

نقش قصه‌های تمثیلی در تعلیم و تربیت

ماندانا صدرزاده*

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تهران، تهران، ایران

پذیرش: ۸۹/۱/۱۶

دریافت: ۸۸/۹/۲۱

چکیده

امروزه متخصصان برنامه‌ریزی پی-زبان‌شناسی^۱ (PNL) با تمرکز بر زبان ناخودآگاه (دیداری، شنیداری، تن-جنب‌شناسی^۲، لامسه، چشایی) از قصه‌های تمثیلی به‌عنوان ابزاری مؤثر در آموزش و تحول دریافت‌های انسان‌ها از واقعیت بهره می‌برند. ارجاع تمثیل عموماً داستانی واقعی یا تخیلی کمابیش بلند و اندیشیده است که با برقراری تداعی و پی‌آیند به مخاطب کمک می‌کند تغییری در وضعیت روحی و... فکری‌اش ایجاد کند. اما توجه به شرایط خاصی ضامن سودمندی حکایت تمثیلی است؛ چگونگی ساختن قصه‌ای مطابق با نیاز روحی و درونی مخاطب، نحوه بیان، نوع واژگان و تأثیر نقل قصه در قصه‌ناتمام جهت انگیزش همکاری ناخودآگاه مخاطب، همگی مضامین اصلی نوشتار حاضر را دربر می‌گیرند.

واژه‌های کلیدی: قصه، تمثیل، استعاره، تعلیم و تربیت، تداعی.

«قصه‌ها دارای چنان قدرتی هستند که بر لایه‌های بی‌شماری از وجودمان همزمان تأثیر می‌گذارند، خاطره از یاد رفته‌ها را بیدار می‌کنند، نگاهی دیگر، دریافتی دیگر برمی‌انگیزند. قصه‌ها محمل انرژی آفرینشگر هستند [...]، این سحر و جادو را دارند که امکان گفتن و شنیدن بیان‌ناپذیر را توأمان فراهم می‌سازند.»

ژاک سالومه

Email: sadrz@ut.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

1. programme neuro-linguistique
2. kinésique

۱. مقدمه

هر فرهنگ برای توصیف جهان و سرگرمی جهانیان دارای گنجینه‌ای از قصه‌ها و افسانه‌ها است. بیشتر مذاهب و تمدن‌ها باورها، ارزش‌ها و دریافت‌های خود را با سنت شفاهی، در قالب اشکال مختلف افسانه انتقال می‌دهند و دستمایهٔ بیشتر آن‌ها استعاره و تمثیل است. در واقع نقالی، سنتی باستانی است که بر کودک معصومی که در وجود هر یک از ماست، درنگ می‌کند و بر توضیح و پذیرش زندگی اهتمام می‌ورزد و سکانداری‌اش را به دستان هوشمندمان می‌سپارد. پیامبران، وعاظان و مربیان از دیرباز بر اهمیت کاربرد قصه در انتقال تجربه‌ای مذهبی، عرفانی یا تربیتی پی برده‌اند. امروزه نیز داستان‌های استعاره‌ای به‌عنوان ابزاری مؤثر در تربیت، پرورش و شکوفایی فرد توسط گروه‌های مختلف (معلم، والدین، پزشک، روان‌شناس، مربی، مدیر مدرسه، مربی ورزش) به‌کار می‌روند. این اشکال بیانی نمادین به انسان‌ها امکان می‌دهد که اندکی به واقعیت نزدیک‌تر گردند، خود را به نوعی در قالب آن‌ها بیابند و جزئی-ولو ناچیز-از وجود خود را درک کنند. در همهٔ دوران قصه‌های تمثیلی، نقشی بسیار مهم در زندگی عاطفی، فکری و روحی انسان‌ها برعهده داشته‌اند.

نقل قصه با رویکردی آموزشی، حرکتی است پرمفهوم و هدفمند که شخص قصه‌گو و قصه‌شنو را کلاً درگیر می‌کند. شمار زیادی از قصه‌ها را بدون برگرفتن توشه و آموزه‌ای می‌توان خواند یا شنید و نیز می‌توان از آن‌ها در هر زمان برای رفع یک مشکل، ارائهٔ بینش و ادراکی متفاوت، تغییر یک حالت روحی و غیره بهره گرفت. چنین می‌نماید که نقل قصه، بدون برقراری ارتباط میان قصه‌گو و قصه‌شنو در دستیابی به اهداف آموزشی چندان کارساز نیست. پرسشی که مطرح می‌شود این است که چه ویژگی‌ها و ظرایفی در ساختار قصه و کدام شگردها در نقالی، ضامن سودمندی قصه‌ها است. نوشتار حاضر درصدد نمایاندن چگونگی تأثیرگذاری قصه‌ها و حکایات تمثیلی در رشد توانایی‌های درونی و پرورش و بالندگی روحی افراد، به‌ویژه کودکان است. با این هدف و با تکیه بر آرای متخصصان تعلیم و تربیت، بر موضوعاتی همچون نحوهٔ ساختن استعاره با توجه به وضعیت مخاطب، راه‌های بهره‌برداری هرچه مفیدتر از قصه (خنثی‌سازی مکانیزم‌های دفاعی مخاطب، نقل قصه‌های ناتمام) و نقش تفسیر و توضیح در کارآیی قصه‌ها درنگ می‌کنیم.

۲. چگونه یک استعاره بسازیم؟

«هم‌آهنگی و هم‌نغمه‌گی روایت شخصی هر یک از ما با حکایاتی که سنت شفاهی خلق کرده و انتقال داده است، حاصل تصادف نیست، بلکه حاکی از توافقی است به مفهوم موسیقایی آن.» ژاک سالومه

واژه استعاره (allégorie) مشتق از دو کلمه یونانی: (allos دیگری) و (agoreuin سخن‌گفتن)، به معنای به‌کارگیری عبارتی دیگر به جای عبارت اصلی؛ پس استعاره از یک چیز سخن می‌گوید اما اشاره‌اش به مفهوم دیگری است. در این نوشتار استعاره به مثابه نوعی بازی فکری و ادبی است که آگاهانه و هدفمند انجام می‌پذیرد و ترجمان حکایتی است مطابق و قابل قیاس با زندگی انسان‌ها.

روش‌ها و تکنیک‌های متفاوتی برای ساختن استعاره‌ای متناسب با حال و احوال هر فرد وجود دارد، اما یکی از رایج‌ترین آن‌ها در ادبیات استعاری، استعاره دیوید کُردُن^۱ است که به آن اشارتی خواهیم داشت. برای استفاده از آن، باید نخست وضعیت فعلی و نیز حالت مطلوب فرد مخاطب یا مدجو را درک کنیم و به مقتضای آن ترفندی را به کار ببریم که خاص رفع مشکل یا تغییر یک رفتار یا نگرش باشد. سپس شباهت یا توازی و همپایی بین افراد واقعی و رخدادهای وضعیتی که فرد در آن قرار دارد و شخصیت‌ها و وقایع غیرمنتظره در استعاره برقرار سازیم. این ویژگی، همسانی یا همساختی^(۱) نام دارد. گویی راهی استعاری را بر روی راهی درونی و روانی قرار می‌دهیم.

به‌خاطر داشته باشیم که قصه‌گو باید تا حد امکان مبهم سخن بگوید و واژگان مورد استفاده‌اش، فاقد مرجع روشن و مشخصی (اشخاص، گل‌ها، حیوانات و دوستان و غیره) باشد تا قوه خلاقیت شنونده یا خواننده برانگیخته شود. به همین خاطر، نکته اساسی، هدایت داستان‌مان به سمت بن‌بستی است که در آن، قهرمان، ناکام در یافتن گریزگاهی از مشکلش، خود را در تنگنا می‌یابد. آنگاه نقش مرحله بعدی (ترفند راه حل) مطرح می‌گردد؛ پیشنهاد راهکار و چاره‌جویی برای گره‌گشایی بحران و راهیابی به فرجامی خوش.

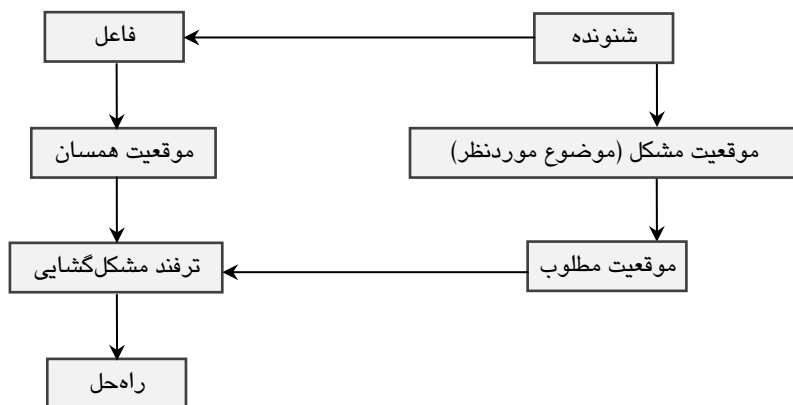
در طی استراتژی راه‌حل، به‌کارگیری شخصیت‌هایی از آنچه یونگ ناخودآگاه جمعی^۲ می‌نامد، حائز اهمیت است؛ همان‌طور که او خاطر نشان می‌کند، لایه‌ای از ضمیر ناهوشیار ما در

1. David Cordon
2. inconscient collectif

برگیرندهٔ بعدی همگانی است و پایه و اساس ناخودآگاه فردی ما را تشکیل می‌دهد. یکایک ما انسان‌ها، محل ساختاری ژرف در نهفت خود هستیم؛ ساختاری که معطوف به سامان‌بخشی چیزها مطابق با گذشتهٔ زیستی و فرهنگیمان است و هریک از ما عصاره‌ای از تاریخ گذشته خود را مجسم می‌سازیم.

در حکایت تمثیلی، این صدهای دودمانی و جهان‌شمول، از رهگذر قهرمانان نامی اسطوره، راه، راهکار یا نگرشی خاص را عرضه می‌دارند. نزدیک‌تر به ما، ستاره‌های ورزشی و فرهنگی و حیوانات بی‌شماری (شیرشاه، عقاب شهپر...) وجود دارند که منزّه از هرگونه کاستی، جلوه‌نمایی می‌کنند. عناصری از این دست، خیال و پندار را در ناخودآگاه فاعل مخاطب برخواهند انگيخت و بر راهکار پیشنهادی پای‌ورزی بیشتری خواهند نمود.

از خاطرمان دور نداریم که باید هدف با عباراتی مثبت و تأییدی توصیف گردد ضمن آن‌که توانایی‌ها و محدودیت‌های مخاطب نیز مورد توجه قرار بگیرد. و در نهایت کاربرد واژگانی حسی (دیداری، شنیداری و لامسه) در تحقق هدف مهم می‌نماید. می‌توانیم طرح زیر (دوفور، ج. ۲: ۴۱) را پی‌گیریم:



مطابق این طرح، کودکی را انتخاب درنظر می‌گیریم که به‌طورکلی به مدرسه علاقه دارد اما درسی خاص مثل ریاضیات را دوست ندارد. او در همهٔ دروس خود را توانا حس می‌کند

اما در ریاضیات احساس ضعف دارد؛ بنابراین، در این درس نمره‌های پائینی دارد چون علاقه‌ای بدان ندارد و تلاشی نیز انجام نمی‌دهد. این نمونه را در مورد فردی نیز می‌توان به‌کار بست که به‌کارش به‌طور کلی علاقه دارد، اما راغب به انجام نقشی خاص از وظیفه‌اش، مثلاً کار با کامپیوتر نیست و به‌هنگام کار با دستگاه، خود را نالایق و بی‌قابلیت احساس می‌کند. حال این وضعیت‌های واقعی را در مقابل داستان تمثیلی «سلیم نجار»^(۲) قرار می‌دهیم.

شنونده	←	فاعل
متعلم (فرد شاغل)	←	سلیم نجار
به اغلب مواد درسی علاقه دارد. به‌طورکلی به‌کارش علاقه دارد.	←	علاقه زیاد به ساختن خانه دارد
در درس ریاضیات احساس ناتوانی می‌کند. [از کار با کامپیوتر بیزار است].	←	از نصب درب و پنجره بیزار است
مداخله بیرونی		اشعه جادویی خورشید

حال بر وضعیت مطلوب متمرکز می‌شویم؛ یعنی تفهیم این مطلب به متعلم (یا کارمند) که ریاضیات (یا کار با کامپیوتر) قسمتی است از یک کل و مرتبط با اطلاعات و فرهنگ عمومی پایه (یا انجام وظیفه‌ای کلی) است. رخدادهای قصه اینگونه سامان می‌یابند:

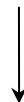
سلیم نجار

وضعیت مشکل

متعلم برای موفقیت، دارای همه امکانات بالقوه است. (بزرگسال دارای همه صلاحیت‌ها برای انجام وظیفه است و او را کارمندی خوب می‌شناسند.



دانش‌آموز در مدرسه دوستان خوبی دارد و شکوفا و خوشحال به‌نظر می‌رسد. بزرگسال در محیط کار، با وجود برخی اجبارها، راضی و شاد است.



دانش‌آموز اغلب تکالیف درسی را دوست دارد اما از ریاضیات مانند «لولوخورخوره» نفرت دارد. بزرگسال انجام اغلب وظایف خود را دوست دارد اما یکی از وجوه کاری‌اش یعنی کار با کامپیوتر مورد انزجار اوست.



وقتی هنگام انجام ریاضیات فرا می‌رسد، دانش‌آموز وقتش را تلف می‌کند و با بی‌میلی

وضعیت همسان

سلیم که پیشه‌اش نجاری است، تصمیم می‌گیرد کارفرمای خود شود چون به ساختن خانه علاقه دارد. همه ابزار لازم در اختیار اوست. علاوه بر اینکه بسیار با وجدان است، به‌خاطر کار دقیقش زبانزد است.



سلیم به‌کار خود می‌بالد و حرفه‌اش او را بیش‌ازپیش شکوفا می‌کند.



سلیم به‌طورکلی کارش را دوست دارد اما هنگام نصب در و پنجره، احساس سردرگمی دارد و از این قسمت کار بیزار است.



فقط برای «خلاصی از کار» فعالیت می‌کند. در و پنجره‌ها تراز نیستند، عایق‌بندی اطراف

شاسی‌ها ایراد دارد و لولاها نامتقارن هستند.



چون مشتری از کار درخواستش راضی نیست، سلیم باید همه کارها را دوباره از سرگیرد و این موضوع خاطرش را بسیار می‌آزارد.



چون حق انتخابی ندارد، سلیم بادقتی کمابیش رضایت‌بخش کارش را از سر می‌گیرد، زیرا خوب می‌داند که اگر انجامش ندهد، دستمزدی نخواهد گرفت و عاقبت کار ورشکستگی است.



ترفند رفع معضل

سلیم از تکرار کار مأیوس است چون باعث اتلاف وقت و پول او می‌شود. حتی فکر کرده است که این قسمت کار را به یک

و بی‌دقتی تمرینات را انجام می‌دهد. اتلاف وقت، بی‌نظمی و کار با اکراه، هنگامی رخ می‌دهد که بزرگسال پشت کامپیوتر می‌نشیند.



والدین یا معلم از او می‌خواهند که کارش را دوباره شروع کند. تکرار تکالیف، باعث انزجار بیشتر او از ریاضیات است. هنگامی که رئیسش از او درخواست انجام مجدد کار را می‌کند، این قسمت از کار برای فرد مانند اعمال شاقه است و بیش‌ازپیش از آن طفره می‌رود.



دانش آموز کمابیش تلاش می‌کند تمرینات را انجام دهد و در نهایت، کاری قابل قبول ارائه دهد. بزرگسال کار را دوباره با انگیزه‌ای نسبی انجام می‌دهد و سرانجام کاری رضایت‌بخش ارائه می‌دهد اما چه نیرویی هدر رفته است!



وضعیت مطلوب

فهماندن این نکته به دانش‌آموز که ریاضیات بخشی از یک دانش کلی پایه است و در زندگی نیز گاه انجام کارهایی ضرورت

می‌یابد که کم‌ترین شوق و رغبتی به انجام آن‌ها نداریم. شگفت این‌که می‌توان به این حالت - که در ذهنمان همچون کابوسی است - چیره شد و به فعالیت موردنظر علاقمند شد. [فهماندن این نکته به بزرگسال که کار با کامپیوتر، بخشی از وظیفه کلی کار است و این‌که او می‌تواند در این قسمت کار که در حال حاضر دشوار هم می‌نماید، مهارت کامل را کسب کند].

مقاطع کار بسیار، اما هزینه گزافی خواهد داشت و سودی عاید او نخواهد شد. یک روز، پس از این‌که با تلاش زیاد پنجره‌ای را نصب کرده بود، با تابش اشعه‌های خورشید از شکاف پنجره بر او، خواب او را درریود.



به شکلی اسرارآمیز، ناگهان صدای یکی از اشعه‌های خورشید را می‌شنود که خطاب به او می‌گوید: «می‌دونم که تو نجار ماهری هستی و از نصب در و پنجره‌هایی که مردم را از باد و گرمای اشعه‌های من حفظ می‌کنند، بیزاری.»



اشعه می‌پرسد:
«کاری هست که شریک زندگی‌ات دوست نداشته باشه توی آشپزخانه انجام بده؟» سلیم جواب می‌دهد: «بله! از پوست‌کندن سیب‌زمینی نفرت داره.» اشعه: «آیا از شما با سیب‌زمینی پوست‌نکننده پذیرایی می‌کنه؟» سلیم: «معلومه که نه، احمقانه و بی‌معنیه.»

- خب، پس چه کسی پوستاشان را
می‌کنه؟

- خودش.

اشعه جادویی سؤال می‌کند:

- پس چرا کاری رو می‌کنه که از اون
بدش میاد؟

- چون همین‌طوره دیگه؛ سیب‌زمینی
بخشی از غذاست و حتی اگر همسرم از
این قسمت آشپزی بدش بیاد، این کارو
انجام می‌ده. و وقتی این کار رو با دستای
ماهرش انجام داد، با زمزمه ترانه‌ای، نگاه
کردن به برنامه تلویزیون یا گوش کردن به
رادیو شاد میشه و به خودش می‌باله.»
اشعه می‌گوید:

- به، گرفتی؟ چی فکر می‌کنی؟

دوست ما خیال اشعه را راحت می‌کند:

- همه چیزو فهمیدم و ممنون به خاطر
این راهنمایی محرمانه.

کمی بعد، سلیم از خواب بیدار می‌شود و
خیال می‌کند که خواب دیده است. اما با دیدن
رقص اشعه‌های گرم خورشید پیرامون
خود، حس می‌کند که به هنگام خواب اتفاق
خاصی افتاده است... .

فرجام خوش

از آن لحظه به بعد، نجار ما هنگام نصب
درب و پنجره‌ها تلاش بیشتری به خرج داد.

مهارت تدریجی او در این‌کار باعث علاقه
بیش از پیشش شد.

نقل می‌کنند که حتی، از آن پس سلیم
جوایز زیادی را در نمایشگاه‌های «صنایع
ساختمانی» به‌خاطر عرضه کاری حرفه‌ای
کسب کرد.

این حکایت تمثیلی را می‌توان برای جوانانی مورد استفاده قرار داد که به برخی مواد
درسی علاقه چندانی ندارند و سودمندی آن‌ها را زیر سؤال می‌برند.

۳. برای سودمندی بیشتر استعاره چه کنیم؟

راوی تمثیل، همانند قصه‌گوی داستان‌های عجیب یا شوخ، با خنثی‌کردن ضمیر هوشیار
شنونده، آن را آشفته و مختل می‌سازد تا دریچه‌های خیال‌پروری‌اش را بگشاید. این شیوه به
او امکان راه یافتن به ناخودآگاه فرد را می‌دهد و او نیز به نوبه خود با امکانات فردی‌اش
برای رفع معضل مهیا می‌گردد.

کارشناسان بی‌شماری دریافته‌اند که اگر شنونده قصه به‌هنگام آشفته‌گی ضمیر هوشیارش،
قدری صبور باشد، جنبه آموزشی داستان را به‌راحتی دریافت خواهد کرد. چنین نقل می‌شود
که اریکسون برای مختل‌سازی خودآگاه افراد از شیوه‌های مختلفی استفاده می‌کرد؛ برای
مثال، لطیفه و داستان‌های فکاهی تعریف می‌کرد، در گرماگرم یک ملاقات، از جیبش سوت یا
بوق دوچرخه‌ای در می‌آورد و حکایت‌هایی بی‌معنی نقل می‌کرد تا طرح‌های خشک ذهن افراد
را در هم بشکند. (باندلر^۱، ۱۹۷۲: ۲۳)، القای هرگونه پیام عجیب و غریب را پیشنهاد می‌کند تا
خودآگاه، بی‌ثبات و متزلزل گردد. (ویلیامز^۲، ۱۹۸۶: ۶۷) پرسش‌هایی از این دست را مطرح
می‌کند: چه شباهت یا تفاوتی بین یک فیل و یک کامپیوتر وجود دارد؟ چه گل یا حیوانی بیشتر
به شما شبیه است و چرا؟ نویسندگان دیگری، پیش از نقل حکایت تمثیلی انتخابی، با بازی با
کلمات (تردستی کلامی، جناس، عوضی‌گرفتن^۳، متلجه، ترجیع‌بند) از شاخی به دیگر شاخ

1. Bandler
2. Williams
3. quiproquo

پردیدن یا نقل یک یا دو حکایت بی‌ربط با مشکل، فرد را پیش می‌کشند. دست آخر، حکایت قصه‌های ناتمام نیز، شیوه‌ای جالب توجه است؛ پس از نقل چنین داستانی، حکایت واقعی شروع می‌شود (همان‌که در واقع حاوی پیامی مهم است). آن‌گاه دوباره حکایت نخست پی گرفته و تمام می‌شود. «اختلالی که از این شگرد منتج می‌گردد، به فراموش کردن پیام که در انبوهی از اطلاعات نامنسجم و بی‌پیوند فرو می‌رود، کمک می‌کند و اگر القا توسط قسمت هوشیار ذهن فراموش شده باشد، امکان توجه و ستیز با آن رفع خواهد شد؛ در نتیجه تأثیر آن بسیار بیشتر خواهد بود. در این نوع فعالیت، ناخودآگاه کار ستیز را تقبل می‌کند و تجربه چنین ثابت کرده است.» (دو سنت پل، ۱۹۹۵: ۲۱۷).

پس برای خنثی‌سازی مکانیزم‌های دفاعی فرد یاری‌شده راه‌های بی‌شماری پیش روست. مطابق با مهارت‌هایمان، یک یا چند شیوه را می‌توانیم به‌کار گیریم. با توجه به این‌که هر یک از ما ارتباط با دیگران را به طریق متفاوتی ادراک می‌کنیم، برای پیوند با جهان نمونه خاص شنونده و خواننده، شایسته است که داستان‌ها را با بهره‌گیری از راه‌های دریافت حسی پایه (بصری، سمعی، لامسه و یا حواس درونی^۱) سامان بخشیم.

رابین چندین نمونه از گونه‌های مختلف زبانی ارائه می‌کند؛ قوه بصری برای ابراز درک خود به طرف مقابل می‌گوید: «مطلبی را که می‌گویید می‌توانم مجسم کنم.» قوه سمعی: «مطالبتان را خوب شنیدم.» از دیگر سو، قوه لامسه از واژگانی مانند «حرف‌هایتان در من نفوذ کردند.» بهره می‌برد. بصری برای نشان دادن چیزی به طرف مقابل اعلام می‌دارد: «مایلم نگاهی به این بیاندازید.» سمعی عمدتاً بیان می‌کند: «می‌خواهم این نکته را خوب گوش کنید؛ حال آن‌که عبارت «مایلم بر آنچه به شما توضیح می‌دهم انگشت بگذارید و بگویید چه احساسی در شما ایجاد می‌کند.» برانگیخته از حس لامسه و حواس درونی است (۱۹۸۹: ۲۳۷).

اگر با نظام بازنمایی فرد یا افراد گروه مخاطب خود آشنا نیستیم، باید همه شیوه‌ها و سبک‌های یادگیری را در بیان خود بگنجانیم؛ برای مثال: «می‌دانم که خوب متوجه‌اید که من سعی می‌کنم چه چیزی را به شما منتقل کنم...» یا این‌که: «مایلم که فلان یا فلان وضعیت را برای خودتان تصویرسازی کنید...» یا «فلان یا فلان اتفاق را در ذهن بازسازی کنید...» بنابراین، هنگام ساخت روایتان، دقت و احتیاط در اختیار سبک بیانی در برگیرنده جمله

1. Synesthésie

شیوه‌های بازنمایی لازم است. به باور میلز و کرولی (۱۹۹۵: ۱۷۲) بدهی است که قصه تمثیلی فراهم‌شده با دقت تمام، در صورتی تأثیر و نفوذ لازم را خواهد داشت که مربی بتواند اولویت زبانی مخاطبش را به‌درستی بسنجد و به عبارتی با او هم‌نوا و هم‌ساز گردد و بر موج ذهنی مشترکی با او قرار گیرد.

سرانجام اینکه به‌خاطر داشته باشیم که راوی باید «نسبت به توانایی‌های درونی شنونده اعتماد کامل داشته باشد و به او نشان دهد که برای کمک به خود همه چیز دارد» (همان). کافی است نیروها و توانایی‌های بی‌شمار روحی و قابلیت درون‌بینی‌اش را برانگیزاند تا به آن‌ها فعلیت بخشد.

راه‌های چندی برای بهره‌گیری از تمثیل فرا راه مربی گشوده است که مسلماً نقش نخست آن به‌عنوان بن‌مایه‌ای جهت رفع معضل یا تغییر وضعیتی خاص آشکار می‌گردد. معلمان همه سطوح آموزشی، و والدین می‌توانند در موقعیت‌های خاص به‌طور مستمر از آن‌ها بهره ببرند؛ در این صورت، مضمون حکایت، بیانگر دیدگاهی خاص، شناخت و دریافتی جدید و محرک بحث و گفت‌وگو خواهد بود. این نوع حکایات تمثیلی بهانه‌ای برای مطالعه هم هستند؛ می‌توان از جوانان درخواست کرد که یک یا چند تمثیل را برگزینند و برای خانواده یا گروه بخوانند. تجربه نشان داده است که در اغلب موارد موضوعات مورد علاقه مربوط به مشکلات شخصی است. درواقع، با این‌که افراد ظاهراً موضوعات را برای دیگران انتخاب می‌کنند، ضمن خواندن حکایت، در حل‌وفصل مشکلات خویشان نیز توفیق می‌یابند. برخی متخصصان بهداشت روان، در پایان هر جلسه حکایتی تمثیلی را در محیطی آرام، مطابق با وضعیت مخاطب نقل می‌کنند. دستاورد این لحظات ارزشمند، نتایج چشمگیری بوده است.

۴. از تکرار و توضیح تمثیل خودداری کنیم

«نقل قصه به یادداشتی می‌ماند که از زیر دری بسته سر می‌دهیم و می‌رویم، بی‌انتظار پاسخی.»

دانیل لامبر

یکی از وسوسه‌های ما در مقام نقال، توضیح و تکرار تمثیل است. کولن^۱ به روشنی این معضل را تبیین می‌کند: به حکایت داستانی می‌پردازیم که به‌راحتی و بدون مانع از تعلیق‌ها تا

1. Collins

طرح و توطئه‌ها پیش می‌رود اما جزئیاتی چند بر سر راهند که فکر و کنجکاوای شنونده را برمی‌انگیزند. در این هنگام، ناگاه حس می‌کنید که نیاز دارید به کودک بگوئید: «می‌دونی عزیزم، قصه‌ای که برایت می‌گم، قصه پسر کوچولویی مثل تویه که دوست نداره تو حیاط بمونه. اسب گردن‌درازی که از بالای دیوار نگاه می‌کنه تویی. راستش، مامان می‌خواد که تو توی حیاط بمونی، اما معنی‌اش این نیست که تو یه روز دیگه نمی‌تونی تنهایی بری گردش. واسه همینه که اسب داره دشت رو تماشا می‌کنه و آماده‌س که از حصار بپره اون‌ور چون...» بس! ایست! همه چیز را دارید ضایع می‌کنید و همه رشته‌ها را پنبه، با تیغ توضیح‌هایتان بال‌های تخیل کودک را می‌چینید. کودک قادر است به‌تنهایی فکر کند. توضیح منظم هر چیز بدترین مانع است. با توضیح نکته به نکته، هوش او را دست کم نگیرید. در واقع برای یک جوان درک مشکلات و حل آن‌ها بدون نیاز به توضیح، دلگرم‌کننده‌ترین چیز است (کولن، ۱۹۹۴: ۱۲۲).

بنابراین درمی‌یابیم که اگر ضمیر هوشیار خردورز او را مورد خطاب قرار دهیم، با برانگیختن مقاومت و مخالفتش، فعالیت ناخودآگاه او را کم و قدرت آشکارسازی دنیای خیالی را از استعاره سلب می‌کنیم. از خاطر نبریم که کودکان بدین دلیل شیفته قصه‌هایمان هستند که با دنیای منطقی که از صبح تا شب در آن به‌سر می‌برند، کاملاً در تضاد است.

۵. بهره‌برداری از تمثیلات ناتمام

برخی از تمثیلات به‌خودی‌خود کاملند و برخی دیگر - تمثیلات ناتمام یا باز - این امکان را فراهم می‌کنند که دمی درنگ کنیم و راه‌حلهایی را حدس بزنیم و در صورت لزوم آن‌ها را با دیگری در میان بگذاریم؛ بدین ترتیب به شنونده مسئولیت رفع مشکل را می‌بخشیم. به باور کروآک^۱، این‌گونه برخورد به فرد امکان می‌دهد که مشکلاتش را از نظرگاهی دیگر دریابد و به سطح متفاوتی از ارتباط دست یابد که جای‌سپاری تجربیاتش را در مشکلش میسر سازد. (۱۹۹۶: ۲۹). آن‌گاه خواهد توانست فرجام داستان را با آنچه تصور کرده بود مقایسه کند.

برتری تمثیل باز یا تمثیلی که با یک پرسش تمام می‌شود، وادارسازی مخاطب به یافتن پاسخی در ناخودآگاه‌اش است که بر ضمیر هوشیار پوشیده است. اینجا به نمونه پیشنهادی توسط مونبورکت^۲ اشاره می‌کنیم: «دخترکی برخلاف اصرار والدینش، از رفتن به مهد کودک

1. Kerouac

2. Monbourquette

خودداری می‌کرد. پدر و مادرِ درمانده به روان‌شناس رجوع کردند. او برای کودک قصهٔ قورباغهٔ کوچکی را تعریف کرد که نمی‌خواست در برکه بپرد، حال آن‌که همراهانش سرخوش و شاد در آب بازی می‌کردند. روان‌شناس از کودک پرسید که چه هنگام قورباغه قرار است بپرد. کودک پس از لختی درنگ پاسخ داد: «بعد از جشن تولدش، وقتی پنج ساله شد.» و این پیشگویی به وقوع پیوست.» (۱۹۹۳: ۱۰). نویسندگان بسیاری بر خوبی تمثیلات باز و آینده‌نمایی^۱ آن‌ها تأکید می‌کنند؛ بدین معنی که پلی بر آینده می‌زنند.

در این رویکرد، پاسخ و فرجامی مناسب برای رفع مشکل در پایان قصه یافت نمی‌شود. نوشتن پاسخ یا راه حل بر کاغذ، نقاشی یا نقل آن به دیگری، تصور یا فقط احساس آن، همگی امکان‌پذیرند. بدین ترتیب می‌توانیم از راه‌های مختلف ارتباطی (سمعی، بصری، لامسه، حواس درونی) خاص هر فرد بهره ببریم.

۶. نتیجه‌گیری

با تأکید بر نقش سازندهٔ حکایات تمثیلی در آموزش و پرورش، می‌توان نتیجه گرفت که رفتارهای شناختی و رفتارهای عاطفی تفکیک‌ناپذیر و در یکدیگر تنیده شده‌اند. در برنامه‌های پرورشی مدارس فعالیت‌های بی‌شماری بر محور قصه‌ها و حکایات تمثیلی قابل برنامه‌ریزی و استفاده است. این ابزار بی‌بدیل می‌تواند مورد استفادهٔ بسیاری از والدین، معلمان، مددکاران، مربیان و... نیز قرار گیرد؛ ابزاری که البته به‌خودی‌خود درمانی مستقل نیست، بلکه برای رویارویی با مشکلات مختلف و گره‌گشایی از آن‌ها، با دیگر رویکردها پیوند می‌خورد. شایسته است که تمثیل را همچون هدیه و پاداش به کودکان یا بزرگترها پیشکش نماییم و آن را همانند پرورندهٔ روح و فکر، به‌ویژه برای نوجوانانی به‌کار گیریم که برای شنیدن داستان «قدری سالمند»^۱ اند. در فرایند دریافت استعاره، درجه هوشیاری و خردورزی مخاطب کاهش می‌یابد و فعالیت ضمیر ناخودآگاه، بی‌آن‌که با مخالفت و مقاومتی مواجه گردد، افزایش می‌یابد. مهم آن است که فرصت و فراغتی کامل به شنونده یا خواننده دهیم تا راهکارها و پاسخ‌هایی مناسب برای حل و تکمیل تمثیلات نیمه‌تمام انتخاب کند. بی‌تردید اکتفا به نقل قصه با هدفی خاص، ضامن تأثیر آن نیست. حالت نقال (چهرهٔ درهم یا بشاش، دست‌های جنبان یا ثابت، قامت راست

1. futurisation

یا افتاده، لحن آرام و مطمئن و سکوت‌هایش) در دعوت از حضار برای تصور و غنابخشی به نمایش درونیشان مؤثر است. وانگهی، چندان برایمان ناآشنا نیست که فردی در دوره‌ای سخت از زندگی، میلی درونی به خواندن مکرر فلان شعر یا کتاب دارد بی‌آنکه بداند چرا؛ بی‌تردید این‌گونه مرهمی بر زخم درونش می‌یابد تا پس از بهبودی، به فعالیت دیگری بپردازد.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. isomorphisme به معنی «شکل». morphé. به معنی «همان» و isos مشتق از یونانی
۲. در حکایت اصلی که به زبان فرانسه است، فرد نجار، سولو (Solo) نام دارد که نام فارسی سلیم را برای آن برگزیده‌ایم (منبع حکایت، تمثیلات، میشل دو فور، ج. ۲: ۴۳).

۸. منابع

- Bandler, Richard. et John Grinder. (1972). *Les secrets de la communication*. Montréal: Editions de l'Homme.
- Collins, Chase. (1994). *Raconte-moi une histoire*. Paris: Robert Laffont.
- De Ssint, Paul. Josiane et Sylvie Tenenbaum. (1995). *L'esprit de la magie*. Paris: Inter Editions.
- Dufour, Michel. *Allégories II*. Les éditions Jcl. (1997). (6ème réimpression. 2005).
- Kerouac, Michel. (1996). *La métaphore thérapeutique et ses contes*. North Hatley: (Québec). Mer Editions.
- Lefebvre, André. (1972). *Du réel et de l'imaginaire dans l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Malarewicz, J.A. et J. Godin, *Milton H.* (1986). *Erikson, de l'hypnose clinique à la psychothérapie stratégique*. Paris: Les Editions ESF.
- Mills, Joyce., C. Richard et J. Crowley. (1995). *Métaphores thérapeutiques pour enfants*. Paris. Hommes et perspectives, Desclée de Brouwer.
- Monbourquette, Jean. (1984). *Les allégories thérapeutiques*. Ottawa: université



Saint Paul.

- Robbins, Anthony. (1993). *L'éveil de votre puissance intérieure*. Montréal. Editions du Jour.
- Williams, Linda V. (1986). *Deux cerveaux pour apprendre, le gauche et le droit*. Paris: les Editions d'organisations.