



ادبیات کودک

هَنرِیا پداگوژی؟

نویسنده: توربن واینریش

مترجم: فریده یوسفی

الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم
الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

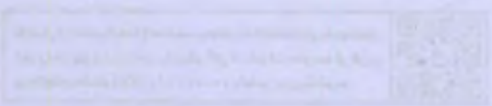
الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين



الحمد لله رب العالمين

سرشناسیه
عنوان و نام پدیدآور
مشخصات نشر
مشخصات ظاهری
فهرست
شابک
وضعیت فهرست نویسی
فایده‌داشت
عنوان دیگر
موضوع
موضوع
موضوع
نشاناسه افزوده
نشاناسه افزوده
نشاناسه افزوده
نشاناسه افزوده
رده‌بندی کنگره
رده‌بندی دیوبی
شماره کتابشناسی ملی: ۶۱۲۷۱۹۱

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
وزارت آموزش و پرورش

نویسنده: تورین واینرایش

مترجم: فریده یوسفی

ديبر مجموعہ: مرتضیٰ خسرو نژاد

ویراستار: طاہرہ آدینہیور

باز خوانی متن، تنظیم و ارائه نامه‌ها، تنظیم نمایه‌ها و پیوست‌ها؛ فاطمه فرنی

طراح گرافیک: سعید دین‌یناه

تصویرگر و طراح جلد: رضا دالوند

جای دوم: ۱۴۰۰

شمارگان: ۵۵۰ نسخه

لیتوگر افی، جاب و صحافی: جاب دقت

حقّ حایب محفوظ است.

شایک: ۱-۲۰۸۴-۰۸-۹۶۴-۹۷۸



نشانی: تهران، خیابان سپهبد قرنی، پل کریمخان زند، کوچه‌ی شهید محمود حقیقت‌طلب، شماره ۸

تلفون: ۸۸۸۰۰۳۲۴-۹ دورنگار (فاکس): ۸۸۹۰۳۸۰۹

نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک

دبیر مجموعه: مرتضی خسرو نژاد

کتاب دوم

ادبیات کودک هنر یا پداگوژی؟

نویسنده: توربن واینریش

مترجم: فریده یوسفی

این کتاب ترجمه‌ای است از:

Children's Literature: Art or Pedagogy:
Torben Weinreich: Translated into English: Don Bartlett: 2000:
Roskilde University Press.

ویراستار: طاهره آدینه پور

بازخوانی متن، تنظیم واژه نامه ها، تنظیم نمایه ها و پیوست ها:

فاطمه فرنیا

سخن دبیر مجموعه	۸
پیش درآمد	۱۰
۱) درآمد	۱۳
نقش جامعه	۱۸
فروانگاری	۲۶
حاشیه نشینی	۳۰
۲) ماهیت اساسی ادبیات کودک (بخش اول)	۳۹
سازگاری	۴۶
انواع سازگاری	۴۸
یک نمونه: جنگ کِسه اثر کلاوس ریفرگ	۵۲
چرا سازگاری؟	۵۶
ادبیاتی ساده تر؟	۵۸
تعلیمی سازی و پالایش	۶۲
سازگاری به عنوان راهکار خواندن	۶۵
نقد بحث سازگاری	۶۷
۳) ماهیت اساسی ادبیات کودک (بخش دوم)	۶۹
نیت مندی	۷۱
نویسنده و متن	۷۲
متن و خواننده	۷۹
گیسون، بیتسون و وال	۸۷

متن و توانایی های خواننده	۹۰
سازگار سازی گفت و گویی	۹۴
دو نمونه	۹۶
نیت میانجی ها	۱۰۱
متن و دو صدا	۱۰۳
کودک چیست؟	۱۱۱
۴) هنر و پداگوژی	۱۱۵
پداگوژیک بودن	۱۱۸
پداگوژی و نیت مندی	۱۲۰
هنر چیست؟	۱۲۴
نوری در انتهای تونل	۱۲۷
۵) سخن آخر	۱۳۱
ادبیات کودک چیست؟	۱۳۷
یادداشت ها	۱۳۹
کتاب شناسی	۱۴۵
واژه نامه (فارسی / انگلیسی)	۱۴۸
واژه نامه (انگلیسی / فارسی)	۱۵۲
نمایه ی موضوعی	۱۵۶

سخن دبیر مجموعه

مجموعه‌ی «نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک» در پی آن است که هم زمینه‌های گفت‌وگو میان پژوهش‌گران، منتقدان و صاحب‌نظران ادبیات کودک ایران و جهان را فراهم آورد و هم به نیاز دانش‌جویان ارشد و دکتری دانشگاه‌های کشور به منابع روزآمد پاسخ گوید. افزون بر این ادبیات کودک همچنان برای به رخ کشیدن اقتدار خود در زمینه‌ی پژوهش و نظریه، نیازمند ارائه‌ی آثار پژوهشی بنیادین و کاربردی از این دست است.

از مدیریت محترم انتشارات مدرسه به ویژه نویسنده و پژوهش‌گر گران‌قدر ادبیات کودک حمیدرضا شاه‌آبادی که پیشنهاد انتشار این مجموعه را حامیانه پذیرفتند و در کم‌ترین زمان ممکن این آثار را به زیور طبع آراستند صمیمانه سپاسگزارم. از شهرام اقبال‌زاده، منتقد گرامی ادبیات کودک و کوشنده‌ی پیگیر رشد و اقتدار نهاد کودکی در ایران که از آغاز شکل‌گیری این طرح تا آخرین لحظه‌های پایانی آن با من همراه بوده است قدردانی می‌کنم. مترجمان ارجمند این آثار نیز گام در راهی بسیار دشوار نهادند؛ اما با شکیبایی و عزمی راسخ دشواری‌ها را پیمودند. همچنین ویراستاران همکار در این مجموعه نقشی به‌سزا در شکل‌بخشی به این متن‌ها داشته‌اند. دکتر فریده پورگیو همچون

همیشه من را با راهنمایی‌ها و حمایت‌های بی‌دریغ خویش یاری رسانده است. دکتر داود خزایی، همکار و مشاور ویژه‌ی این مجموعه بوده و باریک‌بینی‌ها و ژرف‌اندیشی‌هایش گشایش‌گر بسیاری از دشواری‌های راه. همچنین دکتر محمد غفاری، استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه اراک با پیشنهادهای سنجیده و روشمند خود یاور دیر مجموعه بوده است. دکتر فاطمه فرنی‌ها همچون دیگر طرح‌های مرکز مطالعات در این طرح نیز دستیار من بوده است؛ بدون کمک‌های بی‌دریغ او انجام چنین طرحی با دشواری‌های بسیار روبه‌رو می‌شد. دانش‌جویان ارجمند رشته‌های گوناگون علوم انسانی و تربیتی دانشگاه شیراز، به‌ویژه دانشجویان کارشناسی ارشد ادبیات کودک در نمایه‌سازی‌ها، بازخوانی‌های متن و پیشنهادهای سازنده برای ویرایش مرا یاری کرده‌اند.

در این مجموعه تأکید بر یکسان‌سازی واژه‌های تخصصی و فارسی‌نوشت نام‌های خاص بوده. در عین حال تا آنجا که امکان داشته از هماهنگ‌کردن متن‌ها نیز پرهیز نشده است. برای یکسان‌سازی دانش‌واژه‌ها، معیار، کتاب فرهنگ ادبیات کودک بوده که به عنوان نخستین جلد از مجموعه‌ی دانشنامه‌ی موضوعی ادبیات کودک در مرکز مطالعات ادبیات کودک تهیه و در مرحله‌ی آماده‌سازی برای انتشار است. برای یکسان‌سازی نام‌های خاص نیز مرجع اصلی، فرهنگ تلفظ نام‌های خاص تألیف فریبرز مجیدی بوده و در هر دو مورد یادشده به دیگر خوانی‌های ناگزیر نیز رجوع شده است. در عین حال روش‌های استناد مؤلفان به همان شیوه‌ی آمده در متن‌های اصلی حفظ‌شده و تغییرهای احتمالی بسیار جزئی است.

امید است انتشار این مجموعه گامی مؤثر در استواری و شتاب‌بخشیدن به روند دانشگاهی‌شدن ادبیات کودک و تولید نظریه در این قلمرو در ایران باشد.

مرتضی خسرونژاد

بیست و هشتم مرداد ماه هزار و سی‌صد و نود و هفت

مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز

پیش درآمد

پاملا تراورز، نویسنده‌ی استرالیایی، که کتاب مری پاپینر را در سال ۱۹۳۴ منتشر کرده گفته‌است «چیزی به نام کتاب کودک وجود ندارد». در این باور، او تنها نیست. شماری از نویسندگان کتاب‌های کودک هستند که در صف ایستاده‌اند تا اعلام کنند که آنها کتاب کودک نمی‌نویسند بلکه در بهترین حالت کتاب‌هایی را می‌نویسند که بعدها از سوی کودکان خوانده می‌شوند.

با وجود این، کافی است تنها نگاهی به آمار کتاب‌ها، دنیای کتاب‌خانه یا دنیای نشر بیندازیم تا مشخص شود که چیزی به نام ادبیات کودک وجود دارد. تنها اقلیت کوچکی همیشه تردید خواهند داشت. خوانندگان، از جمله کودکانی که ادبیات کودک می‌خوانند، به خوبی می‌دانند که آنچه در دست‌های خود دارند کتاب کودک است نه کتاب بزرگسال.

من در چند موقعیت، در گروهی از افراد بزرگسال آزمایش‌هایی را انجام داده‌ام مبنی بر اینکه آنها باید داوری می‌کردند که از میان بیست کتاب انتخابی، کدام‌ها برای کودکان‌اند و کدام‌ها برای بزرگسالان. کتاب‌ها، که هیچ‌یک از آنها از قبل برای شرکت‌کنندگان آشنا نبود، روی میز گذاشته شده بودند و کسی اجازه نداشت محتوای آنها را بخواند. تقریباً همه توانستند تشخیص دهند که کدام کتاب، کتاب

کودک است. برخی ممکن است در اعتراض بگویند که بدیهی است، زیرا کتاب‌های کودک و کتاب‌های بزرگ سال معمولاً قالب و صفحه‌آرایی متفاوتی دارند. با وجود این، هنگامی که به گروه‌ها، کپی یک صفحه از هر بیست کتاب نشان داده شد، باز هم تردیدی وجود نداشت. تقریباً همه توانستند کتاب‌های کودک را تشخیص دهند. باز هم، برخی اظهار داشتند که علت، ویژگی‌های چاپ و شاید هم وجود تصویرها است.

در نتیجه، گامی فراتر نهادم. بیست قطعه‌ی برگزیده با استفاده از شیوه‌ی چاپ یکسان و با تعداد سطرهای مساوی تکثیر شد و در اختیار گروه قرار گرفت. اینک داوری می‌توانست تنها بر مبنای زبان و محتوا صورت گیرد. اما در اینجا نیز نتیجه روشن بود. مشخص کردن ادبیاتی که برای کودکان است کار مشکلی نبود؛ برعکس، سخت پیش می‌آمد که کسی بیش از یک یا دو سطر را بخواند تا میان دو ادبیات فرق بگذارد. اما تمایز میان ادبیات نوجوان و ادبیات بزرگسال کمی مشکل‌تر بود و این امری پذیرفتنی است.

بنابراین، تفاوتی میان ادبیات کودک و ادبیات بزرگسال وجود دارد و پرسش این است که تفاوت در چیست. این چیزی است که از میانه‌های دهه‌ی ۱۹۶۰ محققان را به ادبیات کودک جذب کرده و نیز چیزی است که کتاب حاضر درباره‌ی آن است.

ذهن من نیز از پایان دهه‌ی ۱۹۸۰ به این مسأله مشغول شده است. در کتاب *ادبیات کودک: هنر یا پداگوژی؟* برداشتی کلی از این موضوع به همراه گستره‌ای از یافته‌های جدید و مهم ارائه شده که حاصل تحقیق‌های من و دیگران، به‌ویژه محققان اسکاندیناویایی است. همان‌گونه که مشخص خواهد شد، در سال‌های اخیر از تمرکز یک طرفه بر «سازگاری» به عنوان تنها تبیین برای تفاوت میان ادبیات کودک و ادبیات بزرگسال فاصله گرفته شده است. الهام‌بخش این تحول، به‌ویژه بحث درباره‌ی وجود دو صدایی در ادبیات کودک و صحبت از کودک در جایگاه خواننده‌ی نقش شده در متن بوده است.

توربن واینرایش / مارس ۲۰۰۰

۱
درآمد

در آغاز قصه بود. افراد با زبان واژگانی و جزواژگانی با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کردند. گمان ما این است که امروزه زبان هرچه بیشتر پیچیده‌تر شده تا برای نمونه، حتا، واژگان بیشتر، ساختارهای گسترده‌ی جمله و ابزارهای بلاغی را در برگیرد. ما باید فرض کنیم که بخش غیر واژگانی و مادی زبان، به‌ویژه بخش نمایشی و تقلیدی آن، نقش بیشتری در مرحله‌های نخستین رشد جامعه بازی کرده و اینکه تغییر به سوی استفاده‌ی بیشتر از زبان شفاهی، تدریجی بوده‌است. از زبان برای مبادله‌ی اطلاعات و نگهداری تجربه استفاده می‌شد. افزون بر این، اکنون انسان، می‌توانست از راه زبان، چیزهای توضیح‌ناپذیر را تبیین و مسأله‌ها را در بافت بزرگ‌تری درک کند. او در قالب روایت‌های کوتاه و بلند، که استوره‌ها را نیز در بر می‌گرفت به این هدف دست یافت.

به تدریج قالب‌های ثابت روایت‌ها پدیدار شدند. هر روایت ویژه، ارجاع به روایت‌های دیگر را در بر می‌گیرد. به سخن دیگر، دنیا‌های بینامتنی تشکیل شدند، دنیا‌هایی درهم تنیده از محتوا و شکل؛ و از این رهگذر، دنیا‌هایی زیبایی‌شناختی، مانند گونه‌های ادبی، به وجود آمدند.

در اصل، همه تولیدکننده بودند؛ هر کسی می توانست داستان خود را نقل کند یا سهمی در روایت های موجود داشته باشد. و همهی روایت ها مدام در حال تغییر بودند، نه تنها به این دلیل که دهان به دهان می گشتند، بلکه به این علت که شنوندگان در همان زمان و مکان نقل روایت می توانستند از راه تصحیح های خود یا افزودن ویژگی های تازه، در روایت دخالت کنند. ناچاریم تصور کنیم که سلسله مراتبی از راویان وجود داشته است، آن چنان که شنوندگان به برخی با علاقه ای بیشتر گوش می کردند و به برخی نه. این امر تا اندازه ای به دلیل موقعیت کلی و بینش ویژه ی راویان و تا اندازه ای به دلیل توانایی شان در نقل داستان بوده است. شاید هم، اگر چه محتمل نیست، دامنه ای از خرده فرهنگ های روایت وجود داشته: زنان برای زنان و کودکان برای کودکان، داستان نقل می کردند. به هر حال، کودکان دانش و مهارت های لازم را نه تنها از راه تجربه ی دست اول خود، بلکه از راه گوش کردن به دیگران نیز به دست آوردند.

با وجود این، درست همان گونه که افراد، در اصل تولیدکننده بودند، مصرف کننده نیز بودند. آنها شنونده بودند. افزون بر این، [هم گویندگان و هم شنوندگان قصه] در موقعیت (زمان و مکان) روایی یکسانی بودند؛ همزمان در یک فضا قرار داشتند. با اینکه بخش مادی، یعنی موقعیتی که قصه در آن گفته می شد و مستقیم با قصه در ارتباط بود، به تدریج نقش کمتری بازی کرد، و برعکس، زبان گفتاری مهم تر شد، باز هم مادیت از ویژگی های موقعیت روایت بود. ارائه دهندگان می توانستند همدیگر را ببینند، بشنوند، احساس کنند و ببینند. آنها در بسیاری از تجربه های حسی مانند گرما و بوی آتش با هم مشترک بودند. توجه داشته باشید که ما همیشه موقعیت های روایت را چنان توصیف می کنیم که گویی در اطراف آتش رخ داده اند، حتی در قدیمی ترین جامعه ها، و بعدها در اطراف چراغ نفتی و حتی بعدها در اطراف نور ضعیف یک لامپ برقی.

اگر همهی اینها را با شرایط امروز مقایسه کنیم، متوجه می شویم که به راستی دگرگونی های بسیار زیادی وجود داشته است. حتی اگر روایت شفاهی کلاسیک و

اجتماع‌های روایی هنوز از نظر فیزیکی در محیط‌های معینی به زندگی خود ادامه دهند، امروزه با بیشتر روایت‌ها در محیطی یکسره متفاوت روبه‌رو هستیم که دارای هدفی متفاوت هستند. ما آنها را در کتاب‌ها، مجله‌ها، کامیک استریپ‌ها و روزنامه‌ها، یا به سخن دیگر در رسانه‌های چاپی، و در رادیو، تلویزیون، ویدئو و رایانه‌ی شخصی نیز می‌یابیم. این روایت‌ها، به فراوانی، همه در اطراف ما و در هر شبانه‌روز حضور دارند و به میزان زیادی معطوف به گروه‌های هدف معینی مانند سال‌خوردگان، جوانان یا به‌ویژه کودکان هستند. توجه ویژه به کودکان تا اندازه‌ای به این دلیل است که آنها کسانی تلقی می‌شوند که دارای شیوه‌هایی ویژه از تجربه و ادراک‌اند و نیازهایی ویژه دارند و تا اندازه‌ای نیز به این دلیل که به آنها در جایگاه مصرف‌کنندگان واقعی یا بالقوه‌ی محصول‌های ویژه نگاه می‌شود. روایت‌ها، دیگر به خود جامعه‌ی روایت وابسته نیستند. ما همچون گذشته، تولیدکنندگانی نیستیم که در هر موقعیتی تقریباً به صورت یکسان قدرت تولید دارند، بلکه به میزانی زیاد، تبدیل به مصرف‌کننده شده‌ایم. می‌توان گفت تخصص به وجود آمده است: برخی افراد داستان تعریف می‌کنند، در حالی که دیگران گوش می‌دهند و تماشا می‌کنند. در همین حال، راوی و آنهایی که برایشان داستان نقل می‌شود در بیشتر موردها از نظر زمان یا مکان، یا هر دو، که بیشتر وقت‌ها این حالت دوم جاری است، از یکدیگر دور شده‌اند.

در فرایندی که داستان به رشد پیوسته‌ی خود ادامه می‌داد، شاهد چند موج ناگهانی هستیم. نخستین موج، رشد زبان نوشتاری است که در آغاز بسیار ساده بود اما به آرامی پیچیده‌تر شد. امکان برقراری ارتباط از راه طراحی، نقاشی یا خلق تصویر، به وجود آمد که از جمله به افراد یا شاید حیوان‌های موجود در دنیای واقعی اشاره داشت. به این ترتیب امکان برقراری ارتباط به کمک نمادها و نظام‌هایی وجود داشت که به آرامی به سوی زبان نوشتاری مناسبی رشد می‌کردند.

مرحله‌ی بعدی زمانی بود که افراد نوشتن بر روی کاغذ یا ماده‌هایی مانند کاغذ را آغاز کردند و روایت‌های موجود را به نگارش درآوردند. بیشتر این مکتوب‌ها کار راهبان سده‌های میانه است. به این ترتیب شکل ساده‌ی تولید انبوه در راه بود؛

یعنی چیزی که وقتی گوتنبرگ در سده‌ی چهارده امکان چاپ نسخه‌های زیادی از یک کتاب را برآیمان فراهم آورد، تحرک چشمگیری به خود گرفت. این فناوری در سده‌های بعد بیشتر دگرگون شد و هنوز هم در حال پیشرفت است.

پیشروی موج دوم در تکامل کتاب‌ها و رسانه‌های نوشتاری در سده‌ی نوزده و آغاز سده‌ی بیست همراه با پیدایی دستگاه‌هایی روی داد که قادر به انجام چاپ‌های عظیم بودند. این امر به نوبه‌ی خود در کاهش هزینه‌ی خواندن کتاب و همگانی کردن خواندن مؤثر افتاد. عامل‌های مؤثر دیگر در ایجاد فضایی باز برای خواندن عبارت بودند از: ارائه‌ی آموزش رسمی به همگان، ایجاد کتابخانه‌هایی که رایگان کتاب قرض می‌دادند و دولت و جامعه، که هزینه‌ها را پرداخت می‌کردند.

ما از شکل ساده‌تر ارتباط به شکل پیچیده‌تر آن و از شکل ویژه‌ی با دیگران بودن تا اندازه‌ای به سوی انزوا حرکت کرده‌ایم. این امر بیشتر مبتنی بر از دست دادن چیزی بسیار اصیل و بکر در ازای دریافت چیزی سطحی بوده است؛ چیزی که روزگاری داشتیم، بدل به «بهشت گمشده» شده است. انتقال به فرهنگ نوشتاری، در واقع، هبوط ما است.

در کل این فرایند، به گونه‌ای همزمان، خودشیوه‌ی روایت نیز دچار تحول شده است. در اینجا منظور من کتاب در جایگاه رسانه و ادبیات است. در دیگر رسانه‌ها به‌ویژه به دلیل پیشرفت فن آوری، تحول‌های همانندی صورت گرفته است. این امر به این دلیل است که رشد زبان نوشتاری به این معنا بوده که ما می‌توانیم با زبان به شیوه‌ای تازه کار کنیم. می‌توانیم تغییر دهیم و بیفزاییم؛ می‌توانیم باورهای خود را [بدون آن که مخاطب پی ببرد] تغییر داده و اصلاح کنیم. می‌توانیم بدون آن که مشتری هیچگاه دریابد که چه چیزی تغییر کرده دقیق‌تر باشیم و اصلاح کنیم. این در تقابل با روایت شفاهی در وضعیت روایی کلاسیک است، که در آن هر گونه تغییری بی‌درنگ از سوی شنونده به ثبت می‌رسید.

در نتیجه، زبان نوشتاری پیچیده‌ای رشد کرده و تا اندازه‌ی زیادی روایت‌ها تبدیل به ادبیات شده‌اند؛ تبدیل به هنر شده‌اند. دیگر افسانه‌ها تنها روایت‌هایی از پیش موجود نیستند که برای دیگران بازگو شوند. بلکه به کمک این زبان ویژه و پیچیده،

یا به صورت داستان‌هایی کاملاً جدید خلق می‌شوند، یا آنهایی که بر مبنای داستانی قدیمی قرار دارند و به طور شفاهی منتقل شده‌اند، احتمالاً جمع‌آوری و مکتوب می‌شوند. برای نمونه‌ای از مورد اخیر، تنها می‌توانیم به برادران گریم فکر کنیم. یا سبک نوشتن هانس کریستین آندرسن را در نظر بگیریم که افسانه‌های پریان را در نیمه‌ی نخست سده‌ی نوزده نوشت.

در اینجا باید اضافه‌کنم که حتا روایت‌های کلاسیک نیز دستخوش تغییر شده‌اند. برای مثال امروزه روایت‌ها در رادیو یا تلویزیون ویرایش، ضبط و سپس بعدها پخش می‌شوند. این امر [تغییر رسانه] به تحول و پیچیده‌شدن بیشتر زبان شفاهی انجامیده و روایت نیز به هنر تبدیل شده است.

اما همه‌ی اینها به معنای از رواج انداختن روایت [در معنای شفاهی آن] است. هرچند تلاش‌های زیادی به دلیل‌های دمکراتیک به‌ویژه در سراسر سده‌ی بیست در جهت آسان‌سازی دسترسی افراد و به‌ویژه کودکان، به ادبیات، یا به آنچه ادبیات «خوب» نامیده می‌شود (برای نمونه، در کتاب‌خانه‌ها) صورت گرفته اما واقعیت این است که از رواج روایت کاسته شده است. دمکراسی به‌الزام با همگانی‌سازی [ترویج] برابر نیست.

نقش جامعه

آنچه آمد فشرده‌ای کوتاه از تاریخچه‌ی روایت، ادبیات و کتاب است. فاصله‌ی میان تولیدکننده و مصرف‌کننده، به‌ویژه در تمام سده‌ی گذشته همواره زیادتر شده است. رسانه‌های تازه‌ای پدیدار شده‌اند و همه‌ی رسانه‌ها تبدیل به رسانه‌های جمعی شده‌اند. افراد، از جمله کودکان، در گوشه و کنار دنیا بیش از پیش، به گستره‌ای عظیم از روایت‌ها دسترسی دارند. در حالی که روزگاری، زبان گفتاری و سپس زبان نوشتاری برتر به شمار می‌آمد، امروزه، روایت‌های دیداری، برای نمونه، تلویزیون است که بیشتر داستان‌های ما را، به‌ویژه به شکل فیلم یا مجموعه‌های تلویزیونی تأمین می‌کند. کتاب هنوز هم هست، اما در میان رسانه‌های زیادی که وجود دارند، تنها یکی از آنها است. در برخی از کشورها، در درجه‌ی نخست در کشورهای به اصطلاح مرفه، و بیشتر

در کشورهای اسکاندیناوی حق آموزش رایگان برای همه‌ی کودکان و استفاده‌ی رایگان از کتابخانه‌ها اهمیت دارد. در این کشورها تلاش‌هایی برای هدایت این رشد صورت گرفته است؛ رشدی که در غیر این صورت می‌توانست کاملاً زیر سلطه‌ی بازار قرارگیرد. برای هدایت این رشد، متخصصان تعلیم و تربیت، آموزگاران و کتابداران برای آشنا ساختن کودکان و دیگران با کار نویسندگان گمارده شده‌اند. به هر صورت، گاهی مستقیماً از راه‌های قانونی با کنترل تجاری مقابله شده است و گاهی از راه فراهم آوردن امکان دسترسی آسان به داستان در شکل کتاب.

بدین‌گونه، تلاش‌هایی برای استقرار دوباره‌ی ویژگی‌های اجتماع اولیه بر اساس شرایط جامعه نوین صورت می‌گیرد. برای نمونه، این مسأله را در آشکارترین شکل آن، می‌توان زمانی مشاهده کرد که برای کودکان مهد کودک یا دبستان کتاب‌ها بلندخوانی یا بازگویی می‌شوند. انگیزه‌ی استقرار دوباره، به طور طبیعی از گرایش‌های فرهنگی و سنت‌گرایانه سرچشمه می‌گیرد. ما بررسی و انتخاب می‌کنیم که کدام روایت و کدام شیوه‌ی روایت را مایلیم ترویج کنیم و با آن‌که آگاهی کامل داریم که در برابر نیروهای بسیار قدرتمند اقتصادی قرار داریم این کار را انجام می‌دهیم.

از دید متخصصان تعلیم و تربیت، آموزگاران و کتابداران، اساس هدایت جامعه، درباره‌ی کودکان و جایگاه مصرف‌کننده بیشتر بر تلاش در جهت افزایش دستیابی آنها به محصول‌هایی ویژه و محدود کردن دیگر محصول‌ها مبتنی است. به مفهومی گسترده‌تر، اگر ما درباره‌ی تشویق یا مهار رشد اقتصادی در جامعه سخن می‌گوییم، می‌خواهیم بگوییم که این نشانه‌ی تفکر کینزی است. در بافت روایت، ادبیات و کتاب، به‌خوبی می‌توانیم از کینزگرایی فرهنگی سیاسی سخن بگوییم.^۱

۱. «اقتصاد کینزی» نظریه‌ای در اقتصاد کلان است که بر مبنای ایده‌های اقتصاددان انگلیسی، جان مینارد کینز بنا شده‌است. طبق استدلال کینزگرایان، تصمیمات بخش خصوصی گاه ممکن است منجر به نتایج غیرکارا در اقتصاد کلان شود و بنابراین از سیاست‌گذاری فعال دولت در بخش عمومی حمایت می‌کنند. به این ترتیب در تولید ادبیات کودک نیز، برای مهار نتایج غیرکارای بخش خصوصی سیاست‌گذاری دولت الزامی است. ویراستار

تا به حال، تنها از روایت [شفاهی]، زبان نوشتاری، ادبیات، کتاب و رسانه‌ی نو سخن گفتم. با وجود این، رشد یادشده، با جنبه‌های دیگر جامعه نیز پیوند دارد. جامعه‌شناس انگلیسی، آنتونی گیدنز، می‌گوید این فرایند، با از هم‌پاشیدگی همراه بوده است.^(۱) در آغاز، جامعه درهم‌تنیده بود، به سخن دیگر، افراد در واحدهای کوچک، خانواده یا شاید قبیله، دور هم جمع شده و در یک مکان با یکدیگر زندگی می‌کردند و شرایط یکسانی داشتند. میان آنان اشتراک و پیوندی نزدیک و محکم وجود داشت. در جامعه، تقسیم‌بندی مشخصی نیز از کار وجود نداشت و این مسأله در مورد روایت هم درست بود.

از هم‌پاشیدگی هنگامی رُخ می‌دهد که افراد در خارج از گروه با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، فناوری ارتباطات، حتا ابتدایی‌ترین شکل آن، گسترش یابد و تقسیم کار به وجود بیاید. چنین شرایطی رشد متناسب با خود را دارد: به دلیل فناوری ارتباطات، افراد درگیر بسیار کمتر و کمتر از گذشته در فضای ارتباط و مشارکت با دیگر عضوهای گروه پیشین قرار می‌گیرند، هرچند این مسأله در عمل مانع عملکرد اجتماعی آنان نمی‌شود.

در حالی که روزگاری پدر و مادرها از فرزندانشان مراقبت می‌کردند، یا به سخن بهتر، فرزندان مراقب خودشان بودند، امروزه مربیان مهدکودک را به خدمت می‌گیریم. در حالی که روزگاری خود مادران و پدران، فرزندانشان را بار می‌آوردند، امروزه مدرسه ساخته‌ایم و برای انجام این کار، آموزگار استخدام می‌کنیم. در حالی که روزگاری، اجتماع مشکل‌های مربوط به خودش را حل می‌کرد، امروزه مددکار اجتماعی داریم. باگذشت سده‌ها آن چه «جامعه» می‌نامیم از راه تقسیم کار نقش بزرگ‌تری بر عهده می‌گیرد و نیاز بیشتری به منابع مالی و انسانی پیدا می‌کند. همین مسأله در باره‌ی شیوه‌ی جامعه برای خلق و توزیع داستان نیز درست است.

هنگامی که کودکان و داستان‌هایی را که بر آنها عرضه می‌کنیم بررسی می‌کنیم، این تحول بسیار چشمگیر است. باگذشت سده‌ها برداشت ما از کودکان دگرگون شده‌است. اکنون، به‌گونه‌ای روزافزون، به آنها همچون باشندگانی ویژه نگاه

می‌شود. با وجود این، در آغاز، برداشت از آنها به کارکرد در حال تغییر استفاده از آنها (برای نمونه به عنوان نیروی کار) ارتباط داشت. بعدها برداشت از آنها با نگاه به کودک همچون موجودی که ارتباط نزدیک‌تری با «کهن الگو» داشت، پیوند خورد؛ به سخن دیگر، کودکان ناشدگانی خاص با ویژگی‌ها و توانایی‌هایی خاص بودند که این مسأله تا اندازه‌ای برخاسته از «کهن الگوی» بودن آنان است. این امر شاید بیانگر این باور باشد که، برای نمونه، کودک، استوره‌ها و افسانه‌ها را بهتر از بزرگسالان و بیشتر به طور شهودی، درک می‌کند زیرا این گونه‌های ادبی ریشه در زمان‌های دور دارند.

در طول زمان، و در همه‌ی رخدادهای، کودکان به آرامی کمتر و کمتر وقت خود را در خانه و با مادران و پدران (و قبیلگی) خود گذراندند، و بیرون از کنترل مادران و پدران (و قبیلگی) خود، به حجم فراوانی از اطلاعات و داستان دسترسی پیدا کردند. این امر، نتیجه‌ی مستقیم پیشرفت در فناوری ارتباطات است. از این رو، امروزه تقریباً کنترل اینکه کودکان به کدام موسیقی گوش کنند، کدام برنامه‌ی تلویزیون را ببینند و در اینترنت دنبال چه بگردند، ناممکن است.

با وجود این، اگر قرار است به این مسأله پی ببریم که در دهه‌ها و سده‌های گذشته در رابطه‌ی میان جامعه (از جمله مادران و پدران) و کودکان و رسانه‌های جمعی چه رخ داده است، توجه به واژه‌ی «کنترل» بسیار اهمیت پیدا می‌کند.

هنگامی که تصمیم می‌گیریم به کودکان همچون موجودی ویژه فکر کنیم، روشن است که ویژگی‌های متمایزی را نیز به آنها نسبت می‌دهیم. در این صورت خواه کودک را همچون بزرگسالی ناقص تلقی کنیم خواه گونه‌ای انسان متمایز، این ویژگی‌ها به آن معنا است که کودک: (۱) نیاز دارد به منظور آن که عضو کامل جامعه و فردی رشد یافته و مستقل [مانند بزرگسالان] شود چیزی را بیاموزد، و (۲) نیاز به پشتیبانی دارد. نظر عمومی این است که چیزهایی وجود دارند که کودکان نباید پیش از رسیدن به مرحله‌ی معینی از رشد، یا سن معینی، با آنها مواجه شوند یا آنها را بیاموزند. بی‌توجهی به این نکته‌ها [حمایت نکردن از کودکان]، ممکن است به کودک آسیب برساند.

همواره نیاز بوده است که ادبیات کودک، در سراسر تاریخ خود، نیازهای ویژه‌ی کودکان را در نظر داشته باشد. در این حالت دو ملاحظه به چشم می‌خورد: نخست اینکه، ادبیات (یا دست کم ادبیاتی که قرار است از سوی کودکان خوانده شود) باید از نوعی باشد که کودک بتواند آن را بخواند.^۱ پس ادبیات باید از نظر شکل و محتوا متناسب با کودک باشد، یعنی آنچه ما محققان ادبیات کودک، معمولاً «سازگاری» می‌نامیم. این می‌تواند به معنای استفاده از جمله‌های کوتاه‌تر و واژگان ساده‌تر باشد. همچنین به این معنا است که کتاب باید دارای درونمایه‌ای باشد که برای کودکان جالب و درک‌پذیر باشد.

دوم، این‌گونه ادبیات باید طوری باشد که هم به نیازهای کودک و هم به نیازهای جامعه توجه داشته باشد. نیازهای کودک ممکن است برای نمونه نیاز به امنیت باشد، که از نظر برخی افراد، مانع توصیف برخی از جنبه‌های زندگی انسان [که حاکی از ناامنی است] می‌شود. نیازهای جامعه، ممکن است آگاهی دادن به کودک درباره‌ی معنای بزرگسالی در جامعه‌ی خود و دنیایی باشد که اینجا و اکنون در آن زندگی می‌کند. باید تأکید کنم آنچه زیر نام «نیازهای کودک» قرار می‌گیرد از سوی بزرگسالانی تعریف می‌شود که تولید می‌کنند، یعنی کتاب‌ها را می‌نویسند، منتشر یا توزیع می‌کنند؛ بنابراین، تشخیص دقیق اینکه به نیازهای چه کسی، جامعه یا کودک، توجه می‌شود، بسیار دشوار است.

اجازه دهید به گذشته‌ی ادبیات کودک در جهان برگردیم. تا آخرهای سده‌ی بیست گرایش چیره در آموزش و پرورش کودکان این بود که به مسیحیانی خوب و شهروندانی خوب تبدیل شوند. اگر چه در جهان به‌ویژه در سی سال گذشته و تقریباً به طور چشم‌گیر در دهه‌ی ۱۹۹۰، دگرگونی‌های زیادی به وجود آمده اما هنوز می‌توان تمایل به آموزش و پرورش را در بیشتر آثار ادبیات کودک پیدا کرد. با وجود این، ما در عصری زندگی می‌کنیم که ماهیت بنیادین ادبیات کودک، موضوع تحقیق‌ها و بحث‌های فراوانی قرار گرفته است که افزون بر تأثیر گرفتن

۱. به نظر می‌رسد منظور نویسندگان این است که هم ادبیاتی که به نیت خواندن کودک نوشته نمی‌شود اما مورد اقبال او واقع می‌گردد و هم ادبیاتی که به نیت خواندن او منتشر می‌شود، وقتی ادبیات کودک به شمار می‌آید که کودک بتواند آن‌ها را بخواند و بفهمد. ویراستار

از عوامل دیگر، از جریان‌های مدرن ادبیات کودک معاصر نیز الهام گرفته است. شاید بتوان گفت به سوی دوره‌ای پیش می‌رویم که در واقع در آن دو گونه ادبیات کودک در حال رشد است:

- ادبیات کودکی که به روایت در معنای اصیل آن، هم از جنبه‌ی زیبایی‌شناختی و هم آموزشی، نزدیک‌تر است و هدف آن به درجه‌های متفاوت، هنوز دادن اطلاعات و تربیت است. این ادبیات در جست‌وجوی گروه زیادی از خوانندگان است و بیشتر وقت‌ها هم مورد استقبال مخاطبان، به‌ویژه در مدارس قرار می‌گیرد.

- و ادبیات کودکی که دارای زبانی بسیار پیچیده و ادبیتی است که به میزان زیادی می‌خواهد به عنوان هنر شناخته شود؛ در واقع شکلی از ادبیات کودک است که در برخی موردها آگاهانه تلاش می‌کند برای خوانندگان بزرگسال نیز خوشایند باشد و آنها را جذب کند. برخی مفسران آشکارا از «بزرگ‌سال‌سازی» همچون گرایشی موجود در ادبیات کودک معاصر سخن می‌گویند؛ مفسران دیگر در باره‌ی «ابهام» آن سخن می‌رانند^(۳).

توجه به حیطه‌ی کلی «بزرگ‌سال‌سازی» در محصول‌های ویژه‌ی کودکان، که کتاب یکی از آنها است، در معنایی گسترده‌تر، یعنی در بافت جامعه، و به‌ویژه در رسانه‌های جمعی، کاری ارزشمند است. زیرا در واقعیت، بزرگ‌سال‌سازی عمومی کودک و شاید به همان اندازه، کودک‌سازی بزرگسال در جریان است. کودکان در حال دستیابی به شمار فزاینده‌ای از رسانه‌هایند و در جست‌وجوی همان چیزهایی هستند که بزرگسالان هستند؛ همان فیلم‌ها، همان مجموعه‌های تلویزیونی و همان خدمت‌هایی که در اینترنت ارائه می‌شود^(۳). محصول‌هایی که از سوی رسانه‌های جمعی به عنوان محصول‌های ویژه‌ی کودکان تعریف نمی‌شوند، از سوی خود کودکان، به ادبیات کودک بدل می‌گردند. اینکه آیا محصول‌های ویژه، یعنی کتاب‌ها، فیلم‌ها، تلویزیون، و جز این، در آینده به‌گونه‌ای ویژه معطوف به کودکان خواهند بود یا خیر، پرسشی باز است.

در اینجا ما یلیم پارادوکسی را که این بحث می‌آفریند بررسی کنیم: از یک سو می‌گوییم

پیشرفت‌های صورت گرفته در سده‌های متمادی، که پیشتر شرح دادم، با رشد نیروهای خلاق رسانه‌های جمعی پیوند نزدیک داشته‌اند و بسیاری رسانه‌های نو نیز پدیدار شده‌اند. روایت، دیگر به زمان و مکان خود وابسته نیست و دیگر، رخداد مشترک در یک زمان و مکان وجود ندارد. اما از سوی دیگر باور داریم آنچه در این زمان رخ می‌دهد این است که تحول زیاد رسانه‌های جمعی، فرصت واقعی برای ایجاد اجتماع‌های روایتی را در اختیارمان قرار می‌دهد که اشتراک زیادی با اجتماع‌های قدیم روایتی پیش از «هپوط» دارند. فناوری مدرن اطلاعات، از راه اینترنت، به ما امکان می‌دهد برای یکدیگر داستان نقل کنیم، در روایت‌ها مداخله کنیم و اینجا و اکنون با هم ارتباط داشته باشیم. ما مجبور نیستیم مانند آنچه در [فیلم‌ها و تبلیغات] تلویزیون روی می‌دهد تنها در نقش‌هایی همچون مصرف‌کننده، ظاهر شویم؛ می‌توانیم تولیدکننده نیز باشیم. به این ترتیب رخداد مشترک دوباره برقرار می‌شود. اما نباید از یاد ببریم که همزمان، شرایط چنان است که موقعیت روایت در مکانی واحد رخ نمی‌دهد. این امر حتا زمانی که ما می‌توانیم در مکان خودمان کنشگر باشیم، یعنی در حالی که دیگران ما را می‌بینند و ما دیگران را، نیز ممکن نیست. بدین ترتیب، روایت اولیه را می‌توان دوباره برقرار کرد. این برقراری تا اندازه‌ای از راه بازگشت به اجتماع‌های اولیه صورت می‌گیرد؛ بازگشتی که در واقع در حال وقوع است اما هیچ‌گونه معنایی نخواهد داشت مگر در برخی شرایط کنترل شده‌ی آموزشی و تا اندازه‌ای از راه جای گرفتن در آن چیزی که به درستی «دهکده‌ی جهانی» نامیده شده است. «جهانی» است به این دلیل که به دورترین گوشه و کنار این دنیا دسترسی دارد و امکان ارتباط با افرادی را فراهم می‌سازد که جز این صورت، هرگز با آنها ارتباط برقرار نمی‌کردیم. «دهکده» است به این دلیل که اجتماعی که می‌توانیم این‌گونه بسازیمش دارای اشتراک بسیار زیادی با اجتماع روستایی کهن است.

ما حق انتخاب داریم. می‌توانیم افراد یا چیزی را که می‌خواهیم با آن در ارتباط باشیم انتخاب کنیم. می‌توانیم به اجتماع‌ها قدم گذاشته و یا از آن خارج شویم. اما باید بدانیم که این آزادی در شرایط رسانه میسر است و اینکه با این آزادی خطر تنها ماندن و منزوی شدن از نظر جسمی را می‌پذیریم؛ زیرا جامعه‌ای که به

آن دست می‌یابیم جسم‌زدایی شده و به معنای دقیق کلمه، از اجتماع‌های کهن روایت به‌گونه‌ای افراطی فاصله گرفته است. در بدترین وضع، خود را زندانی‌هایی می‌یابیم که در سلول نشسته‌ایم، جایی که، هر چند می‌توانیم همدیگر را صدا زده و به یکدیگر علامت دهیم، اما در شرایط واقعی دور از دسترس یکدیگریم.

دو سؤال باقی می‌ماند که باید مطرح شود:

- آیا باز هم کتاب‌ها نوشته و منتشر خواهند شد؟

- آیا باز هم کتاب برای کودکان نوشته و منتشر خواهد شد، و آیا به طور کلی در رسانه‌های دیگر، ماده‌های آموزشی برای کودکان تولید خواهد شد؟

از سال‌های پایانی سده‌ی نوزده تاکنون، هر زمان که رسانه‌ای نو پدیدار شده بارها و بارها مرگ کتاب اعلام شده است. اول، فیلم‌ها و کامیک استریپ‌ها بودند، سپس رادیو، بعد تلویزیون، بعد ویدئو، بعد رایانه، و اکنون اینترنت. با وجود همه‌ی اینها، کتاب زنده مانده است، در جایگاه رسانه‌ی جمعی نیز، زنده مانده است. ادبیات زنده مانده است، در جایگاه هنر نیز زنده مانده است. و این راهی است که در آینده ادامه خواهد داشت.

ساده‌ترین تبیین برای این مسأله آن است که کتاب، فناوری طراز اول است. به میزان زیادی کارآمدتر از رسانه‌های مدرن است. با شمار محدودی نماد، چیزی را می‌توان به همه‌ی زبان‌های نوشتاری بیان کرد که معنا می‌دهد، معنایی که می‌توان با آن به واقعیت از پیش شناخته‌شده یا واقعیتی که برای همه نواست اشاره کرد. این شیوه‌ی آفرینش معنا، چیزی ویژه را در مصرف‌کننده می‌طلبد که همتای دقیقی در دیگر رسانه‌ها ندارد؛ مصرف‌کننده می‌تواند در محدوده‌ی عرف اجتماعی در این آفرینش شرکت کند. گذشته از این، فناوری کتاب کارآمد است. وقتی درباره‌ی عادت‌های مطالعه در کودکان تحقیق می‌کردم دختر یازده ساله‌ای به من گفت: «کتاب‌ها خوبند، چون سر و صدا راه نمی‌اندازند، و شما می‌توانید آنها را زیر لحاف هم بخوانید یا حتا با خودتان به دستشویی ببرید».^(۴)

به این دلیل است که کتاب، حتا با شناختی که امروز از آن داریم، زنده خواهد ماند. یک عامل کمک‌کننده برای این مسأله نیز نیروهای توانمند اجتماعی، به ویژه مدرسه و کتاب‌خانه هستند که در صدد اطمینان حاصل کردن از بقای آنند. با وجود این، کتاب در جایگاه رسانه تحول می‌یابد. زیرا در توزیع کتاب‌ها از نویسنده تا خواننده، فناوری‌های نو و قالب‌های تازه‌ای در آینده پدیدار خواهند شد.

فروانگاری

حقیقتی که بیشتر وقت‌ها تکرار می‌شود این است که در سراسر تاریخ، کودکان را به دو صورت نگریسته‌اند: (۱) همچون بزرگسالانی ناقص، و به این ترتیب بیشتر وقت‌ها، آنها را زیر دست دانسته‌اند. کسانی که درگیر تربیت یا آموزش کودکان بودند به تضاد میان توانایی واقعی کودکان (محدود، ناقص) و توانایی بالقوه‌ی کودکان (توانایی بزرگسال) پرداختند. در آغاز، این نقص باید، در کنار راه‌های دیگر، از راه نوشتن ادبیاتی که به آسانی در دسترس باشد جبران گردد؛ تنها هنگامی که برای کودکان، توانایی‌های ضروری بزرگسالی تأمین شود، این مشکل حل می‌شود. و همان‌گونه که پیش از این گفته شد، در جایگاه باشندگانی با دامنه‌ای از ویژگی‌ها و توانایی‌های خاص و بسیار رشدیافته، که وقتی کودک بزرگ می‌شود از میان می‌روند. از این دیدگاه، به فرد بزرگسال همانند کودکی نگاه می‌شود که چیزی را از دست داده است. از این دیدگاه ادبیات کودک به دلیل ویژگی‌های آن که ریشه در توانایی‌های کودک، و نه بزرگسال دارد مورد توجه جدی قرار می‌گیرد.

این بخش‌بندی در برداشت دوره‌های گوناگون از ادبیات کودک و اهمیت و کیفیت آن بازتاب یافته است. نظر چیره این بوده است که ادبیات کودک، از این نظر که ابزاری تربیتی است (یا در جایگاه ابزاری تربیتی به کار می‌رود) خود را از قلمرو هنر خارج کرده است و بنابراین، نسبت به گونه‌های دیگر ادبیات، یعنی ادبیات بزرگسال با ویژگی‌های زیبایی‌شناختی، از ارزش کمتری برخوردار است. بر این مبنا نامعمول نیست که ادبیات کودک در شمار ادبیات بازاری طبقه‌بندی شود.