

Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 21, No. 9, Autumn 2021, 355-386
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

* MA in Children's and Young Adult Literature, Payame Noor University, Tehran, Iran
(Corresponding Author), rahimi.zanjanbar@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 © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). 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.

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.

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 فوق‌الذکر برای نخستین بار در سال ۱۳۸۸ با عنوان «ادبیات کودکان و نوجوانان ایران» منتشر شد و ویرایش جدید آن در سال ۱۳۹۹. 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 آنرا در بطن نقد قرار دهد. کتاب‌ها به اندازه‌ای که بتوانند پارادایم‌های یک نظریه را به صورت سلسله‌مراتب نظام‌مند به خواننده ارائه بدهند، کارکرد علمی دارند. از همین رو هدف اصلی این مقاله بررسی روش نظام‌مندسازی الگوواره‌های نظری معرفی شده در کتاب است. در همین راستا،

* 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 هیأت علمی دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران،

Ayoob.moradi@gmail.com

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

کتاب مورد نظر در شش محور نقد و بررسی می‌شود: آموزش، روش‌مندی، محتوا، ویرایش، فصل‌بندی، و زیبایی‌شناسی. این پژوهش برای نخستین بار در ایران کتابی را از حوزه ادبیات نظری کودک و نوجوان مورد نقد 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: نسبت به آثار مشابهش، به لحاظ تاریخ انتشار به روزتر، به لحاظ محتوا غنی‌تر و به لحاظ سبک نگارش روان‌تر است و همچنین مؤلفش نویسنده و شاعر پرآوازه کودک. آنچه در این پژوهش بیش‌تر مورد توجه 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 صورتی کتاب چه به لحاظ تناقضات درونی (ادعاهای متناقض، ناهمخوانی گزاره‌ها با مثال‌ها، تعاریف متناقض) و چه به لحاظ 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 صورتی کتاب چقدر قاعده «تباین اجزای تقسیم» (ناهمپوشی بخش‌ها با یکدیگر) را رعایت کرده است؟ ارجاعات، نقل‌قول‌ها، و ادعاها تا چه اندازه مستند هستند؟ در حاشیه پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها به غلط‌های ویرایشی و وجوه زیبایی‌شناختی نیز نقی زده می‌شود.

تا کنون برای کتاب‌های نظری حوزه ادبیات کودک نقدی نوشته نشده است، مگر «نقد و بررسی کتاب ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن نوشته‌های ثریا 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)، «ادبیات کودکان» (شعاری‌نژاد، 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» (قزلایغ، 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 به قول منطقیون، «تبارین اجزای تقسیم» (المظفر، ۱۳۸۸: ۱۰۸) در آنها رعایت می‌شود. ویراستاران ارتباط بین بخش‌های فرعی و اصلی را از طریق برچسب عددی‌ای که به تیترا آن بخش می‌زنند (مثلاً ۲.۱. یعنی بخش ۲ از فصل ۱) و نیز با ریز و درشت کردن فونت تیتراها (عناوین) به نمایش می‌گذارند.

۱.۲ نمودار درختی برای رده‌بندی

یک مقوله (مثلاً اعداد طبیعی) را در نظر بگیرید و یک تقسیم‌بندی از آنرا (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، به طوری که نسبت

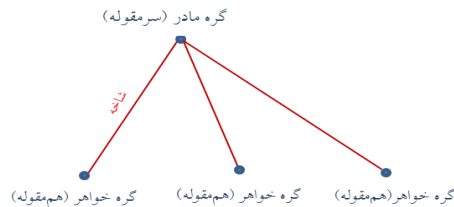
گره بالایی (مقوله اصلی) به گره پایینی‌اش (به زیرمقوله‌اش) نسبت «کل به جز» است (sag & wasow, 1999: 38).

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 (sag & 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 & 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 دوی آنها است).



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

۵,۲ برجسب‌گذاری سلسله‌ای

برجسب‌گذاری حرفی (الف، ب، پ،...) و برجسب‌گذاری عددی (۱، ۲، ۳،...) رابطه مادر-فرزندی بین شاخه‌ها را نمی‌تواند انعکاس بدهد، بر همین اساس هرگاه بخواهند سلسله‌مراتب رابطه مادر-فرزندی را در برجسب‌گذاری لحاظ کنند، از برجسب‌هایی

نگاهی انتقادی به کتاب/ادبیات ... (امیرحسین زنجانی و ایوب مرادی) ۳۶۱

مشکل از چند عدد استفاده می‌کنند (مثلاً ۱، ۲، ۴ یعنی برچسبِ گروه ۲ مادرِ برچسبِ گروه ۴ و فرزند گروه ۱ است).

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 استحسانات آموزشی

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

به‌لحاظ مخاطب‌شناسی، سطح مطالب و 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 به‌صورت نظری در کتاب مطرح می‌شود، شاهدمثالی برایش آورده می‌شود که به‌صورت گل‌درشت، صحت آن نکته را تأیید می‌کند. مثال‌ها از منظر زیبایی‌شناختی نیز اشتیاق خواننده را برمی‌انگیزند. بحث‌ها به اندازه‌نیاز توضیح داده شده و از اطناب بری است.

۲،۳ روش‌مندی

۱،۲،۳ عدم یک‌دستی در محور افقی کلام (محور هم‌نشینی)

مؤلف ویژگی‌های نمایشنامه کودک را ۹ 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... (همان: ۱۸۰)

«تازگی مضمون» و «تناسب مضمون با ظرفیت ذهنی خواننده» دو ویژگی مستقل و متمایز برای «مضمون» هستند؛ 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» هستند 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...» بنا به تعریف شاخه ۱، «واج‌آرایی» است و بنا به 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، کلام) تعریف می‌شد و «تکرار هجا» به عنوان حالت خاصی از «واج‌آرایی» به شاخه «۱» وانهاده 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...»

به زبان علمی‌تر، مؤلف به جای این که «تکرار و توالی هجا» (هجا‌آرایی) را ذیل شاخه ۱ قرار دهد، به اشتباه، این دو را تحت رابطه خواهری قرار داده است (یکی را به عنوان شاخه ۱، و دیگری را به عنوان شاخه ۲).

در مبحث «عنصر عاطفه» (همان: ۹۹) شاهدمثالی 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 شاهدمثال، 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 عدم یک‌دستی در محور عمودی کلام (محور جانشینی)

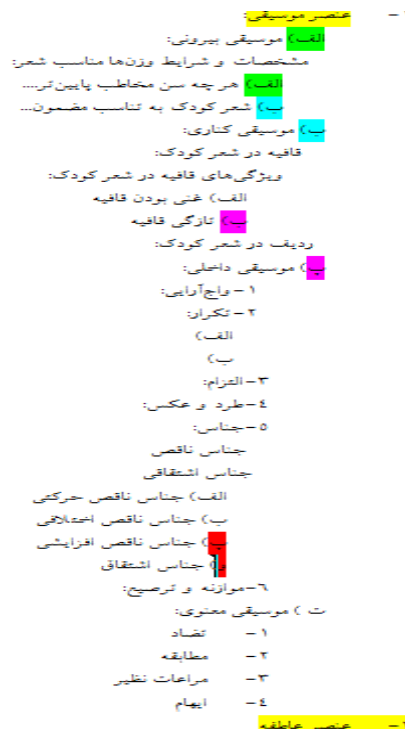
یاکوبسن ارتباط را مبتنی بر شش پایه می‌داند (غیائی، ۱۳۶۸: ۱۵۱). برای شش پایه ارتباطی خود، شش کارکرد تعریف می‌کند و در تعریف همه کارکردها روش واحدی را دنبال می‌کند؛ یعنی کارکردهای شش‌گانه‌اش مبتنی است بر این‌که: پیام بر فرستنده متمرکز دارد، یا گیرنده، یا خود پیام، یا رسانه ارتباط، یا رمزگان، یا مرجع پیام (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 این گونه است: ۱- برقرارکننده ارتباط (نویسنده): طرح‌ریزی اثر متناسب با ویژگی‌های شناختی و روانی مخاطب؛ یعنی خردسال، کودک و نوجوان. ۲- وسیله ارتباط (کلام): ساده شده 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 (همان، 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 برجسب‌گذاری در ساختار سلسله‌مراتبی تیرهای مادر و تیرهای 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 هر یک پردازد؛ بلکه ابتدا برای معرفی اولین شاخه تیتراژ زده است که: «۱- موسیقی» (دهریزی، ۱۳۹۹: ۷۸)؛ آنگاه پس از تشریح ۳۱ زیرمقوله (دختر) برای این تیتراژ و توضیح دادن تمام این ۳۱ زیرمقوله‌ها، در ۲۱ صفحه بعد، دومین شاخه را به صورت تیتراژ «۲. تخیل» (همان: ۹۸) عنوان کرده است. نگارندگان مقاله (نه مؤلف کتاب) فلوجارتی (نموداری) از این عناوین و تیتراژهای مربوط به ۲۱ صفحه مذکور را ترسیم کرده‌اند و ذیلاً به نمایش می‌گذارند (تو رفتگی‌ها برای نمایش سلسله مراتب روابط زیرمقوله‌گویی تیتراژها است که توسط نگارندگان این مقاله انجام شده است، نه توسط مؤلف کتاب).



شکل ۲. فاصله طولانی عنوان «۱- عنصر موسیقی» تا عنوان «۲- عنصر عاطفه» باعث فراموشی رابطه خواهری (هم‌مقوله‌گویی) 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) هستند، پس چرا گره‌های فرزند در مبحث «ب - موسیقی کناری» با حروف الفبا 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 فروع یک تقسیم‌بندی واحد هستند (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» هم‌مقوله هستند (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 اشتقاقی (که با آنها هم‌مقوله نیست) قرار بگیرد. هفتم این‌که: چرا برخی از تیتراها (مثل عنوان «قافیه» و عنوان «ردیف») با این‌که دارای زیرشاخه‌ها و فروعاتی برچسب‌گذاری شده هستند، اما همچنان خودشان فاقد برچسب عددی یا حرفی هستند؟ 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 فروع «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 رابطه‌ی مترادف این دو هستند. لذا قصه و افسانه نو نمی‌توانند در رابطه‌ی خواهری با همدیگر قرار گیرند (در دو شاخه مجزا بیایند):

۱- قصه: قصه آن نوع ادبی خلاق است که از هزاران سال پیش رایج بوده و بیش‌تر جنبه غیرواقعی، خیالی و خارق‌العاده دارد... ۳- افسانه عامیانه: افسانه 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 قائل به سه گونه افسانه 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 تخیلی هستند، 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 به تنهایی 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 بخش‌بندی 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 بتوانند هر سه با هم در رابطه توزیع تکمیلی قرار بگیرند (توزیع تکمیلی، به این معنا است 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 را (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 صورت‌ارائه تشبیه) است، درحالی که تقسیم تشبیه به «مضمّر»، «معکوس» و... ربطی به ماهیت ندارد بلکه به شکل‌گیری و چگونگی ارائه آن تشبیه بستگی دارد (شمیسا، ۱۳۹۰: ۱۳۱). از همین رو شمیسا تشبیه مرکب را خواهر (هم‌مقوله) تشبیه منفرد و تشبیه مقید قرار داده است، اما تشبیه مضمّر را خواهر (هم‌مقوله) تشبیه معکوس. درواقع اطلاق صفت «مرکب» به تشبیه، از منظر ماهوی است؛ اما اطلاق صفت «پنهان (مضمّر)» از منظر صورتی. ایراد تقسیم‌بندی مؤلف این است که در دسته‌بندی تشبیه (دو دسته «مرکب» و «پنهان») (دهریزی، ۱۳۹۹: ۱۰۴-۱۰۵)، دو نوع تشبیهی که قابلیت هم‌مقوله‌گی ندارد را هم‌مقوله یکدیگر قرار داده است.

۳,۳ نقد محتوایی

در این بخش محتوای کتاب از چهار منظر بررسی می‌شود: تناقضات و تباینات، تعاریف ناقص، مثال‌های غلط‌انداز، و خلاء برخی موضوعات.

۱,۳,۳ تناقضات و تباینات

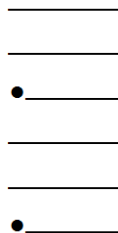
«جناس ناقص حرکتی (اختلاف در حرکت): مثل قصه و غصه» (همان: ۹۳). مؤلف با مثالی که برای «جناس ناقص حرکتی» آورده، نشان داده است که جناس را آرایه‌ای شنیداری می‌داند، نه آرایه‌ای دیداری؛ چراکه به اختلاف نوشتاری حروف غین و قاف در دو واژه «قصه» و «غصه» واقعی نهناده و اختلاف آنها را صرفاً در حرکتشان دانسته است. از سویی دیگر با مثالی که برای «جناس ناقص افزایشی» زده، نشان داده است که جناس را آرایه‌ای دیداری می‌داند، نه شنیداری؛ چراکه به این‌که واژه «چشمه» یک حرف بیش از «چشم» دارد توجه کرده است، و به این‌که اختلاف شنیداری «چشم» و «چشمه» صرفاً در یک کسره است، واقعی نهناده و در نتیجه آنرا «جناس ناقص حرکتی» به‌شمار نیاورده است: «جناس ناقص افزایشی (اختلاف در تعداد حروف) مثل چشم و چشمه» (همان: ۹۴). بنابراین مؤلف مقوله جناس را با دو متر متفاوت به زیرمقولات تقسیم کرده است: یکی با متر شنیداری و دیگری با متر دیداری. اگر قرار است جناس (به شیوه بلاغیون سنتی) همزمان هم نوعی موسیقی شنیداری باشد و هم نوعی موسیقی نوشتاری، آنگاه اول این‌که: مثالی که برای جناس ناقص حرکتی آورده شده، اشکال پیدا خواهد کرد، دوم این‌که: جای انواع جناس‌های دیگر مانند «جناس خط» در این بین خالی خواهد بود، سوم این‌که: جای بقیه آرایه‌های نوشتاری و دیداری مثل «سیمامعنائی» در ذیل عنوان «موسیقی درونی» خالی خواهد بود، چهارم این‌که: تمام زیرمقولات موسیقی درونی در این کتاب مبتنی بر قوه سامعه بوده‌اند، 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 مقفأ، نموداری ترسیم می‌نماید. در نمودار چهارپاره، تعداد مصاریعی که الگوی هم‌قافیه بودن را نشان می‌دهند (تعداد مصاریع هر بند) چهارتا است و مؤلف وجه‌تسمیه را به تعداد مصراع‌های بند منتسب می‌کند (همان، ۱۲۲).

- _____
- _____

شکل ۳. بندهایی که مبین الگوی قافیه‌بندی در چهارپاره است

با توجه به این که در قالب «سه‌پاره»، کمترین تعداد مصاریعی که می‌توانند الگوی هم‌قافیه‌بودن را نمایش دهند، شش تا است، بنابراین واحد سنجش (بند) باید مشتمل بر شش مصراع باشد و در قیاس با وجه تسمیه چهارپاره باید «شش‌پاره» نامیده شود؛



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

در حالی که مؤلف اولاً: از آن با عنوان «سه‌پاره» یاد کرده است، نه شش‌پاره (در کتب دیگر، سه‌پاره یا سه‌گانی دارای قالبی متفاوت از تعریف این کتاب است)، 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 سواستفاده 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 دلخواهی 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 سویی دیگر موسیقی درونی را از طریق فهرست مشخصی از آرایه‌هایی چون واج‌آرایی، تکرار، و... تعریف می‌کند (همان: ۹۰)؛ بنابراین به‌لحاظ منطقی تعاریف موسیقی درونی و واج‌آرایی به هم‌دیگر 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؛ چراکه 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 مد نظر باشد، تعریف با خودش تناقض دارد و در نتیجه «خوش‌تعریف» نیست، اگر خوانش دوم مد نظر باشد، به‌خاطر حذف ارکان نحوی، ابهام دارد. ثانیاً، با توجه به این‌که فرایند «تفسیر» مبتنی است بر بازکردن و گسترش معانی فشرده کلام، بنابراین «فشرده کردن» و «تفسیر کردن» دو فرایند شناختی متضادند و نمی‌توان برای تعریف درون‌مایه، به اجتماع نقیضین متوسل شد. ثالثاً، اتفاقاً «موضوع» حاصل فشرده کردن درون‌مایه است، نه برعکس؛ همان‌گونه که میرصادقی می‌گوید و نیز در شاهد مثال‌های خود کتاب مشهود است، درون‌مایه همیشه یک جمله یا چند جمله است (۱۳۷۶: ۳۰۰)، درحالی‌که موضوع یک کلمه یا چند کلمه است. پس «موضوع» نتیجه فشرده‌سازی درون‌مایه است، و درون‌مایه گزاره‌ای (جمله‌ای) درباره موضوع. (اصلاً، به‌خاطر ویژگی فشرده بودن 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، با توجه به 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...» (همان: ۱۵۵)، درحالی‌که باید می‌گفت: «ساختار با موضوع دینی»، «ساختار با موضوع حماسی». علت خطا این است که: مؤلف به اشتباه ادعا می‌کند که درون‌مایه‌ها را طبقه‌بندی موضوعی کرده است، درحالی‌که واقعیت این است که مؤلف (بنا به 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» (همان: ۹۰). خلاف آنچه در تعریف آمده است، واج‌آرایی الزاما حاصل تکرار یک واج نیست، چه بسا که واج‌آرایی حاصل تکرار مجموعه‌ای از چند واج قریب‌المخرج باشد، مثلا در «مراپیات بکشان و سپس زمین بزنم» (زنجانبر، ۱۳۸۷) مجموعه‌ای از واج‌های لبی «م، پ، ب» موجد واج‌آرایی است، نه صرفا 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 قابل فهم، نوبت به ساختار نحوی جملات (جمله‌بندی) است؛ یعنی جملات علاوه بر سادگی، در زنجیره کلام طوری چیده شوند که موجب ابهام، تعقید و تنافر نشوند. «ابهام» دو یا چندمعنایی بودن است و معمولا نتیجه نشانیدن ارکان جمله در جای نامناسب، تنایع اضافات، و معلوم نبودن مرجع ضمیر است. «تعقید» پیچیدگی کلام است و عموما 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 اما جملاتی که قبل از تعریف آمده است، نشان می‌دهد که ایشان بستر «ابهام» را صرفا 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 چندگانه هستند. «ابهام» مبتنی بر واژگانی با دلالت چندگانه (دومعنایی) است، و «ابهام» مبتنی بر چینش یک زنجیره چندمعنایی از واژگان. یعنی چندمعنایی در ابهام، واژگانی است؛ اما در ابهام، نحوی.

نکته دوم این‌که: ادعای یکسانی مفهوم «ابهام» با مفهوم «چندمعنایی بودن» ادعایی باطل است. بنابراین تعریف نیاز به اصلاح دارد. «ابهام» و «ابهام» هیچ‌کدام، «چندمعنایی بودن»

صرفاً نیستند، بلکه در بافت (چه بافت زبانی مثل جمله و چه بافت غیرزبانی مثل محیط فیزیکی گفتمان) دارای چندمعنا هستند (صفوی، ۱۳۸۷: ۲۱۱). سوم این‌که: 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) واقعی ننهاده است. این درحالی است که حتی ابهام در تتابع اضافات نیز بعضاً به‌خاطر حذف یکی از ارکان نحوی است؛ مثلاً در عبارت «دیشب فیلم شکار ببر را دیدم»، معلوم نیست منظور، «شکار شدن ببر» مد نظر است یا «شکار کردن ببر»؟ بنابراین ابهام در ترکیب اضافی «شکار ببر» ناشی از حذف مصدر «شدن/ کردن» است. چهارم این‌که: 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: ۹۵) تعریف فوق، مستلزم آشنایی با تعریف سجع متوازن و متوازی است؛ اما هیچ‌جا کتاب به مبحث سجع پرداخته نشده است.

تقسیم‌بندی افسانه‌های نو جامع نیست؛ باین‌که مبدع افسانه‌های نو هانس کریستین آندرسن است، اکثریت مطلق قصه‌های او، در هیچ یک از سه دسته‌ای که تقسیمات کتاب معرفی می‌کند قرار نمی‌گیرد. اگر قصه‌های آندرسن نمی‌تواند در این دسته‌بندی قرار بگیرد، به‌خاطر 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. درواقع، «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» آن قدر 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 هر چند خیالی؛ اما 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؛ چرا که «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 «کمیک استریپ» یکی گرفته است (همان: ۱۴۹). در ادبیات عمومی و هنرپژوهی، «کمیک استریپ» 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 به دوش 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» (قزل‌ایاغ، ۱۳۸۹: ۲۸۶). «داستان مصور» داستانی است که روایت آن مثل هر داستان دیگری برعهده نوشتار است اما تصویر نیز به عنوان نقش فرعی به متن کمک می‌کند (قزل‌ایاغ، ۱۳۸۹: ۲۲۸). 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 مورد ادعا است. در برخی اشعار، «سین» ممکن است به سبب قرابت آوایی اش با صدای باد، موجد صدامعنایی «سوز سرما» یا «وَرَش» 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 خلاء تخیل را جبران کند و بر همین اساس شعری را مثال زده که علیرغم خلاء تخیل، سرشار از عاطفه است:

تأثیر عاطفه در شعر کودک تا حدی 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: پوست تاول زده / چشم‌هایت مانده باز / توی ماهی‌تابه‌ای / روی آتش‌های گاز / یک‌ووری 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» انسان‌انگاری 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 آنرا / ناگهان ریز کنی / یا نه، چون زیباتر / می‌توانی آنرا / زینت میز کنی (چون زیباتر عبارتی نارسا و بی‌معنی است). چه زیبا و چه خوش دوز است / قبای جیرجیرک‌ها (منظور از «خوش دوز» خوش‌دوخت است که در این جا غلط به کار رفته است) (همان: ۳۷-۳۸)

با توجه 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 بگوید: فیلهش 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 مد نظر 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 خلاء برخی موضوعات

از آنجا که «ضعف تألیف» نیز گاهی مانند «ابهام» ناشی از حذف ارکان نحوی است (همان: ۴۰)، لازم است که «ضعف تألیف» با «ابهام» مقایسه شود. همچنین با توجه به این که تعقید نیز مبتنی بر پیچیده شدن معنا است، بنابراین نیاز است که مؤلف مانند شمیسا (۱۳۹۴: ۷۱)، «ضعف تألیف» را با «تعقید» نیز مقایسه کند. عدم مقایسه 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» این گونه 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 خاطر کنایات، استعارات و تصاویر بعیدالذهن فهم معنا دچار مشکل شود، «تعقید معنوی» است (همایی، ۱۳۶۴: ۱۹).

مؤلف از واج‌آرایی در دو جای متفاوت از کتاب به صدامعنایی گریز زده است (دهریزی، ۱۳۹۹: ۸۲ و ۹۰)، اما با این که «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 نمود.



شکل ۵. مؤلف می‌توانست درک تفاوت گونه‌های داستان تصویری، مصور و کمیک‌استریپ را با استفاده از مثالی تصویری تسهیل نماید.

از آنجا که لفظ «کمیک» در اصطلاح «کمیک‌استریپ» برای خواننده، تداعی‌گر کمیک و طنزآمیز بودن است، بنابراین بهتر بود که در پی نوشت یا پاورقی کتاب اشاره‌ای می‌شد به این‌که: الزامی به کمیک بودن روایت یا تصاویر نیست، وجه تسمیه «کمیک» در نام این گونه داستانی، به خاطر کمیک‌استریپ‌های اولیه‌ای است که درونمایه‌ای طنزآمیز داشته‌اند.

در پایان اکثر مباحث، مؤلف فرار روبه جلو 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 پردازد 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 به‌نام 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 به‌خودی‌خود 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 کلی‌گویی هستند) مکرر در جای‌جای فصل اول و دوم استفاده شده است اما هرگز تعریفی یا مثال روشنی از آنها ارائه نشده است. مؤلف همان‌گونه که 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 به کارگیری عناصر زبان است، به گونه‌ای که شیوه بیان جلب توجه 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 (صفوی، ۱۳۸۳: ۴۰) مثلاً به جای «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 آنجا که رده‌بندی انواع استعاره در کتاب مذکور با رده‌بندی استعاره در کتاب «بیان» شمیسا همسان است، بنابراین 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 نقل قول‌ها و ارجاعات، ضعف تألیف‌ها و اغلاط ویرایشی.

۱,۴,۳ نقص نقل قول‌ها و ارجاعات

هر جا که بخشی از اثری به عنوان شاهد مثال 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؛ «مثلا با وجودی که در پایان داستان «راکون پیر» و «مرگ بالای درخت سیب» شخصیت اصلی می‌میرد، ولی...» (دهریزی، ۱۳۹۹: ۲۸).

نام کتاب «راکون پیر» عنوان ناقصی است و عنوان کامل کتاب مذکور «خداحافظ راکون پیر» (ژوبرت، ۱۳۸۹) است. اطلاعات کتاب‌شناختی «مرگ بالای درخت سیب» اثر کترین 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، درحالی که 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)؛ درحالی که 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 قاعده‌افزایی هستند. با توجه به 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/ گوشه گوشه هرجا/ صد چراغ روشن...» (دهریزی، ۱۳۹۹: ۳۰) در شعر فوق به‌اشتباه، قافیه رعایت نشده است. درحالی که باتوجه‌به منبع اصلی، به‌جای «خانه ما روشن» باید «خانه باغ روشن» (کیانوش، ۱۳۷۹: ۹۹) بیاید. «هر چه پولک داشتی/ دانه دانه کند کرد/ من خجالت می‌کشم/ چشم‌هایت را ببند» (دهریزی، ۱۳۹۹: ۹۹).

در شعر فوق نیز به‌اشتباه قافیه آسیب دیده است. به‌جای «دانه دانه کند کرد» باید «دانه دانه کند» بیاید.

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

درخصوص کتابنامه، دو نکته قابل‌اعتنا است: 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 به کار 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 (همان: ۳۵ و ۲۰).

اولاً: عبارت «نباید مانع حذف...گردد» به‌خاطر 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: به بهانه 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.

همان‌گونه که از نام کتاب (درچاپ اول، نام کتاب «ادبیات کودکان و نوجوانان ایران» بود، در ویرایش جدیدش به «ادبیات کودک ایران» تغییر یافت) نیز 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: «تأثیرگذاراند» (همان: ۹۸) به‌جای تأثیرگذارند، «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، «سورئالیسم» (همان: ۲۷) به‌جای سورئالیسم (با توجه به املائی انگلیسی کلمه، و پیشوندی بودن «سور» در کلمه مرکب

«سور+رنال»، اگرچه اصطلاح «سورنالیسم» هم استفاده می‌شود، اما «سورنالیسم» ارجح است).

برای جملات توضیحی باید از دو خط تیره استفاده کرد، مگر این‌که یک سوی جمله توضیحی به نقطه (به پایان جمله اصلی) ختم شود. در جمله تودرتوی ذیل از یک لنگه خط فاصله استفاده شده است و به جای لنگه دیگرش از ویرگول: «در فرایند آفرینش ادبیت، جدا از آهنگین کردن زبان، تصویرهای خلاقانه و آشنایی‌زدایی - که هر کدام نقش خاصی در عاطفی کردن زبان یا فضای داستان و شعر ایفا می‌کنند، 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 می‌دهد: فصل‌های بلا تکلیف، عدم توازن. در «فصل‌های بلا تکلیف»، تناسب عناوین هر فصل با موضوعات مطرح شده در آن فصل بررسی می‌شود و همچنین رابطه حسن همجواری و هم‌مقولگی بخش‌های داخلی هر فصل. در بخش «عدم توازن»، نسبت کمی هر فصل به کل حجم کتاب مورد توجه قرار می‌گیرد.

۱,۵,۳ فصل‌های 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 تبدیل به یک شیء فیزیکی به نام «کتاب» می‌شود.

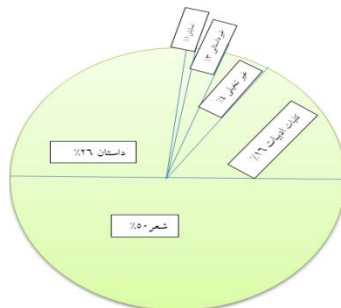
فصل ششم «ادبیات غیرتخیلی» مشتمل بر چهار زیرمقاله: «مقاله، کتاب‌های تفننی، کتاب‌های اطلاع‌رسانی، کتاب‌های مرجع» است و فصل پنجم «ادبیات غیرداستانی» مشتمل بر سه زیرمقاله: «قطعه ادبی، زندگی‌نامه، سفرنامه». آیا کتاب‌های «مرجع، مقالات و کتب اطلاع‌رسانی» (کتاب‌های غیرتخیلی) کتاب‌هایی غیرداستانی نیستند؟ و یا برعکس، آیا «سفرنامه و زندگی‌نامه» (کتاب‌های غیرداستانی) کتاب‌هایی غیرتخیلی نیستند؟ نام‌گذاری فصل پنجم و ششم و انتخاب زیرمقولات آنها، نه جامع است و نه مانع؛ به عبارتی دیگر

فصل پنجم بجز داستان، تمام کتب کودک را (حتی کتب شعر کودک را) در بر می‌گیرد و فصل ششم نیز بجز شعر و داستان رئالیستی، تمام کتب کودک را. معلوم نیست که منظور از اصطلاح «غیرتخیلی» چیست. «کتاب‌های تفننی» (مثلا چیستان‌های شعرگونه، لطیفه‌هایی که بازی زبانی و موقعیت‌هایی غیرواقعی دارند) الزاما غیرتخیلی نیستند، پس با چه معیاری همه کتاب‌های تفننی زیرمقوله ادبیات غیرتخیلی انگاشته شده‌اند.

از طرفی گونه‌های «کتاب‌های اطلاع‌رسانی، کتاب‌های مرجع، و مقالات» سه گونه علمی هستند که وظیفه اطلاع‌رسانی دارند. پسندیده نیست این سه با «کتاب‌های تفننی» (مثل چیستان‌ها که برخی اطلاع‌رسانی نمی‌کنند) هم‌مقوله (خواهر) شوند. با توجه به این که مؤلف تفننی بودن را معادل سرگرم‌کننده بودن دانسته است، «تفننی بودن» در هر بستری اعم از شعر، داستان، غیرداستان، تخیلی، و غیرتخیلی می‌تواند محقق شود، بنابراین اصلا «تفننی بودن 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 به طرز فاحشی به نفع شعر سنگینی می‌کند. کتاب ۲۷۶ صفحه دارد و هشت فصل. شش فصل در ۱۶۸ صفحه (جدا از پیش‌گفتار و صفحات سفید و پی‌نوشت و...) به تشریح مباحث نظری پرداخته است. فصل دوم درباره شعر است و این فصل ۵۰٪ از صفحات مذکور را تشکیل می‌دهد. علاوه بر این، ۱۶٪ از این ۱۶۸ صفحه (تحت عنوان فصل اول) اگرچه به نام ادبیات کودک مطرح شده است ولی وجه غالب آن، به شعر توجه داشته است. تنها ۳۴٪، 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، شعرمحور بودن کتاب را افشا می‌کند.

طبیعی است که شعر و داستان نسبت به نمایش و سایر زیرمقولات ادبیات کودک، حجم بیش‌تری از کتاب را در بر بگیرد؛ اما غیرطبیعی است که پرداختن به مقوله شعر از مجموع همه زیرمقولات ادبیات کودک بیشتر باشد. در کتاب‌های ادبیات کودک اروپایی و کتاب‌های ترجمه نظیر «رویکردهای زیبایی‌شناسی به ادبیات کودک» (نیکولایوا، ۱۳۹۸)، «ادبیات کودک: با نگاهی به ادبیات کودک فرانسه» (واندن‌بروک، ۱۳۸۶)، «دیگرخوانی‌های ناگزیر» (هانت و همکاران، 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 می‌رسد، این شیوه نگارش شعرمحور ناشی از سنت موروثی مؤلفان ایرانی است که به تقلید از محققان ادبیات عمومی فارسی، تنها شیوه نگارش ادبیات را توجه به آرایه‌ها و فنون بیانی می‌دانند و همان شیوه را به ادبیات کودک تسری می‌دهند. ادبیات کودک، علاوه بر شگردهای عام ادبی‌اش، شگردهای خاصی دارد که منحصر در متون ادبی کودک (به‌ویژه در ادبیات داستانی کودک) بسامد بالایی دارد؛ جای این شگردهای خاص، در کتاب مذکور و نیز در کتاب‌های تألیفی مشابه، خالی است.

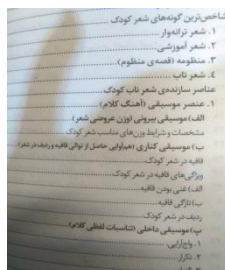
۶.۳ ویژگی‌های بصری

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



شکل ۷. نشان می‌دهد که نه تصویر روی جلد مطالب کتاب را حمایت می‌کند 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.

عدم رعایت 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، به‌خاطر عدم تغییر حالت فونت، جلوه‌ای خلوت و سفید). این خلوت و جلوت بصری به‌خاطر 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 دل‌خواهی تغییر کرده است (گویای رابطه سلسله‌مراتبی مادر- فرزندی نیست)، مثلاً عنوان «گونه‌های رایج داستان تصویری» (همان: ۱۴۸) فرزند (زیرمقوله) مبحث

«داستان‌های تصویری» (همان: ۱۴۸) است اما اندازه فونت فرزند با اندازه فونت مادر یعنی با اندازه فونت عنوان بعدی (تیترا «عناصر سازنده داستان کودک») یکسان است، درحالی که باید فونت عناوین «عناصر سازنده داستان کودک» (همان: ۱۴۹) و «داستان‌های تصویری» یک اندازه 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 روش‌شناختی هم‌چون شعر بزرگسال بر مبنای آرایه و صور خیال دسته‌بندی شده است و ادبیات داستانی نیز هم‌چون داستان بزرگسال به معرفی انواع کشمکش، زاویه‌دید، ... روی آورده است، با این تفاوت که مؤلف در پایان یک گریز اجمالی به قصه‌های عامیانه و داستان‌های تخیلی و کتاب‌های تصویری زده است. نتیجتاً حاصل کار، به لحاظ روش‌شناختی 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؛ چراکه نویسندگان این کتاب‌ها را معمولاً دانش‌آموختگان ادبیات محض تشکیل می‌دهند، درحالی 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 صورتی (اعم از تبویب و 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 آنرا 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.

پی‌نوشت‌ها

۱. اولاً، این‌که صفوی ایهام را نوعی ایهام 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) ایهام آرایه و ایهام ضعف به‌شمار می‌آید، لذا قرار دادن آنها در یک کفه ترازو کارکردی ادبیاتی ندارد و بی‌توجهی به وجه زیبایی‌شناختی ایهام است. ثانیاً، در این مقاله پیشنهاد شد که مؤلف ایهام را بر اساس چندمعنایی واژگانی و ایهام را بر اساس چندمعنایی ساختاری تعریف کند. لازم به ذکر است که این پیشنهاد با توجه به رویکردی که کتاب به «ایهام» و «ایهام» دارد، به مؤلف پیشنهاد می‌شود و گرنه این تعاریف نیز خالی از اشکال نیستند، چراکه برخی ایهام‌ها نظیر «ایهام کنایی» و «ایهام اشاره» گاهی در سطحی فراتر از واژه اتفاق می‌افتند (مثلاً در سطح عبارت).

کتاب‌نامه

- المظفر، الشیخ محمد رضا (۱۳۸۸). *المنطق*. قم: دارالعلم.
- انصاریان، معصومه (۱۳۹۲). *راهنمای شیوه‌های نقد ادبی*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- جعفرقلیان، طاهره (۱۳۹۵). *ادبیات کودکان*. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
- 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*. ج ۱. تهران: سوره مهر.
- علی‌پور، منوچهر (۱۳۸۳). *آشنایی با ادبیات کودکان*. تهران: تیرگان.
- غفاری، سعید (۱۳۸۷). *ادبیات کودکان و نوجوانان*. همدان: سپهر دانش.

۳۸۶ پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۲۱، شماره ۹، آذر ۱۴۰۰

- غیاثی، محمدتقی (۱۳۳۸). *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*. د ۱۲. ش ۱۵۷. صص ۸-۱۱.
- 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.
- میرصادقی، جمال (۱۳۷۶). *ادبیات داستانی*. تهران: سخن.
- نیکولایوا، ماریا (۱۳۹۸). *درآمدی به رویکردهای زیبایی‌شناسی به ادبیات کودک*. ترجمه مهدی حجوانی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- واندن‌بروک، کارولین و همکاران (۱۳۸۶). *ادبیات کودک: نگاهی به ادبیات کودکان فرانسه مجموعه مقالات*. ترجمه بهاره بهداد. تهران: سوره مهر.
- هاشمی‌نسب، صدیقه (۱۳۷۱). *کودکان و ادبیات رسمی ایران*. تهران: سروش.
- هانت، پیتر و همکاران (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*. چ سوم. تهران: توس.

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