

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیستم، شماره اول، تابستان ۱۳۸۲ (پیاپی ۳۹)
(ویژه نامه علوم تربیتی)

ویژگی‌ها و مسایل فلسفه ادبیات کودک

دکتر مرتضی خسرونژاد*
دانشگاه شیراز

چکیده

میان کودک، ادبیات کودک و نقد این ادبیات رابطه‌ای چند سویه و ژرف برقرار است. نقد ادبیات کودک، آنگاه که متکی بر نظریه‌ای منسجم و دربرگیرنده باشد می‌تواند بر تعامل این ادبیات و کودک تأثیری ژرف و گسترده داشته باشد. نظریه ادبیات کودک، اما، از آنجا که ناگزیر از پرداختن به مقولاتی همچون «روش» و «هدف» در ادبیات کودک است، با فلسفه ادبیات کودک، همپوش و به تعبیر این پژوهش یکسان است. از این رو کوشش در تدوین فلسفه ادبیات کودک بنیادی‌ترین وظیفه پژوهشگران در حیطه این ادبیات است. پژوهش حاضر، نخست به روشن کردن موقعیت و ویژگی‌های ادبیات کودک پرداخته، سپس مهم‌ترین ویژگی‌ها و مسایل فلسفه ادبیات کودک را مطرح می‌سازد. آنچه در این مقاله عرضه می‌گردد، در واقع مبانی و بنیادهایی است که گمان می‌رود، هر فلسفه ادبیات کودک ناگزیر از پرداختن به آن و یا آغاز کردن آن است.

واژه‌های کلیدی: ۱. ادبیات کودک ۲. خواننده مستتر ۳. فلسفه ادبیات کودک ۴. نظریه ادبیات کودک ۵. نقد ادبیات کودک

۱. مقدمه

میان کودک، ادبیات و نقد ادبیات کودک رابطه‌ای چند سویه و ژرف برقرار است. تأثیر ادبیات ویژه کودک بر کودک، امروزه، مورد توافق بیشتر پژوهشگران است و تأثیر کودک و مفهوم «کودکی» بر ادبیات نیز به تازگی مورد بحث‌های قابل تأملی قرار گرفته است. کودک و ادبیات کودک، می‌توانند، رابطه داشته باشند، همچنان که دارند، اما این رابطه زمانی می‌تواند به گونه‌ای فزاینده ژرفا یابد و گسترده‌گی پیدا کند که عامل نقد، میانجی آن گردد. منتقد ادبیات کودک که به گونه‌ای فراشناختی به مفاهیم «ادبیات»، «کودک» و «ادبیات کودک» می‌نگرد، می‌تواند هنرمند آفریننده در این حیطه را از «ناخودآگاه» به «خودآگاه» آورد و در تعاملی پویا با او، وی را به بازنگری در آثار خویش فرا خواند. هنرمند آفرینش‌گر، که هر بار، رها از عوامل بازدارنده بیرونی و درونی، تن به آفرینش اثری تازه می‌سپارد، در فرایند نقد می‌تواند مقید به عوامل بیرونی و هم درونی، همچون یک ناظر، بر آفریده خویش بنگرد و آن را مورد ارزیابی قرار دهد. آفرینش اثر، اگر بیشتر جنبه‌ای عاطفی و ناخودآگاه دارد، نقد اثر، بیشتر به عقلانیت و خودآگاهی می‌گراید و هر نقد، چنانچه روشمند و ژرف باشد، می‌تواند به فرایند ناخودآگاه آفرینش بعدی پیراستگی بیشتری بخشد. این مهم، اما، زمانی به تحقق خواهد پیوست که نقد، مبتنی بر نظریه‌ای منسجم و فراگیر باشد نظریه‌ای که بتواند مبتنی بر شناخت کودک، شناخت ادبیات و شناخت فرایندهای آفرینش و خواندن اثر، با آفریننده آن به گفتگو بنشیند و زوایای این مقولات را بر وی آشکار سازد. نظریه ادبیات کودک، از آنجا که ناگزیر از پاسخگویی به پرسش‌هایی همچون «هدف ادبیات کودک چیست؟» و یا «روش‌های ادبیات کودک کدام است؟» می‌باشد، به ناچار با مقوله «فلسفه ادبیات کودک»

همپوش می‌گردد. بدین تعبیر، نخستین و بنیادی‌ترین گام در اعتلا و ارتقاء ادبیات کودک، کوشش در تدوین مبانی فلسفی آن است. فلسفه ادبیات کودک که تاکنون مستحیل در «فلسفه ادبیات» بوده است اگر بتواند که به خود آید، بال و پر بگیرد و از فلسفه ادبیات استقلال یابد، می‌تواند، به نظریه و نقد ادبیات کودک و از آن طریق، به آثار آفریده شده در این حیطه قدرت، وزن و اعتبار بیشتری ببخشد. مقاله حاضر در پی یافتن و یا بنیاد نهادن مبانی این معرفت، فلسفه ادبیات کودک، است.

۲. موقعیت و ویژگی‌های ادبیات کودک

۲.۱. موقعیت ادبیات کودک

۲.۱.۱. ادبیات کودک، نوجوان است: اگرچه ادبیات کودک، در میهن ما، در معنای افسانه‌ای و «فرهنگی، قومی» خود پیشینه‌ای به دیرینگی ملت ایران دارد؛ اما از تولد آن در معنایی نوین، هنوز یک سده هم نمی‌گذرد. در این زمان نیز در گیرودار اوج‌ها و فرودهای اجتماعی، همچون سایر پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی، راه پرافت و خیزی را پیموده است. گاه از حرکت باز ایستاده و گاه در مجال مناسب گام‌هایی، هرچند گاهی شتاب زده، نارسا، نسنجیده و به خطا، به جلو برداشته است. گسل‌های اجتماعی در این مسیر همواره تلاش ادبیات کودک، برای تبدیل شدن به یک روند را مانع شده است. ادبیات قومی این مرز و بوم، اما، به یاری حضور در دل مردمان، راه حویش را به آرامی پیموده و همچون هم‌نوعان خویش در جوامع دیگر، تنها در مقابل رشد رسانه‌های نو، تن به توقف داده است.^۱ ادبیات قومی ما نیز، به نظر می‌رسد، که به چنین تکاملی بسنده کرده است. تعاملی که بنا بر ماهیت سرشار و ژرف این ادبیات، همراه با شکیبایی و نیز بسیار فروتنانه است.

ادبیات نوین کودک، به دلیل این که بر گوینده و سراینده‌ای خاص متکی است، همراه با افت و خیزهای اجتماعی، به افت و خیز گراییده و روند آن آشکارا از روند تحولات اجتماعی تأثیر پذیرفته است. پاره‌ای از این تأثیرات را حجوانی (۱۳۷۹) در پژوهشی تحت عنوان «سیری در ادبیات کودک و نوجوان ایران پس از انقلاب، ۱۳۵۸ تا آخر ۱۳۷۸» مورد بررسی قرار داده است. بررسی اجمالی تاریخ ادبیات کودک در میهن ما، حاکی از آن است که هم اکنون این ادبیات در اوج رشد و شکوفایی خود است و این رشد و شکوفایی در دو حیطه قابل بررسی است. حیطه نخست، رشد عینی و عملی ادبیات کودک در پهنه‌های مختلف است. افزایش کمی ناشران ادبیات کودک، به ویژه ناشران خصوصی، افزایش شمارگان انتشار کتاب‌های کودکان، افزوده شدن بر تعداد نویسندگان، شاعران و تصویرگران این حیطه، افزایش چشمگیر آثار ترجمه شده، افزایش تنوع مضمون در آثار تألیفی، رشد تشکل‌های ادبی و صنفی دست اندرکاران ادبیات کودک و افزایش جشنواره‌ها و نمایشگاه‌ها نشانه‌هایی از رشد عینی و عملی این حیطه است، اما افزایش میزان نقد و پژوهش در زمینه ادبیات کودک، گسترش آموزش ادبیات کودک در دانشگاه‌ها، ورود بحث‌ها و پژوهش‌های نظری مربوط به ادبیات کودک در مجلات دانشگاهی، رشد کمی و کیفی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد در زمینه این گونه ادبی و هم چنین انتشار دو مجله ارجمند کتاب ماه کودک و نوجوان و فصلنامه ادبیات کودک، و نوجوان، همه شواهدی بر رشد ذهنی و نظری در حوزه ادبیات کودک است. بررسی مجموعه شماره‌های دو مجله اخیر، به ویژه فصلنامه، نشان دهنده سیر پیش رونده بحث‌های نظری به سوی پرسش‌ها و موضوعاتی است که نظریه ادبیات کودک به طور کلی با آن مواجه است. پرسش‌ها و موضوعاتی که تا حدود زیادی، متأثر از مباحث نظری مطرح در سطح بین‌المللی است. هم چنین انتشار پژوهش‌های محمدی، روش‌شناسی نقد ادبیات کودک (۱۳۷۸) و فانتزی در ادبیات کودک (۱۳۷۸)، حاکی از تلاش‌هایی است که در جهت تبیین مبانی نظری ادبیات کودک صورت می‌گیرد. بحث‌های نظری ادبیات کودک، که پیش از این به صورت پراکنده و بیشتر گرفتار در چارچوب‌های تنگ سلیقه‌های شخصی و نگرش‌های قالبی، گرفتار آمده بود، اینک، به نظر می‌رسد، که با در هم نوردیدن چارچوب‌ها و قالب‌ها، به پژوهش‌های روشمند گرویده و می‌رود تا به روندی مستمر در تبیین مبانی نظری ادبیات کودک بدل شود. ادبیات کودک، هم اکنون، پس از عبور از

یک مرحله رشد کمی و عینی، از کودکی خود گذشته و با بهره گیری از تفکر انتزاعی و توان نگرش فلسفی، به مرحله نوجوانی فرابالیده است.

مشخصه عمده مرحله نوجوانی، در جنبه شناختی، رشد تفکر انتزاعی است. توانمندی در همین تفکر انتزاعی نیز هست که به نوجوان امکان می‌دهد، از تفکری به طور کامل عینی وارد، جهان و جامعه را به گونه‌ای دیگر تصور کند، اصول عام و جهان شمول و فارغ از زمان و مکان را درک نماید و به منتقد مدام نسل پیشین - که خود-زاده و پرورده آن است- و وضعیت موجود بدل شود. اما همین قدرت تفکر انتزاعی نیز هست که در کنار تغییرات شگفت انگیز بدنی- که همراه با هیجانات تازه نیز هست- او را با بحران هویتی دست به گریبان می‌سازد که سال‌ها به خود مشغولش می‌دارد. آن توان تفکر، اکنون به عینیت خویش می‌نگرد و به جستجوی پاسخی به بنیادی‌ترین پرسش زندگی خود بر می‌آید: «من کیستم؟»

ادبیات کودک ما نیز پس از عبور از یک مرحله رشد عینی، اینک، توان تفکر نظری یافته و کنکاش در ماهیت و هویت خویش را آغاز کرده است و همان گونه که نوجوان، چنان که مجال یابد و امکان داشته باشد و سیر رشد طبیعی خویش را بپیماید، در فرایند یافتن پاسخ، مسیر استقلال می‌پیماید و سرانجام، فردیت خویش را باز می‌یابد، ادبیات کودک ما نیز چنانچه مجال یابد و امکان داشته باشد و مسیر رشد طبیعی خویش را بپیماید، موفق خواهد شد فردیت خویش را در مقابل ادبیات و هم بزرگسالان، بازیابد. تلاش محمدی و قائینی (۱۳۸۰) در تدوین تاریخ ادبیات کودک ایران و مقاله حجوانی (۱۳۷۹) کوشش‌هایی در جهت بازنگری یک اندام واحد در حال رشد بر پیکره خویش است. محمدی و قائینی، به ویژه، کوشیده‌اند بر بستری تاریخی و فرهنگی، هویت گذشته خویش را بازیابند تا به برون رفت از بحران هویت کنونی ادبیات کودک ما یاری رسانند.

نگاه علی اصغر سیدآبادی به شعر کودک نیز نمونه‌ای عینی از مرحله رشد ادبیات کودک را به دست می‌دهد. پژوهشگر نامبرده «در بررسی انتقادی دیدگاه‌های کیانوش» پیش از توصیف ویژگی‌های نظریه‌ای که محمود کیانوش در باب شعر کودک پرداخته و این گونه دریافت می‌شود که در آغاز مقاله، موضع انتقادی خویش در قبال این شاعر را آشکار می‌سازد:

شعر کودک و نوجوان پس از کیانوش، زیر سایه سنگین او حرکت می‌کند و شاعران کودک و نوجوان به پیروی از او و در چهارچوبی که او تعیین کرده است، می‌سرایند. به عبارت دیگر، در شعر کودک و نوجوان، تنها یک مکتب وجود دارد و آن «مکتب کیانوش» است. در حالی که در شکل طبیعی می‌توانست یک گرایش در کنار گرایش‌های دیگر باشد (سیدآبادی، ۱۳۷۹: ۴۹).

سیدآبادی، پس از بازگو کردن ویژگی‌های برجسته و تأثیرگذار نظریه کیانوش، در بخش پایانی گفتار خویش، موارد قابل انتقاد نظریه و اشعار این شاعر را برمی‌شمارد. در عین حال، جوهره اصلی انتقاد، تا جایی که به کار بحث این بخش از پژوهش حاضر می‌آید، همان است که نقل شد و نیز همین است که در پی می‌آید. وی در ذکر اولین ویژگی نظریه و شعر کیانوش می‌گوید:

او به تخیل کودکان ارج نهاد، در کشف علایق آنان کوشش کرد و به آنان برای لذت بردن از شعر اصالت داد. در میان شعرهایش، شعرهایی می‌توان یافت که در آنها نه می‌خواست آموزش بدهد، نه تربیت کند، نه خطابش به فرزند بود و نه می‌خواست حرفی بزند، بلکه می‌خواست به کودکان لذت بدهد (سیدآبادی، ۵۰: ۱۳۷۹).

و سپس با فاصله‌ای اندک از این اظهار، بنیادی‌ترین انتقاد خویش بر اشعار شاعر مورد بحث را مطرح می‌سازد:

... کیانوش ضمن گشودن این پنجره به روی شعر کودک، بیشتر از پنجره گشوده دیگر رویکرد تعلیمی و تربیتی، به شعر کودک نگریست و نگاهی به شعرهایش این نکته را بازگو می‌کند. یکی از دلایل چنین اتفاق را می‌توان در وابستگی او به سنت شعری خاصی در شعرهای بزرگسالش نسبت داد. او شاعری است که به معنی اهمیت بیشتری می‌دهد و از سوی

دیگر او یک بزرگسال است و علی القاعده از نگرش جامعه اش به روابط کودک، بزرگسال تا حدی تأثیر می‌گیرد (همان).

سیدآبادی، در واقع، در پی آن است که با تکیه بر اندیشهٔ بالیدهٔ خویش، با تکیه بر تجارب تازه و توان نظری خویش، خود را، شعر کودک را، از «سایه سنگین» جامعه بزرگسال برهاند و به هویتی تازه دست یابد. با چنین تعبیری است که می‌توان گفت ادبیات کودک ما، ادبیاتی نوجوان است.

۲.۱.۲. با عصا در غاری تاریک: پرسش از «چگونگی کسب دانش تازه» به سقراط باز می‌گردد. در یکی از مکالمات این فرزانه با «منو»^۲ که محور بحث، ماهیت «فضیلت» است، سقراط پس از رد تعاریف منو از فضیلت، سرانجام اظهار می‌دارد که خود او نیز تعریف این مفهوم را نمی‌داند. این اظهار در حالی است که سقراط همچنان «منو» را به یافتن تعریف ترغیب می‌نماید. پاسخ «منو»، اما، تأمل برانگیز است:

ای سقراط! در چه مسیری به جستجوی چیزی بر می‌آیی که از ماهیتش هیچ نمی‌دانی؟ چه چیزی، از میان نادانسته‌هایت، را همچون موضوع تحقیق پیش روی ما می‌نهی؟ یا حتی، در بهترین حالت فرض کنم که تو پاسخ را یافتی، چگونه خواهی دانست که یافته تو همان است که پیش از این نمی‌دانستی؟ (به نقل از میکوت و مورهاوس، ۳۰: ۱۹۹۴).

البته سقراط پاسخی به این پرسش نمی‌دهد؛ اما پارادوکس «منو» موضوع بحث متفکرانی چند قرار گرفته است. پولانی از جملهٔ این متفکران است. وی در پاسخ به این پارادوکس، مفهوم «دانش ضمنی»^۳ را مطرح می‌سازد که به تعبیر وی دانشی است که با وجود آن که دارنده آنیم در بیانش ناتوانیم. میکوت و مورهاوس که به توضیح نظریه پولانی پرداخته‌اند، در تبیین سخن وی اظهار می‌دارند:

در مسیر ما به سوی فهم جهان، دو گونه دانش نقش دارد، دانش ضمنی (نهان) و دانش آشکار.^۴ ضمنی، ابتدایی‌تر است و پیش از دانش آشکار می‌آید. دانش ضمنی، دانشی بدون وضوح است. تدوین نشده است؛ همچون گونه‌ای دانش که در عمل انجام چیزی داریم. اما دانش آشکار دانشی است که می‌تواند در قالب کلمات، طرح‌ها و فرمول‌ها به نگارش درآید. تفاوت اصلی این دو دانش آن است که دانش آشکار می‌تواند موضوع تفکر انتقادی قرار گیرد در حالی که تأمل بر دانشی ضمنی ناممکن است (ص: ۳۱).

پولانی بر آن است که تحقیق ضمنی همچون استفاده از عصا برای یافتن راه در غاری تاریک است. دست پژوهشگر هرگز نمی‌تواند غار را به طور مستقیم لمس کند؛ اما او در عمل با غار آشنا می‌شود. استدلال پولانی در این مورد چنین است که ما با قطع توجه خویش از آنچه دست‌مان به طور مستقیم احساس می‌کند و با تمرکز بر معانی احساس‌های خود، از آنچه در انتهای عصا قرار دارد آگاه می‌شویم. ما حواس خود را در انتهای عصا متمرکز می‌کنیم و نه بر آنچه در دست داریم؛ بنابراین، نتیجه را به وسیله جابجا کردن احساس‌های بی معنا با احساس‌های معنادار، تأویل می‌نماییم. پولانی این تبیین را بر همهٔ ابزارهای دیگر تحقیق نیز تعمیم داده اظهار می‌دارد «شیوهٔ استفادهٔ ما از ابزارهای دیگر نیز چنین است» (ص: ۳۰).

اکنون به نظر می‌رسد که نظریه پردازان در حیطهٔ ادبیات کودک نیز در مرحلهٔ گذار از دانش ضمنی به دانش آشکار است. انبوه کتاب‌های منتشر شده، ناشرانی که روز به روز بر تعدادشان افزوده می‌شود، نویسندگان و شاعرانی که در این حیطه می‌نویسند و می‌سرایند، ... همه و همه حاکی از آن است که در عمل تدوین و نشر، ادبیات کودک وجود دارد. وقتی از انتخاب کتاب برای کودکان نیز سخن به میان می‌آید، همهٔ ما کیانوش را بر حافظ، قاسم نیا را بر فرخزاد و کشاورز را بر سپهری ترجیح می‌دهیم و با اطمینان به جای «جای خالی سلوچ»، کدو قلقله زن و یا «هفت روز هفته دارم» را انتخاب می‌کنیم. بنابر این کتاب کودک را می‌نویسیم، منتشر می‌کنیم، نقد و انتخاب می‌نماییم؛ اما اگر به روشنی در مقابل پرسش «ادبیات کودک چیست؟» و یا «تفاوت‌های ادبیات کودک و بزرگسال کدام‌ها است؟» قرار بگیریم شاید نتوانیم پاسخ دقیق و قانع‌کننده‌ای ارائه دهیم. نمونه‌های مشخصی از دشواری‌ها و پیچیدگی‌های مربوط

به تعریف ادبیات کودک و بیان ماهیت آن را می‌توانیم در دو مقاله هانت (۱۹۹۶) با عنوان «تعریف ادبیات کودک» و سنیک، ابرشتین (۱۹۹۱) با عنوان «کلیات: ادبیات کودک چیست؟ کودکی کدام است؟» مشاهده نماییم. بدین ترتیب، شاید وضع ما، در تدوین نظریه ادبیات کودک، شباهت بسیار به «پژوهنده در غار» میشل پولانی داشته باشد. در عمل و به تلویح معنایی برای ادبیات کودک داریم؛ اما در نظر، در بیان، قادر به آشکار کردن آن نیستیم. پژوهش‌های نظری در حیطه ادبیات کودک، اینک در مرحله عبور از دانش ضمنی به دانش آشکار است. در مرحله عبور از عمل به نظر.

۲.۲. ویژگی‌های ادبیات کودک

۲.۲.۱. دو کس اند که سخن می‌گویند...: زمانی که کنث بورک «فلسفه شکل ادبی»^۵ را تألیف و منتشر می‌کرد، شاید هرگز گمان نمی‌برد که چهار دهه بعد، فونونی که او در اثر خود، «راهکارهای ارتباط» نامیده بود، دستمایه مقاله کوتاه، اما تأثیرگذاری قرار گیرد که روند نظریه و نقد ادبیات کودک را، قاطعانه تحت تأثیر قرار دهد. اولین انتشار «فلسفه شکل ادبی»، متعلق به سال ۱۹۴۱ و مقاله تأثیرگذار «خواننده درون کتاب»^۶، نگاشته آیدان چمبرز در سال ۱۹۸۵ انتشار یافته است؛ البته مقاله چمبرز، همچنان که از نام آن برمی آید، به مفهوم خواننده مستتر^۷ پرداخته و با بهره گیری از این مفهوم و درآمیختن آن با راهکارهای بورک، پژوهشی بدیع عرضه نموده و نظریه‌ای پرداخته که، به گفته هانت (۱۹۹۴)، نقطه عطفی در تاریخ نقد ادبی به شمار می‌رود. پژوهش حاضر، به جای خود، به این مقاله و مفهوم «خواننده مستتر» باز خواهد گشت. آنچه اینک از ژرفکاوی چمبرز مورد نظر است، مطلع مقاله او است با عنوان «دو کس اند که سخن می‌گویند»...

همه تلاش چمبرز در مقاله مورد بحث، آن است که شیوه یا شیوه‌هایی را عرضه دارد که بر آن مبنا یا مبانی، بتوان آشکار ساخت؛ به طوری که از سویی اثری ادبی برای کودک است یا نه و از سوی دیگر، چه کودک یا کودکان ویژه‌ای، مخاطب یا مخاطبان آنند و چه شیوه مطالعه‌ای این مخاطبان را توانا می‌سازد که با متن بیشترین تعامل را برقرار سازند. بنابر این، بیشترین تأکید او، در این بحث، اصل قرار دادن مخاطب است. وی می‌گوید:

به نظر من چنین می‌رسد که ادبیات، گونه‌ای ارتباط است. شیوه‌ای برای گفتن چیزی است. ساموئل بتلر زمانی به این نتیجه رسید که برای گفتن، دو کس لازم است. شنونده، همانقدر لازم است که گوینده. پس اگر ادبیات شیوه‌ای برای گفتن چیزی است، نیازمند خواننده‌ای است که کار را تمام کند (کامل کند). و اگر چنین است - که از نظر من هست - این نیز راست است که مؤلف به هنگام نوشتن، کسی را مخاطب قرار می‌دهد. کسی که او را «خواننده مستتر» می‌نامیم (ص: ۹۱).

بنا بر برداشت چمبرز خواننده مستتر خواننده‌ای نیست که مؤلف در ذهن دارد؛ بلکه خواننده‌ای است که اثر را در خویش پنهان کرده است و ممکن است، با نظر نویسنده در مورد مخاطب یکسان باشد یا نباشد. چمبرز در این مورد به طور کامل با لنگمن هم باور است، «آنچه از منظر نقد ادبی مهم است، درک و تشخیص این خواننده پنهان است؛ نه فقط فهم درست؛ بلکه ارزشیابی صحیح نیز اغلب و به گونه‌ای بنیادی بر تشخیص درست خواننده مستتر در متن استوار است». در عین حال چمبرز، از لنگمن فراتر رفته و اظهار می‌دارد:

من فراتر می‌روم و برآنم تا ما در نیابیم که چگونه خواننده مستتر را مورد بررسی قرار دهیم توجه مان به کتاب کودک بی ثمر است. توجه‌مان به کودک، به عنوان خواننده، بی ثمر است. آن چه نقد ادبیات کودک را در گذشته به بن بست کشانده؛ انکار هرگونه مفهومی از «کودک- خواننده در کتاب» به وسیله کسانی است که به نقد پرداخته‌اند (ص: ۹۲).

آن چه چمبرز هم چون نظریه‌ای در نقد ادبیات کودک مدون ساخت، چند سال بعد با اصلاحات و افزودن‌هایی توسط باربارا وال مورد بازبینی قرار گرفت. وال، در اثر برجسته خود، «صدای راوی، دو راهی داستان کودکان»^۸ سه شیوه مخاطب قرار دادن در کتاب‌های کودکان را مشخص نمود. نخستین شیوه، شیوه نویسنده‌گانی است که برای مخاطبی جداگانه و خاص می‌نویسند و روی سخن آنان تنها با کودک است و در واقع، اعتنایی به این که بزرگسالی نیز

بتواند کتاب را بخواند، ندارند. شیوه دوم متعلق به نویسندگانی است که هر دو گروه خواننده را مخاطب قرار می‌دهند. به تعبیر وال، این گروه از نویسندگان، با بهره برداری از ناآگاهی «کودک - خواننده» مستتر می‌کوشند «بزرگسال - خواننده» مستتری نیز داشته باشند.

سرانجام، شیوه سوم، از آن نویسندگانی است که برای مخاطبی دو سویه می‌نگارند. وال بر آن است که علت برگزیدن این شیوه آن است که این نویسندگان به گونه‌ای چنان رازآمیز مخاطب را در داستان سهیم می‌سازند که آمیزه‌ای از علایق (تمایلات) گوینده بزرگسال و شنونده خردسال، امکان پذیر می‌گردد (وال، ۱۹۹۱: ۳۵). موری نالز و کرسستن ممجر (۱۹۹۶) نیز در اثر خود «زبان و سلطه در ادبیات کودک»^۱ در توضیح رویکرد خود به نقد و نظریه ادبیات کودک، پس از اشاره به نظریه وال و سپس چمبرز، سرانجام تأکید می‌نمایند که برآند تا در کتاب خویش از الگوی چپمن پیروی نمایند:

اثر وال، عمدتاً نه دل مشغول پیام؛ بلکه متمایل به بررسی ماهیت «دهنده» و «گیرنده» پیام است و به شیوه‌هایی می‌پردازد که پیام منتقل می‌شود. آنچه مورد اعتنای ما است پیام و بازنمایی آن در متن است. اما اگرچه در تحلیل خود بر زبان‌شناسی متمرکزیم، مجموعه‌ای از اصطلاحات بکار رفته برای شرکت کنندگان در یک فرایند داستانی را نیز مهم می‌دانیم و به این منظور، از الگوی چپمن پیروی می‌نماییم (ص: ۳۳).

الگوی چپمن طبق روایت مؤلفان یاد شده عبارت است از:

متن روایی

نویسنده واقعی | نویسنده مستتر؛ مخاطب؛ روایت؛ خواننده پنهانی | خواننده واقعی

همان گونه که مشهود است همه نظرگاه‌های برشمرده، بر یک نکته همسانی نظر دارند. نکته‌ای که مطلع مقاله چمبرز نیز هست: «دو کس اند که سخن می‌گویند.» و حذف هر کس از این دو، بنیاد نگارش، نقد و نظریه پردازی در ادبیات کودک را سست و بی اعتبار می‌سازد.

۲.۲.۲. شخص اول: کودک، تنها به گونه مستتر در متن حضور ندارد. هم چنین، تنها به گونه‌ای واقعی و عینی نیز به کتاب رجوع نمی‌کند. هر اثر ادبی ویژه کودکان، به ناگزیر نشان از برداشت آفریننده اثر از مفهوم «کودکی» دارد. هم چنین هر تحول در ادبیات کودک، متکی بر تحول در معنای کودکی است. به گفته محمود کیانوش «تا هنگامی که موجودیت کودک در نظام اجتماعی گذشته استقلال داشت، و او در حیطه فرعیات زندگی، در انتظار بزرگ شدن به سر می‌برد، چگونه می‌توانست، برای خود، شعری ویژه، از بزرگ‌ها چشم بدارد؟» (کیانوش، ۱۳۷۹: ۳۱). بن اکری^{۲۳} نیز با بیانی دیگر، هر ادیب کودکان را به ناگزیر، دارای دیدگاهی در مورد «کودکی» می‌داند:

کودکی، در ادبیات، یک ابداع است، یک مخلوق است، حالتی (وضعیتی) ساخته شده است. ادبیات کودک، به درستی، هم داستانی تاریخی است و هم جنبه‌ای از بازسازی تخیلی. کودکی، خود، قصه پریرانی است که در هاویه‌ای رخ می‌دهد. کودکی، از خویشتن، به عنوان کودکی، آگاه نیست (به نقل از سمپسون، ۲۰۰۰: ۶۲).

سمپسون در مقاله‌ای که با عنوان «کودکی و ادبیات کودک در سده بیست» به چاپ رسانده؛ پس از نقل سخن یاد شده از بن اکری می‌گوید:

مفهوم اولیه «ادبیاتی جدا برای کودکان»، خود، ساخته «کودکی» است. و معنایش این است که کودکان از بزرگسالان متمایزند. این مفهوم، متکی بر این ارزش است که کتاب‌های کودکان باید علایق و نیازهای آنان را برآورد (سمپسون، ۲۰۰۰: ۶۲).

اگرچه می‌توانیم با سخن سمپسون موافق نباشیم و به عنوان نمونه از نمونه‌های بسیار متداول ادبیات کودک یاد کنیم که هم چنان علایق و نیازهای بزرگسالان را بر گرایش‌ها و خواست‌های کودکان برتر می‌شمارند؛ اما در هر حال، این اصل را مردود نمی‌توانیم شمرده که هر اثر ادبی کودک، به ناگزیر نشان دهنده دیدگاهی در مورد «کودکی» است و

هر نویسنده و شاعر کودکان نیز به ضرورت، کودکی ساخته ذهن خویش را دارد. سمپسون با محور قرار دادن بحث یاد شده، در مورد تصور میلن از کودکی می‌نویسد:

میلن، در داستان‌های «پو»، پسر خود، کریستوفر رابین، را می‌سازد. اما کریستوفر رابین داستانی، همچون بزرگسالی عاقل رفتار می‌کند. به صحنه می‌آید که مسایل را حل کند و قضاوت نماید، یعنی نقشی را ایفاء نماید که بزرگسالان در داستان‌های آموزشی پیشین بر عهده داشتند. این، در واقع، عروسک‌ها هستند که کودکان دوست داشتند، شاد، غافل، ناتوان. سازه کودک در اینجا - همچون زندگی واقعی چیزی نیست که وقایع بر او اتفاق می‌افتند، بلکه کسی است با قدرت تصمیم‌گیری، عمل کردن و مؤثر بر تغییر (ص: ۶۳).

جین میلز نیز در مقاله خود «کودک در ادبیات سده نوزده» به بررسی سه خودنگاری قرن یاد شده - دیوید کاپرفیلد، جین ایر و *Mill on the Floss* پرداخته و سازه‌های معصومیت ذاتی و گناه ذاتی را در آثار یاد شده مقایسه نموده است. میلز در مطلع مقاله خویش، با نقل عبارتی از قسمت پایانی کتاب دوم *Mill on the Floss* اثر جورج الیوت، نتیجه می‌گیرد:

فرض الیوت آن است که دنیای کودک از دنیای بزرگسال متمایز است. نویسنده مزبور با اشاره به «بهشت گمشده» میلتون، مطرح می‌سازد که کودکی بهشت گمشده‌ای است که هرگز نمی‌توان به آن بازگشت، او به گونه‌ای استعاری این باور را بر می‌انگیزد که زندگی سفری است که طی آن شخصیت‌های اصلی داستان از مرحله‌ای به مرحله بعد گذار می‌نمایند... (میلز، ۲۰۰۰: ۴۲).

این امر، البته، در شعر کودک نیز می‌تواند مورد بحث قرار گیرد. برای نمونه، می‌توانیم با سنجش این سه قطعه شعر، انگاره متفاوت شاعران از کودک و سازه هر کدام از «کودکی» را دریابیم:

توی کوچه سنگ نپران	آهای آهای ای بچه جان
خدا نکرده ناگهان	سنگ بزنی سر می‌شکنی
خون می‌ریزه از جای آن	سر که شکستی شر و شر
آی پاسبان آی پاسبان	صاحب سر داد می‌کنه
به ضرب و زور، کش کشان	می‌برست کلانتری
سنگ نپران سنگ نپران!	مخر برای خود ستم

(عباس یمنی شریف، ۱۳۷۳: ۳۰)

کودکم!

چهره‌ات؛

آسمان آبی من است.

نازنین!

خنده‌ات؛

صبح آفتابی من است.

اخم می‌کنی و باغ سینه ام

خالی از گل و گیاه می‌شود؛

جان من، که آسمان صاف بود؛

ابر می‌شود، سیاه می‌شود.

باز شو، شکفته باش،

مثل روی آفتاب و روی ماه

کودک عزیز من، بخند:

قاه، قاه، قاه، قاه، قاه!

(محمود کیانوش، ۱۳۷۰: ۱۳۸)

چه دکمه قشنگی

روی لباس من هست

مامان می‌گه همیشه

دکمه‌ها رو باید بست

دکمه این لباسم

به شکل پینه دوزه

اگر ببندمش من

دل‌م براش می‌سوزه

(شکوه قاسم نیا، ۱۳۷۱: ۱۱)

هرگاه بر مبنای همین سه قطعه و بدون بررسی سروده‌های دیگر شاعران یاد شده، با پرهیز از همپوشی، بخواهیم برداشت هر شاعر از «کودک» را تعیین کنیم؛ شاید بتوانیم بگوییم که در نگاه شاعر نخست، کودک موجودی متمایل به شر، رفتارهای غیر اخلاقی و غیراجتماعی است و نسبت به عواقب رفتارهای خویش نیز آگاهی ندارد و باید با ترساندن او، از این مهلکه رهاییش داد. در نگاه شاعر دوم، کودک موجودی دوست داشتنی است که امکان گرایش به شادی و غم، هر دو را دارد. همچنین توانایی درک استعاره و تشبیه و تخیل را دارا است و با تحت تأثیر قرار دادن عواطف او و برانگیختن او به سوی خیر، می‌توان به سوی شادی دعوتش نمود. در عین حال، هر دو شاعر، در به رسمیت نشناختن نیازهای کودکان نظری همسان دارند و هر دو، در این دو سروده، در پی تحقق نیازهای خویش هستند. شعر سوم، کودک را شخصی، دارای قدرت تخیل، تخیلی به مراتب و به طور قطع قویتر از بزرگسالان، می‌داند. دنیای متفاوت کودک را به رسمیت شناخته و در پی اصالت دادن به نیازهای او است.

منتقدان ادبیات کودک نیز هر یک، از کودکی انگاره خویش را دارند. شاید بتوان گفت، بدون این انگاره، اصولاً، مقوله نقد بی معنا خواهد بود؛ زیرا هر منتقد، در فرایند نقد ادبیات کودک، سازه «کودکی» نویسنده و شاعر را با سازه خویش از کودکی محک می‌زند. نعیمی (۱۹: ۱۳۷۹) در مقاله‌ای با عنوان «خدا، خشونت و عشق (پژوهشی در آسیب شناسی ادبیات کودک)» با رو در رو نهادن برداشت خویش از «کودک» و «کودکی» با برداشت غالب در ادبیات کودک متعلق به دهه‌های اخیر، یکی از رازهای جاودانگی آثار بزرگ ادبی را شناسایی درست آفرینندگان این آثار از روان انسان دانسته است. همچنین سیدآبادی (۵۸: ۱۳۷۹) نیز در «بررسی انتقادی دیدگاه‌های کیانوش»، گرایش این شاعر، به معنای واحد «کودکی» را با محک گرایش خویش به معنای چندگانه «کودکی» به نقد می‌کشد.

۲.۲.۳. شخص دوم: دو کس‌اند که سخن می‌گویند. اما هر دو سخن را ما از یک زبان می‌شنویم. سمپسون که پیش از این یادی از مقاله او به میان آمد، به نقل از لويس، سه شیوه نگارش برای کودکان را چنین بر می‌شمارد: نوشتن برای سلیقه‌های مفروض کودکان، که از سلیقه‌های بزرگسالان متفاوت انگاشته می‌شود؛ گفتن قصه برای کودکی خاص و سازگار کردن آن با پاسخ‌های وی؛ نگارش داستانی مطلق (جهانی) به سبکی که برای کودکان مناسب باشد (سمپسون، ۶۲: ۲۰۰۰).

و سپس، می‌گوید: «و من گونه‌ای دیگر را می‌افزایم؛ نوشتن برای کودک درون مؤلف» (پیشین).

چنانچه تقسیم بندی سمپسون از شیوه‌های نگارش برای کودکان را بپذیریم؛ ناگزیر خواهیم بود که نقش تعیین کننده بزرگسال، در تعیین این شیوه‌ها را مورد پذیرش قرار دهیم. تشخیص سلیقه‌های مفروض کودکان، درک کودکی خاص و پاسخ‌های وی و یا شناخت وجوه همگانی و جهانی شخصیت کودک، یا بر مبنای تجارب شخصی مؤلف باید صورت گیرد یا براساس یافته‌های علوم روانشناسی و تربیتی و یا آمیخته‌ای از این دو. به هر صورت این بزرگسال است که مفهوم «کودک» و «کودکی» را بنا می‌نهد. نوشتن برای کودک درون نیز موقوف به تعیین ناخودآگاهانه این کودک است، بنابراین، وابسته به برداشت‌های نویسنده از این کودک می‌باشد.

با تکیه بر مفهوم «کودک مستتر» یا «خواننده مستتر» چمبرز نیز ناچار به پذیرش نقش تمییزکننده بزرگسال هستیم. هویت خواننده مستتر به وسیله تجارب و مطالعات نویسنده شکل می‌گیرد و تعیین و تعین این هویت نیز با منتقد بزرگسال است، اما نقش بزرگسالان در ادبیات کودک و موجودیت آن بسیار بیش از این‌ها است.

اولین و بنیادی‌ترین واقعیت که می‌تواند، و به نظر می‌رسد که باید، مبنای هر نظریه پردازی در حیطه ادبیات کودک قرار گیرد، این است که ادبیات کودک را، کودک نمی‌آفریند. در ادبیات، به مفهوم مطلق خود، آفریننده و مخاطب بسیار به هم نزدیکند. در ادبیات زن گرا یا کارگری یا ملیتی و قومی، آفریننده اثر می‌تواند زن، کارگر و یا فردی از همان ملت یا قوم باشد و به این ترتیب، به تمامی، عواطف و باورها و نگرش‌ها، نیازها و خواست‌های مخاطبان خود را نمایندگی نماید. اما در ادبیات کودک، این کودک نیست که می‌نویسد و نیز این کودک نیست که نقد می‌کند. نوشته‌های کودکان، به طور معمول یا مورد استفاده ابزاری قرار می‌گیرد، آن چنان که می‌خواهیم از طریق آن، بزرگسالان را به سوی نیازها و مسایلی که در آن نوشته‌ها آمده، برانگیزیم و یا به کار روان‌شناسان و پژوهش‌گران حیطه تعلیم و تربیت می‌آید که از آن طریق به کشف زوایای پنهان ذهن و عاطفه کودک بپردازند و همچنین فرایند آفرینش ادبی را در مسیر رشد مورد مطالعه قرار دهند. سوزان انجل (۱۹۹۵) در اثر خود «داستان‌هایی که کودکان می‌گویند» نمونه‌ای از این رویکرد را به نمایش گذارده است. وی در نتیجه پژوهش‌های خویش موفق شده است، تنوع و تحول شیوه‌های قصه‌گویی کودکان، انواع متفاوت داستان‌هایی که می‌گویند و لحن روایی انتخاب شده توسط آنان را با توجه به ویژگی‌های دیگر فرایند رشد، نشان دهد.

چنانچه زمانی آثار آفریده شده توسط کودکان منتشر شود، این امر نیز به انتخاب بزرگسالان تحقق می‌پذیرد. منتقد و ناشر، اثر یاد شده را نزدیک به معیارهایی دانسته‌اند که برای گزینش ادبیات کودک در نظر دارند. بنابراین، اثر آفریده شده در بهترین حالت، همان است که بزرگسالان می‌آفرینند. پس ادبیات کودک، معنایی متفاوت از ادبیات‌های دیگر دارد و در هر حالت، تحت اقتدار بزرگسالان است. ژاکلین رز (۱۹۸۴) با طرح این مسأله که ادبیات کودک را، بزرگسال می‌آفریند به این نتیجه رسیده است که، بدین ترتیب، ادبیات کودک، ادبیاتی جعلی و تصنعی است. از همین رو، در کنار عنوان اصلی کتب خویش «نمونه پیتز پن^{۱۱}»، عنوان «عدم امکان داستان کودکان» را نیز رقم زده است. او می‌نویسد «داستان کودکان 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.» متیوس (۱۹۹۵) 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 و کودک است. او در ادامه اظهار می‌دارد «داستان کودکان، کودک را نسبت به فرایند خویش یک بیگانه در نظر می‌گیرد و سپس بی هیچ پروایی می‌کوشد او را بفریبد (ص: ۱۰۲).

البته پژوهش حاضر بر پذیرش امکان ادبیات کودک متکی است و همان گونه که پیشتر گفته شد، حضور بزرگسال را در یک سوی «دو کس اند که سخن می‌گویند» از ویژگی‌های ادبیات کودک دانسته و فاصله دو طرف گفتگو - که رز از آن به گسل تعبیر کرده است - را وجه 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، جزء ذاتی ادبیات کودک است و آفریننده مسایل نظری ویژه‌ای است که به ماهیت مستقل فلسفه ادبیات کودک، اعتبار می‌بخشد.

۲.۲.۴. شاعران، آموزگاران.

اکنون می‌دانم که شعر و قصه کودکان مترادف هستند. هر دو می‌خواهند منطق عملی را از اشیاء حذف کنند... شعر پاسخی است برای حقیقت نادیدنی جهان که هر لحظه رخ می‌دهد. حقیقتی که قابل رؤیت نیست. نویسنده کودکان اگر برای خویش رسالتی قایل است باید این حقیقت... را برای کودکان فاش کند... اگر او از این تأویل و تفسیر غافل و عاجز باشد لاجرم به

پند و اندرزهای تهی پناه می‌برد. پس شاعران هستند که در روشنایی روز هم قادرند این نور را

[تلاگو فخرآسای کرم شب تاب را] به کودکان بیاموزند (احمدی، ۱۳۷۳: ۱۱۲).

ادبیات کودک، در ماهیت خویش، آموزشی است. آنگاه که دو کس با هم سخن می‌گویند و آن گاه که یکی از این دو، بزرگسال و دیگری کودک است و آنگاه که فرد بزرگسال عاطفه و اندیشه خویش را به گونه‌ای طراحی شده و هدفمند بر کودک عرضه می‌دارد، فرایندی پدید می‌آید که به گونه‌ای گریز ناپذیر ماهیتی آموزشی دارد. بنا بر تعریف سیف (۳۰: ۱۳۷۹) آموزش در معنای جامع خود عبارت است از «هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح ریزی شده‌ای که هدف آن، آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است». همان گونه که مشهود است، تعریف آموزش تا حدود زیادی مبتنی بر مفهوم «یادگیری است؛ بنابراین، درک کامل مفهوم آموزش نیز مبتنی بر درک کامل این مفهوم است. بنا بر تعریف مؤلف یاد شده «یادگیری به فرایند ایجاد تغییر به نسبت پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی... نسبت داد» (صص: ۳۰ و ۳۱). پس، آموزش فعالیت یا تدبیری از پیش طرح ریزی شده است که هدف آن آسان سازی وقوع تغییر به نسبت پایدار در رفتار و یا توان رفتاری... است.

تعریف بالا و آنچه احمدی مطرح کرده است، همپوشی بسیار دارند. احمدی معتقد است هدف شعر و قصه کودک، و در واقع هدف ادبیات و ادیب کودک، حذف منطق عملی اشیا و آشکار ساختن حقیقت پنهان آن است. از دیدگاه او نیز «آنچه اصل است از دیده پنهان است». از این رو است که ما «تلاگو فخرآسای کرم شب تاب را» در روز نمی‌بینیم. پس شاعر و قصه نویس، ادیب، هدفی دارد و هدف او، آن گونه که احمدی می‌گوید: ایجاد توانایی دیدن کرم ابریشم در روز، ایجاد توانایی عبور از منطق روزمره و ورود به منطق پنهان جهان است و این توانایی تازه همان است که در روان‌شناسی تربیتی از آن با «یادگیری» یاد می‌شود. و جالب است که احمدی، خود نیز، آشکارا مفهوم آموزش را در نظریه‌ای که در یک صفحه پرداخته، دو بار به کار گرفته است. یکی در انتهای بخشی از سخنانش که در آغاز این بخش آمد و دیگری در پایان گفتار: «ما کودکان با تخیل و رؤیا می‌خواهیم... راز تخیل را شاعران می‌دانند. کودکان باید از شاعران بیاموزند» (احمدی، ۱۳۷۳: ۱۱۲). احمدی در متن کوتاه خویش بر برگزیدن روش و در واقع «طراحی هدفمند» فعالیت هنرمند کودکان نیز تأکید کرده است، و بدین ترتیب تمام عناصر کلیدی مفهوم آموزش، هدفمند بودن (تسهیل یادگیری) و دارای طرح و نقشه بودن، را در تعریف ادبیات کودک به کار گرفته است؛ با این تفاوت و با این پیشنهاد شاعرانه که در فرایند آموزشی وی، شاعر به جای معلم می‌نشیند.

باریک نگری در نظریه چمبرز، خواننده مستتر در متن، نیز می‌تواند شباهت‌های آشکاری بین برخی گفته‌های چمبرز و مفهوم آموزش را آشکار سازد. بنا بر اظهار نظریه پرداز مزبور:

در کتاب، مؤلف ارتباطی با یک خواننده می‌آفریند که این ارتباط برای کشف معنای متن آفریده می‌شود... برای رسیدن به این مقصود، یک مؤلف، گاهی آگاهانه، گاهی نه... تصویری از خود و تصویری از خواننده‌اش می‌آفریند. او خواننده خود را می‌سازد، همچنان که خود دوم خود را می‌سازد و موفقیت‌آمیزترین مطالعه آن است که این خودهای آفریده شده مؤلف و خواننده، بتوانند توافق کامل بیابند (چمبرز، ۹۲: ۱۹۸۵).

آن گاه که بزرگسالی با کودکی از طریق یک داستان و یا شعر، ارتباطی می‌آفریند، و آنگاه که این ارتباط برای کشف معنای متن، به وجود می‌آید و نیز آنگاه که این متن، پیش از آن که کودکی آن را بخواند توسط مؤلفی بزرگسال آفریده شده است، به ناگزیر، یکی از نتایج این ارتباط و مطالعه تغییریری در زاویه دید و نگرش کودک مطالعه کننده است. اگرچه تأکید چمبرز بر توافق کامل نویسنده و خواننده مستتر به عنوان شرط موفقیت آمیز بودن مطالعه، حکایت از نوعی تغییر در هر دو طرف دارد. اما آنچه از منظر بحث حاضر، دارای اهمیت است، تغییر در خواننده، کودک، است. سخن چمبرز در متن پیش گفته به ویژه تأکید بر روش‌ها و فنونی دارد که نویسنده از طریق آن‌ها کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد و تغییریری در او ایجاد می‌نماید:

ما باید به دقت بکوشیم خواننده مستتر در یک کتاب را آشکار سازیم، اما پیش از آن مفید خواهد بود اگر فنون اصلی‌ای را که به وسیله آن‌ها مؤلف لحن رابطه با خواننده مطلوب خود را

بنا می‌نهد، مورد بررسی قرار دهیم. فنونی که با توجه به اهمیت ویژه شان 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 (ص: ۹۴).

پس می‌توان دریافت کرد که بنا بر باور چمبرز، این فنون، آگاهانه از سوی مؤلف انتخاب می‌شوند و برای به درون متن کشاندن کودک و سرانجام 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 برمی‌دارد. این یادآوری لازم است که باور به ناخودآگاه بودن فرایند آفرینش ادبی نیز سرانجام و به ناگزیر «تغییر خواننده را پس از مطالعه اثر» نمی‌تواند که نادیده انگارد. «کاربردهای افسون» اثر کلاسیک بتلهایم (۱۹۷۹) در نقد و تأویل روان‌شناختی افسانه‌های قومی، نمونه برجسته‌ای در تأیید مدعای اخیر می‌تواند به حساب آید. نظریه پرداز یاد شده در تحلیل‌های خویش از سویی نوع تغییری که افسانه‌ها در کودک به وجود می‌آورند و از سوی دیگر ساز و کار این تغییرها را مورد ژرفکاو قرار داده است.

۳. ویژگی‌ها و مسایل فلسفه ادبیات کودک

۳.۱. ویژگی‌های فلسفه ادبیات کودک

۳.۱.۱. فلسفه ادبیات کودک (فلسفه ای) بومی است: مبنای این بومی بودن نیز، بنابر باور هانت، تقید این

معرفت به «کودک» و «کودکی» است:

یکی از اساسی‌ترین تفاوت‌های موجود میان نظریه ادبیات کودک و تقریباً هر ادبیات دیگری این است که نظریه ادبیات کودک نمی‌تواند، یک نظریه محض باشد. گرچه نظریه ادبیات می‌تواند، به صورت انتزاعی پرداخته شود اما ادبیات کودک عملاً کودک را در بر می‌گیرد. فلسفه ادبیات، سودای جهانی بودن دارد، در حالی که فلسفه ادبیات کودک مقید به عملی بودن، محلی بودن و ملموس بودن است (هانت، ۱۹۹۵: ۴۱).

به جز تقید به «کودکی» آنچه به فلسفه ادبیات رنگ بومی می‌بخشد، اتکا آن بر آثار موجود ادبیات کودک، در قلمرو جغرافیایی و فرهنگی خاصی است. مفهوم ادبیات کودک و شکل‌گیری آن به طور طبیعی مبتنی بر مصادیق موجود این ادبیات در طول زندگی تاریخی خود و نیز در عصری است که خاستگاه نظریه است. چه بسا سیر عینی وجود ادبیات کودک در جامعه‌ای، متفاوت با این سیر، در جامعه‌ای دیگر باشد و چه بسا گونه ادبی خاصی متعلق به فرهنگ و جامعه‌ای خاص باشد و در فرهنگ‌های دیگر به آن صورت یافت نشود. اگرچه امروز با توجه به آثاری که هر روز هم در عرصه نمونه‌های عینی ادبیات کودک و هم در عرصه بحث‌های نظری مربوط به آن، ترجمه می‌شود، قلمرو نظریه پردازی در این ادبیات به گونه‌ای ژرف متأثر از اندیشه جهانی قرار گرفته است؛ اما ضرورت‌ها و ویژگی‌های درون زای هر جامعه و فرهنگ، سرانجام مهر خود را بر هر اثر ادبی کودک و یا هر نظر ادبی در این حیطه خواهد زد. فلسفه موفق ادبیات کودک آن است که در گام اول، به نیازهای نظری جامعه ادبیات کودک بومی خود پاسخ گوید و پیچیدگی‌های موجود در عرصه خلاقیت‌های بومی را بگشاید.

۳.۱.۲. فلسفه ادبیات کودک، در این مرحله خاص از پدیدایی خویش، فلسفه‌ای خاص در ادبیات

کودک نیز هست: هر فلسفه ادبیات کودک، از آنجا که موقوف به نگاهی خاص به کودک است و از آنجا که در حل پارادوکس‌های این فلسفه، بر پیش فرض‌های خاص خویش مبتنی است، به ناگزیر فلسفه ادبیات کودک، به مفهوم مطلق، نخواهد بود و دارای گرایش ویژه پردازنده خویش است. پژوهش حاضر نیز، در همان حال که می‌کوشد برای نخستین بار مفهوم فلسفه ادبیات کودک را هویت و استقلال بخشد، به ناگزیر فلسفه‌ای ویژه در ادبیات کودک نیز به حساب می‌آید. «فرا فلسفه ادبیات کودک» زمانی جوانه تواند زد که بازار فلسفه ادبیات کودک پر رونق و نظریات متکثر و رقیبی در این قلمرو پرداخته و عرضه شده باشد.

۳.۱.۳. فلسفه ادبیات کودک، فلسفه‌ای توصیفی و هم تجویزی است: این فلسفه از آنجا که برای تدوین و تولد خویش مبتنی بر توصیف «کودکی» است، فلسفه‌ای توصیفی و از آنجا که مبتنی بر این توصیف به سوی ارزش گذاری بر روش‌هایی ویژه در آفرینش و عرضه اثر ادبی کودک خواهد گرایید، فلسفه‌ای تجویزی است. وجه نظری آن، توصیف کودک، ویژگی‌های شخصیتی، شناختی و عاطفی او و سپس بنیاد گذاردن روش‌ها و فنون مشخص کننده آثار ادبی خاص کودکان است و وجه عملی آن، نقد ادبیات کودک بر مبنای نظر پرداخته شده در مرحله پیشین است. از این رو، به نظر می‌رسد فلسفه ادبیات کودک بیشتر به فلسفه آموزش و پرورش نزدیک است تا فلسفه ریاضی و یا فیزیک.

۳.۲. مسایل فلسفه ادبیات کودک

۳.۲.۱. پارادوکس (خلاقیت - جامعه پذیری): ادبیات کودک - از آنجا که متکی بر دو کس است، بزرگسال و کودک - در ماهیت و در هویت برخاسته از چالش‌ها، کشش‌ها و گرایش‌ها دوگانه است. در یک سو، بزرگسال و انگیزه‌ها و تمایلات او و در سوی دیگر، کودک و نیازها و خواسته‌هایش. خصلت عمده آن نیز، از همین رو، آموزشی بودن است و بنابراین محوری‌ترین بحث نظری آن - همچنان که در هر بحث فلسفی مربوط به آموزش و پرورش نیز هست - گشودن تناقض و یا تناقض نمای اقتدار، آزادی، سنت، بدعت و یا در نهایت جامعه پذیری و خلاقیت است. گشودن پارادوکس (جامعه پذیری - خلاقیت بنیادی) ترین بحث در هر فلسفه‌ای از ادبیات کودک است.

۳.۲.۲. پارادوکس (ادبیت - کودکی): همچنین خصلت دوگانه «ادبیت» و «از آن کودک بودن» آفریننده پارادوکس دیگری است. هانت، در این باره می‌گوید:

ادبیات کودک با تنوریزه کردن خود به عنوان شاخه‌ای از یک ساختار اساساً نخبه گرا، 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 (۴۶: ۱۹۹۵).

پس، این رشته چگونه می‌تواند، بی آن که به سوی ادب ناب بگراید و یا با گرایش به کودک، ادبیات را به فراموشی سپارد و به تعبیر هانت آموزشی ناب شود خویشتن را تبیین و تأویل نماید؟ گشودن پارادوکس ادبیت - کودکی نیز از مسایل عمده فلسفه ادبیات کودک است. پس مقاله سیدآبادی (۱۳۷۹) با عنوان «ادبیات کودکان متوسط» که به روشنی، گشودن پارادوکس یاد شده را هدف قرار داده و نیز مقاله مایکل بنتون (۱۳۸۰) با عنوان «نقد ادبی خواننده محور» که به تلویح، چنین کرده است، نمونه‌هایی از بحث‌های مربوط به فلسفه ادبیات کودک را بر ما عرضه داشته اند.

۳.۲.۳. پارادوکس (جهانی بودن - بومی بودن): پارادوکس دیگری نیز پیش روی فلسفه ادبیات کودک است. تفاوت موجود بین نظریه ادبیات ناب و نظریه ادبیات کودک در واقع، برخاسته از رویارویی موجود بین «ادبیات» و «کودک» است. ادبیات نیز در معنای ناب خود، سودای جهانی بودن دارد؛ در حالی که مفهوم کودکی مقید به عملی بودن، محلی بودن و ملموس بودن است. چگونه می‌توان اثری برای کودکان آفرید که هم ویژگی‌های محلی داشته باشد، جنبه‌های عینی و ملموس، و هم از چنان سطحی از تجرید و انتزاع برخوردار باشد که مرزهای مکان را درنوردد و مقبول طبع همگان واقع شود؟ از منظری دیگر، یک اثر ادبی ویژه کودکان چگونه می‌تواند هم به شرایط بومی و عینی موجود پاسخ گوید و هم به انتزاع بگراید و مرزهای زمان را درنوردد و موافق طبع آیندگان نیز واقع شود؟ و به این ترتیب، آیا آثار ادبی کلاسیک کودکان تحقق پذیر است؟

۳.۲.۴. پرسش‌های مطرح در فلسفه ادبیات کودک: فلسفه ریاضی و یا فیزیک شامل مقولاتی همچون هدف، روش و محتوا است و ریاضی و یا فیزیک از آن رو، معارفی مستقل اند که در مقولات پیش گفته متمایزند. فلسفه‌های یاد شده، در واقع، تنها توصیفی‌اند. حال آن که فلسفه ادبیات کودک به دلیل ویژگی (توصیفی، تجویزی) همچون فلسفه آموزش و پرورش، شامل مقوله نقد و ارزشیابی نیز می‌باشد. بنابراین، هر فلسفه ادبیات کودک، چنانچه بخواهد همچون یک سیستم مطرح شود، باید که آمادگی پاسخ گفتن به این پرسش‌ها را داشته باشد: هدف (اهداف) ادبیات

کودک چیست؟ روش(های) آن کدام است؟ ادبیات کودک دارای چه محتوا(ها)ی است؟ و شیوه(ها)ی ارزشیابی و نقد آن کدام است؟

یادداشت‌ها

۱. ثبت و ضبط مکتوب این ادبیات، در همان حال که کوششی ارجمند در نگاهداری این میراث ملی بوده است به منزله اعلام توقف نهایی، شکل کهن زندگی این گونه ادبی نیز به حساب می‌آید، در عین حال، از یک سو جاذبه‌های پنهان در لایه‌های پوشیده این گونه ادبی، کودکان - و البته برخی بزرگسالان - را به عنوان خواننده، همچنان به خود مشغول داشته و از سوی دیگر بزرگترین نویسندگان و شاعران کودک - و البته بزرگسالان - این متون را آبشخوری غنی یافته و در تعامل با آنها دست به آفرینش‌هایی بدیع زده‌اند.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 2. Meno | 8. The narrator's voice: The dilemma of children's fiction |
| 3. Tacit knowledge | 9. Language and control in children's literature |
| 4. Explicit | 10. Pooh |
| 5. The philosophy of literary form | 11. The case of Peter Pan |
| 6. The reader in the book | 12. Matthews |
| 7. Implied reader | |

منابع

الف. فارسی

- احمدی، احمدرضا. (۱۳۷۳). *راز تخیل را شاعران می‌دانند*، رویش غنچه، ویژه نامه سومین سمینار ادبیات کودک و نوجوانان، تهران: انتشارات معاونت فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بنتون، مایکل. (۱۳۸۰). *نقد ادبی خواننده محور*، ترجمه شهرام اقبال زاده، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، سال هفتم، تابستان، ۲۵، ۴۸ - ۲۱.
- حجوانی، مهدی. (۱۳۷۹). *سیری در ادبیات کودک و نوجوان ایران پس از انقلاب*، بخش دوم، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، سال ششم، ۲۱، ۴۷ - ۲۵.
- سیدآبادی، علی اصغر. (۱۳۷۹). *بررسی انتقادی دیدگاه کیانوش*، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، سال ششم، ۲۳، ۴۸ - ۵۹.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). *روانشناسی پرورشی*، تهران: انتشارات آگاه.
- قاسم نیا، شکوه. (۱۳۷۱). *ماه و ماهی*، تهران: کتاب‌های بنفشه (انتشارات قدیانی).
- کیانوش، محمود. (۱۳۷۰). *باغ ستاره‌ها*، تهران: انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- کیانوش، محمود. (۱۳۷۹). *شعر، زبان کودکی انسان*، کتاب جشنواره، نشریه نهمین جشنواره کتاب کودک و نوجوان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۲۵-۱۲.
- محمدی، محمدهادی. (۱۳۷۷). *روش شناسی نقد ادبیات کودکان*، تهران: انتشارات سروش.
- محمدی، محمد هادی، قائینی، زهره. (۱۳۸۰). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*، تهران: نشر چیستا.
- نعیمی، زری. (۱۳۷۹). *خدا، خشونت و عشق*، پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، شماره ۲۲، سال ششم، پائیز ۱۲ - ۳۴.

- Bettelheim, B. (1979). **The Use of Enchantment**, New York: KMPF.
- Chambers, A. (1985). *The Reader in the Book*. In Hunt, P. (Ed.), (1995). **Children's Literatures: The Development of Criticism**, London: Routledge, 91-114.
- Engel, S. (1995). **The Stories Children Tell**, New York: W. H. Freeman and Company.
- Hunt, P. (1994). **An Introduction to Children's Literature**, New York: OUP.
- Hunt, P. (1995). *Poetics and Practicality: Children's Literature and Theory Britain*, **The Lion and the Unicorn**, 19(1), 41 – 49.
- Hunt, P. (1996). *Defining Children's Literature*, In **Only Connect Readings in Children's Literature**, Sheila Egoff, (Ed.), Third Edition, New York: OUP.
- Matthews, G. B. (1995). **The Philosophy of Childhood**, Cambridge: Harvard University Press.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative Research**, London: Falmer Press.
- Mills, J. (2000). *The Child in Nineteenth Century Literature*, In **Childhood Studies**, Jean Mills and Richard Mills, (Eds.), London: Routledge.
- Rose, J. (1984). **The Case of Peter Pan**, London: Macmillan.
- Sampson, F. (2000). *Childhood and Twentieth Century Children's Literature*, In **Childhood Studies**, Jean Mills and Richard Mills, (Eds.), London: Routledge.
- Knowles, M. and Malmkjaer, K. (1996). **Language and Control in Children's Literature**, London: Routledge.
- Wall, B. (1991). **The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction**, London: Macmillan Academic.