Shiraz University
Journal of Children's Literature Studies
Semiannual, ISSN: 2783-0616
Spring - Summer 2026

OPEN ACCESS

Extended Abstract

DOI: 10.22099/JCLS.2025.53387.2107

Imagination, an Interdisciplinary Concept in Children's Literature

Davood Esparham
Maryam Jalali
Afsoon Amini* (Corresponding Author)

Introduction

Children's literature, as an audience-oriented field, has consistently sought to address the cognitive, emotional, and cultural needs of children. In contemporary scholarship, the concept of "childhood" is understood not as a natural and fixed condition, but as a historical and social construct shaped within diverse cultural and ideological contexts. Therefore, children's literature, in addition to possessing a dynamic nature that allows it to be continually redefined in tandem with evolving conceptions of childhood, also assumes an interdisciplinary nature through its interaction with fields such as philosophy, mysticism, psychology, and educational sciences, deriving its meaning from their convergence. Among the shared concepts within these disciplines, imagination occupies a distinctive position. In both classical theoretical traditions and modern approaches, imagination has been conceived as a mediating faculty between the sensible and the intelligible worlds, or between different domains of the mind.

Given the fundamental role of imagination in the process of literary creation as well as in the cognitive and emotional development of the child, the central question of this study is as follows: What common features

* Phd Student of Persian Language and Literature, Allameh Tabataba'e University, Tehran, Iran.
rahapaivar550@gmail.com

Article Info: Received: 2025-06-03, **Accepted:** 2025-07-12

COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

can be identified in definitions of imagination within philosophy, mysticism, and psychology? In what ways do these shared features resemble the nature of childhood imagination and how might they contribute to clarifying the position of imagination in children's literature?

The significance of this inquiry lies in the fact that establishing the theoretical foundations of children's literature remains incomplete without recognizing imagination as the connecting link among these disciplines. Moreover, such an approach can offer constructive and illuminating responses to the challenging theoretical questions concerning the nature of children's literature.

Methodology

This study was conducted using a review–analytical method. First, theoretical texts concerning the concept of imagination in philosophy (from the ancient Greek tradition to Islamic and contemporary philosophy), Islamic mysticism (with emphasis on major mystical figures), and classical and modern psychology were examined and analyzed. Second, the extracted findings were compared with the theoretical foundations of children's literature, and their shared functions were analyzed.

A survey of the research background reveals that numerous studies have addressed the significance of imagination in children's poetry, fantasy literature, symbolic play, and cognitive development. However, few studies have explicitly examined imagination as an interdisciplinary concept and as a theoretical link connecting philosophy, mysticism, psychology, and children's literature. The aim of this article is to fill this gap and to propose a coherent framework for understanding the position of imagination in children's literature. By focusing on the element of imagination, identifying its shared characteristics across disciplines, and examining its similarities within an interdisciplinary framework, this study seeks to answer the central research questions and to demonstrate how imagination functions as a connecting link among these fields.

Discussion

A comparative examination indicates that across the three domains of philosophy, mysticism, and psychology, four fundamental characteristics of imagination can be identified. The first is the mediating function of imagination. In philosophy, imagination is understood as an intermediary faculty between sensory and rational perception, enabling the transition from the sensible to the intelligible. In Islamic mysticism, the imaginal realm (ʿalam al-mithal) constitutes a realm situated between the material world and the world of intellect, within which spiritual vision and unveiling are realized. In psychology, too, imagination and dreams are regarded as mechanisms that connect the conscious and the unconscious, or that mediate between external experience and inner life.

The second characteristic of imagination is its mental and non-material nature. In all three domains, imagination is identified as a phenomenon dependent upon the structure of the human mind and perception, even though it originates in sensory experience. Imaginal pictures, while lacking objective existence in the external world, perform real and effective functions within the individual's psychological structure. This view is corroborated in developmental psychology, where symbolic play and imaginative activity are introduced as essential stages in the child's cognitive development.

The third characteristic concerns the significance of sensory experiences and image formations in various fields of knowledge. Sensory data and emotional experiences play a foundational role in the formation of imagination. In children's literature, likewise, imagination is grounded in emotions, experiences, and mental imagery.

The fourth and most significant characteristic is the creative and generative function of imagination. In the philosophy of art, artistic creation is inconceivable without reliance on the faculty of imagination. In mysticism, imagination serves as the realm of the manifestation of new meanings and the intuition of truth. In psychology, imagination provides the ground for creativity, problem-solving, and the reconstruction of lived experiences. This function is clearly observable in children's literature: stories, poems, and symbolic games all emerge from the realm of imagination, enabling the child to recreate the world and to encounter and experience aspects of reality not yet directly lived through imagination.

In relation to children's literature, childhood imagination forms a bridge between the inner world and the external environment. Through animism and personification, the child organizes sensory experiences in the form of narrative and play. This process is not merely entertainment; rather, it constitutes a form of practice for social adaptation, language development, memory enhancement, and the formation of abstract thinking. From this perspective, imagination in children's literature is not simply an aesthetic element, but a developmental and educational mechanism that underlies the child's literary experience.

The significant outcomes of childhood imagination may be identified in areas such as communicative competence, linguistic and verbal skills, heightened curiosity and enthusiasm for learning, strengthened memory, and the growth of creativity and generative capacity; all of which contribute to the advancement of children's cognitive development.

Conclusion

The findings of this study indicate that across the three domains of philosophy, mysticism, and psychology, imagination possesses shared characteristics such as mediation, a mental nature, and a creative function. These features are clearly observable in childhood imagination, where they manifest in symbolic play, myth-making, and imaginative narratives. On this basis, it may be concluded that imagination enables children to articulate their world, represent their dreams, and confront difficult realities. At the same time, imagination functions as a foundational and interdisciplinary concept that provides a coherent theoretical framework for explaining the nature of children's literature—fulfilling a role similar to that which

imagination performs in various fields of knowledge, as a means of understanding and engaging with the world. Relying upon imagination, children's literature not only represents children's experiences but also creates the possibility for reconstructing, regulating, and elevating them. Accordingly, systematic attention to the element of imagination in the criticism, production, and education of children's literature constitutes both a theoretical and practical necessity. Recognizing imagination as a connecting link among the human sciences can enrich the study of children's literature and enhance the quality of works produced within this field.

Keywords: children's literature, imagination, interdisciplinarity, cognitive development, symbolic play.

References:

Abdolhamid, M. (1937). *Arab myths before Islam*. Cairo: Nashr al-Fikr. [in Arabic]

Abdolrazzaq Jafar. (1992). *The myth of children and poets*. Beirut: Dar al-Jil. [in Arabic]

Anvar Abdolhamid, M. (2012). *Children's literature: The art of the future*. Beirut: Dar al-Nahda al-Arabiya. [in Arabic]

Bolkhari, H. (2008). A comparative study of the views of Ibn Sina and Samuel Coleridge on the distinction between imagination and fancy. *Religious Thought Quarterly of Shiraz University*, 27, 1–24. [in Persian]

Bert, R. L. (2019). *Imagination* (M. Jafari, Trans., 8th ed.). Tehran: Markaz. [in Persian]

Bilsker, R. (2012). *Jung's thought* (H. Payandeh, Trans., 4th ed.). Tehran: Farhang Javid. [in Persian]

Chittick, W. (2015). *The imaginal worlds of Ibn Arabi and the problem of religious diversity* (Q. Kakaei, Trans., 7th ed.). Tehran: Hermes. [in Persian]

Copleston, F. (2001). *A history of philosophy* (Vols. 1, 4, 5, 6, 7; S. J. Mojtabavi, Trans.). Tehran: Elmi Farhangi. [in Persian]

Duffy, B. (2016). *Encouraging creativity and imagination in children* (M. Yasai, Trans., 6th ed.). Tehran: Ghoghnoos. [in Persian]

Hejazi, B. (2005). *Children's and young adults' literature: Characteristics and aspects* (8th ed.). Tehran: Roshangaran va Motaleat Zanan. [in Persian]

Khosrownezhad, M. (2004). *Innocence and experience* (2nd ed.). Tehran: Markaz. [in Persian]

Khosrownezhad, M. (2005). The concept of childhood and the purpose of children's literature. *Journal of Social and Human Sciences, Shiraz University,* 22(4), 45. [in Persian]

Khosrownezhad, M. (2008). *Inevitable re-readings: Approaches to the criticism and theory of children's literature* (1st ed., Trans. collective). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults. [in Persian]

Kimberly, R. (2015). *Children's literature* (M. Hajvani, Trans., 1st ed.). Tehran: Ofoq. [in Persian]

Mussen, P., Kagan, J., Houston, A. C., & Conger, J. J. (2017). *Child development and personality* (M. Yasai, Trans.). Tehran: Markaz. [in Persian]

McGuire, W., & Carrington Hall, R. F. (2017). *Jung says* (S. Shamisa, Trans.). Tehran: Ghatrreh. [in Persian]

Molavi Balkhi, J. (1997). *Masnavi Ma'navi* (Book 2). Tehran: Amir Kabir. [in Persian]

Nodelman, P., & Reimer, M. (2005). The pleasures of literature (N. Mahdian, Tr.). *Book of the Month of Children and Young Adults*, 92, 110–113. [in Persian]

Piaget, J. (2003). *The formation of the symbol in the child* (Z. Tofigh, Trans., 2nd ed.). Tehran: Ney. [in Persian]

Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *The psychology of the child* (Z. Tofigh, Trans., 9th ed.). Tehran: Ney. [in Persian]

Plato (1987). *Collected works* (M. H. Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi. [in Persian]

Razmigar, M., & Entezam, S. M. (2013). The faculty of imagination and imaginal perception from the perspective of Ibn Sina and Suhrawardy. *Philosophical Knowledge Journal*, 11(2), 27–48. [in Persian]

Rezaei, E., & Kakaei, G. (2013). Imagination from the perspective of Ibn Arabi and Molavi. *Journal of Mystical Studies*, 12, 27–44. [in Persian]

Shahabadi, H. R. (2006). *An introduction to children's literature: A discussion on understanding the concept of childhood* (2nd ed.). Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults; Naghmeh Novandish. [in Persian]

Vazirnia, S. (2000). *Language of cognition*. Tehran: Qatreh. [in Persian]

Vygotsky, L. (1988). *Thought and language* (B. Azabdaftari, Trans.). Tabriz: Nima. [in Persian]

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
بهار و تابستان ۱۴۰۵
مطالعات ادبیات کودک
شاپا الکترونیکی: ۰۶۱۶-۲۷۸۳

مقاله‌ی علمی پژوهشی، دوفصلنامه، سال ۱۷، شماره‌ی اول
بهار و تابستان ۱۴۰۵، پیاپی ۳۳، صص ۱۷-۳۲

OPEN ACCESS

DOI: 10.22099/JCLS.2025.53387.2107

خیال، مفهومی بینارشته‌ای در ادبیات کودک

داود اسپرهم*
مریم جلالی**
افسون امینی***

چکیده

در مقاله‌ی حاضر به بررسی اهمیت عنصر خیال در ادبیات کودک از منظر میان‌رشته‌ای می‌پردازیم. براساس دیدگاه‌های جامعه‌شناسان و نظریه‌پردازان، کودکی ساخته‌وپرداخته‌ی فرهنگ‌ها و ایدئولوژی‌های مختلف است و مفهوم آن در هر جامعه متغیر است. به‌تبع آن ادبیات کودک نیز از رشته‌های مختلفی چون روانشناسی، فلسفه، زبان‌شناسی و علوم‌تربیتی بهره‌مند می‌شود. یکی از عناصر کلیدی در آثار ادبی برای کودکان، خیال است که نقش حلقه‌ی ارتباط میان دنیای محسوسات و معقولات را ایفا می‌کند. در فلسفه، عرفان و روانشناسی، خیال به‌عنوان واسطه‌ای بین جهان مادی و عالم معقول شناخته می‌شود که در آن، تخیل و خلاقیت نقش محوری دارند. در ادبیات کودک، خیال به‌عنوان نیروی محرک در آفرینش هنری، توسعه‌ی مهارت‌های زبانی، تقویت خلاقیت و ابزار مقابله با ترس‌ها و نیازهای روانی کودکان شناخته می‌شود. این مقاله نشان می‌دهد که خیالی که در فلسفه، عرفان و روانشناسی بررسی می‌شود، شباهت‌های زیادی با خیال کودکانه دارد و می‌تواند به‌عنوان حلقه‌ای میان‌رشته‌ای، نقش مهمی در توسعه‌ی ادبیات کودک و فهم عمیق‌تر نیازهای روانی و شناختی آنان ایفا کند. در نتیجه، بایسته است شناخت و توجه به عنصر خیال در ادبیات کودک، به‌عنوان یکی از پایه‌های اساسی در طراحی و تولید آثار ادبی برای کودکان مدنّظر قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودک، خیال، روانشناسی، عرفان، فلسفه.

* استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران sparham@atu.ac.ir

** استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران ma-jalali@sbu.ac.ir

*** دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران rahapaivar550@gmail.com (نویسنده‌ی مسئول)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۳/۱۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۴/۲۱

COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

۱. مقدمه

ادبیات کودک به خاطر داشتن مخاطب خاص، با ادبیات بزرگسال متفاوت است. مفهوم کودکی که مفهومی است امروزی و برآمده از دنیای مدرن، مفهومی متغیر بوده و این تغییر، وابسته به مخاطب است.

«از منظر علم جامعهشناسی، دوران کودکی یک پدیده نیست؛ بلکه یک مفهوم است. در واقع پیش از آن که وجود خارجی داشته باشد، تصویری است که در ذهن مردم جوامع مختلف شکل میبندد. دوران کودکی نه یک مفهوم ثابت که مفهومی متغیّر است؛ یعنی باتوجهبه تجربیات مردم هر جامعه و ویژگیهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جامعه، در ذهن جمعی مردم شکل گرفته و تبلور پیدا میکند» (شاهآبادی، ۱۳۸۵: ۴۶).

نمیتوان دربارهی مفهوم کودکی بحث کرد، مگر آن که آن را در بستری تاریخی ببینیم. تغییرات و تحولات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تکنولوژی و... در گذر تاریخ، مفهوم کودک و کودکی را بهمرور دستخوش تغییر و تحول بسیار کرده است. در کنار روند تاریخ، حوادث و اتفاقات طبیعی و غیرطبیعی، آداب و سنتهای حاکم بر جوامع، ملتها و اقوام و نیز جغرافیا، فرهنگ، سیاست، اقتصاد و بسیاری چیزهای دیگر، بیگمان نقشی بسزا و تأثیرگذار بر تغییر مفهوم کودک و کودکی داشتهاند. لسنیک- ابراشتاین معتقد است: «کودک، هویتی دارد که آفریده و ساختهی فرهنگها، دورههای تاریخی و ایدئولوژیهای سیاسی گونهگون است» (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۴: ۸۶).

در دنیای پرشتاب امروز که فاصلهی نسلها به حداقل رسیده است، کودکان و کودکی مدام در حال شدن و تغییر هستند. کودک امروزه بر بستری از اطلاعات آماده و در دسترس پا به دنیا میگذارد که سالبهسال گستردهتر میشود و عمق بیشتری مییابد. این ویژگی، بهطور مداوم تعریف تازهای از کودکی ارائه میدهد؛ تعریفی که به ویژگیهای روانی، فکری و زبانی مخاطب وابسته است که بهتبع آن، ادبیات کودک مناسب آن خلق میشود؛ ادبیاتی که بتواند بهصورت جامع، به نیازهای رشد، لذت، تربیت و آموزش کودکان پاسخ دهد؛ زیرا «ادبیات، کشف میکند. بازآفرینی میکند و در جستوجوی معناست. این بیان همچون کلیدی زودگشا ما را از ارزش ادبیات کودکان آگاه میسازد و توصیفی کامل است؛ زیرا در دوران کودکی، کودکان بیش از هر دورهی زندگی، کشف میکنند، باز میآفرینند و دنبال حقیقت در تجارب انسانی هستند». (حجازی، ۱۳۷۷: ۲۰). در این بین، داشتن مخاطب خاص در ادبیات کودک، یک اصل است؛ یعنی توجه به سن مخاطب، نیازها و تواناییهای فیزیکی، حسی، عاطفی، روحی، عقلانی، درونی و... او بر مبنای الگوی رشد که باتوجهبه فرهنگ و جغرافیای هر جامعه، متفاوت است. بر این اساس، در ادبیات کودک، ادبیات بهتنهایی نمیتواند پاسخگوی نیازهای مخاطب باشد و ناگزیر از کمکگرفتن از رشتههای دیگر است.

از نظر لسنیک-ابرشتاین[1]: «ادبیات کودک به گروهی از کتابها گفته میشود که هستی آنها کاملاً به روابط فرضیشان با مخاطبی ویژه-یعنی کودک-وابسته است؛ بنابراین، زیربنای تعریف ادبیات کودک با هدف مشخص میشود: این ادبیات میخواهد چیزی ویژه باشد، زیرا همین ویژگی است که آن را با مخاطب خویش-کودک- ارتباط میدهد؛ یعنی با کسی که این ادبیات آشکارا و هدفمندانه دلمشغول اوست» (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۷: ۲۹۳).

بر مبنای آنچه گفته شد، ارتباط رشتههایی چون روانشناسی، فلسفه، زبانشناسی (بهطور خاص بلاغت) و... در خلق آثار ادبی برای کودکان ضروری است. ادبیات کودک برای شناخت مراحل مختلف ذهنی، عاطفی و شناختی کودکان و نیز

[1]. Karín Lesnik-Oberstein

آموزش مفاهیم اخلاقی و اجتماعی به آن‌ها، از اصول روان‌شناسی رشد و علوم تربیتی بهره می‌برد و ازآنجاکه بازتابی از فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی است، موضوعات و مسائل حوزه‌ی اجتماع و خانواده در آن منعکس می‌شود. مهارت‌های مختلف، از جمله مهارت زبانی، مهارت کارِ گروهی، مهارت تفکر و ابتکار، مهارت تفکر انتقادی و فلسفی و بسیاری دیگر، از طریق داستان‌ها و شعرها و ترانه‌بازی‌ها انتقال می‌یابند و ازاین‌رو، ادبیات کودک در ماهیت خود، بینارشته‌ای است و بسیاری از صاحب‌نظران نیز به این نکته توجه داشته‌اند. برای نمونه موسی در کتاب *ادب الاطفال فن المستقبل*، پیش از پرداختن به ادبیات کودکان در معنای اخص، به مقدمات ارتباط کودک با ادبیات کودک از دید روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و مسائل تربیتی اشارات علمی داشته است (رک. موسی، ۲۰۱۰: ۱۲۵-۱۳۶). یکی از مباحث مشترک و درخور تأمل که ارتباط مستقیم با ادبیات کودکان دارد، مبحث «خیال» است.

«فلاسفه خیال را زیرمجموعه‌ی نیروهای روان انسان می‌دانند و آن را فعالیتی روحی و روانی قلمداد می‌کنند یا آن را نیرویی می‌دانند که در صور دانش دخل‌وتصرف می‌کند که این تصرف در ترتیب و تفصیل دانش صورت می‌گیرد. برخی صاحب‌نظران نیز تعریف خیال را از فلاسفه و روان‌شناسان به عاریت برده‌اند. در واقع خیال ملکه‌ای از ملکه‌های عقل است و به‌وسیله‌ی آن اشیای غایب در برابر دیدگان ما نمود پیدا می‌کند، گویی که واقعاً در برابر ما وجود دارند» (عبدالحمید، ۱۹۳۷: ۲۲)

آنچه مشخص است، خیال از پیچیده‌ترین مفاهیمی است که وجه مشترک بسیاری از علوم با ادبیات کودکان است. در ادبیات کودکان، معانی با کمک الفاظ در ذهن کودکان تداعی می‌شوند. کودک می‌تواند عناصر مختلف را در ذهن حاضر کرده و آن‌ها را تصور کند. در واقع این پدیده به‌شکلی نوآورانه و هنرمندانه در ذهن با هم ترکیب می‌شود و از آن تصویری ادبی یا هنری در ذهن شکل می‌گیرد.

نگارنده در این مقاله در نظر دارد تا به‌طور خاص با بررسی عنصر خیال که وجه مشترک و پررنگ در همه‌ی این رشته‌هاست، به اهمیت آن در جایگاه حلقه‌ی اتصال بینارشته‌ای ادبیات کودک با فلسفه، عرفان و روان‌شناسی بپردازد و به این سؤال‌ها پاسخ دهد:

۱. ویژگی‌های مشترک تعریف «خیال» بر اساس بررسی‌های میان‌رشته‌ای چیست؟

۲. خیال کودکان چه قرابتی با این ویژگی‌ها دارد؟

نگارنده قصد دارد با تمرکز بر عنصر خیال که در شاخه‌های بررسی‌شده، نقش محوری و مشترک دارد، اهمیت آن را در ارتباط میان ادبیات کودک و فلسفه، عرفان و روان‌شناسی بررسی کند. هدف اصلی، کشف ویژگی‌های مشترک مفهوم خیال و بررسی شباهت‌های آن با حوزه‌ی میان‌رشته‌ای‌ست. این پژوهش تلاش می‌کند تا پرسش‌های اصلی در این زمینه را پاسخگو باشد و نشان دهد که چگونه خیال، نقش حلقه‌ی اتصال میان این حوزه‌ها را ایفا می‌کند. در ادامه، به بررسی عمیق‌تر این موضوعات و روابط میان آن‌ها خواهیم پرداخت.

۱. ۱. پیشینه‌ی پژوهش

در نظریه‌های ادبیات کودک، خیال همیشه بخشی را به خود اختصاص داده است. با این وجود، پیشینه‌ای درباره‌ی خیال، به‌عنوان مفهومی بینارشته‌ای در ادبیات کودک یافت نشد. در اینجا به صورت نمونه، به یازده مقاله از مقاله‌های مربوط به خیال و ادبیات کودک اشاره می‌شود:

«بررسی صور خیال در شعر شاعران کودک» به قلم سهیلا لویمی (۱۳۹۸)؛ در این مقاله تشبیه و استعاره از عناصر بیانی در صور خیال، بر اساس آثار منتشرشده در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بررسی شده است. نویسنده در نتیجه‌ی کار نشان داده است که تشبیه و تشخیص کاربرد فراوانی در شعر کودک دارد.

«خیال و واقعیت در داستان‌های کودکان» به قلم پروفسور کیه‌ران ایگان[1] (۱۳۸۴ و ۱۳۸۵)؛ ترجمه‌ی مسعود فرهمندفر، عنوان مقاله‌ای است که به ارزیابی ارزش‌ها یا خطرهای خیال‌پردازی پرداخته است و تصور خطرناک‌بودن خیال‌پردازی برای کودکان را باتوجه‌به نظریه‌های مختلف بررسی کرده است. در نتیجه‌ی این مقاله، نظریه‌های ادبی تخیل را ابزار مفیدی برای کودک می‌دانند که باعث آفرینندگی و مبنای خلاقیت و هنر است.

«پیوندهای پنهان جاندارپنداری کودکانه و تخیل شاعرانه» به قلم موسی‌پور و طالبیان (۱۳۸۰) به این پرسش می‌پردازند که ازآنجاکه جاندارپنداری در شعر شاعران بزرگ نیز دیده می‌شود که آیا شاعری نوعی بازگشت به تفکر کودکانه است؟ و به این نتیجه می‌رسند که نوع نگرش در تحلیل‌ها و تدابیر نسبت به کودکان، نیازمند بازنگری است.

«انیمیشن‌های فانتزی و تخیل کودکان: یک مطالعه‌ی کیفی» عنوان پژوهشی از شاه‌قاسمی و خالقی‌پور (۱۳۹۹) است که رابطه‌ی میان انیمیشن‌های فانتزی‌محور و تخیل کودکان را بررسی کرده و نشان داده‌اند که کودکانی که برنامه‌های فانتزی محور را زیاد تماشا می‌کنند، همیشه در چارچوب امر فانتزی، تخیل می‌کنند.

حمیدی و سلیمانی (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی جایگاه ادبیات فانتزی در ادبیات کودک» معتقدند که اساطیر، افسانه‌ها و فانتزی‌ها کودکان را برای واقعیت‌های ناگوار زندگی آماده می‌کنند و تخیل در این زمینه بیشترین کارکرد را دارد. این مقاله تأثیر توجه به خیال را در آموزش کودکان، با بررسی تأثیر ادبیات فانتزی در ادبیات کودک بررسی کرده است.

«نقش خیال در فرایند آفرینش هنری» از علیرضا باوندیان (۱۳۸۹) است. وی در این مقاله با نگاه به خیال از دو وجه وجود و عدم آن، نتیجه‌گیری گرفته است که هنر، نتیجه‌ی شهود حقیقت متکی بر صورت‌های خیالی و هنر مرهون خیال است. هرچه خیال در هنرمند قوی‌تر و برجسته‌تر باشد، توفیق هنری او بیشتر خواهد بود.

مهرمحمدی (۱۳۸۸) در مقاله‌ی خود با عنوان«بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره‌ی ابتدایی»، به صورت مختصر، بازشناسی مفهوم تخیل و معانی گوناگون آن را بررسی کرده است. وی به این جمع‌بندی رسیده است که پروژه‌ی دیگری برای شناسایی قفل‌های ذهنی در نظام آموزش و پرورش که مانعی بزرگ بر سر راه استفاده از تخیل یا پرورش است، ضرورت دارد.

محمدی (۱۳۷۶) در مقاله‌ی خود با عنوان «تطبیق کیفیت تخیل در افسانه‌های کهن و نو» به این نتیجه رسیده است که کیفیت تخیل در افسانه‌های کهن از پدیده‌های متعددی سرچشمه می‌گیرد و ماهیت ادبی و هنری ندارند. دیرینگی و ساخت روایتی اسطوره و جادو که نشانه‌های روشنی برای حضور تخیل جمعی و الگووار دارند، نشان می‌دهند که این دو، سرچشمه‌ی اصلی تصویرهای تخیلی افسانه‌ها هستند.

«بررسی مقایسه‌ای تخیل کودکان در تعامل با قصه شفاهی و کارتون» مقاله‌ای به قلم مجیدی و شاه‌شوازی (۱۳۸۹) است. پژوهشگران در این مقاله نشان می‌دهند کودکانی که قصه را به‌صورت شفاهی و از طریق قصه‌گو دریافت می‌کنند،

---

[1]. Kieran Egan

از تخیل و آفرینش تخیلی بیشتری نسبت‌به کودکانی که قصه را از طریق تلویزیون و در قالب کارتون دریافت می‌کنند، برخوردارند.

«پیش‌گفتاری بر تخیل هیولایی» پژوهشی به قلم ماری الن–اوئه و ترجمه‌ی شهریار وقفی‌پور (۱۳۸۴) است. این مقاله بر مبنای نظریه‌ای که شکل کودک را به تخیل مادر وابسته می‌داند، به بحث تمنا به‌عنوان برانگیزنده‌ی تخیل می‌پردازد و نقش مادر و رابطه‌ی میان تخیل و هنر، و طبیعت و محاکات را بررسی می‌کند.

«کارکرد خواننده‌ی نهفته در پرورش قوه‌ی تخیل کودک در داستان‌های کودکانه‌ی صبحی سلیمان» نوشته‌ی اکبری و همکاران (۱۴۰۰) به این موضوع می‌پردازد که در نقد ادبیات کودک، تأکید بر زمینه‌های حضور ذهنی خواننده/ کودک مهم است. اصالت ادبیات کودک در نقد خواننده‌محور در هدف آن، یعنی خواننده دنبال می‌شود.

۱. ۲. روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش مروری‌تحلیلی است. جمع‌آوری و مروری بر ادبیات مربوطه شامل مطالعه و تحلیل متون، مقالات و منابع مختلف در حوزه‌ی ادبیات کودک، فلسفه، عرفان و روان‌شناسی درباره‌ی مفهوم و ویژگی‌های خیال است. در این مرحله، شناسایی تعاریف مختلف و نکات مشترک ذکرشده در این متون به‌صورت تحلیلی و مقایسه‌ای انجام شد و سپس ویژگی‌های مشترک در تعاریف میان‌رشته‌ای بررسی‌شده و شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود تبیین شد؛ همچنین الگوهای مشترک در فهم و کاربرد خیال استخراج گردید. درنهایت، جمع‌بندی یافته‌ها بر پایه‌ی تحلیل‌های انجام‌شده صورت گرفته شد و نتیجه‌گیری‌های منطقی درباره‌ی اهمیت و نقش خیال در این ارتباطات میان‌رشته‌ای و در دنیای کودکان ارائه شد.

۲. مبحث

۲. ۱. خیال در علوم مختلف

۲. ۱. ۱. خیال در فلسفه

بسیار پیش از علم روان‌شناسی، در آثار فیلسوفان کهن، توجه به تخیل و تلاش برای تبیین آن دیده می‌شود. اگرچه افلاطون باور داشت که «توانایی آفرینش تنها به خدایان تعلق دارد» (روزت، ۱۳۷۰: ۱۲). از میان فلاسفه‌ی بزرگ یونان باستان، افلاطون و ارسطو به‌عنوان دو فیلسوف بزرگ و تأثیرگذار، همواره مطرح بوده‌اند. افلاطون در *رساله‌ی جمهور* که مهم‌ترین اثر او به حساب می‌رود، بحث خیال را در تمثیلی معروف به نام تشبیه خط آورده است (رک. افلاطون، ۱۳۶۶: ۳۴۲–۳۳۷). او قوه‌ی خیال را در پایین‌ترین مرتبه‌ی شناسایی قرار می‌دهد و اساساً برای آن، جنبه‌ی معرفت‌زایی قائل نیست. ازاین‌رو است که او شاعران و هنرمندان را که بیشتر با قوه‌ی خیال سروکار دارند، از مدینه‌ی فاضله‌ی خود بیرون می‌کند. آنچه درباره‌ی دیدگاه ارسطو در مقایسه با افلاطون درباره‌ی قوه‌ی خیال می‌توان گفت، این است که ارسطو برخلاف افلاطون، قوه‌ی خیال را پایین‌تر از مرتبه‌ی حس قرار نمی‌دهد؛ بلکه آن را در مرتبه‌ای فراتر از حس می‌داند. به‌زعم ارسطو قوه‌ی خیال، عالی‌ترین قوه‌ی شناختی انسان محسوب می‌شود و همه‌ی علوم و دانش‌های نظری (الاهیات، ریاضیات و طبیعیات) و دانش‌های عملی (اخلاقیات، سیاسیات و تدبیر منزل) از به‌کاربستن این قوه حاصل می‌شوند. در این میان، قوه‌ی خیال دستمایه‌ی آفرینش‌های هنری و ادبی است (رک. کاپلستون، ۱۳۸۰، ج۱: ۱۸۱ و ۳۷۳). در بحث قوه‌ی خیال

فیلسوفان قرون وسطی کمابیش علم‌النفس ارسطویی را مبنای کار خود قرار داده بودند؛ حتی برخی از فلاسفه‌ی قرون وسطای یهودی مانند ابن‌میمون، وحی را براساس قوه‌ی خیال تبیین می‌کردند (رک. همان: ۴۷۳) فلاسفه‌ی دوران جدید، به‌ویژه در قرن هفدهم، در دو دسته‌ی عقل‌گرایان و تجربه‌گرایان قرار می‌گیرند. هر دو نگاهی بدبینانه به جایگاه معرفتی قوه‌ی خیال داشتند و این موضوع در واقع، وجه مشترک اعتقاد هر دو دسته بود. در نیمه‌ی اول قرن نوزدهم، شاهد پیدایش و شکوفایی رمانتیسیزم در سه حوزه‌ی فلسفه، ادبیات و هنر هستیم. قوه‌ی خیال آدمی در این دوره از بند عقل رسته و آزادانه به جنبش درآمده است و همین خیال خلاق است که آثار ادبی و هنری برجسته و ماندگاری را برای بشر پدید آورده است (همان، ج۷: ۱۵-۴۳).

محوری‌ترین مسأله‌ی فلسفی برای فیلسوفان معاصر، عبارت است از مسأله‌ی زبان. در اینجا صرفاً به برخی از مهم‌ترین نظریه‌های مطرح در فلسفه‌ی معاصر درباره‌ی خیال اشاره می‌کنیم. ژان پل سارتر[1] یکی از فیلسوفان معروف اگزیستانسیالیست فرانسوی است. وی در اهمیت امر خیالی می‌گوید: «انسان مثل انتشار گاز به‌سمت امر خیالی می‌گریزد و برای اینکه آگاهی بتواند تخیل کند، باید بتواند به‌واسطه‌ی طبیعتش از جهان بگریزد؛ یعنی باید بتواند با سعی و تلاش خودش از جهان عقب‌نشینی کند. در یک کلمه باید آزاد باشد» (Sartre, 1972: 353؛ به نقل از اصغری، ۱۴۰۱: ۱۲۷).

در میان نخستین فلاسفه‌ی اسلامی، فارابی درباره‌ی تخیل، نگاه‌های تازه‌ای را طرح و به شکلی عمیق‌تر بحث قوه‌ی تخیل را دنبال کرد. او هم‌سو با اندیشه‌ی ارسطو، همه‌ی کارکردهای قوه‌ی خیال را در یک قوه جمع کرد و با نام‌های مختلف، مثل فانتازیا، متخیله، خیال و مصوره، از یک قوه سخن گفت. ابن‌سینا در این میان، کارکردهای تازه‌ای را برای خیال ترسیم کرد و بین خیال و تخیل نیز، تفاوت قائل شد (رک. بلخاری، ۱۳۸۷: ۲)

۲. ۱. ۲. خیال در عرفان

در عرفان اسلامی، خیال جایگاهی بسیار مهم و تأثیرگذار دارد. نگاه عرفانی به خیال، نه‌تنها وهم‌آلود و موهوم نیست، بلکه دو عالم محسوس (مادی) و عالم معقول (عقلی) را به هم پیوند می‌دهد. اهمیت قوه‌ی خیال برای سهروردی تا جایی است که برای اثبات وجود عالم مثال، از صورت‌های خیالی کمک می‌گیرد. از نظر او قوه‌ی خیال، مظهر صورت‌های ادراکی خیالی است. سهروردی برای ادراک خیالی جایگاه مادی قائل نیست و آن را مجرد می‌داند. به این منظور او مثال آینه را می‌آورد و می‌گوید مظهر صور آینه، خود آینه است و صورت‌های داخل آینه، آویزان و بی‌جا و مکانند. از نگاه سهروردی، صور خیالی بزرگی مثل کوه و آسمان در چشم یا مغز و یا خیال ما نقش می‌بندند؛ پس وجود خارجی ندارند؛ زیرا نقش‌بستن صغیر در کبیر محال است. این صور در عالم جسمانی و حسی وجود ندارند، چون همه نمی‌توانند آن را درک کنند. عدم محض نیستند، چون دارای آثار عینی‌اند، مثل رنگ و شکل و نیز برای بسیاری ادراک‌پذیرند. او نتیجه می‌گیرد که این صور تنها در عالم مثال وجود دارند (رک. رزمگیر، ۱۳۹۲: ۱۲-۲۲). از نگاه مولوی بلخی نیز تمامی وجود آدمی و دنیای انسانی (به جز انبیاء و اولیاء) حول خیال می‌گردد و هرآنچه از گفتار و کردار و رفتار آدمی‌ست، از خیال سرچشمه می‌گیرد. مولانا نوع مواجهه با خیال را در اثر آن دخیل می‌داند. اگر خیالی خوش باشد، تأثیر بیرونی آن خوش است و برعکس. «در میان مار و کژدم گر تو را/ با خیالات خوشان دارد خدا/ مار و کژدم مر تو را مونس بود/ کان خیالت کیمیای مس بود» (مولوی، ۱۳۷۶: ۲۳۰ و رضایی، ۱۳۹۲: ۱۴) از منظر ابن عربی، عالم خیال بزرگ‌ترین جهان شمرده می‌شود؛

[1]. Jean-Paul Sartre

آن‌چنان‌که حتی امور محال و ناممکن نیز در آن تحقق‌پذیر است. او در عالم خیال حتی ظاهرشدن صورت واجب‌الوجود را نیز ممکن می‌داند (رک. چیتیک، ۱۳۹۴: ۸۹–۹۱).

۲. ۱. ۳. خیال در روان‌شناسی

زیگموند فروید، بنیانگذار روان‌کاوی، ساختار شخصیت انسان را به سه بخش نهاد، خود و فراخود تقسیم کرده است. فروید در مطالعات روان‌نژندی (نوروسیس) خود، با پدیده‌هایی روبه‌رو شد که آن را به حوزه‌ی «نیمه‌خودآگاهی» مرتبط دانست. او بر تحلیل داده‌های خود از رؤیا پافشاری کرد و کوشید تا ثابت کند که حتی اگر رؤیا از عناصری سست و بی‌معنی و پوچ شکل یافته باشد، با زندگی درونی ما ارتباط تنگاتنگ دارد و از معنای روان‌شناختی برخوردار است. از نظر او، رؤیاها کارکرد زیست‌شناختی داشتند؛ به این معنی که رؤیاها تحقق آرزوها و حذف ناکامی‌های انسان هستند و مانند سایر تصورات خیالی، ریشه در واقعیت دارند؛ بخشی از این واقعیت در زندگی بیرونی و بخشی نیز زندگی روانی درونی انسان‌هاست (رک. هنری‌ماسن و دیگران، ۱۳۹۶: ۴۹۳)

از نظر فروید[1]، تخیل بخش بسیار مهم و ضروری از روان انسان است که رؤیاها و خلاقیت در آن شکل می‌گیرند. او تخیل را مانند رؤیاها، نوعی فعالیت ذهنی ناخودآگاه می‌دانست که آرزوهای ناآگاهانه را برآورده می‌کند. در واقع آنچه در کودکی آرزوی کودکان است، در بزرگ‌سالی با خیال ادامه می‌یابد (رک. روزت، ۱۳۷۰: ۹۶–۱۰۱). از نظر یونگ[2]، تخیل در روان‌شناسی جایگاهی خاص داشت که خلاقیت و شفابخشی متأثر از آن بود و می‌توانست خودآگاه و ناخودآگاه را به هم متصل کند. به عبارت دیگر، از نظر او، انسان می‌توانست از راه تخیل با ناخودآگاه ارتباط برقرار کند (رک. بیلسکر، ۱۳۹۱: ۴۰–۵۸). یونگ بر این باور بود که منشأ آثار هنری، ادبی و اسطوره‌ای، ناخودآگاه جمعی و تخیل خلاق است و هنرمند با آگاهی از این زبان، می‌تواند تصاویر و پیام‌های دریافت‌شده از این منشأ را ترجمه کند و در قالب هنر به مردم انتقال دهد (رک. مک‌گوایر و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۲–۱۵)

ژان پیاژه[3]، روان‌شناس معروف سوئیسی، از سرشناس‌ترین پژوهشگران روان‌شناسی معاصر است. نظریه‌ی رشد شناختی او تحولی بزرگ در این حوزه به وجود آورد. او بر تعامل کودکان با محیطشان برای انتقال تجربه و دانش تأکیدکرده است. پیاژه، خیال‌پردازی را بخشی از رشد شناختی کودک می‌داند. کودکان در سنین دو تا هفت سالگی، از قدرت تخیل بالایی برخوردارند. او در کتاب *شکل‌گیری نماد در کودکان*، به‌طور مفصل به بازی کودکان، نقش تقلید و بازی‌های نمادین پرداخته است و از قول کارل گروس نقل می‌کند که: «بازی نمادین نوعی بازی تمرینی (به‌ویژه پیش–تمرینی) است که شکل ویژه‌ای از اندیشه را که تخیل نامیده می‌شود، به تمرین وامی‌دارد» (پیاژه، ۱۳۸۲: ۱۸۳). نظریه‌ی ویگوتسکی درباره‌ی تخیل، بخشی از نظریه‌ی او در زمینه‌ی رشد شناختی است. از نظر ویگوتسکی[4] رشد شناختی، از جمله تخیل و خلاقیت، تأثیر بسیاری بر روابط اجتماعی و فرهنگی می‌گذارد. او معتقد بود که انسان‌ها مانند ابزارهای فیزیکی، برای خود ابزارهای روان‌شناختی مثل زبان، نمادها، و قراردادهای مفهومی می‌سازند و تخیل هم به‌عنوان ابزاری روان‌شناختی، یکی از آن‌هاست. ویگوتسکی، یادگیری و رشد شناختی را فرایندی اجتماعی می‌دانست و بر این باور بود که تخیل و خلاقیت هم از طریق تعامل و در بافتی اجتماعی‌فرهنگی شکل می‌گیرد و ابزارهای فرهنگی از طریق مشارکت و گفت‌وگو به کودکان منتقل

---

1. Sigmund Freud
2. Carl Jung
3. Jean Piaget
4. Lev Vygotsky

می‌شود. در واقع مهارت‌ورزی و رشد اجتماعی و فکری کودکان، به راهنمایی بزرگ‌ترها صورت می‌پذیرد و تخیل و خلاقیت در همین مسیر فرصت بروز می‌یابد (رک. ویگوتسکی، ۱۳۶۷: ۳۹). از این منظر، فرهنگ نقش محوری در شکل‌گیری تخیل و خلاقیت دارد و ازآنجاکه ابزارهای فرهنگی بر چگونگی یادگیری کودکان تأثیر می‌گذارند، پس تخیل یک منبع طبیعی و ثابت نیست، بلکه رشد فرهنگی شخصیت کودک را ترسیم می‌کند. در مجموع، فلسفه، عرفان و روان‌شناسی سه حوزه‌ی متفاوت هستند. مفهوم خیال اگرچه از زوایای مختلف در این سه حوزه نگاه می‌شود، اما نقاط مشترک آن درخور توجه است:

محسوسات نقش مهم و بدون چون‌وچرایی در شکل‌گیری خیال دارند؛

ماهیت خیال در نگاه هر سه این علوم، ماهیتی ذهنی، غیرمادی و جدا از واقعیت بیرونی است؛

هر سه، از خیال به‌عنوان واسطه و حلقه‌ی پیوند بین محسوسات و معقولات یا جهان دیگر یاد می‌کنند. فلسفه آن را حد واسط بین محسوس و معقول می‌داند؛ عرفان آن را عالمی برای مکاشفه و رسیدن به تجلی الهی می‌داند و روان‌شناسی از آن به‌عنوان واسطه‌ای برای دست‌یافتن به لایه‌های عمیق و زیرین ذهن استفاده می‌کند؛

عالم خیال، به‌عنوان عالم واسط، دنیایی تازه برای فرد می‌سازد. فلسفه آن را دنیای مثال می‌نامد، عرفان به آن عالم شهود می‌گوید و روان‌شناسی آن را عالم رؤیا می‌شناسد؛

خیال برای هر سه حوزه، ابزاری کمک‌کننده، ضروری و رهایی‌بخش است.

۲. ۱. ۴. خیال در ادبیات کودک

آنچه در این وجوه مشترک خیال فلسفه، عرفان و روان‌شناسی شایان توجه و برجسته است، بحث آفرینندگی یا خلاقیت خیال است. خیال، در شناخت نقش بسیار مهمی دارد که به حوزه‌ی ادراکی برمی‌گردد. محسوسات تا درک نشوند، در ذهن نمی‌مانند و آنگاه که ادراک صورت گرفت و در ذهن باقی ماند، کار شگفت‌انگیز قوه‌ی خیال آغاز می‌شود. خیال این امکان را به ذهن می‌دهد که از شناخت محدود محسوسات، جهانی بی‌نهایت بسازد که نتیجه‌ی آن آفرینش است. این آفرینش، حاصل ادراکات تازه‌ایست که از خیال سرچشمه می‌گیرد. با وجود این، خیال اگرچه وجه مشترک همه‌ی انسان‌هاست، اما در سطوح مختلفی منجر به آفرینش می‌شود و بروز آن در همه‌ی انسان‌ها یکسان نیست؛ به قول اسپیرمن[1]، مردم از نظرآفرینندگی دو دسته‌اند: گروهی که توانایی آفرینندگی دارند و گروهی که چنین توانایی‌ای ندارند (روزت، ۱۳۷۰: ۲۳).

امروزه می‌دانیم که خیال‌پردازی در کودکان، صرفاً یک بازی یا سربه‌هوایی نیست، بلکه خیال در رشد و تکامل کودکان نقشی اساسی و مؤثر دارد. کودکان با خیال می‌توانند بر ترس‌هایشان غلبه کنند، نیازهایشان را بازگو کنند، درک متفاوتی از جهان واقعی به دست بیاورند و یاد بگیرند که چگونه می‌توانند منشأ آفرینش باشند؛ چنان‌که بسیاری از اختراعات و کشف‌های بشری، ریشه در خیالات کودکی دارد.

تفاوت‌ها و اختلاف نظرهای بنیادینی درباره نظریه‌های ادبیات کودک و مفاهیم مرتبط با آن، از نفی کامل چیزی به نام ادبیات کودک، تا اهمیت و ضرورتِ بودن آن وجود دارد که عنصر خیال در آن گاه نادیده گرفته شده است. لذا بایسته است به این تعاریف اشاره کنیم:

---

[1]. Charles Edward Spearman

ایدن چمبرز[1] با این نظر که ادبیات، گونه‌ای ارتباط است، نظریه‌ی (خواننده‌ی نهفته در متن) را در روش نقد ادبیات کودک مطرح می‌کند و معتقد است که برای اینکه تعیین کنیم یک کتاب برای کودک است، یا خیر، «به روش نقدی نیازمندیم که کودک را در مقام خواننده به حساب آورد. او را در درون جای دهد و نه بیرون» و معتقد است: «همچون تمام انواع ادبیات، ادبیات کودک در بهترین حالت، تلاش می‌کند «معنای تجربه‌ی بشری را کشف، بازآفرینی و جست‌وجو کند» (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۵۵).

پیتر هانت[2] معتقد است: «ادبیات کودکان تلفیقی از کلمات و تصاویر است. ادبیات کودک چیزهایی چون قصّه‌گویی شفاهی و نمایشی و اشکال هنری دیگر را نیز دربر می‌گیرد. برای هر دو گروه سنّی کودکان و بزرگ‌سالان، هدفی را بیان می‌کند که ادبیّات به‌طور دائم مدّعی آن خدمت است: ادبیات کودکان جذب می‌کند، تحت تأثیر قرار می‌دهد و تأثیر می‌پذیرد؛ خواسته‌هایش بسیار اضطراری، همه‌گیر و قدرتمند است» (هانت، ۱۳۸۲: ۱۷)

ژاکلین رز[3] ادبیات داستانی کودک را با این استدلال که آن را بزرگ‌سالان می‌آفرینند، نه کودکان، جعلی و تصنّعی می‌داند. از دید او، فاصله‌ی بین بزرگ‌سال و کودک نمی‌تواند با چیزی به نام داستان کودک پُر شود: «داستان کودک ناممکن است، نه به این معنا که نمی‌تواند نوشته شود- زیرا این ادعایی پوچ است- بلکه به این معنا که مبتنی‌بر یک عـدم امـکان است... و آن عدم امکان، ارتباط بین بزرگ‌سال و کوچک است» (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۳۱-۳۲). جک زایپس نیز بر این باور است که در بیان ادبیات کودک، حالت تملّک و تصرّف [بزرگ‌سالان] دخیل است، و ادبیات کودکان به دست کودکان به وجود نمی‌آید (به نقل از خسرونژاد، ۱۳۸۷: ۲۶۲).

گرت بی. متیوز[4]، معتقد است «داستان‌های کودکان به شیوه‌های بسیار بسیار گوناگونی می‌توانند ادبیاتی اصیل و راستین باشند. اما دست‌کم یک شیوه‌ی ممکن که اصالت داستان کودکان را –که به دست بزرگ‌سالان نوشته شده- می‌تواند به آزمون برد، این است که ببینیم این آثار تا چه اندازه برانگیزاننده‌ی پرسش‌هایی دشوار و در همان حال، روشن، ساده و همچنین به‌گونه‌ای آرمانی همراه با طنزند» (همان: ۳۴۷-۳۵۸).

پری نودلمن، اصلی‌ترین ویژگی ادبیات را لذّت از آن می‌داند: «لذّت مهم‌ترین نکته‌ی ادبیات است. تمام کسانی که خواندن را دوست دارند، چه کودک باشند و چه بزرگ‌سال، می‌دانند که آنچه بیشتر آنان را به خواندن ترغیب می‌کند، لذّت آن است، نه مفید بودن» (نودلمن و ماویس، ۱۳۸۴: ۱۱۰). کمبرلی نیز معتقد است واقعیت این است که هویت و اندامی واضح و درخور شناسایی برای ادبیات کودک وجود ندارد (رک. کیمبرلی، ۱۳۹۴: ۱۷و ۱۸).

در تمام این تعاریف، اهداف و نظرها، مخاطب یعنی کودک، به مفهوم امروزی آن مدّنظر است و ادبیات کودک و نوجوان، آثاری را که ویژه‌ی این مخاطب خلق شده باشد، دربرمی‌گیرد. اما به‌زعم نویسنده، حلقه‌ی اصلی نادیده گرفته‌شده برای اثبات و تثبیت وجود ادبیات کودکان، عنصر «خیال» است.

دنیای خیال، دنیایی بی‌حدومرز است؛ دنیایی که ناممکن‌ها را ممکن می‌سازد و توانایی‌ها را به مرز بی‌نهایت می‌کشاند. مهار این دنیا و کشف چگونگی در اختیار گرفتن آن، تفاوت دنیای خیالی انسان‌هاست. آنچه مسلم است، این است که دنیای خیال، نقش دنیای واسط را برای انسان‌ها در فضاهای مختلف بازی می‌کند؛ همچنان‌که در این بحث مرور شد. فصل

---

1. Aidan Chambers
2. Peter Hunt
3. Jacqueline Rose
4. Gareth B. Matthews

مشترک دنیای خیال در همه‌ی علوم، آفرینش، به‌عنوان محصول بیرونی این دنیاست؛ آنجا که هنر خلق می‌شود، داستان نقش می‌بندد، شعر جاری می‌شود و فکری به پرواز درمی‌آید.

خیال عجیب‌ترین و پیچیده‌ترین پدیده‌ای است که بشر با آن مواجه بوده است و به نظر می‌رسد با وجود سیر طولانی در تغییر تعریف و چیستی آن و دست‌یافتن علومی چون فلسفه و روان‌شناسی به وجوه بسیاری از ویژگی‌ها و چگونگی این پدیده، هنوز هم ناشناخته‌های فراوانی درباره‌ی آن وجود دارد. ظهور علم روان‌شناسی و پیشرفت آن به‌ویژه از نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم، بحث تخیل را به یکی از مباحث مهم این علم تبدیل کرد که پیوندها و مرزهای مشترکی با خیال فلاسفه دارد و به نوعی وام‌دار آن است. امروزه دو واژه‌ی خیال و تخیل، ابزاری برای آفرینش هنری در ادبیات کودکان انگاشته می‌شوند و گاه به‌عنوان شاخص اصلی در ادبیات کودکان به شمار می‌آیند: «خیال و تخیل با کوشش‌های گوناگونی ارتباط می‌یابند که اساساً برای تبیین و توضیح آثار هنری به فرایندهای ذهنی‌ای توجه می‌کنند که لازمه‌ی آفرینش هنری است. این دو اصطلاح، آنگاه که درباره‌ی آثار ادبی به کار می‌روند، به مسأله‌ای مربوط می‌شوند که ما آن را نگارش خلاق یا آفرینش ادبی می‌نامیم» (برت، ۱۳۹۸: ۵). به‌زعم نگارنده این وجه در تعاریف ادبیات کودکان به‌عنوان شاخصی جدی گرفته نشده است.

نویسنده‌ی نوآور در ادبیات کودک با مخاطبی ارتباط برقرار می‌کند که به خاطر تفاوت سطح دریافت در گروه‌های سنی مختلف و شرایط رشدی کاملاً با افراد بزرگ‌سال متفاوت است (رک. عبدالرزاق، ۱۹۹۲: ۲۳). کودک از طریق خیال خود با دنیای پیرامون ارتباط برقرار می‌کند و بین تفکر و واقعیت و علایق و نیازها ارتباط برقرار می‌کند و فاصله‌ها را با خیال پر می‌کند. نویسنده‌ی ادبیات کودک باید بداند که نوشته‌اش باید بر پایه‌ی خیال باشد و او باید خیال کودک را میدانی تصور کند که جهان در آن گنجانده شود (رک. همان)

۲. ۲. وجوه مشترک «خیال» در علوم مختلف و ادبیات کودک

خیال کودکانه، بخش بسیار مهم و حیاتی در زندگی فردی و اجتماعی کودک است؛ بخشی که هر چقدر پررنگ‌تر و با اجازه‌ی بال و پرگرفتن باشد، در شکل‌گیری شخصیت او تأثیر بیشتری خواهد داشت.

> «کودکان نیاز دارند تجارب، احساسات و عقاید خود را بازنمایی کنند تا بتوانند آن‌ها را با دیگران در میان بگذارند. به هنگام بازنمایی کاری می‌کنیم که شیء یا نشانه‌ای به جای چیز دیگری نمایان شود. برای مثال با استفاده از تخیل، کودک وانمود می‌کند که عروسک، بچه‌ی واقعی است. زبان نیز فرمی از بازنمایی سمبولیک است و کلمات نمایانگر چیزی در جهان واقعی است [...]. بازنمایی نقشی محوری در رشد شناختی دارد و از طریق بازنمایی سمبولیک است که کودکان می‌توانند به تفکر انتزاعی دست یابند» (دافی، ۱۳۹۵: ۲۶).

در دنیای پرشتاب و متغیر امروز، کودکان بیش از هر چیزی نیاز به قوه‌ی خیال و خلاقیت برای تطبیق خود با این دنیا دارند. کودکان می‌توانند با خیال، احساسات دشوارشان را بیان کنند؛ حتی اگر تنها شاهد این بیان، خودشان باشند. این کار ترس‌ها و نگرانی‌های آنان را از بین می‌برد یا بسیار کم می‌کند. دنیای خیالی این فرصت را به آن‌ها می‌دهد که با این احساسات مواجه شوند و برای این رویارویی، روش‌های تازه را بدون نگرانی از قضاوت‌شدن از سوی بزرگ‌سالان تجربه کنند و در این رهگذار، چه چیزی بهتر از خلاقیت می‌تواند فرصت شکوفایی داشته باشد؟

خیال کودکانه برای کودکان دستاوردهای بسیاری دارد که موجب ارتقای رشد شناختی آنان می‌شود. بعضی از این دستاوردها را می‌توان چنین برشمرد:

مهارت‌های ارتباطی: مثل بازی‌های تخیلی گروهی از قبیل خاله‌بازی، ترانه‌بازی‌ها (عمو زنجیرباف) که به کودکان فرصت می‌دهند تا با یکدیگر تعامل و گفت‌وگو کنند و برای بازی‌هایشان قوانین بگذارند؛

مهارت‌های زبانی و کلامی: کودکان از دایره‌ی واژگان خود برای توصیف دنیاهای خیالی، شخصیت‌ها و اتفاقات برساخته‌ی ذهنشان استفاده می‌کنند. این امر دایره‌ی لغاتشان را گسترش می‌دهد و به رشد توانایی‌های زبانی آن‌ها کمک می‌کند؛

افزایش کنجکاوی و شور یادگیری: کودکان با خیال‌پردازی به چیزهای تازه‌ای دست می‌یابند و پرسش‌هایشان بیشتر می‌شود. این امر موجب می‌شود تا بیشتر بپرسند و بیشتر بیاموزند؛

تقویت حافظه: حافظه با به‌کارگیری، بزرگ‌تر می‌شود. کودکان رؤیاپرداز با تقویت ذهن، به داشتن حافظه‌ی بیشتر و بهتر کمک می‌کنند؛

داشتن مکانی امن: دنیای خیالی کودکان می‌تواند امن‌ترین مکان برای آنان باشد. جایی که می‌توانند دنیای واقعی بزرگ‌سالان را بدون ترس تجربه کنند؛

رشد خلاقیت و قدرت آفرینندگی: خیال دنیایی نامحدود دارد و پرسه‌زدن در آن، درهای تازه‌ای را به روی انسان باز می‌کند. دنیای خیال کودکان می‌تواند دریچه‌های تازه‌ای برای ایده‌ها، فکرها و تجربه‌های تازه به روی آنان باز کند.

چنان‌که می‌بینیم، ویژگی‌های مشترک خیال در فلسفه، عرفان و روان‌شناسی، همان کاربردی را دارند که خیال کودکانه دارد. کودکان در دوره‌ی پیش‌مفهومی (۲ تا ۴ سالگی) با شروع مفهوم‌سازی، اولین افسانه‌ها و داستان‌های خودانگیخته را می‌سازند و به‌صورت نمادین بیان می‌کنند.

«کودک اندیشه‌ی «ساختگی جهان» را با توسل به افسانه‌پردازی بیان می‌کند که مثال خوبی از ساختار پیش‌مفهومی است؛ ساختاری که به الگوی تصویری نزدیک است. زیرا عمومیت‌پذیر نیست و خواص فردی مفاهیم و عناصر را نادیده می‌گیرد. به این جهت کودک می‌گوید: آب، روشنایی، باران، اما در مورد خورشید و ماه می‌گوید: خورشیدها و ماه‌ها (مشاهدات ۱۱۷)؛ زیرا از نظر وی چندین خورشید و ماه وجود دارد که همه‌ی آن‌ها یکسانند ... فکر جاندارپنداری در ارتباط نزدیک با فکر ساخته‌پنداری است» (پیاژه، ۱۳۸۲: ۳۶۶).

«پیاژه و فروید هر دو معتقدند که کودک پیش از آن که سخن بگوید، خیال‌بافی واقعی است و ذهنش قادر به خلق تصاویر بی‌پایان است. تخیّل متکی‌بر عاطفه و حافظه‌ی خلّاق و توانمند، او را در کاربرد ساخت‌های زبانی سرشار از مایه‌های ادبی کمک می‌کند. از دیگر ویژگی‌های ذهنی کودک، گرایش به زنده‌پنداری[1] و انسان‌انگاری است. او همه چیز را زنده می‌بیند ... بی‌استفاده گذاشتن این ویژگی‌های ذهنی، شناختی و عاطفی کودکان در آموزش زبان، جریان زبان‌آموزی را خشک و بی روح می‌کند. بنابراین، استفاده از شعر و قصه در آموزش زبان، امری ضروری است» (وزیرنیا، ۱۳۷۹: ۲۴۵ و ۲۴۶).

وجوه اشتراکی بین تعریف خیال در علوم مختلف و ادبیات کودکان بر اساس محتوا، شامل مشترکات زیر است:

۱. نقش واسطه‌گری و جهان واسط: در فلسفه، خیال به‌عنوان حد واسط بین محسوسات و معقولات شناخته می‌شود؛ در عرفان، عالم خیال جهان شهود و مکاشفه است؛ و در روان‌شناسی، عالم رؤیا و تخیل، دنیایی جدا و واسطه برای

[1]. Animism

دسترسی به لایه‌های عمیق‌تر ذهن است. در ادبیات کودکان، دنیای خیالی به‌عنوان پلی بین دنیای واقعی و دنیای درونی کودک عمل می‌کند و فرصتی است برای بازی نمادین و تمرین سازگاری با واقعیت؛

۲. ماهیت ذهنی و غیرمادی خیال: در هر سه حوزه، خیال ماهیتی ذهنی، غیرمادی و جدا از واقعیت بیرونی دارد؛ یعنی خیالات و تصاویر خیالی ساخته‌وپرداخته ذهن هستند که می‌توانند واقعی یا خیالی باشند. در ادبیات کودکان، خیالات و دنیای خیالی ساخته‌شده در ذهن کودک، واقعی و زنده است، هرچند که در واقعیت خارجی وجود ندارد؛

۳. اهمیت محسوسات و تصویرسازی: در علوم مختلف، محسوسات و تجارب حسی نقش اساسی در شکل‌گیری خیال دارند؛ در فلسفه، تصاویر خیالی در عالم مثال شکل می‌گیرند؛ در عرفان، صور خیالی نمادهای مجرد و مجردسازی‌شده هستند و در روان‌شناسی، رؤیاها و تخیلات ریشه در تجربیات حسی و حافظه دارند. در ادبیات کودکان، تخیل و خیال بر پایه‌ی احساسات، تجربیات و تصویرسازی‌های ذهنی استوار است که به رشد شناختی و زبانی کودک کمک می‌کند؛

۴. کارکرد و هدف خیالات: در هر سه حوزه، خیال ابزاری است برای شناخت، مکاشفه، تفکر انتزاعی و خودآگاهی. در ادبیات کودکان، خیالات فرصت‌هایی برای بیان احساسات، تمرین اجتماعی، خلاقیت و ساخت دنیای درونی هستند؛ یعنی نقش رهایی‌بخش، آموزشی و توسعه‌ای دارند.

خیال در هر سه حوزه، نقش‌هایی مانند خلاقیت، تصور، یادآوری و تمرین مهارت‌های زبانی و شناختی دارد. در ادبیات کودکان، خیال به کودکان اجازه می‌دهد تا دنیای خود را به زبان آورند، رویاهایشان را بازنمایی کنند و با واقعیت‌های سخت روبه‌رو شوند؛ این کاربرد مشابه نقش خیال در علوم مختلف است که به‌عنوان ابزاری برای شناخت و مقابله با جهان عمل می‌کند. در مجموع، اشتراکات این وجوه نشان می‌دهند که خیال در علوم و ادبیات کودک هر دو به‌عنوان یک ابزار ذهنی و واسطه‌گر، نقش حیاتی در توسعه‌ی شناختی، عاطفی و اجتماعی فرد ایفا می‌کند و در هر دو حوزه، دنیایی خیالی و غیرمادی است که به کمک آن افراد می‌توانند به درک عمیق‌تر و خلاقانه‌تری از جهان برسند.

کودک با ساخته‌پنداری، فعالیت ذهنی‌اش آغاز می‌شود و با وسعت‌دادن به آن، به سمت جاندارپنداری پیش می‌رود. از نگاه او هر چیزی که حرکت می‌کند، زنده است. رودخانه، برگ درختان، دریا، ابر، ماه و... برای او نیز منشأ خیال محسوسات است. محسوساتی که او می‌تواند از طریق قوای پنجگانه آن‌ها را حس و دریافت کند؛ با وجود این، علی‌رغم اینکه دنیای خیالی او واقعی‌ترین دنیایی‌ست که می‌شناسد، اما مرز بین واقعیت با این دنیا را می‌فهمد و درک می‌کند که زنده‌بودن عروسک او با زنده‌بودن خودش متفاوت است.

کودکان نیز از دنیای خیال، به‌عنوان دنیای واسطه بهره می‌برند؛ آن زمان که به درک درست از جهان پیرامونشان می‌رسند و می‌توانند بازی نمادین کنند. بازی نمادین برای کودکان دنیایی خیالی می‌سازد؛ پلی است بین کودک و جهان واقعی. او در این جهان خیالی، سازگاری با واقعیت را تمرین می‌کند و عواطف و افکارش را با واقعیت‌ها به طراز می‌رساند. با این تفاوت که در این سازگاری، آنچه مهم است «منِ» کودک است. کودک، درواقع، در دنیای خیالی بازی نمادین خود، واقعیت را تغییر می‌دهد تا آن را در حد پذیرش «منِ» خود قرار دهد. این تغییر، همان آفرینش است. او می‌تواند نقش‌ها و موجودات تازه‌ای خلق کند تا واقعیت با منِ او تطبیق یابد. داشتن دوست خیالی نشانه‌ی خلاقیت و نیاز به اجتماعی‌بودن کودک است؛ فرصتی که به او کمک می‌کند تا تجربه‌ی معاشرت و گفت‌وگو را بدون خجالت و ترس تمرین کند.

کودک از دنیای خیال به‌عنوان مکانی امن بین دنیای واقعی بزرگ‌سالان و دنیای خود استفاده می‌کند؛ دنیایی که او را از ترس‌ها، نگرانی‌ها و تلخی‌های واقعی دور نگه می‌دارد و درنهایت، خیال کودکانه، دنیای رهایی‌بخش برای اوست که در آن همه‌ی ناممکن‌ها ممکن می‌شوند و همه‌ی مشکلات و تلخی‌ها پایان خوش و شیرینی خواهند داشت.

به نظر می‌رسد ورود به این دنیای واسط خیالی، نیاز به مجوز و قانونی ندارد. بی‌مرز است و سن، جنسیت، گرایش، تحصیلات، ملیت و... هیچ چیزی نمی‌تواند مانع ورود به آن شود. از اینجاست که آفرینش، به‌عنوان محصول دنیای خیال، همان حلقه‌ی اتصال و فصل مشترکی ست که می‌تواند خیال بزرگ‌سالان را با خیال کودکان پیوند بزند و هر دو را پذیرفتنی کند.

۳. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با مروری بر مبانی فلسفی، عرفانی و روان‌شناختی، جایگاه و نقش خیال در ادبیات کودک بررسی شد و نشان داده شد که خیال، چه در حوزه‌های فلسفه، عرفان و روان‌شناسی، و چه در ادبیات کودک، نقش حلقه‌ی واسط و بنیادی دارد. این عنصر، هم در تبیین جهان معقول و غیرمادی و هم در خلق آثار هنری و ادبی، نقش اساسی ایفا می‌کند و با ویژگی‌های خاص خود، از قبیل تصور جهان‌های نامحدود، ساختن تصاویر و فرم‌های خیالی و برقراری ارتباط میان دنیای محسوس و معقول، در توسعه‌ی شخصیت و توانایی‌های شناختی کودکان تأثیرگذار است.

در فلسفه، خیال به‌عنوان واسطه‌ای بین محسوس و معقول شناخته می‌شود که در تبیین مفاهیمی چون عالم مثال و جهان شهود نقش‌آفرین است. در عرفان، خیال نماد و ابزار رسیدن به عالم معقول و تجلیات الاهی محسوب می‌شود و در روان‌شناسی، این عنصر به‌عنوان نیرویی ناخودآگاه و خلاق، در شکل‌گیری رؤیاها، خیالات و تخیلات کودکان و بزرگ‌سالان نقش دارد. تحلیل‌های روان‌شناسانی نظیر فروید، یونگ و پیاژه نشان می‌دهد که خیال و تخیل، ابزارهای خلاقیت و هنر و عناصر مهم در فرایندهای روانی و شناختی هستند که به رشد شخصیت، مهارت‌های زبانی، و توانایی‌های مقابله با استرس و ترس کمک می‌کنند.

در حوزه‌ی ادبیات کودک، خیال به‌عنوان موتور اصلی آفرینش‌های هنری، داستان‌ها، شعرها و ترانه‌ها، نقش مهمی در آموزش، تربیت و سرگرمی کودکان دارد. آثار ادبی که بر پایه‌ی خیال شکل می‌گیرند، می‌توانند نیازهای روانی، عاطفی و شناختی کودکان را برآورده سازند، قابلیت‌های خلاقانه‌ی آن‌ها را تقویت کنند و به شکل‌دهی شخصیت مستقل و متفکر کمک کنند. همچنین، درک صحیح از دنیای خیالی کودکان و بهره‌مندی از آن در تولید آثار ادبی، می‌تواند پلی باشد برای همسویی بین دنیای بزرگ‌سالان و کودکان و به پرورش نسلی خلاق، متفکر و توانمند کمک کند. در نتیجه، تبیین جایگاه خیال در ادبیات کودک، به رشد نظری این حوزه کمک می‌کند و راهبردهای عملی و تربیتی را نیز برای ارتقای کیفیت محتوا و اثرگذاری این آثار فراهم می‌سازد. خیال، به‌عنوان مفهومی میان‌رشته‌ای و بنیادی، نقش کلیدی در فهم و تعریف ادبیات کودک و درک بهتر نیازهای روانی، شناختی و فرهنگی کودکان دارد و باید در طراحی برنامه‌های آموزشی، تربیتی و تولید آثار ادبی مورد توجه جدی قرار گیرد.

منابع

اکبری، سمیه و همکاران. (۱۴۰۰). «کارکرد خواننده‌ی نهفته در پرورش قوه‌ی تخیل کودک در داستان‌های کودکانه‌ی صبحی سلیمان». *نقد ادب معاصر عربی*، ۱۲ (۲۳)، ۶۷-۹۰.
https://doi.org/10.29252/mcal.2022.16414.2148

افلاطون. (۱۳۶۶). *مجموعه آثار*. ترجمه‌ی محمدحسن لطفی، تهران: خوارزمی.

ایگان، کیه‌ران. (۱۳۸۴ و ۱۳۸۵). «فانتزی و واقعیت در داستان‌های کودکان». ترجمه‌ی مسعود فرهمندفر، (۱۰۱ و ۱۰۲)، ۹۹- ۱۱۴. https://elmnet.ir/doc/765060-42294

الن-اوئه، ماری. (۱۳۸۴). «پیش‌گفتاری بر تخیل هیولایی». *فارابی*، ترجمه‌ی شهریار وقفی‌پور، (۵۵)، ۶۳- ۶۸.
https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/311867

انورعبدالحمید، موسی. (۱۴۳۱ق). *ادب الاطفال: فن المستقبل*. بیروت: دارالنهضه العربیه.

باوندیان، علیرضا. (۱۳۸۹). «نقش خیال در فرایند آفرینش هنری». *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۶ (۱)، ۷۳-۹۴.
https://sid.ir/paper/86884/fa

برت. آر، آل. (۱۳۹۸). *تخیل*. ترجمه‌ی مسعود جعفری. تهران: مرکز.

بلخاری، حسن. (۱۳۸۷). «بررسی تطبیقی آراء ابن‌سینا و ساموئل کالریج در مورد تمایز میان خیال و تخیل». *اندیشه دینی*، ۸ (۲۷)، ۲۴-۱. https://civilica.com/doc/1605691

بیلسکر، ریچارد. (۱۳۹۱). *اندیشه‌ی یونگ*. ترجمه‌ی حسین پاینده، تهران: فرهنگ جاوید.

پیاژه، ژان. (۱۳۸۲). *شکل‌گیری نماد در کودکان*. ترجمه‌ی توفیق، زینت. تهران: نشر نی.

چیتیک، ویلیام. (۱۳۹۴). *عوالم خیال ابن عربی و مسئله‌ی اختلاف ادیان*. ترجمه‌ی قاسم کاکایی، تهران: هرمس.

حجازی، بنفشه. (۱۳۸۴). *ادبیات کودکان و نوجوانان(ویژگی‌ها و جنبه‌ها)*. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.

حمیدی، فائزه؛ سلیمانی، سجاد. (۱۴۰۰). «بررسی جایگاه ادبیات فانتزی در ادبیات کودک». *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روانشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی*، مؤسسه‌ی آموزش عالی ادیب مازندران.

خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۴). «مفهوم کودکی و هدف ادبیات کودک». *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، (ویژه‌نامه‌ی علوم تربیتی)، ۲۲ (۴)، ۱۵۴-۱۶۸. https://sid.ir/paper/13378/fa

ـــــــــــــ . (۱۳۸۷). *دیگرخوانی‌های ناگزیر (رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک)*. جمع مترجمان، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

ـــــــــــــ . (۱۳۸۳). *معصومیت و تجربه*. تهران: مرکز.

دافی، برنادت. (۱۳۹۵). *تشویق خلاقیت و تخیل در کودکان*. ترجمه‌ی مهشید یاسائی، تهران: ققنوس.

رزمگیر، میثم؛ انتظام، سیدمحمد. (۱۳۹۲). «قوه‌ی خیال و ادراک خیالی از دیدگاه ابن سینا و سهروردی». *معرفت فلسفی*، ۱۱ (۲)، ۲۷- ۴۸. http://noo.rs/4a2n2.

رضایی، ابراهیم؛ کاکایی، قاسم. (۱۳۹۲). «خیال از دیدگاه ابن عربی و مولوی». *پژوهشنامه‌ی عرفان*، (۱۲)، ۲۷-۴۴.
https://erfanmag.ir/article-1-90-fa.pdf

روزت. ای. (۱۳۷۰). *روان‌شناسی تخیل*. ترجمه‌ی اصغر الهی و پروانه میلامی، تهران: گوتنبرگ

شاه‌آبادی، حمیدرضا. (۱۳۸۵). *مقدمه بر ادبیات کودک؛ بحثی در شناخت مفهوم دوران کودکی*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان؛ نغمه نواندیش.

شاه‌قاسمی، احسان؛ خالقی‌پور، مریم. (۱۳۹۹). «انیمیشن‌های فانتزی و تخیل کودکان: یک مطالعه کیفی». *رسانه*، ۱۵ (۲)، ۱۰۷-۱۳۵. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1827930

عبدالحمید، محمد. (۱۹۳۷). *الأساطیر العربیه‌ی قبل الإسلام*. قاهره: الفکر.

عبدالرزاق جعفر. (۱۹۹۲). *اسطوره الاطفال الشعرا*. بیروت: دارالجیل.

کاپلستون، فردریک. (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه*، ج ۱، ترجمه‌ی سیدجلال‌الدین مجتبوی، تهران: علمی فرهنگی.

کیمبرلی، رنلدز. (۱۳۹۴). *ادبیات کودک*. ترجمه‌ی مهدی حجوانی، تهران: افق.

لویمی، سهیلا. (۱۳۹۸). «بررسی صور خیال در شعر شاعران کودک». *بهارستان سخن*، ۱۶(۴۴)، ۲۱۹. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1504775

مجیدی، نسیم؛ شاه‌شوازی، زهرا. (۱۳۸۹). «بررسی مقایسه‌ای تخیل کودکان در تعامل با قصه شفاهی و کارتون». *مطالعات رسانه‌ای*، ۵(۱۱)، ۱۰۵-۱۳۲. https://sanad.iau.ir/Journal/mediastudies/Article/792111/FullText

محمدی، محمد. (۱۳۷۶). «تطبیق کیفیت تخیل در افسانه‌های کهن و نو». *پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*، (۱۰)، ۴۰-۵۷. https://www.sid.ir/paper/481903/fa

مک‌گوایر، ویلیام و همکاران. (۱۳۹۶). *یونگ می‌گوید*. ترجمه‌ی سیروس شمیسا، تهران: قطره.

موسی‌پور، نعمت‌الله؛ طالبیان، یحیی. (۱۳۸۰). «پیوندهای پنهان جاندارپنداری کودکانه و تخیل شاعرانه». *نثرپژوهی ادب فارسی*، ۳ (۷)، ۱۱۹- ۱۳۳. https://sid.ir/paper/426566/fa

مولوی، جلال‌الدین محمد.(۱۳۷۶) *مثنوی معنوی*. دفتر دوم، تهران: امیرکبیر.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). «بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره‌ی ابتدایی». *مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۱ (۱)، ۲۰-۵۰. DOI:10.22067/fe.v11i1.1854

نودلمن، پری؛ ماویس، رایمر. (۱۳۸۴). «لذّت‌های ادبیات». *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ترجمه‌ی نیلوفر مهدیان، (۹۲)، ۱۱۰-۱۱۳. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/133042

وزیرنیا، سیما. (۱۳۷۹). *زبان شناخت*. تهران: قطره.

ویگوتسکی، لو. (۱۳۶۷). *تفکّر و زبان*. ترجمه‌ی بهروز عزبدفتری، تبریز: نیما.

هانت، پیتر. (۱۳۸۲). *مقدّمه‌ای بر ادبیات کودکان*. ترجمه‌ی بهاره بخشی، مریم طاهریان و علیرضا ابراهیم‌آبادی، تهران: آرون.

هنری‌ماسن، پاول و همکاران. (۱۳۹۶). *رشد و شخصیت کودک*. ترجمه‌ی مهشید یاسایی، تهران: مرکز.