



سال اول، دوره دوم، پائیز و زمستان ۱۳۹۵، شماره پیاپی ۲

منطق خوانش ادبی و جایگاه آن در فهم ادبیات

دکتر راضیه حجتی زاده^۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۱۲

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۲/۵

چکیده

«خوانش» ادبی دارای دو بعد است: اول رویکردها و نظریه‌ها و دوم منطق خوانش. این مقاله درصدد است تا منطق خوانش را، که در تحقیقات و مطالعات ادبی به ندرت به عنوان موضوعی مستقل مورد توجه قرار گرفته است، تبیین نماید. طرح تحقیق سرفصل‌های زیر را در بر می‌گیرد: ۱- معرفی خوانش به عنوان برداشت دیگری از ادبیت متن؛ ۲- بررسی شیوه‌های متداول خوانش؛ ۳- معرفی خوانش دیالکتیک به عنوان برابرنهاد روش‌های دیگر؛ ۴- نقد هر یک از روش‌های فوق؛ ۵- ذکر دلایل مخالفت با خوانش ادبی؛ ۶- ذکر مؤلفه‌های عمده در امر خوانش، و ۷- ارائه الگویی برای تحلیل فرایندهای به کار رفته در خوانش در جریان آموزش متون. هدف اصلی این مقاله، شناخت ارزش و جایگاه موضوع خوانش در آموزش‌های ادبی و دست‌یافتن به الگویی منسجم برای بررسی منطق خوانش‌های ادبی است. از این رو، جز در برخی موارد، به سیر نظریه‌های هرمنوتیک خوانش ادبی نمی‌پردازد.

واژگان کلیدی: خوانش، مشارکت، فاصله، دیالکتیک، سوژه - خواننده

۱- مقدمه

اثر ادبی از لایه‌های متعددی تشکیل شده‌است که به شیوه‌های گوناگونی می‌توان آنها را دسته‌بندی و تعریف کرد. محققان دست کم چهار عنصر را از ضروریات هر فعالیت ادبی برشمرده‌اند^(۱): نویسنده، خواننده، متن و «جهان ادبیات» که به تعبیر آرتور دانتو گونه‌ای «دیگر من»^۱ جهان هنر تلقی می‌شود (Danto, 1964:183-198). خوانش نیز به عنوان بخشی از فعالیت‌های ادبی، هیچ‌گاه موضوع یک نظریه مشترک نبوده‌است؛ و نکته مهم اینکه راجع به ضرورت یا حتی مناسبت آن در آموزش و فهم متون توافقی وجود ندارد. این موضوع، چه در نظر خوانندگان متون ادبی و چه برای پژوهندگانی که در جستجوی چارچوب‌های منسجم معرفت‌شناختی‌اند، حائز اهمیت است زیرا در بسیاری از مطالعات انجام گرفته در این زمینه تلقی‌های متعدد از خوانش ادبی نادیده گرفته شده‌است. این مقاله در نظر دارد تا با بازنگری مفهوم «ادبیت» و رهاندن آن از تعاریف عمدتاً ساخت‌گرایانه یا فرمالیستی که از آن ارائه می‌شود، خوانش ادبی را به مثابه تعریفی دیگر از ادبیت متن معرفی کند و سپس، به مطالعه فرایندهای خوانش و انواع و طبقه‌بندی‌های آن بپردازد. نکته درخور یادآوری اینکه هدف نگارنده تشریح سیر تطور نظریه‌های خوانش محور نیست، بلکه اساساً خوانش را به عنوان فعالیتی مستقل می‌نگرد که اصول، معیارها و چارچوب خاص خود را دارد تا دریابد فایده خوانش ادبی در آموزش ادبیات چیست؟ ماهیت آن کدام است؟ و چگونه می‌توان از آن در تحلیل متن یاری گرفت.

۲- پیشینه پژوهش

با تتبعی در مقالات فارسی زبان، به انبوهی از پژوهش‌هایی برمی‌خوریم که نوواژه خوانش را در عنوان خود قرار داده‌اند. عنوان‌هایی همچون: خوانش اسطوره‌ای، بینامتنی، ساختارگرایانه، روانکاوانه و نظایر آن. از این میان، مقاله‌هایی نیز هست که به موضوع خوانش، در ابعاد هرمنوتیکی یا غیرهرمنوتیکی این مسأله، به شیوه مستقل‌تر و مشخص‌تری اشاره دارند. برای نمونه از مقالات زیر می‌توان نام برد: «خوانش در فراسوی معنا» (آیچل، ۱۳۸۰)، که به بازنگری آرای دریدا در خصوص متن می‌پردازد؛ «نقدی بر نظریه‌های هرمنوتیک ادبی» (خدایی، ۱۳۸۸) که به بررسی فشرده‌ای از اندیشه‌های محوری تأویل ادبی، پرسش‌های ادبی و تأویل

1. alter ego

هرمنوتیکی اختصاص یافته و عمدتاً صبغه بازنگرانه و مروری دارد. مقاله «جایگاه متن، مؤلف، خواننده از دیدگاه امبرتو اکو» (رحیمی، ۱۳۹۰) که بیان آرای تفسیری اکو را از قبیل «خواننده نمونه»، «استراتژی متن» و «حدود تفسیر» به طور مبسوط وجهه همت خود قرار داده است؛ و «جستاری در رویکرد دیالکتیکی به خواندن» (شقایق، ۱۳۹۰) که می‌کوشد تا مفهوم دیالکتیکی خواندن را با استفاده از پدیدارشناسی هایدگر و فهم دیالکتیکی گادامر تبیین کند. با نگاهی به این آثار این مطلب برداشت می‌شود که مقالات مزبور عمدتاً نه به خوانش بلکه به خوانش معطوف به نظریه با یک رویکرد ادبی خاص پرداخته‌اند. از این رو ضرورت انجام پژوهش دیگری که به طور مستقل، به موضوع منطق خوانش اختصاص بیابد، به وضوح احساس می‌شود.

۳- روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و با رویکرد اسنادی-کتابخانه‌ای، در نظر دارد به پرسش‌هایی از این قبیل پاسخ گوید: خوانش ادبی چیست و چه فرایندهایی را در بر می‌گیرد؟ هر یک از فرایندهای خوانش چگونه در سطوح مختلف آموزشی برای تحلیل متن به کار می‌رود؟ معیار یا معیارهای لازم برای طبقه‌بندی انواع خوانش چیست؟ هدف اصلی دست‌یافتن به الگویی منسجم برای بررسی منطق خوانش ادبی است.

۴- نسبت خوانش و ادبیت

پرسش از مشخصه اصلی ادبیات، که گاه از آن به ادبیت نیز تعبیر می‌شود، همواره در نقد ادبی محل نزاع بوده است. به منظور پاسخ به این پرسش لازم است به دو نظریه اشاره شود. این دو نظریه، هر یک براساس نزاعی در تفکر فلسفی غرب شکل گرفته است که در آن، یا گفتار بر نوشتار ترجیح داده می‌شود که به آن تفکر کلام‌محوری می‌گویند و یا نوشتار بر گفتار مقدم است و گفتار را تابعی از نوشتار می‌شمارد. بر این اساس و مطابق با هر یک از دو پارادایم آوامحور یا نوشتارمحور فوق، دو نگره نسبت به ادبیات شکل می‌گیرد: نخست، نظریه‌ای که می‌گوید ادبیات اساساً از مقوله کتابت و نوشتار است و بنابراین، گفتار ادبی نمی‌تواند چیزی بر نوشتار ادبی بیفزاید [...] و به همین علت نیز همواره در پس نوشتار قرار می‌گیرد (Barthes, 1971: 165). نظریه دیگری که معتقد است حتی اگر ادبیات را مجموعه میراث

مکتوب^(۲) یک ملت بپنداریم، باز هم نمی‌توان هر نوشتاری را از مقوله ادبیات پنداشت (ibid: 165). چنانچه ادبیات را یکسره از مقوله نوشتار بپنداریم، در واقع، ادب شفاهی و ادبیات عامیانه و بخش وسیعی از ادبیات مردمی را نفی کرده‌ایم. اما مهم‌تر از آن، ناخواسته، پارادایمی را پذیرفته‌ایم که با ترجیح نوشتار، عملاً معنای محوری و تفکر عقلانی را در متون و از آن جمله، در متون ادبی دنبال می‌کند. زیرا مطابق با اصل کلام‌محوری، «متون کلامی بشر و جهان طبیعی ذاتاً عقلانی هستند» (سلدن و ویدوسن، ۱۳۹۲: ۱۸۲). با این وصف، ادبیت متن متمایز از دریافت‌های مخاطب و تنها در گرو توانش زبانی مخاطب برای استنباط معنی گزاره‌های متن از یک سو، و رعایت اصول و قواعد معنایی و دقت در روابط میان نشانه‌های متن از سوی دیگر خواهد بود و تنها نحوه پرداخت معنا اهمیت دارد. در حالی که بنا بر نظر دوم، در تقابل گفتار/ نوشتار تشکیک ایجاد می‌شود و زمینه برای وارونه‌سازی یا واسازی آن به شکل نوشتار/ گفتار فراهم می‌شود، که در این صورت، غیر از توانش زبانی مخاطب، به توانش ادبی او برای تفسیر متن و بیان ناگفته‌های آن نیز نیاز است. در این میان، برخی از نظریه‌پردازان کوشیده‌اند تا خود را از چنگال ادبیت رها کنند. فی‌المثل، بارت در نخستین تأملات نظری خود، میان انواع متون داستانی - اعم از ادبی و غیرادبی - تمایزی قائل نمی‌شود و اظهار می‌دارد که «ادبیات صرفاً آن چیزی است که آموزش داده می‌شود» (Barthes, 1971: 64). به عبارت دیگر، ادبی بودن یک متن به نگاه مخاطب و آموزش‌ها و سواد ادبی او بستگی دارد و در نتیجه، امری اکتسابی یا شهودی است. این نظرات نشان می‌دهد که مرز ثابتی میان ادبی و غیرادبی نمی‌توان ترسیم کرد. گروهی دیگر، برخی متون را بسیار ادبی، برخی دیگر را غالباً ادبی و بخشی را اندکی ادبی می‌نامند. در این حال، اصطلاح «ادبی» یا «ادبیت» درجه‌بندی‌ها و مراتبی را در میان متون بازمی‌تاباند و از این نظر، ادبیت هیچ‌گاه به روشنی قابل ادراک نیست (Goldenstein, 1990: 117).

در چند دهه اخیر به سبب ظهور یا گسترش رویکردهای گوناگونی نظیر نشانه‌شناسی، تاریخ ادبی، هرمنوتیک، کاربردشناسی و جامعه‌شناسی در نظریه ادبی، از نگرشی دفاع شده که در آن، سیمای خواننده عنصر غالب در پژوهش‌های متن‌شناختی به شمار می‌آید. نظر به این مهم که از یک سو، مطالعه ادبیت مدت‌ها بر بینشی متن‌محور^۱ از پدیدار ادبی مبتنی بوده‌است و از سوی دیگر، بینش مزبور با ارائه تعریفی محدود از ادبیت، امکانات موجود در

1. textocentrique

شناخت ادبی از متون غیرتخیلی (غیرروایی) را با محدودیت‌هایی مواجه می‌کند، نگارنده به تحلیل مفهوم دیگری از ادبیت با عنوان «خوانش ادبی» می‌پردازد که از همان مفهوم ادبیت اتخاذ شده است.

به زعم بسیاری از نظریه‌پردازان، شناخت ادبیت تنها در جریان عمل خوانش یا زیر نظارت نهادهای رسمی^۱ و دانشگاهی و به روشی تخصصی شکل می‌گیرد. این امر بدین معناست که پذیرش معیارهایی همچون تخیل و شاعرانگی برای تعیین ادبیت متن، تنها به تصمیم و تشخیص خواننده متخصص بستگی دارد. هیچ معیاری نمی‌تواند خواننده و اجتماعی را که او بدان تعلق دارد، ملزم به پذیرش ادبی بودن یا نبودن یک متن نماید. بنابراین، باید این‌گونه نتیجه گرفت که انتساب موقعیتی هنری به یک متن به واسطه نهادهای رسمی آموزشی، همواره در مناسبات ما با آثار و پذیرش یا انکار آنها نقشی تأثیرگذار داشته است. جهان هنر که در گستره آن، خصلتی هنری به یک اثر یا رخداد منسوب می‌شود و در ضمن آن، برخی از ابعاد متن به عنوان ابعاد بازنماینده^۲ یا نمادین شناخته می‌شود، به باور و آگاهی همگانی موجود در «افق تاریخی» هنر بستگی دارد. چه بسا در دوره‌ای، از ابهام و دشوارسازی موجود در یک متن، به عنوان خصلت ادبی آن یاد کنند و در دوره‌ای دیگر، همان اثر را به سبب معما سازی‌ها یا پیچیده‌گویی‌هایش رد و در زمره کلام مهمل به شمار آورند. چنان‌که فی‌المثل، کلود لافارژ، جامعه‌شناس فرانسوی، در اثر خود با عنوان *ارزش ادبی در پی اثبات این مدعاست که ادبیت مفروض در آثار یا در خوانش آثار، به نوعی مرهون مناسبات و تشریفات*^۳ اجتماعی است. بنابراین، ارزش ادبی نه یک پدیده عینی بلکه برآیند ارزش‌گذاری‌ها و قضاوت‌هایی است که توسط مراجع ادبی یا اجتماعی ذی‌نفوذ و تصمیم‌گیرنده ارائه می‌شود (cf. Lafarge, 1983: 38). برخلاف باور ژنت که می‌پندارد تنها متون غیرروایی و غیرتخیلی هستند که ادبیت آنها با امر خوانش تأیید می‌شود و در واقع «ادبیتی مشروط»^۴ به خوانش (خواننده شدن) دارند (cf. Genette, 1966: 50)، در این رویکرد، خوانش ادبی، خوانشی است که به مدد انضمام به «جهان هنر» قادر است - تا در شرایطی خاص - متنی را ادبی نشان دهد.

-
1. phénomène institutionnel
 2. représentatif
 3. sacralisation
 4. littérature conditionnelle

تنی چند از نظریه پردازان نیز بر سیالیت و شناوری تجربه زیبایی‌شناختی تأکید دارند و می‌گویند ادبیت، یک خصلت یا وضعیت ایستا و ثابت در اثر به شمار نمی‌رود بلکه اغلب خود را به عنوان نوعی فرایند می‌شناساند. در این نگاه، اثر هنری و ادبی به عنوان نوعی نگاه یا التفات خاص به اثر که بر پایه تحول و تکامل آن در طول تاریخ شکل گرفته‌است، و فقط بر پایه نتیجه یا برآیند نهایی آن، تعریف نمی‌شود. این نظر، همان «افق انتظارات» خواننده را در نزد یاس به خاطر می‌آورد و عملاً ادبیت را خصلتی تغییرپذیر می‌داند. در این حالت، ادبیات دیگر ابژه‌ای که ذاتاً تخیلی، خودبسند، فشرده، مبهم و چندآوا باشد نیست، بلکه به عنوان پدیداری تخیلی، خودبسند، فشرده، مبهم و چندآوا قرائت می‌شود. در این نگرش، ادبیات مطلقاً صبغه‌ای بالقوه می‌یابد. خوانش ادبی یک اثر را یکبار برای همیشه «ایجاد نمی‌کند» بلکه آن را در فرایند خوانش و درون «افق»‌های تاریخی گوناگون بارها می‌آفریند. در نتیجه، پرسش از ارزش آثار به عنوان متونی ادبی، به جای آنکه پرسشی بنیادین باشد، به پرسشی زمانمند بدل می‌شود. حال باید پرسید با چه معیاری می‌توان خوانش ادبی را از خوانش غیرادبی فرق گذاشت؟ آیا معیاری جدا از آنچه پیشتر برای تمایز میان ارزش‌های ادبی یک متن در اختیار ما قرار داشت، اکنون برای ارزیابی انواع خوانش در اختیار داریم؟ برای پاسخ به این سؤالات لازم است به مباحثی که درباره تعیین معیار و محک معتبر و موثق در تفسیر معنی و ارزش متن مطرح شده‌است، رجوع کرد. بسیاری از پژوهش‌ها در نظریه‌های خوانش، به تقابل قدرت‌ها میان نویسنده و خواننده اشاره می‌کنند. آنها درصدد کشف این مهم‌اند که کدام‌یک از این دو سویه، حقیقتاً «فصل الخطاب» و قدرت مشروع را در تعیین معنی یک متن در اختیار دارد. عده‌ای از پژوهشگران نیز ویژگی تعیین‌کننده متن را به استقلال و صرف‌نظر از مؤلف و خواننده‌اش، مقدم داشته‌اند، زیرا معتقداند که تفسیر متن، با رهایی از یوغ ضرورت فهم نیت مؤلف، به شکل عینی در خود متن قابل تشخیص است. حال، اگر خواننده برای خود نقشی تعیین‌کننده در ساختن معنای اثر احساس کند، در آن صورت، ارزش متن به خواننده بستگی می‌یابد. بنابراین، لازم است میان بررسی خوانش به‌مثابه ارزیابی زیبایی‌شناختی متون با خوانش به منزله یک فعالیت زیبایی‌شناختی مستقل فرق گذاشت.

۵- خوانش ادبی: دیالکتیک میان مشارکت و فاصله‌گیری

مطالعه بر روی دیالکتیک ادبیات و خوانش ادبی حاصل تحولاتی است که در حوزه مطالعات ادبی، بالأخص مطالعات مرتبط با زیبایی‌شناسی دریافت حاصل آمد. نظریه‌های دریافت (بارت، اکو، آیزر، یاس، پیکارد) به تحقیق بر روی آثار و تجربه آثار پرداختند. در حقیقت، اصطلاح «خوانش ادبی» به منظور عمق بخشیدن به مطالعات ادبی و آموزش زبان و ادبیات وضع گردید (Dufays: 1994; Reuter: 1996). وانگهی، تحقیقات بسیاری نیز به فعالیت خواننده در بافت دانشگاهی متمرکز شده‌اند که به تجربه خوانش سوژه‌ها (افراد) بیش از جایگاه مؤلف و متن اهتمام نشان داده‌اند (Gervais, 1993; Falardeau: 2003). اما متأسفانه، به نظر می‌رسد این نظریه‌ها آن‌گونه که باید و شاید برای بررسی متون فارسی کاربردی نشده‌اند.

این نظریه‌پردازی پیچیده از تجربه خوانش یگانه و منفرد در حوزه مطالعات ادبی، برخی از پژوهشگران را به دقت در دیالکتیک میان متن و خواننده ترغیب کرده‌است؛ تا جایی که آنها به این منظور، اصطلاحاتی نظیر «مشارکت»، «فاصله‌گیری» و «دیالکتیک» در خوانش را وضع کرده‌اند (Dufays: 1994). نظر به اهمیت این موضوع در مطالعه عمیق‌تر پدیده خوانش ادبی، در ادامه، شرح هر یک از این سه روش با تفصیل بیشتری بیان می‌شود.

۵-۱- خوانش ادبی به مثابه مشارکت

به باور بسیاری از نویسندگان، «معمول‌ترین» نوع خوانش، خوانشی است که در آن، به «استنباط‌های روانی-عاطفی» خواننده از گزاره‌های متن اهمیت داده می‌شود که تا حد زیادی با «خوانش اکتشافی»^۱ ریفاتر یا با آنچه که امبرتو اکو «استعمال» متن می‌نامد، انطباق دارد. چنین برداشتی، خوانش را به عنوان نوعی شکار معنی^۲ یا «هنر ابداع» معنی به تصویر می‌کشد. ارزش‌های پیوسته با این برداشت از خوانش، عبارت از کوشش در حفظ وحدت و انسجام متن، مطابقت با رمزگان عام زبان^۳، ارتباط متن با واقعیت و هم‌خوانی با ایدئولوژی و نظام باورها و ارزش‌های خواننده و خاصیت ارجاع‌پذیری متن است (Dufays, 1999: 91). در آموزش چنین خوانشی، به دریافت‌های شهودی، بهره‌گیری از منابع و مصادر احساسی، تخیل، هیجان و در یک کلام، به سوژکتیویته خواننده میدان داده می‌شود. همچنین، عدم قطعیت

1. lecture heuristique

2. braconnage

3. générique

در نیت مؤلف به عنوان کانون و قطب معنای متن و در عوض، اولویت دادن به نیت متن به جای نیت مؤلف، از جمله دیگر شاخصه‌های این نوع خوانش است که کمابیش، در غالب رویکردهای هرمنوتیکی اخیر، نظیر رویکرد واکنش خواننده استنلی فیش، نشانی از آن را می‌توان دید. چراکه به باور فیش، «پدیدارهای» کلامی پیش از ارزیابی و نقد ما از آنها، حضور دارند (Fish, 1981: 5). حتی آیزر نیز با همه اختلافاتی که با فیش دارد، مطابق نقدی که فیش و ژروز از نظریه او به عمل آورده‌اند، بیش از آنکه به تأمل بر تأثیر جایگاه^۱ خواننده در فرایند خلق معنا و ارزش آن بپردازد، در نهایت به مرجعیت و تفوق ساختار خود متن در اثبات پدیدار ادبی تن می‌دهد (Iser, 1980: 110). رویکرد اکو، با استناد به ویژگی اخیر، یعنی باور به نیت متن به جای نیت مؤلف، از نمونه‌های چنین خوانشی به شمار می‌آید که در آن، سویه ارجاع‌پذیر و محاکاتی متن و در یک کلام، معنی نشانه‌شناختی و متن‌بنیاد بر رویه کاربردشناختی و بافت‌بنیاد آن غلبه دارد. اکو با برشمردن نمونه‌هایی از کژفهمی‌ها و بدخوانی‌های متن به این استنتاج پویایی می‌رسد که «حتی اگر قاعده‌ای یافت نشود که ثابت کند کدام تأویل بهترین است، دست‌کم قاعده‌ای وجود دارد که نشان دهد کدام تأویل‌ها نادرست هستند» (اکو، ۱۳۶۸: ۳۰۱). اکو، نیت متن را یک «راهبرد نشانه‌شناختی» می‌داند. یعنی اینکه متن با پیشنهادها، نمادها، نشانه‌ها و کلیت ساختار و اجزای خود، خواننده را به سوی تأویل‌ها، گمانه‌زنی‌ها و تداعی‌های خاص هدایت می‌کند (همان: ۳۰۱). در حقیقت، با قبول این فرض که نیت فرضی متعددی اعم از نیت متن، نیت خواننده و نیت مؤلف وجود دارد، نظریه خوانش اکو بر این پایه استوار است که می‌توان با توجه به معیارهای انسجام درونی و وحدت اندام‌وار متن به نیت خاص آن دست یافت که چه بسا با نیت مؤلف نیز کاملاً تفاوت داشته باشد.

۵-۱-۱- نقد دیدگاه تفسیری اکو

نظریه تفسیری اکو، به عنوان یکی از برداشت‌های مشارکتی از امر خوانش، انتقادهای بسیاری را به دنبال داشته‌است که از آن میان ذکر دو دیدگاه حائز اهمیت است:

1. Investissement

الف- نخستین بار، ریچارد رورتی، آراء خود را در تقابل با رویکرد اکو مطرح ساخت. مسأله‌ای که او عنوان می‌کند، بسیار بنیادین است. به عنوان یک کاربردگرا^۱، وی تمایز میان درون‌متن و برون‌متن (بافت) را نقد می‌کند. ضد ذات‌گرایی که به وجود ذات و ماهیتی خاص یک متن باور ندارد یا وجود معنایی هستی‌شناختی را که مستقل از خوانش باشد، نمی‌پذیرد؛ بالطبع، تفاوت میان تفسیر متن و استعمال آن را نیز انکار خواهد کرد. چراکه تفسیر متن نیز، به باور رورتی، در حکم نوعی استعمال آن است (Rorty, 1992:108).

ب- فرانسوا راستیه نیز تصور وجود معنایی خاص متن را که مستقل از بافت، منحصرأ در خود متن حضور داشته باشد، رد می‌کند. به باور او، این عرف‌ها و عادت‌های فرهنگی-تفسیری ماست که متن را براساس منطقی از انواع ادبی، که به شکل تاریخی و فرهنگی شکل گرفته‌است، پدید می‌آورد (Rastier: 2001: 88). در این نگاه، هدف از تحلیل متن نه واضح و شفاف کردن متن بلکه روشنگری در باب آن است. به علاوه، برون‌متن براساس «واقع» ساخته نمی‌شود، بلکه آن را سایر متن‌ها به وجود می‌آورد. با این وصف، معنی به‌جای اینکه در متن حاضر باشد، در عرف‌های تفسیری حضور دارد. آنچه معنی خاص به شمار می‌آید، در واقع، همان معنی برآمده از خوانش است.

۵-۲- نقد خوانش به‌مثابه مشارکت

آنچه درباره دیدگاه تفسیری اکو عنوان شد، راجع به خوانش مشارکتی به طور کلی نیز صدق می‌کند. جای تردید نیست که این خوانش درست به اندازه سایر شیوه‌های خوانش ضروری و مهم است، زیرا به خوانندگان امکان برقراری رابطه اصولی با متن را می‌دهد (Burgos, 1994). در نظر خواننده، خوانش تنها زمانی که «تکیه‌گاهی کاربردشناختی» (Lahire, 1993) داشته باشد، حامل معنا خواهد بود. با این همه، برابر دانستن هرگونه خوانش ادبی با این شیوه خوانش دو ضعف عمده دارد: ۱- این فعالیت بیش از آنکه ادبی باشد، جنبه عام دارد و به‌سختی می‌توان عنوان «ادبی» را بر آن اطلاق کرد؛ ۲- این شیوه، که به التذاذ و اشتیاق مخاطب نسبت به متن و فرضیه‌سازی‌ها، داوری‌ها، پیش‌انگاشت‌ها، منظورها و پیوندهای منطقی و احساسی وی با متن مجال می‌دهد، فی‌نفسه، به فهم و تکامل توانش‌های ادراکی و

1. pragmatiste

ادبی جدید نمی‌انجامد. به همین دلیل به خوانش نوع دیگری، نیاز می‌افتد که به آن، خوانش فاصله‌گیرانه می‌گویند.

۵-۳- خوانش ادبی به‌مثابه فاصله‌گیری^۱

در این روش، فعالیت خوانش، فعالیت با هدف احاطه بر ارزش‌های ادبی امر خوانش است. این برداشت که به فعالیت خوانش بیش از موضوع آن، یعنی متن، بها می‌دهد، صبغه‌ای «انضمامی»^۲ دارد، چراکه چنین خوانشی لزوماً به پشتوانه مجموعه مکتوبات صرف ادبی وابسته نیست (cf. Noel- Gaudeault, 1977: 11).

خوانش مبتنی بر فاصله، تا حدی با «خوانش هرمنوتیکی» مدنظر ریفاتر (1982) و نیز با «همکاری تفسیری»^۳ (1985) امبرتو اکو قرابت دارد. در واقع، اکو با بخش اول نظریه خود که از آن به «استعمال متن» یاد می‌شود، به شیوه خوانش مشارکتی و در بخش دوم نظریه خود، به روش مبتنی بر فاصله نزدیک می‌شود. طرح اولیه این برداشت، در اثر مارگسکو (1974) به نام «مفهوم ادبیت» شکل گرفت. اگرچه نویسنده در این اثر، تعبیر «خوانش ادبی» را به کار نمی‌برد، اما در عوض، به توصیف روشی می‌پردازد که خوانش به وسیله آن با اعمال سه فرایند ادبی، به متون شکل و قالب می‌بخشد: ۱- فرایند به تعلیق درآوردن ارزش محاکاتی یا ارجاعی متن؛ ۲- نمایاندن ارزش‌های کهن‌الگویی و نمادین متن؛ ۳- فعال‌سازی حداکثری چند معنایی آن.^۴

نخستین کسی که به این روش خواندن عنوان «خوانش ادبی» را نهاد، برتراند ژرژ (1993 & 1998) بود که این عمل را به منزله گذر به «استراتژی فهم»^۴ متن در نظر آورد. که ویژگی بارز آن، همانا کشف همه ظرفیت‌های معنایی بالقوه متون و ناگفته‌های آن است. «مساله فهم، به تعبیر گادامر، پیش‌شرط هر نوع مواجهه با متن و خواندن است» (شقایق، ۱۳۹۰: ۴۳). ارزش‌هایی که در این نظام مورد تأکید قرار می‌گیرد، نظیر چندمعنایی^۵، تخریب یا شکستن ساختار متن، تخیل نمایشی^۶، شاعرانگی^۷، نقض^۸ [مرزها و محدودیت‌های تأویلی] (Dufays,

1. distanciation
2. integrationiste
3. coopération interprétative
4. régie de la comprehension
5. polysémie
6. fictionalité affiché
7. poéiticité
8. transgression

91: 1999) همگی با زیبایی‌شناسی مدرن همبستگی دارند. در همین راستا، پیترو سوندی، از جمله متفکران هرمنوتیک ادبی قرن بیستم، با دفاع از سنت‌های زبان‌شناسانه تحلیل متن، مخالف آن است که به شیوه پدیدارشناختی هایدگری، مفهوم تأویل را آنقدر گسترش داد که به نوعی مکاشفه هستی‌شناسانه جهان بدل شود (نک. خدایی، ۱۳۸۸: ۵۴). از این رو، به زعم وی، تأکید بر جنبه زیبایی‌شناختی متون و خصلت زبانی متن ادبی باید مورد توجه قرار گیرد. این شیوه خواندن، متن‌ها را برای دستیابی به نمادپردازی‌های آنها و بسیج فعالیت‌های شناختی و فرهنگی مختلف برای فهم متن یاری می‌رساند. نمونه بارز چنین خوانشی، نظریه خوانش هرمنوتیکی (و نه خوانش اکتشافی) ریفاتر است که با اولویت‌دادن به فهم دلالت‌های متن به‌جای کشف معنای ثابت در آن، خوانش را تا اندازه‌ای، از سوژکتیویته خواننده جدا می‌سازد.

۵-۳-۱- خوانش اکتشافی - هرمنوتیکی ریفاتر به‌مثابه مشارکت و فاصله‌گیری توامان

ریفاتر دو مرحله مستقل و متوالی را که به باور او، هر خواننده‌ای باید برای فهم شعر و در جریان خوانش، به آن متوسل شود، از یکدیگر متمایز می‌کند: نخستین مرحله، هنگامی است که خواننده‌ای که در جستجوی جنبه محاکاتی و تقلیدی اثر از جهان بیرون، طبیعت یا رفتار انسان‌ها برآمده است، می‌کوشد تا با کمک آن به معنای شعر دست یابد (Riffaterre, 1983: 15). خوانش وی در این حالت، خوانشی خطی است؛ بدین ترتیب که او کلمات را در همان معنای روشن و مستقیم‌شان، یعنی به منزله ارجاع‌دهنده به اشیاء عالم، ادراک می‌کند. او شعر را نیز همانند هر اثر ادبی دیگری، درست از ابتدا تا انتها می‌خواند و بر حسب توانش زبانشناختی خود، متن را برای بار اول، رمزگشایی می‌کند. خواننده در حالی به هنجارگریزی‌های یک متن توجه می‌کند که برای توجیه آنها به دنبال دلایلی آشکار و ساده می‌گردد. به همین صورت، استعاره‌ها، مجازها و کنایه‌هایی که به‌وفور در نثرهای روایی به کار می‌روند، می‌توانند در اولین مرحله خوانش تنها در خدمت انتقال معنای مستقیم متن به کار روند. از این منظر، برخی از موارد هنجارگریزی نحوی در کلام، که ارتباطی با معنای ثابت و آشکار متن ندارند، مصداق ناهنجاری‌های بی‌معنا به شمار می‌آیند، چراکه تنها در بافت خاص خود و نه در زمینه کلی شعر ارزیابی می‌شوند (ibid: 16). گام بعدی خوانش، که براساس آن، شعر همچون یک کل و ناستوری‌ها و هنجارگریزی‌های آن، همانند عناصری مشارکت‌کننده در این کل بسته منظور می‌گردد، در دومین مرحله که ریفاتر آن را «خوانش هرمنوتیکی» می‌نامد، اتفاق می‌افتد. از

این پس خواننده، که پیشتر شعر را از آغاز تا انتها خوانده بود، می‌کوشد تا بدون آگاهی قبلی از کلیدهای حل متن، آنها را رمزگشایی کند. به همین منظور، بر روی برخی از بندهای شعر درنگ می‌کند؛ پاره‌ای نادستوری‌ها را با برخی دیگر پیوند می‌زند و بار دیگر، کلمات متن را بدون تصور اشیائی در بیرون که به آنها اشاره دارند، و تنها با نیت درک معنای نمادین هر یک، کشف می‌کند (Riffaterre, 1983: 18). چنین خوانشی که ریفاتر آن را خوانش «پس‌نگرانه»^۱ و ونسان ژوو، با کاربست آن بر حوزه روایی، «بازخوانش» (Jouve, 1993: 18) می‌نامد، از طریق شناختی که قبلاً از شعر به دست آمده است، ساخته می‌شود. خواننده‌ای که پیشتر شعر را تا آخر خوانده بود، پایان آن را می‌داند. از این پس، خواننده با جستجوی نشانه‌پردازی^۲ اثر نه به دنبال کشف شعر بلکه در پی شناخت آن برمی‌آید. به باور ریفاتر، خواننده همواره انتظارات یکسانی از نکات دستوری یا معنای کلمات ندارد زیرا او دیگر، خواننده‌های خود را مطابق با هنجارهای معناشناختی یا دستوری ارزیابی نمی‌کند. در عوض، آنها را بر حسب قاعده و هنجار درونی شعر می‌آزماید (Riffaterre, 1983: 17).

با وجود این، خواننده ناگزیر برای دستیابی به نشانه‌پردازی‌های متن، در وهله نخست باید نشانه‌ها و تفسیرگرهای^۳ نشانه‌ها را در متن تشخیص دهد (ibid: 107). بدین ترتیب، ریفاتر با اقتباس از نوواژگان مکتب پرس، نشانه را عنصری می‌شناسد که نقش آن «هدایت خواننده در انجام خوانشی مقایسه‌ای یا ساختارگرایانه» است. نشانه که می‌تواند ماهیتی آهنگین (مانند واج‌آرایی میان صامت‌ها و مصوت‌ها) و معناشناختی داشته یا از مقوله قافیه و ردیف به شمار آید، چندان با جنبه محاکاتی اثر در تقابل قرار نمی‌گیرد؛ زیرا در هر حال، حامل وجهی از معناست. نشانه که در مرحله خوانش اکتشافی به عنوان یک نادستورمندی یا هنجارگریزی ساده تلقی می‌شد، این بار در میانه محاکات و نشانگی قرار دارد. تفسیرگرها که خود به حوزه نشانگان نمادین متن تعلق دارند، با ارجاع به سایر متون یا قرار گرفتن در سنت‌های نشانه‌شناختی رایج در حوزه انواع یا مکاتب ادبی، ضامن حفظ و رعایت برخی از قراردادهای رایج ادبی می‌شوند. ریفاتر این تفسیرگرها را در حکم «کالبدهایی می‌داند که یک هستی زبانی مستقل» دارند (Riffaterre, 1983: 142). وجود این نشانگان در متن، خوانش سریع و شتابناک یک شعر را ناممکن می‌سازد، زیرا بر حسب ماهیت، در تقابل با بازنمونی یا محاکات ادبی از واقعیت بیرونی

-
1. retroactive
 2. semiosis
 3. interprétants

قرار دارند. در هنگام خوانش یک متن ادبی نظیر یک قطعه شعر، این نشانگان پیوسته متن‌های ادبی دیگری را به یاد می‌آورند و با ایجاد رابطه بینامتنیت، به خواننده می‌فهمانند که با متنی شاعرانه مواجه است که از او می‌طلبد به‌جای شرح معنای تک‌تک واژه‌ها و گزاره‌های آن، متن را به قصد تأویل، پیوسته بازخوانی کند. این دسته از نشانه‌ها در متن، در هنگام خوانش اکتشافی نادیده می‌مانند و جز با تفسیر، ظرفیت معناداری خود را آشکار نمی‌کنند. نشانه‌ها و تفسیرگرهای نمادین، خواننده را از جنبه محاکاتی و تک‌معنایی اثر به جنبه نمادین آن متمایل کرده و او نیز به نوبه خود، می‌کوشد تا شعر را با اتصال آن با سایر متون مشابه تفسیر کند. بر این اساس، هر نشانه‌ای به عنوان یک عنصر متنی می‌تواند هم در معنای اصلی و هم در معنای ثانوی خود در نظر گرفته شود. شاعر نیز قادر است از آنها هم به منظور انتقال معنا و هم برای انتقال دلالت ثانوی استفاده کند یا از یکی به دیگری گذر نماید.

تفسیرگرها نیز به سطح نشانگی تعلق دارند و نقش آنها یا اشاره به سایر متن‌ها (متون پنهان) است و یا اشاره به یک سنت نشانه‌شناختی معین، همانند نشانه‌شناسی‌های مرتبط با هریک از انواع و قالب‌های ادبی، تا بدین وسیله، ضامن رعایت برخی از قراردادهای سویی خواننده در حین خوانش متن گردد (Riffaterre, 1983: 142). این تفسیرگرها خوانش سریع شعر را ناممکن می‌سازند، زیرا ماهیتاً در تقابل با بازنمایی واقعیت قرار دارند. خوانش هرمنوتیکی از مجرای چنین نشانه‌هایی امکان‌پذیر می‌شود. زیرا معنای آنها جز از طریق تفسیر گشوده نمی‌گردد. این وظیفه خواننده است که متن را براساس زیر-متن‌هایش بخواند و از مکانیسمی که علی‌القاعده، به آن بینامتنیت اطلاق می‌شود، بهره‌گیرد. درحالی‌که وجود این بعد بینامتنی را در روش‌های مشارکتی موجود در رهیافت نظری اکو کمرنگ می‌یابیم.

۵-۳-۲- نقدی بر خوانش مبتنی بر فاصله‌گیری

اگر مراد از «نظام فهم» در این روش، با برداشت گادامری از فهم منطبق باشد، یعنی فهم به‌مثابه واقعه‌ای که ورای خواست و اراده ما رخ می‌دهد و برساخت، ایجاد یا استنباط معنا به روشی غیرفلسفی است (نک. شقاقی، ۱۳۹۰: ۴۳)، در نتیجه، باید گفت این خوانش را هم نمی‌توان کاملاً خوانشی ادبی نامید؛ چراکه صفت «ادبی»، در کاربرد متداول کلمه، تصور نوعی رضایت خاطر از نوع روانی-عاطفی را منتقل می‌کند. حال آیا ممکن است که متن را در ضمن خوانش با فاصله یا عالمانه از این دلالت پنهان پالود؟ از سوی دیگر، اگر همه انواع خوانش تنها به این نوع انحصار

بباید، ویژگی «فاصله‌گیری» خاص این نوع خوانش در مظان تصنعات مدرسی و نخبه‌گرایی اجتماعی- فرهنگی قرار می‌گیرد و در نظر بسیاری موجب ایجاد شکافی زیان‌آور میان خوانش آموزشی و فعالیت‌های کتاب‌خوانی عام و اجتماعی می‌شود. به همین دلیل، به برداشت سوم از مفهوم خوانش می‌پردازیم که، بدون حذف روش فاصله‌گیری و مشارکت، از هر دو در جای خود استفاده می‌کند.

۴-۵- خوانش ادبی به‌مثابه دیالکتیک مشارکت و فاصله‌گیری

تا اینجا این نکته تبیین گردید که امروزه از «خوانش ادبی» برای اشاره به نوعی «نظام» یا «گونه»ی بخصوصی از خوانش گفتگو می‌شود که با خوانش‌های کاربرپذیر یعنی خوانش‌هایی که برای رسیدن به مقاصد و نیات معین و محدودی از جمله نیات اخلاقی، سیاسی، تاریخی، عرفانی و جز آن صورت می‌گیرد، متفاوت است. خوانش سودمند یا کاربردی، همان خوانشی است که به قصد کسب اطلاعات صورت می‌گیرد و برخی آن را به عنوان تنها معنی خوانش پذیرفته‌اند. پیکارد سه ویژگی را برای این نوع خوانش برمی‌شمارد:

الف- اولین ویژگی خوانش ادبی، توجه به چندمعنایی بودن متون ادبی و تراکم مؤلفه‌های معنایی سازنده آن است. در حقیقت، خوانش مذکور خواننده را به این سمت هدایت می‌کند که متن را به عنوان ظرفی دریابد که در آن، چندین گونه خوانش، هر یک نقش خود را در فهم متن بازی می‌کنند، البته این چندگانگی در خوانش به خوانا یا نویسا بودن متون نیز بستگی دارد. متون نویسا، قابلیت خوانش‌های متکثر و نامعین و متون خوانا قابلیت خوانش‌های معینی را دارند. آثار نمادینی چون *تائیه ابن‌فارض*، *سلامان و ابسال* و *حی‌بن یقظان ابن‌سینا*، *عبر‌المعاشقین* و *شرح شطحیات روزبهان*، همچنین غزلیات حافظ در زمره برخی از آثار نویسا به‌شماراند. درحالی‌که *مثنوی معنوی*، *منطق‌الطیر عطار*، *گلشن راز* شیخ محمود شبستری در گروه دوم جای دارند. به گفته دریدا، واسازی، شیوه‌های گشایش یک متن را بسیار گسترش می‌دهد. معناها در متن بی‌وقفه ساخته و شکسته می‌شوند و تلاش برای ثابت نگه داشتن آنها امری بیهوده است. «غیاب یک مدلول متعالی قلمرو دلالت متن و بازی دال‌ها را تا بی‌نهایت وسعت می‌بخشد» (Derrida, 1967: 411). لیکن، برخلاف نسبی‌گرایی مطلق دریدا در برخورد با متن، همان‌طور که گذشت، اکو بر این باور است که هر متنی متضمن بایدها و نبایدهایی برای استنباط معناهای ممکن است که نمی‌توان آنها را به‌سادگی نادیده گرفت.

ب- دومین مشخصه خوانش ادبی، نقش آن در جهت دادن به تجربه‌های خوانندگان است. بدین معنی که از مخاطب دعوت می‌کند تا آنچه را که قادر نیست در واقعیت تجربه کند، در عالم خیال و به وجهی مثالی دریابد.

ج- سومین ویژگی این خوانش، که شاید مهم‌ترین از میان این سه باشد، بعد تطبیق‌گرانه آن است. زیرا هر خوانشی مستلزم برخورداری از نوعی توانش فرهنگی در مخاطب است تا با استفاده از آن بتواند سهم نوآوری و دگرگونی (تفاوت‌ها) یا هماهنگی (شبهات‌های) اثر را نسبت به سایر آثار دریابد. بر این اساس، تأثیر و نقش ادبیات جز برای خواننده آگاه و خبره بر کسی آشکار نیست.

رویکرد دیالکتیکی را ابتدا در دیدگاه‌های زبان‌شناسی سوسوری می‌توان دید. لیکن، دیالکتیک زبانی سوسور به معنی نسبی بودن روابط میان نشانه‌ها به دلیل خصوصیت افتراقی و تمییزدهندگی آنهاست (نک. سوسور، ۱۳۸۹). اما تعریف دیالکتیکی از خوانش را در اصل پیکارد^۱ در سال ۱۹۸۶م در کتاب *خوانش به منزله بازی بسط داد*. در نگاه پیکارد به موضوع خوانش، خوانش به‌مثابه یک «بازی» پیچیده است. رویکرد او به این مقوله در دو نکته خلاصه می‌شود:

۱- هر خواننده‌ای سه وجه دارد: الف- قرائت‌کننده ظاهری^۲ (خواننده عینی، که معرف بُعد واقعی امر خوانش و ارتباط متن با واقعیت‌های جهان خارج است)؛ ب- معناگر^۳ (خواننده عاطفی و احساسی؛ که معرف بُعد تخیلی خوانش است. خواننده در این وضعیت، با قرار گرفتن در جهان متن، با مدد امیال و تخیلات خود موفق می‌شود دنیای بازنمودهای ذهنی و عینی متن را تصور و بازآفرینی کند)^(۷)؛ ج- تفسیرگر^۴ (خواننده و مفسر معقول؛ تفسیرگر معرف بُعد نمادین خوانش است که موجب می‌گردد تا خواننده به ساختار کلی متن توجه نشان دهد).

۲- خوانش ادبی هنگامی شکل می‌گیرد که تنشی میان ارزش‌های متضاد متعلق به سپهر فرد معناگر، یعنی همان خواننده عاطفی که متن را به نیتی خاص در همان متن بازمی‌گرداند و خوانشی مشارکتی از آن به عمل می‌آورد، و تفسیرگر که خوانشی با فاصله و مبتنی بر نظام چندمعنایی و فارغ از معنای یگانه متن انجام می‌دهد، صورت گیرد؛ مانند تنش میان معنی در برابر دلالت‌ها، انطباق با نظام متن در برابر واسازی آن، واقعیت

1. Picard
2. liseur
3. lu
4. lectant

در برابر خیال، کارکرد ارجاعی در برابر کارکرد شعری، رعایت هنجارها در برابر عدول و تخطی^(۵) از آنها (Picard, 1984: 255-260).

پیکارد با معرفی خوانش به مثابه بازی، تعریفی بدیع از آن ارائه کرد. بدین مضمون که خوانش با سرچشمه گرفتن از انگیزش‌های روانی ژرف، ما را به سمت خود و فواید روان‌شناختی مترتب بر آن ترغیب می‌کند؛ به شرط آنکه ما مطابق با قوانین وارد این بازی شویم. پیش از آن، پیکارد با ارائه سه مفهوم مختلف از اصطلاح خوانش، در نهایت، به مفهوم سوم پرداخته بود. مطابق با آن، مفهوم اول، خوانش به معنی از «خود بیگانگی» است. بدین صورت که فرد ضمن خوانش، حضور خود و جهان هستی را فراموش می‌کند و در دنیایی از خیال غوطه‌ور می‌شود که خیالی بودن آن را از یاد برده‌است. او در آخر و با گذر از خوانش به مثابه هنر، به مفهوم خوانش به مثابه بازی می‌رسد و با ابتناء آراء خود بر نظریه‌های بازی و نظریه روان‌تحلیلی، خوانش را به جستجویی برای ساختن «من» مربوط می‌داند که با گذر از موانع و محرومیت‌های زندگی واقعی به «منطقه گذار»^۱ پا می‌گذارد؛ منطقه‌ای میان واقعیت و خیال و میان یقین و توهم که در آن مرزهای «من» شکننده می‌شود. برای آنکه «من» مجال داشته باشد تا محدودیت‌ها و مرزهای خود را آزمایش کند، می‌بایست با نوعی «دیگری» - در اینجا، متن - یا به بیان دقیق‌تر، آن دیگری که به سبب پیچیدگی، ابهام و عدم تعین خویش به طرز مبهمی دلهره‌آور است انطباق بیابد (Picard, 1984: 254). هدف او از ایجاد تناظر میان خوانش و بازی به ویژگی خاص بازی برمی‌گردد؛ هر بازی‌ای دو قطب دارد که یک سوی آن خیال و سوی دیگرش، واقعیت است. بر حسب کشش به یکی از این دو قطب خیال و واقعیت، دو گونه خوانش شکل می‌گیرد: نخست، خوانشی که به دنیای خیال و وهم نزدیک است و در عین غوطه‌خوردن در آن، از اینکه کاملاً خود را به آن بسپارد، سر باز می‌زند. خواننده بدون آنکه کاملاً از خود و دنیای خود بیگانه شود، می‌داند که مرز بین واقعیت و خیال کجاست. اولین خوانش‌های ما بر پایه ایجاد توازن و تعادل ناپایدار میان «من» و «جهان» انجام می‌گرفت و با طرح پرسش‌هایی چون «من کیستم؟» و «جهان چگونه جایی است؟» در ذهن ما، اغلب صبغه‌ای اکتشافی داشت؛ کشف رابطه میان «من» با «دیگری» یا «من» با «جهان». این خوانش‌ها ما را با موقعیت‌های تروماتیک و ناخوشایندی که در گذشته داشته‌ایم، به شکلی استعاری روبه‌رو می‌کند و باعث سرگیجه و تشویش یا بالعکس، تسلط و خویشنداری‌مان می‌شود. کارکرد اصلی این بازی، که

1. aire transitionnelle

شبیه به بازی‌های دوران کودکی است، توانا کردن ما بر همذات‌پنداری با پرسوناژها و اجزاء متن به‌مثابه دیگران است. آزادشدن و رها شدن از واقعیتی که در آن زندگی می‌کنیم، یکی از کارکردهای رایج این گونه از خوانش ادبی است.

دومین شکل خوانش که آزادی عمل کمتری برای مخاطب در نظر می‌گیرد، شبیه بازی بزرگسالان، نظیر بازی شطرنج است. آنچه در این بازی اهمیت دارد، دال یا مجموعه رمزگان بازی است. در این خوانش نیز آگاهی، تفکر و تسلط بر رمزگان و دال‌های متن حائز اهمیت است. خواننده می‌خواهد ضمن فاصله‌گرفتن از متن و رمزگان آن، از بازی با آن نیز لذت ببرد. خوانش ادبی آن خوانشی است که بتواند رابطه‌ای دیالکتیکی و سازنده میان این هر دو نوع بازی خوانش به وجود آورد. نه رؤیاپردازی منفعلانه در شکل اول و نه خوانش عالمانه خاص عده قلیلی از متخصصان فن در گونه دوم، هیچ‌یک به‌تنهایی کافی نیست. پس لازم است از امکانات هر دو وجه خودآگاه و ناخودآگاه یا قاعده‌مند و نظریه‌مدار از یک سو، و تأثیری و شمی از دیگر سو، به طریق سازنده و درست برای فهم متن ادبی استفاده شود.

۵-۴-۱- نقد خوانش دیالکتیک

این برداشت اخیر از خوانش، که کمتر از آن گفتگو شده‌است، دارای دو بعد آموزشی است: الف- در وهله اول، این رویکرد ما را وادار می‌دارد تا با روشی نظام‌مند و کلی بر رابطه میان ثبات و عدم ثبات معنا، و نیز بر کارکرد ارجاعی و کارکرد شعری، روابط احساسی و روابط عقلانی، سوژکتیویته و بیناسوژکتیویته، تمرکز بر تنها یک مجموعه اثر محدود و دسترسی همزمان به مجموعه‌ای باز از متون و نیز داوری درباره ارزش‌های مدرن و ارزش‌های کلاسیک در متن به طور هم‌زمان، بیندیشیم که به‌مثابه دو قطب مخالف در درون یک پیوستار یا همانند دو متشکله از یک اثر در هر نوع خوانشی منظور می‌گردد.

ب- این‌گونه برداشت از خوانش، از «خوانش متعارف» نیز رویگردان نمی‌شود، زیرا موجب ایجاد فضای تنش در فعالیت خواندن می‌گردد. بنابراین، هم «خوانش عالمانه» و هم «خوانش متعارف» به منظور ایجاد تنش میان قطب‌های مزبور در آن لحاظ می‌گردد. متناسب با در نظر گرفتن هر دو قطب یا غلبه تنها یکی از آنها، رویکردهای تحلیلی متعددی در آموزش ادبیات و تاریخ ادبی به وجود می‌آید. وظیفه مهم آموزش‌های ادبی، به‌ویژه در بحث تاریخ ادبیات، اتخاذ روشی دیالکتیکی است که هم بر پایه متونی محدود مبتنی باشد و هم، در عین حال، به کل

میراث مکتوب ادبیات توجه کند. مورخ نیز یا در مقام خواننده و مفسر متن است یا از خلال متن ویژگی‌های روانی-عاطفی و ایدئولوژیک خود را آشکار و یا رویدادها را تسلسل‌وار قرائت می‌کند. مورخ با اتکا به یکی از این سه نقش، روش‌ها و اصول متفاوتی در تاریخ‌نگاری ادبی اتخاذ می‌کند. در این صورت، باید گفت آنچه ادبیات را با فعالیت‌های تحلیلی دیگری چون تاریخ‌نگاری، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و غیره پیوند می‌زند، ادبیت متن در مفهوم نظام خوانش ادبی است.

۵-۵- دلایل مخالفت با خوانش ادبی

نظر به آنچه از منطق انواع خوانش تاکنون عنوان شد، از نگاه برخی محققان مفهوم «خوانش ادبی» چندان به جا و مناسب نیست. مخالفان دو دلیل بر این مخالفت ذکر می‌کنند: الف- نخست آنکه خوانش ادبی را یک «پیش-مفهوم» شناور و سیال و عاری از هرگونه محتوای روشن می‌دانند. در واقع، به زعم ایشان، این مفهوم، تعبیری پیش پا افتاده و مستعمل است که روش‌های پراکنده‌ای را در بر می‌گیرد (Reuter, 1996:33-34) و امکان شمول بر شمار زیادی از فعالیت‌های سنتی در یادگیری و فهم متن، به شیوه‌ای التقاطی را دارد (Dumortier, 2001: 55). به این اعتراض، که چرا باید از اصطلاحی استفاده کرد که کاربرد آن تا این اندازه توافقی و مستعد بدفهمی است، سه پاسخ مختلف می‌توان داد: نخست آنکه این اصطلاح پیشتر هم، اغلب به طور ناآگاهانه، در پژوهش‌های ادبی استفاده می‌شده است؛ دوم آنکه شناور بودن مفهوم یا چالش‌انگیزی تعاریف آن، تنها به موضوع خوانش ادبی اختصاص ندارد بلکه در سایر فعالیت‌ها و موضوعات آموزشی یا نظری نیز دیده می‌شود. اگر بنا باشد تنها از مفاهیمی استفاده کنیم که دارای تعریفی روشن و بدیهی باشند، چنان میدان کار تنگ می‌آید که تنها کار ممکن به هنگام تحقیق، سکوت کردن است. سرانجام اینکه معنای خوانش ادبی هرچه باشد، این مفهوم، مدرسان ادبیات را به التفات به دو موضوع مهم ملزم می‌سازد: اول، خوانش به مثابه یک فعالیت و دوم، «ادبی» به عنوان ویژگی برخی از انواع خوانش. پس حتی اگر تبیین حوزه این مفهوم امری دشوار هم باشد، اما باید گفت که آموزش ادبیات فارسی و بالأخص تاریخ ادبی، امروزه بدون در نظر گرفتن آن امکان‌پذیر نیست. ب- دومین دلیل مخالفت با خوانش ادبی به این واقعیت بازمی‌گردد که چنین خوانشی، یا عملی عالمانه، زیبایی‌شناختی، پژوهشگرانه و در نتیجه، برای بسیاری از یادگیران دور از

دسترس است (Reuter, 1996: 38) و یا بالعکس، فعالیتی است که بر پایه سوژکتیویته و احساسات شکل گرفته اما صبغه فرهنگی-اجتماعی آن عموماً پنهان می ماند (Privat, 1993: 15). روشن است که این مخالفت‌ها به خوانش دیالکتیک توجهی نداشته‌اند. در واقع، علت اصلی اعتراض این عده، به ابهام موجود در کاربردهای چندگانه این اصطلاح بازمی‌گردد. با این‌همه، به نظر می‌رسد که نمایش دیالکتیک کنش خواندن بسیاری از این تردیدها را برطرف سازد.

با همه این مخالفت‌ها، اهمیت این موضوع انکارناپذیر است. خوانش ادبی ما را به تأمل جدی در این سخن پیکارد وا می‌دارد که اساساً «هر خوانشی متکثر است» و باعث می‌گردد تا رابطه میان خوانش معمول و خوانش ادبی را بر اساس روشی پیوستاری و نه گسستی در نظر آوریم. در آن حال، می‌پذیریم که هر خوانشی، متناسب با اینکه موقعیت‌های ارزیابگرانه متضاد را چگونه در کشمکش با هم قرار دهد، تا حدی «معمولی» و تا اندازه‌ای نیز «ادبی» است. تا بدینجا به منطق انواع خوانش اشاره شد. در ادامه، درباره انواع فرایندهای خوانش گفتگو می‌شود.

۶- فعالیت سوژه خواننده

بر خلاف پارادایم غالب روان‌شناختی که عمل خواندن را یک‌سویه و با اتکا به سوژه تبیین می‌کند، عمل خواندن یک پراتیک اجتماعی و وابسته به زمینه است. برای آنکه تمام جزئیاتی را که خوانش ادبی و تحلیل این جریان متضمن آن است، با دقت دریابیم ضرورت دارد که در وهله نخست، فعالیت سوژه-خواننده را ادراک کنیم؛ یعنی آنچه که سوژه را از طریق یک کنش هدفمند و به واسطه فرایندهایی که امکان دسترسی به این هدف را به وی می‌دهد، بشناسیم. شیوه قرار گرفتن در متن، حال چه با کامل کردن شکاف‌ها و تناقض‌های متن باشد چه به واسطه نادیده انگاشتن «فضاهای ناگفته» و «سفید» و چه با ترکیب و تألیف میان این فضاها، در هر حال، به فعالیت ادراکی سوژه-خواننده و قدرت تخیل او بستگی دارد.

۶-۱- عملیات سه‌گانه سوژه-خواننده

سوژه-خواننده فضاهای خیالی‌ای را که اثر ادبی در اختیار وی می‌گذارد-با دانش‌ها و پیش‌زمینه‌های فکری و روانی خود- کامل می‌کند و سرانجام، از آن متن، «متنی معطوف به خواننده» می‌آفریند که معرف اختلاف‌هایی با متن اصلی است. سه گونه عملیات خیال‌اندیشی

معطوف به خواننده^۱، به ساختن «متن خواننده‌وار» منتهی می‌گردد: الف- حذف^۲؛ ب- افزودن^۳؛ ج- جرح و تعدیل^۴ (cf. Langlade & Fourtanier, 2007). در ادامه، هر یک از این سه عملیات، با استناد به داستان کوتاه سه قطره خون صادق هدایت توضیح داده می‌شود.

الف- حذف: به هنگام بازسازی اثر ادبی در خیال سوژه-خواننده، او قادر است تا خوانش خود را با قید نکردن مکان‌ها و توصیف‌هایی از متن همراه سازد. بدین ترتیب که فی‌المثل، به برخی از صحنه‌های خاص در متن اشاره‌ای نکند یا از بعضی پرسوناژها ذکر به میان نیاورد. در این صورت، خواننده می‌تواند با حذف-اغلب ناآگاهانه-پاره‌ای عناصر، به متن معنایی دوباره ببخشد. بیشترین نقد و تحلیل‌ها بعد از بوف کور از داستان سه قطره خون به قلم درآمده‌است. در میان انبوه اظهاراتی که راجع به این داستان موجود است، می‌توان شاهد استراتژی‌های متعدد خوانندگان بود که گاه به نتایجی دور از هم، از ساختار متن یا موضوع آن رسیده‌است. با این‌همه، غلبه با نگاه‌های روانکاوانه‌ای است که می‌کوشد تا داستان را مطابق با نو واژه‌ها و مفاهیم مکتب روانکاوی فروید، یونگ و گاه آدلر تحلیل کند. همان‌طور که صنعتی در مقاله «آرزوی کام‌نیافته؛ تحلیل روان‌شناختی سه قطره خون» متذکر می‌شود، دیدگاه‌های روان‌شناختی یا بر محتوای اثر به طور کلی تمرکز می‌کنند، یا منش‌ها و انگیزه‌های ناخودآگاه و کشمکش‌های درونی شخصیت‌های داستان را مدنظر می‌آورند یا از این مجرا، به شخصیت نویسنده و علل و انگیزه‌های روانی او در زمان خلق اثر نقیبی می‌زنند (هدایت، ۱۳۸۱: ۳۳). لیکن، خواننده می‌تواند یک نوول روان‌شناختی را به قصد کاوش در ناخودآگاه خود نیز بکاود. او به این منظور، گاه بر عناصری از داستان که بیش از همه به نیروها و انگیزش‌های روان او گره خورده است، انگشت تأکید می‌گذارد. فی‌المثل، عمده خوانش‌های روانکاوی، به «نازی»، گربه سیاوش، که دو صفحه از داستان به توصیف انواع رفتارها و صدهایی که این حیوان از خود بروز می‌دهد، اختصاص یافته‌است، بی‌توجه مانده‌اند یا تقارن این داستان را با برخی از رویدادهای اجتماعی زمان تألیف آن نادیده گرفته‌اند؛ یا به سبب فرورفتن در محتوای متن، از کاوش در صورت و ساختار داستان یا تکنیک‌های روایی آن غافل مانده‌اند. درحالی‌که می‌توان از خود پرسید به‌راستی چه تناسبی میان ژانر متن که از نوع داستان‌های تجربی و روان‌شناختی است، با

-
1. lectorale
 2. suppression
 3. ajout
 4. reconfiguration/modification

زاویه دید اول شخص راوی وجود دارد و آیا انتخاب این زاویه دید، پیوند میان دنیای درون متن را با برون متن، یا به دیگر بیان، پیوند میان جهانی که درون ذهن شخصیت‌ها می‌گذرد با رویدادهای بیرون از ذهن آنها دشوار نمی‌سازد؟ به علاوه، ارتباط میان این داستان با سایر آثار ادبی که در موازات آن قرار دارند، نیز به گسترش افق‌های معنایی آن یاری می‌رساند. برای مثال، توجه به نقش «گربه» در داستان، ذهن خواننده را بی‌اختیار به سوی شعر «گربه» اثر ادگار آلن پو می‌کشاند و همین امر، سبب می‌شود که فضا و طرح دو داستان بر هم انطباق بیابد و دلالت‌ها یا پرسش‌های تازه‌ای از خلال این انطباق، متصور گردد (نک. قربانی، ۱۳۷۲: ۵۴-۵۱). در مجموع، می‌توان گفت این بر عهده خواننده است که میان محتوای متن، ساختار و عناصر سازنده آن، عوامل پیرامنتی یا بینامتنی و سایر عوامل کدام را برای خوانش مناسب‌تری از متن انتخاب و از کدام یک صرف‌نظر کند.

ب- افزودن: فعالیت تکمیلی است که تحت تأثیر تفسیری که سوژه-خواننده از متن به عمل می‌آورد، شکل می‌گیرد. کلیشه‌های فرهنگی^۱، بن‌مایه‌های رایج و تکرارشونده در فرایندهای تکمیل اثر وارد می‌شوند. کامل کردن اثر، نظر به ارجاعات متعدد فرهنگی از طرف خواننده، تنها به واسطه عالم خیال او تداعی‌پذیر است. در داستان سه قطره خون، چه بسا برخی درصدد برآیند تا با توسل به شخصیت‌ها در آثاری از هدایت همچون بوف کور، مردی که نفسش را کشت یا زنده به گور، و نیز با کمک بنیادهای نظریه سیماشناسی^۲، این‌طور قضاوت کنند که «چون سیمای هدایت بیضوی بوده، پس ویژگی‌های بیماران روان‌پریش را داشته‌است و از این رو، گوشه‌گیر، ناراضی، متنفّر از اجتماع و بدبین بوده‌است» (دستغیب، ۱۳۵۷: ۱۹۹). متعاقباً، شخصیت میرزا احمد خان را که در آسایشگاه روانی بستری است، به همان گونه، بی‌اعتنا، خیال‌باف منفعل و کلی‌باف توصیف می‌کنند. البته این دست داورها هرچند به تقویت قوه خیال در خواننده در مواجهه با متن مدد می‌رساند، با وجود این، گاه موجب می‌گردد که از دست یافتن به جوهره اندیشه نویسنده بازمانیم و فی‌المثل، تنهایی و انزواجویی راوی داستان بوف کور یا سه قطره خون را هم‌رنگ تنهایی قهرمان رمان مالون می‌میرد بکت یا تنهایی وجودی قهرمان رمان تهوع سارتر بپنداریم، که البته، چنین برداشتی نادرست است. برای

1. stereotypes

2. physiognomy

رفع این نقص در خوانش متن، به عملیات دیگری نیاز می‌افتد که به آن جرح و تعدیل می‌گویند.

ج- جرح و تعدیل: سرانجام، پاره‌ای اصلاحات و جرح و تعدیل‌ها نیز چه بسا در خلال خیال متنیت‌یافته در اثر (جهان معرفی شده) و تخیل دوباره آن جهان در عالم خیال خواننده (جهان بازنمونی شده) ظاهر شود.

در داستان هدایت، مکان و زمان چندان مشخص نیست. تنها همین اندازه معلوم است که حوادث در ایران می‌گذرد اما در کدام شهر یا کدام محل یا اصلاً در چه زمانی، گذشته، حال یا آینده، ناگفته می‌ماند. لغزندگی داستان از حیث زمانی - مکانی دست مخاطب را برای تطبیق آن با دوره‌های مختلفی از حیات اجتماعی - تاریخی زندگی نویسنده باز می‌گذارد. مثلاً اگر بنا باشد زمان تألیف اثر (۱۳۱۱) با زمان درون داستان همسان باشد، در این صورت با حوادثی که در فاصله سال‌های ۱۳۰۸-۱۳۱۰ در زمان حکومت دیکتاتوری رضاخانی اتفاق افتاد، هم‌قران است. حوادثی از قبیل: اعدام ۱۵۰ کشاورز شورشی، کشتار ددمنشانه کارگرانی که به سبب دستمزد دست از کار کشیده‌اند، قتل فرخی یزدی در زندان، دستگیری ملک‌الشعرای بهار و کشتار وحشیانه ده‌ها روشنفکر انقلابی دیگر (هدایت، ۱۳۸۱: ۷۹)، قطعاً در روحیه حساس و رقیق نویسنده اثرگذار بوده و زهر شک و ناامیدی و وحشت به جانسخت ریخته‌است. نکته دیگر این است که بینیم اصلاً مسأله اصلی در این داستان کوتاه از نظر خواننده چیست؟ آیا داستان مزبور، روایت یک جنایت است؟ یا تصویر مکافات راوی که در جزای سکوت خود در قبال این کشتارها باید چنین تاوانی پس دهد؟ یا سوگنامه آروزی ناکام است یا داستان یک دام که مشخص نیست کدام صیاد است، کدام صید و چه کسی در جایگاه طعمه؟ (نک. همان: ۳۴). تعریف هر یک از این پرسش‌ها به عنوان پرسش اصلی متن، مسیر خوانش و پایان‌بندی آن را در نگاه مخاطب دگرگون خواهد کرد. این سه عملیات (خذف، افزودن و جرح و تعدیل) معمولاً به شکل آگاهانه انجام نمی‌شود، بلکه در اغلب موارد ناخودآگاه است؛ زیرا این سه فرایند بخشی از «سائقه‌های تفسیرگرانه» یا شرح و بیان فردیت هر خواننده‌ای است.

۶-۲- پنج منبع در فعالیت خیال‌اندیشی سوژه - خواننده

علاوه بر سه گونه عملیات نامبرده، پنج منبع در فعالیت خیال‌اندیشی سوژه - خواننده نیز وجود دارد که همزمان، تمام ابعاد بیرونی و درونی، فلسفی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی یک

اثر را در بر می‌گیرد. این پنج منبع عبارت‌اند از: الف- تجسم خیالی^۱؛ ب- انسجام علی- معلولی در روایت^۲؛ ج- گفتگوی ناخودآگاهی با متن^۳؛ د- ترکیب‌بندی ارزیابگرانه^۴؛ ه- ارتباط زیبایی‌شناختی با اثر (cf. Langlade & Fourtanier: 2007: 115). به نظر می‌رسد تاکنون، به ابعاد فوق از منظر خواننده نگاه نشده باشد و پژوهش‌ها فعالیت خود را به تبیین ابعاد فلسفی، زیبایی‌شناسی، اخلاقی و روان‌شناختی خود متن معطوف کرده‌اند. در صورتی که رجوع به شرایط خواننده در امر آموزش ایجاب می‌کند که این مسائل، یکبار نیز از دریچه نگاه خوانندگان و متعلمان ادبیات بررسی شود.

الف- تجسم خیالی: نخستین منبع، یعنی تجسم خیالی یا «عالم خیال خواننده» به تعبیر ریکور، بر پایه انگاره‌های شماتیک در اثر و در تصویرهای ذهنی خلق‌شده در تخیل خواننده تعریف می‌شود؛ بدین‌صورت که سوژه تصویرهایی را در ذهن خود می‌آفریند و از این طریق، متن را به مدد قدرت خیال و خوانش منفرد و یگانه خود «قابل دیدن» و متجسد می‌سازد. تخیل خواننده تحت تأثیر تجربه‌های بیرونی او، کلیشه‌ها یا ارجاعات فرهنگی‌اش قرار دارد و بنابراین، او پرسوناژ یک اثر را به شیوه خاص خود تجسم خواهد کرد. خواننده داستان سه قطره خون نیز متناسب با اینکه چگونه ارتباطی میان نویسنده متن با راوی از یک‌سو و میان موضع‌گیری‌های فکری، ایدئولوژیک و ارزش‌های پذیرفته‌شده راوی در داستان با جهان واقعی پیرامون خود از دیگرسو بیابد، تصور و تحلیل متفاوتی از «میرزا احمد خان» روشنفکر خواهد داشت. حال اگر تصور امروزی خواننده از مفهوم روشنفکر تصور فردی فاضل‌نما یا بیگانه‌ستای باشد، بالطبع، شخصیت راوی داستان را نیز منفی و خالی از سلامت اخلاقی می‌بیند و در غیر این صورت، کلیشه‌های ذهنی یا فرهنگی او درباره مفهوم روشنفکری او را به عکس‌العمل‌های متفاوتی وا خواهد داشت.

ب- انسجام علی- معلولی در روایت: انسجام علی- معلولی یا محاکاتی به منزله ساختن انسجام علی- معلولی متن در پرتو توقعات محاکاتی سوژه- خواننده است. این خوانش، بر حسب معنا و مفهومی شکل می‌گیرد که او به کنش‌ها و به شخصیت‌های داستان بر پایه تجربه‌ای که در جهان دارد، می‌بخشد. عناصر و مؤلفه‌هایی که خواننده از متن به دست می‌آورد، به وی

1. concrétisation imageante
2. cohésion mimétique
3. activation fantasmatique
4. reconfiguration axiologique

امکان یافتن منطقی سببی در راستای خیال‌اندیشی درباره متن را می‌دهد. به طور خلاصه، این انسجام محاکاتی است که اجازه می‌دهد تا دو خواننده به شیوه‌های متفاوتی یک اثر واحد را روایت کنند. در داستان هدایت، منطق سببی روایت زیر تأثیر توجه به عوامل مختلف دگرگون می‌شود. خواننده‌ای از همان ابتدا به ایجاز و فشردگی داستان در مقابل اطناب در توصیف «نازی» دقت می‌کند و داستان را با تقابل حیوان/انسان طوری می‌خواند که نشان دهد نویسنده به دنیای روشن حیوانات بیش از دنیای تاریک انسان‌ها اهمیت می‌دهد. خواننده دیگر، تقابل میان احمد (روای درون متن) را با سیاوش و عباس و ناظم و تقابل رخساره (نامزد روای) را با دختری که به دیدار عباس در آسایشگاه می‌آید و نیز تقابل رخساره و نازی را برجسته و مهم می‌داند. در این صورت، او داستان را به دو پاره تقسیم می‌کند: پاره نخست که در زمان حال می‌گذرد و صورت واقعیت دارد و پاره دوم که خیالی و مربوط به گذشته است. در این نگاه، داستان دارای قابلیت فراموداری است (یعنی که در ایجاز، هرچیزی به جای چیز دیگر می‌نشیند) (صنعتی، نقل در هدایت، ۱۳۸۱: ۳۵). پس هرچیز خودش نیست. این ویژگی داستان را دارای زبانی استعاره‌ای می‌کند. عده‌ای دیگر نیز رابطه واقعیت و تخیل را در این داستان می‌کاوند. اینان، استعاره را برانزده ساختار روان‌شناختی داستان می‌دانند، زیرا معتقدند استعاره هیچ‌گاه عینیت پدیده‌ای را برای ما روشن نمی‌کند، بلکه حالت یا احساسی از مضمون اثر را منتقل می‌کند. بنابراین از آنجا که زاینده ابهام است، با مضمون داستان فوق که ابهام و شک جزئی از بافت آن به شمار می‌رود، کاملاً هماهنگی دارد (نک. نفیسی، نقل از هدایت، ۱۳۸۱: ۵۲). نویسنده مقاله «بررسی ادبی سه قطره خون» سپس، درباره رابطه واقعیت و خیال در این اثر چنین نتیجه می‌گیرد که «اگر در داستان‌های واقع‌گرا تخیل و رؤیا در چارچوب واقعیت عرضه می‌شود، در اینجا واقعیت در قالب رؤیا و تخیل به توصیف درمی‌آید» (همان: ۵۴). تقابل اصلی در این خوانش عبارت از استعاره/مجاز یا خیال/واقعیت است. در نتیجه مشاهده می‌کنیم که هر یک از تقابل‌های فوق و البته تقابل‌های ممکن و احتمالی دیگر می‌تواند منطق سببی و محاکاتی دیگری از آن بسازد. به نظر می‌رسد که ره‌یافتن به اندیشه محوری یک متن و ایجاد تقابل‌های دوتایی یا چندتایی غالب در آن، برای خوانش مؤثر و درست آن راهگشا و کارساز باشد.

ج- گفتگوی ناخودآگاهی: گفتگوی ناخودآگاهی یا روان‌شناختی با متن به فعال‌سازی تخیلات و اوهام سوژه بر مبنای عناصری اشاره دارد که از ناخودآگاه او سرچشمه

گرفته است. مثلاً از ترس‌ها، رؤیاهای و آرزوهای او. این ناخودآگاه از طریق جاذبه‌ها، علائق، انزجارها یا دافعه‌ها در قبال عناصری از متن (صحنه‌ها، توصیفات، رفتارها و ارزش‌ها) متبلور می‌شود. به دیگر سخن، سوژه-خواننده آرزوها و سلاقی خود را به شیوه‌ای کمابیش تغییر شکل یافته از طریق سناریوهای خیالی خود توضیح می‌دهد.

د- واکنش ارزیابگرانه: واکنش‌های ارزیابگرانه نیز عبارت از همان دست داوری‌های اخلاقی است که سوژه-خواننده با رجوع به نظام ارزش‌های نمادین متعلق به خود، بهت و حیرتی را که کنش‌های پرسوناژهای داستان به او تلقین می‌کند یا از طریق همراهی یا مخالفت با هنجارهای اجتماعی، مدنی و غیره که توسط اثر پیشنهاد می‌شود، اثر را ارزیابی می‌کند. باید در نظر داشت که چنین خوانشی با نقد اخلاقی اثر برابر نیست. زیرا نقد اخلاقی بر پایه هنجارهای اجتماعی و فرهنگی خواننده و زمانه او شکل می‌گیرد. در این صورت، باید در خصوص برخی از آثار هدایت، به‌ویژه سه قطره خون و بوف کور چنین قضاوت کرد که چون نویسنده، بر اثر سستی اراده یا بدبینی خودکشی کرده، موجب دلزدگی و نومیدی جوانان می‌شود و آنها را نیز به پرتگاه خودکشی می‌کشاند! این قبیل داوری‌ها پذیرفته نیست زیرا اثری را براساس زندگینامه نویسنده‌اش قضاوت کردن، به معنی نفی ارزش‌های ادبی و هنری آن و از همه مهم‌تر، قضاوت براساس سطح و پوسته گفتار است. رسیدن به واکنشی درست نسبت به متن باید پس از بازخوانش چندباره آن صورت بگیرد. عناصری همچون قوس شخصیت، حوادث تأثیرگذار، عمل و عکس‌العمل (مانند سؤال‌ها و تردیدهایی درونی شخصیت یا توجیه‌های او بعد از یک اتفاق معمولاً ناخوشایند که برای وی رخ داده است) (بل، ۱۳۹۴: ۲۵۳-۲۵۵)، خواننده را در پرداخت ارزیابی‌اش از منطق داستان یاری می‌رساند. بنابراین، واکنش ارزیابگر جز با در نظر گرفتن تکنیک‌ها و روابط متقابل عناصر داستان میسر نیست. این مهم که میرزا احمد چگونه رفتار خود یا اطرافیانش را توجیه می‌کند، در بخشی از ارزیابی ما از داستان تعیین‌کننده است نه آن که باید‌ها و نباید‌های اخلاقی خود را به متن داستان تحمیل نماییم.

ه- ارتباط زیبایی‌شناختی: سرانجام، ارتباط زیبایی‌شناختی به فرم اثر، کلیشه‌ها و ژانر یا زیر-ژانر آن بازمی‌گردد. سوژه-خواننده پیوندی متغیر، خواه از نوع آشنایی و عادت خواه از نوع آشنایی زدایانه، با قالب زیبایی‌شناختی متن برقرار می‌کند. این منبع فعالیت خیال‌اندیشی، به زعم نگارنده، علت پیدایش مهم‌ترین مسائل آموزشی تلقی می‌شود، چراکه

فراگیران به وسیله آن، از بیگانگی دلهره‌آور متن گره‌گشایی می‌کنند. برخی خوانندگان که با توصیفات داستانی آشنا ترند، راحت‌تر می‌توانند ویژگی‌های فیزیکی و روان‌شناختی یک پرسوناژ یا دکوری را که کنش‌ها در آن به وقوع می‌پیوندد، برای خود مجسم کنند. به علاوه، ابهام زبان که برای نمونه، از طریق کاربست جلوه‌های سبک‌شناختی یا صورت‌بندی‌های خاص ایجاد می‌شود، می‌تواند متناسب با مخاطب، موانعی را برای فهم و تفسیر متن پدید آورد؛ یا بالعکس، آن را عمق و غنای هنری بیشتری ببخشد. با این وصف، ارتباط زیبایی‌شناختی، بر خیال‌اندیشی دوباره سوژه-خواننده نسبت به متن اثر می‌گذارد. توجه به فاصله زیبایی‌شناختی نویسنده از قواعد و قراردادهای نوع ادبی، فی‌المثل، فاصله هدایت از قراردادهای داستان ذهنی و روان‌شناختی یا پذیرش آنچه که بوده‌است، در دریافت و پذیرش اثر او توسط خواننده اثرگذار است. گاه عنوان داستان خود ذهنیت اولیه را از گونه و ژانر متن در اختیار مخاطب می‌گذارد. عنوان، تخیل نویسنده و خواننده را به یک میزان به حرکت درمی‌آورد. عنوان‌ها از یک منظر بر دو نوع‌اند: یا عنوان «تماتیک» و موضوعی هستند؛ یعنی عنوانی که بر حسب قراردادهای یک دوره بلافاصله به ژانر معینی دلالت می‌کنند. یا عنوان‌هایی که اطلاعاتی راجع به شکل و فرم اثر به دست می‌دهند. مانند فابل‌های لافونتن، *مجالس مولوی*، *اعترافات روسو*، *سفرنامه ناصر خسرو* و مانند آن و برخی دیگر که تلفیقی از دو نوع پیشین هستند. عنوان در داستان هدایت بیشتر از آنکه به شکل اشاره داشته باشد، به موضوع دلالت می‌کند. با این‌همه، تا پیش از خوانش متن، محتوای آن را میان داستان‌های پلیسی، اسطوره‌ای، فانتزی یا حتی عامیانه در تردد نگاه می‌دارد. همین ابهام، خود نشانه‌ای بر آغاز ابهام بزرگ‌تر مضمون آن خواهد بود. البته در این گونه خوانش، عوامل متعدد دیگری نیز دخالت دارد. از نگاره روی جلد کتاب تا تصویر مؤلف یا گاه‌شمار آثار و وقایع حیات او و تکنیک‌های روایی وی برای پرداخت بهتر دنیای داستان. مثلاً اگر همان تصویر جغد نقش بسته بر رمان *بوف کور*، بر جلد این داستان هدایت نیز مشاهده شود، خواننده درون‌مایه داستان را در راستای همان موضوع و درون‌مایه رمان *بوف کور* تصور می‌کند و با همان ذهنیت، متن را می‌خواند.

۷- نتیجه‌گیری

این مقاله درصدد بود تا با تعریف و بررسی انواع خوانش، فرایندها و فعالیت‌های مرتبط با آن و طبقه‌بندی انواع روش‌ها و رویکردهای موجود در آن، منطق خوانش را تعریف و الگویی برای بررسی آن در فعالیت‌های آموزشی و ادبی ارائه کند. اگر ادبیت را تنها با معیارهای درون‌متنی بسنجیم، چندان کارآمد نخواهد بود. اما ادبیت از منافع و فواید خوانش ادبی به قصد ترمیم و بازسازی خود استفاده می‌کند، زیرا در پوشش اعتقاد به گشایش بالقوه همه انواع متون، امکان ایجاد سلسله‌مراتب پوشیده و ضمنی‌ای از متون را، متناسب با اینکه این متون می‌توانند از حیث خوانش ادبی موضوعیت داشته باشند یا خیر، فراهم می‌آورد.

پی‌نوشت

- ۱- فرکلاف نیز به وجود هشت عنصر اصلی در هرگونه فعالیتی، از جمله خواندن، شامل: فعالیت‌ها، سوژه و روابط اجتماعی‌اش، ابژه‌ها، ابزارها، فضا و زمان، اشکال آگاهی، ارزش‌ها و گفتمان اشاره می‌کند (Fairclough, 2001: 234).
- ۲- تا قرن ۱۹م ادبیات به معنای مجموعه آثار مکتوب به کار می‌رفته‌است.
- ۳- مطالعه خوانش ادبی به‌مثابه فرایند در نظریه‌های بعدی با جدیت و اهمیت بیشتری دنبال شد. این نظریه خوانش وجه دیگر نظریه «شعر همچون فرایند» است که در ضدیت با نگره «شعر همچون محصول» که می‌پندارد شعر تنها یک متغیر است، قرار دارد. درحالی‌که از منظر «شعر همچون فرایند»، متغیرهای فراوانی در کار هستند که متن تنها یکی از آنهاست. در این حال، نقش، عمل و ماهیت متن به نقش، عمل و ماهیت سایرمتغیرها وابسته است (نک. مهاجر و نبوی، ۱۳۹۳: ۱۸۶). اگرچه درباره فرایندهای مطرح در متن مباحثی در نقد ادبی یا بلاغت مطرح شده‌است، اما جای مباحث مرتبط با فرایندهای خوانش همچنان خالی است.
- ۴- منظور از قرائت شده ظاهراً بدین معنا است که خواننده از طریق متن به بیان حالات روانی و عاطفی خود می‌پردازد و بدین‌وسیله، به‌جای متن، خود را روایت می‌کند.
- ۵- خوانش دیالکتیکی را سقراط در زمان باستان و هگل در دوران معاصر نیز به کار برده‌اند. اصطلاح دیالکتیک معانی گوناگونی دارد (بنگرید به فرهنگ مریام وبستر، ویرایش ۲۰۰۰). اما معنای مدنظر پیکارد از دیالکتیک با آنچه پیشتر کاربرد داشته، متفاوت است. این‌گونه دیالکتیک، از طریق ایجاد تنش میان قطب‌های معنایی، محتوایی، صوری و ارزش‌های متن امکان‌پذیر می‌شود.

منابع

- آیچل، ج. ۱۳۸۰. «خوانش در فراسوی معنا». ترجمه ا. حری. *زیباشناخت*، (۵): ۲۴۷-۲۵۶.
- اکو، ا. ۱۳۶۸. «تأویل و تاویل افراطی». *هرمنوتیک مدرن (مجموعه مقالات)*، ترجمه ب. احمدی، م. مهاجر و م. نبوی. تهران: نشر مرکز. ۲۶۷-۳۲۰.
- بل، ج. ۱۳۹۴. *طرح و ساختار رمان*، ترجمه م. سلیمانی، تهران: سوره مهر.
- خدایی، ن. ۱۳۸۸. «نقدی بر نظریه‌های هرمنوتیک ادبی». *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، (۵۲): ۴۹-۶۴.
- دستغیب، ع. ۱۳۵۷. *نقد آثار هدایت*، تهران: مرکز نشر سپهر.
- رحیمی، ف. ۱۳۹۰. «جایگاه متن، مؤلف، خواننده از دیدگاه امبرتو اکو». *ادب پژوهی*، (۱۸): ۱۲۵-۱۴۴.
- سلدن، رمان، ویدوسن، پیتر. ۱۳۹۲. *راهنمای نظریه ادبی معاصر*، ترجمه ع. مخبر، تهران: طرح نو.
- سوسور، ف. ۱۳۸۹. *دوره عمومی زبان‌شناسی*. ترجمه ک. صفوی. تهران: هرمس.
- شقایق، م. ۱۳۹۰. «جستاری در رویکرد دیالکتیکی به خواندن». *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، (۶۸): ۲۵-۵۰.
- قربانی، م. ۱۳۷۲. *نقد و تفسیر آثار هدایت*، تهران: نشر ژرف.
- مهاجر، م. و نبوی، م. ۱۳۹۳. *به سوی زیانشناسی شعر*، تهران: آگه.
- هدایت، ج. ۱۳۸۱: *سه قطره خون؛ نقدها و نظرها، متن داستان*، ترجمه انگلیسی داستان، تهران: نشر چشمه.
- Barthes, R. 1971. "Réflexions sur un manuel", In Doubrovsky, S. et Todorov, T. *L'enseignement de la littérature*, Paris: De Boeck/Duculot, 64-71.
- Burgos, M. 1994. "La lecture des adolescents: identification et interprétation". *L'Ecole des lettres 1^{er} cycle*, (12-13): 37-40.
- Danto, A. 1964. "The Artworld". *The Journal of Philosophy*, 61(19): 571-584.
- Derrida, J. 1967. *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Dufay, J.L. 1994. *Stéréotype et lecture*, Liege: Mardaga.
- _____. 1999. "Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles acces des élèves a la littérature?". *Français aujourd'hui-hors série, lectures, literatures, enseignements*, Actes du 11^{em} congrès de l'AFEFE: 89-102.
- Dumortier, J-L. 2001a. "La lecture littéraire: pour et contre". *Education Formation*, (262): 35-60.
- Fairclough, N. 2001. "The dialectics of discourse", *Textus* 14(2): 231-242.
- Falardeau, E. 2003. "Compréhension et interpretation: Deux composante complémentaire de la lecture littéraire". *Revue des Sciences de l'éducation*, 29(3): 673-694.

- Fish, S. 1981. "Why no one's afraid of Wolfgang Iser". *Diacritics: A Review of Contemporary Criticism*, 11(1): 2-13.
- Genette, G. 1966. *Figures II*, Paris: Seuil.
- Gervais, B. 1993. *A l'écoute de la lecture*, Montréal: VLB.
- _____. 1998. *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal: XYZ éditeur.
- Goldenstein, J.P. 1990. *Entrée en littérature*, Paris: Hachette.
- Iser, W. 1980. "Interaction between text & reader". In S. Suleiman et I. Crosman (ed.). *The Reader in the Text*, Princeton: PUP.
- Jouve, V. 1993. *La lecture*, Paris: Hachette Livre.
- Lafarge, C. 1983. *La valeur littéraire*. Paris: Fayard.
- Lahire, B. 1993. *La raison des plus faibles. Ecritures domestiques et lectures en milieu populaires*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Langlade, G & Fourtanier, M-G. 2007. "La question du sujet-lecteur en didactique da la lecture littéraire". *Falardeau, E, La didactique du français: les voies actuelles de la recherché*, Québec: Presses de l'Universiré Laval: 101-123.
- Noël-Gaudereault, M (dir.). 1997. *Didactique de la littérature; Bilan et Perspectives*, Montréal: Nuit Blanche.
- Picard, M. 1984. "La lecture comme jeu", *Poétiques*, (58): 253-273.
- Privat, J-M. 1993. "L'institution des lecture". *Pratiques*, (80): 7-34.
- Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du text*, Paris: PUF.
- Reuter, Y. 1996. " La lecture littéraire: Eléments de definition". *Le Français aujourd'hui*, (112): 65-71.
- Riffaterre, M. 1983. *Sémiotique de la Poésie*, Paris: Seuil.
- Rorty, R. 1992. "The pragmatist's progress". In Eco. U, *Interpretation & Overinterpretation*, Cambridge: CUP.