

مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز
سال چهارم، شماره‌ی دوم، پاییز و زمستان ۹۲ (پیاپی ۸)

غزالی خورشید:

نگاهی به نظریه و دنیای متن،

همراه با دیگرخوانی قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من»

داود خزایی*

مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این جستار، دیگرخوانی یکی از کتاب‌های مجموعه‌ی ۱۰ جلدی *داستان‌های فکری*، ۱۰ جلدی نوشته‌ی مرتضی خسرونژاد و نشان دادن توان دیگرخوانی در بررسی آثار ادبیات کودک و آشکار کردن ارزش‌های ادبی موجود در اثر بررسی شده است. برای دستیابی به این هدف، پس از مروری کوتاه بر پیشینه، معنا و کارکرد نظریه‌ی ادبی، به افسون‌وارگی و لغزندگی موقعیت نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک نیز به اهمیت دیگرخوانی در خویش‌بنیان‌فکنی فلسفی کار «نظریه‌سازان»، می‌پردازیم. آنگاه برای نشان دادن کاربرد نظریه در عمل، که همان رسیدن به خوانش انتقادی است، از روش پیشنهادی رادریک مگیلیس، یعنی گلچین روش‌ها بهره می‌گیریم. نخست از دیدگاه اسطوره‌ای/کهن‌الگویی (و در همان حال با تأکید بر مفهوم‌های نسبیت و تمرکززدایی) به قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من» که به شناخت دو مفهوم بنیادی تمرکززدایی و زمان می‌پردازد، می‌نگریم. سپس با نگاه به نظریه‌ی بینامتنیت می‌کوشیم از زاویه‌ای دیگر این قصه‌ی فلسفی - ادبی را بررسییم و چرایی و چه‌سانی لذت‌آوری‌اش را واکاوییم. برآیند کار دستیابی به طیف‌های معنایی گوناگون در اثر نگاه به متن از

* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اسنا بروک، آلمان. dkhazaie@hotmail.com

چشم‌اندازهای چند نظریه و آگاهی بر لغزنده بودن معناسازی و معنایابی در ادبیات است.

واژه‌های کلیدی: بینامتنیت، تمرکززدایی، خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من، دیدگاه اسطوره‌ای / کهن‌الگویی، دیگرخوانی، زمان، مرتضی خسرونژاد، نسبیت، نظریه‌ی ادبی.

شود غزاله‌ی خورشید صیدِ لاغرِ من
گر آهوئی چو تو یک دم شکار من باشی*

۱. آغاز سخن

بخشی از زیباترین اندیشه‌های ایران باستان در گاهان^۱ از زبان زرتشت، در قالب شعر به جامعه‌ی بشری ارزانی شده است؛ اما شگفتا که افلاطون که در اندیشه‌ی فلسفی خود وامدار زرتشت و اندیشه‌ی ایرانی است (۱)، به ستیز با شاعران برخاست و از جمهوری‌اش تبعیدشان کرد. از آن زمان باز، سایه‌ی حضور آن شاعرترین فیلسوفان (۲)، هنوز بر گستره‌ی اندیشه و ادب پایدار است؛ آن‌چنان که فیلسوفی، تمام فلسفه‌ی غرب را تنها زیرنوشتی بر افلاتون می‌داند. (۳) بخت البته با شاعران یار بود که ارسطو، زود به دفاع از آنان برخاست. سیر فیلیپ سیدنی^۲ و پرسسی بیش شلی^۳ هم پس از روزگاری دراز در برابر دیگر منتقدان، دفاعیه‌های نام‌آور دیگری نوشتند. در این میان و پس از آن «نظریه‌ی ادبی» که با افلاطون آغاز شده بود، به کار خود در بازسازی اندیشه‌ی آدمی ادامه داده است؛ اما «نظریه‌ی ادبی» از کجا آمده، آمدنش برای چه بوده و به کجا می‌رود؟

* در این جستار، به خاطر رعایت یکدستی در زبان‌نگاره (رسم‌الخط)، همه جا، جز در گفتاورد از شعرهای حافظ، پای کوتاه (۶) به صورت جداگانه (ی) آمده است.

^۱ Gathas

^۲ Sir Philip Sidney (1554-1586)

^۳ Percy Bysshe Shelley (1792-1822)

اگر فرض کنیم در ترکیب «تئوری/نظریه‌ی ادبی» از معنای «ادبی» آگاهییم، - که همین فرض خود ستیزآمیز است (۴) - شاید چندان از معنای «تئوری» دل‌آرام^۱ نباشیم. برای دریافتِ درستِ معنای «تئوری»، شاید نگاهی گذرا به ریشه‌شناسیِ اصلِ واژه راهگشا باشد. چارلز برسلر^۲ می‌نویسد، «واژه‌ی تئوری که از واژه‌ی تئوریا در یونانی برآمده، به معنای «نظرگاه یا چشم‌اندازی بر صحنه‌ی [تئاتر] یونانی است.» پس تئوری ادبی، نظرگاهی از زندگی را، درکی از چراییِ چه‌سانیِ تفسیر متون را ارزانی‌مان می‌دارد» (برسلر، ۲۰۰۷: ۸). (۵) برسلر سپس به جایگاه‌های نشستنِ گوناگون در تئاتر و برداشت‌های متفاوت بینندگان با توجه به جایگاه‌های نشستنِ گوناگون در تئاتر و ادبی، به لفظ^۳ و به مجاز^۴ می‌پرسد هنگام خواندن متن کجا «نشسته‌ایم» (همان). از دیگرسوی، اکنون ادبیات در تنگنای تعریف‌های گذشته نمی‌گنجد و ادبیات برجسته^۵ تنها آثار کلاسیک را در بر نمی‌گیرد. به همین قیاس، متن هم دیگر، به‌بایست^۶، متن نیست؛ همچون تفسیر و نشانه‌شناسیِ رولان بارت از برج ایفل. (۶) در این میانه، نظریه‌ی ادبی به گفته‌ی مری کلیجس^۷، «... از همه گونه رشته‌ای می‌آید، زبان‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی، فلسفه، تاریخ، اقتصاد، پژوهش‌های جنسیت، علوم سیاسی؛ همچنان که می‌بینید، بسیاری از آن‌چه زیر عنوان «نظریه‌ی ادبی» می‌گنجد، مستقیم با آن‌چه «ادبیات»^۸ می‌انگاریم، در پیوند نیست» (کلیجس، ۲۰۰۶: ۴). همو می‌نویسد: «آن‌چه را «نظریه‌ی ادبی» می‌خوانیم، در حقیقت باید چیزی مانند «نظریه‌ی جهانی» یا تنها «چگونگی کارکرد چیزها»^۸ بخوانیم؛ چرا که نظریه‌هایی که چگونگی ساختِ معنا را را تبیین می‌کنند و اینکه معنا چه چیزی را می‌سازد، همان نظریه‌هایی هستند که چگونگی کارکردِ دنیای هر روزه را تبیین می‌کنند و همین به نظر من ارزش دانستن را دارد» (همان: ۹). افلاطون - نخستین نظریه‌پرداز ادبی - هم در پی خورشید حقیقت بود.

^۱ دل‌آرام: مطمئن.

^۲ Charles Bressler

^۳ Literally

^۴ Figuratively

^۵ Canonical literature

^۶ به‌بایست: لزوماً

^۷ Mary Klages

^۸ how things work

در غار افلاطون، خورشیدِ نخست، تنها پرتو پریده‌رنگِ آتش است و حقیقت هم به همان‌سان پریده‌رنگ و فرد از مرکزیتِ غار گریخته، در پی آفتاب؛ به عبارتی، متنِ نخست، دیوار غار است و خورشیدی که سبب پدیداری سایه‌هاست، شعله‌ی آتش. در این میان، یک تن خشنود نیست و متنی دیگر، دنیایی دیگر، خورشیدی دیگر می‌جوید. دنیای او دنیای بیرون از متن پیشین، از مرکزیتِ پیشین است. مرکزش پا پس می‌کشد و آرام بر حاشیه می‌نشیند؛ اما تنها برای او؛ زیرا برای دیگران هنوز مرکز پابرجاست. مرکزِ او هم برای غارنشینان حاشیه است. پس مرکز، در حاشیه است و حاشیه در مرکز. گویا این داستان مرکز و حاشیه به همان‌سان که در تاریخ اخترشناسی پیشینه دارد و از نظریه‌ی زمین‌مرکزی^۱ به خورشیدمرکزی^۲ رسیده‌ایم، هنوز هم در دنیا جاری است. حال، اگر از دیدگاهِ ناظری بالاتر از خورشید به خورشید و منظومه‌ی خورشیدی بنگریم، می‌بینیم که خورشید هم دیگر در مرکز نیست و خود دورِ محورِ دیگری می‌گردد و باز باید بالاتر رفت. درنهایت، هرکس که بالاتر می‌نشیند، از چشم‌انداز دیگری، خورشیدهای دیگری را می‌بیند و این جابه‌جایی مرکز و حاشیه همچنان ادامه می‌یابد. خورشید/های نظریه/ها، تاریکی‌های دنیا/های متن/ها را روشن می‌کند/می‌کنند. حال هر خورشیدی به اندازه‌ای. (۷)

لوئیس تایسون^۳، نویسنده‌ی کتاب *راهنمای آسان نظریه‌ی ادبی امروز*^۴ به کاربرد نظریه‌ی ادبی در زندگی روزمره می‌پردازد و می‌نویسد نظریه‌ی ادبی ابزارهایی برایمان فراهم می‌آورد که «نه تنها دنیا و خود را از پشت عدسی‌هایی تازه و ارزشمند نشانمان می‌دهد، که توانایی تفکر منطقی و آفرینشگرمان را، همراه با بینشی بسیار نیرو می‌بخشد.... هر نظریه را همچون عینکی نو بدانید که از پشت آن عناصر ویژه‌ای از دنیایمان در کانون نگاه می‌آیند و دیگر عناصر، به کمرنگی، در پس‌زمینه می‌نشینند.... آیا این بدین معنا نیست که هر نظریه تنها تصویری ناقص از دنیا به دست می‌دهد؟» (تایسون، ۲۰۰۶: ۲-۳)

^۱ Geocentrism

^۲ Heliocentrism

^۳ Lois Tyson

^۴ *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*

تایسون سپس انگاره‌ی^۱ دوربینی را پیش می‌کشد که هنگام تنظیم، بخشی را روشن نشان می‌دهد و بخشی را تار، و دین و دانش را نه همچون دو عنصر ستیزگر، که چون دو عنصری می‌بیند که هر کدام با تمرکز بر دنیا، دیگری را در پس‌زمینه می‌نشانند (همان: ۳). به دیگرسخن، هر نظریه پاره‌ای از حقیقت را نشان می‌دهد و هنگام دیدن یک بخش، از حضور دیگربخش‌ها آگاهیم؛ هرچند در زمانی واحد نینیمشان؛ (۸) به سخنی، حقیقت، هر دم، دگرگونه آرایشی می‌کند و به آسانی، پرده از رخسار فرو نمی‌هد.

۲. افسون‌وارگی و لغزندگی موقعیت نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک

در بحث از ادبیات کودک این ابهام نظری نه تنها به روشنی‌بیش‌تر نمی‌گراید که شاید با ابهام بیش‌تر نیز درمی‌آمیزد. از میان نظریه‌پردازان ادبیات کودک، برای نمونه ژاکلین رز^۲ (بنگرید به فصل ژاکلین رز در *دیگرخوانی‌های ناگزیر*) و کارین لس‌نیک-اب‌رشتاین^۳ (بنگرید به فصل کارین لس‌نیک-اب‌رشتاین در *دیگرخوانی‌های ناگزیر*) با طرح پیچیدگی‌های پر ابهامی که در بحث از ماهیت و حتی وجود ادبیات کودک، وجود دارد، کوشیده‌اند بر این ابهام‌ها بیفزایند و تا جایی پیش روند که در بحث‌های نظری ادبیات کودک، ابژه را در مرز بودن و نبودن قرار دهند. خسرونژاد نیز موقعیت نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک را موقعیتی لغزنده و افسون‌وار می‌داند و پس از اشاره به شعر تامس که بخش‌هایی از آن در آغاز و در پایان مقاله‌ی «نقد ادبی کودک‌گرا»^۴ پیتر هانت^۵ (در کتاب *دیگرخوانی‌های ناگزیر*) آمده، می‌گوید: حقیقت در کار بازی پنهان و بی‌انتهایی با ما است. حقیقت، گریزان، همچون لکه‌ای نور است که پس‌رکی بازیگوش با آینه‌ای بر روی دیواری می‌افکند. لکه‌ای از نور که می‌رقصد، بازی می‌کند و آنگاه که تصور می‌کنیم فراچنگش آورده‌ایم گویی در مه گم می‌شود (خسرونژاد، ۱۳۸۷: مقدمه‌ی انگلیسی، XV-XIV)؛ «پس، از این رو است که به سختی می‌توانیم سخن از کودک،

¹ Image

² Jacqueline Rose

³ Karin Lesnik-Oberstein

⁴ Childist Criticism

⁵ Peter Hunt

کتاب و حتی نظریه به میان آوریم. آنچه برای ما باقی می‌ماند، در بهترین حالت، و آن‌چه می‌توانیم سخن از آن به میان آوریم، منتقدان و نظریه‌سازان ادبیات کودک‌اند» (همان، با اندک دگرگونی در ترجمه).

روشن است که در این سخن، اشاره‌ی خسرونژاد، به عنوان مقاله‌ی رادریک مگیلیس^۱ «لذت‌های عدم امکان: نه بچه‌ها، نه کتاب، تنها نظریه»^۲ در کتاب دیگرخوانی‌ها است. مگیلیس در این مقاله با طرح رویکردهای رز و لس‌نیک-ابرتاین که به نفی مفاهیم کودکی و کتاب کودک می‌انجامد، می‌گوید آن‌چه در این میان باقی می‌ماند، تنها نظریه است و از این رو با ارج نهادن بر همه‌ی نظریه‌ها «خواننده را همواره باید نسبت به روش‌های ممکن خوانش آگاه نگه داشت و می‌توان این کار را خیلی هم زود آغاز کرد» (مگیلیس، ۱۳۸۷: ۳۷۱). برچنین مبنایی است که مگیلیس، خوانش انتقادی را بهترین نوع تأویل می‌داند و بهترین روش بررسی ادبیات کودک را گلچین روش‌ها قلمداد می‌کند؛ زیرا «هرچه بیش‌تر بدانیم، تجربه‌های ما سرشارتر و توان ما در 'گشودن' متنهای گوناگونی که پیش رویمان قرار می‌گیرد، افزون‌تر می‌گردد» (همان: ۳۷۰). خسرونژاد با به‌کاربردن واژه‌ی «نظریه‌سازان» (Theory-constructors) به جای «نظریه‌پردازان» (Theorists) تأکید خود را بر ساختنی بودن نظریه به روشنی آشکار می‌کند و از همین رو نیز هست که به حضور واژه‌ی نظریه در عنوان پیشنهادی مگیلیس به تردید می‌نگرد. از این دیدگاه، آن‌چه اصالت دارد تنها نظریه‌سازان‌اند. (۹) از همین دیدگاه و با نظر به افسون‌وارگی و لغزندگی موقعیت نقد و نظریه است که پیش از دیگرخوانی‌ها، خسرونژاد آن‌گاه که گمان می‌رود در پی پایان دادن به نظریه‌ی معصومیت و تجربه است (که بر مبنای آن خودشکوفایی، هدف ادبیات کودک و تمرکززدایی، روش آن تصور می‌شود)، می‌نویسد:

«سخن آخر - در واقع - آن است که از منظر رویکرد این پژوهش، نه تنها جداسازی روش‌ها از یکدیگر، که جداسازی هدف و روش نیز تنها از جنبه‌ی صوری آن - و برای آسان‌سازی گفت‌وگو درباره‌ی ماهیت ادبیات کودک - شدنی است. از این دیدگاه، کودک و هم ادبیات کودک، در شدن مدامند و بدین‌گونه فرایندهایی بی‌انجام به

^۱ Roderick McGillis

^۲ The Delights of Impossibility: No Children, No Books, Only Theory

نظر می‌رسند. فرایندهایی که اگر به اصالت خویش واگذاشته شوند با یکدیگر همگون، همپوش و همساز نیز هستند. بدین ترتیب، مقصد و راه، هدف و روش، فرآورده و فرایند، مفاهیمی یگانه‌اند و شکستن آن‌ها در سازه‌هایی جداگانه، نتیجه‌ی گریزناپذیر تلاش ذهن آدمی در به هیئت آگاهی درآوردن واقعیت مورد مطالعه‌ی خویش است.» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۲۲۱-۲۲۲)

بدین ترتیب، نویسنده ما را به خوانش دوباره‌ی کار خویش، اما با جابه‌جا کردن فرض‌های ذهنی پیشینمان (و هم پیشین نویسنده) فرامی‌خواند. آن‌گاه که هدف و روش جدایند، خودشکوفایی در ادبیات کودک، هدف و تمرکززدایی، روش است و اینک که هدف و روش یگانه انگاشته می‌شوند یا جا عوض می‌کنند، آشکار نیست که تار و پود این نظریه چگونه تنیده می‌شود. این گونه است که نویسنده با صدور چنین حکمی، همه‌ی بنایی را که نهاده فرومی‌ریزد و ساختن دوباره‌ی اثر را به خوانش دوباره‌ی خواننده وامی‌گذارد. به دیگر سخن، نظریه، دچار خویش‌بنیان‌فکنی^۱ می‌شود. به تعبیر برسلر، این سخن، با «نشاندن ما در جایگاهی دیگر» خوانشی دوباره از متن را ناگزیر می‌کند. به نظر می‌رسد که «دیگرخوانی»، پیش از این، «ناگزیر» شده است!

۳. کاربرد نظریه در عمل

حال برای آن‌که نمونه‌ای از کاربرد نظریه در عمل را فرابیش نهم، در جایگاه‌های چند نظریه می‌نشینیم تا به یک کتاب از *داستان‌های فکری ۱۰ جلدی* نوشته‌ی مرتضی خسرونژاد (۱۳۸۹) بنگریم و ببینیم تغییر جایگاه، چه اثری بر دیدگاهمان می‌گذارد. نخست از دیدگاه اسطوره‌ای/کهن‌الگویی (و در همان حال با تأکید بر مفهوم‌های نسبیّت و تمرکززدایی) به قصه می‌نگریم و سپس با نظر به بینامتنیت، نگاهی کوتاه به آن می‌اندازیم.

^۱ Self-deconstruction

۳-۱. درباره‌ی داستان‌های فکری

مجموعه داستان‌های فکری نخستین بار در سال ۱۳۸۳ با نام مجموعه داستان‌های آموزشی به چاپ رسیده و خسرونژاد در چاپ دوم مجموعه که در سال ۱۳۸۹ منتشر شده، در بازنگری‌ای که در آن کرده، نام مجموعه را به داستان‌های فکری تغییر داده است. اهمیت پرداختن به داستان‌های فکری از آن روست که این مجموعه در همان حال که نخستین اثر تألیفی در ایران برای کار در برنامه‌های فلسفه برای کودکان است، معرف رویکردی تازه در جنبش فلسفه برای کودکان نیز هست. این جستار، در پی آن نیست که ویژگی‌های این رویکرد را برشمرده، دگربودگی‌های آن را در مقایسه با رویکرد چیره بر جنبش نشان دهد؛ خواننده‌ی علاقه‌مند و آشنا به مبناهای رویکردهای موجود می‌تواند با بازگشت به ضمیمه‌ی کتاب داستان‌های فکری (خسرونژاد، ۱۳۹۰) و نیز دیگر جستارها و گفت‌وگوهای او (از جمله خسرونژاد، ۱۳۸۵؛ ۱۳۸۶ الف؛ ۱۳۸۶ ب) بر این تفاوت‌ها آگاهی یابد. هدف این جستار، دیگرخوانی یکی از کتاب‌های این مجموعه و نشان دادن توان دیگرخوانی در بررسی آثار ادبیات کودک و آشکار کردن ارزش‌های ادبی موجود در اثر بررسی شده است.

۳-۲. چکیده‌ی قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من»

قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من» که قصه‌ی هشتم این مجموعه است، خواننده را با دو مفهوم بنیادی تمرکززدایی و زمان درگیر می‌کند. در این قصه، دختری به نام غزاله، پیش از وقت ناهار، گرسنه‌اش می‌شود. مادر به او می‌گوید که هنوز ظهر نشده و باید منتظر پدر باشد؛ چون «هر وقت بابا بیاید» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۲) ظهر می‌شود. غزاله و کمند - عروسکش - که در داستان ذکری از عروسک بودنش در میان نیست، به خریدبازی می‌پردازند. از سر اتفاق، آن روز پدر به دلیل کسالت زود می‌آید؛ بی‌آنکه ظهر شده باشد و غزاله از او می‌خواهد که قصه‌ی «عمو نوروز» را برایش بگوید؛ اما پدر تعریف قصه را به زمانی دیگر وامی‌نهد. غزاله می‌خواهد ناهار بخورد؛ چون آمدن پدر به معنای رسیدن ظهر است. مادر با جمله‌ی «هر وقت اذان بگویند» (همان: ۸) - تعریفی دیگر از ظهر - خوردن ناهار را به زمانی دیگر می‌اندازد. غزاله صدای اذان را از تلویزیون می‌شنود و می‌گوید: «بله! ظهر شد...» (همان: ۱۰). اما

این بار هم اذان در نمایش/داستانی است که از تلویزیون پخش می‌شود. باز هم مادر تعریفی دیگر از ظهر می‌آورد: «هر وقت این دو تا عقربه همین‌طور بچرخند تا برسند به دوازده، یعنی هر دو برسند این‌جا، روی هم، آن وقت ظهر است» (همان: ۱۲)؛ اما ظهر به این راحتی‌ها فراموشی‌رسان نیست. پس غزاله و کمند در گفت‌وگویی به این نتیجه می‌رسند که «باید عقربه‌ها را هل بدهیم که تندتر بچرخند» (همان: ۱۴)؛ اما این ترفند هم کارگر نیست و مادر به تعریفی دیگر می‌پردازد: «هر وقت آمدی و نگاه کردی و دیدی خورشید وسط آسمان است، ظهر شده...» (همان). غزاله دست از ناهار می‌شوید و می‌خوابد و پدر از خواب برمی‌خیزد، گل همیشه‌بهاره را که غزاله از باغچه چیده است، به موهای غزاله می‌زند. سبب سرخی را دو نیمه می‌کند و نیمه‌ایش را می‌خورد. غزاله را صدا می‌کنند و سرانجام ناهار را می‌خورند. غزاله به مادر می‌گوید که خود را به خواب زده بوده چون «خورشید را که به زور نمی‌شد بیاورم وسط آسمان» (همان: ۲۰). مادر دوباره، واپسین تعریف خود را می‌آورد و به غزاله می‌گوید: «اما چه کار کنم با خورشید توی دل تو که خیلی زودتر می‌رسد وسط آسمان...!» (همان: ۲۲) داستان با اشاره‌ای دیگر به داستان «عمو نروز» و پایان احتمالی دنیا در اثر رسیدن او به پیرزن - ننه سرما - و جمله‌ی پایانی غزاله «امان از آن خورشید توی آسمان!» (همان) به انجام می‌رسد.

۳-۳. بررسی کهن‌الگویانه‌ی قصه

زمان را از دیرباز یکی از برجسته‌ترین درون‌مایه‌های اسطوره و ادبیات انگاشته‌اند. در ایران باستان، زمان و زروان پیوند تنگاتنگی با هم دارند. مختاری در پژوهش ژرف *اسطوره‌ی زال* به جنبه‌های گونه‌گون زروان و پیوند آن با زمان و زال پرداخته است (۱۳۶۹: ۱۷۱-۱۹۸، همچنین نک. زهر، ۱۹۵۵). در اساطیر یونان، کرونوس^۱ نقش خدای زمان را عهده‌دار است و فرزندان خود را می‌آورد؛^۲ مبادا از تخت به زیرش کشند. از دیدگاه سنجیدن زمان، چه بسا نخستین ابزار، خورشید بوده است که انسان در درازنای حضور خود بر کره‌ی خاک آن را با شگفتی می‌دیده است و با دمیدن و فروشدن‌اش به

^۱ Chronus

^۲ آواردن: بلعیدن

بخش بندی حضور خود می‌پرداخته است. خورشید هم در روزگار باستان کارکرد ایزدانه‌ی خود را داشته است نظیر آنچه در آیین مهری (میترائیسم) می‌بینیم؛ در اسطوره‌ی سومری، خدای خورشید، اوتو^۱ نام داشت. همچنین در شاهنامه، در داستان زال و رودابه، موبدان در پیشگاه منوچهر، زال را با شش چیستان یا «سخن‌های پوشیده در پرده» که بر گرد زمان می‌گردند، به پرسش می‌گیرند. (۱۰) از دیگر سوی، عنصر خورشید همه‌جا در یک زمان بر نمی‌آید و فرو نمی‌نشیند و همین رخداد بر نسبی بودن آن مهر تأییدی می‌زند. «نظریه‌ی نسبیت آینشتین [هم] به تنهایی، بر این باور که معرفت عینی صرفاً تجمع بلاوقفه و تدریجی واقعیات است، پرده‌ی تردید افکند» (سلدن و ویدوسون، ۱۳۸۴: ۶۷). همان‌گونه که در نظریه‌های خواننده‌محور در نقد ادبی، به نسبیت معنایابی باور داریم، این‌جا هم به نسبیت مفهوم زمان پرداخته می‌شود.

زمان و مکان هر دو امری نسبی‌اند و حضور در مکانی ویژه می‌تواند به معنای سیطره‌ی زمان می‌تواند بود. برای انسان محدود به مکان است که زمان محدودیت و معنا می‌یابد، اگر نه، برای آفرینش گر کل که «در وقت ناگنجیدنی، و به زمانی مخصوص نابودنی» (نهج البلاغه، خطبه‌ی یکم) است که زمان، بی‌زمانی است، چون مرکزیت^۲ و محدودیتی برایش متصور نیست و حضور او در بی‌حضور اوست. «آن‌که او را نداند در جهتش نشاند؛ و آن‌که در جهتش نشاند، محدودش انگارد؛ و آن‌که محدودش انگارد، معدودش شمارد. و آن‌که گوید در کجاست؟ در چیزیش در آرد؛ و آن‌که گوید فراز چه چیزی است؟ دیگر جای‌ها را از او خالی دارد» (همان). پس ما که معدود و محدودیم، با نگاه خود قضیه‌ها را تعریف می‌کنیم؛ چون زبان ما هم زیر چیرگی زمان تعریف شده‌ی خود ماست. (۱۱) آنچه در این موضع، یادکردنی است داستان آدم و حواست. آدم و حوا در باغ عدن، که حضور خداوند را به گونه‌ای دیگرسان با دوران پس از هبوط حس می‌کردند، با خوردن میوه‌ی «درخت ناروا» (۱۲) گرفتار مفهوم زمان می‌شوند.

هانس مایره‌ف^۳ در کتاب *زمان در ادبیات*،^۱ جنبه‌های گوناگون زمان را بررسی کرده است. او می‌نویسد: «زمان، آن‌چنان که کانت و دیگران مشاهده کرده‌اند، برجسته‌ترین

^۱ Utu

^۲ Centration

^۳ Hans Meyerhoff

حالت تجربه‌ی ماست.... زمان به ویژه از آن جهت برای انسان مهم است که از مفهوم خود^۲ جدا نیست؛ به عبارتی، آگاهی ما از بالندگی اندامیک و روانی‌مان در زمان روی می‌دهد» (مایرهِف، ۱۹۶۸: ۱). یکی از ویژگی‌های بارزِ زمان پیوستگی^۳ آن است. منظور از پیوستگی، جریان پیوسته و رودمانندِ زمان است. البته، تناقضی هست میان گذرِ بازگشت ناپذیرِ ثانیه‌ها و پیوستگیِ آن‌ها. «زندگی چون رودخانه‌ای است، ثابت و وصف‌ناپذیر؛ همچون رودخانه‌ای بزرگ در حرکت پیوسته و دگرگونی بی‌دگرگونی‌اش و زندگی همان زمان است» (همان: ۱۶).

با این توضیح‌ها می‌بینیم که گزینش مفهوم زمان در قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من» سخت درخور افتاده است؛ چراکه غزاله و هم دیگران در حرکت داستان به بالندگی ذهنی می‌رسند. در این قصه با چهار تعریف از زمان روبه‌رویم. این تعریف‌ها به ترتیبی که در داستان می‌آیند، از گستره‌ی کوچک به بزرگ حرکت می‌کنند: گستره‌ی خانه (آمدن پدر)، گستره‌ی فرهنگی (گفتن اذان)، گستره‌ی دانش بشری / اندازه‌گیری زمان (آمدن عقربه‌ها روی هم)، گستره‌ی کیهانی (آمدن خورشید به اوج آسمان)؛ به سخنی، رویدادهای داستان به گونه‌ای روی می‌دهند و تعریف‌ها به گونه‌ای بیان می‌شوند که با اوج گرفتن خورشید، تعریف‌های ظهر / زمان هم اوج می‌گیرند. مادر نخست با تعبیرهایی که کودک از آن‌ها سر در بیاورد، آغاز می‌کند و چون از سر / اتفاق، رویدادها خلاف تعریف‌های مادر است، او هم تعریف‌ها را می‌گسترده. از سوی دیگر، این گسترده‌ی تعریف‌ها به معنای گسترده شدن ذهن کودک و اوج گرفتن توان تمرکززدایی او در داستان هم هست. منظور از تمرکززدایی در این جستار، توانایی نگریستن به مسأله از دیدگاه‌های دیگر است؛ آنچه خسرو نژاد (۱۳۸۲/۱۳۸۹؛ الف ۱۳۸۴) به آن پرداخته است.

در اسطوره، خورشید را نرینه می‌پندارند (هال، ۱۳۸۳: ۲۰۵)؛ از دیدگاه اسطوره‌ای / کهن‌الگویی، در این قصه خورشید، کهن‌الگو است. ایبرامز^۴ و هارفم^۵ در فرهنگ واژگان

^۱ *Time in Literature*

^۲ Self

^۳ Duration

^۴ Abrams

^۵ Harpham

ادبی^۱ می‌نویسند: «واژه‌ی کهن‌الگو به طرح‌های روایی مکرر، الگوهای کنش داستانی، شخصیت‌های نوعی، درون‌مایه‌ها، و انگاره‌هایی گفته می‌شود که در تنوع گسترده‌ای از اثرهای ادبی، نیز در اسطوره‌ها و رؤیاهای و حتی در آیین‌های اجتماعی یافت می‌شوند» (ایبرامز و هارفم، ۲۰۰۵: ۱۳). به تعبیر گورین و همکاران، بن‌مایه‌ها و انگاره‌های مکرر و همسان در ادبیات و نظام‌های اسطوره‌ای گوناگون نیز که نشان از جهانی بودن برخی مفهوماها و نمادها دارند، کهن‌الگو به شمار می‌آیند (گورین و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۸۴). «به سخنی ساده‌تر، کهن‌الگوها نمادهای جهانی‌اند» (همان). همانان نمادشناسی خورشید را این‌گونه می‌آورند: «خورشید (آتش و آسمان بسیار به آن مرتبط‌اند): انرژی آفرینشگر؛ قانون در طبیعت؛ خودآگاهی (اندیش‌گری، روشن‌گری، خردمندی، بینش روحی)؛ اصل پدر (ماه و زمین بیش‌تر با اصل زنانه یا اصل مادر در پیوندند)؛ گذر زمان و زندگی. الف. خورشید برآینده^۲: زایش؛ آفرینش؛ روشن‌گری؛ ب. خورشید فروشونده^۳: مرگ.» (همان، ۱۸۵)

طبق آنچه آمد، جز خورشید فروشونده که در داستان غایب است، دیگر نمادها به کار می‌آیند. نخستین تعریف به گونه‌ای، پدر را با ظهر و خورشید هم‌ذات می‌کند؛ به سخنی دیگر، اقتدار خورشید بر زمین، با اقتدار پدر بر خانواده متناسب می‌شود. حضور پدر، تعریف ظهر است؛ اما غزاله با این مفهوم کنار نمی‌آید؛ چون پدر زود به خانه می‌آید؛ پس، از خود تعریف، از زبان، تمرکززدایی می‌شود. مادر چاره‌ای نمی‌یابد؛ جز آن‌که به تعریفی گسترده‌تر، گفتن اذان، پناه ببرد. نیایش هم همواره در مقام عنصری برای ارتباط با آن «در وقت ناگنجیدنی و به زمانی مخصوص نابودنی»؛ نظم‌دهنده و اندازه‌گیرنده‌ی زمان برای آدمی بوده است؛ اما اذان هم در داستانی که در تقابلی دوگانه^۴ با واقعیت قرار می‌گیرد، گفته می‌شود و راه‌گشا نیست تا آن‌جا که غزاله می‌گوید: «کاش ما هم توی داستان‌ها بودیم!» (خسرونزاد، ۱۳۸۹: ۱۲) نغز آن‌که این «کاش» او برای ناظری دیگر – ما – حقیقت دارد و می‌دانیم که او «توی» داستانی است. یکی از

¹ *A Glossary of Literary Terms*

² Rising sun

³ Setting sun

⁴ Binary opposition

بخش‌های بسیار درخشان داستان، تقابل دوگانه‌ای است که نویسنده بین تخیل (داستان/نمایش) و واقعیت ایجاد می‌کند و همین تقابل را باز هم در خود داستان-تخیلی دیگر- می‌آورد که یادآور گریز مرکز به حاشیه و حاشیه به مرکز - تخیل به واقعیت و واقعیت به تخیل - است که در آغاز جستار بدان اشاره شد. در تعریف سوم، اندازه‌گیری زمان با چرخیدن عقربه‌ها تعریف می‌شود. چرخش، دایره و حرکت و تکامل را به ذهن می‌آورد. «دایره چون دارای آغاز و پایانی نیست، دلالت بر ابدیت دارد» (هال، ۱۳۸۳: ۹). شگفت آن‌که بیش‌تر ساعت‌ها شکلی دایره‌ای یا مربعی دارند. به نوشته‌ی هال، «[در مقام] یک نماد تائویی Taoist و بودایی، آسمان و زمین به ترتیب، به وسیله‌ی دایره‌ای در درون یک مربع نشان داده می‌شود» (همان). نماد ماندالای یونگ را هم البته می‌توان به این موردها افزود. ساعت موجود در داستان هم دایره‌ای است و کمابیش در همه‌ی صفحه‌هایی که تصویر دارند، ساعت را می‌بینیم. خورشید هم از بالای همه‌ی صفحه‌هایی که متن دارند، شوخ‌طبعانه سرک می‌کشد.

نام‌های موجود در داستان، غزاله و کمند هم از اهمیتی به سزا برخوردارند. لغت‌نامه برای غزاله می‌نویسد: «آهوبره‌ی ماده، ... آفتاب، ... چشمه‌ی آفتاب وقتی که طالع شود یا بلند گردد» (دهخدا، برخط: زیر واژه). به سخنی، غزاله‌ی داستان خود خورشیدی است، چه بسا بزرگ‌تر از خورشید؛ که خورشیدی در دل دارد. حافظ هم دو بار غزاله را در تناسب با خورشید و غزال، البته با ایهام ویژه‌ی خود، به کار برده است: «آن شاه‌تندحملة که خورشید شیر گیر/پیشش به روزِ معرکه کم‌تر غزاله بود» (۱۳۸۱: غزل ۲۰۸، بیت ۱۰) و «شود غزاله خورشید صید لاغر من/گر آهویی چو تو یکدم شکار من باشی» (همان: غزل ۴۴۶، بیت ۷). طنازی غزاله و خورشیدسان بودنش، نیز اوج گرفتن توان تمرکززدایی او که با اوج گرفتن خورشید متناسب است، همه با هم در داستان نمود می‌یابند. البته در این‌جا باید اشاره کرد که هرچند در اسطوره و شاید بیش‌تر در اسطوره‌ی غرب، خورشید را نرینه می‌پندارند که می‌تواند با آیین مهری در پیوند باشد؛ در ادبیات معاصر پارسی، و در عرف عام، آن را عنصری مادینه می‌پندارند. در این قصه، به نظر می‌رسد می‌توان هر دو جنس را برای خورشید متصور شد. (۱۳) نام عروسکِ غزاله، کمند است. آشکار است که با کمند، غزاله (آهو) را در بند می‌کنند؛

اما در این داستان، این کمند است که «توی بغل» (خسرونژاد، ۱۳۸۹: ۱۶) غزاله است و همین کمند است که به گفته‌ی غزاله، عقربه‌ها را می‌چرخاند.

[مادر] گفت: «صبر کن ببینم! .. خودت عقربه‌ها را چرخاندی؟!»

غزاله گفت: «من نه! کمند چرخاند. حالا مگر فرقی می‌کند؟» (همان: ۱۴)

غزاله با کمک فرآیند همذات‌پنداری، خود را با کمند، یکی می‌داند و حتی انجام کار را به کمند نسبت می‌دهد؛ هرچند در تصویر، این غزاله است که عقربه‌ها را می‌چرخاند؛ به دیگرسخن، با بهره‌یابی از نام کمند در این داستان، از کارکرد کمندی کمند تمرکززدایی شده است. غزاله با کمند گفت‌وگو می‌کند و جاندارش می‌پندارد و زمان را به کمک او، در بند می‌کند و آن را به جلو می‌کشد. گویی غزاله‌ی خورشید، صید لاغر او شده است. به داستان عمو نوروز هم در آغاز و پایان داستان اشاره می‌کنند. هنگام نوروز، خورشید در برج بره آرام می‌گیرد. غزاله که خواهنده‌ی داستان «عمو نوروز» است، در حقیقت، خواهنده‌ی خورشید، خواهنده‌ی کمال و اوج و بلوغ است.

غزاله و کمند در خریدبازی خود از میوه‌فروشی، انگور و سیب می‌خرند (همان: ۴). «خوشه‌های انگور به دیونوسوس/باکوس، خدای یونانی شراب [و باروری] تعلق دارد. ... انگور نشانه‌ی وسان اهل ساراگوسا، حامی پرورش‌دهندگان تاک و نشانه‌ی پاییز مجسم، یکی از چهار فصل است. در دور رنج‌های ماه‌ها، انگور را در ماه سپتامبر می‌چینند» (هال، ۱۳۸۳: ۲۷۸). گفتاورد پیش، نمایان‌گر این تواند بود که داستان در فصل پاییز، فصل کمال، که پاره‌ای از زمان اندازه‌گیری شده است، روی می‌دهد. شعر «پاییزه پاییزه» در صفحه‌ی ۱۰ نیز می‌تواند شاهده‌ی بر این مدعا باشد. خرید انگور، حالت مادرانه‌ی غزاله را هم به ذهن می‌آورد، چراکه نماد باروری نیز هست. آن‌چنان که اشرف‌زاده می‌نویسد: «انگور ... از میوه‌های مهری است و در ایران باستان مورد احترام بوده است» (اشرف‌زاده، ۱۳۸۵: ۳۳). همو درباره‌ی سیب می‌آورد: «در خراسان، هدیه‌ی سیب سرخ به کسی نشان از عشق و محبت دارد و در طبق‌ها و خوانچه‌هایی که شب‌های چله برای نامزدهای خود می‌فرستادند، سیب سرخ قرار می‌دادند» (همان). از نگاهی دیگر، «میوه‌ی درخت دانش ... که حوا آن را چید» (خسرونژاد، ۱۳۸۲/۱۳۸۹: ۲۹۵) از روزگار هبوط نامی بلند یافته است و سیب بخت آن را داشته که در این میانه نام‌آور شود و به کهن‌الگو بدل گردد. (۱۴) به دیگرسخن، در این قصه، خرید سیب،

خرید دانش و بزرگ شدن است. پدر داستان، پس از بیدار شدن از خواب، سیبی را دو نیمه می‌کند و نیمه‌ایش را می‌خورد؛ به عبارتی، دو نیمه شدن سیب همان دو نیمه شدن روز است و این پدر است که سیب را دو نیمه می‌کند؛ گویی پدر هم وظیفه‌ی خورشید را انجام می‌دهد. سهراب سپهری (۱۳۷۱: ۳۳۹) هم در شعر «و پیامی در راه» به سیب سرخ خورشید اشاره می‌کند. (۱۵)

در جای دیگر، غزاله معلم می‌شود و کمند شاگرد (خسرو نژاد، ۱۳۸۹: ۱۰). این معلمی و شاگردی نیز، مسأله‌ی اقتدار را یادآور می‌شود. اقتدار در این داستان، به چند صورت معرفی می‌شود: خورشید/زمین، مادر/غزاله، پدر/غزاله، پدر/مادر، غزاله/کمند. اقتدار خورشید با عنصر زمان است. اقتدار پدر و مادر هم زمانی است و هم اجتماعی. اقتدار غزاله هم کنشی و هم زبانی است. مادر نیز در نهایت، به این نتیجه می‌رسد که «خورشید توی دل غزاله» زودتر به وسط آسمان می‌رسد و به اقتدار خود در این گستره، پایان می‌دهد: «از این به بعد باید ساعت ده که شد یک چیزی بدهم بخورد» (همان). پدر نیز با سکوت خود در پایان داستان از میدان اقتدار بیرون می‌رود: «پدر گفت: «امان از آن خورشید توی دل تو!»

غزاله هم خندید و با دست به پنجره اشاره کرد و گفت: «نخیر! امان از آن خورشید توی آسمان!» (همان: ۲۲)

و به این ترتیب داستان، (سخن) پایان می‌یابد. حرف آخر را غزاله می‌زند (اقتدار زبانی) و صفحه که ورق می‌خورد، تماشاگر تکرار تصویر صفحه‌ی ۱۲ هستیم که غزاله را در کار دست‌کاری زمان نشان می‌دهد! (تأکیدی دوباره بر اقتدار کنشی که البته این بار، معنایی فراتر از نمایش بار نخست خود دارد.) (۱۶) به سخنی، تمرکززدایی، به سازواری، بر ذهن غزاله، مادر، پدر و هم خوانندگان یورش می‌آورد.

۳-۴. بررسی بینامتنیت در قصه

وقت آن است که به بینامتنیت و حضور متن‌های دیگر در قصه‌ی «خورشید توی آسمان» و خورشید توی دل من» نگاهی گذرا بیندازیم. آن‌چنان که کریستین ویلکی-استیبز^۱ در

^۱ Christine Wilkie-Stibbs

مقاله‌ی «بینامتنیت و کودک خواننده» می‌نویسد: «واژه‌ی «بینامتنیت»^۱ را کریستوا^۲ (۱۹۶۹: ۱۴۶) هنگامی بر ساخت که دریافت، متن‌ها تنها بدان دلیل می‌توانند معنا دار باشند که به دیگر متن‌ها، هم نوشتاری و هم گفتاری، همچنین به آنچه کریستوا^۳ دانش بیناسوژی^۳ سخن‌گویان می‌خواندش وابسته باشند. منظور او از این دانش سخن‌گویان، دانش کلی آنان -از کتاب‌های دیگر، از زبان روزمره، و بافت^۴ و شرایط کاربست‌های نشانگرانه‌ای^۵ است که در گروه‌ها و باهمستان‌ها^۶ معنا را ممکن می‌سازند (کریستوا، ۱۹۷۴/۱۹۸۴: ۵۹-۶۰). پس، متن ادبی تنها یکی از بسیار جاهایی است که چندین گفتمان گوناگون به هم می‌رسند، جذب می‌شوند، دگرگونی می‌یابند و معنایی را می‌پذیرند؛ زیرا در این شبکه‌ی چرخشی وابستگی^۷ دوسویه^۷ که فضای بینامتنی^۸ اش می‌نامند، جای داده شده‌اند.» (ویلکی-استییز، ۲۰۰۴: ۱۷۹)

نکته این است که بسامد بینامتنیت در ادبیات کودک، بسیار بیش‌تر از جاهای دیگر است. به گفته‌ی امر اُزولیفان^۹، نویسنده‌ی کتاب *ادبیات تطبیقی کودک*^{۱۰}: «ادبیات کودک کودک از آغاز، ادبیاتی - از اقتباس‌ها و بازگویی‌ها - سراسر بینامتنی بوده است» (اوزولیفان، ۲۰۰۵: ۳۲). روایت‌های گوناگون یک افسانه^{۱۱} را در نظر بگیرید و این‌که چگونه متن فرهنگی هر باهمستانی بر متن روایت تأثیر گذاشته و چگونه روایت‌ها در هم تنیده شده‌اند و روایت‌های نو پدید آمده‌اند. شاید مثال اینترنت برای بحث بینامتنیت مناسب باشد. هر تارنمایی که پدیدار می‌شود، در همان حال که مستقل است با دیگر تارنماها در پیوند است. حال یک تارنما با پیوندهایش را در نظر بگیرید. بدون خواندن خود تارنما و تنها با دیدن پیوندها می‌توان متن تارنما را حدس زد. چرا؟ چون متن و حاشیه‌ی متن با وجود استقلال، از هم جدا نیستند. نمونه‌ی دیگر را می‌توان از سینما

¹ Intertextuality

² Kristeva

³ Intersubjective knowledge

⁴ Context

⁵ Signifying practices

⁶ Communities

⁷ Circular network of interdependence

⁸ Intertextual space

⁹ Emer O'Sullivan

¹⁰ *Comparative Children's Literature*

¹¹ Folktale

آورد. از پویانمایی‌های بسیار موفق در چند ساله‌ی اخیر می‌توان «شرک»^۱ را نام برد که هر سه قسمت آن بهره‌ی بسیار از بینامتنیت برده است. شگفت آن‌که کودکان بسیار بهتر از بزرگسالان رابطه‌های بینامتنی را درمی‌یابند. همین نشان می‌دهد که ذهن به‌خطا ساده‌انگاشته‌ی کودکان، همانند اینترنت، همه‌ی اجزای آشنا را به آسانی به هم می‌پیوندد و اهمیت پیوند را هم درمی‌یابد. چرا داستان را این همه پیچیده کنیم؛ تا کودک عبارت «مثل...» را به کار می‌برد، آگاهانه حضور بینامتنیت را درک می‌کند؛ برای نمونه، کودکی که دختری گیسو کمند را در تصویری یا کارتونی یا در دنیای واقع می‌بیند و می‌گوید «مثل رودابه»، اجزای دو داستان یا داستان و واقعیت و جز آن را به آسانی به هم پیوند می‌دهد. «بینامتنیت می‌تواند متن را از تک‌گویی خارج و به چندگویی تبدیل سازد. بنابراین بینامتنیت از شیوه‌هایی است که هم‌گرایی مطلق متن را در هم می‌ریزد و متن را ترکیبی از قطعات ناهمگون می‌کند که با یکدیگر در یک گفت‌وگوی درون‌متنی قرار می‌گیرند» (نامور مطلق، ۱۳۸۴). البته در وادی ادبیات کودک، مانند همیشه (!) باز هم معضل نظری رخ می‌نماید و هویت بینامتنی ادبیات کودک چالش‌برانگیز می‌شود؛ به گفته‌ی ویلکی-استییز، «بزرگسالان برای همدیگر می‌نویسند؛ اما معمول نیست که کودکان برای هم بنویسند. همین، کودکان را در عمل، پذیرنده‌ی ناتوان آن چیزی می‌کند که بزرگسالان برمی‌گزینند برایشان بنویسند. به همین قیاس، ادبیات کودک، زیرژانر بینامتنی ادبیات بزرگسال می‌گردد» (ویلکی-استییز، ۲۰۰۴: ۱۸۰). (۱۷) ویلکی-استییز پس از توضیح‌هایی، به چند دسته‌بندی اصلی در بینامتنیت می‌پردازد:

«در سطح متن‌های ادبی (بینامتن)^۲ سه دسته‌ی عمده در بینامتنیت را می‌توان از هم هم‌بازشناخت: (۱) متن‌های گفتاوردی^۳: متن‌هایی که از متن‌های ادبی یا غیرادبی دیگر گفتاورد می‌آورند یا بدان‌ها تلمیح دارند؛ (۲) متن‌های تقلیدی^۴: متن‌هایی که در پی آنند آنند نقیضه‌ای بر متن اصلی باشند؛ از آن اقتباس کنند؛ آن را دگرگویی کنند؛ «ترجمه کنند» یا جایگزین‌اش شوند و خوانندگانشان را از تحسین بیش از اندازه‌ی نویسنده‌گان

¹ Shrek

² Intertext

³ Texts of quotation

⁴ Texts of imitation

بزرگ گذشته رها کنند و اغلب در مقام پیش‌متن^۱ متن اصلی برای خوانندگان بعدی عمل می‌کنند...؛ (۳) متن‌های ژانری: متن‌هایی که در آن‌ها خوشه‌های رمزی بازشناختنی مشترک و قراردادهای ادبی در الگوهای بازشناختنی گرد هم آمده‌اند و خوانندگان را مجال آن می‌دهند که انتظار برخورد با الگوها را داشته باشند و بر جایگاه برآمدنشان انگشت نهند و برانگیزانندشان متن‌های مشابه را بجویند. (همان: ۱۸۱)

بینامتنیت هم از شگردهای خود بهره می‌برد. از شگردهای گوناگون آن یکی تلمیح است؛ دو دیگر، بازگشت (ارجاع)؛ سه دیگر، دگرگویی. جز این‌ها می‌توان به گفتاورد و دیگر شگردهای بازگشت به متن‌های دیگر اشاره کرد. این تلمیح‌ها و بازگشت‌ها می‌توانند آشکار و روشن باشند، یا پنهان و در حاشیه. در همین جستار که در دست دارید، از گفتاوردهای روشن دیگران گرفته تا اشاره‌های پنهان و تلمیح‌ها، نیز یادداشت‌های پایانی، همه در گستره‌ی بینامتنیت می‌گنجد که درک متن، بدون دریافت همه‌ی این موردها ممکن نیست. همین است که درک حقیقت و جهان و حقیقت جهان به دلیل حضور عناصر بی‌شمار بینامتنی و به سبب ناتوانی انسان در انگشت نهادن بر جایگاه برآمدن همه‌ی خوشه‌های رمزی بی‌شمار، همچنان تا پایان جهان ادامه خواهد یافت.

قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من» نیز بهره‌ی بسیار از بینامتنیت برده است؛ آن‌چنان که پیش از این اشاره شد، خسرو نژاد در این قصه، با نگاهی ویژه به مسأله‌ی زمان پرداخته است. برای بحث باریک‌بینانه‌تر، از آنجا که برخی منتقدان، «تأثیرپذیری» یک اثر از اثری دیگر را در گستره‌ی بینامتنیت در شمار نمی‌آورند (۱۸)، پیش از آنکه به نمونه‌های بینامتنیت در این قصه بپردازیم، نخست، با نظر به ادبیات هم‌سنجشی (تطبیقی) کودک (۱۹)، به قصه‌ای معاصر می‌نگریم که پیش از «خورشید توی آسمان...» به مسأله‌ی زمان پرداخته است و به احتمال نزدیک به یقین، می‌توانسته است نمونه‌ای ابتدایی در اختیار خسرو نژاد نهد.

«ماجرای احمد و ساعت» نوشته‌ی فرشته طائرپور (۱۳۶۵)، داستان پسری است به نام احمد که قرار است جمعه ساعت ۶ با پدرش به کوه رود. پدر به احمد نشان

^۱ Pre-text

^۲ Genre texts

می‌دهد «که وقتی عقربه‌ی کوچک ساعت روی ۶ و عقربه‌ی بزرگ آن روی ۱۲ برسد، ساعت ۶ است» (طائرپور، ۱۳۶۵: ۴). پنجشنبه به کنده می‌گذرد، «عقربه‌های ساعت هم انگار آن‌روز تنبل‌تر و خسته‌تر از روزهای دیگر بودند؛ آنقدر یواش یواش دور می‌زدند که مورچه‌ها هم می‌توانستند از آن‌ها جلو بزنند» (همان: ۶-۷). باری، شب فرا می‌رسد و احمد به شوق فردا زودتر به رختخواب می‌رود و پس از نیمه شب (حدود ساعت ۳:۳۰) از خواب برمی‌خیزد و می‌بیند «هنوز نه عقربه‌ی بزرگ بالا رفته بود و نه عقربه‌ی کوچک از آن آویزان شده بود» (همان: ۸). احمد خوابش نمی‌برد و خیره به ساعت می‌نگرد. با خودش می‌گوید: «باید یک کاری بکنم که ساعت زودتر ۶ بشود. چطور است عقربه‌ی کوچک را کمی هل بدهم!... فکر نمی‌کنم کسی بفهمد من این کار را کرده‌ام» (همان: ۱۶). وسوسه کارگر می‌افتد و شیشه‌ی ساعت را برمی‌دارد و عقربه‌ی ساعت با آنکه «انگار نمی‌خواست از جایش جم بخورد» (همان: ۱۸)، سرانجام تسلیم می‌شود و روی ساعت ۶ آویزان می‌ماند. احمد نخست بی‌بی را از خواب بیدار می‌کند که نمازش قضا نشود و سپس بقیه را. سارا - خواهر کوچکش - هم بدخواب می‌شود؛ برمی‌خیزند و نماز می‌خوانند و پای سفره‌ی صبحانه می‌نشینند که یک آقای می‌گوید: «ساعت: ۴ و ۲۸ دقیقه‌ی بامداد» (همان: ۲۷) و صدای اذان از رادیو بلند می‌شود. همه شگفت‌زده می‌شوند. پدر با نگاهی به ساعت می‌پرسد: «چه کسی به ساعت دیواری دست زده؟» (همان: ۲۹) با این جمله «یک چیزی توی دل احمد هُری ریخت پایین» (همان). «پدر با صدایی خیلی محکم [می‌گوید]: «احمد! تو به این ساعت دست زده‌ای؟» (همان) پس از پاسخ احمد، پدر درمی‌یابد که احمد فنر ساعت را شکسته است. احمد «فکرش را نمی‌کرد که تکان دادن آن عقربه‌ی کوچک تنبل، این‌همه دردسر درست کند. هم از دست عقربه‌ی کوچک ساعت عصبانی بود، هم از دست آن آقای توی رادیو... و هم از دست خودش» (همان: ۳۲). پدر می‌گوید: «من با پسری که کار بدی کرده باشد کوه نمی‌روم. امروز کوه بی‌کوه ... شاید هفته‌ی دیگر. وقتی صبر کردن را یاد گرفتی» (همان: ۳۳). احمد بغض می‌کند: «زیر لحاف گریه کردن لااقل این خوبی را داشت که کسی او را نمی‌دید» (همان). در پایان، احمد «داشت فکر می‌کرد تا هفته‌ی بعد، چند بار عقربه‌ی کوچک باید از عقربه‌ی بزرگ آویزان شود» (همان: ۳۵).

در سنجش این دو قصه، هر چند تأثیرپذیری آشکار است؛ اما دیگرشدگی آن چنان است که داستان «خورشید توی آسمان...» را می‌توان اثری کاملاً اصیل دانست. هل دادن عقربه‌ها در هر دو داستان رخ می‌دهد؛ جاندارپنداری نیز. گفت‌وگوی غزاله و کمند هم میزان جاندارپنداری «خورشید توی آسمان...» را افزایش می‌دهد. در داستان غزاله، جابه‌جایی عقربه‌ها به تعریفی دیگر از ظهر می‌انجامد؛ اما در ماجرای احمد، کنش اصلی داستان و محور اصلی پیرنگ است. دیگر آن‌که در قصه‌ی احمد، این پدر و اقتدار اوست که همچون پیشینه‌ی موارد در جامعه‌ی ایرانی، پیروز میدان می‌شود و اشک از دیدگان احمد روان می‌کند؛ اما در داستان غزاله، گویی هر دو سو پیروزند. هم ذهن غزاله پی‌درپی با موردهای تمرکززا برخورد می‌کند و تغییر می‌کند و هم ذهن مادر؛ به سخنی، مادر که با پرسش‌های پیاپی غزاله روبه‌رو می‌شود، می‌کوشد تعریفی دیگر از ظهر پیدا کند و همین جست‌وجو برای تعریف‌های گوناگون، چالشی است برای خود او؛ اما در ماجرای احمد، تأکید بر قدرت پدر و سنت است و همانند نظام آموزش و پرورش، تنها آموزشی با تحکم صورت می‌گیرد. جدای از این، از نظر ساختاری، قصه‌ی «خورشید توی آسمان...» ساختاری به مراتب پیچیده‌تر دارد. یک ماجرای قصه‌ی احمد به چهار ماجرای مرتبط با هم و اوج‌گیرنده تغییر می‌یابد. حتا عنوان‌های دو داستان طیف‌های متفاوتی دارند. عنوان «ماجرای احمد و ساعت» حالت تعلیق را تا حدی از بین می‌برد؛ اما عنوان «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من» تعلیق بسیار دارد و پس از خواندن روشن می‌شود که خورشید چرا در عنوان کتاب آمده است. جنسیت شخصیت‌های اصلی هم در دو داستان مطرح است. در داستان غزاله به دلیل حضور پررنگ‌تر زنانگی، لطافت و مدارای بیش‌تری نسبت به داستان احمد دیده می‌شود. شگفت آن‌که در هر دو داستان که در وادی کودکان است، هر دو کودک از دو جنس می‌کوشند زمان را به جلو ببرند؛ اما بزرگ‌سالان بیش‌تر خوش دارند زمان را به واپس کشانند. (۲۰)

اما در وادی بینامتنیت، قصه‌ای که پیوندی تنگاتنگ با «خورشید توی آسمان...» دارد، «عمو نوروز» است. «عمو نوروز» از قصه‌های باستانی ایران است که هر دو روایت عمده‌ی آن - که در یکی عمو نوروز و ننه سرما به هم می‌رسند و در دیگری نه - با عنصر زمان در پیوند است. (۲۱) دو نیروی نرینه و مادینه که به تقریب برای هر

گونه‌ی زایشی بدن‌ها نیازمندیم و هر دو در این قصه نماد زمان‌اند، در روایت صبحی که بر «خورشید توی آسمان...» اثرگذار بوده است، به هم نمی‌رسند. نیازی به چکیده‌ی قصه نیست؛ تنها به موردهایی که پرتویی کمرنگ بر «خورشید توی آسمان...» انداخته‌اند، اشاره می‌شود. عمونوروز پس از دیدن پیرزن خواب‌رفته‌ی افسانه، نارنجی را دو نیم می‌کند و نیمه‌ایش را می‌خورد. در داستان غزاله، پدر، به جای نارنج سیبی را دو نیمه می‌کند. نارنج حضور گسترده‌ای در ادبیات کودک دارد؛ از افسانه‌ی «نارنج و ترنج» گرفته تا داستان زیبای «پوست نارنج» از صمد. (۲۲) نارنج یا به ریخت کهن‌تر، نارنگ مزه و بوی خوشی بهره دارد و درمانگری‌اش به سزاست. از یاد نبریم که سیب و نارنج، هر دو، سفره‌ی هفت‌سین جایگاه ویژه‌ای دارند. (۲۳) مانند‌کردن خورشید به نارنج در ادبیات کهن هم سابقه دارد. (۲۴) از این رو، نارنج را نیز چه بسا بتوان از کهن‌الگوها به شمار آورد. گل همیشه‌بهار که نشانه‌ی محبت و زیبایی دیرپاز می‌تواند بود، در «خورشید توی آسمان...» و در «عمو نوروز» هر دو آمده است. این گل هم درمانگر است و هم به کار زیبایی‌زیبایان می‌آید. گلچه‌های آن خوردنی است و آن را چه بسا بتوان «زعفران تنگدستان» نامید. (۲۵) از آنجا که گل همیشه‌بهار مانند گل آفتابگردان رو به خورشید دارد، یک نام آن در زبان انگلیسی «عروس آفتاب»^۱ است (نک. یادداشت ۲۳)؛ با دمیدن خورشید باز می‌شود و با فروشدن‌اش، بسته می‌شود. شکسپیر (۱۹۹۷) در غزل شماره‌ی ۲۵ به این گل که شکوهش با شکوه خورشید می‌دمد و فرومی‌پژمرد، اشاره می‌کند. (۲۶) از این رو گل همیشه‌بهار را نیز، به احتمال، می‌توان کهن‌الگو دانست. این گل سخت به آفتاب مانند است و همین امر نشان‌دهنده‌ی تناسب دل‌انگیز گزینش این گل در هر دو داستان است.

از دیگر عناصر بینامتنی، به شعرهایی که غزاله می‌خواند - «یه توپ دارم قلقلیه»، «پاییزه پاییزه»، «عروسک قشنگ من قرمز پوشیده»، «بارون میاد جرجر» - می‌توان اشاره کرد که پیوند آن‌ها را با داستان باید در سخنی دیگر بررسی‌د. تنها بدین نکته بسنده می‌شود که ترتیب خوانش این شعرها هم تأکیدی است بر توان اوج‌گیرنده‌ی ذهن غزاله و هم نویسنده. در شعر نخست، نوشتن مشق - آموزش سنتی - است که به عیدی گرفتن می‌انجامد و نشان از برخورد بده‌بدستانی بیش‌تر ما با کودکان دارد که به جای

^۱ Sun's Bride

آن‌که عیدانه را، تنها به خاطر عید بودن به کودک بدهیم، آن را در ازای چیزی دیگر ارزانی می‌کنیم. در شعر دوم با آن آغاز شگفت‌انگیزش - «آی بچه‌ها! پاییزه» - که «خبری بزرگ» را به بچه‌ها می‌رساند و به دیدن تابلوی رنگارنگ طبیعتشان می‌کشاند، ناگاه با سطر «حرف منو بکن گوش» بر زمین بندشان می‌کند و یادآور نخستین شعرهای آموزشی کودکان در عصر مشروطه می‌شود. در شعر سوم بازی آزادانه‌ی تخیل که در بند نمی‌خواهد بود، به خوبی نمایش داده شده است و دیگر نه از برتری بده‌دستان‌مآبی شعر نخست نشانی در آن است و نه از برتری آموزش‌مآبی اجتماعی شعر دوم و توپ نخست در این جا هم حضور دارد. «بارون میاد جرجر» را از دو منظر می‌توان نگریست. اگر متن ذهن خواننده، به سمت شعر هیچانه‌ای «بارون میاد جرجر/ پشت خونه‌ی هاجر/ هاجر عروسی داره/ دمب خروسی داره» برود، نشان‌دهنده‌ی پرش متن و ره‌اشدن آن است؛ یعنی آزادی کودک، عین آنچه کودک می‌خواهد، رها از قید و بند بزرگسالانه؛ اما از دیدگاهی دیگر، اگر ذهن خواننده به سوی شعر بلند «بارون» از احمد شاملو برود که شعری اجتماعی - سیاسی است، آن‌گاه می‌بینیم که از اجتماعی شدن و آموزش هم - گویا به ناچار - گریزی نیست و همین، حضور سایه‌رنگ «بارون میاد جرجر» شاملو را در قصه توجیه می‌کند که تخیل و واقعیت اجتماعی را - با آن رقص کلامی - در خود دارد؛ هرچند در محتوا این عنصر دوم است که بر عنصر نخست چیره می‌گردد و از همین روست که خواندن «بارون میاد جرجر» به سبب صدای اذان - که خود برآوردگار زنه‌ار است - پایان نمی‌یابد؛ گویی نویسنده از چیرگی واقعیت اجتماعی بر تخیل چندان خشنود نیست.

با این توضیح‌ها، به نظر، می‌توان قصه‌ی «خورشید توی آسمان ...» را متنی ژانری - البته طبق دسته‌بندی ویلکی - استییز - به شمار آورد. آنچنان که دیدیم این داستان پس از گذر از منشور بینامتنیت، طیفهای معنایی دیگری را آشکار می‌کند که به چند مورد اشاره شد. حال شاید خواننده‌ای دیگر با پیش‌ساخت ذهنی خود، بین اجزای داستان و چیزهایی دیگر پیوند بیابد و معناهای دیگری از آن بیرون کشد؛ برای نمونه می‌توان ایدئولوژی نهفته در متن را کاوید یا از دیدگاه فروید - یا لاکان - و یا زن‌گرایی^۱، یا از جایگاه نظریه‌های دیگر به همین داستان نگاه کرد و به معناهایی دیگر دست یافت.

^۱ Feminism

۴. نتیجه‌گیری

آن‌چنان که دیدیم برای رسیدن به خوانش انتقادی، پس از تلاش برای شناخت مفهوم نظریه‌ی ادبی و لغزندگی موقعیت نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک، در آمفی‌تئاتر نظریه‌ی ادبی، در جایگاه‌های متفاوت نقد کهن‌الگویی و بینامتنیت، نشستیم تا رویداد نمایش یک داستان را هر بار دیگرسان ببینیم و هر بار بنیان استواری باور خویش را بیفکنیم تا شاید به رازآمیزی کَشش داستان و فلسفه‌اش دست یابیم. آری، همه‌ی تلاش منتقدان و «نظریه‌سازان» برای شکار آهوی طَنَاز معناست؛ هرچند این آهوی گریزپا هم‌چنان می‌رمد و تنها خطِ غباری بر دشتِ متن می‌کشد.

باری، خسرونژاد در این داستان که نمونه‌ای موفق از ادبیات فلسفی کودک است، دو مفهوم مهم تمرکززدایی و زمان را- با نظر به مفهوم کودکی، فلسفی‌بودگی اثر ادبی، هدف و روش در ادبیات کودک و بینامتنیت - به شیوه‌ای بدیع در هم می‌آمیزد و لذتی ژرف را برای کودکان به ارمغان می‌آورد؛ چه، کودکان با شنیدن این قصه خود را با غزاله هم‌ذات می‌پندارند و می‌کوشند اقتدار را، خورشید را، از آن خود کنند و شاید همین کوشش کامیاب است که اصلی‌ترین و اصیل‌ترین مایه‌ی لذت خواننده را از این داستان فراهم می‌کند. به گفته‌ی خسرونژاد، «لحظه‌ها درکارند و جهان در گشایش و رویش. بیش‌ترین لذت و هم‌شکوفایی انسان در گرو درهم‌آمیزی و یگانگی با جهان و در نهایت شرکت در این گشایش و رویش است. ادبیات، آفرینش آن و خوانش آن، تجربه‌ی چنین لحظه و شرکت در چنین فرایند باشکوهی است» (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۳۴).

یادداشت‌ها

۱. مقاله‌ی «تأثیرپذیری افلاطون از جهان‌بینی ایرانیان (روایت پانوسی)»، به فشردگی، این موضوع را بازمی‌نماید و آرای متضاد را کنار هم می‌آورد. در آن‌جا می‌خوانیم «... اگر در میان کتب بی‌شماری که به فارسی ترجمه شده است، کتاب دین ایرانی بر پایه‌ی متن‌های کهن یونانی را که نوشته‌ی امیل بنونیست است به دست گیریم، در آن راجع به مطلب مورد بحث خود [تأثیر اندیشه‌ی ایرانی بر افلاطون] می‌خوانیم که «اما درباره‌ی این که زرتشت ۶۰۰۰ سال پیش از افلاطون می‌زیسته باید گفت که بی‌گمان این پنداره در قلب «آکادمی» به وجود آمده است؛ زیرا این عقیده تأثیر احتمالی آیین مغی را بر روی تعلیمات افلاطون، که چگونگی آن

هنوز بر ما روشن نیست، به دوره‌ی کهن‌تری منسوب می‌کند. در رساله‌ی «الکلییادس نخست» نوشته‌ی افلاطون (تألیف ۳۹۰ ق.م) که اصالت آن به اشتباه مورد تردید قرار گرفته، برای نخستین بار در یونان نام زرتشت به صراحت ذکر شده است. در این کتاب اشاراتی است که آشکارا نشان می‌دهد که افلاطون به آیین‌های مغان توجه و عنایت داشته است. افلاطون در سال‌های آخر زندگی‌اش ضمن کتاب «دادها» از اهمیتی که خود او به جدایی و فرق بین دو جهان متضاد خیر و شر قائل بود، سخن می‌گوید. اگرچه باستانی‌ترین مکتب فلسفی در خود یونان بر آن بود که جهان ساخته و پرداخته‌ی دو بن متضاد است، ولی با در نظر گرفتن شهادت دسته‌جمعی شاگردان افلاطون درباره‌ی عنایت استاد به آیین‌های مغانی باید بپذیریم که افلاطون از عقاید ثنوی مغان لاقلاً آگاه بوده است، حتی اگر آن عقاید را نپذیرفته باشد» (ما باید به بنونیست در این جا یادآور شویم که افلاطون نه تنها از تعالیم ایرانی آگاه بوده و بیشترینه‌ی آن‌ها را پذیرفته است، بلکه هسته‌ی اصلی فلسفه‌ی خود را که مبتنی بر فلسفه‌ی مشارکت است، از زرتشت به وام گرفته است؛ آنجا که می‌گوید: «تو این را حضور یا مشارکت بخوان، صرف نظر از اینکه چگونه و از کجا آمده است». بنابراین افلاطون، چنان که برودبک نیز می‌گوید، تعالیم زرتشت را پذیرفته؛ ولی او از یادآوری اینکه چگونه و از کجا تعالیم سرچشمه می‌گیرد، به صراحت صرف نظر و چشم‌پوشی می‌کند» (به نقل از تارنمای کانون ایرانی پژوهش‌گران فلسفه و حکمت (بازیابی: ۹۰/۷/۷).

(<http://www.iptra.ir/vdcezpf8jh8w.html>).

در پایان مقاله به نقل از پانوسی، دانشمند ایرانی، می‌خوانیم: «امروزه تأثیرات شرقی در زمینه‌ی هنر زینتی و در زمینه‌ی دیانت و تکوین عالم به روشنی پیدا و آشکار شده است؛ یعنی تأثیراتی بر آن زمینه‌هایی که تعالیم مربوط به آن سرانجام به پیدایش فلسفه منجر گشته است... خاور زمین خود را از دیرباز به دست اندیشه‌ی نظام مربوط به تکوین عالم و به متافیزیک واگذار کرده بود، امری که در کشورهای غربی بسیار دیرتر بازتاب می‌یابد، کاملاً به مانند آن خیزابی که بسیار دیرتر از اینکه کشتی مسبب آن از دیده‌ها ناپدید می‌شود، تازه در امتداد کرانه‌های یک دریاچه به صدا درمی‌آید...» (همان). برای بررسی بیش‌تر نک: پانوسی، استفان. (۱۳۶۰) تأثیر فرهنگ و جهان بینی ایرانی بر افلاطون. تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران؛ مجتبیایی، فتح الله. (۱۳۵۲) شهر زیبای افلاطون و شاه‌ی آرمانی در ایران باستان. تهران: باستان.

یکی از مقاله‌های ژرف‌اندیشانه‌ی نو در این زمینه «گیتی ایرانی و فلسفه‌ی یونانی: مصاحبان افلاطون و مغان زرتشتی» به قلم فیلیپ سیدنی هورکی (۲۰۰۹) است. او در آغاز به دیدار مغان

ایرانی با افلاطون در سال‌های پایانی زندگی حکیم اشاره می‌کند و در درآمد جستار می‌نویسد، «هرچند نمی‌توانیم فیلیپ اوپوسی را، به روشنی، مسئول اصلی نشرکننده‌ی گزارش این دیدار، که روایت‌های دیگری درباره‌ی مرگ افلاتون از آن برآمده‌اند، دانست، اما با اطمینان خاطر می‌توان رد شرح‌هایی زندگی‌نامه‌نوشتی را که ارتباط میان ایرانیان و افلاتون را استوار می‌دارند، تا زمان آکادمی نخست دنبال کرد. پس در میانه‌ی سده‌ی چهارم پ.د.م [پیش از دوران مشترک] و همزمان با امر جانشینی در آکادمی نخست، به خاستگاه‌های سنت زندگی‌نامه‌نوشتی که اندرکنش چشم‌گیر میان «واپسین سخنان» افلاتون و اندیشه‌ی ایرانی را مسلم انگاشته، دسترسی داریم. از پس چنین صورت‌بندی‌ای، پرسش‌های مهمی سربرمی‌آورند: چرا اعضای آکادمی نخست می‌خواستند بر دیدار میان افلاطون در بستر مرگ، با خردورزان «بربر» شرقی، پای فشرند. اگر فرض بر این باشد که اعضای آکادمی نخست به سنت‌های خرد ایرانی گرایش داشته‌اند، این گرایش چه ارمغانی برایشان داشته است؟ تصویری که آنان از اندیشه‌ی ایرانی به دست داده‌اند، تا چه اندازه استوار است و منابع این دانسته‌ها چه بوده است؟ افزون بر این، ترجمه و تطبیق میان‌فرهنگی اندیشه‌ی ایرانی، چه نقشی در استواری و مشروعیت بخشیدن به جایگاه‌های فلسفی در دنیای یونانی در نیمه‌ی دوم سده‌ی چهارم پ.د.م داشته است؟ در واقع امر، اگر بتوانیم در نوشته‌های جانشینان افلاطون، ویژه‌داشتی آشکار و مشروح از اندیشه‌ی ایرانی کشف کنیم، درباره‌ی ارجاع‌های روشن به مفهوم‌های ایرانی در نوشته‌های خود افلاطون چه می‌توانیم گفت؟ در این درآمد، من پرسش‌های بسیاری را برآورده‌ام که امیدوارم بتوانم در این جستار نه تنها ساختار پژوهش درباره‌ی چگونگی میراث‌بری افلاتون و دیگر فیلسوف‌ها از گفتمان پیچیده و کثرت‌گرایانه‌ی مربوط به مغان ایرانی را فراهم آورم، که ضابطه‌های این بررسی را نیز پیش رو نهم. هرگونه پژوهش جدی درباره‌ی اندرکنش‌های میان‌فرهنگی بین روایت‌های حکیمانه‌ی ایران و یونان، پژوهشی است فراگیر که موضوع‌های گسترده و گوناگونی را دربرمی‌گیرد، موضوع‌هایی همچون: اخترشناسی و طالع‌بینی، مفهوم‌سازی‌های فضا و مکان، متافیزیک و هستی‌شناسی، عددشناسی، حساب و هندسه، فن شعر و انتقال شفاهی، آیین‌گزاری، فرقه‌های مذهبی، اخلاق، قانون، نظریه‌ی سیاسی و نظریه‌های فرمان‌روایی، طراحی شهری و بی‌شک مورد‌های دیگر. از این رو است که برشماری دقیق ویژگی‌های این اندرکنش‌ها امری است دشوار، مگر آن‌که بی‌هیچ مقدمه‌ای، از خود چیزی بسازیم و به سراغ انگاشت‌های علت و معلولی برویم که به سبب کمبود نشانه‌های تطبیقی نمی‌توان آن‌ها را به کمال سنجید. افزون بر این، پیشینه‌ی این اندرکنش‌های میان فرهنگی که بی‌گمان مربوط به عصر باستان‌اند، در سایه‌ی وهم و گمان است. بنابراین، هشیار و

دوراندیش باید پیش رفت و مراقب جعل مطلب بود تا آن‌چه را درباره‌ی اندیشه‌ی فلسفی ایرانی و آکادمی نخست می‌گوییم، معقول و منطقی باشد» (هورکی، ۲۰۰۹: ۵۰). بدیهی است که هورکی لفظ «بربر» را، به تعریض (آیرونیک‌وار)، به کار می‌برد، چرا که یونانیان، ایرانیان را «بربر» می‌خواندند و در همان حال، مصاحبان افلاطون بر تأثیر اندیشه‌ی ایرانی بر فلسفه‌ی یونانی مَهر تأیید گذاشته‌اند. امیدوارم صاحب همتی هر چه زودتر این جستار ارزشمند را به پارسی برگرداند.

۲. هال (۱۹۶۳: ۱).

۳. آلفرد نورث وایتهد (Alfred North Whitehead)، به نقل از چارلز برسler (۲۰۰۷: ۲۱).

۴. برای نمونه بنگرید به: «کاوشی در چیستی ادبیات» نوشته‌ی مجید نصرآبادی در تارنمای زیر:

(زمان دستیابی، ۱۳۸۷/۶/۱۲) <http://www.valselit.com/article.aspx?id=1267>

۵. فرهنگ جامع ریشه‌شناسیک زبان انگلیسی ریشه‌ی واژه‌ی تئوری را (کلاین، ۱۹۶۶: زیر واژه)، چنین آورده است،

theory, n. — Late L. *theōria*, fr. Gk. *θεωρία*, ‘spectacle, contemplation, consideration’, fr. *θεωρός*, ‘spectator’, from the stem of *θεωσθαι*, ‘to see, behold’, whence also *θέατρον*, ‘theater’, lit. ‘a place for seeing’.
[Abbreviations: L.: Latin; fr.: from; Gk.: Greek; lit.: literal, literally]

فرهنگ بر خط ریشه‌شناسی (Online Etymology Dictionary) نیز می‌نویسد،

1590s, “conception, mental scheme,” from L.L. *theoria* (Jerome), from Gk. *theoria* “contemplation, speculation, a looking at, things looked at,” from *theorin* “to consider, speculate, look at,” from *theoros* “spectator,” from *thea* “a view” + *horan* “to see” (see **warrant**). Sense of “principles or methods of a science or art (rather than its practice)” is first recorded 1610s. That of “an explanation based on observation and reasoning” is from 1630s. (http://www.etymonline.com/index.php?term=theory&allowed_in_frame=0) (available: 9.9.2012)

۶. نک: بارت، رولان و دیگران. (۱۳۸۱) *برج ایفل*. ترجمه‌ی علی بخشی، تهران: فرزانه‌روز.

۷. فرض کنید همین خورشیدی که دنیای ما را با نور سفید زرین‌گون روشن می‌کند، یک روز با نور سبز آبی‌گون بتابد. آن وقت دنیای ما به چه رنگ‌هایی جلوه می‌نمود؟ آیا آن روز هم برگ درختان، همچنان سبز می‌نمود؟

۸. شاید چنین تعبیری بی‌شبهت به نظر نودلمن، هنگامی که از دوگانگی کودک – بزرگسال و لذت برآمده از آن سخن می‌گوید، نباشد: در حقیقت کتاب‌های کودکانی که بیش‌ترین لذت را از آن‌ها می‌برم، مرا به یاد خطاهای بینایی می‌اندازند که اغلب در کتاب‌هایی که درباره‌ی روان‌شناسی ادراک چاپ می‌شوند، نشان داده شده است. یک بار به تصویر نگاه کنید، نیم‌رخ پیرزنی است. دوباره نگاه کنید. پیکر زن جوانی است. به تصویری دیگر یک بار نگاه کنید،

گلدانی را می‌بینید. دوباره نگاه کنید، دو نفر را می‌بینید که به هم خیره شده‌اند؛ اما همیشه یکی از این تصویرها را می‌بینید. هرگز امکان ندارد که زن جوان و پیر را یا حتی ترکیبی از هر دو را، بشود با هم دید. پیرزن را می‌بینیم و از حضور زن جوان هم باخبریم، تنها به این سبب که آخرین باری که نگاه کردیم، او آن‌جا بود و با این‌حال، دفعه‌ی بعد هم دوباره آن‌جاست. جادو همین است. (نودلمن، ۱۳۸۷: ۴۳۹)

۹. شاید به همین دلیل نیز هست که عنوان انگلیسی کتاب دیگرخوانی‌های ناگزیر (In Quest for the Centre)، تأکید بر سوژه دارد و نه ابژه.

۱۰. دشوارترین این شش چیستان و پاسخ آن را در زیر می‌خوانید:

دگر گفت کان برکشیده دو سرو ز دریای باموج بر سان غرو
یکی مرغ دارد بریشان گُنام نشیمش به بامین بود گه به شام
ازین چون بپرد شود برگ خشک برآن بر نشیند دهد بوی مشک
ازان دو همیشه یکی آبدار یکی پژمریده شده سوگوار
(فردوسی، ۱۳۶۶: دفتر یکم، ص ۲۴۸، ب ۱۲۲۸-۱۲۳۱)

کنون از نیام این سَخُن برکشیم دو بن سرو کان مرغ دارد نشیم
ز برج بره تا ترازو جهان همی تیرگی دارد اندر نهان
چو روی از ترازو به کژدم نهاد جهان را دگرگونه گردد نهاد
چنین تا ز گردش به ماهی شود پر از تیرگی و سیاهی شود
دو سروان دو بازوی چرخ بلند کزو نیمه شاداب و نیمه گزند
برو مرغ پرآن چو خورشید دان جهان را ازو ترس و اومید دان
(همان، صص ۲۵۰-۲۵۱، ب ۱۲۵۳-۱۲۵۸)

۱۱. برای فلسفه‌ی زمان نک: مک‌لیور (۲۰۰۵).

۱۲. «ناروا» در لغت‌نامه به معنای ممنوع آمده است (دهخدا، برخط: زیر واژه). شایسته است ترکیبی پارسی به جای «شجره‌ی ممنوعه» به کار رود و من «درخت ناروا» را پیشنهاد می‌کنم. پیش از این، آن را در ترجمه‌ی نیازآورد یا «آزبایش» (Invocation) بهشت از دست رفته، اثر جان میلتون، به کار برده‌ام که نمونه‌ای به دست داده باشم:

نخستین نابفرمانی انسان را
و میوه‌ی آن درخت ناروا که ش طعم هوش‌آفرین
به دنیا مرگ را آورد، و افسوسی که مان بود از
بهشت عدن را هشتن، هلا، تآن دم که فرخ‌روی تر مردی

به جای خویش‌مان آرد و بستاند دگر باره همانا جای فرخ را،
بخوان، ای آسمان ایزد، [...] الخ]

برای خواندن متن کامل، نک: <http://khazaie.blogfa.com/post-149.aspx>

دیگر آنکه هنوز برابر نهاد در خوری برای Invocation نداریم و درباره‌ی آن باید اندیشید. «نیاز آورد» شاید بد نباشد، اما واژه‌ی «ازبایش» ساده شده‌ی «ازبایشن» پهلوی است و بی‌کم- و کاست برابر نهاد (Invocation) در انگلیسی است، به جای «استمداد» یا «همت‌طلبی». این واژه در فرهنگ فشرده‌ی پهلوی نوشته‌ی مکنزی (زیر واژه‌ی azbāyīšn) آمده است:

MacKenzie, D. N. (2005) *A Concise Pahlavi Dictionary*. Curzon: Routledge.
البته «درواک» یا «درواچ» را هم به همین معنا می‌توان به کار برد. یادداشت حیدری ملایری که

در تاریخ ۲ فوریه ۲۰۱۲، از سر مهر، برایم فرستادند در این زمینه راه‌گشاست:

Here is some information about the etymology of Mid.Pers. azbāyidan "to invoke", azbāyishn "invocation".

This word is related to Avestan root zav-, zbâ- "to call, invoke", with prefix â- "to call upon"; Old Persian zbâ- "to call", (with prefix) pati-zbaya- "to proclaim"; Sanskrit hû-, hav- "to invoke", havate "(he) calls upon"; huta- "invoked"; Old Church Slavic zovo "to call"; Russian zvat "to call"; Proto-Indo-European *gheu- "to call upon".

It would be useful to revive this Mid.Pers. word as azbāyidan and azbāyesh. Those who do not like unfamiliar words will disprove, as usual. But it is not always easy to find familiar equivalents and this is an exact counterpart to the English word.

The English word ultimately comes from Latin invocare "call upon, implore" from in- intensive prefix + vocare "to call," related to vox "voice" and Persian vâzheh "word" and âvâz "voice".

Another possibility would be coining a new word with variants of vâzheh. The problem is that vâk, vâzh, vâj are over-used for equivalents in phonetics. It seems, however, that vâc (i.e. vâch) is not used, so what about darvâcidan, darvâc (prefix dar- as in dar-xâst «demand»)?

۱۳. «در افسانه‌های باستان، زروان را موجودی «نرماده» تصور کرده‌اند؛ اما در روایت تازه‌تری

او پدرخدایی است که همسری دارد به نام «خوشیزگ»؛ و از این رو گاه هرمزد و اهریمن در زهدان خود او و گاه در زهدان همسرش تصور شده‌اند» (مختاری، ۱۳۶۹، ۱۸۱). این‌که در اسطوره‌ی ایران، تحول خورشید از دید جنسیت چگونه روی داده است، نیازمند پژوهشی درازدامن است. با سپاس از دوست گرامی، سهراب طاوسی، نویسنده‌ی کتاب آیین صورتگری، تأملی در فرمالیسم و کاربرد آن در شعر معاصر ایران، که به حجم بسیار استفاده از واژه‌ی خورشید برای زنان در شعر ایران اشاره کردند.

۱۴. در کتاب مقدس اشاره‌ای نشده است که میوه‌ی «درخت ناروا» چه نوع میوه‌ای است. پژوهش‌هایی هم که در این زمینه انجام شده به نتیجه‌ی نهایی نرسیده است؛ اما طبق نظر یهودا شورپین به نظر می‌رسد از آن‌جا که در زبان لاتین واژه‌ی *mālum* که به معنای شر است با واژه‌ی *mālum* به معنای سیب، همراه شده است، [از سده‌های میانه،] سیب جایگاه استوارتری در ادبیات غرب یافته است (برخط). میلتون نیز در بهشت از دست رفته، نوع میوه را مشخص نمی‌کند. در ادبیات معاصر پارسی و به ویژه در شعر که سخت متأثر از ادبیات معاصر غرب است، سیب در مقام میوه‌ی «درخت ناروا» جایگاه خود را باز کرده است. در ادبیات کلاسیک پارسی نشانی از سیب نیست؛ حافظ به گندم اشاره می‌کند: «پدرم روضه‌ی رضوان به دو گندم بفروخت/ ناخلف باشم اگر من به جوی نفروشم» (۱۳۸۱: غزل ۳۳۰، بیت ۶) که، به احتمال، متأثر از روایت‌های توراتی است. جدای از سیب و گندم، از میوه‌های دیگری هم در مقام میوه‌ی «درخت ناروا» نام برده‌اند (نک: شورپین، برخط). تا آن‌جا که می‌دانم پژوهشی ژرف درباره‌ی این میوه به انجام نرسیده است.

۱۵. با سپاس از دوست گرامی، حسین علی‌اکبری، استادیار دانشگاه خلیج فارس بوشهر که این نکته را یادآور شدند.

۱۶. این داستان از چشم‌انداز «خواننده‌ی پنهان» چمبرز نیز تأویل پذیر است. هرگاه با مفهوم «جانبداری» که چمبرز برای کشف خواننده‌ی پنهان در کتاب پیشنهاد می‌دهد (بنگرید به فصل چمبرز در دیگرخوانی‌ها) به داستان بنگریم شاهد‌های ذکرشده، همه نشان از آن دارند که نویسنده یکسره طرفدار کودک است؛ اما این طرفداری را به گونه‌ای پیش می‌برد که در همان حال که کودک مخاطب، راه اقتدار و توانمند شدن را می‌پیماید، بزرگسال خواننده‌ی کتاب برنیاشوبد و با انتخاب، در رابطه‌ی خود و کودک بازبیندیشد. به جز طرفداری از کودک که در کنش و زبان، نمونه‌ای از آن در متن آمد، پایان یافتن کتاب با تصویر را نیز می‌توان جلوه‌ای دیگر از طرفداری از کودک دانست. تصویر در کتاب‌های تصویری، از آن‌جا که بر تخیل تکیه زده است، در مقایسه با سخن، بیش‌تر به کودک میدان می‌دهد. البته تأویل این تصویر و داستان، در کل، با اشاره‌ای ناپیدا و بسیار گذرا که خسرونژاد در متنی دیگر به زمان دارد (و در بند پایانی این جستار، نقل شده است) می‌تواند باب دیگرخوانی تازه‌ای را بگشاید.

۱۷. مقاله‌ی کامل کریستین ویلکی‌استییز درباره‌ی بینامتنیت، سخت خواندنی است.

۱۸. برای نمونه بنگرید به: نامور مطلق، بهمن. (۱۳۸۶). «ترامتنیت، مطالعه‌ی روابط یک متن با دیگر متن‌ها»، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۵۶، ۹۸-۸۳.

۱۹. البته ادبیات هم‌سنجشی و بینامتنیت در پیوند تنگاتنگ با هم‌اند که در این‌جا مجال آن نیست به این موضوع بپردازیم. اختلاف‌نظر منتقدان این دو وادی هم در بحثی دیگر می‌گنجد.

۲۰. بخشی از داستان «درست مثل هم» (داستان نهم مجموعه) نیز که سارا از دست فروشگاه و ... عصبانی می‌شود، متأثر از بخشی است که احمد از دست عقربه‌ی کوچک ساعت و از آقای توی رادیو و از دست خودش عصبانی است.

۲۱. آنچه درباره‌ی این داستان بحث‌انگیز است این است که آیا این روایت (در قصه‌های صبحی) یا روایت‌های مشابه که عمو نوروز به پیرزن قصه نمی‌رسد، با آن روایت که عمو نوروز، یک شب، با ننه سرما درمی‌آمیزد (و باید در جست‌وجوی آن روایت برآمد) چه پیوندی می‌تواند داشت، چراکه در نقطه‌ی مهم داستان تفاوت آشکاری بین این دو است. برای اشاره به روایت دوم بنگرید به گفت‌وگوی میرجلال‌الدین کزازی درباره‌ی عمو نوروز در پیوند زیر (زمان دستیابی: ۱۳۸۷/۱۲/۱۵):

۲۲. قصه‌ی «پوست نارنج» را می‌توانید از پیوند زیر بخوانید (بازیابی، ۸۷/۷/۲۲):
<http://www.ketabkhaneh.i8.com/dastan/poostnarenj.htm>

۲۳. هنوز پژوهش‌های جامع‌تری درباره‌ی نارنج در ادبیات انجام نشده است؛ اما اشرف‌زاده (۱۳۸۵) به ترنج در مقام میوه‌ای بهشتی - در ادبیات کهن - پرداخته و به انجیر، انار، انگور و سیب هم اشاره‌ی کوتاهی کرده است. از آن‌جا که نارنج و ترنج هر دو از یک خانواده‌اند و در یک فصل بارمی‌آیند، چه بسا بتوان ویژگی‌هایی (از آن دست که اشرف‌زاده آورده) به نسبت یکسان، از دید نمادها و نشانه‌ها به آن دو نسبت داد. پورداود در *هرمزنامه* درباره‌ی وجه تسمیه‌ی «مرکبات» حدسی می‌زند؛ بدین مضمون که از پیوند یکی از درخت‌های این جنس با جنس دیگر آن، میوه‌ای به بار می‌آمده که به مناسبت این پیوند به عربی «مرکب» خوانده می‌شده و جمع آن «مرکبات» به درختان و میوه‌های دیگر از این نوع اطلاق شده است (پورداوود، ۱۳۳۱: ۶۷). او در ادامه می‌نویسد: «اگر این وجه تسمیه درست باشد، البته از نگارنده حدسی بیش نیست، کلمه‌ی مرکبات در فارسی معمولی معادل کلمه‌ی سانسکریت نارنگه *nâranga* (= نارنگ = نارنج) می‌باشد که به مطلق درختان و میوه‌های از این جنس اطلاق می‌شود» (همان). این یادداشت از *هرمزنامه*، مدیون اشاره‌ی اشرف‌زاده (۱۳۸۵) است. در مقاله‌ی «هفت سین و نوروز» در *روزنامه‌ی آفتاب آمده*: «نارنج شناور در میان آب نماد زمین بر روی آب است. در اسطوره‌ی آفرینش آمده است که پروردگار آب را آفرید و سپس عرش خود را بر آن بنا نهاد». این نمادپردازی اخیر نیازمند پژوهش ژرف‌تر است و باید با درنگ به آن نگریند (برگرفته از *روزنامه‌ی برخط آفتاب*، تاریخ ۸۶/۱۰/۱۶):

http://aftab.ir/articles/art_culture/cultural_heritage/c5c1199626725p1.php

بررسی بیش‌تر درباره‌ی نارنج و دیگر میوه‌ها در ادبیات کودک را به زمانی دیگر، یا کسانی دیگر وامی‌نهم.

۲۴. خاقانی چنین از خورشید می‌سراید: «ز نارنج اگر طفل سازد ترازو/ که نارنج و زر هر دو یکسان نماید/ فلک طفل خوبیست کاندرا ترازو/ ز خورشید نارنج گیلان نماید» (به نقل از معدن کن، ۱۳۸۳: ۷۵). معدن‌کن همچنین می‌نویسد، «تشبیه آن [خورشید] به «نارنج» حاکی از شفاها و بهبودها و راحتی‌ها ... است» (همان: ۷۷).

۲۵. عبارت «زعفران تنگدستان» برداشت آزادی است از آنچه ریدایر (۲۰۰۸) آورده؛ مبنی بر آن‌که گل همیشه بهار جایگزین ارزان زعفران برای تنگدستان بوده است. نام «عروس آفتاب» هم در همین منبع آمده است. ویژگی‌های این گل برگرفته از ویکی‌پدیا (زیر *Calendula officinalis*) است.

۲۶. سخنگوی این غزل شکسپیر، خود را که از درباریان و بزرگان با جاه و منصب نیست، بختی‌تر از آنان می‌داند، هرچند بخت این‌که چون آنان باشد نصیبش نشده. از آن‌چه دوست دارد، بی‌تشویش بهره می‌برد؛ اما درباریان، هر چند از موهبت‌های خورشید شهریاری نصیب می‌برند، اما به سان گل همیشه‌بهارند، که شکوهشان به شکوه چشم خورشید است و با آژنگی بر رخ شهریار، فرومی‌پژمرند. سلحشور نگون‌بخت هم اگر پس از پیروزی‌های پیایی، یک‌بار شکست بخورد، به‌آنی، نامش را از دفتر افتخار می‌سُتُرند. در پایان غزل، سخنگو، خود را بختیار می‌داند که کسی را دوست می‌دارد و هم دوستش می‌دارند. از این روست که نه خود جایگاهش را تغییر خواهد داد و نه دیگران می‌توانند چنین کنند. (نک: شکسپیر، ۱۹۹۷، غزل ۲۵).

فهرست منابع

- اشرف‌زاده، رضا. (۱۳۸۵). «ترنج میوه‌ای از جنس میوه‌های بهشتی». فصلنامه‌ی تخصصی ادبیات فارسی دانشگاه آزاد مشهد، شماره‌ی ۹، ۲۱-۳۴.
- پورداد، ابراهیم. (۱۳۳۱). *هرمزنامه*. تهران: بی‌نا.
- حافظ. (۱۳۸۱) *حافظ به سعی سایه*. تهران: نشر کارنامه.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۹/۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: مرکز.
- _____ (۱۳۸۹). *مجموعه‌ی داستان‌های فکری ۱۰ جلدی. قصه‌ی «خورشید توی آسمان و خورشید توی دل من»*. مشهد: به‌نشر.

- _____ (۱۳۸۴ الف). «تمرکززدایی در ادبیات کودک هم هدف است هم روش». کتاب ماه کودک و نوجوان، سال ۸، شماره‌ی ۶، صص ۷۳-۸۳.
- _____ (۱۳۸۴ ب). «درباره‌ی مؤلفه‌های داستان‌های کودکان و برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان». کتاب ماه کودک و نوجوان، سال ۸، شماره‌ی ۱۲، ۱۳۸۴، صص ۲۶-۳۰.
- _____ (۱۳۸۶). «تأملی بر همنشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان». مجله‌ی نوآوری‌های آموزشی (ویژه‌ی نوآوری در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت)، شماره‌ی ۲۰، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- _____ (۱۳۸۷). «مقدمه‌ی انگلیسی». دیگرخوانی‌های ناگزیر، رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- _____ (۱۳۹۰). چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم (ضمیمه‌ی کتاب داستان‌های فکری). مشهد: به‌نشر.
- سپهری، سهراب. (۱۳۷۱). هشت کتاب. تهران: طهوری.
- سلدن، رامان، ویدوسون، پیتر. (۱۳۸۴). راهنمای نظریه‌ی ادبی معاصر. ترجمه‌ی عباس مخبر. تهران: طرح نو.
- طائرپور، فرشته. (۱۳۶۵). ماجرای احمد و ساعت. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۶۶). شاهنامه. به کوشش جلال خالقی مطلق. نیویورک: بیبلیوتکا پرسیکا، دفتر یکم.
- مختاری، محمد. (۱۳۶۹). اسطوره‌ی زال، تبلور تضاد و وحدت در حماسه‌ی ملی. تهران: توس.
- معدن‌کن، معصومه. (۱۳۸۳). «تصویرسازی و نمادپردازی با خورشید در دیوان خاقانی». نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، شماره‌ی ۱۹۲، صص ۵۱-۸۳.
- مگیلیس، رادریک. (۱۳۸۷). «لذت‌های عدم امکان: نه بچه‌ها، نه کتاب، تنها نظریه». ترجمه‌ی الهام فروزنده، فریده پورگیو؛ دیگرخوانی‌های ناگزیر. مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، صص ۳۶۳-۳۸۵.

نودلمن، پری. (۱۳۸۷). «لذت و گونه‌ی ادبی، ژرفاندیشی‌هایی درباره‌ی ویژگی‌های ادبیات داستانی کودکان». ترجمه‌ی داود خزایی، دیگرخوانی‌های ناگزیر، مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، صص ۴۲۱-۴۴۴.

نهج البلاغه. (۱۳۷۱). ترجمه‌ی سیدجعفر شهیدی. تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.

هال، جیمز. (۱۳۸۳). فرهنگ نگاره‌ای نمادها در هنر شرق و غرب. ترجمه‌ی رقیه بهزادی. تهران: فرهنگ معاصر.

- Abrams, M. H., Harpham, Geoffrey G. (2005). *A Glossary of Literary Terms*. Boston, MA: Thomson, Wadsworth.
- Bressler, Charles. (2007). *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guerin, Wilfred. L., Labor, Earle, Morgan, Lee, Reesman, Jeanne C., & Willingham, John R. (2005). *A handbook of critical approaches to literature*. New York: Oxford University Press.
- Hall, Vernon. (1963) *A Short History of Literary Criticism*. NY: New York University Press.
- Horky, Phillip Sidney. (2009) "Persian Cosmos and Greek Philosophy: Plato's Associates and the Zoroastrian Magoi", *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 37: 47-103.
- Klages, Mary. (2006) *Literary theory : A Guide for the Perplexed*. London: Continuum.
- Klein, Ernest. (1966) *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*. New York: Elsevier.
- McLure, Roger. (2005) *The Philosophy of Time: Time before Times*. New York: Routledge.
- Meyerhoff, Hans. (1968) *Time in Literature*. Berkeley: University of California Press.
- O'Sullivan, Emer. (2005) *Comparative Children's Literature*. London: Routledge.
- Shakespeare, William. (1997) *Shakespeare's Sonnets*. Arden Edition. Ed. Katherine Duncan-Jones. London: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Tyson, Lois. (2006) *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*. New York: Garland Publishing.
- Wilkie-Stibbs, Christine. (2004). "Intertextuality and the child reader", in Hunt, Peter. (2004) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Vol.1, London: Routledge, 179-190.

Zaehner, R. C. (1955) *Zurvān, A Zoroastrian Dilemma*. Oxford: Clarendon Press.

منبع‌های برخط (به جز آن‌ها که در یادداشت‌ها آمده‌اند):

دهخدا، علی اکبر. (نسخه‌ی برخط) لغت‌نامه. (بازیابی، ۱۳۸۷/۸/۵)

<http://www.loghatnaameh.org>

نامور مطلق، بهمن. «بینامتنیت قطعات ناهمگون متن را به گفتگوی درون‌متنی وادار می‌سازد» (بازیابی ۸۴/۱۱/۳).

http://www.aftab.ir/news/2006/jan/23/c7c1138031733_religion_philosophic.php

Ridire (19.11.2008). "October Flower – Marigolds or Calendula"

<http://languageofflowers.blogspot.de/> (available 5.9.2012)

Shurpin, Yehuda, "Was the Forbidden Fruit Really an Apple? On the Identity of the Tree of Knowledge"

http://www.chabad.org/parshah/article_cdo/aid/1982723/jewish/Was-the-Forbidden-Fruit-Really-an-Apple.htm (available 25.12.2013)

Wikipedia. The Free Encyclopedia, s.v. "Calendula officinalis"

<http://en.wikipedia.org> (available 5.9.2012)