

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز  
دوره بیست و دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۴ (پیاپی ۴۵)  
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

مفهوم کودکی و هدف ادبیات کودک

دکتر مرتضی خسرونژاد\*

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف پژوهش حاضر، کشف هدف ادبیات کودک است. مبتنی بر پیش فرض‌های این پژوهش، کشف این هدف از دو طریق امکان پذیر است. اول، از طریق تحلیل آثاری که طی سالیان دراز، به عنوان "ادبیات کودک" مورد اقبال مخاطبان خود قرار گرفته‌اند، همچون افسانه‌ها و ادبیات کودک کلاسیک، و دوم، از طریق تحلیل نظریه‌های گونه‌گون روان‌شناختی، تربیتی و فلسفی در مورد مفهوم "کودکی" و کشف همگانی‌های این نظریات پژوهش حاضر، بر آن است که حرکت از هر کدام از سویه‌های مطرح شده به طور طبیعی به نتیجه‌ای واحد منجر خواهد شد، از همین رو، با محور قرار دادن روش دوم، نگارنده کوشیده است با گروه‌بندی نظریات مربوط به کودکی و نقد آنها، در یک با هم‌نگری به مفهوم خویش، در مورد این مقوله عینیت بخشد و سپس هدف ادبیات کودک را، بر آن مبنا تعیین نماید. نتیجه این پژوهش آن‌گاه که در تحلیل افسانه‌ها و آثار کلاسیک ادبیات کودک، آزمایش شود، می‌تواند همچون معیاری در نقد و بررسی آثار آفریده شده برای کودکان به کار گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: ۱. ادبیات کودک ۲. فلسفه ادبیات کودک ۳. کودکی ۴. هدف ادبیات کودک

۱. مقدمه

درکلی‌ترین بیان، شاید بتوان گفت؛ هدف ادبیات کودک ایجاد پیوند همه‌سویه با کودک است. بدین‌گونه، در نخستین نگاه به نظر می‌رسد برخلاف ادبیات، در معنای محض خود، که گاه ادعا می‌شود، بدون توجه به مخاطب خلق می‌گردد، ادبیات کودک در سرشت خویش مقید به مخاطب است. این برداشت، البته، همچنان که لسنیک- ابرشتاین (۱۹۹۹: ۱۵) نیز بیان داشته است، در مورد آثاری - همچون رابینسون کروزوئه - که به قصد پیوند با کودکان نگارش نیافته؛ اما بعدها مورد اقبال آنان قرار گرفته‌اند، با تردید مواجه می‌شود. اما تفکیک نیت مؤلف از نیت خود متن، به نظر می‌رسد، راهی برای برون رفت، از این تنگنا را پیش رو می‌نهد. همان‌گونه که چمبرز (۱۹۸۵: ۹۱) اظهار داشته است: خواننده پنهان خواننده‌ای نیست که مؤلف در ذهن دارد؛ بلکه خواننده‌ای است که خود اثر را، در خویش پنهان کرده است و این خواننده، چه بسا با نظر نویسنده در مورد مخاطب، یکسان نباشد. بنابراین، آنگاه که از "ایجاد پیوند با کودک" به عنوان هدف ادبیات کودک، سخن به میان می‌آید، منظور نه هدف آفریننده اثر؛ بلکه هدف خود اثر است؛ اما هدف خود اثر نیز تنها در عمل خواندن آشکار می‌شود. هدف از پیش معلوم شده اثر به وسیله منتقد و یا تأویل‌کننده متن ادبی و یا خود آفریننده، تنها به عنوان یک فرض می‌تواند مورد تأمل قرار گیرد، فرضی که در کنش دو سویه بین نویسنده و خواننده و یا به تعبیری دیگر در کنش دو سویه بین نویسنده پنهان و خواننده پنهان به آزمون می‌رود. باور به ناخودآگاه بودن فرایند آفرینش ادبی، همچنان که برخی روان‌کاوان از جمله فروید، مطرح نموده‌اند؛ نیز راهی دیگر برای برون رفت از این تنگنا است. بر اساس این باور، حتی زمانی که آفرینشگر از قبل همه چیز را طراحی

می‌نماید و در باور خویش، خود آگاهانه در مورد مقصد و روش و اجزاء اثر خویش تصمیم می‌گیرد؛ با زهم در پس پرده، عروسک‌گردانان ناخودآگاه هستند که فرمان می‌رانند. و اگر چه او پیش از آفرینش، همه گونه تدبیری اندیشیده؛ اما آفرینش، فقط در لحظه آفرینش به وجود می‌آید. نوشتن تنها در زمان نوشتن، متولد می‌شود. در لحظه رها شدگی از بندهای فراخود و سست شدن قید و بندهای خود. در این حالت، هنرمند، خود، بر آن چه می‌کند آگاه نیست و پس از آن نیز توان تبیین آن چه را که رخ داده است ندارد. در فرآیند خواندن نیز حادثه‌ای مشابه رخ می‌دهد. خواننده به آرامی و بی آن که بخواهد و بی آن که بداند در مسیر فرا رونده و بر آشوبنده آفرینش هنرمند، گرفتار می‌آید و با بی‌خودی وی در می‌آمیزد و چنین است که او نیز پس از خواندن به لذتی ژرف دست می‌یابد و این، جوهره پیوند آفرینش‌گر اثر و بهره گیرنده اثر است.

بنابراین، هدف‌های از پیش، سو گرفته، به سوی کودک، اگر چه می‌تواند عناصری از ارتباط را در خود نهفته داشته باشد؛ اما آن چه در نهایت، ادبیات را به سوی کودک فرا می‌بالاند و به آن ساختاری کودکانه می‌بخشد، عمل خواندن است. داوری پایانی بر عهده رخ داد "ارتباط" است. هر اثری که به گونه‌ای هم‌زمان با عاطفه و شناخت کودک در آمیزد و موفق شود، امکان درهم آمیزی افق‌های دید و انتظارات آفریننده خویش و کودک را، فراهم آورد، ادبیات کودک است.

این سخن، اگر چه، بدان معنا نیست که یک اثر، نخست باید "ادبیات" باشد و سپس به کودکان تعلق گیرد و یا هر اثری که به گونه‌ای هدفمند برای کودکان آفریده می‌شود به طور طبیعی باید با معیارهای موجود "ادبی بودن" هم‌گام باشد؛ بلکه آفریده ادبی ویژه کودکان، می‌تواند بنا بر ماهیت جدا شدنی مخاطب خود، ویژگی‌های تازه‌ای داشته باشد که در چارچوب همگانی‌های موجود "ادبی بودن" ننگند. بدین گونه، ادبیات کودک، خود، تعالی بخش مفهوم ادبیات و گسترش دهنده و ژرفا بخشنده آن نیز هست. آثار کهن داستان‌های تصویری، همچون "از آب دور شو، شریلی!" و یا "پیاده روی رزی" نمونه‌های برجسته‌ای برای سخن یاد شده‌اند. این آثار که بدون تردید به گونه‌ای هدفمند برای کودکان آفریده شده‌اند نمونه‌های تازه‌ای از گفت و گوی متن و تصویر را پیش روی می‌نهند به گونه‌ای که شاید، پیش از آن، در ادبیات - و ادبیات کودک، سابقه‌ای نداشته است.

## ۲. روش کشف هدف ادبیات کودک

هدف ادبیات کودک ایجاد پیوند با کودک است؛ اما این کلی‌ترین بیان ممکن، درباره هدف ادبیات کودک است. جزئیات این ارتباط و محتوای آن در این بیان، بر ما روشن نمی‌شود و تفاوت اثری که موفق به ایجاد ارتباط با کودک می‌شود و اثری که از این مهم در می‌ماند، در ابهام باقی می‌ماند. این که اثری با کودکی پیوندی دو سویه برقرار کرده و کودک با واکنش عینی خویش نشان داده است که این اثر متعلق به او است، بی‌تردید بیان‌گر این است که اثر یاد شده، به نیازی از او پاسخ گفته است. هدف ادبیات کودک، بیرونی نیست. کسی آن را بر اثر تحمیل نکرده است. آثاری که به سوی کودک فرا بالیده‌اند، آشکارا، نبوده‌اند؛ به گونه‌ای پنهان هدفمند، بوده‌اند. پس هدف ادبیات کودک از بیرون قابل تعیین نیست. هدف اثر ادبی ویژه کودک، درون‌زا است. تجویزی و دستوری نیست. توصیفی و تحلیلی است و همان‌گونه که بیشتر ذکر شد، در پیوند دو سویه با کودک رخ می‌نماید. پس در ادبیات کودک، چیزی است که در کودک نیز هست.

آن چه در کودک نیز هست، درون‌زا است. و با هستی او تنیده شده. و تجویزی و دستوری نیز نیست. توصیفی و تحلیلی است و در پیوند دو سویه با اثر رخ می‌نماید. پس در کودک چیزی است که در ادبیات کودک نیز هست؛ بنابراین کشف هدف ادبیات کودک از هر دو سو، ممکن است. می‌توان به تحلیل آثاری پرداخت که موفق شده‌اند با کودکان پیوند ایجاد کنند و از این تحلیل وجوه همسان آنان را می‌توان مقوله‌بندی کرد و با در کنار هم قرار دادن همسانی‌ها به کشف رسید. اگر انتخاب چنین باشد، می‌توان برای رسیدن به کلی‌ترین و هم اصلی‌ترین هدف‌های ادبیات کودک، فرآیند تحلیل و کشف را بر دو گونه خاص ادبی کودکان، افسانه‌ها و ادبیات کهن کودک - متمرکز کرد. افسانه‌ها، بی آن که آفریننده ویژه‌ای داشته باشند و حتا بی آن که به درستی، برای کودکان آفریده شده باشند،

در طول سالیان و نیز در مکان‌های مختلف شایستگی و توانمندی خویش را در برقراری ارتباط با کودکان نمایان ساخته‌اند و آثار آغازین ادبیات کودک نیز طی دهه‌های به هم پیوسته، دست کم، توانسته‌اند، مخاطبانی از یک فرهنگ ویژه را، تحت تأثیر قرار دهند و کودکان چندین نسل را، به سوی خود جذب نمایند. تحلیل ساختاری و محتوایی افسانه‌ها و آثار گذشته، می‌تواند، همسانی‌های این آثار را، بر پژوهشگران آشکار سازد. برجسته‌ترین این تحلیل‌ها، البته در مورد افسانه‌ها، توسط پژوهشگران و متفکران روانکاو صورت گرفته است. تأویل‌های بتلهایم از افسانه‌های اروپایی و تحلیل‌های یونگ و پروان وی، از همین افسانه‌ها و اساطیر، از برجسته‌ترین این نمونه‌ها به شمار می‌آیند. همچنین اثر برجسته پراپ در "ریخت‌شناسی قصه‌های پریان" با دیدی متفاوت از روانکاو راهی مشابه را دنبال کرده است.

اما راه دیگر، تحلیل "کودک" و مفهوم "کودکی" است. هستی کودک، فرآیند شدن او از تولد به بعد، چه مسیری را می‌پیماید و یا به تعبیری، در جستجوی چه مقصدی است؟ فکر و عاطفه او، در فرآیند رشد چه مسیری را دنبال می‌کند و سرانجام، قصد او از مطالعه چیست؟ چرا کودک این چنین به شنیدن قصه و شعر علاقه‌مند است؟ ادبیات به کدام نیازهای وی پاسخ می‌گوید و او با چه انگیزه‌ای به ادبیات دل می‌بندد؟ در کودک چیست که راه را بر ورود ادبیات ویژه او باز می‌گذارد؟ حرکت از هر سوی، می‌تواند ما را به شناخت ادبیات کودک، ویژگی‌های آن، هدف و روش‌های آن، محتوا و نقد آن نزدیک‌تر سازد، اما طبیعی است، هر آنچه که از تحلیل یک‌سوی ارتباط، ادبیات یا کودک، حاصل می‌آید، باید در تبیین سوی دیگر نیز توانا باشد.

پژوهش حاضر از سوی دوم واکنش دو سویه آغاز می‌کند و نخست، به کودک می‌پردازد و سپس آن چه را که از شناخت "کودک" و مفهوم "کودکی" حاصل آمده است، در سوی دیگر واکنش به آزمون می‌برد.

### ۳. مفهوم کودکی: توصیف دو رویکرد "قطبی" به "کودکی"

از منظر پژوهش حاضر، دو رویکرد به "کودکی"، عمده‌ترین است و هر بحث در مورد این مفهوم، ناگزیر باید، سمت و سویی نسبت به این دو رویکرد داشته باشد. بنای هر نظام تربیتی، به ناگزیر به یکی از این دو سو یا دو رویکرد، می‌گراید و آن‌گاه که این بنا بر این مبنا شکل گرفت، اهداف، روش‌ها و ملزومات تربیتی خاص خود را می‌یابد که با نظام مبتنی بر رویکرد دیگر، متفاوت و گاه ناهمگون همه سویه است. بنای هر اثر ادبی، برای کودک نیز به ناچار سمت و سویی ویژه نسبت به این دو گرایش دارد و در این حالت نیز آن‌گاه که اثر، بر یکی از این مبانی آفریده شد، اهداف، روش‌ها و نیازمندی‌های ادبی ویژه خویش را آشکار می‌سازد. معنای کودکی، سازه‌ما از کودک، خشت اول بنای تعلیم و تربیت و هم ادبیات کودک است.

"کودک همچون هدف" و "کودک همچون وسیله"؛ این دو رویکرد عمده‌اند. کودک همچون هدف که بیشتر در ادبیات کودک و هنر، به عنوان مبنا پذیرفته می‌شود، "کودکی" را آرمان انسان بودن می‌شمارد. این رویکرد که در نخستین آثار نوشتاری فرزاندگی انسان رخ نموده در واقع، نخستین نگاره نوشتاری از کودکی نیز هست. لائوتسه در قرن ششم پیش از میلاد گفته است: "کسی که در هماهنگی با تائو است، همچون کودکی تازه زاد است. استخوان‌هایش نرم و ماهیچه‌هایش ضعیف است؛ اما درک و فهمی قوی دارد. (میشل، ۵۵: ۱۹۸۸).<sup>۳</sup> در آئین کنفسیوس نیز تأکید شده است که مرد بزرگ، قلب کودک نوزاد را در خود نگه می‌دارد. (کلمن، ۱۳۳: ۱۹۹۸).<sup>۴</sup>

در این دیدگاه، کودک هم خلوص روح و هم پذیرندگی را که مبنای تمام خلاقیت‌ها است، آشکار می‌سازد. کلمن در تأیید چنین سخنی است که می‌گوید:

هرگاه از هندویی بی‌رسیم چرا خداوند می‌آفریند، او الهیت را با کودک در حال بازی مقایسه می‌کند. پیشنهادۀ این نظر آن است که خداوند بنا بر دلایل زیباشناختی می‌آفریند و نه مبتنی بر دلایل سود گرایانه. همچون کودک یا هنرمند، خداوند از هیچ قانون بیرونی تبعیت نمی‌کند به جز آن چه خود بر خویشش تحمیل نموده است (کلمن، ۱۳۴: ۱۹۹۸).

پژوهشگر نامبرده که اثری جامع در پیوند خلاقیت و معنویت<sup>۵</sup> پرداخته، در بیان رویکرد متون مقدس به "کودکی" اظهار می‌دارد

نوشته‌های مقدس گاهی کودکان را به خاطر آگاهی ویژه‌ای که دارند برجسته می‌سازند. از همین رو است که عیسی، پدر را به خاطر آن چه بر تحصیل کرده‌ها مکتوم کرده؛ اما بر کودکان آشکار نموده، سپاس می‌گوید [ . . . ] کودکان مستقیم‌تر می‌بینند زیرا از نظریات و تجربدهایی که بزرگسالان بر موقعیتی فرا می‌افکنند، بی‌خبرند. کودک، رها از پیش پندارها، مجال می‌یابد تا خلاق و معنوی باشد. همچون کودک، عارف و هنرمند بر تجارب شهودی و آنی ارجحی برتر می‌نهند (همان، ۱۳۴: ۱۹۹۸).

بر چنین مبنایی است که مسیح نیز مریدان خود را هشدار می‌دهد که به ملکوت آسمان ره نتوانند یافت مگر کودک شوند.

پذیرش "کودک همچون هدف" در عرصه ملی نیز گسترش یافته است. قیصر امین پور در مقاله "شعر، همچون بازگشت به کودکی" کوشیده است، جوهره و در واقع هدف شعر را که "بازگشت به کودکی" است، مورد تحلیل و بحث قرار دهد. البته همان گونه که امین پور خود اظهار داشته "اگر بپذیریم شعر نوعی بازگشت به کودکی است، به معنی این نیست که شعر چیزی نیست مگر بازگشت به کودکی. به دیگر سخن ما می‌کوشیم تا از این طریق بعضی از وجوه شعر را تبیین کنیم." (امین پور، ۱۰: ۱۳۷۴) اما او در کل نوشته خود، با کنار هم قرار دادن مثال‌های زیبایی از اشعار شاعران کهن و نیز معاصر، با نوشته‌های کودکان کوشیده است، گرایش شعر و عرفان به سوی "کودکی" را عینیت بخشد و با بحث در مورد "خود میان‌بینی" تلاش نموده است، عمده‌ترین وجه همسان شاعر و کودک را آشکار سازد می‌توان گفت که خود میان‌بینی هسته مرکزی ویژگی‌های تفکر کودک است و بنای عظیم نظریه پیازه بر همین پایه استوار است. او حتی ویژگی‌های زبان کودک را هم بیشتر ناشی از خود میان‌بینی می‌داند. خودرترین صورت تفکر، بازی یا تخیل است [ . . . ] کودک فیلسوفی است که جهان را به گونه‌ای که تجربه کرده است درک می‌کند. خود را مرکز کائنات می‌داند و فکر می‌کند هر چه در اطراف او سیر می‌کند و اتفاق می‌افتد، منحصرأً برای لذت او است . . . (امین پور ۱۵: ۱۳۷۴).

پژوهشگر یاد شده، پس از برشمردن ویژگی‌های "خود میان‌بینی در کودک" اظهار می‌دارد: "اگر در جملات بالا "کودک" را برداریم و به جای آن "شاعر" را بگذاریم، تفاوتی حاصل نخواهد شد و باز هم همه جملات درست خواهند بود." (همان)

پس، این شاعر است که "کودکی" را هدف قرار داده و به سوی آن بازگشت کرده است و به بیانی دیگر والایی شاعر و شاعری شاعر، به کودک شدن (بودن) او است.

عبدالعظیم کریمی در مقاله "تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی" موضعی هم جهت با امین پور در پیش گرفته است و نخست در جمع‌بندی بحث نویسنده نامبرده اظهار می‌دارد که نویسنده: نشان داده است که برخوردار از افکار بزرگ، قلب‌های بزرگ و عواطف بزرگ، مستلزم بازگشتی بزرگوارانه به دوره کودکی است. زیرا می‌توان همه آن چه را که انسان آرمان اندیش دست نیافتنی می‌پندارد، در کودکی خلق کرد. همه آن چه که عارفان، شاعران، فیلسوفان، مخترعان در بزرگسالی با دشواری، آن را می‌یابند، به خودی خود در دوره کودکی وجود دارد. جاودانگی، خلوص و پاکی، عشق و دوستی، آزادی و آزادگی، خلاقیت [ . . . ] یک پارچگی و توحید یافتگی، همه این صفات بلند و آرمانی تنها در بازگشت به کودکی واقعیت می‌یابد (کریمی، ۸: ۱۳۷۶).

پژوهشگر یاد شده، سپس با پرداختن به نظریه ورنر و تبیین ذهن هنرمند از این دیدگاه، در واقع مکتبی بر پژوهش امین پور عرضه می‌دارد و در پایان نتیجه می‌گیرد پس از مطالعه نظریه ورنر و ویژگی‌های بارز تفکر شهودی در دوره کودکی می‌توان اذعان کرد که اگر بشر می‌توانست در بزرگسالی قدرت تخیل و آزاد اندیشی سیال و انعطاف دوران کودکی خود را همچنان تازه و با طراوت نگه دارد، مسلماً دیدگاهش نسبت به جهان با آن چه در دوره کنونی دارد، بسیار متفاوت می‌بود. [ . . . ] بسیاری از هنرمندان در صحبت‌های صمیمانه و صادقانه خویش بارها گفته‌اند می‌کوشند دیدگاه‌هایی را که در دوران کودکی داشته‌اند، دریابند و پرورش دهند. به بیانی دیگر، کودک در مرحله "تفکر پیش عملیاتی" اگر چه یک "منطقی کم مایه" است اما در برخی جنبه‌ها هنرمندی بزرگ به شمار می‌رود (همان، ۲۲).

همین رویکرد، کودک همچون هدف، در آخرین نوشته محمود کیانوش، شعر، زبان کودکی انسان، نیز جلوه کرده

است:

کودک بی آن که قصد کند، به طبیعت نزدیک است، به انسان نخستین نزدیک است و شاعر که کودک نیست، باید خود را از حیطة زندگی تعقلی و شناخت تحلیلی بیرون بکشد تا به طبیعت نزدیک شود، تا انسان نخستین را در خود بازیابد، تا کودک شود و با انسان‌گونه انگاری همه چیز، زبان تخیل بگشاید و شعر بگوید (کیانوش، ۱۸-۱۷: ۱۳۷۹).

کیانوش در ادامه بحث خود در تبیین این مسأله که "هر انسانی در دوران بزرگسالی، گه‌گاه با یاد کردن از دوره کودکی، آهی می‌کشد و می‌گوید: خوشا دوران کودکی!" می‌گوید:

چرا؟ آیا انسان بزرگسال در این لحظه‌ها از بار رنج "تعقل" و سختگیری و بی‌شوری "تعلیل" خسته است؟ و آیا چیزی که در کودکی داشته است و در کودکی به جا مانده است، همان سبک‌باری و آسان‌گیری و شور "تخیل" و "بازی" است؟ [ . . . ] در این یادآوری که بازگشتی است خیالی، انسان در واقع سیری معکوس دارد، یعنی که در چشم برهم زدن از فن‌پردازی به علم، از علم به فلسفه، از فلسفه به مذهب و از مذهب به شعر باز می‌گردد. این بازگشت به شعر، یا بازگشت به جهان کودکی، در واقع بازگشتی است به آن فضایی که کودک در پیوستگی با طبیعت، نه با اندیشه؛ بلکه با احساس و تخیل خود و با دیدن خود در همه چیز و دیدن همه چیز در خود، شناخت احساسی و عاطفی خود و هستی را آغاز می‌کند. (همان، ۲۲)

رویکردی که کودک را هدف می‌داند و آرمان او تحقق انسان و کمال او در "کودکی" است، بر یک پارچگی و وحدت وجود کودک و نیز بر یک پارچگی و وحدت کودک با هستی نیز پای می‌فشارد. همه سخنان نقل شده پیشین، در این مورد، اتفاق نظر دارند. کودک، وحدت هستی و آگاهی است و چند راهگی در مسیر رشد حاصل می‌شود. مسیری که کیانوش از شعر تا "فن‌پردازی" نشان می‌دهد، در واقع مسیر هبوط انسان از وحدت به کثرت است که به تعبیر وی، جوهره نوستالژیای "خوشا دوران کودکی" را نیز آشکار می‌سازد.

اما رویکرد دوم، کودک همچون وسیله، رویکردی بزرگسال‌گرا است. کودکی را نه پایان راه؛ بل آغاز راه می‌داند. کودک، در این دیدگاه، انسانی رشد نیافته است که باید به مدد هدایت بزرگسالان کامل، راه کمال بییامد و به سامان رسد. کودکی مرحله گذار به بزرگسالی است. دیوئی در اثر خود دمکراسی و تعلیم و تربیت، تحت عنوان "تعلیم و تربیت همچون آمادگی" درباره این رویکرد - که آموزش و پرورش را فرآیند آماده شدن برای زندگی بزرگسالی می‌داند - می‌گوید:

کودکان [از این دیدگاه] همچون یک عضو اجتماع مقامی کامل و از آن خود ندارند. به آنها به عنوان نامزدهای "بزرگسالی" نگاه می‌شود. آنها در لیست انتظار [پذیرش در جامعه بزرگسالان] باقی می‌مانند (دیوئی، ۵۴: ۱۹۴۴).

این رویکرد که در نهایت یک رویکرد جامعه‌گرا است، به تعبیر دیوئی، از آن جا بر می‌خیزد که جامعه برای حفظ خویش، به طور طبیعی متمایل به تعیین فعالیت‌های کودکان و جهت دهی رفتار آنان است؛ زیرا دیر یا زود این کودکان، اعضاء و تشکیل دهندگان و هستی بخشندگان به جامعه خواهند بود. بدین تعبیر، جامعه در این فرآیند، خود، خویش را تعیین می‌نماید (همان، ۴۱).

این رویکرد ناگزیر است کودکان را ضعیف، ناقص و آسیب‌پذیر ببیند. قدرت، کمال و غیرقابل نفوذ بودن، تنها در بزرگسالی حاصل می‌شود. بنابراین، جامعه حق دارد که - به هر شکل - کودکان را به سوی خود کشد و الگوی کمال خویش را، در آنان محقق سازد. انسان بودن، بزرگسال بودن است و یا تنها در بزرگسالی دست یافتنی است و کودکی پیش درآمدی است بر انسانیت. مسیری است که باید از آن گذشت تا به هدف رسید. کودکی، برای خود و در خود، چیزی نیست.

شاید بتوان گفت که نخستین نظریه پرداز در این گستره افلاتون است. افلاطون در اثر خود، جمهور، که به تعبیر روسو نه اثری در سیاست که پیش از آن، آفریده‌ای در تعلیم و تربیت است، نخستین تبیین فلسفی از کودک را به دست می‌دهد. مطابق با بیان متفکر نام برده، انسان (نفس) از سه قسمت تشکیل یافته: عقل، اراده و شهوت که در مقابل این سه، اگر عقل پیروز شود عدالت در وجود فرد محقق شده است و این رخداد، در هیچ فردی به کمال حاصل

نمی‌شود مگر در فیلسوف، بنابراین، فیلسوف، انسان آرمانی افلاتون است و او کسی است که مسیر کثرت به وحدت را پیموده و به اجزاء هم ستیز نفس خویش سامان داده و آنها را هماهنگ نموده است و تنها همو است که انسانی عادل است

[شخص عادل] در درون خود، نظم واقعی برقرار می‌سازد، بر نفس خویش حکومت می‌کند، اعمال خود را تابع انضباط قرار می‌دهد، در باطن خویش صلاح و صفا ایجاد می‌نماید و میان سه جزء نفس خود هماهنگی تولید می‌کند (افلاتون، ۲۵: ۱۳۳۵).

بر چنین مبنایی است که افلاتون کودکان را حقیر می‌شمارد. کودکان بدون عقلند و از این رو، توازی بین سه قوه ذکر شده برقرار نیست و آنان اسیر امیال سرکش و غیر قابل مهار خویش هستند. ”اینان [کودکان] از همان روز که به دنیا می‌آیند، دارای قوه خشم هستند و حال آن که بعضی از آنها، هرگز صاحب عقل نمی‌شوند و دیگران هم در بیشتر موارد مدت‌ها طول می‌کشد تا دارای این قوه شوند“ (همان، ۲۵۲) و طبیعی است که، بدین گونه، کودکان از آن جا که دارای وجودی ناهماهنگند در باطن خویش، صلح و صفا را احساس نخواهند کرد و دچار پریشانی‌اند و بنابراین، بیشتر، جنبه‌های منفی وجود آنان، امیال سرکش، غالب است.

سقراط در دفتر چهارم جمهور، آن جا که ویژگی‌های آرمان شهر خویش را بازگو می‌کند، از چهار صفت به عنوان ممیزه این شهر و شهرهای دیگر سخن می‌گوید: اول، حکمت. که در زمامداران یافت می‌شود. دوم، شجاعت که در سربازان یافت می‌شود. سوم، خویشتن‌داری که به همه مردم شهر اختصاص دارد و سرانجام، عدالت که مشروط به هماهنگی و برقراری سه صفت پیش است. وی همین چهار ویژگی را، در مورد فرد نیز در قالب مفاهیم عقل و اراده و میل و عدالت، تعمیم می‌دهد. سخن او، آن جا که از خویشتن‌داری می‌گوید از منظر بحث حاضر اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا آشکارا، ماهیت کودکان را، از دیدگاه او و یا افلاتون، آشکار می‌سازد.

گفتم؛ اما ما منکر نیستیم که در شهر ما انواع شهوات و لذات و رنج‌ها هم یافت می‌شود علی‌الخصوص نزد اطفال و زنان و خدمتکاران و اکثر کسانی که با همه فروماگی که دارند، عنوان شهر نشین آزاد بر آنها اطلاق می‌شود. گفت: راست است. گفتم؛ اما آرزوهای ساده و معتدلی که تابع منطق و مطیع عقل و رأی صائب می‌باشد، فقط نزد عده معدودی یافت می‌شود (همان، ۲۳۳).

این عده معدود نیز به قول سقراط، و در واقع در باور افلاتون، کسانی هستند که دارای ”حسن تربیت‌اند“ و همان‌هایند که حکیمان حاکم یا حاکمان حکیمند و بنابر این ”گفتم تو که همه این کیفیات را، در شهر می‌بینی؛ آیا ملاحظه نمی‌کنی که آرزوهای آن اکثریت فاسد، محکوم و مطیع آرزوها و عقل اقلیت صالح است؟ گفت: چرا پیدا است.“ (همان، ۲۳۴) و به طور طبیعی هم از این رو است که اقلیت بزرگسال حکیم حاکم در آرمان شهر افلاتون، اجازه می‌یابند نظامی تربیتی بنیاد گذارند که کودکان را که فاقد قوه عقلند و اسیر شهوات و لذات و رنج‌ها، آن‌گونه که مصلحت می‌دانند، به سوی هماهنگی با نوامیس شهر برانند. و نیز بر همین مبنا است که سقراط - افلاتون - پیشنهاد می‌دهد:

پس اگر بخواهیم مطلب را در دو کلمه بیان کنیم باید بگوییم که نگهبانان شهر باید با منتهای هشیاری نگذارند که فساد در امور تربیتی راه یابد؛ بلکه باید در همه احوال مراقبت کنند که در تعلیمات بدنی و روحی هیچ بدعتی مخالف با نظم موجود گذاشته نشود... (همان، ۲۲۰).

به تعبیر متفکر یاد شده، نافرمانی نخست ”در لباس تفریح و ظاهری بی‌آزار، جلوه می‌کند... [رفته رفته در آداب و عادات راه پیدا می‌کند و پس از آن که قوت گرفت، وارد پیمان‌هایی که مردم با یکدیگر می‌بندند، می‌شود.“ (همان، ۲۲۱) اما، با این تعبیر، نافرمانی همچنان گسترش یافته و ”با منتهای گستاخی در قوانین و اصول کشورداری نفوذ می‌کند“...

پس به طوری که در ابتدای بحث هم گفتیم، ما باید بازی‌های کودکان خود را، از همان ابتدای سال‌های اول تابع قوانین سخت‌تری قرار دهیم؛ زیرا اگر بازی قانون نداشته باشد، اطفال هم به بی‌قانونی عادت می‌کنند و وقتی بزرگ شدند مردان وظیفه‌شناس و درستکاری نخواهند بود (همان، ۲۲۱).

به این ترتیب، کودکان، عاشق قانون بار می‌آیند و این علاقه نیز پیوسته افزایش می‌یابد و هنگامی نیز که بزرگ شدند "این مردان قواعد مربوط به امور جزئی را هم که پیشینیان، آنها را به کلی در بوتۀ فراموشی گذاشته بودند، دوباره پیدا خواهند کرد." اما منظور افلاتون از قواعد مربوط به امور جزئی، قواعدی از این دست است: جوان باید به حکم آداب پسندیده در پیشگاه سالخوردگان، خاموش باشد و آنان را بنشانند و پیش پای آنها برخیزد، به پدر و مادر خود احترام کند و در طرز کوتاه کردن مو و انتخاب لباس و کفش و آرایش ظاهری و خلاصه هر چیز از این قبیل مراعات رسوم جاریه را بنماید (همان، ۲۲۲).

بنابراین، در حالی که رویکرد "کودک، همچون هدف" بر آگاهی (درک مستقیم) کودکان، خلاقیت، تمامیت، کمال و گرایش آنان به عشق و آزادی تأکید دارد، رویکرد "کودک، همچون وسیله" بر عدم آگاهی، درخودماندگی، کثرت، نقص و گرایش کودکان به غرایز پست اصرار می‌ورزد. همچنین از دید رویکرد نخست بزرگسالان به تمامی، و یا بسیاری از آنان، گرفتار عدم آگاهی واقعی، درخودماندگی، کثرت و کاستی‌اند و در منطق روزمره‌گی گرفتار آمده‌اند و از دیدگاه رویکرد دوم، بزرگسالان به تمامی، و یا بخشی از آنان، مجهز به آگاهی بی‌قید و شرطند و به کمال رسیده‌اند. بنابراین، طبیعی نیز هست که بزرگسالان، بنا بر باور نخستین دیدگاه، برای رسیدن به رستگاری دوباره باید کودک شوند و بنا بر باور دومین، دیدگاه کودکان برای رسیدن به کمال و رشد باید به تمامی خود را به بزرگسالان واگذارند و به کسوت آنان در آیند.

#### ۴. رویکرد پژوهش حاضر به "کودکی" و هدف ادبیات کودک

"معصومیت و تجربه در شعر کودک" عنوان مقاله‌ای است که در سال ۱۳۷۸، از پژوهشگر حاضر منتشر شده است. مقاله یاد شده در کوششی جهت تدوین نظریۀ نقد ادبیات کودک، ابتدا به ترسیم تصویری از "کودکی" پرداخته و با وام‌گیری از ویلیام بلیک،<sup>۷</sup> شاعر، پرده‌نگار و متفکر سده ۱۸ و ۱۹ انگلیس، سازه‌های مطرح شده توسط وی - معصومیت،<sup>۸</sup> تجربه<sup>۹</sup> و معصومیت نظام‌دار<sup>۱۰</sup> را معنا نموده و سپس در یک با هم‌نگری در نظریه‌های روان‌شناسی، فلسفۀ تعلیم و تربیت و فلسفه، مفاهیم یاد شده را وسعت بخشیده و برداشت خاص خویش از آنها را مطرح نموده است. پس از آن، پژوهش یاد شده، از آن برداشت، به عنوان معیاری جهت نقد شعر معاصر کودک ایران بهره جسته است. مطابق با اندیشۀ بلیک معصومیت و تجربه:

دو حالت متضاد روح انسان را نشان می‌دهند. معصومیت حالتی است که تخیل کودک مسیر رشد خود را می‌پیماید و تجربه زمانی است که این معصومیت با جهان قوانین - خواه علمی، خواه اجتماعی - اخلاقیات و واپس‌زدن‌ها مواجه می‌شود (خسرونژاد، ۸۸: ۱۳۷۸).

در تعبیر نخستین بلیک، هیچ یک از این دو سازه بر دیگری، برتری ندارد و این دو وجه از انسان دارای هستی جاویدند و باید که با هم بستیزند و هرکس نیز که به سازگاری آنان بکوشد در جستجوی نابودی هستی است؛ اما در آخرین نوشته‌های خویش، بلیک با به هم بر نهادن معصومیت و تجربه سازه تازه‌ای آفریده و نظریۀ خویش را تکامل بخشیده است. در برداشت تازه:

حالت معصومیت و شاد کودکی نمی‌تواند که دوام آرد و برای رسیدن به وضعی فراتر، انسان باید طعم دردناک تجربه را بچشد. معصومیت اگر می‌خواهد به هستی خویش ادامه دهد، باید مرحله تجربه را - به عنوان یک واقعیت - در نوردد و الزاماً از تجربه بگذرد و آن را جذب نماید . . . و به حالت سومی که جامع این دو اما برتر از هر دو نیز هست برسد (همان).

و این همان حالتی است که بلیک آن را معصومیت نظام‌دار نامیده است؛ اما پژوهش مورد بحث، پس از عبور از نظریه‌های گوناگون روان‌شناسی، فلسفه تعلیم و تربیت و فلسفه، مطرح نموده است که لایتناهی بودن معنا، تخیل و خلاقیت (واگرایی اندیشه)، آزادی، اصالت (هویت)، شادی، حقیقت، صداقت، وحدت، تحقق خویشتن، عشق، دهش و صلح، عناصر تشکیل دهنده معصومیت‌اند و تناهی معنا، سکون و پذیرش (هم‌گرایی اندیشه)، اقتدار (علمی یا اجتماعی)، هم‌شکلی (بی‌صورتی، بی‌هویتی)، اندوه (درد و رنج)، کذب، ریا، کثرت، رکود شخصیت، نفرت، خودخواهی

(فزون طلبی، ظلم) و جنگ، عناصر تشکیل دهنده تجربه اند و:

هر کدام از ویژگی‌های گروه اول [معصومیت] در برخورد با ویژگی‌های متضاد خود [در گروه دوم - تجربه -] و عبور از آنها به گستردگی و هم ژرفای بیشتری دست می‌یابند که در نهایت، در آینده قدرت برخوردی برتر را به فرد می‌بخشند. به نظر می‌رسد که وظیفه ادبیات کودک و نوجوان کمک به تسهیل این فرآیند در مخاطبین خویش است (همان، ۹۶).

بدین شکل می‌توان گفت که بلیک با رویکردی دیالکتیکی باورها و برداشت‌های هر دو رویکرد پیشین، کودک همچون هدف و کودک همچون وسیله، را به هم آمیخته؛ آنها را اجزاء گریز ناپذیر هستی دانسته و تکامل فرد و جامعه را نیز در گرو همین گریز ناپذیری دو وجه روبروی هم، دانسته است. به بیانی بهتر، او ساخت سلسله مراتبی نفس را آن‌گونه که افلاتون مطرح ساخت و سپس در فلسفه غرب تا دیرگاه به زندگی خویش ادامه داد - و نیز یک پارچگی بی تعیین مطرح شده در آیین‌های شرقی را، در نظریه‌ای نوین، یکی کرده و از برابر نهادن خلاقیت فطری کودک (انسان) و هم‌گرایی و ایستایی طبیعی جامعه (بزرگسال)، ضرورتی ساخته است و نتیجه آن، کنش مدام فرارونده انسان در جهت والایی، معصومیتی نوین، است که به تعبیر وی، معصومیت نظام‌دار نامیده می‌شود. اینک با بهره‌گیری از برخی نظریات دیگر، می‌توان به برداشت‌های پژوهش مورد بحث، معصومیت و تجربه در شعر کودک، پهنه و ژرفای بیشتری بخشید و به سازه "کودکی" از دیدگاه پژوهش حاضر نیز عینیت بیشتر داد.

دریدا و نظریه ساختار زدای او، می‌تواند، مبانی نظری بحث حاضر را ژرفا بخشد. (احمدی، ۱۳۷۰) در مطلع فصل دوازده اثر خویش "ساختار و تأویل متن" - که یک‌سره به دریدا و نظریه وی اختصاص یافته، اظهار می‌دارد:

ژاک دریدا به سال ۱۹۳۰ در الجزیره متولد شد. میان اقلیت فرانسویان استعمارگر بزرگ شد. اما هرگز حتی ذره‌ای هم با آنان همدلی نیافت. برعکس با مشاهده تقابل دو فرهنگ، تصویری از ناهمسازی در سرش پیدا شد، که مفهوم برتری و پایگان ارزشی را انکار می‌کند و هنوز هم مشخصه اندیشه او است (احمدی، ۳۷۹: ۱۳۷۰).

این مطلع، در واقع، بیان‌گر جوهره دیدگاه دریدا است. دریدا که نوشته محوری و سپس معنا محوری را در فلسفه غرب زیر سؤال برد، با طرح این پیشنهاد را که زبان در ذات خود، غیر قابل اعتماد است، مطرح می‌سازد به طوری که هر کلمه واحد، ردپای کلمات دیگر - و از جنبه نظری تمام کلمات دیگر زبان - را در خود دارد. به تعبیر دیگر، چیزی که کلمات را قادر می‌سازد به آنچه دلالت می‌نمایند، دلالت کنند، تمایزشان از کلمات دیگر است و نه ارتباط مستقیمی که به مدلول‌های خود دارند. مفهوم مدلول، هرگز به خودی خود "حاضر" نیست؛ بلکه هر مفهوم در زنجیره یا نظامی که دلالت بر مفاهیم دیگر دارد، محاط است. سازه "متافیزیک حضور" دریدا مبتنی بر چنین بنیادی است. بر چنین بنیادی نیز هست که دریدا نتیجه می‌گیرد که چون کلمات در ارتباط با مدلولشان مشخص نمی‌شوند، مدام در حال تغییرند و فرآیند معنادگی به کلمات بی‌پایان است. کلمات هیچ‌گاه به ثبات نمی‌رسند. نه فقط به این دلیل که به کلماتی که قبل از آنان آمده؛ ارتباط دارند و معنایشان را از آنها می‌گیرند؛ بلکه همچنین به دلیل کلماتی که پس از آنها می‌آیند و معنای آنها را تغییر می‌دهند و این "شرط" معنا است. بدون این شرط، معنا بی معنا است.

به بیان دیگر و به این ترتیب ما نه فرمانروای زبان؛ بلکه به گونه‌ای هم‌زمان فرمانبر او نیز هستیم؛ زیرا به گفته دریدا "چیزی بیرون از متن وجود ندارد؛ زیرا برای آدمی همه چیز همیشه با میانجی‌گری زبان به ادراک می‌آید." (برتس<sup>۱۱</sup>، ۱۲۷: ۲۰۰۱). به همین دلیل نیز هست که دریدا بر آن است که نیات ما، هر چه که باشند، بر خود ما نیز پوشیده‌اند و آن چه نیز در برخورد با یک متن برای ما معنا جلوه می‌کند "از نیت گوینده یا نویسنده بر نمی‌خیزد؛ بلکه برخاسته از ساخت خود زبان و شیوه کارکرد آن است" (همان).

مبنای نظری دریدا در گفته احمدی "انکار مفهوم برتری و پایگان ارزشی" نیز در همین پیشنهاد است. بنا بر اظهار وی تاریخ فلسفه غرب، آشکارا درگیر تقسیم بندی‌های دو قطبی و برتر دانستن یک قطب بر قطب دیگر بوده است. بعضی از این قطب‌ها، کلی و همه گیرند همچون: خیر در مقابل شر، حقیقت در مقابل کذب، نرینگی در مقابل مادینگی، خردگرایی در مقابل خردگریزی، طبیعت در مقابل فرهنگ و برخی وابسته به فرهنگ‌اند؛ همچون: سفید در



برابر سیاه در فرهنگ غرب. به تعبیر دریدا، یکی از این قطب‌ها، همیشه به عنوان مرکز عمل می‌کنند؛ اما ظرافت این عمل در آن است که از آن جا که این قطب‌ها نیز در بازی بی پایان متن گرفتارند؛ یکی، همیشه، دیگری را بیدار می‌کند. ساختار زدایی، دریدا مقوله‌های سنتی "مرکزی" و "حاشیه‌ای" را در یک متن جا به جا می‌کند. به این تعبیر، هر متن باید مرکزی داشته باشد که ثباتی بیابد و معنایی بدهد و اگر مرکزی باشد؛ پس چیزی نیز باید باشد، و هست، که حاشیه‌ای است. به این ترتیب است که ساخت پایگانی متن، شکل می‌گیرد؛ اما آن چه که ساختار زدایی، همچون هدف برای خود، برگزیده، عبور از این مرکز (حاضر) به حاشیه (غایب) است. این مکتب می‌کوشد آشکار ساختن کشمکش بین مرکزی و حاشیه‌ای را، هدف عمده خود قرار دهد. بنابراین، در فرآیند شالوده زدایی (ساختار زدایی)، اصلی و حاشیه‌ای - حضور و غیاب - به گونه‌ای مداوم جا عوض می‌کنند و چنین است که اعتماد به برتری یک قطب، در هر لحظه فرو می‌ریزد و به تعبیر بهتر، در باور دریدا "یا این، یا آن" جای خود را به "هم این و هم آن" می‌دهد. به این شکل، در فرآیند مرکز زدایی، از قطب برتر برتری زدایی می‌شود و در نهایت، وجود هریک از دو طرف ناهمساز، وابسته و مشروط به وجود "دیگری" می‌گردد. رویارویی‌های دوگانه تنها تضاد را نشان نمی‌دهند؛ بلکه نشان دهنده خاصیت تکمیل‌کنندگی و همسانی و جانشینی نیز هستند. در بیان چنین خاصیتی است که سلدن<sup>۱۲</sup> و ویدوسون<sup>۱۳</sup> اظهار می‌دارند:

می‌توان گفت بهشت گمشده میلتون بر بنیاد تمایز میان خیر و شر استوار است. خیر واجد کمال و غنای اصیل هستی است و از خداوند نشأت گرفته است. شر امری ثانوی و مکمل است؛ اما اگر دقیق‌تر نگاه کنیم، به وارونه سازی‌ای که در جریان است پی خواهیم برد. به عنوان مثال اگر به جستجوی زمانی برآییم که خیر بدون شر وجود داشته است، به دام تسلسلی به غایت ناخوشایند خواهیم افتاد (سلدن و ویدوسون، ۱۳۷۷: ۱۸۶).

این تسلسل در باور نویسندگان نام برده از آن جا است که ما برای رسیدن به چنان زمانی، ناچار به پاسخگویی به پرسش‌هایی از این دست، هستیم که آیا این زمان، قبل از هبوط آدم بوده است؟ قبل از هبوط شیطان بوده است؟ در این صورت، چه چیز باعث هبوط شیطان شد؟ و اگر پاسخ دهیم "غرور"؛ می‌توانیم بپرسیم "چه کسی غرور را خلق کرد؟". . . به این ترتیب ما به لحظه آغازین خیر مطلق نمی‌رسیم؛ اما نویسندگان نام برده، در ادامه بحث خویش، سلسله مراتب مطرح شده را وارونه می‌کنند و بر این مبنا اظهار می‌دارند:

تا قبل از هبوط هیچ عمل "خیری" از انسان سرزنده است. نخستین عمل ایثارگرانه آدم، اظهار عشق به حوای هبوط، کرده است. این خیر، تنها پس از وقوع شر، به منصفه ظهور می‌رسد (همان).

اینک - به نظر می‌رسد - که سخن دریدا، در همان حال که مشابهت بسیار با نظر بلیک دارد، زمینه را برای گسترش بیشتر نظریه او نیز فراهم می‌آورد. جالب است که دست کم حدود صد و بیست سال پیش از تولد دریدا، بلیک با ساختار زدایی از اثر میلتون اظهار می‌دارد که وی در بهشت گمشده طرفدار شیطان است. (همان، ۱۸۸) این اظهار بدون تردید نشانه همپوشی‌های مبانی نظری دو متفکر با یکدیگر است.

در این بخش - شاید بتوان ادعا نمود - به نظر می‌رسد که می‌توان در زمینه سازه‌های مطرح شده توسط بلیک، "بازی بی پایان متن" دریدا را نیز مستدل ساخت. سازه‌های معصومیت و تجربه نیز، به این تعبیر، در فهرست دو قطبی‌های مطرح شده توسط دریدا می‌گنجد و هریک در هر متن، به مفهوم عام آن (انسان یا جهان)، "دیگری" را بیدار می‌کند و برمی‌انگیزد. زمانی که معصومیت در مرکز است و تجربه در حاشیه؛ تجربه مرکزی و معصومیت حاشیه‌ای می‌گردد و زمانی که تجربه در مرکز و معصومیت در حاشیه است، وارونه است. همچنین نمادگرایی تفکر بلیک، گونه‌ای دیگر از متافیزیک حضور دریدا را برملا می‌سازد؛ زیرا نمادهای حاضر در متن - نشانه معانی غایب‌اند، معانی بی که از آنها دور افتاده‌اند و از همین رو نیز هست که در نخستین برخورد، نشانه‌ها، در متن، "مرکزی" می‌نمایند. نشانه‌هایی که در فرآیند مشروط شدن مستمر به یکدیگر، معنای فرارونده متن را می‌سازند. معنایی که به جای نشانه مرکزیت می‌یابد.

برمبنای چنین تبیینی نیز هست که تصور معصومیت بی‌تجربه و تصور تجربه بدون معصومیت، بی معنا است.

هریک با "دیگری" است که حضور می‌یابد. هریک در "دیگری" است که حضور می‌یابد. این تصور که یکی از دو قطب ناهمگون، بدون دیگری امکان وجود دارد؛ برخاسته از یک سویگی ذهن‌های همگرا است و همان گرایشی است که دکتر اسمیت (۴۱: ۱۳۷۰) از آن با عنوان "تفکر سیاه یا سفید" یاد کرده است و آن را مانعی بر سر راه تفکر دانسته و اظهار می‌دارد: این ویژگی، سیاه یا سفید فرض کردن امور، به انعطاف پذیری ذهن، که از ویژگی‌های تفکر فلسفی است - لطمه می‌زند.

چنین تبیینی از "باور به تقابل‌های دو گانه" بیشتر جنبه روان‌شناختی دارد، اما از جنبه فلسفی و اجتماعی در تبیین باور مزبور می‌توان به راهی دیگر رفت. ایگلتون در اثر خود "پیش درآمدی بر نظریه ادبی" راه دیگری را فرا روی خواننده گشوده است. پژوهشگر نام برده باور به این رویارویی‌ها را، بستری برای دیدگاه ساخت‌گرایی کلاسیک دانسته و آن را، نمونه‌ای از شیوه بررسی ایدئولوژی‌ها قلمداد نموده است. در بیان وی:

ایدئولوژی‌ها گرایش به آن دارند که میان چیزهای قابل قبول و غیرقابل قبول، خط و مرزهای مطلق ترسیم کنند، میان خود و غیر خود، صدق و کذب، مفهوم و نامفهوم، خرد و بی‌خردی، مرکزی و حاشیه‌ای، سطحی و عمقی و نظایر آن. همانطور که گفتم این اندیشه متافیزیکی را نمی‌توان به آسانی کنار گذاشت. (ایگلتون، ۴-۱۸۳: ۱۳۶۸)

باور ایگلتون بر آن است که ما تنها در صورتی می‌توانیم از چنگ این رویارویی‌ها وارهیم و خود را به "قلمرویی ماوراء متافیزیکی" پرتاب کنیم که نخستین گام‌ها را از طریق عمل کردن به شیوه‌ای معین روی متن‌ها، از ادبی تا فلسفی، برداریم.

به تعبیر بهتر، از آنجا که جهان، به تعبیر دریدا، یک سره در زبان بر ما آشکار می‌شود و یا جهان یکسره متنی است، این رویارویی‌ها نیز اول بار در زبان رخ می‌دهد؛ بنابراین، راه برون رفت از اقتدار قطب‌گرایی، از مرکزیت انداختن و به حاشیه راندن آن است. دریدا خود با آفریدن قطبی مخالف، ساختار زدایی، و عمل به آن، به "دیگری" در تأویل متن عینیت بخشیده و نخستین گام را نیز، در واقع، در جهت رهایی از اقتدار قطب‌گرایی برداشته است. به هر روی، در بازگشت به سازه‌های ارائه شده در پژوهش حاضر، شاید بتوان گفت که اگرچه قطب تجربه در قطبی‌ترین حالت خود - نخست در پی مرزبندی کامل با معصومیت است و سپس عزم بر جذب و یا حذف آن دارد - قطب معصومیت می‌کوشد، به هر شکل، از تجربه بگذرد و با این گذر، خودی بنماید و مرکزی جلوه کند؛ سپس به حاشیه رود و دیگر بار، آزموده‌تر و سرشارتر با تجربه‌ای دیگر چهره به چهره شود.

به این ترتیب، تصور کودکی بی بزرگسالی و یا مطلق انگاشتن بزرگسالی بدون کودکی نیز بی‌معنا است. این دو نیز، هریک به "دیگری" نیاز دارد. هریک معنا بخش دیگری است. هریک تکمیل کننده دیگری است. شرکت کننده در دیگری و جانشین دیگری است. جانشینی که لحظه‌ای دیگر جای خود را به دیگری می‌دهد. اگر بزرگسال نباشد، تجربه نباشد، کودک همچنان کودکانه می‌ماند. معصومیت همچنان کودکانه می‌ماند. گرفتار در خود میان بینی غریزی و آغازین - آنچه از خلاقیت در کودک می بینیم جلوه‌های اولیه و بکر خلاقیت است نقطه آغاز است. خلاقیت، طراح‌های است خالی که می‌چرخد و با ساده‌ترین جلوه‌ها بروز می‌کند. خلاقیت کودکانه، همچون خلاقیت انسان بدوی است. همچنین معصومیت کودکانه - که در برگیرنده آن خلاقیت نیز هست - بسیار شکننده است و فرابالیدن آن در خلاء، امکان پذیر نیست. هر کودکی اگر به خود رها شود - دور از فرهنگ و جامعه، دور از بایدها و نبایدها، دور از اندام واره‌ای که او را در برگیرد و در بهترین حالت نیز میل به ایستایی، میل به انسجام در آن قوی‌تر از تمایل به پویایی و واگرایی باشد - شدن او، چگونه امکان پذیر خواهد بود؟ حضور بزرگسال، به هر شکل، شرط شکفتن کودک است. همچنان که حضور کودک نیز شرط معنا یافتن بزرگسال است. تضاد، شرط تکاپوی هستی است. بی این تضاد، معصومیت و تجربه و تکاپوی هستی، سترون می‌ماند. بی این تضاد، هستی از هستی آگاه نمی‌شد. نه فلسفه‌ای بود، نه علمی، نه هنری، نه شعری . . . نه تخیل، به خودآگاه می‌شد، نه آزادی، نه شادی، نه عشق و نه دهش. لازمه به خود آمدن هستی وجود "دیگری" است. لازمه فرابالیدن معصومیت عبور آن از تجربه است. اگر معصومیت از تجربه بگذرد - اگر بتواند بگذرد و تجربه آن قدر بازدارنده نباشد که معصومیت را در خود فرو بلعد و یا آن را به ورای هستی پرتاب کند

- آن‌گاه معصومیتی تازه زاده می‌شود که سرشارتر، تواناتر و به خودآمده‌تر از پیش، آماده است که با تجربه‌ای دیگر، قدرتمندتر، درآویزد. درآویزد و در نهایت - و باز هم اگر بتواند از آن بگذرد و جذب و یا حذف نگردد - به معصومیتی باز هم سرشارتر . . . فرا بال.

نظریه دیگری که با برداشت حاضر بسیار همسو است، نظریه روان‌شناس انسان‌گرا، مازلو،<sup>۴</sup> است که بیش از همه، در اثر خود "افق‌های والاتر فطرت انسان" به آن پرداخته است. از دید روان‌شناسان انسان‌گرا، ماهیت کودک یا خنثی و یا خیر است و ویژگی‌های منفی - همچون ویرانگری، ستمکاری و بدخواهی - ذاتی نیستند؛ بلکه همان‌گونه که مازلو نیز گفته است، واکنش‌هایی خشن هستند در برابر:

سرکوب شدن نیازها، عواطف و توانایی‌های ذاتی ما . . . از آنجا که این ماهیت ذاتی، خیر و یا خنثی است و نه شر، بهترین کار آن است که به جای پس زدن، آن را به ظهور آوریم و برانگیزانیم. اگر بگذاریم که این سرشت، زندگی ما را رهبری کند رشدی سالم، پربار و شاد خواهیم داشت (توماس،<sup>۱۵</sup> ۳۶۸: ۲۰۰۰).

همان‌گونه که توماس نیز اظهار نموده است، هدف، راهنمایی رشد کودک، آشکار سازی ماهیت نهفته در سرشت او است، اما این کار دشوار نیز هست؛ زیرا سرشت کودک چندان مقاوم نیست؛ بلکه لطیف و شکننده است و به آسانی در مقابل تجارب نامطلوب آسیب می‌بیند.

نیازهای انسان از دیدگاه مازلو دو گونه اند: نیازهایی که در جستجوی رفع کاستی هستند؛ همچون نیاز به غذا و امنیت، و نیازهایی که در جستجوی رشد و تحقق خویشتن کودکند. در دیدگاه مازلو مفاهیم رشد، خودشکوفایی، خودکاری، فردیت و باروری یگانه‌اند و منظور از آن‌ها این است که سازمان تن برای تحقق توانایی‌های خویش به گونه‌ای بی‌وقفه در تلاش است. مازلو، می‌گوید: خودشکوفایی "روندی همیشگی به سوی وحدت، انسجام و همیاری در درون شخص است" (همان: ۳۷۰)

همچنین به تعبیر وی "معصومیت ثانویه" نیز یکی از ویژگی‌های بزرگسالانی است که به خود شکوفایی رسیده‌اند. او که فصلی از اثر پیش‌گفته، افق‌های والاتر فطرت انسان، را به "شناخت معصومانه" اختصاص داده؛ در نقد یکی دانستن معصومیت کودکانه و معصومیت بزرگسالان می‌نویسد:

کودک به سطح عینی کاهش نیافته است؛ او هنوز حتی به سطح انتزاعی نیز رشد نکرده است. او معصوم است؛ زیرا ناآگاه است. این با "معصومیت ثانویه" یا چنان که من آن را نامیده‌ام "ساده لوحی ثانویه"؛ بزرگسال خردمند و خودشکوفای پیر، بسیار بسیار تفاوت دارد. بزرگسالی که قلمرو کمبود، کل جهان، تمامی بدی‌هایش، ستیزه‌هایش، فقرهایش، جنگ و جدال‌هایش و اشک ریختن‌هایش را می‌شناسد و در عین حال، قادر است بر آنها فائق آید (مازلو، ۳۳۶: ۱۳۷۴)

پس به تعبیر مازلو میان معصومیت کودکانه و معصومیت بارور یا خودشکوفای، تفاوتی کیفی در کار است. کودک، تنها، عینی است؛ اما عینیت بزرگسال از انتزاع عبور کرده؛ از آگاهی عبور کرده و در ماهیت با عینیت کودک تفاوت است. مازلو، در همین بحث و در ادامه، نوستالژی‌ای بازگشت به کودکی و یا به تعبیری دیگر، الگو قرار دادن کودک برای رسیدن به شکوفایی یا خودشکوفایی را قاطعانه مورد انتقاد قرار می‌دهد و آن را ناشی از رویکردی می‌داند که به آگاهی و خردمندی همچون عاملی در تیره بختی انسان می‌نگرد. او بر آن است که یگانگی و وحدت کودکانه، نوعی وحدت در سطوح پایین است و با تمامیت و وحدتی که ویژگی معصومیت خردمندانه است، نمی‌تواند که یکی فرض شود. بنا به تعبیر مازلو، این یک اصل کلی است که:

شما بار دیگر نمی‌توانید به وطن برگردید. شما واقعاً نمی‌توانید پس روی کنید، بزرگسال به هیچوجه نمی‌تواند به یک کودک تبدیل شود. شما نمی‌توانید دانش را از صفحه ذهن خود بزدابید، شما نمی‌توانید بار دیگر معصوم شوید. هنگامی که چیزی را دیدید، نمی‌توانید دیدن را بی اثر سازید، دانش غیرقابل برگشت است. [ . . . ] شما حتی با رها کردن سلامت روانی و قدرتان نمی‌توانید مشتاق نوعی باغ عدن اسطوره‌ای باشید. [ . . . ] تنها راه ممکن برای انسان این است که امکان پیش روی [ . . . ] به سمت معصومیت خردمندانه را درک کند (همان: ۳۳۸)

کلمن، که در آغاز این فصل نیز سخنانی از او به میان آمد، در اثر خود، "خلاقیت و معنویت" به باور ماژلو، بسیار نزدیک می‌شود و فطرت او نیز هم‌صحت با برداشت بحث حاضر می‌تواند، سازه‌های بلیکی این پژوهش را مشخص‌تر نماید. مؤلف یاد شده پس از برجسته ساختن ویژگی‌های همسان کودکان، هنرمندان و قدیسان، اظهار می‌دارد که "با این همه هنرمند یا قدیس کسی نیست که کودک باقی می‌ماند یا از بزرگ شدن سرباز می‌زند. بلکه او در فرایند رشد، کودکی خود را می‌گنجاند." (کلمن، ۱۳۵: ۱۹۹۸) و سپس از فرانک بارون<sup>۱۶</sup> نقل می‌کند که "افراد خلاق کیفیت‌های تازگی، خودانگیختگی و شادی را حفظ می‌نمایند" کلمن بر آن است که وجود شباهت‌های بین افراد خلاق و کودک، به معنای بازگشت آنها به کودکی نیست؛ بلکه نشانه پیشرفتی با شجاعت است و آفرینش‌گران، به جای این که کودکی خود را در پس پشت خویش جای گذارند، آن را با خود به پیش می‌برند. کلمن عنوان "سادگی اکتسابی" و یا سادگی ثانویه" را، برای توصیف بزرگسال به کمال رسیده برگزیده و نیل به آن را، مستلزم دوباره زادن "حیرت" در وجود فرد می‌داند. در بیان او:

سادگی اولیه، گشادگی (بازبودن) مهار نشده‌ای است، اما سادگی ثانویه گشادگی بی‌را می‌آورد که تجربه بارورش کرده. پذیرایی موشکافانه‌تر و سنجیده‌تر. فرد، اکنون حقیقت را ارج می‌نهد، "کوه، کوه است و رودخانه، رودخانه"، اما در سطحی ژرف‌تر. در حالی که سادگی اولیه خطر خالی بودن ذهن - خطر فقدان قوه تشخیص - را دارد (کلمن، ۱۳۵: ۱۹۹۸).

به این ترتیب بین بزرگسالان هنرمند، عارف و یا خلاق در مفهوم کلی و کودک، تفاوتی ژرف و کیفی وجود دارد. "دوباره زادن حیرت" بازگشت به حیرت کودکی نیست. حیرت کودکی، شاید بارویکردی تکوینی به شناخت، بتوان گفت؛ عدم تعادلی است که در نتیجه برخورد طرحواره‌های محدود کودک با پدیده‌های نامحدود جهان بیرون، زاده می‌شود. عدم تعادلی که نتیجه عدم موفقیت کودک در جذب پدیده‌های نو است، اما حیرت هنرمند و عارف، حیرت کسی است که پس از تجربه‌های بسیار، جذب‌ها و تطابق‌های پی در پی، در دنیای درون و بیرون، خود را در مقابل چنان نادانستگی‌ای می‌بیند؛ در مقابل چنان رازی که دیگر، راهی بجز وانهادن خویش به آن نمی‌یابد. اکنون و با چنین سازمانی از ذهن، با چنین طرحواره‌ای در شناخت، ساده‌ترین و عینی‌ترین پدیده‌های هستی نیز راز آمیز می‌نمایند و جلوه‌های افسون‌گرانه دارند. خیال کودک، حاصل جذب پدیده‌های زندگی در طرحواره‌های موجود ذهن او است. خیال هنرمند و قدیس نیز محصول چنین فرایندی است؛ اما شکل و شمایل این دو خیال، جنس این دو خیال، سطح این دو خیال، فاصله‌ها دارد. زیرا بین طرحواره‌های ذهن این دو، کودک و شاعر نیز فاصله‌ای ژرف است. حیرت کودک از کثرت است. حیرت شاعر از وحدت. حیرت کودک از ناآشنایی زاده می‌شود؛ شگفتی شاعر از آشنایی! رازهای جهان کودک یک به یک بر او برملا می‌شود؛ اما برملاهای شاعر یک به یک بر او راز می‌گردد. اگر کودک در فرایند مدام "تعادل - عدم تعادل" می‌پوید، شاعر - یکسره در عدم تعادل پرسه می‌زند. در پس آرامش ژرف او ناآرامی ژرف‌تری کمین کرده است. این در هم آمیزی رشک برانگیز با جهان میوه "تنهایی" - میوه شعر - را نیز بر شاخ و برگ او رویانده است. او از جهان و از خویشتن - که یکسره جهان را در خود دارد - در شگفت است و میوه جهان که اینک در دل او روئیده است؛ رسیده است؛ ناگزیر است که از شاخه جدا گردد. شاعر گریزی از آفرینش ندارد. خلق دوباره جهان و انسان، شاید که به تنهایی او پایان بخشد. شاید که پاسخی باشد به آن ناآرامی ژرف‌تر. شاید به آن عدم تعادل پنهان، تعادلی بخشد. او، اینک، به خدایان پهلو می‌زند و این‌گونه است که حادثه رخ می‌دهد: سبب جهان به دامن ما می‌افتد! صداقت، یگانگی، سادگی و خودانگیختگی و خلاقیتی نیز که در شاعر است، همان نیست که در کودک است. یگانگی شاعر، یگانگی‌ای است که از چندگانگی عبور کرده است سادگی او، سادگی‌ای است که از سد ریا گذشته است. خودانگیختگی او از فشارهای هر دم فزاینده عوامل محیطی رسته و خلاقیتش به رکود پشت پا زده و خفتان تنگ همگرایی اقتدار را در نور دیده است.

پس شاعری "بازگشت به کودکی" نیست. "کودک ماندگی" نیز نیست. کودکی شاعر از نوع دیگری است و "همه آن چه که عارفان، شاعران، فیلسوفان و مخترعان در بزرگسالی با دشواری آن را می‌یابند"، به خودی خود در کودکی وجود ندارد. "خود میان‌بینی" شاعر، از جنس خود میان‌بینی کودک نیست و بازی فرد خلاق نیز با بازی کودک

تفاوتی کیفی دارد.

همان‌گونه که کودکی شاعر کودکی دیگری است، شاعری کودک نیز شاعری دیگری است. در واقع، شاعری نیست. آنچه او می‌گوید به چشم ما شعر می‌آید. در ادراک ما به شعر تأویل می‌شود. در ادراک ما هنر جلوه می‌کند. اگر طوطی داستان "مرد بقال و طوطی" گمان می‌برد که هر کچلی، شیشه‌ای روغن را شکسته و ریخته، گرفتار پدیده‌ای است که در روان‌شناسی به آن "بیش تعمیمی" <sup>۱۷</sup> گویند که البته نشانه کاستی در شناخت است و مولوی در داستان یاد شده با آفریدن جمله‌ای خطا بر زبان طوطی، خواننده را نسبت به این پدیده به خنده وا می‌دارد و در واقع، او را نسبت به این ویژه‌گی - بیش تعمیمی - آگاهی می‌دهد. ملای روم، دعوت کننده ما، به شناختن شناخت است. داستان طوطی و مرد بقال در پی ایجاد نوعی مهارت فراشناختی در خواننده خویش است. مهارتی که مولوی، خود، همچون تجسمی از معصومیت نظام دار، به آن دست یافته است. همچنین در داستان موسی و شبان، مولوی هر دو قهرمان داستان خویش، موسی و شبان، را گرفتار در دام "خود میان‌بینی" تصویر می‌کند. موسی می‌پندارد راهی که در عبادت برگزیده، تنها راه و یا بهترین است و شبان نیز بر اساس ویژگی‌های انسانی خویش، تصویری از خدا دارد و به شیوه خود نیز به نیایش او مشغول است. این هر دو تصور، هنگامی که در مقابل هم آفریده می‌شوند، امکان رویارویی دو دیدگاه - دو مرکزگرایی - را فراهم می‌آورند و بدین‌گونه مولوی با نشان دادن این هر دو، شناختی فراتر را عریان می‌سازد: اصل، وصل است. حال چه به شیوه‌ای معصومانه و چه به شیوه‌ای آگاهانه. سوگیری مولوی به موضوع، نه همپوش با سوگیری شبان که نماد معصومیت است؛ بل همپوش با سوگیری خداوند است که با قدرت و زیبایی تمام از معصومیت حمایت می‌کند. بنابراین، مولوی، دست کم در این دو حکایت، نه تنها خود، گرفتار مرکزگرایی نیست؛ بلکه خواننده را به مرکززدایی نیز راهبر می‌شود و مرکزگرایی بی‌خبرانه کودکی و عقل‌گرایی بزرگسالی که به گونه‌ای دیگر، گرفتار مرکزگرایی است؛ هردو را به نقد می‌کشد.

بازی طوطیان - در داستان طوطی و بازرگان - نیز با بازی کودک تفاوتی کیفی یا ژرف، دارد. بازی طوطیان و با مولوی، یک بازی هدفمند است و نماد در آن، انتخابی آگاهانه است؛ اما نماد در بازی کودکان به طور کامل، ناخودآگاه به جلوه می‌آید. بازی‌های نمادین کودکان بی‌هیچ طراحی قبلی، به صحنه می‌آید. اما در پس بازی طوطی - در داستان مورد بحث - نیتی و طراحی معین گرداننده کار بوده است.

شبهات زبان شاعر و کودک نیز تنها در صورت است و نه در سیرت، بنابراین، در ماهیت از یکدیگر جدا است، حتی با پذیرش این تعریف که "شعر، حادثه‌ای یا رستاخیزی در زبان" است (امین پور، ۲۵: ۱۳۷۴) نمی‌توانیم، آنچه را در شعر بزرگسال حادثه نامیده می‌شود در سخن کودک بباییم. زیرا حادثه زمانی معنا می‌یابد که هنجاری، قاعده‌ای، رسمی، شکل گرفته باشد. حادثه، استثنائی است بر قاعده و از همین رو نیز قابل پیش‌بینی نیست. باید قاعده‌ای باشد و انتظاری بر مبنای آن شکل گرفته باشد تا حادثه بتواند رخ دهد؛ خلاف انتظار بتواند رخ دهد. البته در مورد شاعر می‌تواند چنین باشد. چون زبان گفت‌گویی بزرگسالان قاعده‌مند است و شاعر که خداوند سخن است، کلامی و نقشی می‌آفریند که از قاعده بیرون است. قاعده‌شکن است. به هم زنده جریان عادی سخن است؛ اما در کودک هنوز قاعده‌ای نیست. شناخت او حسی است و پراکنده. کودک گرفتار بیش تعمیمی است و در واقع با این ویژگی قواعدی ساختگی می‌آفریند. قواعدی که همچون گمانه‌هایی غیرمنطقی، چندان نمی‌پاید و دم به دم، جای خود را به گمانه‌هایی تازه‌ای می‌دهد. بنابراین، همه چیز برای او حادثه است. به عبارتی، حادثه، برای او قاعده است. استثناء، - قاعده است. کودک هرگاه به قاعده برسد؛ لذتی درونی و ژرف را تجربه می‌کند؛ زیرا در این حالت، گمانه او که حاصل عدم تعادل شناختی اوست، مورد تأیید قرار گرفته، اما شاعر هرگاه به استثناء حادثه برسد به شغف دست می‌یابد. کودک به دنبال یافتن منطبق جاری اشیاء و پدیده‌ها است، شاعر در پی گم کردن آن و شکستن آن است. پس آنگاه که کودکی ۵ ساله می‌گوید "وقتی آدم عاشق می‌شود، هی سرفه می‌کند" و یا از زبان کودکی ۸ ساله می‌شنویم که "وقتی که کوچک بودم برادری داشتم، ولی یک روز بیدار نشد" (امین پور، ۸-۴۷: ۱۳۷۴) در چارچوب منطق جاری فکر و زبان خویش می‌گوید. این سخنان از منظر خود کودک بهنجار است. قاعده‌مند است و هیچ حس برانگیزی ویژه‌ای ندارد و هرگز از خود او آشنایی زدایی نمی‌کند. این سخنان تنها در چهارچوب قواعد سخن بزرگسالی "حادثه" می‌نماید و در بافت

شناختی و عاطفی یک هنرمند یا یک هنردوست و هنرشناس شعر جلوه می‌کند. کودک ۵ ساله ما به سادگی با دیدن کسی که عاشق است - یا گفته می‌شود عاشق است - و نیز با مشاهده سرفه او و یا با مشاهده عاشقی که به هنگام ابراز عشق سرفه‌اش گرفته! رابطه‌ای علت و معلولی بین عشق و سرفه برقرار کرده است. در واقع کاستی در منطق، سخنی آفریده است که ما آن را شاعرانه قلمداد می‌کنیم. زاده شدن این سخن به هیچوجه از آن فرایندی پیروی نمی‌نماید که سیب شعر را - جهان را - بر پیکره شاعر می‌رویاند.

با توجه به سازه "کودکی" پیشنهاد شده در این پژوهش، به نظر می‌رسد هدف ادبیات کودک آسان سازی فرابالیدن معصومیت، به معصومیت نظام‌دار، در وجود کودک است.

### یادداشت‌ها

- |                                      |                         |
|--------------------------------------|-------------------------|
| 1. Come away from the water, Sheryl! | 10. Organized innocence |
| 2. Rosi's walk                       | 11. Bertens             |
| 3. Michail                           | 12. Seldon              |
| 4. Coleman                           | 13. Widowson            |
| 5. Creativity and spirituality       | 14. Maslow              |
| 6. Werner                            | 15. Thomas              |
| 7. William Blake                     | 16. Franak Barron       |
| 8. Innocence                         | 17. Over generalization |
| 9. Experience                        |                         |

### منابع

#### الف: فارسی

- احمدی، بابک. (۱۳۷۰). *ساختار و تأویل متن*، تهران: نشر مرکز.
- اسمیت، فیلیپ، جی. (۱۳۷۰). *فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه سعید بهشتی، تهران: شرکت به نشر.
- افلاطون. (۱۳۳۵). *جمهور*. ترجمه فؤاد روحانی. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- امین‌پور، قیصر. (۱۳۷۴). *شعر، همچون بازگشت به کودکی*. پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره سه. تابستان.
- ایگلتن، تری. (۱۳۶۸). *پیش درآمدی بر نظریه نقد ادبی*. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۷۸). *معصومیت و تجربه در شعر کودک*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. شماره اول. پائیز.
- سلدن، رمان. ویدوسون، پیتر. (۱۳۷۷). *راهنمایی نظریه ادبی معاصر*. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر نو.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۶). *تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی*. *پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان*. شماره ۱۰. تابستان.
- کیانوش، محمود. (۱۳۷۹). *شعر زبان کودکی/انسان*. *کتاب جشنواره*. نشریه نهمین جشنواره کتاب کودک و نوجوان. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- مازلو، آبراهام. (۱۳۷۴). *افق های والاتر فطرت انسان*. ترجمه احمد رضوانی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

#### ب: انگلیسی

- Bertens, H. (2001). *Literary Theory*, London: Routledge.
- Chambers, A. (1985). *The Reader in the Book, In Booktalk, Occasional Writing on Literature and Children*, Boldly Head,
- Coleman, E. J. (1998). *Creativity and Spirituality*, USA: State University of New York.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, USA: Macmillan Company.

- 
- Laotzu. (1988). **Taote Ching**, Translated By S. Mitchell. New York: Harper & Row.
- Lesnik-Oberstien, K. (1999). *Essentials: What Is Children's Literature? What is Childhood?* In: **Understanding Children's Literature**, Ed. Peter Hunt. UK: Routledge.
- Thomas, R. M. (2000). **Comparing Theories of Child Development**, 5th Ed. Canada: Wadsworth.