

نظریه پردازی و نظریه‌ها: شرایط امکان وجود ادبیات کودکان^۱

دیوید راد

مترجم: فریده پورگیو، مرکز مطالعات ادبیات کودک، دانشگاه شیراز

یک کتاب جیبی کوچک قشنگ^۱ قرار می‌گیرد. هم‌چنین، بیش‌تر این بررسی‌ها به کشمکش بین آموزش و سرگرمی می‌پردازند. بعضی اوقات این کار با صراحت انجام می‌شود (مثل از کتاب درسی ابتدایی تا لذت، نوشته توویت^۲ ۱۹۶۴، فانتزی و عقل، نوشته سامرفیلد^۳ ۱۹۸۴) و به نظر می‌رسد که بالاخره سرگرمی در آن برنده می‌شود. هاروی دارتن این تاریخ را دقیقاً با چاپ کتاب لوییس کارول، به نام آلیس^۴ (۱۸۶۵) یکی می‌داند و از آن به عنوان اولین نشانه «چاپ شده ... آزادی فکر در کتاب‌های کودکان» (۱۹۲۸:۲۶۰) یاد می‌کند که آغاز دوره طلایی ادبیات کودکان محسوب می‌شود (کارپنتر^۵ ۱۹۸۵).

البته باید آگاه باشیم که چنین روایت‌هایی با شکوهی درباره پیشرفت موضوع، معمولاً در حد فرضیه باقی می‌مانند. از طریق این روایت‌ها، منتقدان ادبیات کودک، اغلب داستانی

[تک شاخ] بالاخره گفت: «این - چی - هست؟»

هایگا با اشتیاق پاسخ داد: «این یک کودک است... امروز پیدایش کردیم. به بزرگی زندگی است و دو برابر طبیعی‌تر».

تک شاخ گفت: «همیشه فکر می‌کردم این‌ها هیولاهای افسانه‌ای هستند. زنده است؟» هایگا موقرانه گفت: «می‌تواند حرف بزند.» [لوییس] کارول^۶ ۲۸۷:۱۹۷۰

نقد ادبیات کودکان نیز همانند تاریخچه ادبیات کودکان، شکل‌های متفاوتی دارد و در عین حال هر دو با هم مرتبط هستند. بیش‌تر بررسی‌های تاریخی، شروع ادبیات کودک را قرن هجدهم می‌دانند و یا آن‌گونه که در کتاب هاروی دارتن^۲ آمده است، در بعضی موارد، دقیقاً در سال ۱۷۴۴ میلادی (با چاپ کتاب جان نیوبری، به اسم

دیدگاه‌های متضاد درباره تاریخچه ادبیات کودک

با پیشنهاد بحث برانگیز ژاکلین رز شروع کنیم که می‌گوید خلاف اضافهٔ ملکی عبارت ادبیات کودک، این ادبیات هیچ‌وقت متعلق به کودک نبوده است:

«ادبیات کودک بر این باور استوار است که کودکی وجود دارد که باید مخاطب قرار داده شود و صحبت با او آسان است... اگر داستان کودک در درون کتاب، تصویری از کودک در داخل کتاب می‌سازد و ارائه می‌دهد، به این دلیل است که کودک بیرون کتاب را به چنگ آورد؛ کودکی که

کین کید نیز مانند رز، کودک

را به عنوان یک موجود

اجتماعی نفی نمی‌کند. او

هم از عبارت «کودکان با

نیازهای کاملاً کودکانه»

بهره می‌برد (۸۸۳: ۱۹۹۲)

، اما نکته‌ای که استیدمن

می‌گوید، هنوز اعتبار دارد:

مرکز ثقل این نقد باعث شده

است که کودک بدون صدا

به نظر برسد. لسینک -

اوبرشتاین از این هم پیش‌تر

می‌رود و می‌گوید این حرف

درست است؛ چرا که خلاف

گروه‌های غیر توانمند مانند

زنان که می‌توانند از طرف

خود صحبت کنند: «بچه‌ها،

در تاریخ و فرهنگ چنین

صدایی ندارند.»

درست می‌کنند از جنبشی که از تاریکی به نور می‌رود؛ همان‌گونه که روان‌شناسان رشد، مانند پیاژه، کودک را از حالت رشد اوتیستی اولیه، به عقلانیت بزرگسالی تصور می‌کنند. بنابراین، ایده رمان رشد، اغلب در آن مستتر است و جشن بلوغ رشته محسوب می‌شود (رجوع کنید به براد بنت و دیگران^{۱۱} ۱۹۹۴ و نیکلایووا^{۱۱} ۱۹۹۶). اما دیدگاه‌های دیگری نیز هست که این موضوع را با تردید روبه‌رو می‌کند. از طرفی جیلیان آدامز^{۱۲} (۱۹۸۶)، متون ادبیات کودک را چهار هزار سال تا دوره سومر به عقب می‌برد و از سوی دیگر ژاکلین رز^{۱۳} (۱۹۸۴)، معتقد است که اصلاً چنین چیزی امکان‌پذیر نیست و کارین لسینک -

اوبرشتاین^{۱۴}، همین را در مورد نقد ادبیات کودک می‌گوید. در این فصل، می‌کوشم این دیدگاه‌های متفاوت را بازکاوی و مجموعه حقایقی را که اساس آن‌هاست، بررسی کنم تا بتوانم آن‌چه را که شرایط وجود ادبیات کودکان و نقد آن می‌نامم، بیرون بکشم و به ویژه به دیدگاه‌هایی بپردازم که چنین چیزی را امکان‌ناپذیر می‌دانند.

این عمل مستلزم انتخاب مسیری در میانه دو کران است که در یک‌سوی آن، این باور رواج دارد که کودکی در کار است که طبیعت و نیازهایش قابل شناسایی است و در سوی دیگر، این باور که کودک چیزی جز محصول گفتمان بزرگسال نیست (آن‌گونه که بعضی از طرفداران ساختار گرایان^{۱۵} می‌گویند). پیشنهاد من این است که هیچ‌یک از این جهت‌گیری‌ها پذیرفتنی نیست و مشکل ادبیات کودکان، در شکاف میان کودک ساخته شده و کودک سازنده، یعنی وضعیتی است که من آن را «دوگانگی»^{۱۶} یا مرزی می‌نامم.

به این راحتی به دست نمی‌آید...» (رز ۱۹۸۴: ۲-۱) وی معتقد است بزرگسالان، این کودک را در جهت مقاصد (و در واقع امیال) خودشان و به عنوان قرارگاهی برای کتمان گسست‌هایی که ما را عذاب می‌دهد، می‌سازند: نگرانی‌هایی که درباره فقدان انسجام در ذهنیت خود داریم، نگرانی‌هایی که در مورد بی‌ثباتی زبان داریم و نیز نگرانی‌های ما درباره وجود (رز ۱۹۸۴: ۱۶). متن‌های مختلف پیتربن، نوشته بری^{۱۷}، نمونه روشنی از این ادعا هستند که درباره «کودک جاودان» نوشته شده‌اند، اما عملاً مشکلات چنین سازهای را حل نشده باقی می‌گذارند؛ به ویژه که بری خود با تولید یک متن مشخص و نهایی مشکل داشت.

کتاب رز یک اثر انقلابی است که بحث‌های گسترده‌تر پژوهش‌های فرهنگی را در مبحث ادبیات کودکان، همچنان باز نگه می‌دارد. البته برداشت وی از کودک، به عنوان یک مجاز فرهنگی (در مقام معصومیت، طبیعی بودن و بدوی بودن و...)، باعث غفلت از کودک به عنوان یک موجود اجتماعی و با صدای خاص خود شده است. رز نیز خود وجود کودک «خارج از کتاب» را که بعضی پایش را به میان می‌کشند، نفی نمی‌کند و اعتراف می‌کند که از «زاویه خواننده»، مسائل بسیار متفاوت است (۱۹۸۴: ۸۴). تأکید وی در جای دیگری است؛ همان‌گونه که جیمزکین کید، در اثر خود به اسم عشق به کودک^{۱۸} (۱۹۹۲)، با جزئیات فراوان درباره تصویر ساخته شده از کودک، به عنوان موجود معصوم و پاک‌ی سخن می‌گوید که به طعمه جنسی برای بزرگسالان در دوره ویکتوریا تبدیل می‌شود. اما از اثر کین کید از بسیاری جهات، مانند اثر رز، برداشت نادرست شده است. کارولین استیدمن^{۱۹} با تأسف می‌گوید:

«نتیجه‌گیری کین کید... که کودک «به خودی خود چیزی نیست»، به آسانی به دست می‌آید (و پیشنهادات غیرمسئولانه‌ای نیز می‌تواند در پی داشته باشد)... کودکان هم منبع آرزوهای بزرگسالان بودند (یا در اصطلاح جدید، یک متن که «نوشته» و «بازنوشته» می‌شوند) و هم موجوداتی اجتماعی که در دنیاهای اجتماعی زندگی می‌کردند.» (استید من ۱۹۹۵: ۷-۹۶)

کین کید نیز مانند رز، کودک را به عنوان یک موجود اجتماعی نفی نمی‌کند. او هم از عبارت «کودکان با نیازهای کاملاً کودکانه» بهره می‌برد (۸۸۳: ۱۹۹۲)، اما نکته‌ای که استیدمن می‌گوید، هنوز اعتبار دارد؛ مرکز ثقل این نقد باعث شده است که کودک بدون صدا به نظر برسد. لسینک - اوبرشتاین از این هم پیش‌تر می‌رود و می‌گوید این حرف درست است؛ چرا که خلاف گروه‌های غیر توانمند مانند زنان که می‌توانند از طرف خود صحبت کنند: «بچه‌ها، در تاریخ و فرهنگ چنین صدایی ندارند.» (۱۹۹۴: ۲۶)

طنزآمیز است که چنین ادعایی، کودک را موجودی ویژه می‌انگارد که از دیگر گروه‌های اجتماعی متفاوت و تابع قوانین خاص خود است. به علاوه، چنین ادعای همگانی به طور مؤثری بعد ساختگرایی اجتماعی را آلوده می‌کند؛ زیرا اگر کودکان فقط سازه باشند، شرایط اجتماعی می‌تواند آن‌ها را جور دیگری بسازد. در حقیقت، برای بیان چنین ادعای گسترده‌ای، به نظر می‌رسد لسینک - اوبرشتاین حداقل به طور ضمنی، ویژگی‌های پایدار دیگری را برمی‌انگیزد؛ یعنی «تفاوت فیزیکی اندازه کودکان و ضعف نسبی عضلانی آن‌ها در مقایسه با بزرگسالان» که آلیسون جیمز و آلن پرات^{۲۰} نیز به آن اشاره می‌کنند. اما همان‌طور که در ادامه بحث می‌گویند، بی‌معنی

در عین حال آن‌ها از وضعیت فاعلی نیز برخوردارند که در برابر چنین حرکتی مقاومت می‌کند. والری واگرداین که به سبب کارهایش در مورد داستان‌های مصور دختران مشهور است، این روند را در عمل نشان می‌دهد. در یک مورد، او از کلاس مهد کودکی نام می‌برد که گروهی از پسران ۳-۴ ساله، با اظهارنظرهایی از جنس گفتمان جنسیت‌گرا، معلم را از قدرت می‌اندازند و خود را توانمند می‌کنند. (واگرداین ۲۰۰۴: ۱۹۹۰)

از آن‌جا که این برداشت پویا از گفتمان برای ادامه بحث ما واجب است، اجازه بدهید قبل از بحث درباره موضوعات گسترده‌تر شرایط وجود نظام، بعضی از حواشی آن را روشن کنم. اول باید ذکر کرد که این پسرها در مثال پیشین، عامل آزاد نیستند، بلکه فقط در یک گفتمان دیگر، یعنی گفتمان جنسیت‌گرا جای گرفته‌اند. کودکان، به عبارت دیگر، از طریق گفتمان‌های متعدد دیگری فاعل می‌شوند که روندهای پیشین، مانند [روند مورد نظر] آلتوسر را که در آن فرد به گونه شتابزده‌ای به فاعلیت می‌رسد، رد می‌کند.

این امر به نکته دوم منجر می‌شود: برای بسیاری از این وضعیت‌های گفتمانی، کودکی به خودی خود، بی‌معنی است بنابراین، گفتمان جنسیت‌گرای بالا، تقابل بزرگسال-کودک را برهم می‌زند. البته هنوز بین ساختارگرایان و نیز آن‌هایی که به زیست‌شناسی نزدیک‌ترند، تمایلی وجود دارد تا اصطلاح کودکی را بیش از حد گسترش دهند، تا آن‌جا که کودکی تمام هستی‌شان را در برگیرد. مثال آشناتری ممکن است مسئله را روشن کند: وضعیت زنان در قرن نوزده که به‌طور خودکار در همه زمینه‌ها در تضاد با مردان دیده می‌شدند و با صفت‌هایی چون شکننده، احساساتی، بی‌ثبات، بی‌اختیار، ضعیف،

است که «انسان‌ها را از بقیه دنیای جانوران، با انکار بعضی تأثیرات هستی بیولوژیکی و فیزیکی» جدا کرد. آن‌ها می‌گویند این کار، نوعی جبرگرایی فرهنگی است که به اندازه دیدگاه متضادش، یعنی بنیادگرایی انسان‌گرا، مشکل‌ساز است.

بنابراین، این ادعا که «کودک در طبقه‌بندی جامعه صدایی ندارد؛ زیرا بزرگسالان او را خاموش می‌کنند یا صدای او را می‌سازند» (لسینگ - اوبرشتاین ۱۸۷: ۱۹۹۴)، کمک می‌کند که کودک را به عنوان موجودی بی‌چاره و بی‌قدرت ببینیم و به تداوم سلطه فرهنگی کمک کنیم. همان‌گونه که رکس و وندی استنتون راجرز^{۱۱} می‌گویند: «الگو قرار دادن کودک، به عنوان ساخته شده و نه سازنده... اجازه می‌دهد که فرد کم سال را با هویتی ساخته شده توسط نیروهای خارجی بدانیم و نه کسی که هویت خود را از فرهنگی در دسترس می‌سازد.» بنابراین، آن‌ها معتقدند که صدای کودک باید شنیده شود. (۴۸: ۱۹۹۲)

دوگانگی گفتمان: ساخته شده / سازنده^{۱۲}
برداشت «فوکوبی» استنتون راجرز از قدرت که نه فقط سرکوب شده، بلکه تولیدکننده هم به نظر می‌رسد، امکان می‌دهد بر آن‌چه یک تضاد مسئله‌ساز است، پیروز شویم: تضاد میان کودکی که به جایش حرف می‌زنیم و بزرگسال کنترل‌کننده. در مدل فوکو (۱۹۸۱ و ۱۹۸۰)، فرض بر این نیست که قدرت در دست یک گروه بر علیه گروه ضعیف است، بلکه قدرت، ذاتی طرفین دعواست و از طریق آن، روابط گفتمانی خاصی امکان‌پذیر می‌گردد.
بنابراین، در حالی که می‌توان کودکان را مفعول بی‌قدرت در گفتمان بزرگسالان دانست،

این ادعا که «کودک در طبقه‌بندی جامعه‌صدایی ندارد؛ زیرا بزرگسالان او را خاموش می‌کنند یا صدای او را می‌سازند» (لسینگ - اوبرشتاین ۱۸۷:۱۹۹۴)، کمک می‌کند که کودک را به عنوان موجودی بی‌چاره و بی‌قدرت ببینیم و به تداوم سلطه فرهنگی کمک کنیم

می‌رود (زلیزر^{۲۷} ۱۹۹۴) و به همان نسبت مفهوم گسترده کودکی، محدودتر می‌شود. اخیراً ابهام فضای سایبر، دوره قدرتمندی را پیش رو گذاشته است که سن در آن معنایی ندارد و مهارت‌های افراد کم‌سال، به گونه‌ای افسانه‌ای افزایش یافته است (کاتز^{۲۸} ۱۹۹۷، کین‌چلو^{۲۹} ۱۹۹۸)؛ گرچه نگرانی‌هایی هم در مورد بزرگسالانی که خود را کودک جا می‌زنند، هست. با وجود این، مسئله اصلی این است که فضای سایبر به نحو مؤثری مفهوم کودکی را در ابهام برده و هر نوع امتیازی را که موجب جواب‌های فخرفروشانه و صحبت آمرانه باشد، از بین برده است.

نکته سوم نیز در ارتباط با موضوع بالاست؛ زیرا اگر چه دنیا از طریق گفتمان ساخته شود - زبان ابزار مصنوعی نهایی آن است (بریداتی^{۳۰} ۱۹۹۴:۴۴) - هر چیزی استدلالی نیست. بدن خود بر نحوه صحبت کردن ما تأثیر می‌گذارد، نه فقط از طریق استعاره‌هایی که به وجود می‌آورد (جانسون^{۳۱} ۱۹۸۷، باختین^{۳۲} ۱۹۶۸)، بلکه حقیقت ساده این است که گفتمان خود «محصول جسمی یک مجموعه سخنگو و نویسا، در نقطه‌ای از مکان و لحظه‌ای از زمان است» (بروکیت^{۳۳} ۱۹۹۹:۳۷). به علاوه، بدن که بخشی از روابط اجتماعی است، می‌تواند در برابر شکل‌گیری بعضی از انواع استدلال مقاومت کند (باد در کردن نابه‌جا و غیره). بنابراین، کودکان نقش کلیدی در روند تمدن‌سازی می‌کنند (الیاس^{۳۴} ۴-۵۳: ۱۹۸۷) و در نتیجه همان‌گونه که بعد نشان خواهیم داد، منبع نگرانی یا آشوب هستند.

متأسفانه، تأکید اختصاصی بر گفتمان، باعث غفلت از نقش عمل و سازگاری بدنی در تولید «کودک»، «دانش آموز نمونه»، «دختر» و غیره شده است. مثال خوبی برای دختر، پرتاب کردن

بی‌منطق و غیره از آن‌ها یاد می‌شد. کلمه کودکی تعریف‌های اغراق‌شده‌ای نیز دارد که در گفتمان‌هایی که در حقیقت کودکان را با همان قابلیت‌های بزرگسالان مدنظر قرار می‌دهند، به کار می‌رود.

با نگاهی به کودکان در «فرهنگ و تاریخ»، درمی‌یابیم که آن‌ها در بعضی از فرهنگ‌ها صدای بیش‌تری دارند. مثلاً مردم تانگا برای کودکان «وقار و ارزش قائل می‌شوند... [کودکان] به خودی خود ارزش دارند و... نیز به عنوان همراه و همکار محسوب می‌شوند. حقوقی برای شان قائل هستند که در مجامع عمومی، مثلاً در دادگاه رعایت می‌شود.» (پاملا رینولدر^{۳۵}، نقل شده در شپیر - هیوز و سارجنت ۱۹۹۸:۱۱ و همین‌طور هویلز^{۳۶} ۱۹۷۹). آن‌گونه که جیمز^{۳۶} و دیگران (۱-۱۲: ۱۹۹۸) اشاره کرده‌اند، در جوامعی که کودکان در کنار بزرگسالان کار می‌کنند، به آن‌ها اغلب منصفانه‌تر می‌نگرند. برعکس، هر چه کودکان از نظر اقتصادی «بی‌فایده»‌تر باشند - مثلاً در جوامعی مانند آمریکا در اواخر قرن نوزده - ارزش احساسی آن‌ها بی‌اندازه بالا

دخترانه است که ایریس ماریون یانگ^{۳۰} (۱۹۹۰) ، در اشاره به هاگلبری فین، اثر مارک تواین مطرح می‌کند. «رفتار بدنی» که قسمتی از آن چیزی است که پیر بورودیو^{۳۱} آن را ملکه^{۳۲} می‌نامد، یعنی طبع فرهنگی‌ای که بر رفتار اجتماعی ما اثر می‌گذارد، جنبه واجب و استدلال‌ناپذیر کودکی ماست (جیمز^{۳۳} و دیگران ۱۹۹۸:۱۶۱)؛ علی‌رغم این‌که به‌طور استدلالی ساخته می‌شود. به جز چند استثناء قابل توجه - مثل انگل^{۳۴} (۱۹۹۵)، گرنجر^{۳۵} (۱۹۹۹) پیلی^{۳۶} (۱۹۸۱) و ولف و هیث^{۳۷} (۱۹۹۲) - از این جزء بدنی و تجسمی‌گفتمان کودکان غفلت شده است. مثلاً در این مورد آخری، لیندسی، دختر شلی و ولف، نشان داده می‌شود که با استفاده از نقش بازی کردن و لباس پوشیدن، متن را به اجرا در می‌آورد و از صدا و موسیقی کلمات لذت می‌برد. در یک مورد، او را می‌بینیم که روی پیشخوان آشپزخانه می‌پرد تا خوردن صبحانه را سریع‌تر انجام دهد و [شبهه غول داستان کودکان] فریاد می‌زند: «های هوی هی». نویسندگان تفسیر می‌کنند: «غول با همه قدرت فراگیرش، هرگز منتظر نمی‌ماند و این دختر هم همین‌طور. حرکت، مغز را به عمل وامی‌دارد و عمل به نتایجی منجر می‌شود» (وولف و هیث ۱۹۹۲:۹۷). با توجه به تفسیرهای پیشین مربوط به رابطه بین قدرت و اندازه بدنی، تقلید لیندسی از گفتمان غول جالب توجه است. خلاصه این‌که هر چند هر کدام از این دو مدل - مدل کودک ساخته شده و مدل کودک سازنده - مشکلاتی دارد، این دو دیدگاه را نمی‌توان از هم جدا کرد (درست مثل کودک و بزرگسال). کودک ساخته شده، هنوز غیرمستقیم توسط ساختارگرایان برانگیخته می‌شود که در آن، کودک بی‌صدای همیشگی، در تقابل با بزرگسالان سلطه جوست.

درست است که چنین سؤالاتی در ذهن فرد مثلاً پنجاه ساله‌ای که برای یک جوان بیست و چند ساله می‌نویسد، مطرح می‌شود، اما بی‌شک برای هر دو طرف این ادعا قابل قبول نیست که فرد باید کودک باشد تا داستان واقعی کودکان بنویسد یا بخواند؛ چرا که زبان نمی‌تواند پایه اعتبار باشد. زبان خود یک سازه و یا در تعبیری که لاکان از رشد دارد، یک نوع تحریف است. به علاوه، همان‌طور که سیپواک^{۳۸} می‌گوید: «موقعیتی که در آن فقط زیردست، زیردست را می‌شناسد و فقط زنان، زنان را می‌شناسند و غیره... امکان دانش درباره هویت را پیش‌بینی می‌کند» (۴-۲۳۵: ۱۹۸۸). اگر فرد چنین روشی را درباره هویت در پیش گیرد، پیامدهای آن نهایتاً به شکست خود منجر می‌شود: نه فقط طبقه، جنسیت و قومیت، خواندن و نوشتن را محدود خواهد کرد، بلکه با پسر سیزده سال و نه ماهه‌ای از خانواده کارگری متلاشی روبه‌رو خواهد شد که قادر است از دسته گل‌های ادریان مول [شخصیت تلویزیونی از طبق متوسط انگلستان] لذت ببرد (تاوانزاند^{۳۹} ۱۹۸۲). اما همان‌طور که قبلاً هم گفتیم، این مسئله نمی‌تواند کودک را به نتیجه یک استدلال تنزل دهد. بسیاری از فمینیست‌ها این راه را همواره

**بنابراین، اگرچه ادبیات
کودکان را می‌توان از جهاتی
(از نظر ایدئولوژی یا
تراشیدن «کودک جاودانی»)
برای سرهم‌بندی مسائل
مشکل‌دار فرهنگی، «ناممکن»
تلقی کرد، هیچ تردیدی
درباره واقعیت اجتماعی و
اقتصادی آن وجود ندارد**

در مجلات خود به عنوان یک نوجوان می‌نوشت) و البته باید تأکید شود که همه این ادبیات، از بازساخت گفتمان‌های اطراف آن‌ها می‌آید که از این طریق کودکان، وضعیت اجتماعی و شکل گرفته خود را سامان می‌دهند.

این حقیقت که به نظر می‌رسد کودکان سهمی در این مسئله ندارند، خود محصول روشی است که ادبیات کودکان را نهادینه می‌کند (در متن و در نقد) و به گونه‌ای طنزآمیز، فقط آثار چاپ شده تجاری به حساب می‌آیند و یا به عبارت دیگر، فقط بزرگسالانند که می‌توانند نویسنده آثار قابل اعتنای ادبیات کودک باشند. بی‌شک کار زیادتری در این باره باید انجام شود، اما مفید نیست که پژوهش‌گران از این نوع نگرش فرهنگی حاکم حمایت کنند.

ریشه‌ها و تبارشناسی ادبیات کودکان

رویکرد تبارشناسی فوکو، در این‌جا مفید می‌افتد. به جای بحث درباره ریشه‌ها، چنین رویکردی به طور عام می‌پرسد: چه چیزی ادبیات کودکان را امکان‌پذیر می‌کند - یا با استفاده از استعاره‌ای که پیش‌تر به کار گرفته شد - چگونه با روش ویژه خود به داستان تبدیل شده است (استنتون راجرز ۱۹۹۲) و چگونه بعضی از داستان‌های دیگر، حائز این شرایط نمی‌شوند (فوکو ۱۹۸۰: ۸۱)؟ نکته خاص در این است که فوکو، هر نوع ساختارگرایی اجتماعی محض را رد می‌کند. بنابراین در بررسی دیوانگی، وی این نکته را نمی‌پذیرد که این اصطلاح فقط یک عنوان است و تشخیص می‌دهد که حتماً پیش از پیدایش روان‌کاوی، مردم دیوانه‌ای وجود داشته‌اند، اما به جای این که به عنوان مقوله‌ای یکسان به آن‌ها بنگرند، قرائت‌های مختلفی از ایشان داشتند

کرده‌اند و از افکار ماهیت‌گرایان، درباره تجربه واقعی زنان بریده و به موقعیتی استدلالی رسیده‌اند که اجازه می‌دهد در نوشتن به عنوان زن (سیکسو^{۴۵}: ۸۷۸: ۱۹۷۶) و خواندن به مثابه زن، مردان با صدای آنان رقابت کنند (کالر^{۴۶}: ۴۳ - ۱۹۸۳: ۶۴). ایلین شوالتر^{۴۷}، از این مسئله با تحقیر به عنوان «لباس مردان پوشیدن» یاد می‌کند (شوالتر ۱۹۸۷ و نیز بریداتی ۱۹۹۴، یانگ ۱۹۹۰). به نظر می‌رسد که جای نوعی شکل گرفتن و گفتمانی که جایگاه مشخص و مستحکمی داشته باشد، خالی است. همین مسئله در مورد کودکان نیز صدق می‌کند. آن‌گونه که استنتون راجرز می‌گوید (۱۹۹۸: ۱۸۴)، باید در عالم واقعی و در عمل (آن‌چه در عمل، واقعی محسوب می‌شود) به آن‌ها مشروعیت داد.

خلاف زنان و گروه‌های اقلیت دیگر، از دید ادبیات کودکان می‌توان بحث کرد که کودکان هنوز صدایی ندارند و ادبیات‌شان به جای این که خودشان آن را خلق کنند، برای آن‌ها نوشته می‌شود. اما این بی‌معنی است. کودکان ادبیات زیادی به شکل نوشتاری و شفاهی، فردی و با همکاری [دیگران] (بعضی اوقات در طول زمان) و در انواع مختلف تولید می‌کنند: قافیه‌پردازی، جوک، آواز، جادو، قصه‌های عجیب و غریب، نمایش‌نامه، داستان و غیره. البته، به غیر از معدودی مجموعه و بررسی (مثلاً فاکس^{۴۸}: ۱۹۹۳، اوپی و اوپی^{۴۹}: ۱۹۵۹، روزن و استیل^{۵۰}: ۱۹۸۲، استیدمن ۱۹۸۲، ساتون - اسمیت^{۵۱} و دیگران ۱۹۹۱، ترنر^{۵۲} و دیگران ۱۹۷۸)، به علاوه چند استثنا (مثلاً مجموعه دسته باغچه ۱۹۸۰، نوشته جین فیشر^{۵۳} ۹ ساله) تقریباً ناشناخته می‌ماند؛ گرچه بعضی از آن‌ها مجدداً از طریق بینامتنیت، وارد آثار چاپی می‌شود (مثلاً مطالبی که لوییس کارول

(فوکو ۱۹۶۷). برمی‌گردیم به ادبیات کودکان و به‌طور مشابهی می‌توانیم به دسته‌ای از عناصری که در فضاهای استدلالی جدا از هم (کتاب‌های آداب رفتار، داستان‌های عامیانه، انجیل‌های کودکان، اشعار کودکانه، کتاب‌های ارزان قیمت و حتی کتاب‌های دستورالعمل سومری!) وجود دارد و بعضی از آن‌ها ادعای مخاطب قرار دادن کودکان را دارند و بعضی ندارند، اشاره کنیم. نکته این است که این عناصر تشکیل دهنده، تا قرن هجده به عنوان یک مجموعه فرهنگی مستقل به حساب نمی‌آمد (زمانی که تصویر کودک در شکل مدرن آن به نحو روزافزونی به‌عنوان یک «ماهیت» در حال شکل‌گرفتن بود)، بلکه در اواخر قرن نوزدهم که همه لوازم سازمانی مختلف ادبیات کودکان در جای خود قرار داشت - از جمله سیستم آموزشی که سوادآموزی را تشویق می‌کرد - وضعیت تثبیت شد. همان‌گونه که جک زاپیس می‌گوید: «تا پیش از آن که سیستم تولید، پخش و دریافت سازمان‌دهی شود»، امکان وجود طیف گسترده‌ای از کتاب که مناسب محسوب شود و از راه‌هایی خاص به دست کودکان» برسد، وجود نداشت (زاپیس ۲۰۰۱: ۴۶).

به هر حال، هر چه ادبیات کودکان سازمان یافته‌تر شد (از نظر متن و نقد)، آن‌چه را مناسب «زیر مجموعه دانش حقیقی» محسوب نمی‌شد، بیشتر تصفیه کرد یا ندیده گرفت (فوکو ۱۹۸۰: ۳۸). بنابراین، آن‌گونه که رز می‌گوید: (۱۹۸۴: ۳۹) «فولکلور، اشعار کودکانه و بی‌معنی»، به سبب نگرانی درباره ظرفیت مخرب آن‌ها، از دور خارج شدند؛ چرا که فقط [حاوی] آهنگ و بازی بودند (جالب است که این انواع ادبی، آن‌هایی هستند که بیش‌تر با بدن و یا اجرا سروکار دارند و در حقیقت با نظام نشانه‌ای که گریستوا^{۵۵}

(۱۹۸۴) آن را محل عنصر نمادین می‌داند). نیز تاریخ مذكر استاندارد درباره چگونگی پایه‌گذاری ادبیات کودکان مدرن به وسیله رومانیک‌های مذكر (از جمله لاک و روسو^{۵۶}، به عنوان اجداد و بنیان‌گذاران آن) که در آن فانتزی در رویارویی با نوشته‌های تعلیمی‌مادرسالانه «گروه نفرین شده باربو»^{۵۷} پیروز می‌شود، مورد سؤال قرار نمی‌گیرد. گرچه پژوهشگرانی مانند میتزی مه‌یرز^{۵۸} (۱۹۹۵)، مکرراً چنین دید موروثی را زیر سؤال برده‌اند، کوشش‌هایی در جهت گفتن داستان جدید انجام گرفته است؛ مانند نوآوری‌هایی که جین جانسون برای کودکان خود ابداع کرده است (هیلتون^{۵۹} و دیگران ۱۹۹۷). داستان‌های عامیانه و پریان (هریز^{۶۰} ۲۰۰۱، وارنر^{۶۱} ۱۹۹۴)، اشعار کودکانه و بی‌معنی (رالین^{۶۲} ۱۹۹۲، وارنر ۲۰۰۰) نیز به همان شکل در دست بازگویی هستند.

بنابراین، اگرچه ادبیات کودکان را می‌توان از جهاتی (از نظر ایدئولوژی یا تراشیدن «کودک جاودانی») برای سرهم‌بندی مسائل مشکل‌دار فرهنگی، «ناممکن» تلقی کرد، هیچ تردیدی درباره واقعیت اجتماعی و اقتصادی آن وجود ندارد. این ادبیات جزئی از «واقعیت واقعی» بودن است، جلوه‌گر است و از بین نمی‌رود (نه بیش‌تر از دیوانگی)؛ زیرا به عنوان سازهای اجتماعی دیده شده است. نکته مشابهی را نیز می‌توان درباره بازیابی غیرانتقادی ادعای فیلیپ اریه^{۶۳} ابراز کرد که می‌گوید: «در جامعه قرون وسطی، ایده کودکی وجود نداشت» (اریه ۱۹۷۳: ۱۲۵). در حقیقت «درک ما از کودکی، چیزی است که در جامعه قرون وسطی وجود نداشت» (آچارد^{۶۴} ۱۹۹۳: ۱۹). ساختارهای دیگری از کودکی نیز همان‌گونه که خود اریه بعداً پذیرفت، وجود دارد (الکساندر بیدو ولت^{۶۵} ۱۹۹۹: ۱). با فرض واقعیت

فوکو ۱۹۶۷). برمی‌گردیم به ادبیات کودکان و به‌طور مشابهی می‌توانیم به دسته‌ای از عناصری که در فضاهای استدلالی جدا از هم (کتاب‌های آداب رفتار، داستان‌های عامیانه، انجیل‌های کودکان، اشعار کودکانه، کتاب‌های ارزان قیمت و حتی کتاب‌های دستورالعمل سومری!) وجود دارد و بعضی از آن‌ها ادعای مخاطب قرار دادن کودکان را دارند و بعضی ندارند، اشاره کنیم. نکته این است که این عناصر تشکیل دهنده، تا قرن هجده به عنوان یک مجموعه فرهنگی مستقل به حساب نمی‌آمد (زمانی که تصویر کودک در شکل مدرن آن به نحو روزافزونی به‌عنوان یک «ماهیت» در حال شکل‌گرفتن بود)، بلکه در اواخر قرن نوزدهم که همه لوازم سازمانی مختلف ادبیات کودکان در جای خود قرار داشت - از جمله سیستم آموزشی که سوادآموزی را تشویق می‌کرد - وضعیت تثبیت شد. همان‌گونه که جک زاپیس می‌گوید: «تا پیش از آن که سیستم تولید، پخش و دریافت سازمان‌دهی شود»، امکان وجود طیف گسترده‌ای از کتاب که مناسب محسوب شود و از راه‌هایی خاص به دست کودکان» برسد، وجود نداشت (زاپیس ۲۰۰۱: ۴۶).

به هر حال، هر چه ادبیات کودکان سازمان یافته‌تر شد (از نظر متن و نقد)، آن‌چه را مناسب «زیر مجموعه دانش حقیقی» محسوب نمی‌شد، بیشتر تصفیه کرد یا ندیده گرفت (فوکو ۱۹۸۰: ۳۸). بنابراین، آن‌گونه که رز می‌گوید: (۱۹۸۴: ۳۹) «فولکلور، اشعار کودکانه و بی‌معنی»، به سبب نگرانی درباره ظرفیت مخرب آن‌ها، از دور خارج شدند؛ چرا که فقط [حاوی] آهنگ و بازی بودند (جالب است که این انواع ادبی، آن‌هایی هستند که بیش‌تر با بدن و یا اجرا سروکار دارند و در حقیقت با نظام نشانه‌ای که گریستوا^{۵۵}

اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ادبیات کودکان، سخت می‌توان ادعای لسینگ - اوبرشتاین را درک کرد که رز «مبحث داستان کوتاه و در پی آن نقد ادبیات کودکان را مختومه اعلام می‌کند» (۹-۱۵۸: ۱۹۹۴). زیرا اگرچه کودک، جهانی قوی است - و در بسیاری از بحث‌های ساختارگرایان باقی‌مانده - نقد ادبیات به آن وابسته نیست. اثر قابل ستایش رز، خود این را نشان می‌دهد و تغییر در پارادایم، به منظور بررسی ظریف فرهنگی را به نمایش می‌گذارد. بسیاری از آثاری که در حول و حوش این دوره نوشته شده (مثلاً بارکر^{۶۶} ۱۹۸۹، هانت^{۶۷} ۱۹۹۱، کین کید ۱۹۹۲، مک گیلیس^{۶۸} ۱۹۹۶، نیکلاویا ۱۹۹۶، نودلمن^{۶۹} ۱۹۹۲، سارلند^{۷۰}، شاویت^{۷۱} ۱۹۸۶، استیونز^{۷۲} ۱۹۹۲، وولف و هیث ۱۹۹۲، زایپس ۱۹۸۳) به گسترده‌تر شدن ابعاد بحث کمک کرده‌اند؛ هر چند این دیدگاه‌های نظری، خوشبختانه با هم تفاوت دارند. با توجه به آن چه گفته شد، همه احتمالاً یک صدا گفته بحث‌برانگیز لسینگ - اوبرشتاین را تأیید خواهند کرد - البته بدون طنز مورد نظر وی - که «نقد داستان کودکان ... بدون وجود گونه‌ای کودک انجام نمی‌شود» (۱۴۰: ۱۹۹۴). وقتی جامعه نمی‌تواند بدون کودک سرکند، مسلماً برای نقد هم خطاست که چنین کند (رجوع کنید به میک^{۷۳} ۱۹۹۵، نودلمن ۱۹۹۶).

چندگانگی^{۷۴}

برداشت از جنبه فرهنگی حساس ذکر شده از کودک ساخته شده و ادبیات وی، نباید اجازه دهد که کودک سازنده را از نظر دور بداریم؛ زیرا همان‌گونه که قبلاً پیشنهاد شد، در فاصله بین این دوست که راهی به جلو وجود دارد، البته زبان در مرکز این موضوع قرار دارد؛ زیرا حرکت از

نوزاد (که عملاً توانایی گفتار ندارد) تا یک موجود در موقعیت استدلالی، پر از نگرانی و این جملات یکی از نویسندگان داستان کودکان، گویای آن است:

«به هر نسل جدید کودک باید گفته شود: «این دنیاست. این چیزی است که فرد انجام می‌دهد. انسان این‌گونه زندگی می‌کند.» شاید ترس دائمی ما این است که یک نسل از کودکان بگویند: این دنیا نیست. هیچ چیزی نیست. اصلاً راهی برای زندگی نیست.» (هوبن^{۷۵} ۱۹۷۵: ۱۰۰)

اگر این شرط را بپذیریم که «مردم زبان بومی خود را «نمی‌پذیرند»، «از طریق زبان بومی است که انسان‌ها ابتدا به آگاهی می‌رسند» (ولوشینف^{۷۶} ۱۸: ۱۹۷۳)

- ترس هنوز اعتباری دارد و به همین دلیل است که کودکان در مرکز «روند متملن شدن» هستند: «کودکان ضرورتاً و بارها حساسیت بزرگسالان را می‌آزمایند و - چون هنوز تطبیق نیافته‌اند - تابوهای جامعه را زیر پا می‌گذارند، از مرز شرم بزرگسال می‌گذرند و به دامن‌های خطیر و عاطفی نفوذ می‌کنند که خود بزرگسال با سختی آن را کنترل می‌کند.» (الیاس ۱۶۷: ۱۹۷۸)

مفهوم چندگانگی که در اصل به معنای بچه خوک اهلی و گراز وحشی است (یانگ ۶: ۱۹۹۵)، ناهمخوانی و دوسوگرایی کودکی و بزرگسالی را که بسیاری از مفسران به آن اشاره کرده‌اند (مثلاً بنرجی ۱۹۸۴^{۷۷}، لسینگ اوبرشتاین ۱۹۹۴، موريسن^{۷۸} ۱۹۹۷، رالین ۱۹۹۲، شاویت ۱۹۸۶، استال^{۷۹} ۱۹۹۶، تیلور^{۸۰} ۱۹۹۸)، در خود گنجانده است. این اصطلاح، بیانگر آن بده - بستان نه چندان راحت در مرزهاست که چیز دیگری کم‌کم به درون آورده و با بزرگسالی درآمیخته می‌شود. بنابراین، گرچه رز درست می‌گوید که

«نویسندگان کودکان»، هر نوع «مرزهای روحی ... که مهم‌ترین آن مرز بین کودک و بزرگسال است» را دست‌نخورده باقی می‌گذارند، بحث من این است که تأکید وی به جابه‌جایی نیاز دارد؛ چرا که به نظر من درک ناراحت‌کننده‌ای از آسیب‌پذیری چنین مرزهایی وجود دارد. همان‌گونه که جان گوردن، نویسنده انگلیسی کودکان می‌گوید: «محدوده بین تخیل و محدوده بین کودک بودن و بزرگسال بودن، منطقه مرزی است؛ مکانی است شورانگیز برای کار. قوانین این منطقه طناب نجات است» (گوردن^{۸۱}: ۳۵:۱۹۷۵). عبارت‌های آخر صحبت، موارد گفتن به جای نشان دادن، راوی مداخله‌گر (هانت ۱۹۹۱، ناولز و مالمرگر^{۸۲}: ۱۹۹۶)، لحن «جباری» که رز کشف می‌کند (۴۱:۱۹۸۴)، همه مثال‌هایی از این طناب نجات هستند که رابطه‌ای را که غالباً ناراحت‌کننده است، می‌پوشانند.

هومی‌بابا^{۸۳} (۱۹۹۴) نیز این رابطه ناراحت‌چندگانه را در شرایط استعماری بررسی می‌کند و می‌گوید آنان که به‌طور مؤثر از قدرت برخوردارند - بزرگسالان در این مورد - هرگز موقعیت امنی ندارند. همان‌گونه که قبلاً با جزئیات گفته شد، دلیل این است که قدرت، یک ملکیت مطلق نیست، بلکه نتیجه روابطی استدلالی است که هم بارور و هم سرکوبگر است (نمونه آن را در پسران واکرداین و لیندسی دیدیم).

در این روند، کودک ساخته شده به عنوان لوح سفید - موجودی تهی که جامعه می‌کوشد هویتی خاص بر آن حک کند - به کودک سازنده بدل می‌شود و یکسانی مختل می‌گردد. نشانه‌هایی از دیگر بودگی و تفاوت، با یادگیری زبان به وجود کودکان نفوذ می‌کند، معنا از بی‌معنایی زاده می‌شود، کلمات برهنه می‌شوند تا در تعامل ولد - فرزند و

در تک‌گویی‌های خود کودکان در گهواره، لباس دال بر تن کنند (وی‌بر^{۸۴}: ۱۹۶۰، نلسون^{۸۵}: ۱۹۸۵، ۱۹۸۶). به علاوه، این حقیقت که نشانه، خود، چند لهجه‌ای است، با تجدیدنظر دائمی در داستان‌ها و آهنگ‌ها و گفت‌وگو، به اشتباه لپی زیادی منجر می‌شود (برونر^{۸۶}: ۱۹۸۷، فاکس^{۸۷}: ۱۹۹۳، کمبیرلی^{۸۷} و دیگران ۱۹۹۲، وولف و هیث ۱۹۹۲). در پژوهش خانم شلیبی وولف، اشلی، پسرش (سه ساله ۱۱:۱۹۹۲) جمله «ماکس در قایق خصوصی او یا نهاد» (سنداگ ۱۹۶۷) را به «ماکس روی اعضای خصوصی آن‌ها پا گذاشت»، تبدیل کرد (وولف و هیث ۴۴:۱۹۹۲). بنابراین، در یادگیری زبان، کودک ندانسته یاد می‌گیرد چگونه فحش بدهد؛ همان‌گونه که کالیبان می‌گوید (توفان از شکسپیر iii. همین‌طور نگاه کنید به دان ۱۵۷:۱۹۹۸).

گفتار کودک چندگانه است و بنابراین، جواب به زبان رسمی بزرگسال، از موقعیت فیزیکی و اجتماعی جدیدی داده می‌شود که به‌گونه‌ای استدلالی استقرار یافته است و این جواب، با ظرافت‌ها و آهنگ صدای متفاوت و اغلب با بینامتنیت و تجدیدنظری آگاهانه همراه است. این امر در فرایندی که کودکان رشته‌های استدلالی را از هم باز می‌کنند و به هم می‌بافند (اد ۱۹۹۲، ۲۰۰۰)، صورت می‌گیرد. بابا (۱۹۹۶: ۱۲۶) این روند تقلید را ذاتاً بی‌ثبات توصیف می‌کند. رفتار بزرگسال بعد از تقلید، اصالت خود را از دست می‌دهد، زائد و خنده‌دار می‌شود و به نوبه خود بزرگسالی - یعنی خودکفایی و عقلانیت - را متزلزل می‌کند. مایکل روزن^{۸۸}، با استادی تمام در شعرش «سرت به کار خودت باشد»، این مسئله را نشان می‌دهد؛ آن‌جا که به ما گفته می‌شود پدر در سرزنش (بازهم روند متمدن کردن) چه

می‌گوید. سپس در دو سطر آخر، مسئله برعکس و تقلید آشکار می‌شود:

«برادرم همه عبارت‌ها را از حفظ است.

بنابراین شب، در رختخواب آن را تکرار می‌کنیم.» (روزن ۷۲: ۱۹۷۴)

حاکمیت پدر بی‌اعتبار می‌شود و به نظر می‌رسد که این حاکمیت، در موقعیتی بیش از «من می‌گویم» قرار ندارد و نگاه مراقب بزرگسال به خودش برمی‌گردد و «مشاهده‌گر، مشاهده شونده می‌شود» (بابا ۸۹: ۱۹۹۴). پیتروپن همین کار را با هوک انجام می‌دهد؛ به نحوی که دشمن بزرگسال وی، حاکمیت و هویت خود

اگر در هر کودکی، بزرگسالی وجود دارد که می‌خواهد بیرون بیاید، به همان اندازه در هر بزرگسالی، کودکی است که می‌کوشد به عقب برگردد. آن‌جا که این دو تداخل دارند، زمین مشترک محسوب می‌شود. اما یک چیز حتمی است. بدون شناخت این «کس دیگر» که مالک نیمی از کلمات است، ادبیات کودکان امکان‌پذیر نخواهد بود و فقط گونه‌ای اسباب‌بازی برای بزرگسالان است که آرزوی‌شان را برای رسیدن به نقطه ثبات برآورده می‌کند و کودک در این حالت، مقوله‌ای تهی است که به گونه‌ای مؤثر، ساکت شده است

را بر آب می‌بیند: «خود او در حال جدانشدن از اوست» (بری ۵۹۹۱: ۲۲۱). البته سرانجام، هوک بیش‌تر از این به پن می‌بازد؛ زیرا پن در قسمت عقب کشتی «با کلاه هوک و سیگارهایش و با یک قلاب آهنی کوچک» جای او را می‌گیرد. (بری ۱۴۶: ۱۹۹۵)

بابا (۱۹۹۴: ۲۲) نیز به همین تنزل اشاره می‌کند و می‌گوید، وقتی «کتاب انگلیسی» (انجیل) به مردم استعاره شده هند معرفی شد، «حاکمیت نشانه‌وار» آن، جای خود را به نیازهای عملی‌تر داد؛ مثلاً تبدیل شد به کاغذ لفاف برای انفیه! بدرفتاری کودکان با کتاب‌های‌شان نیز یکی از مسائل همیشگی برای بزرگسالان است که اغلب در خود متون مطرح می‌شود؛ مثالی از ماکس که نمونه‌ای از چندگانگی آشکار است، بیاوریم. وی به طرز توجه برانگیزی نشان داده می‌شود که روی چند کتاب ارزشمند ایستاده است و خبر اخراج وی از «کلمه»، به جنجالی وحشیانه می‌انجامد. با وجود این، مفهومی از کودک به عنوان موجودی ذاتاً مخرب وجود ندارد. کودک صرفاً به عنوان «نه هنوز بالغ» (نه هنوز متمدن) مطرح می‌شود و به عنوان یک کارآموز، می‌کوشد با روابط متغیر قدرت کنار بیاید که این امر، از طریق گفت‌وگو و عملکردهای عینی و شکل گرفته آن حل و فصل می‌شود.

بنابراین، می‌بینیم چگونه یک منطقه چندگانه و مورد سؤال کودکی، از طریق گفت‌وگو، در واقعیت جاری به وجود می‌آید. همان‌گونه که باختین می‌گوید (وی تحت نام ولوشینوف می‌نوشت):

«بیان ... بین دو شخص اجتماعی سازمان یافته ساخته می‌شود و در غیبت یک مخاطب واقعی، مخاطبی فرض می‌شود.... کلمه به سوی

خود را دارد (که از همبازی‌ها، کتاب، فولکلور زمین بازی، وسایل ارتباطی و غیره یاد گرفته می‌شود). در عمل، این بدان معنی است که در حالی که تقریباً غیرممکن است بزرگسالان از خطاب کردن به کودکان خودداری کنند، موفقیت آن‌ها در این امر به نحو چشمگیری متفاوت خواهد بود. حتی وقتی خطاب موفقیت‌آمیز باشد، دلیلی برای نزدیکی و همدلی وجود ندارد، بلکه آن‌چه می‌توان گفت، تنها این است که کسی سخن می‌گوید و کسی پاسخ می‌دهد.

شرایط احتمال وجود

بنابراین، بحث چنین است که ادبیات کودکان بین فضای ساخته شده و سازنده به وجود می‌آید و با توجه به طبیعت زبان و وضعیت ما در درون انواع گفتمان‌ها، باید که چنین هم باشد. کوشش برای جلوگیری از چنین لغزش‌هایی، کوشش در حفظ زبان تک‌صدایی و تحمل نکردن هیچ نوع بازی در مرزهایش (باختین ۱۹۸۹:۳۴۳)، محکوم به شکست است؛ چنین تک‌صدایی بسته و غیرقابل نفوذی (باختین ۱۹۸۱:۶۱)، در پوسته مقاوم «هامپتی دامپتی»، باشکوه تمام شکل گرفته که البته پیش‌بینی عاقبت این نوع سرسختی نیر هست: «وقتی من یک کلمه به کار می‌برم... فقط همان معنی را می‌دهد که من انتخاب می‌کنم؛ نه کم‌تر و نه بیش‌تر» (کارول ۱۹۷۰:۲۶۹). متأسفانه او هیچ وقت فرمانروای سخنش نبود و به‌طور مخاطره‌آمیزی، زنجیره استدلالی را که در آن جای داشت، یعنی شعر کودکانه را نادیده گرفت و در نتیجه سقوط کرد.

در ادبیات کودکان اولیه، این تک‌صدایی حاکمانه، خیلی محبوب است و اغلب با «کتاب انگلیسی» (انجیل) پشتیبانی می‌شود، اما حتی

مخاطب هدایت می‌شود؛ به سوی آن که ممکن است مخاطب باشد.» (ولوشینوف ۱۹۷۳:۸۵)

این که یک نماینده این گروه بی‌شکل اجتماعی سازمان یافته، یعنی بچه‌ها، با کلمه چه می‌کند، بستگی به مخاطب دارد (وضعیت آن‌ها در ارتباط با گفتمان‌های دیگر). اما نکته اصلی این است که کلمه در مالکیت هیچ‌یک از دو طرف نیست. کلمه نه در وجود و درون کودک و نه بزرگسال نهفته است. کلمه یک منطقه مرزی را تشکیل می‌دهد (ولوشینوف ۱۹۷۳:۸۶) که در آن مخاطبان - کودکان در این مورد - دقیقاً به گونه‌ای پیش می‌روند که خود «کلمات پاسخ دهنده» را تعیین می‌کنند (ولوشینوف ۱۹۷۳:۱۰۲). در این روند است که آن‌ها - کودکان - می‌توانند سازنده باشند.

بنابراین، موقعیت‌های ساخته شده، فقط در واقعیت عملی می‌تواند وجود داشته باشد. کودک ساخته شده توسط متن و پاسخ (که خود، ساخته شده توسط) کودک سازنده است و محصولی که الزاماً مشترک است. همان گونه که بزرگسال ابتدا از طرف نوزاد حرف می‌زند و معنی او را می‌سازد (برونر ۱۹۸۷)، به همان نحو و در همین مخاطب اولیه است که «کودک» به عنوان یک مقوله اجتماعی تشکیل می‌شود؛ همان گونه که دایانافاس^{۹۹} (۱۹۸۹:۴) به پیروی از جان لاک می‌گوید: «یک ماهیت دارای نام ... چیزی که بشود طبقه‌بندی‌اش کرد. ما نیاز به طبقه‌بندی و عنوان داریم.» کودک جای دیگری ندارد که باشد. با وجود این، این روند به هیچ وجه مکانیکی نیست؛ زیرا موقعیت‌های فاعلی مختلف و در دسترس وجود دارد و زبان، خود، چند لهجه‌ای است. به علاوه، همان گونه که قبلاً ذکر شد، روند، صرفاً از بالا به پایین نیست؛ کودکی ابعاد اجرایی

این هم آن نگرانی را که قبلاً مطرح شد، برطرف نمی‌کند: این حقیقت که هر اندازه هم این آثار، خواننده را به جاده حق هدایت کند، سرانجام، چشم‌انداز اطراف، لذت‌هایی را که در حاشیه جاده است، یعنی چمن‌زار ممنوعه را نیز به تصویر می‌کشد (باز هم نفرین کالیبان).

البته، از طریق اسناد مربوط به پژوهش‌های کودکان است که ما می‌توانیم تفسیر کنیم این آثار چگونه دریافت می‌شده است. بنابراین، وقتی ویکتور واتسون (۱۵-۱۴: ۱۹۹۲) می‌گوید در کتاب شدیداً تعلیمی خانم شروود، به اسم تاریخ فامیل فیرچاپلید^{۹۰} (۱۸۱۸:۴۷) «کودکان بی‌صدا هستند. متن آمرانه و تک صدایی است»، می‌توانیم حداقل به چند خواننده اشاره کنیم که بدون اجبار، نظرشان را ابراز کردند. از جمله لرد فردیک همیلتون جوان، چنین ابراز نظر کرده بود: «من به هر حال کتاب را دوست داشتم. چیزهای زیادی درباره خوردن و آشامیدن داشت و می‌شد از روی دعاها پرید و سه یا چهار شرح بسیار درخشان از تشییع جنازه در آن بود.» (به نقل از لاکهد^{۹۱} ۱۹۵۶:۵۱)

همان‌گونه که باختین ذکر می‌کند، چون نیمی از کلمه مال دیگری است، کوشش در پرهیز از آلودگی چندگانگی، محکوم است. چنین کوششی تنها همان معنی را که نویسنده می‌خواهد، رد می‌کند: «نه کم‌تر و نه بیش‌تر». معنی آن این است که گرچه لسینک - اوبرشتاین، به درستی اشاره می‌کند که ادبیات کودکان هرگز نمی‌تواند از «انگیزه تعلیمی» نجات یابد (۳۸: ۱۹۹۴)، انگیزه تعلیمی نیز نمی‌تواند از این رابطه چندگانگی، زیاده‌روی و بازی دال فرار کند؛ آن‌چنان که چیز اضافه و سرگرم‌کننده‌ای همیشه وجود دارد. متن‌های کودکان، چندگانگی آشکاری را نشان

می‌دهند که تا حدی به سبب درک فقدان کنترل است. ناپ‌فلاماخر^{۹۲} (۱۹۸۳) اشاره می‌کند که حتی در دوره ویکتوریا، تعداد شخصیت‌های بزرگسال کودک گونه در کتاب‌ها، غیر از مخلوقات بی‌شکلی مانند شخصیت سامید در کتاب ای نسییت^{۹۳}، رو به افزایش است. آشکارا، همان‌گونه که این مجموعه کتاب‌های کودکان رشد می‌کرد، کودکان می‌توانستند از تعداد زیادتری از متون استفاده و به طور بینامتنی آن‌ها را تفسیر کنند؛ همان‌گونه که در آثار لوییس کارول، بازنویسی وحشیانه‌ای از اشعار موعظه‌ای مانند «یک جور لالایی»، توسط دوشس در کتاب آلیس انجام شده: «با خشونت با پسر کوچکت صحبت کن / و وقتی عطسه کرد، او را کتک بزن» که در حقیقت بازنویسی متن اصلی ایزاک واتز است: «با ملائمت صحبت کن! نتیجه بهتری دارد / با عشق حکم بران تا با ترس» (کارول ۸۵: ۱۹۷۰). کارول، البته در خود لالایی، به ناسازگاری بین کودک و بزرگسال اشاره می‌کند که در آن مراقبت از کودک، به واقع تا مرز نابودی‌اش پیش می‌رود: «بچه و گهواره و همه پایین می‌افتند» (پارکو ۱۹۹۵، وارنر ۲۰۰۰). نیز در قرن نوزدهم بود که داستان‌های پریان، برای طرح روابط چندگانه، محبوب همگان گردید (اورباخ و ناپ‌فلاماخر^{۹۴} ۱۹۹۲، زاپیس ۱۹۸۷)؛ به‌ویژه زمانی که مستقیماً معطوف به کودکان شد. امروزه این رابطه چندگانه، آن قدر پیش رفته است که بعضی‌ها مرزهای بین ادبیات کودک و بزرگسال را محو می‌بینند و به آن بینانویسی^{۹۵} (ناپ‌فلاماخر و مه‌یزر ۱۹۹۷) یا نوشتن برای «مخاطب دوگانه»^{۹۶} (بکت ۱۹۹۹) گفته می‌شود.

اما گرچه چندگانگی اخیراً آشکارتر شده، حرف اصلی من این است که این پدیده، به عنوان محصولی از روابط تغییرپذیر قدرت و به عنوان

مدام در تلاش ما برای ساختن تصویری از تاریخ خودمان، بازسازی می‌شود.» اورسولا لوگوتین^{۹۸} (۱۹۷۵:۹۱) نیز مشابه این را - شاید شاعرانه‌تر - بیان می‌کند: «بزرگسال یک کودک مرده نیست، بلکه کودکی است که جان به در برده است.» به این ترتیب، بسیاری از نگرانی‌های کودکی باقی می‌ماند و در گفتمان‌های بعدی منعکس می‌شود.

این همان چیزی است که نینا باودن^{۹۹} (۱۹۷۵:۶۲) «منظره احساسی» نوشته‌های نویسندگان درباره کودکی می‌نامد و معتقد است برای بعضی از کودکان، انعکاس خاصی خواهد داشت و برای بعضی خیر. اما نباید فکر کرد که بزرگسالان وضعیت امنی دارند. باودن خود صراحت بسیاری درباره آرزوی روکردن دست بزرگسالان دارد: «آن موجودات نامطمئن، دست‌وپاچلفتی و خطرناک» که او می‌گوید کتاب‌هایی نوشته‌اند که در آن‌ها نمی‌خواستند دست خود را رو کنند؛ یا خودشان را به ما کودکان، به دشمنان‌شان، آن‌گونه که واقعا بودند، نشان دهند (باودن ۱۹۹۵:۱۱۰). باز این مثال برای این آورده نشده که به حقیقت بزرگسالان یا کودکان اشاره کند، بلکه نگرانی درباره روابط چندگانه را نشان می‌دهد.

تمام این رویکردها، آشکارا گول‌زننده هستند. خواه به آن چه نویسنده در کتابش یا درباره آن می‌گوید بنگریم و خواه به دنبال آن باشیم که ببینیم خوانندگان چه می‌گویند، این طبیعت چینی مسئله‌ای است: بررسی واقعیت جاری که تا ابد مورد بررسی گفت‌وگویی، در فضای مورد بحث طرفین مسئله، قرار خواهد گرفت.

نتیجه

با استفاده از مفهوم فوکویی قدرت، به عنوان سرکوب‌گر و بارور، من سعی کردم راهی بین

نشان‌گر آزادی عمل زبان، همیشه وجود داشته است. بنابراین، بدون آرزوی از بین بردن اهمیت آثاری که از ساخته شدن کودک یا استتار وی در ادبیاتش صحبت می‌کنند، اشتباه است اگر آن را همه ماجرا فرض کنیم: چرا که دقیقاً با غفلت از نیروهای سازنده کودک، نیمی از حقیقت را از دست می‌دهیم.

طبیعتاً این موضوع، پژوهش‌های مربوط به ادبیات کودکان را نیز بسیار آشفته‌تر و پیچیده‌تر خواهد کرد و انواع سنتی پژوهش را زیر سؤال می‌برد. ریشه‌های شفاهی بیش‌تر آثار ادبیات کودک، مسئله را مشکل‌دار می‌کند. آثار چاپ شده که اغلب برای کودکان خاص گفته شده یا به طور خصوصی یا در گروه‌های کوچک نیز همین‌طور است (مثال‌های مشهور عبارتند از بری، بلایتون، کارول، گراهام. نیز رجوع کنید به هیلتون و دیگران ۱۹۹۷). در چنین پس‌زمینه‌ای، ویژگی گفت‌وگویی متن کودکان بسیار آشکار می‌شود و بی‌شک عناصر زبانی و غیرزبانی را دربرمی‌گیرد. به علاوه، حتی مشهور است که کودکان نظرشان را به نویسنده‌ها می‌دهند و بدین ترتیب، بر آثار بعدی آن‌ها تأثیر می‌گذارند (مثلاً اینید بلایتون^{۹۷} در سرتاسر مجلد داستان‌های آفتابی).

اما پاسخ فیزیکی کودک لازم نیست. در همان حال که نویسندگان، خوانندگان خیالی خود را می‌سازند، روند گفت‌وگویی پیش‌بینی پاسخ، باید باز هم اتفاق بیفتد؛ حتی اگر نویسندگان، این خوانندگان را به «بی‌صدایی» وادارند! اغلب مخاطبان، کم‌سال‌تر از نویسندگان یا نمونه‌های ایده‌آل خودشان هستند؛ همان‌گونه که بسیاری از نویسندگان اذعان کرده‌اند. آن‌گونه که رز به پیروی از فروید (۱۹۸۴:۱۲) می‌گوید، کودکی هرگز پشت سر گذاشته نمی‌شود: «ادامه می‌یابد؛ مانند چیزی که

فقط boojum است (کارول ۹۶:۱۹۶۷)؛ یعنی بگوییم که سازه‌ای بی‌معنی است و مسئله را رها کنیم. پس من اکنون و همواره خواهیم کوشید تا ماهیت صوری آن را آشکار کنیم.

ادبیات کودکان شامل متونی است که آگاهانه یا ناخودآگاهانه، ساختارهای خاص کودک یا معادل‌های استعاره‌ی شخصیت یا وضعیت (مثلاً حیوانات، عروسک‌ها، آدم‌بزرگ‌های کوچک‌اندام یا کم‌ارزش) را مورد خطاب قرار می‌دهد. نقطه اشتراک آن‌ها این است که این متون، آگاهی از وضعیت بری از توانمندی کودکان را نشان می‌دهند (خواه آن را مهار کنند و خواه به پرسش کشند یا سرنگون سازند). بزرگسالان نیز به همان اندازه کودکان، درگیر این گفتمان هستند و به طور «گفت‌وگویی» در آن سهم دارند (با نوشتن / خواندن آن)؛ هم‌چنان که کودکان نیز خود را در گیر بسیاری از گفتمان‌های بزرگسال می‌کنند. اما چگونگی خواندن و استفاده از این متون است که موفقیت آن‌ها را به عنوان ادبیات کودک تعیین می‌کند و نیز این که تا چه اندازه از پس این سرزمین مرزی یا چندگانه برمی‌آیند. خوانندگان علاقه‌مند می‌توانند برای آشنایی با منابع این متن، به اصل منبع ذکر شده در شماره ۱ پی‌نوشت رجوع کنند.

پی‌نوشت:

1. David Rudd. (2004). "Theorising and Theories: The Condition of Possibility of Children's Literature." In peter Hunt (ed.). *International Companion Encyclopedia of children's Literature*, Second edition, Vol... 1. London: Routledge 29-43.
2. Carrol

ماهیت‌گرایی بیولوژیک و جبرگرایی فرهنگی به‌وجود آورم و نشان دهم که کودک، الزاماً هم ساخته شده و هم سازنده است و این سرزمین مرزی چندگانه، ارزش پژوهش دارد. در این‌جا حقایق تکراری درباره کودک و ادبیاتش، کم‌تر قطعی و بیش‌تر آموزنده به نظر می‌رسند. همان‌گونه که بابا (۳۸:۱۹۹۴) می‌گوید: «این درون است؛ یعنی لبه برنده ترجمه و مذاکره و فضای مابین است که معنی فرهنگ را به دوش می‌کشد». سی‌والتر هاجز^{۱۰۰} نویسنده کودکان (۵۷:۱۹۵۷)، اصطلاحات متفاوتی به کار می‌برد، ولی همین معنا را برمی‌انگیزد: «اگر در هر کودکی، بزرگسالی وجود دارد که می‌خواهد بیرون بیاید، به همان اندازه در هر بزرگسالی، کودکی است که می‌کوشد به عقب برگردد. آن‌جا که این دو تداخل دارند، زمین مشترک محسوب می‌شود.» اما یک چیز حتمی است. بدون شناخت این «کس دیگر» که مالک نیمی از کلمات است، ادبیات کودکان امکان‌پذیر نخواهد بود و فقط گونه‌ای اسباب‌بازی برای بزرگسالان است که آرزوی‌شان برای رسیدن به نقطه ثبات را برآورده می‌کند و کودک در این حالت، مقوله‌ای تهی است که به گونه‌ای مؤثر، ساکت شده است. همان‌گونه که پاتریشیا هالاند^{۱۰۱} می‌گوید: «از دام ساده‌لوحی مکرر، فقط با توجه به کودکان واقعی می‌توان گریخت.» (۱۷۰:۱۹۹۶)

بالاخره از نظر تعریف، این مقوله ما را به کجا می‌برد؟ آشکار است که نمی‌تواند بر کودک ماهوی یا بر کتاب کودکان اصلی تکیه کند (همان‌قدر غیر ممکن است که شرق اصلی از نظر ادوارد سعید (۱۹۷۸) و به این معنی است که تعریف اصلی، غیرممکن است. اما کافی نیست که به قول کارول بگوییم ادبیات کودکان

3. Harvey Darton.
4. John Newbury, A little Pretty Pocket – Book.
5. Thwaite, From Pimer to Pleasure.
6. Summerfield, Fantasy and Reason.
7. Lewis Carroll, Alice.
8. Carpenter.
9. Bildungsroman.
10. Broadbent *et al.*
11. Nikolajevq.
12. Gillian Adams.
13. Jacquelin Rose
14. Karin Lesnik – oberstein
15. Constructionist
16. Hybrid
17. Barrie, Peter Pan.
18. James Kincaid, Child – Loving.
19. Carolyn Steedman.
20. allison James & Alan Prout
21. Rex & Wendy Stainton Rogers.
22. Constructed / constructive.
23. Walkerdine.
24. Pamela Reynolds.
25. Hoyles.
26. James *et al.*
27. Zelizer.
28. Katz.
29. Kincheloe.
30. Braidotti.
31. Johnson.
32. Bakhtin.
33. Burkitt.
34. Elias.
35. Iris Marion Young.
36. Pierre Bourdieu.
37. Habitus.
38. James *et al.*
39. Engel.
40. Grainger.
41. paley.
42. Wolf & Heath.
43. Spivak.
44. Townsend.
45. Cixous.
46. Culler.
47. Elaine Showalter.
48. fox
49. Opie & Opie
50. Rosen & Steele.
51. Sutton – Smith *et al.*
52. Turner *et al.*
53. Jayne Fisher, Garden Gang.
54. Zipes.
55. Kristeva.
56. Locke & Rousseau.
57. Barbauld.
58. Mitzi Myers.
59. Hilton *et al.*
60. Harries.
61. Warner.
62. Rollin.
63. Philippe Aries.
64. Archard.
65. Alexandre- Bidon & Lett.
66. Barker.
67. Hunt.
68. McGillis
69. Nodelman.
70. Sarland.
71. Shavit.
72. Stephens.
73. Meek.
74. Hybridity.
75. Hoban.
76. Voloshinov.
77. Banerjee.
78. Morrison.
79. Stahl.
80. Taylor.
81. Gordon.
82. Knowles & Malmkjaer.
83. Homi Bhabba.
84. Weir.
85. Nelson.
86. Bruner.
87. Kimberly *et al.*
88. Michael Rosen.
89. Diana Fuss.
90. Mrs. Sherwoods's **History of Fairchild Family.**
91. Lochhead.
92. Knoepfmacher.
93. E. Nesbit.
94. Auerbach & Knoepfmacher.
95. Cross – Writing.
96. Dual audiences.
97. Enid Blyton, **Sunny Stories.**
98. Ursula Le Guin.
99. Nina Bawden.
100. C Walter Hodges.
101. Patricia Holland.