

## The Evasion of Young Adult Literature from Criticism and Theorisation to Its Inevitability: A Framework for Endogenous Theory and Criticism of Young Adult Literature

Soudabeh Shokrollahzadeh<sup>1</sup> 

### Abstract

This research aims to provide a framework for the theory and criticism of young adult literature, which is different from children and adult literatures. Hubert Hermans' Dialogical Self Theory (DST), in conjunction with the field of adolescent psychology and philosophical ideas related to adolescence, offers a promising approach to progress in this direction. To this end, it is necessary to first conceptualise "adolescence" and understand the issue of young adult literature. The article then proceeds to discuss the implications of this symbiosis for the theory and criticism of young adult literature which conceptualises the adolescent as a dialogical and polyphonic being. The problem of young adult literature lies in the interaction between internal and external voices of adolescents, specifically in terms of dialectical movements of centralisation and decentralisation within the self. This interaction occurs within the tensions of the self, which can ultimately lead to self-development. This framework has implications for the theory and criticism of young adult literature, including the differences between this literature and children's literature. Furthermore, it invites a reconsideration of the definition of young adult literature. Drawing upon typical devices in Dialogical Self Theory, it provides an approach for the criticism of young adult literature.

**Keywords:** Young Adult Literature Theory and Criticism, Dialogical Self Theory (DST), Hubert Hermans, Dialogue, and Polyphony

### Extended Abstract

#### 1. Introduction

Young adult literature scholars investigate the expansion of the theoretical horizons of Young Adult literature. As Karen Coats maintains, Young Adult literature has been instrumentalised, as if it were a house one passes on the

---

1. Assistant Professor in Education, Allameh Tabata'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author: [Shokrollahzadeh.sue@atu.ac.ir](mailto:Shokrollahzadeh.sue@atu.ac.ir))

way and not a destination in and of itself. Coats believes that to recognize the independence of YA literature, it is necessary to theorise it as a type of literature with its unique objectives and subject matters, the ones that distinguish it from children's and adult literatures. In other words, the theory and criticism of YA literature require endogenous approaches. This article aims to address such a need. Hubert Hermans' Dialogical Self Theory (DST) in symbiosis with theories of adolescent psychology and philosophical ideas about adolescence (which can be aligned with DST) identifies the concept and problem of adolescence. It will be revealed how this symbiosis contributes to the theory and criticism of YA literature. The present research investigates the contribution of this symbiosis to YA literature theory and criticism and takes a fresh look at the 'philosophy of adolescence.'

## **2. Methodology**

This qualitative study employs an abstract-interpretative approach. The method of data analysis is inductive, as it extracts the concept of adolescence and orientation towards theory and criticism of adolescent literature in light of Hermans' view in conjunction with adolescent theories.

## **3. Theoretical Framework**

This research draws upon Hubert Hermans' Dialogical Self Theory (DST). Hermans, a Dutch psychologist and a well-known scholar in narrative psychology, developed his theory in the 1990s. DST provides a conceptualisation of the self and fluid identities. In this theory, the self is originally social and potentially dialogical. It consists of multiple "I-position" or multiple and dynamic voices that maintain dialogues in the self. Re-positioning itself spatially and temporally, the self continuously adapts I-positions or the voices of the society and others, and the acquired voices or positions are always in the process of becoming and reconstructing in the self. Positions in the self, are analogous to people's behaviour in a community: some cooperate and form a coalition with common purposes or values, whereas others are more competitive and less tolerant toward the others (Hermans, 2002: 149). This theory is in line with Pragmatist traditions about the self and literary and philosophical traditions about dialogue.

## **4. Discussion and Analysis**

In Hermans' theory, the major problems in adolescence are 'dialogue and polyphony.' They are intersects where the adolescent and YA literature meet. In the theory and criticism of YA literature regarding adolescence concerns, the knowledge of theory and criticism of YA literature joins these two subjects and

forms an interconnected triangle. Through I-position, meta-position, etc., DST explains the mechanisms and processes of power representation, subjectivity, identity, conflict, growth, maturity, and abjection as prevalent issues in YA literature. One of the implications of DST in symbiosis with adolescent theories for endogenous theory and criticism of YA literature is a fresh interpretation of the difference between children's and YA literature. In this light, the differences between the two need to be seen in the quantity and quality of children's and adolescents' internal voices or positions, the types of dialogue they have with each other, and the way the voices play their role under the influence of the two fundamental structures of development, i.e., centralising and decentralising forces. Re-defining YA literature in light of this development and search for meaning and identity are intersubjective processes between adolescents and adults and are among the central concerns of the present study.

### **5. Conclusion**

1. 'Voice' is a fundamental motif in adolescence and YA literatures. Given the fact that the concept of voice as a process and is always in change and reconstruction, and YA literature is a manifestation of this process, the critics and researchers of YA literature need to pay special attention to the existing and emerging voices in YA literature.
2. While most YA literature theories consider the process in which the adolescent character reaches maturity after dealing with different voices as bildungs literature, in accordance with DST, maturity and the search for identity are intersubjective; this renders the development of the self 'relational.' In this process, people of all ages might achieve a more mature mental state.
3. The difference between adult and YA literatures is in the quantity and quality of the repertoire of voices and manifestations of centralising and decentralising movements.
4. DST provides an appropriate framework for the analysis of emotion as a marginalised issue in YA literature. In a detailed analysis of emotion, one should identify interactive voices, the process of emotion/cognition interaction, the relation between them, the orientation of the author regarding their authenticity, and the position of the implied adolescent on the rational/emotional scale.
5. When analyzing YA literature, the critics need to focus on voice devices embedded in literary work and assess such devices as I-position, third position, enhancing positions, de-positioning, combination, etc.

**Select Bibliography**

- Coats, K. 2011. "Young Adult Literature: Growing up, in Theory." In Wolf, S. Coats, K. Enciso, P. Jenkins, C. (Eds.). *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 315-329). New York: Routledge.
- Hermans, H. J. M. 2002. "The Dialogical Self as a Society of Mind: Introduction." In *Theory & Psychology*, 12 (2), 147–160. Doi.org/10.1177/0959354302122
- Hermans, H. J. M. Hermans-Konopka, A. 2010. *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M (Ed.). 2012. "Dialogical Self Theory and the Increasing Multiplicity of I-positions in a Globalizing Society: An Introduction." In H. J. M. Hermans *Applications of Dialogical Self Theory: New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 1-21). Jossey-Bass, San Fransisco: Wiley Periodicals, Inc.
- Hermans, H. J. M. Gieser, T (Eds.). 2014. *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, C. 2014. *The Critical Merits of Young Adult Literature*. London: Routledge.
- Hunt, C. 1996. "Young Adult Literature Evades the Theorists." In *Children's Literature Association Quarterly*, 21 (1), 4-11. Doi: 10.1353/chq.0.1129
- McCallum, R. 1999. *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*. New York: Garland publishing.
- Muuss, R.E.H. 1995. *Theories of Adolescence*. 6<sup>th</sup> edition. U.S.A: McGraw-Hill Inc.
- Trites, R. S. 2000. *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa: University of Iowa Press.

**How to cite:**

Shokrollahzadeh., S. 2023. "The Evasion of Young Adult Literature from Criticism and Theorisation to Its Inevitability: A Framework for Endogenous Theory and Criticism of Young Adult Literature", *Naqd va Nazaryeh Adabi*, 15(1): 29-56. DOI:10.22124/naqd.2023.25198.2491

**Copyright:**

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to *Naqd va Nazaryeh Adabi (Literary Theory and Criticism)*.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original work is properly cited.



پرتال جامع علوم انسانی

## از گریزان بودن ادبیات نوجوان از نقد و نظریه پردازی به ناگزیری از آن: ارائه چارچوبی برای نقد و نظریه درون زاد ادبیات نوجوان

سودابه شکراله زاده<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف از مقاله حاضر ارائه چارچوبی برای نقد و نظریه درون زاد ادبیات نوجوان است که برای این ادبیات هویتی مستقل از ادبیات کودک و بزرگسال قائل باشد و در راستای استقلال این ادبیات گام بردارد. از این رو محقق «نظریه خود دیالوجیک» هوبرت هرمنز را در همزیستی با نظریه های روانشناسی و آرای فلسفی در باب نوجوانی که با این نظریه همسو هستند چارچوبی مناسب برای تحقق این هدف می داند. از این جهت که ارائه نقد و نظریه درون زاد ادبیات نوجوان، نخست، مستلزم فهم مفهوم نوجوانی و شناسایی مسئله نوجوانی است، در گام اول تلاش شده است به فهمی از مفهوم و مسئله نوجوانی دست یابد و در گام بعد به رهیافت های این همزیستی برای نقد و نظریه ادبیات نوجوان بپردازد. یافته ها نشان می دهند نوجوان در این پرتو، وجودی دیالوجیک و چندصدا است و مسئله ادبیات نوجوان نیز بازتاب صداهای نوجوانی، دیالوگ و چندصدایی وجودی نوجوان است. صداهایی که با یکدیگر تحت فرآیند دیالکتیکی حرکت میان نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا در میدان پرتنش «خود» در حال دیالوگ هستند و به رشد «خود» نوجوان منجر می شوند. این همزیستی برای مسائل نظری ادبیات نوجوان از جمله چیستی این ادبیات و تفاوت آن با ادبیات کودک و همچنین نقد متون ادبیات نوجوان با رهاوردهایی همراه است که مورد بحث قرار می گیرند.

**واژگان کلیدی:** نقد و نظریه ادبیات نوجوان، نظریه خود دیالوجیک، هوبرت هرمنز، دیالوگ و چندصدایی

\* shokrollahzadeh.sue@atu.ac.ir

۱. استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

## ۱- مقدمه

کارولین هانت<sup>۱</sup> (1996) در مقاله‌ای با عنوان «ادبیات نوجوان از نظریه‌پردازان می‌گریزد»<sup>۲</sup> به این موضوع می‌پردازد که ادبیات نوجوان با وجود به بلوغ رسیدن و به رسمیت شناخته شدن، از ضعف نظری قابل توجهی رنج می‌برد. وی برای طرح چنین گزاره‌ای دیدگاه‌های اندیشمندان مطرح در حوزه ادبیات کودک همچون ژاکلین رز<sup>۳</sup>، پیتر هانت<sup>۴</sup>، جان استیونز<sup>۵</sup>، پری نودلمن<sup>۶</sup> و کارن لسنیک ابراشتاین<sup>۷</sup> را در دوره پانزده ساله ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۵ بررسی می‌کند و به این نتیجه دست می‌یابد که تنها استیونز و نودلمن هستند که به اختلاف نظرها درباره تمایز ادبیات کودک و نوجوان و متفاوت برخورد کردن با این دو مقوله اشاره‌هایی دارند و هیچ‌یک از آنها به ادبیات نوجوان به‌عنوان ادبیاتی جدا از ادبیات کودکان خردسال که از دغدغه‌های خاص خود برخوردار است نگاه نکرده‌اند.

اکنون بیست‌وهفت سال از ترسیم وضعیت نقد و نظریه ادبیات نوجوان از سوی کارولین هانت می‌گذرد و در این مدت هم رویکردها به نقد و نظریه ادبیات نوجوان و هم پرسش‌های مربوط به فلسفه این ادبیات همچون پرسش از چیستی آن و تمایزش از ادبیات کودک تحول‌هایی به خود دیده است. این تحول‌ها به‌گونه‌ای بوده که می‌توان عنوان مقاله هانت را از «گریز» ادبیات نوجوان از نظریه‌پردازان به «ناگزیری آن از نظریه‌پردازی» تغییر داد. باوجود این، برخی از اندیشمندان این قلمرو همچنان از نیاز به گسترش افق‌های نظری ادبیات نوجوان سخن می‌گویند. این احساس نیاز به زعم کارن کوتس<sup>۸</sup> (2011) از آنجا برمی‌خیزد که به ادبیات نوجوان، ابزاری نگاه شده و به‌ندرت «ادبیات مقصد» به حساب آمده است. یعنی رویکردهای نظری مختلف، متون ادبیات نوجوان را یا با هدف بررسی مسئله‌های فرهنگی و اجتماعی تحلیل کرده‌اند یا زمانی در پی دفاع از ارزش‌ها و سودمندی‌های این ادبیات برآمده‌اند که کارکردهای آموزشی آن مدنظر بوده است. از این‌رو، کوتس معتقد است ادبیات نوجوان گویی «راهی است که

1. Caroline Hunt
2. Young adult literature evades the theorists
3. Jacqueline Rose
4. Peter Hunt
5. John Stephens
6. Perry Nodelman
7. Karin Lesnik-Oberstein
8. Karen Coats

از آن عبور می‌کنیم، نه اینکه به‌خودی‌خود مقصد باشد» (317: 2011). کرگ هیل<sup>۱</sup> (2014) نیز با با نگاهی مشابه به کوتس میان ادبیات نوجوان به‌مثابه هدف و ادبیات نوجوان به‌مثابه ابزار تمایز قائل می‌شود. وی آنجا که درباره سه جبهه‌ای که عمل در آنها می‌تواند پیشرفت ادبیات نوجوان را در مدرسه و بیرون از مدرسه رقم زند بحث می‌کند، یکی از آنها را «پداگوژی»<sup>۲</sup> می‌داند. هیل سودمندی حرکت در چنین جبهه‌ای را برآوردن نیازهای طیفی گسترده از خوانندگان و معلمان می‌داند، اما به نظر او چنین موضعی ادبیات نوجوان را در جایگاهی ثانویه قرار می‌دهد که مبتنی بر آن، این نوع از ادبیات به ابزاری برای رسیدن به هدفی دیگر تبدیل می‌شود نه اینکه به‌خودی‌خود هدف باشد. هر دو اندیشمند یادشده یکی از راه‌های برون‌رفت از این کاستی را تلاش بیشتر برای ساختن بدنه‌ای انتقادی یا گسترش نقد و نظریه ادبیات نوجوان می‌دانند.

کوتس (2011) بر آن است که ساخت چنین بدنه انتقادی آغاز شده و مسیر آن از رویکردهای سنتی نقد ادبی (مانند کاربرد ایسم‌ها در تحلیل متون نوجوان) می‌گذرد. هرچند او این مسیر را بخشی ضروری و روبه‌رشد در مشروعیت بخشیدن به ادبیات نوجوان می‌داند، اما معتقد است که افزون بر نظریه‌پردازی، باید درباره ادبیات نوجوان به‌عنوان ادبیاتی دارای دغدغه‌ها و مسئله‌های ویژه خود، مطالعات بیشتری انجام شود است. به بیان دیگر، نقد و نظریه ادبیات نوجوان به رویکردهای درون‌زاد خود نیاز دارد. هدف مقاله حاضر پر کردن چنین شکافی است. از این‌رو نخست براساس «نظریه خود دیالوژیک»<sup>۳</sup> هوبرت هرمنز<sup>۴</sup> در همزیستی با نظریه‌های روانشناسی نوجوانی و آرای فلسفی درباره نوجوانی که با این نظریه همسو هستند مفهوم و مسئله نوجوانی را استخراج می‌کنم. سپس به رهاوردهای این همزیستی برای نقد و نظریه ادبیات نوجوان می‌پردازم. این تحقیق همچنین می‌تواند آغازی برای تدوین فلسفه نوجوانی و فلسفه ادبیات نوجوان نیز باشد. زیرا گام نهادن در مسیر نقد و نظریه درون‌زاد ادبیات نوجوان مستلزم نگاهی دوباره به مفهوم و مسئله نوجوانی است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

1. Crag Hill
2. Pedagogy
3. Dialogical Self Theory (DST)
4. Hubert Hermans

### ۱-۱- پیشینه پژوهش

همان‌گونه که کوتس (2011) نیز بیان می‌دارد مطالعات درمورد نقد و نظریه ویژه ادبیات نوجوان محدود است و تنها می‌توان به مطالعه رابین مک‌کالم<sup>۱</sup> (1999)، روبرتا سلنجر تراپتز<sup>۲</sup> (2000) و کارن کوتس (2011; 2004) اشاره کرد. در ایران نیز تحقیق یدالهی شاهره و دیگران (۱۳۹۹) گامی در این مسیر است. در بخش بحث و بررسی، آنجا که می‌خواهم نسبت پیشینه موجود را با یافته‌های این مقاله مقایسه کنم، با این پیشینه وارد دیالوگ می‌شوم.

### ۲- مبانی نظری

۲-۱- شناسایی مفهوم و مسئله نوجوانی در پرتو «نظریه خود دیالوجیک» هوبرت هرمنز حرکت در مسیر نقد و نظریه درون‌زاد ادبیات نوجوان در گام نخست مستلزم ارائه مفهوم و مسئله نوجوانی است. بازیگران این قلمرو از راه‌های گوناگون در پی دستیابی به این هدف برآمده‌اند. کسانی همچون مک‌کالم، تراپتز و کوتس، عمدتاً از راه تحلیل محتوای داستان و رمان نوجوان، به این امر مبادرت ورزیده‌اند. البته روش آنها به تحلیل متن محدود نمانده است و مفهوم و مسئله نوجوانی کشف‌شده در ادبیات نوجوان را در تعامل با مسئله‌های نوجوانی موجود در نظریه‌های روانشناسی رشد نوجوانی صورت‌بندی کرده‌اند. راه دیگر استنتاج این دو از نظریه‌ها است. یدالهی شاهره و دیگران (۱۳۹۹)، مفهوم و مسئله نوجوانی را از نظریه‌های ادبیات نوجوان استخراج کرده‌اند. اما در مسیر حرکت در این راه می‌توان این مفهوم و مسئله را از نظریه‌های روانشناسی نوجوانی و آرای فلسفی موجود در این باب نیز استخراج کرد. این مقاله چنین راهی را برمی‌گزیند. اما چون نظریه‌های نوجوانی متعددی و هریک از نظرگاهی به این پدیده می‌نگرند، در ابتدا به نظریه‌ای زیربنایی نیاز داریم تا این امکان را فراهم کند که در پرتو آن، نظریه‌های نوجوانی در یک نقطه تلاقی کنند. به بیانی استعاری به نظریه‌ای نیاز است که همچون کانونی عدسی باشد که نورهای رنگارنگ خورشید را در یک نقطه متمرکز کند. همچنین خود این نظریه توانایی آن را داشته باشد که برای نقد و نظریه ادبیات نوجوان رهیافت‌هایی به ارمغان آورد. یعنی از یک سو زمینه‌ای برای درک مفهوم و مسئله نوجوانی باشد و از سوی دیگر بتواند

1. Robyn McCallum  
2. Roberta Seelinger Trites



مبنایی برای نقد و نظریه ادبیات نوجوان ارائه دهد. نتیجه برهم‌کنش این دو، گونه‌ای همزیستی است که دست در دست یکدیگر برای نقد و نظریه ادبیات نوجوان رهاوردهایی دارند.

اما برای انتخاب چنین زیربنایی چه معیاری را باید در نظر گرفت و چه نظریه‌ای می‌تواند از این معیار برخوردار باشد؟ یک پاسخ، نگاهی به موقعیت انسان در جهان معاصر است. انسان معاصر در عصر جهانی شدن و فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی زندگی می‌کند که خود<sup>۱</sup> و هویت او را به گونه‌ای ویژه تحت‌تأثیر قرار داده‌اند. اکنون «خود» او با صداهای مختلفی که در سپهر درون و بیرون به صورت واقعی و مجازی در حال شکل‌گیری و تکثر هستند در حال دیالوگ است و می‌توان گفت انسان معاصر در واکنش به تحولاتی که اقتضای برهم‌کنش سنت، مدرنیسم و پسا مدرنیسم است بیش از هر زمان دیگری به صداهای نوظهور پاسخ داده، صداهای گذشته را مورد بازبینی قرار می‌دهد. به همین دلیل بیش از پیش دیالوجیک شده است. از این رو می‌توان ویژگی انسان معاصر را بیش از هر چیز پتانسیل دیالوجیک بودن او دانست. این دیالوجیک‌تر شدن سبب شده هویت او نیز سیالیت بیشتری یابد. با توجه به این موقعیت، نظریه‌ای می‌تواند این زیربنا را فراهم کند که به تحولاتی که خود و جامعه در برهم‌کنش با یکدیگر رقم می‌زنند گشوده باشد و هویت را امری سیال، زمان‌مند و مکان‌مند بداند. هرچند چنین شاخصه‌ای ویژگی انسان معاصر در کل است، اما در نوجوانی به دلیل اینکه دوره اشتداد<sup>۲</sup> آگاهی و پیدایش دغدغه‌های وجودی<sup>۳</sup> است و از سوی دیگر نوجوان بیش از پیش با جامعه برهم‌کنش دارد و میان سه صدای کودکی، نوجوانی و بزرگسالی هم‌زمان حرکت می‌کند وضعیت دیالوجیک ویژه‌ای دارد. بنابراین برای ارائه رویکردی به نقد و نظریه درون‌زاد ادبیات نوجوان به زیربنایی نیاز داریم که نوجوان معاصر و هویت (نوجوانی معاصر) را امری سیال ببیند که علاوه بر دیالوگ با جایگاه‌های سوژگی کودکی، نوجوانی و بزرگسالی، همواره در حال مذاکره با صداهای نوظهور در ساحت درون و بیرون از خود باشد که در پرتو جهانی شدن و گسترش فناوری شکل گرفته است. به دنبال چنین مبنایی نقد و نظریه ادبیات نوجوان نیز باید در جست‌وجوی چنین موقعیت دیالوجیکی در ادبیات نوجوان باشد. «نظریه خود دیالوجیک» هوبرت هرمنز از چنین قابلیت‌های برخوردار است.

- 
1. Self
  2. Intensification
  3. Existential

«نظریه خود دیالوجیک» از سوی هوبرت جی. ام. هرمنز<sup>۱</sup>، روانشناس هلندی و چهره‌ای شناخته‌شده در روانشناسی روایی<sup>۲</sup> در دهه ۱۹۹۰ مطرح شد. براساس این نظریه که می‌خواهد یک مفهوم‌پردازی از «خود»<sup>۳</sup> و هویت‌های سیال ارائه دهد؛ خود، منشأ اجتماعی دارد و از پتانسیل دیالوجیک بودن برخوردار است. خود، از این رو دیالوجیک است که از «جایگاه‌های من»<sup>۴</sup> یا صداها<sup>۵</sup>ی متکثر و پویا تشکیل می‌شود که در ساحت درون با یکدیگر وارد دیالوگ می‌شوند. «خود» همواره با حرکت در زمان و مکان در پی اقتباس جایگاه‌های «من» یا صداها<sup>۵</sup>ی جامعه و دیگران است و صداها یا جایگاه‌های کسب‌شده که همواره در فرآیند ساخته شدن و بازسازی هستند در ساحت «خود» در رابطه‌ای دیالوجیک قرار می‌گیرند. رابطه جایگاه‌ها در خود مانند رابطه افراد یک جامعه است: برخی که هدف‌ها یا ارزش‌هایی مشترک دارند، با یکدیگر همکاری می‌کنند و ائتلافی را تشکیل می‌دهند؛ درحالی‌که جایگاه‌ها یا صداها<sup>۵</sup>ی متضاد نسبت به یکدیگر تساهل کمی دارند و می‌خواهند بر یکدیگر چیره شوند (Hermans, 2002: 149). این نظریه بر مبنای سنت پراگماتیسم در باب خود و سنت‌های ادبی و فلسفی در باب دیالوگ بنا شده است. دیدگاه‌های فیلسوفان و روانشناسان پراگماتیست همچون ویلیام جیمز<sup>۶</sup>، جورج هربرت مید<sup>۷</sup> و چارلز سندرس پیرس<sup>۸</sup> الهام‌بخش هرمنز در مورد مفهوم «خود» بود و نیز نگاه فیلسوفان و منتقدان ادبی همچون میخائیل باختین<sup>۹</sup> و مارتین بوبر<sup>۱۰</sup> راهبر این نظریه در بیان چگونگی دیالوجیک بودن «خود» و مفهوم دیالوگ است.

«خود» و «دیالوگ» دو مفهوم کلیدی این نظریه هستند که هم‌نشینی آنها با یکدیگر نگاه سنتی نسبت به این دو مفهوم به‌عنوان مفاهیمی مجزا را به پرسش کشیده است. یعنی نگاهی که «خود» را امری سراسر درونی و «دیالوگ» را امری به‌تمامی بیرونی می‌داند. براساس نگاه هرمنز و همکاران (2014) «خود»، دست‌کم در سنت‌های غربی همواره با این پرسش روبرو بوده که چه فرآیندهایی «درون» فرد اتفاق می‌افتند درحالی‌که دیالوگ را فرآیندی «بیرونی» در نظر

1 Hubert J.M. Hermans

2 Narrative psychology

3 Self

4 I-positions

5 Voice

6. William James

7. George Herbert Mead

8. Charles Sanders Peirce

9. Mikhail Bakhtin

10. Martin Buber

می‌گرفته که «میان» افراد رخ می‌دهد. اما با همنشینی خود و دیالوگ در این نظریه، آنچه به صورت بیرونی، «میان» افراد رخ می‌داده به ساحت «درون» و برعکس، «درون» به «بیرون» و در «میان»، کشیده می‌شود. یکی از رهاوردهای چنین نگاهی این است که «خود» از جامعه جدا نیست، بلکه جزء جامعه است و یک کلان‌جامعه به شمار می‌آید. از سوی دیگر، جامعه نیز به‌عنوان عاملی بیرونی، خود را احاطه نکرده و به عنوان تعیین‌کننده‌ای بیرونی بر آن تأثیر ندارد، بلکه جامعه‌ای متشکل از خودها وجود دارد؛ یعنی خود، درون آن است و به‌عنوان بخشی ذاتی از آن عمل می‌کند (Hermans & Hermans-Konopka, 2010: 2). در این پرتو تحولات در سطح خود به‌طور خودکار متضمن تحولات در جامعه و برعکس آن است. از این رو خود و جامعه دو امر مجزا و ناسازگار نیستند، بلکه هریک دیگری را در بر می‌گیرند و با یکدیگر بده‌بستان دارند.

هرمنز (2003) که به‌گونه‌ای ویژه تحت‌تأثیر باختین است، برای مفهوم‌سازی دقیق خود، از استعارهٔ رمان چندصدایی باختین بهره می‌گیرد و «خود» را چنین مفهوم‌پردازی می‌کند که هر فرد در جهان‌هایی متعدد زندگی می‌کند و هر جهان نویسندهٔ خاص خود را دارد که ممکن است داستانی را روایت کند که از نویسندگان جهان‌های دیگر نسبتاً مستقل است. فرض بر این است که یک فرد، هم‌زمان نویسندگان متعددی است که در وجود یک نفر وارد می‌شود و شخصیت‌هایی می‌آفریند که در ساحت «خود» با یکدیگر وارد روابط دیالوژیک می‌شوند و سازمان پیچیده‌ای از «خود» ایجاد می‌کنند. صداها مانند شخصیت‌های برهم‌کنش‌گر در یک داستان عمل می‌کنند که درگیر فرآیند پرسش و پاسخ، موافقت و مخالفت با یکدیگرند. همهٔ آنها در مورد تجربه‌هایشان از جایگاه‌های من یا صداها، داستانی برای روایت کردن دارند. این شخصیت‌ها به‌عنوان صداها، مختلف، اطلاعاتی را با یکدیگر مبادله می‌کنند که نتیجهٔ آن خودی پیچیده است که ساختار روایی دارد. صدا در مفهوم چندصدایی زاویه‌دید در جهان و شخصیتی در میان شخصیت‌ها است که در جست‌وجوی جایگاه‌ها است. بنابراین باختین به استعاره‌هایی مانند جایگاه، جایگاه‌دهی و جایگاه‌یابی و میدان دید اشتیاق دارد (Emerson, 1983: Xxxvii). گویی صدا پدیده‌ای سیال و در حرکت است که همواره در میدانی از جایگاه‌ها به دنبال حرکت در فرآیندهای جایگاه‌دهی و جایگاه‌یابی است.

نظریهٔ خود دیالوژیک وحدت مدرنیسم و کثرت پسامدرنیسم را در هم می‌آمیزد. یعنی مفهوم وحدت و تداوم را با تصویری از خود که تفاوت، کثرت، تضاد و گسست را جشن می‌گیرد به هم‌زیستی دعوت می‌کند. از این رو در این نظریه مفاهیم متعددی مطرح هستند

که هم وحدت و پیوستگی مدرنیسم را دارند و هم کثرت و ناپیوستگی پسامدرنیسم را (Hermans & Hermans-Konopka, 2010: 96). مفاهیمی همچون جایگاه من<sup>۱</sup>، جایگاه سوم<sup>۲</sup>، جایگاه‌های ارتقابخش<sup>۳</sup>، جایگاه‌زدایی<sup>۴</sup> و ائتلاف جایگاه‌ها<sup>۵</sup>. این مفاهیم بیانگر آنند که برای درک کارکرد خود دیالوجیک، به‌عنوان فرآیندی فضایی-زمانی، فرآیند جایگاه‌یابی اساسی است و با این مفاهیم می‌توان ارتباط متقابل میان صداها و گوناگون در ساحت درون و بیرون را کاوید. به بیان دیگر، اینها ابزارهای تحلیلی خود دیالوجیک هستند که به‌وسیله آن از فرآیندها و مکانیزم‌های برهم‌کنش صداها و دیالوگی که میان آنها رخ می‌دهد آگاه می‌شویم.

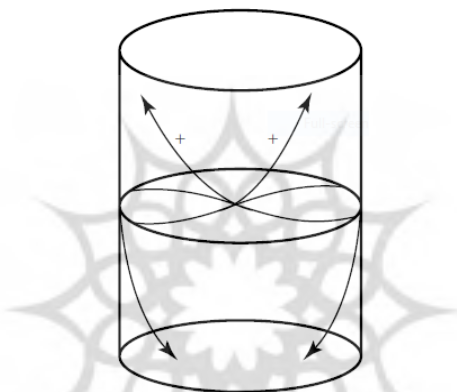
یکی از امکانات ویژه این نظریه، ترسیم فرآیند و مکانیسم رشد «خود» است که مبتنی بر آن «خود»، حاصل حرکت<sup>۶</sup> جایگاه‌ها یا صداها من در میان دو سازه<sup>۷</sup> تمرکزگرایی و تمرکززدایی<sup>(۱)</sup> است. هرمنز این دو سازه را برای رشد «خود» بسیار بنیادین می‌بیند. به بیان دیگر، خود، پیوسته در حرکت میان این دو سازه<sup>۸</sup> مکمل بنیادین شکل می‌گیرد و سازمانش از هم می‌پاشد. از این رو به باور هرمنز حرکت میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی برای رشد خودی دیالوجیک بسیار ضروری و گریزناپذیر است.

هرمنز دلیل نیاز به حرکت‌های تمرکزگرا را تعادل‌آفرینی می‌داند. هدف نیروهای تمرکزگرا انسجام‌بخشی و ایجاد پیوستگی و وحدت است. این حرکت زمانی که سازمان خود به چالش کشیده می‌شود آن را به بازسازی توانا می‌سازد. اما زمانی که حرکت‌های تمرکزگرا چیره می‌شوند، خطر دچار شدن خود به انعطاف‌ناپذیری و سازمان‌یافتگی شدید وجود دارد. به‌گونه‌ای مشابه، چیرگی حرکت‌های تمرکززدا نیز به آشفتگی خود منجر می‌شود. این دو حرکت مکمل سبب می‌شوند که خود به‌عنوان میدان بسیار پویایی از تنش عمل کند که ویژگی آن وحدت در کثرت و کثرت در وحدت است (Hermans & Hermans-Konopka, 2010: 238). به حرکت‌های تمرکززدایی نیاز است تا به «خود» قدرتی تازه بخشد. در غیر این صورت، «خود»، صلب می‌شود؛ درحالی‌که حرکت‌های تمرکزگرایی را برای تعادل و انسجام‌بخشی نیاز داریم. هر دو حرکت بخشی از زندگی روزمره هستند و به‌گونه‌ای دیالکتیکی عمل می‌کنند. با پیچیده‌تر و

1. I-position
2. Third-position
3. Promoter position
4. Depositioning
5. Coalition of positions
6. Movement

تمرکززداتر شدن جامعه که در نتیجه جهانی شدن و گرایش های پسامدرن صورت می گیرد، خود نیز پیچیده تر و تمرکززداتر می شود. فرایند جهانی شدن به گونه ای عمده بر خود تأثیر تمرکززدایانه دارد.

هرمنز حرکت های تمرکزگرایی و تمرکززدایی را در قالب مدلی نشان می دهد که از تعدادی دایره که روی هم قرار گرفته اند تشکیل می شود و بازنمایی سطوح مختلف رشد هستند. در این مدل، سه حرکت وجود دارد: پیشروی<sup>۱</sup>، پسروی<sup>۲</sup> و تعادل<sup>۳</sup>. زمانی که خود در حال پیشروی است، به سطح بالای رشد می رسد و زمانی که در فرآیند پسروی به سر می برد به سطوح پایین تر رشد نزول می کند و در زمان تعادل، بی آنکه به بالا یا پایین حرکت کند، ثابت باقی می ماند (Hermans & Hermans-Konopka, 2010: 237-238) مدل این نمودار غیرخطی است؛ به این معنا که حرکت خود ممکن است در دوره هایی از رشد، پسرونده باشد و در دوره هایی پیشرونده. حرکت های رشد در دیدگاه هرمنز در ادامه نشان داده شده است.



حرکت های رشد در نگاه هرمنز (ibid: 237)

1. Progressive
2. Regressive
3. Balanced

## ۳- بحث و بررسی

## ۳-۱- نسبت و رهاوردهای «نظریه خود دیالوجیک» «با» و «برای» مفهوم و مسئله نوجوانی

همان‌گونه که بیان شد نظریه هرمنز انسان را موجودی ماهیتاً دیالوجیک و چندصدا می‌داند؛ یعنی وجودش میدان تنش‌آمیز و پویای دیالوگ میان جایگاه‌های من (جایگاه‌هایی که دیگران به ما می‌دهند، ما به دیگران و به خود می‌دهیم) یا صداها است که در فرآیند دیالکتیکی حرکت‌های میان نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا رشد می‌کند. برخی از محققان (vide. Bertau, 2011) چنین مفهومی از رشد را به دوران جنینی و اوان کودکی نسبت می‌دهند و برآنند که رشد دیالوجیک و چندصدایی، هم درون‌زاد رشد انسان است و هم برای به فعلیت رسیدنش به دیگرانی نیاز دارد که او را موردخطاب قرار دهند و خود در واکنش و برهم‌کنش با صداها گوناگون فرابالیده شود. هرچند این ویژگی خود و رشد خود، ویژگی مشترک همه دوره‌های سنی است، اما در هر دوره از جمله نوجوانی تجلی خاصی می‌یابد. در هر دوره از زندگی، خزانه صداها دستخوش تحولات کمی و کیفی می‌شوند و چندصدایی، نمود جدیدی به خود می‌گیرد؛ زیرا چندصدایی به «شدن» رو دارد و پرسش از «چگونگی» درون‌پویایی صداها<sup>۱</sup> بر اثر برهم‌کنش مداوم آنها می‌تواند دغدغه هر مرحله از زندگی باشد. در چندصدایی با حرکت‌ها، پویایی‌ها، تغییرها و درنهایت تبدیل شدن همه برهم‌کنش‌ها به یک «رویداد» سروکار داریم. با چنین نگاهی، مفهوم نوجوان در پرتو نظریه خود دیالوجیک این‌گونه قابل‌استنتاج است: نوجوان باشنده‌ای دیالوجیک و چندصدا است که خود او همچون کلان‌جامعه‌ای است که روابطی دیالوجیک و چندصدا در آن برقرار است. این روابط حاصل بده‌بستان صداهاست که به‌گونه‌ای فضایی-زمانی در او وجود دارند و تحت هدایت مکانیزم حرکت میان نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا رشد خود او را رقم می‌زنند.

به دنبال چنین مفهومی از نوجوان، می‌توان مسئله نوجوانی را مسئله «دیالوگ» و «چندصدایی» دانست. این گزاره از نظریه خود دیالوجیک در مقام نظریه‌ای روانشناختی استنتاج شد؛ اما اگر راه اول، یعنی جست‌وجوی مفهوم و مسئله نوجوانی از دل آثار ادبی نوجوان را نیز در پیش گیریم به پاسخی یکسان می‌رسیم. یعنی از هر دو راه به این نتیجه دست می‌یابیم که مسئله بنیادین نوجوانی مسئله دیالوگ و چندصدایی است که این امر در ادبیات نوجوان نیز بازتاب یافته است. همچون یک نمونه از رمان‌های خارجی می‌توان به *آنی شرلی* در گرین‌گیبلز، اثر مونتگمری اشاره کرد؛ آنجا که آنی در گفت‌وگو با دوستش

---

1. Voices

داینا می‌گوید «آنی‌های زیاد و متفاوتی در من وجود دارد. گاهی اوقات فکر می‌کنم به همین دلیل است که این‌قدر مشکل‌سازم. اگر فقط یک آنی در من وجود داشت راحت‌تر بودم، ولی در عوض هیجان‌ش هم کمتر بود» (مونتمگری<sup>۱</sup>، ۱۳۸۵: ۲۵۳). اشاره آنی‌شرلی به وجود آنی‌های مختلف در او با تعبیر نظریه خود دیالوجیک، همان خود متکثر متشکل از صداهای گوناگون است که با دیالوگ با یکدیگر حالت‌های عاطفی خاصی را (هیجان) برای او رقم می‌زنند.

نمود چندصدایی‌های درونی نوجوان در رمان نوجوان ایران نیز وجود دارد. همچون یک نمونه می‌توان به هستی، اثر فرهاد حسن‌زاده اشاره کرد. هستی در بخشی از این رمان می‌گوید:

من ماندم و خودم. و ایستادم جلوی آینه. توی آینه کسی نبود جز خودم. خودی که حس می‌کردم خودم نیست. خاله گفته بود داری مثل مار پوست می‌اندازی هر روز می‌گشتم ولی پوستی نمی‌دیدم جز پوست خودم که پر از جوش‌های سرخ و ترسناک بود. نیم‌رخم را نگاه کردم. چپ، راست، پشت سرم و گردنم را. این حالت‌ها، پوست‌انداختن‌ها مرا به کجا می‌خواست ببرد؟ می‌ترسیدم. هم دلم می‌خواست عوض شوم هم می‌ترسیدم (حسن‌زاده، ۱۳۹۶: ۱۸۲).

در اینجا هستی، آشکارا به «خود» اشاره دارد که گویی همچون رمانی چندصدایی از جایگاه‌های من یا صداهایی مستقل تشکیل شده که هریک از موضع مستقل خود سخن می‌گویند و با یکدیگر روابطی دیالوجیک برقرار می‌کنند: صدای تحولات بیولوژیک نوجوانی (جوش‌های سرخ و ترسناک)، صدای تحولات شناختی که تحت تأثیر نیروهای تمرکززدا با برآشفتن سازمان خود و ایجاد عدم تعادل، او را به خارج شدن از منطقه امن خود دعوت می‌کنند (هم دلم می‌خواست عوض شوم) و صدای عاطفه که با هدایت نیروهای تمرکزگرا او را به حفظ وحدت و انسجام درون و ماندن فرامی‌خوانند (هم می‌ترسیدم). دوسویگی میان رفتن و ماندن، تغییر یا حفظ وضعیت موجود، حالتی دیالوجیک است که صداهای در ساحت خود با یکدیگر در موضع تضاد قرار دارند. گویی هستی یافتن هستی در نوجوانی مستلزم به هم خوردن تعادل حاصل از وضع موجود است. واژه «پوست‌اندازی» که هستی به کار می‌برد بر همین هستی یافتن حاصل از دیالوگ صداهای درون دلالت دارد. به تبدیل شدن هستی به یک رویداد<sup>۲</sup>. رویدادی که در بطن مفهوم چندصدایی باختین است. امرسون در تفسیر

1. Montgomery
2. Event

رویداد بر آن است که ریشه‌ی این واژه «هستی» یا «وجود» است و رویداد در معنای تفسیری‌ترش به معنی «همزیستی، هم‌بودی، زیست مشترک یا با یکدیگر بودن» به کار می‌برد. برجستگی رویداد این است که تنها در میان آگاهی‌های برهم‌کنش‌گر اتفاق می‌افتد و رویدادها هرگز جدا از هم رخ نمی‌دهند (Emerson, 1983: 6). در گفتاورد اشاره‌شده از هستی نیز همزیستی دو صدای تغییر و ترس از تغییر که به‌گونه‌ای استعاره‌ی به‌منزله‌ی دو آگاهی برهم‌کنش‌گر هستند، رویداد هستی یافتن (دوباره) را برای او رقم می‌زنند. دیالوگ این چندصدایی در وجود او جشن گرفتن هستی نوجوانی هستی است؛ تجلی‌گاه هستی یافتن او است که با جایگاه‌یابی و جایگاه‌دهی در زمان و مکان در جست‌وجوی بودن، زندگی کردن، زندگی یافتن و گسترش معنای زندگی یا به تعبیر خود هستی «پوست‌اندازی» در میدان درون‌پویای زندگی است.

دیالوگ و چندصدایی نقطه‌ی تلاقی نوجوان و ادبیات نوجوان است و آنگاه که می‌خواهیم رویکردی به نقد و نظریه‌ی ادبیات نوجوان براساس دغدغه‌های «خود» نوجوان (ی) ارائه دهیم، معرفت نقد و نظریه‌ی این ادبیات نیز به این دو نقطه می‌پیوندد و سه‌گانه‌ی شکل می‌گیرد که در نقطه‌ی دیالوگ و چندصدایی یکدیگر را دیدار می‌کنند. به نظر می‌رسد یکی از دلایلی که بازیگران کلیدی نقد و نظریه‌ی ادبیات نوجوان از چندصدایی در این ادبیات بیش از ادبیات کودکان خردسال بحث کرده‌اند تجلی خاص چندصدایی درونی نوجوانی است.<sup>(۲)</sup>

همان‌گونه که بیان شد نظریه‌ی خود دیالوجیک در کل درمورد ماهیت انسان تبیینی به دست می‌دهد، اما آنگاه که می‌خواهیم این نظریه را به‌طور خاص درمورد نوجوان به کار بریم ضروری است تجلی‌های این دیالوجیک و چندصدایی بودن را درمورد خود نوجوان بکاویم. از این رو باید این تجلی را در نظریه‌های روانشناسی نوجوانی و آرای فلسفی در این باب جست‌وجو کنیم. در ادامه به نظریه‌های روانشناسی و آرای فلسفی درباب نوجوانی می‌پردازم که مفاهیم بنیادین نظریه‌ی خود دیالوجیک را به‌طور ویژه برای نوجوانی معنا می‌کنند. نزدیک‌ترین نظریه‌های روانشناسی نوجوانی و آرای فلسفی به نظریه‌ی خود دیالوجیک آنهاپی هستند که بر دوسویگی‌ها و چندسویگی‌های وجودی نوجوان تأکید دارند. هر سو به‌منزله‌ی صدایی است که با سوی دیگر در دیالوگ است.

در میان نظریه‌های روانشناسی، نخستین رویکردی که می‌توان چنین تفسیر کرد که به گونه‌ای چندصدایی در وجود نوجوان قائل است رویکردهای زیست‌شناختی است که نوجوان



را موجودی دوسویه و در حرکت و نوسان میان صداهای گوناگون می‌داند. در این رویکرد خاستگاه چندصدایی نوجوان، تحول‌هایی زیست‌شناختی است که بنیان روان را به‌گونه‌ای ویژه دچار دگرسانی و تزلزل می‌کند. در این رویکرد که جی. استانلی هال<sup>۱</sup> و آرنولد گزل<sup>۲</sup> در آن قرار دارند، صورت حرکت‌های نوجوانی یکسان نیست. هال، نمود این حرکت‌ها را در حالت‌هایی عاطفی می‌بیند که گاه در این سوی قطب هستند و گاه در آن سو (به نقل از Muuss, 1995: 36). اما در این سنت، گزل، نوسان را پدیده‌ای حلزونی و آفتان و خیزان می‌بیند و به اعتقاد وی رشد به صورت چرخه‌هایی ترتیبی روی می‌دهد که در مسیرگذار خود به سوی بلوغ در امتداد مسیری حلزونی در نوسان هستند و در هر سطح از رشد، حلقه‌هایی آشکار می‌شوند که الگوهای پیشین را در خود دارند (ibid: 148-149).

سنت روان‌تحلیل‌گری نیز نوجوان را پدیده‌ای می‌داند که در حرکت و نوسان است و خاستگاه این حرکت‌ها ستیز میان نهاد<sup>۳</sup>، خود<sup>۴</sup> و فراخود<sup>۵</sup> است. از دیدگاه آنا فروید، ستیزهای درون نوجوان در قالب رفتارهایی دوسویه<sup>۶</sup> آشکار می‌شوند. از این رو دوسویگی، مفهومی بنیادین در نگاه او است. به‌گونه‌ای که نوجوان بهنجار، باشنده‌ای نوسان‌گر میان دو قطبی‌ها است. این نوسان‌ها نشانگر تکوین ساختار شخصیت بزرگسالی است (Freud, 1958: 164). حرکت‌ها و نوسان‌های نوجوانی نزد پیتر بلاس<sup>۷</sup> بغایت مهم است، به‌گونه‌ای که او نوجوانی را نوسان میان رفت‌وبرگشت‌ها و توقف‌های ویژه این دوره می‌داند و نوسان‌های رفتاری نوجوان را بازتاب تغییرهای روانشناختی می‌بیند که نه خطی و مستقیم و نه حتی گام‌به‌گام پیش می‌رود (Blos, 1962: 74-75). در رویکرد یونگی (Frankel, 1998) ویژگی اصلی نوجوانی، بازی تنش‌آمیز تضادهای روان و قطب‌های مخالف است.

در نظریه روانی‌اجتماعی اریک اریکسون رشد «خود» هشت مرحله دارد که هر یک با بحرانی توأم است. از دیدگاه اریکسون، هر هشت مرحله دارای دو قطب مثبت و منفی است و رشد سالم با گذار از قطب مثبت صورت می‌گیرد. بنا بر کیمل و واینر<sup>۸</sup>، مرحله‌های رشد

1. G. Stanley Hall

2. Arnold Gesell

3. Id

4. Ego

5. Super ego

6. Ambivalent behaviours

7. Peter Blos

8. Kimmel & Weiner

اریکسون بازنمایی دیالکتیکی دو گرایش متضاد است که با واژه «دربرابر»<sup>۱</sup> رویاروی یکدیگر قرار می‌گیرند و سرانجام، هر چالش دیالکتیکی با پدیدآیی سنتزی که بازنمایی یکی از پیامدهای بنیادین بشری همچون امید، اراده، هدف، شایستگی، عشق، مراقبت و خرد است، حل می‌شود (Kimmel & Weiner, 1985: 45). در نظریه اریکسون دوقطبی یا چالش دیالکتیکی در دوره نوجوانی، چالش میان دو صدای چیره در این مرحله، یعنی هویت دربرابر سرگردانی است. همین دوقطبی برای جیمز مارسیا<sup>۲</sup> نیز که پنجمین مرحله رشد اریکسون را گسترش داده، مطرح است، اما درحالی که رشد سالم برای اریکسون، با گذار از یک قطب به قطب دیگر صورت می‌گیرد، در نظریه مارسیا، نوجوان هر دو قطب را تجربه می‌کند، به بیان دیگر «این یا آن» اریکسون برای مارسیا به «هم این و هم آن» تبدیل می‌شود (Muuss, 1995: 123).

در نظریه‌های شناختی ژان پیاژه و دیوید الکلند<sup>۳</sup> مفهوم خودمحوری و تمرکزگرایی نوجوانی مطرح است (Vide. Elkind, 1978a & 1978b; Elkind & Brown, 1979). در نظریه مرحله‌ای پیاژه، خودمحوری به معنای عدم تمایز میان سوژه و اُبژه است. این پدیده در هر مرحله از رشد شکل یگانه‌ای به خود می‌گیرد و در قالب فرآیندی دیالکتیکی شکل عوض می‌کند و در لباسی دیگر جلوه‌گر می‌شود. الکلند به گونه‌ای ویژه بر خودمحوری نوجوانی تمرکز کرده است. خودمحوری نوجوانی که از اشتداد آگاهی نوجوان و دستیابی به هویت پیچیده‌تری حکایت دارد در قالب دو سازه ناظر خیالی<sup>۴</sup> و خود افسانه‌ای<sup>۵</sup> آشکار می‌شود (Elkind, 1967: 1031-1030). این دو گونه خودمحوری حرکت میان دوسویگی‌هایی را نشان می‌دهند. از یک سو نوجوان، خود را سوژه و مرکز جهان می‌بیند و از سوی دیگر، به اُبژگی تن می‌دهد و همواره نگران نگاه‌های دیگران است.

در رویکرد شناخت اجتماعی رابرت. ال سلمن<sup>۶</sup> (1976, 1971) که دو رویکرد شناختی و اجتماعی را در هم می‌آمیزد، نوجوان، به تمامی، تمرکززدا است و نه تنها می‌تواند میان چشم‌اندازهای خود و دیگری جدایی ببیند، بلکه در مقام سوم شخصی است که می‌تواند،

1. Versus (برای نمونه اعتماد دربرابر بی‌اعتمادی)
2. James Marcia
3. David Elkind
4. Imaginary audience
5. Personal fable
6. Robert. L. Selman

توامان این چشم‌اندازها را ببیند و از آنها فاصله بگیرد. به زبان نظریه خود دیالوجیک، نوجوان در این مرحله در فراجایگاه<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد. خود بر فراز خودش حرکت می‌کند و چشم‌انداز هلیکوپتری می‌گیرد. جایگاه خود تأملی و ارزیابی خود و دیگران و نوعی فراشناخت و ناظر خود است.

رویکردی دیگر رویکرد گشتالت (Mcconville, 2013) است که نوجوانی را زمان پیدایش دوقطبی‌هایی می‌داند که سازمان‌دهنده تجربه هستند و کارکردشان شناخت خود و جهان پیرامون است. در این رویکرد، میان دو قطبی‌ها<sup>۲</sup> و دوسویگی‌ها<sup>۳</sup> تفاوتی است، یعنی دوقطبی‌ها آرام‌آرام میدان تجربه خود را می‌گسترانند و با دستیابی به بینش<sup>۴</sup> به دوسویگی‌هایی<sup>۵</sup> رشدیافته و آگاهانه تبدیل می‌شوند. نگاه گشتالتی، نوجوانی را میان دو پارادایم کودکی و نوجوانی در حرکت می‌بیند و به این ترتیب ویژگی رشد روانی نوجوان هم رقابت میان سازماندهی‌های گشتالت این دو است. رشد در قالب دیالوگ میان امکان‌های گوناگون ادامه می‌یابد و سرانجام به رشد بلوغ‌یافته‌تری می‌رسد. در اواخر نوجوانی است که خود پاره‌پاره و گسسته به سوی جامعیت ره می‌پیماید و پیکری شکل می‌گیرد که همه سازمان‌های کودکی و اوایل نوجوانی -همچون تکانه‌ها، منع‌ها، میل‌ها، دوقطبی‌ها و گشتالت پاره‌پاره خود- را در خود دارد.

نظریه میدانی<sup>۶</sup> نیز به روشنی در مورد دوسویگی یا چندصدایی نوجوانی سخن می‌گوید. کرت لوین<sup>۷</sup> و راجر بارکر<sup>۸</sup>، دو اندیشمند برجسته این رویکرد هستند. در نظریه نوجوانی لوین، در حاشیه‌بودگی نوجوان و مسئله بدن دو ایده کلیدی به‌شمار می‌آیند. نوجوان در «جهان ناشناخته اجتماعی»<sup>۹</sup> زندگی می‌کند (Lewin, 1939: 881) که نه به گروه بزرگسالان تعلق دارد و نه کودکان بلکه میان دو جهان یا صدای ضعیف تعریف شده کودکی و بزرگسالی در حرکت است. آنها باید از یک سو از رفتارها و هدف‌های کودکی دست بکشند

1. Meta-position
2. Polarities
3. Ambivalences
4. Insight
5. Ambivalence
6. Field theory
7. Kurt Lewin
8. Roger Barker
9. Social no man's land

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

اما هنوز جایگاه و مهارت‌های بزرگسالان را ندارند. نوسان‌های نوجوان در این نظریه از بی‌ثباتی و برهم‌خوردن ساختار ادراکی و گسترش فضای زندگی<sup>۱</sup> سرچشمه می‌گیرد. به همین دلیل، رفتار بی‌ثبات است و از یک قطب به قطب دیگر حرکت می‌کند. از دیدگاه لوین، بدن و تصویر خود برخاسته از آن در بی‌ثباتی‌ها و تزلزل‌های عاطفی، شخصیتی و رفتاری بسیار مهم است. در نوجوانی به دلیل شتاب چشمگیر رشد، بدن نسبت به دیگر دوره‌های زندگی فرصت اندکی برای سازگاری با تحولات رشدی دارد و تصویر بدن در فضای زندگی، ناآشنا، اعتمادناپذیر و پشیمانی‌ناپذیر به نظر می‌رسد. به همین دلیل این حالت ممکن است به بی‌ثباتی‌هایی احساسی بینجامد که یکی از پیامدهایش می‌تواند تغییر در جهت کلی زندگی باش (Muuss, 1995: 126-125). در همین رویکرد، بارکر نیز نوجوان را به دلیل بی‌ثباتی ساختار ادراکی در موقعیت روانشناختی تازه‌ای می‌بیند که به رفتارهای نوسانی تن می‌دهند.

هرچند تعبیری از چندصدایی نوجوانی که با مکانیزم حرکت میان نیروهای تمرکزگزا و تمرکززا صورت می‌گیرد، بیشتر مورد توجه نظریه‌های روانشناسی معاصر نوجوانی بوده است، اما این موضوع خاستگاهی فلسفی نیز دارد. در این میان، بیش از همه، ارسطو با اشاره به آنچه می‌توان صداهای درون نوجوان دانست، نوجوان را موجودی دوسویه می‌بیند که به دلیل میل جنسی فزاینده وجودی بی‌ثبات و دگرگون‌پذیر دارد. ارسطو برای نوجوانان، ویژگی‌هایی همچون میل جنسی، ایده‌آل‌گرایی، سلطه‌جویی، خودمحوری، هم‌نوايي با گروه دوستان، را برمی‌شمارد که به دیدگاه‌های روانشناسان معاصر درباب نوجوانی، نزدیک است. (Muuss, 1995, 18). ژان ژاک روسو فیلسوف دیگری است که نوجوان را وجودی نوسانی میان دوسویگی‌ها می‌داند. او در رسالهٔ تربیتی /میل مرحله‌های چهارگانه‌ای از رشد (نوباوگی، کودکی، اواخر کودکی و نوجوانی) پیشنهاد می‌دهد که بر آن مبنا آموزش کودک باید براساس طبیعتش و متناسب با هر مرحله از رشد صورت گیرد. این مرحله‌ها افزون بر رهاوردهای تربیتی برای والدین و مربیان، بستری است که می‌توان به فهمی از چگونگی نگاه روسو به نوجوانی نیز رسید زیرا وی در این مرحله‌ها میان کودکی و نوجوانی تمایز فراوانی می‌بیند. در چهارمین مرحله، یعنی زمان بلوغ، نوجوانی فرامی‌رسد. نوجوانی برای روسو از چنان اهمیتی برخوردار است که آن را «تولد دومین» می‌داند: «دوبار به دنیا

1. Life space

می‌آییم، یک بار برای هستی یافتن و دگر بار برای زیستن» (Rousseau, 1762: 181). روسو این دوره را دوره آشوب و طوفان‌های احساسی و لحظه‌ای بحرانی و خطرناک می‌داند و همواره به والدین هشدار می‌دهد. وی در این رساله به دوسویگی‌های نوجوانی اشاره دارد. جدولی که در ادامه می‌آید یک باهم‌نگری از چندصدایی‌های نوجوانی است که در نظریه‌های روانشناسی و آرای فلسفی که بدان‌ها پرداخته آمده است.

جدول شماره (۱) - تجلی چندصدایی‌های نوجوانی در نظریه‌های روانشناسی نوجوانی

نظریه‌های روانشناختی	تجلی چندصدایی‌ها
رویکردهای زیست‌شناختی	پرانرژی بودن / بی‌تفاوتی، وجد / رخوت، کنش‌های فراطبیعی / بی‌بزاری از انجام کار، خوشحالی بی‌حدومرز / اندوه، خنده / فسردهی، شادمانی / غمگینی، خودستایی / خودکم‌بینی، غرگی / فروتنی، خودفریفتگی / کم‌رویی، خودخواهی / دگرخواهی، بی‌توجه به ظاهر خود و جنس مخالف / توجه فزاینده به ظاهر خود و جنس مخالف، پرسروصدا / خاموش، درون‌نگری / برون‌نگری، حساسیت به انتقاد / خودانتقادی، منطقی و شکیبنا آرام و دمدمی مزاج بودن
روان-تحلیل‌گری	نبرد با تکانه‌ها / پذیرش تکانه‌ها، عشق به والدین / تنفر از والدین و طغیان بر ضد آنها، شرم از گفت‌وگو با مادر در برابر دیگران / میل قلبی به گفت‌وگو با مادر، لذت از تقلید از دیگران / جست‌وجوی هویت یگانه خود، سخاوتمندی / حساس‌گری، سرسپردگی / طغیان‌گری، ظرافت احساس / زمختی احساس، میل به حضور در گروه‌های دوستی / میل به کناره‌گیری، خودخواهی / دگرخواهی، خوش‌بینی بی‌کران / نومیدی عمیق، دلبستگی شدید / گسستن ناگهانی، ایده‌آل‌های شکوه‌مند / نزاع بر سر مسئله‌های کم‌اهمیت، ایده‌آل‌گرایی / مادی‌گرایی، آسان‌گیری مفرط به خود / انتقاد بی‌رحمانه به خود (زهدگرایی)، فعالیت شدید بدنی / سستی راکد
شناختی	تمرکزگرایی / تمرکززدایی، سوژگی / ابژگی، خودستایی / خودانتقادی، میل به اظهار خود / میل به پنهان کردن خود، بازیگر / مخاطب

<b>گشتالت</b>	<p>ترس / شجاعت، کوچکی / بزرگی، وابستگی / استقلال، نیازمندی / خودکفایی، دیگر خشنودسازی / خود خشنودسازی، گستاخی / مؤدب، سرسپردگی / پیروی از میل‌های آنی، (احساس‌های) فروخورده / ماجراجو، تعهد به خانواده / تعهد به گروه دوستان، تنبلی / پرکاری، منظم بودن / آنی بودن، ایستایی / پویایی، مردانگی / زنانگی، ملزم بودن / آسوده‌خاطر بودن، همدلی با دیگران / بی‌توجهی به دیگران</p>
---------------	---

جدول شماره (۲) - تجلی چندصدایی‌های نوجوانی در آرای فلسفی

آرای فلسفی	
ارسطو	توفنده و ناآرام / آرام، میل شدید به چیزی / تنفر از آن، خود باوری / کم‌رویی و خجالتی
روسو	تندخویی / نرم‌خویی، گریه / خنده، خجالتی بودن / انجام کنش‌های خطرآمیز

صداهاى استخراج شده از نظریه‌های نوجوانی و آرای فلسفی که از یک‌سو بیانگر ابعاد شناختی، عاطفی و بدنی جایگاه‌های من درونی نوجوان است و از سوی دیگر، جایگاه‌های من بیرونی همچون خانواده، گروه دوستان و جامعه (فرهنگ، ایدئولوژی و نهادهای قدرت) با تعبیر نظریه خود دیالوجیک، در فرآیند بسیار پویایی از جایگاه‌یابی و جایگاه‌دهی شرکت دارند. دیالوگ این جایگاه‌ها برای نوجوان هویتی چندگانه و آمیخته (برای نمونه، آمیختگی هویت کودکی، نوجوانی و آنچه انتظار می‌رود هویت بزرگسالی باشد) می‌سازد. گویی نوجوان به‌منزله مهاجری است که در فرآیند حرکت از سرزمین مادری (کودکی) به سرزمین مقصد (نوجوانی و بزرگسالی) باید هویت‌های چندگانه و آمیخته را تجربه کند و چنین حرکتی او را در میدان نوسان‌آمیز جایگاه‌یابی و جایگاه‌دهی متناسب با هر موقعیت قرار می‌دهد و او با حرکت در زمان و مکان ممکن است جایگاهی را اخذ کند که آشکارا با جایگاه‌های پیشین در تضاد باشد و ممکن است در موقعیتی خاص، یک جایگاه یا صدا بر جایگاه یا صدای دیگر مستولی شود. این تضاد صداها در خود نوجوان تنشی را ایجاد می‌کند که بازتاب آن را در ادبیات نوجوان نظاره‌گر هستیم. تنشی که کوتس نیز در بیان ویژگی ادبیات نوجوان معاصر بدان اشاره دارد. از نظر او این ادبیات که بر گرد بدن فیزیکی و زندگی عاطفی مخاطب قصدشده‌اش می‌چرخد حامل تنش‌هایی میان «رشد و سکون، جهانی آرمانی که می‌توان

تصور کرد و جهانی که واقعاً در آن زندگی می‌کنیم، تنش میان جدیت و آبرونی، بدن‌های معمولی و هیولایی و شاید مهمتر از همه، فردگرایی تکانشی<sup>۱</sup> و اخلاق مولد متقابل<sup>۲</sup> (Coats, 2011: 316) است. این سخن کوتس با زبان نظریه خود دیالوجیک بدین معنا است که تنش‌های بازنمایی شده در ادبیات نوجوان طنین همان دوسویگی‌ها یا یا جایگاه‌های من یا چندصدایی‌ها هستند که برخوردشان با یکدیگر در مخاطب واقعی تنش‌هایی می‌آفریند و ادبیات نوجوان معاصر بازتاب همین تنش‌های وجودی نوجوان است. صداها یا دوسویگی‌های استخراج‌شده در جدول‌های بالا را می‌توان به صداهایی که کوتس به تنش میان آنها در ادبیات نوجوان اشاره می‌کند افزود و در نقد رمان و داستان نوجوان در جست‌وجوی بازنمایی آنها برآمد و درباره چگونگی دیالوگشان تأمل کرد.

### ۳-۲- نقد و نظریه درون‌زاد ادبیات نوجوان در پرتو هم‌زیستی نظریه خود دیالوجیک و

#### نظریه‌های نوجوانی

تا اکنون اندیشمندان و محققان انگشت‌شماری به نظریه‌پردازی ویژه ادبیات نوجوان مبادرت ورزیده‌اند. هر یک از آنها از منظری به این ادبیات نگریسته و بر آن اساس تبیینی هم از مسئله ادبیات نوجوان و هم مفهوم نوجوانی به دست داده است. مک‌کالم (1999) با در پیش گرفتن رویکردی باختینی مهمترین مسئله نوجوانی و به دنبال آن، زیربنا و ذاتی ادبیات نوجوان را تکوین سوژگی می‌داند. تراپتز (2000) با نگاهی پس‌اساختارگرایانه مسئله محوری پس‌اساختارگرایی، پدیده نوجوان(ی) و ادبیات نوجوان را مسئله قدرت و این مسئله را از مسئله رشد که اغلب هدف اصلی رمان نوجوان تلقی می‌شود محوری‌تر می‌داند. کوتس (2004) نوجوان را گیرافتاده در حالتی آستانه‌ای<sup>۳</sup> میان کودکی و بزرگسالی می‌داند و براین اساس ادبیات نوجوان معاصر نزد او فضایی است برای روبرو شدن بدنی، روانی و اجتماعی بدن نوجوان که در جست‌وجوی معنا و ارزش در فرهنگی است که آن بدن را در فضای آستانه‌ای میان کودکی و بزرگسالی قرار می‌دهد. یداللهی شاهره و همکاران (۱۳۹۹) با بهره‌گیری از نظریه روانشناسی اگریستانسیالیستی ارنستو اسپینلی مسئله نوجوانی و ادبیات نوجوان را تقابل دوگانه خود و دیگری (جهان) می‌دانند.

1. Impulsive individualism
2. Generative ethics of interconnectedness
3. Liminal

خواه مسئله اصلی نوجوانی و ادبیات نوجوان را سوژگی، قدرت، نوجوان (ی) گیرافتاده در فضایی آستانه‌ای یا تقابل دوگانه خود و دیگری (جهان) بدانیم در همه این تعابیر، یک نقطه اشتراک وجود دارد: نوجوان در زیست‌جهان خود در حال دیالوگ با صداهایی است که حالت‌های کشمکش، تعامل، تنش، برهم‌کنش و تعارض و گاه موافقت را در «خود» او شکل می‌دهند. نظریه‌پردازی ادبیات نوجوان براساس نظریه خود دیالوجیک می‌تواند به‌سوی تبیین همین موقعیت دیالوجیک و چندصدایی ادبیات نوجوان ره پوید. این نظریه با توجه به گشودگی‌اش به ظهور صداهای جدید اجتماعی و فردی که به احتمال در ادبیات نوجوان نیز بازتاب می‌یابد می‌تواند بازنمایی نحوه و مکانیزم دیالوگ نوجوان با گفتمان‌های تازه پدیدار شده را تبیین کند. یعنی این موضوع را دنبال کند که در دیالوگ نوجوان با خود و جهان چه صداهایی با یکدیگر دیالوگ می‌کنند؟ کدام صداها نسبت به صداهای قبل جدید هستند که می‌تواند مفهوم جدیدتری از نوجوانی را بازنمایی کنند؟ شیوه دیالوگ صداها چگونه است؟ دیالوگ صداها چه فرآیندی را می‌پیمایند؟ در این دیالوگ‌ها قدرت چگونه توزیع می‌شود؟ چه صداهای جدیدی به‌عنوان صداهای تمرکززا، حرکت رشد را به پیش می‌رانند و چه صداهایی می‌خواهند میان صداها انسجام و وحدت ایجاد کند و چه صداهایی جریان رشد را پس می‌رانند؟ این نظریه با برخورداری از ابزارهایی که در اختیار دارد می‌تواند از یک سو مکانیزم‌ها و فرآیندهای بازنمایی قدرت، سوژگی، هویت، تعارض، رشد و بلوغ و رانده‌شدگی را که تا اکنون اندیشمندان ادبیات نوجوان به آنها به‌عنوان مسئله ادبیات نوجوان و خود نوجوان اشاره کرده‌اند به‌صورت جداگانه تبیین کند و هم این توانایی را دارد که همه مسئله‌های اشاره‌شده را در قالب یک کل واحد درآورد که نتیجه آن به زبان نظریه گشتالت، چیزی (نظریه‌ای) بیش از مجموع جزءهایش خواهد بود. زیرا بنیاد نظریه خود دیالوجیک سه مفهوم کلیدی صدا، دیالوگ و چندصدایی است که با تعابیر مختلف در همه نظریه‌های ادبیات نوجوان آشکارا و نهان وجود دارند.

این نظریه به‌ویژه برای بحث عاطفه که از نظر کوتس (2011) مسئله‌ای بنیادین و حیاتی در ادبیات نوجوان است اما اغلب از سوی بزرگسالان و نهادهایی مانند مدرسه نادیده گرفته و حتی وجود آن مانعی احمقانه پنداشته می‌شود تبیینی ویژه ارائه می‌دهد. هرمنز بنا بر اقتضائات عصر جهانی شدن و پدیدآیی صداهای جدید به مسئله عاطفه در این نظریه و



برهم کنش آن با شناخت نگاهی ویژه دارد که این موضوع می‌تواند نقطه‌ای مناسب برای اندیشمندان قلمروی ادبیات نوجوان به‌منظور تأمل دربارهٔ مسئلهٔ عاطفه در این ادبیات باشد. از جمله رهاوردهای نظریهٔ خود دیالوجیک نگاهی دوباره به برخی از تعریف‌های ادبیات نوجوان و تفاوت میان ادبیات کودک و نوجوان است. درحالی‌که در اغلب تعریف‌های ادبیات نوجوان، این ادبیات، ادبیاتی پنداشته می‌شود که شخصیت نوجوان در مسیر هویت‌یابی با مسئله‌هایی برخورد می‌کند که پس از حل آنها به بلوغ فکری و تحول شخصیتی دست می‌یابد، در پرتو این نظریه می‌توان گفت ادبیات نوجوان، ادبیاتی است که هم نوجوان و هم شخصیت‌های محوری پیرامون او بلوغ را همزمان تجربه می‌کنند؛ زیرا دیالوگ جایگاه‌های من درونی و بیرونی نوجوان با جهان پیرامون او نه تنها خود او بلکه به بیان تریتر نهادهای قدرت، همچون خانواده و مدرسه را نیز تغییر می‌دهند. یعنی بلوغ امری دوسویه و به هم متصل است و در شبکهٔ معنایی که مبنای آن رابطه‌ای دیالوجیک و چندصدا است رخ می‌دهد. ویژگی تحول‌آفرین دیالوگ سبب می‌شود طرفین دیالوگ این رشد را با هم تجربه کنند. نمونه‌ای از چنین پدیده‌ای را در رمان هستی فرهاد حسن‌زاده مشاهده می‌کنیم. خود هستی که در طول رمان شخصیتی است که بیشتر نیروهای تمرکززدا در جریان رشدش مستولی هستند و از این رو با هنجارهای معمول اجتماعی در مقابله است، در پایان رمان به نقطه‌ای از تعادل می‌رسد که با پدرش به‌عنوان نمایندهٔ نهاد قدرت (خانواده) و نمایندهٔ تفکر همگرا به مصالحه می‌رسد. رمان با تحول شخصیتی هستی پایان نمی‌یابد، بلکه پدرش نیز تحت تأثیر تفکر واگرا و نیروهای تمرکززدا هستی که خلاقیت، گشودگی و تازگی را به ارمغان می‌آورند قرار می‌گیرد و از نیروهای تمرکزگرا که به همگرایی روی دارند رها می‌شود. مواجههٔ پدر هستی با هستی دیالکتیکی را در وجود او زنده می‌کند که مبنی بر آن با بازگشت به گذشته و مذاکره با صداها یا جایگاه‌های من کودکی و نوجوانی‌اش به مصالحه یا صلحی با خود و دخترش دست می‌یابد. به تعبیر هومی بابا<sup>۱</sup> (1994) گویی یک «فضای سوم» برای هر دو طرف شکل می‌گیرد. نهادهای قدرت نیز ناخودآگاه یا خودآگاه تحت تأثیرات تحول‌آفرین دیالوگ قرار می‌گیرند و در نتیجه پذیرش و به رسمیت شناختن تفاوت‌ها رخ می‌دهد. البته این نکته را نمی‌توان به کل ادبیات نوجوان تعمیم داد و باید به

1. Homi Bhabha

طیفی از روابط قدرت میان نوجوان و نهادهای قدرت قائل بود که در یک سر طیف، طرفین دیالوگ با هم به رشدی بیناسوژگی<sup>۱</sup> دست می‌یابند.

همان‌گونه که پیشتر بیان شد براساس نگاه کوتس (2011) یکی از موارد تحقق بیش‌ازپیش استقلال ادبیات نوجوان، تمایز قائل شدن میان ادبیات نوجوان از ادبیات کودک (و بزرگسال) است. یکی از رهاوردهای نظریه خود دیالوجیک در همزیستی با نظریه‌های نوجوانی برای نقد و نظریه درون‌زاد ادبیات نوجوان، تعبیری دیگر از تفاوت میان ادبیات کودک و نوجوان است. در این پرتو، باید تفاوت این دو را در کمیت و کیفیت صداها یا جایگاه‌های من کودک و نوجوان و نوع دیالوگ آنها با یکدیگر و نحوه بازی صداها تحت هدایت دو سازه بنیادین رشد، یعنی نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا جست‌وجو کرد. صداها در آثار کودک، از نظر کمیت محدودتر و از نظر کیفیت، به‌گونه‌ای است که گویی کودک، آنها را برای نخستین بار تجربه می‌کند؛ اما در ادبیات نوجوان هم کمیت صداها فزونی می‌گیرد و هم نوجوان با نگاه روانشناسی هرمنوتیکی ادوارد اسپرانگر<sup>۲</sup>، دومین بار، متولد می‌شود (Muuss, 1995: 87-88). این تولد یا مواجهه دوباره نوجوان با جهان سبب می‌شود نیروهای تمرکزگرایی و تمرکززدایی نوجوان دیالکتیک متفاوت‌تری را نسبت به دیالکتیک دوره کودک به نمایش می‌گذارند؛ با نگاهی کیفی به رشد، نوجوانی زمان مواجهه با دیگری‌هایی جدید است که این مواجهه سازمان خود را تحت هدایت نیروهای تمرکززدا به هم می‌زند و از این‌رو که این نیرو به گشودگی و خلق صداها جدید رو دارد جایگاه‌های من یا صداهایی جدید در او پدیدار می‌شود. همچنین صداها جدید پدیدآمده با صداها گذشته نیز مذاکره می‌کنند. به بیان دیگر، خود نوجوان با حال، گذشته و آینده دیالوگ می‌کند؛ اما فرآیند دیالکتیکی حرکت‌های تمرکزگرایی و تمرکززدایی در کودکی بیشتر حال‌گرا است و نسبت به دیالکتیک نوجوانی تنش و درون‌پویایی محدودتری دارد، زیرا صداها، تازه در حال شکل‌گیری هستند. به زبان نظریه خود دیالوجیک فرآیند نوسان میان وحدت و کثرت در نوجوانی از نظر کمیت و کیفیت متفاوت هستند.

نظریه خود دیالوجیک افزون بر دعوت به نگاهی دوباره به مسائل نظری ادبیات نوجوان می‌تواند روشی برای نقد متون ادبیات نوجوان نیز ارائه دهد. با توجه به اینکه پرسش اصلی

1. Intersubjective  
2. Edward Spranger

این نظریه این است که خود چگونه در برهم‌کنش با صداهای درون و برون شکل و در معرض بازسازی قرار می‌گیرد کاربرد این نظریه در نقد ادبیات نوجوان ناظر بر پرسش از چگونگی ساخته شدن خود نوجوانی در حرکت میان حال، گذشته و آینده در یک متن داستانی است. از این رو در نقد ادبیات نوجوان در وهله اول باید به دنبال شناسایی صداها یا جایگاه‌های من و در وهله دوم نحوه برهم‌کنش یا دیالوگ صداها با یکدیگر بود. یعنی باید دید حرکت‌های میان نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا چگونه خود را شکل می‌دهند؛ چه صداها یا جایگاه‌های من غالب‌تری وجود دارد؛ آیا همه صداها امکان بیان موضع خود را دارند؛ در دیالوگ صداها چه حالت‌هایی به وجود می‌آید؟ موافقت، مخالفت، تضاد، تفاوت، تعارض؟ اگر صداها با یکدیگر دچار تعارض هستند، برای حل تعارض چه جایگاه‌هایی با یکدیگر وارد دیالوگ می‌شوند؟ آیا اصلاً تعارض‌ها در ساحت فردی و اجتماعی حل می‌شوند؟ در نقد رمان نوجوان نه تنها باید به این موضوع پرداخت که نوجوان چگونه در قالب دیالوگ تعارض‌ها را حل می‌کند و به بیان تریتز به مصالحه می‌رسد، بلکه باید به این نکته نیز توجه کرد که در فرآیند تکوین سوژگی و مواجهه با قدرت چه مانعی برای دیالوگ نوجوان وجود دارد. از این رو باید در این نقد به این پرسش‌ها نیز پاسخ داد که آیا مانع‌هایی بر سر راه دیالوگ صداها وجود دارد؟ چه مانع‌هایی و این مان‌ها به چه چیز انجامیده است؟ باتوجه به اینکه در این نظریه عواطف نقش بنادینی در شکل‌دهی به خود دارند و حتی از این قدرت برخوردارند که جایگاه‌های دیگر را برای مدتی به پس‌زمینه برانند کارکرد عاطفه در به حرکت درآوردن صداها یا برعکس ایجاد مانع بر سر راه دیالوگ صداها چیست؟ نوجوان چگونه به خود و دیگران جایگاه می‌دهد و دیگران به نوجوان چگونه جایگاه می‌دهند؟ آیا این جایگاه‌ها در طول اثر ادبی تغییر می‌کنند؟ آیا آمیختگی هویتی رخ می‌دهد؟ اگر بله چگونه و چه صداهایی در این آمیختگی طنین‌انداز هستند؟ این نظریه برای پاسخ به این پرسش‌ها ابزارهایی ویژه دارد که مهمترین آنها انواع جایگاه‌ها و حرکت میان نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا است. جایگاه‌هایی همچون جایگاه من، جایگاه سوم،

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جایگاه‌های ارتقا بخش<sup>۱</sup>، جایگاه‌زدایی<sup>۲</sup>، ائتلاف جایگاه‌ها<sup>۳</sup> و ترکیب<sup>۴</sup> که پرداختن مفصل به آنها همراه با تحلیل یک متن ادبی نوجوان بر آن اساس در مجال این مقاله نمی‌گنجد و نگاه دقیق به چگونگی بهره‌گیری از این ابزارها در نقد ادبیات نوجوان را به مقاله‌ای دیگر واگذار می‌کنم.

#### ۴- نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه بنا بر دیدگاه اندیشمندانی همچون کوتس و هیل یکی از راه‌های استقلال بخشیدن بیش‌ازپیش به ادبیات نوجوان به‌عنوان ادبیاتی متمایز از ادبیات کودک و بزرگسال، گام نهادن در مسیر نقد و نظریه‌پردازی درون‌زاد ادبیات نوجوان است، در این مقاله کوشیده‌ام بر مبنای «نظریه خود دیالوجیک» هوبرت هرمنز و وارد کردن آن به‌گونه‌ای ویژه به نوجوانی و نقد و نظریه ادبیات نوجوان، نخست مفهوم و مسئله نوجوانی را شناسایی کنم و سپس به رهاوردهای آن برای نقد و نظریه ادبیات نوجوان بپردازم. پیمودن چنین مسیری به‌خاطر پیش‌فرض زیربنایی این مقاله است که مبنی بر آن، نقد و نظریه‌پردازی ادبیات درون‌زاد نوجوان نگاهی به تلاقی سه عنصر نوجوان، ادبیات نوجوان و نقد و نظریه ادبیات نوجوان را می‌طلبد. در این پرتو، نوجوان به‌عنوان وجودی مفهوم‌پردازی شد که دیالوجیک و چندصدا است. صداهای وجودی او از راه نظریه‌های روانشناسی و آرای فلسفی درباب نوجوانی شناسایی و چنین فهمیده شد که ادبیات نوجوان بازتاب صداهای مختلف نوجوانی است که با یکدیگر تحت فرآیند دیالکتیکی حرکت میان نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا در میدان پرتنش خود در حال دیالوگ هستند و به رشد خود منجر می‌شوند. درنهایت رهاوردهای همزیستی نظریه خود دیالوجیک هرمنز و نظریه‌های نوجوانی که از دو منظر نظری و کاربردی مورد بحث قرار گرفت، عبارتند از:

۱- مسئله اصلی نوجوانی و ادبیات نوجوان «صدا» است. از این رو با توجه به اینکه مفهوم صدا به‌عنوان یک فرایند همواره در معرض تغییر و بازسازی معنایی است و این تغییر خود را در ادبیات نوجوان نیز جلوه‌گر می‌کند پژوهشگران ادبیات نوجوان باید بر وجود و تحول

1. Promoter position
2. Depositioning
3. Coalition of positions
4. Composition

صدا در آثار ادبی نوجوان تمرکز کنند. چنین تمرکزی همزمان بررسی تحول نگاه به نوجوانی و فلسفه نوجوانی را نیز در خود دارد.

۲- در حالی که اغلب نظریه‌های ادبیات نوجوان این ادبیات را ادبیات بلوغ می‌دانند که شخصیت نوجوان پس از کشاکش‌های بسیار با صداهای مختلف به بلوغ و تثبیت هویت می‌رسد، در پرتو چارچوب ارائه شده، بلوغ و جست‌وجوی هویت، امری بیناسوژگی میان نوجوان و بزرگسال و حتی کودک است، یعنی رشد «خود» و هویت‌یابی امری «رابطه‌ای»<sup>۱</sup> و تحت تأثیر گفتمان دیالوگ است و همه کسانی که در مقوله کودک، بزرگسال و نوجوان جای می‌گیرند تحت تأثیر گفتمان دیالوگ از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند و به درجانی از فرابالندگی دست می‌یابند.

۳- تفاوت میان ادبیات کودک، نوجوان و بزرگسال را باید در کمیت و کیفیت خزانه صداها و تجلیات حرکت نیروهای تمرکزگرا و تمرکززدا جست‌وجو کرد.

۴- در تحلیل دقیق عاطفه باید در جست‌وجوی این موضوع برآمد که چه جایگاه‌ها یا صداهایی در حال برهم‌کنش هستند، تعامل عاطفه و شناخت چگونه است، نویسنده کدامیک را اصیل‌تر می‌داند؟ آیا یکی بر دیگری چیره دارد یا به یکدیگر پهلو می‌زنند، نویسنده می‌خواهد نوجوان موجودی عقلانی باشد یا به عقلانیت و عاطفه توأمان رسمیت می‌بخشد.

۵- در تحلیل آثار ادبی نوجوان باید دید نویسندگان ادبیات نوجوان کدامیک از ابزارهای تحلیل صدا (جایگاه من، جایگاه سوم، جایگاه‌های ارتقابخش، جایگاه‌زدایی، ائتلاف جایگاه‌ها و ترکیب) را به کار برده‌اند و دیالوگ میان صداها چگونه است.

### پی‌نوشت

۱- هرمنز، برابر دانش‌واژه تمرکزگرایی، «centring» یا «centralization» و تمرکززدایی، «decentring» یا «decentralization» را قرار می‌دهد. این نگاه هرمنز شبیه به نظریه نوسان میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی خسرونژاد (۱۳۸۲) است. از نظر خسرونژاد تمرکززدایی در برابر تمرکزگرایی قرار دارد و این هر دو توانایی‌های مکمل ذهن انسان هستند. وی بیان می‌دارد ذهن ما از سویی گرایش دارد که با تمرکز بر یک پدیده یا یک

بعد یا یک سطح از پدیده آن را بشناسد و جذب کند و از سوی دیگر این توانایی را دارد که از پدیده‌ای که آن را جذب کرده یا مجذوب آن شده جدا شود، فاصله بگیرد و به پدیده‌ای دیگر یا بعد و سطحی دیگر برود و از این راه به شناختی گسترده‌تر و ژرف‌تر دست یابد. تمام آگاهی‌های ما حاصل انجام این دو فرایند [تمرکزگرایی و تمرکززدایی] مکمل‌اند. پس تمرکزگرایی عبارت است از درگیر و جذب شدن در یک بعد، جنبه یا ویژگی از واقعیت، و دیدن واقعیت تنها از یک نظرگاه؛ در حالی که تمرکززدایی گونه‌ای توانایی ذهنی است که کنش آن درست در خلاف جهت یادشده است. آگاهی‌های ما از راه نوسان پیوسته ذهن میان تمرکزگرایی و تمرکززدایی تشکیل و تکمیل می‌شوند (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۱۹).

۲- برای بحث چندصدایی در ادبیات نوجوان نک.

Nikolajeva, 1996; McCallum, 1999; Trites, 2000; Day, 2010 & Flanagan, 2014

### منابع

- حسن‌زاده. فرهاد. (۱۳۹۶). هستی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۲). معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک، تهران: مرکز.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۹۰). چگونگی توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم، مشهد: بهنشر.
- مونتگمری. لوسی مود. (۱۳۸۵). آنی شرلی در گرین گیبلز، ترجمه سارا قدیانی. تهران: قدیانی.
- یداله‌ی شاهراه، رویا؛ محمدجواد مهدوی؛ مریم صالحی‌نیا و امیر امین یزدی. (۱۳۹۹). «فهم مسئله اصلی ادبیات نوجوان بر مبنای رویکرد روانشناسی اگزستانسیال (ارنستو اسپینلی)». *مطالعات ادبیات کودک*، ۱۱ (۱): ۱۸۶-۲۱۶. Doi:10.22099/JCLS.2019.29453.1607
- Bertau, M.-C. (2011). "Developmental origins of the dialogical self: Early childhood years". In *Handbook of dialogical self-theory*, H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds). Cambridge: Cambridge University Press. 64-81.
- Bhabha. H. (1994). *The location of culture*, London: Routledge.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*, New York: The Free Press.
- Coats, K. (2004). *Looking glasses and neverlands: Lacan, desire, and subjectivity in children's literature*, Iowa City: U of Iowa.
- Coats, K. (2011). "Young adult literature: Growing up, in theory". In *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, S. Wolf & K. Coats & P. Enciso & C. Jenkins. (Eds). New York: Routledge. 315-329.
- Day, S. (2010). "Power and polyphony in young adult literature: Rob Thomas's "slave day"". *Studies in the Novel*, 42 (1/2): 66-83. DOI:10.1353/SDN.2010.0003.
- Elkind, D. (1967). "Egocentrism in adolescence". *Child Development*, (38), 1025-1034.

- <https://doi.org/10.2307/1127100>.
- Elkind, D. (1978 a). "Understanding the young adolescent". *Adolescence*, 13(49), 127–134. <https://doi.org/10.7312/stei93738-014>.
- Elkind, D. (1978 b). *The Children's reality: Three developmental themes*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elkind, D; & Bowen, R. (1979). "Imaginary audience behavior in children and adolescents". *Developmental Psychology*, (15), 33-34. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.1.38>
- Emerson, C. (1983). "The Outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language". *Critical Inquiry*, 10 (2), 245-264. [Doi.org/10.1086/448245](https://doi.org/10.1086/448245).
- Flanagan. V. (2014). *Technology and identity in young adult fiction: The posthuman subject*, U.K: Palgrave Macmillan.
- Frankel, R. (1998). *The Adolescent Psyche: Jungian and Winnicottian Perspective*, London: Routledge.
- Freud, A. (1958). "Adolescence". *The Psychoanalytic Study of the Child*, (5), 66-136. <https://doi.org/10.1080/00797308.1958.11823182>
- Hermans, H. J. M. (2002). "The dialogical self as a society of mind: Introduction". *Theory & Psychology*, 12 (2): 147–160. [Doi.org/10.1177/0959354302122](https://doi.org/10.1177/0959354302122).
- Hermans, H. J. M. (2003). "The construction and reconstruction of dialogical self". *Constructivist Psychology*, 16 (2): 89–130. [Doi.org/10.1080/10720530390117902](https://doi.org/10.1080/10720530390117902).
- Hermans, H. J. M & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M & Gieser, T. (Eds). (2014). *Handbook of dialogical self theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, C. (2014). *The critical merits of young adult literature*, London: Routledge.
- Hunt, C. (1996). "Young adult literature evades the theorists". *Children's Literature Association Quarterly*, 21 (1): 4-11. [Doi: 10.1353/chq.0.1129](https://doi.org/10.1353/chq.0.1129).
- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1985). *Adolescence: A Developmental Transition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Lewin, K. (1939). "Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods". *American Journal of Sociology*, 44 (6): 868-896.
- McCallum, R. (1999). *Ideologies of identity in adolescent fiction: The dialogic construction of subjectivity*, New York: Garland publishing.
- McConville, M. (2013). *Adolescence: Psychotherapy and the Emergent Self*, U.S.A: Gestalt Press.
- Muuss, R.E.H. (1995). *Theories of Adolescence*, U.S.A: McGraw-Hill Inc.
- Nikolajeva M. (1996). *Children's literature comes of age: Toward a new*

*aesthetic*, London: Routledge.

Rousseau, J.J. (1762). *Emile or Education*, B. Foxley (trans). New York: Dutton.

Selman, R. L. (1971). "Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood". *Child Development*, (42): 1721-1734. Doi.org/10.2307/1127580

Selman, R. L. (1976). "Social-Cognitive Understanding: A Guide to Educational and Clinical Practice". In *Moral development and behavior*, T. Lickona (ed). New York: Holt & Rinehart and Winston. 299-316.

Trites, R. S. (2000). *Disturbing the universe: power and repression in adolescent literature*, Iowa: University of Iowa Press.

#### روش استناد به این مقاله:

شکراله زاده، سودابه. (۱۴۰۲). «از گریزان بودن ادبیات نوجوان از نقد و نظریه پردازی به ناگزیری از آن: ارائه چارچوبی برای نقد و نظریه درون زاد ادبیات نوجوان». *نقد و نظریه ادبی*، ۱۵(۱): ۲۹-۵۶. DOI:10.22124/naqd.2023.25198.2491

#### Copyright:

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to *Naqd va Nazaryeh Adabi (Literary Theory and Criticism)*.



This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original work is properly cited.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی