

نقد و تحلیل مجلدات هشتم، نهم و دهم از «تاریخ ادبیات کودکان ایران»

رویا یداللهی شاه‌راه*

محمدجواد مهدوی**

چکیده

در این مقاله، سه جلد آخر مجموعه‌ی تاریخ ادبیات کودکان ایران تالیف محمدهادی محمدی و زهره قایینی را در دو حوزه‌ی کلی ارزیابی کرده‌ایم: ۱. مقدمات و زمینه‌های نظری، شامل: ۱،۱. نداشتن پیشینه‌ی کامل ۱،۲. مشخص نبودن مبنای نظری و روی کرد نویسندگان در نوشتن تاریخ ادبیات و به طور خاص، تاریخ ادبیات کودکان؛ ۲. مسائل ساختاری و محتوایی، شامل: ۲،۱. نداشتن ساختار منسجم ۲،۲. مشخص نبودن تعاریف و اصطلاحات و گسست اثر از زمینه‌ی نظری ادبیات کودکان در ایران و جهان ۲،۳. ارجاع ندادن به منابع معتبر و طرح مدعاهای اثبات نشده ۲،۴. گستردگی بیش از حد دامنه‌ی کار ۲،۵. مشخص نبودن مبنای دوره‌بندی‌ها ۲،۶. مسائل مربوط به هیئت و ظاهر کتاب ۲،۷. مشکلات نگارشی و ویرایشی.

در مجموع، علی‌رغم اشکالات نظری، ساختاری و محتوایی، ارزش اصلی این مجموعه را می‌توان در گردآوری منابع و اسناد مربوط به تاریخ ادبیات کودکان (به خصوص اسناد نادر) دانست و آن را به‌منزله‌ی منبع مهمی در این زمینه معرفی کرد.

کلیدواژه‌ها: تاریخ ادبیات کودکان ایران، نقد، محتوا، ساختار.

*دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد zoryatayzoryatay@gmail.com

**استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد(نویسنده مسؤل) Mahdavy@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۷/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۹/۱۵

۱. مقدمه

کتاب *تاریخ ادبیات کودکان ایران* تلاشی جدی و پردامنه برای ثبت و تا حدی تحلیل مجموعه‌ی اسناد و آثار مربوط به کودکان در ایران است. حجم وسیع آثاری که این اثر تحت پوشش گرفته است و کار بزرگی که برای گردآوری، بررسی، تحلیل و طبقه‌بندی این آثار صورت گرفته، ستودنی و شگفت‌آور است. بازه‌ی زمانی تحت پوشش اثر (از پیش از اسلام تا سال ۱۳۵۷) بسیار وسیع است و جز نویسندگان، همکاران آن‌ها نیز متقبل زحمت بسیار برای جست‌وجو در این بازه‌ی گسترده شده‌اند.

نقد بخش‌نهایی اثری که نتیجه‌ی تلاشی چنین عظیم و طولانی مدت بوده است، برای منتقدان دشوار است، زیرا وارد کردن هر ایرادی به این اثر به محض یادآوری گستردگی این تلاش‌ها و نیروی عظیمی که صرف فراهم‌آوری این مجموعه شده است، در دل آنان، توهم نوعی ناسپاسی نسبت به این تلاش‌های خالصانه ایجاد می‌کند. اما این احساس آن هنگام تعدیل می‌شود که به خود یادآوری می‌کنیم نقد، حتی اگر یک‌سره به نقایص اثر پردازد، همواره نیک‌خواه نویسنده و متن اوست، زیرا نیت آن اصلاح آن اثر و آثار آینده است. در این راستا، نویسندگان این مقاله ضمن آن‌که تلاش مؤلفان و سایر دست‌اندرکاران شکل‌گیری *تاریخ ادبیات کودکان* را حرمت می‌نهند و به احترام آنان سر فرود می‌آورند، نقد خود را درباره‌ی این اثر، تنها به نیت ارتقا و بهبود آن در آینده و نیز پیدا آمدن آثاری بهتر و روش‌مندتر تقدیم می‌کنند.

۲. نقد مقدمات و زمینه‌های نظری اثر

آغاز نوشتن تاریخ ادبیات نیز هم‌چون هر کار پژوهشی دیگر، نیازمند دو مرحله‌ی اساسی است؛ نخست، بررسی انتقادی پیشینه و آثار قبلی نزدیک به موضوع اثر، پس از آن، تعیین مبنای نظری و طرح کلی اثر، و آغاز گردآوری اسناد و داده‌ها، مطالعه و پژوهش. بر این اساس، فراهم آوردن تاریخ ادبیات کودکان در محدوده‌ی جغرافیایی ایران، پیش از هر چیز مستلزم گردآوری و بررسی دقیق و انتقادی مجموعه‌ی آثاری است که در درجه‌ی اول، به تاریخ ادبیات کودکان ایران و در درجه‌ی دوم، به تاریخ ادبیات کودکان در جهان پرداخته‌اند. فایده‌ی این کار این است که اولاً مانع دوباره‌کاری‌ها و تکرار خطاهای پیشینیان می‌شود، ثانیاً چشم‌انداز روشنی از جایگاه و معنای پژوهش در سنت تاریخ ادبیات‌نویسی و به طور خاص، تاریخ ادبیات کودکان ایجاد می‌کند، ضمن این‌که مجموعه‌ی امکانات و تنگناهای کار را بر پژوهشگران آشکار

می‌کند. طبیعتاً پیش از هر چیز، در مقدمه‌ی مجلد اول می‌باید به سراغ تحلیل پیشینه می‌رفتیم.

۲-۱. نقد شیوه‌ی طرح پیشینه

کل تحلیل پیشینه‌ی اثر در این مقدمه در یک پاراگراف خلاصه می‌شود که عیناً در این جا ذکر می‌کنیم:

پیشینه‌ی تاریخ ادبیات کودکان دو سیمای جهانی و ملی دارد. در سیمای جهانی، کشورهای پیش‌رفته‌ی اروپایی، امریکایی و اقیانوسیه به موضوع تاریخ ادبیات کودکان در شکل‌ها و روش‌های گوناگون پرداخته‌اند. اگرچه در این گستره، آثار فراگیر تاریخی کم‌تر به چشم می‌آید. در سیمای ملی، پیشینه‌ی پژوهش ادبیات کودکان ایران از چند مقاله‌ی کوتاه و یا یادداشت پراکنده در روزنامه‌ها، مجله‌ها یا کتاب‌های درسی برای دانش‌سراهای تربیت معلم و دانشگاه‌ها فراتر نمی‌رود. ویژگی تمام این جستارها تکرار سندها و دیدگاه‌های مبناست که کم و بیش بار دیگر، در متن‌ها یا سخنان دیگران نیز آمده است. نگاه شتاب‌زده به چند متن دوره‌ی اسلامی، انگشت گذاشتن روی چند شاعر دوره‌ی مشروطیت و طرح این باور نادرست که ادبیات کودکان پدیده‌ای وارداتی است، چکیده‌ی این جستارهاست. ما با بررسی این آثار دریافتیم گستره‌ای که در پی پژوهش آن هستیم، دست‌نخورده و بکر است. چنین پژوهشی اگرچه خود به خود بسیار ارزشمند است، اما ارزش اساسی آن هنگامی آشکار می‌شود که به طور بنیادین با تار و پود تاریخ تنیده شود (محمدی و قایینی، ج ۱، ۱۳۸۰: دو).

در این قسمت، هیچ ارجاعی به آثار دیگران وجود ندارد. نویسندگان مدعی‌اند آثار خارجی (از کشورهای پیش‌رفته‌ی اروپایی، امریکایی و اقیانوسیه) در شکل‌ها و روش‌های گوناگون به موضوع تاریخ ادبیات کودکان پرداخته‌اند. طبیعتاً انتظار می‌رود ساختمان، مبنای نظری، روش و نتایج کار آن‌ها به منزله‌ی پیشینه‌ی کار به طور مفصل تحلیل و بررسی شود، اما مجموعاً در کم‌تر از دو سطر و بدون اشاره‌ی مستقیم یا غیرمستقیم به هیچ اثر خاصی، از این آثار می‌گذرند. در باب آثار ایرانی در حوزه‌ی تاریخ ادبیات کودکان نیز به همین شیوه، به هیچ اثری ارجاع مستقیم یا غیرمستقیم

نمی‌دهند و نقد آن‌ها نیز از آن‌جا که مشخص نیست دقیقاً به کدام آثار وارد شده، قابل تصدیق یا تکذیب نیست و لذا ارزش پژوهشی ندارد. جست‌وجو در بخش‌های دیگر کتاب و نیز در مقدمه‌ی مجلدات ۸، ۹ و ۱۰ نشان داد که کل بررسی پیشنهادی برای اثری با این ابعاد، در همین یک پاراگراف خلاصه شده است. فقدان بررسی و تحلیل روشمند و تفصیلی پیشنهادی سبب شده نویسندگان نتوانند از تجربیات دیگر در این زمینه استفاده کنند و در مرحله‌ی بعدی که تعیین مبنای نظری است، اشکالات جدی و اساسی ایجاد شود. از سوی دیگر، برای مخاطبان اثر نیز جایگاه اثر در سنت نگارش تاریخ ادبیات کودکان، مبهم می‌ماند.

در طرح پیشنهادی به این صورت، مدعای ضمنی این بوده است که چون در نمونه‌های خارجی، نویسندگان به تاریخ فراگیر پرداخته‌اند، ضرورتی برای ارجاع به آن‌ها و بررسی‌شان نیست، اما چنان‌که بعد نشان خواهیم داد، حتی همین مفهوم تاریخ فراگیر نیز مبهم است و نسبت آن با سایر گونه‌های تاریخ‌نویسی (و دقیق‌تر، تاریخ ادبیات‌نویسی) روشن نیست.

۲-۲. نقد مبنای نظری

مرحله‌ی دوم، تعیین مبنای نظری کار است؛ به عبارت دیگر، تعیین روی‌کرد خاص نویسندگان اثر به موضوع، یعنی تاریخ ادبیات کودکان. در تألیف تاریخ ادبیات کودکان انتظار می‌رود نویسندگان مشخص کنند چه روی‌کردی به تاریخ ادبیات‌نویسی به طور کلی و تاریخ ادبیات کودکان به طور خاص دارند. برای این کار، لازم است نویسندگان با نظریه‌ها و روی‌کردهای نوشتن تاریخ ادبیات، و به طور خاص تاریخ ادبیات کودکان، آشنا باشند و حتی در صورت اتخاذ روی‌کردی نو به این مقوله، نسبت آن را با سایر روی‌کردها و مزیت خاص آن را نسبت به این روی‌کردها مشخص کنند.

در مقدمه‌ی مجلد نخست، نویسندگان به مبانی نظری کار خود اشاره کرده‌اند. مجموع آن‌چه را در این زمینه گفته‌اند، به این صورت می‌توان طبقه‌بندی کرد:

۱. طرح تاریخ فراگیر به منزله‌ی نوع خاص تاریخ ادبیات‌نویسی در این مجموعه
۲. گزینش آثار بر مبنای چگونگی پیوند بین موضوع عام و خاص
۳. روش تحلیل مبتنی بر در نظر گرفتن کل و جزء به طور هم‌زمان
۴. روش تکوینی-منطقی برای نگارش تاریخ ادبیات
۵. روش تکوینی-ساختاری برای طبقه‌بندی آثار

۶. بخش‌بندی به دو قسمت کلی دوره‌ی باستان تا آغاز انقلاب اسلامی و دوره‌ی پس از آن (همان، یک-هفت).

در ادامه، به ترتیب، در مورد هر یک از بخش‌های مربوط به تعیین مبنای نظری اثر بحث خواهیم کرد.

۱. نویسندگان تعریف مشخصی از تاریخ فراگیر به دست نداده‌اند، اما به طور ضمنی (یا بهتر بگوییم، به صورت سلبی) نشان می‌دهند که منظورشان از تاریخ فراگیر، تاریخی است که «به طور طبیعی با ژرفای تاریخ، پیوند» (همان، دو) می‌خورد، چکیده‌وار نیست و «ریشه‌های تاریخ ادبیات کودکان ایران را به فراتر از سه‌هزار سال بازمی‌برد» (همان). در مجموع، می‌توان استنباط کرد که احتمالاً منظور نویسندگان، جست‌وجوی مفصل تاریخی در بازه‌ای بسیار گسترده از نظر زمانی بوده است.

ندادن تعریف مشخص از مفهومی بنیادین و واگذاشتن درک این مفهوم به حدس و گمان‌های برآمده از نقدی که نویسندگان به سایر شیوه‌های نوشتن تاریخ (بدون ارجاع به مصداق معین) دارند، نخستین اشکال را در فهم زمینه‌ی نظری کار ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، حتی اگر این مفهوم را با تعریف واضحی معین می‌کردند، باز پرسش دیگری بی‌جواب می‌ماند و آن، نسبت این مفهوم با سایر مفاهیم مربوط، در حوزه‌ی نوشتن تاریخ ادبیات (و به طور خاص، تاریخ ادبیات کودکان) است. به عبارت دیگر، نویسندگان اشاره نمی‌کنند که این مفهوم و این شیوه‌ی نگرش به تاریخ ادبیات کودکان از کجا آمده است، مبتنی بر چه فرض‌های بنیادینی است، در سنت تاریخ ادبیات‌نویسی، چه جایگاهی دارد و اگر نوآوری خاصی دارد، نسبت به چه و در کجای نظریه و روش است.

۲ و ۳. به زعم ما، اصطلاحات و مفاهیمی که با عنوان‌های جداگانه‌ی پیوند عام و خاص و روش منطقی کل و جزء مطرح شده، تقریباً یکی هستند. به عبارت دیگر، هر دو مفهوم نشان می‌دهند که نویسندگان به پیوند زمینه‌ی پیدایی آثار ادبیات کودکان با خود این آثار توجه دارند:

ادبیات کودکان موضوعی خاص است که در دل موضوع عام ادبیات ایران قرار دارد. فراتر از آن نیز ادبیات ایران، خود، گوشه‌ای از موضوع عام‌تر فرهنگ و هنر ایران است. پیوند بین موضوع عام و خاص به‌ویژه در مقوله‌ی ادبیات کودکان، گاه چنان درهم تنیده است که جدایی آن بر اساس مخاطب کودک و بزرگسال ناممکن است. (...) روش تحلیل به

گونه‌ای پی‌ریزی شده است که در همان حال که عام و خاص در نظر گرفته شده، کل و جزء را نیز شامل شود. این روش منطقی به ما کمک کرد تا پیوسته هر متنی را جزئی از یک پدیده‌ی کلی ببینیم و در جهت پیدا کردن ریشه و پیوند آن باشیم. در پیش‌برد تحلیل نیز پیوسته از جزء به کل رفتیم و از کل به جزء نگاه کردیم تا جایگاه آن را در این حرکت دوجانبه بیابیم. چنین روشی به ما آموخت که در کار خود، تاریخ ایران را یک خط عمودی محض فرض نکنیم که از نقطه‌ای آغاز شده و به اکنون می‌رسد، بلکه آن را خطی عمودی با گسست‌های پیاپی در نظر گرفتیم که خطوط افقی بر روی آن قرار می‌گیرد و یا خطوط مدور به دور آن پیچیده می‌شود. چنین فرضی به ما روش تکوینی-منطقی را آموخت تا تاریخ را برآیند کنش گذشتگان ندانیم که در اکنون بی‌اثر است. (همان، سه).

رابطه‌ی عام و خاص و کل و جزء تا وقتی در حیطه‌ی منطقی بررسی می‌شوند، شفاف‌اند، اما نویسندگان نشان نمی‌دهند که در زمینه‌ی خاص کار خود، این پیوند میان عام و خاص را با چه روشی و بر مبنای چه نظریه یا نظریاتی برقرار می‌کنند. در حیطه‌ی تاریخ ادبیات کودکان، قاعدتاً به جای مقولات انتزاعی منطقی، با مجموعه‌ای از اسناد و مدارک و داده‌های تاریخی، ادبی و فرهنگی سر و کار داریم. نویسندگان مشخص نمی‌کنند حرکت از کل به جزء و برعکس، و نیز گزینش آثار بر مبنای چگونگی پیوند میان عام و خاص چگونه انجام می‌شود و استفاده از استعاره‌های هندسی خط عمود «با گسست‌های پیاپی ... که خطوط افقی بر روی آن قرار می‌گیرد و یا خطوط مدور به دور آن پیچیده می‌شود»، اگر موضوع را نامفهوم‌تر نکند، کمکی به درک روش نمی‌کند، زیرا ماهیت مصادیق این استعاره‌ها بر ما روشن نمی‌شود و شباهت مستعار منه و مستعارله نیز بر ما پوشیده می‌ماند.

۴. نویسندگان می‌گویند که با فرض رابطه‌ی متقابل کل و جزء، روش تکوینی-منطقی را آموخته‌اند. در این قسمت هم مثل بخش نخست، تعریف مشخصی از روش تکوینی-منطقی ارائه نمی‌شود. اصطلاحات نامشخص دیگری نیز مطرح می‌شوند، بی آن‌که مستند به منبعی شوند یا تعریف روشنی از آن‌ها ارائه شود، مثلاً «نگرش بر اساس پیوند حلقه‌ای» یا «نگرش گسسته به تاریخ» (همان، دو).

۵. در ادامه، نویسندگان می‌گویند «طبقه‌بندی تکوینی-ساختاری بخشی دیگر از روش پژوهشی این مجموعه کتاب است» و آن را به طور ضمنی، چنین تعریف می‌کنند: «پیدا

کردن جایگاه تاریخی، چنانچه با طبقه‌بندی گونه‌شناسی آن پیوند نخورد، چندان کارساز نیست. تلاش کرده‌ایم که افزون بر یافتن جایگاه تاریخی اثر، گونه‌ی آن را نیز پیدا کنیم و آن را در جایگاهش قرار دهیم. بنابراین از همان آغاز، متونی را که به دست آوردیم، بر اساس نظام دوگانه‌ی جایگاه تاریخی و جایگاه ساختاری، تحلیل و طبقه‌بندی کرده‌ایم» (همان، پنج). از جهت التزام به ذکر تعریف، این قسمت از تعریف روش، بر دیگر جهات برتری دارد، اما متأسفانه باز هم تعریف شفاف نیست، زیرا مشخص نمی‌شود که مبنای گونه‌شناسی آثار (تعیین ژانر) چیست و به کدام نظریه یا نظریات برمی‌گردد یا اگر مبنای جدیدی تعیین شده، بر چه اساسی و به چه صورتی بوده است.

۶. در پایان، نویسندگان می‌گویند که «در بررسی و طرح‌ریزی اولیه‌ی کار، تدوین تاریخ را دو بخش کردیم، بخش نخست آن از دوره‌ی باستان تا آغاز انقلاب اسلامی (۱۳۵۷) و بخش دوم به دوره‌ی بعد از آن اختصاص دارد. هر بخش از این پژوهش، ویژگی‌های خود را دارد. به طور طبیعی، ما باید از بخش نخست آغاز می‌کردیم، زیرا راه‌های ناشناخته در آن فراوان بود. گذر زمان نابودی اسناد را، به ویژه از دوره‌ی انقلاب مشروطیت به بعد، تهدید می‌کرد. خود این بخش از گستردگی ویژه‌ی برخوردار است، به همین سبب نیاز بود که اسناد و کتاب‌های آن دوره را بازباییم، زیرا نوشتن تاریخ با گردآوری اسناد و سازمان‌دهی کتاب‌خانه‌ی ویژه‌ی هر دوره همراه است» (همان، شش). نویسندگان این مسئله را تبیین می‌کنند که چرا از بخش نخست آغاز کرده‌اند (و مثلاً از آخر به اول نیامده‌اند)، اما با توجه به روشن نبودن مبنای دوره‌بندی، پاسخی برای این پرسش‌ها وجود ندارد: چرا گستره‌ی زمانی دو بخش، این قدر نامتناسب و ناهمگون است؟ آیا نمی‌شد دوره‌ها را مختصرتر و در تعداد بیش‌تر در نظر گرفت؟ چرا نویسندگان با تأکیدی که بر امکان از دست رفتن اسناد و منابع، به‌خصوص اسناد و منابع عصر مشروطه به بعد دارند، کار را با عصر مشروطه آغاز نکرده‌اند؟ پیوند میان مبنای نظری و این دوره‌بندی کلی چیست؟ این پرسش‌ها بی‌جواب می‌مانند و علتش هم همان مشخص نبودن مبنای نظری دوره‌بندی و تقسیمات کتاب است که خود به مشخص نبودن و ابهام مبنای نظری کلی برای تألیف تاریخ ادبیات کودکان برمی‌گردد. نویسندگان چند سطر پایین‌تر، در مورد تقسیمات و دوره‌بندی‌های جزئی‌تر هم توضیح می‌دهند که در جای خود، به آن نیز خواهیم پرداخت.

چنان‌که آشکار شد، مبانی نظری تألیف کل این مجموعه (که سه مجلد محل بررسی ما را نیز شامل می‌شود) در مجموع، آشفته و مبهم است و جایگاه آن در مجموع نظریات مطرح در زمینه‌ی تألیف و پژوهش تاریخ ادبیات کودکان، نامعین. از آن‌جا که بحث در پیشینه و تعیین مبانی نظری بنیاد هر کار پژوهشی است، اشکالات موجود در این زمینه‌ها در سراسر اثر منعکس می‌شوند.

۳. نقد ساختاری - محتوایی اثر

پس از نقد مقدمات و بنیادهای این مجلدات، نوبت می‌رسد به ساختار و محتوای آن‌ها به صورت کلی و جزئی. مجموع نقدهای وارد بر این بخش را می‌توان زیر هفت عنوان سامان داد:

۱. نداشتن ساختار منسجم
 ۲. مشخص نبودن تعاریف و اصطلاحات و گسست اثر از زمینه‌ی نظری ادبیات کودک در ایران و جهان
 ۳. ارجاع ندادن به منابع و مراجع معتبر و طرح مدعاهای اثبات نشده
 ۴. گستردگی بیش از حد دامنه‌ی کار که نقایصی در ساختار، محتوا و شکل اثر ایجاد کرده است
 ۵. مشخص نبودن مبنای دوره‌بندی‌ها
 ۶. هیئت و ظاهر کتاب
 ۷. مشکلات نگارشی و ویرایشی.
- در ادامه، هر کدام از این عنوان‌ها را به تفصیل مطرح می‌کنیم و مصادیق عمده‌ی آن‌ها را در این مجلدات برمی‌رسیم.

۳-۱. نداشتن ساختار منسجم

الف - ملاک تفکیک بخش‌ها در مجلدات مشخص نیست.

ب - در مجلد هشتم، بخش یک (۳) مشخص نیست پیوند ساختاری فصل‌هایی با عناوین *ایران در روزگار صنعتی شدن*، *جایگاه فرهنگ*، *جایگاه کودک و مفهوم کودکی* و *سامانه‌ی آموزش و پرورش* که سبب شده آن‌ها را در یک بخش دسته‌بندی کنند، چیست. این مسئله در بخش دوم (۱۰۹) نیز در مورد فصل‌های *فلسفه‌ی ادبیات*

نقد و تحلیل مجلدات هشتم، نهم و دهم از « تاریخ ادبیات کودکان ایران » ۳۳۱

کودکان، نهادهای ادبیات کودکان، کتابخانه‌ها و کتاب‌خوانی و ... مطرح است. در مجلدات نهم و دهم نیز مبنای تبویب فصل‌های کتاب معلوم نیست.

پ- ترتیب تاریخی در توالی یادکرد افراد و اتفاقات رعایت نشده است:

- در صفحه ۲۵۵، در بحث از نهادهایی که به تربیت کتاب‌دار و برگزاری دوره‌های کتاب‌داری می‌پرداخته‌اند، ترتیب تاریخی دقیق وقایع رعایت نشده است.

- در صفحه ۵۰۷، امین فقیری و زندگی‌نامه‌ی او پیش از صمد بهرنگی آمده است، با آن‌که بهرنگی پیش از فقیری به داستان‌نویسی پرداخته و تأثیرگذارتر هم بوده است.

ج- در جای‌جای مجلدات، مطالبی آمده است که منطقاً زایدند. این مسئله بیش‌تر ناشی از ضعف نظری و روش‌شناختی اثر است که در جای خود به آن اشاره شده است. چند نمونه از این حشو و زواید در زیر آمده است:

- در ص ۱۲۸، آنچه در نقد دیدگاه شاملو گفته‌اند زاید به نظر می‌رسد، زیرا داوری و پاسخ‌گویی به نقدها به صورتی که در این‌جا آمده کار تاریخ ادبیات نیست.

- در ابتدای صفحه ۲۲۱، پس از توضیح درباره‌ی موضوعات نخستین سمینار ملی ادبیات کودکان و نوجوانان در سال ۱۳۴۲، دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان درباره‌ی عوامل بازدارنده‌ی گشایش و گسترش کتابخانه‌های عمومی و مدرسه‌ها مطرح شده است که ضرورت آن بر مخاطب آشکار نمی‌شود.

د- در مقابل، بخش‌هایی هم منطقاً باید در کتاب می‌آمده‌اند و نیامده‌اند، مثلاً در صفحه ۳۴۵، در فصل پدیدآوردن ادبیات کودک، نویسندگان در قسمت توضیح درباره‌ی نویسندگان مجلات، فقط به نویسندگان مجلات پیک می‌پردازند و ذکری از نویسندگان مجلات دیگر، مانند کیهان بچه‌ها، اطلاعات و پیام شادی نمی‌کنند و توضیحی هم در این زمینه نمی‌دهند.

۲-۳. مشخص نبودن تعاریف و اصطلاحات و ...

یکی از مشکلات جدی این مجلدات که بیش از هر چیز به مشخص نبودن مبانی نظری اثر برمی‌گردد، مطرح شدن تعاریف و اصطلاحاتی است که معلوم نیست با چه پیشینه و زمینه‌ی نظری مطرح شده‌اند. چند مورد از این تعاریف و اصطلاحات را مفصل بررسی می‌کنیم و به برخی موارد دیگر ارجاع می‌دهیم:

الف- فلسفه‌ی ادبیات کودکان: در مجلد هشتم، بخش دوم، فصل نخست را به فلسفه‌ی ادبیات کودکان اختصاص داده‌اند. در مقدمه‌ی مجلد هشتم، درباره‌ی این بخش چنین نوشته‌اند:

در دوره‌ی پایانی پژوهش بود که به سبب فقر تاریخ‌نگاری ادبیات کودکان - که ویژه‌ی همه‌ی جهان است - به تولید برخی از مفاهیم پرداختیم، مفاهیمی که برای بخش‌های تحلیلی و انتقادی این پژوهش به آن نیاز بود. فلسفه‌ی تاریخ ادبیات کودکان ایران یکی از آن گستره‌هاست که در ایران و جهان، کم‌تر به آن پرداخته شده است. نظریه‌پردازی درباره‌ی این موضوع یکی از بخش‌های حساس این دوره از تاریخ ادبیات کودکان ایران را می‌سازد. بی‌گمان این نظریه‌پردازی در آینده نیز راه‌های فراوانی به روی پژوهشگران می‌گشاید تا در هر دوره‌ی تاریخی، به تولید مفاهیم مورد نیاز در تحلیل پدیده‌های فرهنگی بپردازند؛ به همین سبب، بر فصل فلسفه‌ی ادبیات کودکان همچون یکی از بخش‌های کلیدی این دوره تأکید داریم و بر این باوریم اندیشه‌های طرح شده در این فصل، به رو‌ساخت و ژرف‌ساخت این پدیده یاری می‌رساند (۱۳۹۳، ج ۸: پیش‌گفتار، بدون شماره‌ی صفحه).

شیوه‌ی طرح مسئله در همین پاراگراف حاوی تناقض است، به این صورت که نویسندگان ابتدا می‌گویند «فلسفه‌ی تاریخ ادبیات کودکان ایران» آن حوزه‌ای است که فقر نظریه‌پردازی را در آن حس کرده‌اند (و طبیعتاً نظریه‌ی آن‌ها قرار است در جهت جبران کمبود در همین زمینه باشد)، اما نام و موضوع فصلی که نظریه‌ی خویش را در آن پرداخته‌اند، فلسفه‌ی ادبیات کودکان است! بدیهی است که فلسفه‌ی تاریخ ادبیات کودکان ایران موضوعی کاملاً متفاوت با فلسفه‌ی ادبیات کودکان است و می‌بینیم که محتویات فصل هم بیش‌تر متمایل به عنوان فصل است؛ هرچند به زعم ما عنوان متناسب‌تر با محتوای فصل، مثلاً *تطور نگرش‌های مردم و حاکمان به ادبیات کودکان در ایران* یا چیزی شبیه به این است.

اما قبل از هر چیز باید پرسید بر اساس کدام روی‌کرد در نگارش تاریخ ادبیات کودکان، تولید نظریه (آن هم نظریه‌ی فلسفی) در جوف کتاب تاریخ ادبیات کودکان، مناسب و مجاز است؟ آیا معنای تاریخ فراگیر - شیوه‌ی مرجع نویسندگان کتاب برای نوشتن تاریخ ادبیات کودکان - این است که آوردن هر مطلبی مجاز است و حتی می‌توان

درباره‌ی مسایل نظری ادبیات کودک، درست در میانه‌ی مسیر تاریخ ادبیات، نظریه‌پردازی کرد؟

نویسندگان کار خود را در گنجانیدن فصلی به نام *فلسفه‌ی ادبیات کودکان* در کتاب، «نظریه‌پردازی» دانسته‌اند و به سیاق سایر مواردی که بحث‌های نظری مطرح شده است، به گونه‌ای به مسئله پرداخته‌اند که گویی مسئله محل بحث هرگز پیش‌تر مطرح نشده است. ادعا می‌شود که در ایران و جهان، کم‌تر به این مسئله پرداخته‌اند، اما نمی‌گویند که آن «کم‌تر» به هر حال، شامل چه آثار یا اشاراتی است. در کشور خودمان، کتاب مرتضی خسرونیژاد با نام *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک* سابق بر این کتاب است و مؤلفان هیچ اشاره‌ای به آن نمی‌کنند. درست است که در این زمینه آثار کمی تألیف شده و برای مثال، ماریا نیکولایوا نیز در کتاب *خویش، Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature* به کمبود منابع در این زمینه اشاره می‌کند (2014: 180)، اما خود او در مصاحبه‌ای، حوزه‌ی کاری خویش را *فلسفه‌ی ادبیات کودک* تعریف می‌کند (Q&A: 2013). به این ترتیب، می‌توان گفت مفهوم فلسفه‌ی ادبیات کودکان ناگهان و از هیچ سر برنیاورده و می‌توان تبار این اصطلاح را پی گرفت و نویسندگان در کار نظریه‌پردازی خویش می‌بایست به اشارات و آثار دیگران در این زمینه می‌پرداخته‌اند و شباهت‌ها و تفاوت‌ها و در مجموع، نسبت نظریه‌ی خویش را با آن‌ها مشخص می‌کرده‌اند.

فارغ از این که آیا کتاب تاریخ ادبیات کودکان جایگاه نظریه‌پردازی هست یا نیست، مفهوم فلسفه‌ی ادبیات کودکان نیز آن طور که در کتاب مطرح می‌شود، مشکلاتی دارد. طبعاً وقتی حوزه‌ی جدیدی برای پژوهش معرفی می‌شود، برای شناختن آن باید بفهمیم این حوزه‌ی جدید به چه پرسش‌هایی پاسخ می‌دهد. نویسندگان پرسش‌های این حوزه را چنین مطرح می‌کنند:

چرا ادبیات کودکان ایران در هر دوره‌ی زمانی، نویسندگانی با ویژگی‌های آن دوره پرورنده است و چرا نویسندگانی آثاری با رنگ و بوی زمان و مکانی که در آن زیسته‌اند، پدید آورده‌اند؟ چرا ناشران با توجه به گرایش‌های خود، برخی از این آثار را که سازگار با هدف‌های مادی یا معنوی‌شان بوده، منتشر کرده‌اند؟ چرا کتاب‌داران و گروه‌های مرجع دیگر همچون استادان و آموزگاران به ترویج یا نقد این آثار پرداخته‌اند؟ چرا مخاطبان، چنین آثاری را خوانده‌اند؟ این‌ها بخشی از چاره‌هایی است که

فلسفه‌ی ادبیات کودکان باید به آن‌ها پاسخ دهد، با این همه، پاسخ به این پرسش‌ها دلیلی بر طرح‌ریزی فلسفه‌ی ادبیات کودکان نیست. برای طرح این موضوع، بیش از هر عاملی به سامانه‌ای هم‌بسته و سازمان‌یافته‌ی فکری نیازمند است تا بتواند این چراها را در یک سپهر فکری مشخص پاسخ دهد، زیرا به این رشته چراها اگر به شیوه‌ای علمی و روشمند پاسخ داده نشود، نه تنها فهم این پدیده را دشوارتر می‌سازد، که سبب بدفهمی‌های بعدی نیز می‌شود. اگر این چراها با روش‌شناسی ویژه پاسخ داده شوند، شناخت فلسفه‌ی ادبیات کودکان ایران^۱ به سنجش درست روند تاریخی و برآیندها و دست‌آوردهای این حرکت می‌انجامد و سپس با تحلیل‌های ارائه شده، جایگاه ادبیات کودکان ایران در سنجش با خود، با جهان و پدیده‌های دیگر به‌درستی ارزیابی می‌شود (۱۳۹۳: ۱۱۲).

در پرسش‌های مطرح شده به منزله‌ی حوزه‌ی خاص فلسفه‌ی ادبیات کودکان، شأن فلسفی پرسش‌ها چندان آشکار نیست و به عبارت دیگر می‌توان این پرسش‌ها را در حوزه‌ی جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی اجتماعی مطرح کرد و معلوم نیست چه چیزی این پرسش‌ها را واجد ماهیت فلسفی کرده است.

نویسندگان، پاسخ به این پرسش‌ها را کارویژه‌ی فلسفه‌ی ادبیات کودکان می‌دانند، اما بلافاصله اشاره می‌کنند که صرف پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها به معنای شکل‌گیری فلسفه‌ی ادبیات کودکان نیست، بلکه این پرسش‌ها باید در نظامی منسجم^۲ به صورت روشمند مطرح شوند. اگر فعلاً پرسش‌ها را در نظر نگیریم، مدعای درستی مطرح شده است. باید دید نویسندگان این نظام منسجم را چگونه مشخص و تعریف می‌کنند.

در ادامه، جایی که انتظار می‌رود نویسندگان نظام مورد نظرشان را برای طرح پرسش‌های فلسفه‌ی ادبیات کودکان معرفی کنند، ناگهان «فلسفه‌ی ادبیات کودکان» را با قید «ایران» محدود می‌کنند و آن را از یک موضوع عام، به موضوعی خاص^۳ یک پدیده‌ی تاریخی-جغرافیایی تقلیل می‌دهند. به عبارت دیگر، آن‌ها دیگر در مورد نظام منسجمی صحبت نمی‌کنند که قرار است پرسش‌های فلسفه‌ی ادبیات کودکان در آن مطرح و معنادار شود، بلکه می‌خواهند نظام منسجمی را معرفی کنند که قرار است پرسش‌های فلسفه‌ی ادبیات کودکان ایران در آن مطرح و معنادار شوند! بنابراین مسئله‌ی فلسفه‌ی ادبیات کودکان به طور کلی رها می‌شود و به فلسفه‌ی ادبیات کودکان ایران می‌پردازند، اما پرسش‌هایی که پیش‌تر مطرح کرده بودند، خاص ایران نیست و به

ادبیات کودکان به طور کلی ارجاع دارد. اگر بنا بوده است نویسندگان به ادبیات کودکان ایران بپردازند، اول از همه باید به این پرسش پاسخ می‌دادند که آیا می‌توان از فلسفه‌ی خاصّ یک منطقه‌ی جغرافیایی برای مقوله‌ای مانند ادبیات کودکان سخن گفت و اگر پاسخ آری است، این قید تاریخی-جغرافیایی چگونه حیث فلسفی این حوزه‌ی جدید پژوهش را متأثر می‌کند و چرا عنوان این فصل را فلسفه‌ی ادبیات کودکان نهاده‌اند.

اما ببینیم نظام منسجمی که قرار است پرسش‌های این حوزه (فلسفه‌ی ادبیات کودکان ایران) در آن پاسخ داده شود، چیست. مؤلفان در این قسمت، به جای معرفی آن نظام منسجم، ناگهان به نتایج حاصل از شناخت فلسفه‌ی ادبیات کودکان ایران می‌پردازند و این نتایج را این گونه معرفی می‌کنند:

- سنجش درست روند تاریخی و برآیندها و دست‌آوردهای این حرکت
- ارزیابی درست جایگاه ادبیات کودکان ایران در سنجش با خود، با جهان و پدیده‌های دیگر.

مشخص نیست این نتایج چه طور از آن پرسش‌ها حاصل می‌شوند و در نتیجه‌ی دوم، منظور از سنجش جایگاه ادبیات کودکان ایران «با خود» چیست و «پدیده‌های دیگر»ی که جایگاه ادبیات کودکان ایران را می‌توان در نتیجه‌ی شناخت فلسفه‌ی ادبیات کودکان ایران، با آن‌ها سنجید و به‌درستی ارزیابی کرد، چه‌اند!

بدین ترتیب، بدون مشخص شدن تعاریف، مبنا، ساختار و روش‌های این حوزه‌ی فکری جدید (!) مؤلفان بلافاصله وارد تحلیل‌ها می‌شوند و به‌سرعت تشخیص می‌دهند که «شکل سنتی ادبیات کودکان ایران تجربی و بر پایه‌ی انتقال دانش ایستای سینه به سینه بوده است!» و تحلیل‌های نامدل و غیرروشنمند به همین شیوه ادامه می‌یابد.

ب- انواع ادبیات کودکان: در مجلد نهم می‌نویسند: «گرایش اصلی ادبیات کودکان، یعنی ادبیات داستانی، خود به پنج شاخه‌ی بنیادین داستان‌های واقع‌گرا و واقع‌نما، فانتزی، استعاره‌ی، تاریخی و مذهبی بخش شده است» (۱۳۹۳: ۴۷۹). معلوم نیست «گرایش اصلی ادبیات کودکان» چیست، اما اگر فرض کنیم منظور نویسندگان کل ادبیات موجود در آن دوره است، این پنج شاخه قاعدتاً باید ژانرهای ادبیات کودکان ایران را در آن دوره‌ی تاریخی نشان بدهد. نویسندگان تعریف ادبیات واقع‌گرا را از جان رو تاونزند و ادبیات واقع‌نما را ازدو نا نورتون (۴۸۰) می‌گیرند، بدون این‌که مشخص کنند چرا این تعاریف را از میان تعاریف موجود برگزیده‌اند. آن‌ها فانتزی را نه یک سبک و گونه، بلکه «فلسفه» می‌دانند (همان، ۴۸۸)، اما بعد اشاره می‌کنند که «فانتزی به

عنوان سبک و گونه، پشتوانه‌ای فلسفی دارد که در جامعه‌هایی مانند ایران وجود نداشت» (همان). اگر فانتزی فلسفه باشد، اساساً جای طرح آن در زیر این عنوان نیست. اصطلاح سبک نیز با گونه (ژانر) به کلی متفاوت است و نمی‌توان آن دو را مترادف با یک‌دیگر به کار برد. این آشفتگی در تعریف و تحدید یک اصطلاح بسیار رایج در حوزه‌ی نظریه و نقد ادبیات کودکان در حدی که درباره‌ی آن، سه اصطلاح متمایز فلسفه، سبک و گونه را به کار می‌برند، نشان می‌دهد مبنای نظری و در نتیجه، ترمینولوژی کار تا چه اندازه آشفته و درهم ریخته است. نویسندگان کل فانتزی را معادل فلسفه می‌دانند، اما بعد می‌گویند که این «سبک/گونه» (!) در ایران پشتوانه‌ی فلسفی ندارد. از این مقدمات غیرمنطقی، به طور منطقی باید نتیجه گرفت که در دوره‌ی مورد بحث، در ایران، فانتزی وجود ندارد! بعد نویسندگان می‌گویند که «در ادبیات فانتزی این دوره [یعنی در این دوره ادبیات فانتزی وجود دارد] عنصر تخیل مدرن وجود نداشت» (همان، ۴۸۹). برای پرهیز از اطاله‌ی کلام، از سه اصطلاح دیگر می‌گذریم.

ج- *نشانه‌پردازی*: اصطلاح دیگری است که در جای جای متن آمده، اما هرگز تعریف دقیقی از آن ارائه نشده است. نمونه‌هایی از کاربرد این اصطلاح را مرور کنیم: «یک سال مانده است که پسرک به سن دبستان برسد، اما دادخدا می‌خواهد آموزگار او را در کلاس بپذیرد. نویسنده با *نشانه‌پردازی هنرمندانه* از درخواست دادخدا می‌گوید» (همان، ۴۹۸)، «نویسنده در داستان پسرک لب‌فروش به سادگی و بدون *نشانه‌پردازی گسترده*، روایت را آغاز می‌کند» (همان، ۵۱۰) و «جدا از این *نشانه‌پردازی‌های زمانی-مکانی*، طرح ناپخته‌ی این داستان گواه آن است که درویشیان در آغاز راه، هنوز توانایی شناخت واقعیت‌های اجتماعی را پیاده نکرده بود و آن‌ها را از زاویه‌ی نگاه رمانتیک می‌دید» (همان، ۵۲۴).

د- کاربرد عبارت *فرم زیبایی‌شناسانه* به معنای *داستان برای داستان*: نویسندگان می‌گویند: «همچنین فرم زیبایی‌شناسانه یا داستان برای داستان در ادبیات کودکان ایران بسیار دیر پدیدار شد، اما در گستره‌ی شعر کودکان، فرم زیبایی‌شناسانه استوارتر و زودتر پدید آمد» (همان، ۱۴۱). مفهوم *فرم زیبایی‌شناسانه* و تعریف *داستان برای داستان* و چگونگی ترادف این دو اصطلاح بر ما معلوم نشد، ضمن آن‌که اگر فرم زیبایی‌شناسانه معادل داستان برای داستان باشد، معلوم نیست داستان برای داستان چه طور در گستره‌ی شعر پدید می‌آید (آن هم استوارتر و زودتر)!

ه- پارادایم: در صفحه‌ی ۱۱۶، نویسندگان در آغاز بخشی زیر عنوان *الگوهای فکری ادبیات کودک*، پارادایم‌های ادبیات کودکان را این طور تعریف می‌کنند: «مجموعه‌ی نظریه‌هایی که در این دوره درباره‌ی ویژگی‌های ادبیات کودکان مطرح شده، همراه با آثاری که در آن‌ها این نظریه‌ها بازتاب یافته و به الگو تبدیل شده‌اند، پارادایم یا پارادایم‌های ادبیات کودکان را می‌سازند» (همان). در پاراگراف بعد، نویسندگان مدعی می‌شوند «یکی از پارادایم‌های چیره‌ی ادبیات کودکان در این دوره، رشد ناهماهنگ بود که خود از عوامل بسیار ناشی می‌شد» (همان). نویسندگان اشاره نمی‌کنند که تعریف پارادایم را از کجا گرفته‌اند. با توجه به تعاریف متعددی که از این واژه وجود دارد (برای مثال، ر.ک: Giorgio Agamben, 2002 و Thomas Kuhn, 1970:10)، این تعریف در میان سایر تعاریف، معلق و اندرواست و همچون بسیاری تعاریف و اصطلاحات تخصصی دیگر در این کتاب، بی‌ارتباط با زمینه‌های نظری موجود در جهان علم. اما حتی اگر همین تعریف را بپذیریم، مصداق *رشد ناهماهنگ* را نمی‌توان برای این تعریف پذیرفت! در مجموع، به نظر می‌رسد علی‌رغم تعریفی که نویسندگان ارائه داده‌اند، مراد آن‌ها از این اصطلاح، اوضاع اجتماعی و سیاسی و نگرش‌های مردم و حاکمان به ادبیات کودک است.

از دیگر نمونه‌های کاربرد غیردقیق اصطلاحات یا جعل اصطلاحات بدون مبنا و تعریف معین در سه مجلد آخر، می‌توان به این‌ها اشاره کرد: *نهاد و مشتقاتش* (۱۱۴، ۱۱۵ و ۱۱۷)، *ناتورالیستی* (که آن را چون صفتی منفی در حد «بی‌بنیاد» به کار برده‌اند) (۱۳۹)، *داستان‌های بی‌زمانه* (۴۸۷)، *ادبیات نهفته در کتاب‌ها* (۵۱۷) و *تخیل‌شناسی* (۶۵۲).

۳-۳. ارجاع ندادن به منابع و مراجع معتبر و طرح مدعاهای اثبات‌نشده و داوری‌های غیرروشمند

بخش عمده‌ی داوری‌هایی که در این کتاب صورت می‌گیرد، *فارغ از صحت و سقم آن‌ها*، فاقد استدلال، ارجاع و استناد دقیق است. در باب اصطلاحات و تعاریف تخصصی، به نمونه‌هایی از فقدان مراجع و منابع معتبر اشاره کردیم. در این قسمت، بیشتر به داوری‌ها و مدعاهای نویسندگان می‌پردازیم:

مدعای الف- «اما شناسایی ماهیت فلسفی این ادبیات نشان می‌دهد که برجسته‌ترین محوری که فلسفه‌ی ادبیات کودکان در این دوره‌ها را شکل داده، الگوسازی و همانندسازی زندگی کودکان با بزرگسالان بوده است. چنانچه در شعر کسایی مروزی

دیده می‌شود، دوال یا تسمه و کمر چرمی که کودکان بدآموز با آن تهدید می‌شده‌اند، نشانه‌ای روشن از شکنجه با هدف پرورش است» (همان، ۱۱۲).

نویسندگان در ادامه، تفسیر شعر کسایی (دو بیتی که در صفحه‌ی قبل نقل کرده‌اند) را ادامه می‌دهند و بر مبنای این دو بیت، درباره‌ی کل فلسفه‌ی ادبیات کودکان در ایران قدیم نتیجه می‌گیرند. شعر کسایی هم از منبع دست دوم و از مقاله‌ی سیروس طاهباز با نام «جست‌وجوی سیمای کودک در ادبیات سنتی ایران» نقل شده است!

مدعای ب- «اگرچه ادبیات کودکان در جایگاه یک مفهوم و نه یک نهاد، هزاران سال در جامعه‌ی انسانی پیشینه دارد، از سده‌ی بیستم میلادی، کوشش‌های عقلانی برای شناخت ماهیت آن، به موضوعی جدی تبدیل شده است. شناخت این پدیده بیش از همه، از چگونگی نگاه انسان به موضوع دانش‌ها به دست آمده است. تا پیش از دوران مدرن، با آن که انسان مدرن با هزاران پدیده روبه‌رو بود، اما نه می‌کوشید آن‌ها را بشناسد و نه شناخت آن‌ها برایش گிரایی داشت»^۳ (همان، ۱۱۱).

ادعای نویسندگان این است که بشر تا پیش از دوران مدرن، به کلی فاقد حس کنجکاوی بوده است و هیچ تلاشی برای شناخت پدیده‌های اطرافش نکرده است. چنین ادعایی کل مجموعه‌ی فرهنگ انسان ماقبل مدرن را در حکم هیچ می‌انگارد و اگر نگوئیم ادعایی گزاف است، سخت محتاج اثبات و استدلال است، اما نویسندگان چونان امری بدیهی، کوچک‌ترین تلاشی برای اثبات آن نکرده‌اند!

مدعای ج- «بررسی شعر کودک نشان می‌دهد که مناسبات اجتماعی و به‌ویژه سیاسی، در شعر کودک، بر خلاف ادبیات داستانی این دوره، بازتابی ندارد و همین پدیده سبب شده است این آثار ارزش فرازمانی پیدا کنند، همان جایگاهی که ادبیات کودکان غرب در دوره‌ی زرین‌نخست خود به آن دست یافت» (همان، ۴۷۹).

بررسی مورد نظر نویسندگان (که معلوم نیست به چه شیوه‌ای، کی، کجا و بر چه اساسی صورت گرفته است) مبتنی بر این پیش‌فرض است که هر نوع ادبی که نسبتی با مسایل اجتماعی و سیاسی نداشته باشد، «ارزش فرازمانی» پیدا می‌کند. اول از همه باید پرسید ارزش فرازمانی چیست و انسان فانی که محصور در مقوله‌ی زمان است، چگونه می‌تواند ارزشی فرازمانی را تشخیص دهد و ملاک‌های آن را (مثلاً در این‌جا، فاصله گرفتن از مسایل سیاسی-اجتماعی) تبیین کند. سپس باید پرسید این معیار از کجا آمده و نویسندگان چه طور و با چه استدلال یا پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که فاصله

نقد و تحلیل مجلدات هشتم، نهم و دهم از « تاریخ ادبیات کودکان ایران » ۳۳۹

گرفتن آثار ادبی از مسایل اجتماعی-سیاسی سبب فرازمانی شدن آثار (جاودانگی شان) می شود!

از دیگر نمونه‌ها می توان به این‌ها اشاره کرد:

- مدعای اثبات نشده و غیر مستدل: داشتن نگاه رمانتیک به معنای ناتوانی در شناخت واقعیت‌های اجتماعی است (۵۲۴)
- داوری غیرروشمند نویسنده درباره‌ی صمد بهرنگی (۵۰۹)
- داوری غیرروشمند درباره‌ی امین فقیری (۴۹۷)
- مدعای اثبات نشده و غیر مستدل: در ادبیات کودکان غرب، بعد سیاسی واقعیت کم‌تر حضور دارد (۱۴۲)
- تعریف واقع‌گرایی با ارجاع به منبع نامرتبط، غیرتخصصی، دست دوم و قدیمی (۴۹۳).

۳-۴. گستردگی بیش از حد دامنه‌ی کار ...

یکی از معضلات مشخص نبودن طرح کلی کار و گستردگی بیش از حد آن، این است که توان پیش‌بینی گستره‌ی کار کاهش می‌یابد. با گنجاندن هر آنچه به ظن نویسندگان، مستقیم یا غیرمستقیم، ارتباطی با تاریخ ادبیات کودکان و مقوله‌ی کودکی داشته، دامنه‌ی کار آن قدر وسیع شده است که در مقدمه‌ی مجلد هشتم، اعتراف می‌کنند نام اثر مناسب آن نیست و «اگر امروز قرار باشد نامی برای مجموعه کتاب‌های خود برگزینیم، آن را تاریخ فرهنگ و ادبیات کودکان ایران می‌نامیدیم، زیرا ما تنها تاریخ ادبیات کودکان را پژوهش نکرده‌ایم، بلکه درباره‌ی هر آنچه در پیوند با فرهنگ و ادبیات کودکان بوده است، همچون زیست و آموزش و پرورش او پژوهیده‌ایم» (فاقد شماره‌ی صفحه). همین گستردگی موضوعات مورد بررسی باعث شده است که کیفیت پژوهش کاهش یابد. نویسندگان خود را موظف دیده‌اند که تمام اسناد مربوط به هر حوزه را به تن خویش گردآوری کنند، در عین حال، نظریه‌پردازی هم بکنند، آثار را نقد و ارزیابی کنند، پاسخ انتقادهای دیگران را نیز بدهند و مجموع این‌ها را هم با هدف نوشتن تاریخ ادبیات کودکان ایران انجام بدهند. بدیهی است که این همه در توان و تخصص یک یا دو نفر نیست. برای مثال، نویسندگان برای گردآوری ادبیات شفاهی کودکان متحمل زحمات بسیار شده‌اند، اما در نهایت به این‌جا می‌رسند که «این گوناگونی و گستردگی فرهنگی آن‌چنان چشم‌گیر است که ما توانستیم تنها بخش ناچیزی از ادبیات شفاهی

کودکان را بررسی کنیم. البته همین بخش ناچیز بیانگر گوناگونی و گستردگی آثار مربوط به کودکان در ادبیات شفاهی است» (۱۳۸۰، ج ۱: شش). محمود فتوحی در نظریه‌ی تاریخ ادبیات، به معضلات ناشی از گستردگی انتظارات از تاریخ ادبی اشاره می‌کند:

اگر تاریخ ادبیات هم‌زمان به نقد ادبی، سبک‌شناسی، تاریخ عمومی، تاریخ فرهنگ، سیر تحول ذوق، بوطیقا، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی تاریخی پردازد، در این گستره‌ی وسیع، ناکام یا در سطح خواهد ماند، چرا که این همه از عهده‌ی یک یا چند نفر و حتی چند روی‌کرد بر نمی‌آید. کارل بروکلمان، خاورشناس آلمانی، گفته است که دنیای مدرن آن قدر تنوع و گستردگی دارد که تاریخ ادبیات ناگزیر است به بخش کوچک و جزئی تاریخ پردازد و یا به ژانرهای خاص، تا بتواند از عهده‌ی وظیفه‌ی خود برآید (۱۳۸۷: ۵۵).

فتوحی اشاره می‌کند که گستره‌ی تاریخ ادبی تابع تعریفی است که مورخ از ادبیات دارد. «مورخ ادبی ناگزیر است در آغاز کار، تعریفی روشن از ادبیات داشته باشد تا قلمرو کار خود را بشناسد و مشخص کند از منظر وی کدام متن و رویداد، ادبی است و کدام نیست» (همان، ۵۷). دیدیم که نویسندگان چه در بخش نظری تاریخ‌نگاری و چه در بخش نظریه‌ی ادبیات کودک، مبنای واضح، مشخص و محکمی ندارند و به همین دلیل قلمرو کار آنان تعریف و حدود مشخصی ندارد.

نویسندگان در مقدمه‌ی مجلد پنجم اشاره می‌کنند که هرچه پیش‌تر می‌آیند، حوزه‌ی کار گسترده‌تر می‌شود و بنابراین «برای کار، روش‌گزینی را برتر دانستیم. در این گستره، آثار دوران‌ساز را برگزیدیم، زیرا در تاریخ‌نگاری، کشف پیش‌رفت ساختاری فرهنگ و سازه‌های بنیادی در ساختار پدیده‌های چیره‌ی فرهنگی اهمیت دارد، نه بیان همه‌ی جزئیات» (شش). اما مشخص نمی‌شود که چرا این مسئله در مجلد پنجم باید مطرح شود و منظور از آثار دوران‌ساز چیست. پیش‌رفت ساختاری فرهنگ و پدیده‌های چیره‌ی فرهنگی نیز در هاله‌ای از ابهام به‌جا می‌مانند.

گستردگی کار نویسندگان علاوه بر مشخص نبودن بنیاد نظری و روش‌شناختی، علت دیگری هم دارد. برای نوشتن تاریخ ادبیات باید مقدماتی فراهم باشد. فتوحی معتقد است که «تاریخ ادبیات هر ملتی باید سه مرحله را پشت سر گذارد تا برای عرضه‌ی خود در تاریخ ادبیات جهانی آماده شود:

۱. نگارش رویدادهای پراکنده‌ی ادبی و پژوهش‌های منفرد
۲. جریان‌شناسی ادبی و دوره‌بندی تاریخی
۳. تحلیل و ارزیابی تاریخی ادبیات با نگرشی کلان و فلسفی» (فتوحی رودم‌عجنی، ۱۳۸۷: ۱۸).

گرچه فتوحی در این جا از تاریخ ادبیات به طور کلی سخن می‌گوید، اما واضح است که هر کدام از این مراحل را در مورد ادبیات کودکان نیز باید طی کرد تا مقدمات تدوین تاریخ ادبیات کودکان ایران فراهم شود. نویسندگان بارها و بارها به فقدان منابع و پژوهش‌های کافی در زمینه‌ی کارشان اشاره می‌کنند. چنان‌که اشاره شد، کار فراهم کردن این مقدمات به زمان، امکانات و تخصص‌های متعددی نیاز دارد که طبیعتاً در یک یا دو نفر در بازه‌ی زمانی محدود گرد نمی‌آید. به نظر ما با توجه به سه پیش‌نیاز فوق برای تدوین تاریخ ادبیات کودکان ایران، زمان نوشتن چنین مجموعه‌ای هنوز نرسیده است.

۳-۵. مشخص نبودن مبنای دوره‌بندی‌ها

تعیین معیاری برای کشیدن خط فارق میان بخش‌های مختلف تاریخ ادبیات و فرم بخشیدن به آن، از دید علمای تاریخ، غالباً سه مبنا دارد:

- گاه‌شمارانه: بر مبنای سال، دهه، سده و با زیربنای مسایل قومی، الهیاتی یا فلسفه‌ی تاریخ
- تکاملی: بر اساس دگرگونی همراه با رشد یک مفهوم در خط زمانی
- ماهوی: معرفی هر دوره بر مبنای محتوای خاص و متمایز کننده‌ی آن (تفرد تاریخی هر دوره) (فتوحی، ۱۳۸۷: ۱۴۴).

چنان‌که دیدیم، نویسندگان این مجلدات، در مقدمه‌ی مجلد اول، یک بخش‌بندی کلی ارایه می‌دهند به دو دوره‌ی قبل از انقلاب و پس از آن، و تمام ۱۰ مجلد تألیف شده تاکنون نیز همگی به بخش اول تعلق دارند و مبنای این طبقه‌بندی کلی معلوم نشده است. چند سطر پایین‌تر اشاره می‌کنند که «بخش نخست را بر پایه‌ی دوره‌های تاریخی که با چرخش‌های فرهنگی همراه بوده‌اند، پاره‌بندی کرده‌ایم» (۱۳۸۰: شش). نویسندگان مفهوم و ویژگی این چرخش‌های فرهنگی را تبیین نمی‌کنند و دوره‌هایی که بر اساس این معیار ارایه می‌شوند نیز کمکی به فهم معنای چرخش‌های فرهنگی نمی‌کنند.

فتوحی می‌گوید: «عنوانی که به یک دوره داده می‌شود، در ارزش‌گذاری و توصیف محتوا و وضعیت اجتماعی، فرهنگی و ادبی آن دوره نقش به‌سزایی دارد» (۱۳۸۷: ۱۵۸). نویسندگان تاریخ ادبیات کودکان ایران جز در مقدمه‌ی مجلد اول، نام این دوره‌ها را نمی‌آورند و نام‌ها نیز کلی و مبهم‌اند: فرهنگ شفاهی، دوره‌ی شکل‌گیری ایران و فرهنگ آن تا پایان دوره‌ی ساسانی، دوره‌ی بلند پس از اسلام تا آغاز دوره‌ی مشروطیت، ادبیات کودکان در دوره‌ی مشروطیت و ادبیات مکتب‌خانه‌ای، و گسترش ادبیات کودکان از آغاز دهه‌ی ۴۰ تا [سال] ۵۷ (۱۳۸۰: شش). به نظر می‌رسد حتی در این مقدمه هم قصد نام‌گذاری دوره‌ها در میان نبوده، زیرا عبارات مشخص‌کننده‌ی بازه‌ی زمانی دوره‌ها به صورت عنوان‌های مشخص نیامده‌اند، مثلاً دوره‌ی آخر را به این صورت معرفی کرده‌اند: «دفتر پنجم و ششم دوره‌ی گسترش ادبیات کودکان را از آغاز دهه‌ی ۴۰ تا ۵۷ در بر می‌گیرد». نامعین و غیردقیق بودن نام دوره‌ها و نیامدن نام دوره‌ها در بخش‌بندی‌های کتاب دلیل دیگری است بر ابهام و نامشخص بودن مبنای دوره‌بندی‌های تاریخی ادبیاتی در این مجموعه.

۳-۵. هیئت و ظاهر کتاب

در زیر، به برخی ایرادهای ظاهری مجلدات ۸، ۹ و ۱۰ اشاره می‌کنیم:
الف- مطالب زندگی‌نامه‌ای، گفت‌وگوها و متن‌های برگزیده (که با این عنوان‌ها آمده‌اند: متن برگزیده (مثال: ۵۲ و ۵۳)، گفت‌وگو با تاریخ (مثال: ۵۰۰ تا ۵۰۲)، بررسی تاریخی (مثال: ۱۹۱) و زندگی‌نامه (مثال: ۱۹۲ و ۱۹۳) کادر جداگانه‌ای ندارند، طوری که گاهی اوقات، این قسمت‌ها در میانه‌ی مطلب اصلی آمده‌اند و باعث گسیختگی آن شده‌اند. در زیر به برخی نمونه‌ها اشاره می‌کنیم:

- در صفحه‌ی ۶۷، صحبت از سپاه دانش و جزوه‌ای است که برای آن‌ها نوشته شده بوده، که ناگهان مطلب با چهار صفحه نوشته درباره‌ی زندگی خانلری قطع می‌شود و باز در صفحه‌ی ۷۲ به ادامه‌ی مطلب مربوط به جزوه‌ی سپاه دانش برمی‌گردیم و می‌خوانیم: «آن‌چه در این جزوه خطاب به سپاهیان دانش ...».

- در صفحه‌ی ۱۲۰، در انتهای صفحه، با موضوع و ذیل عنوان ویژگی‌های فلسفی ادبیات کودکان ایران و عنوان فرعی تعریف دوران کودکی آمده است: «بهرنگی هنگامی که به» و ادامه‌ی این مطلب را در صفحه‌ی ۱۲۴ چنین می‌خوانیم: «روشنی از بنیاد

نقد و تحلیل مجلدات هشتم، نهم و دهم از « تاریخ ادبیات کودکان ایران » ۳۴۳

ادبیات کودک سخن می‌گوید...». در این میان، در صفحات ۱۲۱، ۱۲۲ و ۱۲۳ شرح زندگی صمد بهرنگی آمده است.

- در صفحه‌ی ۱۷۰، مطلبی با عنوان *ترویج ادبیات کودکان در دانشگاه‌ها و آموزشگاه‌های عالی* شروع شده است. این مطلب در صفحات ۱۷۲ تا ۱۸۰، با دو مطلب تحت عنوان *گفت‌وگو با تاریخ قطع شده* است و ادامه‌ی مطلبی که در صفحه‌ی ۱۷۰ آغاز شده را باید در صفحه‌ی ۱۸۱ بخوانیم.

در هر سه جلد این مجموعه، نمونه‌های زیادی از این دست می‌توان دید. نویسندگان می‌توانستند برای از دست نرفتن انسجام مطالب، مانند آنچه در صفحه‌ی ۷۴ آمده است عمل کنند، یعنی بخشی از صفحه را به مسایل زندگی نامه‌ای یا مصاحبه اختصاص دهند و در بخش دیگر، ادامه‌ی مطلب اصلی را بیاورند.

ب- در پایان هر جلد، تصاویری آمده که روشن نیست مناسبت آن‌ها در این صفحات پایانی چیست.

۳-۵. مسائل نگارشی و ویرایشی

برخی ایرادهای نگارشی و ویرایشی این مجلدات عبارت‌اند از:

الف- سره‌نویسی‌های بی‌دلیل:

- همه جا به جای *نظام* یا *سیستم*، *سامانه* به کار برده‌اند: *سامانه‌ی شاهنشاهی* (۱۸)، *سامانه‌ی آموزش و پرورش* (۶۰) و ... *حوزه‌ی معنایی سامانه با نظام* یا *سیستم دقیقاً* انطباق ندارد و بنابراین مخاطب برای فهم مطلب، ناچار از ترجمه‌ی کلمه به شکل غیرسره‌ی آن است.

- *اندرونی* را ظاهراً به جای *محتوا* به کار برده‌اند: *اندرونی فرهنگی* (۲۴)، *اندرونی‌سازی* (۲۵). این جا نیز همان مشکل مورد قبل وجود دارد.

- به جای *تأخیر* از *دیرکرد* استفاده کرده‌اند: «این وضع در روستاها هم با کمی دیرکرد جریان داشت.» (۳۵) (مثل مورد قبل).

- به جای *طبقه‌ی متوسط*، از *طبقه‌ی میانه* استفاده کرده‌اند (۳۵) (مثل مورد قبل).

ب- کاربرد معادل‌های نامناسب برای کلمات و عبارات لاتین و استفاده از ترکیبات ناآشنا و نامصطلح:

- در قسمت *نمایه‌ی موضوعی* (۱۴۱۳) *مدخلی کلی* وجود دارد به نام *کتاب‌سنجی* که ذیل آن، *مدخل‌های فرعی* زیادی آمده است، همچون: *ادبیات عامه*، *افسانه‌های نو*،

بازآفرینی و ... نمایه‌ی موضوعی برای آن است که خواننده را به راحت‌ترین شکل و با استفاده از اصطلاحات و مدخل‌هایی که برای او آشناست، به موضوعات کتاب راهنمایی کند. بسیار بعید است به ذهن خواننده‌ای برسد که برای یافتن مطلبی در نقد و بررسی یک کتاب در این مجموعه باید به مدخل کتاب‌سنجی در قسمت نمایه مراجعه کند. می‌شد به جای این اصطلاح، از همان اصطلاح مرسوم و جاافتاده‌ی نقد و بررسی استفاده کرد.

- فهم عامه را در برابر *common sense* به کار برده‌اند (۱۱۰). در غالب متون علوم انسانی، این اصطلاح را عقل سلیم ترجمه می‌کنند. داریوش آشوری نیز در فرهنگ علوم انسانی برابره‌ای این اصطلاح را عقل سلیم، فهم عرفی، فهم همگانی معرفی کرده است (۱۳۹۳: ۷۷^۴).

- ترکیب نامفهوم به مادیت رساندن را ظاهراً به معنای به فعلیت درآوردن به کار برده‌اند (۱۲۶) که غیرمصطلح است.

- در برابر *secondary institutions* نهادهای پسانبیدین به کار برده‌اند (۱۱۲ و ۳۵۶). پسانبیدین معادل *secondary* نیست و معمولاً به جای آن، ثانویه یا دومین می‌گذارند.

ج- ضعف ساختی یا ابهام مفهوم جملات:^۵

- «سیاست‌گذاری فرهنگی ایران در دوره‌ی نو ... بیش از آن‌که برنامه‌ای بر پایه‌ی اندیشه‌ی توسعه‌نگر باشد، جنبه‌ی ایدئولوژیک و یک‌سونگر داشت و هدف اصلی آن راهبرد مقوله‌ی فرهنگ، پس از تب و تاب‌های مشروطه بود.» (۲۱). در این جمله، کاربرد نادرست کلمه‌ی راهبرد جمله را مبهم کرده است.

- «نخستین چرایی که به میان می‌آید» (۱۱۴). انتظار می‌رود در ادامه، پرسش از علت امری به میان بیاید، اما می‌بینیم که پرسش در واقع از چیستی و ماهیت بوده است، نه چرایی!

- «از آن‌جا که کمال دلاور، اسب اورنگ را خطری جدی برای شکست در مسابقه‌ی بعدی می‌داند، او را سر می‌برد.» (۵۴۹). در این‌جا منظور «خطری جدی برای پیروزی» بوده است!

- «به همین دلیل است که داستان او انگیزش عاطفی لازم را در مخاطب بر نمی‌انگیزد» (۵۵۰). در این جمله، برانگیختن/انگیزش مصداق حشو است.

د- ذکر نکردن تاریخ‌ها در مواردی که ذکر آن‌ها لازم بوده است:

نقد و تحلیل مجلدات هشتم، نهم و دهم از « تاریخ ادبیات کودکان ایران » ۳۴۵

- در صفحه‌ی ۲۷، درباره‌ی برنامه‌ی چهارم و پنجم توسعه سخن می‌گویند، اما تاریخ آن‌ها را ذکر نمی‌کنند.

- در صفحه‌ی ۱۱۴، نام محمدباقر هوشیار آمده بدون آن‌که طبق معمول (که در اولین یادکرد نام اشخاص برجسته، سال تولد و فوت آن‌ها را ذکر می‌کنند)، تاریخ تولد و وفات او بیاید.

- در صفحه‌ی ۱۶۹ که از سمینارهای شورای کتاب کودک سخن می‌گویند، تاریخ سمینارهای اول و سوم مشخص است، اما تاریخ سمینار دوم ذکر نشده است.

- در صفحه‌ی ۴۸۶، درباره‌ی بخش *قصه‌های مجید* از رادیو سخن گفته‌اند، اما نه تاریخ چاپ کتاب را ذکر کرده‌اند، نه تاریخ بخش قصه‌ها را از رادیو.

- در صفحه‌ی ۴۹۵، از برخی آثار نام برده‌اند. سال چاپ بعضی از آن‌ها ذکر شده و سال چاپ برخی دیگر، بدون ذکر دلیل نیامده است.

ه- اشکالات مربوط به فهرست منابع:

- آنچه در پایان فصل‌ها تحت عنوان *منابع آمده*، در واقع یادداشت‌ها و ارجاعات است، نه منابع. فهرست واقعی منابع این سه مجلد به صورت یک‌جا در پایان مجلد دهم آمده است.

- در ابتدای فهرست منابع در پایان مجلد ۱۰ (۱۳۱۵) پیش از حرف «آ» (که آغاز الفباست و قاعدتاً فهرست الفبایی باید با منابع مربوط به آن شروع شود) نام چند منبع آمده. معلوم نیست دلیل قرار گرفتن آن‌ها در این قسمت چیست.

- در قسمت حرف «ع» (۱۳۳۳) مشخصات یک منبع به این شکل آمده است: «عباس یمینی شریف به لیلی آهی (ایمن) ...». قاعدتاً این منبع باید در بخش حرف «ی» بیاید، نه در «ع».

- در صفحه‌ی ۱۳۴۰، مجموعه‌ای از گفت‌وگوها را که مؤسسه‌ی پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان با افراد مختلف انجام داده، ذیل عنوان *گفت‌وگو با ... آورده‌اند*، در حالی که در چنین مواردی، مؤسسه در حکم نویسنده یا مؤلف است و باید نام مؤسسه در ابتدا بیاید (فتوحی رودمعجنی، ۱۳۹۳: ۲۶۱).

۴. نتیجه‌گیری

مجموع بررسی‌های ما نشان داد که سه مجلد آخر از مجموعه‌ی *تاریخ ادبیات کودکان* در عین ارزش‌های انکارنشدنی آن به خاطر گردآوری مجموعه‌ی عظیمی از اسناد و

مدارک تاریخ، فرهنگ و به طور خاص، ادبیات کودکان ایران، از جهات نظری و روش‌شناختی بر بنیادهای محکمی استوار نشده است. از دید ما، زمان تألیف چنین مجموعه‌ای هنوز نرسیده است، زیرا اسناد و مدارک مدون و طبقه‌بندی شده و نیز پژوهش‌های نظری، روش‌شناختی و نقدها و تحلیل‌های لازم برای تألیف آن هنوز به حد کافی فراهم نشده است. شاید اگر پیشینه‌ی کار به حد کفایت و به شیوه‌ای روشمند بررسی و مبنای نظری کار با لحاظ کردن تجربیات دیگران در این زمینه، سنجیده و ابعاد و گستردگی کار برآورد شده بود، زمینه برای خرد کردن طرح اصلی این کار به مجموعه‌ای از طرح‌های پژوهشی کوچک‌تر - که مقدمات لازم برای تدوین تاریخ ادبیات کودکان/ایران را فراهم می‌آورد - ایجاد می‌شد و کاری که امروز پیش روی ماست، شاید اندکی دیرتر، اما سخته‌تر و روشمندتر شکل می‌گرفت. ایرادهای گسترده‌ی ساختاری و محتوایی کتاب، همگی ناشی از فقدان طرحی منظم و مبتنی بر مبانی استوار نظری است. با این همه، معتقدیم این اثر به دلیل گردآوری مجموعه‌ای ارزشمند از آثار و اسناد ادبیات کودک، قابلیت ارجاع و معرفی به منزله‌ی منبعی برای دسترسی به اسناد مربوط به ادبیات کودک و نوجوان ایران را دارد.

پی‌نوشت

- ۱ تأکیدا در نقل قول، از ماست.
- ۲ «سامانه‌ای هم‌بسته» تلاش برای سره‌سازی عبارت رایج و روشن «نظامی منسجم» است.
- ۳ تأکید از ماست.
- ۴ در متن فرهنگ، شماره‌ی صفحات به انگلیسی آمده است، اما شماره‌ی صفحات بخش درآمد به فارسی آمده.
- ۵ تأکیدا در نقل قول‌ها از ماست.

کتاب‌نامه

- آشوری، داریوش. (۱۳۹۲). فرهنگ علوم انسانی. ویراست سوم. تهران: مرکز. چاپ اول.
- فتوحی رودمعجنی، محمود. (۱۳۸۷). نظریه‌ی تاریخ ادبیات، با بررسی انتقادی تاریخ ادبیات‌نگاری در ایران. تهران: سخن، چاپ اول.
- فتوحی رودمعجنی، محمود. (۱۳۹۳). آیین نگارش مقاله‌ی علمی-پژوهشی (ویراست سوم). تهران: سخن، چاپ یازدهم.
- محمدی، محمدهادی و قایینی، زهره (۱۳۸۰). تاریخ ادبیات کودکان ایران، ج ۱، چ اول، تهران: چپستا.

نقد و تحلیل مجلدات هشتم، نهم و دهم از « تاریخ ادبیات کودکان ایران » ۳۴۷

محمدی، محمدهادی و قایینی، زهره. (۱۳۸۱). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*، ج ۱، چ اول، تهران: چیستا.
محمدی، محمدهادی و قایینی، زهره. (۱۳۹۳). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*، ج ۸، چ اول، تهران: چیستا.
محمدی، محمدهادی و قایینی، زهره. (۱۳۹۳). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*، ج ۹، چ اول، تهران: چیستا.
محمدی، محمدهادی و قایینی، زهره. (۱۳۹۳). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*، ج ۱۰، چ اول، تهران: چیستا.

Kuhn, Thomas S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. 3rd edition. Chicago and London: University of Chicago Press.

Nikolajeva, Maria. (2014). *Reading for Learning Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

<http://www.maxvanmanen.com/files/2014/03/Agamben-What-is-a-paradigm?.pdf>

<http://fempowering.org/2013/11/26/qa-with-maria-nikolajeva-author-and-professor-at-the-university-of-cambridge/>