

نقد ادبی خواننده محور

مایکل بنتون^(۱)

ترجمه: شهرام اقبال زاده (رازآور)

اهمیت نقد ادبی خواننده محور، در پهنه ادبیات کودک، از آن روست که دو پرسش بنیادی را دربرمی‌گیرد؛ یکی درباره [سرشت] ادبیات، دیگری درباره خوانندگان جوانش. اول، خواننده کودکِ جای گرفته [۱] در دل متن کیست؟ دوم، کودکِ فعال خواننده، چگونه به فرآیند خوانش پاسخ می‌گوید؟ هواخواهان اصلی جریان نقد ادبی خواننده محور، بر اهمیت تفسیر متن توسط خواننده تأکیدی ویژه دارند. آن‌ها به هر دو جنبه شکل و زبان شعر و یا داستان توجه نشان داده، برآنند که خواننده مفروض، همزمان با پویای آفرینش شعر یا داستان، شکل می‌گیرد. هنری جیمز، این نکته را بدین‌سان مطرح می‌کند، نویسنده «همان گونه که درگیر پردازش شخصیت [داستانی] خویش است... خواننده خود را نیز بر می‌گزیند. پس از به سامان رسیدن چنین پردازش و گزینشی، با جلب نظر خواننده، او را وامی‌دارد که به همان اندازه نویسنده نیرو صرف کند».

نظریه پردازان و هواخواهان این دیدگاه، به همان اندازه [متن] به فعالیت ناپیدای فرآیند خوانش توجه نشان داده، با قیاس اجزا و نتیجه‌گیری از پاسخ‌گویی که خوانندگان به متن داده‌اند، به توسعه الگوی نظری و تجربه زیبایی‌شناسی، دست می‌یازند.

آن چه همواره به عنوان نکته محوری و راهبردی ویژه برای منتقدین مخاطب - گرا مطرح بوده، پی بردن به رمز و راز واقعی واکنش خوانندگان بر مبنای تجربه خود آنهاست. موضوع نقد خواننده محور، همانند [دستگیری] «هیولاهای

پنهان در دریاچه» [۲] در پهنه مطالعات ادبی است؛ درست زمانی که بر آنیم آنها را به دام اندازیم و فراچنگ آوریم، حتی نمی‌توانیم اطمینان داشته باشیم که آن‌ها در همان نقطه‌ای باشند که پنداشته‌ایم و چنان چه خیال کنیم که همان جا هستند، تازه باید بپذیریم که با دقیق‌ترین کندوکاوها و حساس‌ترین و پیچیده‌ترین ابزارهای پژوهشی که تاکنون به کار گرفته شده، تنها به دستاوردهایی نه چندان معتبر، دست یافته‌ایم. سرشت پیچیده و سویه‌های گوناگون لغزان و جلوه‌های گریزان این پدیده، آن قدر گسترده است که شکارچیان بسیاری برای به تورانداختنش در پی آن روان بوده و هر کسی از ظن خویش، با رویکردی متفاوت به آن پرداخته و به نتیجه‌ای متفاوت نیز دست یافته است. بنابراین، ضروری است که پیش از هر چیز، ابتدا تاریخ تکامل متفاوت نظریه نقد ادبی خواننده محور و ویژگی‌های اصلی و مبانی نظری و کلی آن را آن گونه که نظریه‌پردازان و هواخواهان معتقدند که بیشتر فرایافتی در حوزه تجربه ادبیات بزرگسال بوده، گوشزد کنیم و آن گاه، دورنما و چگونگی جذب و گسترش آن توسط پژوهشگران علاقه‌مند به خوانندگان جوان [و نوجوان] و کتاب‌های آن‌ها را از نظر بگذرانیم.

تحولی در چشم‌انداز نقادی

در دهه ۱۹۵۰ میلادی، نقد ادبی وضعیتی کم و بیش پایدار داشت. کتاب «آینه و چراغ» ام. اچ.

1. Michael Benton

آبرامز^(۱) (تاریخ نگارش ۱۹۵۳)، به نحوی اطمینان بخش قادر بود پاسخگوی چگونگی بررسی اثر هنری باشد. متن، عنصر مرکزی و عناصر سه گانه نویسنده، خواننده و جهان پیرامون هم چون مدلول، اقمار آن به شمار می‌آمدند. آن چه پس از بر هم خوردن پایداری و ثبات الگوی پیشین، جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده، بحث‌های نظریه پردازان و منتقدان نقد ادبی خواننده محور است. آن‌ها بر آنند که معنا توسط خواننده آفریده شده و اوست که با فعالیت‌های خویش، به متن جان می‌بخشد. با این دیدگاه، خواننده در مرکز قرار گرفته، نقش محوری یافته و جایگاه ممتاز و برتر اثر هنری در هم می‌ریزد و پدیده «خوانش» به کانون توجه بدل می‌گردد. این بدان معنا نیست که تأکید بر اهمیت کنش «خوانش» و واکنش خواننده که در دهه ۱۹۶۰ پدید آمد، امری کاملاً نو است، بلکه آی. بی. ریچاردز^(۲)، چهل سال پیش از آن، به نحوی شایسته آن را آغاز کرده بود؛ اما تأثیر قاطع و اساسی ریچاردز در سال‌های ۲۹-۱۹۲۴ و دغدغه دو گانه آموزش و پرورش و نقد ادبی، دوش به دوش هم پیامدی دو گانه در پی داشت و نقد ادبی در دو راه مخالف هم تکامل یافت. از سوی ریچاردز، متن را در جایگاه برتر می‌نشانند و «منتقدین مکتب نقد نو» آمریکا نیز با استناد به ادله کتاب «نقد عملی» او بر این امر پای می‌فشرند که تنها تجزیه و تحلیل دقیق، با تکیه بر واژگان [متن] امکان‌پذیر بوده و وظیفه منتقدین و آموزگاران نیز همین است. از سوی دیگر، ریچاردز با گرایشی مخالف، خواننده را بر کرسی برتر جای می‌داد و در نتیجه، رویکرد مدرن نقد ادبی خواننده محور را توسعه بخشید که به خواننده‌ای که از رویکرد نقد «متن محور» برآشفته بود، آزادی برداشت‌های ویژه خود را اعطا کرد؛ در همین راستا و روند است که استانی فیش^(۳) می‌نویسد: «تاویل، هنر تفسیر و

تعبیر [واژگانی] نیست، بلکه هنر بر ساختن است. تاویل گران از شعر رمزگشایی نمی‌کنند: خود آنها را می‌سازند» [۳] و تا آن جا پیش می‌رود که می‌گوید: «بیش از ساختار موجود در متن [۴]، ساختار تجربه خواننده باید موضوع هر گونه توصیف باشد». همان گونه که لارنس لرنر^(۴) خاطر نشان کرده است: «شاید مهم‌ترین وجه افتراق در مطالعات ادبی معاصر، بین برداشتی است که ادبیات را کم و بیش نظامی خود بسنده می‌پندارد و برداشتی دیگر که آن را پدیده‌ای متعامل با واقعیت یا تجربه‌های فرا ادبی می‌داند. تجربه نویسنده یا خواننده یا واقعیت‌های اجتماعی پیرامون، در چارچوب مقوله دوم قرار می‌گیرد.»

سخن گفتن از نقد ادبی خواننده محور، بسیار دشوار است، زیرا گرایشات بسیار گوناگونی دارد. این دشواری به ویژه در دو جنبه بیشتر به چشم می‌آید: اول، انواع گوناگون و مهمی از این گرایش، خارج از مرز هنجارهای شناخته شده این اصطلاح قرار می‌گیرند؛ دوم، با وجود همپوشانی بین «نظریه دریافت» آلمانی و نقد ادبی خواننده محور انگلیسی - آمریکایی، آن‌ها را نمی‌توان همسان و همخوان شمرد. درباره موضوع اول، دو نویسنده بسیار با نفوذ دی. دابلیو. هاردینگ^(۵) و لوییز روزنبلت^(۶) آثاری در دهه ۱۹۳۰ منتشر کردند که از زمان خود به مراتب پیشتر می‌رفت (به عنوان مثال، هاردینگ در سال ۱۹۳۷ و روزنبلت ۱۹۳۸/۱۹۷۰) بسا کسندوکاوها و پژوهش‌های روان‌شناختی خویش درباره وجه عاطفی تجربه

1. M. H. Abrams

۲. I. A. Richards کتاب «اصول نقد ادبی» او توسط سعید حمیدیان، ترجمه شده و انتشارات علمی و فرهنگی آن را منتشر کرده است.

3. Stanley Fish

4. Laurence Learner

5. D. W. Harding

6. Louise Rosenblatt

نوشته‌هایی که در زمینه رویکرد نقد ادبی خواننده محور، از دهه ۱۹۶۰ به گونه‌ای پایدار به پیش رفته و توسعه یافته، پیوندی نوین بین کنش خوانش و کنش آموزش ادبیات که به آن نیز خواهیم پرداخت، ایجاد کرده و دارای پیامدهای چشمگیر و دستاوردهای با اهمیتی در راستای آفریدن روابطی [جدید] بین خوانندگان جوان [و نوجوان] و کتاب‌هایی است که برای آن‌ها در نظر گرفته شده است.

از نظریه دریافت، تفسیر درباره این تقسیم‌بندی و تحلیلی عالی از کارهای آیزر فراهم کرده که مکمل کار فروند، در سال ۱۹۸۷ است. فروند در کتاب خویش، پیشینه و نوشته‌های نویسندگان انگلیسی-آمریکایی را خلاصه کرده است.

نوشته‌هایی که در زمینه رویکرد نقد ادبی خواننده محور، از دهه ۱۹۶۰ به گونه‌ای پایدار به پیش رفته و توسعه یافته، پیوندی نوین بین کنش خوانش و کنش آموزش ادبیات که به آن نیز خواهیم پرداخت، ایجاد کرده و دارای پیامدهای چشمگیر و دستاوردهای با اهمیتی در راستای آفریدن روابطی [جدید] بین خوانندگان جوان [و نوجوان] و کتاب‌هایی است که برای آن‌ها در نظر گرفته شده است. پیش از این، در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ که دیدگاه «نقد نو» حکمفرما بود، خواننده از منظر نقادی به دست فراموشی سپرده شده بود. پیروان «نقد نو» آن چنان موضع سرسختانه ضد خواننده‌ای در پیش گرفته بودند که با وجود دغدغه‌شان برای «خوانش دقیق»، حتی بیانیه نظری اصلی رویکرد «نقد نو»، یعنی «نظریه ادبیات» [۵]، نوشته ولک^(۷) و وارن^(۸) در سال

ادبی، به طور واقعی بر تفکر آموزشی تأثیر گذاشتند (از این رو، نوشته‌های آن‌ها بر تجربه بچه‌های دانش‌آموز در شعرخوانی و داستان‌خوانی مؤثر افتاد). در نتیجه، هنگامی که نظریه‌پردازان آموزشی و ادبی، تلاش خود را برای تقویت توان خوانش [دانش‌آموزان] در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز کردند، نوشته‌ی هاردینگ، با عنوان «رویکرد روان‌شناختی در خوانش ادبیات داستانی» منتشر شده در سال ۱۹۶۲ و چاپ دوباره نوشت روزنبلت، «ادبیات همچون کاوش» (چاپ‌های ۱۹۳۸ و ۱۹۷۰) را به عنوان دو مأخذ مهم و متون پایه آموزشی در این زمینه، به طور گسترده مورد توجه قرار دادند.

[در این دوره] وجه مشخصه رویکرد نقد ادبی، پاسخ خواننده، گوناگونی آن از یک سو و از سوی دیگر، پیوند ضعیف آن با پهنه ادبیات است: به گونه‌ای که در چند کتابی که درباره نقد ادبی نوشته شده، نقش و جایگاه هاردینگ و روزنبلت، در حد جمله حاشیه‌ای تعارف‌آمیز، کاهش داده شده و نقد ادبی خواننده محور نیز به کوتاهی معرفی شده است (از آن جمله در کتاب‌های تامپکینز^(۱)، ۱۹۸۰، سولیمان^(۲) و کراسمن^(۳) ۱۹۸۰، فروند^(۴) ۱۹۸۷) و نویسندگان آلمانی و یا نویسندگانی با داشتن سنن انگلیسی-آمریکایی، از استثنای غیرقابل انکار آیزر^(۵) که بگذریم، تماس‌های بسیار ناچیز و یا در ظاهر نفوذ و تأثیر اندکی بر یکدیگر دارند. هولاب^(۶) در سال ۱۹۸۴ در یک بررسی کلی

1. Tompkins
2. Suleiman
3. Crosman
4. Freund
5. Iser
6. Holub
7. Wellek
8. Warren

بررسی‌ها بیانگر آنند که بچه‌ها بسیار آسان‌تر از داستان‌های تخیلی (فانتزی)، با داستان‌های واقع‌گرا پیوند برقرار می‌کنند. به عبارتی، آن‌ها داستان‌های واقع‌گرا را بهتر در می‌یابند. با وجود این، هاردینگ (سال ۱۹۷۳) و بریتون (سال ۱۹۷۰)، این نگرش را مطرح می‌کنند که خواندن هر دو گونه ادبی (واقع‌گرا و تخیلی) را باید به خوانندگان توصیه کرد.

واکنش‌هایی و چه در چارچوب پژوهش‌های آموزشی کلاس‌های درس که تا آن زمان به دست آمده بود، بر مبنای اصولی و استوار بود. پروتراف^(۷) در سال ۱۹۸۳، کوپر^(۸) در سال ۱۹۸۵، بنتون و فاکس در سال ۱۹۸۵، اسکولز^(۹) در سال ۱۹۸۵، گرگران^(۱۰) و ایوانز^(۱۱) در سال ۱۹۸۵ و بستون و دیگران در سال ۱۹۸۸، دایاس^(۱۲) و هایهو^(۱۳) در سال ۱۹۸۸، هایهو و وپارکر در سال ۱۹۹۰، بنتون در سال ۱۹۹۲، مانی^(۱۴) و کاکس^(۱۵) در سال ۱۹۹۲، مطالعاتی کاربردی درباره فلسفه ادبیات و آموزش بر مبنای اصول نقد ادبی خواننده محور، به شیوه‌های گوناگون، انجام دادند. یکی از امیدبخش‌ترین نتایج چنین پیشرفتی در بریتانیا، اهمیتی است که رویکرد نقد ادبی خواننده محور در

۱۹۴۹، جز اشاراتی مختصر درباره خوانش، از خواننده ابدأ سخنی به میان نیاورده است. در نتیجه، تکامل رویکرد نقد ادبی خواننده محور و گسترش مطالعه در این زمینه، هر از چند گاهی، تحولی و تکانه‌ای از منظر نظریه ادبی یا از دیدگاه تربیتی و آموزشی و نیازهای عملی در دهه‌های مختلف از سر گذرانده است.

در دهه ۱۹۶۰، جنبه آموزشی، وجه غالب بود و با پر نفوذترین آثاری که توسط «شورای ملی آموزگاران زبان انگلیسی»، نگارش نویسندگانی چون اسکوایر^(۱) در سال ۱۹۶۴، پاروز^(۲) و ریپر ۱۹۶۸، منتشر شد و با دو پژوهش که یکی از آنها انگلیسی و دیگری آمریکایی بود (یعنی داریسی^(۳)) در سال ۱۹۷۳ و پاروز و بیچ^(۴) در سال ۱۹۷۲) به اوج رسید. در دهه ۱۹۷۰ رویکرد نقد ادبی خواننده محور، در زمینه نظریه‌پردازی، به شکوفایی کامل دست یافت و منتقدین ادبی و نظریه‌پردازانی چون هالند^(۵) در سال ۱۹۷۵، کالر^(۶) در سال ۱۹۷۵، آیزر در سال ۱۹۷۸ و فیش در سال ۱۹۸۰ را شاید بتوان برجسته‌ترین چهره‌های این رویکرد بر شمرده که برگزیده و خلاصه آثار آن‌ها در همین زمینه، در دو تألیف جداگانه، توسط سولیمان و کراسمن در سال ۱۹۸۰ و تامپکینز در همان سال، یعنی پایان دهه یاد شده، گردآوری گردید. در دهه ۱۹۸۰ باز هم بازگشتی به سویه آموزشی و تکیه بر آن صورت گرفت؛ یعنی دغدغه اصلی، تبیین تجربه مجموعه که در این زمینه، چه از سویه نظریه ادبی خوانش

1. Squire
2. Purves
3. D'Arcy
4. Beach
5. Holland
6. Culler
7. Protherough
8. Cooper
9. Scholes
10. Corcoran
11. Evans
12. Dias
13. Hayhoe
14. Many
15. Cox

محور، درست برعکس آن، درباره خوانندگان واقعی و «جای گرفته در دل متن» گفتگو می‌کند. آیزر، هالند، بلیچ^(۵) و فیش، نظریه ادبی خویش را از منظری فلسفی درانداخته‌اند و برآنند با چنین نگرشی، پنداره «استقلال متن» را با جایگزینی این اصطلاح با «بازآفرینی متن توسط خواننده» به چالش فراخوانند. هدف از مرور فکری چنین پیشینه‌آشنایی، اهمیت این رویکرد در بررسی خوانش [ادبیات] کودکان است. رویکرد نقد ادبی خواننده محور، دو دغدغه کانونی دارد: ۱- معنای ادبی از کجا سرچشمه می‌گیرد و اجزای تشکیل‌دهنده آن کدامند؟ ۲- پویش و سرشت تاویل آفریننده چنین معنایی، چگونه و چیست؟ پاسخ این دو پرسش بنیادی، به درک فرآیند خوانش در مدرسه و یا بیرون از آن بستگی دارد. آثار آیزر، درباره ادبیات داستانی و روزنبلت، درباره شعر، با وجود انتقاداتی چند که به نظریه‌پردازی‌های آیزر وارد شده، برای آموزش عملی ادبیات و درک ما از کودکان به عنوان خوانندگان آن، نسبت به سایر نظریه‌پردازان و نویسندگان این حوزه، از قوت و نفوذ بیشتری برخوردار است. بی‌گمان، این امر به دلیل پرهیز از چیزی است که فرانک کرمود^(۶) «نظریه موج و مبهم» [۹] می‌خواند و آیزر آن را در سال ۱۹۷۸، چنین بیان کرده است: «تحلیل آن چه عملاً در هنگام خوانش رخ می‌دهد». نظریه واکنش زیبایی شناختی آیزر، در کنار نظریه کاربردی [چگونگی خوانش] اثر ادبی روزنبلت، به تغییر نگرش فرهنگی در کلاس‌های درس یاری رسانده است. با چنین رویکردی، نمی‌توان گفت که متن بدون پیوند

ادبیات یافته، به گونه‌ای که به طور کامل مورد تأیید شورای ملی برنامه‌ریزی آموزشی قرار گرفته و در برنامه‌های درسی گنجانده شده که شرح آن در گزارش سال ۱۹۸۹ کاکس و هم‌چنین گزارش‌ها و مدارک رسمی نیز آورده شده است.

چنین پیشرفت شگرفی، سبب شد که در کتابی شاخص درباره «نظریه‌های مدرن ادبی» نگاشته جفرسون^(۱) و رایسی^(۲) به سال ۱۹۸۶، آن را «خیزش [و جهش] سرسام‌آور رویکرد نقد ادبی خواننده محور» برشمرند. در ادامه، نویسندگان برآنند چنین پیشرفتی آن چنان تهدیدکننده است که می‌تواند تمامی رویکردهای دیگر نقد ادبی را در کام خود فرو برد!

اما باید پرسید که مبانی نظری نویسندگان این رویکرد چیست و آن‌ها چه ره‌آوردی برای نقد ادبی آورده‌اند؟ براساس نوشته‌های تامپکینز، سولیمان و کراسمن و فروند، می‌توان رویکرد نقد ادبی خواننده محور را به معبده تشبیه کرد که برای خوانش [مؤمنان یا خوانندگان] با تساهل [بسیار] اصول کلی همه مذاهب و کتاب‌های [مقدس یا مذهبی] را در دسترس همه قرار داده و به نمایش گذاشته است [۶]. با وجود این، شماری از اصول مشخصه این دیدگاه انتقادی را می‌توان نام برد. اولین اصل، اصل نسخ‌نما شده [۷] «خطای عاطفی» [۸] است. در توضیح این نوع «خطا»، بردزلی^(۳) و ویمسارت^(۴) (در نوشته‌های ۱۹۷۰-۱۹۵۴ خود)، آن را در آمیختن شعر با نتایج آن دانسته‌اند و آن را به عنوان برداشتی صرفاً «تأثیرگرایانه [امپرسیونیستی] و نسبی‌گرایانه» در ادبیات رد کرده، هر گونه داوری و نقادی متأثر از تأثیرهای روان‌شناختی را مردود دانسته‌اند؛ به گونه‌ای که جایی برای خواننده و حضور او باقی نگذاشته‌اند. آنها کنش خوانش را نادیده انگاشته‌اند. می‌توان گفت که «نقد نو» وجود خواننده را مفروض می‌پنداشت. نقد ادبی خواننده

1. Jefferson
2. Robey
3. Beardsley
4. Wimsart
5. Bleach
6. Frank kermode

عملی با خوانندگان خویش دارای موجودیتی با معناست^(۱). چنین انتقال قدرتی، بازتاب و بیانگر تحولی گام به گام، از تأکید بر روش خرده‌گیری‌های سفت و سخت و آموزش و پرورش مبتنی بر اصول سخت‌گیری معلم محور است که حتی تا نسلی پیش ادامه داشت. این روند، به صورتی آرام و پویا و نه تغییراتی ناگهانی و انقلابی، اما بالنده در راستای بازنگری [و جمع‌بندی] شیوه‌هایی که خوانندگان در تجربه‌های ادبی خویش [برای خوانش] شعر یا داستان می‌آفرینند، همچنان به پیش می‌رود. در واقع، نظریه ادبی پاسخ خواننده، استمرار دیدگاه اومانیسیم لیبرالی لیویسی [۱۰] است.

آشکار است که در حوزه آموزش ادبیات، تدوین نظری و تدارک و تثبیت این رویکرد در چارچوب انگاره‌های شناخته شده کنونی آن، به حدی گستردگی و مقبولیت یافته که گرایش‌های دیگر حوزه نقادی در فعالیت‌های خود، مرجعیت آن را پذیرفته‌اند که از جمله، پذیرش گونه‌گونی [۱۱] وجود معنا در اثر ادبی، مشارکت سازنده خواننده [در معنا آفرینی]، پذیرش این امر که خواننده همچون لوحی سفید نیست و دارای دانشی خود ویژه و شیوه‌ای منحصر به فرد در کنش خوانش است و آگاهی از این امر که هر گونه تأویلی در چارچوب اجتماعی، تاریخی و فرهنگی ویژه‌ای شکل می‌گیرد. همه این انگاره‌ها تأثیری ژرف بر مطالعه متون و پژوهش‌های مربوط به چگونگی کنش خوانش خوانندگان جوان، در رشته ادبیات کودک به جا گذاشته است.

خوانندگان جوان و کتاب‌هایشان

رویکرد نقد ادبی خواننده محور در ادبیات کودک که بر آن است به پرسش‌های طرح شده آغاز این فصل پاسخ گوید. پیوندی تنگاتنگ و مستقیم با آموزش و پرورش دارد. برخی از جنبه‌های این

رویکرد به بررسی واکنش کودکان در زمینه ادبیات داستانی و شعر، و تازگی، چگونگی واکنش آن‌ها به تصویرهای کتاب می‌پردازد، هدف از این امر، شناختن مؤلفه‌های سازنده شیوه‌ای مفید در آموزش ادبیات است. برخی از پژوهشگران نیز روش بررسی واکنش و پاسخ خواننده را به منظور شناخت انگاره‌های ذهنی و نگرش اجتماعی کودکان به کار می‌برند. افرادی دیگر نیز که متن‌گرا (text focused) هستند، از مفاهیم و انگاره‌های نقد ادبی خواننده محور وضع شده در پهنه ادبیات بزرگسال، برای آزمودن و سنجش متون و بررسی کتاب‌های کودکان استفاده می‌کنند. هدف از این کار، شناخت بیشتر مخاطبین احتمالی و همچنین بررسی و شناسایی نکاتی است که صرفاً مختص و مشخصه ادبیات کودکان و وجه تمایز آن است. این گستردگی و تنوع، دو مشکل عمده به وجود می‌آورد. اول، امکان تداخل قلمروهاست. بسیاری از مطالعات هم بررسی چند و چون متن و هم واکنش کودکان و چگونگی پاسخگویی به متن را به عنوان وجه مکمل تجربه‌ای یک پارچه، در بر می‌گیرد که این امر، برخاسته از بحث‌هایی است که پیشتر گفته آمد و خود از روند کلی گستره اندیشه نقد ادبی خواننده محور سرچشمه می‌گیرد. هنگامی که به بررسی و مذاقه درباره عنوان‌هایی که در زیر خواهد آمد، می‌پردازیم، گرایش اصلی و جهت‌گیری فکری خود نویسنده را به عنوان راهنما به کار گرفته‌ایم. دوم، امکان بروز برخی آشفتگی‌ها و بی‌نظمی‌ها در کار پیش می‌آید. پژوهش‌ها، در سرشت و میزان پیچیدگی، با یکدیگر تفاوتی ژرف دارند. در این زمینه به ویژه، می‌توان به دو مجموعه مقاله مهم که هم پژوهش‌های نظری و هم

۱. گویی این سخن زیبای حافظ، در توصیف چنین نگرشی است:

ساقی و مطرب و می‌جمله مهیاست ولی
عیش بی‌یار مهیا نشود یار کجاست؟

اسکواپر، در بررسی‌های سال ۱۹۶۴، درباره فرآیند پاسخگویی نوجوانان به داستان‌های کوتاه، شش عنصر را بر شمرده و توصیف کرده: داوری ادبی، پاسخ‌های تأویلی، پاسخ‌های روایی، [تداعی‌ها] و واکنش‌های جمعی، خودکاو‌ها و داوری‌های قالبی [بر مبنای ارزش‌های پیش ساخته]

کندوکاوه‌های تجربی را در بر می‌گیرد، اشاره کرد: یکی، نگاشته کوپر در سال ۱۹۸۵ و دیگری نوشته مشترک مانی و کاکس در سال ۱۹۹۲. موضوع بحث اول و دوم، به گونه‌ای بسیار مناسب و مرتبط، در بیشتر مقاله‌های یاد شده مورد توجه قرار گرفته‌اند.

دامنه بحث به ترتیب پنج موضوع را دربرمی‌گیرد: پویه پاسخ‌دهی، تکامل خوانش، الگوهای رفتاری خوانندگان، مطالعات فرهنگی و کندوکاوهایی درباره نگرش کودکان و سرانجام، مطالعات «متن محور» براساس مفاهیم رویکرد ادبی خواننده محور.

فرآیند پاسخگویی

دیدگاه پژوهشگرانی که به پژوهش درباره چگونگی فرآیند پاسخگویی خوانندگان جوان دست یازیده‌اند، به شمار نظریه‌پردازان ادبی، با یکدیگر تفاوت دارد. اما بیشترین وجه مشترک، در بین آموزگاران پژوهشگر به چشم می‌آید که وجه همت خود را تثویز کردن تجارب کاربردی کلاسی قرار داده‌اند. گستره و ترکیب این مطالعات، بسیار زیاد است: متون، زمینه‌ها، خوانندگان و روش‌های تحقیق، گوناگونی مجموعه‌ها را در پی داشته که به نظر می‌رسد می‌توان آن‌ها را با توجه به اولویت‌بندی‌های بی‌شمار، جزو یک زیر مجموعه طبقه‌بندی کرد. در میان آن‌ها متون، داستان‌های کوتاه، شعر، افسانه‌های پریان، کتاب‌های تصویر، شمار چشمگیری را تشکیل می‌دهند. اندک شماری نیز کانون پژوهش را بر رمان قرار داده و هیچ یک به تمایزشنامه نپرداخته‌اند. زمینه‌های مادی و

واقعیت‌های عینی پیرامون نیز در پاسخ‌ها و واکنش‌ها، به نوبه خود اثر می‌گذارند. محیط کلاس‌های درس، به خودی خود، چیزهای بسیاری درباره تفاوت‌ها بیان می‌کنند. هنگام بازنگری، تفاوت بسیار آشکار و تعیین‌کننده‌ای بین پاسخ سی کودک که به طور طبیعی در ساعت درسی مورد پرسش قرار گرفته‌اند، با چهار یا پنج بچه‌ای که خارج از ساعات درسی کار می‌کنند، مشاهده شد. بیشتر مطالعات، پژوهش‌های خرد مقیاسی هستند که توسط پژوهشگران منفرد به عمل آمده‌اند که شاید گهگاه نیز از دستیارانی بهره گرفته باشند. از این رو، معمولاً کانون پژوهش، متمرکز و دامنه آن از نظر گزینش شمار مخاطبان مورد پرسش، مقطع سنی، پیشینه و زمینه اجتماعی، جنسیت و سطح سواد خوانندگان نیز محدود است. سرانجام، نظریه پاسخ خواننده و شیوه کار بازمینی آن به طور کلی، در چارچوب شکلی از دانش ابداع شده که ابزار شناخت آن پیام و کلام است، شیوه‌ها و چگونگی طرح پرسش از خواننده، تأثیری بنیادی بر او داشته و گونه‌ای اعمال نفوذ بر پاسخگویی اوست. دامنه این پرسش‌ها از درخواست به شیوه «تداعی آزاد»^(۱) و پرسش‌هایی از این دست می‌تواند باشد: «هر چه را که هنگام خواندن به ذهن‌تان می‌رسد، بازگو کنید».

۱. «تداعی آزاد (Free Association) روشی در روان‌کاوی پژوهشی است که فروید، آن را ابداع کرده و در آن بیمار [در متن بالا خواننده] سعی می‌کند آن چه را که در خاطر دارد، بدون ملاحظه و یا سانسور بر زبان بیاورد. (به نقل از فرهنگ یا «آنسیکلوپدی روانپزشکی» بهرامی / معنوی، صفحه ۱۴۴)

پروتراف، براساس پژوهش‌هایی که در حال انجام داد، به این باور می‌رسد که بچه‌ها در پویای خوانش داستان، به پنج روش عمده واکنش خود را بروز می‌دهند: فراقکنی به شخصیت [داستانی]، فراقکنی به موقعیت، همدلی خواننده با کتاب، خواننده فاصله‌گذار [ناظر دورنگر] و سرانجام، ارزیابی خشک و احساس‌گریز.

اسکوایر، درباره داستان کوتاه (تدوین شده در سال ۱۹۶۴) و انطباق آن بر شعر چارلز تاملینسون^(۴)، چگونگی پاسخ دانش‌آموزان تحت نظارت و گروه‌های خارج از حوزه نظارت دوره میانی [راه‌نمایی] را مورد بررسی قرار داد. دیکسون^(۵) و براون^(۶)، در سال ۱۹۸۴، نوشته‌های دانش‌آموزان ۱۷ ساله را برای شناخت این نکته که در پاسخ‌های آن‌ها چه چیزهایی مورد توجه قرار می‌گیرد، مطالعه و بررسی کردند. اتکینسن^(۷)، در سال ۱۹۸۵، براساس مقوله‌های برساخته پاروز و ریپر، تدوین شده در سال ۱۹۶۵، کندوکاوی را درباره چگونگی فرآیند پاسخ‌گویی کودکان به شعر، در مقطع‌های سنی متفاوت، انجام داد. چندین کتاب نیز به طور کامل، به خوانندگان جوان و شعر اختصاص یافته. برخی افراد نیز پاره‌ای از پژوهش خود و برخی دیگر، یک سره، براساس رویکرد و فرآیند پاسخ خواننده [به متن]، پژوهش خویش را سامان داده‌اند. در این میان، باید از کارهای چشمگیر بنتون (سال ۱۹۸۶)، دیاس و هایهو (سال ۱۹۸۸) و بنتون و دستیارانش (۱۹۸۸) یاد کرد. بایسته است گفته آید که بارتز^(۸)

از پرسش‌های آنی گوناگون تا سؤال‌های راهبردی [بنیادی] تا پرسشنامه‌هایی با پرسش‌های روشن و صریح، هر گونه پاسخ شفاهی، کتبی یا نموداری، اعم از این که خوانندگان به صورت انفرادی یا گروهی نوشته یا ضبط کرده باشند، همگی گستره و ژرفای اطلاعاتی چشمگیری را برای بررسی و گردآوری و بازنگری و جمع‌بندی آن‌ها فراهم می‌کنند.

رهنمودهای لازم برای چنین کاری، با توجه به گستره وسیع اطلاعات در دو کتابی که پیشتر یاد شد، یعنی کتاب‌های پاروز و بیچ در سال ۱۹۷۲ و داریسی در سال ۱۹۷۳ و نوشته جدیدتر گالدا^(۱) در سال ۱۹۸۳، در ویژه‌نامه مجله «تحقیق و توسعه در آموزش و پرورش»، در مقاله‌ای با عنوان «چگونگی پاسخ به ادبیات: مطالعه تجربی و نظری» و در فصلی دیگر، مقاله نگاشته اسکوایر^(۲)، با عنوان «پژوهشی درباره نظریه پاسخ خواننده و نوآوری در ادبیات ملی» و در نوشته‌های مشترک هایهو و پارکر، در سال ۱۹۹۰، ارائه شده است. آن چه در پی خواهد آمد، جامع تمامی بحث‌ها نیست، اما کوشش خواهد شد که به گونه‌ای فشرده، ارکان اصلی روند مطالعات انجام شده را خاطر نشان کنیم.

فرآیند پاسخگویی [در ادبیات] در دهه ۱۹۸۰، به یکی از موضوع‌های اصلی پژوهش بدل گردید. مطالعاتی درباره چگونگی پاسخ یا واکنش به شعر، به صورت مقاله یا جزوه پدید آمد. به عنوان مثال، در سال ۱۹۸۱، وید^(۳)، با استفاده از نظریه

1. Galda
2. Squire
3. Wade
4. Charles Tomlinson
5. Dixon
6. Brown
7. Atkinson
8. Barnes

بنیادهای این رویکرد را مستحکم می‌کند. به ویژه اثر تیزی^(۲)، اسناد و ادله محکمی درباره پویه «یادآوری» شعر توسط خواننده ارائه کرده، با موشکافی و تجزیه و تحلیلی دقیق، به توصیف مبانی زیبایی‌شناسی خوانش می‌پردازد. مفروضات بل^(۳)، در بر گیرنده و نشان‌دهنده اهمیت چگونگی پویش پاسخگویی، از مراحل آغازین رویایی گروهی و بحث‌های جمعی تا گزارش کتبی فرجامین فرآیند خوانش است؛ روشی که به زبان ریاضیات، به آن کارآمدی پیشرفت کار می‌گویند و در این مورد خاص، می‌توان «کارآمدی پیشرفت» را به صورت پیشرفت آهسته و گام به گام خوانندگان جوان در خوانش متن‌های گوناگون و چگونگی معناسازی، مشاهده کرد. اما کانون بررسی‌های هرست^(۴)، بر پاسخ عمومی دانش‌آموزان و واکنش گروهی آن‌ها متمرکز شده است و نه افراد منفرد. او از طریق ارزیابی و جمع‌بندی مطالعات دانش‌آموزان چندین کلاس مختلف و متن‌های متفاوت و آموزگاران متمایز، به توسعه الگویی در سه قالب داستان، شعر و شکل براساس انگاره‌های نظری «چرخه‌های گفتاری» بارنز و تاد (تدوین شده در سال ۱۹۷۷) پرداخت که ویژگی‌های گروهی را مشخص کرده و هرست، آن را به عنوان ابزار واریسی یک به یک اجزای مهم متشکله پویش خوانش گروهی شعر به کار گرفت. این سه پژوهش، مقابله‌ای است با نظریه‌های تنوریسین‌های اصلی این رشته، از ریچاردز تا روزنبلت و بررسی انتقادی تمامی نظریاتی است که در توسعه و تکامل روش‌شناسی رویکرد مخاطب - محور، نقش داشته‌اند.

پویش پاسخگویی به روایت‌های داستانی،

نیز در سال ۱۹۷۱ اثری شاخص نگاشته است که همچون پژوهش سال ۱۹۸۸ بنتون، پاسخ‌های گروه‌های کوچک بچه‌های ۱۴-۱۳ ساله را دربرمی‌گیرد. وجه مشخصه این پژوهش‌ها «ساختار جزءنگر و بحث‌های خودگردان» [۱۲] آن است. چنین روش بهینه‌ای، به طور ویژه، به بحث‌های گروهی درباره شعر دامن زد و مناسب‌ترین شیوه‌ها و ابزارها را در اختیار آموزگاران پژوهشگر^(۱) قرار داد تا بتوانند به کاوش درباره چگونگی فرآیند پاسخگویی بپردازند. دایاس و هایهو نیز بر اساس اثر پیشین دایاس، در سال ۱۹۸۶، درصدد تکامل «سنجش پاسخ با صدای بلند RAP [۱۳]» برآمدند. در این روش، ضرورتاً دانش‌آموزان به صورت فردی، به تفکر پرداخته، با صدای بلند به واگویی آن می‌پردازند و می‌کوشند برداشت خود را از شعر بیان کنند. در این روش، در صورت لزوم، پرسشگری، به صورت غیرمستقیم آن‌ها را [برای رسیدن به برداشتی شخصی] یاری می‌کند. بحث‌های آماده‌سازی گروهی، بنیاد مستحکم را برای نشست‌های انفرادی پی‌ریزی کردند. آوانوشت‌ها و ثبت تجارب «سنجش پاسخ با صدای بلند RAP» برای تجزیه و تحلیل چگونگی تبادل آرا و درک معنا توسط دانش‌آموزان، به کار گرفته شدند. دایاس و هایهو، بر آنند که مطالعات آن‌ها به گونه‌ای طرح شده که فرآیند پاسخگویی [مخاطبین] را به همان صورت واقعی آن ردیابی می‌کند و روش‌شناسی آن‌ها دارای آثار ثمربخشی برای این هدف‌هاست.

تمرکز و تأکید اثر بنتون و دستیارانش (در سال ۱۹۸۸) نیز بر چنین فرآیندی است. این اثر، بیانگر کندوکاوهای سه آموزگار کار آزموده، درباره دانش‌آموزان ۱۴ ساله یا ۱۴ سال به بالا و نحوه خوانش گروهی و چگونگی واکنش و پاسخ‌دهی آنهاست. نظریه تعامل روزنبلت،

1. teacher-researcher
2. Teasy
3. Bell
4. Hurst

پیش از همه در سال ۱۹۶۴، توسط اسکوایر به کار گرفته شد و سپس، با آثار یاروز و ریپر در سال ۱۹۶۸ که مطالعات و کارهای پیشین آن‌ها با دانش‌آموزان در سنین گوناگون و با زمینه‌ها و رشته‌های متفاوت، پی گرفته شد و گسترش یافت. تمامی این مطالعات، برآنند که به طبقه‌بندی ارکان و مقوله‌های مربوط به رویکرد واکنش مخاطب بپردازند. فهرستی که توسط اسکوایر، تدارک دیده شده بود، بیش از همه، در مطالعات و بررسی‌های مربوط به چگونگی پاسخگویی بچه‌ها مورد استفاده قرار گرفته و بارها و بارها تکثیر شده است.

اسکوایر، در بررسی‌های سال ۱۹۶۴، درباره فرآیند پاسخگویی نوجوانان به داستان‌های کوتاه، شش عنصر را بر شمرده و توصیف کرده: داوری ادبی، پاسخ‌های تأویلی، پاسخ‌های روایی، [تداعی‌ها] و واکنش‌های جمعی، خودکاوی‌ها و داوری‌های قالبی [بر مبنای ارزش‌های پیش ساخته]. پژوهش او نشان‌دهنده این امر بود که هر قدر تعهد و درگیر شدن خوانندگان بیشتر باشد، میل به داوری ادبی در آن‌ها نیز قوی‌تر خواهد بود و او این گونه داوری را «تعهد مسرت‌بخش» می‌نامد که مشخصه رفتاری خوانندگان نوجوان مورد پرسش او بوده است. در این جا نیز هم‌چون بسیاری از بررسی‌های دیگر درباره خوانش ادبیات داستانی، تحرکی چشمگیر به سوی فرانسون تحلیل‌های تفصیلی روان‌شناختی خرسندی خواننده به چشم می‌خورد؛ یعنی آن گونه خشنودی که خواننده در پی آن است (با نظریات و پژوهش هالند ۱۹۷۵ مقایسه شود). تازه‌ترین مطالعات، شامل پژوهش‌های کسانی چون فاکس در سال ۱۹۷۹ است که عبارت «خواننده پنهان»^(۱) [ناظر پنهان] او توصیفی به یاد ماندنی و جالب است از نقشی خیالی که خوانندگان جوان، اغلب به عنوان ناظر در هنگام خوانش ایفا می‌کنند و پژوهش جکسون^(۲) در سال ۱۹۸۰ که کندوکاوی

است درباره واکنش اولیه‌ای که بچه‌ها به داستان نشان می‌دهند که در مرحله بعدی یعنی پژوهش سال ۱۹۸۳ به کار بر روی دانش‌آموزان دوره دوم، به صورتی کامل‌تر آن را گسترش داد. چندین کتاب نیز کانون بررسی خود را روی چگونگی پویای پاسخ خوانندگان جوان متمرکز کرده‌اند که از آن میان، آثار پروتراف، در سال ۱۹۸۳، بنتون و فاکس، در سال ۱۹۸۵ و تامسون^(۳)، در سال ۱۹۸۶ چشمگیرند. پروتراف، براساس پژوهش‌هایی که در حال^(۴) انجام داد، به این باور می‌رسد که بچه‌ها در پویای خوانش داستان، به پنج روش عمده واکنش خود را بروز می‌دهند: فراقنتی به شخصیت [داستانی]، فراقنتی به موقعیت، همدلی خواننده با کتاب، خواننده فاصله گذار [ناظر دورنگر]^(۵) و سرانجام، ارزیابی خشک و احساس گریز^(۱۴). در گستره‌ای تکاملی، پروتراف، بر آن است که توسعه شکوفایی خوانش، وابسته به بساا بردن توانایی‌های عملی و شمار سبک‌های خوانش است. پرسش‌ها و نگرانی‌های بنتون و فاکس، پرسش‌ها و نکاتی را به ذهن می‌آورد که ما هنگام خواندن داستان با آن درگیر هستیم و به طرح این نکته می‌پردازد که پویای خوانش، دربر گیرنده آفرینش دنیایی دیگر [نو] است. این برداشت، براساس تجربه مطالعه داستان‌های بسیار توسط بچه‌ها، شرح و بسط یافته است. براساس چنین تجربه‌ای، در خوانش، مشخصه‌هایی به دو شیوه استنتاج شده است: اول، روندی چهار مرحله‌ای از بروز احساسات، هم‌چون خوانش، وارد شدن به فضای داستان، غرق شدن در کتاب، داشتن درکی

1. dark watcher

2. Jackson

3. Thomson

4. Hull

5. Distanced viewer خواننده‌ای که با متن فاصله می‌گیرد و برخلاف خواننده همدل، غرق داستان نمی‌شود؛ ناظر بیرونی.

خوانندگان و روش‌شناسی برآمده از چنین مطالعاتی متمرکز کرده و دومی، اولویت بررسی را به جایگاه و نگرش خواننده (طرح شده به وسیله روزنبلت در سال ۱۹۷۸) داده و بحثی است درباره دسته‌بندی سنخ خوانندگان که به آن خواهیم پرداخت. بایسته است که پیش از پرداختن به تکامل روند خوانش، شرح فشرده‌ای از دو مجموعه یاد شده را ذکر کنیم.

از مجموعه مقالات گردآوری شده توسط کوپر، تنها هفده مقاله آن به موضوع بچه‌ها و ادبیات اختصاص یافته است. بخش اول از هر سه قسمت کتاب، توضیحات سودمندی درباره مسایل نظری مربوط به چگونگی واکنش‌ها و تجربه پاسخگویی [در پویش خوانش] ارائه می‌کند؛ به ویژه در فصل‌هایی که به وسیله روزنبلت، پاروز و پتروسکی^(۶) نگاشته شده‌اند. در قسمت دوم، نوشته کینتجن^(۷)، با دیگر مقالات به کلی متفاوت است. آن هم نه به این دلیل که به شعر پرداخته (که در چنین مجموعه‌هایی از نظر تطبیقی بسیار نادرست است)، بلکه از این حیث که به بازنگری مشکلات و مسایل واکنش پاسخگویی می‌پردازد و می‌کوشد توصیفی از چگونگی فرآیند فعالیت‌های ذهنی خواننده به دست دهد. موضوع بررسی کینتجن (هم‌چون بسیاری از پژوهشگران)، دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل [۱۵] است، اما همین متدولوژی را به سادگی می‌توان برای خوانندگان جوان‌تر نیز به کار گرفت. چهار تن از نویسندگان مقالات واپسین قسمت کتاب که درباره ادبیات آموزشی کلاسی است، عالماً عامداً [۱۶] از بحث

فزاینده از روند پایانی و دوم، این مرحله شامل چهار عنصر است: تصور^(۱)، پیش‌بینی و بازنگری^(۲)، تعامل [تأثیر متقابل]^(۳) و ارزیابی. واپسین مورد، توسط سایرین نیز اخذ و جذب شده و به ویژه، کرکران^(۴) به آن پرداخته است (در اثر مشترکی با ایوانز^(۵) در سال ۱۹۸۷).

تامسون نیز در اثر خود که درباره خوانندگان نوجوان است، توضیحات بیشتری درباره عناصر پویش پاسخگویی به ادبیات داستانی، ذکر و جدولی مقایسه‌ای در قیاس با الگوی تکاملی، ارائه کرده است. الزام‌های خشنودی خواننده در همه مراحل، عبارتند از لذت و دریافتی مقدماتی از داستان. او با فرض برآورده شدن دو شرط الزامی یاد شده، شش مرحله را بر شمرده و توصیف می‌کند: کشش خود به خودی و بدون تعمق، همدلی و همراهی، تشبیه و قیاس، بازتاب و تأثیر دلالت‌های معنایی رخدادها و کنش‌های رفتاری، واری و ارزیابی انتقادی کل داستان به عنوان آفریده نویسنده و سنجش آگاهانه و حساب شده پیوند اثر با نویسنده، نوشته تامسون، اثری است خردمندانه و پیچیده، با جزئیاتی دقیق که بر پیشینه تجربه خوانش ادبیات داستانی خوانندگان جوان ریشه استوار کرده است. این کتاب اثری است سودمند و گردآوری و تلخیصی کارا از نظریه‌های ادبی که بیشتر به آن‌ها اشاره شد.

همان گونه که از خلاصه یاد شده بر می‌آید، بررسی‌های پویش خوانش، درصدد دسته‌بندی مقوله‌های گوناگون فعالیت‌های روان‌شناختی و توصیف چگونگی روند نضج و شکوفایی اصول خوانش است. دو مجموعه مقاله از کوپر (سال ۱۹۸۵) و مانی و کاکس (سال ۱۹۹۲) نیز می‌توانند سهمی بیش از پیش، در درک ما از پویش خوانش ایفا کنند. در بایستگی این دو مجموعه، سزاست گفته آید که اولی، کانون توجه خود را بر نظریه‌ها و رهنمودهایی در زمینه چگونگی بررسی درباره

1. Picturing
2. anticipating and retrospecting
3. Interacting داد و سند ذهنی با داستان یا متن
4. Corcoran
5. Evans
6. Petrosky
7. Kintgen

درباره آن تن زده‌اند. در حالی که خواننده انتظار داشت به بحث درباره بچه‌ها و کتاب‌هایشان بپردازند و به جای آن ترجیحاً به مباحث نظری و روش‌شناختی هم‌چون ضرورت شناخت و بررسی و پژوهش درباره چگونگی واکنش پاسخگویی نسبت به ادبیات آموزشی و تربیتی (بلیچ)، ضرورت کاربرد پژوهش‌های میدانی و آماری در مدارس (اسکوایر) و سرانجام، ضرورت ارزیابی دستاوردهای مطالعات ادبی (کوپر، بررسی سال ۱۹۸۵) پرداخته‌اند.

مانی و کاکس، در نوشته سال ۱۹۹۲، انگیزه ترغیبی خود را از کتاب کوپر و منبع الهام فکری خویش را از اثر روزنبلت، نگاشته شده در سال ۱۹۷۸ برگرفته‌اند. بخش اول کتاب، شامل دیدگاه‌های نظری درباره جایگاه و نگرش خواننده و چگونگی فرآیند پاسخگویی است و توجهی ویژه به خوانش کتاب‌های برگزیده‌ی کودکان گردآوری بننون در سال ۱۹۹۲ و بررسی واکنش پاسخگویی خوانندگان جوانان کُرکُران، مبذول داشته است. مقاله‌های بخش دوم دربر گیرنده دیدگاه‌های دانش‌آموزان در هنگام خوانش و پاسخگویی است و بیشتر به سنخ‌های گوناگون خوانندگان پرداخته تا پویش خوانش که در سطور بعدی، از آن سخن خواهیم گفت. در بخش سوم، از تأثیر متقابل آموزگاران، دانش‌آموزان و ادبیات بر یکدیگر سخن رفته است. دیدگاه هید^(۱) در پژوهش‌ها و کندوکاوهایش هم بر پایه خوانش بی‌صدا و هم خوانش با صدای بلند، سامان یافته و به بحث درباره سرشت گفت‌وگوی دو و یا سه نفره در کلاس درس، پرداخته است. زانسل^(۲)، با شوق بسیار، از سودمندی شرح حال سخن رانده است؛ یعنی تاریخچه‌ای شخصی که خواننده در مورد خویش می‌گوید. این امر هم بر نحوه سنجش پویش پاسخگویی و هم روشی که آموزگار اختیار می‌کند، اثر می‌گذارد. زاریلو^(۳) و کاکس نیز

بر نظریه متمایز زیبایی شناختی روزنبلت و ویژگی‌های آن تکیه کرده و به توسعه آن پرداخته و با تأکید بر کاربرد آخرین دستاوردهای حاصله در آموزش کلاسی، در پرتو یافته‌های تجربی خویش، نشان می‌دهند که چگونه آموزگاران دوره ابتدایی، با میل و رغبت، بر آنند که نگرش‌های به کار گرفته شده در آموزش ادبیات را به بچه‌ها بیاموزند. مانی و وایزمن^(۴) نیز رویه‌ای مشابه را در کساوش‌های نظری خویش دنبال کرده، گزارش‌هایی درباره آموزش برخی کتاب‌های معین (به عنوان نمونه «غرش تندر، فریاد را بشنو» از میلد رد تایلور^(۵)، نوشته شده در سال ۱۹۷۶) یا تکیه بر واکنش‌های حسی و زیبایی شناختی حاصل از کار در کلاس‌های مختلف اما هم سطح، تهیه کرده‌اند. تمامی این مطالعات، موضوع پویش خوانش را از منظرهای گوناگون مورد بحث قرار داده‌اند، اما به همان‌سان به موضوعاتی دیگر هم پرداخته‌اند که آن‌ها را در همین فصل پی خواهیم گرفت.

قرآیند تکامل خوانش

یکی از نکات و پرسش‌هایی که همواره به ذهن می‌آید، چگونگی تحول و تکامل خوانندگان خردسال، در زمینه ادبیات است. به این موضوع، از منظرهای گوناگون پرداخته شده است. چهار شیوه اصلی را می‌توان در این راستا دسته‌بندی کرد: خساطرات کتابخوانی‌های دوران کودکی (آثار سامپسون^(۶) در سال ۱۹۴۷ و اینگلیس^(۷) در سال ۱۹۸۱)، رشد [روند] دریافت داستان توسط

1. Hade
2. Zancella
3. Zarrillo
4. Wiseman
5. Mildred Taylor
6. Sampson
7. Inglis

«سنجش پاسخگویی با صدای بلند»، چهار الگوی خوانش را خاطر نشان کرده‌اند: تأویل (Paraphrasing)، معنا آفرینی [رویکرد مضمونی Thematising]، رویکرد تمثیلی، «بستار Closure»، چگونگی پیوند و برقراری ارتباط خواننده با متن و سایر عناصر مؤثر [در خوانش]، همگی نیازمند تفسیری نو و تحول و تکامل، با توجه به تنوع سبک‌ها و متن‌ها هستند.

کودکان، از منظر مراحل تکاملی پیازده (آثار
اپل‌بی^(۱) در سال ۱۹۷۸، تاکر^(۲) در سال ۱۹۸۱)،
گسترش سواد، با دیدگاه تلفیقی نیازهای فردی و
سنی - گروهی به کتاب‌های مناسب (آثار فیشر^(۳)
در سال ۱۹۶۴ و میک^(۴) ۱۹۸۲) و دست آخر،
قیاس‌های برآمده از پژوهش‌هایی درباره علاقه‌ها
و عادت‌های پیویش خوانش بچه‌ها (آثار
جتکینسون^(۵)، وایتهد^(۶) و دیگران در سال ۱۹۷۷).
هر چند هیچ یک از این نویسندگان، آثار خود را
ضرورتاً و اکیداً زیر عنوان و در چارچوب «پاسخ
خواننده» به شمار نیاورده، اما در واقع تمامی
شنوده‌های‌شان بازگو کننده تجربه بچه‌ها به
عنوان خواننده است. آن‌ها در سالیان اخیر، از این
امر آگاه شده‌اند که تفسیرها و یافته‌هایشان بر
پیشینه و گزینه نقد ادبی خواننده محور استوار
بوده است.

این آگاهی را باید امری بدیهی شمرد. به عنوان
نمونه، اثر تاکر، نگاشته شده به سال ۱۹۸۰ که
مقاله‌ای است با عنوان «آیا هرگز قادریم پاسخ
خواننده را دریابیم؟» پیش از آن که همانند
روان‌شناسان، چگونگی تکامل ارتباط عقلانی و
عاطفی پاسخ‌ها را برسد، از «تفاوت واکنش
پاسخگویی بچه‌ها با بزرگسالان» سخن می‌گوید
(می‌توان گفت آن‌ها بیشتر بر چند و چون نوشتار
تأکید می‌کنند، درست مخالف آهنگ و راستای
طرح). البته تاکر، در کتاب بعدی خود، در سال
۱۹۸۱، به این موضوع پرداخته است. میک نیز از

جکسون^(۷)، در سال ۱۹۸۲، در «اثری» مباحث

1. Applebee
2. Toker
3. Fisher
4. Meek
5. Jenkinson
6. Whitehead
7. Jakson

آنان که به زمینه‌های [نظری] ادبیات کودک می‌پردازند، آن چنان نگران مسایل تربیتی کودکان و نوجوانان هستند که بهره‌گیری از نظریه «نقد ادبی خواننده محور» را برای درک سرشت متون موجود [ادبیات کودک]، به دست فراموشی سپرده‌اند. با وجود این، دو مفهوم «خواننده جای گرفته در دل متن» [خواننده مستتر Implied reader] و دیگری «ارتباط بینامتنی Intertextuality»، اندک توجهی را به خویش جلب کرده است.

سوی ترابیتیا Bridge to Terabithia (چاپ ۱۹۷۷) و اثری از لی‌گوین^(۵)، با عنوان «جادوگر زمین و دریا A Wizard of Earthsena» (چاپ ۱۹۶۸)، تهیه و تنظیم کرده است. اطلاعات آن‌ها گواه بر وجود تکامل و ارتقای سطح درک بچه‌هاست. آن‌ها چنین اظهار می‌دارند «رویکرد پاسخ خواننده»، روش و نگرشی را تدارک می‌بیند که سرشت چند سویه بودن درک [کودک و نوجوان] را نشان می‌دهد. سپس گالدا در سال ۱۹۹۲، گزارش مطالعات مستمر و پیگیر چهارساله خود را درباره چگونگی خوانش هشت خواننده و نتایج به دست آمده از کتاب‌های برگزیده و معین که هم داستان‌های واقع‌گرا و هم تخیلی را دربرمی‌گیرد، ارائه کرده است. هدف چنین پژوهشی، بر رسیدن تفاوت واکنش‌ها و پاسخ‌ها به این دو گونه ادبیات داستانی بوده است. متن‌های واقع‌گرا، عبارت بودند از «پلی به سوی ترابیتیا»، نوشته پاترسون و «بیگانگان Outsiders»، اثر اس. ای. مینینون^(۶) و متن‌های تخیلی (Fantasy) نیز «بادی در درگاه A Wind in the door»، از ال. انگل^(۷) (چاپ سال ۱۹۷۳) و

کلی خوانش ادبی را طرح کرده است. پروتراف، در سال ۱۹۸۳ و تامسون، در سال ۱۹۸۶ نیز بر اساس پژوهش‌های کلاسی درباره خوانندگان جوان، همان‌گونه که پیشتر ملاحظه شد، به همین امر پرداخته‌اند. مطالعاتی چند نیز با دامنه‌ای محدودتر، با عنایت به پاسخ به کتاب‌هایی معین، درباره تکامل خوانش تدوین شده‌اند. هیکمن^(۱)، در سال ۱۹۸۳، سه کلاس را که در مجموع نود دانش‌آموز مقطع ابتدایی را شامل می‌شد، مورد بررسی قرار داد و به بازبینی و جمع‌بندی پاسخ‌های فی‌البداهه و خودانگیخته، با توجه به گونه‌گونی پاسخ‌های شفاهی مورد نظر، نتیجه‌گیری ضمنی از پرسش‌های بی‌پاسخ و نقش آموزگار در مورد دو متن پرداخت. این دو متن، «جایی که پیاده رو پایان می‌یابد» [۱۸] از سیلور استاین (منتشر شده در سال ۱۹۷۴) و «نقاشی‌های سحرانگیز بی. فینچ خیالباغ» [۱۹]، اثر مک‌فیل^(۲) (چاپ سال ۱۹۷۸) است. او بیشتر به دسته‌بندی پاسخ‌ها بر پایه الگوهای سنی و تأثیر آن بر آموزگاران در کلاس درس علاقه‌مند بود. کولینان^(۳) و دستیارانش در سال ۱۹۸۳، در اثر خویش، به بحث درباره ارتباط بین فراگیری و درک دانش‌آموزان و ادبیات پرداخته، گزارش خود را نیز بر پایه نتایج مطالعاتی که بر هیجده دانش‌آموز کلاس چهارم، ششم و هشتم بر محور خوانش و پاسخ‌های آنی [جواب دمدستی یا حاضر و آماده] به نوشته پاترسون^(۴)، یعنی «پلی به

1. Hickman
2. Mcphail
3. Cullinan
4. Paterson
5. Lgeuin
6. S. E. Hinton
7. L'Engle

ارتباط خواننده با متن و سایر عناصر مؤثر [در خوانش]، همگی نیازمند تفسیری نو و تحول و تکامل، با توجه به تنوع سبکها و متنها هستند. فرای، در سال ۱۹۸۵، پژوهشی هشت ماهه را درباره خوانش رمان، سامان داد که بر روی شش خواننده جوان (دو تن هشت ساله، دو نفر دوازده ساله و دو تن دیگر پانزده ساله)، از طریق ضبط گفت‌ووشنودها بر روی نوار انجام گرفته است. این بررسی شش موردی، شواهدی زنده و مدارکی مستند را از چندوچون پاسخ‌های فردی فراهم آورد (به عنوان مثال، چگونگی بازتاب شخصیت و خودیابی خواننده در کتابها)؛ همچنین، طرح پرسشی فراگیر در زمینه بازخوانی، [رمز و راز] جذبه نویسندگان داستان‌های زنجیره‌ای مانند (Series Writers) بلیتون^(۳)، چون پیوند بین متن و ادبیات داستانی با ادبیات داستانی فیلم (Film Fiction) و سرانجام، چگونگی فرآیند تکامل [این نظریه ادبی]، مجموعه مقالات سال ۱۹۹۲ مانی و کاکس، توسعه نظری دیدگاه تمایز زیبایی شناختی حسی - حرکتی روزنبلت را برپایه داستان «تابستان قوهای خانواده بیر B yars's The Summer of the Swans (چاپ ۱۹۷۰) و داستان‌هایی دیگر در بر می‌گیرد. اینسیسکو^(۴)، در مجموعه یاد شده، به گسترش نظری دیدگاه دنیای دوم مطروحه بنتون در سال ۱۹۸۳ پرداخته، نمونه‌ای جامع از مطالعه موردی خوانش یک دختر ده ساله از فصل‌هایی از سه داستان را ارائه کرده تا راهبردی [استراتژی] را که وی برای آفریدن جهان داستانی خود از متن‌ها به کار می‌گیرد، نشان دهد. سپس، توسعه نظری مفهوم «دنیای دوم»، بر ساخته بنتون را، پس از

«برآمدن تاریکی The Dark Rising»، نوشته کوپر (چاپ ۱۹۸۱) را شامل می‌شد. او عوامل مؤثر بر خوانش، همچون تکامل توانایی تجزیه و تحلیل و عوامل متنی را مورد توجه و بحث قرار می‌دهد. بررسی‌ها بیانگر آنند که بچه‌ها بسیار آسان‌تر از داستان‌های تخیلی (فانتزی)، با داستان‌های واقع‌گرا پیوند برقرار می‌کنند. به عبارتی، آن‌ها داستان‌های واقع‌گرا را بهتر در می‌یابند. با وجود این، هاردینگ^(۱) (سال ۱۹۷۳) و بریتون^(۲) (سال ۱۹۷۰)، این نگرش را مطرح می‌کنند که خواندن هر دو گونه ادبی (واقع‌گرا و تخیلی) را باید به خوانندگان توصیه کرد.

دسته‌بندی رفتار خوانندگان

محور سوم بحث، درباره انواع گوناگون خوانندگان و گونه‌گونی نوع خوانش است. گزافه‌گویی خواهد بود چنان‌چه بپنداریم دسته‌بندی تثبیت شده‌ای از سبک‌های خواننده وجود دارد. گذشته از بحث‌های کلی، بررسی‌های اندکی به امر خطیر سبک خوانش «پرسشگرانه Interrogative» و تفاوت آن با خوانش «پذیرنده و منفعلانه acquiescent [۲۰]» پرداخته‌اند. از آن جمله باید نوشته مشترک بنتون و فوکس، در سال ۱۹۸۵ را نام برد که بسط و گسترش تجربی اندیشه مطرح شده توسط هالند، در سال ۱۹۷۵) درباره سبک‌های فردی رفتار در خوانش است. یکی از نمونه‌های پژوهشی شاخص که آرای روشنی در مورد این مقوله طرح کرده، اثر مشترک دایاس و هایهو، در سال ۱۹۸۸، در زمینه بررسی کنش خوانش دانش‌آموزان چهارده و پانزده ساله و واکنش پاسخگویی به شعر است. آن‌ها در نظریه «سنجش پاسخگویی با صدای بلند»، چهار الگوی خوانش را خاطر نشان کرده‌اند: تأویل (Paraphrasing)، معنا آفرینی [رویکرد مضمونی Thematising] [۲۱]، رویکرد تمثیلی، «بستار Closure» [۲۲]، چگونگی پیوند و برقراری

1. Harding
2. Britton
3. Blyton
4. Encisco

کودکان و نوجوانان و نگرش‌های اجتماعی، موضوع پژوهش‌های «پاسخ خواننده» از سه طریق مکمل یکدیگر بوده‌اند: پدیده چند فرهنگی و گرایش زن مدار (فمینیست *feminist*) که به پی‌کاو و بررسی سودمندی ادبیات بسر آموزش‌های نژادی یا جنسی می‌پردازد؛ پژوهش فرهنگی کل‌نگر که نحوه پاسخگویی بچه‌ها به ادبیات را که گسترده و زمینه‌ای وسیع از علاقه‌های کودکان و نوجوانان را مدنظر قرار می‌دهد، دربرمی‌گیرد. این گرایش، با برخوردی فعال با پاسخ‌های خوانندگان جوان از کشورهای مختلف به متن‌هایی واحد، بر آن است که همانندی‌ها و تفاوت‌های فرهنگی را شناسایی کند. تنها [خواندن] یک مقاله یا یک کتاب درباره هر گروه، کافی است تا میزان تأثیرگذاری و علت اهمیت تأکید بر کارایی نظریه «پاسخ خواننده» را در تئوری و عمل، نشان دهد. چندین تحقیق گردآوری شده توسط ایوانز، در سال ۱۹۹۲، آشکارا درباره امور و دغدغه‌های فرهنگی است که از میان آن‌ها باید از دیدگاه‌های زن مدار در آموزش: بررسی موردی «آی و پی، نوشته جان آپدیک *Feminist / approaches to teaching: John Updike's "A & P"* نگاشته بوگدان^(۷)، یا مقاله میلن^(۸) و پیت^(۹) که در آمدی است بر بررسی موضوع جنسیت در کلاس درس، براساس داستان‌های کوتاه نام برد. آن‌ها نقل قولی از «کلندی»^(۱۰) (به

تولکین^(۱) در سال ۱۹۳۸ و آدن^(۲) در سال ۱۹۶۸، توسط مانی و کاکس در سال ۱۹۹۲ مورد ارزیابی و بازسنجی قرار داده است. مؤلف (بنتون) نیز در همان سال این نظریه را به هنرهای بصری [هنرهای تجسمی - *Visual arts*]، به همان‌سان به پهنه پرده‌های نقاشی و کتاب‌های مصور بسط و گسترش داد. این مفهوم، بدان‌سان که پیشتر تدوین شده بود، در ویژه‌نامه «مجله‌ی تحقیق و توسعه آموزش و پرورش [تعلیم و تربیت] *Journal of Research and Development of Education*» همراه با چندین گفتار دیگر در زمینه چگونگی رفتار خواننده توسط آجی^(۳) و گالدا^(۴)، طرح و درج شده است. بیچ، در سال ۱۹۸۳، به این نکته می‌پردازد که خواننده همراه با خوانش، نگرش و مواضع خویش را به متن تسری می‌دهد و در کندوکاو خویش، بر آن است که چگونگی تأثیر دانش ادبی پیشینی و بینش او را بر چندوچون پاسخ خواننده، از راه مقایسه بین پاسخ‌های دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشکده آموزش انگلیسی، نسبت به داستان‌های جان آپدیک^(۵)، مشخص کند. پیلار^(۶)، در سال ۱۹۸۳، بحث جنبه‌های داورى اخلاقی، در پاسخ به افسانه‌های پریان (*Fairy tales*) را طرح و یافته‌های خویش از پژوهشی بر پایه پاسخ‌های دانش‌آموزان ابتدایی به سه افسانه را جمع‌بندی و ارائه کرده است. این پاسخ بر پایه چگونگی پاسخ به میانی عدالت و برجسته کردن نقش آن، تنظیم و تمیز یافته است. این پژوهش ما را به سوی محور چهارم بحث، یعنی روش پاسخگویی خواننده و نحوه به کارگیری آن در پژوهش‌هایی با سویه و صبغه فرهنگی، هدایت می‌کند.

پژوهش‌های فرهنگ محور

انگاره‌ها و مضمون‌های فکری مربوط به

1. Tolkien
2. Auden
3. Agee
4. Galda
5. John Updike
6. Pillar
7. Bogdan
8. Millen
9. Pitt
10. Kolondy

نقل از کتاب شووالتر^(۱) را ذکر می‌کنند که در پشتیبانی از چرخش پژوهش‌های زن مدار، از نگرش صرف بر سویه‌های تجربی نظریه «پاسخ خواننده»، به سمت پژوهش‌هایی فلسفی برای پی بردن چگونگی «پیوند ننگاتنگ پاسخ‌های زیبایی شناختی با... امور شناخت‌شناسی [معرفت شناختی]، امور اخلاقی و معنوی فردی و اخلاقیات اجتماعی» [۲۳] و گره خوردگی آن‌ها به یکدیگر، نگاشته شده است. بینش و موضوع «زن‌مداری» [فمینیستی]، به صراحت اعلام می‌دارد: «لذت خوانش را دیگر نمی‌توان کلام نهایی به شمار آورد، اما کم و بیش می‌توان آن را بخشی از فرآیندی دیالکتیکی شمرد که می‌کوشد «گزینه‌های هوشمندانه» [۲۴] خوانش» بر مدار جنسیت را در هر عمل خوانش فراهم کند» (به نقل از کتاب ایوانز، صفحه ۱۵۱). این الگوی پاسخگویی دیالکتیکی، به ویژه با استفاده از طرح‌های تربیتی و پرورشی، خوانندگان جوان را در پیش رفتن به سوی خوانش نوین و هوشمندانه‌تر، یاری می‌کند.

در چارچوب گسترده و نه چندان آسان‌یاب عرصه‌ای که به آموزش چندفرهنگی شهرت یافته است، ژرف‌ترین پژوهش را در زمینه کاربرد «نقد ادبی خواننده محور» و بررسی آن در تئوری و عمل، بوریلی نایدو^(۲)، در سال ۱۹۹۲، سامان داده که کندوکاوی است درباره نقش و کارکرد ادبیات، به ویژه در پهنه ادبیات داستانی و چگونگی آموزش جوانان درباره مسایل نژادی. نایدو، در کار با یک آموزگار و دانش‌آموزانش که همگی سفید پوست بوده و بین سیزده تا چهارده سال سن داشته‌اند، در ظرف مدت یک سال تحصیلی، چهار رمان را که دارای گرایش آشکار نژادپرستانه بودند، در برنامه آموزشی آن‌ها گنجانده و خوانش رمان‌ها را براساس مضمون نژادپرستانه افزایشده آن‌ها، ترتیب داد؛ یعنی «بودی Buddy» [۲۵]، نوشته هینتون^(۳)، در سال ۱۹۸۳، «فردریش

1. Showalter
2. Beverley Naidoo
3. Hinton
4. Richter
5. Gordon
6. Hollindale

Friedrich» نوشته ریشتتر^(۴)، در سال ۱۹۷۸، «گرش تسندر، فریادم را بشنو» Roll of / «Thunder, Hear My Cry» نوشته تایلور، به سال ۱۹۷۶ و سرانجام «در انتظار باران / Waiting for the rain»، نوشته گوردن^(۵)، در سال ۱۹۸۷. نایدو، متأثر از مفهوم «خواننده در مقام ایدئولوگ» [۲۶] نوشته هالیندیل^(۶)، به سال ۱۹۸۸، نظریه تسعاملی [تأثیر مستقابل transactional theory] روزنبلت، مطروحه در سال‌های ۱۹۷۸ و ۱۹۸۵ و دست آخر، رویکرد قوم‌شناسانه (ethnographic approach) بنتون، در زمینه پژوهش‌های انجام گرفته «چگونگی پاسخ خواننده» (تدوین بنتون و دستیاران در سال ۱۹۸۸)، با اختیار موضع پژوهشگری فعال و عمل‌گرا، برآن شد که به بسط و تکامل «شیوه‌هایی در پژوهش بپردازد که براساس متن‌هایی که حس همدردی و همراهی با شخصیت‌های قربانی نژادپرستی را برمی‌انگیزد و از منظر آنان که در برابر نژادپرستی ایستاده‌اند، به موضوع بنگرد» استوار شود. روش کار او در مجله، با دو محور پاسخ‌های کتبی و شفاهی و بحث و بررسی درباره آن‌ها، قرار داشت. نایدو، نکات چالش‌برانگیز و ترغیب‌کننده مطرح شده توسط مانی و همانند او، نژادپرستی آشکار و نهادینه شده را مورد بررسی و مذاقه قرار می‌دهد تا این نکته را روشن سازد که آموزش‌های نژادی، بیشتر در راستای ستیز و مبارزه با نژادپرستی، یا در خدمت تقویت و ابقای آن است تا سرشت همدردی نسبت به مسایل نژادی یا میزان و چگونگی درک تفاوت جنسیت را در دانش‌آموزان به نمایش بگذارد. در این راستا یافت

در چارچوب گسترده و نه چندان آسان‌یاب عرصه‌ای که به آموزش چندفرهنگی شهرت یافته است، ژرف‌ترین پژوهش را در زمینه کاربرد «نقد ادبی خواننده محور» و بررسی آن در تئوری و عمل، بوریلی نایدو^(۲)، در سال ۱۹۹۲، سامان داده که کندوکاوی است درباره نقش و کارکرد ادبیات، به ویژه در پهنه ادبیات داستانی و چگونگی آموزش جوانان درباره مسایل نژادی. نایدو، در کار با یک آموزگار و دانش‌آموزانش که همگی سفید پوست بوده و بین سیزده تا چهارده سال سن داشته‌اند، در ظرف مدت یک سال تحصیلی، چهار رمان را که دارای گرایش آشکار نژادپرستانه بودند، در برنامه آموزشی آن‌ها گنجانده و خوانش رمان‌ها را براساس مضمون نژادپرستانه افزایشده آن‌ها، ترتیب داد؛ یعنی «بودی Buddy» [۲۵]، نوشته هینتون^(۳)، در سال ۱۹۸۳، «فردریش

فرهنگی، به ویژه وجود خرده فرهنگها، خود را به عنوان موضوع اصلی و غالب بروز داد. پیوند ظریف و ارتباط متقابل و حساس متن، بافت، خوانندگان و نویسندگان، در پژوهشی موشکافانه به روشنی نشان داد که چگونه رویکرد و روش «پاسخ خواننده» می‌تواند برملاکننده ارزش‌ها و نگرش‌هایی باشد که خوانندگان، آن‌ها را حتی از خویشتن خویش پنهان می‌کنند، اما این روش بر آن‌ها پرتو می‌افکند و با یاری آن این راز پنهان را آشکار می‌کند.^(۱)

دومین دسته پژوهش‌های فرهنگی کل‌نگر، برآن است که چندان‌چون خوانش خوانندگان نوجوان را بر رسد، نوع داستان‌ها و اشعار، به ویژه آنان که در مدرسه خوانده می‌شوند، یکی از مواردی است که به عنوان زمینه سازنده بافت فرهنگی نوجوانان مورد توجه قرار می‌گیرند، اما در برنامه زندگی نوجوانان، کتاب در رده‌ای پایین‌تر از تلویزیون، بازی‌های کامپیوتری، موسیقی راک، آثار خنده‌آور (کمدی / Comics) و مجلات قرار دارد. پژوهش نظری پیچ و فریدمن^(۲)، به سال ۱۹۹۲، با عنوان «پاسخ هم چون کنشی فرهنگی: پاسخ‌های نوجوانان به پیوسته‌های مجلات و داستان‌های کوتاه»، چشم‌انداز فردی پاسخ‌های «منحصر به فرد» و «تک نقری» را تا حد مفهوم پاسخ، هم‌چون شیوه و کنشی فرهنگی گسترش و ارتقا داده، با آن هماهنگ می‌سازد. آن‌ها شیوه‌های فرهنگی ضروری و مورد نیاز گروه همسالان نوجوان را به بحث گذاشته و روش‌هایی را که بر پایه دستاوردهای تجربی رسانه‌های گروهی و پاسخ‌های نوجوانان به آگهی‌های مجلات و داستان‌های کوتاه، کشف شده، مورد مذاقه قرار داده‌اند. نکات بارز، بیانگر تمایلات و علایق این صد و پسانزده دانش‌آموزی است که دانش‌آموزان کلاس‌های مختلف، از کلاس هشتم تا یازدهم را در بر می‌گرفت. در پاسخ‌ها تفاوت‌های جنسی و میل

یا گرایش به مبهم گویی و در آمیختن مرز بین پندار و واقعیت، به هنگام سخن گفتن از تصاویر آگهی‌های تجاری از یک سو و سطح نازل پاسخ‌های نقادانه، از سوی دیگر بود. نظریه «نقد ادبی خواننده محور» بر پژوهش سارلاند^(۳)، در سال ۱۹۹۱، درباره خوانش جوانان نیز تأثیر خود را باقی گذاشته است. او پی‌گیرانه، هم نظریه و تفسیر چمبرز^(۴)، ارایه شده در سال ۱۹۷۷، درباره خواننده کودک جای گرفته در دل متن (که بحث آن در پی خواهد آمد) و هم مدعای میک^(۵)، در سال ۱۹۸۷ را که در پژوهشی دانشگاهی (academic) در زمینه ادبیات کودکان و در چارچوب فرهنگ عمومی جوانان صورت گرفته، به کار می‌گیرد و مورد بررسی قرار می‌دهد. وی براساس اثر سال ۱۹۸۵ فرای، ادبیات پر طرفدار و مورد علاقه جوانان، چه گونه‌هایی که فرهنگ غالب تلویزیونی و ویدیویی را تشکیل می‌دهند و چه گونه‌هایی را که ادبیات «رسمی» به شمار آمده و در مدرسه خوانده می‌شوند، مورد بررسی قرار داد. سارلاند، با توجه به تجزیه و تحلیل و استنباط از پاسخ‌های دانش‌آموزان به کتاب‌هایی هم‌چون «گری شهریاری King Carrie»، نوشته شده در سال ۱۹۷۴ و نوشته‌ای از هربرت^(۶)، با عنوان «مه The fog» منتشره در سال ۱۹۷۵، نظریه ادبی خویش را که بر مدار پاسخ خواننده تنظیم شد، پی افکند و به بحث درباره اهمیت نظری و عملی آن در بررسی چنین متن‌هایی برای خوانندگان پرداخت و مبحثی را درباره خرده فرهنگ‌ها گشود که در بهترین حالت، معمولاً آموزگاران فقط آگاهی گنگی از آن دارند.

۱. به گفته حافظ «دردا که راز پنهان خواهد شد آشکارا!»

2. Freedman
3. Sarland
4. Chambers
5. Meek
6. Herbert

می‌سازد که چشم‌اندازی بین‌المللی در آموزش شعر، بر کل این تشریک مساعی انگلیسی - کانادایی، سایه افکنده است. دیدگاه‌ها و روش‌های آموزشی برگرفته از کشورهای انگلیسی زبان همچون استرالیا، بریتانیا و آمریکا، بر مبنای اصول تکامل نظری پاسخگویی، در این امر با هم مشاهده می‌شود که هر یک در این تشریک مساعی سهمی دارند. به روشنی می‌توان دید که رشد دامنه نفوذ و تأثیر بینا فرهنگی در کشورهای انگلیسی زبان، به مراتب سریع‌تر و ساده‌تر از جاهای دیگر صورت می‌پذیرد. هنوز شواهد بسیاری درباره کوناگونی و تنوع فرهنگی وجود دارد که می‌تواند مایه ترغیب پژوهشگران دیگر، برای پژوهش و یافتن روش‌هایی باشد که بر بافت‌های فرهنگی کوناگون شکل می‌گیرند و نحوه پاسخگویی را متفاوت می‌کنند؛ پاسخ‌هایی متفاوت به ادبیات، متناسب با بافت فرهنگی که همه ما می‌توانیم بر پایه آن از یکدیگر بیاموزیم.

پژوهش‌های متن محور

در پژوهش‌های مربوط به ادبیات کودک و نوجوان، در آثاری کم و بیش مشابه از آیزر^(۵) (در سال ۱۹۷۴) و فیش^(۶) (۱۹۸۰)، آن چه مستقیماً و به طور اخص، به متن‌های ادبیات کودک ارتباط داشته باشد، با کمال شگفتی بسیار نادرست است. گویی آنان که به زمینه‌های [نظری] ادبیات کودک می‌پردازند، آن چنان نگران مسایل تربیتی کودکان و نوجوانان هستند که بهره‌گیری از نظریه «نقد ادبی خواننده محور» را برای درک سرشت متون موجود [ادبیات کودک]، به دست فراموشی

به دلیل مشکلات بارز پژوهش‌های بینا فرهنگی، چه در آغاز و چه در ادامه، چنین مطالعاتی مهجور مانده و به جریانی زنده و بالنده بدل نشده است. یانبری^(۱) و تابرت^(۲)، در مقاله‌ای با عنوان «ادبیات کودکان در امور تربیتی و پرورشی» (که در سال ۱۹۸۹ نگاشته شده و پیتر هانت، در سال ۱۹۹۲، به تجدید چاپ آن پرداخته)، پاسخ بچه‌های استرالیایی و آلمانی را نسبت به داستان‌هایی درباره مردم بومی [۲۷] استرالیا و داستان «نیمه شب Midnight»، نوشته استو^(۳)، مقایسه کرده‌اند؛ با کاربرد مفهوم «همذات‌پنداری طنزآمیز wironic identification، برساخته جاس^(۴) که در آن، چگونگی غرق شدن خواننده [در داستان] توصیف شده و بیانگر تسلیم خود خواسته خواننده به پندارهای داستانی است تا صرفاً بتواند با این واژگونی، به تجربه زیباشناختی [مورد نظر] نویسنده دست یابد. این پژوهش در راستای هدف خویش، بخشی از پاسخ‌ها را مورد سداقسه قرار داده، هر چند در میان پاسخ‌ها نگرش‌های جالب و برداشت‌های فردی دیگری از خوانش هم به چشم می‌آید، با وجود این، بدون هیچ نتیجه‌گیری قطعی، بحث خود را با این بیان به پایان می‌برد: «آن چه در بهترین حالت می‌توان گفت، ظرفیت تجربه «همذات‌پنداری طنزآمیز» گستره‌ای از انواع خوانش را در بر می‌گیرد که از حیث قوت و ضعف متفاوتند» (به نقل از پیتر هانت). پژوهش یاد شده، دو هدف بلند پروازانه درباره دو موضوع را برگزیده که دارای ارتباط پیچیده‌ای هستند: بررسی برداشت کودکان [و نوجوانان] از طنز و بازتاب متن و تأثیر ترجمه بر پاسخگویی خوانندگان. گشودن چنین سرفصل‌هایی و نوآوری در موضوع، فی‌نفسه دستاوردی مثبت و نوعی کامیابی به شمار می‌آید.

فصل ششم کتاب مشترک دیاس و هایهو (نگاشته به سال ۱۹۸۸)، این نکته را روشن

1. Bunbury
2. Tabbert
3. Stow
4. Jauss
5. Iser
6. Fish

تلفظ لاتین آن «یاس» است

سپرده‌اند. با وجود این، دو مفهوم «خواننده‌ی جای گرفته در دل متن» [خواننده مستتر Implied reader] و دیگری «ارتسباط بینامتنی Intertextuality»، اندک توجهی را به خویش جلب کرده است. آیزر در سال ۱۹۷۴، متأثر از اثر بوث^(۱)، نگاشته به سال ۱۹۶۱، به توسعه مفهوم اول پرداخت و چندگاهی به بحث «خواننده مستتر» در کتاب‌های کودکان دامن زد. دومی نیز در کاوش‌های نظری که در راستای پی بردن به چگونگی معنا آفرینی توسط خوانندگان و دریافتن چندانچون ارتباط موجود بین خوانندگان، متن و یا با سایر متن‌ها، گونه‌های ادبی [ژانرها] با یکدیگر، یافت فرهنگی و هر گونه «خوانش» بوده، مورد بررسی قرار گرفت.

هر چند چمبرز^(۲)، در نوشته‌های سال ۱۹۷۷ و ۱۹۸۵ و تابرت^(۳)، در اثر سال ۱۹۸۰ خود، اشاراتی راهگشا به این موضوع داشته‌اند، «خواننده کودک جای گرفته در دل متن»، هم‌چنان به عنوان یک مقوله مورد بی‌مهری قرار گرفته در نقد ادبیات کودک باقی مانده است. چمبرز، در اثری با عنوان «خواننده‌ای در درون کتاب The reader in the book»، از مفهوم برساخته آیزر، استفاده و بر اهمیت محوری آن در نقد کتاب‌های کودکان تأکید می‌کند. او به توضیح انگاره رولد دال [۲۸]، درباره خواننده بزرگسال، در دل داستانی با عنوان «قهرمان جهان The champion of the world» و مقایسه آن با نسخه بازنویسی شده آن برای کودکان، به نام «دنی: قهرمان جهان Danny: The champion of the world»، پرداخته، تبیین خواننده کودک جای گرفته در نسخه بازنویسی شده برای کودکان، به سال ۱۹۷۵ را با نسخه نوشته شده برای بزرگسالان نشان می‌دهد و این نکته را مطرح می‌کند که صدای راوی و ویژگی متنی در دومی، فضایی صمیمی و خودمانی می‌آفریند؛ هر چند هنوز حس ارشاد بزرگسالانه در

آن به چشم می‌آید. با وجود این، هنوز ارتباطی دو سویه بین «مؤلف مستتر» و «خواننده کودک مستتر» [۲۹] برقرار می‌شود. او از همین مثال، به تعمیم این ادعا می‌پردازد که دو اصل صدای راوی و تناسب و ارتباط، در تمامی کتاب‌های کودکان، مشترک است و آن‌ها را با «قصه‌گوی بزرگسال مهربانی» که می‌داند چگونه بچه‌ها را سرگرم و آن‌ها را بر سر جای‌شان می‌خکوب کند، همانند و یکسان به شمار می‌آورد. بخش باقی‌مانده مقاله او، به دو ویژگی روایی دیگر می‌پردازد: «برگزیدن زاویه دید کودک» تا بتوان پیوند دو سویه مؤلف بزرگسال / خواننده خردسال را استوار کرد و اتخاذ تدابیری مناسب در متن، برای آفریدن فضاهایی غیرقطعی و مبهم و یا سفید که خواننده برای پر کردن آن [یا مرتفع کردن ابهام]، خود باید دست به معنا آفرینی بزند سپس، این سه ویژگی، یعنی تناسب و ارتباط ادبی، زاویه‌ی دید و مکث و فاصله [گذاری] در قصه‌گویی [ایجاد فضای خالی در قصه یا داستان tell-tale gaps هم‌چون مکث‌ها و توقف‌های گویای نقالان - رازآور] را با آوردن نقدی از بوستون^(۴) با نام «بچه‌های گرین ناو "The Children of Green Knowe"»، به صورت عینی و عملی نشان داده است.

پیتر هانت، پیشتر، یعنی در سال ۱۹۹۰، مقاله چمبرز را به عنوان نقطه عطفی در تاریخ نقد ادبی به شمار آورده بود. در واقع، اهمیت‌کار چمبرز، کم‌تر از آن چه هانت، گفته نیست؛ زیرا نه تنها راهی نو گشوده، بلکه شیوه‌ای ویژه و منحصر به فرد را در ادبیات بنیان گذاشته که اکنون با عنوان «مخاطب قصد شده» [۳۰] شناخته می‌شود. چنین راه‌گشایی‌هایی در این زمینه، به حدی نادر است که

1. Booth
2. Chambers
3. Tabbert
4. Boston

بینش و موضع «زن‌مداری» [فمینیستی]، به صراحت اعلام می‌دارد: «لذت خوانش را دیگر نمی‌توان کلام نهایی به شمار آورد، اما کم و بیش می‌توان آن را بخشی از فرآیندی دیالکتیکی شمرد که می‌کوشد «گزینه‌های هوشمندانه خوانش» بر مدار جنسیت را در هر عمل خوانش فراهم کند»

شیوت^(۶) هم در اثری، به سال ۱۹۸۳، در راستای توسعه نظری مفهوم بر ساخته‌ی آیزر، به همان اندازه به اندیشه خواننده کودک مستتر بها داده که به خود مفهوم کودکی! و در توسعه نظری خویش به هر دو مقوله می‌پردازد. او پس از ترسیم چشم‌انداز تاریخی مفهوم کودکی، به بحث درباره روایت‌ها و نسخه‌های گوناگون «هود، سوارکار کوچولوی سرخ‌پوش Little Red Riding Hood» می‌پردازد تا این نکته را روشن کند که هر یک «تا چه حد پاسخگو و در بر گیرنده خوانندگان متفاوت مستتر [در متن] هستند» (صفحه ۶۱، اثر شیوت). او به ویژه این نکته را یادآور می‌شود که مفهوم غالب و متداول کودکی، به او یاری رساند تا بتواند ویژگی تغییر یابنده این [گونه] متن‌ها را در طی سده‌ها دریابد و تغییرات صورت گرفته در نسخه‌های گوناگون، از نسخه متعلق به پرال^(۷) تا زمان کنونی را مشخص کند.

اما بی‌گمان، موشکافانه‌ترین تفسیر از «خواننده مستتر» از آن استفانز^(۸)، نگاشته شده به سال ۱۹۹۲ است. او موضعی ویژه درباره سبک خوانش دارد که خواننده را تنها در چارچوب متن قرار می‌دهد و مسایل مربوط به عقیده [ایدئولوژی] را نادیده می‌انگارد. او چنین استدلال

در خطیر و ضروری بودن چنین جسارت‌های نقادانه‌ای نمی‌توان تردیدی روا داشت. در بین افراد اندکی که از این مفاهیم، در بررسی کتاب‌های کودکان بهره گرفته‌اند، باید از تابت و نوشته‌اش در سال ۱۹۸۰ یاد کرد که به نحو سودمندی، اندیشه «مکتب یا فاصله [گذاری] در نقل قصه telling gaps، و «خواننده مستتر» را در مورد برخی از متن‌های شاخص [Classic] ادبیات کودک، به عنوان روشی مفید و مؤثر به کار گرفته که می‌توان آن را تجربه‌ای نو در رویکرد نقد ادبی روان‌شناختی شمرد که با استفاده از روش [متدولوژی] هالند، انجام پذیرفته است. بنتون نیز در سال ۱۹۹۲، در نوشته‌ای، تغییرات تاریخی و چگونگی ارتباط بین مؤلف مستتر و خواننده مستتر را که در بررسی‌هایی که آیزر، در سال ۱۹۷۴، بر آثار درباره فیلدینگ^(۱)، تاکری^(۲) و جویس^(۳) انجام داده، تفسیر کرده و با انطباق نقادانه و راه‌گشایانه آن در بررسی سه رمان از نویسندگان کودکان، یعنی «دوران مدرسه تام براون Tom Brown's Schoolday»، نگاشته هیوز^(۴)، به سال ۱۸۵۶، رمان «پیشامد آتربری The Otterbury Incident»، نسیوشته دی‌لوییز^(۵)، به سال ۱۹۴۸ و «چرخش سرخ Red shift»، نوشته گارنر، به سال ۱۹۷۳، از این دو تعبیر به موازات هم بهره گرفته است. به هر حال، این اثر بیش از آن که به خواننده کودک مستتر بپردازد، بر پیوند تنگاتنگ اصل تناسب و ارتباط با اصول و فنون روایی (narrative technique) با اصول و فنون آن‌ها تکیه و تأکید کرده است.

1. Fielding
2. Tackeray
3. Joyce
4. Hughes
5. Day lewis
6. Shavit
7. Perrault
8. Stephens

نقد ادبی خواننده محور، هم خواننده و هم متن را با یکدیگر همدل و همراه و یگانه می‌کند. در هیچ عرصه دیگری، به اندازه فعالیت‌های ادبی، به چنین سازوکاری نیاز نیست. ادبیات به این امر نیازمند است؛ زیرا ادبیات خود را با مرجعی تعریف می‌کند و می‌شناسد که خوانندگان جوان نام دارند!

شده و به ویژه بیانگر آن است که چنین مفاهیمی را نمی‌توان، روایتی بی‌آلایش و معصوم به شمار آورد. [۳۳]

استفانز، هم‌چنین شرح مشبعی درباره ضرورت بررسی تاریخی مشخص تأثیر بینامتنی (intertextuality)، در فصل سوم کتابش نگاشته و درباره فراگیری این مفهوم، چنین آورده است: «نه تنها تأثیر واژگانی، بلکه تأثیر زبان، تأثیر بینامتنی [با] جامعه» (صفحات ۱۱۹-۸۴). او هفت نوع ارتباط را که متنی خاص، ممکن است با متن‌های دیگر داشته باشد، بر می‌شمارد و در ادامه، به نمونه‌های بینا متنی و چگونگی تجلی آن در ادبیات کودک، به ویژه در افسانه‌های پریان، می‌پردازد.

آجی نیز در سال ۱۹۸۳، توجه خویش را بر مبحثی محدودتر معطوف کرده و بحث کنایات و اشارات ادبی [تلمیح allusion] [۳۴] را با عنایت به رویکرد و نظریه ادبی «پاسخ خواننده» و چگونگی الگوسازی، مورد مذاقه قرار داده و درآمدی بر پژوهش‌های بینا متنی بر پایه کتاب‌هایی چون «ذ» به جای «ذکریا» (Z for Zachariah) نوشته اُبرین^(۴)، به سال ۱۹۷۷ و «جاکوبی که دوست داشتم Jacob I Have Loved» نوشته پاترسون، در سال ۱۹۸۱ و «فارانهایت ۴۵۱، ۴۵۱، ۴۵۱» به قلم برادبری^(۵)، چاپ ۱۹۶۷،

می‌کند که براساس نگرش و روش انتقادی، هستی [وجود being] یا معنی متن، در بهترین حالت، از طریق مکالمه متنی (textual discourse) (که در ترکیب و ساخت آن خواننده مستتر و گستره‌های از مواضع ذهنی احتمالی نیز جای دارد) با خوانندگانی شکل می‌گیرد و تعیین می‌یابد که دارای بینش و منش خاص خویش، آشنایی با اصول و مبانی داستان [سرایی] (Story conventions) و دانسته‌های تجربی هستند. او برداشت خود از ایدئولوژی و خواننده مستتر را با بررسی دو کتاب مصور «دختر سلکی Selkie Girl» [۳۱]، تهیه و تنظیم کوپر^(۱) و هاتون^(۲)، به سال ۱۹۸۶ و «فک مادر» The Seal Mother [۳۲]، متعلق به گریستاین [گریستاین]^(۳)، منتشره به سال ۱۹۸۶، گسترش داده و مبانی استدلالی نظریات خویش را روشن ساخته است تا آن جا که در این راستا به مجادله با دیدگاه خواننده مستتر چمبرز، در زمینه عقیدتی [ایدئولوژیک] می‌پردازد. او بر آن است که ایدئولوژی چمبرز در خوانش، نیازمند تحقق واقعی [تجسد reified] خواننده «درگیر و متعهد (Implicated) است که راهبردهای متنی (Textual Strategies)، او را به سوی کشف معنای قطعی و نهایی هدایت می‌کنند» (به نقل از صفحه ۶۷). مفهوم‌سازی استفانز، درباره خواننده مستتر، از دونظر دارای اهمیت است؛ یکی نوآوری در مفهوم‌پردازی و دیگری تبیین کاستی‌های کوشش‌های انتقادی در زمینه آثار کسانی که به نوعی دنبال روکار چمبرز بوده‌اند. نظریه استفانز، این نکته را روشن می‌سازد که نقد ادبی متحول

1. Cooper
2. Hutton
3. Gerstein
4. O'Brien
5. Bradbury

رویکرد نقد ادبی خواننده محور، دو دغدغه کانونی دارد: ۱- معنای ادبی از کجا سرچشمه می‌گیرد و اجزای تشکیل دهنده آن کدامند؟ ۲- بویش و سرشت تاویل آفریننده چنین معنایی، چگونه و چیست؟

یگانه می‌کند. در هیچ عرصه دیگری، به اندازه فعالیت‌های ادبی، به چنین سازوکاری نیاز نیست. ادبیات به این امر نیازمند است؛ زیرا ادبیات خود را با مرجعی تعریف می‌کند و می‌شناسد که خوانندگان جوان نام دارند!

پی‌نوشت‌ها

[۱] «جای گرفته» را در برابر Implied آورده‌ام، بسیاری از مترجمان در برابر Implied Reader برابر نهاد «خواننده مستتر» را آورده‌اند که نمی‌توان آن را نادرست خواند، اما به نظر می‌رسد با توجه به نظریه ادبی مورد اشاره، برگردانی دقیق و گویا نباشد؛ زیرا نویسندگان در فرآیند آفرینش اثر ادبی، همواره، یا دست‌کم بیشتر اوقات، خوانندگان و مخاطبینی ویژه را در ذهن دارند. پس، چه هنگام آفرینش و چه خوانش، هویت خوانندگان کم و بیش معلوم است و فاصله زمانی آفرینش و خوانش، فاصله از قوه به فعل در آمدن خواننده است. بنابراین، با چنین برداشتی نمی‌توان از «خواننده مستتر» «پنهان» یا «نهفته» سخن گفت. به همین دلیل، بهتر است از خواننده «جای گرفته در دل متن» یا «خواننده بالقوه» استفاده کنیم. (رازانور)

[۲] Loch Ness Monster هیولا یا گول دریایی که در افسانه‌های اسکاتلندی و در برخی داستان‌های تخیلی نو نیز آمده، از جمله در رمان‌های سه گانه «شهریار آینده، آن سوی سرزمین‌های شعله‌ور، شمشیر ارواح» نوشته جان کریستوفر، ترجمه حسین ابراهیمی نیز به نوعی مطرح شده و شکلی

نگاشته است. باید گفته آید که استفانز و آجی، هر دو منحصرأ از منظر مطالعه متن، پژوهش خود را سامان داده‌اند و تکیه‌شان صرفاً بر [خوانش و تفسیر خود] متون است.

میک، در نوشته سال ۱۹۸۸ خویش، به نحوی پی‌گیری، خوانندگان جوان را مورد توجه قرار می‌دهد و در تهیه و تنظیم تأثیرات بینا متنی شفاهی یا کتبی در ادبیات، هم‌زمان از مفاهیم آیزری «خواننده مستتر» و «فاصله‌های مبهم» [وقفه‌های گنگ indeterminacy Gaps]، در مقاله فشرده و پرمغز که به طور گسترده مورد استقبال و تحسین قرار گرفت، استفاده کرده که مقاله‌اش «چگونه متن‌ها چیزهایی را که خوانندگان فرا می‌گیرند، به ما می‌آموزند How texts Teach what readers learn» نام دارد. متون اصلی مورد استفاده وی، کتاب‌های مصور هستند: فاصله یا مکث‌های روایی / نقالی (The telling gaps)، در نوشته هاچینز^(۱)، چاپ سال ۱۹۶۹ و «پدربزرگ Granpa»، نوشته برنینگهام^(۲)، به سال ۱۹۸۴ و نمایشنامه میان متنی «ژولی پستچی The Jolly postman»، از آلیبرگ^(۳)، چاپ ۱۹۸۶، «روایت ویلیام William's Version» [۳۵]، به قلم مارک^(۴)، در سال ۱۹۸۰ با دقت موشکافانه‌ای مورد کنوکاو قرار گرفته است. این پژوهش، بیش از پیش، بهترین گونه نقد ادبی را متمایز و برجسته می‌سازد؛ یعنی توانایی گوش فرا دادن به پاسخ‌های کودکان [و نوجوانان]، به یک کتاب و خواندن آن‌ها با جدیت و تلاش و توجه ویژه به همان صورتی که آن‌ها در هنگام خواندن متن میزول داشته‌اند. نقد ادبی خواننده محور، هم خواننده و هم متن را با یکدیگر همدل و همراه و

1. Hutchins
2. Burningham
3. Ahlberg
4. Mark

ژله مانند و لزوج و لغزان دارد و به همین دلیل، دستگیری و کشتن آن نیز بسیار دشوار است. (رازآور)

[۲] سال‌ها پیش، عین‌القضات همدانی، بر آن بود که معنای شعر، بستگی به نگرش و آمال و آلام خواننده آن دارد؛ همچون آینه که تا در آن ننگری، چیزی را نشان نمی‌دهد، شعر نیز چنین است. به گفته عین‌القضات «... آخر دانی که آینه را صورتی نیست در خود، هر که در او ننگ کند، صورت خود تواند دید...» (رازآور)

[۳] در متن انگلیسی «ساختار موجود بر صفحه» آمده (رازآور)

[۵] «نظریه ادبیات» «ولک» و «وارن» توسط ضیا موحد و پرویز مهاجر، ترجمه شده و انتشارات علمی و فرهنگی آن را منتشر کرده است. (رازآور)

[۶] مترجم با توجه به ترکیب واژگانی broad church از یک سو و various overview books از سوی دیگر، در برگردانی آزاد، جمله را بدین گونه ترجمه کرده است که در عین حال هم به مضمون وفادار بوده و هم استعاره بنتون را حفظ کرده! در نگاهی کلی، مترجم از روش ترجمه آزاد وفادار به مضمون اصلی استفاده کرده، اما کوشیده است تا سرحد امکان، وفاداری واژگانی و عبارتی و جمله‌ای را نیز رعایت کند. (رازآور)

[۷] نخ‌نما را در برابر Notorious آورده‌ام؛ زیرا با توجه به مفهوم عبارت و پیشینه بحث، هیچ یک از برابره‌های موجود در فرهنگ‌های دو زبانه انگلیسی - فارسی گویا نبود. (رازآور)

[۸] Affective fallacy را «مغالطه عاطفی» - واژگان اصلاحات ادبی صالح حسینی، صفحه ۴، «سو تعبیر تلقینی» - فرهنگ اصلاحات ادبی / سیما داد، صفحه ۱۷۶، «سفسطه عاطفی» - واژه‌نامه‌ی هنر داستان‌نویسی / جمال میرصادقی - میمنت میرصادقی (ذوالقدر)، صفحه ۱۷۱ و «دام تأثیر، دام احساس (مغلطه تأثیر)» - نقد ادبی / دکتر سیروس شمیسا، صفحه ۲۲۸ و «خطای عاطفی» - فرهنگ

اصطلاحات نقد ادبی / دکتر بهرام مقدادی، صفحه ۲۰۷ ترجمه کرده‌اند که به نظر مترجم «خطای عاطفی» دکتر مقدادی و «دام احساس» دکتر شمیسا از سایر برابر نهادها گویاتر است. دکتر مقدادی، در این باره نوشته است: «به اعتقاد ویمست و بردزلی، نتیجه بارز این خطا آن است که اصل شعر به عنوان موضوعی که باید مورد ارزیابی نقادانه قرار گیرد، از میان می‌رود و سرانجام، حاصل کار نقدی تأثیرگرا [امپرسیونیستی] و نسبی‌گرا خواهد بود» و پس از نقد این برداشت و گرایش «عینی‌گرا» که به نفی هرگونه پیوند عاطفی با اثر هنری و ادبی می‌پردازد، آورده است: «تلاش به منظور جداسازی ارزیابی و درک شعر از اثرات عاطفی آن بر خواننده، به سبب کج‌فهمی‌هایی، به شدت مورد انتقاد قرار گرفته است. پایه و اساس این انتقاد، بر این مدعا است که اگر خواننده نسبت به نوشته‌ای بی‌تفاوت باشد و نوشته اثری بر خواننده نگذارد، نمی‌توان آن را در زمره کارهای ادبی به شمار آورد.» (صفحات ۸-۲۰۷) انواع نقدهای ادبی مبتنی بر «نظریه عینی» هم‌چون فرمالیسم و نقدهای ساختارگرایانه ایستا را باید در چارچوب این گرایش‌ات عینی‌گرای افراطی و پوزیتیویستی قرار داد. ناگفته نباید گذاشت که نظریه ژرف‌پسافرمالیستی و همه‌سونگر «میخائیل باختین» را نباید از سایر نقدهای فرمالیستی - ساختارگرایانه جدا کرد؛ مترجم اشاراتی گذرا و انتقادی به این نگرش شبه علمی، در مقاله‌ای در کتاب ماه / کودک و نوجوان - شماره ۴۱ - داشته است. (رازآور)

[۹] free floating theory را می‌توان «نظریه شناور آزاد» نیز ترجمه کرد، اما با توجه به مفهوم متن و مراجعه به فرهنگ‌های بسیار، «نظریه موج و مبهم» را برگزیدیم. مترجم در هیچ یک از فرهنگ‌ها و دانشنامه‌های در دسترس خود (اعم از فارسی یا انگلیسی) چیزی درباره این نظریه نیافت. به نظر می‌رسد این اصطلاح، از روان‌شناسی برگرفته شده باشد. از جمله در «فرهنگ جامع روان‌شناسی - روان‌پزشکی» دو جلدی فرهنگ معاصر / نصرت

می‌انجامید...» و افزوده شده است: «اصطلاح «لیویسی» به صورت تحقیرآمیزش، نه درباره خود لیویس به کار برده می‌شود و نه درباره همکاران... [او]، بلکه (به صورت اسم) به مریدان متعصب‌تر او و (به صورت صفت) به آن نوع نقد یا نظری اطلاق می‌شود که به «گنجاندن» دقیق ادبیات (در چارچوب لیویس) و به قیمت از دست دادن لذت و بهره‌مندی می‌پردازد.» صفحه ۶۷۳ (رازآور)

[۱۱] گونه‌گونی را در برابر Plurality آورده‌ام و آن را به «تکثر» و «چندگرایی» ترجیح داده‌ام. (رازآور)

[۱۲] این برابر را برای Lightly- structured. self-directed discussion. آورده‌ام. «خودفرمان» ترجمه کرده‌اند، اما با توجه به نوع کاربرد بحث‌های گروهی بچه‌ها که توسط خودشان، اما براساس سازماندهی پژوهشگران بزرگسال انجام می‌گیرد، در این حالت ویژه، خودگردان را از خودفرمان مناسب‌تر یافتم. (رازآور)

[۱۳] responding-aloud protocols بسایید اصطلاحی در زمینه روان‌شناسی تربیتی باشد که آن را در هیچ دانشنامه یا فرهنگ قابل دسترس نیافتم. به نظر می‌رسد نوعی نظریه مبنی بر سنجش پاسخگویی آتی شفاهی باشد.

[۱۴] Detached evaluation را گرچه می‌توان «ارزیابی بیطرفانه» یا «مستقل» نیز ترجمه کرد، اما مترجم بر آن است که هیچ ارزیابی بیطرفانه‌ای وجود ندارد، هر چند ارزیابی باید بی‌غرضانه باشد.

[۱۵] ناچار شدم برابر نهاد «فارغ‌التحصیل» را برای دانش‌آموزانی که دبیرستان را به پایان رسانده‌اند، به کار ببرم؛ چون «دانش‌آموخته» معمولاً برای کسانی که دارای تحصیلات دانشگاهی و عالی (در مدارج گوناگون) هستند، به کار می‌رود.

[۱۶] با وجود آن که واژگانی هم‌چون «پاسنجیدگی»، «آگاهانه» «از روی تدبیر»... را می‌شد در برابر Studiously آورد، اما هیچ یک را مثل «عالماً عامداً» دقیق و گویا نیافتم. (رازآور)

[۱۷] به علت آن که عنوان کتاب، معانی

پورجوادی، چنین آمده: «Free floating anxiety اضطراب فراگیر. اضطرابی که نه به محتوای فکری وابستگی دارد و نه به صورت علائم جانشین تظاهر می‌کند...» جلد اول (صفحه ۹۵) هم‌چنین و در فرهنگ «چهارزبانه روان‌پزشکی» تألیف دکتر غلامرضا بهرامی و دکتر عزالدین معنوی، انتشارات دانشگاه تهران، گفته شده: «اضطراب شدید نافذ و تعمیم یافته‌ای است که با هیچ فکر، شیئی یا حادثه‌ای بستگی و ارتباط ندارد...» و معادل «اضطراب موج» برای آن انتخاب شده (صفحه ۱۴۴). در فرهنگ «واژگان فلسفه و علوم اجتماعی» داریوش آشوری / پژوهشگاه علوم انسانی، انتشارات آگاه «اضطراب مبهم» آمده که بر ساخته دکتر محمود صناعتی است (صفحه ۱۱۲). با توجه به مجموع آن چه که گفته آمد و با توجه به دیدگاه‌های «مواج و مبهم» برخی از نظریه‌پردازان این حوزه، چنین معادلی مناسب به نظر می‌آید. (رازآور)

[۱۰] Leavisite liberal humanism از ترجمه عبارت به «انسان‌گرایی آزادخواهانه لیویسی» خودداری کرده‌ام، چون بار معنایی آزادخواهی بسیار گسترده‌تر از برداشت لیبرالی از آن است و لیبرالیسم چه از نظر تاریخی و چه مفهومی، گستره وسیعی از معانی و تفسیرهای مثبت یا منفی را دربر دارد، درحالی که اصطلاح آزادخواهی، بار مثبت با خود دارد. اصطلاح Leavisite منتسب به فرانک رایموند لیویس Frank raymond leavis (و همسرش ک. د. لیویس)، منتقد ادبی و استاد دانشگاه کمبریج است. او برای تدوین قواعد نقد ادبی در پهنه ادبیات کودک و نوجوان، تلاش کرد و بر تمایز آن پای فشرود. این امر پیشینه‌ای برجسته برای او رقم زد. در «فرهنگ اندیشه نو» که ترجمه‌ای گروهی است و زیر نظر ع. پاشایی، صورت گرفته، درباره لیویس چنین آمده: «لیویس که نماینده برجسته نقد عملی (یعنی نقدی مبتنی بر تحلیل دقیق متن)، به پیشگامی ای. آ. ریچاردز به شمار می‌رفت، مطالعه انگلیسی را مجال بی‌همتا برای رشد یک «آگاهی انتقادی» عمومی می‌دانست، اما آگاهی انتقادی خود او غالباً به درشت‌گسویی انتقادآمیز و حتی شخصی

گونگونگی دارد و کتاب نیز در دسترس نبود، خواستم نادانسته، عنوان نادرستی را در ترجمه برگزینم. (راز آور)

[۱۸] Where the sidewalk ends چند ترجمه از این اثر به فارسی موجود است؛ متن دو زبانه از حمید خادمی، ترجمه‌ای از خانم مائده بابانیانوری و ترجمه چند شعر آن توسط رضی هیرمندی (خدادادی) و...

[۱۹] Magical Drawings of Moony B. Finch البته اگر مونی، اسم خاص باشد، باید به «نقاشی‌های سحرانگیز مونی. بی. فینچ» ترجمه شود.

[۲۰] شاید بتوان *acquiscent* را که به معنای «خشنود، راضی و رام و... است، به «فرمانبرانه» «پذیرا» ترجمه کرد، اما برای رساندن مفهوم، دو واژه «پذیرنده و منفعلانه» را همزمان به کار گرفتم. شاید این ترکیب بتواند تفاوت دو گونه کلی خوانش و خواننده را که یکی نقادانه و پرسشگرانه و دیگری منفعل و پذیرنده است، بهتر منتقل کند. (راز آور)

[۲۱] *Thematising* و یا فعل آن *Thematising* را در هیچ فرهنگی تک‌زبانی یا دو زبانه نیافتم، تنها کتاب «نقد ادبی» افزوده‌ای درباره اصطلاحات ادبی، با عنوان «فرهنگ مختصر نقد ادبی» دارد (تألیف دکتر سیروس شمیس) که در آن جا اصطلاح *Thematicis* به معنای «معنی‌شناسی ادبی» آمده و در شرح آن نوشته شده است: «صفحه ۳۷۶» با توجه به این توضیح و نظریه ادبی «پاسخ یا واکنش خواننده *Reader's response theory*» که «متن بدون خواننده، نه وجود دارد و نه معنی و خواننده است که معنی اثر را تعیین می‌کند، به نظر استانیلی فیش *Stanley fish* خواننده در تعیین معنی سهم بیشتری از خود متن دارد و... [آن را] دوباره می‌نویسد» و یا دست کم «... خواننده... در معنی متن همان قدر که نویسنده نقش دارد، خواننده هم دارد» صفحه ۲-۳۷۱ و آزمونی روان‌شناختی با عنوان T. A. T یا «آزمون اندریافت موضوع *Thematic Appreciation Test*» آزمون فراقنکی شخصیت که از فرد خواسته می‌شود تا پس از دیدن تصاویری کم و بیش مبهم که امکان برداشت‌های چند پهلو و چندگانه از آن هست،

داستانی بیافریند» [به «فرهنگ توصیفی اصطلاحات روان‌شناسی» فرانکو برونو، ترجمه مهشید یاسایی و فرزانه طاهری، یا «فرهنگ چهارزبانه... انسیکلوپدی روان‌پزشکی»، دکتر غلامرضا بهرامی / دکتر عزالدین معنوی و یا «فرهنگ جامع روان‌شناسی - روان‌پزشکی»، دکتر نصرت‌الله پورانکاری و *Webster New World Dictionary* مراجعه شود]، «معنآفرینی» را برای *Thematising* برگزیدم که به نظر می‌رسد دقیق‌تر و گویاتر از «مضمون‌آفرینی» یا «مضمون‌گرایی» باشد. (راز آور)

[۲۲] *Closure* را در اصطلاح ادبی، «بستار» معنا کرده‌اند. دکتر بهرام مقدادی، در این باره آورده است: «امکان دارد یک رمان از لحاظ فیزیکی، یعنی از نظر صفحات نگاشته شده، به پایان رسد، ولی هنوز انتظارات خواننده برآورده نشده باشد. به سخنی دیگر، رمان به پایان می‌رسد، ولی این احساس در خواننده پدید می‌آید که هنوز نکاتی قابل ذکر باقی مانده است. موارد ناشناخته‌ای که در ذهن خواننده ایجاد شک و ابهام می‌کند. خصوصیات مذکور از ویژگی‌های رمان مدرن است... آن چه در این‌گونه رمان‌ها حایز اهمیت است، این نکته است که... هر خواننده با توجه به تبایری که اتخاذ می‌کند، رمان را تفسیر و تعبیر می‌کند... در حالی که در رمان‌های کلاسیک «خواننده... به واسطه سادگی زبان نویسنده، عملاً به شخصی منفعل و مصرف‌کننده صرف مبدل می‌گردد... اما در نزد خوانندگان... رمان مدرن... بنابر گفته ولفانگ آیزر، این خواننده است که معنا را به وجود می‌آورد. رمان‌های نوع دوم (مدرن) هیچ‌گاه بسته نمی‌شوند، به عبارت دیگر، آنها گشوده هستند به تعبیر بی‌شمار و این همان چیزی است که اگر آن را «رمان گشوده» نامید. فرهنگ اصطلاحات نقد ادبی، صفحات ۱۱۱-۱۰۹»

[۲۳] توضیح این امر، ضروری است که *Ethic* به مفهوم «اخلاق» و اصول اخلاق فردی است که بیشتر جنبه معنوی و درونی شده دارد و وجدانیات را می‌رساند. به همین دلیل، علم اخلاق را در انگلیسی *Ethics* گویند، در حالی که *moral* و *morality* بیشتر

حال، نام حیوانی است که در فرهنگ‌های دو زبانه عمومی و تخصصی، آن را به «خوک آبی» «سگ آبی» و حتی «خوک ماهی، گوساله ماهی، سگ ماهی» (دکتر مصطفی مهران، فرهنگ علوم) برگردانده‌اند که با توجه به شناخت عمومی و رایج‌تر نسبت به «فک»، آن را برگزیدم.

[۲۳] به عبارت دیگر، براساس چنین آموزه‌ای، نگرش‌های پوزیتیویستی و نیوپوزیتیویستی که بر «بیطرفی» و «علم ناب» و بینش خنثی و غیرایدئولوژیک تأکید می‌کنند، نه تنها نمی‌تواند درست باشد، بلکه مفاهیم و اصول رویکردهای نقد ادبی هدفمند و جانبدارانه هستند و منتقد، به هیچ‌وجه خالی‌الذهن نیست و این با نگرش علمی که بر انسجام منطقی و سازگار درونی نظام نظری از یک سو و همخوانی بیرونی یا مطابقت با واقعیت عینی (این همانی) از سوی دیگر استوار است، منافاتی ندارد. اما منتقد باید نسبت به نویسنده بی‌غرض بوده، اثر یا متن را بدون پیشداوری و غرض و مرض (!) بررسی. (راز‌آور)

[۲۴] allusion در فارسی اشاره، کنایه، تلمیح، تلویح، تعریض، ترجمه کرده‌اند. جمال / و میمنت میرصادقی در «واژه‌نامه هنر داستان‌نویسی» درباره «تلمیح allusion آورده‌اند: «تلمیح به معنی... آن است که شاعر یا نویسنده در اثر خود، اشاره‌های ضمنی و کوتاه به حادثه، شخص، اسطوره، داستان، ضرب‌المثل یا گفته معروفی بکند. بدین ترتیب، نویسنده با ایجاد تداعی، خواننده را در تجربه‌ای که خود از این مقوله‌ها دارد، سهیم می‌کند و به سخن خود، عمق و تأثیر بیشتری می‌بخشد. استفاده از تلمیح، نشانه وسعت اطلاعات و غنای فرهنگی نویسنده یا شاعر است و مایه لطف کلام او می‌شود.» صفحه ۷۰ و در «واژه‌نامه هنر شاعری» نیز خاطر نشان شده «بخشی از تلمیح... از مباحث مورد توجه در نقد شعر امروز است.» (صفحه ۸۳) به هر حال، این مقوله گسترده‌تر از آن است که بتوان به اشاره از آن گذر کرد. می‌توان به فرهنگ‌های یاد شده و یا در صورت در دسترس نبودن به «فرهنگ اصطلاحات ادبی» سیما داد، مراجعه کرد که

به اصول اخلاق اجتماعی و عوامل کنترل و هدایت‌کننده بیرونی بر می‌گردد و به همین سبب، در برابر واژگان Ethical concern و moral concern به ترتیب «امور اخلاقی و معنوی فردی» و «اخلاقیات اجتماعی» را آوردم. (راز‌آور)

[۲۴] هوشمندانه را در برابر attentiveness آورده‌ام. (راز‌آور)

[۲۵] Buddy به معنای «رفیق، دوست» و در خطاب نیز «برادر! یا داداش!» است، اما چون امکان دارد عنوان بر پایه اسم خاص باشد، همان «بودی» را آوردم. (راز‌آور)

[۲۶] از ترجمه "ideologist" آگاهانه خودداری کرده‌ام؛ زیرا «نظریه‌پرداز» به تنهایی یا «نظریه‌پرداز سیاسی یا مرامی / یا عقیدتی»، هیچ کدام به اندازه ایدئولوگ که در زبان فارسی هم کاملاً جا باز کرده است، رسا و گویا نیستند. (راز‌آور)

[۲۷] احتمالاً bush-ranger story داستان‌هایی استرالیایی است که درباره ماجراها و ماجراجویی‌ها و شجاعت بومیان استرالیایی نگاشته شده‌اند. (راز‌آور)

[۲۸] بسیاری از کتاب‌های Roald Dahl، به فارسی ترجمه شده‌اند و مترجم نیز درباره ترجمه یکی از آن‌ها نقدی در کتاب ماه کودک و نوجوان، شماره ۳۴ نوشته است. (راز‌آور)

[۲۹] گویی با وجود توضیحات پیشین درباره ایراد و کاستی «خواننده مستتر» برای Implied reader، این برابر روان‌تر، ساده‌تر و خوش‌آهنگ‌تر از «خواننده جای گرفته» در دل متن است! (راز‌آور)

[۳۰] Intended audience مخاطب یا خواننده‌ای که هنرمند یا نویسنده، پیشاپیش اثر را برای وی می‌آفریند. البته، مخاطب در گستره وسیع آن! (راز‌آور)

[۳۱] Selkirt یکی از مناطق اسکاتلند است و احتمالاً Selkie Girl دختری از همان منطقه باید باشد. (راز‌آور)

[۳۲] Seal را اکنون در بسیاری از برنامه‌های تلویزیونی با همان نام «سیل» می‌خوانند، اما به هر

نسخه / صورت، شکل، گونه، نوع است. لذا بدون اطلاع از متن کتاب، برگزیدن هر یک از آنها صرفاً با حدس و گمان و از روی تصادف است، اما مترجم نظر به مضمون نوشته حاضر که به هر حال، درباره چندوچون» روایت هم هست، آن را برگزیده، یا بخت و یا اقبال!!

نمونه‌هایی از تلمیح در ادبیات فارسی و انگلیسی ذکر کرده است. (راز‌آور)

[۲۵] ترجمه عنوان‌های خاص و نام داستان‌ها و کتاب‌ها، با توجه به این که مترجم اکثر آن‌ها را در اختیار ندارد، بسیار دشوار است؛ مثلاً version دارای معانی متفاوتی هم‌چون «روایت، قول، تفسیر، تعبیر /

به نام پروردگار باقی



جعفر بدیعی بنیان‌گذار هفته‌نامه کیهان‌بچه‌ها که ۲۳ سال به عشق کودکان ایران، عهده‌دار سردبیری آن نشریه بود، به دیار باقی شتافت. درگذشت آن روزنامه‌نگار سختکوش را به عموم اهل

فرهنگ و به ویژه دست‌اندرکاران ادبیات کودک و نوجوان تسلیت می‌گوییم و از پروردگار بزرگ، آرامش روحش را مسئلت داریم.

انجمن نویسندگان کودک و نوجوان