



جهان ایرانی از منظر کودکان، نسل نو و میراث: بررسی انسان

شناختی ادراک کودکان ایرانی از قصه پریان

علیرضا حسن زاده*

(تاریخ دریافت مقاله اردیبهشت ۱۳۹۳/۹/۲۸، تاریخ پذیرش ۱۳۹۳/۱۰/۳۰)

چکیده

یکی از جلوه‌ها و خوانش‌های گوناگون از میراث فرهنگی، در درک قصه‌های پریان از سوی نسل جدید خود را آشکار می‌سازد. این مقاله بر اساس تحقیقی مفصل از کودکان هفت تا یازده سال که متعلق به حوزه‌های فرهنگی گوناگون فرهنگ ایرانی؛ چون اصفهان، تهران، رشت، سمنان، سنگر، گنبد، گرگان، سنندج، زابل، زاهدان، و اهواز هستند، نوشته شده است. تحقیق یاد شده در طی سال‌های ۱۳۸۴، ۱۳۸۵ و ۱۳۹۲ بر پایه مطالعات میدانی انجام یافته است. نتایج این مطالعه میدانی گسترده، نشان می‌دهد که تنوع تفسیر از قصه‌های پریان ایرانی و غیر ایرانی در میان کودکان مورد مطالعه، متأثر از بافت موجود و (در رویکردی در زمانی) تغییر بافت‌های اجتماعی و فرهنگی در مقایسه با دهه‌های قبل بوده است. این تحقیق از روش گفت‌وگو با گروه اسمی^۱ و روش ابداعی گفت‌وگوی موقعیت - موضوع محور^۲ استفاده کرده، و چارچوب نظری آن، بر اساس استفاده بومی و زمین محور از آرای انسان‌شناسان و نظریه پردازانی چون ام. کونیهان در حوزه انسان‌شناسی غذا، ماریا پیا لارا در زمینه جایگاه فعال مخاطب متن هنری و ادبی، ویکتور دلبلیو ترنر در زمینه بعد آستانه‌ای^۳ و چند معنایی روایت^۴، و ویویان گوسین پالی در زمینه ابعاد آموزشی رشد کودکان انجام یافته و مواد میدانی گردآوری شده بر این پایه مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

واژگان کلیدی: قصه‌های پریان، تفسیر، کودکان ایرانی، تجربه زنده، گفت‌وگوی موقعیت - موضوع محور.

* استادیار و رییس پژوهشکده مردم‌شناسی پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری (نویسنده مسئول) / parishriver@gmail.com

¹ Nominal group interview

² Topical-situational interview

³ Liminal

⁴ Narrative

مقدمه

قصه‌های پریان^۱ و عامیانه^۲، در یک قرن اخیر به شکل‌های گوناگونی در ایران مورد توجه قرار گرفته است. در دوره قاجار، آثاری چون حسین کرد شبستری (سیف‌الدینی، ۱۳۸۶)، *امیر ارسلان رومی* (نقیب‌الممالک، ۱۳۸۸) و *شیرویه* (نک. حسن‌زاده، ۱۳۸۱؛ سیف‌الدینی، ۱۳۸۴) نمونه‌هایی از قصه‌هایی به شمار می‌آیند، که بر پایه ژانر قصه‌های پریان ساخته، گردآوری، باز آفرینی و منتشر شدند. توجه به گردآوری قصه‌های پریان، از کوشش‌های صادق هدایت (نک. برای مثال: هدایت، ۱۳۲۵) آغاز شد و در تلاش‌های انجوی شیرازی (۱۳۶۹؛ ۱۳۸۹) تداوم یافت. به این ترتیب، قصه‌های عامیانه راه به رادیو یافتند و در برنامه‌های قصه‌خوانی صبحی (مهتدی، ۱۳۸۵)، شنوندگانی در سراسر ایران آن را نیوشیدند. توجه به قصه‌های پریان در پهلوی دوم، راه به گفتمان‌های سیاسی و انتقادی گشود و در آثار نویسندگانی چون صمد بهرنگی (نک. ۱۳۴۸) و بیژن مفید (بی تا) ظاهر گردید. با این حال، مروری بر مطالعات یاد شده نشان می‌دهد، که کودکان و نوجوانان ایرانی به عنوان مخاطبان فعال و صاحب نقش در زمینه معانی و گفتمان‌های مرتبط با میراث فرهنگی و تاریخی ایران مورد توجه قرار نگرفته‌اند. این در حالی است که نظریات علوم اجتماعی، فلسفی و نقد ادبی؛ به نقش خواننده، شنونده و مخاطب، توجه‌ای ویژه نشان داده‌اند. هانس روبرت یاسوس (۱۹۸۲؛ ۱۹۸۹)، گادامر (نک. لینا، ۲۰۰۸)، بارت (بارت ۱۹۷۴؛ ۱۳۷۵؛ ۱۳۹۳؛ گراهام، ۱۳۸۷)، و پیا لارا (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۷) بر نقش مخاطب به شکل‌های گوناگون تأکید ورزیده‌اند. این در حالی است که قانون "مکان و جانشینی" از نظر باختین (۱۹۷۴؛ ۱۹۸۱؛ همچنین نک. هالوی و کنیل، ۲۰۰۰؛ حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳) بر جایگاه غیر قابل حذف تمام عناصر موجود در ساختارهای فرهنگی تأکید دارد که می‌توان آن را به جایگاه مخاطب تعمیم داد. ترنر نیز هشدار می‌دهد که حداکثری کردن ساختار با حذف عناصر و اجتماع فرا ساختاری، به تکانه‌های شدید و بحران در جامعه می‌انجامد (نک. ترنر به نقل از حسن‌زاده، ۲۰۱۰). با توجه به عدم توجه به نقش کودکان و نوجوانان ایرانی، به عنوان آفرینندگان معنا و صاحبان تفسیر متون فرهنگی ایران، نویسنده مقاله از سال ۱۳۸۴ تا کنون به تعریف و انجام دو پروژه در خصوص جایگاه فعال کودکان و نوجوانان ایرانی در آفرینش معانی فرهنگی و هویتی پرداخته است. پروژه اول با عنوان کودکان و جهان افسانه (۱۳۸۴؛ ۱۳۹۲) به درک نگاه کودکان ایرانی نسبت به قصه

¹ Fairy tales

² Folk tales

های پریان پرداخته و جهان ایرانی را از نگاه آنان در قصه‌های پریان تفسیر کرده است و در پروژه ای دیگر نیز به تحلیل نگاه نوجوانان ایرانی به موضوع رمان نوجوان با عنوان «افق انتظار و انسان‌شناسی تجربه: بررسی نگاه نوجوانان ایرانی به ژانر رمان نوجوان» پرداخته است (نک. حسن‌زاده، ۱۳۹۲). این نگاه از سوی نویسنده این مقاله در درک نگاه اقوام ایرانی به هنر و شعر قومی نیز بکار رفته است (کریمی و حسن‌زاده، ۱۳۹۲). گشایش توجه به نقش معنا ساز مخاطب در پیوند با میراث کهن تاریخی، فرهنگی و تمدنی، اهمیتی فراوان دارد، چرا که چرخه روایی هویت، از گفت و گویی چنین با تاریخ و منابع فرهنگی آن منتج می‌شود (نک. حسن‌زاده، ۱۳۸۲) و فقدان آن، آنگونه که اوکتاویو پاز (۱۹۸۵) در بحث آسیب‌شناختی درباره تحلیل فلسفی تاریخ مکزیک از آن سخن گفته است، به صورت یک آسیب‌هویی قابل تشخیص خواهد بود. آنچه پاز درباره مکزیک مطرح می‌نماید، می‌تواند به صورت یک بحث آسیب‌شناختی درباره کشور ایران از منظر هویتی مطرح شود (نک. حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳). توجه به مخاطب در زمینه‌های مرتبط با میراث فرهنگی، تبدیل تجربه تاریخی و گاه مرده و موزه ای، به تجربه ای زنده است.

ادبیات موضوع

نگرش‌های موجود در گردآوری و تحلیل قصه‌های پریان در ایران و پیوند آن با کودکان و نوجوانان ایرانی در طی چند دهه اخیر متفاوت و گوناگون بوده است. برخلاف کشورهای چون آلمان که در آن فولکلور و از جمله قصه‌های پریان، یکی از منابع بازتعریف هویت بوده اند (نک. بدره‌ای، ۱۳۶۸؛ هابسوم، ۱۹۹۹)، و حتی به کار دولت - ملت سازی آمده‌اند، در ایران، این اسطوره‌ها و ادبیات به عنوان منابع مکتوب و آیین به عنوان صورت عملی و بازنمودی اسطوره بوده است (درباره آیین به مثابه صورت عملی اسطوره نک. لیچ، ۲۰۰۰)، که منبع هویت تلقی شده و در سیاست‌های آیینی هویت به کار آمده است (حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳). نقش برجسته روشنفکرانی چون ابراهیم پورداوود (برای مثال نک. پورداوود، ۱۳۴۲؛ ۱۳۴۷)، سید حسن تقی‌زاده (برای مثال نک. تقی‌زاده، ۱۳۵۷)، ذبیح بهروز (برای مثال نک. بهروز، ۱۳۸۷؛ ۱۳۸۸)، احمد کسروی (برای مثال نک. کسروی، ۱۳۲۲) و ملک الشعرا بهار (برای مثال نک. بهار، ۱۳۴۵)، نشانگر بهره‌مندی از اساطیر ایرانی به عنوان فرایندی از بازتفسیر اسطوره‌ها در خلق هویت ملی است (مسکوب، ۱۳۷۳؛ حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳). در این میان توجه به قصه‌های پریان در نگاه صادق هدایت (نک. هدایت، ۱۳۲۵؛ الف ۱۳۴۲) و پیروان او چون انجوی شیرازی (۱۳۶۹؛ ۱۳۸۹)، در رویکردی

شبهه به نجات بازمانده‌ها^۱ در انسان شناسی غرب و آثار انسان شناس- اسطوره شناسانی چون فریزر (۲۰۱۰/۱۸۲۰) و تایلر (۱۸۷۱) قابل شناسایی است. این در حالی است که «هدایت» ادبیات را موضوعی جدی‌تر یافته و در تحلیل آن، منظری انتقادی را رو به تاریخ و تمدن ایران می‌گشاید (نک. هدایت، ب ۱۳۴۲). با این حال نگاه روایت پژوهانی چون محمد جعفر محبوب بر پایه درک تاریخ فرهنگ ایرانی به کمک قصه‌های پریان و ادبیات شفاهی به عنوان بازمانده‌های قدیمی است (نک. محبوب، ۱۳۸۳). با این حال قصه‌های پریان هرگز چون اسطوره‌ها منبع شکل‌گیری هویت در سیاست‌های رسمی در ایران نبوده‌اند و فولکلور و ادبیات شفاهی، جایگاهی کم‌اهمیت‌تر از روایت‌های مکتوب و اسطوره که با ساختار قدرت در هم تنیده‌اند، در سیاست‌های هویتی دولت‌ها داشته‌اند (در این باره نک. حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳). نگرش فنلاندی یا آرنه تامپسون در تلاش اولریش مارزلف به طبقه‌بندی قصه‌های ایرانی منتهی شد (نک. مارزلف، ۱۳۷۱)، و قصه پژوهانی چون سید احمد و کیلیان (۱۳۸۲، ۱۳۸۸) به شکلی وسیع به استفاده از روش یاد شده در مطالعه قصه‌های پریان ایرانی پرداختند. هر چند نگاه مارزلف به جنبه‌های تاریخی قصه بهلول، ما را با نگاهی شبهه به نگاه محبوب در نزد او رو به رو می‌سازد (نک. مارزلف، ۱۳۸۸). رویکرد دیگر که در نگاه سید احمد و کیلیان و محمد جعفری قزوینی دیده می‌شود، بررسی تطبیقی قصه‌های عامیانه و قصه‌های ادبی بوده است (نک. قزوینی و کیلیان، ۱۳۹۳). برخی از انسان‌شناسان ایرانی نیز چون کاظم سادات اشکوری (۱۳۵۲؛ ۱۳۵۴)، محسن میهن دوست (۱۳۸۲؛ ۱۳۸۴) و علیرضا حسن‌زاده (۱۳۸۱؛ الف ۱۳۸۷) کوشیدند تا قصه‌های عامیانه و پریان ایرانی را بر اساس مطالعات میدانی و نظریه‌های انسان‌شناسی تحلیل کنند. با این حال کودکان به عنوان مخاطب قصه‌های پریان که مفسر قصه و تولید کننده معانی مرتبط با آن به شمار آیند، کمتر مورد توجه محققان ایرانی بوده‌اند. نویسنده این مقاله در کتاب *افسانه زندگان* (۱۳۸۱) به طرح نظریه‌ای در درک و تحلیل گفتمانی قصه‌های پریان پرداخت که بر اساس آن، گروه کودکان و زنان به عنوان دو خرده فرهنگ در برابر فرهنگ رسمی و غالب، به کمک تولید قصه و تفسیر معانی آن، به نقد ارزش‌های پدربسالارانه و مردم‌محورانه که صورتی کهتر-مهتر از هرم قدرت را نقش می‌زند، دست می‌یازند. این طرح نظری که تا حدی شبهه نظریات باختین (۱۹۸۱؛ ۱۹۸۴) و ترنر (۱۹۶۸؛ ۱۹۷۲؛ ۲۰۰۹) است، فرهنگ‌های غیر رسمی زنان و کودکان (و نوجوانان و جوانان) را با عناوینی چون خرده فرهنگ یا فرهنگ کهتر، چون مفهوم کارناوالسک^۲ (باختین) و یا فضای

¹ Survival

² Carnavalesque

آستانه‌ای^۱ (ترنز) به کار می‌برد. بر اساس این نگاه، قصه‌هایی در این بخش از فرهنگ آفریده می‌شود، که نگاهی منتقدانه به ساختارهای رسمی فرهنگ و ارزش‌های آن در طی تاریخ داشته است (همان). در این میان محمد هادی محمدی و زهره قائمی (۱۳۹۰) با وجود آنکه قصه‌های پریان و روایت‌های اساطیری، ژانری فاقد سن (حسن‌زاده، ب ۱۳۹۲)، تلقی می‌شوند، از این روایت‌ها به عنوان ادبیات کودک که متعلق به دوران تاریخی و باستانی است، یاد می‌کنند و همسو با نظریه بی‌صدایی^۲ کودکان و نوجوانان، سعی در شنیدن صدای آنان در طی تاریخ دارند. در این میان، نویسندگانی چون صمد بهرنگی (برای مثال نک. بهرنگی، ۱۳۴۸) در نقد نظام سیاسی پهلوی دوم، با خلق قصه‌هایی که می‌توان آنها را نه قصه کودک که «قصه‌های کودک گونه» نامید، کودکان و نوجوانان را به قهرمانان ستیز با ظلم و ستم تبدیل می‌نمایند.

برخلاف ادبیات تحلیلی فارسی در حوزه علوم اجتماعی که عدم توجه به نقش کودکان و نوجوانان به عنوان خالقان معانی فرهنگی در زمینه میراث فرهنگی و تاریخی در آن ملموس است، در نزد اندیشمندان سایر نقاط جهان، با توجه به نقش معنا آفرین کودکان و نوجوانان، با این گروه به عنوان مخاطبان ساختارهای فرهنگی و روایی روبه‌رو می‌شویم. در بخش چارچوب نظری، این نظریات مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

پرسش‌های کلیدی

این مقاله سعی دارد تا به چند پرسش کلیدی پاسخ گوید، پرسش‌هایی که با دو موضوع قصه‌های پریان به عنوان ادبیات و میراث شفاهی ایران از یکسو و از سوی دیگر، فهم کودکان به عنوان یک گروه اجتماعی فعال که می‌توانند با تفسیر متن از عاملیت^۳ برخوردار گردند، پیوندی عمیق دارند. پرسش‌های کلیدی این تحقیق شامل سوالاتی از این دست می‌شوند:

۱. فهم و تلقی کودکان ایران از قصه‌های پریان چگونه است؟
۲. آیا تفسیر و تلقی کودکان با توجه به عناصر بافتی چون حوزه فرهنگی، قشر، جنسیت و سن تغییر می‌یابد؟

¹ Luminal space

² Voicelessness

³ Agency

۳. تا چه حد کودکان در ارتباط با میراث فرهنگی (میراث شفاهی) دارای عاملیت تلقی می‌شوند؟
۴. آیا قصه‌های پریان می‌توانند نقشی در تعریف هویت کودک و جلوه‌ها و نمودهای کلیدی آن چون بدن و غیره بازی کنند؟
۵. تفسیر کودکان ایرانی از قصه‌های پریان در مقایسه با تفسیر انسان شناختی این قصه‌ها چگونه است و معانی موجود در درک کودکان ایرانی تا چه حد می‌تواند به درک قصه‌ها و افسانه‌های ایرانی کمک نماید؟

روش شناسی

این تحقیق با تکیه بر قصه‌گویی در محیط‌هایی که کودکان شش تا یازده سال در آن حضور داشتند؛ محیط‌هایی چون مدارس، فرهنگسراهای کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، انجمن‌های غیر دولتی کودکان و نوجوانان، و مهدکودک‌ها به انجام رسید و ۲۰ افسانه ایرانی برای کودکان روایت شد. این افسانه‌ها از کتاب‌های *افسانه زندگان* (حسن-زاده، ۱۳۸۱)، *نشریه سخن و نوشته‌های پیرکنده* (هدایت، ۱۳۲۵؛ الف ۱۳۴۲)، *چهل قصه* (کریم‌زاده، ۱۳۸۵)، *مجله هنر و مردم* (کلکی، ۱۳۵۱) انتخاب شدند. در تحقیقی از این نوع، نه تنها باید تفسیر هر کودک از افسانه‌ای که گفته می‌شود، ثبت، ضبط و تحلیل شود، که باید تعامل موجود میان قصه‌گو و نیوشندگان قصه از یکسو، و نوع تعامل میان قصه‌نیوشان نیز مورد بررسی قرار گیرد. بر این اساس روش‌های گفت و گوی جمعی چون گفت و گو با گروه اسمی می‌تواند، محقق را به مقصود خود برساند (نک. اروین، ۱۳۸۷)، با این حال تعاریفی که از روش‌های گفت و گوی اسمی وجود دارد، نخست مساله محور بودن و استخراج الویت‌ها را در بر می‌گیرد و سپس تعدادی از افراد را که اغلب از جمعی که شنونده یک قصه هستند، کمتر است، یعنی شش تا دوازده تن (نک. همان). بر این اساس محقق این پژوهش به کمک آرای ویکتور دبلیو ترنر در زمینه سطوح معنایی درک واقعیت مورد مطالعه در انسان‌شناسی در کتاب *جنگل نمادها* (ترنر، ۱۹۷۲) و نیز نظر او درباره خصلت آستانه‌ای روایت‌های افسانه‌ای - اساطیری غرب (ترنر، ۱۹۶۸)، روش گفت‌وگویی موضوع - موقعیت محور را پیشنهاد کرده است. هر چند مروری بر مطالعات ام. کونیهان (۱۹۹۹) کاربرد روشی مشابه را در گفت و گو با کودکان مهدکودک‌های مورد بررسی وی آشکار می‌سازد. از سوی دیگر همچنان که در بخش چارچوب نظری در این مقاله از آن

سخن خواهد رفت، نظرات فیلسوف و نظریه پرداز مکزیکی، پیا لارا (نک. لارا، ۲۰۰۷)، در مورد دو نقش هم عرض خواننده به عنوان مفسر قصه (در اینجا شنونده به عنوان مفسر افسانه) و عملگر، در ترکیب با نظریه ترنر (ترنر، ۱۹۷۲؛ ۲۰۰۹)، پرسش‌های این تحقیق را به چند لایه مهم معنایی از منظر روش شناختی^۱ و معرفتی^۲ سوق داده است؛ معنی پنهان در ذهن شخصیت‌های منفی و مثبت افسانه (معنی با فاصله)، نهادن خود بر جای قهرمان و ضد قهرمان و معنی کردن قصه (معنای نزدیک)، بررسی معنی علمی - مردم شناختی قصه از نگاه کودکان، معنی «موقعیتی» قصه با توجه به تعامل قصه‌گو - قصه‌نیوشان و قصه‌نیوشان - قصه‌نیوشان و معنی اخلاقی قصه بر اساس رابطه مفسر - عملگر^۳. این در حالی است که نظریات دیلسی (۱۹۷۶) در مورد واقعیت دوم^۴ که نزدیک به مفهوم فضای آستانه ای و فراساختاری ترنر است، و می‌توان آن را نقطه الهام ترنر نیز دانست، به فهم نوسان تفسیر کودک از واقعیت به خیال (فضای فرا / برون ساختاری) و بازگشت به آن (واقعیت به مثابه ساختار) کمک می‌نماید. هر چند تردیدهای معرفتی و شناختی کودک نیز در مورد معنای واقعی یا خیالی قصه به کمک این روش آشکار خواهد شد. بر این اساس تعداد دانش‌آموزانی که در کلاس‌های درس مدارس یا فضاهای فرهنگی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و انجمن‌های غیر دولتی حضور داشته‌اند، مخاطبان قصه به شمار می‌آیند و در تفسیر قصه مشارکت می‌کنند. این در حالی است که در فضاهای یاد شده، جدال و سازگاری در معنی و تفسیر افسانه، بخش مهمی از ساختار روش‌شناسی مورد استفاده در این تحقیق بوده است. بر پایه قانون «مکان و جانشین» باختین (۱۹۸۱؛ ۱۹۸۴)، هر کس که در فضای افسانه‌گویی حضور داشته باشد، حضوری گفت و گویی و غیر قابل حذف دارد. بر این پایه مخاطب هر آن کسی است که قصه را در موقعیت قصه‌گویی می‌شنود.

چارچوب نظری

تامپسون (۱۹۷۷) نه تنها قصه‌ها را مرتبط با طبیعت و عاملی در برابر پیشتازی عصر مدرن (زندگی ماشینی) می‌داند، بلکه بر این باور است که افسانه‌ها دارای وجودی ایستا نیستند. این برجستگی است که فرهنگ عامه پژوهان معاصرین چون بی. آ. باتکن را وا می‌دارد تا

¹ Methodological

² Epistemological

³ Interpreter/actor

⁴ Other reality

قصه‌های عامیانه را به شرابی کهنه در جام‌هایی تازه یا شرابی تازه در جام‌های کهنه تشبیه کنند (حسن‌زاده، ۱۳۸۱؛ بوتکن، ۱۹۷۷). زنده بودن و پویایی فولکلور باعث می‌شود که حتی افسانه پژوهانی چون باتکن معتقد باشند که فرهنگ عامه در قالب قصه‌های عامیانه، تنها گذشته‌ای را که از آن آمده‌ایم، بیان نمی‌کنند، بلکه از چگونگی‌های ما در زمان حال سخن می‌گویند- و درباره مسیری، از پیش سخن می‌گویند (به پیش‌گویی مسیری دست می‌یازند)، که از پی خواهیم نهاد (بوتکن، ۱۹۷۷). از این منظر است که بوآس (۱۹۱۴)، آنجا که به بحث درباره فولکور می‌پردازد، افسانه‌ها را بازتاب واقعیت می‌داند (همان) این زاویه از نگاه انسان شناختی است که بوآس را به این اندیشه مومن می‌کند که فهم چگونگی تولید ساختار روایی در گذشته با فهم چگونگی تولید اسطوره‌ها و افسانه‌ها در زمان حال مرتبط است (تامپسون، ۱۹۷۷). اشتروس (۱۹۶۳؛ ۱۹۶۹) نیز اسطوره‌ها و دیگر ساختارهای روایی و آیینی را با امکان دسترسی به مکانیسم اندیشه و تفکر مرتبط می‌شمرد. در واقع به کمک این پدیدارهای زبانی و اندیشگی است که انسان‌ها به طبقه بندی حوادث و پدیده‌های طبیعی، فرهنگی و اجتماعی قادر می‌شوند.

از سوی دیگر، محققان، روایت را به عنوان ابزاری مهم برای سازماندهی آگاهی تعریف می‌کنند (حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳) دانش فرهنگی و رمزها و نمادهای موجود در یک فرهنگ، در این قصه‌ها، وجود دارند. چنانچه نظر لوی اشتروس را در خصوص تقسیم بندی واقعیت به دو صورت طبیعی (واقعیت موجود در جهان خارج) و واقعیت متعلق به دنیای ساخته شده انسان‌ها (فرهنگ) به خاطر آوریم و نقش زبان را در درک رابطه این دو تداعی نماییم، می‌توانیم نتیجه گیری کنیم که این صورت‌های زبانی است که در قلمروی فرهنگ، توصیف و مشاهده و طبقه بندی طبیعت و دنیای انسانی را ممکن می‌گرداند (همان). اشتروس معتقد است که توانایی گفتاری، عامل مشخصه وجود فرهنگ است و شاید بتوان نظر اشتروس را مبنی بر این که زبانی که قابل ترجمه نباشد، زبان نیست، این گونه نیز مطرح ساخت: زبانی که قابل تفسیر و تأویل نباشد، زبان نیست (همان). در اینجا است که افسانه‌ها، اسطوره‌ها و دیگر صورت‌های روایی، به عنوان بخش‌های مهمی از ساختارهای تفسیری و تأویلی، نقش برجسته‌ای را در چگونگی فهم طبیعت، فرهنگ و جهان بازی می‌کنند. آنها به کشف رابطه انسان با طبیعت و جهان؛ و هم نوع خویش یاری می‌رسانند. به واقع از این منظر قصه‌ها، تجربه‌های یک قوم یا ملت را به آگاهی تبدیل می‌کنند، آگاهی‌ای که در طی نسل‌ها سینه به سینه روایت می‌شود. طبقه بندی مفاهیم خیر و شر، خوب و بد، جانوران، غذاها و خوردنی‌ها، رفتارها و اعمال‌ها، و ... به یاری قصه‌ها منتقل و به نسل‌های بعدی آموخته می‌شود. واقعیت‌هایی که در قصه انتقال می‌یابند،

وقایع روان‌شناختی نیز هستند. در این باره ام. کونیهان (۱۹۹۹)، آنا فروید (۱۳۸۷)، اریک فروم (۱۳۶۸) و بتلهایم (۱۳۸۷؛ ۱۳۹۲) فراوان سخن گفته‌اند. آنگونه که آنا فروید و کونیهان بر این باورند (کونیهان، ۱۹۹۹)، که قصه‌ها، دانش فرهنگی^۱ را نسبت به طبیعت، انسان و جهان در بردارند. این در حالی است که در این چشم‌انداز، نسل‌های مختلف به وسیله کدهای فرهنگی موجود در قصه‌ها؛ افقی نزدیک و کلی را از پذیرش امر زیبایی‌شناختی نقش می‌زنند و احساس تداوم فرهنگ را ممکن می‌نمایند.

قصه‌های عامیانه با رودرویی نقش‌ها و تیپ‌هایی همراه است که بازتاب نمادین و بازنمایی شخصیت‌های واقعی، در دنیا و جهان افسانه‌اند. انسان‌شناسی چون روجر آبراهامز معتقد به مذاکره نقش‌های اجتماعی در اشکال روایت‌ها و از جمله قصه‌های عامیانه‌اند (حسن‌زاده شاهخالی، ۲۰۱۳). از این روی است که کودکان در انواع روایت‌ها و از جمله قصه‌های عامیانه و افسانه پریان، به کشف دوباره ارتباط میان شخصیت‌ها و عملگران دست می‌یابند و این امر البته بر آگاهی آنان می‌افزاید. یکی از انسان‌شناسانی که به بررسی نقش قصه‌ها در بازتاب احساس و اندیشه کودکان پرداخته است، ام. کونیهان است. کونیهان در کتاب *انسان‌شناسی غذا و بدن* (کونیهان، ۱۹۹۹) به کمک قصه‌های بر ساخته^۲ به درک رشد ذهنی و روان‌شناختی کودکان و نگاه آنان به جهان دست می‌یابد (همان). یکی از کسانی که کونیهان از او تأثیر پذیرفته است، پالی است. پالی (۱۹۸۱؛ ۱۹۹۰؛ ۱۹۹۲) دارای دیدگاه‌های عمیقی در مورد کارکردهای قصه، در بازتاب ساختار ذهنی کودکان و رشد آنها است. پالی بر اهمیت قصه‌ها در فرایند یادگیری کودکان و اجتماعی شدن آنها تأکید می‌ورزد. پالی معتقد است، کودکان می‌توانند هر فکر و احساسی را در قالب یک داستان بیان کنند (کونیهان، ۱۹۹۹). پالی در سال ۱۹۵۰ نشان داد که چگونه کودکان ترس‌ها، تنهایی-ها، پرسش‌ها، دغدغه‌ها و درگیری‌های خود را در قصه‌ها نشان می‌دهند (پالی، ۱۹۸۱). از نظر پالی، قصه‌ها به منظور رشد و اتصال ارتباط با دیگران مورد استفاده قرار می‌گیرند. (نک. کونیهان، ۱۹۹۹؛ پالی، ۲۰۰۴). از سوی دیگر پیا لارا در کتاب خود *شیرین‌روایی* شده که می‌توان آن را *شیرین‌روایی* نیز ترجمه کرد (نک. ۲۰۰۷)، به طرح نظریاتی می‌پردازد که از یکسو جایگاه مخاطب آثار هنری و ادبی را به شکلی عمیق متبلور می‌کند و از سوی دیگر ابعاد اخلاقی تفسیر قصه را در برابر ما آشکار می‌نماید. او متأثر از سه فیلسوف برجسته آلمانی کانت، آرنست و هابرماس با ارجاع به اهمیت حضور نمادین خوب و بد یا پاک و شریر

¹ Cultural knowledge

² Make up stories/tales

در شکل بخشیدن به ابعاد اخلاقی روایت، دو نقش مهم را برای خواننده روایت (در اینجا شنونده قصه) تشخیص می دهد، نخست؛ خواننده‌ای که به تفسیر روایت می‌پردازد و دیگر، نقشی که در آن خواننده خود را بر جای قهرمان خوب یا بد روایت نهاده و با توجه به بعد اخلاقی قصه، تبدیل به یک عملگر^۱ می‌شود (نک. همان). این در حالی است که متأثر از دیدگاه هابر ماس (۱۹۹۱)، پیا لارا معتقد است، تنها در فضایی عمومی^۲ از تعامل است که نقش دوم محقق خواهد شد (نک. لارا، ۱۹۹۸). در اینجا کلاس یا محل قصه گویی تبدیل به فضایی از تعامل مخاطبان قصه با هم شده و آنان حتی به تحلیل میراث تاریخی، شفاهی و فرهنگی خود می‌پردازند و معانی جدید، انتقادی و اخلاقی (اخلاق اجتماعی و شهروندی) را تولید می نمایند. کاربرد قصه و بازی را در چنین فضاهایی می توان در کار پالی (۱۹۸۱؛ ۱۹۹۰؛ ۱۹۹۲) و کونیهان (۱۹۹۹) مشاهده کرد.

از سوی دیگر، کونیهان از قول تامپسون نشان می دهد که تجزیه و تحلیل داستان در نزد کودکان می تواند به مثابه راهی برای تجزیه و تحلیل ذهن کودک به کار آید. (تامپسون، ۱۹۷۷). در واقع کونیهان معتقد است که قصه ها، خواسته های کودکان را در برابر خواسته های بزرگسالان نشان می دهند (کونیهان، ۱۹۹۹). مطالعات آنا فروید (به نقل از کونیهان، ۱۹۹۹) که معطوف به رشد روانشناختی دوران کودکی است، میان قصه و بلوغ رابطه ای معنادار می یابد. همسو با آنا فروید و حتی پیش از او، اریک فروم نیز با مثال زدن از قصه «شنل قرمزی» در کتاب *زبان از یاد رفته* بر همین باور است (فروم، ۱۳۶۸). بوتکن از قول سانتانیا نشان می دهد که قصه ها چگونه ممنوعات را به نتایج اخلاقی در نتیجه گیری خویش بدل می سازند (بوتکن، ۱۹۷۷). او تأثیر فرهنگ فولک و اجزا و تقسیم بندی های آن چون قصه های عامیانه را در شکل گیری فرهنگ شهری و پاپ چون شکل گیری شخصیت های میکی موس^۳ و دانل داک^۴ نشان می دهد (همان). این در حالی است که اغلب خانواده ها با توجه به سه عنصر زمان، رویداد و مکان، قصه های را برای کودک تعریف می کرده اند که دارای بار اخلاقی و فرهنگی بوده است. در اینجا است که انسان شناسان میان روایت و تجربه رابطه قائل می شوند (حسن زاده شاه خالی، ۲۰۱۳). چار چوب روایت به مردم کمک می کند تا معانی را از خلال اتفاقات و تجارب، به وجود بیاورند اما این چارچوبها، گویندگان را وادار می کنند تا داستان های گوش نواز و چشمگیری را تعریف

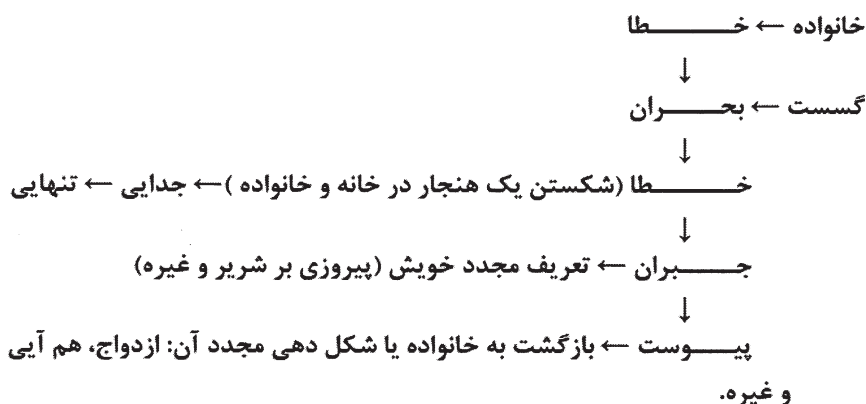
¹ actor

² Public sphere

³ Mickey Mouse

⁴ Donald Dark

کنند و آن تجارب را در گونه‌های فرهنگی موجود به نمایش بگذارند (همان). یکی از کارکردهای قصه‌ها در گذشته، توجه و آگاهی کودک نسبت به یک عمل اشتباه بوده است، در این حالت کودک چه دچار خطا شده و چه نشده بود، از طریق همذات‌پنداری با قهرمان قصه، فرایندی آستانه‌ای را تجربه می‌کرد. ویکتور دلبیو ترنر در مقاله «اسطوره و نماد»، روایت را پدیده‌ای آستانه‌ای می‌داند (ترنر، ۱۹۶۸). در اینجا می‌توان از نظریه او استفاده کرد و مراحل مورد اشاره را در قصه‌های عامیانه باز یافت. الگوی آستانه‌ای از منظر ترنر در قصه‌های پریان و عامیانه به شکل زیر قابل نمایش است:



در واقع پدیده‌هایی که ترنر آنها را مخصوص مرحله‌ای آستانه‌ای می‌داند، یعنی مرگ و زندگی (همان)، در ساختار قصه‌های عامیانه وجود دارد و قصه‌ها در بخش قابل توجه‌ای از ساختار خویش، جدال این دو مفهوم را در بردارند (قصه‌های سه برادر و غیره). از سوی دیگر از همین منظر می‌توان تحرک اجتماعی را یکی از ویژگی‌های مرتبط با بازتاب مرحله آستانه‌ای در قصه‌ها دانست، کودک در قصه می‌باید پله‌های ضعف و ناتوانی را به سمت قوت و توانایی بالا برود و با نمادهای ترس و اضطراب در قالب اژدها، دیو، سرزمین بیگانه، پادشاه ستمکار، و ... بستیزد. کودک قصه‌ای را می‌شنود و با توجه به همذات‌پنداری خود با قهرمان قصه، خود را در نقش یک «عملگر» بر جای قهرمان قصه نهاد، حامی خود (مادر یا پدر) را از دست می‌دهد و با موجوداتی خطرناک که امنیت او را به خطر می‌افکنند، رو در رو می‌شود. اگر این چنین اتفاقی روی دهد، او از مرحله ما قبل آستانه‌ای، به مرحله آستانه‌ای گام خواهد نهاد، آزمایش خواهد شد و در صورت موفقیت، پایگاه جدیدی در مرحله ما بعد آستانه‌ای کسب خواهد کرد (حسن‌زاده، ۱۳۸۱). اما قلمرو فراساختاری موقعیت آستانه‌ای، دارای کیفیت‌هایی است که دیدگاه ترنر (۲۰۰۹) را فراتر از دیدگاه ژنپ (۲۰۰۴) در درک قصه‌ها کارآمد می‌سازد. این درحالی است که در آیین‌ها و باورهای

ایرانی، وجود موجوداتی چون «مرد آزما» بازتاب دهنده این ساختار روانشناختی بوده است (اسدیان و دیگران، ۱۳۵۸). از نگاه ترنر در مرحله آستانه‌ای، عمل جبرانی، بخشی کلیدی و جدایی ناپذیر از گذار از مرحله ماقبل آستانه‌ای به مرحله آستانه‌ای و پسا آستانه‌ای است (نک ترنر، ۲۰۰۹).

تحلیل انسان شناختی تفاسیر کودکان از افسانه‌ها: دنیای آستانه‌ای، جهانی که وسعت می‌یابد و از مرزها می‌گذرد

یکی از رازهای چند صدایی بودن و چرخه بی پایان معنا در روایت‌ها و قصه‌ها آن است، که معانی در قلمرویی که ترنر آن را قلمروی آستانه‌ای و فراساختاری می‌نامد، با مرزهای موجود و معمول در ساختارها مواجه نیستند. ترنر از این ویژگی به عنوان عبور از محدودیت‌های تاریخی و حتی زیستی جهان، یاد می‌کند (نک. ترنر، ۱۹۶۸). در اینجا بی شک با در نظر گرفتن یکی از نقاط الهام ترنر در شکل دادن به مفهوم فراساختار و آستانگی؛ که ریشه در نگاه امیل دورکهایم به مفهوم مقدس و نامقدس دارد (نک. دورکهایم، ۲۰۰۱؛ الکساندر، ۱۹۹۲)، باید به ابعاد اخلاقی کنش موجود در نقش قهرمانان قصه‌ها هنگامی که از ساختاری برون می‌روند (سفر افسانه‌ای، سفر پهلوانی، سفر استعلائی، سفر حماسی، سفر عرفانی و ...) اشاره داشت. بر این پایه نه تنها امر اخلاقی، بعدی فرا رسمی گرفته و از ساختارهای تصنعی و ایدئولوژیک فراتر می‌رود، که از این منظر، آنچه پراپ (۱۹۸۴؛ ۲۰۰۳) از آن با نام آغاز قصه یاد می‌کند، معنایی دیگر می‌یابد.

تفسیر افسانه‌ها از سوی کودکان، مکانیسم و دستگاه‌های مختلف فهم قصه را با توجه به بافت‌های مختلف فرهنگی، روان شناختی و اجتماعی‌ای که کودک در آن قرار گرفته است، نشان می‌دهد. در این میان مهمترین کارکرد قصه، به کار انداختن ذهن کودک برای یافتن یا اختراع راه‌حلی است که هر یک به کاهش خطر، رفع آن و جبران اشتباه مربوط می‌شود و در پهنه روایت، بعد اخلاقی رفتار و کنش بر کودک آشکار می‌گردد. در این قصه‌ها «خطا» که «پراپ» نیز در ساختار ریخت شناختی قصه بر آن به عنوان آغاز گاه قصه تأکید دارد (همان)، با پیدایی خطر و محنت همراه می‌شود. خطر و محنتی که می‌تواند رو به رو شدن با موجود خطرناک یا حتی خورده شدن از سوی حیوان درنده باشد. در اینجاست که کودک، علت و دلیل محنت و خطر را پیدا می‌کند. در قصه، ذهنیت و تأمل

کودک بر انگیزته می‌شود، تا وی در برابر اشتباهاتی که نتایج خطرناکی را به همراه دارد، حساس تر و دقیق‌تر شود و از منظری اخلاقی بر رفتار قهرمانان نظر دوزد:

من وقتی می‌آمدم می‌دیدم که گرگ بچه‌ها را خورده است، می‌گفتم چشمشان کور، می‌خواستند در را باز نکنند!

گفت و گو با کودکان تهران، قصه بزبزقندی

گرگ وقتی لچک قرمزی حرف زد، فهمید که او دختر سر به هوایی است که از او نمی‌ترسد، با گرگ حرف می‌زند و گول هم می‌خورد!

قصه لچک قرمزی، عنایت نظری

حواسش به پروانه‌ها پرت بود!

گفت و گو با کودکان اصفهان، قصه لچک قرمزی

باید مواظب باشیم، حیوان‌های وحشی ما را نخورند!

قصه خمک گران‌گورین، لعیا

«نمکی» تاوان اشتباهش رو داد، هر کس اشتباهی بکند، باید اینقدر پس بدهد، کار نمکی غلط بود.

قصه نمکی، بهنام

سوال: چرا «نمکی» دچار مشکل شد؟ [به علت حواس پرتی، چون خسته بود و خوابش می‌آمد!]

گفت و گو با کودکان سنگر، قصه نمکی

چون لچک قرمزی دختر بود، یعنی احساساتی بود تا گل و پروانه را می‌دید، احساساتی می‌شد.

گفت و گو با کودکان اهواز، لچک کوچولوی قرمز

تفسیر کودکان در قصه‌های عامیانه‌ای چون بزبزقندی، نمکی، لچک قرمزی و غیره که در این تحقیق برای آنها روایت شده است، میان دنیای درونی، مادرانه و کودکانه با دنیای بیرونی، مرزی را ترسیم می‌کند که تقابل امنیت و خطر را یادآوری می‌سازد. به این دلیل است که قصه، عقلانیت کودک را نسبت به خطر بیرونی بر می‌انگیزد، در واقع می‌توان در اینجا از نمادهای جدایی به صورت جنگل، رودخانه، محیط دور از خانه و ... سخن گفت:

در را باز نمی‌کردم!

گفت و گو با کودکان، قصه بزبزقندی

فرار می کردم!

گفت و گو با کودکان، قصه بزیز قندی
 بچه ها به اندازه مادرها زرنگ نیستند، بچه ها راحتتر خورده می شوند.
 گفت و گو با کودکان، قصه بزیز قندی
 جنگل پر است از حیوانات درنده، شیر و گرگ و پلنگ، احتمال خوردن یا حمله کردن به
 ستاره بچه کوچک بیشتر بوده.

خمک گران گورین، فاطمه ایلخانی

جنگل ترسناک بود

خمک گران گواپی، سپهر زمان

به واقع عنصر خارجی در غیبت «مادر» به دنیای کودکانه (حریم خانه) تجاوز می کند. در
 اینجاست که حتی کودکان با توجه به قصه لچک کوچولوی قرمز، موقعیت ضعیف مادر
 بزرگ را به عنوان یک زن کهنسال، بیمار و تنها، با موقعیت کودکان همسان می یابند و بر
 آن تأکید می کنند. به واقع امکان آسیب پذیری کودک، بخشی از فهم قصه و ساختار آن را
 در بر می گیرد:

گرگ، بچه ها و پیرها را تهدید می کند و نه مادر را!

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

دخترهای کوچولو نباید تنها از خانه بیرون بروند

لچک کوچولوی قرمزی، احمد مرتضوی

نباید تنها توی جنگل برویم.

خمک گران گورین، علی

شاید هم گرگ می رفت سراغ بچه ها یا پیرزن هایی که مریض و کوچولو هستند

لچک کوچولوی قرمز، رسول نصیری

شاید مادر بزرگ هم تنها بود مثل شئل قرمزی و این گرگ، آدم های تنها را می خورد.

لچک کوچولوی قرمزی، احمد مرتضوی

چون که گرگ فکر می کرد، لچک قرمزی بچه است و چیزی نمی دونه، گرگ راحت می

تونه او را بخوره!

لچک کوچولوی قرمز، مهسا اسدی

من فکر می کنم لچک قرمزی خیلی ساده بود، با این که فکر می کرد بزرگ شده، هنوز

بچه مونده بود.

لچک کوچولوی قرمز، صفایی

به این ترتیب قصه در تفسیر کودکان مرز میان بزرگ شدن و کوچک ماندن را در چگونگی برخورد با خطرهای بیرون از خانه که حتی می‌تواند به مرگ منتهی شود، تعریف می‌کند:

مادر فکر کرده بود لچک قرمزی دختر بزرگی شده، می‌تواند از خودش دفاع کند.

لچک کوچولوی قرمز، احمد مرتضوی

چون مادر کار داشته و به خاطر این چندین بار هم با هم رفته بودن، فکر می‌کرده دختر آنقدر بزرگ شده که خودش بتونه بره.

لچک کوچولوی قرمز، فهیمه افضلی

خانم بزی می‌خواست بچه‌ها رو امتحان کنه.

بزرگ‌قندی، زهرا جهانشاهی

به این ترتیب است که «خطر» و رخ دادن آن، از منظر کودکان تبدیل به یک امتحان در محیط بیرونی و خارجی می‌شود، و در اینجاست که مفهوم خودآگاهی به کنش عقلانی و اخلاقی معنایی واحد می‌دهد:

او فرشته‌ی امتحان بود

ماه پیشانی، صبا

قصه‌های عامیانه، آنجا که کودکان درباره آنها به تأمل می‌نشینند، هرگز با صورت‌هایی تقلیل یافته از فهم و تفسیر به شخصیت قهرمان نظر نمی‌دوزد، به همین دلیل است که آزمایش قهرمان و امتحان او، تنها خرد وی را نمی‌آزماید که پاکی او را نیز امتحان می‌کند، به همین دلیل اگر در قصه ماه پیشانی، خرد دختر امتحان می‌شود، میزان دلسوزی و خدمت او نیز مورد امتحان قرار می‌گیرد، این که دختری با اخلاق است یا بی اخلاق. قصه‌هایی چون نمکی، لچک کوچولوی قرمز و ... پاکدامنی و هوش قهرمان را به طور همزمان می‌آزمایند:

اچرا پیر زن همه چیز را چپه می‌گفت؟! می‌خواست ببینه هوش ماه پیشونی زیاده

گفت و گو با کودکان، قصه ماه پیشانی

آدم‌های خوب و بد را بشناسد و بفهمد آدم‌های طمع‌کار چه کسانی هستند

گفت و گو با کودکان، قصه ماه پیشانی

چون می‌خواست دختر را امتحان کند ببیند خوب است یا بد

گفت و گو با کودکان، قصه ماه پیشانی

می خواست ماه پیشانی را امتحان کند و ببیند قلب اش صاف است یا نه؟

گفت و گو با کودکان، قصه ماه پیشانی

جالب است که در تفسیر قصه‌های یاد شده، قهرمان قصه و کودک (در موقعیت کنشگر بر جای قهرمان)، در دنیای خانه نیست که مفهوم عمل اخلاقی را با تمام ابعاد و زوایای آن درک می کنند، بلکه در محیط بیرون از خانه و به دور از امر و نهی آنچه ترنر گروه مرجع می نامد (ترنر، ۲۰۰۹)، کاشف تمام زوایای امر اخلاقی و خودآگاهی برآمده از آن می شوند. بر این پایه مقدس و نامقدس دورکهایم (۲۰۱۱) در ظهور عمل اخلاقی معنایی دیگری در قصه می باید. دورکهایم، بنیاد درک دینی را با تقسیم مقدس و غیر مقدس مرتبط می داند (همان)، حال آنکه در قصه، کنش اخلاقی ریشه عمل هنجارمند یا غیر هنجاری است.

خانه و قلمروی بیرون از خانه: بازنمایی مادرانگی

مفهوم مرکزی قصه در بسیاری از قصه‌هایی که قهرمان (کودک) مجبور است به تنهایی در برابر محیط خارجی قرار گیرد، درک خانه و مادرانگی است. در این قصه‌ها ترس جدایی از مادر و برخورد با دنیای واقعی، امری انکار ناپذیر می نماید. کشیدن مرزی میان دنیای خانه و محیط بیرونی و خطرات آن، در تفسیر کودکان برجسته می شود. آنچنان که علی در تفسیر قصه خمک گران گورین نشان می دهد که «جنگل» به معنی گم شدن و تنهایی (جدایی از مادر) است. در قصه لچک کوچولوی قرمز نیز سطوحی از تفسیر کودکان به تنهایی کودک و خاطرات جدایی از مادر اشاره دارد:

ولی من فکر می کنم مادر فکر کرده بود، لچک قرمزی دیگه دختر بزرگی شده و می تواند از خودش دفاع کند.

لچک کوچولوی قرمز، احمد مرتضوی

توی قصه ها همیشه بچه هایی هستند که تنها از خونه در می آیند و می روند توی یک جنگل، گرگ ها می آیند تا آنها را بخورند.

لچک کوچولوی قرمز، احمد مرتضوی

من با گرگه حرف نمی زنم.

لچک کوچولوی قرمز، دختر

اگر مادرم هم می‌گفت تنها بروم باز هم نمی‌رفتم من نتیجه می‌گیرم تنها توی جنگل
نرویم.

لچک کوچولوی قرمز، علی

شنل قرمزی نفهم بوده و نفهمیده که این گرگ بدجنس است با او حرف زده!

لچک کوچولوی قرمز، امیر علی

نقد و تأمل در مورد راه‌های برخورد با خطر، جزیی گسست ناپذیر از تفسیر کودکانه قصه
است، آنها خود را در موقعیت خطرآمیز قرار نمی‌دهند.

نامرد ناخن‌هایش دراز بود. من می‌گفتم پاهایش را ببینم، آن وقت گولش را نمی

خوردم.

زور ما به گرگ نمی‌رسد، قایم می‌شدم

بزبز قندی، ملودی

من با غریبه‌ها صحبت نمی‌کردم، فقط به سلام می‌کردم و می‌رفتم.

لچک کوچولوی قرمز، زهرا نوروزیان

در تفسیر کودکان، قصه و شخصیت‌های آن تبدیل به عناصر دنیای واقعی می‌شوند،
کودکان در مورد قصه بزبز قندی معتقدند:

گرگ، قاتل بچه‌هاست.

گفت و گو با کودکان، قصه، بزبز قندی

این مقایسه دنیای واقعی و دنیای افسانه، آنان را به برجسته‌سازی مرز میان این دو
دنیا سوق می‌دهد. تقسیم بندی غریبه - آشنا از انضمامات این تقسیم بندی است، در
اینجا مفهوم مادرانگی و خانه‌گسترش می‌یابد:

من اگر یکی از خانواده‌ام باشد / در را / باز می‌کنم.

گفت و گو با کودکان، قصه بزبز قندی

نه چون گرگ غریبه بود، چون غریبه ممکنه توی دستمال یک چیزی بریزه و مارو بکشه.

گفت و گو با کودکان، قصه بزبز قندی

نمی‌توانیم اعتماد کنیم نباید در را باز کنیم، شاید گرگ باشد.

گفت و گو با کودکان، قصه بزبز قندی

به غریب، خوب یا بد همیشه اعتماد کرد.

گفت و گو با کودکان، قصه بزبز قندی

یه جورایی این قصه‌ها شبیه این روزگار است، مثلاً یک دختر رد می‌شود و پسر با وعده-ها و وعیده‌هایش می‌تواند دختر را خام کند، می‌گوید من با تو ازدواج می‌کنم تو با من حرف بزن!

لچک کوچولوی قرمز، آرزو میرزایی
اگر روی دوتا پایش بایستد مثل یک آدم پلید میشه. مثل یه دزد که وایمیسه تا مادر از خونه بره بیرون بعد، بیاد بچه‌ها رو بدزده

قصه بزبز قندی، پریسا رضایی
در تفسیر افسانه بزبز قندی است که گرگ به شخصیت‌های واقعی چون دزد تبدیل می-شود:

نه من درو باز نمی‌کنم چون ممکن دزد باشه مارو بکشه.

گفت و گو با کودکان، بزبز قندی
نه چون ممکن دزد باشه و ما رو بدزده و ببره کلیه هامون رو بفروش.
گفت و گو با کودکان، بزبز قندی

به این ترتیب است که گرگ با لباس‌های پاره پوره، کیف، مثل گداها، لات، لندهور و ... توصیف می‌شود. از سوی دیگر جالب است که گرگ به مثابه عنصر خارجی و بیرونی به مثابه بخشی از آلودگی است. او به عنوان عنصری که متعلق به دنیای خارج از خانه و نا امن است، به صورت نقطه مقابل و متضاد مادر، به مثابه آلودگی، تصور و تلقی می‌شود. در واقع، محیط بیرونی نماد آلودگی است، این آلودگی به دلیل وضعیتی تصور می‌شود که در آن قوانین و قواعد خانه در ارتباط با جنسیت، تناول، و ... قابل شکستن است (نک. ژینو، ۱۳۷۷: ۸۸). در اینجا شکستن قواعد جنسیت بخشی از مفهوم آلودگی را در بر دارد (داگلاس، ۲۰۰۵). داگلاس (۲۰۰۳)، تفسیری از مفهوم آلودگی را در بر دارد که در آن شکستن قواعد و هنجارها به معنی تهدید نظم موجود در جامعه و برابر با آلودگی^۱ فهم می‌گردد:

گرگ‌ها مثل جادوگر هستند، ناخن‌های زشت دارند و قیافه زشت.

قصه بزبز قندی، زهرا جهانشاهی

شکم گرگ پر از آشغاله و بوی آشغال می‌دهد.

قصه بزبز قندی، آیدین اسدی

¹ Pollution

تو شکم‌گرگ پر از جک و جونورهای زشته

بزرزقندی، زهرا جهان شاهی

گرگ قهوه‌ای بود و بوی کثیفی می داد

گفت و گو با کودکان، قصه لچک کوچولوی قرمز

بوی بدی می داد!

گفت و گو با کودکان، قصه لچک کوچولوی قرمز

بچه‌ها، گرگ را بسیار کثیف توصیف کرده و درون شکم او را آلوده، خیلی کثیف و سطل آشغال، قرمز و ... تجسم می‌کنند، جالب است که اجزای آلودگی همراه با اجزا و کارکرد های یک شخصیت منفی توصیف می‌شوند:

لباس‌های پاره پوره، لباس‌های کثیف، کثیف و زشت، وحشی و گدا، چاق و خشن، بی شخصیت، بی رحم و لنده‌ور.

در این میان در تفسیر کودکانه از افسانه‌ها و قصه‌های عامیانه، آنجا که قهرمان قصه؛ دختران (شخصیت‌های مؤنث) را شامل می‌شود، با طرح تابوهای اجتماعی چون ارتباط با مرد بیگانه و تماس با او (بوسیدن، حرف زدن و ...) رو به رو می‌شویم. در گام نخست، در اینجا «در» حد فاصل دنیای پاک دامنی و پاکی با دنیایی است که پاک دامنی را به خطر می‌اندازد و آلودگی و تهدید جسم (خورده یا بلعیده شدن از سوی حیوان درنده) را به همراه دارد. در اینجا همنشینی یا جاننشینی موجودات انسان - حیوان، انعکاس دنیای واقعی را در ساختار قصه به کمک تفسیر کودکان نشان می‌دهد. گرگ، شغال، دیو، چوپان و مرد ماهیگیر همه دارای کارکرد و نقشی واحد اند، آنان به یک اندازه دختر را که گام به محیط بیرون از خانه نهاده و در خانه را از روی غفلت باز گذاشته، تهدید می‌کند:

هیچ وقت درو باز نگذاریم، نباید گول دیوها و گرگ‌ها را خورد

قصه نمکی، بهنام

سوال: چرا خانه نمکی هشت در داشت؟ [چون توی خونه شان دیو نیاید. برای اینکه اگر غول از یک در می‌آید، آنها از یک در دیگه فرار کنند.]

قصه نمکی، گفت و گو با کودکان

گرگ اگر روی دوتا پایش بایسته مثل یک آدم پلید میشه

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

نباید مرد غریبه را راه بدیم

قصه سی‌کا، لاله

کسی که نمی شناسیم تو خونه راه ندیم و بهش اعتماد نکنیم

قصه سی کا، احمد

یک خرگوش نمی تواند بیاید تو را بخورد، چون یک حیوان بی دست و پا نمی تواند من را بخورد

لچک کوچولوی قرمز، فرزانه آقا طاهری

جالب آن است که مرز میان حیوان درنده و غیر درنده به مثابه دو نماد متفاوت از سوی پاسخ گویان درک می شود و جالب تر آن که مفهوم نمادین «در» در قصه سنگ صبور نیز از سوی پاسخ گویان مورد اشاره قرار می گیرد: ساختار آستانه‌ای قصه، گذار دختر را از دوران ما قبل بلوغ به سمت بلوغ نشان می دهد. پاسخ گویان معتقداند صدایی که فاطمه در زمان رفتن به مدرسه می شنیده است، صدای یک پسر بوده و برای ازدواج با دختر این صدا طنین می افکنده است. در کنار قصر، تنها «در» رو به دختر باز می شود و اینجا نیز «در» است که دختر را به سمت بلوغ راهنمایی می کند. در این میان پاسخ روشن پاسخگویان در برابر دیدگاه کارن میلر از قصه سنگ صبور قرار دارد، چه آنجا که با تفسیر زنانه گرای قصه، ساختار معنایی آن را به مفهوم تقابل زن و مرد فرو می کاهد و چه آنجا که اهمیت ساختار آستانه ای قصه در تحلیل او کم رنگ می ماند (میلر، ۱۳۸۷).

در فقط واسه فاطمه باز شد

قصه سنگ صبور، گفت و گو با کودکان

برای اینکه فقط اون صدا را شنیده بود

قصه سنگ صبور، گفت و گو با کودکان

چون دختر یکی یک دانه داشته اند، دوست نداشتن اتفاقی برای دخترشان بیافتد، برای

همین سفر کرد

قصه سنگ صبور، گفت و گو با کودکان

چون می ترسیدند صاحب صدا دخترشون رو اذیت کنه، چون دخترشون رو دوست

داشتن

قصه سنگ صبور، گفت و گو با کودکان

[سوال: چرا پدر و مادر با فاطمه کوچ کردند؟] به خاطر اینکه می ترسیدند بلایی سر

فاطمه بیاید

قصه سنگ صبور، آناهیتا محبتی

در تحلیل قصه «نی لوله» همه بچه‌ها معتقدند شرط شغال بد بود (شرط بوسیدن) و هیچ کس در تفسیر کودکان او را دوست ندارد. هیچ یک از بچه‌ها حاضر نیستند، جای حیوان درنده یا مرد این قصه باشند، قریب به تمامی آنان با دختر کوچک که مرد بیگانه را نمی‌بوسد، احساس همدلی می‌کنند و حاضر نیستند جای خواهران بزرگتر باشند (تنها سه دختر در مرکز تهران، شرط این شخصیت‌ها را برای فرار از مصیبت مرگ می‌پذیرند)، اما اغلب بچه‌ها «مرگ» را بهتر از تماس با دگر جنس و شکستن تابو‌های مربوط به جنسیت می‌دانند. آنان قهرمانی چون خواهر کوچک را به دلیل موضع به حقشان شهید می‌شمرند:

حاضر بودم بمیرم اما مرد را نبوسم

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

حاضر بودم بمیرم اما بوس ندم ... چون گناه بود

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

شغال بد بود و کسی او را دوست نداشت

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

من جایی بدم اومد که اون دو دختر غلام رو بوسیدن.

قصه نی لوله، مریم اوجاری

چون دخترها وزن‌ها نباید صورت مرد نا محرم را ببوسند.

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

انها نباید می‌بوسیدن، انها نامحرم بودند

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

دوست داشتم جای خواهر کوچک باشم.

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

چوپان نباید می‌گفت شما منو ببوسین، تا شما رو رد کنم

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

دوست ندارم جای شغال باشم چون شغال بد است، چون شرط بدی گذاشته بود، برایش بوس نمی‌دادم از رودخانه رد نمی‌شدم

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

ما نباید هر کسی را ببوسیم و دختر کوچک کار خوبی کرد.

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

دوست داشتم جای خواهر کوچک باشم چون آن را نبوسید

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

خواهر کوچک کار خوبی کرد، چون شغال پسر بود!

قصه نی لوله، پاسخگو دختر

در تفسیر کودکان، خطر در محیط بیرونی دختر را تهدید می‌کند و باید از این خطر که در دو قالب تماس با مرد دگر جنس و تقاضای او و خورده شدن از سوی حیوان بلعنده و درنده ظاهر می‌شود، خود را محفوظ دارد. جالب آن است که عدم پذیرش شخصیت‌های منفی نشان می‌دهد که قصه در نتیجه‌گیری اخلاقی خود و توزیع نقش‌های مثبت اجتماعی و شخصیت‌های متصل به آن موفق بوده است. قصه، اصول اخلاقی جامعه در برخورد با دگر جنس (برخورد دختر با مرد) را نشان می‌دهد و شأن و شخصیت کسی که تابو را نمی‌شکند با تنبیه خواهران بزرگتر (شکنندگان تابو) در نظر کودکان بالا می‌رود. تفسیر کودکان، غفلت در ارتباط با دگر جنس را مورد نقد قرار داده است. جالب آن است که پسرها نیز رفتار خواهران بزرگتر را شامت می‌کنند:

شئل قرمزی نفهم بوده است و نفهمیده که این گرگ بدجنس است بعد حواسش را پرت کرده و گرگه فرییش داده و رفته. خانه مادر بزرگش را به او نشان داده است و رفته و مادر بزرگش را خورده است.

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

او نفهم بود

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

او نباید با گرگ حرف می‌زد.

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

در اینجا می‌توان گفت که نمادهای امنیت به گونه‌ای کالبد زنانه قهرمان را در پوششی امن از خطر حیوان درنده قرار می‌دهند. به واقع قصه از فاصله و ایجاد حریم سخن می‌گوید. در اینجا؛ دو مفهوم را می‌توان مطرح ساخت: نخست مفهوم ارتباط میان خود آگاهی و بدن و دیگر امنیت بخشیدن به بدن زنانه در برابر خطر دگر جنس که قصد دارد، بدن او را با قصد لذت بردن و ارضا از آن خود کند (عمل بلعیدن و خوردن):

من هم می‌رفتم تو کدو، چون حیوان‌های وحشی من را نخوردن

خمک گران‌گورین، لعیا

در تفسیر کودکان طمع حیوان درنده به بدن قهرمان (دختر کوچک) مورد تأکید است.

لچک قرمزی هم خوشگل بود هم خوش مزه
 دیوه عاشق نمکی شد چون اون خوشمزه و با نمک بود
 اسمش نمک بود، چون گوشتش با نمک بود
 لچک قرمزی ادمی زاد بود، خوشگل بود و لابد خوشمزه
 کوزه شبیه خانه می ماند، خانه از ما محافظت می کند و شیر و پلنگ و ... نمی توانند
 ما را بخورند
 جای امنی بوده!

کوزه یا کدو که از نظر کودکان چون خانه امن اند، کودک را از معرض خطر محفوظ می‌دارند. آنها نمادهای امنیت‌اند. در واقع این قصه‌ها با نوعی خود آگاهی نسبت به بدن و خطرات مربوط به آن برای کودکان (به ویژه دختران) همراه هستند (پاسخ‌های کودکان دختر در این باره برجستگی بیشتری دارند). این قصه‌ها با کشف معانی فردیتی، اخلاقی و هویتی بدن از طریق موضوع خورده شدن همراه هستند. در اینجا عنصر بیگانه (و اغلب مذکر) قصد دارد به قلمروی کودکانه که بدن کودک است، تجاوز کند. جالب است که در اینجا قصه همان معانی را انتقال می‌دهد، که در اخلاق جنسی در برخی از کشورها به منظور جلوگیری از سوءاستفاده جنسی به کودکان یاد داده می‌شود.

جالب آن است که تفاوت سنی زیاد میان عنصر درنده یا دگر جنس (مرد) با دختر از نظر کودکان موضوع مهم دیگری است که می‌توان به آن اشاره داشت. این تفاوت سنی، تجاوز عنصر بالغ به دنیای ماقبل بلوغ یا در حال گذار کودک به بلوغ را نشان می‌دهد. قصه کودک را نسبت به موجوداتی که می‌توانند او را مورد تهدید قرار دهند، هشیار می‌نماید و موقعیت مهم بدن را یادآور می‌شود:

سن شغال	سن خواهر	سن خواهر کوچک	برادر	نمکی	دیو
۲۰	۹	۲	۱۰	۱۰	۴۰
۱۵	۹	۶	۱۱	۹	۴۷
۱۸	۸	۶	۲۵	۱۰	۴۲
۱۸	۲۰	۷	۸	۱۱	۵۰
۲۰	۴	۸	۱۰		
۲۰	۸	۲	۳۰		
۲۱	۲۰	۴	۱۶		
۲۰	۹	۷	۱۰		
۲۰	۷	۵	۱۹		
۳۰	۱۶	۵	۲۵		
۹۰	۲۰	۴	۱۲		
۳۲	۱۵	۱۰	۱۳		
۳۰	۹	۶	۱۵		
	۱۵	۵			
		۱			

سن لچک قرمزی	سن گرگ
۶	۳۲
۷	۱۴
۸	۲۳
۱۰	۱۲
۵	۹۵
۶	۶۰
بچه	۹۰
	۵۰

و یا توصیفاتی که باز تجاوز عنصر بالغ به دنیای در حال گذار یا بلوغ کودکان را نشان می

دهد:

مرد چوپان در قصه نی لوله	درویش در قصه تیتی خانم
سیبیل های بزرگ	چاق
لباس های قدیمی پوشیده بود	خشن
ترسناک	زشت
دارای عینک	سنگدل
خیلی گنده	شبیبه گرگ
ترسناک	

تبدیل حیوان درنده که نماد جنسیتی مرد دگر جنس است به حیوان غیر درنده (گاو) و تبدیل دختر از یک بچه کوچک که خورده می شود به دختر ۲۰ ساله، ژرف ساخت قصه (گذار- آستانه) را به کمک تفسیر کودکان به خوبی نشان می دهد:

گرگ را می کنم گاو وحشی و شئل قرمزی را یک دختر ۲۰ ساله که بتونه از دستش فرار کنه

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

من سنشان را به هم نزدیک می کردم و درویش را به شاهزاده‌ی جوانی بدل می کردم
قصه تی تی خانم، گفت و گو با کودکان

در این میان تصویر «مادر» بخش جالبی از تفسیر کودکان درباره افسانه های ایرانی رادر بردارد. از یک سوی «مادر» نماد حمایت و حفظ کودک از خطر است. غفلت بچه‌ها و بزغاله‌ها در قصه بزبز قندی با حضور مادر بر علیه حیوان درنده و مذکر همراه می شود

(گرگ در تفسیر بخش عمده‌ای از کودکان، در گفت و گوهای متعدد این تحقیق «مذکر» تلقی می‌شود). بچه‌ها در قصه بزبز قندی از جایی خوششان آمده است که مادر، گرگ را کشته و بچه‌ها را چون زایمانی مجدد از شکم گرگ در آورده است. نجات کودکان و برگرداندن آنان از دنیای مرگ و خطر، نقش مادرانه بزبز قندی است. به واقع بیرون آوردن کودکان از دنیای مرگ (شکم حیوان درنده) صورتی دیگر از عمل زاینده‌گی و نگهدارندگی مادر را به تصویر می‌کشد، هر چند همچنان که پیا لارا (۲۰۰۷) سخن می‌گوید، جالب است که باز تولد اخلاقی کودک از دل عنصر شریر رخ می‌دهد، به دیگر سخن بدون حضور گرگ درنده، جایگاه مهم مادر قابل تصور نخواهد بود:

*از اینجا خوشم آمد که خانم بزبی، شکم گرگ را پاره می‌کند و بچه‌هایش را در می‌آورد.
قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان*

کودکان، جدایی از مادر را خطر و آغاز مواجهه با دنیا و قلمرو خطرناک می‌دانند. بخش عمده‌ای از کودکان معتقداند که هیچ زنی (نامادری در قصه‌هایی چون ماه پیشانی) نمی‌تواند جای مادر را بگیرد. آنها به تک همسری و وفاداری پدر به همسر نخستش معتقد اند و فقدان مادر را با آغاز پیدایی خطر در رابطه با والدین (پدر- فرزندی / دختر- پسر) مقارن می‌دانند. جالب آن است که در تفسیر کودکان، میان مادر و شخصیت‌های جانشین او در حلقه تبدیل شخصیت‌های قصه (فرشته و گاو) ارتباط برقرار می‌شود و آنها یکی فرض می‌گردند:

[سوال: این که فرشته چه کسی بوده است؟]

روح مادرش بود

قصه ماه پیشانی، گفت و گو با کودکان

آن فرشته، مادرش بود

قصه ماه پیشانی، گفت و گو با کودکان

روح مادرش بود

قصه ماه پیشانی، گفت و گو با کودکان

یک فرشته از طرف خدا!

قصه ماه پیشانی، گفت و گو با کودکان

سوال از دلیل نخوردن گوشت گاو] عین این بود که گوشت مامانش را خورده باشد، چون مامانش آن گاو را به او داده بود و آن را دوست داشت

قصه ماه پیشانی، گفت و گو با کودکان

پیوندهای عناصر نمادین قصه با مادر بسیار قوی است. در واقع گاو، همان نقش مراقبت گرایانه و تیمار خوارانه مادر را دنبال می کند و تشابه نقش و کارکرد مادر و کمک کننده جادویی، منجر به یکسان پنداری این دو شخصیت می شود. هر چند می توان گاو را به مثابه حیوان توتیمک در نظر گرفت که به ویژه مانع از ازدواج با محارم می شود و نقش او به هدایت قهرمان به سمت ازدواج برون گروهی همراه است. جالب آن است که گذشته از مباحثی که در ادبیات انسان شناختی مورد اشاره نویسنده این مقاله در کتاب *افسانه زندگان* بوده است (حسن زاده، ۱۳۸۱)، در اینجا می توان به نقش و کارکردها واحد حیوان حامی و مادر اشاره کرد و آن را یکی از دلایل یکسان پنداری آنان گرفت (تبدیل مادر به روح محافظ و غیره). از سوی دیگر در ادبیات روان شناختی و انسان شناسی روان شناختی، تصویر مادر به ویژه به صورت منبع دو نیروی شگرف مورد اشاره است: عشق و غذا. این مفهوم در سال ۱۹۴۶ از سوی آنا فروید مورد بحث قرار گرفت (به نقل از کونیهان، ۱۹۹۹). از نظر آنافروید، این دو مفهوم است که به مفهوم «مرکزیت مادر» منتهی می شود (همان). به همین دلیل است که در قصه‌هایی چون بزبز قندی، نقش مادر در غذا دادن به فرزندان مورد تأکید قرار می گیرد. جالب آن است که پالی و بتلهایم نشان داده‌اند که در قصه‌هایی چون هنسل و گرتل گرسنگی کودکان، استعاره‌ای برای رفع تمام نیازهای وابسته به آنها است (همان).

چنانچه نظریه «لاکان» و درک وجود مادر به مثابه منبع غذا را به خاطر آورییم (حسن-زاده، ب ۱۳۸۷)، آنگاه با مارگارت مید و آنا فروید هم سو خواهیم بود که «تغذیه از مهمترین و ابتدایی ترین راه‌هایی است که بزرگسالان بر پایه آن روابط خود با کودکان را بنا می کنند» (به نقل از کونیهان، ۱۹۹۹). مادر حتی آداب غذا را نیز به کودکان یاد داده و کنترل می کند (همان). در واقع میان زندگی و غذا پیوندی تنگاتنگ وجود دارد. این مفهوم در ادبیات انسان شناختی ایران نیز به بحث نهاده شده است (حسن زاده، الف ۱۳۸۷). نقش نمادین غذا به صورت ارضای دست جمعی گرسنگی (در چشم اندازه‌های آیینی) همبستگی اجتماعی را قوت می بخشد. بخش مهمی از فضاهای ارتباطی جامعه را غذا به وجود می آورد (چون آیین‌های نذر در ایران). در واقع نقش غذا به عنوان یکی از مهمترین کانال‌های اجتماعی کودک و شکل یابی شخصیت وی (و نیز ادامه حیات) باعث می شود، در قصه‌ها و تفاسیر کودکان این موضوع اهمیت بیاید:

مادرشون مجبور بوده بره براشون غذا تهیه کنه

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

«کوکو» کاری نکرده بود، اون «شیرو» نخورده بود. اون می‌خواست گوساله بی مادر رو بزرگ کنه.

قصه کوکو، شبنم

«کوکو» مثله یه مادر مهربون بود

قصه کوکو، فاطمه

تفسیر کودکان از روایت تالشی «افسانه کوکو» نشان می‌دهد که آنان از اهمیت بزرگ شدن و زنده ماندن با توجه به مایع حیاتی شیر آگاهی دارند. این در حالی است که پرورش دادن گوساله، نقشی مادرانه به دختر بچه می‌دهد و این نقش مورد تأیید کودکان در تفاسیر آنان است. جالب است که حتی یکی از پاسخ‌های کودکان، دلیل قتل پسر در قصه بلبل سرگشته را از منظری نزدیک به نگاه فروید (در مورد عقده ادیپ از نظر فروید نک. میشل، ۱۹۹۵)، به دلیل تمایل نامادری در عروسی با پسر می‌داند (پسر پاسخگو در سنگر، ۱۳۸۴).

اخلاق و نقش زیبایی

یکی از مفاهیم مهمی که در تفسیر کودکان از افسانه‌ها، کارکرد آموزشی و شناختی قصه را نشان می‌دهد، یکسان‌پنداری نقش^۱ و زیبایی در قصه است. در تفاسیر کودکان از قصه سنگ صبور «کولی» زشت است، چون عمل او زشت است و «سنگ صبور» زیباست چون عمل او زیباست. این تفسیر در مورد قصه ماه پیشانی نیز صدق می‌کند. ماه پیشانی از نظر ظاهری زیباست، چون حاضر نیست دست به دزدی بزند، حاضر نیست خانه پسرزن را بهم ریخته و ظرف‌های غذای او را بشکند؛ اما خواهر ناتنی زیبا نیست، چون او تمام اعمال بد را به انجام می‌رساند. به نظر می‌رسد قصه ماه پیشانی می‌تواند ما را به هم‌معناسازی زشتی و زیبایی باطنی و ظاهری از سوی کودکان راهنمایی کند. هرچند گاه زیبایی، پاداش عمل نیک تلقی می‌شود.

هرکس دروغ بگوید قیافه اش زشت می‌شود، راست بگوید خوشگل و خوشبخت می‌شود

ماه پیشانی، حسین جعفری

هرکس ایمان داشته، کارهای خوب کرده، پس زیباتر شده، که توی قصه اون فرد، فاطمه

است.

¹ function

قصه سنگ صبور، گفت و گو با کودکان

جالب است که مقایسه شخصیت کولی و فاطمه هم معنایی ظاهر و باطن را بیشتر آشکار می کند، توصیف هایی که از کولی می شود این گونه است:

کولی، طمع کار، خیانت کار، زشت، شرور، جادوگر، پست، دروغگو -

قصه سنگ صبور، پاسخ های اعظم حیدر پور، مهتاب یاری زاده، آناهیتا حجتی

هرچند در برخی از تحلیل ها، کولی؛ زیبا نیز تفسیر و توصیف شده است، با این حال، هم معنایی اعمال و شخصیت ماه پیشانی به شدت از سوی کودکان مورد تأکید قرار می گیرد: برای این بود که قلب ماه پیشونی مثل آب زلال بود.

ماه پیشانی، پانیز چپوری

قلب خواهر ناتنی مثل زغال سیاه بود، مثل آب گل آلود، توی آب زلال عکس ماه می

افته اما توی آب کدر و سیاه، نه!

قصه ماه پیشانی، گفت و گو با کودکان

مفهوم خوردن و معانی متعدد آن

یکی از معانی بسیار جالبی که در تفسیر کودکان از دنیای افسانه، دیده می شود، معانی متعدد و مختلف عمل خوردن است. خوردن در معنایی گشوده، درک صورت های کودکانه از مفهوم «قدرت» و منازعه بر سر آن را دربردارد. برای مثال «آنا» با آن که معتقد است «گرگ بد است» اما چون او زورش زیاد است دوست دارد، در قصه گرگ باشد. هر چند تعدادی زیادی از کودکان نشست قصه ای که او در آن حضور دارند، نظراو را رد می کنند. در اینجا «زور گرگ» در عمل خوردن او متجلی می گردد. شاید به همین دلیل است که برخی از بچه ها دوست دارند جای گرگ باشند و برخی دیگر متقابلاً اگر جای بزغاله ها (بچه ها) بودند، گرگ ها را می خوردند. در واقع عمل خوردن، بخشی از مفهوم «قدرت» را در نزد کودکان نمایان می سازد:

من جای خالی می دادم و گرگرو می خوردم.

بزرز قندی، علی

من هم گرگه رو می خوردم و گرگه رو کله پاچه می کردم.

بزرز قندی، آنا

خوردن گرگ در این جا به معنی غلبه بر خطر، پیروزی و زنده ماندن است. با این نگاه، خوردن معنایی بسیار فراتر از مفهوم قدرت دارد. کودکان در تفسیر نقش حیوانات درنده در بلعیدن کودکان (آدم‌ها)، درندگی را به مثابه شکستن قواعدی می‌دانند که در تقابل با جامعه انسانی و قواعد آن است. جدا کردن خود از رفتارهای حیوانات درنده و تأکید بر هم‌زیستی و زندگی صلح‌آمیز، در پاسخ کودکان خود را به خوبی نشان می‌دهد. به این دلیل است که گرگ به جایی بیرون از جامعه تعلق دارد، محیط پیرامونی که آلوده، کثیف و بد بوست و گرگ در آنجا زندگی می‌کند، گرگ خانواده‌ای ندارد؛ نه پدری، نه مادری و نه فرزندی. بیشتر کودکان، گرگ را بد بو توصیف کرده‌اند. باید دانست که بو تنها یک پدیده مادی نیست، بلکه مفهومی اخلاقی نیز دارد. از این منظر هرچه، بوی خوبی می‌دهد، خوب است و هرچه بوی بدی می‌دهد بد است. بوها، چیزهای خوردنی را از ناخوردنی جدا می‌سازند، عناصر بد، بوی بدی نیز دارند. بو، یک نشانه طبیعی از یک شخصیت است. جالب است که شکسپیر (سینوت، ۱۹۹۳) در تعابیر و اصطلاحات خود، موضوع تفکر از طریق بویایی را مطرح می‌کند؛ مثلاً هملت بو کشید که کشور دانمارک در حال فاسد شدن است، یا عبارت دیگری از او که در آن شرارت بوی تعفن می‌دهد (همان).

در اینجا جامعه جنگل در برابر جامعه انسانی قرار می‌گیرد، در حالی که خصیصه اولی، خوردن دیگری و خصیصه دومی همزیستی (در و یا با خانواده) است. همانطور که قبلاً گفته شد با توجه به ساختار معنایی متن، تبدیل شخصیت‌ها به تفسیر و نگاه کودکان به افسانه معنایی بسیار جالب می‌دهد. جالب آن است که از یک سو کودکان با تبدیل قصه جانوران^۱ به جامعه انسانی با بزغاله‌ها همدردی می‌کنند و از سوی دیگر پیشنهادات خود را که در آن فرهنگ در تقابل با طبیعت قرار می‌گیرد، عرضه می‌دارند. در اینجا یک مساله و اختلاف نظر در میان کودکان در خصوص شخصیت «گرگ مهربان» که می‌تواند علف خوار باشد، ظهور می‌کند. آیا اگر گرگ خوردن حیوانات دیگر را کنار بگذارد و مثلاً علف خوار شود، تغییر ماهیت خواهد داد؟ در این چشم‌انداز، از یکسو ما با قواعد طبقه بندی در نزد کودکان رو به رو می‌گردیم و از سوی دیگر خوردن و مفهوم انسانیت یا حیوانیت مطرح می‌گردد. در اینجا است که گیاه خواری یا غذای فرهنگی در برابر غذای طبیعی از سوی کودکان مطرح می‌شود. این که گرگ می‌تواند علف بخورد (گیاه خواری) و یا از قصابی گوشت بخرد و آشپزی کند (غذای فرهنگی)، این تفاوت گذاری را در تفسیر کودکان نشان داده و قدرت قصه را در توان بخشیدن به ذهن کودک، آنجا که وی به طبقه بندی و مقوله سازی

¹ fable

مفاهیم، شخصیت‌ها و نقش‌ها می‌پردازد، نشان می‌دهد. در واقع کودکان حیوانات را به دو دسته گوشت‌خوار (درنده) و غیر گوشت خوار تقسیم می‌کنند. این در حالی است که تبدیل شخصیت‌های موجود در قصه‌های جانوران به شخصیت‌های انسانی، درندگی را به مثابه صورتی از کانیالیسم نیز نمایانگر می‌سازد:

هرکی گوشت بخوره بد است چون با جان آدم بازی می‌کند.
 قصه خمک گران گویش، گفت و گو با کودکان

(سوال: شما اگر جای گرگ باشید چه می‌خورید؟)، جمع بندی پاسخ کودکان

غذای گیاهی	غذای فرهنگی	غذای طبیعی (گوشت)
میوه	سندویچ	خرگوش
موز	گوشت قصابی	
سیب		
ماکارونی		
سبزی		
کاهو		

جالب آن است که مفهوم خوردن خرگوش با مفهوم گرفتن گوشت از قصابی متفاوت است و بزغاله‌ها به عنوان شخصیتی انسانی درک شده، و با انسان و کودک برابر فرض می‌شوند و کودکان، پیشنهاد خوردن خرگوش را می‌دهند:

(سوال: خرگوش با بزغاله چه فرقی دارد؟)

- حبه انگور، شنگول و منگول با خرگوش فرق می‌کنند؟

بزبز قندی، پسر

چرا گرگ نباید بزغاله بخورد؟

- بزغاله بچه است، شیرین است

- بزبز قندی

قصه در تفسیر کودکان می‌کوشد، تضادهای موجود در طبیعت را حل کند و خطر جامعه‌ای را که در آن بلعندگی وجود دارد (خطر تجاوز) نشان دهد. جامعه‌ای که در آن بلعندگی وجود دارد، جامعه ماقبل فرهنگ (طبیعت) است و به واقع مفهوم خوردن (به صورت

فرهنگی)، با مفهوم هم زیستی صلح آمیز و برابری در قصه هم معنا شده و بر ادراک کودکان در تفاسیر آنان اثر می‌گذارد. کودکان عنصر تجاوز و بلعندگی را در ارتباط با موقعیت خود به صورت تجاوز به دنیای کودکی درک می‌کنند:

من اگر گرگ بودم، حیوانات را شکار نمی‌کردم

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

گرگ برود علف بخورد

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

من جوجه کباب می‌خوردم

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

مبارزه با خشونت طبیعت به نفع فرهنگ در حالی رخ می‌دهد که گرگ در تفسیر کودکان، نماد محیط بیرونی و آلوده، و ضد جامعه و فرهنگ، و نماد خطر آلودگی و آشفته‌گی است. او به مثابه افراد ضد اجتماعی (لات، دزد، آدمکش و غیره) در تفسیر کودکان توصیف می‌شود. شکم او آکنده از آدم است (نظر کودکان) و آدم خواری، عملی ضد فرهنگی است (کانیالیسم) که از سوی او رخ می‌دهد. این عمل، عملی ضد دینی هم به شمار می‌آید، آنجا که آدم خواران گناهکار، سعی در خوردن جوان مسلمان دارند (تفسیر قصه کافرستان از سوی کودکان). در میان بسیاری از نشست‌های قصه‌گویی، به جز چند تن، هیچ‌کس نمی‌خواهد جای گرگ باشد. با این نتیجه‌گیری و تفسیر که از سوی کودکان بیان می‌شود، قصه به هدف خود رسیده است که همان توزیع الگوی مثبت اجتماعی و تأکید بر نتیجه اخلاقی افسانه است. کودکان سه راه حل را برای حل این منازعه پیشنهاد می‌کنند:

- غذای فرهنگی: گرگ چیزی درست کند (آشپزی)
- گیاه خواری: گرگ موز بخورد (خوردن میوه و گیاه)
- رفتار غیر درنده: گرگ برود ماهی بگیرد (شکار به صورت غیر خشن و غیر خونین).

علف بخورد مثلاً گیاه بخورد مثل قارچ.

لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

برود گوشت فروشی و گوشت بگیرد مثل آدم‌ها!

لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

برود گوشت فروشی!

لیچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

انتخاب شخصیت ها در تفسیر کودکان با توجه به تفسیر و استدلال آنان از این گونه است: [دوست دارید جای کدام شخصیت در قصه باشید؟].

جای گرگ: دست یابی به قدرت

جای بز: وجوه اخلاقی درنده نبودن

جای حبه انگور: چون باهوش است.

هرچند برخی از کودکان، چون «آریا» از منظری واقع گرایانه وارد فهم قصه و شخصیت های آن می شوند و معتقد اند، گرگ یک حیوان است و چاره‌ای جز خوردن حیوانات دیگر ندارد:

هر موجودی برا شکمش می تونه هر کاری بکنه.

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

اشکال نداره چون هر موجودی باید غذای خودش را به دست بیاره

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

و آقا گرگه هم این را غذا به دست می آورده

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

می خوردم بچه بزارو چون غدام بود.

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

در اینجا تقسیم بندی بر اساس عنصر درندگی، حیوانات را به دو گروه ۱- درنده ۲- غیر درنده تقسیم می کند. جالب آن است که حتی پیشنهاد «گرگ برود و مرده‌ها را بخورد»، از سوی کودکان مطرح می گردد. راهی که به نظر در آن «جامعه» از تهدید درندگی و زنده خواری (دگر خواری) محفوظ می ماند.

گرگ مهربان

آیا نوع غذایی که ما تناول می کنیم معرف و نشانگر شخصیت مان است؟ در اینجا کودکان به طبقه بندی حیوانات بر اساس غذا می پردازند:

آنهایی که علف می‌خورند، دلشون پاک است و آنهایی که گوشت می‌خورند بد هستند و پاک نیستند.

قصه لچک کوچولوی قرمز، گفت و گو با کودکان

برخی از کودکان این رابطه را پیدا می‌کنند و برخی دیگر نه، گروه اول حیوانات را به وحشی (درنده) و اهلی (غیر درنده) تقسیم می‌نمایند. این تقسیم بندی همچنانکه گفته شد، به مقوله بندی سایر مفاهیم در ذهن کودک یاری می‌رساند. در اینجا است که برخی از کودکان معتقدند گرگ مهربان، گرگی است که گوشت نخورد یا بچه‌ها را نبلعد. این نظر هم سو با آرای کسانی است که به نقش همسانی شخصیت، هویت و ظاهر معتقدند، آنچنان که در قصه ماه پیشانی مشاهده کردیم. در قصه ماه و پلنگ هم کودکان در مورد «نهنگ» اظهار نظری نمی‌کنند، چون معتقداند، او کاری نکرده است تا در مورد خوب یا بد بودن او سخن بگوییم. اما سوال اصلی در اینجا پرسش از وجود شخصیتی به نام گرگ مهربان و تبدیل عنصر شریر به عنصر خوب است و پاسخ‌های کودکان در حوزه‌های فرهنگی مورد تحقیق به شرح زیر بوده است:

اگر گرگ مهربان شود یعنی بچه نخورد، من خودم برایش خرگوش از شهر می‌آورم.

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

من اگر جای گرگ بودم با میوه‌های جنگل برای خودم غذا درست می‌کردم.

قصه بزبز قندی، امیر علی

گرگ نمی‌تواند مهربان شود چون گوشت خوار است.

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

موندی است نمی‌تواند مهربان شود.

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

گوشت خوارها مهربان نمی‌شوند.

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

خط فاصلی که میان شخصیت شریر و خوب وجود دارد، با وجود همه دگرگونی‌های بافتی و تأثیر آن در فهم کودکان از قصه‌ها باقی می‌ماند، چه محتوای اخلاقی قصه وابسته به چنین محتوایی است. در این میان، آنچنان که پیا لارا به ما نشان داده است، این محیط بیرونی و عمومی است که منزل و محمل رشد اخلاقی و فهم عمل مبتنی بر آن می‌شود.

همچنان که در بحث‌های بعدی مشاهده خواهیم کرد، کودکان در تفاسیر خویش قصه جانوران را تبدیل به دنیای واقعی کرده و سپس با همسان‌پنداری موقعیت و نقش خویش

با کودکان روایت شده در قصه، راه‌های برخورد با واقعیت را به نمایش می‌نهند. متن و اجزای آن دارای «معنا» است و از نشانه‌هایی تشکیل شده است، به این ترتیب شخصیت در قصه چون یک نشانه دارای معنا درک می‌شود. بر این اساس شخصیت‌های موجود در قصه دارای معنا خواهند بود و شخصیت‌های بیرون از قصه، معنایی نخواهند داشت. در این حالت آنچه کریستوا روابط میان متنی می‌نامد نمی‌تواند شکل گیرد (کریستوا، ۱۹۷۵). به همین دلیل است که کودکان خود را با بزغاله‌ها که شخصیت‌هایی دارای معنا هستند (در قصه حضور دارند)، هم دل احساس می‌کنند، اما این احساس را با حیوانات دیگری که از آنها در قصه نامی نمی‌رود، ندارند (خرگوش و ...). در اینجا کودک شبکه معنوی‌ای از هویت را در اتصال خود به قهرمان و همدردی با او به وجود می‌آورد، همچنان که پیشتر نویسنده این مقاله از این رابطه معنوی به صورت پیوند توتیمیک در افسانه‌های ایرانی یاد کرده است (نک. حسن‌زاده، ۱۳۸۱) و مارگارت مید و لوی اشتروس از آن در ادبیات کلاسیک انسان شناختی سخن گفته‌اند (نک. سینوت، ۱۹۹۳). جالب است که نویسنده‌ای چون بهرنگی در قصه‌های کودک گونه خود، بعدی توتیمیک به پیوندهای سیاسی میان قهرمان کودک و حیوان حامی (کلاغ) می‌بخشد (نک. بهرنگی، ۱۳۴۸). مثال ساده‌ای از رابطه قصه و فهم آن به مثابه واقعیت، خود را در تعبیر یک کودک اصفهانی نشان می‌دهد:

من اگر جای بچه بزها بودم، توی دل گرگه به موبایل بابام زنگ می‌زدم که بیاید مرا از توی شکم گرگه در بیاورد

قصه بزبز قندی، گفت و گو با کودکان

این نوع از تفاسیر کودکان نشان می‌دهد که به راحتی مناسبات موجود در قصه قابل انطباق با دنیای مدرن است. به واقع قصه، در تفسیر کودکان تبدیل به منازعات مربوط به زندگی و گفت و گوی موقعیت‌های اجتماعی با یکدیگر می‌شود، موقعیت فردوست یا فرادست، خطر یا امنیت، گرسنگی یا سیری، هوش و فریب، شجاعت و ترس، ابتکار و ... به این ترتیب نظام معنایی‌ای که قصه در ذهن کودک به وجود می‌آورد، اختراع تخیل به منظور درک موقعیت‌های اجتماعی و حتی هستی‌شناختی و بهره‌مندی از آن و دستکاری یا جهت‌دهی به واقعیت است:

من یک گرگ خوار سفارش می‌دادم

قصه بزبز قندی، کیمیا

شیر یا پلنگ سفارش می‌دادم که بیایند و گرگ را بخورند

گفت و گو با کودکان، بزبز قندی

روایت و کالای فرهنگی

در این تحقیق کوشیده شد تا نقش قصه‌های عامیانه درباره کالاهای فرهنگی چون عروسک نیز مورد بحث قرار گیرد. بر پایه این تحقیق مشخص شد که مشکل بزرگ عدم محبوبیت عروسک‌های ایرانی تولید شده، بی توجهی به فقدان شخصیت روایی آنان بوده و قصه‌های عامیانه بهترین امکان را برای روایی سازی و شخصیت بخشی به عروسک‌ها بازی می‌کنند. برای مثال کودکان به شخصیت ماه پیشانی که نماد پاکدامنی و تقوای درونی^۱ است، به عنوان شخصیتی جالب به عنوان یک عروسک اشاره داشته‌اند. اما در این تحقیق مشخص شد، علاوه بر توجه به اهمیت روایت در شکل بخشی به شخصیت عروسک‌ها، تضاد میان خوب و بد می‌تواند به شخصیت عروسک‌ها معنایی افزون تر ببخشد.

نتیجه‌گیری

پویایی افسانه‌ها در نزد کودکان و تفاسیری که کودکان در خانواده‌ها و خانه‌های خود از این قصه‌ها دارند، در درک کارکردهای امروزی افسانه‌ها از منظر انسان‌شناختی با نگاه به آن به عنوان یک پدیده زنده همراه است. از این روی تأکید بر اهمیت ساختار افسانه‌ها به عنوان پدیده‌هایی پویا و مرتبط با واقعیت‌های زنده فرهنگی، روانشناختی و اجتماعی است. آنها ساختارهای قابل تفسیراند و مجموعه‌ای از نمادهایی را دربردارند که برای کودکان دارای معانی ژرف است. امروزه گسست میان نسل امروز و میراث دیروز، موضوعی آسیب‌شناختی است که می‌توان از آن با عنوان تبدیل میراث فرهنگی به تجربه‌ای موزه‌ای و حتی مرده یاد کرد. در این باره نویسنده مقاله در شهرهایی چون گنبد، گرگان، سنندج و زاهدان، سوالاتی را در این پژوهش درباره آشنایی کودکان با معروفترین قصه‌های عامیانه و پربان این حوزه‌های فرهنگی مطرح ساخت، که در آن بخش، عمده کودکان به هیچ وجه با قصه‌های یاد شده آشنا نبودند. به این ترتیب مهمترین راه زنده کردن میراث فرهنگی و برون کشیدن آن از ورطه محتوا و ماهیت موزه‌ای و غیر زنده؛ گفت و گویی کردن چشم‌اندازهای گوناگون میراث فرهنگی از جمله قصه‌های عامیانه و میراث شفاهی است. خلق معانی جدید و تازه از متون کهن و قدیمی، راهی است که می‌تواند به این منابع حیات دوباره ببخشد. از سوی دیگر، آنگاه که کودک یا نوجوان خود را در جایگاه آفریننده معانی فرهنگی و یک تفسیرگر می‌یابد، پیوندی درونی با متن یا منابع یاد شده خواهد یافت.

¹ Domestic piety

قصه گویی در پروژه «کودکان و جهان افسانه، نسل نو و میراث کهن» از سوی دیگر مبتنی بر اهمیت امر و فضای عمومی است که در آن، منابع و متون فرهنگی می توانند بعدی اخلاقی یافته و در رشد اخلاقی جامعه مفید افتند. این باور که پیا لارا (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۷) آن را به صورت یک نظریه بر پایه آرای هابرماس مطرح نموده است، معتقد به این اصل است که منابع فرهنگی، هنری و ادبی، زمانی می توانند به رشد اخلاقی جامعه کمک نمایند، که در موقعیت یک تعامل جمعی و فضای عمومی قرار گیرند. به این ترتیب داوری درباره یک روایت و نقش قهرمانان آن، چه به عنوان یک مفسر و چه در جایگاه یک کنشگر در یک موقعیت جمعی و تعاملی می تواند راه را بر ابعاد اخلاقی درک قصه باز کند. برای مثال، بحث درباره شخصیت گرگ، آنجا که ابعاد گوناگون شخصیت او مورد بحث قرار می-گیرد، می تواند نگاه جمعی را که در ارتباط با یک موضوع اخلاقی بسیار توانمند است، به وجود آورد؛ چه نظری که برآمده از یک فضای دیالوژیک^۱ (گفت و گویی) است، راه را بر نمایش و بازنمایی یک نگاه چند معنایی در میان کودکان باز می کند.

امروزه بخش مهمی از صنعت فرهنگ معطوف به دیدن کودکان و نوجوانان به عنوان مخاطبانی صاحب نظر و دیدگاه است، به این ترتیب ایجاد فضاهای گفت و گویی در زمینه میراث فرهنگی و تمدنی ایران راه را بر شنیدن صدای کودکان باز می کند و آن را از یک گروه حاشیه‌ای که رابطه‌ای خلاق با فرهنگ خود ندارند، خارج می سازد. در اینجا همانگونه که ترنر مطرح می نماید، فضای فراساختاری بهترین مکان برای ظهور خلاقیت های ادبی، هنری، فکری و فرهنگی است. تولید معنا درباره یک متن (در اینجا قصه عامیانه)، جایگاه کودک را به سطح یک مفسر فرهنگی بالا می برد. این فضا، امکان چند صدایی شدن یا تنوع فرهنگی را که کاملاً متأثر از تولید معانی زنده در آن است، در فضایی که ترنر فضای فراساختاری می نامد، امکان پذیر می سازد. در اینجا فضای فراساختاری، قابل ترجمه به فضای ضد ساختاری نیست، چون از یکسو، فضای آستانه ای، تعادل سیستم را تضمین می-کند و مانع از جمود ساختار می شود و از سوی دیگر، آنچه ترنر مطرح می نماید کاملاً با نگرش های هگلی- مارکسی که تنها در تضاد مطلق و کامل سیستم ها تعریف می شود، متفاوت است. در اینجا کیفیت فضای آستانه‌ای را باید فرا / برون ساختاری تلقی کرد.

از سوی دیگر برخلاف سیاست های هویتی و فرهنگی مسلط در تاریخ ایران (دوره معاصر و ماقبل معاصر)، که بر پایه نقش مهم اسطوره ها و آیین های برآمده از آنها شکل گرفته است (نک. حسن زاده شاهخالی، ۲۰۱۳)، این تحقیق آشکار می سازد که سیاست های

¹ Dialogic

هویتی آنگاه که مخاطبین آن کودکان باشند، باید با توجه به انواعی چون قصه‌های پریان و عامیانه شکل گیرد و یا حتی ژانرهایی چون حماسه و اسطوره، باید به قصه‌های پریان و کودکان تبدیل شوند. سیاست‌های اسطوره - آیین محور در زمینه هویت به آن دلیل در طی تاریخ مورد اشاره در ایران مطرح بوده است، که هویت ملی امری مرتبط با بزرگسالان تلقی می‌شده است، حال آنکه امروزه؛ مشخص است (مصاحبه‌های این پژوهش نیز موضوع یاد شده را تأیید می‌نماید)، که کودکان ایرانی مفهوم هویت ملی را کاملاً درک می‌کنند. در این تحقیق بسیاری از کودکان در پاسخ به این سوال پژوهشگر پس از اجرای قصه‌گویی که این قصه شما را به یاد کدام قصه می‌اندازد، پاسخ دادند که قصه ماه پیشانی، به قصه سیندرلا شباهت دارد. سپس در برابر این سوال که خوب حال شما کدامیک از این دو قصه را دوست دارید، با وجود آنکه صنعت فرهنگ به شکلی گسترده‌ای در قالب فیلم و انیمیشن در خدمت مطرح کردن قصه سیندرلا بوده است، قصه ماه پیشانی را بیشتر دوست داشته‌اند و دلیل آن را ایرانی بودن این قصه دانسته‌اند. چنین پاسخی نشان می‌دهد که تا چه حد قصه می‌تواند در سطح تفسیر کودکان با مفهوم هویت عجین شود. با این حال سیاست‌های فرهنگی در زمینه‌هایی چون سیاست‌های هویتی برای کودکان به شدت نیازمند، چارچوب‌های نظری، شناختی و معرفتی است و نزول این سیاست‌ها به امری پوپولیستی و بدون پشتوانه فکری نتیجه‌ای را در بر نخواهد داشت. بر این پایه، تحقیق یاد شده به ارائه دو طرح گفت و گو با ایران که گفت و گوی آزاد کودکان ایرانی با تاریخ، فرهنگ و تمدن خود را در بر دارد، و نیز نسل نو و میراث کهن که گفت و گوی انتقادی کودکان و نوجوانان ایرانی را با اساتید مسلط بر فرهنگ، تاریخ و تمدن ایران در زمینه موضوعات مهمی چون یلدا، نوروز، شخصیت‌های تاریخی و ... در بر می‌گیرد، ارائه داده است.

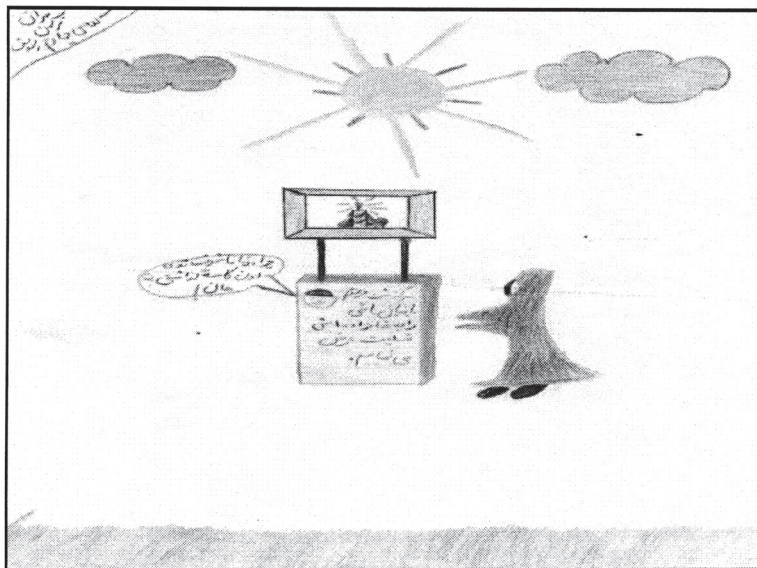
نقاشی کودکان از افسانه های روایت شده در پژوهش کودکان و جهان افسانه: نسل نو و میراث کهن



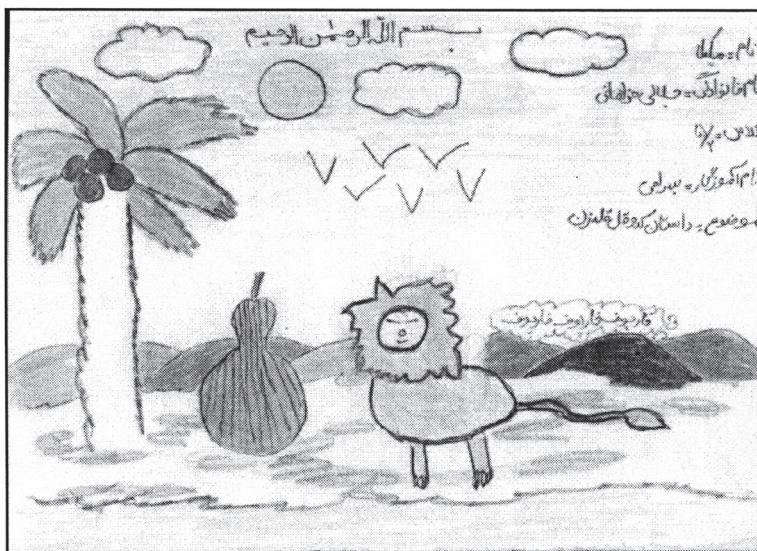
تصویر ۱. افسانه اخیش، تهران، سالار آزاد، سال ۱۳۸۴



تصویر ۲. افسانه بابل سرگشته، سنقر، محمد خانی، سال ۱۳۸۴



تصویر ۳. افسانه یکی مال من یکی مال تو، سنگر، مهران ترکمن، سال ۱۳۸۴



تصویر ۴. افسانه خمک گران گورین، ملیکا جلالی فراهانی، سال ۱۳۸۴

منابع:

- اروین، الکساندر. ام (۱۳۸۷): مردم شناسی کاربردی، مترجم: مهرداد وحدتی، تهران: پژوهشکده مردم شناسی و نشر افکار.
- اسدیان، محمد، باجلان فرخی، و منصور کیایی (۱۳۵۸): *باروها و دانسته های ایلام و لرستان*، تهران: انتشارات فرهنگ و آموزش عالی.
- ام، کونیهان (۱۳۸۷): «غذای خیالی»، مترجم: علیرضا حسن زاده، در علیرضا حسن زاده (ویراستار)، *خوراک و فرهنگ*، تهران: پژوهشکده مردم شناسی و نشر مهرنامگ، صص ۳۹۴-۳۵۳
- انجوی شیرازی، سید ابوالقاسم (۱۳۶۹): *فردوسی نامه*، ج ۳، تهران: زمستان.
- (۱۳۸۹): *گل به صنوبر چه کرد؟* قصه های ایرانی، ویراستار: سید احمد وکیلان، تهران: امیر کبیر.
- آلن، گراهام (۱۳۸۷): *رولاند بارت*، مترجم: پیام یزدان جو، تهران: نشر مرکز.
- بارت، رولان (۱۳۷۵): *اسطوره، امروز*، مترجم: شیرین دخت دقیقان، تهران: نشر مرکز.
- (۱۳۹۳): *لذت متن*، مترجم: پیام یزدانجو، تهران: نشر مرکز.
- بتلهایم، برونو (۱۳۸۷): *کودکان به قصه نیاز دارند*، مترجم: کمال بهروز کیا، تهران: پژوهشکده مردم شناسی و نشر افکار.
- (۱۳۹۲): *افسون افسانه ها*، مترجم: اختر شریعت زاده، تهران: هرمس.
- بدره‌ای، فریدون (۱۳۶۸): «پیشگفتار مترجم»، در پراپ، ولادیمیر، ریخت شناسی قصه های پریان، مترجم فریدون بدره‌ای، تهران: نشر توس.
- بهار، ملک الشعرا (۱۳۴۵): *فردوسی نامه*، به کوشش: محمد گلبن، تهران: سپهر.
- بهرنگی، صمد (۱۳۴۸): *الدوز و کلاغ ها*، بی جا: شمس.
- بهروز، ذبیح (۱۳۸۷): *تقویم نوروزی شهریاری: شمسی قمری، فرسی*، تهران: نشر چشمه.
- (۱۳۸۸): *تقویم و تاریخ در ایران*، تهران: چشمه.
- پراپ، ولادیمیر (۱۳۷۱): *ریشه های تاریخی قصه های پریان*، مترجم: فریدون بدره‌ای، تهران: توس.
- پورداوود، ابراهیم (۱۳۴۳): *آناهیتا*، تهران: امیرکبیر.
- (۱۳۴۷): *یشت ها*، تهران: طهوری.
- تقی زاده، سید حسن (۱۹۷۸): *گاهشماری در ایران قدیم*، تهران: شکوفه.
- جعفری قنواتی، محمد جعفر و سید احمد وکیلان (۱۳۹۳): *مثنوی و مردم: روایت های شفاهی قصه های مثنوی*، تهران: سروش.

- حسن‌زاده، علیرضا (۱۳۸۱): *افسانه زندگان*، ۲ ج، تهران: بقعه و باز.
- (۱۳۸۲): «هویت ملی و آیین‌های اساطیری» (میزگردی با حاتم قادری، کاشی، اصلانی و مزدپور)، *کتاب ماه هنر*، شماره ۵۶-۵۵، صص ۱۰-۴.
- (۱۳۸۴): *کودکان و جهان افسانه*، تهران: پژوهشکده مردم‌شناسی پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری.
- (۱۳۸۵): «انسانی که انسان است و گاو نیست، تحلیلی مردم‌شناختی بر منظومه گاو شیون فومنی»، *کندوج*، شماره سوم، زمستان، صص ۵۷-۵۱.
- (۱۳۸۷): *بررسی مردم‌شناختی بازنمایی ساختار خویشاوندی در افسانه‌های گیلکی و تالشی*، تهران: همایش بین‌المللی خویشاوندی در ایران و کشورهای همسایه، صص ۳۲-۳۱.
- (۱۳۸۷): «خوراک و رشد اندیشه انسانی: مطالعه موردی آیین نان پوش»، در علیرضا حسن‌زاده (ویراستار)، *خوراک و فرهنگ*، تهران: پژوهشکده مردم‌شناسی و نشر مهرنامگ، صص ۱۹۸-۱۷۳.
- (۱۳۸۷): «غذا؛ طبیعی و جهانی» (میزگردی با محمد صنعتی)، در علیرضا حسن‌زاده (ویراستار)، *خوراک و فرهنگ*، تهران: پژوهشکده مردم‌شناسی و نشر مهرنامگ، صص ۵۵۶-۵۴۳.
- (۱۳۹۲): *انسان‌شناسی تجربه و افق انتظار، بررسی انسان‌شناختی رمان نوجوان در ایران*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- و سمیه کریمی (۱۳۹۲): *انسان‌شناسی تجربه و افق چشمداشت: بررسی ادبیات و هنر گیلکی (سخنرانی)*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ساتن، الول، ل. پ (۱۳۷۴): *قصه‌های مشدی گلین خانم*، مترجمان: اولریش مارزلف، آذر امیر حسینی نیتا مهر، سید احمد و کیلیان، تهران: نشر مرکز.
- سادات اشکوری، کاظم (۱۳۵۲): *افسانه‌های اشکور بالا*، تهران: انستتارت وزارت فرهنگ و هنر (مرکز پژوهش مردم‌شناسی و فرهنگ عامه).
- (۱۳۵۴): «زایش یک افسانه»، *نشریه مردم‌شناسی و فرهنگ عامه ایران*، شماره ۲، پاییز ۱۳۵۴، صص ۹۲-۱۰۲.
- سیف‌الدینی، علیرضا (۱۳۸۴): *شیرویه نامدار*، تهران: ققنوس.
- (۱۳۸۶): *حسین کرد شبستری*، تهران: ققنوس.
- شاربونیه، ژرژ (۱۳۷۲): *گفت و شنودی با لوی اشتروس*، مترجم: حسین معصومی همدانی، تهران: گفتار.
- فروم، اریک (۱۳۶۸): *زبان از یاد رفته*، مترجم: ابراهیم امانت، تهران: مروارید.
- فروید، ارنست و لوسی فروید (۱۳۸۵): *زیگموند فروید در قاب عکس‌ها و لابه‌لای کلمات*، مترجم: محسن مرتضوی و مهدی ارجمند، تهران: اختران.

- فروید، آنا (۱۳۸۷): *پیشگام روانکاوی کودک و نظریه پردازان روانشناسی من*. مترجم: ربابه مزینانی، تهران: دانژه.
- فروید، زیگموند (۱۳۸۲): *توتوم و تابو*. مترجم: ایرج پور باقر، تهران.
- کاظمیان، سید حسین (۱۳۷۳): *افسانه های شمال*. تهران: روزبهان.
- کریم زاده، منوچهر (۱۳۸۵): *چهل قصه*. تهران: طرح نو.
- کسروی، احمد (۱۳۲۲): *زبان پاک*. تهران: بی نا.
- کلکی، بیژن (۱۳۵۱): «روستای احمدآباد». ماهنامه هنر و مردم، شماره ۱۱۶، خرداد ماه ۱۳۵۱، صص ۵۱-۵۷.
- مارزلف، اولریش (۱۳۷۱): *طبقه بندی قصه های ایرانی*. مترجم: کیکاوس جهاننداری، تهران: سروش.
- (۱۳۸۸): *بهبول نامه*. مترجم: باقر قربانی زرین، تهران: نشر چشمه.
- محبوب، محمد جعفر (۱۳۸۳): *ادبیات عامیانه ایران*. کوشنده: حسن ذولفقاری، تهران: چشمه.
- محمدی، محمد و زهره قایینی (۱۳۹۰): *تاریخ ادبیات کودکان ایران: ادبیات شفاهی و دوران باستان*. تهران: چیستا.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۷۳): *هویت ایرانی و زبان فارسی*. تهران: باغ آینه.
- مفید، بیژن (بی تا): *شهر قصه*. شیراز: سازمان جشن هنر شیراز.
- مهدی، فضل الله (۱۳۸۵): *قصه های صبحی*. ج ۲، تهران: جامی.
- میهن دوست، محسن (۱۳۸۲): *اوسنه های بخت و درنگی تحلیلی نظری بر آنها*. تهران: نشر مرکز.
- (۱۳۸۴): *سمندر چهل گیس، سی و سه افسانه*. تهران: ماکان.
- نقیب الممالک، محمد علی (۱۳۸۸): *امیر ارسلان رومی*. تهران: پل خلاق.
- وکیلیان، سید احمد (۱۳۸۲): *قصه های مردم*. تهران: پژوهشکده مردم شناسی و نشر مرکز.
- (۱۳۸۸): *مثل ها و افسانه های ایرانی*. تهران: سروش.
- هدایت، صادق (۱۳۲۵): «بلبل سرگشته». ماهنامه سخن، سال سوم، شماره ۶ و ۷، آذر و دی ماه ۱۳۲۵، صص ۴۳۲-۴۴۳.
- (الف ۱۳۴۲): *ترانه های خیام*. تهران: امیرکبیر.
- (ب ۱۳۴۲): *نوشته های پراکنده*. تهران: امیرکبیر.

Alexander, Jeffrey C. (1992): *Durkheimian Sociology: Cultural Studies*. UK: Cambridge University Press.

Bakhtin, M.M. (1981): *The Dialogic Imagination, Four Essays*, edited by Mikhail Holquist. Translated by Caryl Emerson and Mikhail Holquist, USA: the University of Texas Press.

----- (1984): *Rabelais and His World*. Translated by Helene Isowolsky. USA: Indiana University Press.

Barthes, Ronlad (1974): *The Pleasure of the Text*, Farrar Straus and Giroux.

Boas, Franz (1914): *Mythology and Folktales of the North American Indians*, in race, language and culture, New York: Macmillan.

Botkin, B.A. (1977): *A Treasury of Southern Folklore Stories, Ballads, Tradition and Folk Ways of the People of the South*. New York: Crown.

C. Counihan and Penny Van Esterik (eds.) *Food and Culture*. London and New York: Routledge, pp. 141-167.

Carol, M. Counihan (1999): *The Anthropology of Food and Body, Gender Meaning and Power*, New York and London: Routledge.

Dilthey, W. (1976): *Selected Writings*, Translated by H.P. Rickman, Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, Mary (2003) *Food in the Social Order Studies of Food and Festivities in Three American Communities*, London: Routledge.

----- (2005): *Purity and Danger: an Analysis of Concept of Pollution and Taboo*. New York: Routledge.

Durkheim, Émile (2011): *The Elementary Forms of the Religious Life*, USA: Courier Corporation

Eliade, M. (1974) *the Sacred and Profane: the Nature of Religion*, translated by Will and R. Trask. USA and New York: Brace Javanovich, Inc,

Frazer, J.G (1820/2010): *The Golden Bough*, Edin Burgh: Canon Gate Books.

Gennep, Arnold Van (2004): *the Rite of Passage*. London: Routledge.

Goethe, Johann Wolfgang Von (1992): *Italian Journey 1786-1788*, Penguin Book.

Hassanzadeh Shahkhali, Alireza (2010): Liminality as Normative Disorder: Cultural Anthropological Redefinition of “Normative Orders”, *International Journal of the Humanities*, Volume 9, Issue 11, pp.205-218

----- (2013): *Rituality and Normativity: an Anthropological Study of Public Space, Collective Rituals and Normative Orders in Iran from 1848 to 2011*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Hobsbawm, Eric (1999): Introduction: Inventing Tradition. In Eric Hobsbawm (ed.) *Invention of Tradition*. UK and USA: Cambridge University Press, pp. 1-14.

Holloways, Julian and Jamis Kneale (2000): "Mikhail Bakhtin , Dialogic of space, Mike Crang and Nigel Thrift" (eds.) *Thinking Space*. London and New York: Routledge, pp. 71-88.

Jauss, Hans Robert (1982): *Toward an Aesthetic of Reception*. USA: University of Minnesota press.

----- (1989): *Question and Answer: Forms of Dialogic Understanding*. Edited and translated by Hays. Minneapolis: University of Minnesota press.

Kristeva, Julia (1975): *the System and Speaking Subject, in Julia Kristeva the Tell-Tale Sign: a Survey of Semiotics* , Lisse: the Peter de Ridder Press, printed in Belgium by N.I.C.I.Ghent.

Lara, Maria Pia (1998): *Moral Texture, Feminist Narratives in Public Sphere*, USA: University of California press.

----- (2007): *Narrating Evil, a Post Metaphysical Theory of Reflection Judgment*, new York: Columbia University Press.

Leach, Edmund (2000): the Essential Edmund Leach. Vol. 1-2. In Stephen Hugh.Jonos Laidlaw (eds) *Anthropology and Sociology*. USA and Hawanyak University Press.

Levi-strauss, Claude (1963): *Structural Anthropology*, USA: Basic books.

----- (1969): *Mythologiques, Volume 1*, USA: The University of Chicago press.

Mitchell, Stephen A. (1995): *Freud and Beyond: A History of Modern Psychoanalytic Thought*, New York: Basic books. 15-18

Paley, Vivian Gussin (1980): *Wally's Stories*, USA: Harvard University Press.

----- (1990): *The Boy Who Would Be a Helicopter*, USA: Harvard University Press

----- (1992): *You Can't Say You Can't Play*, USA: Harvard University Press.

----- (2004): *A Child's Work: The Importance of Fantasy Play*, USA: University of Chicago Press

Paz, Octavio (1985): *the Labyrinth of Solitude: Life and Thought in Mexico*, new York: Grave Press.

Propp, Vladimir (1984): *Theory and History of Folk tales*. Translated by Ariadna Y. Martin and Richard P. Martin from Russian. USA and UK: University of Minnesota.

----- (2003): *Morphology of the Folktales*, Translated by Laurence Scott from Russian. USA: University Of Texas.

Synnott, Anthony (1993): *the Body and Social: Symbolism, Self and Society*, London and New York: Routledge.

Taneja, Leena (2008): the other of oneself: a Gadamerian conversation with GaudiyaVaisnavism, in Rita DasGupta Sherma, Arvind Sharma (eds.) *Hermeneutics and Hindu Thought: Toward a Fusion of Horizons: Toward a Fusion of Horizons*, USA: Springer.

Thompson. Stith (1977): *the Folk Tale*, USA: University of California press.

Turner, V, W. (1968): "Myth and Symbol", in: David, L. Sills (ed.) *International Encyclopedia of the Social Science*, Vol. 10. New York: Macmillan. pp. 576-582.

----- (1972): *Forest of Symbols, Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca and London: Corner University Press.

----- (2009): *The Ritual Process, Structure and Anti- Structure*, New Brunswick and London: Alidine Transaction.

Tylor, Edward Burnett (1871): *Primitive Culture*, London: J.Murray.