

زبان نقد در ادبیات کودکان

قسمت دوم

■ نوشته: کارین لسنیک - ابرمتین

■ ترجمه: فرزانه سجودی

«هویت‌یابی» در ادبیات بزرگسالان نیز به اندازه ادبیات کودک عبارتی مسأله‌ساز است؛ این مفهوم به مثابه‌ی مبنایی برای تبیین پویایی‌های خواندن منتقدان را به انگاره‌ای از کودک (یا خواننده) محدود می‌کند که همیشه فقط خود را می‌خواند. منتقدانی هستند که به این مفهوم علاقه‌مندند، اما این مفهوم راه‌حلی برای مسأله‌ی موجود در نقد ادبیات کودک ارائه نمی‌دهد. دی. دبلیو. هاردینگ نوشته است:

وام‌گیری رایج از روان‌شناسی نقش مهمی در شکل‌گیری مفاهیم هویت‌یابی و رضامندی غیرواقعی (نیابتی) به مثابه‌ی فرایندهای اصلی واکنش خواننده، بازی کرده است... اگر آن‌ها را به معنی واقعی (تحت‌اللفظی) کلمه در نظر بگیریم - و در این بافت [خواندن] هیچ‌گاه این مفاهیم به معنی تحت‌اللفظی‌اشان تلقی نمی‌شوند - آن‌ها در واقع چیزی نیستند مگر برچسب‌هایی برای فرایندهای بسیار آشنا تر و معمولی‌تر، برای نگاه تخیلی به آنچه دیگری ممکن است احساس کند، و مشاهده تجربیات احتمالی انسانی که در آن لحظه خود [مستقیماً] درگیر آن‌ها نیستیم.^{۳۵}

از سوی دیگر هاردینگ معتقد است «آنچه اصطلاحاً «هویت‌یابی» با یک شخصیت رمان خواننده می‌شود در واقع همدلی و احساس یگانگی بسیار شدید با تجربه او و تأمل بسیار در رویدادهایی است که او در آن‌ها حضور دارد.»^{۳۶}

این مفهوم که خواندن کودکان مبتنی است بر هویت‌یابی با این فکر مقبول عام از تباط تنگاتنگ دارد که کودکی که از کتابی لذت می‌برد بسیار بیش‌تر از بزرگسالان در آن کتاب غرق می‌شود، کتاب را ما به ازای واقعیت می‌بیند و دیگر به وقایع پیرامون خود واکنش نشان نمی‌دهد؛ این «کودک» انگاره خواننده رمانتیک و معصوم (innocent) را پی می‌ریزد. این نگرش در مقاله «خواندن متن‌های داستانی» نوشته منتقد ادبیات بزرگسالان کارل هینز استیبل به خوبی روشن شده است.^{۳۷} استیبل به بررسی روابط بین متن‌های «داستانی» متن‌های «کاربردی ارجاعی» توهم و واقعیت می‌پردازد. او علاقه وافر خود به نظریه ادبی را نشان می‌دهد؛ در اواسط مقاله او مطرح می‌کند که «به‌خصوص رمان عامه‌پسند شکلی از ادبیات داستانی است که نوعی دریافت شبه کاربردی پیش‌فرض آن است. در این جاکنش فقط ابزاری است در خدمت هدف نهایی: توهم‌سازی.»^{۳۸} استیبل این «توهم‌سازی» را تأیید نمی‌کند و از آن تحت عنوان «کنش عدم خواندن»^{۳۹} نیز یاد می‌کند. او ادعا می‌کند:

در خوانش ژرف رمان باید از شکل شبه کاربردی دریافت، به صورت‌های عالی‌تر دریافت گذر کرد. اگر خواننده فقط از تنوع بسیار فعالیت‌هایی که «خواندن» مستلزم آن‌هاست آگاه باشد این فرصت را خواهد داشت تا مهارت‌هایی را که متن خواهان آن‌هاست اجرا کند و یا نگرش درست به آن نزدیک شود.^{۴۰}

از دید استیبل «چنین خوانشی فقط در صورتی تحقق می‌یابد که عمل خواندن با تأمل نظری همراه شود»^{۴۱} بنابراین، نظریه ادبی می‌تواند راه‌های جدید



خواندن را به ما بنماید که به نوبه خود، می‌تواند به خواندن جایگاه تازه‌ای در جامعه بدهد... نقش ارتباطی ادبیات باید حفظ شود»^{۴۲} گمان بر این است که این نظریه از مجموعه شرح‌های تاریخی و جامعه‌شناختی مربوط به چگونگی خواندن متن‌های به خصوص توسط خوانندگان فراتر می‌رود، زیرا «شرح‌های ثابت مربوط به چگونگی خوانده شدن یک اثر، به خصوص ادبی، همیشه فقط ناقص و محدود بوده‌اند و هیچ‌گاه بازتاب تجربه پیچیده دریافت [اثر ادبی] نبوده‌اند. نشانه و مشخصه این مطالب مفاهیم، قراردادهای، و یک‌سونگری‌های معاصر است. به علاوه علایق به خصوص منتقد»^{۴۳}.

پس استیبرل با مسأله توجیه و شرح واکنش‌های متغیر نسبت به متن‌ها سر و کار دارد، و مایل است نظریه‌هایی را اشاعه دهد که خواندن ادبیات داستانی را در سطحی پیچیده و متعالی ترغیب می‌کند. برای تکمیل مطلب خود او بخشی در مورد «کودک» به مثابه خواننده را در مقاله خود می‌گنجاند، که در آن ارجاع کم و بیش موهن او به خواندن «شبه‌کاربردی» ادبیات مبتذل، که به «توهم‌سازی» می‌انجامد، استثنا تلقی می‌شود:

خواندن ادبیات داستانی با دید توهم‌ساختگی شکل ابتدایی دریافت است که برای خود حقی نسبی دارد. بسته به میزان زنده بودن توهم، خواننده ممکن است مجبور شود که با نقش‌های داستانی هویت یابد [خود را همانند سازد] برای مثال تجربه کودک از موهوم را در نظر بگیرید که ناب‌ترین صورت از این نوع دریافت است و کمترین محدودیت را دارد.^{۴۴}

آنچه از دید خواننده بزرگسالانی چون استیبرل شیوه نامطلوب، سطح پایین، و «غلط» خواندن تلقی می‌شود اگر برای یک خواننده کودک فرضی منظور شود به «ناب‌ترین صورت از این نوع دریافت که کمترین محدودیت را دارد»^{۴۵} بدل می‌شود. انتخاب واژه‌هایی با بار مثبت مانند «ناب‌ترین» و «کمترین محدودیت» نشان‌دهنده تأیید موقتی این‌گونه خواندن است. که استیبرل آن را «خواندن ساده‌لوحانه» نیز نامیده است. که باید با رشد و بلوغ فکری به تدریج پا را از آن فراتر گذاشت و آن را پشت سر نهاد.^{۴۶} استیبرل همچنین می‌نویسد که برای کودک «دنیای خیالی افسانه‌های پریان حضوری واقعی است، واسطه کلامی آن اصلاً مورد توجه قرار نمی‌گیرد و وجودش احساس نمی‌شود، به همین دلیل است که [داستان‌های] خیالی اگر چه دارای زبانی ثابت هستند چنان اثر قدرتمندی روی کودک دارند»^{۴۷} همچنین «لذت کودک در تکرار نشان‌دهنده میل او به کسب کنترل بر... صورت‌ها و اشکال پیشامفهوم تجربه از جمله ترس، امید، شادی، غم، حیرت و وحشت است»^{۴۸} استیبرل در این یافت به واژگان (The Words) سارتر ارجاع می‌دهد که «به گونه‌ای تکان‌دهنده نشان می‌دهد، چطور او به عنوان یک کودک، بدون هیچ محدودیتی دنیای خیالی‌ای را که به صورت کلامی خلق شده تجربه کرده است و چطور در همان حال از طریق تجربه این جهان وهمی و خیالی نسبت به زبان و قدرت آن در ایجاد وهم و خیال آگاهی

یافته است.^{۴۹} سرانجام، «اگرچه کودک هنوز می‌تواند وجود این رابطه بین توهم و پیوستگی مفهومی را نادیده بگیرد، اگر توهم ارجاعی به گونه‌ای جدی مورد تردید قرار بگیرد، شناخت آن پیش شرط تجربه زیبایی‌شناختی است. فقط توهمی که از طریق داستان خلق شده است می‌تواند به تجربه‌ای زیبایی‌شناختی بدل شود که دوام می‌یابد»^{۵۰}.

استیبرل کودک خواننده مورد نظر خود را با اطمینان و قطعیت تعریف می‌کند و خصوصیات او را برمی‌شمارد، اما در واقع، فقط یکی از گونه‌های مختلف را به تصویر می‌کشد. وجود این کودک خواننده ضروری است تا استیبرل بتواند اخلاقیات به شدت تجویزی بحث خود را پنهان کند: همان شیوه‌های خواندن را که استیبرل به کودک خواننده مورد نظر خود اختصاص داده است در بزرگسالان مردود می‌شمارد. در کودک این شیوه خواندن شیوه خواندن «ناب» است، در بزرگسال این شیوه به «ادبیات پیش پاافتاده» مربوط است راه رشد و توسعه شیوه‌های صحیح خواندن تجربه را نیز دربر می‌گیرد، اما متعاقباً «خواندن ساده‌لوحانه» را رد می‌کند.

در نقد استیبرل کودک خواننده به نوعی حامل امن آن جنبه‌های [فعالیت] خواندن بدل می‌شود که نظر او باید مورد تأیید قرار دهد اما در عین حال مایل است که آن را محدود و محصور کند به این ترتیب اشکال به خصوصی از خواندن را متعلق به طبقات اجتماعی متفاوت، سطوح متفاوت تحصیلی و زمینه‌های متفاوت فرهنگی و لذا متمایز دانست. وجود فرایندهای مردود شناخته شده خواندن برای توصیف و تعریف روش‌های صحیح یا مطلوب خواندن در تقابل با آن‌ها ضروری است. به این ترتیب، برای مثال «توهم‌سازی»، «خواندن ساده‌لوحانه» و «خواندن «شبه‌کاربردی» را استیبرل مربوط به «ادبیات مبتذل» یا «کودکان» می‌داند و به حاشیه می‌راند.

بنابراین، کودک خواننده استیبرل با ویژگی‌ای تعریف می‌شود که غالباً منتقدان و نویسندگان بزرگسال ادبیات کودک آن را مشخص و تعریف می‌کنند: ادعا می‌شود کودک قادر است در کتاب غرق شود، بی‌آن که به وجود واسطه متنی یا تمایز بین «امر واقعی» و «داستان» یا «متن» و «واقعیت» آگاه باشد. این ویژگی‌ای است که این «بزرگسالان» همان‌گونه که در مقاله استیبرل و در مقالات مشابه تشریح شده‌اند، با تردید مورد توجه قرار می‌دهند: این ویژگی غالباً به مثابه استعدادی که آرزویش وجود دارد، استعدادی که بزرگسالان دیگر قادر به احیای دوباره آن نیستند توصیف می‌شود و در عین حال، آن را به منزله چیزی «ساده‌لوحانه» و «ابتدایی» یا عاملی که توهم نامطلوب می‌سازد به ریشخند می‌گیرند. تنش موجود در گفتمان‌هایی که جهان را به «واقعی» و «داستانی»، «عینی» و «ذهنی» یا «واقعیت» و «متن» تقسیم می‌کنند هم این‌جا خود را نشان می‌دهد: قبلاً گفتیم که چطور برای مثال دریدا، به تمایل به غلبه بر این تمایزات و اشتقاق‌ها اشاره می‌کند. شاید بتوان گفت عبارت «خواندن گاهلانه» که توکر به کار می‌برد، و باید کودک را از آن رها کرد، مفهومی است کم و بیش شبیه «گریزگرایی» (تمایل به گریز از واقعیت

روزمه از طریق غرق شدن در رویاهای روزانه و تخیل - م.)، که خود باز مبتنی است بر قایل شدن تقابل واقعیت - داستان، گریزگرایی را به مثابه چیزی که هم برای زندگی ضروری است و به این مفهوم مفید یا خطرناک است، و همچنین سطحی و بی‌محتوا یا زیان‌آور و فرساینده است تشریح کرده‌اند، روستین نیز با طرح این بحث که «کودکان درباره شخصیت‌های داستانی احساسات شدیدی از خود نشان می‌دهند - یا به آن‌ها عشق می‌ورزند و یا از آن‌ها متنفرند، و غالباً به طریقی کلی در آن‌ها هویت می‌یابند و خود را با آن‌ها همانند می‌کنند، در حالی که خواننده بزرگسال فاصله بیش‌تری را با شخصیت‌های داستانی حفظ می‌کند»^{۵۱} به غرق شدگی در داستان اشاره می‌کند. روستین بر ماهیت سطحی و گاهلانه این نوع خواندن تأکید می‌کند:

کودکان همچنین می‌توانند این قابلیت خود را، یعنی قابلیت نشان دادن احساسات تند و شدید را، در بزرگسالان نیز باز برانگیزند. به این دلایل، و از آن‌جا که موضوع اصلی ادبیات داستانی کودک صحنه‌ای از زندگی است که هم برای کودکان و هم بزرگسالانی که در تماس با آن هستند اهمیت دارد، داستان کودکان توانسته است به نوعی تمایز ویژه و در حال حاضر به نوعی کمال دست یابد... برای کودکان، مرز بین واقعیت درونی و بیرونی بسیار شکننده‌تر و نفوذپذیرتر است تا برای بزرگسالان، همین موضوع تمایلی درونی به باور گردن و نشان دادن احساسات شدید نسبت به موجودات خیالی و همچنین همانندسازی خود با آن‌ها را باعث می‌شود. بنابراین، خواننده کودک، دست کم به صورت بالقوه، به صورتی غیرمعمول قفل لذات و قدرت تخیلی داستان را باز می‌کند.^{۵۲}

کاربرد گسترده عبارات «در رویا فرورفتن» و «حیرت‌زده شدن» توسط منتقدان نیز از جمله دیگر جنبه‌های این انگاره خواننده غرق شده در داستان است. استعداد فرضی کودک برای حیرت زده شدن، امیدوار بودن، و در رویا فرورفتن - یکی از رماتیکی‌ترین جلوه‌های آن - پیوسته تکیه‌گاه منتقدان است. نوعاً تعلیم و تربیت‌گرایان آمریکایی شمالی بیش‌ترین استفاده را از این‌گونه عبارات و واژه‌ها می‌کنند: «کودک» جایگاه خود را در گفتمان «روایای آمریکایی» می‌یابد، که با انگاره‌های پیشگامان [ورود به قاره جدید] و مهاجران ارتباط تنگاتنگی دارد، به این ترتیب، «کودک» در این سیما، به آن پندار از «روایای آمریکایی» می‌پیوندد که امروز عملاً تهی است و در آگهی‌های تبلیغاتی آمریکا نقشی مضحکه‌آمیز یافته است: در این «روایا» کودک با «سنت»، «حیرت»، «رویا»، «لذت» و «آرزوهای ذهنی» می‌آمیزد. برای مثال، شارلوت هوک، ادعا می‌کند که «نوشته خوب، یا کاربرد مؤثر و کارآمد زبان... به خواننده کمک می‌کند تا لذت ناشی از زیبایی، حیرت و طنز را تجربه کند... او دعوت می‌شود تا به رویا فرورود، فکر کند، و درباره خود سوالاتی بپرسد»^{۵۳} هوک وقتی به توصیف محدودیت‌های درک کودک می‌پردازد، این دیدگاه مسافر کوچولوی حیرت‌زده که به آینده سفر می‌کند را با اغراق بیش‌تری بیان می‌کند:

...احساس نوستالژی احساسی است مربوط به

دوران بزرگسالی و بیش تر پسرها و دخترها با آن بیگانه‌اند... بدبینی و احساس ناامیدی احساساتی کودکان نیستند... کودکان با ناامیدی بیگانه‌اند. آن‌ها ممکن است درد، اندوه، یا وحشت را تحمل کرده باشند، آن‌ها ممکن است در آنچه ما موقعیت‌های ناامیدکننده می‌نامیم قرار گرفته باشند، اما آن‌ها ناامید نیستند... کودکان در آن جایی که زشتی است زیبایی را می‌بینند...^{۵۴}

این دیدگاه امیدوارکننده با دیدگاه واقع‌گرایان در مورد «کودک واقعی» که خشم و ناامیدی را احساس می‌کند و ممکن است با بی‌تفاوتی، خشونت و فقر نیز مواجه شود، در تقابل است.

تقابل بین این دو دیدگاه پیوسته در مباحثاتی که بین تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان وجود دارد (و در آغاز مقاله نیز اشاره‌ای به آن کردم) مشاهده می‌شود. به گمان من عادلانه است اگر بگوییم در این گونه مباحثات این بیش تر کثرت‌گرایان‌اند که موجبات رنجش تعلیم و تربیت‌گرایان را فراهم می‌کنند. تعلیم و تربیت‌گرایان اگر چه از روان‌شناسان نقل می‌کنند، اغلب از این دیدگاه دفاع می‌کنند که معلم، کتابدار، یا پدر و مادر فرامی‌گیرند فردیت هر کودک را درک کنند، اگرچه باز توضیح نمی‌دهند چه طور این فرایند تحقق می‌یابد یا چه طور باید این کار انجام شود؛ به نظر می‌رسد آن‌ها معتقدند این چیزی است که بیش تر بزرگسالانی که نسبت به کودکان نیت خوبی دارند تا حدی قادر به انجامش هستند. برای مثال، گلپز و ویلیامز بحث‌های روان‌شناسان را پیش می‌کشند اما سرانجام نتیجه می‌گیرند:

پیازه، برنر، وگاگنه در مورد یک نکته اصلی با هم توافق دارند: هر کودک موجودی منحصر به فرد است. و هیچ کس نمی‌تواند قدرت یادگیری کودک یا میزان پختگی ذهنی او را صرفاً با اطلاع از آن که آن کودک چند ساله است دریابد... مطالعاتی که کوهن، پیازه، کهلبرگ، اسمیت و دیگران انجام داده‌اند در واقع در مورد این که کودک چیست، حرف آخر تلقی نمی‌شود. این دانشمندان نمی‌توانند به شما بگویند که یک پسر یا دختر چه طور فکر می‌کند.

کنجکاوی و حساسیت خود شما ممکن است بسیار مفیدتر از مطالعاتی باشد که برای کشف راز کودک و شناخت او صورت گرفته است. اما پژوهش می‌تواند عقل سلیم را تیزتر کند، و در این که برای پاسخ‌گویی به سوالات مربوط به کتابخوانان جوان از کجا باید شروع کنیم، سرنخ‌هایی به ما می‌دهد. عقل سلیم به تنهایی اغلب غلط است... نکته این است که همیشه نمی‌توان به شرم بزرگسالان در مورد کودکان اعتماد کرد.^{۵۵}

در گفتمان اومانیتیستی لیبرال که حوزه عمل تعلیم و تربیت‌گرایان نیز هست، مسأله فردیت مسأله مهمی است. اما این که تعلیم و تربیت‌گرایان «کودک» تعریف شده و فردیت را با هم تلفیق می‌کنند، و عدم توجه آن‌ها به پیچیدگی استفاده از روان‌شناسی در تفسیر کتاب‌ها و قضاوت در مورد آن‌ها، خشم بسیاری از منتقدان کثرت‌گرا را برانگیخته است. این سؤال که چگونه از کودک یاد بگیریم - بزرگسال چطور باید از آنچه گلپزر، و



واکنش‌های کودک نسبت به کتاب و ادبیات را باور دارند. و علاوه بر این به نظر آن‌ها پذیرش حضور نوعی «کودک» در ارتباط با حوزه کتاب‌های کودکان ناممکن است. آن‌ها نیز اغلب به قدرت و نفوذ خواندن برای کودکان اهمیت ویژه‌ای می‌دهند. درست همان‌طور که مفهوم «کودک» تثبیت شده تعلیم و تربیت‌گرایان تا حدی با اعتقاد همزمان آنان به فردیت تضعیف می‌شود «کودک» منفرد کثرت‌گرایان نیز تحت تأثیر مسأله اجتناب از هر نوع تعریف برای مفهوم «کودکی» دچار مشکل می‌شود.

پس، کثرت‌گرایان نقد خود از تعلیم و تربیت‌گرایان را اساساً به دو طریق صورت‌بندی می‌کنند: نخست، تأکید بر این که از دید آن‌ها به نظر می‌رسد «کودکان» کتاب‌ها را به گونه‌ای کاملاً متفاوت مورد استفاده قرار دهند و تفسیر کنند. دوم، آن‌ها معتقدند که تعلیم و تربیت‌گرایان در ادعاهایشان در مورد نفوذی که کتاب‌های به خصوصی ممکن است داشته باشند با یکدیگر هم‌داستان نیستند و در بین خود نیز اتفاق ندارند. به عبارت دیگر، کثرت‌گرایان معتقدند که همه تعلیم و تربیت‌گرایان مدعی‌اند «کودک» را می‌شناسند، اما این «کودکان» با هم متفاوت‌اند. بنابراین، این مسأله که تفسیرهای خود تعلیم و تربیت‌گرایان، تفسیرهایی که به نیابت از «کودکان» انجام داده‌اند متنوع و متفاوت است، مسأله‌ای غیرقابل حل است: پذیرش کودکان متفاوت به استفاده از معیارهای متفاوت و آن نیز به نوبه خود به تفسیرهای متفاوت می‌انجامد. می‌توان گفت که این نکته در حد گسترده‌ای بنیادهای نقد عملی ادبیات کودک توسط تعلیم و تربیت‌گرایان را در ارتباط با اهدافی که خودشان تعریف کرده‌اند، تضعیف می‌کند.

مسائل مهم اجتماعی، برای مثال نژادپرستی، تعلیم و تربیت‌گرایانی را که به یک اندازه با نژادپرستی مخالفند، به تفسیرهای متفاوتی از یک کتاب واحد کشانده است: باب دیکسون، کتاب برده رقصان، نوشته پاولافاکس را به عنوان رمانی سرشار از مسائل انسانی و نمونه کاملی از یک اثر هنری می‌ستاید.^{۵۶} در حالی که شارون بل ماتیسی آن را «توهین به کودکان سیاه‌پوست»^{۵۷} می‌داند و بینی تیت، معتقد است که این رمان، «با اشارات پیوسته به نژادپرستی و ارائه تصویرهای منفی... باعث تداوم نژادپرستی می‌شود»^{۵۸} دانا نورتون از جمله به هاگلبری فین مارک تواین اشاره می‌کند و آن را نیز از جمله مواردی می‌داند که منتقدان حول آن اتفاق نظر ندارند.^{۵۹}

این فرض بنیادی که کتاب‌ها بر کودکان تأثیر می‌گذارند این مسایل را تا این حد مهم می‌کند: آیا برده رقصان می‌تواند باعث تقویت و تداوم نژادپرستی شود یا در جهت مخالفت با آن عمل می‌کند (یا هیچ یک)؟

همچون بحث‌های دیگری که در زمینه کاربرد روان‌شناسی در تلاش برای تثبیت «کودک» کردیم، در این بافت نیز باید اشاره کنم که تحقیق در مورد این که آیا کتاب می‌تواند چنین اثر ویژه‌ای بر کودکان داشته باشد عموماً به همان دلایل بی‌نتیجه است: مشکل جدا کردن تأثیر کتاب‌ها از دیگر متغیرها، و این سؤال که

◀ در گفتمان اومانیتیستی لیبرال در حوزه تعلیم و تربیت‌گرایان مسأله فردیت اهمیت فراوانی دارد.

◀ بیشتر بحث‌ها و اختلافات بر اساس این فرض پیش آمده که کتابها بر کودکان تأثیر می‌گذارند.

◀ اتکاب اشتقاق بین تعلیم و تربیت و سرگرمی به تلاش برای ایجاد معیارهای انعطاف‌ناپذیر ادبی در ادبیات کودک می‌انجامد.

ویلیامز «کنجکاوی و حساسیت... عقل سلیم... شرم بزرگسالان» می‌نامند استفاده کند - به نظر نمی‌رسد واکنش مشابهی را از سوی کثرت‌گرایان برانگیزد. معدودی از منتقدان ادبیات کودک به هر رو به بحث در این زمینه می‌پردازند - و به احتمال، این حوزه را به روان‌شناسان یا «عقل سلیم» وامی‌گذارد. اما آنان که به این حوزه می‌پردازند به نظر نمی‌رسد آن را به مثابه یکی از حوزه‌های عدم توافق بین نحله‌های متفاوت نقد ادبیات کودک منظور کرده باشند. اما تفاوت اصلی بین تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان از یک سو به مسأله تعمیم و از سوی دیگر فردیت بخشی مربوط می‌شود و نه به مسأله شناخت یا عدم شناخت «کودک» آن گونه که غالباً کثرت‌گرایان ادعا می‌کنند کثرت‌گرایان در بحث در این زمینه خود را گروهی می‌دانند که «کودک» را نمی‌شناسد، یا تعریف‌هایی را در این زمینه تحمیل نمی‌کند. کثرت‌گرایان به لحاظ ایدئولوژیکی و احساسی، فردیت و غیرقابل پیش‌بینی بودن

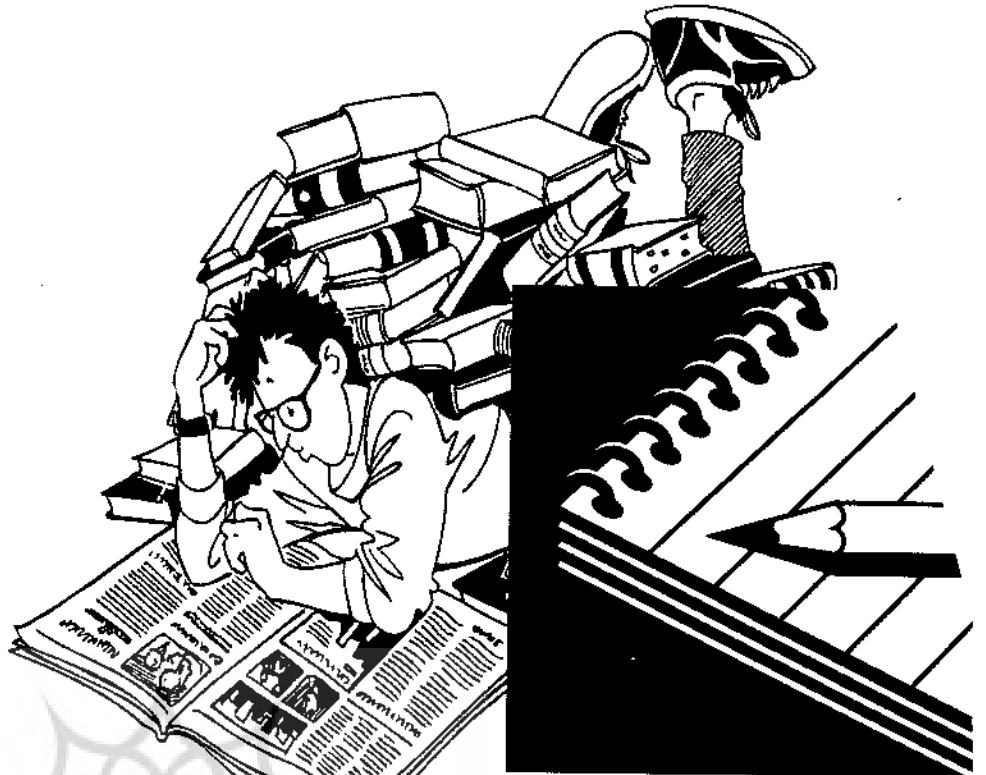
نظر تغییرناپذیر وجود دارد، به کل بحث مربوط به هدف نقد ادبیات کودک مربوط می‌شود.

بازگردیم به اختلاف نظر بین تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان در مورد تفسیر، مشاهده می‌کنیم که چطور فردیت «کودک» به اثبات می‌رسد و مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد: برای مثال الین موس و پیتر دیکینسون مطرح می‌کنند که کودک ممکن است به کتاب‌هایی احتیاج داشته باشد یا از آن‌ها استفاده کند که به نظر بزرگسالان مبتذل هستند. الین موس، در مقاله «درس پیرمیت» توضیح می‌دهد که چطور دختر کوچکش شیفته کتابی شده بود در مورد بچه گربه‌ای ناخواسته که سرانجام به دخترکی داده می‌شود که آن را دوست دارد و همراه با آن جایزه اول نمایش گربه‌ها را دریافت می‌کند.^{۶۵} موس کتاب را این‌گونه توصیف می‌کند:

تصویرها هم مانند کلمات فاقد هر نوع تمایزند. بچه‌ها و گربه‌های کمیک، رنگ‌آمیزی ناشیانه و نقاشی غیرقابل قبول، کتابی یک بار مصرف که حتی به ننگ داشتش هم نمی‌ارزد.

سپس، موس می‌کوشد علت دل بستگی آلیسون به آن کتاب را توضیح دهد: «آلیسون فرزند خواننده من است [و نه فرزند واقعی‌ام]... او هم مانند پیرمیت به خانه آورده شد تا به او عشق ورزیده شود و از او مراقبت شود و مانند گنجی برای آینده نگه داشته شود»^{۶۶} او می‌افزاید که «کتابی به لحاظ فنی نافذ و از جهت چاپ بسیار عالی» در مورد فرزندخواندگی کودکان پیش‌دستانی را به دخترش می‌دهد اما مشاهده می‌کند که به هیچ وجه این کتاب تأثیر و نفوذ «پیرمیت» را بر کودکش ندارد و واکنشی مشابه را بر نمی‌انگیزد. موس نتیجه می‌گیرد که «این نوع کتاب که به لحاظ هنری فاقد ارزش است - با سلختگی نوشته شده است و نقاشی‌هایش بسیار پیش پا افتاده و ضعیف‌اند - می‌توانند در رشد آن کودک بسیار بیش‌تر از کتاب‌های برنده جوایز و نشان‌های ارزنده مفید و موثر واقع شوند.

پیتر دیکینسون در مقاله «دفاع از چرندیات»، با استدلال‌هایی مشابه مطرح می‌کند که برخی اوقات همین کتاب‌های به اصطلاح چرند و پیش‌پا افتاده کتاب‌هایی که از نظر بزرگسالان فاقد هر نوع ارزشی اعم از زیبایی‌شناختی یا تربیتی هستند، برای کودک مفید واقع می‌شوند و کودکان از خواندنشان لذت می‌برند. به طور خلاصه، دیکینسون دلایل زیر را می‌آورد: کودکان ممکن است از «چرندیات» استفاده کنند تا برخی جنبه‌های یک فرهنگ را بیاموزند، تا احساس کنند که چیزی از یک گروه‌اند. یا برای خودشان و متکی به خودشان آنچه را از خواندنشان لذت می‌برند کشف کنند؛ خواندن «آسان» ممکن است نوعی حس روانی امنیت، آرامش، و اطمینان خاطر به وجود آورد؛ و سرانجام دیکینسون می‌نویسد: «معصومیت - گمان می‌کنم این بهترین واژه است - چشم‌های کودکان به طریقی عمل می‌کنند که به نظر بزرگسال نمی‌تواند. کودک از مطالبی که شاید به نظر خواننده بزرگسال بی‌سروته و «چرند» بیاید، انگیزه‌ها و محرک‌های ارزشمندی را دریافت می‌کند»^{۶۷}.



گروه‌های اقلیت پرداخته‌اند، زیمت می‌نویسد: در هر چهار تحقیق [جکسون ۱۹۳۴؛ فیشر ۱۹۶۵؛ تاوران ۱۹۶۵؛ لیچر و جانسون ۱۹۶۷] دگرگونی‌های قابل ملاحظه‌ای را گزارش کردند. وقتی شخصیت‌های وابسته به گروه‌های اقلیت در وضعیتی مثبت و مطلوب ارائه شده بودند، نگرش آن‌ها نیز در جهت مثبت تغییر کرده بود... وقتی شخصیت‌های متعلق به گروه‌های اقلیت در وضعیتی نامطلوب ارائه شده بودند، نگرش خوانندگان نسبت به آن‌ها نیز در جهت منفی تغییر کرده بود.^{۶۲}

در هر حال، زیمت سپس تأکید می‌کند که این مطالعات نشان نمی‌دهد که آیا دانش‌آموزان صرفاً خود را با خواسته‌های معلم وفق داده بودند یا آن‌ها واقعاً به خواندن خود واکنش نشان می‌دادند، و «بنابراین» در مورد میزان تأثیرپذیری واقعی نگرش‌ها جای تردید وجود دارد»^{۶۳} به هر رو او می‌افزاید که جکسون در پژوهشی که انجام داده است به این نکته اشاره می‌کند که در مواردی تغییر در نگرش فقط تا دو هفته پس از روز آزمایش دوام آورده است.^{۶۴} این مسأله در مجموع با بحث کنونی ما مرتبط نیست، زیرا تفسیر کتاب‌ها، همان‌طور که دیدیم، با تعیین این‌که آیا این کتاب‌ها اصولاً تأثیری دارند یا نه متفاوت است. اما این مسأله بسیار مهم است و در مورد تأثیر نه فقط کتاب‌ها بلکه تلویزیون و فیلم بر روی بچه‌ها دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد، و من خواستم نگاهی به این مسأله بیندازم. این واقعیت که این مسایل هنوز حل نشده‌اند، و کماکان در مورد آن‌ها احکامی صادر می‌شود و دیدگاه‌هایی به

چطور تفاوت دیدگاه‌ها سنجیده می‌شود، ابهامات بسیاری به وجود می‌آورد. سارا گودمن زیمت، مشکلات پژوهش در این حوزه را ناشی از این مسأله می‌داند که «... عوامل متعددی در همان حال عمل می‌کنند. فشار همسالان، ارزش‌های خانوادگی و اجتماعی، باورهای مذهبی و غیره، همه بر فرد تأثیر می‌گذارند تا نظام ارزشی خاص خود را بیافریند»^{۶۰} چند مثال منحصر کفایت می‌کند تا نشان دهیم که در بیش‌تر این نوع از پژوهش‌ها چه روی داده است: زیمت اظهارت خود را به مثابه یکی از شواهد اثبات تأثیر کتاب ذکر می‌کند و چهار مورد از پژوهش‌هایی را که روی دانش‌آموزان و دانشجویان کالج انجام شده است به عنوان مثال ارائه می‌دهد. در تمام این چهار مورد، از اعضای گروه آماج سؤال شده است که چطور تحت تأثیر خواندن کتاب قرار گرفته‌اند. زیمت می‌نویسد:

همه چهار گروه اظهار داشتند که نگرش‌هایشان، افکارشان، و رفتارشان تأثیر پذیرفته است [اما] تشابه بین این چهار گروه در همین جا خاتمه می‌یابد. از یک سو، افراد در مورد آن‌ها چگونه نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارشان تحت تأثیر قرار گرفته است تنوع و اختلاف نظر بسیار زیادی دارند. از سوی دیگر، همه کتاب‌ها بر همه به طریق مشابه تأثیر نگذاشته‌اند. بنابراین، قصد نویسنده به برانگیختن، اطلاع‌رسانی یا سرگرم کردن خواننده ممکن است واکنشی در او برانگیزد که پیش‌بینی آن ممکن نباشد.^{۶۱} در بررسی پژوهش‌هایی که به طور مشخص به اثرات خواندن [کتاب] بر نگرش کودکان نسبت به

میکنند و می‌خواهد برخی معیارهایی را که می‌توان بر مبنای آن‌ها به قضاوت پرداخت کشف کند... این‌ها بخشی از ادبیات جهانی هستند و باید معیارهای مشابهی برای ارزیابی‌شان به کار گرفته شود.^{۶۸} سپس، اسمیت بی‌درنگ به اظهار نظرهایی از این نوع می‌پردازد: «کودکان شاید به صورت آگاهانه متوجه تلاش خود برای یافتن حقیقت ماندگار در افسانه‌های پریان... و همه انواع ادبی که برایشان لذت‌بخش است و واکنشی گرم را برمی‌انگیزد نشوند!» و «سفرهای گالیور نکته‌های بسیاری دارد که کودکان نمی‌توانند درک کنند، آن‌ها آنچه را خود دوست دارند از این کتاب دریافت می‌کنند؛ و آنچه آن‌ها بیش از هر چیز دیگری دوست دارند تخیل بی‌پایانی است که دنیای لی‌لی پوت‌ها را به تصویر کشیده است و به مردمش جان داده است... برای کودکان این داستان هنوز همان قدر زنده است که در سال ۱۷۲۶ زنده بود.»^{۶۹} دیگر منتقد «ادبی»، دوروتی نیل وایت می‌نویسد:

بزرگسالانی که در تماس با کتاب‌های کودکان نیستند اغلب بر این باورند که کتاب بد به دو دلیل بد است یکی جنبه‌های بدآموزی و غیراخلاقی، و دیگری دستور و سبک نوشتار بد. اگر کتابی به لحاظ دستوری «غلط» نداشته باشد و «پاکیزه» نوشته شده باشد و خواننده‌اش را به دزدی همراه با خشونت یا بزه‌کاری برنیا نگیزد، آن کتاب بی‌خطر تلقی می‌شود... بزرگ‌ترین عیب کتاب‌های کوننی کودکان تخطی از قواعد دستور سنتی نیست، بلکه کاربرد بی‌روح و کسالت‌بار زبان است که سرانجام باعث ویران شدن حس سرزنده بودن زبان انگلیسی در کودکان می‌شود.^{۷۰}

درست چند خط بعد، دوروتی وایت کتابهایی را که در زمینه «تکبر» و «سوا استفاده از روابط فردی» نوشته شده‌اند محکوم می‌کند. این منتقدان «ادبی» هنوز از دید خود و برداشتی که خود «از خواننده کودک» دارند، کتاب‌ها را می‌خوانند؛ آنها هنوز در ذهن «کودک» خود سیر می‌کنند.

اتکا بر اشتقاق بین تعلیم و تربیت و سرگرمی به مثابه پایه و اساس ادبیات داستانی به تلاش برای ایجاد معیارهای «ادبی» انعطاف‌ناپذیر در ادبیات کودک می‌انجامد. و به صراحت گفته می‌شود که این معیارهای «ادبی» همان‌گونه عمل می‌کنند که نقد ادبی «بزرگسالان» عمل می‌کند: به این ترتیب، منتقدان «ادبی» ادبیات کودک سعی می‌کنند از «کودک» گذر کرده به «ادبیات» برسند. اما، احساسات، واکنش‌ها، اولویت‌ها، و نیازهای فرضی کودک خواننده بر نقد آن‌ها سایه افکنده است. بنابراین، نقد ادبیات کودک به این طریق نیز نمی‌تواند خود را از وجود خوانندگان کودک رها کند: تدوین معیارهای ادبی که مطلق تلقی می‌شوند، آن دسته از کیفیات متن که مستقل از کودک‌اند، نمی‌توانند از اعتبار و نفوذ کودک بر منتقدان بکاهند.

نقد ادبیات کودک توجه خود را به متحول کردن، اصلاح یا تلاش برای به خود آوردن و آگاه گردن کردن معطوف کرده است. نقد ادبیات کودک هیچ‌گاه به درستی دریافت که مشکلاتش اساساً ناشی از آن است که کماکان تحت تأثیر آرمان‌های دیدگاه هنر به مثابه ابزار



روان‌شناسی جهت‌تثبیت «کودک»، و بنابراین تثبیت کودک در کتاب، فقط یکی از طرفندهایی است که منتقدان به کنار گرفته‌اند. هر دو گروه، تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان منشأ کار خود را در نظریه نقد ادبی می‌جویند. اصول نقد ادبی بزرگسالان و اخیراً اصول نظریه ادبی به شیوه‌های مختلف به کار گرفته شدند تا متن را از زاویه‌ای دیگر تثبیت کنند: یعنی، ثابت کنند که برای کودک متنی خوب و مناسب است. تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان در این‌جا نیز به لحاظ حوزه مورد تأکیدشان با هم تفاوت دارند: تعلیم و تربیت‌گرایان دوست دارند که کتاب خوب بر کودک» به طریقی درست اثر بگذارد؛ کثرت‌گرایان استدلال‌هایی را به کار می‌گیرند که به ارزش هنر و ادبیات به طور عام مربوط می‌شود. بنابراین به نظر می‌رسد کثرت‌گرایان از «کودک» رها شده‌اند، اما در واقع آن‌ها فقط موضع خود را استتار کرده‌اند: فرض بر این است که هنر و ادبیات برای کسی خوب است؛ مگر آن‌که بر این دیدگاه مصرانه پافشاری شود که آن‌ها در نوعی کمال‌انتراعی سیر می‌کنند. در این صورت آن کس هنوز همان «کودک» است.

موضع «ادبی» به راه‌های مختلف اعمال می‌شود. ابتدا نگاهی می‌اندازیم به آن رویکرد ادبی که یک شیوه ثابت و یکنواخت نقد ادبی را کم و بیش به مثابه شیوه‌ای مقرر و معلوم پذیرفته است. تناقضات و آشفتگی‌های این موضع نیز مانند نظریه‌های روان‌شناختی خیلی آسان آشکار می‌شود: قبلاً متذکر شدم که لیلیان اسمیت منتقدی است که «کتاب‌های کودکان را ادبیات تلقی

آنچه در نوشته‌های موس و دیکینسون جلب نظر می‌کند باز این نکته است که آن‌ها دیدگاه‌هایی تعریف شده از «کودک» و شیوه خواندن او ارائه می‌دهند: حتی وقتی از آزادی کودک در انتخاب خواندن «چرندیات» دفاع می‌کنند مبنای بحثشان باز این است که چه چیزی برای «کودک» «خوب» است. فقط در تعیین آن‌که چه کتابی برای رشد «کودک» و تأمین نیازهای او مناسب است با دیگران فرق دارند. موس و دیکینسون معتقدند که کتاب‌های «پیش‌پافتاده» و به عبارت خودشان «چرند» نیز می‌تواند در رشد کودک نقشی سازنده داشته باشد. دیدگاه‌هایی چون دیدگاه‌های نیدل، آوری، موس، و دیکینسون نتیجه کاملاً مشابه و نزدیک به هم دارد: آن‌ها به تخریب نقشی که تعلیم و تربیت‌گرایان به مثابه انتخاب‌کننده کتاب کودکان بر مبنای نوعی واکنش از پیش تعیین شده برای خود قایل‌اند، می‌پردازند. این تفاوت مهمی است بین تعلیم و تربیت‌گرایان و کثرت‌گرایان اما در عین حال، فریبنده نیز هست، از منتقدانی که نام آنها برده شده، نیدل، آوری، موس و دیکینسون هنوز در کار نقد ادبیات کودک قلم می‌زنند. تعریفی که از کودک ارائه می‌دهند ممکن است محدودکننده مطالب خواندنی کودک نباشد، اما آنها هنوز به کار نقد ادبیات کودک اشتغال دارند، و «کودک» آنها هنوز بر نقد عملی‌شان سایه انداخته است: ورود منتقدان به حوزه نقد ادبیات کودک مرزهایی برای هستی «کودک» ترسیم می‌کند.

اما تلاش‌های انجام شده برای استفاده از

تعلیم و تربیت قرار دارد، گرچه شاید هیچ‌گاه رسماً آن را نپذیرفته است. نقد ادبیات کودک یکی از آخرین پایگاه‌های این شیوه تفکر است و بر این فرض بنیادی وفادار مانده است که ادبیات (در تقابل با کتاب به مفهوم عام کلمه) تأثیر می‌گذارد و لذا نافذ است و اگر فقط با کمی اقبال روبه‌رو باشیم به طریقی مطلوب و مثبت تأثیر می‌گذارد. همه منتقدان ادبیات کودک به همین شیوه می‌اندیشند. اعتقاد به نقش رستگارکننده هنر، مبنای اصلی کارهای آن‌هاست.

تعلیم و تربیت‌گرایان وقتی نقد «ادبی» شان را به کار می‌گیرند، دیدگاه‌هایی را که منطبق با نیازهایشان است از حوزه گسترده نقد ادبی بزرگسالان به عاریت می‌گیرند. شاید نظریه‌های روان‌شناختی که تعلیم و تربیت‌گرایان به میان می‌کشند برای اهدافشان متناسب باشد و سازگار در بیاید، اما در مورد بهره‌گیری از شیوه‌های نقد ادبی بزرگسالان چنین توفیقی نصیبشان نمی‌شود.

دقیقاً به همان ترتیبی که تعلیم و تربیت‌گرایان می‌کوشند «کودکی» کودک و «فردیت» او را هم‌زمان مورد بحث و بررسی قرار دهند، تلاش می‌کنند تا «ادبیات» با و بدون کودک را نیز به طور هم‌زمان در مباحث خود بگنجانند. برای مثال، مشاهده می‌کنیم که چه طور گلپز و ویلیامز خود را در چنین تنگنایی گرفتار می‌کنند: نخست آن‌ها ادعا می‌کنند که کتاب‌های «خوب» کودکان باید «دستمایه قوی‌ای داشته باشد - پس‌رنگ‌های خوب، بافت داستانی غنی، شخصیت‌پردازی در خور، دورنمایه‌های مهیج، و سبک‌های هنری... و سرانجام زبانی خیال‌پرداز و جسور» و سپس مدعی می‌شوند که «این شور و سرزندگی ریشه در مؤلف دارد و با درک و شناخت مؤلف از «کودک» آغاز می‌شود». سپس با این بحث مطلب را ادامه می‌دهند که «حتی اگر کودک این کتاب‌های «خوب» را دوست نداشته باشد، آنها در هر حال نمونه‌هایی از ادبیات خوب هستند... که دستمایه‌هایی عالی دارند... این که کودک کتاب را دوست دارد یا نه تعیین‌کننده کیفیت ادبیات نیست... کتاب بر اساس نقاط قوت خودش به مثابه یک نمونه درخور توجه ادبی مورد قضاوت قرار می‌گیرد و به کودکان هم باید ادبیات عالی ارائه شود.»^{۷۱}

لونسدیل و مکینتاش نیز به نظر می‌رسد مانند گلپز و ویلیامز به امکان - و ضرورت - تمایز بین کیفیات «ادبی» و متناسب بودن کودک خواننده معتقدند. آن‌ها نیز درست هم‌زمان با این اظهاراتشان با طرح این نکته که کودک را باید معیار این کیفیات «ادبی» دانست دچار تناقض می‌شوند: لونسدیل و مکینتاش، همچون تعلیم و تربیت‌گرایان از این دیدگاه حمایت می‌کنند که معلمان باید نخست از طریق شناخت کودکان در سنین مختلف و شناخت علایق آن‌ها، مهارت‌هایشان در خواندن و نگرش‌هایشان نسبت به فعالیت کتاب‌خوانی، و دوم با شناخت آن که ادبیات چیست، چه عاملی کتاب خوب را از کتاب بد متمایز می‌کند، کدام نویسندگان و تصویرپردازان در حوزه ادبیات کودک کار درخور توجه می‌کنند، و چه طور داستان‌ها با نیازها، منافع و توانایی‌های کودکان در پیوندند، آن‌ها را به ادبیات و

کتاب‌خوانی رهنمون کنند.

مایکل لندسبرگ معیارهای زیر را عوامل اصلی تشخیص ادبیات خوب می‌داند:

آیا زبان اصیل، زنده، و جذاب است؟ آیا شخصیت‌ها چوبی‌اند یا آن‌ها واقعاً بر صفحات کتاب زندگی می‌کنند و نفس می‌کشند؟ آیا آن‌ها به صداهای فردی خود سخن می‌گویند و لذا از همدیگر تمیز داده می‌شوند... اگر کتاب از نوع تخیلی است، آیا نویسنده دنیایی باورکردنی می‌آفریند، مهیج نیست که چقدر عجیب باشد؟ اگر داستان از نوع ماجراجویی است، آیا قانع‌کننده است؟

لندسبرگ می‌افزاید که «ضرورت شکل‌گیری چنین تجربه‌ای در نقد ناشی از این نکته است که کتاب خوب تأثیر مفید بسیار بر کودک دارد.»^{۷۲}

نویسنده کتاب‌های کودکان لئون گارفیلد نیز مانند بسیاری از دیگر نویسندگان و منتقدان ادبیات کودک مسأله «واقعیت» را تشدید می‌کند: کلمات باید در برابر چشم [کودکان] زندگی کنند، شخصیت‌های داستان نیز همین طور. نکته این است، نویسنده باید خواننده را قانع کند که آنچه می‌نویسد حقیقت است، حقیقت مطلق و کامل.

ذکر این نکته ضروری است که این «واقعیت» کتاب بخشی از این نظر است که «کودک» در کتاب غرق می‌شود، و همچنین بخشی از این تفکر متناقض نمای تلفیق و در عین حال جدایی «واقعیت» و متن است. معیارهای ادبی شارلوت هاگ نیز مبتنی بر همین واژگان حقیقت و واقعیت است: پیرنگ باید «اندام وار و منسجم باشد... به صورتی منطقی و طبیعی رشد کند... باید باورکردنی باشد و رنگ و بویی حقیقی داشته باشد»، زمان و مکان «باید واقعی باشد»، درونمایه «باید مبتنی بر عدالت و یکپارچگی باشد» و سرانجام شخصیت‌پردازی «باید همان قدر که همسایه مجاورمان برایمان واقعیت دارد و زنده است، زنده و واقعی باشد.»^{۷۳}

چه کسی تعیین می‌کند که «واقعیت» چیست و «حقیقت» کدام است؟ چه کسی تعیین می‌کند که کدام کتاب دارای این کیفیات هست و کدام نیست؟ این‌ها سؤالاتی پیش پا افتاده و یا از سرگزافه گویی نیستند که برای راه‌اندازی بحث‌های سفسطه‌آمیز طرح شده باشند: این سؤالات در هسته مرکزی مسأله نقد ادبی و کل فعالیتی که تحت عنوان تأویل انجام می‌شود قرار دارند. برخی منتقدان ادبیات کودک بر این مسایل آگاه‌اند و کوشیده‌اند تا با چرخش به سوی نظریه ادبی ناظر بر نقد ادبی بزرگسال آن‌ها را حل کنند. بزخلاف منتقدانی چون نور تون، هوک، لندسبرگ، اسمیت یا وایت، این گروه از منتقدان ادبیات کودک درگیر بحث‌ها و مسایل نظریه و نقد ادبی بزرگسالان شده‌اند. برخی هم‌چنین مطرح کرده‌اند که نقد ادبیات کودک می‌تواند علاوه بر آن که از حوزه نقد ادبی بزرگسالان بهره می‌گیرد، به توسعه آن کمک کند آیا این منتقدان سرانجام از این تناقضات و آشفتگی‌های نقد ادبی کودکان که ما نیز به بررسی آن‌ها پرداختیم، غلبه می‌کنند و راه‌گزیری از آن‌ها می‌یابند؟

پانویس‌ها:

۳۵. دی دبلیو هاردینگ، تجربه اندیشه: دعوت رمان، (۱۹۷۶) ۴-۷.
۳۶. همان.
۳۷. کارلینز استیرل، «خواندن متن‌های داستانی» در اس آر سلیمان و اینگه کروسمان (ویراستاران)، خواننده در متن: مقالاتی در باب مخاطب و تفسیر (انتشارات دانشگاه پرینستون، ۱۹۸۰) ۸۳-۱۰۵.
۳۸. همان، ۸۷.
۳۹. همان.
۴۰. همان.
۴۱. همان.
۴۲. همان، ۸۸.
۴۳. همان.
۴۴. همان، ۵-۸۴.
۴۵. همان، ۸۵.
۴۶. همان.
۴۷. همان.
۴۸. همان.
۴۹. همان.
۵۰. همان.
۵۱. روستین و روستین، روایات عشق و فقدان، ۴.
۵۲. همان، ۴، ۱۸.
۵۳. هوک، ادبیات کودکان در دبستان، ۴.
۵۴. همان، ۵.
۵۵. گلپز و ویلیامز، درآمدی بر ادبیات کودک، ۱۹، ۱۳.
۵۶. باب دیکسون، آن‌ها را جوان گرفتند: جنسیت، نژاد و طبقه در ادبیات داستانی کودکان، (انتشارات پلوتو، لندن، ۱۹۷۷)، ۱۲۵.
۵۷. شارون بل مارتین، «برده رقصان توهینی است به کودکان سیاه‌پوست»، در دونارا مک کان و گلوریا وادارد (ویراستاران)، سازگاری فرهنگی در کتاب‌های کودکان: مقالاتی در باب نژادپرستی (انتشارات اسکیر کرو، ۱۹۷۷)، ۹-۱۴۶.
۵۸. بینی تیت، «نژادپرستی و تحریف وجوه غالب برده رقصان»، همان، ۵۳، ۱۴۹، ۱۴۹، ۱۵۲.
۵۹. نور تون، از دید کودک، ۵۶.
۶۰. سارا گاردمن زیمت، چاپ و پیشداوری (هاذر و استاوتون، لندن، ۱۹۷۶)، ۱۵.
۶۱. همان.
۶۲. همان، ۱۹.
۶۳. همان.
۶۴. همان.
۶۵. الینوس، درس پیرمیت، در مارگرت میک، آیدن و ترولو. گریسلدا بارتون (ویراستاران) الگوی خواندن کودکان (بودلی هد، لندن، ۱۹۷۷) ۲-۱۳۰.
۶۶. همان، ۱۴۱.
۶۷. پتر دیکینسون، «دفاع از چرندیات» در گیاف فاکس و دیگران (ویراستاران) نویسندگان، منتقدان و کودکان مقالاتی در باب ادبیات کودک و تأثیر آن بر تعلیم و تربیت» (انتشارات هاینمان، لندن، ۱۹۷۶) ۶-۷۳.
۶۸. لیلین، اچ اسمیت، سال‌های بی‌میلی: رویکردی انتقادی به ادبیات کودک (آمریکن لایبرری آسوسییشن، نیگاکو، ۱۹۵۳)، ۷.
۶۹. همان، ۱۶.
۷۰. دوروتی نیل وایت، درباره کتاب‌های کودکان، (انتشارات دانشگاه آکسفورد، نیویورک، ۱۹۴۹) ۱۰-۹.
۷۱. گلپز و ویلیامز، مقدمه‌ای بر ادبیات کودک، ۱۹-۳۴.
۷۲. لندسبرگ، خواندن به خاطرات عشق به آن، ۳۳.
۷۳. هوک، ادبیات کودکان در دبستان ۲

منبع: فصلنامه فارابی