

Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 21, No. 9, Autumn 2021, 329-359
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.33989.2073

A Critical Review on the Book ***Child's Literature in Iran: The University Textbook***

Amir Hossein Zanjbar*

Ayoob Moradi**

Abstract

The book *Children's Literature in Iran* is a university textbook that covers most of the topics of the Ministry of Science, for two units of "Children's Literature" course at the undergraduate level. The author of the book is Mohammad Dehrizi, one of the authors of "Writing" book in high school, a graduate of literature and one of the poets and writers of children and adolescents, who has won several national awards. The book was first published in 2009 under the title *Iranian Children and Adolescent Literature*, and its new edition was published in 2020. The book has many positive aspects, but due to common methodological weaknesses between this book and many books which are written in the realm of children's literature, the present study prefers to critique this book from an approbation point of view, rather than a critical one. A book has a scientific function to the extent that it can present the paradigms of a theory to the reader in a systematic hierarchy. Therefore, the main purpose of this article is to examine the method of systematizing the paradigms introduced in the book. In this regard, the book is reviewed in six areas: education, methodology, content, editing, chaptering, and aesthetics. This research, for the first time in Iran, reviews a book in the field of theoretical literature for children and adolescents.

Keywords: Children's and Young Adult Literature, Book Review, Literary Criticism, Pathology, Textbook.

*MA in Children's and Young Adult Literature, Payame Noor University, Tehran, Iran
(Corresponding Author), rahimi.zanjbar@ut.ac.ir

** Associate Professor of Persian Literature Department, Payame Noor University, Tehran, Iran,
Ayoob.moradi@gmail.com

Date received: 22/06/2021, Date of acceptance: 06/11/2021



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: درس‌نامه دانشگاهی

امیرحسین زنجان‌بر*


ایوب مرادی**

چکیده

کتاب *ادبیات کودک در ایران* درس‌نامه‌ای دانشگاهی است که اکثر سرفصل‌های وزارت علوم را برای دو واحد درس «ادبیات کودک» در مقطع کارشناسی پوشش می‌دهد. نویسنده کتاب مذکور، محمد دهریزی، از مؤلفان کتاب «نگارش» دوره متوسطه، دانش‌آموخته ادبیات و از شاعران و نویسندگان حوزه کودک و نوجوان است که آثارش برنده جایزه‌های متعددی شده است. کتاب یادشده نخستین بار در سال ۱۳۸۸ با عنوان *ادبیات کودکان* و *نوجوانان ایران* و ویرایش جدید آن در سال ۱۳۹۹ منتشر شد. کتاب مذکور وجوه مثبت بسیاری دارد، اما به دلیل ضعف‌های روش‌شناختی مشترکی که با بسیاری از کتاب‌های تألیفی ادبیات کودک دارد پژوهش حاضر ترجیح می‌دهد، بیش از این که از منظر استحسانی به این کتاب نگاه کند، از منظری انتقادی آن را در بوتۀ نقد قرار دهد. کتاب‌ها به‌اندازه‌ای که بتوانند پارادایم‌های یک نظریه را به‌صورت سلسله‌مراتب نظام‌مند به خواننده ارائه بدهند، کارکرد علمی دارند. از همین رو، هدف اصلی این مقاله بررسی روش نظام‌مندسازی الگوواره‌های نظری معرفی‌شده در کتاب است. در همین جهت، کتاب موردنظر در شش

* کارشناسی ارشد، ادبیات کودک و نوجوان، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

rahimi.zanjanbar@ut.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0002-3517-9798> 

** دانشیار زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران

Ayoob.moradi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۵



محور نقد و بررسی می‌شود: آموزش، روش‌مندی، محتوا، ویرایش، فصل‌بندی، و زیبایی‌شناسی. این پژوهش برای نخستین‌بار در ایران کتابی را از حوزه ادبیات نظری کودک و نوجوان موردنقد قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: ادبیات کودک و نوجوان، نقد کتاب، نقد ادبی، آسیب‌شناسی، درس‌نامه.

۱. مقدمه

کتاب *ادبیات کودک در ایران* (دهریزی ۱۳۹۹) به این دلیل ترجیح داده شد که در مقایسه با آثار مشابهش، به‌لحاظ تاریخ انتشار به‌روزتر، به‌لحاظ محتوا غنی‌تر، و به‌لحاظ سبک نگارش روان‌تر است و هم‌چنین مؤلفش نویسنده و شاعر پرآوازه کودک است. آنچه در این پژوهش بیش‌تر موردتوجه است آسیب‌شناسی این کتاب است، چراکه آسیب‌های روش‌شناختی کتاب مذکور در بسیاری از موارد با سایر کتب تألیفی ادبیات کودک مشترک است. بنابراین، نگاه انتقادی این مقاله از ارزش‌ها و آورده‌های فراوان آن کتاب نمی‌کاهد. پرسش‌های پژوهش این است که تعاریف، تقسیم‌بندی‌های محتوایی، و نیز تقسیم‌بندی‌های صوری کتاب چه به‌لحاظ تناقضات درونی (ادعاهای متناقض، ناهم‌خوانی گزاره‌ها با مثال‌ها، تعاریف متناقض) و چه به‌لحاظ تناقضات بیرونی (تناقض گزاره‌های داخل کتاب با مصادیق عینی، ناهم‌خوانی اصطلاحات کتاب با تعاریف رایج یا مصطلحات کتاب‌های دیگر) چه وضعیتی دارند؟ نظام تقسیمات محتوایی و صوری کتاب چه‌قدر قاعده «تباین اجزای تقسیم» (ناهم‌پوشی بخش‌ها با یک‌دیگر) را رعایت کرده است؟ ارجاعات، نقل‌قول‌ها، و ادعاها تا چه اندازه مستندند؟ در حاشیه پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها به غلط‌های ویرایشی و وجوه زیبایی‌شناختی نیز نقبی زده می‌شود.

تاکنون برای کتاب‌های نظری حوزه ادبیات کودک نقدی نوشته نشده است، مگر «نقد و بررسی کتاب *ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن*، نوشته تریا قزل‌ایاغ» (کنج‌خانلو ۱۳۸۹) که اجمالاً در چهار صفحه به اغلاط نگارشی پرداخته است. در حوزه ادبیات نظری کودک نیز فقر تألیف مشهود است. کتاب‌های تألیفی در این حوزه محدودند به: *ادبیات کودکان و نوجوانان* (غفاری ۱۳۸۷)، *ادبیات کودکان* (جعفرقلیان ۱۳۹۵)، *شعر کودک در ایران* (کیانوش ۱۳۷۹)، *کودکان و ادبیات رسمی ایران* (هاشمی‌نسب ۱۳۷۱)،

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۳۳

ادبیات کودکان (شعاری نژاد ۱۳۹۵)، آشنایی با ادبیات کودکان (علی پور ۱۳۸۳)، ساختارشناسی تاریخی - تحلیلی شعر کودک و نوجوان (دهریزی ۱۳۹۵)، مبانی ادبیات کودک و نوجوان (حکیمی و کاموس ۱۳۸۴)، فانتزی در ادبیات کودکان (محمدی ۱۳۷۸)، ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (قزلایاغ ۱۳۸۹).

۲. مبانی نظری

در هر علمی، برای کشف رابطه داده‌ها با یکدیگر نیاز است که داده‌ها دسته‌بندی شوند. کتاب‌های نظری با استفاده از فصل‌ها و بخش‌ها داده‌های خود را به دسته‌هایی تقسیم می‌کنند که آن دسته‌ها کمینه هم‌پوشانی را با یکدیگر دارند و به‌قول منطقیون «تباین اجزای تقسیم» (المظفر ۱۳۸۸: ۱۰۸) در آن‌ها رعایت می‌شود. ویراستاران ارتباط بین بخش‌های فرعی و اصلی را از طریق برجسب عددی‌ای که به تیر آن بخش می‌زنند (مثلاً ۲.۱، یعنی بخش ۲ از فصل ۱) و نیز با ریزودرشت کردن فونت تیرها (عناوین) به‌نمایش می‌گذارند.

۱.۲ نمودار درختی برای رده‌بندی

یک مقوله (مثلاً اعداد طبیعی) را در نظر بگیرید و یک تقسیم‌بندی از آن را (مثلاً تقسیم به دو زیرمقوله «اعداد فرد» و «اعداد زوج» را). رابطه انتزاعی یک مقوله با زیرمقولاتش (مثلاً رابطه اعداد طبیعی با اعداد زوج) و نیز رابطه انتزاعی بین دو زیرمقوله (مثلاً رابطه دو زیرمقوله اعداد فرد و اعداد زوج) را می‌توان با ترسیم نمودار درختی (tree diagram) عینیت بخشید.

۲.۲ گره‌ها و شاخه‌ها

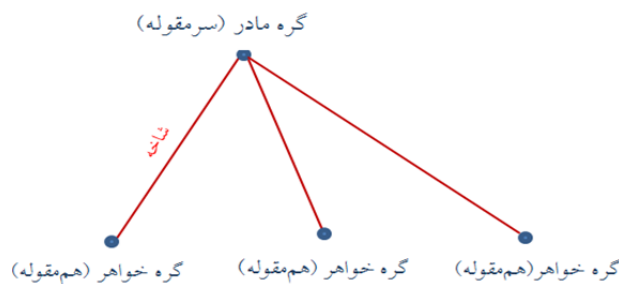
نمودار درختی از دو مجموعه تشکیل می‌شود: یکی مجموعه‌ای از نقاط، موسوم به «گره» (node) و دیگری مجموعه‌ای از خطوط، موسوم به «شاخه» (branch). هر مقوله در جایگاه یک گره قرار می‌گیرد و هر شاخه دو گره را به هم وصل می‌کند، به‌طوری‌که نسبت گره بالایی (مقوله اصلی) به گره پایینی‌اش (به زیرمقوله‌اش) نسبت «کل به جز» است (Sag and Wasow 1999: 38).

۳.۲ رابطه مادر - فرزندی (زیرمقوله بودن)

اگر یک گره با شاخه‌ای به گره بالایی خود وصل شده باشد، گره پایینی را زیرمقوله یا دختر (daughter) گره بالایی می‌نامند و گره بالایی را سرمقوله یا مادر (mother) گره پایینی می‌خوانند (Sag and Wasow 1999: 38). مثلاً اعداد فرد دختر یا زیرمقوله اعداد طبیعی‌اند و اعداد طبیعی مادر یا سرمقوله اعداد فردند).

۴.۲ رابطه خواهری (هم‌مقوله بودن)

اگر دو تا گره مادر یک‌سانی داشته باشند، آن دو گره را با یک‌دیگر «خواهر» (sister) یا «هم‌مقوله» می‌خوانند (Sag and Wasow 1999: 38). به بیان دیگر، اگر دو تا شاخه در یک گره مشترک باشند، گره‌های غیرمشترکشان با یک‌دیگر نسبت «خواهری» یا «هم‌مقوله‌گی» دارند (مثلاً اعداد زوج و اعداد فرد با یک‌دیگر خواهر یا هم‌مقوله‌اند، چراکه اعداد طبیعی مادر مشترک هر دو آن‌هاست).



شکل ۱. درخت فوق با سه شاخه و چهارگره رابطه سلسله‌مراتب مادر - فرزندی را عینیت می‌بخشد.

۵.۲ برچسب‌گذاری سلسله‌ای

برچسب‌گذاری حرفی (الف، ب، پ، ...) و برچسب‌گذاری عددی (۱، ۲، ۳، ...) رابطه مادر - فرزندی بین شاخه‌ها را نمی‌تواند انعکاس بدهد. بر همین اساس، هرگاه بخواهند سلسله‌مراتب رابطه مادر - فرزندی را در برچسب‌گذاری لحاظ کنند از برچسب‌هایی متشکل از چند عدد استفاده می‌کنند (مثلاً ۴.۲.۱ یعنی برچسب گره ۲ مادر برچسب گره ۴ و فرزند گره ۱ است).

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۳۵

۳. نقد و بررسی کتاب

در این پژوهش منظور از «کتاب» کتاب ادبیات کودک در ایران (دهریزی ۱۳۹۹) و منظور از «مؤلف» مؤلف کتاب مذکور است، مگر مواردی که خلاف آن تصریح شود.

۱.۳ استحضانات آموزشی

مباحث کتاب تقریباً تمام سرفصل‌های مصوب وزارت علوم (به جز نقد) را برای درس دوواحدی «آشنایی با ادبیات کودک» در مقطع کارشناسی زبان و ادبیات فارسی پوشش می‌دهد. علاوه بر این، می‌تواند به عنوان درس پیش‌نیاز برای دانشجویانی که از رشته‌های غیرمرتبط به مقطع کارشناسی ارشد ادبیات کودک و نوجوان راه یافته‌اند تدریس شود.

به لحاظ مخاطب‌شناسی سطح مطالب، مثال‌ها، و زبان در حد دانشجویی است که با درس بیان و بدیع آشنایی مختصر دارد.

برای هر بخش مثال‌هایی گزینش شده است که کاملاً آموزشی‌اند، یعنی هر نکته آموزشی‌ای که به صورت نظری در کتاب مطرح می‌شود، شاهد مثالی برایش آورده می‌شود که به صورت گل درشت صحت آن نکته را تأیید می‌کند. مثال‌ها از منظر زیبایی‌شناختی نیز اشتیاق خواننده را برمی‌انگیزند. بحث‌ها به اندازه نیاز توضیح داده شده و از اطناب بری است.

۲.۳ روش مندی

۱.۲.۳ نایک‌دستی در محور افقی کلام (محور هم‌نشینی)

مؤلف ویژگی‌های نمایش‌نامه کودک را نه مورد (نه شاخه) برمی‌شمارد:

۱- مضمون نمایش‌نامه بکر و تازه باشد و با خواست درونی و ظرفیت‌های ذهنی کودک تناسب داشته باشد، ۲-... ۴- پیام نمایش‌نامه با موضع‌گیری انسانی مطرح و به دور از اندرزگویی‌های خشک و بی‌روح بیان شود،... ۶- پیام نمایش‌نامه جهت‌گیری مثبتی داشته باشد... (دهریزی ۱۳۹۹: ۱۸۰).

«تازگی مضمون» و «تناسب مضمون با ظرفیت ذهنی خواننده» دو ویژگی مستقل و متمایز برای «مضمون»‌اند. بنابراین، بهتر است در دو شاخه جداگانه (در دو شماره مجزا)

مطرح شوند، همان‌گونه که «عدم اندرزگویی پیام» و «جهت‌گیری مثبت پیام» دو ویژگی متمایز برای «پیام» اند و در شاخه‌های ۴ و ۶ به صورت جداگانه (در دو شاخه خواهر) مطرح شده‌اند.

مؤلف «موسیقی داخلی شعر» را به شش شاخه تقسیم کرده است:

«۱- واج‌آرایی: تکرار یک واج (صامت یا مصوت) است در کلمه‌های یک مصراع یا بیت... ۲- تکرار: تکرار و توالی یک هجا و یا یک کلمه است در شعر... مثال: ملت‌ها/ کشورها/ دریاها/ بسیارند،...» (همان: ۹۱) آیا مثالی که در شاخه ۲ برای آرایه «تکرار» آمده است نمی‌تواند مثالی برای شاخه ۱ نیز باشد؟ در مثال فوق، از یک طرف «آ» هجا محسوب می‌شود و از طرفی دیگر واج. پس، مثال «ملت‌ها، کشورها، دریاها...» بنابه تعریف شاخه ۱ «واج‌آرایی» است و بنابه تعریف شاخه ۲ «آرایه تکرار». در واقع، ایراد تقسیم فوق این است که در شاخه «۲» تعریف «آرایه تکرار» از واحد «هجا» شروع شده است، در حالی که باید بر اساس واحدهایی بزرگ‌تر (مثل کلمه، عبارت، و کلام) تعریف می‌شد و «تکرار هجا» به‌عنوان حالت خاصی از «واج‌آرایی» به شاخه «۱» و نهاده می‌شد؛ یعنی اگر مؤلف دسته‌بندی خود را به صورت روبه‌رو اصلاح کند، آن‌گاه هجا‌آرایی «آ» در مثال فوق دیگر جزو آرایه تکرار محسوب نمی‌شود، بلکه صرفاً واج‌آرایی به‌شمار خواهد آمد: «۱. واج‌آرایی: تکرار یک واج (صامت یا مصوت) است در... ۲. آرایه تکرار: تکرار یک کلمه یا یک عبارت است در...».

به‌زبان علمی‌تر، مؤلف به‌جای این که «تکرار و توالی هجا» (هجا‌آرایی) را در ذیل شاخه ۱ قرار دهد، به‌اشتباه، آن را تحت رابطه خواهری با واج‌آرایی قرار داده است (یکی را به‌عنوان شاخه ۱ و دیگری را به‌عنوان شاخه ۲).

در مبحث «عنصر عاطفه» (همان: ۹۹) شاهد مثالی آورده شده است که نشان می‌دهد شعر علی‌رغم کم‌بهرگی از «تخیل» می‌تواند با کمک «عنصر عاطفه» کمبود عنصر تخیل را جبران کند. بنابراین، با این ادعا و این شاهد مثال، فهم مبحث «عنصر عاطفه» به فهم «عنصر تخیل» وابسته شده است. بر همین اساس، بهتر بود که مبحث «عنصر عاطفه» پس از مبحث «عنصر تخیل» (همان: ۱۰۱) مطرح می‌شد، نه پیش از آن.

۲.۲.۳ نایک‌دستی در محور عمودی کلام (محور جانشینی)

یاکوبسن ارتباط را مبتنی بر شش پایه می‌داند (غیائی ۱۳۶۸: ۱۵۱). برای شش پایه ارتباطی خود شش کارکرد تعریف می‌کند و در تعریف همه کارکردها روش واحدی را دنبال

می‌کند؛ یعنی کارکردهای شش‌گانه‌اش مبتنی است بر این‌که پیام بر فرستنده تمرکز دارد، یا گیرنده، یا خود پیام، یا رسانه ارتباط، یا رمزگان، یا مرجع پیام (گیرو ۱۳۸۰: ۱۹-۲۴). خلاف نظریه یاکوبسن، مؤلف «ارتباط» را مبتنی بر چهار پایه می‌داند و برای هر پایه یک سطر توضیح می‌دهد.

نمودار پایه‌های ارتباط پس از فرایند ساده‌سازی متن این‌گونه است: ۱- برقرارکننده ارتباط (نویسنده): طرح‌ریزی اثر متناسب با ویژگی‌های شناختی و روانی مخاطب؛ یعنی خردسال، کودک، و نوجوان. ۲- وسیله ارتباط (کلام): ساده‌شده در سطح انتخاب واژگان و جمله‌بندی‌های متن. ۳- مخاطب ارتباط (خردسال، کودک، و نوجوان): با گنجینه واژگانی محدود و ظرفیت‌های شناختی کم و خاص. ۴- پیام ارتباط (معنای پیام): ساده‌شده تا حد درک مخاطب (دهریزی ۱۳۹۹: ۳۲).

اختلاف نظر یاکوبسن و مؤلف بلامانع است، اما اشکال در این است که، خلاف شیوه منسجم یاکوبسن، شیوه ارائه توضیحات مؤلف در محور عمودی کلام از روش واحدی پیروی نمی‌کند. در توضیح بند «۲»، ویژگی کلام (سادگی در سطح واژگان و جمله) تبیین می‌شود، در توضیح بند «۳» ویژگی مخاطب (ظرفیت واژگانی کودک)، و در توضیح بند «۴» ویژگی پیام (سادگی و قابل‌درک بودن)، اما در بند «۱» ویژگی نویسنده توضیح داده نمی‌شود، بلکه وظیفه نویسنده (طرح‌ریزی اثر) تبیین می‌شود.

در سراسر کتاب، تشتت برچسب‌گذاری در ساختار سلسله‌مراتبی تیتراهای مادر و تیتراهای فرزند بسیار فاحش است. مؤلف عناصر سازنده شعر را به شش شاخه تقسیم کرده است: ۱. موسیقی، ۲. عاطفه، ۳. تخیل، ۴. اندیشه، ۵. زبان، ۶. ساختار. البته به این وضوح این شش شاخه را ابتدا پشت سرهم فهرست نکرده است و بعد به توضیح مبسوط هریک پردازد، بلکه ابتدا برای معرفی اولین شاخه تیترا زده است که «۱- موسیقی» (همان: ۷۸). آنگاه پس از تشریح ۳۱ زیرمقوله (دختر) برای این تیترا و توضیح دادن تمام این ۳۱ زیرمقوله‌ها، در ۲۱ صفحه بعد، دومین شاخه را به صورت تیترا «۲- تخیل» (همان: ۹۸) عنوان کرده است. نگارندگان مقاله حاضر فلوچارتی (نموداری) از این عناوین و تیتراهای مربوط به ۲۱ صفحه مذکور را ترسیم کرده‌اند که در ذیل به نمایش می‌گذارند (تورفتگی‌ها برای نمایش سلسله‌مراتب روابط زیرمقوله‌گی تیتراهاست که نگارندگان این مقاله آن‌ها را انجام داده‌اند، نه مؤلف کتاب).

۱ - عنصر موسیقی:

الف) موسیقی بیرونی:
مشخصات و شرایط وزن‌ها مناسب شعر:
الف) هر چه سن مخاطب پایین‌تر...
ب) شعر کودک به تناسب مضمون...
ب) موسیقی کناری:
قافیه در شعر کودک:
ویژگی‌های قافیه در شعر کودک:
الف) غنی بودن قافیه
ب) تازگی قافیه
ردیف در شعر کودک:
ب) موسیقی داخلی:
۱- واج‌آرایی:
۲- تکرار:
الف)
ب)
۳- التزام:
۴- طرد و عکس:
۵- جناس:
جناس ناقص
جناس اشتقاقی
الف) جناس ناقص حرکتی
ب) جناس ناقص اختلافی
ب) جناس ناقص افزایشی
ب) جناس اشتقاقی
۶- موازنه و ترصیح:
ت) موسیقی معنوی:
۱- تضاد
۲- مطابقت
۳- مراعات نظیر
۴- ایهام

۲ - عنصر عاطفه

شکل ۲. فاصله طولانی عنوان «۱- عنصر موسیقی» تا عنوان «۲- عنصر عاطفه» باعث فراموشی رابطه خواهری (هم‌مقولگی) این دو عنوان است.

به چند دلیل بهتر بود که مؤلف از برچسب‌گذاری سلسله‌ای (برچسب‌های چندشماره‌ای) بهره می‌برد. سیاق نامشخص برچسب‌دهی به تیتراها معضلات متعددی به بار آورده است. اول این‌که خواننده در میان شبکه‌ای از برچسب‌های پیاپی عددی ۱، ۲، ۳، ... و حرفی الف، ب، پ، ... و حتی عناوینی بدون برچسب گم می‌شود و نمی‌فهمد که کدام برچسب عددی یا حرفی دنباله کدام یک از عناوین است. دوم این‌که خواننده بعد از ۲۱ صفحه فراموش می‌کند عنوان «۲- خیال» در ادامه کدام عنوان «۱» بوده است (یعنی وقتی بین دو تیترا خواهر ۲۱ صفحه فاصله می‌افتد، نسبت خواهری آن‌ها فراموش می‌شود). سوم این‌که مگر نه این است که «ب - موسیقی کناری» و «پ - موسیقی داخلی» هر دو هم‌مقوله (خواهر) اند، پس چرا گره‌های فرزند در مبحث «ب - موسیقی کناری» با حروف

الفا برچسب‌گذاری شده است، اما گره‌های فرزند در مبحث «پ - موسیقی داخلی» با اعداد؟ به عبارتی، چرا دو هم‌مقوله روش یکسانی برای برچسب‌گذاری ندارند؟ چهارم این‌که عنوان گره «ب - تازگی قافیه» با عنوان گره «پ - موسیقی داخلی» چنان در پی هم قرار گرفته‌اند که گویی هر دو از فروعات یک تقسیم‌بندی واحدند (گویی هر دو خواهرند). حالا که از تلفیق حروف و اعداد استفاده می‌شود، چرا عناوین اصلی (گره‌های مادر) را با حروف و عناوین فرعی (گره‌های دختر) را با اعداد مشخص نمی‌کند تا خلط مبحث کم‌تری رخ دهد؟ پنجم این‌که در بخش جناس، برچسب حرفی «و» چرا ناگهان در ادامه برچسب‌های «الف، ب، پ» آمده است؛ یعنی چرا به جای «الف، ب، پ، ت»، برچسب‌ها «الف، ب، پ، و» شده است؟ ششم این‌که: همان‌طور که از نمودار «۲» در این مقاله مشخص است، «الف - جناس ناقص حرکتی»، «ب - جناس ناقص اختلافی»، «پ - جناس ناقص افزایشی» هم‌مقوله‌اند (همگی دختران جناس ناقص‌اند)، در حالی که «و - جناس اشتقاقی» با آن‌ها خواهر نیست (از دختران جناس ناقص نیست). بنابراین، نباید تیتراهای فرزندان جناس ناقص (تیتراهای هم‌مقوله) در محور هم‌نشینی با تیترا جناس اشتقاق (که با آن‌ها هم‌مقوله نیست) قرار بگیرد. هفتم این‌که چرا برخی از تیتراها (مثل عنوان «قافیه» و عنوان «ردیف») باین‌که دارای زیرشاخه‌ها و فروعاتی برچسب‌گذاری شده‌اند، هم‌چنان خودشان فاقد برچسب عددی یا حرفی‌اند؟ هشتم این‌که برچسب «۱» برای «۱- تشبیه مرکب» (همان: ۱۰۴) آمده است، اما برچسب «۲» در مبحث مذکور وجود ندارد.

مؤلف «طباق» و «مطابقه» را ذیل دو شماره مجزا قرار داده است (همان: ۹۶)، در حالی که «مطابقه» از فروعات «طباق» است و باید در جایگاه دختر (زیرمقوله) طباق قرار می‌گرفت، نه خواهر (هم‌مقوله) آن.

مؤلف «شکل‌های کهن ادبیات داستانی کودک» را سه گونه می‌داند: «قصه، حکایت، افسانه عامیانه» و برای هر گونه تعریفی ارائه می‌دهد. تعاریف کتاب از گونه‌های فوق نه تنها مبین فصل امتیاز قصه و افسانه عامیانه نیستند، بلکه مؤید رابطهٔ مترادف این دو هستند. لذا قصه و افسانه نمی‌توانند در رابطهٔ خواهری با هم‌دیگر قرار گیرند (در دو شاخهٔ مجزا بیایند):

۱- قصه: قصه آن نوع ادبی خلاق است که از هزاران سال پیش رایج بوده و بیش‌تر جنبهٔ غیرواقعی، خیالی، و خارق‌العاده دارد... ۳- افسانهٔ عامیانه: افسانهٔ عامیانه داستانی است با عوامل تخیلی زیاد که امکان وقوع حوادث و ماجراهای آن بعید و یا غیرممکن است.

افسانه عامیانه حالتی نقلی دارد و از سینه اقوام مختلف گرفته شده و گاه متناسب با ذائقه روانی و اجتماعی هر قوم تغییر شکل یافته است (همان: ۱۴۲-۱۴۳).

مؤلف در تقسیم افسانه‌های نو به سه گونه افسانه قائل است: «الف: علمی - تخیلی، ب: فضایی، پ: زمان‌گسست». پس، با توجه به تعریف کتاب، هم افسانه‌های فضایی و هم افسانه‌های زمان‌گسست حالت‌های خاصی از افسانه‌های علمی - تخیلی‌اند. بنابراین، افسانه‌های علمی - تخیلی باید به دو زیرمقوله (دو دختر) با عناوین «الف: فضایی و ب: زمان‌گسست» تفکیک شوند، نه این‌که افسانه علمی - تخیلی در محور هم‌نشینی با دخترانش (افسانه فضایی و افسانه زمان‌گسست) قرار بگیرد.

مؤلف گونه‌های رایج داستان تصویری را سه گونه می‌داند:

۱- چندتصویری بدون کلام: در این داستان‌ها چند تصویر زنجیروار داستانی را بیان می‌کند. ۲- تک‌تصویری: در داستان تک‌تصویری، یک تصویر به‌تنهایی بیان‌گر ماجرای داستانی است. ۳- داستان مصور (کمیک‌استریپ): مجموعه‌ای از تصاویر است که می‌تواند مستقل از نوشتار داستانی را روایت کند... در کمیک‌استریپ کلمه نقش کمکی دارد؛ یعنی نوشتار تنها در جایی استفاده می‌شود که تصاویر قادر به بیان مفهوم خاص، حس، یا صدای موردنظر نباشد» (همان: ۱۴۸-۱۴۹).

داستان‌های «چندتصویری بدون متن» حالت خاصی از کمیک‌استریپ‌ها هستند. بنابراین، نباید ذیل شماره جداگانه (به‌عنوان خواهر کمیک‌استریپ) یک گونه مستقل به‌شمار بیاید.

از طرفی، در بخش بندی کتاب، با چه معیاری داستان‌های تصویری در زیرمقوله «رمان» جای گرفته‌اند؟

نام‌گذاری انواع تشبیهات در محور هم‌نشینی هیچ ربطی به هم ندارند؛ مثلاً وقتی تشبیهی «مرکب» نامیده می‌شود، انتظار بر این است که نام‌های «تشبیه منفرد» و «تشبیه مقید» نیز در فهرست انواع تشبیه وجود داشته باشد تا بتواند هر سه باهم در رابطه توزیع تکمیلی قرار بگیرند (توزیع تکمیلی به این معناست که اولاً هر تشبیهی یکی از سه ویژگی منفرد، مقید، یا مرکب را حتماً دارد. ثانیاً هیچ تشبیهی نمی‌تواند هم‌زمان دو تا از این ویژگی‌ها را داشته باشد)؛ مؤلف برای عنوان «تشبیه مرکب» برچسب «۱» زده است، اما ظاهراً فراموش کرده است که انواع دیگر آن (سایر هم‌مقوله‌هایش) را نیز معرفی کند. برای همین، بعد از برچسب «۱» هرگز برچسب «۲» در مبحث تشبیه دیده نمی‌شود. از طرفی، تقسیم‌بندی تشبیه به انواع «مرکب، منفرد، و مقید» براساس ماهیت تشبیه (فارغ از چگونگی صورت ارائه

تشبیه) است، درحالی که تقسیم تشبیه به «مضمّر»، «معکوس»، و... ربطی به ماهیت ندارد بلکه به شکل صوری و چگونگی ارائه آن تشبیه بستگی دارد (شمیسا ۱۳۹۰: ۱۳۱). از همین رو، شمیسا تشبیه مرکب را خواهر (هم مقولّه) تشبیه منفرد و تشبیه مقید قرار داده است، اما تشبیه مضمّر را خواهر (هم مقولّه) تشبیه معکوس. در واقع، اطلاق صفت «مرکب» به تشبیه از منظر ماهوی است، اما اطلاق صفت «پنهان (مضمّر)» از منظر صوری. ایراد تقسیم بندی مؤلف این است که در دسته بندی تشبیه (دو دسته «مرکب» و «پنهان») (دهریزی ۱۳۹۹: ۱۰۴-۱۰۵) دو نوع تشبیهی را که قابلیت هم مقولگی ندارد، هم مقولّه یک دیگر قرار داده است.

۳.۳ نقد محتوایی

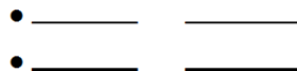
در این بخش محتوای کتاب از چهار منظر بررسی می شود: تناقضات و تباینات، تعاریف ناقص، مثال های غلط انداز، و خلأ برخی موضوعات.

۱.۳.۳ تناقضات و تباینات

«جناس ناقص حرکتی (اختلاف در حرکت): مثل قصه و غصه» (دهریزی ۱۳۹۹: ۹۳). مؤلف با مثالی که برای «جناس ناقص حرکتی» آورده، نشان داده است که جناس را آرایه ای شنیداری می داند، نه آرایه ای دیداری، چراکه به اختلاف نوشتاری حروف غین و قاف در دو واژه «قصه» و «غصه» وقعی ننهاد و اختلاف آن ها را صرفاً در حرکتشان دانسته است. از سوی دیگر، با مثالی که برای «جناس ناقص افزایشی» زده نشان داده است که جناس را آرایه ای دیداری می داند، نه شنیداری، زیرا به این که واژه «چشمه» یک حرف بیش از «چشم» دارد توجه کرده است و به این که اختلاف شنیداری «چشم» و «چشمه» صرفاً در یک کسره است وقعی ننهاد و در نتیجه آن را «جناس ناقص حرکتی» به شمار نیاورده است: «جناس ناقص افزایشی (اختلاف در تعداد حروف) مثل چشم و چشمه» (همان: ۹۴). بنابراین، مؤلف مقولّه جناس را با دو متر متفاوت به زیر مقولات تقسیم کرده است: یکی با متر شنیداری و دیگری با متر دیداری. اگر قرار است جناس (به شیوه بلاغیون سنتی) هم زمان هم نوعی موسیقی شنیداری باشد و هم نوعی موسیقی نوشتاری آن گاه اول این که مثالی که برای جناس ناقص حرکتی آورده شده است اشکال پیدا خواهد کرد، دوم این که جای انواع جناس های دیگر مانند «جناس خط» در این بین خالی خواهد بود، سوم این که

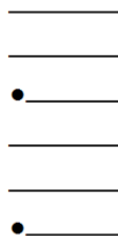
جای بقیه آرایه‌های نوشتاری و دیداری مثل «سیمامعنایی» در ذیل عنوان «موسیقی درونی» خالی خواهد بود، و چهارم این که تمام زیرمقولات موسیقی درونی در این کتاب مبتنی بر قوه سامعه بوده‌اند و جناس ناقص افزایشی تنها آرایه‌ای در جرگه موسیقی درونی است که مبتنی بر قوه باصره است.

مؤلف هفت قالب شاخص «۱- مثنوی، ۲- چهارپاره، ۳- سه‌پاره، ...» برای شعر کودک برمی‌شمارد و برای نحوه قافیه‌بندی هر قالب مقفا نموداری ترسیم می‌کند. در نمودار چهارپاره، تعداد مصاریعی که الگوی هم‌قافیه‌بودن را نشان می‌دهند (تعداد مصاریع هر بند) چهارتاست و مؤلف وجه‌تسمیه را به تعداد مصراع‌های بند منتسب می‌کند (همان: ۱۲۲).



شکل ۳. بندهایی که مبین الگوی قافیه‌بندی در چهارپاره است.

باتوجه به این که در قالب «سه‌پاره» کم‌ترین تعداد مصاریعی که می‌توانند الگوی هم‌قافیه‌بودن را نمایش دهند شش‌تاست، بنابراین واحد سنجش (بند) باید مشتمل بر شش مصراع باشد و در قیاس با وجه‌تسمیه چهارپاره باید «شش‌پاره» نامیده شود.



شکل ۴. بندی متشکل از شش مصراع که مبین الگوی قافیه‌بندی در «سه‌پاره» است.

درحالی که مؤلف اولاً از آن با عنوان «سه‌پاره» یاد کرده است، نه شش‌پاره (در کتب دیگر، سه‌پاره یا سه‌گانی قالبی متفاوت با تعریف این کتاب دارد)، ثانیاً در تعریف خود، مفهوم «بند» را مشتمل بر سه مصراع دانسته است، نه شش مصراع: «سه‌پاره به‌جای چهار مصراع، از سه مصراع تشکیل شده است. رایج‌ترین شکل قالب سه‌پاره آن است که مصراع‌های سوم هر دو بند از شعر هم‌قافیه است» (همان: ۱۲۴).

مؤلف از مفهوم «بند» به‌عنوان متری (واحد سنجش) برای تعریف دو قالب چهارپاره و سه‌پاره استفاده کرده است. اشکال کار در این است که متر مذکور کِشسان است و مؤلف با

سوءاستفاده از کشسانی آن هر بار تعداد مصاریع بند را به میل خود تغییر می‌دهد. اشکالی ندارد «بند» در قالبی مثل مثنوی متشکل از دو مصراع باشد و در قالبی دیگر مانند چهارپاره متشکل از چهار مصراع، اما تعداد مصاریع آن دل‌بخواهی نیست، بلکه در قالب‌های مقفا همواره «بند» مبین الگوی قافیه‌بندی است.

تعریف «واج‌آرایی» و تعریف «موسیقی درونی» دچار دور باطل شده است. مؤلف از یک سو لازمه واج‌آرایی را (علاوه بر تکرار) ایجاد موسیقی درونی می‌داند، بنابراین تعریف واج‌آرایی را مشروط به «داشتن موسیقی درونی» کرده است. از سوی دیگر، موسیقی درونی را از طریق فهرست مشخصی از آرایه‌هایی چون واج‌آرایی، تکرار، و... تعریف می‌کند (همان: ۹۰). بنابراین، به لحاظ منطقی تعاریف موسیقی درونی و واج‌آرایی به هم دیگر احاله شده‌اند.

درون‌مایه فکر اصلی و مسلط در هر موضوع است که برخلاف موضوع با جهت‌گیری فکری نویسنده بیان می‌شود؛ یعنی اگر موضوعی را فشرده و تفسیر کنیم آن‌چه می‌ماند درون‌مایه است... برای روشن‌تر شدن تفاوت موضوع با درون‌مایه چند مثال می‌آورم: موضوع: راستی و راست‌گویی، درون‌مایه (۱): راستی موجب راستگاری می‌شود، درون‌مایه (۲): دروغ‌گویان رسوا می‌شوند (همان: ۱۵۰).

اولاً، جمله اول ابهام دارد، زیرا دو خوانش دارد یکی این‌که درون‌مایه فکر اصلی در موضوع است که برخلاف موضوع (با جهت‌گیری فکری نویسنده) بیان می‌شود و خوانش دیگر این‌که، برخلاف موضوع که با جهت‌گیری فکری نویسنده بیان نمی‌شود، درون‌مایه با جهت‌گیری فکری نویسنده بیان می‌شود. اگر خوانش اول مدنظر باشد، تعریف با خودش تناقض دارد و در نتیجه «خوش‌تعریف» نیست. اگر خوانش دوم مدنظر باشد، به سبب حذف ارکان نحوی، ابهام دارد. ثانیاً، با توجه به این‌که فرایند «تفسیر» مبتنی است بر بازکردن و گسترش معانی فشرده کلام، بنابراین «فشرده‌کردن» و «تفسیرکردن» دو فرایند شناختی متضادند و نمی‌توان برای تعریف درون‌مایه به اجتماع نقیضین متوسل شد. ثالثاً، اتفاقاً «موضوع» حاصل فشرده‌کردن درون‌مایه است، نه برعکس. همان‌گونه‌که میرصادقی می‌گوید و نیز در شاهد مثال‌های خود کتاب مشهود است درون‌مایه همیشه یک جمله یا چند جمله است (میرصادقی ۱۳۷۶: ۳۰۰)، درحالی‌که موضوع یک کلمه یا چند کلمه است. پس، «موضوع» نتیجه فشرده‌سازی درون‌مایه است، و درون‌مایه گزاره‌ای (جمله‌ای) درباره موضوع. (اصلاً، به سبب ویژگی فشرده‌بودن موضوع است که یک موضوع می‌تواند چندین

درون‌مایه داشته باشد). رابعاً، ارتباط جمله بعد و قبل از واژه «یعنی» مصداق ارتباط دو جمله قبل و بعد از واژه «وگرنه» در مصراع «کلنگ از آسمان افتاد و نشکست/ وگرنه من همان بودم که هستم» است. خامساً، باتوجه‌به این‌که درون‌مایه حداقل یک جمله است، اما موضوع یک کلمه، چرا مؤلف گفته است: «طبقه‌بندی موضوعی درون‌مایه در داستان کودک: ۱- ساختار با درون‌مایه دینی، ۲- ساختار با درون‌مایه حماسی...» (دهریزی ۱۳۹۹: ۱۵۵)، درحالی‌که باید می‌گفت: «ساختار با موضوع دینی» و «ساختار با موضوع حماسی». علت خطا این است که مؤلف به‌اشتباه ادعا می‌کند که درون‌مایه‌ها را طبقه‌بندی موضوعی کرده است، درحالی‌که واقعیت این است که مؤلف (بنابه تعریف خودش از «موضوع») موضوعات داستان‌های کودک را طبقه‌بندی کرده است، نه درون‌مایه‌ها را.

۲.۳.۳ تعاریف ناقص

«واج‌آرایی: تکرار یک واج (صامت یا مصوت) است در کلمه‌های یک مصراع یا بیت، به‌گونه‌ای که آفریننده موسیقی درونی باشد و بر تأثیر موسیقایی شعر بیفزاید» (دهریزی ۱۳۹۹: ۹۰). خلاف آن‌چه در تعریف آمده است، واج‌آرایی الزاماً حاصل تکرار یک واج نیست، چه بسا که واج‌آرایی حاصل تکرار مجموعه‌ای از چند واج قریب‌المخرج باشد؛ مثلاً در «مرا پی‌ات بکشان و سپس زمین بزنم» (زنجان‌بر ۱۳۸۷) مجموعه‌ای از واج‌های لبی «م، پ، ب» موجد واج‌آرایی است، نه صرفاً تکرار یکی از این واج‌ها. مؤلف سه اصطلاح «ابهام»، «تعقید»، و «تنافر» را برای عیوب نحوی در محور هم‌نشینی کلام برمی‌شمارد:

پس از انتخاب واژگان ساده و قابل‌فهم، نوبت به ساختار نحوی جملات (جمله‌بندی) است؛ یعنی جملات علاوه‌بر سادگی در زنجیره کلام طوری چیده شوند که موجب ابهام، تعقید، و تنافر نشوند. «ابهام» دو یا چندمعنایی بودن است و معمولاً نتیجه نشانیدن ارکان جمله در جای نامناسب، تابع اضافات، و معلوم‌نبودن مرجع ضمیر است. «تعقید» پیچیدگی کلام است و عموماً از آوردن جمله‌های ساده بلند، جمله‌های مرکب تودرتو، دوری ارکان مرتبط، و جابه‌جایی ارکان جمله ایجاد می‌شود (دهریزی ۱۳۹۹: ۳۶-۳۷).

اول این‌که اگرچه مؤلف در تعریف «ابهام» تصریح نکرده است، جملاتی که قبل از تعریف آمده است نشان می‌دهد که او بستر «ابهام» را صرفاً نحو و چینش کلمات در زنجیره گفتار می‌داند، نه در سطح واژگان؛ یعنی مؤلف چندمعنایی واژگان را حتی اگر عامل تعبیر

دوگانه شود ابهام نمی‌داند. صفوی (۱۳۸۷: ۲۱۷) ابهام را هم در زنجیره کلام و هم در سطح واژگان قابل طرح می‌داند و از همین رو «ابهام» را نوعی ابهام در سطح واژگان می‌داند. بهتر بود که مؤلف به تفاوت «ابهام» و «ابهام» در همین بخش از کتاب به شکل ذیل اشاره می‌کرد: «ابهام» و «ابهام» هر دو دلالت چندگانه‌اند. «ابهام» مبتنی بر واژگانی با دلالت چندگانه (دومعنایی) است و «ابهام» مبتنی بر چینش یک زنجیره چندمعنایی از واژگان؛ یعنی چندمعنایی در ابهام^۱ واژگانی است، اما در ابهام نحوی.

دوم این که ادعای یکسانی مفهوم «ابهام» با مفهوم «چندمعنایی بودن» ادعایی باطل است. بنابراین، تعریف به اصلاح نیاز دارد. «ابهام» و «ابهام» هیچ‌کدام «چندمعنایی بودن صرف» نیستند، بلکه در بافت (چه بافت زبانی مثل جمله و چه بافت غیرزبانی مثل محیط فیزیکی گفتمان) دارای چندمعنا هستند (صفوی ۱۳۸۷: ۲۱۱). سوم این که مهم‌ترین عامل ابهام حذف یکی از ارکان نحوی در جمله یا عبارت است. مؤلف به نقش تتابع اضافات در ایجاد ابهام اشاره کرده است، اما به نقش حذف ارکان نحوی در ایجاد ابهام (و نیز تعقید) وقعی ننهاده است. این درحالی است که حتی ابهام در تتابع اضافات نیز در بعضی موارد به سبب حذف یکی از ارکان نحوی است؛ مثلاً در عبارت «دیشب فیلم شکار بیر را دیدم» معلوم نیست که منظور «شکارشدن بیر» مدنظر است یا «شکارکردن بیر»؟ بنابراین ابهام در ترکیب اضافی «شکار بیر» ناشی از حذف مصدر «شدن/ کردن» است. چهارم این که تعقید، خودش، گونه‌ای ابهام است (شمیسا ۱۳۹۴: ۷۱) ابهام تعقیدی را ناشی از مسائل لفظی می‌داند. بنابراین، باید «تعقید» در جایگاه فرزند (زیرمقوله) ابهام قرار می‌گرفت، نه هم‌نشین با آن.

«در دو یا چند جمله تقابل سجع‌های متوازن را موازنه و تقابل سجع‌های متوازی را ترصیع می‌گویند» (دهریزی ۱۳۹۹: ۹۵). این تعریف مستلزم آشنایی با تعریف سجع متوازن و متوازی است، اما هیچ‌جای کتاب به مبحث سجع پرداخته نشده است.

تقسیم‌بندی افسانه‌های نو جامع نیست. باین که مبدع افسانه‌های نو هانس کریستین آندرسون است، اکثریت مطلق قصه‌های او در هیچ‌یک از سه دسته‌ای که تقسیمات کتاب معرفی می‌کند قرار نمی‌گیرد. اگر قصه‌های آندرسون نمی‌تواند در این دسته‌بندی قرار بگیرد، به سبب سقم دسته‌بندی است. تعریف درست «افسانه نو» این است که افسانه نو ساختاری مانند افسانه‌های کهن دارد، با این تفاوت که افسانه کهن نویسنده مشخص ندارد و در هر اقلیمی قابلیت تغییرهایی متناسب با مخاطبان آن اقلیم را دارد، اما افسانه نو نویسنده دارد و در صورت مهاجرت اثر از تغییرات اقلیمی و فرهنگی مصون است. در واقع،

«افسانه‌های جدید با درون‌مایه‌ای اصیل از ذهن خلاق نویسنده‌ای خاص و در برهه خاصی از زمان خلق شده‌اند» (جعفرقلیان ۱۳۹۵: ۵۲).

تعریف افسانه نو و تقسیماتی که از آن ارائه شده است هم‌دیگر را حمایت نمی‌کنند، چراکه از یک سو تقسیمات «افسانه نو» جامع نیست (یعنی برخی از زیرمقولات افسانه نو در تقسیم‌بندی منظور نشده است)، از سویی دیگر تعریف «افسانه نو» مانع نیست؛ یعنی خلاف دامنه محدود تقسیم‌بندی انواع افسانه‌های نو دامنه صدق تعریف «افسانه نو» آن‌قدر کلی است که تمام داستان‌های کودک را در بر گرفته است:

افسانه‌های نو: در این افسانه‌ها نویسنده با بهره‌گیری از تخیل قوی موقعیت نو و شگفت ایجاد می‌کند و شخصیت‌های داستانی را در آن موقعیت قرار می‌دهد. در افسانه‌های نو، فضا، شخصیت‌ها، و موقعیت‌ها، هرچند خیالی، کاملاً منطقی و باورپذیرند (دهریزی ۱۳۹۹: ۱۴۴).

مؤلف، مانند اغلب مؤلفان ایرانی ادبیات کودک، تصور می‌کند که «ادبیات کودک» را باید از تعریف ادبیات آغاز کند. از همین رو، تعریف ادبیات را داشتن جوهره ادبیت می‌داند و در تعریف «ادبیت» می‌گوید: «ادبیت مرز میان کلام عادی با کلام ادبی است» (همان: ۱۹). اول این‌که از این تعریف نتیجه می‌شود ادبیت روی مرز کلام ادبی جاری است، نه در کل ساحت کلام ادبی. دوم این‌که تعریف به دور باطل می‌رسد، چراکه «ادبیت» را با استفاده از کلام ادبی تعریف می‌کند و «ادبیات» (کلام ادبی) را با استفاده از جوهره ادبیت. سوم این‌که ریاضی‌دانان، در علم «نظریه مجموعه‌ها»، خود «مجموعه» را تعریف نمی‌کنند، چراکه معتقدند هر تعریفی از آن به دور باطل می‌انجامد. وقتی تعاریفی که ارائه می‌شود، نه به لحاظ کاربردی مفیدند و نه به لحاظ نظری جامع و مانع، چه اصراری به ارائه تعریف وجود دارد؟

مؤلف «داستان مصور» را با «کمیک‌استریپ» یکی گرفته است (همان: ۱۴۹). در ادبیات عمومی و هنرپژوهی، «کمیک‌استریپ» با «داستان تصویری» (نه با داستان مصور) معادل است اما در ادبیات کودک «داستان تصویری» به داستان‌هایی اطلاق می‌شود که بار اصلی روایت را تصویر به‌دوش می‌کشد و متن نوشتاری در روایت‌گری نقش کمکی و مکمل را دارد. «این کتاب‌ها می‌توانند بدون متن باشند یا همراه متنی کوتاه و بسیار فشرده» (قول‌ایاغ ۱۳۸۹: ۲۸۶). «داستان مصور» داستانی است که روایت آن، مثل هر داستان دیگری، برعهده نوشتار است، اما تصویر نیز به‌عنوان نقش فرعی به متن کمک می‌کند (همان: ۲۲۸).

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۴۷

بنابراین، نه داستان تصویری و نه داستان مصور، به عنوان پارادایم‌های ادبیات کودک، با کمیک استریپ یکسان نیستند.

۳.۳.۳ مثال‌های غلط‌انداز

مؤلف تکرار حرف سین و شین را باعث صدامعنایی برای مفهوم «شکستن پشت شمشاد» دانسته است (دهریزی ۱۳۹۹: ۹۱). لازمه «صدامعنایی» قرابت آوایی واج با صدای وضعیت موردعناست. در برخی اشعار، «سین» ممکن است به سبب قرابت آوایی اش با صدای باد موجد صدامعنایی «سوز سرما» یا «وژش» شود، اما به دلیل عدم قرابت آوایی با صدای «شکستن» هرگز نمی‌تواند موجد صدامعنایی برای «شکستن شمشاد» باشد. در واقع، مؤلف با توجیهی شخصی صدامعنایی حرف سین را به شاهدمثالش تحمیل کرده است.

مؤلف برای «عنصر عاطفه» مدعی شده است که عنصر عاطفه می‌تواند خلاً تخیل را جبران کند و بر همین اساس شعری را مثال زده که، علی‌رغم خلاً تخیل، سرشار از عاطفه است:

تأثیر عاطفه در شعر کودک تاحدی است که گاه فقدان تخیل را جبران می‌کند و اشعاری با تخیل و جوهره ادبی کم تنها به واسطه غلظت عاطفه بسیار جذاب و تأثیرگذارند. شعر ذیل این ویژگی را دارد: پوستت تاول زده / چشم‌هایت مانده باز / توی ماهی‌تابه‌ای / روی آتش‌های گاز / یک‌وری افتاده‌ای / توی حوضی از فلز / روی روغن‌های داغ / می‌کنی جزوولز / هرچه پولک داشتی / دانه‌دانه کند کارد... (همان: ۹۸-۹۹).

شعر مذکور (علی‌رغم عاطفه‌مندی) چندان دچار فقدان تخیل نیست، چراکه «حوض فلز» استعاره است، «چشم‌هایت را ببند» و «کارد کند» انسان‌نگاری دارد، و در ادامه «شد دلم دیگر کباب» کنایه است، و....

مؤلف شاهدمثال‌هایی را برای «تعقید» و «ابهام» آورده است، اما مشخص نکرده که کدام یک مثالی برای تعقید است و کدام یک ابهام و کدام یک تنافر معنایی:

مثال‌هایی برای ابهام، تعقید، و تنافر: می‌توانی آن را / ناگهان ریز کنی / یا نه، چون زیباتر / می‌توانی آن را / زینت میز کنی (چون زیباتر عبارتی نارسا و بی‌معنی است). چه زیبا و چه خوش‌دوز است / قبای جیرجیرک‌ها (منظور از «خوش‌دوز» خوش‌دوخت است که در این جا غلط به کار رفته است) (همان: ۳۷-۳۸).

باتوجه به فصل تمایز کم‌رنگی که سه مفهوم «ابهام، تعقید، و تنافر معنایی» با یک‌دیگر دارند، می‌بایست تصریح می‌شد که در هر شاهد مثال معناستیزی نحوی ناشی از تعقید است یا ابهام یا تنافر.

«حسنى پيله مى‌کرد/ هندش ياد فيله مى‌کرد (مصراع دوم ابهام دارد، مى‌خواسته است بگوید: فیلش یاد هند می‌کرد)» (همان: ۳۸)، «باید زخم سنگی به کوزه/ تا بشکند، آبش بریزد/ اما، چگونه می‌توانم/ این زورها از من نخیزد (مصراع چهارم مبهم است. زورم نمی‌رسد مدنظر شاعر است)» (همان: ۴۰). دو مثال فوق که برای «ابهام» آورده شده است، هیچ‌کدام در تعریف ابهام صدق نمی‌کند، چراکه دو یا چند معنا ندارند، بلکه مصداق «ضعف تألیف» اند.

۴.۳.۳ خلاصه برخی موضوعات

از آن‌جا که «ضعف تألیف» نیز گاهی مانند «ابهام» ناشی از حذف ارکان نحوی است، لازم است که «ضعف تألیف» با «ابهام» مقایسه شود. هم‌چنین، باتوجه به این که تعقید نیز مبتنی بر پیچیده‌شدن معناست، بنابراین نیاز است که مؤلف مانند شمیسا (۱۳۹۴: ۷۱) «ضعف تألیف» را با «تعقید» نیز مقایسه کند. مقایسه نکردن مفاهیم فوق باعث سردرگمی مخاطبی می‌شود که به تشابهات آن‌ها توجه دارد و باعث خوانش و دریافت سطحی مخاطبی می‌شود که به تشابهات آن‌ها توجه ندارد. بنابراین، لازم است که شباهت و تفاوت «ضعف تألیف» با «ابهام» این‌گونه تشریح شود: حذف ارکان اگر خلاف قواعد دستور زبان باشد، ضعف تألیف خواهد بود؛ مانند حذف بدون قرینه فعل (همایی ۱۳۶۴: ۱۱). حذف ارکان اگر خلاف قواعد نباشد، اما حاوی دو تعبیر متفاوت باشد، ابهام است و اگر به سبب کنایات، استعارات، و تصاویر بعیدالذهن فهم معنا دچار مشکل شود، «تعقید معنوی» است (همان: ۱۹).

مؤلف از واج‌آرایی در دو جای متفاوت از کتاب به صدامعنایی گریز زده است (دهریزی ۱۳۹۹: ۸۲، ۹۰)، اما باین‌که «صدامعنایی» در شعر کودک بیش از شعر بزرگسال کاربرد دارد، از توضیح صریح پرهیز کرده است.

آوردن مثالی تصویری (حتی تصویری سیاه‌وسفید) به فهم تفاوت گونه داستان تصویری با داستان مصور کمک می‌کند؛ مثلاً می‌توان به صورت ذیل با استفاده از مثال تصویری تفاوت گونه‌های ادبی را در ذهن خواننده تثبیت کرد.



شکل ۵. مؤلف می‌توانست درک تفاوت گونه‌های داستان تصویری، مصور، و کمیک استریپ را با استفاده از مثالی تصویری تسهیل کند.

از آن‌جا که لفظ «کمیک» در اصطلاح «کمیک استریپ» برای خواننده تداعی‌گر کمیک و طنزآمیز بودن است، بهتر بود که در پی‌نوشت یا پاورقی کتاب اشاره‌ای می‌شد به این‌که الزامی به کمیک بودن روایت یا تصاویر نیست. وجه تسمیه «کمیک» در نام این گونه داستانی به سبب کمیک استریپ‌های اولیه‌ای است که درون‌مایه‌ای طنزآمیز داشته‌اند.

در پایان اکثر مباحث، مؤلف رو به جلو فرار کرده است؛ یعنی پس از مطرح کردن شگردهایی که بلد بوده است، با ذکر این‌که «البته شگردها تنها به آن‌چه در این مبحث ذکر شد منحصر نمی‌شود» مباحث را با پایان باز و خود را از خرده‌گیری‌های منتقدان رها کرده است. دو نکته قابل تأمل است؛ یکی این‌که ادعای مؤلف در خصوص محدود نبودن شگردها ادعایی صائب است، دوم این‌که با توجه به این‌که مخاطب نهفته کتاب مذکور دانشجوی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات فارسی است، پس حتی اگر مؤلف می‌خواست به ریزه‌کاری‌های بیش‌تری بپردازد نیز از منظر مخاطب‌شناسی جایز نبود، اما این‌ها مؤلف را از طفره‌روی (از طریق کلی‌گویی‌ها و پایان‌های باز) در خصوص تبیین دقیق‌تر بحث تبرئه نمی‌کند، چراکه مؤلف می‌توانست در فصلی به نام پیوست‌ها یا در پی‌نوشت هر فصل اندکی کلی‌گویی‌های خود را باز کند. مثلاً در پایان مبحث «تصویری کردن کلام» یکی از این کلی‌گویی‌ها رخ داده است:

«در پایان این بحث، یادآوری این نکته ضروری است که تصویری کردن کلام تنها از راه خیال صورت نمی‌گیرد، بلکه هرگونه بیان برجسته و مشخص نوعی تصویر به حساب می‌آید؛ مثلاً گاهی آوردن یک صفت به خودی خود تصویری تخیلی است» (همان: ۲۵).

اول باید مشخص شود که منظور از «بیان برجسته» چیست، بعد ادعا شود که هرگونه از آن نوعی تصویر به حساب می‌آید. از دو اصطلاح «برجسته‌سازی» و «تصویر» (که هر دو

نوعی کلی‌گویی‌اند) مکرر در جای‌جای فصل اول و دوم استفاده شده است، اما هرگز تعریفی یا مثال روشنی از آن‌ها ارائه نشده است. مؤلف، همان‌گونه‌که در بخش دیگری از کتاب (با طرح شگرد «قاعده‌افزایی») به کتاب *از زبان‌شناسی به ادبیات گریز زده* است، می‌توانست به صورت پی‌نوشت به همان کتاب مجدداً گریز بزند و بگوید: «برجسته‌سازی به‌کارگیری عناصر زبان است، به‌گونه‌ای که شیوه بیان جلب‌توجه کند و غیرمتعارف باشد» (صفوی ۱۳۸۳: ۳۴). مبدع این اصطلاح صورت‌گرایان بودند. برجسته‌سازی به دو روش انجام می‌شود: یکی هنجارگریزی و دیگری قاعده‌افزایی. هر وقت در جایی از شعر یا متن ادبی زبان مطابق با زبان عادی نبود، هنجارگریزی رخ داده است (همان: ۴۰)؛ مثلاً به‌جای «راه می‌روم» گفته شود «راه می‌دوم» (زنجان‌بر ۱۳۸۷). قاعده‌افزایی یعنی «اعمال قواعد اضافی بر قواعد زبان هنجار» (صفوی ۱۳۸۳: ۵۰)؛ مثلاً وزن، قافیه، و اکثر آرایه‌های ادبی مصداق‌هایی از قاعده‌افزایی‌اند.

در بحث استعاره تبعیه، به ذکر این‌که «استعاره تبعیه با مکنیه ارتباط دارد» بسنده شده است. از آن‌جاکه رده‌بندی انواع استعاره در کتاب مذکور با رده‌بندی استعاره در کتاب *بیان شمیسا هم‌سان* است، بهتر بود که به صورت پی‌نوشت ارتباط استعاره مکنیه و تبعیه را مانند کتاب *بیان (شمیسا ۱۳۹۰: ۱۸۲)* توضیح می‌داد.

بهتر بود که مؤلف در ابتدای هر فصل یک شمای کلی از مباحث فصل را پیشاپیش به دانشجو معرفی می‌کرد.

۴.۳ نقد ویرایش و ارجاع‌دهی

در این بخش، از دو منظر کتاب مذکور بررسی می‌شود: نقص نقل‌قول‌ها و ارجاعات، ضعف تألیف‌ها و اغلاط ویرایشی.

۱.۴.۳ نقص نقل‌قول‌ها و ارجاعات

هرجا که بخشی از اثری به‌عنوان شاهدمثال در متن آمده است اطلاعات کتاب‌شناختی آن اثر در پاورقی بیان شده است، اما برای آثاری که فقط عنوانشان در متن آمده است، نه در متن و نه در کتاب‌نامه پایان کتاب، هیچ اطلاعات کتاب‌شناختی‌ای ارائه نشده است؛ «مثلاً باوجودی که در پایان داستان *راکون پیر* و *مرگ بالای درخت سیب* شخصیت اصلی می‌میرد، ولی...» (دهریزی ۱۳۹۹: ۲۸).

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۵۱

نام کتاب *راکون پیر* عنوان ناقصی است و عنوان کامل کتاب مذکور *خدا حافظ راکون پیر* (ژوبرت ۱۳۸۹) است. اطلاعات کتاب‌شناختی *مرگ بالای درخت سیب*، اثر کاترین شارر و سال نشر (۱۳۹۶)، باید به کتاب‌نامه افزوده شود.

در اسناددهی «صفوی، کورش، از زبان‌شناسی به ادبیات، ج ۲، صص ۵۰-۵۱» (دهریزی ۱۳۹۹: ۷۹)، برای توضیح اصطلاح «قاعده‌افزایی» به جلد دوم از کتاب *زبان‌شناسی به ادبیات* ارجاع داده شده است، درحالی‌که توضیح این اصطلاح در جلد اول از کتاب مشارالیه آمده است، نه در جلد دوم.

مؤلف، به نقل از صفوی، مدعی شده است که: «قاعده‌افزایی با افزودن وزن و به‌کارگیری قافیه ایجاد می‌شود» (همان: ۷۹)، درحالی‌که صفوی نمی‌گوید قاعده‌افزایی با افزودن وزن و به‌کارگیری قافیه ایجاد می‌شود، بلکه درخصوص تحلیل مثالی که در کتاب خود آورده است، ادعا می‌کند که در مثالش وزن و هم‌حروفی نوعی قاعده‌افزایی‌اند. باتوجه‌به این‌که قافیه نیز نوعی هم‌حروفی است و این‌که «قاعده‌افزایی اعمال قواعد اضافی است بر زبان هنجار» (صفوی ۱۳۸۳: ۵۰)، بنابراین مؤلف می‌توانست جمله خود را به این صورت اصلاح کند: «یکی از راه‌های قاعده‌افزایی افزودن وزن و به‌کارگیری قافیه است».

«با صدای مادر/ خانه ما روشن / گوشه‌گوشه هر جا / صد چراغ روشن...» (دهریزی ۱۳۹۹: ۳۰). در شعر فوق به اشتباه قافیه رعایت نشده است، درحالی‌که باتوجه‌به منبع اصلی به جای «خانه ما روشن» باید «خانه باغ روشن» (کیانوش ۱۳۷۹: ۹۹) بیاید. «هرچه پولک داشتی / دانه‌دانه کند / من خجالت می‌کشم / چشم‌هایت را ببند» (دهریزی ۱۳۹۹: ۹۹).

در شعر فوق نیز به اشتباه قافیه آسیب دیده است. به جای «دانه‌دانه کند / کند» باید «دانه‌دانه کند» بیاید.

مؤلف از ارجاع به آمارهای ظاهراً دقیق اما بی‌پایه نیز ابایی ندارد: «کودک باید دست‌کم ۹۸ درصد واژگان به‌کاررفته در متن را بی‌واسطه بخواند تا مفهوم متن را دریابد» (همان: ۳۶).

درخصوص کتاب‌نامه، دو نکته قابل‌اعتناست: یکی این‌که منابع به‌روز نیستند، دیگر این‌که به منابع فارسی بسنده شده است.

۲.۴.۳ ضعف تألیف‌ها و اغلاط ویرایشی

مؤلف دو بار جمله ذیل را بی‌کم‌وکاست به‌کار برده است:

محدودیت‌های ناشی از مخاطب که با ساده‌نویسی توأم است نباید مانع حذف یا تعدیل عناصر زیباشناسانه کلام گردد. پس، سطح شعر و داستان کودک به‌لحاظ ساختار فنی از سطح شعر و داستان بزرگ‌سالان پایین‌تر نیست. آنچه تفاوت می‌کند نوع و چگونگی کاربرد عناصر زیباشناسی است (دهریزی ۱۳۹۹: ۲۰، ۳۵).

اولاً، عبارت «نباید مانع حذف... گردد» به‌سبب تعدد کلمات سلبی «نباید»، «مانع»، و «حذف گردد» دچار تعقید شده است. ثانیاً، با توجه به توضیحاتی که در جملات بعدی‌اش می‌آید، می‌توان پی برد که منظور مؤلف این بوده است که به‌بهانه ساده‌سازی متون نباید باعث حذف عناصر زیبایی‌شناسی متن شد. بنابراین، مؤلف به‌اشتباه به‌جای «نباید باعث حذف... گردد» نوشته است که «نباید مانع حذف... گردد» و دقیقاً معنای جمله وارونه شده است.

همان‌گونه‌که از نام کتاب (در چاپ اول، نام کتاب *ادبیات کودکان و نوجوانان ایران* بود، در ویرایش جدیدش به *ادبیات کودک ایران* تغییر یافت) برمی‌آید، مؤلف ترکیب موجز «ادبیات کودک» را به «ادبیات کودکان» ترجیح داده است. طبیعتاً دوگان اصطلاح ادبیات کودک اصطلاح «ادبیات بزرگ‌سال» است، نه «ادبیات بزرگ‌سالان»، اما مؤلف گاهی از اصطلاح «ادبیات بزرگ‌سالان» (همان: ۲۷) به‌عنوان نقطه مقابل ادبیات کودک استفاده می‌کند و گاهی از اصطلاح «ادبیات بزرگ‌سال» (همان: ۱۳۶).

کتاب از لحاظ ویرایش املائی نیاز به اصلاحات دارد: «تأثیر گذاراند» (همان: ۹۸) به‌جای تأثیر گذارند، «زیباآفرینی» (همان: ۱۱۸) به‌جای زیبایی‌آفرینی، «زیباشناسانه» (همان: ۳۵) به‌جای زیبایی‌شناختی، «رابطه علی و معلولی» (همان: ۱۵۶) به‌جای رابطه علت و معلولی یا رابطه علی، «افزون» (همان: ۷۹) به‌جای افزودن، «عبارتند از» (همان: ۱۰۱) به‌جای عبارت‌اند از، «راستگاری» (همان: ۱۵۰) به‌جای رستگاری، و «سورئالیسم» (همان: ۲۷) به‌جای سوررئالیسم (با توجه به املائی انگلیسی کلمه، و پیشوندی بودن «سور» در کلمه مرکب «سور + رئال»، اگرچه اصطلاح «سورئالیسم» هم استفاده می‌شود، «سوررئالیسم» ارجح است).

برای جملات توضیحی باید از دو خط‌تیره استفاده کرد، مگر این‌که یک سوی جمله توضیحی به نقطه (به پایان جمله اصلی) ختم شود. در جمله تودرتوی ذیل از یک لنگه

خطفاصله استفاده شده است و به جای لنگه دیگرش از ویرگول: «در فرایند آفرینش ادبیت، جدا از آهنگین کردن زبان، تصویرهای خلاقانه و آشنایی زدایی - که هر کدام نقش خاصی در عاطفی کردن زبان یا فضای داستان و شعر ایفا می کنند، عوامل دیگری نیز نقش دارند» (همان: ۲۶).

۵.۳ فصل بندی و بخش بندی ها

این بخش شیوه فصل بندی کتاب را تحت دو عنوان مورد توجه قرار می دهد: فصل های بلا تکلیف، عدم توازن. در «فصل های بلا تکلیف»، تناسب عناوین هر فصل با موضوعات مطرح شده در آن فصل بررسی می شود و همچنین رابطه حسن هم جواری و هم مقولگی بخش های داخلی هر فصل. در بخش «عدم توازن»، نسبت کمی هر فصل به کل حجم کتاب مورد توجه قرار می گیرد.

۱.۵.۳ فصل های بلا تکلیف

موضوع ادبیات کودک از فصل اول تا ششم نفس اثر، به عنوان یک گونه ادبی، بوده است، اما در فصل ششم ناگهان موضوع ادبیات کودک به جای خود اثر به یک شیء فیزیکی به نام «کتاب» تبدیل می شود.

فصل ششم «ادبیات غیر تخیلی» مشتمل بر چهار زیر مقوله: «مقاله، کتاب های تفننی، کتاب های اطلاع رسانی، کتاب های مرجع» است و فصل پنجم «ادبیات غیر داستانی» مشتمل بر سه زیر مقوله «قطعه ادبی، زندگی نامه، سفرنامه». آیا کتاب های «مرجع، مقالات، و کتب اطلاع رسانی» (کتاب های غیر تخیلی) کتاب هایی غیر داستانی نیستند؟ یا برعکس، آیا «سفرنامه و زندگی نامه» (کتاب های غیر داستانی) کتاب هایی غیر تخیلی نیستند؟ نام گذاری فصل پنجم و ششم و انتخاب زیر مقولات آنها نه جامع است و نه مانع. به عبارتی دیگر، فصل پنجم به جز داستان تمام کتب کودک را (حتی کتب شعر کودک را) در بر می گیرد و فصل ششم نیز به جز شعر و داستان رئالیستی تمام کتب کودک را.

معلوم نیست که منظور از اصطلاح «غیر تخیلی» چیست. «کتاب های تفننی» (مثلاً چیستان های شعرگونه، لطیفه هایی که بازی زبانی و موقعیت هایی غیر واقعی دارند) الزاماً غیر تخیلی نیستند، پس با چه معیاری همه کتاب های تفننی زیر مقوله ادبیات غیر تخیلی انگاشته شده اند.

از طرفی، گونه‌های «کتاب‌های اطلاع‌رسانی، کتاب‌های مرجع، و مقالات» سه گونه علمی‌اند که وظیفه اطلاع‌رسانی دارند. پسندیده نیست این سه با «کتاب‌های تفننی» (مثل چیستان‌ها که برخی اطلاع‌رسانی نمی‌کنند) هم‌مقوله (خواهر) شوند. باتوجه‌به این که مؤلف تفننی‌بودن را معادل سرگرم‌کننده‌بودن دانسته است، «تفننی‌بودن» در هر بستری اعم از شعر، داستان، غیرداستان، تخیلی، و غیرتخیلی می‌تواند محقق شود. بنابراین، اصلاً «تفننی‌بودن یا نبودن» متر خوبی برای این تقسیم‌بندی نیست.

۲.۵.۳ عدم توازن

عدم توازن در دو سطح کمی و کیفی رخ داده است و در هر دو سطح کفه به‌طرز فاحشی به‌نفع شعر سنگینی می‌کند. کتاب ۲۷۶ صفحه دارد و هشت فصل. شش فصل در ۱۶۸ صفحه (جدا از پیش‌گفتار، صفحات سفید، پی‌نوشت، و...) به تشریح مباحث نظری پرداخته است. فصل دوم درباره شعر است و این فصل پنجاه درصد از صفحات مذکور را تشکیل می‌دهد. علاوه‌براین، شانزده درصد از این ۱۶۸ صفحه (تحت عنوان فصل اول)، اگرچه به‌نام ادبیات کودک مطرح شده است، وجه غالب آن به شعر توجه داشته است. تنها ۳۴ درصد به بقیه مباحث یعنی به پنج مبحث داستان (فصل سوم)، نمایش (فصل چهارم)، ادبیات غیرداستانی (فصل پنجم)، ادبیات غیرتخیلی (فصل ششم)، و روان‌شناسی رشد و رغبت‌های مطالعاتی آن‌ها (فصل ششم) پرداخته است.



شکل ۶. عدم توازن کمی فصل‌ها شعرمحوربودن کتاب را افشا می‌کند.

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۵۵

طبیعی است که شعر و داستان از نمایش و سایر زیرمقولات ادبیات کودک حجم بیش تری از کتاب را در بر بگیرد، اما غیرطبیعی است که پرداختن به مقوله شعر از مجموع همه زیرمقولات ادبیات کودک بیش تر باشد. در کتاب های ادبیات کودک اروپایی و کتاب های ترجمه نظیر رویکردهای زیبایی شناسی به ادبیات کودک (نیکولایوا ۱۳۹۸)، ادبیات کودک: با نگاهی به ادبیات کودک فرانسه (واندن بروک ۱۳۸۶)، دیگرخوانی های ناگزیر (هانت و دیگران ۱۳۸۸) توجه غالب، چه به لحاظ کیفی و چه کمی، بر ادبیات داستانی کودک استوار است. از سوی دیگر، در بازار نشر و گستره مطالعاتی کودک در سطح جامعه نیز، میل به ادبیات داستانی غالب است. بنابراین، به نظر می رسد این شیوه نگارش شعر محور ناشی از سنت موروثی مؤلفان ایرانی است که به تقلید از محققان ادبیات عمومی فارسی تنها شیوه نگارش ادبیات را توجه به آرایه ها و فنون بیانی می دانند و همان شیوه را به ادبیات کودک تسری می دهند. ادبیات کودک، علاوه بر شگردهای عام ادبی اش، شگردهای خاصی دارد که منحصرراً در متون ادبی کودک (به ویژه در ادبیات داستانی کودک) بسامد بالایی دارد. جای این شگردهای خاص در کتاب مذکور و نیز در کتاب های تألیفی مشابه خالی است.

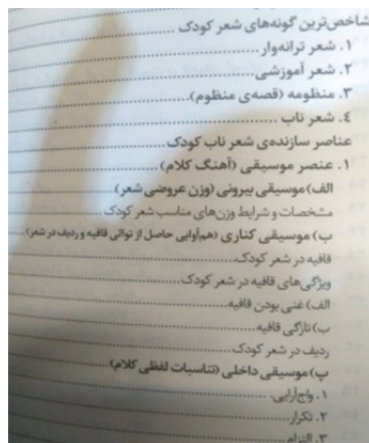
۶.۳ ویژگی های بصری

تصویر روی جلد درخت سرسبزی است که تصویری عام است؛ یعنی برای هر کتابی اعم از ادبیات کودک، محیط زیست، اخلاق، جغرافیای روستایی، و... می تواند استفاده شود.



شکل ۷. نشان می دهد که نه تصویر روی جلد مطالب کتاب را حمایت می کند و نه مطالب کتاب، این تصویر را.

عنوان «شاخص‌ترین گونه‌های شعر کودک» یک سرمقوله (گره مادر) است که مشتمل بر زیرمقوله‌های (فرزندان) «۱- شعر ترانه‌وار، ۲- شعر آموزشی، ۳- قصه منظوم، ۴- شعر ناب» است. در فهرست کتاب، این زیرمقوله‌گی باید با تغییر فونت (فونت برجسته برای سرمقوله‌ها و فونت عادی برای زیرمقوله‌ها) نشان داده می‌شد.



شکل ۸. عدم تغییر فونت در فهرست کتاب باعث ناتوانی در نمایش رابطه مادر - فرزندی شده است.

رعایت نکردن این تغییر فونت به‌طور خودکار باعث ناهم‌گونی بصری فهرست (از منظر رعایت خلوت و جلوت) نیز شده است (یعنی بالای دومین صفحه فهرست تماماً با فونت برجسته جلوه‌ای سیاه و شلوغ دارد، اما در پایین همان صفحه، به‌سبب تغییر نکردن حالت فونت، جلوه‌ای خلوت و سفید). این خلوت و جلوت بصری به‌دلیل اشتباه گرافیک است که از فونت تیترا (فونت برجسته) برای عناوین فرعی استفاده کرده است.

در متن نیز، با بی‌توجهی به رابطه مادر - فرزندی گره‌ها، اندازه فونت عناوین به‌صورت دل‌بخواهی تغییر کرده است (گویای رابطه سلسله‌مراتبی مادر - فرزندی نیست)؛ مثلاً عنوان «گونه‌های رایج داستان تصویری» (دهریزی ۱۳۹۹: ۱۴۸) فرزند (زیرمقوله) مبحث «داستان‌های تصویری» (همان: ۱۴۸) است، اما اندازه فونت فرزند با اندازه فونت مادر، یعنی با اندازه فونت بعدی (تیترا «عناصر سازنده داستان کودک»)، یک‌سان است، درحالی‌که باید فونت عناوین «عناصر سازنده داستان کودک» (همان: ۱۴۹) و «داستان‌های تصویری» یک‌اندازه باشند تا خواننده تصور نکند که «عناصر سازنده داستان کودک» زیرمقوله‌ای است از «داستان‌های تصویری».

۴. نتیجه‌گیری

شعر کودک در ادبیات کودک در ایران (دهریزی ۱۳۹۹) به لحاظ روش شناختی هم‌چون شعر بزرگسال بر مبنای آرایه و صور خیال دسته‌بندی شده است و ادبیات داستانی نیز هم‌چون داستان بزرگسال به معرفی انواع کش‌مکش، زاویه دید، و... روی آورده است، با این تفاوت که مؤلف در پایان یک گریز اجمالی به قصه‌های عامیانه و داستان‌های تخیلی و کتاب‌های تصویری زده است. در نتیجه حاصل کار به لحاظ روش شناختی همان ادبیات بزرگسال است، اما با مثال‌هایی از شعرها و داستان‌های کودک. این ضعف مختص کتاب مذکور نیست، بلکه ضعف تمام کتاب‌های ادبیات کودک تألیفی است، زیرا نویسندگان این کتاب‌ها را معمولاً دانش‌آموختگان ادبیات محض تشکیل می‌دهند، در حالی که ادبیات کودک یک گرایش میان‌رشته‌ای است. صرف‌نظر از شعرمحور بودن کتاب مذکور، بیش‌ترین ضعف آن ریشه در روش طبقه‌بندی موضوعات دارد. ضعف روش‌مندی هم در طبقه‌بندی محتوایی (ابژه‌های ادبی) و هم در طبقه‌بندی صوری (اعم از تبویب، عنوان‌بندی، و...) مشهود است. پیش‌نهاد می‌شود مؤلفان ادبیات کودک را صرفاً به چشم ادبیات مضاف نبینند، بلکه برای آن هویتی میان‌رشته‌ای قائل شوند و با تفحص دقیق‌تر کتاب‌هایی بنویسند که کاربردی‌تر باشد، قائم به آرایه‌هایی که با بزرگسال مشترک است و روایت‌شناسی‌ای که با بزرگسال مشترک است نباشد، و اکثر مباحث آن را مطالبی در بر بگیرد که بسامد بالایی در صرفاً ادبیات کودک دارد. در حال حاضر، اکثر مطالب ادبیات کودک تکرار همان‌هایی است که دانشجو در ادبیات بزرگسال می‌خواند، اما با مثال‌هایی از ادبیات کودک.

پی‌نوشت

۱. اولاً، این‌که صفوی ابهام را نوعی ابهام تلقی کرده است نگاهی زبان‌شناختی است به پدیده چندمعنایی و نگاه ایشان برای رشته ادبیات مناسب به نظر نمی‌رسد، چراکه در ادبیات (به‌ویژه در اشعار سنتی) ابهام آرایه و ابهام ضعف به‌شمار می‌آید. لذا قرارداد آن‌ها در یک کفه ترازو کارکردی ادبیاتی ندارد و بی‌توجهی به وجه زیبایی‌شناختی ابهام است. ثانیاً، در این مقاله پیش‌نهاد شد که مؤلف ابهام را براساس چندمعنایی واژگانی و ابهام را براساس چندمعنایی ساختاری تعریف کند. گفتنی است که این پیش‌نهاد، باتوجه‌به رویکردی که کتاب به «ابهام» و «ابهام» دارد، به مؤلف پیش‌نهاد می‌شود، وگرنه این تعاریف نیز خالی از اشکال نیستند، چراکه برخی ابهام‌ها نظیر «ابهام کنایی» و «ابهام اشاره» گاهی در سطحی فراتر از واژه اتفاق می‌افتند (مثلاً در سطح عبارت).

کتاب‌نامه

- انصاریان، معصومه (۱۳۹۲)، *راه‌نمای شیوه‌های نقد ادبی*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- جعفرقلیان، طاهره (۱۳۹۵)، *ادبیات کودکان*، تهران: دانشگاه پیام نور.
- حکیمی، محمود و مهدی کاموس (۱۳۸۴)، *مبانی ادبیات کودک*، تهران: آرون.
- دهریزی، محمد (۱۳۹۹)، *ادبیات کودک در ایران: درس‌نامه دانشگاهی*، تهران: قو.
- زنجان‌بر، امیرحسین (۱۳۸۷)، *ساک چشمم را که می‌بندم مسافر می‌شوم*، تهران: هزاره ققنوس.
- ژوبرت، کلر (۱۳۸۹)، *خداحافظ راکن پیر*، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شارر، کاترین (۱۳۹۶)، *مرگ بالای درخت سیب*، ترجمه پروانه عروج‌نیا، تهران: طوطی.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۵)، *ادبیات کودکان*، تهران: اطلاعات.
- شمیسا، سیروس (۱۳۹۰)، *بیان*، تهران: میترا.
- شمیسا، سیروس (۱۳۹۴)، *معانی*، تهران: میترا.
- صفوی، کوروش (۱۳۸۳)، *از زبان‌شناسی به ادبیات*، تهران: سوره مهر.
- علی‌پور، منوچهر (۱۳۸۳)، *آشنایی با ادبیات کودکان*، تهران: تیرگان.
- غفاری، سعید (۱۳۸۷)، *ادبیات کودکان و نوجوانان*، همدان: سپهر دانش.
- غیاثی، محمدتقی (۱۳۶۸)، *درآمدی بر سبک‌شناسی ساختاری*، تهران: شعله اندیشه.
- قزل‌ایاغ، ثریا (۱۳۸۹)، *ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن*، تهران: سمت.
- کنج‌خانلو، سهیلا (۱۳۸۹)، «نقد و بررسی کتاب ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن نوشته ثریا قزل‌ایاغ»، *کتاب ماه کودک و نوجوان*، دوره ۱۲، پیاپی ۱۵۷.
- کیانوش، محمود (۱۳۷۹)، *شعر کودک در ایران*، تهران: آگاه.
- گیرو، پی‌یر (۱۳۸۰)، *نشانه‌شناسی*، ترجمه محمد نبوی، تهران: آگاه.
- محمدی، محمدهادی (۱۳۷۸)، *فانتزی در ادبیات کودکان*، تهران: روزگار.
- المظفر، الشیخ محمدرضا (۱۳۸۸)، *المنطق*، قم: دار العلم.
- میرصادقی، جمال (۱۳۷۶)، *ادبیات داستانی*، تهران: سخن.
- نیکولایوا، ماریا (۱۳۹۸)، *درآمدی به رویکردهای زیبایی‌شناختی به ادبیات کودک*، ترجمه مهدی حجوانی، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- واندن‌بروک، کارولین و دیگران (۱۳۸۶)، *ادبیات کودک: نگاهی به ادبیات کودکان فرانسه (مجموعه مقالات)*، ترجمه بهاره بهداد، تهران: سوره مهر.

نگاهی انتقادی به کتاب ادبیات کودک در ایران: ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۵۹

هاشمی نسب، صدیقه (۱۳۷۱)، *کودکان و ادبیات رسمی ایران*، تهران: سروش.
هانت، پیتر و دیگران (۱۳۸۸)، *دیگرخوانی‌های ناگزیر*، ترجمه گروه مترجمان به سرپرستی مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
همایی، جلال‌الدین (۱۳۶۴)، *فنون بلاغت و صناعات ادبی*، تهران: توس.

Sag, I. A. and Th. Waow (1999), *Syntactic Theory: A Formal Introduction*, Stanford: Center for the Study of Language.

