

بررسی دیدگاه کودکانه در شعر سهراب سپهری

بر اساس نظریه رشد ژان پیاژه

لیلا هرمزانی^۱؛ مسعود پاکدل^۲ (نویسنده مسئول)

صص (۶۱-۳۶)

چکیده

دوران کودکی و زبان کودکانه ارزشمند و قابل تأمل است. با توجه به اینکه شعر نوعی بازگشت به کودکی است، شاعران می‌کوشند تا برخی از جلوه‌های دوران کودکی را در شعر نمایان کنند. البته این راه تنها به عنوان یک رویکرد یا راه‌یافت به شعر قلمداد می‌شود نه اینکه تنها رویکرد ممکن به شعر باشد. در این جستار با روش تحلیلی-توصیفی بازگشت شاعر به کودکی در شعر سهراب سپهری با استناد به برخی نقطه‌نظرهای پیاژه، روان‌شناس معروف سوئیسی که شعر نوعی بازگشت به کودکی است بررسی می‌شود. با توجه به اینکه هدف بررسی دیدگاه کودکانه در شعر سهراب است بر اساس نظریه رشد ژان پیاژه، پس از بیان و توضیح مراحل تحول شناخت کودک و شرح ویژگی‌های عمده تفکر و رفتار او، نمونه‌هایی از شعر سهراب سپهری که ویژگی‌های تفکر کودکانه را دارد مطرح می‌گردد. نتایج نشان‌گر آن است که جلوه‌های گوناگون دیدگاه کودکانه در سروده‌های سهراب سپهری با جنبه‌های مختلف نظریه رشد پیاژه قابل انطباق است.

کلید واژه: نظریه رشد، دیدگاه کودکانه، ژان پیاژه، سهراب سپهری.

۱- دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد رامهرمز، دانشگاه آزاد اسلامی، رامهرمز، ایران.

leilahormozani@yahoo.com

۲- استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد رامهرمز، دانشگاه آزاد اسلامی، رامهرمز، ایران.

masoudpakdel@yahoo.com

۱- مقدمه

۱-۱- بیان مساله

نگاه کودکانه به هستی در هنر باز نمود و باز تولیدی گسترده دارد. نگاه کودکانه به جهان و سازوکار آن به ذات هنر باز می‌گردد که در آن، هنرمند روز به روز و لحظه به لحظه در پی کشف نو به نو هستی است، چرا که هستی هم دم به دم در شرف نوزایی و نو باری است. از سوی دیگر معصومیت و بداعت کودکانه از ملزومات دیدگاه هنری بوده و هنرمند چون با روح خود مبرا از تخته بند تن و معادلات مادی گرایانه با جهان روبرو می‌شود، عقل و سن دنیوی‌اش را به نفع لوح سفید کودکی جا می‌گذارد تا آزلیتِ هستی را تجربه کند. این وضعیت در شعر ایران به ویژه در شعر امروز اعیانی متنوع و متکثر دارد و پیشرفت‌های مادی و عناصر مدرن در زندگی ما، نه تنها از حجم آن نکاسته، بلکه به تناوری آن افزوده است. این اقبال در بعضی شاعران به نوعی بازگشت به اصل و فطرت پاک است و در بعضی، رهایی از قید و بندهای دیرسال و ... هر چه که باشد، دیدگاه کودکانه در شعر امروز ایران، معانی و فضاهایی را پی ریخته که با بررسی آن درهایی از وضعیت اجتماعی و نیز نه توهای ذهن شاعران بر ما گشوده می‌شود. مثلاً در شعر فروغ فرخزاد، ما با دیدگاهی کودکانه و معصومانه در قبال جهان روبرو هستیم و این نکته حتی دستگاه زیبا شناختی، لحن و ساختار نحوی شاعر را تحت تسلط خود قرار می‌دهد:

من خواب دیده که کسی می‌آید و می‌تواند / تمام حرف‌های سخت کلاس سوم را / با چشم‌های بسته بخواند / و می‌تواند هزار را بی آن که کم بیاورد از روی بیت میلیون بردارد و می‌تواند از مغازه سید جواد / هر چقدر که لازم دارد جنس بگیرد ... (کسی که مثل هیچ کس نیست) در شعر دیگر شاعران هم این رویکرد و اتخاذ دیدگاه، گاهی به چشم می‌خورد و به ویژه در شاخه رمانتیک شعر امروز، این اصل یکی از اصول خدشه‌ناپذیر به شمار می‌رود. در این مقال نخست به معرفی پیازه و متدلوزی او سپس تحوّل کودک و شناخت کودک و آنگاه به بررسی دیدگاه کودکانه در شعر اخوان ثالث و سهراب سپهری پرداخته می‌شود.

۱-۲- پیشینه پژوهش

مریم‌السادات اسعدی فیروزآبادی و حکیمه جهانشاهی فر در مقاله‌ای با عنوان کودکانه‌ها در اشعار سهراب سپهری، فرضیه قیصر امین‌پور درباره بازگشت شعرا به کودکی در اشعار سهراب سپهری پرداخته‌اند. این پژوهش نشان دهنده آنست که نظریه قیصر امین‌پور درباره اشعار سهراب سپهری کاملاً صدق می‌کند و جلوه‌های گوناگون و شاعرانه کودکی در سروده‌های این شاعر به وضوح مشاهده می‌گردد.

جوکار و مساعد در پژوهشی نوستالوژی یاد کودکی در شعر نیما، شاملو، فروغ و سپهری را مورد مطالعه قرار داده‌اند. نوستالوژی یکی از جنبه‌های فکری ادبیات فارسی است که به ویژه در شعر نمود آشکارتری یافته است. بر این پایه، شاعر یا نویسنده در سروده‌ها و نوشته‌های خود روزگار گذشته و فضا و مکانی را به یاد می‌آورد که از آن خاطرات خوش، داشته‌ها و اندوخته‌های مطلوبی دارد و معمولاً با حسرت و دریغ از آن یاد می‌کند. یاد کردن از دوران کودکی و کودکانه‌ها یکی از مؤلفه‌های نوستالوژی است. در این پژوهش به بررسی این مؤلفه در شعر نیما یوشیج، احمد شاملو، فروغ فرخزاد و سپهری پرداخته شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که این شاعران در مراحل مختلف شاعری خود، از کودکی و خاطرات آن فارغ نبوده‌اند و با بسامد قابل توجهی از جوانب آن روزگار یاد کرده‌اند و عموماً با ابراز ناخرسندی از روزگار کنونی خود، تداعی لحظه‌های خوش کودکی را آرامش بخش روان خود می‌دانند. همچنین فروغ فرخزاد و شاملو علاوه بر بیان و توصیف خاطرات کودکی، با نگاهی عمیق به تفریحات، بازی‌ها و سرگرمی‌های آن دوران اشاره‌های دقیق‌تری کرده‌اند.

باقی نژاد و علیزاده در پژوهش خود با عنوان کودک‌نمایی در شعر سپهری، کودکانه‌نگری را بعدی از دنیای فکری و شعری سهراب سپهری دانسته‌اند که جلوه‌های گوناگون آن در شعر وی خود‌نمایی می‌کند. او از سرمایه‌های کودکی به عنوان دست‌مایه‌های شعری بهره‌گرفته است. سپهری لحنی صمیمی و صادقانه و در عین حال ساده که می‌توان آن را تلفیقی از زبان کودکانه و شاعرانه و نمادین تلقی کرد، برای تبیین کشف و دریافت‌های عرفانی خود به کار می‌گیرد. تخیل دورپرواز وی همچون خیال‌پردازی‌های

بی مرز کودکانه درصدد ایجاد مناسبات و روابط تازه‌های بین اشیا و پدیده‌ها است و از این رهگذر، توفیق می‌یابد تصاویر بدیع، غریب و بی سابقه‌ای بیافریند که تنوع و تازگی آن‌ها، بازتاب‌های ناهمگون و متنوع تخیل کودکانه را به یاد می‌آورد. سپهری چون کودکان با نگاهی فارغ از عادات، پیش‌داوری و زمینه‌های ذهنی، به امور و پدیده‌ها می‌نگرد؛ بدین واسطه، می‌تواند جریانی از تازگی، شکفتگی و احساس لذتی را مشابه آنچه برای کودکان قابل تجربه است، در شعر خود بازتاب دهد.

بهره‌ور و نیکخواه در پژوهشی جنگ و کودکی را در آثار قیصر امین پور مورد مطالعه قرار داده‌اند. در جنگ تحمیلی عراق و حامیان‌ش علیه مردم ایران (۱۳۵۹-۱۳۶۷ ه. ش.)، علاوه بر آسیب به تأسیسات و امکانات کشور و نیز شهادت بسیاری از هموطنان رزمنده، به جسم و جان غیرنظامیان، از جمله زنان و کودکان بی دفاع هم، آسیب‌های جبران‌ناپذیری رسید. تحلیل بازتاب هنری رویداد و گزارش مقاومت مردم، به ویژه از زبان نویسندگان و شاعرانی که مسائل جنگ را تجربه کرده‌اند، بسیار آموزنده است. قیصر امین پور (۱۳۳۸-۱۳۸۶ ه. ش.) از نخستین و توانمندترین گروه نویسندگان و شاعرانی بود که جنگ تحمیلی را در آثارشان به تصویر کشیده‌اند و از چهره‌های برجسته ادبی معاصر، هم در زمینه ادبیات کودک و نوجوان و هم در حوزه شعر مقاومت به شمار می‌آید. هدف از تحلیل گزاره‌های ادبی او، پاسخ به این پرسش‌ها است که جنگ با کودکان چه می‌کند و کودکان چه واکنشی در برابر جنگ از خود نشان می‌دهند. امین پور در کنار روایت پایداری‌ها و دلاوری‌ها، از بیان نیازها و آزرده‌گی‌های کودکان نیز غافل نیست.

۳-۱- ضرورت انجام پژوهش و سوال تحقیق

تامل و پژوهش در اشعار شاعران از جنبه‌های متفاوت به شناخت بهتر شعر و اندیشه شاعر کمک می‌کند. ر شعر بسیاری از شاعران نیم‌نگاهی به گذشته و به ویژه دوران کودکی دیده می‌شود. با نگرستن به داستان‌های منظوم و مثنوی گذشته از نگاه موازین داستان‌نویسی جدید یا تامل در شعر و نثر گذشتگان و معاصران بر اساس نظریه‌های نظریه پردازان می‌توان به شناخت بهتر و حتی کشف جنبه‌های پنهانی از شعر و نثر آن‌ها

دست یافت. از این رو در این جستار به دیدگاه کودکانه در شعر سهراب پرداخته شده است. حال پرسش اصلی این است که آیا می توان جنبه های گوناگون نظریه رشد پیاژه را در شعر سهراب یافت یا به تعبیری می توان در بررسی دیدگاه های کودکانه در شعر سهراب بازتاب یا رد پای جنبه های نظریه رشد را مشاهده نمود؟

۲- مبانی نظری

۲-۱- سهراب سپهری

در سال ۱۳۰۷ هـ. ش در شهر کاشان به دنیا آمد، دوره ی شش ساله ی ابتدایی را در دبستان خیام این شهر گذراند. دوره ی دو ساله ی دانشسرای مقدماتی را در تهران تا خرداد ۱۳۲۴ به پایان رسانید. در سال ۱۳۲۵ به استخدام آموزش و پرورش کاشان درآمد. در سال ۱۳۲۷ در امتحانات ششم ادبی شرکت کرد و دیپلم گرفت. در خرداد ۱۳۳۲ دوره ی لیسانس دانشکده هنرهای زیبای تهران را در رشته ی نقاشی به پایان رساند و رتبه اول شد و به دریافت نشان درجه ی اول علمی نائل شد. از سال ۱۳۳۶ تا ۱۳۴۰ چند بار به خارج از کشور رفت. در خرداد ماه ۱۳۵۶ مجموعه اشعار هشت کتاب شامل مجموعه اشعار منتشر شده (کتاب های پیشین) و نیز شعرهای جدیدش با نام ما هیچ، ما نگاه منتشر ساخت. در دی ماه ۱۳۵۸ برای درمان سرطان خونش به انگلستان سفر کرد و در اسفند ماه همین سال به ایران برگشت و در اول اردیبهشت ماه ۱۳۵۹ در بیمارستان پارس تهران در گذشت و پیکرش را در صحن امامزاده سلطان علی در قریه مشهد اردهال کاشان دفن کردند. آثار سهراب سپهری به ترتیب تاریخ سرایش: مرگ رنگ (۱۳۳۰)، زندگی خواب ها (۱۳۳۲)، آوار آفتاب (۱۳۴۰)، شرق اندوه (۱۳۴۰)، صدای پای آب (۱۳۴۴)، مسافر (۱۳۴۵)، حجم سبز (۱۳۴۶)، ما هیچ، ما نگاه (۱۳۵۶)، کلیه ی این آثار در کتابی به نام هشت کتاب توسط انتشارات طهوری به چاپ رسیده است.

۲-۲- پیاژه

ژان پیاژه، از روان شناسان برجسته ی قرن بیستم (۱۸۹۶) در دهکده کوچکی نزدیک شهر لوزان سوئیس متولد شد و کار خود را با زیست شناسی آغاز کرد، ولی علاقه بسیارش

به فلسفه، به ویژه فلسفه ارسطو و برگسون که درباره علوم زیستی و طبیعی بود، مسیر زندگی او را تغییر داد. او با ورود به پاریس و کار در مدرسه‌ای روی کودکان، به راهی که می‌خواست هدایت شد. از این جا بود که پیازه تمامی وقت خود را صرف مطالعه درباره چگونگی تحوّل شناختی کودکان و نوجوانان و چگونگی تفکر آنها کرد (ولف، ۱۳۶۹: ۹۸-۹۷؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳: ۶۸-۶۶).

محور اصلی تئوری پیازه رشد شناختی است. به نظر او رشد، جریانی مداوم و پیوسته است که در هر مرحله از آن می‌توان به بسیاری از الگوهای به ظاهر متفاوت رفتاری دست یافت؛ ساختاری که زیربنای همه آنها مشترک است. این مراحل چون برای همه کودکان یکسان است، در پی یکدیگر می‌آیند و ساخته شدن هر مرحله روی مرحله پیشین علّت این نظم است (دانلدسون، ۱۳۷۹: ۱۶۹-۱۶۸).

۲-۳- متدلوژی پیازه

پیاژه با مشاهدات، آزمایش‌ها، پرسش و پاسخ‌های خود روش تفکر را باز کرد. او با بررسی پاسخ‌های نادرست کودک، به پاسخ‌های درست پرسش‌هایش دست یافت. روش مطالعاتی او بیش‌تر روش بالینی همگام با آزمایش است. به این صورت که پرسش‌های مصاحبه‌گر از پیش تعیین نشده است. او ابتدا پرسشی را با کودک مطرح می‌کند، سپس بر اساس نوع پاسخ او پرسش دیگری را می‌پرسد (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۳؛ احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۰: ۱۱۹). روش بالینی روشی است بین روش مشاهده‌ی ساده و روش تجربی که شامل مصاحبه‌ای است که آزمایش‌کننده با آزمودنی انجام می‌دهد. اصل این روش در کلیه شرایط ثابت است؛ خواه هنگامی که کاملاً لفظی باشد و خواه هنگامی که از آزمودنی خواسته می‌شود با لوازمی کاری را انجام دهد. آزمایش‌کننده با سلسله پرسش‌هایی که از آزمودنی می‌پرسد می‌کوشد در تناوب پرسش‌ها همواره این دو شرط رعایت شود: نخست آن‌که فکر آزمودنی باید قدم به قدم دنبال شود. دیگر آن‌که از کج روی فکر او جلوگیری شود (منصور، بی‌تا: ۶۱؛ برنیگه، ۱۳۸۴: ۷۳-۷۲). یکی از ویژگی‌های مهم روش بالینی آن است که آزمایش‌کننده بکوشد سطح زبان را با درک کودک متناسب و از به کار بردن

اصطلاحات دور از ذهن کودک پرهیز کند (جینزبرگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۵۷). گفته شده که محور اصلی تئوری پیاژه رشد شناختی است. او نهایتاً با جنبه‌های دیگر رشد کاری ندارد. پیاژه نشان داده است که چگونه مفاهیم مربوط به زبان، منطق، بازی، زمان، فضا و عدد در کودک تحول می‌یابد و فعالیت‌های ذهنی‌ای هستند که به نام «شناخت» طبقه‌بندی می‌شوند (امین پور، ۱۳۸۵: ۱۲) در این مقاله «خود میان‌بینی»، «بازی»، «زبان» و «کشف فضا و زمان و عدد» شرح داده می‌شود و پس از هر ویژگی اشعاری از سهراب سپهری به عنوان شاهد و مثال ذکر می‌شود.

۳- مراحل تحول شناخت کودک از دیدگاه پیاژه

۱- دوره حسی - حرکتی (دو سال اول زندگی)

این مرحله از تولد تا دو سالگی طول می‌کشد. پیاژه معتقد است که کودکان با چند بازتاب طبیعی ذاتی به دنیا می‌آیند. آن‌ها این بازتاب‌ها را تجربه کرده، آن‌ها را در ارتباط با محیط (شامل خود و دیگران) به کار می‌برند و به عنوان عملکرد تجربه اصلاح می‌کنند. اگر چه مرحله حسی حرکتی کوتاه‌ترین مرحله در بین چهار مرحله است، پیاژه آن را به شش مرحله فرعی تقسیم می‌کند که طبیعی به نظر می‌رسد، چون مغز کودک زمان تولد تا دو سالگی در معرض بیشترین تغییراتی که بعدها هرگز تجربه نخواهد کرد، قرار می‌گیرد (پیاژه؛ اینهلدر، ۱۳۸۳).

از آن جایی که توانایی‌های شناختی با تغییرات مغز به هم پیوسته است، پس در سال‌های آغازین این تغییرات بیشتر رخ خواهد داد. کودکان در طی مرحله حسی - حرکتی دو دستاورد مهم را کسب می‌کنند: (۱) پایداری شیء (۲) بازنمایی‌ها. بازنمایی چیزی است که به جای چیز دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد. (منصور، بی تا: ۱۰۳-۹۸). دوره حسی حرکتی خود به شش مرحله فرعی تقسیم می‌شود که در زیر به اختصار آورده می‌شوند:

مرحله فرعی یک: اصلاح بازتاب از تولد تا یک ماهگی اتفاق می‌افتد. نوزادان با شماری بازتاب‌های ساده به دنیا می‌آیند، وقتی اشیاء روی لب‌هایشان و یا در دهانشان قرار می‌گیرد مک می‌زنند و اگر گونه‌هایشان را لمس کنیم سرشان را به آن سمت می‌گردانند.

مرحله فرعی دوم: مرحله فرعی واکنش‌های چرخشی اولیه بین یک تا چهارماهگی اتفاق می‌افتد. اصطلاح «واکنش‌های چرخشی» بر ماهیت تکرار رفتار در این دوره فرعی دلالت دارد.

مرحله فرعی سوم: واکنش‌های چرخشی نوع دومند که در حدود چهار تا هشت ماهگی اتفاق می‌افتد.

مرحله فرعی چهارم: این مرحله معمولاً بین هشت تا دوازده ماهگی تحقق می‌یابد که کودک هماهنگی و واکنش‌های ثانوی را بروز می‌دهد.

مرحله فرعی پنجم: در حدود دوازده تا هجده ماهگی رخ می‌دهد، یعنی وقتی کودک واکنش‌های چرخشی نوع سوم را نشان می‌دهند.

مرحله فرعی ششم: این مرحله ترکیبات ذهنی و پیدایش بازنمایی‌هایی را که در حدود هجده تا بیست و چهار ماهگی اتفاق می‌افتد در بر می‌گیرد و نشان‌دهنده پایان مرحله حسی - حرکتی است (پیاز، اینهلدر، ۱۳۸۳).

۲- دوره عملیات عینی

۲-۱- مرحله پیش عملیاتی (دو تا هفت سالگی)

کودکان در دوره پیش عملیاتی بر خلاف پیشرفت‌هایی که در طی دو سال نخست زندگی می‌کنند در ابتدای درک جهانند. رشد مداوم در مرحله پیش عملیاتی بین دو تا هفت سالگی، به طور اساسی شامل رشد اصلی در توانایی بازنمایی می‌شود. توانی که اشیا و وقایع را با نشانه‌ها و نمادها بازنمایی می‌کند (پیاز، اینهلدر، ۱۳۸۳). در این مرحله، فکر همراه با زبان، بازی رمزی، تقلید متفاوت، تصویر ذهنی و اشکال دیگر کنش‌های رمزی آغاز می‌شود. این فعالیت‌ها که تا پیش از این به صورت کاملاً مادی (حسی - حرکتی) اجرا می‌شدند، به تدریج درونی شده آشکارا در کودک دیده می‌شوند. یکی از برجسته‌ترین این نمادها ساختن واژه‌هاست. افزون بر این «کنش نمادی» نو پدید و نوظهور، جنبه‌های دیگری هم رو به تکامل می‌رود. بدین معنی که کودک برای نخستین بار قادر به «خلق نمادها» می‌شود (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۱۶؛ الکانید، ۱۳۷۴: ۱۲۹). در این زمان است که کودک کاملاً خود میان‌بین

می‌شود و همه اشیا را از دیدگاه خود می‌بیند و آن را به شکل تجربی و حتی لفظی بررسی می‌کند (منصور، ۱۳۸۱: ۱۰۷).

۲-۲- مرحله عملیات عینی (هفت تا یازده دوازده سالگی)

دوره عملیات عینی از ۷-۱۱ سالگی است. در این دوره کودک از زمان و مکان و عدد، اندیشه درستی به دست می‌آورد. در رشد فکری او تغییر و تحول چشمگیری پیدا می‌شود و منطق او به مسائل عینی گرایش می‌یابد. در این مرحله، زمینه روانی فرد به ظرفیت جدیدی می‌رسد که عبارت از تثبیت یا نگهداری ذهنی است. با بروز عملیات ذهنی، کودک قادر می‌شود عملیات منطقی خود را با تشکیل ساخت‌های مجموعه‌ای هماهنگ کند و با این عملیات منطقی به دنیای خارج خود ثبات و دوام بخشد (منصور، ۱۳۸۱: ۱۰۷).

۲-۳- مرحله عملیات صوری (قیاسی) (از دوازده تا پانزده سالگی)

این دوره که از دوازده تا پانزده سالگی ادامه دارد، چهارمین و آخرین دوره ی رشد شناختی - ادراکی کودکان و نوجوانان است. نوجوانان در این دوره عملیات صوری به اوج هوش و ادراک خود می‌رسند و می‌توانند به تهیه و تنظیم فرضیه‌های ذهنی پردازند و هر مسأله‌ای را به صورت اصولی و منطقی بررسی کنند. بدین معنی که مسائل مجرد را به خوبی تجزیه و تحلیل می‌کنند نوجوانان که در آستانه افکار صوری یا انتزاعی هستند تنها بر واقعیات محدود تکیه نمی‌کنند؛ بلکه به آنچه در سطح ممکن است فکر می‌کنند و یک فرضیه را می‌توانند پایه یک عمل ذهنی قرار دهند (همان: ۱۱۳).

۳- ویژگی‌های عمده تفکر و رفتار کودک و بازتاب آن در شعر سهراب سپهری

۳-۱- خودمیان بینی

قابل توجه‌ترین مشخصه کودک پیش عملیاتی، خود میان بینی است. او به طور دائم می‌پرسد و اصرار دارد متلکم وحده باشد. او در این مرحله به «جاندار پنداری» یا زنده‌انگاری اعتقاد دارد و همه اشیا بی‌جان را زنده می‌داند. اسباب بازی‌ها می‌توانند زنده باشند و با او صحبت کنند. می‌توان گفت که خودمیان بینی هسته مرکزی ویژگی‌های تفکر

کودک است و بنای عظیم نظریهٔ پیازه بر همین پایه استوار است. او حتی ویژگی‌های زبان کودک را هم بیش‌تر ناشی از خودمیان بینی می‌داند. همین خودمیان بینی است که باعث می‌شود همیشه پای مخاطب یا همان کودک به عنوان تعیین‌کننده‌ترین عنصر در میان باشد. خودمیان بینی یک حالت روانی بهنجار است که در آن بین واقعیت شخصی و واقعیت عینی تمایزی وجود ندارد. هر دوره از مراحل یاد شده، با خودمیان بینی آغاز می‌شود و به تدریج به سمت ناخودمیان بینی یا دقیق‌تر «میان‌وگرایی» تحول می‌یابد. این امر در روان‌شناسی پیازه، یک عبارت تحقیرآمیز نیست؛ بلکه یک شیوهٔ خاص و مشخص از تفکر کودک را نشان می‌دهد. این خودمیان بینی به سبب ناتوانی کودک از درک دیدگاه خود با شخصی دیگر سرچشمه می‌گیرد (منصور و همکاران، ۱۳۶۷: ۲۷۴).

همین خودمیان بینی است که بعضی مواقع اسباب درگیری کودک با بزرگسالان می‌شود، زیرا کودک حساس بودن و مخاطره‌آمیزه بودن فعالیت بزرگسالان را درک نمی‌کند، مثلاً در لحظه‌ای که مادرش می‌خواهد چیزی را با چاقو تکه کند، بدون توجه به حساسیت کار، پشت گوش او فریاد می‌زند و حتی با تذکر هم قیل و قالش کم نمی‌شود. این درست همان چیزی است که پیازه آن را ناتوانی کودک در درک دیدگاه بزرگسال می‌نامد (الکاینده، ۱۳۷۴: ۱۳۴).

دیدگاه کودک خردسال از واقعیت، با دیدگاه بزرگسالان کاملاً متفاوت است؛ در حالی که برخی مواقع، این بزرگسالان هستند که به شیوه‌هایی از تفکر کودک باز می‌گردند. (همان: ۱۳۶)

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

آیا برادر دارد؟

بله.

اسم او چیست؟

جمشید.

آیا جمشید برادر دارد؟

نه

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

۳-۱-۱- جلوه‌هایی از خودمیان بینی در اشعار سپهری

علف‌ها ریزش رویا را از چشمانم شنیدند (سپهری، ۱۳۹۶: ۹۰)

من مفسر گنجشک‌های دره گنگم

و گوشواره عرفان‌نشان تبت را

برای گوش بی‌آذین دختران بنارس

کنار جاده سرنات شرح داده‌ام (همان: ۱۹۹)

من مخاطب تنهایی بادهای جهانم

و رودهای جهان رمز پاک محو شدن را

به من می‌آموزند

من صدای قدم خواهش را می‌شنوم

و صدای ظلمت را وقتی از برگی می‌ریزد (سپهری، ۱۳۸۹: ۸۶-۲۸۵).

نجوای نمناک علف‌ها را می‌شنوم (سپهری، ۱۳۹۶: ۵۴)

من ندیدم دو صنوبر را با هم دشمن

من ندیدم بیدی سایه‌اش بفروشد به زمین (همان: ۱۷۹)

در این شعر، شاعر علاوه بر خودمیان بینی به نمایش دادن جلوه دیگری از تفکر کودکانه یعنی جاندار پنداری می‌پردازد. جاندار پنداری از مفاهیم خودمیان بینی است. در حقیقت کودک، جهان ذهنی‌اش را طبق الگوی جهان فیزیکی بنا می‌کند. از دیدگاه بیش‌تر کودکان زیر هفت سال همه چیز جان دارد. به نظر آن‌ها حتی بشقابی که در آن غذا

می‌خورند جاندار است یا حتی برگی از درخت جدا شود، درخت دردش می‌گیرد (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۶۶: ۹۴).

۳-۲- نمونه‌هایی از جاندارپنداری در شعر سهراب سپهری

در این مرحله به جاندارپنداری یا زنده انگاری اعتقاد دارد و همه اشیای بی جان را زنده می‌داند؛ پیازه از بسیاری از کودکان سوال کرد که آیا باد، رودخانه، ابر و خورشید زنده اند؟ و دریافت که کودکان زیر ۷ سال آنها را زنده می‌پندارند. کودک فیلسوفی است که جهان را به گونه‌ای که تجربه کرده است، درک می‌کند و خود را مرکز کائنات می‌داند. او فکر می‌کند هر چه اطراف او سیر می‌کند و اتفاق می‌افتد، منحصر برای لذت اوست؛ امین پور می‌نویسد: (اگر در جملات بالا، کلمه کودک را برداریم و به جای آن، شاعر بگذاریم، تفاوتی حاصل نخواهد شد. چراکه شاعر نیز اشیای پیرامون خود را آنچنان می‌بیند و ادراک می‌کند که خود می‌بیند) نیز تفسیر شخصی شاعر از جهان و وحدت درونی شاعر با جهان پیرامون:

شاعر نیز مانند کودک، همه اشیا را زنده می‌پندارد و به زبان آنها سخن می‌گوید. (تشخیص) بنابراین می‌توان به این نتیجه رسید که شاعر نیز هنگام سرودن شعر کودک می‌شود یا دست کم کودکانه می‌اندیشد. در این نمونه‌ها، شاعر همانند کودک، خود را مرکز کائنات می‌بیند و جهان را از چشم خود می‌نگرد و با دید خود تفسیر می‌کند: ای آسمان که بر سر ما چرخ می‌زنی! / در عشق آفتاب، تو هم خرجه منی / وقتی حضور خود را یافتم / دیدم تمام جاده‌ها از من / آغاز می‌شوند

نمونه‌هایی برای جاندارپنداری آورده می‌شود. شاعر نیز مانند کودک همه اشیا را زنده می‌پندارد و به زبان آنها سخن می‌گوید

جاده نفس نفس می‌زد

صخره‌ها چه هوسناکش می‌بوییدند (سپهری، ۱۳۹۶: ۵۵)

مرگ گاهی ریحان می‌چیدند

مرگ گاهی ودکا می‌نوشت

گاه در سایه نشسته است به ما می‌نگرد (همان: ۱۸۴)
به استخوان سرد علف‌ها چسبیده‌ام (همان: ۵۶)
گاهی تنهایی صورتش را به پس پنجره می‌چسبانید / شوق می‌آمد / دست در گردن
حس می‌انداخت / فکر، بازی می‌کرد (همان: ۲۷۵).

۴-بازی

تحول ذهنی کودک در مرحله‌ی پیش عملیاتی تحت تأثیر بازی است. به نظر پیاژه، بازی از بدو تولید و به صورت تقلید آغاز می‌شود. در این مرحله، بازی به طور عمدی تقلیدی از صداها و کارهای اشخاص و حیوانات محیط کودک است. این تقلیدها به تدریج به سه شکل اصلی تحوّل می‌یابند. بازی تمرینی یا مهارتی، بازی نمادین و بازی‌های با قاعده. وقتی کودکی صرفاً لذّت بر روی تاب می‌نشیند و تب می‌خورد، در حال انجام یک بازی مهارتی است. بازی فعالیتی است که کودک برای پدید آوردن شیء یا رویدادی انجام می‌دهد تا جایگاه اجتماعی و کاری خود را دریابد. کودک در هر سنی به بازی‌های ویژه سن خود می‌پردازد. او بازی کردن را از گهواره با حرکت دست و پایش به طور دائم و منظم انجام می‌دهد (مهجور، ۱۳۷۰: ۶۳؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۷۴: ۲۷۳).

۴-۱- بازی تمرینی

از نظر پیاژه کودک بازی‌های تمرینی را از دوره حسی- حرکتی آغاز می‌کند که بیشتر برای لذّت بردن از حواس خود کودک است و نیازی به اندیشه و تفکر ندارد. کودک از شنیدن صدای خود لذّت می‌برد، جیغ می‌کشد، فریاد می‌زند و با مشاهده رنگ‌های خیره کننده و براق و نورهای درخشان شاد می‌شود. به طور کلی، در این مرحله هر چه بر حواس کودک تأثیر بگذارد، موجب شادمانی و خوشی او می‌شود و با آن به بازی می‌پردازد. (جی سینگر و رونس، ۱۳۶۲: ۵۷). بنابراین بازی کودک صرفاً برای لذّت بردن او از حواسش است. حتی بزرگسالان هم گاهی مجذوب بازی‌های حسی- حرکتی می‌شوند؛ مثل ریختن ماسه از میان انگشتان دست (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۲۸).

۴-۲- بازی نمادین

بازی نمادین را می‌توانیم سرچشمه تفکر نمادین در بزرگسالی به حساب آوریم، البته «نماد» را در این جا به معنی گسترده آن در نظر داریم، نه به معنی «سمبل» و یا به معنی منحصر در مکتب «سمبولیسم». بازی نمادین یا «تخیلی» در دوره حسی حرکتی دیده نمی‌شود. این نوع بازی نقطه اوج بازی‌های کودکانه است. کودک در جریان بازی و فعالیت‌ها خود را با واقعیت سازگار نمی‌کند، بلکه واقعیت را با «من» خود وفق می‌دهد؛ یعنی واقعیت را همسان با نیازهای خود تغییر می‌دهد. پس شکل بازی نمادین، همسان‌سازی است. این کارکرد به شکل‌های گوناگون ظاهر می‌شود؛ غالباً در خدمت فعالیت‌های عاطفی، همسان‌سازی است و گاهی هم به سمت فعالیت‌های شناختی گام بر می‌دارد، مثلاً دختر خردسالی که در تعطیلات، ناقوس کلیسای قدیمی دهکده را دیده و درباره چگونگی کار آن پرسش‌های گوناگونی کرده است. روزی بی‌حرکت کنار میز کار پدرش می‌ایستد و صدای گوش خراشی از خود در می‌آورد وقتی پدرش به او می‌گوید: «مزاحم نشو! می‌بینی که کار دارم»، دختر پاسخ می‌دهد: «با من حرف نزن، من یک کلیسا هستم» (پیازه و اینهلدر، ۱۳۶۹: ۶۲-۶۰).

۴-۳- بازی با قاعده

این نوع بازی‌ها از ۶-۵ سالگی ظاهر می‌شوند، در یازده سالگی به نهایت رشد خود می‌رسند و تا پایان عمر ادامه دارند. (احمدوند، ۱۳۸۵: ۵۴) پیازه توضیح می‌دهد که بازی با قاعده به صورت رؤیا یا تخیل در سراسر زندگی فرد ادامه می‌یابد. ممکن است بازی‌های با قاعده و نمادین نیز به صورت بازی با قاعده تکامل یابد؛ مثلاً تاب‌بازی کودکانه ممکن است به صورت یک بازی با قاعده مثل مسابقه تاب‌بازی در دنیای بزرگ‌ترها ادامه یابد. به نظر پیازه بزرگ‌ترها هم بازی ادامه می‌دهند؛ مثلاً نویسنده، بازی نمادین را حین داستان‌گویی و هنرپیشه، ضمن بازی در نقش‌های گوناگون ظاهر می‌کند.

۴-۴- جلوه‌هایی از بازی کودکانه در شعر سپهری

زندگی چیزی بود

مثل یک بارش عید یک چنار پر سار

زندگی در آن وقت صفی از نور و عروسک بود

زندگی در آن وقت حوض موسیقی بود

طفل، پاورچین پاورچین، دور شد کم‌کم در کوچه سجاقلک‌ها (سپهری، ۱۳۹۶: ۱۷۳)

فتح یک شهر به دست سه چهار اسب‌سوار چوبی

فتح یک عید به دست دو عروسک یک توپ

قتل یک جغجغه روی تَشک بعد از ظهر

قتل یک قصه سر کوچه خواب (همان: ۱۷۷)

در نمونه‌های ذیل، شاعر به گونه‌ای بازی نمادین و بازی تمرینی را در شعر خود

به نمایش می‌گذارد:

در میان دو درخت گل یاس، شاعری تابی بست

پسری سنگ به دیوار دبستان می‌زد (سپهری، ۱۳۷۵: ۲۸۰)

من با شن‌های مرطوب عزیمت بازی می‌کردم (همان: ۴۱۸)

بعضی از بستگی‌ها و ادراکات هنگام بازی دیده می‌شود. پیاژه بین نمادگرایی اولیه

(درون سازی آگاهانه، بازی تجسمی آگاهانه) و نمادگرایی ثانویه (درونی‌سازی غیر

آگاهانه) تفاوت می‌گذارد؛ مثلاً ژاکلین (دختر پیاژه) زمانی که با پوست گردوی خود یک

گربه را تجسم می‌کند، کاملاً به اعمال خود آگاه است (جی‌سینگر و آرونس، ۱۳۶۲: ۶۱)

روان کنیدم دنبال بادبک آن روز

روی علف‌ها چکیده‌ام

من شبنم خواب‌آلود یک ستاره‌ام (سپهری، ۱۳۷۵: ۷۹)

شاعر در این جا با استفاده از آرایه «تجسم» به بازی نمادین پرداخته است. تجسم کردن

تصاویر غریب است. (شمیسا، ۱۳۸۶: ۱۰۱) تجسم اگر با بازی ذهنی همراه باشد، رفتار

درونی‌ای است که از عمل برونی جدا شده و آماده تبدیل به اندیشه است (پیاژه و اینهلدر،

۱۳۶۹: ۵۸).

روی پل دخترکی بی‌پاست، دب اکبر ر بر گردن او

خواهم آویخت (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۳۹)

من گره خواهم زد چشمان با خورشید

دل‌ها را با عشق، سایه‌ها را با آب، شاخه‌ها را با نور (سپهری، ۱۳۹۶: ۲۱۱)

این تجسم از نمادهای ذهنی کودک سرچشمه می‌گیرد. اعمال تقلیدی کودک، بی‌آن که متوجه باشد، از اعمال دیگران سرچشمه می‌گیرد (جینزبرگ و اوپیر، ۱۳۷۱: ۱۳۶). وقتی جنبه‌های تجسمی شکل بگیرد و وسعت یابد، کودک به مرحله و شرایطی می‌رسد که می‌تواند ابزارهای جدیدی را در ذهنش فراهم و تجسم کند (منصور، ۱۳۸۸: ۱۵۲) و این درست همان کاری است که شاعران به خوبی از عهده انجام دادن آن بر می‌آیند.

در گشودم: قسمتی از آسمان افتاد در لیوان آب من

آب را با آسمان خوردم (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۸۰)

و مهتاب از پلکان نیلی مشرق فرود آمد

پریان می‌رقصیدند (همان: ۸۰)

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

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

می‌بویم، بو آمد، هر هر سو، هی آمد، هو آمد من رفتم،

«او» آمد «او» آمد (سپهری، ۱۳۹۶: ۱۴۶).

مرغان مکان خاموش، این خاموش، آن خاموش

خاموشی گویا شده بود (سپهری، ۱۳۷۵: ۲۴۰)

خورشیدی در مشت: بام نگه بالا بود

می‌بویید گل وا بود؟ بوییدن بی‌ما بود زیبا بود

تنهایی تنها بود، ناپیدا پیدا بود، او آنجا، آنجا بود (سپهری، ۱۳۹۶: ۱۴۳)

دیگران را هم غم هست به دل، غم من لیک غمی غمناک است (همان: ۲۳)

کودک پس از چهار سالگی آغاز به توسعه دادن طرح واره‌های حسی- حرکتی خود می‌کند. او این کار را با رابطه گسترده‌اش با اشیا انجام می‌دهد و با رشد مهارت‌های زبانی و کسب بزوی‌های ذهنی به بخش‌های بیش‌تری از دنیای پیرامون خود می‌رسد. گفتار «خودمداری» تک‌گویی در تنهایی است؛ یعنی هنگامی روی می‌دهد که کودک تنها باشد. او بلند بلند حرف می‌زند و حرف‌های او جنبه ارتباطی ندارد (جینزبرگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۴۷-۱۴۳)

پیاژه تحقیق درباره زبان کودکان را با آزمایش روی دو پسر شش ساله آغاز کرد. او به مدت یک ماه، آن‌ها را در حرف زدن و بازی کردن کاملاً آزاد گذاشت و با ثبت مکالمات و تحلیل مشاهدات خود به این نتیجه رسید که تکلم کودکان به دو صورت «خودمداری» و «اجتماعی شده» صورت می‌گیرد.

کودک کوچکتر از هفت سال، زبان خاص خودشان را برای حرف زدن دارند. کلمات آنها ممکن است به گوش بزرگ ترها آشنا باشد. اما آنها اغلب این کلمات را با معانی کاملاً متفاوت در ذهن دارند. کودک تنها با آدم‌ها حرف نمی‌زند، بلکه با اسباب‌بازی‌ها، با درختان و با خودشان نیز حرف می‌زند. صحبت کردن کودک برای خود او یک تجربه حسی- حرکتی لذت بخش است. او می‌تواند درباره موضوعات گوناگون، تک‌گویی‌های طولانی داشته باشد؛ بدون این که مخاطب خاصی داشته باشد (همان: ۳۵)

در تکلم «اجتماعی شده» کودک هنوز خود مرکز گراست، اما کمی تغییر نیز در کلام و ارتباط کلامی او دیده می‌شود. او تلاش می‌کند، با تبادل افکار و عقایدش با دیگران، در اعمال شنونده تأثیر بگذارد. او بر اساس عاطفه، نه دلیل و منطق، به انتقاد می‌پردازد و از شخصی که انتقاد می‌کند انتظار پاسخ ندارد (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۳۷-۳۶؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳: ۲۱۴؛ جینزبرگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۴۷-۱۴۳)

۵-۱ تک‌گویی

پیاژه صحبت‌های طولانی کودکان را درباره موضوعات گوناگون، بدون آن که مخاطب خاصی داشته باشد تک‌گویی می‌نامد. (جینزبرگ و اوپر، ۱۴۵: ۱۳۷۱-۱۴۴) امین‌پور

می گوید که کودک توجه ندارد که کسی به حرفش گوش می دهد یا نه. او به حرف زدن ادامه می دهد و این حرف زدن با همه چیز از جمله خودش اتفاق می افتد. بیش تر اشعار شاعران از جمله خطاب و عتابها با خود و دیگران از نوع «تک گویی» است. (امین پور، ۱۳۸۵: ۳۷-۳۸)

یاد من باشد فردا، بروم باغ حسن گوجه و قیسی بخرم

یاد من باشد، فردا لب سلخ، طرحی از بزها بردارم .

طرحی از جاروها، سایه هاشان در آب

یاد من باشد، هر چه پروانه که افتد در آب، زود از آب درآرم

یاد من باشد کاری نکنم، که به قانون زمین بربخورد

یاد من باشد، فردا لب جوی، حوله ان را هم با چوبه بشویم

یاد من باشد تنها هستم (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۴۵)

در نمونه بالا شاعر به گفتاری «خودمدارانه» بدون توجه به این که مخاطب دارد یا نه، موضوعی طولانی را با مخاطب قرار دادن خود بیان می کند.

کودک تنها با آدمها حرف نمی زند، بلکه با همه چیز از جمله خودش نیز سخن می گوید. می بینیم که بیشتر شعرها نوعی تک گویی است.

۲-۵- پرسش و پاسخ

یکی از مراحل تکلم اجتماعی شده کودک پرسش و پاسخ است. پرسش کردن کودک از دو یا سه سالگی آغاز می شود و تا چهار تا شش سالگی به صورت سؤالاتی بی پایان ادامه می یابد. آن ها اغلب پرسش های خود را برای گرفتن جواب مطرح نمی کنند. پیاژه دریافت که بسیاری از کودکان سؤالاتی را می پرسند که خطاب به فرد خاصی نیست و از کسی انتظار پاسخ ندارند. حتی گاهی خود به سؤالاتشان پاسخ می دهند (جی سینگر و رونس، ۱۳۶۲: ۷۹-۸۰)

در این قسمت، نویسنده به زبان مخصوصی که کودکان برای خود دارند، اشاره می کند، این که کودکان با اسباب بازی ها، درختان و اشیا و حتی با خود حرف می زنند، از

موضوعی به موضوعی دیگر می‌پرند. سوالات پی در پی کودکان که گاهی خطاب به هیچ کس نیست، بازی‌های زبانی با اصوات و ریتم‌ها و؛ در این بخش، ضمن طرح نظریه پیاژه درباره تحول زبان در کودک می‌افزاید: (در ظاهر به نظر می‌رسد که بین شعر که عالی‌ترین و پیچیده‌ترین جلوه تکامل زبان است و زبان کودک که ابتدایی‌ترین صورت زبان به حساب می‌آید، هیچ گونه شباهتی نیست؛ اما اگر بپذیریم که شعر، حادثه‌ای و رستاخیزی در زبان است، می‌بینیم که این حادثه‌ها در زبان کودک هم اتفاق می‌افتد). آن‌گاه نمونه‌هایی از شباهت شعر و زبان کودکانه را نشان می‌دهد:

صنعت سوال و جواب در شعر (یادآور سوالها و جواب‌های بی‌پایان کودکان):
من نمی‌دانم / که چرا می‌گویند: اسب حیوان نجیبی است / کبوتر زیباست / و چرا در قفس هیچ‌کسی کرکس نیست؟ / سهراب سپهری
گاهی کودک قسمتهایی از یک داستان را می‌اندازد یا توالی حوادث را رعایت نمی‌کند، شاعر نیز گاهی شعر را بدون مقدمه یا زمینه قبلی شروع می‌کند:
اما نمی‌دانی چه شبهایی سحر کردم! (اخوان ثالث)
اشتباهات کودک در کاربرد الفاظ که یادآور گریز از هنجارهای دستوری و انحراف از نرمهای زبانی در شعر است:

بازیهای لفظی و زبانی و جناس پردازی در کودک که در شعر به صورت انواع صنایع لفظی و؛ جلوه می‌کند:

می‌بویم، بو آمد، از هر سوهای آمد، هو آمد
من رفتم، او آمد، او آمد / سهراب سپهری گل شبدر چه کم از لاله قرمز دارد؟ (سپهری،

۱۳۷۵: ۲۹۱)

در کدام بهار درنگ خواهی کرد؟

من از کدام طرف می‌رسم به هدهد (سپهری، ۱۳۹۶)

مرا سفر به کجا می‌برد

کجا نشان قدم ناتمام خواهد ماند

کجاست جای رسیدن و پهن کردن یک فرش (همان: ۱۹۳)

در نمونه بالا شاعر از زبان کودکی الگو می‌گیرد، پرسش‌هایی را مطرح می‌کند و انتظار پاسخ ندارد این پرسش و پاسخ‌های کودک که منطق خاصی ندارد ما را یاد صنعت سؤال جواب شاعران در شعر و پاسخ‌گویی به این سؤالات می‌اندازد.

گویی شاعر کودکی است که بر اساس نوعی استدلال شخص به سؤالات خود پاسخ می‌گوید.

کجاست جشن خطوط؟

نگاه کن به تموج، به انتشار تن من

من از کدام طرف می‌رسم به سطح بزرگ؟

و امتداد مرا تا مساحت تر لیوان

پر از سطوح عطش کن

کجا حیات به اندازه شکستن یک ظرف دقیق خواهد شد؟ (سپهری، ۱۳۷۵: ۳۲۶)

۳-۵- هنجارگریزی دستوری

یکی دیگر از جلوه‌های زبان کودکانه هنجارگریزی دستوری و انحراف از نرم زبانی است. (امین‌بور، ۱۳۸۵: ۴۸) اغلب کودکان تا سه سالگی اشتباهات دستوری دارند (احدی و بنی‌جمالی، ۱۳۸۲: ۱۷۸).

از آن جا که کنار هم گذاشتن و ترکیب کلمات برای آن‌ها دشوار است، این اشتباهات تا سه سالگی میان بیش تر آن‌ها دیده می‌شود (شعاری نژاد، ۱۳۷۴: ۳۱۵)

۴-۵- نمونه‌هایی از هنجارگریزی در شعر سهراب سپهری

به سراغ من اگر می‌آیید، پشت هیچستانم

پریان می‌رقصیدند و آبی جامه‌شان با رنگ افق پیوسته بود

در نمونه نخست شاعر به هنجارگریزی واژگانی و در نمونه دوم به جا به جایی صفت و موصوف پرداخته است.

۵-۵- رئالیسم کلمات

ویژگی دیگر زبان کودکانه «رئالیسم کلمات» است و آن بدین گونه است که کودک اسم هر شیء را جزوی از آن می داند (امین پور، ۱۳۸۵: ۵۱). کودکی که شروع به آموختن زبان کرده است اشیای موجود در اطرافش را به نام می خواند. برای چنین کودکی کلمه و شیء با هم حضور دارند و هر دو به نظرش یکی می آیند. کودک به زمانی طولانی نیاز دارند تا بتواند به طور کامل کلمه را از مدلول آن تمیز دهد (جینزبرگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۴۷).

برای تبیین این مطالب مثالی می آورند: کودکی به نام حسن در روز اول کلاس با کودک دیگری به همین نام آشنا می شود. حسن دوم بچه ای خجالتی است. از فردا حسن اول نیز خجالتی می شود؛ چرا که در نظر کودک، هم اسم بودن یعنی مثل هم بودن (احدی و بنی جمالی، ۱۳۸۰: ۱۳۰).

در رئالیسم یا واقع بینی اسمی، اسامی برای کودک اجزای اساسی چیزهایی است که او در نظر دارد و نمی توان این اسامی را از چیزها جدا کرد و یا تغییرش داد. کودک خردسال بر این باور است که اسم ماه در ماه وجود دارد و جزوی از آن است و پیوسته «ماه» نامیده شده و نامیدنش به هر چیز دیگر غیرممکن است (الکایند، ۱۳۷۴: ۱۳۳).

۵-۶- جلوه هایی از رئالیسم کلمات در شعر سهراب سپهری

و اسب یادت هست

سپید

و مثل واژه پاک، سکوت سبز چمن زار را چرا می کرد (امین پور، ۱۳۷۵: ۳۰۳)

و بزى از «خزر» نقشه جغرافی آب می خورد (همان: ۲۸۱)

کودکان خردسال احترام خاصی برای همه اسامی و نمادها قائلند (ظرفیت و توانایی جدیدی که آن ها برای ایجاد نمادها پیدا کرده اند، دست کم بلافاصله و در دو امر توانایی تشخیص نماد و نشاگر را ندارد) آن ها تصور می کنند نماد پاره ای از کیفیات و صفات نشانگر را داراست (الکایند، ۱۳۷۴: ۱۳۳).

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

۶- کشف فضا، زمان و عدد

پیاژه و همکارانش در زمینه مفهوم عدد، مجموعه‌ها، روابط جزء و کل، زمان، فضا، هندسه، حرکت و سرعت تحقیقات گسترده‌ای انجام داده‌اند. پیاژه این مرحله از تحول کودک را مرحله‌ی «بقا» یا «نگهداری ذهنی» می‌گوید؛ زیرا اشیا با وجود تغییر در ظاهر فیزیکی‌شان به همان اندازه باقی می‌مانند (جی‌سینگر و رونس، ۱۳۶۲: ۸۷)

کودکان با آن که می‌توانند اعداد را بشمرند، اما درک نمی‌کنند که این اعداد نشانگر چه مفاهیمی هستند، پیاژه پس از دیدار با انیشتین و به اصرار او، مطالعه درباره‌ی تصور کودکان از زمان را آغاز کرد. او دریافت که کودکان اغلب مفهوم زمان را با فاصله اشتباه می‌کنند و آن را یکی می‌دانند. (امین‌پور، ۱۳۸۵: ۵۵)

۶-۱- جلوه‌هایی از کشف فضا، زمان و عدد در شعر سهراب سپهری

در نمونه ذیل سهراب مفهوم زمان را به جای ((مسافت)) به کار برده است:
میان ما سرگردانی بیابانهاست

میان ما «هزار و یک شب» جست و جوهاست (سپهری، ۱۳۷۵: ۱۵۲)

دیوید ال‌کایند روان‌شناس آمریکایی بر آن است که کودکان، زمان خوابیدن یا شام خوردن را به صورت مکان‌هایی تصویر می‌کنند؛ چرا که فقط زمان شام است که کنار میز غذا می‌نشینند و فقط هنگام خواب به رختخواب می‌روند (جی‌سنگر و رونس، ۱۳۶۲: ۱۰۱)

نمونه‌هایی از کاربرد مفهوم زمان به جای مکان در شعر سپهری

پدرم پشت دو بار آمدن چلچله‌ها، پشت دو برف

پدرم پشت دو خوابیدن در مهتابی

پدرم پشت زمان‌ها مرده ات (سپهری، ۱۳۷۵: ۲۷۴)

کنار راه زمان دراز کشیدم (همان: ۱۳۶)

یک سیب در فرصت مشبک زنبیل می‌پوسد (سپهری، ۱۳۹۶: ۲۶۳)

جویبار از آن سوی زمان می‌گذرد (همان: ۱۰۷)

می روی تا ته آن کوچه که از پشت بلوغ، سر به در می آرد (همان: ۲۲۲)

کودک از باطن حزن پرسید:

تا غروب عروسک چه اندازه راه است؟ (همان: ۴۴۴)

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

جلوه دیگری از درهم آمیزی و اشتباهات کودکان مربوط به «وابسته های عددی» است. این اشتباهات در کنار در هم آمیزی های مربوط به واحدهای اندازه گیری، جلوه های تکامل یافته تر و متعالی تر از تفکر ساده کودکان را به نمایش می گذارد. امین پور می گوید: «اگر پدری از کودکش بپرسد چه قدر مرا دوست داری، کودک ممکن است در پاسخ بگوید دو تا یا به اندازه یک قطار. حتی بزرگسالان گاهی چنین تعبیرهایی از نوع حس آمیزی یا جا به جایی وابسته های عددی و واحدهای اندازه گیری را به کار می برند. (امین پور، ۱۳۸۵: ۹۸-۶۹) آن ها گاهی اوقات، مقوله های غیرقابل اندازه گیری چون عواطف را با معیارهای کمی و عینی می سنجند. همه این درهم آمیزی ها نوعی بازگشت به سادگی و زیبایی کودکی محسوب می شود. (همان: ۶۹-۶۸) نمونه های ذیل از سپهری به خوبی نشان دهنده این مطلب است:

زندگی بال و پری دارد با وسعت مرگ

پرشی دارد اندازه عشق (سپهری، ۱۳۹۶: ۱۸۰)

کوچه باغی است که از خواب خدا سبزتر است

و در آن عشق به اندازه پره های صداقت آبی است (سپهری، ۱۳۹۶: ۲۲۲)

پشت دریاها شهری است

که در آن وسعت خورشید به اندازه چشمان سحرخیزان است (همان: ۲۲۶)

هر درختی به اندازه ترس بزرگ دارد (همان: ۴۳۵)

نتیجه گیری

ژان پیاژه زمان زیادی از عمر خود را صرف مطالعه درباره ی چگونگی تحول شناخت کودکان و نوجوانان و چگونگی تفکر آنها کرد. با مشاهدات، آزمایش ها و پرسش و

پاسخ‌های خود در این باب نظریه رشد شناخت، ادراک کودک را از تولد تا پانزده سالگی مطرح نمود. برخی از ویژگی‌های عمده تفکر و رفتار کودک در این نظریه، خودمیان بینی، بازی، زبان، کشف فضا، زمان و عدد است. نگاه کودکانه به هستی در عرصه هنر بازنمود و بازتولید گسترده‌ای و هنرمند زمانی که با روح خود با جهان روبرو می‌شود، با معصومیت کودکانه از ازلیت هنر را تجربه می‌کند.

شاعر نیز هنرمندی است که هنر خود که همانا شعر او باشد گاه جهت رهایی از قید و بندهای دیر سال و گاه به سبب بازگشت به اصل و فطرت پاک خود با نگاهی کودکانه به هستی می‌نگرد و دریافت‌های خود را در شعر خود منعکس می‌کند. با بررسی شعر سهراب سپهری بر اساس ویژگی‌های تفکر و رفتار کودک در نظریه ژان پیاژه به نظر می‌رسد جلوه‌های متنوعی از دریافت‌ها حاصل از نگاه شاعرانه در شعر این شاعر با جنبه‌های مختلف نظریه رشد پیاژه شباهت دارد و قابل انطباق است. برای هر کدام از ویژگی‌های خود میان بینی، بازی کودکانه، تک‌گویی، پرسش و پاسخ، هنجارگریزی، رئالیسم کلمات و کاربرد مفهوم زمان به جای مکان می‌توان شعرهایی از سهراب سپهری را به عنوان شاهد و مثال مطرح کرد. بررسی‌های اشعار سهراب سپهری نشان می‌دهد که مقوله‌ی بازگشت شاعران به کودکی، درباره‌ی سپهری کاملاً صدق می‌کند. سهراب نیز همانند بسیاری از شاعران دیگر گذشته و به ویژه دوران کودکی خود را به یاد داشته و از آن متأثر بوده است. بسیاری از اتفاقات تلخ و شیرین دوران کودکی سهراب به شیوه‌های گوناگون در شعر او بازتاب یافته است.

منابع

۱. احدی، حسن؛ شکوه‌السادات بنی‌جمالی. (۱۳۶۶). روانشناسی رشد، مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی کودک، تهران: نشر بنیاد.
۲. احدی، حسن؛ شکوه‌السادات بنی‌جمالی. (۱۳۸۰). روانشناسی رشد، مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی کودک، تهران: نشر پردیس.
۳. احمدوند، محمدعلی. (۱۳۸۵). روان‌شناسی بازی، تهران: دانشگاه پیام‌نور.
۴. ال‌کاینده، دیوید. (۱۳۷۴). رشد کودک و تعلیم و تربیت از دیدگاه پیاژه، ترجمه حسین نائلی، مشهد: آستان قدس رضوی.
۵. امین‌پور، قیصر. (۱۳۸۵). شعر و کودکی، تهران: نشر مروارید.
۶. برنیگیه، ژان کلود. (۱۳۸۴). گفت و گوی آزاد با ژان پیاژه، ترجمه زینت توفیق، تهران: نشر نی.
۷. پیاژه، ژان و باربل اینهلدر. (۱۳۶۹). روان‌شناسی کودک، ترجمه زینت توفیق، تهران: نشر نی.
۸. پیاژه، ژان و هانری والن. (۱۳۷۶). تقلید و تجسم از دیدگاه پیاژه و والن، ترجمه زینت توفیق و محمدعلی امیری، تهران: نشر نی.
۹. پیترسن، رزمی و ویکتوریا فلتون کالینز. (۱۳۸۱). شناخت پیاژه برای والدین، معلمان و دانشجویان، بازی و اکتشاف، آماده‌سازی کودکان برای یادگیری، ترجمه نسرين اکبرزاده، تهران: نشر سرمدی.
۱۰. جی‌سینگر، دروتی و تریسی آرونس. (۱۳۶۲). کودک چگونه فکر می‌کند؟، ترجمه مصطفی کریمی، تهران: آموزش
۱۱. جینزبرگ، هربرت و سیلویا اوپر. (۱۳۷۱). رشد عقلاان کودک از دیدگاه پیاژه، ترجمه فریدون حقیقی و فرید شریفی، تهران: نشر فاطمی.
۱۲. دانلدسون، مارگارت. (۱۳۷۹). عقل‌های کودکان، ترجمه پرویز پهلوان، تهران: نشر البرز.
۱۳. سپهری، سهراب. (۱۳۷۵). هشت کتاب، تهران: کتابخانه طهوری.

۱۴. سپهری، سهراب. (۱۳۸۹). هشت کتاب، تهران: نسل آفتاب.
۱۵. سپهری، سهراب. (۱۳۹۶). هشت کتاب، تهران: آتیسا.
۱۷. سیف، سوسن و پروین کدیور، رضا کرمی نور، حسین لطف‌آبادی. (۱۳۸۳). روان‌شناسی رشد، تهران نشر سمت.
۱۸. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۴). روان‌شناسی رشد، تهران: نشر اطلاعات.
۱۹. شمیسا، سیروس. (۱۳۸۶). نگاهی تازه به بدیع، تهران: نشر میترا.
۲۰. منصور، محمود. (۱۳۸۱). روان‌شناسی ژنتیک، تحول روانی از تولد تا پیری، تهران: ترمه.
۲۱. دادستان، پریرخ. (۱۳۶۷). دیدگاه پیاژه در گستره تحول روانی و آزمون‌های عملیاتی، تهران: نشر ژرف.
۲۲. مهجور، سیامک رضا. (۱۳۷۰). روان‌شناسی بازی، شیراز: نشر راه‌گشا.
۲۳. مصفا، محمدجعفر. (۱۳۹۳). با پیر بلخ: کاربرد مثنوی در خودشناسی، تهران: انتشارات نفس.
۲۴. ولف، سولا. (۱۳۶۹). کودک و فشارهای روانی، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، تهران: نشر رشد.