



Research Article

Vol 15, Issue 2, Autumn -Winter 2025, Ser 30, PP: 61-78

Title: **Children Audiences on a Horizon Beyond the Story: A Reflection on the Stories which Direct the Attention of Children toward the Mistakes of the Fictional Character**

Authors: **Hamidreza Tavakoli*** 

Abstract: This article examines those children's stories that present the events to the young audience in a particular way; as a result, the audience finds him/herself as more intelligent and knowledgeable than the hero and characters of the story. The children feel that they understand the essence of the story better and more correctly than the hero, and most probably they discover the hero's mistake; therefore, they are the ones who sit in the position of judging, examining, interpreting, and sometimes construing the stories. These books define the link between the narrative and the audience in a new way and put the audience above the story. These stories are thought-provoking from the perspective of psychology and epistemology as well as of narratology and the art of storytelling. In most of these works, the illustrations play a significant role alongside the text, and perhaps the visual narration is more in complicity with the young audience in terms of providing information. This information makes the audience more aware of the hero and gives them the opportunity to look at the story from above. This research is based on a number of stories for children and, in some cases, young adults from Iran and around the world. The works are considered the best examples of this style and represent the broad and colorful range of this category of narratives.

Key words: stories for children and young adults, audie. ce, child's imagination, visual narration, metacognition

Received: 2023-07-13

Accepted: 2024-01-16

* Assistant Prof in Persian Language and Literature of Semnan University, Semnan, Iran.

h.hasanzadeh@Semnan.ac.ir

DOI: 10.22099/JCLS.2024.47748.1994



COPYRIGHTS ©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.



مخاطب کودک در افق فراتر از داستان درنگی در داستان‌هایی که کودک را به اشتباه شخصیت داستانی توجه می‌دهند

حمیدرضا توکلی * 

چکیده

در این نوشتار به بررسی آن دسته از داستان‌های کودک می‌پردازیم که کودک را به شیوه‌ای خاص با ماجرا مواجه می‌کنند؛ به گونه‌ای که مخاطب خود را هوشمندتر و آگاه‌تر از قهرمان و شخصیت‌ها می‌شناسد. کودک احساس می‌کند اصل ماجرا را بهتر و درست‌تر از قهرمان می‌فهمد و چه‌بسا اشتباه قهرمان را درمی‌یابد و اوست که در جایگاه داور، بررسی، تفسیر و گاه تأویل ماجراها می‌نشیند. این کتاب‌ها پیوند روایت با مخاطب روایت را به طرز تازه تعریف می‌کنند و کودک قصه‌شنو را بر فراز داستان می‌نشانند. این داستان‌ها هم از منظر روان‌شناسی و شناخت‌شناسی تأمل‌برانگیزند و هم از چشم انداز روایت‌شناسی و هنر داستان‌پردازی. در بیشتر این آثار روایت تصویر در کنار روایت متن، نقش‌آفرین است و چه‌بسا روایت بصری همدستی بیش‌تری با کودک در زمینه‌ی ارائه‌ی اطلاعات داشته باشد؛ اطلاعاتی که او را از قهرمان، آگاه‌تر می‌گرداند و به او فرصت و امکانی می‌دهد تا در داستان از بالا بنگرد. این بررسی با اشاره به شماری از داستان‌های کودک و در نمونه‌هایی داستان نوجوان، از ایران و جهان شکل گرفته است؛ آثاری که از نمونه‌های نام‌آور و برتر این شیوه به‌شمار می‌روند و طیف گسترده و رنگ‌به‌رنگ این دسته روایت‌ها را نمایندگی می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: تخیل کودک، داستان کودک، روایت تصویری، مخاطب روایت، فراشناخت.

* استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران h.hasanzadeh@Semnan.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۲۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۴/۲۲

DOI: 10.22099/JCLS.2024.47748.1994

شاپا الکترونیکی: ۰۶۱۶-۲۷۸۳



COPYRIGHTS ©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

۱. مقدمه

سنت بسیار دیرینه‌ای که بر داستان سایه و سیطره دارد، همواره قصه و قصه‌گو را در افق فراتر قرار می‌دهد. مخاطب خویشتن را در موقعیتی یادگیرنده، پذیرنده و نقش‌پذیر احساس می‌کند؛ مخصوصاً مخاطب خردسال. قصه‌گوست که آخر قصه را می‌داند؛ به‌ویژه آن دانای کل که ماجراها را روایت می‌کند و تا درون شخصیت‌ها راه می‌برد، فرمانروای بی‌چون‌وچرا و یگانه‌ی جهان داستان است. کودک هم خود را زیر سایه‌ی داستان می‌انگارد و هم خود را نسبت به بزرگ‌سالی که قصه می‌گوید، قصه‌ها می‌داند، غالباً کتاب در دست اوست و توان خواندن کلمات و تفسیر داستان را دارد، فرودست احساس می‌کند (رک. مک‌کالم، ۱۳۸۶: ۳۲۴-۳۲۵). گذشته از این، قصه‌ها و افسانه‌های کهن حتی بسیاری از داستان‌های امروز، به شیوه‌های آشکار و نهان به آموزش مخاطب خردسال می‌پردازند یا دست‌کم نکته‌ها و آموزه‌هایی را به او القا و تلقین می‌کنند. این ماجرا مخصوصاً در شخصیت‌پردازی قهرمان قصه در مقام یک سرمشق، اوج و جلوه‌ای دیگر می‌یابد. بدین‌سان کودک، داستان را پیوسته در افق فرادست می‌نگرد، حس می‌کند باید گردن بکشد و سر بالا بیاورد و چشم و گوش و هوش را تیز کند.

در این نوشتار بر سر گونه‌ی دیگری از داستان‌های کودک درنگ می‌کنیم که نویسنده با هوشمندی و ظرافت و خلاقیت می‌کوشد کودک مخاطب را از جایگاه آشنا و همیشگی‌اش در مواجهه با قصه جابه‌جا سازد تا نسبتی تازه با داستان بیابد. این دسته از داستان‌ها، کودک را به این تجربه و احساس می‌رسانند که ماجرا را بهتر و درست‌تر از قهرمان می‌فهمد. در این داستان‌ها چه بسا قهرمان اشتباه کند یا به دلایلی نتواند ماجرا را از زاویه یا زوایایی دیگر بنگرد؛ گاه دچار توهمی کودکانه است و گاه گرفتار خطایی شناختی؛ اما نکته‌ی جذاب اینجاست که کودک مخاطب متوجه اشتباه می‌شود و داستان را فراتر از سطحی درک می‌کند که بر قهرمان می‌گذرد و خود را در افق و موقعیتی بالاتر از قهرمان می‌بیند که از این رهگذر خردسال مخاطب به تجربه‌ی اصیلی از اعتماد به نفس و استقلال شخصیتی می‌رسد. هم‌چنین از موقعیت انفعال مطلق به جایگاه مخاطبی فعال و نقاد برمی‌جهد. احساس می‌کند که این قهرمان است که باید از او بیاموزد؛ نه برعکس. در کنار این دقایق شناخت‌شناسانه و روان‌شناسانه باید این تجربه را از چشم‌انداز خلاقیت روایی نیز نگریست. مخاطب با داستان درگیر می‌شود و به نکته‌ها و زوایای پنهان‌مانده از چشم قهرمان می‌اندیشد. داستان دیگر چارچوبی بسته ندارد و با دیواری بلند و نفوذناپذیر احاطه نشده است. روایت، آشکارا کودک را فرامی‌خواند و به متن ماجرا راه می‌دهد و می‌گذارد کودک به قهرمانش بخندد، او را مسخره کند، بر او دل بسوزاند یا حتی بخواهد او را راهنمایی کند. انگار قصه با شیطنت به کودک چشمک بزند که: قهرمان را نگاه کن! می‌بینی چه می‌کند یا چه فکری دارد! کودک می‌تواند قصه را از بالا تماشا کند. شاید بتوان گفت کودک با تجربه‌ی محو و ملایمی از برداشتن دیوار چهارم آشنا می‌شود. کودک در درگیری با این روایت‌ها، هم کشف می‌کند و هم روایت را به گونه‌ای دیگر و البته درست‌تر و ژرف‌تر در ذهنش تصویر و تعریف می‌کند.

۲. سه‌گانه‌ی داستان‌های خرسی فرانک آش^۱

از نمونه‌های ساده و درعین حال رسا و مؤثر این شیوه و شگرد، داستان‌های فرانک آش نویسنده و تصویرگر آمریکایی است. قهرمان هر سه داستان او که در اینجا بدان‌ها می‌پردازیم، خرس است؛ خرسی که کودک به نظر می‌رسد: سایه‌ی خرس (۱۳۸۰)، تولدت مبارک ای ماه قشنگ! (۱۳۹۸) و خواب خرس مهتابی (۱۳۸۸).

خرس در داستان نخستین، سایه‌اش را خرسی می‌پندارد که با پرویی و سماجت همه‌جا مزاحم اوست. او با سایه درگیر می‌شود اما نمی‌تواند از دستش رها شود و سرانجام، ظهر هنگام درحالی که خسته است می‌بیند که سایه دست از سرش برداشته و او می‌تواند بخوابد. بعد از ظهر دوباره سایه را می‌بیند که این دفعه برخلاف صبح پشت سر اوست. خرس با او گفت‌وگو می‌کند. وقتی سایه هم مثل او سر را به نشانه‌ی موافقت یا همکاری پایین می‌آورد، آن‌ها دوست می‌شوند. داستان طرحی بسیار ساده دارد و از آن ساده‌تر نیز تصویرهایی است که آن را همراهی می‌کند. اما کسی که ماجرا را درمی‌یابد؛ کسی که موقعیت خورشید را در طول داستان در آسمان تعقیب می‌کند و همین‌طور پیگیر تغییرات سایه بر زمین می‌شود، همانا کودک مخاطب کتاب است؛ اوست که داستان را از قهرمان قصه، ژرف‌تر درمی‌یابد. کودک نه تنها اصل ماجرا را بلکه اشتباه و علت اشتباه قهرمان را فهم می‌کند.

خرس در داستان دوم به کوه می‌رود و با ماه دوست می‌شود و پژواک صدای خودش را در کوه، پاسخ‌های ماه می‌پندارد. او نیز مانند خرس قصه‌ی قبل، دچار جاندارپنداری (آنیمیسم) شدید است. این جاندارپنداری، خود زاییده‌ی یک گره‌گاه شناختی است که ژان پیازه (۱۸۹۶-۱۹۸۰) از آن به خودمیان‌بینی تعبیر می‌کند (رک. دادستان، ۱۳۹۵: ۵۱۷-۵۳۲). خودمیان‌بینی در حقیقت به سایه و سیطره‌ی شناسنده بر موضوع شناخت اشاره دارد. اینکه خصوصاً خردسالان نمی‌توانند از منظر و زاویه‌ی خود در شناسایی فراتر روند و میانه‌ی خویش و موضوع شناسایی، فاصله بیاندازند. خرس به غایت و نهایت این خصیصه را داراست. او سایه و ماه را کاملاً مانند خودش می‌پندارد. بدین‌سان کودکی که در کار بیرون‌آمدن از این حدّ شدید خودمیان‌بینی است، چه‌بسا خرس را خودمیان‌بین‌تر از خود بباید. از این رهگذر کودک به ظریف‌ترین شیوه‌ای امکان می‌یابد تا بر خودمیان‌بینی، تمرکز کند و بر آن چیره شود. باید یادآوری کرد خرس دچار جاندارپنداری داستان، خود با تکیه بر جاندارپنداری مخاطب خردسال به گفتار و رفتاری چنین انسان‌وار دست یافته است. بدین‌سان کودک از سویی با جاندارپنداری هم‌حس و هم‌داستان می‌شود و از سویی در آن با دودلی و حتی ریشخند می‌نگرد (Prince, 2008: 99).

هر دو داستان با بیان نامستقیم نکاتی علمی درباره‌ی سایه و انعکاس صدا، زمینه‌ای فراهم می‌آورند برای سنجشگری مخاطب و تحلیل ماجرا از افقی فراتر از قهرمان. کودک، خرس را کودکی می‌یابد که دچار پندارهای کودکانه است. خواب خرس مهتابی، داستان پیچیده‌تری دارد. خرس و پرندۀ ناباورانه کانگورویی را می‌بینند که از باغ وحش فرار کرده است. آن‌ها تصور می‌کنند دارند خواب می‌بینند و از این موقعیت استفاده می‌کنند و از غذای ذخیره‌ی زمستانشان می‌خورند. ظرف‌ها را می‌شکنند و خانه را به هم می‌ریزند و می‌گویند این‌ها همه خواب است و وقتی بیدار شویم همه‌چیز مثل قبل خواهد بود. آن‌ها برای شنا بیرون می‌روند و در این زمان، مأمور باغ وحش کانگورو را پیدا می‌کند و به تصور اینکه کانگورو خانه را به هم ریخته است، همه‌چیز را مرتب می‌کند و غسل و ارزن می‌آورد. خرس و پرندۀ

^۱ Frank Asch

می‌رسند و تصمیم می‌گیرند از خواب بیدار شوند. در را که باز می‌کند همه‌چیز مثل قبل است. به اشتباه‌بودن تصور خرس و پرنده مطلقاً اشاره‌ای نمی‌شود. اشاره‌ای که در دو کتاب پیشین نیز به چشم نمی‌خورد؛ اما باز آنکه این همه را می‌فهمد و به آن می‌خندد، خردسال مخاطب است.

۳. بحث و بررسی

۳.۱. تصویر در مقام برکننده‌ی کودک

در برخی کتاب‌ها این تصاویر هستند که کودک را به چشم‌انداز بالاتر از داستان گذر می‌دهند. چون این آثار اساساً برای خردسالانی فراهم آمده است که خواندن نمی‌دانند. این تمهید تأثیری دیگر و افزون‌تر دارد؛ زیرا از رهگذر بخش بصری کتاب که مستقیماً با کودک پیوند می‌گیرد، او می‌تواند خود را بر فراز داستان ببیند. از آن سو، دسترسی به متن روایی در گرو دستگیری بزرگ‌سال است و به‌هرروی، واسطه‌ای در میان است. این نمونه‌ها معمولاً متن روایی بسیار کوتاهی دارند و با جمله‌هایی ساده و فشرده، خطوط اصلی ماجرا را باز می‌گویند. این نکته نیز به التفات افزون‌تر کودک به تصویر دامن می‌زند.

یک نمونه‌ی نام‌آور از این دست داستان‌ها، خانم حنا به گردش می‌رود (۱۳۸۳) از پت هیچنز^۱ نویسنده و تصویرگر انگلیسی است. کتاب داستان گردش روزانه‌ی مرغی را به نام خانم حنا در مزرعه روایت می‌کند. متن نوشتاری آشکارا بی‌بهره از ماجراست. شاید مناسب خردسالانی به نظر برسد که تازه زبان باز کرده‌اند یا حتی بچه‌هایی که تازه به درکی از جملات خیلی ساده رسیده‌اند. اما در تصاویر روباهی هست که همه‌جا خانم حنا را تعقیب می‌کند؛ ولی بر اثر تصادف‌های بامزه‌ای دچار دردسرهایی می‌شود که از شکار خانم حنا که در یک قدمی اوست، بازمی‌ماند. اما نکته در اینجا است که از این همه، نه متن خبری می‌دهد و نه خود خانم حنا خبردار می‌شود. این کودک است که این ماجرا را می‌نگرد؛ نگران خانم حنا می‌شود؛ به روباه می‌خندد و از ادراک ماجرا در سطحی فراتر از قصه و قصه‌گو لذت و اعتمادبه‌نفسی عمیق را تجربه می‌کند.

داستان راز^۲ (۲۰۰۴) از تصویرگر و نویسنده‌ی فرانسوی اریک باتو^۳ ماجرای موشی را روایت می‌کند که سیب سرخی یافته و آن را راز خود می‌پندارد و از این رو در خاک پنهان می‌کند. جانوران از او پرسشی تکراری می‌پرسند: چه چیزی را قایم کرده؟ و او یک پاسخ ثابت می‌دهد: این راز من است و هرگز آن را نمی‌گویم. اما در پشت سرش سیب آهسته می‌روید و سرانجام به درختی پر از سیب بدل می‌شود. در صحنه‌ی پایانی جانوران هر کدام یکی از سیب‌هایی را که بر زمین افتاده برمی‌دارد. نکته در اینجا است که موش در تمام صحنه‌های رویش درخت به پشت سر نگاه نمی‌کند. حتی شاید بشود تصور کرد جانوران از جواب او به این خیال افتاده باشند که راز موش ربطی به درخت ندارد. در تصویری جذاب‌تر خود موش هم تا مرحله‌ی پایانی سیب‌دادن درخت، نمی‌داند که این همان راز اوست که دارد می‌روید. در حقیقت آشکارشدن راز موش، قلمروی اکتشاف اختصاصی خردسال مخاطب است. به یاد آوریم

^۱ Pat Hutchins

^۲ Le Secret

^۳ Eric Battut

آموزه‌ی ژان پیازه را: «وقتی چیزی را به کودک می‌آموزند، مانع می‌شوند که آن را اختراع یا کشف کند» (برنگیه، ۱۳۹۳: ۸۷). نکته‌ای دیگر که جلوه و جاذبه‌ای دیگر به داستان باتو می‌دهد، معنای دوگانه‌ای است که از راز به دست داده می‌شود؛ یکی همان تصور موش از راز که محدود و فروکاسته به سیب سرخ است و دیگر اسرار رستن سیب و زایش سیب‌های دیگر است. در حقیقت موش بی آنکه خود به‌درستی بداند با نخوردن و پنهان کردن سیب، به رازی بزرگ دست می‌یابد. به بیان دقیق‌تر موش (یا روایت) به این شیوه خردسال را به کشف رازی بزرگ‌تر تشویق می‌کند.

چه کسی خط و خال‌ها را برداشته است؟ (۱۳۹۰) نگاشته‌ی فاطمه سرمشقی و نگارنده‌ی عاطفه شفیعی‌راد، ماجرای گورخر و زرافه‌ای را باز می‌گوید که شبی روی تپه‌ای شنی چادر می‌زنند. صبح می‌بینند که چادرشان نیست؛ همین‌طور خط و خال‌هایشان. آن‌ها به فیل می‌رسند که دوست دارد با آن‌ها بازی کند. فیل با خرطومش روی گورخر آب می‌پاشد و خط‌های گورخر پیدا می‌شود. زرافه فریاد می‌زند: کار خودش بود. زرافه با فیل درگیر می‌شود که خال‌هایم را پس بده. فیل هر چه می‌گوید من آن‌ها را برنداشتم، باور نمی‌کنند. زرافه دم فیل را می‌گیرد اما تکان فیل او را به رودخانه می‌اندازد و خال‌های زرافه برمی‌گردند. گورخر نتیجه می‌گیرد که فیل راست می‌گفته و خال‌ها دست قورباغه‌ی توی آب بوده. اما این مخاطب خردسال است که به کمک اشاره‌ی آغازین داستان به شروع توفان و البته تصاویر حقیقت ماجرا را کشف می‌کند؛ اینکه توفان چادرشان را می‌برد و بدنشان را با گرد و غبار می‌پوشاند و بعد آب آن غبار را پاک می‌کند.

در کتاب تصویری/ارزدهای بدجنسی که چشم‌هایش آستیگمات... بود/نبود! (۱۳۹۷) نوشته‌ی فریدون عموزاده‌خلیلی و تصویرگری غزاله بیگدلو، ژدوکای مهربان، ارزدهایی که رفتارشان شباهتی با ارزدهای دیگر ندارد و حتی یک بدجنسی هم انجام نداده است، به‌اندازه‌ای که پدر و مادرش را نگران می‌کند. سرانجام ژدوکا تصمیم می‌گیرد بدجنسی کند و ارزدهایی واقعی شود. ژدوکا می‌خواهد کلبه‌ی سرمازده‌ی خرس‌هایی را به آتش بکشد که مادرشان مریض است. بعد می‌کوشد بچه‌میمون‌هایی را یخ‌زده کند که در آتش جنگل گیر افتاده‌اند. سپس به طرف مردمی آتش پرتاب می‌کند که اسیر سیل شده‌اند. بعد می‌خواهد موشکی را با آتش بترکاند که روشن نمی‌شود و نمی‌تواند به فضا پبرد. بعد می‌کوشد به غول‌هایی که دختران را اسیر گرفتند، نشان بدهد از آن‌ها بدجنس‌تر است. در تمام این صحنه‌ها مخاطب کودک می‌بیند و درمی‌یابد که برخلاف تصور ژدوکا، او مایه‌ی نجات و خوشحالی خرس‌ها، میمون‌ها، آدم‌های سیل‌زده و دختران زندانی می‌شود. این چیزی است که مخاطب خردسال می‌فهمد و آن ارزدهای ۱۰۷ ساله نه!

۲.۳. روایت، دست‌خوش خیال‌پردازی قهرمان

در برخی از این روایت‌ها خیال‌پردازی قهرمان قلمروی فراخ‌تر می‌یابد و تا خلق تصویر و تصور جهان‌های جادویی و شخصیت‌های خیالی پیش می‌رود. قهرمان مستغرق بازی نمادین می‌شود؛ توهماتی که با همه‌ی گستردگی و رنگ‌به‌رنگی، در چشم مخاطبی که از بالا در داستان نگاه می‌کند، جهان ساختگی قهرمان را می‌نماید؛ دنیایی که قهرمان از روی سادگی و نیز غرقگی در بازی، آن را باور کرده است؛ اما مخاطب هوشیار کاملاً متوجه این فریب هست. در این روایت‌ها دو چشم‌انداز تخیل و واقعیت، هم‌زمان و همراه حضور دارند. کودک درعین تجربه‌ی هم‌حسی با جهان خیالی قهرمان، از آن فاصله می‌گیرد.

در چهار نمونه‌ای که نخست به سراغ آن‌ها می‌رویم، مخصوصاً تصویرها به مخاطب خردسال در فهم و تشخیص دوگانگی فضا یاری می‌رساند؛ فضای واقعی که با فضایی تخیلی در هم می‌آمیزد.

به آب نزدیک نشو دخترم (۱۳۸۳) آفریده‌ی نویسنده و تصویرگر انگلیسی جان برنینگهام^۱ از ماجرای بسیار ساده‌ی رفتن خانواده‌ای سه‌نفره به ساحل می‌گوید. هوا سرد است و مناسب شنا نیست. پدر و مادر نشسته‌اند و تنها به دخترشان هشدار می‌دهند یا از بازی‌هایش ایراد می‌گیرند و دست آخر اینکه: خیلی دیر شده و باید برویم. متن روایت که چند جمله بیش‌تر نیست، مطلقاً داستانی را تعریف نمی‌کند. حتی در سطح یک انشای بچگانه‌ی توصیف یک گردش ساحلی هم نیست؛ نه توصیفی از دریا یا مناظر و نه حتی کلمه‌ای از زیان دختر. دخترک حتی به پدر و مادر اعتراضی نمی‌کند و حتی بی‌حوصلگی یا ناراحتی او گزارش نمی‌شود. نه گرهی، نه گفت‌وگویی، نه ماجرابی و نه توصیفی. در کنار این‌ها باید به تصویر دو صفحه‌ی آغاز و انجام داستان توجه کرد که خانواده‌ی سه‌نفره را در حال آمدن به و رفتن از، ساحل نشان می‌دهد. اما وقتی به صفحات میانی می‌رسیم رفتار کاملاً متفاوت تصویرگر با صفحات چپ و راست توجه ما را جلب می‌کند. در سمت راست پدر و مادر بر صندلی‌های تاشو نشسته‌اند. تصاویر تقریباً ثابت است و در هیچ‌کدام پدر یا مادر از صندلی بلند نمی‌شوند. بالای همین صفحات ایستاست که جمله‌ها نقش بسته‌اند. اما این صفحات سمت چپ است که کتاب را جور دیگری می‌نمایاند. در این صفحات، رنگ‌ها حضوری درخشان و شاد دارند. نخستین صفحه‌ی سمت چپ صحنه‌ای شاعرانه را نشان می‌دهد. سگی در حال دویدن است و در صفحات بعدی، البته سمت چپی‌ها، حرکت بیشتر و بیشتر می‌شود. از صحنه‌ی قایق‌سواری به کشتی دزدان دریایی می‌رسیم و از آن پس دستگیری دختر و درگیری با دزدان دریایی و فرار از دست آن‌ها با همراهی سگ و بعد پیدا کردن گنج دزدان در جزیره و بازگشت پیروزمندانه. مخاطب خردسال درمی‌یابد این‌ها همه خیالات دخترک داستان است؛ البته باید گفت بازی دختر و فرو رفتن ژرف او در تجربه‌ی بازی و به بازی گرفتن مرزهای خیال و واقعیت؛ با بی‌اعتنایی تمام به دستور و سرزنش‌های پدر و مادر بازنمایی می‌شود. چه بسا مخاطب بیشتر با دنیای خیالی قهرمان و صفحات بی‌جمله‌ی سمت چپ همدلی یابد. نکته‌ی درخشان کتاب که تجسم بصری چشمگیری یافته، تضاد نگرش بزرگسال با کودک است. برنینگهام جهان کسالت‌بار و تکراری و محافظه‌کار بزرگسالان را با جهان آرزونگار و سرشار از هیجان و جنب‌وجوش و ماجرای کودک برابر می‌نهد (Hunt, 1994: 158). یک نکته‌ی جذاب در این میانه آن که قهرمان، دختر، انتخاب شده است. در سنت قصه‌پردازی کهن دختران بیشتر شخصیتی منفعل و کنش‌پذیر دارند و نقش فعال و ماجراجو غالباً به پسران داده می‌شد (رک. لوفلر-دلاشو، ۱۳۶۶: ۱۲۶)، بسنجید با (بتلهایم ۱۳۸۱: ۲۸۳).

می‌خوایم به خرس شکار کنیم (۱۳۸۵) نوشته‌ی مایکل روزن^۲ و تصویرشده‌ی هلن اکسنبری^۳، ماجرای گردش چهار کودک را با یک بزرگ‌تر روایت می‌کند که گویا پدرشان باشد. متن در اصل انگلیسی نیز به شعرکودکانه است. در این کتاب دو صفحه دو صفحه، تصاویر رنگی و سیاه و سفید می‌شود. بدین‌سان کودک با هر ورق‌زدن و گشوده شدن کتاب، به فضایی تازه می‌رسد. صفحات سیاه و سفید صحنه‌های عادی و لحظه‌های درنگ در گردش را نشان می‌دهد. اما وقتی هیجان ماجرا و تحرک و بازی بچه‌ها اوج می‌گیرد، تصویر رنگین می‌گردد. در بخش پایانی جایی که به غار

¹ John Burningham

² Michael Rosen

³ Helen Oxenbury

پا می‌گذارند و دیدن خرس و فرار و صحنه‌های بعدی تا پایان کتاب همه‌ی صفحات رنگی می‌شود. آشکارا هیجان ماجرا به تصویرها جان و رنگ می‌بخشد. نکته‌ی باریک در کار این شاعر بریتانیایی آن است که ماجرای دیدار با خرس و فرار از دستش و همین‌طور تعقیب خرس تا دم پنجره‌ی خانه، می‌تواند بخشی از بازی بچه‌ها تصور شود و خیال‌پردازی ذهن خلاقشان و البته نگاه و گفتار خیال‌انگیز شاعر. البته زمینه‌ی چنین برداشتی با تصاویر رنگی صحنه‌های بازی پیش‌تر فراهم شده است.

سفر به سرزمین وحشی‌ها (۱۳۸۳) از نویسنده و تصویرگر آمریکایی موریس سنداک^۱ را برخی پرآوازه‌ترین کتاب تصویری کودک سده‌ی بیستم دانسته‌اند. داستان کودک سرکشی که پیداست شیفته‌ی ضدقهرمانان و شخصیت‌های هراس‌انگیز است. او با لباس گرگی شیطننت را از حد می‌گذراند و مادر، وحشی خطابش می‌کند. به مادرش می‌گوید: «می‌خورم» انگار پسر نمی‌تواند از بازی بیرون بیاید. او برای تنبیه بدون شام به رخت‌خواب فرستاده می‌شود. از اینجاست که اتاق کودک تبدیل به فضایی جادویی می‌شود. آیا این دنباله‌ی بازی است یا خواب او؟ شاید ادامه‌ی بازی در خواب که البته ابعادی گسترده‌تر می‌یابد. تصویرها هم بسیار فانتزی می‌شود. به سرزمین وحشی‌ها می‌رسیم. وحشی‌های عجیب و غریبی که دست آخر پسر را وحشی‌تر از خود می‌یابند و او را پادشاه سرزمین وحشی‌ها می‌کنند! جملات قطع می‌شوند و بزرگ‌ترین وحشی‌بازی با تصاویر پی‌درپی بی‌جمله پدیدار می‌شود. آیا این سفر رویایی پسر ریشه در خطاب مادر ندارد که او را وحشی خواند؟ کودک سرانجام از وحشی‌بودن خسته می‌شود. در اینجا به جمله‌ی غیرمنتظره‌ای می‌رسیم: «او دوست داشت جایی باشد که کسی او را دوست‌داشتنی‌ترین موجود بداند» (سنداک، ۱۳۸۳: ۳۶). این جمله با ظرافت در برابر خطاب «وحشی» قرار می‌گیرد و نشان از کشمکشی در ژرفای روان پسر دارد. او مادرش را می‌خواهد. جمله‌ی بعدی با هوشمندانه‌ترین شیوه، کودک را از اعماق تخیلش به واقعیت و مادر وصل می‌کند: «در این هنگام از دورترین جای جهان بوی غذای خوشمزه‌ای آمد و دهانش را آب انداخت» (همان: ۳۷). بهره‌گرفتن از حس بویایی او را از جهان خیالاتش که جنبه‌ای دیداری و تا اندازه‌ای شنیداری دارد، جدا می‌سازد. توجه داشته باشیم که بویایی نیرومندترین حس در برانگیختن خاطرات است. بوی غذا به گونه‌ای بوی مادر است. غذایی که پیش‌تر از آن محروم شده بود، حالا بویش درآمده و او را از خواب و بازی و البته وحشی‌گری به سوی مادر فرا می‌خواند. او پادشاهی را با همه‌ی اصرار و التماس وحشی‌ها رها می‌کند. این صحنه‌ها می‌تواند نمایشی از کشمکش کودک با خود برای ترک دنیای بازی و خیال باشد. در پایان درمی‌یابیم مادر غذا را به اتاق آورده بوده. پرهیز نویسنده از اظهار پشیمانی کودک به صورت مستقیم یا اشاره‌ی آشکار به آشتی با مادر، بسی هوشمندانه است. ما چهره‌ی مادر و هیچ‌کس دیگر را نمی‌بینیم و تنها پسر و خیالات او را تماشا می‌کنیم. تجزیه و تحلیل ماجرا یکسر بر عهده‌ی مخاطب است.

من هم ببرم! (۱۳۸۹) آفریده‌ی نویسنده و تصویرگر ایرلندی ماری-لوئیس فیتس‌پاتریک^۲ پسری را نشان می‌دهد که به گربه‌ای می‌گوید: من ببرم؛ بیا هر دو ببر باشیم و... اما گربه می‌رود. او به سگ و ماهی به همین شیوه می‌گوید: بیا گرگ شویم و... بیا دریانورد شویم و... اما آن‌ها هم می‌روند. سرانجام به پسری می‌رسد و هر دو ببر می‌شوند.

^۱ Maurice Sendak

^۲ Mari-Louise Fitzpatrick

باز تصاویر است که روایت را از سطحی ساده و معمولی گذر می‌دهند. داستان به روایت تصویر ببر، گرگ و دریاورد را نشان می‌دهد و تخیل کودک را تجسمی بصری می‌بخشد. مشارکت در خیال‌بازی و به‌رسمیت‌شناختن جهان خیالی پسر از سوی پسری هم‌سن و هم‌سان او رویدادی ویژه است و بر تجربه‌ی مخصوصی در دوستی کودکان دست می‌نهد؛ دوستی با کسی که با ما از نظر شناختی هم‌افق است؛ کسی که می‌تواند همانند ما خیالش را بی‌رورد و به بازی نمادین و خیال‌پردازی مشترک برسیم.

در همه‌ی این آثار بازی نمادین نمایان‌ترین کنش و تجربه است. کودک موقعیت‌ها را در جریان بازی به‌گونه‌ای نمادین تصور می‌کند؛ مثلاً خود را بر روی تاب، در درون قایقی بر روی موج‌ها می‌پندارد یا پارچه‌ای را که در گوشه‌ی اتاقش می‌کشد، دیوار خانه‌اش می‌بیند یا پدرش را که بر دوشش نشسته، اسبی بالدار می‌داند. پیازه بر بازی نمادین به‌عنوان تجربه‌ای بسیار نقش‌آفرین و راهگشا در فرایند رشد شناختی کودک انگشت می‌گذارد. بازی نمادین به پندار او نقطه‌ی اوج بازی‌های کودکانه است. او بازی نمادین را مرحله‌ای برتر و ممتاز از بازی تمرینی می‌داند. بازی تمرینی که بر پایه‌ی تقلید شکل می‌گیرد چه‌بسا در جانوران نیز دیده شود؛ اما در بازی نمادین به مرز و تمایز شناخت انسانی می‌رسیم. این گونه‌ی ممتاز بازی، ساختاری تجسمی دارد و اندیشه در آن نقش بازی می‌کند. هنگامی که کودک جعبه‌ای را به‌گونه‌ای حرکت می‌دهد که انگار ماشین است، از تجسم و تفکر بهره می‌گیرد (پیاژه، ۱۳۹۴: ۱۷۳، همان، ۱۳۸۶: ۷۹-۷۳، جینزبرگ و اوپر، ۱۳۷۱: ۱۳۴-۱۳۶). بازی نمادین که کودک از حدود دوسالگی با آن آشنا می‌شود، به شیوه‌های گونه‌گون همیشه با او همراهی می‌کند. ما در بسیاری از تجربه‌های زندگی با قرارگرفتن خودآگاه یا ناخودآگاه در موقعیتی نمادین سروکار داریم. در هنرها به‌ویژه هنرهای روایی، بازی نمادین، بازی‌گردان اصلی است. داستان اساساً با انگیزختن هم‌حسی عمیق مخاطب معنا می‌یابد. در حقیقت مخاطب با قرارگرفتن در موقعیت قصه و باور این بازی، روایت را تجربه و احساس می‌کند. در کتاب‌های یادشده با این بازی نمادین بازی می‌شود. مخاطب کودک با بازی نمادین قهرمان همراه می‌شود و درعین حال از آن بیرون می‌آید و بازی را از بالا و به چشم یک بزرگ‌تر می‌نگرد. اینجاست که فاصله‌ی زیبایی‌شناختی آشنای مخاطب با داستان برداشته می‌شود. مخاطب احساس می‌کند که مرز جهان درون و بیرون داستان دارد به بازی گرفته می‌شود و او در میانه‌ی این بازی است؛ چیزی نزدیک به آنچه در روایت مدرن و نظریه‌ها و شیوه‌های اجرا، برداشتن دیوار چهارم نام گرفته است (برشت، ۱۳۷۸: ۱۷۱ و فیستر، ۱۳۸۷: ۳۸).

۳.۳. از بازی با عروسک تا به بازی گرفتن عروسک‌بازی

عروسک که پیشینه‌ای دور و دراز تا آیین‌های اساطیری دارد، هنوز جایگاه مهمی در تجربه‌های کودکان دارد. کودک گذر از بازی تمرینی به نمادین را به‌ویژه با عروسک تجربه می‌کند. از سویی حضور عروسک در داستان مخصوصاً به عنوان شخصیت یا حتی قهرمان و تمرکز روایت بر پیوند قهرمان با عروسک، همدلی و هم‌حسی خردسال مخاطب را برمی‌انگیزد. به‌نظر می‌رسد نباید پیوند کودک با طیف گوناگون عروسک‌ها را به دختران محدود کرد. دسته‌ی مهمی از داستان‌هایی که کودک را بر فراز روایت می‌نشانند به رابطه‌ی قهرمان خردسال و عروسک می‌پردازند.

پنگوئن (۱۳۹۱) از نویسنده و تصویرگر انگلیسی پلی دان‌بار^۱ پیوند پسرکی را با پنگوئن عروسکی تصویر و روایت می‌کند. تلاش‌های پسرک برای برقراری رابطه با عروسک به جایی نمی‌رسد؛ دریغ از یک واکنش کوچک! در صفحات پایانی و اوج کلافگی و عصبانیت پسرک، ناگهان شیری از آنجا می‌گذرد؛ البته شیری با طراحی و رنگ‌بندی متفاوت و لطیف. پسرک از شیر می‌خواهد پنگوئن را بخورد؛ اما شیر دلش نمی‌خواهد عروسک را بخورد. پسرک از شدت خشم بر سر پنگوئن که حتی در این موقعیت ساکت مانده، فریاد می‌کشد که: «یک چیزی بگو!» و اینجاست که روایت تکانی به خود می‌دهد. شیر پسرک را می‌بلعد و پنگوئن با نوکش دماغ شیر را می‌گیرد و شیر از شدت درد دهان باز می‌کند و پسرک بیرون می‌افتد. سرانجام پسرک با پنگوئن دوست می‌شود. داستان به شیوه‌ای مرموز و بازیگوش پای شیر را به خلوت پسرک و عروسک می‌کشاند. آیا این بازی پسرک نبوده؟ تهدیدی نمایشی که در اوج عصبانیت چنین تجسمی یافته؟ بازی نمادینی که با ترساندن عروسک شروع شده و با نمایش خورده‌شدن خودش، سرانجام عروسک را وادار به واکنش کرده است؛ گیریم در پندار و خیال پسرک.

ایزی و راسو (۱۳۹۰) کتاب دیگری از لوئیس فیتس‌پاتریک (لوئیز فیتزپاتریک) نویسنده و تصویرگر کتاب یادشده‌ی من هم بیرم! است که ماجرای دخترکی به نام ایزی با راسوی عروسکی‌اش را روایت می‌کند. ایزی از تاریکی و سایه، از افتادن، از عنکبوت، از اشتباه‌کردن، از هول‌شدن در برابر جمعیت می‌ترسد. این هراس‌ها در صفحه‌های سمت راست تصویر روایت می‌شود؛ صفحه‌هایی خلوت و سفید با تصویر کوچکی از ایزی در میانه‌ی صفحه. اما در صفحات مقابل یعنی سمت چپ، راسو را می‌بینیم که در حقیقت عروسکی دستکشی روی دست راست ایزی است. تصاویر سمت چپ تمام صفحه را پوشانده‌اند و همه با جمله‌ای تکراری همراه شده‌اند: «اما راسو نمی‌ترسید» ایزی راسو به‌دست در این تصاویر درشت، با اعتماد به‌نفس و شجاع به نظر می‌رسد. تا اینکه راسو گم می‌شود و ایزی در پی او نگران و سرگردان می‌شود. مخاطب البته به یاری تصویر می‌بیند که گریه‌ای راسو را می‌رباید. ایزی سرانجام راسو را گیرافتاده لای شاخه‌ای در جنگل پیدا می‌کند. مخاطب بر خلاف او می‌داند راسو چگونه سر از آنجا درآورده است. ایزی خودش را به‌سختی به بالای درخت می‌کشانند و راسو را نجات می‌دهد. این بار ایزی به راسو دل‌داری و اطمینان می‌دهد.

اما چیچستر کلارک^۲ نویسنده و تصویرگر بریتانیایی در یک مجموعه داستان، به دوستی دخترکی به نام لی‌لی با یک عروسک کانگوروی آبی می‌پردازد؛ آنچه در روایت کتاب‌هایی چون اولین بار که دیدمت کانگوروی آبی! (۱۳۹۶) و حالا نشانت می‌دهم کانگوروی آبی! (۱۳۹۱) چشمگیر است، مجال تجربه‌ی اشراف و نظارت بر قصه و قهرمان و خصوصاً رفتار قهرمان با عروسکش است؛ مجالی که به خردسال بخشیده می‌شود. در حقیقت کودک با بازی نمادین قهرمان مواجه می‌شود؛ بازی‌ای که عروسک در نقش دوست قهرمان قرار می‌گیرد؛ دوستی که گاه بازتاب شخصیت و مشکلات قهرمان است که به او فرافکنی شده و گاهی من دلخواه و آرمانی قهرمان می‌شود و...

کریس ریدل^۳ نویسنده و تصویرگر بریتانیایی در فرمانروای عالم هیروت (۱۳۹۸)، پا را فراتر می‌نهد و پسرکی را تصویر و روایت می‌کند که بازی نمادین را به همه‌ی اجزای اتاق و خانه می‌کشانند. پسرک که فرمانروای عالم هیروت نام گرفته، از آغاز درگیر جهانی افسانه‌ای و ماجراهایی جادویی می‌شود. اما هم در متن و هم در تصویر نشانه‌هایی

^۱ Polly Dunbar

^۲ Emma Chichester Clark

^۳ Chris Riddell

گنجانده شده که به معمولی بودن پسر و واقعی بودن خانه اشاره می‌کنند. به این تعبیرها دقت کنید: «فرمانروا از تختش افتاد/ غول جالباسی/ شال گردن گرم و نرمش/ صندلی بالابندش/ گل‌های تخت‌خوابی/ تپه‌های بالشتی/ کوه‌های فتری/...»

تصویرها هم لابه‌لای اژدها و غول و غار و...، اشیایی از اتاق و خانه را نمایش می‌دهند که مخاطب خردسال را کم‌کم به این نتیجه می‌رسانند که پسرک بدجوری در بازی خویش فرورفته است. مخاطب درمی‌یابد که غول همان جالباسی است که به چشم پسرک غول دیده می‌شود. همین‌طور تپه‌ها بالش‌هایند و اژدها را خیال‌بازی پسرک از تخم مرغی درآورده که سر صبحانه شکسته و خورده است.

از یک نمونه‌ی پیچیده‌تر نیز یاد کنیم؛ گوریل (۱۳۸۳) از نویسنده و تصویرگر بریتانیایی آنتونی براون که علاقه‌ی خاصی به شخصیت گوریل دارد؛ گوریلی که چهره‌ی مبدلی از انسان به نظر می‌رسد و در چند کتاب از آن بهره برده است. در این کتاب داستان دختری با نام حنا روایت می‌شود که پدرش به شدت درگیر کار است و فرصتی برای گفت‌وگو با او ندارد. حنا شب تولدش وقتی از خواب بلند می‌شود، بسته‌ای پای تختش می‌بیند: یک گوریل. او از پدرش برای تولدش گوریل خواسته بود؛ اما نه یک عروسک به این کوچکی. شاید خواسته‌ی او رفتن به باغ وحش و دیدن گوریل از نزدیک بوده و پدر آن را دریافته است. حنا گوریل را پیش اسباب‌بازی‌هایش پرت می‌کند. وقتی به رخت‌خواب برمی‌گردد اتفاق عجیبی می‌افتد و داستان حال‌وهوایی دیگر می‌گیرد. گوریلی پدیدار می‌شود که کت پدر حنا را تن می‌کند. آن‌ها به باغ وحش و سینما و رستوران می‌روند. فردا حنا با عجله به پیش پدر می‌رود تا ماجرای دیشب را تعریف کند. پدر می‌گوید: «تولدت مبارک عزیزم! دوست داری به باغ وحش بروی؟» صفحه‌ی بی‌جمله‌ی آخر از پشت سر حنا نشان می‌دهد که با یک دست عروسک گوریل را چسبیده و دست دیگرش در دست کسی است که به گوریل شبیه است؛ اما گویا پدر باشد!

مخاطب این بار احساس اطمینان فراتر از قصه‌بودن را آمیخته با حس سردرگمی تجربه می‌کند. آیا آن اتفاقات عجیب شب تولد، خواب پریشان حنا بوده؟ مخاطب شاید به شکلی محو و گنگ دریابد که ماجرای آن شب، در حقیقت تجسم پدر آرمانی به صورت گوریل بوده است. شاید کشمکش حنا با اینکه پدر زمانی برای او ندارد، در آن شب میانه‌ی خواب و خیال، روایتی شاعرانه را تجسم بخشیده باشد.

از یک روایت ظریف و دوبهلو هم یاد کنیم؛ *نامه‌های فلیکس: خرگوش کوچولو به سفر دور دنیا می‌رود* (۱۳۹۱) نگاشته‌ی آنت لنگن^۱ و نگارنده‌ی کنستانزا دروپ^۲ هنرمندان آلمانی. این کتاب که در حقیقت نخستین جلد از مجموعه‌ی *قصه‌های فلیکس* است با ماجرای گم‌شدن فلیکس عروسک خرگوشی دختری به نام سوفی در فرودگاه آغاز می‌شود. چند روز بعد سوفی از فلیکس نامه‌ای دریافت می‌کند. معلوم می‌شود او به اشتباه سوار هواپیمایی دیگر شده و سر از لندن درآورده است. در ادامه هر بار نامه‌ی فلیکس از سرزمینی تازه می‌رسد. نامه‌هایی که با دست‌خطی کودکانه به همراه عکس فلیکس با بناهای تاریخی هر کشور در پاکت نامه‌ای چسبیده به صفحات قرار دارد. در پایان سرانجام فلیکس بازمی‌گردد؛ با چمدانی کاغذی پر از سوغاتی جاهای مختلف که به صفحه‌ی آخر چسبیده است.

^۱ Annette Langen

^۲ Constanza Droop

ظرایف و خلاقیت‌های کتاب و بقیه‌ی جلدهای مجموعه بسیار است و تحلیل آن مجال دیگری می‌خواهد؛ اما نکته‌ای که باید از آن یاد کرد تردیدی است که در دل مخاطب راه می‌یابد که آیا به‌راستی این‌ها نامه‌های فلیکس است یا سوفی را فریبی شیرین می‌دهند و نامه‌هایی از جانب عروسکش می‌نویسند تا هم سوفی از ناراحتی و عذاب وجدان گم‌کردن عروسک رها شود و هم دانسته‌هایی از کشورها و فرهنگ‌ها به گوش سوفی و برادر و خواهرهایش برسد؟ صحنه‌ای که مادر با شوق و شادی نخستین نامه را به سوفی می‌دهد، می‌تواند به شک مخاطب دامن زند. در پایان داستان درست پیش از بازگشت فلیکس، سخن از آمدن خاله ادا می‌شود که دور دنیا را گشته و قصه‌های هیجان‌آمیز تعریف می‌کند و همیشه یک عالمه فکرهای نو دارد (رک. لنگن، ۱۳۹۱: ۲۸). آیا پشت‌سر نامه‌ها و بازگشت فلیکس این خاله‌ی جهان دیده و ماجراجو جای ندارد؟ باید گفت تا نظر مخاطب چه باشد!

۳.۴. خنده بر ترس قهرمان

بخش مهمی از روایت‌های برگزیده‌ی مخاطب خردسال به افق فراتر از داستان، به قهرمانی می‌پردازند که در کشمکش با موقعیتی دشوار و هراس‌انگیز، پندارهایی خیال‌آمیز را می‌پروراند. ترس از سایه و تاریکی شاید مشهورترین و آشناترین این دشواری‌ها باشد. در تاریکی (۱۳۹۷) نوشته‌ی لمونی اسنیکت^۱ (دنیل هندلر) و با تصویرگری جان کلاسن، پسری با نام لازلو که تاریکی‌هراسی دارد، تاریکی را موجودی زنده می‌پندارد. لازلو حس می‌کند تاریکی مدام پشت چیزها پنهان می‌شود؛ اما بیشتر وقتش را در زیرزمین می‌گذراند. البته شب‌ها تاریکی از زیرزمین بیرون می‌آید. تا اینکه شبی لامپ اتاق لازلو می‌سوزد و تاریکی به پیشش می‌آید. لازلو با تاریکی حرف می‌زند و به دنبالش به زیرزمین می‌رود و در کشوی پایینی لامپی پیدا می‌کند و بعد از آن تاریکی در کنار لازلو زندگی می‌کند؛ بی‌آنکه مزاحمش باشد. برخورد با تاریکی به‌مثابه موجودی جاندار و حرف‌زدن با آن و جست‌وجوکردنش به بازی می‌ماند. در روایت‌هایی دیگر هراس از تنهایی شبانه، تاریکی را چون موجودی جادویی و وحشت‌بار چون اژدها، غول یا هیولایی ناشناخته، تجسم می‌بخشد و بازی درگیری با تاریکی، جلوه‌ای فانتزی می‌یابد. از این دست آثار می‌توان به این نمونه‌ها اشاره کرد: تاریکی ترس ندارد (۱۳۹۴) از میشل ادواردز^۲ و فیلیس روت^۳، بالاخره تو را می‌گیرم (۱۳۹۸) نگاشته و نگارنده‌ی تونی راس^۴، خواب‌های ترسناک ته صندوق‌خونه (۱۳۷۸) از مرچر مایر^۵، اژدها کوچولو (۱۳۷۸) نگاشته‌ی جین ویلز^۶ و نگارنده‌ی سوزان ورلی^۷، گرگ در قفسه‌ی لباس (۱۳۹۰) نگاشته و نگارنده‌ی نیره تقوی. در این روایت‌ها با همه‌ی کوتاهی و فشرده‌گی مراحل گوناگونی روایت می‌شود: از درگیری قهرمان با ترس از تاریکی و تنهایی تا گسترش و ژرفای این درگیری و گره‌خوردنش با جهان تخیل خلاق قهرمان و همین‌طور تعامل و سازگاری با موجودی که تجسم این ترس و تنهایی است و سرانجام چیره‌شدن بر آن هراس و حتی دوستی و شیطننت با آن موجود خیالی. باید یادآوری

^۱ Lemony Snicket

^۲ Michelle Edwards

^۳ Phyllis Root

^۴ Tony Ross

^۵ Mercer Mayer

^۶ Jeanne Willis

^۷ Susan Varley

کرد که درباره‌ی تاریکی‌هراسی نیز مانند بسیاری مسائل دیگر کودکان کتاب‌هایی هم هست که شیوه‌ی تقریباً مستقیم یا حتی کاملاً مستقیمی را در پیش گرفته‌اند. از کتاب‌های دسته‌ی نخست می‌توان از *پسریچه‌ای که از همه چیز حتی از سایه/ش می‌ترسید* (۱۳۹۰) از نویسنده‌ی کبکی استنلی پئان^۱ و تصویرگر کانادایی استفان پولن^۲ یاد کرد و از دسته‌ی دوم می‌توان به *چرا بترسم؟* (۱۳۹۱) از نویسنده‌ی اسپانیایی نوریا روکا^۳ اشاره کرد.

روایت‌هایی هم هست که از ترس تاریکی که بارها تکرار شده فراتر می‌رود و با شیوه‌ای باریک‌تر و انگیزه‌هایی دیگر از بافت و افق واقعیت عادی به جهان خیالی می‌لغزد؛ جهانی که کشمکش درونی قهرمان را آینگی می‌کند.

خشم قلمبه^۴ (۱۳۸۷) از نویسنده و تصویرگر فرانسوی میری د[و]الانسه^۵ داستان پسری که نام روبرت را روایت می‌کند که با راکت بدمیتونی پاره‌شده پس از روزی که گویا برایش روز خوبی نبوده است، به خانه می‌آید. در تصویر، پدر را می‌بینیم که قابلمه‌ی شام را در دست دارد و کفش‌های روبرت که هر کدام به طرفی پرتاب شده‌اند. روبرت وقتی می‌بیند شام خوراک اسفناج است، قهر می‌کند و با عصبانیت به اتاقش می‌رود. کتاب مانند همه‌ی کتاب‌های تصویری در متن، اقتصاد کلمه را رعایت می‌کند و بخش اصلی روایت را به تصویر می‌سپارد. چهره‌ی عصبانی روبرت را می‌بینیم که به در بسته‌ی اتاقش تکیه داده و بین چشم‌هایش یک لکه‌ی قرمز در حال بزرگ شدن است. در صحنه‌ی بعدی غول قرمزی را می‌بینیم که از دهان روبرت بیرون می‌زند. غول به روبرت اخم می‌کند و اتاق روبرت را بدجوری به هم می‌ریزد تا حدی که روبرت می‌خواهد جلوش را بگیرد. روبرت سعی می‌کند اسباب‌بازی‌اش را درست کند و می‌بیند که غول کنار می‌رود. با مرتب کردن اتاق غول کوچولو و کوچولوتر می‌شود. آخرش روبرت او را در جعبه‌ای کوچک جا می‌دهد و به آشپزخانه برمی‌گردد. کشف اینکه چه چیزی غول را کوچک می‌سازد، یکسره به مخاطب سپرده شده است. مخاطب خردسال خود را مفسر متن و کاشف اسرار آن می‌یابد. مخاطب خردسال بزرگ شدن لگه و غول شدنش و از آن طرف کوچک شدن غول را بیان و تجسمی از عصبانی شدن و از دست دادن تسلط و خویشتن‌داری و از آن پس آرام شدن و مسلط شدن بر خود می‌بیند.

دروغ^۶ (۲۰۱۶) از نویسنده‌ی فرانسوی کاترین گریو^۷ و تصویرگر فرانسوی فردریک برتاند^۸ با شیوه‌ای بسیار مرموزتر و غیرمستقیم‌تر پیش می‌رود و داستان دخترکی را پیش چشم مخاطب می‌آورد. از آغاز نقطه‌ی قرمزی خود را

^۱ Stanley Pe'an

^۲ Ste'phane Polin

^۳ Nuria Roca

^۴ Grosse Cole're

^۵ Mireille d'Allance'

^۶ Le Mensonge

^۷ Catherine Grive

^۸ Fre'de'rique Bertand

به رخ مخاطب خردسال می‌کشد. نقطه در صفحات بعد دو تا می‌شود و بعد بیشتر و بعدتر باز هم بیشتر؛ تا اینکه در دو صفحه‌ی روبه‌رو نقطه‌های قرمز دخترک را محاصره می‌کنند؛ درحالی‌که پیراهنش هم از خال‌های قرمز پوشیده شده است. سرانجام خال‌ها یکی می‌شوند؛ درست مانند یک بادکنک خیلی بزرگ و دخترک با سوزنی آن را می‌ترکاند. مخاطب با هوشمندی باید کشف کند که نقطه‌ی قرمز همان دروغی است که از دهان دخترک بیرون آمده و دروغ‌هایی که دروغ می‌آورند و ناراحتی و عذاب وجدان دروغ‌گویی که بزرگ و بزرگ‌تر می‌شود، با زیادشدن نقطه‌ها نمایش داده شده است و اینکه دروغ تو خالی است و رهایی از آن، اندکی شجاعت و شاید کمی شیطنت می‌خواهد.

۴. نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری را از دو منظر ارائه می‌کنیم. نخست از چشم‌انداز شناخت‌شناسی و روان‌شناسی و سپس از افق روایت‌شناسی و داستان‌پردازی.

به نمونه‌هایی از داستان‌هایی اشاره کردیم که روایت را در افقی فرودست‌تر از مخاطب خویش، پیش می‌برند. پیداست که این داستان‌ها تجربه‌ای متفاوت برای کودک و نوجوان می‌آفرینند. تجربه‌ای که شایسته‌ی بررسی روان‌شناسانه و شناخت‌شناسانه است. در درجه‌ی نخست باید بر احساس اعتمادبه‌نفسی دست نهاد که کودک تجربه می‌کند. حس اعتمادبه‌نفس شاید ضروری‌ترین چیزی باشد که کودک کسب و تجربه می‌کند و پرورش و بالندگی آن ژرف‌ترین و سرنوشت‌سازترین تأثیرها را بر شخصیت او تا پایان عمر می‌نهد. متأسفانه این احساس در خردسالی بسیار آسیب‌پذیر است و اثرش هم بسیار ماندگار و دل‌آزار خواهد بود. چه بسا به سبب این آسیب‌ها، احساس کهری دست از گریبان انسان تا پایان زندگی برنماید (رک. منصور، ۱۳۷۵: ۱۵-۲۰) ادبیات کودک در روزگار نو به پروردن اعتمادبه‌نفس در مخاطبان به مؤثرترین و ظریف‌ترین شیوه‌ها التفات فراوان نشان می‌دهد.

دشواری‌هایی که قهرمان قصه با آن درگیر است و تا تجسم و باور موجود خیالی هراس‌انگیز پیش می‌رود، برای مخاطبی که در افق فرادست قرار داده شده است، بدل به تجربه و آزمونی ویژه می‌گردد. او مشکل را در مقام فروتر و موقعیت بازی و افق خلاقیت زیبایی‌شناختی می‌نگرد. داستان، آموزه‌هایی را به او القا و تلقین نمی‌کند، کسی به او دستور نمی‌دهد ولی حس کنجکاوی مخاطب را برمی‌انگیزد. او به جای آموختن از کسی، با نقد و بررسی قهرمان، اندیشه کشف می‌کند. باید خاطرنشان کرد نقد قهرمان، موقعیت بسیار مغتنمی است تا مخاطب قوه‌ی تفکر نقادانه را در خویشتن بیابد و بپرورد. مخصوصاً نقد قهرمانی که هم حسی و همدلی مخاطب را برمی‌انگیزد و غالباً و بر پایه‌ی قاعده‌ی آشنا، مخاطب آن را به چشم سرمشق می‌بیند و کودک و نوجوان را به تجربه‌ی ارجمند خودانتقادی رهنمون می‌شود. کودک به نامستقیم‌ترین شیوه‌ای از طریق نقد قهرمان، به امکان نقد خود نزدیک می‌شود. جسارت خودانتقادی که خود زاییده و پرورده‌ی جرأت‌ورزی در انتقاد از دیگران است، در نهان و نهایت، احساس و ادراک فرد را از خود نیرومندتر و ژرف‌تر می‌سازد (رک. فیشر، ۱۳۸۵: ۱۲۰). این فرایند نقد دیگری و خود، بررسی روان‌شناختی را در کودک پایه‌ریزی می‌کند. مخصوصاً وقتی او در خطاها و سوگیری‌های شناختی قهرمان دقیق می‌شود و خواسته و ناخواسته افق شناختی او را با خود می‌سنجد، به تجربه‌ی ممتاز فراشناخت راه می‌برد. فراشناخت بالاترین سطح هوش، به‌ویژه هوش زبانی به‌شمار می‌آید که با تفکر و گفتار درونی شکل می‌گیرد و کودک می‌کوشد در مسیر شناختن

خویش، خود این فریند شناختن را بشناسد (رک. همان: ۴۳، همو ۱۳۸۶: ۲۷). به یاد آوریم که مخاطب در این داستان‌ها با مسائل و کاستی‌ها و اشتباهاتی روبه‌رو می‌شود که چه‌بسا خود پیش‌تر گرفتارشان بوده یا حتی هنوز با آن‌ها درگیر است؛ گیریم نه در مقیاس فاجعه‌بار و شاید اغراق‌آمیز قهرمان. نقد قهرمان البته الزاماً به معنای محکوم کردن او نیست و چه‌بسا مخاطب هم‌زمان با محکوم کردن و بررسی اشتباهات، از سویی به توجیه و ستایش شخصیت بپردازد (نودلمن، ۱۳۸۷: ۴۲۷-۴۲۹).

برخورد خاص این دسته از داستان‌ها با مخاطب و آفریدن این موقعیت و اتفاق روایی، می‌تواند نشانه‌ی روشنی باشد از این حقیقت که ادبیات روایی کودک و نوجوان را هرگز نباید دست‌کم گرفت؛ حتی از نظرگاه خلاقیت‌های نوآیین روایی و امکان طرح باریک‌ترین تأملات روایت‌شناختی. درنگ در مخاطب روایت یا روایت‌شنو یا مخاطب پنهان و خصوصاً مخاطب مفروضی که روایت با تصور او پیش می‌رود، از تازه‌ترین و مهم‌ترین مداخله‌های مطالعه‌ی روایت به‌شمار می‌رود. این بررسی‌ها از این نقطه می‌آغازند که غالباً روایت با تکیه‌بر نسبتی که متن با مؤلف‌راوی می‌یابد، فهم و تفسیر می‌شود؛ اما چرا سویی دیگر یعنی پیوند مخاطب روایت با روایت مغفول می‌ماند؟ (رک. احمدی، ۱۳۷۰: ۳۶۸، توکلی، ۱۴۰۰: ۶۹-۷۴، نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۴۰۸-۴۱۱ و پرینس، ۱۳۹۱: ۲۴-۳۱). در این بررسی‌ها مخصوصاً به روایت‌هایی توجه می‌دهند که می‌کوشند مخاطب را به چالش بکشند و او و نسبتش با روایت و راوی را به گونه‌ای دیگر تعریف کنند.

مخاطب کودک در این داستان‌ها خود را مشغول بازی با مرزها می‌یابد. از سویی مرز او با چارچوب آشنای قصه و نیز مرزش با راوی دانای کل متعارف به بازی گرفته می‌شود. گذشته از این او در بسیاری از این داستان‌ها با آمیزش مرزهای واقعیت و خیال درگیر می‌شود. او بیش‌وکم به ادراک برداشتن دیوار چهارم و قاب‌زدایی دست می‌یابد و طعم آفرینشگری روایت را می‌چشد. اما آنچه بیشتر چشمش را می‌گیرد، موقعیت قهرمان است که از آن افق سرمشق و آموزشگر آشکار یا نهان فرومی‌افتد. از این رهگذر مخاطب، قهرمان، گاه راوی و چه‌بسا روایت را اعتمادناپذیر بشناسد. به بازی گرفتن اعتمادپذیری راوی به‌ویژه قهرمانی که راوی است یا روایت بر او متمرکز و کانونی می‌شود، از مهم‌ترین جلوه‌های خلاقیت روایی در شماری از داستان‌های مدرن و از تازه‌ترین دغدغه‌های نقد ادبی است (رک. ابوت، ۱۳۹۹: ۱۴۵-۱۴۷، یان، ۱۳۹۷: ۶۲). آنتون چخوف (۱۸۶۰-۱۹۰۴) در داستان کودک *کاشتانکا*، ماجرای بچه‌سگی به این اسم را روایت می‌کند. او به‌شیوه‌ای سحرانگیز به جهان تجربه‌ی کاشتانکا نزدیک می‌شود و از محدودیت شدید افق فهم و تمایز ادراک حسی توله‌سگ به خلاق‌ترین شیوه‌ای بهره می‌برد. خصوصاً در وصف شبی که کاشتانکا و جانوران سیرک ناظر مرگ غازند بی‌آنکه آن را به‌درستی درک کنند، هنر روایت چخوف به اوج می‌رسد (چخوف، ۱۳۵۳: ۳۸-۴۶). استادی داستان‌نویس روس خصوصاً هنگامی نمایان می‌شود که به محدودیت‌هایی توجه کنیم که برگزیدن مخاطب کودک به روایت می‌افزاید. شاید بتوان *کاشتانکا* را نقطه‌ی آغاز داستان‌هایی از این دست در ادبیات کودک دانست. ویلیام فاکنر (۱۸۹۷-۱۹۶۲) در *خشم و هیاهو* در بخشی که روایت به بنجی سپرده می‌شود، از کم‌سن‌وسالی راوی و محدودیت افق شناختی‌اش برای آفرینش روایتی بهره می‌گیرد تا مخاطب روایت را به چالش بکشد و به کشف و کوشش برانگیزد (اولیائی‌نیا، ۱۳۸۱: ۲۱-۲۳). در دو داستان کوتاه *عروسک چینی* از هوشنگ گلشیری (۱۳۱۶-۱۳۷۹) و *یال* از علی موذنی (متولد ۱۳۲۷) به راوی کودکی می‌رسیم که از ماجرا درک ناقصی دارد. دقیقاً همین پریشانی و پاره‌پارگی و ابهام

روایتی که مخاطب باید صورت درست آن را بازسازی کند، خلاقیت و تشخیص داستان را رقم می‌زند. (رک. گلشیری، ۱۳۵۴: ۶۵-۷۵ و مودنی، ۱۳۶۸: ۷-۲۰) بیژن نجدی (۱۳۲۰-۱۳۷۶) در داستان بسیار کوتاه چشم‌های دکه‌ای من از این هم فراتر می‌رود و روایت را به عروسکی می‌سپارد که از مهد کودکی بر اثر بمباران به خیابان پرت شده. راوی درکی از جنگ و مرگ ندارد؛ اما از دلتنگی برای صاحبش فاطمی می‌گوید (رک. نجدی، ۱۳۷۳: ۴۷-۴۹) بدین‌سان مخاطب در این داستان‌ها با حذف هنری در سطح ساختار اثر روبه‌رو می‌شود و به بازآفرینی ساختار روایی می‌پردازد. مخاطب در فرایند شکل‌گیری روایت مشارکت می‌کند و همین سهیم‌شدن با راوی و روایت و قهرمان به ادراک و التذاذ هنری او را جلوه و اوجی دیگر می‌بخشد. ناقدان ادبیات کودک گاه ارزش روایت را در دامنه‌ی شکاف‌های آن می‌دانند؛ شکاف‌هایی که نویسنده برای انگیزش خیال مخاطب و درگیر ساختنش با متن می‌آفریند (نیکولایوا، ۱۳۹۸: ۴۳۱). نکته‌ای که نباید از خاطر دور داشت که خصوصاً خردسالان به روایت‌های ساده، چیزهای زیادی می‌افزایند (رنولدز، ۱۴۰۰: ۲۱۲)؛ چیزی که چه‌بسا با برخورد نامناسب بزرگ‌ترها سرکوب شود. اما داستان‌های یادشده به این رفتار خلاق مخاطب دامن می‌زنند.

در کتاب‌های تصویری که بیشتر مخصوص خردسالان و کودکان فراهم می‌آید و از این شیوه بهره می‌گیرند، توجه به نسبت سیر روایی متن با سیر روایی تصویر بسی بایسته است. قالب آشنای همراهی تمام‌وکمال متن و تصویر و حتی پیروی مطلق تصویر از داستان در این کتاب‌ها غالباً می‌شکند. مخاطب متوجه گونه‌ای دوگانگی میان روایت بصری و روایت متنی می‌شود؛ موقعیت مقایسه‌ای دیگری در کنار قیاس قهرمان و خودش که می‌تواند راهگشای او به درنگ و پرسش و سنجش بیشتر شود. از سویی زمینه‌ی استقلال تصویر و متن فراهم می‌آید.

منابع

- ابوت، اچ. پورتر. (۱۳۹۹). *سواد روایت*. ترجمه‌ی رویا پورآذر و نیما م. اشرفی، تهران: اطراف.
- احمدی، بابک. (۱۳۷۰). *ساختار و تالیل متن*، ج ۱، تهران: مرکز.
- ادواردز، میشل و فیلیس روت. (۱۳۹۴). *تاریکی ترس ندارد*. ترجمه‌ی فراز پندار، تهران: نردبان.
- اسنیکت، لمونی. (۱۳۹۷). *تاریکی*. ترجمه‌ی شهرداد میرزایی، تهران: دیبایه.
- آش، فرانک. (۱۳۹۸). *تولد مبارک ای ماه قشنگ!*. ترجمه‌ی فریده طاهری، تهران: کانون.
- _____ (۱۳۸۸). *خواب خرس مهتابی*. ترجمه‌ی پدram مهین‌پور و نسرین وکیلی، تهران: مبتکران.
- _____ (۱۳۸۰). *سایه‌ی خرس*. ترجمه‌ی م. محسنی، تهران: مدرسه.
- اولیایی‌نیا، هلن. (۱۳۸۱). *بررسی شیوه‌ی روایی در سه رمان ویلیام فاکنر*. تهران: افق.
- بتلهایم، برونو. (۱۳۸۱). *افسون افسانه‌ها*. ترجمه‌ی اختر شریعت‌زاده، تهران: هرمس.
- براون، آنتونی. (۱۳۸۳). *گوریل*. ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، تهران: علمی و فرهنگی.
- برشت، برتولت. (۱۳۷۸). *درباره‌ی تئاتر*. ترجمه‌ی فرامرز بهزاد، تهران: خوارزمی.
- برنگیه، جی. سی. (۱۳۹۳). *گفت‌وگوهای آزاد با ژان پیازه*. ترجمه‌ی محمود منصور و پریخ دادستان، تهران: سمت.
- برنینگهام، جان. (۱۳۸۳). *به آب نزدیک نشو دخترم!*. ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، تهران: علمی و فرهنگی.

پرینس، جرالد (۱۳۹۱)، روایت‌شناسی: شکل و کارکرد روایت، ترجمه محمد شهباء، تهران: مینوی خرد.
په‌آن، استانلی. (۱۳۹۰). *پسریچه‌ای که از همه چیز، حتی از سایه‌اش می‌ترسید!*. ترجمه‌ی ابوالقاسم سبطی، تهران: شکوفه.

پیاژه، ژان. (۱۳۹۴). *شکل‌گیری نماد در کودکان*. ترجمه‌ی زینت توفیق، تهران: نشر نی.
پیاژه، ژان و باربل اینهلدر. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی کودک*. ترجمه‌ی زینت توفیق، تهران: نشر نی.
تقوی، نیره. (۱۳۹۰). *گرگ در قفسه‌ی لباس*. تهران: کتاب خروس.
توکلی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). *از اشارت‌های دریا: بوطیقای روایت در مثنوی*. تهران: مروارید.
جینزبرگ، هربرت و سیلویا اوپر. (۱۳۷۱). *رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیاژه*. ترجمه‌ی فریدون حقیقی و فریده شریفی، تهران: فاطمی.

چخوف، آنتون. (۱۳۵۳). *کاشتاتنکا*، ترجمه‌ی ابراهیم یونسی، تهران: کتاب‌های طلایی.
چیچستر کلارک، اما. (۱۳۹۶). *اولین بار که دیدمت کانگوروی آبی!*. ترجمه‌ی مریم رزاقی، تهران: زعفران.
_____ (۱۳۹۱). *حالا نشانت می‌دهم کانگوروی آبی!*. ترجمه‌ی مریم رزاقی، تهران: زعفران.
دادستان، پریخ. (۱۳۹۵). *گزیده‌ای از بزرگ‌ترین نظام‌های روان‌شناسی تحولی*، تهران: سمت.
دان‌بار، پلی. (۱۳۹۱). *پنگوئن*. ترجمه‌ی معصومه انصاریان، تهران: ماهک.
دلانسه، میری. (۱۳۸۷). *خشم قلمبه*. ترجمه‌ی محمد مهدی شجاعی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
راس، تونی. (۱۳۷۸). *بالاخره تو رو می‌گیرم*. ترجمه‌ی رامین اردلان، تهران: آگاهان ایده.
رنولدز، کیمبرلی. (۱۴۰۰). «نقد کودک‌محور»، *مطالعات ادبیات کودک: راهنمای روش پژوهش*. ترجمه‌ی محبوبه فرهنگی، تهران: مدرسه.

روزن، مایکل. (۱۳۸۵). *می‌خوایم به خرس شکار کنیم*. ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، تهران: علمی و فرهنگی.
روکا، نوریا. (۱۳۹۱). *چرا بترسم؟*. ترجمه‌ی هستی سعادت، تهران: فنی ایران.
ریدل، گریس. (۱۳۹۸). *فرمانروای عالم هیروت*. ترجمه‌ی حسام سبحانی طهرانی، تهران: میچکا.
سرمشقی، فاطمه. (۱۳۹۰). *چه کسی خط و خال‌ها را برداشته است؟*. تهران: علمی و فرهنگی.
سنداک، موریس. (۱۳۸۳). *سفر به سرزمین وحشی‌ها*. ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، تهران: علمی و فرهنگی.
عموزاده خلیلی، فریدون. (۱۳۹۷). *اژدهای بدجنسی که چشم‌هایش آستیگمات ... بود/نبود!*. تهران: علمی و فرهنگی.
فیستر، مانفرد. (۱۳۸۷). *نظریه و تحلیل درام*. ترجمه‌ی مهدی نصراله‌زاده، تهران: مینوی خرد.
فیتز پاتریک، ماری لوئیز. (۱۳۹۰). *ایزی و راسو*. ترجمه‌ی نسرين وکیلی، تهران: مبتکران.
_____ (۱۳۸۹). *من هم ببرم*. ترجمه‌ی ناهید معتمدی، تهران: علمی و فرهنگی.
فیشتر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، تهران: رسش.
_____ (۱۳۸۶). *آموزش یادگیری به کودکان*. ترجمه‌ی فروغ کیان‌زاده، تهران: رسش.
گلشیری، هوشنگ. (۱۳۵۴). *نمازخانه‌ی کوچک من*. تهران: زمان.

لنگن، آنت. (۱۳۹۱). *نامه‌های فلیکس: خرگوش کوچولو به سفر دور دنیا می‌رود*، ترجمه‌ی محبوبه نجف‌خانی، تهران: زعفران.

لوفلر-دلاشو، م. (۱۳۶۶). *زبان رمزی قصه‌های پریوار*، ترجمه‌ی جلال ستاری، تهران: توس.
مایر، مرچر. (۱۳۷۸). *خواب‌های ترسناک ته صندوق‌خونه*. ترجمه‌ی رامین اردلان، تهران: آگاهان ایده.
مک‌کالم، رویین. (۱۳۸۶). «متون بسیار پیشرفته: داستان‌های خودآگاهانه و اثر آزمونی». *درک ادبیات کودکان جهان*، زیر نظر پیتر هانت، ترجمه‌ی محمود نورمحمدی، تهران: سایه‌گستر.

منصور، محمود. (۱۳۷۵). *احساس کهنتری*. تهران: دانشگاه تهران.
مودنی، علی. (۱۳۶۸). *کلاهی از گیسوی من*. تهران: برگ.
نجدی، بیژن. (۱۳۷۳). *یوزپلنگانی که با من دویده‌اند*. تهران: نشر مرکز.
نودلمن، پری. (۱۳۸۷). «لذت و گونه‌ی ادبی: ژرف‌اندیشی‌هایی درباره‌ی ویژگی‌های ادبیات داستانی کودکان». ترجمه‌ی داود خزایی، *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*، به کوشش مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نیکولایوا، ماریا. (۱۳۹۸). *درآمدی بر رویکردهای زیبایی‌شناختی به ادبیات کودک*. ترجمه‌ی مهدی حجوی و فاطمه زمانی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
نیکولایوا، ماریا و کارول اسکات. (۱۴۰۰). *بازی متن و تصویر در کتاب‌های تصویری*. ترجمه‌ی فریبا خوشبخت و محبوبه البرزی، تهران: مدرسه.

ویلز، جین. (۱۳۷۸). *ازدها کوچولو*. ترجمه‌ی رامین اردلان، تهران: آگاهان ایده.
هیچینز، پت. (۱۳۸۳). *خانم حنا به گردش می‌رود*. ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، تهران: علمی و فرهنگی.
یان، مانفرد. (۱۳۹۷). *روایت‌شناسی: مبانی نظریه‌ی روایت*. ترجمه‌ی محمد راغب، تهران: ققنوس.

d'Allance', Mireille (2004). *Grosse Cole're*. Paris: Petite bibliothe'que de l'ecole des loisirs.
Battut, Eric (2004). *Le Secret*. Paris: Didier Jeunesse.
Grive, Catherine (2016). *Le Mensonge*. Paris: Rouergue.
Hunt, Peter (1994). *An Introduction Children's Literature*. New York: Oxford University Press.
Nie'res-Chevrel, Isabelle (2009). *Introduction a' La Litte'rature de Jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse.
Princ, Nathalie (2008). *La Litte'rature de Jeunesse*. 2e Edition, Paris: Armand Colin.



Extended Abstract

Vol 15, Issue 2, Autumn-Winter 2025, Ser 30



Children Audiences on a Horizon Beyond the Story: A Reflection on the Stories which Direct the Attention of Children toward the Mistakes of the Fictional Character

Hamidreza Tavakoli* 

Introduction

Readers, especially children, often find themselves in a position below the story and the storyteller when encountering narratives. They typically perceive themselves as learners and passive recipients. The storyteller knows the ending, and the omniscient narrator guides the story and delves into characters' minds. Children consider themselves inferior to the story, the story's hero, and to the adult reading the story as well. On the other hand, traditional tales and many modern stories explicitly or implicitly aim to educate children or instill certain values. This research focuses on a different category of children's stories where authors attempt to elevate children from their familiar subordinate position. These stories lead children to the experience and feeling that they understand the situation more accurately than the hero.

* Assistant Prof in Persian Language and Literature of Semnan University, Semnan, Iran.
h.hasanzadeh@Semnan.ac.ir.

DOI: 10.22099/JCLS.2024.47748.1994



COPYRIGHTS ©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher.

Sometimes the hero makes mistakes, or for various reasons cannot view the situation from another angle, or suffers from a childlike illusion, or falls into a cognitive error. However, the interesting point is that the child notices the mistake and understands the story beyond the level at which the hero is stuck, finding themselves in a horizon above both the hero and the story.

Research Method, Literature Review, and Purpose

This distinctive experience can be examined from both cognitive/psychological and narratological perspectives. On the one hand, children are placed in a metacognitive position where they can practice evaluating the story and its hero. On the other hand, these stories employ unique narrative creativity. The reader engages with the story by considering perspectives hidden from the hero's view. The story no longer has a closed framework and is not enclosed by a tall, impenetrable wall. The narrative explicitly invites the child and allows them entry into the text of the story.

While no research with exactly this approach has been published in Persian, there are relevant Western studies on children's engagement with narrative. Notable works include Isabelle Nières-Chevrel's *Introduction to Children's Literature* (1964) discussing the hero's superior position; R. McCallum's *Very Advanced Texts: Self-conscious Stories and the Testing Effect* (2007) examining the adult reader's superior position; and Maria Nikolajeva and Carole Scott's work (2006) on picture books where visual narratives can guide children to a perspective beyond the textual story and hero.

Given the special position that such narratives create and the way they invite children to the process of metacognition and help them in recognizing their identity and building self-confidence, and also due to their aesthetic creativity and narrative innovations, studying these works in independent research could provide a foundation for greater attention to writing such stories in our homeland.

Discussion

The study examines multiple Western and Iranian examples, focusing on eighteen works, to analyze various approaches authors and illustrators use to create such positions. Works include Frank Asch's trilogy (*Bear Shadow*, *Happy Birthday Moon*, and *M,,, , ssss sss mm*) Eric Battut's *The Secret*, P. Hutchin's *Rosie's Walk*, Maurice Sendak's "Where the Wild Things Are", and Fereidoun Amouzadeh Khalili's *A Mischievous dragon whose eyes were/were not astigmatism*.

The difficulties that the heroes of these stories face, which sometimes progress to the point of imagining and believing in frightening creatures, become a special experience and test for the audience placed in a superior perspective. They view the problem as a lower position and within the context of play and aesthetic creativity. The story does not impose teachings on them. No one gives them orders. The story stimulates their curiosity. Instead of learning from someone, they think and discover through critiquing and examining the hero. Critiquing the hero is a valuable opportunity for children to develop their critical thinking abilities. This is especially true when critiquing a hero who evokes the audience's sympathy and empathy, and whom children often view as a role model. In this way, children are guided toward the valuable experience of self-criticism. This process of critiquing others and, of course, critiquing oneself, establishes psychological reflection in children. Particularly when they examine the cognitive errors and biases of the hero and, consciously or unconsciously, measure their cognitive horizon against the hero's, they are led to the distinguished experience of metacognition.

On the one hand, in encountering these stories, children find themselves playing with boundaries. The child feels that the familiar framework of the story and its boundary with the omniscient narrator is being played with. In many of these stories, they engage with the blending of reality and imagination's boundaries. The child more or less achieves a sense and perception of breaking the fourth wall and deframing, and tastes the flavor of narrative creativity.

In picture books, using this approach, the familiar format of complete harmony between image and text breaks down. The child becomes aware of a kind of duality between visual narrative and textual narrative; that is, another comparative situation alongside comparing the hero with themselves. This new situation can guide them toward more reflection, questioning, and evaluation.

Conclusion

Through these stories, children reach a genuine experience of self-confidence and personal independence, and leap from a position of absolute passivity to the role of an active and critical audience. The foundations for transitioning to the horizon of metacognitive experience are also established. In particular, we must consider these stories' special capacity for addressing challenges such as fear of darkness, inability to control anger, immersion in fantasy, and lack of self-confidence in creative and solution-oriented ways. From an artistic perspective, both story and illustration appear in new ways outside familiar and repetitive frameworks, redefining the child's connection as an audience with the story in a different way. This audience is not

merely listening, observing, and learning; rather, they question the workings of the story and its characters, and critically examine the harmony and disharmony between visual and textual narratives.

Keywords: stories for children, audience, child's imagination, visual narration, metacognition

Reference:

- Abbott, H. P. (2018). *The Cambridge introduction to narrative* (R. Pourazar and N. M. Ashrafi, trans.) Tehran: Atraf. [in Persian]
- Ahmadi, B. (1991). *Structure and interpretation of the text*, vol.1 Tehran: Markaz. [in Persian]
- d'Allance', M. (2004), *eeeeee e '''' ee*. Paris: Petite bibliothe'que de l'ecole des loisirs.
- Amuzadeh Khalili, F. (2018). *A Mischievous dragon whose eyes were/were not astigmatism*. Tehran: Parandeh Abi. [in Persian]
- Asch, F. (2014). *Happy birthday moon*. (F. Taheri, trans.) Tehran: Kanoon. [in Persian]
- Asch, F. (1982). . *eee ee eeeeeeeemm* (p. Mahinpoor, trans.) Tehran: Mobtakeran [in Persian]
- Asch, F. (1985). *Bear shadow*. (M. Mohseni, trans.) Tehran: Madreseh. [in Persian]
- Battut, E. (2004). *Le Secret*. Paris: Didier Jeunesse.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*, (A. Shariatzadeh, trans.) Tehran: Hermes. [in Persian]
- Browne, A. (1983). *Gorilla*. (T. Adinehpour, trans.) Tehran: Elmi farhangi. [in Persian]
- Brecht, B. (1967) *About the theater*. (F. Behzad, trans.) Tehran: Kharazmi [in Persian]
- Bringuier, J.C. (1980). *Conversations with Jean Piaget* (M. Mansour and P. Dadsetan, trans.) Tehran: Samt. [in Persian]
- Burningham, J. (1977). *Come away from the water Shirley*. (T. Adinepour, trans.) Tehran: Elmi va Farhangi. [in Persian]
- Chekhov, A. (1974). *Kashtanka*. (E. Younessi, trans.) Tehran: Amir Kabir. [in Persian]
- Chichester Clark, E. (2017). *I show you, blue kangaroo!* (M. Razaghi, trans.) Tehran: Zafaran. [in Persian]
- Chichester Clark, E. (2012). *When I first met you, blue kangaroo!* (M. Razaghi, trans.) Tehran: Zafaran [in Persian]
- Chris, R. (2019). *The emperor of absurdia*. (H. Sobhani, trans.) Tehran: Michka. [in Persian]
- Dadsetan, P. (2016). *A Selection of major theories of developmental Psychology*. Tehran: Samt. [in Persian]

- Dunbar, P. (2009). *Penguin*. (M. Ansarian, trans.) Tehran: Mahak. [in Persian]
- Edward, M. & Root, P. (2002). *Wsssss ssss ??????* (F. Pendar, trans.) Tehran: Nardeban. [in Persian]
- Fitzpatrick, M. (2000). *Izzy and skunk*, (N. Vakili, trans.) Tehran: Mobtakeran. [in Persian]
- Fitzpatrick, M. (2001). *?m a iieer ooa* (R. Hirmandi, trans.) Tehran: Elmi va Farhangi. [in Persian]
- Fisser, R. (2006). *Teaching children to think*. (M. Safayi & A. Najarian, trans.) Tehran: Rassesh. [in Persian]
- Fisser, R. (2007). *Teaching thinking* (F. Kianzadeh, trans.) Tehran: Rassesh. [in Persian]
- Ginsburg, H. & Oppen, S. (1979). *eeeeee eeeyyyyyyff ttt ellecuial development*, (F. Haghighi and F. Sharifi, trans.) Tehran: Fatemi. [in Persian]
- Golshiri, H. (1975). *My little prayer room*. Tehran: Zaman. [in Persian]
- Grive, C. (2016). *Le Mensonge*. Paris: Rouergue.
- Hunt, P. (1994). *tt ttt ttttt ttcc clll eeett ttt trrrrrrr*. New York: Oxford University Press.
- Hutchins, P. (2004). *'''''' ' wkkk*. (T. Adinepour, trans.) Tehran: Elmi va Farhangi. [in Persian]
- Jahn, M. (2005). *Narratology*. (M. Ragheb, trans.) Tehran: Ghoghnoos. [in Persian]
- Langen, A. (1994). *Letters from felix*. (M. Najafkhani, trans.) Tehran: Zafaran. [in Persian]
- Loeffer—Delachaux, M. (1950). *Le Symbolism des legends* (J. Sattari, trans.) Tehran: Toos. [in Persian]
- Mansour, M. (1996). *Inferiority feelings*. Tehran: Tehran University. [in Persian]
- Mayer, M. (1991). *Nightmares at the far end of closet* (R. Ardalan, trans.) Tehran: Agahan-e Idea. [in Persian]
- McCallum, R. (2007). *eeee ttt ggggggglll eeesss iieeeeeeee* (M. Noormohamadi, trans.) Tehran: Sayegostar. [in Persian]
- Moazeni, A. (1989). *A hat made of my hair*. Tehran: Barg. [in Persian]
- Najdi, B. (1994). *The Leopards who have run with me*. Tehran: Markaz. [in Persian]
- Nie'res-Chevrel, I. (2009). *ccccccccc' '' ' L Ltteeeeeeee eeeeeeee....* Paris: Didier Jeunesse.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to chileeesss iieeeeeeee* (M. Hojvani and F. Zamani, trans.) Tehran: Kanoon. [in Persian]
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. (F. Khoshbakht and M. Alborzi, trans.) Tehran: Madreseh. [in Persian]
- Nodelman, P. (1977). *Pleasure and genre: Speculations on the characteristics of children's fiction* in *Lttrrrrrrr ddd eee clll eeett ttt trrrrrrr iiiiinii ii*, (D. Khazayi, trans.) Tehran: Kanoon. [in Persian]

- Owliayinia, H. (2002). *xx gggggggg tttt ttt ee dddd dd kkkkkksss eeeee vvess*. Tehran: Ofogh. [in Persian]
- Pe'an, S. (2002). *A boy who is afraid of everything, even his shadow*. (A. Sebti, trans.) Tehran: Shokoufeh. [in Persian]
- Pfister, M. (1988). *The theory and analysis of drama*. (M. Nasrollahzadeh, trans.). Tehran: Minoo-ye Kherad. [in Persian]
- Piaget, J. (1951). *Play dreams and imitation in childhood*. (Z. Towfigh, trans.). Tehran: Ney. [in Persian]
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. (Z. Towfigh, trans.) Tehran: Ney. [in Persian]
- Prince, G. (1982). *Narratology: The form and functioning of narrative*, (M. Shahba, trans.) Tehran: Minoo-ye Kherad. [in Persian]
- Princ, N. (2008). *LL Ltt''rrrrrr ee Jeeeeee*. Paris: Armand Colin.
- Reynolds, K. (2021). Child-centered criticism. In *Children literature studies* (M. Farhangi, Trans.). Tehran: Madreseh. [in Persian]
- Rosen, M. (2004). *Weeee gggggg gg a eerr tttt*. (T. Adinepour, trans.). Tehran: Elmi va Farhangi. [in Persian]
- Ross, T. (1999). *I catch you at last*. (R. Ardalan, trans.) Tehran: Agahan-e Idea. [in Persian]
- Sarmashghi, F. (2011). *Who removed the lines and dots?* Tehran: Elmi va Farhangi. [in Persian]
- Sendak, M. (2004). *Where the wild things are*, (T. Adinepour, trans.) Tehran: Elmi va Farhangi. [in Persian]
- Snicket, L. (2013). *The dark*. (S. Mirzayi, trans.) Tehran: Dibaye. [in Persian]
- Taghavi, N. (2011). *The wolf in the closet*. Tehran: Nazar. [in Persian]
- Tavakoli, H. R. (2021). *From the indications given by the sea: Poetics of narrative in Mathnawi*. Tehran: Morvarid. [in Persian]
- Willis, J. (1999). *The Little Dragon*. (R. Ardalan, trans.) Tehran: Agahan-e Idea. [in Persian]