

# وابستگی متون: تعامل متون<sup>(۱)</sup>

## روابط «بینامتنی» در ادبیات کودک و نوجوان

### کریستین ویلکی<sup>(۲)</sup> ترجمه طاهره آدینه‌پور



PEDRO SCASSA  
Brazil

متن‌ها در انزوا معنا نمی‌دهند: تعاملی مدام بین آن‌ها جاری است. نویسنده، آگاهانه یا ناآگاهانه، با استفاده از تلمیح، ارجاع و تضمین بر گستره و ژرفای اثر خود می‌افزاید. کریستین ویلکی، ظرافت این تعامل و عملکرد آن را در ادبیات کودک نشان می‌دهد.

### پیتر هانت<sup>(۳)</sup>

اصطلاح تعامل متون یا بینامتنی، اکنون در گفتار ادبی، اصطلاحی متداول است. اغلب اوقات، این اصطلاح صرفاً دلالت بر تلمیحات ادبی و تضمین از متون ادبی و غیر ادبی دارد، اما این تنها بخشی از نظریه‌ای است که منشأ آن به آثار جولیا کریستوا<sup>(۴)</sup> و میخائیل باختن<sup>(۵)</sup> (۱۹۷۳) می‌رسد.

کریستوا (۱۹۶۹:۱۴۶) هنگامی اصطلاح «بینامتنی» را وضع کرد که دریافت هر متن به این دلیل معنا دارد که متکی بر متون دیگر - خواه مکتوب، خواه شفاهی - است و نیز متکی بر آن چیزی است که کریستوا آن را دانش بیناندزنی طریقین گفت‌وگو می‌نامد. منظور از این اصطلاح، کل دانشی است که از کتب دیگر، زبان مورد استفاده و موقعیت و شرایط حاکم بر اعمال معناداری گرفته شده است که درک معنا را در گروه‌ها و اجتماعات گوناگون ممکن می‌سازد (کریستوا ۶۰-۵۹: ۱۹۸۴/۱۹۷۴). بنابراین، متن ادبی، تنها یکی از محل‌های بسیاری است که در آن گفتارهای مختلف با یکدیگر تلاقی پیدا می‌کنند، جذب یکدیگر می‌شوند، اگرگون می‌گردند و معنایی را می‌پذیرند. زیرا آن‌ها در شبکه‌ای از همبستگی متقابل که

فضای بینامتنی نامیده شده، قرار می‌گیرند. کریستوا علاقه‌مند بود که نشان دهد «بینامتنی» صرفاً فرآیند تشخیص منابع و تأثیرات آن نیست. وی اثر یا ختین را مبنای کار خویش قرار داد. بر اساس آن، واژه به عنوان کوچک‌ترین واحد متنی مشخص شده که در میان سه عنصر هم‌تراز قرار می‌گیرد: نویسنده، متن و متن‌های بیرونی. باختین به متن ادبی نقشی سیال داد که میان نویسنده / متن (روی محور افقی) و متن / بافت (روی محور عمودی) در نوسان است. او برای اولین بار در تاریخ ادبیات، به متن ادبی ابعادی فضایی بخشید. این طرز تفکر، جایگزین تصور صورت‌گرایانه پیشین گردید که معتقد بود متن ادبی ذات و دارای معنایی بدون تغییر است.

دگرمتنی<sup>(۱۰)</sup> (۸۵۹۰: ۱۹۷۹) نزدیک می‌کند که منظور از آن، هر چیزی است که بر متن تأثیر بگذارد؛ خواه آشکار باشد، خواه پنهان.

این طرح پویا از تعامل متون، معناهای ضمنی خاصی را در ادبیات کودک به همراه خواهد داشت؛ زیرا فقط در این ادبیات است که محور نویسنده /

خواننده، در موازنه قدرتی نابرابر قرار می‌گیرد. بزرگسالان برای یکدیگر می‌نویسند. در حالی که

نوشتن کودکان برای یکدیگر، امری معمول نیست. این مسئله کودکان را به گیرنده‌های ناتوان آن

چیزی بدل می‌کند که بزرگسالان برگزیده‌اند تا برای آنان بنویسند. در واقع، ادبیات کودک، گونه فرعی<sup>(۱۱)</sup> بینامتنی ادبیات بزرگسال می‌شود.

رابطه نویسنده / خواننده نامتوازن نیز هست؛ زیرا دانش بینادهنی کودکان نمی‌تواند دانشی قطعی باشد. بنابراین، نظریه بینامتنی ادبیات

کودک، برخلاف انتظار یا سوالاتی از این قبیل رو به روست؛ یک قطعه نوشته شده (برای کودکان)

دارای چه پیش‌فرض‌هایی است؟ چه چیزی را به عهده گرفته است و چه چیزی را باید به عهده گیرند؟

(نگاه کنید به کلر ۱۰۲-۱۰۱: ۱۹۸۱). بنابراین همین دلایل، هنگامی که ما درباره نظریه بینامتنی ادبیات

کودک سخن می‌گوییم، رابطه درونی مؤلفه‌های بینامتنی آن (نویسنده / متن / خواننده - متن /

خواننده / یافت) رابطه‌ای کاملاً خاص می‌شود.

تا کتون این مسئله باید روشن شده باشد که نظریه بینامتنی، جایگاهی پویا در نظریه‌های

نگارش، نظریه خواننده محور<sup>(۱۲)</sup> و خلق معنا و بینادهنی دارد. هم چنین این نظریه به دو دلیل،

نظریه‌ای زیانی تلقی می‌شود. اول آن‌که باختین، کلمه را به عنوان کوچک‌ترین رابط متنی بین متن و

جهان تشخیص می‌دهد. دلیل دوم آن که موضوع خواندن، متن و جهان نه تنها در زبان قرار داده

شده، بلکه به وسیله زبان است که ساخته می‌شود. بنابراین، تعامل میان متون، فقط یک فرض

باختین این فرآیند را به عنوان گفت‌وگویی میان متون و فصل مشترک سطوح مربوط به آن تلقی کرده است. «هر متن مجموعه معرّق‌کاری شده نقل قول‌هاست؛ هر متنی صورت مستحیل شده و دگرگونی یافته یک متن دیگر است» (کریستوا ۶۶: ۱۹۸۰/۱۹۸۱).

نظریه بینامتنی، هم چنین به وسیله جاناتان کلر<sup>(۶)</sup> (۱۹۸۱) و رولان یارت<sup>(۷)</sup> (۱۹۷۵/۱۹۷۰) که

خواننده را به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی بینامتنی در نظر گرفتند، اصلاح شد و گسترش یافت. کلر بینامتنی را هم چون فضای استدلالی

عامی توصیف کرد که در آن قضا، معنا، قابل فهم و ممکن می‌شود (۱۰۳: ۱۹۸۱). یارت اصطلاح

«بینامتنی بی‌پایان»<sup>(۸)</sup> را وضع کرد و منظور او نشانه‌های بینامتنی است که خواننده توسط آن،

آثار بی‌پایان را که وی آن‌ها را «سراب نقل قول‌ها» می‌نامد، درک می‌کند. این نشانه‌ها به طور یکسان

در خواننده و متن سکنی می‌گزینند، اما نمی‌توان سنن و پیش‌انگاشت‌ها را تا منبع یا منابع اصلی

ردیابی کرد. یارت می‌گوید: «من» که در یک متن سخن می‌گوید، مجموع متون دیگر، مجموع

نشانه‌های بی‌پایان یا به سخنی روشن‌تر، مجموع نشانه‌هایی است که منشأ آن‌ها را گم کرده‌ایم

(یارت ۱۶: ۱۹۷۶/۱۹۷۵).

این طرز تفکر که متون خلق می‌شوند و خوانندگان فقط زمانی متن خلق شده را درک

می‌کنند که آن را به نشانه‌های از پیش جای داده شده در متون و خوانندگان دیگر ارتباط دهند (و هم

چنین به نویسندگان؛ زیرا آن‌ها قبل از این که بنویسند باشند، خواننده متون هستند)،

پیامدهایی دارد. پیامدهایی که هر گونه ادعایی را مبنی بر اصالت متن یا قرآنت‌های مجزا از یکدیگر

به چالش می‌طلبد. به این مفهوم، همه متون و همه قرآنت‌ها بینامتنی هستند. این نظر ما را به اصطلاح مسرود استفاده ژنت<sup>(۹)</sup>، یعنی

محسوب نمی‌شود. این تعامل وجود دارد؛ زیرا متون با یکدیگر ارتباطی دیالکتیکی دارند و خود محصول عادات زبانی، فرهنگی و ادبی‌اند. هم‌چنان که خوانندگان و نویسندگان نیز چنین‌اند.

کلر (۱۳۹: ۱۹۷۵) میل به یکی شدن یک گفتمان با گفتمان‌های دیگر را توصیف کرده است و آن را فرآیند حقیقت‌نمایی<sup>(۱۳)</sup> می‌نامد؛ فرآیندی که پایه تعامل متون با یکدیگر است. به دلیل این فرآیند است که ما به عنوان مثال، به تشخیص مجموعه هنجارها و خصوصیات برجسته‌ای قادریم که بر پایه آن‌ها نوع نوشته مشخص می‌شود و نیز می‌توانیم آنچه را که توقع می‌رود در عوالم داستانی اتفاق بیفتد، از پیش حدس بزنیم. براساس فرآیند حقیقت‌نمایی، کودک خواننده، ناخودآگاه یاد می‌گیرد که دنیاهای تخیلی ادبیات، بازنمایی‌ها و ساختارهایی هستند که به متون دیگری که اکنون عادی شده‌اند، اشاره می‌کنند. متونی که اکنون جذب فرهنگ شده و «معمولی» تلقی می‌شوند.

متون ادبی را براساس نوع تعامل‌شان با متون

دیگر، می‌توان به سه گروه تقسیم کرد:

۱- متون تضمینی<sup>(۱۴)</sup>: متونی که نقل قول کرده یا به طور تلویحی، به متون ادبی یا غیرادبی اشاره می‌کنند.

۲- متون بدلی<sup>(۱۵)</sup>: متونی که به دنبال دگرنویسی، ترجمه یا جایگزینی متون اصلی هستند و می‌خواهند خوانندگان خود را از قید تحسین بی‌حد نسبت به نویسندگان بزرگ گذشته رها سازند. این متون اغلب پیش‌متن<sup>(۱۶)</sup> متون اصلی برای خوانندگان بعد تلقی می‌شوند (ورتون<sup>(۱۷)</sup> و ستیل<sup>(۱۸)</sup> ۱۹۹۰: ۷).

۳- متون نوعی<sup>(۱۹)</sup>: متونی که در آن‌ها مجموعه‌ای از نشانه‌ها و سنن مشترک و مشخص ادبی به صورت دسته‌بندی شده و در الگوهایی قابل تشخیص، به خوانندگان ارائه می‌شود. با مطالعه

این متون، خوانندگان می‌توانند متون مشابه آن‌ها را شناسایی کنند و تشخیص دهند.

متون تضمینی، احتمالاً در ساده‌ترین سطحی قرار دارند که در آن، خوانندگان کودک می‌توانند تعامل بین متون را تشخیص دهند. بسیاری از داستان‌های کودک، به وسیله ویژگی‌های تلمیحی خود مشخص می‌شوند. این داستان‌ها فرضیات مشخصی را درباره قصه‌های پریان - که قبلاً خوانده شده‌اند - ارائه می‌دهند. اما باید در نظر داشت که قرائت‌های جدید، ضمن این‌که نشان می‌دهند تحت تأثیر متون دیگر بوده‌اند، اصالت خود را نیز به بوته آزمایش می‌گذارند. به عبارت دیگر، این متون مدعی‌اند که موثقت‌تر از متونی هستند که از آن‌ها نقل قول کرده‌اند و از این رهگذر، پایه «حقیقت‌پیش‌متن‌ها» را سست می‌کنند. این متون، به طرز ماهرانه‌ای احساس امنیت خوانندگان‌شان را بی‌ثبات می‌کنند. این بی‌ثباتی، با ایجاد تردید در دو مورد صورت می‌گیرد:

۱- در مورد آن چه تصور می‌کرده‌اند که درباره قصه‌های پریان می‌دانند.

۲- در مورد داستانی که هم‌اکنون در حال خواندن آن هستند.

بنابراین، در سطح منطقی، نمونه‌هایی خاص از متون تضمینی، مؤثرتر از زمانی عمل می‌کنند که صرفاً به صورت تلویحی، به متون دیگر اشاره دارند. این متون، تصورات خواننده‌ای را که قبلاً روایت تک‌راوی قابل اعتماد را خوانده است، به چالش می‌طلبند و این چالش، از طریق اشاره به این نکته صورت می‌گیرد که همه آن چه قبلاً خوانده‌ای، دروغ بوده است.

هر متن تضمینی که به اصطلاح متن اولیه<sup>(۲۰)</sup>

را در یافت فرهنگی و زبانی جدید دوباره بنا می‌کند، باید بنا بر تعریف، نقیضه<sup>(۲۱)</sup> و صورت تحریف شده آن متن باشد. اما چالش بر سر مرجعیت و مشکلاتی که مربوط به اصالت این

برای کودکان مفروض دانست. این سؤال که کودکان چگونه یک متن مشخص را ادراک می‌کنند، حائز اهمیت بسیار خواهد بود.

اقتباس دیسنی از قصه‌های پریان، به ویژه برای مقوله تعامل در ادبیات کودک، جالب توجه است. این اقتباس‌ها به عنوان سنگ محک فرهنگ قومی، روشی را که براساس آن هر نسل، با بازگویی قصه‌ها به ارائه نشانه‌های مسلط اجتماعی - زبانی و فرهنگی می‌پردازد، نشان می‌دهد. هم چنین، آشکار می‌سازد که در لحظات خاصی از تاریخ، چه ارزش‌هایی مطرح بوده‌اند. به عنوان مثال، ارائه انسان نیکوکار در سفید برفی دیسنی، نگاهی اجمالی است به کیفیات شرافت اخلاقی و نیکوکاری که در نسخه‌های مکتوب قبلی سفید برفی، ادعا شده است.

از سویی، تنها داستان‌ها نیستند که در اثر تکرار نقل قول‌های بینامتنی، تغییر می‌یابند. بافت بینامتنی خواندن و دریافت آن نیز تغییر می‌کند. به عنوان مثال، برداشت‌های پسا مدرن فمینیستی معاصر، مانند ماجراهای آلیس در سرزمین عجایب (کارول، ۲۲)، (۱۸۶۶) یا باغ مخفی (هاجسن برنت، ۳۳)، (۱۹۱۱) هر دو نمونه‌هایی از انواع متفاوت متن به شمار می‌روند که با آن چه قبلاً بودند، تفاوت دارند.

برای بعضی از کودکان در بریتانیا، متون بدل که شرح آن گذشت، تنها نسخه قصه‌های سنتی است. مقایسه میان این متون و نسخه‌های اصلی، تفاوت‌های زبانی و نحوی آن‌ها را آشکار می‌سازد. تفاوت‌هایی که در مورد خوانندگان ضمنی این متون، فرضیاتی را مطرح می‌کند. تفاوت‌های نحوی و تفاوت‌های منطقی و زبانی دیگری نیز وجود دارد. تفاوت‌هایی که فضاهای اجتماعی - زبانی متفاوتی را به رمز در می‌آورد و اگر بخواهیم به صورت گسترده‌تر مطرح کنیم، کاربردهای زبانی متفاوتی برای خوانندگان خود دارد. آن چه مقایسه

متون تضمینی از قصه‌های پریان می‌شود، به این حقیقت برمی‌گردد که قصه‌ها خود کولازی از نقل قول‌ها هستند که هر یک نسخه‌ای کاذب را به عنوان اولین نسخه تلقی می‌کند. نسخه‌ای که اصل آن وجود ندارد یا حداقل نمی‌توان آن را مشخص ساخت. موقعیت قصه‌های پریان در فرهنگ کنونی، یادآور نظر یارت درباره «رموز گم شده» است. قصه‌ها به این دلیل قابل فهم هستند که گفتمان‌های ریشه‌داری را که در جایی و در زمانی دیگر به وقوع پیوسته، اساس کار خود قرار داده‌اند. به عبارت دیگر، قصه‌ها بخشی از خاطرات قومی به جای مانده از گفتمان‌ها هستند و اکنون براساس این حقیقت مطلق که قصه‌هایی مانند آن‌ها قبلاً وجود داشته است، عمل می‌کنند.



وضعیت کودکانی که در معرض رسانه‌های دیگر نظیر سینما، تلویزیون و ویدیو قرار می‌گیرند، نشان می‌دهد که احتمالاً قبل از این که با متون مکتوب رو به رو شوند و این فرصت برای‌شان پیش آید که این متون را اصلی تلقی کنند و بر خواندنی‌های بعدشان تأثیر بگذارد. با اقتباس این رسانه‌ها از ادبیات کودک مواجه می‌شوند. این مسئله برای نظریه بینامتنی، معانی ضمنی خاصی به همراه دارد و سؤالاتی را مطرح می‌کند؛ مانند این که اگر برحسب اتفاق متن اصلی، دارای نسخه کارتونی دیسنی، مثل سفید برفی باشد، آیا ماهیت خواندن قصه از جهت کیفی و تجربی، متفاوت خواهد بود؟ علاوه بر آن، تجربه بینامتنی کودکان، به طور خاص تجربه‌ای غیرزمانی است. بنابراین، هنگامی که نتوان تجربه بینامتنی را

این متون آشکار می‌کند، کشمکش و کنش متقابل میان لهجه‌های فردی و اجتماعی در دو متن است؛ کاربردهای زبان در هر متن، شرایط استفاده از آن کاربردها و دریافت آن کاربردها توسط خوانندگان و بافت‌های اجتماعی-تاریخی خاص. هر یک از این متون، به عنوان الگوی متنی و بینامتنی زمان خود عمل می‌کند، اما متن اصلی را فقط می‌توان از طریق شبکه تعامل بین متون اوایل قرن بیستم خواند. مجموعه پنج جلدی «تاریکی طلوع می‌کند»<sup>(۲۴)</sup>، نوشته سوزان کوپر<sup>(۲۵)</sup> متونی است که خواندن کامل آن‌ها منوط به دانش خواننده درباره اسطوره‌های سلتی<sup>(۲۶)</sup> و آرتوری<sup>(۲۷)</sup>، به ویژه مینگن<sup>(۲۸)</sup> است. مجموعه این متون، نمونه‌هایی از گونه تخیلی «دو جهانی» محسوب می‌شوند که از طریق آن، خوانندگان کودک می‌توانند به تشخیص و پذیرش سنن نوعی، مانند کهن الگوهای شخصیت<sup>(۲۹)</sup>، قالب‌های فکری<sup>(۳۰)</sup> و ساختارهای طرح‌های کهن الگویی<sup>(۳۱)</sup> برای جست‌وجو و سفر ناآشنا آیند. اگر چه اسطوره، بخش جدایی‌ناپذیر داستان‌های بلند است، این متون فقط به صورت تلویحی به منابع اسطوره‌ای ارجاع می‌دهند. بنابراین، حتی در متونی که بر دانش اسطوره متکی نیستند، خوانندگان می‌توانند حین خواندن، رد پای اسطوره را بیابند و پیام‌ها و بافت‌های ظریف‌تر داستان بلند را از آن خود سازند.

به همین ترتیب، متونی مانند «بعد از اولین مرگ»، نوشته کر میر<sup>(۳۲)</sup> (۱۹۷۹) و «بیشه زرین» (۱۹۷۲)، نوشته پیتن ولش<sup>(۳۳)</sup> (۱۹۷۶) به طور ضمنی به سظوری از اشعار دیلن توماس<sup>(۳۴)</sup> و جرارد منلی هاپکینز<sup>(۳۵)</sup> اشاره می‌کنند. در هر یک از موارد فوق، اگر چه خواندن کاملاً منسجم متن، بدون دانش بینامتنی تلذیحات شعری امکان‌پذیر است، توانش خواندن استعاری این متون، منحصرأ توسط دانش قبلی خوانندگان افزایش می‌یابد. به عنوان مثال، پیتن ولش، در

رمان بیشه زرین، استعاره ناپایداری متافیزیکی را که اولین بار توسط هاپکینز، در «تصویر بیشه زرین فانی» مطرح شده بود، به کار می‌برد. او خانه داستانی خود را بیشه زرین می‌نامد؛ نامی که عنوان کتاب پیتن ولش نیز هست. بیشه زرین، مکان تحول واقعی و نمادین است؛ مکانی که دو شخصیت نوجوان داستان، تعطیلات اواخر تابستان خود را که برای‌شان پختگی و ادراک به همراه دارد، در آن‌جا می‌گذرانند. تصویر فوق، در ارجاعات بی‌شمار دیگری گسترش یافته است: در اشکال بدنی در حال تغییر آن‌ها، در نحوه خوابیدن آن‌ها، در تغییر نگرش آن‌ها نسبت به یکدیگر و به ویژه در اشارات مکرر به برگ ریزان اواخر تابستان. متن فوق هم چنین، به سبک و محتوای «به سوی فانوس دریایی»، اثر ویرجینیاولف<sup>(۳۶)</sup> (۱۹۲۷) استناد می‌کند و به تقلید شوخی‌آمیزی از اثر فوق می‌پردازد. این کار به وسیله چندین صدا که بدون زحمت، میان دیدگاه‌های مختلف در حرکت است و در نتیجه، خوانندگان را به دنبال خود می‌کشد، صورت می‌گیرد. این ساختار چند صدایی و چند لایه که هم چنین ویژگی رمان کر میر است، به ویژه برای تعامل متون در ادبیات کودک جالب توجه است. زیرا نشانه‌ها و سنت‌های قیاسی بینامتنی، دیدگاه واحد و روایت خطی<sup>(۳۷)</sup> را که ویژگی تئپیک این نوع ادبی به شمار می‌رود، درهم می‌شکند.

خوانندگان جوانی که رمان‌های کوپر، گارنر، کر میر و پیتن ولش را با دانش مشخص خود درباره تعامل متون می‌خوانند، تجربه کاملاً متفاوتی از خواندن خواهند داشت. آن‌ها همان تجربه‌ای را می‌اندوزند که بارت، تحت عنوان «حافظه چرخشی» خواندن توصیف کرده است (بارت ۳۶: ۱۹۷۵). بر اساس این توصیف، فرآیند خواندن جایی اتفاق می‌افتد که ضرورت فراخوان و ارجاع آگاهانه به متون مشخص و اجباری که

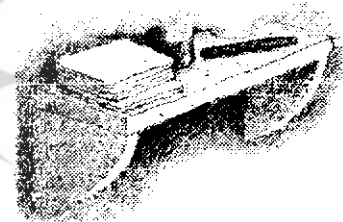


اکنون به شکل استعاره و یا مجاز مرسل در قرائت‌های جدید ظاهر می‌شود، فرصت تعامل متقابل آزادانه با متن را برای خواننده محدود می‌سازد. بنابراین، تجربه خواندن، هنگامی که خواننده در صدد رجوع به «قرض‌گیری»<sup>(۳۸)</sup> و در همان حال، یکی کردن آن با متن جدید است، تجربه‌ای است مرکز‌گریز و در همان حال مرکز‌گرا. جوهره این نوع خواندن، خواننده را که در متن و بیرون متن حرکت می‌کند تا ارتباطاتی میان متن مورد مطالعه و بینامتنی(ها) برقرار سازد، از خوانش خطی<sup>(۳۹)</sup> (طولی) نجات می‌دهد.

بر خلاف آن، زمان رابرت و سترل، به نام «خلیج»<sup>(۴۳)</sup> (۱۹۹۲)، ریشه در حوادث جنگ خلیج فارس در سال ۱۹۹۱ دارد؛ جنگی که بعد از تهاجم عراق به کویت آغاز و با مقابله سازمان ملل متحد، مواجه شد. رمان «خلیج»، برخلاف قطعه‌ای از نقش و نگارها (برای خواننده غربی خود) تجربه‌ای مشترک، معاصر و بینامتنی فرض می‌کند. این مسئله، به احتمال زیاد، بازیافت پیش-متن را ممکن می‌سازد و در نتیجه، توضیح و بیافت سازی کمتری را می‌طلبد. اما معنای مورد توجه رمان، بر این نیاز خوانندگان استوار است که میان تجارب غیرشخصی برادر جوان راوی، فیجی<sup>(۴۴)</sup> و تجارب سرباز جوان عراقی که در زندگی او سهم است، ارتباط برقرار کند. شرح جزئیات تاریخ و جغرافیای عراق، تجربه‌ای بینامتنی است که نمی‌تواند صرفاً فرض گرفته شود. بنابراین، راوی با روش توضیح، به آن می‌پردازد: «من در اطلس، واژه تکریت را یافتم که در شمال بغداد قرار دارد. بعد در روزنامه خواندم که تکریت جایی است که صدام حسین، خود اهل آن جاست» (وستال، ۴۷: ۱۹۹۲). این یک نمونه از روشی است که براساس آن، متون کودکان، گاه با احساس نیاز به ارجاعات بیش از حد، نگاشته شده است. یا این نیاز که با پر کردن شکاف‌های بین‌متنی، تجربه مثبتی از خواندن را در خوانندگان جوان برانگیزد.

ادبیاتی که برای کودک نوشته می‌شود، ناگزیر به بیمودن راهی دقیق است؛ راهی که در آن، دو ضرورت را در نظر داشته و حد وسط آن دو باشد.

رمان دیگر پیتن ولش، «قطعه‌ای از نقش و نگارها»<sup>(۴۰)</sup> (۱۹۸۳) شرح نابودی ساکنان دهکده دربی شایرایم<sup>(۴۱)</sup> توسط طاعون است. در این



داستان، علائم ثانوی بسیاری به کار برده شده تا وقایع بر پایه بیافت تاریخی استوار گردد و خوانندگان حتماً وقایع فوق را براساس اتفاقاتی که پیش از متن به وقوع پیوسته، بنا سازند. به عنوان مثال، می‌توان به استفاده از ابزارهای پیرامنتی<sup>(۴۲)</sup> نظیر عبارت‌هایی که ناشر در مقدمه آورده است، اشاره کرد:

ایام (ایم تلفظ شود) یک دهکده واقعی در دربی شایر است و بسیاری از حوادثی که در این رمان خاطرملنگیز اتفاق می‌افتد، براساس وقایعی است که عملاً در آن دهکده، در سال طاعون اتفاق افتاده است.

#### پیتن ولش ۱۹۸۳

مثال دیگری که می‌توان مطرح کرد، استفاده از نقل قول مستقیم از دست‌نوشته‌های تاریخی است؛ به ویژه استفاده از کتیبه ناقوس بزرگ نیم

پی‌نوشت‌ها:

1. Intertextuality

در ترجمه این واژه، به تناسب متن، از معادل‌های بینامتنی، وابستگی متون و تعامل متون استفاده شده است.

2. Christine Wilkie

3. Peter Hunt

4. Julia Kristeva

5. Mikhael Bakhtin

6. Jonathan Culler

7. Roland Barthes

8. infinite intertextuality

9. Genette

10. transtextuality

11. -sub-genre

12. reader-response

13. Vraisemblance

14. Texts of quotation

15. texts of imitation

16. pre-text

17. Worton

18. Still

19. genre texts

20. Primary text

21. Parody

22. Carroll

23. Hodgson Burnett

24. The Dark is Rising

25. Susan Cooper

26. Celtic

27. Arthurian

28. Mabinogion

29. Character archetype

30. Stereotype

31. archetypal Plot structures

32. Cormier's After the First Death

33. Paton Walsh's novel Goldengrove

34. Dylan Thomas

35. Gerard Manley Hopkins

36. Virginia Woolf's To The Lighthouse

37. Linear narrative

38. borrowing

39. linear

40. A Parcel of Patterns

41. Eyam

42. Paratextual

نخست، این ضرورت برای ادبیات کودک وجود دارد که با ارجاع بی‌شمار، شکاف‌های بینامتنی را پر کند تا خوانندگان خود را از دست ندهد. هم چنین، ادبیات کودک با این الزام مواجه است که با به جا گذاشتن فضای بینامتنی کافی و به لحاظ سبکی کاملاً چالش برانگیز، فرصت تعامل آزاد بین متون را در اختیار خوانندگان بگذارد. این گونه ادبی، از یک طرف، به جهت صوری محافظه کار بوده و یا این مسئولیت حیرت‌آور مواجه است که خوانندگان جوان را با نشانه‌های غالب ادبی فرهنگ آشنا کند و از طرف دیگر، موظف است به عنوان مظهر آن چه ما کتاب تصویری جدید و رمان جوانان می‌نامیم، به حساب آید.

نظریه بینامتنی ادبیات کودک، راه پیشرفت گونه‌ای را نشان می‌دهد که اعمال و نشانه‌های گم‌شده و سنن استدلالی زیرساختی را تأیید و خود توسط آن‌ها عمل می‌کند، تعریف می‌شود و نیز در هم شکستن محدوده‌ها را موجه جلوه می‌دهد. بعضی از نویسندگان کودک، در کارهای خود نشان داده‌اند که این امر چگونه در حال شکل گرفتن است. آن‌ها آمادگی پذیرفتن خطر را در نوشته‌های خود و برای خوانندگان جوان خود داشته‌اند. بعضی از این کتاب‌ها دارای بعد فراداستانی هستند که باعث می‌شود خوانندگان به ساختار و خلاقیت این متون، به عنوان آثار ادبی و نیز به متنی بودن دنیایی که این متون به آن اشاره ضمنی دارند، توجه کنند. این بعد فراداستانی، هم چنین باعث می‌شود خوانندگان تشخیص دهند که چگونه در زمین بازی بینامتنی و به وسیله این میدان، ساخته شده‌اند. از آن جایی که هم نشانه‌ها و هم شکستن نشانه‌ها، مکان‌هایی برای کنش متقابل میان متون به حساب می‌آیند، آثار این نویسندگان زمینه‌ای است معقول که در آن، می‌توان ساختار بی‌نا ذهنی کودک، خواننده‌ای را که از نظریه بینامتنی آگاه است، برانگیخت.

43. Robert Westall's Gulf

44. figgis

### References

Bakhtin, M. (1973) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. R. W. Rostel, Ann Arbor, MI: Ardis.

Barthes, R. (1970/1975) *S / Z*, trans, R. Miller, London: Cape.

-- (1975/1976) *The Pleasure of the Text*, trans. R. Miller, London: Cape.

Culler, J. (1975) *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge and Kegan Paul.

-- (1981) *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, London: Routledge and Kegan Paul.

Dahl, R. (1987) *Revolting Rhymes*, London: Jonathan Cape.

Genette, G. (1979) *The Architext: An Introduction*, trans. J. E. Lewin, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Kristeva, J. (1969) *Semiotiké*, Paris: Editions du Seuil.

-- (1974/1984) *Revolution in Poetic Language*, trans. M. Waller, New York: Columbia University Press.

-- (1980/1981) *Desire In Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, trans. T. Gora, A. Jardine, and L. Roudiez, Oxford: Blackwell.

Paton Walsh, J. (1983) *A Parcel of Patterns*, Harmondsworth: Kestrel (Penguin).

Prater, J. (1993) *Once Upon a Time*, London: Walker.

Scieszka, J. (1989) *The True Story of the 3 Little Pigs!*, New York: Viking.

-- (1992) *The Stinky Cheese Man*, New York: Viking.

Worton, M. and Still, J. (eds) (1990) *Intertextuality*, Manchester: Manchester University Press.

### Further Reading

Ahlberg, J. and Ahlberg, A. (1985) *The Jolly Postman*, London: Heinemann.



Bloom, H. (1975) *A Map of Misreading*, New York: Oxford University Press.

Hunt, P. (1988) 'What do we lose when we lose allusion? Experience and understanding stories', *Signal* 57: 212-222.

Riffaterre, M. (1984) Intertextual representation: On Mimesis as interpretive discourse', *Critical Inquiry* 11, 1: 141-162.

Stephens, J. (1990) 'Intertextuality and the wedding ghost', *Children's Literature in Education* 21, 1: 23-36.

-- (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*, London: Longman.

Valdes, M. J. (ed.) (1985) *Identity and the Literary Text*, Toronto: university of Toronto Press.