

در شناخت کودک: زبان نقد در ادبیات کودکان

کارین لسنیک - ابرستین
ترجمه فرزانه سجودی (قسمت اول)



نیکلاس توکر، مدعی است که «گاهی در ادبیات کودک نیاز به محرک وجود دارد تا به کودکان کمک کند از شیوه‌های کاهلانه و ناپخته اندیشیدن دور شوند»^۱ جان روتانستد، این اشتقاق را شکاف بین «صف کتاب» (نویسندگان، ناشران، بررسی‌کنندگان کتاب، و کتابداران کتابخانه‌های عمومی را در زمره این صف قرار می‌دهد) و «صف کودک» (والدین، معلمان، و کتابداران خانه‌های مدارس) می‌داند. این عبارات هنوز نیز به طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند، اگر چه، همان طور که تانستد در هنگام ابداع این عبارات متذکر شده است، این دو گروه شباهتی بسیار با هم دارند.

برای آن که اهداف مطرح در نقد ادبیات کودک را بهتر بشناسیم، در این بحث به بررسی نوشته‌های آن دسته از منتقدانی می‌پردازیم که کارشان را بر شناختی اعلام شده از کودک بنا می‌نهند و براساس بحثی که مطرح شد عنوان خواهیم کرد که تقسیم بین «صف کتاب» و «صف کودک» دارای نظامی است متفاوت با آنچه معمولاً نشان داده می‌شود.

صف کودک، «صف کتاب» را به بی‌توجهی به نیازهای کودکان متهم می‌کند «صف کتاب»، «صف کودک» را هم به نادیده گرفتن فردیت کودک متهم می‌کند و هم به سطحی‌گرایی در بحث‌هایشان. جان روتانستد معتقد است:

بیشتر بحث‌هایی که درباره معیارها انجام می‌شود بیهوده‌اند، زیرا مخالفان معتقدند که معیارها نشان مانع‌الجمع‌اند، اگر یکی درست است دیگری بایستی غلط باشد. اما، الزاماً این طور نیست، شیوه‌های مختلف ارزشیابی و بررسی برای اهداف متفاوت معتبرند... من فقط این نکته را متذکر می‌شوم که دیدگاه‌های روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و کارشناسان تعلیم و تربیت وجوه مشترک قابل ملاحظه‌ای ندارد و با آنان که رویکردشان اساساً ادبی است نیز فاقد وجه مشترک‌اند. ناسند، در این جا توجه خود را معطوف به دیدگاه‌های متفاوتی می‌کند که خود حاصل ضرورت نگرستن به شیوه‌های مختلف به «کودک» است. اما، به بررسی این نمی‌پردازد که چگونه دیدگاه‌های مختلف، به لحاظ میزان مبتنی بودنشان بر نظام همسانی از اتکا بر «کودک» شناخته شده موجود، در هم تلفیق شده‌اند.

عباراتی که تانستد به کار می‌برد گیج‌کننده‌اند، زیرا به طور ضمنی این فکر را تبلیغ می‌کنند، منتقدانی هستند که می‌توانند با تمرکز توجه به کتاب یا توجه به کودکان به مثابه افراد، از «کودک» دور شوند. این یکی از توهّمات نقد ادبیات کودک است که می‌تواند با عطف توجه به فردیت، خود را از «کودک» رها کند. عبارت «صف کتاب»، همچنین، این مفهوم ضمنی را در بردارد که می‌توان از طریق نوعی تمرکز محض بر کتاب به مثابه کتاب، متن را از کودک جدا کرد و خواهیم دید که چه طور این دیدگاه در نقد ادبیات کودک غالب است، اگر چه، اغلب از تباطی ظریف نیز با نظریه ادبی بزرگسالان دارد. بنابراین، در مورد نقد ادبیات کودک به نظر می‌رسد بهتر است بگوییم که هر دو «صف کتاب» و «صف کودک» در واقع «صف کودک» هستند و در نهایت نمی‌توانند از تکیه بر وجود کودک «واقعی» بگریزند.

آنچه، به نظر او عادت بسیاری از منتقدان و بررسی‌کنندگان کتاب کودک است یعنی «کودک را به منزله موضوع تحقیق جامعه‌شناختی منظور کردن، او را مخلوقی بی‌شکل و بی‌اراده دانستن یا، مخلوقی که باید رام شود، آموزش داده شود، و هیچ‌گاه چیزی از آن فراگرفته نشود» و به اجبار به شیوه تفکر موردنظر واداشته شود^۲ مقابله می‌کند. اما منتقدانی چون لندسبرگ در دفاع از ضرورت ارائه کتاب‌های خوب به کودکان (اگر نگویم سانسور کتاب‌های کودکان) بسیار مصر هستند، زیرا معتقدند که این کتاب‌های خوب، کتاب‌های درست، به جهاتی مهم بر کودک تأثیر می‌گذارد. برنارد لاتسدیل و هلن مکینتاش، این بحث را مطرح می‌کنند که «متقاعد شده‌اند، تجربیات ادبی می‌تواند به رشد شخصیت کودک و غنای زندگی او کمک قابل ملاحظه‌ای بکند»^۳

نقد ادبیات کودک، بین منتقدانی که مطمئن‌اند کودک را در راستای اهداف خود به کفایت می‌شناسند و منتقدانی که مدعی‌اند نمی‌توانند شیوه خواندن کودک را پیش‌بینی کنند، به دو شق شده است این اشتقاق به جهاتی به کلی تند و آشتی‌ناپذیر می‌نماید: برای مثال، ژان نیدل، کتاب خواندن به خاطر عشق به آن نوشته مایکل لندسبرگ را به خاطر «قطعیت و فقدان تردید» در مورد درستی انتخاب کتاب برای کودکان، براساس آنچه «عامل اعتبار و خوش‌نامی» خواننده شده است، مورد نقد قرار داده است. نیدل می‌افزاید که «بین واقعیت که کتاب لندسبرگ در مؤسسات آموزشی کانادا مورد استفاده قرار گرفته است مایه نومیدی است»^۴ نیدل این بحث را مطرح می‌کند که منتقدان بزرگسال نمی‌توانند پیش‌بینی کنند که کودک با چه اهداف و مقاصدی کتاب را می‌خواند. نیناباودن نیز مانند نیدل با

برای اجتناب از اغتشاشی که ممکن است عبارات تانساند در تحلیل ما به وجود آورد، من ترجیح می‌دهم «صف کتاب» را «کثرت‌گرایان» و «صف کودک» را «تعلیم و تربیت‌گرایان» بنامم. این عبارات تازه منشأ اصلی عدم توافق بین دو گروه را باز تعریف و مشخص می‌کند و نشان می‌دهد که کانون اختلاف، عطف توجه بنیادی به «کودک» توسط یک گروه و «کتاب»، توسط گروه دیگر نیست، بلکه تفاوت در تأکید بر نوع درسی است که معتقدند ادبیات می‌دهد. در ادامه مطلب خواهیم دید که چه طور فروپاشی تمایز تانساند بین «صف کتاب» و «صف کودک» به بی‌اعتباری دیدگاه او می‌انجامد که «ارزشیابی‌ها و بررسی‌های مختلف برای اهداف متفاوت حایز اعتبارند.» به نظر من، دور شدن از اشتقاقی که تانساند بین منتقدان قایل می‌شود پیامد دیگری نیز دارد و آن این که، کل نقد ادبیات کودک، هر چقدر هم پیچیده یا «بنیادگرا» (اصطلاحی که در نقد ادبیات کودک برای آن دسته از منتقدانی به کار می‌رود که صرفاً با ادبیات سرو کار دارند و - ظاهراً - خود را درگیر خوانندگان کودک نمی‌کنند) باشد مبنای واحدی دارد که همان نوعی «شناخت» از «کودک» است: این خود دلیل دیگری است برای پرداختن به زمینه‌هایی که به نظر بسیاری از منتقدان به کفایت به آنها پرداخته شده است. ما در بررسی‌هایمان کتاب‌هایی چون راهنماهای آموزشی ادبیات کودک را نیز منظور خواهیم کرد.

در مطالعه این حوزه، دوباره به بررسی رابطه بین راهنماهای آموزشی و نقد «ادبی» ادبیات کودک خواهیم پرداخت و وجود جدایی بین آنها را که تا این حد مورد استفاده نقد ادبیات کودک بوده است حکمی قطعی تلقی نخواهیم کرد.

خواهیم دید که جدایی منتقدان «تعلیم و تربیت‌گرا» و منتقدان «کثرت‌گرا» نه ناشی از جانب‌داری یکی از «کودک» و انکار آن توسط دیگری، بلکه تأکید بر آموزش همگانی و یادگیری فردی است: و این قبیل از آن که تمایز باشد تفاوتی است در تأکید. تعلیم و تربیت‌گرایان به نیاز بر آموزش همگانی اخلاقیات و ارزش‌ها از طریق ادبیات تأکید می‌کنند، در حالی که کثرت‌گرایان بر آموزش فردیت تأکید دارند. البته، از آن جا که فردیت خود نمودی از نظام‌های ارزشی اخلاقی است، ما از تفاوت در حوزه تأکید تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان سخن می‌گوییم و نه از تمایز اساسی و واقعی بین دیدگاهها و اهداف. تعلیم و تربیت‌گرایان نیز در نوشته‌هایشان از ساختار فردیت سخن می‌گویند، درست همان طور که کثرت‌گرایان در توجهی که به فرد نشان می‌دهند به طور ضمنی و به طرق گوناگون مسئله تعلیم و تربیت همگانی را عنوان می‌کنند. شرح‌ها و روایات اومانیسیم لیبرال، آشکارا سطحی از بحثی را که در پی خواهد آمد تشکیل می‌دهد.

ایدئولوژی‌های سیاسی و فردی دموکراسی غربی، فردیت اندیشه و احساس، و امکان خودمختاری، در مباحثات مربوط به نقد ادبیات کودک رابطه‌ای متقابل با یکدیگر دارند. سطح دیگر بحث، که با سطح ایدئولوژی اجتماعی - سیاسی کنش متقابل دارد، بسا

صورت‌بندی‌های متفاوت از ژرفای واکنش عاطفی کودک به کتاب مرتبط است. همان طور که دیدیم، ارتباط تنگاتنگ عاطفی با کتاب صرفاً اصلی پذیرفته شده نیست، بلکه در نقش آموزشی کتاب در نقد ادبیات کودک عاملی ضروری تلقی می‌شود. سرانجام، تعلیم و تربیت و رابطه عاطفی، در تعریفی که تعلیم و تربیت‌گرایان و همچنین کثرت‌گرایان از «ادبیات»، تعاریف، و کاربردهای آن ارائه می‌دهند، به مثابه فصل مشترک میان این دو گروه مشهود است.

نکته نخست، که اشاره به آن ضروری است، این است که هر نوع واگرایی بین رویکردهای تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان بیش تر در سطح نظری مشهود است تا در نقد عملی که ارائه می‌دهند. به لحاظ نظری، تعلیم و تربیت‌گرایان می‌کوشند خواننده کودک را با کمک نظریه‌های روان‌شناسی، شناخت و رشد عاطفی تثبیت کنند: آنها از بحث جیمز آکستل در مورد لاک پیروی می‌کنند و می‌کوشند کشف خود یعنی «خواننده کودک» را با افکار مربوط به «کشف» علمی و تجربی طبیعت کودک مرتبط کنند. کثرت‌گرایان، خواننده کودک خود را از طریق فردیت آن در عالم کودکی‌اش تثبیت کنند. کودک کثرت‌گرایان، به ندرت فردی است «فرا» کودکی. هر چند، پس از تعیین «کودک» خواننده‌اش، شیوه‌های نقد عملی چندان تفاوتی نمی‌کند، اگر چه، منتقدان هر گروه ممکن است در سبک نوشتن و قضاوت‌هایشان با یکدیگر تفاوت اساسی داشته باشند. وضعیت پیچیده‌ای است: منتقدان ناچارند، همان طور که تانساند گفته است، با تنوع حوزه‌های تخصصی از جمله روان‌شناسی، تعلیم و تربیت، نقد ادبی و نظریه ادبی کنار بیایند و البته با همه آنها هم راحت نخواهند بود.

یکی از پیامدهای ضرورت درگیر شدن با این حوزه‌های مختلف، این است که اهداف منتقدان ادبیات کودک روشن می‌شود، نه فقط از طریق خواندن «ورای» ادعاهای ظاهری آنان، بلکه از طریق مشاهده آن که بخش عمده روان‌شناسی یا نقد ادبی در چارچوب گفتارهای خود این حوزه‌ها به طریقی محدود، مبهم و یا نادرست به کار گرفته می‌شود. به همین دلیل، هدف به سادگی بر محدودیت‌های ظاهری یا پنهان ادعاهای علمی غلبه می‌کند. اگر نگاهی بیندازیم به کاربرد روان‌شناسی توسط تعلیم و تربیت‌گرایان، این نکته خیلی زود خود را نشان می‌دهد. دانا نورتون، وقتی «الگوی خود را برای ارزیابی و انتخاب کتابهای ادبی و هنری، آن‌گاه که خوانندگان بتوانند خود از آنها استفاده کنند» توضیح می‌دهد در واقع ویژگی‌های راهبرد تعلیم و تربیت‌گرایان را تشریح می‌کند. در عین حال، بر اهمیت رشد کودک در این فرآیند نیز تأکید می‌شود.^{۱۱} تعلیم و تربیت‌گرایان معتقدند که کتاب‌های خوب، که آنها «ادبیات» می‌نامندش، بر رشد مطلوب کودک تأثیر می‌گذارد. همه تعلیم و تربیت‌گرایانی که ما آرایشان را بررسی کردیم، از یونانیان به بعد همین طرز فکر را داشته‌اند. مایکل لندسبرگ، پس از گذشت سیصد سال، کم و بیش همان حرف‌های ژوان لویی ویو را در مورد «انرژی» شاعرانه تکرار می‌کند، وقتی می‌نویسد:

کتاب‌های خوب برای کودکان بسیار مفیدند، در بهترین حالت، این گونه کتاب‌ها افق دید کودکان را گسترش می‌دهند و نوعی حس پیچیدگی غریب زندگی را به کودک القا می‌کنند... هیچ یک از دیگر شیوه‌های گذران اوقات فراغت مانند مطالعه کتاب، حس همدلی و انسان‌دوستی را بر نمی‌انگیزد. هیچ سرگرمی لذت‌بخش دیگری تا این حد به غنای نمادها، الگوها، ژرفاها و امکانات تمدن در ذهن کودک کمک نمی‌کند.^{۱۰}

نورتون نیز همین دیدگاه را دارد و می‌نویسد «ادبیات و فعالیت‌های مرتبط با آن باعث رشد کودک می‌شود.»^{۱۱}

در اثر لغزش نورتون واژه‌ای وارد این جمله شده که نشان‌گر بسیاری از مشکلات نظری است که تعلیم و تربیت‌گرایان در روان‌شناسی با آن مواجهند: اشاره او به «فعالیت‌های مرتبط با ادبیات»، علاوه بر خود «ادبیات» با مسئله‌ای روش شناختی در روان‌شناسی مرتبط است که در واقع همان جدا کردن اثرات ادبیات از افزایش توجه معلمان یا والدین به کودکان، از بهبود کاربرد زبان، یا از بهبود شرایط تدریس و غیره که ناشی از توجه بیش تر پژوهش‌گران است می‌باشد. شارلوت هوک نیز همچون نورتون به این مسئله اشاره می‌کند، بی آن که بگذارد طرح این مسئله او را از اهدافش منحرف کند: در بخش «رشد زبان» او به مطالعاتی اشاره می‌کند که نشان‌گر تأثیر مثبت کارهای کلاسی است که طی آن‌ها فعالیت خواندن با بحث، نمایشنامه، هنر و موسیقی آمیخته می‌شود. هوک، همچنین به پژوهشی که کازدن انجام داده است اشاره می‌کند و می‌گوید «این پژوهش، ارزش خواندن برای کودکان را به خوبی نشان می‌دهد.»^{۱۲} هوک سپس نتیجه‌گیری کازدن را نقل می‌کند «خواندن برای یک کودک شاید به دو دلیل صورت مؤثر و قدرتمندی از محرک کلامی باشد. نخست تماس فیزیکی با کودک، و دوم، به نظر می‌رسد این گونه خواندن به صورتی اجتناب‌ناپذیر گفتگوی بینامتنی را درباره عکس‌هایی که توجه کودک و بزرگسال، هر دو، را جلب کرده است، برانگیزد.»^{۱۳}

گریز و ظفره رفتن از مسئله علل این اثرات، به نادیده گرفتن بخش عمده این مسئله، که چه طور معلمان می‌توانند از کودک یاد بگیرند ناشی می‌شود، موضوعی که من نیز در ابتدای این فصل متذکر شدم. بسیاری از تعلیم و تربیت‌گرایان پذیرفته‌اند که تأثیر کار با کودکان و کتاب‌ها مایه رضایت آنها بوده است. این گفته به خودی خود گفته‌ای غیرمنطقی نیست، به خصوص از این جهت که بسیاری از کتاب‌ها به تفصیل در مورد «فعالیت‌های مرتبط با ادبیات» بحث می‌کنند (از آن جمله می‌توان کتاب روزی روزگاری نوشته نورتون، هاک، میرا و دیوبوداسدرگ^{۱۴}، موسیقی واژه و جادوی واژه نوشته جیمز اسمیت و دوروتی پارک^{۱۵}، درآمدی بر ادبیات کودک نوشته جان گلیرز و گورنی ویلیامز^{۱۶}، و تجربه کودک از ادبیات نوشته برنارد لانسدیل و هلن مکینتاش را نام برد^{۱۷}) نکته مهم این جاست که هر نوع تمایز بین یادگیری به طور عام و یادگیری از کتاب مبهم و نامشخص است. استدلالی که منتقدان کتاب کودک برای اثبات قدرت کتاب خوب به کار می‌برند به این



روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

روش‌های یادگیری

ترتیب از همان آغاز کار اشتباه و ناقص است. نتیجه این راهبرد در هر حال این است که به نظر می‌رسد منتقدان درباره یادگیری از کتاب‌ها دانشی دارند و بنابراین، بر این فرآیند نظارت دارند. کتاب مذکور بخشی از واقعیت است که برای تدریس به دقت بازبینی و بسته‌بندی شده است.

این مهم و نامشخص کردن تمایز بین اثرات یک کتاب و اثرات یادگیری به طور عام در سراسر نوشته‌های این تعلیم و تربیت‌گرایان و در کار دیگر منتقدان نیز به کرات به چشم می‌خورد. هر چند، تعلیم و تربیت‌گرایان پیش‌تر بر ادعاهایشان پافشاری می‌کنند. منابع آنها یکی است: ژان پیاژه تکیه‌گاه اصلی آنهاست. نظریه پیاژه در مورد مراحل متوالی در رشد قوای شناختی، برای این دسته از منتقدان حکم وحی الهی را دارد. حتی اگر این مراحل در سنین مختلف تحقق بیابند ماهیت زنجیره‌ای و متوالی آن‌ها به منتقد اطمینان می‌دهد که سرانجام در مقطعی این مراحل تحقق خواهند یافت. نظریه مراحل رشد اخلاق لارنس کوهلبرگ به همین دلیل رواج دارد: در برخی از کودکان، این مراحل ممکن است نسبت به دیگران زودتر رخ بدهد، اما دیگران نیز به هر روزی این مراحل را پشت سر می‌گذارند. ماسلو و اریکسون، والتر لویان و موسن، کونگر و کاگان همه به وجود این مراحل در روند رشد عاطفی و شناخت معتقدند، دانائورتون می‌نویسد:

پژوهش‌های انجام شده در زمینه رشد کودک، نشان داده است که در روند رشد زبان و روابط اجتماعی مراحل مشخص وجود دارد. آهنگ رشد کودکان طی این مراحل یکسان نیست، اما نظم و مراتبی وجود دارد که کودک طی آن به بلوغ می‌رسد. خصوصیات کودکان در هر مرحله نشانه‌هایی است که می‌توان از آنها برای

انتخاب ادبیات مناسب در خور آن مرحله استفاده کرد؛ این ادبیات می‌تواند در طی آن مرحله از رشد به کودک کمک کند و زمینه را برای ورود او به مرحله بعدی فراهم نماید.^{۱۸}

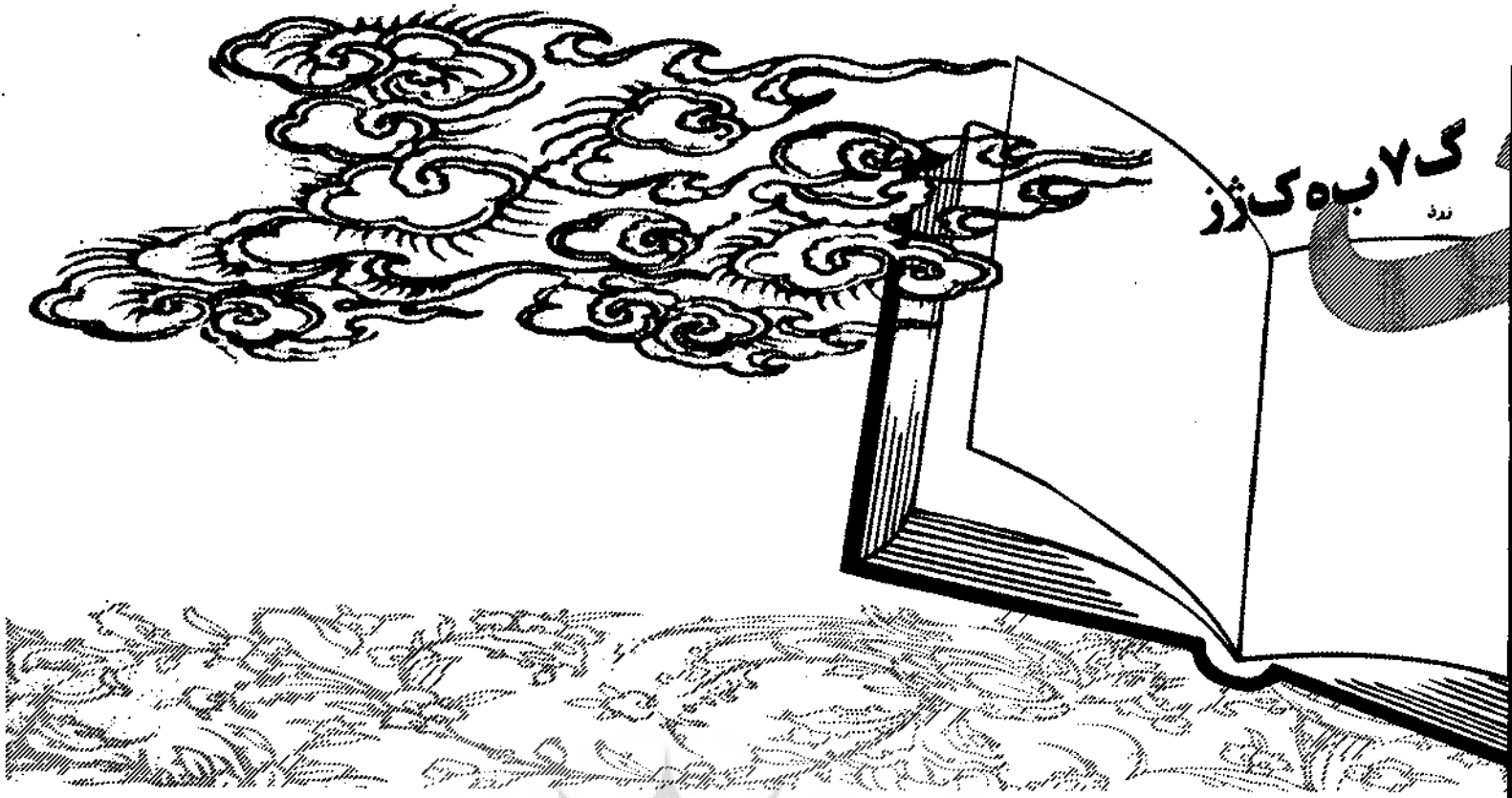
نظریه‌های رشد و یادگیری مرحله‌ای، در این بافت همان طور عمل می‌کنند که نظریه کومنیوس درباره دانش «پیشین» کودک عمل می‌کند؛ نظریه‌ای که او در قیاس با رشد گیاهان و ساخت خانه‌ها مطرح می‌کند: هدف عبارت است از یافتن راهی برای برونی‌کردن و نقشه‌مند کردن رشد فطری و سرشتی برای به دست آوردن دانش پیشین درباره «کودک».

البته، پژوهش‌گران مذکور پیش‌تر کارشناسان محض حوزه روان‌شناسی رشد هستند و کارشان مبتنی بر پژوهش‌هایی معتبر و شایسته است. مشکل این جاست که نظریه‌های آنان و کارشان الزاماً برای تعیین دبستگی عاطفی کودک به کتاب یا حتی برای تعیین ساده این نکته که کدام کتاب‌ها برای کودکان جالب توجه‌اند متناسب نیست: باری و دزورث به این نکته اشاره می‌کنند که پیاژه خود تحقیق چندانی در مورد «خواندن» نکرده است و وقتی یک بار در کنفرانسی از او درباره خواندن سؤال کردند خیلی صریح پاسخ داد که در این باره نظری ندارد.^{۱۹} ژروم برنر یکی از پیروان پیاژه «با توسل به فرآیندها یا ساخت‌کارهای روان‌شناختی که در «زندگی واقعی» عمل می‌کنند برای کشف چگونگی تأثیر متن بر خواننده مخالفت می‌کنند»^{۲۰} و مطرح می‌کند که «این نظریات بیش‌تر شرح آن‌اند که شرح چیز درخوری نیستند. نمی‌توانند تبیین کنند چرا برخی از داستان‌ها موفق‌اند و برخی دیگر نمی‌توانند رابطه‌ای با خواننده برقرار کنند... و از همه این‌ها گذشته، نمی‌توانند تبیینی از فرآیندهای خواندن و ورود به

داستان ارائه دهند»^{۲۱} گوردون باور و ارنست هیلگارد نیز در نظریه‌های یادگیری هشدار می‌دهند: حرکت از نظریه یادگیری [آموزشی] چندان کار ساده‌ای نیست. دیدگاه ساده‌لوحانه این است که پژوهش‌گر نوعی جعبه دارو و کمک‌های اولیه گرد می‌آورد که به حل مسائل معلم کمک می‌کند. وقتی مسئله‌ای پیش بیاید، معلم می‌تواند اصلی روان‌شناختی را از آن جعبه دارو بردارد و آن را مثل باند یا پماد برای حل مسئله آموزشی خود به کار گیرد.^{۲۲}

اگر به واقع نظریه‌ای باشد که بتواند در مورد چگونگی پیدایش واکنش عاطفی به کتاب کمکی بکند، بی‌تردید نظریه روان‌کاوی فروید است. هر چند فروید خود به شرح زیر استدلال می‌کند:

اما، در این مقطع از وضعیت آگاه می‌شویم که در بسیاری موارد دیگر نیز با آن مواجه می‌شویم و روان‌کاوی فرآیند ذهنی بر آن پرتو انداخته است. اگر روند رشد را از نتیجه پایانی به سمت مبدأ ردگیری کنیم، زنجیره وقایع به نظر پیوسته می‌رسند و احساس می‌کنیم که نگرشی به دست آورده‌ایم، کاملاً رضایت‌بخش یا حتی جامع و فراگیر. اما، اگر برعکس عمل کنیم، اگر از مقدمات و فرض‌های استنتاج شده از تجزیه شروع کنیم و بکوشیم مسیر را دنبال کرده و به نتیجه نهایی برسیم، دیگر این احساس را نخواهیم داشت که زنجیره اجتناب‌ناپذیری از رویدادها عمل کرده‌اند که امکان نداشته است به طریق دیگری روی دهند. ناگهان متوجه می‌شویم که ممکن بود نتیجه دیگری حاصل می‌شد، و ما شاید در همین حد می‌توانسته‌ایم آن نتیجه دیگر را درک کنیم و تبیین نماییم. بنابراین ترکیب به اندازه تجزیه رضایت‌بخش نیست؛ به عبارت دیگر، با دانشی که از مقدمات و



فرضیات داشتیم نمی توانستیم ماهیت نتیجه نهایی را پیش بینی کنیم.^{۲۲}

کلیت ادعاهای تعلیم و تربیت‌گرایان و عدم توجه آنان به پیچیدگی‌های تبدیل نظریه‌های مراحل روانی به تلاش برای ایجاد پیوند بین کتاب‌ها و کودکان، این واقعیت را بیش از پیش آشکار می‌کند که مهم‌ترین نقشی که ذکر این نظریه‌ها به عهده دارد عبارت است از «اثبات» آن که ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های اومانیسم لیبرال علمی هستند، و بنابراین صحیح و عین واقعیت‌اند. گفتمان علمی درباره «واقعیت» و درباره «مراتب واقعی» که آزمون‌پذیر و تکرارپذیرند، به تعلیم و تربیت‌گرایان اطمینان می‌دهد که امن‌ترین «دانش» را در اختیار دارند. نظریه‌های روان‌شناختی به آنها در مورد ارزش کاری که در ارتباط با «ادبیات» می‌کنند اطمینان می‌دهد. اگر به نوشته‌های تعلیم و تربیت‌گرایان که فهرستی از آنها کم و بیش در این مقاله آمده است، نگاهی بیندازیم می‌توانیم عبارت زیر را به منزله مبانی نقد ادبی و شیوه تدریس مورد نظر آنها استنتاج کنیم:

۱- ادبیات به کودکان کمک می‌کند تا یک مرحله رشد را پشت سر گذاشته به مرحله بعدی پیشرفت کنند.

۲- ادبیات باعث رشد زبان در کودکان پیش‌دستانی می‌شود.

۳- ادبیات الگویی زبانی به دست می‌دهد و فعالیت کلامی و نوشتاری را برمی‌انگیزد.

۴- کودکان می‌توانند خود را با تجربه یک شخصیت ادبی پیوند زنند و با استفاده از تخیلاتشان لذت ببرند.

۵- فرآیندهای شناختی برای درک ادبیات ضروری‌اند، و فرآیندهای شناختی را می‌توان با ارائه

ادبیاتی که با دقت انتخاب شده است برانگیخت و فعال کرد.

۶- ادبیات می‌تواند تبادل گفتاری افکار و رشد فرآیندهای فکری را موجب شود.

۷- کتاب می‌تواند نقش مهمی در رشد شخصیت کودک بازی کند.

۸- ادبیات می‌تواند به درک احساسات کمک کند.

۹- کودک می‌تواند خود را با شخصیت‌های کتاب که احساسات مشابهی را تجربه می‌کنند همانند و وابسته بپندارد.

۱۰- ادبیات به کودک کمک می‌کند تا نسبت به احساسات دیگران حساس باشد.

۱۱- ادبیات می‌تواند به مقابله با جنسیت‌گرایی کمک کند و کتاب‌هایی که حساسیت نسبت به جنسیت در آنها مطرح نیست الگوها و انگیزه‌های خوبی برای بحث فراهم می‌کند.

۱۲- ادبیات کمک می‌کند کودک با دیدگاه‌های مختلف آشنا شود.

به نظر می‌رسد کلیت، غنایت‌مندی، و ابهام این ادعاها را تعلیم و تربیت‌گرایان به طور ضمنی پذیرفته باشند: غالباً تأکید می‌کنند که این اثرات «ممکن است» حاصل شوند یا می‌توان به تحقق آنها «کمک کرد» به طور خلاصه، تعلیم و تربیت‌گرایان اطمینان دارند که انگیزش از طریق خواندن با صدای بلند، خواندن در سکوت، و بحث خواندن به طور کلی خوب است... مشروط بر آن که کتاب خوب باشد و به درستی انتخاب شده باشد؛ و آنها هستند که قضاوت می‌کنند کدام کتاب خوب و مناسب است.

در واقع شیوه مسئله‌ساز کاربرد نظریه‌های روان‌شناختی در مورد خواندن، نشانه ظاهری این

مسئله است که منتقدان ادبیات کودک، هم‌زمان به وجود اشتقاقی بین «واقعیت» و کتاب (کتابها مزایای ویژه‌ای دارند چون واقعی نیستند) و متن بودگی جهان (کتاب‌ها خوب‌اند اگر «واقعی» و به گونه‌ای باشد که گویی کتاب‌ها عین «واقعیت‌اند») متکی و معتقدند. ما می‌توانیم عنصری را که در شرح فرآیند روان‌شناختی «ورود به متن» اهمیت بسیار به آن داده شده است، و به شدت بازتاب این تناقض نمایان است، منفک کنیم: و این عنصر همان «هویت یابی» است.

بدیهی است که این عبارت ارتباط بسیار نزدیک و ننگ‌تنگی با کودک دارد: «هویت یابی مبتنی است بر هویت و «کودک» تعریف هویت است. نور تون هویت یابی را فرآیندی می‌داند که «مستلزم وجود پیوندهای عاطفی با الگوهاست؛ کودکان بر این باورند که شبیه این الگوها و افکارشان، احساساتشان و شخصیتشان شبیه آنها می‌شود.»^{۲۳} جودیت تامپسون و گلوریا و دارد در تلاششان برای دریافت پویایی‌های فرآیند خواندن، به مفهوم «هویت یابی» متوسل می‌شوند:

یکی از محدودیت‌های بیش‌تر این کتاب‌ها تأکید آنها بر هویت‌یابی صرفاً در ارتباط با کودکان طبقه متوسط است. برای بسیاری از کودکان سیاه‌پوست، این کتاب‌ها محیطی را به تصویر می‌کشند که از تجربه بلافصل آنها بسیار دور است... هویت یابی کتاب خواندن کودک و نوجوان سیاه‌پوست مبتنی است بر دانش درونی شخصیت اصلی از خرده فرهنگ سیاه‌پوستی.^{۲۵}

دوروتی برودریک می‌افزاید «خواندن [فرآیندی است که] با کاوش خوانندگان برای هویت یابی و نیاز آنها به یادگیری در مورد اشخاصی به جز خودشان سر و کار دارد.»^{۲۶}

روبرت لسون تا حدودی با این دیدگاه‌ها موافق

است و می‌نویسد:

این بحث مطرح می‌شود که کودکان طبقه کارگر نمی‌خواهند «صرفاً درباره خود بخوانند» و دوست دارند در هنگام خواندن به دنیاهای متفاوتی بگریزند، حقیقتی است اما نه همه حقیقت. در تجربه خواندن، خواننده نیازمند هویت‌یابی، شناخت خود و همچنین گریز به دنیاهای دیگر و تجربه لذات و هیجان کاذب است.^{۲۷}

مارگارت و میشل روستین نیز می‌نویسند: «نوشته خوب برای کودک، هم زندگی ذهنی پیچیده را توصیف می‌کند و هم خوانندگانش را دعوت می‌کند تا از طریق هویت‌یابی در آن شریک شوند و خود روایت موادی برای اندیشه در اختیار آنها می‌گذارد»^{۲۸}

گلوریا ماترا پویایی‌های احتمالی کتاب درمانی را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. او به فرآیند را در خواندن تعریف می‌کند: «هویت‌یابی» (که او به پیروی از راسل و شروود آن را «پیوند واقعی یا خیالی خود فرد با شخصیت یا گروهی در داستانی که می‌خواند» می‌داند)^{۲۹}؛ «تخلیه هیجانی» (مفهوم ارسطویی «احساس تخلیه پس از هویت‌یابی» با انگیزه‌ها و کشمکش‌های یک شخصیت)^{۳۰}؛ و «بصیرت» (که تحت عنوان «رسیدن به آگاهی نسبت به انگیزه‌ها، نیازها و مشکلات خود، و در نظر گرفتن یک شیوه عمل که مانند شیوه عمل شخصیت کتاب، شاید به دست‌یابی به راه‌حل‌هایی موفقیت‌آمیز بیانجامد» تعریف شده است)^{۳۱}. هر سه فرآیند خواندن که ماترا مطرح می‌کند مبتنی هستند و یا برگرفته شده‌اند از «هویت‌یابی اولیه»، دوگانگی نقش‌هایی که خواندن در ارتباط با کودک ایفا می‌کند، تا جایی که به نویسندگان این کتاب‌ها مربوط می‌شود، باز به این نتیجه‌گیری می‌انجامد: خواندن نوعی تجربه یادگیری است از طریق واکنش عاطفی که لذت‌بخش نیز هست. فرآیند خواندن را حالتی به خصوص از شناخت «خود» در «دیگری»، و همچنین یادگیری درباره آنچه با «خود» متفاوت است می‌داند. اپستین معتقد است:

درک ادبیات، مشابه فرآیند رشد است، از این جهت که هر دو با کشف تمایز بین خود و جهان سر و کار دارند: هدف هر دو عبارت است از تمایز، عینیت، و رشد شخصیت. به همین دلیل است که ادبیات وجود دارد و سرانجام از زندگی جدایی‌ناپذیر است.^{۳۲}

«هویت‌یابی» عبارتی است که به کرات و به طور گسترده در نقد ادبیات کودکان مورد استفاده قرار گرفته است. هم توانایی فرضی کودکان در شناخت خود در متن، و هم وابستگی فرضی کودک به این توانایی و درک متن و واکنش عاطفی نسبت به آن، به منتقد بزرگسال، ماهیت فعالیت خواندن کودک و تفاوت‌های بین ادبیات بزرگسالان و ادبیات کودکان را نشان می‌دهد.

هویت، خواندن به مثابه یک فرآیند، و اثرات خواندن، مفاهیمی هستند که امروزه به شدت به هم پیوند خورده‌اند: ادبیات کودک به مثابه چیزی الزاماً متفاوت از کتاب‌های بزرگسالان توجیه می‌شود، البته اگر خواندن کودک اساساً مبتنی بر «هویت‌یابی» باشد، زیرا در آن صورت کتاب‌های کودکان لازم است از طریق ارائه

تصویری از «کودک فطری» کشف شده، و زمینه‌های این هویت‌یابی را فراهم کنند. یا دست‌کم ادبیات کودک به مثابه حوزه‌ای تعریف می‌شود که یک انگاره کودک را به نمایش می‌گذارد که امکان هویت‌یابی را برای بسیاری از خوانندگان «کودک واقعی»، فراهم می‌کند. ما کودک را این گونه در کتاب می‌یابیم. در نقد عملی تعلیم و تربیت‌گرایان از کودک دقیقاً طوری حرف زده می‌شود که انگار در کتاب زندگی می‌کند: برای مثال، شارلوت هوک، طرح‌های گسترده‌ای ارائه می‌دهد که در آنها مراحل مختلف رشد کودک (مشخصات) همراه با نوع کتاب متناسب با آن مرحله (استلزامات) فهرست شده است و به همراه آن فهرست کتاب‌هایی که گفته می‌شود دربرگیرنده یا منعکس‌کننده هر مرحله از رشد کودک‌اند ارائه شده است.^{۳۳}

«هویت‌یابی» در بحث مربوط به خواندن و معنی، مفهومی است ذاتاً مسئله‌ساز: به همان اندازه که ممکن است پاسخ‌گوی سئوالات باشد، سئوالات تازه‌ای را نیز برمی‌انگیزد. به هر حال، این مفهوم منتقدان ادبیات کودک را به طور پیوسته به مسئله عدم وجود اتفاق نظر در مورد [مفهوم] «کودک» باز می‌گرداند. آنتونی استور می‌نویسد:

خواندنی که ایجاد تأثیر عاطفی کند نه آن که منتقل‌کننده اطلاعاتی باشد چیزی را به ذهن وارد نمی‌کند، بلکه به آنچه از قبل وجود دارد عینیت می‌بخشد. اگر چنین نباشد اصولاً قادر به نشان دادن واکنش عاطفی نسبت به کتاب نخواهیم بود. باید قفلی در درون ما باشد که کلید کتاب به آن بخورد، و اگر نخورد، کتاب برای ما بی‌معنی خواهد بود.^{۳۴}

بنابراین به نظر می‌رسد که «هویت‌یابی» اشاره داشته باشد به آن کلیدی که به آن قفل می‌خورد، آن لحظه درک که طی آن فرض بر آن است که خواننده چیزی را احساس می‌کند یا به چیزی می‌اندیشد، از قبیل: آری، من آن را خودم احساس کرده‌ام، فکر کرده‌ام، دیده‌ام، شنیده‌ام و بنابراین می‌دانم معنایش چیست یا چه احساسی را برمی‌انگیزد. پس «هویت‌یابی» چیزی نیست مگر عبارتی پوششی برای امکانی که هر خواننده در محدوده تجربه خود برای درک هر متن (شخص یا فرهنگ دیگر) دارد. و همان طور که برورنر گفته است این واژه همانقدر تبیین‌کننده است که تبیین‌کننده نیست. این واژه توضیح نمی‌دهد که مردم در مقام خواننده یا به طور عام، چه طور می‌توانند چیزی متفاوت یا جدید را درک کنند، یا چطور و چگونه در آنچه خودشان نیست در پی خود می‌گردند و یا خود را می‌شناسند.

ادامه دارد

پی‌نوشت‌ها:

- ۱- مایک لندزبرگ، خواندن به خاطر عشق به آن: بهترین کتاب‌ها برای خوانندگان جوان (برنتیس هال، نیویورک، ۱۹۸۷).
- ۲- ژان نیدل، «دیدگاه شخصی»، ساندی تایمز 1988 (G4, Book Section July)
- ۳- نینا یاردن، «کودک زندانی»، در ادوارد بلیشن (ویراستار)، «بهشت خاردار: نویسندگان و نوشتن برای کودکان، kestrel Books, Harmonds Worth,

- ۳- برنارد جی، لوفزیدیل و هلن کی مکینتاش، تجربه کودک از ادبیات، (راندم هوس، نیویورک ۱۹۷۳).
- ۵- نیکولاس توکر، کودک و کتاب: پژوهشی روان‌شناختی و ادبی (انتشارات دانشگاه کمبریج، چاپ اول ۱۹۸۱، مکتب ۱۹۹۰).
- ۶- جان رو تانسن، «معیارهای نقد در ادبیات کودک»، در نانسی چمبرز (ویراستار)، ریکرد اشاره‌ای به کتاب کودک (کنترل بوکر، لندن، ۱۹۸۰)، ۱۹۳-۲۰۷، ۱۹۹.
- ۷- همان، ۱۹۳-۲۰۷.
- ۸- همان، ۱۹۵.
- ۹- داناشی، نورتون، از دید کودک: درآمدی بر ادبیات کودک (چارلز. ئی. مرل، کلمبو، ۱۹۸۳).
- ۱۰- لندزبرگ، خواندن به خاطر عشق به آن، ۳۴.
- ۱۱- نورتون، از دید کودک، ۵.
- ۱۲- شارلوت اس- هوک، ادبیات کودک در دبستان (هالت، رینه هارت و وینستون، چاپ سوم، ۱۹۷۶)، ۲۵.
- ۱۳- همان.
- ۱۴- میراپولاک سادکر و دیوید میلر سادکر، روزی روزگاری: نگاهی معاصر به ادبیات کودک (هارپر و راب، نیویورک ۱۹۷۷).
- ۱۵- جیمز ای. اسمیت و دوروتی ام. پارک، موسیقی، واژه و جادوی واژه: روش‌های ادبیات کودک (الین و بیکن، بوستون، ماساچوست، ۱۹۷۷).
- ۱۶- جان ای. گیلز و کورنی ویلیامز، درآمدی بر ادبیات کودک (مک گرو هیل، نیویورک ۱۹۷۹).
- ۱۷- نگا: پانوش ۴.
- ۱۸- نورتون، از دید کودک، ۶.
- ۱۹- باری جی. وندورث، پیازه برای آموزگاران (لاگ من، لندن، ۱۹۷۸)، ۱۳۳.
- ۲۰- ژرژم برورن، ذهن‌های واقعی، دنیاهای ممکن (انتشارات دانشگاه هاروارد، کمبریج، ماساچوست، ۱۹۸۶)، ۴.
- ۲۱- همان.
- ۲۲- همان.
- ۲۳- زگموند فروید، پدیدایی روانی (Psychogenesis) «یک مورد همجنس‌بازی در زنان» مطالعات موردی ۲، ترجمه جیمز استراچی، ویراستار آنجلاریا جازدن، (پنکوتن، هارموند زورث، ۱۹۹۰) ۳۶۷-۴۰۰.
- ۲۴- نورتون، از دید کودک، ۲۰.
- ۲۵- جودیز تامسون و گلوریا یوآرد، تصویر سیاهان در کتاب‌های کودکان، در دنارامک کان و گلوریا یوآرد (ویراستاران)، سیاهان آمریکا در کتاب‌های کودکان: مقالاتی در باب نژادپرستی (انتشارات اسکیر کواو، ۱۹۷۲)، ۲۸-۱۴، ۲۳.
- ۲۶- دوروتی ام. برورنر، تصویر سیاهان در داستان‌های کودکان (آر آر بوکر، ۱۹۷۳)، ۶.
- ۲۷- روبرت لسون، کتاب‌های کودکان و جامعه طبقاتی: گذشته و حال، کارگاه حقوق کودکان (مقالاتی در باب ادبیات کودک، شماره ۳) انتشارات رایتز اندریدینگ، لندن، ۱۹۷۷)، ۳۳.
- ۲۸- مارگارت و مایکل روستین، روایات عشق و فقدان: پژوهشی در ادبیات داستانی نوین کودکان (ورسو، لندن، ۱۹۸۷)، ۲۵۳-۴.
- ۲۹- گلوریا ماترا، کتاب درمانی در کلاس ششم (دانشگاه ایالت پنسیلوانیا، ۱۹۶۱، ۱۹۷۸)، ۱۰.
- ۳۰- همان.
- ۳۱- همان ۱۰-۱۱.
- ۳۲- جسی. اپستین، خرگوش‌های خوب فرمانبردارند: کتاب‌هایی برای کودکان آمریکایی (انتشارات دانشگاه آکسفورد، تورنتو، ۱۹۶۹)، ۹۰-۷۰، ۸۶.
- ۳۳- هوک، ادبیات کودک در سطح دبستان، ۳۱.
- ۳۴- آنتونی استور، «کودک و کتاب»، در اکاف و دیگران، مقالاتی در باب ادبیات کودک، ۹۱-۹۶، ۹۴.