

ادبیات کودک و جریان عمده نقد ادبی^۱

■ دבורا کوگن تکر

■ مترجم: فریده پورگیو

مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز

با ارزش می‌دانند. این افراد، پژوهشگر ادبیات کودکان نیستند و به ندرت وارد بحث درباره کتاب برای کودکان می‌شوند، اما خواه منتقد ادبی باشند یا نظریه‌پرداز فرهنگی، مشاهدات‌شان اغلب برای متخصص، دارای اهمیت است. برنامه کوتاه رادیویی **والتر بنیامین** که اغلب در کتاب‌ها و مقالات مربوط به ادبیات کودکان از آن نقل قول شده، ممکن است دیدی از بیرون به مسئله باشد، اما حقیقتی را درباره ادبیات کودکان بیان می‌کند که تا زمان حال هم بازتاب دارد.

«خواندن آن‌ها (کودکان) بیش‌تر در ارتباط با رشد و حس قدرت‌شان است تا آموزش و میزان آگاهی‌شان از دنیا. به همین دلیل است که خواندن آن‌ها، به اندازه همان نبوغی که در کتاب‌های‌شان پیدا می‌شود، مهم است.» (۲۵۱: ۱۹۹۱)

آهنگ تجلیل در ادعای **بنیامین** و تمرکز وی بر قدرت، نشانگر اهمیت ادبیات کودکان و رابطه بین کودکان و داستان نزد وی است که

در برنامه‌ای رادیویی، به سال ۱۹۲۹ میلادی، **والتر بنیامین**^۲، نگرانی خود را از وضعیت ادبیات کودکان بیان کرد و بین «ادبیات» کودکان و «کتاب‌ها»ی کودکان تفاوت گذاشت. وی با ادعای این که کتاب‌های کودکان، با «میان - مایگی سترونی» متمایز می‌شوند، وارد بحثی شد که هنوز هم در جریان است و صرفاً با کنترل دسترسی به داستان‌های کودکان از سوی قدرت بازار و سیاست‌های آموزشی ارتباط ندارد، بلکه به گفت‌وگوهای عالمانه‌ای که حول و حوش موضوع وجود دارند نیز نظر دارد.

با وجود محبوبیت رو به افزایش کتاب‌های کودکان که به قرن بیست‌ویکم هم کشیده شده است، هنوز به ندرت منتقدی فرهنگی راضی می‌شود درباره این کتاب‌ها صحبت کند. گفته‌های **بنیامین**، منعکس کننده نگرانی آن‌هایی است که خارج از گود، به ادبیات کودک می‌اندیشند. منظورم کسانی است که شاید چون زمانی کودک بوده‌اند، مطالعات دوران کودکی را

فراتر از آن میزانی است که متخصصان ادبیات کودکان اغلب شرح می‌دهند.

نوشته حاضر، بر رابطه دانش ادبیات کودکان و متن گسترده‌تر تاریخ ادبی و نظریه ادبی تمرکز دارد و ابتدا از جنبه تأثیر معارف دیگر بر ادبیات کودک و سپس از جنبه گسست‌ها یا سکوت‌ها در جریان عمده فعالیت‌های نقد ادبی، وارد این بحث می‌شود؛ یعنی از جنبه‌هایی که می‌توانند به دیدگاه‌هایی سودمند برای دانش ادبیات کودک منجر شوند.

پیشرفت در نقد ادبیات کودکان در بیست سال گذشته، تا حد زیادی بر از آن خود کردن دامنه وسیعی از گفتمان‌های نظری متمرکز بوده

است. گرچه دانشی که متون کودکان را در بر گرفته، کاملاً در تعلیم و تربیت و کتابداری جای گرفته است، پذیرش ابعاد گسترده‌تر باعث شده که موضوع وارد حوزه مطالعه ادبیات، درسطوح کارشناسی و بالاتر نیز بشود. هرچند بسیاری کسان در جریان عمده پژوهش‌های ادبی در دانشگاه، احتمالاً به این مسئله با دیدی منفی نگاه می‌کنند و علاقه به ادبیات کودکان را معادل سخیف کردن می‌دانند که بعضی اوقات با پذیرفتن ادبیات عامه‌پسند همراه است، این احساس هم هست که قدرت و مناسبت ادبیات کودک، به تدریج در حال شناخته شدن است (البته باید اذعان کرد که این موضوع هنوز تا حد زیادی در حاشیه است).

پیشرفت برنامه‌های مطالعات کودکی که ادبیات کودک را نیز در برمی‌گیرد، بیانگر آن است که غنا و تنوع موضوع، با به کار بردن دیدهای نظری، از نقد روان‌شناختی تا روایت‌شناسی، بارورتر شده است. اهمیت نظریه فرهنگی، در برنامه‌های کارشناسی ارشد ادبیات کودکان، نشانگر آن است که آینده موضوع (دانشجویان کارشناسی ارشد امروز، مدرسان و منتقدان آینده هستند)، به درک گفتمان‌های چندگانه یعنی آموزش، خانواده، منابع و نفوذ رسانه‌هایی بستگی دارد که کتاب‌های کودکان را در بر گرفته‌اند.

در حالی که بسیاری از این پیشرفت‌ها باعث ایجاد مشکل، در راه تعریف و تبیین ادبیات کودکان شده و بین افرادی که این کتاب‌ها را از طرف کودکان می‌خوانند و کسانی که این کتاب‌ها را به عنوان محصول فرهنگی بررسی می‌کنند، تنش به وجود آورده، رشد کتاب‌ها، مقالات و برنامه‌های درسی که بر کاربرد نظریه تأکید می‌کنند، باعث تقویت موضوع شده و آن را از محدوده مخاطبان اصلی آن فراتر برده است.



۰۰۰ و همین را می‌توان درباره دست اندرکاران ادبیات کودکان نیز گفت.» (۲۷: ۲۰۰۰)

اما بینش‌های متخصص ادبیات کودکان، چه کمکی به سوژه‌ای که از آن برگرفته شده، می‌کند؟ پاسخ این است که کمک زیادی نمی‌کند. **گانون** پیشنهاد می‌دهد که «مطالعات بین رشته‌ای، خیابانی دوطرفه است: متخصصان ادبیات کودکان می‌توانند بسیار به هنر و تاریخ فرهنگی کمک کنند و بسیار نیز از آن بیاموزند» (۲۹: ۲۰۰۰). شاید بهتر بود که خانم **گانون** می‌گفت: «... باید خیابانی دو طرفه باشد»؛ چرا که ما بیش‌تر شاهد تراقیکی یک طرفه هستیم.

در حالی که کسانی که در حوزه ادبیات کودکان یا در زمینه مطالعات کودکی کار می‌کنند، دیدگاه‌های نظری را که از آکادمی معاصر منبعت می‌شود، پذیرفته‌اند و جرح و تعدیل می‌کنند، نظریه‌پرداز معاصر، از هر مکتبی، به ندرت اعتبار یا اهمیت متون نوشته و چاپ شده برای کودکان و یا نظریه‌های مربوط به آن‌ها را به رسمیت می‌شناسد. مهم‌تر آن که طبق خواست‌های نظریه فرهنگی، کودکان به عنوان خواننده، تا حد زیادی نامرئی هستند. این سخن اغلب به این معناست که هدف و معنای خواندن، به عنوان قسمتی

**در برنامه‌ای رادیویی،
به سال ۱۹۲۹ میلادی،
والتر بنیامین، نگرانی
خود را از وضعیت
ادبیات کودکان بیان
کرد و بین «ادبیات»
کودکان و «کتاب‌ها»ی
کودکان تفاوت گذاشت**

متون تأثیرگذار، مثل کتاب **پیتروانت** به اسم نقد، نظریه و ادبیات کودکان^۳ (۱۹۹۱) و کتاب **جان استیونز** به اسم زبان و ایدئولوژی در ادبیات کودکان^۴ (۱۹۹۲)، به علاوه آثاری از **هیو کراگو**، **پری نودلمن**، **راد مگیلیس**، **هانز-هاینو یواز**، **جک زایپس** و **ایدان چمبرز** مشخص کننده تغییر مسیر از (بعضی نظرها) دنیای دنج و راحت کتاب‌شناس و مورخ کتاب بود. این نتیجه‌گیری که بسیاری از بازیگران مهم در این تغییر مسیر مذکورند و به سوی حوزه‌ای متمایل شده‌اند که قبلاً اختصاصاً در قلمرو مؤنث بود، تغییری در این نمی‌دهد که هر دو جنس به خوبی در پژوهش‌های ادبیات کودکان در عصر حاضر شرکت دارند. حتی این واقعیت که در یک دهه گذشته، متخصصان ادبیات کودکان در بخش‌های ادبیات دانشگاه، بیش‌تر زن بوده‌اند، اکنون در حال تغییر است.

تغییر تمرکز بر بررسی کتاب‌های کودکان، به سوی زاویه دیدهای مختلفی هم چون پسااستعماری و روان‌شناختی، ممکن است تا حدی به توسعه نظریه در تدریس ادبیات وابسته باشد. برای بسیاری از محققان، درک این که نظریه را می‌توان در کتاب‌های کودکان به کار برد، نه تنها حیرت‌انگیز است، بلکه بیانگر فرصت‌های جدیدی برای دستیابی به حوزه‌هایی بکر نیز هست. به جای تکیه بر آن چه قبلاً خوانده، جذب و نقد شده، هیجان ناشی از امکان ابتکار و کشف در مطالعه ادبیات کودکان، چشم‌انداز کاربرد ژرف‌تری از نظریه نقد را به دست می‌دهد. **سوزان گانون**^۵ به درستی تأکید می‌کند که به طور فزاینده‌ای «منتقدان ادبی، در کار وام‌گیری نظری از روان‌شناسی، علوم اجتماعی، مطالعات فرهنگی، تحلیل رسانه‌ای، نشانه‌شناسی، فلسفه [و] تاریخ هنر هستند

از روندی دائمی که از کودکی شروع می‌شود، در درک یا تعریفی از ادبیات که در زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی عرضه می‌گردد، تا حد زیادی غایب است. گرچه بسیاری از نظریه‌پردازان می‌پذیرند که آموزش، در رویکرد بزرگسالانه به ادبیات نقش دارد، اما اشاره ضمنی به این که رابطه بین کودکان و کتاب پیچیده است و یا نیاز به پژوهش بیش‌تری هست، به ندرت به چشم می‌خورد. درباره نظر خود **والتر بنیامین** که بر اساس تأمل نوستالژیک و یادآوری کودکی شکل گرفته، منتقدان معاصرمانند **فرانسیس سپافورد**^۶ (۲۰۰۲) اغلب فقط سر زبانی نظری داده اند. در حالی که خوانش کودکی، به عنوان متن^۷ مهم است، اما چنین دیدگاه بعیدی، نقودی را که بازی قدرت، در تجربیات خواندن دوران کودکی، بر توجه ادبی به طور پیوسته دارد، کوچک می‌شمارد.

چنین غیبتی را می‌توان در ملاحظات تاریخ ادبی نیز دید. اگر ساختن یک تاریخ ادبی، با تشخیص تغییرات در روش‌هایی سروکار داشته باشد که ادبیات به وسیله آن‌ها، رابطه بین فرد و جامعه را بیان می‌کند، در این صورت، ادبیات کودک در این معنای تاریخی، دارای جایگاه است.

**با وجود محبوبیت رو
به افزایش کتاب‌های
کودکان که به قرن
بیست و یکم هم کشیده
شده است، هنوز به
ندرت منتقدی فرهنگی
راضی می‌شود درباره
این کتاب‌ها صحبت کند**

اما تاریخ ادبی، به ویژه آن که بر قرن بیستم و تاریخ معاصر و مدرنیسم و مدرنیته تأکید دارد، به این گونه متن‌ها راه نمی‌دهد یا آن‌ها را به حاشیه می‌راند و فراموش می‌کند که ادبیات کودک، در تغییرات ادبی و اجتماعی شرکت کرده است و به آن‌ها جواب می‌دهد.

البته استثناهایی هم وجود دارد. تعداد اندکی متن مربوط به کودکان وجود دارد که گفته می‌شود از پیچیدگی و ابهام کافی برخوردار است تا از مرز بگذرد و خوراکی برای منتقد یا نظریه‌پرداز جریان عمده نقد فراهم آورد. این متن‌ها اغلب، به عنوان ادبیات کودک، متونی مسئله دارند. دقیقاً به این دلیل که گفته می‌شود دارای ویژگی‌های «ادبی» هستند و بنابراین از سر بچه‌ها زیادند. این مسئله، خلاف این واقعیت است که پژوهش‌های بسیاری باریک بینی و ظرافت درگیری کودکان با چنین متونی را نشان داده اند. فانتزی‌هایی مانند آلیس در سرزمین عجایب^۸ و یا باد در بیدزار^۹ وضعیت کلاسیک پیدا می‌کنند و در درس‌های ادبیات جایگاهی می‌یابند؛ چرا که اغلب مانند آلیس، دیدی نسبت به ارزش‌های عصر ویکتوریا به دست می‌دهند یا نشانگر مبانی فلسفی سخن منطقی و سخن بی معنی‌اند. در مورد باد در بیدزار، می‌توان گفت که تلاش آن در ساختن «انگلیسی بودن» و «مردانگی»، به درک ادبیات در شروع قرن بیستم، کمک کرده است.

به هر حال، وضعیت این متن‌ها هم‌چون کتاب نوشته شده «برای» کودکان (ظاهراً در هر دو مورد یادشده، کودکان خاصی مد نظرند) و این که هر دو متن در بازار چاپ کتاب کودک به فروش می‌رسند، باعث شده که خدمت احتمالی آن‌ها به بحث‌های جریانات عمده ادبی، نادیده گرفته شود. بر عهده بخش‌های تعلیم و تربیت دانشگاه یا متخصصان ادبیات کودکان است که

با آن خودداری کنند» و این که آن‌ها لازم است «نه فقط از مرزها عبور کنند، بلکه مرزها را به هم بزنند و با منتقدان در نظام‌های دیگر رابطه برقرار کنند.» (۲۷:۲۰۰۱)

جری گریزولد^{۱۱} نیز با رجوع به بحث زاپیس، پیشنهاد می‌کند که وظیفه متخصص ادبیات کودکان است که وضع را تغییر دهد:

«بعضی اوقات، مقالاتی که به ادبیات کودکان پرداخته‌اند، این برداشت را به دست می‌دهند که در نظامی بسته نوشته شده‌اند. الزامی نیست که این طور باشد. مثلاً وقتی کسی درباره استعمارگرایی در باغ مخفی، نوشته برنت، مطلبی می‌نویسد... ارجاعات می‌تواند به توفان شکسپیر یا ارونکو، اثر افرا بن باشد.» (گریز والد ۹:۲۰۰۰-۲۳۸)

حقیقتی در این نظر نهفته است که متخصصان ادبیات کودکان، اغلب فقط درگیر متن‌های کودکان‌اند و گرچه از اصطلاحات موجود در نظریه و روش‌شناسی جریان عمده، برای نقد این متون بهره می‌برند، در همان حال نوعی جدایی را نیز حفظ می‌کنند که احساس دروغین عدم وجود طرح مشترک را دائمی می‌کند. البته، پژوهش‌هایی نیز وجود دارند که کوشیده‌اند ادبیات کودکان را از حلی آبادش بیرون بکشند و ارتباط آن را با بحث‌های فرهنگ و قدرت ادبی مطرح کنند.

پل زدن روی فاصله‌ها، شاید بیش‌تر از هر جایی، در تاریخ ادبی آشکار باشد و پژوهشگران بسیاری قادر به عبور بوده‌اند؛ زیرا تخصص‌شان با درک جنبش‌های ادبی مرتبط بوده است.

«تاریخ نویسان جریان ادبی عمده، ممکن است فرض کنند که کتاب‌های نوشته شده برای کودکان، مستقل از نیروهایی هستند که بر تغییرات ادبی تأثیر می‌گذارند. در مقابل، خود متن‌ها به سبب این که بر ارزش‌های تربیتی تمرکز دارند،

پیشرفت برنامه‌های مطالعات کودک که ادبیات کودک را نیز در برمی‌گیرد، بیانگر آن است که غنا و تنوع موضوع، با به کار بردن دیدهای نظری، از نقد روان‌شناختی تا روایت‌شناسی، بارورتر شده است

نشان دهند این متن‌ها، دیدهای متفاوتی در تداوم خواندن و ساختن خوانندگان قرار گرفته در پیوستار، ارائه می‌دهند. گرچه از بعضی جهات، این جدایی اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد، این دیدهای متفاوت - که تداوم و تأثیر متن‌هایی را می‌پذیرد که عمداً کودکان را به عنوان خواننده هدف قرار می‌دهند - مورد نیازند؛ دیدگاه‌هایی هم‌چون نظریه انتقادی که بر رابطه بین زبان و قدرت و میانجی‌گری فرهنگی اجتماعی در خوانش متن ادبی تمرکز می‌کنند.

بعضی اوقات، منتقدان، این فقدان‌ها را تقصیر متخصصان ادبیات کودکان می‌دانند. درگذشته، درخواست‌های زیادی از آن‌هایی شده که در حوزه ادبیات کودکان کار می‌کنند که دیدشان را بازتر و خود را وارد جریان عمده فعالیت ادبی کنند: «از ورای فاصله صحبت کنند، وارد... گفت و گو شوند» (تکرر ۱۲:۲۰۰۰). مثلاً جک زاپیس^{۱۰} به منتقدان ادبیات کودکان اصرار می‌کند که «از صحبت درباره چگونگی عبور ادبیات کودکان از مرزها و برخوردی مشابه با ادبیات بزرگسالان

غیبت ادبیات کودکان در ادبیات قرن بیستم آشکارتر و نیز شاید تعجب انگیزتر است. در حالی که متخصصان ادبیات کودک، به اهمیت مدرنیزم و مدرنیته در متن های تهیه شده برای کودکان اذعان دارند

ممکن است ابزارهایی در کنترل اجتماعی به نظر برسند. متخصصان ادبیات کودکان، بارها نشان داده‌اند که حذف چنین متن‌هایی، پیچیدگی وابستگی آن‌ها را با پرسش‌های ادبی، چه از نوع درونمایه ای و چه از نوع شکلی، نادیده می‌گیرد.» (تکر و وب ۱۲:۲۰۰۲)

دو نمونه از این منتقدان، عبارتند از **میتزی مایرز** و **کلودیا نلسون** ۱۳ که هر یک مجموعه آثاری پدید آورده‌اند که گرچه ادبیات کودکان در این آثار غلبه دارد، نویسنده اول، درک جدیدی از رمانتیسیسم ارائه داده و دومی بر پژوهش‌های قرن نوزده موثر واقع شده است. البته تغییرات در طبیعت تاریخ ادبی در سی سال گذشته، به این منتقدان کمک کرده است. تأثیر مطالعات زنان، به ویژه با توجه به رونق مجدد متن‌های نوشته شده توسط زنان، روش‌هایی را که در نوشتن تاریخ‌های ادبی رواج دارد، عوض کرده است و پژوهشگران ادبیات کودکان، به طور کلی از تأکید بر جنبه‌های جنسیت در تاریخ ادبی و در نتیجه، از اهمیت جای دادن هنجارهای فرهنگی از طریق آموزش و تربیت، بهره برده و غنی

شده‌اند. نوشته‌های **مایرز**، **نلسون** و دیگران در مجموعه مقالاتی که از سوی جریان عمده نقد ادبی منتشر شده است، به اهمیت یافتن ادبیات کودکان و کودکی، در درک هر دو جنبش ادبی کمک می‌کند. تعجب‌آور هم نیست. درک درحال تغییر از تصویر کودک که در بسیاری از نقدهای ادبیات کودک به خوبی کار شده بود، کلید پیشرفت رمانتیسیسم شد. همچنین، تغییرات فرهنگی‌ای که به بت ساختن از کودک در عصر ویکتوریا انجامید، بدون بررسی راه‌های حضور کودکان در داستان قابل درک نیست. همان‌گونه که گفته شد، مجموعه کتاب‌های آلیس، نوشته **لوئیس کارول** مهم‌ترین متونی هستند که از مرزهای مطالعات انتقادی گذشته و به گفتمان‌های انتقادی، فلسفی، تاریخی و روان‌شناختی اعتبار بخشیده‌اند. در حقیقت این کتاب‌ها، آن‌چنان به راه‌های متفاوتی بررسی شده‌اند که می‌توان گفت اصلاً کتاب کودکان نیستند. شاید یکی از دلایل پذیرش آن‌ها در جریان عمده نقد، همین باشد. این حقیقت که تا قبل از قرن نوزده، بسیاری از متون، مخاطب مشترک بزرگسال و کودک داشتند نیز احتمالاً به پذیرفتن کتاب‌های کودکان، در زمینه‌های گسترده‌تر بررسی تاریخ ادبی، کمک کرده است.

غیبت ادبیات کودکان در ادبیات قرن بیستم آشکارتر و نیز شاید تعجب انگیزتر است. در حالی که متخصصان ادبیات کودک، به اهمیت مدرنیزم و مدرنیته در متن‌های تهیه شده برای کودکان اذعان دارند، پژوهش‌های ادبی جریان عمده در مدرنیسم، از متن‌های ادبیات کودکان بی‌خبرند. ممکن است منتقدانی بگویند که چیزی به اسم ادبیات کودک مدرن وجود ندارد؛ یکی از این‌ها **ژاکلین رز** ۱۴ است که به «نبود نسبی تجربیات مدرن در کتاب‌های کودکان» اشاره

انواع ادبی است، تقویت می‌کند. گرچه مفید است که بین تمایل **ویرجینیا ولف** برای به چالش کشیدن آن چه «قبلاً گفته شده» و تجربه وی - در مقام کودک- از خواندن فانتزی‌های عصر ویکتوریا (مثل آلیس) تشابهاتی یافت، **داسینبر** فقط شیوه‌هایی را مطرح می‌کند که از آن طریق، زیبایی شناسی مدرن در کتاب‌های کودکان امکان وجود یافته است.

این فکر که ممکن است رابطه کودکان با زبان، با رابطه بزرگسالان با زبان متفاوت باشد و کودکان استفاده انقلابی‌تری از زبان بکنند، در آثار مدرنیست‌های برجسته مثل **گرتروود اشتاین** ۱۶ به چشم می‌خورد. مثلاً علاقه شدید وی به توانایی **مارک تواین**، در نشان دادن سادگی کودکی در ماجراهای هکلبری فین ۱۷، به خود وی در جهت تجربیاتش در پیدا کردن راهی نو کمک

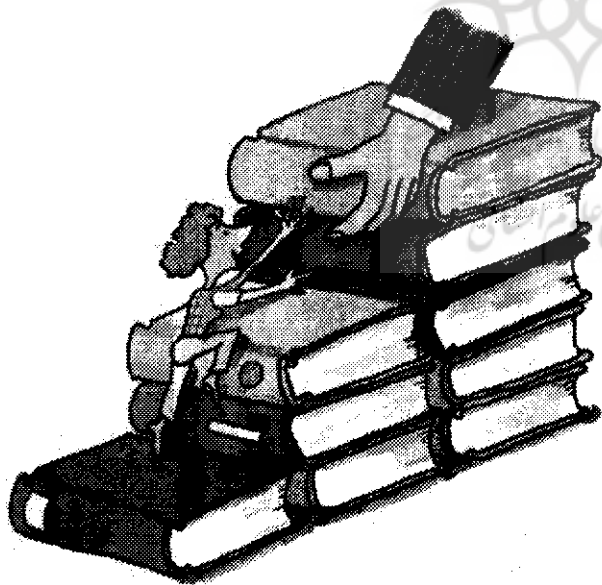
می‌کند (۱۹۸۴:۱۴۲). به هر حال، مهم است بدانیم تا چه اندازه پذیرش زیبایی شناسی مدرن، روابط در حال تغییر فرد و جامعه، نبود اطمینان و نیاز به چالش کشیدن «راه‌های قدیمی گفتن»، به کتاب‌های کودکان که از اوایل قرن بیستم تا کنون نوشته شده‌اند، کمک کرده‌اند. می‌توان گفت که یک معیار برای پدید آوردن ادبیات کودکان پایدار، پیش‌بینی جاذبه زبان دگرگون شونده و چالش با ساختارهای قدرتی است که اغلب با تجربیات مدرن همراه است (**تکر و وب** ۲۰۰۲).

گرچه مباحث مفید فراوانی درباره زمینه‌های فرهنگی و تاریخی کتاب‌های کودکان قرن بیستم وجود دارد، این‌ها بیش‌تر بر جدایی توجه خواننده متخصص و تاریخ نگار ادبی تکیه می‌کنند. در حالی که ارتباط بین متن‌های بحث شده و خوانش‌های ادبیات عمده این دوره، باعث غنای درک از متن‌های کودکان و پویایی فرهنگی مدرنیزم می‌شود.

بحث کاملاً شخصی **ژولیت داسینبر** ۱۵ در آلیس در چراغ دریایی: کتاب‌های کودکان و تجربیات بنیادین در هنر (۱۹۸۷)، چشم انداز رضایت بخشی از رابطه همزیستانه کتاب‌های کودکان و نوشته‌های بزرگسالان ارائه می‌دهد. وی این‌گونه استدلال می‌کند:

«این‌طور نیست که کتاب‌های کودکان، کتاب‌هایی درباره کودکان خلق کرده باشند، بلکه مسئله چنین است که تغییر فرهنگی، در کتاب‌هایی که کودکان می‌خوانند، پیشاهنگامه منعکس شده بود. تجربیات بنیادین در هنر، در اوایل دوره مدرن، با کتاب‌هایی که لوئیس کارول و اخلافتش نوشتند، آغاز شد.» (۱۹۸۷: ۵)

در عین حال، **داسینبر** با جدا کردن این دو نوع ادبیات، این تفکر را که ادبیات کودکان با سنت‌های مستقل و پیشرفت‌هایش صرفاً یکی از



کرد. کتابش به نام دنیا گرد است^{۱۸} (۱۹۳۹) که برای کودکان نوشته شده، نشانگر علاقه او به استفاده از زبان بچه‌گانه و زاویه دیدی است که به داستان بزرگسالان خود او و به نحو بی سر و صدائتری به ادبیات کودکان آن دوره کمک کرد. **جیمز جویس** در تصویر هنرمند به عنوان مرد جوان^{۱۹}، آگاهی خود از رابطه کودکان با زبان را از طریق داستان، به شیوه‌هایی نشان می‌دهد که بیانگر درک جدید نوشتار مدرن از جست‌وجوی رابطه مستقیم تری بین فرد و دنیای اجتماعی است.

گسست روایت، از هم گسیختگی زمان و ویژگی‌های دیگر که نگرانی از آینده را بیان می‌کند و نیز قادر نبودن به ارائه دنیای بی مشکل احتمالی به کودکان، به عنوان خواننده، همه، مشخصه ادبیات کودکانی است که از نیمه قرن بیستم ادامه دارد. **کیمبرلی رینولدز**، در کتابش به نام ادبیات کودکان در ۱۸۹۰ و ۲۰۱۹۹۰ (۱۹۹۴)، ارتباط این متن‌ها با خوانش ادبیات

**این فکر که ممکن است
رابطه کودکان با زبان،
با رابطه بزرگسالان
با زبان متفاوت
باشد و کودکان
استفاده انقلابی‌تری
از زبان بکنند، در
آثار مدرنیست‌های
برجسته مثل گرتروید
اشتاین به چشم
می‌خورد**

جریان عمده آن زمان را مشخص می‌کند، اما از متن‌هایی مانند باغ نیمه شب تا^{۲۱} اثر **فیلیپا پرسی**، تا شارلوت^{۲۲} اثر **ای. بی. وایت** یا وام گیرندگان^{۲۳} **مری نورتین**، در بحث‌های جریان عمده ادبیات و فرهنگ دهه ۱۹۵۰ ذکر می‌شود. میان نیمه است و بررسی‌های انتقادی مدرن، اصلاً به ادبیات کودکان نظری ندارد. (برای مثال رجوع کنید به **چایلدرز** ۲۰۰۰)

این جداشدن از مخاطب، در نقد داستان معاصر تعجب‌آورتر است. طرز تفکرهایی که در ارتباط با جریانات پسامدرن و پسااستعماری هستند، آشکارا بر متن‌هایی که برای بزرگسالان و هم برای کودکان نوشته شده، تأثیر گذاشته‌اند. اگر مرز بین ادبیات کودکان و جریان فرهنگ عمده، به سبب این فرض است که ادبیات کودکان، ناخودآگاهانه «محبوب» است، ولی «ادبی» نیست - که البته عده زیادی این فرض را رد می‌کنند - ظهور پیشوند «پسا»، نشانگر فروپاشی این مرز است. با از اعتبار افتادن اصول استوار ادبی گذشته، ادبیات معاصر و خوانش‌های آن، باید غنای متن‌های کودکان را که واقعیت را به چالش کشیده و ویژگی بازی‌گوشانه هنرمندان و نویسندگان پسامدرن را آشکار می‌کند، دربرگیرد. و نیز پذیرفتن کودک به عنوان «دیگری مستعمره شده»^{۲۴}، در ارتباط با زبان و فرهنگ، ترسیم کننده همترازی با نقد پسااستعماری است. اما **راد مگیلیس**^{۲۵} تذکر می‌دهد که «این منتقد پسااستعماری نیست، بلکه متخصص ادبیات کودکان است که با متن‌های نوشته شده برای کودکان درگیر است.» (۸:۱۹۹۷)

مگیلیس در توضیح اهمیت انتشار یک شماره ویژه ادبیات کودکان، توسط نشریه آری، نقدی بر ادبیات انگلیسی بین المللی^{۲۶} در ۱۹۹۷، مسئله و نتایج احتمالی برای مطالعات

ادبیات کودک هستند، به ندرت مواردی وجود دارد که نشانگر امیدی برای رویکردی پذیرا و بین رشته‌ای باشد. مقاله فیلیپ نل^{۲۸} در ویژه نامه موزاییک، با عنوان «پرنده‌ای وسط یک حمله رعدآسا گفت . . . چگونه جنگ جهانی دوم دکتر سوس را خلق کرد» (۲۲:۲۰۰۱)، مشتق از پژوهش بزرگ‌تری است که تحلیلی از سوررئالیسم در ادبیات آمریکا ارائه می‌دهد. در کتاب آوانگارد و پسا مدرنیته آمریکایی: شوک‌های کوچک تند^{۲۹} (۲۰۰۲)، نل فرصتی به دست می‌دهد تا ادبیات کودکان در زمینه تاریخ ادبی جریان عمده بررسی شود. وی با آوردن دکتر سوس و کریس وان الزبورگ و کوشش برای ارتباط دادن مدرنیسم و پسا مدرنیسم، توانسته است ارتباط تجربه کردن و چالش در کتاب‌های کودکان را نشان دهد. به علاوه آثار نویسندگان کودکان، در تکمیل مباحث نویسندگانی چون ناتانیل وست، دونالد بارتمه و دان دیلو، بینش‌های متفاوت و نایابی را درباره قدرت ایدئولوژیک آوانگارد به ارمغان می‌آورند.

برای مثال، نل، کتاب لورا کس^{۳۰} اثر دکتر سوس را «نقدی موفق از سرمایه» (۶۸:۲۰۰۲) می‌داند. وی این نکته را در بحث خود که به دنبال «پسا مدرن مخالف» است، مطرح می‌کند. این بحث پرده از «سیاست‌های تندروانه آوانگارد» برمی‌دارد. «سیاست‌هایی که در تعاریفی از مدرنیسم متعالی، مکتوم نگاه داشته شده و پسا مدرنیست‌ها برای خنثی کردن اثرات فرهنگ ایجابی، به آن رجوع می‌کنند» (۶۹:۲۰۰۲). با پذیرش قدرتی که نویسندگان کودکان، در به چالش کشیدن و نقب زدن به ساختارهای ایجابی فرهنگ دارند، نل می‌تواند به ارزیابی مجدد پسا مدرنیسم کمک کند و به این ترتیب، آن را از زیر فشار فرهنگ متعالی نجات دهد. متخصصان ادبیات کودکان، به ویژه

غیبت متون ادبیات کودکان در پژوهش‌های نظری و بنابراین، درک ما از راه‌هایی که فعالیت‌های ادبی به وسیله گفتمان‌های فرهنگی کنترل می‌شود، می‌تواند هم به عنوان فقر نظریه انتقادی و فرهنگی، به کلی، به شمار آید و هم عاملی مستقیم در فقر خواندن کودک دانسته شود

ادبی جریان عمده را توضیح می‌دهد: «صرف شناختن کودکان و ادبیات آنان در نشریه‌ای مانداری یل، یک حرکت پسا استعماری است. حرکتی است به نشانه باور دوباره به ملاک‌ها و قواعد و تعریف دوباره آن چه نقد دانشگاهی و حرفه ای انجام می‌دهد و می‌گوید.» (مگیلیس ۱۹۹۷:۹).

گرچه عمل پذیرفتن متن‌های کودکان در هر بحث مربوط به زبان و قدرت اهمیت سیاسی دارد، این تنها موردی بود که اری یل به حیطه ادبیات کودکان وارد شد و با آن که پروژه‌های مشابهی مانند ویژه نامه ادبیات کودکان نشریه موزاییک^{۳۷} (۳۴ و ۲۰۰۱)) مفیدند، ولی هنوز این متن‌ها و نقد آن‌ها در حاشیه قرار می‌گیرند. درحالی که بسیاری از نویسندگان این ویژه نامه‌ها متخصصان

من اغلب متحیرم چرا نظریه پردازان متوجه نشده‌اند که بهترین شاهد را برای تقریباً تمام آن چه درباره پدیدارشناسی یا ساختگرایی یا شالوده‌شکنی و یا هر رویکرد دیگری می‌گویند، می‌توان به وضوح و راحتی در ادبیات کودکان نشان داد

آن‌ها که با داستان کودکان و کتاب‌های تصویری معاصر سروکار دارند، مانند **دیوید لوئیس**، به خوبی از این مسئله آگاهند. گرچه نل نمی‌تواند به ادبیات کودکان، همان ارزشی را بدهد که به یک نقد اجتماعی کاملاً مؤثر می‌دهد، بر این امر اذعان دارد که «این یک شروع است ... دکتر سوس به کودکان کمک می‌کند تا علیه شیوه‌های مسلط اجتماعی شدن برآشوبند» (۲۰۰۲: ۷۲). در همان حال که نل شروع به بررسی تنش بین کارکردهای اجتماعی‌کننده و آشوبگرانه ادبیات کودکان می‌کند، چلوتر رفته، این فرض را که ادبیات کودکان غالباً کارکرد آموزشی دارد، بر رسیده، به این نتیجه می‌رسد که همین کارکرد است که ظرفیت ایجاد چالش در برابر نیروهایی را دارد که یکسان شدن را تشویق می‌کنند و به دنبال کنترل هستند.

به همین گونه، می‌توان از این فکر که هجو، نوعی مقاومت در برابر نظم نمادین زبان است، با قوت دفاع کرد و نشان داد که این شیوه ادبی، در ادبیات کودکان نقشی بالقوه آشوبگرانه دارد. **جولیا کریستوا**، گرچه آن قدر جلو نمی‌رود که وجود این پدیده را در ادبیات کودکان بپذیرد، به ما این هشجاری را می‌دهد که چنین ابراز نظرهای تندروانه از مقاومت را می‌توان جزو نیروهای ایدئولوژی بورژوازی دانست که هم چون «سوپاپ اطمینان برای انگیزه‌های سرکوفته-ای عمل می‌کنند که در جامعه مجاز نیستند.» (سلدن و ویدوسان ۱۹۹۳: ۳۱)

برای مثال، در کتاب‌های مرد پنبیری بوگندو و دیگر داستان‌های نسبتاً احمقانه (۱۹۹۳) و هشت‌پا همیشه هشت‌پاست (۱۹۹۸)، **یان سیزیکا** و **لین اسمیت**، نمونه‌هایی از متن‌های هجوآمیز ارائه می‌کنند - هم داستان پریان و هم حکایت - که در آن‌ها هدف فرضی داستان برای کودکان،

وارونه شده است تا خوانندگان را از قدرت آموزشی و اخلاقی قصه‌های سنتی رها کند. نویسندگان یادشده، با پرداختن به داستان کودکان، نه فقط از طریق هجوی سبک‌دار، طنزی آشوبگرانه می‌آفرینند، بلکه از خوانندگان دعوت می‌کنند به میزان قدرتی که این داستان‌ها در مطیع کردن فردیت و آزادی فکر دارند، توجه نشان دهند. (رجوع کنید به **تکر** و **وب** ۲۰۰۲: ۶۳ - ۱۵۷)

«شما تقریباً حکایت‌هایی درباره همه جور موجود ریاست‌طلب، آب زیرکاه، خنده‌دار، مزاحم و خنگ خواننده اید؛ البته منظورم حیوان است. بیش خودتان فکر می‌کنید «چه خوشمزه! من هم باید چند تا از این‌ها بنویسم.» اما قبل از این که شروع کنید، به نظرم می‌رسد که شاید بخواهید کمی بیش‌تر درباره ایزوپ بدانید. ایزوپ این حکایت را درباره یک «شیر» عوضی ریاست‌طلب تعریف می‌کرد که در شهری حاکم

شده که هم متن و هم خوانندگان را در برگرفته است. گرچه به طور عادی، این نوع چالش درباره نویسندگان کودکان معاصر مطرح می‌شود، همین روند در نوشتار بعضی از فانتزی نویسان دوره ویکتوریا مانند **لوتیس کارول**، **چارلز گینگرلی** و **جورج مکدانلد** هم به کار می‌رود. استفاده از نویسنده‌ای که خطاب می‌کند و به کار بردن نقد اجتماعی در مثال ماجراهای آلیس در زیرزمین، کودکان آب، پشت باد شمال^{۳۳}. فرصتی به دست می‌دهد تا به نحوی با متن درگیر شویم که ارزش‌های حاکم تضعیف شود و قدرت ادبیات به عنوان نیروی کنترل کننده، با جلب توجه به سوی آن، سست گردد.

در حالی که متن‌هایی مانند متن **سیژیکا** و **اسمیت**، آزاد اندیشی و تضعیف سیستم‌های ارزشی بزرگسالان را تشویق می‌کند، چنین انگیزه‌هایی «توسط نیروهایی که ادبیات کودکان را به حاشیه فرهنگ می‌برد، کنترل می‌شود و تحت نظارت قرار می‌گیرد.» (تکر ۱۹۹۶: ۶۹).

غیبت متون ادبیات کودکان در پژوهش‌های نظری و بنابراین، درک ما از راه‌هایی که فعالیت‌های ادبی به وسیله گفتمان‌های فرهنگی کنترل می‌شود، می‌تواند هم به عنوان فقر نظریه انتقادی و فرهنگی، به کلی، به شمار آید و هم عاملی مستقیم در فقر خواندن کودک دانسته شود. می‌بینید: نه تنها خیابان دوطرفه ای وجود ندارد، بلکه عبور و مروری هم نیست.

به همین ترتیب، با سرپوش برداشتن از کارکرد ایدئولوژیک پسا مدرنیته و آگاهی یافتن خوانندگان از ساختنی بودن واقعیت، نظریه پردازان معاصر، نیاز به درک راه‌هایی دارند که این چالش‌ها از آن طریق، در کتاب‌های کودکان وارد عمل می‌شوند. وقتی خواننده و نویسنده، از طریق متن و خواندن تجربه‌های کودکی، بازی

بود، وقتی مرد عوضی ریاست‌طلب که حاکم شهر ایزوپ بود، این حکایت را شنید، خوشش نیامد. بنابراین، دستور داد ایزوپ را از بالای صخره ای به پایین بیندازند.

نتیجه اخلاقی: اگر می‌خواهید حکایت بنویسید، یادتان نرود که آدم‌ها را با حیوان عوض کنید و در محل‌هایی هم که صخره بلند دارند، پیدایتان نشود.» (سیژیکا و اسمیت، بینا، ۱۹۹۸)

طنزی که از متن‌هایی مانند این به وجود می‌آید، بر این درک استوار است که اساس نوشتن برای کودکان، در به کار بردن قدرت قرار دارد. با آشکار کردن و سپس سرنگونی ساختارهای قدرت، نویسندگان و تصویرگران کتاب‌های کودکان، مدام شواهدی به دست می‌دهند که رابطه بین کودکان و کتاب‌هایی که می‌خوانند، پیچیده است و در شبکه‌ای از گفتمان‌هایی پنهان

گر چه تری ایگلتون

نقش خواندن در

کودکی را به عنوان

«تجربه خواندن

پیشین» معتبر

نمی‌داند، ادعای وی

درباره اهمیت چنین

تجربیهایی، نشانگر

این است که دقیقاً آن

متن‌هایی که در کودکی

با آن مواجه می‌شویم،

شناخت بینامتنیت را

موجب می‌شوند

قدرت را می‌شناسند، نادیده گرفتن این متون - که انتظارات روایت از آن‌ها سرچشمه می‌گیرد- حذفی مسخره خواهد بود.

تجربه پسامدرن و نظریه پساساختگرایی، با آشکار کردن ساختارها و مرزهای چالش‌برانگیز، گستره‌ای از گفتمان‌هایی را خلق کرده‌اند که حرف‌شان این است که لازم است ادبیات کودک، به عنوان موضوع مرتبط با نظریه‌پردازان جریان اصلی ادبی، مدنظر قرار گیرد. گرچه متخصص ادبیات کودک این موضوع را می‌شناسد، شواهد کمی وجود دارد که نشان دهد از زمانی که **ایدان چمبرز** اولین بار در سال ۱۹۸۵، توجه همه را به این نکته جلب کرد، پیشرفتی صورت گرفته باشد:

«من اغلب متحیرم چرا نظریه‌پردازان متوجه نشده‌اند که بهترین شاهد را برای تقریباً تمام آن چه درباره پدیدارشناسی یا ساختگرایی یا شالوده‌شکنی و یا هر رویکرد دیگری می‌گویند، می‌توان به وضوح و راحتی در ادبیات کودکان نشان داد. برعکس آن، این است که چرا آن کسانی از ما که درگیر ادبیات کودکان هستیم، این قدر در جذب این دو به یکدیگر کند بوده و هستیم.» (۱۹۸۵:۱۳۳)

درحالی که بحث درباره عملکرد ایدئولوژیک متون ادبی در جریان بوده و اهمیت تجربیات گذشته خواندن، در درک راه‌هایی که ادبیات عمل می‌کند، مورد توجه قرار گرفته، نظریه‌پردازان، به شیوه‌هایی که ایدئولوژی، تمایلات و بینامتنیت در تجربیات اولیه خواندن تنیده می‌شوند، نپرداخته‌اند. اگر چه متخصصان ادبیات کودک، مدام با چنین دیدگاه‌هایی سروکار دارند، جریان عمده آکادمیک که منشأ چنین افکاری است، ممکن است آگاهی کم‌رنگی از «پیش متن» داشته باشد یا تمایل و یا قدرت نداشته باشد که به نحو قابل توجهی با

کتاب‌های کودکان سروکار پیدا کند.

ژاکلین رز، در این میانه یک استثناست. گرچه از زمان چاپ کتابش با نام **مورد پیتترین** یا نامکن بودن داستان کودکان ۳۴ (۱۹۸۴) و تجدید نظر (۱۹۹۲)، ادبیات کودکان را رها کرده، کتاب یادشده، نویدبخش تغییر در نگرش جریان عمده ادبی، نسبت به ادبیات کودک است. هرچند تأثیر وی هنوز در مطالعات ادبیات کودکان حس می‌شود، چالش رز توسط هیچ نظریه‌پردازی مورد بحث واقع نشده و به نظر می‌رسد هیچ کس آماده بحث با وی نیست. رز با شکستن پیش فرض نقد سنتی ادبیات کودکان، بر عملکرد اجتماعی کردن کتاب‌های کودکان و گفتمان بزرگسالانه دور و بر آن، تمرکز می‌کند. در عین حال که هدف وی ممکن است مخرب بوده و با عدم پذیرش پژوهش‌هایی که از آن‌ها انتقاد می‌کند، همراه باشد، راهی برای نگاه کردن به ادبیات کودک پیش می‌نهد که دعوتی است به گنجاندن آن در مباحث گسترده‌تر ادبیات:

«تاریخ ادبیات کودکان باید نه از جنبه درون-مایه یا محتوای داستان‌ها، بلکه از جنبه رابطه با زبانی که نویسندگان مختلف کودکان برای کودک به وجود می‌آورند، نوشته شود. چگونه این آثار اولیه، دنیای خود را به کودک خواننده ارائه می‌کنند؟ شرایط شرکت و ورودیه‌ای که پیش رو می‌گذارند، چیست؟» (۱۹۸۴:۷۸)

این تجدید نظر در پروژه نقد ادبیات کودکان که از سخنان رز برمی‌آید، مطرح می‌کند که درک راه‌هایی که زبان به وسیله تجربیات اولیه خواندن معرفی می‌شود، مثل وضع انتظارات داستان، برای درک رابطه بین خوانندگان و زبان ادبی لازم است. به علاوه، رز ادعا می‌کند که ادبیات کودکان «یکی از وسائل اصلی است که ما از طریق آن، رابطه مان با زبان را تنظیم

این اشاره که در حین خواندن متن، می‌توان به خوانندگان وضعیت‌های مقتدرانه ای داد، بستگی به بینامتنیت دارد. گرچه نمی‌توان ادعا کرد که کودکان به عنوان خواننده، همانند دانشجویان ادبیات، می‌توانند شیوه‌های پیچیده درک الگوها را دارا باشند، درجه ای که هر متن ادبی خواننده را مجاز به دسترسی به معنا از طرق مختلف می‌کند، برای هر نوع نظریه ای که تداوم تجربه خواندن را بررسی می‌کند، حائز اهمیت است. گرچه ممکن است متن با هدف کودکان و خواننده ای ساده نوشته شده باشد، عمل تفسیر در درون خواننده لانه کرده است تا در تجربیات بعدی خواندن به پرواز درآید. **جانا تان کالو** ۳۷ می‌گوید:

«تفسیر، مقوله بازیافت معانی موجودی نیست که در پس کار ادبی نهفته و مرکز فرمان راندن بر ساختار آن است، بلکه تلاشی است برای مشاهده و شرکت در بازی معناهای ممکن که متن به آن‌ها اجازه دسترسی می‌دهد.» (۲۴۷:۱۹۷۵)

برای آشنایان با ادبیات کودکان، روشن است که نه سن و سال و نه پیچیدگی خواننده، آنان را از عمل تفسیر محروم نخواهد کرد. آزادی جواب به معناهای ممکن و فرصت درگیر شدن با زبان ادبی به راه‌های مختلف، نشان می‌دهد که خوانندگان کم‌سال در برخورد با متن چه می‌کنند و نیز نویسندگان کودکان، اغلب چه چیزی فراروی خوانندگان‌شان می‌نهند.

پذیرش این که معنی یک متن می‌تواند جابه‌جا شود و تغییر یابد، مستلزم نوعی روش انتقادی است که بپذیرد فقط معنای نهفته در اثر ادبی نیست که نیروی جلو برنده و ایدئولوژیک متن است؛ خواننده نیز در روند ساخت معنا برای هر متن خوانده شده، شرکت دارد که به این معناست که ساخته شدن خواننده در طول زمان، بر تفسیر

می‌کنیم» (۱۳۹:۱۹۸۴). اگر نظریه ادبی می‌کوشد وسیله‌ای بیابد که هر خواننده‌ای از طریق آن به رابطه قدرت در زبان، از طریق ادبیات، وارد می‌شود، تجربه کودکی از داستان، قصه و کتاب باید به عنوان یک عامل لازم دیده شود.

اگر قرار باشد جریان عمده ادبی، ادبیات کودکان را بپذیرد، نظریه‌پردازان باید توانایی پذیرش ارزش کتاب‌ها به خودی خود را داشته باشند و این ارزش، از جنبه محتوا یا ارتباط با زندگی کودکان نیست که به وجود می‌آید، بلکه از جنبه میزان موقعیت‌های آمرانه ای است که بر خواننده عرضه می‌کند. به عقیده **ولفگانگ آیزر**، در کتاب عمل خواندن ۳۵ (۱۹۷۳)، «این پیشرفت به سوی نقشه ایدئولوژیک ادبیات است که بر عملکرد زبان تمرکز می‌کند» تا «دیالکتیک باز خلاق را در خواننده» برانگیزد. (نقل از تکر ۱۹۹۶:۳۰). فقط وقتی تجربیات کودکان از خواندن به حساب بیاید، این نقشه عملی می‌شود؛ زیرا امکانات هر متن با تجارب خواندن مقدم بر آن است که جمع می‌شود.

گرچه **تری ایگلتون** ۳۶ نقش خواندن در کودکی را به عنوان «تجربه خواندن پیشین» معتبر نمی‌داند، ادعای وی درباره اهمیت چنین تجربیاتی، نشانگر این است که دقیقاً آن متن‌هایی که در کودکی با آن مواجه می‌شویم، شناخت بینامتنیت را موجب می‌شوند:

«همه متن‌های ادبی از متن‌های دیگر بافته می‌شوند، نه به معنای سنتی آن که هر متن نشانه‌هایی از «تأثیر» دارد، بلکه به معنای تندروانه‌تر آن که هر اثر، عبارت یا بخشی از آن، به کاربردن مجدد نوشته‌هایی است که تقدم داشته و یا در اطراف این کار مشخص موجود بوده‌اند... ادبیات، به تمامی، بینامتنی است.» (۳۸:۱۹۸۳)

وی از خواندن، نقشی تعیین کننده دارد. اما همان طور که رو نیز می‌گوید، نه تنها دعوت‌های درون متن، بلکه موقعیت‌های فرهنگی این متن‌ها نیز بر رابطه با زبان ارائه شده به وسیله هر تجربه خواندن تأثیر می‌گذارد. گرچه منتقد روان کاو قادر است تحول بین رابطه در هم ریخته و غیر قابل کنترل با زبان را به طریق نشانه‌شناسی و کارکرد قانونمند زبان را از طریق نمادین بررسی کند، نزدیکی این روند و برخورد اولیه با کتاب‌های کودکان است که اغلب نادیده گرفته می‌شود. همزمانی آغاز تجربه داستانی، با ورود به نظم نمادین زبان، نشان می‌دهد که چیزهای زیادی درباره وسعت این برخوردهای اولیه با زبان ادبی که به بزرگسالی می‌کنند، وجود دارد و باید کشف شود. امکان تفسیر فردی می‌تواند فقط برای کسانی وجود داشته باشد که چه از طریق روایت شفاهی یا تجربیات اولیه خواندن، با مقوله داستان برخورد قبلی داشته باشند.

اگر این روند، از طریق روند مداوم بینامتنیت و تفسیر، از نگاهی که کالر به شرکت در ساخت معنا دارد، عمل کند، پذیرش متن‌های کودکان و تجربیات کودکان با متن، بسیار واجب است. برای درک کامل از راه‌هایی که خوانندگان را تبدیل به خواننده می‌کند و درک چرایی تبدیل آن‌ها به خواننده ای خاص، تعامل بین خواننده و متن را باید به عنوان «اتفاقی بین متن فعال شده فرهنگی و خواننده فعال شده فرهنگی بررسی کرد» (بنت ۲۸: ۱۹۹۲: ۴۱۶). از دید بنت، کنش‌های خواننده را فقط «از طریق روابط مادی، اجتماعی، ایدئولوژیک و سازمانی ساختار یافته‌ای می‌توان فهمید که در آن، هم متن و هم خوانندگان، بی آن که راه فراری داشته باشند، جای گرفته‌اند.» (۲۱۶: ۱۹۹۲)

بی‌تردید، جست‌وجو برای این نوع درک، باید

شامل روندها و واسطه‌هایی باشد که از طریق آن، کودکان با کتاب مواجه می‌شوند. آن چه کشف می‌شود، دلالت بر چیزهایی دارد که از نظر نقش ادبیات در کنترل و آزادی، سیاسی محسوب می‌شود. مائفرد نیومان که منتقدی از آلمان شرقی (سابق) است، از منظری مارکسیستی، اهمیت تجربیات اولیه کودکان با کتاب را این گونه نشان می‌دهد:

«آشنایی با ادبیات، با گوش دادن به روایت‌های سرشار از روایت، قصه و اشعار کودکانه و غیره... در چنان مرحله اولیه‌ای از رشد شخصی شروع می‌شود که ظرفیت‌های مورد نیاز برای درک کارهای شاعرانه، به صورت ویژگی ظاهراً «طبیعی» بشر آشکار می‌شوند. اما مسئله، ظرفیت‌های فرهنگی-اجتماعی‌ای است که خواننده در طول عمر خود فرا گرفته است. به این وسیله، ظرفیت‌های فرهنگی، قوانین دادوستد با ادبیات، به گونه ای شخصی و مطابق با موقعیت عینی

**اگر به ادبیات کودکان،
اهمیت در خور آن
داده شود، نظریه
ذهنی فیلسوفانه، به
ابزاری کاربردی تبدیل
می‌شود؛ عملی و ژرف
می‌شود، نه فقط از
جنبه روشی که دنیا را
می‌فهمیم، بلکه از جنبه
آن چه در این دنیا در
کار انجام آنیم**

است به سبب فراوانی فروش کتاب کودکان نسبت به کتاب بزرگسالان، این نقشه نظری در آینده تغییر کند، اما فعلاً اهمیت نظریه فقط در جاده ای یک طرفه به پیش می‌رود.

به رسمیت نشناختن اهمیت ادبیات کودکان، برای درک راه‌هایی که ما به عنوان بزرگسال، زبان ادبی را می‌فهمیم، تأثیری نه فقط بر طبیعت موضوع، بلکه بر نقش ادبیات کودکان در دنیای واقعی دارد. نگرانی‌های موجود درباره خواندن و قدرت و عدم قدرت کودکان در دنیای معاصر را می‌توان از طریق درک جامع‌تر از روشی بررسی کرد که زبان و قدرت، در متن‌هایی دخیل هستند که در طول رشد با آن‌ها مواجه می‌شویم. به جای آن که کتاب‌هایی را که کودکان می‌خوانند، با واژه‌های «کم‌تر از» و «بیش از» توصیف کنیم، باید آن‌ها را متن‌هایی به شمار آوریم که برداشت رز از «شرکت و ورود به زبان»، از آن ناشی می‌شود.

اگر به ادبیات کودکان، اهمیت در خور آن داده شود، نظریه ذهنی فیلسوفانه، به ابزاری کاربردی تبدیل می‌شود؛ عملی و ژرف می‌شود، نه فقط از جنبه روشی که دنیا را می‌فهمیم، بلکه از جنبه آن چه در این دنیا در کار انجام آئیم.

پی‌نوشت:

۱. این متن ترجمه‌ای از نوشته‌ای است که در کتاب دایره‌المعارف بین‌المللی ادبیات کودکان آورده شده است:

Deborah Cogan Thacker, "Criticism and the critical mainstream." In International Companion Encyclopedia of Children's Literature. Second Edition. V. 1. Edited by Peter Hunt. pp. 44-55.

2. Walter Benjamin

3. Peter Hunt, Criticism, Theory and

تاریخ فردی و اجتماعی شخص، وارد حوزه اختصاصی وی می‌شوند.» (۱۹۷۶:۲۱۱)

نه فقط این عوامل تاریخی-اجتماعی بر «انتظارات، تمایلات و نگرش‌هایی» که خواننده به همراه آن‌ها، با هر واقعه خواندن روبه‌رو می‌شود، تأثیر می‌گذارند، بلکه گستره‌ای که افراد خواننده به آن جواب می‌دهند، به نوبه خود، تولید ادبی را از طریق برداشت نویسنده و ناشر از جواب مخاطب، تحت تأثیر قرار می‌دهد.

این که آیا گستره گفتمان‌های آموزشی‌ای که جواب روشن به متن‌ها را به هم می‌ریزند یا انتخاب کتاب در بخش کتاب‌های کودکان است که متن‌های غیر عادی یا حاشیه‌ای را در بر نمی‌گیرند، نباید به نادیده گرفتن این موضوع منجر شود که نیروهای اجتماعی‌ای که کودکان را به ادبیات راه می‌دهند، خود تصمیم می‌گیرند که دعوت در چه محدوده‌ای قرار بگیرد. در حالی که دیدگاهی که این روند را می‌پذیرد، ممکن است رجحان متنی را که جریان عمده ادبی به آن وابسته است، مورد تهدید قرار دهد، رویکردهای نظری‌ای که نفوذ واسطه در اطراف تجربه خواندن ادبیات را قبول دارند، خواهان پذیرش ادبیات کودکان‌اند. طرح نظری در برگیرنده ادبیات کودکان را می‌توان وابسته به دید پسامدرن از ادبیات پنداشت؛ دیدی که در جهت از بین بردن تفاوت بین «عامه‌پسند» و «ادبی» تلاش می‌کند و به روشنی، ارزش نقد ادبی، به عنوان مقوله‌ای نخیه سالار را تخریب کرده، قدرت بیش‌تری به خواننده می‌دهد. (رک به هانت ۱۹۹۱)

در حالی که بررسی منشأ پاسخ به ادبیات، می‌تواند به ما در یافتن نیروهای مؤثر بر خواننده شدن مان کمک کند، نظریه جریان عمده ادبی، هنوز به نادیده گرفتن کتاب‌های کودکان و کودکان به عنوان خواننده ادامه می‌دهد. ممکن

31. Selden & Widdowson
 32. Jon Scieszka & Lane Smith, The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales & Squids Will Be Squids
 33. Alice's Adventures Underground, The Water Babies, At the Back of the North Wind
 34. Jacqueline Rose, The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Literature
 35. Wolfgang Iser, The Act of Reading
 36. Terry Eagleton
 37. Jonathan Culler
 38. Bennet
- Children's Literature
4. John Stephens, Language and Ideology in Children's Literature
 5. Susan R. Gannon
 6. Francis Spufford
 7. Childhood as a text
 8. Alice in the Wonderland
 9. Wind in the Willows
 10. Jack Zipes
 11. Jerry Griswold
 12. Thacker & Webb
 13. Mitzi Myers & Claudia Nelson
 14. Jacqueline Rose
 15. Juliet Dusinberre, Alice to the Lighthouse: Children's Books and Radical Experiments in Art
 16. Gertrude Stein
 17. Mark Twain, Huckleberry Finn
 18. The world is Round
 19. James Joyce, Portrait of the Artist as a Young Man
 20. Kimberley Reynolds, Children's Literature of the 1890 and 1990s
 21. Philippa Pearce, Tom's Midnight Garden
 22. E. B. White, Charlotte's Web
 23. Mary Norton, The Borrowers
 24. Colonized others
 25. Rod McGillis
 26. ARIEL A Review of International English Literature
 27. Mosaic
 28. Philip Nel, "Said a Bird in the Midst of a Blitz..." : How World War II Created Dr. Seuss"
 29. The Avant-garde and American Postmodernity: Small Incisive Shocks
 30. Dr Seuss, The Lorax