

بررسی شگردهای خوانش انتقادی در کتاب‌های تصویری داستانی ایرانی

مهناز جوکاری* عطیه فیروزمند**

دانشگاه شیراز

چکیده

نابرابری قدرت آفرینندگان آثار ادبی ویژه‌ی کودکان و نوجوانان با مخاطبان خود از یک سو و پذیرش ناگزیری آغشته‌بودن متن‌های آنان به ایدئولوژی ازسوی دیگر، منتقدان و نظریه‌پردازان ادبیات کودک را به این بحث کشانده‌است که باید خوانندگان کم‌سال را از حضور و چگونگی حضور ایدئولوژی در متن، آگاه کرد تا خواننده به‌جای پذیرش یک‌سویه، به خواننده‌ی کنشگر متن تبدیل شود و بدین وسیله، خود را از فشار ایدئولوژی کتاب برهاند. سخنان نودلمن (۲۰۰۰) درباره‌ی تأثیر فاصله‌گذاری بر مخاطب، مگیلیس (۲۰۰۹) در اهمیت و کارکرد چندصدایی، استیونز (۲۰۱۱) درباره‌ی نقش گفت‌وگومندی، نمونه‌هایی از ادعای یاد شده‌اند. ضمن تأکید بر نقش مابان و آموزگاران، می‌توان انتظار داشت که مؤلفان آثار، راه خوانش انتقادی را بر خواننده بازگذارند. برخی کتاب‌های تصویری داستانی که در دهه‌های اخیر در ایران منتشر شده‌است، نشانگر توجه بعضی پدیدآورندگان این آثار، به چنین رویکردی است. مقاله‌ی حاضر، به دنبال کشف شگردهایی است که آفرینندگان کتاب‌های تصویری داستانی ایران، برای گسترش توانایی خوانش انتقادی خوانندگان کم‌سال خویش به‌کار می‌گیرند. این پژوهش از نوع کیفی، روش داده‌یابی اسنادی و روش داده‌کاوی، تحلیل محتوا به روش استقرایی است. تحلیل‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هر دو نمونه‌ی پژوهش، در این مسیر گام برداشته‌اند و با استفاده از تکنیک‌های زبانی و روایتی، از جمله سپیدنویسی، چندصدایی، کارناوال، نوسان میان زمان‌ها و مکان‌ها، نوسان میان خودآگاهی و ناخودآگاهی و... توانسته‌اند فاصله و ابهام و گفت‌وگو را که از شگردهای رسیدن به خوانش انتقادی هستند، در متن ایجاد کنند؛ اما این امکان در آن‌ها به‌صورت کامل فراهم نیامده‌است.

واژه‌های کلیدی: خوانش انتقادی، گفت‌وگومندی، فاصله‌گذاری، ایدئولوژی، کتاب‌های تصویری داستانی.

* کارشناس ارشد ادبیات کودک و نوجوان m.jokari67@gmail.com (نویسنده‌ی مسئول)

** کارشناس ارشد ادبیات کودک و نوجوان atiyehfiruzmand@gmail.com

۱. مقدمه

این‌که ادبیات و به‌ویژه ادبیات کودک همواره آمیخته با ایدئولوژی است، به‌نظر می‌رسد که امری پذیرفته‌شده در میان بسیاری از محققان و صاحب‌نظران، هم در جریان عمده‌ی ادبی و هم در ادبیات کودک است. پیر ماشری^۱ می‌گوید: «به‌دلیل الزامات "گستره‌ی چشم‌داشت‌ها"، نویسنده همواره موضع ویژه‌ای را بازمی‌تاباند یا از دیدگاه معینی می‌نویسد... که پیوند تنگاتنگی با فضای عقیدتی [ایدئولوژیک] دارد. ماسگریو^۲ نیز اعتقاد دارد: نویسنده خودآگاه یا ناخودآگاه در نوشته‌هایش بخشی از یک ایدئولوژی را بازتاب می‌دهد و خواننده نیز خواسته یا ناخواسته، با دیدگاهی ایدئولوژیک آن را می‌خواند.» (ناولز و مامجر، ۱۹۹۶: ۲۹) چارلز سارلند نیز بر همین نکته اشاره دارد؛ آن‌گاه که می‌گوید: «تمام متون به‌طرز گریزناپذیری با ایدئولوژی درآمیخته‌اند و ایدئولوژی معنایی جداگانه بر دوش متن نیست.» (سارلند، دی ۱۳۸۸: ۲)

اهمیت پی‌گیری این مساله آن‌گاه چشم‌گیرتر می‌شود که با مخاطب کم‌سال سروکار داریم. در قلمرو ادبیات کودک، حضور کودک در جایگاه خواننده در یک‌سو و حضور بزرگ‌سال در جایگاه آفریننده ازسوی دیگر، همواره خاستگاه مناقشه‌های بسیاری بوده‌است؛ فاصله‌ی میان بزرگ‌سالی که کتاب را پدید می‌آورد با کودک و نوجوانی که کتاب را می‌خواند، گونه‌ای ناتوانی قدرت را به‌وجود می‌آورد و این دغدغه را ایجاد می‌کند که ادبیات کودک بیش از ادبیات بزرگ‌سال، در پی یا در معرض انتقال ایدئولوژی‌های آشکار و پنهان یا تهی خویش، به مخاطب است.

همچنان‌که جان استیونز اشاره می‌کند: «کودکی، شکل‌گیری دوره‌ی مهمی در زندگی انسان است؛ زمانی برای آموزش اولیه درباره‌ی ماهیت جهان، چگونگی زندگی کردن در آن، چگونگی ارتباط با دیگر مردم، چه اندازه باورداشتن، چه قدر و چگونه فکرکردن و به‌طورکلی، مقصود ارائه‌کردن جهانی قابل فهم است.» (استیونز، ۲۰۰۳: ۸) از نظر او، بهره‌گیری بزرگ‌سالان از داستان به‌مثابه عاملی برای اجتماعی‌شدن، فرایندی آگاهانه و عمدی است. (همان: ۹)

به‌همین دلیل بررسی ایدئولوژی، با توجه به ماهیت ایدئولوژیک زبان و به‌ویژه در قلمرو ادبیات کودک، اهمیتی روزافزون یافته‌است. در واقع، بیم آن می‌رود که در فرایند

¹ Mashry² Musgrave

خوانش متن، کودک به جای ورود به گفت‌وگو با نویسنده و از آن راه، رسیدن به حس و درکی فراتر از آنچه در آغاز مطالعه داشته، به گیرنده‌ی یک‌سویه‌ی اطلاعات، بدل شود و به جای نقد، اصلاح و رشد دادن ایدئولوژی خود، مغلوب و فریفته‌ی ایدئولوژی آفریننده/آفرینندگان اثر شود. هم از این روست که پژوهشگران، درباره‌ی شیوه‌های آگاهی‌بخشی به کودک، در زمینه‌ی حضور ایدئولوژی در متن و نیز در زمینه‌ی فرایند خوانش هشیارانه، بسیار بحث کرده‌اند.

از جمله پیتر هالیندیل^۱ (۱۹۸۸) در ضرورت این امر می‌گوید: «با آگاه‌شدن از چگونگی عمل ایدئولوژی‌ها در داستان، امکان این که کودکان بتوانند دستگاه‌های ایدئولوژیک معادل را در تجربه‌های خود بشناسند، بیش‌تر می‌شود.» (استیونز، ۲۰۰۳: ۱۱) آیدن چمبرز^۲ نیز که در پژوهش خود به نقش خواننده‌ی درون کتاب پرداخته، هرچند آشکارا سخنی از حضور ایدئولوژی در متن به میان نمی‌آورد و به نظر می‌رسد بیش‌تر در پی آموزش شیوه‌ی تفسیر و فهم داستان به کودکان است، می‌گوید: «مهم تعریف‌ها نیستند و در واقع آنچه مورد نیاز است، "تعریف" نیست؛ بلکه گسترش و تکامل روش‌های انتقادی است که کودک را به عنوان خواننده به حساب بیاورد و به او ارج بگذارد.» (نقل از ناولز و مامجر، ۱۹۹۶: ۳۴)

همچنین، استیونز زبان را گسترده‌ترین شکل ارتباط اجتماعی می‌داند؛ زیرا بسیاری از باورها و فرضیه‌هایی را که بیش‌تر نویسندگان و خوانندگان از آن‌ها ناآگاهند و موجب ناپیدایی ایدئولوژی در متن می‌شود، می‌توان از راه بررسی‌های زبانی، شناسایی کرد. اهمیت بررسی ایدئولوژی‌ها در متن از این رو است که می‌توان با تنیدن دیدگاه‌های ضمنی ایدئولوژیک در متن، به آن‌ها مشروعیت بخشید.

رادریک مگیلیس^۳ نیز بر آن است که شناختن ایدئولوژی‌های متن، خواننده‌ی کودک را از فشارهای ایدئولوژی می‌رهاند. همچنین هالیندیل با تأکید بر خوانش انتقادی متن، در اهمیت این مساله می‌گوید: «تعریف [من] از خواندن موفق درونی خواننده این است که خواننده ایدئولوژی‌های ضمنی متن را پیش‌بینی کند.» (نقل از استیونز، ۲۰۰۳: ۱۰) «نودلمن» همچون نظریه‌پردازان دیگر، در مقاله‌ی خود به آموزش خوانش انتقادی به

^۱ Peter Hollindale

^۲ Aiden Chambers

^۳ Roderick McGillis

کودک تأکید می‌کند و کودکی را که متن را بدون چون و چرا می‌پذیرد و از آن لذت می‌برد، مصرف‌کننده می‌داند و به‌همین دلیل، تأکید می‌کند که باید «با تلاش بیش‌تر (و از دید من، ثمربخش‌تر) کودکان را با توانایی تفکر انتقادی درباره‌ی آنچه می‌خوانند و می‌بینند، پرورش دهیم تا به خوانندگانی فعال‌تر از آنچه شاید اکنون هستند، بدل شوند و از اثرهای متن بر خود، آگاه باشند و به این روش، در برابر تأثیرهای منفی آن ایستادگی کنند.» (نودلمن، ۱۳۹۲: ۳۶)

در ایران نیز مرتضی خسرونژاد (۲۰۰۴) در پرداختن به این مساله، با یادآوری «برنامه‌ی درسی تهی» آیزنر و کشاندن این مفهوم به بحث‌های مربوط به ایدئولوژی، گونه‌ای تازه از درون‌مایه (درون‌مایه‌ی تهی) را به انواع آشکار و پنهان آن، افزوده و بر این باور است که ایدئولوژی‌ها تنها به‌صورت آشکار و نهان، خود را در کتاب‌های کودکان نمی‌تنند؛ بلکه افزون بر آن، با حذف یا نادیده‌گرفتن برخی آگاهی‌های ضروری از متن، اثر ادبی را از آن تهی می‌کنند. وی همچنین در ضرورت آموزش شگردهای خوانش انتقادی می‌گوید: «اما چگونه باید کودکان را خوانندگانی منتقد ساخت؟ نخستین گام، به‌نظر می‌رسد، کشف و آشکارسازی روش‌هایی است که از خلال آن‌ها ایدئولوژی در متن نهادینه شده‌است. هرچه این روش‌ها بیش‌تر روشن شوند، منتقدان بیش‌تر می‌توانند به نقد و آگاهی‌بخشی بپردازند. در نتیجه، کتابداران، تحصیل‌کرده‌ها، مابان و هرکه میان کودک و کتاب، میانجی است، این روش‌ها را بیش‌تر درخواهد یافت. همچنین این نکته می‌تواند دید کودکان را ژرفا بخشد و آنان را در خوانش انتقادی، توانمندتر سازد.» (خسرونژاد، متن منتشرنشده)

۲. شگردهای خوانش انتقادی

در جمع‌بندی کلی، می‌توان چنین نتیجه گرفت که از میان پژوهشگران یادشده، هالیندیل و نودلمن، بر آگاه‌کردن کودکان در برابر عملکرد ایدئولوژی تأکید دارند؛ ناولز و ممجر نیز بر این تأکید دارند که کودک باید چگونگی خوانش کتاب را یاد بگیرد و چمبرز بر اهمیت گسترش روش‌هایی که در متن، کودک را در مقام خواننده به‌حساب بیاورد، تأکید می‌کند و خسرونژاد، با افزودن مفهوم ایدئولوژی تهی به انواع ایدئولوژی‌ها، جنبه‌ای دیگر از قلمرو آگاهی‌بخشی به کودکان را صراحت بخشیده‌است.

در یک باهم‌نگری، تنها نقطه‌ی اشتراک این نظرها، تأکید بر آگاهی‌دادن هرچه بیش‌تر به خواننده و به‌حساب‌آوردن او در مقام مخاطب، در فرایند خوانش متن است که بیش‌تر

به حضور میانجی به منظور آگاهی‌دادن به مخاطب توجه دارد. آنچه این گفتار بر آن تأکید دارد، این است که فرایند خوانش متن همیشه با حضور میانجی صورت نمی‌گیرد و چه بسا کودک، خود به تنهایی، به خواندن و فهم متن اقدام کند. به همین خاطر، توجه به راهکارهایی که خود متن برای رسیدن به خوانش انتقادی در نظر گرفته‌است، اهمیت بیش‌تری می‌یابد و وظیفه‌ای تازه را پیش روی نویسندگان می‌نهد. از این دیدگاه، ضروری است بر شگردهایی که نویسندگان ادبیات کودک در برانگیختن خوانش انتقادی به کار می‌برند، درنگ بیش‌تری شود.

در میان صاحب‌نظران نام‌برده، تنها نودلمن از اشاره‌های گذرا به خوانش انتقادی، پا فراتر گذاشته و برای آگاهی‌دادن به مخاطب، «فاصله‌گرفتن مخاطب از متن» را پیشنهاد می‌دهد. استیونز نیز برای رسیدن به این منظور، مفهوم گفت‌وگوی بین ایدئولوژی متن و مخاطب را مطرح می‌کند که در ادامه، به تفکیک به بررسی هریک از این دو مفهوم برای رسیدن به راهکاری عملی برای خوانش انتقادی خواهیم پرداخت.

۲. ۱. فاصله‌گذاری

نودلمن فاصله‌گرفتن از ابژه را راهی برای رسیدن به درک آگاهانه می‌داند. وی می‌گوید: «خوانندگان برای درک هدف، به گونه‌ای معنادار و درست، مجبورند از چیزی که به آن می‌نگرند، فاصله بگیرند. چنین خواننده/بینندگانی، زاویه‌ی دیدی جدا و مستقل را ارزشمند و معتبر می‌شمرند؛ درحالی‌که درک حاصل از راه‌های دیگری چون لمس کردن را بی‌ارزش و نامعتبر می‌دانند. آن‌ها به خیره‌شوندگان تبدیل می‌شوند.» (نودلمن، ۱۳۹۲: ۴۵) ایجاد فاصله میان مخاطب و متن یا همان فن «فاصله‌گذاری»، راهکاری است که در دوره‌ی مدرنیسم برای رهاندن نمایش‌ها از استغراق مخاطب، از سوی برتولت برشت مطرح شد. (خسرونژاد، ۱۳۸۳: ۱۶۷) فاصله‌گذاری در تئاتر بر این نکته تأکید دارد که رخ‌داده‌ها و نمایش آن‌ها باید به نحوی دگرگون شوند که تماشاگر ترغیب شود با دیدی انتقادی به نمایش نگاه کند. آن‌گونه که خسرونژاد می‌نویسد، برشت با توجه به جایگاه مخاطب، در پی آن بود تا از استغراق هرچه بیش‌تر تماشاگر در نمایش جلوگیری کند. بنابر اظهار این مؤلف، «رویداد یا شخصی را بیگانه کردن، در درجه‌ی اول یعنی جنبه‌ی بدیهی، آشنا و مفهوم را از این رویداد یا شخصیت، گرفتن و کنج‌کاوی و شگفت‌زدگی را نسبت به آن برانگیختن. هدف این فن، این است که بیننده وادار شود در برابر رویدادهای

نمایشی، موضعی منتقدانه و کاونده به خود بگیرد.» (نقل از خسرو نژاد، ۱۳۸۳: ۱۶۷)

به این ترتیب، برشت با تکیه بر خردگرایی مدرنیسم و نقد جنبه‌های عاطفی، به زدودن همذات‌پنداری مخاطب با بازیگران و زدودن همذات‌پنداری بازیگران با نقش، پرداخت و بر اندیشه و داوری تماشاگر ارج نهاد؛ از همین رو، برشت در نمایش‌نامه‌های خود، پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که روش مرسوم اندیشه را بر هم می‌زند و در مخاطب تردیدی سازنده به وجود می‌آورد؛ زیرا به نظر او، آنچه در زمینه‌ی تفکر انتقادی اهمیت دارد، در درجه‌ی اول، متوقف کردن روند درگیری عاطفی مخاطب است.

اما برشت، همان‌گونه که خسرو نژاد مطرح می‌کند، متفکر عصر مدرن است و مدرنیسم هم بیش‌تر رویکردی تک‌گویانه دارد؛ به حقیقتی یگانه باور دارد و آن‌گاه نیز که به متن ادبی یا هنری روی می‌آورد، در پی به‌کرسی‌نشاندن همان حقیقت یگانه است. برشت در واقع نه منتقد حضور ایدئولوژی در معنای عام یا خاص آن در متن یا القای آن به مخاطب، بلکه مخالف ایدئولوژی خاصی است و آن‌گاه نیز که به نقد القای ایدئولوژی می‌پردازد، تنها منتقد القای ایدئولوژی از راه بهره‌گیری از عاطفه‌ی مخاطب است. او با تأکید بر خردورزی (ویژگی دیگر مدرنیسم)، مدافع مهار عاطفه و در عوض، میدان دادن به خرد در دریافت متن است. او با ایجاد فاصله از راه مداخله‌ی راوی، خطاب مستقیم به تماشاگر، همسرایان و... می‌کوشد توجه بیننده را از «چه روی می‌دهد؟» به «چگونه روی می‌دهد؟» بکشد؛ اما پس از این، به نظر می‌رسد مشکلی با القای «چگونگی رویداد» به بیننده یا خواننده ندارد. به این ترتیب، فاصله‌گذاری به شرطی می‌تواند به فرایند خوانش انتقادی بینجامد که ۱. امکان فاصله‌گرفتن خواننده هم از «چه روی خواهد داد؟» و هم از «چگونه روی خواهد داد؟» فراهم باشد و ۲. «خواننده بتواند نه تنها از درگیری عاطفی با متن که از درگیری شناختی با متن نیز فاصله بگیرد؛ بنابراین بهتر است متن به گونه‌ای باشد که میان عاطفه و شناخت، بازی هنرمندانه‌ای را بیافریند.»^(۱)

۲.۲. متن گفت‌وگویی در برابر متن تک‌صدایی

توجه به لزوم مکالمه میان متن و مخاطب، بیشتر در عصر پست‌مدرن مطرح شد؛ به‌ویژه نزد پی‌روان نظریه‌ی تأویل که به بررسی فرایند خوانش متن می‌پردازند. آن‌ها خوانش متن را آن‌چنان‌که حسین پاینده می‌گوید: «نه فرایندی منفعلانه، بلکه فرایندی توأم با فعالیت معنا‌سازانه‌ی خواننده دانستند و با این فرضیه مخالفت کردند که مؤلف بصیرتی

برتر از خواننده یا منتقد، درباره‌ی معنای متن دارد.» (پاینده، ۱۳۸۵: ۱۷)

پی‌روان نظریه‌ی تأویل با بیان این نکته که حضور مؤلف در متن، همراه با استبداد است و نویسنده خود را در مقام منشأ معنا، به خواننده تحمیل می‌کند، در این باره می‌گویند: «متن چیزی نیست مگر بازی آزادانه‌ای که خواننده در نشانه‌های به‌کاررفته در چارچوب زبان، تشخیص می‌دهد یا در آن مشارکت می‌کند.» (همان: ۲۷)

اما آن‌چه در فرایند خوانش انتقادی مطرح است این است که بتوان با نوسان پیوسته‌ی عاطفه و خرد مخاطب و در عین حال، ایجاد خودآگاهی در او و فراهم کردن فرصت حضور کنشگرانه در فرایند خوانش متن، از فشار ایدئولوژی متن بر مخاطب کاست. برای این منظور، با استفاده از تکنیک فاصله‌گذاری می‌توان روند عاطفه‌ی خواننده را با نوسان، به‌گونه‌ای هدایت کرد که از تسلیم شدن محض مخاطب به عاطفه‌اش جلوگیری کرد؛ اما این امر لزوماً به خودآگاهی خواننده و حضور کنشگرانه‌ی او در فرایند خوانش متن، نمی‌انجامد؛ به همین دلیل، باید گفت‌وگویی میان متن و خواننده صورت گیرد تا فرایند خوانش انتقادی، کامل شود؛ زیرا برای این منظور، نخست باید مخاطب از متن فاصله بگیرد تا گفت‌وگویی کارآمد میان او و متن صورت گیرد و میزان تحقق این فرایند به تکنیک‌هایی که نویسنده در متن به کار می‌گیرد، بستگی دارد.

«استیونز» و «مک‌کالم» نیز بر این باورند که باید میان جایگاه سوژه‌ای^۱ از پیش برگرفته‌شده‌ی مخاطب و جایگاه سوژه‌ای پیشنهادی متن (مخاطب ایدئولوژیک و متن ایدئولوژیک) گفت‌وگویی برقرار کرد و از این راه به بیان گفت‌وگویی کارآمد میان ایدئولوژی مخاطب و متن پرداخت. آن‌ها در این باره می‌گویند: «در حالی که خوانندگان ممکن است با توجه به ارزش‌ها و نگرش‌های اجتماعی از پیش برگرفته‌شان، معناهای کاملاً متفاوتی را به متن نسبت دهند - و برای پژوهشگران این امر ممکن است متأثر از نوع نقد ادبی‌ای باشد که به کار می‌گیرند - چنین معنایی، به‌جز حالت‌های کاملاً تحمیلی، به‌عنوان گفت‌وگویی میان جایگاه سوژه‌ای از پیش برگرفته‌ی مخاطب و جایگاه سوژه‌ای پیشنهادشده از سوی متن، پدیدار می‌شود.» (استیونز و مک‌کالم، ۲۰۱۰: ۳۶۲)

پورنامداریان نیز در اهمیت ایجاد گفت‌وگو میان متن و مخاطب می‌گوید: «اگر هر نوع ارتباطی را نوعی از گفت‌وگو تلقی کنیم، گفت‌وگوی نویسنده با خواننده هنگام تولید متن در غیاب خواننده و گفت‌وگوی خواننده با متن در غیاب نویسنده صورت می‌گیرد.»

^۱ Subject Position

(پورنامداریان، ۱۳۸۰: ۱۱) این مساله باعث می‌شود که خواننده نامستقیم زیر سیطره‌ی ایدئولوژی نویسنده قرار گیرد. مشارکت مخاطب در فرایند خوانش از این رو اهمیت دارد که به وارونه‌سازی جایگاه قدرت منجر می‌شود: کاهش اقتدار نویسنده و جایگزینی آن با مشارکت قدرتمند مخاطب. به همین خاطر، تنها تکنیک‌های موجود در متن هستند که می‌توانند این فرایند گفت‌وگوی میان متن و مخاطب را شکل دهند. برای این گفت‌وگو، با توجه به تکنیک‌های موجود در متن، تعریفی قطعی وجود ندارد؛ اما تاکنون تکنیک‌هایی برای گفت‌وگویی کردن متن، از سوی صاحب‌نظران مطرح شده‌است که می‌تواند راه‌گشای بحث حاضر باشد.

پورنامداریان در این باره می‌گوید: «اگر تأویل را فعلیت یافتن مندرجات ذهن خواننده در نتیجه‌ی تأمل بر متن بدانیم، به‌ناچار پذیرفته‌ایم هر خواننده‌ای ابهام متن و پرسش‌های ناشی از آن را به اقتضای دانش، استعداد، تجربه یا شیوه‌ی زیست خود، رفع می‌کند و پاسخ می‌گوید و یا با متن، گفت‌وگو می‌کند و این به معنای گذر متن از حصار تک‌معنایی ناشی از تسلط متکلم بر کلام و ورود در قلمرو آزاد چندمعنایی ناشی از قرارگرفتن متن در اختیار مخاطب است.» (همان: ۲۵)

نکته‌ای که پورنامداریان برای گفت‌وگویی کردن متن به آن اشاره می‌کند، وجود ابهام و پرسش‌هایی در متن است که امکان مشارکت مخاطب را در فرایند خوانش، فراهم می‌کند. او همچنین اشاره می‌کند که برای این منظور، متن باید پرسش‌برانگیز باشد؛ یعنی وجود ابهام و پرسش‌هایی در متن که امکان مشارکت مخاطب را در فرایند خوانش، فراهم می‌کند. او همچنین اشاره می‌کند که برای این منظور، متن باید پرسش‌پذیر باشد و امکان پاسخ‌پذیری قطعی را کاهش دهد. «ابهام از دو جنبه، یعنی "نظرگاه خواننده" و "دیدگاه نویسنده"، قابل بررسی است. گروهی بر این عقیده‌اند که با بالارفتن شعور خواننده، نویسنده‌ی داستان به‌شیوه‌ی صحیح به اعماق روح انسان و لایه‌های نهانی آن، نفوذ می‌کند و با آموزش غیرمستقیم، اندیشه‌ی مخاطب را به کار می‌گیرد تا او را در بازی زبانی خود، سهیم کند. نویسنده با به‌کارگرفتن واژگان و بیانی مناسب، خواننده را به‌جای خواندن ساده‌ی متن، به خوانش آن دعوت می‌کند؛ از این رو داستان نو، فعال‌بودن ذهن خواننده را می‌طلبد.» (صهبا، ۱۳۹۲: ۱۶)

این امر، بیانگر این مساله است که ایجاد نوعی ابهام در متن، در خواننده ایجاد پرسش می‌کند و هرچه بیش‌تر از آموزش‌های مستقیم به خواننده جلوگیری می‌شود. «رولان

بارت» بر این اساس، متن‌ها را به دو دسته‌ی «خواندنی» و «نوشتنی» تقسیم می‌کند. متن‌های خواندنی، متن‌هایی هستند که خواننده را تنها به پی‌گیری روابط علی و معلولی روایت، دعوت می‌کنند و با درگیر کردن عاطفه‌ی مخاطب، او را به خواننده‌ای منفعل، تبدیل می‌کنند؛ اما متن‌های نوشتنی، متن‌هایی هستند که قراردادهای معمول متن را شکسته و برای خواننده، نقش مولد قایل می‌شوند تا بتواند آزادانه به خوانش متن بپردازد. متن خواندنی معمولاً آفرینش ذهنی مخاطب را اساس کار نمی‌داند؛ اما مخاطب، متن نوشتنی را در حال خواندن، می‌آفریند و آن را دوباره می‌نویسد. (احمدی، ۱۳۸۰: ۲۳۹) هرچند این تقسیم‌بندی به درک مفهوم خوانش انتقادی کمک شایسته‌ای می‌کند؛ از آن‌جا که گرفتار در دوقطبی خواندنی و نوشتنی است، رنگارنگی متن‌ها و نسبت خوانش انتقادی را نادیده می‌گیرد و در همان حال، از فن‌ها و شگردهای ویژه‌ای نیز که بر امکان خوانش انتقادی می‌افزاید، سخنی به میان نمی‌آورد؛ اما در این پژوهش، نگارندگان بر این نظرند که متن‌های خواندنی و نوشتنی، در پیوستاری قرار دارند که مرزبندی قطعی میان این دو را ناممکن می‌کند.

بنابر آنچه گفته شد، می‌توان فاصله‌گذاری و نوسان میان دو سوی فاصله را اصلی‌ترین شگرد زمینه‌ساز خوانش انتقادی دانست. (دو سوی فاصله را می‌توانیم صدا بنامیم). همچنین، بر اساس پیش‌گفته‌ها شاید بتوان انواع نوسان‌های میان صداها را در دو نوسان کلی ۱. میان شناخت و عاطفه؛ ۲. میان نویسنده و خواننده، خلاصه کرد.

۳. کتاب‌های تصویری داستانی، جلوه‌گاه فاصله، صدا و ابهام

از ویژگی‌های زبان تصویری، ناخطی بودن و بی‌ساختاری (تکه‌تکه، نامنسجم و سرشار از تصویرهای دیداری و حسی) بودن را برمی‌شمرند که در مقابل ویژگی‌های زبان واژگانی قرار دارد. بدین شکل، کتاب‌های تصویری داستانی با دربرداشتن هر دو زبان تصویری و واژگانی، فاصله‌ای تازه را رقم زده‌اند و برای نمایش ساختار قدرت و ایدئولوژی و هم‌زمان (و البته در صورت وجود دیالوگی پویا میان متن و تصویر)، امکان رویارویی با چنین ساختار و پیامی، بستری مناسب فراهم آورده‌اند. بدین شکل و با انتخاب کتاب‌های تصویری داستانی به‌مثابه نمونه‌های این بررسی، نوسان تازه‌ای به دو نوع نوسان پیش‌گفته، افزوده می‌شود: «نوسان میان تصویرها و واژگان». با توجه به بحث‌های پیش‌گفته، در ادامه به تحلیل چند کتاب تصویری داستانی خواهیم پرداخت و در این بررسی، می‌خواهیم

بینیم آیا تکنیک‌های خوانش انتقادی به آن‌چه تاکنون یادآور شدیم، ختم می‌شود یا آثار بررسی‌شده، تکنیک‌ها یا شگردهای دیگری را نیز بر ما آشکار می‌کنند؟

۴. تحلیل داستان‌ها

۴-۱. غول و دوچرخه

خلاصه داستان:

نویسنده‌ای تصمیم می‌گیرد برای دخترش، درسا که از او (پدر) خواسته دوچرخه‌ای برایش بخرد، داستانی بنویسد. نویسنده درباره‌ی پسری می‌نویسد که دزدی می‌کند و او را به زندان می‌اندازند؛ اما درسا که این رخداد را دوست ندارد، چندین بار از پدرش می‌خواهد که روند داستان را تغییر دهد و حتی یک‌جا خودش نوشته‌ی پدر را خط می‌زند. آن‌ها در جنگل، گرفتار غول می‌شوند و در پایان با فرار از چنگ غول، نویسنده دوباره داستان را به‌خوبی به پایان می‌برد. پایانی که در آن، پسرک دزد و غول به آن‌چه می‌خواستند، رسیده‌اند؛ اما درسا که هنوز خواهان داشتن دوچرخه است، بدون آن به خواب می‌رود.

۴-۱-۱. تکنیک‌های خوانش انتقادی در داستان غول و دوچرخه

۴-۱-۱-۱. نوسان بین زمان واقعی و زمان داستانی

داستان با حضور نویسنده، همسر نویسنده در مقام تصویرگر و دختر این‌دو آغاز می‌شود. دختر می‌پرسد: «بابایی [داستانی که می‌خواهی بنویسی] ترسوناک است؟» و پدر پاسخ می‌دهد: «هنوز معلوم نیست.»

چنین آغازی آشکار می‌سازد که فضای داستان، فضایی خیالی و ساخته‌ی ذهن نویسنده است و به‌این‌ترتیب، به فاصله‌گرفتن مخاطب از داستان، می‌انجامد.

شخصیت‌های داستان به دو دسته تقسیم می‌شوند: آن‌هایی که به زمان واقعی، متعلق هستند: نویسنده، تصویرگر و دخترشان و آن‌هایی که به زمان داستانی متعلق هستند: دزد و غول. داستان، مسیری را از زمان واقعی که نویسنده و تصویرگر و دخترشان در آن ایفای نقش می‌کنند، شروع کرده و از آن، وارد فضای داستان می‌شود و این روند رفت‌وبرگشتی، چندین‌بار در طول داستان تکرار می‌شود.

درسا به‌مثابه یکی از شخصیت‌ها، از زمان واقعی وارد داستان شده و در فرایند نوشتن داستان، به کنشگری می‌پردازد و دوبار از نویسنده می‌خواهد داستان را خط بزند و از اول

بنویسد (دوبار مشارکت در نوشتن داستان). نویسنده با نوع پاسخ گفتن به دختر خویش در آغاز داستان، بر اقتدار خود هم بر داستان و هم بر تصویرگر، تأکید می‌کند. تصویرگر نیز با تصویر مردی بر بالای واژگان آغازین کتاب که بر روی میزی در حال نگارش است، بر این اقتدار، تأکید بیش‌تری دارد. اما همین نویسنده با ورود به خانه‌ی غول در مقام قدرتی فراتر از خود، اقتدار خویش را از دست می‌دهد و نمی‌تواند حتی برای نام‌گذاری یکی از شخصیت‌ها، نقشی آفرینشگر داشته باشد و خود نیز به شخصیت‌های تحت اقتدار نویسندگان دیگر (غول و درسا؛ مثلاً در نام‌گذاری دزد) تبدیل می‌شود و حالتی منفعل پیدا می‌کند و وقتی از خانه‌ی غول فرار می‌کند و به زمان واقعی می‌روند، دوباره نویسنده به اقتدار خود بازمی‌گردد تا داستان را آن‌گونه که خود می‌خواهد، تمام کند؛ اما تصویرگر اصلی کتاب که از آغاز، بی‌قدرت است، در صفحه‌ی پایانی، خواب درسا را ترسیم می‌کند تا با شکست اقتدار نویسنده، پایان مورد قبول خود را نشان دهد.

ترتیب زمانی و رفت‌وبرگشتی داستان از ابتدا تا انتها بدین شکل است:

زمان واقعی ← زمان داستانی ← زمان واقعی ← زمان داستانی ← زمان واقعی
← زمان داستانی

این نوسان را همچنین می‌توان با میزان تأثیر نویسنده در نگارش متن، به گونه‌ی زیر هم ترسیم کرد:

اقتدار نویسنده ← مشارکت شخصیت در نوشتن داستان ← دنیای داستانی محض (شکست اقتدار نویسنده و منفعل شدن او) ← اقتدار نویسنده ← شکست اقتدار نویسنده به وسیله‌ی تصویرگر و با کمک شخصیت حقیقی و نماینده‌ی مخاطب (درسا).

این نوسان میان ورود و خروج به زمان‌های مختلف، موجب فاصله‌گرفتن مخاطب از متن می‌شود و فضا را برای فاصله‌گرفتن مخاطب از داستان و نیز ایجاد فاصله میان عاطفه و شناخت، باز می‌کند.

۴-۱-۱. نوسان میان ایدئولوژی بزرگسال و ایدئولوژی کودک

در این داستان، گفت‌وگوی درسا و پدر تا پایان داستان ادامه دارد. در حالی که پدر، نویسنده‌ی داستان است (یعنی هم مرد است؛ هم بزرگسال و هم صاحب واژگان)؛ اما به دختر (زن/ کودک/ مخاطب [گیرنده‌ی واژگان]) میدان دخالت در واژگان را می‌دهد. دختر گاه به دل‌خواه خود، برای پیش‌برد داستان، پیشنهادهایی می‌دهد: «برویم دزد را آزاد کنیم» (همان: ۸)؛ گاه (وقتی دزد و درسا به هنگام فرار از زندان، زخمی می‌شوند)

پدر را وامی‌دارد داستان نوشته‌شده را خط بزند و پی‌رنگ را به نفع دزد و کودک، پیش‌ببرد. (همان: ۱۲) پس از هربار سپردن عنان داستان به دختر، یعنی به مخاطب نهفته، قصه دوباره از سوی پدر (نویسنده)، به روال عادی، رقم می‌خورد. چنین روندی تقریباً تا پایان داستان که متن واژگانی با اقتدار نویسنده پایان می‌یابد، ادامه دارد.

۴-۱-۳. نوسان میان خودآگاهی و ناخودآگاهی

به پاراگراف آغازین داستان نگاهی می‌اندازیم: می‌خواهم برای دخترم داستان غول و دوچرخه را بنویسم. مادرش هم نقاشی‌هایش را می‌کشد.

درسا می‌گوید: «بابایی ترسوناک است؟»

می‌گویم: «هنوز معلوم نیست.»

می‌گوید: «بنویس.»

اراده برای انجام کاری (خواستن)، بر جنبه‌ی آگاهانه‌ی آن تأکید دارد. پدر می‌خواهد داستانی بنویسد؛ اما هنوز معلوم نیست که داستان ترسناک است یا نه؟ جمله‌ی «هنوز معلوم نیست»، بر پیش‌روی ناخودآگاه داستان، تأکید دارد و از این پس در حالی که داستان به راه خود می‌رود، هربار با خروج درسا از آن و درخواست برای تغییر پی‌رنگ داستان، خودآگاهی در جریان سیال ناخودآگاهی، سرک می‌کشد و روال آن را به هم می‌ریزد. این رخداد در واقع، همان نوسان میان استغراق و فاصله‌گذاری یا به سخن دیگر، نوسان میان عاطفه و شناخت است.

۴-۱-۴. چندصدایی

در این داستان، نویسنده، تصویرگر واقعی و شخصیت داستان، هریک نظر خاص خود را اعمال می‌کنند و حتی در این زمینه باهم مبارزه می‌کنند. نویسنده مقتدرانه شروع به نوشتن می‌کند و درسا از جایی به بعد، روند داستان را تغییر می‌دهد. حتی تصویرگر واقعی که به نظر می‌رسد در سکوت محض، از این روند تبعیت می‌کند، در پایان داستان، با به تصویرکشیدن پایان مدنظر خود، پایان‌بندی نویسنده را نمی‌پذیرد. گویی با کشیدن رؤیای درسا، نشان می‌دهد که درسا و پسرپچه از دنیای مقتدرانه‌ی واقعی و واژگانی فرار کرده و در جهان آرمانی خود به بازی مشغولند. دنیای واقعی تحت اختیار نویسنده است و نویسنده حاضر نمی‌شود که در نهایت، پسرپچه را برای بازی کردن، کنار درسا قرار دهد و در دنیای داستان هم حضور مقتدرانه‌ی بچه‌غول، به درسا و پسرپچه اجازه‌ی بازی مشترک نمی‌دهد.

۴-۱-۱-۵. سپیدنویسی

در این داستان، بسیاری از موقعیت‌ها به صورت کامل، توضیح داده نمی‌شوند و در واقع، در متن شکاف‌هایی وجود دارد که جا را برای گفت‌وگوی مخاطب با متن، بازمی‌گذارد؛ برای مثال در جایی از داستان، اسم شخصیت‌هایی که غول آن‌ها را خورده، روی دیوار نوشته شده است؛ اما توضیحی درباره‌ی آن‌ها داده نمی‌شود؛ در حالی که نوشتن اسم‌ها به گونه‌ای است که ذهن مخاطب را متوجه گذشته‌ی ماجرا می‌کند که چیزی درباره‌ی آن گفته نشده است. همچنین مادر و پدر غول که هر از گاهی سرشان را از سقف بیرون می‌آورند و چیزی می‌گویند، ذهن خواننده را با این پرسش روبه‌رو می‌کند که آن‌ها دقیقاً کجا زندگی می‌کنند؟ این‌ها سؤالاتی است که متن، پاسخ آن‌ها را به خواننده واگذار کرده است.

همچنین، موقعیت زمانی و مکانی داستان، مشخص نشده و حتی نحوه‌ی ورود و خروج شخصیت‌ها به دنیای داستان نیز بسیار پشت سر هم و بی‌وقفه توضیح داده می‌شود که این امر، جا را برای پاسخ‌گویی و مشارکت مخاطب، باز گذاشته است.

۴-۱-۱-۶. بازی

سراسر این داستان، یک بازی است که میان سازندگان آن شکل گرفته است و هریک از آن‌ها قواعد این بازی را عوض می‌کند. نوعی بازی که اقتدار نویسنده را هدف گرفته و درصدد است ایدئولوژی نویسنده را درهم بشکند که این کار، به وسیله‌ی درسا در دنیای واقعی و به وسیله‌ی غول، در دنیای خیالی داستان و به وسیله‌ی تصویرگر واقعی در پایان داستان، صورت می‌گیرد که همگی به مثابه آفرینشگر داستان، با نویسنده به مبارزه برخاسته‌اند.

همچنین در این بازی، فرایند آفرینش متن، به پرسش کشیده شده و قانون‌های حاکم بر ساختار آن، به بازی گرفته شده است؛ چون قانون‌های همیشگی داستان‌نویسی مقتدرانه، از سوی مخاطب تاحدی درهم شکسته شده است.

۴. ۲. من من کله‌گنده

خلاصه داستان من من کله‌گنده:

داستان با سه روایت همزمان، آغاز می‌شود که در سه سمت مختلف صفحه‌های کتاب، قرار دارند که در ادامه‌ی داستان، در مسیر هم قرار می‌گیرند و به یک نتیجه‌ی کلی می‌رسند.

داستان اصلی، ماجرای خیال‌انگیز پسر بچه‌ای است که هر بار، با درآوردن لباس‌هایش به دوره‌ی دیگری در گذشته‌ی خود، سفر می‌کند تا در نهایت، به کودکی خود و زمانی می‌رسد که به دلیل بزرگ‌بودن سرش، مادرش می‌خواهد او را سر راه بگذارد. دو ماجرای همزمان نیز در روایت، جریان دارد: یکی ماجرای داستان لی‌لی حوضک است که او آن را برای پدرش که بیمار است می‌خواند و روایت دیگر، هیچانه‌ای است که تا اواسط داستان ادامه می‌یابد.

۴-۲-۱. تکنیک‌های خوانش انتقادی در من من کله‌گنده

۴-۲-۱-۱. سپیدنویسی

در کتاب من من کله‌گنده با سه روایت همزمان مواجه هستیم که تا اواسط داستان، ادامه دارد و بعد از آن، به هم گره می‌خورد؛ اما این سه روایت به ایجاد ابهام و شکاف در ابتدای متن، کمک کرده و جا را برای گفت‌وگوی مخاطب با متن، بازمی‌گذارد؛ به‌ویژه خیال‌انگیزی نوشتار کتاب نیز به ایجاد این ابهام کمک می‌کند؛ اما این فرایند تا پایان کتاب، ادامه نمی‌یابد و با گره‌خوردن سه روایت باهم و گره‌گشایی پایان کتاب، این گفت‌وگو ناقص باقی می‌ماند. با این حال، باز هم شکاف‌هایی درخور توجه تا پایان متن باقی می‌ماند؛ شکاف‌هایی مانند مشخص نبودن زمان و مکان روایت‌ها.

۴-۲-۱-۲. نوسان میان زمان‌ها و مکان‌ها

راوی در سال‌ها و دوره‌های گوناگون زندگی در نوسان است. در روایت اصلی کتاب، شخصیت اصلی داستان به زمان‌ها و مکان‌های مختلف در زندگی گذشته‌ی خود سفر می‌کند و تمرکز مخاطب را از روند داستان، برمی‌گرداند و موجب ایجاد فاصله‌ی مخاطب با متن می‌شود. این تکنیکی است که به دلیل خیال‌انگیزی داستان تا پایان آن، به صورت یک فرایند ادامه دارد.

۴-۲-۱-۳. کارناوال

تکنیک کارناوال، خود خاصیتی براندازانه دارد و ما را متوجه واژگونی سلسه‌مراتب قدرت می‌کند. در این کتاب نیز، روایت فرزند از پدر درباره‌ی بازی لی‌لی حوضک، نوعی واژگونی جایگاه مقتدرانه‌ی پدر و حضور فرزند به جای کسی است که برای او قصه می‌گوید؛ روایت او از عکس‌العمل‌های پدر نیز مانند روایت از کودکی است که در برابر یک بازی، ذوق می‌کند. حتی مادرش از او می‌خواهد تا پدر را بیرون ببرد تا دلش باز شود و او پدرش را کول می‌گیرد و بیرون می‌رود. او حتی کشیده‌ی محکمی به گوشش

می‌زند که البته این روایتی است زاییده‌ی تخیل شخصیت اصلی داستان.

۴-۱-۲-۴. چندروایی

همزمان پیش‌بردن سه روایت مستقل از هم و در عین حال مرتبط با هم، به چندروایی شدن متن می‌انجامد.

در مسیر داستان، سه روایت همزمان با هم پیش می‌روند؛ اما این اتفاق تنها در ابتدای هر فصل می‌افتد و خواننده مجبور می‌شود برای پی‌گیری هر روایت، دوباره به عقب برگردد تا بتواند روند روایت را پی‌گیری کند.

۴-۱-۲-۵. شیوه‌ی نوشتاری

سه روایت در سه سوی متفاوت کتاب، جاگذاری شده‌است: دعوت از خواننده برای بازی با کتاب (چرخاندن آن و خواندن) که این مساله مخاطب را متوجه بازی متن کرده و باعث می‌شود مخاطب از متن، فاصله بگیرد و به فرایند بازی متن، آگاه باشد. در کل این کتاب به دلیل خیال‌انگیزی صرف آن، خاصیتی براندازانه دارد؛ ولی به دلیل همراه شدن هر سه روایت خیال‌انگیز با هم، این مساله مانند یک فرایند، عمل نکرده و پایان‌بندی گره‌گشایانه‌ی کتاب، راه را بر هم‌کنشی متن و مخاطب، بسته‌است.

۴-۱-۲-۶. نتیجه‌گیری

در بررسی انجام‌شده در این پژوهش، کتاب *من من کله‌گنده* با استفاده از تکنیک‌های فاصله‌گذاری، در مسیر خوانش انتقادی گام نهاده‌است، اما فرایند خوانش انتقادی در آن یا محدود به فاصله‌گذاری شده یا کم‌رنگ باقی مانده‌است.

از بین دو کتاب بررسی‌شده در این پژوهش، به نظر می‌رسد کتاب *غول و دوچرخه*، با رعایت اصول گفته‌شده در رابطه با خوانش انتقادی، در مقایسه با اثر دیگر، بهتر عمل کرده‌است؛ زیرا تکنیک‌های فاصله‌گذاری و گفت‌وگویی را مانند یک فرایند، از ابتدا تا انتهای داستان، مدنظر داشته و توانسته‌است با در نظر گرفتن یک بازی، در برابر فشار ایدئولوژی نویسنده و متن داستان، قد علم کند و درباره‌ی این فرایند، به مخاطب خود آگاهی دهد. اما همچنان در ابتدا و انتهای کتاب با اقتدار نویسنده مواجهیم و نویسنده است که مقتدرانه، پایان داستان را می‌بندد و تصویرگر نیز چندان به دیالوگ با متن، تن نمی‌دهد. پرسش درسا در پایان داستان، در واقع تکرار پرسش او در آغاز داستان است؛ آن‌گاه که روند شکل‌گیری قصه را قطع می‌کند و خطاب به پدر می‌گوید: «بابایی مگر نگفتی برای تو دوچرخه می‌خرم؟» و خوب که می‌نگریم، پاسخ پدر در هر دو موقعیت

(آغاز و پایان داستان)، پاسخی گول‌زننده است. در شروع داستان، پدر به‌جای پاسخ، توجه او را به روند قصه جلب می‌کند: «نگاه کن! نگاه کن! دزد، دوچرخه را برداشت!» و با هیجان دادن به قصه، پرسش را از یاد او می‌برد. در پایان نیز توضیح پدر درباره‌ی زمان خرید دوچرخه، این است: «وقتی غول و سینا (دزد) پیشمان بیایند.» که پاسخی بسیار انحرافی است؛ زیرا طبیعی است که دزد و غول، موجودهایی داستانی‌اند و هیچ‌گاه نمی‌توانند پیش آن‌ها بیایند.

در این‌جا نیز درسا که ترفند پدر را نه در آغاز قصه و نه در پایان آن، در نمی‌یابد، با معصومیت از پدر تشکر می‌کند؛ شب‌به‌خیر می‌گوید و می‌خواهد. هرچند در صفحه‌ی بعد، تصویرگر، رؤیای درسا را به تصویر کشیده‌است، به این دلیل که ارتباطی بین پایان داستان و تصویر پایانی برقرار نشده‌است، این کنش تصویرگر برای پایان‌بندی متفاوت داستان، چندان به چشم نمی‌آید و به‌نظر می‌رسد که مانند دیگر تصویرهای کتاب، این تصویر نیز تزیینی باشد.

اما در انتها این پرسش پیش می‌آید که آیا پدیدآورندگان کتاب، نویسنده و تصویرگر واقعی کتاب، با همه‌ی تمهیدات فراداستانی خود و با همه‌ی امکان‌هایی که برای خوانش انتقادی فراهم آورده‌اند، سرانجام مخاطب خود را به‌راستی فریب نمی‌دهند؟ ممکن است تکنیک‌های خوانش انتقادی نیز سرانجام به ابزاری برای استحکام‌بخشیدن به ایدئولوژی پدیدآورندگان اثر تبدیل شود و این با توجه به بافت اثر و پیوندهای درون متن و هماهنگی هرچه بیش‌تر عناصر درون هر متنی متفاوت است. ممکن است تکنیکی که در کتابی به خوانش انتقادی منجر شده‌است، در کتابی دیگر، به هرچه ایدئولوژیک‌تر شدن آن منجر شود. در نهایت، تحلیل این دو کتاب همان‌گونه که خسرونژاد نشان داده‌است، حکایت از آن دارد که شگردهای خوانش انتقادی هرچند در ظاهر راه را بر آزادی خواننده و رهایی او از فشار ایدئولوژی می‌گشایند و پرهیزی از اثری چندصدایی را می‌آفرینند، در نهایت در چنگ همگرایی نویسنده‌ی اثر، گرفتار می‌آیند و در خدمت رساندن پیامی یگانه (آن‌چه نویسنده می‌خواهد) و در واقع در خدمت صدای نویسنده درمی‌آیند. به این ترتیب، به‌نظر می‌رسد که یک‌بار دیگر، ادعای ناممکنی ادبیات داستانی کودکان، اما نه برمبنای نظری که ژاکلین رز، مطرح می‌کند؛ بلکه با رویکرد خوانش انتقادی، به کرسی می‌نشیند. نویسندگان این‌بار برای ناآگاه نگه‌داشتن خواننده، کوششی ندارند. او را از وجود ایدئولوژی، آگاه می‌سازند؛ اما سرانجام با ظرافت و با بهره‌گیری از ترفندهایی پنهان‌تر،

ایدئولوژی خویش را بر وی چیره می‌کنند. «چنین به نظر می‌رسد که فریب خواننده‌ای آگاه، لذت‌بخش‌تر از فریب خواننده‌ای کم‌دانش یا مستغرق در متن است!»^(۲)

یادداشت‌ها

(۲۱) این دو نظر از دکتر خسرونژاد است که از بحث‌های کلاسی ایشان یادداشت شده‌است و نقل آن‌ها در این مقاله، با آگاهی و اجازه‌ی ایشان صورت گرفته‌است.

منابع

- احمدی، بابک. (۱۳۸۰). *ساختار و تأویل متن*. تهران: مرکز.
- اکبرپور، احمد. (۱۳۹۰). *غول و دوچرخه*. تهران: افق.
- پاینده، حسین. (۱۳۸۵). *نقد ادبی و دموکراسی: جستارهایی در نظریه و نقد ادبی جدید*. تهران: نیلوفر.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۸۰). «بلاغت مخاطب و گفت‌وگوی با متن». *نقد ادبی*، سال ۱، شماره ۱، صص ۵۳-۷۴.
- تعاونی (خالقی)، شیرین. (۲۵۳۵). *تکنیک برشت*. تهران: امیرکبیر.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۳). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. تهران: مرکز.
- شمس، محمدرضا. (۱۳۸۹). *من من کله‌گنده*. تهران: افق.
- صهبا، فروغ. (۱۳۹۲). *کارکرد ابهام در فرایند خوانش متن*. تهران: آگه.
- نودلمن، پری. (۱۳۹۲). «بیننده‌ی نهفته». ترجمه‌ی گلبو مهاجر و سمانه قاسمی، *مجله روشنان*، دفتر ۱۵، صص ۳۲-۴۲.
- Khosronejad, Morteza. (2004). "Null Theme and its role in imaging Childhood in Young Adult's Fiction". *Paper presented in ACLAR conference*, Sydney, 17-18.
- McCallum, Robyn & Stephens, John. (2010). "Ideology and Children's Books". in *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, Karen Coates, Shelby Wolf, Patricia Enciso, and Christine Jenkins (eds), London and New York: Routledge, 2010: 359-71.
- Stephens, John. (2003). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Printed and bound by Antony Rowe Ltd, Eastbourne.
- Knowles, Murray & Malmkjaer, Kirsten. (1996). *Language and Control in Children's Literature*. Simultaneously published in the

USA and Canada by Routledge.

Nodelman, Perry. (2000). "The Implied Viewer: Some Speculations about What Children's Picture Books Invite Readers to Do and to Be". *Appears in CREAArTA*, Sydney.