

# ادبیات کودک و دوران کودکی

○ نویسنده: کارین لسنیک  
**Karin Lesnik - Oberstein**  
 ○ ترجمه: علیرضا ابراهیم آبادی

بزرگسالان) ارتباط داشته باشد. با در نظر داشتن این گفته‌ها، از اولین خصوصیات اکثر تئوری‌ها و نقدهای ادبیات کودکان، این است که فرض می‌کنند واژه‌های «کودکان» و «ادبیات» در اصطلاح «ادبیات کودکان»، دو کلمه جداگانه‌اند و کم و بیش، به مفهوم یکدیگر بستگی ندارند و با سایر رشته‌های ادبی و غیرادبی ارتباط مستقیم دارند. منتقدان، برای حمایت از ایده‌های خودشان، از تئوری‌هایی در آموزش، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تاریخ، هنر یا ادبیات بهره می‌برند و یا در نقدهای خود، به آنها اشاره می‌کنند. در هر صورت، آنها محتوا و اصول تئوری‌ها و نظریات دیگر را به گونه‌ای تغییر شکل می‌دهند که مناسب بحث‌های ویژه خودشان باشد.

این پیچیدگی تا حدودی، به این دلیل است که کودک مخاطب ادبیات کودکان، عمدتاً برحسب ضریب هوشی و عکس‌العمل‌های عاطفی‌اش سنجیده می‌شود. به عنوان مثال، نقد ادبیات کودکان، بحث روشی اندکی را به موضوعات شناختی از قبیل مقایسه فهرست واژه‌هایی که توسط روان‌شناسان آموزشی طراحی می‌شود و سطح واژگانی کتاب‌ها و یا به سطوح مختلف رشد شناختی که برای فهم محتوای یک کتاب ضروری است اختصاص داده است.

این زمینه‌ها و موارد، به عنوان محدوده کاری روان‌شناسان کودک و یا به عنوان چیزی مناسب برای طراحی جدول‌های مطالعه‌ای کارکردی که جزو ادبیات کودکان به شمار نمی‌آید، در نظر گرفته می‌شود. این موضوع، حتی درباره راهنمایی‌های معلمان، درباره ادبیات کودکان (از قبیل راهنمایی‌های لانسیدیل، مک کنتوش ۱۹۷۳ هاگ ۱۹۷۶، سادکر و سادکر ۱۹۷۷، اسمیت و پارک ۱۹۷۷، گلزر و ویلیامز ۱۹۷۹ و نورتن ۱۹۸۳) که ظاهراً قادرند رابطه بین تحقیق‌های آموزشی و روان‌شناسی و کتاب‌های کودکان را مشخص سازند، صدق می‌کند (این کار حتی زمانی که به طور جدی هم انجام شود، با مشکلات زیادی همراه است و در بهترین حالت‌ها نیز نتایج خیلی محدودی کسب شده است. برای این منظور، فقط کافی است به بحث‌های جاری در آموزش، در مورد این که چگونه به کودکان، مکانیسم‌های اساسی خواندن را بیاموزیم، نظری داشته باشیم. در حقیقت، توجه

انجام می‌گیرد و ادعا می‌کند که این دو موضوع اصلاً نباید هدف کار باشد، وقتی که وارد ادبیات کودکان می‌شویم، بسیار مشکل‌آفرین می‌شود. به عبارت دیگر، اگر ندانیم کلام کتاب‌ها، کتاب‌های کودکان است چگونه می‌توانیم بهترین کتاب‌های کودکان را تشخیص دهیم؟ از این جهت، ادبیات کودکان، در تخصصی‌ترین معنا و برداشت از آن، برای هر منتقدی که تعریفی مثل این تعریف از کتاب‌های کودکان ارائه می‌دهد، یعنی «کتاب‌هایی که برای کودکان، به ویژه برحسب ارزش‌های اخلاقی و عاطفی مناسب است»، مقوله خاصی به حساب می‌آید. این نکته در نظریات منتقد کاندایی، «میشل لاندسبرگ» به خوبی منعکس شده است. به اعتقاد او:

«کتاب‌های خوب می‌توانند برای کودکان کارهای زیادی انجام دهند. بهترین کاری که انجام می‌دهند، توسعه دادن افق‌ها و القا کردن حسی درباره پیچیدگی زندگی است. هیچ سرگرمی دیگری برای کودکان، آن قدر موجب همدلی و گسترش احساسات انسانی نمی‌شود. و هیچ سرگرمی دیگری نمی‌تواند این طور همه جانبه، ذهن کودک را با نهادها، الگوها، معانی و امکانات مدنیت آشنا سازد.»

لاندسبرگ ۱۹۸۷:۳۴  
 از طرف دیگر، ادبیات کودکان، به معنای کتاب‌های مناسب کودکان، به خوبی نشان می‌دهد که دو کلمه تشکیل‌دهنده عبارت ادبیات کودکان، یعنی «ادبیات» و «کودکان» را نمی‌توان از همدیگر جدا دانست و یا به مفهوم‌های مستقل اولیه تجزیه کرد و سپس، برای دستیابی به شناخت کامل‌تری از ادبیات کودکان، آنها را دوباره با یکدیگر ترکیب کرد. در این اصطلاح (ادبیات کودکان)، هر دو کلمه به طور کامل یکدیگر را توصیف می‌کنند و معنای مستقل و جداگانه هر واژه، در این ترکیب، تغییر می‌یابد. به طور خلاصه، «کودکان» در عبارت ادبیات کودکان، به دیدگاه‌های ویژه کودکان مربوط می‌شود و به هیچ وجه هم ضروری نیست که به علایق کودکان در سایر رشته‌های دانش مربوط باشد (مثلاً علایق کودکان در آموزش، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تاریخ، هنر و یا ادبیات) و منظور از «ادبیات»، در ادبیات کودکان، نوعی برداشت و ایده مخصوص درباره ادبیات است که ضرورتی ندارد به انواع دیگر ادبیات (به ویژه ادبیات

اصل این مقاله، با عنوان "Defining childrens Literature and childhood" در صفحات ۱۵-۳۲ کتاب Encyclopaedia of International Companion childrens literature آمده که در کتابخانه تخصصی «خانه ترجمه برای کودکان» موجود است. لازم است از زحمات آقای حسین ابراهیمی الوند که این کتاب را در اختیارم گذاشته تشکر کنم (مترجم).

\*\*\*

تعریف ادبیات کودکان، همانا مهم‌ترین هدف این ادبیات هم هست. منظور از ادبیات کودکان، آن دسته از کتاب‌هایی است که وجود آنها به طور کلی، متکی بر روابط فرضی این کتاب‌ها با گروه ویژه‌ای از مخاطبان است. هدف ادبیات کودکان، تعریف آن را مشخص تر می‌سازد. ادبیات کودکان می‌خواهد چیزی ویژه و دقیق باشد؛ زیرا این ویژگی (دقیق بودن)، ادبیات کودکان را با مخاطبان خود، یعنی کودکان مرتبط می‌سازد؛ گروهی که ادبیات کودکان، طبیعتاً و به طور آشکارا، با آنها سروکار دارد. اما آیا یک کتاب کودک، کتابی است که توسط کودکان نوشته شده یا برای کودکان نوشته شده است؟ از طرفی، نوشتن یک کتاب برای کودکان، به چه معناست؟ اگر منظور کتابی است که برای کودکان نوشته شده باشد، آیا هنگامی که (فقط) بزرگسالان آن را می‌خوانند، باز هم یک کتاب کودک باقی می‌ماند؟ این موضوع درباره کتاب‌های بزرگسال که توسط کودکان خوانده می‌شود، چگونه است؟ آیا آنها هم ادبیات کودکان محسوب می‌شود؟

منتقد انگلیسی، «جان روتونسنند»، در این زمینه می‌گوید: بدون شک، «رابینسون کروزوئه» برای کودکان نوشته نشده است و کتاب‌های آلیس نیز حداقل آن قدر که برای کودکان جالب است، برای بزرگسالان جالب نیست. اگر «تام سایر» ادبیات کودکان باشد، پس هاکلبری فین چطور؟ اگر کتاب‌های جنگل ادبیات کودکان است: «کیم یا استولکی» چطور؟ اگر کتاب «باد در بیدزارها» ادبیات کودکان است، پس کتاب «دوران طلایی» چطور؟ و غیره.

تلاش‌هایی که در راستای کنار گذاشتن مقوله‌بندی (طبقه‌بندی) و تعریف متون، به عنوان یک موضوع فرعی

منتقد در بحث‌های علمی مربوط به ادبیات کودکان، قبل از همه، بر این موضوع متمرکز است که آیا صاحبان این آثار، فکر می‌کنند کتاب آنها توجه کودک را به خود جلب خواهد کرد و یا چگونه این کار را انجام خواهد داد. به عبارت دیگر، آیا کودک به کتاب عشق خواهد ورزید و یا فقط به آن علاقه‌مند خواهد شد؟

معلوم است که این موضوع، بیشتر به مسائل و مشکلات ادبیات کودکان مربوط می‌شود. هرچند منتقدان، در برابر این عقیده که تعریف واژه «کودک» ممکن است به اندازه تعریف «ادبیات کودکان»، اگر نگوئیم بیشتر از آن، مشکل و پیچیده

باشد، از خود به شدت مقاومت نشان می‌دهند، اغلب عکس این موضوع را می‌پذیرند. به عبارتی، قبول می‌کنند که ادبیات کودکان، به راحتی تعریف نمی‌شود و همیشه هنگام تعریف شدن، مشکل آفرین می‌شود. این موضوع علی‌رغم این حقیقت است که مورخان مثل «فیلیپ آریز» و انسان‌شناسانی مثل «مارگارت مید» و «مارتا و لفتستین» (۱۹۵۵)، در مطالعات کلاسیک بر این عقیده بوده‌اند که تعریف‌هایی که دربارهٔ کودکی به عمل آمده، حداقل در طول تاریخ و از فرهنگی به فرهنگ دیگر، فرق داشته است. همان طور که آریز می‌نویسد:

نکته این است که امکان دارد عقاید پذیرفته شده درباره این روابط [خانوادگی] در برهه‌های مختلف و ادوار گوناگون، با یکدیگر فرق داشته باشند. این تاریخچه عقاید مربوط به خانواده است که ما در این جا به آن می‌پردازیم، نه توصیف مشرب‌ها یا طبیعت کانون...

ایدهٔ دوران کودکی را نباید با محبت برای کودکان اشتباه گرفت. این ایده، با آگاهی دربارهٔ طبیعت ویژه دوران کودکی تطابق دارد؛ طبیعت ویژه‌ای که کودکان را از بزرگسالان متمایز می‌کند.

آریز ۱۲۵ و ۸: ۱۹۷۳

آریز، به طور واضح، اظهار می‌دارد که «خانواده» و «کودکی» ایده‌هایی هستند که در داخل چارچوب‌های اجتماعی و فرهنگی، به عنوان عاملان ایجاد انگیزه و ارزش‌های نژادی، اخلاقی و اجتماعی تغییرپذیر، ایفای نقش می‌کنند. نظریه‌پرداز انگلیسی، «جک کولین رز»، نظریاتی از قبیل نظریات آریز، به ویژه نظریات مربوط به ادبیات کودکان را بیشتر با به کار بردن آنها دربارهٔ فرآیندهای معاصر در فرهنگ غرب توضیح می‌دهد و برای تبیین آنها، به تعبیرات فرهنگی و یا تاریخی متوسل نمی‌شود. رز، بر این عقیده است که: قصهٔ کودکان بر این فرض بنا شده است که کودکی وجود دارد که به راحتی، می‌توان او را مخاطب قرار داد و با او صحبت کرد.

این ایده مبتنی بر آن است که سادگی و صداقت عمومی و ذاتی کودکان، بیشتر از پیچیدگی شخصیتی آنهاست. «پیتر پان» در فرهنگ ما همیشه به عنوان سمبلی برای عدم تحقق ادعاها و ایده‌هاست. او ابتدا کودکی خلق می‌کرد سپس با او و برای کودکان صحبت می‌کرد. او کودکان را به عنوان یک گروه قابل شناخت که گویی فقط برای کتاب‌ها به وجود آمده‌اند، مخاطب خود قرار می‌داد.

رز ۱: ۱۹۸۴

رز می‌گوید که کودکان، براساس جنس، ریشه‌های

قومی و طبقه، نژاد و غیره تقسیم‌بندی می‌شوند. اما بحث‌های او رادیکال‌تر (افراطی‌تر) از این است. بنابر عقیده رز، کودک، ساختاری است که نویسندگان و منتقدان ادبیات کودک، برای رفع نیازهای خود اختراع کرده‌اند و موجودیتی عینی و قابل مشاهده ندارد. در بحث‌های رز، از نیازهای بزرگسالان، در یک مجموعه (اصطلاحات) فرویدی که در ارتباط با ناخودآگاه است، بحث می‌شود.

بنابراین، رز، آشکارا مدعی است که فرآیند ساخت کودک و یا تألیف کتاب‌های مخصوص او می‌تواند و یا باید به راحتی متوقف شود. این فرآیند عملکردها و نقش‌های مهم



## تراجم علوم انسانی

دیگری هم ایفا می‌کند که خانم رز، می‌کوشد به حسب عبارات و نظر خودش، آنها را بهتر بفهمد. در حقیقت، ادبیات کودکان و نقد ادبیات کودکان، از اظهارات و بحث‌های خانم رز، استفاده‌های چندانی نبرده است. دلیلش این است که وجود این رشته‌ها، به طور کلی، به وجود مسلم کودک بستگی دارد و همه کارهای آنها ظاهراً برای کودک انجام می‌شود. بنابراین، ادبیات کودک و نقد آن، نمی‌تواند از اظهارات او استفاده کند. با این وجود، با توجه یا بدون توجه به بحث‌های خانم رز، ادبیات کودکان و نقد آن، هنوز، اغلب کودکان را متفاوت و حتی متناقض از یکدیگر فرض می‌کند و این موضوع را می‌توان تنها یا با پذیرفتن مفهوم کودک به عنوان یک مفهوم ساخته شده توسط نویسندگان و منتقدین ادبیات کودکان توضیح داد. دوباره باید متذکر شویم که از این مفهوم دربارهٔ کودک، نباید این برداشت شود که این مفهوم چیزی

زائد و یا بی‌ربط است. چنین کاربردی از این مفهوم، به عقاید فلسفی وسیع‌تر دربارهٔ راه و روش کاربرد مفاهیم ربط دارد. همچنین، این دیدگاه با پذیرفتن دقیق‌تر و کامل‌تر بعضی نظریات مربوط به کودک، نسبت به نظریات دیگر و طرفداری از آنها مرتبط است.

مشکلات تئوری و نقد ادبیات کودکان، در محدودهٔ تنش‌های ناشی از تضادها و اختلاف‌های بین این فرضیه که کودکان و ادبیات، مفاهیمی بدیهی، ثابت و یا قیاسی و منطقی است و فرضیه دیگری که معتقد است استفاده واقعی از این مفاهیم در ادبیات کودکان، به روش‌های خیلی ویژه و اغلب متغیر و یا ناپایدار صورت می‌گیرد، بروز می‌کند. تلاش‌هایی که برای تعریف کردن ادبیات کودکان و کودک خواننده، انجام می‌گیرد نیز در حوزهٔ این تنش‌ها می‌گنجد. نظریه‌پرداز فرهنگی انگلیسی، «فرد اینگلیس» بر این عقیده است که:

این دیگر واقعاً جهل و نادانی است اگر نپذیریم که نویسندگان داستان‌های کودکان، برای کارهای خود، اصول و قواعدی دارند که محصول طبیعی مجموعه ضمنی و آشکار قواعد مبنایی (ارتدوکس)، مفروضات، آداب و رسوم و روش‌ها و صورت‌بندی‌هایی است که روش داستان‌گویی هر بزرگسال یا صحبت کردن هر بزرگسال با کودکان را به اجمال تعیین می‌کند.

اینگلیس ۱۰۱: ۱۹۸۱

منتقد استرالیایی، «باربارا وال»، با این عقیده موافق است و اصول کلی تجزیه و تحلیل خود از ادبیات کودکان را بر این ایده که بزرگسالان، زمانی که در قصه‌های خود با کودکان سخن می‌گویند، لحن متفاوتی دارند، استوار می‌سازد. سخن آنها، بعضی اوقات زیرکانه و بعضی مواقع هوشیارانه، به لحن راوی داستان که یک کتاب کودک را روایت می‌کند، برگردانده می‌شود (وال ۳-۱۹۹۱).

اما منتقد انگلیسی، «تیکلاس توکر»، می‌گوید، عیب نظریه‌های «وال» و یا «اینگلیس»، آن است که اگرچه اکثر افراد قبول دارند که بین ادبیات کودکان و بزرگسالان، تفاوت‌های آشکاری وجود دارد، زمانی که از آنها خواسته می‌شود تا این تفاوت‌ها را بیان کنند، احتمالاً در تعیین میزان دقیق این تفاوت‌ها دچار مشکلی

جدی می‌شوند

(توکر ۸: ۱۹۸۱).

از آن جا که قضاوت دربارهٔ مناسب یا نامناسب بودن کتاب‌ها و بیان دلایل این امر، دقیقاً برعهدهٔ منتقدان ادبیات کودک است، در تمام نقدهای انجام شده دربارهٔ ادبیات کودکان، هم نظریات روشن و هم دیدگاه‌های مبهم فراوانی دربارهٔ تعریف‌های ادبیات کودکان، کودکان و ادبیات وجود دارد. هنگامی که منتقدین، به نوعی می‌گویند که مثلاً این کتاب از نظر آنها کتاب مناسبی برای کودکان است، این گفته واقعاً بدین معناست که این کتاب به سبب آن چه آنها فکر می‌کنند که یک کتاب خوب برای کودکان انجام می‌دهد، مناسب است. و این گفته هم به نوبهٔ خود، نظر آنها را دربارهٔ این که کودکان چه هستند و چه کارهایی انجام می‌دهند، آشکار می‌سازد (مخصوصاً زمانی که کودکان در حال مطالعه

هستند). به عنوان مثال، «جوان آیکن» می‌گوید، چون احساس می‌کند که کودکان در برابر اصول اخلاقی دروغین، به طور طبیعی مقاومت زیادی از خود نشان می‌دهند، عمداً در کتاب‌هایش پیام‌های اخلاقی نمی‌گنجانند. کودکان می‌توانند قبل از لب‌گشودن بزرگسالانی که مقاصد اخلاقی دارند، مقاصد اخلاقی آنها را کشف کنند.

«رزمی استاگلیف» در این باره می‌نویسد: «من از مسئولیت کار خودم آگاهم و می‌کوشم به کودکی که هرکدام از کارهای مرا می‌خواند، نوعی پند اخلاقی هم بدهم.» پالماتراوزر، بر این عقیده است که نمی‌توان بخشی از تخیلات خود را خرد کرد و آن را به صورت کتابی مخصوص کودکان درآورد؛ زیرا اگر صادقانه قضاوت کنیم، واقعاً نمی‌دانیم که چه موقع، دوران کودکی تمام و دوران بلوغ شروع می‌شود. این گفته‌ها در عین گوناگونی، به نکته‌ای واحد مرتبط است. «ای بی‌وایت» می‌گوید که نویسنده باید همه چیز را شرح دهد و خلاصه‌گویی نکند. کودکان هر آن چه را که یک نویسنده، صادقانه به آنها ارائه دهد، (تا زمانی که صادقانه، شجاعانه و به طور واضح ارائه شود)، تقریباً بدون هیچ سؤالی می‌پذیرند، کودکان لغاتی را که برای لحظاتی آنها را به تأمل وادارد (hard time)، دوست دارند (وایت ۱۴۰: ۱۹۷۳).

منتقد استرالیایی، «ماریالیپ» که با «تراوزر» و «رایت» هم عقیده است، بر این نظر است که قواعد و تعدیل‌سازی‌هایی (adaptations) که نویسندگان کودک، به ادبیات کودکان ارائه می‌دهند، به رابطه نامتعادلی بستگی دارد که کلید (Code) قصه‌های کودکان را می‌سازد. اما در مقابل، ارتباط ایده‌آل و متعادلی نیز وجود دارد که به طور ضمنی و غیرمستقیم، بر درک صحیح بین نویسنده و خواننده دلالت دارد و این ارتباط متعالی، ملاک نظریه «لیپ» درباره ادبیات کودکان است (هیمریکس و وان تورن ۳۷۲-۳۷۰: ۱۹۸۹). با این وجود، برخلاف «تراوزر» و «وایت ولیپ»، «باربارا وال» بر این نظر است که:

همه نویسندگان کودکان، از یک لحاظ باید ساده بنویسند (write down). اگر نویسندگان، هنگام نوشتن، یک گروه مخاطب بزرگسال تحصیلکرده، مثلاً همکاران خودشان را در ذهن خود داشته باشند، مطمئناً داستان‌های آنها در بهترین حالت، همیشه جالب نخواهد بود و احتمالاً اغلب اوقات هم غیرقابل فهم خواهد بود و در بدترین حالت، زمانی که کودک به عنوان شخصیت اصلی، همانند کتاب‌های «The Go-Between» یا کتاب «آن چه مایسی می‌دانست» ظاهر شود، آشکارا برای کودکان مضر خواهد بود. زمانی که یک نویسنده می‌داند گروه مخاطب او یک گروه نابالغ است، بعید نیست گفته شود که این نویسنده، در زمینه تنظیم و تهیه مطالب داستان و نیز روش‌های بیانی خود، به سبب نابالغ بودن خوانندگان، ساده‌نویسی خواهد کرد. به عبارت دیگر، نویسنده تأیید می‌کند که در نوع مهارت‌ها، فنون، علایق و چارچوب کلی پرداختن به کودکان و بزرگسالان، تفاوت وجود دارد.

(وال ۱۵: ۱۹۹۱)

از طرفی، برعکس «وال» که نگران آسیب رسیدن به کودکان است «جیلیان آوری» بر این عقیده است که کودک در برابر آن چه در کتاب دوست ندارد و یا نمی‌فهمد، از خود مقاومت نشان می‌دهد. آوری، آسیب رساندن به کودکان را شاید به طور ناخودآگاه، نادیده می‌گیرد و یا آن را به شکل دیگری بروز می‌دهد. کودکان از یک کتاب، آن چه را که می‌خواهند و دوست دارند، یاد می‌گیرند، نه چیزی بیشتر. دیدگاه‌ها و نظریات کودکان، نمی‌تواند به تعریف منتقدان

بزرگسال از «کودک» شکل و انسجام ببخشد و یا آن را از هم بگسلد. زیرا این تعریف‌ها توسط خود بزرگسالان و برای اهداف آنها ارائه، انتخاب و یا تصحیح شده است. یک جنبه از این کار، توسط «یکلاس توکر»، بیان شده است. او شرح می‌دهد که:

کشف حتی مقدار کمی از ماهیت و نوع تأثیر و تعامل بین کودکان و کتاب‌های محبوب‌شان، به هیچ وجه آسان نیست. دید ساده‌اندیشانه درباره این موضوع، همیشه می‌کوشد تا از طریق پرسشنامه‌ها و نظرسنجی‌های گوناگون از خود کودکان، دریابد که کتاب‌های‌شان برای آنها چه معنی و مفهومی دارد. تبدیل یک راهبرد قوی از این نوع به الگوهای پیچیده و بعضی اوقات مختلف واکنشی و عکس‌عملی، روشی نادرست برای پرداختن به موضوعات مختلف است و کودکان نیز زمانی که این‌گونه مورد سؤال قرار می‌گیرند، ممکن است از دادن جواب صحیح طفره ببرند و یا با دادن جواب‌های کوتاه و مختصر، مثل «بدنبود» یا «داستان خوب بود»، کمک زیادی به محقق نکنند.

توکر ۱۹۸۱

در این جا شاید ذکر این نکته لازم باشد که نظریه اساسی و ثابت ادبیات کودکان که کودک را یک کلیت عام می‌پندارد، نقد ادبیات کودکان را در سراسر جهان به هم مرتبط می‌سازد. صحبت کردن درباره کودک به عنوان یک موجود زنده، نقد ادبیات کودکان در فرهنگ‌های متفاوت را با هم یکسان می‌کند. اگرچه این موضوع ممکن است همان طور که در داخل یک فرهنگ واحد به روش‌های مختلف توصیف و تفسیر می‌شود، در فرهنگ‌های مختلف نیز به روش‌های مختلف تفسیر شود. در این زمینه، منتقدینی که از فرهنگ‌های دیگر هستند، کودک و ادبیات کودکان همراه او را به عنوان واردات غربی توصیف می‌کنند. منتقد اندونزی، «سانیندو» می‌گوید که همانند کشورهای دیگر، ادبیات اندونزی، ریشه در یک سنت شفاهی دارد. هم اکنون، تاریخچه کتاب‌های کودکان را می‌توان به طور کامل در تاریخچه «بالای پوستاکا» یافت. بالای پوستاکا، یک مؤسسه انتشار دولتی است که توسط دولت Nether lands East Indies در سال ۱۹۰۸ تأسیس شد (زمانی که اندونزی مستعمره کشور هلند بود).

سانیندو ۱۹۸۷

منتقد ژاپنی، «تا داشی ماتسویی» یادآور می‌شود که در سال‌های دهه ۱۹۲۰ در ژاپن، رشد شهرهای بزرگ با جمعیت‌های زیاد، باعث تولد یک طبقه متوسط شد و در بین این طبقه متوسط، مد زندگی شهرنشینی و آموزش عمومی رایگان مفهومی جدید درباره کودک شکل گرفت (ماتسویی ۱۴: ۱۹۸۷-۱۹۸۶). «بیرجیت دانکرت» زمانی که تاریخچه و زمینه ادبیات کودکان در آفریقا را ذکر می‌کند، توجه خواننده را به یک جنبه دیگر کنش‌ها و عکس‌العمل‌هایی که نسبت به تأثیرات و نفوذ فرهنگ غربی به وجود آمد، جلب می‌کند. او می‌گوید:

قدرت‌های استعمارگر قبلی، علاوه بر محصولات فرهنگی زیاد دیگر، کتاب‌های کودکان را نیز به آفریقا معرفی کردند. سپس این واردات فرهنگی، سازنده همان ترکیب مبهم (ambivalent) احترام و انکار می‌شد که به نوعی واکنش مردم آفریقا نسبت به بسیاری دیگر از چیزهای عاریه گرفته شده از قدرت‌های استعمارگر قبلی بود؛ روندی که هنوز هم ادامه دارد. اگر هم درباره کتاب‌های کودکان و به نفع آنها بحث‌هایی صورت می‌پذیرد، این بحث‌ها شبیه بحث‌های سال‌های اولیه ادبیات کودکان اروپایی است.

موضوع این بحث‌ها این است که کتاب‌های کودکان، باید آموزشی باشد و فرهنگ عمومی مردم را حفظ کند و نیز باید با تضمین تحول آفریقا به یک فرهنگ نوشتاری (of written words)، از هویت فرهنگی آفریقا حمایت کند. هانت ۱۱۲: ۱۹۹۲

گوناگونی موجود در بین تعریف‌های متفاوتی که درباره ادبیات کودکان، کودکان و ادبیات ارائه شده، برای نقد ادبیات کودکان، مشکل آفرین بوده است؛ زیرا این واژه‌ها خود، هدف نقد ادبیات کودکان به شمار می‌رود. در چنین موقعیتی، پیشنهاد‌های ارائه شده در نقد ادبیات کودکان، درباره نوع مطالعه کودکان، در کنار منتقدانی که به روش‌های مختلف



**اولین خصوصیات اکثر تئوری‌ها و نقدهای ادبیات کودکان این است که فرض می‌کنند واژه‌های «کودکان» و «ادبیات» در اصطلاح «ادبیات کودکان» دو کلمه جداگانه‌اند و کم و بیش به مفهوم یکدیگر بستگی ندارند و با سایر رشته‌های ادبی و غیرادبی ارتباط مستقیم دارند**

می‌کوشند اعتبار نظریه‌های ویژه خودشان را به روش‌های مختلف ابراز دارند، مشکل آفرین می‌شود. موضوعات اجتماعی مهم از قبیل نژادپرستی، باعث شده است تا منتقدانی که جهت‌گیری ضدنژادی مشترکی دارند، قضاوت‌هایی متفاوت درباره یک کتاب داشته باشند. به عنوان مثال، منتقد انگلیسی، «باب دیکسون»، از کتاب «برده رقص» به عنوان یک داستان بزرگ ترسناک و انسانی بزرگ که به تکامل نزدیک می‌شود و هم‌چنین، به عنوان یک کار هنری نام می‌برد (دیکسون ۱۹۷۷: ۱۲۵). این در حالی است که صاحب‌نظران امریکایی، از نظریه «شارون بل میتس» که می‌گوید کتاب «برده رقص» توهینی به کودکان سیاه‌پوست



**مشکلات تئوری و نقد ادبیات کودکان در محدوده تنش‌های ناشی از تضادها و اختلاف‌های بین این فرضیه که کودکان و ادبیات، مفاهیمی بدیهی ثابت و یا قیاسی و منطقی است و فرضیه دیگری که معتقد است استفاده واقعی از این مفاهیم در ادبیات کودکان، به روش‌های خیلی ویژه و اغلب متغیر و یا ناپایدار صورت می‌گیرد، بروز می‌کند.**

است (ماتیس ۱۹۷۷: ۱۴۶) و ادعای «بینی تیت» مبنی بر این که این کتاب باعث تلاوم نژادپرستی، همراه با کاربردهای نژادی ضمنی مکرر و تخیلات منفی می‌شود، حمایت می‌کنند (تیت ۱۹۷۷: ۱۵۲-۱۵۳). این فرضیه که کتاب‌های کودکان، به طریقی بر کودکان تأثیر می‌گذارد، موضوع را واضح‌تر می‌سازد: آیا کتاب «برده رقص» باعث تلاوم نژادپرستی می‌شود و یا اصلاً می‌تواند این کار را بکند یا این که با نژادپرستی می‌جنگد؟ آیا این کتاب کارهای دیگری نیز علاوه بر این کارها انجام می‌دهد؟ در هر حال، سرانجام منتقدین ادبیات کودکان، ناچار به این ادعای اساسی متوسل می‌شوند که آنها بیشتر از منتقدینی که با آنها هم عقیده نیستند (منتقدین مخالف خود)، درباره کودکان یا کودک و این که چگونه و یا چرا کودک کتاب می‌خواند، اطلاعات دارند.

در بررسی تلاش‌های گوناگونی که برای تعریف ادبیات کودکان انجام شده، ما به فرضیه مشترک وجود کودک (خواننده) برمی‌خوریم (یعنی این فرضیه که چیزی به عنوان یک کودک خواننده عینی، منطقی و همیشگی وجود دارد) که در کنار آن، هر منتقد ادعا می‌کند که توانایی شناخت این کودک را دارد. این موضوع، در مورد همه منتقدین ادبیات کودکان صدق می‌کند؛ حتی اگر آنها ادعا کنند که منتقد جنبه‌های ادبی کتاب‌های کودکان هستند؛ زیرا خود کلمه «ادبی»، برحسب اینکه کتاب چگونه قرار است کودک را تحت تأثیر قرار دهد، تعریف می‌شود. بررسی مراحل و فرآیندهای تعریف ادبیات کودکان و خود کودک که برای این تعریف ضروری است، حد و میزان تفاوت و پراکندگی آرا و عقاید را نشان می‌دهد و هم‌چنین، هماهنگی نقد ادبیات کودکان را با تهدید مواجه می‌کند.

به عبارتی دیگر، این موضوع را مشخص می‌سازد که چگونه و چرا تعاریف ادبیات کودکان و کودک، آن قدر برای منتقدین ادبیات کودکان، حائز اهمیت است.

اولین و اساسی‌ترین اقدامی که منتقدین، درباره تعریف ادبیات کودکان انجام می‌دهند و هنوز هم در بحث‌هایی که درباره کتاب‌های کودکان صورت می‌گیرد، از درجه اول اهمیت برخوردار است، فرق گذاشتن بین کتاب‌های آموزشی و کتاب‌های ادبی است. «ف. جی هاروی دارتون» به روشی کلاسیک تفاوتی را که منتقدین بین کتاب‌های آموزشی و ادبیات کودکان قائل می‌شوند، به طور خلاصه و عمده بیان کرده است. او می‌گوید: «منظورم از کتاب‌های کودکان کارهای چاپ شده‌ای است که صرفاً برای این که به کودکان لذت بدهد، تألیف می‌شود. نه کارهایی که هدف اصلی آنها تعلیم و آموزش کودکان و یا ساختن افرادی مناسب از آنها و یا آرام نگه داشتن آنها به طور مفید است» (دارتون: ۱: ۱۹۸۲/۱۹۳۲).

بارزترین خصوصیت ادبیات کودکان، برای هر منتقد ادبیات کودکان، این است که ادبیات کودکان باید از طریق سرگرمی و جذابیت ذاتی، با کودک خواننده صحبت کند، نه صرفاً از طریق پیام‌های آموزشی که برای کودک، جنبه تعلیمی، اجباری و یا کسل‌کننده دارد. این خصوصیت، هم‌چنین، مهم‌ترین روش بیان‌کننده خصوصیات ادبی کتاب‌های کودکان است. همانطور که «مارجری فیشر» می‌نویسد:

«ما نباید انتظار داشته باشیم که داستان‌های کودکان موعظه، بحث‌های قضایی و یا نوشته‌های جامعه‌شناسی باشد. آنها باید به عنوان کارهای هنری کامل و مستقل، برحسب اهداف خودشان برای ذهن و قوه تخیل و روحیات کودک جالب باشد. اگر یک نویسنده نتواند احساس واقعی خود را بیان کند و [اگر او نتواند در تشریح و توضیح یک موضوع، جدی باشد. اگر او به دلیلی ناچار به خلاصه‌نویسی

باشد]، این‌گونه نزدیک شدن به کتاب‌های کودکان، سرانجام خاصیت کتاب‌ها را به عنوان ادبیات برتر، کم‌رنگ‌تر جلوه خواهد داد.

(هاویلند ۲۷۳: ۱۹۷۳)

بدین‌گونه، ادبیات کودکان، ادبیات را هم‌چون چیزی که برای کودکان مناسب است و کودکان را بهتر یا بیشتر از چیزهای غیرادبی، تحت تأثیر قرار می‌دهد، تعریف می‌کند. البته این تعریف، به طور غیرمستقیم، دنیایی از نظریه‌ها و فرضیه‌ها را درباره چیستی کودک خواننده و این که چگونه او می‌خواند، شامل می‌شود «شارلت‌هاک»، این دیدگاه را به طور خلاصه، بدین ترتیب بیان می‌کند: «یک نوشته خوب یا استفاده مؤثر از زبان، به خواننده کمک می‌کند تا لذت زیبایی، شگفتی و حس اخلاق را تجربه کند. کودک تشویق می‌شود تا در رویاها فرو رود، به طور عمیق فکر کند و از خودش سوالاتی بپرسد» (هاک ۴: ۱۹۷۶) این مفهوم از کلمه «ادبی»، به نوبه خودش مشکلات قابل ملاحظه‌ای برای تعداد زیادی از منتقدان ادبیات کودک، به بار آورده است. زمانی که منتقدان سعی می‌کنند یک کودک سازگار و هماهنگ و مفهومی از ادبیات را در کنار هم داشته باشند، نظریات متناقضی ارائه می‌دهند که در آنها کودک و ادبیات، در یک ارتباط دوطرفه و وابستگی متقابل قرار دارند.

برای مثال، «جوآن گلیزر» و «گرنی ویلیامز»، ابتدا می‌گویند که «کتاب‌های خوب، باید دارای مطالب قوی مثل طرح خوب، پرداخت غنی و مناسب، شخصیت‌های خوب پرداخته شده و تم‌های مهم، سبک‌های هنرمندانه و زبان تخیلی و گستاخانه باشند» (گلیزر و ویلیامز ۱۹ و ۳۴: ۱۹۷۹) سپس می‌گویند که این نویسنده است که باید این طراوت و تازگی را به داستان ببخشد. «نویسنده باید ابتدا با فهم کاملی درباره این که کودک چگونه موجودی است، کار خود را شروع کند. با این وجود، آنها در ادامه بحث می‌کنند که حتی اگر کودکان، این نوع کتاب‌ها را که برای آنها مناسب است، دوست نداشته باشند، باز هم این کتاب‌ها ممکن است در زمره کتب ادبی خوب ساخته شده و پرمحتوا و غنی قرار گیرند. تنفر یا دوست داشتن کودک، کیفیت ادبیات را مشخص نمی‌سازد. کتاب‌ها باید برحسب ارزش‌های خودشان، به عنوان کارهای ادبی (ادبیات) مورد قضاوت قرار گیرند و باید به کودکان، بهترین ادبیات را ارائه داد.

همانطور که نظریه «دارتون» نشان می‌دهد، در هنگام خواندن، کودکان با عقاید ویژه‌ای درباره آزادی، احساس و آگاهی سروکار دارند. کودک، مفهومی است که از دل عقایدی درباره آزادی و ادبیات بیرون آمده و از ایده‌آل‌های اومانیسیم آزاد غربی که در فرهنگ کلاسیک یونان ریشه دارد، سرچشمه گرفته شده است. اگر ما نظریات «میشل لاندسبرگ»، «شارلوت هاگ» و «گلیزر و ویلیامز» را درباره ارزش ادبیات کودکان، با نظریه معلم انسان‌گرای قرن شانزدهم، «جوآن لوئیس وایوز» مقایسه کنیم، این موضوع روشن می‌شود. «جوآن لوئیس»، بر این عقیده است که:

«شعرها موضوعاتی دارند که فوق‌العاده مؤثر است. آنها امیال انسانی را به روشی ساده و جالب و به خوبی نشان می‌دهند. به این کار شعر *energja* گفته می‌شود. در شعرها، روح بلندمرتبه و بزرگی ذخیره می‌شود؛ به طوری که خود خوانندگان دچار آن می‌شوند و به نظر می‌آید که بیشتر از هوش و طبیعت خودشان، از خودفهم و توانایی نشان می‌دهند. وایوز ۱۲۶: ۱۹۱۳

نظریه‌های واضح‌تر از نظر وایوز، درباره قدرت نسبت داده شده به ادبیات، در زمینه آموزش عقلانی، عاطفی و

اخلاقی کودکان که علیرغم تمام اعتراضات منتقدین نسبت به مخالفت با آموزش یا تدریس عملی، موضوع مورد بحث آنهاست، چندان پرتعداد نیست.

منتقد سوئدی، «بوئل وستین» زمانی که به طور ویژه نشان می‌دهد که چگونه منتقدین، دور شدن از تعلیم و تربیت را گریز از جبر و اضطرار بزرگسالی و توجه به کودک می‌پندارند، به خوبی نظریه «لارتون» را منعکس می‌سازد «وستین»، در نظریهٔ خود می‌گوید:

«در قرن نوزدهم، کتاب‌های کودکان «سوئد»، عمدتاً سعی می‌کردند تا حدی اخلاق نیکه، مشرب‌های صحیح و چشم‌اندازی از مذهب را به خوانندگان جوان خود القا کنند. در سوئد تنها از اوایل قرن بیستم بود که ادبیات کودکان، به جای پاسخگویی به نیازهای بزرگسالان، سعی کرد نیازهای کودکان را تأمین کند.

(وستین ۱۹۹۱:۷)

کتاب‌های کودکان، به عنوان چیزی که هم در شکل و هم در محتوا نیازهای کودکان را در خود گنجانده است، تعریف می‌شود. بنابراین و بدین ترتیب، دربارهٔ کتاب‌های کودکان که توسط بزرگسالان نوشته، منتشر، فروخته و خریداری می‌شوند،به گونه‌ای صحبت می‌شود که گویی خود کودکان در متن این فرایند حضور داشته‌اند.

«سیدنی ملبورن»، منتقد نیوزلندی، زمانی که شرح مائوری بر کتاب‌های کودکان را بررسی می‌کند، می‌گوید: «دنبال چه چیزی هستیم؟ بی‌تردید، فقط به دنبال دام‌های فرهنگی نیستیم، بلکه در پی کشف ذات کودکان هستیم.» (ملبورن ۱۰۲:۱۹۸۷)

رابطه‌های داخلی و ذاتی بین تعریف‌های انجام شده دربارهٔ کودکان خواننده و ادبیات کودکان،به‌طور کامل در این جا آشکار می‌شود.منتقدین، از جهات زیادی، ادبیات و کودکان خواننده را به عنوان یک چیز واحد تعریف می‌کنند و اغلب، از ادبیات کودکان، به گونه‌ای صحبت می‌شود که گویی توسط کودکانی نوشته شده است که می‌خواسته‌اند نیازها، احساسات و عواطف و تجربیات خود را دنبال کنند.

وقتی «لیزابل، موقعیت و وضعیت» نوشته‌های زنان و ادبیات کودکان را با یکدیگر مقایسه می‌کند، می‌نویسد:

«مادامی که علائم و زبان ادبیات زنان، برای منتقدین مرد، بیگانه باشد.تقریباً امکان این که در نوشته‌ها با معنی باز می‌شود، وجود ندارد. بنابراین، یکی از مشکلات عمده‌ای که منتقدین طرفدار فمینیسم و منتقدین ادبیات کودکان با آن روبه‌رو هستند، این است که چگونه ارزش‌ها را تشخیص دهند، آنها را تعریف کنند و با جنس مخالف (atherness) تطبیق دهند.» پل ۱۵۰:۱۹۹۰.

پل، از ادبیات کودکان، به گونه‌ای بحث می‌کند که گویی توسط کودکان نوشته شده است و موقعیت این کتاب‌ها نیز همان موفقیت (sitaation)کتاب‌هایی است که توسط زنان نوشته شده.او در این باره می‌گوید:«ما زنان بیش از نصف جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند و همه ما زمانی کودک بوده‌ایم،تقریباً غیر ممکن است که تصور کنیم زنان و کودکان، برای چنین مدت طولانی، بدون صدا و نامرئی بوده‌اند.» بدین ترتیب لیزابل، این حقیقت را کتمان می‌کند که ادبیات کودکان (زمانی که توسط زنان نوشته نشده باشد)، ممکن است به بهترین شکل، توسط منتقدین مردی که او می‌خواهد از دست آنها رهایی یابد، نوشته شود، (او زمانی می‌تواند این حقیقت را دریابد که همانند منتقدین دیگر، بر این نظر باشد که لازمهٔ نوشتن ادبیات کودکان، این است که نویسنده خود، دوباره یک کودک شود).برای مثال، «مک دوئل»

نیز دربارهٔ وضعیت کودک در کتاب‌ها(child in the book) این گونه سخن به زبان می‌آورد:

به طور کلی، کتاب‌های کودکان، از کتاب‌های دیگر کوچک‌تر است. نویسندگان این کتاب‌ها بیشتر تمایل دارند به جای عملکرد مجهولانه و انفعالی، عملکردی فعال داشته باشند و به جای توصیف و خویشتن نگری و متکلم وحده بودن، با مکالمه و حادثه همراه باشند.در این کتاب‌ها قاعده این است که کودکان، قهرمانان داستان باشند و قراردادا (conventions) به مقدار زیادی مورد استفاده قرار گیرند.داستان در قالب یک طرح اخلاقی واضح که بیشتر قصه‌های بزرگسالان ناقد آن هستند، به پیش می‌رود.این کتاب‌ها بیشتر تمایل دارند به جای این که بدیین و غم‌انگیز باشند، خوش بین باشند. زبان مورد استفاده نیز کودکانه و کودک‌گراست. حادثه‌های داستان، نظم ویژه‌ای دارد اغلب به احتمالات توجهی نمی‌شود و نویسنده می‌تواند تا بی انتها، درباره سحر و جادو، نقشه‌های خیالی، سادگی و ماجرا صحبت کند.»

مک دوئل ۵:۱۹۷۳

از طرفی دیگر، ناتالی با بیت، نویسنده و منتقد آمریکایی، نسبت به این نوع معیارها و وضعیت کودک در کتاب‌هایش، بر این عقیده است که نه جدیت کتاب‌های کودکان، بالضروره کم‌تر از کتاب‌های بزرگسالان است و نه اجباراً با احساسات و عواطف ساده‌تر یا متفاوت سرو کار دارند.به عبارت دیگر، در حقیقت چیزی به عنوان احساس یا عاطفه‌ای که منحصر به بزرگسالان باشد، وجود ندارد و ادبیات کودکان، به همه نوع احساسات می‌پردازد(باییت ۱۵۷:۱۹۷۳) سپس، باییت ادعا می‌کند که هیچ تفاوت اصلی در حیطه یا دامنهٔ فعالیت این کتاب‌ها وجود ندارد. هر شخصیتی همان طور که مثلاً در کتاب«باد در بیلزارها» ظاهر می‌شود، در کتاب «ولیس» «جیمز جویس» نیز به همان گونه ظاهر یا نمایش داده می‌شود. علاوه بر این به نظر باییت، تفاوت‌های چندانی بین محتوای ادبیات کودکان و محتوای ادبیات بزرگسالان وجود ندارد، یعنی تمام جنبه‌های خشن زندگی مثل جنگ، ناتوانی، فقر، ظلم و جادو در ادبیات کودکان به چشم می‌خورد. برای باییت کاربرد زبان، ضرورتاً به معنای فرق گذاشتن بین ادبیات کودکان و ادبیات بزرگسالان نیست. او می‌گوید:

یک کتاب کودک، از چنان لغات ساده‌ای استفاده می‌کند که برای ذهن نافرهیخته مناسب باشد؟ یک کتاب کوچک کیپ لینگ را با یک اثر کوچک «همینگوی» مقایسه و دوباره فکر کنید. جمله آغازین کتاب Afarwell to Arms (خداحافظی از نشان‌ها) می‌گوید. هم اکنون در پائیز، همهٔ درختان خالی هستند و جاده‌ها گلی. جمله آغازین کتاب «how the Rhinoceros GOT his skin» می‌گوید: «زمانی در جزیره‌ای متروک در سواحل دریای سرخ، یک زرتشتی زندگی می‌کرد که از کلاهش اشعه‌های خورشید در « more -than - oviental - splendour » منعکس می‌شد.» همین قدر برای این موضوع کافیست. باییت ۱۵۷:۱۹۷۳.

لزوما یکی از تأثیرات فرعی این عقیده که ادبیات کودکان از مکاشفهٔ تاریخی کودک و نیازهای او سرچشمه گرفته، این است که تعداد زیادی از منتقدان (اگر چه نه همهٔ آنها)، تمایل دارند تا ادبیات کودکان را با عبارات تکاملی تعریف و توصیف کنند. به عبارت دیگر، آنها آگاهانه یا ناآگاهانه، ادبیات کودکان را به سمتی در حال پیشرفت می‌دانند که کودک را بهتر و دقیق‌تر در کتاب‌های خود بگنجانند. همان طور که «بوئل وستین»، درباره تاریخ ادبیات کودکان سوئدی، می‌نویسد:

«بعد از جنگ جهانی دوم، روندهای جدیدی در روان‌شناسی کودک و یک نظریه آموزشی جدید که توسط شخصیت‌هایی هم چون «برتراند راسل» و «ای. اس. نیل» زمینه سازی شده بود، در سراسر سوئد ظهور کرد. بعد از پذیرش این نظریه‌ها، به میل و رغبت کودک برای بازی کردن و لذت بردن در مراحل مختلف رشد، بها داده می‌شد و جهان در ادبیات کودکان، از طریق چشم‌ها و صدای خود کودک، به تصویر کشیده می‌شد.

وستین ۲۲:۱۹۹۱

در این نوع تفکر، کلاسیک‌های ادبیات کودکان، اغلب به عنوان آثاری طرفدار ایده‌های نوآوانگارد (Avantgard) یا آوانگارد محسوب می‌شوند و رویکرد آنها نسبت به کودکان، به شکل استثنایی، زیرکانه(perspicacious) تلقی می‌گردد. برای مثال «باربارا وال» موقعیت کلاسیک کتاب «آلیس در سرزمین عجایب» را بدین گونه شرح می‌دهد: «در تاریخ قصهٔ کودکان «آلیس» اولین کودک تخیلی است و کانون این نوع فعالیت‌ها نیز به حساب می‌آید. هیچ راوی داستان‌های کودکان، در کتاب خود، به کودک قهرمان داستان آن قدر نزدیک نبوده است که چیزی به جز کودک را ندیده باشد او همیشه کودک را توصیف می‌کند و هیچ وقت از کودک انتقاد نمی‌کند و فقط آن چه را که کودک می‌بیند، نشان می‌دهد.

وال ۹۸:۱۹۹۱

شکاف و اختلاف ادبی .تعلیمی منتقدین ادبیات کودکان، هنوز ادامه دارد و نقش خود را به عنوان یکی از قضاوت‌های نهایی دربارهٔ ارزش ادبیات کودکان. و بنابراین، تعریف ادبیات کودکان، حفظ می‌کند و از طریق این جملات است که هر منتقدی کودک در کتاب (in the book child) را در همه جنبه‌های متنوعش، تعریف می‌کند. به عنوان مثال، «شیلا آگوف» در این باره می‌نویسد:

«می‌توانم پیشنهاد کنم که هدف کتاب‌هایی که برای کودکان نوشته شده، لذت دادن به کودکان است، نه تهذیب کودک و تمام خصوصیات آن کتاب‌ها، صفات کودکانه و همیشگی شگفتی، سادگی، خنده، شوق و سرگرمی است و

### کتاب‌های کودکان

**به عنوان چیزی که هم در شکل**

**و هم در محتوا نیازهای کودکان را**

**در خود گنجانده است**

**تعریف می‌شود.**

**بنابراین و بدین ترتیب**

**دربارهٔ کتاب‌های کودکانی**

**که توسط بزرگسالان نوشته**

**منتشر**

**فروخته و خریداری می‌شوند**

**به گونه‌ای صحبت می‌شود**

**که گویی خود کودکان در متن**

**این فرایند حضور داشته‌اند**

در کل مجموعه کتاب‌های کودکان در سراسر دنیا، به ادبیات به عنوان یک موضوع اصلی و یک هدف نگریسته می‌شود، در حالی که جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت، خارج از حیطه کاری کتاب‌های کودکان قرار می‌گیرد.»

اگوف ۱۹۸۷:۳۶۶

به همین شیوه، «یوکواینو کوما» نیز درباره بحث‌هایی که در مورد نوشتن برای گروه‌های اقلیت، در ادبیات کودکان ژاپنی انجام می‌شود، چنین می‌گوید:

واضح است که نویسندگان زن، دارای انگیزهٔ آموزش هستند و هیچ شکی هم دربارهٔ مشروعیت و منطقی بودن انگیزهٔ آنها وجود ندارد، اما هم خوانندگان کره‌ای و هم خوانندگان ژاپنی، همراهی کردن و همدردی کردن؛ شخصیت‌هایی را که تک بعدی هستند، مشکل می‌دانند تمایل «ایمائو هیرانو» برای راهنمایی کردن و آگاهی دادن به کودکان ژاپنی، قصد او را برای نوشتن یک اتوبیوگرافی که دارای ارزش ادبی متوسطی باشد، افشا کرد… اما روی هم رفته، کتاب‌هایی که ارزش ادبی بالایی دارند، میانبرهایی برای فهم و درک واقعی گروه‌های اقلیت و همدردی با آنها محسوب می‌شوند.

اینکوما۸۲، ۷۶، ۱۹۸۷:۷۵

در نظریهٔ اینوکوما، واژه‌ای پیشنهاد شده که نکتهٔ کلیدی برای منتقدان ادبیات کودکان است.این کلمه، «هویت‌بخشی و برابر سازی (identification)» است. ایدهٔ هویت‌بخشی و برابرسازی، به عنوان توضیحی برای این سؤال که چگونه و چرا کودک می‌خواند، به نوبه خود، این فرضیه را تقویت می‌کند که کودک، در کتابی است که مناسب کودکان باشد. به عبارت دیگر، کودک، به طور ذاتی و داوطلبانه، به سمت کتاب‌هایی جذب می‌شود که خودش را در آنها پیدا کند؛ همان طور که منتقد اسرائیلی «آدیر کوهن» ادعا می‌کند:

«نویسندگان از این موضوع آگاهند که هر کتاب برای کودک، منبع احساس رضایتی است که از حس هویت بخشی، برابر سازی و مشارکت حاصل می‌شود و نیز کودک از طریق کتاب، تجربیات خود را توسعه می‌بخشد. کتاب برای کودک، فرصتی برای رهایی از بند احساسات، خود آگاهی و توسعه

کودک، منبع احساس رضایتی است که از حس هویت بخشی، برابر سازی و مشارکت حاصل می‌شود و نیز کودک از طریق کتاب، تجربیات خود را توسعه می‌بخشد. کتاب برای کودک، فرصتی برای رهایی از بند احساسات، خود آگاهی و توسعه

## رابطه‌های داخلی و ذاتی بین تعریف‌های انجام شده دربارهٔ کودکان خواننده و ادبیات کودکان به طور کامل در این جا آشکار می‌شود

### متقدین از جهات زیادی

### ادبیات و کودکان خواننده را

### به عنوان یک چیز واحد تعریف می‌کنند

### و اغلب، از ادبیات کودکان

### به گونه‌ای صحبت می‌شود

### که گویی توسط کودکانی نوشته شده

### است که می‌خواسته‌اند نیازها

### احساسات و عواطف و تجربیات خود را

### دنبال کنند

بخشیدن به تجربیات روحی و ذهنی فراهم می‌سازد. فرایند خواندن، هویت بخشی و یکی سازی و حس مشارکت و ارتباط relating به روشی پویا، خواننده را به دنیای واقعی کتاب رهنمون می‌سازد.»

کوهن ۱۹۸۸:۳۱

در همان بحث‌هایی که دربارهٔ تعریف کودک انجام می‌گیرد، «هویت بخشی و برابرسازی» نیز بررسی می‌شود اما چون فرآیند فرضی «هویت بخشی و برابرسازی»، به تعاریفی که منتقدان از کودک ارائه می‌دهند، بستگی دارد، تعاریف مختلف، به ارزیابی‌های مختلف از توانایی هر کتاب برای هدایت کودک خواننده به «تعیین هویت و برابر سازی»می‌انجامد و این خود نیز شامل مفهوم‌های متفاوتی دربارهٔ چستی واقعی «هویت بخشی و برابرسازی» و عملکرد واقعی آن می‌شود. بنابراین، کل بحثه وجود و عمق فرضیه وجود یک کودک ضروری را مورد تأکید قرار می‌دهد، وگرنه مفهوم «هویت بخشی و برابرسازی» چگونه می‌توانست نسبت به قصه‌های کودکان که طبق تعریف رابطه پیچیده‌ای با واقعیت دارند، ایفای نقش کند.هنوز گمان می‌شود کودکی که قصه می‌خواند، کودک موجود در قصه را یک کودک واقعی می‌پندارد؛همان طور که در نظریه «آدیر کوهن» مشاهده کردیم.بدین گونه فرضیه‌های آشکار و ضمنی و غیر آشکار زیادی درباره کودک و ادبیات کودکان، در توضیحاتی که دربارهٔ«هویت بخشی و یکی سازی» ارائه می‌گردد، نفوذ می‌کند.«دنا نورتن»، «هویت بخشی و برابرسازی» را به عنوان فرایندی توصیف می‌کند که نیازمند وجود روابط عاطفی با الگوهاست. کودکان بر این عقیده‌اند که آنها شبیه این مدل‌ها (الگوها) هستند و افکار، احساسات و شخصیت‌شان نیز شبیه این الگوها می‌شود (نورتن ۲:۱۹۸۳). «جوڈیث تامسون» و«گلوریا وادارد»، منتقدین آمریکایی، از این قضیه، چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که:

«محدودیتی که برای تعداد زیادی از این کتاب‌ها وجود دارد، تأکید آنها بر همدردی، برابرسازی و ارتباط فقط با کودکان طبقه متوسط جامعه است.این کتاب‌ها برای تعداد زیادی از کودکان سیاه‌پوست محیطی جذا از تجربیات اولیه آنها می‌سازد«هویت بخشی و برابرسازی»برای یک خواننده جوان سیاه‌پوست، به میزان دانش اولیهٔ شخصیت اصلی، در زمینه خرده فرهنگ سیاه‌پوستان بستگی دارد.»

(تامسون ودارد ۲۳:۱۹۷۳)

اما رابرت لیسن، منتقد انگلیسی این نوع «هویت بخشی و برابرسازی» را پیچیده می‌سازد و آن را توصیف مکانیسم فرآیند احساسی خواندن می‌داند و اشاره می‌کند که اگر چه کودک نیاز دارد تا هویت خود را تشخیص دهد و خود را بشناسد، ثابت شده است که کودک طبقه کارگر، دوست ندارد که تنها کتاب‌هایی را بخواند که فقط دربارهٔ خودش نوشته شده است. او دوست دارد وقتی کتابی می‌خواند، از طریق خواندن، به دنیایی متفاوت از دنیای خودش فرار کند و در آن جا از لذت‌ها و هیجاناتی که جانشین لذت‌ها و هیجانات اولیهٔ خود کرده است، برخوردار باشد (لیسن ۴۳:۱۹۷۷).به نظر لیسن، یک کتاب خوب، نه تنها گذشتهٔ کودک را به خود او نشان می‌دهد، بلکه علاوه بر این، بایستی به کودک نشان دهد که کدام گذشته متعلق به او نیست.«هویت بخشی و برابرسازی»، علی رغم این که اغلب به طور گسترده و بی‌تردید مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما هنوز هم مفهومی مشکل آفرین است.«هویت بخشی و برابرسازی»، قادر نیست علت مطالعاتی را که پیوسته دربارهٔ خود و خودنگری‌ها صورت می‌گیرد، آشکار سازد، و بالاخره، نمی‌تواند فرایندهای

فرضی دیگر موجود در خواندن را پوشش دهد؛فرایندهایی از قبیل یادگیری احتمالی چیزهای جدید و یا آن چه «دی. دبلیو هاردینگ» بینش و فهم تخیلی دربارهٔ احساسات احتمالی دیگران و تأمل درباره تجربیات احتمالی دیگران که ما خود در آن لحظه در حال انجام آن تجربیات نیستیم، می‌نامد.

(هاردینگ ۷:۱۹۶۷)

بدین ترتیب تعریف ادبیات کودکان و دوران کودکی، در زمینه ادبیات کودکان در کنار هم قرار می‌گیرد و با هم جمع می‌شود.این دو، به طور دو جانبه یکدیگر را توصیف می‌کنند.از آن جا که منتقدان ادبیات کودکان، به طور ضمنی، فرض می‌کنند که هم ادبیات و هم دوران کودکی، تعریفی مستقل و ذاتی دارند که فقط در ادبیات کودکان و نقد آن، به سبب یک منفعت دو جانبه با یکدیگر ترکیب می‌شوند، تنش‌ها و مشکلاتی در نقد ادبیات کودکان پدید می‌آید. منتقدین ادبیات کودکان، از طریق نوشته‌های‌شان، این فرض و مشکل لاینفک را به خوبی آشکار می‌سازند. به عنوان مثال، «تاون سند» می‌نویسد که: «علاوه بر تناقض‌ها و اختلافات اصلی و داخلی که در بین منتقدین دیده‌ام، این مطلب موقعی به بهترین شکل خود را نشان می‌دهد که منتقدین می‌کوشند خود را به گروه‌های مختلف، مثلاً گروه‌های طرفدار کودک یا طرفدار کتاب (childpeople book people) تقسیم کنند (تاونسند: ۱۹۹: ۱۹۸۰). تاونسند، بر این عقیده است که:

اکثر مشاجرات و بحث‌ها که درباره معیارها صورت می‌گیرد، بی‌نتیجه است؛ زیرا ضد قهرمان‌های داستان گمان می‌کنند که ملاک‌ها و معیارهای آن‌ها منحصر به فرد است؛ یعنی اگر یکی از آنها درست می‌گوید لزوماً دیگری در اشتباه است. اما مطلب ضرورتاً بدین گونه نیست. ارزیابی‌های مختلفی می‌تواند دربارهٔ اهداف مختلف، معتبر و درست باشد. من فقط به این نکته اشاره می‌کنم که دیدگاه‌های روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و نظریات مختلف مربیان آموزشی نسبتاً هیچ تشابهی با یکدیگر یا با دیدگاه‌های کسانی که نظریات‌شان عمدتاً ادبی است، ندارد.

(۷-۲-۱۹۳: ۱۹۸۰)

با این وجود، پیشنهادات تاونسند، چیزی از مشکل کودکان متفاوت (در مورد خود ادبیات کودکان) و همین‌طور از تفسیرهای ضد و نقیض دربارهٔ کتاب‌ها که حتی بعضی اوقات در کارهای منتقدانی که خودشان را متعلق به یک گروه می‌دانند، تکرار می‌شود، نکاسته است. ادبیات کودکان و نقد ادبیات کودکان، خود را به گونه‌ای توصیف می‌کنند که انگار برای کودکان و به خاطر آنها وجود دارند و این کودکان هستند که دلیل شور و شوق نویسندگان و منتقدان و بنابراین، منبع و علت اصلی برخورد، مشاجره و اختلاف نظر در بین آنها را می‌سازند.

# عملیات محیرالعقول نویسندگان!

○ نسرین وکیلی

گونه‌های ادبی، حاصل تحولات جامعه هستند و تحت شرایط زمان، به وجود می‌آیند. رمان پلیسی، بعد از انقلاب صنعتی و ایجاد شهرهای بزرگ و پیچیده شدن روابط اجتماعی و به تبع آن، پیدایش مشکلات جدید خلق شد، خالق این گونه ادبی، ادگار آلن پو (۱۸۴۹ - ۱۸۰۹)، نویسنده آمریکایی است. معروف‌ترین نویسندگان رمان‌های پلیسی و جنایی، عبارتند از: آرتور کونن دوویل انگلیسی، خالق ماجراهای «شرلوک هولمز»، موریس لبلان، نویسنده فرانسوی آفریننده «آرسن لوین»، آگاتا کریستی، نویسنده انگلیسی، خالق «کارآگاه هرکول پوارو» و «خانم مارپل» و...

رمان‌های پلیسی انگلستان، در مقایسه با این گونه ادبی در آمریکا، از طرح‌های منسجم‌تر و داستان‌های جذاب‌تر و پرکشش‌تری برخوردارند. موج جنایت‌های پس از جنگ جهانی اول، بار دیگر رمان‌نویسان را مشتاق کرد تا رمان پلیسی بنویسند و از آن پس، رمان‌نویسان قوی پنجه بسیاری دست به کار شدند و رمان پلیسی را به اوج عظمت خود رساندند.

رمان پلیسی، رمانی است که در آن، جرمی روی می‌دهد (اغلب قتل) و هویت عامل جرم، نامعلوم است و کارآگاهی، از طریق جمع‌آوری و ارتباط‌دهی و تفسیر منطقی مدارک و شواهد معلوم که به سرخ مشهور است، پرده از روی هویت عاملان جرم برمی‌دارد. این تعریف، فقط شامل «رمان پلیسی واقعی» می‌شود، در حالی که رمان‌هایی نوشته شده که در آنها هیچ جرمی اتفاق نیفتاده و جنبه رمزآمیز و معمایی آن بیشتر است و داستان، بر حول محور حوادث ترس‌آور می‌گردد. از این نظر، می‌توان این رمان‌ها را تحت عناوین رمان اسرارآمیز، رمان وحشت، رمان جاسوسی، رمان هول و ولا، رمان مهیج و... گردآورد.

معمولاً در همه رمان‌های پلیسی، می‌توان عناصر و روش‌های رایجی یافت. مثلاً جرمی که ظاهراً پیدا کردن عاملانش غیرممکن است، پلیسی که همکاری نمی‌کند یا توان این کار را ندارد، کارآگاه غیرحرفه‌ای که آدم عجیب و خارق‌العاده‌ای است، فردی که همراه و همراز کارآگاه است و به او در حل مشکلات غامض کمک می‌کند. در هر صورت، رمان پلیسی واقعی، باید هنگام پرده برداشتن از روی جرم، سیری منطقی و استنتاجاتی دقیق و بی‌عیب و نقص را دنبال کند.

جرمی روی می‌دهد یا مسئله اسرارآمیزی به وجود می‌آید و به هر حال، معمایی طرح می‌شود و سؤال‌های

بسیاری را در ذهن مخاطب ایجاد می‌کند و به این ترتیب شوق یافتن پاسخ، در وی زبانه می‌کشد. مخاطب، همگام با کارآگاه حرفه‌ای یا غیرحرفه‌ای (در کتاب‌هایی که برای نوجوانان نوشته می‌شود این نقش را یک یا چند نوجوان کنجکاو ماجراجو به عهده دارند) به دنبال سرخ‌ها می‌گردد، در مورد آنها تحقیق می‌کند و یافته‌هایش را کنار هم می‌چیند. بارها پازل را به هم می‌ریزد و دوباره می‌چیند. تجزیه و تحلیل می‌کند و قدم به قدم، به حل مسئله نزدیک می‌شود و با استنتاجی استقرایی، واقعیت را کشف می‌کند.

تعلیقی که در این داستان‌ها وجود دارد و هول و ولایی که در مخاطب پدید می‌آورد و لذت حاصل از کشف معما، مخاطب را سرگرم و نیاز روحی او را به ماجراجویی و کسب هیجان برآورده می‌کند و با درگیر کردن ذهن او برای شناخت مجهولات، روش تفکر منطقی و تعقل را به وی نشان می‌دهد.

با توجه به این تعاریف، کتاب‌های «شاهد نابینا» و «عملیات شکر قهوه‌ای»، نوشته دوتا، اروپ کومار، ترجمه مهرداد مهدویان و «کارآگاه مه‌یر و گروگان کوچک»، نوشته اومک بین، ترجمه لیلی برات‌زاده را به عنوان نمونه بررسی می‌کنیم. جرم‌هایی که در این سه داستان رخ می‌دهد، عبارتند از قاچاق اشیای عتیقه در «شاهد نابینا»، تولید و توزیع مواد مخدر در «عملیات شکر قهوه‌ای» و بچه‌دزدی به منظور اخاذی، در «کارآگاه مه‌یر و گروگان کوچک».

**نشانه‌های شخصیتی و فضایی (زمان - مکان - کنش) در «شاهد نابینا»**

در شخصیت‌پردازی این داستان، نهایت بی‌دقتی به کار رفته است. در صفحه ۴۲ داستان، چنین می‌خوانیم: «من این کارآگاه خصوصی را خوب خوب می‌شناسم، او بسیار سختکوش و در عین حال، کمی دهن‌لق است.» نتیجه این که کارآگاه که با نقش کلیدی خود، یکی از عناصر مهم داستان‌های پلیسی است و همه‌گره‌ها باید با درایت و تعقل او باز شود، در این داستان، به جای این که از سرخ‌ها با احتیاط کامل سود جسته، مجرم را شناسایی کند، با [دهن‌لقی] خود تبدیل به شخصیتی دردسرافرین می‌شود؛ زیرا برخلاف حزم‌اندیشی هر کارآگاهی، اطرافیان را در جریان تحقیقات خود قرار می‌دهد و این نقیصه، در شخصیت او، ساختار داستان را معیوب می‌کند.

در مورد شخصیت‌پردازی ضعیف و کنش‌های

غیرقابل باور، صفحه ۷۲ را می‌خوانیم: مرد مغازه‌داری، در یک لحظه متوجه می‌شود که چند نفر، دو نوجوان بیهوش را به سرعت از کف خیابان بلند می‌کنند و می‌برند. او فکر می‌کند آنها آدم‌های خیری هستند که به دیگران کمک می‌کنند.

چگونه می‌توان باور کرد مرد مغازه‌دار، طی این لحظات کوتاه، هم قیافه آن دو مرد را به خوبی به ذهن بسپارد و هم شماره خودرو و مدل آن را. نویسنده برای توجیه امر، این گفت‌وگو را ترتیب می‌دهد: [«چشم‌های لانکاکا از تعجب گرد شد. آیا این عادت توست که همیشه شماره خودروها را حفظ کنی؟»

«بله قربان، می‌دانید؟... کار و بار کساد است. به شماره خودروهای رهگذر و مدل آنها نگاه می‌کنم.»] صفحه ۷۴.

کنش‌های اغراق‌آمیز و فضای ساختگی را در صفحه ۳۲ و ۳۳ می‌بینیم. تبهکاران در پی رامو (شاهد نابینا) هستند. [قاتل‌ها برگشته بودند... یکی از آنها ضربه‌ای به در زد، جوابی نیامد. باز هم در زد. این بار محکم و محکم‌تر... بوکا آهسته به رانکا گفت: «او داخل خانه است... همین الان در را می‌شکنم.» ناگهان صدای شکستن در ورودی به گوش رسید.]

قابل توجه است که هیچ یک از همسایه‌های آن آپارتمان، این صداها را نمی‌شنود، در حالی که نویسنده، شاید می‌توانست با افزودن نشانه‌های فضایی و فراهم آوردن تمهیداتی، عدم حضور همسایه‌ها را توجیه کند و داستان را قابل باور سازد.

به هر حال، قاتل‌ها وارد خانه می‌شوند و رامو، برای رهایی از چنگ تبهکاران، از پنجره فرار می‌کند و روی لبه پنجره، در حالی که مجبور می‌شود وسط زمین و هوا، چند بار تغییر وضعیت دهد، یعنی گاهی سینه به سینه دیوار و گاهی پشت به دیوار، تر و فرز حرکت می‌کند و کنج دیوار از دید تبهکاران پنهان می‌ماند. آیا قابل باور است که راموی نابینا، بدون هیچ تجربه قبلی و شناختی از موقعیت پشت پنجره، چنین ماهرانه و چنین سریع، روی لبه باریک پشت پنجره حرکت کند و از دید آنها مخفی بماند؟

ضعف در شخصیت‌پردازی را در گفت‌وگویی که سینگ، رئیس شبکه قاچاق اجناس عتیقه، بارامو، نوجوان نابینا دارد می‌بینیم. به این جمله توجه کنید:

(رامو به دقت به صدای سینگ گوش می‌کرد تا بفهمد تملق‌ها اثر خود را کرده است یا نه. سینگ دوباره

حرف زد و رامو با خوشحالی متوجه شد که مردک شک کرده است.)

در واقع، می‌بینیم که رامو، یک نوجوان نابینا، سینگه رئیس شبکهٔ قاچاق یک کشور را به راحتی اغفال می‌کند. قابل ذکر است که در این صحنه رامو خود موقعیت دشواری دارد و در دام یک گروه قاچاقچی گرفتار است و هر لحظه امکان کشته شدنش می‌رود. با وجود این، فقط بنا برخواست نویسنده و نه منطق داستانی، رامو، نه تنها از ترس قالب تهی نمی‌کند، بلکه با خونسردی از پس فریب سینگ برمی‌آید. از طرف دیگر، نویسنده در این صحنه یک مجرم حرفه‌ای را که کارش ادارهٔ شبکهٔ قاچاق گسترده‌ای به وسعت یک کشور است، به یک شخصیت ساده‌لوح و نادان تبدیل می‌کند که با دو سه جملهٔ تملق‌آمیز یک نوجوان، تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد و به دام می‌افتد.

در این داستان، گاهی خواننده، رابطهٔ علت و معلولی کنش‌ها را نمی‌یابد. در صحنه‌ای از داستان، رامو راداری به دست دارد تا بتواند با پلیس در ارتباط باشد، اما نویسنده برای این که هیجان بیشتری به داستان دهد وجود و کارایی رادار را به فراموشی می‌سپارد و در عوض، رامو را وا می‌دارد تا با عملیات محیرالعقول، با پلیس ارتباط بگیرد که این تحمیل نویسنده به قهرمان داستان، نیز به ساختار داستان آسیب می‌رساند.

و سرانجام، درازگویی نویسنده را در صفحات ۴۵ و ۴۶ شاهدیم. پلیس، برای رامو و دوستش توضیحاتی حدود دو صفحه می‌دهد که چندان نقشی در پیشبرد خط داستان ندارد.

#### نشانه‌های شخصیتی و فضایی و حضور نویسنده در داستان «عملیات شکر قهوه‌ای»

در داستان «عملیات شکر قهوه‌ای» شخصیت‌پردازی سهل‌انگارانه و فضاسازی معیوب و کنش‌های غیرقابل باور را یک جا در صفحات ۸۸ و ۸۷ می‌بینیم.

راوی (نام قهرمان داستان است)، نوجوان سر به راهی است که تصمیم می‌گیرد با دوست همسن (۱۴ - ۱۳ ساله) خود لوگو که او هم پسر زحمتکشی است، با پلیس همکاری کند تا یک شبکهٔ بزرگ تولید و توزیع مواد مخدر را کشف کنند.

در داستان می‌بینیم که راوی، بدون هیچ شناختی از موقعیت بیرونی و درونی کارخانه، برای ورود به کارخانه، در همان اولین قدم این همکاری و در تاریکی شب، ظرف پانزده دقیقه تعمیرگاهی می‌یابد، مقداری تیوپ اتومبیل می‌دزدد و برمی‌گردد و بعد، با لوگو، خود را به پشت‌بام می‌رسانند، تیوپ‌ها را روی خرده شیشه‌های کف پشت‌بام پهن می‌کنند و از روی آنها رد می‌شوند. تا این جای داستان هیچ یک از کنش‌ها توجیه منطقی ندارند. راوی چطور برای عبور از روی خرده شیشه‌ها، به این سرعت راه‌حل می‌یابد؟ در تاریکی شب و با بسته بودن مغازه‌ها، از کجا می‌فهمد مغازهٔ موردنظرش کدام است و چگونه به تیوپ‌ها دست می‌یابد؟ بگذریم از این‌که چطور در مغازه را باز می‌کند و آن همه تیوپ را چطور بدون کمک، به کارخانه می‌رساند. از همهٔ اینها شگفت‌انگیزتر، این که همهٔ این کنش‌ها فقط طی پانزده دقیقه انجام می‌گیرد و سپس، از هواکش مرتفعی بالا می‌روند و از درون آن به داخل کارخانه راه می‌یابند و این در حالی است که کوچک‌ترین شناختی از موقعیت انتهای هواکش‌ها ندارند. صحنهٔ وارد شدن به هواکش، اول با سر و بعد با پا، خود داستان بی‌منطق

دیگری است؛ چرا که نه قابل تجسم است و نه قابل باور. نویسنده نتوانسته به کمک نشانه‌های فضایی (مکان - زمان - کنش)، فضای ملموسی به وجود بیاورد.

دو نوجوان، بعد از ورود به کارخانه و انجام اعمال مورد نظر، با این تصمیم که با ایجاد سروصدا، نگهبانان را اغفال کنند فرصت فرار بیابند، سراغ دستگاه‌ها می‌روند:

ص ۹۰ «لوگو سر دستگاه برگشت و دکمه‌ای را فشار داد و دسته‌ای را کشید. دستگاه سرفه‌کنان زنده شد...» این که چطور دستگاه‌ها را می‌شناخته و آنها را به کار انداخته است، برمی‌گردد به شخصیت غیب‌دان او و به تبع آن، کنش‌های معقول و سنجیدهٔ قهرمان که نویسنده با سخاوت، به او ارزانی داشته است!

خلاصه این که از سالن‌ها و سرسراها و مسیرهایی که هرگز ندیده بودند، بدون هیچ‌گونه مشکل و مانعی، به راحتی فرار می‌کنند و در ادامهٔ داستان، در صفحهٔ ۹۳، چنین می‌خوانیم: «... پسرها خیلی خوش شانس بودند؛ چون این مرد انگار یک تخته‌اش کم بود. او فکر می‌کرد کار، کار ارواح بوده است.»

توجه داشته باشید که این گزاره، صدای نویسنده است که در ضمن، شوخ‌طبعی او را هم نشان می‌دهد (البته، این شوخ‌طبعی نویسنده، بارها گل می‌کند و تکرار می‌شود!) در صفحهٔ ۹۹ می‌خوانیم: «بابا، عجب شناسی داریم‌ها! بیا گوش کنیم.» و بعد هم با همین خوش‌شناسی، سر از خانهٔ «سلطان مواد مخدر» درمی‌آورند و به این ترتیب، شبکهٔ بزرگ تولید و توزیع مواد مخدر کشور به دام می‌افتد! در صفحهٔ ۱۰۸ می‌خوانیم: «راوی، محله‌ها، میان‌برها و تمام جاهای شهر را درست مثل کف دست می‌شناخت.» البته، ناگفته پیداست که راوی، راه‌های نفوذ به داخل کارخانه و نیز تمام سالن‌ها و راهروهای کارخانه را هم درست مثل کف دست می‌شناخت!

در این داستان هم، نوجوانان ۱۴ - ۱۳ ساله، یعنی رامو و لوگو، بعد از آن همه اتفاقات خطرناک و نفس‌گیر و عملیات محیرالعقول، آن‌چنان بر خود مسلط هستند و تمرکز دارند که به راحتی، سر یکی از افراد موثر شبکه را کلاه می‌گذارند. ضعف در شخصیت‌پردازی که بر کنش‌ها هم اثر گذاشته، به ساختار اثر لطمه زده است.

علاوه بر اینها همان‌طور که قبلاً اشاره شد، حضور نویسنده، این جا و آن‌جا و گاهی با عبارات شوخی‌گونه، مشهود است. به این گزاره‌ها توجه کنید: «همان چند دانه شویدی هم که روی سر تاس دستیار قرار داشت، مثل موی پانک‌ها سیخ‌سیخ شده بود.» (صفحهٔ ۹۱)

«آن مرد یا بهتر بگوییم، آن موجود زنده که نامش یاگا بود... به نظر یک نعش یا در حقیقت یک زومبی (هیولایی ترسناک) بود.» ص ۱۴۷.

«کاکا پابره‌نه و مشتاقانه وسط حرف لوگو پرید و...» (ص ۱۵۳) «جان موجودات زنده برای قاچاقچی بی‌قلبی مثل سوفیا ارزش نداشت...»

در داستان «عملیات شکر قهوه‌ای» بدها، بدمطلق‌اند

و این بدی به ظاهر آنها هم تسری یافته است و به شکلی

اغراق‌آمیز، زشت توصیف شده‌اند. در صفحهٔ ۲۱ کتاب،

فقط پنج سطر در مورد زشتی صورت یکی از ضد قهرمان‌ها

نگاشته شده است.

«... گوریلی بود که توی صندلی‌اش جا نمی‌شد و

وقتی حرف می‌زد یا می‌خندید، گوشت‌های کثیفش

مثل....» (ص ۹۸) «او درست مثل بوقالو بزرگ بزرگ

بود.» (ص ۱۰۶). این موجود کثیف، این مرد، واقعأ سادیس‌م

داشت. دیوانهٔ زنجیری قاتل، قهقههٔ شیطانی و دیوانه‌وار... در واقع، تمام این نشانه‌های شخصیتی، زائد است؛ زیرا نه به حرکت داستانی کمک می‌کند، نه به عنوان یک داستان پلیسی، پرسشی در ذهن برمی‌انگیزد و نه مخاطب را به گشایش راز نزدیک می‌کند. در هیچ‌یک از داستان‌ها، شخصیت‌ها با مدار داستانی هماهنگ نیستند و کنش‌های آنان، با جایگاه‌شان در داستان جور در نمی‌آید. از این روست که در «شاهد نابینا» دو نوجوان که یکی از آن‌ها نابینا هم هست، رئیس یک شبکهٔ بزرگ قاچاق را دست می‌اندازد و می‌تواند با چند کلمه و عبارت چالپوسانه، آنها را اغفال کند. در عملیات شکر قهوه‌ای هم عیناً همین اتفاق می‌افتد. به همین دلیل و دلایل دیگری که قبلاً ذکر شد، این داستان‌ها فاقد کشش و جذابیت به نظر می‌رسند. در هر دو داستان یاد شده، همهٔ گروه‌ها و پیچیدگی‌ها با خوش‌شناسی قهرمانان داستان و ابتکارات خلق‌الساعه آنها و تصادفی باز می‌شوند و نویسنده، در رسیدن به هدف این گونهٔ ادبی که کمک به رشد ذهنی مخاطب از راه شناخت قدم به قدم و استنتاج از جزء به کل برای رازگشایی و کشف معما است، ناموفق می‌ماند.

#### کارآگاه مه‌یر و گروگان کوچک:

در این داستان، ایراد اساسی تری وجود دارد و آن، این است که اساساً مناسب کودک و نوجوان نیست. حتی اگر در شناسنامهٔ اصل کتاب، این طور ذکر شده باشد، معلوم نیست مترجم و ناشر محترم، چرا با عبارت «لطیف خواننده: نوجوانان و جوانان»، در پشت جلد کتاب، بر این اشتباه مهر تأیید زده‌اند. شاید هم با افزودن «جوانان» به مخاطبان این کتاب، خواسته‌اند جواز ورود به حیطهٔ ادبیات «کودک و نوجوان» را بگیرند. احتمال دیگر، این‌که با افزودن چند تصویر (البته، غیر هنرمندانه) خواسته‌اند کتاب را کودکانه جلوه دهند. در هر حال، نویسنده با وارد کردن یک کودک به مدار داستانی، به زعم خود، داستان را کودکانه کرده است، در حالی که این کودک، از اول تا انتهای داستان، هیچ نقشی ندارد و شخصیتی منفعل است. علاوه بر آن، کنش‌هایی در داستان وجود دارد که نه تنها در خور مخاطب نوجوان نیست، بلکه هیچ نقشی هم در پیشبرد داستان ندارند. به آن‌چه در صفحهٔ ۲۴ آمده است، توجه کنید:

«من روی یک درخت می‌نشینم و تو را زیر نظر می‌گیرم، به تو اخطار می‌دهم. آماده می‌شوم می‌پرَم و به تو حمله می‌کنم!» و ناگهان او را در آغوش گرفت. دایان گفت: «بگذار بروم. اگر فکر می‌کنی که می‌توانی....» سپس او را بوسید.» و نمونه‌های متعدد دیگر. و به این ترتیب، هر سه کتاب عنوان شده، به دلایلی که هر یک جداگانه ذکر شد، از حوزهٔ ادبیات کودک و نوجوان خارج می‌شوند.

#### منابع مورد استفاده:

۱-واژه‌نامه هنر داستان‌نویسی، جمال میرصادقی، تهران، نشر مهناز، ۱۳۷۷.