

## از نظریه تا عمل، بررسی «خواننده درون‌متن» در یک‌مشت گندم اثر

ایدن چمبرز

جعفر میرزایی پُرکلی\*

استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه رازی،  
کرمانشاه، ایران.

فرزانه غلامی\*\*

کارشناس ارشد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه رازی،  
کرمانشاه، ایران.

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۴/۱۸، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۱/۱۸، تاریخ چاپ: شهریور ۱۳۹۷)

### چکیده

ایدن چمبرز از نظریه‌پردازان و نویسندگان برجسته ادبیات کودک و نوجوان است که در نظریه «خواننده درون‌متن» خود بر اهمیت مطالعه چهار عنصر سبک<sup>۳</sup>، زاویه دید<sup>۴</sup>، طرفداری<sup>۵</sup> و شکاف‌های گویا<sup>۶</sup> در نقد آثار این حوزه تأکید می‌کند. روش نقد چمبرز طی سال‌های اخیر دریچه تازه‌ای به سوی نقد آثار ادبیات کودک در ایران گشوده است. پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی داستان «یک‌مشت گندم» از مجموعه داستان بازی محبت<sup>۷</sup> بر اساس روش نقد خود چمبرز شیوه‌ها و فنون کارآمد وی را در خلق خواننده درون‌متن نمایان سازد و نظریات او را در این اثر عملاً به بوته آزمایش بگذارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که چمبرز در این داستان با به‌کارگیری شیوه‌های پرداخت روایت اصلی در قاب پیش‌روایت، تقابل نوشتاری، عینیت‌بخشی کودکانه، تغییر کنترل‌شده لحن، سطح روایی دوگانه، روایت‌پردازی ملموس، طرفداری از راه آفرینش راوی دوچهره، شکاف‌های صوری، ساختاری و پایان تمثیلی خواننده کودک درون‌متنی اندیشمند، کنجکاو، منتقد و سرشار از تخیل خلق می‌کند.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودک، ایدن چمبرز، خواننده درون‌متن، یک‌مشت گندم، بازی محبت.

\* نویسنده مسئول: E-mail: jmirzaeep@gmail.com

\*\* E-mail: farzanegholamy@gmail.com

۳. Style

۴. Point of view

۵. Taking sides

۶. Tell-tale gaps

۷. The Kissing Game

#### ۱- مقدمه

تا پیش از روی کار آمدن نظریه‌های معطوف به خواننده، نقد ادبی تحت سیطره «نقد نو» بود و جبهه‌گیری سرسختانه منتقدان این مکتب نسبت به نقش خواننده به انکار خواننده و توانایی‌های او منجر شده بود. با ظهور نقد «خواننده‌محور» در دهه ۱۹۶۰ نقش محوری متن جایش را به نقش خواننده و فرایند خوانش داد. طرفداران این رویکرد معتقدند «که معنا توسط خواننده آفریده شده و اوست که با فعالیت‌های خویش، به متن جان می‌بخشد» (بتون، ۱۳۸۰، ۲۲). با معرفی این روش، نظریه‌ها و مفاهیم متعددی در باب خواننده شکل گرفت که در میان آن‌ها «الگوی ارتباطی» و این بوث<sup>۱</sup> جایگاه ویژه‌ای دارد. والاس مارتین<sup>۲</sup> در کتاب *نظریه‌های روایت* در یک جمع‌بندی از دیدگاه‌های متعدد «الگوی ارتباطی» را به شکل زیر ارائه می‌کند، نویسنده-مؤلف تلویحی-مؤلف درون‌متن-راوی درون‌متن-روایت-روایت‌شنو-خواننده نمونه-خواننده درون‌متن-خواننده واقعی<sup>۳</sup> (۱۳۹۳، ۱۱۶).

در میان مفاهیم ذکر شده، تنها مفهوم «خواننده درون‌متن» در راستای اهداف این پژوهش قرار می‌گیرد. تکثرگرایی مکتب خواننده‌محور، به قرن‌ها مطلق‌گرایی در باب سه عنصر «نویسنده»، «متن» و «خواننده» پایان داد. مفهوم نویسنده به مفاهیم متعددی از جمله «مؤلف تلویحی»، «نویسنده واقعی» و «نویسنده درون‌متن» تقسیم شد. خواننده نیز در کنار متن به عنوان عنصری غیرقابل حذف در فرایند تولید معنا تبدیل گردید. در نقد خواننده‌محور، متن تنها به مثابه عامل محرک فرایند خوانش عمل می‌کند و در خلال این تعامل، خواننده اثر ادبی را بازآفرینی می‌کند.

در این فرایند، خواننده با تجربه قدم به قدم در آفرینش معنا و تعامل سیال با متن پیش می‌رود، او می‌داند چگونه جزئی از متن شود و درعین حال فاصله لازم را با متن رعایت و هویت مستقل خود را حفظ کند. توجه بیشتر به این حقیقت ما را به تفاوت‌ها و حساسیت‌های خوانندگان کودک آگاه می‌سازد. بدون شک، فهم تعامل این گروه از خوانندگان با متن به اقتضای سن و سطح تجربیات آن‌ها نیازمند تلاشی جدی است. شناخت دقیق ویژگی‌های

۱. Wayne Booth

۲. Wallace Martin

۳. Writer-IMPLIED author-dramatized author- dramatized narrator-narrative- narratee- model reader-authorial reader-real reader

خواننده کودک و شناسایی فنون جذب و هدایت آن‌ها در دنیای روایت و حمایتشان در کشف معانی از اهمیت بالایی برخوردار است. به عقیده پیتز هانت<sup>۱</sup>، کتاب‌های کودک با آنچه برای بزرگ‌سالان نوشته می‌شود متفاوت است چراکه «برای مخاطبی متفاوت، با مهارت‌ها، نیازها و شیوه خواندنی متفاوت نگاشته می‌شوند» و خواننده کودک «متن را به روش‌های ناشناخته‌ای که در عین حال غنی و پیچیده است، تجربه می‌کند» (۲۰۰۶، ۳-۴). کارین لس‌نیک<sup>۲</sup> موجودیت ادبیات کودک را وابسته به حضور فعال مخاطب کودک می‌داند چراکه «ادبیات کودک به صورت آشکار با آن‌ها سروکار دارد» (همان، ۱۶). مایکل بنتون<sup>۳</sup> معتقد است در حوزه ادبیات کودک، اهمیت نقد ادبی خواننده‌محور پاسخ دو پرسش کلیدی است، «یکی درباره [سرشت] ادبیات، دیگری درباره خوانندگان جوانش. اول خواننده کودک جای گرفته در دل متن کیست؟ دوم، کودک فعال خواننده چگونه به فرایند خوانش پاسخ می‌گوید؟» (۱۳۸۰، ۲۱).

در همین راستا، ایدن چمبرز در کتاب *متقاعد کردن به خواندن، نوشته‌های گاه‌وبیگاه در باب ادبیات و کودک* (۱۹۸۵)، در نه مقاله به بررسی نقش ادبیات در زندگی کودکان، شناخت خواننده کودک، رابطه خواننده و نویسنده، و مهارت‌های انتقادی و پویای کودکان در فرایند خوانش پرداخته است. چمبرز با معرفی مفهوم «خواننده درون‌متن»، در مقاله سوم این کتاب، قدمی بزرگ در شناخت ویژگی‌های خوانندگان کودک برداشته است. این مقاله برنده اولین جایزه بنیاد ادبیات کودک آمریکا برای برترین نقد ادبی شد و بسیار مورد توجه نویسندگان و منتقدان سراسر دنیا قرار گرفت. دهمین مقاله این کتاب نیز با عنوان «به من بگو، کودکان منتقد هستند؟»<sup>۴</sup> مبنای نگارش کتاب *به من بگو، کودکان، خواندن و گفت‌وگو* (۱۹۹۶) گردید که چمبرز در آن به تفصیل از مهارت‌های انتقادی خواننده کودک و نقش بزرگ‌سالان در فعال‌سازی و هدایت این مهارت‌ها سخن می‌گوید.

اساس فکری چمبرز در این پژوهش‌ها این است که خواننده کودک مهارت‌ها و قابلیت‌های خاص خود را داراست و در جایگاه خود حتی نوعی منتقد است، «کودکان فعالیتی ذاتی برای نقد دارند. آنان به گونه‌ای غریزی سؤال می‌کنند، پاسخ می‌دهند، مقایسه و قضاوت

۱. Peter Hunt

۲. Karin Lesnik

۳. Michael Benton

۴. Tell me, Are Children Critics?

می‌کنند... از جمع‌آوری اطلاعات لذت می‌برند و همچون یک صاحب‌نظر بزرگ‌سال، تیزبین و دقیق‌اند» (چمبرز ۱۳۸۷، ۱۵۳). از دید او «نقد با معنای متن، درک آن، بیان آن، کشف آن و موافقت یا مخالفت با آن سروکار دارد. همچنین بررسی چگونگی شکل‌گیری معنا-به‌وسیله‌ی زبان، شکل‌های روایت، سنت‌ها و ایدئولوژی‌ها - به اضافه آنچه خواننده با متن می‌کند و آنچه متن با خواننده می‌کند» (همان، ۱۵۴). چمبرز با ارائه‌ی چنین تعریفی از نقد، خوانش خواننده را کلیدی و توجه به خواننده‌ی کودک را حیاتی تلقی می‌کند.

چمبرز ماهیت ادبیات را ارتباطی می‌داند و تعامل فعالانه‌ی خواننده را با متن ضروری. از نظر او اثر ادبی «گونه‌ای خواننده را که مخاطبش است، به شکل پنهان در خود دارد. خواننده‌ای که ممکن است با نظر شخصی نویسنده در مورد مخاطب یکسان باشد یا نباشد» (همان، ۱۱۶-۱۱۷). چمبرز می‌گوید تا زمانی که نیاموزیم خواننده‌ی درون‌متن را چگونه به حساب آوریم «بر در بسته می‌کوبیم و نمی‌توانیم به کتابهای کودک و نیز خود کودک، در مقام خواننده، توجه جدی و مؤثری داشته باشیم» (همان، ۱۱۷). موفقیت اثر مستلزم ارتباطی پویا بین خواننده‌ی درون‌متن، خواننده‌ی کودک و متن است. در مقاله‌ی «خواننده‌ی درون‌متن» تلاش چمبرز عرضه‌ی شیوه‌هایی است که با اتکا به آن‌ها بتوان مشخص کرد که «اثری ادبی برای کودک است یا نه و از سوی دیگر، چه کودک یا کودکان ویژه‌ای، مخاطب یا مخاطبان آنند و چه شیوه‌ی مطالعه‌ی این مخاطبان را توانا می‌سازد که با متن بیشترین تعامل را برقرار سازند» (خسرونژاد، ۱۳۸۲، ۱۲۶). از نظر چمبرز، نویسنده‌ی ماهر با استفاده از عناصری از جمله سبک، زاویه‌ی دید، طرفداری و شکاف‌های گویا، علاوه بر رسمیت بخشیدن به نقش کودک به‌عنوان خواننده، او را به دنیای درونی روایت می‌کشاند و در رویدادهای داستان سهیم کند.

به عقیده‌ی چمبرز کتاب‌های شایسته «به کودک یاری می‌رسانند تا با معنا ارتباط برقرار کند، کتاب‌هایی که به او کمک می‌کنند تا به‌جای آنکه از متن، برای هدف‌های غیرادبی استفاده کند، توانایی خویش را در دریافت متن، همچون یک خواننده‌ی ادبی گسترش دهد» (۱۳۸۷، ۱۱۹). بتون نظریه‌ی خواننده‌ی درون‌متن چمبرز را بسیار بااهمیت می‌شمارد و معتقد است که چمبرز «شیوه‌ای ویژه و منحصر به فرد را در ادبیات بنیان گذاشته... که در خطیر و ضروری بودن چنین جسارت‌های نقادانه‌ای نمی‌توان تردیدی روا داشت» (۱۳۸۰، ۴۰-۴۱). و نهایتاً آنکه هانت مقاله‌ی «خواننده‌ی درون‌متن» را نقطه‌ی عطفی در تاریخ نقد ادبی و حوزه‌ی مطالعات ادبیات کودک قلمداد می‌کند (۱۹۹۰، ۹۰).

تاکنون مطالعات بسیاری با استفاده از شیوه نقد چمبرز بر آثار حوزه ادبیات کودک انجام شده است. جنی دی. بالارد (۲۰۰۵)، در رساله دکترای خود به‌طور کلی به بررسی «خواننده ضمنی»<sup>۱</sup> می‌پردازد و در این میان به «خواننده درون‌متن» چمبرز نیز توجه خاصی دارد. کاترینا اریکسون (۲۰۰۲) در فصل دوم پایان‌نامه خود با عنوان «زندگی و قصه» مفهوم «خواننده درون‌متن» و شیوه نقد چمبرز را بسیار کارگشا می‌داند. در ایران، انتشار ترجمه دو مقاله از چمبرز به نام‌های «خواننده درون کتاب» و «کودکان در مقام منتقد» در کتاب *دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک* (۱۳۸۷) مورد توجه محققان ایرانی قرار گرفت و شیوه نقد او راهگشای پژوهش‌های متعددی در عرصه ادبیات کودک گردید که از این میان می‌توان به مقالات دکتر فرشید حسام‌پور بر آثار منتخب احمد اکبرپور (۱۳۸۹)، هوشنگ مرادی کرمانی (۱۳۸۹)، حمید اکبرپور (۱۳۸۹)، احمدرضا احمدی (۱۳۹۲) و مرضیه جوکار (۱۳۹۳) اشاره کرد. بر پایه این نظریه دو پایان‌نامه کارشناسی ارشد نیز به انجام رسیده است (میرقادری، ۱۳۹۰ و اکبری، ۱۳۹۴).

علی‌رغم پژوهش‌های ذکرشده، جای خالی پژوهش در آثار داستانی چمبرز به‌عنوان شاهکارهایی در حوزه ادبیات کودک و نوجوان کاملاً محسوس است. نویسندگان و منتقدان این حوزه بدون شک با این سؤال روبه‌رو خواهند بود که آثار داستانی چمبرز تا چه میزان جلوه‌گاه نظریات اوست؟ کمیت و کیفیت استفاده از عناصری که چمبرز آن‌ها را برای خلق ادبیات کودک و آفرینش خواننده درون‌متن ضروری می‌داند به چه شکل است؟ نگارندگان این مقاله می‌کوشند بر پایه نظریه خود چمبرز و تمرکز بر چهارعنصر سبک، زاویه دید، طرفداری و شکاف‌های گویا، داستان «یک‌مشت گندم» از مجموعه داستان *بازی محبت* را مورد نقد و بررسی قرار دهند.

دلیل اصلی انتخاب این داستان درون‌مایه ویژه آن یعنی مفهوم «مرگ» است که مطمئناً از چالش‌برانگیزترین موضوعاتی است که پرداختن به آن هر نویسنده‌ای را به شک و تردید وامی‌دارد. تحلیل این داستان می‌تواند کارگاه عملی برجسته و جامعی برای نویسندگان و منتقدان این حوزه باشد. شایان ذکر است که مجموعه داستان *بازی محبت* توسط نویسندگان این مقاله ترجمه شده و در حال حاضر مراحل چاپ را طی می‌کند. نقل‌قول‌های داستان از همین ترجمه است اما ارجاع صفحات به نسخه انگلیسی است.

## ۲- ایدن چمبرز در یک نگاه

ایدن چمبرز (۱۹۳۴) در خانواده‌ای فقیر در انگلستان به دنیا آمد و تا نه‌سالگی قادر به روان‌خوانی نبود. در سیزده‌سالگی به خاطر تشویق‌های معلمش، جیم ازبورن<sup>۱</sup>، به مطالعه عمیق ادبیات علاقه‌مند شد. شغل نخست چمبرز معلمی دبیرستان بود که در سال ۱۹۶۰ آن را کنار گذاشت و در شهر استرود<sup>۲</sup> راهب شد. در مدت هفده سال اقامتش در استرود، داستان‌ها و نمایشنامه‌های متعددی از وی به چاپ رسیده که خوانندگان بی‌شماری یافت. در سال ۱۹۶۸، زندگی رهبانی را رها کرد و تا امروز یک نویسنده آزاد است. از جمله آثار او در حوزه ادبیات کودک می‌توان به *راز خوک آبی*<sup>۳</sup> (۱۹۸۰) و *هدیه قاپان*<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) اشاره کرد. آثار عمده وی در ادبیات نوجوان نیز شامل *رودخانه مار*<sup>۵</sup> (۱۹۷۵)، *حالا می‌دانم*<sup>۶</sup> (۱۹۸۷)، *پیل باج*<sup>۷</sup> (۱۹۹۲)، *کارت‌پستال‌هایی از سرزمین هیچ‌کس*<sup>۸</sup> (۱۹۹۹)، *این همه چیز است، کتاب بالشی کوردلیا کن*<sup>۹</sup> (۲۰۰۵) و مجموعه داستان *بازی محبت* (۲۰۱۱) می‌باشند. چمبرز در سال ۱۹۷۹ برنده جایزه بنیاد ادبیات کودک<sup>۱۰</sup> برای نقد ادبی و در سال ۲۰۰۲ برنده جایزه هانس کریستین اندرسون<sup>۱۱</sup> شد. صفحه اینترنتی ادبی شورای فرهنگی بریتانیا<sup>۱۲</sup> چمبرز را در زمره برجسته‌ترین نویسندگان کودک و نوجوان قرن بیست و بیست‌ویک قلمداد می‌کند.

## ۳- خلاصه داستان یک‌مشت گندم

نوجوانی هفده‌ساله از «اشتیاق سوزان نویسنده شدن» خود در سن پانزده‌سالگی می‌گوید. در آن زمان، به توصیه معلمش موضوع مرگ پدر بزرگ معدنچی‌اش را انتخاب می‌کند. راوی

۱. Jim Osborn

۲. Stroud

۳. *The Seal Secret*

۴. *The Present Takers*

۵. *Snake River*

۶. *Now I know*

۷. *The Toll Bridge*

۸. *Postcards from No Man's Land*

۹. *This is All. The Pillow Book of Cordelia Kenn*

۱۰. Children's Literature Association

۱۱. Hans Christian Andersen Award

۱۲. British Council Literature

اول‌شخص نخست به دیدارهای هفتگی از منزل پدربزرگ اشاره می‌کند و سپس به مریضی پدربزرگ، فوت او و همراهی مادرش تا خانه مادربزرگ می‌پردازد. روایت با ارائه جزئیات مسیر رسیدن به خانه پدربزرگ و توصیف دقیق افراد و گفت‌وگوهای آن‌ها در منزل مادربزرگ از نگاه راوی اول‌شخص کودک ادامه می‌یابد. سرانجام راوی برای فرار از جو مرگ‌آلود حاکم در خانه مادربزرگ به حیات جلویی خانه پناه می‌برد. در مسیر، ناخواسته با تابوت پدربزرگ و جسد بی‌جان‌ش در اتاق پشتی مواجه می‌شود. با وحشت از اتاق می‌گریزد و در حیات بالای دروازه می‌نشیند. آنجا، جسد پدربزرگ را به یاد می‌آورد و کودکانه اما عمیق به تقابل احساس مرگ و زندگی می‌اندیشد، «ناگهان فهمیدم پیری و مرگ گریبان‌گیر من هم خواهد شد. مثل این بود با اسید روح را شسته باشند، شفاف بودم، آگاه به احساساتم، به نفس کشیدن، حرکت چشم‌هایم...» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۶۶).

#### ۴- بررسی خواننده درون‌متن در داستان یک‌مشت گندم

در ادامه تلاش خواهد شد داستان یک‌مشت گندم بر اساس رویکرد چمبرز و تمرکز بر مطالعه چهار عنصر سبک، زاویه دید، طرفداری و شکاف‌های گویا مورد نقد و بررسی قرار گیرد تا چگونگی خلق خواننده کودک درون‌متن فعال و منتقد در یکی از آثار برجسته چمبرز آشکار گردد و شناخت خصوصیات آن به‌عنوان الگویی زنده چراغ راه نویسندگان و منتقدان حوزه ادبیات قرار گیرد.

#### ۵- سبک نگارش نویسنده

چمبرز معتقد است که نویسنده «آگاهانه یا ناآگاهانه» در اثر خود «تصویری از خویش و تصویری از خواننده خویش می‌آفریند. او خواننده‌اش را آن‌چنان می‌سازد که خویش‌تن دوم خویش را. در این میان، موفق‌ترین خوانش آنجاست که این خودهای آفریده‌شده، نویسنده و خواننده، بتوانند به توافقی کامل برسند» (چمبرز، ۱۳۸۷، ۱۱۸). برای بررسی سبک اولین قدم بررسی سطح واژگان، جملات و شبه‌جمله‌ها از نظر سادگی، دشواری، کوتاهی، بلندی یا پیچیدگی آن‌ها و همچنین ارزیابی افعال از حیث محسوس و توصیفی بودن یا انتزاعی و ذهنی بودن آن‌هاست. قدم دیگر بررسی تأثیرات پی‌رنگ داستان و چیدمان وقایع در جذب خواننده درون‌متن و فعال کردن اوست. از نظر چمبرز، بررسی شیوه استفاده نویسنده از تصاویر ذهنی، اشارات آگاهانه یا غیرآگاهانه او، فرضیات او پیرامون درک و دانش خواننده، و همچنین نگرش

او به باورها، رسم‌ورسومات و شخصیت‌های روایت همگی در حوزه مطالعه سبک قرار می‌گیرند (همان، ۱۲۰). چمبرز معتقد است کتابی که در اصل برای کودکان نوشته شده ویژگی‌های سبکی خاص خود را داراست و «نشانه‌ای از حضور کودک دارد» (همان، ۱۲۵). لحن و صدا نیز در چنین اثری باید خلاقانه، سیال، گوش‌نواز، خوش‌آهنگ، مؤدبانه، مستحکم، بی‌پیرایه، سرراست، «روشن، منظم، آرام و از جنبه زبان‌شناسانه کمتر دشوار» انتخاب شود تا «احساس ارتباطی صمیمی اما کنترل‌شده از سوی بزرگسال را میان خود دوم او و خواننده کودک نهفته‌اش بنا» نهد (همان، ۱۲۳). در ادامه سبک داستان «یک‌مشت گندم» با توجه به ویژگی‌ها و عناصر سبکی ذکرشده در نقد چمبرز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

#### ۶- سبک نگارش در یک‌مشت گندم

**روایت اصلی در قاب پیش‌روایت**، چمبرز داستان را با یک پیش‌روایت مقدمه‌گونه آغاز می‌کند که در آن راوی هفده‌ساله درباره اشتیاق پانزده‌سالگی خود برای نویسندگی و انتخاب موضوع مرگ پدر بزرگ صحبت می‌کند. راوی می‌گوید قبل از رسیدن به نسخه حاضر داستان چندین بار آن را بازنویسی کرده است. با این پیش‌روایت، خواننده انتظار دارد در باقی روایت نیز همچنان با ذهنیت این راوی هفده‌ساله روبه‌رو شود، درحالی‌که با ورود به روایت اصلی، ذهنیت هفده‌ساله راوی رنگ می‌بازد و دنیای نوجوان پانزده‌ساله و کنجکاو و ابهامات ذهنی او برای درک مفهوم مرگ غالب می‌شود. نتیجه قرار دادن روایت اصلی در قاب پیش‌روایت آغازکننده، نمایش تمایز ذهنیت راوی هفده‌ساله با راوی پانزده‌ساله است.

**تقابل نوشتاری ذهنیت کودکانه با تقلید از بزرگسالان:** واقعیت این است که سبک نوشتاری و گفتاری این اثر یکدست و منسجم نیست. نویسنده تلاش می‌کند خود دوم خود را بعد از پیش‌روایتی کوتاه به ذهنیت و زبان نوجوانی پانزده‌ساله نزدیک کند. نوجوان پانزده‌ساله هنوز با اصول و قواعد داستان‌نویسی آشنا نیست و فکر می‌کند داستان خوب باید زبانی دشوار و بزرگسالانه داشته باشد. بی‌تجربگی و اضطراب راوی نسبت به نویسندگی در سبک نوشتاری به‌هم‌ریخته او کاملاً نمود می‌یابد، به‌کارگیری سبک رسمی و غیررسمی در کنار هم، استفاده از جملات رسمی و منظم در کنار جملات ناشیانه با اشتباهات دستوری، استفاده از کلمات دشوار و ادبی در کنار کلمات ساده و کودکانه، آوردن توصیفات که گاه ادبی، دشوار و کاملاً بزرگسالانه هستند و گاه سرشار از شیطنت و تخیل آزاد کودکانه و لحن و صدایی که در کل متن به یک اندازه روشن و منظم نیست.



برای مثال جمله آغاز روایت، «وقتی پانزده سالم بود اشتیاق سوزان نویسنده شدن وجودم را فراگرفت» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۵۸)، توضیح رسمی و بزرگ‌سالانه دیدارهای هفتگی راوی و مادرش از خانه پدربزرگ که با جزئیات فراوان همراه است (همان)، توصیفات پیچیده و غیرضروری در قسمتی که راوی در مسیر رفتن به خانه مادربزرگ از «خفه» و «دلگیر» بودن روز پاییزی می‌گوید و حس سرما و غم‌آلودگی فضا را به تصویر می‌کشد (همان، ۱۵۹) و یادگیر توضیحات آمده. گاهی نیز توصیفات خالی از آرایه‌های دشوار می‌شوند، جملات لحن صمیمی و ساده‌ای می‌گیرند و حتی لغزش دستوری رخ می‌دهد، «یکی از معلم‌هایم گفت، در مورد چیزی بنویس که بهش علاقه داری. یاد اتفاقی افتادم. مرگ پدربزرگ معدنچی‌ام در سال ۱۹۴۵. خیلی دوستش داشتم... مرگش برایم شوک وحشتناکی بود. یادآوری‌اش هنوز هم ناراحتم می‌کند» (همان، ۱۵۸). در کل تقابل نوشتار ساده و کودکانه راوی با نوشتار ساختگی و تقلیدی بزرگ‌سالانه او کاملاً قابل توجه است. در این تقابل، نویسنده هوشیارانه خود دوم خود را به دنیای راوی نوجوان و دغدغه‌هایش نزدیک می‌کند، دغدغه نویسنده‌گی و اضطراب نوشتن مانند بزرگ‌سالان.

**عینیت بخشی کودکانه**، در این داستان، مفهوم مرگ بر تمام جوانب و عناصر متن سایه افکنده است. شیوه‌های متنوعی برای عینیت‌بخشیدن و ملموس کردن احساسات و مفاهیم انتزاعی مربوط به مرگ مورد استفاده قرار گرفته است که در زیر به آن‌ها پرداخته می‌شود.

**سبک عینی بخش‌های روایتی<sup>۲</sup> متن**، بخش‌های روایتی داستان با توصیفات و جزئیات خود در عینیت‌بخشی مفاهیم سنگین بسیار مؤثر هستند. در اغلب موارد زمانی که دیالوگی ارائه می‌شود جمله‌ای توصیفی نقل قول را همراهی می‌کند. برای مثال، «مادر بزرگ با هوشیاری گفت، "خیلی راحت مُرد. آره، آقا رفت خونه و من هیچی، جا موندم، خواست خداست." سرش را تکان داد، چشمانش را به زانوهایش دوخته بود، انگار قسمتی از وجود او هم در حال رفتن بود» (همان، ۱۶۴).

**عینیت بخشی از طریق عنصر مکان**، در این داستان، تصاویر دلگیر، تیره و غم‌آلود مکان همگی در خدمت درون‌مایه اصلی داستان که بیان مفهوم «مرگ» است قرار می‌گیرد. تصویر

۱. در متن انگلیسی برای فعل نشانه سوم شخص گذاشته نشده است، (It still upset me). همین لغزش دستوری در پاراگراف دوم تلاش نوجوان را برای رساندن سطح نوشتار خود به نوشتار بزرگ‌سالان افشا می‌کند و حقیقت ذهنی او را نشان می‌دهد.

غم‌آلود و خفه‌خانه‌ مادر بزرگ همگی به صورت عینی و ملموس ارائه می‌شوند، «پرده‌های پنجره حیاط پشتی را کنار زده بودند. اتاق در کفنی از نور پیچیده شده بود» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۶۱) و «آتش در گودال عمیقش با سروصدای زیادی جرقه می‌زد و شعله می‌کشید. کتری آماده جنگ با دیواره دودگرفته‌اش روی اجاق بخار می‌کرد. همه به آن خیره شده بودند» (همان، ۱۶۱). همچنین، محله معدنچی‌ها تاریک و غبارآلود است، خانه‌ها نیز مانند قبرهای یک قبرستان ردیف شده‌اند و ظاهر مشابهی دارند، «جلوی هر ساختمان دو پنجره و یک در بود، دو پنجره و یک در، دو پنجره و یک در، نظمی یکنواخت و خسته‌کننده» (همان، ۱۶۰-۱۶۱).

**تغییر کنترل‌شده لحن و صدای راوی**، در این داستان، تغییر هنرمندانه لحن و صدای راوی برای پرداختن به مفهوم وحشتناک «مرگ» فنی حیاتی است. در آغاز روایت، لحن راوی روشن و توصیفی است اگرچه به خاطر اضطراب نویسنده شدن با مقداری آشفتگی نگارشی همراه است. در نیمه دوم داستان، به دلیل بالا رفتن درک راوی لحن او تغییر می‌کند ولی شیطنت و جذابیت گفتاری و کودکانه او حفظ می‌شود. این تغییر لحن برای خواننده کودک احساس ارتباطی صمیمی به وجود می‌آورد و او را همچون خود راوی با شیطنت و بازیگوشی به تفکر در مورد مرگ وامی‌دارد.

راوی در این داستان، با پیوند دادن کودکانه مفاهیم مرگ و زندگی رشد ذهنی خود را نسبت به درک این مفاهیم پیچیده و انتزاعی نمایان می‌سازد و به خواننده نیز فرصت تجربه این پویایی را می‌دهد. پس از چند صفحه توصیفات کودکانه و شیطنت‌آمیز، راوی رفته‌رفته به درک عمیقی از مرگ دست می‌یابد نگاه او به اتفاقات و رویدادها دقیق‌تر می‌شود و حتی می‌فهمد که عمر مادر بزرگ نیز کوتاه هست و «انگار قسمتی از وجود او هم در حال رفتن» است (همان، ۱۶۴). با دیدن تابوت پدر بزرگ و صورت سرد و بی‌روح او و استنشاق بوی ماده گندزدا و هوای مانده اتاق وحشت‌زده به باغ می‌گریزد. احساس مرگ که در ابتدای داستان برایش مبهم و ناشناخته بود پس از روبه‌رو شدن با جسد پدر بزرگ برای او عمیق و جدی می‌شود. درک عمیق این موضوع به او حس عجیبی می‌دهد و ذره ذره وجودش را لبریز از احساس آگاهی می‌کند، «در آن لحظه چیزی در مورد من وجود نداشت که از آن غافل باشم و دانستن درد غیرقابل‌تحملی بود» (همان، ۱۶۷). او می‌فهمد روزی شمع وجودش خاموش می‌شود و زنده‌بودن را فیلسوفانه و عاشقانه در حس سوزش تراشه‌های فرورفته در دستانش می‌فهمد، «پاهایم سُر خورد، برای نگه‌داشتن خودم به دروازه آویزان شدم و سرم به شدت تکان خورد. تراشه‌های چوب لبه پوسیده نرده در انگشت‌هایم فرورفت. جز آن تراشه‌های تیز و نرده‌ای که

به آن آویزان بودم نمی‌توانستم به چیزی فکر کنم. تمام حواسم متوجه آن‌ها بود. چه آرامش خالص، مطمئن و بی‌مانندی» (همان، ۱۶۷).

#### ۷- زاویه دید

عنصر دیگری که «تصویر خواننده نهفته را به سرعت خلق می‌کند» و ارتباط خواننده و متن را ممکن می‌سازد عنصر زاویه دید است (چمبرز، ۱۳۸۷، ۱۲۶). راوی «ابزار، ساختار یا وسیله‌ای است در دست نویسنده» که مواد داستانی از طریق او به خواننده ارائه می‌شود (ابت، ۲۰۱۱، ۶۹). با توسعه مباحث مربوط به زاویه دید در علم روایت‌شناسی، مفاهیم دیگری نیز از جمله «کانون مشاهده<sup>۱</sup>» همراه با راوی مطرح شد. ژرارد ژنت با تفاوت قائل شدن بین «چه کسی می‌بیند؟» در برابر «چه کسی می‌گوید؟» بین کانون مشاهده و عمل روایت تفاوت ظریفی قائل می‌شود (جان، ۱۳۸۹، ۲۴). راوی کسی است که داستان از زبان او روایت می‌شود و کانون مشاهده منظری که «چیزها به‌طور غیر صریح از رهگذر آن دیده، احساس کرده، فهمیده و ارزیابی می‌شوند» (تولان، ۱۳۹۳، ۱۰۸). در کتاب‌های کودک با انتخاب زاویه دید کودکانه، نویسنده علاوه بر خلق خواننده درون‌متن می‌تواند «حضور خود دوم خویش را در کتاب، در میان ادراکی کودک خواننده حفظ کند» (چمبرز، ۱۳۸۷، ۱۲۷). این‌گونه است که خواننده کودک نویسنده نهفته در کتاب را از دنیای کودکانه خود دور نمی‌بیند، با او احساس صمیمیت و نزدیکی می‌کند و خود را به کتاب می‌سپارد. به دنبال تعامل سازنده خواننده با متن، نگرش ناشیانه کودک به فرایند خوانش از بین می‌رود و کودک به خواننده‌ای هوشیار و پویا تبدیل می‌شود. در کتاب‌های کودک موفق، نگرش راوی و کانونگر در راستای دنیا و ذهنیات کودکانه است و فاصله فاحشی با کنش‌ها و شخصیت‌های داستانی ندارند. نتیجه کم بودن این فاصله جذب هرچه بیشتر خواننده کودک و درگیر کردن او با متن است به شکلی که مخاطب اجازه دیدن و تجربه کردن دارد و راوی با پرگویی در تجربه و کشف را بر او نمی‌بندد.

#### ۸- زاویه دید در یک‌مشت گندم

**سطح روایی دوگانه**، در این داستان، زاویه دید اول‌شخص درونی است و به دو سطح روایی قابل تفکیک است، ابتدا نویسنده خود دومش را به نوشتار و ذهنیت یک نوجوان

هفده ساله نزدیک می‌کند (پیش‌روایت)، سپس نوجوان هفده ساله ذهنیت خود را به ذهنیت پانزده سالگی‌اش نزدیک می‌کند (روایت اصلی). گزینش چنین زاویه دیدی با محدود کردن روایت به دنیای کودکانه یک نوجوان و کانونگری خود او بین راوی و خواننده کودک نزدیکی و صمیمیت به وجود می‌آورد.

**نزدیکی راوی با اتفاقات داستان و فاصله او با شخصیت‌های بزرگسال، جو حاکم بر داستان به دلیل مرگ پدر بزرگ سنگین و اندوهناک است و دنیایی که راوی نوجوان به تصویر می‌کشد مملو از بیدونبایدی‌های بزرگسالان در زمان مرگ عزیزشان. با این وجود، راوی کودکانه، شیطنت‌آمیز و البته با نهایت هوشیاری با سؤال اصلی داستان یعنی مسئله مرگ برخورد می‌کند و در تلاش است این مفهوم پیچیده را به نحوی برای خود ملموس و قابل فهم کند. نگرش دیگر شخصیت‌های داستان بزرگسالانه است و با دنیای کودکانه راوی فاصله‌ای محسوس دارد. بعد از مرگ پدر بزرگ، تنها تلاش مادر برای آرامش فرزندش این است که وانمود کند خوشحال است و اتفاقی نیفتاده. مادر با دنیای کودکانه پسرش ارتباط محکمی ندارد، او را در درک مفهوم مرگ ناتوان می‌پندارد و به جای توضیح شرایط تلاش در انکار موضوع دارد. در خانه مادر بزرگ هم که پسرش تنها و وحشت‌زده یک‌گوشه نشسته، تنها همدردی مادر با او لبخند کوچکی است که راوی بلافاصله به مصنوعی بودن آن پی می‌برد. دنیای پدر نیز با دنیای کودکانه راوی فاصله بسیار دارد. تنها اشاره راوی به پدر زمان رفتن به خانه مادر بزرگ است که می‌گوید، «پدر در حیات پستی مشغول کردن زمین بود و از احساس گناه چهره‌اش درهم رفته... در سر زدن‌های یکشنبه اصلاً با ما نمی‌آمد، هیچ‌وقت نفهمیدم چرا و هیچ‌وقت هم نپرسیدم» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۵۹). همین اشاره کوتاه راوی به پدر عدم ارتباط صمیمانه آن‌ها و فاصله‌شان را با یکدیگر نشان می‌دهد. در خانه مادر بزرگ نگرش بقیه به دنیای راوی باز هم غریب و بزرگسالانه است. کسی به راوی نگران و وحشت‌زده اعتنایی نمی‌کند و نگاه پرسشگرانه او را پاسخ نمی‌دهد. خاله‌هایش فقط به او تذکر می‌دهند که ساکت بنشیند و شیطنت نکند چون پدر بزرگ مرده است. فاصله کم راوی با اتفاقات داستان و فاصله زیاد او با شخصیت‌های بزرگسال در جذب خواننده کودک و ایجاد حس صمیمیت برای او بسیار مؤثر است. در تقابل دنیای کودک با دنیای بزرگسالان، خواننده کودک به سرعت جزئی از دنیای کودکانه راوی می‌شود و صمیمانه با آن همراهی می‌کند.**

**روایت‌پردازی ملموس، عینی و غیرمستقیم، شیوه روایت‌پردازی عینی، ملموس و غیرمستقیم این داستان در برانگیختن خواننده کودک درون‌متن و فعال کردن او بسیار مؤثر**

است. راوی به‌جای گزارش اتفاقات، آن‌ها را با جزئیات و گاه به زبان تشبیه و استعاره توصیف می‌کند و غیرمستقیم به درون‌مایه داستان مرتبط می‌سازد، «چشم‌های مادر قرمز و پر از اشک شد» (همان، ۱۵۹)، یا «اتاق در کفنی از نور پیچیده شده بود» (همان، ۱۶۱). راوی نگرشی بی‌چون‌وچرا درباره مرگ ارائه نمی‌کند و صرفاً ذهنیت و سؤالاتی را به تصویر می‌کشد که در زمان مرگ پدر بزرگ با آن‌ها مواجه شده. به همین دلیل خواننده کودک آزادی و پویایی خود را برای تفکر و تجربه حفظ می‌کند و در درک تصاویر داستان آزاد است. خرده‌روایت تمثیلی بریدن انگشتش در انتهای داستان نیز تصویری استعاری است از درک و احساس راوی نسبت به مرگ که خواننده باید شخصاً به درکی از آن برسد.

#### ۹- عنصر طرفداری

یکی از عوامل بسیار مهم در برقراری رابطه با کودک، حمایت و دستگیری از او و کشاندنش به دنیای روایت، عنصر طرفداری است. طرفداری بجا و ماهرانه به نحوی است که نویسنده در عین تحکیم وحدت خود با کودک و انتخاب زاویه دیدی که او را جذب کند، می‌تواند ماهرانه از این وحدت «همچون ابزاری برای راهنمایی خواننده به معناهای موردنظر خویش» استفاده کند (چمبرز، ۱۳۸۷، ۱۳۲). نویسنده موفق ماهیت متفاوت کودکی را درک می‌کند و او را اسیر بایدها و نبایدهای دنیای بزرگسالان نمی‌کند، با کودکان صمیمی می‌شود اما به‌دور از افراط تا برای آن‌ها مجال تخیل و شیطنت را فراهم کند. البته طرفداری نباید به شکل خام و اغراق‌آمیز صورت بگیرد؛ یعنی نویسنده نباید خود را آشکارا پشتیبان صرف کودک نشان دهد و طرفداری او به همدستی با کودک تبدیل شود و در بازی «کودکان در برابر بزرگسالان» خود دوم بزرگسالی‌اش فهمیده شود (همان، ۱۳۰). چمبرز می‌گوید، «آنچه از کنترل ماهرانه انتظارات خواننده، پشتیبانی‌های گوناگون از او و خواسته‌های هدایت‌شده او از سوی نویسنده، به دست می‌آید، رشد بیشتر خواننده نهفته و تبدیل او به خواننده درگیر در متن است؛ خواننده‌ای که اندیشه و احساس او وقف کتاب شده است... و اینک آخرین چیزی که می‌خواهد توقف خواندن است» (همان، ۱۳۲-۱۳۳). در بررسی عنصر طرفداری در داستان «یک‌مشت گندم» سعی خواهد شد مفاهیم و ویژگی‌های نقد چمبرز که در بالا به آن‌ها اشاره شد مورد بررسی قرار گیرد.

### ۱۰- طرفداری در یک‌مشت‌گندم

در این داستان، عنصر طرفداری نیز با استفاده از فنون مختلف روایت‌پردازی که در زیر به آن‌ها اشاره خواهد شد، به‌خوبی در متن تجلی می‌کند و خواننده درون‌متن کودک وفاداری و صمیمیت نویسنده را می‌پذیرد و خود را به متن می‌سپارد.

**راوی اول‌شخص در دو سیما،** چمبرز با سپردن روایت‌پردازی در پیش‌روایت آغازین به راوی هفده‌ساله و سپس راوی پانزده‌ساله در کل داستان بدون افراط از خواننده کودک دستگیری می‌کند و او را همگام با خود در دو مرحله با دنیای کودک آشنا و به‌آرامی در آن سهیم می‌کند. خود دوم نویسنده در دنیای راوی کودک بدون تحمیل نگرش بزرگسالانه محو می‌شود، او را همان‌گونه که هست می‌پذیرد و همراهی می‌کند. راوی نوجوان زندانی قوانین و قراردادهای دنیای بزرگسالان نمی‌شود و اجازه دارد در سطح درک، آگاهی، کنجکاوی و حتی شیطنت خود به مفهوم مرگ بیندیشد. بزرگسالان داستان نوجوان را با مفهوم پیچیده و وحشت‌انگیز مرگ تنها می‌گذارند ولی نویسنده با خلق عنصر طرفداری برای خواننده کودک بستری صمیمی فراهم می‌آورد و به او اجازه می‌دهد همگام با راوی نوجوان دستخوش تحول ذهنی شود و مفهوم مرگ را تجربه کند. پیش‌تر گفتیم که توصیفات ابتدایی نوجوان از مرگ خام و کودکانه است، اما در انتهای داستان که به دوران چشم بزرگسالان با «تابوت بزرگ چوبی کرم‌رنگ»، «صورت بی‌روح و رنگ‌پریده پدر بزرگ» و «بوی تند، شیرین، گرفته و ناسالم اتاق» روبه‌رو می‌شود به‌صورتی ملموس با مرگ مواجه می‌شود (همان، ۱۶۵-۱۶۶).

**کاستن جدیت فضا در حد ذهنیت راوی پانزده‌ساله،** نویسنده جو غم‌آلود را در حد ذهنیت راوی پانزده‌ساله به تصویر می‌کشد و برای خواننده کودک بستری صمیمی برای فهم مسئله مرگ فراهم می‌کند. علی‌رغم فضای مرگ‌آلود و سنگین داستان و مقررات و رسم‌ورسومات بزرگسالانه و خشک حاکم بر این فضا، به شخصیت اصلی آزادی کافی برای پروراندن تخیلات و شیطنت داده می‌شود. در کل داستان، این ویژگی حفظ می‌شود، حتی زمانی که بزرگسالان در خانه مادر بزرگ از خاک‌سپاری خاله السی و «بدرقه خوب» او صحبت می‌کنند بحث با یادآوری شیطنت‌آمیز و کودکانه خاک‌سپاری او و تصور «بدرقه خوب» از نگاه راوی قطع می‌شود (همان، ۱۶۳).

**شیطنت‌ها و تخیلات کنترل‌شده نوجوان در راستای درون‌مایه اصلی،** نویسنده طرفداری و صمیمیتی کنترل‌شده نسبت به شخصیت اصلی و خواننده کودک اعمال می‌کند و تخیلات و شیطنت‌ها همگی در راستای درون‌مایه اصلی داستان قرار می‌گیرند. نوجوان در شیطنت خود

افراطی عمل نمی‌کند؛ سنگینی فضا و ناراحتی مادر و اطرافیان را درک می‌کند و رفتاری کنترل‌شده از خود نشان می‌دهد. برای مثال، در خانه مادر بزرگ با وجود خواب رفتن پاهایش ترجیح می‌دهد برای رعایت حال بزرگ‌ترها حتی تکان نخورد، اگرچه در درونش همچنان شیطنت و تخیل کودکانه‌اش را حفظ می‌کند. نویسنده همچنین به نوجوان اجازه ابراز افکار نامربوط و شیطنت‌های آزاردهنده را نمی‌دهد و بازی و شیطنت او بیشتر به دنیای ذهنی‌اش محدود می‌شود. او کودکانه همه اهل خانه را زیر نظر می‌گیرد و در ذهنش «دماغ گلابی‌شکل» دوریس را مسخره می‌کند، دو زن را «لاشخورهای چاق» می‌نامد و مادر بزرگ را شبیه «عقاب بزرگی» می‌بیند «که با نگاهی جسورانه و چشمانی کاملاً باز» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۶۱-۱۶۵) به آتش خیره شده است و می‌خواهد از او به‌عنوان طعمه استفاده کند.

#### ۱۱- شکاف‌های گویا

دیگر روش مؤثر در فعال کردن خواننده کودک و درگیر کردن او در فرایند معناسازی ایجاد شکاف‌های گویا یا فضاهای خالی ایجادشده در متن است. نویسندگان موفق می‌کوشند در متن خود جاهای خالی‌ای بر جای بگذارند تا خواننده با پر کردن آن‌ها در تولید معنا نقشی داشته باشد. به باور چمبرز شکاف‌های گویا دو نوع هستند. دسته اول شکاف‌های صوری و سطحی که مفروضات آگاهانه یا ناآگاهانه نویسنده را شامل می‌شوند. همان‌طور که «سبک نویسنده، فرضیه‌های او را درباره توانایی خواننده نهفته برای حل مسئله‌های مربوط به زبان و نحو، آشکار می‌کند» می‌توان از طریق «ارجاع‌های نویسنده به چیزهای گوناگون، فرضیه‌های وی را درباره باورها، سیاست و آداب اجتماعی و هر آنچه مربوط به خواننده نهفته است» دریافت (چمبرز، ۱۳۸۷، ۱۳۴). شایان ذکر است که آوردن شکاف‌های سطحی بسیار در متن موجب انزوا و انزجار خواننده می‌شود. دسته دوم شکاف‌های عمیق هستند که خواننده را در فرایند معناسازی دخیل می‌کنند و در شکل‌دهی خواننده درون‌متن منتقد و پویا بسیار مؤثر هستند. البته نویسنده هرچقدر هم که ماهرانه بنویسد و موضوع را بین خودش و خواننده تقسیم کند، باز هم خواننده است که باید این چالش را بپذیرد و با متن درگیر شود. بنابراین یکی از مسئولیت‌های بزرگ نویسندگان کودک این است که «به شیوه‌ای بنویسند که کودک را به چگونگی خواندن - به اینکه چگونه این چالش را بپذیرند - هدایت کنند» (همان، ۱۳۵). داستانی که شکاف‌های گویا در آن درست و هوشمندانه به‌کار رفته سؤالات، ابهامات و شکاف‌هایی برای خواننده ایجاد می‌کند (برای مثال واژه‌ها و اصطلاحات خاص فرهنگی، سیاسی،

اجتماعی، مذهبی و مخصوص) که نویسنده کشف آن‌ها را به عهده خود خواننده می‌گذارد. شیوه شروع و به پایان رساندن روایت نیز به گونه‌ای است که با در دست قرار ندادن اطلاعات به صورت ساده و مستقیم، زمینه تفکر و پویایی از خواننده گرفته نمی‌شود، خواننده مجال اندیشه و پرسش‌گری دارد و می‌تواند برداشت‌های متعددی داشته باشد. در ادامه مفاهیم و ویژگی‌های فوق در متن چمبرز مورد بررسی قرار می‌گیرد.

#### ۱۲- شکاف‌های گویا در یک‌مشت گندم

**شکاف‌های سطحی**، در این داستان، دریافت شکاف‌های سطحی (فرهنگی، شغلی و اجتماعی) به زمینه‌های ذهنی خواننده واگذار شده است. شغل معدنچی‌ها، شرایط زندگی و طبقه اجتماعی آن‌ها برای خواننده سؤال‌برانگیز است. راوی غیرمستقیم به شرایط سخت زندگی معدنچی‌ها، محله دودگرفته و دلگیر آن‌ها و کودکانی فقیر اشاره می‌کند. خواننده باید قدم‌به‌قدم پاسخ‌ها را بیابد و شرایط را تصور کند. شکافی که در طول روایت پر نمی‌شود همراهی نکردن راوی و مادرش در ملاقات‌های یکشنبه توسط پدر است. راوی می‌گوید، «هیچ‌وقت نفهمیدم چرا و هیچ‌وقت هم نپرسیدم» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۵۹). سؤالات مربوط به روابط اجتماعی و خانوادگی باید توسط خواننده پاسخ داده شوند و حتی راوی هفده‌ساله به خود اجازه نمی‌دهد از ذهنیت پانزده‌سالگی‌اش فراتر رود و این شکاف را پر کند. بعضی از این شکاف‌ها، مثل رفتار همسایگان مادر بزرگ و دلجویی آن‌ها با تکان دادن سر، به خوبی در توضیحات راوی پر می‌شود، اما در بحث مراسم خاک‌سپاری راوی کودکانه به موضوعات می‌پردازد. برای مثال «بدرقه خوب» در ذهن راوی یک شکاف است، «از خودم پرسیدم بدرقه خوب یعنی چه. سعی کردم خاله السی بزرگ را به یاد بیاورم. مراسمش پر از گل بود» (همان، ۷۹). در اینجا پاسخ او با یادآوری کودکانه مراسم خاک‌سپاری خاله السی و نگاه کودکانه محدود به گل، دفن تابوت و شوخی در مورد بیرون آمدن مرده از تابوت داده می‌شود.

**شکاف ساختاری پرداخت توصیفی و پایان تمثیلی**، شکاف عمده نوع دوم در این داستان در رابطه با مفهوم مرگ است که «خواننده را به چالش می‌کشد تا در فرایند معناسازی شرکت کند» (چمبرز، ۱۹۸۵، ۴۶). روایت‌پردازی در این داستان عمدتاً توصیفی است و همراه با آشفتگی و دستپاچگی‌ای خاص. در کل داستان، توصیفاتی کودکانه، تخیلی و شیطنت‌آمیز از مرگ ارائه می‌شود. پاسخ به سؤال‌های مربوط به مفهوم مرگ ابتدا این گونه است، حس مرگ



شبیبه حس نگاه کردن به پایین از طبقه دوم اتوبوس است. سپس فهمی خرافی از آن ارائه می‌شود، آویزان کردن سروته یک دسته ذرت رسیده پشت در خوش‌شانسی می‌آورد و نبود آن موجب مرگ پدربزرگ شده است (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۶۰). این مسئله شکافی فرهنگی نیز هست که البته توضیحی هم برای آن داده می‌شود.

در پایان داستان، اتفاقی تمثیلی به درکی عمیق از مفهوم مرگ صحنه می‌گذارد. راوی کودک از فضای سنگین اتاق می‌گریزد، ناخواسته وارد اتاقی می‌شود که تابوت پدربزرگ در آن است و با تجسم مرگ در پدربزرگش مواجه می‌شود، «حالا در تابوت بود، بدنش خشک، پوستش مثل گچ سفید، موهای خاکستری‌اش به یک‌طرف مرتب شانه شده، سیل زرد تنباکویی‌اش کوتاه و مرتب، صورتش آرام، دور و تنها» (چمبرز، ۲۰۱۱، ۱۶۶). بعد از این ماجراست که درک عمیقی برای راوی به وجود می‌آید، درکی که به او احساس عجیبی می‌دهد، «مثل این بود که روح را با اسید شسته باشند، شفاف بودم، آگاه به احساساتم، به نفس کشیدن، حرکت چشم‌هایم، به خود دیدن، به موهایم، گوش‌هایم، دهانم، دندان‌هایم، بزاق دهانم، شکمم، پاهایم آویزانم که به دروازه می‌خورد، لباس‌هایم که به بدنم ساییده می‌شد و دست‌هایم که بالای دروازه را محکم گرفته بود» (همان، ۱۶۷). این درکی است از زندگی و مرگ. راوی کودک برای تصور مرگ به فهم قابل‌دسترس زندگی متوسل می‌شود. در آخر، پاهایش سُر می‌خورد، به دروازه آویزان می‌شود، تراشه‌های چوب لبه پوسیده نرده در دستانش فرو می‌رود و به واسطه همان حس درد و سوزش زندگی را می‌فهمد، «جز آن تراشه‌های تیز و نرده‌ای که به آن آویزان بودم نمی‌توانستم به چیزی فکر کنم. تمام حواسم متوجه آن‌ها بود. چه آرامش خالص، مطمئن و بی‌مانندی» (همان). پر شدن این شکاف چندان کار ساده‌ای نیست و فهم عمیق اتفاق تمثیلی، توضیحات و تصویرپردازی‌های کل داستان را طلب می‌کند و بیانگر انتظار بالای چمبرز از خواننده کودک است.

### ۱۳- نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روایت‌پردازی در آثار چمبرز هنرمندانه و تأثیرگذار است، خواننده کودک درون‌متن خلق می‌شود، با فنون کارآمد از او حمایت شده و درعین حال به او فرصت کشف، تفکر و تجربه داده می‌شود. سبک داستان «یک‌مشت گندم» توجه دقیق چمبرز را به خواننده کودک درون‌متن نشان می‌دهد، پرداخت روایت اصلی در قباب پیش‌روایت، تقابل نوشتاری ذهنیت کودکانه با تقلید از بزرگسالان، سبک عینی بخش‌های

روایتی متن، عینیت بخشی از طریق عنصر مکان و تغییر کنترل شده لحن و صدای راوی. در پرداخت زاویه دید چمبرز از سطح روایی دوگانه، ایجاد فاصله کم راوی با اتفاقات داستان و فاصله زیاد او با شخصیت های بزرگسال و روایت پردازی ملموس، عینی و غیرمستقیم استفاده می کند. طرفداری نیز به شیوه های مختلف صورت می گیرد، ایجاد دو سطح روایی برای آشنایی و سپس سهیم کردن تدریجی خواننده با دنیای کودکان، کاستن جدیت فضا در حد ذهنیت راوی پانزده ساله و کنترل کردن شیطنتها و تخیلات نوجوان در راستای درونمایه اصلی. نهایتاً ایجاد شکاف های صوری فرهنگی، شغلی و اجتماعی در کنار شکاف ساختاری پرداخت توصیفی و پایان تمثیلی در جذب خواننده کودک درون متن، ایجاد حس صمیمیت برای او و سهیم کردن او در فرایند معنا سازی مؤثر است.

در پایان باید گفت آثار چمبرز بیانگر ذهنیتها، نگرانیها و تخیلات نوجوانانی است که با توانمندی بالا به دنبال ایجاد تحول های بنیادین و اکتشاف های عمیق و پرمعنا هستند. راوی داستان «یک مشت گندم» پسر نوجوانی است که به تنهایی و دور از حمایت شخصیت های بزرگسال به مفهوم مرگ می اندیشد و در خلال داستان به رشد ذهنی قابل توجهی در قبال این مفهوم پیچیده می رسد. مطالعه این داستان نشان می دهد که چمبرز توانایی های ذهنی، انتقادی و خلاقانه کودکان و نوجوانان را به رسمیت می شناسد و برای آنها ارزش بسیاری قائل است. از نظر او خوانندگان کودک نه تنها منفعل نیستند بلکه تحلیل گرانی دقیق، هوشیار، قوی و مسئولیت پذیر هستند و می توانند فیلسوفانه با قوانین نابجای جامعه بزرگسالان مقابله کنند و به درک عمیقی از زندگی برسند.

#### ۱۴- منابع

- بتون، مایکل. (۱۳۸۰)، *نقد ادبی خواننده محور*. ترجمه شهرام اقبال زاده. پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان. شماره ۲۵. صص ۴۸-۲۱.
- تولان، مایکل. (۱۳۹۳)، *روایت شناسی (درآمدی زبان شناختی - انتقادی)*. ترجمه فاطمه علوی و فاطمه نعمتی. تهران، سمت.
- جان، مانفرد. (۱۳۸۹)، «رویکرد روایت شناختی به کانونی شدگی». ترجمه ابوالفضل حری. کتاب ماه ادبیات، شماره ۴۳، صص ۳۱-۲۲.
- چمبرز، ایدن (۱۳۸۷)، «خواننده درون متن» و «کودکان در مقام منتقد». دیگرخوانی های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک. مرتضی خسرو نژاد. تهران، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. صص، ۱۷۴-۱۱۳.

حسام‌پور، سعید. (۱۳۸۹)، «بررسی خواننده نهفته در داستان‌های احمد اکبرپور (بر پایه نظریه ایدن چمبرز)». *مجله مطالعات ادبیات کودک*، شماره ۱، صص ۱۰۱-۱۲۷.

----- (۱۳۸۹)، «خواننده نهفته در آخرین عکس حمید اکبرپور». *فرهنگ فارس*، شماره ۲۳، صص ۱۱۰-۱۲۶.

----- (۱۳۸۹)، «خواننده نهفته در مرابای شیرین هوشنگ مرادی کرمانی». *رمان نوجوان؛ ایده‌ها و دشواری‌ها*. تهران، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. صص ۴۶-۶۵.

----- و سید فرشید سادات شریفی. (۱۳۸۹)، «بررسی خواننده نهفته در متن در سه داستان ادب پایداری از احمد اکبرپور». *نشریه ادبیات پایداری*، شماره ۳ و ۴، صص ۱۱۳-۱۴۶.

----- زهرا پیرصوفی املشی و سمانه اسدی. (۱۳۹۲)، «بررسی دو داستان کودک از احمد رضا احمدی بر پایه نظریه خواننده درون‌متن». *مجله ادب پژوهی*، شماره ۲۳، صص ۹۷-۱۲۱.

----- و سید فرشید سادات شریفی (۱۳۹۳)، «خواننده نهفته در شماره تلفن بهشت». *فصلنامه نقد کتاب کودک و نوجوان*، شماره ۱ و ۲، صص ۲۵۹-۲۶۸.

خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۲)، «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه کودک». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره ۳۹، صص ۱۲۲-۱۳۵.

مارتین، والاس. (۱۳۹۳)، *نظریه‌های روایت*. ترجمه محمد شهبان. تهران، هرمس.

میرقادری، بشری سادات (۱۳۹۰)، *دراسة القاری الضمنی فی قصص لینا الکیلانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه شیراز.

Abbott, H. Porter. (2011). *The Cambridge Introduction To Narrative*. Cambridge, Cambridge University Press.

Akbari, Neda. (1394). *The Implied Reader. The Reader in the Book in the Selected Narratives of Aiden Chambers and Ali Ashraf Darvishian*. M.A. Thesis. English Department, Razi University, Kermanshah.

Ballard, Genny D. (2005). *The Implied Reader In The Hispanic Children's Literature Of The "Encuento" Series*. Doctoral Dissertation, University of Kentucky, America.

Chambers, Aiden. (1985). *Booktalk, Occasional Writings on literature and Children*. New York, Harper.

----- (1996). *Tell me, Children, Reading and Talk*. York, Stenhouse Publishers.

----- (2011), *Kissing Game*. New York, Random House.

Eriksson, Katrina. (2002). *Life and Fiction, On intertextuality in pupils' booktalk*. M.A. Thesis. Child Studies Department, Linköping University, Sweden.

Hunt, Peter. (1990). *Children's Literature, The Development of Criticism*. London, Routledge.

----- Hunt, Peter. (2006). "The World of Children's Literature Studies." *Understanding children's literature*. Ed. Peter Hunt. London, Routledge. 1-14.

Lesnik-Oberstein, Karin. (2006). "What is Children's Literature? What is Childhood?" *Understanding children's literature*. Ed. Peter Hunt. London, Routledge. 15-29.

Prince, Gerald. (2009). "Reader." *Handbook of Narratology*. Eds. Peter Huhn, et al. Berlin. Walter de Gruyter. 398-410.