

ادبیات کودک در ایران؛ تأثیر متقابل سنت و مدرنیته

محسن هجری

لازم است: این که فرهنگ هر کشور منحصر به خود باشد و دیگر آن که فرهنگ‌های مختلف رابطه بین یکدیگر را به رسمیت بشناسد؛ به طوری که هر فرهنگ مستعد تأثیرپذیری از فرهنگ‌های دیگر باشد»^(۱)

اگر بخواهیم بر اساس نگره ایونت، به ترسیم مرزهای فرهنگی در دوران معاصر بپردازیم، ناچاریم که این کار را ذیل تقسیم‌بندی کلان سنت - مدرنیته انجام دهیم. زیرا ارتباط فرهنگ‌ها در دوران پیش از مدرنیته، به تأثیر متقابل فرهنگ‌های ملی و منطقه‌ای بر یکدیگر محدود

تی. اس. ایونت^(۱) شاعر معاصر انگلیسی می‌گوید: «آشفته‌گی رابطه فرهنگ و سیاست می‌تواند به انتخاب یکی از دو راستای مختلف منجر گردد. می‌تواند ملتی را نسبت به هر فرهنگی جز فرهنگ خودش متعصب سازد؛ به طوری که این احساس به وجود آید که مجبور به خرد کردن یا به قالبی دیگر درآوردن هر فرهنگی است که احاطه‌اش کرده است. یکی از خطاهای آلمان هیتلری این بود که چنین پنداشت هر فرهنگی غیر از فرهنگ آلمان یا منحن است یا فرهنگی است وحشی. راستای دیگر که آشفته‌گی فرهنگ و سیاست می‌تواند به آن منجر شود، در جهت آرمان دولتی جهانی است که در آن فقط یک فرهنگ جهانی هم‌شکل وجود خواهد داشت. در حالی که دو شرط برای سلامت فرهنگ

بود که در چارچوب مناسبات سیاسی و بازرگانی، ترجمه آثار از کشور مبدأ یا اشغال یک کشور توسط نیروی خارجی محقق می‌شد. از نمونه‌های مسالمت‌آمیز رابطه فرهنگی نیز می‌توان به تأثیرگذاری فرهنگ یونان، بر فرهنگ ایران اسلامی، از قرن سوم هجری به بعد و تأثیر بازخوانی اندیشه یونان توسط مسلمانان در اروپای قرن سیزدهم پرداخت.

اما از نمونه‌های قهرآمیز تعامل فرهنگی، می‌توان به اشغال ایران در چند دوره، توسط

● پیشبرد کودتایی مدرنیته،

به عنوان یک پروژه، بیش از

آن که به ماهیت آن مربوط

باشد، به مناسبات سیاسی

جامعه باز می‌گشت که

متأسفانه در برخی مقاطع،

توسط دولت‌های مشهور به

دولت‌های مدرن حمایت می‌شد

دولت‌های خارجی، از جمله اسکندر مقدونی و مغول‌ها اشاره کرد. مواردی نیز چون حضور اسلام در ایران وجود دارد که ابتدا به شکل نظامی آغاز شد و سپس به صورت تعامل فرهنگی تداوم یافت. البته تحولی که از دوران قاجار، با ورود اندیشه مدرنیته به کشور آغاز شد، جنس متفاوتی با فرایندهای پیشین داشت. اندیشه مدرنیته با فرهنگ ملی کشور خاصی نسبت مستقیم نداشت و مدعی بود که فرامنطقه‌ای و جهان شمول است. با آن که موطن آن اروپا و به اصطلاح کلی‌تر

«غرب» تلقی می‌شد، اما به واقع، بی‌وطن بود. هر چند سوء استفاده دولت‌های استعماری از شعار ترقی خواهی مدرنیته، موجب شد که مقوله مدرنیته و استعمار، هم‌نشینی نامبارکی پیدا کنند که البته به لحاظ جنس تجربه تاریخی، پدیده غریبی نبود. زیرا پیش از این نیز دولت‌های بنی‌امیه و بنی‌عباس، با شعار توسعه تمدن و فرهنگ اسلامی، به گسترش امپراتوری خود پرداخته بودند. البته به همان اندازه که بعضی از مورخین، در تحلیل پیشرفت و نفوذ اندیشه اسلامی در سایر سرزمین‌ها، عامل نظامی و اشغالگری را به غلط عمده کردند و از ویژگی‌های مثبت و بالنده فرهنگ و اندیشه اسلامی غفلت ورزیدند، در دوران اخیر نیز پاره‌ای از نظریه پردازان علاقه‌مند به فرهنگ سنتی و ملی، مدرنیته را اساساً رهاورد استعمار دانستند و ویژگی‌های مثبت آن را نادیده انگاشتند. در مقابل نیز پاره‌ای از روشنفکران و طبقات اجتماعی، آن چنان شیفته دستاوردهای مدرنیته گشتند که به طور کلی هرگونه ارزش و اصالت فرهنگ ملی و سنت‌های تاریخی را منکر شدند.

این فراگرد دوقطبی که از دوران مشروطیت به بعد، صورت یک صف‌بندی سیاسی را نیز به خود گرفت، حوزه فرهنگ را به شدت تحت تأثیر خود قرار داد و تا حدود زیادی از تعمق و تأمل در اندیشه مدرنیته جلوگیری کرد. حامیان سنت، مدرنیته را انکار کردند و طرفداران مدرنیته، سنت را یک مانع تاریخی در برابر مدرنیته دانستند. به این ترتیب، دو جناح فکری کاملاً متمایز پدید آمد که در یک سو، شیفتگی و استحاله کامل در مدرنیته و در دیگر سو، تنفر و مقابله با مدرنیته در دستور کار قرار گرفت. البته آن چه در عمل پیش رفت، مبتنی بر حاکمیت کامل دیدگاه‌های هیچ یک از دو جناح

این باور باشیم که دو پارادایم^(۵) (سرمشق)، همانند دژی استوار توسط دیوارهای بلند باورها از یکدیگر تفکیک شده‌اند و هیچ‌گونه نقطه تعامل و تأثیرگذاری متقابلی برای آن‌ها متصور نیست، به خطا رفته‌ایم. زیرا تحول مدرنیته در مهاد اصلی آن، نشان می‌دهد که این انسان‌های برخاسته از سنت‌های فرهنگی و تاریخی بوده‌اند که به تدریج، زمینه‌های نواندیشی را فراهم ساخته‌اند. به عبارت دیگر، آغاز پروسه مدرنیته (و نه پروژه)^(۶)، در متن سنت بوده است. این هم‌نشینی

● می‌توان بر این واقعیت تاریخی تأکید کرد که ایده مدرنیته در زمینه ادبیات کودک، مانند یک بسته فرهنگی به این سرزمین منتقل نشده و از دغدغه‌های تاریخی و فرهنگی علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت کودک متأثر بوده است

به معنای التقاط سنت و مدرنیته و تولد موجودی ناقص‌الخلقه نیست، بلکه گونه‌ای دگردیسی محسوب می‌شود که هر چند در مراحل از رشد خود یک نوع زیست دوگانه را شکل می‌دهد، در شکل تکامل یافته‌تر آن، مناسبات سنتی به خدمت اندیشه مدرنیته درمی‌آید. البته این تلقی، با رویکرد جریانی که می‌خواهد مدرنیته را در استخدام پارادایم‌های سنتی درآورد، متفاوت است. الگوی تحول ژاپن، کره جنوبی، انگلستان و... نشان می‌دهد که مدرنیته به دلیل پذیرش

یادشده نبود، بلکه پدیده سومی بود که بیش‌تر از تعامل و هم‌نشینی ناخودآگاه سنت و مدرنیته نشان داشت. با آن‌که شیوه‌های خشن رضاخانی و آنتاتورکی، در تحمیل مظاهر جامعه مدرن، این تلقی منطقه‌ای را تقویت کرده بود که پارادایم مدرنیته در جهان سوم، کودتا علیه سنت است، اما تکوین تاریخی مدرنیته، روندی تدریجی را نشان می‌داد که آرام آرام جای خود را در مناسبات سنتی باز کرده بود. به همین دلیل، پیشبرد کودتایی مدرنیته، به عنوان یک پروژه، بیش از آن‌که به ماهیت آن مربوط باشد، به مناسبات سیاسی جامعه باز می‌گشت که متأسفانه در برخی مقاطع، توسط دولت‌های مشهور به دولت‌های مدرن حمایت می‌شد و حامیان سنت را بیش از پیش در این اعتقاد استوار کرد که مدرنیته بهانه‌ای جز برای سلطه بیگانه نیست. با این حال، کسانی چون علامه نائینی، نظریه‌پرداز انقلاب مشروطیت، از تحول مدرنیته تغییر مثبتی داشتند و حتی آن را حاصل نفوذ فرهنگ اسلامی به اروپا، در دوران جنگ‌های صلیبی می‌دانستند.^(۳)

تلاشی که از سیدجمال‌الدین اسدآبادی، برای برقراری یک نسبت معقول میان سنت و مدرنیته آغاز شده بود، در میان جریان‌هایی حامیان خاص خود را یافت؛ هر چند به تعبیر برخی از نظریه‌پردازان علوم اجتماعی، این تلاش به خلط مرزهای سنت و مدرنیته منجر گشت و این توهم را پدید آورد که مدرنیته را می‌توان به خدمت پارادایم‌های سنت درآورد.^(۴)

با آن‌که تأکید بر مرزبندی واقع‌گرایانه سنت و مدرنیته معقول به نظر می‌رسد، اما اگر این مرزبندی بدان معنا باشد که ما به طور مطلق، تداخل تاریخی سنت و مدرنیته را نفی کنیم و بر

مبنایی هویت فردی، باورهای او را نیز در چارچوب قراردادهای اجتماعی یک جامعه مدرن می‌پذیرد. نفوذ آیین شینتو، در سازمان‌دهی مدرن ژاپنی‌ها، دخالت سنت‌های بومی و ملی کره‌ای‌ها در فرآیند رشد صنعتی این کشور و همین‌طور پذیرش مناسبات سنتی سلطنت، در کنار نظام پارلماناریستی کشور انگلستان، حاکی از آن است که اندیشه مدرنیته به جای نابودی سنت، فضای مناسبی برای بازخوانی و انطباق آن‌ها با نیازهای زمانه فراهم می‌کند و بیش‌تر این مناسبات قدرت

دیگری تقابل میان فرهنگ من و فرهنگ تو، یعنی تقابل میان فرهنگ یک کشور و فرهنگ سایر کشورها؛ این دو تقابل را یکسان می‌پنداشتند و ادعا می‌کردند که فرهنگ اروپایی همان تمدن به مفهوم ضد توحش است. از این دوران استعمار فاتح اروپایی، یعنی از سال ۱۸۷۰ تاکنون این نظریه دو بار ضربه خورده است. نخستین آن‌ها وقوع توحش در خود سرزمین‌های ما بود. از یکسو نازیسم را داریم و از سوی دیگر گولاک^(۸) را... این دو واقعه به ما نشان دادند که به هیچ‌وجه تضمینی وجود ندارد که فکر کنیم از توحش بیرون آمده‌ایم، چون ما دست به اعمال زدیم که تا آن زمان وحشیانه‌تر از آن دیده نشده بود و من طبعاً واقعه انفجار اتمی را در میان این اعمال قرار می‌دهم. دوم آن‌که شناختی بهتر از فرهنگ‌های دیگران به ما فهماند که این انطباق فرهنگ اروپایی بر تمدن بشری توهمی بیش نبوده است. چون به‌خصوص در کشورهای شرقی یعنی ژاپن، ایران و هند، تمدن‌های عالی وجود داشت و الگوهای خاصی برای زندگی اجتماعی عرضه می‌شد و هیچ نیازی هم به الگوهای غربی نداشت^(۹)».

با این حال، تودوروف با اشاره به تجربه زندگی شخصی خویش، به دو فرآیند استحاله و سپس بازیابی موجودیت فرهنگی اشاره می‌کند:

«در سال ۱۹۶۳ به فرانسه آمدم و می‌توانم بگویم که حدود ده سال تنها فکرم این بود که شبیه یک فرانسوی بشوم... سال‌ها سپری شد. من در فرانسه ماندم و بنا بر سرنوشت فرانسوی شدم، به لحاظ حقوقی هم ملیت فرانسوی را پذیرفتم. در این هنگام، مرحله‌تازه‌ای در زندگی‌ام آغاز شد که عبارت بود از بازگشت به شخصیت قدیمی و این‌که یکی را جانشین دیگری نسازم... هویت من، هویت حال من است، اما من همچون هر فرد دیگری از گذشته نیز

● ویژگی خیال‌ورزی کودک، استفاده از تمامی منابع فرهنگی و تاریخی اعم از فرهنگ عامه، اسطوره‌ها و افسانه‌ها را اجتناب‌ناپذیر می‌ساخت و خلاف رمان که بر مبنای مفاهیم برگرفته از جامعه مدرن شکل می‌گرفت، ادبیات کودک با اتکا به خیال‌ورزی مخاطب، دستاوردهای کهن را نیز دستمایه خود قرار می‌داد

بوده است که به چنین توهمی دامن زده که وظیفه مدرنیته، نابودی سنت‌های فرهنگی است.

تزوّه‌تان تودوروف^(۷) اندیشمند بلغاری تبار می‌گوید: «به‌گمانم در قرن نوزدهم دو چیز را یکسان فرض می‌کردند: یکی تقابل میان توحش و تمدن بود و

ساخته شده‌ام و نیمی از این گذشته متعلق به کشور دیگری است»^(۱۰).

ادبیات کودک در ایران و تعامل سنت و مدرنیته

همان‌گونه که پیش از این گفته شد، مدرنیته یک پروژه کودتایی علیه سنت نیست، بلکه پروسه‌ای است که ابتدا به منظور روزآمد کردن سنت‌های فرهنگی و فکری، به بازخوانی سنت دست می‌یازد و در همین مسیر، به نواندیشی به عنوان یک ضرورت می‌پردازد. البته انعکاس این فراگرد در جوامع شرقی، از جمله ایران، به‌طور ناقص انجام شده و مدرنیته تنها در نواندیشی و نوآوری خلاصه شده است؛ بی‌آن‌که نسبت آن با بازخوانی سنت، مشخص شده باشد. در این چارچوب، وقتی به پدیده ادبیات کودک در ایران می‌پردازیم، در برابر این پرسش قرار می‌گیریم که این پدیده به چه نسبت از فرهنگ سنت و ایده‌های مدرنیته تأثیر پذیرفته است؟ آیا همان‌گونه که برخی از صاحب‌نظران معتقدند، این ژانر ادبی سابقه تاریخی در ایران داشته و تنها بعد از مشروطیت دچار تحول ساختاری شده است^(۱۱) یا این‌که ادبیات کودک در بنیاد خود، رها و رد اندیشه مدرن است و از سابقه‌ای طولانی برخوردار نیست^(۱۲)؟

صف‌بندی این دو نظریه در برابر یکدیگر که البته هر یک نکات قابل تأملی در تحلیل پدیده ادبیات کودک در ایران ارائه داده، موجب شده است که کم‌تر به ادبیات کودک، در بستر تعامل سنت و مدرنیته پرداخته شود. منظور از تعامل سنت و مدرنیته، میزان اثرپذیری این دو حوزه از یکدیگر در عمل است. به عبارتی دیگر، می‌توان بر این

واقعیت تاریخی تأکید کرد که ایده مدرنیته در زمینه ادبیات کودک، مانند یک بسته فرهنگی به این سرزمین منتقل نشده و از دغدغه‌های تاریخی و فرهنگی علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت کودک متأثر بوده است. از این رو، می‌بینیم کسانی چون محمدبن یوسف مازندرانی، ملقب به مفتاح‌الملک که کتاب تادیب‌الاطفال او، جزو نخستین ترجمه‌ها در حوزه ادبیات کودک است، به بزرگ‌ترها و والدین هشدار می‌دهد که تا حد مقدور کودکان را از شنیدن و خواندن افسانه‌های دور از عقل که حاصل

● قوت داشتن رویکرد تعلیمی

نسبت به کودکان که از قرن سوم هجری قمری تا دوران معاصر امتداد داشته است، موجب می‌شود که علی‌رغم ورود آثار ویژه کودک به جامعه ایران، تلقی مدرنیته از هدف ادبیات کودک که معطوف به لذت مخاطب و برانگیختن حس زیبایی‌شناسانه او بود، توسط متولیان ادبیات کودک، مورد توجه قرار نگیرد

دروغ‌پردازی اشخاص بی‌تربیت و نادان است، بازدارند^(۱۳) و می‌بینیم که این تلقی، در نقطه مقابل اندیشه لویس کارول، نویسنده کتاب آلیس در سرزمین عجایب (۱۷۶۵ م) است که با نوشتن این اثر، پیوند خود را با ادبیات تعلیمی و تهذیبی

قطع و لذت کودک را هدف ادبیات کودک فرض می‌کند.

قوت داشتن رویکرد تعلیمی نسبت به کودکان که از قرن سوم ه.ق تا دوران معاصر امتداد داشته است، موجب می‌شود که علی‌رغم ورود آثار ویژه کودک به جامعه ایران، تلقی مدرنیته از هدف ادبیات کودک که معطوف به لذت مخاطب و برانگیختن حس زیبایی‌شناسانه او بود، توسط متولیان ادبیات کودک، مورد توجه قرار نگیرد. در واقع، سنت تعلیمی تا همین حد اجازه داد که

● کودک جهانی، به همان نسبت

که به فرهنگ و ملیت خود

احساس تعلق و عصبیت

نمی‌کند، نسبت به سایر

فرهنگ‌ها و ملیت‌ها نیز چنین

است. از این رو، نمی‌توان با

کشیدن حصار به دور ادبیات

کودک در ایران، به

مصون‌سازی کودک از

فرهنگ‌های دیگر پرداخت، بلکه

باید با توجه به استعداد

ساختار ادبیات کودک در هضم

و جذب فرهنگ عامه، به تعادل

این روند کمک کنیم

پدیدآوردن متون خواندنی برای کودک، بیش از پیش در دستور کار قرار گیرد. البته به منزله یک ابزار آموزشی و نه با همان کارکردی که مدرنیته

برای ادبیات کودک تعریف کرده بود. به عبارت دیگر، ادبیات کودک بدون پشتوانه فلسفی خود، به ایران وارد شد؛ بی‌آن که کسی به‌طور جدی درصدد فهم مبانی آن باشد.

از خشونت مکتب‌خانه‌ای تا لطافت ادبیات کودک

با آن‌که در دوران مشروطه، ادبیات کودک بدون پشتوانه فلسفی برخاسته از اندیشه مدرنیته مورد توجه قرار می‌گیرد، اما اندیشه سنتی در زمینه تعلیم و تربیت کودک دچار تحول می‌شود. شکل‌گیری مدارس جدید و اخذ شیوه‌های آموزش مدرن، موجب می‌گردد تا به تدریج زبان آموزش دچار دگرگونی شود. با این حال، حاکمیت مناسبات پدرسالارانه ایجاب می‌کرد که کودک، هم‌چنان گوش به فرمان بزرگ‌تر باشد و از ویژگی‌های کودکانه‌اش، به سود اقتدار بزرگسالان صرف‌نظر کند. در غیر این‌صورت، کودکی بی‌تربیت و لابلالی شناخته می‌شد. از این رو، در نظام آموزش و پرورش جدید نیز با وجود تغییر شکل و شمایل آموزگاران، کماکان روحیه و نظام خشن تعلیم‌گرایی، به حضور خود ادامه می‌دهد و آموزش مستقیم و تنبیه و مؤاخذه کودک، دو رکن جدایی‌ناپذیر از یکدیگر تلقی می‌شوند. صمد بهرنگی می‌گوید:

«نباید پنداشت که وقتی بخشنامه‌ها تنبیه بدنی را قذف کرد، معلم‌ها هم حرف‌شنوی می‌کنند. بخشنامه که به مدرسه رسید، مدیر یا رئیس به امضای یک‌یک معلم‌ها و ناظم می‌رساند. بعد آن را می‌گذارد لای پوشه و کارتن مخصوص این‌گونه حرف‌ها - کنار بخشنامه‌های پیشین - و فراموش می‌شود. نهایتش این است که در شورای مدرسه از آقایان و

یمینی شریف هستیم که در صدد اصلاح شیوه‌های آموزش، با بهره‌گیری از ادبیات کودک برمی‌آیند. هر چند حضور کسانی چون طالبوف، مفتاح‌الملک، مهدی قلی‌خان هدایت، ایرج میرزا، بهار، نسیم شمال، محمدحسن تهرانی، یحیی دولت‌آبادی، صنعتی‌زاده کرمانی، نیما یوشیج، پروین اعتصامی و بسیاری دیگر که مستقیم یا غیرمستقیم در اصلاح و تلطیف نظام آموزشی با بهره‌گیری از ادبیات کودک برآمدند، قابل انکار نیست. در این‌جا به فرضیه اصلی این نوشتار

● فلسفه ادبیات کودک، با به رسمیت شناختن ویژگی‌های خاص مخاطب خود، در این مقوله که خیال‌پردازی کودک نقصانی برای او محسوب می‌شود، به چالش با اندیشه سنتی برمی‌خیزد و کارکرد دیگری برای فرهنگ فولکلور و نگاه اسطوره‌ای تعریف می‌کند. به عبارت دیگر، در جهان بینی ارائه شده در ادبیات کودک، لذت بردن از متن، بر کارکرد معرفت‌شناسانه آن غلبه می‌کند

باز می‌گردیم و اثرپذیری تدریجی فرهنگ سنتی و ایده‌های مدرنیته از یکدیگر را به عنوان بستر تحول در نظر می‌گیریم. با این معیار، تعامل

خانم‌ها خواهش کنیم که خود مستقیم تنبیه نکنند و اگر دانش‌آموزی شلوغ کرد یا درس را خوب پس نداد، او را پیش آقای ناظم بفرستد تا او حسابش را برسد» (۱۴) اما در کنار خشونت مکتبخانه‌ای، این اندیشه در نظام آموزشی پا می‌گیرد که مفاهیم را می‌توان با شیوه‌های غیرمستقیم به کودک آموزش داد. دلپذیر کردن امر آموزش برای کودک، اگرچه در پاره‌ای از سنت‌های مکتوب توصیه شده بود، در اندیشه مدرنیته فراتر از یک توصیه اخلاقی در نظر گرفته می‌شد و به عنوان یک ضرورت در دستور کار قرار می‌گرفت. در این‌جا ادبیات کودک، به طور طبیعی چونان ابزاری در جهت تسهیل امر آموزش مورد توجه قرار گرفت.

به عبارت دیگر، تلقی سنتی و پدرسالارانه از کارکرد نظام آموزشی و تربیتی به جای خود باقی ماند، اما زبان این ساختار، تا حدودی از نرمی و لطافت مدرنیته متأثر گردید؛ به ویژه آن‌که آموزه‌های دینی رایج در جامعه، با تأکید بر معصومیت کودکان و حقوقی که آن‌ها بر گردن والدین دارند، توجه بیش از پیش آموزش مدرن به کودکان را تأویل‌پذیر می‌ساخت. از این نظر، نگارنده مصداقی جدی از مخالفت فرهنگ مکتوب سنتی با تلطیف شیوه‌های آموزش سراغ ندارد. هر چند که به تعبیر بهرنگی در کتاب کندوکاو در مسائل تربیتی، بافت فرهنگی جامعه به خودی خود به پارادایم خشونت در تعلیم گرایش داشت. از این رو، اگر نتوان شیوه‌های لطیف ادبیات کودک در آموزش غیرمستقیم کودک را پارادایم مسلط تلقی کرد، امامی توان آن‌را به موازات آموزش‌های مستقیم و بعضاً توأم با خشونت در نظر گرفت. در چارچوب این پارادایم است که به تدریج شاهد ظهور کسانی چون جبار باغچه‌بان، صمد بهرنگی و عباس

تنبیه و توبیخ، حاضر به تمکین از بزرگ‌تر نمی‌شدند، هیچ چاره‌ای جز به کارگیری روش‌های خشونت‌آمیز باقی نمی‌ماند. بنابراین، باید زبان دیگری به کار گرفته می‌شد که معادله قدرت و وحشت را به هم زند و چنین است که بهرنگی در دهه سی می‌گوید:

«قصه‌گویی در کلاس کمک بزرگی به معلم می‌کند. گذشته از مفرح و آموزنده بودن، بهترین وسیله یاد دادن زبان در کلاس است.» (۱۵)

شاید در این‌جا چنین خرده گرفته شود که تلطیف فرآیند آموزش کودک در ایران، نه معلول ادبیات کودک، بلکه حاصل دیدگاه‌های تربیتی برآمده از مدرنیته بوده است. در پاسخ باید گفت، دیدگاه‌های تربیتی جدید و هم‌چنین ادبیات کودک، هر دو معلول دیدگاه‌های مدرنیته در تبیین و تعریف مجدد از انسان است. چرا که هویت بخشیدن به نیازهای کودک، به عنوان یک انسان، همان‌گونه که ایجاب می‌کرد تا در اتخاذ شیوه‌های تربیتی کودک، او را همانند یک موجود ناقص در نظر نگیرند و به نیازهای او احترام بگذارند، در ادبیات کودک نیز موجب می‌گردد که به عنوان یک مخاطب به رسمیت شناخته می‌شود. و از این روست که می‌بینیم پیشروان ادبیات کودک در ایران، کارکرد آن را به موازات تغییر نگاه تربیتی خود به کودک، تعریف می‌کنند. از جمله طالبوف در کتابی که در سال ۱۳۱۰ ه.ش با مضمون علمی برای کودکان تألیف می‌کند، به دیدگاه‌های تربیتی روسو، در کتاب امیل^(۱۶) اشاره دارد.

به نظر می‌رسد که در فرآیند تغییر نگاه به تربیت کودک، ادبیات کودک چون ابزاری کارآمد مدنظر قرار گرفته و خلاء ناشی از فقدان روش‌های متناسب با مبانی جدید تربیتی را پر کرده است. به

ادبیات کودک به عنوان دستاورد مدرنیته و نگاه سنتی به اهمیت تعلیم کودک، یکی از بارزترین نمونه‌هایی است که تأثیر متقابل سنت و مدرنیته را در ایران نشان می‌دهد. در واقع پدیده مدرن ادبیات کودک، تا حدود زیادی فرصت بازخوانی نظام آموزشی منبعت از سنت‌های تعلیمی را فراهم می‌آورد و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را در ایران به این اندیشه وامی‌دارد که آموزش کودک را بیش از پیش تلطیف کنند. با آن‌که پشتوانه فلسفی پدیده مدرن ادبیات کودک که مبتنی بر

● **جذب مضامین فولکلور
توسط ساختار ادبیات کودک،
به کارکرد مخاطب‌محورانه
ادبیات کودک باز می‌گردد که با
ارج نهادن به خیال‌ورزی کودک،
بدون توجه به مرزهای
جغرافیایی و سیاسی و
هم‌چنین تقسیم‌بندی‌های
فرهنگی و تاریخی، عرصه
فرهنگ ملل را در می‌نوردد و
ماهیتی جهانی پیدا می‌کند**

لذت‌بخشی به کودک بوده، مورد توجه قرار نگرفت، اما به کارگیری شیوه‌های خشونت‌آمیز در آموزش را تعدیل کرد. هر چند به تعبیر بهرنگی، تمامی آن بخشنامه‌هایی که در مذمت تنبیه بدنی کودکان در آموزش و پرورش صادر می‌شد، مورد توجه قرار نمی‌گرفت؛ زیرا در نظامی که کودکان جز با زبان

می‌شود، به چالش یا اندیشه سنتی برمی‌خیزد و کارکرد دیگری برای فرهنگ فولکلور و نگاه اسطوره‌ای تعریف می‌کند. به عبارت دیگر، در جهان‌بینی ارائه شده در ادبیات کودک، لذت بردن از متن، بر کارکرد معرفت‌شناسانه آن غلبه می‌کند و صرف‌نظر از آن‌که فرهنگ عامه و نگاه اسطوره‌ای چه تناقض‌ها و کاستی‌های معرفت‌شناختی دارند، چونان ابزارهایی لذت‌آفرین به کار گرفته می‌شوند.^(۱۸)

از قرن هجدهم میلادی به بعد، ادبیات کودک

● تحول مدرنیته در مهد اصلی

آن، نشان می‌دهد که این

انسان‌های برخاسته از

سنت‌های فرهنگی و تاریخی

بوده‌اند که به تدریج،

زمینه‌های نواندیشی را فراهم

ساخته‌اند. به عبارت دیگر، آغاز

پروسه مدرنیته (و نه پروژه)،

در متن سنت بوده است

ژانری ادبی محسوب می‌شد که با در نظر داشتن طبیعت خیال‌ورز کودک، او را مخاطب قرار می‌داد. برانگیختن حس زیبایی‌شناسانه کودک و لذت‌بخشی به او، اهداف مشخصی بود که رویکرد هنری به ادبیات کودک را از رویکردهای آموزشی و تربیتی متمایز می‌ساخت. استقبال وسیع کودکان از آثاری چون آلیس در سرزمین عجایب، بر این رویکرد صحنه گذاشت و نشان داد که متن‌های خیالی، با نیاز خیال‌ورزی کودک هماهنگی دارد.

عبارتی ساده‌تر، تحقق این ایده‌آل که باید با کودک هم‌دلی کرد و او را از درون متحول ساخت، نیازمند به کارگرفتن زبانی متفاوت از زبان آموزش مستقیم بوده است که کودک بدون هیچ‌گونه احساس تحمیل و فشار از بیرون، با آن ارتباط برقرار کند. از این رو، منطقی جلوه می‌کند که علاقه‌مندان به شیوه‌های جدید آموزش و تربیت کودک، هم‌زمان به ادبیات کودک اقبال نشان داده باشند. هر چند در عمل، ادبیات کودک در ایران، نه چون یک ابزار بی‌جان و منفعل، بلکه به عنوان یک ساختار زنده و کشنده، تأثیراتی عمیق‌تر از حد تصور اقبال‌کنندگان به آن برجای گذاشت.

هم‌نشینی فرهنگ عامه و نگاه اسطوره‌ای با ادبیات کودک

در بسیاری از زمینه‌های فکری و فرهنگی، ساختارهای برخاسته از مدرنیته، به آسانی پذیرای مضامین سنتی نمی‌شوند و اگر آن‌ها را دفع نکنند، دست‌کم به نوعی در صدد بازخوانی آن برمی‌آیند. اما کارکرد ادبیات کودک، به عنوان دستاورد مدرنیته، نه تنها هیچ معنی در بهره‌گیری از مضامین سنتی یا غیرمدرن برخاسته از فرهنگ عامه به وجود نمی‌آورد، بلکه آن را برای آسان‌تر کردن ارتباط با مخاطب به کار می‌گیرد. این تعامل از آن‌جا ریشه می‌گیرد که اساساً ادبیات کودک، در پاسخ به موجودی خیال‌ورز شکل می‌گیرد. بنابراین، مخاطب به سبب داشتن تخیل ناب مورد سرزنش قرار نمی‌گیرد، بلکه در روندی همدلانه، برپال خیال می‌نشیند و لذت متن^(۱۷) را می‌چشد. فلسفه ادبیات کودک، با به رسمیت شناختن ویژگی‌های خاص مخاطب خود، در این مقوله که خیال‌پردازی کودک نقصانی برای او محسوب

گردآوری قصه‌های فرهنگ عامه، توسط برادران گریم در آلمان، برگزیدن قالب قصه‌های پریان، توسط آندرسن دانمارکی، تألیف داستان‌های علمی - تخیلی، توسط ژولورن فرانسوی و آثار دیگر، بیش از هر چیز نشانه‌گر آن بود که تلقی مدرن کارکرد ادبیات، قوه خیال کودک را هدف قرار داده است. از این‌رو، هیچ تناقضی نمی‌دید که با بهره‌گیری از فرهنگ عامه و نگاه اسطوره‌ای در کنار فضاهاى خیالی مدرن، کودک را به لذت بردن از متن رهنمون شود. به عبارت دیگر، ویژگی خیال‌ورزی کودک، استفاده از تمامی منابع فرهنگی و تاریخی اعم از فرهنگ عامه،

● با آن‌که پشتوانه فلسفی

پدیده مدرن ادبیات کودک که

مبتنی بر لذت‌بخشی به کودک

بوده، مورد توجه قرار نگرفت،

اما به کارگیری شیوه‌های

خشنونت‌آمیز در آموزش را

تعدیل کرد

اسطوره‌ها و افسانه‌ها را اجتناب‌ناپذیر می‌ساخت و خلاف رمان که بر مبنای مفاهیم برگرفته از جامعه مدرن شکل می‌گرفت، ادبیات کودک با اتکا به خیال‌ورزی مخاطب، دستاوردهای کهن را نیز دستمایه خود قرار می‌داد.

از این‌رو، می‌توان ادبیات کودک را یک ساختار مدرن و متعطف تلقی کرد که با ورود به یک جامعه سنتی، نه تنها با فرهنگ عامه و باورهای اسطوره‌ای آن ستیز نمی‌کند، بلکه آن‌ها را

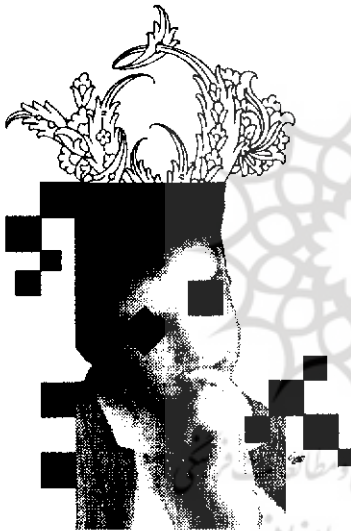
بازخوانی می‌کند و وسیله ارتباط با مخاطب قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، اگر در هر بخش از ساختار فرهنگی و فکری مدرنیته، کاربرد آموزه‌های غیرعلمی و خیالی مورد طعن باشد، در چارچوب ادبیات کودک امری ضروری شمرده می‌شود؛ زیرا معطوف به نیازهای مخاطب است.

این هماهنگی تا آن‌جا پیش رفته است که برخی گمان کرده‌اند افسانه‌ها، فرهنگ عامه و پاره‌ای از اسطوره‌ها مصداق ادبیات کودک در گذشته بوده‌اند. در حالی که به غیر لایلی‌ها و پاره‌ای از قصه‌ها که کاربرد آن‌ها منحصر به کودکان و در واقع ابزارهای ارتباطی مادران با کودکان بوده، قصه‌های برخاسته از فرهنگ عامه، افسانه‌ها و اسطوره‌ها مخاطبان بزرگسال را در نظر داشته‌اند و اقبال کودکان به آن‌ها مدنظر نبوده است. با وجود این و همان‌طور که گفته شد، ساختار منعطف ادبیات کودک، آن‌چنان فرهنگ عامه را در خود جذب و هضم کرده که گویا این ساختار مدرن ریشه در تاریخ داشته است.

این در حالی است که ادبیات کودک که با پذیرش نیازهای کودک به عنوان یک انسان خردسال، با تلقی رایج در فرهنگ سنتی که کودک را صورت ناقصی از انسان می‌داند و او را مهره‌ای بی‌اراده در نظام پدرسالار فرض می‌کند، متفاوت است. در ساختار ادبیات کودک، موجودیت مخاطب با تمامی ویژگی‌هایش پذیرفته می‌شود؛ بدون آن‌که به مقایسه او با بزرگسال پرداخته شود. از این‌رو، شاید بتوان این‌گونه نتیجه گرفت که فلسفه ادبیات کودک در مدرنیته، بر مبنای تبیین متفاوتی از انسان و ویژگی‌هایش شکل می‌گیرد که نشان‌آشکاری از آن نمی‌توان در جوامع سنتی، از جمله ایران یافت و حتی در آن‌جا که متونی کودکانه چون نصاب‌الصبيان

ساخت. براین اساس، جذب مضامین فولکلور توسط ساختار ادبیات کودک، به کارکرد مخاطب محورانه ادبیات کودک باز می‌گردد که با ارج نهادن به خیال‌ورزی کودک، بدون توجه به مرزهای جغرافیایی و سیاسی و همچنین تقسیم‌بندی‌های فرهنگی و تاریخی، عرصه فرهنگ ملل را درمی‌نوردد و ماهیتی جهانی پیدا می‌کند.

کودک جهانی، مخاطب ادبیات کودک
این قاعده منطقی را باید در نظر داشت که



● **به نظر می‌رسد که در فرآیند تغییر نگاه به تربیت کودک، ادبیات کودک چون ابزاری کارآمد مدنظر قرار گرفته و خلاء ناشی از فقدان روش‌های متناسب با مبانی جدید تربیتی را پر کرده است**

شکل می‌گیرد، نه به منظور لذت‌بخشی و برانگیختن حس زیبایی‌شناسی کودک، بلکه به منزله ابزاری تعلیمی مورد توجه واقع می‌شود؛ بی‌آن‌که اصالتی برای نیازهای کودک قائل باشند. با آن‌که در متون دینی، کودک دارای این توانایی شناخته می‌شود که در مرتبه‌ای عالی، گیرنده حقیقت الهی باشد و شخصیت‌هایی چون ابراهیم، اسماعیل، یوسف و عیسی در دوره کودکی و نوجوانی مخاطب خداوند قرار می‌گیرند و همین‌طور در اندیشه شیعی نیز برخی از پیشوایان دینی در دوران کودکی به مرتبه امامت می‌رسند، اما همواره این تلقی غالب بوده است که چنین پدیده‌هایی استثنا بوده‌اند و در فضای فرهنگ پدرسالارانه، کم‌تر، به این موضوع اندیشیده شده است که کودک این استعداد درونی را دارد که در شرایطی مساعد، حتی از بزرگ‌ترها پیشی بگیرد. به همین دلیل، حتی پدیده‌هایی چون ابن‌سینا - که دیگر انسان ماورایی تلقی نمی‌شود - با آن‌که در دوران کودکی و نوجوانی به قوه استنباط عالی می‌رسد، اندیشمندان ما را کم‌تر درگیر این موضوع فلسفی می‌کند که موجودیت کودک را به عنوان یک انسان خردسال - و نه ناقص - چگونه تبیین کنند. و اگر این تبیین فلسفی از کودک ارائه می‌شد، هیچ منعی نداشت که ما ادبیات کودک را به دوران قبل از مدرنیته هم بسط دهیم.

بنابراین، باید پذیرفت که ادبیات کودک در عصر مدرنیته، از پشتوانه‌ای فلسفی سود می‌برد که جای آن در سنت‌های فکری ما خالی است و به همین دلیل، شکل‌گیری قصه‌های پریان، افسانه‌ها، اسطوره‌ها و سایر پدیده‌های برخاسته از فرهنگ عامه را که به نوعی مورد استفاده کودک نیز هست، نمی‌توان به فلسفه ادبیات کودک منتسب

میزان تعلق و وابستگی ما نسبت به فرهنگ، سرزمین و سنت‌های ملی و آیینی، با گذشت زمان نسبتی مستقیم دارد. به این معنا که هرچه از حضور ما در یک «زیست جهان» بگذرد، در هم تنیدگی بیش‌تری میان ما و آن پدید می‌آید. ابن خلدون می‌گوید:

«هر نوزادی بر سررشت اصلی زاده می‌شود و آن‌گاه پدر و مادر او را یهودی یا مسیحی یا زردتشی می‌سازند.» (۱۹)

و در جای دیگر می‌گوید:

«انسان ساخته و پرداخته و فرزند عادات و مألوف خویش است، نه فرزند طبیعت و مزاج خود و با هرگونه رسوم و آداب گوناگون انس می‌گیرد تا جایی که خوی و عادت و ملکه او شوند.» (۲۰)

● اگر مجاز باشیم که کودک را با در نظر گرفتن تعلق خاطر او تعریف کنیم، او بیش از آن که ملی و منطقه‌ای باشد، موجودیتی جهانی دارد. به عبارتی دیگر، اگر در منگنه فشارهای محیطی نباشد، در برقراری ارتباط با پدیده‌ها بر مبنای تعلق خاطر به سرمشق‌های آیینی، ملی و منطقه‌ای عمل نمی‌کند، بلکه به نسبت درک زیبایی‌شناختی و میزان پیوند عاطفی با این پدیده‌ها، رابطه خود را شکل می‌دهد

و همین‌طور می‌گوید:

«با گذشت زمان گاهی نسب اصلی و نخستین فراموش می‌شود و از یاد می‌رود.» (۲۱)

به شیوهٔ برهان خلف، عکس این قاعده نیز صادق است. به این معنا که به دلیل کوتاه‌تر بودن زمان حضور کودک در زیست جهانش، او از تعلق خاطر - و به تعبیر ابن‌خلدون - عصبیت

کم‌تری نسبت به محیطش برخوردار است. از منظر روان‌شناختی نیز مقوله‌ای انتزاعی چون فرهنگ و ملیت، برای او قابل هضم نیست و او تنها به واسطه پیوند عاطفی با اطرافیان و پدیده‌هایی که منسوب به چنین مقوله‌هایی هستند، ارتباط برقرار می‌کند. پیاژه می‌گوید:

«کودک خردسال تحت تأثیر عوامل اجتماعی

گوناگونی قرار دارد و از آن‌جایی که تلقین‌پذیر است، مدل‌ها را نیندیشیده، به دلایلی عاطفی برمی‌گزیند و ثبت می‌کند. تنها در اواخر این مرحله (۱۲ سالگی) است که با تشخیص دیدگاه‌های خود و دیگران، در برابر تلقین‌پذیری مقاومت نشان می‌دهد.» (۲۲)

برقرار کردن نسبت منطقی میان زمان و تعلق خاطر به مؤلفه‌های موجود در «زیست جهان»، می‌تواند دال بر این واقعیت باشد که در جهان‌بینی کودک، تعلق‌های ملی و منطقه‌ای نمی‌تواند به عنوان یک سرمشق عمل کند. تلقین‌پذیری او نیز نباید منشأ این تصور شود که در صورت القای یک ایدهٔ آیینی، میهنی یا منطقه‌ای به کودک، او به واقع آن را دریافته است. شاید به همین علت است که علی‌رغم تلاش نظام‌های گوناگون سیاسی برای تربیت کودک مورد نظر خود، به محض ورود او به دورهٔ نوجوانی، هنجارستیزی و هنجارگریزی‌اش مریبان را حیرت‌زده می‌کند، بر

کودک چنین استنتاج نمی‌کند (حدافل تا سن دوازده سالگی)^(۲۴) که چون از آلیس در سرزمین عجایب لذت برده است، پس انگلیسی‌ها از او بهترند. حتی در مطالعه داستانی چون رابینسون کروزوئه که فرد سفیدپوستی در جزیره‌ای گرفتار می‌آید و به تنهایی تمدن جدید را در آنجا بازسازی می‌کند و برده سیاهی به نام جمعه که او نیز در همان جزیره است، به تبعیت از ارباب سفیدپوست خود می‌پردازد، نمی‌توان چنین پنداشت که کودک بعد از خواندن چنین داستانی، برتری سفیدان و حقانیت نظام برده‌داری را استنتاج می‌کند.

به همان‌گونه که نمی‌توان توقع داشت قرار داشتن کودکان سیاه و سفید در کنار یکدیگر، در داستان‌ها کلبری فین، به او آرمان برابری نژادها را القا کند. به واقع، ذهن کودک اجازه طی کردن این فرآیند استنتاجی را نمی‌دهد. اما حتی اگر قائل به این موضوع باشیم که پاره‌ای از مناسبات، به صورت تلقینی در ذهن او جای خود را باز می‌کنند، همان‌گونه که پیازه می‌گوید، این حالت تلقین‌پذیری نهایتاً تا سن دوازده‌سالگی تداوم می‌یابد و بعد از آن، کودک نسبت به تمامی تلقین‌ها واکنش نشان می‌دهد.

در این میان، دغدغه‌ای که از فلسفه سیاسی برمی‌خیزد و به نوعی در جمهوری افلاطون^(۲۵) و سیاست ارسطو^(۲۶) نیز هویدا است، تربیت کودک به منظور خدمتگزاری به نظام سیاسی است. از این منظر، کودک جهانی می‌تواند به صورت بالقوه در چالش با مصالح ملی و منافع حاکمیت سیاسی تعریف شود. در حالی که انتقال این دغدغه به ادبیات کودک، نه تنها سربازان وفاداری نمی‌تواند تربیت کند، بلکه کارکرد طبیعی این ساختار را

این اساس، اگر مجاز باشیم که کودک را با در نظر گرفتن تعلق خاطر او تعریف کنیم، او بیش از آن که ملی و منطقه‌ای باشد، موجودیتی جهانی دارد. به عبارتی دیگر، اگر در منگنه فشارهای محیطی نباشد، در برقراری ارتباط با پدیده‌ها بر مبنای تعلق خاطر به سرمشق‌های آیینی، ملی و منطقه‌ای عمل نمی‌کند، بلکه به نسبت درک زیبایی‌شناختی و میزان پیوند عاطفی با این پدیده‌ها، رابطه خود را شکل می‌دهد. برای او سیندرلا، پینوکیو و آلیس به همان اندازه جذاب و دوست داشتنی به نظر می‌رسد که حسنی و قلقلی و کلاه‌قرمزی و مجید و... .

موجودیت جهانی کودک، خارج از فضای ژئوپولیتیک (جغرافیای سیاسی) و مصالح نظام‌های سیاسی و اجتماعی شکل می‌گیرد و به همین دلیل، در برقراری ارتباط با ادبیات کودک، با وسعت نظر بیش‌تری برخورد می‌کند. اگر جهان وطنی یا انترناسیونالیسم^(۲۷) برای بزرگ‌ترها یک ایدئولوژی در جهت‌رهایی از مناسبات ملی و منطقه‌ای به شمار می‌آید، برای کودک بی‌آن‌که شکل یک ایدئولوژی را داشته باشد، روندی طبیعی محسوب می‌شود و در جهان او مرزهای جغرافیایی و سیاسی معنایی ندارند. نباید چنین اندیشید که اگر کودک به پینوکیو علاقه‌مند می‌شود، به معنای شیفتگی نسبت به مناسبات فرهنگی و آیینی ایتالیایی‌هاست. البته، نمی‌توان منکر آن شد که برخی دولت‌ها با سوءاستفاده از ادبیات کودک، درصدد القای مناسبات فکری و فرهنگی خود برمی‌آیند، اما باید توجه داشت که پیوند کودک حتی با چنین آثاری، چنان، بر محور زیبایی‌شناسی دور می‌زند که در عمل، چنین تمهیداتی به نتیجه مطلوب نمی‌رسد.

کودک در ایران، ساختاری فرض شد که حاصل تعامل و تأثیر متقابل سنت و مدرنیته بر یکدیگر بوده است.

این تعامل در چند وجه شکافته شد. نخست آن که هر چند پرداختن به ادبیات کودک در ایران، به معنای پذیرش دیدگاه مدرنیته در به رسمیت شناخته شدن موجودیت کودک بوده است، به تبعیت از تلقی تاریخی جریان سنتی، هم‌چنان اصلی‌ترین نیاز کودک تعلیم و تربیت فرض شده است. به همین دلیل، در بدو ورود ادبیات کودک به ایران، آن را به منزله یک ابزار آموزشی به کار گرفته‌اند. در مقابل، آموزش غیرمستقیم در ادبیات کودک نیز به تلطیف فضای خشونت‌بار تعلیمی کمک کرده است.

وجه دیگر تعامل سنت و مدرنیته در عرصه ادبیات کودک در ایران، هضم و جذب فرهنگ عامه و نگاه اسطوره‌ای توسط ادبیات کودک است که به دلیل خیال‌ورزی کودک، اجتناب‌ناپذیر جلوه می‌کند. با توجه به این ویژگی، شاهد یک نوع هم‌نشینی میان ساختار مخاطب محور ادبیات کودک و فرهنگ سنتی هستیم. در این چارچوب، کارکرد زیبایی‌شناسانه فرهنگ عامه و نگاه اسطوره‌ای، بر کارکرد معرفت‌شناسانه آن غلبه می‌کند. در وجه سوم، ادبیات کودک به مخاطبی نظر دارد که به دلیل کم‌رنگ بودن تعلقات ملی و منطقه‌ای، کودک جهانی محسوب می‌شود. از این رو، مرزهای فرهنگی و ژئوپولیتیک (جغرافیای سیاسی) که در دیدگاه سنتی تغییرناپذیر تلقی می‌شود، در تعامل با مرزهای ادبیات کودک، ناچار از پذیرش داد و ستد فرهنگی می‌شود؛ به ویژه آن که می‌بیند این ابزار به کار خود او نیز می‌آید.

مختل می‌سازد و کودک بی‌آن که بداند، درگیر چالشی بزرگسالانه می‌شود؛ زیرا انتقال پیام‌های سیاسی به کودک در اولویت قرار می‌گیرد و رویکرد تعلیمی و تربیتی بر رویکرد هنری غلبه پیدا می‌کند. کودک در تداوم چنین مسیری، به سبب کاهش نمادهای زیبایی‌شناسانه، از ادبیات فاصله می‌گیرد. در حالی که کودک جهانی، به همان نسبت که به فرهنگ و ملیت خود احساس تعلق و عصبیت نمی‌کند، نسبت به سایر فرهنگ‌ها و ملیت‌ها نیز چنین است. از این رو، نمی‌توان با کشیدن حصار به دور ادبیات کودک در ایران، به مصون‌سازی کودک از فرهنگ‌های دیگر پرداخت، بلکه باید با توجه به استعداد ساختار ادبیات کودک در هضم و جذب فرهنگ عامه، به تعادل این روند کمک کنیم. به عبارتی ساده‌تر، ضعف خود را در تألیف نمی‌توانیم یا محدود ساختن ترجمه جبران کنیم. باید این واقعیت را پذیرا باشیم که در عرصه مدرنیته، ادبیات کودک، ساختاری جهانی دارد و مخاطب آن نیز کودک جهانی است و به همین دلیل است که آثار نویسندگان ایرانی هم به آن سوی مرزها راه می‌یابد و حتی در کتاب‌های درسی دیگر کشورها قرار می‌گیرد.

چکیده بحث

با بررسی نظریه الیوت، در تحلیل ماهیت روابط بین‌فرهنگی، به این نکته واقف می‌شویم که این رابطه باید در چارچوب کلان‌تر سنت و مدرنیته مورد ارزیابی قرار گیرد. در ترسیم رابطه سنت و مدرنیته نیز مقروض این نوشتار، چنین است که به جای مقابله سنت و مدرنیته یا استحاله مطلق یکی از این دو در دیگری، باید از منظر مدرنیته به بازخوانی سنت پرداخت. در این چارچوب، ادبیات

۱۲. ر.ک: مقدمه بر ادبیات کودک، حمیدرضا شاه‌آبادی، ناشر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ اول، ۱۳۸۲.
۱۳. ر.ک: سیر موضوعی در داستان‌های کودکان و نوجوانان، زهره میرحسینی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، ۱۳۶۶.
۱۴. ر.ک: گسندوکاو در مسائل تربیتی ایران، ص ۵۵، انتشارات شبگیر، چاپ دهم، ۱۳۳۶.
۱۵. همان منبع، ص ۹۰.
۱۶. ر.ک: امیل، ژان ژاک روسو، ترجمه عبدالحسین زیرک‌زاده، ناشر انتشارات ناهید، چاپ دوم، سال ۱۳۸۲.
۱۷. این عبارت، از کتاب «لذت متن»، تألیف رولان بارت وام گرفته شده است.
۱۸. ر.ک: مقاله «رویکرد ادبیات کودک، تعلیم یا لذت»، تألیف نگارنده، کتاب ماه کودک و نوجوان شماره ۷۳.
۱۹. برداشت و گزیده‌ای از مقدمه ابن‌خلدون، ص ۹۳، آلبرت نصری نادر، ترجمه محمدعلی شیخ، انتشارات دانشگاه ملی ایران، چاپ اول، ۱۳۵۹.
۲۰. همان منبع، ص ۹۸.
۲۱. همان منبع، ص ۱۰۳.
۲۲. ر.ک: شکل‌گیری نماد در کودکان، ژان پیاز، ص ۴۰۸، ترجمه زینت توفیق، نشر نی، چاپ اول، ۱۳۸۲.
۲۳. نظریه جهان‌وطنی یا internationalism، حفظ و رعایت مصالح عمومی ملل را بر منافع ملی یک کشور خاص ارجح می‌دانند.
۲۴. ر.ک: شکل‌گیری نماد در کودکان، ژان پیاز.
۲۵. ر.ک: جمهور، افلاطون، کتاب چهارم، ترجمه فؤاد روحانی، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ هشتم، ۱۳۸۱.
۲۶. ر.ک: سیاست، ارسطو، کتاب نخست، ترجمه حمید عنایت، چاپخانه سپهر، چاپ چهارم، ۱۳۶۴.
۱. درباره فرهنگ، ص ۱۴۸، ترجمه حمید شاهرخ، نشر مرکز، چاپ سوم ۱۳۸۱.
۲. T.S. Eliot، بلند آوازه‌ترین شاعر معاصر انگلیسی که در فاصله دو جنگ جهانی اول و دوم، نقدها و اشعارش، برای شعر نو در انگلستان معیار شد. او دکترای رشته فلسفه داشت و کتاب «Notes to the Definition of "culture"»، یکی از دو اثر مشهور اوست.
۳. ر.ک: تمثیبه‌الامه و تنزیه‌المله، تألیف علامه محمدحسین نائینی، شرکت سهامی انتشار، چاپ هشتم، ۱۳۶۱.
۴. ر.ک: ابن‌خلدون و علوم اجتماعی، سیدجواد طباطبایی، طرح نو، چاپ دوم ۱۳۷۹.
5. Paradigm
۶. قلمداد کردن مدرنیته به عنوان یک پروژه، مولود این پیش‌فرض است که مدرنیته ساختار از پیش طراحی شده‌ای است که باید آن را در جامعه سنتی عملیاتی کرد. در حالی که مدرنیته یک پروسه (فرآیند) است که بدون توجه به ویژگی‌های خاص یک جامعه، امکان تحقق نمی‌یابد.
۷. Tzvetan Todorov، اندیشمند بلغاری تبار که در سال ۱۹۳۹، در صوفیه بلغارستان متولد شد و در سال ۱۹۶۳، به فرانسه مهاجرت کرد. از جمله آثار ارزشمند او، منطق‌گفت‌وگویی میخائیل باختین The Dialogical Principle است که در ایران توسط داریوش کریمی - نشر مرکز - ترجمه شده است.
۸. اشاره به تبعیدگاه مخالفان سیاسی حکومت شوروی سابق.
۹. ر.ک: نقد عقل مدرن، رامین جهانگیرلو، ص ۹۹، ترجمه حسین سامعی، نشر فرزاد، چاپ اول، ۱۳۷۷.
۱۰. همان منبع، ص ۸۹.
۱۱. ر.ک: تاریخ ادبیات کودکان در ایران، محمدهادی محمدی، زهره قایینی، ناشر بنیاد پژوهشی تاریخ