



# روش پژوهش روش نقد پژوهش

مرتضی خسرونژاد

در شماره ۷۶ کتاب ماه کودک و نوجوان، نشان می‌دهد که شیخ‌الاسلامی به راستی، یکی از امیدهای آینده نقد و نظریه ادبیات کودک ایران است.

از آن رو که در جایی دیگر و به تفصیل بیشتر «برای تو می‌نویسم» و نقش آن را در روند نقد و نظریه ادبیات کودک ایران مورد بحث قرار خواهم داد، اینک از آن در می‌گذرم. قصد من از اشاره به این نقد در مقاله حاضر، نشان دادن باروری دو مجله یاد شده، در جهت اهداف بنیادین ادبیات کودک ایران است. بررسی سیر تحول «لحن» و «بنیادهای فکری» و «سبک‌های اندیشه‌ورزی» شیخ‌الاسلامی نیز از نخستین کارهای وی تاکنون - به گمان من - نمونه روشنی از درگیری «قدرت تفکر انتزاعی بزرگسالی» و «خودمحوری کودک» و سرانجام، مهار دومی توسط اولی را آشکار خواهد کرد. آن چه در این منتقد ما اتفاق افتاده است، می‌تواند برای همه منتقدان جوان دیگر و به کمک همه ما، برای همه ما و برای تمامیت نقد و نظریه ادبیات کودک ما نیز اتفاق افتد. در این جا مایلیم این سخن پروین سلاجقه (۱۳۸۲: ۴۷) را مورد تأکید قرار دهیم که می‌گوید: «به طور کلی، روند کمی و کیفی نقد [...] از اولین شماره پژوهشنامه و کتاب ماه کودک و نوجوان، روندی رو به رشد و نوید دهنده داشته

بکوشند صورت‌بندی‌های نظری تازه‌ای بیافرینند و خودمداری نیز ایجاب می‌کند که هر کس سخنان خویش - و یا رویکرد خویش - را عمده شمارد و در رد سخن دیگری - و یا رویکرد دیگری - شتاب ورزد. شرط عبور روشمند از این مرحله، «گفت و گو» است. گفت و گو - به شرط رعایت آیین آن - تمرکززا و رشد دهنده است، تفکر انتزاعی را بال و پر می‌دهد و خودمداری را مهار می‌کند. نقد و نظریه ادبیات کودک در ایران، تاکنون، رشدی چشمگیر داشته است. هم چنان که پیش از این نیز گفته‌ام (رک. خسرونژاد ۲۰۰۴): «تولد دو مجله ارجمند کتاب ماه کودک و نوجوان و پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان [...] زمینی بارور برای رشد نسل تازه‌ای از پژوهشگران، منتقدان و نظریه‌پردازان مستقل را فراهم آورده است [...] که باب گفت و گویی انتقادی با نسل پیشین خود را مبتنی بر نظریه‌های جدید، گشوده‌اند.

اینک با افتخار باید اعلام کرد که این تلاش و این زمین بارور، می‌رود که به چیدن نخستین میوه‌های شاداب و عطراگین خویش نزدیک شود. در سخن پیش گفته، از حسین شیخ‌الاسلامی، هم چون یکی از نمونه‌های نسل تازه منتقدان و صاحب‌نظران ادبیات کودک نام برده بودم. اینک، انتشار نقد «برای تو می‌نویسم»،

قبل از هر چیز، از منتقدانی که قلم رنجه کرده‌اند و در نقد معصومیت و تجربه، مقالاتی نوشته‌اند، سپاس گزارم. سخن گفتن انتقادی درباره هر اثری، مطمئناً - صرف نظر از نتیجه‌گیری آن - برای به وجود آورنده اثر، برای مخاطبان آن و نیز برای پیشبرد حوزه معرفتی ویژه‌ای که اثر بدان تعلق دارد، بسیار مفید است. هم‌چنین، ادامه چنین گفت و گویی نیز می‌تواند چنین فایده‌ای را بیشتر سازد.

سه نقد تاکنون درباره معصومیت و تجربه به چاپ رسیده است و احتمالاً نقدهای دیگری نیز در آینده منتشر خواهد شد. هم چنان که در معصومیت و تجربه نیز گفته‌ام: «ادبیات کودک ما هم اکنون، پس از عبور از یک مرحله رشد کمی و عینی، از کودکی خود گذشته و با بهره‌گیری از تفکر انتزاعی و توان نگرش فلسفی، به مرحله نوجوانی فرابالیده است.» (ص ۱۷)

اگر در این جا دو ویژگی از مرحله نوجوانی را بسیار عمده سازم - تفکر انتزاعی بزرگسالی و خودمداری کودک را - و اگر آن دو را در تبیین حیطه نقد و نظریه ادبیات کودک به کار گیرم، نتیجه آن خواهد شد که ما نیز، هم انتزاعی می‌اندیشیم و هم خودمدار. توان رو به گسترش انتزاعی اندیشیدن، دست‌اندرکاران نقد و نظر را بر آن می‌دارد که، هم با قدرت بیشتر نقد کنند و هم

است [...]».

اما همان گونه که سلاجقه نیز تأکید کرده، در هر روند رو به رشدی، توجه به آن چه چندان مطلوب نیست نیز می‌تواند بر خودآگاهی ما از موانع راه بیفزاید. بازنگری در یک پیکره رو به رشد، همیشه می‌تواند به روند در جریان، آهنگی متعادل و موزون بخشد. شیخ الاسلامی، بی‌تردید تنها استعداد و سرمایه ما برای آینده نیست. چهره‌های جوان دیگر ما نیز هر یک به فراخور توانایی‌های فکری و انعطاف‌پذیری خود، می‌توانند در آینده‌ای نه چندان دور، به هویت مستقل و تأثیرگذار خویش تحقق بخشد. یکی از راه‌های تسهیل این فرایند، گفت و گو است.

اینک، پس از مطالعه نقدهای شهناز صاعلی (۱۳۸۲)، محسن هجری (۱۳۸۲) و مهدی یوسفی (۱۳۸۲)، به نظر می‌رسد که موضوعی ضروری‌تر از معصومیت و تجربه وجود دارد که بی‌گفت و گو در مورد آن، گفت و گو در مورد معصومیت و تجربه - اگر نگوییم ناممکن - کم‌فایده است. این موضوع، عنوانی است که بر این مقاله نهاده‌ام: «روش پژوهش، روش نقد پژوهش». پژوهش معصومیت و تجربه و منتقدان آن، به نظر می‌رسد که تفاوتی بنیادین در درک معنای «پژوهش» و نیز در درک معنای «نقد پژوهش» دارند. از همین روست که گمان می‌کنم نخست اگر این تفاوت را آشکار سازم و نظر خود را درباره آن در معرض قضاوت قرار دهم، مسیر گفت‌وگوهای بعدی هموارتر خواهد شد و منتقدان دیگر - به احتمال - گفت و گوی خود را به گونه‌ای دیگر سامان خواهند داد و بر نظمی دیگر استوار خواهند ساخت. مهم‌تر از این، شاید چنین بحثی، به طور کلی، بتواند بر خود آگاهی ما درباره روندی که درگیر آنیم بیفزاید. بنابراین، از منتقدان نامبرده اجازه می‌خواهم که برای روشن ساختن طرحی که در ذهن دارم و بحثی کلی در حیطه نقد است - از نوشته‌های ایشان یاری گیرم و مثال‌های خود را از میان سخنان ایشان برگزینم.

پیش فرض هرمنتقدی - آن گاه که عملاً پا به عرصه نقد می‌نهد - «انتقادپذیر بودن خرد انسانی» است و از این رو، پیش از آن که هدف نقد دیگری را دنبال کند، هدف در معرض نقد قرار دادن خود را پیش رو نهاده است. بدین گونه، منطقاً هر منتقدی بر این اصل تکیه کرده است که «نقد، اصالت دارد و نه منتقد» تأکید من بر این سخن، از آن روست که هر چند در این مقاله، به دنبال طرح موضوعی مستقل هستم، قرار است برای طرح آن از نقدهای کتاب معصومیت و تجربه بهره گیرم و این کار به گونه‌ای - ناگزیر و به تلویح - به معنای نقد نقدهای ارائه شده نیز ممکن است که به حساب آید.

جایگاه نقد - به گمان من - برترین جایگاه در

فعالیت‌های شناختی آدمی است. در این باور، متکی بر نظریه بلوم، در طبقه‌بندی «هدف‌های آموزشی» هستم. اگرچه اخیراً توسط گروهی از پژوهشگران تعلیم و تربیت، در این طبقه‌بندی، بازنگری‌هایی شده است (رک. وولفوک ۲۰۰۱: ۴۷۹)، در این سخن و برای اکنون، می‌توان از ورود به پیچیدگی‌های مربوط به مقایسه این دو تقسیم بندی گذشت و همچنان بر مبنای اظهارات بلوم، بحث حاضر را پیش برد. بنابر آن چه بلوم می‌گوید، فعالیت‌های شناختی انسان، از سطح «دانش» آغاز می‌شوند و پس از گذشتن از سطوح «فهم»، «کاربرد»، «تجزیه و تحلیل» و

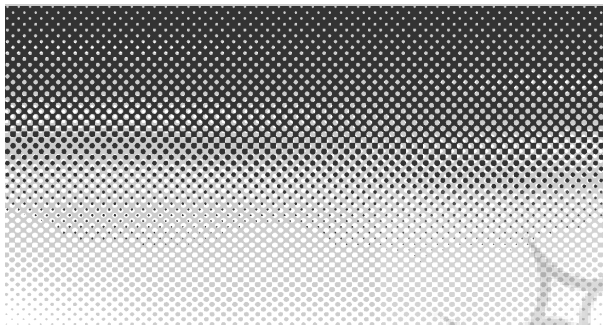
«ترکیب»، به «ارزشیابی» می‌رسند. منظور بلوم از ترکیب: «پهلوی هم گذاشتن عناصر و اجزا برای ایجاد یک کل یکپارچه و تولید طرح یا ساختی [است] که قبلاً به شکل فعلی وجود نداشته است. ترکیب، همان فعالیت ذهنی است که به آفرینندگی یا خلاقیت معروف است.»

(سیف، ۱۳۷۹: ۱۴۱) اما از این منظر، ارزشیابی فعالیت‌های عالی‌تر از خلاقیت در نظر گرفته می‌شود. بنا بر تعریف بلوم، ارزشیابی «داوری درباره ارزش مطالب و موضوعات برای مقاصد معین» است. آن گونه که

بلوم می‌گوید، این داوری می‌تواند «براساس شواهد درونی» و یا «براساس ملاک‌های بیرونی» باشد. منظور بلوم از ارزشیابی براساس شواهد درونی «ارزشیابی درستی یک اثر با توجه به شواهدی مانند منطقی بودن، همسانی اجزا و سایر ویژگی‌های درونی» است و شامل دو توانایی می‌شود: «توانایی سنجش صحت یک گزارش با استناد به دقت به کار رفته در بیانات، مستندات، دلایل و غیره» و «توانایی نشان دادن اشتباهات منطقی یک بحث». منظور دانشمند نامبرده از داوری براساس ملاک‌های بیرونی نیز «ارزشیابی یک اثر با مراجعه به ملاک‌های موجود خارج از اثر» است و هم چون مورد پیشین، دو توانایی را دربرمی‌گیرد: «توانایی ارزیابی نظریه‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها و واقعیت‌های مربوط به فرهنگ‌های خاص» و «توانایی مقایسه یک اثر با

بهترین معیارهای شناخته شده در رشته مربوط به آن اثر.» (پیشین)

به این ترتیب، از تعریف و توضیح سطوح دیگر فعالیت‌های شناختی پرهیز می‌کنم؛ زیرا چندان به کار بحث حاضر نمی‌آیند. مشخص کردن مفهوم «ترکیب»، از آن رو ضروری بود که معصومیت و تجربه منطقی - و به شرط داشتن شرایط لازم - باید در آن جای بگیرد و پرداختن به مفهوم «ارزشیابی» از آن رو که هر نقد - از جمله نقدهای منتقدان معصومیت و تجربه، به شرط رعایت ملاک‌های طرح شده - ضرورتاً مصداقی از آن خواهند بود. اما در گسترش سخن، اینک ببینیم که نقد یک پژوهش - و به دنبال آن، نقد



### پیش فرض هرمنتقدی،

آن گاه که عملاً پا به عرصه نقد می‌نهد،

«انتقادپذیر بودن خرد انسانی» است و از این رو،

پیش از آن که هدف نقد دیگری را دنبال کند،

هدف در معرض نقد قرار دادن خود را

پیش رو نهاده است. بدین گونه،

منطقاً هر منتقدی بر این اصل تکیه کرده است که

«نقد، اصالت دارد و نه منتقد»

معصومیت و تجربه - بر مبنای کدام ملاک باید صورت بگیرد.

به نظر می‌رسد که نقد هر پژوهش می‌تواند بر مبنای هر دو ملاک درونی و بیرونی انجام شود. اما گمان من بر آن است که در چنین نقدی، برتری، نخست با ملاک بیرونی است. امروزه «روش پژوهش» خود، علمی - و یا فنی - است که براساس بررسی‌های متخصصان این رشته، از روند پیچیده مسیره‌های به طور شهودی پیموده شده بزرگان عرصه معرفت بشری، صورت‌بندی و به گونه‌ای مشخص تدوین گردیده است. منطقی است که پویندگان این راه، بر این صورت‌بندی‌ها گردن نهند و ابزارهای مورد نیاز خود را از میان ابزارهای آموخته، برگزینند. پس معیار نقد پژوهش، نخست و قبل از هر چیز «روش

پژوهش» است. در هر تحقیق روشمند و یا بهتر بگوییم، در هر گزارش تحقیق که به روشی علمی پایبند است، معمولاً پنج فصل پیش‌بینی می‌شود: نخستین فصل به تعریف، اهمیت و ضرورت مسئله مورد بررسی می‌پردازد. واژه‌ها و مفاهیم خود را به روشنی پیش روی خواننده می‌نهد و در کل، موضوع برگزیده را موجه و مدلل می‌سازد. فصل دوم، جایگاه پژوهش انجام شده را، در عرصه یافته‌های موجود در معرفت مورد نظر، آشکار می‌کند. مروری می‌کند بر هر آن چه تاکنون در زمینه مورد بحث انجام گرفته، رویکردهای موجود را مشخص می‌سازد و تعیین می‌کند که بحث او در ادامه کدام رویکردها و نظریات است. فصل سوم، روش تحقیق را عیان می‌سازد و در چارچوب روش‌های موجود، روش انتخاب شده را موجه و مدلل و مراحل آن را معین می‌کند. فصل چهارم، اطلاعات به دست آمده را عرضه می‌کند و نتایج را پیش روی خواننده می‌نهد و فصل آخر، به تجزیه و تحلیل یافته‌ها می‌پردازد و آن‌ها را با آن چه در فصل دوم آمده - با آن چه تا به حال پژوهشگران دیگر یافته‌اند -

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های بعد و گسترش بیشتر عرصه مورد مطالعه، عرضه می‌کند. اما منطقی است که هر گاه پژوهش بخواهد از فضای دانشگاهی، به فضای آزادتری گام نهد، می‌تواند در صورت و نه در سیرت، نظم پیشنهاد را در هم نوردد.

بدین گونه، می‌توان گفت که روش پژوهش - مبتنی بر دیدگاه بلوم - ملاکی بیرونی برای نقد پژوهش به حساب می‌آید و نمونه‌ای از آخرین مورد اظهار شده توسط وی است: «توانایی مقایسه یک اثر با بهترین معیارهای شناخته شده در رشته مربوط به آن اثر.

روش پژوهش، از آن رو نسبت به پژوهش بیرونی است که اگرچه در همه تار و پود یک کار و پژوهش تنیده، پیش از آن که فکر تحقیق تازه‌ای در محقق شکل بگیرد، وجود دارد و تدوین شده است. محقق آن را انتخاب می‌کند و می‌پیماید و از آن رو، نسبت به روش‌های درونی برتری دارد که تمام هستی پژوهش بدان وابسته است. احتمال رسیدن به یافته‌هایی «منطقی، مستند و مستدل» بی‌تقید به روش، تنها از نواغی ساخته است که خود،

بی‌آن که بخواهند، واضح روش‌های تحقیق بوده‌اند. برای علاقه‌مندی که در سطح جاری معرفت بشری گام می‌نهد و دانشجوی این رشته است، رسیدن به یافته‌هایی مشابه، بدون چنین روش‌هایی، رؤیایی بیش نیست. روش‌های تحقیق - در واقع - دقیق‌ترین و قوی‌ترین منطق برای استدلال و استنادند که تاکنون بدون گذشته‌اند، اما این سخن بدین معنا نیست که منتقد یک پژوهش، نمی‌تواند با تکیه بر ملاک‌های درونی، گزارش تحقیقی را که خارج از محیط دانشگاهی و برای مخاطبی عام‌تر انتشار یافته است، نقد کند.

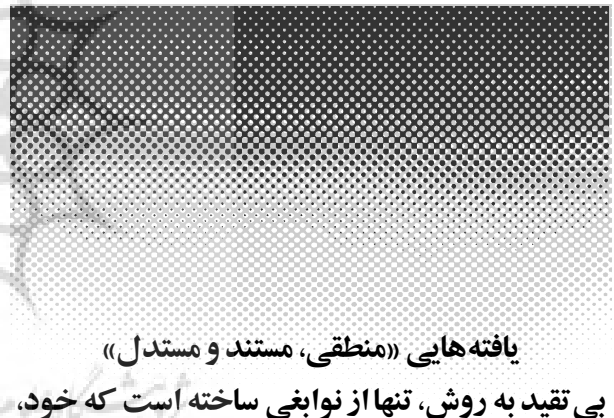
اینک برای روشن‌تر شدن موارد یاد شده، به مقاله‌های صاعلی، هجری و یوسفی باز می‌گردم. آیا منتقدان ما با توجه به ملاک بیرونی، معصومیت و تجربه را نقد کرده‌اند؟ پاسخ به این پرسش، در صورتی مثبت می‌بود که (۱) روش

پژوهش معصومیت و تجربه از سوی منتقدان، مشخص و تعریف شده باشد. (۲) مطابق با ویژگی‌های آن روش، به این پرسش‌ها جواب داده شده باشد: آیا پژوهش، موضوع - مسئله - خود را به روشنی بیان کرده است؟ آیا مفاهیم خود را به دقت تعریف کرده است؟ آیا انجام آن ضروری است؟ آیا پژوهشگر بر پیشینه موضوع مورد مطالعه تسلط دارد؟ آیا روش انتخاب شده او، مناسب چنین موضوعی هست؟ و آیا تا به انتها آن را به درستی پیموده؟ نتایج تحقیق به گونه‌ای مشخص کدام‌ها هستند و با نتایج تاکنون به دست آمده در قلمرو مباحث نظری ادبیات کودک، چه نسبتی دارند؟ با کدام یافته‌های موجود هم‌خوانند و با کدام یافته‌ها ناهم‌خوان؟ آیا نتایج به دست آمده، چیزی بر دانش موجود در حیطه نظریه ادبیات کودک می‌افزایند؟ آیا پرسش‌های تازه‌ای را مطرح می‌کنند؟ از این دیدگاه، اگر نتیجه‌ای از نتایج پژوهش خطاست، باید اشکالی در یکی از مراحل پژوهش وجود داشته باشد که وظیفه منتقد پژوهش، کمک به آشکار شدن آن است.

بررسی هر سه نقد نشان می‌دهد که دریافت هر سه منتقد از ماهیت تحقیق مورد نقدشان، با آن چه پژوهش، خود در مورد خویش می‌گوید، بسیار متفاوت است. روش پژوهش معصومیت و تجربه، آن گونه که در زیرنویس ص ۸ گزارش پژوهش آمده «کیفی» و روش تحلیل اطلاعات در آن «تجربیدی - تأویلی» است. منبع و صفحه مورد استناد نیز در همین سطور مشخص گردیده است، اما مطابق با دریافت صاعلی «شبهه کار [...] عمدتاً بر نقل قول و اظهارات متخصصان ادبیات کودک بنا شده است.» (ص ۹۳) و نیز «شاید بتوان گفت که حدود چهار پنجم کتاب، بیان اظهار نظرها و یک پنجم آن حکم شخصی خسرونژاد است که همین نظریات شخصی نویسنده، نقطه قوت کتاب محسوب می‌شود.» (پیشین)

هجری - اما - به صراحت سخنی در مورد روش پژوهش مورد نقد خویش نمی‌گوید و سر راست، به بررسی یافته‌های آن می‌پردازد. اما سخنی از وی که من مایلیم آن را نوعی اظهار نظر تلویحی، در مورد روش این پژوهش قلمداد کنم، این اظهار است. «از آنجا که در این پژوهش فلسفی، مفهوم کودکی نقطه آغازین ادبیات کودک فرض می‌شود، نویسنده می‌کوشد با تعریف مفهوم کودکی، فلسفه ادبیات کودک و هدف آن را تبیین کند.» (ص ۶۸)

سخن یوسفی در مورد روش، از اظهارات هر دو منتقد پیشین، صراحت بیشتری دارد: «خسرونژاد، علی‌رغم ادعایش مبنی بر این که ادبیات را تعلیمی می‌داند، در پژوهش خود به



**یافته‌هایی «منطقی، مستند و مستدل»  
بی‌تقید به روش، تنها از نواغی ساخته است که خود،  
بی‌آن که بخواهند، واضح روش‌های  
تحقیق بوده‌اند. برای علاقه‌مندی که  
در سطح جاری معرفت بشری گام می‌نهد و  
دانشجوی این رشته است،  
رسیدن به یافته‌هایی مشابه،  
بدون چنین روش‌هایی، رؤیایی بیش نیست**

مقایسه می‌کند و شباهت‌ها و تفاوت‌های احتمالی را صراحت می‌بخشد و توجیه می‌کند. به این ترتیب، پژوهش نقش خویش را در پیشبرد دانش موجود در زمینه مورد مطالعه و گشودن مسائل موجود در آن و پیش رو نهادن مسائل تازه، آشکار می‌سازد. سرانجام، پژوهشگر از محدودیت‌ها و مشکلات کار خود می‌گوید و

تحقیقی میدانی پرداخته است... در حالی که پژوهش خسرو نژاد باید به نتیجه‌ای آماری برسد و نه نتیجه‌ای ارزشگذارانه و این مسئله به سبب اشتباه خسرو نژاد در درک جایگاه پژوهش خود است. این پژوهش، نه یک نظریه ادبی یا بحثی در فلسفه ادبیات کودک که بحثی است آماری در حیطه تعلیم و تربیت، اما به هر صورت یک بحث آماری جالب و علمی... پس از بیان این مطلب، نویسنده به بررسی افسانه‌های ایرانی پرداخته و در این بخش، باز با رویکردی آماری، توانسته اشکال متفاوت افسانه‌ها را [...] تفکیک کند.» (ص ۷۸)

همان گونه که گفتیم، اظهارات هر سه منتقد، با بیان صریح پژوهش در مورد روش خویش، تفاوت آشکار دارد. در روش تجربی - تأویلی واحدهای تحلیل، کنار هم نهاده شده، یک به یک مقایسه می‌شوند و در فرایند عبور از هر واحد به واحد دیگر، مشترکات واحدها - مفهوم، اصل و یا نظریه - به تدریج شکل می‌گیرد. روشی با نام «نقل قول و اظهارات متخصصان...» دست کم برای من - با ابهام بسیار همراه است و معنای آن را در نمی‌یابم. هم چنین، ماهیت روش تجربی - تأویلی چنین است که آن مفهوم، اصل یا نظریه کشف شده - که «حکم شخصی» پژوهشگر محسوب می‌گردد - کمیت ناچیزی از مجموعه اطلاعات ارائه شده را تشکیل دهد. هم چون یک نمونه، اگر مسئله‌ای به این صورت به ما بدهند که: در عبارت... ۲۶، ۵، ۲، ۱ عدد بعدی را تعیین کنید و ما پس از تفکر بگوییم که پاسخ ۶۷۷ است، این بدان معنا نیست که چهار پنجم اعداد را خود مسئله به ما داده و فقط یک پنجم این مجموعه کار ماست. آیا چنین اظهاری، به معنای نادیده گرفتن روند شکل‌گیری تفکر و گسترش آن نیست؟ همان گونه که ما از ۱ به ۲ و از ۲ به ۵ حرکت می‌کنیم، آرام آرام رابطه بین اعداد در ذهن ما شکل می‌گیرد و آن وقت موفق به کشف عدد مورد نظر مسئله می‌شویم. پس آن چه اهمیت دارد، فرایند یک کنش کیفی است و نتیجه‌ای که به دست آمده، هم چون یک واحد جدا، به گونه‌ای مکانیستی، کنار واحدهای تحلیل قرار نمی‌گیرد. واحدهای تحلیل و نتیجه این تحلیل، با یکدیگر رابطه درونی، ژرف و دیالکتیکی دارند و به تعبیری دیگر، هم چنان که در معصومیت و تجربه گفته‌ام: «فراورده و فرایند یگانه‌اند.» (ص ۲۲۲)

سخن هجری نیز ما را به نتیجه‌گیری مشابهی می‌رساند. این درست که نویسنده کوشیده است با تعریف مفهوم کودکی، فلسفه ادبیات کودک و هدف آن را تبیین کند، اما همزمان نیز نویسنده کوشیده است که با تحلیل

افسانه‌های ایرانی، به همان هدف دست یابد و فرض را بر این نهاده که هر دو یافته - از تحلیل مفهوم کودکی و تحلیل افسانه‌ها - منطقاً باید بر هم منطبق باشند. بنابراین، تحلیل مفهوم کودکی و تحلیل آثاری که عملاً ادبیات کودک دانسته شده‌اند، دو فرایند مجزا در بررسی به شیوه تجربی تأویلی بوده‌اند که سرانجام، در یک نقطه به هم پیوسته‌اند. حال آن که هجری تنها از یک فرایند نام می‌برد.

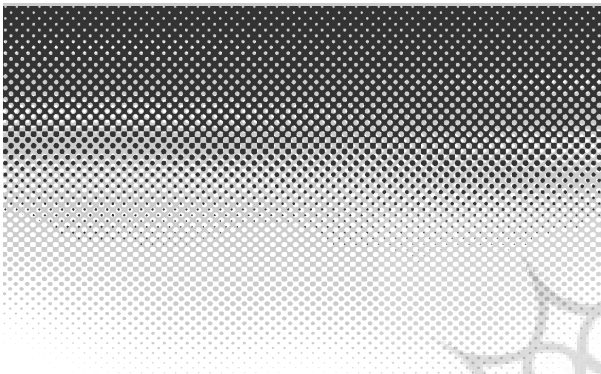
تفاوت سخن یوسفی - اما - با ادعای پژوهش در مورد ماهیت خویش، به تناقض با این ادعا می‌انجامد. در دریافت او، پژوهش معصومیت و

تجربه یک بحث «آماری» در حیطه تعلیم و تربیت است و عنوان آن نیز پژوهش «میدانی» است. سیف (۸۹: ۱۳۷۹) در مقایسه روش‌های کمی و کیفی پژوهش (به نقل از گال، بورک و گال ۳۰: ۱۹۹۶)، جدولی را ارائه می‌دهد که در آن، این دو گونه پژوهش در تمامی اجزای خویش، در مقابل هم نهاده شده‌اند. در این جا به نقل دو مورد از این مقابله‌ها اکتفا می‌کنم: (۱) [روش کمی] «از داده‌های عددی برای معرفی محیط اجتماعی استفاده می‌کند» [حال آن که روش کیفی] از

داده‌های کلامی و تصویری برای معرفی محیط اجتماعی استفاده می‌کند. و (۲) «[روش کمی] از روش‌های آماری برای تحلیل داده‌ها استفاده می‌کند [حال آن که روش کیفی] از روش‌های منطق استقرایی برای تحلیل داده‌ها استفاده می‌کند.» به این ترتیب، استفاده از اعداد و آمار در تحقیق‌های کمی مرسوم است و نه در پژوهش‌های کیفی. البته، در شرایطی می‌توان از این دو عامل در تحقیق کیفی هم بهره برد، اما معصومیت و تجربه طبیعتاً در هیچ کدام از آن شرایط نمی‌گنجد و هیچ کدام از آن شرایط را نیز نپذیرفته است. در حالی که پژوهش، خود می‌گوید «کیفی» است و از اعداد برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده‌ای نکرده، یوسفی می‌گوید که «کمی» و آماری است. چنین تناقضی با ادعای مطرح در کتاب، در واژه «میدانی» به کار رفته از

سوی یوسفی نیز نهفته است. بنابر تعریف سیف: «منظور از بررسی میدانی یا پژوهش در میدان، آن نوع پژوهش است که در موقعیت‌های طبیعی، مثلاً در شرایط واقعی کلاس درس، صورت می‌پذیرد...» (ص ۸۶) مشخص است که این تعریف، هیچ تناسبی با روش برگزیده کتاب ندارد.

گمان من بر آن است که اگر منتقدان، ماهیت روش تحقیق به کار گرفته شده از سوی پژوهشگری را به گونه‌ای دیگر درک کنند و روش‌هایی را به پژوهش نسبت دهند که نه پژوهش، خود مدعی آن‌هاست و نه از منظر



## روش پژوهش، از آن رونسبت به

### پژوهش بیرونی است که

### اگرچه در همه‌تار و پود یک کار و پژوهش تنیده،

### پیش از آن که فکر تحقیق تازه‌ای

### در محقق شکل بگیرد، وجود دارد و

### تدوین شده است

روش‌شناسی تحقیق، مناسبی با ماهیت آن پژوهش دارند، آن گاه آنان همچون معمارانی هستند که خشت اول بنای نقد خویش را کج نهاده‌اند. شرط نخست نقد روشمند یک پژوهش، درک درست از روش آن است. به ویژه در مورد پژوهشی که اشکال عمده موجود در نظریه ادبیات کودک را «قیاس گرایی» و در واقع اشکالی روش‌شناسانه می‌داند و تلاش دارد که پیش از هر محتوا و سخنی، برای نخستین بار روشی استقرایی را در پژوهش‌های نظری مربوط به ادبیات کودک، به آزمون برد.

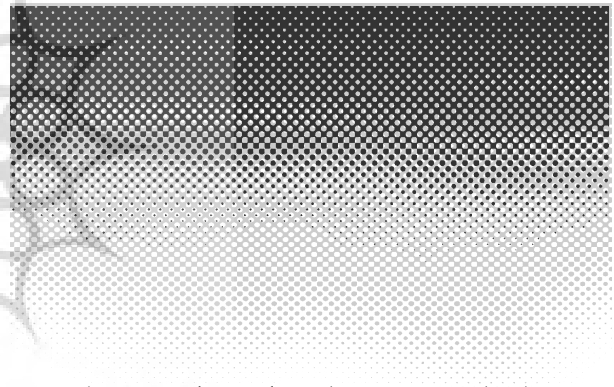
من با مهدی حجوی (۲۱۳: ۱۳۸۲) در این سخن کاملاً همراهم که می‌گوید: «ملاک [...] این است که مقاله یا نقد ابطال‌پذیر باشد [...] به این معنا که چنان مستدل باشد، شاهد مثال و نمونه بیاورد و منبع ذکر کند و حرفش را روشن

بزند که ابزارهای لازم برای ابطال خودش را در اختیار خواننده بگذارد. «به گمان من، هرگاه بخواهیم این سخن را درباره «گزارش پژوهش» تعمیم دهیم، نتیجه آن خواهد شد که «ملاک آن است که پژوهش، ابطال‌پذیر باشد به این معنا که چنان روش خود را آشکارا بیان کرده باشد و چنان مستند و مستدل باشد که ابزارهای لازم برای ابطال خویش را در اختیار خواننده بگذارد.» اصلی‌ترین راه ابطال یک پژوهش، نقد روش آن است و بر همین بنیاد نیز بوده است که من روش پژوهش خویش را به صراحت و مستند، بر خواننده آشکار ساختم و در هر جا کوشیده‌ام که به دقت آشکار کنم تا کجای سخن از آن دیگران و تا کجا از آن من است. بنا بر گفته حجوانی، این وظیفه هرمتنی است که چنین کند و هرگاه بخواهیم این اندیشه را ادامه دهیم، شاید بتوانیم بگوییم که این وظیفه هر منتقدی نیز هست که نخست، همین حرف متن را بشنود و یا اگر متن، خود بر آن صراحت ندارد، بکوشد که آن را از بطن متن بیرون کشد و بر ملا کند. به نظرم منتقدان

این معنا که سر راست به بررسی نتایج بپردازد و آن‌ها را با ملاک‌هایی هم چون «دقیق بودن و منسجم بودن» به نقد کشد و البته در چنین صورتی، خود نیز باید بپذیرد که با همین ملاک‌ها تن به نقد دهد. در این صورت، هم پژوهشگر و هم منتقد، با پذیرش ملاک‌هایی مشترک - که این بار درونی‌اند با یکدیگر گفت و گو می‌کنند. در صورت چنین پذیرشی، می‌توان بررسی را با طرح چند پرسش و جست و جوی پاسخ برای آن‌ها آغاز کرد. این پرسش‌ها براساس همان «ملاک‌های درونی» که پیش از این از بلوم نقل کردم، مطرح می‌گردند. نخست: آیا برداشت منتقدان از متن مورد نقد خویش دقیق است؟ در هر سه نقد، سخنان و باورهایی به متن نسبت داده شده است که هرگز مورد ادعای متن نیست. صاعلی می‌گوید: «این بخش از کتاب [فصل دوم] که به تجزیه و تحلیل اشعار شاعران مذکور، براساس نظریه بلیک می‌پردازد، بدیع و بسیار جالب است. (ص ۹۴)

در صورتی که حرف متن حرف دیگری است. متن خواسته است با مبتا قرار دادن سخن بلیک - و وام گرفتن مفاهیم پیشنهادی او - آن را هم چون یک واحد تحلیل در کنار واحدهای دیگر - نظریات روان‌شناسان، فلاسفه و فلاسفه تعلیم و تربیت - بگذارد و با استفاده از روش تجربی - تأویلی، مشترکات آن‌ها را کشف کند و سپس آن مشترکات را در تأویل شعر شاعران به کار گیرد و نه اینکه فقط نظریه بلیک را اساس تأویل قرار دهد. بنابراین، صحت نظر منتقد در این اظهار، مورد تردید قرار می‌گیرد. نمونه‌هایی از این دست - اما - در نوشته‌های هجری و یوسفی بسیار بیشتر است. هجری می‌گوید: «در این چارچوب [چارچوب بحث کتاب] معصومیت و به تبع آن خلاقیت، ویژگی طبیعی و نهادین کودک فرض می‌شود و سپس تجربه یا آزمون و خطای کودک، به عنوان بستر اجتناب‌ناپذیر رشد کودک در نظر گرفته می‌شود.» (ص ۶۹) در چندین جای دیگر نیز در همین صفحه،

هجری تجربه را از دیدگاه کتاب، آزمون و خطا معرفی می‌کند که با تعریف کتاب از مفهوم تجربه ناهمخوان است. کتاب می‌گوید «تجربه، قدرت‌های قانون‌گذار - کشیشان و پادشاهان - اند.» (ص ۴۹) و در جای دیگر نیز به صراحت از عناصر تشکیل‌دهنده تجربه، چنین یاد می‌شود: «تناهی معنا، سکون و پذیرش (همگرایی)، اقتدار (علمی یا اجتماعی)، هم‌شکلی...» (ص ۶۱) در هیچ کجای کتاب، تجربه، آزمایش و خطا معنا نشده است. هجری در جایی دیگر می‌گوید: «نویسنده بر این باور که ادبیات کودک در ماهیت خویش آموزشی است، این گونه فرض می‌کند که فلسفه ادبیات کودک بیشتر به فلسفه آموزش و پرورش شبیه است و علاوه بر شیوه توصیفی خود، در صدد تجویز راه حل‌های صحیح و ارزش‌گذاری برای کودک است.» (ص ۶۹) پژوهش به دلیل دیگری است که این دو فلسفه را شبیه می‌داند: هر دو وجهی توصیفی و نیز وجهی تجویزی دارند. در صورتی که فلسفه فیزیک - همچون یک نمونه - فلسفه‌ای صرفاً توصیفی است. بنابراین، بحث شباهت فلسفه‌های ادبیات کودک و آموزش و پرورش، به سبب ویژگی‌های نهفته در خودشان است و نه آن گونه که هجری به کتاب نسبت می‌دهد، به سبب آموزشی بودن ادبیات کودک. اما نهایت برداشت‌های متفاوت هجری از متن، آن جا به چشم می‌آید که می‌گوید: «از آنجا که نویسنده [...] جوهره ادبیات کودک را به طور عمده تعلیمی و تجویزی فرض می‌کند، محتوای زیبایی‌شناختی ادبیات کودک - یا به تعبیر نویسنده، وجه توصیفی آن - مورد توجه قرار نمی‌گیرد و در تبیین مبانی فلسفی ادبیات کودک، جایگاه مشخصی برای آن در نظر گرفته نمی‌شود.» (صص ۷۱-۷۰) در این دو سخن، دو برداشت کاملاً ناهمخوان با اظهارات کتاب وجود دارد: نخست آن که به تعبیر معصومیت و تجربه، محتوای زیبایی‌شناختی ادبیات کودک، وجه توصیفی آن نیست. وجه توصیفی فلسفه ادبیات کودک، در جای دیگری است. کتاب به صراحت می‌گوید: «این فلسفه [فلسفه ادبیات کودک] از آن جا که برای تدوین و تولد خویش مبتنی بر توصیف «کودکی» و نیز توصیف «ادبیات کودک» است، فلسفه‌ای توصیفی و از آن جا که مبتنی بر این توصیف به سوی ارزش‌گذاری بر روش‌هایی ویژه در آفرینش و عرضه اثر ادبی کودک خواهد گرایید، فلسفه‌ای تجویزی است.» (ص ۳۷) همان گونه که مشهود است، هیچ شباهتی بین این سخن و برداشت هجری از این سخن وجود ندارد. به جز این، پژوهش مورد نقد در هیچ کجا وجه عمده ادبیات کودک را تعلیمی بودن - در



## «منظور از بررسی میدانی یا پژوهش در میدان، آن نوع پژوهش است که در موقعیت‌های طبیعی،

مثلاً در شرایط واقعی کلاس درس،

صورت می‌پذیرد... (ص ۸۶) مشخص است که

این تعریف، هیچ تناسبی

با روش برگزیده کتاب ندارد

معصومیت و تجربه برای نشان دادن درستی سخنانی که در مورد روش تحقیق گفته‌اند، به استدلال و پیش و بیش از آن به استناداتی دقیق نیاز دارند.

بنابراین صاعلی، هجری و یوسفی با مبتا قرار دادن ملاک بیرونی، به نقد پژوهش نپرداخته‌اند. نقدهای ایشان منطقاً باید با متنی که ماهیتاً پژوهشی است، با معیاری درونی سخن بگوید. به

معنایی که هجری از آن یاد می‌کند - ندانسته است. سخن کتاب این است که «ادبیات کودک، در ماهیت خویش، آموزشی است.» (ص ۳۲) آیا معنای این سخن، آن است که ادبیات کودک در ماهیت خویش زیبا نیست؟ پرسش دیگر من از هجری، این است که به این ترتیب، فصل، چهارم کتاب که یکسره به بررسی شگردهای آشنایی‌زدایی (و یا بهتر بگویم تمرکز زدایی) در ادبیات کودک پرداخته، درباره چه چیزی سخن می‌گوید؟ به گمان من، موضوع این فصل یکسره زیبایی‌شناسانه است. حال آن که هجری صریحاً می‌گوید که به این موضوع در پژوهش جایی اختصاص داده نشده و این اظهار، در حالی است که او در پایان نقد خویش، پس از نقل بند پایانی معصومیت و تجربه می‌گوید: «با در نظر گرفتن این نکته، اگر پاره‌ای از آن چه نویسنده آن را روش ادبیات کودک تلقی کرده است، به عنوان هدف در نظر گرفته شود، معصومیت و تجربه، به گونه‌ای دیگر رقم خواهد خورد و آن گاه می‌توان بر این نظریه پای فشرد که ارتباط کودک با ادبیات کودک، از جنس رابطه معرفت‌شناسانه نیست، بلکه در چارچوب رابطه زیبایی‌شناسانه شکل می‌گیرد.» (ص ۷۴)

آیا این اظهار تلویحاً بر این فرض استوار نیست که فصل «روش» به مقوله زیبایی‌شناسی در ادبیات کودک پرداخته است؟ به هر حال، این برداشت هجری از بند پایانی کتاب، کاملاً همسو با برداشت کتاب است و منتقد با بر ملا کردن پیشنهاد مستتر در این بند، کمک بزرگی به تعمیق گفت و گوی مؤلف و خواننده کرده است. اما این نکته - دست کم برای من - مبهم می‌ماند که چرا او، خود، پیشنهاد کتاب برای خوانش دوباره خویش را و البته این بار با عوض کردن جای هدف و روش، نمی‌پذیرد و معصومیت و تجربه و به تبع آن، نقد معصومیت و تجربه را «به گونه‌ای دیگر» رقم نمی‌زند؟

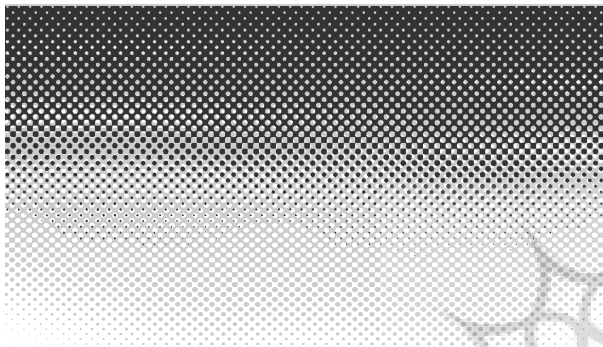
برداشت‌های یوسفی نیز - شاید با شدتی بیشتر- نشان دهنده درک بسیار متفاوت او از مطالب کتاب است. به جز آن چه درباره درک او از روش پژوهش گفتم، دیگر برداشت‌های وی نیز حکایت از همان امر دارند. برخی از نمونه‌ها را یادآور می‌شوم: «خسرونژاد نمی‌تواند ما را قانع کند که به فلسفه ادبیات کودک نزدیک شده است. زیرا هیچ بخشی از کتاب صراحتاً به موضوع فلسفه نمی‌پردازد و علاوه بر آن هیچ گاه از حیطة نظریه‌ادبی کودک خارج نمی‌شود.» (ص ۷۶)

کتاب، در آغاز، تعریف خود از فلسفه را ارائه داده است و نیز تصریح کرده که در این پژوهش، فلسفه و نظریه به گونه‌ای یکسان - و در یک معنا - به کار می‌روند (ص ۹). بدین ترتیب، انتظار

می‌رود که در هر نقد از معصومیت و تجربه، نخست، پیش فرض آشکار اعلام شده آن مورد نقد قرار گیرد و به تعریف پژوهش از فلسفه و نیز رابطه فلسفه با ادبیات، از دید پژوهشگر پرداخته شود. اشتباهی اگر در یافته‌ای است، یکی از راه‌های منطقی درک آن، بر ملا کردن پیش‌فرض‌های بحث است که البته معصومیت و تجربه برای آسانی کار، متکی بر روش، خود قبل از هر چیز، پیش‌فرض‌های خویش را اعلام کرده است. در جایی دیگر، یوسفی می‌گوید: «بدین ترتیب [نویسنده] نقش ادبیات کودک را جامعه‌پذیر کردن کودکان [...] می‌داند.» (ص ۷۶)

این درحالی است که کتاب به صراحت، خلاقیت را از عناصر معصومیت ذکر کرده (ص ۶۱) و در مقابل، اقتدار اجتماعی (جامعه‌پذیری) را از عناصر تجربه می‌داند و هدف ادبیات کودک را تسهیل عبور به سلامت خلاقیت از جامعه‌پذیری و تبدیل آن به خلاقیتی در سطحی برتر معرفی می‌کند. در صفحه ۱۵۷، معصومیت و تجربه، چنین تصریح می‌کند: «در فصل پیش، هدف ادبیات کودک تسهیل فرایالیدن کودک از معصومیت به معصویت نظام‌دار دانسته شده. این تعبیر از فرایالیدن، در واقع در زمینه‌ای کلی‌تر و انتزاعی‌تر قرار می‌گیرد که در بحث‌های روانشناختی و تربیتی با مفاهیمی هم چون خودشکوفایی، تحقق خویشتن و در نهایت، خلاقیت مشخص می‌شود. «یوسفی در فاصله‌ای دیگر می‌نویسد: «خسرونژاد با تفکیک ساختارگرایانه ثبات و عدم‌ثبات در روایت، خوشی آغازین اغلب قصه‌ها را اشاره‌ای به معصومیت دوره کودکی می‌داند که با به هم خوردن این ثبات که همان بخش گره افکنی داستان است، در واقع در برابر تجربه قرار می‌گیرد.» (ص ۷۸) حال آن که این برداشتی درست متفاوت با برداشت کتاب است. نظر و یافته پژوهش، آن است که معصومیت - آن گونه که یوسفی دریافته - با به هم خوردن ثبات در مقابل تجربه قرار نمی‌گیرد، بلکه با قرار گرفتن تجربه در مقابل معصومیت است که ثبات به هم می‌خورد.

با یک بند فاصله از این اظهار، یوسفی می‌گوید: «می‌توان ادعا کرد که او [نویسنده] هرگونه تقابلی را تقابل معصومیت و تجربه می‌داند.» حال آن که نظر کتاب، مطابق جدول صفحه ۲۴۱، به گونه دیگری است. در آن جدول، گونه‌های تقابل «تجربه و تجربه» و نیز «معصومیت نظام دار و معصومیت» نیز نمایانده شده است. برداشت‌هایی از این گونه، باز هم در نقد یوسفی فراوان است. به این ترتیب، دریافت من آن است که هر سه منتقد با ورود به نقد - و یا گفت و گو - به شیوه انتکا بر ملاک‌های درونی، اصلی‌ترین شرط این نوع گفت و گو را رعایت نکرده‌اند: اصل گوش سپردن دقیق به سخنان متن مورد نقد - و بدین گونه و مبتنی



## پژوهش مورد نقد در هیچ کجا وجه عمده ادبیات کودک را تعلیمی بودن - در معنایی که هجری از آن یاد می‌کند - ندانسته است. سخن کتاب این است که «ادبیات کودک، در ماهیت خویش، آموزشی است»

بر این ملاک، به نظر می‌رسد که صحت بحث و ادعای ایشان می‌تواند مورد پرسش قرار گیرد. این معیار - صحت - بنابر تعریف بلوم، به دودلیل دیگر نیز می‌تواند هر متنی را به پرسش کشد: استاد و استدلال. سخنان هر سه منتقد، چندان که انتظار می‌رود، مستند و مستدل به نظر نمی‌رسد. صاعلی آن همه سخن خود درباره ادبیات کودک نبودن افسانه‌ها را آن گونه که شایسته است، مستند نمی‌سازد و در مجموعه بحث خود، تنها به یادآوری یک جمله از نیکولایا قناعت می‌کند. که هر گاه خواننده بخواهد به اصل آن نیز رجوع کند، نمی‌تواند مشخصات منبع مورد استفاده را در جایی از مقاله بیابد. البته او از بتل‌هایم و زاپیس نیز بی‌آن که دیدگاه آنان را بر ملا کند و بی آن که ارتباط این دو نام را با بحث

خویش آشکار سازد، ذکر به میان می‌آورد. حال آن که مخالفان - و احتمالاً موافقان - ادبیات کودک بودن افسانه‌ها، سخنان بسیاری برای گفتن دارند و استناد به این سخنان، می‌توانست ادعای صاعلی را بسیار استوارتر و مستدل‌تر در مقابل رویکرد معصومیت و تجربه جلوه بخشد. هم چنین، او آن جا که می‌خواهد از جایگاه معصومیت و تجربه در روند ادبیات کودکان ایران سخن بگوید، اشاره‌ای نیز به تاریخ ادبیات کودکان ایران، اثر محمدی و قائینی می‌کند و می‌گوید: «با وجود ایرادهایی که به آن [کتاب نامبرده] گرفته شده، می‌توان آن را یک رویداد ادبی در حوزه ادبیات کودک محسوب کرد.» (ص ۹۳) وی هرگز نمی‌گوید که این ایرادها کدام‌ها هستند و یا دست کم در کدام مقالات و یا کتاب‌ها، پیش از این چاپ شده‌اند و یا ویژگی‌هایی از کتاب نامبرده که آن را هم چون یک «رویداد ادبی» و نه «رویداد پژوهشی» ارجمند می‌سازند، کدام‌ها هستند؟ اگر این سخنان، پیش از این توسط صاعلی و یا هر منتقد دیگری مطرح شده است، باید منبع مورد ارجاع معرفی می‌گردید و اگر صاعلی در لحظه

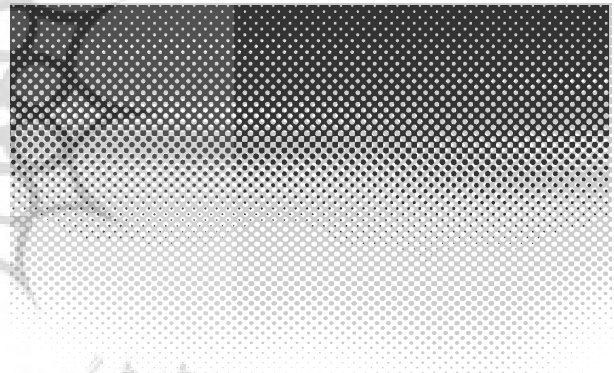
پیش از این نیز در جایی، از رویکرد خود سخنی به میان آورده است؟ هم چنین، او نه پیشینه بحث خود را در کل نظریه ادبیات کودک آشکار می‌سازد و نه - آن گونه که انتظار می‌رود - از دلایل کنار هم چیدن اسطوره، تخیل و بازی و نیز رابطه درونی این عناصر برای ساختن یک کل واحد، سخنی به میان می‌آورد.

یوسفی نیز در همان حال - که به نظر می‌رسد - در مقابل هر یافته پژوهش، گزاره‌ای دیگر می‌گذارد، چندان نیازی به توجیه گزاره‌های خویش نمی‌بیند. برخی برداشت‌های وی را پیش از این نقل کردم. چرا پژوهش معصومیت و تجربه آماری است؟ چرا میدانی است؟ چرا علمی است؟ مشخص نمی‌شود و منظور او از آمار، مطالعه میدانی و علمی بودن، دریافته نمی‌شود. مواردی از این دست، در نوشته او بسیار است. هم چون یک مثال دیگر، یوسفی تمام یافته‌های پژوهش در فصل چهار را با ذکر چندجمله، مورد تردید قرار می‌دهد: «از یاد نبریم که کدو قلقله‌زن، علی‌رغم تشابهش با ساخت آزمایش پیازه و به صرف شکل رفت و برگشتی‌اش، به طور قطع نمی‌تواند گامی مؤثر برای تمرکز زدایی به حساب آید و شاید راه‌های فراوان دیگری در راستای تمرکززدایی وجود داشته باشد که خسروژاد در این کتاب به آن‌ها نپرداخته است (به عنوان مثال تغییر راوی، اعلام پیشیمانی شخصیت‌ها...» (ص ۸۰)

همان گونه که مشاهده می‌شود، او هیچ نیازی به مستدل کردن سخن خود نمی‌بیند. فقط می‌گوید که کدو قلقله زن، کمک چندانی به تمرکز زدایی نمی‌کند و تنها می‌گوید که راه‌های فراوان دیگری هست.

با توجه به آن چه گفته شد، به نظر می‌رسد که اینک بهتر است در مورد شیوه دیگری از نقد سخن نیز سخن به میان آید، شیوه‌ای که هم اکنون در «نظر»، کاملاً مورد انکار منتقدان است، اما همیشه احتمال آن هست که در عمل، همه ما، کما بیش، به دام آن گرفتار آییم. منظور من شیوه نقدی است که معمولاً از آن با عنوان «نقد شخصی» یا «سلیقه‌ای» یاد می‌شود. نقد

«شخصی یا سلیقه‌ای» چه ویژگی‌هایی دارد؟ به گمان من، نقد شخصی، نقدی است که تن به گفت و گو نمی‌دهد، به گفت و گو نمی‌نشیند. اما با معنایی را که خود از آن دارد، می‌گوید و نمی‌شنود. آمده است که سخنان خود را - که حقیقت محض می‌پندارد - بگوید. هرگز نیامده است - و لحظه‌ای نیز در این تردید ندارد - که چیزی را در خود تغییر دهد. او برتر است. دانسته‌هایش مطلق است. «اثبات» شده است و از آن جا که اثبات شده است، بدیهی است از این منظر، هیچ معیاری بیرون و مستقل از او موجود نیست. او معتقد به اصل «یا این و یا آن یا درست و یا خطا» و از آن جا که اندیشه خود را درست می‌داند، اندیشه دیگری را - اگر همسوی با او نبود - خطا می‌پندارد. «دیگری» وجود ندارد. در نقد نیز از اصل سنتی تفکیک «نکات مثبت و درست از نکات منفی و نادرست و البته با تأکید بر نکاتی که می‌پندارد منفی است، پیروی می‌کند. به دنبال تعیین جایگاه اثر مورد نقد خویش نیست. به دنبال توصیف و تأویل آن نیست. به دنبال یافتن خطاهاست و آن گاه که آن‌ها را یافت، هیچ احتمالی در مورد خطای برداشت خود نمی‌دهد. از این رو، هیچ گاه سؤال نمی‌کند، همیشه حکم می‌دهد و سرانجام این که در گفت و گو، به جای بهره بردن از منطق - استدلال و استناد - برای به پرسش کشیدن برداشت‌های طرف گفت‌وگوی خود، از لحنی گاه بزرگووارانه، گاه اقتدارگرایانه، گاه پرخاشگرانه و گاه از کلماتی توصیف گر - که بار ارزشی منفی‌ای را انتقال می‌دهند - بهره می‌برد. گاهی نیز شگرد او استفاده از همه این‌ها و یا ترکیبی از برخی از این گونه‌های سخن گفتن است. در مقام یک منتقد - که منطقی‌اً باید بر جایگاهی برتر از اثر ایستاده باشد - به جای آشکار کردن دانش خود درباره زوایای پنهان متن و نشان دادن «فراشناخت» خویش از محتوا و روش متن و نیز رسیدن به آن جایگاه برتر از این طریق، از لحنی ویژه استفاده می‌کند. به ویژگی‌هایی از قبیل «نقد شخصیت به جای نقد متن» از این رو بها نمی‌دهیم که اینک چندان جایگاهی در میان منتقدان ندارد و این شیوه آن قدر غیرقابل قبول جلوه کرده است که نقد شخصی، خود، دیگر بهای چندان به آن نمی‌دهد. این گونه نقد - نقد شخصی - در واقع همان است که سلاجقه (۱۳۸۲) آن را «منتقد مدارانه» نامیده و در توصیف منتقدان منقدمدار، اظهار داشته است: «نقد خود را قطعی و نهایی می‌داند و در رد یا قبول اثر حکم قطعی می‌دهند. این دسته معمولاً بیانی تهاجمی دارند و واژگان، قطعاً»، «اساساً» و «اصلاً» در نقد آن‌ها بسامد بالایی دارد. این گروه اگر چه در نوشته‌های‌شان گاهی از آرای نظریه‌پردازان نقد مدرن [و من



**بیشترین لذتی که از خواندن کتاب، هر نوعی که باشد به دست می‌آید، لذت گفت و گو است که دست کم نیازمند حضور دو تن است و گفت و گو کردن، به تلویح، به بیش از یک صدا یا یک دیدگاه اشاره می‌کند**

نگارش نقد، خود به این نتیجه رسیده است، می‌بایست سخن خود را مستدل و مستند می‌ساخت.

هجری نیز در همان حال که تلاش می‌کند سخنان خود را با استدلال و استناد نیز بیارید، در طرح اندیشه خویش معلوم نمی‌کند که آیا برای نخستین بار است که به چنین درکی رسیده، یا

اضافه می‌کنم و پست مدرن] نقل قول می‌کنند، شیوه برخوردشان با اثر، برخوردی سنتی است، نه تحلیل‌گرا. به همین علت، نقد آن‌ها «منتقدمدارانه» و «حق به جانب» است. (ص ۴۷)

نقد براساس ملاک بیرونی و نقد براساس ملاک درونی - که می‌توان نقد «گفت و گو مدار» نامیدشان - تقریباً هر دو، به گمان من، نقد روشمند به حساب می‌آیند و تنها تفاوت آن‌ها، در قابلیت‌شان در نقد موقعیت‌های متفاوت است. اما نقد شخصی - که از این پس مایلم آن را «خودمدار» بنامم - از این دایره تقریباً بیرون است و روشمند - معمولاً - نیست. اینک بهتر است ویژگی‌های این گونه نقد را - به گونه‌ای آشکارتر - برشمارم: ۱- می‌گوید و نمی‌شنود. ۲- سخن خود را حقیقت می‌پندارد و هر سخن دیگری را باطل می‌شمارد. این ویژگی به سه صورت به جلوه درمی‌آید: الف) قاطعانه سخن گفتن (به دلیل حقیقت پنداشتن سخن خود) و به دنبال «رد» و یا «اثبات» بودن، ب) پرسش نکردن از متن و حکم دادن و ج) باور داشتن به اصل «یا این، یا آن» ۳- به جای منطق (استدلال و استناد) برای نشان دادن جایگاه برتر خویش از لحن کلام بهره می‌برد. ۴- در نقد از اصل «تفکیک نکات مثبت و نکات منفی - با تأکید بر جنبه‌های منفی» پیروی می‌کند.

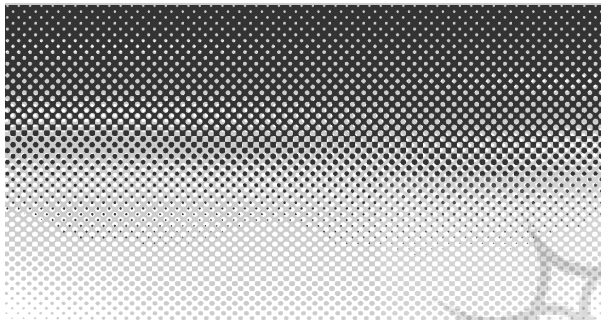
با توجه به ویژگی‌های یاد شده، همان گونه که پیش از این نیز تلاش کردم نشان دهم، هر سه منتقد به نظر می‌رسد سخن پژوهش مورد نقد خود را - آن گونه که پژوهش، خود گفته است - نشنیده‌اند. روش پژوهش را به گونه‌ای متفاوت از آن چه پژوهش - خود - مدعی آن است، نشان داده و در موارد دیگر نیز - در مورد یافته‌های پژوهش - باز هم، چنین کرده‌اند. این سخن، البته در مورد هجری هرگز به آن قدرت نیست که در مورد دو منتقد دیگر، هر سه منتقد - کمابیش - سخن خود را حقیقت می‌پندارند. صاعلی لحظه‌ای در باور خود، به ادبیات کودک نبودن افسانه‌ها، تردید نمی‌کند. این، برای او حکمی قطعی است. بنابراین، نیازی نیز نمی‌بیند که به نتایج تحقیق پیش رو توجه کند. تحقیق می‌گوید، سؤال من این است: «آیا افسانه‌ها ادبیات کودکند؟» و یا می‌گوید، فرض من این است: «افسانه‌ها ادبیات کودکند.» و بعد می‌رود و با روشی معین، افسانه‌ها را تحلیل می‌کند و به ویژه در فصل چهارم، برخی ویژگی‌های مشترک آن‌ها را در یک قاعده کلی - نوسان میان تمرکز گرابی و تمرکززدایی - برملا می‌سازد. سپس با مقایسه این یافته با یافته‌های پیازه درباره ذهن کودک، نشان می‌دهد که این ویژگی با آن چه پیازه در بیان ساز و کار رشد شناختی کودکان می‌گوید، هماهنگ است و بعد

نتیجه می‌گیرد که: بنابراین، فرضیه تحقیق تأیید می‌شود.

صاعلی - به گمان من - برای نقد این بخش از تحقیق، می‌توانست چنین مسیری را بپیماید: در وهله اول او می‌توانست مدعی شود که فرضیه تحقیق از آغاز باطل است؛ زیرا هیچ منطقی برای ارائه چنین فرضی وجود ندارد. صاعلی اگر این سخن را مستدل و مستند نیز می‌کرد، باز با این پرسش رو به رو بود که چرا فرضیه‌ای غیرمنطقی در فرایند یک پژوهش تأیید شده است. در مرحله بعد، او می‌توانست روشمندی پژوهش را به پرسش کشد و یا مخالف با نظریه پیازه باشد و به گروه پرشمار منتقدان وی بپیوندد و ویژگی‌هایی را که این شناخت‌شناس، برای ذهن کودک برمی‌شمارد، نپذیرد. و سرانجام این که بکوشد نشان دهد که در تحلیل افسانه‌ها خطایی رخ داده و بنابراین، نقصی در روش و یا توانایی محقق در به کارگیری آن وجود داشته است. صاعلی حتی اگر با استناد به سخنان نیکولایو، زاپیس و یاهر منتقد و صاحب نظر دیگری، موفق می‌شد بطلان فرضیه پژوهش را آشکار سازد، آن گاه از نظر منطق تحقیق یا باید خود، به روشی که اشاره کردم، نقص تحقیق را آشکار می‌کرد و یا از پژوهشگر در مورد علت تفاوت یافته‌هایش با نظریات صاحب نامان عرصه نقد و نظر در ادبیات کودک، توضیح می‌خواست و یا - تأکید می‌کنم، از نظر منطق تحقیق - باید به امکان تردید در سخنان پیشگامان یاد شده می‌اندیشید. اما او درباره مسئله‌ای که با چنین اگر و مگرهای روش شناسانه‌ای می‌تواند همراه باشد، تنها می‌گوید: «تلقی افسانه به عنوان ادبیات کودک، شاید امروز امری ساده انگارانه باشد.» (ص ۹۴) و در جای دیگر، یادآور می‌شود که «عجیب است که نویسنده [...] باز درباره افسانه چنین حکمی می‌دهد.» (ص ۹۵) راه بهتر، به نظرم برای صاعلی آن بود که به جای استفاده از واژه‌های توصیف‌گر منفی، به شیوه‌ای که اشاره کردم و یا از هر طریق دیگری که خود تشخیص می‌دهد، آن قدر دقیق، مستند و مستدل برداشت

خود را آشکار و بدیهی سازد که هر خواننده‌ای - چه خواننده کتاب و چه نویسنده آن - خود به ساده انگارانه و عجیب بودن برداشت‌های مطرح در کتاب پی‌برد.

این گرایش در نقد هجری - اما - بسیار کم رنگ‌تر است و من ترجیح می‌دهم - به جز ارجاع به نمونه‌هایی که پیش از این یادآور شدم - سخن دیگری در این زمینه نگویم. اما در مورد نقد یوسفی، شاید نیاز زیادی به آوردن نمونه نباشد. همان گونه که پیش از این بارها اشاره کردم، نوشته او سرشار از اظهار نظرهای نامستند و نامستدل است (تنها مورد استثنا، تلاشی است که او برای نشان دادن درستی برداشت خود از نظریه



### نقد نظریه، بی وجود نظریه‌ای دیگر.

#### که نزد منتقد است. و یادست کم

#### بدون رعایت روش، اگرچه بی فایده نیست،

#### تأثیر چندانی در پیشبرد معرفت مورد بحث ما ندارد

#### و لذت چندانی نیز برای طرفین گفت و گو

#### به همراه نمی‌آورد

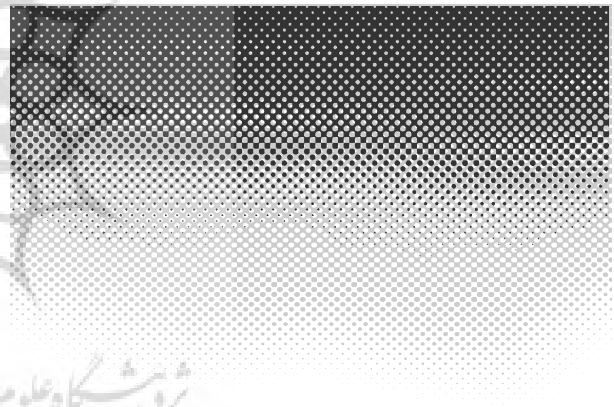
دریبا دارد). در عین حال، او بسیار قاطعانه‌تر از دو منتقد دیگر سخن می‌گوید. او تردیدی ندارد که روش تحقیق مورد نقدش «آماری» و در همان حال «میدانی» است. او «به طور قطع» کدو قلقله زن را گامی مؤثر برای تمرکززدایی نمی‌داند. هم چنین او بارها با قاطعیت تمام، از «گسیخته بودن» موضوع مورد بحث در کتاب، «بی‌استفاده ماندن مطالب مطرح شده» و «ضعف در انسجام» مطالب سخن می‌گوید و نیز با حکمی مقتدرانه، فصل چهارم کتاب را «به هیچ وجه» در ارتباط با تز معصومیت و تجربه نمی‌بیند و در صدور همه این احکام نیز اندکی احتمال نمی‌دهد که خطا کرده باشد.

ایدان چمبرز در تلاش برای به رسمیت شناختن خواننده و پرهیز از اقتدار نویسنده، در



مقاله «خواننده درون متن» می‌گوید: «برای گفتن یک چیز، دو فرد لازم است و وجود شنونده، همان قدر ضرورت دارد که گوینده.» (چمبرز ۵۴: ۱۳۸۲) رادریک مک‌گیلیس، منتقد برجسته کانادایی نیز آن‌جا که در نقد نظریه پری نادلمن سخن آغاز می‌کند، هم جهت با چمبرز اظهار می‌دارد: «به نظر من بیشترین لذتی که از خواندن کتاب، هر نوعی که باشد به دست می‌آید، لذت گفت و گوست که دست کم نیازمند حضور دو تن است و گفت و گو کردن، به تلویح، به بیش از یک صدا یا یک دیدگاه اشاره می‌کند.» (مک‌گیلیس ۱۵: ۲۰۰۰)

اینک به نظر می‌رسد که در این سه نقد، به جای تأکید بر نقش خواننده و تلاش در پرهیز از اقتدار نویسنده، بهتر است از آشکار شدن اقتدار خواننده و تلاش در به رسمیت نشناختن نویسنده سخن بگوییم. هر سه منتقد به گمان من، در مقام خواننده - و نیز شنونده متن - این ضرورت را به رسمیت نشناخته‌اند که «وجود گوینده، همان قدر ضرورت دارد که شنونده» و با نشیندن سخنان متن، تن به اقتدار خواننده - خود - داده‌اند و به این



## این وظیفه هر منتقدی نیز هست که نخست، همین حرف متن را بشنود و یا اگر متن، خود بر آن صراحت ندارد، بکوشد که آن را از بطن متن بیرون کشد و بر ملا کند

ترتیب و با واژگان مک‌گیلیس اگر بگوییم، صدای «دیگری» را پیش از شنیدن، حذف کرده‌اند و بنابراین، گام در مسیر از ماهیت انداختن «گفت و گو» نهاده‌اند.

به این ترتیب، به گمانم که نقد صاعلی، تاحدودی و نقد یوسفی، تاحدود بیشتری،

متأسفانه عناصر و گرایشی را در خود می‌پرورند که نقد ایشان را با توجه به ملاک‌هایی که برشمرده، بسیار آسیب‌پذیر می‌سازد؛ گرایشی که اگر هشیارانه در پی مهار آن برنمایند، به مانعی جدی در راه رشد آن‌ها و تبدیل‌شان به منتقدانی تأثیرگذار بدل خواهد شد.

تعیین حد و مرزها در این زمینه - هم چون هر زمینه دیگر - از آن رو دشوار است که ما در هیچ صحنه‌ای از زندگی، در عرصه گروه بندی‌های «یا این، یا آن» قرار نگرفته‌ایم. ما - به احتمال بیشتر - در طیفی از رویکردها قرار داریم که به آرامی از کرانی به کران دیگر حرکت می‌کنند و شاید نتوان هیچ‌جا خط و مرزی فرض کرد که مقوله‌ای را از مقوله‌ای دیگر - به راستی - جدا کند. رویکردهای نقد نیز به هم آمیخته‌اند. از کران خودمداری محض - اگر بتوان در دنیای امروز تصورش کرد - آغاز می‌شوند و به کران گفت و گو مدار متکی بر ملاک‌های بیرونی محض - اگر در هیچ زمانی قابل تصور باشد - به انتها می‌رسند. هرگونه نقد - بدین شکل - همیشه عناصری از گونه‌های دیگر را در خود نهفته دارد. قابل تصور است که

اگر چنین نمی‌بود، هیچ رویکردی در مسیر شکل‌گیری تاریخی خویش، به رویکردی دیگر بدل نمی‌شد و نیز رویکردهایی که در درجه تکاملی برتری قرار دارند، به درجات برتر دیگر فرا نمی‌بالیند. خودمحوری - به نظر می‌رسد - آن ویژگی‌ای از انسان است که تا زندگی هست، وی را رها نمی‌سازد. ما هر قدر در چرخش در زاویه دیدهای دیگر توانا باشیم، همیشه زاویه دیدی هست که در بازی پایان‌ناپذیر جهان با ما، خود را از فراخنای دیدمان بیرون نگه دارد. نیاز به تمرکززدایی، زیباترین و

نیز شورانگیزترین نیاز یک انسان زنده است. پس همیشه عناصری از رویکردهای پیشین و نیز عناصری از رویکردهای آینده، در هر رویکردی موجود است. کار نقد، کوشش در آشکار کردن عناصر بیشتری است که احتمالاً راه را برای نامیدن ناگزیر یک رویکرد آسان می‌سازند و

هم‌چنین، راه مؤلف را در مسیر عبور از گذشته و بالیدن به سوی آینده هموار می‌کنند. به گمانم سخن بهتر در مقایسه سه نقد مورد بررسی، گنجانندن آن‌ها در پیوستار کوچکی - در پیوستار اصلی گرایش‌های مختلف به نقد - است که در یک سوی آن یوسفی و در سوی دیگر هجری قرار می‌گیرد.

بدین ترتیب، با هجری بهتر می‌توان به گفت‌وگو نشست. او با متانت سخن می‌گوید و هر چند به نظر می‌رسد که عناصر قابل توجهی از نقد خودمدار را در گفتار خویش به دنبال می‌کشد - هم چنان که مقاله حاضر (روش پژوهش، روش نقد پژوهش) نیز به احتمال چنین است! - تلاش دارد تا کیان گفت و گو را پاس بدارد. او صاحب اندیشه‌ای است که آن را در مقابل اندیشه کتاب می‌گذارد. او می‌کوشد در نقد معصومیت و تجربه، رویکرد خویش را نیز صراحت بخشد و آشکار سازد. او با عرضه نوع دریافت خود از بند پایانی کتاب معصومیت و تجربه و عیان ساختنش برخوردارند، امکان خوانش ژرف‌تری را برای او فراهم می‌آورد: هر چند خود چنین خوانشی را به انجام نمی‌رساند. هم‌چنین، او با محور قرار دادن بحث مربوط به «تعلیم یا لذت» در نقد خود، سامان قابل‌اعتنایی به سخن خویش می‌بخشد. او یک موضوع را می‌گوید و خوب می‌گوید و من در زمانی دیگر با او درباره سخن اصلی‌اش «رویکرد ادبیات کودک: تعلیم یا لذت» سخن خواهم گفت.

نقد او مرا به تفکر و تدوین مقاله تازه‌ای در توضیح «مفهوم آموزشی بودن ادبیات کودک» و می‌دارد و این یکی از انتظاراتی است که از نقد گفت و گو مدار می‌توان داشت. هم‌چنین، پیشنهاد من آن است که هجری نظر خود را در به هم آمیختن «اسطوره»، «تخیل» و «بازی» در تبیین ادبیات کودک، بیشتر بپرورد. با استنادات و هم استدلال‌های بیشتر و به گونه‌ای دقیق‌تر به خواننده بگوید که منطق انتخاب این سه عنصر، برای به هم آمیختن چیست و نیز دیالکتیک آن‌ها در این فرایند به هم آمیزی، در هر یک از مراحل رشد، چگونه است؟ کودک و بزرگسال - براین مبنا - چگونه از هم متمایز می‌گردند؟ بزرگسال چرا برای کودک می‌نویسد و کودک چرا نوشته او را می‌خواند - که البته به این مورد تا حدی پرداخته است - و در کل، ویژگی‌هایی که در نوشته‌ای هست و آن نوشته را به حیطة آثاری فرا می‌بالاند که نام «ادبیات کودک» می‌گیرند، کدام‌ها هستند؟ و سپس مقاله خود را با بررسی نمونه‌هایی مشخص از آثار برجسته ادبیات کودک ایران و جهان بیاراید.

هم‌چنین، دو منتقد دیگر نیز می‌توانند با

پروردن بیشتر افکار خود، کمک فراوانی به پیشبرد نظریه ادبیات کودک در ایران کنند. صاعلی اگر به تدوین مقاله‌ای در باب «چرا افسانه‌ها ادبیات کودک نیستند»، بپردازد و در آن، نخست تاریخچه‌ای از افکار موافقان - البته اگر احتمالاً وجود دارند - و مخالفان ادبیات کودک بودن افسانه‌ها را عرضه کند و سپس دلایل هر کدام را برشمارد و بسنجد و بعد به نتیجه‌ای که می‌خواهد، برسد، به نظر می‌رسد که کمکی ماندگار به همه پژوهشگران و علاقه‌مندان حیطه نظریه ادبیات کودک ما کرده است. یوسفی نیز حرف‌های زیادی برای گفتن دارد و می‌تواند مقالات - و حتی کتاب‌های - پرشماری در زمینه‌های مورد بحث خویش بنویسد. اما آن چه بیش از همه برای من و - تا جایی که دانش من اجازه اظهار نظر می‌دهد - برای نظریه ادبیات کودک ما می‌تواند مفید باشد، دو موضوعی است که او - به شیوه خویش - با اشاره‌ای، از آن‌ها گذشته است: ۱) تفاوت فلسفه و نظریه ادبیات کودک و سپس تعیین دقیق از آن چه محتوای فلسفه ادبیات کودک را تشکیل می‌دهد و ۲) افسانه‌هایی که نمونه‌های مناسب و برجسته‌ای برای مقوله تمرکززدایی به حساب می‌آیند.

احساس من آن است که در این مرحله از رشد ادبیات کودک ایران، آن چه ما بیش از هر چیز به آن نیازمندیم، تدوین - و یا مشخص کردن - رویکردهای متفاوت به نقد ادبیات کودک است که با توجه به معیارهای پیش گفته، به گونه‌ای سر راست و مستدل و مستند، منتقدان، نظری را پرداخته - و یا نظریه‌ای موجود را پذیرفته - و در عرصه نقد عملی نیز به کار بسته باشند. در چنین صورتی است که نقد و گفت و گو می‌تواند بر بنیادی اصیل و مستحکم قرار گیرد و امکان بدهد بستان‌های فکری به بهترین وجه فراهم آید. بی‌داشتن پارادایمی مشخص در نظریه ادبیات کودک - چه در روش و چه در محتوا - منتقد و ارائه دهنده نظریه و گفت و گوی منتقدان با یکدیگر، به سرانجام قابل اعتنائی نمی‌رسد.

همان گونه که در معصومیت و تجربه نیز گفته‌ام: «نقد روشمند، بی‌نظریه به سامان نمی‌رسد.» این مسئله را در آن جا در مورد نقد آثار ادبی ویژه کودکان گفته‌ام. اینک مایلم آن را به نقد نظریه نیز تعمیم دهم و نکته‌ای را نیز بر آن بیفزایم که نقد نظریه، بی وجود نظریه‌ای دیگر - که نزد منتقد است - و یا دست کم بدون رعایت روش، اگرچه بی‌فایده نیست، تأثیر چندانی در پیشبرد معرفت مورد بحث ما ندارد و لذت چندانی نیز برای طرفین گفت و گو به همراه نمی‌آورد.

به هر حال، در این گفتار، هم چنان که در آغاز نیز گفتم، خواستم مسئله تازه‌ای را - که به

گمانم برای ما موضوعی ضروری‌تر از معصومیت و تجربه است - برای گفت و گو به علاقه‌مندان عرضه کنم. ورود به عرصه روشمندی در پژوهش و تدوین نظریه ادبیات کودک، بی‌ورود به عرصه شیوه‌های نقد چنین پژوهش‌ها و نظریه‌هایی، امری اگر نه ناممکن که دشوار به نظر می‌رسد. اکنون بهتر است نخست دریابیم چه پارادایم‌هایی در نقد پژوهش - و یا به طور کلی در گفت و گو درباره یک اثر نظری - وجود دارد و سپس با چنین فراشناختی و با اشرافی بیشتر بر جایگاه خویش و جایگاه اثر مورد نقد خویش، وارد عرصه گفت و گو گردیم.

هم چنان که زری نعیمی (۴۹: ۱۳۸۲) اشاره کرده است، ما هم‌اکنون در «نوبت عاقلی» خویش هستیم. هرگاه این سخن نعیمی را در متن باور خود به «نوجوان بودن ادبیات کودک ایران» معنا کنیم، شاید بتوانم بگویم که ما، هم‌اکنون، هم در نوبت عاقلی و هم در نوبت عاشقی خویشیم و شرط عبور به سلامت از این نوبت، هم توجه به معنا(های) دقیق این دو - عقل و عشق - و هم توجه به تعامل و در هم تنیدگی آن‌ها است. آن چه اینک می‌خواهم مورد تأکید بسیار قرار دهم، این است که بی‌آگاهی بر روش‌های

راه بردن عقل، نوبت عاقلی - و هم نوبت عاشقی - ما به بطالت خواهد گذشت. سخنان دیگر را - که بسیار مشتاق بودم درباره معصومیت و تجربه بگویم - به فرصتی دیگر - و به نوع دعوتی که منتقدان دیگر به گفت‌وگو می‌کنند - وا می‌گذارم.

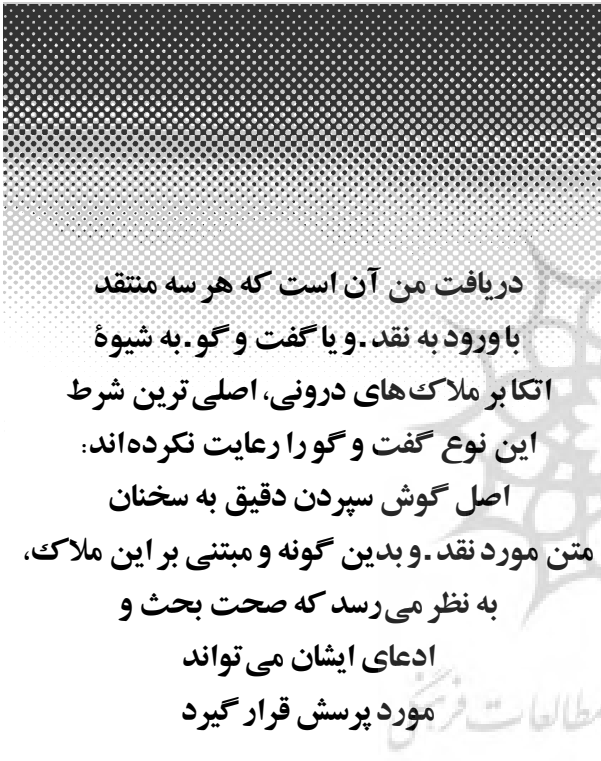
#### منابع:

چمبرز، ایدان (۱۳۸۲): «خواننده درون متن» ترجمه طاهره آدینه پور، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره‌های ۳۳ و ۳۴، تابستان و پاییز، ۵۳-۶۵.  
حجوانی، مهدی (۱۳۸۲): «روساخت آزاداندیشان، زیرساخت اقتدارگرایانه»، کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۶۹ تیرماه، صص ۱۴-۲۱۳.  
خسرونزاد، مرتضی (۱۳۸۲): معصومیت و

تجربه. درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک، تهران: نشر مرکز:  
سلاجقه، پروین (۱۳۸۲): «نظریه زدگی در نقد» کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۶۶. فروردین ماه. صص ۵۴-۴۶.  
سیف، دکتر علی اکبر (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.

صاعلی، شهناز (۱۳۸۲): «اولین چراغ» کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۷۱، شهریور ماه. صص ۹۶-۹۱.

نعیمی، زری (۱۳۸۲) «درآمدی بر نقد صمد، ساختار یک اسطوره» کتاب ماه کودک و نوجوان،



شماره ۶۷، اردیبهشت ماه، صص ۵۹-۴۹.  
هجری، محسن (۱۳۸۲): «رویکرد ادبیات کودک: تعلیم یا لذت؟» کتاب ماه کودک و نوجوان. شماره ۷۳، آبان ماه، صص ۷۴-۶۸.  
یوسفی، سید مهدی (۱۳۸۲): «چهار نقد بر چهار پژوهش» کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۷۳. آبان ماه. صص ۸۰-۷۵.

Khosronejad, M (2004). "Iran". Encyclopedia of Children's Literature. Edited by Peter Hunt. London: Routledge.  
McGillis, R. (2000). The Pleasure of the Process: Same Place but Different. Children's Literature. V:28.PP 15-21.  
Woolfolk, A. (2001). Educational Psychology. 8th ed. Boston: Allyn and Bacon.