

فلسفه و عمل: ادبیات کودک و

نظریه آن در بریتانیا^(۱)

پیتر هانت^(۲)

مترجم: طاهره آدینه‌پور



تعاریف جدید از او، در شیوه تعریف دوباره از ادبیات کودک نیز مؤثر واقع شده است.

یکی از اساسی‌ترین تفاوت‌های موجود میان نظریه ادبیات کودک و تقریباً هر نوع ادبیات دیگری، این است که نظریه ادبیات کودک نمی‌تواند یک نظریه «محض» باشد؛ گرچه ادبیات می‌تواند به صورت انتزاعی، نظریه‌پردازی شود، ادبیات کودک، عملاً کودک را در بر می‌گیرد. فلسفه ادبیات، سودای جهانی بودن دارد، در حالی که فلسفه ادبیات کودک، مقید به علمی، محلی و ملموس بودن است. تفکر درباره ادبیات می‌تواند با این اطمینان صورت گیرد که از سوی متفکرین هم‌تا پذیرفته می‌شود و با سؤال روبه‌رو نخواهد شد. حال آن که تفکر در ادبیات کودک، بدون آن که ماهیت آن در نظر گرفته شود، همواره با بدگمانی و استهزا مواجه است. اگر بخواهید درباره ادبیات کودک نظریه‌پردازی کنید، باید آماده باشید بسیاری از افراد متخصص را که اساساً با نظریه‌پردازی ادبیات کودک مخالف هستند، مجاب کنید (نگاه کنید به مباحثه میان مایکل استایگ^(۳) و پری نادلمن^(۴) در فصل‌نامه کانون ادبیات کودک - ۱۸۱،^(۵) علاوه بر همه این‌ها، نظریه ادبیات کودک، وابسته به جنسیت است. به بیانی دقیق‌تر، واقعیت این است که اکثریت قاطع متخصصین این حیطه، زن هستند (هیرن^(۶) ۱۱۱). هم چنان که بیشتر نویسندگان، برندگان جوایز و رهبران جنبش‌های غالب در ادبیات کودک نیز زن بوده‌اند. نگرش جدید به زن در اواخر قرن بیستم، تعابیر و

1. Poetics and practicality: Children's literature and theory in Britain

۲. Peter Hunt. استاد بخش انگلیسی دانشگاه ویلز. در کاردیف است. آثار دانشگاهی منتشر شده وی، عبارت است از: تاریخ مصور ادبیات کودک (ویرایشگر)، ۱۹۹۵؛ ادبیات کودک: سیر نقد، ۱۹۹۰؛ ادبیات برای کودکان: نقد معاصر، ۱۹۹۲ و دایره‌المعارف راتلج ادبیات کودک، پروفیسور هانت، هم چنین، چند داستان برای نوجوانان منتشر کرده است.

3. Michael Steig
4. Perry Nadelman
5. Children's Literature Association Quarterly 18.1.
6. Hearne

در ارائه تعریف جدید از ادبیات کودک، عوامل دیگری نیز مؤثر بوده است. طی دو سال گذشته، تحولات تندروانه‌ای [رادیکال] در دانشگاه‌های بریتانیا شاهد بوده‌ایم که به تحولات نظری مشابه در علوم انسانی، افزوده شده است. همه این تغییرات، دست به دست هم داده و راه ارائه تعریفی نو از ادبیات کودک، تدوین نظریه‌ای جدید و فلسفه‌ای تازه را باز گذاشته است که با آن چه به عنوان ماهیت واقعی موضوع، خود را نشان می‌دهد، سازگاری دارد. آن چه در این بین در خور توجه می‌نماید، این است که تدوین دوباره موضوع، عملاً مخالف شرایط موجود است؛ زیرا فکر می‌کنم آن چه اکنون در کنار مطالعات جدی، موضوعی فرعی تلقی می‌شود، یعنی «فرهنگ عامه»، خود در حال حرکت به سوی مرکز چنین مطالعاتی است. برخلاف آن، آن چه کانون اکثر واحدهای درسی دانشگاهی ماست، یعنی کلاسیک‌های ادبیات کودک، به سوی حاشیه حرکت می‌کند و بالاخره، ادبیات کودک، برای کودک و با کودک است و نه آن چه به وسیله بزرگسالان تعریف می‌شود. فرهنگ از درون بر می‌خیزد و نه از تحمیل‌هایی که از خارج صورت می‌گیرد. آن دیدگاه کهنه‌ای که با ارج نهادن بر فرهنگ ادبی گذشته، اعتبار کسب کرده، اکنون جای خود را به فرهنگی نو که به آینده نظر دارد، داده است.

اگر بپذیریم که تغییرات مذکور، آن چنان که در خور یک نظریه است، هم افراطی و هم انتزاعی است، مایلیم چگونگی این اتفاق را ترسیم کنیم و به این منظور، لازم است به بعضی از رویدادهای مشخص اشاره شود.

عنوان اولیه این مقاله، «ادبیات کودک و اقول و سقوط ادبیات انگلیسی» بود. زیرا برتری دیرینه ادبیات انگلیسی در علوم انسانی، هم به لحاظ نظری و هم علمی، در آموزش عالی بریتانیا، در حال فروپاشی است. نتیجه آن شده است که در حال

حاضر، ادبیات کودک برای خود موقعیت جدیدی کسب می‌کند. ادبیات کودک، اکنون از غل و زنجیر فکری و عملی، رها شده و توانایی آن را یافته است که نه تنها صدای ویژه خود را داشته باشد، بلکه منزلت خویش را هم باز یابد. بر همین قیاس، زنانه بودن ادبیات کودک، توصیف مجدد این قلمرو موضوعی را تحت کنترل خود در آورده است.

اما برای آن که بفهمیم چگونه ادبیات کودک، در مسیر ارائه تعریف و نظریه‌پردازی خود، با زبانی نامناسب گام برداشته، باید به گذشته برگردیم و رشد آن را به عنوان یک قلمرو موضوعی، مورد بررسی قرار دهیم (میان رشد این قلمرو در بریتانیا و آمریکا، اگر چه شباهت‌های بسیاری وجود دارد، بریتانیا محافظه‌کارانه‌تر عمل کرده است).

به طور سنتی، ادبیات کودک در بخش‌های تعلیم و تربیت دانشگاه‌ها و دانشکده‌های تربیت معلم، تدریس می‌شده است. بنابراین، در سلسله مراتب دانشگاهی، ضمن این که با کاربردشناسی، تعلیم و تربیت و (البته) زنان، ارتباط داده شده، در مراتب پایین قرار داشته است. به این ترتیب، برای انتقال ادبیات کودک به بخش ادبیات انگلیسی، ابتدا لازم بود که وزن آن توسط جلوه تمام عیار اعتبار دانشگاهی، سنگین شود. تعداد و منابع ادبیات کودک در بریتانیا آن قدر نبود که اجتماعاتی نظیر کانون ادبیات کودک (ChLA) یا نشریات «سطح بالایی» مانند «ادبیات کودک» ایجاد شود. البته، یادآور می‌شود که مجموعه بزرگ پژوهشی و آثار دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در این حیطه، رو به فزونی دارد و همه این‌ها به ادبیات کودک، اعتبار بیشتری بخشیده است.

البته، شاید جای تعجب باشد که در این زمینه، موفقیت‌هایی نیز وجود داشته است. به عنوان مثال، به همان اندازه که ادبیات کودک در دوره‌های لیسانس پر رونق بوده، در دوره‌های کارشناسی

تنها دفاعی که می‌توانستم از خود بکنم، این بود که شیوه فوق در ارزش‌گذاری دروس و مطالعه تاریخ (و البته تبعات کاربردی آن در نظریه‌پردازی ادبیات کودک)، از بقایای ایامی است که من نگران اعتبار بخشیدن به درس بودم. باید اذعان داشت که در واقعیت امر، احتمالاً لونیس کارول^(۲۰)، نتوانسته به خوبی خانم ملزورث^(۲۱) مؤثر باشد؛ به جز این مورد که ملزورث، از آلیس در سرزمین عجایب، روایت خود را دارد (چاپ دانشگاه آکسفورد ۱۸۷۱). به علاوه، شاید بتوانیم بگوییم که در تاریخ ادبیات کودک ای، نسبیّت^(۲۲) بیش از رودیارد کیپلینگ، نقطه عطف محسوب شده است؛ با ذکر این استثنا که حجم آثار منتشر شده کیپلینگ^(۲۳)، در کتابخانه‌ها مقام شامخی به او بخشیده است. ریچارد جفریز^(۲۴)، نویسنده‌ای بنام (اگر چه کم اهمیت) برای بزرگسالان است و

1. Wales
2. Cardiff
3. Crahame
4. Kipling
5. Ransome
6. Garner
7. Mayne
8. Bevis
9. Richard Jefferies
10. Borrowers
11. Mary Norton
12. John Newbery
13. A little pretty pocket Book
14. Tommy Tumb's Song book
15. Mary cooper
16. The Governess
17. Sarah Fielding
18. Crofton Boys
19. Harriet Martineau
20. Lewis Carrol
21. Mrs. Molesworth
22. E. Nesbit
23. Rudyard Kipling
24. Richard Jefferies

ارشد و دکترای نیز در حال شکوفایی است. به عنوان نمونه، من درس ادبیات کودک را در دوره‌های کارشناسی دانشگاه ویلز^(۱)، در کاردیف^(۲) ارائه می‌دهم. سال گذشته، ارزیاب بیرونی دانشگاه، نظریه‌هایی مخالف با روش کار من مطرح کرد (در دانشگاه‌های بریتانیا، واحدهای درسی به وسیله ارزیاب‌هایی از سایر دانشگاه‌ها بررسی می‌شود تا همه دانشگاه‌ها با استاندارد عمومی هماهنگ باشند).

او مشاهده کرد همه نویسندگانی که برای مطالعه کامل دانشجویان، معرفی شده‌اند، مرد هستند؛ گراهام^(۳)، کیپلینگ^(۴)، رنزم^(۵)، گارنر^(۶)، ماین^(۷). خانم ارزیاب پرسید، پس نویسندگان زن کجا هستند؟ چرا بویز^(۸)، نوشته جفریز^(۹) در کلاس مورد بررسی قرار گرفته، در حالی که از وام‌گیرندگان^(۱۰)، اثر مری نورتون^(۱۱) صرف‌نظر شده است؟ باید اعتراف می‌کردم که حق با او بود. واقعاً چرا من برای مردان تبعیض قائل شده بودم، در حالی که نقش زنان در تاریخ ادبیات کودک، با اهمیت‌تر از مردان بوده است؟ چرا تاریخ را با نویسندگان مرد دنبال کرده‌ام و آن را با اثر نیوبری^(۱۲)، یک کتاب جیبی مناسب^(۱۳)، در سال ۱۷۴۴ شروع کرده‌ام، در حالی که کتاب ترانه‌های تام بند انگشتی^(۱۴)، نوشته مری کوپر^(۱۵) (که یکی از اولین کتاب‌های شعر کودک محسوب می‌شود) نیز با آن هم‌زمان (۱۷۴۴) بوده است؟

آیا در کلاس به این نکته اشاره کرده‌ام که اولین رمان کودکان، توسط یک زن نوشته شده (معلم سرخانه^(۱۶)، اثر سارا فیلدینگ^(۱۷)) و خالق اولین داستان مدرسه نیز یک زن بوده است (سران کرافتون^(۱۸)، اثر هریت مارتینو^(۱۹))؟ اتفاقی که در این جا افتاده، صرفاً کم‌نمایی (تقلیل) نویسندگان زن نیست، بلکه فرعی کردن تأثیر آنان در تاریخ ادبیات کودک است (نگاه کنید به هانت «مقدمه»

مری نورتون^(۱)، فقط برای کودکان قلم زده است (هانت «بررسی»)

اما بخش خوش‌بینانه‌تر قضیه این است که یکی از ویژگی‌های دروس کارشناسی ارشد در ادبیات کودک، گرایش این دروس به نظریه ادبی است. همین طور، این دروس به گونه‌ای چشم‌گیر، از دروس ادبیات انگلیسی سنتی فاصله می‌گیرند و شاید بتوان گفت که یکی از علت‌های اساسی این فاصله گرفتن، نتیجه احساس نیاز به اعتبار بخشیدن به ادبیات کودک بوده است. در این میان، نظریه ادبی نیز آبخشور درک ادبیات کودک از خویش بوده است (والکینز^(۲)، بوتس و والکینز^(۳)). شق دیگری که بعضی از دانشگاه‌های دنیا در پی آن رفته‌اند، «فرهنگ عامه» است. این در حالی است که مطالعات فرهنگ عامه، فقط اخیراً در دانشگاه‌های بریتانیا، به عنوان رشته‌ای دانشگاهی، خودی نشان داده و طبیعی است که در اعتبار به دست آمده، تاثیری نداشته است.

شاید بتوان گفت ده سال پیش، روش ایجاد پیوند میان ادبیات کودک و مطالعات فرهنگی، روشی مبهم بوده است (هانت، «دانشگاه»، «ادبیات»). البته، باید توجه داشت که به لحاظ نظری، هیچ گونه تردیدی وجود ندارد که اگر مقتضی است ادبیات کودک، هرگونه شکاف دانشگاهی ریشه‌دار را پر کند، آن گاه مطالعات فرهنگی / ادبیات عامیانه، در جای درستی ایستاده است. در واقع، ادبیات انگلیسی با ساختار نیرومند مردمدار، با نظریه انتزاعی و آثار اصیل خود و با چشم‌پوشی از خواننده (تا همین اواخر)، به طور مشخص در جایی ایستاده است که نباید باشد. نظرخواهی عملی ادبیات کودک از مخاطب اصلی خود، اساساً سنجشی ناپایدار است؛ زیرا ادبیات کودک با کودک - فرهنگی سخن می‌گوید که همواره متغیر، آشفته و در حال اکتشاف است. مشکل دیگری که وجود دارد، این است که ادبیات کودک، به

عنوان ابزار تعلیم و تربیت و وسیله‌ای برای پذیرش فرهنگ بزرگسالان نیز به کار می‌رود (تامسون^(۴)؛ رز^(۵)). علاوه بر آن، از بزرگسالانی داوری می‌خواهد که به گذشته نظر دارند و دقیقاً به همین دلیل است که بزرگسالان نیز کنترل آن را در دست می‌گیرند. قابل توجه است که شمار بسیاری از کتاب‌های کودک که بزرگسالان، در تمجید از آن می‌بالغه کرده‌اند، از باد در درختان بید^(۶) (۱۹۸۰) گرفته تا کوارتت کتاب‌های سنگی^(۷) (۱۹۷۸-۷۹)، همه به نوعی به آرکدیا^(۸) دلمشغول بوده‌اند. بنابراین، راه‌هایی که بتوان با گام نهادن در آن، ادبیات کودک را برای کودکان و برای بزرگسالان جذاب کرد، عملاً دو راه مخالف هم خواهند بود. زیرا اولی - کودک محور - به خلق پیکره‌ای از متون پرداخته است که دیگر اعتبار ندارد و (تا همین اواخر) هیچ گونه تشکیلات انتقادی نیز از آن سخن نگفته است و دیگری - بزرگسال محور - به آفرینش دو گروه متن دست یازیده؛ اول، تعداد کمی کتاب معتبر (کیپلینگ، کارول، مک‌دونالد^(۹)) که چندان درخشان نیستند و دوم، کتاب‌هایی که تا حد زیادی خصوصیات کتاب‌های بزرگسالان را دارد. آن گونه که باربارا وال^(۱۰) می‌گوید:

سخن من... با نظریه نقد است که تا حدودی وجود گونه ادبی نگارش برای کودک را انکار

1. Mary Norton

2. Walkins

3. Butts and Walkins

4. Thomson

5. Rose

6. The Wind in the Willows

7. The Stone Book Quartet

۸. Arcadia: مناطقی از یونان باستان که غالباً به عنوان زمینه شعر چوپانی انتخاب شده است. این اصطلاح، برای نشان دادن مکان یا صحنه‌ای که لذتی ساده و توأم با آرامش در خود دارد، به کار می‌رود.

9. Mac Donald

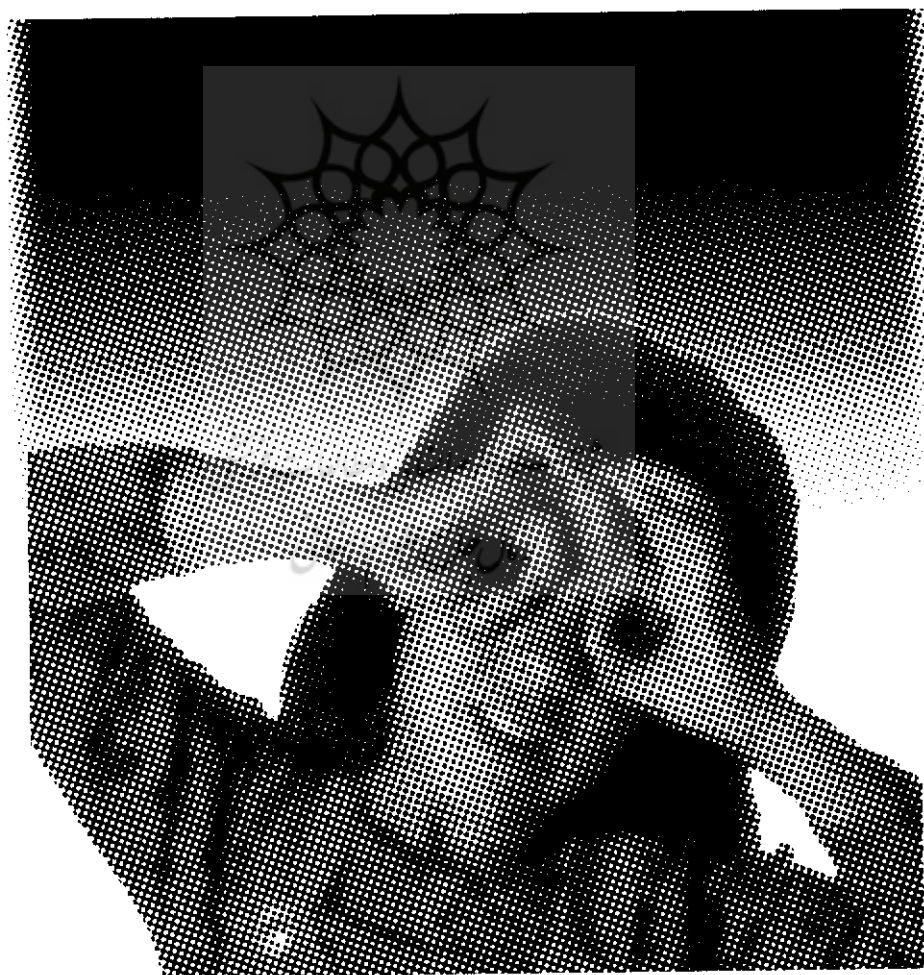
10. Barbara Wall

نظر بزرگسالان در این باره، تمایز حتی پیچیده وجود دارد و این نظر بزرگسالان است که همواره غالب بوده است (اگر نه، چرا کتاب‌هایی نظیر باد در درختان بید که عملاً با هر معیاری، کتاب بزرگسالان محسوب می‌شود، بارها برای کودکان به بازار عرضه شده است؟).

بنابراین، فرهنگ جایی است که ادبیات کودک باید باشد. ادبیات انگلیسی و تعلیم و تربیت، در جایگاهی ایستاده‌اند که ادبیات کودک، توانایی‌های واقعی و آرمان‌های خود را در آن جا یافته است. مورد اخیر، اگر چه به نوعی، ادبیات کودک را اعتبار

می‌کند و بر این هدف تأکید می‌ورزد که یک کتاب خوب کودک، کتابی است که به «خودی خود» خوب باشد. نظریه نقد، علاوه بر آن، تا حدودی اصرار دارد که یک نوشته خوب برای کودک... نباید آشکارا برای کودک باشد.

در فضای دانشگاهی گذشته، چگونگی پیدایش این نگرش، به آسانی قابل بررسی است (در ایالات متحده، کانون ادبیات کودک - ChLA - از طریق پایه‌گذاری اصول و معیارهای خود، با طرز تلقی فوق‌همسو شده است). به طور خلاصه، می‌توان گفت که میان نظر کودکان درباره کتاب کودک و



بخشیده، با تئوریزه کردن خود به عنوان شاخه‌ای از یک ساختار اساساً نخبه‌گرا یعنی ادبیات، بنابر اعتقاد بسیاری، ماهیت مستقل خود را زیر سؤال برده است. از طرف دیگر، اگر به عنوان شاخه‌ای از تعلیم و تربیت تلقی شود نیز به آزادی خود پشت پا زده است و با وفاداری به هر دو، از متخصصین خود، یعنی آن‌هایی که به طور جدی، غیر تئوریک و شهودی هستند، فاصله خواهد گرفت (هانت، «نقد»، ۲۶-۳۶).

اما آن چنان که پیش از این نیز مطرح شد، نظریه، به وسیله عمل یا حداقل به وسیله واقعیت هدایت می‌شود. طی سه سال گذشته، آموزش عالی بریتانیا دستخوش تحولاتی بوده و یکی از اصلی‌ترین قربانیان این اصلاح سازمانی اساساً سیاسی، رشته پر سابقه ادبیات انگلیسی است. به طوری که طی فقط چند سال آینده، موقعیت قدرتمند دانشگاهی خود را سست بنیاد خواهد دید. برای درک درجه این انقلاب دانشگاهی، لازم است خطوط نظام آموزش عالی بریتانیا را بشناسیم و پیامد آن را بررسی کنیم. به این منظور، تحول فوق را در سه سطح مورد بررسی قرار می‌دهیم. تا سال ۱۹۹۱ حدود ۴۰ دانشگاه از دانشگاه‌های بریتانیا دارای دوره‌های دکترا بوده‌اند و دوره‌های سه یا چهار ساله دانشجویان لیسانس را نیز هدایت می‌کردند. قسمت اعظم مدارج اعطایی این دانشگاه‌ها براساس نظام واحدی بوده است. به این معنا که هر بخش، ضمن داشتن استقلال، از دانشجویان خود می‌خواست که طی پنج سال، کل دوره را بگذرانند. در نتیجه، انباشت واحدهای درسی به وجود نمی‌آمد و دانشجو نیز مجبور نبود بعضی از واحدهای درسی را موقتاً انتخاب نکند یا این که مدرک خود را با تأخیر بگیرد. سطح دوم، از دانشگاه‌های پلی تکنیک تشکیل می‌شد. این دانشگاه‌ها به عنوان دانشکده‌های محلی تلقی می‌شدند و با جهت‌گیری

آموزش فنون و علوم، برنامه‌ریزی شده بودند. با این حال، گسترش دانشکده‌های فوق، آن قدر سریع بود که در حال حاضر، بسیاری از آن‌ها از دانشگاه بزرگ‌تر شده و رشته‌ها و پژوهش‌های خود را وسعت بخشیده‌اند. دانشکده‌های پلی تکنیک نیز اگر چه مدارجی را به دانشجویان اعطا کرده‌اند که مبتنی بر گذراندن واحد بوده، گرایش آن‌ها به ابتکار و انعطاف، بیش از دانشگاه‌های دیگر بوده است.

سطح سوم، دانشکده‌های تخصصی و کوچک‌تر محلی را در بر می‌گیرد که به ویژه به تربیت معلم مشغول هستند و مدارج اعطایی آن‌ها توسط دانشگاه‌های نزدیک تأیید می‌شود.

در سال ۱۹۹۲، نظام دانشگاهی ما یک پارچه شد. همه موسسات آموزش عالی (با تأیید ویژه) اجازه یافتند که خود را دانشگاه به حساب بیاورند (به دنبال این تصمیم، دانشگاه‌ها عناوین جالبی گرفتند. پلی تکنیک بیرمنگام^(۱)، تبدیل شد به دانشگاه انگلستان مرکزی^(۲) و پلی تکنیک لیورپول^(۳)، پس از فوت یکی دست‌اندرکاران خیر، دانشگاه جان مور^(۴) نام گرفت. بعد از آن، شکاکین مطرح ساختند تنها کسانی که از تغییرات فوق نفع برده‌اند، طراحان نشانه‌ها بوده‌اند! البته، میان سطوح مختلف مطرح شده، یکپارچگی زیادی به چشم می‌خورد. اما بیش از هر چیزی می‌توان به این جنبش اشاره کرد که دانشگاه‌ها را مجبور می‌ساخت دروسی مشابه و قابل تعویض میان خود در نظر داشته باشند تا از طریق آن بتوان به یک نظام واحدی هم ارز دست یافت. طبیعتاً پس از تحولات فوق، بی‌درنگ مرزبندی میان مؤسسات، بخش‌ها و دوره‌های معتبر و کم‌تر

1. Birmingham Polytechnic
2. University of central England
3. Liverpool Polytechnic
4. John Moores

معتبر مغشوش شد.

در یک حرکت سریع (آن هم عجیب از جانب حکومت راست‌گرا)، اکنون این امکان فراهم آمده تا درباره رابطه میان رشته‌هایی که در گذشته نه چندان دور، از هم جدا بوده‌اند، تجدید نظر شود و البته «موضوعی» نظیر ادبیات کودک نیز به جای آن که غریبانه در پی یافتن رده‌بایی در سایر رشته‌ها باشد، اکنون قادر است خود را به صورت بالقوه، کانون توجه موضوعات دیگر ببیند.

در علوم انسانی نیز تغییراتی مشابه وجود داشته است. پسا ساختارگرایی و شالوده‌شکنی، حدود و ثغور نقد را به فلسفه کشانده‌اند. تاریخ‌گرایی جدید و نظریه خواننده - پاسخ، به گونه‌ای جدی موقعیت آثار اصیل را تضعیف کرده‌اند. فمینیسم و سایر روش‌های تجدیدنظر طلب هم ریشه با آن، اساساً شیوه درک ادبیات را دگرگون می‌کنند؛ آن چنان که تری ایلگتون^(۱)، در کتاب تعیین کننده خود، می‌گوید:

به یک معنا، این واقعیت [معیار ادبیت] که معمولاً معیاری نسبتاً ثابت و حتی گاهی، ابدی و تغییرناپذیر تلقی می‌شود، طرزآزمی است. زیرا وقتی گفتمان نقد ادبی، به طور مشخص چیزی را نشان نمی‌دهد، می‌تواند، اگر بخواهد، توجه خود را کم و بیش به هر نوع نوشته‌ای معطوف دارد... به راستی که این مسئله، بیانگر آشفتگی نقد ادبی است. زیرا نقد ادبی، به تعریف موضوعی مشخص، یعنی ادبیات می‌پردازد، در حالی که خود این موضوع، متضمن مجموعه‌ای از راهکارهای استدلالی است که به هیچ عنوان دلیلی هم برای تخطی از آن وجود ندارد. (۲- ۱- ۲۰)

مجموع عوامل یاد شده، دست به دست هم داده و افزایش بی‌سابقه آن واحدهای درسی را سبب شده که به نوعی با فیلم، ویدئو، تئاتر و سایر گونه‌های مطالعات فرهنگی مربوط می‌شود. این

حرکات، ابتدا در سطح مدارس متوسطه که در آن واحدهای درسی بین رشته‌ای حمایت می‌شد، آغاز شد و بعد از آن در دانشگاه‌های جدید نیز جایگاه ویژه‌ای برای خود کسب کرد. در یک کلام، اکنون فضا برای ظهور مجدد و نظریه‌پردازی دوباره ادبیات کودک مناسب شده است.

اما بنیادی‌ترین سؤالی که مطرح می‌شود، این است که آیا ادبیات کودک می‌تواند بدون ارجاع به رشد تاریخی خود، دوباره تدوین شود؛ یا این که لزوماً باید با توجه به موضوعات دیگر و یا در واکنش به آن‌ها تعریف شود؛ به طور مشخص، وضعیت فوق، وضعیت «زن» نیز هست. آیا او (زن) باید از آغاز تعریف شود یا باید، در مقابل مرد، تعریفی از او ارائه گردد؟

در این مورد، وسوسه می‌شوم که با توضیح بیشتر - آن چه جی. دی. سالینجر^(۲)، خطاکاری هنرمندانه پانویسی می‌نامد - خود را بیشتر توجیه کنم. مسلماً کمی احساس ناراحتی می‌کنم. زیرا کاملاً به این نکته آگاهم که پیکره عظیمی از نظریه فمینیستی، هرگونه اشغال گفتمان در این حیطه توسط مردان را زیر سؤال برده است و هر گونه اظهار نظر مردان، ارائه کاربردها، ارزش‌گذاری مردانه یا ضعیف‌نوازی آنان را یک سره مردود می‌شمارد.

من تا حدودی با آن‌ها احساس همدردی می‌کنم و اگر چه صرف اتهام به مرد بودن دشوار می‌نماید، این را قبول دارم که لااقل در حال حاضر، هم قطاران من (با وجود حسن نیت) مورد استقبال قرار نمی‌گیرند. بنابراین، با کاربرد بسیار محتاطانه من از اصطلاح زن^(۳)، گمان می‌کنم مصلحت‌اندیشی سیاسی من، بسیار آشکار باشد. از طرفی، با توجه به فعالیت ۲۰ ساله‌ای که در حیطه ادبیات کودک

1. Terry Eagleton

2. J. D. Salinger

3. Female

دارم. شاید به اندازه یک سفیدپوست پروتستان آنگلو ساکسونی (WASP) که تصور مبهمی از مشکلات اقلیت گرفتار دارد، بتوانم آن‌ها را درک و اظهار نظر کنم.

به این ترتیب، می‌بینیم که مشکلات مربوط به نظریه پردازی ادبیات کودک، عمیقاً به نظریه پردازی درباره زن مرتبط می‌گردد. باز هم تاریخ و واقعیت است که تعیین کننده شرایط است. راهکار بریتانیایی این قضیه، به تبعیت از نویسندگانی نظیر لیزاپال^(۱)، به ویژه نظریه در مقاله ارزشمندش «اشکال اسرارآمیز: آن چه نظریه فمینیستی درباره ادبیات کودک می‌داند»، گرایش فراوان دارد:

دلیل قانع کننده‌ای وجود دارد که نظریه فمینیستی، ادبیات کودک را نیز در برگیرد. زیرا هم ادبیات زنان و هم ادبیات کودک، همواره مورد تحقیر قرار گرفته و به وسیله اجتماعات ادبی و آموزشی، به عنوان ادبیات حاشیه‌ای یا فرعی تلقی شده‌اند. منتقدین فمینیست با دنبال کردن تاریخ آثار مکتوب توسط زنان، به ویژه در قرن نوزدهم، به توصیف زنان و ارزش آنان در ادبیات به طور کلی و ادبیاتی که توسط زنان خلق شده است، پرداخته‌اند. جالب است بدانیم که تصادفاً اشکال مختلف تجارب فیزیکی، اقتصادی و زبانی که منتقدین فمینیست در ادبیات زنان نشان داده‌اند، منطبق است با تصاویر ذهنی که ادبیات کودک برای ترسیم مثلاً فریب به کار گرفته است... تقریباً نمی‌توان تصور کرد که زنان و کودکان برای مدت‌های مدید، غیر قابل رویت و خاموش بوده‌اند. (۱۸۷)

نیاز اساسی برای تعریف دوباره، خود را در شیوه‌ای که نویسندگان در جهت ارائه تعریف از زن و نقش آن به کار گرفته‌اند، نشان داده است. به این منظور، یک نمونه بین‌المللی را ذکر می‌کنم. در

ایالات متحده، زشت خفته^(۲)، توسط یولن^(۳) (۱۹۸۱)، در کاتادا ملکه‌های کیف کاغذی^(۴)، نوشته رابرت ام. مونش^(۵) (۱۹۸۱) و در بریتانیا ملکه خالی‌بند^(۶)، اثر کول^(۷) (۱۹۸۶) همه ضمن باز گویی افسانه‌های پریان کلاسیک، آن را دگرگونه ارائه داده‌اند. با این حال، در این روایت‌ها بازگشت نویسندگان فوق به سنت قابل تأمل است. زیرا اگر چه ملکه مونش، از ازدواج با شاهزاده گریزان است، سرپیچی او به این دلیل نیست که خود را برتر می‌داند، بلکه برای این است که نقشی مردانه ایفا می‌کند. دختر زشت یولن نیز اگر چه می‌تواند ظاهراً قصه پریان را دگرگون کند، باز هم پیروزی خیر بر شر است و پاداش او ازدواجش با شاهزاده (حتی اگر شاهزاده ثروتمند نباشد). در هر سطحی، این چرخش تا حدی قابل قبول است. بابت کول، در تخطی از سنت پیشتر می‌رود. ملکه او خواستگارها را به شیوه‌ای غیر سنتی شکست می‌دهد و آن‌ها در مقابل، قدرت و فریب را در هم می‌آمیزند (اما کول در مقایسه با تارزانا^(۸) (۱۹۹۱) که هم چنان به نقش سنتی مردان و زنان پای‌بند است، تنزل عجیبی کرده است).

مشابه همین وضع در ادبیات کودک، به عنوان یک موضوع مورد مطالعه، اتفاق افتاده است. جک زاپیس^(۹)، در اثر خود تحت عنوان روی ملکه شرط بندی^(۱۰)، اظهار می‌دارد «نوشتن یک داستان پریان فمینیستی، سرانجام با این امید همراه است که نسل‌های آینده نخواهند توانست خود را با

1. Lissa paul
2. Sleeping Ugly
3. Yolen
4. Paper Bag Princess
5. Robert M. Munsch
6. Princess Smatrypants
7. Cole
8. Tarzana
9. Jack Zipes
10. Don't Bet on the Prince

گونه‌های مختلف ابتدایی و اعتقادات مطرح در قصه‌های سنتی سازگار کنند» (۲۳). در مورد نوشتن نظریه ادبیات کودک نیز می‌توان دقیقاً نکته فوق را مطرح کرد.

همین نوع تغییر نگرش است که هم نظریه و هم عمل ادبیات کودک بریتانیا با آن درگیر بوده است و این درگیری در همه سطوح به چشم می‌خورد. ادبیات و نقد همواره، به صورت پنهان، سیاسی بوده‌اند و هم اکنون ادبیات کودک، آشکارا در حال سیاسی شدن است. اگر آن چنان که کیمبرلی ریندلز^(۱) می‌گوید «در بسازنمایی تفاوت‌های جنسیتی، حرکت کمی صورت گرفته» و «خوانندگان زن به آن نوع ادبیات داستانی رهنمون شده‌اند که ظاهراً انفعال و خودسامانگری را توجیه کند» (۱۵۶ و ۱۵۴)، آن‌گاه وضعیت فوق دقیقاً همان وضعیتی است که مطالعات ادبیات کودک نیز با آن درگیر است.

به طور خلاصه، می‌توان چنین نتیجه گرفت که برخلاف تفکر ادبی سنتی، نظریه ما و موضوع ما باید کاملاً در برگیرنده زنان باشد تا مردان و شاید مهم‌تر از همه این که تجربی باشد. در بریتانیا، در این زمینه کارهایی نیز انجام شده است. از جمله این آثار می‌توان به اثر چمبرز، «شما بگویید: آیا کودکان منتقد هستند؟»^(۵) و کتاب پاسخ خوانندگان جوان به شعر^(۶)، اثر بنتون^(۷) (هانت؛ بنتون، «ادبیات») اشاره کرد. آثار فوق، نقش تعاملی بنیادین متخصصین - آموزگاران و والدین - را که در گذشته از حلقه نظریه بیرون بوده است، روشن می‌سازد.

به این ترتیب است که می‌توان رها از فشار توأمان سازمان‌دهی مجدد سیاسی و تحولات روشنفکرانه، در جهت پایه‌گذاری آن چه ادبیات کودک (به عنوان یک رشته) باید همیشه می‌بود، حرکت کرد.

بنابراین، انواع کشمکش‌های موجود بر سر تعیین حدود کار «کتاب کودک کدام است؟» «ادبیات کودک چیست؟» که به نظر می‌رسد برای حیطه‌های مشخصی از جامعه نقد، هم چنان مشکل‌آفرین باشد، در کل نامربوط یا لاقابل‌تابع این حرکت نسبتاً رادیکال به حساب می‌آید.

از طرف دیگر، می‌توان گفت که اکنون خطوط نظری آیدان چمبرز^(۲)، در مقاله اثرگذارش، «خواننده مستقر در کتاب»^(۳) که به وسیله باربارا وال (استرالیایی) در کتاب صدای راوی^(۴) اصلاح شده، عموماً مورد پذیرش قرار گرفته است. باور آن‌ها به خواننده مستقر در متن، به این معنا نیست که «عناصر محتوایی» یا نیت کتاب شاخص‌های با

1. Kimberley Reynolds
2. Aidan Chambers
3. The Reader in the Book
4. Narrators Voice
5. Tell Me: Are Children Critics
6. Young Readers Responding to poems
7. Benton