسان پدید آورند که جسم و جامه‌ای متنوع می‌یابند و به صورت مظاهر گوناگون در می‌آیند؛ یعنی این صورت‌ها آبستن نمادها هستند که در قالب نمادهای متناسب ظهور می‌کنند و نمادها خود، آبستن معانی گوناگون و رازناک هستند به گونه‌ای که صور نوعی، سازنده‌ی نمادها و سرچشمه‌ی آن به شمار می‌آیند و نمادها زاینده و مبدأ معانی گوناگون پیچ‌درپیچ رمزی هستند» (قبادی، ۱۳۸۶: ۴۹).

با وجود اینکه نماد در ادبیات، روان‌شناسی، هنر، معماری، اسطوره و... کاربرد گسترده‌ی جداگانه‌ای دارد، دارای ویژگی‌ها و قابلیت‌های مشترکی هستند که توجه به این ویژگی‌ها، به درک بهتر آن‌ها بسیار یاری می‌رساند:

الف. نمادها از آنجا که دارای معانی ذهنی هستند، به لایه‌ای فراتر از خود اشاره دارند و پیوسته در حال فریاد شدن و معنازایی‌اند؛

ب. در نمادها این قابلیت وجود دارد که رابطه‌ی دنیای درونی ما را با جهان بیرون تحت تأثیر قرار دهند و بین آن‌ها ارتباط برقرار کنند؛

ج. نمادها دارای هویت جمعی هستند و از آنجا که وحدت کلی دارند، از لازمه‌ی پذیرش جمعی نیز برخوردارند؛

د. همچنین از آنجا که نمادها ماهیتی مبهم و چندمدلولی دارند، بستری مساعد برای تولید معنی و تفسیر به شمار می‌آیند؛ ه. نمادها چگونگی ارتباط ما را با پیرامون و اشیاء و فرآیندهای بیرونی متحوّل می‌کنند (نک: همان: ۴۷).

نماد ادبی و نماد روان‌شناختی از انواع نمادها هستند که بیشترین کارکرد را در متون ادبی دارند و با گذر از معنای ظاهری واژه‌ها، به معنای باطنی آن‌ها اشاره دارند که اغلب از ناخودآگاه شاعر یا نویسنده سرچشمه می‌گیرند. بر خلاف نماد ادبی که «پدیده‌ای مستقل و ابتکاری است؛ یعنی در متن ادبی متولد می‌شود و در درون متن می‌بالد و گاه بر متن غالب می‌شود» (فتوحی، ۱۳۸۹: ۱۹۱)، نماد روان‌شناختی، در بیرون از متن و در رفتار افراد نمایان و سپس در متون ادبی گنجانده می‌شود. این نوع نمادها واسطه‌ای بین خودآگاه و ناخودآگاه هستند و با اثرگذاری بر عواطف و احساسات آدمیان، عقل و خرد آنان را دستخوش تغییر می‌کنند (نک: آقاحسینی و خسروی، ۱۳۸۹: ۶).

در شعر کودک با نمادهای روان‌شناختی روبه‌رو هستیم که صرف‌نظر از ارزش زیبایی‌شناسانه‌ی متن، از پیوندی عمیق بین ناخودآگاه شاعر و نیازهای کودکان برخوردارند و با احساسات و عواطف کودکان سروکار دارند. «از آنجا که دنیای کودک با تصویرهای ذهنی او شکل می‌گیرد، قدرت تخیل، تصویرسازی، همانندنگاری و مشابه‌سازی در او قوی است و به خاطر همین قدرت خلاقه در تصویرسازی و همانندنگاری است که مصادیق و مفاهیم گوناگون معنوی و انتزاعی را از طریق نمادسازی می‌توان به او فهماند» (صرفی و هدایتی، ۱۳۹۲: ۷).

اگرچه ژان پیاژه^۱، ابتدا این نمادها را که در قالب بازی آشکار می‌شود، با توجه به مراحل چهارگانه‌ی رشد مطرح ساخت، این تقسیم‌بندی، به دلیل عدم درک درست او از رشد عقلانی کودک، از سوی برخی روان‌شناسان به چالش کشیده شد. دونالدسون بر این باور است که «کودکان در هیچ یک از مراحل رشد، به اندازه‌ای که پیاژه ادعا نموده است، خودمدار نیستند [...] و توانایی کودکان در قیاس منطقی به آن درجه محدود نیست که پیاژه ادعا نموده است؛ [...] بنابراین چنین به نظر می‌رسد که نظریه‌های مربوط به رشد زبان و تفکر که در سال‌های اخیر صاحب نفوذ بسیار بوده‌اند، از جهات ویژه‌ی مهمی فاقد شالوده و اساس محکمی بوده‌اند. این بدان معنی نیست که نظریه‌های مزبور به کلی نادرست هستند» (دونالدسون، ۱۳۷۲: ۷۰ و ۷۱). همچنین، گرت بی. متیوز^۲ با انتقاد از نظریه‌ی پیاژه، چنین می‌گوید: «برای من دشوار است که این سخنان را جدی بگیرم. در دفاع، من تنها می‌توانم شما را به شاهدهایی که در این کتاب [منظور، کتاب

¹. Jean Piaget

². Gareth B. Matthews

فلسفه و کودک خردسال است] عرضه کرده‌ام و نشان می‌دهند که ادعاهای پیاژه غیرمنطقی است، ارجاع دهم» (خسرونژاد، ۱۳۸۷: ۳۴۵ و ۳۴۶). نیکلاس تاکر^۱ نیز درباره‌ی چگونگی نگرش پیاژه به کودکان معتقد است: «پیاژه، در اصل، کودکان را همچون کاشفان تنهای دنیای بی‌جان می‌بیند» (تاکر، ۱۳۶۸: ۲۵۸، به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۸۱).

۱-۱. پیشینه‌ی پژوهش

با توجه به بررسی‌های انجام‌گرفته، درباره‌ی بررسی نماد روان‌شناختی در شعر کودکان فارسی، پژوهشی مستقل انجام نگرفته است و از این جهت، موضوعی تازه و بدیع است؛ باوجوداین، در برخی از پژوهش‌های انجام‌شده، به نماد در شعر کودک پرداخته شده است که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود:

پروین سلاجقه (۱۳۸۷) که در فصل دهم کتاب *از این باغ شرقی*، به بررسی نماد ادبی در شعر کودک پرداخته، بر این باور است از آنجایی که مخاطبان ادبیات کودک، بیشتر «برون‌گرا» هستند و نمی‌توانند به تأویل معنا پردازند، نماد در شکل محدود به کار گرفته می‌شود و اغلب نمادهای به‌کاررفته، نماد شخصی هستند که در تشخیص آن، باید به عواملی مانند مقتضیات زمان و نگرش شاعر توجه کرد.

محمدرضا صرفی و فاطمه هدایتی (۱۳۹۲) در مقاله‌ی «نماد و نقش‌مایه‌های نمادین در داستان‌های کودک و نوجوان دفاع مقدس» به بررسی چگونگی استفاده از عنصر نماد در قصه‌های کودک و نوجوان دفاع مقدس پرداخته‌اند. بر اساس این پژوهش، استفاده از نماد باعث انتقال آسان مفاهیم انتزاعی و دست‌نیافتنی به کودک، عینی‌کردن وقایع و حقایق دوران دفاع مقدس برای کودکان و نوجوانان و باعث غنای ادبی آثار داستانی کودک و نوجوان می‌شود.

روفیا گلستانه (۱۳۹۳) در پایان‌نامه‌ی *بررسی نماد در ساختار شعر کودک و نوجوان* به نقش و جایگاه نماد در شعر کودک پرداخته است. در آغاز این پژوهش، به تعریف نماد، اقسام نماد ادبی، خاستگاه نماد و سایر مباحث مرتبط با نماد پرداخته؛ سپس انواع نماد را در اشعار چهار شاعر مطرح در حوزه‌ی شعر کودک و نوجوان با نام‌های ناصر کشاورز، افسانه شعبان‌نژاد، اسدالله شعبانی و منیره هاشمی تبیین کرده

^۱. Nicholas Tucker

است و پس از استخراج، دسته‌بندی و تحلیل نمادها، آن دسته از نمادهایی که در شعر هر چهار شاعر آمده است با عنوان نمادهای مشترک و آن دسته از نمادهایی که خاص هر شاعر می‌باشد، ذیل عنوان نمادهای متفاوت قرار داده است.

رامین محرمی (۱۳۹۲) در مقاله‌ی «بررسی تطبیقی شعر کودک در هوپ‌هوپ‌نامه‌ی علی‌اکبر صابر و دیوان نسیم شمال»، استفاده از نماد در شعر روایی کودک را موجب ملموس کردن مفاهیم انتزاعی برای کودکان می‌داند و معتقد است که حضور نمادین شخصیت‌های وابسته به دنیای حیوانات در شعر کودک، به دلیل انتقال پیام‌های اخلاقی و آموزشی است.

معصومه نصرتی (۱۳۸۸) در پایان‌نامه‌ی خود با عنوان بررسی نمادها در شعر کودک و نوجوان دفاع مقدس به بررسی نمادها پرداخته است. او در پرداختن به انواع نماد، از دو کتاب بلاغت تصویر و از این باغ شرقی بهره گرفته است. بر اساس این پژوهش، نماد در شعر نوجوانان، بیش از شعر کودک به کار رفته است. نمادهای شخصی بالاترین بسامد و نمادهای عرفانی پایین‌ترین بسامد کاربرد را دارند؛ همچنین، نمادهایی که در شعر کودک به کار رفته‌اند، بیشتر ملی و مذهبی هستند.

۱-۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، کتابخانه‌ای و از نوع تحلیل محتواست. مبنای گزینش کتاب‌ها برای تحلیل این است که جعفر ابراهیمی، پروین دولت‌آبادی، مصطفی رحماندوست، افسانه شعبان‌نژاد و اسدالله شعبانی از شاعران مشهور شعر کودک در دو دهه‌ی اخیر هستند که برای آثارشان جوایز ادبی فراوانی را دریافت کرده‌اند؛ همچنین، هر پنج شاعر مذکور، در دوران کودکی از زادگاه خود به تهران مهاجرت کرده‌اند که به تبع آن، «نوستالژی کودکی» در آثار آن‌ها بازتاب فراوانی دارد که برخی از نمودهای نوستالژی کودکی با نمادهای روان‌شناختی در ارتباط است.

۲. بحث و بررسی

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های روان‌شناسی رشد، توجه به رشد ذهنی کودکان است. با توجه به مراحل گوناگون رشد کودک، نگرش و پندارهای او نیز دگرگون می‌شود و فرآیند ذهنی، شکل تازه‌ای به خود می‌گیرد؛ طی این عملکرد، نمادهای روان‌شناختی به

وجود می‌آید. روان‌شناسان «به‌طور کلی، ضمیر ناخودآگاه و عالم وجد و حال یا درون‌بینی و کشف و شهود و اشراق را از زادگاه هنر با شرط آفرینش هنری می‌دانند که گذرگاه و واسطه‌ی تحقّق آن‌ها «نمادها» هستند. همین نیروی نماد و تصویرسازی روان است که «صورت نوعی» جدایی تاریکی از روشنایی یا تقابل خیر و شر را که سازنده‌ی اساطیر، افسانه‌ها، قصه‌ها و حماسه‌ها هستند، به صورت گوناگون در می‌آورد؛ درواقع، نمادها ارتباط عمیق و نزدیکی با روح و روان خودآگاه و ناخودآگاه انسان دارند» (قبادی، ۱۳۸۶: ۱۱۲).

به دلیل ویژگی‌های خاص مخاطبان شعر کودک و از آنجایی که کودکان نمی‌توانند درکی صحیح از نمادهای ادبی داشته باشند، کاربرد نماد ادبی در شعر کودک، به‌ویژه در گروه سنی «الف» و «ب»، بسیار اندک است؛ در مقابل آن، نمادهای روان‌شناختی در شعر کودک، بازتابی شایان توجه دارند و از اهمیتی خاص برخوردارند؛ به این دلیل که بازتاب این نوع نماد در شعر، حاصل برخورد عاطفی کودک با دنیای پیرامون خویش است و کودک با این‌گونه نمادها، پیوندی ناگسستنی دارد و با آن، ارتباطی عمیق پیدا می‌کند؛ به قول سعدی، «که هر چه از جان برون آید، نشیند لاجرم بر دل» (سعدی، ۱۳۶۸: ۷۲). درواقع «از آنجایی که شعر کودک مهارت و روحیه‌ی خاص می‌طلبد، باید روحی کودکانه و خالص داشت تا بتوان در این قشر نفوذ کرد و اثر گذاشت» (استادزاده، ۱۳۹۱: ۳). نمادهای روان‌شناختی در شعر کودک، به دو صورت بازی‌های نمادین و نمادهای ثانوی انعکاس یافته است که در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.^(۱)

۲-۱. بازی‌های نمادین

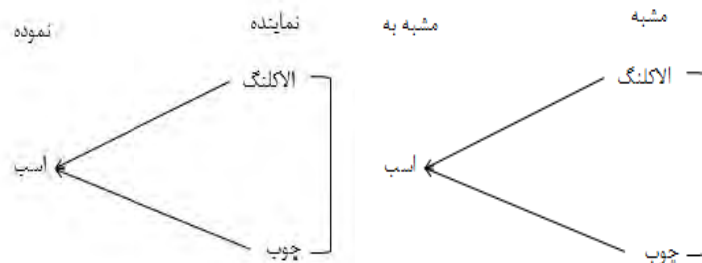
این نوع نماد در قالب بازی آشکار می‌شود و نیروی محرکه‌ی رشد آن از درون کودک سرچشمه می‌گیرد (نک: فلاول، ۱۳۷۷: ۹۷). در بازی نمادین، کودک به یک شیء، نقش شیئی دیگر را می‌دهد؛ مثلاً از قوطی خالی، اتومبیل و از چوب‌دستی برای خود اسب درست می‌کند (نک: وندر زندن، ۱۳۸۳: ۱۲۱ و ۱۲۲). با وجود این جانشینی، «کودک، در طی این‌گونه بازی، توجه زیادی به مشخصات و صفات عینی چیزهایی که با آن‌ها بازی می‌کند، ندارد؛ برای مثال، یک قطعه چوب کهنه می‌تواند نقش یک عروسک یا یک کشتی یا یک هواپیما را بر حسب نیازها و علایق آن زمان کودک ایفا نماید» (دونالدسون، ۱۳۷۸: ۱۶۸). این نوع بازی، از نموده‌های مهم رشد ذهنی کودک است.

بازی نمادین هم تقلید است و هم نخستین نمونه‌ی بیان هنری که مخاطب آن، خود کودک است؛ همچنین، در این دوره که مهارت زبانی رشد کافی نکرده است، نوعی کارکرد معنایی و انتقال معنا را در بردارد (نک: پولادی، ۱۳۸۴: ۱۴۸).

این نوع نماد، در شعر کودک و نوجوان فراوان به چشم می‌خورد که به‌نوعی، یادآور کودکی‌های شاعر است و از آنجایی که جلوه‌ای از واقعیت دوران کودکی است، تأثیر عاطفی بسیاری بر کودک می‌گذارد و بیشتر، در اشعاری دیده می‌شود که مخاطب آن، پسران هستند: «با اسب چوبی خود/ می‌تاختم به هر جا/ هی‌هی‌کنان و خوشحال/ دل می‌زدم به صحرا» (ابراهیمی، ۱۳۷۲: ۹).

بازی نمادینی که ابراهیمی در شعر خود به آن اشاره کرده، مثالی است که اغلب روان‌شناسان در کتاب‌های خود، برای توضیح بازی نمادین ذکر کرده‌اند. کودک شعر ابراهیمی، اسب چوبی را نماینده‌ی اسب واقعی دانسته و با استفاده از «نماینده»، شیئی را جانشین شیئی دیگر کرده است؛ به‌این‌ترتیب، شاعر در عالم بازی کودکانه، به نمادسازی دست زده است. در دنیای کودک، «نماینده»های فراوانی می‌تواند جانشین «نموده»ای واحد قرار بگیرد و این امر نشانگر قدرت تداعی و تخیل کودک است؛ چنانچه در شعر زیر، کودک شعر رحماندوست، «الاکلنگ» را نماینده‌ی «اسب» قرار داده است: «سلام، سلام و صد سلام/ الاکلنگ خوب ما/ وقتی که من سوار می‌شم/ بالا برو و پایین بیا/ اسب قشنگ من تویی/ مرا ببر به آسمان» (رحماندوست، ۱۳۸۹: ۱۲). در این شعر، کودک، با استفاده از تخیل خود، «الاکلنگ» را به اسبی تشبیه کرده که کودک را به آسمان‌ها می‌رساند.

در هر دو شعر پیش‌گفته، کودک با استفاده از صنعت جان‌بخشی، دو شیء بی‌جان را اسبی فرض کرده که می‌تواند بر آن سوار شود و به آسمان و صحرا بتازد؛ درواقع، «نماینده» مشبه و «نموده» مشبه‌به واقع شده است که مشبه، بی‌جان و مشبه‌به، جاندار است.



در همه‌ی بازی‌های نمادین، کودک، به اشیای بی‌جان، جان‌بخشی نمی‌کند؛ بلکه در مواردی نیز، هر دو طرفِ نماد، اشیای بی‌جان هستند؛ به‌طوری‌که در شعری از شعبان‌نژاد، کودک فرغون را ماشین تصور کرده است و با آن به نمادپردازی پرداخته است: «هست یک فرغون کهنه/ گوشه‌ی انبار ما/ گاه بر می‌دارم آن را/ می‌روم با آن به صحرا/... می‌شود فرغون کهنه/ در خیالم مثل ماشین/ توی دست‌انداز صحرا/ می‌رود بالا و پایین/ می‌برم ماشینمان را/ توی گندمزار بابا/ می‌شوم مشغول بازی/ در محل کار بابا» (شعبان‌نژاد، ۱۳۷۷: ۲۴).

بازی‌های نمادین، از نظر قوت و ضعف، دارای مراتب مختلفی هستند. هر چقدر تشبیه در آن آشکار باشد، از قدرت نماد کاسته می‌شود. در بازی نمادین اشعار فوق از جعفر ابراهیمی و مصطفی رحماندوست، آشکارا به جنبه‌ی شباهت بین «نماینده» و «نموده» اشاره‌ای نشده است؛ به همین دلیل، جنبه‌ی نماد در این دو مثال قوی است؛ ولی در شعر شعبان‌نژاد، ذکر «ادات تشبیه»، از قدرت نماد کاسته است. در شعر زیر که «من» نماینده و «درخت» نموده است، به این دلیل که شاعر دو بار از «ادات تشبیه» استفاده کرده، از جنبه‌ی نمادین بازی، به صورت محسوسی کاسته شده است: «دست خود را مثل برگ‌گی/ روبه‌روی باد بردم/ روبه‌روی باد، خود را/ لحظه‌ای از یاد بردم/ من شدم مثل درختی/ در کناری ایستادم/ گیسوان سبز خود را/ من به دست باد دادم» (ابراهیمی، ۱۳۷۸: ۹). در این شعر، کودک، خود را همچون درختی پنداشته که دستان و گیسوانش، برگ‌های آن درخت هستند.

با تأمل در اشعار فوق، می‌توان دریافت که غیر از شعر آخر، در دیگر اشعار پیش‌گفته، روحیه‌ی «نرینه» بر کودک شعر غلبه دارد؛ به این دلیل که بازی‌های نمادین ذکرشده، بیشتر در پسرها مشاهده می‌شود؛ ولی در مثال آخر، با توجه به قرینه‌ی «گیسو» می‌توان دریافت که شعر دارای روحیه‌ی «مادینه» است.

۲-۲. نمادهای ثانوی

در برخی نمونه‌ها، کودک، نمادهایی را در بازی‌های کودکانه به کار می‌برد که ارتباط تنگاتنگی با حالات عاطفی و فکری او دارد و به واسطه‌ی آن، عواطفی مثل ترس، خشم، غم و... را مطرح می‌کند؛ بدون آنکه بر معنی این نمادها آگاهی داشته باشد. این بازی‌های نمادین «به شکل‌های مختلف، ابعادی از زندگی واقعی را ظاهر می‌سازد و امکان تمرین رفتارها را در فضایی امن فراهم می‌کند و کودک با مشاهده‌ی آن تجربیاتی می‌آموزد» (کداسن و شفر، ۱۳۸۹: ۱۶۸). او از این نوع بازی، برای ارتباط با خود استفاده می‌کند و «خود فراموش شده» را آشکار می‌کند (لندرت، ۱۳۶۹: ۳۹). در این نوع نماد که از آن، با عنوان «نماد ثانوی» یاد می‌شود، اغلب رفتارهای خود و اطرافیان را به صورت ناخودآگاه در قالب بازی نشان می‌دهد. در شعر زیر، نمونه‌ای از نماد ثانوی که ارتباط عمیقی با حالت عاطفی کودک دارد، ذکر شده است: «در دل کوچک خود/ باغی از گل دارم/ توی باغم هر روز/ دانه‌ای می‌کارم/ باغ سرسبز دلم/ هست خیلی کوچیک/ پر ز گل‌های قشنگ/ با هم، اما تک‌تک/ یک گل از آن گل‌ها/ گلی از مهر خداست/ گل دیگر مادر/ گل دیگر باباست» (ابراهیمی، ۱۳۷۴ الف: ۱۴).

کودک شعر ابراهیمی، در عالم ناخودآگاه و با استفاده از نماد ثانوی و قوه‌ی تخیل خود، دل خود را باغی دانسته است که مهر خدا و پدر و مادر گل‌های این باغ هستند. «تشابه یا نسبتی که چیزی را به نمادش می‌پیوندد، ممکن است انواع مختلف داشته باشد؛ از قبیل مشابهت در شکل و صورت و رنگ و صدا و تماس و قربت و مجاورت در مکان و زمان و متفقاً به ذهن و فکر متبادر شدن یا همانندی احساسات مقارن (احساس توقیر و احترام واحدی، ممکن است تصور پدر و اندیشه‌ی خدا را به هم نزدیک و مربوط کند). رابطه‌ی اخیر بسیار مهم است؛ زیرا بنابر آن، هرچیز ممکن است نماد چیزی شود؛ به شرطی که احساس، صیغه‌ی مشترکی میان آن دو بیابد» (ستاری، ۱۳۸۷: ۱۴). در شعر بالا نیز، احساس تشابه در زیبایی، لطافت، محبت و معانی‌ای از این قبیل، باعث شده است که کودک گل را نماد مهر خدا و پدر و مادر بداند و به این ترتیب در عالم ناخودآگاه، از نماد ثانوی استفاده کند. به بیانی بهتر، کودک حس محبت، لطافت و زیبایی را به صورت مشترک در گل و پدر و مادر خویش دریافته است و به همین دلیل، حالات عاطفی را که نسبت به پدر و مادر خویش دارد، به گل نسبت داده است.

در شعر زیر، کودک، احساسات عاطفی به پدر خود را، به همبازی خود نسبت داده است و در ضمیر ناخودآگاه، با پدرپنداری دوست خود، به آفرینش نماد ثانوی دست زده است: «تو رفتی / بازی ما بی پدر شد / بچه‌ها رفتند / تمام شادمانی و رقص و خنده‌ها رفتند» (رحماندوست، ۱۳۸۴: ۲۷). کودکان در بازی‌هایی از قبیل «خاله‌بازی»، اغلب کسی را به‌عنوان پدر برمی‌گزینند که از نظر قد و سن نسبت به سایر بچه‌ها برتری داشته باشد. همان‌گونه که با رفتن پدر از خانه، کودکان غمگین می‌شوند، این حالت عاطفی، در بازی بچه‌ها نیز وجود دارد که به‌عنوان نمونه، در شعر فوق به صورت نماد ثانوی نمایان است.

با توجه به بررسی‌های انجام‌شده، می‌توان گفت که نماد ثانوی در شعر کودک، اغلب، بیانگر ارتباط عاطفی بین کودک و عروسک است که بازتابی از رفتار عاطفی مادر و کودک است. این برخورد عاطفی را می‌توان به شکل زیر نشان داد:

ارتباط عاطفی



در این صورت، کودک، رفتار عاطفی‌ای را که از مادر خود می‌بیند، به عروسک انتقال می‌دهد. به بیانی دیگر، کودک، نقش مادر و عروسک، نقش کودک را ایفا می‌کند. در شعر زیر، کودک همچون مادری که نگران تنهایی فرزند خود است، به فکر تنهایی عروسک است. نکته‌ی تأمل‌برانگیز اینجاست که نماد ثانوی از سن دو تا هفت سالگی جریان دارد و در این شعر، کودک در این محدوده‌ی سنی قرار دارد: «عروسکم مانده تنها / نشسته توی خانه / نکرده موی او را / کسی در خانه، شانه / دلش خیلی گرفته / نشسته پشت پرده / برای لاله انگار / کمی هم گریه کرده / چرا مانند هر روز / کسی در فکر او نیست / چرا از خاله‌بازی / اتاق لاله خالی است / نمی‌داند که لاله / شده شش‌ساله حالا / نمی‌داند که رفته / بخواند درس خود را / عروسک‌جان چه می‌شد / تو هم شش‌ساله بودی / خودت هم در دبستان / کنار لاله بودی» (شعبانی، ۱۳۷۵: ۲).

درواقع شعر بالا، کودک، اوضاع و احوال درونی خود را به عروسک نسبت داده است؛ احوالی از قبیل دلتنگی و تحمل‌ناپذیری دوری از مادر. چنانچه گفته شد، این نوع نماد، در سنین دو تا هفت‌سالگی بیشتر دیده می‌شود. در این گونه نماد، یک شیء، جانشین شیئی دیگر نشده است، بلکه تصویر ذهنی، جانشین شیئی شده که در

ناخودآگاه کودک شکل گرفته است. همان‌گونه که مادر، موی کودک خود را شانه می‌کند، کودک نیز، موی عروسک را شانه می‌کند و آن را فرزند خود می‌داند. در شعر زیر، کودک با درک صحیح احساسات مادرانه، عروسک را فرزند خود دانسته و خود را مادری پنداشته که بعد از خواباندن فرزند خویش، به کار مشغول است. همچنان که معلوم است، کودک تصویر ذهنی را جانشین یک شیء قرار داده است: «لی لی لی نی نی / عروسک چینی / خیلی قشنگه / بیا تا ببینی /... / دختر من خوابیده / آفتاب به روش تابیده / می‌بینی مامان بیداره / مشغول کار و باره» (رحماندوست، ۱۳۸۴: ۸).

در شعری دیگر از رحماندوست، ارتباط عاطفی مادرانه‌ی کودک و اسباب‌بازی که نماد ثانوی محسوب می‌شود، آشکارتر است: «سلام سلام عروسکم / دختر ناز کوچکم / سلام به اسباب‌بازی‌ها / خیلی قشنگ‌اند به خدا» (رحماندوست، ۱۳۸۹: ۱۳). واژه‌ی «کوچک» که تداعی‌گر ارتباط عاطفی عمیق مادر با دختر کوچک است، بر مفهوم نماد ثانوی این شعر افزوده است. در بعضی از اشعار، این ارتباط عاطفی، رنگی عمیق‌تر به خود می‌گیرد؛ به‌طوری‌که کودک با پذیرفتن نقش مادر، برای فرزند خویش (عروسک)، نام انتخاب می‌کند و به خاطر او شب را بیدار می‌ماند: «یک عروسک دارم / اسم او شیرین است / دامن گلدارش / خوشگل و چین‌چین است /... / شده شیرین حالا / دختر من دیگر / من برایش هستم / صبح تا شب مادر» (همان: ۸).

همچنان که گفتیم، کودک با پذیرفتن نقش مادر عروسک، مسئولیت و وظایف مادری را بر عهده می‌گیرد؛ به‌طوری‌که بهترین اسم را برای عروسکش (فرزندش) انتخاب می‌کند و لباس‌های زیبا بر او می‌پوشاند و به‌هنگام خواب برایش لالایی می‌خواند. این رفتارها، رفتارهای عاطفی هستند که کودک از مادر خود می‌بیند و سپس در قالب نمادهای ثانوی از خود بروز می‌دهد: «خواهر کوچک من / یک عروسک دارد / آن عروسک در پا / کفش کوچک دارد / روی پیراهن او / عکس یک پروانه‌ست / این عروسک زیباست / مثل گل، در خانه‌ست / خواهرم شب او را / زود می‌خواباند / توی گوشش هر شب / لالایی می‌خواند» (ابراهیمی، ۱۳۷۴: ۱۰).

با وجود اینکه نماد ثانوی بازی با عروسک، اغلب بیانگر ارتباط عاطفی بین مادر و فرزند است، ارتباط عاطفی پدر و فرزند نیز، در برخی از اشعار کودکان دیده می‌شود: «خانه‌ای می‌سازم از آب و از خاک / خانه‌ای روشن و ساده و پاک / خانه‌ای بهر بازیچه، کوچک / خانه‌ی دختر من، عروسک» (دولت‌آبادی، ۱۳۷۸: ۳).

علاوه بر این، نماد ثانوی، می‌تواند ارتباطی عاطفی همچون ارتباط کودک با برادر یا خواهر باشد و انتظاراتی که کودک از برادر و خواهر خود دارد، از عروسک هم داشته باشد یا حتی حسادت کودک به عروسک را برانگیزد. در شعر زیر، نشانه‌ای از این رفتار را می‌توان دید: «تو مثل من هستی / دو دست و پا داری / ولی چرا چون من / نمی‌کنی کاری؟ / عروسکم پاشو / بگیر دستم را / بگو که اسمت هست / عروسک زهرا» (ابراهیمی، ۱۳۷۶: ۳۱). در این شعر، کودک برخورد عاطفی از خود نشان داده است و از آنجایی که قدرت تخیل قوی دارد، عروسک را جاندار پنداشته است و به او حسادت می‌کند.

۳. نتیجه‌گیری

انتزاعی‌بودن نمادهای ادبی، باعث شده است که شاعران شعر کودک، از این شگرد تصویری کمتر استفاده کنند. بر خلاف نمادهای ادبی، نمادهای روان‌شناختی در شعر کودک و نوجوان بیشتر دیده می‌شود که به دو شکل بازی نمادین و نماد ثانوی بازتاب دارد. قدرت تخیل قوی کودک، از مهم‌ترین علل شکل‌گیری نماد ثانوی است که به کودک، این امکان را می‌دهد اشیای بی‌جان را جاندار پندارد و نقش نمادین به آن‌ها بدهد. بازی نمادین و نماد ثانوی، انعکاس رفتار نمادین است که به صورت ناخودآگاه، در بازی کودکان به وجود می‌آید. در بازی نمادین و نمادهای ثانوی، خود کودک انتقال معنا را انجام می‌دهد؛ زیرا کودک با استفاده از تشبیه، «شیئی» را جانشین «شیئی» دیگر می‌کند و به آن معنای نمادین می‌بخشد؛ سپس، شاعر آن را در شعر کودک انعکاس می‌دهد. مهم‌ترین تأثیر کاربرد نمادهای روان‌شناختی در شعر کودک، برانگیختن عاطفه‌ی کودک است. با توجه به بررسی‌های صورت گرفته، بازی‌های نمادین اغلب توسط پسران و نمادهای ثانوی اغلب توسط دختران صورت می‌گیرد که توجه شاعران به این نکته، باعث مفیدتر شدن شعر آن‌ها می‌شود.

منابع

- آقاحسینی، حسین و اشرف خسروی. (۱۳۸۹). «نماد و جایگاه آن در بلاغت فارسی». *بوستان ادب*، دوره ۲، ش ۲، صص ۱-۳۰.
- ابراهیمی، جعفر. (۱۳۷۱). *بوی گنجشک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ . (۱۳۷۲). *لبخند شب‌نم‌ها*. تهران: مدرسه.
- _____ . (۱۳۷۴الف). *بوی نان تازه*. تهران: حوزه هنری.
- _____ . (۱۳۷۴ب). *مثل یاس*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ . (۱۳۷۶). *خورشیدی اینجا، خورشیدی آنجا*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ . (۱۳۷۸). *آواز پوپک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- استادزاده، زهرا. (۱۳۹۱). «بررسی محتوایی اشعار کودکانه پروین دولت‌آبادی؛ بر قایت ابرها و گل بادام». *مطالعات ادبیات کودک*، س ۳، ش ۲، صص ۱-۲۴.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۷۵). *رمز و داستان‌های رمزی در ادب فارسی*. تهران: علمی و فرهنگی.
- پولادی، کمال. (۱۳۸۴). *بنیادهای ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: مرکز.
- _____ . (۱۳۸۷). *دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- دولت‌آبادی، پروین. (۱۳۷۵). *گل بادام*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- دونالدسون، مارگات. (۱۳۷۸). *ذهن کودک*. ترجمه‌ی حسن نائلی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- رحماندوست، مصطفی. (۱۳۸۴). *پرنده گفت به به*. تهران: محراب قلم؛ کتاب‌های مهتاب.

- _____ . (۱۳۸۹). دوستی شیرین است. تهران: مدرسه.
- ستّاری، جلال. (۱۳۸۷). اسطوره و رمز. تهران: سروش.
- سعیدی، مصلح‌الدین. (۱۳۶۸). کلیات سعیدی. تصحیح محمدعلی فروغی، تهران: علمی و فرهنگی.
- سلاجقه، پروین. (۱۳۸۷). از این باغ شرقی؛ نظریه‌های نقد شعر کودک و نوجوان. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شعبان‌نژاد، افسانه. (۱۳۷۷). چتری از گلبرگ‌ها. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شعبانی، اسدالله. (۱۳۷۵). پولک ماه. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- صرفی، محمدرضا و فاطمه هدایتی. (۱۳۹۲). «نماد و نقش‌مایه‌های نمادین در داستان‌های کودک و نوجوان دفاع مقدس». ادبیات پایداری، س ۴، ش ۸، صص ۷۳-۸۹.
- فتوحی، محمود. (۱۳۸۹). بلاغت تصویر. تهران: سخن.
- فلاول، جان. اچ. (۱۳۷۷). رشد شناختی. ترجمه‌ی فرهاد ماهر، تهران: رشد.
- قبادی، حسینعلی. (۱۳۸۶). آیین آیین؛ سیر تحول نمادپردازی در فرهنگ ایرانی و ادبیات فارسی. تهران: دفتر نشر آثار علمی دانشگاه تربیت مدرس.
- کداسن، هایدی. جی و چارلز بی شفر. (۱۳۸۹). برگزیده‌ای از روش‌های بازی‌درمانی. ترجمه‌ی سوسن صابر و پریوش وکیلی، تهران: آگه و ارجمند.
- گلستانه، روفیا. (۱۳۹۳). بررسی نماد در ساختار شعر کودک و نوجوان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه زابل.
- لنדרت، لی. گاری. (۱۳۶۹). بازی‌درمانی. ترجمه‌ی خدیجه ماهر، تهران: اطلاعات.
- محرمی، رامین. (۱۳۹۲). «بررسی تطبیقی شعر کودک در هوپ‌هوپ‌نامه‌ی علی‌اکبر صابر و دیوان نسیم شمال». مطالعات ادبیات کودک، س ۵، ش ۲، صص ۱۵۳-۱۷۲.
- نصرتی، معصومه. (۱۳۸۸). بررسی نمادها در شعر کودک و نوجوان دفاع مقدس. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- وندر زندن، جیمز دیلیو. (۱۳۸۳). روان‌شناسی رشد. ترجمه‌ی حمزه گنجی، تهران: بعثت.