

آیا متن می‌تواند کودک را به آغوش گیرد؟
کندوکاو خواننده‌ی نهفته در داستان‌های کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی اول
دبستان (اول تا سوم)

سودابه شکراله‌زاده*

چکیده

هدف کلی این تحقیق بررسی خواننده‌ی نهفته در داستان‌های کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی اول دبستان (اول تا سوم) بر اساس نظریه‌ی «خواننده‌ی درون کتاب» ایدن چمبرز است. به دنبال این هدف کلی بر سه هدف جزئی تمرکز می‌شود: بررسی توانایی داستان‌های به‌کاررفته در این کتاب‌ها در به درون متن کشیدن مخاطب؛ کشف مفهوم کودک نهفته در این داستان‌ها و بررسی این موضوع که آیا این داستان‌ها را می‌توان اثر کودک دانست یا خیر. این تحقیق نشان می‌دهد کیفیت شگردهای خواننده‌ی نهفته (سبک، زاویه‌ی دید، طرفداری و شکاف‌های داستانی) در این داستان‌ها به‌صورتی است که احتمال اینکه بتواند خواننده را درون متن بکشد اندک است. کودک نهفته در داستان‌ها، کودکی ناآگاه و ناقص از نظر شناختی است که زیر سایه‌ی سنگین اقتدار بزرگسال باید به تعلیمی‌گرایی غلیظی تن دهد تا به نقطه‌ی غایی رشد مدنظر بزرگسال دست یابد. کودک باید به‌هنگار شود و کدهای اخلاقی، دینی، فرهنگی و اجتماعی جامعه‌ی بزرگسال را اجرا کند و همانند بزرگسال سخن گوید و بیندیشد. کودک در جایگاه وسیله‌ای بازنمایی می‌شود که باید در سویه‌ی تجربه، آگاهی و جامعه‌پذیری محض گام بردارد. گرایشی به کودک‌زدایی به چشم می‌خورد که این گرایش با شیوه‌هایی

* استادیار گروه آموزش و پرورش دانشگاه علامه طباطبائی Shokrollahzadeh.sue@atu.ac.ir

مانند آموزش مستقیم، تن‌دادن به گفت‌وگو با کودک، زیبایی‌شناسی‌زدایی، انتقال مستقیم کدهای اخلاقی، دینی و اجتماعی بزرگسالانه، عاری‌بودن داستان‌ها از تخیل، عاطفه، بازی‌گونه‌گی و شیطنت‌های کودکانه و رقیق‌کردن طنز اعمال می‌شود. به‌جز دو داستان پری‌کوچولو و روباه و خروس به‌دشواری می‌توان دیگر داستان‌ها را آثار کودکی دانست که بتوانند با کودک ارتباط گیرند.

واژه‌های کلیدی: ایدن چمبرز، خواننده‌ی نهفته، داستان، کتاب‌های درسی فارسی دبستان، کودک.

۱. مقدمه

در سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، حوزه‌هایی یازده‌گانه برای تربیت و یادگیری تعریف شده است که یکی از آن‌ها «زبان و ادبیات فارسی» است. در توضیح آن این چنین آمده است که این حوزه شامل «دو بخش زبان و ادبیات است. زبان، فرایندی است که از درک و دریافت سخن آغاز می‌شود و به تولید کلام معنادار می‌انجامد. ادبیات، تولیدی مرکب و چندسطحی است که واج، واژه، معنا و نحو، سطح و جنبه‌ی هنری را نیز شامل می‌شود. کارکرد هنری زبان در قالب ادبیات ظاهر می‌شود» (برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱: ۲۴). در این سند، رویکرد به آموزش زبان و ادبیات فارسی رویکرد «ارتباطی» (همان، ۲۵) تعریف شده است که این ارتباطی‌بودن نه‌تنها تعیین‌کننده‌ی جهت‌گیری به آموزش‌های کلاسی است، بلکه به دیگر میانجی‌های درگیر در برنامه‌ی درسی نیز تسری می‌یابد و به آن‌ها جهت می‌دهد.

یکی از این میانجی‌ها کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی دبستان است که رویکرد ارتباطی می‌تواند بیش از دیگر کتاب‌های درسی در آن تجلی یابد؛ زیرا در سطحی کلان‌تر با ادبیات که تجلی‌گاه زبان است سروکار دارد. با نگاهی باختینی^۱، زبان، به‌ذات خطاب^۲ است، بدین معنا که «همه‌ی زبان خطاب به کسی است و سخن هرگز بدون آگاهی از رابطه‌ی میان گوینده و مخاطب بیان نمی‌شود» (Guerin; et al, 2005: 362) (خمیدگی از من است). از این‌رو، هر رسانه‌ای که با زبان (خواه زبان شفاهی، خواه زبان نوشتاری

^۱ Bakhtin

^۲ Addressivity

یا تصویری) سروکار دارد، همیشه ارتباطی را با مخاطب شکل می‌دهد که کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی دبستان نیز از این موضوع مستثنی نیستند. هرچند کتاب‌های درسی برای هدف‌هایی از پیش تعیین شده نوشته می‌شوند و دغدغه‌ی ارتباط با کودک کمتر مدنظر آن‌ها است، اما از این نظر که زبان خواه‌ناخواه ما را مخاطب قرار می‌دهد و اینکه تولید هر قطعه‌ای زبانی برای کودک همیشه گونه‌ای برهم‌کنش با او است (Sell, 2002) کیفیت ارتباطی که آن‌ها با کودک در نظر دارند، اهمیت دارد. این کیفیت بسته به این است که زبان چگونه مخاطبانش را خطاب می‌کند، چه جایگاهی به آن‌ها می‌دهد، چه پیش‌فرض‌هایی از آن‌ها در خود دارد و چگونه ارتباطی را می‌آفریند. اهمیت این رابطه‌آفرینی (رابطه‌ای که در بستر زبان با کودک ایجاد می‌شود) از این‌رو است که در ساخت سوژگی کنشگری کودک نقشی عمده ایفا می‌کند. سوژگی کودک هم در برهم‌کنش با محیط شکل می‌گیرد و هم در برهم‌کنش با آنچه او می‌خواند. بنابراین، بزرگ‌سالانی که درباره‌ی خواندنی‌های کودک تصمیم‌گیری می‌کنند، ضروری است به این نکته توجه داشته باشند که کودک (و انسان در کل) با خواندن متن همواره در حال گفت‌وگو و ارتباط با و در زبان است. زبانی که متن‌ها به‌کار می‌گیرند، کودک را خطاب می‌کند و کودک نیز به زبان پاسخ می‌دهد. در رهگذر برهم‌کنش کودک با زبان است که او در زبان هستی می‌یابد و سوژگی (ها)یش از راه گفت‌وگو با متن شکل گرفته و همواره در فرایند بازسازی قرار می‌گیرد. در طول دیالوگ با متن ممکن است هزاران فرد شود (لوئیس، به‌نقل از چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۱۹) و در هر گذار و گذر، ساختن و بازسازی مداوم سوژگی کنشگر در دایره‌ی امکان قرار گیرد. بنابراین اینکه زبان چگونه مخاطب را خطاب کند، برای او چه جایگاهی قائل است و چگونه ارتباطی را شکل دهد، تعیین‌کننده‌ی رابطه‌ای است که با مخاطب ایجاد می‌کند که این موضوع به نوبه‌ی خود بر تکوین سوژگی کودک تأثیرگذار است.

ارتباطی تعریف‌شدن رویکرد به زبان و ادبیات فارسی به مسئله‌ی این تحقیق بدل شده است و باتوجه‌به اهمیت نقش ارتباطی زبان و ادبیات در تکوین سوژگی کودکان به‌ویژه در دوره‌ی دبستان، می‌خواهم به این پرسش‌ها پاسخ دهم: ۱. آیا داستان‌های به‌کاررفته در کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی اول دبستان می‌توانند کودک را به درون متن کشند؟ این

داستان‌ها چگونه ارتباطی با کودک ایجاد می‌کنند؟^۲ چه مفهومی از کودک در این داستان‌ها نهفته است؟^۳ آیا این داستان‌ها را می‌توان اثر کودک دانست یا خیر؟

۲. مبانی نظری

چارچوب نظری در این تحقیق نظریه‌ی خواننده‌ی نهفته‌ی ایدن چمبرز است. نخستین ویژگی این نظریه که آن را به‌گونه‌ای ویژه با مسئله و پرسش‌های این تحقیق هم‌سو می‌کند، ایده‌ی محوری آن، یعنی «ارتباط» است. چمبرز ادبیات را گونه‌ای «ارتباط» و «روشی برای گفتن چیزی» (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۱۶) می‌داند. ارتباطی بودن ادبیات نزد او از این‌رو است که وی با استناد به سخن ساموئل باتلر که بیان می‌دارد برای گفتن یک چیز، هم وجود گوینده و هم شنونده یا سخن‌گو و سخن‌گیر ضروری است، نتیجه می‌گیرد هر اثر هنگام نوشته‌شدن کسی را مخاطب قرار می‌دهد؛ مخاطبی که چمبرز او را خواننده‌ی نهفته می‌نامد و با شگردهای متنی که نویسنده به‌کار می‌بندد تا معنای متن را آشکار کند، ساخته می‌شود. به بیان دیگر ارتباطی بودن ادبیات از آنجا برمی‌خیزد که «نویسنده یا مؤلف به‌منظور آشکارساختن معنای متن، در متن خود روابطی را با خواننده ایجاد می‌کند» (همان: ۱۱۷). ما به کمک خواننده‌ی نهفته می‌توانیم به چگونگی آفرینش این رابطه به دست مؤلف پی ببریم (همان: ۱۲۰). این ویژگی با دغدغه‌ی من مبنی بر اینکه داستان‌های به‌کاررفته در کتاب‌های فارسی دوره‌ی اول دبستان چگونه با کودک ارتباط برقرار می‌کنند تا معنایی را بیان کنند، هم‌سو است.

دوم، چهار شگرد سبک، زاویه‌ی دید، طرفداری و شکاف‌های داستان که چمبرز به‌عنوان شگردهایی مطرح می‌کند که نویسندگان از آن‌ها بهره می‌گیرند تا مخاطب را به درون متن کشند و او را به مذاکره با متن ترغیب کنند، ملاک‌های داوری نیز در این باره هستند که آیا اثری را می‌توان اثر کودک دانست یا خیر. به بیان دیگر، این شگردها، ملاک‌هایی برای کودک قلمدادکردن یا نکردن یک اثر هستند. دیوید هرمن^۱ و همکاران (۲۰۱۰) اهمیت خواننده‌ی نهفته را از این‌رو می‌دانند که مهم‌ترین موضوع در تعریف روایت کودک است. این مفهوم است که

^۱ Herman

تعیین می‌کند آیا کتابی (اثری) درباره‌ی کودک است یا برای کودک (Herman, 2010: 113). از این رو این چارچوب این امکان را می‌دهد که داستان کودک بودن یا نبودن داستان‌های به‌کاررفته در کتاب‌های فارسی دوره‌ی اول دبستان نیز کاویده شود.

۳. پیشینه‌ی تحقیق

به نظر می‌رسد بحث خواننده‌ی نهفته در کتاب‌های درسی به‌گونه‌ای ویژه درباره‌ی درس‌های ریاضی و هندسه توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. در این پیوند، آرون وینبرگ^۱ و ایمیلی ویزنر^۲ (۲۰۱۱) با گسترش نظریه‌ی خواننده‌محور^۳ از نقد ادبی به خواندن درس ریاضی، از سه‌گونه خواننده‌ی قصدشده^۴، خواننده‌ی نهفته^۵ و خواننده‌ی تجربی^۶ بحث می‌کنند و چارچوبی ارائه می‌دهند که از آن مجرا، عامل‌های مؤثر بر شیوه‌های خواندن کتاب‌های درسی ریاضی را تحلیل می‌کنند. افزون بر این به این موضوع می‌پردازند که چگونه اقتدار در کتاب‌های درسی ریاضی و ساختار بسته‌ی آن‌ها شیوه‌های خواندن را با محدودیت روبه‌رو می‌سازد. مارگت برگر^۷ (۲۰۱۷) با درپیش‌گرفتن و گسترش چارچوبی که وینبرگ و ویزنر از نظریه‌ی خواننده‌محور و خواننده‌ی نهفته در درس ریاضی ارائه داده‌اند، سبک‌های مختلف خواندن کتاب‌های درسی ریاضی را به روش تجربی با دو مشارکت‌کننده بررسی می‌کند. رهاورد ویژه‌ی خواننده‌ی نهفته در این تحقیق این است که از آن به‌عنوان بستری برای بررسی روش‌های پربازده و کم‌بازده برای خواندن ریاضی استفاده می‌شود.

تحقیق‌هایی که درباره‌ی خواننده‌ی نهفته در کتاب‌های درسی صورت گرفته، بیشتر درباره‌ی درس‌های ریاضی و هندسه است، اما درباره‌ی درس فارسی تحقیقی صورت نگرفته است. افزون بر این هرچند تحقیق‌های صورت‌گرفته درباره‌ی درس‌های ریاضی و

1. Aaron Weinberg

2. Emilie Wiesner

3. Reader-response theories

4. Intended reader

5. Implied reader

6. Empirical reader

7. Margot Berger

هندسه بر اساس مفهوم خواننده‌ی نهفته است، اما تعریفی که آن‌ها از خواننده‌ی نهفته ارائه می‌دهند، با تعریف چمبرز در نقد ادبی کودک متفاوت است. خواننده‌ی نهفته در آن تحقیق‌ها این‌گونه تعریف شده است:

رفتارها^۱، کدها^۲ و شایستگی‌هایی^۳ که خواننده‌ی تجربی به آن‌ها نیاز دارد تا به متن به‌صورت معنادار و دقیق پاسخ دهد. این مجموعه ویژگی‌ها توسط خود متن تعیین می‌شوند (در تضاد با نیت مؤلف) و خواننده‌ی متخصص با بررسی تأمل‌گرایانه‌ی متن این مجموعه ویژگی‌ها را شناسایی می‌کند. تلاش برای شناسایی خواننده‌ی نهفته ممکن است مستلزم خوانش‌های متوالی باشد (رک. Weinberg & Wiesner, 2011: 52).

بنابراین خواننده‌ی نهفته آن‌گونه که در این تحقیق‌ها به‌کاررفته از نظر تعریف، مؤلفه‌های تعیین‌کننده و نوع تحلیل با مؤلفه‌هایی که چمبرز و دیگران در نقد ادبی کودک بیان می‌کنند، متفاوت است و در تعیین خواننده‌ی نهفته در کتاب‌های ریاضی و هندسه از شگردهای ادبی خواننده‌ی نهفته که در نظریه‌ی چمبرز مطرح است سخنی به میان نمی‌آید.

درباره‌ی کتاب‌های درسی فارسی از منظر خواننده‌ی نهفته تحقیقی صورت نگرفته، اما تحقیق‌های ایرانی و خارجی «خواننده‌ی نهفته» را در ادبیات کودک موجود بررسی کرده‌اند. در تحقیق‌های ایرانی این موضوع به‌گونه‌ای ویژه از سال ۱۳۸۹^(۱) توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده و آثار داستانی کودک ایران (برای نمونه، حسام‌پور، ۱۳۸۹؛ حسام‌پور و همکاران، ۱۳۹۲؛ امیری خراسانی و صدری‌زاده، ۱۳۹۷)، آثار داستانی کودک عربی (صالحی و باقری، ۱۳۹۵)، آثار داستانی نوجوان انگلیسی (میرزایی پرکلی و غلامی، ۱۳۹۷) و (بازنویسی) ادبیات کلاسیک ایران همچون کلیله و دمنه (معینی و حسام‌پور، ۱۳۹۸) آثاری بوده‌اند که از این منظر تحلیل شده‌اند.

1. Behaviors

2. Codes

3. Competencies

۴. روش پژوهش

این تحقیق در پارادایم تحقیق‌های کیفی قرار دارد. نمونه‌های تحقیق، داستان‌های کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی اول دبستان (اول تا سوم) است. روش تحلیل، تحلیل محتوای قیاسی استقرایی است؛ بدین صورت که نمونه‌های تحقیق را بر اساس شگردهای خواننده‌ی نهفته که از سوی چمبرز مطرح شده، یعنی سبک، زاویه‌ی دید، طرفداری و شکاف‌های داستانی تحلیل می‌کنم و همچنین مؤلفه‌های ملاک «طرفداری از کودک و نوجوان در جایگاه شخصیت داستانی» را که گروه کتاب‌های تصویری مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز مطرح کرده، به شگرد «طرفداری» چمبرز افزوده‌ام؛ زیرا هرچند چمبرز درباره‌ی «طرفداری» باریک‌اندیشانه عمل می‌کند، اما به نظر می‌رسد که ضروری است این شگرد را با ملاک‌های مشخص‌تر و صریح‌تر گسترش داد. در فارسی پایه‌ی اول تا سوم دبستان چهارده داستان وجود دارد که هم تألیفی هستند و هم بازنویسی. در جدولی که در ادامه می‌آید این داستان‌ها به تفکیک پایه و تألیفی و بازنویسی بودن طبقه‌بندی شده‌اند. آثار تألیفی و بازنویسی، خود به دو دسته تقسیم می‌شوند: آثار تألیفی که نویسندگان ادبیات کودک آن‌ها را نوشته‌اند و آثار تألیفی که از سوی مؤلفان کتاب‌های درسی نگاشته شده‌اند؛ آثار بازنویسی نیز از چنین تقسیم‌بندی پیروی می‌کنند.

جدول داستان‌های موجود در کتاب‌های درسی فارسی اول تا سوم دبستان

پایه‌ی تحصیلی	داستان‌های تألیفی نویسندگان ادبیات کودک	داستان‌های تألیفی مؤلفان کتاب‌های درسی	داستان‌های بازنویسی شده از سوی نویسندگان ادبیات کودک	داستان‌های بازنویسی شده از سوی مؤلفان کتاب‌های درسی
پایه‌ی اول	-	-	-	لاک‌پشت و مرغابی‌ها
پایه‌ی دوم	-	-	- روباه و خروس (مهدی آذریزدی)	- چغندر پربرت - مورچه اشک‌ریزان، چرا اشک‌ریزان؟ - کی بود؟ کی بود؟ - یک کلاغ چهل کلاغ - عمونوروز

-	-	آفرینش حلزون	-قصه‌ی تنگ بلور (سرور کتبی) -مورچه ریزه (بهاره نیکخواه آزاد) -پری کوچولو (شکوه قاسم‌نیا) -حوض فیروزه‌ای (فاطمه سلحشور) -خواب خلیفه (محمد میرکیانی) -بوی سیب و یاس (مژگان بابامرندی)	پایه‌ی سوم
---	---	--------------	--	------------

۵. بحث و بررسی

در این بخش، شگردهای خواننده‌ی نهفته‌ی چمبرز را در داستان‌های اشاره‌شده بررسی می‌کنم. باید به این نکته اشاره کرد که هرچند همه‌ی نمونه‌ها بررسی می‌شوند، اما به دلیل گستردگی حجم نمونه‌ها و محدودیت فضای مقاله، در گزارش تحقیق از آوردن تحلیل تک تک آن‌ها دوری می‌گزینم و مهم‌ترین یافته‌ها را با ذکر یک تا دو مثال تشریح می‌کنم.

۱.۵ سبک

از نظر چمبرز نخستین ملاکی که نویسنده به کار می‌گیرد تا با خواننده ارتباطی گیرد که بتواند او را درون متن بکشد سبک اثر است. چمبرز می‌گوید «سبک را برای نشان دادن شیوه‌ی کاربرد زبان توسط نویسنده به کار می‌بریم» (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۰). اما وی محدود کردن سبک به بررسی «ساختار جمله» و «انتخاب واژگان» را ساده‌اندیشانه می‌داند و در تعریف چستی سبک بیان می‌دارد که سبک عبارت است از نوع استفاده‌ی نویسنده از تصویرهای ذهنی، ارجاع‌های آگاهانه و ناآگاهانه‌ی نویسنده و نیز فرضیه‌هایی که نویسنده از ادراک بی‌واسطه‌ی خواننده در ذهن خویش می‌سازد. به جز این، سبک، نگرش

نویسنده به باورها، به رسم‌ها و به شخصیت‌های روایت را نیز دربرمی‌گیرد و همه‌ی این‌ها به‌وسیله‌ی شیوه‌ای که نویسنده درباره‌شان می‌نویسد آشکار می‌شوند (همان).

در تحلیل سبک، پیرنگ، آرایه‌های ادبی، تصویرپردازی‌ها، انتخاب واژگان، حذف‌هایی که در فرایند بازنویسی داستان‌های بازنویسی شده رخ داده، ساده‌سازی و فشرده‌سازی داستان‌ها در فرایند بازنویسی و تغییر لحن عنصرهایی توجه‌برانگیز بوده‌اند.

نخستین مؤلفه‌ی بررسی شده در پیوند با سبک داستان، پیرنگ است. باربارا کيفر^۱ در بیان اهمیت پیرنگ در ادبیات کودک بر آن است که نخستین پرسش کودکان این است که در داستان چه اتفاقی می‌افتد و آیا داستان، داستانی مناسب است؟ وی بیان می‌دارد پیرنگ تعیین می‌کند برای شخصیت‌ها چه اتفاقی افتد و آن‌ها چه کنند (رک. Kiefer, 2002: 14). اگر شیوه‌ی چیدمان کنش‌ها و رویدادهای داستانی پرکشش باشد، می‌تواند مخاطب را به ادامه‌ی خواندن و مذاکره با متن برانگیزد و او را به درون متن کشد. کیفیت پیرنگ (البته در کنار کیفیت دیگر عنصرهای داستان) تعیین می‌کند آیا مخاطب میل به همکاری در آفرینش اثر دارد یا خیر. یافته‌ها از کندوکاو پیرنگ نشان می‌دهد این عنصر در بیشتر داستان‌های بررسی شده، کیفیت لازم را ندارند.

ساختار پیرنگ در داستان‌های بررسی شده، می‌کوشد به ساختار پیرنگ‌های سنتی نزدیک شود که ابتدا، میانه و پایانی دارند. الگوی این ساختار از زمینه‌چینی^۲، کنش خیزان^۳ (اوج)، نقطه‌ی اوج^۴، کنش افتان^۵ (فرود)، گره‌گشایی^۶ و گشایش^۷ تشکیل می‌شود. در قالب این ساختار، پس از زمینه‌چینی، تعادل اولیه‌ی داستان به هم می‌خورد و اندک‌اندک، با ورود به کنش‌های خیزان، نبود تعادل در داستان پدیدارتر می‌شود. قهرمان با مانع‌ها و چالش‌هایی روبه‌رو می‌شود که باید با چیرگی بر آن‌ها به مقصود برسد. این چالش‌ها ممکن است چالش قهرمان با ضد قهرمان، قهرمان با جامعه، قهرمان با طبیعت و قهرمان

1. Barbara Z. Kiefer

2. Exposition

3. Rising action

4. Climax

5. Falling action

6. Resolution

7. Denouncement

با خودش باشد. عمده‌ترین ضعف پیرنگ بیشتر داستان‌ها در نبود چالش یا ضعف بودن چالش‌ها و مانع‌هایی است که پیش روی قهرمان قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، می‌توان گفت در این داستان‌ها یا چالشی درگیرکننده وجود ندارد یا چالش‌ها بسیار سطحی هستند و فردی دیگر غیر از کودک آن چالش سطحی را با شتاب حل می‌کند و جایی برای جست‌وجوگری، کنشگری، تصمیم‌گیری و حل مسئله از سوی شخصیت کودک باقی نمی‌گذارند. از این‌رو که کنش‌های خیزان شکل نمی‌گیرند، نقطه‌ی اوجی نیز به دنبال آن نمی‌آید و داستان با ریتمی بی‌افت‌وخیز، بی‌آنکه درگیری عاطفی برای کودک ایجاد کند به پایان می‌رسد و به محض اینکه می‌خواهد چالشی شکل گیرد، با ارائه‌ی راه‌حلی صریح و پیش‌پاافتاده، ضرب چالش گرفته می‌شود. داستان «حوض نقره‌ای» در کتاب سوم دبستان نمونه‌ای از این دست است. شخصیت اصلی داستان، حسن، نگران ماهی‌اش است که به خاطر تنگ‌بودن تنگ ماهی، به‌سختی می‌تواند در ظرف حرکت کند. مادر ناراحتی فرزندش را می‌بیند و به‌سرعت وارد اتاق می‌شود و دلیل نگرانی‌اش را می‌پرسد و حسن می‌گوید فکر می‌کند ماهی‌اش مریض است، چون دیگر شنا نمی‌کند. در این زمان، مادر دلیل حرکت نکردن ماهی را تنگ‌بودن تنگ ماهی معرفی می‌کند. حسن راه چاره را از مادرش می‌پرسد و مادر پیشنهاد می‌دهد ماهی را به حوض مسجد محله ببرد و حسن نیز چنین می‌کند.

ساختار پیرنگ در برخی داستان‌ها به‌گونه‌ای است که روند تعادل خود را از ابتدا تا پایان حفظ می‌کند و شکل‌گیری مسئله و کنش‌های خیزان به‌منظور حل آن مسئله شکل نمی‌گیرد. داستان، صرفاً توصیفی از یک رویداد است. «بوی سیب و یاس» سوم دبستان چنین حالتی دارد. امیر و دوستانش در کوچه بازی می‌کنند که از بلندگوی مسجد، آهنگ روزهای جنگ پخش می‌شود. در این زمان پدر امیر با چند جعبه سیب می‌رسد. آن‌ها می‌خواهند سیب‌ها را برای پذیرایی روی میزی گذارند. درنهایت داستان با شرح رشادت‌های پدربزرگ امیر و برخی دیگر از رزمندگان به پایان می‌رسد و امیر و دوستانش می‌روند تا بازی کنند. در این داستان، هیچ مسئله‌ی داستانی و به‌دنبال آن کنش و کارکردی مؤثر از سوی شخصیت‌های کودک داستان شکل نمی‌گیرد. تنها کنش امیر و دوستانش،

کمک به پدر امیر در جابه‌جا کردن سیب‌ها و کمک به مادر او در شستن آن‌ها، چیدن میز و در نهایت شنیدن برخی خاطرات است. وقتی پدر امیر به بچه‌ها می‌گوید: «امروز، روز آزادسازی خرمشهر است. روزی است که دشمن از ما شکست خورد» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۱: ۱۰۷) یا وقتی درباره‌ی شجاعت پدر بزرگ امیر سخن می‌گویند، نه امیر و نه هیچ‌یک از دوستانش، شنیدنی فعال ندارند و برایشان پرسش یا اظهارنظری پیش نمی‌آید که نشان‌دهنده‌ی دغدغه‌ی آن‌ها باشد.

ضعف در پیرنگ از اشکال‌های آثار بازنویسی نیز بوده است. پیرنگ در داستان‌های بازنویسی شده با شتاب به پایان می‌رسند و در نتیجه فضای کافی و لازم برای ساختن و پرداختن کنش‌های خیزان و تعلیق اختصاص وجود ندارد. مصداق‌هایی از این نمونه، داستان «لاک‌پشت و مرغابی‌ها» و «مورچه اشک‌ریزان! چرا اشک‌ریزان؟» است.

«لاک‌پشت و مرغابی‌ها» با ریتمی تند به پایان می‌رسد و به‌نظر می‌رسد در لایه‌های نهفته‌ی این ریتم پرشتاب پیرنگ، این پیش‌فرض وجود دارد که آنچه اهمیت دارد، دریافت بی‌واسطه و سریع پیام متن از سوی مخاطب است و برای دریافت پیام، درگیری عاطفی مخاطب نیاز نیست. یعنی او باید با شتاب زیاد، مظروف درونمایه‌ی داستان شود. به این ترتیب، به مخاطب نهفته‌ی اثر به‌عنوان وسیله نگریسته می‌شود تا هدف؛ به‌عنوان فرآورده تا فرایند. برای متن اهمیت ندارد که مخاطب با فرایند حل مسئله درگیر شود. مخاطب نمی‌داند زمانی که مرغابی‌ها هم‌فکری می‌کنند که لاک‌پشت را چگونه با خود ببرند، چگونه به راه‌حل نهایی می‌رسند. ریتم پرشتاب پیرنگ راه را بر امکان گمانه‌زنی‌های دیگر می‌بندد و داستان جایی برای فعال و سرگرم کردن مخاطب باز نمی‌گذارد.

یکی از ویژگی‌های مرتبط با سبک که در برخی از داستان‌ها به یکی از کاستی‌های آن‌ها بدل شده، نوسان از سبک نوشتاری روایی به سبکی توضیحی^۱ است. «قصه‌ی تُنگ بلور» و «آفرینش حلزون» فارسی سوم نمونه‌هایی از این دست هستند. در «قصه‌ی تُنگ بلور» از ابتدای داستان تا میانه، خواننده احساس می‌کند داستانی در ذهن او در حال شکل‌گیری است و می‌تواند با موقعیت گفت‌وگوی صنوبر و دختر تُنگ بلور هم‌ذات‌پنداری کند. اما زمانی که

^۱. Expository

خانه‌ی دختر تنگ بلور می‌شکند و صنوبر می‌خواهد برای او خانه‌ای تازه پیدا کند و تنگی از تنگ‌های موجود در موزه را برای او در نظر می‌گیرد، سبک نوشتار از روایی به توضیحی تغییر می‌کند. شیوه‌ی نوشتار توضیحی آنجا رخ می‌دهد که برای دختر تنگ بلور درباره‌ی چرایی قرارگرفتن ظرف‌ها در موزه پرسش به وجود می‌آید و پس از آن، گفت‌وگوی میان او و صنوبر به صورت توضیحی پیش می‌رود، بدین معنا که صنوبر حقایقی درباره‌ی هدف قرارگرفتن ظرف‌ها در موزه و تعلق این ظرف‌ها به مردمان قدیم سخن می‌گوید. این تغییر سبک، سبب شده تا داستان از بیان عاطفی دور افتد و به بیان حقایقی درباره‌ی موزه معطوف شود. در این حالت، گویی موقعیت آموزشی میان معلم و دانش‌آموز ترسیم می‌شود که دانش‌آموز درباره‌ی مسئله‌ای علمی و تاریخی می‌پرسد و معلم برای او توضیح می‌دهد.

این نوسان در سبک نوشتار را می‌توان نوسان از هنری بودن ادبیات کودک به پداگوژیک بودن ادبیات کودک تلقی کرد. نوسانی که سرانجام به سود پداگوژیک بودن ادبیات کودک به پایان می‌رسد و کودک آنچه را که به صورت توضیحی برایش در نظرش گرفته شده، آشکارا و با زبانی غیرتخیلی می‌آموزد. گویی روایی بودن ابتدا تا میانه‌ی داستان، دستاویزی است برای آموزش مستقیم آنچه در موزه‌ها می‌گذرد. البته این سخن بدان معنا نیست که داستان کودک نباید جنبه‌ی آموزشی داشته باشد؛ بلکه همان‌گونه که ماریا نیکولایوا می‌گوید «متن ادبی می‌تواند اطلاعات را انتقال دهد، اما در وهله‌ی اول کارکرد زیبایی‌شناختی آن باید مدنظر قرار گیرد تا تجربه‌ای زیبایی‌شناختی را به ارمغان آورد» (Nikolajeva, 2005: 201). اما نوسان از بیان روایی به بیان توضیحی بر کل اثر تأثیر گذاشته و سبب شده جنبه‌ی خیال‌انگیز و زیبایی‌شناختی اثر کم‌رنگ شود.

در میان داستان‌های بررسی‌شده، تصویرآفرینی‌ها نیز با کاستی‌هایی روبه‌رو است. برخی از داستان‌ها همچون «خواب خلیفه» در فارسی سوم تصویری ارائه نمی‌دهند. این داستان، داستانی بزرگ‌سالانه است که مؤلفه‌ای از داستان‌های کودک را در خود ندارد. اما در این میان، داستان «پری کوچولو» فارسی سوم تصاویر کودکانه دارد؛ تصویر شانه‌کردن مو، بافتن لباس و پری کوچولو را با آن پوشاندن، باریدن باران، تابیدن آفتاب، رنگین‌کمان،

تصویرهایی مأنوس، گرم و صمیمی و لذت‌بخش برای کودک هستند که می‌توانند کودک را به درون کتاب بکشند.

انتخاب واژگان نمونه‌ای دیگر است که در بررسی سبک لحاظ می‌شود. تحلیل داستان‌ها نشان می‌دهد واژگانی که در بیشتر این داستان‌ها به کار رفته‌اند بسیار رسمی و بزرگ‌سالانه هستند (به جز «پری کوچولو» که تا اندازه‌ای کوشیده از انتخاب واژگان رسمی فاصله گیرد و واژگانی صمیمی را به کار گیرد که به زبان کودک نزدیک باشد). گویی واژه‌ها تلاش می‌کنند تا حد ممکن از زبان کودکی فاصله گیرند و نه در طرفداری از او و در کنار او بایستند، بلکه بالای سرش قرار گیرند. انتخاب واژگان رسمی به لحن رسمی در بیشتر این داستان‌ها انجامیده است. برای نمونه در داستان «کی بود؟ کی بود؟» دوم دبستان شخصیت اصلی این داستان، سوگلی بسیار مؤدبانه، آرام، متین و بزرگ‌سالانه صحبت و فکر می‌کند و واژه‌ای که بیانگر بازی‌گونگی و بازیگوشی‌های کودکانی او باشد وجود ندارد. دختر بودن سوگلی ایجاب می‌کند او جلدی و مؤقر باشد و از واژگانی استفاده کند که به‌عنوان «دختر خوب» از او انتظار می‌رود.

در بررسی داستان‌های بازنویسی، حذف بخش‌هایی از داستان نسبت به پیش‌متن آن، از جمله ویژگی‌های سبکی است که از زیبایی‌شناسی اثر کاسته است. نمونه‌ای برجسته از حذف‌های تأثیرگذار را در داستان «عمونوروز» و «مورچه اشک‌ریزان! چرا اشک‌ریزان؟» می‌بینیم. در بازنویسی «عمونوروز» فارسی دوم توصیف شمایل و سبک لباس پوشیدن عمونوروز حذف شده است. در پیش‌متن این قصه «زلف بلند و ریش‌های حنابسته»ی عمونوروز از ویژگی‌های شمایلی او و «کلاه نمدی، کمرچین قدک آبی، شال خلیل‌خانی، گیوه‌ی تخت‌نازک، شلوار قصب» (صبحی‌مهتدی، ۱۳۸۷: ۵۴۸) از ویژگی‌های لباس پوشیدن عمو نوروز است. او همچنین عصایی دارد که با آن به سوی دروازه‌ی شهر می‌آید. اما این توصیف‌ها در بازنویسی حذف شده و تنها به‌صورت گذرا به شال و کلاه نمدی عمونوروز اشاره شده است: «کلاه نمدی را دوباره روی سرش گذاشت شال کمرش را بست» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۱: ۹۹). نمونه‌ای دیگر از این هویت‌زدایی را در صحنه‌ای که ننه‌سرما دارد خود را برای آمدن عمونوروز آماده می‌کند

می‌بینیم. در پیش‌متن، ننه‌سرما که در تب و تاب آماده‌کردن وسایلش برای ورود عمونوروز است، «در یک سینی قشنگ و پاکیزه هفت‌سین: سیر، سرکه، سماق، سنجد، سیب، سبزی و سمنو» می‌چیند (صبحی مهتدی، ۱۳۸۷: ۵۴۹). اما در بازنویسی اثر، سین‌های سفره‌ی هفت‌سین حذف شده که این حذف، افزون بر هویت‌زدایی فرهنگی، به تصویرآفرینی‌ها و عاطفه‌انگیزی اثر نیز آسیب وارد کرده است.

نمونه‌ای دیگر «مورچه اشک‌ریزان! چرا اشک‌ریزان؟» است. این داستان بازنویسی یکی از افسانه‌های پریان با عنوان «کک‌به‌تنور» است که در کتاب فارسی دوم آمده، اما به پیش‌متن اشاره نشده است. در پیش‌متن قصه (آن‌چنان که در *قصه‌های صبحی آمده*) کک و مورچه‌ای با هم دوست هستند. روزی کک و مورچه احساس گرسنگی می‌کنند و تصمیم می‌گیرند گندم بخرند، آن را آرد کنند و نان بپزند و بخورند. کک مسئول پختن نان می‌شود، اما هنوز نان اول را در تنور نگذاشته که در تنور می‌افتد و می‌سوزد. مورچه وقتی سوختن کک را می‌بیند شروع به گریه و شیون می‌کند. کفتری بالای درخت، مورچه را در حال گریه‌وزاری می‌بیند که خاک بر سر می‌ریزد. او می‌پرسد «مورچه خاک به سر، چرا خاک به سر؟». مورچه پاسخ می‌دهد «کک‌به‌تنور، مورچه خاک به سر». کفتر هم پره‌های دمش را می‌کند و می‌ریزد. این پرسش و پاسخ میان کفتر و درخت نیز تکرار می‌شود و این بار درخت برگ‌هایش را می‌ریزد. داستان به همین ترتیب، زنجیره‌وار ادامه می‌یابد و به ترتیب، آب، گندم، دهقان، دختر دهقان، مادر دختر و پسر دهقان، هر کدام واکنش‌هایی اغراق‌آمیز به این اتفاق نشان می‌دهند. پایان این قصه در نسخه‌های مختلف، متفاوت است. در یک نسخه وقتی پسر دهقان، داستان را برای ملأ تعریف می‌کند، ملأ از اینکه برای سوختن یک کک چه کارهایی انجام داده‌اند می‌خندد. در نسخه‌ای دیگر، الاغ به چنین کارهای اغراق‌آمیز می‌خندد. در بازنویسی اثر تلاش شده ساختار زنجیره‌ای اثر حفظ شود، اما از زنجیره‌های سازنده‌ی روایت کاسته شده که این امر به زیبایی و درگیرکنندگی قصه آسیب وارد کرده است. به گمان، دلیل این فروکاستن، این پیش‌فرض است که قصه برای دانش‌آموز کلاس دومی باید کوتاه باشد، اما حذف زنجیره‌های داستان به‌بهای از دست رفتن تعلیق و درگیرکنندگی اثر بوده است.

لحن سخن از دیگر مؤلفه‌هایی است که در داستان‌های بازنویسی با کاستی همراه است. در بیشتر داستان‌ها لحن، جدی، سرد، خشک و با فاصله از کودک است. بررسی واژه‌های به‌کاررفته نیز نشان می‌دهد واژه‌ها جدی، رسمی، بزرگ‌سالانه و کم‌بهره از بار عاطفی هستند. واژه‌ها نسبت به پیش‌متن صرفاً ساده و امروزی شده‌اند، اما کودکانه نشده‌اند. بیشتر آن‌ها به‌گونه‌ای انتزاعی و توصیفی به کار رفته و کمتر از فعل‌های حسی استفاده کرده‌اند.

رقیق‌شدن درجه‌ی طنز، از دیگر تغییرات سبکی است که در برخی داستان‌های بازنویسی نسبت به پیش‌متنشان دیده می‌شود. «مورچه اشک‌ریزان! چرا اشک‌ریزان؟» نمونه‌ای از این دست است. در پیش‌متن، واکنش‌های بسیار بزرگ‌نمایی شده و به‌دور از منطق ناشی از سوختن کک، شگردی است که روحیه‌ی طنز را در شنونده برمی‌انگیزد. (رک. خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۱۳۵). اما در نسخه‌ی بازنویسی از واکنش‌های اغراق‌آمیز و اصل داستان کاسته شده و بدین ترتیب، طنزآفرینی اثر رقیق شده است. از آنجاکه کودکان به طنز اشتیاقی وافر دارند، با رقیق‌کردن طنز، احتمال اینکه مخاطب به متن کشیده شود، کاهش می‌یابد. اما این رقیق‌کردن طنز از منظری دیگر نیز اهمیت دارد. گرت بی. متیوز در پاسخ به ژاکلین رز که ادبیات کودک را جعلی می‌داند، به دفاع از این ادبیات برمی‌خیزد و برعکس، آن را ادبیاتی اصیل و راستین می‌داند و ملاک‌های اصالت آن را در این مؤلفه می‌داند که تا چه اندازه پرسش‌های دشوار و در همان حال ساده و روشن را برمی‌انگیزند. متیوز یکی دیگر از این ملاک‌ها را طنزآمیزبودن آثار ادبی کودک می‌داند (رک. متیوز، ۱۳۸۷: ۳۵۸). اما رقیق‌شدن طنز در این اثر، ضمن سلب جنبه‌های لذت‌بخش آن برای کودک، اصالت آن را نیز با تردید روبه‌رو می‌کند.

۲.۵. زاویه‌ی دید

زاویه‌ی دید از دیگر شگردهایی است که می‌تواند میان خود دوم نویسنده و خواننده رابطه ایجاد کند. چمبرز بر آن است که نویسندگان در کتاب‌هایی که خواننده‌ی نهفته‌ی آن‌ها کودک است، تمایل دارند زاویه‌ی دیدی انتخاب کنند که کودک در مرکز آن باشد

و امور از روزن چشم او دیده و شنیده شوند (رک. چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۷). با انتخاب زاویه‌ی دید، کودک، نویسنده‌ای نهفته را می‌یابد که می‌توان با او دوست شد؛ زیرا او با به‌دست‌دادن تصویری از کودکی، خود را از تبار کودکی نشان می‌دهد و در نتیجه کودک با او احساس هم‌سویی و دوستی می‌کند، به کتاب جذب می‌شود و خود را به نویسنده و کتاب می‌سپارد. به‌نظر چمبرز زاویه‌ی دید صرفاً ابزاری ادبی برای ایجاد رابطه میان نویسنده و خواننده نیست، بلکه مانند حلالی عمل می‌کند که رویکرد غیرادبی کودک به خواندن را به کنار می‌نهد و او را به نوع خواننده‌ای که کتاب در پی آن است تغییر می‌دهد (همان).

یافته‌ها نشان می‌دهند زاویه‌ی دید دانای کل و سوم‌شخص محدود دو زاویه‌ی دید مسلط برای روایت کردن این داستان‌ها هستند. نکته‌ی تأمل‌برانگیز این است که در هیچ‌یک از داستان‌ها از زاویه‌ی دید اول شخص استفاده نشده است و کودک راوی نیست. در همه‌ی داستان‌ها به‌جز «روباه و خروس» و «پری کوچولو» بهره‌گیری از زاویه‌ی دید نتوانسته اثر را کودکانه کند و در نتیجه احتمال به درون متن کشیدن کودک را کاهش داده است. اما چرا زاویه‌ی دید نتوانسته آثار را کودکانه کند؟ زیرا راوی در برخی داستان‌ها، به‌ویژه داستان‌های تعلیمی که شخصیت حیوانی دارند، موضعی اقتدارگرایانه، آموزگارانه و بزرگ‌سالانه در پیش می‌گیرد. او در جایگاه فرادست کودک می‌ایستد و می‌کوشد فاصله‌ی خود را با کودک نگه دارد. این راوی مداخله‌گر، آشکارا موضع خود مبنی بر اینکه کودک باید حرف بزرگ‌سال را گوش دهد و به تجربه دست نزنند اعلام می‌کند (برای نمونه داستان «لاک‌پشت و مرغابی‌ها» و «یک کلاغ و چهل کلاغ»). (به این موضوع در بررسی شگرد طرفداری مفصل‌تر خواهیم پرداخت).

راوی اثر کودک، آن‌گونه که رادریک مگیلیس^۱ (۱۹۹۱) می‌گوید باید اطمینان و اشتیاق خواننده را به‌دست‌آورد، اما در این داستان‌ها چنین نمی‌شود. یعنی بیشتر آثار، «کودک را در آغوش نمی‌گیرند». این عبارت را مگیلیس در مقاله‌ای با عنوان «در آغوش گرفتن: صدای روایی در کتاب‌های کودک^۲» به‌کار می‌برد. آن‌گونه که وی بیان می‌دارد، منظور او

1. Roderick McGillis

2. The embrace: narrative voice in children's books

از «آغوش» چیزی شبیه به دانش‌واژه‌ی «درگیرکردن»^۱ است که رابین وار هول^۲ در بیان نوعی خاص از راوی داستان به‌کار می‌گیرد. مگیلیس بر این باور است که حضور صدایی روایی، خواه آشکار و خواه پنهان که خواننده را در آغوش گیرد، ویژگی متمایز ادبیات کودک است. هرچند در برخی از داستان‌ها کودک در مرکز روایت قرار گرفته، به‌گونه‌ای که امور را از روزن چشم او می‌بینیم، اما شخصیت کودک به‌عنوان شخصیت کانونی‌ساز نتوانسته اثر را به اثر کودک تبدیل کند، چون نگاه کودک زیر صدای بزرگ‌سالانه‌ی راوی رنگ می‌بازد.

به گفته‌ی چمبرز نویسندگان ادبیات کودک با قراردادن کودک در مرکز داستان می‌کوشند همه‌چیز از منظر او دیده و احساس شود و از این طریق توجه خود را به زاویه‌ی دید کودک محدود می‌کنند و در میدان ادراکی کودک حرکت می‌کنند (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۲۷). در برخی از داستان‌ها همچون «بوی سیب و یاس»، «حوض نقره‌ای»، «کی بود؟ کی بود؟» و «قصه‌ی تنگ بلور» شخصیت اصلی و کانونی‌ساز کودک است و خود دوم نویسنده می‌کوشد در میدان ادراکی کودک حرکت کند؛ اما این تلاش نیز چندان ثمربخش نبوده است؛ زیرا شخصیت‌های اصلی داستان که کودک هستند سوژگی ندارند و به صدا و ایده تبدیل نمی‌شوند که شناخت، عاطفه و ادراک ویژه‌ی خودشان را داشته باشند و مخاطب همراه با آن عاطفه‌ها، ادراک‌ها و شناخت‌ها به درون متن کشیده شود. کودک در بیشتر داستان‌ها اُبژه‌ی پذیرش ایده‌ها و ارزش‌های اجتماعی بزرگ‌سالانه است و از این‌رو نقشی مؤثر در پیشبرد داستان ندارد و به‌تبع پذیرنده‌بودن محض، سوژگی و رشدی نیز اتفاق نمی‌افتد که مخاطب بتواند اصلاً درباره‌ی هم‌سوئی یا ناهم‌سوئی با آن با متن به مذاکره بپردازد.

اینکه خواننده‌ی نهفته‌ی این داستان‌ها کودکی ایستا، بی‌کنش و سوژگی است، بیانگر نگاهی به کودک در تعلیم و تربیت است که بر اساس آن، کودک را وسیله می‌بیند تا هدف. در این پیوند خسرونژاد بیان می‌دارد که دو رویکرد عمده به کودکی وجود دارد که بنای

1. Engaging

2. Robyn Warhol

هر نظام تربیتی باید به ناگزیر به یکی از این دو سو یا دو رویکرد ره پوید: «کودک به‌عنوان هدف و کودک به‌عنوان وسیله. هر یک از این دو بنا، روش‌ها و ملزومات تربیتی ویژه‌ی خود را دارد که با نظام مبتنی بر رویکرد دیگر گاه متفاوت و گاه متضاد است. پژوهشگر یادشده بر آن است که بنای هر اثر ادبی برای کودک نیز به یکی از این دو گرایش ره می‌پوید و در این حالت نیز، زمانی که اثر بر پایه‌ی یکی از این دو مبانی آفریده شد، هدف‌ها، روش‌ها و الزام‌های ادبی ویژه‌ی خود را آشکار می‌سازد. کودک به‌عنوان هدف «کودکی را آرمان انسان بودن می‌شمارد. [...] بر یکپارچگی و وحدت وجود کودک و نیز بر یکپارچگی و وحدت کودک با هستی تأکید دارد. [...] کودک وحدت هستی و آگاهی است و تکرر در مسیر رشد حاصل می‌شود» (خسرونژاد، ۱۳۸۲: ۹۳). «اما رویکرد کودک به‌عنوان وسیله رویکردی بزرگ‌سال‌گرا است و کودکی را نه پایان راه که آغاز راه می‌داند. کودک در این دیدگاه، انسانی ناقص است که باید به مدد هدایت بزرگ‌سالان کامل راه کمال ببیماید و به سامان رسد. کودکی مرحله‌ی گذار به بزرگ‌سالی است. [...] این رویکرد ناگزیر است کودکان را ضعیف، ناقص و آسیب‌پذیر ببیند. قدرت، کمال و نفوذناپذیربودن، تنها در بزرگ‌سالی حاصل می‌شود. بنابراین جامعه محق است که به هر شکل، کودکان را به سوی خود کشد و الگوی کمال خویش را در آنان محقق سازد. انسان‌بودن، بزرگ‌سال‌بودن است یا تنها در بزرگ‌سالی دست‌یافتنی است و کودکی پیش‌درآمدی است بر انسانیت. مسیری که باید از آن گذشت تا به هدف رسید. کودکی برای خود و در خود، چیزی نیست» (همان، ۹۳-۹۴).

۳.۵. طرفداری

طرفداری از کودک یکی از شگردهایی است که نقشی بسیار مهمی در تعیین اینکه آیا اثر می‌تواند با کودک ارتباط گیرد و او را به درون متن کشد یا خیر ایفا می‌کند. چمبرز بر این باور است که طرفداری از کودک نباید «بسیار ناپخته و ابتدایی رخ دهد و خود را آشکارا پشتیبان صرف کودک نشان دهد» (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۳۰). هرچند چمبرز باریک‌اندیشانه درباره‌ی طرفداری سخن می‌گوید، اما این شگرد به گسترش و جزئی‌نگری

بیشتری نیازمند است؛ از این رو ملاک «طرفداری از کودک و نوجوان در جایگاه شخصیت داستانی» را که گروه کتاب‌های تصویری مرکز مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز به‌عنوان یکی از ملاک‌های انتخاب کتاب‌های تصویری پیشنهاد داده، اما می‌توان از آن در نقد هر گونه اثر ادبی کودک استفاده کرد، به این شگرد افزوده‌ام. این ملاک شگردهای توانمندسازی، تمرکززدایی، خوانش انتقادی، احترام به فهم کودک، پرهیز از شعاری‌بودن، توجه به موضوع‌ها و درون‌مایه‌های مورد نیاز مخاطب، طرح انعطاف‌پذیر موضوع‌ها و درون‌مایه‌ها، پرهیز از کلیشه‌های جنسیتی، نژادی، طبقاتی، فرهنگی و دینی، برخورداری از امید و شوق به زندگی و تغییر را دارد.

یافته‌ها نشان می‌دهند بیشتر داستان‌های بررسی شده چندان‌که باید از کودک طرفداری نمی‌کنند. گروهی از متن‌ها به این خاطر از کودک طرفداری نمی‌کنند که هدف‌های تعلیمی جدی دارند و تعلیمی‌گرایی فضایی برای کودکی کردن، تجربه‌کردن و طرفداری از کودکی و کودکانگی باقی نمی‌گذارد. لحن راوی در این داستان‌ها هشدارآمیز و برحذردارنده است؛ کودک باید به هشدارهای بزرگ‌سال نسبت به پیامدهای عملش گوش کند و تخطی نکند، وگرنه با پیامدهایی روبه‌رو می‌شود. نمونه‌ای از این دست «لاک‌پشت و مرغابی‌ها» در کتاب فارسی اول است که راوی با لحنی ملامت‌آمیز، می‌خواهد پیامد زمین خوردن لاک‌پشت که می‌تواند استعاره از هر کودک حرف‌نشنوی باشد، را گردن خودش اندازد و به او یادآوری کند که مرغابی‌ها به او هشدار داده بودند، اما تخطی‌گری او سبب زمین‌خوردنش شده است: «مرغابی‌ها به لاک‌پشت گفته بودند که در راه هرکس هرچه گفت گوش نکند و جواب ندهد. او مدتی ساکت ماند و بعد فریاد زد: پریدم که پریدم. تا دهانش را باز کرد از بالا به زمین افتاد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۱: ۱۰۱-۱۰۲) (تأکید از من است). راوی در داستانی مانند «یک کلاغ، چهل کلاغ» در فارسی دوم، نیز با کودک همراه نیست و با به تن کردن لباس محتاطانه‌ی بزرگسالانه از کودک کناره می‌گیرد و بر آن است که کودک باید حرف مادر را گوش کند و به تنها پرواز کردن فکر نکند. «مادرش یعنی ننه‌کلاغ، می‌خواست به دنبال غذا برود. قبل از رفتن به او گفت: از لانه بیرون نیا تا من برگردم! جوجه کلاغ حرف مادرش را گوش نکرد. [...] خیال کرد

که پرواز کردن هم به همین راحتی است» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۱: ۷۶) (خمیده کردن از من است).

در این میان تنها داستانی که عنصر طرفداری از کودک در آن مشاهده می‌شود، داستان بازنویسی «روباه و خروس» از مهدی آذریزدی است. طرفداری در این داستان از این‌رو رخ می‌دهد که معصومیت نظام‌دار را بازنمایی می‌کند.^(۲) خروس نماد معصومیت نظام‌دار است، زیرا فریب روباه را نمی‌خورد و دعوت به گردش او را نمی‌پذیرد. این معصومیت نظام‌دار از راه شنیدن قصه‌های دیگران و گوش کردن به توصیه‌های بزرگسال (پدر) حاصل شده است. آنچه سبب جذب مخاطب به این داستان می‌شود، بازی معصومیت نظام‌دار (خروس نماد معصومیت نظام‌دار) و تجربه (روباه نماد تجربه) است. کودک کنجکاو است بداند معصومیت نظام‌دار چگونه با تجربه بازی می‌کند و این عامل، یکی از عامل‌های به درون متن کشیدن مخاطب است.

۴.۵. شکاف‌های داستانی^(۳)

شکاف‌های داستانی بدین معنا است که نویسنده جاهایی از متن را خالی می‌گذارد تا خواننده آن‌ها را پر کند. نویسنده با کاربرد چنین شگردی خواننده را در مقام معناساز می‌بیند. او خواننده را به حساب می‌آورد، موضوع را دوستانه به دو نیم می‌کند و جا را برای تخیل و خیال‌پردازی کودک باز می‌گذارد. چنین نویسنده‌ای برای کودک احترام قائل است و مرزهای ادب و تربیت را رعایت می‌کند (استرن، ۱۹۶۷: ۱۲۷؛ به نقل از چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۳۴-۱۳۵).

از جمله ارمغان‌های وجود شگرد شکاف‌های داستانی یا سپیدنویسی به دست‌دادن امکان گفت‌وگومندی میان متن و مخاطب از سوی نویسنده است. آن‌گونه که خسرو نژاد می‌نویسد «هر اندازه نویسنده با عینیت و صراحت بیشتری سخن گوید و فضایی اندک برای سپیدنویسی باقی گذارد از امکان گفت‌وگوی متن و مخاطب کاسته می‌شود» (خسرو نژاد، ۱۳۸۲: ۲۱۶). بهره‌گیری از این شگرد نه تنها امکان معناسازی و گفت‌وگومندی را برای خواننده فراهم می‌کند، بلکه برای نویسنده نیز رهاوردی مهم دارد که مبنی بر اینکه آفرینش «کامل» اثر

او به وجود این شگرد منوط است؛ اگر چنین بینداریم که آفرینش اثر ادبی تنها به لحظه‌ی آفرینش محدود نیست، بلکه به شکل کامل در لحظه‌ی خواندن است که تحقق می‌یابد، اگر نویسنده شگرد سپیدنویسی یا شکاف‌های داستانی را در نظر نگیرد، اثر او کامل آفریده نمی‌شود (همان). در بررسی شکاف‌های داستانی چنین پرسش‌هایی مطرح است: آیا در متن واژه‌ها، اصطلاحات خاص علمی‌فرهنگی و اسطوره‌ای یا آداب و رسوم ویژه‌ای دیده می‌شود که نویسنده معنای آن را به زمینه‌های ذهنی خواننده واگذار کرده باشد؟ آیا در متن ابهام‌هایی وجود دارد که کشف آن‌ها برعهده‌ی خواننده باشد؟ برای نمونه، ابهام در ظاهر یا نام شخصیت‌ها، ابهام در جمله‌ها با استفاده از قیدهای تردید مانند شاید، ممکن است. آیا ساختار روایت به‌گونه‌ای است که به خواننده اجازه‌ی برداشت‌های گوناگون بدهد؟ داستان ناگهانی شروع شده و نیازمند پیش‌فرض‌هایی از سوی مخاطب است یا مقدمه‌ای رسا و بدون ابهام دارد؟ آیا پایان‌بندی داستان زمینه‌ی پایان‌بندی‌های دیگر را برای مخاطب فراهم می‌آورد؟ (رک. حسام‌پور و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲۷-۱۲۸).

بررسی شکاف‌های داستانی نشان می‌دهد بیشتر داستان‌ها از نظر برخورداری از این شگرد با کاستی اساسی روبه‌رو هستند؛ زیرا برای خواننده ابهامی باقی نمی‌گذارند و اجازه‌ی برداشت‌های متفاوت را به او نمی‌دهند تا خواننده بتواند در معناسازی مشارکت داشته باشد. به‌نظر می‌رسد دلیل این موضوع نیز گرایش به تعلیمی‌نویسی غلیظ است که مبنی بر آن، آنچه در اولویت قرار دارد، پیامی است که انتقال داده می‌شود و نه فضا دادن به مخاطب برای معناسازی. چنین اولویتی، مدلی از ارتباط میان متن و خواننده را رقم می‌زند که مشابه آن در تعلیم و تربیت میان معلم و دانش‌آموز رخ می‌دهد. در این مدل ارتباطی که از سوی گرت بیستا^۱ «ارتباط به‌عنوان انتقال اطلاعات»^۲ نامیده می‌شود، اطلاعات از راه یک رسانه یا کانال از مکانی (فرستنده‌ای همچون معلم) به مکانی دیگر (گیرنده‌ای همچون دانش‌آموز) انتقال می‌یابد. فرستنده عهده‌دار کدگذاری اطلاعات است تا بتواند آن‌ها را از مجرای کانال عبور دهد و گیرنده عهده‌دار رمزگشایی است. این مدل، معناسازی و معناساز را در نظر ندارد، بلکه

1. Gert Biesta

2. Communication as the transmission of information

ناظر بر انتقال اطلاعات است و چنین می‌پندارد که ما اطلاعات را به‌گونه‌ای ایستا دریافت می‌کنیم و کسی به آن معنا نمی‌دهد. ارتباط موفق در این مدل، ارتباطی است که به تغییر، تفسیر و خلاقیت رو ندارد (Biesta, 2004: 13-14)

۵.۵. اما راه برون‌رفت چیست؟

در قسمت پیشین دیدیم که بیشتر داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی اول دبستان با کاستی‌های جدی روبه‌رو هستند و نمی‌تواند با کودک ارتباطی دیالوژیک برقرار کنند و او را به حساب آورند. اما یکی از راه‌های برون‌رفت از کاستی‌های اشاره‌شده و ساختن خواننده‌ی نهفته‌ای (کودکی) پویا و خلاق در داستان‌های کتاب‌های فارسی چیست؟ پیشنهاد محقق کمک‌گرفتن بیش‌ازپیش کتاب‌های درسی از ادبیات کودک موجود با کیفیت، و دیالوگ پویای مؤلفان کتاب‌های درسی فارسی با منتقدان و متخصصان ادبیات کودک است. در باب استفاده از ادبیات کودک موجود، برای نمونه، در کتاب‌های فارسی به جای بازنویسی «عمونوروز» که به کاستی‌های هنری و زیبایی‌شناختی آن اشاره شد، می‌توان از بازنویسی‌های با کیفیت‌تر موجود این اثر در ادبیات کودک (همچون عمونوروز، بازنویسی فریده فرجام) استفاده کرد. بهره‌گیری از آثار با کیفیت ادبیات کودک، به‌ویژه بهره‌گیری از کتاب‌های تصویری که به‌ذات رسانه‌ای دیالوژیک و چندوجهی^۱ هستند نه تنها با هدف‌های سوادآموزی و زبان‌آموزی موجود مغایرتی ندارد، بلکه می‌تواند مفهومی غنی‌تر و روزآمدتر از سوادآموزی و زبان‌آموزی ارائه دهد که با زندگی واقعی کودکان گره خورد و افزون‌بر پرورش مهارت‌های خوانداری و نوشتاری، در کندوکاو و ساخت خود، جهان و معنای زندگی، به‌ویژه در زمانه‌ی معاصر به کودکان یاری رساند.

اندیشمندان و کاربرانی وجود دارند که ادبیات کودک را (به‌ویژه در آموزش و پرورش دوره‌ی دبستان) با رویکردها و به‌شیوه‌هایی به کار برده‌اند که نه تنها پرورش جنبه‌های شناختی و مهارتی سوادآموزی و زبان‌آموزی را پوشش داده، بلکه کودکان را در مقام

^۱. Multimodal

معناساز دیده است. برای نمونه، کتی. جی شورت^۱ با کمک ادبیات کودک که آن را به مثابه «کندوکاو زندگی» می‌داند نه تنها توانسته هدف‌هایی همچون آموزش الفبا در دوره‌ی دبستان را به گونه‌ای خلاقانه‌تر تدریس کند، بلکه به زعم وی موضع «کندوکاو» به ادبیات و برنامه‌ی درسی، دانش‌آموزان را به معناسازی از متن دعوت کرده و در نتیجه سبب تسهیل یادگیری و ایجاد نگرش‌ها و عادت‌های مادام‌العمر خواندن در آن‌ها شده است (Short, 2011: 60) البته این امر مستلزم بازنگری در رویکرد به «ارتباط» و «کودکی» در کل برنامه‌ی درسی است؛ زیرا همه‌ی اجزای برنامه‌ی درسی همچون یک کل به هم پیوسته با یکدیگر در برهم‌کنش هستند و زمانی که برنامه‌ی درسی، رویکرد به «انتقال اطلاعات» را محور ارتباط می‌داند و کودک را «ابزار» می‌پندارد این امر به داستان‌های کتاب‌های درسی نیز تسری می‌یابد. بنابراین استفاده از ادبیات کودک با کیفیت آن‌گاه می‌تواند به گونه‌ای مؤثر واقع شود که به مفهوم کودکی و ارتباط با کودک نیز نگاهی دوباره شود.

۶. نتیجه‌گیری

در این تحقیق در جست‌وجوی پاسخ به سه پرسش بوده‌ام: ۱. آیا داستان‌های به کاررفته در کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی اول دبستان می‌توانند کودک را به درون متن کشند؟ این داستان‌ها چگونه ارتباطی با کودک ایجاد می‌کنند؟ ۲. چه مفهومی از کودک در این داستان‌ها نهفته است؟ ۳. آیا این داستان‌ها را می‌توان اثر کودک دانست یا خیر؟ یافته‌ها نشان می‌دهند پاسخ به پرسش اول منفی است و بیشتر داستان‌های بررسی شده از نظر چهار شگرد سبک، زاویه‌ی دید، طرفداری و شکاف‌های داستانی که از نظر چمبرز کتاب‌های کودک به کار می‌گیرند تا کودک را به درون متن کشند و او در خواسته‌های متن فعالانه شرکت کند، با کاستی‌های آسیب‌زننده روبه‌رو هستند. بنابراین، بیشتر این داستان‌ها توانایی ارتباط با کودک را ندارند. در بررسی شگرد سبک، ضعف در پیرنگ، نوسان میان سبک روایی و توضیحی، نبود تصویرپردازی یا وجود تصویرپردازی‌های غیرکودکانه، انتخاب واژگان بزرگ‌سالانه، خشک، رسمی و با فاصله از کودک، لحن اقتدارگرایانه در

¹. Cathy. G. Short

داستان‌های تألیفی مؤلفه‌هایی هستند که به نظر می‌رسد از اینکه اثر بتواند کودک را درون متن کشد، ممانعت می‌کنند. در داستان‌های بازنویسی مقوله‌های سبکی که ارتباط با مخاطب و امکان جذب او به اثر را کاهش داده‌اند، عبارت است از حذف، ساده‌سازی و فشرده‌سازی اثر بازنویسی نسبت به پیش‌متن، تغییر لحن و رقیق کردن طنز.

کندوکاو شگرد زاویه‌ی دید نیز نشان می‌دهد زاویه‌ی دید در بیشتر داستان‌ها، زاویه‌ی دیدی است که قصد ایجاد رابطه با کودک را ندارد و حضور مشارکت‌جویانه و معنا‌ساز کودک در روایت دغدغه‌انگیز نبوده است. نویسنده زاویه‌ی دید را بر اساس محتوا و هدفی که در نظر دارد انتخاب می‌کند (Johnson & Arp, 2018: 247). از این رو به نظر می‌رسد این موضوع که معمولاً زاویه‌ی دیدها با فاصله از کودک هستند، به دلیل هدف تعلیمی است که این آثار با خود حمل می‌کنند. در رابطه با عنصر طرفداری، بیشتر این داستان‌ها از کودک طرفداری نمی‌کنند؛ حتی راوی برخی از داستان‌ها با صدایی صریح، کودک را از حرکت و تجربه‌کردن باز می‌دارند. همچنین مؤلفه‌های ملاک «طرفداری از کودک و نوجوان در جایگاه شخصیت داستانی» مشاهده نشد. درباره‌ی شگرد شکاف‌های داستانی نیز این نتیجه حاصل شد که آثار، فضایی برای معنا‌سازی و مشارکت در متن به کودک نمی‌دهند. در کل بررسی داستان‌های فارسی دوره‌ی اول دبستان بر اساس نظریه‌ی چمبرز حاکی از آن است که بیشتر این داستان‌ها مخاطب را به حساب نمی‌آورند.

مقایسه‌ی داستان‌های تألیفی و بازنویسی از نظر کیفیت برخورداری از شگردهای خواننده‌ی نهفته نشان می‌دهد هر دو دسته از آثار در هر سه پایه به یک میزان دچار کاستی هستند و به دشواری می‌توانند خواننده را به درون متن کشند. در این میان داستان تألیفی «پری کوچولو» سوم دبستان و داستان بازنویسی «روباه و خروس» دوم دبستان که هر دو آثاری از نویسندگان ادبیات کودک هستند، نسبت به داستان‌های دیگر کیفیت مطلوب‌تری دارند.

در پاسخ به پرسش دوم باید گفت خواننده‌ی نهفته‌ی این داستان‌ها، خواننده‌ای ایستا است که در معنا‌سازی و تخیل نقشی ندارد؛ موضوع برای او «دوستانه دو نیمه نمی‌شود» و جایی برای خیال‌پردازی کودک باقی نمی‌ماند. از نظر مفهوم کودکی، او موجودی ناآگاه و ناقص از نظر شناختی است که زیر سایه‌ی سنگین اقتدار بزرگ‌سال باید به تعلیمی‌گرایی

غلیظی تن دهد تا به نقطه‌ی غایی رشد مدنظر بزرگ‌سال دست یابد. او باید به‌هنجار شود و کدهای اخلاقی، دینی، فرهنگی و اجتماعی بزرگ‌سال را به‌تمامی اجرا کند و همانند بزرگ‌سال سخن گوید، فکر کند و باید در سویه‌ی تجربه، آگاهی و جامعه‌پذیری محض گام بردارد. گرایشی عمیق به کودک‌زدایی به چشم می‌خورد که این کودک‌زدایی با شیوه‌هایی مانند آموزش مستقیم، تن‌ندادن به گفت‌وگو با کودک، زیبایی‌شناسی‌زدایی، انتقال مستقیم کدهای اخلاقی، دینی و اجتماعی بزرگ‌سالانه، عاری‌بودن داستان‌ها از تخیل، عاطفه، طنز، بازی‌گونگی و شیطنت‌های کودکانه اعمال می‌شود. تحقق کودک‌زدایی در داستان‌های فارسی دوره‌ی اول دبستان به یافته‌های احمد‌شبان‌ی (۱۳۹۶) نزدیک است که بازنمایی کودکی در کتاب‌های درسی دوره‌ی اول دبستان را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده که در این کتاب‌ها کودک‌زدایی رخ می‌دهد، به این معنا که کودکان در نظام آموزشی ایران زودتر از حد طبیعی از کودکی خویش گرفته می‌شوند و این کتاب‌ها در به‌پیش‌راندن دنیای کودکی به بزرگ‌سالی تعجیل دارند.

در پاسخ به پرسش سوم، به جز دو داستان «پری کوچولو» و «روباه و خروس» به‌دشواری می‌توان دیگر داستان‌ها را آثار کودکی دانست که بتوانند با او ارتباط گیرند. زیرا در بیشتر این داستان‌ها صدای راوی صدای اقتدارگرایانه و صاحب‌دانش و قدرتی است که نمی‌تواند با کودک همراهی و همدلی کند. در این تحقیق راه برون‌رفت از کاستی‌های اشاره شده در داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی اول دبستان، را استفاده از ادبیات کودک موجود می‌داند که هم می‌تواند اهداف سوادآموزی و زبان‌آموزی مدنظر آموزش و پرورش رسمی را تأمین کند و هم با کودک ارتباطی دموکراتیک برقرار کند و او را به حساب آورد.

یادداشت‌ها

- (۱). این مقاله با عنوان «بررسی خواننده‌ی نهفته در داستان‌های احمد اکبرپور بر پایه‌ی نظریه‌ی ایدن چمبرز» را سعید حسام‌پور در سال ۱۳۸۹ نوشت.
- (۲). برای آگاهی از چستی معصومیت، تجربه و معصومیت نظام‌دار، رک. خسرونژاد، ۱۳۸۲
- (۳). در ویراست اول ترجمه‌ی مقاله‌ی چمبرز در کتاب *دیگرخوانی‌های ناگزیر* (۱۳۸۷) - tell- tale gaps به «شکاف‌های گویا» ترجمه شده، اما در ویراست دوم این کتاب (۱۴۰۰)، این دانش‌واژه به «شکاف‌های داستانی» تغییر یافته است.

منابع

- امیری خراسانی، احمد؛ صدری‌زاده، نگین. (۱۳۹۷). «بررسی تحول مخاطب در ادبیات پایداری کودک و نوجوان (بر اساس نظریه‌ی خواننده‌ی نهفته از ایدن چمبرز)». *ادبیات پایداری*، سال ۱۰، شماره‌ی ۱۸، صص ۲۵-۵۲.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- چمبرز، ایدن. (۱۳۸۷). «خواننده‌ی درون کتاب». *دیگرخوانی‌های ناگزیر*، ویراستار مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- حسام‌پور، سعید. (۱۳۸۹). «بررسی خواننده‌ی نهفته در داستان‌های احمد اکبرپور (بر پایه‌ی نظریه‌ی ایدن چمبرز)». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۱، شماره‌ی ۱، صص ۱۰۱-۱۲۷.
- حسام‌پور، سعید؛ پیرصوفی املشی‌پور، زهرا؛ اسدی، سمانه. (۱۳۹۲). «خواننده‌ی نهفته در دو داستان کودک از احمدرضا احمدی». *نقد ادبی*، سال ۶، شماره‌ی ۲۱، صص ۱۱۱-۱۳۵.
- خزائی، داوود و همکاران. (متن منتشر نشده). *فرهنگ ادبیات کودک*.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. تهران: مرکز.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۱). *فارسی اول دبستان*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۱). *فارسی دوم دبستان*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۴۰۱). *فارسی سوم دبستان*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- شبانلی، احمد. (۱۳۹۶). «کودک‌زدایی در کتاب‌های درسی ابتدایی در ایران». *انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، سال ۱۳، شماره ۱، صص ۳۷-۶۹.
- صالحی، پیمان؛ باقری، کلثوم. (۱۳۹۵). «بررسی خواننده‌ی نهفته در داستان‌های کودکانه زکریا تامر بر اساس نظریه‌ی ایدن چمبرز». *لسان‌مبین (پژوهش ادب عربی)*، سال ۸، شماره ۱، صص ۴۵-۷۱.
- صبحی مهتدی، فضل‌الله. (۱۳۸۷). *قصه‌های صبحی*. ج ۲، تهران: معین.
- معینی، فرزانه؛ حسام‌پور، سعید. (۱۳۹۸). «خواننده‌ی نهفته؛ معیاری برای انتخاب متن در بازنویسی (بررسی خواننده‌ی نهفته در کلیله و دمنه بر اساس نظریه‌ی ایدن چمبرز)». *متن‌شناسی ادب فارسی*، سال ۱۱، شماره ۱، صص ۱-۱۶.
- میرزایی پرکلی، جعفر؛ غلامی، فرزانه. (۱۳۹۷). «از نظریه تا عمل: بررسی «خواننده‌ی درون متن» در یک‌مشت‌گندم از ایدن چمبرز». *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، دوره ۲۳، شماره ۱، صص ۲۱۵-۲۳۴.
- Berger, M. (2017). Reading mathematics text: a study of two empirical readings. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 17 (2), 385-404.
- Biesta, G. J.J. (2004). "Mind the gap!": Communication and the educational relation. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds), *No education without relation* (11-22), New York: Peter Lang.
- Guerin, W. L; et al (2005). *A Handbook of Critical Approaches to Literature*. Fifth edition. New York: Oxford University Press.
- Herman, D; Jahn, M; & and Ryan, M.L. (eds). (2010). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge.
- Johnson, G & Arp, T. R. (2018). *Perrine's Literature: Structure, Sound, and Sens* (13th edition). Australia: CENGAGE Learning.

- Kiefer, B. (2002). *Charlotte Huck's children's literature (children's literature in the elementary school)*. U.S.A: McGraw-Hill Humanities
- McCallum, R. (1999). *Ideologies of identity in adolescent fiction: The dialogic construction of subjectivity*. New York: Garland publishing.
- McGillis, R. (1991). "The embrace: Narrative voice and children's books". *Canadian Children's Literature*. 63, 24-40.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: an introduction*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc.
- Sell, R. d. (2002). *children's literature as communication*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Short, C.G. (2011). Reading literature in elementary classroom. In S. Wolf, K. Coats P. Enciso & C. Jenkins (Eds). *Handbook of research on children's and young adult literature* (pp 48-62). New York: outledge.
- Weinberg, A., & Wiesner, E. (2011). "Understanding mathematics textbooks through reader-oriented theory". *Educational Studies in Mathematics*, 76, 49–63.

