

از «دیگری» می‌ترسم! بارقه‌های شهروندی فرهنگی در داستان نوجوان ایران

فرزانه آقاپور*

چکیده

مرزهای شهروندی در جهان معاصر گسترش یافته است و شهروندی فرهنگی باتوجه به تنوع فرهنگی، بر حقوق طیف گسترده‌تری از انسان‌ها تأکید می‌کند و تعامل با «دیگری»، همدلی فرهنگی و کنشگری اجتماعی را در مرکز توجه قرار می‌دهد. آموزش شهروندی برای نوجوانان که میل به کنشگری و گفت‌و شنود بینا فرهنگی دارند، اهمیتی ویژه دارد و داستان نوجوان می‌تواند چالش‌های شهروندی فرهنگی را بازتاب دهد. هدف از این پژوهش جست‌وجوی مؤلفه‌های شهروندی فرهنگی در داستان نوجوان ایرانی است. محیط زیست، قومیت/ نژاد و مهاجرت به‌عنوان «دیگری» به حاشیه رانده شده مؤلفه‌هایی هستند که از دریچه‌ی آن‌ها به داستان نوجوان ایرانی نگریسته‌ام. همبازی و سوژگی کنشگرانه از بحث‌های مهم در شهروندی فرهنگی هستند که در پرداختن به همه‌ی مؤلفه‌ها آن‌ها را در نظر داشته‌ام. مفهوم‌های شهروندی فرهنگی در بافت ادبیات چندفرهنگی مجال بالیدن می‌یابند. از یافته‌ها چنین برمی‌آید که شهروندی فرهنگی به‌طور ویژه دغدغه‌ی رمان نوجوان ایرانی نبوده است و ادبیات نوجوان ایران در بازنمایی تفاوت‌های فرهنگی و ارج نهادن به آن‌ها در عین داشتن ظرفیت بسیار، به‌قدر کافی توانمند نشده است.

واژه‌های کلیدی: ادبیات چندفرهنگی نوجوان، حقوق شهروندی، داستان نوجوان ایرانی، شهروندی جهانی، شهروندی فرهنگی.

* استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان farham.169@gmail.com

۱. بیان مسئله

جهان امروز به قدری پرشتاب و با درهم‌تنیدگی فرهنگی پیش می‌رود که در فضای مجازی و برخوردهای حضوری، لزوم درک «دیگری»، خویش‌داری و به‌رسمیت‌شناختن حقوق همه‌ی باشندگان در اجتماع اعم از انسان و جز انسان بیش‌ازپیش آشکار شده است. در چند سال اخیر در ایران نهادهای رسمی همچون شهرداری به تربیت شهروندی و آموزش آن از دریچه‌ی ادبیات کودک و نوجوان کم‌وبیش توجه داشته‌اند. برگزاری جشنواره‌ی «شهر من» در اصفهان، چاپ کتاب‌های آموزشی برای کودکان و نوجوانان درباره‌ی تربیت شهروندی در آذربایجان شرقی و انتشار تعدادی داستان کودک از سوی شهرداری شیراز از جمله‌ی این تلاش‌ها هستند. با شکل‌گیری قطب تربیت شهروندی در دانشگاه شیراز و برگزاری نخستین همایش تربیت شهروندی کودکان در اسفند ۱۴۰۰ به بحث‌های نظری شهروندی و حقوق کودک توجه شده است. رضایی، رئیس اداره‌ی توسعه‌ی شهروندی، هدف جشنواره‌ی «شهر من» را درونی‌کردن فرهنگ شهروندی با زبان شعر و داستان و غنی‌ترکردن متن‌های ادبیات کودک با آموخته‌های مهارت‌های شهروندی دانسته است.

بهره‌برداری از محتویات ادبیات کودک و نوجوان در شش موضوع اخلاق شهروندی و سلامت روان، حمل‌ونقل عمومی و پاک، پسماند و بازیافت، پارک‌ها و فضای سبز، آتش‌نشانی و حوادث ایمنی و مصرف بهینه‌ی انرژی است و درصدد آن هستیم تا با پیوند دوران کودکی و نوجوانی با موضوع‌های شهروندی توسط سازمان فرهنگی، اجتماعی و ورزشی شهرداری اصفهان به نیازهای زندگی امروز جامعه پاسخ دهیم (رضایی، ۱۳۹۸: متن مصاحبه).

آن‌گونه که از مصاحبه برمی‌آید، نگاه برگزارکنندگان جشنواره به ادبیات ایزاری است و هدف آموزش مفهوم‌های شهروندی به‌وسیله‌ی ادبیات است. رضایی تصریح کرده است که سطح ادبی آثار برایشان اهمیتی ندارد. او در مصاحبه‌ای دیگر گفته است: «متأسفانه در کشور با کمبود شعر و داستان کودک در حوزه‌ی شهروندی روبه‌رو هستیم و بهتر است

برای انتقال مفاهیم شهروندی از ابزارهای هنری مانند شعر، داستان، نمایش‌نامه و نمایش برای تأثیر بیشتر استفاده کنیم» (رضایی، ۲۲ مهر ۱۳۹۸: مصاحبه).

مرور محورهای نخستین جشنواره ملی طنز مکتوب «شهرخند» نیز برای درک برداشت برگزارکنندگان جشنواره از شهروندی می‌تواند سودمند باشد:

«حقوق شهروندی، حمل و نقل عمومی و هوای پاک، فضای سبز و محیط‌زیست، مصرف بهینه انرژی، ایمنی و آتش‌نشانی، پسماند و بازیافت، فرهنگ آپارتمان‌نشینی، پرداخت به موقع عوارض و مشارکت شهروندان در حفظ و توسعه شهر و ارتقای فرهنگ کتاب‌خوانی، اخلاق شهروندی، کنترل خشم، همدلی و نوع‌دوستی، احترام و ادب‌ورزی، احسان و نیکوکاری، گذشت و ایثار، قدردانی، حفظ منزلت سالمندان، رفتار سالم با افراد توان‌خواه در جامعه، عدم ایجاد سد معبر و مزاحمت برای شهروندان در فضاهای عمومی شهری» (پوستر همایش، ۱۳۹۹).

در مجموعه‌ی کتاب‌های فرهنگ شهروندی شهرداری تبریز به موضوع‌های «حقوق شهروندی، خدمات شهری و فضای سبز، توسعه‌ی پایدار و محیط‌زیست، معماری و شهرسازی، حمل و نقل و ترافیک، اوقات فراغت، ورزش، خلاقیت، پدافند غیرعامل و تکنیک‌های آموزشی» پرداخته شده است (۱۳۹۸، کد خبر: ۵۴۹۶۵).

در میان مؤلفه‌های یادشده، حقوق زنان، کودکان، اقلیت‌ها، مهاجران و کودکان کار و درک تفاوت‌ها و تنوع فرهنگی جایگاهی ندارد؛ همچنین محیط‌زیست با تعریفی محدود مطرح شده است و برای مثال به حقوق حیوان‌ها توجه نشده است. در عوض، مؤلفه‌هایی همچون پدافند غیرعامل که به جای تأکید بر صلح، وقوع جنگ را محتمل‌تر به تصویر می‌کشند، جزء مؤلفه‌های شهروندی طبقه‌بندی شده‌اند. این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده‌ی رویکرد غالب و برداشت‌گزینش‌شده از مفهوم شهروندی در سیاست‌های کلان جامعه هستند و باتوجه‌به اینکه سیاست‌های نشر و حمایت از نویسندگان وابسته‌به سیاست‌های وزارت فرهنگ و ارشاد و ممیزی آثار است، ادبیات کودک و نوجوان از این بافت فرهنگی و اجتماعی نمی‌تواند برکنار باشد.

داستان نوجوان با تمرکز بر زیست و نگاه نوجوان، وضعیت نوجوانان طبقه‌های گوناگون جامعه را از نظر میزان برخورداری از حقوق نشان می‌دهد و با پرداختن به مؤلفه‌های شهروندی می‌تواند نوجوانان را از حقوق و مسئولیت‌های شهروندی آگاه سازد و به کنشگری اجتماعی و درک «دیگری» دعوت کند. «شهروندی فرهنگی» مفهومی است که در ایران کمتر به آن توجه شده است و در این مقاله خواهم کوشید ردپای مؤلفه‌های شهروندی فرهنگی را در داستان نوجوان ایران جست‌وجو و بررسی کنم. محیط‌زیست، قومیت/ نژاد و مهاجرت به‌عنوان «دیگری» به حاشیه رانده‌شده‌ی مؤلفه‌هایی هستند که با توجه به آن‌ها درباره‌ی بازنمایی شهروندی فرهنگی در داستان نوجوان ایران بحث می‌کنم. همیاری و سوژگی کنشگرانه از بحث‌های مهم شهروندی فرهنگی هستند که با در نظر گرفتن آن‌ها به مؤلفه‌های شهروندی فرهنگی می‌پردازم و به دیگر مؤلفه‌های شهروندی فرهنگی در پژوهشی مستقل خواهم پرداخت. امیدوارم برجسته‌کردن ریشه‌ها و نمایاندن شکاف‌ها بالندگی به‌سوی ادبیات چندفرهنگی را در پی داشته باشد.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

در پیشینه، پژوهش‌های ایرانی را در دو حوزه‌ی ادبیات کودک و نوجوان و آموزش و پرورش مرور کرده‌ام؛ زیرا شهروندی در رمان نوجوان موضوعی بینارشته‌ای است و پژوهش‌های علوم تربیتی بیشتر به حقوق شهروندی پرداخته‌اند. پژوهش‌های موجود درباره‌ی شهروندی از منظر تربیتی بیش از تعدادی است که به آن‌ها اشاره می‌کنم. شهروندی در پژوهش‌های ادبیات کودک و نوجوان ایران چندان محل توجه نبوده است و به‌ویژه در داستان نوجوان ایران پیشینه‌ای ندارد. از پژوهش‌های انگلیسی‌زبان به نمونه‌هایی می‌پردازم که بر شهروندی در ادبیات کودک و نوجوان درنگ کرده‌اند و برای پرهیز از طولانی‌شدن پیشینه، وارد پژوهش‌های خارجی شهروندی در علوم تربیتی فارغ از ادبیات کودک و نوجوان نخواهم شد. هرکدام از مؤلفه‌های شهروندی فرهنگی به‌تنهایی، کم‌وبیش موضوع پژوهش‌های ادبیات کودک و نوجوان بوده‌اند که پرداختن به آن‌ها

نیازمند پژوهشی مستقل با موضوع مطالعات فرهنگی در ادبیات کودک و نوجوان است، اما از منظر شهروندی فرهنگی چنین پژوهشی سابقه ندارد.

ابراهیم‌پور (۱۳۸۹) مؤلفه‌های اخلاق شهروندی را در شعرهای شاعران کودک در دهه‌های ۴۰ تا ۸۰ جست‌وجو کرده است. او مؤلفه‌های قانون‌مندی، احترام به حقوق دیگران، مساوات، هم‌نوع‌دوستی، صلح‌طلبی، مدارا، آستانه‌ی تحمل اجتماعی بالا، همکاری و احترام متقابل، احترام به والدین، بزرگ‌ترها و هم‌نوعان، صداقت، همدردی، ظلم‌ستیزی، عدالت‌خواهی و قدرشناسی را در نظر گرفته است. مشکل این پژوهش برخورد آماری با پژوهش کیفی و نداشتن تحلیل عمیق است. پژوهشگر احترام به بزرگ‌ترها را که در شعر شاعران با نگاه از بالا به پایین و تحمیلی به کودک در مقام ابژه‌ی تعلیم القا می‌شود، در زمره‌ی اخلاق شهروندی گنجانده است. نگاه به شهروندی در این پژوهش هم‌خوان با رویکردهای سنتی و مبتنی بر جامعه‌پذیرکردن کودکان است.

آقازاده (۱۳۸۹) مفهوم‌های شهروندی را در ۳۸ داستان کودک از انتشارات قانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بین سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۸ جست‌وجو کرده است. پژوهشگر بارها به ابزاربودن داستان اشاره می‌کند و به ماهیت داستان و کتاب تصویری توجه ندارد. او سرگرم‌کننده‌بودن آثار به جای غنای محتوای آموزش شهروندی را ضعف آن‌ها می‌داند و معتقد است آموزش باید در این کتاب‌ها مستقیم‌تر صورت می‌گرفت. این نگرش ادبیات کودک را در حد ابزار آموزش شهروندی فرومی‌کاهد و با دیدی تعلیمی، ادبیت، ارتباط با مخاطب کودک و لذت‌بخشی را که جدایی‌ناپذیر از ادبیات کودک هستند، در تقابل با آموزش قرار می‌دهد.

ترکمان و بهمن‌پور (۱۳۸۹) در پژوهشی کمی، با تلفیق نظریه‌های مارشال، ژانوسکی و ترنر دو مدل تحلیل ساخته‌اند و رویکرد کتاب‌های علوم اجتماعی دوره‌ی دبیرستان را برپایه‌ی آن‌ها سنجیده‌اند. طبق یافته‌ها، درصد کم شهروندی فرهنگی و فعال، ضعف عملکرد آموزش و پرورش را در این حوزه برجسته می‌کند.

شمشیری و شکراله‌زاده (۱۳۹۶) مؤلفه‌های حقوق شهروندی را از سندهای فرادستی قانون اساسی و منشور حقوق شهروندی استخراج کرده‌اند و به جست‌وجوی آن‌ها در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پرداخته‌اند. به گفته‌ی پژوهشگران بیشتر مؤلفه‌های موجود در سند حقوق شهروندی، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز دیده می‌شود. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: حق آموزش و پرورش، حقوق برابر، حق مشارکت (سیاسی و اجتماعی)، حق کرامت و برابری انسان‌ها، حق دادخواهی، حق سلامت و کیفیت زندگی، حق دسترسی به فضای مجازی، حق دسترسی به اطلاعات، حق اقتدار ملی، حق اشتغال، حق رفاه و تأمین اجتماعی، حق محیط‌زیست سالم و توسعه‌ی پایدار، حق دسترسی و مشارکت، حق پژوهش و حق تشکل، تجمع و راه‌پیمایی. به باور آن‌ها به‌خاطر ساختار مونولوژیک و تمرکزگرای نظام آموزش و پرورش ایران، آموزش حقوق شهروندی در این نظام کارکرد ندارد و یادگیری مناسب برای آموزش حقوق شهروندی، یادگیری دیالوژیک است. در این مقاله، شهروندی به مفهوم نوین و با تعریف جامع در سند تحول بنیادین بازتاب نیافته است و در سند یادشده به مؤلفه‌های شهروندی و کنشگری در سطح ملی و نه جهانی پرداخته شده است که همان نیز در نظام آموزش و پرورش ایران محقق نمی‌شود. آموزش چندفرهنگی و مؤلفه‌های تربیت شهروندی در سند تحول بنیادین جایگاهی ندارد و حق همه‌ی اقلیت‌ها نادیده گرفته شده است. همچنین معنای مفهوم‌هایی مانند جامعه‌ی عدل جهانی با مفهوم عدالت اجتماعی مغایرت دارد. اندیشه‌ی دینی تکلیف‌محور را با نگاه دیالوگ‌محور مبتنی بر حقوق فردی نمی‌توان در زیر یک چتر قرار داد. پژوهشگران به‌شیوه‌ای پارادوکسیکال حیات طبیعی مطرح در سند را با تربیت شهروندی مقارن دانسته‌اند و از تبصره‌ای که اظهار می‌کند اقلیت‌های دینی مطرح در قانون اساسی براساس قوانین موضوعه اقدام خواهند کرد، نتیجه گرفته‌اند در این سند، به برابری ارزش‌های برخی از اقلیت‌های دینی با دین اکثریت توجه شده است. وزن این تبصره با نظام ارزشی غالب برابر نیست و اقدام کردن براساس قوانین موضوعه، رویکردی دیالوژیک به حساب نمی‌آید.

ایشانی و باباعلی (۱۳۹۷) مؤلفه‌ی قانون‌مداری را در کتاب‌های فارسی بخوانیم پنج پایه‌ی دوره‌ی دبستان بررسی کرده‌اند. پایبندی به تعهدهای قانونی، اعتقاد به حاکمیت قانون، رعایت حقوق شهروندان، پایبندی به هنجارها و ارزش‌ها، اعتماد به دیگران و نداشتن سوءظن، شاخص‌های فرهنگ قانون‌مداری در نظر گرفته شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد ۶۴٪ محتوای داستان‌ها و حکایت‌ها، مؤلفه‌های فرهنگ شهروندی را دارند. پایه‌های پنجم و ششم کمتر به شهروندی توجه داشته‌اند و در کل مؤلفان کتاب‌های درسی اشراف کافی به شاخص‌های مؤلفه‌ی قانون‌مداری ندارند و گاه در تضعیف آن کوشیده‌اند و بر تکلیف‌گرایی بیش از قانون‌مداری پرداخته‌اند.

از میان پژوهش‌های خارجی، پژوهش وُلک^۱ (۲۰۰۹) با اشاره به سیر روبه‌رشد رمان‌های نوجوان، به امکان بهره‌گیری از آن‌ها در برنامه‌ی درسی به‌ویژه در آموزش مطالعات اجتماعی و مفهوم شهروندی و حاکمیت می‌پردازد. رویکرد او به فرایند آموزش به‌مثابه محتوا گرایش دارد و از شکل‌های سنتی آموزش مبتنی بر انتقال اطلاعات و آزمون‌گرفتن فاصله می‌گیرد. آموزش به‌وسیله‌ی حلقه‌ی کندوکاو با آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، پیوندی تعاملی دارد و دانش‌آموز و معلم، به کمک منابع معتبر و نظرهای شخصی‌شان برنامه‌ی درسی زنده‌ای می‌سازند. متن‌ها اعم از کتاب و فیلم و موسیقی به‌همراه فعالیت و بحث کلاسی در ساختن هویت و جسارت شهروندی به آن‌ها یاری می‌رسانند. پژوهشگر درباره‌ی همدلی، عدالت اجتماعی، حاکمیت، قدرت و پروپاگاندا، آگاهی و همدلی تاریخی، جامعه‌ی چندفرهنگی، آگاهی جهانی، جنگ و صلح و محیط‌زیست و مسئله‌ی نژاد در پیوند با رمان نوجوان با ذکر نمونه‌هایی از ادبیات نوجوان آمریکا بحث کرده است.

هولمز^۲ (۲۰۱۹) آموزش شهروندی جهانی به‌وسیله‌ی ادبیات نوجوان را در بافت مطالعات اجتماعی و برنامه‌ی درسی پی گرفته است. او تعریف کاتزارسکا میلر از شهروندی جهانی را اساس کار خود قرار می‌دهد که مؤلفه‌های آگاهی فردی، مراقبت و

1. Wolk

2. Holmes

پذیرش دیگری را در ضمن عدالت اجتماعی، پایداری و احساس مسئولیت برای کنشگری در نظر دارد. او نیز همچون وُلک ادبیات نوجوان را بستری مناسب برای آموزش شهروندی در کلاس درس می‌داند.

کنیون و کریستوف^۱ (۲۰۲۰) کتاب‌های سه دوره از فهرست پیشنهادی NCSS را از منظر توجه به شهروندی جهانی در کتاب‌های مربوط به فرهنگ‌های خارج از ایالات متحده‌ی آمریکا و آسیب‌های بازنمایی کلیشه‌ای فرهنگ‌ها بررسی کرده‌اند. آن‌ها با استفاده از چارچوب‌های نظری آموزش شهروندی جهانی گادلی^۲ و شهروندی جهانی نرم و انتقادی اندروتی^۳ و نیز چارچوب آسیب‌های ادبیات جهانی کودک پیشنهادشده توسط شورت^۴ دریافته‌اند که کتاب‌های آن فهرست، رویکردی بین‌المللی دارند و برای آموزش شهروندی جهانی به کودکان می‌توان از آن‌ها بهره گرفت.

یارووا^۵ (۲۰۲۱) دستاوردهای داستان‌های رئالیست جادویی را در آموزش شهروندی جهانی بررسی کرده است. از دید نگارنده، ادبیات رئالیسم جادویی کودک به شیوه‌ای غیرتعلیمی و با بازنمایی مسئله‌های جهانی، کودکان و نوجوانان را با حقوق شهروندی و چالش‌های زیست‌محیطی آشنا می‌کند. فصل نخست به نظرگاه غیرانسان درباره‌ی قهرمان سایبورگ انسان‌حیوان در رمان‌های پیتر دیکنسون و تأثیر این نظرگاه در فراتر رفتن از مرزهای آن‌تروپوسن در مواجهه با دیگری اختصاص دارد. فصل‌های بعد به روایان حیوان، مرگ و درخت و بازنمایی رابطه‌ی انسان و حیوان، فاجعه‌های تاریخی همچون هولوکاست و آسیب‌های زیست‌محیطی از زاویه‌ی دید روایان غیرانسان در رمان‌های باغ‌وحش نیمه‌شب اثر سونیا هارتنت، دزد کتاب از مارکوس زوساک و هیولایی صدا/ می‌زند نوشته‌ی پاتریک نس پرداخته است.

1. Kenyon & Christoff

2. Notable Social Studies Trade Books for Young People

3. Gaudelli, 2009

4. Andreotti, 2006

5. Short, 2019

6. Yarova

در پژوهش‌های انگلیسی‌زبان افزون‌بر تعداد انبوه پژوهش‌هایی که به لزوم آموزش تربیت شهروندی فرهنگی و جهانی پرداخته‌اند، پژوهش‌هایی بر آموزش شهروندی با استفاده از رمان نوجوان تمرکز کرده‌اند و گنجانیدن رمان نوجوان در برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان را ضروری می‌دانند. پژوهش‌های فارسی به چنین ضرورتی توجه ندارند و در عمل، ادبیات نوجوان در برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش ایران جایگاهی ندارد. در پژوهش‌های خارجی نیز رمان نوجوان بیشتر ابزار آموزش شهروندی است و کمتر شهروندی به‌مثابه ویژگی ساختاری و پیرنگ رمان‌های نوجوان (همچون پژوهش یارووا) دیده شده است.

۳. مبانی نظری

مفهوم شهروندی فرهنگی را نخستین بار رناتو روزالدو در سال ۱۹۸۷ به‌کار برد. شهروندی فرهنگی به ضرورت احترام به فرهنگ گروه‌های حاشیه‌ای می‌پردازد و با افرادی که نیاز به دیده‌شدن و شنیده‌شدن و تعلق‌داشتن دارند، مرتبط است. شهروندی فرهنگی سه موضوع را در نظر دارد: ۱. چه کسی و در پرتوی چه چیزی بازنمایی می‌شود؟ آیا گروه خاصی از جامعه با کنار گذاشته‌شدن از ابزارهای بازنمایی و گفتمان سیاسی، از فضای عمومی حذف شده‌اند؟ ۲. کدام ویژگی‌های فرهنگی از فضای عمومی کنار گذاشته شده‌اند و چنین حذفی چه تبعاتی دارد؟ ۳. جامعه به کدام گونه از مصرف‌گرایی فرهنگی اولویت بیشتری می‌دهد؛ در همان حال که شکل‌های دیگر مصرف‌گرایی را بی‌ارزش تلقی می‌کند؟ (رک. Sanli, 2011: 283).

نیک استیونسن^۱ شهروندی فرهنگی را دانشی میان‌رشته‌ای و فهم آن را در گرو پیوند سه حوزه‌ی سیاست، فرهنگ و اجتماع و برآمده از ملاقات نظریه‌های سیاسی، نظریه‌های اجتماعی و مطالعات فرهنگی می‌داند. او با توجه به تغییر ویژگی‌های اجتماع در عصر نو و شبکه‌ای‌شدن ساختار قدرت در جامعه و مرکززدایی، دگرگونی مفهوم شهروندی و

^۱. Nick Stevenson

پدیدارشدن تعریف‌های تازه را در عصر اطلاعات ناگزیر توصیف می‌کند. به گفته‌ی او «شهروندی فرهنگی به ارتباط و دیالوگ درون یک جامعه‌ی فرهنگی اشاره دارد» (استیونسن، ۱۳۹۵: ۱۷). استیونسن در کتاب *شهروندی فرهنگی* با ارائه‌ی تعریفی جهان‌وطن^۱، مفهوم‌های جهانی شهروندی را با توسعه‌ی فردی، چندفرهنگ‌گرایی و نیاز به شهروندی مبتنی بر شهر مرتبط می‌کند. همچنین با واسازی تقابل طبیعت و فرهنگ، شهروندی اکولوژیک را مطرح می‌کند که در پی پیوند دادن مسئولیت و لذت است. طبق تعریف او:

جهان‌شهرگرایی^۲ شیوه‌ای برای نگاه به دنیا از منظری فارغ از انحصارات ناسیونالیستی، شکل‌های دوگانه‌ی جنسیتی، تفکر نژادی و تفکیک انعطاف‌ناپذیر میان طبیعت و فرهنگ است. چنین برداشت و نگاهی راه را به روی فضاهای جدید مشارکت سیاسی و قومی باز می‌کند و به دنبال راه‌هایی است که بشر را با شیوه‌های بین فرهنگی زندگی پیوند می‌دهد. تفکر جهان‌شهری مرزها و خطوط را می‌شکند و توسعه‌ی یک دموکراسی و شهروندی فرهنگی فراگیر است (همان: ۲۱).

در این دیدگاه بررسی پیچیدگی‌های فرهنگ در جامعه‌ی مدرن در گرو تعریف نمادین فرهنگ است. فرهنگ نمادین سیار است و در زمان و مکان سفر می‌کند. فرهنگ‌ها مبادله می‌شوند، اما نمی‌توان اطمینان داشت که افراد متفاوت به تفسیری یکسان از آن‌ها خواهند رسید. بنابراین، در عین ارتباط با همسانی، به تفاوت دلالت دارند (همان: ۳۸ و ۳۹). گرچه برداشت استیونسن از شهروندی بیشتر منطبق با جامعه‌های اروپایی و آمریکای شمالی است، با توجه به تأکید او بر مطالعات فرهنگی و به حاشیه‌راندگان می‌توان از تعریفش در فهم شهروندی در فضای فرهنگی و ادبیات نوجوان ایران بهره گرفت.

۴. شهروندی فرهنگی در ادبیات نوجوان

در این بخش به واکاوی بازتاب درون‌مایه‌های محیط‌زیست، قومیت/ نژاد و مهاجرت به‌عنوان مؤلفه‌های کلیدی شهروندی فرهنگی در داستان نوجوان ایران خواهیم پرداخت. به‌علت تنگنای

1. Cosmopolitan

2. Cosmopolitanism

قالب مقاله، بحث درباره‌ی بازنمایی مؤلفه‌های برجسته‌ی دیگر همچون شهروندی فرهنگی و جنسیت و بازتاب حقوق و وضعیت نوجوانان با نیازهای ویژه و نوجوانان بدسرپرست و بی‌خانمان در ادبیات نوجوان ایران را به مقاله‌ای دیگر موکول می‌کنم.

ادبیات نوجوان راهی مناسب برای درگیرکردن نوجوانان با موضوع‌های زندگی واقعی است و عدالت اجتماعی و انعطاف‌پذیری را آموزش می‌دهد (رک. Rybakova, Piotrovski & Harper, 2013: 37). هدف از برانگیختن توجه به نژاد، جنسیت، آزار و تجاوز در ادبیات نوجوان؛ شناساندن بی‌عدالتی، به‌پرسش کشیدن وضع موجود و ارتقای مهارت ابراز نظر نوجوانان درباره‌ی دیگران و غلبه‌بر نگرانی‌های نوجوانی است (همان: ۳۹).

۴.۱. محیط‌زیست؛ آینده‌ای در دست امروز

انسان همواره کوشیده است بر طبیعت غلبه کند و چیرگی‌اش را به رخ بکشد. توجه به درهم‌تنیدگی رابطه‌ی انسان و محیط‌زیست و قراردادن انسان درون محیط‌زیست، نه در تقابل با آن و هم‌زیستی با طبیعت در حال حاضر که بحران‌های زیست‌محیطی کره‌ی زمین را تهدیدها می‌کنند، بیش‌ازپیش ضرورت دارد. «شهروندی محیط‌زیستی در اعتقاد به احیای جایگاه جمعی و مسئولیت بشری برای بررسی بحران محیط‌زیستی ریشه دارد. [...] کلید دست‌یابی به یک جامعه‌ی حساس به مسائل محیط‌زیستی اشکال جدید فضاهایی عمومی و آیین‌هایی است که امکان سهیم‌کردن شهروندان دغدغه‌دار درباره‌ی این موضوع در آیین‌ها و روایت‌های جدید را فراهم می‌کند» (استیونسن، ۱۳۹۵: ۱۵۸).

یکی از فضاها مؤثر در برانگیختن حساسیت و کنشگری نوجوانان به محیط‌زیست، رمان نوجوان است. بحران‌های محیط‌زیستی و جلوه‌های طبیعی، گاه درون‌مایه‌ی داستان‌های نوجوان و گاه پیرنگ اصلی روایت‌ها بوده‌اند، اما کنشگری نوجوان برای حفظ جلوه‌های گوناگون محیط‌زیست و فعالیت اجتماعی مسئولانه در برابر میل به تصرف و تخریب گسترده‌ی طبیعت، کمتر محور داستان نوجوان بوده است. رمان‌هایی همچون سایه‌ی هیولا (۱۳۹۴) و انجمن یوزهای شریف (۱۳۹۶) و آساره و ماغ‌ماه (۱۳۹۹) به

منطقه‌های حفاظت‌شده‌ی طبیعی، گونه‌های جانوری در حال انقراض مانند یوزپلنگ و پلنگ ایرانی و دشواری‌های محیط‌بانان در جدال با شکارچیان غیرقانونی پرداخته‌اند. جادوی هزارپرنده (۱۳۹۷) در ژانر فانتزی به مشکل کمبود آب در کویر و تلاش قهرمان نوجوان برای حفظ و بهره‌گیری درست از ذخایر آب با کمک یاریگران انسانی و حیوانی پرداخته است. در این رمان، انسان و حیوان در شهری خودساخته تصمیم می‌گیرند طلسم آب را بشکنند و آن را از انحصار جادوگر بیرون بیاورند. دختر سیاره‌ی سبز (۱۳۸۱) آسیب‌های صنعت بر طبیعت را در دنیای فانتزی سیاره‌ای دیگر برجسته کرده است و راه‌حل مشکل آلودگی را در کمک‌گرفتن از نیرویی خارج از سیاره (دختر سبز) جست‌وجو می‌کند و به دنبال جلب کنشگری و همیاری جمعی مسئولانه نیست.

بازگشت هرداد (۱۳۹۰) در ژانر فانتزی، اسطوره‌ای آلودگی دریا و تلاش برای حفاظت از آب را به نبرد نیکی با بدی برای نجات ایزدبانوی آب (هرداد) پیوند زده است. در این رمان، دختر نوجوانی دورگه از انسان و پری، مسئولیت نجات دریا و هرداد و دفع اهریمنی به نام شوپا و نیروهایش را برعهده دارد. توجه به محیط‌زیست آن‌چنان‌که در شهروندی فرهنگی مطرح می‌شود، در سال‌های اخیر و در آثار انگشت‌شمار نوجوان صورت گرفته است. آموزش زیست‌محیطی کودکان باید در مسیر آموزش و جلب همکاری جامعه‌ی محلی قرار گیرد. تنها با مشارکت دادن مستقیم می‌توان حس مسئولیت‌پذیری کودکان و نوجوانان را در مراقبت از محیط‌زیست برانگیخت؛ آن‌ها باید از مسئله‌های جهانی آگاه باشند و مشارکتشان با تفکر انتقادی همراه باشد (رک. Hart, Espinosa, Iltus, Lorenzo, 1997: 3).

بازتاب آموزش حفاظت از محیط‌زیست در رمان هنگام لاک‌پشت‌ها (۱۳۹۴) برجسته‌تر دیده می‌شود. این رمان فرهنگ‌سازی برای حفظ محیط‌زیست و برانگیختن حس مسئولیت مردم بومی را در محافظت از لاک‌پشت‌های خلیج فارس نشان می‌دهد. عادل پسر نوجوان ماهی‌گیری است که در جزیره‌ی هنگام ماهی‌های مورد نیاز پاسگاه را تأمین می‌کند و در رفت‌وآمد به پاسگاه با زندانیان سیاسی تبعیدی آشنا می‌شود. عادل و

دوستانش عادت به خوردن تخم لاک‌پشت دارند و برای زندانیان بیمار هم تخم لاک‌پشت را به‌عنوان دارو می‌برند. مهندس آشوری، یکی از زندانی‌ها کتابی درباره‌ی آبریان خلیج‌فارس به نوجوانان معرفی می‌کند و ضمن آموزش شیوه‌ی مراقبت از لاک‌پشت‌ها، از آن‌ها می‌خواهد که مردم جزیره را راضی کنند کاری به تخم‌ها نداشته باشند. «کار شماهاست بچه‌ها! شما سه‌تا! باید بقیه رو هم قانع کنین. اگه براشون بگین، اگه بدونن چقدر مهمه، حتماً کمکتون می‌کنن. جلوی سگ‌ها و حیوون‌های دیگه رو گرفتن آسونه. مهم آدم‌ها هستن که باید بفهمن و بخوان کمک کنن» (همان: ۱۱۹).

جزیره‌ی هنگام در زمان روایت، یعنی در دوره‌ی پهلوی مدرسه ندارد و عادل چند سالی خارج از جزیره مدرسه رفته و بعد ترک تحصیل کرده است. او متأثر از زندانی‌ها که فرهیخته و باسوادند به دوستش، مصطفی می‌گوید: «این همه سال، هروقت فصلش می‌رسید، آمده بودیم و پدر هرچه تخم بود، درآورده بودیم، اما حالا... یک چیزی داشت عوض می‌شد» (همان: ۱۱۲).

مصطفی چندبار وسوسه می‌شود تخم‌ها را بخورد. «من که مردم از گشنگی. ئی همه تخم لاک‌پشت ریخته، حق نداریم یکی بخوریم!» (همان: ۱۲۶)؛ اما عادل به او تشر می‌زند که کار حفاظت از لاک‌پشت‌ها با کارهای قبلی‌شان فرق دارد. آن‌ها چاله می‌کنند و با تور و چوب از تخم‌ها در برابر حیوان‌های دیگر محافظت می‌کنند. مهندس آشوری از کار آن‌ها شگفت‌زده می‌شود و می‌گوید: «همین‌جا که فکر می‌کردیم ته دنیاست و هرچی بکاری، هیچی درو نمی‌کنی، داره یکی از تازه‌ترین روش‌های حفظ محیط‌زیست جانوری خلیج‌فارس با وسایل ابتدایی و خیلی ارزون اجرا می‌شه» (همان: ۱۳۳).

برخورد تبعیدی‌ها با مردم بومی همدلانه است و آموزش را از نوجوانان شروع می‌کنند. آن‌ها با نگاه از بالا به پایین به دنبال گسترش فرهنگ نیستند و توسعه‌ی پایدار را در برانگیختن همراهی مردم بومی جست‌وجو می‌کنند. تغییر زمانی اتفاق می‌افتد که مردم منطقه احساس کنند شهروند هستند و در قبال طبیعت مسئولیت دارند و طبیعت آینده‌ی آن‌هاست: «هیچ فکر نمی‌کردم ما بچه‌ایم و آن‌ها مهندس و دکتر و معلم و آخوند

و از پایتخت و شهرهای بزرگ آمدند. آدم‌هایی بودیم که زیر یک چادر جمع شده بودیم و حواسمان به گرما و شرجی و گذشت ساعت‌ها نبود» (همان: ۱۳۴).

در این رمان، افزون‌بر محیط‌زیست، اهمیت بناهای تاریخی به‌عنوان میراث ملی، برجسته می‌شود و تبعیدی‌ها اعتصاب می‌کنند و از پاسگاه می‌خواهند محل نگهداری آن‌ها را از قلعه‌پرتغالی‌ها به جایی دیگر تغییر دهند. هرچند این اقدام به شکنجه و تنبیه آن‌ها از سوی ژاندارمری منجر می‌شود، آن‌ها دست از کنشگری نمی‌کشند. این رمان نمونه‌ای از کنش جمعی و تغییر رفتار مردم بومی را به نمایش می‌گذارد. نوجوان‌ها هنگام هدایت لاک‌پشت‌ها به داخل آب امیدوارند در آینده آن‌ها را ببینند و به توسعه‌ی پایدار می‌اندیشند.

لاک‌پشت‌ها عادل! لاک‌پشت‌ها... احمد و مصطفی از این طرف به آن طرف می‌دویدند و کمک می‌کردند بچه‌لاک‌پشت‌ها زودتر به آب برسند... برین کوچولوها! برین به دریا! خداحافظ تا سی سال دیگه. سی سال دیگه ما این جاییم. منتظر تون هستیم... ساحل پر از آدم بود. پر از بچه و بزرگ، پیر و جوان... آدم‌هایی که مواظب بودند تک‌تک بچه لاک‌پشت‌ها جهتشان را گم نکنند و طعمه‌ی پرنده‌ها نشوند. روز تولد لاک‌پشت‌ها بود و همه شادی می‌کردند (عبدی، ۱۳۹۴: ۲۵۲-۲۵۳).

۲.۴. قومیت / نژاد؛ رویارویی با درهای نیمه‌باز ادبیات نوجوان

در داستان نوجوان ایران، روایت‌های قومی نوجوان در محاق قرار دارند. به نظر می‌رسد این مهجوری، گذشته از کم‌توجهی و پرداخت اندک به قومیت‌ها، به کیفیت آثار و تلقی نویسندگان از داستان قومی نیز بازمی‌گردد. داستان‌های نوجوان قومی بیشتر به فضاهای بدوی و گذشته معطوف هستند و شاید این نگاه ادامه‌ی سنت بومی‌نویسی و سیطره‌ی نگاه رمانتیک در ادبیات داستانی بزرگ‌سال باشد. البته نمی‌توان نقش پررنگ سنت در میان اقوام را در شرایط فعلی نادیده گرفت، اما تضاد سنت و مدرنیته بیش‌ازپیش در کنش و طرز فکر نوجوانان اقوام نمودار شده است. باتوجه‌به این تلقی و شکافی که میان

نوجوانی بازنمایی شده در آثار و نوجوانان امروز وجود دارد، این روایت‌ها کمتر با استقبال نوجوانان مواجه می‌شوند و شاید همین مسئله، این تصور را در ذهن نویسنده پدیدار می‌کند که پرداختن به اقوام در ادبیات مدرن جایگاهی ندارد و نسل نو نویسندگان به جای رفتن به سمت فضاهای قومی، نوجوان معیار کلان‌شهرها را به تصویر می‌کشند؛ درحالی که لزوم بازتاب نوجوان مرزی اقوام در مواجهه با فرهنگ جهانی به شدت احساس می‌شود. نوجوانان اقوام بسته به اینکه به کدام قوم متعلق باشند، وضعیت متمایزی دارند و حد متفاوتی از آزادی را تجربه می‌کنند. آن‌ها در نوسان میان فرهنگ قومی و جهانی به واسطه‌ی ارتباط‌های گسترده‌تر و فضای مجازی قرار گرفته‌اند و مدام در حال مقایسه‌ی خود و دیگری هستند. آن‌ها در دوسویگی انقیاد و آزادی و روی آوردن به شکستن و تغییر هنجارهای گاه به شدت صلب فرهنگ قومی حتی ممکن است جانشان را از دست بدهند، از خانواده طرد شوند و در معرض آسیب‌های گوناگون قرار بگیرند. نمونه‌های متعدد دخترکشی و پسرکشی به خاطر انتخاب‌های شخصی و داشتن گرایش‌های متفاوت جنسی و جز آن، گویای شکاف نسلی و وضعیت مرزی نوجوانان اقوام و محرومیت آن‌ها از حقوق شهروندی است. ادبیات نوجوان ما در برابر این نوجوانان سکوت کرده است و به تعامل یا تقابل فرهنگ قومی و جهانی نمی‌پردازد. صدای نوجوان‌ها در داستان‌های قومی رسا نیست و برخی رمان‌ها کنشگری شخصیت‌های نوجوان پسر را در بافت قومی نشان می‌دهند. دشت متلاطم (۱۳۹۷) با ترسیم فضای بلوچستان کنشگری کاکایی، پسر نوجوان را در چارچوب باورمندی به هنجارهای قوم بلوچ به نمایش می‌گذارد. باید توجه داشت که کاکایی، خان‌زاده است و بخشی از سوژگی و توان کنشگری او در نظام سلسله‌مراتبی قوم بلوچ به جایگاه اجتماعی او از نظر ثروت و قدرت بازمی‌گردد و در همان فضا شخصیت ایدوک که خدمتکار و یاور کاکایی است، صدای بلندی ندارد. ایدوک عمومی است که مادری غیربلوچ دارد و نداشتن خون اصیل بلوچی، موقعیت اجتماعی او را تنزل داده است.

دیگربودگی به واسطه‌ی نژاد در برخی رمان‌های نوجوان مانند ناهی از جمشید خانیان و سه‌گانه‌ی *دروازه‌ی مردگان* از حمیدرضا شاه‌آبادی دیده می‌شوند؛ هرچند محور روایت نیستند. غلامان سیاه در ایران همواره موقعیتی حاشیه‌ای داشته‌اند و *دروازه‌ی مردگان* وضعیت زندگی غلامان و دشواری انطباق با جغرافیای نو را از نظر فرهنگی و زیست‌شناختی به تصویر می‌کشد. جلد سوم با تمرکز بیشتر بر بیماری و مرگ سیاهان در ایران پرداخته است. در *غریبه و دریا* اثر جمال‌الدین اکرمی، رابطه‌ی نژاد و جایگاه اجتماعی روشن‌تر ترسیم شده است. شخصیت اصلی داستان *دُر محمد*، پسری تینگی است. تینگی نژادی سهرگه و آمیخته از بلوچی، آفریقایی و پرتغالی است. رنگ پوست تیره و چهره‌ی کشیده، تینگی‌ها را از بلوچ‌ها متمایز می‌کند و آن‌ها در برابر بلوچ‌های اصیل، موقعیتی فروتر و حاشیه‌ای دارند. در فضاهای قومی، آمیختگی اغلب مایه‌ی خواری است و یکی از ملاک‌های ارزش‌گذاری شمرده می‌شود. *دُر محمد* در حاشیه‌ی بندر چابهار، کنار دریا زندگی می‌کند و با کارگری روی لنج، زندگی خود و خانواده‌اش را تأمین می‌کند. در همان حاشیه عاشق دختری هم‌نژاد خود می‌شود که در حال قربانی شدن به خاطر کودک‌همسری است و کنشگری‌اش دختر را نجات می‌دهد. بی‌صدایی دختران در آن بافت، بی‌معنابودن نوجوانی برای نوجوانان حاشیه‌ای و بار سنگین زندگی بر دوش نوجوان در این رمان، مخاطب را درباره‌ی مفهوم نوجوانی در بافت قومی به‌ویژه به حاشیه‌راندگی مضاعف به واسطه‌ی نژاد به چالش می‌کشد. در آثار *محمد رضا بایرامی* از جمله *کوه مرا صدا زد*، نوجوان چند نسل پیش را در جامعه‌ای به‌دور از مظاهر تمدن مانند برق، گاز، جاده و هرگونه وسیله‌ی ارتباطی می‌بینیم که هویت خود را در غلبه بر طبیعت باز می‌یابد و فرایند بلوغ را در جامعه‌ی سنتی ترک‌زبان پشت سر می‌گذارد. گفتمان مردسالار او را از کودکی به بزرگ‌سالی پرتاب می‌کند و مردانگی را مؤلفه‌ای فراتر از پیوندهای خویشاوندی یا سن‌وسال تعریف می‌کند. پدر خانواده در بستر مرگ، زن و دختر و زندگی‌اش را به پسر کم‌سالش، جلال می‌سپارد و بار محافظت از خانواده را بر دوش او می‌گذارد. جلال برای اثبات خود با گرگ، کوه و برف جدال می‌کند و در نهایت،

مردانگی‌اش به رسمیت شناخته می‌شود. شهروندی به مثابه مفهومی مدرن در این رمان و رمان‌های مشابه که روایتی کلاسیک دارند، نمی‌تواند نمودی داشته باشد؛ زیرا فردیت افراد در محیط‌های روستایی سالیان گذشته و برخورداری از حقوق در نبود زیرساخته‌های تمدن مدرن امکان تحقق نداشته است. این رمان زندگی روستایی در روستاهای اردبیل را در دهه‌های نخست قرن چهارده به زیبایی تصویر می‌کند، اما نگاهی همدلانه به سنت‌های قومی دارد و رویکرد واسازانه و انتقادی را در پیش نمی‌گیرد.

داستان دوم مجموعه داستان *دو خرمای نارس* با نام «دو خرمای نارس»، به فروش از سر فقیر کودکان و نوجوانان بلوچ می‌پردازد. در یکی از آبادی‌های چابهار که مردم در کپر زندگی می‌کنند و به نان شب محتاج‌اند، خدارحم، پدر خانواده به کمک مادر، پسر بچه‌شان، سهراب را با آب داغ می‌شویند و لباس مهمانی‌اش را تنش می‌کنند تا او را برای فروش به شهر ببرند. این داستان از زبان نوجوان روایت می‌شود و ضمن توصیف موقعیت شهری و وضعیت شهروندی بلوچ‌های آبادی‌های حاشیه‌ای چابهار، نگاه نوجوان را به مسئله‌ی فروخته‌شدنش نشان می‌دهد. عادی بودن تکان‌دهنده‌ی فروخته‌شدن برای پسر بچه‌ی راوی و لحن طبیعی او عمق فاجعه را بیشتر نشان می‌دهد و مخاطب را میخ‌کوب می‌کند. انتخاب راوی نوجوان قدر و اهمیت داستان را افزون می‌کند و ذکر برخی نمونه‌های متنی می‌تواند جهان نوجوان را در آن بافت شفاف‌تر نشان دهد. او پذیرفته است که باید فروخته شود و این چرخه ادامه‌دار خواهد بود. پیش از او پسرعمویش و کودکانی دیگر نیز فروخته شده‌اند. خدارحم، پدرش از او می‌خواهد درکش کند و شاید خود او در آینده مجبور شود بچه‌اش را بفروشد و سهراب این را درک می‌کند و ناراحت نیست. نگران است در بازار او را بدزدند و پدر عصبانی شود و پولی نصیبش نشود. او با نگرانی به پدرش می‌گوید: «حالا تو این شلوغ‌پلوغی چه جوری مشتری گیر بیاریم؟» (عموزاده‌خلیلی، ۱۳۷۹: ۲۸). در این جامعه، فردیت و شهروندی تهی از معناست و واژه‌ی رعیت برای توصیف مردم آن منطقه گویاتر و روشنگرتر است. بارها نویسنده در تشبیه‌هایش گوسفند و نوجوان را باهم مقایسه می‌کند. پدرش پیش از

حرکت به فرزندش آب می‌دهد؛ مانند آب‌دادن به گوسفندی که او را به مسلخ می‌برند، او پسرش را به سکوت و بی‌کنشی دعوت می‌کند و مطلوب بودن را در مظلوم بودن می‌داند. آن‌جا که رسیدیم این‌جوری بکن، آن‌جوری نکن. هی الکی نخند، هی ورجه‌وورجه نکن، چشم‌هاتو ندران. به چشم‌های ارباب‌ها مثل گرگ بیابان زل نزن. خودتو مظلوم نشون بده؛ مثل یک بره بی‌آزار، ولی مواظب باش. نکنه جوری گردنت رو کج بگیری که خیال کنن هیچ کاری تو دنیا ازت برنمی‌آد. مثل قوچ به مشتری‌ها نگاه کن، نه مثل بزغاله. فهمیدی؟ (همان: ۲۷).

فضای ارباب‌رعیتی به‌تمامی بر مناسبت‌های بین مردم حاکم است و کودک هیچ صدایی ندارد و شرایط دیگری را متصور نیست که از وضع کنونی در رنج باشد. تنها می‌تواند به پدرش پیشنهاد دهد که او را به کدام ارباب بفروشد. در اصل فروش مناقشه‌ای نیست. خدارحم حق حفظ نام فرزندش را نیز به رسمیت نمی‌شناسد و وقتی مشتری نامش را از دهان پدرش می‌شنود و می‌خواهد مطمئن شود که نامش سهراب است، پدر پیش‌دستی می‌کند و می‌گوید: «بله، ولی زود با هر اسمی اخت می‌شه. شما بعداً هر اسمی خواستین، می‌تونین بذارین روش» (همان: ۳۳). نام سهراب و قربانی شدنش در اوج نوجوانی پیوندی بینامتنی با داستان پسرکشی و رزم رستم و سهراب دارد. رستم سیستانی است و سهراب پهلوانی است در سن‌وسال شخصیت این داستان که به ناروا به دست پدر کشته می‌شود. مرد بلوچ در کاروان‌سرا خطاب به سهراب می‌گوید: ماشالا پهلوان هم که هستی (همان: ۲۹) و پدر می‌گوید که به گمانش حالا باید سیزده‌ساله باشد. هنگام بازگشت به خانه، باد داغی می‌وزد و شن‌های صحرا را روان می‌کند. دو خرمای نارس، دو کودکی هستند که باد داغ یا هوشاکی می‌وزد و آن‌ها را بر روی نخل می‌سوزاند. همچنان که به تعبیر فردوسی، سهراب «نارسیده ترنج» جفادیده از تندباد روزگار است. این شبکه‌ی بینامتنی مظلومیت تاریخی کودکان و پایمال‌شدن حقوقشان را در بستری تاریخی و به‌واسطه‌ی فرم روایی نشان می‌دهد. «هوشاک که بیاد، دیگه خرمایی روی نخل باقی نمی‌ذاره. همه رو می‌سوزونه. خدا رحم کنه» (همان: ۴۰).

مادر در مقام نماینده‌ای از زنان بلوچ، به‌شکلی نمادین گنگ و بی‌صداست و قدرت تکلم ندارد. او نقشی در پیشگیری از فروش فرزندش ندارد. فقط به اقتضای مهر مادری برایش ساواس می‌بافد، پنهان از چشم بقیه به سهراب نان جو می‌دهد تا شکمش سیر باشد و در اقدامی نامعمول پسرش را می‌بوسد. سهراب در کاروان‌سرا عاشق چشم‌های دختری می‌شود که پدرش او را برای فروش آورده است. تصور سهراب از عشق مبتنی بر خریدوفروش است و کسب درآمد را در قاچاق جنس و خریدوفروش انسان می‌داند. او دوست دارد به جای قهرمان داستان عاشقانه‌ی بلوچستان به نام «شیخ مرید و هانی» باشد و می‌گوید: یک‌دفعه دلم خواست اسمش مثل مادرم جمیله باشد، اما مثل مادرم لال نباشد و بتواند حرفش را بدون اشاره بزند و من آگه دل و گرده‌ی مریدخان را داشتم، حتماً عاشقش می‌شدم و با قاچاق هم که بود، پول‌وپله‌ی فراوانی جور می‌کردم و خودم او را از پدر یا پدربزرگش می‌خریدم که هیچ ارباب دیگری نتواند او را با خودش ببرد (همان: ۳۵).

در این داستان کودکان و نوجوانان همچون کالا هستند و ابزاری بالقوه برای کار به‌حساب می‌آیند. اربابان بلوچ و قجر (فارس‌زبان) و خارجی دندان‌های آن‌ها را چون اسب می‌شمارند، بدنشان را معاینه می‌کنند تا کارایی و توان بدنی آنان را بسنجند و کودکان و نوجوانان به‌خاطر نشان تحقیر و قیمت‌گذاری می‌شوند و اربابان بر سر نشان چانه می‌زنند. داستان با جمله‌ی تکان‌دهنده‌ی پدر که از فروش پسرش با قیمت خوب ناامید شده است، به پایان می‌رسد و اوج تحقیر کودک و شیء‌وارگی‌اش را نشان می‌دهد. «باید پیام پایین‌تر، نمی‌دانم چه عیبی تو هیکلش می‌بینی که پشیمون می‌شن... فردا باید پیام پایین‌تر...» (همان: ۴۰).

بازار چابهار در این داستان با توصیف‌های دقیق بازنمایی شده است و نشان می‌دهد که وسایل حمل‌ونقل مناسب، فضای شهری، امنیت و احترام متقابل و برابری فرهنگی در آن‌جا وجود ندارد. فارس‌ها و خارجی‌ها و ثروتمندان همان منطقه ارباب هستند و بر سر جان انسان‌ها سودا می‌کنند. داستان «دو خرما‌ی نارس» با تکنیک‌های روایی انتخاب‌راوی نوجوان و روایت عامدانه‌ی عادی از موقعیتی هولناک و غیرعادی، توجه مخاطب را به

محرومیت همه‌جانبه‌ی کودکان و نوجوانان بلوچ از حقوق شهروندی در زمان روایت داستان جلب می‌کند.

۳.۴. به مهاجر نزدیک نمی‌شوم؛ می‌ترسم او هم شبیه من باشد!

حقوق شهروندی مهاجران خارجی یکی از چالش‌برانگیزترین و برجسته‌ترین مسئله‌های شهروندی فرهنگی است. تعدادی درخور توجه از مهاجران خارجی در ایران حضور دارند و از امکان دریافت تابعیت ایرانی محروم‌اند. در این‌جا از بحث درباره‌ی مهاجران داخلی صرف‌نظر می‌کنم و در پژوهشی مستقل به بازنمایی آن‌ها در ادبیات نوجوان می‌پردازم. گرچه مهاجران داخلی از جمله آسیب‌دیدگان جنگ ممکن است حقوقی برابر در شهرهای دیگر نداشته باشند، در مجموع شهروند ایران هستند و قانون در برابر آن‌ها مسئول است، اما مهاجران خارجی از حقوق برابر با شهروندان ایرانی برخوردار نیستند و تولد در خاک ایران نمی‌تواند ضمانتی برای گرفتن تابعیت ایرانی باشد؛ بنابراین اتباع خارجی ساکن ایران در بحث شهروندی فرهنگی، پرداخت ویژه‌تری را می‌طلبند. وضعیت برخورداری اتباع خارجی از حقوق شهروندی در داستان نوجوان ایران، جدا از وضعیت اجتماعی آن‌ها نیست و مهاجران خارجی در داستان نوجوان حضوری کم‌جان دارند. پرتعدادترین مهاجران حاضر در ایران، افغان‌ها هستند که از نظر قانونی شهروند ایرانی به حساب نمی‌آیند. اندک داستان‌های نوجوان که حضور مهاجران افغان را بازتاب داده‌اند، نگاه منفی و دیگری‌ساز جامعه‌ی میزبان را درباره‌ی مهاجران به نمایش می‌گذارند.

در مجموعه‌داستان *دو خرمای نارس* از عموزاده‌خلیلی، مهاجرت و کودکی در بستر قومیت محل توجه بوده‌اند. داستان نخست به نام «غربتی»، بر شهروندی فرهنگی و برخورد ایرانی‌ها با اتباع خارجی تمرکز دارد. پدر خانواده، کارگری نوجوان را به خانه آورده است و مادر نگران و ناراحت است و اضطرابی مدام در مواجهه با پسر نوجوان دارد. او از دخترش می‌خواهد در خانه را از داخل قفل کند، ساعتش را از جلوی آینه‌ی داخل حیاط بیاورد و حواسش به در انباری باشد. پسر که موهایی وزوزی دارد و

حرف‌زدنش شبیه هیچ‌کس نیست، از اتباع خارجی است و چندبار در داستان تأکید می‌شود که حتی به افغان‌ها هم شباهت ندارد. گویی افغان‌ها با وجود «دیگری» بودن تحمل‌کردنی‌تر و نزدیک‌تر از غریبه‌های دیگر هستند. پسر تجسم «دیگری» است و همین کافی است تا مادر او را دزد، غربتی، قاتل و بی‌مروت بداند و نتواند به او اعتماد کند. «مادر گفت: افغانی که نیست؟ گفتم: نه انگار، ولی موهاش وزوزیه. گفت: لابد از این غربتی هاست... خدا به خیر کنه» (عموزاده‌خلیلی، ۱۳۷۹: ۷-۸). پسر نوجوان زیر باران خیس می‌شود و دختر خانواده با دلسوزی می‌کوشد مادرش را راضی کند و او را به داخل خانه دعوت کند. «گفتم: گناه داره مامان! بگم بیاد تو اتاق؟ مادرم گفت: بیاد که یک‌باره بگیره یه بلایی سرمون بیاره و تو این هوا هم هیشکی به هیشکی نباشه؟» (همان: ۱۱).

دختر در مرز بین خود و «دیگری» ایستاده است. او ایرانی و نوجوان است، پسر غیرایرانی و نوجوان و مادر ایرانی و بزرگ‌سال است. مؤلفه‌ی نوجوانی در هم‌ذات‌پنداری و همدلی، نقشی پررنگ‌تر از نژاد و ملیت ایفا می‌کند و دختر در تلاشی بی‌وقفه مادر را به پذیرش «دیگری» و اعتماد به او دعوت می‌کند. طرحواره‌ی تاریک و منفی در ذهن مادر مانع از دیدن و شناختن و برقراری ارتباط با «دیگری» می‌شود. برای او تفاوتی ندارد آن «دیگری» اهل کجاست یا چه می‌کند و چه ویژگی‌هایی دارد. کم‌سنی‌اش نیز اهمیتی ندارد. همین که خودی نیست، خطری بالقوه به حساب می‌آید.

{مادر} گفت: «من که چیزی نمی‌بینم. حتماً افغانیه. گفتم: «ولی شاید آدم خوبی باشه. شاید دزد نباشه». رفت نشست سر بافتنی‌اش و گفت: «همه‌شون مثل همند این غربتی‌ها. مگه ندیدی زن‌دایی‌ات چی می‌گفت؟» گفتم: «اون به خاطر النگوهاش بوده. خوب خیلی قیمتی بودن». [...] گفت: «باشه. خیال کردی اینا از قفل و اینا می‌ترسن؟ وقتی به خاطر چهارتا دونه النگو دست زنه را قطع می‌کنن...» گفتم: «ما که تو انباری النگو نداریم.» گفت: «مروت که ندارن. مسلمونی که سرشون نمی‌شه» (همان: ۸-۹).

پسر غریبه‌ای می‌چاله‌شده و بی‌صداست و تصویرش از پشت شیشه‌ی بخارگرفته، پیدا و پنهان روایت می‌شود. بخارگرفتگی از نظر فرمی مجالی برای بیان ذهنیت مادر و دختر

و گمان‌های آن‌ها نسبت به «دیگری» فراهم می‌کند و واقعیت آن پسر در هاله‌ای از ابهام گم می‌شود. آن‌ها با واسطه و از پشت شیشه با غریبه مواجه می‌شوند. دختر نوجوان راوی داستان است و دیالوگ‌های میان او و مادر در بازتاب شیوه‌ی مواجهه‌ی آن دو با غریبه بسیار پیش‌برنده‌اند. پسر مو و زوزی در کانون روایت هست و نیست. «خورشید چشم‌هایش (چشم‌های پسر) را نزد و انگار هیچ گرمش هم نشد. شانه‌هایش را جمع کرده بود و اگر شیشه‌ها می‌بخار نمی‌گرفتند، حتماً می‌شد دید که دندان‌هایش به هم می‌خورند» (همان: ۱۵).

شیشه حائلی فرهنگی است و شناخت افراد داخل خانه از غریبه، رودرو و بی‌پروا نیست. تفاوت مادر و دختر در تلاشی است که برای شناخت و نفوذ به درون غریبه از پس طرحواره‌های ذهنی ایستا دارند. دختر مدام بخار شیشه را پاک می‌کند تا بهتر ببیند و گاه از دژ خانه‌شان بیرون می‌رود و چند جمله به پسر می‌گوید و می‌خواهد شرایط بهتری برایش فراهم کند؛ اما مادر نیازی به این شفاف‌سازی و کنارزدن هاله‌ی ابهام مقابل دیدگانش احساس نمی‌کند. پسر غریبه حق ورود به خانه را ندارد و حالا که به‌اجبار ساکن این کشور شده است، در جایگاه کارگر هم استحقاق برخوردار از حقوق برابر را ندارد. مزد نمی‌گیرد، اعتماد کارفرما را دریافت نمی‌کند و زیر پایش بی‌امان است. تصویر کج‌وکوله‌اش از پشت شیشه، تصور لغزان و ناقص جامعه‌ی میزبان را درباره‌ی مهاجر نشان می‌دهد. درنهایت موقع رفتن، پسر با خودش تکه‌ای شکسته از آینه‌ی دستشویی را می‌برد. شاید برای آنکه خود را در آینه‌ی «دیگری» ببیند و هویت تحقیرشده‌اش را بازیابد. او از این پس خود را در شکسته‌های آینه‌ی میزبان خواهد دید؛ خودی که یک‌پارچه نیست و به‌واسطه‌ی جامعه‌ی میزبان به او نمایانده می‌شود. آینه‌ی شکسته نمادی از ارتباط و شناختی مخدوش است. مادر بیم دزدیده‌شدن ساعت جلوی آینه‌ی دستشویی را دارد و دختر می‌بیند که پسر به‌جای ساعت تکه‌ای از آینه را در بقچه‌اش می‌گذارد. مادر و پدر هیچ‌گاه نمی‌بینند که پسر مو و زوزی با خودش چه چیزی

از آن خانه برده است؛ تکه‌ای آینه که اگر بخواهند خود را درست و تمام‌قد در آن ببینند، ناگزیر از مراجعه به «دیگری» برای کامل کردن شناختشان هستند.

در رمان *طعم سیب زرد* از ناصر یوسفی، رابطه‌ی سینا، پسری نوجوان با نثار، نوجوان افغان هم‌کلاسی‌اش که پسر سرایدار مدرسه است، پیرنگ روایت را پیش می‌برد. سینا نوجوانی روانی رنجور دارد و وسواس، ضعف اعتمادبه‌نفس و شب‌ادراری ارتباط‌های او را بسیار محدود کرده است. دوستی او با نثار به خاطر ارتباط مادرش با خانواده‌ی نثار و کمک‌های او به خانواده‌های افغان شکل می‌گیرد. هم‌کلاسی‌های نثار نگاه مثبتی به او ندارند. سینا تا مدت‌ها ارتباطش با نثار را از ترس تمسخر، از دوستانش پنهان می‌کند، اما این دوستی روند درمانش را بهبود می‌بخشد و در نهایت سینا جسارت ابراز دوستی‌اش را پیدا می‌کند. معلم از بچه‌ها می‌پرسد که خود را متعلق به کجا می‌دانند؟ سینا خود را تهرانی می‌داند. یکی دیگر از بچه‌ها خود را متعلق به جاده می‌داند و وقتی نوبت به نثار می‌رسد، او پاسخ می‌دهد که پدر و مادرش در کودکی به ایران آمده‌اند و دیگر به افغانستان بازنگشته‌اند و او هیچ خاطره‌ای از افغانستان ندارد. نثار درک خود را از کابل و مزارشریف محدود به عکس‌ها و فیلم‌ها می‌داند، اما «با همان عکس‌ها خواب هرات را می‌بیند و یا در خیالش در خیابان‌های مزارشریف راه می‌رود». او می‌گوید: «من نمی‌دانم به کجا تعلق دارم» (یوسفی، ۱۴۰۰: ۱۶).

داشتن حس تعلق به سرزمین میزبان، به‌ویژه در نسل دوم مهاجران که تجربه‌ی زیسته‌ای در سرزمین مادری ندارند، به شرایط آنان در جامعه‌ی میزبان و میزان دیگرپذیری افراد آن جامعه بستگی دارد. البته مصداق سرزمین مادری در نسل‌های بعدی مهاجران بسیار چالش‌برانگیز است. سینا از مادرش می‌پرسد: «یعنی نثار ایرانی است؟ مادر...» {پاسخ می‌دهد} نمی‌دانم. به‌هرحال در ایران به دنیا آمده و تمام سال‌های زندگی‌اش را در ایران بوده. پدر و مادرش هم سال‌هاست که در این جا هستند. به نظرم آن‌ها دیگر ایرانی هستند» (همان: ۱۹).

افغان‌ها هیچ‌گاه نتوانسته‌اند به ایران احساس تعلق داشته باشند؛ زیرا عرف و قانون، آن‌ها را «دیگری» قلمداد می‌کند. رمان اوج هم‌زیستی ایرانی‌ها را در «کاری به کار مهاجران نداشتن» می‌داند و وضعیت آن‌ها در سرزمین میزبان را این‌گونه توصیف می‌کند: «او مهاجری بود که تقریباً کسی نزدیکش نمی‌شد... نثار به سرزمینی تعلق دارد که نام آن سرزمین در گفتار روزانه‌ی خیلی‌ها فحش بود... نثار موضوع گفت‌وگوی کسی نبود. همه پذیرفته بودند که او فقط باشد و بتواند گوشه‌ای بنشیند و درسش را بخواند» (همان: ۲۱ و ۲۲).

مهاجران در ایران شهروند دست‌دوم نیز به حساب نمی‌آیند و رویکرد غالب در مواجهه با آن‌ها در نگاه عام، روی‌گردانی از آن‌ها و به حاشیه راندنشان بوده است که به قول نثار، شاید از آن روست که می‌ترسند متوجه شوند مهاجران با آن‌ها تفاوتی ندارند (همان: ۵۲). روایت‌هایی از این دست با نگاه انتقادی می‌کوشند طرح‌واره‌های پذیرفته‌شده‌ی پیشین را تغییر دهند و تعداد انگشت‌شمار این روایت‌ها، نشان از مسیر طولانی پیش رو دارد.

۵. نتیجه‌گیری

گاه نظریه از ساحت اجتماعی بر فضای آفرینش ادبی تأثیر می‌گذارد، اما اغلب نظریه‌ها وام‌دار کنش‌های کنشگران هستند. پدیدآوردن ادبیات چندفرهنگی کنشی مسئولانه در برابر فضای اجتماعی غیردموکراتیک و تک‌صداست. ادبیات نوجوان می‌تواند با استقبال فزاینده از صداهای اقوام و مهاجران و در همدلی با محیط‌زیست، ضعف آموزش‌های شهروندی در ساحت اجتماعی را پوشش دهد. نویسندگی ادبیات نوجوان می‌کوشد به نوجوانان کمک کند جهان نهفته در لابه‌لای رمان‌ها، گذشته، حال و آینده و پیچیدگی‌های عاطفی موقعیت‌های انسانی را کشف کنند. آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی با کتاب‌های خوب فراتر از دعوت به مشارکت شهروندی، نوجوان، معلم و پدر و مادرها را توانمند می‌کند و می‌تواند نویدبخش جهانی دموکراتیک‌تر باشد (رک. Wolk, 2009: 672).

شهروندی فرهنگی در سیاست‌گذاری‌های کلان ما جایگاهی ندارد و ادبیات نوجوان نیز در برهم‌کنش با فضای اجتماعی، کمتر به تنوع فرهنگی پرداخته است و بیشتر میل به یکسانی دارد. گرچه کوشش‌هایی ارزنده در طی چند دهه‌ی اخیر در تقویت صداهای حاشیه‌ای در ادبیات داستانی نوجوان صورت گرفته است. ادبیات چندفرهنگی، راه‌حل مواجهه با چالش‌های شهروندی در عصر اطلاعات و ارتباطات است و امروز پژوهشگران غربی در پی به‌کارگیری ظرفیت‌های ادبیات نوجوان در ساحت آموزش و پرورش رسمی هستند، اما در ایران مفهوم‌های شهروندی فرهنگی و شهروندی جهانی که ضروری کشوری با تنوع فرهنگی بسیار، طبیعت در معرض تهدید و مهاجران روزافزون هستند، در بافت اجتماعی و نیز در داستان نوجوان مهجور مانده‌اند. لازم است سیاست‌گذاران آموزش و پرورش به تعریف‌های نوین شهروندی توجه کنند و در برنامه‌ی درسی از توانش رمان نوجوان استفاده کنند. ضمن اینکه در کنار آموزش رسمی، ادبیات نوجوان در فضایی صمیمی و نزدیک به ذهن و زبان نوجوان، چالش‌های جدی شهروندی را با ابزار روایت و تکنیک‌های ادبی و زیباشناختی بازتاب می‌دهد و مؤلفه‌های شهروندی فرهنگی می‌توانند گذشته از درون‌مایه، در فرم و ساختار و پیرنگ روایت نمایان شوند. برای نمونه، ادبیات نوجوان چندفرهنگی که شکاف‌های داستانی، سپیدخوانی، نمادپردازی و پایان باز دارد، برای فهمیده‌شدن نیازمند کنشگری فعالانه‌ی مخاطب است و مشارکت مخاطب را در متن و برون‌متن به یکسان برمی‌انگیزد و با پرسشگری و آموزش تفکر انتقادی، شهروندانی مسئول‌تر پرورش می‌دهد. با این امید که نوجوانان در هم‌زیستی فعالانه با انسان، طبیعت و محیط پیرامونشان، زندگی باکیفیت‌تری را تجربه کنند.

منابع

- آقازاده، سمیه. (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب‌های داستان گروه سنی الف (سنین پیش از دبستان) انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان از نظر مفاهیم شهروندی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

اباذری، حمید. (۱۳۹۶). *انجمن یوزهای شریف*. تصویرگر: سیامک فرخجسته، تهران: فنی ایران.

_____ (۱۳۹۹). *آساره و ماغ‌ماه*. تصویرگر: ثریا مختاری، تهران: محراب قلم.
ابراهیم‌پور، نفیسه. (۱۳۸۹). *تحلیل مفاهیم اخلاق شهروندی (مدنی) در آثار شاعران معاصر کودک (دهه‌ی ۴۰ تا دهه‌ی ۸۰)*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

استیونس، نیک. (۱۳۹۵). *شهروندی فرهنگی؛ پرسش‌هایی از منظر جهان‌شهری*. ترجمه‌ی نیلوفر قدیری، تهران: دنیای اقتصاد.

اکبر کرمانی‌نژاد، علی. (۱۳۹۷ الف). *جادوی هزارپرنده*. تهران: علمی و فرهنگی.
_____ (۱۳۹۷ ب). *دشت متلاطم*. تهران: محراب قلم.
اکرمی، جمال‌الدین. (۱۳۹۴). *غریبه و دریا*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

ایشانی، طاهره؛ باباعلی، محمود. (۱۳۹۷). «بررسی و نقد مؤلفه‌های فرهنگ شهروندی در داستان‌ها و حکایت‌های کتاب فارسی بخوانیم دوره‌ی ابتدایی (با تأکید بر آموزش قانون‌مداری)». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۹، شماره‌ی ۱ (پیاپی ۱۷)، صص ۱-۲۰.
پوستر همایش. (۱۳۹۹). *فراخوان جشنواره‌ی ملی طنز مکتوب شهروندی اعلام شد*. کد

خبر: <https://khabarban.com/a/30784171>. ۳۰۷۸۴۱۷۱.

ترکمان، فرح؛ بهمن‌پور، سکینه. (۱۳۸۹). «نقش شهروندی براساس کتاب‌های علوم اجتماعی دوره‌ی دبیرستان». *علوم رفتاری*، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳، صص ۹-۲۹.
جهانگیریان، عباس. (۱۳۹۴). *سایه‌ی هیولا*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

شمشیری، بابک؛ شکراله‌زاده، سودابه. (۱۳۹۶). «بررسی جایگاه حقوق شهروندی در نظام تعلیم و تربیت ایران و ارائه‌ی پیشنهادی برای پداگوژی مناسب با این موضوع:

- پداگوژی دیالوجیک». همایش ملی آموزش حقوق شهروندی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- رضایی احمد. (۱۶ شهریور ۱۳۹۸). مصاحبه با خبرنگار خبرگزاری شبستان در اصفهان. کد خبر: ۲۵۰۴۱۶۱۸. <https://khabarban.com/a/25041618>
- عبدی عباس. (۱۳۹۴). هنگام لاک‌پشت‌ها. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- عموزاده خلیلی، فریدون. (۱۳۷۹). دو خرماي نارس. تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.
- کلهر، فریبا. (۱۳۹۰). بازگشت هرداد. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- یوسفی، محمدرضا. (۱۳۸۱). دختر سیاره‌ی سبز. تصویرگر: بنفشه احمدزاده، تهران: شباویز.
- یوسفی، ناصر. (۱۴۰۰). طعم سیب زرد. تهران: پیدایش.
- _____ (۲۲ مهر ۱۳۹۸). مصاحبه با خبرنگار خبرگزاری شبستان در اصفهان. کد خبر: ۲۵۴۵۵۰۶۶. <https://khabarban.com/a/25455066>
- _____ (۳ دی ۱۳۹۸). کتب فرهنگ شهروندی؛ آغاز «قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب». کد خبر: ۵۴۹۶۵.

<http://www.shahryarnews.ir/news>

Hart, Roger; Espinosa, Maria Fernanda; Iltus, Selim; Lorenzo, Raymond. (1997). *Children's Participation: The theory and practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF.

Holmes, Casey. (2019). "Teaching for Global Citizenship with Young Adult Literature in the Social Studies", *Educational Considerations*, 45(1), Art 8.

Kenyon, Elizabeth; Christoff, Andrea. (2020). "Global Citizenship education through Global Children's Literature: An Analysis of the NCSS Notable Trade Books" *Social Studies Research*. <http://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.001>

Rybakova, Katie, Piotrowski, Amy & Harper, Ellie. (2013). "Teaching Controversial Young Adult Literature with the Common Core", *Wisconsin English Journal*, 55(1), 37-45.

- Sanli, Solen. (2011). "Public Sphere and Symbolic Power: Woman's Voice' as a Case of Cultural Citizenship", *Cultural Sociology*, 5(2), 281-299.
- Wolk, Steven. (2009). "Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility with Young Adult Literature", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 664-673.
- Yarova, Aliona. (2021). "Narrating Humanity: Children's Literature and Global Citizenship Education", Dissertation, Malmo University.