

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
سال پنجم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۹۳ (پیاپی ۱۰)

نقد رویکرد پدیدارشناختی هوسرلی در قصه‌های مجید

علی‌اکبر سام‌خانینانی* سیده زهرا موسوی‌نیا**

دانشگاه بیرجند

چکیده

رویکرد پدیدارشناسی، کیفیتی ویژه از ظهور معنا و آگاهی است. ادmond هوسرل^۱ (۱۸۵۹-۱۹۳۸) مبانی نظری این رویکرد را در نگره‌ی فلسفی نوینی به نام فنومنولوژی^۲ سامان بخشید. براساس نظرهای او، هیچ‌گونه شناخت هنجارگونه معتبر شمرده نمی‌شود، مگر آنکه با کنش «من» استعلایی^۳ کسب شود؛ بنابراین، فرد فرد ابتدا باید، با اعمال شک فلسفی، تعریف‌ها و پیش‌فرض‌ها را به تعلیق درآورد تا برای «من»، زمینه‌ی درک و شناخت اصیل ایجاد شود. تأکید بر ادراکات و تجربیات و احساسات شخصی و پایبندی به تفکر انتقادی، از نشانه‌های پدیدارشناسی هوسرلی است و در آفرینش و نقد و بررسی ادبیات کودک و نوجوان بسیار اهمیت دارد. پژوهش حاضر که مبتنی بر تحلیل عناصر متن، رفتار شخصیت‌ها، به‌ویژه رفتار و سازمان ذهنی «مجید»، و تطبیق آن با آراء پدیدارشناسی است، نشان می‌دهد که مؤلفه‌های این نگرش در قصه‌های مجید، اثر هوشنگ مرادی کرمانی، وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: ادmond هوسرل، پدیدارشناسی، قصه‌های مجید، نقد پدیدارشناختی، هوشنگ مرادی کرمانی.

* استادیار زبان و ادبیات فارسی asamkhaniani@yahoo.com (نویسنده مسئول)

** کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی mosavinia.zahra@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۶/۱۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۴

1. Edmund Husserl
2. Phenomenology
3. Ego

۱. مقدمه

ادبیات کودک، به‌ویژه داستان، با سبک و روش و اهداف تعلیمی خاص، مخاطب خود را به دانش، بینش، روش و جهت‌گیری خاصی هدایت می‌کند، جهان او را شکل می‌دهد و در پیدا کردن شخصیت و فردیت او نقش اساسی دارد. یکی از سرفصل‌های مهم در نقد و بررسی اثر ادبی، موضوع معنا و آگاهی و نگره‌های فلسفی است که نویسندگان ادبیات کودک و نوجوان، آگاهانه یا ناآگاهانه، به مخاطب خود انتقال می‌دهند. برخلاف نظر بسیاری از مردم که فلسفه را دانش پررمز و راز و رشته‌ای علمی دانشگاهی با متون و تعبیرات دیرفهم و پیچیده می‌دانند، فلسفه مفهوم نخستین و بنیادین دیگری نیز دارد و آن نظام طرح و پیگیری پرسش‌هایی است که در ادوار و موقعیت‌های زندگی طبیعی پیش می‌آید و شامل اخلاق و تصمیم‌گیری برای انجام بایسته‌های رفتاری می‌شود (کاستلو^۱، ۲۰۱۲: IX). از آنجاکه کودک، به‌طور طبیعی، قدرت طرح پرسش‌های فلسفی و خوانش ویژه‌ی خود را دارد، یاسپرس^۲ معتقد است که فلسفه‌ی درونی را در میان کودکان (و دیوانگان) می‌توان یافت (نک: جمادی، ۱۳۸۹: ۱۰۴). هوسرل، بنیان‌گذار پدیدارشناسی^۳، بازگشت به صرافت کودکان را در بحث فروکاست (تقلیل) پدیدارشناختی^۴ برای رهیابی به «من» یا «اگویی» محض و آگاهی محض در کانون توجه قرار داده است (همان)؛ بنابراین سامان‌دهی به این نظام فلسفی و انتقال آن به کودک از دغدغه‌های متفکران حوزه‌ی تعلیم و تربیت است. متیو لیپمن^۵، اولین کسی که برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان را در دانشگاه مونت‌کلیر ایالت نیوجرسی آمریکا^۶ نوشت، اهداف فلسفه برای کودکان و نوجوانان را به‌صورت زیر دسته‌بندی کرده است:

۱. بهبود توانایی تعقل^۷؛ ۲. پرورش خلاقیت^۱؛ ۳. رشد فردی و میان‌فردی^۲؛ ۴. پرورش پرورش درک اخلاقی^۳؛ ۵. پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه^۴؛ ۶. بررسی انعطاف‌پذیری دلایل ارائه‌شده بر باورها^۵ (قائدی، ۱۳۸۳: ۲۰ و ۲۱).

1. Castello

2. Jaspers

3. Phenomenology

4. phenomenological reduction

5. Matthew Lipman

6. Montclair state university in new Jersey , USA

7. Improvement of reasoning ability

یکی از مباحث مهم در تعالیم فلسفی و نقد ادبیات کودک و نوجوان، رویکرد پدیدارشناختی است؛ این رویکرد در انتقال معنا و ایجاد آگاهی، بر مبانی فکری و شیوه‌هایی خاص استوار است که متضمن تعامل بارور فرد و جهان هستند؛ از این رو، با این رویکرد، پژوهش‌ها و نقدهایی گوناگون در جهان غرب شکل گرفته است. از میان نقدها و پژوهش‌هایی که با رویکرد پدیدارشناسی در ادبیات کودک پیوند دارد می‌توان به آثار لیپمن و متیوز^۱ و نیز کتاب‌های لان^۲ با عنوان *کودکان فلسفی*^۳ و کاستلو با عنوان *فلسفه در ادبیات کودک*^۴ اشاره کرد؛ همچنین، آثار ترجمه‌شده‌ای را که در نگارش مقاله‌ی حاضر از آن‌ها سود جسته شده است می‌توان به این فهرست افزود. منتقدان ادبیات کودک ایران به بررسی آثار ادبی کودک و نوجوان با نگره‌ی پدیدارشناسی، چندان توجه نکرده‌اند؛ تنها نمونه‌هایی اندک را می‌توان نام برد؛ برای مثال حسین شیخ‌الاسلامی با الهام گرفتن از نظریات هوسرل و هایدگر، چیستی ادبیات کودک را در خوانشی پدیدارشناسانه، طرح کردنی و بررسی شدنی دانسته است (نک: شیخ‌الاسلامی، ۱۳۸۸). همچنین علی‌اکبر سام‌خانیانی (نگارنده‌ی نخست مقاله) نیز در مقاله‌ی «مطالعه‌ی تطبیقی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در رویکردهای پدیدارشناختی سهراب سپهری و اریک فروم» به این رویکرد پرداخته است (نک: سام‌خانیانی، ۱۳۹۱).

۲. نگاهی به قصه‌های مجید

هوشنگ مرادی‌کرمانی از نویسندگان فعال و صاحب‌نام ادبیات کودک است. قصه‌های مجید نیز یکی از آثار مهم و شایسته‌ی توجه اوست. یکی از دلایل مهم توجه خوانندگان به این اثر، وجود مؤلفه‌های رویکرد پدیدارشناختی هوسرلی است. این کتاب که در سال ۱۳۵۳، به زبانی صمیمی و دوست‌داشتنی، به نگارش درآمده، روایتگر لحظاتی از زندگی نوجوانی به نام مجید است. شخصیت اول داستان، پسر بچه‌ای یتیم

¹. Development of creativity

². Personal and impersonal growth

³. Development of ethical understanding

⁴. Development of the ability to find meaning in experience

⁵. Discovery the feasibility of giving reasons for beliefs

⁶. Gareth B Matthews

⁷. Jana mohre lone

⁸. *The Philosophical Child*

⁹. *Philosophy In Children's Literature*

است که کودکی خود را در روستا سپری کرده و خلق و خوی ساده و بی‌آلایش روستایی دارد و به زبان پدیدارشناختی، کودک یا انسان طبیعی در زاویه و بُعد طبیعی انسان و آگاهی است. مجید با مادر بزرگش، «بی‌بی»، زندگی می‌کند و شرایط محیطی و زندگی خاص آن‌ها، او را در معرض کسب تجربه، کشف و شهود و آگاهی پدیدارشناسانه قرار می‌دهد. *قصه‌های مجید*، جایزه‌ی کتاب برگزیده‌ی سال ۱۳۶۴ را دریافت کرده و تا سال ۱۳۷۳، دوازده بار تجدید چاپ شده است. در دهه‌ی هفتاد شمسی، مجموعه‌ای تلویزیونی نیز از روی این اثر ساخته شده که در میان کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان، محبوبیت بسیار به دست آورده است.

۳. پدیدارشناسی چیست؟

چیستی اشیاء و مفاهیم، پرسشی بوده که همواره در برابر بشر قرار داشته است؛ اینکه آیا پدیده‌ها، اعم از اشیاء و مفاهیم، همان چیز و همان طوری هستند که به نظر می‌رسند؟ کیفیت ادراک ما از پدیده‌ها چگونه است؟ ادراک متفاوت افراد از واقعیت واحد چه توجیهی دارد؟

فیلسوفان و عارفان و متفکران در این باره تأملاتی عمیق کرده‌اند و در سیر تکاملی، هم‌افزایی‌هایی داشته‌اند. از این جمله، جریان مدرن فکری فلسفی پدیدارشناسی است که برخی، از آن به‌عنوان مکتب یاد می‌کنند و برخی آن را روش و رویکرد می‌دانند. گویا «پدیدارشناسی» را هگل^۱ وارد اصطلاحات فلسفی کرده است (نک: نوالی، ۱۳۸۰: ۲۲۵)؛ (۲۲۵)؛ اما ده‌ها متفکر دیگر هم در پدیدآمدن و نقد و بسط نظری آن نقشی بسزا داشته‌اند.

البته نخستین کسی که اصطلاح پدیدارشناسی را با تأمل در آثار رنه دکارت^۲ (۱۶۵۰-۱۵۹۶) و امانوئل کانت^۳ (۱۷۲۴-۱۸۰۴) و فریدریش هگل (۱۷۷۰-۱۸۳۱) به‌عنوان روشی دقیق و تفکری جامع به کار برد و برای آن اصول و مبانی تدوین کرد، ادموند هوسرل (۱۹۳۸-۱۸۵۹) است که مکتب پدیدارشناسی به نام او شناخته می‌شود. اندیشه‌های او بر تفکرات فلسفی متفکرانی چون: ماکس شلر^۴، اینگاردن^۱، فابر^۲،

1. Georg Wilhelm Friedrich Hegel

2. René Descartes

3. Immanuel Kant

4. Max Scheler

اشتاین^۳، بکر^۴، فینک^۵ و متفکرانی مستقل نظیر نیکولای هارتمن^۶ و مارتین هایدگر^۷ و مرلوپونتی^۸ اثری عمیق داشته است.

محور اصلی پدیدارشناسی به زبان ساده این است که بین ذات پدیده^۹ و نمودها و تجلی‌های آن که در اصطلاح «پدیدار»^{۱۰} نامیده می‌شود، تفاوت وجود دارد. پدیده‌های مادی یا انتزاعی ممکن است در اشکال و ابعاد گوناگون بر اشخاص تجلی یابند؛ پس آنچه می‌بینیم و دریافت می‌کنیم همه‌ی ابعاد آن پدیده نیست؛ بلکه هر فردی در زمان‌ها و موقعیت‌ها و زوایای ویژه، بُعدی خاص از آن را کشف می‌کند و هر یک از آن وجوه که پدیدار نامیده می‌شوند، بخشی از هستی آن‌ها و هم‌زمان کاشف آن‌هاست. پدیدارشناسان برای توضیح نمودها و ابعاد چندگانه‌ی یک واقعیت، از تمثیل مکعب استفاده می‌کنند که دارای چند بُعد است؛ اما هم‌زمان دیدن ابعاد دیگر آن ممکن نیست و هر کسی متناسب با زاویه‌ی دید خود، بُعدی خاص از آن را می‌بیند. بر این اساس، واقعیت یگانه، می‌تواند به شیوه‌های چندگانه و نامحدود پدیدار شود و درعین حال، در همه‌ی آن‌ها نسبت به اظهارات، چیزی دیگر باشد (نک: ساکالوفسکی، ۱۳۸۴: ۷۸)؛ از این رو، فرانتس برنتانو^{۱۱} (۱۸۳۸-۱۹۱۷)، روان‌شناس و استاد هوسرل، پدیدارشناسی را قصد ضدیت و مخالفت با هرگونه نظریه‌سازی معرفی کرد و آن را در معنی اصالت تحصیل در علوم طبیعت توصیف کرد (نک: ورنو^{۱۲} و همکاران، ۱۳۷۲: ۱۴).

در پدیدارشناسی هوسرلی، پدیده در پرائتز و در عوض نمودهای آن، که پدیدار نامیده می‌شود، در کانون شناخت قرار می‌گیرد. گام اول پدیدارشناسی نیز شک فلسفی است که در تفکر هوسرل معنای خاص خود را دارد: شک در روی آورد طبیعی ابتدایی و نیز به تعلیق درآوردن تعاریفی که از راه نقل، عرف، عادت و حتی شناخت علمی به

¹. Ingarden

². Faber

³. Stein

⁴. Beker

⁵. Fink

⁶. Nicolai Hartmann

⁷. Martin Heidegger

⁸. Maurice Merleau-Ponty

⁹. Nomenon

¹⁰. Phenomena

¹¹. Franz Brentano

¹². verneaux

دست آمده‌اند. از نظر مارتین هایدگر، پدیدارشناسی روشی بود برای ایجاد شک و شرکت در امری که هرگز خود را به‌طور کامل نمی‌نمایاند (احمدی، ۱۳۹۰: ۱۸۱). بدین ترتیب، با به تعلیق درآمدن ایده‌ها و تعاریف که به اصطلاح «اپوکه»^۱ نامیده می‌شود، پدیدارها بر «من متفکر» تجلی پیدا می‌کنند. هوسرل می‌گوید: «ما به‌عنوان فیلسوفانی که هنوز نقطه‌ی آغاز حرکت خویش را جست‌وجو می‌کنیم، هیچ‌گونه ایده‌آل علمی هنجارگونه را معتبر نمی‌شماریم و فقط و فقط وقتی می‌توانیم چنین ایده‌آلی داشته باشیم که خودمان را از نو بسازیم» (هوسرل، ۱۳۸۶: ۴۰). از این منظر، «پدیدارشناسی را می‌توان نوع و صورتی خاص از مذهب اصالت تجربه دانست؛ البته نه تجربه‌ی متعارف سطحی و عادی، بلکه تجربه‌ای پیش‌بنیان. شاید مناسب‌تر آن باشد که مشرب فلسفی هوسرل را اصالت شهود بخوانیم» (ورنو، ۱۳۷۲: ۳۳). براساس آموزه‌های هوسرل، هر فرد باید یک آغازگر باشد و با تردید درباره‌ی هر واقعیت (تعریف واقعی) به شناخت ویژه‌ی خود برسد که این امر در گرو فعال‌کردن «من» فلسفی استعلایی یا «من ناب» است. هوسرل در جلد دوم کتاب *جستارهای منطقی*، درباره‌ی «من ناب» آورده است: «من ناب ضرورتاً متعلق به حقیقت تجربه‌ی ذهنی است. وجود در آگاهی، در حقیقت، همان ارتباط با «من» است و هر آنچه در این ارتباط قرار می‌گیرد، محتوای آگاهی است» (هوسرل، ۱۹۷۰: ۱۴۲). از آنجاکه «من» پدیدارشناختی (آگو)، با فعالیت شناختی خود، هستی استعلایی خود را نیز بروز می‌دهد، «پدیدارشناسی به نوعی خویش‌شناسی^۲ مبدل می‌شود» (ریخته‌گران، ۱۳۸۰: ۱۹۹)؛ همچنین، پدیدارشناسی را برای حذف پیش‌فرض و شناخت غیرحسی، می‌توان بازتعریف پدیده‌ها و به تعبیری، شناخت مجدد از شناخت نامید (نک: نوالی، ۱۳۸۰: ۲۲۱).

با آنچه گفته‌ایم مشخص می‌شود که پدیدارشناسی پر فعال‌سازی من استعلایی (آگو)، باطل کردن پیش‌فرض‌ها و تعاریف، کشف و بازتعریف پدیده‌ها براساس ادراک حسی و تجربی و شناخت شهودی استوار است و درمقابل، نگرش انتقادی و مبارزه با دانش نقلی و تقلیدی و عادات و خرافات از الزامات آن است. در پژوهش حاضر کوشیده‌ایم این مؤلفه‌ها و الزامات را در تحلیل عناصر متن *قصه‌های مجید*، رفتار و گفتار

^۱ Epoche

^۲ Egology

شخصیت‌های داستان، به‌ویژه «مجید»، و تطبیق یافته‌ها با آموزه‌ها و نظریات پدیدارشناسان، به‌ویژه ادموند هوسرل، نشان دهیم.

۴. مؤلفه‌های رویکرد پدیدارشناختی در قصه‌های مجید

۴-۱. کودک فلسفی و پدیدارشناسی مکان

کودک طبیعی موجودی پرسشگر و فلسفی است. لان می‌گوید: «چراهای کودکانه، تنها یک پرسش معمولی برای توضیح خواستن نیست؛ بلکه معمولاً بیانگر حیرت ناب درباره‌ی طبیعت هستی انسانی است؛ مثلاً وقتی کودک از شما می‌پرسد زمان چیست؟ این پرسش، شکلی متفاوت از پرسشی دیگر است: ساعت چطور کار می‌کند؟!» (لان: ۲۰۱۲: ۵). تأکید بر نیروی طبیعی شناخت و پرسشگری و کنجکاوی ذاتی کودک، از مبانی مهم در فلسفه‌ی پدیدارشناسی است. اهمیت موضوع به این دلیل است که این قوا سبب شناخت اصیل و درک بی‌واسطه‌ی پدیده‌ها و واقعیت‌های اطراف در ذهن کودک می‌شود و او را به انسانی متفکر و مستقل تبدیل می‌کند که دیدی انتقادی به جهان پیرامونش دارد؛ هر نظری را به‌راحتی نمی‌پذیرد؛ بلکه تلاش می‌کند که آن را در کنش ذهنی اصیل ادراک کند. این کودک در جامعه‌ی خود منفعل نیست؛ بلکه مبتکر و خلاق است.

متأسفانه بسیاری از آنچه را که منش بزرگ‌سالی می‌نامیم، در واقع، فاصله‌گرفتن از همین نیروی اصیل درونی است که به‌تدریج در سازمان ذهنی و رفتاری جامعه استحاله می‌شود و از دست می‌رود. از آنجاکه سرلوحه‌ی کار نظام‌های تربیتی، سازگارکردن کودک و نوجوان جامعه، براساس الگوهای موجود است، در عمل تعارض‌هایی بین این کنش ذهنی و واقعیت اجتماعی پدید می‌آید و شناخت و خلاقیت فرد، با تهدید و تشویق معکوس، قربانی می‌شود؛ از این‌رو، کودک در گذر از این مرحله و رسیدن به بزرگ‌سالی، عملاً به فردی مقلد و «بی‌چرا» تبدیل می‌گردد (نک: فروم، ۱۳۸۵: ۲۴۸). در این وضعیت، حتی اگر مفهومی، عقلانی واقعاً مفید باشد، شیوه‌ی انتقال آن با طبیعت متفکر و ذهن فعال و کنجکاوی کودک ناسازگار است. دیدگاه پدیدارشناسی در این‌باره نظری متفاوت دارد و برای اندیشه‌ی ناب انسانی و ادراک مستقل، اهمیت محوری قائل است. در دیدگاه پدیدارشناختی، انسان وجودی طبیعی و دارای غرایز و محرک‌های خاص و نیز فطرتی خودبسنده و اندیشمند است که باید شرایط رشد آن را فراهم کرد. «کودک طبیعی با بصیرت و مبتکر است (از موانع نمی‌ترسد) و در برابر رویدادها

بازتاب‌های طبیعی دارد. او از ابراز احساسات خود نمی‌هراسد و آن‌ها را پنهان نمی‌کند» (بریگس، ۱۳۷۳: ۴۴). «در نگاه پدیدارشناختی، انسان‌ها، به‌طور ذاتی، خوب، خودکامل‌کننده، بالنده و خودبسنده‌اند و خودمختاری و اراده‌ی آزاد، بخشی از طبیعت انسان است که هر فردی که بخواهد آن را تجربه می‌کند» (کارور و شی‌یر، ۱۳۸۷: ۴۸۱).

این امر، به‌ویژه در دوره‌ی سنی ۱۲ تا ۱۶ سالگی نوجوان (دوره‌ای که مجید، قهرمان داستان، در آن قرار دارد)، اهمیت مضاعف پیدا می‌کند؛ زیرا تجربه با رشد و دگرگونی‌های بدنی و کسب مهارت‌های گوناگون عقلی‌ادراکی همراه است و به گسترش ذوق و لطافت روحی فرد می‌انجامد. در این دوره، هوش به حداکثر می‌رسد و نوجوان به منطق نمادی تحلیل کردن مسائل ذهنی آگاهی می‌یابد. او می‌تواند از موضوعی خاص، نتیجه‌گیری منطقی و اصولی کند و راه‌ها و روش‌های گوناگونی را برای تعبیر و تفسیر رویدادها برگزیند (نجاتی، ۱۳۸۸: ۲۰۰).

نویسنده‌ی *قصه‌های مجید*، بنیاد داستان‌های خود را بر کنش ذهنی و پدیدارشناختی کودک طبیعی و فعال و شناساگر نهاده که در مقابل جامعه‌ی متشکل شهری و نظام سنتی قد علم می‌کند. مجید، کودکی که از محیط روستایی وارد شهر شده است، با مادر بزرگش زندگی می‌کند. در پدیدارشناسی مکان، روستا نسبت به شهر فرصت طبیعی بسیار بیشتری برای تجربه کردن و ادراک طبیعی پدیده‌ها به فرد می‌دهد و کودک روستا انسانی طبیعی است. شایسته‌ی تأمل است که هوشنگ مرادی در یادداشت آخر کتاب، درباره‌ی این که او کیست و از کجا آمده و به کجا رسیده است، می‌گوید که شخصیت داستان‌ها را مانند آدمک‌هایی می‌داند که از همه‌ی «روستاها» در راه‌اند: «آدمک‌های من از قصه بیرون آمدند. روستاهای ایران و شهرهای ایران را گشته‌اند و با بچه‌ها و آدم‌بزرگ‌ها که روحیه‌ی بچه‌ها را دارند، حرف زده‌اند. امروز، از مرز کشورها رد شده‌اند و خودشان را به هیئت داور جلیزه‌ی کریستین آندرسن رسانده‌اند. داوران، چهره‌ی بسیاری از بچه‌های روستایی جهان، به‌خصوص روستاهای کشورهای آسیایی را در آینه‌ی سینه‌ی آدمک‌های من دیدند و حرف‌ها و قصه‌های آن‌ها به دلشان نشست» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۶۷۹ و ۶۸۰).

در نگاه عمومی و عاطفی، مجید از نعمت پدر و مادر محروم است؛ اما در نگرش پدیدارشناختی، پدر و مادر که دو عامل اصلی و مهم انتقال و حتی تحمیل آموزه‌های

اجتماع به شمار می‌آیند، در این داستان غایب‌اند؛ البته، مادربزرگ همچنان با توان کمتر حضور دارد. مجموع این عوامل سبب می‌شود خلأقت و پرسشگری و کودکی فلسفی مجید فعال‌تر و پویاتر بماند. در طرح داستان، بی‌بی که نماد تفکرات سنتی و تقلیدی است، قصد دارد مجید را براساس تصورات و نگره‌های خودش تربیت کند؛ اما در همه جای داستان تقابل او و مجید رخ می‌نماید و بدین ترتیب، مجید، کودکی فلسفی و پرسشگری منطبق با الگوی هوسرلی را حفظ می‌کند.

۴-۲. طرح من استعلایی (اگو)

انسان‌ها دارای یک «من» یا «خویشتن» شناساگر خود و جهان هستند که در تعبیر پدیدارشناسی هوسرل «اگو» نامیده می‌شود؛ این «من» شناساگر، در موقعیت‌های طبیعی شناخت، ظاهر می‌شود و با حقیقت، هستی خود را مشخص می‌کند. «اگر جهان فراگیرترین کل و دربرگیرنده‌ترین متن باشد، «من» مرکزی است که این کل گسترده، با تمام اشیاء موجود، در پیرامون آن مرتب شده است (ساکالوفسکی، ۱۳۸۴: ۱۰۲). طرح «من ناب» یا «اندیشمند» به دکارت برمی‌گردد؛ اما در پدیدارشناسی هوسرلی شکلی متفاوت و واقع‌گرایانه دارد. هوسرل هم مانند دکارت، معتقد است که «می‌اندیشم» اولین یقینی است که از آن باید به‌سوی تحصیل و کسب سایر یقین‌ها عزیمت کرد. ویژگی اندیشه‌ی دکارت این بود که «من» را در «من فکر می‌کنم؛ پس هستم» جوهری روحانی و امری مستقل تصور می‌کرد؛ ولی هوسرل «من» (اگو) را داده‌ی مطلق نمی‌داند؛ بلکه آن را محصول تجربه‌ی انسانی نیازمند به توصیف به شمار می‌آورد. این «من» برای خودش هم وجودی جداگانه و ذهنی قائل می‌شود و می‌خواهد جدا از هستی باشد و جهان را آن‌گونه که می‌خواهد کشف و تجربه کند؛ بدون آنکه نظری تلقینی را وارد اندیشه‌ی خود کرده باشد. «من» فعال، معنای هستی انسان است و حضوری نیرومند و همه‌جانبه دارد، تسلیم نمی‌شود و تابوها را می‌شکند.

در داستان «ناظم»، مجید با فعال‌کردن «من» پدیده‌شناس، به این نتیجه می‌رسد که برخلاف نظر رایج، خدمتگزارترین فرد جامعه مرده‌شور است و مرده‌شوری مهم‌ترین و حساس‌ترین شغل است و با استدلال، سعی می‌کند نظر همکلاسی‌ها و ناظمش را که

¹ Ego

در آن جلسه به جای معلم آمده است، عوض کند: «اما اگر قدری فکر کنیم، می‌بینیم که کسی در این اجتماع است که به مردم خدمت زیاد می‌نماید، زحمت فراوان می‌کشد و اگر روزی قهر کند یا نباشد، هیچ‌کس حاضر نیست کارش را انجام دهد و همه‌ی ما بیچاره می‌شویم. با همه‌ی این حرف‌ها، ما اصلاً او را دوست نداریم و او نمی‌تواند به کارش افتخار کند. ما همه از او فرار می‌کنیم و اگر، خدای ناکرده، یک روز صبح، توی کوچه یا خیابان، چشممان به او بیفتد، روی چشم‌هایمان را می‌گیریم و فوری برمی‌گردیم و می‌زنیم از کوچه پس کوچه‌ها می‌رویم به خانه یا سرکارمان. در صورتی‌که هیچ‌کس پیدا نمی‌شود که به او احتیاج نداشته باشد و بالاخره سروکارش با او نیفتد. آری او «مرده‌شور» شهر است که به نظر من بیشتر از همه به مردم خدمت می‌کند» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۴۱۳).

البته بزرگ‌سالان در ارتباط‌های خود تلاش می‌کنند، کودک طبیعی را تغییر دهند. آنگاه که یک بزرگ‌سال از طریق داستان یا شعر، با کودکی ارتباط برقرار می‌کند، از آنجاکه اثر را مؤلفی بزرگ‌سال خلق کرده است، به‌ناگزیر یکی از نتایج این ارتباط و مطالعه، تغییر در زاویه‌ی نگرش کودک مطالعه‌کننده است (نک: خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۳۱). در واقع، چنان‌که خسرونژاد در تبیین مفهوم معصومیت و تجربه‌ی مورد نظر ویلیام بلیک^۱، متفکر انگلیسی قرن هجدهم، آورده است، معصومیت کودک در برخورد با اجتماع و محیط دستخوش ستیز و دگرگونی می‌شود (نک: خسرونژاد، ۱۳۷۸: ۹۵). نویسنده تقابل من متفکر (اگو) را با جامعه، در قالب واکنش شدید و خشن ناظم که نمادی از نظم تربیتی جامعه است، نشان می‌دهد: «یک‌هو، پس گردنم سوخت، نطقم کور شد و دفترم از دستم افتاد. نگاه کردم و دیدم آقا، همان موقع که سخت مشغول خواندن انشا بودم، پاورچین پاورچین، آمده است بالای سرم و حال دارد چوب‌کاری‌ام می‌کند» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۴۱۷).

«اون مزخرفات چی بود که خوندی؟ انشا بود. نوشته بودم، خوندم. ترکه را برد بالا و آورد پایین، به ضرب، این بار به جای پس گردن، ترکه خورد تو صورتت. تو چشمم نخورد، خدایی بود» (همان: ۴۱۷).

¹ William Blake

«خاک بر سرت کنن با اون ادبیات. دست‌هام می‌لرزید، لب‌هام خشک شده بود. گوشم می‌سوخت، گفتم: 'شما گفتین آزادین، هرچه خواستین بنویسین.' و معلم می‌گوید: 'یعنی به نظر توی گوساله، هیچ‌کس بیشتر از مرده‌شور به مردم خدمت نمی‌کنه؟ یعنی دکتر و معلم و کفّاش و بنا هیچ‌کاره‌ان؟'» (همان: ۴۱۸).

«من» مجید در مقابل تحلیل‌رفتن در جمع و به عبارتی «ما» شدن به‌شدت مقاومت می‌کند. پررنگ نشان‌دادن عوامل تحمیل در داستان به همان میزان که نشان‌دهنده‌ی واقعیت‌خشن است، حکایتگر توجه نویسنده به روح مقاومت و پایداری «من» فلسفی کودک (درحقیقت نویسنده) نیز است.

۴-۳. تعلیق تعاریف^۱، فروکاست پدیدارشناختی و تأکید بر اهمیت تجربه

از مهم‌ترین مفاهیم پدیدارشناسی هوسرلی، به تعلیق درآوردن تعاریف و پیش‌فرض‌ها (اپوکه) یا به تعبیری حکم‌پرهیزی است که پس از تردید فلسفی، گام دوم در فرایند دستیابی به شناخت پدیدارشناسانه است. پس از آن است که «من» (اگو) می‌تواند در قالب تفکر و ادراک حسی و تجربی به شناخت ناب شهودی دست یابد. «به نظر هوسرل، تجربه‌های ما در این جهان، تنها آنجا از دیدگاه شناخت‌شناسی دارای اعتبار هستند که ما ابزاری برای ناب‌سازی آگاهی‌مان، آن هم به‌گونه‌ای نظام‌دار، در اختیار داشته باشیم؛ یعنی بتوانیم تقلیل پدیدارشناسیک را انجام دهیم. برای این کار باید از ارائه‌ی احکام «طبیعی» که در آغاز به چشم ما درست و انکارناپذیر می‌آیند، پرهیز کنیم. این احکام بیانگر باور ما به جهان است. حکم‌پرهیزی یا «اپوکه»، گریز از این باور است، و به آشکارکردن هسته‌ی بنیانی دانش یا علم همگانی که در تجربه‌ی ناب نهفته است، می‌آید» (احمدی ۱۳۸۲: ۵۴)؛ به بیان دیگر، پدیدارشناسی از نظر باطل کردن پیش‌فرض، در حکم شناخت دوباره‌ی پدیده‌هاست (نک: نوالی، ۱۳۸۰: ۲۲۱).

بسیار مهم است که در ادبیات کودک نیز به‌جای انتقال پیش‌فرض‌ها، نویسنده برخی پیش‌فرض‌ها و تعاریف را به تعلیق درآورد. روند کسب آگاهی تجربی در قصه‌های مجید هم گاه بدین‌گونه است. در همین داستان «ناظم»، مجید ابتدا ذهنش را از حکم‌ها و پیش‌فرض‌ها خالی می‌کند و در این صورت است که به آگاهی متفاوت و

¹ Epoche

اصیل می‌رسد. در همه‌ی ذهنیت‌ها، پیش‌فرض‌های اخلاقی جامعه دربار‌هی طبقه‌بندی مشاغل خدمتگزار، ابتدا، اپوکه شده و پس از فعال‌شدن «من متفکر» و اعمال اندیشه‌ی مستقل، مرده‌شور، به‌عنوان خدمتگزارترین فرد جامعه شناخته می‌شود. در داستان «ماهی» (در فیلم «میگو») می‌بینیم که مجید از معلمش می‌شنود که ماهی فسفر دارد و برای مغز بسیار مفید است و به هوش انسان کمک می‌کند. مجید که در فهمیدن درس حساب، بسیار مشکل دارد، به تکاپو می‌افتد تا برخلاف نظر مادر بزرگ و سنت خانوادگی ماهی بخورد.

مادر بزرگ که نماد معرفت میراثی و عادت‌ی است، اعتقادی دیگر دارد: «به حق چیزهای نشنفته! عوض اینکه سفارش کنن درس بخونین، می‌گن برین ماهی بخورین. یه وقت نری ماهی بخوری، این چیزا به ما نمی‌سازه. به معلمتون بگو: ما عادت نداریم ماهی بخوریم. ماهی بو «سار» می‌ده، حالمون به هم می‌خوره. کله‌مون هم «پسپر» نمی‌خواد» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۲۸۴)؛ اما مجید، نه تنها به دنبال ابطال پیش‌فرض مادر بزرگ است، بلکه سرانجام، پیش‌فرض جدید و سوءتفاهم علمی مبنی بر تأثیر ماهی بر یادگیری را نیز باطل می‌کند. واقعیت آن است که شکستن پیش‌فرض‌ها که شکل هنجار به خود گرفته و در ذهن نشسته‌اند، آسان نیست؛ اما مجید فلسفی خطر می‌کند. در جملات زیر احساس و اضطراب ناشی از زیرپا گذاشتن ذهنیت القایی ملاحظه می‌شود: «به خانه که رسیدم بنا کردم به تعریف از ماهی و استفاده‌های جورواجور آن و اوضاع و احوال مغز آدمیزاد و... ترقی کردن در آینده بر اثر خوردن ماهی و این جور چیزها...» (همان: ۲۸۳).

«این را گفتم و با ترس ولرز دندانم را گذاشتم رو گوشت. جویدم و مزه‌مزه کردم. آب دهانم راه افتاد. طعم خوب و خوش‌نمک ماهی روی زبان نشست. خوشم آمد. قورتش دادم و تو دلم گفتم: عجب چیز معرکه‌ای است و ما خبر نداشتیم!» (همان: ۳۰۰).

در داستان «فالوده‌فروش» نیز پیش‌فرض خود مجید از فالوده‌فروش چاق (درواقع آدم چاق) که خشن به نظر می‌رسید، در تجربه‌ی عملی، کاملاً باطل و وارونه از آب در می‌آید: «انتظار می‌کشیدم که دست گنده و انگشت‌های کوتاه و چاق فالوده‌فروش برود عقب و صاف بیاید توی صورتم و برق از چشمم بپرد؛ ولی درست برعکس آنچه انتظار می‌کشیدم و فکر می‌کردم، فالوده‌فروش خندید و دوتا دندان طلا را که جلو

دهانش بود بیرون انداخت و گفت: 'هیچ عیبی نداره، مهم نیست. من مشتری خودم را خوب می‌شناسم. پول فالوده‌ها و بستنی‌ها باشد طلب من، هر وقت داشتی بیار' (همان: ۶۱).

۴-۴. بُعدشناختی و تعریف نو از پدیده

با تعلیق تعریف موجود، زمینه‌ی راه‌یافتن به «خود پدیده» و امکان ادراک ناب و بی‌واسطه‌ی آن فراهم می‌شود. در چنین رویکردی، پدیده در ساده‌ترین شکل حضور خود، نمایان می‌شود و من شناساگر هر بار می‌تواند در زاویه‌ی ذهنی تازه‌ای قرار گیرد و پدیده از بُعدی تازه بر او «پدیدار» شود. در قصه‌های مجید، تقابل این زوایا در دید شخصیت‌های متفاوت به‌خوبی نشان داده شده است؛ برای نمونه، در داستان «عاشق کتاب»، تفاوت دید دو شخصیت اصلی و فرعی داستان از پدیده‌ای واحد بسیار مشخص و واضح است. در نظر شخصیت اصلی داستان، مجید، برگ‌های کتاب وسیله‌ی مطالعه و شناخت است؛ ولی در نظر شخصیت دوم داستان، مشاسدالله، آن‌ها کاغذی برای پاکت درست کردن و قراردادن کالا برای مشتری هستند:

«نشستم گوشه‌ی اتاق و بنا کردم به خواندن صفحه‌های کتابی که توی‌شان تنباکو و قند و چای و زردچوبه پیچیده شده بود. هشت تا صفحه پشت هم بود، از صفحه‌ی ۱۵ تا ۲۲. اول، زردی‌های زردچوبه و سفیدی‌های قند را، قشنگ و با صبر و حوصله، از صفحه‌ها فوت کردم و پاک کردم و بنا کردم به خواندن. چقدر خوب و ساده و گیرا نوشته شده بود! قصه‌ی خوبی بود. هر هشت صفحه را خواندم. حقیقتش، تا آن موقع کتابی غیر از کتاب‌های درسی نخوانده بودم. آن هشت صفحه را که خواندم، مزه‌ی کتاب رفت زیر دندانم؛ اما بدشانسی اینجا بود که قصه‌ی جای شیرینش، ته صفحه‌ی ۲۲، یعنی آخرین صفحه‌ای که به دستم رسیده بود، قطع شد؛ درست جای حساس و هیجان‌انگیز قصه. ... [فروشنده] گفت: 'این کتاب‌فروشی نیست. من هم که کتاب‌فروش نیستم. این کتاب مال اینه که آدمیزاد صفحه‌هاش را یکی‌یکی بکنه و توشم تنباکو و نخود و لوبیا و پنیر و زردچوبه بریزه، بده دست مشتری. حالا خوب حالی‌ات شد؟ برو جانم. برو پی کارت!' (همان: ۱۲).

۴-۵. تأکید بر ادراک حسی

انسان دارای عوامل ادراکی گوناگون است و اگر «من» پدیدارشناختی (اگو)، مطابق با هر یک از این‌ها فعال شود، جهانی دیگر و منحصربه‌فرد بر او تجلی پیدا می‌کند. ادراک حسی پدیده‌ها، در فهم عالم، بسیار اهمیت دارد؛ زیرا نخستین مرحله برای شناخت و علم پیدا کردن درباره‌ی پدیدار، قوه‌ی حس است که به وسیله‌ی آن ذهن فرد به قوه‌ی مصوره‌ی آن شیء دست می‌یابد. هنگامی که تأثیر حسی بر ذهن وارد می‌شود، قوه‌ی مصوره درباره‌ی آن شیء در ذهن به وجود می‌آید که به آن احساس می‌گویند. احساس به وجود آمده در ذهن نیز، به تجربه می‌انجامد (نک: فروغی، ۱۳۷۲: ۲۳۲). حس‌های گوناگون بینایی، شنوایی، بساوایی (لامسه)، بویایی و چشایی از راه‌های مهم ادراک اصیل پدیده‌ها هستند؛ از این رو، کودک طبیعی در شناخت پدیده‌ها از همه‌ی این قوا استفاده می‌کند. در تاریخ فلسفه، پیروان اصالت عقل و تجربه، در زمینه‌ی شهود حسی و عقلی نظرهایی ابراز داشته‌اند. هوسرل هر دو نوع آگاهی را می‌پذیرد؛ اما فاصله‌ای بین آن‌ها قائل نیست؛ زیرا به نظر او، «آن زمانی که جسم ما لمس می‌کند، دیده‌ی ذات‌بین وجودی ما، ذات پدیده‌ها را می‌بیند و ما به متعلقات شهودهای داده‌شده‌ی اولی می‌رسیم» (ریخته‌گران، ۱۳۸۲: ۴۵).

در قصه‌های مجید بارها دیده می‌شود که نوجوان طبیعی و کنجکاو می‌خواهد به هر قیمتی، پدیده را با مُدرکات و حس‌های گوناگون شناسایی کند؛ چنان‌که مجید برای شناخت طبل و ادراک مطمئن حسی و شهودی، چالش‌ها و درگیری‌های گوناگون را به جان می‌خورد: «عاقبت یک روز دل به دریا زدم و پیه دعوا و حتی خوردن کتک را به تن مالیدم. چوب‌ها را برداشتم و پاورچین پاورچین، از در خانه‌ی محمودآقا که باز بود، رفتم تو. نفسم را توی دلم نگه داشتم، دور و برم را پاییدم. پیش خودم فکر کردم که اگر خدیجه‌خانم، زن محمودآقا، مرا با آن وضع و حال دید، بگویم: سلام، آمدم چکشتان را بگیرم» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۴۵).

جالب است که در این داستان، طبل پدیده‌ای است مانند «پیل اندر خانه‌ی تاریک» در مثنوی معنوی و زمینه‌ی شناخت فلسفی این پدیده هم تاریک است. در این فضا ادراک حسی مهم‌ترین شیوه‌ی شناخت است: «... من ماندم و اتافک تاریک و طبل گنده و خوشگل و خوش صدا. بدجوری تو در دسر افتاده بودم. اتافک، تاریک بود و چشمم جایی را نمی‌دید. کم‌کم به نور دراز و باریکی که از لای دو لنگه‌ی در تو می‌آمد، عادت

کردم. توانستم طبل را ببینم و به پشت و پهلو و پوست نازنینش دست بکشم» (همان: ۴۷).

در داستان «توپ» نیز، مجید ارزش ادراک حسی و آرزوی هم‌سالان خود را با کمک دو حس بساوایی و بینایی توصیف کرده است: «مهدی روزها توپ را بغل می‌کرد و می‌آورد تو کوچه و فیس‌وافاده می‌فروخت. برویچه‌ها دورش جمع شدند. باحسرت، به توپش نگاه می‌کردند و آرزوی یک بار لگدزدن زیرش یا حتی دست‌کشیدن به پوست سفت‌وصافش، توی دلشان زنده شد» (همان: ۱۶۳).

۴-۶. مبارزه با تقلید و عادات و خرافات

از دیگر نشانه‌های رویکرد پدیدارشناختی، مبارزه با عادت، رویکرد تقلیدی، آموزه‌های نقلی و خرافاتی، دیدگاه‌های ذهنی و حتی کنارزدن دانش و ایده‌آل هنجارگونه است. در واقع، این رویکرد تلاشی است برای حذف واسطه‌ها و فراهم‌آوردن زمینه‌ی کسب تجربه و ادراک اصیل شهودی. در پدیدارشناسی، به‌عنوان یک شیوه‌ی علمی، حذف این واسطه مهم است؛ زیرا در احکام با واسطه، رابطه‌ای معنایی با احکام دیگر وجود دارد و این سلسله و پیوند تا بی‌نهایت ادامه می‌یابد.

در قصه‌های مجید، علاوه بر نمونه‌هایی که مستقیم به شخصیت اول داستان مربوط است، مبارزه با عادات و خرافات جایگاهی ویژه دارد. در واقع، نقش بسیاری از عاداتها و خرافه‌ها و تقلیدها در داستان این است که نیروی شناخت خواننده را به کنش وادارند. در داستان «ناف بیچه»، ناف بیچه‌ی کش‌کشو، فرد فقیر و رنجور شهر، به مجید سپرده می‌شود تا با انداختن آن در محل زندگی شخصی باکفایت و پول‌دار، کودک تازه متولدشده نیز، مانند او شود. ابتدا، مجید نیز زیر تأثیر این اندیشه و خرافه، کل شهر را به دنبال فردی باکفایت می‌گردد؛ اما فرد دلخواه را پیدا نمی‌کند. شاید از آن رو که معیار کفایت در بُعد شناختی او متفاوت است. سرانجام، گذارش به «آمیزحسن» (آقامیرزاحسن)، یکی از بزرگان ولایتش، می‌افتد؛ او در قالب پرسشگری منتقد، بلکه اسطوره‌ی دانای کل، تلنگری به «من» متفکر مجید می‌زند و اندیشه‌ی او را فعال می‌کند تا از تن‌دادن به این خرافات خودداری کند: «آقا، عین آدم کتک‌خورده عصبانی شد، قوطی کبریت و ناف را بلند کرد و قایم به طرف من پرت کرد، جا خالی دادم، قوطی رفت و خورد به دیوار و ناف از توش افتاد. خم شدم ناف را برداشتم گذاشتم تو قوطی

که ناگهان آمیزحسن، شتلق، خواباند پس گردنم که آتش گرفت و گفت: 'زود از اینجا برو بیرون، برو گمشو، دیوونه‌ی خل، من خیال کردم تو آدمی! خراب بشه اون مدرسه‌ای که تو توش درس می‌خونی؟' (همان: ۲۲۷).

جالب اینجاست که آمیزحسن، قوطی کبریت را به خرابه پرت نمی‌کند؛ بلکه محکم به طرف مجید که در آن لحظه، واسطه‌ی خرافات و عادات است، پرت می‌کند تا مجید خود بیندیشد و تصمیم بگیرد: «... قوطی کبریت نافدار را از جیبم درآوردم و پرت کردم گوشه‌ی خرابه، که پر از آت‌و‌آشغال و سگ و گربه‌ی ولگرد بود. راحت شدم. یک راست آدم‌خانه» (همان: ۲۷۸).

در آخر داستان، نوجوان به این شناخت و آگاهی می‌رسد که آنچه در جامعه‌اش نهادینه شده، چه به صورت نقلی و چه به طور مکتوب، الزاماً درست نیست و باید درباره‌ی آن پدیده شناخت پیدا کرد. در داستان «گربه»، بی‌بی به مجید تلقین می‌کند که حیوانات را دوست بدارد. این شناخت، شناختی تلقینی است و مجید به ظاهر آن را قبول می‌کند؛ اما چون خود به این آگاهی دست نیافته است، از انجام این کار سر باز می‌زند؛ البته مجید، در آخر داستان، پس از کشمکش‌های بسیار، از مسیر خاص خودش به این شناخت و آگاهی می‌رسد (نک: همان: ۲۰).

رویداد تأمل‌برانگیز دیگر در قصه‌های مجید این است که گاه برخی از افکار مجید، نماینده‌ی دید مدرن، به بی‌بی، نماد دید سنتی، تلقین می‌شود و بی‌بی نیز با رویکرد مدرن همگام می‌شود؛ البته، برخی بخش‌های متن نشان می‌دهد که در جامعه‌ی سنتی، افراد نه از روی فهم متفکرانه‌ی مسائل، بلکه از روی عادت‌ی دیگر و نگرانی از قضاوت مردم، تن به تجلّد می‌دهند. نمونه‌ی مناسب برای این موضوع، داستان «توپ» است: «... به هر حال، قانع شد که بی‌توپ نمی‌توان زندگی کرد و اگر آدم توپ نداشته باشد، مردم لُغز می‌خوانند و لن‌ترانی بارش می‌کنند» (همان: ۱۶۸).

۴-۷. تفکر یا دید انتقادی

دید انتقادی، در هر شکل، با نگاه پدیدارشناختی که خواستار تعلیق و بازتعریف موضوعات است، پیوند دارد. «برخی نویسندگان ادبیات کودک و نوجوان نیز، مخاطب خود را به اندیشه‌ی انتقادی و تفکر دقیق‌تر هدایت می‌کنند» (لان، ۲۰۱۲: X). «تفکر

انتقادی، نوع دیگر آگاهی و تفکر است. ماهیت و ذات تفکر انتقادی را «قضاوت معلّق^۱» یا «بدبینی سالم^۲» (نقد سالم) می‌توان دانست» (کوکبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۵۹). در قصه‌های مجید، نویسنده، بارها، از نظام نادرست آموزشی و اجتماعی انتقاد می‌کند. نمونه‌ی آن توصیف سیستمی است که با تنبیه و تهدید، کنش ذهنی را فلج می‌کند و مقدّس‌ترین و درعین حال، سنتی‌ترین ابزارها (تسبیح) را برای تنبیه دانش‌آموز و انهدام ثبات نفس و تأمل و نیروی اندیشه‌ی او به کار می‌گیرد. معلّم با انداختن دانه‌های تسبیح، اشتباهات دانش‌آموز را می‌شمارد. هر دانه‌ی انداخته‌شده از نخ تسبیح، در نظر نوجوان، زنگ خطر نزدیک‌شدن تنبیه و شدت برخورد فیزیکی معلّم است. در اینجا است که ذهن، حتی در ارائه‌ی آموخته‌های تقلیدی‌اش نیز، عاجز و ناتوان می‌شود: «آقا انگشت چاق و کوتاهش را از روی دانه‌ی تسبیح برداشت. دانه‌ی تسبیح از دانه‌های دیگر جدا شد و جلوی چشم‌های گشاد من، از قد نخ لیز خورد و قشنگ و آرام و راحت، آمد پایین. باز صدای محکم و ترسناک آقا تو کلاس پیچید: 'شش نه تا؟... شش نه تا ... می‌شه... می‌شه: ۴۲ تا.' آقا، بی‌معطلی، یک دانه‌ی دیگر تسبیح از زیر انگشت ول کرد، دانه از قد نخ خزید و آمد پایین و خورد رو آن یکی که قبلاً افتاده بود و تق صدا کرد» (مرادی کرمانی، ۱۳۹۰: ۱۹۲).

شخصیت اول داستان، دیدگاه‌هایی انتقادی دارد؛ نمونه‌ی آن در «سفرنامه‌ی اصفهان»، در رویارویی با آثار تاریخی آنجا، دیده می‌شود. این دیدگاه‌ها، اگرچه قدری عجیب به نظر می‌رسند، از نظر پدیدارشناختی مهم هستند: «عیب آثار تاریخی اصفهان این است که آن‌ها را روی زمین ساخته‌اند و درختان بزرگ و سربه‌فلک‌کشیده و ساختمان‌های چند طبقه نمی‌گذارند آن‌ها را از بالای کامیون ببینند. اگر چهار باغ و سی‌وسه پل را روی ستون‌های بلندی می‌ساختند، انسان بهتر می‌توانست آن‌ها را ببیند. کسی که می‌خواهد به اصفهان بیاید، شایسته است یک دوربین قوی و بسیار بزرگ همراه بیاورد تا از دور بتواند کاشی‌های زیبای آثار تاریخی آن را ببیند. اگر کلاه یا چتر با خود داشته باشد، آفتاب پشت گردن و کله‌ی او را نمی‌سوزاند؛ دیگر آنکه بهتر است تعمیرگاه‌های اصفهان را نزدیک آثار تاریخی بنا کنند تا اگر کسی در تعمیرگاه باشد بتواند آنجا را خوب مشاهده نماید؛ دیگر آنکه، مردم اصفهان نگذارند درختان شهر

¹. Suspicion judgement

². Sound suspicion

تاریخی‌شان آن همه بلند شوند که جلوی آثار تاریخی را بگیرند. چه بهتر که چند نفر را پول بدهند و مأمور نمایند تا از تعمیرگاه‌های گوشه‌وکنار شهر نگاه کنند و هر درختی که جلوی گلدسته‌ها و گنبدها را می‌گیرد، بدون تأمل، به قطع آن‌ها اقدام بنمایند و همچنین، تیراندازهای چابک و ماهری را پول بدهند و مأمور بنمایند تا کلاغ‌های مزاحم و بلندپرواز را، بدون هیچ رحم و مروتی، بزنند و اجازه ندهند که مانع دید جهانگردان شوند. و از همه مهم‌تر اینکه به کارگرها و مسئولین تعمیرگاه‌های اصفهان گوشزد نمایند که حتماً از آثار تاریخی آن شهر زیبا دیدن کنند، تا بتوانند جواب جهانگردان را بدهند و...» (همان: ۱۸۵).

۵. نتیجه‌گیری

یکی از سرفصل‌های مهم در نقد و بررسی ادبیات کودک، موضوع معنا و آگاهی است. پدیدارشناسی که به‌ویژه با آموزه‌های ادموند هوسرل شناخته می‌شود، رویکردی است که در آن آگاهی نه تنها کنش شناختی، بلکه معادل بروز هستی‌فلسفی فرد و خویش‌شناسی است. در رویکرد پدیدارشناختی، انسان‌ها به‌طور ذاتی متفکرند و براساس آموزه‌های هوسرل، هر فرد برای اثبات فلسفی وجود خود باید یک آغازگر باشد و با تردید در تعریف‌ها و تعلیق پیش‌فرض‌ها (اپوکه)، زمینه‌ی ادراک بی‌واسطه و شهودی و تجربی خویش و بازتعریف جهان و پدیده‌ها را فراهم آورد. رویکرد پدیدارشناختی در ادبیات، به‌ویژه ادبیات کودک، بسیار اهمیت دارد؛ زیرا خواننده را به کنش ذهنی و برخورد فعال با جامعه، تاریخ، جهان و پدیده‌هایش فرامی‌خواند. پژوهش حاضر نشان می‌دهد مؤلفه‌ها و الزامات گوناگون رویکرد پدیدارشناختی در قصه‌های مجید وجود دارد؛ زیرا مجید کودکی است که از محیط روستایی وارد شهر شده و با مادر بزرگش زندگی می‌کند. در نگرش پدیدارشناسانه، روستا در مقابل جامعه‌ی پیچیده‌ی متشکل شهری، فرصت‌های بسیاری برای تجربه و ادراک بی‌واسطه و اصیل پدیده‌ها به فرد می‌دهد. مجید (کودک روستا) مصداق یک انسان فلسفی طبیعی است که نسبت به اهالی شهر، ذهنی آزادتر و کنش شناختی طبیعی‌تری دارد. بنیاد بسیاری از داستان‌ها، بر همین تعارض طبیعت پرسشگر فلسفی و جامعه‌ی واقعی استوار است. از سوی دیگر، از جوه مهم شخصیتی مجید، کنش ذهنی، آزمون و تجربه و بازشناسی ویژه‌ی پدیده‌هاست که نشانه‌ی نیروی «من» استعلایی و متفکر اوست. او در

موقعیت‌های گوناگون، پیش‌فرض‌ها را به تعلیق درمی‌آورد و تنها در این صورت است که به نتایج متفاوت می‌رسد؛ همچنین، اگرچه مجید در ابتدای برخی داستان‌ها در بُعد تقلیدی و همراهی قرار دارد، در پایان، با کنش پدیدارشناختی، در بُعدی متفاوت قرار می‌گیرد؛ این همراهی جنبه‌ی جدلی دارد و شگرد نویسنده است. افزون‌براین، مجید برای شناخت پدیده‌های مادی و انتزاعی، معمولاً به «خود» پدیده‌ها مراجعه می‌کند و در پی ادراک حسی و تجربی و بی‌واسطه‌ی پدیده‌هاست و بسیاری مواقع به ابطال تعریف قبلی می‌رسد. سرانجام اینکه، مجید، به صورت مکرر، نگرش سنتی و تقلیدی به پدیده‌ها را به چالش می‌کشد و به پدیده‌های اجتماعی و انتزاعی و اخلاقی، دیدی انتقادی دارد؛ او نه تنها با خرافات و عادت‌ها، بلکه گاهی حتی با هنجارهای شناخته‌شده نیز مبارزه می‌کند و دست به آزمون و شناخت دوباره از شناخت می‌زند.

فهرست منابع

- احمدی، بابک. (۱۳۸۲). *ساختار و هرمنوتیک*. تهران: گام نو.
- _____ . (۱۳۹۰). *هایدگر و پرسش بنیادین*. تهران: مرکز.
- بریگس. ڈروتی کورگیل. (۱۳۷۳). *شناخت خویشتن خویش*. ترجمه‌ی مهین‌دخت جنتی عطایی، تهران: کهکشان.
- جمادی، سیاوش. (۱۳۸۹). *زمینه و زمانه‌ی پدیدارشناسی*. تهران: ققنوس.
- خسرونزاد، مرتضی. (۱۳۷۸). «معصومیت و تجربه در شعر کودک». *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ش ۱، پیاپی ۲۹، صص ۸۵ تا ۱۱۲.
- _____ . (۱۳۸۲). «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه‌ی ادبیات کودک»، *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ش ۱، پیاپی ۳۹، صص ۱۲۲ تا ۱۳۵.
- ریخته‌گران، محمدرضا. (۱۳۸۰). «پدیدارشناسی چیست؟». *مجله‌ی فلسفه*، ش ۲ و ۳، صص ۱۹۳ تا ۲۰۰.
- _____ . (۱۳۸۲). *مقالاتی درباره‌ی پدیدارشناسی*، هنر، مدرنیته. تهران: ساقی.
- ساکالوفسکی، رابرت. (۱۳۸۴). *درآمدی بر پدیدارشناسی*. ترجمه‌ی محمدرضا قربانی، تهران: گام نو.

- سام‌خانیا، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). «مطالعه‌ی تطبیقی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در رویکردهای پدیدارشناختی سهراب سپهری و اریک فروم». فصلنامه‌ی پژوهش‌های ادبیات تطبیقی. س ۱، ش ۱، صص ۱۲۱ تا ۱۴۲.
- شیخ‌الاسلامی، حسین. (۱۳۸۸). «ادبیات کودک از دریچه‌ی پدیدارشناسی (یادداشت و مقاله: چیستی ادبیات کودک و نوجوان)». تهران: مرکز شهر کتاب. دست‌یافتنی در <http://www.bookcity.org/news-198.aspx> تاریخ بازیابی: ۲۷ / ۸ / ۱۳۹۱.
- فروغی، محمدعلی. (۱۳۷۲). *سیرحکمت در اروپا*. تهران: زوآر.
- فروم، اریک. (۱۳۸۵). *گریز از آزادی*. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند. تهران: مروارید.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان*. تهران: مؤسسه‌ی نشر دواوین.
- کارور، چارلز اس و مایکل اف شی‌یر. (۱۳۸۷). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه‌ی احمد رضوانی، مشهد: آستان قدس؛ به‌نشر.
- کوکبی، مرتضی و همکاران. (۱۳۸۹). «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان». *مطالعات ادبیات کودک*، س ۱، ش ۲، صص ۱۵۷ تا ۱۹۳.
- مرادی کرمانی، هوشنگ. (۱۳۹۰). *قصه‌های مجید*. تهران: معین.
- نجاتی، حسین. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی رشد کودک و نوجوان*. تهران: بیکران.
- نوالی، محمود. (۱۳۸۰). «پدیدارشناسی به‌عنوان شناخت مجدد از شناخت». *مجله‌ی علامه*، ش ۱، صص ۲۲۱ تا ۲۳۷.
- ورنو، روزبه و همکاران. (۱۳۷۲). *نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست‌بودن*. ترجمه‌ی یحیی مهدوی، تهران: خوارزمی.
- هوسرل، ادمنند. (۱۳۸۶). *تأملات دکارتی مقدمه‌ای بر پدیده‌شناسی*. ترجمه‌ی عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- Husserl, Edmund. (1970). *Logical investigations*. Volume II. Translated by J.N. Findly. New York: Humanities press.
- Lone, Jana R. (2012). *The Philosophical Child*. Maryland: Roman & Littlefield.
- Costello, Peter R. (2012). *Philosophy In Children's Literature*. UK: Lexington books.