

این موضوع که ادبیات کودکان در حقیقت یک پدیده‌ی طبیعی و فطری نیست و چیزی بیش‌تر از تصور دوران کودکی است که راه خود را به آن باز کرده است، اغلب نادیده گرفته می‌شود، اما در عوض آن یک مفهومی اجتماعی است که در عصر روشنگری اروپا در قرن ۱۸ پایه‌ عرصه وجود نهاده است.

برجیت دنکرت

ادبیات کودکان و نوجوانان، رویکردی اثربخش در تولید کتاب‌های کمک آموزشی



محمدعلی شامانی
سید امیر رون

اشاره

همه ساله کتاب‌های آموزشی متنوع و بسیاری با شمارگان بالا در سراسر جهان و ایران منتشر می‌شوند. این موضوع موجب رونق اقتصاد نشر در جهان شده است. کتاب‌های آموزشی در هر کشوری، متناسب با سیاست‌ها و راهبردی که در برنامه‌ریزی آموزش آن کشور مورد توجه قرار گرفته است، تولید می‌شوند، و در برخی از کشورها، بچه‌ها ناگزیر به مطالعه‌ی بسیاری از آن‌ها هستند.

از جمله، آن‌گاه که این کتاب‌ها در تنگنای سرفصل برنامه‌های درسی و سایه وار، به دنبال کتاب‌های درسی تألیف می‌شوند، مخاطب بودن حق انتخاب، ناگزیر باید برای موفق شدن در تحصیل تعدادی از آن‌ها را مرور کند. در پاره‌ای موارد نیز، به قدری تعدادشان کم است که حق انتخاب از مخاطب سلب می‌شود.

از نگاه کارشناسان برنامه‌ریزی آموزشی، کتاب‌های آموزشی باید از چارچوب و قالبی

◀ جایگاه ادبیات کودک و نوجوان در برنامه‌های آموزشی و درسی

کودکان قبل از ورود به مرحله‌ی آموزش رسمی، به نوعی با سواد محسوب می‌شوند. آنان، قبل از آمدن به مدرسه، علاوه بر این که با نشانه‌ها، علائم و حروف آشنا هستند، می‌توانند با دیگران نیز ارتباط برقرار کنند. هنگامی که کودک وارد مدرسه می‌شود، همچنان ذهنی فعال دارد و با ذهنی فعال برای آموختن خواندن و نوشتن وارد نظام آموزش رسمی می‌شود. جامعه‌ی آموزشی از کودک می‌خواهد، برای این که بتواند جزئی از جامعه‌ی با سواد شود، مهارت‌های زبانی، یعنی گوش کردن، حرف زدن، خواندن و نوشتن را بیاموزد. ادبیات بهترین راه تحقق این امر است. ولی آموختن این مهارت‌ها زمانی برای کودک معنی‌دارتر خواهد بود که خود او نیاز به آموختن و یادگیری را احساس کند. با توجه به این نکات، مربیان و محققان روش‌هایی را برای آموزش کودکان و نوجوانان ارائه کرده‌اند که ادبیات پایه و اساس آن‌هاست.

از گذشته‌های دور، مربیان و صاحب‌نظران به دلیل جهانی، کهنسال و جذاب بودن ادبیات کودک و نوجوان، به ارزش آموزش آن پی برده بودند. از استرابو، تاریخ‌نگار و جغرافیدان یونانی نقل شده است: «در ایران باستان... روایت

ویژه و تعریف شده برخوردار باشند و با هدف‌های روشن آموزشی، به تبیین و بازشکافی مواد آموزشی و تسهیل جریان یاددهی-یادگیری بپردازند. اما علاوه بر این‌ها، کتاب‌های آموزشی باید از انعطاف‌پذیری لازم و شوق‌انگیزی مناسب برخوردار باشند؛ نکته‌ای که تاکنون در تولید این‌گونه کتاب‌ها کم‌تر مورد توجه بوده است.

بدیهی است، توجه به نیازهای مخاطب و علاقه‌های او، فرایند تولید کتاب‌های آموزشی را به سوی جریانی نرم و منعطف راهنمایی خواهد کرد؛ جریانی که تلاش وافر دارد، هرچه بیش‌تر خود را به حوزه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان نزدیک کند، از آموزش‌های مستقیم فاصله بگیرد و با انتخاب زبان و بیان و استعاره‌های مناسب، در قالب‌هایی جذاب، خواننده را به خواندن تشویق کند. اما بسیاری از تولیدکنندگان کتاب‌های آموزشی حاضر نیستند، برای تولید این مسیر دشوار را طی کنند. چه آن‌که اندکند نویسندگان کتاب‌های آموزشی که با ادبیات کودک آشنایی کافی داشته باشند. امیدواریم روزی برسد که بتوانیم از میان نویسندگان کودک و نوجوان، افراد علاقه‌مندی را بیابیم که به طور جدی به حوزه‌ی آموزش وارد شوند و کتاب‌های خواندنی مناسبی را تولید کنند. اگر روزی بتوانیم به این مقصود نائل آییم، مطمئناً توانسته‌ایم «رویکرد جدیدی را توسعه دهیم که موجب اثربخشی» هرچه بیش‌تر کتاب‌های آموزشی خواهد شد.

تدریج مریبان دیگر به اهمیت کتاب‌های حوزه‌ی ادبیات کودک و نوجوان در آموزش و پرورش پی بردند؛ به طوری که امروزه ارزش خاصی برای آن قائلند.

هم‌اکنون نیز در بعضی از مدرسه‌های کشورمان، استفاده از کتاب‌های حوزه‌ی ادبیات کم و بیش رواج دارد، ولی از نتایج و کم و کیف آن گزارش مستدلی در دست نیست. با آن‌که استفاده از

این سنت فرهنگی در ایران سابقه‌ای طولانی دارد، ولی هنوز به عنوان یک روش تربیتی در محفل‌ها، برنامه‌ها و کتاب‌های آموزشی قابل کاربرد نیست و به رسمیت شناخته نمی‌شود؛ شاید به این دلیل باشد که ارزیابی نگرش و تخیل چندان ساده نیست.

برنامه‌های آموزشی و درسی براساس این فرض تدوین می‌شوند که برای آموزش کودکان و نوجوانان باید از مفاهیم ساده و عینی شروع کرد و به موضوعات پیچیده و انتزاعی رسید. بنا بر نظریه‌ی پیازه، کودکان پیش‌دستانی در مرحله‌ی «عملیات عینی^۱» قرار دارند و توانایی درک مفاهیم انتزاعی و پیچیده را ندارند. از سوی دیگر، در داستانی مثل «سیندرلا»، با تضادهایی مثل ترس، امید، مهربانی، ظلم و البته خوبی

افسانه‌ها و داستان‌های اسطوره‌ها و ایزدان، همواره از آموزش‌های رسمی کودکان و نوجوانان پیش از اسلام بوده است (محمدی، ۱۳۸۰، ص ۱۵)...

در دوران پس از اسلام، از جمله شاعران بزرگی که کودکان را نیز مخاطب خود قرار می‌دادند، عطار نیشابوری بود. برای مثال، حکایت دانا

از الهی‌نامه، سرگذشت کودکی هندی است که خود را به گنگی زد تا زبان دختر شاه پریان را یاد بگیرد (همان، ص ۱۵۴).

ادبیات به عنوان شیوه‌ای برای آموزش مورد توجه مریبان بزرگی مانند دیوبی و مونتسوری بوده است.

هرچند در زمان آنان این شیوه در کلاس درس چندان جدی گرفته نشد، ولی

برای اولین بار، رسم داستان

گویی برای فراگیران به نحوی سازمان یافته و منظم، از «کتابخانه‌ی کاررنگی» در پیتسبورگ، در سال ۱۸۹۹ آغاز شد.

یکی از دانشمندان تربیتی که در قرن‌های جدید ارزش و اهمیت آموزش ادبیات را دریافت، فروبل آلمانی، مؤسس کودکان‌پرستان است. او اساس کار تربیت کودکان را بر ادبیات نهاد. بعد از او، به

برنامه‌های آموزشی و درسی براساس این فرض تدوین می‌شوند که برای آموزش کودکان و نوجوانان باید از مفاهیم ساده و عینی شروع کرد و به موضوعات پیچیده و انتزاعی رسید

و بدی مواجه می‌شویم. کودک پنج ساله برای این که این داستان را بفهمد، باید این مفاهیم انتزاعی را درک کند و ما دیده‌ایم که کودکان پنج ساله چندان مشکلی در درک این داستان ندارند. نکته‌ای که کی‌رن ایگان (۱۹۸۶)، استاد تعلیم و تربیت مطرح می‌کند، این است که در برنامه‌های آموزشی و درسی، با این پیش فرض که کودک فاقد توانایی‌های لازم برای درک بعضی از مفاهیم است، قدرت تخیل او نادیده گرفته می‌شود.

بدین ترتیب، لزوم بررسی روش‌های مؤثرتر و گیراتر برای برقراری ارتباط با کودکان و نوجوانان، و ایجاد میل و علاقه به یادگیری، تفکر و تحقیق در آنان، از جمله عوامل مهمی است که اهمیت استفاده از ادبیات در کتاب‌های آموزشی را که یکی از عناصر مهم و اثربخش برنامه‌های آموزشی و درسی است، روشن می‌سازد. با توجه به تحقیقات انجام شده توسط جوادی (۱۳۷۷) درباره‌ی محتوای کتاب‌های درسی، به ویژه کتاب تعلیمات دینی پایه‌ی دوم، درس‌هایی که در قالب داستان و رعایت نکات عاطفی طراحی شده‌اند، برای فراگیران جذابیت بیشتری دارند و درس‌هایی که با لحن خطابی و با پند و اندرز به صورت آموزش مستقیم نوشته شده‌اند، از کم‌ترین جذابیت برخوردارند. مطالب کتاب تعلیمات دینی پایه‌ی چهارم نیز حفظی است و هیچ انگیزه‌ای در کودک ایجاد نمی‌کند.

به نظر می‌رسد، از یک سو، کتاب‌های درسی موجود پاسخگوی نیازهای فراگیران امروز که در جهانی متمول زندگی می‌کنند، نیست. از سوی دیگر، تدوین کنندگان بتواند پاسخگوی نیازهای همه‌ی کودکان و نوجوانان سراسر کشور، با استعدادها و علاقه‌ها و فرهنگ‌های بومی و منطقه‌ای گوناگون باشد، با محدودیت‌هایی مواجهند. ولی می‌توان به کمک ادبیات و محتوای کتاب‌های کمک آموزشی، به همین متون جان تازه‌ای بخشید و شرایط یادگیری را بهتر و سهل‌تر کرد. تحقیقات نشان داده‌اند، ادبیات با به کارگرفتن زبان فهم و تخیل فراگیران، در آنان انگیزه‌ی یادگیری ایجاد می‌کند (نلسون لاین، ۱۹۹۹ و رابرایت لن، ۱۹۹۶).

از جمله شیوه‌های استفاده از ادبیات داستانی برای ایجاد تفکر خلاق، می‌توان به کارهای زاپیس در زمینه‌ی کارکردن با کودکان با استفاده از قصه‌های پریان اشاره کرد (۱۹۹۵). به علاوه، ادبیات فراگیران را با تفاوت‌های فرهنگی آشنا می‌کند که در این زمینه می‌توان به تحقیقات زابل-میری کی (۱۹۹۱) و تیفانی جنسن (۲۰۰۳) اشاره کرد. ادبیات داستانی فرایندی است که براساس آن، نویسنده یا راوی، با استفاده از نوشتار، روایت، گفتار و تخیل ذهنی، با فراگیر که او هم تخیل ذهنی خود را به کار می‌برد، ارتباط برقرار می‌کند. در این حالت، بین فراگیر و نویسنده ارتباطی مبتنی

بر یاددهی و یادگیری و خلاقیت متقابل برقرار می‌شود (رونی، ۱۹۹۶).

زایپس ادبیات داستانی را فرایندی پویا می‌داند که فعالیت‌های متفاوتی از قبیل بازگویی و بازآفرینی داستان توسط کودک و معلم و نیز نمایش و ایفای نقش را در بر می‌گیرد و به این ترتیب، تفکر خلاق، توان یادگیری و بیان احساسات و نیز روحیه‌ی همکاری گروهی در کودکان، پرورش می‌یابد (زایپس، ۱۹۹۵).

جروم هارست و ویرجینیارود (۱۹۸۹)، سال‌ها در کار تحقیقات مربوط به برنامه‌های آموزشی و درسی بوده‌اند. آن‌ها برای داشتن محیط مستعد آموزشی سه عامل را کلیدی دانسته‌اند:

۱. کمک به فراگیر برای رسیدن به موفقیت: به این معنا که کسب تجربه‌ی دست اول، برای کودکان و نوجوانان بهترین راه یادگیری است. در محیط تربیتی، باید انواع مواد نوشتنی در دسترس باشند. استفاده از ادبیات برای فراگیران، یکی از برنامه‌های اصلی در برنامه‌ی آموزشی و درسی باشد، و امکانات بسیاری برای نوشتن، طراحی، خواندن و گوش دادن فراهم آمده باشد. «انجمن ملی تعلیم و تربیت»، برای کودکان خردسال (۱۹۹۷)، سه عامل مهم را به منظور ایجاد فرصت‌های یادگیری برای آنان برمی‌شمارد. آنچه برای خردسالان ارائه می‌شود، باید با سن آن‌ها، با علاقه‌ها و

توانایی‌های تک‌تکشان، و با محیط فرهنگی و اجتماعی‌شان متناسب باشد.

۲. تأکید بر یادگیری زبان: ادبیات راهی است برای کاوش در جهان و نه صرفاً آموختن مهارت‌های خواندن. خواندن و نوشتن باید به عنوان بازی، یادگیری زبان، تجربه‌ی آموختن با زبان و فکر کردن تلقی شوند.

۳. کاوش در زبان: باید فرصت‌های فراوانی برای ایجاد توانایی برقراری ارتباط با کودکان، از طریق ادبیات و شیوه‌های ارائه‌ی آن (قصه‌خوانی، بازی، اجرای نمایش و...) فراهم شود. در ضمن، فراگیران باید احساس نویسنده بودن پیدا کنند. به این معنا که بتوانند خود را در داستان قرار دهند. این کار از طریق گوش کردن، خلق کردن، بحث درباره‌ی وقایع و نمایش امکانپذیر است (والتر سایید، ۲۰۰۰، ص ۸۰۷).

در کتاب «راهنمای تدریس کلاس اول دبستان» (اجرای آزمایشی) آمده است، کلیه‌ی کوشش‌هایی که در زمینه‌ی آموزش زبان در دبستان انجام می‌گیرد، باید در جهت پرورش ارکان چهارگانه‌ی آموزش زبان، یعنی شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن باشد (۱۳۷۹). ولی آموختن این مهارت‌ها به زمینه‌ای نیاز دارد که در آن، همه‌ی جنبه‌های یادگیری در نظر گرفته شوند.

به قول رایت‌هد (۱۹۹۷)، آموزش باید



بر اساس تجربه‌های عمیق و بارزش نمادسازی، بازنمایی معانی از طریق مهارت‌های ارتباطی غیرکلامی، حرکات، ایفای نقش، گوش کردن، سخن گفتن، طراحی، نقاشی، قصه‌گویی، شعرخوانی، بررسی‌های علمی و ریاضی و جشن‌های مذهبی انجام شود (به نقل از مزین پافارد، ۱۹۹۴). در واقع، کودکان و نوجوانان باید به مهارت‌هایی مجهز شوند که بتوانند از طریق آن‌ها افکار و احساسات

خود را بیان کنند. وقتی با این دیدگاه به آموزش بنگریم، طبعاً راه و روشی که برای آن انتخاب می‌کنیم، فراتر از صرف آموختن مهارت‌های زبانی است.

تحقیقات دیگر، خواندن را جست‌وجویی فعال برای یافتن معنا می‌دانند (اسمیت، ۱۹۷۱). این عقیده محققان را بر آن داشت که به اهمیت مواجهه کردن کودک با حروف چاپی قبل از ورود به مدرسه توجه کنند. در واقع بر اساس این دیدگاه، کودک قبل از آشنایی با حرف، کلمه و جمله، با متن مواجه می‌شود. البته این دیدگاه، از جانب محققانی که به رهیافت مبتنی بر مهارت اعتقاد دارند، انتقادهایی را برانگیخته است (برد، ۱۹۹۳).

مرچنت (۱۹۹۹) به ترکیبی از این دو رهیافت اعتقاد دارد. به اعتقاد او، همه‌ی

فعالیت‌های آموزشی، خواه از یادگیری حروف آغاز شوند خواه از کل متن، باید سرانجام به دست یافتن معنا از متن منجر شوند. این محقق معتقد است، کودکان را باید با همه‌ی جنبه‌ها و همه‌ی سطوح فرایند خواندن آشنا کرد. ماگارت دونالدسون، روان‌شناس می‌گوید، داستان به رشد زبانی کودک کمک می‌کند. نه به این دلیل که زبان در آن به کار می‌رود، بلکه به این دلیل که با عواطف انسانی سروکار دارد. به اعتقاد او، نوآموزان خردسال نیز می‌توانند به عواطف انسانی در داستان‌ها پی ببرند و همین، خواندن را برای آنان معنی‌دار می‌کند (به نقل از کوپر، ۱۹۹۳).

برای مثال پتی کوپر (۱۹۹۳) در اواسط دهه‌ی ۸۰، با توجه به دیدگاه «زبان جامع»^۲، رهیافتی را مطرح کرد که بعضی آن را فلسفه می‌دانند و نه روش آموزش (تام

وایت مورام گودمن^۳ است. در این کتاب، ۵۰ راهبرد آموزشی ارائه می‌شوند که مریبان و نویسندگان می‌توانند، با توجه به رهیافت زبان جامع در ارائه‌ی محتوای آموزشی، آن‌ها را به کار برند. بدین ترتیب، با توجه به نکات یاد شده، مریبان و محققان روش‌هایی را برای آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان ارائه کرده‌اند که ادبیات پایه و اساس آن‌هاست. بر اساس این روش‌ها و یا ترکیبی از آن‌ها، می‌توان کتاب‌های کمک‌آموزشی مفید و مناسب رشد، تکامل، نیازها و رغبت‌های سنی خوانندگان طراحی و تدوین کرد.

◀ شیوه‌های استفاده از ادبیات کودکان و نوجوانان در کتاب‌های کمک‌آموزشی

یکی از مهم‌ترین و رایج‌ترین منابع تحقق یادگیری مؤثر و پایدار در کودکان و نوجوانان، کتاب‌های کمک‌آموزشی هستند. این دسته از کتاب‌ها به منظور ایجاد انگیزه، توسعه‌ی یادگیری، افزایش دانش و سواد علمی، پرورش مهارت‌های ذهنی و عملی، رشد روابط اجتماعی و ارتقای یادگیرنده، بر اساس هدف‌ها و برنامه‌های خاصی تهیه و تنظیم می‌شوند و می‌توان آن‌ها را به عنوان یکی از اجزای مهم بسته‌های آموزش یا عناصر برنامه‌های آموزشی و درسی برشمرد که توانسته‌اند،

مندویل، ۱۹۹۸). این رهیافت به اولین جنبش در آموزش خواندن و نوشتن منجر شد که به نحوی مؤثر، داستان‌هایی از ادبیات کودکان را در برنامه‌ی آموزشی و درسی گنجانند. در مورد این روش، تعریفی که مورد توافق همه باشد در دست نیست، ولی عمدتاً آن را فلسفه‌ای پویا در تعلیم و تربیت می‌دانند. چند تعریف این روش از این قرارند:

○ رهیافتی جامع به اکتساب زبان و سواد آموزی؛

○ اعتقاد به این که یادگیری در صورتی که از کل به جزء پیش برود و برای یادگیرندگان جنبه‌ی کاربردی داشته باشد، بهترین نتیجه را در بر دارد؛

○ اعتقاد به این که یادگیری شخصی و اجتماعی است؛

○ پذیرش همه‌ی یادگیرندگان، زبان‌ها، فرهنگ‌ها و تجربه‌هایی که یادگیرندگان با خود به حیطة‌ی تعلیم و تربیت می‌آورند؛

○ این اعتقاد که یادگیری، هم لذت بخش است و هم ارضاکنده؛

○ زبان جامع، برنامه، روش یا تکنیک نیست، بلکه دیدگاهی است به زبان و یادگیری که به پذیرش راهبردها، روش‌ها و تکنیک‌های معین و خاصی منجر می‌شود (دوروتی و اتسون، ۱۹۸۵).

یکی از کتاب‌هایی که در این زمینه اطلاعاتی به دست می‌دهد، کتاب «Teacher Education» نوشته‌ی کیتی و

در کنار ابزار پیچیده و به سرعت توسعه یافته‌ی رسانه‌ای در همه‌ی نظام‌های آموزشی جهان، همچنان اهمیت خود را حفظ کنند و شرایط یادگیری را برای سطوح متفاوت فراگیران، فراهم و آسان سازند (دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۳)

در ادامه‌ی این مبحث، نگارنده می‌کوشد، شیوه‌های استفاده از ادبیات کودکان و نوجوانان را در کتاب‌های کمک آموزشی تا حدودی تبیین کند.

یکی از راه‌هایی که مریبان تربیتی برای ارائه‌ی محتوای آموزش پیشنهاد کرده‌اند، شیوه‌ی روایتگری متون آموزشی است. در واقع در سال‌های اخیر، این شیوه جای مهمی در آموزش و پرورش به خود اختصاص داده است (رویتز، ۲۰۰۲).

روایت عبارت است از بازگویی مجموعه‌ای از وقایع به نحوی منظم که به شکل یک داستان درآید (سیمون مالپاس، ۲۰۰۱). هرچند روایت با داستان مربوط است، اما در روایت به وقایعی پرداخته می‌شود که واقعیت دارند. در واقع، بسیاری از دانشمندان مانند داروین و فروید، بحث‌های خود را به صورت روایت مطرح کرده‌اند (همان منبع). به قول بروکس، «زندگی ما با روایتگری تنیده شده است. ما با داستان‌هایی که می‌گوییم و می‌شنویم یا خیال می‌کنیم یا می‌خواهیم بگوییم، در واقع زندگی می‌کنیم. با روایت به گذشته می‌اندیشیم و آینده را پیش بینی می‌کنیم و با هاردی می‌گویید، ما با روایت

خواب می‌بینیم، به رویاپردازی دست می‌زنیم، انتقاد می‌کنیم، می‌آموزیم و عشق و نفرت می‌ورزیم (دی‌ودی، ۱۹۷۷).

پس به طور خلاصه، ما وقایع، احساسات و تجربه‌هایی را به صورت روایت در ذهنمان مرور می‌کنیم که زندگی مان را می‌سازند. آن‌ها را توضیح می‌دهیم و حتی تجربه می‌کنیم. برخی نیز معتقدند، روایت چارچوبی بنیادی است برای این که انسان بتواند از طریق آن به جهان اطرافش معنا دهد (بروند، ۱۹۸۶، ۲۰۰۲).

گودمونز دویتز می‌گوید، محتوای آموزشی را می‌توان متنی روایتی تلقی کرد و آموزش در واقع یعنی به کار بستن تعبیرهایی که از متن می‌شود (رویتز، ۲۰۰۲). در واقع با این کار زمینه‌ای فراهم می‌کنند تا یادگیرنده بتواند، با موضوع آموزشی ارتباط متقابل برقرار کند. یکی از مریبانی که با توجه به این دیدگاه در تدوین متون آموزشی الگویی ارائه کرده، کی‌رن ایگان است. او عقیده دارد، اگر مشخص کنیم کدام ویژگی‌های داستان کودک را جذب می‌کنند، می‌توانیم همان ویژگی‌ها را در انتقال مفاهیم متون آموزشی به کار ببریم.

داستان‌ها به تعبیر ایگان، ریتم، تضادهای دوگانه و معناهای عاطفی دارند. ریتم به این مفهوم که داستان، آغاز، وسط و پایان دارد. او می‌گوید، داستان در ابتدا مسأله یا انتظاری ایجاد می‌کند که همین مسأله یا انتظار است که در داستان بسط پیدا

و بد، شجاعت و ترس، احساس امنیت و ترس و غیره. در واقع با در نظر گرفتن این تضادها می توان متون آموزش را تنظیم کرد. برای مثال، آموزش علوم اجتماعی با بررسی دو قطب متضاد مانند تمدن و توحش آغاز می شود.

یکی دیگر از ویژگی های داستان، معناهای عاطفی آن است. در واقع در داستان، با احساسات آدمی مواجه می شویم. تعلیم و تربیت بیش تر با جنبه ی منطقی امور سروکار دارد. ایگان معتقد است، جنبه ی عاطفی یادگیری در آموزش نادیده گرفته شده است که در نتیجه این جنبه از تفکر فراگیر نیز نادیده گرفته می شود.

ایگان توضیح می دهد که چگونه می توان در حوزه های آموزشی مثل ریاضیات و علوم، بر مضمون هایی تمرکز کرد که جنبه های عاطفی این درس ها را بارزتر کنند. در واقع او معتقد است، برای این که این گونه رشته های آموزشی را به «انسانی» شدن نزدیک کنیم، باید کارهای محاسباتی

آن ها را با مقاصد

انسانی، امیدها، ترس ها و همه ی این عواطفی که در اصل باعث ایجاد آن شده اند، ارتباط دهیم. به این معنا که اگر یادگیرنده احساس کند، یک محاسبه ی ریاضی صرفاً مهارتی نیست که باید آموخته

می کند و در پایان حل و فصل می شود (ایگان، ۱۹۸۶). هر چه در داستان می گذرد، به نحوی بر موضوع اصلی داستان متمرکز است و موضوعی که به ریتم داستان کمک نکند، یا به داستان ربطی نداشته باشد، باعث می شود که علاقه ی کودک و نوجوان از داستان سلب شود. مثلاً اگر قرار بود در داستان «سیندرلا»، موضوع خواهران زشت دنبال شود و سیندرلا به حال خود رها شود، مسأله ی اصلی داستان حل نشده باقی می ماند. به اعتقاد ایگان، ما باید در ارائه ی محتوای آموزش به چیزهایی توجه کنیم که مسأله ی اصلی آموزش را حل و فصل می کنند. برای مثال در آغاز متن، حس تنش دراماتیک یا تضاد و انتظاری ایجاد شود و در پایان مبحث آموزش حل و فصل شود (همان منبع).

یکی دیگر از ویژگی های داستان، تضادهای دوگانه است. تضاد بین: خوب



شود، بلکه راه‌حلی است برای یک هدف انسانی، برایش جاذبه خواهد داشت. محققان دیگری نیز از الگوی ایگان برای تدوین و ارائه‌ی محتوای آموزشی و درسی سود جسته‌اند. از جمله استاین که معتقد است، تخیل «آغاز تازه‌ای است که آینده از آن ریشه می‌گیرد». او دست‌اندرکاران امر آموزش را تشویق می‌کند که با به‌کارگیری تخیل دانش‌آموزان، برنامه‌های آموزشی و درسی را پربارتر کنند (استاین، به نقل از پرو، ۲۰۰۰).

در واقع، تولید کتاب‌های کمک آموزشی مبتنی بر ادبیات، چه به شیوه‌ی ایگان یا شیوه‌های کهن که در واقع ایگان از آن‌ها الهام گرفته است نشان می‌دهد، دوباره متولیان امر آموزش و پرورش در کشورهای توسعه‌یافته به این شیوه‌ی آموزشی و تربیتی که در واقع جهانی و کهنسال است، متوسل شده‌اند. به این ترتیب، ضمن این که کودکان و نوجوانان با میراث فرهنگی خود آشنا می‌شوند، شوق و انگیزه‌ی یادگیری مفاهیم آموزش نیز در آنان افزایش می‌یابد.

جمع‌بندی

از آنچه طرح شد می‌توان دریافت، هرگونه یاددهی و یادگیری اعم از رسمی و غیررسمی، ناگزیر است از ادبیات کودکان

و نوجوانان استفاده کند. به وسیله‌ی ادبیات می‌توان «حقایق» زیادی را درباره‌ی تاریخ، جغرافیا، مبادی علوم، طبیعت، گیاهان، حیوانات، اصول ریاضیات، اجتماع، فضایل اخلاقی و حوزه‌های آموزشی دیگر به کودکان و نوجوانان آموخت. هر شیوه‌ای از ادبیات دارای هدف، فکر، نتیجه، خیال، روش و زبان خاصی است و هر یک از این‌ها در تکوین شخصیت و سطح دانش، نگرش و مهارت کودک و نوجوان تأثیر می‌گذارد.

نکات مشترک ادبیات و کتاب‌های کمک آموزشی کودکان و نوجوانان عبارتند از:

۱. از بعد معنایی و محتوایی براساس ویژگی‌هایی چون ارتباط با علاقه، نیاز، رغبت و توانایی فراگیران انتخاب و ارائه می‌شوند.

۲. آموزندگی و سازندگی را درون خود دارند و هیجان و جوشش درونی انسان، آفریننده‌ی آن‌ها است. عموماً یا به عمق احساس، فکر و حالات انسان دست می‌یابند، یا حقیقتی را بیان می‌کنند و یا در توصیف ماجراها، دید و تجربه‌ای بکر و سرشار از زندگی را عرضه می‌کنند.

۳. تلاش دارند با تازگی خود چه در محتوای و چه در قالب، دید و شناخت خواننده را گسترش دهند. به علاوه، مدعی ارائه‌ی طریق و راه‌حل همه‌ی مسأله‌ها نیستند، بلکه خواننده را به تفکر،

تعمق و جست‌وجو و می‌دارند و نیروها و استعداد‌های او را در جهت ارتقای دانش، نگرش و مهارت خود به حرکت درمی‌آورند.

۴. محتوای آن‌ها سیر منطقی و حرکتی از ساده به مشکل، پیوستگی و انسجام موضوعی دارد و با توجه به پیش‌دانسته‌ها و پیش‌آموخته‌های کودکان و نوجوانان تنظیم و ارائه می‌شوند.

۵. از واژگان و جملات متناسب با سن مخاطب بهره می‌گیرند و به یادگیری زبان ملی و توسعه‌ی سواد علمی کمک می‌کنند.

۶. به تربیت همه‌جانبه‌ی شخصیت کودکان و نوجوانان، تقویت اعتماد به نفس آن‌ها، آشنا ساختن آن‌ها با دنیای خویشتن، راهنمایی اخلاقی آن‌ها و افزایش رغبت‌های مثبت و سلامت روانی آن‌ها، بدون این‌که اجباری در میان باشد، توجه دارند.

۷. کودکان و نوجوانان را در اندیشیدن، درست گفتن، درست خواندن و درست نوشتن یاری می‌کنند و به آن‌ها این توانایی را می‌بخشند که بتوانند به سهولت و سرعت با دیگران روابط کلامی برقرار کنند و از تفاهم مطلوب برخوردار شوند.

۸. بر فعالیت‌های فکری، نگرشی و مهارتی مخاطبان و تنوع در قالب‌های ارائه‌ی محتوا (برای مثال داستانی، روایتی، تصویری و...) تأکید دارند.

۹. از طریق ارائه‌ی اطلاعات درست در زمینه‌های گوناگون (خویشتن، طبیعت، جهان و...) به جبران کمبودها و محدودیت‌های کتاب‌های درسی و زمان آموزش رسمی (مدرسه) می‌پردازند. به عبارت دیگر، با برانگیختن ذوق و علاقه‌ی کودکان و نوجوانان به مطالعه‌ی آزاد کتاب‌های کمک‌آموزشی که با رویکرد ادبیات تألیف شده‌اند، این اصل مهم که «تربیت باید مداوم باشد»، واقعیت پیدا می‌کند.

زیرنویس

1. Concrete Operations
2. whole Language
3. Kaity & whitmor M.Goodman

منابع

۱. آموزش و پرورش در دوره‌ی انتقال، ویژه‌ی پایه‌ی اول دبستان (جلد اول).
۲. جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۷). «بررسی نظرات اولیای دانش‌آموزان و معلمان دوره‌ی ابتدایی درباره‌ی کتاب‌های درسی این دوره». فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، سال چهاردهم.
۳. پلوسکی، آن (۱۹۸۰). ارزیابی کتاب‌های کودکان در کشورهای رو به رشد. ترجمه‌ی امیر فرهنگ‌پور. انتشارات سروش. ۱۳۶۸.
۴. چمبرز، دیویی (۱۹۷۵). قصه‌گویی و نمایش خلاق. ترجمه‌ی ثریا قزل‌ایاغ. مرکز نشر دانشگاهی. ۱۳۶۶.
۵. خمارلو، توران (میرهادی). جست‌وجو در راه‌های تربیت. تهران. ۱۳۶۲.
۶. محمدی، محمدهادی، و قائینی، زهره. تاریخ ادبیات کودکان ایران. نشر چیستا. جلد‌های اول تا سوم. ۱۳۸۰.

literature in the Elementary school, Mc Graw, Hill.

24. Jenson, Tiffany. "Cinderella, The evolution of a story: AN Examination of..." www.usu.edu/antho/origins.of writing/2003.

25. Nelsonn lyn. R. and Nelson Trudy A, "Learning History..." 1999.

26. Roney, R - Craig, "story telling in the classroom some..." 1996.

27. Rubright Lgnn (1996). Begond the... through story telling. Heinman, Portsmouth.

28. Sawyer, walfer (2000) Growing up with literature. Delmar.

29. Templeton, shane (1997). Teaching the integrated language Art. Houghton miffin. Company.

30. Wlu. Wlu Beliefs. http://www.ncte.org/wlu/beliefs.shtml.

31. Wright. Andrew (1995). storytelling with children, oxford university press.

32. Zipes. Jack (1995). creative story telling. Routeledge.

33. Zabel Marykay "Preventing - School. failure". V36, Fall. 1991. preventing school - failure.

۷. دفتر انتشارات کمک آموزشی. «مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی». دبیرخانه ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی. ۱۳۸۳.

۸. هدایت، صادق. فرهنگ عامیانه ی مردم ایران. گردآورنده: جهانگیر هدایت. نشر چشمه. ۱۳۷۸.

۹. شعاری نژاد، علی اکبر. روان شناسی یادگیری. انتشارات توس. تهران. ۱۳۶۳.

۱۰. شورای کتاب کودک. ۳۹ مقاله درباره ی ادبیات کودکان. تهران. ۱۳۶۳.

۱۱. لیلی ایمن (آهی) و همکاران. گذری در ادبیات کودک. شورای کتاب کودک. تهران. ۱۳۵۵.

۱۲. یاسایی، مهشید. «قصه گویی در کلاس درس، رویکردی خلاق به یادگیری». پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۲.

13. Andreoletti, Nancy, "Little Red Riding Hood and Lonpopo", A:/LONPOPO. HTML.2000.

14. Beard, R(ed) (1993). Teaching Literacy. London: Hodder.

15. Bruner, J. (1986). Actual Minds Possible worlds. Combrige.

16. Cooper patsy (1993). When stories come to school.

17. Craft, Anna (2000). Creativity across Curriculum, Routledge.

18. Egan, Kieran (1985). Teaching as story telling. the university of chicago press.

19. Elliot, R.K (1975). "Imagination. A kind of magical faculty, Inaugural Lecture", university of Birmengham. in creativity across curriculum edited by craft (2000).

20. Garcia, Egen. (2002) Student cultural diversity, Houghton Miffin Company.

21. Gebwitz, Judi (2002) "Damid thompson Elementary, Kamloops", BC./ story telling: A powerful strategy in Teaching history.

22. Good, Carter (1945), Dictionary of Education, Mc Graw - Hill Book Company.

23. Huck, charlotte (1989), children's