

نقد و نظریه‌ی معاصر ادبیات کودک

زیرساخت‌های نقد بومی (۳)

نقد ادبی و ایدئولوژی

بخش نخست



چارلز سارلند^۱

به اهتمام: پیترو هانت

ترجمه‌ی: مسعود ملک‌یاری

اشاره‌ی مترجم:

در شماره‌های پیشین، به پیوند نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک و نوجوان با مکاتب عمده‌ی روانشناسی پرداختیم و نمونه‌هایی را در چهارچوب نقد روان‌شناختی و مکتب روانکاوی بررسی کردیم. در این شماره به ایدئولوژی، با تمرکز بر وجوه ادبی و فرهنگی آن و پیوندش با ادبیات کودک می‌پردازیم و پیرامون این پرسش بحث می‌کنیم که آیا ادبیات کودک و نوجوان اصولاً گریزی از دیدگاه ایدئولوژیک دارد یا نه. آیا تحمیل ایدئولوژی از هر نوع به ادبیات کودک، با وجوه آزادانه‌ی آن و با نهاد آزاد کودک سرستیز دارد یا تضمین‌کننده‌ی «فربه»‌ای آن است. آیا ادبیات کودک و نوجوان با آن مرزهای بی‌کرانی که حصارهای جنسی، قومی، نژادی و غیره را کنار می‌زند، می‌تواند علاوه بر آنچه در ساختار داستان به مضمون یا اندیشه تعبیر می‌شود، حامل پیام ویژه‌ای باشد؟ آیا ادبیات کودک و نوجوان را از ایدئولوژی به معنای کلی و نه صرفاً سیاسی آن، گزیری هست؟

پاسخ به این پرسش‌ها از آن جهت اهمیت دارد که امروزه ادبیات کودک به معنای عام و به شکل نوین خود، گذشته از آن که با چه هدفی اعم از تعلیم و تربیت یا سرگرمی و یا هر دو خلق و تولید می‌شود، در نطفه با «عاملیت» و «تعامل» کودک شکل می‌گیرد. عاملیت که از آن به کنش‌مندی فعال کودک در مقام سوژه و ابژه نیز تعبیر می‌شود، در همه جا از جمله ایران، راه و بیراهه‌های فراوانی را پیموده و می‌پیماید. درک ما از سوژه در این جستار، در معنای لکانی آن «به آن

جنبه‌هایی از موجود انسانی {در این جا کودک} مربوط است که نمی‌توانند یا نباید عینی شوند (جسمیت یافته، و به یک چیز تقلیل یابند)، یا به شیوه‌ای عینی مورد مطالعه قرار گیرند» (دیلن اوتز: ۱۹۹۶)، و در یک تلقی کلی‌تر، این است که کودک در مقام سوژه، معلول ساختاری معین است، او در این مقام «سخن نمی‌گوید و این قانون و فرهنگ‌اند که از او سخن می‌گویند». همچنین کودک در این مقام، «منشأ معنا نیست و صرفاً پشتمانه‌ای برای مبادله‌ی دال‌ها» است. باز کردن گزاره‌های فوق نیاز به واکاوی اصول پدیدارشناسی و روانشناسی لکانی دارد که در حوصله این یادداشت نیست ولی می‌توان با حسن نیت و بنابر این گزاره‌ی پدیدار شناسان که؛ سوژه می‌تواند در گرایش کلی «هم فعال باشد و هم منفعل» به این نتیجه رسید که کودک می‌تواند در مقام سوژه عامل و فعال بوده و اتفاقاً از این حیث، مراد ما از عاملیت کودک در ادبیات همین؛ یعنی کودک سوژه‌ی فعال، است.

با این توضیح، ضرورت بحث پیرامون پیوند ایدئولوژی و ادبیات کودک و نوجوان آشکارتر می‌شود ولی پیش از آغاز بحث، لازم است تا یک نکته را خاطر نشان سازیم: «... ضروری است میان ایدئولوژی در مقام یک مفهوم و ایدئولوژی در مقام آموزه‌ای سیاسی تمیز قائل شویم. تحلیل ایدئولوژی در مقام مفهومی عام و کلی (مثلاً ماهیت و کارکرد آن) نوعی فعالیت فکری در مرتبه‌ای کاملاً متفاوت از تحلیل ایدئولوژی در مقام مجموعه‌ای از باورهای سیاسی (مثلاً، محافظه‌کاری، لیبرالیسم، سوسیالیسم) است. بر همین وجه، خلط تحلیل یک شخص (مثلاً مارکس) از مفهوم ایدئولوژی با ایدئولوژی خود آن شخص یا آموزه‌ی سیاسی‌اش (مارکسیسم) کاری نارواست. البته درست است که امکان دارد تحلیل یک شخص از ایدئولوژی به شکل «ایدئولوژیک» (در معنای دومش) مشروط شود. چنان‌که واقعاً در مورد مارکس چنین بود. اما این مسائل و سوالات از نظر تحلیلی متمایزند.»^۲

یادداشت پیتر هانت:

یکی از دگرگونی‌های بنیادین در جریان تفکر و آموزش انتقادی در بیست سال گذشته، پذیرش این تلقی بوده است که ایدئولوژی، مفهوم و معنایی جداگانه «بر دوش» متن نیست، بلکه تمام متون به طرز گریزناپذیر با ایدئولوژی آمیخته‌اند. پذیرفتن این مهم، به ویژه در مورد ادبیات کودک و نوجوان قدری مشکل است؛ چرا که به نظر می‌رسد ادبیات کودک همچنان در کران‌های گسترده‌ای، «عاری» از پیوندهای جنسیت، نژاد، قدرت و امثال این‌ها قرار دارد؛ و در واقع ادبیات کودک، آشکارا تاب بر دوش کشیدن و انتقال پیام‌های تصنعی و حقه‌بازانه را ندارد. در ادامه چارلز سارلند با دقت، زمینه‌ی گسترش انگاره‌ها پیرامون ایدئولوژی را بررسی می‌کند و در باب پیوندهای این انگاره‌ها با توازن قوای جداگانه‌ای که در ادبیات کودک وجود دارد، به بحث می‌پردازد.

پیتر هانت

مقدمه:

مشکلی که پیش از آغاز هر بحثی در این باب، باید به آن اشاره کرد این است که نویسندگان انگلیسی، به زبان انگلیسی و برای خوانندگان انگلیسی‌زبان می‌نویسند و با آشنایی محدودی که با دیگر زبان‌ها دارم، به جهان ادبی بزرگ‌تری دسترسی ندارم مگر این‌که آثار دیگر هم به انگلیسی ترجمه شوند. هم پنی کاتن^۳ و هم مارگرت میک^۴، به تنگنا و کمبود ترجمه‌ی انگلیسی کتاب‌های خارجی کودک‌ان اشاره کرده‌اند. آن‌ها بر این باورند که کمبود تفاسیر مشابه در انگلیسی روی برخی کتاب‌ها نیز وجود دارد؛ هرچند این آغازی برای یک تغییر اساسی است (کاتن ۲۰۰۰؛ میک ۲۰۰۱؛ و ای. جی. نیکولایو^۵ ۱۹۹۶).

در نتیجه ما پیش از هر چیز، همان ابتدا با موضوعی ایدئولوژیک روبه‌رو می‌شویم که به سلطه‌ی سیاسی زبان انگلیسی به عنوان یک زبان جهانی مربوط می‌شد؛ همچنین به هنگام نوشتن این مطالب، گرایش ایدئولوژیک از پیش تعیین شده‌ی وجود دارد که من دست کم امیدوارم بتوانم خاستگاه آن را روشن کنم.

بحث در مورد ادبیات داستانی کودک و نوجوان، کانون و تقاطع گذر شماری از بحث‌های دیگر است. در آغاز سده‌ی ۲۱ میلادی، مهم‌ترین این مباحث، تا آن‌جا که به هدف این جستار مربوط می‌شود، گفتمان‌هایی هستند که به موضوع خود «ادبیات» می‌پردازند و مباحثی، پروردن، اجتماعی کردن و آموزش کودکان را مد نظر قرار می‌دهند. بنابراین گفتمان درباره‌ی ایدئولوژی در ادبیات کودک و نوجوان، نیازمند تأمل در موضوعات گوناگونی است (برای نمونه نگاه کنید به زاپیس^۶ ۲۰۰۱). به عنوان نمونه، بسیاری از کاربردهای عبارت «ادبیات کودک»، مجموعه‌ی کاملی از داورهای ارزشی را با خود همراه می‌کند که طی سالیان به اشکال گوناگون مورد حمایت، تاخت و تاز، حفاظت و حملات متقابل قرار گرفته‌اند. گذشته از این، بحث درباره‌ی ادبیات داستانی کودک (عبارتی که در این مطلب در کانون توجه من قرار دارد) همواره توسط براهین موجود حول اهدافش، توصیف و مشخص شده است. این اهداف، یا در برخی موارد، این هدف ناپذیری‌ها، در ویژگی‌های تکین

خوانندگان مشخص شده‌اش ریشه دارد، و همواره محصول آرایبی هستند که در بزرگسالان نسبت به کودکان و نوجوانان و جایگاه‌شان در جامعه وجود دارد. از آن‌جا که میان کودکان و نوجوانانی که کتاب می‌خوانند از یک سو، و بزرگسالانی که آن کتاب‌ها را می‌نویسند، منتشر کرده و یا نقد و بررسی می‌کنند، یا کسانی که از جنبه‌های گوناگون درگیر تفسیر، یا اشاعه خواندنی‌های کودکان و نوجوانان هستند، نه به عنوان والدین، یا آموزگاران، یا کتابداران، یا کتاب‌فروش‌ها، یا دانشگاہیان از سوی دیگر، نوعی عدم توازن قدرت وجود دارد، بی‌درنگ پرسشی درباب سیاست‌ها پیش می‌آید؛ سیاست‌ها و پیشاپیش تفاوت‌های سنی.

بالا‌تر از این موضوع، خود کتاب‌ها و رسوم اجتماعی‌ای که آن‌ها را در بر می‌گیرند، نتایجی ایدئولوژیک به دست خواهند داد. این نتایج با مباحث ویژه‌ای در جامعه‌ی بزرگسالان پیوند خواهند خورد، برای نمونه با طبقه‌ی اجتماعی، جنسیت، قومیت، یا مباحث عمومی‌تری درباره‌ی نقش ارزش‌های انسان‌گرایانه و آزادی‌خواهانه در دموکراسی نظام‌های سرمایه‌داری مرتبط خواهند بود؛ یا به خصوص به هنگام افزایش تنش‌های بین‌المللی، با مسائل هویت جهانی و نقش‌های بین‌المللی پیوند خواهند خورد. از این گذشته، گفتمان دنباله‌داری در مورد واکنش خواننده وجود دارد که بر بررسی ایدئولوژی در ادبیات داستانی کودک و نوجوان تأثیرگذار است. دست آخر، ما باید این واقعیت را مد نظر داشته باشیم که ادبیات داستانی کودک و نوجوان به کالایی در بازار جهانی تبدیل شده است که تحت کنترل چند ناشر بین‌المللی انگشت‌شمار است.

ایدئولوژی

خود ایدئولوژی به تنهایی امری پیچیده و گمان‌انگیز است. برای نمونه در گفتمانی عمومی در باب رسانه‌های الکترونیکی، بارها بر این نکته تأمل شده است که ایدئولوژی و گرایش، امری یگانه و مشابه هستند و یا بارها گفته شده که ایدئولوژی و «احساس همگانی» می‌توانند در برابر هم صف‌آرایی کنند. پای این ناهمگونی (به ویژه در بریتانیا) به گفتمان احزاب سیاسی کشیده می‌شود. در تاریخ اندیشه‌ی مارکسیسم، رشد و نمو درهم‌پیچیده‌ای از کاربرد این اصطلاح وجود داشته است که جز با خطوط کلی این تمایز، بی‌ارتباط نبوده است. هرچند تا آن‌جا که هدف این جستار است، ایدئولوژی چه آشکار و چه پنهان، به امور بسیاری از زناشویی گرفته، تا عروج مسیح و مذاقه و گفتگو در باب ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی ارجاع دارد. به عبارت دیگر ایدئولوژی، خود احساس همگانی را هم شامل خواهد شد؛ چراکه احساس همگانی همواره به ارزش‌ها و انگاره‌های بنیادین زندگی هرروزه ما نیز مربوط است.

وقتی ولوسینوف^۶ (۱۹۸۶/۱۹۲۹) استدلال می‌کند که تمام زبان‌ها ایدئولوژیک هستند، در واقع لب مطلب را در مورد این



دیدگاه می‌گوید. او نشان می‌دهد که تمام نظام‌های نشانه‌ای، از جمله زبان، تنها نقش دلال‌تگر ساده‌ای را بازی نمی‌کنند، بلکه ارزیاب و ارزش‌گذار بوده و در نتیجه ایدئولوژیک هستند؛ «دامنه‌ی ایدئولوژی با دامنه‌ی نشانه‌ها هم‌پوشانی دارد» (۱۰). از این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تمام نوشته‌ها نیز ایدئولوژیک هستند؛ چرا که تمام نوشته‌ها یا ارزش‌هایی را فرض می‌گیرند - حتی وقتی آشکارا به حمایت از آن ارزش‌ها برنخیزند - و یا در ساختاری اجتماعی و فرهنگی تولید و خوانده می‌شوند که ناگزیر خود از ارزش‌ها آکنده است؛ در این مورد می‌توان گفت که همه‌چیز از ایدئولوژی آکنده است. گذشته از این‌ها، در معیار مارکسیستی، مذاقه در باب ایدئولوژی را نه از مذاقه در شالوده‌ی اقتصادی و نه از تأمل در اساس قدرت (در این‌جا سیاست) نمی‌توان جدا کرد؛ اصلی که کم و بیش مورد توجه ما نیز قرار گرفته است.

اهداف اخلاقی و آموزش

در دل هرگونه تأمل بر ایدئولوژی، مذاقه بر اهداف و آموزندگی اخلاقی نیز نهفته است که به نظر من برای درک ماهیت تاریخی بحث بسیار مفید است. مثال‌های من بیش‌تر انگلیسی هستند. سارا فیلدینگ^۸ در پیشگفتار The Gov-erness, or Little Female Academy در سال ۱۷۴۹ می‌نویسد:

پیش از آن‌که باقی صفحات را بخوانید، از شما استدعا دارم که لحظه‌ای بر این پیشگفتار درنگ کنید تا با هم کاربرد حقیقی مطالعه را بررسی کنیم؛ و چنان‌چه بتوانید این حقیقت را یک‌بار در ذهن خود ثبت و ضبط کنید، به این معنی که فایده واقعی کتاب‌ها این است که شما را داناتر و بهتر کنند، بنابراین از آن‌چه می‌خوانید هم سود می‌برید و هم لذت.

(فیلدینگ ۱۷۴۹/۱۹۶۸:۹۱)

دیدگاه‌های مخالف نیز کم و بیش قدمتی برابر دارند؛ برای نمونه الیزابت ریگی^۹ در The Quarterly Review در سال ۱۸۴۴ میلادی، زمانی که اعتراف می‌کند که هیچ‌کسی نمی‌تواند آگاهانه آن‌چه را وی کتاب‌های «موهن» می‌نامد، سر راه کودکان بگذارد، می‌نویسد:

به هر حال اگر آن‌ها به راه خود برگردند، ما مصمم و راسخ می‌پنداریم که هیچ خطری وجود ندارد؛ برخی کتاب‌ها مثل افعی هستند؛ گوشت‌شان همان قدر سالم و سلامت‌بخش است که زهرشان مهلک، و کودکان شاید تنها گروهی از خوانندگان هستند که می‌توانند بدون رنجیدن از دیگری، در چیزی سهیم شوند و از آن بهره ببرند.

(هانت ۱۹۹۰:۲۱)

این بحث در سده‌های هجدهم و نوزدهم میلادی پا گرفت و بسیار داغ شد و تا به امروز هم ادامه پیدا کرده است. تا آن‌جا که به بریتانیا مربوط می‌شود، یک وقتی طوری به نظر می‌رسید که گویی سر وسامان یافته است، هاروی دارتون^{۱۰} در پیشگفتار کتاب تاریخش با عنوان «کتاب‌های کودکان در انگلستان» در سال ۱۹۳۲ م خاطر نشان می‌سازد: «من قصد دارم در حوزه‌ی کتاب‌های کودکان آثاری منتشر کنم که ظاهراً قرار است کودکان را از لذتی فوری و بی‌شائبه بهره‌مند کنند؛ کتاب‌هایی که هدفشان در بدو امر نه آموزش مخاطب است و نه می‌خواهند از آن‌ها یک بچه‌ی خوب بسازند، و یا به طرز منفعت‌طلبانه‌ای رام‌شان کنند» (دارتون ۱۹۳۲/۱۹۸۲:۱).

برای مدتی پس از این، گفتمان روشنی در مورد ارزش‌ها صورت نگرفت و این بحث به حالت تعلیق درآمد. البته گفتمان هم‌چنان در دو مورد برقرار بود؛ هم این‌که چه‌طور و از چه راه‌هایی می‌توان برای کودکان نوشت که افاده‌آمیز و خودپسندانه نباشد - البته جز یک فرمول‌بندی ایدئولوژیک در بطن خود اثر - و نیز در این مورد که اصولاً چه تفاوت‌هایی می‌تواند میان ادبیات داستانی کودک و نوجوان و داستان‌های بزرگسالان وجود داشته باشد، ولی تأمل و مذاقه، نه بر اهداف اخلاقی و نه بر پندآموزی ادبیات، مورد نظر نبود. در واقع گفتمان راه خود را باز نکرده بود، و در نتیجه به بحث‌های زیرزمینی تبدیل شد؛ هم‌چون بحث من در مورد الگوی نقد لیویس^{۱۱} از راه ارائه‌ی استدلال، یا رمزگذاری دوباره‌اش در فضایی آموزشی و تعلیمی، تا این‌که فرد اینگلز^{۱۲} بار دیگر این بحث را در سال ۱۹۸۱ پیش کشید:

«تنها یک هیولا دوست ندارد تا کتابی به دست کودکی برسد و او را سرشار از لذت کند و به او بیاموزد که خوب باشد. این احساس، بهانه‌ی مناسب و دیرینی برای خواندن و آموزش ادبیات است و به شما کمک می‌کند تا زندگی بهتری داشته باشید.»

(انگلز ۱۹۸۱:۴)

پت پینسنت^{۱۳} نیز باوری مشابه انگلز دارد: «من تا آن‌جا پیش رفتم که ادعا کنم تجربه‌ی به‌جا مانده از ادبیات، از سال‌های نخستین پیدایش، می‌تواند روشی برای همبستگی و آمیختن لذت با کسب مدارا و بردباری باشد؛ آمیزه‌ای که نسبت به دیگر سرچشمه‌ها با آسانی و سرعت کم‌تری به دست می‌آید» (پینسنت ۱۹۹۷:۲۱).

جای دیگر، این تصویر دگرگون و نابه‌سامان می‌شود. هم کارین لس‌نیک-اوبرشتاین^{۳۴} (۱۹۹۹)، هم کاتن (۲۰۰۰) اظهار می‌دارند که ناهمگونی تاریخی مشابهی را، همچون آن‌چه دارتون در مورد تمایز میان نوشتن با اهداف اخلاقی در سده‌ی نوزدهم میلادی و نوشتن برای لذت خواننده در سده‌ی بیستم میلادی توضیح می‌دهد، می‌توان در شماری از کشورهای اروپایی - فرانسه، آلمان، ایتالیا، نروژ، سوئد، سوئیس - و آمریکای شمالی یافت. کتاب‌های کودک بسیاری منتشر می‌شوند ولی در برخی کشورهای اروپایی که نظام استبدادی و دیکتاتوری را پیش و پس از جنگ جهانی دوم تجربه کرده‌اند - کاتن اسپانیا را به عنوان نمونه می‌آورد - تولید کتاب‌های کودکان، تحت کنترل و نظارت شدید حکومت قرار داشته و شکوفا نشده و رونق نگرفته است (کاتن ۲۰۰۰:۱۶). پیت هانت نیز بر همین سیاق، متکی بر خاستگاه‌های گوناگونی خاطرنشان می‌سازد که در آثار ادبی کودک و نوجوان نوینی که به تازگی در کشورهای نوبنیاد پسا-استعماری به‌وجود آمده است، اهداف اخلاقی و پندآموزی در اولویت قرار دارند (هانت ۱۹۹۲b).

در واقع همان‌طور که جان استیونز^{۳۵} (۱۹۹۲:۳) هم ابراز می‌دارد، نوشتن برای کودکان و نوجوانان کم و بیش همواره با هدفی همراه است و فراتر از بخشیدن لذت صرف به کودکان، و آن‌گونه که لس‌نیک-اوبرشتاین خاطرنشان می‌سازد (۱۹۹۹:۱۵)، همواره پرسشی اصلی وجود داشته و خواهد داشت؛ پرسشی در این باب که چه کتابی «برای کودکان مناسب‌تر است»، هرچند که هر کسی می‌تواند برداشتی از عبارت «مناسب‌تر» داشته باشد.

بر سیاق بریتانیایی، با در نظر گرفتن گزارش‌های رسمی و اسناد و برنامه‌های آموزشی از دهه‌ی ۱۹۲۰ تا دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی، و پافشاری بر اهمیت نقش ادبیات، با معنای ضمنی ادبیات کودک و نوجوان، اهداف تعلیمی ادبیات در رشد ظاهری و اخلاقی دانش‌آموزان، همواره یک موضوع اساسی بوده است (انجمن سرپرستی آموزش ۱۹۲۱؛ وزارت آموزش و علوم ۱۹۷۵؛ وزارت آموزش و پرورش ۱۹۹۵). افزون بر این، برنامه‌ی آموزشی ملی انگلستان، بازاری را برای کتاب‌هایی که در این برنامه، موقعیت‌ها و دوره‌های ویژه‌ای را پوشش می‌دهند، ایجاد کرده است. برای نمونه، مجموعه Sparks فرانکلین واتس^{۳۶} برای سال‌های ابتدایی دبستان، با عنوان «داستان‌های مرتبط با مرحله‌ی اصلی ۲ از برنامه‌ی ملی آموزش تاریخ» به بازار عرضه شد. این‌طور به نظر می‌رسد که انتشار کتاب‌های ترجمه شده در کشورهای عضو اروپای واحد، به جز خود انگلستان، اهمیتی آموزشی و در نتیجه ساختاری ایدئولوژیک دارند؛ پرورش درک و فهم متقابل و ترویج مفهوم وحدت اروپا.

در واقع همواره مسأله‌ی ارزش‌ها به خصوص در بریتانیا و در اواخر دهه‌ی ۱۹۴۰ میلادی مطرح بوده است (تریز^{۳۷} ۱۹۴۹/۱۹۶۴) ولی گفتمان در این باب با شدت بیشتری در دهه‌ی ۱۹۷۰ پی‌گیری شد و در این مرحله و نقطه بود که تأملات ایدئولوژیک به معنای دقیق کلمه بر سر زبان‌ها افتاد.



نمونه: جنسیت، گرایشات و گروه‌های اقلیت گفتمانی از دهه‌ی ۱۹۷۰ تا کنون

در سده‌های هجدهم و نوزدهم میلادی، ترویج کمیت و ارزش‌پندآموزی در کتاب‌های کودکان، گوی سبقت را از مواظبت مستقیم ربود؛ ولی این بار ارزش‌هایی که باید ترویج می‌شدند خود به موضوعی تبدیل شده بودند. در خلال سال‌های دهه‌ی ۱۹۷۰، کانون بحث در بریتانیا و ایالات متحده جای خود را به پرسش‌هایی در باب نمایش و نقش کاراکترها داد؛ تجزیه و تحلیلی که بر آشکار کردن این امر مبتنی بود که داستان‌های کودک و نوجوان، چگونه ارزش و بهای برخی گروه‌ها را در برابر دیگر گروه‌ها بالاتر و فراتر نشان می‌دهند، یا چگونه برخی گروه‌ها به طرز منفی‌بینانه‌ای با عبارات قالبی و کلیشه‌ای توصیف می‌شوند. دلیل هم این بود که کتاب‌های کودکان با نمایش و شرح گروه‌های به خصوصی از راه‌هایی به خصوص، ارزش‌های مشخص و انتخاب‌شده‌ای را ترویج می‌کردند (سفید پوستان، مردان و طبقه متوسط اصیل) و دیگر این که در نتیجه‌ی این اقدامات، کتاب‌ها طبقه‌محور، نژادپرستانه و جنسیت‌محور بودند. این امر که کاراکتر اصلی (پروتاگونیست) بسیاری از کتاب‌های کودکان و نوجوانان، پسر سفیدپوستی از طبقه‌ی متوسط اجتماعی انتخاب می‌شد، دلیلی بر اثبات این مدعا بود. کاراکترهای طبقه‌ی کارگری، نه تنها هرگز مثل «سروران» طبقه‌ی متوسط‌شان محترم و مؤدب تصویر می‌شدند، بلکه همواره یا احمق بودند و یا نقش تبهکاران و جانی‌ها را در داستان بر عهده داشتند. کاراکترهای سیاه‌پوست هم از فرجامی مشابه رنج می‌بردند. دختران هم استعداد فراوانی داشتند تا در نقش‌های زنانه و سنتی جامعه ظاهر شوند.

تریز (۱۹۴۹/۱۹۶۴) بر اساس توجه به گرایشات به لحاظ سیاسی محافظه‌کارانه‌ی داستان‌های تاریخی، راهی را نشان داده بود و کوشیده بود تا دیدگاه‌های جایگزینی در نوشته‌های خویش ارائه دهد. نات هنتاف^{۳۸} از ایالات متحده، به نمایش محدود نوجوانان در کتاب‌های کودکان و نوجوانان توجه نشان داد و نیازی را ردیابی کرد: «برقراری تماس با شمار چشم‌گیری از نوجوانان که هرگز چیزی به قصد لذت بردن نخوانده‌اند؛ چرا که هرگز در آن قصه‌ها حضور نداشته‌اند» (هنتاف ۱۹۶۹:۴۰۰). کتاب باب دیکسون^{۳۹} (۱۹۷۴) مبین حملات بسیاری بود که پرکارترین نویسندگان بریتانیا، اینید بلایتون^{۴۰} را هدف قرار داد. زیمت^{۴۱} (۱۹۷۶) مبتنی بر توجه به نمایش و ارائه‌ی کلیشه‌ای و محدود اقلیت‌های قومی و زنان در داستان‌های کودکان و همچنین بر حسب اتفاق در کتاب‌های درسی، از کاربرد تصاویر مثبت درباره‌ی دختران و اقلیت‌های قومی حمایت کرد. دیکسون (۱۹۷۷) در یک بررسی فراگیر، با استدلال کافی، دیدگاه‌های ارتجاعی کمابیش جهانگیرانه‌ای را در مورد نژاد، جنسیت و طبقه‌ی اجتماعی، همراه با گونه‌ای محافظه‌کاری سیاسی اثبات کرد که بیش‌تر کتاب‌های کودکان و نوجوانان بریتانیایی آن زمان را تحت سلطه داشتند و رابرت لیزون^{۴۲} (۱۹۷۷) با یافته‌های مشابهی وارد گود شد. انتشارات تعاونی نویسندگان و خوانندگان (۱۹۷۹) توجه ویژه‌ای به نژادپرستی بنیادی موجود در شماری از کتاب‌های کلاسیک و یکی دو عنوان کتاب به شدت خیانت‌کارانه‌ی مدرن می‌ذول داشتند، و نقش جنسیت و دیگر کلیشه‌سازی‌ها را بررسی کردند.

برای شناساندن ارزش‌های طبقه‌ی کارگری، مفاهیم ضد نژادپرستی و ضد تفکیک جنسی، این بحث پیش آمد که می‌بایست کتاب‌هایی با کاراکترهای اصلی دختران، سیاه‌پوستان یا قهرمانی برآمده از طبقه‌ی کارگری نوشت. به همین خاطر دیکسون در سال ۱۹۸۲ میلادی، فهرست حاشیه‌نگاری‌شده‌ی کتاب‌هایی را نوشت که حاوی «قصه‌هایی بودند که روی هم رفته با توجه بیش‌تر به خصوصیات جنسی، نژادی و طبقه‌ی اجتماعی، وضعیت مثبتی را نمایش می‌دادند» (دیکسون ۱۹۸۲:۳). هرچند وی همچنین اصرار می‌ورزید که کتاب‌ها باید معیارهای «استانداردهای» {«ادبی»} ای را دارا باشند که لیویس هم اساساً به آن‌ها باور داشت. این‌گونه پیشگامان در سال‌های پایانی سده‌ی بیستم تکثیر شدند که نتیجه‌ی مفید و عملی آن، فزونی انتشار مجموعه‌هایی برای مخاطب نوجوان و پیدایش نویسندگانی چون پترونا برینورگ^{۴۳}، رابرت لیزون^{۴۴} و یان نیدل^{۴۵} در بریتانیا و رزا گای^{۴۶}، جولی‌یس لستر^{۴۷}، لوییس فیتس‌هیو^{۴۸} و ویرجینیا هیلتون^{۴۹} در امریکا بود.

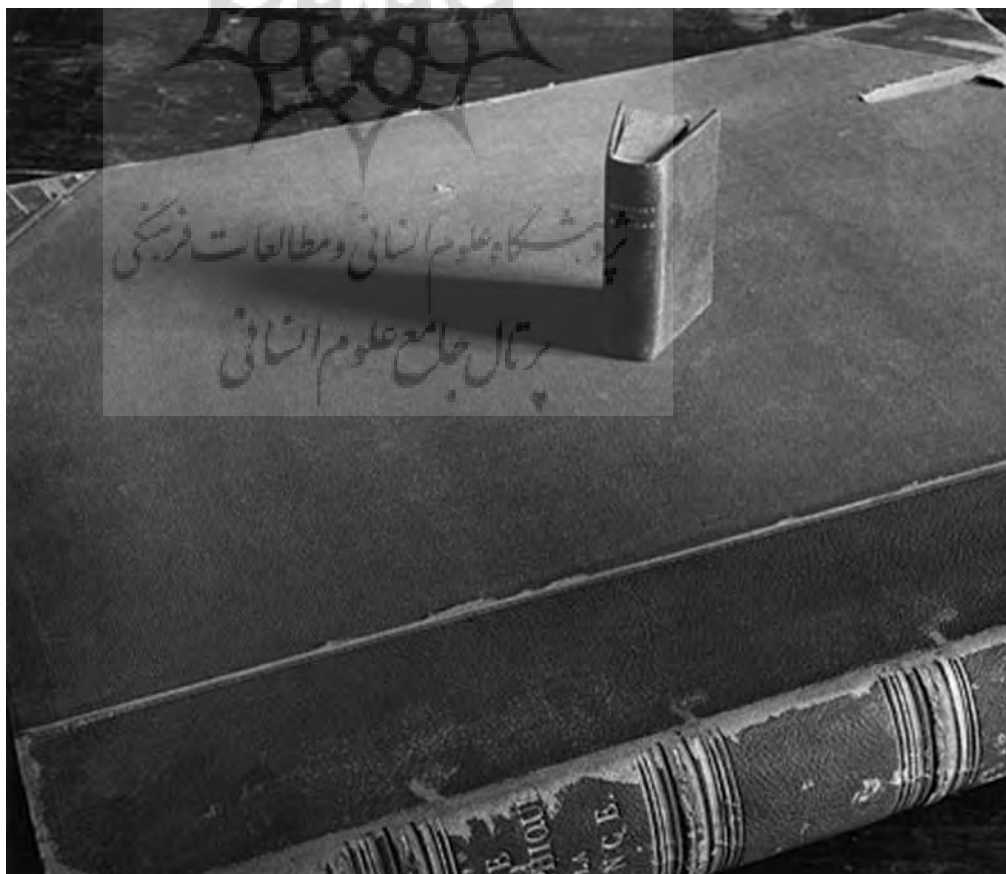
اگرچه امروزه حیات هر عنوان کتاب مشخصی می‌تواند خیلی کوتاه باشد و این می‌تواند به خاموشی سریع و محترمانه‌ی اثری منتهی شود که هنجارها و ارزش‌های رایج را مورد پرسش و تردید قرار می‌دهد. مانند *Alberson and the Germans* (۱۹۷۷) و *the Germans* اثر یان نیدل که نایاب است و هم بیگانه‌هراسی بریتانیایی را به چالش می‌کشد و هم حمله‌ای ماهرانه و ویرانگر به نخستین آموزگار نیکخواه مدرسه می‌کند. این اثر یان نیدل در حالی نایاب است که بسیاری از دیگر آثار او هنوز در دسترس هستند. اثر معاصرتر ادل جراس^{۵۰}؛ شمعی در تاریکی (۱۹۹۵)، هم که کاراکترهای کودک ضد یهود پیش از جنگ جهانی دوم را تصویر می‌کند، تاریخ مصرفی پنج ساله داشت (دو سال با جلد نرم).

در سال‌های اخیر، دوباره بازار بحث ما گرم شده است؛ به ویژه با نوشته‌های پینسنت (۱۹۹۷)، سدریک کالینگ‌فورد^{۵۱} (۱۹۹۸) و مارگری هورپهن^{۵۲} (۱۹۹۷). پینسنت برای آموزگاران می‌نویسد که در بافت و سیاقی قرار دارند که در آن شماری از متون نقد شده در دهه‌ی ۱۹۷۰ میلادی، هنوز در برنامه‌ی آموزشی ملی انگلستان مورد احترام و تقدیس‌اند (وزارت آموزش و پرورش ۱۹۹۵) و/ یا هنوز در کلاس‌های درس بریتانیا تدریس می‌شوند. وی درباره‌ی ضرورت استفاده از برخی متون و

نیاز به کاربست دلسوزانه و دقیق آن‌ها در سیستم آموزشی بحث می‌کند و بر موضوع جنسیت انگشت می‌گذارد. کالینگ‌فورد در عرض‌اندامی چشمگیرتر، به نظر می‌رسد که با گفتمان ایدئولوژیک غریبه‌تر شده است؛ ولی در ورود بینشی افسونگر به داستان‌های نویسندگان آثار عامه‌پسند از جمله هربت استرینج^{۳۳} و پرسی اف. وسترن^{۳۴} از نیمه‌ی نخست سده‌ی بیستم میلادی، پیشنهاد می‌کند که در خود برترپنداری آن‌ها همراه با اهمیت دادن به باقی اروپا، هواداری همه‌جانبه‌ی آن‌ها از کشورهای مشترک‌المنافع، ارزش‌های نژادپرستانه‌ی بنیادین دوران‌شان، و گمان‌شان نسبت به برتری طبیعی «اشراف‌زادگان بریتانیایی» بر دیگر کاراکترهای انگلیسی که در کتاب‌ها دیده می‌شوند، در نظر گرفته شوند. وقتی پای این ماجرا به شخصیت‌پردازی زبانزد بلایتون از سیاحان و کولی‌ها باز می‌شود، وی آن‌ها را به چشم کسانی می‌بیند که «چنان به طرز پوچ و مضحکی، بی‌گناه‌اند که نامربوط‌اند» (کالینگ‌فورد ۱۹۹۸:۱۰۰)، نگرشی بیم‌انگیز هر دو در نور واقعیت؛ چون کمابیش در همان زمانه‌ای که بلایتون می‌نوشت، بیش از ۲۰۰ هزار کولی در انتظار مرگ بودند و یا به تازگی در اردوگاه‌های مرگ نازی‌ها کشته شده بودند و واقعیت این است که با این وجود، بلایتون همچنان در مدارس ترویج می‌شود و آن‌قدر مخاطب دارد که استرینج و پرسی اف. وسترن هم به گرد پایش هم نمی‌رسند.

سرانجام این که هوریهن در رویکرد تئوریکی به مراتب سازمان‌یافته‌تر، نقش قهرمان در ادبیات را به عنوان همراهی برای کتاب‌های کودکان، و در آثار نویسندگانی چون هومر، دفو، دیکنز و تالکین که آثار بزرگسال‌شان نیز بارها به صورت خلاصه شده در اختیار کودکان و نوجوانان قرار می‌گیرد، بررسی می‌کند. وی همچنین سنت حضور کاراکترهای اصلی مرد سفیدپوست اروپایی را خاطر نشان می‌سازد و در بافتی به روشنی بریتانیایی، اهمیت تصویری که نسبت به اشراف‌زاده‌ها وجود داشت را یادآوری می‌کند.

همان‌طور که به طور خلاصه بیان شد، به جز پژوهش هوریهن، گفتمانی درباره‌ی ارائه و نمایش امور، جریان داشته است و به طور کلی «معیارهای (استانداردهای) ادبی» به تنهایی مورد پرسش و تردید قرار نگرفته است. بنابراین نه ملاحظات پیچیده‌تری نسبت به راه‌هایی که طی آن‌ها ایدئولوژی در متون گنجانده می‌شود، وارد بحث می‌شود و نه ملاحظاتی نسبت به واکنش مخاطب. هرچند آن‌چه این گفتمان انجام داده است، در راستای نشان دادن این نکته است که تمام متون، مواضعی ارزشی اتخاذ می‌کنند. در نتیجه این خیلی پیش از پرسش‌هایی نبود که پیرامون زمینه‌های قضاوت کیفیت کتاب‌های کودکان مطرح شد و آن گفتمان به نوبت با بررسی چنین پرسش‌هایی با مذاقه‌ی گسترده‌تری در نقد ادبی در مقام یک کل، پیوند دارد.



گسترش نقد ادبیات داستانی کودک و نوجوان: الگوی نقد لیویسی (فرانک ریموند لیویس)

نقد ادبیات داستانی کودک و نوجوان، تا اندازه‌ای حضور کم‌رنگی در پژوهش‌های حوزه‌ی نقد ادبی انگلیس و آمریکا داشته است. در بیشتر سال‌های نخستین سده‌ی بیستم، مکتوبات اندکی را در این حوزه می‌توان سراغ گرفت و فیلیسیتی هیوز^{۳۵} (۱۹۷۸/۱۹۹۰) تحلیل‌هایی درباره‌ی چرایی این ماجرا مطرح می‌کند. وی استدلال می‌کند که در سال‌های پایانی سده‌ی نوزدهم و نخستین سال‌های سده‌ی بیستم، هنری جیمز^{۳۶} و دیگران لب مطلب این دیدگاه را بیان کرده‌اند که؛ رمان، برای آن‌که به عنوان یک فرم هنری به بلوغ برسد، می‌بایست از دست خوانندگان آشنای خود خلاص می‌شد. از آن هنگام، گرایش به نوشتن دیدگاه برای کودکان به عنوان یک مهارت «محض» که لایق توجهات انتقادی مهم و جدی نیست، افزایش یافت. بازبینی و تفسیر متمرکز بر والدین، کتابداران و دیگر افراد اندرزگو، بزرگسالان را به آن چه برای بچه‌ها باید خرید، علاقه‌مند کرد؛ یا توجه آموزگاران نصیحت‌گو را به این امر جلب کرد که چه‌طور می‌توان بچه‌ها را به خواندن تشویق کرد و عادت مطالعه را در آن‌ها نهادینه ساخت. هنگامی که قضاوت‌های انتقادی فراوانی در مورد کیفیت کتاب‌های کودکان و نوجوانان مطرح شد، سنجه‌های این‌گونه قضاوت‌های انتقادی، گوی سبقت را از گفتمان رایج ربودند. وقتی بررسی‌های مختلف بر روی زمینه‌ی این امر منتشر شدند، آن‌ها همچنین به بحث قربانی شده‌ی سنجه‌ی انتقادی، و ضرورت وجود گزارشی فراگیر توجه نشان دادند.

هرچند گسترش گروهی از آثار که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی سربرآورده بودند، جالب توجه بود؛ آثاری که درست با مواجهه با مشکلات درگیر بودند و می‌کوشیدند تا ملاکی برای نقد و قضاوت‌های انتقادی به دست دهند. این آثار بر دو سنت ادبی بنا شده بودند؛ سنت لیویسی در انگلستان و نقد جدید در ایالات متحده. پیش از هر چیز در میان چنین پیشگامی‌هایی، مجموعه‌ای از یادداشت‌ها، اثر اگوف^{۳۷} و دیگران (۱۹۶۹) به چشم می‌خورد؛ روزنهایم^{۳۸} (۱۹۶۹) و ترورز^{۳۹}، هردو از آن مجموعه، به ویژه با نگاه به سرنمون‌های اسطوره‌ای نور تروپ فرای^{۴۰} منتقد معاصر، کاری همچون تد هیوز^{۴۱} (۱۹۷۶) و پیتر هانت^{۴۲} (۱۹۸۰) انجام دادند. والیس هیلدیک^{۴۳} (۱۹۷۰) و مایلز مک‌داوئل^{۴۴} (۱۹۷۳)، هردو پرسشی را مورد ملاحظه قرار می‌دهند که به تفاوت میان نوشتن برای کودکان و بزرگسالان می‌پردازد، ولی با این حال هر دوی آن‌ها دست به دامن ملاک‌های لیویسی برای ارزیابی کیفیت کتاب‌های کودکان و نوجوانان می‌شوند. شاید سنت نقد لیویسی با «امید خوشبختی» اثر اینگلز به نقطه‌ی اوج خود می‌رسد. جمله‌ی آغازین اینگلز، نقل قول مستقیم عبارت نخست «سنت بزرگ» لیویس (۱۹۴۸) است: «نویسندگان بزرگ ادبیات کودک و نوجوان کسانی چون لوییس کارول، رودیارد کیپلینگ، فرانسیس هادسون برنت، آرتور رنسم، ویلیام مین و فیلیپا پیرس هستند. این توفقی کوتاه در نقطه‌ای نسبتاً مشخص در یک فهرست احتمالی است» (اینگلز ۱: ۱۹۸۱).

آشکار است که این سنت بی‌حاصل و بی‌جان نیست. برای نمونه، مار جری فیشر^{۴۵} (۱۹۸۶) چنین می‌انگارد که مرزبندی آثار موفق کودک و نوجوان همچنان اساساً بدون مشکل است. ویلیام مویوس^{۴۶} (۱۹۸۶/۱۹۹۰) تلقی مشابهی در مواجهه با کتاب‌های مصور اتخاذ می‌کند، و کتاب هانت در مورد آرتور رنسم، همچنان در قضاوت خود پیرامون کیفیت و ارزش کتاب‌های کودکان، ریشه‌های عمیقی در شیوه‌ی لیویسی دارد (هانت ۱۹۹۲).

یکی از ویژگی‌های این سنت، سربلندی اش از طرح پرسش‌هایی پیرامون ارزش اثر در سطحی تئوریک است. در ادامه تاونزند^{۴۷} نمونه‌ای را در این رابطه بیان می‌دارد:

«در واقع ما در می‌یابیم که منتقد ادبی، هم منتقدان مدرن و هم آن‌ها که خیلی هم مدرن نیستند، از سنجاق کردن خود به بیانات تئوریک گریزانند. اف. آر. لیویس^{۴۸} در پیشگفتار «تعیین‌ها»^{۴۹} (۱۹۳۴) به شرح این تلقی می‌پردازد که «راه پیشبرد ترقی راستین ادبیات و هنر، بررسی آن و ایجاد بحث و گفتگو پیرامون آن است»، و جای دیگر می‌گوید: «یک ارزش نسبی، خارج از سازگاری یا ناسازگاری با قضاوت ویژه نسبت به هر ارزش، در امری عینی خودش را تبیین خواهد کرد و بدون این امر، هرچه‌قدر هم که در مورد امور انتزاعی حرف بزنیم، بی‌ارزش خواهد بود.»

تاونزند ۶۶: ۱۹۹۰/۱۹۷۱)

ارزیابی از طریق پرسش را می‌شد از منابع گوناگونی گلچین کرد. اف. آر. لیویس (۱۹۵۵) از «خرد»، «سرزندگی»، «حساسیت» (۱)، «زرفا، گستره و ظریف‌انگاری در بازنمایی تجربه‌ی انسان»، «آفرینش کامروا»، «معنای نمونه‌گون» سخن می‌گوید. اینگلز (۱۹۸۱) از «صمیمیت» (۲)، «ارجمندی»، «پایبندی به اصول {تمامیت}»، «صدافت»، «اصالت»، «خرسندی»، «آزادی»، «بی‌گناهی»، «قوم»، «خرد»، «خانه»، «قهرمانی‌گری»، «دوستی» و «تاریخ» سخن به میان می‌آورد و هانت به ما می‌گوید که عناصر آثار آرتور رنسم، «خانواده، شرف، مهارت، احساس خوب، مسئولیت و احترام متقابل و فرض مکان» هستند (هانت ۸۶: ۱۹۹۲). تمام این واژگان و فرمول‌بندی‌ها را نویسندگان گوناگون‌شان پیشنهاد داده‌اند

چنان که گویی اساساً قابل پذیرش هستند و بنابراین همچون حسی همگانی، بومی شده و پنهان در گفتمان‌ها ارایه می‌شوند؛ نه برجسته و در تیررس بررسی و واکاوی. به هر حال ممکن است در شناخت یک «توافق انسانی و غیرمتعصبانه» که بتواند در این واژگان اشتراک ایجاد کند با مشکل کوچکی روبه‌رو باشیم؛ چنان‌چه یک یا دو مفهوم انتخابی اینگلس نیز تا اندازه‌ای یکه‌هنگارانه^{۵۰} هستند. معهداً هیچ‌کجا نخواهیم توانست پرسشی در باب نقشی که این «بازشناسی توافقی انسانی و غیرمتعصبانه» به لحاظ ایدئولوژیک در اواخر جهان سرمایه‌داری و پس-استعماری بازی می‌کند، مطرح کنیم و اصولاً چنین تردیدی است که نقدی ایدئولوژیک را ناگزیر به وجود می‌آورد.

با این وجود پیش از آن که سروقت چنین تأملاتی برویم، لازم است اضافه کنیم که کتاب اینگلس هم نقطه‌ی اوجی در یک گفتمان آموزشی پیدا می‌کند؛ گفتمانی که صفحات برخی نشریات از جمله *English in Education* در سرتاسر دهه‌ی ۱۹۸۰ و اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰ را پر کرد؛ گفتمانی که بین لیویس و شارحان پیشرفت‌های نوین‌تر در ساختارگرایی و نشانه‌شناسی جریان داشت. همان‌طور که در بالا به آن اشاره کردم، گفتمان پیرامون ادبیات کودک و نوجوان و آموزش و پرورش، همواره هم‌پوشانی دارد. هیوز (۱۹۷۸/۱۹۹۰) موضوع مورد علاقه‌ی هنری جیمز را برجسته‌تر می‌کند؛ به این ترتیب که ادبیات همگانی که تابعی از آموزش همگانی است، می‌تواند آینده‌ی رمان را به عنوان یک شکل هنری با چالشی جدی روبه‌رو کند، و کار را به گونه‌ای عوام‌زدگی اجتناب‌ناپذیر بکشاند؛ چرا که رمان، استعداد مزه کردن در دهان مردم را دارد، و در پی آن، ادبیات کودک هم در یک نمودار کلی به سطحی نازل‌تر سقوط می‌کند. در نتیجه و در راستای کوشش برای بازگرداندن منزلت و اعتبار به ادبیات کودک و نوجوان، زمینه‌ی آموزش و ارتقای ذوق ادبیات بزرگسالان، مهم به نظر رسیده و هنوز هم می‌رسد. از چنین چشم‌اندازی، وجه تمایز ایجاد شده توسط واژه‌ی «ادبیات» بسیار مهم و حیاتی است؛ چراکه با آن معنا و مفهوم، تمایزات جیمزی^{۵۱}، میان رمان به عنوان یک شکل هنری و دیگر اشکال داستانی همچون سرگرمی‌های بازاری، ترویج داده می‌شود.

شاید گفتن این حرف طعنه‌آمیز باشد که نقد ادبیات داستانی کودک و نوجوان می‌بایست دقیقاً در نقطه‌ای به بلوغ رسیده باشد که زوایای تازه‌تر ساختارگرایی، نشانه‌شناسی و مارکسیسم جای خود را در نقد ادبی بریتانیا باز می‌کردند، و در کار سست کردن پایه‌های آن امور بسیار محرز می‌بودند که اینگلس هم در جستجوی‌شان بود. در دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی، موج تازه‌ای در این عرصه به دست نیکولایوا (۱۹۹۶) بر مبنای ساختارگرایی و به ویژه زبان‌شناسی، برای نمایش مسیرهایی به راه افتاد که طی آن‌ها ادبیات کودک و نوجوان، سوار بر کشتی ساختارگرایی، با کسب روش‌ها و فنون رمان بزرگ‌سال، به بلوغ می‌رسید.



یادداشت‌ها:

۱ - (sensitivity) حساسیت: در قرن ۱۸ میلادی به معنی «استعداد دریافت احساسات لطیف» رواج یافت و از این رو منظور از آن نه تنها ظرفیت همدردی و غمخواری با دیگران، بلکه شناختن و پاسخ دادن به اندوه دیگران - و نیز به زیبایی - بود. این خاصیت همدردی شاید واکنشی بود در برابر فلسفه‌ی رواقیون و نظریه‌ی هابز در این‌که انسان ذاتاً خودخواه و فقط جویای منافع شخصی و متوجه انگیزه‌های شخصی است. در مقابل آن، در موعظه‌ها، مقاله‌ها، در قصه و داستان، و در نوشته‌های فلسفی (در اوایل قرن ۱۷) به قطع و یقین اعلام شد انسان ذاتاً ایثارگر است و خواهان خیر دیگران. ارل شفتسبری در مشخصات (۱۷۱۱) این نگرش را عرضه کرد. در مجله‌ی پرامپتر (۱۷۳۵) نویسنده از این دیدگاه دفاع کرد که انسان فقط به کردارهای نیک بسنده نمی‌کند «بلکه سیه‌روزی دیگران را با درد نهانی احساس می‌کند». این را به حق «حساسیت» نامیدند. در اواسط قرن این احساسات در اخلاق و آداب اجتماعی پذیرفته می‌شد. اشک همدردی مانند موارد مشابهی در مرثیه (۱۷۵۰) اثر گری، دهکده‌ی متروک (۱۷۷۰) اثر گلداسمیت و وظیفه (۱۷۸۵) اثر کوپر - بی‌آن‌که از قصاید و چکامه‌های فراوان در همدردی و حساسیت از دهه‌ی ۱۷۶۰ میلادی به بعد نام ببریم - نشانه‌ی پاک‌نهادی و بزرگ‌منشی شمرده می‌شد. دیگر نمونه‌های مربوط به تاریخچه‌ی این نگرش عبارت است از: سفر احساساتی (۱۷۶۸) اثر استرن، مرد با احساس (۱۷۷۱) اثر مکزی. استرن (با لحنی در خور قصیده و چکامه) می‌نویسد: «ای حساسیت گرمی! منبع لایزال نفیس‌ترین شادمانی‌ها و گران‌بهاترین اندوه ما!» در مرد با احساس، حساسیت به صورت «رواداری به خود» درآمد. سپی به ورطه‌ی احساسات‌گیری افتاد و مفهوم «تحمّل اندوه» از آن مراد شد. جین آستین و دکتر جانسون هر دو، آن را نکوهش کردند. به ویژه جین آستین در حس و حساسیت (۱۸۱۱). در سده‌ی ۱۹ میلادی کمابیش «حساس بودن» جای آن را گرفت که دیگر اصطلاح ادبی نبود. در واقع حساسیت در مقاله‌های تی. اس. الیوت در نقد، زندگی دوباره و جدیدی یافت و قدرت خلاقه و خاصه‌ی نهاد شاعر بدان موکول شد.

۲ - (sincerity) صمیمیت: اصطلاحی متداول در سده‌ی نوزدهم به عنوان معیاری برای رفعت و صحت زیبایی‌شناختی و حتی تمامیت اخلاقی. برای مثال، ماتیو آرنولد اعتقاد داشت که آزمون عظمت شعر این است که ببینیم آیا آن «فخامت برین را که از صمیمیت مطلق برمی‌خیزد» دارد یا خیر. تفکر انتقادی دوره‌های بعد این اصطلاح را به این جهت که بسیار مهم است و از آن‌جا که مستلزم یا متضمن آگاهی از نیت و احساسات شاعر است که هیچ‌کس جز خود شاعر نمی‌تواند کاملاً از آن باخبر باشد، کنار نهادند.

پی‌نوشت

- | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--|
| 32 - Margery Hourihan | 1 - Charles Sarland | و دیگر مقالات (۱۹۶۸) اشاره کرد. |
| 33 - Herbert Strang | 12 - Fred Inglis | ۲ - فرهنگ اندیشه‌های سیاسی؛ آیزیا |
| 34 - Percy F. Westerman | 13 - Pat Pinsent | برلین، فیلیپ پی. وینر؛ ترجمه‌ی خشایار |
| 35 - Felicity Hughes | 14 - Karín Lesnik-Oberstein | دیپیمی، تهران؛ نشر نی: ۱۳۸۵ |
| 36 - Henry James | 15 - John Stephens | 3 - Penni Cotton |
| 37 - Egoff | 16 - Franklin Watts | 4 - Margaret Meek |
| 38 - Rosenheim | 17 - Trease | 5 - e.g. Nikolajeva |
| 39 - Travers | 18 - Nat Hentoff | 6 - Zipes |
| 40 - Northrop Frye | 19 - Bob Dixon | 7 - Vološinov |
| 41 - Ted Hughes | 20 - Enid Blyton | 8 - Sarah Fielding |
| 42 - Peter Hunt | 21 - Zimet | 9 - Elizabeth Rigby |
| 43 - Wallace Hildick | 22 - Robert Leeson | 10 - Harvey Darton |
| 44 - Myles McDowell | 23 - Petronella Breinburg | |
| 45 - Margery Fisher | 24 - Robert Leeson | ۱۱ - فرانک ریموند لیویس (Frank |
| 46 - William Moebius | 25 - Jan Needle | Raymond Leavis) (1987- |
| 47 - Townsend | 26 - Rosa Guy | 1895) آموزگار و منتقد ادبی انگلیسی. |
| 48 - F. R. Leavis | 27 - Julius Lester | وی یکی از تأثیرگذارترین منتقدان |
| 49 - Determinations | 28 - Louise Fitzhugh | ادبی قرن بیستم بود. از آثار او می‌توان |
| 50 - Idiosyncratic | 29 - Virginia Hamilton | به «وضعیت‌های تازه در شعر انگلیس |
| Jamesian - ۵۱؛ وابسته به هنری | 30 - Adele Geras | (۱۹۳۲)، سنت بزرگ (۱۹۴۸)، دی. اچ |
| جیمز و سبک او. | 31 - Cedric Cullingford | لاورنس رمانویس (۱۹۵۵) و آنا کارنبا |