

نشریه ادبیات پایداری

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

دانشگاه شهید باهنر کرمان

سال دهم، شماره هجدهم، بهار و تابستان ۱۳۹۷

بررسی تحوّل مخاطب در ادبیات پایداری کودک و نوجوان

(بر اساس نظریه خواننده نهفته از ایدن چمبرز)

دکتر احمد امیری خراسانی^۱
نگین صدری زاده^۲

چکیده

از دیرباز، بسیاری از مفاهیم و پیام‌ها در قالب ادبیات -قصه‌ها و شعرها- منتقل شده‌است. برای انتقال مفاهیم، پیش از هر چیز به برقراری ارتباط نیاز است. نظریه خواننده نهفته بر اساس همین نگرش پدید آمده است که برای برقراری ارتباط و انتقال پیام، دو فرد لازم است. نویسنده نیز برای انتقال معنایی که می‌خواهد با مخاطب در میان بگذارد، باید با خواننده‌اش روابطی ایجاد کند. ایدن چمبرز (Aidan Chambers)، نویسنده و نظریه‌پرداز بریتانیایی حوزه ادبیات کودک و نوجوان، متولد ۱۹۳۴) بر این باور است که با بررسی برخی عناصر در داستان می‌توان به کشف چگونگی رابطه میان نویسنده و مخاطب و همین‌طور درک معناهای مورد نظر مؤلف و حتی کیستی این خواننده نهفته نائل شد. از سوی دیگر، ادبیات پایداری نیز با آموزه‌هایی از جنس استقامت، ایثار، گذشت، امید، نوید رستگاری، پیروزی نهایی حق بر باطل و... در پی برقراری ارتباط با کودکان است. از همین رو، این پژوهش بر آن است تا بر پایه نظریه چمبرز، مخاطبان ادبیات پایداری را در دو دهه متفاوت ۶۰ و ۹۰ خورشیدی، شناسایی و مقایسه کند و همچنین شیوه‌هایی که نویسندگان برای برقراری با خوانندگان خود در این دو دهه متفاوت به کار برده‌اند، بررسی شود. بدین منظور دو نمونه داستان از ادب پایداری که کانون پرورش

۱. استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید باهنر کرمان

۲. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید باهنر کرمان (نویسنده مسئول) negin.sadrizade@gmail.com

تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴-۰۳-۳۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳-۱۰-۱۷

فکری کودکان و نوجوانان در دهه ۶۰ و ۹۰ برای کودکان و نوجوانان منتشر کرده است، انتخاب و بررسی شده است.

واژه‌های کلیدی: ایدن چمبرز، خواننده نهفته، ادبیات پایداری کودک و نوجوان، آی ابراهیم، حلزون من گم شده.

۱- مقدمه

گفتن از جنگ و تبعات ناخوشایند آن، برای کودک بسیار دشوار و حسّاس است؛ به ویژه برای کودکانی که با جنگ تحمیلی (دفاع مقدّس) حداقل از نظر زمانی بسیار فاصله دارند. از طرفی دیگر، ادبیات پایداری خود را متعهد و ملتزم می‌داند که کودکان و نوجوانان را با جان‌فشانی و مقاومت‌های رزمندگان آشنا کند و ارزش‌هایی همچون استقامت، ایثار، همدلی و... را در آنان نهادینه سازد.

کودکان در مقام خواننده، مانند سایر خوانندگان با اهدافی به کتاب روی می‌آورند. اگر چه در تعریف مفهوم کودک، ادبیات کودک و اهداف آن، نظرهای مختلف و حتّی متناقضی میان منتقدان وجود دارد، اما می‌توان سرگرمی و شناخت را از اصیل‌ترین اهداف کودک در مواجهه با ادبیات دانست.

سارتر، از طرفداران ادبیات متعهد و ملتزم، هدف خواننده را از ادبیات این‌گونه شرح داده است: «در زندگی روزانه کسی که می‌خواند، کمبودی هست و همین است که او در کتاب می‌جوید. این کمبود، عبارت از معنی است؛ زیرا همین معنی را، همین معنی کامل و یکپارچه را به کتابی که می‌خواند می‌دهد. معنایی که او کم دارد، مسلماً معنای زندگی است؛ همین زندگی که برای همه کس مواجه با کاستی، ناسازی، استثماری، بیگانگی، فریب و تحمیق است؛ ولی در عین حال، همه کس می‌داند که این زندگی ممکن بود و ممکن هست که چیز دیگری بشود. کجا، کی، چگونه؟ این را نمی‌داند» (سارتر، ۱۳۴۰: ۱۹۵).

کودک نیز در مقام خواننده، از جست‌وجو و درک معنای زندگی در داستان‌ها لذت می‌برد. ادبیات پایداری که بیش از سایر انواع ادبی بر معنا تاکید دارد، خواهان این است که مفاهیم انسانی موجود در جنگ یا دفاع مقدّس را - که وجه مشترک جوامع انسانی‌ست - به مخاطبان منتقل کند. اما باید توجه داشت که پیش از انتقال معنا، لازم است که خواننده و شیوه‌های برقراری ارتباط با او شناخته‌شود؛ از طرفی بدون تردید در گذر زمان، ادبیات پایداری مخاطبانی متفاوت داشته‌است و نویسندگان برای برقراری ارتباط و انتقال معنا، شیوه‌های متفاوتی را به کار برده‌اند. در این پژوهش، سعی شده‌است که با بررسی دو اثر داستانی در دو زمان مختلف، خوانندگان متفاوت ادبیات پایداری کودک و نوجوان شناخته‌شود.

شایان ذکر است که در سیر تکوین نقد ادبی، رویکردهایی گوناگون وجود دارد که هر کدام بر یکی از سه مقوله «نویسنده»، «متن» و «خواننده» تأکید داشته‌اند. این پژوهش برای شناخت مخاطب از میان رویکردهای خواننده‌محور، نظریه ایدن چمبرز - خواننده درون متن (The reader in the book) - را اساس قرار داده‌است.

۱-۱- بیان مسئله

دیدگاه خواننده‌نهیفته و روش نقد حاصل از آن کمک می‌کند تا رابطه میان نویسنده و خواننده‌ای که در متن است، بنا شود. این دیدگاه منجر به درک چگونگی رابطه میان نویسنده و خواننده و همچنین معنایی را که نویسنده می‌خواهد با خواننده در میان بگذارد، می‌شود. ایدن چمبرز، بر این باور است که نویسنده، در هنگام نوشتن ممکن است خوانندگانی را در ذهن خود به عنوان مخاطب تصوّر نماید با این وجود، خود متن است که مشخص می‌کند خواننده آن کیست. «نویسنده می‌تواند برای یک فرد بنویسد یا برای یک گروه از افراد، برای خودش بنویسد یا برای هیچ‌کس. اما در نهایت، اثر است که در خود، گونه‌ای از خواننده را دارد که مخاطب اوست. خواننده‌ای که ممکن است با دیدگاه شخصی نویسنده نسبت به مخاطب، هیچ‌گونه شباهتی نداشته باشد.» (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۶)

نویسنده برای برقراری ارتباط، سعی می‌کند به گونه‌ای خود را نمایان سازد که با تصویری که از خواننده دارد، هماهنگ باشد؛ به این ترتیب باید خواننده را جزئی از ادبیّات محسوب کرد؛ جزئی که بازآفرینی داستان به عهده اوست. در حقیقت، داستان یک بار به وسیله نویسنده خلق می‌شود و بار دیگر، خواننده در حین خوانش، آن اثر را می‌آفریند؛ البته اگر نویسنده آگاهانه پایه‌های ارتباطی قوی را با خواننده گذاشته باشد.

«همه نویسندگان همین کار را می‌کنند. فرورفتن با دیدی آرمانی و انتقادی در جلد شخص دیگری که خواننده است؛ یعنی همان کس که باید اثر را به طور کامل در اختیار بگیرد و از این لحاظ در حکم آفریننده است.» (سارتر، ۱۳۴۰: ۱۹۳)

اما مسئله مهم، چگونگی به حساب آوردن این خواننده نهفته است؛ چگونگی ارتباط بین «مفهوم خواننده درون متن»، «کودک خواننده» و «کتابی» که کودک می‌خواند. «ادبیّات، کیفیت یا مجموعه‌ای از کیفیّات ذاتی نیست که در برخی آثار خاص به چشم می‌خورد؛ بلکه بیشتر در چگونگی ارتباطی که مردم بین خود و این آثار برقرار می‌کنند، تجلّی می‌یابد.» (ایگلتون، ۱۳۸۰: ۱۴). یکی از توانایی‌هایی که ادبیّات به خوانندگان خود می‌دهد، توانایی درک دیگر افراد است؛ در حقیقت، خوانش ثمربخش، زمانی اتفاق می‌افتد که خواننده خود را با کتاب همراه سازد. خوانندگان بزرگسال آموخته‌اند که چگونه وارد متن شوند؛ اما به گفته چمبرز، این امر برای کودکان کمی دشوار است؛ مگر اینکه نویسنده به خوبی تمهیدات آن را از پیش چیده باشد:

«بدیهی است که کودکان، چگونگی انجام این کار را به کمال نیاموخته‌اند. آنها هنوز این نکته را کشف نکرده‌اند که چگونه می‌توان تمامی پیچ‌وخم شخصیت خود را آنچنان که کتاب پیشنهاد می‌دهد، دگرگون ساخت و این‌گونه است که کودکان، خوانندگانی انعطاف‌ناپذیر به شمار می‌آیند. آنها دلشان کتابی را می‌خواهد که نویسنده آن، آنها را همان‌گونه که هستند، بپذیرد؛ نه اینکه ناچار باشند خودشان را با کتاب هماهنگ کنند. روش نقدی که در

جست‌وجوی آنیم یکی از امکانات باارزشی را که فراهم می‌آورد، این است که هوشمندانه، آن دسته از کتاب‌های کودک را فهم‌پذیر و معقول می‌داند که کودک را آنچنان که هست می‌پذیرد و بعد او را به درون متن می‌کشاند؛ کتاب‌هایی که به کودک خواننده یاری می‌رسانند تا با معنا ارتباط برقرار کند.» (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۱۹)

همانطور که گفته شد، در این پژوهش سعی شده که خواننده نهفته در دو اثر داستانی دفاع مقدس در دو برهه زمانی بررسی شود؛ به این منظور، دو اثر داستانی که یکی در سال‌های آغازین دفاع مقدس (۱۳۶۰) و دیگری در سال‌های اخیر (۱۳۹۱) توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان منتشر شده‌اند به صورت تصادفی انتخاب شده و بر پایه نظر چمبرز تحلیل شده‌است. تأکید پژوهش بر انتخاب دو اثر با فاصله زمانی سی ساله به سبب تغییر مخاطب کودک در این مدت زمانی است و به ناچار روش‌های برقراری ارتباط و انتقال پیام به آنان نیز باید متفاوت باشد.

این نوشته به دنبال پاسخ دادن به پرسش‌های زیر است:

آیا تفاوت خواننده، در متن نمودی دارد؟ خواننده نهفته این دو اثر با هم چه تفاوتی دارند؟ نویسندگان برای ارتباط با این دو خواننده نهفته متفاوت، چه شگردهایی به کار برده‌اند تا کودک بتواند به عنوان خواننده، با داستان همراه شود؟ آیا نویسندگان ادبیات پایداری به کودک اجازه می‌دهند تا مانند مخاطب بزرگسال، معنای زندگی را آزادانه از پس فراز و فرود روایت دریافت کنند؟ یا مفاهیم را به خواننده کودک، تحمیل می‌کنند؟ تا چه اندازه نویسندگان ادبیات پایداری، کودک را در مقام خواننده در جایگاه بازآفرینی نیم دیگر داستان به رسمیت می‌شناسند؟ و آیا گذر زمان تاثیری بر این امر داشته است؟

۱-۲- پیشینه پژوهش

نظریه پردازان در پیوند با «خواننده» رویکردهای گوناگونی را ارائه کرده‌اند. وین بوث (Wayne Booth) و والاس مارتین (Wallace Martin) از جمله این نظریه پردازان هستند

که یک الگوی ارتباطی میان نویسنده و خواننده مطرح کرده‌اند: «نویسنده - مؤلف تلویحی - مؤلف درون متن - راوی درون متن - روایت - روایت شنو - خواننده نمونه - خواننده درون متن - خواننده واقعی» (ر.ک: مارتین، ۱۳۸۲: ۱۱۵-۱۱۹).

ایدن چمبرز در مقاله‌ای با عنوان «خواننده درون کتاب» دیدگاه خود را مبنی بر خواننده نهفته و چگونگی کشف و بررسی آن مطرح نمود و داستان «بچه‌های گرین نو» نوشته لوسی باستین را بر اساس همین دیدگاه تحلیل کرد. (ر.ک: خسرو نژاد، ۱۳۸۷: ۱۱۵-۱۵۱)

دکتر سعید حسام‌پور در مقاله‌ای با عنوان «بررسی خواننده نهفته در داستان‌های احمد اکبرپور» سه اثر داستانی را بر اساس نظریه چمبرز، بررسی کرده‌است. وی در این مقاله که در دوفصلنامه مطالعه ادبیات کودک چاپ شده، بعد از توضیح نظریه خواننده نهفته، سؤالاتی را برای تحلیل دقیق‌تر متن طرح کرده‌است. سپس نمونه داستان‌ها بر اساس دیدگاه چمبرز مورد نقد و بررسی قرار گرفته‌است.

دکتر حسام‌پور و سید فرشید سادات شریفی، در نشریه ادبیات پایداری مقاله‌ای با عنوان «بررسی خواننده نهفته در متن در سه داستان ادب پایداری از احمد اکبرپور» به چاپ رسانده‌اند. در این مقاله نیز بر اساس نظریه ایدن چمبرز، سه داستان ادب پایداری از یک نویسنده تحلیل شده‌است.

شایان ذکر است که پژوهشی در حوزه شناخت مخاطب ادبیات پایداری کودک و نوجوان، با توجه به تغییر مخاطب در گذر زمان انجام نشده است و اکنون که ادبیات پایداری کودک و نوجوان، چهارمین دهه حیات خود را سپری می‌کند، ضروری است که در پژوهشی مستقل، مخاطبان متفاوت ادبیات پایداری از دیدگاه خواننده نهفته بررسی شود.

۱-۳- ضرورت و اهمیت پژوهش

اهمیت ارتباط ادبیات کودک با خواننده‌اش آنجا بیشتر درک می‌شود که هستی و چیستی آن کاملاً به رابطه فرضی‌اش با مخاطب وابسته است زیرا زیر بنای ادبیات کودک با هدف مشخص می‌شود؛ هدف برقراری ارتباط با مخاطب ویژه، کودک. بنابراین، کتابی که نتواند با خواننده کودک خود ارتباط برقرار کند، از حوزه ادبیات کودک خارج است. از طرفی با شروع جنگ تحمیلی، ادبیات دفاع مقدس، با هدف انتقال و ترویج مفاهیمی چون ایثار و پایداری در میان کودکان و نوجوانان، شکل گرفت. در حالی که انتقال پیام، تنها زمانی ممکن است که رابطه میان نویسنده و خواننده - خود ثانوی نویسنده و خواننده درون متن - برقرار شده باشد؛ بنابراین برای عملکرد هر چه بهتر ادبیات کودک در حوزه دفاع مقدس، ضروری است که چگونگی برقراری ارتباط میان نویسنده و خواننده بررسی و خواننده نهفته آشکار شود.

۲- بحث

پس از بیان مقدماتی درباره جایگاه کودک و نوجوان در ادبیات پایداری، آثار انتخاب شده معرفی و بر اساس نظریه ایدن چمبرز تحلیل می‌شوند.

۲-۱- کودک و نوجوان در جایگاه مخاطب ادبیات پایداری

در جامعه‌ای که به علت جنگ، ناگزیر مفاهیمی چون مقاومت، هویت جمعی و حفظ اخلاق و ارزش‌ها و نگاه دینی و معنوی برای کودکان مصداق پیدا می‌کند، ضروری است که ادبیات، برای فکر و روح کودکان و نوجوانان آن جامعه، تمهیداتی بچیند.

بدون تردید با شروع جنگ تحمیلی، کودکان و نوجوانان نیز مانند بزرگسالان در تلاطم جامعه جنگ‌زده، درگیر شده‌اند. در چنین وضعیتی آنان نیاز داشتند که با آرمان‌ها و ارزش‌های جنگ آشنا شوند و همچنین با خواندن داستان‌هایی از جنس سرنوشت خودشان، تسلی یابند. بنابراین اگر نگاهی به ادبیات کودک و نوجوان در ایران بیندازیم خواهیم دید که ادبیات

پایداریِ کودک و نوجوان در سال ۵۹ و همزمان با آغاز جنگ ایران و عراق، شکل گرفته است.

با پایان جنگ تحمیلی نیز «حفظ ارزش‌های جنگ» مطرح شد؛ بنابراین، ادبیات پایداری، آموزه‌هایی از نوع امنیّت، صلح، انسانیت، عدالت و... را برای مخاطبان خود به ارمغان آورد. هرچند نظریات مختلفی دربارهٔ صحیح و غلط بودن «از جنگ گفتن برای کودک و نوجوان» وجود دارد، اما آنچه مسلم است این است که ادبیات پایداری، سرشار از مفاهیم ارزشی و اثرگذار است که مخاطبان زیادی از قشر کودک و نوجوان دارد؛ بنابراین شایسته است که جایگاه کودک و نوجوان را به عنوان مخاطب ادبیات پایداری به رسمیت شناخت تا بتوان خواندنی‌های مناسبی برای آنها خلق کرد.

۲-۲- معرفی و خلاصه داستان‌ها

۲-۲-۱- آی ابراهیم

کتاب «آی ابراهیم» نوشتهٔ غلامرضا امامی است. این اثر برای گروه سنی «د» و در سال ۱۳۶۰ توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان منتشر شده است.

داستان، خطاب به مهدی ابراهیم کفّاش نوشته شده است. او پیرمردی است که به دلیل کهنسالی نتوانسته است به جبهه برود و در مغازه کوچکی آن سوی کارون در محلهٔ لشکرآباد اهواز مشغول کفّاشی است. او پوتین‌های رزمندگان را درست می‌کند و در نهایت نیز بر اثر انفجار بمب، در مغازه‌اش شهید می‌شود.

۲-۲-۲- حلزون من، گم شده

کتاب «حلزون من، گم شده» نوشتهٔ داوود میریان است. این اثر برای گروه سنی «ب» و «ج» و در سال ۱۳۹۱ توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان منتشر شده است.

داستان دربارهٔ دختر کم‌شنوایی به نام بهاره است. در بحبوحهٔ جنگ، او همراه مادر و برادرش امید در خرمشهر مانده‌اند تا پدرش را در مبارزه با دشمن، تنها نگذارند. بهاره تنها با استفاده از سمعکش _ که به خاطر شکل ظاهری‌اش به آن حلزون می‌گویند _ می‌شنود. یک شب بمبی در حیاط خانهٔ آنها منفجر می‌شود. بعد از اینکه از بیمارستان برمی‌گردند پدر، آنها را متقاعد می‌کند که از خرمشهر بروند و آنها در اشک و گریه با پدر بدرود می‌کنند و به امید دیدار دوباره و بازگشتن به خرمشهر آزاد آنجا را ترک می‌کنند.

۲-۳- بررسی مخاطبِ داستان‌های یاد شده بر اساس نظریهٔ خوانندهٔ نهفته

همان‌طور که گفته شد نویسنده برای برقراری ارتباط با خواننده‌اش آگاهانه یا ناآگاهانه روش‌هایی را به کار می‌برد؛ روش‌هایی که به کمک آنها خواننده را درون متن می‌کشاند. بر اساس نظریهٔ چمبرز برای درک و بررسی خوانندهٔ نهفته باید در هر اثر، عناصر ذیل را بررسی کرد: سبک، زاویهٔ دید، طرفداری، شکاف‌های گویا.

۲-۳-۱- سبک

سبک، شیوه و چگونگی کاربرد زبان برای انتقال معنا و ارتباط میان خودِ ثانوی نویسنده و خوانندهٔ نهفته درون متن است. هرچقدر نوع بیان نویسنده، صمیمی، روشن، منظم و آرام باشد، نوشتهٔ او دشواری کمتری برای خوانندهٔ کودک خود دارد و ارتباطش با خواننده بر پایهٔ صمیمیتِ بیشتری بنا می‌شود. اما سبک، تنها به انتخاب کلمات و چیدمان آنها در ساختار جمله محدود نمی‌شود و همان‌گونه که چمبرز در نظریهٔ خود می‌گوید، نگرش نویسنده را نیز در بر می‌گیرد.

«ساده‌اندیشی‌ست اگر تصور کنیم سبک به ساختار جمله و گزینش واژگان منحصر می‌شود. سبک، عبارت است از نوع استفادهٔ نویسنده از تصویرهای ذهنی، ارجاع‌های آگاهانه و ناآگاهانه وی و نیز فرضیه‌هایی که نویسنده از ادراک بی‌واسطهٔ خواننده در ذهن خویش

می‌سازد. سبک علاوه بر این، نگرش نویسنده به باورها، رسم‌ها و شخصیت‌های روایت را نیز در برمی‌گیرد و همه این‌ها به کمک شیوه‌ای که نویسنده درباره آنها می‌نویسد، آشکار می‌شود. (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۱)

اهمیت روش بیان تا به اندازه‌ای است که لوتمن (lotman) ارتباط اثر هنری با گیرنده‌اش را مرهون زبان ویژه اثر می‌داند. «آثار هنری، پیامی در بر دارند که از راه منش ارتباطی اثر به گیرندگان منتقل می‌شود. این ارتباط، متعارف و آشنا نیست و در شکل کلی خود نه با پیام و محتوای اثر، بلکه با زبان ویژه اثر آفریده می‌شود.» (احمدی، ۱۳۹۰: ۱۲۹)

حسام‌پور با توجه به نظریه چمبرز، پرسش‌هایی را برای بررسی سبک مطرح کرده است؛ «آیا لحن و صدای متن به طور کلی صدایی روشن، منظم و آرام است یا برقراری ارتباط با آن برای کودک و نوجوان سخت است؟ جمله‌بندی‌ها چگونه است؟ کوتاه و ساده هستند یا ترکیبی و پیچیده؟ از چه افعالی بیشتر استفاده شده است؟ بیشتر محسوس و توصیفی هستند، یا ذهنی و انتزاعی؟ تصویرهای موجود در متن چگونه‌اند؟ پیچیده و انتزاعی و دیرپاب هستند یا محسوس و ساده؟ (حسام‌پور، ۱۳۸۹: ۱۰۷)

با توجه به تأکید چمبرز بر نمود نگرش و بینش نویسنده در سبک و تأثیر لحن در برقراری ارتباط صمیمانه با خواننده نهفته، می‌توان پرسش‌هایی از این دست را نیز مطرح نمود: با توجه به لحن متن، نویسنده چه نوع ارتباطی را با خواننده برقرار کرده است؟ تا چه میزان لحن، صمیمی و به دور از تکلف است؟ با توجه به نوع بیان، نویسنده چه برداشتی از خواننده نهفته داشته است؟ نویسنده، خواننده خود را باهوش و هوشیار تصور کرده یا بیش از اندازه ساده و دست پایین گرفته شده است؟ نگاه نویسنده به مخاطب، نگاه موازی و همسوی اوست یا از جایگاه یک بزرگتر همه چیزدان و در پی درس و تعلیم به اوست؟ نگرش نویسنده به رسم و باورهای موجود در داستان و دغدغه‌ها و آرمان‌های شخصیت‌هایش چیست؟

۲-۳-۱-۱- سبک، در داستان «آی ابراهیم»

زبان این داستان، ساده و روان، مملو از جملات شاعرانه است «پاهایت را به زمین خوزستان سپردی و زمین به جای دو پایت، گل‌های وحشی رویاند؛ هزاران گل. در بهاران خوزستان پر از لاله می‌شود» (امامی، ۱۳۶۸: ۴)

زمانی که راوی از خاطرات خود با ابراهیم می‌گوید، آگاهانه جملات را کوتاه و منظم به کار می‌برد که به نوعی سرعت تداعی خاطرات را نشان می‌دهد تا آن را برای مخاطب باورپذیر کند و با پرسیدن اینکه «یادت هست؟»، هم بر صمیمیت میان خود و خواننده می‌افزاید و هم بر صحت خاطرات خود، تأکید می‌ورزد.

«ابراهیم یک شب که همه جا تاریک بود، ناگهان نوری تاریکی را شکافت. همه جا روشن شد. تو بودی. تو آمدی. کلید انداختی، در دکان را باز کردی و جلوی دکان را آب و جارو کردی. توی محله هیچ کس نبود. تنها تو بودی. رفتی روی چهارپایه‌ات نشست. به چند تا کفش، نیم تخت انداختی؛ چند تا درز کفش را دوختی؛ چند کفش نیم‌دار را واگس زدی و به کف چند تا پوتین میخ کوبیدی. یادت هست ابراهیم؟» (همان، ۶)

در پایان داستان، نویسنده برای اطمینان‌بخشی به خواننده و تأکید بیشتر بر گفته خویشتن، از قید «همیشه» استفاده کرده‌است و حتی آن را تکرار می‌کند. «در قلب تپنده همه آدم‌هایی که با ستم می‌ستیزند، تو و ابراهیم‌های دیگر همیشه هستید؛ همیشه...» (همان، ۱۶)

همانطور که گفته شد، سبک بیان‌کننده نگرش نویسنده به باورها، آداب و رسوم خواننده نیز هست؛ «شب‌های جمعه یک سینی بزرگ خرما دم دکانش می‌گذاشت. می‌گفت فاتحه بخوانید برای شادی روح شهدا.» (همان، ۱۲)

۲-۳-۱-۲- سبک، در داستان «حلزون من، گم شده»

داستان، با توصیف نقاشی یک کودک آغاز شده است توصیفات ساده و محسوس هستند. «می‌خواهم نقاشی بکشم یک کلبه چوبی بزرگ که چند درخت سیب اطرافش است و یک

چشمه آب که کنار درخت‌ها جریان دارد و به دشت می‌رود. توی چشمه، چند ماهی سرخ و طلایی با شادمانی شنا می‌کنند. یک رشته کوه می‌کشم که نوک قلّه‌هایش برف نشسته است...» (امیریان، ۱۳۹۱: ۴)

جمله‌ها ساده و روان هستند و تشبیهات محسوس و عینی. از همین دست است تشبیه سمعک به حلزون، جنگ‌زده‌ها به پرستوهای کوچ کرده و... نویسنده برای اینکه تشبیهاتش کاملاً روشن و واضح باشند، وجه شبه را توضیح می‌دهد و علت مقایسه و تشبیه خود را شرح می‌دهد. «وقتی جنگ شروع شد، خیلی از پرستوها مثل مردم بی‌دفاع خرّمشهر کشته شدند. آنهایی که زنده ماندند، مجبور شدند از خرّمشهر بروند. خیلی از همسایه‌ها هم مثل پرستوها و پرندگان دیگر مجبور شدند از خرّمشهر بروند...» (همان، ۹)

«سمعکم شکل حلزون است. همان حلزون‌های بامزه‌ای که خیلی کند و یواش حرکت می‌کنند و پشت سر خود، ردّی خیس بر جا می‌گذارند... به خاطر همین، من و مامان به سمعکم می‌گوییم، حلزون!» (همان، ۶)

نویسنده تأکید خود را بر مضمون داستان با تکرار نشان می‌دهد. «باز هم سمعکم را از گوشم درآورد. من از صدا و انفجار بمب‌های دشمن خیلی می‌ترسم. نمی‌خواهم این صداهای بد را بشنوم. (همان، ۴)

به مامان نگاه می‌کنم و می‌گویم: «از صدای ترکیدن بمب‌ها خوشم نمی‌آید به خاطر همین حلزونم را برداشتم.» (همان، ۶)

خوشحالم سمعکم گم شده؛ چون دوست ندارم صدای بد و گوش‌خراش انفجارها و جنگ را بشنوم... (همان، ۱۲)

شیوه‌ای که نویسنده برای روایت داستان خود برمی‌گزیند، در جلب و اعتماد کودک به عنوان مخاطب داستان، تأثیر بسزایی دارد و با تغییر زاویه دید، دگرگونی بنیادی در داستان پدید می‌آید.

«گرچه هیچ یک از زاویه‌های دید در ادبیات کودکان از برتری برخوردار نیست، اما آنچه می‌تواند برای نویسنده اهمیت داشته باشد، آن است که کودکان سنین گوناگون را برانگیزد که از خواندن داستان لذت ببرند.» (نورتون، ۱۳۸۲: ۱۲۰ و ۱۲۱)

به باور چمبرز در کتاب‌هایی که خواننده نهفته آن کودک است، نویسندگان تمایل دارند این رابطه را با انتخاب زاویه دیدی که به شدت در خود ثانوی خویش-در کتاب- متمرکز است تحکیم بخشند. آنها دوست دارند این تمرکز را با قراردادن کودک در مرکز داستان به دست آورند؛ کودکی که با گذر از هستی اوست که همه چیز دیده و احساس می‌شود. محدود کردن کانون توجه به زاویه دید کودک، از یک سو به نویسنده کمک می‌کند تا حضور خود دوم خویش را در کتاب در میدان ادراکی کودک خواننده حفظ کند و از سوی دیگر، اگر نویسنده پنهان در داستان را کشف کند و با او ارتباط دوستانه برقرار کند به درون کتاب جذب می‌شود. بدین گونه است که زاویه دید، نه تنها همچون ابزاری برای آفرینش رابطه نویسنده و خواننده عمل می‌کند، بلکه درست مانند یک حلال، نگرش غیر ادبی کودک را نیز به کناری می‌نهد و او را در جهت خواننده‌ای که کتاب در پی آن است، تغییر می‌دهد. (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۶-۱۲۷)

برای تحلیل زاویه دید، می‌توان پرسش‌هایی را طرح کرد: «راوی کودک است یا بزرگسال؟ این راوی، کودکانه به جهان هستی می‌نگرد یا بزرگسالانه؟ کانون توجه روایت کودک است یا بزرگسال؟ آیا او خود یکی از شخصیت‌هاست و از درون به داستان می‌نگرد و در نتیجه فاصله‌ای میان او و ماجراها نیست یا از بیرون و با فاصله به داستان می‌نگرد؟» (حسام‌پور، ۱۳۸۹: ۱۱۲) روای در اتفاقات داستانی چه نقشی دارد؟ آیا پویا و فعال است یا منفعل و صرفاً روایت‌کننده حوادث داستان؟ روای، قهرمان داستان است؟ در غیر این صورت، چه نسبتی با

قهرمانان و شخصیت‌های داستان دارد؟ نگاه راوی به جهان چه مقدار با نگاه خواننده کودک همسو است؟ اگر راوی کودک است آیا موقعی هست که نویسنده نقاب راوی کودک را کنار بگذارد و از دیدگاه نویسنده بزرگسال، کودک را مخاطب قرار دهد؟ آیا مسایل از دیدگاه راوی کودک دیده و پرداخته می‌شوند؟ آیا نوع روایت راوی با توجه به اینکه کودک است، باورپذیر و پذیرفتنی است؟ راوی کودک، اول شخص است یا سوم شخص؟ نوع زاویه دید انتخاب شده، در ارتباط صمیمانه با خواننده تأثیر داشته است؟

۲-۳-۱- زاویه دید، در داستان «آی ابراهیم»

زاویه دید، اول شخص است و راوی، نوجوانی است که درون ماجراست و از دید خود، داستان را نقل می‌کند؛ به همین دلیل در بیان احساسات و تجربیات و هیجان‌اتش، رابطه صمیمانه‌ای با خواننده برقرار می‌کند و تأثیر بیشتری بر خوانندگان می‌گذارد.

روایت از نوع تک‌گویی بیرونی است. در این گونه تک‌گویی، راوی کسی را مخاطب قرار می‌دهد. گویی کسی بلندبلند با دیگری -مخاطب خاص- سخن می‌گوید. این مخاطب در خود داستان است. در داستان *آی ابراهیم* نیز راوی نوجوان، خطاب به قهرمان داستان - ابراهیم - می‌نویسد؛ ابراهیمی که دیگر در زمان روایت داستان، شهید شده است و راوی، از صفات، ویژگی‌ها و چگونگی شهادتش برای خود او می‌گوید.

از آنجا که شخصیت من راوی داستان، فقط می‌تواند به بیان عقاید و نظریات خود پردازد و از بیان آراء و عقاید و خصوصیات درونی شخصیت‌های دیگر عاجز است؛ بنابراین با ذکر گفته‌ها و رفتارهای دیگران به شرح عقاید شخصیت‌های دیگر می‌پردازد.

جواد می‌گفت: «حیف از ابراهیم آقا!... سه شب پیش به ابراهیم آقا گفتم همین یک جفت کفش پلوخوری را داریم. یک نیم‌تخت برایش بینداز.» و تو ابراهیم آقا، گفته بودی: «وولک... کفشت را خوب درست می‌کنم به شرط اینکه خوب بجنگی.» جواد گفته بود: «مزدش چه قدر

می شود؟» و تو گفته بودی: «ای بابا... مردم خون می دهند؛ من به چه رویی از شما جوان‌ها پول بگیرم!...» (امامی، ۱۳۶۰: ۸)

روایت، متگی به مشاهده است؛ در حقیقت، راوی به روایت مشاهدات و شنیده‌هایش درباره قهرمان داستان- ابراهیم- می‌پردازد و در فرصت‌های گوناگون، تفکر، عقیده و آرمان خود را بازگو می‌کند. زبان ادیبانه و سرشار از احساس او بیان‌کننده تعلق خاطر راوی نسبت به قهرمان و سرگذشتش است؛ اما ممکن است این سؤال برای خواننده مطرح شود که چطور ممکن است یک نوجوان کم سن و سال، داستان را چنین خوب نقل کند. این پرسش در ذهن خواننده ممکن است باورپذیری داستان را تضعیف کند.

۲-۲-۳-۲- زاویه دید، در داستان «حلزون من، گم شده»

زاویه دید، اول شخص است و راوی، دختر بچه‌ای است که کاملاً از زاویه دید یک کودک به دنیای اطرافش می‌نگرد. او بیشتر از آنکه بر آرمان‌های دفاع مقدس و دستاوردهای اخلاقی جنگ مانند ایثار و استقامت تأکید بورزد، از صدای بمب‌ها، جیغ برادر، اشک‌های مادر و گریه‌های پدرش در لحظه خداحافظی می‌گوید.

«بابا به مامان نگاه می‌کند. برای اولین بار می‌بینم که بابا گریه می‌کند... بابا تندتند اشک‌هایش را پاک می‌کند. صورتم را می‌بوسد و می‌گوید: «آفرین پری دریایی، تو و مامان و داداش امید، مثل پرستوها کوچ کنید به یک شهر دیگر...» (امیریان، ۱۳۹۱: ۱۸)

روایت از نوع درونی است. راوی، یکی از شخصیت‌های درون داستان است و کانون توجه روایت نیز همین کودک است. کودکی که به علت مشکل شنوایی باید از سمعک استفاده کند. زمانی که سمعک در گوش ندارد، روایت‌ها بر اساس مشاهده است و زمانی که سمعک بر گوش می‌گذارد، روایت بر شنیده‌ها نیز متکی می‌شود. در پایان داستان که راوی همراه مادر و برادرش در ماشین نشسته‌اند و خرّمشهر را ترک می‌کنند او در حالی که سمعکش را گم کرده

است، چشم‌هایش را نیز می‌بندد تا از جهان بیرون فاصله بگیرد و از آن پس، رؤیا و خیال خود را روایت کند.

«به خانه‌ها نگاه می‌کنم که در آتش می‌سوزند. درست است که صدای جنگ را نمی‌شنوم؛ اما چشمانم بدی‌های جنگ را می‌بیند. چشمانم را می‌بندم حالا نه صدای جنگ را می‌شنوم نه بدی‌هایش را می‌بینم. فکر می‌کنم و فکر می‌کنم و کم‌کم صدای چشمه آب را می‌شنوم. سپس صدای وزش باد و تکان خوردن شاخ و برگ درختان را می‌شنوم و بعد جیک جیک پرستوها را. پرستوها قبل از زمستان کوچ می‌کنند و بهار به لانه‌هایشان برمی‌گردند.» (همان، ۲۲)

راوی داستان، نه تنها از سایر شخصیت‌های داستان بلکه از خواننده خود نیز برتری ندارد. همین امر سبب می‌شود که خواننده به راحتی با او همذات‌پنداری کند و با روایتش همراه شود. «اگر قهرمان نه بر دیگر انسان‌ها برتری داشته باشد و نه بر محیط خویش، یکی از ماست؛ واکنش ما، واکنش به انسانیت مشترک او با ماست.» (فرای، ۱۳۷۷: ۴۸)

۲-۳-۳- طرفداری

چمبرز تأکید می‌کند که در مرکز قرار دادن شخصیت‌های داستانی کودک به معنای ایجاد رابطه با او نیست و چه بسا آثاری که پر از شخصیت‌های کودک است، اما هیچ‌کس آنها را کتاب کودک نمی‌داند و کودکان هم با آنها ارتباط برقرار نمی‌کنند.

حسام‌پور، از نظریه خواننده نهفته، چنین برداشت کرده است: «همراهی کودک و مشارکت او در آفرینش داستان و درک همدلانه او لزوماً نباید به گونه‌ای باشد که در همدستی و همراهی او اغراق صورت گیرد؛ همچنین در نظر داشتن توانایی، هوش و مهارت مخاطب به معنای آفرینش داستان‌هایی نیست که مخاطب کودک یا نوجوان نتواند با آثار پدید آمده ارتباط مؤثر و سازنده برقرار کند.» (حسام‌پور، ۱۳۸۹: ۱۱۶)

عنصر طرفداری به معنای درک دنیای کودکی و همسو شدن با آنان است و ایجاد شرایطی است که کودک در مقام خواننده، در داستان شریک شود؛ به عبارتی، نویسنده باید یک شرایط

ویژه ایجاد کند که کمی متناقض است؛ شرایطی که از خواننده انتظار برود هم با داستان همراه باشد و هم از آن فاصله بگیرد که بتواند ژرف‌اندیشی کند؛ به عبارتی، نویسنده باید در طرفداری و حمایت از خواننده نهفته، جانب اعتدال را نگه دارد. برای تحلیل عنصر طرفداری می‌توان در متن، پاسخ پرسش‌های زیر را جست‌وجو کرد؛

«نگاه نویسنده به شیطنت و دنیای کودک چگونه است؟ آیا نویسنده، ماهیت متفاوت کودکی را پذیرفته و رفتارهای او را بر ضد قوانین بزرگسالان نمی‌داند؟ آیا نویسنده با مخاطب کودک خود، دوست است و بزرگسالان را دست می‌اندازد؟ آیا نویسنده، منتقد بودن کودکان را پذیرفته و آنان را مفسر و ارزیاب متن می‌داند و اجازه می‌دهد برخی از مطالب متن را کودکان خود آشکار کنند و به اکتشاف و تجربه دست بزنند؟ آیا مخاطب او حق دارد دیدگاه‌هایی متفاوت با نویسنده داشته باشد؟» (همان: ۱۱۶) آیا نویسنده با مطرح کردن آنچه هنوز شخصیت‌های داستان نمی‌دانند به مخاطب اجازه می‌دهد که از شخصیت‌های داستان پیشی بگیرند؟ نویسنده تا چه میزان با شخصیت‌های کودک داستان خود همسو است؟ آیا کنش آنها را تأیید می‌کند و در شیطنت‌ها و کنجکاو‌های کودکانه با آنها همدست می‌شود یا در مقام منتقد و آموزگار وارد می‌شود؟

۱-۳-۲- طرفداری، در داستان «آی ابراهیم»

در این داستان، نویسنده خطاب به قهرمان می‌نویسد و خواننده‌ها در مقام شخص سومی هستند که از دور شاهد این تک‌گویی هستند. راوی داستان که یک نوجوان است کاملاً مانند یک بزرگسال می‌اندیشد و سخن‌پردازی می‌کند. راوی تفکرات و عقاید خود را مستقیم بیان می‌کند و به خواننده اجازه نمی‌دهد که به اکتشاف و تجربه‌ای دست بزند یا آزادانه متن را تفسیر و ارزیابی کند؛ به گونه‌ای که گویی خواننده حق ندارد دیدگاه متفاوتی با نویسنده داشته باشد.

می‌توان گفت که نویسنده بیش از آنکه هوش و مهارت خواننده را در ارتباط خود با خواننده‌اش در نظر داشته باشد، بر چگونگی برانگیختن احساساتش تمرکز داشته است و با

گرفتن فرصت تأمل از خواننده، در بازگویی اندیشه‌های پایداری شتاب کرده‌است؛ در حقیقت، نویسنده در این باره، منتقل‌کننده پیام است و انتظار از خواننده آن است که بدون معطلی با او همسو شود و پیام‌های او را بپذیرد. گویی نویسنده توانایی خواننده خود را در پذیرش پیام داستان باور داشته‌است و تنها باید پیام را منتقل کند؛ البته باید این نکته را خاطر نشان کرد که این داستان در سال ۱۳۶۰ نوشته شده‌است. بدون شک، خواننده نوجوانی که در بطن جنگ می‌زیسته، با راوی همگام بوده‌است و همدلانه، داستان و اندیشه‌های او را می‌پذیرد.

۲-۳-۳-۲- طرفداری، در داستان «حلزون من، گم شده»

نویسنده، ماهیت کودکی راوی داستان را به خوبی درک کرده‌است و این حق را به راوی کودکش می‌دهد که حتی در گیرودار جنگ از دلخوشی‌ها و دغدغه‌های کودکی، بگوید؛ مثلاً از اینکه پدرش او را «پری دریایی» صدا می‌زند، ذوق کند و همچنین زخم‌هایی که بر اثر انفجار بمب بر صورت مادرش ایجاد شده، تداعی کننده گربه‌ای باشد که کبوتر سفید و قشنگ دوستش را خورده‌است.

«بابا با عجله می‌آید و کنارم می‌نشیند. صورتش، گرد و خاکی است. اما چشمانش مثل همیشه برق می‌زند. می‌خندد و می‌پرسد: «حال پری دریایی من چطور است؟» بابا عادت دارد من را پری دریایی صدا بزند. من هم به بابا می‌گویم: سلطان دریاها.» (امیریان، ۱۳۹۱: ۱۲)

نویسنده، نگاه موازی و همسو به کودک داشته‌است و کنش کودکانه او را تأیید کرده‌است؛ برای مثال، زمانی که راوی به هوش می‌آید و متوجه می‌شود که در تخت بیمارستان افتاده‌است به خوبی خواننده را با غم و ناراحتی کودکانه خود، همراه می‌سازد. «می‌خواهم با زبان اشاره با او حرف بزنم؛ اما نمی‌توانم. چون به دست چپم سرم وصل است. تازه درد را احساس می‌کنم. در بازویم سوزن فرو کرده‌اند. گریه‌ام می‌گیرد.» (همان، ۱۲)

نویسنده در طرفداری کودک، تا آنجا پیش می‌رود که کودک را در توانایی یادگیری زبان اشاره، بر پدر، برتر جلوه می‌دهد، بدون اینکه از ارزش شخصیت پدر بکاهد.

«من و مامان خیلی سعی کردیم به بابا هم لب‌خوانی و زبان اشاره را یادبدهیم؛ اما بابا همه‌اش دستپاچه می‌شد و اشاره‌ها را قاتی می‌کرد.» (همان، ۷-۸)

۲-۳-۴- شکاف‌های گویا

تعلیق معنا برای خواننده به تعبیر دیگر سپیدخوانی، یکی از شگردهای مشارکت خواننده در بازآفرینی مجدد متن در ذهن اوست؛ هر چقدر که نویسنده تمهیدات این امر را بچیند و به خواننده اجازه دهد که خود آگاهانه شکاف‌ها و نقطه‌چین‌ها را پر کند، مشارکت خواننده در حین خوانش، فعّالانه‌تر خواهد بود و حاصل این مشارکت، لذّت بیشتر از درک و دریافت معنایی است که خود آزادانه به آن رهنمون شده‌است.

بر اساس نظریه چمبرز، همچنانکه قصه در حال از پرده بیرون افتادن است، خواننده معنای آن را کشف می‌کند. نویسندگان می‌توانند تلاش کنند تا معنای اثر خویش را آشکار سازند و جای کمی برای گفت‌وگوی خواننده با نویسنده بر سر توافق درباره معنای باقی‌گذارند. برخی دیگر از نویسندگان، شکاف‌هایی در متن می‌گذارند که پیش از کامل کردن معنا، خواننده باید آنها را پر کند... این شکاف‌ها به دو شکل عمده مطرح می‌شوند؛ گونه اول، شکاف‌های صوری و سطحی هستند و به فرض‌هایی مربوط می‌شوند که نویسنده از خواننده در ذهن خویش دارد، فرض‌هایی که ممکن است با آگاهی یا ناآگاهی ایجاد شوند. سبک نویسنده، فرضیه‌های او را درباره توانایی خواننده نهفته برای حل مسئله‌های مربوط به زبان و نحو آشکار می‌کند... گونه دوم، شکاف‌های گویا هستند که اهمیت بیشتری دارند. این شکاف‌ها خواننده را در ساختن معنا به مشارکت خوانند و معناسازی، مفهومی حیاتی در خوانش ادبی است. (چمبرز، ۱۳۷۸: ۱۱۹-۱۲۰)

خسرونژاد نیز در این باره می‌نویسد: «یکی از راه‌های لذّت بخش بودن متن برای کودک، همین یافتن قسمت‌های سپید متن و یافتن مسئله و سپس پر کردن آن -حلاً مسئله- است... متن ادبی ویژه کودک اگر بتواند در عمل به تسهیل این فرایند یاری رساند به او لذتی ژرف نیز

خواهد بخشید و در همان حال، موفق به برقراری ارتباط با وی نیز خواهد گردید.» (خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۲۱۲-۲۱۳)

نویسندگان برای برخورداری از عنصر شکاف‌های گویا، باید به شیوه‌ای بنویسند که کودک را به پذیرفتن مسئولیت تکمیل معنا ترغیب کنند. شیوه‌ای که در آن، خواننده کودک امکان داشته باشد آزادانه انتخاب و نتیجه‌گیری کند.

«راوی داستان، خواه در مقام نویسنده (دانای کل)، خواه در مقام یکی از شخصیت‌ها (اول شخص یا دوم شخص)، تا زمانی که بی‌طرفی خود را حفظ کند و در پی القای نظر خود به خواننده و تعمیم عقیده خود در سراسر داستان نباشد، می‌توان گفت که مناسبات منتقدانه در اثر حفظ شده و به خواننده داستان اجازه انتخاب و نتیجه‌گیری داده شده است.» (کوکبی، حرّی و مکتبی‌فرد، ۱۳۸۹: ۱۷۳) برای تحلیل شکاف‌های گویا در متن، می‌توان پرسش‌هایی از این دست در نظر گرفت:

آیا ابهامات و تعلیق‌های داستانی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به خواننده اجازه دهد در تکمیل معنا و گره‌گشایی مشارکت کند؟ آیا نویسنده، رازی را که بر شخصیت‌ها آشکار است از خواننده پنهان کرده است؟ آیا نویسنده با ایجاد تعلیق توانسته خواننده خود را به چالش فرا خواند؟ آیا نویسنده، مسیر درک و دریافت معنا را برای خواننده هموار کرده است یا با ایجاد فراز و نشیب‌های معماگونه، شکاف‌های عمیق‌تری ایجاد نموده است؟

حسام‌پور نیز برای بررسی شکاف‌های گویا در متن پرسش‌های زیر را مطرح کرده است: «آیا در متن واژه‌ها، اصطلاحات خاص علمی - فرهنگی - اسطوره‌ای یا آداب و رسوم ویژه‌ای دیده می‌شود که نویسنده معنای آن را به خواننده واگذار کرده باشد؟ آیا در متن، ابهامی برجای مانده که نویسنده معنای آن را به زمینه‌های ذهنی خواننده واگذار کرده باشد؟ آیا ساختار روایت به شکلی هست که به خواننده اجازه دهد برداشت‌های گوناگون از متن داشته باشد؟ شروع داستان چگونه است؟ (ناگهانی شروع شده و نیاز به پیش‌فرض‌هایی از سوی مخاطب دارد یا با

مقدمه‌ای رسا و بی‌هیچ ابهامی شروع شده‌است؟) آیا پایان‌بندی داستان، زمینه‌پایان‌بندی‌های دیگری را برای مخاطب فراهم می‌آورد؟» (حسام‌پور، ۱۳۹۱: ۱۲۰)

۲-۳-۴-۱- شکاف‌های گویا، در داستان «آی ابراهیم»

داستان، از چگونگی به یادآوردن ابراهیم شروع می‌شود و راوی از عناصر محیط زندگی‌اش نام می‌برد عناصری که یاد و خاطره ابراهیم را زنده می‌کنند.

آی ابراهیم وقتی شب‌ها به آوای موج‌های کارون گوش می‌کنم، صدای تو را می‌شنوم. به آسمان که می‌نگرم، تو را می‌بینم. ستارگان سوسو می‌زند و تو مثل یک ستاره‌ای از هزاران ستاره، در این آسمان پر ستاره. وقتی روزها، چتر شاخه‌های سبز نخل‌ها را می‌بینم، برایم دوباره زنده می‌شوی: گزنی به دست داری و به جای پاهایت، دو شاخه گل، گل‌های سرخ، روییده. (امامی، ۱۳۶۰: ۴)

از همین سطور آغازین داستان، نمایان است که نویسنده، خواننده آگاهی در ذهن داشته است. خواننده‌ای که می‌تواند صدای موج کارون را تصور کند و می‌تواند از استعاره آسمان پر ستاره، خاک پر شهید را دریابد و همچنین می‌تواند از درک تشبیه گل‌های سرخی که به جای دو پای ابراهیم روییده است، متأثر شود.

ساختار داستان نیز به گونه‌ای است که خواننده باید از پس روایت‌های مختلف از ابراهیم، سیر منطقی داستان را درک کند و سرگذشت این قهرمان و چگونگی شهادت او را دریابد. راوی به شرح خاطرات پراکنده خود و دیگران با ابراهیم می‌پردازد؛ گاه نقل قول‌های دیگران را درباره ابراهیم می‌آورد، گاه از گذشته او می‌گوید و به این ترتیب به خواننده اجازه می‌دهد خود اطلاعات به دست آمده از ابراهیم را به ترتیب بچیند و بازسازی کند.

البته نویسنده در وسط داستان برای پر کردن شکاف‌های میان خود و خواننده، دیگر ابراهیم را خطاب قرار نمی‌دهد؛ بلکه در طرفداری از خواننده توضیحاتی را از ابراهیم، گذشته‌اش و ویژگی‌هایش به صورت مستقیم به خواننده ارائه می‌دهد.

« پیرمرد خوش‌دهنی بود... این آخری‌ها که جنگ شروع شد، می‌گفت باید کاری کنیم. به خانۀ کسانی که به جبهه رفته بودند، می‌رفت؛ احوال بچه‌ها را می‌پرسید؛ با آنها بازی می‌کرد و برایشان قصه می‌گفت... (امامی، ۱۳۶۰: ۱۲)

با وجود اینکه نویسنده، قسمتی از داستان را به توضیح مستقیم شخصیت ابراهیم اختصاص داده‌است، باز هم، همهٔ وجوه شخصیت ابراهیم را یکباره در اختیار خواننده قرار نمی‌دهد؛ برای مثال، در قسمت‌های پایانی داستان به اینکه چرا ابراهیم کفّاشی می‌کند می‌پردازد؛ همچنین پرده از این راز برمی‌دارد که چرا او را در جبهه نپذیرفته‌اند.

شرح شهادت ابراهیم، پایان داستان نیست بلکه نویسنده تا اندیشه‌هایش را با خواننده مطرح نکند او را رها نمی‌کند. دوباره نویسنده ابراهیم را خطاب قرار می‌دهد تا نتیجه‌گیری را خیلی مستقیم به خواننده منتقل کند.

«آی ابراهیم، آی پیر... تو به راه ابراهیم پیامبر رفتی؛ ابراهیم به راه هابیل رفت و ابراهیمیان تاریخ به راه تو خواهند رفت.» (همان: ۱۶)

۲-۳-۴-۲- شکاف‌های گویا، در داستان «حلزون من، گم شده»

داستان با توصیف نقّاشی کودک آغاز می‌شود. هیچ نشانه‌ای از جنگ نیست. ناگهان زمین می‌لرزد و شیشه‌ها خرد می‌شوند و... در حقیقت نویسنده در همان شروع داستان با توصیف دو دنیا که یکی زیبا ولی غیر واقعی است و دیگری واقعی اما زشت است از خواننده می‌خواهد که فعّالانه در داستان حضور داشته باشد و او را به مقایسهٔ این دو دنیا فرامی‌خواند.

نویسنده به بهانه‌های مختلف، جملات ساده اما دو پهلوئی را از زبان راوی بیان می‌کند که خواننده را به تفکر وادارد و در عین حال خواننده را برای دریافت معنا آزاد می‌گذارد.

«من حلزون‌ها را دوست دارم؛ چون خیلی خوشگلند و هیچ آزار و اذیتی به کسی

نمی‌رسانند.» (امیریان، ۱۳۹۱: ۶)

«جای چند بریدگی روی صورت مامان دیده می‌شود. انگار که گربه بدجنس ولگردی به صورتش چنگ انداخته باشد.» (همان، ۱۱)

نویسنده هرگاه از کلماتی استفاده کرده که دریافت معنای آن برای خواننده کودک دشوار است، بی‌فاصله به توضیح آن پرداخته‌است.

من مجبورم از سمعک استفاده کنم. سمعک یک وسیله کوچولوست که صداها را تقویت می‌کند. آن را روی سوراخ گوش می‌گذارم و به کمک آن می‌توانم صداها را بشنوم. (همان، ۶)

پایان‌بندی داستان به گونه‌ای است که خواننده می‌تواند برداشت‌های متفاوتی داشته‌باشد؛ حتی خود سرنوشت شخصیت‌ها را تعیین کند.

از پشت شیشه عقب ماشین، بابا و دوستانش را می‌بینم که به طرف سربازان دشمن شلیک می‌کنند. ماشین با سرعت زیاد به خیابان اصلی می‌پیچد. دیگر بابا را نمی‌بینم. (همان، ۲۱)

سطرهای پایانی داستان نیز مانند آغاز داستان به توصیف خیال راوی می‌پردازد؛ بدین ترتیب، نویسنده به خواننده اجازه می‌دهد که پایان داستان را مطابق میل خود خلق کند.

۲-۴- مقایسه و شناخت مخاطب در دو داستان یاد شده

بررسی و مقایسه این دو اثر، منجر به کشف دو خواننده نهفته متفاوت می‌شود. در یک با هم‌نگری، درباره تحلیل آثار یاد شده باید گفت که در داستان حلزون من گم شده، کودکی در زمان جنگ و در دل خرم‌شهر زندگی می‌کند؛ اما از چستی و چرایی جنگ می‌پرسد و به این ترتیب به خواننده خود که سال‌ها با جنگ فاصله دارد، توضیح می‌دهد که دفاع مقدس چیست و برای چه جنگیدند.

«از بابا پرسیدم: «چرا دشمن ما را اذیت می‌کند؟ ما که به آنها کاری نداریم؟» بابا گفت: «دشمن می‌خواهد شهر ما را برای خودش بردارد.» بابا رفته است تا نگذارد دشمن شهر ما را بگیرد.» (امیریان، ۱۳۹۱: ۴)

خواننده داستان آی ابراهیم، کودک و نوجوانی است که در بطن جنگ قرار دارد. دغدغه او چستی و چرایی جنگ نیست؛ بلکه مفاهیمی چون وحدت، ایثار، امید، مبارزه، پیروزی و شکست است؛ زیرا جنگ با همه جوانبش در زندگی و محیط اطرافش جریان دارد و او با پوست و خون، جنگ را حس می‌کند.

در این داستان، راوی نوجوان خطاب به قهرمان داستان می‌گوید: «تو پاهایت را از دست دادی؛ اما، گام‌هایی محکم‌تر به پیش می‌رود. تو چشمانت روی هم ماند؛ اما دیدگانی بیدارتر و هشیارتر می‌نگرد. تو، روی سندان خم شده‌بودی؛ حالا میلیون‌ها تن ایستاده‌اند. تو در دست سوزن بود؛ حالا هزاران نفر تفنگ به دست دارند. حالا مشت‌ها به تفنگ گره خورده‌است.» (امامی، ۱۳۶۰: ۱۶)

خواننده داستان «حلزون من، گم شده» از جنگ فاصله دارد و مانند راوی کاملاً حق دارد که آزادانه انتخاب کند و حتی چشم‌هایش را ببندد تا به جای دیدن بدی‌ها و زشتی‌های جنگ، رؤیای زندگی صلح‌آمیز را ببیند. خواننده نهفته داستان ابراهیم کسی است که کاملاً با جنگ، درگیر است؛ به گونه‌ای که جنگ به آنها اجازه رؤیاپردازی نمی‌دهد. آنچه هست، واقعیت محض است؛ باید ماند و مبارزه کرد. در حقیقت آنچه برای خواننده «آی ابراهیم» اهمیت دارد، «پیروزی» است و آنچه برای خواننده حلزون من، گم شده، اهمیت دارد «امنیت» است. در این داستان، راوی در حالی که دارد خرّم‌شهر را ترک می‌کند، می‌گوید: «از همین حالا دلم برای بابا تنگ می‌شود؛ اما خوشحالم که دیگر صدای جنگ را نمی‌شنوم.» (همان: ۲۱)

سبک داستان‌ها نیز تحت تأثیر فضای زمان خود و مناسب خواننده خود شکل گرفته‌است. عواطف پرشور و روحیه همدلی و ایثار که در دهه ۶۰ در جامعه موج می‌زند، در زبان و لحن داستان آی ابراهیم نمود یافته‌است.

زاویه دید هر دو داستان، اول شخص و راوی، کودک و نوجوان است؛ اما در داستان آی ابراهیم، کانون توجه روایت یک بزرگسال است. می‌توان، گفت خواسته نویسنده از خواننده‌اش

نیز همین است؛ مانند بزرگان بودن و بزرگ اندیشیدن. اما در داستان حلزون من، گم شده، راوی به شرح دنیای کودکانه خود می‌پردازد و نویسنده به او حق می‌دهد که دوست ندارد چنین دنیایی را ببیند و بشنود.

مسئلاً عنصر طرفداری در داستان دوم، پررنگ‌تر است و این تفاوت، منطقی است؛ زیرا خواننده آن، کودکانی هستند که از جنگ بسیار فاصله دارند؛ بنابراین، نویسنده می‌بایست بسیاری از اصطلاحات را برای آنها شرح دهد؛ اما خواننده داستان آی ابراهیم کاملاً با داستان جنگ عجین است و نیازی به توضیح و راهنمایی بیشتر ندارد.

در داستان آی ابراهیم، شکاف‌ها سطحی هستند و نویسنده چندان خواننده را در دریافت معنا آزاد نمی‌گذارد. اگر ابهامی در داستان است چندان مخفی نمی‌ماند و نویسنده در سطور یا صفحات بعد آن را آشکار می‌کند. گویی نویسنده برای انتقال مفهومی شتاب دارد و یا بیم آن را دارد که به عنوان یک نویسنده متعهد، پیامش به درستی منتقل نشود که این هم بی‌تأثیر از فضای دوران جنگ نیست؛ در حقیقت، نویسنده آی ابراهیم، یک پیام در ذهن دارد و آن «جنگ تا پیروزی» است و برای تلقین پیامش به مخاطب، از هیچ راهی فروگذار نمی‌کند و بارها معنا را بر او تحمیل می‌کند. در داستان حلزون من، گم شده؛ شکاف‌های گویا بیشتر است و نویسنده با آسودگی، پایان‌بندی داستان را به خواننده واگذار می‌کند.

۳- نتیجه

این پژوهش با بررسی سیر تحول مخاطب در دو برهه زمانی متفاوت به نتایج زیر دست‌یافت:

۱. در مقایسه دو اثر انتخاب شده، کاملاً مشخص می‌شود که خواننده نهفته ادبیات پایداری در گذر زمان تغییر کرده‌است. این تفاوت در سراسر داستان آشکار است و با بررسی عناصر داستان و شیوه ارتباط نویسنده و انتقال معنا، تفاوت خواننده ثابت شد.

۲. ادبیات پایداری کودک و نوجوان با شروع جنگ با خواننده ماجراجو و در عین حال نگرانی روبه‌روست؛ مخاطبی که نیاز دارد از قهرمانان و ویژگی‌های آنان بخواند تا دلگرم و امیدوار راه آنان را ادامه دهد. خواننده دهه ۶۰، در پی پیروزی است و از شنیدن داستان‌هایی که نوید فتح و پیروزی دارد، لذت می‌برد. در ذهن او یک جبهه حق هستند و جبهه دیگر باطل.
۳. در ادبیات پایداری دهه ۹۰، دغدغه اصلی، صلح و امنیت است؛ داشتن جامعه‌ای سالم، برابر و انسانی که زمینه‌های رشد انسان‌ها به ویژه کودکان در آن فراهم باشد. ادبیات دفاع مقدّس در این دهه در پی تربیت سرباز نیست؛ بلکه قصد دارد به مخاطب پیام‌زده که تنها برای بازگرداندن صلح، باید مبارزه کرد. خواننده دهه ۹۰ در پی درک چرایی جنگ و چگونگی آن است، نه به این قصد که روزی بجنگد؛ بلکه به هدف اینکه زوایای پنهانی آن را بشناسد تا هر چه بیشتر از تعادل، صلح و ارزش‌های شهیدان، محافظت کند.
۴. نویسندگان برای انتقال معنا به این دو خواننده نهفته، نه تنها مفاهیم متفاوت بلکه شگردهای متفاوتی را نیز به کار گرفته‌اند. با بررسی عناصر سبک، زاویه دید، طرفداری و لحن مشخص شد که نویسندگان آگاهانه برای برقراری با کودک و نوجوان زمان خود، از شیوه‌های ارتباطی متفاوت بهره برده‌اند.
۵. خواننده نهفته دهه ۹۰، از آزادی بیشتری در درک معنای داستان برخوردار است. گویی نویسنده جایگاه او را در بازآفرینی نیم دیگر داستان پذیرفته‌است. اما خواننده دهه ۶۰ چاره‌ای ندارد جز اینکه تحت تأثیر فضای جنگ و لحن داستان، با دیدگاه نویسنده همسوسود. بنابراین تعلیق‌ها و شکاف‌ها در سطح می‌مانند و هرگز در لایه‌های عمیق معنایی، مجال برای برداشت آزادانه خواننده به وجود نمی‌آورد.
۶. در پایان باید گفت که بررسی این دو داستان، نشان می‌دهد که خواننده نهفته ادبیات پایداری، آرمان‌ها و آرزوهای زمان خود را جست‌وجو می‌کند. او به عنوان کودک و نوجوان

در هر عصری، از خواندن باورها، دغدغه‌ها و امیدهای ملی خود در داستان‌ها لذت می‌برد و از اینکه بزرگسالان درباره مسائل جدی با او سخن می‌گویند، احساس رضایت و غرور می‌کند.

فهرست منابع

۱. احمدی، بابک. (۱۳۹۰). **ساختار و تأویل متن**. چاپ سیزدهم. تهران: مرکز.
۲. امامی، غلامرضا. (۱۳۶۰). **آی ابراهیم**. چاپ اول. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۳. امیریان، داوود. (۱۳۹۱). **حلزون من گم شده**. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۴. ایگلتن، تری. (۱۳۸۰). **پیش‌درآمدی بر نظریه ادبی**. ترجمه عباس مخبر. چاپ دوم. تهران: مرکز.
۵. چمبرز، ایدن (۱۳۸۷). «**خواننده درون متن**»: دیگر خوانی‌های ناگزیر. مرتضی خسرونژاد. چاپ اول. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۶. حسام‌پور، سعید (۱۳۸۹). «**بررسی خواننده نهفته در داستان‌های احمد اکبرپور بر پایه نظریه ایدن چمبرز**». دو فصل نامه علمی و پژوهشی مطالعه ادبیات کودک. س ۱. ش ۱. صص ۱۰۱-۱۲۷.
۷. حسام‌پور، سعید، سید فرشید سادات شریفی. (۱۳۹۰). «**بررسی خواننده نهفته در متن در سه داستان ادب پایداری از احمد اکبرپور**». نشریه علمی و پژوهشی ادبیات پایداری. س ۲. ش ۴. صص ۱۱۲-۱۴۵.
۸. خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۲). **معصومیت و تجربه؛ درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک**. تهران: مرکز.

۹. سارتر، ژان پل. (۱۳۶۴). «**خواندن برای دادن معنایی به زندگی**»: وظیفه ادبیات. ابوالحسن نجفی. چاپ دوم. تهران: کتاب زمان.
۱۰. فرای، نورتروپ. (۱۳۷۷). «**تحلیل نقد**». ترجمه صالح حسینی. تهران: نیلوفر.
۱۱. کوکبی، مرتضی، عباس حرّی و لیلا مکتبی فرد. (۱۳۸۹). «**بررسی مهارت تفکر انتقادی در داستان‌های کودکان و نوجوانان**». دو فصل نامه علمی و پژوهشی مطالعه ادبیات کودک. س ۱. ش ۲.
۱۲. مارتین، والاس. (۱۳۸۲). **نظریه‌های روایت**. ترجمه محمد شهباز. تهران: هرمس.
۱۳. نورتون، دونا. (۱۳۸۲). **شناخت ادبیات کودکان؛ گونه‌ها و کاربردها از روزن چشم کودک**. ترجمه منصوره راعی... (و همکاران). تهران: قلمرو. ج ۱.