

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات نخستین همایش دوسالانه ادبیات کودک و مطالعات کودک

«ادبیات؛ کودک دیروز، کودک امروز»

به کوشش:
حسین شیخ‌رضائی



مهر ۱۳۹۵

سرشناسه: همایش دو سالانه ادبیات کودک و مطالعات کودکی

(نخستین: ۱۳۹۵: تهران)

عنوان و نام پدیدآور: مجموعه مقالات نخستین همایش دو سالانه ادبیات کودک و

مطالعات کودکی: ادبیات، کودک دیروز، کودک امروز/

به کوشش حسین شیخ‌رضایی.

مشخصات نشر: تهران: خانه کتاب، ۱۳۹۵.

مشخصات ظاهری: ۴۱۲ ص: مصور، جدول، نمودار.

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۲۲۲-۳۵۳-۱

وضعیت فهرست نویسی: فیپا

عنوان دیگر: ادبیات، کودک دیروز، کودک امروز.

موضوع: ادبیات کودکان و نوجوانان -- کنگره‌ها

موضوع: Children's literature -- Congresses

شناسه افزوده: شیخ‌رضایی، حسین، ۱۳۵۵ -، گردآورنده

شناسه افزوده: خانه کتاب

رده بندی کنگره: ۵۸ ۱۳۹۵ PN ۱۰۰۸/۳/

رده بندی دیویی: ۸۰۸/۰۶۸

شماره کتابشناسی ملی: ۴۴۳۳۰۵۸



شورای کتاب کودک
Children's Book Council of Iran

۵۴۰



خانه کتاب

عنوان: مجموعه مقالات نخستین همایش دوسالانه ادبیات کودک و مطالعات کودکی

«ادبیات؛ کودک دیروز، کودک امروز»

به کوشش: حسین شیخ‌رضایی

زیرنظر: شورای کتاب کودک

ناشر: مؤسسه خانه کتاب

نوبت چاپ: اول، مهر ۱۳۹۵

شمارگان: ۵۰۰ نسخه

بها: ۲۵۰۰۰۰ ریال

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۲۲۲-۳۵۳-۱

تصویرسازی پوستر همایش و جلد کتاب: پژمان رحیمی‌زاده

صفحه‌آرایی: حسین ناصری

ناظر چاپ: فاطمه بیگدلی

چاپ و صحافی: چاپخانه بوستان کتاب

آدرس: تهران، خیابان انقلاب، بین صبا و فلسطین جنوبی، پلاک ۱۰۸۰، مؤسسه خانه کتاب

تلفن: ۸۸۳۴۲۹۸۵

فهرست

- درآمد / مجید غلامی جلیسه..... ۷
- پیشگفتار / نوش‌آفرین انصاری..... ۹
- مقدمه / حسین شیخ‌رضائی..... ۱۱
- مخاطب آثار تالیفی کیست؟ کودک واقعی یا کودک ساختگی / شکوه حاجی‌نصرالله..... ۱۳
- نظریه‌های خواننده‌محور و بازتاب آن در ادبیات کودکان / علی‌اصغر ارجی..... ۲۳
- کنکاشی در رویکردهای مختلف به مخاطب ادبیات کودک / رویا یدالهی شاه‌راه..... ۳۵
- ادبیات؛ کودک دیروز، کودک امروز (آینه‌ایم یا چراغ؟) / صوفیا محمودی و پروانه فخام‌زاده..... ۴۳
- بگو دوچرخه! ... نگاهی به موضوع مخاطب در ادبیات شفاهی کودکان / جواد رسولی..... ۵۵
- واکاوی جاذبه‌های داستان‌های ترجمه‌شده کودک و نوجوان / نادیا صابری و عنایت‌الله زمانپور..... ۶۵
- گروه‌بندی «سنی» ادبیات کودک و نوجوان: کارآمد یا ناکارآمد؟ / المیرا حسن‌زاده و محمدجواد مهدوی..... ۸۳
- گروه‌بندی «سنتی» ادبیات کودک: کارآمد و ناکارآمد؟ / مهدی محمدی، سمانه خویدکی و سکینه فلسفین..... ۹۷
- کودکان چه تصاویری را در کتاب‌های خود می‌پسندند؟ / محسن حاجی‌زین‌العابدینی، معصومه امیری و اکرم زین‌العابدینی..... ۱۱۱
- بررسی ترجیح دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی در انتخاب کتاب‌های داستانی تصویری / نسترن گرگی و الهه شهبازی..... ۱۳۳
- تصویرسازی قدیسان یا طرح معمایی برای کودک؟ / مریم شاهورانی..... ۱۴۵
- نقش کتابداران و مروجان ادبیات کودکان در گشودن افق‌های نو در زمینه نظریه‌های خواندن / نوش‌آفرین انصاری..... ۱۵۹
- قصه‌گویی و قصه‌سازی برای کودکان زیر دو سال / مریم احمدی شیرازی، همکاران در بخش قصه‌نویسی و اجرا: نگین شهری، توران ریسی، زهرا سلیمانی، نگین ثابت..... ۱۷۵
- تحلیل وب‌سایت‌های (خواندنی) کودکان و نوجوانان از نظر مؤلفه‌های ساختاری، محتوایی و ظاهری / سکینه فلسفین، زکيه عرب شیبانی و مهدی محمدی..... ۱۸۹
- کودک و کتابخانه دیجیتال / ندا زراعت‌کار، پردیس پرتو و محمدرضا نیازمند..... ۲۱۷
- پژواک صدای کودکان در پژوهش‌های کیفی حوزه ادبیات کودک / یزدان منصوریان..... ۲۲۹
- بازنمایی مفهوم تفکر انتقادی در داستان‌های کودک بر اساس مدل رد / محسن حاجی‌زین‌العابدینی و سمیه نادى راوندی..... ۲۴۷
- تأثیر آموزش کهن ایرانی به شیوه برنامه فلسفه برای کودکان (P4C) بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و سبک‌های سالم مقابله‌ای کودکان و مقایسه آن با سبک سنتی آموزش / پروین (ناهید) رثوفی..... ۲۶۵
- مسیرهای تجربه در فرایند مطالعه تأثیرگذار با محوریت خواننده ادبیات کودک / فروغ علی‌شاه‌رودی..... ۲۸۵
- ادبیات کودک به مثابه ماده خواندنی برای بزرگسالان / هانس - هاینو ایورس، ترجمه سیده الهه موسویان..... ۳۱۱
- بررسی خواننده درون‌متن در چهار داستان برگزیده گروه سنی «الف» براساس نظریه آیدن چمبرز / سوسن پورشهرام و شیدا ریاضی..... ۳۲۱

فهرست

- کارتون و کتاب: مطالعه میزان شناخت، علاقه‌مندی و مراجعه کودکان به کتاب پس از مشاهده کارتونها
/ فاطمه پازوکی و محسن حاجی زین‌العابدینی..... ۳۳۷
- ادبیات ترجمه و مسئله مخاطب / خدیجه صباغی‌دهگلانی، سید محمدحسین قریشی و کتابون
زارعی‌طوسی..... ۳۶۳
- بررسی تطبیقی مخاطب‌شناسی در داستان‌های طنز ترجمه و تألیف کودک و نوجوان / پرنیان زارع‌پور،
الهام چاوشی و پریچهر نسرین‌بی..... ۳۷۷
- هنجارگریزی در شعر کودک / فریده داودی‌مقدم و کسری بقائی‌پور..... ۳۹۱
- بررسی مسئله مخاطب در کتاب‌های اقلیت‌های زبانی / ثمینه باغچه‌بان..... ۴۰۱
- برنامه تفصیلی نخستین همایش دوسالانه ادبیات کودک و مطالعات کودکی..... ۴۰۷

درآمد

مؤسسه خانه کتاب بنا بر اهداف تعریف شده سازمانی خود تلاش دارد از طریق سامان دادن به فعالیت‌هایی در حوزه اطلاع‌رسانی و همچنین برگزاری جشنواره‌هایی فرهنگی و نیز تدارک نشست‌ها و سمینارهایی با موضوع کلی کتاب و کتابخوانی گام‌هایی در راه ارتقای وضعیت نقد و انتشار کتاب در ایران و ترویج فرهنگ کتابخوانی بردارد. در این میان ادبیات کودک از جایگاهی ویژه برخوردار است، چرا که خوانندگان امروز ادبیات کودک کتابخوانان، تصمیم‌گیران، مؤلفان و ناشران فردای جامعه خواهند بود و هرگونه تلاشی برای ارتقای ادبیات کودک به شکلی مستقیم به معنای ارتقای کیفیت کتاب و کتابخوانی در سال‌های آینده است. علاوه بر این، برخورداری از ادبیاتی با کیفیت برای کودکان از ارکان غنا بخشیدن به زندگی فرهنگی آنان است. در مسیر چنین کوشش‌هایی برای ارتقای کیفیت تولید و انتشار ادبیات کودک، یکی از بهترین راهکارها مشارکت‌های فرهنگی و حرفه‌ای میان سازمان‌ها و نهادهای دولتی و مردم‌نهاد است. این نهادها چنان‌چه بتوانند در مسیر هم‌افزایی گام بردارند و به کمک یکدیگر بر موانع موجود فائق آیند، خواهند توانست نقشی مهم در ارتقای ادبیات کودک و فرهنگ کتابخوانی ایفا کنند. چنین مشارکتی بی‌شک به نفع هر دو سوی این رابطه و در نهایت به نفع جامعه فرهنگی ایران خواهد بود.

ارتقای ادبیات کودک ممکن نخواهد بود مگر با تکیه بر دانش نظری متخصصان فن و گوش سپردن به تجربیات کسانی که در عمل در چرخه تولید و نشر و ترویج کتاب کودک دخیل‌اند. این همان هدفی است که شورای کتاب کودک را به برگزاری همایش‌هایی دوسالانه با موضوع ادبیات کودک و مطالعات کودکی تشویق کرده است. در نخستین دوره از این همایش‌ها تأکید بر مسئله شناخت «مخاطب» بوده است، مسئله‌ای که بررسی آن از مهم‌ترین دغدغه‌های مؤسسه خانه کتاب نیز است.

آنچه در این مجموعه منتشر شده حاصل گرد هم آمدن کارشناسان و متخصصان ادبیات کودک است و می‌تواند هم مسائل و موضوعات و دغدغه‌های

آنان را نشان دهد و هم برای محققان علاقه‌مند به بررسی سیر تحول مباحث مربوط به ادبیات کودک در ایران حاوی نکاتی شایسته توجه باشد. امید است انتشار این مجموعه از سوی خانه کتاب گامی در راه رسیدن به هدف مشترک این مؤسسه و شورای کتاب کودک باشد: ارتقای کیفیت ادبیات کودک و در دسترس بودن آن برای تمامی اقشار جامعه.

در اینجا لازم می‌دانم از سرکار خانم نوش‌آفرین انصاری، دبیر شورای کتاب کودک، و دکتر حسین شیخ‌رضائی، دبیر علمی نخستین همایش دوسالانه ادبیات کودک و مطالعات کودکی، و جناب آقای علی بوذری، بابت تدارک و برگزاری نخستین همایش ادبیات کودک و انتشار مجلد حاضر قدردانی نمایم.

مجید غلامی جلیسه

مدیرعامل مؤسسه خانه کتاب

پیش‌گفتار

شورای کتاب کودک (شورا)، از بدو تأسیس در سال ۱۳۴۱ تاکنون کوشیده است با تشکیل جلسات عمومی به شکل‌های گوناگون علاقه‌مندان به رشد فرهنگی کودکان و نوجوانان را گرد هم آورد و به دستاوردهای فکری ملی در این زمینه بیفزاید. شکل این جلسات و مکان تشکیل آنها با توجه به امکانات شورا متنوع بوده و در بیشتر موارد کوشش شده است حاصل صحبت‌ها و گزارش‌ها به‌صورت چاپ‌شده در اختیار جامعه قرار گیرد. از آن جمله می‌توان به انتخاب و انطباق منابع ادب فارسی برای تدوین کتاب‌های کودکان و نوجوانان اثر زنده‌یاد محمدجعفر محجوب اشاره کرد که در سال ۱۳۴۵ به دعوت شورا و به‌عنوان سخنرانی ایراد گردید و سپس چاپ شد.

در نخستین سمینار ملی ادبیات کودک در سال ۱۳۴۲، هیئت‌مدیره شورا از جمع بزرگی از مسئولان، استادان و صاحب‌نظران فرهنگی دعوت کرد تا با موضوع ادبیات کودکان و نوجوانان آشنا شوند و مسائل را از منظر مسئولیت‌های گوناگونی که برعهده داشتند مورد توجه قرار دهند؛ که این‌گونه گردهمایی‌های بزرگ دو بار دیگر در سال‌های ۱۳۴۶ و ۱۳۵۲ نیز تشکیل شد. شعر کودک در ایران اثر محمود کیانوش (۱۳۵۲) در سومین همایش ارائه گردید.

در دوره دیگری هیئت‌مدیره کوشید توجه اساتید دانشکده ادبیات دانشگاه تهران را به ضرورت و ارزش بازنویسی و بازآفرینی ادبیات مکتوب و عامیانه فارسی جلب کند. به همین منظور، سمینار بازنویسی را در سال ۱۳۶۴ برگزار کرد که دستاوردهای مهمی برای جامعه فرهنگی دربرداشت، از جمله تأسیس گروه بررسی ادبیات کهن در شورا و تألیف منابع نظری بسیار مفید که برای علاقه‌مندان این حوزه راهگشا بوده و هست.^۱

حدود ۳۵ سال پیش، شورا دریافت که برای افزایش آگاهی گروه‌های بررسی کتاب‌های کودکان و نوجوانان در شورا و همچنین برای کمک به رشد ادبیات کودکان،

۱. برای اطلاعات جامع در مورد این سمینار نگاه کنید به: جمالی، فروغ‌الزمان. «آن روزگار» در آرج‌نامه: علم عاشقی (۱۳۹۳). تهران: نشر کتابدار.

تشکیل دوره بلندمدت آشنایی با ادبیات کودکان در شورا ضرورت دارد. این برنامه تأثیرگذار و ارزشمند نیز با دعوت عمومی از صاحب‌نظران ادبیات آغاز شد تا به مرور زمان استنادانی کارشناس در حوزه ادبیات کودکان و نوجوانان پرورش یابند.

در دهه ۱۳۸۰ با توجه به گسترش مباحث مربوط به نقد و بررسی، بنابر پیشنهاد همکار گرامی جناب آقای مسعود ناصری، چندین مراسم بزرگداشت از جمله برای مولوی، هانس کریستین آندرسن، عباس یمنی شریف و منصوره راعی از سوی شورا برگزار شد. برگزاری این مراسم در تالارها و دیگر قسمت‌های خانه هنرمندان ایران برای آشنایی جامعه با ابعاد گوناگون ادبیات کودکان بسیار مفید بود. نتایج این جلسات نیز در قالب نشریه داخلی شورا و در تیراژ محدود در اختیار علاقه‌مندان قرار گرفت.^۱

با توجه به افزایش علاقه‌مندی جامعه نسبت به ادبیات کودکان و ضرورت شناخت بیشتر نظریه‌ها و آگاهی از ابعاد جهانی این حوزه، همچنین گسترش رشته ادبیات کودک در دانشگاه‌های کشور و انتشار آثار تاریخی و نظری به‌صورت کتاب و مقاله، موضوع تجمیع دیدگاه‌ها و تجربه‌های ایرانی و جهانی به‌شکل رویدادی ملی و دوسالانه با نام کلی **ادبیات کودک و مطالعات کودکی** در سال ۱۳۹۲ از سوی همکار ارجمند جناب آقای دکتر حسین شیخ‌رضائی به شورای اجرایی و برنامه‌ریزی ادبیات کودکان پیشنهاد شد و مورد تأیید هیئت‌مدیره شورا قرار گرفت. اینک هیئت‌مدیره بسیار خوشوقت است که پس از تشکیل نخستین همایش در سال ۱۳۹۳، بار دیگر کوشش‌های دبیر علمی همایش به ثمر نشسته و با حمایت جناب آقای مجید غلامی جلیسه، مدیر عامل محترم خانه کتاب، و همکار ارجمند جناب آقای علی بوذری مجموعه مقالات نخستین همایش در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد. هیئت‌مدیره شورای کتاب کودک از کلیه همکاران گرامی که در نخستین همایش همراه ما بودند، و به‌ویژه از سرکار خانم طهورا وحدتی که ویرایش متن مجموعه مقالات را در مراحل مختلف تا پایان کار بر عهده داشتند، صمیمانه سپاسگزار است و امید دارد این کوشش‌های صادقانه، مخلصانه و داوطلبانه سال‌ها ادامه یابد و موجب رشد و اعتلای ادبیات کودکان و نوجوانان کشور گردد.

نوش‌آفرین انصاری

دبیر شورای کتاب کودک

خرداد ۱۳۹۵

۱. کلیه فعالیت‌های انتشاراتی شورا از ۱۳۴۲ تا ۱۳۹۳ به مناسبت پنجاه سالگی شورا به شکل ۵ لوح فشرده در سال ۱۳۹۳ از سوی کتابخانه تحقیقاتی شورا منتشر شد.

مقدمه

شورای کتاب کودک سازمانی مردم‌نهاد و با قدمتی بیش از نیم قرن است که در مدت طولانی فعالیت خود، علی‌رغم تمام پستی و بلندی‌هایی که اقتضای فعالیت فرهنگی دراز مدت در محیطی نه چندان باثبات است، توانسته در ارتقای کیفیت ادبیات کودک در ایران مؤثر باشد. آنچه در سازمان شورا مهم است، علاوه بر فعالیت صدها نیروی داوطلب که بخشی از وقت خود را صرف فعالیت‌های مدنی، فرهنگی و انسانی می‌کنند، توجه به تنوع، واگرایی و پذیرندگی است. شورای کتاب کودک چه در ساختار اجرایی و اداری خود، چه در فرایند جذب نیروهای داوطلب و چه در داوری‌ها و ارزش‌گذاری‌های ادبی و هنری خود همواره اصل را به رسمیت شناختن افراد و سلايق گوناگون دانسته و کوشیده است تا حد مقدور با نهادها و مراکز ذی‌ربط، فارغ از تمام اختلاف‌نظرها، ارتباطاتی سازنده داشته باشد.

توجه به همین تنوع و پذیرندگی سبب شد نگارنده در خردادماه ۱۳۹۲ در نامه‌ای به سرکار خانم انصاری، دبیر شورای کتاب کودک، و متعاقب آن به هیئت مدیره شورا پیشنهاد برگزاری گردهمایی‌هایی دوسالانه با محوریت ادبیات کودک و مطالعات کودکی را مطرح کند. هدف اصلی از پیشنهاد چنین گردهمایی‌هایی تأکید بیشتر بر به رسمیت شناختن تنوع و واگرایی در عین تمرکز و وحدت بر سر موضوع بالا بردن کیفیت ادبیات کودک در ایران بود. به همین دلیل، از همان ابتدا نظر بر این بود که چنین گردهمایی‌هایی هم بتواند اساتید دانشگاه و دانشجویانی را که در حوزه نظری ادبیات کودک فعال‌اند به خود جذب کند، هم توجه مربیان و معلمان و مروجان و تسهیل‌گران و کتابدارانی را که عملاً با ادبیات کودک درگیرند به خود جلب کند، هم برای نویسندگان و تصویرگران و مترجمان و ناشران سخنی قابل‌عرضه داشته باشد، هم نهادهای مدنی و دولتی فعال در این عرصه را زیر یک سقف گرد آورد و هم در صورت امکانی در تعامل با متخصصان و کارشناسانی از دیگر کشورها برگزار شود.

با چنین آرزویی کار برنامه‌ریزی و اجرای نخستین همایش دوسالانه ادبیات کودک و مطالعات کودکی آغاز شد. به دلیل اهمیت موضوع «مخاطب» تصمیم

بر آن شد که نخستین همایش به موضوع شناخت مخاطب ادبیات کودک از زوایا و جنبه‌های گوناگون اختصاص یابد، و به همین دلیل عنوان «ادبیات: کودک دیروز، کودک امروز» برای نخستین همایش انتخاب شد. استقبال از فراخوان همایش و ارسال چکیده برای شرکت در آن بیش از انتظار برگزارکنندگان بود و آنچه در دو روز چهارشنبه ۳۰ مهر و پنج‌شنبه ۱ آبان ۱۳۹۳ در سالن حسینیۀ ارشاد ارائه شد تنها بخش کوچکی از مقالات ارسال‌شده بود. در این برنامه دو روزه نشست‌هایی با محوریت مطالعات کودکی و مخاطب‌شناسی، نقد ادبی، تصویرگری و مسئله مخاطب، کتابخانه و ترویج کتابخوانی، کارکردهای ادبیات، بررسی‌های موردی و نهایتاً مخاطب در آثار ترجمه‌شده و شعر تشکیل شد. علاوه بر این، دو میزگرد نیز با موضوعات کتاب‌های تصویری برای مخاطب نوجوان و پدیدآورندگان ادبیات کودک و مسئله مخاطب با حضور کارشناسان برگزار گردید. مهمانی از کشور آلمان یکی از سخنرانان اصلی همایش بود و در کنار محل برگزاری همایش نهادهای مدنی فعال در زمینه ادبیات و حقوق کودک به معرفی فعالیت‌های خود پرداختند. در اتفاقی نادر و مبارک نمایشگاهی از عکس‌های تاریخی مربوط به کودک ایرانی در گذر تاریخ (دوره‌های قاجار و پهلوی) در کنار همایش تشکیل شد، و در کنار همه اینها چهار کارگاه با موضوعات نوشتن برای صفحه‌های نمایشگر، روش‌های خلاق ترویج خواندن، نوشتن با/برای کودکان و برآمدن فانتزی به عنوان یک نوع ادبی جهانی برای نوجوانان نیز برگزار شد. به این ترتیب، به نظر می‌رسد اهداف اولیه مد نظر همگی برآورده شده‌اند و از این بابت باید مدیون تمامی همکاران، داوطلبان، خبرنگاران، شرکت‌کنندگان و نهادهایی بود که همایشی به این وسعت را در بخش خصوصی با بودجه‌ای ناچیز در قیاس با بودجه همایش‌های دولتی سامان دادند.

اکنون در آستانه برگزاری دومین همایش از دوسالانه‌های ادبیات کودک و مطالعات کودکی در آبان ماه ۱۳۹۵ با عنوان «ادبیات، کودک و لذت‌های خواندن» متن برخی از مقالات عرضه‌شده در نخستین همایش به همت و حمایت خانۀ کتاب در اختیار علاقه‌مندان قرار گرفته است. امید است این همایش‌ها شرط برخورداری از تداوم را نیز برآورده سازند، چرا که تلاش‌های فرهنگی بدون تداوم از خصلت انباشت تجربه بی‌بهره خواهد بود و بدون انباشت تجربه هیچ فعالیتی اثرگذاری لازم را نخواهد داشت.

حسین شیخ‌رضائی

دبیر علمی نخستین همایش دوسالانه ادبیات کودک و مطالعات کودکی

مخاطب آثار تالیفی کیست؟

کودک واقعی یا کودک ساختگی

● شکوه حاجی نصرالله

منتقد و پژوهشگر ادبیات کودک و نوجوان

چکیده

با به وجود آمدن مفهوم کودکی به تدریج ادبیات کودک و نوجوان شکل گرفت. تغییر مفهوم کودکی، در گذر تاریخی، بر ادبیات کودک نیز تأثیر گذاشت و اکنون ادبیات کودک و نوجوان با «عاملیت کودک» معنا می‌یابد و به حیات خود ادامه می‌دهد. اگرچه نویسندۀ کتاب کودک و نوجوان در ایران با باور به این معنا می‌نویسد، اما کودکان و نوجوانان کتاب‌های تألیفی را به نسبت کتاب‌های ترجمه انتخاب نمی‌کنند. چرا؟ چه الگوهایی در کتاب‌های تألیفی وجود دارد که کودک عصر اطلاعات و ارتباطات را از خود دور می‌کند؟

با توجه به کتاب‌های تألیفی در دو دهه اخیر می‌توان گفت که رویکرد غالب نویسندگان نسبت به ادبیات کودک و نوجوان در ایران در درجه اول توجه به چگونگی ارتباط با مخاطب است. در این رویکرد، نویسنده پیش از نگاشتن اثر، مخاطب خود را انتخاب می‌کند. مخاطبی که از سوی والدین، نهادهای آموزشی و پرورشی و حتی نهادهای رسمی قدرت تعریف می‌شوند و از کودک واقعی دور است. این کودک از دهه ۱۳۴۰ تاکنون در نظام آموزشی رفتارنگر، تکالیفی برایش تعیین می‌شود و کودکی‌اش را از دست می‌دهد. این کودک ساختگی را خطوط قرمز، سنت، ایدئولوژی، کلیشه، تعلیم و تربیت و مانند آنها احاطه کرده‌اند. در این میان، مخاطب تعداد اندکی از آثار تألیفی کودکان و نوجوانان واقعی هستند که بخشی از آنها از سوی منتقدان و بررسان کتاب کودک و نوجوان حذف می‌شوند.

ادبیات کودک و نوجوان ایران تا زمانی که سیستم آموزش و پرورش بر بستر رفتارگرایی به دور از رویکرد انسان‌گرایی کودک واقعی را استحاله و به کودک ساختگی تبدیل می‌کند، نمی‌تواند رشد کند. لازم است تا تعیین پایه‌های

تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش، مدارس تأسیس شوند که بر اساس رویکردهایی گوناگون از جمله انسان‌گرایی اداره شوند.

ادبیات کودک و نوجوان ایران تا زمانی که به‌دنبال مخاطب خاص است، ماهیت آموزشی دارد. این ادبیات تحت سلطهٔ بزرگسالان قرار دارد و کودک را به‌سوی قالب‌های تعریف‌شده از سوی نظام و سیستم سوق می‌دهد. لازم است مخاطب اثر بعد از تألیف آن، توسط ناشر، بررسی و منتقد کتاب کودک و کتابداران آشنا به ادبیات کودکان تعیین شود.

ادبیات کودک و نوجوان ایران تا زمانی که نویسندگانش پوسته‌ای را که براساس رویکرد رفتارنگر برای آنها ساخته شده است، دور نیندازند، رشد نمی‌کند. رسالتی که این پوسته برای نویسنده قائل است مانع رشد و پرورش خلاق کودک می‌شود.

مقدمه

تعریف «کودک» با «دورهٔ کودکی» متفاوت است. کودک مفهومی عینی و طبیعی است که از زمان گام برداشتن انسان بر این سیاره حضور داشته، در صورتی که دورهٔ کودکی مفهومی ذهنی است که با توجه به ویژگی دوره‌های مختلف تاریخی، یعنی شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و حتی جنسیتی در هر جامعه شکل گرفته است. به همین دلیل در جوامع گوناگون، بسته به اینکه در چه سنی تکلیف اجتماعی به افراد محول می‌شود، مفهوم دورهٔ کودکی تغییر می‌کند. از این‌رو می‌توان گفت کودک مفهومی بیولوژیک و دورهٔ کودکی مفهومی اجتماعی و پدیده‌ای تاریخی است.

مفهوم کودکی در اروپا و تأثیر آن بر ادبیات کودکان

در اروپا تا سده‌های میانه مفهوم دورهٔ کودکی وجود نداشت. در این دوران، فاصلهٔ میان کودک و بزرگسال به اندازهٔ جدا شدن کودک از دامن مادر بود. زیرا اقتصاد در ساختار خانوادهٔ گسترده شکل می‌گرفت و از کودک نیز انتظار می‌رفت کار کند. در این دوران، کودکان از نظر پوشش ظاهری، با بزرگسالان جامعه فرقی نداشتند. کودکان را انسان‌هایی کوچک به شمار می‌آوردند که تنها از نظر اندازه لباس و قد با بزرگسالان تفاوت دارند. این موضوع را هم‌اکنون در برخی از جوامع عقب‌نگه‌داشته‌شده می‌توان دید.

فیلیپ آریس نخستین کسی است که بحث دورهٔ کودکی را در اواخر سدهٔ هفدهم میلادی مطرح کرد. به عقیدهٔ آریس پیش از قرون وسطی هیچ تصویری از مفهوم کودکی وجود نداشت. جنبش روشنگری در اروپا بسیاری از اندیشه‌های سنتی را کنار زد و اندیشه‌های نو را ترویج کرد. در نتیجه شیوهٔ نگاه به کودک

نیز دگرگون شد. به سخنی دیگر هم‌زمان با انقلاب فرانسه و پدیدار شدن جامعه صنعتی، کودکی و مفهوم کودکی پدید آمد. زیرا رشد تکنولوژی، افزایش تولید و ساعات اوقات فراغت و رواج تحصیل همگانی به کودکان امکان داد که سال‌هایی طولانی‌تر را دور از کار و تکالیف اجتماعی به سر برند تا بتوانند در آینده نقش‌هایی پیچیده‌تر را به عهده بگیرند. در این زمان، ژان ژاک روسو، فیلسوف فرانسوی، و جان لاک، فیلسوف انگلیسی، به مفهوم کودکی رونق دادند. آنان این دیدگاه را طرح کردند که ذهنیت و علاقه‌های کودکان به‌طور کیفی با بزرگسالان متفاوت است.

با به وجود آمدن مفهوم کودکی در اروپا به‌تدریج ادبیات کودک و نوجوان شکل گرفت. جان لاک توصیه کرد کتاب کودکان هر دو جنبه آموزشی و لذت‌بخشی را با هم داشته باشد. به همین دلیل در این دوران قصه‌های پندآموز یا قابل رواج فراوان داشت. دو داستان پرآوازه تاریخ ادبیات جهان - **رابینسون کروزوئه** (۱۷۱۹م/ ۱۰۹۸ ش)، نوشته **دنیل دفو**، و **سفرهای گالیور** (۱۷۲۶م/ ۱۱۰۵ ش)، نوشته **جاناتان سوئیفت** - در همین دوره روشنگری برای بزرگسالان منتشر شد، اما کودکان از آنها بسیار استقبال کردند. داستان‌های تاریخی و التر اسکات نیز در همین دوره از کتاب‌های پرخواننده بود. پیورتین‌ها بیشتر کتاب‌های تعلیمی منتشر می‌کردند، اما کتاب **سفر سالکان**، نوشته جان بونیان، داستانی تمثیلی است که پیورتین‌ها منتشر کردند و کودکان از آن استقبال کردند.

از سوی دیگر رمانتیسیم جان نیوبری، به‌عنوان حرکتی ادبی، هنری و فلسفی در پیدایش ادبیات مستقل کودک و کتاب‌های نوین کودکان نقشی ارزنده داشت. ژان ژاک روسو در سال ۱۷۶۲م/ ۱۱۴۱ ش رساله **امیل** را منتشر کرد. این کتاب پاسخی به آموزه‌های پیورتین‌ها بود که به سرشت انسان از جمله کودک بدبین بودند. آنها بر این باور بودند که کودکان سرشتی پلید دارند. روسو در این کتاب برخلاف پیورتین‌ها از نیک بودن سرشت انسان دفاع می‌کند.

عصر ویکتوریا در انگلستان قرن نوزدهم دوره شکوفایی کتاب‌های کودک نیز بود. انگلستان در این دوره پیشرو ادبیات کودک بود. **آلیس در سرزمین عجایب**، نوشته لوئیس کارول، یکی از شاهکارهای ادبیات کودک در این دوره است. ایالات متحد آمریکا هم به‌عنوان مستعمره انگلستان از ادبیات کودک این کشور تأثیر بسیار گرفت و زمینه‌ای مناسب برای پیدایش کتاب‌های کودکان فراهم کرد. داستان **زنان کوچک**، نوشته لوئیزا الکوت، از آثار ماندگار کودکان است.

در اواخر قرن نوزدهم میلادی، لوئیس استیونسن و ژول ورن داستان‌های ماجراجویانه خود را به گنجینه کتاب‌های کودکان افزودند. در این قرن، حرکتی

چشم‌گیر برای گردآوری قصه‌های فرهنگ عامه صورت گرفت. همچنین نخستین کتاب شعر و کتاب تصویری برای کودکان وارد بازار کتاب کودکان شد. در قرن بیستم میلادی، انتشار کتاب برای کودکان به‌شکلی بی‌سابقه افزایش یافت. بنابراین دوره کودکی محصول جامعه‌ای با سطح تولید و تکنولوژی خاص بود. از این‌رو تصور هر جامعه نسبت به کودک، و چه در گذشته و چه در امروز، برحسب تکامل اجتماعی جامعه و ساختار آن متفاوت است و انتظار بزرگسالان از کودکان بر اساس مفهوم کودکی بنا شده است.

مفهوم کودکی در ایران و تأثیر آن بر ادبیات کودکان

در زمانی که در اروپا مفهوم کودکی شکل می‌گرفت، در ایران دولت صفویه سقوط کرده بود و این کشور در رکود اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، دست‌اندازی بیگانگان و بی‌لیاقتی حاکمان غرق می‌شد. در این شرایط، چیزی به‌مفهوم دوره کودکی در جامعه وجود نداشت. این روند تا انقلاب مشروطیت ادامه یافت.

در دوره انقلاب مشروطیت، جمعیت ایران را نه تا ده‌میلیون نفر تخمین زده‌اند که بیشتر روستایی، چادرنشین یا دامدار بودند و وضعیت زندگی آنان نامناسب بود. در این شرایط، کودک به محض اینکه از دامن مادر رها می‌شد دیگر کودک به شمار نمی‌آمد و حتی از او انتظار می‌رفت که کار کند و درآمدی داشته باشد. کودکان روستاییان، دهقانان، کارگران، سربازان و بیکاران از کمبود مواد غذایی رنج می‌بردند و با نبود بهداشت دست و پنجه نرم می‌کردند. اگر این کودکان زنده می‌ماندند و توانی داشتند، به مزدوری و کارگری می‌پرداختند. این پدیده در همه جای ایران فراگیر بود. بهره‌کشی از نیروی کار کودکان در کارگاه‌های قالی‌بافی بسیار رایج بود. حتی گاه اگر روستاییان نمی‌توانستند مالیات بپردازند، کودکانشان را برده‌وار می‌فروختند تا کمبود مالیات را جبران کنند، مانند نمونه دهشتناک فروش کودکان قوچانی به ترکمانان به‌دستور حکمران خراسان.

پس از انقلاب مشروطیت به‌تدریج طبقه متوسط شهرنشین پدیدار شد که بیشتر به کارهای بازرگانی و خدمات فنی و تولیدی می‌پرداخت. در نتیجه زندگی شماری از کودکان در مقایسه با کودکان روستاییان، دهقانان، کارگران، سربازان و توده‌های رانده‌شده به حاشیه جامعه، حال و روزی بهتر داشت. همچنین رفت و آمد گسترده ایرانیان به قفقاز بر زندگی کودک ایرانی مؤثر بود.

زندگی کودک ایرانی در روند انقلاب مشروطیت، با کشمکش‌های بین تجددگرایان و سنت‌گرایان همراه بود و گاه سنت‌گرایان با چوب و چماق به مدرسه می‌ریختند و گاه دانش‌آموزان در گردهمایی‌های مشروطه‌خواهان فعالانه شرکت می‌کردند.

به‌طور کلی می‌توان گفت که با انقلاب مشروطیت جامعه ایران به باوری تازه از مفهوم ملت و شهروندی رسید که بر زندگی کودک و نوجوان نیز تأثیر گذاشت و به شکل‌گیری مفهوم کودکی انجامید.

با به وجود آمدن مفهوم کودکی به‌تدریج ادبیات کودک و نوجوان شکل گرفت. تغییر مفهوم کودکی، در گذر تاریخی، بر ادبیات کودک نیز تأثیر گذاشت، و اکنون ادبیات کودک و نوجوان با «عاملیت کودک» معنا می‌یابد و به حیات خود ادامه می‌دهد. اگرچه نویسنده کتاب کودک و نوجوان در ایران با باور به این معنا می‌نویسد، اما کودکان و نوجوانان کتاب‌های تالیفی را به نسبت کتاب‌های ترجمه انتخاب نمی‌کنند. چرا؟ چه الگوهایی در کتاب‌های تالیفی وجود دارد که کودک را از خود دور می‌کند؟

با توجه به کتاب‌های تالیفی در دو دهه اخیر می‌توان گفت رویکرد غالب نویسندگان مطرح ادبیات کودک نسبت به ادبیات کودک و نوجوان در ایران، در درجه اول، توجه به چگونگی ارتباط با مخاطب است. در این رویکرد، نویسنده پیش از نگاشتن اثر، مخاطب خود را انتخاب می‌کند. مخاطبی که از سوی والدین، نهادهای آموزشی و پرورشی و حتی نهادهای رسمی قدرت تعریف می‌شود و از کودک واقعی دور است. برای این کودک از دهه ۱۳۴۰ تاکنون، در نظام آموزشی رفتارنگر، تعیین تکلیف می‌شود. وزارت آموزش و پرورش ایران از سال ۱۳۴۰، ارتباط‌هایی را با وزارت آموزش و پرورش ایالات متحد آمریکا برقرار کرد و از مشاوران آمریکایی در تدوین برنامه آموزشی ایران کمک گرفت. مراکز تربیت معلم، دانشسراها و دانشکده‌های تعلیم و تربیت در ایران از نیمه دوم دهه ۱۳۴۰ با روان‌شناسی رفتارنگرها آشنا شدند. بدین ترتیب از دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰، تمام مراکز تربیت معلم، دانشسراها و دانشگاه‌های تربیت معلم بر اساس این نظام آموزشی به تربیت معلم پرداختند. بدین ترتیب آموزش دانش‌آموزان نیز بر اساس این نگرش انجام شد. الگوی رفتارنگری به‌عنوان تنها الگوی حاکم بر نظام آموزشی ایران تثبیت شد و به رشد خود ادامه داد. در الگوی رفتارنگر، شاگرد اولی، بی‌تفاوتی و فردگرایی و همچنین ندیدن اقوام مختلف ایرانی رواج می‌یابد. تفکر رفتارنگر روشی بسته، غیرخلاق و در نهایت مخالف آزادی‌های انسانی است. زیرا در این نظام، موضوع‌ها و چگونگی برخورد با آنها از سوی تفکر حاکم از قبل تعیین می‌شود.

با پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ انتظار می‌رفت که نظام آموزشی دگرگون شود، اما الگوی رفتارنگر همچنان به حیات خود ادامه داد و فقط محتوای کتاب‌ها تغییر کردند. در سال‌های پس از انقلاب نه‌تنها این الگو در محدوده مدارس و دانشگاه‌ها برقرار است، بسیاری از برنامه‌های کودکان و نوجوانان صدا و سیما، نشریات

کودکان و کتاب‌های منتشرشده و حتی جشن‌ها و مسابقه‌های فرهنگی، هنری و ورزشی نیز تحت‌تأثیر این الگو هستند. در حال حاضر، سایه‌الگوی رفتارنگرها را در تمام برنامه‌های مربوط به کودکان و نوجوانان ایران می‌توان دید. کودک حاصل از این نظام کودکی رسمی است، یعنی کودکی ساختگی که با خطوط قرمز، سنت، ایدئولوژی، کلیشه و تعلیم و تربیت احاطه شده است. بنابراین همه‌ما، چه کودکان قبل از انقلاب و چه بعد از انقلاب، رشدیافته‌ی نظام رفتارنگر هستیم. ما کودک ساختگی هستیم و تبلور این آسیب‌دیدگی در کارها و آثار تولیدی در همه‌ی حوزه‌ها، از جمله تألیف کتاب کودک و نوجوان، به‌وضوح قابل مشاهده است.

رویکرد ادبیات کودک و نوجوان از دهه ۱۳۵۰ تا امروز

- دهه ۱۳۵۰: گذار از جامعه کشاورزی به جامعه نیمه‌صنعتی، ادبیات تعلیمی بر مبنای معصومیت، تجربه نگاه ایدئولوژیک دو قطبی رژیم سلطنتی و مخالفان آن.
- دهه ۱۳۶۰: جامعه نیمه‌صنعتی، ادبیات تعلیمی بر مبنای معصومیت، تجربه و سیطره نگاه ایدئولوژیک دو قطبی حامیان و مخالفان انقلاب اسلامی. در این دوره، آثار بیشتر تعلیمی و اخلاقی و پر از بایدها و نبایدهای ایدئولوژیک است.

- دهه ۱۳۷۰: جامعه نیمه‌صنعتی، ادبیات آموزشی اما لذت بخش، جدا شدن بیشتر نویسندگان کودک و نوجوان از رویکرد ایدئولوژیک و تأسیس انجمن نویسندگان کودک و نوجوان در سال ۱۳۷۷. در این دوره، نگاه دو قطبی سیاه و سفید دو دهه قبل به نگاهی خاکستری‌تر گرایش پیدا کرده است.

- دهه ۱۳۸۰ و اوایل دهه ۱۳۹۰: نیمه‌صنعتی - نیمه‌اطلاعاتی، ادبیات آموزشی اما لذت بخش که به تولد کودک خلاق می‌انديشد. ادبیات کودک و نوجوان در دهه ۱۳۸۰ به‌سوی عاری شدن از مفهوم خوب و بد گرایش یافت و ادبیات کودک از انحصار تفکرانی خاص خارج شد. پدیدآوردن ادبیات کودک در ایران در دو صف قرار گرفتند: کسانی که با تمام وجود کوشیده‌اند تا ایدئولوژی فرهنگی و مذهبی حاکم بر جامعه را در ذهن کودکان بگسترانند و گروهی دیگر که می‌کوشند فارغ از هر ایدئولوژی با کودکان همراه شوند. در این دهه شاهد شکل‌گیری ادبیاتی بودیم که کودک در آن نقش فعال داشت. نویسندگان تلاش کردند که مخاطب خود را در نظر بگیرند. به عبارت دیگر ارزیابی ادبیات از سوی خوانندگان بسیار مهم شد. هر چند که هنوز نویسنده و اثر در جایگاهی برتر قرار دارند.

ادبیات کودک و نوجوان در جهان از توجه به یک متن و یک زاویه دید به‌سمت درک اثر از چند زاویه دید یا زاویه دیدی نامتعارف و غیرمنتظره گرایش پیدا کرده است. در دهه ۱۳۸۰ رگه‌هایی از چنین تلاش‌هایی در ادبیات کودک ایران نیز به چشم می‌خورد. هر چند که هنوز فاصله‌ای بسیار با این تفکر وجود دارد.

در دهه ۱۳۸۰ نظریه‌پردازی و رویکرد ادبی در ادبیات کودک فعال شد. تعاریف زیبایی‌شناسانه بر ادبیات کودک و نوجوان سایه افکند. در شرایطی که در دهه‌های گذشته نویسندگان به دنبال پرداختن به آسیب‌های اجتماعی بودند، در این دهه شاهد تولید آثار ادبی بودیم که بر تصویر و کیفیت اثر تأکید داشت.

امروزه هویت به مسئولیت دشوار فردی تبدیل شده است. در چنین وضعیتی امکان بازسازی مفهوم هویت بر انسانیت انسان‌ها و رابطه انسان با طبیعت معطوف شده و حق انسان متمایز بودن توجیه شده و رسمیت یافته است. در این میان، هنر و ادبیات به معنای بسیار گسترده آن، به صورت منابع اصلی بازسازی هویت درآمده‌اند. اما متأسفانه ادبیات کودک و نوجوان در دهه ۱۳۸۰ نتوانست پاسخگوی این بحران هویت باشد. بحرانی که در ادبیات و هنر به دنبال نشانه‌هایی از مکان بدون مرز، زمان فاقد تاریخ و هم‌زیستی فرهنگ‌ها در کنار هم است.

از اواخر دهه ۱۳۸۰ تاکنون (۱۳۹۳) کتاب‌های شعر و داستان کودکان به برچسبی تحت عنوان پرورش خلاقیت، پرورش کودک نوآور، یادگیری بر اساس هوش عاطفی و مانند آن مزین می‌شوند. در پایان برخی از کتاب‌ها پرسش‌هایی طرح می‌شود برای پاسخگویی کودک و شوق و شمع بزرگسال قیم کودک. برای نمونه می‌توان از کتاب **می می نی چه دوست نازنینی** با شعرهای ناصر کشاورز یاد کرد که بارها و بارها تجدید چاپ شده است و خردسالان بسیار از آن استقبال می‌کنند. زیرا کودکان خردسال، که بیش از دیگر گروه‌های سنی برنامه‌های صدا و سیما را می‌بینند، ذائقه‌شان چنین رشد یافته است.

همچنین در این دوره با مفهومی جدید از ادبیات کودک آشنا می‌شویم و آن هم مطرح ساختن درونمایه‌های بزرگسالانه در فضای کودکان است.

در این دوره همچنان نقش زنان در جامعه به عنوان زن امروزی، یعنی شخصیتی مستقل که در فعالیت‌های اجتماعی حضور دارد و در خانواده جایگاهی ویژه دارد، نادیده گرفته شد.

در این دوره، همچنان اقلیت‌های مذهبی و قومی و کودکان با نیازهای ویژه در ادبیات کودکان حضور نداشتند.

در این دوره همچنان خطوط قرمز تعریف‌شده از سوی سیستم اجتماعی حاکم بر جامعه، چه از نظر قانون و چه از نظر عرف، توسط نویسندگان کودک و نوجوان رعایت شد و کمتر نویسنده‌ای را می‌توان یافت که از خط قرمز عبور کرده باشد. گسترش قابل توجه ادبیات کودکان و توجه طبقه متوسط به خرید کتاب برای کودک و همچنین رشد تکنولوژی در صنعت چاپ، بازاریابی و پخش کتاب موجب شد کتاب کودک به عنوان کالا مطرح و سرمایه‌گذاری برای تولید آن

تشویق شود. اما نظام آموزشی درس‌محور، ممیزی کتاب و نظارت دولتی بر چاپ و نشر کتاب مانعی جدی در راه رشد ادبیات کودک است.

اگرچه ادبیات کودک در دهه ۱۳۸۰ جریانی رو به رشد بوده است، اما با رویکرد آسیب‌شناسانه، همچنان نگاه سنتی به مخاطب و ناآشنایی پدیدآورندگان با کودک و نوجوان امروز مانعی در برابر آن است. مخاطبی که با ماهواره، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی به جهان پیچیده امروزی دسترسی دارد؛ جهانی که حذف فاصله میان کودک و بزرگسال را تجربه می‌کند؛ جهانی که از دوران اطلاعات می‌گذرد و پایه‌های جهان مفهومی را برپا می‌دارد. اما در ایران، ما در وضعیتی سرگیجه‌آور در دنیای اطلاعات غوطه‌وریم. در این شرایط، بیشتر آثار تألیفی منتشرشده برای کودکان و نوجوانان ایرانی در الگوهای آندرسنی (مربوط به دوره گذار جهان کشاورزی به جهان صنعتی) دست و پا می‌زنند و حتی بیشتر آثاری که به فهرست‌های معتبر کتاب کودک راه ندارند در دوره ماقبل الگوهای آندرسنی به سر می‌برند.

کتاب خوب؛ بدون گروه سنی، چارچوب و تاریخ مصرف

با توجه به بسامد واژه‌ها در کتاب‌های منتشرشده در دهه‌های مختلف می‌توان انواع کودک ساختگی را یافت. همچنین به‌سادگی می‌توان از کتاب درسی، که توسط آموزش و پرورش توزیع می‌شود، ویژگی‌های کودک رسمی یعنی کودک موردنظر نظام را به دست آورد. زیرا در بیشتر کشورهای جهان از جمله ایران، سیاست آموزش و پرورش بر اساس سیاست حاکمان پیگیری می‌شود و از این نگاه، کودک رسمی به وجود می‌آید.

سال‌هاست که کودکان و به‌خصوص نوجوانان ایرانی به‌دلیل توسعه ارتباطات و تغییر فرم وسایل ارتباطی و اسباب‌بازی‌ها و نیز هجوم بازی‌ها و ترجمه و انتشار کتاب‌هایی که مروج و شامل الگوهای مجازی و قهرمانان تازه‌اند، ارتباط چندانی با الگوهای داستانی آندرسنی ندارند. ما هنوز می‌خواهیم به آنها کتاب‌هایی بدهیم که شاید فقط مقلد خوب الگوی آندرسنی باشند. آیا ما به‌روز هستیم؟ می‌دانید اگر روزآمد نشویم، تلاشی خواهیم شد. دوران جهان خطی رو به پایان است و جهانی چندوجهی یا مفهومی متولد شده است.

آیا می‌پذیرید که کتاب خوب گروه سنی ندارد. در پژوهشی کتاب‌نویس **باران باران بارید** احمدرضا احمدی برای گروه سنی متفاوت از کودک تا کهنسال خواننده و چگونگی ارتباط آنان ثبت شد. این پژوهش میدانی، که با حدود پانصد نفر در گروه‌های سنی متفاوت انجام شد، نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان در این پژوهش با آثار نویسنده ارتباطی عمیق و درونی برقرار می‌کنند. زیرا شاعر با

کودک درون خود بزرگ شده است و در کلامش ژرف‌ترین احساسات انسانی دیده می‌شود. کار احمدرضا احمدی چند لایه است. لایه بیرونی‌اش برای کودکان و لایه‌های ژرف آن برای نوجوانان و بزرگسالان مناسب است.

آیا می‌پذیرید که ویژگی مهم کتاب خوب صداقت است. در کتاب شما که غریبه نیستید، صداقت مرادی کرمانی نه تنها با مخاطبان بلکه با داستان، با خودش و با کل جهان است که منشأ تحول در خواننده می‌شود. نوجوان همدلی و مهربانی ژرف و عمیق را در آثار نویسندگانی چون سیلوراستاین و آلموند دریافت می‌کند. سیلوراستاین درباره کودک همان‌طور که هست می‌نویسد، نه آن‌گونه که برایش تعیین می‌کنند.

آیا می‌پذیرید که کتاب خوب چهارچوب ندارد. نویسندگان نوجوان ما نمی‌توانند آن‌طور که باید و شاید با بچه‌ها ارتباط برقرار کنند. نوجوان می‌فهمد که نوشته‌ها چهارچوب دارند، به همین دلیل به سراغ کتاب‌های ترجمه می‌رود. آثار نوید سیدعلی اکبر صدایی دیگر در ادبیات کودک ایران است که چهارچوب ندارد. نوید سیدعلی اکبر از کودکی می‌گوید که باید‌ها و نبایدها او را آزوده‌اند و در کتاب بابای من با سس خوشمزه است مرزها را می‌شکند با توصیه‌اش برای خوردن بابا البته با سس.

چه باید کرد؟

■ ادبیات کودک و نوجوان ایران تا زمانی که سیستم آموزش و پرورش بر بستری رفتارنگر و به دور از رویکرد انسان‌نگر، کودک واقعی را استحاله و به کودک ساختگی تبدیل می‌کند، نمی‌تواند رشد کند. لازم است تا تعیین پایه‌های تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش، مدارس تأسیس شوند که بر اساس رویکردهایی گوناگون از جمله انسان‌نگر اداره شوند. در سیستم انسان‌نگر، آزادی انسان از جمله کودک محترم است.

■ ادبیات کودک و نوجوان ایران تا زمانی که به دنبال مخاطب خاص است، ماهیت آموزشی دارد. این ادبیات تحت سلطه بزرگسالان قرار دارد و کودک را به سویی قالب‌های تعریف شده در هر نظام و سیستمی سوق می‌دهد. هنگام خلق اثر نباید به مخاطب اندیشید، بلکه مخاطب اثر بعد از تولید آن توسط ناشر، بررسی و منتقد کتاب کودک و کتابداران آشنا به ادبیات کودکان تعیین می‌شود. به سخنی دیگر خالق اثر نیست که مخاطب را انتخاب می‌کند، بلکه مخاطب است که اثر را انتخاب می‌کند.

■ ادبیات کودک لازم است پوست بیندازد و چهره‌ای دیگر از خود به کودکان نشان دهد که واقعی‌تر، ملموس‌تر، صمیمی‌تر و از شعار و پند و اندرز و باید و نبایدها

دور باشد. و در این مسیر بیش از هر عنصری لازم است بر ادبیت استوار باشد.

■ تازمانی که نویسنده ادبیات کودک و نوجوان پوسته‌ای را که در سراسر زندگی از کودکی تا امروز بر اساس رویکرد رفتارنگری برایش ساخته شده است سوراخ نکند و به تدریج از آن رها نشود، رشد نمی‌کند. این پوسته برای نویسنده رسالتی قائل است، رسالتی که مانع رشد و پرورش خلاق کودک می‌شود.

منابع

- یوسفی، ناصر (۱۳۸۸). رویکردهای آموزشی درکار با کودکان خردسال. تهران: شرکت سهامی انتشارات کارگاه کودک.
- فولادی کمال (۱۳۸۶). رویکردها و شیوه‌های ترویج خواندن. ویراستار مسعود میرعلایی. تهران: مؤسسه فرهنگی، هنری و پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- سیدآبادی، علی اصغر (۱۳۸۵). عبور از مخاطب شناسی سنتی؛ تاملی در شناخت مخاطب ادبیات کودک. تهران: نشر فرهنگ‌ها.
- محمدی، محمدهادی و قایینی، زهره (۱۳۸۵). تاریخ ادبیات کودکان ایران، جلد ۷. تهران: چیستا.
- فولادی، کمال (۱۳۸۴). بنیادهای ادبیات کودک. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نظریه‌های خواننده‌محور و بازتاب آن در ادبیات کودکان*

● علی اصغر ارجی

چکیده

مخاطب‌محوری با موضوعاتی چون ذهنیت، نسبیت، آزادی، دلالت‌های بی‌پایان زبان و زیبایی‌شناسی ارتباطی تنگاتنگ دارد. از طرفی دیگر هرچند منشأ ذهنیت‌گرایی به انسان‌های ابتدایی و تفکر شهودی اهل تصوف و عرفان برمی‌گردد، اما آن را به‌شکل نظریه در دیدگاه‌های فلاسفه قرن هجدهم، پدیدارشناسان، اهل هرمنوتیک و پساساختارگرایان می‌توان دید. این نگرش بی‌شک بیشترین نمود را در ادبیات و هنر و به‌تبع آن در ادبیات کودکان داشته و تفسیر و قضاوت کودک و جنسیت، نژاد و اصول زیبایی‌شناسی او را بر ساختار و محتوای ادبیات حاکم کرده است.

کلیدواژه‌ها

ذهنیت، زبان، نسبیت، ناخودآگاه، زیبایی‌شناسی، ادبیات کودک، جنسیت

پیشینه ذهنیت‌گرایی و مخاطب‌محوری

از گفته‌های پسامدرن‌ها و پساساختارگرایان چنین استنباط می‌شود که ذهن انسان ابتدایی و اسطوره‌ای شگفت و قدرتمند بوده است. آن زمان که انسان بدون آگاهی و پیشینه دانشی، شاهد اتفاقات شگفت و رویدادهای مجهول دنیای پیرامون خود بوده، ناگزیر به درون خویش و عالم ناخودآگاهی رجوع می‌کرده و به‌دنبال تعریف و تفسیری ذهنی برای همه این مجهولات بوده است. او ناگزیر بود به درک کیفی و غیر متعین پدیده‌ها بپردازد و برای هر چیزی به‌دنبال استدلالی متناقض باشد. ارنست کاسیرر، اسطوره‌شناس آلمانی، در توصیف چنین عالم و آدمی می‌گوید: «در اینجا سرانجام همه موانع فضایی از میان می‌روند، زیرا که جهان می‌تواند المثنای انسان باشد، پس چیز کوچک می‌تواند المثنای چیز

* بخشی از مطالب این نوشتار ناگزیر با مقاله دیگر نگارنده با عنوان «نظریه‌های زیبایی‌شناسی و تأثیر آن بر ادبیات کودکان و نوجوانان» شبیه است.

کلان باشد و شیء در فاصله دور می‌تواند المثنای شیء در دسترس باشد و بنابراین می‌توان هر دو را ذاتاً یکی دانست». (کاسیرر، ۱۳۹۰: ۱۶۳) البته برای انسان ابتدایی و اسطوره‌ای چنین اندیشه‌ای نه محصول عالم خودآگاهی و خرد فردی، بلکه قدرتی ماورایی و شهودی بوده که یاری‌رسان همه بخش‌های زندگی او بوده است. جوزف کمبل در این باره می‌گوید: «یکی از چیزهایی که در اسطوره می‌آید آن است که در قعر هاویه صدای رستگاری به گوش می‌رسد. لحظه تاریک لحظه‌ای است که پیام واقعی تحول در شرف آمدن است. در تاریک‌ترین لحظه نور فرا می‌رسد» (کمبل، ۱۳۸۰: ۷۱).

کارل گوستاو یونگ نیز به اهمیت قدرت ناخودآگاهی انسان‌های ابتدایی پای می‌فشارد و می‌نویسد: «در قرون بسیار قدیم، آن ذهن ابتدایی تمام شخصیت انسان را تشکیل می‌داده است. به تدریج که انسان خودآگاهی یافت، ذهن خودآگاه او تماس خود را با قسمتی از نیروی روانی ابتدایی از دست داد. ذهن خودآگاه هرگز آن ذهن ابتدایی را نشناخته است، زیرا که ذهن ابتدایی در جریان پیدایش و رشد این خودآگاهی متبلور که تنها وسیله اطلاع از آن بود، دور انداخته شد. با این همه، آنچه ما ناخودآگاهی می‌نامیم دارای خواص ابتدایی است که قسمتی از ذهن ابتدایی را تشکیل می‌دهد. همین خواص است که سمبل‌های رویا پیوسته به آنها اشاره می‌کنند، چنانکه گویی ذهن ناخودآگاه می‌کوشد که تمام چیزهای کهنه‌ای را که ذهن در جریان رشد خویش از دست داده، یعنی خیالات واهی، خیال‌بافی‌ها، شکل‌های کهنه فکر، گرایز اساسی و نظایر آنها را دوباره زنده کند» (یونگ، ۱۳۵۲: ۱۴۸).

از این نظر می‌توان گفت انسان‌های ابتدایی در زمره نخستین کسانی بودند که به محوریت ذهن و درون انسان گرایش داشتند و با قدرت آن به کشف و دریافت نایل می‌شدند. هرچند ناگفته پیداست نمی‌توان مطلق‌انگاری و متعالی‌اندیشی انسان ابتدایی را با ذهنیت‌گرایی انسان مدرن امروز کاملاً تطبیق داد.

در آموزه‌های عرفا و اهل تصوف نیز عالم ناخودآگاهی و درون فرد اهمیتی والا دارد و در مقابل به واقعیت‌ها، تعین‌ها و علوم اکتسابی بی‌محلی می‌شود. به گفته مولانا:

دفتر صوفی سواد حرف نیست جز دل اسپید همچون برف نیست

با این تفاوت که عارف نه به ذهن و اندیشه که به دل و لطیفه غیبی که در نهان است توجه می‌کند و به صیقل روح و صفای باطن می‌اندیشد.

اما نشانه‌های صریح و روشن ذهنیت‌گرایی و به تبع آن مخاطب‌محوری را در مفهوم مورد نظر این مقاله می‌توان در نظریه‌های زیبایی‌شناسانه فیلسوفان قرن هجدهم مانند هیوم، کانت، هگل، دکارت و نیچه جستجو کرد که اساساً زیبایی‌شناسی و هنر را امری سوژکتیو و محصول تجربه درونی، ذهنی و احساس

می‌دانستند. دیوید هیوم به‌عنوان ترسیم‌کننده آغازین این نگرش می‌گوید: «زیبایی را باید در احساسات انسان بجوییم. زیبایی در خود اشیا نیست، بلکه در ذهنی است که در مورد اشیا تأمل می‌کند. زیبایی احساسی متعلق به ذوق است» (هیوم، ۱۳۸۸: ۹).

در مرحله بعد می‌توان رگه‌های مخاطب‌محوری را حتی در نظریه‌های فرمالیست‌های روسی که ظاهراً به ساحت فیزیکی و عینی اثر توجه و تأکید داشته‌اند، دید. بابک احمدی معتقد است که زیبایی‌شناسی دریافت در آثار فرمالیست‌های روسی مغفول مانده است. او نظر ویکتور شکولوفسکی را چنین مطرح می‌کند: «مطالب در شعر نه تصاویر بل مجازها و استعاره‌های شاعرانه را دریافت می‌کنند و به یاری دلالت‌های زبان‌شناسانه، یعنی امکانات معنایی ماده اصلی شعر که زبان باشد به تأویل می‌پردازند. مفهومی مهم که فرمالیست‌ها پیش کشیدند، یعنی بیگانه‌سازی یا آشنایی‌زدایی، شگردی است در اساس استوار بر برداشت و تفسیر مخاطب» (احمدی، ۱۳۹۱: ۳۹۷).

نظریه‌های مخاطب‌محور

موضوع مخاطب‌محوری به‌شکل نظریه‌ای مدون نخست در اندیشه پدیدارشناسان، خصوصاً هوسرل شکل گرفت. «فلسفه پدیدارشناسی بر این نظریه مبتنی است که واقعیت جهان بیرون چیزی غیر از انعکاس آن در ذهن نیست. پس آگاهی عملی است کاملاً هدفمند، یعنی همیشه متوجه یک موضوع است (داد، ۱۳۸۳: ۹۱). از این‌رو به‌نظر ژاک دریدا، هوسرل اول کسی بود که گفت: «ذهن متعالی است و قادر است در اندیشیدن به خویشتن از سلطه زمان حاضر بگریزد و فراتر از اکنون برود و به خویشتن تاریخ بخشد» (احمدی، ۱۳۸۹: ۴۴۱).

بعدها بر این پایه اصحاب هرمنوتیک نوین چون مارتین هایدگر و شاگرد او، گادامر، معناسازی را صرفاً کار مخاطب دانسته‌اند و فراتر از آن رسیدن به معنای قطعی و نهایی متون را بیهوده تلقی می‌کنند. آنها معتقدند زمان و تاریخ و زبان استعاری خواننده را ترغیب می‌کند که پیش‌فهم‌ها و انتظارات خود را در درک متن سهیم کند. اساساً در علم هرمنوتیک یا نظریه تأویل، واقعیت برساخته ذهن ماست و آنچه واقعیت دارد، چیزی است که ما در ادراک خود ساخته‌ایم و هیچ چیز مطلق و حقیقتی آشکار در بیرون وجود ندارد. «از دیدگاه گادامر تلاش این هرمنوتیک برای استقرار معنی قطعی در متن نیست، بلکه صرفاً تلاشی است برای توصیف چگونگی توفیق ما در فهم متن. از این‌رو امکان رسیدن به یک معنی قطعی و معین در متن خیالی بیهوده است، زیرا معنی متن در گرو مناسبات شخصی و تاریخی و دائماً در حال متحول شدن است» (داد، ۱۳۸۳: ۱۴۹). گادامر در جایی دیگر می‌گوید: «معنای حقیقی گزاره، متن، سخن،

رویداد و کنش هرگز بازشناختنی نیست. ما فقط تأویل‌هایی از آن معنای حقیقی ارایه می‌کنیم» (احمدی، ۱۳۹۱: ۱۳۷).

البته بعضی از پیشگامان نظریهٔ هرمنوتیک معتقد بودند متن بی‌نام مؤلف شناخته شده نیست و تأویل تا آنجا باید پیش رود که نظر و مقصود مؤلف است و نه بیشتر. اریک هرش، از نظریه‌پردازان هرمنوتیک، در این باره می‌گوید: «خواننده و تأویل‌کننده برای دست یافتن به نیت مؤلف باید به بازآفرینی متن بپردازد و معنای متن همان چیزی است که مؤلف در سر می‌پروراند. در نتیجه بررسی ذهنیت نویسنده و شاعر و بافت فرهنگی او در فهم متن اهمیتی بسزا دارد» (علوی مقدم: ۱۳۸۷).

گروه سوم پساساختارگرایانی مثل ژاک دریدا و رولان بارت هستند که همانند هرمنوتیک‌های نوین مقصد تأویل را بی‌پایان و همیشه در حال تغییر می‌دانند. دریدا استدلال می‌کند که «معنا هرگز کامل نیست. هرگز به‌طور کامل درک نمی‌شود، بلکه همیشه از دسترس ما خارج است و به تعویق می‌افتد یا درنگ می‌کند. هر واژه‌ای به‌وسیلهٔ واژه‌ای دیگر تعریف می‌شود که این واژه نیز به‌نوبهٔ خود به‌وسیلهٔ واژه‌ای دیگر تعریف می‌شود. در نتیجه ما هرگز نمی‌توانیم به درک کامل معنای مستقل دست یابیم» (وبستر، ۱۳۸۶: ۲۵۲). رولان بارت هم می‌گوید: «متن متکثر است. این امر فقط بدان معنا نیست که متن معنای متعددی دارد. مسئله آن است که متن به تکراری از معنای تقلیل ناپذیر دست می‌یابد ... متن به انفجار و انتشار معنای پاسخ می‌دهد نه به تفسیر» (بارت، ۱۳۸۶: ۶۱).

مضافاً در این ردیف نظریه‌پردازان روان‌شناخت، فمینیست‌ها و بینامتنی‌ها نیز قرار می‌گیرند که طی چند دههٔ اخیر بر خواننده‌محوری و نقش مرکزی مخاطب در تأویل و کشف معنای تازه متن تأکید کرده‌اند.

در این میان، رومن اینگاردن و ولفگانگ آیزر، امبرتو اکو و پل ریکور مخاطب‌محوری را به حوزهٔ ادبیات وارد کردند. اینگاردن، نظریه‌پرداز لهستانی، در ۱۹۳۰ به این موضوع تأکید داشت که خلق آثار ادبی از عمل هدفمند ضمیر خودآگاه مؤلف آن نشأت می‌گیرد، یعنی هر عملی متوجه یک موضوع است. این عمل هدفمند در متن، زمینه‌ای برای خوانندگان آن فراهم می‌سازد که اثر را در ذهن خودآگاه خویش بار دیگر تجربه کنند. متن ثبت‌شده دارای عناصر بالقوه است نه عناصر کاملاً به حقیقت پیوسته. ازاین‌رو هر متنی عدم قطعیت‌هایی دارد که خواننده با توجه به تجسم خود از واقعیت و بنا به حال و هوای ذهنی خویش آنها را تثبیت می‌کند (داد، ۱۳۸۳: ۹۱).

ولفگانگ آیزر، از دیگر نظریه‌پردازان ادبی، معتقد است: «اثر موجودیت شکل‌گرفتهٔ متن در آگاهی خواننده است» (احمدی، ۱۳۹۱: ۳۷). او در مقاله‌ای با عنوان «تعامل بین متن و خواننده» می‌نویسد: «هر زمان که خواننده خلأها را پر

می‌کند، ارتباط آغاز می‌شود. خلأها مانند محوری عمل می‌کنند که کل رابطه بین خواننده و متن حول آن می‌گردد. از این‌رو جاهای خالی سازمان‌یافته متن فرایند خیال‌اندیشی را برمی‌انگیزند تا خواننده طبق شرایط متن آن را اجرا کند او مبر تو اکو نیز اعتقاد دارد: «ادبیات با گزاره ساخته و پرداخته سروکار ندارد، بلکه با بازی گوینده و نویسنده سروکار دارد که جاذبه کلمات را کشف می‌کند» (اکو، ۱۳۸۶: ۶۹). و پل ریکور طرح نویسنده را پیکرمندی و باز پیکرمندی را کار مخاطب می‌داند» (احمدی، ۱۳۹۱: ۲۶۶).

حال به‌طور کلی و در یک نتیجه‌گیری اولیه می‌توان گفت مخاطب‌محوری بر چهار اصل اساسی بنا می‌شود. اصل اول این است که مخاطب‌محوری با آزادی و خرد و خلاقیت ارتباط اساسی دارد و هر جا نقش مرکزی انسان در قضاوت، تفسیر و آفرینش مخدوش می‌شود زبان، جامعه، علم و ادبیات و هنر از پویایی و پیشرفت باز می‌ماند. اصل دوم این است که در مخاطب‌محوری بر ذهنیت تأکید می‌شود و اینکه هیچ واقعیت و هیچ نظم و معنایی در بیرون از ذهن بشر وجود ندارد و تنها ذهن است که واقعیت را می‌سازد و به آن معنا و نظم می‌بخشد.

اصل سوم که مخاطب‌محوری پدید می‌آورد نسبت‌گرایی است. در نیم قرن گذشته این موضوع اهمیتی برجسته یافته است که ما درون زبانی پیچیده و پر ابهام زندگی می‌کنیم که قطعیت و مرکزیت یا نهایت معنایی در آن وجود ندارد. آن گونه که ژاک دریدا معتقد است: «گزاره‌ها، سخن و متن دارای مرکز معنایی نیستند» (احمدی، ۱۳۹۱: ۴۸۳). یا به عقیده ژاک لاکان زبان عمدتاً ماهیتی مجازی دارد و یگانه‌ابزاری است که شخص به‌وسیله آن تعریفی از خود ارائه می‌دهد. از دیدگاه او خارج از خود زبان هیچ امر مطلق وجود ندارد (برسler، ۱۳۸۹: ۱۸۳).

اصل چهارم قواعد زیبایی‌شناسی است که در نظریه‌های مخاطب‌محور مفهومی تازه و گسترده می‌یابد. اساساً در اینجا معنا، طرح واره‌سازی و پرکردن خلأهای متن توسط خواننده عملی زیبایی‌شناسانه تلقی می‌شود.

البته اصول فوق خود منبعث از سه قاعده دیگرند:

نخست اینکه متن و بالاخص متن ادبی محصول عالم ناخودآگاهی نویسنده و شاعر است، عالمی که از تصاویر ناب و کهن الگوهای مشترک و جمعی شکل گرفته است و «نویسندگان پیشرو اجازه می‌دهند که ناخودآگاه زبان بر سطح متن ظاهر شود؛ آنها اجازه می‌دهند که دال‌ها به خواست خود معنا پدید آورند و سانسور مدلول و پافشاری سرکوبگرانه‌اش بر یک معنا را از میان بردارند» (سلدن و ویدسون، ۱۳۷۷: ۱۶). دوم اینکه زبان عرصه عظیم دلالت و نظام معناهاست و به گفته رولان بارت: «بدترین گناهی که نویسنده‌ای می‌تواند مرتکب شود این است که وانمود کند زبان وسیله‌ای طبیعی و شفاف است که خواننده از طریق آن حقیقت یا واقعیتی

منسجم و یگانه را دریافت می‌کند و سعی می‌کند با آن به بازی پردازد» (سلدن و ویدسون، ۱۳۷۷: ۱۶۶)، درحالی‌که «لذت کلی متن هر آن چیزی است که از یک معنای شفاف واحد فراتر می‌رود» (همان: ۱۶۸). خصوصاً اگر زبان را به داده‌های هنری و ادبی و استعاره‌ی تعمیم‌دهیم آن گاه اثبات و کشف معنی ثابت و روشن در آن غیرممکن خواهد بود. به همین سبب پل ریکور معتقد است که «در اساس استعاره به سخن مرتبط می‌شود. استعاره به این اعتبار توانایی توصیف مجدد واقعیت است و منش اصلی آن در جنبه چندمعنایی سخن نهفته است. استعاره و به‌طور کلی مجازهای بیان لحظه‌های تأویل هستند. پس ما در کار خواندن متن، در جریان به دست آوردن تأویل خویش از متن، کاری استعاره‌ی انجام می‌دهیم» (احمدی، ۱۳۹۱: ۴۳۶). رابرت یاس، از نظریه‌پردازان مکتب کنستانس، معتقد است: «اثر ادبی شیء نیست که وجود فی نفسه داشته باشد و به هر خواننده‌ای در هر دوره‌ای یک معنای واحد ارائه دهد. اثر ادبی بنای یادبود نیست که جوهر لایزال خویش را با صدای واحد آشکار سازد، بلکه بیشتر به تنظیم آهنگ می‌ماند و در خوانندگانش دائماً پژواک‌های جدید ایجاد می‌کند» (پاینده، ۱۳۸۷).

و سوم اینکه عنصر زمان افق معنا را در گذر زمان متفاوت می‌کند. به نظر هایدگر هر متن در زمان آفریده شدن و زمان خوانده شدن معناهای متفاوت پیدا می‌کند. به نظر او «ما هرگز معنای حقیقی متنی از افق دانایی‌ها و دلالت‌های گذشته را نخواهیم شناخت، چرا که در آن افق به سر نمی‌بریم و از منظر افق دوران خود بدان می‌نگریم». (احمدی، ۱۳۹۱: ۱۳۷).

بی‌شک این نظریه‌ها همان‌طور که بر منش و اندیشه‌های انسان امروزی تأثیری بسزا گذاشته، قرائت‌های مختلف دینی را به میدان آورده و در هنر و ادبیات، نظام معنایی متکثر را جایگزین معنای خاص و مورد نظر نویسنده و شاعر کرده، در نتیجه در ادبیات کودکان نیز زمینه تحولات اساسی شده است.

تأثیر نظریه‌های مخاطب‌محور بر ادبیات کودکان

اگرچه نگاه و توجه ویژه به کودکان در پایان قرن هجدهم میلادی به وجود آمده است و خصوصاً در نظریات فیلسوفی چون ژان ژاک روسو و شاعری چون ویلیام بلیک این رویکرد تازه بسیار برجسته دیده می‌شود، باید اذعان داشت که در سیر تکاملی، ادبیات کودکان در عصر پس‌اساختارگرایی تحولاتی عمده‌تر داشته است. در عصر ساختارگرایی ساختار و طرحواره مد نظر نویسنده و شاعر مبنا و معیار بوده است و طبیعتاً از کودک مخاطب خواسته می‌شد تا فقط به معنا و مضمون متن متمرکز باشد. آن‌گونه که پیترو هانت می‌گوید: «به گفته هوارد گارنر، در نظریه‌های ساختارگرایی، تولیدکننده

داستان یا باید خود را با اصول کلی داستان هماهنگ سازد و در چارچوب گونه ادبی عمل کند و نوع ویژه خود را بیافریند و بفروشد و یا اینکه خطر تبعید از بارگاه داستان‌نویس را بپذیرد. مصرف‌کننده نیز باید دارای انتظارات کلی از ماهیت داستان باشد. همچنین با برخی از گونه‌های ادبی و جهان واقعی آشنایی کافی داشته باشد تا بتواند جزییات و سازمان کل روایت را به‌درستی درک کند» (خسرونژاد، ۱۳۸۷: ۶۳۲). درحالی‌که در نظریه‌های مخاطب‌محور بر گستردگی عالم معنا و ذهن تأکید می‌شود و قضاوت و تفسیر کودک از متن با تفسیر و معناسازی بزرگسال برابر دانسته می‌شود. استایلز از قول فرانک هات در این باره می‌نویسد: «یک خواننده متن‌های مختلف را به شکل‌های مختلف می‌خواند. یک متن را خوانندگان مختلف به شکل‌های مختلف می‌خوانند. یک خواننده متنی را در موقعیت‌های گوناگون به شکل‌های متفاوت می‌خواند. یک خواننده بخش‌های مختلف از یک داستان را بسته به حالات روحی خود، هدف خود از خواندن و دانش و اطلاعات قبلی خود به طرق مختلف می‌خواند. پس آیا مفیدتر نخواهد بود که به جای بحث درباره ادبیات ناب و شاهکارهای ادبی سعی کنیم چگونگی خواندن و خود خواننده کودک و نوجوان را بفهمیم و ببینیم» (استایلز، ۱۳۸۰). بر این مبناست که ایدن چمبرز هم می‌گوید: «من اغلب متحیرم چرا نظریه‌پردازان متوجه نشده‌اند که بهترین شاهد را برای تقریباً تمام آنچه درباره پدیدارشناسی یا ساختارگرایی یا شالوده‌شکنی و یا هر رویکرد دیگری که می‌گویند می‌توان به‌وضوح و راحتی در ادبیات کودکان نشان داد» (هجری، ۱۳۸۶). به هر حال تأثیرات نظریه‌های مخاطب‌محور بر ادبیات کودکان را می‌توان در دو شاخصه عمده ترسیم کرد: زیبایی‌شناسی، و موضوعات و محتوای نو.

■ زیبایی‌شناسی

هرچند زیبایی‌شناسی و قواعد و تکنیک‌های ادبی اصل انفکاک‌ناپذیر آثار ادبی چه برای کودکان و چه برای بزرگسالان است و نمی‌توان بدون ظرافت‌های ادبی متنی را زیبا و شگفت‌انگیز دانست، اما ادبیات کودکان همیشه با این چالش بزرگ روبه‌رو بوده است که آیا کودکان اساساً اصول زیبایی‌شناسی را درک می‌کنند؟ آیا آنها صرفاً به تربیت و آموزش نیازمندند یا می‌توان پیچ و خم‌های هنری و ادبی را برای آنها گسترد تا لذت و درکی افزون‌تر یابند؟ با نگاهی به ادبیات قرن هجدهم میلادی متوجه می‌شویم کودکان موجوداتی ساده‌لوح و تأثیرپذیر قلمداد می‌شدند که باید در سایه اهداف اخلاقی، تربیتی و آموزشی قرار گیرند. «دنیز اسکارپیت تأکید کرده است که ادبیات کودک اروپا نخست از کلیسا و با رویکردی تعلیم و تربیتی آغاز شد» (حجوانی، ۱۳۸۹: ۷۱) و «تا قرن هجدهم میلادی رویکرد آموزشی - تربیتی در ادبیات کودک دنیا غالب بود»

(همان: ۷۲). حتی در دوره ساختارگرایی نیز قواعد زیبایی‌شناسی به‌نوعی مبنای کار نویسندگان و شاعر بود، اما چارچوب و گستره آن را ذهن خلاق کودک تعیین نمی‌کرد. اما پرواضح است که در نیم قرن گذشته افق‌ها و الگوهای تازه در ادبیات کودکان شکل گرفته است. کتاب‌ها دیگر در سایه اهداف اخلاقی، تربیتی و آموزشی قرار نمی‌گیرند. مسئله اساسی در ادبیات امروز این است که قاعده آموزه‌محوری جای خود را به توجه به قواعد زیبایی‌شناسی داده است، چرا که اگر متن ادبی را واجد نظام‌های معنایی و دلالت‌های متکثر بدانیم آن‌گاه باید خوانندگانی باشند که در پس لایه‌های ظاهری به ساختارها و معناهای گسترده و بی‌نهایت دست یابند، از این‌رو خواننده کودک و خوانش او اهمیتی والا پیدا می‌کند. ایدن چمبرز می‌گوید: «هنگامی که از خود می‌پرسیم چرا همیشه بزرگسالان هستند که ساخته‌های هنری برای کودکان درک‌پذیر می‌سازند، می‌بینیم که دست‌کم گاهی هیچ دلیلی وجود ندارد که چرا کودکان خود نباید به درکی از آثار نویسندگانی که به‌ویژه مورد علاقه‌شان هستند برسند» (خسروژاد، ۱۳۸۷: ۱۶۷) پیتر هانت می‌نویسد: «شعر و روایت معما نیستند تا پاسخ درست داشته باشند. آنها معناهایی گوناگون را در خود جای داده‌اند و آموزنده است اگر بدانیم متون برای خوانندگانی که ما با آنها سروکار داریم چه معنایی دارند. به نظر می‌رسد ادراک‌های آنان متفاوت باشد. اما چنانچه ما بازی را به این شیوه اجرا کنیم ادراک‌های آنان ضعیف جلوه خواهد کرد. تلاش برای اعمال هرگونه خوانش بزرگسالانه ممکن است از جنبه تربیتی سودمند به نظر آید، اما از دیدگاه نقد ادبی کودک‌گرا ممکن است کاری نامناسب باشد» (همان: ۶۳۵).

چمبرز در تأیید مطلب فوق در جایی دیگر می‌گوید: «کودکان حتماً و معمولاً در پی فهم ادراک‌های منتقدانه خود هستند. آنچه آنان از معلم می‌خواهند این است که کمکشان کند تا کشف کنند، تا معنا را بیان کنند و این کمک نه با گفتن معنا و یا توضیح آن، بلکه با رها کردن توانایی خود آنان برای گفتن معنا به خویش صورت می‌گیرد» (همان: ۱۵۷). او اضافه می‌کند: «رولان بارت، منتقد فرانسوی، بر این حقیقت تأکید می‌ورزد که آموزگاران محتواگرا ترجیح می‌دهند این مسئله را نادیده بگیرند که آنچه از دیدگاه ارجاعی (واقعیت) در داستان روی می‌دهد از جنبه ادبی هیچ است. آنچه روی می‌دهد تنها زبان است، جشنواره‌ای بی‌وقفه از ورود به آن و عبور از آن» (همان: ۱۷۰).

آری برای آنها کتاب‌هایی خوب هستند که لذت‌بخش باشند؛ یعنی موضوعات قوی داشته باشند، آرایش رویدادها و فضای داستان در آنها به ظریف‌ترین شکل صورت گرفته باشد، شخصیت‌ها خوب پرورش یافته باشند و زبان داستان تخیلی باشد. چرا که منتقدان ادبیات کودک بر پایه دیدگاه‌های تازه به این اصل

زیبایی‌شناسانه اعتقاد دارند که اثر هنری به آگاهی تاریخی و پیش‌زمینه و اطلاعات قبلی نیاز ندارد و کودک و بزرگسال و دانش‌آموخته هنری و خواننده متعارف در تأویل و تفسیر نسبت به یکدیگر امتیازی ندارند. آن‌طور که گادامر می‌نویسد: «از زمان هگل این نکته دانسته شده است که اثر هنری توانایی آن را دارد که افق‌های تاریخی را در هم بشکند، یعنی افق‌های تاریخی دریافت خود را به زمان حاضر منتقل کند». از نظر گادامر «اثر هنری همواره زمان حاضر خود را داراست و فقط به معنای محدود از سرچشمه‌های تاریخی خود خبر می‌دهد» (احمدی، ۱۳۹۱: ۴۲۰) و «تأویل‌های متفاوت از متنی واحد نسبت به یکدیگر امتیازی ندارند» (همان: ۴۰۸). به این خاطر است که کودکان «به‌عنوان دریافت‌کننده آثار ادبی آن را کامل می‌کنند. وظیفه آنها این است که آثار ادبی را درک کنند، مشخص کنند چرا آنها آثار ادبی‌اند و چه عقایدی در آنها نهفته است؟ در بسیاری از رویکردهای نظری همچون نقد تاریخی، نقد نو، ساختارگرایی و ساختارشکنی فرض می‌شود که خوانندگان از توانایی یکسانی برای درک ادبیات برخوردارند. در این رویکردها اعتقاد بر این است که هر خواننده خوب آموزش‌دیده‌ای می‌تواند به ویژگی‌های ادبی پی ببرد» (گریفیس: ۱۳۹۲).

وین سی بوث در این باره می‌گوید: «بدیهی است که کودکان هنوز این نکته را کشف نکرده‌اند که چگونه می‌شود تمامی پیچ و خم شخصیت خود را آن چنان که کتاب پیشنهاد می‌دهد، تغییر دهند. این گونه است که کودکان خوانندگانی انعطاف‌ناپذیر به حساب می‌آیند. آنها دل‌شان کتابی می‌خواهد که نویسنده آنها را همان‌طور که هستند، بپذیرد، نه اینکه ناچار باشند خودشان را با کتاب هماهنگ کنند» (چمبرز، ش ۳۳-۳۲).

خوشبختانه امروزه تفکرات وابسته به جریان‌های پسامدرن و پسااستعماری آشکارا بر متن‌هایی که برای بزرگسالان و برای کودکان نوشته شده است، تأثیر گذاشته‌اند. گروهی معتقد بوده‌اند که آثاری که برای کودکان نوشته می‌شوند ناخودآگاهانه محبوب‌اند، ولی ادبیات نیستند. به همین دلیل بین این آثار و جریان فرهنگی غالب مرزی قائل بوده‌اند. ظهور پیشوند پسا نشانگر فروپاشی این مرز است. تجربه پسامدرن و نظریه پسا ساختارگرایی با آشکار کردن ساختارها و مرز چالش‌برانگیز، گستره‌ای از گفتمان‌هایی را خلق کرده‌اند که حرفشان این است که لازم است ادبیات کودکان به‌عنوان موضوع مرتبط با نظریه‌پردازان جریان اصلی ادبی مدنظر قرار گیرد» (هجری، ۱۳۸۶).

به‌عنوان مثال ادبیات الکترونیکی نظریه‌های واکنش خواننده (کودک) را به واقعیت تبدیل کرده است «وقتی کودکان قصه‌ای را روی صفحه مانیتور رایانه خود می‌خوانند آن را با یک سری فعالیت ترکیب می‌کنند. ممکن است از آنها خواسته

شود که اتفاق بعدی را در داستان پیش‌بینی کنند و یا از آنها دعوت شود که از میان انواع پایان‌های محتمل، پایان داستان را برگزینند. این ایده که خواننده هر متنی را از نو خلق می‌کند، از طریق ترکیب افکار مشترک نویسنده و خواننده اهمیتی دو چندان می‌یابد» (اسلوآن، ۱۳۸۴). مضافاً اینکه الگوهای زیبایی‌شناسانه به دست‌اندرکاران ادبیات کودک کمک کرده است تا انگیزه کودکان را برای خواندن و مطالعه بیش از پیش تقویت کنند.

■ موضوعات و محتواهای نو

بی‌شک اتفاق شگفت دیگری که امروز در ادبیات کودکان روی داده، این است که موضوعات و مشکلات کودکان به شکلی شفاف و روشن زمینه ظهور یافته‌اند. اگر در ادبیات گذشته، کودکان در کانون گرم و گسترده خانواده اعم از مادر بزرگ و پدر بزرگ و مادر و پدر و خواهران و برادران تصویر می‌شدند، بزرگ‌ترها دانای محض توصیف می‌شدند، مردها نقش مرکزی داشتند و قهرمان بودند، طلاق نبود و همه شخصیت‌های داستان‌ها کنش‌های قالبی و الگوهای رفتاری کلیشه‌ای انجام می‌دادند، امروزه نمی‌توان انتظار چنین محدودیت‌هایی را برای دنیای کودکان داشت. آن‌طور که پیتر هانت می‌گوید: «آشنا کردن کودکان با ادبیات به صورتی که تا به حال انجام گرفته تنها باریک و محدود کردن زندگی و دیدگاه آنان بوده است و نه وسعت بخشیدن به آن. به عبارت دیگر به‌منظور پذیرش معیارهای برخی از متون و اقلیت نویسندگان ممتاز آنها آزادی و برابری تمام متون را سلب کرده‌ایم» (استایلز، ۱۳۸۰). اما امروزه از موضوعات غیرمفید و نامناسب برای کودکان مرکززدایی شده و بسیاری از مباحثی که قبلاً در حاشیه بودند و یا سانسور می‌شدند به مرکز مباحث ادبی سوق داده شده و به درون‌مایه و محور موضوعات تبدیل شده‌اند و به‌شکل مستمر و آگاهی‌بخش این سؤال مطرح می‌شود که «چرا دانش‌آموز اعم از زن، آمریکایی، آفریقایی، شرقی یا کودک باید برای معیارهای از پیش تعیین‌شده استادان پیر سفیدپوست طبقه متوسط انگلیسی اعتباری خاص قایل شود؟» (استایلز، ۱۳۸۰).

«ما اکنون در عصری زندگی می‌کنیم که آگاهی‌مان نسبت به تفاوت‌ها همچون گذشته دقیق یا حتی از زمان گذشته دقیق‌تر است. ما این امر را درک می‌کنیم که گروه‌های ویژه نیاز به آشکار کردن تفاوت‌هایشان دارند. آنها نیازمندند که این تفاوت‌ها در جامعه پسانوین پذیرفته شود. دیگر نمی‌توانیم بدون ژرفاندیشی فرض را بر این بگذاریم که ادبیاتی که می‌خوانیم بیانگر حقیقتی یا روایتی جهانی است. فرهنگ‌های گوناگون جامعه ما می‌خواهند به رسمیت شناخته شوند و می‌خواهند گرایش برای یک دست کردن دنیا و تمایل

به دو قطبی دیدن پدیده‌ها را به گونه‌ای جبران کنند. این گروه‌های فرهنگی دیگر نمی‌خواهند دیگران به‌جای آنها سخن بگویند. می‌خواهند استقلال خود و خواسته‌های خود را بیان کنند» (خسرونزاد، ۱۳۸۷).

اکنون بر پایه نظریه‌های هرمنوتیک و ساختارشکنانه است که می‌بینیم در ادبیات کودکان سیمای دختران هویتی تازه یافته است، دختران و پسران بر مشکلات طبیعی چیره می‌شوند، اقلیت‌های قومی و نژادی زمینه ظهور پیدا می‌کنند، مشکلات جنسی و روانی کودکان بازتاب بسیاری می‌یابد، ادبیات چندفرهنگی ترویج می‌شود، به استقلال کودکان اهمیت داده می‌شود، مقوله‌های چون ترک خانواده، تک‌فرزندی، بلوغ، اعتیاد، خشونت، ترس از شب، خودسامانی به موضوعات مهم و برجسته ادبی تبدیل می‌شوند. خصوصاً در سه دهه اخیر بر این مبنا به کودکان فلسفه و تفکر انتقادی آموخته می‌شود؛ چرا که امروزه پژوهشگران ثابت کرده‌اند که کودکان حتی در پنج - شش سالگی، درکی بالا برای فهم موضوعاتی چون تفاوت‌های فردی، عدالت، هم‌زیستی و صلح دارند و اصولاً برای زیستن متعادل و منطقی ضرورت دارد چنین مؤلفه‌های فلسفی را بیاموزند.

منتقدی به‌نام چارلز سارلند از این اتفاقات به منزله انقلاب در فهم انسان امروز یاد می‌کند و می‌نویسد: «نواآوری دهه ۱۹۷۰ دیدگاهی روشن درباره ارتباط بین متن و خواننده به‌منظور ایجاد تعادل در پیش‌داوری‌های نهفته در داستان‌های کودکان به دنبال آورد. در ساده‌ترین حالت ارتباط تقریباً مستقیم آموزشی بین آنها فرض می‌شد.

اگر شما کتابی بنویسید که شخصیت‌پردازی و نقش‌های مثبت برای دختران کارگر اقلیت‌های نژادی داشته باشد، آن وقت رفتار خوانندگان تغییر خواهد کرد و همه چیز دنیا خوب خواهد شد. فکر نمی‌کنم کسی حتی در آن زمان پنداشته باشد که به همین سادگی از دهه ۱۹۷۰، چیزی شبیه انقلاب در فهم ما از اینکه چگونه خواننده توسط متون پرورش می‌یابد، رخ داده باشد» (سارلند، ۱۳۸۱).

منابع

- احمدی، بابک (۱۳۸۹). **ساختار و تأویل متن**. چاپ دوازدهم، تهران: مرکز.
- احمدی، بابک (۱۳۹۱). **حقیقت و زیبایی**. چاپ بیست و چهارم، تهران: مرکز.
- استایلز، موراگ (۱۳۸۰). «ادبیات ناب، شاهکارهای ادبی و مخاطب»، ترجمه پرناز نیری. **پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان**، ش ۲۵.
- اسلوآن، گلنا (۱۳۸۴). «ادبیات کودک در سه زمان؛ گذشته، حال، آینده»، ترجمه بهار اشراق. **پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان**، ش ۴۳.

- اکو، امبرتو (۱۳۸۶). «زبان، قدرت، نیرو»، ترجمه بابک سید حسینی. نقد ادبی نو (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بارت، رولان (۱۳۸۶). «از اثر تا متن»، ترجمه مراد فرهادپور. نقد ادبی نو (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- برسلر، چارلز (۱۳۸۹). درآمدی بر نظریه‌ها و روش‌های نقد ادبی. ترجمه مصطفی عابدینی‌فرد، تهران: نیلوفر.
- پاینده، حسین (۱۳۸۷). «نسبی‌گرایی در نقد ادبی جدید». فصلنامه نقد ادبی، ش ۱.
- حجوانی، مهدی (۱۳۸۹). زیباشناسی ادبیات کودک. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۷). دیگرخوانی‌های ناگزیر (رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- داد، سیما (۱۳۸۳). فرهنگ اصطلاحات ادبی. تهران: مروارید.
- سارلند، چارلز (۱۳۸۱). «ناممکن بودن معصومیت: بحثی در ایدئولوژی، سیاست و ادبیات کودکان». ترجمه ساناز سرهنگی. پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ش ۳۱.
- سلدن، رمان؛ ویدسون، پیت (۱۳۷۷). راهنمای نظریه ادبی معاصر. ترجمه عباس مخبر. چاپ دوم. تهران: طرح نو.
- علوی‌مقدم، مهیار (۱۳۸۷). مبانی معناشناسی فهم متن در رویکردهای سنتی و جدید. نقد ادبی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ش ۲۰۶.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۹۰). فلسفه صورتهای سمبلیک (جلد دوم: اندیشه‌های اسطوره‌ای). ترجمه یدالله موقن. تهران: هرمس.
- کمبل، جوزف (۱۳۸۰). قدرت اسطوره. ترجمه عباس مخبر، چاپ دوم. تهران: مرکز.
- گریفیس، کلی (۱۳۹۲). «رویکردهای خاص در تفسیر آثار ادبی»، ترجمه سعید رفیعی‌خضری. کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش ۸.
- وبستر، راجر (۱۳۸۶). «ژاک دریدا و واسازی متن». ترجمه عباس بارانی. نقد ادبی نو (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- هجری، محسن (۱۳۸۶). «اثبات درک زیبایی‌شناختی کودک در دستگاه معرفتی کانت»، پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان، ش ۵۱.
- هیوم، دیوید (۱۳۸۸). در باب معیار ذوق و تراژدی. ترجمه علی سلمانی، چاپ دوم. تهران: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری «متن».
- یونگ، کارل گوستاو (۱۳۵۲). انسان و سمبول‌هایش. ترجمه ابوطالب صارمی. تهران: امیرکبیر.