

درآمدی بر زیبایی شناسی ادبیات کودک

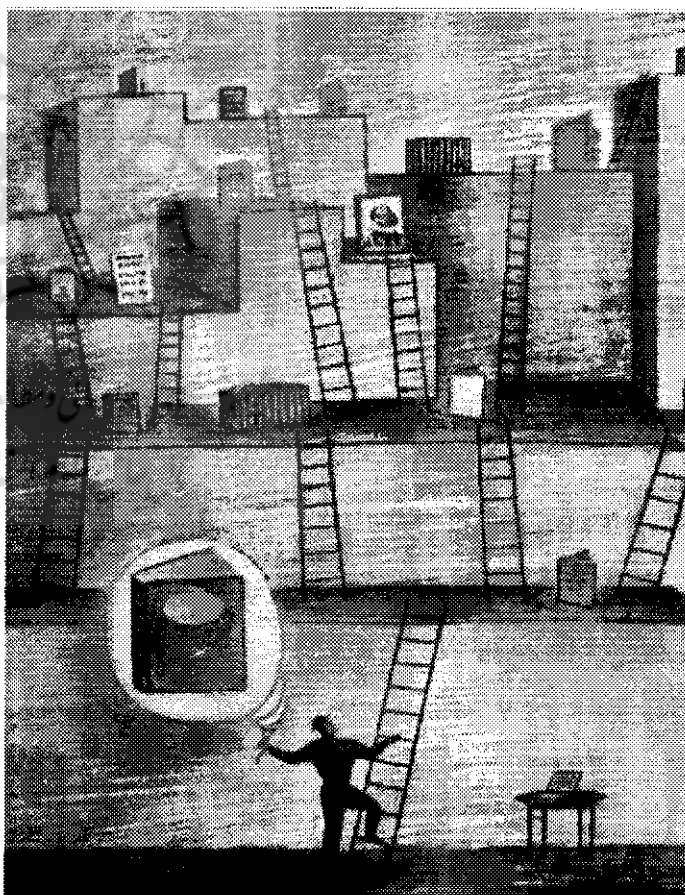
مهدی جوانی

اشاره:

مطلب حاضر، چکیده ای از فصل اول رساله دکترای رشته پژوهش هنر است. این پایان نامه با عنوان «زیبایی شناسی ادبیات کودک»، در ۲۳ اسفند ۱۳۸۵، در دانشگاه تربیت مدرس ارائه و از آن دفاع شد.

استاد راهنمای رساله: دکتر سید حبیب الله لزگی
استادان راهنما: زنده یاد دکتر قیصر امین پور و
دکتر محمود طاووسی

در این مقاله، می‌کوشیم ذاتی بودن و اولویت داشتن وجه زیبایی‌شناسانه ادبیات کودک را از بعد نظری نشان دهیم. از این رو، ابتدا رویکردها و تعاریفی را که اختیار کرده‌ایم، بیان می‌کنیم. سپس به طرح رویکرد آموزش‌محور می‌پردازیم و می‌کوشیم با نقد آن، «رویکرد زیبایی‌محور» را با اقامه دلایل کافی، اثبات کنیم. نکته قابل اعتنا این است که ما با «هست» سروکار داریم و نه با «باید»؛ یعنی می‌خواهیم نشان دهیم که زیبایی در ذات ادبیات کودک هست، نه این که باید باشد. به عبارت دیگر، به این مقوله‌نگاهی دانشی داریم و نه ارزشی. نخست لازم است که رویکرد خود را نسبت



عقیده را با استدلال و نقل قول نشان دهیم. با سیری در پیشینه نظریه‌پردازی درباره مفهوم هنر، به گزاره‌هایی همسان در مقاطع زمانی گوناگون برمی‌خوریم که بر این دیدگاه تلفیقی استوارند. دیدگاه تلفیق حس و خرد، در حد واسط میان دو دیدگاه حس‌گرایی مطلق و خردگرایی مطلق قرار دارد.

دوره ایران باستان:

در اندرزنامه مهم دادستان مینوی خرد که به زبان پهلوی و بدون ذکر نام، نگارش یافته و یا گردآوری شده و احمد تفضلی، تاریخ احتمالی نگارش آن را پایان دوره ساسانی و زمان خسرو انوشیروان (۵۳۱ - ۵۷۹ م.) می‌داند، بحث از همراهی خرد و هنر و نیکی شده است (تفضلی ۱۳۷۸، ص ۱۹۸). این متن که در قرن دوم و سوم هجری بازنویسی شده است، فقط اندرزنامه نیست، بلکه در آن از آفرینش و وقایع اساطیری و معاد و غیره نیز سخن رفته است. مینوی خرد شامل یک بند و ۲۶ پرسش است که مینوی خرد (روح عقل) یا الهه دانایی، آن‌ها را به شخصی خیالی که دانا نامیده می‌شود، پاسخ می‌گوید:

۱. پرسید دانا از مینوی خرد
۲. که خرد بهتر است یا هنر یا نیکی؟
۳. مینوی خرد پاسخ داد که
۴. خردی که با آن نیکی نیست، آن را خرد نباید شمرد
۵. و هنری که خرد با آن نیست، آن را هنر نباید شمرد.» (تفضلی ۱۳۵۴، ص ۲۵)

دوره یونان باستان:

از دیرباز یونانیان عقیده داشتند که بیت اول شعر، هدیه خدایان است. بیداست که وقتی آنان چنین حکمی را به تمام ابیات شعر تعمیم ندادند،

به مفهوم هنر روشن کنیم و این البته به معنای ارایه تعریفی قطعی از هنر نیست.

۱- رویکرد مقاله نسبت به مفهوم هنر

۱-۱ - تقابل هنر و آموزش

در این پژوهش، مفهوم هنر در مقابل مفهوم آموزش قرار دارد و نه در مقابل غیر هنر. بسیار مهم است که دانسته شود در این مقاله، منظور از آموزش، معنای عرفی آن، یعنی یاد دادن و تأثیر مطلوب گذاشتن نیست. اگر بنا باشد هر گونه تأثیری را آموزش بنامیم، آن‌گاه باید ادعان کنیم که تمام آثار هنری و غیرهنری و بلکه تمام پدیده‌های عالم، آموزش می‌دهند؛ به این معنا که تأثیر می‌گذارند. از این رو، باید تأکید شود که در این مقاله، منظور از آموزش، تعریف علمی آن است؛ یعنی آن‌گونه که به طور مستند و مبسوط نقل خواهد شد، برنامه‌ریزی و طراحی پیشینی برای ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در دیگری (در این‌جا مخاطب). یکی از مقاصد مقاله این است که نشان دهد آموزش، جزو ذات هنر و ادبیات و از جمله ادبیات کودک نیست. در عین حال، مفهوم سخن ما این نیست که اراده پیشینی، لزوماً مانع خلق اثری هنری می‌گردد. به عبارت دیگر، ما منکر مشارکت حس و عقل در آفرینش هنری نیستیم و این طور فکر می‌کنیم که اراده پیشینی، برای ایجاد تغییرات پایدار نیز ممکن است به خلق اثر هنری ختم شود، اما شرط آن تلقی نمی‌گردد. از قضا اعتقاد به مشارکت حس و عقل در آفرینش هنری، در پیشبرد بحث ما چنان که خواهد آمد، بسیار کارساز است.

۱-۲ - مشارکت حس و عقل در خلق هنری

به نظر می‌رسد دو عامل حس و عقل، توأمان در تکوین اثر هنری مؤثر باشند. این نکته نقش مهمی در ارایه دیدگاه ما، مبنی بر ناب بودن ادبیات کودک دارد. اما نخست باید صحت این

از دیدگاه ما، ادبیات ناب ادبیاتی نیست که به طور مطلق از هر گونه قیدی آزاد باشد، بلکه ادبیاتی است که قیدها چنان در آن حل و هضم شده باشند که هم چون مانع عمل نکنند

تلقی کنیم، به وجهی می‌پردازیم که مورد نظر
ماست.

به نظر **کانت**، زیبایی، خردی است که حسی
شده و حسی است بخردانه. کانت با دو رویکرد
اصلی زیبایی‌شناسی کلاسیک مخالفت کرد. از
یک سو، او هنر را گونه‌ای شناخت مبهم از واقعیت
نمی‌داند و از سوی دیگر، دیدگاه حس‌گرایی مطلق
هیوم و **هاچنسون** را نیز رد می‌کند و نمی‌پذیرد
که تجربه زیبایی‌شناسی، فقط به توانایی حسی روان
آدمی وابسته باشد... هنگامی که ما درباره موضوعی
تعمق می‌کنیم، از تعادل و هماهنگی میان خیال و
دانشی لذت می‌بریم.

هگل نیز از زاویه‌ای دیگر به همین معنا
اشاره می‌کند. او هنر را نتیجه کار ذهنی هنرمند
می‌داند، اما از این نکته چنین نتیجه نمی‌گیرد که
هنرمند در زمان آفرینش اثر هنری، به طور کامل
آگاهی دارد که چه می‌کند. **هگل** می‌کوشد تعادل
میان خواست ارادی آفرینش و الهام را بیابد.
اهمیت زیبایی‌شناسی **هگل**، در کشف دیالکتیک
درونی هنر است. هنر هم شهودی بی‌میانجی و
هم تولیدی فکر شده است.

مارتین هایدگر هم عقیده دارد که در ذات
آفرینش هنری، پیوندی میان هنر و حقیقت برقرار
است. از این رو، هنر با اندیشیدن مناسبت نزدیک
دارد و هنرمند همان اندیشگر است. (احمدی
۱۳۸۴، صص ۸۷-۵۲۵)

مشارکت حس و عقل در تکوین اثر هنری را
از زاویه‌ای دیگر هم می‌توان دریافت و آن، تجربه
عملی هنرمندان و نویسندگانی است که اظهار
داشته‌اند خلق اثر هنری را به طور یک‌پارچه و
کاملاً حسی انجام نداده، بلکه پس از جوشش
حسی و ناخودآگاهی که به شکل‌گیری هسته اولیه
اثر منجر شده است، درباره اثر خود اندیشیده و آن
را به یاری فکر و طراحی حک و اصلاح کرده‌اند.

مفهومش این است که سهمی هم به کوشش
و اراده هنرمند اختصاص داده‌اند. به عبارتی، از
دیدگاه آنان، هنر با جوشش ناخودآگاه هنرمند
آغاز می‌شود و با کوشش آگاهانه او استمرار و
قوام می‌یابد. **نیچه** و **هایدگر** نیز هر دو این
دیدگاه را ستوده‌اند: «نیچه چون هایدگر معتقد
است که یونانیان به خوبی از راز آن دنیای پنهان
باخبر بودند. دیونیزوس خدای جشن‌ها، شراب
و سرخوشی‌ها، بیان روشنایی و شادمانی بود.
از غریزه و خواست می‌گفت، بی‌آن که از آن
بهراسد. دیونیزوس به ما آموزش می‌دهد که
از خواست خود نه بهراسیم و نه شرم داشته
باشیم، بلکه از آن به شور و شوق آییم. موسیقی،
هنر دیونیزوس است، اما هنر تجسمی از آن
آپولون است. آپولون سویی دیگر فرهنگ یونانی
را آشکار می‌کند، نماینده مرزهاست و محدوده‌ها.
هنر یونانی بیانگر هر دو انرژی دیونیزوسی و
آپولونی است.» (احمدی ۱۳۸۴، ص ۱۵۳)

دیدگاه‌های امروزی:

دیدگاه **کانت** نیز در این باره راهگشاست. بی‌این
که تمامیت دیدگاه‌های او درباره هنر را مطلق

بہتر از آن‌ها بدانیم. آن چه مهم است، چگونگی دانستن است، نه چه قدر دانستن. کودکان این امکان را دارند که بهتر از ما بدانند و نه زیادتر از ما. کودک زیباتر از بزرگسال می‌فهمد و تازه‌تر از بزرگسال می‌بیند... همه رکود و جمود آموزش و توقف تفکر و انجماد اندیشه در دانش آموزان، از این‌جا شروع می‌شود که... تراکم دانش جایگزین تحول دانش می‌شود... همه این وارونگی‌ها و جابه‌جایی‌ها در بزرگسالی رخ می‌دهد.» (کریمی ۱۳۷۶، ص ۱۲)

دنیای کودک بیش از دنیای ما بزرگ‌ترها با آزادی، بازی و تخیل عجیب است و براساس نظریه‌هایی که هنر و بازی را هم‌سخن نامیده‌اند، قرابت کودکان با دنیای هنر، اگر از بزرگ‌ترهایی که از بازی و خیال و فطرت اولیه فاصله گرفته‌اند، بیش‌تر نباشد، کم‌تر نیست.

اگر بخواهیم به پشتوانه‌های نظری در باب زیبایی‌شناسی استناد کنیم، از **شیلر** و **ویتگنشتاین** مدد می‌گیریم که به خویشاوندی هنر و بازی قایلند:

«لودویگ ویتگنشتاین از همانندی‌های زبان و بازی یاد کرده است. میان بازی، هنر و زبان موردی مشترک است: در هر سه می‌توان قاعده‌ای مستقر را شکست یا شاید راهی تازه یافت به قاعده‌ای تازه. ریشه همانند پنداشتن هنر و بازی در آثار شیلر است. او نشان داده که هنر نیز چون بازی استوار به بهره‌دهی نیست.» (احمدی ۱۳۸۴، صص ۲۸۴ و ۲۸۵)

زیگموند فروید هم به چنین معنایی اشاره می‌کند. او می‌نویسد که آیا بازی کودکان با اسباب‌بازی‌هایی که بیش از هر چیز در دنیا برای‌شان عزیز است، به کار نویسنده آفریننده همانند نیست؟ کودکان نیز جهانی ویژه خود می‌آفرینند؛ جهانی که خیلی هم برای آن‌ها

در حوزه موردنظر ما یعنی ادبیات، حرف‌ها و یادداشت‌هایی که از داستان‌نویسان در کتاب‌هایی مانند **رمان** به روایت **رمان‌نویسان (آلوت ۱۳۶۸)**، **فن داستان‌نویسی (جمعی از نویسندگان ۱۳۷۴)** و **درس‌هایی درباره داستان‌نویسی (پیشاپ ۱۳۷۴)** نقل شده است، از تجربه‌های آنان در تلفیق حس و عقل در آفرینش ادبی نشان دارد.

و اما بهره‌ای که از تلفیق حس و خرد در نشان دادن زیبایی‌شناسی ادبیات کودک می‌بریم، این است که از پیش معین بودن مخاطب در این نوع از ادبیات که ممکن است آن را به ادبیاتی آموزشی و عقلانی و دور از الهام و حس و جوشش درونی مترجم سازد، امری عادی جلوه می‌کند؛ زیرا پیش‌تر پذیرفته‌ایم که عنصر خرد و طراحی لازمه هنر است و یا اگر لازمه‌اش نباشد، دست‌کم حضورش لزوماً موجب تضعیف ارزش هنری و ادبی نمی‌گردد. می‌توانیم از حوزه ادبیات کودک نمونه‌های بسیاری ارایه کنیم که متن‌ها حاکی از نوعی ارزش آموزشی برای مخاطبان هستند، اما در عین حال دخالت عقل و تدبیر و فراهم آوردن مواد آموزشی، مانع از بروز جلوه‌های زیبایی‌شناسانه در آثار نشده است.

۱-۳- همانندی هنر و بازی

ما یا باید تعریفی تازه از هنر ارایه کنیم که چنین روندی بیرون از موضوع مقاله است و یا باید از میان تعاریف موجود، آن را که به دیدگاه و مقصد مقاله نزدیک‌تر است، انتخاب کنیم.

به نظر نمی‌رسد که بتوانیم هنر را مقوله‌ای مختص دنیای بزرگسالی قلمداد کنیم و کودکان را به دلیل خردسالی و تجربه کم‌تر، بیرون از این دنیا ببنداریم:

«به گفته **هلو سیوس**، این درست است که ما بیش‌تر از کودکان می‌دانیم، اما معلوم نیست که

جدی است. جدی بودن این دنیا هیچ منافاتی با غیرواقعی بودن آن ندارد. کودک به دقت بازی خود را از واقعیت متمایز می‌داند. او میان بازی و واقعیت نسبتی برقرار می‌کند، اما آن‌ها را یکی نمی‌داند. (احمدی ۱۳۸۴، صص ۳۵۳ و ۳۵۴)

رولان بارت هم بحث لذت متن را پیش می‌کشد. او در کتاب لذت متن، روش نوین داستان‌نظریه‌نویسی را در پیش می‌گیرد. البته او نظریه لذت متن را به شکلی نظام‌مند تبیین نمی‌کند (یا به عمد چنین نمی‌کند و با این تلقی که لذت متن، توضیح دادنی نیست و یا به این علت که شیوه **بارت**، گزین گوئی و کلام او مبتنی بر اختصار است). نکته این‌جاست که منظور **بارت** از لذت، لذت جنسی است. او مراحل تکوین یک متن ادبی را با مراحل ارتباط جنسی مقایسه می‌کند تا لذت و سرخوشی حاصل از خواندن متن را نشان دهد. در واقع، وی می‌کوشد خصوصیات ارتباط جنسی مانند اغواگری، کشف تدریجی، هیجان ناشی از پرده‌برداری، جریان تدریجی اوج‌گیری و لذت، ارتباط طرفینی، گاه پیدا و گاه نهان شدن، در بین بودگی، دور از چشم دیگران بودن، آزادی عمل، حذف زواید و رد شدن آزادانه و دور از چشم دیگران از مراحل کم جاذبه که نوعی میان‌بر زدن است، دخول از روزنه، ورود به قلمروی شخصی و رازلود و ارضای پایانی را با فرآیند خواندن متن ادبی تطبیق دهد (**بارت** ۱۳۸۵، صص ۲۲ - ۳۷). هر چند تأکید **بارت** بر لذت جنسی است، به نظر می‌رسد در نشان دادن مفهوم لذت متن در معنای عامش نیز راهگشاست.

هانس گئورگ گادامر یکی از مهم‌ترین

نظریه‌پردازان هرمنوتیک مدرن نیز از سه بنیان انسان‌شناسی فلسفی نام می‌برد که تجربه هنری به آن‌ها استوار است: بازی، نماد و جشن. **گادامر** می‌نویسد که این سه، نقشی اساسی در زندگی

آدمی و در هنر آفریده او دارند. در هر سه مفهوم، آزادی نقش مرکزی و اصلی را ایفا می‌کند. (احمدی ۱۳۸۴، صص ۴۱۴ و ۴۱۵)

از همانندی و خویشاوندی هنر و بازی از یک سو و اهمیتی که بازی در دنیای کودکان دارد، از سوی دیگر، آشکار می‌شود که هنر با دنیای کودکی پیوند استواری دارد. آشکار است که اگر بر این نظریه تکیه کنیم که هنر و بازی شباهت‌هایی دارند، وقتی هنر در دنیای بزرگسالان نوعی بازی محسوب شود، پس هنر در دنیای بچه‌ها به طریق اولی موضوعیت و رسمیت دارد؛ زیرا میل کودکان به بازی، بسیار بیش‌تر از بزرگ‌ترهاست. از این گذشته، جمعی از صاحب‌نظران، هنر یا شاخه‌هایی از آن را نوعی «بازگشت به کودکی» نامیده‌اند. قیصر امین پور در مقاله‌ای با عنوان شعر هم‌چون بازگشت به کودکی، ضمن ارائه بحثی نظری در نشان دادن اهمیت نقش کودکی در آفرینش شعر بزرگسال، پاره‌هایی برجسته از شعر شاعران کلاسیک و معاصر ایرانی را نمونه می‌آورد و بازگشت آنان به عالم کودکی را نشان می‌دهد. (امین پور ۱۳۷۴، صص ۸-۴۹)

ژان فرانسوا لیوتار که او را مهم‌ترین نظریه‌پرداز پسامدرنیسم نامیده‌اند، در مجموعه‌ای از مقاله‌ها با عنوان نائسانی، بحثی درباره زمان موضوعی با عنوان «تکامل نائسانی زندگی انسان» را مطرح می‌کند. او یگانه اقیال‌رهایی را گونه‌ای بازگشت به روزگار خواب‌زدگی و سال‌های کودکی می‌داند: گونه‌ای باز آمدن انسان‌گرایی. (احمدی ۱۳۷۰، صص ۴۷۷ و ۴۷۸)

۲- اثبات اولویت و اصالت زیبایی

نسبت به آموزش، در ادبیات کودک

از آغاز تا به این‌جا، به تبیین رویکرد خود از مفهوم هنر و آموزش پرداخته‌ایم. در ادامه بحث، برآنیم

وقتی نشان داده شود که ادبیات کودک نوعی از هنر است، خود به خود ذاتی بودن هنر (و به تبع، ذاتی نبودن محتوا و مواد آموزشی) نیز در آن نشان داده خواهد شد

غالب باشد» (ولک ۱۳۷۳، ص ۱۵)، چه مانند ای سی بردلی، تعبیر «شعر برای شعر» را به معنای وفاداری شعر به ماهیت خودش به کار ببریم (ولک ۱۳۷۳، ص ۳۰)، چه مانند فروید، آن را روان‌نژندی نویسنده و فرار او از واقعیت و شانه خالی کردنش از عمل بدانیم، چه مثل مارکسیست‌ها نقش الهام را در ادبیات نفی کنیم و ادبیات را محصول کار بدانیم، چه آن را بر مبنای «تخیلی» یا «داستانی» بودن شناسایی کنیم و چه از نگاه فرمالیست‌های روسی هم‌چون رومن یاکوبسن «درهم ریختن سازمان‌یافته گفتار متداول» بنامیم (ایگلتون ۱۳۸۰، ص ۴) و یا به عقیده هرمنوتیست‌ها آن را انعکاسی در ذهن و دل مخاطبان به شمار آوریم، در هر حال با این سؤال مواجهیم که آیا ادبیات (در تلقی نسبتاً مشترک از آن) نوعی از هنر (باز در تلقی مشترک از آن) شمرده می‌شود؟ ممکن است در نگاه اول، صحت چنین گزاره‌ای بدیهی و بی‌نیاز از اثبات و تأکید به‌نظر برسد، اما چنین تأکیدی از آن روست که صاحب‌نظرانی معتقدند که از طرفی ادبیات بر نظام نشانه‌ها استوار است و نشانه‌ها نیز ماهیتی قراردادی دارند و از طرفی دیگر، هنر بیرون از دایره قرارداده‌ها شکل می‌گیرد. بنابراین، ادبیات

که هم‌چون بحثی منطقی، از اثبات دو مقدمه، به یک نتیجه برسیم:

مقدمه اول: ادبیات ناب، نوعی از هنر است.
مقدمه دوم: ادبیات کودک، نوعی از ادبیات ناب است.

نتیجه: ادبیات کودک، نوعی از هنر است.
وقتی نشان داده شود که ادبیات کودک نوعی از هنر است، خود به خود ذاتی بودن هنر (و به تبع، ذاتی نبودن محتوا و مواد آموزشی) نیز در آن نشان داده خواهد شد؛ حتی اگر وجوه هنری در این گونه ادبی، به طور کامل شمرده نشود و تفاوت‌های زیبایی‌شناسی ادبیات کودک با زیبایی‌شناسی ادبیات بزرگسال (به فرض وجود تفاوت) تبیین نگردد.

۲-۱- تعریف ما از ادبیات ناب

از دیدگاه ما، ادبیات ناب ادبیاتی نیست که به طور مطلق از هر گونه قیدی آزاد باشد، بلکه ادبیاتی است که قیدها چنان در آن حل و هضم شده باشند که هم‌چون مانع عمل نکنند. ادبیات ناب ادبیاتی است که با بیانی غیر آموزشی و غیرمستقیم، بر مخاطب خود تأثیری مطلوب بگذارد که عبارت است از نوعی انبساط روانی خاص و رها از سود و زیان.

۲-۲- مقدمه اول: ادبیات نوعی از هنر است

این‌جا باز قصد ما ارایه تعریف از ادبیات و یا ورود به مناقشاتی که از دوران باستان تاکنون در تعریف ادبیات جاری بوده، نیست. ادبیات را چه از زاویه دید ارسطو، نوعی محاکات و تقلید به شمار آوریم (زرین‌کوب ۱۳۸۱، صص ۱۱۳ و ۱۱۴)، چه آن را به تمام آثار چاپی اطلاق کنیم و چه آن را به کتاب‌های بزرگ منحصر سازیم، چه مانند رنه ولک و اوستن وارن «تنها آثاری را ادبی بدانیم که در آن‌ها کارکرد زیبایی‌شناسی

بیرون از دایره هنر است و یا غلظت هنری آن به حدی نیست که بتوان آن را در ردیف هنرها شماره کرد. ابتدا به ذکر آرای معتقدان به این دیدگاه می‌پردازیم:

از **هاینریش هاینه** نقل کرده‌اند: «**هر جا که کلام نتواند پیش رود، موسیقی آغاز می‌شود**...» اندیشگران بسیار، پیش از یک سده، به شکل‌های گوناگون گفته‌اند که زبان استوار است بر فاصله‌ای برناگذشتنی با حقیقت. نشانه‌های زبانی به قراردادهای ارجاع می‌شوند و نه به داده‌های حقیقی... **ژاک دریدا** فیلسوفی از روزگار ما، این نکته را چنین بیان کرده که معنای سخن یا متن، یا گزاره‌ها در ارتباط زبانی، نوشتاری و گفتاری «همواره به تأخیر می‌افتد». فیلسوفی دیگر، **هانس گئورگ گادامر** گفته است: ما هرگز نمی‌توانیم واژگانی بیابیم که چیزی را به‌طور قطع بیان کنند. (احمدی ۱۳۸۴، ص ۱)

وندی استاینر در کتاب رنگ‌های نظریه بیان، نوشته است که هر پرده نقاشی (به دلیل وجود عناصر زینتی) تأویل‌های گوناگون می‌یابد. به نظر او، متن نوشتاری (او به گونه‌ای خاص بر نثر تکیه دارد) سازنده نظام نشانه‌هاست، اما پرده‌های نقاشی موضوع را هم‌چون چیزی خاص نمایان می‌کنند. ساختار نقاشی به نظام تقابل آوایی یا قاعده‌های نحوی و در یک کلام، به قاعده‌های زبان‌شناسیک استوار نیست. (احمدی ۱۳۷۰، ص ۴۴۰)

مقاله حاضر بر چنین عقیده‌ای استوار نشده، بلکه بر آن است که به گونه‌ای مستدل نشان دهد ادبیات نیز یکی از قالب‌های بروز و تجلی هنر است. به عبارت دیگر، هنر را نمی‌توان فقط در وجه دیداری (نمایش و سینما) یا وجه تجسمی (نقاشی، گرافیک، معماری و خط) و یا وجه شنیداری (موسیقی) منحصر دانست، بلکه وجه

کلامی (داستان، شعر، نمایش‌نامه و فیلم‌نامه) نیز قالب‌هایی برای هنرآفرینی به شمار می‌روند. برای اقامه دلیل، از چند طریق به موضوع می‌پردازیم: نخست این که آن چه از اندیشمندان نقل شد، به ظاهر چیزی بیش از این را نمی‌رساند که ادبیات با هنرهای تجسمی تفاوت‌هایی دارد، نه این که از دایره هنر بیرون است. ممکن است کسانی در پی ارزش‌گذاری و رتبه‌بندی هنرها برآیند و مثلاً موسیقی را از حیث ارزش و غلظت هنری، در جایگاهی برتر نسبت به ادبیات بنشانند، اما حتی پذیرش این فرض که موسیقی از حیث هنری در مرتبه‌ای بالاتر از ادبیات ایستاده باشد، باز هم معنایش این نیست که ادبیات را از دایره هنر بیرون کنیم.

رجوع به دیدگاه‌هایی که این نظر را تأیید می‌کنند، بیش‌تر روشن‌گر است. **میشل فوکو** در رساله‌ای درباره پرده‌های **مگریت**، با عنوان این یک پیپ نیست، نشان داد که نقاش در پی کشف مناسبات تازه‌ای میان عناصر گرافیک و عناصر پلاستیک بود و این مناسبات، خود نشانه شناسیک هستند و تنها قراردادهای تفاوت کرده است. (احمدی ۱۳۷۰، ص ۴۴۰)

هایدگر نیز بر چنین باوری است:

«در نگاه نخست چنین می‌نماید که قطعه‌ای موسیقی یا پرده‌ای نقاشی از هرگونه تعیین زبانی مستقل هستند، اما آن‌ها معنایی دارند (یا معناهایی متفاوت دارند) و به همین اعتبار، با برداشت هیدگر از زبان همخوانند. گذشته از این، برای فهم آن‌ها باید در گستره زبان جای گرفت. راهی که اثر هنری ما را تسخیر می‌کند، از قلمرو زبان می‌گذرد.» (احمدی ۱۳۷۰، صص ۵۵۶ و ۵۵۷)

هم‌چنین، می‌توان برای نشان دادن این که ادبیات نوعی هنر است، نخست ویژگی‌ها و

تاکنون هیچ گونه مصداقی در عالم واقع نیافته است. حتی با این فرض، بحث ما بر امکان و قوه و پتانسیل چنین پدیده‌ای استوار خواهد بود. به عبارت دیگر، بحث ما در این فصل، مفهومی و نظری است و نه مصداقی و عملی. بنابراین، می‌توان عنوان کرد: حتی اگر در عمل یک نمونه هم سراغ نداشته باشیم، ادبیات کودک این قابلیت را دارد که ادبیات ناب باشد.

برای دفاع از مقدمه دوم، قصد نداریم کلیه تعاریفی را که تاکنون از ادبیات کودکان ارائه شده است، گردآوری، طبقه‌بندی و تحلیل کنیم، بلکه تنها به معرفی و نقد دیدگاه آموزش محور می‌پردازیم و می‌کوشیم با استدلال، اعتبار دیدگاه زیبایی‌شناسانه را نشان دهیم.

۲-۴- رویکرد آموزش محور در تعریف

ادبیات کودک

این دیدگاه، ادبیات کودک را صرفاً فرایندی آموزشی و ارتباطی می‌داند و برای آن نسبت به وجود جوهره ادبی، اولویت قایل است. البته همه معتقدان به این رویکرد، مانند یکدیگر نمی‌اندیشند، اما همه در اولویت و اصالت قایل شدن برای آموزش در ادبیات کودک، اتفاق نظر دارند و با شدت و ضعف، زیبایی را در حد ابزاری برای تحقق اهداف آموزشی تلقی می‌کنند. در ادامه، فقط آرای شماری از معتقدان به این دیدگاه را هم‌چون نمونه بیان می‌کنیم.

نیکلاس تاگر می‌نویسد:

«بر این عقیده‌ام که هیچ‌یک از آثار ادبیات کودکان را نمی‌توان اثری ادبی هم‌تراز با آثار تولستوی، جرج الیوت و یا دیکنز دانست. اگر نویسنده‌ای مخاطب جوانی را در نظر گرفته است، به ضرورت باید خود را در عرصه‌های خاص تجربه و لغت، محدود کند.» (Hunt, 1991, P. 44)

مختصاتی که هنر را از غیر هنر متمایز می‌کند، برشمرد و سپس بررسی کرد که آیا ادبیات این وجوه را داراست یا خیر؟ بسیاری از اهالی ادبیات و از جمله رنه ولک و اوستن وارن، در کتاب مهم خود، نظریه ادبیات، به این مهم پرداخته‌اند: «سازمان‌دهی، بیان شخصی، ساختن وسایل زبانی و بهره‌گیری از آن، نداشتن مقصود علمی و البته افسانگی در چارچوب یک تحلیل معنایی، بیان دیگری از اصطلاحات قدیمی زیبایی‌شناسی مانند وحدت در کثرت، تأمل بی‌غرضانه، فاصله‌گذاری زیبایی‌شناختی، قالب‌بندی، ابداع، تخیل و آفرینش هستند.» (ولک ۱۳۷۳، ص ۱۸)

پیش‌تر گفتیم که مقاله بر دو مقدمه و یک نتیجه استوار است. نا به این جا مقدمه اول را پشت سر گذاشتیم؛ یعنی ادبیات ناب نوعی از هنر است. هم‌چنین، تلقی خود را از هنر مشخص کردیم و نیز کوشیدیم نشان دهیم که ادبیات، ویژگی‌ها و مختصات هنر را داراست.

۲-۳- مقدمه دوم: ادبیات کودک نوعی از

ادبیات ناب است

آیا ادبیات کودک که واژه ادبیات را به همراه دارد، به راستی شالوده، ارزش و جوهره ادبی یا ادبیت دارد یا خیر؟ اگر بپذیریم که منظور از واژه ادبیات در ادبیات کودک، معنای خلاقانه آن است، به هدف خود رسیده‌ایم. گفتن ندارد که منظور ما از ادبیات کودک، تمام نوشته‌هایی نیست که با این عنوان نوشته، منتشر شده و از نظر کتاب‌شناسان، در ردیف ادبیات کودک قرار گرفته‌اند. همین قاعده در خصوص ادبیات بزرگسال نیز جاری است.

نکته دیگر این که فرض می‌کنیم تاکنون حتی یک نمونه از ادبیات کودک در عالم بیرون خلق نشده و به عبارتی، مفهوم ادبیات کودک

اما مهم‌ترین پژوهشی که به طور مشخص، بر آموزشی بودن این نوع از ادبیات تأکید می‌ورزد، از مرتضی خسرونژاد است. این تحقیق، در قالب کتابی با عنوان معصومیت و تجربه (درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک)، منتشر شد و مورد توجه منتقدان و محققان حوزه کودک و نوجوان قرار گرفت و به بحث‌هایی مفید دامن زد که می‌توانند به رشد نظریه‌پردازی در باب ادبیات کمک کنند. در ادامه، دیدگاه خسرونژاد را به طور مبسوط نقل خواهیم کرد و سپس دیدگاه خود را که در تقابل با آن قرار دارد، مطرح می‌کنیم. باز هم تأکید می‌کنیم که اگر آموزش را هدف ذاتی ادبیات کودک نمی‌دانیم، منظورمان از واژه آموزش، معنای مشخصی است که از کتاب معصومیت و تجربه نقل خواهیم کرد و نه احیاناً دیگر تعاریفی که از این واژه ارایه کرده‌اند.

در ادامه، پاره‌هایی از مهم‌ترین نکات مطروحه در فصول اول و دوم کتاب را نقل می‌کنیم:

ژاکلین رز با طرح این مسئله که ادبیات کودک را بزرگسال می‌آفریند، به این نتیجه رسیده است که - بدین ترتیب - ادبیات کودک، ادبیاتی جعلی و تصنیی است. از همین رو، در کنار عنوان اصلی کتاب خویش، نمونه پیتربین، عنوان عدم امکان داستان کودک را نیز رقم زده است. او می‌نویسد:

«داستان کودک ناممکن است، نه به این معنا که نمی‌تواند نوشته شود - زیرا این ادعایی پوچ است - بلکه به این معنا که مبتنی بر یک عدم امکان است... و آن عدم امکان، ارتباط بین بزرگسال و کودک است.» [جی. بی] متیوس، پس از نقل عبارت پیشین، از اثر رز، اظهار می‌دارد:

«چیزی که در اندیشه رز، رابطه بین بزرگسال و کودک را در ادبیات کودک ناممکن می‌سازد،

گسست بین نویسنده بزرگسال و خواننده کودک است.»

او در ادامه اظهار می‌دارد:

«داستان کودکان، کودک را نسبت به فرآیند خویش یک بیگانه در نظر می‌گیرد و سپس بی-هیچ پروایی می‌کوشد او را بفریبد.» (خسرونژاد ۱۳۸۳، صص ۳۱ و ۳۲)

خسرونژاد در عین نقل دیدگاه‌های رز و متیوس، اظهار می‌دارد:

«البته پژوهش حاضر بر پذیرش امکان ادبیات کودک متکی است و همان گونه که پیش‌تر گفته آمد، حضور بزرگسال را در یک سوی «دو کس‌اند که سخن می‌گویند»، از ویژگی‌های ادبیات کودک دانسته و فاصله طرفین گفت‌وگو - که رز از آن به گسل تعبیر کرده است - را یکی از وجوه تمایز این ادبیات از ادبیات دیگر می‌داند و در هر حال به ناگزیری اقتدار بزرگسالان در این رابطه باور دارد. اما بر آن است که این اقتدار یا فاصله و یا تمایز، جزو ذاتی ادبیات کودک است... ادبیات کودک در ماهیت خویش آموزشی است. آن گاه که دو کس با هم سخن می‌گویند و آن گاه که یکی از این دو، بزرگسال و دیگری کودک است و آن گاه که فرد بزرگسال عاطفه و اندیشه خویش را به گونه‌ای طراحی شده و هدفمند بر کودک عرضه می‌دارد، فرآیندی پدید می‌آید که به گونه‌ای گریزناپذیر ماهیتی آموزشی دارد.» (خسرونژاد ۱۳۸۳، صص ۳۲ و ۳۳)

نکته مهم که در بحث ما بسیار مورد تأکید قرار گرفته و می‌گیرد، تعریفی است که خسرونژاد از «آموزش» ارایه می‌کند:

«بنا بر تعریف [علی‌اکبر] سیف، آموزش در معنای جامع خود، عبارت است از هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای که

کودک و در نهایت تأثیر بر او به کار می‌روند. پس نگارش ادبی برای کودک، هدفی دارد و آن موافق کردن خواننده با نویسنده - و در واقع تغییر نگرش او - است و برای رسیدن به این هدف نیز نویسنده طراحی می‌کند و آگاهانه به سوی آن گام بر می‌دارد. لازم به یادآوری است که باور به ناخودآگاه بودن فرآیند آفرینش ادبی نیز در نهایت و به ناگزیر «تغییر خواننده را پس از مطالعه اثر» نمی‌تواند که نادیده انگارد.» (خسرونزاد ۱۳۸۳، ص ۳۵)

خسرونزاد سپس در بحث ویژگی‌ها و مسایل فلسفه ادبیات کودک می‌نویسد:

«فلسفه ادبیات کودک، فلسفه‌ای توصیفی و هم تجویزی است. این فلسفه از آن جا که برای تدوین و تولد خویش مبتنی بر توصیف کودکی و نیز توصیف ادبیات کودک است، فلسفه‌ای توصیفی و از آن جا که مبتنی بر این توصیف به سود ارزش‌گذاری بر روش‌هایی ویژه در آفرینش و عرضه اثر ادبی کودک خواهد گرایید، فلسفه‌ای تجویزی است... فلسفه ادبیات کودک بیش‌تر به فلسفه آموزش و پرورش نزدیک است تا فلسفه ریاضی و یا فیزیک.» (خسرونزاد ۱۳۸۳، صص ۳۷ و ۳۸)

یکی از دلایلی که خسرونزاد برای آموزشی بودن اقامه می‌کند، پارادوکس جامعه‌پذیری - خلاقیت است:

«پارادوکس جامعه‌پذیری - خلاقیت: ادبیات کودک از آن جا که متکی بر دو کس است، بزرگسال و کودک - ماهیتاً و هویتاً برخاسته از چالش‌ها، کشش‌ها و گرایش‌های دوگانه است. در یک سو بزرگسال است و انگیزه‌ها و تمایلات او، در سوی دیگر کودک و نیازها و خواسته‌هایش. خصلت عمده آن نیز - از همین رو - آموزشی بودن است... هانت در این باره

آیا در ادبیات
بزرگسال، قید مطرح
نیست و نویسنده آن
گونه که اغلب گمان
می‌بریم، بی‌هیچ قیدی
می‌نویسد؟ به نظر
نمی‌رسد که چنین
باشد.

هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است... بنا بر تعریف مؤلف یاد شده «یادگیری به فرآیند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی [...] نسبت داد.» به این شکل، آموزش فعالیت یا تدبیری از پیش طرح‌ریزی شده است که هدف آن آسان‌سازی وقوع تغییر نسبتاً پایدار در رفتار و یا توان رفتاری [...] است.» (خسرونزاد ۱۳۸۳، ص ۳۳)

سپس برای نشان دادن هویت آگاهانه مؤلف، از ایدان چمبرز نقل می‌کند که:

«مفید خواهد بود اگر فنون اصلی‌ای را که به وسیله آن‌ها مؤلف رابطه با خواننده مطلوب خود را بنا می‌نهد، مورد بررسی قرار دهیم؛ فنونی که با توجه به اهمیت ویژه‌شان در ادبیات کودک، مؤلف می‌تواند به وسیله آن‌ها خواننده را به گونه‌ای به درون متن بکشد که وی نقش پیشنه‌ادی را بپذیرد و به الزامات متن وارد شود. به این شکل، می‌توان استنباط نمود که بنابر باور چمبرز این فنون، آگاهانه از سوی مؤلف انتخاب می‌شوند و برای به درون متن کشاندن

وجود متن‌هایی بسته در ادبیات کودک، نمی‌تواند به معنای ضعف و کاستی این نوع از ادبیات باشد؛ زیرا چنین متونی در زمینه ادبیات بزرگسال نیز یافت می‌شوند

می‌گوید: ادبیات کودک با تنویزه کردن خود به عنوان شاخه‌ای از یک ساختار اساساً نخبه‌گرا - یعنی ادبیات - بنا بر اعتقاد بسیاری، ماهیت مستقل خود را زیر سؤال برده است. از طرف دیگر، اگر به عنوان شاخه‌ای از تعلیم و تربیت تلقی شود نیز به آزادی خود پشت پا زده است.» (خسرونژاد، ۱۳۸۳، ص ۳۸)

با این همه، خسرونژاد در پاره‌هایی از فصل اول و دوم کتابش، نظرهایی ابراز می‌کند که در تعارض با دیدگاه‌هایی است که پیش‌تر بر آن‌ها تاکید کرده بود. به عنوان مثال، او در فصل اول بر آموزشی بودن ادبیات کودک اصرار می‌ورزد و آن را به کارگیری آگاهانه ترفندهایی برای تأثیر نهادن بر کودک قلمداد می‌کند، اما در فصل دوم می‌نویسد:

«تفکیک نیت مؤلف از نیت خود متن - به نظر می‌رسد - راهی برای برون‌رفت از این معضل را پیش رو می‌نهد.» (خسرونژاد ۱۳۸۳، ص ۴۱)

به عبارت دیگر، او در فصل نخست از دیدگاه «نیت مؤلف» دفاع می‌کند و در فصل دوم از دیدگاه «متن محور»، در همان فصل می‌خوانیم:

«پس هدف ادبیات کودک از بیرون قابل تعیین نیست و از بیرون نیز راه به درون اثر نمی‌برد. هدف در اثر تنیده است.» (خسرونژاد ۱۳۸۳، صص ۴۴ و ۴۵).

در حالی که در فصل اول بر آموزشی بودن ادبیات کودک تاکید شده و آموزشی بودن، به صراحت و با تاکید، طراحی پیشینی، هدفمند و آگاهانه با هدف ایجاد تغییرات پایدار در مخاطب توصیف شده بود. هم‌چنین در فصل اول، نظر بر این بود که:

«فلسفه ادبیات کودک فلسفه‌ای توصیفی و هم تجویزی است.» اما در فصل دوم: «هدف اثر ادبی ویژه کودک، درون‌زاست. تجویزی و

دستوری نیست.» (خسرونژاد ۱۳۸۳، ص ۴۵)

هم‌چنین خسرونژاد، در حالی که پیش‌تر اصرار ورزیده بود که ادبیات کودک شالوده‌ای آموزشی دارد و آموزش نیز طراحی پیشینی و هدفمند برای ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در خواننده است، در فصل دوم از «الهام» به عنوان راهی برای حل این معضل سخن می‌گوید:

«باور به ناخودآگاه بودن آفرینش ادبی - هم‌چنان که برخی روان‌کاوان از جمله فروید، مطرح نموده‌اند - نیز راهی برای برون‌رفت از این معضل است. مبتنی بر این باور، حتی زمانی که آفرینشگر از قبل همه چیز را طراحی می‌نماید و به زعم خویش آگاهانه در مورد مقصد و روش و اجزای اثر خویش تصمیم می‌گیرد، باز هم در پس پرده، عروسک‌گردانان ناخودآگاهند که فرمان می‌رانند.» (خسرونژاد، ۱۳۸۳، ص ۴۲)

پیداست که آموزش با تعریفی که پیش‌تر ارائه شده بود، با الهام سازگار نیست؛ مگر آن که از واژه‌های آموزش و الهام تعاریف دیگری به دست دهیم.

در مجموع، خواننده احساس می‌کند فصل

۲-۵- جمع بندی دیدگاه آموزش محور

پیش تر گفتیم و باز تأکید می‌کنیم که دیدگاه‌هایی که نقل کردیم، از همه جهات یک‌سان نیستند و به راهی یگانه نمی‌روند، اما دست کم همه از این نظر که اهداف آموزشی را بر جنبه‌های زیبایی‌شناسانه ادبیات کودک ترجیح می‌دهند و نگاه‌شان به زیبایی، نگاهی ابزاری است، یک‌سانند. برای این که تفاوت در نظرها، مانع از دریافت درست خواننده از کم و کیف آن‌ها نشود، می‌کوشیم وجوه مشترک تمام دیدگاه‌هایی را که نقل کردیم، به‌طور موجز جمع‌بندی و طبقه‌بندی کنیم. معتقدان به دیدگاه‌های آموزش محور و ارتباط محور، به‌طور خلاصه بر این باورند که:

اول: ادبیات کودک، مخاطبی معین دارد و بنابراین نمی‌تواند ادبیاتی ناب باشد.

دوم: ادبیات کودک به علت گسست نسلی بین نویسندگان بزرگسال و خواننده کودک، ادبیاتی اولاً تصنعی و در ثانی اقتدارگرایانه است.

سوم: ادبیات کودک، ماهیتی آموزشی، توصیفی و تجویزی دارد.

چهارم: ادبیات کودک مفهومی متناقض‌نماست.

پنجم: ادبیات کودک غلط ترجمه شده است.

۲-۶- رویکرد زیبایی محور در تعریف

ادبیات کودک

اقسام پنج‌گانه‌ای که ذکرشان رفت، همه در یک بند قابل چکیده شدن هستند؛ زیرا همه به یک نقطه می‌رسند که همان آموزشی بودن ادبیات کودک و ابزاری بودن زیبایی و هنر در آن است. با این همه، به نظر می‌رسد که آرایه حرف‌ها در اقسام متعدد، به روشن شدن فراز و نشیب‌های این دیدگاه یاری رسانده باشد. در ادامه، به نقد و بررسی این دیدگاه و اقامه دلایل خود می‌پردازیم.

اول و دوم کتاب معصومیت و تجربه، در دو زمان جداگانه و با پاره‌ای تفاوت‌های آشکار نوشته شده‌اند و آن گونه که مؤلف اظهار داشته است، در اندامی واحد تنیده نشده‌اند.

در ادامه، به رویکردی اشاره خواهد رفت که با نگاهی افراطی، تنها شأنی ارتباطی برای ادبیات کودک قابل است. براساس این دیدگاه، ادبیات کودک صرفاً کارکردی ارتباطی دارد و به کلی خالی از جوهره ادبی یا هنری است. گرچه چنین عقیده‌ای تا آن جا که نگارنده آگاهی دارد، فقط در یکی از مقالات مطرح شده و بعید است کارشناسان ادبیات کودک، برای این رویکرد اعتباری قابل باشند، آن را طرح می‌کنیم.

در مقاله مطبوعات کودک و نوجوان که قصد دارد ثابت کند ادبیات کودک مقوله‌ای صرفاً مطبوعاتی و نه ادبی است، می‌خوانیم:

«طبق یک نگرش غلط سنتی، ادبیات کودک و نوجوان، شاخه‌ای از ادبیات فرض می‌شود. زمینه این نگرش، اقتباس و گرت‌برداری از منابع غربی است. در ترجمه لفظ به لفظ واژه ادبیات کودک و نوجوان، Literature معادل واژه ادبیات در زبان فارسی فرض و ترجمه شده است. در صورتی که در زبان انگلیسی این لغت، به تمام آثار مکتوب در زمینه‌ای خاص اطلاق می‌شود، نه آثاری که در قالب‌های ادبی آفریده شده‌اند... مثل ادبیات توسعه که شامل تمام مقالات و نوشتار کتاب‌ها و نشریات در باب توسعه می‌شود و یا ادبیات جنگ و ادبیات کارگری... در کل می‌توان گفت که در هنر و ادبیات، فی نفسه و به ما هو، معنای مخاطب متصور نیست، اما ادبیات کودک و نوجوان در بدیهی‌ترین، دست ناخورده‌ترین و ابتدایی‌ترین صور و مراحل تصور و خلق آن، حضور دائمی مخاطبی خاص و تعریف‌شده را با خود دارد.» (کاشفی ۱۳۷۶، صص ۲۹ - ۳۴)

**مشکلی به عنوان قید
کودک وجود ندارد؛ زیرا
می‌توان فرض کرد که
کودک درون نویسنده
بزرگسال، چنان زنده
باشد و یا به زبانی
عینی‌تر، نویسنده چنان
انس و علاقه و الفتی
با دنیای کودک پیدا
کرده باشد که هنگام
نوشتن، ناخودآگاه و
بی‌این‌که در بند مخاطب
باشد، کودکانه و
کودکانه‌پسند بنویسد**

۲-۷- قید کودک، مانع خلق ادبیات ناب نیست

در میان آثار موجود در حوزه نظری ادبیات کودک، کتابی که بیش از دیگر منابع بر درستی این گزاره تأکید می‌کند، کتاب عبور از مخاطب‌شناسی سنتی، نوشته علی اصغر سیدآبادی است. او با دیدگاهی که اندکی یک‌سویه و ایده‌الیستی به نظر می‌رسد، در این مورد می‌نویسد:

«آیا مخاطب هنگام آفرینش انتخاب می‌شود؟ برخی از صاحب‌نظران ادبیات کودک معتقدند که نویسنده کودک و نوجوان، با آگاهی از محدودیت فهم، تجربه و زبان مخاطب به تألیف اثرش می‌پردازد. به رسمیت شناختن این آگاهی مداخله‌گرانه در آفرینش ادبیات کودک

و نوجوان، باعث خواهد شد که ما نتوانیم از مفهوم آفرینش برای ادبیات کودک و نوجوان استفاده کنیم. بنابراین، مفهوم تولید را به کار می‌گیریم...

در این رویکرد [رویکرد ادبی]، مخاطب پس از خلق اثر شناخته می‌شود. مؤلف بدون توجه به مخاطبی خاص، اثری را خلق می‌کند. سپس خود او یا ناشر یا کارشناسان، این اثر را داوری کرده، جزو ادبیات کودک محسوب می‌کنند یا نمی‌کنند. مخاطب‌شناسی در فرآیند نشر معنی پیدا می‌کند و نویسنده از حضور مداخله‌گرانه مخاطب در فرآیند آفرینش رهایی می‌یابد و دغدغه‌های مخاطب‌شناسی به ویراستار، ناشر، کارشناسان و منتقدان منتقل می‌شود...

البته این نگرانی فقط در حوزه ادبیات ناب وجود دارد؛ وگرنه در متونی که به موضوع‌هایی از پیش‌اندیشیده شده می‌پردازند و هدف‌های آموزشی و تربیتی و حتی ترویجی و تبلیغی را دنبال می‌کنند، توجه پیشینی به مخاطب ضروری است.» (سیدآبادی ۱۳۸۵، صص ۱۲۷ - ۱۴۰)

شاید بتوان چنین گفت که منظور سیدآبادی این است که در آثار غیر ادبی و آموزشی، متن است که خواننده را انتخاب می‌کند، اما در آثار ادبی خواننده است که متن را می‌یابد. گرچه تفکیک «توجه پیشینی به مخاطب» و «توجه پسینی به او» در دیدگاه سیدآبادی راهگشاست، با این همه در کلام او قطعیتی مشهود است که با واقعیت‌های عالم بیرون هم‌خوانی ندارد. ممکن است با توجه پیشینی به مخاطب، اثری هنری آفرید و به عکس، محتمل است که با وجود توجه نداشتن به مخاطبی خاص در خلق اثری با جوهره و ارزش ادبی ناکام ماند. ما در عالم ادبیات بزرگسال هم با انواع قواعد و قوالب روبه‌رویم که کم و بیش خود را بر نویسنده

تحمیل می‌کنند. با این همه، این قواعد و قوالب، در نویسنده زبردست و واقعی، درونی و هضم و به تعبیری ملکه می‌شوند، اما در نویسنده تازه کار، درونی نمی‌شوند و بنابراین ممکن است هم‌چون مانعی در خلق ادبی ظاهر شوند. مثال روشن - گرچه صنعتی-- راننده‌ای است که با امکانات و محدودیت‌های گاز و کلاچ و دنده آشناست و قواعد رانندگی و علایم رانندگی را نیز می‌شناسد. چنین راننده‌ای در اثر تمرین زیاد، به جایی رسیده که در هنگام رانندگی، بی‌این که به این محدودیت‌ها و قیدها فکر کند، نرم و راحت و ایمن و بدون خلاف، رانندگی می‌کند؛ زیرا قواعد و قوالب در او درونی شده‌اند.

هر چه هست، مشکلی به عنوان قید کودک وجود ندارد؛ زیرا می‌توان فرض کرد که کودک درون نویسنده بزرگسال، چنان زنده باشد و یا به زبانی عینی‌تر، نویسنده چنان انس و علاقه و الفتی با دنیای کودک پیدا کرده باشد که هنگام نوشتن، ناخودآگاه و بی‌این که در بند مخاطب باشد، کودکانه و کودکانه‌پسند بنویسد. شاید گزافه نباشد اگر گفته شود که ما در مرحله آفرینش ادبی، چیزی به نام نویسنده کودک، و یا بزرگسال نداریم. هر که بتواند چیزی بنویسد، برای آرامش درونش هم که شده، می‌نویسد و اگر کارش خلاق باشد، ای بسا که در لحظات آفرینش اثر، به مخاطبش فکر نکند. پس شاید بتوان گفت که او در مرحله خلق اثر، نویسنده کودک یا بزرگسال نیست. اگر هم سهواً چنین تعبیری به کار برده شود، معنایش این است که تجربه نشان داده است نوشته‌های فلان نویسنده در عمل، مورد توجه و پستند فلان گروه سنی قرار گرفته و جامعه، او را نویسنده‌ای مختص این گروه سنی شناخته است.

همین جا باید اضافه کرد که ما اغلب از سر تسامح و یا کم دقتی، ادبیات را چنان به کار

می‌بریم که گویی پدیده‌ای واحد و متعین است. شاید به زحمت بتوان دو اثر ادبی یافت که هر یک گونه‌ای متفاوت از ادبیات نباشند. مهم است تأکید کنیم که وقتی می‌گوییم ادبیات کودک، ادبیات ناب است، منظورمان ادبی نامیدن کلیه آثاری نیست که در این حوزه نوشته و شناسایی شده‌اند. مقصود ما این است که این پتانسیل و ظرفیت وجود دارد که در حوزه نوشتن برای کودک، ادبیات ناب خلق شود. در حوزه نوشتن برای بزرگسالان نیز چنین پتانسیل و ظرفیتی وجود دارد. وجود انبوهی از آثار ضعیف یا شبه‌ادبی که در هر دو حوزه کودک و بزرگسال تولید شده و می‌شود، به معنای نفی امکان آفرینش ادبیات ناب نیست. نکته قابل اعتنا این است که نه تنها در حوزه ادبیات کودک که در عرصه ادبیات بزرگسال نیز تمام آثار ادبی را در عین پذیرش ادبی بودن آن‌ها، یک‌سان نمی‌شمارند. اگر بعضی نمونه‌های ادبیات کودک، تک معنایی و آموزشی‌تر و در مقابل بعضی از آن‌ها چند معنایی و ادبی‌ترند، این وضعیت در زمینه ادبیات بزرگسال نیز جاری است. در این باره، **اومبرتو اگو** می‌نویسد:

«بعضی متون «باز» اند و همراهی خواننده را در تولید معنا طلب می‌کنند، حال آن که بعضی متون دیگر «بسته» اند (داستان‌های کمیک و پلیسی) و واکنش خواننده را از قبل تعیین می‌کنند.» (سلدن ۱۳۷۷، صص ۷۰ و ۷۱)

نکته این جاست که **اگو** یا دیگر صاحب‌نظران، داستان‌های کمیک و پلیسی را از دایره ادبیات بیرون نکرده‌اند، بلکه در عین اعتقاد به ادبیات بودن آن‌ها، این تفکیک را قایل شده‌اند. پیداست که متون بسته‌ای مانند داستان‌های کمیک و یا پلیسی، چند معنایی نیستند و کم‌تر برای برداشت آزاد و متفاوت خوانندگان جایی باقی می‌گذارند. نتیجه‌ای که می‌توان گرفت، این است که وجود

متن‌هایی بسته در ادبیات کودک، نمی‌تواند به معنای ضعف و کاستی این نوع از ادبیات باشد؛ زیرا چنین متونی در زمینه ادبیات بزرگسال نیز یافت می‌شوند. هم‌چنین، می‌توان گفت که در هر دو حوزه ادبیات کودک و بزرگسال، نویسندگانی یافت می‌شوند که کارهای سفارشی انجام می‌دهند. صرف‌نظر از این که نگارنده عقیده دارد که سفارشی‌نویسی لزوماً مانع آفرینش ادبی نیست (و بحث در این باره از موضوع مقاله حاضر بیرون است)، از این نظر تفاوتی میان دو نوع ادبیات وجود ندارد.

نکته دیگر این است که گاه به آثاری برمی‌خوریم که امروزه هم‌چون کتاب‌هایی متعلق به حوزه ادبیات کودک شناسایی شده‌اند، اما نویسندگان این آثار، آن‌ها را به نیت مخاطب قرار دادن بچه‌ها ننوشته‌اند. برخی از آثار **چارلز دیکنز** هم‌چون اولیور تویست و داستان کلاسیک سفرهای گالیور، اثر **جاناتان سوئیفت** از این شمارند. بنابر این، ادبیات کودک صرفاً شامل آثاری نیست که با نیت قبلی برای بچه‌ها نوشته شده‌اند.

از این گذشته، نباید از نظر دور داشت که اثر هنری و یا ادبی، یک‌بارچه جوششی نیست. اگر شروع بسیاری از آثار هنری و ادبی با چرقه‌ای حسی همراه بوده باشد، اما ادامه و تکوین نهایی آن‌ها به اعتراف خالقان آثار، با نقشه‌ریزی و حک و اصلاح و چکش‌کاری توأم بوده است. بسیاری از دست‌نوشته‌ها، پیش از چاپ به دست صاحب‌نظران و منتقدان سپرده شده و براساس پیشنهادهای آنان، مورد تجدیدنظر قرار گرفته‌اند. یادآور می‌شویم که در ابتدای این مقاله، رویکرد خود را نسبت به چگونگی تکوین اثر هنری روشن ساختیم و گفتیم که به باور ما، حس و عقل توأمان در این کار دست دارند. نتیجه‌ای که می‌گیریم، این است که تفکر و قصد پیشینی برای

خلق اثر هنری، لزوماً مانع خلق هنر و ادبیات ناب نیست؛ به شرط آن که تفکر و نقشه و طراحی، رفته رفته جای خود را به جوشش ناخودآگاه و حسی بسپارند. تجربه عملی نیز نشان می‌دهد که به ظاهر هیچ اثری از ابتدا تا به انتها، از ناخودآگاه نویسنده نجوشیده است. پس چه اشکالی دارد اگر تصور کنیم که نویسنده ادبیات کودک، گاهی با انتخاب کودک به عنوان مخاطب و حتی پذیرش سفارش دست به قلم ببرد، اما در حین کار رفته رفته در جذب اثر گرفتار شود و مخاطبش را فراموش کند و به نوعی از خود بی‌خود شدن و شیفتگی برسد؟

حال که سخن از «قید» در ادبیات کودک رفت، جا دارد کمی بیش‌تر در این باره تأمل کنیم. آیا در ادبیات بزرگسال، قید مطرح نیست و نویسنده آن گونه که اغلب گمان می‌بریم، بی‌هیچ قیدی می‌نویسد؟ به نظر نمی‌رسد که چنین باشد. در دنیای بزرگسالی شرایطی هست که در دنیای کودکی نیست: بی‌حوصلگی، بدگمانی نسبت به دنیا، عادت‌ی شدن رفتارها، از میان رفتن طعم و بوی زندگی، دروغ، ریا و تظاهر، فاصله گرفتن از طبیعت اولیه‌ای که با روح ادبیات و هنر بیش‌تر سازگاری داشته است. آیا هر یک از این موارد، نمی‌توانند هم‌چون قید و مانعی در آفرینش ادبی ظاهر شوند؟ توجه داریم که این قید، همان‌طور که در حوزه ادبیات کودک متوجه نویسنده و خواننده است، در زمینه ادبیات بزرگسال نیز می‌تواند شامل هر دو طرف شود. دشوار بتوان تصور کرد که نویسنده بزرگسال، در بند مخاطبی از پیش معلوم - ولو - در ذهنش نباشد.

اما از این گذشته، می‌توانیم دوباره در مورد ناب بودن ادبیات بحث کنیم و بپرسیم که آیا اساساً ادبیاتی بدون قید متصور است؟ تصور ادبیاتی که نه اندیشه دارد، نه فلسفه، نه دین،

چون ما ادبیات کودک را در تاریخ ادبیات جهان و ایران، پس از ادبیات به مفهوم کلی‌اش شناسایی کرده‌ایم، برایش قیدی با عنوان کودک قایل شده‌ایم. اگر ادبیات کودک، پیش از ادبیات بزرگسال شناسایی می‌شد، آن گاه ما امروز یک ادبیات می‌داشتیم و یک ادبیات بزرگسال و نه یک ادبیات و یک ادبیات کودک

شده است؛ حتی نه این که لزوماً پیش از ادبیات کودک ایجاد شده است. کسانی قدمت ادبیات کودک را با آفرینش بشر هم زمان می‌دانند و در مقابل، عده‌ای این نوع ادبیات را پدیده‌ای مدرن و محصول شناسایی دوران کودکی می‌دانند. هر یک از این دو رویکرد را که بپذیریم، باز هم این باور به قوت خود باقی است که ادبیات، ادبیات است و به اعتبار مخاطبش که می‌تواند بزرگسال و یا کودک باشد، در عمل منشعب می‌شود و هیچ شاخه‌ای خود به خود و در ذات خود بر شاخه دیگر برتری ندارد.

۲-۹- گسست نسلی لزوماً تصنع و یا

اقتدارگرایی در پی نمی‌آورد

تفاوت بین دو نسل می‌تواند و ممکن است ادبیات کودک را تصنعی و اقتدارگرایانه کند، اما اگر

نه جامعه‌شناسی، نه روان‌شناسی و نه هیچ چیز دیگر؟ این‌گونه سخن گفتن و نویسنده را از قید، آزاد دانستن در مرحله حرف زیباست، اما در عمل معلوم نیست که به خلق ادبیات منجر شود. چنین حرفی، شبیه سخن گفتن از آزادی مطلق و بی‌قید و بند همه انسان‌ها در همه شرایط، از کلیه قیود است که در مرحله حرف زیبا و رؤیایی به نظر می‌رسد، اما در عمل به نفعی آزادی‌های بدیهی خواهد انجامید. نگارنده، تئوری‌هایی را که بر آزادی بی‌قید و شرط نویسنده استوارند، «تئوری‌های ادبی پوپولیستی» می‌نامد. ادبیات سرشار از قید است و غلبه بر همین قیدهاست که کار را زیبا می‌کند. باید پرسید که چرا این قیدها برای هنرمندان بزرگ قید به حساب نیامده‌اند؟ در مثل، آب برای شناگر قید محسوب نمی‌شود؛ زیرا او بدون آب نمی‌تواند ورزش کند و در مسابقه پیروز شود. قید بودن یا نبودن، امری است که با میزان توانایی آدم‌ها نسبت مستقیم دارد.

۲-۸- ادبیات بزرگسال قید «بزرگسال»

دارد

همین جا می‌توان این نکته مهم را که به ظاهر مغفول مانده است، توضیح داد که چون ما ادبیات کودک را در تاریخ ادبیات جهان و ایران، پس از ادبیات به مفهوم کلی‌اش شناسایی کرده‌ایم، برایش قیدی با عنوان کودک قایل شده‌ایم. اگر ادبیات کودک، پیش از ادبیات بزرگسال شناسایی می‌شد، آن گاه ما امروز یک ادبیات می‌داشتیم و یک ادبیات بزرگسال و نه یک ادبیات و یک ادبیات کودک. به عبارت دیگر، آوردن قید «کودک» بعد از ادبیات، معنایش این نیست که ادبیات بزرگسالان، مخاطب ندارد و نسبت به ادبیات کودک اولویت و اصالت دارد، بلکه تنها امتیازش این است که پیش از ادبیات کودک شناسایی

چنین امکانی را به حکمی قطعی بدل کنیم، دچار اشتباه شده‌ایم. پیش از هر چیز، می‌توان گفت که تفاوت و گسست دو امر جداگانه تلقی می‌شوند. «گسست» نوعی تضاد و چالش است که می‌تواند موجب سوءتفاهم و جدایی شود، اما «تفاوت» نه تنها نگران‌کننده نیست، بلکه لازمه رشد و استمرار نسل‌هاست. همین تفاوت، نه تنها امری ناگزیر در ادبیات کودک، بلکه لطف و مزه آن نیز هست. این که می‌گوییم نمی‌توان حکمی قطعی صادر کرد، به این معناست که نویسنده ضعیف احتمالا نمی‌تواند از چنین تفاوتی به سود خلق ادبیات بهره بگیرد، اما نویسنده زبردست، همین تفاوت را دستمایه‌ای برای آفرینش ادبیات قرار می‌دهد. مهم این است که تلقی ما از چنین تفاوتی چه باشد. آیا چنین تفاوتی را باید نوعی بن‌بست تلقی کنیم یا امکان برقراری ارتباط میان دو نسل؟ وانگهی، چنین تفاوتی در ادبیات بزرگسال نیز مشهود است. آیا نویسنده بزرگسال، با مخاطب بزرگسال تفاوت‌هایی جدی ندارد؟ اگر تفاوتی در بین نباشد، آیا ارتباط مفهومی خواهد داشت؟ شاید آن چه ما را به اشتباه دچار می‌کند، این باشد که تفاوت سنی را تنها ملاک تفاوت میان دو نسل و یا دو انسان می‌دانیم، در حالی که ملاک سن و تغییرات فیزیکی، فقط یکی از زمینه‌های تفاوت است. ملاک دیگر، به روح و روان آدم‌ها مربوط می‌شود. آدم‌های بزرگسال، همیشه کودکی در درون دارند که آن کودک هر چه زنده‌تر باشد، آن‌ها به دوره کودکی نزدیک‌ترند. نزدیکی انسان بزرگسال به دوران کودکی، این نیست که تجربه و دانش او از زندگی در همان حد کودکی مانده باشد، بلکه می‌توان انسانی را تصور کرد که در عین برخوردارگی از دانش و تجربه بزرگسالی، دلش همچنان کودکانه باقی مانده و یا دست‌کم بیش‌تر آماده بازگشت به کودکی باشد. متصور است که

میان چنین انسانی، با یک کودک - به عنوان مثال - هفت ساله، گسست و تفاوت کم‌تر باشد تا میان دو انسان بزرگسال. خلاصه این که در بحث گسست و یا تفاوت نسلی، نمی‌توان تنها به تفاوت سنی اتکا و استناد کرد. وقتی داستان‌نویس و یا شاعر بزرگسالی که هنگام نوشتن خلاق، کودک درونش بیدار می‌شود و به جای او می‌نویسد، دیگر مشکلی به نام گسست بین دو نسل دست‌کم تا حد قابل توجهی منتفی به نظر می‌رسد.

اگر ما این نکته را در نظر بگیریم، آن گاه چنین حکم خواهیم کرد که: «داستان کودک، کودک را نسبت به فرآیند خویش، یک بیگانه در نظر می‌گیرد و سپس می‌کوشد او را فریب دهد.» سؤال این‌جاست که مگر کودک، مراحل رشد را نمی‌گذراند؟ مگر نسبت به پدیده‌های تازه کنجکاو نیست؟ مگر نمی‌خواهد دنیای اطرافش را بشناسد؟ در این صورت، آیا نیاز ندارد از تجربه‌های نسل پیشین خود بهره بگیرد؟ آیا ادبیات که بیش از متون علمی، بر عواطف و روابط بشری استوار است، راهی برای چنین ارتباطی نیست؟ و اگر ادبیات نتواند پلی برای این پیوند باشد، راه‌های دیگر کدامند؟ اگر داستان کودک، کودک را در فرآیند خویش یک بیگانه در نظر می‌گیرد، پس چرا کودکان با این که طبیعت‌شان میل به سوی غریبه‌ها ندارد، با خواندن و شنیدن شعر و قصه‌ای که یک بزرگسال ناآشنا سروده است، به وجد می‌آیند؟ درثانی، می‌توان پرسید که در این‌جا «فریب» چه معنایی دارد؟ بله، البته ادبیات، چه از نوع بزرگسال و چه از نوع کودکش، مخاطب را فریب می‌دهد، اما این فریب، شالوده‌ای هنری دارد و با فریب به مفهوم اخلاقی‌اش متفاوت است و البته کودک و بزرگ هم نمی‌شناسد، بنابراین، به نظر نمی‌رسد که چنین ارتباط پویا و پیش‌برنده‌ای را بتوان «اقتدارگرایی» نامید. اما حتی با این

فرض که چنین اقتداری در میان باشد، آیا بهتر نیست که آن را به عنوان هزینه چنین ارتباطی بپذیریم؟ تأکید دوباره این نکته، جا دارد که در شعر و قصه می‌توان اقتدارگرایانه هم برخورد کرد، اما بحث این‌جاست که صرف تفاوت بین دو نسل، لزوماً به ارتباط اقتدارگرایانه و یک‌سویه نخواهد انجامید. جعلی بودن و اقتدارگرایی در ادبیات کودک قابل تحقق است؛ منتهی در ادبیات بزرگسال نیز منتفی نیست. البته می‌توان تصور کرد که کودکان، به دلیل سادگی ممکن است بیش‌تر زیر تأثیر قصه و شعر قرار گیرند، اما چنین خصلتی به همان اندازه که می‌تواند مخرب و نگران‌کننده باشد، امیدوارکننده و نویدبخش نیز هست و چیزی بیش از این نکته را اثبات نمی‌کند که دنیای کودکی، حساس‌تر و آسیب‌پذیرتر و در نتیجه مهم‌تر است.

۲-۱۰- ادبیات کودک ماهیتی آموزشی ندارد
این گزاره ممکن است بد فهمیده شود. وقتی می‌گوییم که ادبیات کودک آموزش محور نیست، منظورمان این است که اهداف آموزشی جزو ذات ادبیات کودک محسوب نمی‌شوند و اهدافی برون‌زاد هستند که از بیرون بر ادبیات حمل شده‌اند. منظور ما هم‌چنین نفی ارزش آموزش نیست. حتی انکار نمی‌کنیم که ممکن است نویسندگانی با هدف آموزش، دست به قلم ببرد و در عین حال آن چه می‌نویسد، ادبیات باشد و به عکس، بدون مقاصد آموزشی و کاملاً براساس حس و جوشش درونی بنویسد، اما حاصل کارش اثری ضعیف باشد. بیش‌تر پذیرفته‌ایم که هنر و ادبیات، محصول مشترک حس و عقل هستند و مشکل بتوان تصور کرد که اثری ادبی، بدون هیچ‌گونه دخالت عقل، از ابتدا تا به انتها به صورتی یک‌پارچه و جوششی خلق شده باشد. مشکل آن

جاست که این «امکان» را به فرمولی لایتغیر بدل سازیم و یک‌باره حکم کنیم که ادبیات کودک، ماهیتی آموزشی دارد و چنین حکمی را به تمام نوشته‌های ادبی در حیطه کودک تعمیم دهیم. پیش‌تر گفتیم و تکرار می‌کنیم که اگر معنای آموزش را صرفاً تأثیرگذاری فرض کنیم، مشکل از میان می‌رود؛ زیرا اثری که نوشته می‌شود، در هر حال تأثیری دارد و این تأثیر می‌تواند محدود به تأثیرات زیبایی‌شناسانه نباشد، بلکه تأثیری از نوع اخلاقی باشد. اما هنگامی که آموزش را فرآیندی آگاهانه، از پیش طراحی شده و هدفمند برای ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در دیگری تعریف کنیم، بخش مهمی از آثار ادبیات کودک از دایره بیرون خواهند شد که عبارتند از آثاری که با طرح و نقشه پیشین نوشته نشده‌اند. در گفته‌ها و یادداشت‌های اهل قلم نیز کم‌تر خواندایم که داستان و یا شعر خود را با نقشه‌ای از پیش تعیین‌شده نوشته باشند. کسانی البته داستان‌های خود را براساس طرح و پیرنگ و نقشه می‌نویسند. پیرنگ یا طرح (Plot)، همان چارچوب استدلالی و مجموعه روابط علی و معلولی و الگویی بسط و گسترش داستان است. منتهی نباید از نظر دور داشت که پیرنگ نیز خود براساس مایه اولیه و سوژه داستان که از آن به نوعی جرقه تعبیر می‌شود، شکل می‌گیرد. اصولاً نوع نقشه‌کشی و طراحی داستان‌نویس، با طراحی معلم تفاوت دارد و کم و بیش آغشته به حس و ناخودآگاهی است.

به نظر می‌رسد ایراد مهمی که متوجه برداشت‌های خسروتراد، در کتاب معصومیت و تجربه است، به تعریف خاص او از آموزش باز می‌گردد. به عنوان نمونه، در میان صاحب‌نظران بزرگ جهان، به تعاریفی از «آموزشی بودن» برمی‌خوریم که با فضایی هنر و ادبیات همخوانی و سنخیت بیش‌تری دارد.

بهترین مثال، تعاریفی است که نمایش‌نامه‌نویسان یا صاحب‌نظرانی همچون **برتولت برشت**، **والتر بنیامین** و **اروین پیسکاتور** از هنر به دست داده‌اند.

«تأثر نحوه‌ای از داستان‌گویی... تلقی می‌گردد که در ضمن آن... با کاربرد تمهیداتی که فاصله‌گذاری (Distancing) نامیده شده، تماشاگر همیشه در حال آگاهی و وقوف بر آن چه که می‌بیند، است... تأثر وسیله‌ای برای آموزش اجتماعی و سیاسی تماشاگر به شمار می‌رود... پس باید در تماشاگر تعقل و استدلال را بر احساسات و عواطف حاکم گردانید... از شیوه‌های ابتکاری استفاده می‌شود تا به تماشاگران این حقیقت فهمانده شود: آن چه بر صحنه می‌بینید، داستان‌گویی نمایشی است، نه نمایش طبیعت و واقعیت.» (ناظرزاده کرمانی ۱۳۶۷، ص ۱۲۲)

به نظر می‌رسد آموزشی که **برشت** مطرح می‌کند، به این معنا نیست که نویسنده باید به مخاطب آموزش دهد، بلکه به این معناست که تدابیری اندیشیده شود که مخاطب اسیر احساسات نشود، بلکه با فاصله گرفتن از اثر، قدرت فکر کردن بیابد و به جای آن که در برابر اثر، منفعل و احساساتی شود، فعال و تعیین‌کننده گردد. به ظاهر آموزشی بودن از این دیدگاه، خود نوعی ترفند هنرمندانه است و نه تعلیم و تربیتی کردن هنر.

دیگرانی هم تأکید کرده‌اند که به عنوان مثال، در شعر کودک وجه زیبایی‌شناسانه اصل است. از جمله **لوییز ام روزن بلات** عقیده دارد که خواندن شعر، باید تجربه‌ای زیبایی‌شناسانه باشد که کودکان همراه آن بر عناصر شناختی و تأثیرگذاری همچون هیجانات و احساسات، صور خیال و اندیشه‌ها تمرکز پیدا کنند و در

نتیجه آن، تجربه‌ای به دست آورند که در متن آن زندگی کرده باشند. به گفته **روزن بلات**، متمرکز کردن توجه کودکان بر تجزیه و تحلیل شعر تا هنگامی که خود آنان فرصت کافی برای آزمودن شعر نداشته باشند، کاری زیان‌بار است. بزرگ‌ترها و وظیفه دارند نخست کودکان را تشویق کنند تا طعم شعر را بچشند؛ یعنی آن چه را در خیال خود محسم می‌کنند و بر احساس و اندیشه آنان می‌گذرد، مزه مزه کنند و در حال خواندن و گوش سپردن به شعر، از آن لذت ببرند. (**نورتون** ۱۳۸۲، ص ۳۷۸)

۲-۱۱- ادبیات کودک مفهومی متناقض‌نما نیست

از **پیتر هانت** نقل کردیم که اگر ادبیات کودک، خودش را شاخه‌ای از ادبیات به مفهوم عامش معرفی کند، ماهیت مستقل و موجودیت خود را نفی کرده است. از طرف دیگر، اگر ادبیات کودک هم‌چون شاخه‌ای از تعلیم و تربیت قلمداد شود، آزادی خود را از دست داده می‌دهد. شاید بتوانیم سخن او را روشن‌تر تشریح کنیم. منظور **هانت** این است که اگر ادبیات کودک، ادبیات است، دیگر جایی برای طرح آن هم‌چون پدیده‌ای مستقل از ادبیات در مفهوم عامش وجود ندارد. مثل این که بگوییم آب، آب است. چنین گفته‌ای در اصطلاح اهل منطق، تحصیل حاصل است. از طرفی، اگر ادبیات کودک را پدیده‌ای تعلیم و تربیتی تلقی کنیم، آن گاه ارزش ادبی‌اش را فرو کاسته‌ایم؛ زیرا تعلیم و تربیت، با پرواز خیال و جولان تخیل، سازگاری چندانی ندارد.

به نظر نمی‌رسد تناقضی در موجودیت ادبیات کودک آن گونه که **هانت** می‌گوید، وجود داشته باشد. می‌توان فرض کرد که ادبیات کودک، نوعی از ادبیات است که تفاوتش با ادبیات به مفهوم عام،

نگارنده، تئوری‌هایی را که بر آزادی بی‌قید و شرط نویسنده استوارند، «تئوری‌های ادبی پوپولیستی» می‌نامد

منتشر می‌کرد، نسبت به واکنش مخاطب‌هایش حساس بود و از بی‌توجهی به کارش آزرده می‌شد... به راستی تا اثر به دیگری ارایه نشده، به اندیشه‌ای در سر مؤلف بیش‌تر شبیه است تا به واقعیتی زیبایی‌شناسانه... کم‌تر نویسنده‌ای را می‌یابید که بنویسد و در ذهن خود خواننده‌ای یا مخاطبی آرمانی نیافریند.» (احمدی ۱۳۸۴، ص ۳۹۱)

بنابراین، در این‌جا تنها تفاوتی که ممکن است مطرح شده، تفاوت در مخاطب است؛ مگر این که بگوییم مخاطبان بزرگسال بالارزش‌تر از مخاطبان کودک هستند!

نتیجه این که خلاف دیدگاه هانت، اقرار به ادبیات ناب بودن ادبیات کودک، به نفی بنیان و ماهیت مستقل آن منجر نمی‌شود.

اما آن چه درباره تناقض مورد اشاره پیتتر هانت مطرح شد، دو وجه داشت که یک وجه آن را بررسی کردیم؛ نفی ماهیت مستقل ادبیات کودک. اما وجه دومی نیز از دیگر سو طرح شد که عبارت بود از قرار گرفتن ادبیات کودک هم‌چون شاخه‌ای از تعلیم و تربیت. در این خصوص، می‌توان گفت قرار نیست و لزومی ندارد که ادبیات کودک خود را هم‌چون شاخه‌ای از تعلیم و تربیت معرفی کند تا لازمه‌اش محدود شدن آزادی‌اش باشد. شاید تمام استدلال‌هایی که در بخش‌های پیشین، در خصوص انکار رویکرد آموزش محور

در مخاطب آن است. ادبیات بزرگسال، مخاطب خود را دارد و ادبیات کودک نیز مخاطب خود را. مهم این است که در هر دو گونه، ارتباط مطرح است. در این‌جا منظور ما، آن ارتباطی نیست که در علم ارتباطات موردنظر است و می‌تواند هنرمندانه هم نباشد و هم‌چنین ارتباط سود محوری نیست که سارتر آن را به «نثر» نسبت می‌دهد و شعر را از آن بری می‌داند (سارتر ۱۳۷۰، صص ۷ - ۳۹)، بلکه ارتباطی هنرمندانه است که بیش‌تر از خیال و عاطفه می‌جوشد تا بر خیال و عاطفه تأثیر بگذارد. حتی اگر در سخن سارتر دقیق شویم، به احتمال، منظور او از نثر فایده محور، زبان روزمره است و نه ادبیات هم‌چون کاربرد ویژه‌ای از زبان. در غیر این صورت، باید از او بپرسیم که چرا بین نثر روزمره و نثر هنرمندانه تفاوتی قایل نشده است؟

گفتیم که ادبیات کودک و بزرگسال، هر دو مخاطب دارند. حتی از گرایشی در کشورهای گوناگون مانند هلند، آلمان و فرانسه نام برده می‌شود که از آن به «دوگانه‌نویسی» تعبیر شده است. منظور، نویسندگانی هستند که در نوشته‌های‌شان همه مخاطبان را در نظر دارند و یا هیچ مخاطبی را در نظر ندارند و به قول سی‌اس لوییس، می‌خواهند دوران کودکی و بزرگسالی را به هم پیوند دهند. (بکت ۱۳۸۱، شماره‌های ۶۱، ۶۲ و ۶۳)

در هر حال، قرار نیست وجه ارتباطی ادبیات را نادیده بگیریم و چنین وجهی - تا جایی که خواننده‌ایم و شنیده‌ایم - در ادبیات بزرگسال نیز نادیده گرفته نشده است. بابک احمدی می‌نویسد:

«صادق هدایت از زبان راوی بوف کور گفته بود که فقط برای سایه‌اش می‌نویسد... اما نکته این‌جاست که او به هر رو و به هر دلیل، آثارش را

اقامه کردیم، کافی باشد تا نشان داده باشیم که ادبیات کودک شاخه‌ای از تعلیم و تربیت نیست، اما اگر بر جنبه زیبایی‌شناسانه‌اش تأکید ورزیم و از درغلتیدن به ورطه شعار و آموزش مستقیم بازش داریم، آن گاه در عمل ارزش تعلیم و تربیتی نیز خواهد یافت، به مصداق: چون که صد آید، نود هم پیش ماست.

۲-۱۲- ادبیات کودک غلط ترجمه نشده

است

آخرین محوری که در اقوال معتقدان به آموزشی و یا ارتباطی بودن ادبیات کودک مطرح شد، این بود که واژه «Literature» در فارسی غلط ترجمه شده است. این واژه در انگلیسی، به تمام نوشته‌هایی اطلاق می‌شود که در یک رشته به تحریر درآمده‌اند و نه نوشته‌های خلاق. بنابراین، ادبیات کودک ارزشی صرفاً ارتباطی دارد و نه ادبی.

البته چنین اظهارنظری آن قدر بی‌اساس و غیرکارشناسانه است که نگارنده در این که آیا آن را نقل کند یا خیر، دچار تردیدی جدی بود؛ زیرا شرط اولیه و ساده در اظهار نظر، این است که دست کم لغت نامه انگلیسی به فارسی را درست و امانت‌دارانه نقل کنیم. نگاهی گذرا نشان می‌دهد که برای واژه Literature، در واژه‌نامه‌های معتبری هم‌چون آکسفورد، دو معنای اصلی قابل شده‌اند. اول، نوشته‌های خلاق مانند داستان و شعر و دوم، کلیه نوشته‌های مربوط به یک رشته (مثلاً ادبیات سیاسی یا ادبیات کشاورزی) (drofxo 1991, P.728). البته درست است که پیش‌ترها و در سالیان دور در ایران، ادبیات به معنای نوشته‌های خلاق ترجمه می‌شد و در سال‌های اخیر، معنای دوم نیز در رسانه‌ها به کار می‌رود (ادبیات سیاسی، ادبیات تروریستی و ...). اما از متنی تحقیقی انتظار می‌رود که

شعر و داستان را که تفاوت‌هایی آشکار با خبر و گزارش و مقاله دارند، به یک معنا در نظر نگیرد و هم‌جنس نپندارد؛ آن هم با این تلقی نادرست که «Literature» در دنیا فقط یک معنا دارد! وانگهی، حتی با این فرض که در واژه‌نامه‌های انگلیسی - فارسی، این واژه را فقط به «کلیه نوشته‌های مربوط به یک رشته» و نه نوشته‌های ادبی و خلاق ترجمه کرده باشند، باز هم کارشناس ادبی قادر است با نگاهی گذرا به دو متن که به عنوان مثال، یکی داستان است و دیگری گزارش، تفاوت آن‌ها را دریابد، حتی اگر همه با هم توافق کنیم که اسم هر دو متن را ادبیات بگذاریم و ادبیات هم عبارت باشد از کلیه نوشته‌های یک رشته. پیداست که در اصل مطلب تغییری ایجاد نخواهد شد؛ یعنی حق داریم داستان و شعر را ادبیات خلاق بنامیم و گزارش و مقاله و متنی آموزشی را ادبیات آموزشی.

از این گذشته، اگر چنین سخنی درباره ادبیات کودک صادق باشد، در مورد ادبیات بزرگسال هم صدق می‌کند؛ زیرا غلط ترجمه کردن واژه بحثی کلی است و فقط شامل ادبیات کودک نمی‌شود. ناگفته پیداست که ادبیات کودک، با توضیحاتی که دادیم، ادبیاتی تجویزی نیز نخواهد بود. گذشته از آن چه تا بدین جا مطرح شد، استدلال ما بر آموزشی نبودن ادبیات کودک، این است که: اگر ادبیات کودک مقوله‌ای آموزشی است، به چه علت متخصصان رشته‌های دیگر و از جمله تعلیم و تربیت، حتی اگر سال‌ها در کلاس‌های گوناگون ادبی آموزش ببینند، نمی‌توانند این متن آموزشی را تولید کنند؟ (مگر آن که تصادفاً استعداد هنری داشته باشند) ولی اگر ما از استادی که مؤلف فیزیک دانشگاهی است، بخواهیم برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی کتاب درسی فیزیک بنویسد، او احتمالاً مشکلی

است، اما اگر مقایسه‌ای میان کتاب‌های یک دانشمند و کتاب‌های یک هنرمند صورت گیرد، آشکار می‌شود که کتاب‌های دانشمند کم و بیش در یک سطح قرار دارند، اما آثار داستان‌نویس و شاعر، به این علت که کاملاً از فکر و تدبیر او نجوشیده و ماهیت کوششی ندارند، در یک سطح و مرتبه قرار ندارند.

و پرسش دیگر این که: اگر ادبیات کودک، ماهیتی آموزشی دارد و آموزش یعنی فرآیندی از پیش‌اندیشیده و از پیش طراحی شده برای ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در یادگیرنده، کدام هدف آموزشی در شازده کوچولو، آلیس در سرزمین عجایب و هری پاتر قابل شناسایی است؟ بله، البته متن این آثار، در عمل نتایج آموزشی دارد، اما حتی با فرض آموزشی بودن این آثار، چه دلیلی داریم که **اگزوپری**، **کارول** و **رولینگ**، پیش از نوشتن این داستان‌ها اهداف آموزشی خاصی را طراحی کرده‌اند؟ چه ایرادی دارد اگر فرض کنیم که آن‌ها در پاسخ به ندای درون خود دست به قلم برده و متنی آفریده‌اند که در عین حال، چیزهایی هم به خواننده یاد می‌دهد و در شکل‌گیری شخصیت او مؤثر می‌افتد؟

و سرانجام این پرسش که: چرا بسیاری از آثار کودکانه و بزرگ دنیا، برای بزرگ‌ترها نیز خواندنی و لذت‌بخش‌اند؟ ما حتی اگر به زبان اعتراف نکنیم، هرازگاهی از خواندن شعری کودکانه و یا نمایشی کارتون‌ی که برای بچه‌ها ساخته شده است، لذت می‌بریم. چرا؟ آیا به این علت که به ما بزرگ‌ترها آموزش می‌دهند؟ کدام نکته آموزشی؟ یا به این علت که کودکانی‌مان را به یادمان می‌آورند؟ ما بزرگ‌ترها از ادبیات کودک لذت می‌بریم، به همان دلیل که از بازی‌های کودکانه و هرازگاهی بچه شدن لذت می‌بریم. علت هر چه باشد، ربطی به ارزش آموزشی آن آثار برای ما بزرگ‌ترها ندارد.

پیش رو نخواهد داشت. اگر به عنوان مثال، شعر کودک متنی آموزشی هم‌چون فیزیک است، چه‌طور همین استاد فیزیک، حتی اگر سال‌ها صنایع شعری و فنون و شگردهای شعر سرودن را آموزش ببیند، باز هم نمی‌تواند برای بچه‌ها شعری زیبا بیافریند؟ چه تفاوتی میان مبحثی فیزیکی برای بچه‌ها و شعری کودکانه وجود دارد؟ اگر هر دو آموزشی‌اند، چرا با دوره دیدن و کلاس رفتن، کم و بیش می‌توان یکی را با صرف وقت و کوشش تولید کرد، اما نمی‌توان با صرف وقت آن دیگری را آفرید؟ آیا جز این است که این گونه ادبی زیبایی‌هایی دارد که آفرینش آن‌ها فقط از هنرمند و داستان‌نویس و شاعر و آن هم گروهی از آنان و آن هم در حالت برانگیختگی برمی‌آید؟

وانگهی، چرا حتی آنان که استعداد هنری و ادبی دارند، اغلب قادر به تکرار شاهکارهای خود نیستند؟ از استاد فیزیک انتظار نداریم، اما چرا **اگزوپری** و **کارول** و **رولینگ** دوباره نشستند و با طراحی قلبی و مبتنی بر اراده خود، شاهکارهای دیگری خلق نکردند و به تولید انبوه نرسیدند؟ البته **اگزوپری** نوشته‌های بسیاری دارد و **کارول** و **رولینگ** هم. با این همه، تجربه نشان داده که بسیاری از بزرگان عالم هنر، حتی با صرف وقت بسیار، نتوانسته‌اند قله پیشین خود را فتح کنند. پیشینه هنر و ادبیات نشان می‌دهد که تعداد شاعران و داستان‌نویسانی که توانسته باشند بیش از یک اثر بزرگ و جهانگیر خلق کنند، در مقایسه با دیگران زیاد نیست. این‌ها همه، دال بر این است که بخش عمده‌ای از اثر هنری با اراده و کوشش خلق نمی‌شود. بررسی نمونه‌های موفق ادبیات کودک هم بیانگر این واقعیت است که چنین متونی علمی نیستند که تولید آن‌ها کم و بیش فرمول‌بردار باشد. این سخن البته نسبی

اگر بتوان تصور کرد که آثار کودکانه برای بچه‌ها بار آموزشی در بر داشته باشند و به فرض، آن‌ها به اشتیاق یاد گرفتن نکته‌ای جدید، به خواندن آن‌ها رغبت نشان دهند، اما چنین تصویری برای آدمی بزرگسال دشوار به نظر می‌رسد. کارتون‌ها و قصه‌های کودکانه، برای ما بزرگ‌ترها کدام ارزش آموزشی را به ارمغان می‌آورند؟ چرا بسیاری از بزرگسالان، از خواندن این آثار لذت می‌برند و به نوعی انبساط روحی می‌رسند؟ نه آن انبساط و نشاطی که از مطالعه آثار علمی و غیرادبی حاصل می‌شود، بلکه لذتی ادبی و زیبایی‌شناسانه.

۲-۱۳- استدلال اصلی رساله

تا به این‌جا، کوشیدیم نشان دهیم که ادبیات کودک، «آموزش محور» نیست، اما شاید برای نشان دادن این که «زیبایی محور» است، هنوز به توضیحاتی نیاز باشد. در واقع، هنوز رساله به نقطه دلخواه خود نرسیده است. نقطه مطلوب این است که نشان دهیم اگر بتوان برای ادبیات کودک، ذات قابل شد، زیبایی عنصر اصلی، ذاتی و اولی ادبیات کودک به شمار می‌رود و در مقابل هر گونه هدف آموزشی، نسبت به آن امری فرعی، عرضی و ثانوی است.

به نظر می‌رسد بهترین استدلال برای اثبات این سخن که آموزش جزو ذات ادبیات کودک نیست، اما زیبایی جزو ذات آن است، این دلیل بسیار ساده باشد که: در حوزه ادبیات کودک، می‌توان نوشته‌هایی یافت که آموزشی نباشند، مانند هیچانه‌ها (Nonsense)، اما نمی‌توان ادبیاتی سراغ گرفت که خالی از ارزش‌های زیبایی‌شناسانه باشد.

یکی از هیچانه‌های معروف که خاطرات کودکی ما بزرگ‌ترهای ایرانی با آن عجین شده، حکایت گاو حسن چه جوهره است:

اتل مثل توتوله
گاو حسن چه جوهره
نه شیر داره نه پستون
شیرشو بردن هندستون
هندستون هم خراب شد
یک زن کردی بستون
اسمشو بذار عم قزی
دور کلاش قرمزی
هلاچین و واچین
یه پاتو ورجین

از دیدگاه آموزش، به معنای فرآیندی از پیش تعیین و طراحی شده برای ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در یادگیرنده، این هیچانه چه معنایی دارد؟ بیابید بررسی کنیم.

«اتل مثل توتوله» یعنی چه؟ گاو حسن چه جور گاوی است که «نه شیر داره نه پستون»؟ و اگر نه شیر دارد، نه پستان، چه طور «شیرشو بردن هندستون»؟

چرا هندوستان؟ این‌جا چه ربطی به هندوستان دارد؟ مگر در هندوستان شیر پیدا نمی‌شد که شیر گاو حسن را به آن‌جا بردند؟ آیا عقل‌شان نمی‌رسید که شیر در بین راه فاسد می‌شود؟ هندوستان چرا خراب شد؟ مگر می‌شود تمام هندوستان یک‌جا خراب شود؟ چه ارتباطی بین خراب شدن هندوستان و زن گرفتن وجود دارد؟ این زن چرا باید از منطقه کردستان باشد؟ اگر از منطقه کردستان است، آیا عجیب نیست که اسمش عم قزی - که اسمی ترکی است - باشد؟

پاسخ همه پرسش‌ها این است که: داریم بازی می‌کنیم و می‌خندیم و چیزهایی هم یاد می‌گیریم.

هدف هیچانه‌ها درون‌زاد است: همین لذت و بازی، لذتی ناشی از بی‌ربط بودن گزاره‌ها

قوام می‌یابد. امر ذاتی از ذات موضوع خارج نیست و ماهیت موضوع محقق نمی‌شود مگر به آن. در واقع ذات، محمولی است که مقوم موضوع به شمار می‌رود. خواه، ذاتی تمام ماهیت را در بر بگیرد، مانند انسان که محمول است برای زید و عمرو [موضوع] و خواه چیزی از ماهیت باشد، مثل حیوان که محمول است برای انسان [موضوع] و یا ناطق که باز محمول آن به شمار می‌رود. به طور کلی تمام ماهیت و یا چیزی از ماهیت شیئی را ذات آن می‌نامیم.

عرض، محمولی است که از ذات موضوع خارج است و بعد از آن که موضوع با تمام ذاتیاتش محقق شد، به آن پیوست می‌شود، مانند خنده که بر انسان عارض می‌شود و راه رفتن که بر حیوان عارض می‌گردد و مکان‌مندی که بر جسم عارض می‌شود.» (المظفر ۱۴۰۰ هـ ق.، صص ۷۸ - ۷۹)

برداشت ما این است که زیبایی و وجوه هنری نسبت به ادبیات کودک، امری ذاتی و جدانشدنی به شمار می‌روند و اهداف آموزشی نسبت به آن، امری عرضی و انضمامی تلقی می‌شوند. تأکید و تکرار می‌کنیم که فرض را بر این گرفته‌ایم که می‌توان برای ادبیات کودک وجوه ذاتی قایل شد، اما اگر به ذات برای ادبیات کودک معتقد نباشیم، آن‌گاه دیدگاه خود را این‌گونه مطرح می‌کنیم که زیبایی در ادبیات کودک، حضور و غلظت بیش‌تری نسبت به حضور ماده آموزشی در آن دارد.

حال که دو مقدمه را پشت سر گذاشتیم:

الف. ادبیات ناب نوعی از هنر است

ب. ادبیات کودک نوعی از ادبیات ناب است

نتیجه می‌گیریم که:

ج. ادبیات کودک نوعی از هنر است و هنر،

خلاف آموزش، وجه ذاتی آن به شمار می‌رود.

به یکدیگر و ریتم پر نشاط و قافیه‌ها (هر چند قافیه‌هایی بعضاً معیوب).

گادامر در توصیف پدیده شعر می‌نویسد:

«شعر به زبان هاپتی - دامپتی در آلیس در سرزمین آینده‌ها شباهت دارد که می‌گفت: وقتی من واژه‌ای را به کار می‌برم، درست همان معنایی را می‌دهد که من می‌خواهم، نه بیش‌تر، نه کم‌تر.» (احمدی ۱۳۷۰، ص ۵۷۸)

با این همه، نمی‌توان ارزش‌های آموزشی را در مثل گاو حسن چه جوهره؟ نادیده گرفت: زبان آموزی و گسترش دایره واژگان، تمرین ریتم و موسیقی، آشنایی با اسامی حیوانات، کشورها و شهرها، تقویت حافظه و موارد دیگر؛ با این تفاوت که آموزش در این‌جا به معنایی که بیان شد و مورد نقد قرار گرفت، مطرح نیست. در واقع می‌توانیم بین اهداف آموزشی و نتایج آموزشی تفاوت قایل شویم.

حال اگر مسئله را از آن سو مطرح کنیم و متنی آموزشی را نمونه بیاوریم که تمام شرایط انتقال معنا در آن رعایت شده باشد، اما از هیچ سگردد و ترفند و تمهید هنرمندانه و ادیبانه‌ای برای رسیدن به مقصود خود بهره نگرفته باشد، هیچ کس آن را داستان، شعر و یا داستان وار و شعر آموزشی (منظوم) تلقی نخواهد کرد و در عین حال، هیچ کس ماهیت آموزشی‌اش را به این دلیل که عاری از زیبایی است، انکار نخواهد کرد.

۲-۱۴ - با زبان علم منطق

اگر بخواهیم نتیجه‌گیری خود را با زبان علم منطق بیان کنیم، می‌توانیم از دو بحث ذات و عرض و دلالت عقلی و دلالت التزامی کمک بگیریم.

محمدرضا مظفر، در کتاب المنطق، ذات و عرض را چنین معنی می‌کند:

«ذات، محمولی است که ذات موضوع با آن

منابع

الف: فارسی

- آلت، میریام: **رمان به روایت رمان‌نویسان**، ترجمه علی محمد حق‌شناس، چ اول، تهران، مرکز ۱۳۶۸
- احمدی، بابک: **ساختار و تأویل متن**، جلد اول، چ اول، تهران، مرکز ۱۳۷۰
- احمدی، بابک: **ساختار و تأویل متن**، جلد دوم، چ اول، تهران، مرکز ۱۳۷۰
- امین‌پور، قیصر: **شعر هم‌چون بازگشت به کودکی**، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ش ۱، سال اول، تابستان ۱۳۷۴
- ایگلتون، تری: **پیش‌درآمدی بر نظریه ادبی**، چ اول، ترجمه عباس مخبر، تهران، مرکز ۱۳۸۰
- بارت، رولان: **لذت متن**، ترجمه پیام یزدانجو، چ سوم، تهران، مرکز ۱۳۸۵
- بکت، ساندرا: **گذر از مرز (سلسله مقالات)**، ترجمه شهناز صائلی، کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره‌های ۱۶، ۶۲ و ۶۳
- بیشاپ، لئونارد: **درس‌هایی درباره داستان نویسی**، ترجمه محسن سلیمانی، چ اول، تهران، زلال ۱۳۷۴
- تفضلی، احمد: **تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام**، چ سوم، تهران، سخن ۱۳۷۸
- تفضلی، احمد: **مینوی خرد**، چ اول، تهران، بنیاد فرهنگ ایران ۱۳۵۴
- تولستوی، لئون: **هنر چیست؟**، ترجمه کاوه دهگان، چ هفتم، تهران، امیرکبیر ۱۳۶۴
- جمعی از نویسندگان: **فن داستان نویسی**، ترجمه محسن سلیمانی، چ دوم، تهران، امیرکبیر ۱۳۷۴
- خسرونژاد، مرتضی: **معصومیت و تجربه (درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک)**، چ دوم، تهران، مرکز ۱۳۸۳
- زرین کوب، عبدالحسین (مؤلف و مترجم): **ارسطو و فن شعر**، چ سوم، تهران، امیرکبیر ۱۳۸۱
- سارتر، ژان پل: **ادبیات چیست؟**، ترجمه ابوالحسن نجفی (و) مصطفی رحیمی، چ هفتم، تهران، کتاب زمان ۱۳۷۰
- سلدن، رمان (و) ویدوسون، پیتر: **راهنمای نظریه ادبی معاصر**، ترجمه عباس مخبر، چ دوم، تهران، طرح نو ۱۳۷۷
- سیدآبادی، علی اصغر: **عبور از مخاطب‌شناسی سنتی**، چ اول، تهران، فرهنگ‌ها ۱۳۸۵
- کریمی، عبدالعظیم: **تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی**، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ش ۱۰، سال سوم، پاییز ۱۳۷۶
- ناظرزاده کرمانی، فرهاد: **نمادگرایی در ادبیات نمایشی**، ج ۱ و ۲، چ اول، تهران، برگ ۱۳۶۷
- نورتون، دونا: **شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها**، از روزن چشم‌کودک، ج ۱ و ۲، ترجمه منصوره راعی (و دیگران)، چ اول، تهران، قلمرو ۱۳۸۲
- ولک، رنه (و) وارن، آوستن: **نظریه ادبیات**، ترجمه ضیا موحد (و) پرویز مهاجر، چ اول، تهران، علمی فرهنگی ۱۳۷۳

ب: غیرفارسی:

- Hornby A S, 1991, Oxford Advancers Dictionary, England, Oxford university press
- Hunt, Peter, Criticism Theory & Children's Literature, England, Black well, 1991
- المظفر، محمدرضا: **المنطق**، بیروت، دارالتعارف ۱۴۰۰ هـ.ق. ۱۹۸۰ م.