

فرانظریه توصیفی ادبیات کودک: طبقه‌بندی و توصیف زمینه‌های پژوهشی در نظریه ادبیات کودک

رویا یدالهی شاه‌راه

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

* محمدجواد مهدوی

استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

مریم صالحی‌نیا

استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

امیر امین‌یزدی

دانشیار علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

در این مقاله، ابتدا زمینه‌های موجود در نظریه‌پردازی ادبیات کودک بر مبنای عینی و منطقی در سه حوزه طبقه‌بندی شده است که عبارت‌اند از: نظریات مربوط به وجود ادبیات کودک، نظریات مربوط به ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک، و بازنگری در مفاهیم و مقولات نظریه‌های ادبی و روابط آن‌ها بر مبنای ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک و از هر مورد، نمونه‌هایی ارائه شده است. سپس بر اساس نمودار نقاط کانونی نظریات ادبی و اندرگرفت، وضعیت نظریات ادبیات کودک را در این نمودار معین کرده‌ایم. با مشخص کردن رابطه دیالکتیکی نظریه و نقد ادبی بیان شده که تولید نظریه ادبی متکی بر نقد ادبی نیز است و در انتها با طرح ضرورت اندیشه پیچیده، به امکان‌های پیش‌روی نظریه‌پردازان آینده نیز اشاره

* نویسنده مسئول: mahdavy@um.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۳/۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۹/۱۴

شده است. به این ترتیب، فرانظریه توصیفی نظریات ادبیات کودک ترسیم شده است که نمایی کلی از مسیرها و زمینه‌های پژوهشی این حوزه را نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: فرانظریه توصیفی، نظریه ادبیات کودک، طبقه‌بندی منطقی، نقاط کانونی، نقد ادبی، اندیشه پیچیده.

۱. درآمد

ادبیات کودک شاخه‌ای از پژوهش‌های ادبی است که از حیث سابقه نظریه‌پردازی، در سطح جهانی، نسبتاً نوپاست و در ایران، باز نوحاسته‌تر است. از این‌روست که برای مثال، واندرگرفت^۱ خود را ملزم می‌بیند در آغاز کتابش در زمینه ادبیات کودک، این عنوان را بگنجانند: «چرا نظریه؟» (4: 1990) و توضیح بدهد که «چرا دانش نظریه ادبی برای ما که حوزه اصلی علاقه‌مان کودکان و ادبیاتشان است، مهم است؟». نظریه‌پردازی در حوزه ادبیات کودک به تبع جدید بودن خود این شاخه ادبی، پیشینه چندانی ندارد و بنابراین، پرسش‌های زیادی در این شاخه وجود دارد که توجه و تلاش پژوهشگران را می‌طلبد. اما هر پرسشی در این حوزه (یا در حوزه‌ها و رشته‌های دیگر) همواره در زمینه و بافتی واقع می‌شود و نظریه‌ها حول این پرسش‌ها و فرضیات مربوط به آن‌ها شکل می‌گیرند. در محدوده ادبیات کودک، هنوز طبقه‌بندی توصیفی مشخصی از این پرسش‌ها و فرضیات در دست نیست و پژوهشگر ادبیات کودک معمولاً با شبکه گسترده‌ای از نظریات روبه‌رو می‌شود که یافتن موقعیت خود را در آن دشوار می‌بیند. هدف ما در این مقاله آن است که نوعی طبقه‌بندی توصیفی از این حوزه نظری ارائه دهیم و به عبارت دیگر، *فرانظریه‌ای توصیفی*^۲ از ادبیات کودک پیشنهاد کنیم تا مقدمه‌ای باشد برای طراحی *فرانظریات هنجارین* آینده. *فرانظریه ادبی* عبارت است از: «تأمل نظری درباره نظریه ادبی، اصول، اهداف و انواع آن» (Hogan, 2006: 313). هوگان دو نوع فرانظریه معرفی می‌کند: *فرانظریه توصیفی* و *فرانظریه هنجارین*.

فرانظریه توصیفی درصدد توصیف ویژگی‌های مشترک نظریات ادبی (اهداف یا ساختارهای مشترک آن‌ها) در کل یا در یک نوع خاص است یا به دنبال تعیین معیارهایی برای ارزیابی و بازنگری نظریات ادبی (همان‌جا). *فرانظریه هنجارین* در پی

تعیین شیوه‌ای برای حکم کردن میان فرضیات رقیب و انتخاب میان نظریات مختلف (یا انتخاب نکردن آن‌ها) است که با مطالعه نظام‌مند این نظریات حاصل می‌شود (همان، ۱۳۱۴). فرانزیه توصیفی مقدمه شکل‌گیری فرانزیه هنجارین است؛ زیرا با توصیف زمینه‌های نظری موجود و طبقه‌بندی آن‌ها، زمینه را برای مرحله بعدی آماده می‌کند که عبارت است از: کشف معیارها و اصول ارزیابی و انتخاب میان نظریات. ارائه این فرانزیه توصیفی به پژوهشگران کمک می‌کند پیش از آغاز کار پژوهشی خود، تصور مشخصی از مفهوم کار پژوهشی و نظریه‌پردازی در حیطه ادبیات کودک داشته باشند و بتوانند وضعیت و موقعیت کار خود را در آغاز آن تعیین و ارزیابی کنند.

در این مقاله، ابتدا زمینه‌های عملی و محقق‌شده نظریه‌پردازی ادبیات کودک را بر مبنای منطقی طبقه‌بندی می‌کنیم؛ سپس از منظر وسیع‌تر، بر اساس نمودار نقاط کانونی نظریه ادبی^۳ (مدل و اندرگرفت)، وضعیت نظریات ادبیات کودک را در محدوده کلی نظریه ادبی مشخص می‌کنیم و در ادامه، با طرح ضرورت رابطه متقابل نظریه و نقد ادبی، زمینه کلی پژوهش در ادبیات کودک را ترسیم می‌کنیم؛ در پایان نیز با طرح مباحث مربوط به اندیشه پیچیده و نیز امکانات بالقوه نظریه‌پردازی در زمینه ادبیات کودک، به افق‌های پیش‌روی پژوهشگر حوزه ادبیات کودک اشاره‌ای خواهیم کرد.

۲. پیشینه

در میان نظریه‌پردازان و منتقدان حوزه نظریه ادبیات کودک، فقط و اندرگرفت است که در اثر خود به نام *ادبیات کودک، نظریه، پژوهش و تدریس* (۱۹۹۰) تاحدی به شیوه‌ای فرانزیه‌ای، گستره نظریات ادبیات کودک را بررسی کرده است؛ اما علی‌رغم نام کتاب، و اندرگرفت مجموعه نظریه ادبی را در این اثر در نظر داشته است، نه محدوده خاص ادبیات کودک را؛ به عبارت دیگر، وی فرانزیه توصیفی نظریه ادبی را ارائه کرده است، نه فرانزیه ادبیات کودک را. کار او در جایگاه خود، ارزشمند است و محل ارجاع و استفاده ما نیز بوده؛ اما این پژوهش از دو حیث، متمایز از کار اوست: نخست اینکه، ما فرانزیه خاص نظریات ادبیات کودک را در نظر داشته‌ایم و دوم اینکه، مبنای توصیف و طبقه‌بندی ما با و اندرگرفت متفاوت است. او توصیف و طبقه‌بندی خود را

بر مبنای نقاط کانونی نظریه‌پردازی ارائه کرده است؛ اما ما مبنایی منطقی - عینی برای این کار برگزیده‌ایم؛ یعنی زمینه‌های موجود (عینی) در نظریه‌پردازی ادبیات کودک را بر مبنایی منطقی (وجود، ماهیت، بازنگری) طبقه‌بندی کرده‌ایم.

۳. زمینه‌های فعلی نظریه‌پردازی در حوزه ادبیات کودک، طبقه‌بندی منطقی

پیش از طرح بحث شیوه‌های نظریه‌پردازی در ادبیات کودک باید خاطر نشان کرد که طرح این مسئله مبتنی بر این پیش‌فرض است که ادبیات کودک مسائل و پرسش‌هایی خاص خود دارد که ناشی از ماهیت آن است و نظریه‌پردازی در این حوزه، تحت تأثیر این ماهیت و مسائل خاص، با نظریه‌پردازی ادبی به‌طور کلی تفاوت‌هایی دارد. به عبارت دیگر، اینکه شاخه‌ای از ادبیات با عنوان ادبیات کودک (و نوجوان) از بدنه اصلی ادبیات استقلال یافته، دلیل بر این است که در این گونه آثار، در هریک از سویه‌های خاص ادبیات (نویسنده، متن، خواننده، بافت)، تمایزهای مهمی (در کنار وجوه اشتراک) با ادبیات در معنای عام وجود داشته است. آنچه ما را وامی‌دارد این پیش‌فرض را بپذیریم، نفس پیدایش عنوان ادبیات کودک و مقدمات و تبعات آن (آثار ادبی خاص کودکان و نوجوانان، مفاهیم خاص این آثار، متخصصان تحلیل و ارزیابی این آثار، شبکه خاص توزیع این آثار و ...) است.

با این پیش‌فرض، در ادامه مقاله نشان خواهیم داد که نظریه‌پردازی در حوزه ادبیات کودک چگونه شکل گرفته است. آثار نظری حوزه ادبیات کودک حول سه مسئله و در سه زمینه اصلی پدید آمده‌اند: وجود ادبیات کودک، ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک، و در نهایت بازنگری در مفاهیم و مقولات نظریه‌های ادبی و روابط آنها بر مبنای ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک. این سه زمینه مبنایی منطقی نیز دارند؛ زیرا منطقاً در بررسی هر پدیده نو، ابتدا درباب وجود آن اطمینان حاصل می‌شود، سپس ماهیت خاص آن مسئله که آن را از سایر پدیده‌ها متمایز می‌کند، مشخص می‌شود و در مرحله بعد، تغییرات و تبعات آن پدیده در بافت و فضای وجودی آن تعیین می‌شود. ما در مورد هریک از این زمینه‌ها با تحلیل نمونه‌هایی از نظریه‌پردازی در قالب کتاب یا مقاله، مسئله را روشن خواهیم کرد.

۱-۳. وجود ادبیات کودک

شاید در نگاه اول به نظر عجیب بیاید که مسئله وجود ادبیات کودک محمل نظریه‌پردازی شده باشد؛ زیرا واقعیت وجود ادبیات کودک امروزه برای ما آن‌چنان ملموس است که تصور تردید در آن شگفت‌انگیز می‌نماید. اما چنان‌که راجر فاولر^۴ می‌گوید، «حتی ملموس‌ترین و مأنوس‌ترین ایده‌ها هم "طبیعی" نیستند، بلکه در واقع نتیجه فرایند رمزگذاری فرهنگی محسوب می‌شوند» (۱۳۹۵: ۵۴). به عبارت دیگر، واقعیتی به نام ادبیات کودک پس از نام‌گذاری و تثبیت تسمیه‌اش، به نظر «واقعی» و «موجود» می‌آید. «مفهوم تا وقتی که تجسم زبانی شاخصی نیابد، به زندگی فردی و مستقل نمی‌رسد [...]». به محض اینکه برای مفهوم، کلمه‌ای پیدا شد، ما به‌طور غریزی و با آرامش خاصی احساس می‌کنیم که مفهوم را در اختیار گرفته‌ایم» (همان، ۵۰). مقوله‌بندی‌های ما از پدیدارهای جهان ظاهراً طبیعی به نظر می‌رسند و رفته‌رفته به نوعی عقل سلیم بدل می‌شوند؛ اما همواره می‌توان در وجود این مقولات تردید کرد. در حیطه ادبیات کودک نیز پس از شکل‌گیری این اصطلاح و جای‌گیر شدنش، تردید در وجود آن بر اساس عناصر تعریف‌کننده محوری‌اش به صورت انتقاد از مفهومی متعلق به حیطه عقل سلیم شکل گرفت. دعوی مهم ژاکلین رز^۵ در باب امکان‌ناپذیری ادبیات کودک^۶ و سلسله طویل مباحثات مناظراتی که در پی داشت، همگی حول محور وجود ادبیات کودک متمرکز شده‌اند و به عبارت ساده‌تر، مجموعه آثاری هستند که پرسش اساسی‌شان این است: «آیا وجود ادبیات کودک امکان‌پذیر است؟». این مسئله چنان اهمیتی در حوزه ادبیات کودک پیدا کرده است که کلمنتاین بیوویس^۷ در بخشی از یکی از فصول کتابش، این زیرعنوان را برگزیده است: «سلسله‌ای از پانوشت‌ها بر [اثر] رز» (2015: 15) و در این بخش این مدعا را مطرح کرده که نظریه ادبیات کودک در دنیای انگلیسی‌زبان از سال ۱۹۸۴ که کتاب ژاکلین رز منتشر شده است، چیزی نیست جز مجموعه پانوشت‌هایی بر این کتاب (همان‌جا). این مسئله به‌خوبی اهمیت و ضرورت طرح مسئله وجود ادبیات کودک و ابعاد وجودی آن را نشان می‌دهد. غیر از خود بیوویس، نویسندگانی همچون گرت بی. متیوز^۸ (خسرونژاد: ۱۳۸۷: ۳۴۷-۳۶۱)، جک زایپس^۹ (همان، ۲۶۱-۲۹۱)، دیوید راد^{۱۰} (2004: 29-44)، پری نادلمن^{۱۱} (۲۰۰۸)، کارن

لزنیک - اوبرشتاین^{۱۲} (۲۰۰۴)، مارا گوبار^{۱۳} (۲۰۱۳) و بسیاری دیگر به این مسئله پرداخته‌اند.

ژاکلین رز در کتاب خود اشاره می‌کند که ادبیات کودک محمل فرافکنی تصویر ایدئال بزرگسالان از کودک و کودکی است و بزرگسالان به کودک واقعی دسترسی ندارند؛ لذا ادبیات کودک امری ناممکن است. ما به کودک واقعی دسترسی نداریم؛ بنابراین، آنچه با عنوان ادبیات کودک پدید می‌آید، به کودکی برساخته ارجاع دارد. بسیاری به این مدعا پاسخ گفته‌اند و پاسخ‌ها از چشم‌اندازهای گوناگونی مطرح شده‌اند. به هر روی، باب گفت‌وگو در این حوزه همچنان باز است و به نظر می‌رسد پرسش از وجود ادبیات کودک همچنان می‌تواند محملی برای نظریه‌پردازی باشد.

۲-۳. ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک

یکی دیگر از زمینه‌های نظریه‌پردازی در حیطه ادبیات کودک آن چیزی است که مرتضی خسرونژاد و ماریا نیکولایه‌وا به آن نام *فلسفه ادبیات کودک* داده‌اند. خسرونژاد فلسفه ادبیات کودک را نوعی از رابطه فلسفه و ادبیات کودک می‌داند که در آن «از تفکر فلسفی برای دست یافتن به تعریف، ویژگی‌ها، اصول، مبانی، مسائل، اهداف، روش‌ها، محتواها و شیوه‌های ارزش‌یابی ادبیات کودک» (خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۴) استفاده می‌کنند. نیکولایه‌وا نیز در مصاحبه‌ای، تخصص خود را این‌طور معرفی می‌کند:

من روی دوره تاریخی یا نویسنده یا ژانر خاصی کار نمی‌کنم؛ بلکه به «پرسش‌های بزرگ» علاقه دارم؛ مثلاً اینکه چه چیزی ادبیات کودک را از دیگر انواع ادبیات متمایز می‌کند. بنابراین، شاید بهترین توصیف کاری که من می‌کنم، فلسفه ادبیات کودک باشد (Q & A with Maria Nikolajeva, 2013).

به لحاظ منطقی، پس از بحث بر سر وجود ادبیات کودک، بحث ماهیت و چیستی ادبیات کودک مطرح می‌شود که به ضرورت، مسائل خاص ادبیات کودک را پیش می‌کشد. البته، وجود و ماهیت ادبیات کودک در واقع از هم جدا نیستند و خط فارقی که ما بین این دو می‌کشیم، به ضرورت مقوله‌بندی و طبقه‌بندی و برای روشن‌تر شدن بحث است. غالباً در مقاله یا کتابی واحد، هر دو مسئله به موازات هم یا به صورت

درهم‌تنیده مطرح می‌شود. بحث درباره ماهیت ادبیات کودک و وجه تمایز آن با ادبیات بزرگسال، از زوایای مختلف و به تناسب شاخه‌های مختلف علمی، قابل طرح است. به چند نمونه در زیر اشاره می‌کنیم:

- خسرو نژاد (۱۳۸۳) ضمن طرح مفهوم فلسفه ادبیات کودک، در تبیین هدف و روش ادبیات کودک می‌کوشد.
 - پتر هانت (خسرو نژاد: ۱۳۸۷: ۴۲-۵۹) نقد کودک‌گرا را معرفی می‌کند.
 - کارن کوتس^{۱۴} (۲۰۰۴) با رویکردی روان‌شناختی منبعث از نظریات ژاک لکان، مسئله خاص ادبیات کودک را شکل‌گیری سوژگی در دوران کودکی و نقش مهم ادبیات کودک در تعیین این سوژه می‌داند.
 - لزنیک - اوبرشتاین (۲۰۰۴) با طرح مسئله امکان‌پذیری شناخت کودک و بررسی نظریات مختلف در این زمینه، وظیفه و آرمان خاص منتقد ادبیات کودک را تعریف می‌کند.
 - ماریا نیکولایه‌وا (۲۰۰۲)^{۱۵} رشد (بزرگ شدن) را مسئله خاص ادبیات کودک معرفی می‌کند و معتقد است نظریات و مفاهیم ادبی در حیطه ادبیات کودک با در نظر گرفتن این موضوع باید از نو تعریف شوند. خود او در مورد مسئله ژانرهای ادبیات کودک این کار را انجام می‌دهد.
 - ماریا نیکولایه‌وا (۱۹۹۵) ادبیات کودک را رمزی فرهنگی تعریف می‌کند.
 - فیونا مک‌کولاک^{۱۶} (۲۰۱۱) زمینه پیدایی ادبیات کودک و مسیر شکل‌گیری آن را بررسی و معین می‌کند.
 - پری نادلمن (۲۰۰۸) در کتاب خود به نام *بزرگسال پنهان، تعریف ادبیات کودک*^{۱۷} برای فهم ادبیات کودک، ماهیت ژانری آن و در مجموع تعریف و تحدید مفهوم آن می‌کوشد.
- برخی مسائل خاص ادبیات کودک، لزوماً عنصر ماهوی آن نیستند؛ اما در ادبیات کودک بیشتر مطرح‌اند یا اینکه فقط در این حیطه اهمیت دارند. نظریه‌پردازی درباره این مسائل را هم به تسامح می‌توان زیرشاخه بحث‌های ماهوی ادبیات کودک دانست.

یکی از این مسائل، تصویرگری کتاب کودک و رابطه آن با متن و کتاب‌های تصویری است. از این‌گونه پژوهش‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- پری نادلمن (1999: 69-81) درباره تصویرسازی و کتاب‌های تصویری سخن می‌گوید و برداشت‌ها و تصورات رایج در این حوزه را به چالش می‌کشد.

- ریچل فالکینر^{۱۸} (۲۰۰۹) / ادبیات هم‌گندر^{۱۹} را بررسی می‌کند. این نوع ادبیات نماینده درهم‌روی مرزهای ادبیات کودک و بزرگسال است و اصولاً در نتیجه طرح تمایز میان ادبیات کودک و نوجوان با ادبیات بزرگسال پدید آمده است.

۳-۳. بازنگری در مفاهیم و مقولات نظریه‌های ادبی و روابط آن‌ها بر مبنای ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک

این دسته از آثار نظریات و مفاهیم جاافتاده در حوزه نقد ادبی را بر مبنای مسائل خاص کودکان و ادبیات کودک از نو تعریف می‌کنند. گاه لازم است به تناسب مخاطب ادبیات کودک، تاریخچه آن و مسائلی از این دست، در مفاهیم، مقولات یا ارتباط مفاهیم و مقولات در این نظریات بازنگری شود؛ مثلاً بر اساس نظریه، در رویکردی خاص، مفاهیم جدیدی تعریف شود تا با مسائل خاص ادبیات کودک سازگاری یابد یا برخی مفاهیم و مقولات مربوط به رویکرد نظری خاصی به تناسب ادبیات کودک حذف شود. گاهی حتی نظریات جدیدی از زمینه‌های تازه وارد حیطه نظریه ادبیات کودک می‌شوند که در ادبیات بزرگسال موضوعیت ندارند یا دست کم تاکنون مطرح نشده‌اند یا اهمیت آن‌ها در ادبیات کودک بیش از اهمیت آن‌ها در ادبیات بزرگسال است. به چند نمونه اشاره می‌کنیم:

- پاملا اس. گیتس^{۲۰} و همکاران (۲۰۰۳) ژانر فانتزی را به تفصیل معرفی می‌کنند و تفاوت‌های فانتزی برای کودکان و فانتزی برای بزرگسالان را برمی‌شمرند.

- مینگ شوی کای^{۲۱} (۲۰۰۲) نظریات مربوط به ادبیات چندفرهنگی را در حوزه ادبیات کودک به طور خاص بررسی می‌کند.

- ماریا نیکولایه‌وا (2002: 111-137) در مقاله خود، بر مبنای مسئله خاص ادبیات کودک (بزرگ شدن، رشد) ژانرهای ادبیات کودک را از نو تعریف می‌کند.

- جان استفنز^{۲۲} (1999: 56-69) ویژگی‌های خاص تحلیل زبان‌شناختی ادبیات کودک را بررسی می‌کند.

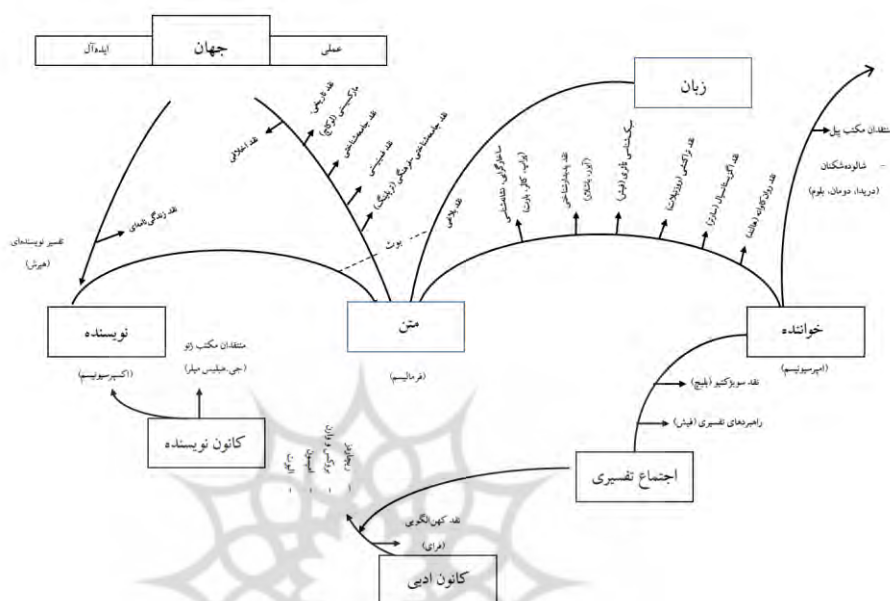
- مایکل بنتون^{۲۳} (1999: 81-100) نظریات مربوط به واکنش خواننده را در حوزه ادبیات کودک مطرح می‌کند.

نظریه‌پردازی در این شاخه اخیر نسبتاً گسترده‌تر از دو شاخه قبل است؛ زیرا ادبیات کودک را به حوزه گسترده‌تر نظریه ادبی بزرگسال پیوند می‌زند و دستاوردها، مفاهیم و مقولات آن، و نیز کارایی و معناداری آن‌ها را در حوزه ادبیات کودک می‌سنجد.

۴. نقاط کانونی در نظریه و نقد ادبی

کی‌ئی. واندراگرفت در طبقه‌بندی انواع نظریه‌ها در کتاب خود، مجموعه‌ای از نقاط کانونی را تعریف می‌کند که نظریه‌ها حول آن‌ها شکل می‌گیرند. او نظریه را فرآورده تخیل و استعاره‌ای می‌داند که منتقدان بر متن تحمیل می‌کنند تا آن متن را تبیین و وجوه اشتراک آن را با سایر متون تعیین کنند. این استعاره‌ها هر بار بر یکی (یا بیش از یکی) از این نقاط کانونی متمرکز می‌شوند و آن نقطه (نقاط) کانونی را برجسته می‌کنند. نقاط کانونی عبارت‌اند از: نویسنده^{۲۴}، کانون نویسنده^{۲۵}، متن^{۲۶}، جهان^{۲۷}، زبان^{۲۸}، خواننده^{۲۹} و اجتماع تفسیری^{۳۰}. هر نظریه‌ای با تأکید بر یک یا بیش از یکی از این کانون‌ها و تمرکز بر آن، منظر خود را برمی‌سازد. واندراگرفت این نقاط کانونی و نظریات ادبی را که حول آن‌ها شکل گرفته‌اند، در نموداری مشخص کرده است (شکل شماره یک که به فارسی ترجمه کرده‌ایم).

شکل ۱: نقاط کانونی و نظریات ادبی مربوط به آنها (Vandergrift, 1990: 19)



آنچه ما با عنوان نظریات مربوط به وجود ادبیات کودک مطرح کردیم، از لحاظ نظری باید حول کانون خواننده شکل بگیرد؛ زیرا انشقاق ادبیات کودک از کل ادبیات (ادبیات بزرگسال) به واسطه متمایز کردن مخاطب (خواننده) صورت گرفته است. ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک و نیز بازنگری‌های حاصل از این ماهیت و مسائل خاص نیز تحت تأثیر کانون خواننده قرار می‌گیرند. البته، در این دو نوع اخیر، به‌خصوص در نوع سوم، ممکن است خواننده لزوماً کانون اصلی نباشد؛ اما ناگزیر یکی از کانون‌هایی خواهد بود که در شکل‌گیری نظریه ادبیات کودک همواره مطرح است. خودِ واندراگرفت در طبقه‌بندی‌اش از حوزه‌های ادبی قابل کاربرد در ادبیات کودک به این نکته اشاره نکرده است.

بنا به آنچه تاکنون گفتیم، نظریه‌پردازی در ادبیات کودک حول سه محور اساسی وجود ادبیات کودک، ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک، و بازنگری در مفاهیم و مقولات نظریه‌های ادبی و روابط آنها بر مبنای ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک پدید می‌آیند؛

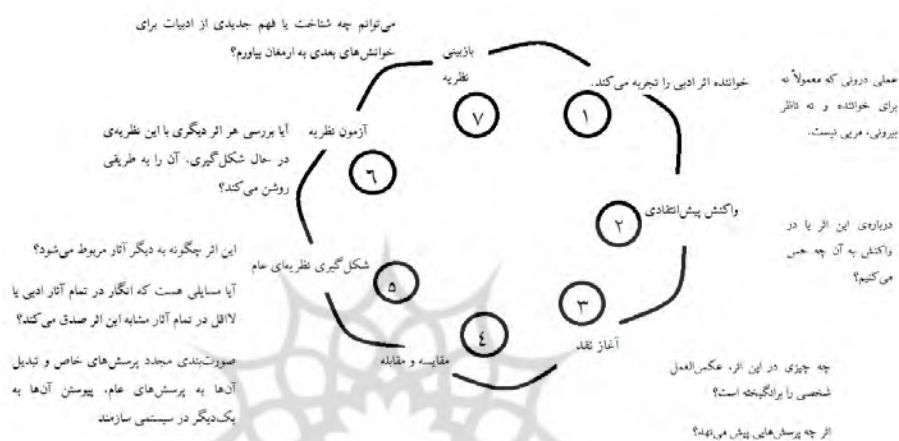
زیرا نظریه‌پردازی در ادبیات کودک همواره با درنظر گرفتن کانون خواننده (طبق الگوی واندرگرفت) صورت می‌پذیرد. اما مسئله‌ای که گاه مغفول می‌ماند، این است که از یک سو نظریه بنیاد نقد ادبی است و هر نقد اثر یا آثار ادبی آگاهانه یا ناآگاهانه، بنیادی نظری دارد و از سوی دیگر نقد ادبی نیز بنیاد شکل‌گیری نظریه ادبی است و خوانش، تحلیل و ارزیابی متون است که زمینه نظریه‌پردازی را فراهم می‌کند؛ بدین ترتیب، نظریه و نقد ادبی رابطه‌ای دوطرفه دارند.

اگر نقد ادبی را خواندن، تحلیل، شرح و تفسیر متونی بدانیم که ادبی نامیده می‌شوند، در این صورت، نظریه ادبی باید دو کار انجام دهد: نخست اینکه باید معیارهای مختلفی را برای تبیین ادبیات ارائه کند. آگاهی از این معیارها باید بر قرائت‌های نقادانه متون ادبی تأثیرگذار باشد. [...] دوم اینکه باید شیوه‌ها و روال کاری را که در نقد ادبی به‌کار می‌گیریم، بر ما معلوم کند تا بتوانیم هم متن را و هم روش‌های خواندن و تفسیر متن را مورد بررسی قرار دهیم. به عبارت دیگر، باید میان «نظریه ادبی» و «نظریه انتقادی» از این حیث نیز تفاوت قائل شویم که نظریه ادبی اساساً به «ادبیات» و «امر ادبی» می‌پردازد؛ حال آنکه نظریه انتقادی به ماهیت نقد و عملکرد نقد ادبی می‌پردازد (وبستر، ۱۳۸۲: ۱۹-۲۰).

بدین ترتیب، هر دو نوع نظریه ادبی و نظریه انتقادی به‌شکل مستقیم یا غیرمستقیم، بنیاد نقد ادبی هستند؛ اما از سوی دیگر، نقد ادبی نیز به‌صورت دوری، خود مبنای نظریه‌پردازی است. هر نظریه ادبی، چنان‌که خسرونژاد (۱۳۸۵-۶) نیز در مصاحبه خویش به‌درستی اشاره می‌کند، مبتنی بر خوانش، فهم و ارزیابی‌های خاصی از متن یا متون ادبی (نقد متن یا متون ادبی) است که آن‌ها نیز در ابتدا برپایه بنیادی نظری بوده‌اند. واندرگرفت این دور را در فرایند پژوهش ادبی و شکل‌گیری نظریه به‌صورت شکل شماره دو نشان می‌دهد. در این شکل، مشخص است که بازبینی نظریه (مرحله ۷) پایه خوانش‌های جدید و تجربه‌های جدید از آثار ادبی (مرحله ۱) می‌شود که خود سرآغاز شکل‌گیری نظریات جدید است. این فهم از رابطه نظریه و نقد ادبی به ما نشان می‌دهد که هر نظریه‌پرداز در حوزه ادبیات باید کار خود را در درجه اول بر خوانش و نقد آثار متمرکز کند و بخشی از کار نظریه‌پردازی هم معطوف به تعیین روش‌ها و

روال‌های نقد و خوانش متون ادبی است. به این بخش از نظریه‌پردازی هم باید در تدوین فرانظریه توصیفی ادبیات (و به‌طور خاص، ادبیات کودک) توجه کرد.

شکل ۲: مراحل شکل‌گیری نظریه ادبی



(Vandergrift, 1990: 3)

در مجموع، تاکنون دریافته‌ایم که نظریه‌پردازی در حیطه ادبیات کودک براساس پرسش‌ها و مسئله‌هایی با سه موضوع بنیادین (وجود، ماهیت و بازنگری) حول نقاط کانونی تجربه ادبی و از خلال کانون خواننده شکل می‌گیرد و در پاسخ دادن به این پرسش‌ها، روش‌ها و روال‌های خاصی برای خوانش و نقد متون فراهم می‌آورد؛ ضمن اینکه خود مبتنی بر خوانش‌ها و نقدهای منفرد یا متعدد (مبتنی بر روال‌ها و روش‌های معین) است.

اکنون بار دیگر به نمودار نقاط کانونی نظریه‌پردازی در ادبیات (شکل ۱) نگاهی بیندازیم. یکی از جالب‌ترین ویژگی‌های این نمودار آن است که گستره دانش‌های متعدد بشری را که ذیل نام نظریه‌پردازی ادبی گرد آمده‌اند، شمایل‌وار نشان می‌دهد. در این نمودار، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، تاریخ، فلسفه، اسطوره‌شناسی و... در کنار دانش‌های متنی (که خود حاصل تلفیق شاخه‌های مختلف دانش‌اند)،

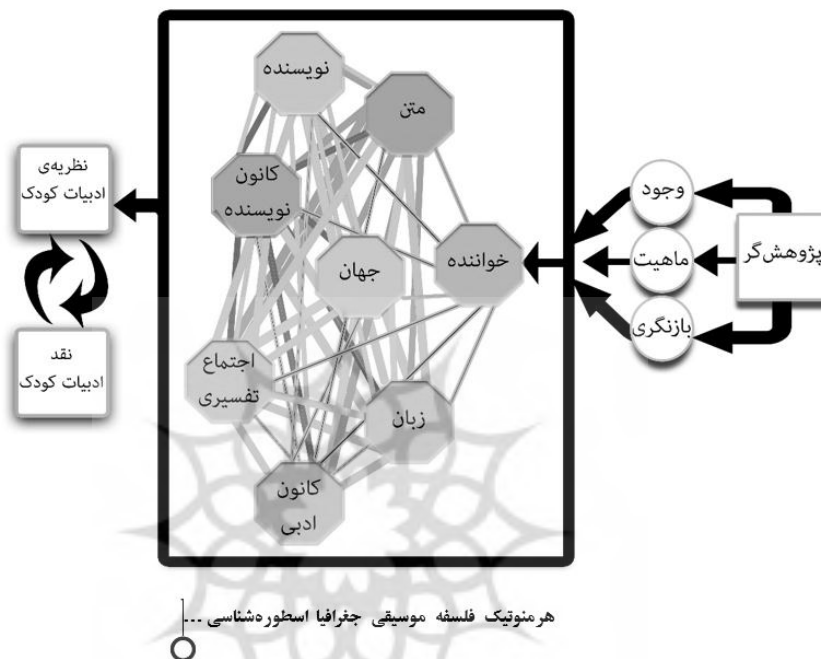
مجموعه‌ای متنوع ساخته‌اند. هر دانشی اگر درباب هر یک از این نقاط کانونی، یافته و اندیشه‌ای داشته باشد، در حیطه نظریه‌پردازی ادبی نیز بالقوه امکان طرح خواهد داشت و همگی بومی نظریه ادبی تلقی می‌شوند. خودِ واندراگرفت در ابتدای کتابش، طرح نقاط کانونی را به صورتی ساده‌تر و فقط مبتنی بر پنج نقطه کانونی ارائه کرده است؛ اما سپس با در نظر گرفتن مباحث جدیدی که در نقد و نظریه ادبی مدرن، حول این نقاط کانونی و روابط آن‌ها مطرح شده است، طرح دیگری ارائه می‌کند (همین طرحی که ما در متن آورده‌ایم). می‌توان تصور کرد که این نمودار هنوز هم می‌تواند پیچیده‌تر شود. در این صورت، چنان‌که ادگار مورن (۱۳۸۸) می‌گوید، نیازمند *اندیشه پیچیده*^{۳۱} خواهیم بود که در مقابل پارادایم *فروکاستن و تقلیل* که بر خود نظریه‌پردازی حاکم است (زیرا اساس نظریه‌پردازی، تعمیم اصولی خاص و ساده کردن واقعیت، با دیدن آن فقط از یک وجه خاص است یا چنان‌که واندراگرفت می‌گوید، تحمیل استعاره‌ای بر هاویه پدیدارها) بایستد.

باید به خاطر داشت که نظریه ادبیات کودک نیز با تأکید بر مسئله خواننده اثر ادبی، ایجاد تمایز در میان خوانندگان آثار ادبی و برجسته کردن یک گروه خاص از آن‌ها بر مبنای مسئله رشد (سن و سال)، مسائل جدیدی برانگیخته و شاخه‌های تازه‌ای از دانش را به حیطه نظریه ادبی وارد کرده (مثلاً روان‌شناسی تحولی) و نیز ابعاد جدیدی از دانش‌های مطرح در حوزه نظریه ادبی را آشکار کرده است. بدین ترتیب، نظریه ادبیات کودک، خود عامل پیچیدگی نظریه ادبی است.

برای ترسیم زمینه نظری حوزه ادبیات کودک که پیش‌روی پژوهشگر است، شکل شماره سه را طراحی کرده‌ایم که به تقریب، مطالب بالا را خلاصه می‌کند.

شکل ۳: زمینه نظری حوزه ادبیات کودک (فرانظریه توصیفی)

روان‌شناسی جامعه‌شناسی زبان‌شناسی زیبایی‌شناسی تاریخی ...



چنان‌که در شکل ممثّل شده، مسیر پژوهشی پیش روی پژوهشگر ادبیات کودک به این صورت است:

پژوهشگر ادبیات کودک با بررسی مسئله وجود یا ماهیت ادبیات کودک یا به قصد بازنگری در نظریات موجود در حیطه نظریه ادبی و انتقادی (با توجه به مخاطب خاص این نوع ادبیات) و با تکیه بر کانون خواننده، وارد حیطه کلی نظریه و نقد ادبی می‌شود یا کار خود را صرفاً بر همان کانون خواننده متمرکز می‌کند یا ضمن در نظر گرفتن کانون خواننده، کار خود را در زمینه کانون یا کانون‌های دیگر تعریف می‌کند. این کانون‌ها قلمرو دانش‌های گوناگون‌اند و پژوهش مربوط به حوزه ادبیات کودک، مبتنی بر دستاوردها و پیشینه دانش‌های مرتبط با آن است و در عین حال، حاصل این پژوهش متقابلاً قابلیت گسترش و تعمیق این دستاوردها را دارد.

همان‌طور که اشاره کردیم، پژوهش‌های ادبی در دو زمینه اصلی نظریه‌پردازی و نقد ادبی صورت می‌گیرد و این دو زمینه رابطه متقابل دارند. نظریه‌پردازی ادبی در دو شکل تولید نظریه ادبی و تولید نظریه انتقادی، معیارهای تبیین ادبیات و نیز شیوه‌ها و روال‌های نقد ادبی را تعریف می‌کند و نقد ادبی در اشکال خوانش، تحلیل و ارزیابی متون (مبنتی بر نگرش‌ها، شیوه‌ها و روال‌هایی که نظریه ادبی و انتقادی تعریف کرده‌اند) نیز، بنیاد نظریه‌پردازی ادبی و انتقادی و سنجش اعتبار آن‌ها واقع می‌شود.

۵. نتیجه

بر مبنای شیوه منطقی و با نظر به سنت نظری - انتقادی ادبیات کودک، فرانزویه توصیفی ادبیات کودک به این صورت ترسیم شد: پژوهشگرانی که در این برهه تاریخی وارد حیطه پژوهشی ادبیات کودک می‌شوند، از یک سو با سنت نظریه ادبی مواجه‌اند که گستره فعلی آن را به تقریب، در نمودار و اندرگرفت می‌توان دید. از سوی دیگر این سنت نظری با حیطه نقد ادبی پیوندی محکم و دیالکتیکی دارد (هم منبع تغذیه و هم مصرف‌کننده آن است). تأکید بر نقطه کانونی خواننده (مخاطب کودک)، پژوهشگر ادبیات کودک را در برابر سه مسیر اصلی نظریه‌پردازی قرار می‌دهد که عبارت‌اند از: وجود ادبیات کودک، ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک و بازنگری در مفاهیم و مقولات نظریه‌های ادبی و روابط آن‌ها بر مبنای ماهیت و مسائل خاص ادبیات کودک و در هر کدام، با فرض خواننده کودک، پرسش‌های خاصی مطرح می‌شود. هر پژوهشگر ادبیات کودک می‌تواند یکی از این مسیرها را برگزیند یا آن‌ها را تلفیق کند.

در مجموع، تحلیل متون ادبیات کودک بر اساس نظریه‌های خاص یا تلفیق آن‌ها یا وارد کردن حوزه‌های جدید دانش در تحلیل متون ادبی کودکان بر مبنای مسائل مطرح در هریک از این سه مسیر، یافته‌هایی فراهم می‌کند که زمینه‌ساز شکل‌گیری نظریات جدید در حیطه ادبیات کودک می‌شود. اما خود این نظریه‌ها و پیوندهای آن‌ها نیازمند فرانزویه‌هایی‌اند که پیوندها و سازوکارهای شکل‌گیری آن‌ها را تبیین کنند. فرانزویه‌ها نیز خود به نظریاتی تبدیل می‌شوند که بعدها قابلیت بررسی نظری پیدا می‌کنند. این

زمینه با مقولات و روابط خاص مقولاتش با هم، مجموعاً فرانظریه توصیفی ادبیات کودک را شکل می‌دهد که شمای آن را در شکل شماره سه نشان داده‌ایم. این نمودار و توصیف آن، دستاورد نهایی این مقاله در ترسیم فرانظریه توصیفی ادبیات کودک است.

پی‌نوشت‌ها

1. Kay E. Vandergrift
 2. descriptive metatheory
 3. focal points of literary theory
 4. Roger Fowler
 5. Jacqueline Rose
۶. مقاله ژاکلین رز در این زمینه بانام «پیتر پن و فروید، کیست که سخن می‌گوید و روی سخنش با چه کسی است؟» در *دیگرخوانی‌های ناگزیر* (خسرونژاد، ۲۰۰۸، ۱۳۸۷) ترجمه شده است.
7. Clémentine Beauvais
 8. Gareth B. Matthews
 9. Jack Zipes
 10. David Rudd
 11. Perry Nodleman
 12. Karin Lesnik-Oberstein
 13. Marah Gubar
 14. Karen Coats
۱۵. این مقاله هم در *دیگرخوانی‌های ناگزیر* ترجمه شده است.
16. Fiona McKulloch
 17. *The Hidden Adult, Defining Children's Literature*
 18. Rachel Falconer
 19. Crossover Literature
 20. Pamela S. Gates
 21. Mingshui Cai
 22. John Stephens
 23. Michael Benton
 24. author
۲۵. Author's Canon: منظور مجموعه آثار یک نویسنده خاص است
(http://faculty.goucher.edu/eng211/canon_of_english_literature.htm)
26. text
 27. world
 28. language
 29. reader
۳۰. Interpretive Community: گروهی از خوانندگان که تدابیر خواندن مشترکی دارند
(Vandergrift, 1990: 19).

۳۱. ادگار مورن در کتاب *درآمدی بر اندیشه پیچیده* درباب ضرورت گذر از دانش فروکاهنده و قطعه‌قطعه‌شده به اندیشه پیچیده‌ای که توان ادغام عقلانیت با ناعقلانیت و گذر از عقل‌زدگی را داشته باشد، سخن می‌گوید. اندیشه پیچیده سودای برپا کردن فراسیستمی فرانسائی و فرااجتماعی را ندارد و مدعی مطلق بودن نیست؛ بلکه به دنبال ادغام مشاهده‌گر و ادراک‌کننده در مشاهده و ادراکش است تا به فرادیدگاه‌ها برسد؛ «گفتمانی چندبعدی و ناتمامیت‌خواه، گفتمانی نظری، اما نه آموزه‌ای (آموزه نظریه بسته، خودکفا و در نتیجه، ناکافی است)، گفتمانی باز به‌روی بی‌یقینی و فراتر رفتن، نه گفتمانی ایدئال/ایدئالیستی، [بلکه] گفتمانی آگاه از این‌که چیز هرگز به تمامی در مفهوم، و جهان هرگز در گفتمان محبوس نمی‌شود» (مورن، ۲۰۰۹، ۱۳۸۸: ۵۶-۵۷).

منابع

- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۳). «معصومیت و تجربه» در *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. مرتضی خسرونژاد. تهران: نشر مرکز.
- فاوولر، راجر (۱۳۹۵). «سبک و زبان در نقد ادبی» در *سبک و زبان در نقد ادبی*. مترجم مریم مشرف. راجز فاوولر. تهران: سخن.
- مورن، ادگار (۱۳۸۸). *درآمدی بر اندیشه پیچیده*. مترجم افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
- وبستر، راجر (۱۳۸۲). *پیش‌درآمدی بر مطالعه نظریه ادبی*. مترجم الهه دهنوی. تهران: روزگار.
- Q & A with Maria Nikolajeva: Author and Professor at the University of Cambridge. 26 11 2013. <https://fempowering.org/2013/11/26/qa-with-maria-nikolajeva-author-and-professor-at-the-university-of-cambridge/>.
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Benton, M. (1999). "Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism". *Understanding Children's Literature*. Peter Hunt (Ed.). London and New York: Routledge. pp. 81-100.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
- Coats, K. (2004). *Looking Glasses and Neverlands: Lacan, Desire, and Subjectivity in Children's Literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Falconer, R. (2009). *The Crossover Novel: Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership*. New York and London: Routledge.
- Fawler, R. (2016). *Sabk va Zabān dar Naqd-e Adabi*. M. Mosharrarf (Trans.). Theran: Sokhan Publication. [in Persian]

- Gubar, M. (2013). "Risky Business: Talking about Children in Children s Literature Criticism". *Children's Literature Association Quarterly*. Winter. pp. 450-457.
- Hogan, P.C. (2000). *Philosophical Approaches to the Study of Literature*. Florida: University Press of Florida.
- Khosrow Nejjhad, M. (2004). *Ma'soumiat va Tajrobeh, Darāmedi bar Falsafe-ye Adabiāt-e Koodak*. Tehran: Markaz Publication. [in Persian]
- Khosrow Nejjhad, M. (2007). "Towlid-e Nazariye-ye Adabi t-e Koodak" in *Ketab-e Mah-e Adabiāt-e Koodak va Nowjavān*. No. 112-114. Feb.-Apr. pp. 10-14. [in Persian]
- _____ (2008). *Digarkhānihāye Nāgozir, Rooykerdhāye Naqd va Nazariye-ye Adabiāt-e Koodak*. Tehran: Kanoon-e Parvaresh-e Fekriye Koodakan va Nowjavanan. [in Persian]
- Lesnik-Oberstein, K. (2004). "Introduction. Children s Literature: New Approaches". *Children's literature: New Approaches*. K. Lesnik-Oberstein (Ed.). New York: Palgrave Macmillan. pp. 1-25.
- McCulloch, F. (2011). *Children's Literture in Context*. London/ New York: Continuum International Publishing Group.
- Morin, E. (2009). *Darāmedi bar Andishe-ye Pichideh*. A. Jahandideh (Trans.). Tehran: Ney Publication. [in Persian]
- Nikolajeva, M. (1995). "Children's Literature as a Cultural Code: A Semiotic Approach to History". *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Maria Nikolajeva (Ed.). Greenwood Press.
- _____ (2002). "Growing up: The Dilemma of Children s Literature". *Children's Literature as Communication: the ChiLPA Project*. Roger D. Sell (Ed.). John Benjamins.
- Nodelman, P. (1999). "Decoding the Images: Illustration and Picture Books". *Understanding Children's Literature*. P. Hunt (Ed.). London and New York: Routledge. pp. 69-81.
- _____ (2008). "The Hidden Adult: Defining Children s Literature". Perry Nodelman. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pamela, S. et al. (2003). *Fantasy Literature for Children and Young Adults*. Lanham, Maryland, and Oxford: Scarecrow Press, Inc.
- Rudd, D. (2004). "Theorising and Theories: the Conditions of Possibility of Children s Literature". *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. P. Hunt (Ed.). New York: Routledge. pp. 29-44.
- Stephens, J. (1999). "Analysing Texts for Children: Linguistics and Stylistics". *Understanding Children's Literature*. P. Hunt (Ed.). London and New York: Routledge. pp. 56-69.
- Vandergrift, K.E. (1990). *Theory, Research, and Teaching*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Webster, R. (2003). *Pishdarāmedi bar Motāle'e-ye Nazariyye-ye Adabi*. E. Dehnavi (Trans.). Tehran: Roozegar Publication. [in Persian]