

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
سال نهم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۹۷ (پیاپی ۱۸)

شناسایی و فهم درک زیبایی‌شناختی کودکان پیش‌دبستانی از تصویرهای کتاب‌های تصویری داستانی

محمدحسن کریمی*
فریبا خوشبخت***

محبوبه البرزی**
حسین مسنن فارسی****

دانشگاه شیراز

چکیده

مسأله‌ی زیبایی و زیبایی‌شناسی یکی از بحث‌انگیزترین مسائل حوزه‌ی فلسفه و هنر است که هم‌چنان راه را برای ایده‌پردازی‌های جدید و به چالش کشیدن ایده‌های قدیمی باز گذاشته است؛ اما چنان‌که از عمده‌ی متون بر می‌آید، امر زیبایی و زیبایی‌شناسی، بیش‌تر دغدغه‌ی بزرگسالان بوده است تا کودکان. در مقاله‌ی حاضر تلاش شده است تا این مقوله هم در سن کودکی و هم در حوزه‌ی تجربه‌ی کودکی، مورد بررسی قرار گیرد. آنچه در این پژوهش مدنظر است، درک زیبایی‌شناختی کودکان از تصویرهایی است که توسط تصویرگران کتاب‌های کودک تولید شده است. این مقاله در پارادایم کیفی قرار دارد و نمونه‌گیری آن به‌صورت نمونه‌گیری با حداکثر تنوع است. روش جمع‌آوری اطلاعات نیز، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته و عمیق است و از روش تحلیل محتوا برای تحلیل متن مصاحبه‌ها استفاده شده است. تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که کودکان به تمامی عناصر دیداری مورد نظر در قضاوت زیبایی‌شناختی خود اهمیت می‌دهند و نیز در داوری زیبایی‌شناختی خود نه تنها موضوع را در نظر می‌گیرند بلکه چگونگی آن موضوع را نیز مد نظر قرار می‌دهند. چگونگی‌هایی مانند رنگ، عاطفه، عمل، اندازه، بافت، پس‌زمینه‌ی آن موضوع که آن‌ها را با ترتیب خاص، انتخاب می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: کتاب‌های تصویری داستانی، درک زیبایی‌شناختی کودکان، داوری زیبایی‌شناختی، تصویرگری، عناصر دیداری

* استادیار مبانی تعلیم و تربیت karimivoice@gmail.com

** دانشیار مبانی تعلیم و تربیت khoshbakht@shirazu.ac.ir

*** دانشیار مبانی تعلیم و تربیت mahbobealborzi@yahoo.com

**** دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت hossein_frs@yahoo.com (نویسنده‌ی مسئول)

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۵/۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۱۸

۱. مقدمه

تنها راه درک کودک، وقت گذراندن هدف‌مند با اوست؛ منظور از هدف‌مند بودن این نیست که به آن ساختار بخشیم، بلکه مقصود این است که اوقات صرف شده را با حرکتی آرام، با دقتی موشکافانه زیر نظر بگیریم. اوقاتی که فارغ از ساختارهای ازپیش تعیین شده باشد، ساختارهایی که هدایت‌کننده‌ی اعمال، افکار و احساسات کودک است و او را از سیر آزادانه‌ی خودش، خارج می‌کند. گاه می‌خواهیم براساس آن افکار و احساساتی که خود در دوره‌ی کودکی داشته‌ایم، در موردش به داوری بنشینیم، اما به خاطره‌های دوره‌ی کودکی، نمی‌توان اعتماد کرد. تصورات و تفکرات را در همان لحظه‌های کودکی باید به قلم کشید، افسوس که در آن دوران سواد نوشتن نیست و افسوس که هنگامی که تصور می‌کنیم می‌توانیم این دوره را به نگارش درآوریم، دیگر کودکی‌ای در کار نیست. آنچه در دیدگان یک کودک زیباست، در چشمان او به خود معنا گرفته است و آنچه در مورد احساس و افکار خود می‌گوید، برآمده از دایره‌ی لغات محدود و ساده‌ی اوست که از نظر او ساختاری بس گسترده و گویا دارد. بزرگ‌سالی که سال‌ها تن به تازیان‌های تجربه سپرده، از فضای ذهنی و احساسی یک کودک بی‌خبر (یا حداقل کم‌خبر!) است و از درک کامل دیدگاه او عاجز. کودک می‌گوید و بزرگ‌سال با ظاهری متفکرانه طوری وانمود می‌کند که گویی موبه‌موی حرف‌ها را می‌فهمد. دریغا که سر تکان دادن متفکرانه‌اش فقط برای حفظ ظاهر بزرگ‌سالانه‌اش است و بس!

به نظر می‌رسد که قبل از پرداختن به امر تربیت زیبایی‌شناختی، ابتدا باید در مورد خود زیبایی به یک تعریف اولیه برسیم، اما چنانچه در پی خواهید دید، رسیدن به این تعریف به معنای افسار زدن بر اسب سرکش احساس‌های هنری است که بی‌مهابا، دست به گشت و گذار در اعصار زده و به هرکجا که اراده کرده، سرک کشیده است. قبل از هر چیز، بهتر است نگاهی به معنای لغوی زیبایی بیافکنیم.

در فرهنگ‌های فارسی، زیبایی حالت و کیفیت نیکو و زینده‌ای تعریف شده است که عشق و احساسات انسان را نسبت به خود بر می‌انگیزاند. در فرهنگ معین آمده است: «زیبایی عبارت است از نظم و هماهنگی که همراه با عظمت و پاکی، در شیء وجود دارد و عقل و تخیل و تمایلات عالی انسان را تحریک می‌کند و لذت و انبساط پدید می‌آورد و آن امری است نسبی.» (معین، ۱۳۹۵: ۲۹۶)

ان شپرد^۱، در مقابل پرسش «زیبایی چیست؟»، چهار پاسخ را مورد بررسی قرار می‌دهد: «۱. زیبایی کیفیتی ساده است که تعریف بیش‌تر نمی‌پذیرد؛ ۲. زیبایی را می‌توان بر اساس کیفیات زیباشناسانه‌ی مشخص‌تری مانند ظرافت^۲، آراستگی^۳ و قشنگی^۴ تعریف کرد؛ ۳. زیبایی را می‌توان بر اساس کیفیات غیرزیباشناسانه‌ی دیگر تعریف کرد؛ ۴. و مورد آخر این‌که، باید بینیم هنگامی که چیزی را زیبا تشخیص می‌دهیم چه گونه‌ای از داوری را به‌عمل می‌آوریم.» (شپرد، ۱۳۹۱: ۱۰۶)

«زیبایی‌شناسی یکی از رشته‌های فلسفه است که به‌عنوان نظریه‌ی تأمل در داوری‌های زیبایی‌شناختی و چیستی زیبایی و نسبت آن با ادراک، تعریف می‌شود.» (هالینگ دیل، ۱۳۹۵: ۷۹) هم‌چنین زیبایی‌شناسی قابلیت است برای درک بهتر ادراکات و هم‌چنین پدیده‌های سخت (مانند تندیس) و نرم (مانند موسیقی) و باعث تغییر در روحیه و نگرش فرد می‌گردد زیبایی‌شناسی برگرفته از واژه‌ی یونانی است که در اواسط قرن هجدهم به واژگان فلسفه افزوده شد و به‌عنوان شاخه‌ای از فلسفه در نظر گرفته شد که به تحقیق در مورد ماهیت و اصول زیبایی می‌پرداخت.» (رجایی، ۱۳۷۸: ۶۰)

یوسفیان (۱۳۷۹: ۱۳۹)، معتقد است علوم جمالی، مشتمل بر علم زیبایی‌شناسی و وابسته‌های آن، با تحلیل ارزش‌های عاطفی جامعه، هنجارهای ذوقی جامعه را ارائه می‌کنند. هدف آن‌ها دستیابی بر شناخت عواطف سازگار با زمینه‌ی عاطفی جامعه یا یکی از گروه‌های جامعه است و عواطفی که با زمینه‌ی عاطفی جامعه سازگار باشد، متصف به صفت زیبا می‌شود، از این رو، زیبایی و زشتی، مقولات بنیادی علوم جمالی است.

هنر، یکی از اهداف اصلی زیبایی‌شناسی است و طبق نظر آیزنر^۵ «هنر یکی از ابزارهای ارتباط است که معنا را به‌صورتی غیرمستقیم منتقل می‌کند و این‌طور به نظر می‌رسد که درک معنا، مستلزم درک اجزای انتقال‌دهنده‌ی آن نیز هست. بدین صورت که اگر بخواهیم معنای یک اثر هنری را درک کنیم، باید ابتدا بتوانیم اجزای انتقال‌دهنده‌ی آن (عناصر تحریک‌کننده‌ی احساسات) را درک کنیم.» (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۱۳) این درک، از اجزای انتقال‌دهنده (یا عناصر تحریک‌کننده‌ی موجود در اثر)، می‌تواند به‌صورتی

¹ Anne Sheppard

² Grace

³ Elegance

⁴ Daintiness

⁵ Eisner

گسسته و یا برعکس، در قالبی گشتالت‌گونه، ذهن دریافت‌کننده‌ی اثر را تحریک کند. این نکته نیز قابل توجه است که عدم توانایی در ابراز غیرگزاره‌ای زبان، به معنای ناتوانی در درک زبان غیرگزاره‌ای نیست. همانند نوباوهای که ممکن است معنای سخن شما را به‌عنوان زبانی گزاره‌ای درک کند ولی از تولید کلام و معنا به همان صورت، ناتوان باشد. چگونگی درک کودکان از اجزای تصویر^(۱) و فهم داوری زیبایی‌شناختی آنان در مورد آن تصویر منجر به زاینده شدن ایده‌ی پژوهش حاضر شده است.

نکته‌ای که در این بخش باید بدان اشاره کرد این است که در مورد کتاب‌های تصویری داستانی، رابطه‌ای که بین متن و تصویر برقرار است می‌تواند بر درک فرد مواجه شونده با اثر، تأثیر بگذارد و چنانچه پری نودلمن^۱ می‌گوید: «نقد تصویرگری متن‌های ادبی [...] نمی‌تواند جدای از ادبیات در نظر گرفته شود و منطقاً هم‌چون نقد تصویرهای جز ادبی دیده شود.» (به نقل از خسرونژاد و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۰۶) در پژوهش حاضر، تصویرهای کتاب‌ها، جدا از متن آن‌ها مورد بررسی زیبایی‌شناختی از سوی کودکان قرار می‌گیرد به همین دلیل، شیوه‌ی مواجهه‌ی کودک با تصویرها، به همان صورت است که در گالری‌های دارای موضوع آزاد اتفاق می‌افتد. یعنی هرچند، موضوع مورد مطالعه، تصویرهای کتاب‌های تصویری داستانی است اما این تصویرها کاملاً فارغ از متن هستند. عامل محرکی که منجر به شکفتن پژوهش حاضر شد، زمانی خود را نشان می‌دهد که از یک کودک، در مورد زیبایی تصویر، نظر می‌خواهیم و او تصویری را زیبا می‌خواند که طبق ملاک‌های ما، شاید چندان هم زیبا نباشد و هنگامی که دلیل زیبا خواندن آن تصویر را از وی جویا می‌شویم، تنها با عبارت ساده‌ی «خب قشنگه» یا «چون دوستش دارم» مواجه می‌شویم. اما مسأله به این جا ختم نمی‌شود چون در پس پرده‌ی این اظهار نظر ساده، احساس لذت، به جریان افتاده است، احساسی که ممکن است در مقابل تصویر دیگر، ظهور نکند و احساسی که ممکن است بیان آن در گنجینه‌ی لغات محدود کودک نگنجد. از طرفی، این پاسخ کودک ممکن است صرفاً برای راضی کردن مصاحبه‌کننده ارائه شود و چنان‌که در ادامه ملاحظه می‌شود با کمی تفحص بیشتر، پاسخ‌های گسترده‌تری را می‌توان از کودکان دریافت کرد.

در پژوهش‌های متعدد، به زیبایی‌شناسی امور مربوط به کودکان اشاره‌های قابل توجهی شده است. به‌عنوان نمونه، زیبایی‌شناسی ادبیات کودک، زیبایی‌شناسی تصویرگری

^۱ Perry Nodelman

کودکان، زیبایی شناسی موسیقی کودک، و... این نمونه‌ها به خود مفهوم زیبایی شناسی در کودکان پرداخته‌اند و آن‌را در گروهی دآوری هنری (و نه درک هنری) دانسته و همچنین سال‌ها بعد از مرحله‌ی خودمحموری^۱ ایشان، موضوع را مورد بررسی قرار داده‌اند. از طرفی، مراحل‌ی که برای رشد زیبایی شناختی در افراد مطرح شده است نیز حاکی از همین امر است که پژوهش‌گران، در مجموع شروع درک زیبایی شناختی را از زمانی در نظر می‌گیرند که کودکان به صورت کلامی قادر به دآوری در مورد زیبایی یا اثری هنری هستند. این همان چیزی است که به نظر می‌آید ناشی از عدم درک جامع از کودکی است. لازم نیست وقتی کودک چیزی را درک می‌کند، بتواند در مورد آن دآوری کند. همین که امری در کودک شور و اشتیاق فراهم آورد و امری انسانی باشد، برای او زیباست. اگر معیار زیبایی را به غلیان درآوردن حس عشق و شور در نظر بگیریم، می‌توان اشتیاق ایجاد شده برای کودک را معیاری برای فهم ادراک کودکان از زیبایی دانست. این در حالی است که به گفته‌ی فرینی و موراویک^۲ «برخی از متخصصان هنر معتقدند تا وقتی که کودکان نتوانند دآوری پخته‌ای داشته باشند، به هیچ وجه نمی‌توانند پاسخی زیبایی شناسانه ارائه کنند.» (Freeny & Moravick, 1987: 11)

«کودکان در حقیقت، به روش‌هایی ویژه در مورد هنرها فکر می‌کنند و دست‌کم به صورت ضمنی، برای خودشان فلسفه‌های هنر دارند. به علاوه، این فلسفه‌های ضمنی هنر به واسطه‌ی رشد توانایی‌های شناختی مهم بنیادی شکل می‌گیرد. این فلسفه‌ها به نوبه‌ی خود، تا حد زیادی تعیین‌کننده‌ی نوع و دامنه‌ی پاسخ‌های زیبایی شناسانه‌ای هستند که کودکان قادرند بدهند.» (Parsons, 1994: 33)

در دیدگاه پارسونز، درک از یک تصویر در راستای توالی فرض‌های وابسته به هم رشد می‌کند و هر مجموعه‌ی متوالی از فرضیات، نسبت به مجموعه‌های قبلی، روش بسنده‌تری در درک تصویرها فراهم می‌کند. براساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته، پارسونز، پنج مرحله را در رشد زیبایی شناختی بر مبنای مصاحبه‌های رهنمودی با افرادی از سن پیش دبستانی تا بزرگسال شناسایی کرد. در مرحله‌ی ۱ (طرف‌داری^۳)، پاسخ‌های افراد منعکس‌کننده‌ی کمبود آگاهی نسبت به تجربه‌های دیگران است. تمرکز آن‌ها بر موضوع یک تصویر است اما آن‌را به‌عنوان مجموعه‌ای ساده از رنگ‌ها و چیزها می‌داند.

¹ Egocentrism

² Freeny & Moravick

³ Favoritism

در مرحله‌ی واقع‌گرایی و زیبایی^۱ (مرحله‌ی ۲)، افراد تصور می‌کنند که یک تصویر، کیفیتی مشابه با موضوعش دارد. برای نمونه، یک تصویر در صورتی بهتر است که موضوعش جذاب‌تر باشد. افراد در این مرحله، بر کیفیت‌های بصری اثر هنری متمرکز هستند. در مرحله‌ی ۳، بیانگری^۲، افراد آغاز به تفسیر معنای تصویر بر مبنای تجربه‌ی قبلی خود و دیگران می‌کنند. در مرحله‌ی ۴، سبک و شکل^۳، معنای تصویر به جای این که فردی باشد، اجتماعی است. پارسونز ادعا کرد که معنای اثر هنری زمانی ساخته می‌شود که افراد به اثر هنری نگاه کرده و در مورد آن صحبت کنند. مرحله‌ی ۵، مرحله‌ی خودمختاری^۴ است. در این مرحله، داوری‌ها همان‌قدر که اجتماعی هستند، شخصی نیز هستند. از یک طرف، داوری بر تجربه‌ی شخصی تکیه دارد و از طرفی، این نکته اهمیت دارد که برای رسیدن به یک تفسیر مناسب از تصویر با دیگران در موردش صحبت شود. بنابراین، تفسیر در مرحله‌ی ۵ درگیر نقطه‌نظر خود و دیگران است. (Rashid & Warrel, 2015: 38) البته برخی از پژوهش‌گران به روش مورد استفاده‌ی پارسونز و نمونه‌هایی که او در اختیار کودکان قرار داده است، ایرادهایی وارد کرده‌اند. به‌عنوان مثال، در تحقیقی که توسط هارت^۵ و گلدین میدو^۶ صورت گرفت، کودکان زیر ۷ سال (برخلاف دیدگاه پیاژه^۷)، به‌عنوان منتقدانی غیرخودمحور^۸ توانستند تصویرگری‌های دوستان خود را که در سطح مهارت‌های اجرایی خودشان بود، با در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، مورد داوری قرار دهند اما در مورد تصویرهای حرفه‌ای بزرگسالان، خودمحورانه عمل می‌کردند. به نظر این پژوهش‌گران، ناآشنا بودن کودکان با اثر مورد نظر، باعث می‌شود که قوه‌ی داوری آن‌ها دست‌کم گرفته شود. این پژوهش‌گران استدلال‌های کودکان را به ۶ رده‌ی زیر دسته‌بندی کردند:

«۱. کمیت^۹: تعداد شکل‌هایی که در تصویر وجود داشت و اندازه‌ی شکل‌ها مد نظر بود.

^۱ Realism and beauty

^۲ expressiveness

^۳ style and form

^۴ autonomy

^۵ Hart

^۶ Goldin Meadow

^۷ Piaget

^۸ nonegocentric

^۹ quantity

۲. کیفیت^۱: توانایی تصویرگر در تصویرگری کردن به صورت کلی با اشاره به این که کدام بخش از تصویر مد نظر کودک است که به چهار شکل خود را نشان می‌داد (خوب/بد^۲ بودن تصویر تصویرگر- خوب/بد بودن خود تصویر- زشتی/زیبایی^۳ تصویر^۴ تمیز/کنیف بودن^۴ تصویر).

۳. رنگ: ارزش‌یابی کودکان در قالب رنگ ارائه می‌شود.

۴. جنبه‌ی ظاهری و سطحی: شامل ویژگی‌هایی به جز رنگ مانند طراحی‌ها، شکل‌ها، حرکت، ترکیب‌بندی، بافت یا سایه‌ها می‌شود.

۵. موضوع: اشاره‌ی مستقیم به محتوای تصویر.

۶. تجربه و ذائقه‌ی شخصی: ارزش‌یابی با این استدلال، بطور کامل بستگی به تجربیات شخصی مشارکت‌کننده دارد.» (Hart & Goldin Meadow, 1994: 1222-1229)

از بین شش رده‌ی به‌دست آمده، کمیت و کیفیت بیش‌ترین فراوانی را در استدلال‌های کودکان داشتند. در ضمن، در بچه‌های کوچک‌تر، استدلال مربوط به کمیت، بیش‌تر از باقی استدلال‌ها مورد استفاده قرار می‌گرفت.

آنچه این پژوهش‌گران در مجموع به بحث می‌گذارند حاکی از این امر است که کودکان پیش‌دبستانی قادرند ترجیح‌های دیگران را متفاوت با ترجیح خودشان در نظر بگیرند و برای این امر نیز استدلال متفاوتی مطرح کنند و بیش‌تر آن‌ها ترجیح‌های افراد بزرگ‌تر از خودشان را به ترجیحات خود نزدیک‌تر می‌دیدند اما ترجیحات افراد کوچک‌تر از خود را متفاوت می‌دیدند. (همان)

به نظر پارسونز، «نظر کودکان در مورد زشتی یا زیبایی یک تصویر، وابسته به این است که نظر ایشان در مورد زشتی یا زیبایی محتوای آن چگونه است. بین تکنیک و حس تجربه شده در کار باید تمایز قائل شد. اولی مربوط به حوزه‌ی نقد است که می‌تواند دیده، تحلیل و بحث شود و بین افراد مورد داوری قرار گیرد در حالی که دومی، عاطفه است که الهامی، غیرقابل تحلیل و بصورت تجربه‌ی فردی است. این تمایز به گونه‌ای است که اولی نمی‌تواند بر دومی اثر بگذارد.» (Parsons, 1994: 42)

¹ quality

² good/bad

³ Prettiness/ugliness

⁴ Neatness/messiness

همان‌طور که هارت و گلدن میدو (۱۹۸۴) مطرح کردند، آنچه پارسونز به‌عنوان محرک حس زیبایی‌شناختی در مقابل کودکان قرار داد تا داوری آن‌ها را مورد بررسی قرار دهد، در دایره‌ی تجارب کودک قرار نداشته است پس به‌درستی نمی‌تواند داوری آن‌ها را به منصفی ظهور برساند. بنابراین این پژوهش‌گران، محرک‌هایی در حوزه‌ی تجارب کودکان در اختیارشان قرار دادند (چنان‌که ما قرار می‌دهیم). هدف ایشان، تأیید این فرض بود که کودکان می‌توانند فارغ از دیدگاه خودم‌محورانه‌ی خود به نقد هنری بپردازند و برای این نقد نیز معیارهایی دارند. معیارهایی که به نظر ایشان در دیدگاه پارسونز، دست‌کم گرفته شده است. به پژوهش این دو محقق نیز می‌توان از زاویه‌ی دیگری نگریست چون آن‌ها از کودکان خواسته‌اند تمایز بین نقاشی‌هایی را درک کنند که تصویرگران آن‌ها در سطوح متفاوتی از مهارت بوده‌اند. به‌عبارتی، داوری آن‌ها در مورد تکنیک تصویرگری بوده است نه همان حسی که پارسونز، آن را حس تجربه‌شده‌ی زیبایی می‌داند. زمانی می‌توان از داوری تکنیکی رهایی یافت که سطح مهارت تصویرگران، مورد داوری نباشد. از طرفی آیا کودکان تفاوت بین زیبایی تصویرهای دو سفینه‌ی فضایی (محرک‌هایی که هارت و گلدن میدو در اختیار مشارکت‌کنندگان پژوهش خود گذاشتند) را همان‌گونه داوری می‌کنند که تفاوت تصویرهای دو انسان را؟ اگر مواردی مانند رنگ و صافی خطوط و تمیزی و کمیت و موضوع در تصویرها کنترل شود، آیا چیز دیگری باقی می‌ماند که کودکان آن را به داوری بگذارند؟ این پرسش‌ها در پژوهش‌های پیشین، پاسخ رضایت‌بخشی نیافته است. در طول مواجهه با یک اثر، از طرفی، اثری هنری داریم و از طرفی دیگر احساس لذت ناشی از مواجهه با آن اثر. در این میان حلقه‌ای واسط وجود دارد که شاید در بزرگسالی تا حدی شناخت شده باشد اما در کودکی این حلقه در هاله‌ای از ابهام قرار گرفته است و زیر سایه‌ی مراحل رشد شناختی، به حیات مظلومانه‌ی خود ادامه می‌دهد. این حلقه، همان معیارهایی است که فرد بر اساس آن‌ها از مواجهه لذت می‌برد. مسأله‌ی پژوهش حاضر، بیرون آوردن همین حلقه از حصار ابهام است، این‌که کودکان در مواجهه با دنیای خارج (تصویرها)، برای داوری و برای ارائه‌ی پاسخی زیبایی‌شناسانه، چه معیارهایی را استفاده می‌کنند. در ضمن، طبق بررسی‌های پژوهش‌گران تحقیق حاضر، تحقیق تجربی مدونی در حوزه‌ی درک زیبایی‌شناختی کودکان در حیطه‌ی تجربه‌ی خودشان از تصویرگری‌های کتاب کودکان، صورت نگرفته است که همین امر، انگیزه‌ی انجام این پژوهش را بیش‌تر می‌کند.

۲. ضرورت پژوهش

ضرورت پژوهش حاضر، از این نکته بر می‌آید که اگر قرار است کسی به داوری زیبایی‌شناختی در مورد آثار تصویرگری برای کودکان بپردازد، آن خود کودکان هستند و اگر کودکان از بیان معیارهایشان ناتوانند، این بزرگسالان هستند که باید بتوانند به درک درستی از معیارهای آن‌ها برسند تا بتوانند تصویرهایی در اختیارشان قرار دهند که با برآوردن آرزو و نیاز درونی آنان، لذت را برایشان به ارمغان آورد. بنابراین، برآمدن معیارهای داوری از بطن کودکی، ضروری است. پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، هرچند درک زیبایی‌شناختی کودکان را در دوره‌های مختلف سنی مد نظر قرار داده و ویژگی‌های مربوط به مقاطع سنی گوناگون را تا حدی شناسایی کرده است، اما به بررسی درک آن‌ها از آثاری که مخاطبشان به صورت خاص، کودکان هستند، آن‌طور که شایسته باشد، نپرداخته است. به عبارتی، کودکان را در معرض آثار هنری‌ای قرار داده‌اند که مخاطب آن‌ها کودکان نبوده‌اند و شاید مواجهه‌ی کودکان با این آثار، نتوانسته آن‌طور که باید، مؤلفه‌های درک زیبایی‌شناختی را در کودکان به مرحله‌ی توصیف برساند.

پژوهش حاضر نیز از جنبه‌ی کاربردی دارای اهمیت است. فهم این نکته که چه چیزی در این تصویرها برای کودکان زیباست و چگونگی درک کودکان از زیبایی آن‌ها، می‌تواند به مربیان و برنامه‌نویسان در تهیه‌ی برنامه‌ی مدونی برای پرورش حس زیبایی‌شناختی کودکان یاری رساند. چنان‌که در مورد مسیرهای پرورش درک زیبایی‌شناختی نیز، الیاس^۱ می‌گوید: «اهمیت تربیتی بحث زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت آن است که تمام معلم‌ها و تمام موضوع‌های درسی و در حقیقت، تمام فعالیت‌ها در مدرسه، می‌توانند تجربه و درک زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان را افزایش دهند.» (الیاس، ۱۳۹۳: ۱۳۸)

چنین برنامه‌هایی می‌تواند به داوری صحیح کودکان از امور هنری بیانجامد؛ علاوه بر این‌که زبان دیگری برای آنان فراهم می‌کند که با استفاده از آن به بیان خویش بپردازند. از طرفی، نظریه‌پردازان و هنرمندانی که در حوزه‌ی کودکان و در زمینه‌ی تصویرگری کودکان و تصویرگری برای کودکان فعالیت دارند، می‌توانند در کنار تجربه‌ی خویش، این پژوهش را به‌عنوان راهی کوتاه‌تر و مشخص‌تر در فهم ادراک کودکان از آثار هنری در حیطه‌ی تصویرگری مورد مطالعه قرار دهند تا به واسطه‌ی آن بتوانند درک و به‌کارگیری زبان خاموش و در عین حال بسیار رسای هنر را در عمق وجود کودک بپرورانند. در

¹ Elias

حوزه‌ی نظر، پژوهش حاضر در پی تعمیق دیدگاه‌هایی است که دریافت زیبایی‌شناسانه‌ی دوره‌ی کودکی را در قالب مرحله‌ای کلی بیان کرده‌اند.

۳. هدف پژوهش

هدف پژوهش شناسایی و فهم درک زیبایی‌شناختی کودکان پیش‌دبستانی از تصویرگری کودکان است. بر اساس هدف پژوهش، پرسش مرکزی^۱ پژوهش حاضر این است که کودکان چگونه زیبایی را در تصویرها درک می‌کنند؟ و این پرسش، زایای پرسش‌های فرعی است که در پی ملاحظه می‌نمایید:

۱. کودکان بر اساس چه معیارهایی یک تصویر را زیبا تلقی می‌کنند؟
۲. آیا کودکان در هنگام مواجهه با یک نقاشی، تمام عناصر آن را درک می‌کنند؟
۳. ترتیب توجه کودکان به عناصر موجود در تصویر به چه صورت است؟

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر در پارادایم کیفی بوده و از نوع تحقیق بنیادی^۲ محسوب می‌شود که هدف آن، دنبال کردن دانش به‌خاطر خود دانش است و در آن پژوهش‌گر به دنبال فهم دنیای اطراف خویش است. طرح پژوهش حاضر از نوع پدیدایشی بوده و روش مورد استفاده در نمونه‌گیری پژوهش حاضر، نمونه‌گیری با حداکثر تنوع^۳ یا نمونه‌گیری ناهمگن^۴ با در گرفتن اصل اشباع شدگی است. این استراتژی نمونه‌گیری هدف‌مند برای کسب و توصیف موضوعاتی است که تنوع یا واریانس بالایی دارند. این نوع از نمونه‌گیری بر موارد غنی از اطلاعات متمرکز است که این موارد به‌جای تعمیم‌پذیری بینش و درکی عمیق حاصل می‌کند. (رک. Patton, 2002: 230) با توجه به کیفی بودن پژوهش، نقطه‌ی پایان نمونه‌گیری نیز، نقطه‌ی اشباع اطلاعات است، یعنی زمانی که دیگر اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌شوندگان حاصل نشود. نمونه‌گیری پژوهش حاضر پس از اجرای مصاحبه‌ها در مقابل ۵۸ کودک، به نقطه‌ی اشباع رسید. نمونه‌گیری پژوهش حاضر از میان کودکان پیش‌دبستانی یکی از مهدکودک‌های شیراز صورت گرفت که فرزندان هر سه طبقه‌ی

¹ central question

² basic research

³ maximum variation sampling

⁴ heterogeneity sampling

اجتماعی (پایین، متوسط، بالا) در آن حضور دارند.^(۲) بنابراین، مشارکت‌کنندگان پژوهش، کودکان ۵ تا ۶ ساله‌ی سه طبقه‌ی اجتماعی و از هر دو جنس بودند. روش جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته است. روش تحلیل داده‌ها نیز، تحلیل محتوا از نوع تحلیل محتوای ارتباطی^۱ یا معنایی^۲ است که در این نوع تحلیل، پژوهش‌گر به دنبال جستجوی معانی و ارتباطات بین مفاهیم است. تحلیل محتوا نیز با استفاده از کدگذاری باز به مشخص شدن مقوله‌ها انجامید.

۵. روش اجرا

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، تحقیقاتی در زمینه‌ی درک زیبایی‌شناختی کودکان صورت گرفته است که حاصل آن ارائه‌ی مراحل‌ی از درک زیبایی‌شناختی کودکان بود و نیز این نکته مطرح شد که هدف پژوهش حاضر، رسیدن به درکی بهتر از اظهار نظرهای کودکان در مورد زیبایی نقاشی‌هاست. بنابراین، اولین قدم، انتخاب کودکانی است که بتوانند در مورد نقاشی‌ها اظهار نظر کنند.

برای درک این نکته که کودکان به کدام یک از عناصر دیداری در تصویر توجه می‌کنند، تصویرهایی از آثار یکی از تصویرگران ایرانی (که سبک واقع‌گرا کار می‌کند) در اختیار ایشان قرار گرفت که از نظر موضوع، کاملاً شبیه به هم بودند و در عناصر دیداری خاصی که مورد نظر پژوهش‌گران بودند، با یکدیگر تفاوت داشتند. علت این انتخاب این بود که طبق تحقیقاتی که پیش‌تر صورت گرفته است، کودکان قبل از هر چیز به محتوای موضوعی تصویرها توجه می‌کنند بنابراین، با مشاهده‌ی موضوع، آن‌قدر تحت تأثیر قرار می‌گیرند که شاید دیگر توجهی به عناصر دیگر تصویر نکنند. بر اساس تحقیقات هارت گلدین میدو که پیش‌تر به آن اشاره شد، برای این که کودکان بتوانند بهتر در مورد نقاشی‌ها نظر بدهند، از نقاشی‌هایی استفاده شد که در حوزه‌ی تجربه‌ی ایشان قرار داشت. بنابراین از یکی از نمونه‌های تصویرگری یک تصویرگر ایرانی حوزه‌ی کودک، در اختیارشان قرار گرفت. محتوای تصویرها، تنها شامل یک پسر بچه بود که به شکل‌های گوناگون در اختیار کودکان قرار می‌گرفت. این تصویرها در عناصری مانند ۱. عاطفه‌ی حاکم بر تصویر (به صورت غم، شادی، بی‌تفاوتی) ۲. عملی متناسب با عاطفه (به صورت ایستاده، در حال دویدن، در حال شادی کردن) ۳. رنگ (به صورت رنگی، سیاه و سفید،

¹ relational analysis

² semantic analysis

بی‌رنگ) ۴. عنصر طبیعی موجود در تصویر (چمن) ۵. رنگ پس‌زمینه (به صورت پس‌زمینه‌دار و بدون پس‌زمینه) ۶. اندازه (به صورت کوچک و بزرگ) ۷. بافت (به صورت بافت‌دار و بدون بافت) با یک‌دیگر متفاوت بودند و در ۳۰ سؤال تنظیم شده بودند. پرسش‌های مربوط به مصاحبه طوری تدوین شده بود که کودکان ابتدا وجود هر یک از این عناصر را در مقابل عدم وجودشان مورد بررسی قرار می‌دادند و سپس هر کدام در مقابل یک عنصر دیگر قرار می‌گرفتند. بنابراین در مراحل اول کودکان در مقابل پرسش «به نظرت کدام یک از این نقاشی‌ها قشنگ‌تره؟ چرا؟» کودکان تنها در مقابل یک عنصر نظر خود را اعلام کردند و در مراحل بعدی، دو عنصر را در مقابل هم مورد قضاوت قرار دادند. بدین صورت که در مراحل ابتدایی فقط در مورد حضور یا عدم حضور یک عنصر از کودکان نظر خواهی می‌شد. برای مثال، دو نقاشی کاملاً مشابه که یکی رنگ داشت و دیگری بی‌رنگ بود. در مرحله‌ی بعد، درباره‌ی این که نقاشی حاوی کدام یک از عناصر را بیشتر دوست دارند از ایشان پرسش می‌شد. برای مثال دو نقاشی مشابه که یکی رنگی بود اما غمگین و دیگری بی‌رنگ بود اما شاد در مقال کودک قرار می‌گرفت تا در مورد آن قضاوت کند. نمونه‌هایی از تصویرها در پیوست، قابل ملاحظه است.

۶. یافته‌ها

کودکان در تصویرها بر اساس عناصری که مورد توجه ایشان قرار می‌گیرد و نیز تجربه‌ی قبلی خود در مورد زیبایی آن‌ها اظهار نظر می‌کنند. این عناصر در وهله‌ی اول شامل موضوع است که در تحقیقات پیشین به آن اشاره شد اما بعد از موضوع نیز کودکان به عناصر موجود در تصویر توجه دارند. این عناصر شامل رنگ، فضای عاطفی، عمل موجود در تصویر (رخدادها)، عناصر طبیعی جانبی به جز تصویر اصلی (چمن)، بافت، اندازه، رنگ پس‌زمینه می‌شود که همگی برای کودکان قابل درک است. به جز عنصر طبیعی، تمام عناصر دیگر در حوزه‌ی عناصر دیداری هستند بدین معنا که بر محتوای موضوعی، اثر نمی‌گذارند اما زمانی که به طور اتفاقی متوجه شدیم، وجود یک عنصر طبیعی داخل تصویر، به شکل قابل توجهی بر قضاوت زیبایی‌شناختی کودکان اثر می‌گذارد، تصمیم‌گیری جای‌گاه عنصر طبیعی به عنوان یک عنصر موضوعی را در مقایسه با عناصر دیگر (که دیداری هستند)، بررسی می‌کنیم.

در جدول ۱، معیارهایی که کودکان برای انتخاب هر کدام از تصویرها مطرح کرده‌اند مشاهده می‌نمایند. لازم به ذکر است که هر آنچه که در تصویر دیده نمی‌شود اما مطرح

شده در قسمت توصیف و روایت قرار داده شده است و دلایلی که در تصویرها قابل مشاهده هستند در بخش توصیف ذکر شده‌اند (باید توجه داشت که ممکن است یک توصیف در یک نقاشی، تنها یک توصیف به حساب بیاید اما در نقاشی دیگر، شکلی روایی داشته باشد. فقط دنبال واژه‌ها باید بود یا اگر مفهوم صحبتش هم به چیزی اشاره داشت که در تصویر وجود دارد، می‌توانیم آن را جزو توصیفی‌ها به حساب بیاوریم):

جدول ۱: دلایل کودکان در انتخاب تصویرهایی که از نظر ایشان زیباتر بود

حوزه‌ی اصلی		
توصیف و روایت	توصیف	عنصر دیداری غالب
<ul style="list-style-type: none"> - زخمی نشدن به دلیل آرام راه رفتن - ظرافت خطوط 	<ul style="list-style-type: none"> - لبخند - ابروی قشنگ - دهان بسته - شکل خوشگل - خوش حالی - بیرون بودن زبان - خستگی و بی حوصلگی 	عاطفه
<ul style="list-style-type: none"> - رنگ داشتن به خاطر خوردن غذا - ساکت تر بودن - گم نشدن در جاهای سفید به خاطر سفید نبودن - استفاده‌ی شخصی از رنگ سفید در حین نقاشی - علاقه‌ی بیش تر خدا به چیزهای رنگی - انجام ندادن هیچ کار بد - رنگ‌پریدگی به خاطر خوب غذا نخوردن 	<ul style="list-style-type: none"> - سفید بودن - تمیز بودن - مو داشتن - رنگ داشتن - شکل بینی - درشت بودن چشم‌ها - درازتر بودن دست‌ها - فرفری بودن موها - لب‌ها - شباهت بیش تر به انسان - رنگ خودش بودن - لباس داشتن - رنگارنگ بودن - خوش تیپی 	رنگ
<ul style="list-style-type: none"> - لیخند زدن - تندتر دویدن - شادتر بودن - تنها بودن - سرما در صورت نبودن خورشید - آرام‌تر دویدن 	<ul style="list-style-type: none"> - سفیدی دور - زردی دور - در آفتاب بودن - نور داشتن - زرد بودن خانه - بازی کردن در روز - غروب 	پس زمینه

	-خوشگل تره	
-یک‌دفعه دویدن - بیش تر حال داشتن -برنده شدن -هنوز نباختن -زبان در آوردن -حالت پسرونه داشتن -رفتن در بغل کسی -دعا کردن	-شادی -لیخند -خوشگل تر دویدن -بالا بودن دست‌ها -سرعت داشتن -ورزش کردن -حالت پاها -آرام بودن دست‌ها -روی زمین بودن کفش‌ها -قشنگ تر بودن اعمال -بازیگوشی کردن	عمل
-احترام گذاشتن -نیافتادن هیچ اتفاق خطرناک -غذا خوردن -اذیت شدن دیگران در صورت دویدن -ضعیف بودن چیزها بلند در مقابل ضربه - مرتب بودن موها	-بزرگ تر بودن -دون دون نداشتن -چاق تر بودن -کوچک تر بودن صفحه -بالا تر بودن سن	اندازه
-گوش کردن به حرف مادر -محکم تر بودن لباس -حمام رفتن -چرک بودن لباس	-خط‌خطی بودن لباس -بافتنی بودن لباس -مناسب بودن لباس برای آب و هوا -شباهت رنگ‌ها به رنگین کمان -کرکی و پشمی بودن -پود پودی بودن -شباهت به رنگ بازی کنان فوتبال دستی -گندم گندمی بودن لباس -دوختنی بودن لباس -گیاهی بودن لباس -مو داشتن لباس -گرم بودن لباس -هاشور داشتن	بافت
-زیبا بودن نقاشی‌های دارای چمن در کشور -تندرتر دویدن -زخمی نشدن در صورت زمین خوردن -مواظب گل‌ها بودن	-چمن داشتن -دویدن روی جای نرم	عنصر طبیعی

تصویرهای ارائه شده، با تغییرات منظم، در مقابل یکدیگر قرار گرفتند و نظر کودکان در مورد آن‌ها، پرسیده شد. نسبت و شکل پاسخ‌دهی کودکان در موقعیت‌هایی که قرار است دو تصویر را با هم مقایسه کنند متفاوت است. کودکان در مقابل تحریک یک عنصر دیداری به صورت منفرد، طوری پاسخ دادند که به یقین می‌توان گفت حضور این عناصر را به عدم حضورشان ترجیح می‌دهند و تصویرهای دارای هر یک از عناصر موردنظر را بر تصویرهای فاقد آن‌ها ترجیح داده و زیباتر تلقی می‌کنند. چنان‌که در جدول ۲ ملاحظه می‌نمایید:

جدول ۲: نسبت پاسخ‌دهی کودکان به حضور و عدم حضور هر یک از عناصر دیداری به

صورت مفرد

عناصر موجود در تصویر	درصد اشاره‌ی کودکان به عنصر مورد نظر به‌عنوان دلیلی برای زیباتر تلقی کردن تصویر
۱ عاطفه	۸۹,۷٪ شاد ۱۰,۳٪ غمگین یا بدون عاطفه
۲ رنگ	۹۶,۵٪ رنگی ۳,۵٪ بدون رنگ
۳ عمل	۵۱,۸٪ دست‌های بالا ۲۷,۵٪ دست جلو ۲۰,۷٪ دست پایین
۴ پس‌زمینه	۸۷٪ دارای پس‌زمینه ۱۳٪ بدون پس‌زمینه
۵ عنصر طبیعی (چمن)	۹۸,۳٪ دارای عنصر طبیعی ۱,۷٪ بدون عنصر طبیعی
۶ اندازه	۹۴,۸٪ بزرگ ۵,۲٪ کوچک
۷ بافت	۸۰٪ بافت دار ۲۰٪ بدون بافت

بعد از به‌دست آوردن عناصر و میزان پاسخ‌دهی کودکان به هر کدام از آن‌ها، جای‌گاه هر یک از آن‌ها نیز در مقابل یکدیگر مورد بررسی قرار گرفت بدین معنا که ترتیب ترجیح داده‌شدنشان مشخص شد. لازم به ذکر است که تصویرها، حداکثر در دو عنصر دیداری با یکدیگر متفاوت بودند و تمامی عناصر دیگر در هر پرسش، مشابه با هم بود. برای مثال، دو تصویر فقط از نظر رنگ و اندازه با هم متفاوت بودند و عناصر دیگر مانند بافت، عنصر طبیعی، رنگ پس‌زمینه و فضای عاطفی و عمل موجود در تصویرها، کاملاً مشابه هم بود. در وهله‌ی اول، باید به این نکته اشاره کرد که طبق بررسی به‌عمل آمده، به قطع می‌توان گفت که کودکان به تمام عناصر دیداری تصویر دقت می‌کنند اما اهمیت به یک عنصر دیداری، زمانی که به صورت انفرادی در اختیار کودک قرار می‌گیرد با زمانی که در

ترکیب با عناصر دیگر است، برای کودکان متفاوت است. اگر عنصر طبیعی را در نظر نگیریم و بخواهیم تصویر پسرک را فقط تحت تأثیر عناصر دیداری متفاوت تغییر دهیم، با در نظر گرفتن نسبت پاسخی که کودکان به عناصر دادند، ایشان برای عناصر دیداری، به ترتیب زیر، اهمیت قائل هستند:

رنگ < اندازه < عاطفه < پس زمینه < بافت < عمل

اما زمانی که عناصر را به صورت ترکیبی در اختیار کودکان قرار دادیم، نتیجه غیر قابل قضاوت بود به طوری که نمی توان این عناصر دیداری را در ترکیب با هم مورد قضاوت قرار داد چون هنگام ترکیب عناصر با هم، تجربه‌ی شخصی کودکان، به قدری تأثیرگذار است که ترکیبی منظم برای اظهار نظر را در اختیار ما نمی گذارد.

۷. بحث و نتیجه گیری

چنان‌که در بخش پژوهش‌های پیشین اشاره شد، هارت و گل‌دین میدو (۱۹۸۴) اذعان داشتند که ناآشنا بودن موضوع تصویرهایی که در تحقیق پارسونز در اختیار کودکان قرار گرفته، منجر به دست کم گرفته شدن توانایی آن‌ها شده است. به همین منظور در پژوهش حاضر از تصویرهای کتاب‌های کودکان استفاده شد. هنگامی که تصویرها در مقابل کودکان قرار گرفت به این نتیجه رسیدیم که حضور هر یک از عناصر در مقابل عدم حضور خودشان، کاملاً در چشم کودکان جلوه گر می شود به شکلی که آن‌ها، حضور این عناصر را عاملی قطعی برای زیبا تلقی کردن تصویرها می دانند. اما زمانی که عنصرها در ترکیب با یکدیگر در مقابل کودکان قرار می گیرند، تفاوت‌ها شکل تعدیل یافته تری به خود می گیرند که شاید نتوان به سادگی در مورد سلسله مراتبی کردن علاقه‌ی کودکان به عناصر دیداری در ترکیب با یکدیگر، قضاوت کرد.

کودکان با توجه به عنصری که در تصویر نقش غالب را داشته باشد در مورد تصویرها قضاوت می کنند و این که کدام عنصر برای یک کودک نقش غالب دارد به ذائقه‌ی شخصی وی بستگی دارد. شاید زمانی که رنگ در مقابل اندازه، برای یک کودک جای گاهی غالب دارد برای کودک دیگر مغلوب باشد. زمانی که کودکان در مورد حضور یا عدم حضور یک عنصر نظر خود را اعلام کردند، آن قدر نظرات آن‌ها به هم مشابه بود و آن‌چنان، حضور یک عنصر دیداری را به عنوان دلیلی قاطع برای انتخاب خود مطرح می کردند که برای ذائقه‌ی شخصی نمی شد جای گاه چندان مستحکمی در نظر گرفت. اما وقتی عناصر

روبروی هم قرار می‌گرفتند و کودک باید بین دو عنصر انتخاب می‌کرد، پای سلیقه‌ی شخصی به میان آمد و جای‌گاه مستحکم عناصر را به‌صورتی متعادل‌تر در آورد طوری که نمی‌توان به‌سادگی گفت که کودکان برای رنگ اهمیت بیشتری قائل هستند تا اندازه و اندازه را بیش‌تر از بافت مد نظر قرار می‌دهند. اگر این‌طور بود می‌توانستیم به یک رابطه‌ی منطقی دست پیدا کنیم به این صورت که $A > B$ و $B > C$ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که $A > C$. چنین نتیجه‌ای حاصل نشد. به‌عنوان مثال: هرچند عاطفه برای کودکان نسبت به رنگ از اهمیت بیش‌تری برخوردار است و رنگ از پس‌زمینه برای کودکان مهم‌تر است اما این به‌معنای آن نیست که عاطفه از پس‌زمینه برای کودکان اهمیت بیش‌تری دارد. کودکان پیش از دبستان به تمام عناصر دیداری موجود در تصویر پاسخ می‌دهند اما در صورتی می‌توان توجه به این عناصر را به‌صورت تفکیک شده درک کرد که آن‌ها را به‌صورتی مجزا در اختیار آن‌ها قرار دهیم و اگر می‌خواهیم این عناصر را در مقایسه با هم در نظر بگیریم، باید ذائقه‌ی شخصی را به‌عنوان عنصری اثرگذار در قضاوت زیبایی‌شناختی کودکان در نظر بگیریم. تصویرگرانی که مخاطبان خود را کودکان قرار می‌دهند باید به این نکته توجه داشته باشند که کودکان تقریباً از کنار هیچ محرکی، بی‌تفاوت عبور نمی‌کنند. بنابراین غنی بودن تصویرهایی که مخاطبشان کودک است می‌تواند منجر به تحریک هرچه بیش‌تر حس زیبایی‌شناختی کودکان شود. از طرفی، از قضاوت زیبایی‌شناختی کودکان می‌توان در انتقال ضمنی پیغام از طریق تصویرها نیز استفاده کرد به‌این‌صورت که ترجیح زیبایی‌شناختی کودکان را در تقابل متن و تصویر به چالش بکشیم. برای مثال، اگر تاکنون، شخصیت‌های مثبت داستان، چنان طراحی می‌شدند که در راستای ترجیح زیبایی‌شناختی کودک قرار گیرد و برعکس، شخصیت‌های منفی داستان، با عناصر دیداری موجود در خود، قضاوت نازیباشناختی^(۳) ایشان را تحریک می‌کردند، می‌توان فرایند تصویرگری را چنان پیش برد که متن و تصویر را در ظاهر در تقابل با هم قرار دهد اما در باطن، چنان هم‌راستا باشند که صدمه‌ای به پیکره‌ی داستان وارد نشود اما گستره‌ی قضاوت زیبایی‌شناختی کودکان را بیافزاید. چه اشکال دارد که شخصیت مثبت داستان، خاکستری باشد؟ آیا نمی‌توان شخصیت منفی داستان را موجودی خوش‌رنگ و لعاب طراحی کرد که تمام معیارهای زیبایی‌شناختی کودکان از تصویر را داخل خود دارد؟ آیا نمی‌شود که اتفاق‌های خوب در فضای خاکستری رخ دهند و اتفاق‌های بد در فضای پر از عناصر طبیعی؟ این تعارضات می‌تواند برای مخاطب، حامل معنا باشد.

از طرف دیگر، می‌توان گفت پارسونز (۱۹۹۴) با تقسیم‌بندی خود از مراحل رشد

زیبایی‌شناختی، توان‌مندی کودکان را در درک عناصر موجود در تصویرها دست‌کم می‌گیرد. برای نمونه، آنچه پارسونز در مرحله‌ی طرف‌داری مطرح می‌کند این است که کودکان، تصویر را بعد از موضوع آن، مجموعه‌ای از چیزها و رنگ‌ها می‌داند در صورتی که کودکان در تماشای یک تصویر، فراتر از موضوع و رنگ آن نیز می‌روند و به عواطف و اعمال حاکم بر تصویر و یا بافت و اندازه‌ی آن نیز واکنش نشان می‌دهند. هرچند مرحله‌ی بیان‌گری، مرحله‌ی تقریباً سطح متوسطی به شمار می‌آید که به نظر پارسونز در سنین نوجوانی خود را نشان می‌دهد اما نشانه‌هایی از آن را در سنین پیش‌دبستانی نیز می‌توان مشاهده نمود. به‌عنوان مثال، کودکان در تفسیرهای خود، تجربه‌های قبلی‌شان را مطرح می‌کنند هرچند ممکن است این تجربیات، ارتباط دقیق و مشخصی با موضوع و ویژگی‌های تصویر نداشته باشد اما می‌توان این احتمال را داد که آن تصویر، یکی از تجربیات عینی یا ذهنی کودک را به غلیان در آورده است.

به نظر ما^(۴)، درک زیبایی‌شناختی را می‌توان در طیف محتواگرایی تفسیری قرار داد که دو طرف این طیف محتواگرایانه، میزان شخصی یا غیرشخصی بودن داوری زیبایی‌شناختی را تعیین می‌کند. با در نظر گرفتن این طیف، در هیچ دوره‌ای از زندگی، داوری زیبایی‌شناختی، فارغ از محتوا و تفسیر نیست با این تفاوت که در سنین اولیه، تفسیرها و داوری‌ها جنبه‌ی شخصی داشته (مبتنی بر علائق و تجربه‌های شخصی) است و با افزایش سن، داوری‌ها و تفسیرها جنبه‌ی شخصی کمتری داشته و بیش‌تر مبتنی بر معیارهای اجتماعی می‌شود و صد البته که هیچ‌کدام از این داوری‌ها فارغ از توصیف عناصر دیداری داخل تصویر نیست. چنین به‌نظر می‌رسد که دیدگاه پارسونز در مورد درک زیبایی‌شناختی کودکان، با کمی شتاب‌زدگی مطرح شده به‌طوری که تقسیم‌بندی‌های آن جزئی‌تر از آن چیزی است که واقعاً هست به‌عبارتی، نوعی جزئی‌سازی غیرضروری اتفاق افتاده است. از طرفی، هارت و گلدن میدو نیز عناصر مورد استفاده‌ی کودکان در داوری را می‌توانستند در دو حیطه‌ی کمیت و کیفیت دسته‌بندی کنند که در این صورت، موارد دیگر، در زیر مجموعه‌ی این دو مورد قرار می‌گیرد.

محدودیت اصلی که پژوهش حاضر با آن مواجه بود این بود که در طول پژوهش‌هایی که در حوزه‌ی تصویرگری کتاب‌های تصویری داستانی صورت می‌پذیرد، این نکته نیز حائز اهمیت است که این تصاویر در ارتباط با متن هستند و شاید بررسی کردن آن‌ها به همراه متن، فهم کامل‌تری درباره‌ی درک زیبایی‌شناختی کودکان در مورد کتاب‌هایی شود که برای خودشان تصویرگری شده است (یا حداقل با این امید تصویرگری شده‌اند). در

این پژوهش، متن کتاب‌ها حذف شد و حتی محرک‌های جانبی موجود در کتاب نیز کنترل شد تا فقط، اثر یک موضوع خاص بر داوری زیبایی‌شناختی کودکان مورد بررسی قرار گیرد و این در حالی است که یک تصویر با تمامی جزئیات و متعلقاتش بر بیننده اثر می‌گذارد نه فارغ از آن‌ها. البته این به‌عنوان گامی ابتدایی می‌تواند تا حدی انتظارات را برآورده کند اما در پژوهش‌های آینده، لازم است که مد نظر قرار گیرد.

یادداشت‌ها

- (۱) با در نظر گرفتن این نکته که منتقدین کتاب‌های کودک (گروه کتاب‌های تصویری مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز)، نقاشی برای کتاب کودکان را تصویرگری کتاب کودکان و نقاشی‌های داخل این کتاب را تصویر می‌خوانند، بنابراین در این پژوهش، هر کجا از تصویر سخنی به میان می‌آید، منظور ما، فقط نقاشی است.
- (۲) مهدکودک یکی از بیمارستان‌های شیراز که از فرزندان تمامی کارکنان، شامل پزشک، پرستار و کارگر شاغل در بیمارستان ثبت‌نام به‌عمل می‌آورد.
- (۳) کودکان در حین اشاره به عناصری که در دیدگاهشان زیبا بود، به عناصری که به نظرشان نازیبا بود نیز توجه نشان می‌دادند بنابراین می‌توان از همین توجه و عدم لذت، با عنوان نازیبایی‌شناسی یاد کرد.
- (۴) پژوهش‌گران پژوهش حاضر.

منابع

- الیاس، جان. (۱۳۹۳). *فلسفه‌ی تعلیم و تربیت قدیم و معاصر*. ترجمه‌ی عبدالرضا ضرابی، قم: مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی. *طالعات فرهنگی*
- خسرونژاد، مرتضی و همکاران. (۱۳۹۴). «دیدگاه: در جستجوی نظریه‌ی ویژه‌ی کتاب‌های تصویری-داستانی». *مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک*، سال ۳، شماره‌ی ۱، صص ۲۰۵-۲۲۴.
- رجایی، حمید. (۱۳۷۸). «زیبایی و زیبای‌شناسی». *هنر دینی*، شماره‌ی ۱، صص ۵۵-۸۰.
- شپرد، ان. (۱۳۹۱). *مبانی فلسفه‌ی هنر*. ترجمه‌ی علی رامین تهران: تهران: علمی فرهنگی.
- معین، محمد. (۱۳۵۰). *فرهنگ فارسی*. ج ۲، تهران: امیرکبیر.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). *آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی و چگونگی*. تهران: مدرسه.

هالینگ دیل، رجینالد. (۱۳۹۵). تاریخ فلسفه‌ی غرب. ترجمه‌ی عبدالحسین آذرنگ، تهران: ققنون.

- Freeny, S., & Moravick, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *young children*, 7-15.
- Hart, L., & Goldin-Meadow, S. (1984). "The Child as a Nonegocentric Art Critic". *Child Development*, 55, 2122- 2129.
- Parsons, M. (1994). "Can children do aesthetics? A developmental account". *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 33- 45.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publication Ltd.
- Rashid, K., & Worrell, F. (2015). "Aesthetic Development in Male Student in Iran". *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(8), 37-47.

پیوست

