

نشریه ادبیات تطبیقی

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

دانشگاه شهید باهنر کرمان

سال ۹، شماره ۱۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

مقایسه مؤلفه‌های هوش معنوی در دو رمان «سختون» و «فریاد مرا بشنو»

(علمی - پژوهشی)

شهرزاد رادمنش^۱

چکیده

هوش معنوی، به منزله زیربنای باورهای فرد و متضمن بالاترین سطوح زمینه‌های رشد شناختی است که در قالب رشد شخصیتی و عاطفی نمود می‌یابد. کشف مؤلفه‌های هوش معنوی در آثار ادبیات کودک و نوجوان، به هویت خودپنداره کودک و نوجوان و باورمندی دینی آنان کمک می‌کند. اعتماد به تربیت و انگیزه‌های معنوی نیز الگویی کاربردی برای خلق آثار جدید خواهد بود، مشروط بر آنکه نیروی بالقوه زبان برای گسترش مرزهای عقلانی، عاطفی و تجربی لحاظ شود و ساختار کلامی متناسب با ساحت وجودی کودک خلق شود. در این جستار، دو رمان «فریاد مرا بشنو» و «سختون» را در مقابل هم قرار داده‌ایم تا مؤلفه‌های هوش معنوی را در آنها شناسایی و استخراج کنیم. فراوانی این گزاره‌ها در این دو اثر، با روش تحلیل محتوا و مقایسه معنایی بررسی شده است. اینکه آیا می‌توان از ادبیات کودکان به مؤلفه‌های هوش معنوی پلی زد و میان سادگی داستان‌های کودکان و مفاهیم هوش معنوی پیوندی برقرار کرد، پرسش اساسی پژوهش حاضر است. نتایج، نشان‌دهنده آن است که این نویسندگان از دو سوی دنیا، در محتوای داستان‌های خود، از مفاهیم هوش معنوی بهره برده‌اند و جستارهای فکری مشابه و اندیشه‌های مشترک داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی: ادبیات مقایسه‌ای، هوش معنوی، جهان معنوی کودک و نوجوان.

^۱ - مدرس دانشگاه جامع علمی کاربردی مشهد. دانشجوی دکتری ادبیات حماسی دانشگاه آزاد مشهد:

Shahrzad.radmanesh@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۲/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۲/۵

۱- مقدمه

عمده مختصات ادبیات کودک، با تمثیل و حکایت پردازی همراه است. در پس این نقاب ظاهری، پیام‌های اخلاقی، معنایی و تربیتی فراوانی قابل استخراج است که می‌توان وجه معنوی به آن بخشید. این پیام‌ها، اگر جنبه کاربردی در رفتار و کردار را به مقتضای زمان داشته‌باشد، رسالت خود را کامل کرده‌است. همچنان که پس از پیداشدن فلسفه عمل که ویلیام جیمز (William James) پایه‌گذار آن بود، تقریباً در اذهان این اندیشه رسوخ یافت که در هر تحقیق و بررسی، گذشته از جنبه حقیقت‌جویی، باید به فایده عملی آن نیز توجه شود. (ن.ک: جیمز، ۱۳۷۰: ۵۴) در صورتی که مفاهیم معنوی، هنرمندانه و خلاقانه برای مخاطب کودک و نوجوان طرح شود، می‌تواند گوشه‌هایی از انتزاع را در بن‌مایه‌های هستی‌شناسی و ارزش‌های اخلاقی روایت کند و به پرورش ذهن و تأمین معنویت مخاطبان یاری‌رساند.

این مقاله، یک پژوهش میان‌رشته‌ای در حوزه علوم تربیتی و ادبیات کودک است. اگر معناگرایی و به تبع آن، هوش معنوی را عمدتاً در حوزه علوم تربیتی قرار دهیم، می‌توان از این سرفصل به مثابه مدخلی برای ورود به ادبیات کودک استفاده کرد. به این ترتیب، نسبت ادبیات کودک با سایر دانش‌ها نیز نشان داده می‌شود و ادبیات‌بودگی آن نیز محفوظ خواهدماند. از آنجا که هوش معنوی، به موضوعات وجودی برای حل مسائل زندگی می‌پردازد، می‌توان به شکل یک موضوع عام در ادبیات مقایسه‌ای به آن نگریست زیرا ادبیات هر گوشه از دنیا، به نوعی از اندیشیدن برای حل مشکلات و مقابله با چالش‌ها سخن می‌گوید. از طرفی، آنچه باعث فراگیری و جهان‌شمولی هوش معنوی شده‌است، فطری بودن خداجویی است. بنا بر قرآن کریم، باور توحید، ریشه در فطرت انسان‌ها دارد و هرگونه اعتقاد و رفتار غیرتوحیدی، نشانه انحراف از این سرشت است. از سوی دیگر، کودک، قابلیت درک معنویات را دارد و این نکته از آنجا ناشی می‌شود که کودک، بی‌درنگ، اخلاقیات را درک می‌کنند و از همان ابتدا به مفاهیم خوب و بد واکنش نشان می‌دهند و به آن پای‌بند می‌شوند. «کینگ (King.D.B)، با مرور تحقیقات مختلف، بین معنویت و سلامت روانی، افزایش

عزت نفس، کاهش استرس، سازگاری شخصی و شغلی، ارتباط معنی‌دار و مثبتی را گزارش کرده‌است.» (گودرزی و سهرابی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۷) همه این مفاهیم، بهتر است با همراهی هوش معنوی، در کودک نهادینه شود تا احساس امنیت در بزرگسالی ضمانت گردد.

۱-۱- بیان مسئله

در ادب تطبیقی، آنچه مورد نظر نقاد است، انعکاسی برآمده از ادبیات قومی است که در ادبیات قوم دیگر، متجلی می‌شود. ادبیات تطبیقی، نوعی پژوهش بین‌رشته‌ای است که از مرزهای سیاسی، زبانی، ملی، کشوری و فرهنگی فراتر می‌رود و به دنبال گشودن افق‌های نوین فکری است. «موازنه، تقارب و مقایسه در مقولات فرعی ادبیات تطبیقی قرار می‌گیرد و مجاری‌ها و پیوندهای تاریخی، شامل آن نمی‌شود.» (غنیمی هلال، ۱۳۹۱: ۳۵)

مکتب تطبیقی آمریکا، زیبایی‌شناسی و توجه به نقد و تحلیل را در رأس کار تطبیق‌گری نهاد. مکتب مزبور، ادبیات را پدیده‌ای جهانی و در ارتباط با سایر شاخه‌های دانش انسانی می‌داند. برخی از تطبیق‌گران، ادبیات تطبیقی را با مطالعات فرهنگی در آمیخته‌اند. آنچه حائز اهمیت است، امور جهان شمول و مشترک در میان انسان‌هاست؛ این اشتراک، راه نزدیک‌شدن را فراهم می‌آورد و این تقارب، تفکر جهانی‌شدن ادب و فرهنگ را اشاعه می‌دهد.

در پژوهش مقایسه‌ای، نظریات بینامتنیت نیز به همین مقوله می‌پردازد که یکی از جدی‌ترین مباحث حوزه نقد است. در این صورت، از آراء رولان بارت (Roland Barthes) در نظریه بینامتنی استفاده می‌شود که با تمایزهایی، متأثر از نظریه باختین (Bakhtin) است. یکی از اصول نظریه بینامتنیت، این است که هیچ متنی، فاقد پیش‌متن نیست و متن‌ها، پیوسته براساس متن‌های گذشته بنا می‌شوند. در واقع، متن را در لفافی از گفتمان‌های متعدّد می‌پوشانیم که از دل فرهنگ و تجربیات ما سر برآورده‌اند و بر حسب مکان، زمان و شخص خواننده تغییر می‌پذیرند. هر متنی که خوانده می‌شود، خود مجموعه‌ای است از رمزگان‌های بی‌شمار که تبار آنها گم شده‌است. (ر.ک: مدرسی، ۱۳۹۵: ۶۸).

در این پژوهش، به جای واژه تطبیق، از مقایسه استفاده شده و مؤلفه‌های دهگانه هوش معنوی، شامل موارد مقابل، مشخص شده است: خودآگاهی، خودانگیختگی، دگرخواهی، کل‌نگری، تمایل به طرح چراهای بنیادی، استقلال، توانایی تغییر چهارچوب‌های ذهنی، استفاده مثبت از مشکلات، احساس رسالت و فروتنی. کشف این نمودهای معنوی، از آن نظر اهمیّت دارد که شامل معانی و اصطلاحات آشنایی است که ذهن کودک، آن را در می‌یابد.

«همه نظریه‌های رشد اخلاقی، قبول دارند که وجدان در اوایل کودکی شکل می‌گیرد و اغلب موافق هستند که در ابتدا، اصول اخلاقی کودک، به صورت بیرونی و توسط بزرگ‌ترها و به تدریج، توسط معیارهای درونی خودشان کنترل می‌شوند و افراد پای‌بند اصول اخلاقی، رفتار خوب و غم‌خواری را پرورش داده‌اند تا در موقعیت‌های گوناگون اجتماعی از آن پیروی کنند.» (برک، ۱۳۸۷: ۴۵۸)

طرح هوش معنوی، مناسبات ارتباطی و کاربردی است که پلی میان ذهن و عین، برقرار و ارزش‌ها و اخلاقیاتی را مطرح می‌کند که در همه جوامع و مذاهب پسندیده است و دگرگونی و تاریخ انقضا ندارد زیرا ابزار و روش تربیتی است که از کرانه آن، پالایش اخلاقی صورت می‌گیرد. بررسی مباحث و نظام‌های اخلاقی، مبین این امر است که غایت علم اخلاق، اصلاح و سامان دادن به اعمال و رفتار انسانی است. به همین دلیل، «موضوع گزاره‌های اخلاقی، اغلب عینی و واقعی است، نه اعتباری و ذهنی؛ بنابراین، نباید پرداختن به هوش معنوی را صرفاً پژوهشی نظری دانست که پیوندی با حیات روزمره مردم ندارد.» (جوادی و صیادنژاد، ۱۳۸۸: ۲۵)

نظام‌ها و مکاتب اخلاقی، هر یک از دید خود به رفتار انسانی توجه کرده‌اند و راهکارها و تحلیل‌های کاربردی از رفتار انسانی و دستورات ارزش‌مدار ارائه داده‌اند. از جمله امتیازات هوش معنوی، توجه عمیق مربیان به روان آدمی و رابطه زمینه‌ای روانی با جنبه‌های اجتماعی است. این تحقیق، گستره قلمرو معنویت در ادبیات کودک و نوجوان را برای نویسندگان معرفی می‌کند و هوش معنوی را به صورت داده جامعه‌شناختی در نظر می‌گیرد؛ بنابراین، گزاره‌های هوش معنوی، هم‌بسته روان‌شناختی و ارزشی در هر جامعه‌ای است، ولو فرسنگ‌ها

با هم فاصله داشته باشند. حضور مؤلفه‌های هوش معنوی در ادبیات کودک و نوجوان، نشان‌دهنده آن است که می‌توان آموزه‌های معنوی را در قالب داستان به کودکان انتقال داد. در این پژوهش، هر نوع همدلی‌گفتاری، حمایتی، ابراز خوشحالی و افتخار از موفقیت طرف مقابل، احساس مسئولیت، فروتنی و فلسفیدن به معنای اندیشه‌ورزی، از مصادیق مؤلفه‌های هوش معنوی در تحلیل محتوای داستان‌ها در نظر گرفته شده است.

۱-۲- پیشینه تحقیق

براساس بررسی‌های انجام‌شده در زمینه پژوهش تحلیل محتوایی حاضر، کتاب یا مقاله‌ای یافت نشد. نوشته‌های موجود به شکل مقاله، به هوش معنوی پرداخته‌اند که مرتبط با ادبیات کودک و نوجوان نیست. منابع مربوط به روان‌شناسی کودکان که اصول تربیتی را مبتنی بر شناخت روان کودک مطرح می‌کنند و منابع مربوط به مطالعات حوزه عرفانی و اخلاقی در ادبیات کودک، در طرح بحث، قابل ارجاع بوده است. آثاری که مرتبط به ادبیات کودک نیست اما مبتنی بر هوش معنوی است، عبارتند از:

- سهرابی و ناصری (۱۳۹۱)، در کتاب «هوش معنوی و مقیاس‌های سنجش آن»، به تفصیل، هوش معنوی را تعریف کرده‌اند و به ابعاد تشکیل‌دهنده و هم‌بسته‌های روان‌شناختی آن پرداخته‌اند. سپس، چهار مقیاس معتبری را که برای اندازه‌گیری هوش معنوی در دهه گذشته ساخته شده، معرفی کرده و شیوه اجرا، نمره‌گذاری و تدوین نسخه نهایی را با جزئیات، توضیح داده‌اند. این کتاب، از دو بخش و هفت فصل تشکیل شده است.

- قربانی و حقیقی و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهش «بررسی رابطه هوش معنوی و تعهد سازمانی»، سطح معنادار و هم‌بستگی متغیرها را مشخص کرده‌اند و نشان داده‌اند که میان تعهد سازمانی و هوش معنوی، گرچه رابطه هم‌بستگی مثبت ضعیفی برقرار است، با افزایش هوش معنوی و ترویج ابعاد آن در سازمان، می‌توان به ارتقای تعهد سازمانی کمک کرد.

- حمیدی و صداقت (۱۳۹۱) نیز در مقاله «بررسی مقایسه‌ای هوش معنوی دانش‌آموزان بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی»، مشخص کرده‌اند که جنسیت، تأثیر معنی‌داری بر هوش معنوی دانش‌آموزان ندارد. نویسندگان همچنین یادآور شده‌اند که هوش معنوی را صرف

نظر از تفاوت‌های فردی و جمعیت‌شناختی، می‌توان با تمرین‌های تغییر هیجانات و تقویت کردن رفتارهای اخلاقی افزایش داد.

- نریمانی و پوراسماعیلی (۱۳۹۱)، در پژوهش «مقایسه ناگویی خلقی و هوش معنوی در افراد معتاد»، اظهار کرده‌اند که هوش معنوی، میانجی تأثیرات معنویت و ترکیبی از معنویت و هوش است؛ پس، به‌طور منطقی، این هوش در اعتیاد و فرایند ترک آن نقش دارد. با ثباتی و افزایش بینش و اعتماد به نفس نیز از محصولات هوش معنوی است که به فرد در ایجاد تغییر موقعیت، کمک می‌کند.

- محمدنژاد و بحیرایی و همکاران (۱۳۸۸)، در مقاله «مفهوم هوش معنوی مبتنی بر آموزه‌های اسلام»، مهم‌ترین شناسه هوش معنوی را توانایی حل مسئله دانسته و معنویت اسلامی را کامل‌ترین شکل معنویت و هوش متصاعد از آن را عقل رحمانی معرفی کرده‌اند.

- صمدی (۱۳۸۵)، در مقاله «هوش معنوی» آورده‌است که پرورش هوش معنوی، دانش‌آموزان را در توجه به تجربه‌های معنوی و حل مسائل و درک ارزش و معنای زندگی یاری می‌دهد.

- گودرزی و سهرابی و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهش «اثربخشی تعاملی هوش معنوی و آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی دانشجویان»، بر هم‌سویی هوش معنوی و افزایش میزان سلامت روانی دانشجویان تأکید دارد. نتیجه این پژوهش، حاکی از آن است که هوش معنوی، به لحاظ تقویت توانایی‌هایی نظیر انعطاف‌پذیری، خودآگاهی، کاربست‌های سازگارانه و کاهش اضطراب، در بهبود سلامت روانی دانشجویان تأثیر بسزا دارد.

- آقابابایی و فراهانی و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی به رابطه مثبت معنادار هوش معنوی و بهزیستی فاعلی پرداخته‌اند و رضایت از زندگی و شادی برخاسته از معنا را از جمله باورهای دینی می‌دانند که به پرورش هوش معنوی کمک می‌کند.

- غباری بُتاب و سلیمی و همکاران (۱۳۸۶)، در پژوهشی به نام «هوش معنوی» به نظرات مختلف درباره هوش معنوی پرداخته‌اند و به اثرات دینی این هوش در زندگی فردی و

اجتماعی، اشاره کرده‌اند و در نهایت، تفاوت‌های این هوش را با هوش متعارف دسته‌بندی کرده‌اند.

۳-۱- ضرورت و اهمیت تحقیق

الف: معنویت به همراه اخلاق و دین‌پروری، انسان را از آسیب و آفت روانی محافظت می‌کند. «آندره هیل (Andre Hill)، در کتاب زندگی معنوی (The Spiritual Life)، معنویت را قلب دین و زندگی معنوی را زندگی اصیل و کاملی که انسانیت برای آن آفریده شده‌است، می‌داند» (قربانی و حقیقی و همکاران، ۱۳۹۱: ۷۳)؛ بنابراین، شناساندن دست‌مایه معنوی و خداباوری به کودک و نوجوان ایرانی، طرح نیازی ضروری است.

ب: در ادبیات کودک، ردپای پژوهش‌هایی مربوط به رشته‌هایی از جمله علوم تربیتی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی، ادبیات، علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، علوم اجتماعی، علوم سیاسی، مطالعات فرهنگی، ارتباط تصویری، گرافیک، مطالعات رسانه‌ها و فرهنگ عامه را می‌توان یافت. در ادبیات تطبیقی نیز یافتن تقارن‌های روحی و معنوی میان ملت‌ها، سبب گسترش پیوند و دوستی و روابط پیوسته خواهد شد. (ر.ک: حمیدی، ۱۳۸۶: ۱۳). در این شرایط، جای خالی بررسی عناصر هوش معنوی به گونه تطبیقی، در آثار ادبیات کودک و نوجوان دیده می‌شود که برای آشنایی مخاطبان با مضامین معنوی و عنایت نویسندگان به این حوزه لازم است.

ج: بهداشت و سلامت روان، از نیازهای فطری آدمی است که در عملکرد مطلوب اجتماعی نمود می‌یابد. «در دیدگاه اسلامی، سلامت و بهداشت روان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در بسیاری از احادیث، با تعبیر گوناگون، به تفسیر حالات و اوصاف روانی مطلوب و تبیین آرامش کامل روانی اشاره شده‌است. (کوثری، ۱۳۸۵: ۱۲۷) آموزه‌های هوش معنوی، واجد مؤلفه‌هایی است که بر تأمین بهداشت روانی تأثیر مستقیم دارد. ضرورت طرح این موضوع جهانی، تا آنجاست که «کارشناسان سازمان جهانی بهداشت، به تازگی انسان را موجودی زیستی، روانی، اجتماعی و روانی تعریف می‌کنند» (حمیدی و صداقت، ۱۳۹۱: ۱۷) و ادبیات

کودک و نوجوان می‌تواند با رویکرد دینی - معنوی، در ارتقا و تأمین سلامت روانی نقشی اساسی داشته‌باشد.

د: عناصر متشکل هوش معنوی در حیطه عناصر ذهنی - شناختی قرار دارند که پس از استدلال و پردازش، عملکردی می‌شوند. یکی از کارآمدترین تأثیرات هوش معنوی، خلق کودک خلاق است. همچنین، جهت پرورش شخصیت خلاق در کودک و نوجوان، می‌توان آثار ادبی ارزش‌مدار و معنوی تولید کرد. «از میان مبانی شکل‌گیری شخصیت خلاق، می‌توان بر نقش شخصیت، خلق و خو، ارزش‌ها، نگرش‌ها، اعتماد به نفس و اراده افراد برای زایش خلاقیت فردی نام برد.» (پیرخائفی، ۱۳۸۷: ۲۸۲)

ه: علت انتخاب این دو کتاب در ارتباط با مؤلفه‌های هوش معنوی، اشاره مستقیم درون‌مایه خانوادگی - اجتماعی دو داستان به این مؤلفه‌ها در کنشگری شخصیت‌ها، خلق حوادث و به‌طور کلی، موضوعیت هر دو داستان است. گرانیگاه این عناصر در هر داستان، به ضرورت موازنه کتاب‌ها نیز کمک کرده‌است و نیز حضور مؤلفه‌های هوش معنوی، در القای معنای کلی و پیام نهایی داستان‌ها، نقش بسزا دارد.

۲- بحث

«هوش، مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانایی‌های ذهنی است که به انسان اجازه شناخت می‌دهد و تا جایی که ما می‌دانیم، به انسان‌ها اجازه می‌دهد دنیایی از مفاهیم و عقاید را پدید آورند» (آقامحمدیان شهرباف و حسینی، ۱۳۸۶: ۱۳۰). هوش، به‌طور عام، از مؤلفه‌های شناختی در آدمی است که سرآمد فرایندهای عالی ذهن است. هوش، جنبه‌های گسترده و متعددی دارد و پژوهشگران، در قرن گذشته به دستاوردهای شایانی در این حوزه نایل شده‌اند؛ از آن جمله، کشف هوش معنوی (Spiritual Intelligence) است که از مکاتب نوظهور در اواخر قرن بیستم است. «گرچه مفهوم هوش، در ابتدای طرح آن، به‌صورت تک بُعدی مورد توجه قرار گرفت و تنها به توانایی‌های شناختی و منطقی انسان‌ها اشاره داشت، مطالعات گاردنر (Gardener) و تئوری هوش‌های چندگانه، ابعاد جدیدی را در این حوزه نوید داد.» (قربانی و حقیقی و همکاران، ۱۳۹۱: ۷۳) پیازه (Jean Piaget) درباره هوش کودکان می‌گوید:

هوش برای کودکان، حل کردن مسایل تازه است؛ یعنی، هماهنگ کردن وسیله‌ها برای رسیدن به هدفی که بلاواسطه قابل دستیابی نیست (ن.ک: سیف، ۱۳۸۲: ۱۹۱). یان مارشال (Marshall) و دانا زوهر (Dana Zohar)، زوجی دانش‌پژوه و از استادان دانشگاه آکسفورد، در کتاب هوش معنوی - هوش بنیادی، قواعد و ارزش‌های اخلاقی را معرفی کرده‌اند که در آثار روان‌شناسی آکادمیک مطرح شده و برای اجرایی شدن آن، از طریق حلقه‌کندوکاو فلسفه برای کودکان تحقیقات وسیعی صورت گرفته است. «این جنبه از هوش، اساس باورها، ارزش‌ها و ساختار اعتقادی زندگی است. هوش معنوی، دسترسی انسان به معنا و ارزش و نیز استفاده از آنها را در شیوه‌اندیشیدن و تصمیم‌گرفتن فراهم می‌کند. این بعد از هوش، به انسان تمامیت می‌بخشد و به او یکپارچگی و وحدت عطا می‌کند. (ن.ک: سهرابی و ناصری، ۱۳۹۱: ۷۷-۱۱۱)

۲-۱- مؤلفه‌های هوش معنوی

- الف: خودآگاهی (self-awareness):** شناخت فرد از وضعیت محیطی، اجتماعی و فرهنگی خود، در عین توجه به دیگران.
- ب: خودانگیختگی (spontaneity):** رهایی فرد از عقده‌ها، قضاوت‌ها و نفوذ دیگران و آمادگی برای پاسخ‌گویی در لحظه‌حال.
- ج: دگرخواهی (Sacrifices):** دیدن دیگران همان‌طور که هستند، بدون قضاوت و با احساس عشقی عمیق و درک رنج دیگران و هم‌دلی با آنان.
- د: کل‌نگری (holism):** آموزش فرد در کل واحد. تصمیم ما بر دیگران تأثیر می‌گذارد.
- ه: تمایل به طرح چراهای بنیادی (fundamentalwhyquestions tendency to ask):** زیرسؤال‌بردن علل اصلی و وجودی و طرح پرسش‌های بنیادی، توأم با اندیشیدن.
- و: استقلال رأی (field independence):** ایستادگی بر سر عقاید و پای‌بندبودن به آنها.
- ز: توانایی تغییر چهارچوب‌های ذهنی (ability to reframe):** فراتر از مرزها و محدودیت‌ها رفتن و برقراری ارتباط منطقی و هم‌زمان کاهش اختلاف نظرها.
- ح: استفاده مثبت از مشکلات و چالش‌ها (positive use of adversity):** از وضعیت موجود، بهترین نتیجه را کسب کردن.

ط: احساس رسالت (sense of vocation): آگاهی و درک عمیق از خواست و باور

خود در زندگی و با دل و جان کار کردن و خدمت به دنیا.

ی: فروتنی و تواضع (humility): تقویت حس کوچکی در برابر بزرگی جهان هستی.

۲-۲- قلمرو هوش معنوی در ادبیات کودک و نوجوان

استخراج مؤلفه‌های هوش معنوی از متون ادبیات کودک و نوجوان، دشوار نیست چراکه نویسنده کودکانه نویس، در اثنای طرح معنادار متغیرهای اخلاق‌مدار، از کارکردهای زبانی ساده و بی‌تعارف سود می‌برد تا نشانه‌های ارتباطی را به بهترین و آسان‌ترین شکل به ذهن مخاطبش انتقال دهد. او برای دلالت معناها، از تجسم موقعیت‌های ملموس تاریخی و اجتماعی و زمانی و به‌طور کلی، از داده‌های حسی و تمثیلی بهره می‌برد. این توصیف بی‌آلایش موقعیت‌ها، از واژه‌های پرکاربرد آغاز می‌شود و متناسب با شناخت و سن نوجوان، بار معنایی و گاهی باطنی می‌گیرد. «نوبل (Noble; K.D) (۲۰۰۱) و وگان (Vaughan; F) (۲۰۰۳) به مؤلفه‌هایی مستخرج از هوش معنوی، چون درستی و صراحت، تمامیت، تواضع، مهربانی، سخاوت، تحمل، پایداری و تمایل به برطرف کردن نیازهای دیگران معتقدند.» (حمیدی و صداقت، ۱۳۹۱: ۱۷) انواع این درون‌مایه‌های معنوی، گزاره‌هایی است که در ادبیات کودک و نوجوان قابل کشف و ردیابی است. ممکن است گاهی مکاشفه معنوی داستان‌ها، بر هرمنوتیک متکی باشد اما تفسیرها و مدل‌های پیچیده نیاز ندارد و در بعضی موارد، تأویل‌گونه نیز خواهد شد.

۲-۲-۱- قلمرو هوش معنوی از منظر نویسندگان

نویسندگان هستند که در حوزه آموزش مستقیم به کودک قلم فرسایی می‌کنند و جدای تأیید یا عدم این نحوه ایده پردازی، پایبند اهدافی خاص، مانند مسائل اخلاقی و مطالب دینی در قالب داستان یا شعر هستند. توصیف حوزه دینی این نویسندگان، توأم با مؤلفه‌های هوش معنوی، به تأثیرگذاری بیشتری منجر خواهد شد زیرا گزاره‌های هوش معنوی، داخل در قلمرو دین است و این نوع نویسندگی، تداخلی با ارائه هوش معنوی ندارد. «تفکر و اندیشه در جهت اعتقاد به باورهای ایدئولوژیک و بویژه مذهب، یکی از محورهای اساسی در

شکل‌گیری اندیشه خاص در شعر کودک و نوجوان در کشور ماست.» (سلاجقه، ۱۳۸۷: ۳۲۱)

موفقیت آثار دینی - تعلیمی، زمانی محقق می‌شود که خواندن آزاد به خواندن مقید مبدل نشود و سهل‌انگاری به دایره شناخت و انگیزه‌های زیربنایی کودک و نوجوان صورت نگیرد. هنگامی که نویسنده کودکانه‌نویس، قرابتی با مضامین معنوی دارد در آثار خود، چه به صورت تمثیلی یا حکایت‌پردازی، مستقیم یا اشاره‌وار، از این تجلیات بهره می‌برد. این نویسندگان باید آموزه‌های معنوی را با دستورالعمل‌های سرگرم‌کننده و لذت بخش، برای مخاطبان قابل فهم و هضم کنند تا آزادی عمل و ابتکار خواننده، باعث آمادگی دسترسی به هوش معنوی موجود در محتوای متن شود. «مهم آن است که ارزش‌های اخلاقی و انسانی نهفته در ادیان، در معرض شناخت کودک قرار بگیرد تا آنگاه که به گزینش و درونی کردن ارزش‌ها می‌پردازد، از آنها نیز آگاه شده باشد.» (قرل‌ایاغ، ۱۳۸۹: ۲۵۱)

۲-۲-۲- نقش تربیت معنوی در ادبیات کودک و نوجوان

کودکان از جمله کسانی هستند که به میزان زیادی در معرض عوامل تهاجمی بیگانه‌ساز جامعه، قرار دارند. از مفاهیم ضد‌ارزشی که لزوم بررسی آن در حوزه آموزش و پرورش بیش از پیش لازم به نظر می‌رسد، ورطه بیگانگی از خویش است. «ایجاد باورهای هویت‌ساز، مانند محیط زندگی، آموزش و تحصیل متون درسی، سبب بروز داشته‌های هویت‌آفرین می‌شود اما انتخاب ارزش‌ها، باورها و هدف‌های زندگی، مشخصه اصلی هویت را تشکیل می‌دهد و انتخاب آنها از نوجوانی آغاز می‌شود.» (جوکار و ساکی، ۱۳۹۲: ۳۶)

در مرحله پنجم نظریه روانی اجتماعی اریک هامبورگر اریکسون (Erik Hamburger Erikson) که پراکندگی نقش در برابر احراز هویت است، «نوجوان سعی می‌کند به سؤال من کیستم و نقش من در جامعه چیست، پاسخ دهد. او با بررسی ارزش‌ها و هدف‌های شغلی، هویت شخصی را تشکیل می‌دهد. پیامد منفی و تعارض برای او، سردرگمی درباره نقش‌های بزرگسالی در آینده است.» (برک، ۱۳۸۷: ۲۸) از خودبیگانگی، مؤلفه‌هایی دارد که شامل؛ تعیین‌شدگی، ماده‌زدگی، پذیرش بی‌چون‌وچرا، هم‌سانی با دیگران و بی‌معنایی ضمیر شخصی است. (ر.ک: کریمی و ذاکری، ۱۳۹۰: ۱۲۷) گفتمان

هوش معنوی، در صورت عملیاتی شدن، می تواند وجدان فردی و روح هم‌دلی را ترویج دهد. «اگر فرد، موفق به حل بحران شود، می تواند با بحران‌های مراحل بعد نیز مقابله کند. چگونگی حل این بحران‌ها، در هسته نظریه اریکسون قرار دارد.» (لطف آبادی، ۱۳۶۶: ۴۴۳)

پس از غلبه بر تعارض‌ها، هویتی منسجم، جایگزین جمع‌گرایی افراطی و خودمیان‌بینی خواهد شد و عزت نفس، از نوسان مخرب محیط مصون می‌ماند. ارزیابی کلی از ارزش خود به‌عنوان انسان، در کنار انواع ارزیابی‌های مجزا از خود، مهم‌ترین جنبه‌های رشد خود هستند و بر تجربیات هیجانی، ابتکار عمل، رفتار آینده و سازگاری روان‌شناختی، بلندمدت تأثیر دارند. (ر.ک: برک، ۱۳۸۷: صص ۴۴۵ و ۴۴۶) به‌طور کلی، اگر آموزش و پرورش اسلامی، راهی منتج به انسان کامل شدن باشد، باید انتظار داشت که ادبیات کودک و نوجوان، سکوی بالارونده کمال‌گرایی مخاطبانش باشد. اگر در تربیت معنوی با سایه‌ساری تأثرات اسلامی، مسائل مذهبی و دینی با تشویق و ذوق و ایجاد علاقه آموزش داده‌شود، حصول موفقیت هویت‌سازی را ضمانت خواهد کرد.

۲-۲-۳- نگارش معناگرا

نویسندگی عالمانه برای کودک و نوجوان، می‌تواند هم‌پایه با روش‌های پژوهشی، مفید باشد. «نویسندگان و پژوهشگران، در حال دستیابی به اهداف عمومی، چون توصیف و درک رفتار انسان از راه‌های متفاوت هستند. مطالب ادبی، نکات جالب توجهی را درباره زندگی نوجوان نشان می‌دهند و اغلب، می‌توانند جنبه‌هایی از تحول را که بررسی آن دشوار است، به‌طور آشکار توضیح دهند.» (آقامحمدیان شعرفاف و حسینی، ۱۳۸۶: ۵۱).

آنچه گفته‌شد، بدون ضمانت زبانی و خلق ساختار کلامی کودک، کمیتی است بی‌کیفیت. «ظرفیت زبان، برای بیان مطالب، فراتر از واقعیت روزانه، مانند تفکر انتزاعی و یا تجارب احتمالی متعالی است که کیفیت خاصی به متون نوشتاری، با تمام نیروی بالقوه‌اش، برای گسترش مرزهای عقلانی، عاطفی و تجربی اهدا می‌کند.» (هانت، ۱۳۸۶: ۱۴۶) این پیش‌شرط، زمانی تحقق می‌یابد که نویسنده کودکانه‌نویس، برای ارائه نشانه‌های زبانی‌اش، مراجع استدلالی و نمادی مناسب داشته‌باشد و اگر قرار است که با عقاید معنوی داستان

بگوید، به آن جلوه هنری و احساسی بیخشد تا مخاطب نوپا، بدون کسالت داستان را تا انتها بخواند.

«از آنجا که دنیای کودک با تصویرهای ذهنی او شکل می‌گیرد، قدرت تخیل، تصویرسازی، همانندنگاری و مشابه‌سازی در او قوی است. به‌خاطر همین قدرت خلاقه در تصویرسازی و همانندنگاری است که مصادیق و مفاهیم گوناگون معنوی و انتزاعی را از طریق نمادسازی می‌توان به کودک فهماند؛ به‌خصوص در داستان که امکان بسط و گسترش تصاویر و مفاهیم، از طریق واژگان فراهم است، این شگرد می‌تواند از موثرترین شیوه‌های نمادسازی برای کودکان و نوجوانان باشد.» (صرفی و هدایتی، ۱۳۹۲: ۷۹)

انعطاف‌پذیری زیاد در کاربرد زبان، به نوجوان کمک می‌کند تا اشکال مختلف صحبت کردن و قطعات ادبی، نظیر استعاره، طعنه، تمثیل، هجو و تقلید ادبی را درک کند. (آقامحمدیان شعریاف و حسینی، ۱۳۸۶: ۱۴۹) نویسنده خلاق می‌تواند با ارتقا زبان نوشتاری، پیامد مثبتی در تقویت زبان مخاطب خود داشته‌باشد و سبب رشد زبان در جنبه‌های خودتوصیفی، اظهار نظر عقاید اولیه و استدلال‌های اخلاقی شود. تقویت زبان در کنار سطح مهارت‌های گفت‌وگویی، باعث تحریک تفکر اخلاقی پیشرفته نیز خواهد شد. در واقع، «زبان در کنار شناخت و تجربیات اجتماعی، به درک اخلاقی کودکان کمک می‌کند.» (برک، ۱۳۸۷: ۴۶۴)

۲-۳- جهان معنوی کودک و نوجوان

در دنیای امروز، کودک دیگر کوچک‌شده انسان بزرگسال نیست بلکه انسانی است با جایگاه اجتماعی ویژه. شناخت و تعریف مفهوم کودکی، یکباره روی نداده و در طول تاریخ بارها دستخوش تغییر شده‌است.

«قانون‌مندترین و کامل‌ترین تعریف را از کودکی، یونیسف ارائه داده‌است. در نخستین پیمان‌نامه جهانی حقوق کودک، کودک کسی است که به‌لحاظ سنی، کمتر از هجده سال داشته‌باشد. در این تعریف، بخش نوجوانی نیز تحت عنوان کودکی تعریف و پوشش داده‌شده‌است.» (شاه آبادی، ۱۳۸۵: ۸۵)

ویل دورانت می گوید: ما کودکان را دوست می داریم؛ نخست، برای آنکه خود ما هستیم و تداوم نفوس بی مانند و لذت بخش ما ولی باز آنها را به این علت دوست می داریم که آنها چیزی هستند که ما باید بشویم اما نمی توانیم. (ر.ک: دورانت، ۱۳۷۷: ۴۵۷) کودک با گریه ها و خنده هایش می جوید و می پوید، کوشا و خستگی ناپذیر؛ او می طلبد تا از کم به کمال برسد؛ «کودک، سرشار از حسّ اعجاب و شگفتی، مملو از کنجکاوی، پرسشگری، با تمایلات فکری، انتقادی و منطقی است.» (هینز، ۱۳۸۹: ۵).

عارفان نیز تعریف ویژه ای از کودکان دارند. آنها انسان های مبتدی را سالکان و مریدان می خوانند و همه را پسر و طفل می نامند؛ این طفلان، پس از تکامل و پختگی عرفانی، به انسان کامل یا مرد تبدیل می شوند. (ر.ک: پناهی، ۱۳۹۰: ۹) از نگاه عارفان، هر انسانی که بخواهد راه کمال پوید، باید طفل دبستان عشق شود و بر خصلت ها و اوصاف کود کان هف مزین گردد و پس از آن، طریق بیماید. کود کانی که به تعبیر شبلی، «حق تعالی، به لطف خود آنان را پرورانده است و آنان، نازنینان حضرت حق اند.» (آبسالان، ۱۳۷۸: ۶)

در هویت یابی کودک از پیرامونش، نوعی عرفان شهودی و شناختی رخ می دهد. اولین سطح درک دنیا، با حسّ و حرکت است. این تحوّل شناختی - حرکتی که ژان پیاژه از آن نام می برد، مرحله ای پیش عملیاتی است که با گذر از طرح وارۀ عملی، وارد سطوح عملیاتی بالاتر می شود و هم زمان با رشد فیزیکی و فیزیولوژی، حیطه های هوشی، روحی و روانی نیز شکوفا می شوند. ورود به دنیای شفاف و معصومانۀ کودک نیز نوعی تبیین و تثبیت اهداف معنوی و ارزش های اخلاقی است. «بی تردید، کودکان، زبان گویا و روشن حق اند که به جهت صفای باطن و شایستگی لازم در دریافت حقایق، روشنگر و بیدار کننده روح آدمی اند و این که قلب آنان، قبل از هر گونه نقش پذیری، تجلّی گاه حضرت دوست می باشد.» (آبسالان، ۱۳۷۸: ۶)

طبق نظر پیاژه، در مرحله نوجوانی، نوجوانان قادرند درباره عقاید و باورهای انتزاعی و فرضی، تفکر و استدلال کنند. آزادی بیان، مذهب، سیاست، حقیقت، فناپذیری و شرایط دشوار اخلاقی، از جمله ای باورهای آنان است که در سطح عملیات صوری از خود نشان

می‌دهند. (ر.ک: آقامحمدیان شعریاف و حسینی، ۱۳۸۶: ۱۴۶) همچنین، در دیدگاه پیازده، برداشت کودکان از مفهوم خدا مطرح شده‌است. او معتقد است که کودکان در ده تا دوازده سالگی، خدا را درک می‌کنند و او را منشأ نظم در جهان می‌دانند. همچنین، آنها در پی درک ارتباط خدا با خوبی‌ها بلکه با بی‌عدالتی و رنج خواهند بود (ر.ک: رسول زاده طباطبایی، ۱۳۸۶: ۷۳)

آخرین تصویری که دانشمندان شناخت‌گرا از کودک دارند، مؤید کودک منطقی است؛ «رایانه ذهنی او، ابتدایی‌تر اما اساسی‌تر از رایانه ذهنی بزرگسالان است. آنها از طریق فرایند تغییر شناختی، به شناخت جهان با قضاوت‌های فرهنگی‌اش دست می‌یابند. این کودک مابعدپیازده‌ای، از لحاظ شناخت‌شناسی و هستی‌شناسی بسیار مشابه انسان بالغ است.» (هینز، ۱۳۸۹: ۱۱) «معنویت کودکان، از تمایل آنها به دانستن می‌آید و کودکان نه به دنبال چه چیزی که به دنبال چراها هستند و هر جنبه زندگی‌شان، به خصوص نگرش‌های اخلاقی و احساسی، با تفکر معنوی گره خورده‌است.» (هدایتی و زریباف، ۱۳۹۱: ۱۷۴)

از نظر کانت (Immanuel Kant)، داده‌های حسی انسان‌ها، تحت نظارت شهود محض شناخته می‌شوند و تحقق می‌یابند و این دو شهود، استقلال منطقی دارند اما در تعیین و تشخیص وابسته به یکدیگرند. (ر.ک: کاپلستون، ۱۳۸۰: ۲۵۲) کلمن نیز (James Coleman) معتقد است که کودکان مستقیم‌تر می‌بینند زیرا از نظریات و تجربدهایی که بزرگسالان بر موقعیتی فرامی‌افکنند، بی‌خبرند. کودک، رها از پیش‌پندارها، مجال می‌یابد تا خلاق و معنوی باشد. کودک، همچون عارف و هنرمند، بر تجارب شهودی و آنی ارجحی برتر می‌نهد. (ر.ک: خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۸۹). کریس جنکس (Chris Jenks) نیز کودک را آپولونی، وارث و ولیعهد خورشید و روشنایی می‌خواند؛ این نوع کودک، مثل درخشش خورشید و نور مملو از زیبایی و طراوت است. به نظر جنکس، نگرش آپولونیایی (Apollonia) در بین مردم غرب در خصوص توجه به کودک، بسیار مدرن‌تر است و کودک، کسی است که ساختار اجتماعی را اشغال کرده‌است (ر.ک: جیمز و جنکس و همکاران، ۱۳۸۵: ۳۴ و ۳۵)

چنین تفکری، بر یادگیری‌ها و آموزش‌های کودک محور نیز تاثیر گذار است. هاینز ورنر (Heinz Werne)، روان‌شناس آلمانی، سال‌های کودکی را پیشرفت نیروهای خلاقه و حسّ زیباشناسی معرفی می‌کند. در نظریه تحوّل ورنر، کودک با طرز تلقی خاصّ خود از پدیده‌ها، به کشف و شهود می‌رسد که در دنیای عرفان و شعر نیز وجود دارد. ورنر، دو نوع هوش تحلیلی و شهودی یا دو نوع طرز تفکر را که در ابتدای کودکی به‌طور موازی و هم‌زمان رشد می‌یابند، مورد تجزیه قرار داده‌است. (ر.ک: کریمی، ۱۳۷۶: ۱۳).

اعتقاد به رشد خودبه‌خودی ذهن کودک که باعث رشد روانی و اجتماعی او خواهد شد، دانش نهفته و همگانی کودک را یادآوری می‌کند. «کنجکاوی و قدرت تخیل کودک، از دانش نهفته او سرچشمه می‌گیرد و به درک مفاهیم انتزاعی از سوی او می‌انجامد.» (حاج نصرالله، ۱۳۸۴: ۶۶) هاکر (Hacker) روان‌شناس انسان‌گرا نیز معتقد است که داشتن استعداد قوی برای اندیشه انتزاعی، به نوجوانان این امکان را می‌دهد تا آنان نسبت به این مسئله که چه کسی هستند، یعنی خودپنداره و این که دنیای پیرامون‌شان چگونه است، آگاهی ژرف به دست آورند. آنها می‌توانند درگیر تفکر درباره مسائلی مانند مرگ، معنای زندگی و مسئولیت‌پذیری انسان‌ها شوند. (ر.ک: آقامحمدیان شهرباف و حسینی، ۱۳۸۶: ۱۴۶ و ۱۵۰) پژوهش‌ها نشان داده که ظرفیت حساسیت اجتماعی و شناخت همدلی، از سال‌های اولیه کودکی بروز می‌کند و کودکان وقت زیادی را صرف روابط متقابل اجتماعی می‌کنند. شناخت مفاهیم عدل و انصاف، آموزش همدلی و عواطف، مسائل میان‌فردی، پذیرش راه‌حل‌های اخلاقی متعالی و پرورش ارتباط ارزنده، رویکردهای مهمی است که در برنامه آموزش اجتماعی کودک و نوجوان لحاظ شده‌است (کارتلج و میلبرن، ۱۳۷۵: ۳۸۹-۲۸۹).

بنابراین، هنگامی که مخاطب کودک، به ادعای رشد شناختی، هوشی و اجتماعی، فرهیخته پنداشته‌شود، شایسته خلق داستان‌هایی است که وسعت فکر به او دهد و بتواند نشاط پس از دانستن را که همانا معرفّ هوش معنوی است، تجربه کند.

۲-۴- درباره نویسدگان و خلاصه‌ای از داستان‌ها

۲-۴-۱- **فریاد مرا بشنو:** میلدرد تیلور (Taylor, Mildred D)، نویسنده‌ای سیاه‌پوست است که در دوران تبعیض نژادی بزرگ شد و استعمار برایش مفهومی آشنا و تلخ بود. او کتاب «فریاد مرا بشنو» را به پدرش تقدیم کرد. او گفته که خاطرات کتابش از زبان پدر، روایت تاریخ سیاهان است. نویسنده، داستان خانواده‌ای به نام لوگان را در فاصله سال‌های ۱۹۷۵ تا ۲۰۰۱، در ۹ کتاب روایت کرده است. (ر.ک: شریف‌الدین نوری، ۱۳۸۱: ۲۳۷) این کتاب، در سال ۱۹۷۷م، از طرف انجمن کتابداران امریکا، به دریافت جایزه ادبی نیوبری (Newbery Medal) نائل آمد. (ر.ک: قزل‌ایاغ، ۱۳۶۵: ۶).

خلاصه داستان: کتاب، داستان زندگی خانواده‌ای سیاه‌پوست است که با تمام نیرو و برای حفظ یکپارچگی، استقلال و غرور خود تلاش می‌کنند و در عین مبارزه‌ای سخت برای حفظ بقای خود، لحظه‌ای ارزش‌های انسانی را از یاد نمی‌برند. دوره زندگی آنان، دوره وحشت، آدم‌سوزی و شکنجه است. کیسی، راوی داستان، دختر نه‌ساله‌ای است که بارها به خاطر سیاه‌بودنش، مورد تحقیر و توهین واقع می‌شود. کانون گرم خانواده لوگان، برخلاف تمام بی‌حرمتی‌ها، عاشقانه یکدیگر را دوست دارند و پشتیبان یکدیگرند.

۲-۴-۲- **سختون:** ناصر ایرانی، نویسنده و نمایش‌نامه‌نویس دهه‌های ۴۰ و ۵۰ در ایران است. از معروف‌ترین نمایشنامه‌های او می‌توان به «ما را مس کنید» و «سه نمایش‌نامه کسالت‌بار» اشاره کرد. از این نویسنده، کتاب‌های حاضر موجود است: «داستان تعاریف ابزارها»، «هنر رمان»، «زنده باد مرگ»، «سختون»، «گرگو»، «نورآباد دهکده من است»، «اینک خورشید»، «دیداری از جبهه»، «عشق و خون»، «راه بی‌کناره و عروج». (ر.ک: صاحبان زند، ۱۳۸۵: ۱۰۲) سختون، حاصل تجربه کوهنوری و غارنوردی ناصر ایرانی است. او مدت‌ها در روستاها و در دل طبیعت زندگی کرده است و قهرمان داستان نیز مثل نویسنده، به طبیعت علاقه دارد. براساس این داستان، مجموعه‌ای تلویزیونی با عنوان «تابستان سال آینده»، به کارگردانی کیومرث پوراحمد ساخته شده است. (همان، ۱۰۷)

خلاصه داستان: پسرکی چهارده ساله به نام احمد، از خانواده‌ای که پدراندرپدر بلد کوهستان بوده‌اند، یکه و تنها می‌رود تا غار خورشید را کشف کند. پسرک، زمین می‌خورد و پاهایش می‌شکند، ناامیدی بر او غلبه می‌کند اما تحت تأثیر پشتیبانی پدربزرگ، روحیه‌اش را به دست می‌آورد و با کمک دکتر روستا، به شهر می‌رود و پس از جراحی پاهایش، به عزم فتح غار سالم بازمی‌گردد اما این بار، فهمیده که فتح غار، به تنهایی ممکن نیست. فضای داستان، آکنده از محبت خانوادگی و عشق به طبیعت است و پسر بچه، الگویی از پایمردی و ثبات در راه هدف است. پدربزرگ، مظهر خرد و انسانیت است و قوی‌ترین پیوند خویشی را با احمد دارد.

۲-۵- تحلیل محتوای رمان‌ها

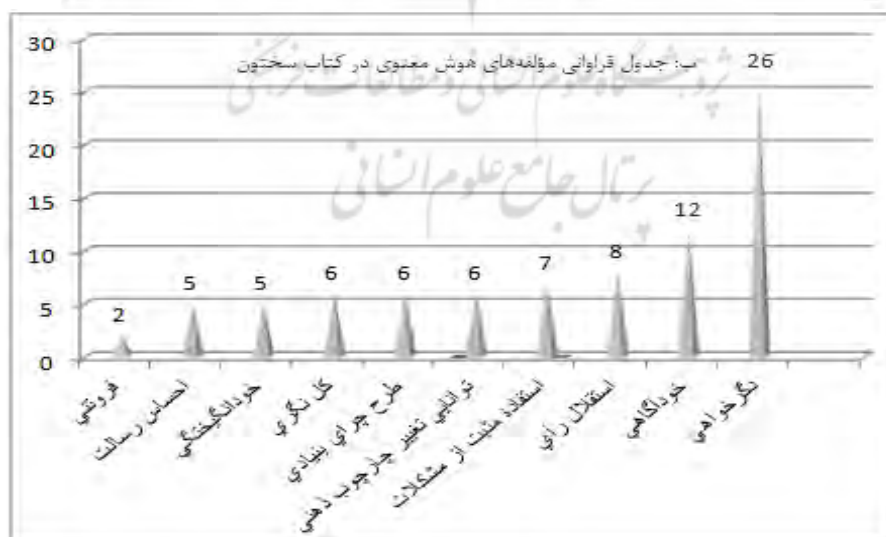
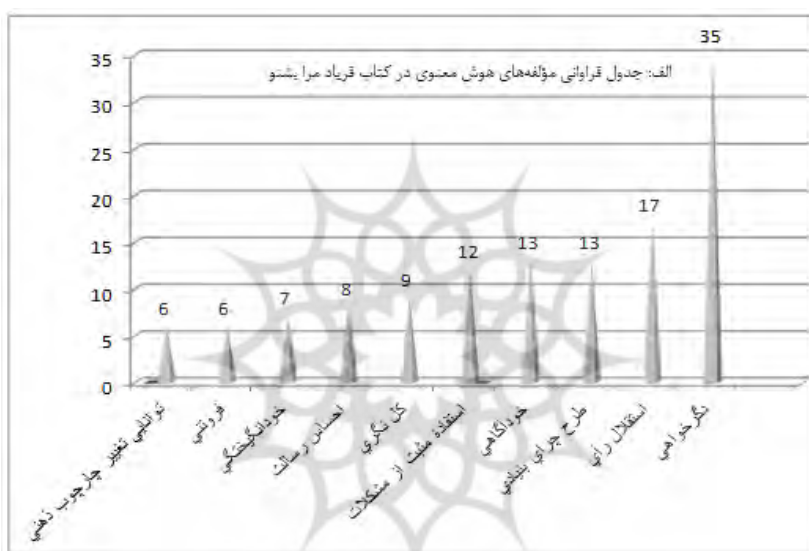
با توجه به اینکه داستان‌ها، در قالب مفاهیم به کاررفته در محتوای آنها بررسی شده‌اند، روش تحلیل محتوای کیفی-قیاسی جهت پیمایش انتخاب شده‌است. همچنین، از تحلیل محتوای فکری یا تأملی استفاده شده‌است. تحلیل فکری، فرایندی است که در آن، پژوهشگر بر توانایی شهودی و قوه تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند؛ واژه‌هایی چون تفکر درونی، معرفت نهفته، قوه تخیل، حساسیت هنری و بررسی همراه با تأمل و کنکاش، برای توصیف این فرایند، به کار برده شده‌است. (ر.ک: فرزانه و قائدی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۳) در این پژوهش واحد مشاهده، پاراگراف است و واحد ثبت، جملاتی است که حاکی از مفهوم یا معنای کامل یا جزء معنادار شاخص‌ها هستند. ممکن است یک واحد ثبت، چند شاخص را در زیر مجموعه خود طبقه‌بندی کند؛ «عده‌ای معتقدند، هر عنصری در بیش از یک خانه قرار نمی‌گیرد و عده‌ای اعتقاد دارند، در بعضی موارد می‌توان این قانون را به پرسش کشید و طبق آن عمل نکرد.» (ن.ک: باردن، ۱۳۷۵: ۱۳۸) در این صورت، باید در نظر داشت که ممکن است متغیرهای مستقل، به دلیل هم‌بستگی مفهومی و ارزشی، در یک عبارت حاضر باشند و بتوان زیر متغیرهایی در نظر گرفت که خود در عبارتی، متغیر محسوب می‌شوند؛ مثلاً گزاره‌های دگرخواهی و فروتنی، توأمان در جمله

یا جملاتی مشخص شوند که جهت شمارش آماری، هر دو گزاره لحاظ شده‌است. در پژوهش حاضر، متن داستان، به‌عنوان واحد تحلیل انتخاب شده‌است.

۲-۵-۱- نمودارهای مخروطی مخروطی فراوانی

الف: جدول فراوانی مؤلفه‌های هوش معنوی در کتاب «فریاد مرا بشنو»؛

ب: جدول فراوانی مؤلفه‌های هوش معنوی در کتاب «سختون».



۲-۵-۲- توضیح جدول‌ها

بسامد و تکرار مؤلفه معنوی «دگرخواهی»، در هر دو کتاب مشاهده می‌شود. حضور دیگر مؤلفه‌های هوش معنوی، نشان‌دهنده آن است که از ادبیات کودک نیز می‌توان به آموزه‌های معنوی پلی زد. در کتاب «فریاد مرا بشنو»، دگرخواهی بیشترین بسامد را دارد و به قول دکتر اسلامی ندوشن، انسان‌دوستی سیاه، ناشی از نحوه تفکر اشرافی اوست که از طریق شهود و بینش درون، به کشف واقعیت در عمق دست می‌یابد. در تفکر آفریقایی، انسان، طالب بیش‌بودگی است. (اسلامی ندوشن، ۱۳۷۱: ۵۷)

حضور همین مؤلفه در داستان ایرانی «سختون»، به نطفه مجموعه تعالیم دینی برمی‌گردد؛ به‌عنوان مثال، ایثار که «به فرمایش حضرت علی(ع)، عالی‌ترین خصلت اخلاقی است و بهترین احسان و بالاترین مرتبه ایمان است» (ری‌شهری، ۱۳۸۷: ۱۷)، توصیه دگرخواهی، همدلی و گذشت را نیز در دل خود دارد. در تطبیق دو اثر «فریاد مرا بشنو» و «سختون»، آن‌چنان که در جدول‌ها ملاحظه می‌شود، تقابل مؤلفه‌های هوش معنوی، متغیرهای مستقل، ارزشی و هم‌معنا را در تفکر دو سوی دنیا نشان می‌دهد که تطبیق‌پذیرند و مصداق‌ها و کاربردهای مشترک دارند.

دو سازه خودآگاهی و استقلال رأی نیز در آمارگیری جداول چشمگیر است. پیوستگی مفهومی این دو معنا، در تعریف سوژکتیویته (subjectivity)، آشکار است که به میزان فکر و خودآگاهی از هویت اشاره می‌کند. دو اصطلاح هویت و سوژکتیویته، به سؤالاتی نظیر چگونه‌شدنمان، جواب می‌دهد، اینکه چگونه هستیم و چه کسی هستیم. در واقع نیاز به من‌اندیشمند، احساس می‌شود؛ بنابراین، پیامد خودآگاهی و خودشناسی، استقلال رأی است که آدمی را در رابطه‌ای متقابل، علیه رفتارهای تبعیض‌آمیز از هر گونه‌ای، معترض، بارمی‌آورد.

۳- نتیجه‌گیری

در ادبیات کودک و نوجوان، با کشف قرینه‌های آشکار و نهان معنوی، می‌توان آموزه‌های معنوی را کشف کرد. نویسندگان، چه قرابتی با مضامین معنوی داشته‌باشند و چه در حوزه تعلیمی و اخلاقی و دینی، قلم‌فرسایی کنند، بهتر است عقاید معنوی را با عواطف معنوی

همراه کنند و جلوه هنری و احساسی به آن ببخشند. از سویی، داشتن ظرفیت هوش معنوی، به گسترش اندیشه انتزاعی نوجوان کمک می‌کند و به آنان این امکان را می‌دهد که به درک معنوی نایل شوند اما آنچه ضمانت گسترش مرزهای عقلانی، عاطفی، تجربی و به خصوص معنوی در ادبیات کودک و نوجوان است، ساختار کلامی و زبانی متناسب با ساحت وجودی آنان است. نویسندگی برای کودک و نوجوان، بدون اشراف عالمانه به روان‌شناسی مدرن کودک و نوجوان، ناکارآمد و غیرمتعهدانه است. در این پژوهش، مؤلفه‌های هوش معنوی موجود در دو رمان «فریاد مرا بشنو» و «سختون»، با روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی، با هم مقایسه شد و نتیجه حاصله اینکه هر دو نویسنده، در موضوعیت کلی داستان‌ها و اندیشه شخصیت‌ها و خلق آنها در محور هم‌نشینی، به نیازها و گرایش‌های معنوی توجه داشته‌اند که با طرح مؤلفه‌های هوش معنوی، می‌توان به پیوستگی مفهومی آنها پی‌برد.

فهرست منابع

کتاب‌ها

- ۱- آبسالان، محب‌علی. (۱۳۷۸). **کودکان عارف، حکایت‌های شیرین کودکان عارف**. مشهد: آستان قدس.
- ۲- آقامحمدیان، حمیدرضا و حسینی، سید مهران. (۱۳۸۶). **روان‌شناسی بلوغ و نوجوانی، روان‌شناسی رشد (۲)**. چاپ دوم. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- ۳- اسلامی ندوشن، محمدعلی. (۱۳۷۱). **نوشته‌های بی‌سرنوشت**. تهران: آرمان/یزدا.
- ۴- ایرانی، ناصر. (۱۳۵۸). **سختون**. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- ۵- باردن، لورنس. (۱۳۷۴). **تحلیل محتوا**. ترجمه محمد یمنی‌دوزی سرخابی و ملیحه آشتیانی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- ۶- برک، لورا. (۱۳۸۷). **روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی** (جلد اول). چاپ سیزدهم. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: ارسباران.
- ۷- پیرخانی، علی‌رضا. (۱۳۸۷). **پرورش خلاقیت (مبانی و روش‌ها)**. تهران: هزاره ققنوس.

- ۸- جیمز، آلیسون و جنکس، کریس و پروت، آلن. (۱۳۸۵). **جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه‌پردازی درباره‌ی دوران کودکی**. ترجمه‌ی علی‌رضا کرمانی و علی‌رضا ابراهیم‌آبادی. تهران: ثالث.
- ۹- جیمز، ویلیام. (۱۳۷۰). **پراگماتیسم**. ترجمه‌ی عبدالکریم رشیدیان، تهران: شرکت سهامی
- ۱۰- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹). **معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک**. تهران: نشر مرکز.
- ۱۱- دورانت، ویل. (۱۳۷۷). **لذات فلسفه**. ترجمه‌ی عباس زریاب. چاپ چهارم. تهران: علمی و فرهنگی.
- ۱۲- ری‌شهری، محمد. (۱۳۸۷). **منتخب میزان‌الحکمه**. تلخیص سید حمید حسنی. ترجمه‌ی حمید رضا شیخی. تهران: سازمان چاپ و نشر دارالحدیث.
- ۱۳- سلاجقه، پروین. (۱۳۸۷). **از این باغ شرقی (نظریه‌های نقد شعر کودک و نوجوان)**. چاپ دوم. تهران: کانون پرورشی کودکان و نوجوانان.
- ۱۴- سهرابی، فرامرز و ناصری، اسماعیل. (۱۳۹۱). **هوش معنوی و مقیاس‌های سنجش آن**. تهران: آوای نور.
- ۱۵- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۲). **روان‌شناسی پرورشی**. چاپ دوم. تهران: آگاه.
- ۱۶- شاه‌آبادی‌فراهانی، حمیدرضا. (۱۳۸۵). **مباحث نظری ادبیات کودک و نوجوان**. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- ۱۷- غنیمی‌هلال، محمد. (۱۳۹۱). **ادبیات تطبیقی؛ تاریخ و تحول اثرپذیری و اثرگذاری فرهنگ و ادب اسلامی**. تهران: امیرکبیر.
- ۱۸- قزل‌ایاغ، ثریا. (۱۳۸۹). **ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (مواد و خدمات کتابخانه برای کودکان و نوجوانان)**. چاپ چهارم. تهران: سمت.
- ۱۹- کارتلیج، جی و میلبرن، جی. اف. (۱۳۷۵). **آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان**. ترجمه‌ی محمدحسین نظری‌نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
- ۲۰- مدرسی، فاطمه. (۱۳۹۵). **فرهنگ توصیفی نقد و نظریه‌های ادبی**. چاپ دوم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۲۱- میلدرد.د. تیلور. (۱۳۶۵). **فریاد مرا بشنو**. ترجمه‌ی ثریا قزل‌ایاغ (بهروزی). تهران: سپهر.

۲۲- هانت، پیترو. (۱۳۸۶). **درک ادبیات کودکان جهان**. ترجمه محمود نور محمدی. تهران: سایه گستر.

۲۳- هینز، جوانا. (۱۳۸۹). **فیلسوفان کوچک**. با مقدمه دیوید کندی و دیوید وایت. تدوین و ترجمه یحیی قائدی. تهران: آبیز.

-مقاله‌ها

۱- آقابابایی، ناصر و فراهانی، حجت‌الله و فاضلی مهرآبادی، علی‌رضا. (۱۳۹۰). «هوش معنوی و بهزیستی فاعلی». **روان‌شناسی و دین**. سال چهارم، شماره ۳، صص ۸۳-۹۶.

۲- پناهی، مهین. (۱۳۹۰). «بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد فریدالدین عطار و متیولیمین» **تفکر و کودک**. سال دوم، شماره ۱، صص ۳-۲۳.

۳- رسولزاده طباطبایی، کاظم. (۱۳۸۶). «بررسی قدرت پیش‌بینی‌کننده خصوصیات دموگرافیک و ادراک کودکان دبستانی از ویژگی‌های والدین برای ادراک آنان از مفهوم خدا». **مطالعات روان‌شناختی**. جلد ۳، شماره ۴، صص ۶۹-۸۵.

۴- جوادی، محسن و صیادنژاد، علی‌رضا. (۱۳۸۸). «بررسی شکاف بین نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه ارسطو». **اندیشه دینی**. شماره ۳، صص ۱-۲۸.

۵- جوکار، منوچهر و ساکی، بهمن. (۱۳۹۲). «بررسی عناصر و مضامین دینی میهنی در اشعار کتاب‌های فارسی دوره راهنمایی». **مطالعات ادبیات کودک**. سال چهارم، پیاپی ۷، شماره ۱، صص ۲۱-۴۸.

۶- حاجی نصرالله، شکوه. (۱۳۸۴). «چگونگی طرح مفاهیم انتزاعی در ادبیات کودک». **ادبیات و زبان‌ها**. پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۴۱، صص ۶۲-۷۰.

۷- حمیدی، سید جعفر. (۱۳۸۶). «ادبیات تطبیقی». **ادبیات و زبان‌ها، مطالعات ادبیات تطبیقی**. شماره ۱، صص ۹-۲۰.

۸- حمیدی، فریده و صداقت، حسین. (۱۳۹۱). «بررسی مقایسه‌ای هوش معنوی دانش‌آموزان دوره متوسطه براساس جنسیت و پایه تحصیلی»، **زن در فرهنگ و هنر**. دوره ۴، شماره ۴، صص ۷۵-۸۸.

۹- رضایی، اعظم و مرندی، سید محمد. (۱۳۸۹). «سوژکتیویته آمریکای‌های آفریقایی تبار در رمان محبوب اثر تونی مورین». **پژوهش ادبیات معاصر جهان**. شماره ۵۹، صص ۲۱-۴۱.

- ۱۰- شریف‌الدین نوری، بزرگمهر. (۱۳۸۱). «کیسی، فریاد بلند سیاه علیه تحقیر». جلد دوم کتاب مجموعه مقالات فرهنگ توصیفی شخصیت‌های داستانی نوجوان. صص ۲۳۷-۲۵۷.
- ۱۱- صاحبان زند، سجاد. (۱۳۸۵). «احمد در جست‌وجوی رازهای مه‌آلود». **پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان**. شماره ۴۴، صص ۵۸-۶۰.
- ۱۲- صرفی، محمدرضا و هدایتی، فاطمه. (۱۳۹۲). «نماد و نقش‌مایه‌های نمادین در داستان‌های کودک و نوجوان دفاع مقدس». **ادبیات پایداری**. سال چهارم، شماره ۸، صص ۲۸-۳۵.
- ۱۳- صمدی، پروین. (۱۳۸۵). «هوش معنوی». **اندیشه‌های نوین تربیتی**. شماره ۳ و ۴، صص ۹۹-۱۱۴.
- ۱۴- غباری بناب، باقر و سلیمی، محمد و سلیمانی، لیلا و نوری مقدم، ثنا. (۱۳۸۶). «هوش معنوی». **اندیشه نوین دینی**. سال سوم، شماره ۱۰، صص ۱۲۵-۱۴۷.
- ۱۵- فرزانه، جواد و قائدی، یحیی و نقیب‌زاده، میرعبدالحسین و محمودنیا، علی‌رضا. (۱۳۸۹). «در جست‌وجوی استقلال انتخاب متن‌های ادبی مناسب برای برنامه فلسفه برای کودکان». **مطالعات ادبیات کودک**. سال اول، شماره ۲، صص ۱۲۵-۱۵۵.
- ۱۶- قایمی، فرزاد. (۱۳۸۹). «تمثیل‌گرایی فلسفی و پیوند آن با ادبیات تمثیلی مولانا در مثنوی». **فصل‌نامه تخصصی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد**. شماره ۲۷، صص ۴۸-۶۶.
- ۱۷- قربانی، محبوبه و حقیقی، مهدی و محمدعلی تجریشی، ایمان و رسته‌مقدم، آرش. (۱۳۹۱). «بررسی رابطه هوش معنوی و تعهد سازمانی در یک سازمان دولتی». **فرایند مدیریت توسعه**. دوره ۲۵، شماره ۳، صص ۶۷-۹۲.
- ۱۸- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۶). «تفکر شهودی در کودکان و بازگشت به کودکی».
- ادبیات و زبان‌ها**، پژوهش‌نامه زبان و ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۱۰، صص ۷-۲۶.
- ۱۹- کریمی، محمدحسن و ذاکری، مختار. (۱۳۹۰). «بررسی مؤلفه‌های ازخودبیگانگی در داستان‌های کودک و نوجوان». **مطالعات ادبیات کودک**. سال دوم، شماره ۲، صص ۱۲۵-۱۵۱.
- ۲۰- کوثری، یدالله. (۱۳۸۵). «نقش باورهای دینی در بهداشت روانی». **فلسفه و کلام**. شماره ۱، صص ۱۱۰-۱۴۳.

- ۲۱- گودرزی، کورش و سهرابی، فرامرز و فرخی، نورعلی و جمهری، فرهاد. (۱۳۸۹). «اثر بخشی تعاملی هوش معنوی و آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی دانشجویان»، **مطالعات روانشناسی بالینی**. شماره ۱، صص ۱۵-۴۲.
- ۲۲- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۶۶). «تئوری اریکسون درباره‌ی رشد روانی^۰ اجتماعی»، **مجله‌ی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد**. شماره ۴، صص ۴۴۲-۴۸۶.
- ۲۳- محمدنژاد، حبیب و بحیرایی، صدیقه و حیدری، فائزه. (۱۳۸۸). «مفهوم هوش معنوی مبتنی بر آموزه‌های اسلام»، **فرهنگ در دانشگاه اسلامی**. شماره ۲، صص ۹۶-۱۱۶.
- ۲۴- نریمانی، محمد و پوراسماعیلی، اصغر. (۱۳۹۱). «مقایسه‌ی ناگویی خلقی و هوش معنوی در افراد معتاد، افراد تحت درمان با متادون و افراد غیرمعتاد». **اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد**. شماره ۲۲، صص ۷-۲۲.
- ۲۵- هدایتی، مهنوش و زرییاف، مژگان. (۱۳۹۱). «پرورش هوش معنوی از طریق برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». **تفکر و کودک**. سال سوم، شماره ۱، صص ۱۳۵-۱۶۶.