

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

رؤیا یدالهی شاه‌راه\*

محمدجواد مهدوی\*\*

### چکیده

در این مقاله، سه جلد آخر مجموعه تاریخ ادبیات کودکان ایران، تألیف محمدهادی محمدی و زهره قایینی، را در دو حوزه کلی ارزیابی کردیم: الف) مقدمات و زمینه‌های نظری، شامل: ۱. نداشتن پیشینه کامل، ۲. مشخص نبودن مبنای نظری و رویکرد نویسندگان در نوشتن تاریخ ادبیات و، به‌طور خاص، تاریخ ادبیات کودکان؛ ب) مسائل ساختاری و محتوایی، شامل: ۱. نداشتن ساختار منسجم، ۲. مشخص نبودن تعاریف و اصطلاحات و گسست اثر از زمینه نظری ادبیات کودکان در ایران و جهان، ۳. ارجاع‌ندادن به منابع معتبر و طرح مدعاهای اثبات‌نشده، ۴. گستردگی بیش از حد دامنه کار، ۵. مشخص نبودن مبنای دوره‌بندی‌ها، ۶. مسائل مربوط به هیئت و ظاهر کتاب، و ۷. مشکلات نگارشی و ویرایشی. در مجموع، علی‌رغم اشکالات نظری، ساختاری، و محتوایی، ارزش اصلی این مجموعه را می‌توان در گردآوری منابع و اسناد مربوط به تاریخ ادبیات کودکان (به‌خصوص اسناد نادر) دانست و آن را به‌منزله منبع مهمی در این زمینه معرفی کرد.

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

---

\* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، zoryatayzoryatay@gmail.com  
\*\* استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، Mahdavy@um.ac.ir  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۵

## ۱. مقدمه

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

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

## ۲. نقد مقدمات و زمینه‌های نظری اثر

آغاز نوشتن تاریخ ادبیات نیز هم‌چون هر کار پژوهشی دیگر، نیازمند دو مرحله اساسی است؛ نخست، بررسی انتقادی پیشینه و آثار قبلی نزدیک به موضوع اثر، پس از آن، تعیین مبنای نظری و طرح کلی اثر و آغاز گردآوری اسناد و داده‌ها و مطالعه و پژوهش. بر این اساس، فراهم‌آوردن تاریخ ادبیات کودکان در محدوده جغرافیایی ایران، پیش از هرچیز مستلزم گردآوری و بررسی دقیق و انتقادی مجموعه آثاری است که در درجه اول، به تاریخ ادبیات کودکان ایران و در درجه دوم، به تاریخ ادبیات کودکان در جهان پرداخته‌اند. فایده این کار این است که اولاً مانع دوباره‌کاری‌ها و تکرار خطاهای پیشینیان می‌شود، ثانیاً چشم‌انداز روشنی از جایگاه و معنای پژوهش در سنت تاریخ ادبیات نویسی و به‌طور خاص، تاریخ ادبیات کودکان ایجاد می‌کند، ضمن این‌که مجموعه امکانات و تنگناهای کار را بر پژوهش‌گران آشکار می‌کند. طبیعتاً پیش از هرچیز، در مقدمه مجلد اول می‌باید به‌سراغ تحلیل پیشینه می‌رفتیم.

## ۱.۲ نقد شیوه طرح پیشنهاد

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

پیشینه تاریخ ادبیات کودکان دو سیمای جهانی و ملی دارد. در سیمای جهانی، کشورهای پیشرفته اروپایی، آمریکایی، و اقیانوسیه به موضوع تاریخ ادبیات کودکان در شکل‌ها و روش‌های گوناگون پرداخته‌اند. اگرچه در این گستره، آثار فراگیر تاریخی کم‌تر به چشم می‌آید. در سیمای ملی، پیشینه پژوهش ادبیات کودکان ایران از چند مقاله کوتاه یا یادداشت پراکنده در روزنامه‌ها، مجله‌ها، یا کتاب‌های درسی برای دانش‌سراهای تربیت معلم و دانشگاه‌ها فراتر نمی‌رود. ویژگی تمام این جستارها تکرار سندها و دیدگاه‌های مناسبت که کم‌وبیش بار دیگر، در متن‌ها یا سخنان دیگران نیز آمده است. نگاه شتاب‌زده به چند متن دوره اسلامی، انگشت‌گذاشتن روی چند شاعر دوره مشروطیت و طرح این باور نادرست که ادبیات کودکان پدیده‌ای وارداتی است، چکیده این جستارهاست. ما با بررسی این آثار دریافتیم گستره‌ای که در پی پژوهش آن هستیم دست‌نخورده و بکر است. چنین پژوهشی اگرچه خودبه‌خود بسیار ارزش‌مند است، اما ارزش اساسی آن هنگامی آشکار می‌شود که به‌طور بنیادین با تاروپود تاریخ تنیده شود (محمدی و قایینی ۱۳۸۰: ج ۱، ۲).

در این قسمت، هیچ ارجاعی به آثار دیگران وجود ندارد. نویسندگان مدعی‌اند آثار خارجی (از کشورهای پیشرفته اروپایی، آمریکایی، و اقیانوسیه) در شکل‌ها و روش‌های گوناگون به موضوع تاریخ ادبیات کودکان پرداخته‌اند. طبیعتاً انتظار می‌رود ساختمان مبنای نظری، روش و نتایج کار آن‌ها به‌منزله پیشنهاد کار به‌طور مفصل تحلیل و بررسی شود، اما مجموعاً در کم‌تر از دو سطر و بدون اشاره مستقیم یا غیرمستقیم به هیچ اثر خاصی، از این آثار می‌گذرند. درباب آثار ایرانی در حوزه تاریخ ادبیات کودکان نیز به همین شیوه، به هیچ اثری ارجاع مستقیم یا غیرمستقیم نمی‌دهند و نقد آن‌ها نیز از آن‌جاکه مشخص نیست دقیقاً به کدام آثار وارد شده، قابل تصدیق یا تکذیب نیست و لذا ارزش پژوهشی ندارد. جست‌وجو در بخش‌های دیگر کتاب و نیز در مقدمه مجلدات ۸، ۹، و ۱۰ نشان داد که کل بررسی پیشنهاد برای اثری با این ابعاد، در همین یک پاراگراف خلاصه شده است. فقدان بررسی و تحلیل روش‌مند و تفصیلی پیشنهاد سبب شده نویسندگان نتوانند از تجربیات دیگر در این زمینه استفاده کنند و در مرحله بعدی که تعیین مبنای نظری است، اشکالات جدی و اساسی ایجاد شود. ازسوی دیگر، برای مخاطبان اثر نیز جایگاه اثر در سنت نگارش تاریخ ادبیات کودکان مبهم می‌ماند.

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

## ۲.۲ نقد مبناى نظری

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

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

۱. طرح تاریخ فراگیر، به‌منزله نوع خاص تاریخ ادبیات‌نویسی در این مجموعه؛
۲. گزینش آثار برمبنای چگونگی پیوند بین موضوع عام و خاص؛
۳. روش تحلیل مبتنی بر در نظر گرفتن کل و جزء به‌طور هم‌زمان؛
۴. روش تکوینی - منطقی برای نگارش تاریخ ادبیات؛
۵. روش تکوینی - ساختاری برای طبقه‌بندی آثار؛
۶. بخش‌بندی به دو قسمت کلی دوره باستان تا آغاز انقلاب اسلامی و دوره پس از آن (همان: یک - هفت).

در ادامه، به ترتیب، در مورد هریک از بخش‌های مربوط به تعیین مبناى نظری اثر بحث خواهیم کرد.

۱. نویسندگان تعریف مشخصی از «تاریخ فراگیر» به‌دست نداده‌اند، اما به‌طور ضمنی (یا بهتر بگوییم، به‌صورت سلبی) نشان می‌دهند که منظورشان از تاریخ فراگیر تاریخی است که

«به‌طور طبیعی با ژرفای تاریخ پیوند» (همان: دو) می‌خورد چکیده‌وار نیست و «ریشه‌های تاریخ ادبیات کودکان ایران را به فراتر از سه‌هزار سال باز می‌برد» (همان). در مجموع، می‌توان استنباط کرد که احتمالاً منظور نویسندگان جست‌وجوی مفصل تاریخی در بازه‌ای بسیار گسترده از نظر زمانی بوده است.

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

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

ادبیات کودکان موضوعی خاص است که در دل موضوع عام ادبیات ایران قرار دارد. فراتر از آن نیز ادبیات ایران، خود، گوشه‌ای از موضوع عام‌تر فرهنگ و هنر ایران است. پیوند بین موضوع عام و خاص به‌ویژه در مقوله ادبیات کودکان، گاه چنان درهم‌تنیده است که جدایی آن براساس مخاطب کودک و بزرگسال ناممکن است. (...) روش تحلیل به‌گونه‌ای پی‌ریزی شده است که در همان حال که عام و خاص در نظر گرفته شده، کل و جزء را نیز شامل شود. این روش منطقی به ما کمک کرد تا پیوسته هر متنی را جزئی از یک پدیده کلی ببینیم و در جهت پیدا کردن ریشه و پیوند آن باشیم. در پیش‌برد تحلیل نیز پیوسته از جزء به کل رفتیم و از کل به جزء نگاه کردیم تا جایگاه آن را در این حرکت دوجانبه بباییم. چنین روشی به ما آموخت که در کار خود، تاریخ ایران را یک خط عمودی محض فرض نکنیم که از نقطه‌ای آغاز شده و به اکنون می‌رسد، بلکه آن را خطی عمودی با گسست‌های پیاپی در نظر گرفتیم که خطوط افقی بر روی آن قرار می‌گیرد یا خطوط مدور به دور آن پیچیده می‌شود. چنین فرضی به ما

روش تکوینی - منطقی را آموخت تا تاریخ را برابند کنش گذشتگان ندانیم که در اکنون بی‌اثر است (همان: سه).

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

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

۵. در ادامه، نویسندگان می‌گویند: «طبقه‌بندی تکوینی - ساختاری بخشی دیگر از روش پژوهشی این مجموعه کتاب است» و آن را به‌طور ضمنی، چنین تعریف می‌کنند: «پیدا کردن جایگاه تاریخی چنان‌چه با طبقه‌بندی گونه‌شناسی آن پیوند نخورد، چندان کارساز نیست. تلاش کرده‌ایم که افزون‌بر یافتن جایگاه تاریخی اثر، گونه آن را نیز پیدا کنیم و آن را در جایگاهش قرار دهیم. بنابراین، از همان آغاز، متونی را که به‌دست آوردیم، براساس نظام دوگانه جایگاه تاریخی و جایگاه ساختاری، تحلیل و طبقه‌بندی کرده‌ایم» (همان: پنج). از جهت التزام به ذکر تعریف، این قسمت از تعریف روش بر دیگر جهات برتری دارد، اما متأسفانه باز هم تعریف شفاف نیست، زیرا مشخص نمی‌شود که مبنای گونه‌شناسی آثار (تعیین ژانر) چیست و به کدام نظریه یا نظریات برمی‌گردد یا اگر مبنای جدیدی تعیین شده، بر چه اساسی و به چه صورتی بوده است.

۶. در پایان، نویسندگان می‌گویند که «در بررسی و طرح‌ریزی اولیه کار، تدوین تاریخ را دو بخش کردیم، بخش نخست آن از دوره باستان تا آغاز انقلاب اسلامی (۱۳۵۷) و بخش

دوم به دوره بعد از آن اختصاص دارد. هر بخش از این پژوهش ویژگی‌های خود را دارد. به‌طور طبیعی، ما باید از بخش نخست آغاز می‌کردیم، زیرا راه‌های ناشناخته در آن فراوان بود. گذر زمان نابودی اسناد را، به‌ویژه از دوره انقلاب مشروطیت به بعد، تهدید می‌کرد. خود این بخش از گستردگی ویژه‌ای برخوردار است، به همین سبب نیاز بود که اسناد و کتاب‌های آن دوره را بازباییم، زیرا نوشتن تاریخ با گردآوری اسناد و سازمان‌دهی کتابخانه ویژه هر دوره هم‌راه است» (همان: شش). نویسندگان این مسئله را تبیین می‌کنند که چرا از بخش نخست آغاز کرده‌اند (و مثلاً از آخر به اول نیامده‌اند)، اما با توجه به روشن نبودن مبنای دوره‌بندی، پاسخی برای این پرسش‌ها وجود ندارد: چرا گستره زمانی دو بخش این قدر نامتناسب و ناهم‌گون است؟ آیا نمی‌شد دوره‌ها را مختصرتر و در تعداد بیش‌تر در نظر گرفت؟ چرا نویسندگان با تأکیدی که بر امکان از دست رفتن اسناد و منابع، به‌خصوص اسناد و منابع عصر مشروطه به بعد دارند، کار را با عصر مشروطه آغاز نکرده‌اند؟ پیوند میان مبنای نظری و این دوره‌بندی کلی چیست؟ این پرسش‌ها بی‌جواب می‌مانند و علتش هم همان مشخص نبودن مبنای نظری دوره‌بندی و تقسیمات کتاب است که خود به مشخص نبودن و ابهام مبنای نظری کلی برای تألیف تاریخ ادبیات کودکان برمی‌گردد.

نویسندگان چند سطر پایین‌تر در مورد تقسیمات و دوره‌بندی‌های جزئی‌تر هم توضیح می‌دهند که در جای خود به آن نیز خواهیم پرداخت.

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

### ۳. نقد ساختاری - محتوایی اثر

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

۱. نداشتن ساختار منسجم؛

۲. مشخص‌نمودن تعاریف و اصطلاحات و گسست اثر از زمینه نظری ادبیات کودک در ایران و جهان؛
  ۳. ارجاع‌ندادن به منابع و مراجع معتبر و طرح مدعاهای اثبات‌نشده؛
  ۴. گستردگی بیش از حد دامنه کار که نقایصی در ساختار، محتوا، و شکل اثر ایجاد کرده است؛
  ۵. مشخص‌نمودن مبنای دوره‌بندی‌ها؛
  ۶. هیئت و ظاهر کتاب؛
  ۷. مشکلات نگارشی و ویرایشی.
- در ادامه، هرکدام از این عنوان‌ها را به تفصیل مطرح می‌کنیم و مصادیق عمده آن‌ها را در این مجلدات برمی‌رسیم.

### ۱.۳ نداشتن ساختار منسجم

- الف) ملاک تفکیک بخش‌ها در مجلدات مشخص نیست؛
- ب) در مجلد هشتم، بخش یک مشخص نیست پیوند ساختاری فصل‌هایی با عناوین «ایران در روزگار صنعتی شدن»، «جایگاه فرهنگ»، «جایگاه کودک و مفهوم کودکی» و «سامانه آموزش و پرورش» چیست که سبب شده آن‌ها را در یک بخش دسته‌بندی کنند. این مسئله در بخش دوم (همان: ۱۰۹) نیز در مورد فصل‌های «فلسفه ادبیات کودکان»، «نهادهای ادبیات کودکان»، «کتاب‌خانه‌ها و کتاب‌خوانی»، و ... مطرح است. در مجلدات نهم و دهم نیز مبنای تبویب فصل‌های کتاب معلوم نیست.
- ج) ترتیب تاریخی در توالی یادکرد افراد و اتفاقات رعایت نشده است:
- در صفحه ۲۵۵، در بحث از نهادهایی که به تربیت کتاب‌دار و برگزاری دوره‌های کتاب‌داری می‌پرداخته‌اند، ترتیب تاریخی دقیق وقایع رعایت نشده است.
  - در صفحه ۵۰۷، امین فقیری و زندگی‌نامه او پیش از صمد بهرنگی آمده است، با آن‌که بهرنگی پیش از فقیری به داستان‌نویسی پرداخته و تأثیرگذارتر هم بوده است.
  - د) در جای‌جای مجلدات، مطالبی آمده است که منطقی‌تر زایدند. این مسئله بیش‌تر ناشی از ضعف نظری و روش‌شناختی اثر است که در جای خود به آن اشاره شده است. چند نمونه از این حشو و زواید در زیر آمده است:



- در صفحه ۱۲۸، آنچه در نقد دیدگاه شاملو گفته‌اند زاید به نظر می‌رسد، زیرا داوری و پاسخ‌گویی به نقدها به صورتی که در این جا آمده کار تاریخ ادبیات نیست.
- در ابتدای صفحه ۲۲۱، پس از توضیح درباره موضوعات نخستین سمینار ملی ادبیات کودکان و نوجوانان در سال ۱۳۴۲، دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان درباره عوامل بازدارنده گشایش و گسترش کتاب‌خانه‌های عمومی و مدرسه‌ها مطرح شده است که ضرورت آن بر مخاطب آشکار نمی‌شود.

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

### ۲.۳ مشخص‌نبودن تعاریف و اصطلاحات و ...

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

الف) فلسفه ادبیات کودکان: در مجلد هشتم، بخش دوم، فصل نخست را به فلسفه ادبیات کودکان اختصاص داده‌اند. در مقدمه مجلد هشتم، درباره این بخش چنین نوشته‌اند:

در دوره پایانی پژوهش بود که به سبب فقر تاریخ‌نگاری ادبیات کودکان، که ویژه همه جهان است، به تولید برخی از مفاهیم پرداختیم، مفاهیمی که برای بخش‌های تحلیلی و انتقادی این پژوهش به آن نیاز بود. فلسفه تاریخ ادبیات کودکان ایران یکی از آن گستره‌هاست که در ایران و جهان، کم‌تر به آن پرداخته شده است. نظریه‌پردازی درباره این موضوع یکی از بخش‌های حساس این دوره از تاریخ ادبیات کودکان ایران را می‌سازد. بی‌گمان این نظریه‌پردازی در آینده نیز راه‌های فراوانی به روی پژوهش‌گران می‌گشاید تا در هر دوره تاریخی، به تولید مفاهیم موردنیاز در تحلیل پدیده‌های فرهنگی بپردازند؛ به همین سبب، بر فصل فلسفه ادبیات کودکان هم‌چون یکی از بخش‌های کلیدی این دوره تأکید داریم و بر این باوریم اندیشه‌های طرح‌شده در این

فصل به روساخت و ژرف‌ساخت این پدیده یاری می‌رساند (۱۳۹۳: ج ۸، پیش‌گفتار، بدون شماره صفحه).

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

اما قبل از هرچیز باید پرسید براساس کدام رویکرد در نگارش تاریخ ادبیات کودکان، تولید نظریه (آن هم نظریه فلسفی) در جوف کتاب *تاریخ ادبیات کودکان* مناسب و مجاز است؟ آیا معنای «تاریخ فراگیر»، شیوه مرجح نویسندگان کتاب برای نوشتن تاریخ ادبیات کودکان، این است که آوردن هر مطلبی مجاز است و حتی می‌توان درباره مسائل نظری ادبیات کودک، درست در میانه مسیر تاریخ ادبیات، نظریه‌پردازی کرد؟

نویسندگان کار خود را در گنجاندن فصلی به نام «فلسفه ادبیات کودکان» در کتاب، «نظریه‌پردازی» دانسته‌اند و به‌سیاق سایر مواردی که بحث‌های نظری مطرح شده است، به‌گونه‌ای به مسئله پرداخته‌اند که گویی مسئله محل بحث هرگز پیش‌تر مطرح نشده است. ادعا می‌شود که در ایران و جهان، کم‌تر به این مسئله پرداخته‌اند، اما نمی‌گویند که آن «کم‌تر»، به‌هرحال، شامل چه آثار یا اشاراتی است. در کشور خودمان، کتاب مرتضی خسرونژاد با نام *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک* سابق بر این کتاب است و مؤلفان هیچ اشاره‌ای به آن نمی‌کنند. درست است که در این زمینه آثار کمی تألیف شده و برای مثال، ماریا نیکولایوا نیز در کتاب خویش، *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature* به کمبود منابع در این زمینه اشاره می‌کند (Nikolajeva 2014: 180)، اما خود او در مصاحبه‌ای، حوزه کاری خویش را «فلسفه ادبیات کودک» تعریف می‌کند (Q & A 2013). به این ترتیب، می‌توان گفت مفهوم فلسفه ادبیات کودکان ناگهان و از هیچ سر برنیاورده و می‌توان تبار این اصطلاح را پی گرفت و نویسندگان در کار نظریه‌پردازی خویش می‌بایست به اشارات و

آثار دیگران در این زمینه می‌پرداخته‌اند و شباهت‌ها و تفاوت‌ها و در مجموع، نسبت نظریه خویش را با آن‌ها مشخص می‌کرده‌اند.

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

چرا ادبیات کودکان ایران در هر دوره زمانی، نویسندگانی با ویژگی‌های آن دوره پرورنده است و چرا نویسندگانی آثاری با رنگ‌وبوی زمان و مکانی که در آن زیسته‌اند، پدید آورده‌اند؟ چرا ناشران با توجه به گرایش‌های خود، برخی از این آثار را که سازگار با هدف‌های مادی یا معنوی‌شان بوده، منتشر کرده‌اند؟ چرا کتاب‌داران و گروه‌های مرجع دیگر هم‌چون استادان و آموزگاران به ترویج یا نقد این آثار پرداخته‌اند؟ چرا مخاطبان چنین آثاری را خوانده‌اند؟ این‌ها بخشی از چارهایی است که فلسفه ادبیات کودکان باید به آن‌ها پاسخ دهد، باین‌همه، پاسخ به این پرسش‌ها دلیلی بر طرح‌ریزی فلسفه ادبیات کودکان نیست. برای طرح این موضوع، بیش از هر عاملی به **سامانه‌ای هم‌بسته و سازمان‌یافته فکری** نیازمند است تا بتواند این چراها را در یک سپهر فکری مشخص پاسخ دهد، زیرا به این رشته چراها اگر به‌شیوه‌ای علمی و روش‌مند پاسخ داده نشود، نه‌تنها فهم این پدیده را دشوارتر می‌سازد، که سبب بدفهمی‌های بعدی نیز می‌شود. اگر این چراها با روش‌شناسی ویژه پاسخ داده شوند، شناخت فلسفه ادبیات کودکان ایران<sup>۱</sup> به سنجش درست روند تاریخی و برایندها و دستاوردهای این حرکت می‌انجامد و سپس با تحلیل‌های ارائه‌شده، جایگاه ادبیات کودکان ایران در سنجش با خود، با جهان و پدیده‌های دیگر به‌درستی ارزیابی می‌شود (۱۳۹۳: ۱۱۲).

در پرسش‌های مطرح‌شده به‌منزله حوزه خاص فلسفه ادبیات کودکان، شأن فلسفی پرسش‌ها چندان آشکار نیست و به‌عبارت‌دیگر می‌توان این پرسش‌ها را در حوزه جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی اجتماعی مطرح کرد و معلوم نیست چه چیزی این پرسش‌ها را واجد ماهیت فلسفی کرده است.

نویسندگان پاسخ به این پرسش‌ها را کارویژه فلسفه ادبیات کودکان می‌دانند، اما بلافاصله اشاره می‌کنند که صرف پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها به‌معنای شکل‌گیری فلسفه ادبیات

کودکان نیست، بلکه این پرسش‌ها باید در نظامی منسجم<sup>۲</sup> به صورت روش‌مند مطرح شوند. اگر فعلاً پرسش‌ها را در نظر نگیریم، مدعای درستی مطرح شده است. باید دید نویسندگان این نظام منسجم را چگونه مشخص و تعریف می‌کنند.

در ادامه، جایی که انتظار می‌رود نویسندگان نظام موردنظرشان را برای طرح پرسش‌های فلسفه ادبیات کودکان معرفی کنند، ناگهان «فلسفه ادبیات کودکان» را با قید «ایران» محدود می‌کنند و آن را از یک موضوع عام به موضوعی خاص یک پدیده تاریخی - جغرافیایی تقلیل می‌دهند. به عبارت دیگر، آن‌ها دیگر در مورد نظام منسجمی صحبت نمی‌کنند که قرار است پرسش‌های فلسفه ادبیات کودکان در آن مطرح و معنادار شود، بلکه می‌خواهند نظام منسجمی را معرفی کنند که قرار است پرسش‌های فلسفه ادبیات کودکان ایران در آن مطرح و معنادار شوند! بنابراین مسئله فلسفه ادبیات کودکان به طور کلی رها می‌شود و به فلسفه ادبیات کودکان ایران می‌پردازند، اما پرسش‌هایی که پیش‌تر مطرح کرده بودند خاص ایران نیست و به ادبیات کودکان به طور کلی ارجاع دارد. اگر بنا بوده است نویسندگان به ادبیات کودکان ایران بپردازند، اول از همه باید به این پرسش پاسخ می‌دادند که آیا می‌توان از فلسفه خاص یک منطقه جغرافیایی برای مقوله‌ای مانند ادبیات کودکان سخن گفت و اگر پاسخ آری است، این قید تاریخی - جغرافیایی چگونه حیث فلسفی این حوزه جدید پژوهش را متأثر می‌کند و چرا عنوان این فصل را فلسفه ادبیات کودکان نهاده‌اند.

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

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

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

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

ب) *انواع ادبیات کودکان*: در مجلد نهم می‌نویسند: «گرایش اصلی ادبیات کودکان، یعنی ادبیات داستانی، خود به پنج شاخه بنیادین داستان‌های واقع‌گرا و واقع‌نما، فانتزی، استعاری، تاریخی، و مذهبی بخش شده است» (۱۳۹۳: ۴۷۹). معلوم نیست «گرایش اصلی ادبیات کودکان» چیست، اما اگر فرض کنیم منظور نویسندگان کل ادبیات موجود در آن دوره است، این پنج شاخه قاعده‌تاً باید ژانرهای ادبیات کودکان ایران را در آن دوره تاریخی نشان بدهد. نویسندگان تعریف ادبیات واقع‌گرا را از جان رو تاونزند و ادبیات واقع‌نما را از دونانورتون (همان: ۴۸۰) می‌گیرند، بدون این‌که مشخص کنند چرا این تعاریف را از میان تعاریف موجود برگزیده‌اند. آن‌ها فانتزی را نه یک سبک و گونه، بلکه «فلسفه» می‌دانند (همان: ۴۸۸)، اما بعد اشاره می‌کنند که «فانتزی به‌عنوان سبک و گونه، پشتوانه‌ای فلسفی دارد که در جامعه‌هایی مانند ایران وجود نداشت» (همان). اگر فانتزی فلسفه باشد، اساساً جای طرح آن در زیر این عنوان نیست. اصطلاح سبک نیز با گونه (ژانر) به‌کلی متفاوت است و نمی‌توان آن دو را مترادف با یک‌دیگر به‌کار برد. این آشفتگی در تعریف و تحدید یک اصطلاح بسیار رایج در حوزه نظریه و نقد ادبیات کودکان در حدی که درباره آن سه اصطلاح متمایز «فلسفه»، «سبک»، و «گونه» را به‌کار می‌برند، نشان می‌دهد مبنای نظری و در نتیجه، ترمینولوژی کار تا چه‌اندازه آشفته و درهم‌ریخته است. نویسندگان کل فانتزی را معادل فلسفه می‌دانند، اما بعد می‌گویند که این «سبک / گونه» (!) در ایران پشتوانه فلسفی ندارد. از این مقدمات غیرمنطقی به‌طور منطقی باید نتیجه گرفت که در دوره موردبحث، در ایران فانتزی وجود ندارد! بعد نویسندگان می‌گویند که «در ادبیات فانتزی این دوره [یعنی در این دوره ادبیات فانتزی وجود دارد] عنصر تخیل مدرن وجود نداشت» (همان: ۴۸۹). برای پرهیز از اطاله کلام، از سه اصطلاح دیگر می‌گذریم.

ج) «نشانه‌پردازی»: اصطلاح دیگری است که در جای‌جای متن آمده، اما هرگز تعریف دقیقی از آن ارائه نشده است. نمونه‌هایی از کاربرد این اصطلاح را مرور کنیم: «یک سال مانده است که پسرک به سن دبستان برسد، اما دادخدا می‌خواهد آموزگار او را در کلاس بپذیرد. نویسنده با **نشانه‌پردازی هنرمندانه** از درخواست دادخدا می‌گوید» (همان: ۴۹۸)، «نویسنده در داستان پسرک **لیوفروش** به‌سادگی و بدون **نشانه‌پردازی گسترده**، روایت را

آغاز می‌کند» (همان: ۵۱۰) و «جدا از این نشانه‌پردازی‌های زمانی - مکانی، طرح ناپخته این داستان گواه آن است که درویشیان در آغاز راه، هنوز توانایی شناخت واقعیت‌های اجتماعی را پیاده نکرده بود و آن‌ها را از زاویه نگاه رمانتیک می‌دید» (همان: ۵۲۴).

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

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

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

### ۳.۳ ارجاع ندادن به منابع و مراجع معتبر و طرح مدعاهای اثبات نشده و داوری‌های غیرروشن‌مند

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

(مدعای الف)

اما شناسایی ماهیت فلسفی این ادبیات نشان می‌دهد که برجسته‌ترین محوری که فلسفه ادبیات کودکان در این دوره‌ها را شکل داده، الگوسازی و همانندسازی زندگی کودکان با بزرگسالان بوده است. چنانچه در شعر کسایی مروزی دیده می‌شود، دوال یا تسمه و کمر چرمی که کودکان بدآموز با آن تهدید می‌شده‌اند، نشانه‌ای روشن از شکنجه با هدف پرورش است (همان: ۱۱۲).

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

(مدعای ب)

اگرچه ادبیات کودکان در جایگاه یک مفهوم و نه یک نهاد، هزاران سال در جامعه انسانی پیشینه دارد، از سده بیستم میلادی، کوشش‌های عقلانی برای شناخت ماهیت آن، به موضوعی جدی تبدیل شده است. شناخت این پدیده بیش از همه، از چگونگی نگاه انسان به موضوع دانش‌ها به دست آمده است. تا پیش از دوران مدرن، با آن‌که انسان مدرن با هزاران پدیده روبه‌رو بود، اما نه می‌کوشید آن‌ها را بشناسد و نه شناخت آن‌ها برایش گیرایی داشت<sup>۳</sup> (همان: ۱۱۱).

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

### مدعای ج)

بررسی شعر کودک نشان می‌دهد که مناسبات اجتماعی و به‌ویژه سیاسی، در شعر کودک، برخلاف ادبیات داستانی این دوره، بازتابی ندارد و همین پدیده سبب شده است این آثار ارزش فرازمانی پیدا کنند، همان جایگاهی که ادبیات کودکان غرب در دوره زرین نخست خود به آن دست یافت (همان: ۴۷۹).

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

از دیگر نمونه‌ها می‌توان به این‌ها اشاره کرد:

- مدعای اثبات‌نشده و غیرمستدل: داشتن نگاه رمانتیک به معنای ناتوانی در شناخت واقعیت‌های اجتماعی است (همان: ۵۲۴)؛
- داوری غیرروشن‌مند نویسنده درباره صمد بهرنگی (همان: ۵۰۹)؛
- داوری غیرروشن‌مند درباره امین فقیری (همان: ۴۹۷)؛
- مدعای اثبات‌نشده و غیرمستدل: در ادبیات کودکان غرب، بعد سیاسی واقعیت کم‌تر حضور دارد (همان: ۱۴۲)؛
- تعریف «واقع‌گرایی» با ارجاع به منبع نامرتبط، غیرتخصصی، دست‌دوم، و قدیمی (همان: ۴۹۳).

### ۴.۳ گستردگی بیش از حد دامنه کار

یکی از معضلات مشخص نبودن طرح کلی کار و گستردگی بیش از حد آن این است که توان پیش‌بینی گستره کار کاهش می‌یابد. با گنجاندن هر آنچه به ظن نویسندگان، مستقیم یا غیرمستقیم، ارتباطی با تاریخ ادبیات کودکان و مقوله کودکی داشته، دامنه کار آن‌قدر وسیع



شده است که در مقدمه مجلد هشتم، اعتراف می‌کنند نام اثر مناسب آن نیست و «اگر امروز قرار باشد نامی برای مجموعه کتاب‌های خود برگزینیم، آن را تاریخ فرهنگ و ادبیات کودکان ایران می‌نامیدیم، زیرا ما تنها تاریخ ادبیات کودکان را پژوهش نکرده‌ایم، بلکه درباره هر آنچه در پیوند با فرهنگ و ادبیات کودکان بوده است، هم‌چون زیست و آموزش و پرورش او پژوهیده‌ایم» (فاقد شماره صفحه). همین گستردگی موضوعات مورد بررسی باعث شده است که کیفیت پژوهش کاهش یابد. نویسندگان خود را موظف دیده‌اند که تمام اسناد مربوط به هر حوزه را «به تن خویش» گردآوری کنند، درعین حال، نظریه‌پردازی هم بکنند، آثار را نقد و ارزیابی کنند، پاسخ انتقادهای دیگران را نیز بدهند و مجموع این‌ها را هم با هدف نوشتن تاریخ ادبیات کودکان ایران انجام بدهند. بدیهی است که این همه در توان و تخصص یک یا دو نفر نیست. برای مثال، نویسندگان برای گردآوری ادبیات شفاهی کودکان متحمل زحمات بسیار شده‌اند، اما در نهایت به این جا می‌رسند که «این گوناگونی و گستردگی فرهنگی آن چنان چشم‌گیر است که ما توانستیم تنها بخش ناچیزی از ادبیات شفاهی کودکان را بررسی کنیم. البته همین بخش ناچیز بیان‌گر گوناگونی و گستردگی آثار مربوط به کودکان در ادبیات شفاهی است» (۱۳۸۰: ج ۱، شش). محمود فتوحی در نظریه تاریخ ادبیات، به معضلات ناشی از گستردگی انتظارات از تاریخ ادبی اشاره می‌کند:

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

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

نویسندگان در مقدمه مجلد پنجم اشاره می‌کنند که هرچه پیش‌تر می‌آیند، حوزه کار گسترده‌تر می‌شود و بنابراین «برای کار، روش‌گزینی را برتر دانستیم. در این گستره، آثار

دوران‌ساز را برگزیدیم، زیرا در تاریخ‌نگاری، کشف پیشرفت ساختاری فرهنگ و سازه‌های بنیادی در ساختار پدیده‌های چیره فرهنگی اهمیت دارد، نه بیان همه جزئیات» (شش). اما مشخص نمی‌شود که چرا این مسئله در مجلد پنجم باید مطرح شود و منظور از «آثار دوران‌ساز» چیست. «پیشرفت ساختاری فرهنگ و پدیده‌های چیره فرهنگی» نیز در هاله‌ای از ابهام به جا می‌مانند.

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

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

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

### ۵.۳ مشخص نبودن مبنای دوره‌بندی‌ها

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

- گاه‌شمارانه: بر مبنای سال، دهه، سده، و با زیربنای مسائل قومی، الهیاتی، یا فلسفه تاریخ.
- تکاملی: بر اساس دگرگونی همراه با رشد یک مفهوم در خط زمانی؛

- ماهوی: معرفی هر دوره بر مبنای محتوای خاص و متمایز کننده آن (تفرد تاریخی هر دوره) (فتوحی ۱۳۸۷: ۱۴۴).

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

فتوحی می‌گوید: «عنوانی که به یک دوره داده می‌شود، در ارزش‌گذاری و توصیف محتوا و وضعیت اجتماعی، فرهنگی، و ادبی آن دوره نقش به‌سزایی دارد» (۱۳۸۷: ۱۵۸). نویسندگان تاریخ ادبیات کودکان ایران جز در مقدمهٔ مجلد اول، نام این دوره‌ها را نمی‌آورند و نام‌ها نیز کلی و مبهم‌اند: «فرهنگ شفاهی»، «دورهٔ شکل‌گیری ایران و فرهنگ آن تا پایان دورهٔ ساسانی»، «دورهٔ بلند پس از اسلام تا آغاز دورهٔ مشروطیت»، «ادبیات کودکان در دورهٔ مشروطیت و ادبیات مکتب‌خانه‌ای»، و «گسترش ادبیات کودکان از آغاز دههٔ ۱۳۴۰ تا [سال] ۱۳۵۷» (۱۳۸۰: شش). به نظر می‌رسد حتی در این مقدمه هم قصد نام‌گذاری دوره‌ها در میان نبوده، زیرا عبارات مشخص‌کنندهٔ بازهٔ زمانی دوره‌ها به‌صورت عنوان‌های مشخص نیامده‌اند، مثلاً دورهٔ آخر را به این صورت معرفی کرده‌اند: «دفتر پنجم و ششم دورهٔ گسترش ادبیات کودکان را از آغاز دههٔ ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷ در بر می‌گیرد». نامعین و غیردقیق بودن نام دوره‌ها و نیامدن نام دوره‌ها در بخش‌بندی‌های کتاب دلیل دیگری است بر ابهام و نامشخص بودن مبنای دوره‌بندی‌های تاریخ ادبیاتی در این مجموعه.

### ۶.۳ هیئت و ظاهر کتاب

در زیر، به برخی ایرادهای ظاهری مجلدات ۸، ۹، و ۱۰ اشاره می‌کنیم:

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

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

- در صفحه ۱۲۰، در انتهای صفحه، با موضوع و ذیل عنوان «ویژگی‌های فلسفی ادبیات کودکان ایران» و عنوان «فرعی تعریف دوران کودکی» آمده است: «بهرنگی هنگامی که به» و ادامه این مطلب را در صفحه ۱۲۴ چنین می‌خوانیم: «روشنی از بنیاد ادبیات کودک سخن می‌گوید». در این میان، در صفحات ۱۲۱، ۱۲۲، و ۱۲۳ شرح زندگی صمد بهرنگی آمده است.

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

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

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

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

### ۷.۳ مسائل نگارشی و ویرایشی

برخی ایرادهای نگارشی و ویرایشی این مجلدات عبارت‌اند از:

الف) سرهنویسی‌های بی‌دلیل:

- همه‌جا به جای «نظام» یا «سیستم»، «سامانه» به کار برده‌اند: سامانه شاهنشاهی (همان: ۱۸)، سامانه آموزش و پرورش (همان: ۶۰)، و ... حوزه معنایی «سامانه» با «نظام» یا «سیستم» دقیقاً انطباق ندارد و بنابراین مخاطب برای فهم مطلب، ناچار از ترجمه کلمه به شکل غیرسره آن است.

- «اندرونه» را ظاهراً به جای «محتوا» به کار برده‌اند: اندرونه فرهنگی (همان: ۲۴)، اندرونه‌سازی (همان: ۲۵). این‌جا نیز همان مشکل مورد قبل وجود دارد.
  - به جای «تأخیر» از «دیرکرد» استفاده کرده‌اند: «این وضع در روستاها هم با کمی دیرکرد جریان داشت» (همان: ۳۵) (مثل مورد قبل).
  - به جای «طبقه متوسط»، از «طبقه میانه» استفاده کرده‌اند (همان: ۳۵) (مثل مورد قبل).
- ب) کاربرد معادل‌های نامناسب برای کلمات و عبارات لاتین و استفاده از ترکیبات ناآشنا و نامصطلح:

- در قسمت نمایه موضوعی (همان: ۱۴۱۳) مدخلی کلی وجود دارد به نام «کتاب‌سنجی» که ذیل آن، مدخل‌های فرعی زیادی آمده است، هم‌چون: ادبیات عامه، افسانه‌های نو، بازآفرینی، و ... نمایه موضوعی برای آن است که خواننده را به راحت‌ترین شکل و با استفاده از اصطلاحات و مدخل‌هایی که برای او آشناست، به موضوعات کتاب راه‌نمایی کند. بسیار بعید است به ذهن خواننده‌ای برسد که برای یافتن مطلبی در نقد و بررسی یک کتاب در این مجموعه باید به مدخل «کتاب‌سنجی» در قسمت نمایه مراجعه کند. می‌شد به جای این اصطلاح، از همان اصطلاح مرسوم و جاافتاده «نقد و بررسی» استفاده کرد.
- «فهم عامه» را در برابر «common sense» به کار برده‌اند (همان: ۱۱۰). در غالب متون علوم انسانی، این اصطلاح را «عقل سلیم» ترجمه می‌کنند. داریوش آشوری نیز در فرهنگ علوم انسانی برابری این اصطلاح را «عقل سلیم»، «فهم عرفی»، و «فهم همگانی» معرفی کرده است (۱۳۹۳: ۷۷).
- ترکیب نامفهوم «به مادیت رساندن» را ظاهراً به معنای «به فعلیت درآوردن» به کار برده‌اند (همان: ۱۲۶) که غیرمصطلح است.
- در برابر «secondary institutions»، «نهادهای پس‌بنیادین» به کار برده‌اند (همان: ۱۱۲، ۳۵۶). «پس‌بنیادین» معادل «secondary» نیست و معمولاً به جای آن، «ثانویه» یا «دومین» می‌گذارند.

ج) ضعف ساختی یا ابهام مفهوم جملات:<sup>۹</sup>

- «سیاست‌گذاری فرهنگی ایران در دوره نو ... بیش از آن‌که برنامه‌ای برپایه اندیشه توسعه‌نگر باشد، جنبه ایدئولوژیک و یک‌سونگر داشت و هدف اصلی آن راه‌برد

- مقوله فرهنگ، پس از تب و تاب‌های مشروطه بود» (همان: ۲۱). در این جمله، کاربرد نادرست کلمه «راه‌برد» جمله را مبهم کرده است.
- «نخستین چرایی که به میان می‌آید» (همان: ۱۱۴). انتظار می‌رود در ادامه، پرسش از «علت» امری به میان بیاید، اما می‌بینیم که پرسش در واقع از «چیستی» و «ماهیت» بوده است، نه «چرایی»!
- «از آن‌جاکه کمال دلاوری، اسب اورنگ را خطری جدی برای شکست در مسابقه بعدی می‌داند، او را سر می‌برد» (همان: ۵۴۹). در این‌جا منظور «خطری جدی برای پیروزی» بوده است!
- «به همین دلیل است که داستان او انگیزش عاطفی لازم را در مخاطب بر نمی‌انگیزد» (همان: ۵۵۰). در این جمله، «برانگیختن انگیزش» مصداق حشو است.
- د) ذکر نکردن تاریخ‌ها در مواردی که ذکر آن‌ها لازم بوده است:
- در صفحه ۲۷، درباره برنامه چهارم و پنجم توسعه سخن می‌گویند، اما تاریخ آن‌ها را ذکر نمی‌کنند.
- در صفحه ۱۱۴، نام محمدباقر هوشیار آمده بدون آن‌که طبق معمول (که در اولین یادکرد نام اشخاص برجسته، سال تولد و فوت آن‌ها را ذکر می‌کنند)، تاریخ تولد و وفات او بیاید.
- در صفحه ۱۶۹، که از سمینارهای شورای کتاب کودک سخن می‌گویند، تاریخ سمینارهای اول و سوم مشخص است، اما تاریخ سمینار دوم ذکر نشده است.
- در صفحه ۴۸۶، درباره پخش قصه‌های مجید از رادیو سخن گفته‌اند، اما نه تاریخ چاپ کتاب را ذکر کرده‌اند، نه تاریخ پخش قصه‌ها را از رادیو.
- در صفحه ۴۹۵، از برخی آثار نام برده‌اند. سال چاپ بعضی از آن‌ها ذکر شده و سال چاپ برخی دیگر بدون ذکر دلیل نیامده است.
- ه) اشکالات مربوط به فهرست منابع:
- آنچه در پایان فصل‌ها تحت عنوان «منابع» آمده یادداشت‌ها و ارجاعات است، نه منابع. فهرست واقعی منابع این سه مجلد به صورت یک‌جا در پایان مجلد دهم آمده است.

- در ابتدای فهرست منابع در پایان مجلد ۱۰، (۱۳۱۵) پیش از حرف «آ» (که آغاز الفباست و قاعدتاً فهرست الفبایی باید با منابع مربوط به آن شروع شود) نام چند منبع آمده است. معلوم نیست دلیل قرارگرفتن آن‌ها در این قسمت چیست.
- در قسمت حرف «ع» (۱۳۳۳) مشخصات یک منبع به این شکل آمده است: «عباس یمینی شریف به لیلی آهی (ایمن) ...». قاعدتاً این منبع باید در بخش حرف «ی» بیاید، نه در بخش «ع».
- در صفحه ۱۳۴۰، مجموعه‌ای از گفت‌وگوها را که مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان با افراد مختلف انجام داده، ذیل عنوان «گفت‌وگو با ...» آورده‌اند، درحالی‌که در چنین مواردی، مؤسسه در حکم نویسنده یا مؤلف است و باید نام مؤسسه در ابتدا بیاید (فتوحی رودمعجنی ۱۳۹۳: ۲۶۱).

#### ۴. نتیجه‌گیری

مجموع بررسی‌های ما نشان داد که سه مجلد آخر از مجموعه تاریخ ادبیات کودکان درعین ارزش‌های انکارنشده‌ی آن به‌خاطر گردآوری مجموعه عظیمی از اسناد و مدارک تاریخ، فرهنگ، و به‌طور خاص، ادبیات کودکان ایران، از جهات نظری و روش‌شناختی بر بنیادهای محکمی استوار نشده است. از دید ما، زمان تألیف چنین مجموعه‌ای هنوز نرسیده است، زیرا اسناد و مدارک مدون و طبقه‌بندی‌شده و نیز پژوهش‌های نظری، روش‌شناختی، و نقدها و تحلیل‌های لازم برای تألیف آن هنوز به حد کافی فراهم نشده است. شاید اگر پیشینه کار به حد کفایت و به‌شیوه‌ای روش‌مند بررسی و مبنای نظری کار با لحاظ‌کردن تجربیات دیگران در این زمینه، سنجیده و ابعاد و گستردگی کار برآورد شده بود، زمینه برای خردکردن طرح اصلی این کار به مجموعه‌ای از طرح‌های پژوهشی کوچک‌تر، که مقدمات لازم برای تدوین تاریخ ادبیات کودکان ایران را فراهم می‌آورد، ایجاد می‌شد و کاری که امروز پیش‌روی ماست، شاید اندکی دیرتر، اما سخته‌تر و روش‌مندتر شکل می‌گرفت. ایرادهای گسترده ساختاری و محتوایی کتاب همگی ناشی از فقدان طرحی منظم و مبتنی بر مبانی استوار نظری است. بااین‌همه، معتقدیم این اثر به‌دلیل گردآوری مجموعه‌ای ارزش‌مند از آثار و اسناد ادبیات کودک، قابلیت ارجاع و معرفی به‌منزله منبعی برای دست‌رسی به اسناد مربوط به ادبیات کودک و نوجوان ایران را دارد.

## پی‌نوشت‌ها

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

## کتاب‌نامه

- آشوری، داریوش (۱۳۹۲)، فرهنگ علوم انسانی، ویراست سوم، تهران: مرکز.
- فتوحی رودمعجنی، محمود (۱۳۸۷)، نظریه تاریخ ادبیات، با بررسی انتقادی تاریخ ادبیات‌نگاری در ایران، تهران: سخن.
- فتوحی رودمعجنی، محمود (۱۳۹۳)، آیین نگارش مقاله علمی - پژوهشی، ویراست سوم، تهران: سخن.
- محمدی، محمدهادی و زهره قایینی (۱۳۸۰)، تاریخ ادبیات کودکان ایران، ج ۱، تهران: چیستا.
- محمدی، محمدهادی و زهره قایینی (۱۳۸۱)، تاریخ ادبیات کودکان ایران، ج ۱، تهران: چیستا.
- محمدی، محمدهادی و زهره قایینی (۱۳۹۳)، تاریخ ادبیات کودکان ایران، ج ۸، ۹، و ۱۰، تهران: چیستا.
- Kuhn, Thomas S. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd edition, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Nikolajeva, Maria (2014), *Reading for Learning Cognitive Approaches to Children's Literature*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- <http://www.maxvanmanen.com>.
- <http://www.fempowering.org>.