

جایگاه ادبیات کودکان در جغرافیای تربیت: از چالش‌های پیش پا تا افق‌های پیش رو^۱

نرگس سادات سجادیه^۲ و زهره صادقی گوغری^۳

چکیده

نوشتار حاضر بر آن است تا از منظری تربیتی به «ادبیات کودکان» بنگرد و ضمن صورت‌بندی چالش‌های مفهومی پیش پای آن، راه‌های برون‌رفتی پیش روی آن نهاد تا هندسه «تربیت» کودک همچنان بر «ادبیات کودکان» استوار باشد و آن را بیشتر به حساب آورد. در این راستا، ابتدا تلاش شده است تا با استفاده از روش مفهوم‌پردازی، این چالش‌های مفهومی استنباط و صورت‌بندی شوند و سپس با مبنا قرار دادن رویکرد اسلامی عمل در مقام رویکرد فلسفی-تربیتی مختار و با بهره گرفتن از روش استنتاج ضمنی، راه‌های برون‌رفتی برای آنها پیشنهاد شود. عمده چالش‌های مفهومی استنباط شده در قالب دوگانه‌های «آموزشی-ادبی»، «جهانی-بومی»، «بیان واقعیت-سانسور» و «فانتزی-واقعیت» صورت‌بندی شده‌اند. در مقابل مواردی چون «ساختار ادبی-محتوای تربیتی»، «تکوین ادبی-خوانش تربیتی» در مقام برون‌رفت از چالش نخست، «رسمیت بخشی به سطوح متنوع هویت آدمی» و «پویایی اندیشه‌ورزانه سطوح هویت» در مقام برون‌رفت از چالش دوم، «مواجهه گام به گام با واقعیت» در مقام برون‌رفت از چالش سوم و «فانتزی مقید به واقعیت و یا متمایز از آن» در مقام برون‌رفت از چالش چهارم برشمرده شده است. این راه‌های برون‌رفت می‌تواند جایگاه «ادبیات کودکان» را در عرصه تربیت بازتعریف کند و افق‌های جدیدی را پیش روی مربیان بگشاید.

واژگان کلیدی: ادبیات کودکان، رویکرد اسلامی عمل، فانتزی، سانسور، هویت

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۳

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۴

۲. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): Sajjadieh@ut.ac.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: asra313@gmail.com

مقدمه

ادبیات کودکان^۱ به طور اجمالی به کتاب‌های قصه‌ای اطلاق می‌شود که با ساختار روایی و در دامن قصه، مسائل و رویدادهایی را مطرح می‌کنند که برای کودکان جذاب و مورد نیاز است و اغلب در دنیای آنها رخ می‌دهد (اشنایدر^۲، ۲۰۱۶). مالان^۳ (۲۰۱۷) ادبیات کودکان را در عین لذت‌بخشی در تقویت تأمل و تخیل کودکان مهم می‌داند. همچنین، کریپن^۴ (۲۰۱۲) معتقد است ادبیات کودکان در رشد هیجانی و خلاقیت کودک، نقشی بی‌همتا دارد. پریخ (۱۳۸۲) نیز با اذعان به ایجاد شرایط همانندسازی احساسات و موقعیت کودک با شخصیت‌های داستان، قصه را یکی از بسترهای مناسب برای تربیت احساسات کودک به شمار می‌آورد. همچنین، حجوی (۱۳۸۵) با نظر به امکان همراهی نقش تربیتی با ذوق تربیتی، بر اهمیت ادبیات کودکان در تربیت تأکید می‌ورزد.

با این حال، حضور ادبیات کودکان در فضای تربیت با چالش‌هایی مفهومی مواجه است که نوع پاسخ به هر یک از این چالش‌ها، ماهیت ادبیات کودکان، تعریف آن و چگونگی برخورد ما با آن را به گونه‌ای خاص تعریف می‌کند. برای نمونه، کم نیستند اندیشمندان که با تأکید بر وجه ادبی- هنری، تعریفی متناسب با آن ارائه داده و شأن تربیتی آن را به چالش کشیده‌اند. از جمله انسیسو، ولف، کوتس و جنکینز^۵ (۲۰۱۰) با نقد رویکرد تربیتی بزرگسالانه به ادبیات کودکان، پیام‌های آموزشی مستتر در ادبیات کودکان را برملا کرده‌اند. از سوی دیگر، برخی اندیشمندان همچون لئوتک و سورواگ^۶ (۲۰۱۸) بر کارکرد تربیتی ادبیات کودکان تأکید داشته‌اند و حتی از این بستر برای آموزش ریاضی نیز بهره برده‌اند.

مرور پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که ماهیت ادبیات کودکان همچنان با چالش‌های مفهومی مواجه است. از جمله یداللهی و همکاران (۱۳۹۶) ماهیت ادبیات کودکان را از جمله زمینه‌های پژوهشی محتاج توجه می‌دانند. همچنین، از آنجا که در پژوهش‌های انجام‌شده - چه در حوزه ادبیات کودکان و چه در حوزه تربیت -

¹. Children's Literature

². Schneider

³. Mallan

⁴. Crippen

⁵. Enciso, Wolf, Coats, Jenkins

⁶. Leudtke & Sorvaag

اقدامی جدی برای سازمان‌دهی به این چالش‌ها، راهکارهای برون‌رفت از آنها و ارائه تعریفی منسجم و روشن از ادبیات کودکان صورت نگرفته است، مقاله حاضر برای فراهم آوردن این زمینه مفهومی برای انسجام‌بخشی به مواجهه دست‌اندرکاران ادبیات کودکان (خصوصاً مربیان و والدین) متمرکز بر دو پرسش اساسی است: پرسش نخست ناظر به صورت‌بندی چالش‌های مفهومی پیش پای ادبیات کودکان است و پرسش دوم مربوط به اتخاذ موضعی در برابر این چالش‌ها است.

برای پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند پشتوانه فلسفی منسجمی هستیم که با ارائه نگاهی ویژه در انسان‌شناسی (خصوصاً کودکی)، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی ما را در این اتخاذ موضع یاری کند. از همین رو، این پژوهش از منظر رویکرد اسلامی عمل صورت گرفته است.^۱ در حالی که رویکرد روشی مورد استفاده برای پاسخ به پرسش نخست، استنتاج ضمنی پس‌رونده و در نهایت، نوعی مفهوم‌پردازی خواهد بود، پرسش دوم، عمدتاً با استنتاج پیش‌رونده و بسط مفهومی پاسخ داده می‌شود. استنتاج ضمنی به معنای «استخراج دلالت‌ها یا استلزام‌های دیدگاه فلسفی معین برای عرصه‌های تعلیم و تربیت» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۱) مدنظر است. بر این اساس، تلاش می‌شود تا ابتدا با دسته‌بندی نظرات مطرح شده درباره ابعاد مختلف مفهومی ادبیات کودکان به صورت دوگانه‌هایی، این چالش‌ها به شکل پس‌رونده استنباط شوند و سپس، در پرسش دوم، در مقابل این چالش‌ها، راه‌های برون‌رفتی مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، پیشنهاد گردد.

۱- چالش‌های مفهومی مطرح در ادبیات کودکان

چالش‌های مفهومی مطرح درباره ماهیت ادبیات کودکان، هر یک این ماهیت را به گونه‌ای خاص صورت می‌بخشند و نسبت‌های مختلفی با دنیای تربیت برقرار خواهند کرد. در این بخش تلاش می‌شود تا مهم‌ترین چالش‌هایی که به نحوی در اتصال ادبیات کودکان با حوزه

^۱ اتخاذ رویکرد اسلامی عمل برای این مفهوم‌پردازی از آن رو بوده است که این رویکرد در عین برخورداری از انسجام فلسفی (سجادیه، ۱۳۹۳)، متکی بر مبانی برآمده از قرآن و هم‌آوا با زمینه‌های فرهنگی جامعه است و نیز از محدود دیدگاه‌هایی است که به تعریف دوران کودکی و مؤلفه‌های آن پرداخته (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵) و در مورد الزامات تربیت اخلاقی- اجتماعی در آن نیز اصولی پیشنهاد شده است (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵). از این رو این رویکرد می‌تواند در مقام رویکردی فلسفی که به مفهوم کودکی پرداخته، مبنای مفهوم‌پردازی درباره «ادبیات کودکان» نیز قرار گیرد.

تربیت ایفای نقش می‌کنند، مدنظر قرار گیرند. برای تبیین بهتر چالش‌های مذکور، آنها در قالب دوقطبی‌های مفهومی سامان یافته‌اند.^۱

۱-۱- دوقطبی آموزشی- ادبی

نخستین چالشی که می‌توان از آن نام برد، چالش بر سر «آموزشی» یا «ادبی» بودن ادبیات کودکان است. پاسخ به این پرسش که «هدف ادبیات کودکان چیست؟» ما را با دو رویکرد عمده در ادبیات کودکان مواجه می‌کند که هر کدام، هدفی خاص برای آن در نظر می‌گیرد و مأموریتی ویژه برای آن قائل است.

رویکرد آموزش‌گرا (تعلیمی): قدیمی‌ترین رویکرد موجود در باب ادبیات کودکان، رویکرد آموزشی است. در این رویکرد، ادبیات کودکان به عنوان ابزاری مناسب برای آموزش هنجارهای فرهنگی، سیاسی، مذهبی، اقتصادی و جامعه‌پذیری کودکان نگریسته می‌شود. از جمله طرفداران معاصر این رویکرد اینگلس^۲ و ساتکلیف^۳ هستند. از نظر اینگلس (به نقل از سارلند^۴، ۱۳۹۵)، هدف ادبیات کودکان آموختن درست زندگی کردن به کودکان است. ساتکلیف نیز وظیفه خودش را در نوشتن کتاب، ارائه گونه‌ای از اخلاق به خوانندگان کودک می‌داند (به نقل از لس‌نیک- ابرشتاین^۵، ۱۳۸۷). خسرونژاد (۱۳۸۹، ص. ۳۲) نیز ادبیات کودکان را دارای ماهیت آموزشی می‌داند. وی معتقد است ارتباط برقرار شده میان نویسنده و خواننده در ادبیات کودکان، ارتباطی ناهم‌تراز، بین دو فرد ناهم‌تراز (کودک و بزرگسال) است که منجر به آموزش می‌شود. این نگاه صریح آموزشی که تا قرن‌ها رایج‌ترین تلقی از ادبیات کودکان بود، در دهه‌های اخیر با چالش‌ها و رقیبان جدی مواجه شده است.

رویکرد ادبی (زیبایی‌شناسانه): محور اصلی انتقادات به رویکرد آموزش‌گرا، عدم توجه آن به ابعاد زیبایی‌شناسانه خلق ادبی بود. این انتقادات به تدریج منجر به ایجاد دیدگاه جدیدی به نام «رویکرد ادبیات‌گرا» در ادبیات کودکان شد. طرفداران این رویکرد معتقدند که اگر برای ادبیات کودکان ذاتی در نظر بگیریم، اصالت با بُعد ادبی و زیباشناختی است و کتاب کودک به جای آموزش دادن به وی، باید برای او لذت‌بخش و سرگرم‌کننده باشد. فیشر^۶ (به نقل از

^۱ با وجود هم‌پوشانی برخی دسته‌بندی‌ها، تفکیک صورت گرفته به منظور تمرکز بر بحث‌هاست.

^۲ Inglis

^۳ Sutcliff

^۴ Sarland

^۵ Lesnik-Obrestein

^۶ Fisher

لسنیک- ابرشتاین، ۱۳۸۷) معتقد است از داستان کودکان نباید انتظار داشت خطابه‌ای ارزشی و یا رساله‌ای جامعه‌شناختی باشد، بلکه باید گذاشت همچون آثار مستقل هنری، به سبک خود، برای تخیل، ذهن و قلب کودک جذاب باشد. دارتون^۱ (۱۹۳۲) نیز کتاب کودک را اثری می‌داند که هدف آشکارش لذت بخشیدن به کودک است، نه آموزش دادن یا تبدیل او به کودکی مؤدب، ساکت و خوب. در این رویکرد، تصور بر این است که اهداف معین و مخاطب مشخص مانعی برای آفرینش خلاقانه است. از همین جهت، نظر برخی بر آن است که به هنگام تولید متن، نویسنده ابتدا بدون توجه به مخاطب، اثری را خلق کند و با ارزیابی‌های بعدی، عضویت اثر در ادبیات کودکان را مشخص کنند (سیدآبادی، ۱۳۸۰). همچنین، این رویکرد بر «معناسازی» چندگانه تأکید می‌کند. بر این اساس، تلاش می‌شود تا حد ممکن، از تک معنایی پرهیز شود و جایی برای خلق معنا و تفسیر توسط مخاطب در اثر در نظر گرفته شود (چمبرز^۲، ۱۳۸۷). چمبرز با استناد به نظر استرن این معناسازی را نشان از نوعی احترام خواننده به نویسنده می‌داند. بر اساس دیدگاه استرن، نویسنده باید به خواننده و خیال وی احترام بگذارد و موضوع را دوستانه دو نیمه کند تا جا برای مخاطب نیز باز باشد.

در عین حال، چالش میان آموزشی- ادبی بودن در ادبیات کودک، همچنان باقی است. در حالی که رویکرد ادبی، جایگاه ادبیات کودکان را در تربیت بسیار محدود می‌سازد و چه بسا گاه با مغفول انگاشتن ملاحظات تربیتی، این جایگاه را مخدوش نماید، رویکرد تعلیمی نیز به نوعی اضمحلال ادبیات کودکان را به دنبال خواهد داشت و آن را به آموزش مستقیم نظم یا نثر فرو خواهد کاست. در بخش‌های بعدی تلاش خواهیم کرد افق‌هایی برای حل این مسئله صورت‌بندی و پیشنهاد دهیم.

۲-۱- چالش جهانی - بومی

یکی از دیگر چالش‌های مطرح در حوزه ادبیات کودکان، مسئله «جهانی» یا «بومی» بودن آن است. در این چالش ما با دیدگاه‌هایی از دو سر یک طیف مواجهیم. در حالی که طیف نخست، ادبیات کودکان را امری «جهانی» و فارغ از زمینه می‌داند، گروه دوم، ادبیات

^۱. Darton

^۲. Chambers

کودکان را بیش از ادبیات بزرگسال وابسته به زمینه می‌بینند و معتقدند این ادبیات، بومی و غیر قابل انتقال و ترجمه است.

جهانی‌گرایی: جهانی‌گرایی در حوزه ادبیات کودکان، از دو نوع نگاه به مسئله سرچشمه می‌گیرد. نگاه نخست که از آن به جهانی شدن تعبیر می‌شود، بر ضرورت رفتن به سمت دهکده جهانی تأکید می‌ورزد و جهانی شدن را به منزله تجویزی مهم در همه عرصه‌های زندگی بشر از جمله ادبیات کودکان به شمار می‌آورد. بر اساس ایده جهانی شدن، ایده‌های مشترک جهانی، وابستگی‌های مکانی را نادیده می‌گیرند- یا درمی‌نوردند- و به دنبال ایجاد هویتی واحد و جهانی برای همگان هستند. سخن از «ادبیات جهانی» و «ادبیات کودک جهانی» نیز به معنای تکوین ادبیاتی است که مرزهای ملی و محلی را پشت سر بگذارد، به دنیایی بین‌المللی اندیشد و مسائلی را مطرح کند که از روحی فراملی و فرامیهنی سرچشمه گیرد؛ زیرا روح اسیر در چارچوب مسائل و مشکلات ملی، قومی و محلی، هرگز نمی‌تواند به مسائل و مشکلات جهانی فکر کند و راه حلی برای آنها بیابد (چهارده چریک، ۱۳۸۵). نگاه دوم پشتیبان جهانی‌گرایی در ادبیات کودکان، ایده ارزش‌های پیشافرهنگی است. از این منظر، لازم نیست در کل حیطة فرهنگ بشری به ایده‌های مشترک و ارزش‌های مشترک بیندیشیم، بلکه سرشت کودکی است که ما را در وضعیتی پیشافرهنگی قرار می‌دهد. از این منظر، مفاهیمی اساسی در زندگی آدمی وجود دارند که فرازمانی و فرامکانی‌اند و پیش از آغشتگی آدمی به فرهنگ، برای او به عنوان ارزش مطرح هستند. علاوه بر این، میزان تعلق و وابستگی آدمی نسبت به فرهنگ، سرزمین و سنت‌های ملی و آیینی، با گذشت زمان رابطه مستقیم دارد. بر این اساس، به سبب کوتاه‌تر بودن زمان حضور کودک در زیست جهان، او از تعلق خاطر کمتری نسبت به محیطش برخوردار است (هجری، ۱۳۸۳). همین کمینه بودن تعلق خاطر و آغشتگی‌های فرهنگی، باعث می‌شود تا ویژگی‌های قابل طرح برای آنها ویژگی‌های یکسانی باشد. ایده سوم پشتیبان این نگاه (هجری، ۱۳۸۳) معتقد است از منظر روان‌شناختی، کودکان در مرحله «درک عینی» هستند و تنها چیزهایی را که به طور ملموس با آنها سروکار دارند، درک می‌کنند و مقولات انتزاعی چون فرهنگ و ملیت برای آنها قابل فهم نیستند؛ از همین جهت ما ادبیات کودکانی عام و جهانی داریم و در واقع با «ادبیات کودک» مواجه هستیم نه با «ادبیات کودکان». در هر حال، خواه از سکوی تجویزی و از زاویه دغدغه جهانی‌شدن به ادبیات کودکان بنگریم، خواه از زاویه توصیفی و از منظر پیش‌فرهنگی بودن و عینی بودن دنیای کودکان، این رویکرد، ادبیات کودکان را دارای

خصیصه مشترک و جهانی می‌بیند که کمتر به مؤلفه‌های بومی می‌پردازد و بیشتر شامل ایده‌ها و ارزش‌های مشترک و جهانی است.

بومی‌گرایی: در برابر رویکرد جهانی‌گرایی به ادبیات کودکان، نگاه دیگر بر این عقیده است که ادبیات کودکان به دلیل تقیدی که به «کودک» دارد، نمی‌تواند یکسان و جهانی باشد و لازم است به کاربردی بودن، محلی بودن و ملموس بودن نیز مقید باشد (هانت^۱، ۱۹۹۴). این نگاه با رواج اندیشه‌های پست‌مدرنیستی^۲ بیشتر اوج گرفته و به گفتمان جدیدی در ادبیات کودکان تبدیل شده است. بر اساس این دیدگاه، تصورات درباره مفهوم کودکی برحسب زمان و نوع جامعه متفاوت است و نمی‌توان برای کودکان ویژگی‌های جهان‌شمول و فرازمانی قائل شد (سیدآبادی، ۱۳۸۱). در واقع، از این منظر، مفهوم کودکی، سازه‌ای اجتماعی است که در هر جامعه و فرهنگ، به گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد. همچنین، بر اساس این دیدگاه، کودکان با فرهنگ و شرایط محیطی‌شان کاملاً در هم آمیخته هستند و امکان تفکیک قطعی و مشخص بین آنها وجود ندارد. از این رو، ادبیات کودکان نیز کاملاً بومی و محلی خواهد بود. از جمله گرت^۳ (به نقل از استان^۴، ۲۰۱۱) اصطلاح «ادبیات بین‌المللی» را بی‌معنی می‌داند. وی معتقد است همان‌طور که اصطلاح «کودک بین‌المللی» بی‌معناست، چیزی به عنوان «کتاب کودکان بین‌المللی» هم وجود ندارد و هر کتاب کودک که واقعی است (نه محصولی از یک بخش بازاریابی چند ملیتی)، مانند هر کودک واقعی، در پیوند با زمانی یکتا و مکانی یکتا قرار دارد.

می‌توان گفت اختلاف بر سر جهانی بودن - بومی بودن ادبیات کودکان، تا حدی از ابهام مفهومی معطوف به مفهوم «کودکی» سرچشمه می‌گیرد. جهانی شمردن مفهوم کودکی و یکسان دانستن آن در کل جهان، منجر به اعتقاد به نوعی جهانی‌گرایی در ادبیات کودکان

^۱. Hunt

^۲. پست‌مدرنیسم واکنشی علیه مدرنیسم بود. از جمله پایه‌های فکری این اندیشه می‌توان از این موارد نام برد: مخالفت با هرگونه معرفت‌شناسی عام و لزوم احترام به معرفت‌شناسی‌های مختلف، سیالیت معنا به جای حاکمیت هرگونه حقیقت واحد و یکپارچه و رد اصول و قوانین کلی‌نگر و مطلق‌اندیش (عباسی، ۱۳۸۴). و از منظر فیلسوفان مسلمان قابل نقد جدی است و البته همگی این مؤلفه‌ها در تقابل با مؤلفه پرنسپل مدرنیستی «کل‌گرایی» که به فرآیند جهانی شدن دامن می‌زند، مطرح شده‌اند.

^۳. Garrett

^۴. Stun

می‌شود و سازه‌ای دانستن این مفهوم و وابستگی آن به زمینه‌های مختلف فرهنگی - اجتماعی منجر به دفاع از بومی‌گرایی در ادبیات کودکان خواهد شد.

۱-۳- دوقطبی واقعیت - سانسور

سومین چالش، ناظر بر بیان یا عدم بیان واقعیت در ادبیات کودکان است. نگاه نخست معتقد است ادبیات کودکان باید واقعیت‌ها را بیان کند و از سانسور برکنار باشد. در مقابل، رویکرد دیگر بر آن است کودکان باید از مواجهه با برخی واقعیت‌ها و مسائل دور نگه داشته شوند.

موافقان سانسور: از پیشروان سانسور در ادبیات کودکان می‌توان از افلاطون و روسو نام برد. افلاطون چون قصه را از ابزارهای مهم تربیتی می‌شمرد، با بیان هر نوع قصه‌ای برای کودکان مخالف است. او می‌نویسد:

آیا ما حق داریم اجازه دهیم که کودکان هر قصه‌ای را از هر کسی بشنوند و در نتیجه اعتقادهایی پیدا کنند به عکس آنچه در بزرگی از آنها انتظار داریم؟ ... پس باید مراقب شاعران قصه‌پرداز باشیم و قصه‌های خوب را برگزینیم و افسانه‌های بد را کنار بگذاریم (افلاطون، ۱۳۵۳، ص. ۳۷۷).

روسو نیز معتقد است «هر چه از ید خالق عالم جلّ‌شأنه بیرون می‌آید از عیب و نقص مبری است، ولی به دست اولاد آدم که رسید فاسد می‌شود» (روسو، ۱۳۹۰، ص. ۳۳). او یکی از ابزارهای ورود پلیدی به وجود کودک را کتاب می‌داند، به همین دلیل از نظر وی خواندن کتاب تا دوازده‌سالگی برای کودکان ممنوع است و محدودیت‌های شدیدی در مواد خواندنی آنها اعمال می‌کند. این تفکر بعد از روسو به تدریج در بین نویسندگان آمریکایی و انگلیسی مقبولیت و رواج یافت تا جایی که نویسندگان زیادی به خودسانسوری روی آوردند و خود را موظف دانستند تا از نوشتن مطالب مخرب در کتاب کودکان دوری کنند (وست^۱، ۱۳۷۷، صص. ۲۳-۲۴).

در خصوص دلایل سانسور می‌توان این موارد را برشمرد:

۱. **دلایل مذهبی:** برخی بزرگسالان معتقدند که نگرش‌های مذهبی در دوران کودکی شکل می‌گیرند و تأثیر ماندگاری بر دوره‌های بعدی زندگی می‌گذارند و همین موضوع، زمینه سوءاستفاده از کتاب کودک برای تأثیرگذاری بر بینش مذهبی کودکان را فراهم می‌سازد. در

^۱. West

واقع از این منظر «ممیزی عقیدتی در حوزه ادبیات کودک کوششی است برای دفاع از اعتقادات دینی و جلوگیری از شبهات و تبلیغاتی که اعتقادات و ایمان کودکان و نوجوانان را مورد حمله قرار می‌دهد» (یاری، ۱۳۷۷، ص. ۵۱).

۲. *دلایل فرهنگی- اجتماعی*: گاه سانسور به دلیل مغایرت ارزش‌های کتاب با ارزش‌های خانواده و جامعه صورت می‌گیرد؛ برای نمونه، کتاب‌هایی که به تبعیض‌های جنسیتی، نژادی، طبقاتی و... می‌پردازند یا نگاهی نامناسب نسبت به زنان، رنگین‌پوستان، طبقات پایین جامعه و نظایر اینها را بین کودکان ترویج می‌دهند، باید مورد سانسور واقع شوند. علاوه بر این، کتاب‌های کودکان نباید به تمایلات جنسی یا موضوع‌های چالش‌برانگیز اجتماعی بپردازند. همچنین، آنها نباید چهره‌ای منفی از بزرگسالان و یا بزرگان شایسته جامعه ارائه کنند، چرا که این کار اقتدار و مرجعیت آنها را برای کودک دچار خدشه می‌کند و در جامعه‌پذیری آنها ایجاد مشکل می‌کند (وست، ۱۳۷۷، ص. ۲۳).

۳. *دلایل روان‌شناختی*: گفته می‌شود چون کودکان دارای تجربه و توانایی شناختی-هیجان کمی هستند، کمتر می‌توانند با پیام‌ها و مطالب درون کتاب‌ها به صورت فعال برخورد کنند و بیشتر به طور منفعل پذیرای آن می‌شوند؛ به طور مثال، تحت تأثیر داستان‌های ترسناک، امنیت روانی آنها به راحتی به خطر می‌افتد و این احساس عدم امنیت در درون آنها ماندگار می‌شود و برای همیشه آنها را دچار اضطراب می‌کند (محمدی، ۱۳۷۷، ص. ۶) یا اینکه به دلیل عدم تشخیص مرز واقعیت و غیرواقعیت، کودکان به امتحان رفتارهای خطرناک و خشونت‌آمیز کتاب‌ها می‌پردازند و در پی آن مشکلاتی ایجاد می‌شود که گاهی جبران‌ناپذیرند. از این رو باید داستان‌هایی را که شامل دیو و پری و جنگ و درگیری هستند برای کودکان سانسور کرد.

۴. *دلایل سیاسی*: همواره این احتمال وجود دارد که گروه‌های سیاسی منحرف، کودکان را آماج تبلیغات خود کنند و در راستای منافع خودشان، ذهن بچه‌ها را درگیر مطالبی کنند که مناسب سن‌شان نیست (محمدی، ۱۳۷۷، ص. ۷). از همین رو سانسور ضرورت می‌یابد تا جلوی سوءاستفاده از کودکان و ناآگاهی‌شان گرفته شود.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود علت‌های اساسی سانسور در ادبیات کودکان، از زمینه تربیتی برمی‌خیزد. در واقع، از منظری تربیتی است که برکناری کودکان از آسیب قابل طرح می‌شود و ادبیات کودکان به دو دسته مفید و مضر تقسیم خواهد شد و بخش مضر برای کودکان ممنوع و حذف می‌شود.

مخالفتان سانسور: در سوی دیگر ماجرا مخالفان سانسور حضور دارند. آنها برای مخالفت‌شان با سانسور دو دلیل عمده ذکر می‌کنند: نخست اینکه از نگاه آنها دنیای واقعی، همان دنیایی که کودکان در آن زندگی می‌کنند و با آن مواجه می‌شوند، دنیایی ایده‌آل نیست. بنابراین، لازم است بچه‌ها توسط ادبیات کودکان به آرامی با واقعیت‌های زندگی (هرچند تلخ) آشنا شوند. دوم اینکه کودکان از قصه‌های واقعی استقبال بیشتری می‌کنند. «کودکان روایت‌های صادقانه و نزدیک به دنیایشان را دوست دارند، روایت‌هایی که رک و صریح از تیرگی‌ها و روشنی‌های زندگی حرف می‌زند و تجربه‌ای از دنیای نزدیکشان به آنها می‌دهد» (حسن‌زاده، ۱۳۹۶). عشق، خشونت، جنگ و مرگ از جمله واقعیت‌هایی هستند که بر حضور آنها در ادبیات کودکان تأکید می‌شود. مخالفان سانسور معتقدند سکوت درباره «عشق» واقع‌بینانه نیست. خلأ موجود در این حیطه در کودکی آسیب‌های فراوانی به روح و روان او در نوجوانی وارد می‌کند و آنها را به سمت کسب تجربه از طرق ناصواب می‌کشاند. برای نمونه، اکرمی (۱۳۹۳) معتقد است پرداختن به مقوله عشق پاک می‌تواند برای شناخت هویت خویش و به دست آوردن دل دیگران، محرک و انگیزه‌بخش باشد. همچنین درون‌مایه عشق واقعی که از خودگذشتگی و فداکاری است، می‌تواند انگیزه‌ای برای بروز حس‌های انسانی را در فرد شکل دهد. موضع مخالفان سانسور درباره «خشونت» نیز قابل توجه است. کریزی^۱ (۲۰۱۰) معتقد است بسیاری از کودکان در حال حاضر یا در آینده، خشونت را در زندگی خود تجربه می‌کنند و اگر موقعیت‌های خشونت‌آمیز به گونه‌ای مؤثر در داستان‌های کودکان بیان شود، می‌توان با نشان دادن عواقب ناخوشایند آن، کودکان را از رفتن به دنبال راه‌های خشونت‌آمیز بر حذر داشت. مسئله مطرح شده دیگر این است که کودک همواره در زندگی واقعی با خشونت مواجه است و اگر این امر از کتاب کودک حذف شود، وی با کتاب ارتباط برقرار نمی‌کند و دنیای کتاب را واقعی تلقی نمی‌کند. سخن گفتن از «جنگ» نیز مورد تأکید مخالفان سانسور قرار گرفته است. از منظر آنها، هر چند جنگ مقوله‌ای بزرگسالانه به نظر می‌رسد، اما واقعیت این است که کودکان زیادی مستقیم یا غیرمستقیم با آن مواجه‌اند، به گونه‌ای که در جنگ‌های امروز، کودکان بیشتر از سربازان، آسیب دیده‌اند. از این رو، لازم است جنگ در مقام واقعیتی پررنگ در زندگی کودکان در

^۱. Creasey

کتاب‌های آنها مورد توجه قرار گیرد. آرمسترانگ^۱ (۲۰۰۹) معتقد است اگر از طریق راه‌های امنی مانند ادبیات کودکان و هنر با جنگ مواجه نشویم، نخواهیم توانست در واقعیت برای جلوگیری از آن حرکتی کنیم. از طریق گفتن از جنگ است که می‌توانیم کودکان را از مصائب جنگ و همچنین بی‌کفایتی آن در حل مشکلات، آگاه کنیم و به آنها کمک کنیم تا به راه حل‌های جایگزین بیندیشند. منطق دفاع مخالفان سانسور از حضور مرگ در ادبیات کودکان نیز منطقی مشابه است.

همان‌گونه که ملاحظه شد، استدلال‌های موافقان سانسور بیشتر مبتنی بر ماهیت دوران کودکی و صیانت از سلامت روانی کودک است و در مقابل، مخالفان سانسور با تأکید بر همین دوران و تجربیات کودکان از امور ناخوشایند یا ممنوع، بر حضور این موارد تأکید می‌کنند.

۴-۱- دوقطبی فانتزی- واقعیت‌گرایی

چالش دیرپای دیگر در ادبیات کودکان، چالش بین «فانتزی» و «واقعیت» است. یکی از ژانرهای پرطرفدار ادبیات کودکان، ژانر «فانتزی» است. هر چند فانتزی از گذشته‌های دور با داستان پریان وجود داشته^۲ اما شکل امروزی آن، از قرن نوزدهم با آثار جورج مک‌دونالد^۳، نویسنده اسکاتلندی رمان‌هایی مثل *شاهزاده خانم و جن*^۴ (۱۸۸۳) آغاز شده است.

فانتزی در فرهنگ وبستر^۵ (۲۰۰۳) به معنی «بازی آزاد خیال» و «تولید فکری خیالی که بیان می‌شود و یا فقط تصور می‌شود» است؛ اما فانتزی در زمینه ادبیات، به معنای داستانی است که معطوف به دنیای غیرواقعی و موجودات ساخته ذهن نویسنده است (تالکین^۶، به نقل از ملاحاجی‌حسن، ۱۳۸۹). در ادبیات فانتزی، فضاها، شخصیت‌ها و اتفاقاتی که رخ می‌دهد، فراتر از دنیای واقعی است؛ به طوری که احتمال رخ دادن آنها در این دنیا نمی‌رود. در این نوع داستان، قواعد جهان فعلی به هم می‌ریزد و قواعد جدیدی شکل می‌گیرد و رمز و راز و جادو، نقش مهمی دارد. فانتزی‌ها گونه‌های متفاوتی دارند و اهداف مختلفی را دنبال

^۱. Armstrong

^۲. شکل‌های قدیم ایرانی آن را می‌توان در قصه‌های شاهنامه یا کلیله‌و‌دمنه ملاحظه کرد.

^۳. MacDonald

^۴. The Princess and Curdie

^۵. Webster Dictionary

^۶. Tolkien

می‌کنند. (لینچ - براون و تاملینسون^۱، ۱۳۷۷). بعضی از آنها سرشار از خونریزی و وحشتند و برخی دیگر بسیار شاد و دل‌انگیز و به دور از هرگونه اثری از رنج و سرشار از صلح و امنیت هستند.

مخالفتان فانتزی: در رأس مخالفتان جدی فانتزی می‌توان از افلاطون، مونته‌سوری و روسو نام برد. افلاطون با تأکید بر عدم توانایی شناختی کودکان در تمایز راست از دروغ، قصه‌ها را دارای دو نوع راست و دروغ می‌داند و افسانه را جزء داستان‌های دروغ می‌شمارد. او معتقد است

هر چند آن داستان‌ها دارای معانی عمیقی باشند، در جامعه ما [جامعه ایده‌آل افلاطون] متروک خواهند شد، زیرا کودکان و جوانان به درک آن معانی و تشخیص اینکه مضمون آن داستان‌ها استعاره است یا نه، توانا نیستند و هر چه از کودکی در ذهن آنها جای گیرد، هرگز زدوده نخواهد شد (افلاطون، ۱۳۵۳، ص. ۳۷۸).

مونته‌سوری نیز با تأکید بر همین استدلال، با داستان‌های فانتزی برای کودکان خصوصاً تا قبل از شش‌سالگی مخالف است. وی معتقد است در این دوران، کودک هنوز قادر به تفکر انتزاعی و تخیلی نیست و نمی‌تواند بین امر واقعی و امر خیالی تمایز قائل شود (رابین^۲، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، روسو با تأکید بر فریبه کاری فانتزی معتقد است:

چقدر خطاکارند کسانی که افسانه‌ها را برای تربیت اخلاقی کودکان مفید می‌دانند و فکر نمی‌کنند که آن افسانه‌ها در عین اینکه سرگرم می‌کنند، فریب هم می‌دهند. اطفال در حقیقت مفتون دروغ‌های زیبا می‌شوند و حقایق را از نظر دور نگه می‌دارند. افسانه‌ها ممکن است به آدم‌های عاقل چیز یاد بدهند، ولی برای اطفال مفید نیستند (روسو، ۱۳۹۰، ص ۱۴۰).

علاوه بر این، برخی اندیشمندان با تأکید بر احساس ترسی که فانتزی در کودکان ایجاد می‌کند، با آن به مخالفت برمی‌خیزند. افلاطون (۱۳۵۳، صص. ۳۸۱-۳۸۲) با تکیه بر همین منطق، نقل داستان‌های ترسناک برای کودکان را قدهن کرده است چون خلاف دینداری است و او را ترسو بار می‌آورد. ایگان^۳ (۲۰۰۱) نیز معتقد است ترس‌های مستتر در داستان‌های

^۱. Lynch-Brown; Tamlinson

^۲. Robin

^۳. Egan

فانتزی، گاه به صورتی مبهم و نامشخص‌تر با کودکان باقی می‌ماند و زندگی و روابط آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از آنها سلب آرامش می‌کند. منظر دیگری که وجود فانتزی در ادبیات کودکان را مورد نقد قرار می‌دهد، نهادینه شدن نوعی واقعیت‌گریزی در کودکان است. این نقد که بیشتر فانتزی‌های شاد را مورد نظر قرار می‌دهد، بر آن است که این داستان‌ها با پررنگ کردن شادی‌های زودگذر و صرف‌نظر کردن از بی‌رحمی‌های واقعیت که دلچسب نیستند، ذهن کودکان را به سوی رؤیایپردازی‌ها و امور غیرممکن سوق می‌دهند و نوعی ناامیدی و سرخوردگی نسبت به واقعیت و وضع جهان موجود، در آنها ایجاد می‌کنند (ایگان، ۲۰۰۱).

موافقان فانتزی: حضور فانتزی در ادبیات کودکان مدافعان جدی هم دارد که با دلایلی متفاوت از آن دفاع می‌کنند. برخی از مدافعان، با تکیه بر قدرت فهم کودکان، بر این حضور تأکید کرده‌اند. برای نمونه، گوپنیک^۱ (۲۰۰۵) معتقد است کودکان در سنین پایین می‌توانند امور تخیلی و امور واقعی را چه در کتاب‌ها، چه در فیلم‌ها و چه در بازی‌های وانمودی خودشان تشخیص دهند. کانثون^۲ (۱۳۸۸) نیز کودکان را همانند بزرگسالان قادر به تمایز دنیای فانتزی از واقعی می‌داند و معتقد است آنها می‌توانند از دنیای واقعی تجربه بیندوزند، آن را با حوادث غیرواقعی داستان‌های فانتزی بسنجند و تفاوت‌های آن را تشخیص دهند. علاوه بر این، بتلهایم^۳ (۱۹۷۶) معتقد است داستان‌های واقعی نزدیک به زندگی روزمره کودک، او را نسبت به اینکه چه چیز واقعی است و چه چیز واقعی نیست، بیشتر دچار سردرگمی می‌کنند. او می‌گوید «کودکان فاقد تجربه تشخیص میان امر واقعی و غیرعادی با امر غیرواقعی و محتمل هستند. ارزش فانتزی در این است که کودکان، خیلی سریع تفاوت آن را با دنیای واقعی تشخیص می‌دهند». در تأیید این ماجرا، لوئیس^۴، نویسنده بزرگ داستان‌های فانتزی، نیز با رجوع به ذهنیت دوران کودکی خود می‌نویسد: «من فکر می‌کنم داستان‌های کودکانه‌ای که تظاهر به واقعیت‌گرایی می‌کنند، بیشتر فریب می‌دهند تا داستان‌های فانتزی. من [در کودکی] هرگز انتظار نداشتم که جهان واقعی شبیه افسانه‌ها باشد اما فکر می‌کنم توقع داشتم مدرسه‌ام شبیه مدرسه‌های داستان باشد. فانتزی‌ها مرا

^۱. Gopnik

^۲. Kanthon

^۳. Bettelheim

^۴. Lewis

فریب ندادند، اما داستان‌های مدرسه فریب دادند» (لوئیس، ۱۹۸۲، صص. ۶۳ - ۶۴). همچنین، برخلاف مخالفان فانتزی، موافقان، وجود فانتزی را برای رشد روانی-هیجانی کودکان امری اساسی می‌دانند. از جمله وب^۱ (۲۰۰۷) معتقد است کودکان تجربه‌ها و شناخت کمی در رابطه با احساساتشان دارند و فانتزی امکان درک این احساسات در حال رشد را در چارچوبی آگاه و منعطف برایشان فراهم می‌کند. آنها در قالبی امن، برای حضور در دنیایی بیش از حد بزرگ، بیش از حد گسترده و بیش از حد خشن که نزدیک‌تر و واقعی‌تر می‌شود، آماده می‌شوند. بتلهایم (۱۳۷۹) نیز بر این باور است که وقتی کودکی را از خواندن فانتزی و افسانه‌ها منع می‌کنیم، احساس تشویش، نگرانی و خشونت درونی او از بین نمی‌رود، بلکه باعث می‌شود احساس کند او تنها فردی است که این احساسات را دارد. این مسأله ذهنیت ترسناکی را برای او به وجود می‌آورد، اما خواندن فانتزی و علم به اینکه دیگران هم دنیای تخیلی مشابهی دارند، باعث آرامش کودک و برخورد منطقی او با احساساتش می‌شود. لوئیس (۱۹۸۲) نیز ایده ترس آفرین بودن فانتزی را رد می‌کند. او معتقد است این ترس‌ها قبلاً در فرد ریشه داشته‌اند و فانتزی تنها موجب تمرکز بر آن می‌شود. همچنین، لیتچ-بروان و تامپلسون (۱۳۷۷) واقعیت‌گریزی را حسن فانتزی تلقی می‌کنند و معتقدند فانتزی با ایجاد امکان فرار موقت ذهن از واقعیت‌ها و روزمرگی‌ها، برای کودکان بی‌پناه و در معرض دشواری، ایجاد لذت می‌کند و فرصتی را فراهم می‌آورد تا حداقل برای مدتی از واقعیات تلخ، دور شوند و در دنیایی زندگی کنند که پر از خوبی، شادی و عدالت است. همچنین، افرادی از جمله وب (۲۰۰۷) فانتزی را عرصه‌ای برای درگیری با مشکلات واقعی و کمکی برای پر کردن شکاف بین دانش، واقعیت و تجربه می‌دانند. آب‌پرور (۱۳۷۲) نیز معتقد است مواجهه افراد با چیزهای عجیب و متفاوت از دنیای دور و برشان در داستان‌های فانتزی، به آنها کمک می‌کند تا امور را با نگاهی جدید ببینند و هنگام حل مسئله به دنبال راه‌هایی خلاقانه‌تر باشند. این نگاه‌های ناب و خلاق، منجر به اختراع چیزها و راه‌حلهایی تازه در دنیای واقعی می‌شود که به پیشرفت زندگی واقعی کمک می‌کند.

^۱. Webb

۲- تبیین موضع رویکرد اسلامی عمل در رابطه با چالش‌های ادبیات کودکان

در «رویکرد اسلامی عمل» که چارچوب نظری پژوهش حاضر است، انسان به عنوان موجودی در نظر گرفته می‌شود که خود منشأ عملش است و با همین عمل‌ها هویت خود را رقم می‌زند. عمل از این منظر دارای سه مبدأ معرفتی، میلی و ارادی در درون فرد است (باقری، ۱۳۸۲) و در حدود ژنتیکی، فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی انجام می‌شود. از سوی دیگر، بر اساس این رویکرد، مبانی عمل به ویژه مبانی شناختی، گرایشی و ارادی در کودک به آن میزان از پختگی نرسیده که بتوان او را عامل دانست و رفتارهای او را به مفهوم دقیق کلمه عمل به حساب آورد. اما با نظر به عاملیت انسان در نگاه کلان، دوران کودکی را می‌توان با مفهوم گذار به عاملیت تعریف کرد. این تعریف، در عین حال که موجودیتی بالفعل را نشان نمی‌دهد، قابلیت را نشان می‌دهد که مفهوم خاصی به دوران کودکی می‌دهد (باقری، ۱۳۹۹، صص. ۳۷۸-۳۷۹). بر این اساس، کودک تحت تأثیر دو مبدأ میل و شناخت است؛ شناختی که در حال تکوین است و بیشتر اوقات امیال بر آن چیرگی دارند. همچنین، مبدأ اراده هنوز به طور مؤثری شکل نگرفته است. این دوران که تا حد بلوغ بیولوژیکی و روان‌شناختی (تا حدود ۱۱ سالگی) ادامه می‌یابد، به چشم دوران «تمهید» یعنی زمینه‌سازی برای تربیت نگریسته می‌شود (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴). از این رو، از منظر این رویکرد، کودک شبه‌عاملی است که مبانی عمل در وی در حال تکوین است. از منظر معرفت‌شناسی، رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرایانه مورد قبول این دیدگاه است. این رویکرد در عین پذیرش واقعیت و مبنا قرار دادن آن، با اذعان نسبت به پیچیدگی و دیرپایی واقعیت، استفاده از سازه‌های ذهنی را در فرآیند ادراک واقعیت روا و بلکه لازم می‌داند (باقری ۱۳۸۹ ب، ص. ۶۸). در عرصه ارزش‌شناسی نیز در این رویکرد هر چند ارزش‌ها جنبه اعتباری دارند، اما این اعتبار ذهنی و شخصی نیست و بر واقعیت تکیه دارد. همچنین، این رویکرد ارزش‌ها را دارای سه نوع ثابت، متغیر و مشروط می‌داند (بنگرید به باقری، ۱۳۸۹ الف، ص. ۲۰۵).

قابل ذکر است که با توجه به وسع شناختی، گرایشی و ارادی کودک، او در مواجهه خود با کتاب در ابعاد گزینش و خوانش به مربی وابسته است، در راه‌کارهای ارائه شده، حضور و همراهی والدین و مربی همواره مدنظر است. این حضور و همراهی همواره همراه با گفتگو و تبیین بوده و به تدریج از حالت صریح به حالت ضمنی تغییر خواهد کرد.

۱-۲- راه برون‌رفت از چالش نخست: ساختار ادبی - محتوای تربیتی

از منظر رویکرد اسلامی عمل، دوران کودکی به مثابه بستری برای آماده کردن کودک و حفظ و تقویت مبادی عمل در وی است. بنابراین از دیدگاه این رویکرد وجود بُعد تربیتی در ادبیات کودکان، از ارکان مهم آن است.

از سوی دیگر، اهمیت خیال‌ورزی در فرآیند شناخت و عمل انسانی در این دیدگاه (توکلی، ۱۳۹۲)، اهمیت دوران کودکی در رشد آن، اهمیت رشد نگاه زیباشناختی در این دوران و نیز توجه به علائق و نیازهای کودک باعث می‌شود تا این دیدگاه بُعد ادبی ادبیات کودکان را نیز مورد تأکید قرار دهد. بنابراین، از یک‌سو ادبیات کودکان برای ایجاد پل ارتباطی با کودک، نیازمند برخورداری از معیارهای روایی داستان با کیفیت و برخورداری از ساختار ادبی - هنری استوار است. بدون این ساختار ادبی - هنری، ارتباطی شکل نمی‌گیرد که بستر تبادل مضامین تربیتی باشد. از این رو، ارزش ادبی - هنری اثر در نقش بستر ارتباط از تقدم زمانی برخوردار است و لازم است پیش از ارزش تربیتی مدنظر قرار گیرد. همچنین، فارغ از ارزش ابزاری ساختار ادبی - هنری اثر از منظر تربیتی، این ارزش در راستای تربیت زیباشناختی، ارزشی فی‌نفسه است. بنابراین، اثری قادر به تربیت زیباشناختی کودک خواهد بود که از معیارهای ادبی برخوردار باشد. پس می‌توان گفت موضع این رویکرد در قبال مناقشه آموزشی - ادبی، وجود توأمان ساختار ادبی و محتوای تربیتی است.

در عین حال، نوع برخورد ما با ساختار ادبی، برخوردی ایجابی و با محتوای تربیتی، برخوردی سلبی است؛ به عبارت دیگر، وجود ساختار ادبی در کنار ضدیت نداشتن محتوا با معیارهای تربیتی شرط لازم ادبیات کودکان خواهد بود. جنبه‌هایی از این معیار در چالش‌های بعدی و با ارائه معیارهای تربیتی توضیح خواهد یافت. از این رو می‌توان گفت ضدیت نداشتن با معیارهای تربیتی به معنای منطبق بودن بر معیارهای بعدی است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود ساختار ادبی در ادبیات کودکان امری محوری خواهد بود. راهکار تحقق این دو مؤلفه می‌تواند در دو اقدام «خلق ادبی در بستر تربیتی» و «خوانش تربیتی از خلق ادبی» دنبال شود.

خلق ادبی در بستر تربیتی: حضور زمینه‌ها و حال و هوای زیست‌جهان نویسنده در خلق ادبی وی امری ناگزیر است. این تأثیر در رویکرد هرمنوتیک و در دیدگاه افرادی چون دیلتای و گادامر نیز مورد تأکید قرار گرفته است. از این رو، ارتباط زیست‌جهان نویسنده و دغدغه‌های وی با مسائل دوران کودکی و مضامین تربیتی اهمیت ویژه خواهد داشت. اگر نویسنده در

فضایی اندیشه ورزد که با دغدغه‌های تربیتی آمیخته باشد، این دغدغه‌ها در تار و پود قصه نفوذ خواهد داشت و بدون درهم ریخته شدن ساختار هنری قصه، در روندی ناخودآگاه در قصه طرح خواهند شد. بنابراین، پیشنهاد ما قرار گرفتن نویسنده در معرض بحث‌های تربیتی و آمیختگی زیست‌جهان وی با دنیای کودک و تربیت است. در عین حال باید توجه داشت که در زمان آفرینش اثر، نویسنده باید تا حدی رها باشد تا پرنده خیالش با آزادی به پرواز درآید و قصه‌ای هنری- ادبی خلق گردد. نباید توقع داشت که نویسنده آگاهانه از ابتدا تا انتها، دغدغه این را داشته باشد که داستان را به چه نحوی پیش ببرد که مضمون تربیتی را تمام و کمال منتقل کند، بلکه آمیختگی ذهنیت وی با دغدغه‌های تربیتی برای افزایش احتمال تربیتی بودن قصه کفایت می‌کند.

خوانش تربیتی از خلق ادبی: گام دیگری که برای تحقق ساختار ادبی- محتوای تربیتی می‌توان برداشت، خوانش تربیتی از خلق ادبی است. چنانچه داستانی دارای ساختار روایتی مناسب، خلاقانه و جذاب باشد و ضدیتی با ملاحظات تربیتی نیز نداشته باشد، می‌توان با خوانش‌های مناسب و تربیتی بر غنای تربیتی آن افزود؛ به عبارت دیگر، محتوای قصه در نحوه خوانش کودک و مربی، جهتی تربیتی به خویش می‌گیرد. انتخاب نقاط تمرکز ویژه، گفتگو درباره آنها و متصل شدن به تجربه‌های کودک می‌تواند محتوای تربیتی را غنا بخشد.

۲-۲- راه برون‌رفت از چالش دوم: پویایی اندیشه‌ورزانه در سطوح مختلف هویت

در پیوستار دو قطبی دوم، یعنی دو قطبی بومی- جهانی، رویکرد اسلامی عمل با تکیه بر نگرش قرآن که وجود قبایل و شعوب را وسیله‌ای برای شناخت متقابل قلمداد می‌کند، تکوین و حراست از هویت‌های چندگانه را محترم می‌داند (سجادیه، باقری و مدنی‌فر، ۱۳۹۴). این نگرش منجر به روا شمردن هویت‌های مختلف و مانع از انحلال آنها در امر یکسانی به نام هویت جهانی خواهد بود. از سوی دیگر، این دیدگاه به دلیل اعتقاد به ثابت بودن برخی ارزش‌ها و ویژگی‌ها در تمام انسان‌ها (باقری، ۱۳۸۹ الف، صص. ۲۰۹-۲۱۲)، به نوعی از هویت ثابت و مشترک اعتقاد دارد. اندیشه‌ورزی، برخورداری از اراده و مواردی از این دست، مؤلفه‌هایی از این هویت ثابت هستند. این هویت عام که بیشتر ناظر بر عناصر مشترک هویتی آدمیان است، با هویت‌های محلی و فرامحلی همبودی و تعامل دارد. بر این اساس، رویکرد اسلامی عمل بر آن است که در دوران تمهید، کودک باید با سطوح مختلف هویت خود و ارتباطشان با یکدیگر، آشنا شود و در عین حال، ضمن به رسمیت شناختن هویت بالفعل خویش، با اندیشه ورزی بر روی مؤلفه‌های آن به منزله امری پویا، آنها را در جهت

صحیح ارتقا بخشد و تغییر دهد. می‌توان گفت تحقق این رویکرد در مقام عمل، شامل دو گام مکمل است که اولی «رسمیت بخشی به سطوح مختلف هویتی» و دومی، «تلاش برای پویایی اندیشه‌ورزانه هویت» است. در ادامه، به توضیح این دو گام پرداخته می‌شود.

رسمیت‌بخشی به سطوح مختلف هویتی: انسان عامل بریده از زمینه ژنتیکی، فرهنگی یا اجتماعی خویش نیست و این زمینه همچون شرط و حدود عمل وی عمل خواهد کرد؛ یعنی از یک‌سو، عمل در خلأ و بدون این زمینه‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود و از سوی دیگر، این زمینه‌ها، هر یک چون حدی بر عمل وی، آن را محدود می‌کنند. بر این اساس، رویکرد اسلامی عمل اقتضائات فردی (ضعف‌ها و قوت‌ها و ویژگی‌ها) و نیز زمینه‌مندی‌های اجتماعی (شامل هویت‌های بومی و محلی) را معتبر و مورد توجه می‌داند. در نگاه این رویکرد، این زمینه‌ها و فرهنگ‌ها و هویت‌های برآمده از آنها در مقام شروط عمل ما مطرح هستند و باعث می‌شوند تا حرکت هویتی ما از نقطه‌ای آغاز شود. این هویت‌ها که هسته‌های هویتی ما را شکل می‌دهند، نوعی از آشنایی ما با خویشتن را رقم می‌زنند و نقاط آغاز عمل ما خواهند بود. بر اساس این رویکرد، «آدمی لازم است در سطوح مختلف فردی و گروهی به خود بنگرد و هویت‌های مختلف خود را بشناسد» (سجادیه و مدنی فر، ۱۳۹۷، ص. ۲۴). از سوی دیگر، در گستره بزرگ‌تر جهانی، تفاوت‌های فرهنگی و هویتی، با فضایی که برای تبادل ایده‌ها و نوآوری‌ها ایجاد می‌کند زمینه زایش اجتماعی و رشد انسان‌ها را فراهم می‌سازند. از این رو، رسمیت بخشی به آنها، فضایی برای گفتگو فراهم می‌آورد که پیش‌نیاز هرگونه ارزیابی و بازاندیشی است. بر پایه این نگرش، ادبیات کودکان سطوح مختلف هویتی را به رسمیت می‌شناسد و هیچ یک را نادیده نمی‌انگارد. در عین حال بدون بررسی عقلانی و تأمل، هیچ یک را مقبول نمی‌داند.

نگاه اندیشه‌ورزانه و پویا نسبت به مؤلفه‌های هویت: گام دوم پس از هویت‌شناسی، هویت‌سازی و هویت‌یابی است. در این گام، نظر بر آن است که کودک پس از شناخت خویش و واکاوی لایه‌های هویتی خود، به تدریج هدایت شود تا با تکیه بر عقلانیت و ارزش‌های انسانی و با تأمل و اندیشه‌ورزی، به توانایی ارزیابی و واکاوی مؤلفه‌های هویتی خویش دست یابد و بر اساس قوت عقلانی آنها، به پذیرش یا اصلاح آن بپردازد. اصلاح ویژگی‌ها و احساسات فردی، اصلاح مؤلفه‌های هویتی قومی، بازنگری در مؤلفه‌های هویت ملی و حتی بازاندیشی بر هویت انسانی در زمره این نگاه اندیشه‌ورزانه و پویا قرار دارد. این مؤلفه در پیوند با مؤلفه پیش‌گفته، به دنبال ایجاد نوعی نگرش انتقادی در کودک نسبت به

ارزش‌ها و سنت‌هایی است که با آنها روبه‌رو می‌شود. بر این اساس، نگاه کودک به ارزش‌ها نباید همراه با پذیرش صرف باشد. او باید متوجه باشد هر ویژگی یا ارزشی که در هر لایه از سطوح هویتی، مطرح می‌شود، می‌تواند مورد گفتگو قرار گیرد و پذیرش آن در گرو وجود نوعی معقولیت در آن است؛ یعنی آن ارزش باید از پشتوانه‌ای عقلی که تبیین‌گر آن است برخوردار باشد تا بتواند مقبول واقع شود. در این ارزیابی و بازاندیشی، کنار هم قرار گرفتن و گفتگوی سطوح مختلف هویتی و فرهنگ‌های مختلف عاملی پیش برنده است. زیرا هنگامی که فرد آغشته به فرهنگ بومی در معرض مؤلفه‌های فرهنگ دیگری قرار می‌گیرد، گاه به نوعی دچار شوک فرهنگی می‌شود و این شوک می‌تواند دستمایه گفتگو و بازاندیشی در فرهنگ بومی و چه بسا فرهنگ دوم باشد. برای جلوگیری از بحران هویت، دیگرشیفتگی یا دیگرستیزی نابجا، باید زمینه نوعی برخورد انتقادی با ارزش‌ها را بر اساس معیارهای مشترک مثل منطق، قیاس و استقرا، قواعد بسیط اخلاقی، تمایلات هنری و دستاوردهای علمی، در کودک به وجود آورد (سجادیه و باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس، ادبیات کودکان باید مواجهه‌ای خردورانه و سازنده با سطوح هویتی مختلف داشته باشد، آنها را در گفتگویی عقلانی در کنار یکدیگر و نیز با فرهنگ‌ها و هویت‌های دیگر قرار دهد و زمینه پذیرش، طرد یا اصلاح را بر اساس همین گفتگوی عقلانی صورت بخشد. این حضور اندیشه‌ورزانه و پویا در ادبیات کودکان، در جایگاه‌های مختلف قابل طرح است. در سطح خلق اثر، نویسندگان باید نگرش خردورانه و پویا را در کودک تقویت کنند. در سطح خوانش هم کودکان باید آموزش ببینند با نگاهی پرسش‌گر با امور مواجه شوند و از این طریق به نوعی در جهت پالایش و الایش ارزش‌های فرهنگی خود همراه با تعالی معنوی حرکت کنند.

۲-۳- راه برون‌رفت از چالش سوم: مواجهه گام به گام با واقعیت

در سومین چالش، یعنی واقعیت یا سانسور، موضع رویکرد اسلامی عمل را می‌توان «مواجهه گام به گام با واقعیت» دانست. این موضع با تکیه بر سه استدلال تکوین یافته است. نخستین رگه استدلالی، مفهومی از تربیت است که رویکرد اسلامی عمل بر آن اصرار می‌ورزد. این مفهوم از تربیت که مبتنی بر چهار مؤلفه تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی است، با قرنطینه‌سازی و رام کردن متفاوت است (باقری، ۱۳۷۴) و از این رو، نمی‌تواند رویه‌ای غیرعقلانی و غیرارادی در تربیت را در پیش گیرد. درست است که در دوران تمهید، آمادگی کامل برای مواجهه عقلانی و ارادی با کودک وجود ندارد، اما در عین حال، تعریف دوران کودکی به عنوان «گذار به سوی عاملیت» (باقری، ۱۳۹۹) و ضرورت برخورداری رویه‌های

تربیتی و تمهیدی از انسجام، ما را بر آن می‌دارد تا عقلانیت و اراده را از دوران کودکی به تدریج وارد جریان تربیت سازیم. دومین رگه استدلالی، توجه این رویکرد به انقلاب ارتباطی و ناگزیر بودن ارتباط کودکان با واقعیت‌هاست. سومین رگه استدلالی، مبتنی بر مطالعات تجربی روان‌شناختی مورد وفاق جمعی و مورد قبول این رویکرد است که از رشد تدریجی قدرت شناخت کودک حمایت می‌کند. بنابراین، از سویی با توجه به این رگه‌های استدلالی و اهمیت توجه به آنها در دوران تمهید برای آمادگی دوران پس از بلوغ، این رویکرد با سانسور قرنطینه‌ای به عنوان محور اساسی برخورد با امور، مخالف است. از سوی دیگر، با اذعان به ضعف‌های شناختی - گرایشی - ارادی کودک (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۶)، در دوران کودکی و به تبع آن در ادبیات کودکان به درجاتی از دخالت و سانسور معتقد است؛ درجاتی که می‌توان آنها را در دو سطح کلی «تعویق» و «تدریج» تعریف کرد.

سطح «تعویق»، خود از دو زیر سطح «تعویق کلی» و «تعویق مقطعی» تشکیل شده است. زیر سطح «تعویق کلی» همان «حذف» است. بر اساس این رویکرد، از آنجا که تمهید مقدمه‌ای برای تربیت است، در مواردی چون خشونت شدید و شرح روابط جنسی که بیانشان در ادبیات کودکان ضد تربیت عمل می‌کند، باید رویکرد حذفی در پیش گرفت و برخورد با آنها را به بعد از دوران کودکی و به هنگام ازدواج موکول کرد. این سطح که به طور بسیار محدود کاربرد دارد، در مرحله اول به زمان نشر و در مرحله بعدی به زمان مصرف مربوط می‌شود. بنابراین، در مرحله اول، از انتشار آنها در ادبیات کودکان و در مرحله بعدی، از دسترسی کودکان به آنها باید جلوگیری کرد. سطح بعدی، سطح «تعویق مقطعی» است. این سطح مربوط به زمان انتخاب کتاب است. گاه با کتاب‌هایی مواجه هستیم که هر چند از جهت ادبی قوی و ناقل پیام‌هایی تربیتی هستند، اما برای کودکان به طور عام مناسب نیستند؛ یعنی تنها در شرایط موقعیتی یا سنی خاص مفید هستند و در غیر آن می‌تواند آسیب‌زا باشند. به همین جهت، گاهی لازم است متناسب با وضعیت کودک، مواجهه او با برخی کتاب‌ها در درون دوران کودکی از زمانی به زمانی دیگر به تعویق بیفتد تا در شرایطی مناسب که زمینه ایجاد آسیب برطرف یا کم شده است، با آن ملاقات کند (به طور مثال، یک کتاب خوب که در آن مسئله ترس از تاریکی مطرح شده است، ممکن برای یک کودک خاص و در یک شرایط خاص نامناسب باشد، زیرا ایجاد یا تشدید ترس می‌کند). سطح بعدی، سطح «تدریج» است. نگاه تعویقی به تنهایی شاکله نگاه رویکرد اسلامی عمل در رابطه با آشنایی کودک با واقعیت را تشکیل نمی‌دهد. بلکه این رویکرد با در نظر گرفتن ملاحظاتی که

در سطح تعویق مطرح شد، آشنایی کودک با واقعیت‌ها در ادبیات کودکان را به صورت تدریجی و گام به گام می‌پذیرد. بدین‌گونه که باید روند آگاهی یافتن کودک نسبت به واقعیت‌های دنیای اطرافش آهسته آهسته و در گام‌های مشخص پیش برود و آشنایی وی با تبیین همراه شود. در این حالت، مقدار و سطح اطلاعاتی که کودک نسبت به مسائل دریافت می‌کند، متناسب با ملاحظات روان‌شناختی او، از سطحی ساده و مقدار کم به سطح پیچیده‌تر و بیشتر حرکت می‌کند.

۲-۴- راه برون‌رفت از چالش چهارم: فانتزی مقید به واقعیت یا متمایز از آن

آدمی به وسیله قدرت تخیل خویش از حصارهایی که او را در بر گرفته‌اند، فراتر می‌رود. به امکانات نو می‌اندیشد و از این اندیشه، امید و جسارتی تازه برای تغییر می‌یابد و به بهبود شرایطش اقدام می‌کند. به همین جهت پرداختن به این توانایی و پرورش آن، خصوصاً در کودکی، لازم است. داستان‌های فانتزی نیز از آنجا که جهان‌هایی از امکانات نامحدود از گستردگی و آزادی را در مقابل فرد می‌گشایند و اجازه تعمق، یافتن امکانات و نگرستن خلاقانه به چیزهایی را که نمی‌توانند وجود داشته باشند به او می‌دهند (هانت، ۱۳۸۸)، ابزار مناسبی برای تقویت این توانایی به نظر می‌رسند. اما ملاحظاتی که درباره کودکان و فانتزی، با نظر به شرایط رشدی آنها مطرح می‌شوند، ملاحظاتی جدی هستند. مواردی مانند اینکه کودکان به دلیل تجربه کم از اشیا و امور واقعی، بیشتر اوقات قادر به تفکیک امر خیالی از امر واقعی نیستند و از این جهت ممکن است مورد آسیب قرار گیرند.

رویکرد اسلامی عمل خیال‌ورزی تام را که منجر به عمل می‌شود، دارای چهار مرحله می‌داند (توکلی، ۱۳۹۲). این مراحل عبارت‌اند از: «ساخت سازه‌ها یا تصویرها»، «احراز صدق تصدیق خیالی»، «باور تصویرها یا سازه‌ها» و «عمل بر اساس سازه‌ها یا تصویرها». این مراحل همگی در بستری از حضور واقعیت شکل می‌گیرند و در غیاب آن اصولاً خیال‌ورزی ممکن نیست.

بسته به اینکه سازه‌ها و طرح‌واره‌های خیالی مورد تصدیق و باور قرار بگیرند یا خیر و پس از آن عمل را در پی دارد یا خیر، در ادبیات کودکان با دو نوع فانتزی مواجهیم که منجر به دو نوع خیال‌ورزی می‌شوند. نوع نخست، فانتزی مقید به واقعیت است. این نوع از فانتزی می‌تواند با طی تمام مراحل، یک خیال‌ورزی کامل و فعال را متحقق کند. این خیال‌ورزی می‌تواند یا خودش مبنای عمل قرار بگیرد یا اینکه از سازه معرفی‌شده، الهامی برای عمل به دست بدهد. ویژگی مهم در این فانتزی‌ها این است که هر چند از عناصر و

اتفاقات تخیلی آکنده‌اند، اما این عناصر و اتفاقات در صورت کلان به نوعی در گستره واقعیتند و رخ دادن آنها با منح منطقی روبه‌رو نیست. در واقع، این نوع خیال‌ورزی‌ها می‌توانند در امتداد واقعیت قرار گیرند و در دنیای واقعی محقق شوند. مثل تخیلی که فرد در مورد موقعیت و شغل آینده خویش دارد.

اما نوع دیگر، فانتزی‌های دور از واقعیت هستند. این فانتزی‌ها در دسته خیال‌ورزی منفعل قرار می‌گیرند که تنها شامل گام نخست خیال‌ورزی؛ یعنی ساخت سازه‌ها می‌شود؛ زیرا قرار نیست منجر به عملی شوند، بلکه تنها در پی آن هستند که قدرت خیال‌ورزی کودک را پرورش دهند. بنابراین، لازم نیست این فانتزی‌ها با منطق کلی حاکم بر واقعیت منطبق باشند؛ اما لازم است که کاملاً از واقعیت متمایز باشند؛ به طوری که کودک به روشنی متوجه مرز آنها باشد. البته نکته‌ای که باید مورد توجه واقع شود، این است که این تمایز بین واقعیت و فانتزی لزوماً به وسیله داستان محقق نمی‌شود، بلکه مؤلفه‌هایی همچون سن کودک و ویژگی‌های روان‌شناختی نیز در تحقق آن مهم هستند.

بنابراین، در مناقشه فانتزی و واقعیت، چنانچه فانتزی‌های صورت گرفته در کتاب به صورت مقید به واقعیت یا با مرزهایی مشخص با آن صورت پذیرد، می‌توان آن را پذیرفت و مصداقیابی آن را به همراهی ضمنی یا صریح مربی در مرحله انتخاب و خوانش کتاب و انهاد. دلیل تأکید بر حضور مربی در اینجا، تفاوت‌های فردی کودکان و پیشینه‌های آنها و نیز تفاوت در درک آنها از موجودات و وقایع خیالی حاضر در روایت است. در واقع، قید به واقعیت و مرز مشخص داشتن وقایع و موجودات خیالی ادبیات کودک با دنیای واقعی وابسته به درک و مواجهه کودک است. از این رو، لازم است انتخاب کتاب خوانش و گفتگو درباره وقایع و موجودات آن، با توجه به سطح درک کودک و پیشینه وی مدنظر قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

در نوشتار حاضر، مهم‌ترین چالش‌های مفهومی که در برابر ادبیات کودکان وجود دارند، در چهار دوگانه «آموزشی- ادبی»، «جهانی- بومی»، «بیان واقعیت - سانسور» و «فانتزی - واقعیت» سامان یافته است. همچنین، تلاش شد تا مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، موضعی در مقابل این چالش‌ها اتخاذ شود تا بتوان به مؤلفه‌های اساسی ادبیات کودکان و به تبع آن، به تعریفی منسجم از ادبیات کودکان مطلوب رسید تا راهگشای دست‌اندرکاران ادبیات کودکان باشد. این رویکرد در برابر چالش اول، با فروگاهش ادبیات کودکان به یکی از این دو مورد مخالف بوده و بر «ساختار ادبی- محتوای تربیتی» تأکید کرده و وجود توأمان

آنها را برای ادبیات کودکان ضروری می‌داند. در این حضور توأمان، حضور ساختار ادبی در حدی متوسط است و حضور محتوای تربیتی می‌تواند در سطح حداقلی ضدتربیتی نبوده باشد. در برابر چالش دوم، این رویکرد «لایه‌مندی سطوح هویتی» و «پویایی اندیشه‌ورزانه سطوح مختلف هویتی» را طرح می‌کند و بر آن است که ادبیات کودکان باید تنوع لایه‌مندی هویت کودک را در دو سطح فردی و اجتماعی و در سطح اجتماعی از لایه‌های بومی تا جهانی بپذیرد و در پذیرش، طرد یا اصلاح هر یک از آنها، معیار عقلانیت گفتگویی را مدنظر قرار دهد. در چالش سوم، این رویکرد مفهوم «مواجهه گام به گام با واقعیت» را مطرح می‌کند و بر این عقیده است که هر چند کودکان باید با واقعیت‌های اطرافشان آشنا شوند ولی آشنایی باید به تدریج و متناسب با شرایط رشدی و شخصی آنها و همراه با تبیین باشد. سرانجام، در برابر چالش چهارم از «فانتزی مقید به واقعیت و یا متمایز از آن» نام برده و معتقد است که برای جلوگیری از آسیب، فانتزی یا باید در دامن واقعیت رخ دهد و یا به صورتی باشد که مرز آن از واقعیت کاملاً مشخص و روشن باشد.

در واقع، ادبیات کودکان که از تقاطع دو حوزه ادبیات و تربیت کودک به ظهور رسیده است، از یک‌سو باید با ملاحظات برآمده از حوزه ادبی مواجه و هماهنگ شود و از سوی دیگر، لازم است ملاحظات برآمده از تربیت و وجود کودک را مدنظر قرار دهد. ساختار روایی، حضور تخیل و نیز واقعیت در ادبیات کودکان، ملاحظات برآمده از حوزه ادبیات است و بر آن است تا ادبیات کودکان را به دنیای روایت پیوند زند و ارتباط کودکان با آن را به مثابه دنیایی واقعی، خواستنی، پرفراز و نشیب و خیال‌ورزانه برقرار بدارد. از سوی دیگر، ملاحظات مربوط به تخیل، واقعیت و نیز هویت و عقلانیت، دغدغه‌هایی تربیتی هستند که به طور خاص در ادبیات کودکان برجسته می‌شوند و ضدیت نداشتن محتوا با اهداف و اصول تربیتی نیز به طریقی تلاش می‌کند تا ادبیات کودکان را به گونه‌ای کل‌گرایانه در حوزه تربیت نگاه دارد.

باید در نظر داشت که کودکی کودک باعث می‌شود تا دغدغه‌های تربیتی در این سن به سمت دغدغه‌های محافظتی-قرنطینه‌ای هم متمایل شود. در عین حال، لازم است ضمن به رسمیت شناختن سطحی حداقلی و ناگزیر از این راهبردها، همراهی این راهبردها با تبیین‌های عقلانی، گفتگو و جایگزین ساختن تدریجی آنها با راهبردهای تربیتی بازتر، مدنظر قرار گیرد و ادبیات کودکان را از امری قرنطینه‌ای و تحمیلی به امری انتخابی و عقلانی تبدیل

کند. تأکید بر مؤلفه‌هایی چون تخیل، هویت و عقلانیت را باید در مسیر این مفهوم‌پردازی جدید از ادبیات کودکان فهم کرد.

آنچه باید بدان اندیشید و در مطالعات بعدی مدنظر قرار داد، ملاحظات خاص تربیتی است. در واقع، هنگامی که سخن از عدم ضدیت با تربیت می‌شود، باید تربیت معنا شود و ضدیت با آن تعریف شود. به طور اجمالی و با تکیه بر مؤلفه‌های چهارگانه تربیت، تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی می‌توان از معیارهایی تربیتی سخن گفت که به رسمیت شناسی عقلانیت، منفعل ندانستن مخاطب، در نظر داشتن ارزش‌های انسانی، فرهنگی و دینی، ارزش‌های قابل تبیین به صورت ساده، در سطح محسوس و قابل فهم برای کودکان و نیز گشوده بودن باب نقد، ناظر است. بحث تفصیلی از این معیارهای تربیتی، نوشتاری مجزا را می‌طلبد.



منابع

- آب‌پرور، مسعود (۱۳۷۲). پیرامون فانتزی و مختصات آن. کلمه دانشجو، ۲ (۹ و ۱۰)، ۵۸-۶۵.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس و باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات «تربیت» اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی. تربیت اسلامی، ۱۱ (۲۳)، ۹۵-۱.
- افلاطون (۱۳۵۳). جمهوری (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: چاپخانه خوشه.
- باقری، خسرو (۱۳۷۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۲). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). تدوین مبانی انسان‌شناختی اسلام برای علوم اسلامی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ الف). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی و روش‌ها) (ج. ۱)، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ ب). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (ج. ۲). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان: رویکردی دینی و فلسفی. تهران: نشر واکاوش.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- بتلهام، برونو (۱۳۷۹). خشونت در افسانه‌ها (شقایق قندهاری، مترجم). پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان، ۶ (۲۲)، ۳۵-۳۸.
- پریخ، مه‌ری (۱۳۸۲). نقش ادبیات کودکان و نوجوانان در پاسخگویی به نیازهای آنان. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۶ (۳)، ۲۳-۳۶.
- توکلی، معصومه (۱۳۹۲). تحلیل مفهوم خیال و حدود آن در قرآن کریم بر اساس رویکرد اسلامی عمل و تبیین بایسته‌ها و نیایسته‌های آن در تربیت. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- چمبرز، ایدن (۱۳۸۷). خواننده درون کتاب (طاهره آدینه‌پور، مترجم). در مرتضی خسرونژاد (ویراستار). دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک (صص. ۱۱۵-۱۵۲). تهران: کانون پرورش فکری کودکان.
- چهارده‌چریک، شاپور (۱۳۸۵). ادبیات جهانی چیست. قابل دسترسی از: <http://yon.ir/7PPVv4>، تاریخ دسترسی ۹/۹/۹۷.
- حاجی ملاحسین، شهره (۱۳۸۹). فانتزی‌های نو. کتاب ماه کودک و نوجوان، ۱۴ (۱۵۸)، ۵۷-۵۱.
- حجووانی، مهدی (۱۳۸۵). زیباشناسی ادبیات کودک. (رساله دکتری پژوهش هنر). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- حسن‌زاده، فرهاد (۱۳۹۶). دردهای مشترک، پیام ادبیات کودک جهانی است (مصاحبه). بازیابی شده در ۱۳ مهر ۱۳۹۷ از <http://yon.ir/U5QfW>.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه. تهران: انتشارات مرکز.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۸۹). امیل (غلامحسین زیرک زاده، مترجم). تهران: انتشارات ناهید.
- سارلند، چارلز (۱۳۹۵). ایدئولوژی در ادبیات کودکان (علیرضا کرمانی، مترجم). در علی‌رضا کرمانی (ویراستار). دیدگاه‌های نظری و انتقادی در ادبیات کودکان (صص. ۵۷-۱۰۰). تهران: انتشارات آرون.
- سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (۱۳۸۷). بازنمایی مفهوم هویت آدمی و تأثیر آن در برنامه درسی تاریخ بر اساس نظریه اسلامی عمل. ارائه شده در هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، بابلرس: دانشگاه مازندران.
- سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا؛ باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. تربیت اسلامی، ۱۱ (۲۱)، ۳۹-۶۵.
- سجادیه، نرگس؛ آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. فلسفه تربیت، ۱۱ (۱)، ۱۱۵-۱۴۰.
- سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا (۱۳۹۷). اهداف، مبانی و اصول تمهید در رویکرد اسلامی عمل (طرح پژوهشی مجموعه میزان). تهران: مدرسه میزان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۳). تحلیل تطبیقی اسناد نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تربیت، ۴ (۱)، ۴۸-۴۸.
- سیدآبادی، علی‌اصغر (۱۳۸۰). ادبیات کودکان متوسط. پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان، ۷ (۲۵)، ۱۱-۲۰.

- سیدآبادی، علی اصغر (۱۳۸۱). شناخت پیشینی از مخاطب ادبیات کودک و نوجوان. *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۲۹(۸)، ۳۰-۳۸.
- عباسی، نعمان (۱۳۸۴). جهانی‌شدن و نگاهی به ادبیات. *مه‌باد*، ۵ (۵۰)، ۴۹-۵۲.
- کانتن، لورا (۱۳۸۸). داستان‌های فانتزی (علی خاکبازان، مترجم). *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ۱۳(۱۴۱)، ۴۵-۴۷.
- لسینک- ابرشتاین، کارین (۱۳۸۷). *تأملی در چیستی ادبیات کودک و کودکی* (طاهره آدینه‌پور، مترجم). در مرتضی خسرونژاد (ویراستار). *دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک* (صص. ۲۹۳-۳۲۰). تهران: کانون پرورش فکری کودکان.
- محمدی، مجید (۱۳۷۷). نظارت بر نشر کتب کودک و نوجوان، دغدغه‌ها و راه حل‌ها. *پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان*، ۴(۱۵)، ۵-۱۲.
- لینچ- براون، کارول؛ تامیلسون، کارل (۱۳۷۷). فانتزی نو (پرنیزا نبیری، مترجم). *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۴(۱۳)، ۴۸-۶۴.
- وست، مارک (۱۳۷۷). سانسور در ادبیات کودکان، گرایش افراطی (زهره قایینی، مترجم). *پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان*، ۴(۱۵)، ۲۲-۳۳.
- هانت، پیتر (۱۳۸۸). فانتزی و جهان‌های جایگزین (شیوا مقانلو، مترجم). *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ۱۳(۱۴۸)، ۶۲-۷۱.
- هجری، محسن (۱۳۸۳). ادبیات کودک در ایران؛ تأثیر متقابل سنت و مدرنیته. *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۱۰(۳۸)، ۸۵-۹۹.
- یاری، مهرداد (۱۳۷۷). ممیزی کتاب کودک، ضرورتی متفاوت با سانسور. *پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان*، ۴(۱۴)، ۵۰-۵۳.
- یداللهی شاهراه، رویا؛ مهدوی، محمدجواد؛ صالحی نیا، مریم؛ امین یزدی، امیر (۱۳۹۶). فرانتزیه توصیفی ادبیات کودک: طبقه‌بندی و توصیف زمینه‌های پژوهشی در نظریه ادبیات کودک، *نقد ادبی*، ۱۰(۳۷)، ۸۹-۱۰۶.
- Armstrong, J. (2009). *War in children's literature*. Retrieved from <https://www.encyclopedia.com/children/academic-and-educational-journals/war-childrens-literature>. Accessed September 13, 2018.
- Battleheim, B. (1976). *The use of enchantment: The meaning and importance of fairy tails*. New York: Alfred A. Knopf.
- Creasey, M. (2010). *Does violence have a place in children's literature*. Retrieved from <https://yun.ir/ykbey1>. Accessed September 13, 2018.
- Crippen, M. (2012). *The value of children's literature*. Retrieved from <https://www.luther.edu/oneota-reading-journal/archive/2012/the-value-of-childrens-literature>. Accessed September 13, 2018.
- Darton, F. J. H. (1932). *Children's books in England*. London: The British Library Publishing Division.
- Egan, Kieran (2001). *Fantasy and reality from: children's story*. Retrieved from <https://www.sfu.ca/~egan/default.html>. Accessed September 29, 2018.
- Enciso, P., Wolf, S. A., Karen, C. & Jenkins, C. (2011). Children's Literature: Standing on the Shadow of Adult, *Reading Research Quarterly*, 45(2), 252-263.
- Gopnik, A. (2005). *The real reason children love fantasy*. Retrieved from http://www.slate.com/articles/arts/culturebox/2005/12/the_real_reason_children_love_fantasy.html. Accessed December 14, 2018.
- Hunt, P. (1994). *An introduction to children's literature*. Oxford: Oxford University Press.

- Leudtke, M., Sorvaag, K. (2018). Using children literature to enhance math instruction in K-8 classrooms. In L. Jao & N. (Eds.). *Radacovis Transdisciplinarity in Mathematics Education: Blurring Disciplinary Boundaries* (pp. 47-71), E-book: Springer.
- Lewis, C. S. (1982). *On this and other worlds* (Walter Hooper Editor). London: William Collins Sons & Company Ltd.
- Mallan, K. (2017). *Children's literature in education*. Oxford Research Encyclopedia, Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-157>. Accessed April 10, 2020.
- Robin, C. (2017). *Fantasy or reality? My favorite Montessori children's books*. Retrieved from <https://themontessorifamily.com/fantasy-or-reality-my-favourite-montessori-childrens-books>. Accessed octobr13, 2018
- Scheneider, J. J. (2016). *The inside, outside, epside downs of children's literature: From poets or pup-ups to princesses and poridges*. University of South Florida Library Press.
- Stun, S. (2011). *Globalization and the picture book*. Retrieved from <http://yon.ir/OAhRg>. Accessed December 11, 2018.
- Webb, B. (2007). *The real purpose of fantasy*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2007/apr/23/bridgingthegapswhywened>. Accessed October 8, 2018.
- Webster, N. (2003). *Merriam-Webster colligate dictionary of the English language*. Massachusetts: Merriam-Webster Inc.