

کودک منتقد: بررسی “خواننده” در روزنامه دیواری

مدرسه ما

جعفر میرزایی پرکلی

استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه رازی، کرمانشاه

ندا اکبری ورزقان

کارشناس ارشد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه رازی، کرمانشاه

۱. مقدمه

تفکر در خصوص مفهوم “خواننده” به طرق مختلف، مستقیم یا غیرمستقیم، در هر دوره‌ای وجود داشته و تاریخچه آن به اولین نوشته‌ها، به خصوص نوشته‌های ادبی، بازمی‌گردد. تاریخ این مفهوم به زمان افلاطون (۴۲۷-۳۴۷پم) در حمله به تأثیر منفی شعر و ارسطو (۳۸۴-۳۲۲پم) در طرح مفهوم پالایش (catharsis) می‌رسد. اهمیت

Jafar Mirzaee and Neda Akbari, “Critical Child: An Examination of the “Reader” in Ali Ashraf Darvishian’s *Our School’s Wall Newspaper*,” *Iran Namag*, Volume 2, Number 1 (Spring 2017), 110-129.

جعفر میرزایی پرکلی <jmirzaeep@gmail.com>، دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه ویکتوریای ولینگتون نیوزیلند، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه است. در کنار تدریس، به پژوهش در حوزه‌های ادبیات دوره رنسانس انگلستان (جان میلتون)، تفکر انتقادی (ژاک دریدا)، روایت‌شناسی، ادبیات فارسی کلاسیک و معاصر، خوانش تصاویر، ادبیات کودک و ترجمه ادبی علاقه‌مند

است. ترجمه نقدی بر بهشت گمشده و ترجمه نمایشنامه تاوان اثر آرتور میلر را منتشر کرده است.

ندا اکبری ورزقان <neda.akbari@yahoo.com>، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه، به حوزه ادبیات کودک و نوجوان علاقه‌مند بوده و پایان‌نامه خود را در این حوزه به رشته تحریر درآورده است.

این مفهوم در آثار هوراس (Horace, 65-8 BC)، لانجاینس و سخنوران یونانی-رومی و پیروانشان به‌طور مشهود نمایان است و در سراسر دورهٔ تجدید حیات ادبی نیز بدان پرداخته شده و اهمیتش تا دورهٔ مدرن ادامه یافته است.^۱ با ظهور "نقد نو" در اواسط قرن بیستم، اهمیت این مفهوم تا حدودی نادیده گرفته شد و در عوض، بر خود متن و مؤلفه‌های آن تأکید شد. موضوع اساسی در این رویکرد "تأثیر متن" بر خوانندگان است و اینکه "خوانندگان واقعی منفعل هستند و نه فعال، مفعول هستند و نه فاعل، موجوداتی برای سرگرمی، آموزش، تغییر، اصلاح شدن یا نجات یافتن هستند."^۲ در دههٔ ۱۹۸۰م، با ظهور نقد خواننده‌محور به مفهوم خواننده توجهی ویژه شد و "به مخاطبان محصور در متن (textually inscribed addressees) و نقش مخاطبان در تفسیر و ارزیابی نیز توجه خاصی شد."^۳

محققان علم روایت‌شناسی مفصلاً دربارهٔ مفهوم "مخاطبان محصور در متن" در کنار مفاهیمی چون خوانندهٔ ضمنی (implied reader)، خوانندهٔ نمونه (model reader) و روایت‌شنو (addressee) بحث کرده‌اند. پیچیدگی این مفاهیم در ظاهر مشابه و اختلاف دیدگاه محققان در تفهیم آنها به حوزهٔ بحث‌برانگیزی در علم روایت‌شناسی مبدل شده است و در نتیجه، مفاهیم جدیدی پیرامون آنها شکل گرفته‌است. با این همه، تا پیش از ایدن چمبرز (Aidan Chambers, b. 1934) هیچ‌یک از محققان به خوانندهٔ کودک درون متن توجه ویژه‌ای نکرده بودند. پیتر هانت (Peter Hunt, b. 1945) در ادبیات کودکان: تحول نقد، مقالهٔ چمبرز با عنوان "خوانندهٔ درون متن" را نقطهٔ عطفی در عرصهٔ ادبیات کودک می‌داند.^۴

سوال اساسی چمبرز این است که به راستی کتاب‌هایی وجود دارد که مخصوص کودکان نوشته شده باشند؟ پاسخ او این است: "بعضی کتاب‌ها، به مفهوم ویژهٔ کلمه، کتاب کودک‌اند و به گونه‌ای هدفمند برای کودک آفریده شده‌اند. از سوی دیگر، کتاب‌هایی وجود دارند که هرگز، به ویژه برای کودکان، خلق نشده‌اند، اما دارای ویژگی‌هایی هستند که کودک را جذب می‌کند."^۵ اما کتاب‌هایی که برای کودکان نوشته می‌شوند چه

Development of Criticism (London: Routledge, 1990), 90.

^۱ ایدن چمبرز، "خوانندهٔ درون متن"، در دیگر خوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریهٔ ادبیات کودک، ویراستهٔ مرتضی خسرونژاد (تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، ۱۳۸۷)، ۱۱۳-۱۵۲؛ نقل از ۱۱۵.

^۱Gerald Prince, "Reader," in *Handbook of Narratology*, eds. Peter Huhn and et al. (Berlin: Walter de Gruyter, 2009), 398-410; quote on 398.

^۲Prince, "Reader," 398.

^۳Prince, "Reader," 399.

^۴Peter Hunt, *Children's Literature: The*

ویژگی‌هایی دارند؟ اهمیت و نقش خواننده در رویکرد چمبرز کاملاً مشهود است و نظریه او با رویکرد خواننده‌محور و تأکید بر خواننده کودک بنا شده است. هدف اصلی او معرفی روش نقدی است که "کودک را در مقام خواننده به حساب آورد. او را در درون جای دهد و نه در بیرون. روش نقدی که به درک بهتر ما از کتاب یاری رساند و کمک کند تا خواننده‌ای را که کتاب در پی آن است، کشف کنیم."^۶

چمبرز در مقاله خود ادبیات را "گونه‌ای از ارتباط" تعریف می‌کند.^۷ او با اشاره به دیدگاه ساموئل باتلر (Samuel Butler, 1835-1902) می‌نویسد که "برای گفتن یک چیز دو فرد لازم است و وجود شنونده همان اندازه ضرورت دارد که گوینده. به بیانی دیگر، سخن‌گیر همان قدر مهم است که سخن‌گو."^۸ چمبرز به دو نوع خواننده توجه می‌کند: خواننده‌ای که نویسنده در ذهن خود به هنگام نگارش متن دارد، یعنی "خواننده ضمنی" و خواننده‌ای که با خوانش دقیق متن و بررسی آن استنباط می‌شود، یعنی "خواننده درون متن". شناسایی ویژگی‌های خواننده درون متن هدف اصلی نظریه چمبرز است. وی صراحتاً بیان می‌کند که اثر خلق شده "به شکل پنهان گونه‌ای خواننده را در خود دارد که مخاطبش است. خواننده‌ای که ممکن است با نظر شخصی نویسنده در خصوص مخاطب یکسان باشد یا نباشد. آنچه از دیدگاه نقد ادبی اهمیت دارد، درک و تشخیص مفهوم این خواننده نهفته در اثر است."^۹ نویسنده به هنگام آفرینش اثر از فنونی استفاده می‌کند تا "خواننده را به درون متن کشد؛ به گونه‌ای که وی نقش پیشنهادی کتاب را بپذیرد و در خواسته‌های متن فعالانه شرکت جوید."^{۱۰} چمبرز بررسی سبک (style)، زاویه دید (point of view)، طرفداری (taking sides) و شکاف‌های گویا (tell-tale gaps) را برای شناسایی خواننده درون متن پیشنهاد می‌کند که در بخش‌های بعدی به تفصیل بررسی خواهند شد.

نیل کاک،^{۱۱} لویس سالستاد^{۱۲} و ماویس ریمر^{۱۳} بخشی از نظریه چمبرز را اساس مطالعه خود در حوزه ادبیات کودک و نوجوان قرار داده‌اند. در ایران، بخش نظری این رویکرد چمبرز را نخست طاهره آدینه‌پور در ۱۳۸۲ ش ترجمه و چاپ کرد. ترجمه کامل مقاله

Routledge, 2004), 93-117.

¹²Louis Salstad, "Narrative and Implied Readers in the Manolito Gafotas Series: A Case of Triple Address," *Children's Literature Association Quarterly*, 28:4 (2003), 219-222.

¹³Mavis Reimer, "Readers: Characterized, Implied, Actual," *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 2:2 (2010), 1-12.

^۶چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۱۵.

^۷چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۱۶.

^۸چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۱۶.

^۹چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۱۶.

^{۱۰}چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۲۰.

¹¹Neil Cocks, "The Implied Reader. Response and Responsibility: Theories of the Implied Reader in Children's Literature Criticism," in *Children's Literature: New Approaches* (London:

بعد از چند سال در کتاب دیگر خوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک به چاپ رسید. سپس، خوانش‌هایی از آثار کودک و نوجوان بر اساس این رویکرد صورت گرفت. سعید حسام‌پور از محققانی است که در زمینه روشنگری مفاهیم نظریه چمبرز و نیز استفاده از آن در خوانش آثار برجسته حوزه ادبیات کودک و نوجوان ایران مقالاتی چاپ کرده‌است.^{۱۴} همچنین، بشری سادات میرقادری در پایان‌نامه خود با عنوان “خواننده نهفته در داستان‌های لینا الکیلانی” به بررسی خواننده درون متن در آثار منتخب این نویسنده سوری پرداخته است. در این پژوهش‌ها برای معرفی نظریه چمبرز از “الگوی ارتباطی” استفاده شده است که والاس مارتین در کتاب نظریه‌های روایت آورده است:

نویسنده- مؤلف تلویحی- مؤلف درون متن- راوی درون متن- روایت- روایت‌شنو- خواننده نمونه- خواننده درون متن- خواننده واقعی.^{۱۵}
(Writer- implied author- dramatized author- dramatized narrator- narrative- narratee- model reader- authorial reader- real reader)

در این الگو، شهبای authorial reader را “خواننده درون متن” ترجمه کرده است. از سوی دیگر، آدینه‌پور برای مفهوم The Reader in the Book چمبرز به‌طور مستقل و بر اساس عنوان مقاله چمبرز معادل لفظ به لفظ “خواننده درون کتاب” را انتخاب کرده است. به نظر می‌رسد که آدینه‌پور از ترجمه شهبای اطلاع نداشته است و این ترجمه‌های نزدیک باعث شده خوانندگان تصور کنند این دو مفهوم یکی هستند. اعتقاد داریم ترجمه آدینه‌پور پذیرفتنی است و شهبای می‌بایست برای مفهوم authorial reader معادل مناسب‌تری انتخاب می‌کرد. مارتین توضیح می‌دهد که model reader خواننده‌ای است که “ویژگی‌هایش از طریق متن ترسیم شده است یا ویژگی‌هایش می‌تواند از متن استنباط شود.” شهبای این عبارت را به “خواننده نمونه” ترجمه کرده‌است و authorial reader — که به “خواننده درون متن” ترجمه شده است — خواننده‌ای است که “مشابه مخاطبان واقعی است که توسط نویسنده ضمنی مورد خطاب قرار می‌گیرند. برخلاف خواننده نمونه، این خواننده از داستان بودن داستان آگاه است . . . و متن را با چنین دانشی می‌خواند.”^{۱۶} متأسفانه محققانی همچون حسام‌پور، که احتمال می‌رود فقط به

^{۱۴} سعید حسام‌پور، “بررسی خواننده نهفته در داستان‌های احمد اکبرپور (بر پایه نظریه آیدن چمبرز)”，مطالعات ادبیات کودک، دوره ۱، شماره ۱ (۱۳۸۹)، ۱۰۱-۱۲۷؛ سعید حسام‌پور و فرشید سادات شریفی، “بررسی خواننده نهفته در متن در سه داستان ادب‌پایداری از احمد اکبرپور،” ادبیات‌پایداری، دوره ۲، شماره ۳ و ۴ (۱۳۸۹)، ۱۱۳-۱۴۶.
^{۱۵} والاس مارتین، نظریه‌های روایت، ترجمه محمد شهبای (چاپ ۶؛ تهران: هرمس، ۱۳۸۲)، ۱۱۶.
^{۱۶} مارتین، نظریه‌های روایت، ۱۵۴.

در

معادل‌های فارسی مفاهیم چمبرز و مارتین و دیگران توجه داشته‌اند، متوجه نشده‌اند که مفهوم "خوانندهٔ درون متن" چمبرز نه به مفهوم authorial reader مارتین که به مفهوم model reader نزدیک است.

علی‌اشرف درویشیان (ز. ۱۳۲۰ش) نویسنده‌گی را با نگارش مقالات و داستان‌هایی با درون‌مایهٔ سیاسی-اجتماعی و انتقادی برای بزرگسالان آغاز کرد. او بعدها و در نتیجهٔ "تحولات روحی و روانی" به نوشتن برای کودکان و نوجوانان، ولی با همان درون‌مایه، اهتمام ورزید.^{۱۷} کودکان در داستان‌های او کودکانی متفکرند که پایه‌پای بزرگسالان علیه بیداد و ستم قیام می‌کنند. آثار کودک او ارزشمندتر از دیگر آثارش دانسته شده‌اند و داستان بلند روزنامهٔ دیواری مدرسهٔ مادر این بین به منزلهٔ اثری پر محتوا و قوی شناخته می‌شود که تاکنون برای نوجوانان نوشته شده‌است.^{۱۸}

سوال اساسی این است که نویسنده چگونه توانسته با قرار دادن خوانندهٔ کودک کماکان درون‌مایه‌ها و اهداف سیاسی-اجتماعی و انتقادی خود را دنبال کند؟ به تصویر کشیدن ناملایمات زندگی فرودستان در جامعه‌ای مملو از فقر، بی‌عدالتی و نابرابری برای مخاطب بزرگسال مشکل نیست، اما برای مخاطب کودک این مهم چندان ساده به نظر نمی‌رسد. نویسنده از چه شیوه‌هایی برای رسیدن به این هدف بهره می‌گیرد و تا چه حد در انجام آن موفق بوده است؟ اگر خوانندهٔ درون متن اثر یک کودک است، آیا نویسنده تلاش کرده است او را با خود همراه کند و به او در دریافت لایه‌های زیرین معنایی متن کمک رساند؟ در این پژوهش، نگارندگان مقاله با بررسی داستان روزنامهٔ دیواری مدرسهٔ ما بر پایهٔ نظریهٔ چمبرز تلاش می‌کنند به این پرسش‌ها پاسخ دهند.

۲. علی‌اشرف درویشیان در یک نگاه

علی‌اشرف درویشیان در سال ۱۳۲۰ در محلهٔ آبشوران کرمانشاه در خانواده‌ای تنگدست متولد شد و در جامعه‌ای فقیر رشد کرد.^{۱۹} در ۱۳۳۷، با گذراندن دانشسرای مقدماتی، به مدت هشت سال در روستاهای گیلان غرب و اسلام‌آباد غرب به شغل معلمی مشغول بود. در ۱۳۴۵، در دانشگاه تهران در رشتهٔ ادبیات فارسی و سپس در کارشناسی ارشد

^{۱۸} جعفر کازرونی، آثار درویشیان در بوتهٔ نقد (تهران: ندای فرهنگ، ۱۳۷۷)، ۹۳.
^{۱۹} مریم غفاری جاهد، "سال‌های ابری: نگاهی به رمان سال‌های ابری علی‌اشرف درویشیان"، کتاب ماه ادبیات، سال ۱، شمارهٔ ۱۱ (۱۳۸۶)، ۴۸-۵۸؛ نقل از ۴۸.

^{۱۷} مصطفی گرگی، "نخستین داستان سیاسی پس از انقلاب اسلامی: بررسی و تحلیل گفتمان داستان سلول ۱۸ از علی‌اشرف درویشیان"، نقد ادبی، سال ۵، شمارهٔ ۱۸۷ (۱۳۹۱)، ۷۱-۹۶؛ نقل از ۷۴.

روان‌شناسی تربیتی به ادامه تحصیل پرداخت. از ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۷، به سبب نوشتن از این ولایت و فعالیت‌های سیاسی سه بار دستگیر و سرانجام ممنوع‌القولم شد.^{۲۰} نخستین رمان او، از این ولایت، خوانندگان بسیاری یافت و تولد نویسنده تازه‌ای از مکتب گورکی را بشارت داد.^{۲۱} سپس رمان آبشوران (۱۳۵۴)، مجموعه داستان فصل نان (۱۳۵۷) و همراه آهنگ‌های بابام (۱۳۵۸) را منتشر کرد. نام مستعار درویشیان "لطیف تلخستانی" است که برخی از آثار خود را بعد از انقلاب با این نام به چاپ رسانید.

درویشیان با پیروی از صمد بهرنگی (۱۳۱۸-۱۳۴۷ش) آثار برجسته‌ای را در ادبیات کودک و نوجوان خلق کرده‌است که عبارت‌اند از رنگینه (۱۳۵۳)، ابر سیاه هزار چشم (۱۳۵۷)، گل طلا کلاش قرمز (۱۳۵۷)، روزنامه دیواری مدرسه ما (۱۳۵۷)، کی برمی‌گردد داداش جان (۱۳۵۷) و آتش در کتابخانه بچه‌ها (۱۳۵۸). در این آثار، درویشیان با توجه خاص خود به کودکان و نوجوانان سعی دارد امید برای مبارزه با ظلم و ستم را به شیوه هنری نشان دهد.^{۲۲} او تلاش می‌کند با نگارش آثاری انتقادی "مردم را از خواب جهل و بی‌خبری بیدار سازد و آنها را به اندیشه وادارد."^{۲۳}

۳. خلاصه داستان روزنامه دیواری مدرسه ما

اشرف راوی و شخصیت مرکزی داستان است که سال اول دبیرستان را به تازگی شروع کرده‌است. در آغاز داستان، تصویری ناخوشایند از فقر خانواده و تابستان پر از کار اشرف در کنار بازیگوشی‌ها و دنیای ساده کودکش ارائه می‌شود. سیلی مدیر بر صورت او در آستانه ورود به مدرسه، فلک کردن مرغابی‌های مدرسه و یکی از دانش‌آموزان به دست مدیر و زبردستانش در اپیزودهایی پراکنده فضایی هراس‌انگیز از مدرسه به تصویر می‌کشد. آقای هوشیار، معلم دلسوز و فهمیده ادبیات که نهایتاً مدیر او را اخراج می‌کند، بسیار خلاصه توصیف شده است. آقای پریشان، معلم جدید ادبیات، همدست مدیر است. انتشار روزنامه دیواری مرکز اپیزودهای بعدی روایت است. دانش‌آموزان نخست روزنامه‌ای با تأیید اکراه‌آمیز مدیر مدرسه با عنوان "ناقوس ایران" چاپ می‌کنند. مدیر با ادامه انتشار روزنامه مخالفت می‌کند، ولی دانش‌آموزان مقاومت می‌کنند و روزنامه "نبرد" را منتشر می‌کنند. سیروس، دانش‌آموز خبرچین و فتنه‌گر، با همدستانش چماقی

^{۲۰} (چاپ ۵؛ تهران: نشر چشمه، ۱۳۷۷)، ۵۴۶.
^{۲۱} میرعبادی، صد سال داستان‌نویسی ایران، ۲۹۸.
^{۲۲} "سیرین علی‌اکبری و طاهره کوچکیان، "سال‌های ابری از نگاهی نواتوبیوگرافی-رمان، " جستارهای ادبی، دوره ۴، شماره ۱۵۹ (۱۳۸۶)، ۱۹۳-۲۱۸؛ نقل از ۱۹۷.

^{۲۳} "مریم خلیلی جهان‌تیغ و مکیه عثمانی، "نقد جامعه‌شناختی رمان سال‌های ابری از علی‌اشرف درویشیان، "فصل‌نامه ادبیات داستانی، سال ۱، شماره ۱ (۱۳۹۱)، ۱۱۳-۱۳۲؛ نقل از ۱۱۶.
^{۲۴} حسن میرعبادی، صد سال داستان‌نویسی ایران

می‌شوند برای سرکوب اشرف و دوستانش. آنها در مقابل روزنامهٔ «چماق ایران» را منتشر می‌سازند. بعد از کشمکش‌های بسیار، سرانجام اشرف و دوستانش روزنامهٔ «پیروز» را به شیوهٔ زیرزمینی منتشر می‌کنند.

۴. بررسی داستان روزنامهٔ دیواری مدرسهٔ ما بر اساس نظریهٔ چمبرز

در این قسمت تلاش خواهد شد با بررسی چهار عنصر سبک، زاویهٔ دید، طرفداری و شکاف‌های گویا در داستان روزنامهٔ دیواری مدرسهٔ ما بر پایهٔ نظریهٔ چمبرز به پرسش‌های مطرح شده در بخش مقدمه پاسخ داده شود.

۴.۱. سبک

چمبرز سبک را چنین تعریف کرده‌است:

نوع استفادهٔ نویسندگان از تصویرهای ذهنی، ارجاع‌های آگاهانه و ناآگاهانهٔ وی و نیز فرضیه‌هایی که نویسندگان از ادراک بی‌واسطهٔ خواننده در ذهن خویش می‌سازد. به‌جز این، سبک نگرش نویسندگان به باورها، به رسم‌ها و به شخصیت‌های روایت را نیز در برمی‌گیرد و همهٔ اینها به وسیلهٔ شیوه‌ای که نویسندگان درباره‌شان می‌نویسد، آشکار می‌شوند.^{۲۴}

چمبرز معتقد است یک کتاب خوب که برای کودکان نوشته می‌شود بهتر است متعادل، گوش‌نواز، روان و ساده باشد. نویسندگان باید به‌جای مفاهیم انتزاعی از مفاهیم واقعی و ملموس برای بیان افکار استفاده کنند.^{۲۵} چمبرز تأکید می‌کند که در ادبیات کودک بهتر است لحن صدا روشن، سراسر است، مؤدب، مستحکم، منظم، آرام، بی‌پیرایه و از جنبهٔ زبان‌شناسانه ساده باشد و احساس ارتباطی صمیمی، اما کنترل‌شده، از سوی بزرگسال را میان خود دوم او و خوانندهٔ کودک نهفته‌اش بنا نهد.^{۲۶} در نهایت، چمبرز سبک را مهم‌ترین عنصری می‌داند که به سرعت «رابطهٔ میان نویسندگان و خواننده» را شکل می‌دهد و تصویری از خوانندهٔ درون متن می‌سازد.^{۲۷} از دید او، برای شناخت سبک یک اثر می‌بایست موارد زیر بررسی شوند: ساختار جملات و شبه‌جمله‌ها، شکل پاراگراف‌بندی در بخش‌های گوناگون اثر، تصاویر و آرایه‌های ادبی استفاده‌شده، بیان و لحن.

²⁷Aidan Chambers, "The Reader in the Book," in *Booktalk: Occasional Writing on Children and Literature* (New York: Harper, 58-34), (1985); quote on 42.

²⁴چمبرز، «خوانندهٔ درون متن»، ۱۲۰.

²⁵چمبرز، «خوانندهٔ درون متن»، ۴۲.

²⁶چمبرز، «خوانندهٔ درون متن»، ۱۲۳.

۴. ۱. ۱. سبک روزنامه دیواری مدرسه ما

درویشیان از زبان فارسی رسمی و کتابی برای روایت این داستان استفاده کرده است؛ حتی نقل قول‌های مستقیم شخصیت‌ها نیز به این زبان بیان شده‌اند. با این همه، کلمات و جملات عامیانه داستان تلاش نویسنده را برای کم کردن فاصله بین دنیای کودکی و بزرگسالی نشان می‌دهد. به همین سبب، لحن داستان برای خواننده تا اندازه‌ای صمیمانه و گوش‌نواز است. برای مثال، می‌توان به استفاده از کلمات “بیخ”^{۲۸} و “میانه”^{۲۹} اشاره کرد. راوی از واژه‌های گویش کرمانشاهی مانند “مدرسه‌مان”، “پیو”، “نخود گل و کشمش” و “گبرگه” نیز استفاده کرده است. خوانندگان این داستان مردم ایران‌اند که با زبان فارسی رسمی آشنا هستند؛ اگر عبارتی از گویش کرمانشاهی استفاده می‌شود، در پاورقی معنی آن آمده است. نویسنده در این داستان از گویش محلی کمتر استفاده کرده، چون در این صورت خواننده غیربومی “مجبور است مرتب به زیرنویس‌ها توجه کند تا معنی کلمات غلیظ محلی را دریابد.”^{۳۰} نویسنده همچنین از اسامی نمادین برای شخصیت‌ها استفاده می‌کند: “آقای هوشیار” معلم ادبیات که دوست‌دار و حامی بچه‌هاست و “آقای پریشان” معلم ادبیات جدید که همدست مدیر است.

راوی از زمان ماضی ساده، ماضی استمراری و ماضی بعید در روایت استفاده کرده است. جملاتی که زمان آنها ماضی ساده یا استمراری است باعث کم‌رنگ شدن فاصله زمانی بین کودکی و بزرگسالی راوی می‌شود و داستان را باورپذیرتر می‌کند. در مقابل، استفاده از زمان ماضی بعید چنین حسی در خواننده القا می‌کند که راوی اول‌شخص — آگاهانه یا ناآگاهانه — از دوران کودکی خود فاصله می‌گیرد و نگرشی بزرگسالانه عرضه می‌کند؛ از این قسمت در بخش زاویه دید تحت عنوان “کانونگر متغیر” بحث خواهد شد.

ساختار جملات بیشتر ساده، کوتاه و ملموس‌اند: “به مدرسه می‌رفتم،”^{۳۱} “این بار دوم بود که او را می‌دیدم.”^{۳۲} گاهی هم جملات بلند و از لحاظ تصویرپردازی پیچیده می‌شوند، مانند “پیوها که قاصد پاییز بودند و گنجشکان همیشه شاد که گویی چینه‌دان‌هاشان پر از نخود گل و کشمش بود از روی بام‌ها در پرواز بودند”^{۳۳} که در این حالت باز هم برای خواننده کودک قابل درک‌اند.

^{۲۸} علی‌اشرف درویشیان، روزنامه دیواری مدرسه ما (تهران: شبگیر، ۱۳۵۷)، ۱۷.
^{۲۹} درویشیان، روزنامه دیواری، ۷.
^{۳۰} درویشیان، روزنامه دیواری، ۱۸.
^{۳۱} درویشیان، روزنامه دیواری، ۵.
^{۳۲} درویشیان، روزنامه دیواری، ۷.
^{۳۳} کازرونی، آثار درویشیان در بوته نقد، ۱۳.

آرایه‌های ادبی، مانند تشبیه که دریافت آنها برای خواننده کودک ساده‌تر است و به درک عمیق‌تری می‌انجامد، در داستان بیشترند. تشبیه "نفس در سینه‌ام سنگینی می‌کرد. مثل وقتی که بادکنکی را باد می‌کردم"^{۳۴} ترس راوی را کودکانه و ملموس می‌نماید. آرایه‌های ادبی و استعاری داستان، گاه با هدف تشویق، تحریک و فعال نگه‌داشتن خواننده کودک از سطح توصیفات ساده و صرفاً کودکانه فاصله می‌گیرند و پیچیده می‌شوند. با این تغییر آگاهانه در بیان داستان، خواننده کودک رفته‌رفته به خواننده‌ای فعال و منتقد تبدیل می‌شود. برای مثال، زمانی که راوی قدم زدن مدیر را در حیاط مدرسه توضیح می‌دهد که باعث هراس و وحشت دانش‌آموزان می‌شود،^{۳۵} از تشبیهات ادبی و شاعرانه فراوان استفاده می‌کند: "چون گله آهوان وحشی،" "چون موجی گریزان،" "به سان جوجه‌هایی که گربه را دیده باشند" و "چون گربه وحشی." این آرایه‌ها تخیل خواننده کودک را برمی‌انگیزد. در طول داستان، نویسنده به صورت استعاری و غیرمستقیم به فقر، ترس دانش‌آموزان از مدیر مدرسه و سختی‌های زندگی شخصیت‌ها و به‌خصوص راوی اشاره می‌کند: "اول شکمش پیدا می‌شد بعد خودش"^{۳۶} که کنایه‌ای است از فربه و ثروتمند بودن آقای مدیر. انتخاب مدرسه به مثابه مکانی که بیشتر اتفاقات در آن روی می‌دهد انتخابی متفکرانه و هنرمندانه است، چرا که از یک سو با زبانی نمادین به انتقاد از حکومت و اوضاع نابسامان جامعه پرداخته می‌شود و از سوی دیگر، زندگی کودکان در چنین جامعه‌ای در قالبی تمثیلی بیان می‌شود که همگی خواننده‌ای فعال و پویا طلب می‌کنند.

ساختار روایی داستان نیز شایسته درنگ است. نویسنده در هر بخش روایتی کوتاه و مستقل از خاطرات دوران کودکی خود نقل می‌کند. در آغاز داستان، بخش‌های مجزا رخدادهای پراکنده را بیان می‌کنند. از نیمه داستان ساختاری خطی و گاه‌شمارانه حاکم می‌شود. در قسمت‌های ابتدایی داستان گذشته‌نگری‌ها (flashback/analepsis) به داستان ساختاری غیرخطی می‌دهند. اپیزودهای نخستین چالش و محرکی است برای پویایی و رشد خواننده کودک. تصاویر به‌کاررفته، ساختار روایت و در کل سبک اثر به دنبال خواننده‌ای فعال و مؤثر در فرایند خوانش است.

^{۳۵} درویشیان، روزنامه دیواری، ۱۰.

^{۳۶} درویشیان، روزنامه دیواری، ۱۲.

۲.۴. زاویه دید

در مطالعات روایت‌شناسی، علاوه بر راوی دو مفهوم صدا (voice) و کانون مشاهده (focalization) نیز بررسی می‌شوند. ممکن است روایت را راوی روایت کند، اما صدای شخص دیگری شنیده شود یا حتی اتفاقات از زاویه دید شخص دیگری مشاهده شود. با استفاده از این فنون در داستان‌های کودک می‌توان دنیای داستان را با دیدی کودکانه نشان داد و خواننده را با خود همراه ساخت. به همین منظور، نویسنده معمولاً نقش شخصیت‌های اصلی داستان را به کودکان می‌دهد و داستان را درباره کودکان، ماهیت متفاوت زندگی آنها و در کل دغدغه‌های دنیای کودکی بنا می‌نهد. خواننده با زاویه دید کودکانه می‌تواند نگرانی‌ها، احساسات و هر آنچه را در کانون توجه کودک قرار دارد درک کند. چمبرز در این باره چنین می‌نویسد:

هم‌تراز با آفرینش خواننده نهفته و نیز نیاز نویسنده به جذب کودک خواننده به کتاب، محدود کردن کانون توجه به زاویه دید کودک به نویسنده کمک می‌کند تا حضور خود دوم خویش را در کتاب در میدان ادراکی کودک خواننده حفظ کند. از طرف دیگر، کودک نیز، که نویسنده نهفته در کتاب را می‌یابد—نویسنده‌ای که می‌توان با او دوست شد، زیرا از تبار کودکی است—به درون کتاب جذب می‌شود. او تصویر خواننده کودک نهفته در متن را می‌پذیرد و پس از آن، می‌خواهد و حتی آرزو می‌کند که خود را به نویسنده و کتاب بسپارد و به دنبال آنچه تجربه کتاب پیشنهاد می‌دهد حرکت کند.^{۳۷}

از نظر چمبرز، زاویه دید نه فقط وسیله‌ای برای ایجاد رابطه بین نویسنده و خواننده است، بلکه به منزله نوعی حلال، نگرش غیرادبی خواننده را از بین می‌برد و او را به خواننده‌ای تبدیل می‌کند که کتاب در پی اوست.^{۳۸} طرح سوال‌های زیر به منظور بررسی زاویه دید و چگونگی روایت‌پردازی اساسی است: راوی داستان کودک است یا بزرگسال؟ کانون مشاهده داستان از آن کیست؟ آیا داستان از کانون توجه خود راوی می‌گذرد؟ راوی و کانون‌گر—اگر متفاوت‌اند—چگونه نگرشی نسبت به دنیای کودکانه دارند؟ اگر این نگرش کودکانه است نویسنده و شخصیت‌های بزرگسال داستان چه نگرشی دارند؟ آیا راوی یا کانون‌گر در بین شخصیت‌های داستان‌اند؟ فاصله آنها با اتفاقات و کنش‌های داستانی چگونه است؟ این فاصله چه تأثیری در جذب خواننده کودک دارد؟ آیا شیوه روایتگری و کانون‌شدگی در برانگیختن خواننده کودک و فعال کردن او در خوانش متن

³⁸Chambers, "The Reader in the Book," 42.

^{۳۷}چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۲۸.

مؤثر است؟ به عبارت دیگر، آیا روایت‌پردازی به نحوی است که مشارکت و دقت خواننده را برای یافتن پاسخ سوالات و ابهامات به وجود آمده طلب کند؟ آیا راوی زبان و نگرشی بی‌چون و چرا را متصور می‌کند و جایی برای خواننده فعال باقی نمی‌گذارد؟

۴.۲.۱. زاویه دید در داستان روزنامه دیواری مدرسه ما

در آغاز روایت، راوی اول شخص مفرد درونی است. اشرف بیچه مدرسه‌ای است که خاطرات دوران کودکی خود را بازگو می‌کند. این داستان ساختار روایتی قطعه‌ای دارد و بسامد گفت‌وگوها پایین است. این امر سبب می‌شود زاویه دید به آنچه راوی می‌گوید محدود شود. تحقیق حاضر نشان می‌دهد که در این روایت، نویسنده به گونه‌ای منحصر به فرد از ”راوی اول شخص متغیر“ و ”کانونگر متغیر“ استفاده کرده است که هر یک به نوبه خود در جذب و فعال‌سازی خواننده کودک درون متن بسیار کارگر واقع شده‌اند.

۴.۲.۱.۱. تغییر راوی از ”من“ به ”ما“

در آغاز روایت، راوی اول شخص مفرد ”من“ یا ”م-“ است، ولی در نیمه داستان به تدریج به راوی ”ما“ یا ”-یم“ تبدیل می‌شود. درون‌مایه اصلی داستان درویشیان اتحاد افراد جامعه برای ایجاد تغییر و بهبود شرایط سیاسی-اجتماعی است. داستان با تصویری از ذهنیت کودکانه راوی و بازیگوشی‌های او در راه مدرسه آغاز می‌شود: ”به مدرسه می‌رفتم. از کوچه‌های پرپیچ‌وخمی که بی‌پایان به نظر می‌آمدند، می‌گذشتم. پول روزانه دو روز خود را پس‌انداز کرده بودم و جیبم پر از نخود گل و کشمش بود.“^{۳۹} اپیزودهای کوتاه اول داستان از زبان راوی اول شخص مفرد روایت می‌شود، اما هرچه پیش می‌رویم صیغه راوی اول شخص به جمع تبدیل می‌شود. او به تدریج در جمع همشاگردی‌های خود حل می‌شود و ذهنیت و نگرش فردی او به ذهنیت جمعی تبدیل می‌شود: ”از آقای مدیر تقاضا کردیم که اجازه بدهد تا انجمن ادبی دایر کنیم“^{۴۰} یا ”ابتدا جلد مجله را تهیه کردیم.“^{۴۱} این اتحاد تا آنجا پیش می‌رود که در آخر داستان دیگر ”من“ معنا ندارد و هرچه هست ذهنیت، آرزوها، نگرانی‌ها و تلاش‌های ”ما“ است. داستان این‌گونه پایان می‌یابد: ”برای نام مجله زیاد دچار زحمت نشدیم. روی تابلوی دکان پدر عباس نوشته بود ’خیاطی پیروز‘ ما هم نام مجله‌مان را ’پیروز‘ گذاشتیم.“^{۴۲}

^{۳۹} درویشیان، روزنامه دیواری، ۲۴.

^{۴۰} درویشیان، روزنامه دیواری، ۲۸.

^{۴۱} درویشیان، روزنامه دیواری، ۵.

^{۴۲} درویشیان، روزنامه دیواری، ۲۱.

ذهنیت فردی راوی با پیوستن تدریجی او به جمع دانش‌آموزان فقیر و مظلوم، اما متفکر مدرسه با اهداف و فعالیت‌های مشترکشان تغییر می‌کند و با ذهنیت و نگرش جمع متحد می‌شود. تغییر راوی در داستان با ظرافت خاصی صورت می‌گیرد و خواننده کودک در هر مرحله بیش از پیش به دنیای جمعی کودکان احساس تعلق می‌کند. وقتی کودکان فقیر زندانی شده در انبار مدرسه فریاد برمی‌آورند که "ما هم آدمیم... ما هم آدمیم... ما هم آدمیم" و باید مانند دانش‌آموزان خانواده‌های ثروتمند در جشن شرکت کنیم و مدیر ظالم مدرسه در نهایت به خواسته آنها تن می‌دهد، خواننده کودک با آنها هم‌صدا می‌شود و فریاد می‌زند و در آخر نیز در جشن به همراه آنها شادی می‌کند. در آخر داستان، خواننده کودک خود را دیگر عضوی از گروه پرتلاش اشرف و دوستانش می‌داند و با تمام وجود خود را در پیروزی انتشار مجله "پیروز" سهیم می‌داند. راوی که در آغاز روایت پر از هراس، نگرانی، خستگی و تنگدستی است، در پایان داستان پر از شور و شوق، تلاش و امید جمعی می‌شود. خواننده نیز همچون نویسنده که خود دوم خویش را غرق دنیای اشرف کرده‌است، خود را به اشرف و دنیای او می‌سپارد.

۴.۲.۱.۲. کانونگر متغیر

در روایت‌هایی با راوی اول شخص معمولاً راوی و کانونگر شخص واحدی هستند و همه چیز از نگاه راوی روایت می‌شود. در این داستان، کانون مشاهده تغییر می‌کند. کانونگر اصلی همان اشرف بچه دبیرستانی است، اما این نگرش، هر چند کوتاه و گذرا، گه‌گاه تغییر می‌کند و بزرگسالانه می‌شود. کانونگر بزرگسال در بین شخصیت‌های داستان نیست و فاصله او با شخصیت‌ها و کنش‌های داستانی حس می‌شود. این فاصله در جذب خواننده کودک تأثیر منفی ندارد و حتی در برانگیختن خواننده کودک در خوانش متن مؤثر است. درویشیان تلاش می‌کند از دنیای بزرگسالان تصویری ارائه کند، اما این امر در کنار حفظ کیفیت کودک‌پسند متن است. اشرف بزرگسال در مقام کانونگر موقت گاهی عبارات و جملاتی را لابه‌لای جملات اشرف دبیرستانی عرضه می‌کند که سبک و دیدگاهی بزرگسالانه و متفکرانه دارد. با این همه، حتی در چنین لحظاتی خواننده کودک فعال می‌بایست با در نظر گرفتن دیگر ویژگی‌های متن به دیدگاه بزرگسالانه طرح‌شده بیندیشد و آن را درک کند. این انتظار بالای درویشیان از خواننده کودک با نگاه انقلابی او به زندگی همخوانی دارد. برای مثال، وقتی راوی آتش گرفتن یکی از سینماهای شهر را هنگامی که دانش‌آموزان در کلاس‌اند روایت می‌کند، کانونگر خردسال بر شخصیت دوران کودکی خود متمرکز است،

^{۴۳} درویشیان، روزنامه دیواری، ۱۶.

^{۴۴} درویشیان، روزنامه دیواری، ۱۲.

ولی ناگهان از این کانون دور می‌شود و اشرف بزرگسال است که می‌گوید: "شور و شوق عجیبی به سینما در همه ما بود. چه کارها که برای رفتن به سینما نمی‌کردیم!"^{۴۴} کانونگر بزرگسال شور و شوق به سینما رفتن دوران کودکی را عجیب توصیف می‌کند.

۳.۴. طرفداری

چمبرز در مقاله خود می‌نویسد: "البته باید توجه داشت که اگر نویسنده‌ای—خواه به ضرورت، خواه به عمد—کودک را در مرکز داستان قرارداد، این به معنای ایجاد رابطه با کودک نیست."^{۴۵} چمبرز به ویلیام مین (William Mayne, 1928-2010) اشاره می‌کند. مین با مرکزیت دادن به کودکان کوشید آثاری برای کودکان خلق کند، ولی تکنیک‌هایی که به کار برد به انزوای خواننده کودک انجامیده است. چمبرز اذعان می‌دارد که یک اثر کودک و نوجوان به صرف استفاده از راوی کودک یا انتخاب شخصیت‌های کودک نمی‌تواند عنصر طرفداری و همراهی را پدید آورد.

در آثاری که به نظر چمبرز می‌توان آنها را ادبیات کودک نامید، از جمله آثار انید بلایتون (Enid Blyton, 1897-1968)، خواننده کودک از آزادی لازم برای پروراندن تخیلات خود برخوردار است و می‌تواند شیطنت کند، به بازی و تفریح بپردازد و حتی گاهی اوقات شورو و مخرب باشد، البته محدود به دنیای کودکی. زمانی که یک خواننده کودک چنین داستانی را می‌خواند، در دنیایی غوطه‌ور می‌شود که بسیار به دنیای او نزدیک است. از نظر چمبرز، "طرفداری ممکن است به شکل بسیار ناپخته و ابتدایی رخ دهد و [نویسنده] خود را آشکارا پشتیبان صرف کودک نشان دهد."^{۴۶} او معتقد است نویسنده باید تلاش کند تا با استفاده از استراتژی‌های گوناگون همدستی با خواننده را ایجاد و آن را حفظ کند.

به منظور بررسی عنصر طرفداری در داستان درویشیان سعی شده است به سوالات زیر پاسخ داده شود: آیا نویسنده کودک را همان‌گونه که هست می‌پذیرد و او را در بایدها و نبایدهای دنیای بزرگسالان محصور نمی‌کند؟ آیا خواننده کودک آزادی کافی برای پروراندن تخیلات خود دارد و می‌تواند شیطنت کند؟ آیا خود دوم نویسنده به دنیای کودکان نزدیک می‌شود و به پشتیبانی یا همدستی با آنها می‌پردازد؟ آیا نویسنده بدون افراط با خواننده کودک صمیمی می‌شود و به کودکان اجازه می‌دهد تا از اسرار مگو،

^{۴۵} چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۲۸.

^{۴۶} چمبرز، "خواننده درون متن"، ۱۳۰.

به دور از چشم بزرگسالان، باخبر شوند؟ آیا عنصر طرفداری باعث می‌شود که خواننده ضمنی کودک، وفاداری و صمیمیت نویسنده را بپذیرد و از لحاظ فکری، عاطفی و احساسی خود را به متن بسپارد؟

۴.۳.۱. طرفداری در داستان روزنامه دیواری مدرسه ما

در این داستان، نویسنده نگاهی طرفدارانه و هم‌دردانه به دنیای کودکان دارد. اشرف، راوی اول شخص، در آغاز روایت به زندگی سخت و فقیرانه خود و خانواده‌اش اشاره می‌کند و اشاره‌اش به «دست‌های پینه‌بسته» و «جای سیلی آفتاب» بر صورت خود گواه این ادعای اوست. البته پرسه‌زدن کودکانه و شادی خوردن «نخود گل و کشمش» و تماشای «پیوها» و «گنجشک‌ها» در راه مدرسه هم جزیی از دنیای راوی است که بیان آنها خواننده را به دنیای کودکانه دعوت می‌کند. نویسنده با انتخاب یک بچه دبیرستانی در مقام راوی خود دنیای کودکانه او را به رسمیت می‌شناسد و چنان از نگاه او در زندگی غرق می‌شود که خواننده کودک را با خود همراه می‌کند. خود دوم نویسنده در راوی اول شخص غرق شده و با او و دنیای او همراه شده است. این همراهی از اول داستان اتفاق می‌افتد و چنان که در قسمت زاویه دید اشاره شد، راوی اول شخص مفرد «من» یا «م» در اپیزودهای آغازین داستان در نهایت در راوی اول شخص جمع «ما» یا «یم» حل می‌شود و طرفداری‌اش قوی‌تر می‌شود، چرا که خود دوم نویسنده حتی خود را به دنیای یک کودک هم محدود نمی‌کند و آرام‌آرام در جمع و در «ما» کودکان حل می‌شود و بدین ترتیب، طرفداری او از دنیای کودکان و شخصیت‌های کودک جمعی و همه‌گیر می‌شود. این طرفداری قوی و گیرا خواننده کودک را جذب و با گروه و دنیای کودکان همراه می‌سازد.

خود دوم نویسنده ماهیت متفاوت دنیای کودکان را درک کرده است و در کنار دانش‌آموزان و در مقابل دنیای شخصیت‌های بزرگسال داستان قرار می‌گیرد که سردسته آنها مدیر مدرسه است. دانش‌آموزان به خود حق می‌دهند جز کتاب‌های درسی و «کلیله و دمنه» و آنچه مدیر دیکته می‌کند به دیگر کتاب‌ها و مطالب نیز توجه کنند. علت تأسیس روزنامه دیواری زیرکانه مطالعه «کلیه و دمنه» عنوان می‌شود و نویسنده رازدار این موضوع را برای خواننده کودک بیان می‌کند. معدود شخصیت‌های بزرگسالی که در داستان به دنیای کودکان نزدیک‌اند و آنها را می‌فهمند و طرفدار آنها هستند آقای هوشیار معلم و پدر عباس هستند. این شخصیت‌ها در کنار خود دوم نویسنده هم‌سو با درون‌مایه اصلی داستان — «شما جوانید، وقتتان زیاد است. دنیا با خوبی‌ها و بدی‌هایش مال شماست. خورشید،

ماه و آسمان با همه بزرگی. آری، عزیزانم، خودتان را اذیت نکنید“^{۴۷} تلاش می‌کنند و حال آنکه حضور فیزیکی آنها در داستان چندان قوی نیست. فقط این درون‌مایه است که شخصیت و اعتقاداتشان را می‌شناساند. آقای هوشیار به سبب نزدیک بودن به دنیای کودکان و طرفداری از آنها اخراج می‌شود. او نماد خود دوم نویسنده است که در پایان داستان به پدر عباس تبدیل می‌شود. خود دوم نویسنده در شخصیت‌های آقای هوشیار و پدر عباس تجلی می‌باید و با آنها دوست می‌شود و حتی خود را با دنیای دیگر بزرگسالان داستان غریبه می‌سازد و آنها را به تمسخر می‌گیرد و کودکانه از آنها انتقاد می‌کند.

در داستان درویشیان، سیروس و همدستانش (ناشران روزنامهٔ “چماق ایران”) به مخالفت با اعتقادات و تلاش راوی و دوستانش معتقدند و برای این اعتقاد خود نیز می‌کوشند. حضور این شخصیت‌ها، اتفاقاتی که برای آنها می‌افتد و رفتار متفاوت آنها به این حقیقت اشاره دارد که نویسنده دنیاهای دیگر را به رسمیت می‌شناسد و به خواننده اجازه می‌دهد اگر مایل است خلاف نویسنده فکر کند. مخاطب درویشیان اجازه دارد با دیدگاه‌های متفاوت دیگر آشنا شود و پذیرندهٔ صرف افکار و عقاید نویسنده‌ای نباشد که به گروه راوی و دوستانش تعلق دارد.

نویسنده در هنگام خلق اثر خود به جنبه‌های متفاوتی از طرفداری توجه داشته است. جنبهٔ عاطفی و احساس همدردی با راوی داستان و دیگر دانش‌آموزان که به سبب فقر و تنگدستی خانواده‌هایشان زندگی سخت و طاقت‌فرسایی دارند در جای‌جای داستان نمایان است و مخاطب کودک را برای ابراز همدردی با خود همراه می‌کند. برای مثال، اشاره به تابستان پر از کار و عاری از تفریح و زندانی‌شدن در مدرسه به علت پوشیدن لباس‌های مندرس. طرفداری از جنبهٔ حقوق اجتماعی و شهروندی هم در داستان نمودی بارز دارد. همراهی نویسنده با دانش‌آموزان در این زمینه تا جایی اهمیت پیدا می‌کند که به نقدی تیز و نیش‌دار بر ساختار نظام حاکم آموزشی و تربیتی بزرگسالان منتهی می‌شود و سعی دارد دانش‌آموزان را به احقاق حقوقشان تشویق کند.

۴.۴. شکاف‌های گویا

بر طبق نظریهٔ چمبرز، بررسی عنصر شکاف‌های گویا از دیگر عواملی است که در شناخت ویژگی‌های خوانندهٔ نهفته در متن سودمند است. برخی از نویسندگان فضای کمی برای خواننده به منظور مذاکره یا تعامل با متن باقی می‌گذارند. چمبرز دو نوع شکاف را در

^{۴۷} درویشیان، روزنامهٔ دیواری، ۲۸.

نظریه خود معرفی می‌کند: شکاف صوری یا سطحی و شکافی که "خواننده را به چالش می‌کشد تا در فرایند معناسازی شرکت کند."⁴⁸ نوع اول مفروضات آگاهانه یا ناآگاهانه نویسنده درباره خواننده‌اش را نشان می‌دهد. این نوع شکافها و ارجاعات مفروضات او در خصوص سیاست، آداب و رسوم اجتماعی و همانند آن را آشکار می‌سازد. چمبرز تأکید می‌کند که شکافهای بیش از حد در متن خواننده را با احساس بیگانگی مواجه می‌کند. نوع دوم شکافها نیازمند مشارکت فعال خواننده و درگیر بودن او با متن است تا بتواند معنای دقیق آن را آشکار سازد. بنابراین، استفاده هنرمندانه از تکنیک‌های گوناگون برای پدید آوردن شکافها لازمه دعوت خواننده به تعامل با متن است.

شکافها یا جاهای خالی و نقطه‌چین‌هایی درون متن به خواننده فرصت می‌دهد تا لذت تبدیل شدن به خواننده‌ای فعال و پویا را تجربه کند. عدم ایجاد چنین فرصت‌هایی به یک‌طرفه شدن متن و تسلط کامل نویسنده و البته انفعال خواننده خواهد انجامید. مسئولیت ایجاد چنین فضایی برای نویسنده کودک سنگین‌تر است. پرسش‌های زیر در بررسی شکافهای گویا اساسی‌اند: در متن چه اصطلاحات و واژه‌هایی از نظر فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و علمی نیازمند توضیح‌اند؟ آیا نویسنده دریافت آنها را به خواننده کودک وامی‌گذارد؟ چه سوالاتی به سبب شخصیت‌پردازی اثر برای خواننده مطرح می‌شود؟ آیا نویسنده یافتن پاسخ این سوالات یا برقراری ارتباط‌های لازم را به خواننده خود واگذار می‌کند؟ پرداخت ساختار اثر ادبی، مخصوصاً قسمت آغازین و پایانی آن، به‌گونه‌ای هست که سوالات، شکافها، و شاید پیش‌فرض‌هایی را برای خواننده ایجاد کند یا آشکارا همه‌چیز را بدون ابهام بیان می‌دارد؟

۴.۴.۱. شکاف‌های گویا در داستان روزنامه دیواری مدرسه ما

شکاف‌های صوری در این داستان به دو گروه تقسیم می‌شوند: ۱. شکاف‌های فرهنگی و ۲. شکاف‌هایی که بنا بر شرایط سیاسی-اجتماعی و کودکی نویسنده پدید آمده‌اند. باید متذکر شد که هیچ‌کدام از این شکافها تداخلی در روند خوانش کتاب ایجاد نمی‌کنند و در واقع می‌شود آنها را به فرض‌هایی مربوط دانست که نویسنده درباره توانایی خواننده در نظر می‌گیرد. از جمله شکاف‌های فرهنگی می‌توان به ذکر عنوان کتاب کیله و دمنه اشاره کرد که برای اغلب خوانندگان کودک شکاف تلقی شود.

نوع دوم شکاف‌های صوری جنبه سیاسی-اجتماعی دارند. نظر برخی از شخصیت‌ها نسبت به عوامل و حوادث داستان از آن جمله است. مدیر، سینماها را "مرکز فساد"

⁴⁸Chambers, "The Reader in the Book," 46.

می‌نامد، اما چرا؟ نویسنده در متن هیچ‌گونه توضیحی درباره آن نمی‌دهد و از خواننده کودک انتظار می‌رود چنین شکافی را با در نظر گرفتن دیگر جنبه‌های شخصیتی مدیر دریابد و او را دشمن زندگی و پدیده‌های مدرن شناسایی کند. در جمله «بعضی‌ها می‌گفتند که این شیر خشک امریکایی‌هاست و می‌خواهند ما را مریض کنند و شاید هم بکشند»^{۴۹} راوی درباره افکاری صحبت می‌کند که در ذهن عموم مردم آن زمان رسوخ کرده است. این قسمت از متن برای خوانندگان کودکی که اطلاعی از شرایط سیاسی-اجتماعی دوران کودکی نویسنده ندارند شکافی دشوار تلقی می‌شود. انتخاب تصویر امیرکبیر برای عکس روی جلد روزنامه «نبرد» و بعدها لگدمال شدن تصویر او اشاره‌ای است که بار سنگین سیاسی دارد. نویسنده در این خصوص توضیحی نداده است، جز تقابل عکس امیرکبیر با عکس مدیر مدرسه روی جلد روزنامه «چماق ایران».

۴.۱.۱. شکاف‌های زبان نمادین

اسامی نمادینی چون آقای هوشیار، معلم ادبیاتی که اخراج می‌شود؛ آقای پریشان، معلم ادبیات جدید؛ امید، دوست مقاوم و انقلابی راوی؛ نیز اسم «مدرسه ایران» و روزنامه‌ها («ناقوس ایران»، «نبرد»، «پیروز» و «چماق ایران») همگی خواننده پویایی را برای درک معنای نمادین طلب می‌کنند.

۴.۱.۲. شکاف در شخصیت‌پردازی

شخصیت‌های این داستان به دو گروه تقسیم می‌شوند: ۱. مدیر مدرسه و دیگر کارکنان مدرسه به همراه دانش‌آموزانی چون سیروس که بسیار ظالم، خشن و البته ثروتمندند و ۲. راوی و دوستانش به همراه آقای هوشیار و پدر عباس. باید توجه داشت که در این روایت فهم شکاف شخصیت‌ها با شکاف ساختاری مرتبط است.

گروه اول در نیمه نخست روایت مسببان رعب و وحشت و خشونت در مدرسه معرفی می‌شوند و مدرسه را از محیطی امن و آموزشی به زندان تبدیل می‌کنند. علت چنین رفتارهایی را راوی یا نویسنده بیان نمی‌کند و خواننده خود باید شخصیت‌پردازی را در کنار ساختار در نظر بگیرد و به فهمی از موضوع دست یابد. مدیر چرا به راوی سیلی می‌زند؟ چرا مرغابی‌ها و امید را فلک می‌کنند؟ رفتار سیروس در نیمه دوم داستان چرا عجیب و غریب و فتنه‌انگیز است؟

^{۴۹} درویشیان، روزنامه دیواری، ۱۴.

در خصوص شخصیت‌های گروه دوم نیز سوال بسیار است. آقای هوشیار به راستی کیست و چرا با دیگر بزرگسالان متفاوت است؟ چرا خواسته او ایجاد روزنامه دیواری برای مدرسه است؟ اگرچه شخصیت بزرگسال آقای هوشیار اصلی‌ترین شخصیت گروه دوم است، اما جز دو پاراگراف توضیحی درباره او عرضه نمی‌شود. چرا این فرد با وجود غایب بودن و اخراج زود هنگام در مقابل گروه مدیر و همدستانش حضوری پررنگ دارد؟ شخصیت‌پردازی پدر عباس هم در آخر داستان به چند خط محدود می‌شود، ولی گویی خواننده سال‌هاست او را می‌شناسد. خواننده کودک فعال در آخر داستان نیازی به شخصیت‌پردازی مفصل پدر عباس ندارد، چرا که آقای هوشیار را شناخته است و حالا پدر عباس با چند خط به سادگی معرفی می‌شود. خواننده خود دوم نویسنده را شناخته است و به همین علت آقای هوشیار و پدر عباس را با چند خط توضیح می‌پذیرد و می‌شناسد. آنها همگی دلسوزان و طرفداران کودکان و دنیای آنها هستند.

۴.۴.۱.۳. شکاف ساختار دوبخشی

داستان آغازی ناگهانی دارد و خواننده را یکباره در دنیا و ذهنیت کودکانه راوی اول شخص غرق می‌کند. اپیزودهای آغازین داستان (هفت اپیزود) اتفاقات پراکنده‌ای را به منظور تصویرگری شخصیت مدیر و همدستانش روایت می‌کنند. این بخش از روایت مملو از دلهره و وحشت راوی و دانش‌آموزان به سبب خشونت و آزار و اذیت مدیر و دیگر کارکنان مدرسه است. به راستی این مکان مدرسه است یا زندانی با زندانبانانی بی‌رحم؟ در قسمت اول، اتفاقات آشفته و بدون توالی زمانی و مکانی آمده‌اند که بر میزان جو خفقان و زندان‌گونه محیط مدرسه می‌افزاید. در نیمه دوم روایت و با معرفی امید در کسوت دانش‌آموزی مقاوم، هنرمند و شاعر، روحیه تلاش و مقاومت دمیده شده و ساختار خطی و منظمی بر روایت حاکم می‌شود و در آخر نیز به نظم و آرامش "پستوی دکان پدر عباس" و تابلویی می‌انجامد که نوید پیروزی می‌دهد.

شکاف‌هایی که این ساختار دوبخشی پدید می‌آورد بیش از هر چیز بر مضمون و هدف اصلی روایت تأکید دارد: تصویری خشن و ناامیدکننده از دنیا و زندگی راوی در کنار بزرگسالانی ظالم در مقابل تصویری از تلاش‌ها و امیدهای افراد این جامعه و مقاومت هوشمندانه آنها در راه رسیدن به حق و آرزوهای خود. شکاف‌های نیمه نخست به لحن سرد، پر از دلهره و وحشت و رفتارهای ظالمانه بزرگسالان مدرسه مرتبط است که با وارد شدن به قسمت دوم این سوالات و شکاف‌ها با ایستادگی و تلاش انقلابی دانش‌آموزان و حمایت فکری آقای هوشیار و پدر عباس (بزرگانی از تبار کودکان و دنیای پر از امید آنها) پایان می‌یابد.

۴.۱.۴. شکاف در داستان‌های تمثیلی

شکاف عمده‌ای که اگر خواننده آن را دریابد نمی‌تواند به لایه‌هایی زیرین معنایی داستان دست یابد، شکافی است که هم به زبان نمادین داستان و هم ساختار روایی قطعه‌ای و تمثیلی آن مربوط می‌شود. واقعیت آن است که خواندن داستان‌های نمادین برای کودکان چالش‌برانگیز است و این چالش در روایت‌های تمثیلی دوچندان می‌شود. با این همه، کلیدهایی در متن درویشیان قرار دارد تا خواننده کودک راه پرکردن این شکاف عمده را پیدا کند. نام نمادین "مدرسه ایران" و نام روزنامه‌ها مانند "چماق ایران" و "ناقوس ایران"، وقتی در چارچوب روایت‌های تمثیلی قرار می‌گیرند معنای مد نظر نویسنده را آشکار می‌کنند که اشاره به ملت و کشور است. این نوع دوم از شکاف است که به گفته چمبرز خواننده را به چالش می‌کشد تا او را در معناسازی شرکت دهد. درک معنای سطحی کلان‌روایت‌های مجزای فلک کردن مرغابی‌ها، جشن و شورش دانش‌آموزان فقیر زندانی شده در انبار مدرسه و تأسیس روزنامه دیواری—که دربرگیرنده مراحل گوناگون یک فعالیت اجتماعی—انقلابی است—چندان کار سختی نیست، اما یافتن معنای تمثیلی این داستان‌ها خواننده‌ای فعال و پویا می‌طلبد. این شکاف عمده‌ترین شکاف متن است. در این داستان، درویشیان تلاش می‌کند ظلم و بی‌عدالتی را در جامعه‌ای کوچک مانند مدرسه به تصویر بکشد. مدرسه ایران نمادی از کشور ایران و مدیریت ظالمانه آن نماد حکومت آن دوران است. مستخدم و ناظم مدرسه نماینده عوامل اجرایی دولت و دانش‌آموزان نماینده اقشار مختلف جامعه‌اند. بنابراین، اگرچه سبک نویسنده ساده و قابل فهم است، اما درک استفاده نویسنده از زبان نمادین و ساختار روایت تمثیلی برای اشاره به دغدغه‌های ذهنی‌اش مانند فقر، بی‌عدالتی و در کل انتقاد از جامعه نیازمند خواننده کودک فعال و باتجربه است.

۵. نتیجه‌گیری

بررسی داستان روزنامه دیواری مدرسه ما بر اساس نظریه چمبرز نشان می‌دهد که این داستان از ساختاری ویژه و منحصر به فرد برخوردار است که می‌تواند ذهن خوانندگان کودک را در فرایندی خلاق و سازنده به کار گیرد و به دنیای درون متن بکشد. درویشیان با استفاده از زبان فارسی رسمی و لحن صمیمانه، در کنار استفاده ملایم از واژه‌های گویش کرمانشاهی، اسامی نمادین، زمان‌های فعلی متفاوت، جمله‌بندی ساده و کوتاه، به کار بردن تشبیهات بیشتر و آرایه‌هایی دشوار تخیل‌برانگیز کمتر و بهره‌گیری از ساختار روایی خاص به پویایی خواننده کودک متن خود کمک چشمگیری می‌کند. داستان او ساختار روایتی تکه‌تکه دارد و از "راوی اول شخص متغیر" و "کانونگر متغیر" به صورتی منحصر به فرد

استفاده کرده است. درویشیان با غرق کردن خود دوم نویسنده در راوی اول شخص، به رسمیت شناختن دنیای کودکانه، توجه به جنبه‌های عاطفی و حقوق اجتماعی کودکان طرفداری از خوانندهٔ کودک را به کمال می‌رساند. او همچنین با ایجاد شکاف زبان نمادین، شخصیت‌پردازی، ساختار دوبخشی و داستان‌های تمثیلی در کنار شکاف‌های فرهنگی و سیاسی-اجتماعی هرچه بیشتر به شکل‌گیری خوانندهٔ کودکی پویا و فعال کمک می‌کند.

داستان او روایتگر ذهنیت‌ها، دغدغه‌ها و آرمان‌های یک گروه بچه دبیرستانی است که به منظور احقاق حقوق و رسیدن به ارزش‌های خود تلاش می‌کنند. کودکانی که درویشیان به تصویر می‌کشد نسبت به محیط اطراف و ظلم‌هایی که بزرگسالان بر آنها روا می‌دارند آگاه و هوشیارند. در واقع، او با قراردادن کودکان در مقام مخاطب اثر خود در پی آشنا کردن آنها با درون‌مایه‌ها و اهداف سیاسی-اجتماعی و انتقادی خاص خود بوده و کوشیده‌است کودکان را با تفکرات و باورهای انقلابی رشد دهد. تصویرپردازی درویشیان از دنیای کودکان در این داستان نشان‌دهندهٔ نگرش ویژهٔ او به کودکان است. شیوهٔ دعوت خوانندهٔ کودک در این اثر نشان می‌دهد که نویسنده برای دنیای درونی، قابلیت‌های منحصر به فرد، توانایی تفکر انتقادی و حتی مشارکت و تلاش انقلابی کودکان ارزش ویژه‌ای قائل است. از نظر او، خوانندگان کودک بزرگسالانی هوشیار، مسئول، امیدوار، مقاوم و البته بازیگوش و معصوم‌اند که نوید بخش آینده‌ای روشن خواهند بود.

ادبیات کودک و نوجوان در زمرهٔ تاثیرگذارترین انواع ادبی به حساب می‌آید که به فراخور سن کم و ذهن جست‌وجوگر مخاطبان خود شکل می‌گیرد. این نوع آثار، برخلاف سبک و سیاق ساده و بی‌تکلف خود، همواره رسالت بیان عمیق‌ترین مفاهیم، اندیشه‌ها و آموزه‌های تربیتی را برای کودکان برعهده داشته‌اند. حقیقت این است که آثار این حوزه را بزرگسالان می‌نویسند و خوانندگان بزرگسال نیز نقد و بررسی می‌کنند. حال این سوال مطرح است که این تلاش‌ها تا چه اندازه با نیازها و علایق خوانندهٔ کودک تناسب دارد؟ چمبرز با نگاه ویژهٔ خود به این سوال توجهٔ بزرگسالان را به موضوعات و ویژگی‌های اساسی در این خصوص معطوف کرده است. تلاش این مقاله ترسیم فضای مطالعات ادبیات کودک در ایران تحت تأثیر نظریهٔ چمبرز، بیان خلاصه‌ای از نظریهٔ چمبرز و نقد اثری برجسته از درویشان به عنوان نویسنده‌ای شناخته‌شده در حوزهٔ ادبیات کودک ایران بود. با این همه، نویسندگان مقاله امیدوارند هدف مهم دیگری را نیز محقق کرده باشند و آن بیان این نکته که خلق آثار برای کودکان تا چه اندازه می‌بایست هوشمندانه و دقیق صورت گیرد و نویسندگان چقدر می‌باید نسبت به حساسیت کار خود آگاهی داشته باشند و بدین منظور اهتمام به خرج دهند.