

# رویکرد ادبیات کودک: تعلیم یا لذت؟

O محسن هجری

تلاش برای به دست دادن تعریف فلسفی از ادبیات کودک و هدف آن، جوهره مطالبی است که در کتاب «معصومیت و تجربه»، به رشته تحریر درآمده است. نویسنده بعد از برشمردن نسبت‌های مختلف میان فلسفه و ادبیات کودک، بر این نکته تأکید کرده که در پژوهش خود، فلسفه را هم‌چون وسیله‌ای در تبیین ادبیات کودک به کار گرفته است (ص ۱۴).

به نظر می‌رسد این تلاش، صرف‌نظر از نتیجه‌ای که از آن در کتاب مورد بحث حاصل شده است، گام موثری در تعمیق بنیان‌های فلسفی ادبیات کودک باشد که در صورت تداوم، می‌تواند با شکل دادن به موجودیت مستقل ادبیات کودک، آن را از وضعیت کنونی که حداقل به پندار غلط برخی، زیرمجموعه ادبیات بزرگسال تلقی می‌شود، خارج کند.

اگر بخواهیم چکیده‌ای از کتاب را براساس فصل‌بندی‌های آن بیان کنیم، می‌توان مسیر طی شده در کتاب را چنین ترسیم کرد: شرح ویژگی‌های ادبیات کودک، بیان ویژگی‌های فلسفه ادبیات کودک، ترسیم هدف یا اهداف ادبیات کودک، مفهوم کودکی، معصومیت و تجربه و سرانجام، روش ادبیات کودک که در بطن آن به مفهوم خلاقیت، آشنایی‌زدایی و شکل‌های آن در افسانه‌های ایرانی، سپیدنویسی و بازی به عنوان یک روش، پرداخته شده است.

## مفهوم کودکی

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. زیرا نویسنده بر این باور است که خلاف ادبیات بزرگسال که در پاره‌ای موارد مخاطب مشخص ندارد، ادبیات کودک از آغاز، مخاطب خاص خود را در نظر می‌گیرد و به همین دلیل، چاره‌ای ندارد جز آن که با توجه به ماهیت خاص مخاطب خود، متن‌آفرینی کند.

اما ماهیت مخاطب خاص ادبیات کودک چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟ از



O عنوان کتاب: معصومیت و تجربه

O نویسنده: مرتضی خسرو نژاد

O ناشر: نشر مرکز

O نوبت چاپ: اول - ۱۳۸۲

O شمارگان: ۱۵۰۰ نسخه

O تعداد صفحات: ۲۸۲ صفحه

O بها: ۲۳۵۰ تومان

این جاست که نویسنده، به تعریف مفهوم کودکی می‌پردازد تا شاید از این رهگذر، بنیان‌های فلسفه ادبیات کودک را نشان دهد. در این چارچوب، معصومیت (innocence) و به تبع آن خلاقیت (Creativity) ویژگی طبیعی و نهادین کودک فرض می‌شود و سپس تجربه (experience) یا آزمون و خطای کودک، به عنوان بستر اجتناب‌ناپذیر رشد کودک در نظر گرفته می‌شود. تعامل و حتی تعارض «معصومیت» و «تجربه»، دیالکتیک ویژه‌ای را رقم می‌زند که کودک، در حد فاصل دو قطب آن موجودیت پیدا می‌کند. از یک سو، پاک‌ی و معصومیت را با خود حمل می‌کند و از سوی دیگر، در کوران آزمون و خطا و مواجهه با کثرت جهان پیرامونی قرار می‌گیرد. نویسنده، با صداقت اذعان می‌کند که دیالکتیک «معصومیت و تجربه» را از ویلیام بلیک، هنرمند و متفکر انگلیسی قرن هجدهم، وام گرفته است، البته، مضمونی که او بر این دیالکتیک بار

می‌کند، با چیزی که بلیک بر آن تأکید می‌کند، تفاوت دارد که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

#### جایگاه ادبیات کودک در دیالکتیک معصومیت و تجربه

نویسنده بر این باور که ادبیات کودک در ماهیت خویش آموزشی است (ص ۳۲)، این‌گونه فرض می‌کند که فلسفه ادبیات کودک، بیشتر به فلسفه آموزش و پرورش قرابت و نزدیکی نشان می‌دهد و علاوه بر ویژگی توصیفی خود، درصدد تجویز راه‌حل‌های صحیح و ارزش‌گذاری برای کودک است. از این رو، ادبیات کودک، هم‌چون پروسه فرآوری در نظر گرفته می‌شود که کودک را از معصومیت اولیه خود، در بستر تجربه یا آزمون و خطا، به سوی «معصومیتی نظام‌دار» (organized innocence) رهنمون می‌شود. به عبارت دیگر، ادبیات کودک، شأن یک کاتالیزور یا عنصر تسریع‌کننده واکنش را پیدا می‌کند که به دلیل ماهیت تعلیمی خود، کودک را به سوی معصومیت نظام‌دار سوق می‌دهد. از این رو، می‌توان گفت که نقطه ثقل نظریه‌پردازی نویسنده بر مبنای این باور شکل می‌گیرد که معصومیت کودکی، با معصومیت شکل گرفته در بزرگسالی تفاوت‌های عمیقی دارد و هدف ادبیات کودک، فرابالیدن و شکوفایی کودک است تا از رهگذر آزمون و خطا، معصومیتی نظام‌دار را برای او به ارمغان آورد.

با این حال، نویسنده بر مرزبندی دیدگاه خود با نگره اقتدارگرایانه افلاطون تأکید می‌کند و کودک را موجودی بی‌هویت و منفعل نمی‌پندارد؛ هرچند که در نقطه مقابل نیز تعریف روسو را از کودکی، به عنوان یک مفهوم متعالی که بزرگ‌ترها باید به آن بازگردند، نمی‌پذیرد و با الهام از اندیشه‌های بلیک، کودک

را موجودی خلاق و خیال‌پرداز می‌داند که معصومانه در جست‌وجوی معرفت به جهان پیرامونی خویش است و ادبیات کودک را نیز وسیله‌ای می‌داند که به کودک، در این روند کمک می‌کند تا خلاقیت خود را سامان دهد و به تعالی و معصومیتی نظام‌دار دست یابد. منظور نویسنده از معصومیت نظام‌دار، معصومیتی است که در کنش آگاهانه و با اشراف به آسیب‌های درونی و بیرونی شکل می‌گیرد و در کوران آزمون و خطا تثبیت می‌شود.

## بزرگسالی

نویسنده می‌کوشد تا از آموزه‌های اقتدارگرایانه افلاطونی فاصله بگیرد و در چند جا بر این معنا تأکید می‌کند که آن چه در درون کودک هست، درون‌زا و با هستی او تنیده شده است

#### ادبیات کودک و اقتدار

##### بزرگسالان

این باور که ادبیات کودک در ماهیت خویش، نوعی ادبیات آموزشی است، راه را برای توصیف اقتدارگرایانه از ادبیات کودک هموار می‌کند. نویسنده بر این معنا تأکید می‌کند که ادبیات کودک، معنایی متفاوت از دیگر گونه‌های ادبی دارد و در هر حال، تحت اقتدار بزرگسالان است (ص ۳۱). به عبارتی، نویسنده به ناگزیری اقتدار بزرگسالان در ادبیات کودک، باور دارد (ص ۳۲). ادبیات کودک، به این دلیل ابزار اقتدار بزرگسالان است که به وسیله آن، می‌توان کودک را به اهدافی که «معصومیت نظام‌دار» تلقی می‌شود، هدایت کرد.

با این حال، نویسنده می‌کوشد تا از آموزه‌های اقتدارگرایانه افلاطونی فاصله بگیرد و در چند جا بر این معنا تأکید می‌کند که آن چه در درون کودک هست، درون‌زا و با هستی او تنیده شده است (ص ۴۴). بنابراین، نمی‌توانیم به دلخواه و به اراده خود، هر چیزی را به کودک تحمیل کنیم. البته، تمایل درونی نویسنده به فاصله گرفتن از آموزه‌های اقتدارگرایانه

افلاطونی، زیاد مثمر ثمر واقع نمی‌شود و به هر حال، کودک موجودی فرض می‌شود که بیش از همه چیز به آموزش و تعلیم بزرگسال نیاز دارد. از طرفی، نویسنده مشخص نمی‌کند که در روند متحول ساختن کودک و قرار دادن او در پروسه معصومیت نظام‌دار، چگونه می‌توان از رویکرد افلاطونی پرهیز کرد؟ به ویژه آن که چنین فرض می‌کند که رازهای جهان بر کودک نامکشوف است و حیرت او، خلاف حیرت شاعر و عارف، در مواجهه با کثرت شکل می‌گیرد و از این نظر، مغایر با پندار روسو، کودکی فضیلت تلقی نمی‌شود و تلاش هنرمند و شاعر نباید معطوف بازگشت به حیرت دوران کودکی باشد. بنابراین، نویسنده ادبیات کودک، به جای تلقی آرمانی از مفهوم کودکی باید در اندیشه تسهیل فرابالیدن کودک از معصومیت ابتدایی، به معصومیت نظام‌دار باشد. با آن که کتاب، بر خلاقیت و تخیل کودک به عنوان ویژگی بارز او تأکید می‌کند، اما در دیالکتیک معصومیت و تجربه، این ویژگی تعلیمی و تجویزی ادبیات کودک است که خلاقیت کودک را مهار می‌کند و او را به سوی معصومیت نظام‌دار - براساس تفسیر بزرگسالان - سوق می‌دهد.

#### ادبیات کودک در چالش تعلیم و رویکرد زیبایی‌شناختی

از آن‌جا که نویسنده «معصومیت و تجربه»، 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. نویسنده بر این نکته تأکید می‌کند که خلاقیت کودکان، هم‌چون خلاقیت انسان «بدوی» است و معصومیت کودکانه که دربرگیرنده آن خلاقیت نیز هست، بسیار شکننده است و فرابالیدن کودک در خلأ امکان‌پذیر نیست و حضور بزرگسال - به هر شکل - شرط شکفتن کودک است (ص ۱۰۸).

از آن‌جا که نویسنده در تلاش برای فاصله گرفتن از رویکردی آرمانی (اتوپایی) به مفهوم کودکی و ادبیات کودک است، کودک را در نظامی مقایسه‌ای قرار می‌دهد و چنین فرض می‌کند که واقعیت کودک در قیاس با بزرگسال، چیزی جز معصومیت طبیعی نیست و بدوی بودن کودک ایجاب می‌کند که ادبیات کودک، در هیأت یک «راهبر نظام‌دار»، وظیفه هدایت کودک را به عهده گیرد. واقع‌گرایی نویسنده در تفسیر از مفهوم کودکی و رسالت ادبیات کودک، به طور طبیعی آموزه‌های اقتدارگرایانه افلاطونی را بر این پژوهش فلسفی حاکم می‌کند؛ به ویژه آن که خلاقیت کودکان با خلاقیت انسان بدوی مقایسه می‌شود. این در حالی است که پیش از این، نویسنده تلاش کرده بود که در چالش دیدگاه افلاطون و روسو، راه سومی بگشاید که نه افلاطون‌وار کودک را به بند تعلیم بزرگسالان کشد و نه چونان روسو او را به حال خود رها سازد و حتی او را مطلوب بزرگسال فرض کند. از این رو، به نظر می‌رسد در حل پارادکس ادبیت - کودکی که نویسنده به آن اشاره می‌کند، کودک به علت ناتوانی ذاتی که برای او تصور می‌شود، بیش از آن که محتاج ادبیت باشد، نیازمند تعلیم و تربیت قلمداد می‌گردد.

بدوی قلمداد کردن خلاقیت کودک، پیش‌زمینه‌ای است که به ناچار، زیبایی‌گرایی کودک را تحت‌الشعاع نیاز او به خروج از بدویت قرار می‌دهد و ادبیات کودک را محملی برای تربیت کودک فرض می‌کند و بدین‌سان، نویسنده ادبیات کودک، در کسوت یک «آموزگار مخفی» به ایفای نقش می‌پردازد. در این حالت، او دیگر مجاز نیست با کودک چونان موجودی مستقل با ویژگی‌های خاص خود به داد و ستد ادبیا بپردازد، بلکه باید در تلاش باشد که او را در وادی «آزمون و خطا»، از معصومیتی بدوی، به معصومیتی نظام‌دار هدایت کند. این رابطه می‌تواند به این معنا باشد که نویسنده ادبیات کودک، ادبیت آثار خود را باید در چارچوبی تعلیمی و تجویزی مهار کند. در این صورت، این پرسش بی‌پاسخ می‌ماند که نویسنده ادبیات کودک، چه تفاوت ماهوی با یک آموزگار یا مربی پرورشی دارد و از نظرگاه کودک نیز این دو چه تفاوتی با یکدیگر دارند؟ از طرف دیگر، خلاصه کردن اهداف ادبیات کودک در آموزش و تعلیم کودک و نادیده گرفتن مبانی زیبایی‌شناختی ادبیات کودک، به عنوان اساسی‌ترین رکن، نقطه‌ای مهم دیگری است که نویسنده آن را روشن نمی‌کند و حتی این اندیشه در ذهن راه می‌یابد که اگر فلسفه آموزش و پرورش و فلسفه ادبیات کودک تا این حد قربابت و نزدیکی دارند، دیگر چه نیازی به تبیین مبانی فلسفی ادبیات کودک خواهیم داشت؟

### ادبیات کودک، تعامل کودک و بزرگسال

نویسنده، به درستی در بخشی از پژوهش خود می‌گوید: «حضور بزرگسال - به هر شکل - شرط شکفتن کودک است؛ هم‌چنان که حضور کودک نیز شرط معنا یافتن بزرگسال است» (ص ۱۰۸). اگر از این منظر به تبیین فلسفی ادبیات کودک بپردازیم، در آن صورت، نخواهیم توانست ادبیات کودک را محصول نیاز یک سویه کودک به گرفتن تعلیم از بزرگسال تلقی کنیم. می‌توان این‌گونه فرض کرد که ادبیات کودک، وقتی شکل می‌گیرد که جنس پرسش‌های کودک از هستی پیرامونی خویش، پاسخ‌هایی زیبایی‌شناسانه طلب می‌کند. به عبارت دیگر، عجز بودن اندیشه کودک با تخیل، بازی و اسطوره و رویکردی زیبایی‌شناسانه به جهان پیرامونی، بزرگسال را وادار می‌کند که زبانی غیر از زبان آموزش و تعلیم برگزیند. زیرا در این وادی، کودک بیش از آن که درصدد آموختن باشد، در جست‌وجوی کشف جلوه‌هایی از زیبایی است که

برای او لذت‌بخش است. از این رو، حاضر است یک قصه را ده‌ها بار بخواند یا از زبان بزرگ‌تر خود بشنود، بی آن که تکرار آن را ملال‌آفرین ببیند. گویا هر بار قوه خیال او به کشف جدیدی می‌رسد.

اما در طرف مقابل، بزرگسال نیز از چنین ارتباطی لذت می‌برد و او هم می‌خواهد که ورای رابطه‌ای تعلیمی و آموزشی، به ارتباطی حسی و عاطفی با کودک دامن زند. زیرا چنین می‌نماید که دنیای ماورایی و سرشار از تخیل کودک، او را برای مدت کوتاهی هم که شده، از رنج زندگی روزمره می‌رهاند. به تعبیری فلسفی، بزرگسال با همدلی خود، نه‌تنها به نیاز وحدت‌طلبانه کودک برای رسیدن به تصویری هماهنگ و منسجم از هستی پاسخ می‌گوید، بلکه راه‌هایی خود را از هجوم کثرت‌ها جست‌وجو می‌کند. گویا «تخیل شیرین کودک»، راه‌هایی از «واقع‌نگری تلخ بزرگسال» را آشکار می‌سازد.

پناه بردن به ذهنیت شیرین و مطلوب کودک، گونه‌ای از انطباق و سازگاری با شرایط نامساعد را نشان می‌دهد که در بسیاری از موارد، از آن گریزی نیست. شاید به همین دلیل است که بزرگسال به خلق اسطوره دست می‌یازد و پروسه کودکی خود را در مدار دیگری تکرار می‌کند. جنس قریب ادبیات کودک و اسطوره نیز حاکی از کارکردهای مشابه آن‌ها در نزد کودک و بزرگسال است. از این رو، نه‌تنها اثبات این مدعا که ادبیات کودک، تنها در پاسخگویی به نیاز کودک شکل گرفته - آن هم از نوع آموزشی آن - دشوار است، بلکه قرائن اجتماعی و تاریخی حاکی از آن است که هم‌نشینی بزرگسال با کودک که یکی از جلوه‌های آن ادبیات کودک است، گونه‌ای الگوپذیری بزرگسال از دنیای سرشار از تخیل کودک محسوب می‌شود. بی‌گمان این تعامل، بازتاب‌های چندسویه‌ای به دنبال دارد و حتی نمی‌توان منکر آن بود که از این رهگذر، کودک به غنای ذهنی خود می‌افزاید، اما این موضوع در این معنا منحصر نمی‌شود که ادبیات کودک، ابتکار بزرگسالانه‌ای است که با نیت تعلیم و آموزش کودک شکل می‌گیرد. درست است که این انگیزه نیز در نزد برخی دیده می‌شود و بخشی از ادبیات کودک، ماهیتی تعلیمی و تجویزی به خود گرفته است، اما شاید بتوان آن را ناموفق‌ترین رویکرد به ادبیات کودک دانست.

### تکوین ادبیات کودک در پروسه تاریخی و اجتماعی

به طور معمول، پدیده‌ای که در پروسه‌ای تاریخی تکوین پیدا می‌کند، از اهداف و انگیزه‌های متنوع و متکثری تأثیر می‌پذیرد که علی‌رغم داشتن وجوه اشتراک، نقاط افتراق و اختلاف نیز دارد. به همین دلیل تصور «هدف واحد» برای این‌گونه پدیده‌ها با واقعیت تاریخی آن‌ها مطابقت نمی‌کند. ادبیات کودک نیز از چنین قاعده‌ای تبعیت می‌کند و بیش از آن که یک ساختار منسجم فکری و هنری را به معرض نمایش بگذارد، محصول تجربه‌هایی است که در طول تاریخ از رابطه متقابل و نه یک‌سویه کودک و بزرگسال، متأثر بوده است. بنابراین، تکوین تدریجی ادبیات کودک و تکثر اهدافی که در پس اقبال به آن نهفته است، مانع از آن می‌شود که هدف واحدی را برای ادبیات کودک ترسیم کنیم. انگیزه تعلیم، همذات‌پنداری با کودک، برقرار کردن رابطه حسی و عاطفی با کودک، الگوپذیری از خیال‌پردازی کودک و... اهداف گوناگونی است که در چارچوب ادبیات کودک با یکدیگر هم‌نشینی داشته‌اند. از سوی دیگر، مفهوم کودکی در طول تاریخ دستخوش تغییرات بسیار بوده و به تبع فرهنگ‌های مختلف و الگوهای اجتماعی متفاوت، رابطه کودک و بزرگسال از الگوهای متفاوتی تأثیر پذیرفته است. اگر در نظام اشرافیت، کودک - به‌ویژه پسر - به عنوان تداوم‌دهنده حیات خاندان و میراث بر پدر محسوب می‌شده، در نظام تولیدی روستا - به ویژه در بخش کشاورزی - مفهوم کودکی با ابزار تولید گره خورده و کودک، ابزار تولید خانواده به شمار می‌رفته است. بنابراین، حتی مقوله تعلیم و تربیت نیز مفهوم واحدی را در طول تاریخ به نمایش نمی‌گذارد. در جامعه نظامی اسپارت، کودک سرباز بالقوه بود و از کودکی بدان منظور پرورش داده می‌شد که به یک جنگجوی دلیر تبدیل شود. در حالی که

کودک مورد نظر افلاطون، لوح سفیدی برای حک شدن فضیلت‌های انسانی تصور می‌شد. بدیهی است که این مفهوم، در دوران مدرنیته دگرگونی عمیق‌تری پیدا کرده و هویت کودک، به عنوان جلوه‌ای از زندگی انسانی پذیرفته شده است.

اگرچه مفهوم کودکی، ویژگی مشترکی را در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف به نمایش می‌گذارد، نقاط افتراق نیز قابل چشم‌پوشی نیست.

در یک جامعه روستایی، کودک زودتر از آنچه تصور می‌رود، به سوی واقعیت‌های زندگی رانده می‌شود. دوره بازی و خلاقیت کودکانه یک کودک روستایی، بسیار کوتاه‌تر از یک کودک شهری بوده و او ناچار است هرچه سریع‌تر در چرخه تولید وارد شود. بر این اساس، کودک روستایی، حتی قبل از رسیدن به سن مدرسه، مسئولیت می‌پذیرد و ما بسیار دیده‌ایم که کودک خردسال روستایی، در پی گله گوسفند روان

است. در حالی که همسالان شهری او، در

مهدکودک و کودکستان، به بازی و آموزش‌های پیش‌دبستانی مشغول‌اند. حتی بازی و تخیل کودک روستایی نیز با امر تولید گره خورده است و او نمی‌تواند کودکی خود را مستقل از این روند طی کند. از این رو معصومیت، خلاقیت و تخیل کودکانه روندی متفاوت طی می‌کند. در جامعه شهری نیز به تبع موقعیت اقتصادی و اجتماعی، مفهوم کودکی در طبقات مختلف جامعه، نمودهای متفاوتی پیدا می‌کند و گاه، این تفاوت‌ها تا آن اندازه عمیق و جدی است که مفهوم عام کودکی، فقط به یک اشتراک لفظی تبدیل می‌شود.

نویسنده نیز به این نکته اذعان دارد که کودکی، مفهومی وابسته به فرهنگ، متکثر، مقید به جنسیت، طبقه، سن، زمان و مکان است (ص ۸۵). اگر این باور را مفروض بگیریم، در آن صورت ادبیات کودک، به عنوان پاسخ‌دهنده نیاز کودک، نمی‌تواند رویکرد کاملاً یکسانی را در خلق آثار ادبی ویژه کودک در پیش بگیرد.

نویسنده نیز در چند جا بر این نکته تاکید می‌کند که زیست کودک، در حوزه اقتدار بزرگسال محقق می‌شود و ادبیات کودک نیز در هر حال، تحت اقتدار بزرگسالان است (ص ۳۱). اگر این نظریه را هم مفروض بگیریم، در آن صورت، مفهوم کودکی تابعی از نظام خانوادگی، اجتماعی و تاریخی و کودکی، نمی‌تواند مستقل از آن‌ها تعریف شود.

در این صورت، چرا نویسنده می‌کوشد که مفهوم کودکی و حیطة ادبیات کودک را با عواملی از درون خود این مقوله تعریف کند و از تحلیل

جامعه‌شناختی و تاریخی ادبیات کودک بپرهیزد؟ به نظر می‌رسد پژوهش مورد بحث، از ابتدا تا انتها از این تناقض رنج می‌برد که از سویی در تعریف کودکی، آن را مفهومی در حوزه اقتدار بزرگسال معنا می‌کند، اما در تعریف اهداف ادبیات کودک، به ساز و کار درونی این حوزه ادبی متوسل می‌شود و از عوامل محیطی غفلت می‌کند.

درواقع، آن‌جا که نویسنده ماهیتی تعلیمی برای ادبیات کودک قائل می‌شود، این تناقض پایه‌ریزی می‌شود.

### تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی

اگر این معنا اثبات می‌شود که مفهوم کودکی و به تبع آن ادبیات کودک، مفهومی متغیر و تابعی از روند فرهنگی و تاریخی یک جامعه است، در آن صورت چه ویژگی‌هایی می‌تواند برای کودک در نظر گرفت که مستقل از اختلاف‌ها و تکثر پیرامونی، فلسفه ادبیات کودک را تبیین کند؟ هم‌چنان که گفته شد، آموزشی فرض کردن ماهیت ادبیات کودک، نمی‌تواند پایه این تعریف مستقل باشد و کماکان مفهوم کودکی و ادبیات کودک وابسته به حوزه بزرگسال باقی خواهدماند و از نگره تحقیرآمیز افلاطون گریزی نخواهد بود؛ به ویژه اگر تصور کنیم که رسالت هدایت کودک از معصومیت بدوی به معصومیت نظام‌دار، بر عهده بزرگسال است.

نویسنده «معصومیت و تجربه»، در چند بخش از پژوهش خود، با زدن جرقه‌هایی در ذهن مخاطب، او را وامی‌دارد تا مفهوم کودکی را در مؤلفه‌های دیگری بجوید. در واقع، چیزی که نویسنده آن را روش ادبیات کودک فرض کرده است (ص ۱۵۷)، در تبیین اهداف ادبیات کودک به کار می‌آید که در ادامه بحث به آن می‌پردازیم.

هم‌چنان که در مبحث «ادبیات کودک، تعامل کودک و بزرگسال» گفته شد، ادبیات کودک محصول نیاز یک سوئیه کودک به تعلیم و آموزش و بزرگسال نیز از این رابطه بهره‌مند می‌شود، اما نقطه اشتراک کودک و بزرگسال چیست و چگونه است که این دو به دنیای یکدیگر راه می‌یابند؟

دست کم سه عنصر تخیل یا خیال‌ورزی، بازی و اسطوره‌گرایی را می‌توان سه مقوله همسو در نهاد انسان فرض کرد که از کودکی تا پیری او را همراهی می‌کند. هر چند تجربه نشان داده است که در هر دوره‌ای از زندگی، یکی از این گرایش‌ها به شکل غالب و دیگر گرایش‌ها به صورت مغلوب یا مستتر خود را بر روان آدمی تحمیل می‌کنند، ولی در عمل کسی نمی‌تواند به طور مطلق از حوزه تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی خارج شود.

الکساندر کراپ اسطوره‌شناس، در مقاله «جاندارپنداری: خصلت عمومی اسطوره» می‌گوید: «راست است که پاسخ اسطوره به پرسش آدمی موقت است، اما به هر حال پاسخی است به پرسش‌های انسانی که کنجکاو است تا علت چیزها را بداند. شایان اعتناست که ذوق و میل شناخت علت چیزها نزد کودکان باهوش ۵ تا ۶ ساله مشاهده می‌شود... انسان برای اسطوره‌سازی فقط باید قوه تخیل داشته باشد. این اختلاف بین تخیلی که آفریننده اسطوره‌هاست

## بازگشایی

نویسنده «معصومیت و تجربه»،  
در چند بخش از پژوهش خود،  
با زدن جرقه‌هایی در ذهن مخاطب،  
او را وامی‌دارد تا مفهوم کودکی را  
در مؤلفه‌های دیگری بجوید.  
در واقع، چیزی که نویسنده آن را  
روش ادبیات کودک فرض کرده است  
(ص ۱۵۷)، در تبیین اهداف ادبیات کودک  
به کار می‌آید

و مشاهده‌ای که به نظریات علمی راهبر است، مبین اختلاف دیگری است و آن، اینکه اسطوره برای تبیین پدیده‌ها، مدام به عالم فوق طبیعی توسل می‌جوید. اسطوره، چون علم می‌کوشد تا علت چیزها را بداند و اساساً و ذاتاً توجیهی است. فرق اسطوره با علم این است که اسطوره به تخیل بسی بیش از مشاهده بها می‌دهد. نتیجه آن که شناخت معانی و تصورات [آنها که کم‌تر از تمدن جدید تأثیر پذیرفته‌اند] و هم‌چنین کودکان، مبنای ضروری بررسی اساطیر است.<sup>۲</sup>

درک مناسبات عمومی حاکم بر روان آدمی، از منحصر کردن مقوله‌های تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی به یک گروه سنی خاص جلوگیری می‌کند؛ به ویژه آن که در مطالعه اساطیر و قصه‌ها با نوعی تخیل جمعی مواجه‌ایم. کارل آبراهام، در مقاله «رویا و اسطوره» می‌گوید: «علاوه بر فرآورده‌های تخیل فرد انسان، فرآورده‌هایی هست که نمی‌توان آن‌ها را به تخیل یک تن منسوب کرد. بررسی من در این‌جا به مطالعه اساطیر و قصه‌ها (به عنوان فرآورده‌های تخیل جمعی) محدود می‌شود. ما نمی‌دانیم آفریننده آن‌ها کیست و نخست چه کسی نقل و روایت‌شان کرده است. این اسطوره‌ها و قصه‌ها، از نسل‌هایی به دست نسل‌های بعدی رسیده و در این راه دگرگونی‌هایی یافته‌اند و پاره‌هایی بر آن‌ها افزوده‌اند. تخیل قوم، در افسانه‌ها و قصه‌ها جلوه‌گر می‌شود.»<sup>۳</sup>

ما بیشتر این‌گونه فرض کرده‌ایم که تخیل را یک کنش فردی محسوب کنیم که پروسه آن به صورت درونی طی می‌شود، اما اگر تخیل را یک ساخت جمعی فرض کنیم که هر کس، از کودک تا بزرگسال، در آن مشارکت می‌کند و به عبارت دیگر، تخیل خود را به جمع تسری می‌دهد تا آن‌جا که خیال یکی، قوه تخیل دیگری را فعال می‌سازد، در آن صورت می‌توان این‌گونه فرض کرد که ادبیات کودک، در یک وجه عمده محصول تخیل جمعی کودک و بزرگسال است و اسطوره نیز مولود طبیعی این تخیل جمعی محسوب می‌شود، هم‌چنان که کارل آبراهام نیز افسانه و قصه را محصول تخیل قوم می‌داند. در این‌جا شاید این پرسش شکل بگیرد که چرا در کنار دو مؤلفه تخیل و اسطوره، از مؤلفه بازی یاد شده است؟ نویسنده کتاب «معصومیت و تجربه»، در بخشی از پژوهش فلسفی خود می‌گوید: «هم تحلیل مفهوم کودکی - هم‌چون فرآیند همیشگی خود شکوفایی - هم تحلیل مفهوم خلاقیت - خودشکوفایی - در معنایی عام و یا ویژه و هم تحلیل افسانه‌های ایرانی، حاکی از آن است که می‌توان از بازی،

هم‌چون یک روش در ادبیات کودک سخن به میان آورد.

بسیاری از فلاسفه، فلاسفه تعلیم و تربیت و روان‌شناسان بر یگانگی مفاهیم «بازی» و «کودکی» تأکید نموده‌اند و بازی را نه هم‌چون ضرورتی در زندگی کودک که عین زندگی او دانسته‌اند.

بدین ترتیب، بازی وسیله‌ای برای رشد کودک نیست، بلکه با خود «رشد»

یگانه است». (ص ۲۱۷)

به دنبال این مقدمه، نویسنده بر این اندیشه «بیاژه» تأکید می‌کند که بازی، تفکر کودک و فعالیتی است که هدفش در خود آن نهفته است و از لذت محض برمی‌خیزد. اما به نقل از کرفت (Craft) بازی را در شکل فیزیکی آن منحصر نمی‌کند و مقوله بازی ذهنی را پیش می‌کشد که محصول پرسش‌های موازی کودک است که بازیگوشانه، از یک مسئله به مسئله دیگر و از پاسخی به پاسخ دیگر عبور می‌کند و هر امکانی را به طنز می‌گیرد. نویسنده بر این اعتقاد است که بازی با چنین معنایی هم‌چون یک روش در افسانه‌های ایرانی تجلی یافته است و در یک بیان محلی، شاید بتوان گفت که هر داستان، خود ماهیتاً گونه‌ای بازی است. (ص ۲۱۸)

بنابراین اگر گرایش به بازی به عنوان مقوله‌ای در کنار تخیل و اسطوره‌گرایی به کار گرفته می‌شود و این سه مؤلفه در روان آدمی نهادینه فرض می‌شود، در آن صورت می‌توان ادبیات کودک را تجلی این سه مؤلفه فرض کرد و برای مؤلف بزرگسال و مخاطب کودک، جنس مشترکی قائل شد. با این حال، برخی چون رولان بارت، بزرگ‌ترها را متهم می‌کنند که در فرآیند بازی، کودک را به حال خود رها نمی‌کنند تا خلاقیت و آفرینش ویژه خود را بروز دهد، بلکه می‌کوشند مدلی کوچک‌تر از دنیای بزرگ‌ترها را به کودکان ارائه دهند. او در نقد طراحی اسباب‌بازی‌های فرانسوی می‌گوید:

«برای این نکته که فرد بزرگسال فرانسوی، کودک را

کسی چون خویش می‌انگارد،

گواهی بهتر از

اسباب‌بازی‌های

فرانسوی وجود ندارد.

اسباب‌بازی‌های

رایج، اساساً بازسازی

دنیای بزرگ‌ترها در

مقیاسی کوچک است.

آن‌ها همگی باز تولید

اشیای کوچک شده

زندگی انسانی است،

گویی به چشم همگان،

کودک روی هم رفته

کسی نیست جز انسانی

کوچک‌تر، آدم کوچولویی که

باید برایش اشیایی به اندازه

قامتش فراهم کرد.

شکل‌های ابتکاری بسیار

نادرند. چند تایی بازی

ساختمان‌سازی که اساسشان

نبوغ در تردستی است، تنها

شکل‌های پویای عرضه شده

هستند. از سوی دیگر، اسباب‌بازی

کودک فرانسوی، همواره دال بر

چیزی است و این چیز همیشه یکسر

اجتماعی شده و براساس اسطوره‌ها یا

فنون زندگی مدرن بزرگ‌ترهاست.

این که اسباب‌بازی‌های کودکان

فرانسوی، مو به مو دنیای کارکردهای

بزرگ‌ها را پیشاپیش تجسم می‌کنند، فقط برای آماده کردن کودک برای

پذیرش آن‌هاست.



که ما نیز - هم چون یک خواننده - با آن همراه می‌شویم و قدم در بازی آن می‌نهیم، به آرامی و به تناسب درگیری‌مان در بازی متن، خود را به مرز - به همان جایی که لذت از واقعیت و ناخودآگاه از خودآگاه تمیز داده نمی‌شود - نزدیک و نزدیک‌تر می‌بینیم و از همین رو نیز هست که در پایان خواندن، دیگر آنی نیستیم که در آغاز بودیم.» (ص ۲۱۷ تا ۲۱۹)

شاید بتوان این نکته را پیش کشید که آنچه نویسنده «معصومیت و تجربه»، روش ادبیات کودک فرض می‌کند، به واقع، غایت و هدف ادبیات کودک است که مقصود آن، در درجه نخست، نه تعلیم، بلکه لذت بخشیدن به کودک است؛ لذتی که با مؤلفه‌های تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی فراهم می‌آید. آنچه اپیکوریان مطرح می‌کردند، این بود که لذت غایت زندگی است و هر موجودی در جست‌وجوی لذت است. با این حال، اپیکوروس، منظور خود را از لذت مرزبندی می‌کرد و بر این نکته پای می‌فشرد که لذت پایدار، لذت عقلانی است، زیرا لذت حسی، آنی، گذرا و کوتاه است.<sup>۵</sup>

در این نقد، ما نیز مفهوم لذت کودک را از منظری اپیکوریستی مطرح می‌کنیم و لذت مندرج در ادبیات کودک را به تبعیت از بارت، «لذت متن» نام می‌نهیم؛ لذتی معنوی که با ابزار تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی فراهم می‌آید. بارت می‌گوید: «متن لذت‌بخش: متنی که خشنود می‌کند، برآورده می‌کند، شادی می‌بخشد، متنی که از دل فرهنگ می‌آید و گسستی از آن ندارد، متنی که با رویه راحت خواندن پیوند خورده است.»<sup>۶</sup>

محمدرضا رهگذر (سرشار) نیز که در حوزه ادبیات کودک ایران، به نویسندگی اصول‌گرا اشتها یافته است، در این مورد چنین می‌گوید:

«خواننده وقتی نوشته‌ای را تحت عنوان داستان به دست می‌گیرد تا مطالعه کند، به حق انتظار دارد قبل از هر چیز داستان بخواند. به این موضوع کار ندارد که دل مشغولی نویسنده چیست... اما این توقع را دارد که به او نارو زده نشود، به اسم داستان به او مقاله سیاسی، بحث فلسفی، موعظه اخلاقی، آموزش علمی، تبلیغ مرامی و حزبی و مانند آن‌ها ندهند. زیرا اگر او طالب چنین مطالبی بود، به کتاب‌های تحقیقی که در هر یک از زمینه‌های گفته شده، به تحریر درآمده و خیلی هم دقیق‌تر و کامل‌تر و محکم‌تر به این مسائل پرداخته‌اند، مراجعه می‌کرد.

یکی از اصول بنیادی و اولیه داستان‌نویسی هم، کشش‌برانگیزی و ایجاد جاذبه در نوشته است؛ به طوری که بی‌هیچ تردیدی، نوشته‌ای را که فاقد جاذبه و کشش لازم برای خواننده باشد نمی‌توان داستان به معنای فنی آن دانست.»<sup>۷</sup> تمهیم این کشش‌برانگیزی و ایجاد جاذبه به ادبیات کودک، می‌تواند ما را معطوف به مؤلفه‌هایی کند که پیش از این به آن‌ها پرداخته شد. نویسنده «معصومیت و تجربه» نیز کودک را مرز آمیختن لذت و واقعیت می‌داند. از این‌رو، ایجاد جاذبه و کشش در ادبیات کودک نمی‌تواند فارغ از عنصر لذت‌جویی کودک شکل گیرد و هم‌چنان که گفته شد، این لذت معنوی با سه مؤلفه تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی محقق می‌شود. با این حال و به تعبیر بارت، «لذت به عنوان اسمی مبتذل و بی‌ارزش می‌تواند بازگشت متن به اخلاقیات و به حقیقت را مانع شود. در حالی که لذت متن یک فاصله‌گیری، یک بادبان برافراشتن است که بدون آن، نظریه متن باز هم به دام یک نظام متمرکز، یک فلسفه معنا می‌افتد.»<sup>۸</sup>

نویسنده «معصومیت و تجربه» می‌گوید: «اخلاقیات ما را وادار به ورود در یک بازی ذهنی می‌کند که فکر به گونه‌ای مستمر از یک امکان به امکان دیگر، از یک مسئله به مسئله‌ای دیگر و از یک پاسخ به پاسخی دیگر، بی‌هیچ ملاحظه‌ای عبور می‌کند و بازیگوشانه، هر امکانی را به طنز می‌گیرد.» (ص ۲۱۸)

اگر این نظریه را به دیدگاه بارت ارجاع دهیم که در لذت متن، به دنبال یک نظام متمرکز معنایی نیستیم، در آن صورت ادبیات کودک می‌تواند نوعی «بازی متن» تلقی شود که در عین حال که برای کودک لذت‌بخش است، جاذبه

کودک فقط در برابر این دنیای اشیای وفادار و پیچیده، می‌تواند خود را به عنوان مالک و مصرف‌کننده تصور کند و نه هرگز چونان آفریننده آن. او دنیا را اختراع نمی‌کند، بلکه از آن استفاده می‌کند. برای او اداهای بی‌آینده، خالی از شگفتی و بدون شادمانی را تدارک می‌بینند... هرگز از او نمی‌خواهند که خودش گامی به جلو بردارد.»<sup>۹</sup>

آنچه که از بارت نقل شد، اگر چه در نقد تداخل عامدانه دنیای کودکان و بزرگ‌ترهاست، با تأمل در آن می‌توان بر این نقطه ایستاد که حتی در دوران مدرنیته، کودک و بزرگسال حول محور تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی، از نوعی هم‌نشینی درونی برخوردارند. این که بزرگ‌ترها تا چه اندازه به کودکان مجال می‌دهند تا آن‌ها نیز در این روند، خلاقیت خود را بروز دهند، بحث پیچیده‌ای است که تحت‌تأثیر آموزه‌های افلاطونی، کم‌تر به نفع کودکان پیش می‌رود. با این حال، اگر دو قطبی کودک - بزرگسال را به طور موقت فراموش کنیم و هر دو را در یک پروسه مشترک در نظر بگیریم، می‌توان تعریف دیگری از فلسفه ادبیات کودک به دست داد که به تبع آن، هدف و روش متفاوتی نیز تعریف می‌شود.

اگر فرض ما چنین باشد که در عمل کسی نمی‌تواند به طور مطلق از حوزه تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی خارج شود، در آن صورت مرزبندی قطبی کودک - بزرگسال، در هیأت مخاطب - مؤلف، امکان‌پذیر نخواهد بود و ادبیات کودک کارکردی دوسویه خواهد داشت.

البته، نمی‌توان منکر بود که به دلیل شرایط خاص کودکی، از جمله معنا نداشتن الزام‌های منطقی برای کودک و حس نکردن منفعت‌جویی‌های طبقاتی، این سه مؤلفه به شکل دیگری خود را بروز می‌دهند؛ به گونه‌ای که کودکی را بدون آن‌ها نمی‌توان تفسیر کرد. اما نمی‌توان این‌گونه پنداشت که تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی، بعد از دوران کودکی انسان را به حال خود رها می‌کند و بزرگسال، جنس کاملاً متفاوتی می‌یابد.

به عبارتی دیگر، سه مؤلفه یاد شده نوعی پیوند وجودی میان کودکی و بزرگسالی برقرار می‌کند که ادبیات کودک یکی از تجلیات آن است. از این زاویه، ضرورتی ندارد که چون روسو، شعار «بازگشت به کودکی» بدهیم؛ زیرا آن مؤلفه‌ها ما را هم‌چنان در روند بزرگسالی، تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهند. از طرف دیگر نیز نمی‌توانیم افلاطون‌وار، فضیلت‌های بزرگسالانه خود را به رخ کودک بکشیم و خود را تهی از خیال‌پردازی، بازی و اسطوره‌گرایی فرض کنیم.

در این نقد، ترجیح می‌دهیم که گرایش به سه مؤلفه یاد شده را زیرمجموعه‌ای از زیبایی‌شناسی بدانیم و به تبع آن، فلسفه ادبیات کودک را از فلسفه آموزش و پرورش تفکیک کنیم. در این حالت، ادبیات کودک جایگاه هم‌نشینی کودک و بزرگسال می‌شود؛ آن هم نه به اعتبار نیاز کودک به تعلیم، بلکه به دلیل پیوندی وجودی که این هم‌نشینی را برای هر دو طرف لذت‌بخش می‌سازد.

از این منظر، هیچ تردیدی باقی نمی‌ماند که کودک و بزرگسال، با محمل ادبیات کودک در جست‌وجوی زیبایی‌هایی برمی‌آیند که از جنس خیالند، عرصه یک بازی‌اند و سرانجام، راه به یک اسطوره می‌برند.

#### هدف ادبیات کودک، تعلیم یا لذت

نویسنده «معصومیت و تجربه» می‌گوید: «گرایش به بازی، از لذت محض برمی‌خیزد و روانکاوان نیز بر یگانگی زبان بازی و وُریا و هنر تأکید ورزیده‌اند و بازی را جایی دانسته‌اند که مرز ناخودآگاه و خودآگاه، مرز لذت و واقعیت در نور دیده می‌شود و هستی انسان، یکسره - در آن - وحدت می‌یابد. در یک بیان کلی، شاید بتوان گفت که هر داستان، خود ماهیتاً گونه‌ای بازی است. امکانی است به موازات واقعیت که ذهن آفرینشگر اثر، آن را در برابر ما می‌گشاید.

هر داستان - به این تعبیر - رؤیای بیداری ماست و هم‌چون رؤیا، درست در مرز فرو ریختن خودآگاه و ناخودآگاه - لذت و واقعیت - زاده می‌شود و زمانی

و کشش آن می‌تواند باعث شود کودک، بازیگوشانه از یک شاخه متن به شاخه دیگر پرواز کند.

اما در این میان، رویکرد نویسنده کودک به متن چگونه باید باشد؟ بارت می‌گوید:

«اگر که من این جمله، این قصه، این واژه را با لذت می‌خوانم، از آن روست که این‌ها با لذت نوشته شده‌اند (چنین لذتی تناقضی با مشقت‌های نویسنده ندارد). اما خلاف آن چه؟ آیا لذت نوشتن - برای من، من نویسنده - لذت خواننده‌ام را تضمین خواهد کرد؟ به هیچ رو! من باید این خواننده را بجویم (باید او را شکار کنم) بی آن‌که بدانم او در کجا ایستاده...»<sup>۱</sup>

غفلت از اصلی‌ترین جنبه ادبیات کودک، یعنی وجه زیبایی‌شناسی آن که با سه مؤلفه تخیل، بازی و اسطوره‌گرایی عینیت می‌یابد، سبب می‌گردد تا شخصیت «نویسنده - آموزگار»، جایگزین «نویسنده - هنرمند» شود و تضاد وجه زیبایی‌شناسی ادبیات کودک و وجه آموزشی و تعلیماتی آن، به سود گزینش تعلیم حل شود؛ یعنی همان چیزی که از کلیت «معصومیت و تجربه» استنباط می‌شود. البته، پیش‌تر بر این نکته تأکید کردیم که رویکرد زیبایی‌شناسانه به ادبیات کودک، به طور مستتر و لطیف، آموزش کودک را هم به دنبال دارد، اما نه با تلقی رندانه‌ای که برخی بزرگ‌ترها از این موضوع دارند، بلکه در روند لذت‌بخشی به کودک، به گونه‌ای که انگیزه آموزش در ذهن نویسنده اولویت نداشته باشد. به همان گونه که کودک را برای بازی و تفریح، به پارک یا مناطق سرسبز می‌بریم و او علاوه بر بازی، با پدیده‌های پیرامونی خود آشنا می‌شود. در این حالت، تعلیم پیامد بازی است و نه غایت آن؛ زیرا آن‌چه ما اراده کرده‌ایم، لذت بخشیدن به کودک بوده است.

بی‌گمان، پیامد این لذت معنوی، کودک را مهیای ورود به دیگر عرصه‌های زندگی می‌کند، اما محروم ساختن او از این لذت - آن هم به بهانه تربیت کودک فرهیخته - خسران عظیمی در پی خواهد داشت که بزرگ‌ترین آن، جدایی دنیای کودکان از دنیای بزرگسالان است. شاید نتوان نویسنده ادبیات کودک را از دخالت دادن دستاوردهای عقلانی و ارزش‌گذاری‌های اخلاقی‌اش در متن بازداشت

- که شاید هم ضرورتی نداشته باشد - اما

اگر آموزه‌های عقلانی از فیلتر لذت‌جویی کودک عبور نکنند، او با دنیای بزرگسالان ارتباطی حسی و درونی برقرار نخواهد کرد و خود را درگیر دنیای تصنعی خواهد دید؛ به ویژه آن‌که او با تیزبینی، گرایش بزرگسالان را به تخیل، بازی و اسطوره حس می‌کند.

وقتی کودک را از تخیل، بازی و اسطوره نهی می‌کنیم و نصیحت، تعلیم و برخورد عقلانی را جای آن‌ها می‌نشانیم، او دچار دوگانگی می‌شود.

اگر به این آموزه پیازه توجه داشته باشیم که کودک تا یازده‌سالگی، الزام‌های منطقی را به صورت درونی شده درک نمی‌کند، در آن صورت به

بیراهه نخواهیم رفت اگر تعریف ادبیات کودک را در این دوره سنی، مبتنی بر رویکردی حسی و عاطفی بدانیم و ایجاد کشش و جاذبه، به منظور لذت بخشیدن به کودک را غایت آن فرض کنیم؛ هر چند همان‌گونه که بارت می‌گوید، نسبت لذت متن با فرهنگی که این لذت از آن برمی‌خیزد، باید مشخص شود.

با این حال، نویسنده «معصومیت و تجربه»، در بخش پایانی «روش ادبیات کودک»، نکته ارزنده‌ای را مطرح می‌کند که نمی‌توان از آن چشم پوشید. او می‌گوید: «از منظر رویکرد این پژوهش، نه تنها جداسازی روش‌ها از یکدیگر که جداسازی هدف و روش نیز تنها از جنبه صوری آن - و برای آسان‌سازی گفت‌وگو درباره ماهیت ادبیات کودک - شدنی است. از این دیدگاه، هم کودک و هم ادبیات کودک، در شدن مدامند و بدین گونه، فرایندهایی بی‌انجام به نظر می‌رسند؛ فرایندهایی که اگر به اصالت خویش واگذاشته شوند با یکدیگر همگون، همپوش و همساز نیز هستند. بدین ترتیب، مقصود راه، هدف و روش فرآورده و فرایند مفاهیمی یگانه‌اند و شکستن آنها در سازه‌هایی جداگانه، نتیجه گریزناپذیر تلاش ذهن آدمی در به هیأت آگاهی درآوردن واقعیت مورد مطالعه خویش است.» (ص ۲۲۱ و ۲۲۲)

با در نظر گرفتن این گفته، اگر پاره‌ای از آن‌چه

نویسنده آن را روش

ادبیات کودک تلقی کرده

است، به عنوان هدف در

نظر گرفته شود،

«معصومیت و تجربه» به

گونه دیگری رقم خواهد

خورد و آن‌گاه می‌توان بر این

نظریه پای فشرده که ارتباط

کودک با ادبیات کودک، از

جنس رابطه معرفت‌شناسانه

نیست، بلکه در چارچوب رابطه

زیبایی‌شناسانه شکل می‌گیرد و

هم نسخ پنداشتن فلسفه ادبیات

کودک با فلسفه آموزش و پرورش

و تبدیل نویسنده کودک به یک

آموزگار مخفی و غیررسمی، ادبیات

کودک را از ادبیت ویژه خود دور

می‌سازد، چیزی که به قطع و یقین،

مؤلف محترم «معصومیت و تجربه» نیز

خواهان آن نیست.

پی‌نوشت‌ها:

۱- William Blake

۲- جهان اسطوره‌شناسی، ج اول، ترجمه

جلال ستاری، ص ۴۵ تا ۵۹.

۳- همان منبع، ص ۶۲ تا ۱۴۸.

۴- اسطوره امروز، رولان بارت، ترجمه

شیرین دخت دقیقیان، ص ۱۲۱ و ۱۲۲، نشر مرکز.

۵- تاریخ فلسفه، یونان و روم. فردریک کاپلستون، ص ۴۶۷، انتشارات سروش.

۶- لذت متن، رولان بارت، ترجمه پیام یزدانجو، ص ۲۸، نشر مرکز.

۷- القای قصه‌نویسی، محمدرضا سرشار، ص ۹۳، انتشارات پیام آزادی

۸- لذت متن، ص ۸۷.

۹- لذت متن، ص ۱۷.

بازیگوشانه

اگر پاره‌ای از آن‌چه نویسنده آن را روش ادبیات کودک تلقی کرده است، به عنوان هدف در نظر گرفته شود، «معصومیت و تجربه» به گونه دیگری رقم خواهد خورد و آن‌گاه می‌توان بر این نظریه پای فشرده که ارتباط کودک با ادبیات کودک، از جنس رابطه معرفت‌شناسانه نیست، بلکه در چارچوب رابطه زیبایی‌شناسانه شکل می‌گیرد