

پدیدارشناسی راوی و خواننده در داستان نوجوان (براساس داستانی از حمیدرضا نجفی)

* نسرین کریمپور

** معصومه غیوری

چکیده

رویکردهای معرفت‌شناختی به ادبیات کودک و نوجوان به جهت طرح مباحث فلسفی و معرفتی در برخی از آثار ادبی این حوزه، از بایسته‌های نقد ادبیات کودک و نوجوان به‌شمار می‌روند. نظریه پدیدارشناسی به عنوان کیفیتی خاص از ظهور آگاهی و معنا، ارتباطی ماهوی با دنیای آگاهی‌های بی‌واسطه کودک دارد. پژوهش حاضر، داستانی از حوزه ادبیات نوجوان با رویکرد پدیدارشناسی هوسرل و همچنین نظریه پدیدارشناسی خواندن آیزر مورد بررسی قرار گرفته‌است. هدف آن است تا در کنار شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های پدیدارشناختی داستان، چگونگی دریافت‌های خواننده نوجوان داستان نیز مورد بررسی قرار گیرد. از این‌رو در این پژوهش بر دو مقوله راوی و خواننده تأکید شده‌است. نتیجه تحقیق نشان می‌دهد این داستان توأمان نمایش عبور راوی و خواننده نوجوان از ایستایی اندیشه به تفکر پویا و دستیابی به شناخت مجدد و آگاهی متعالی و در نهایت خودشناسی است.

کلیدواژگان: پدیدارشناسی هوسرل و آیزر، داستان نوجوان، راوی، خواننده.

1) مقدمه

طرح مباحث و آموزه‌های معرفتی و فلسفی در ادبیات کودک و نوجوان از جمله موضوعاتی است که آگاهانه یا ناآگاهانه مورد توجه آفرینشگران این حوزه قرار گرفته‌است و منتقدان را نیز بر آن داشته‌است تا در بررسی و تدقیق در این بخش از ادبیات، نگرش‌های فلسفی و ذهن‌گرا را از نظر دور ندارند. نظریه پدیدارشناسی، رویکردی معرفت‌شناختی است که می‌تواند ارتباطی ماهوی و نزدیک با ادبیات کودک و نوجوان برقرار نماید. پدیدارشناسی نوعی ایده‌آلیسم روش‌شناختی است که در صدد کشف مفهوم انتزاعی آگاهی، امکانات ناب و توصیف دقیق مظاهر پدیداری در تجربه انسانی است. به طور موجز، پدیدارشناسی، قرارگیری پدیدارها (نمود پدیده‌ها) در کانون شناخت و تبیین نحوه شکل‌گیری پدیدارشناسانه آگاهی در انسان است. این رویکرد در مقابل تقلید و دانش تقلیدی می‌ایستد و به عنوان روش و رویکردی فلسفی، قصد طرح دانش استعلایی را دارد.

نیروی شناخت، پرسشگری و کنجکاوی کودک در پدیدارشناسی از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا آنان را به انسانی متفکر و مستقل تبدیل می‌کند. بر همین اساس، هوسرل، از نظریه‌پردازان و اندیشه‌وران بنام این نگرش، من کودکی را جلوه من پدیدارشناختی دانسته و «بازگشت به صرافت کودکانه را در بحث فروکاست یا توقیف پدیدارشناختی برای رهیابی به من محض یا آگوی محض و آگاهی محض مورد تأکید قرار داده است» (جمادی، 1381: 104). در حالی که نگره پدیدارشناسی می‌تواند در مطالعات ادبیات کودک و نوجوان بسیار کارآمد و مفید واقع شود، اما توجه چندانی بدان نشده است. از این‌رو مقاله حاضر در نظر دارد تا به یاری این نظریه، طرح مفاهیم فلسفی و مباحث معرفت‌شناختی را در ادبیات کودکان و نوجوانان بررسی نماید. بدین منظور از میان اندک آثاری که از این منظر برای نوجوانان به نگارش درآمده، داستان ژرف و پرمایه «ننه‌یخی، پسر و تابستان»، نوشته حمیدرضا نجفی، نویسنده جوان حوزه کودک و نوجوان، انتخاب و مطالعه شده است. در این پژوهش از پدیدارشناسی هوسرل و پدیدارشناسی خواندن آیزر، توأمان استفاده شده تا بررسی پدیدارشناختی اثر از هر دو بعد فلسفی و ادبی صورت گیرد.

2) پیشینه پژوهش

مقالات متعددی با رویکرد پدیدارشناختی و بهره‌گیری از مبانی آن به نگارش درآمده‌اند. بخش وسیعی از این پژوهش‌ها به تبیین نظری و طرح مبانی این نظریه پرداخته‌اند.¹ در بررسی آثار ادبی با رویکرد پدیدارشناختی نیز پژوهش‌های فراوانی انجام گرفته‌است. بخشی از این مقالات

اگرچه تحلیلی پدیدارشناسانه دارند، از چارچوب نظری برخوردار نیستند.² در مقالات متعدد دارای چارچوب نظری، بیشترین عناوین به بررسی متون عرفانی و یا رویکرد عرفانی اختصاص دارد.³ به طور کلی، اکثر قریب به اتفاق مقالات پدیدارشناختی ادبی، در حوزه شعر و ادبیات کلاسیک انجام گرفته‌اند و پژوهش‌های این رویکرد در ادبیات معاصر به‌خصوص داستان و رمان، اندک‌شمار و ناچیز است.⁴ از دیگر سو، بیشترین تمرکز مقالات یاد شده بر پدیدارشناسی مؤلف و شاعر یا پدیدارشناسی متن بوده‌است.

پدیدارشناسی در ادبیات کودک و نوجوان نیز چندان اقبالی نداشته‌است. اندک منابعی که با الهام از این نگرش در ادبیات کودکان به نگارش درآمده، شامل پژوهش‌هایی است که به طرح مباحث فلسفی در ادبیات کودکان پرداخته‌اند،⁵ اما ارتباط مستقیمی با نظریه و روش پدیدارشناسی ندارند. تنها مقاله ارزشمند «نقد رویکرد پدیدارشناختی هوسرلی در قصه‌های مجید»، به‌طور اختصاصی با بکارگیری نظریه پدیدارشناختی، داستانی از حوزه نوجوان را بررسی کرده‌است. این مقاله نیز همچون دیگر پژوهش‌های پدیدارشناختی ادبی با نگاهی تک‌بعدی به اثر، تنها پدیدارشناسی شخصیت اصلی داستان را مورد مطالعه قرار داده و به دیگر عناصر متن ادبی نپرداخته‌است.

مقاله پیش رو به نقد عملی و پدیدارشناختی داستانی از حوزه ادبیات نوجوان پرداخته‌است. امتیاز این پژوهش در آن است که سعی شده علاوه بر پدیدارشناسی راوی داستان، به پدیدارشناسی خواننده اثر پرداخته‌شود و در ضمن آن پدیدارشناسی متن و مؤلف نیز به اختصار بررسی گردد. درباره داستان مورد نظر دو مقاله به نگارش درآمده‌است که تنها در یک مقاله به محتوای معرفت‌شناختی آن اشاره‌ای کلی شده‌است.⁶

3) چارچوب نظری

3-1) پدیدارشناسی هوسرل

پدیدارشناسی هوسرل را توضیح تجربه ناب، رویکردی تازه به پدیده‌ها، تجربه‌ای مشخص از خود چیزها، روی‌آوردی تا حد امکان رها از پیش‌نهادها، پیش‌فرض‌ها و پیش‌داوری‌های مفهومی تعریف می‌کنند (احمدی، 1380: 544). این روش، مدعی شناخت پدیده‌ها از رهگذر شناخت ساختارهای خودآگاهی است. «محور اصلی این نظریه ... به معنای شناختن پدیدارها نیست، بلکه کشف معنای ماهوی پدیده‌ها از طریق شعور و آگاهی است» (ابراهیمی، 1368: 13). از این‌رو، مسأله آگاهی و شناخت، پایه و اساس روش پدیدارشناسی هوسرل را تشکیل می‌دهند؛

«تأکید هوسرل بر حوزه استعلایی پدیدارشناسی خویش به دلیل نسبت آن با آگاهی است» (دهباشی و آیت‌اللهی، 1388: 144). وی بر آن است که ماهیت پدیده‌ها سرشار از آگاهی است و نه تنها نمودهای عینی پدیدارها، بلکه پدیده با همه عینیت و ماهیت خود در آگاهی ظاهر می‌شود. به همین دلیل هدف پدیدارشناسی توضیح پدیده آگاهی و چگونگی شکل‌گیری آن است. در این راستا، کانون توجه پدیدارشناختی، اصل و جوهر پدیده‌هاست و در آن، نوع رابطه حسی و ادراکی با پدیده به جهت آگاهی و دریافت بدون پیش شرط شناختی، اهمیت دارد. اصل اساسی نظام پدیدارشناسی هوسرلی آن است که پدیدارها حضور مستقل و بیرون از انسان ندارند و مفهوم واقعی پدیده‌ها تابع آگاهی و دریافت آدمی در عمل ارتباط با آن‌هاست. به عبارت دیگر، میان ذهن انسان و جهان بیرونی یک رابطه دوسویه و فعال وجود دارد و سوژه بر اساس محتوای ذهن خود به این جهان و پدیده‌های آن می‌نگرد. از این‌رو هوسرل آگاهی را در نسبت و پیوند میان ذهن و عین تحلیل می‌کند. او دو قطب عینیت و ذهنیت را در آفرینش آگاهی دخیل و این دو را به هم وابسته می‌داند. وی بر آن است که رابطه و نسبت میان ذهن و عین به هردوی آن‌ها قوام می‌بخشد. به اعتقاد او، هستی و معنا همواره به یکدیگر وابسته‌اند. ذهن منبع همه معانی است و جهان در پیوند با آگاهی و ذهن انسان ادراک می‌شود. بر همین اساس، ابژه و ساختار اندیشه یکدیگر را می‌سازند. اندیشه در ابتدا به ابژه معنا می‌دهد، سپس به سوی این‌همانی ابژه و معنا جهت می‌گیرد. به بیانی دیگر، معنای ناب و خالص، آن‌گاه که ذات و ماهیت، بدون هیچ پیش‌فرضی درک و دریافت شود، به دست می‌آید. بنابراین، آن‌گاه که انسان با واقعیتی خاص تماس معرفتی برقرار می‌کند و آن واقعیت، متعلق آگاهی او واقع می‌شود، درکی خالص و کلی از ماهیت و ذات آن پیدا می‌کند. این معنا توسط ذهن و سوژه به عین یا ابژه خارجی تعلق می‌گیرد. از این رو «روش پدیدارشناسی، هدف خود را آشکار کردن جلوه‌های پنهان در پس پدیدارها معرفی می‌کند و تلاش دارد به جای داوری درباره اشیا، حوزه آگاهی انسان را باز نگه دارد تا حقیقت پنهان هر شیئی خود را بر آگاهی او متجلی سازد» (خوشحال و حجتی‌زاده، 1390: 23). بر همین اساس، «پدیدارشناسی را می‌توان نوع و صورت خاصی از مذهب اصالت تجربه دانست. البته نه تجربه متعارف سطحی و عادی، بلکه تجربه‌ای پیش‌بنیان» (ورنو و وال، 1372: 33). هوسرل معتقد است، هر معرفتی با تجربه آغاز می‌شود و هر فرد باید

یک آغازگر باشد. در فلسفه او نه استنتاج پیشینی جایی دارد و نه قیاس؛ بلکه فلسفه او بر شهود و ادراک مستقیم حاصل از مشاهده یا تجربه دقیق و سپس شرح این شهود استوار است (احمدی، 1380: 545). از این رو در شیوه استعلایی پدیدارشناسی هوسرلی، انسان آگاه و دریابنده، سوژه و فاعل شناسایی است متعالی که به شناخت ماهیت جهانی پدیده‌ها می‌پردازد و مفاهیم ابژه‌ها و پدیدارها توسط آگاهی، درک و تجربه شهودی او هستی می‌یابند. از این رو در پدیدارشناسی هوسرلی، من استعلایی یا اگو، محور شناخت و کانون آگاهی واقع شده‌است. بنابراین «اگر جهان، فراگیرترین کل و در برگیرنده‌ترین متن باشد، من، مرکزی است که این کل گسترده با تمام اشیاء موجود، در پیرامون آن مرتب شده است» (ساکالوفسکی، 1384: 102). به اعتقاد هوسرل، من ناب به ناچار به حقیقت تجربه ذهنی تعلق دارد. وجود در آگاهی به واقع همان ارتباط با من است و هر آنچه در این ارتباط قرار بگیرد، محتوای آگاهی است (هوسرل، 1970: 142).

از نظر هوسرل تصورات اگو به حیث التفاتی منجر می‌شود. این اصطلاح بدان معناست که آگاهی در نزد هوسرل ماهیتی التفاتی دارد. به عبارت دیگر، حیث التفاتی یا نیت‌مندی، منش اصلی آگاهی است که همواره آن را به سوی چیز دیگری پیش می‌راند. هوسرل جریان آگاهی را متشکل از رابطه‌ی جدا ناشدنی میان آگاهی (نویسیس) و متعلق آن (نویما) یعنی پدیدار می‌داند و بر آن است که نسبت میان این دو، ماهیت التفاتی آگاهی را نشان می‌دهد. از نظر وی، التفات، شیوه‌ای است برای توصیف چگونگی ساخت پدیدار توسط آگاهی. این اصطلاح ویژگی همه آگاهی‌ها را به عنوان آگاهی از چیزی تعریف می‌کند. همه اعمال آگاهی معطوف به تجربه موضوع و متعلق یا محتوای آگاهی است و آگاهی صرف، وجود ندارد. «التفاتی بودن آگاهی بیانگر نوعی بازتاب و روئیت درونی در آگاهی است» (نقیب‌زاده و فاضلی، 1385: 39) و این بدان معناست که سوژه نه به خود ابژه، بلکه به تجربه ابژه دست می‌یابد. تجربه‌ای که همچون پدیدار ظاهر می‌شود. پدیدارشناسی در پی کشف همین لحظه درهم‌شدگی سوژه و ابژه یا کنش‌گر و کنش‌پذیر است که نظام شهودی و تجلی هستی‌مدار را ممکن می‌کند.

«هوسرل جهان و همه عناصر آن را به عنوان متعلق اندیشه در نظر می‌گیرد» (ساسانی، 1381: 60) که موضوع آگاهی فاعل شناسا یا اگو واقع می‌شوند. من متفکر (اگو)، خود را با شک فلسفی

در روی آورد طبیعی و با تعلیق یا فروکاستن همه تعاریف پیشینی و شناخت‌های علمی و پیش‌نهاد نشان می‌دهد. مراحل سه‌گانه پدیدارشناسی، فرایندی که آگو در ساخت‌دهی به آگاهی و کشف و شناخت متعلق آگاهی طی می‌نماید، نشان می‌دهند:

مرحله نخست، تعلیق (اپوخه، فروکاست، حکم‌پذیری): نخستین مرحله و کنش پدیدارشناختی، تقلیل یا فروکاست (دگرگونی در رویکرد به پدیده‌ها)، زمینه تجلی پدیدارهای اصیل بر آگو را فراهم می‌کند. این اصطلاح محوری به معنای تهی کردن ذهن از محتویات مزاحم در فرایند شناخت است. «حکم‌پذیری یا اپوخه، گریز از باور است و به آشکار کردن هسته بنیانی دانش یا علم همگانی که در تجربه ناب نهفته است، می‌آید» (احمدی، 1382: 54).

تقلیل هوسرلی، خود در دو بخش صورت می‌گیرد: تقلیل پدیدارشناسیک و تقلیل ایدتیک. تقلیل پدیدارشناسیک، مرحله روی‌آوری به پدیده‌ها و شهود بی‌واسطه و تجربه محض آن‌هاست. در تقلیل پدیدارشناسیک، هر پدیده به پدیدار تبدیل می‌شود. یعنی هرچه در آگاهی شناختی است، چونان پدیداری جلوه‌گر می‌شود. در اجرای این امر، ذات و واقعیت پدیده در پرانتز قرار می‌گیرد و ماهیت آن در آگاهی از طریق کیفیت تجلی بر ادراک آگو جست و جو می‌شود. با کنار نهادن بحث درباره نفس پدیده‌ها در شناخت ماهیت آن‌ها و در نظر گرفتن پدیدارها به عنوان موضوع شناخت، ماهیت پدیده‌ها در پیوند با انسان و آگاهی او به دست می‌آید. به گفته خود هوسرل، «جهان عین که برای من وجود دارد و برای من وجود خواهد داشت، همواره با تمام اعیانش، همه معنا و اعتبار وجودش را برای من از خود من به مثابه من استعلایی که فقط اپوخه آن را آشکار می‌کند، به دست می‌آورد» (هوسرل، 1386: 64).

مرحله دوم پدیدارشناسی، مرحله تحویل یا تأویل، همان بخش تقلیل ایدتیک است. در این مرحله، تجربه پدیدارشناختی با تأمل بر پدیده‌ها در دنیای طبیعی تعدیل به وجود می‌آورد و با کنار نهادن صفات پدیده‌ها، تنها صفتی خاص را محور قرار می‌دهد. در مرحله تحویل به اشیا و فعلیت آن‌ها به مثابه ایدوس یا ماهیت نگریسته می‌شود. به عبارت دیگر، این مرحله به جوهر پدیده‌ها می‌پردازد نه به وجود آن‌ها. این مرحله، مرحله تحلیل آگاهی و درک عقلی از ابژه است. مرحله‌ای که در آن شهود آگاهی با عمل آگاهی از ابژه همراه است و شهود فردی و تجربی را به شهود ذاتی و ایدتیک تبدیل می‌کند.

مرحله سوم پدیدارشناسی، مرحله همدلی است. در این مرحله، مسأله امر آگاهی و حیث التفاتی و دستیابی به عینیت توصیفات مطرح می‌شود. این عینیت بر اساس روش همدلی در چارچوب بین‌الذهانی یا در درون ذهنیت سوژه‌های آگاه انجام می‌گیرد. در مرحله سوم است که من استعلایی در شبکه‌ای از سوژه‌های آگاه قرار می‌گیرد و امکان فهم و تشارک اذهان از طریق همدلی به وجود می‌آید.

در نتیجه تعلیق آیدتیک و دستیابی به اشتراک بین الازدهانی، سوژه به تأویل متعالی دست می‌یابد؛ زیرا انسان آگاه در محاط نیروی تعالی دهنده آگاهی با حذف همه پیش‌فرض‌ها، خود متعالی خویش را کشف می‌کند. به عبارت دیگر، انسان به عنوان سوژه و شناسنده، درمی‌یابد معنای هر پدیده به اعتبار اوست. در تأویل و هستی متعالی، آگاهی انسان از پدیده‌ها در حکم آگاهی او از وجود خویش است. آن من متفکر استعلایی که جهان را تبدیل به جهان پدیدار می‌کند، از حضور خویشتن به مثابه دگرگون کننده جهان با خبر است و از «پدیدارشناسی متوجه به موضوع» به «پدیدارشناسی متوجه به خود (یا سوژه)» که در آن خود، خویشتن را همواره شکل می‌دهد و همه چیز را در پیوند با خود می‌سازد، رسیده‌است. بدین ترتیب، طی فرایند شناخت پدیده‌ها، «پدیدارشناسی به نوعی خویشتن‌شناسی مبدل می‌شود» (ریخته‌گران، 1380: 199).

3-2) پدیدارشناسی ادبی (پدیدارشناسی خواندن)

با تأثیرات فراوان نظریه پدیدارشناختی بر مکاتب نقد ادبی، به‌طور کلی می‌توان نقد پدیدارشناختی را کوششی برای به‌کار بستن روش پدیدارشناختی در نقد آثار ادبی دانست. «نقد پدیداری در سطح ادبیات به دنبال نقد آزاد و فهم ادبی شفاف است که مبتنی بر نگاهی شهودی و تأویلی است تا در نتیجه آن به شناختی هستی‌مدار دست پیدا کند» (کنعانی، 1393: 144). «در فلسفه هوسرل، ذهن یا آگاهی، مقدم بر زبان است و معنا منسوب به ذهن یا آگاهی است» (تولایی، 1385: 17). در نقد پدیدارشناسانه آثار ادبی، اثر ادبی به مثابه پدیداری است با ساختاری استعلایی؛ تجسم نابی از آگاهی خواننده و ژرف‌ساخت‌های ذهن نویسنده در قالب انگاره‌ها و مضامین اثر که بر کنار از عوامل بیرونی، بر مبنای درون و ژرفای آن مورد مطالعه قرار می‌گیرد. به بیانی روشن‌تر در پدیدارشناسی ادبی، دنیای آگاهی‌های ذهنی مؤلف و رسیدن به ذهنیت و نگاه منحصر به فرد او به جهان مورد تأکید است. از این منظر، اثر

ادبی جایگاه حضور من پدیدارشناختی خالق آن و پژواک فعالیت ذهنی و دگرگشت خلاقانه، یگانه و گزینش‌مند او از زیست‌جهان شخصی و کنش‌های نیت‌مندش در زبانی ادبی است که در طی عمل خوانش اثر، بر خواننده آشکار می‌شود. «واقعیت بیرونی همواره از طریق ذهن آگاه پدید می‌آید و خواندن ادبیات حکم تعامل میان متن و ذهن آگاه را دارد» (گرین و لیبهان، 1383: 16). از این‌رو عمل خواندن و تعامل با متن به شناخت و آگاهی از تبلور احساسی و شهودی خالق اثر و در نهایت به یکی شدن افق آگاهی خواننده و مؤلف می‌انجامد. نقد پدیدارشناختی با نوعی همدلی، در دنیای متن مستغرق می‌گردد تا برهم‌کنشی میان آگاهی مؤلف و آگاهی مخاطب و تعامل میان متن و خواننده را دریابد. نظریه پدیدارشناسی خواندن که اساس آن بر پایه پدیدارشناسی هوسرل است، بر دریافت زیبایی‌شناختی خواننده از متن، تأثیرات معنایی مختلف یک متن، رابطه دیالکتیک میان متن و خواننده و دریافت افق آگاهی مؤلف توسط مخاطب تأکید دارد. از منظر این نظریه متن ادبی به عنوان نوعی پدیدار تا پیش از ادراک، واجد معنا نیست. متنیّت متن نیز با پردازش آن در ذهن خواننده حاصل می‌شود. به این اعتبار «عمل قرائت، حکم نوعی وساطت زیبایی‌شناختی بین متن و خواننده را دارد. پس منشأ معنای متن را نه در خود متن بلکه در ذهن ادراک‌کننده آن متن باید یافت» (پاینده، 1387: 80).

به اعتقاد آیزر، اندیشمند و نظریه‌پرداز این نظریه، «نظریه پدیدارشناختی ادبی بر این نکته تأکید دارد که در تعامل با متن ادبی نه تنها باید به تمامیت متن توجه داشت، بلکه به همان میزان می‌بایست کنش‌هایی را که در واکنش به متن صورت می‌گیرد، در نظر گرفت» (آیزر، 1972: 274). طی عمل خوانش متن ادبی، کنش خواندن تبدیل به امری خلاق می‌شود که خصلت پویای متن ادبی را آشکار می‌کند. دریافت‌های خوانندگان و خواننده واحد در موقعیت‌های در زمانی و تأثیرات درونی متن در امکان شکل‌گیری معانی متن را نشان می‌دهد. معنا «رویدادی پویاست» و کنش خواندن، هر بار معنایی تازه می‌آفریند.

آیزر متن ادبی را آوردگاه خواننده و نویسنده در بازی با قوه خیال می‌داند. به اعتقاد او اثر ادبی دارای دو قطب هنری و زیبایی‌شناسی است. قطب هنری متوجه متن ادبی خلق شده توسط مؤلف است و قطب زیبایی‌شناسی به دریافت خواننده توجه دارد (لاچ، 2000: 188). مؤلف، تنها با فعال کردن تخیل خواننده می‌تواند او را جذب و به خواندن متن تحریک کند. «مهم‌ترین مقصود مؤلف ایجاد نگرشی نسبت به تجربه در نزد خواننده است» (آیزر، 1385: 48). متن ادبی به خواننده این امکان را

می‌دهد که تصویری متفاوت از واقعیت را در ذهن خود تجربه کند. تصویری که مبتنی بر درک و دریافت زیبایی‌شناختی خواننده است. آن‌گاه که آگاهی خواننده و متن در ذهن خواننده به هم می‌پیوندند، فرایند خوانش و تحلیل متن به تجربه‌ای زیبایی‌شناسانه تبدیل می‌شود؛ زیرا خواننده در جریان خوانش متن، ابعادی از شخصیت خود را آشکار می‌سازد تا بدان واسطه واقعیتی متفاوت از واقعیات موجود در خود را تجربه کند. این امر به یاری خلاقیت و جدیت خواننده در نمایاندن بخش‌های نانوخته متن و فضاهای خالی آن و در طی تلاش خواننده در ارائه پیوندهای ناپیدای متن صورت می‌گیرد. «متن ادبی به‌عنوان محصولی از عملکرد آگاهانه نویسنده، بخشی از واکنش‌های خواننده را کنترل می‌کند، اما همیشه دربرگیرنده شماری از فضاهای خالی یا عناصر نامعین است که خواننده می‌بایست با شرکت خلاقانه آن‌ها را پر نماید» (آبرامز، 1999: 256). خواننده با پرکردن فضاهای خالی، اثر ادبی را بازآفرینی و کیفیت انتزاعی آن را تبدیل به حالتی انضمامی می‌کند. «بعد مجازی متن»، حاصل همین درآمیختن تخیل خواننده با شکاف‌های متن است. در این مسیر، خواننده به تجربیاتی متفاوت از تجربیات پیشینی خود می‌اندیشد. از این‌رو می‌بایست جهان‌آشنای تجربیات و شناخت‌های پیشینی خود را کنار بگذارد. او برای دستیابی به ساختار تجربه خویش، پیش‌فرض‌های خود را پیش از تجربه کردن متن ادبی به تعلیق درمی‌آورد و با خواندن متن، تجربه‌های تازه‌ای را وارد تجربه‌های پیشینی می‌کند. این فرایند، «هم‌ذات‌پنداری» خواننده با متن نامیده می‌شود.

بر اساس نظریه آیزر، خواننده در فرایند تکاملی تجربه خواندن، با یافتن «لحظه آشنا» با متن همراه شده و تعامل خود با متن را با «پیش‌بینی» آغاز می‌کند، امکان تفاوت پیش‌بینی او با جریان متن، «ناامیدی و بازگشت» خواننده را موجب می‌شود. در این بازگشت، خواننده با «دوباره‌سازی» و در انتها با یکی شدن افق انتظار و آگاهی او و متن و درک آگاهی مؤلف به «خرسندی و اقعاع» می‌رسد (همان: 257). فرایند کلی عمل خواندن، مخاطب را به خودآگاهی عمیق‌تری رهنمون می‌شود؛ زیرا «خواننده خود را در بستر آنچه آزموده‌است، دوباره کشف و بازآفرینی می‌کند» (رستمی، 1389: 56).

4 خلاصه داستان ننه‌یخی، پسر و تابستان

داستان، شرح حال پسری است نوجوان که در پی حادثه‌ای، رابطه‌ای صمیمی و ویژه با پیرزن همسایه برقرار می‌کند. هانی نوجوانی است چهارده ساله، سرزنده و باهوش. مادر هانی سال‌ها پیش از دنیا

رفته و او در خانه‌ای ویلایی با پدرش زندگی می‌کند. در پی بازی‌گوشی و صید پروانه‌ای بی‌همتا، نوجوان داستان، دچار حادثه و فلج عصبی می‌شود. داستان، شرح حال هانی از لحظه حادثه تا بهبودی است. در طی این فرایند، هانی با مسائل مختلفی درگیر می‌شود. دیدن رنگی صداها، مشکل کاری پدر و اتفاقات پس از آن و نزدیک شدن هانی به پسرعموی کوچکش، خط سیر داستان را به پیش می‌برد. مهم‌ترین اتفاق داستان، ارتباط تنگاتنگ روحی و فکری هانی با ننه‌یخی، پیرزن خوش‌قلب و عارف‌مسلک همسایه است که به تحول نوجوان می‌انجامد. داستان در انتها با بهبودی هانی و مرگ ننه‌یخی به پایان می‌رسد.

5) پدیدارشناسی داستان

5-1) پدیدارشناسی راوی داستان

بنیاد داستان ننه‌یخی، پسر و تابستان بر کنش‌های طبیعی نوجوانی فعال استوار است که کنش‌هایش در سیر داستان به کنش‌های پدیدارشناختی و آگاهی وجودشناختی تبدیل می‌شوند. داستان از زاویه دید اول شخص روایت می‌شود و راوی داستان، خود هانی است. این مسأله، شخصیت هانی را خود به خود در کانون اصلی داستان و چونان من مرکزی پدیدارشناختی قرار داده‌است. همه اتفاقات و کنش‌های داستان حول محور این نوجوان، با او و برای او شکل می‌گیرند. هر یک از دایره‌های متعدد رو به گسترش در پیرامون این هسته متفکر مرکزی، بخشی از فرایند تبدیل شخصیت اصلی به من استعلایی او را در بر دارند. تأکید بر سن نمادین چهارده سالگی هانی به عنوان سن کانونی آغاز دست‌یابی به شناخت، بعد پدیدارشناختی داستان را برجسته کرده‌است؛ زیرا «در این دوره، هوش به حداکثر می‌رسد و نوجوان به منطبق نمادی تحلیل کردن مسائل ذهنی، آگاهی می‌یابد. او می‌تواند از موضوعی خاص، نتیجه‌گیری منطقی و اصولی کند و راه‌ها و روش‌های گوناگونی را برای تعبیر و تفسیر رویدادها برگزیند» (نجاتی، 1388: 200). از این رو این سن در پدیدارشناسی، ارزشی نمادین و ویژه دارد. از منظر پدیدارشناسی مکان، ویلایی بودن خانه هانی نیز مهم است؛ زیرا بر اساس این رویکرد، خانه ویلایی در تقابل با خانه‌های محدود آپارتمانی، امکان کشف، تجربه، ادراک طبیعی و شناخت بیشتری برای کودک و نوجوان فراهم می‌آورد. فقدان حضور مادر و حضور حاشیه‌ای پدر نیز به

لحاظ پدیدارشناسی به معنای غیبت عوامل تحمیلگر و مداخل در فرایند شناخت نوجوان مورد نظر است که به تجربه شخصی و ادراک آزاد او امکان می‌دهد.

این داستان، شرح تجربیات راوی از پس حادثه‌ای است که برای او حادث شده و با خود، ظهور من متفکر راوی نوجوان را به همراه دارد. حادثه به صورتی نمادین، نیروی محرکه نوجوان برای پیمودن مسیر کشف و دستیابی و عامل آمادگی و ترغیب او در این راه است. به عبارت دیگر تعلیق‌های پدیدارشناختی شخصیت اصلی داستان از پس این حادثه شروع می‌شوند.

5-1-1) تعلیق‌های پدیدارشناختی راوی

من یا اگو برای دستیابی به شناخت مجدد و ادراک ذاتی پدیده‌ها، در مرحله فروکاست با فراروی از فرضیات پیش‌نهاد و روی‌آوردهای طبیعی و مسلم دانسته‌شده، وارد بخش تحویل پدیدارشناختی می‌شود. «جلوه اصلی من پدیدارشناختی در بروز نیروی کاشفانه و فراچوینده است که رویکرد طبیعی فرد به پدیده را به روی‌آورد پدیدارشناختی بدل می‌کند» (سام‌خانیانی و موسوی‌نیا، 1393: 126). شروع این فرایند با تردیدها و شک‌های عقلانی همراه است که باعث ظهور و پویایی من استعلایی می‌گردد.

با فعال شدن من متفکر و ژرفاندیشی‌های راوی، شروع تعلیق‌های شناختی راوی نوجوان نیز با شک و تردیدهای او از وضع و شرایط ویژه‌اش آغاز می‌شود: «یادم نیست کجا این جمله را شنیدم یا خواندم: (یادمان باشد در انتهای هر بن‌بستی همیشه راه آسمان باز است) ... ولی واقعاً این‌طور است؟». اما مهم‌ترین واقعه‌ای که راوی را به چالش و تفکر می‌کشانند و تا انتهای داستان او را همراهی می‌کند، دیدن رنگی صداهاست. این مسأله در ابتدا برای هانی پدیده‌ای شگفت است. نوجوان داستان، ناباورانه به آن می‌نگرد: «ولی تعجبم بیشتر از رنگ‌های صورتی و آبی و سبزی بود که اطراف کله تاس دکتر در هوا موج می‌زد». کنجکاوی و پرسشگری‌های هانی از جایی شروع می‌شود که پدرش این مسأله را با شوخ‌طبعی توضیح می‌دهد: «حتماً آنتنت تکون خورده جابه‌جا شده! و آبی خوش‌رنگی مثل دایره دور سرش چرخید. ... کنجکاوی و تعجب جای غصه را گرفت ... اول‌ها ... اصرار داشت که چیزی نیست ... ضربه به سرت خورده ... چشمتا آلبالو گیلاس می‌چینه ... ولی من نمی‌خندیدم». کنجکاوی درونی نوجوان با توضیحات دکتر که البته برای هانی قابل قبول نیست، تشدید می‌شود، اما راهکار گذاشتن گوشی برای نشنیدن صداها امکان تازه‌ای برای راوی نوجوان فراهم می‌کند که همانا امکان انتخاب نشنیدن صداها و تفکر درباره آن‌هاست. به این ترتیب تعلیق‌های شناختی راوی نیز امکان بروز می‌یابند.

دسته‌بندی‌های زیر انواع فروکاست‌های ذهن راوی نوجوان داستان پس از تجربه رنگ‌ها را در بر می‌گیرد:

5-1-1-1) تفاوت نگاه‌ها

از جمله تجربیات شناختی راوی نوجوان داستان، تفاوت‌های دریافت و تفکر او در مورد یک موضوع با دیگران است. یکی از برجسته‌ترین این تفاوت‌ها، نوع تفکر هانی در برابر پدر اوست که گاه راوی را تا مرز تفکر انتقادی پیش می‌برد: «من از این آقای غلامی خوشم نیومد. صدش یک رنگ وحشتناکی بود... شبیه به یک چیزی بود. پدرم گفت: این درست نیست که آدمی رو اینطوری خراب کنی. ... اما بابا بازم فرقی نمی‌کنه. این یارو به قول بچه‌ها اصلاً به ما نمی‌خوره، اندازه ما نیست...» تقابل‌های اندک و گاه‌گاه هانی با پدرش به نوعی نماد تقابل تفکری تازه و پویا با تفکر تقلیدی و ایستاست که سرانجام به همراهی دیدگاه پدر با پسر می‌انجامد.

از دیگر موارد مهم این اختلاف نگاه را در میان هانی و ننه‌یخی نیز می‌توان دید. در ابتدای آشنایی و هم‌کلامی راوی نوجوان و پیرزن همسایه گاه اختلاف نظرهایی دیده می‌شود؛ چنانکه هانی نظر ننه‌یخی را در مورد سخن گفتن گیاهان و اشیا انکار می‌کند (نجفی، 1390: 79-80) یا در بخش‌هایی که ننه‌یخی از شیخ نجم‌الدین کبرا و عرفان صحبت می‌کند و در باب مقام رضا و چله‌نشینی و یا جهنم توضیح می‌دهد، هانی با دریافت‌ها و افکار کودکانه خود از این اصطلاحات، مشغول است (همان: 105-108)، اما تأثیر ناخودآگاه این مفاهیم در روند داستان به آگاهی و اندیشه راوی، ژرفا و پویایی می‌بخشد. این تأثیر به خصوص در لحظات بهبودی هانی و در تراجم تصویرهای درهم و پرتکراری که در ذهنش مشاهده می‌کند، به صورت تداعی‌ها و کشف‌های پی در پی، آشکار می‌شود.

5-1-1-2) تغییر در قضاوت‌ها و شناخت‌های پیشینی از افراد

دیدن رنگی صداها در کنار ژرف‌نگری‌ای که راوی نوجوان در گذار از حادثه تا سلامت بدان دست می‌یابد، بسیاری از قضاوت‌های گذشته یا ابتدایی او در مورد کسانی که از پیش می‌شناسد یا با آنان آشنا می‌شود را تغییر می‌دهد. قضاوت‌های اولیه هانی، ماهیت احساسی دارد. بنابراین اگرچه درونی است، اما ارزش و کارکرد سوژکتیو ندارد. زمانی که داورهای راوی با خرد همراه می‌شود به نتیجه و درکی متفاوت ختم می‌شود. طرز تفکر ابتدایی و انتهای هانی از دکتر و ننه‌یخی از مواد برجسته این مورد است که در سرتاسر داستان جریان دارد. از مهم‌ترین این تغییرات، طرز تفکر و رفتار هانی با پسرعموی کوچکش، پوریا و پذیرش اوست.

گاه این ادراک شناختی در درون راوی، تجربه شناختی او را از بخش ناخودآگاه به خودآگاه رسانده و بدان ژرفا بخشیده است. چنانکه در مواجهه با حسن، بیمار کوچک سرطانی، برای راوی رخ می‌دهد؛ به طوری که شناخت حاصل از همذات‌پنداری هانی با حسن به توسعه تجربه وجودی یکی در دیگری می‌انجامد و در تعمیم احساس همدردی میان این دو، نمود می‌یابد: «آن موقع فهمیدم صدای حسن هیچ رنگی نداشت. فقط وقتی که بود، اتاق پر از نور سفید و آبی می‌شد و تازه فهمیدم چه قدر دوستش داشتم».

5-1-1-2) ارائه تشبیهات، توصیفات و تعاریف تازه

از موارد پرتکرار در داستان مذکور، تشبیهات و توصیفات تازه و متعددی است که راوی نوجوان از یک پدیده، یک شخص یا یک موضوع دارد. «واقعیت یگانه می‌تواند به شیوه‌های چندگانه و نامحدود پدیدار شود و در عین حال در همه آن‌ها نسبت به اظهارات چیزی دیگر باشد» (ساکالوفسکی، 1384: 78) این تعدد و تکرار نشان‌دهنده تجربیات مکرر و شناخت‌های تازه و مکرر راوی و همچنین حاکی از ژرف‌تر شدن شناخت او در طی داستان است. تشبیهات تازه و فردی‌ای که در طول داستان، قوی‌تر و عمیق‌تر و بر تعدد آن افزوده می‌شود، نشان می‌دهد که کودکی فلسفی راوی نوجوان و نگرش شناختی او در سیر رو به جلوی داستان، در حال پویاتر و فعال‌تر شدن است. این موارد در بخش‌های زیر نمود یافته‌اند:

اشخاص: از مهم‌ترین و برجسته‌ترین موارد توصیف افراد، تشبیهات و توصیفات است که هانی از ننه‌یخی ارائه می‌دهد. راوی، ننه‌یخی را بیش از همه با رنگ صدای او توصیف می‌کند. رنگ سبز صدای ننه‌یخی با طیف‌های مختلف و تشبیهات گوناگونی که حامل ادراکات و شناخت‌های تازه هانی از ننه‌یخی است، همراه است: «با صدایی مثل مخمل سبز جانماز گفت/ صدایش سبز و صورتی بود، مثل حوله نوزادها/ خنده‌ای کرد به رنگ مغز پسته‌ای/ آهی کشید به سبزی برگ بید اول بهار/ موج موج رنگ سبز درخشان از صورتش بالا می‌رفت، سبز به رنگ زمرد/ صدای سبزش به رنگ برگ‌های تازه درآمده بود و پولک پولک بود/ و...»

ب- رنگ‌ها: راوی در ابتدای دیدن رنگ‌ها از تحویل طبیعی و تجربی فراتر نرفته است. با ورود به عالم آگاهی و سوپژکتیو، درک خود از رنگ‌ها را با تشبیهاتی منحصر به خود توضیح می‌دهد. این تشبیهات تازه علاوه بر خلاقیت تفکر، نوع ادراک و دریافت او از موضوع مرتبط با رنگ مورد نظر را نیز نشان می‌دهد. به علاوه گاه یک رنگ در قسمت‌های مختلف داستان با چندین تشبیه متنوع همراه است:

رنگ‌های قرمز و کبود تیره‌ای از راه‌پله‌ها مثل ابرهای پنبه‌ای بالا می‌آمد/ صدایش چه آبی تیره و کدری می‌شد، مثل یک روز غروب ابری/ آبی‌اش تیره و کدر شده بود مثل مرکب آبی روی کاغذ کاهی/ آبی‌اش کاملاً شفاف شده بود، مثل آسمان بعد از ظهر مه‌رماه.

ج- پدیده‌های درونی و انتزاعی: در داستان مورد نظر، پدیده‌های درونی که رابطه‌ای بی‌واسطه‌تر با درک ذهنی دارند، بیش از پدیده‌های بیرونی توصیف شده‌اند. وضعیت جسمی راوی نوجوان و انزواطلبی شخص او از منظر پدیدارشناختی و به لحاظ حیث التفاتی، ارتباط بیشتری با پدیده‌های درونی دارد. از این رو راوی، این دسته از پدیده‌ها را به‌طور متنوعی توصیف کرده است: گاه با توصیفات و تشبیهاتی بدیع: با حوصله‌ای خوش‌رنگ مثل میوه‌های نارس کاج/ با صدایی مثل آب‌نبات کشی صورتی کشدار گفت/ صدایش با رنگ زرد بالای سرش متلاشی می‌شد، مثل لکه جوهر توی لیوان آب/ صدایش مثل همیشه آبی بود، ولی انگار رگه‌های زرد وسطش مثل لامپ‌های مهتابی کم‌نور، روشن و خاموش می‌شدند/ درد مثل ضربه‌های لگد به ساق پا بود/ صدایش شبیه گنجی از زمرد بود/ بغض گلویم را گرفته بود، درست مثل لقمه‌ای که خوب نجویده باشی/ آدم‌شناسی پدرم مردودی خرداد است، اصلاً معدل ردی است ...

و گاه با استفاده از ادراک خود از رنگ‌ها: با اطمینانی به رنگ پلنگ صورتی گفت/ با ترسی به رنگ نارنجی پُررنگ/ صدایش نوارهای صورتی‌رنگ بود/ با تعجبی به رنگ آبی سیر/ آبی تیره صدایش نگران بود/ پدرم لب‌خندی زد که از گوشه چشم، رنگ آبی‌اش را دیدم/ ...

د- پدیده‌های بیرونی: در این تشبیهات نیز دریافت و تصورات شخصی راوی از پدیده‌ها آشکار است: موجود سبز و خاکستری مثل جایزه ممتاز تابستانی/ دیوار، راه‌راه زرد شده‌بود، مثل صدای هق‌هق پدرم/ برای ام.آر.آی داخل یک تونل فلزی روشن فرستادندم ... تجربه‌ی معرکه‌ای بود عین محفظه سفینه‌های فضایی/ پاییم را لمس کردم، انگار پلنگی به ستور پنجه بکشد.

ابعاد گوناگونی که در کانون شناخت تازه راوی نوجوان داستان قرار گرفته و تنوع پدیدارها، نشان از فروکاست همه‌جانبه و تحولی بنیادین در ذهن راوی دارد. «تعلیق کامل در نگاه هوسرل، مستلزم تعلیق همه‌ی افق‌های درونی و بیرونی است که در فعالیت آگاهی، وضع وجود می‌کنند. افق‌هایی که دائم و نو به نو ظاهر می‌شوند» (رشیدیان، 1391: 180). به همین جهت، داستان مورد نظر، مشحون از تصاویر متنوع برساخته ذهن راوی، بخصوص تصاویر متعدد از یک ابژه است. سادگی، واقعی و بیرونی بودن تصاویر حاصل از تجربیات و دریافت‌های راوی نوجوان، علاوه‌بر تناسب تصاویر با سن و سال او، بر این نکته در پدیدارشناسی تأکید می‌کند که دستیابی سوژه به تجارب و شناخت‌های تازه، لزوماً در دنیایی ماورایی، غیرواقعی یا انتزاعی

اتفاق نمی‌افتد، بلکه حاصل کوشش و پویش ذهن در جهان واقعیات بیرونی است. به عبارت دیگر، «دستیابی به واقعیت در حکم گذار به دیگر سو یا نوعی استعلا و فرا روی از دنیای واقعی نیست، بلکه برعکس غوطه‌وری ژرف در دنیای پیرامون است» (کریمی، 1376: 21)، چنان‌که آنتونی تاپیس، اندیشمند معاصر نیز معتقد است: «ژرفا در فراسویی دست نیافتنی جای نگرفته‌است، بلکه با امور زندگی روزمره و عادی و معمولی، پیوندی ناگسستگی دارد» (همان: 10).

5-1-2) تحویل آیدتیک در راوی

پس از تعلیق است که من می‌تواند با تفکر و ادراک حسی و تجربی به شناخت شهودی دست یابد. در واقع اگو با فعالیت شناختی خود هستی استعلایی خویش را آشکار می‌کند و طی این فرایند پیش‌رونده است که من متعالی ظهور می‌یابد. در داستان مورد نظر، تجربه آزاد و شخصی راوی نوجوان، او را برای ظهور من متفکر آماده می‌کند. بر همین اساس است که هانی دیگر هر نظری را به راحتی نمی‌پذیرد، بلکه تلاش می‌کند آن را در «کنش ذهنی اصیل» خود ادراک کند. از این‌روست که در پی تعلیق‌های ذهنی خود، ابژه‌هایی برآمده از دریافت‌های فردی ارائه می‌کند. «من ناب استعلایی در مقابل من منفعل قرار می‌گیرد و جلوه اصلی آن در بروز اندیشه و کشف و تبدیل رویکرد طبیعی و مبتذل فرد به روی‌آورد پدیدارشناختی است. در پدیدارشناسی، غایت این کشف، ادراک و جست‌وجو، تجلی وجودی من است» (سام‌خانیانی، 1392: 181). من استعلایی راوی به یاری تجربیات هانی و در طول فروکاست‌های ذهنی او که امکان تفکر و ژرف‌نگری بیشتری برایش فراهم آورده، آشکارتر می‌شود و در سیر داستان، تحویل پدیدارشناختی به آیدتیک را در تفکر راوی نوجوان، برجسته و نمایان می‌سازد. این ظهور و تحولات را می‌توان در شواهد زیر، دقیق‌تر دید:

راوی نوجوان در ابتدا، نقطه گره‌افکنی داستان، یعنی فلج شدنش را بر اساس آنچه از کامو شنیده درک و توصیف می‌کند و حرکت دادن دست و پایش را «تلاش بیهوده» کامو می‌نامد (نجفی، 1390: 19). در تعلیق پدیدارشناختی، این اتفاق به «مردم‌بودن دست و پا» تشبیه می‌شود. پس از آن است که نوجوان مورد نظر با تعمق بیشتر در وضعیت جسمانی خود، درک تازه و ژرفی از آن ارائه می‌دهد: «حال ماهی‌ها را می‌فهمیدم. باید تا آخر عمر در یک حوض فیروزه‌ای می‌چرخیدند. انگار من هم محکوم بودم که یک‌وری تا آخر عمر...». این ادراک چنان عمیق است که حتی ناخودآگاه نوجوان را درگیر می‌کند و خواب او را از حالت دیدن رویاگونه صرف واقعه حادث شده به سمت شکل‌گیری تصاویر حاصل از اندیشیدن به حادثه پیش می‌برد:

«خوابم برد. تمام خوابم پر از قایق و ماهی و رودخانه‌ای بود که از میان درخت‌های بید و نارون می‌گذشت... توی قایق هم عصا و توالف فرنگی بود. قایق، پارویی هم بود، اما فقط یک پارو داشت». با همین دریافت است که امید به بهبودی برای راوی رنگ باخته و معنای دیگری می‌یابد. معنایی که با توصیفی شخصی و تازه همراه است: «امیدوار! رنگی بنفش و تیز و بدرنگ مثل کبودی روی بدن.. امیدواری کبود که امید نیست، خود ناامیدی است».

از دیگر شواهد تفکر آیدتیک راوی، تعاریف، شهودی، تصویری و مفصل او از پدیده‌های مختلف است که حاوی تفکر به عمق موضوع است. آنچنان که راوی مواردی چون عصبانیت، خنده‌های حسن، گورستان یا پروانه زیبای عامل حادثه را شرح می‌دهد:

«چقدر بد است آدم سگ بشود. به اندازه همان خر شدن بد است. شاید حتی بدتر. چون خر کسی را گاز نمی‌گیرد، ولی سگ، چرا!» «خنده‌اش مثل گرمای بخاری سرایت می‌کرد» / «این دشتی که توی خواب و بی‌هوشی دیدم، شبیه به گورستان بود. به نظرم جای قشنگی است» / «پروانه ستمگر. حالا می‌فهمیدم منظور از معشوق ستمگر و جفاکار که شاعرهای قدیمی می‌گفتند، چه بود». تجربه و ادراک حسی راوی از شنیدن شعری از نجم‌الدین کبریا نیز فعال بودن من استعلایی او را نشان می‌دهد: «اتاق دقیقاً به رنگ صحن امام‌رضا شده بود، سبز، یک سبز گرم و معطر».

فعالیت من عقلانی راوی در موارد زیر، نمود برجسته‌تری دارد:

5-1-2-1 ادراک مفهوم رنگ‌ها

در تحویل پدیدارشناختی، برای هانی رنگی دیدن صداها فقط جالب است. مهم‌ترین عملکرد او فروکاست پیش‌فرض‌های موجود از رنگ‌ها به وسیله تشبیه و تصاویری شخصی‌ای است که از آن‌ها ارائه می‌کند، اما در تحویل آیدتیک، من استعلایی راوی از رنگ‌ها مفاهیمی شخصی، احساس و ادراک می‌کند: «صدایش از صورتی به سبز و آبی تغییر رنگ داد. خیالم راحت شد / از رنگ نارنجی و کم‌رنگ صدایش فهمیدم اصرارش زیاد جدی نیست / خیالم راحت شد، صدایش آبی و زلال بود»

5-2-1-2 ادراک حسی از اشخاص

تعلیق پدیدارشناختی راوی درباره افراد تنها موجب تفاوت نگاه و گاه تغییر قضاوت او بود، اما در تحویل آیدتیک، من استعلایی راوی دلیل این نگاه متفاوت را بر اساس تجربه عقلانی و ادراک حسی خود از افراد شرح می‌دهد: «خندید و همدیگر را بوسیدیم ... احساس کردم دشمنی

ابدی من و او همچنان ابدی است، ولی زیاد عمیق و جدی نیست ... فکر کردم چه رنگ آبی صاف و قشنگی در صدای پوریا وجود دارد».

«آخه بابا این غلامی، غلام پور هرچی، به خدا اصلاً شبیه آدم نبود. به نظرم یک جور حیوون بود/ آن‌ها رفتند، ولی رنگ صدای چرک و تیره‌شان تا ساعت‌ها توی حیاط بود. گل‌های شب بو و رنگ حوض کدر شده بود. حتی ماه و ستاره‌ها هم آن شب زیاد براق و درخشان نبودند. انگار هوا آلوده شده بود».

اما مهم‌ترین و برجسته‌ترین شواهد تفکر آیدتیک راوی نوجوان با حضور ننه‌یخی و به کمک او شکل می‌گیرد. این ننه‌یخی است که از همان ابتدای حادثه، من استعلایی هانی را فعال می‌کند. راوی نوجوان که در ابتدای تعلیق پدیدارشناختی با بعضی سخنان این پیرزن موافق نیست و گاه با نگاهی طنزآلود با آن برخورد می‌کند، در طی داستان و فعالیت من استعلایی‌اش، درک و دریافت‌های عمیق‌تر و تفکر او عقلانی و شهودی‌تر می‌شود؛ به طوری که از شنیدن سخنان بی‌مایه و عاری از تعقل روی برمی‌تابد: «رنگ صدای فیروزنیا زرد بود و گاهی مثل ترقه وسط حرف‌های جرعه‌های نارنجی می‌زد. گوشی را سر جایش گذاشتم یعنی به سلامت ... دلم برای حرف‌های ننه‌یخی و رنگ سبز زمردی‌اش تنگ شده بود»، از حضور و حرف‌های ننه‌یخی لذت می‌برد و حتی آن دسته از سخنان او را که پیش‌تر انکارش می‌کرد، با درک و دریافتی شخصی می‌پذیرد: «یک لحظه فکر کردم صدای خنده باغچه و حوض را شنیدم. به من می‌خندیدند نامردها». به این ترتیب است که راوی نوجوان پس از بهبودی و آن‌گاه که دیگر رنگ صداها را نمی‌بیند نیز می‌تواند با دریافت عقلانی و تعمیم تجربه شناختی خود، صدای افراد را شهود و توصیف نماید: «مطمئنم اگر هنوز رنگی می‌شنیدم، صدایش را به رنگ صورتی صاف و شفاف می‌دیدم». با تبدیل من استعلایی راوی به من متعالی، زمینه خوداندیشی و دستیابی به درک‌های مشترک و تقریب اذهان برای وی فراهم شده‌است.

3-1-5) همدلی بین‌ذهنی راوی با دیگری

در مرحله همدلی، من استعلایی با گذر از توجه به موضوع به سوی توجه و آگاهی به وجود خود به عنوان عامل شناسا، تبدیل به من متعالی می‌شود. به عبارت دیگر، آگاهی علاوه بر آن که کنشی شناختی است، پویایی آن نشانه خویش‌شناسی و بروز هستی فلسفی انسان است. در این مرحله «من استعلایی، خود را در شبکه‌ای از سوژکتیویته (شهود آیدتیک) می‌یابد که در آن، امکان مفاهمه و تشارک اذهان از طریق همدلی وجود دارد (بهرروز، 13: 147). به بیانی دیگر در مرحله تعالی اگو، آگاهی‌های من در ارتباط با آگاهی‌های دیگران قرار می‌گیرد. شبکه ارتباطی

میان این آگاهی‌ها، گستره‌ای را می‌سازد که عالم زندگی یا عوالمی مشابه است و امکان فهم آن برای من متعالی با پیوند آگاهی‌های بین‌ذهانی و همدلی‌های مشترک فراهم است. من متعالی با جهت دادن تجربه خود به سوی حیات روانی دیگران، آگاهی‌های آنان را نیز در خود تعمیم می‌دهد.

در داستان مورد نظر، راوی نوجوان پس از دستیابی به من استعلایی و فعال سازی آگاهی خود، مرحله توجه و ادراک موضوعات را پشت سر گذارده و وارد مرحله خودیابی و تفکر در خود شده است. در این بخش، ذهن او در دو جهت ارتباطی قرار دارد. او در سنی است که از یک سو کودک درون وی آشکارا فعال است و از سوی دیگر وارد دنیای تجربه آگاهی‌های متعدد شده است. راوی داستان، حال با آگاهی بر خود و جهات پیش روی خود، در راه تقویت هر دو جهت گام برمی‌دارد. از این رو در همدلی با ننه‌یخی و پوریا قرار می‌گیرد. آشتی و تمایل هانی به پوریا پس از دستیابی به آگاهی، نشان دهنده آگاهی یافتن هانی از امکانات ذهن پویا و فعال کودک است که امکان تجربه، ادراک، شهود و شناخت تازه را برای او فراهم می‌آورد. از سوی دیگر همدلی و تشارک ذهنی هانی با ننه‌یخی نیز او را در مسیر تعالی، آگاهی‌های درونی و خودسازی‌های مکرر قرار می‌دهد و امکان فهم‌های پیچیده‌تر را برایش فراهم می‌سازد. به این ترتیب در نهایت، گستره آگاهی و شناخت راوی نوجوان با قرار گرفتن در زاویه شناختی دیگری و در حقیقت، ابعاد نمادین وجودی خویش، کامل می‌شود.

2-5) پدیدارشناسی ادبی داستان

«در نقد پدیدارشناختی آثار ادبی، متن به تجسم نابی از آگاهی خواننده تقلیل می‌یابد و با همه جنبه‌های نسبی و معنایی‌اش به ارگانیک‌سازی واحد بدل می‌شود که ذهن نویسنده جوهر وحدت بخش آن است» (بهرروز، 1393: 144). در پدیدارشناسی ادبی، خواننده در جایگاه فاعل شناسا و سوژه در مقابل پدیدار متن ادبی قرار گرفته، کنش استعلایی ذهن او در مقام انسان آگاه به سمت درک و دریافت آن جهت می‌یابد. در این مواجهه، عمل «خواندن... تعاملی است میان ادعاها و امکانات متن در برابر افق آگاهی‌ها و انتظارات خواننده» (امینی و کهنسال، 1384: 22). این «مواجهه... خواننده با اثر ادبی [خود] به‌عنوان یک موضوع یا یک پدیده غیر متافیزیکی و خارجی است که نیت‌مندی خواننده را برای درک آن از طریق تجربه خواندن طلب می‌کند» (جواری و حمیدی، 1386: 146 به نقل از Eterstein). در این رابطه دیالکتیکی میان متن و خواننده که به تولید معنا می‌انجامد، افق آگاهی خواننده و مؤلف نیز در هم می‌آمیزد و در نهایت،

فرایند آفرینش اثر، کامل می‌گردد. «تکمیل آفرینش هنری ارتباط مستقیم با مخاطب و ذهنیت معنا ساز و تصویر آفرین او دارد» (امینی و کهنسال، 1384: 20).

پروتراف و اسکوایر، نظریه پردازان معاصر، در فرایند پاسخ‌گویی و واکنش نوجوانان به داستان و پوشش خواندن موارد چندی را بر شمرده و توصیف کرده‌اند. اسکوایر شش عنصر داوری ادبی، پاسخ‌های تأویلی، پاسخ‌های روایی، واکنش‌های جمعی، خودکاوی و داوری‌های قالبی بر مبنای ارزش‌های پیش‌ساخته را بر شمرده و پروتراف بر پنج روش عمده فرافکنی به شخصیت داستانی، فرافکنی به موقعیت، همدلی با کتاب، فاصله‌گذاری یا ناظر دورنگر و ارزیابی خشک و احساس‌گریز تأکید دارد (بتتون، 1380: 25). پدیدارشناسی خواندن می‌تواند همه این موارد را در بر بگیرد و یا نقض کند. آنچه به خوانش متن ادبی توسط مخاطب معنا می‌دهد، نوع تعامل خواننده با متن و درجه ادراک و قدرت مکاشفه و کوشش او برای رسیدن به آگاهی است. به اعتقاد آیزر توانش خواننده در تعامل با متن ادبی برای تولید معنا و شناخت ابزار این عمل است.

در داستان مذکور، امکانات پیش روی خواننده از آن رو که برای مخاطب نوجوان نگاشته شده، چندان پیچیده و غامض نیست؛ با این حال، به جهت طرح مفاهیم معرفتی و نگاهی تازه، مخاطب خود را درگیر و به تفکری ژرف‌تر وادار می‌کند. شروع داستان با آشنایی سریع خواننده با نوجوانی که راوی داستان است، همراه است. این راوی اول شخص از همان ابتدای داستان، مخاطب را در جریان اتفاق مهمی قرار می‌دهد که روند ماجرا را به پیش می‌برد. همه وقایع با ورود پروانه‌ای خاص شروع می‌شود. این ورود در پایان داستان نیز تکرار می‌شود، به طوری که گویی متن در قابی از این ورود معنادار قرار گرفته و خلق شده‌است. از این رو خواننده درمی‌یابد که حضور این پروانه زیبا، حضوری نمادین و عامدانه است. این امر برای ذهن خواننده، ناآشنا نیست؛ زیرا او با در دست گرفتن کتاب، در نگاه اول، بر روی جلد آن، تصویر نوجوانی را در قاب تصویری پروانه‌ای خوش‌نقش و رنگین مشاهده می‌کند و این طرح تصویری از آغاز، ناخودآگاه او را به چالش می‌طلبد. داستان شکل گرفته در این چارچوب ذهنی، مخاطب نوجوان را در ارتباط با امکانات روستاختی و ژرف‌ساختی ویژه‌ای قرار می‌دهد که برای او تازگی خواهد داشت. این ابزار و امکانات، موارد زیر را در بر می‌گیرد:

5-2-1) شخصیت‌های داستان و شخصیت‌پردازی آن‌ها

با خوانش متن داستان، خواننده درمی‌یابد که من متفکر مؤلف بر اساس آگاهی‌های حاصل از تجارب روزمره خود به تعبیر و تفسیر جهان پیرامون پرداخته و آن را به تصویر کشیده‌است و

شخصیت‌های او موقعیت‌های ممکن افراد در این جهان هستند که در افق آگاهی مؤلف قرار گرفته و باز آفریده شده‌اند:

5-2-1-1) شخصیت راوی

اولین شخصیتی که خواننده در آغاز داستان با او روبه‌رو می‌شود، شخصیت نوجوان داستان است. این کارکتر، شخصیت اصلی و راوی اول شخص داستان است. خواننده در ضمن خواندن متن درمی‌یابد که هانی، پسری چهارده‌ساله و بسیار پرجنب و جوش است که پیوسته در جست‌وجو و کشف پدیده‌هاست. سن نمادین و خاص نوجوان داستان، به‌طور ناخودآگاه در مخاطب آمادگی مواجهه با ماجرای متفاوت داستان را ایجاد می‌کند. درک خواننده از شخصیت هانی در روند داستان، خاص بودن او را کشف می‌کند. هانی با دیگر هم‌سالان خود فرق‌هایی دارد. هرچند این تفاوت‌ها چندان ویژه و منحصر به فرد نیست که او را کاملاً متمایز کرده و جلوه‌ای فرا زمینی و فرا طبیعی به وی ببخشد، اما باعث جلب نظر و تحریک مخاطب می‌شود. هانی، پسری باهوش، بسیار پرتحرک و با افکاری جالب و گاه متفاوت است که به حیوانات، به‌خصوص حیوانات خونسرد علاقه فراوان دارد: «به پرنده‌ها حسودی‌ام می‌شد. همیشه فکر می‌کردم لیاقت این قدرت عجیب یعنی پرواز را ندارند. از بس بی‌شعور و کودن هستند ... ولی مارمولک‌ها باهوشند». برخلاف هم‌کلاسی‌ها، معلم ریاضیات خود را دوست دارد. رابطه صمیمانه‌ای با هم‌سالان خود ندارد و تفکرات آنان را در موضوعات مختلف طرد و نقد می‌کند: «نمی‌دانم این مردم از سیاه چه خیری دیده‌اند، شاهین سیاه، پلنگ سیاه، شوالیه سیاه، انگار سیاه قوی‌تر است». انزوطلب و در عین حال سرزنده‌است و با حادثه‌ای که برایش اتفاق افتاده، نیرو و امکانی بسیار جالب توجه یافته‌است. خواننده نوجوان در برخورد با این چنین شخصیت هم‌سن و سالی و در طی خوانش، سعی در مقایسه خود با نوجوان داستان و درک شرایط و هم‌فکری با او می‌کند و به این ترتیب به لذت کشف خود در شخصیت داستان و تفکر در شباهت‌ها و تفاوت‌هایش با هانی و تلاش برای هم‌ذات‌پنداری با او دست‌می‌یابد. در هم‌ذات‌پنداری خواننده با راوی، او سوژه‌ای است که ابژه راوی و شرایط او را ابژه ذهن و دریافت خود می‌سازد. به یاری این هم‌ذات‌پنداری است که مخاطب نوجوان پایه‌پای راوی نوجوان پیش‌می‌رود و خود را در موقعیت‌های پیش‌آمده و پیش‌آینده با او قرار می‌دهد و سعی می‌کند به تجربه ذهنی وقایع و موقعیت‌ها دست‌یابد. این هم‌گامی به مخاطب نوجوان امکان می‌دهد تا به بازنگری و تفکر در خود بپردازد. سؤالات و تردیدهای نوجوان داستان، خواننده نوجوان را نیز به تردید در خود، باورها و دانسته‌هایش و پرسش و امی‌داری دارد: «به خانه برگشتم، ولی آن نبودم که بودم و هنوز نمی‌دانم این

که هستم، چیست؟» خواننده نوجوان در اولین مواجهه با رنگی دیدن‌های هانی بر اساس دانش پیشینی خود، این واقعه را نوعی یافتن چشم برزخی می‌پندارد، اما با تعلیق این تفکر و قرار دادن خویش به جای شخصیت اصلی هم‌پای راوی نوجوان سعی در تحلیل ذهنی رنگ‌ها و درک مفاهیم و معانی‌ای که در داستان به واسطه رنگ‌ها صورت عینی یافته، می‌نماید و آنجا که شخص اول داستان درک خود از رنگ‌ها را در قالب توصیف یا تشبیهی بیان می‌کند، خواننده را به ارزیابی دریافت‌ها و خلاقیت‌های زیبایی‌شناختی خود تحریک می‌نماید.

مهم‌ترین حالت ممکن در درک و دستیابی مخاطب به آگاهی در زمان موقعیت‌های تعاملی راوی نوجوان با دیگر شخصیت‌های داستان به‌خصوص شخصیت ننه‌یخی است. مخاطب با قرار دادن خود به جای شخصیت اول در گفت‌وگوهای میان هانی و ننه‌یخی با تفکر در سخنانی که می‌شنود و پاسخ‌های احتمالی خویش، این توان را می‌یابد تا بار دیگر و ژرف‌تر بیاندیشد و علاوه بر افزودن بر آگاهی‌های اکنون خود، آگاهی‌های پیشینی خود را به چالش طلبیده و با تعلیق آن‌ها به ادراک تازه‌ای دست‌یابد. به این ترتیب او به کشف تازه و دوباره‌ای از من خود خواهد رسید.

5-2-2-2) شخصیت ننه‌یخی

شخصیت برجسته دیگری که مخاطب این داستان با او روبه‌روست، پیرزن مهربان و تنهایی است که ارتباطی صمیمانه با راوی دارد. برای راوی نوجوان، ننه‌یخی یک پدیده است. به همین دلیل من شناسای او هربار تعریفی نو از رنگی که از ننه می‌بیند، ارائه می‌دهد. در برخورد اول با این شخصیت، گویی خواننده نیز همچون راوی با یک سؤال بزرگ روبه‌روست: «ننه‌یخی سؤال بزرگی بود که اول ورودم با آن مواجه شدم». در طی خط داستان، خواننده با شخصیت ساده، رنج کشیده و پاکدل ننه‌یخی همراهی و همدلی می‌کند؛ زیرا ننه دستور نمی‌دهد یا نصیحت نمی‌کند، بلکه گفتار و اعمال و رفتار او همچنان که راوی را جذب کرده، مخاطب را نیز جذب می‌نماید. خواننده، ننه‌یخی را عارف‌مسلک و بسیار باایمان می‌یابد. عرفان و شناخت او عرفانی شهودی و تجربی است و از این‌رو خواننده، کردار و گفتار وی را بازتاب آگاهی می‌یابد: «کت‌شلوار سفیده رو (شخصیت بسیار منفی داستان) اومدم جلو دیدمش، دل‌م از هول ریخت پایین ... مهندس، طمع، شمشیر تیز شیطونه ... تازه غذای جهنمی‌ها خوراکی نیست، غذا به. عذاب و غصه‌است، از این که فهمیدن خدای مهربون دیگه دوستشون نداره عزیزکم». ننه‌یخی توصیه به طور دیگر دیدن یا همان توصیه به تقلیل و تعلیق دارد. او سعی دارد تا با به‌کارگرفتن احساس و ادراک راوی نوجوان، او را به سمت آگاهی شهودی و بی‌واسطه جهت دهد: «همه چیز با هم حرف می‌زنن،

اگرچه با تفکر در خود و پدیده‌های اطرافش برمی‌انگیزد. مؤلف، نقش ننه‌یخی و قدرت منطقی‌ای که در گفتار و اعمال اوست چنان پررنگ کرده‌است که مخاطب گاه می‌پندارد ننه‌یخی، شخصیت اصلی داستان است و شخصیت نوجوان داستان در سایه شخصیت او قرار دارد. این گمان البته بی‌دلیل و دور از واقعیت نیست. دلایل بی‌شماری این احتمال را تقویت می‌کند: عنوان داستان که نام ننه‌یخی در ابتدا و نام راوی پس از آن به صورت اسم عام آمده، ماجرای گم شدن دختر ننه‌یخی که بخش عمده‌ای از خط داستان را به خود اختصاص داده، ارتباطی که میان ننه‌یخی و دکتر وجود دارد، نقش او در نجات پوریا و پایان داستان با مرگ دردناکش. همه این دلایل و موارد مذکور فوق، خواننده را به این آگاهی از نیت پنهان مؤلف رهنمون می‌شود. پیش‌بینی‌های خواننده درباره ننه‌یخی نیز بیش از سایر موارد با واقعیت موجود در داستان هماهنگ می‌شود و آگاهی خواننده را با آگاهی مؤلف، یکی می‌کند. با این حال خواننده نوجوان این داستان میان شخصیت هانی و ننه‌یخی سیال و در حرکت است.

5-2-2-3) شخصیت پوریا

پوریا، شخصیت کودک داستان و پسرعموی هانی است. اگرچه راوی داستان، او را طفلی غیر قابل تحمل و دوست‌ناداشتنی تصور و تصویر می‌کند، خواننده نوجوان، پوریا را کودکی سرزنده و فعال، شیطان و خوش‌قلب، نمکین و جذاب می‌یابد. کارهایی که پوریا می‌کند، نشان می‌دهد او کودکی است که نگاهی جست‌وجوگر و نقاد دارد. پوریا کودکی رمانتیک نیست، بلکه بی‌پروا در دنیای کودکانه خویش جویای کشف و دریافت است. در یک کلام، خواننده، پوریا را کودکی کاملاً طبیعی می‌یابد. «کودک طبیعی با بصیرت است، مبتکر است. او از ابزار احساسات و هیجانات خود نمی‌هراسد و آن‌ها را پنهان نمی‌سازد» (بریگس، 1373: 44).

در مواجهه با پوریا، مخاطب نوجوان به جهت بیدار و فعال بودن کودک درون خود، با او ارتباط برقرار می‌کند و شیطنت‌های او را با حس کنجکاوی خود دنبال می‌کند: «یک‌دفعه انگار عینکی زدم به رنگ آبی، آبی دریایی... پوریا خرت و خورت‌کنان داشت می‌گفت که برای معالجه‌ام از توی کتاب هری پاتر... عملیات جادویی پیدا کرده و از من پرسید: فردا دوتایی انجامش میدیم، ها صددرصد خوب می‌شی ... پوریا تاحالا فکر کردی که یک روز در آینده احتمالاً آدم بشی؟... کمی فکر کرد و با آبی‌ترین صدایی که تا آن‌وقت ندیده‌بودم گفت: نه فکر کردن نداره آدمم دیگه ... اگه منظورت از آدم، خودتی، نه بهتره آدم نباشم، بهش فکر هم نمی‌کنم». پوریا حس

تجربه و درک بی‌واسطه را بار دیگر در وجود مخاطب نوجوان برمی‌انگیزد و دنیای ذهنی مخاطب را به دنیای خود نزدیک می‌سازد. همین امر برای راوی نوجوان داستان نیز اتفاق می‌افتد. هانی پس از تجربه‌ای که به اجبار برای او ممکن می‌شود و در طی بازگشت به دنیای تجربه شهودی و دوباره‌اندیشی‌های کاشفانه، با پوریا دست دوستی می‌دهد. از آنجا که دنیای کودکی به تفکر شهودی نزدیک‌تر است، پیوند نمادین پوریا و هانی، بازگشت به دنیای بدون تعلقات ذهنی و کشف‌های تازه کودکی است. به عبارت دیگر این بهبودی رابطه برای راوی نوجوان، گذر از کودکی طبیعی و یافتن مفهوم کودکی فلسفی و ذهنی یا فضای تجربه و ادراک بی‌واسطه است. خواننده آگاه نیز درمی‌یابد که این پیوند و بازگشت، نوستالژیک نیست، بلکه بازگشت به من مدرک و بازیافتن آن است، بنابراین با این پیوند، همراهی و با این بازگشت، همدلی می‌کند.

در تأویل خواننده آگاه داستان از این سه شخصیت، فاصله‌گذاری به کمترین حد می‌رسد. خود داستان سر نخ‌های این ادغام و یکی بودگی را به دست مخاطب می‌دهد: محبت ننه‌یخی نسبت به پوریا که در انتهای داستان جلوه بسیار آشکاری می‌یابد، برقراری دوستی میان هانی و پوریا، برهم افتادن و جابه‌جا شدن تصویر ننه‌یخی و پوریا در ذهن هانی و ... در این تأویل، پوریا کودک آگاه و تجربه‌گر بی‌واسطه وجود هانی است و ننه‌یخی، ذهن اندیشه‌گر و به کمال رسیده‌ او: «پوریا که من و ننه‌یخی را دم در دید، نیشش تا بناگوش باز شد. من هم خوشحال شدم. سه‌تایی آمدیم توی حیاط و در را بستیم». براساس همین دریافت می‌توان تلاش ننه‌یخی برای نجات پوریا و مرگ ننه‌یخی را نیز تأویل کرد. پوریا، هانی و ننه‌یخی، سه ضلع تشکیل دهنده انسان آگاه مقصود نظر مؤلف‌اند و نجات پوریا، نجات خود و نجات دنیای تجربه و اندیشه‌رها و شهودی این آگاهی مجسم است. مرگ ننه‌یخی نیز نشان از شکل گرفتن من متعالی و اندیشه‌ور وجود هانی و تجلی آگاهی ننه‌یخی در اوست. گویی وظیفه او در رساندن هانی به آگاهی و آشتی دادن او با اندیشه آزاد به پایان و نتیجه رسیده و ننه‌یخی پس از این در وجود هانی حضوری نمادین خواهد داشت و حضور فیزیکی او در این وجود تازه دیگر معنایی ندارد.

5-2-3) امکانات ادبی متن

مهم‌ترین ویژگی ادبی متن داستان مورد نظر، تمهیدات تصویری و عینی آن توسط رنگ‌ها در نشان دادن دگرگون شدن فضا، حالت شخصیت و آماده کردن ذهن مخاطب برای شنیدن حرف‌های داستانی از جنس دیگر است. مؤلف، آگاهانه و هوشمندانه از رنگ‌ها بهره گرفته‌است. رنگ‌ها مبهم است و ارتباط آن‌ها با متعلقاتشان البته به صراحت در خود متن نیامده‌است. در

بیشتر مواقع رنگ‌ها را به صورت بسیط و خام (تک‌رنگ) در برابر خواننده نگذاشته، بلکه با استفاده از رنگ‌های ترکیبی ذهن او را درگیر کرده و به چالش طلبیده‌است: «رنگ‌های سرخ تیره و بنفش جلوی چشمم در هوا پخش می‌شد/ با صدایی به رنگ آبی با راه‌راه زرد گفت/ کپه‌های ابر به رنگ آبی و صورتی در هوای اتاق به پرواز درآمد». در اندک مواردی که رنگ‌ها به طور خام آمده، رنگ یادشده در ارتباط با واقعه مشخص، رنگی نیست که برای ذهن مخاطب آشنا باشد و خواننده می‌بایست با فعالیت ذهنی خود رابطه میان رنگ و واقعه را کشف کند: «پدر داشت زنگ کنار تخت را از جا در می‌آورد و مرتب دکتر را صدا می‌زد، صدایش نارنجی بود/ من مینی به رنگ زرد کدر کرد/ با لبخند زورکی به رنگ قرمز تیره اضافه کرد».

تمهید دیگر مؤلف، به‌کارگیری تشبیه برای رنگ‌ها از زبان راوی نوجوان است. مؤلف آگاه، به تناسب با سن مخاطبان نوجوان داستانش، در تشبیهات، وسعت جهان خارج و مفاهیم آن را به اندازه ابعاد حیطه درک آگاهی راوی نوجوان خود کاهش داده و از شبهه‌های ملموس و ساده استفاده کرده‌است. این تشبیهات که در روایت داستان حاصل درک و تجربه راوی نوجوان است، اگرچه ساده به نظر می‌رسند، بر ادراک و روی‌آورد شخصی او استوارند. همچنین نوجوان داستان گاه برای پدیده‌ای واحد، تشبیهات متعددی که پدیدارهای ذهن او در موقعیت‌های مختلف هستند، می‌آورد (رک. بخش پیشین). در پدیدارشناسی قطعیت، معنایی ندارد، بنابراین شخصیت داستان می‌تواند تصورات مختلف و حتی متفاوتی از یک پدیده داشته باشد. بر همین اساس این تشبیهات، تشبیهاتی باز محسوب می‌شوند؛ زیرا به خواننده نیز امکان می‌دهند تا ادراک و تصورات خود را از پدیده و پدیدار، توأمان داشته باشد، برای پدیده مورد نظر داستان، تشبیهاتی دیگر در ذهن خود خلق کند و حتی از تشبیهات داستان، درک و شهودی متفاوت با ادراک راوی داشته باشد.

تمهید دیگر متن داستان، انتخاب واژگان، تعابیر و ترکیبات شگفت و تازه توسط راوی است که حاصل ترکیب و انباشت تجربه‌های وجودشناختی برای آفرینش‌های تازه و نماینده رویکردی نو به واژه و در شبکه دلالت پدیدارشناختی است: «یخچال‌فریزر جهنم (زمهریر)، روح نامرد، قلمبه درد، پروانه آشوبگر و بن‌بست صورتی‌رنگ بی‌آسمان (اتاق بیمارستان)، مارمولکی در ته شیشه مربا ته کیفم (دروغ فاش شده) و...».

از دیگر تمهیدات متن استفاده از تشخیص و جان‌بخشی در ادراک ذهنی شخصیت هانی و ننه‌یخی است. ننه‌یخی همه پدیده‌های اطرافش را سخنگو و شنوا می‌پندارد، ادراکی که به تجربه شهودی نوجوان داستان نیز درآمده و بالطبع ذهن و آگاهی خواننده را نیز درگیر می‌نماید. تنها در نگاه اصیل پدیدارشناختی است که می‌شود همه اشیا و جانداران و گیاهان را سخنگو

تصور کرد و یا صدای درگذشتگان را شنید: «آفتاب از تماشای اتاق خسته شده بود/ قورباغه لبه حوض داشت آفتاب می‌گرفت و به حرف‌هایم فکر می‌کرد/ صدای خنده باغچه و حوض را شنیدم. به من می‌خندیدند نامردها/ درست سر اذان ظهر ننه‌یخی فوت کرد ... سرم را نزدیک سرش بردم و گفتم: ننه، زمرد پیدا شده ... الان هم میری کنارش، شنیدی؟ باور کنید صدایی شبیه زمزمه شنیدم که گفت: بله شنیدم، ولی فهمیدم که فقط خودم شنیدم نه کس دیگری».

از دیگر تمهیدات به کار رفته در این داستان زبان طنزآمیز است که توسط راوی نوجوان و در اندک مواردی توسط ننه‌یخی به کار گرفته شده‌است. این تمهید که ارتباط صمیمانه‌تری میان شخصیت‌های داستان و مخاطب نوجوان آن برقرار می‌کند، علاوه بر آن که به قرار گرفتن خواننده در زاویه شناختی مؤلف یار رسانده، از سنگینی مفاهیم و مطالبی که در داستان مطرح شده یا در ضمن آن آمده‌است برای مخاطب نوجوان کاسته و او را به پی‌گیری و ادامه خواندن ترغیب می‌نماید. همچنین طنزی که مؤلف آگاهانه در کلام راوی نوجوان داستانش نهاده به جهت سادگی و کودکانه بودن آن با روح و روان مخاطبان نوجوان سازگاری دارد و به آنان امکان خیال‌پردازی نیز می‌دهد: شکمت خوب کار می‌کند یعنی چه؟ ... خوب کار کردن اینجا واقعاً کار خوب کردن است؟! پیش خود فکر کردم پوریا چقدر به درد چله‌نشینی می‌خورد/ اصلان‌دوزی با آن هیکل یغور و عینک مسخره‌اش شبیه به سوسک انیمیشنی سرگین غلتان توپ را می‌غلطاند/ (پس از توضیح مفهوم رنگ‌ها در عرفان): فکر کنم شیخ نجم‌الدین هم مثل من آجر توی سرش خورده بود.

از دیگر تمهیدات این داستان، ایجاد تقابل‌های تصویری و پدیدارشناختی و استفاده از تصاویر نمادینی است که ذهن و آگاهی خواننده را به فعالیت وامی‌دارد و بنابر درک و دریافت او نمود می‌یابد. تقابل میان رنگ چرک و کثیف صدای شخصیت منفی داستان و لباس سفید او و یا تقابل تخمه خوردن و بی‌تفاوتی این شخصیت با حالت لذت و توجه دیگران به شعر خواندن راننده شریک پدر، از جمله تقابل‌های تصویری داستان است. تفاوت میان هانی و هم‌کلاسی‌هایش، تقابلی است که در پدیدارشناسی معنا می‌یابد. تقابل ضمنی و پنهانی که میان ننه‌یخی و پدر در رابطه با هانی در کل داستان وجود دارد نیز تقابلی پدیدارشناختی است. ننه‌یخی پیوسته آگاهی هانی را فعال و تحریک می‌کند و او را به سوی دریافت‌های تازه و تجارب شهودی رهنمون می‌شود؛ در حالی که پدر در عین همراهی، مهربانی و دلسوزی، هانی را به سمت دانش‌های از پیش معین و همراهی با خود می‌خواند. حضور همیشگی ننه‌یخی در کنار یا در ذهن هانی نیز در تقابل با حضورهای پرنرنگ، اما تکه‌تکه و گاه حاضرغایب بودن پدر قرار

دارد. همدلی میان ننه‌یخی و هانی در مورد غلام‌پور و تردیدها و قبول نکردن‌های نظر هانی و ننه توسط پدر نیز تقابلی دیگر از این زاویه است.

تصاویری از داستان به‌خصوص در قسمت‌های پایانی آن نیز بنا به دریافت خواننده باری نمادین می‌یابد. این تصاویر در صحنه اندازه بودن انگشتر عقیق ننه‌یخی به دست هانی و همچنین توصیف هانی از وضعیت محل زندگی پس از مرگ ننه‌یخی، نمود آشکارتری دارد: «درخت‌های کوچک زیاد سرحال نبودند. سبزی برگشان داشت تمام می‌شد و پاییز می‌آمد».

5-2-3) امکانات مفهومی و تأویلی متن

در پدیدارشناسی، خوانندگان اثر ادبی، «کنشگران پدیداری» به شمار می‌روند که مفهوم اثر، تابع دریافت آن‌ها در عمل ارتباط با اثر است. متن در افق گفتمانی ذهن خواننده گسترش می‌یابد و معانی چندلایه پیدا می‌کند. شیوه‌ای که به‌واسطه آن خواننده، متنی را تجربه می‌کند، منعکس کننده سرشت فردی اوست. خواننده به یاری این تجربه، واقعیت‌های تازه‌ای از وجود خود را آشکار می‌کند که می‌تواند علاوه بر واقعیات پیشینی شخصیت و سرشت او و یا حتی متفاوت از آن باشد. به اعتقاد پروست، خواننده هنگامی که کتابی می‌خواند، خواننده خویشتن است (ریکور، 1373: 40). به این ترتیب خواننده با عمل خواندن به کشف‌ها و شناخت‌های تازه‌ای از ابعاد درونی خود می‌رسد. از این‌رو کنش خواندن، **من** تازه‌ای می‌آفریند. برای ظهور این «من»، خواننده می‌بایست در طی کنش خواندن، متن را درونی و با خود یکی نماید؛ «درونی شدن... از تعامل بین مؤلف، مخاطب و متن برمی‌آید» (سیدآبادی، 1380: 20). در طی شکل‌گیری این فرایند است که خواننده می‌تواند به تأویل متن ادبی دست یازد. تأویل در نزد آیزر با معنای کلاسیک آن متفاوت و در معنای کشف امکانات معنایی متن است. این امکانات معنایی در داستان مورد نظر موارد متعددی را شامل می‌شود.

عنوان و طرح جلد داستان اولین پدیده‌ای است که خواننده نوجوان با آن روبه‌روست. عنوان و عکسی که برای مخاطب نوجوان چندان گیرا نیست، ولی خوانندگان واقعی داستان را به تفکر برمی‌انگیزد. صورت پس‌رکی محصور در نمای بزرگی از یک پروانه رویایی در میان چارچوبی از اسکلتهای ساختمان، مفهوم رهایی و در بند بودن را باهم تداعی می‌نماید و عنوان داستان که در ابتدا نام ننه‌یخی و بعد پسر یاد شده، آمده‌است نیز ذهن خواننده را به کوشش برای یافتن این ارتباط و تناقض، تحریض می‌کند. نوجوان و اول شخص بودن راوی داستان اولین گام برقراری ارتباط متن با مخاطب است. حادثه ناگوار ابتدای داستان علاوه بر این که خواننده منتظر برخورد با ننه‌یخی را غافلگیر می‌کند، در عین حال او را به پیش‌بینی و برقراری ارتباط ذهنی

میان خواننده نوجوان و راوی نوجوان داستان، وی را تنگاتنگ با تجربه‌های پیش روی راوی پیوند می‌دهد و با او همراه می‌کند. فلج شدن هانی نقطهٔ درنگی برای او و خواننده برای شروعی دگرگون است.

طی فرایند خوانش داستان، خواننده نیز به تجربهٔ خودیابی، تعلیق پیش‌فرض‌ها، کشف و فعال کردن من استعلایی و رسیدن به درکی متفاوت و تازه دست می‌یازد. در پایان داستان نیز بهبودی راوی، شروع حرکت دوباره او و خواننده، این بار همراه با اندیشه‌ورزی و ژرف‌نگری است. در این عبور و رسیدن، برخورد با دیدن رنگ صداها و تخیلات راوی-مؤلف، درگیری‌ها و تردیدهای راوی، حضور ننه‌یخی که نقش سوژکتیو فعال را دارد و به آگاهی رسیدن‌های راوی نوجوان، باعث فعال شدن من استعلایی خواننده و در نهایت تفکر در خود و تلاش برای تغییر و تجربه کردن‌های بی‌واسطه از سوی اوست.

زمان و مکان نیز در این داستان مفهومی استعلایی دارند. به لحاظ مکانی، مؤلف سعی کرده تا خانه و فضای انتخاب شده در داستان برای ذهن مخاطب نوجوان به دور از پیچیدگی‌های دنیای امروزی، بکر، نزدیک به طبیعت و مناسب برای خلوت آگاهانه و پویایی باشد. در این داستان طبیعت و عناصر آن نیز کارکردی پدیدارشناختی دارند. ارتباط میان ننه‌یخی با عناصر طبیعی نیز تفکر برانگیز است. از این رو طبیعت‌گرایی این داستان نه از نوع رمانتیک، بلکه از نوع شناختی و فلسفی است. زمان انتخاب شده هم عامدانه و آگاهانه تابستان است؛ فصلی که در عنوان داستان نیز بر آن تأکید می‌شود. زمانی به دور از فضای تعلیم‌های پیشینی و آگاهی‌هایی با چارچوبی معین و مشخص. عبور از این فصل در داستان به طور نمادین بستر حرکتی است از ناآگاهی تا آگاهی و خودآگاهی برای راوی داستان و در حقیقت برای خوانندهٔ آن.

به این ترتیب، این داستان می‌تواند دعوتی باشد از جانب مؤلف آن به سوی پویش و جست‌وجو، دگراندیشی و تجربه کردن، رسیدن به آگاهی‌های متنوع و متکرر و تعالی من آگاه. با این حال این امر و میزان آن و حتی فهم این نکته بستگی به نوع خوانش و برخورد خواننده با متن و دریافت‌ها و تأویل او دارد؛ زیرا «فرایند خواندن، فرایندی است انتخابی و ساحت پنهان متن به غایت غنی‌تر از هرگونه فعلیت بخشیدن یا انضمامی‌سازی از جانب خواننده است» (آیروز، 1385: 30).

نتیجه‌گیری

نتیجهٔ پژوهش حاضر نشان می‌دهد، می‌توان داستان ننه‌یخی، پسر و تابستان را دارای مؤلفه‌های پدیدارشناسانه هوسرلی دانست. اگرچه نویسنده آشکارا بنیاد کار خود را بر این نظریه

نهاده، اما سعی کرده به وادی طرح مفاهیم ژرف و معرفت‌شناسانه برای نوجوانان ورود کند. داستان، نمایش عبوری است خردمندانه در خدمت رسیدن به افق تازه و تبدیل نوجوان طبیعی داستان به نوجوان فلسفی و تحویل طبیعی او به تحویل استعلایی پدیدارشناختی. در این داستان، راوی نوجوان، موجودی فردگرا و جویای معرفت است که درهای تجلی آگاهی بر روی او باز شده‌است. کنش‌های ذهنی و ادراک تجربی او به فعال شدن نیروی من استعلایی و به بازشناسایی فلسفی و پدیدارشناختی وی از جهان پیرامون و پدیده‌ها انجامیده‌است. واکنش‌های راوی نوجوان در انتهای داستان نیز نشان می‌دهد که تحویل نوئماتیک او به تحویل استعلایی متعالی پدیدارشناختی انتقال یافته و جنبه ذهنی به خود گرفته است. افعال آگاهی او متوجه خود عقل و جنبه نوئیک شده و معطوف به کارکرد قوای ادراکی ذهن است.

بر مبنای پدیدارشناسی خواندن، مؤلف، پیش‌فرض‌هایی که بر ناتوانی مخاطب کودک و نوجوان استوار است کنار نهاده و متنی باز خلق کرده تا خواننده را به دگرگونه زیستن و اندیشیدن و عادت‌ستیزی برانگیخته و او را به افق گسترده استعلایی آگاهی خود فرا خواند. خواننده داستان با دریافت سوژکتیویته متن از ورای ابژکتیویته اثر، کیفیت انتزاعی‌ای که مقصود نظر نویسنده است، نه در شکل صوری متن، بلکه با تصورات و دریافت‌های آگاهانه و شخصی خود، انضمامی می‌کند. در این برهم‌کنشی ذهن مؤلف و خواننده و در تعامل او با متن، موارد زیر بر آگاهی او پدیدار می‌گردد:

پیوند ناگسستگی درک نوجوان داستان با هوش در شناخت و ارتباط با سوژکتیو فعال (ننه‌یخی) و بازگشت به دنیای تجربه بی‌واسطه کودکی (پوریا)؛ تأکید بر خروج نوجوان داستان از انفعال به وسیله ادراک با کنش ذهنی اصیل؛ ایجاد نگاه انتقادی در مخاطب نوجوان نسبت به جهان پیرامون؛ نزدیک‌شدن راوی نوجوان به خویش‌شناسی؛ تلاش مؤلف برای جمع ادراک حسی و عقلی؛ تأکید بر وجود تفاوت میان واقعیت و حقیقت افراد و اشیا؛ توجه دادن مخاطب به ابعاد پنهان واقعیت و توصیه به دگرگونه دیدن و.... اگرچه خوانندگان نوجوان در برخورد با این متن ممکن است تنها بخشی از موارد فوق را دریابند، با آن همراهی کنند و یا عکس‌العملی کاملاً متفاوت، طرد کننده، ناباورانه و فاصله‌گذار داشته باشند.

پی‌نوشت‌ها

- 1- (ک: جمادی، 1389؛ دهباشی و آیت‌اللهی، 1388؛ ریخته‌گران، 1380؛ سام‌خانیانی، 1392؛ نقیب‌زاده و فاضلی، 1385).
- 2- (ک: سلاجقه، 1387؛ شریفیان و اتونی، 1392).
- 3- (ک: حجتی‌زاده، 1392؛ خراسانی و قبادی، 1393؛ خوشحال و حجتی‌زاده، 1390؛ رحمدل، 1382).
- 4- (ک: کنعانی، 1393؛ سام‌خانیانی، 1391 و 1392؛ همدانی، 1383).
- 5- (ک: خسرونژاد، 1382 و 1389؛ شیخ‌الاسلامی، 1388؛ کریمی، 1376؛ محمدیگی، 1389).
- 6- (ک: شفاعی، 1390).

منابع

- آیزر، ولفگانگ (1385). «رویکردی پدیدارشناسانه به فرایند خواندن». ترجمه کیوان باجغلی. **مهرآوه**. ش 5 و 6 و 7. صص 21-54.
- ابراهیمی، پریچهر (1368). **پدیدارشناسی**. تهران: دبیر.
- احمدی، بابک (1382). **ساختار و هرمنوتیک**. تهران: گام نو.
- _____ (1380). **ساختار و تأویل متن**. تهران: مرکز.
- امینی، محمدرضا و کهنسال، مریم (1384). «جایگاه مخاطب در آفرینش ادبی و نقش وی در تأویل آن». **علوم اجتماعی و انسانی شیراز**. ش 44. صص 20-29.
- برکت، بهزاد (1393). «کنش خواندن و انسان‌شناسی ادبیات». **جستارهای ادبی**. ش 184. صص 51-70.
- بریگس، دروتی کورگیل (1373). **شناخت خویشتن خویش**. ترجمه مهین‌دخت جنتی عطایی. تهران: کیهانشان.
- بنتون، مایکل (1380). «نقد ادبی خواننده محور». ترجمه شهرام اقبال‌زاده. **پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان**. ش 25. صص 21-48.
- بهروز، زیبا (1393). «پدیدارشناسی غنا در اشعار نظامی و امیرخسرو». **فنون ادبی**. ش 10. صص 143-156.
- پاینده، حسین (1387). «نسبی‌گرایی در نقد ادبی جدید». **نقد ادبی**. ش 1. صص 73-89.

تولایی، علیرضا (1385). «درآمدی کوتاه بر نظریه معطوف به خواننده». **مهرآه**. ش 5 و 6 و 7. صص 13-20.

جمادی، سیاوش (1389). **زمینه و زمانه پدیدارشناسی**. تهران: ققنوس.

جواری، محمدحسین و حمیدی، احد (1386). «سیر نظریه‌های ادبی معطوف به خواننده در قرن بیستم». **ادب پژوهی**. ش 3. صص 143-176.

حجتی‌زاده، راضیه (1392). «تحلیل سوانح‌العشاق از دیدگاه من استعلایی پدیدارشناختی». **ادبیات عرفانی**. ش 8. صص 23-64.

خراسانی، فهیمه و قبادی، حسینعلی (1393). «خوانشی پدیدارشناسانه از داستان کبخسرو». **ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی**. ش 36. صص 1-16.

خسرونژاد، مرتضی (1382). «ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک». **علوم اجتماعی و انسانی**. ش 1. صص 122-136.

_____ (1389). **معصومیت و تجربه**. تهران: مرکز.

خوشحال، طاهره و حجتی‌زاده، راضیه (1390). «نقد و تحلیل پدیدارشناختی عرفان روزبهان». **ادبیات عرفانی**. ش 5. صص 1-26.

دهباشی، فهیمه و آیت‌اللهی، محمدرضا (1388). «پدیدارشناسی هوسرل». **معرفت فلسفی**. ش 4. صص 139-172.

رحمدل، غلامرضا (1382). «نگاهی پدیدارشناختی به نی‌نامه مولوی». **مجله ادبیات دانشگاه فردوسی مشهد**. ش 1.

رستمی، فرشته (1389). «زیبایی‌شناسی دریافت در دل فولاد». **پژوهش‌های ادبی**. ش 29 و 30. صص 49-70.

رشیدیان، عبدالکریم (1391). **هوسرل در متن آثارش**. تهران: نی.

ریخته‌گران، محمدرضا (1380). «پدیدارشناسی چیست». **فلسفه**. ش 2 و 3. صص 193-200.

_____ (1382). **مقالاتی درباره پدیدارشناسی هنر و مدرنیته**. تهران: ساقی.

ریکور، پل (1373). **زندگی در دنیای متن**. ترجمه بابک احمدی. تهران: مرکز.

ساکالوفسکی، رابرت (1384). **درآمدی بر پدیدارشناسی**. ترجمه محمدرضا قربانی. تهران: گام نو.

سام‌خانیانی، علی‌اکبر (1391). «مطالعه تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت در رویکردهای پدیدارشناختی سهراب سپهری و اریک فروم». **پژوهش‌های ادبیات تطبیقی**. ش 1. صص 121-142.

_____ (1392). «رویکرد پدیدارشناختی در شعر سهراب سپهری». **پژوهش‌نامه ادب**

غنایی. ش 20. صص 121-142.

سام‌خانی، علی‌اکبر و موسوی‌نیا، سیده زهرا (1393). «مؤلفه‌های پدیدارشناسی هوسرل در قصه‌های مجید». **ادبیات عرفانی**. ش 10. صص 55-74.

سلاجقه، پروین (1387). «پدیدارشناسی زمان در شعر حافظ به آراء قدیس اگوستین درباره زمان». **نامه فرهنگستان**. ش 2. صص 94-105.

سیدآبادی، علی‌اصغر (1380). «ادبیات کودکان متوسط: تأملی در مبحث مخاطب‌شناسی ادبیات کودک و نوجوان». **پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان**. ش 25. صص 11-20.

شریفیان، مهدی و اتونی، بهزاد (1392). «پدیدارشناسی زن جادو در شاهنامه»، **ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناسی**. ش 32. صص 129-167.

شفاعی، آرش (1390). «ورود به عرصه‌ای هولناک». **کتاب ماه کودک و نوجوان**. ش 172. صص 39-40.

شیخ‌الاسلامی، حسین (1388). **ادبیات کودک از دریچه پدیدارشناسی**. تهران: شهر کتاب.
کریمی، عبدالعظیم (1376). «تفکر شهودی در کودکان و ضرورت بازگشت به کودکی». **پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان**. ش 10. صص 7-26.

کنعانی، ابراهیم (1393). «شعر قیصر امین‌پور از منظر پدیدارشناسی». **پژوهش‌های نقد ادبی و سبک‌شناسی**. ش 18. صص 143-162.

گرین، کیت و لیبهان، جیل (1383). **درس‌نامه نظریه و نقد ادبی**. ترجمه گروه مترجمان. تهران: روزنگار.

محمدیگی، ناهید (1389). **راز کاوی ادبیات کودکان و نوجوانان**. تهران: ترفند.

نجاتی، حسین (1389). **روان‌شناسی رشد کودک و نوجوان**. تهران: بی‌کران.

نجفی، حمیدرضا (1390). **ننه‌یخی، پسر و تابستان**. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نقیب‌زاده، احمد و فاضلی، حبیب‌الله (1385). «درآمدی بر پدیدارشناسی به مثابه روش علمی». **پژوهش‌نامه علوم سیاسی**. ش 2. صص 30-53.

ورنو، روژه؛ ژان وال و دیگران (1372). **نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه هست بودن**. ترجمه یحیی مهدوی. تهران: خوارزمی.

همدانی، امید (1383). «نگاهی پدیدارشناسانه به تجربه وجود و مواجهه با آن در بوف کور و تهوع». **مجله ادبیات دانشگاه مشهد**. ش 1. صص 145-156.

هوسرل، ادmond (1381). «بحران علم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی». **متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم**. ترجمه کامران ساسانی. تهران: نی.

Abrams, M.H (1999). **A Glossary of Literary Terms**. 7th ed. U.S.A. Heinle Thomson Lrarning.

Husserl. Edmund (1970). **Logical Invetigations**. Volome II. Translated by J.N. Findly. Newyork: Humanities Press.

Iser, Wolfgang (1972). **The Implied Reader: Paterns of communication in prose fiction from Bunyant Backett**. Baltimore: Johns Hopkins UP.

Lodge, David & Nigel Wood (2000). **Modern Criticism and Theory: A Rerder**. 2th ed. Longman.