

«ادبیات کودک و نوجوان فارسی» ماده‌ای برای آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بزرگسال: طرح مسئله، چرایی و چگونگی

محسن ذکاء اسدی*

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مریم شریف‌نسب

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

(از ص ۱۱۵ تا ص ۱۳۴)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۹/۲۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۶/۲۶

چکیده

فارسی‌آموزان را می‌توان از جنبه‌های مختلفی طبقه‌بندی کرد: ملیت، زبان مادری، یک یا چندزبانه‌بودن و از جنبه سنی که به سه گروه کودک، نوجوان و بزرگسال تقسیم می‌شوند. برنامه فارسی‌آموزی هرکدام از این گروه‌ها مشابهت‌ها و تفاوت‌هایی با گروه‌های دیگر دارد. در نوشتار حاضر فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان به دو دسته ۱. بزرگسال و ۲. کودک و نوجوان تقسیم شده‌اند. ادبیات کودک و نوجوان در اصل برای مخاطب کودک و نوجوان تولید می‌شود، اما پژوهش حاضر در بخش نخست به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا ادبیات کودک و نوجوان فارسی، ماده آموزشی مناسبی برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان هم است یا نه؟ و پس از بیان استدلال‌هایی برای پاسخ به این پرسش، در پی آن است که تبیین کند چه گونه‌هایی از ادبیات کودک و نوجوان فارسی برای چه گروهی از فارسی‌آموزان بزرگسال غیرفارسی‌زبان مناسب است. روش پژوهش حاضر، روشی استدلالی است و تلاش شده است از استدلال استقرایی برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش استفاده شود؛ زیرا نگارنده نظریه و فرضیه‌ای برای استفاده از آن به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش نیافت. براساس پیشینه پژوهش، پاسخ‌دادن به پرسش‌های پژوهش با روش استدلالی جنبه نوآورانه دارد. در پژوهش حاضر اثبات می‌شود که براساس مبانی آموزشی و ادبی، داستان کودک ماده مناسبی برای آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بزرگسال است.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودک و نوجوان، آموزش، زبان فارسی، بزرگسال، غیرفارسی‌زبانان.

۱. مقدمه

فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان را از جنبه‌های مختلفی می‌توان طبقه‌بندی کرد؛ طبقه‌بندی موردنظر در نوشتار حاضر سنی است. از این لحاظ، آنان به سه گروه اصلی کودک، نوجوان و بزرگسال تقسیم می‌شوند. این مفاهیم در شاخه‌های مختلف علوم انسانی تعریف‌های مختلفی دارند. تعریف این دوره‌ها در نوشتار حاضر همان است که در روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی آموزش به‌کار می‌رود و کودکی به دوره تولد تا ۱۱ سالگی، نوجوانی از ۱۱ تا ۱۸ سالگی و بزرگسالی از ۱۸ تا ۶۵ سالگی اطلاق می‌شود (برک، ۱۳۸۵: ۳۹۶/۱ و وندرزندن، ۱۳۸۳: ۸۷ و ۲۱۳ و ۲۷۱). در برخی منابع هم مرز نوجوانی ۱۲ سالگی ذکر شده است (فاسلیز و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۰۵). در زبان فارسی معمولاً دو ترکیب «ادبیات کودک» و «ادبیات کودک و نوجوان» تسامحاً به جای یکدیگر به‌کار می‌روند. در نوشتار حاضر دلایلی اقامه خواهد شد که ادبیات کودک و نوجوان زبان فارسی، با لحاظ کردن برخی شرایط، ماده‌ای مناسب برای برنامه آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بزرگسال است. قبل از پرداختن به مطالب اصلی، ضروری است چهار بحث مقدماتی ذکر شود:

۱. خارج کردن فارسی‌آموزان کودک و نوجوان غیرفارسی‌زبان از محدوده پژوهش، به قصد تحدید بحث انجام گرفته است. بررسی نقش ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به این گروه از فارسی‌آموزان می‌تواند موضوع پژوهش یا پژوهش‌های دیگری قرار گیرد، حتی دو دوره کودکی و نوجوانی هم تفاوت‌های مهمی دارند. اهمیت دوره نوجوانی در زمینه رشد زبانی و تفاوت آن با دوره کودکی، در دو جنبه ۱. به‌کاربردن الگوهای گفتار شخصی و ۲. ایجاد رابطه به قصد مرادده و ارتباط است (فاسلیز و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۰۵). علاوه بر این، در زمینه رشد شناختی، مرز نوجوانی مرزی است که توانایی مواجه شدن و فهم زمان گذشته و حال و آینده در انسان به‌وجود می‌آید و توانایی اندیشیدن به مفاهیم انتزاعی ممکن می‌شود و این شرایط، از ویژگی‌های دوران بزرگسالی نیز هست (همان)؛ بنابراین، گروه سنی نوجوان از برخی جنبه‌ها واجد شباهت‌هایی با بزرگسالان است و به همین دلیل، برخی از مباحث پژوهش حاضر قابل‌تعمیم به فارسی‌آموزان نوجوان غیرفارسی‌زبان نیز هست، اما نگارندگان، این موضوع را بدیهی فرض کرده‌اند که ادغام دو گروه کودک و بزرگسال، به دلیل تفاوت‌هایی که به آن اشاره شد، پژوهش حاضر را به دور از اصول تحقیق می‌نمایاند و معتقدند که نه تنها

بررسی هم‌زمان کودک و بزرگسال در این پژوهش، بلکه فحص و بحث درباره جنبه‌های مختلف فارسی‌آموزی کودکان، برای مثال در دو حوزه مهاجران غیرفارسی‌زبان ساکن کشورهای فارسی‌زبان و ساکنان مناطق دوزبانه کشورهای فارسی‌زبان نیز، هم به لحاظ نظری و هم از جنبه روش از جمیع جوانب یکسان نیست.

۲. برنامه زبان‌آموزی به مجموع فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که زبان‌آموز در داخل و بیرون از محل آموزش برای اجرای هدف‌های خاص به کمک آموزگاران انجام می‌دهد (نیساری و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۵). تعریف‌های دیگری هم از برنامه زبان‌آموزی می‌توان به دست داد، اما تأکید بسیاری از تعریف‌ها بر این است که آموزش هر زبانی، از جمله فارسی نیز در داخل و بیرون از محل آموزش انجام‌شدنی است. بنا به استدلال‌هایی که در پی خواهد آمد، حضور اصلی ادبیات کودک و نوجوان در آن بخش از برنامه فارسی‌آموزی است که بیشتر مربوط به بیرون از محل آموزش است؛ بنابراین، عنوان پژوهش نباید ذهن مخاطب را فقط معطوف آن بخش از برنامه زبان‌آموزی کند که در محل آموزش اجرا می‌شود.

۳. هم در کتاب‌های نظری (نیساری و همکاران، ۱۳۹۴: ۸۰-۱۷۰ و اکبری شلدرد، ۱۳۹۴: ۲۲۳-۲۲۴) و هم در کتاب‌های آموزشی (فیلیس، ۲۰۰۳: iv - ix)، مهارت‌های زبان‌آموزی به چهار گروه گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن تقسیم شده‌اند. مهارت نوشتن در برخی منابع آموزشی با ساختار تلفیق شده است (همان: ۸۹). در میان این مهارت‌ها، مهارت خواندن برای بسیاری از کسانی که می‌خواهند زبان دوم بیاموزند، اولویت دارد (ریچاردز و راندا، ۲۰۰۲: ۲۷۳). برای گروه عمده‌ای از زبان‌آموزان، مقدمه زبان‌آموزی، آشنایی با الفبای زبان دوم و مهارت خواندن متن‌های ساده به زبان دوم است. در پژوهش حاضر نیز همین مهارت، در اولویت بحث و تحلیل قرار گرفته است. گرچه مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی بالمآل مجزا نیستند و ضعف و قوت در هر کدام ضعف و قوت در دیگری را به دنبال دارد، ایجاد و تقویت هر مهارت به برنامه‌ریزی مجزا نیاز دارد. نیز عنصر محوری زبان‌آموزی، یادگیری واژگان است که پایه و مایه یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی است (همان: ۲۵۵). گرایش پژوهش حاضر هم اولویت ویژه‌آموزی بر آموزش دستور زبان است و اثری که ادبیات کودک و نوجوان در تقویت واژگان و به تبع آن، در مهارت خواندن دارد.

۴. مهارت خواندن، خود شامل خرده‌مهارت‌هایی است که به پنج دسته تقسیم

می‌شوند: ۱. نمادخوانی؛ ۲. تحلیل سازه‌ای واحدهای زبانی؛ ۳. تحلیل آوایی؛ ۴. تحلیل معنایی در سطح واژه و ۵. تحلیل معنایی در سطح جمله و بند (اکبری شلدره، ۱۳۹۴: ۲۸۹-۲۹۰). تفاوت‌هایی در این خصوص نیز می‌توان بین زبان‌آموز بزرگسال و کودک قائل شد که هم موضوع بحث نیست و هم قائل‌شدن به نوع دیگری از خرده‌مهارت‌ها تفاوت معناداری در مباحث پژوهش ایجاد نمی‌کند. در نوشتار حاضر به منظور تدقیق حوزه تحلیل، از میان خرده‌مهارت‌های ذکرشده، خرده‌مهارت نخست، یعنی «نمادخوانی» در اولویت بحث و تحلیل نیست؛ نمادخوانی به خواندن درست حروف و تشخیص نشانه‌ها، هجاها و کلمه‌های ساده و مرکب و ارتقاء از سطح حرف‌خوانی به کلمه‌خوانی اطلاق می‌شود (همان). در پژوهش حاضر بزرگسال فارسی‌آموز به گروهی از بزرگسالان فارسی‌آموز محدود می‌شود که خرده‌مهارت نمادخوانی را طی کرده است و قصد دارد مهارت خواندن خود را در چهار خرده‌مهارت بعدی تقویت کند. افزون‌براین، اکبری شلدره برای خواندن، چهار گونه قائل شده است: ۱. خواندن دقیق؛ ۲. خواندن تحلیلی؛ ۳. خواندن التذادی و ۴. خواندن حاشیه‌ای (۱۳۹۴: ۲۹۰). بر این اساس هم گونه‌های التذادی و حاشیه‌ای ارتباط بیشتری به پژوهش حاضر دارند. در برخی از پژوهش‌های اخیر، خواننده متن یا زبان‌آموز از سویی و متن (ادبیات کودک در پژوهش حاضر) از سویی دیگر، پدیده‌هایی چندبعدی یا چندلایه معرفی شده‌اند؛ البته تعریف هر پژوهش از چندلایه بودن با پژوهش دیگر تفاوت دارد و کاربست ادبیات کودک در آموزش زبان، به دلیل همین چندلایه بودن مؤثر توصیف شده است (بند و لوتگه، ۲۰۱۳: ۲).

ابوراس و هولزمان (۲۰۱۰) اثر ادبیات کودک را در آموزش زبان انگلیسی به کودکان نوآموز عرب‌زبان بررسی کرده‌اند؛ در نتایج این پژوهش به کاربرد ادبیات کودک راهبردی مؤثر و برانگیزاننده توصیف شده است. در پژوهشی دیگر، چن (۲۰۱۴) شواهدی ارائه کرده است مبنی بر اینکه به کاربرد داستان کودک در آموزش زبان انگلیسی به کودکان تایوانی با روش‌های انتخاب داستان به میل زبان‌آموز، گوش‌دادن داستان صوتی، مطالعه مشترک، مطالعه مستقل و تهیه و اجرای نمایش‌نامه از روی داستان، موجب تقویت مهارت‌های خواندن و آشنایی با الگوهای سخن‌گفتن و تقویت این مهارت می‌شود.

مالر و مایر (۱۹۹۵) در پژوهشی کمی و آماری، وارد کردن ادبیات کودک را به برنامه زبان‌آموزی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به کودکان و نوجوانانی که زبان دوم آنها

انگلیسی است، تحلیل و نتایج آن را چنین بیان کرده‌اند: «کاربرد ادبیات کودک در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی باعث تقویت واژگان، آشنایی با نحو زبان و افزایش فهم عمومی زبان آموز از زبان انگلیسی می‌شود».

بلند و لوتگه (۲۰۱۳) کتابی با عنوان *ادبیات کودک در آموزش زبان دوم* تألیف کرده‌اند که از معدود آثاری است که به این موضوع اختصاص دارد. آنان ضمن تأکید بر تأثیر ادبیات کودک در آموزش زبان مادری به کودکان، در بخش‌هایی از اثر خود به نقش ادبیات کودک در آموزش زبان انگلیسی به کودکان ژاپنی و آلمانی پرداخته‌اند. بخش عمده کتاب ایشان به دو موضوع ۱. تأثیر گسترده‌خوانی و مطالعه آزاد در آموزش زبان و ۲. تقویت سواد بصری با استفاده از کتاب‌های مصور و کمیک استریپ و فوتو رمان اختصاص دارد. رویکرد این کتاب، بررسی زبان آموز کودک و نوجوان است، اما آنان با اشاره به دوگانه‌بودن مخاطب کتاب ادبیات کودک، به این معنی که هم بزرگسالان و هم کودکان ممکن است ادبیات کودک بخوانند (ر.ک: رنلدر، ۱۳۹۴: ۵۴)، امکان کاربرد ادبیات کودک و نوجوان را در آموزش زبان به نوجوانان و بزرگسالان و حتی افزایش توان یاددهی آموزگاران مطرح کرده‌اند (بلند و لوتگه، ۲۰۱۳: ۲-۳). لیکن مبحث استفاده از ادبیات کودک و نوجوان در آموزش به بزرگسالان که موضوع پژوهش حاضر است، به‌طور مستقل موضوع این اثر نیست. اثر بلند و لوتگه به‌لحاظ روش‌شناسی، کیفی و استدلالی است و در پژوهش‌های بررسی‌شده، تنها اثری است که جنبه‌های استدلالی و کیفی آن بر جنبه کمی‌اش برتری دارد.

در پژوهشی دیگر بلسکی (۲۰۰۶) به موضوع کاربرد ادبیات کودک در آموزش به نوجوانان پرداخته است. موضوع این پژوهش با نوشتار حاضر شباهت بسیاری دارد، اما روش‌شناسی آن برخلاف پژوهش حاضر، کاملاً کمی و آماری است. گروه آماری پژوهش بلسکی محدود به نوجوانان اوکراینی ساکن آمریکا است که سطح زبانی آنها متوسط توصیف و نتیجه نهایی آن چنین بیان شده است: «آموزش زبان به نوجوانان اگر توأم با استفاده از منابعی از ادبیات کودک باشد، در مقایسه با روش سنتی و مبتنی بر دستور زبان نتایج بهتری دربرخواهد داشت» (بلسکی، ۲۰۰۶: ۹۵) و «افزودن ادبیات کودک به منابع آموزشی، گرایش‌های مثبتی را در نوجوانان زبان آموز ایجاد می‌کند و با افزایش انگیزه، مهارت‌های زبانی آنان را بهبود می‌بخشد» (همان: ۹۶).

در پژوهش‌های داخلی هم باقرزاده‌اکبری موضوع تحقیق خود را اثر ادبیات کودک

در آموزش زبان فرانسه به کودکان فارسی‌زبان برگزیده و نتیجه را چنین بیان کرده است: «نقش ادبیات کودک برای ایجاد انگیزه و تعامل در کلاس درس و در نتیجه افزایش مهارت‌های زبانی کودکان مؤثر ارزیابی می‌شود» (۱۳۸۳: ۲). در این پایان‌نامه پیشنهادهای کاربردی بسیاری برای زبان‌آموزان و آموزگاران مطرح شده است، اما بحث‌های تحلیلی اندکی دارد.

هیچ‌کدام از پژوهش‌های پیش‌گفته کاملاً بر موضوع این نوشتار که بررسی استقرایی علّت‌های مناسب‌بودن ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان فارسی‌آموز است، منطبق نیستند؛ البته به فراخور بحث از مطالب آنها استفاده خواهد شد. روش پژوهش حاضر روش کیفی و استقرایی است و تلاش شده است با روش تحلیلی و نظری و گاه مروری (ر.ک: حری، ۱۳۹۱: ۱۸۱-۱۸۲)، ضمن مرور دیدگاه‌ها و دلایلی که پژوهندگان پیشین بر مناسب‌بودن ادبیات کودک برای زبان‌آموزی بیان کرده‌اند و نیز با استفاده از منابع نظری آموزش زبان و نظریه ادبیات کودک (هر دو مورد در ایران و جهان) دلایلی در پاسخ به این پرسش اقامه شود که پرسش اصلی پژوهش حاضر است: به چه علّت‌هایی و بنا به چه استدلال‌هایی ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان غیر فارسی‌زبان (با محدودیت‌هایی که در مقدمه بحث ذکر شد) مناسب است؟

چنان‌که از این پرسش نیز برمی‌آید، پژوهش حاضر به‌لحاظ روش تحقیق در تقابل کامل با روش اثبات‌گرایانه، کمی و آماری قرار دارد. علّت انتخاب این روش برای پژوهش حاضر این است که دانش و معرفت اثباتی عمدتاً بر تأیید فرضیه‌هایی استوار است که خود ریشه در دانش پیشین، از قبل فرض‌شده و بدیهی دارند (محمدپور، ۱۳۹۲: ۴۲)، اما به باور پژوهشگران پژوهش حاضر و براساس آنچه در بخش پیشینه پژوهش بیان شد، هنوز دانش به مرحله بیان فرضیه نرسیده است تا کار محققانه به بیان فرضیه و بررسی کمی و اثباتی برسد. پژوهشگران نوشتار حاضر راه استقرا و استدلال در پیش گرفتند و تلاش آنها بر این بوده است که ترتیب بیان استدلال‌ها، حرکت از جنبه‌های کاملاً نظری به جنبه‌های کاربردی یا به‌عبارتی فلسفی، حرکت از هستی‌شناسی به شناخت‌شناسی و روش‌شناسی باشد.

پس از بیان پاسخ‌ها به پرسش اصلی پژوهش و برای حرکت به سوی روش‌شناسی، به پرسشی دیگر پرداخته می‌شود که پرسش فرعی پژوهش حاضر و غرض از بیان آن، کامل‌شدن مقصود پژوهش است و آن پرسش این است که اگر فرض بگیریم ادبیات

کودک و نوجوان برای فارسی‌آموزی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان تناسب دارد، آیا این فرض درباره همه انواع ادبیات کودک و نوجوان صادق است؟

روش پژوهشی برای پاسخ به پرسش مذکور، روش منطقی و استقرایی برهان خلف است؛ به این معنا که برای پاسخ به این سؤال ضمن اشاره مختصر به هدف/هدف‌ها در برنامه زبان‌آموزی، به گونه‌ها و مثال‌هایی از ادبیات کودک و نوجوان اشاره خواهد شد که مناسب آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان یا دست‌کم گروهی از آنان نیستند. بیان مثال‌ها به قصد آوردن مثال نقض (counterexample) و به‌کاربردن برهان خلف است. صورت ساده‌ای از برهان خلف در پاسخ به سؤال پیش‌گفته به‌کار می‌رود که صورت منطقی آن به این شرح است: به شرط داشتن مجموعه‌ای از مقدمه‌هایی که ترکیب عطفی آنها P باشد، اگر افزودن یک مقدمه اضافی Q ما را به یک تناقض برساند (مثل R و نقیض R به طور هم‌زمان که مثال نقض نامیده می‌شود)، می‌توانیم نقیض Q (غلط بودن مقدمه Q) را نتیجه بگیریم (هیت، ۱۳۸۵: ۳۰۰). در پژوهش حاضر، ترکیب عطفی مقدمه‌های بحث (همان P) این است که ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش فارسی به فارسی‌آموزان بزرگسال غیرفارسی‌زبان منبع مناسبی است و مقدمه اضافی (Q) این است که همه انواع ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش فارسی به همه فارسی‌آموزان بزرگسال غیرفارسی‌زبان مناسب‌اند. مثال‌هایی که در بحث بعدی ذکر می‌شوند، مثال‌های نقضی هستند که غلط‌بودن این مقدمه اضافی را اثبات کنند و ضمن استدلال سلبی به روشن‌شدن این نکته کمک کنند که ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش فارسی به بزرگسالان فارسی‌آموز غیرفارسی‌زبان ماده مناسبی است، اما نه همه انواع آن و نه برای هر بزرگسال فارسی‌آموز غیرفارسی‌زبانی. باید افزود که جنس استدلال به روش برهان خلف ایجاب می‌کند که مثال ذکرشده به‌عنوان مثال نقض که قرار است به تناقض بینجامد، ممکن است نامعمول یا حتی اندکی مضحک جلوه کند؛ بنابراین، اگر برخی مثال‌های ذکرشده در بخش بعد به‌ظاهر عجیب می‌آیند، ناشی از این اقتضاست.

پژوهش حاضر در بخش‌هایی نیاز به بیان نمونه داشته است. برای نمونه‌گیری در پژوهش حاضر از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. در این راستا نگارندگان بنا به روش پژوهش که بیان استقرایی و برهان خلف بود، مشخصاً نمونه‌هایی از ادبیات کودک و نوجوان را انتخاب کردند که برای رد یا تأیید هر استدلال، نمونه‌ای مناسب و روشن‌گر به شمار آیند.

۲. دلایل مناسب‌بودن ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان

هشت استدلال بر مناسب‌بودن ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان وجود دارد که در اینجا به آنها اشاره می‌شود:

۱. نظریه‌های متفاوتی درباره ادبیات کودک و نوجوان در جهان وجود دارد؛ آثار مربوط به نظریه ادبیات کودک و نوجوان فارسی بسیار کم‌شمارند. در میان نظریه‌پردازان ایرانی، دو رویکرد عمده وجود دارد که هر دوی آنها می‌توانند مبنای ارائه استدلالی بر ادعای نوشتار حاضر قرارگیرند؛ رویکرد نخست، رویکرد زیبایی‌شناسانه به ادبیات کودک و نوجوان است. این نظریه را حجوانی چنین تبیین کرده است: «در ادبیات کودک با این فرض که برایش ذاتی قائل شویم، زیبایی عنصری ذاتی و درونی، اما ماده آموزشی عنصری غرضی و بیرونی است» (۱۳۸۹: ۳). نیز «استقلال زیبایی‌شناسی ادبیات کودک از زیبایی‌شناسی ادبیات بزرگسال، تنها معطوف به تفاوت‌هایی است که میان مخاطب این دو نوع ادبیات وجود دارد و نه جوهره و ارزش ادبی.» (همان: ۴)، حتی اگر این نظریه از همه جنبه‌ها قابل‌قبول نباشد، پذیرفتن اینکه ادبیات کودک و نوجوان جنبه‌هایی زیبایی‌شناختی دارد، از نپذیرفتن آن منطقی‌تر است؛ بنابراین، وجه زیبایی‌شناختی ادبیات کودک و نوجوان، مایه‌ای است که آن را برای هر بزرگسال از جمله فارسی‌آموز غیرفارسی‌زبان بزرگسال مناسب و لذت‌ناشی از زیبایی آموزش زبان فارسی را افزون می‌کند. پژوهش‌های فراوانی صحت این ادعا را تأیید می‌کنند؛ یول ذکر کرده است که لذت یا درجه اضطراب کم، یادگیری زبان دوم را تسریع می‌کند (۱۳۷۳: ۲۶۴). ریچاردز و راندیا یکی از روش‌های آموزش را درک احساسات و عواطف زبان‌آموزان و نیز نیازها و انگیزه‌های آنان می‌دانند و ویژگی آموزش زبان را در عصر حاضر، گذار از دوره روش‌گرا به پساروش‌گرا ذکر می‌کنند که در آن آموزش‌گرایی و آموزش‌شناسی در تقابل با روش‌گرایی و اولی بر آن قرار می‌گیرد (۲۰۰۲: ۲). ایشان مشخصات اصلی آموزش‌گرایی را توجه به روند یادگیری، رابطه عاطفی آموزگار و زبان‌آموز و لذت می‌دانند (همان، ۲۰۰۲: ۵). نیز درباره همین استدلال، برای زبان چهار نقش ذکر شده است؛ نجفی چهار نقش زبان را ایجاد ارتباط، تکیه‌گاه اندیشه، حدیث نفس و ایجاد زیبایی هنری ذکر کرده است (۱۳۹۰: ۳۵) و نیساری و همکاران چهار نقش زبان را نقش ارتباطی، تکیه‌گاه اندیشه، نقش عاطفی و نقش مهارتی دانسته‌اند (۱۳۹۴: ۵۷)؛ بنابراین، زیبایی هنری موجود در

ادبیات کودک و نوجوان، فارسی آموز را با جنبه و نقشی دیگر از زبان فارسی، یعنی ایجاد زیبایی یا نقش عاطفی آشنا می‌کند که در کتاب‌های آموزشی به‌خاطر ماهیت آنها و اهمیت نقش ارتباطی در آموزش، کمتر با آن آشنا شده است.

۲. رویکرد دوم در نظریه ادبیات کودک و نوجوان در تقابل با رویکرد نخست قرار دارد. خسرو نژاد رویکرد زیبایی‌شناختی را به ادبیات کودک و نوجوان چنین توصیف می‌کند: «بنا بر باور این گرایش [زیبایی‌شناختی]، ادبیات کودک زیرمجموعه‌ای از ادبیات است ... و فلسفه آن همان فلسفه ادبیات است. با این رویکرد [زیبایی‌شناختی]، پژوهش و نظریه ادبیات کودک نهایتاً رویکردی قیاسی است که یافته‌های آن از تحلیل واقعیت ادبیات کودک برنخاسته و امکان درافتادن آن به دامان ناکجاآبادگرایی بسیار است.» (۱۳۸۹: ۱۰). رویکرد دوم چنین تبیین شده است: «هدف ادبیات کودک ایجاد ارتباط با کودک است و برخلاف ادبیات در معنای محض خود، ادبیات کودک لزوماً مقید به مخاطب است» (همان: ۴۱). براساس این رویکرد، غایت ادبیات کودک شکل‌گیری یک ارتباط است؛ ارتباط بین پدیدآورنده یا پدیدآورندگان آن که بزرگسال‌اند و مخاطبان آن که کودک‌اند. بر مبنای همین ارتباط، ژاکلین رز عبارت مشهور و بحث‌برانگیزی درباره ادبیات کودک و نوجوان مطرح کرده است: «ادبیات کودک ناممکن است» (۱۹۸۴: ۱۳). ناممکن بودن ادبیات کودک بدین معنی است که ارتباط بین بزرگسال پدیدآورنده و کودک مخاطب هرگز نمی‌تواند تمام و کمال برقرار شود؛ بدین سبب که بزرگسال و کودک ماهیتاً متفاوت‌اند. قصد نوشتار حاضر نقد این نظر نیست و نگارندگان ناممکن بودن ارتباط را نه کامل می‌پذیرند و نه به کلی رد می‌کنند. آنچه به این استدلال مربوط می‌شود، این است که اگر هدف غایی ادبیات کودک و نوجوان ایجاد ارتباط با کودک و نوجوان باشد و نیز اگر این ارتباط از همه وجوه و جوانب آن برای مخاطب اصلی آن ناممکن باشد، ارتباط بین پدیدآورنده بزرگسال ادبیات کودک و فارسی‌آموز بزرگسال غیرفارسی‌زبان، امکان بهتری می‌یابد یا دست‌کم، منعی از آن نوع که ارتباط بزرگسال - کودک را مختل می‌کند، در این ارتباط (بزرگسال - بزرگسال) موجود نیست.

۳. نخستین بار فردینان دو سوسور زبان را نظام یا مجموعه‌ای متشکل از اجزای همبسته توصیف کرده است (سوسور، ۱۳۸۷: ۱۵). هر نظام زبانی زیرنظام‌ها یا ساخت‌هایی به این شرح دارد: ۱. ساخت آوایی؛ ۲. ساخت صرفی؛ ۳. ساخت نحوی؛ ۴. ساخت معنایی و ۵. ساخت گفتمانی (زندی، ۱۳۹۳: ۱۱). کاربرد اصلی ادبیات کودک و نوجوان

مرتبط با ساخت پنجم زبان، یعنی «ساخت گفتمانی» است. گفتمان در علوم انسانی مختلف به معانی متفاوتی به کار رفته است و منظور از آن در نوشتار حاضر، معنای آن در دانش زبان‌شناسی است که به معنای ساختارهای کلان‌تر از جمله در زبان است و ساخت گفتمانی به ساختار فراجمله‌ای، از جمله روابط بین جمله‌ای اشاره دارد (همان: ۱۵). فارسی‌آموز با شرایطی که در مقدمه نوشتار حاضر بدان اشاره شد، در مراحل آموزش زبان فارسی قطعاً با ساخت‌های آوایی، صرفی، نحوی و معنایی تاحدی آشنا می‌شود، ولی مجال آشنایی با ساخت گفتمانی زبان فارسی را نمی‌یابد؛ به این سبب که در کلاس و کتاب‌های آموزشی، بنا به تجربه زیسته پژوهش‌گر در مقام معلم، فرصت پرداختن به یک متن کامل، مثلاً یک داستان که خود نوعی گفتمان است، فراهم نمی‌شود.

۴. راهبردهای زبان‌آموزی به چهار گروه عمده شناختی، فراشناختی، عاطفی و اجتماعی تقسیم می‌شوند (ریچاردز و راناندا، ۲۰۰۲: ۱۲۱). از این منظر، ادبیات کودک و نوجوان با آموزش زبان فارسی به بزرگسالان تناسب راهبردی دارد. راهبردهای شناختی زبان‌آموزی شامل سه بخش تشخیص، نگهداری/خاطر سپاری و بازیابی عناصر زبانی است (همان: ۱۲۲). ادبیات کودک و نوجوان همسو با آموزش زبان و در هر سه بخش ذکر شده با تکرار آموخته‌های پیشین زبان‌آموز و احیاناً روبه‌رو شدن/کردن او با عناصر زبانی جدید، توانایی‌های زبانی مربوط به راهبرد شناختی را تقویت و تثبیت می‌کند. دسته دوم راهبردها، یعنی راهبردهای فراشناختی، در ارتباط با برنامه‌ریزی، پی‌جویی و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری زبان مطرح می‌شوند (همان). کودک به‌مثابه مخاطب ادبیات کودک و نوجوان تفاوت‌ها و محدودیت‌هایی با بزرگسال دارد: ۱. محدود بودن تجربه؛ ۲. محدودیت زبان؛ ۳. محدود بودن زمان تمرکز و ۴. ناتوانی در دریافت رویدادهای مختلف در یک زمان (حجازی، ۱۳۷۴: ۱۸ و ۱۹). این تفاوت‌ها دقیقاً همان‌هایی است که کودک فارسی‌زبان و فارسی‌آموز غیرفارسی‌زبان را به هم نزدیک (نه یکی) می‌کند و به تفاوت ادبیات کودک و نوجوان و ادبیات منجر می‌شود. ادبیات کودک و نوجوان، زبان ساده‌تر، حجم کمتر و ساختار آسان‌تری دارد و اگر داستان باشد، طرح و روایت آن کمتر پیچیده است (محمدی، ۱۳۷۸: ۱۰۵). نتیجه حاصل از این بحث باتوجه به راهبردهای فراشناختی زبان چنین است که ادبیات کودک و نوجوان به سبب حجم کمتر در قیاس با منابع نوشتاری دیگر، امکان برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های یادگیری را برای آموزگار و

فارسی‌آموز سهل می‌کند. افزون‌براین، طبقه‌بندی سنی ادبیات کودک و نوجوان می‌تواند به فرآیند برنامه‌ریزی دقت و سرعت ببخشد. دسته سوم راهبردها «عاطفی» نام گرفته‌اند؛ راهبردهای یادگیری مربوط به متعادل کردن احساسات، گرایش‌ها و انگیزه‌ها در این دسته جای می‌گیرند (ریچاردز و رانديا، ۲۰۰۲: ۱۲۲). آثار ادبیات کودک اولاً، به علت روایت و طرح و ساختار ساده‌تر با سرعت بیشتر پیش می‌رود و تمام می‌شود و ثانیاً، به علت حجم کمتر در زمان کمتری به پایان می‌رسد. شادی ناشی از تمام کردن یک یا چند کتاب به زبان دوم برای فارسی‌آموزان در ایجاد امید، متعادل کردن احساسات و ایجاد انگیزه مؤثر است. چهارمین و آخرین دسته، راهبردهای اجتماعی هستند؛ این راهبردها به فعالیت‌هایی مربوط می‌شوند که زبان‌آموز به کار می‌گیرد تا با به‌کارگیرندگان زبان دوم ارتباط برقرار کند (همان). ادبیات کودک با این راهبرد هم تناسب دارد و انواع مختلف آن، به‌ویژه بخشی از ادبیات کودک که مربوط به بازنویسی ادبیات کهن و عامه و قصه‌ها و مثل‌ها و ضرب‌المثل‌هاست، می‌تواند موجب ارتباط عمیق‌تر فارسی‌آموزان با فارسی‌زبانان شود.

۵. یکی از مفاهیم روان‌شناسی ارزشمند در روند آموزش «خودگردانی»^۱ است؛ خودگردانی استقلال زبان‌آموز در فرآیند آموزش است و یک شناخت‌شناسانه و سه علت روان‌شناسی بر اهمیت آن ذکر شده است. از جنبه شناخت‌شناسی یکی از هدف‌های آموزشی که به‌راحتی به‌دست‌نمی‌آید، پرورش زبان‌آموزانی است که مستقل و بدون وابستگی به دیگران، از جمله آموزگار فکر کنند و بیاموزند (کوماروادیلو، ۲۰۰۳: ۱۳۱). از لحاظ روان‌شناسی هم خودگردانی زبان‌آموز به سه دلیل اهمیت دارد: ۱. از منظر روان‌شناسی شناختی دلیل اهمیت خودگردانی این است که اگر زبان‌آموز به دانش خود از زبان دوم قالب و چارچوبی شخصی بدهد و بتواند خودش آن را یکپارچه کند، آموزش او مؤثرتر است؛ ۲. از منظر روان‌شناسی انسان‌گرا علت اهمیت خودگردانی، تأکید بر ارتقای اتکالی به نفس از راه شخصی کردن آموزش است؛ ۳. از منظر روان‌شناسی آموزش هم، ارتباط استواری بین خودگردانی زبان‌آموز و انگیزه او وجود دارد. استدلال پنجم را می‌توان چنین صورت‌بندی کرد: ادبیات کودک و نوجوان با توجه به ویژگی‌هایی که دارد، از جمله روانی و سادگی و با توجه به لذت زیبایی‌شناختی که در مخاطب ایجاد می‌کند و نیز کاربرد آموزشی آن که می‌تواند فرعی و مربوط به خارج از محل آموزش باشد، منجر به افزایش خودگردانی فارسی‌آموز و در نتیجه تقویت فرآیند آموزش زبان می‌شود.

۶. گسترده‌خوانی از جمله روش‌های فرعی زبان‌آموزی، مربوط به خارج از محل آموزش است. بلند و لوتگه تأثیر این روش را ذکر و مثال‌هایی از آن را در تألیف خود بیان کرده‌اند (۲۰۱۳: ۶). روش گسترده‌خوانی جایگزین آموزش نیست، اما در کنار آموزش موجب تقویت آن می‌شود. در این روش تمرکز بر تشویق زبان‌آموزان به مطالعه حجم زیادی از متن‌هایی است که خودشان انتخاب کرده‌اند. ریچاردز و رانندیا گسترده‌خوانی را چنین تعریف کرده‌اند: «مطالعه سریع حجم زیادی از یک متن به قصد فهم عمومی و با تمرکز بر مفهوم آنچه خوانده می‌شود و نه تمرکز بر زبان» (۲۰۰۲: ۲۹۵ و ۲۹۶). گسترده‌خوانی به تعبیر عامیانه تندخوانی شبیه است و با چنین تعریفی نقطه مقابل دقیق‌خوانی است که ویژگی آن مطالعه دقیق متن با تمرکز بر زبان و توجه کمتر به معنای کلی متن است. برخلاف دقیق‌خوانی که باید مواد خواندن در آن بالاتر از سطح زبانی زبان‌آموز باشد، در گسترده‌خوانی بهتر است زبان‌آموز متنی را انتخاب کند که پایین‌تر از سطح زبان‌آموزی اوست تا حدی که حداقل درگیری با متن را داشته باشد و بتواند تعداد صفحات بیشتری را در زمان کمتری بخواند. شش فایده بر گسترده‌خوانی مترتب است: ۱. افزایش درک زبان در حوزه‌های مختلف از جمله تلفظ، واژگان، دستور و ساختار؛ ۲. افزایش دانش عمومی؛ ۳. افزایش مهارت‌های خواندن و نوشتن؛ ۴. لذت بیشتر از خواندن؛ ۵. ایجاد گرایش به خواندن در زبان‌آموز و ۶. ایجاد عادت خواندن در زبان‌آموز؛ بنابراین، با توجه به مزایای این روش آموزش زبان و شرایط آن، ادبیات کودک منبعی در دسترس برای اجرای روش گسترده‌خوانی برای آموزگار و فارسی‌آموزان فراهم می‌کند. در گسترده‌خوانی اولویت با متن‌هایی است که از سطح زبانی فارسی‌آموز پایین‌ترند و دیگر منابع نوشتاری از جمله نشریات و ادبیات بزرگسال، منابعی مناسب برای گسترده‌خوانی نیستند.

۷. ادبیات کودک و نوجوان در بسیاری از نوع‌های خود به همراه تصویرگری به مخاطبان عرضه می‌شود و تصویرگری به یادگیری زبان و نیز افزایش سواد بصری که خارج از محدوده پژوهش حاضر است، کمک می‌کند. تصویرگری کتاب‌های کودک به رشد توانایی ذهنیت تصویری زبان‌آموز در ارتباط با زبان دوم کمک می‌کند. دلیل فیزیولوژیک اصلی اهمیت تصویر در یادگیری این است که نیمکره راست مغز، مرکز تفکر تصویری است و در یادگیری بدون تصویر، فقط نیمکره چپ مغز درگیر فرآیند آموزش می‌شود، اما در یادگیری به همراه تصویر هر دو نیمکره مغز فعال می‌شوند (ریکو،

۱۳۸۹: ۶۵). ارتباط تصویر با متن در کتاب‌های مصور انواع مختلفی دارد؛ گاه نقش تصویر برجسته کردن متن است، گاه گسترش دادن متن و زمانی کامل کننده و تقویت کننده آن و در مواردی همه این نقش‌ها را در پیوند با متن برعهده دارد (قائینی، ۱۳۹۰: ۳۱۶). در استفاده از ادبیات کودک و نوجوان برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان، انواع ارتباط تصویر با متن به رشد توانایی ذهنیت تصویری فارسی‌آموز منجر می‌شود.

۸. یکی از شش فایده گسترده خوانی، افزایش مهارت خواندن و نوشتن است که در استدلال ششم به آن اشاره شد. بلند و لوتگه هم از تأثیر ادبیات کودک، به‌ویژه نوع مصور آن بر افزایش خلاقیت و کمک به مهارت نوشتاری سخن گفته‌اند (۲۰۱۳: ۷-۹). ریکو یکی از روش‌های نوشتن خلاق را که «خوشه‌سازی» نام گذاشته، براساس تفکر تصویری استوار کرده است و نقش تصویر را در نوشتن هم‌سنگ واژه ارزیابی می‌کند (۱۳۸۹: ۲۵-۴۷ و ۱۵۷-۱۸۹). شایان ذکر است که مهارت نوشتن، برخلاف خواندن که مهارتی دریافتی/ادراکی است، یک مهارت برون‌دادی/تولیدی است (اکبری شلدره، ۱۳۹۴: ۲۲۴). ادبیات کودک و روش گسترده‌خوانی، ضمن فراهم کردن منابعی برای خواندن، الگوهای مناسبی برای تقلید یا دست‌کم تقلیدی سطحی و خام در راه نوشتن فراهم می‌کند و تقلید اساس همه مهارت‌های تولیدی زبان و نیز تولید هنری است (ارسطو، ۱۳۳۷: ۴۲ و زرین‌کوب، ۱۳۸۷: ۱۱۳). در همین چارچوب شایان ذکر است که همراه برخی از آثار ادبیات کودک و نوجوان محصولات صوتی و تصویری یا چندرسانه‌ای نیز عرضه می‌شود که هم‌زمان با تقویت مهارت خواندن، در تقویت مهارت گوش‌دادن هم مؤثر خواهند بود.

۳. گونه‌های نامناسب ادبیات کودک و نوجوان برای گروه‌های مختلف فارسی‌آموزان

غیرفارسی‌زبان بزرگسال

در ابتدای این بخش پاسخ به دو سؤال مقدماتی ضروری است: ۱. گونه‌ها و انواع ادبیات کودک و نوجوان کدام‌اند؟ ۲. فارسی‌آموزان بزرگسال غیر فارسی‌زبان را می‌توان به چه دسته‌هایی تقسیم‌بندی کرد؟

کلی‌ترین طبقه‌بندی ادبیات کودک و نوجوان تقسیم آن به دو گروه داستانی و غیرداستانی است (پولادی، ۱۳۸۷: ۳۷). دومین پرسش را می‌توان از منظرهای مختلفی پاسخ داد، اما پاسخی که موردنظر پژوهش حاضر است، طبقه‌بندی زبان‌آموزان از جنبه هدف آنهاست. در آموزش زبان، به‌ویژه بخش فرعی آن که مربوط به بیرون از محل

آموزش است و با روش گسترده‌خوانی و مطالعه آزاد تناسب دارد (در بخش‌های قبلی به آن اشاره شد)، یکی از نکاتی که در تدوین برنامه و راهبرد آموزش اهمیت فراوانی دارد، هدف زبان‌آموز از آموزش زبان دوم است. چنین هدفی ممکن است دلایلی شخصی، تحصیلی، اقتصادی و سیاسی داشته باشد؛ مثلاً ممکن است بزرگسالی اهل کره جنوبی فارسی را به‌خاطر علاقه به سینمای ایران بیاموزد، یک سوری زبان فارسی را به‌خاطر تحصیل در حوزه علمیّه قم بیاموزد، یک اروپایی بخواهد زبان فارسی را برای مربیگری در تیم فوتبالی در ایران بیاموزد؛ یک نفر اهل اتیوپی زبان فارسی را به‌منظور ارتباط اقتصادی و سیاسی با فارسی‌زبانان بیاموزد و به‌همین ترتیب، انواع بی‌شماری از هدف‌های زبان‌آموزی و اشخاص مختلف می‌توان نام برد که به دلیل تنوع و گستردگی از این منظر خاص قابل طبقه‌بندی نیستند و ضرورتی هم به طبقه‌بندی فارسی‌آموزان از این جهت وجود ندارد. در ادامه، باتوجه‌به دو نکته‌ای که ذکر شد و باتوجه‌به روش برهان خلف، مثال‌های نقضی آورده می‌شود که برای سؤال مدنظر در این بخش پاسخی فراهم شود:

۱. گروه اول آثار ادبیات کودک و نوجوان که برای آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموز بزرگسال غیرفارسی‌زبان نامناسب‌اند، آثاری هستند که تناسبی با هدف فارسی‌آموز ندارند؛ مثلاً فرض کنید شخصی زبان فارسی را به‌قصد تجارت در ایران می‌آموزد برای چنین شخصی کتابی آموزشی در حوزه روبات‌ها یا دایناسورها کاملاً نامناسب است، مگر اینکه یا در حوزه علایق شخصی او باشد یا مثلاً بخواهد واردکننده روبات یا دایناسور اسباب‌بازی باشد. شخص دیگری را در نظر بگیرید که زبان فارسی را برای پژوهش در حیات وحش ایران می‌آموزد؛ برای چنین شخصی کتاب داستان کودک با موضوع نبرد رستم و اسفندیار یا آموزش وضو به کودکان و نوجوانان (به‌رغم ارزش این هردو برای مخاطبان اصلی یا فارسی‌آموزان با هدف‌های دیگر) کاربرد آموزشی کمتری دارد.

۲. براساس استدلال پیشین و باتوجه‌به طبقه‌بندی ادبیات کودک که در مقدمه همین بخش به آن اشاره شد می‌توان نتیجه گرفت که برخی از انواع ادبیات کودک در حالت کلی تناسب کمتری برای آموزش زبان فارسی دارند. در مقدمه همین بخش شخصی مثال زده شد که عرب‌زبان است و به‌قصد تحصیل در حوزه علمیّه قم فارسی می‌آموزد. برای چنین شخصی کتابی غیرداستانی با موضوع آموزش نماز به کودکان متناسب با هدف آموزشی اوست و محتملاً علاقه او را هم برمی‌انگیزد، ولی برای چنین کسی کتاب‌های غیرداستانی با هر محتوای دیگری ممکن است نامتناسب باشد. اما

ادبیات داستانی کودک به این علت که محتوای عام‌تری دارد، کارایی بیشتری در آموزش زبان پیدا می‌کند. کتاب‌های غیرداستانی ویژگی‌هایی دارند؛ از جمله ۱. تخصصی بودن واژگان و زبان و محتوا؛ ۲. این کتاب‌ها به‌ویژه در حوزه‌های علمی پر از اصطلاحات ترجمه غیرفارسی، به‌خصوص انگلیسی هستند؛ ۳. بهره کمتر از جنبه زیبایی‌شناختی. مثلاً در نمایه کتابی ۳۲ صفحه‌ای با عنوان *روایت‌های نظامی شگفت‌انگیز* (پرایس، ۱۳۹۴: ۳۲) که برای گروه سنی ج و د به زبان فارسی ترجمه و منتشر شده است، بیش از پانزده واژه تخصصی وجود دارد: روبات، تسلا، اف ال-۷، سندان، کترینگ باگ، جالوت، ایترو...؛ بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که ادبیات داستانی کودک نسبت به ادبیات غیرداستانی تناسب بیشتری با برنامه فارسی‌آموزی بزرگسالان غیرفارسی‌زبان دارد، مگر اینکه اثر غیرداستانی در راستای هدف فارسی‌آموز باشد.

۳. ادبیات داستانی کودک و نوجوان به دو دسته عمده نظم و نثر قابل تقسیم است که در حالت کلی، نظم تناسب کمتری با برنامه فارسی‌آموزی دارد؛ به این علت که خواندن نظم علاوه بر دانش زبانی، به اطلاع از وزن نیاز دارد. وزن شعر در زبان‌های مختلف انواع مختلفی دارد؛ از جمله: وزن عددی، وزن تکیه‌ای، وزن کمی و وزن نواختی (شمیسا، ۱۳۸۶: ۲۴). شعر فارسی وزن کمی دارد، اما وزن شعر عامیانه و شعر کودک زبان فارسی از این نوع نیست و از نظر توصیفی درباره آن اختلاف نظر وجود دارد (فاطمی، ۱۳۸۲: ۱۷ و طیب‌زاده، ۱۳۸۲: ۳۱). با توجه به تفاوت وزن شعر در زبان‌های مختلف و اختلاف نظر در توصیف وزن شعر کودک در زبان فارسی و پیش از این دو، نیاز به حضور آموزگار و تدریس وزن شعر به فارسی‌آموز، در میان آثار داستانی ادبیات کودک و نوجوان، گونه نثر که بخش عمده آن داستان است، با برنامه فارسی‌آموزی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان تناسب بیشتری دارد.

۴. دسته‌ای از ادبیات داستانی کودک و نوجوان که انواعی از آن به نظم و نثر در زبان‌های مختلف وجود دارد، «هیچانه» است. این نوع ادبی فاقد معنای منطقی توصیف می‌شود. هیچانه‌ها، به نظم یا نثر، منبع مناسبی برای آموزش فارسی به بزرگسال غیرفارسی‌زبان نیستند؛ مثلاً هیچانه زیر را به‌مثابه متنی برای گسترده‌خوانی یک بزرگسال غیرفارسی‌زبان فارسی‌آموز در نظر بگیرید: «اتل متل توتوله / گاو حسن چه جوهره / نه شیر داره نه پستون / شيروش بردن هندوستون / هندستون هم خراب شد / یک زن کردی بستون / اسمشو بذار عم‌قزی / دور کلاش قرمزی / هاچین و واچین / یه پاتو ورجین». تقریباً هیچ بندی از این هیچانه با بند بعدی ارتباط معنایی مشخصی ندارد و به همین دلیل، تناسبی با برنامه

فارسی‌آموزی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان پیدا نمی‌کند. علاوه بر اینکه این هیچانه و برخی دیگر از هیچانه‌ها، منظوم هم هستند که آشنایی با آهنگ و وزن آنها، بدون آموزش برای غیرفارسی‌زبانان ممکن نیست و ارتباط مؤثر و مستقیمی هم با آموزش زبان فارسی ندارد، مگر درباره فارسی‌آموزی که هدفش پژوهش در ترانه‌ها و هیچانه‌های ادبیات کودک باشد.

۵. تا اینجا به صورت سلبی اثبات شد که آثار داستانی ادبیات کودک و نوجوان (به جز نظم و هیچانه‌ها) که تسامحاً می‌شود آنها را ادبیات داستانی منثور کودک و نوجوان نامید، منابع مناسب‌تری برای برنامه فارسی‌آموزی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان فراهم می‌کنند. در این بخش به طور سلبی یک قسم از این آثار هم از زمره آثار مناسب برنامه ذکر شده خارج می‌شود تا پژوهش از جنبه نظری دقیق‌تر و از جنبه روش‌شناختی کاربردی‌تر شود. محدوده بحث حاضر ادبیات داستانی منثور کودک و نوجوان است که اکثر آثار آن، یا داستان کودک و نوجوان یا نمایش‌نامه کودک و نوجوان هستند. در این محدوده می‌توان آثار را با رویکردهای مختلفی تقسیم‌بندی کرد. یک بخش جزئی از این آثار آن‌هایی هستند که دو ویژگی را هم‌زمان دارند: ۱. گفت‌وگو محورند یا بخش عمده‌ای از آنها گفت‌وگوی بین شخصیت‌هاست؛ ۲. پر از اصطلاحات خاص تاریخی یا مذهبی یا جغرافیایی هستند که به دلیل موضوع تاریخی یا محلی یا تعلق قهرمان به منطقه جغرافیایی خاص است. در محدوده ادبیات داستانی منثور کودک و نوجوان، آثاری که دو ویژگی پیش را به طور هم‌زمان داشته باشند، تناسب کمتری با برنامه فارسی‌آموزی دارند؛ برای مثال، نقل بخشی از داستان خمره به منظور تبیین در ادامه آورده شده است:

«کجا، آقای مدیر، با این عجله؟ بیخود خودت را ناراحت نکن. هرکه هرچه می‌خواهد بگوید. زرده تخم مرغ‌ها را بیز و بنشین قشنگ بخور، نوش جان. این همه برای بچه‌های مردم زحمت می‌کشی و سروکله می‌زنی، باید چیزی بخوری که کله‌ات قوت بگیرد. وقتی پسر آمد...، به قدری عصبانی شدم که یک سیلی قایم زدم تو گوشش و گفتم این حرف را جای دیگر نگوئی» (مرادی کرمانی، ۱۳۸۶: ۵۱).

در همین بخش کوتاه از کتاب که هر دو ویژگی ذکر شده را دارد، دشواری‌های زیادی برای فارسی‌آموز غیرفارسی‌زبان وجود دارد: ۱. کاربرد واژه‌های عامیانه‌ای که در فارسی معیار کاربرد ندارند و کاربردشان محدود به گستره تاریخی و جغرافیایی خاصی است مثل واژه «قایم» (به معنای محکم)؛ ۲. استفاده از ضرب‌المثل‌ها و کنایه‌های زبانی که در آنها معنی تک‌تک واژگان ربطی به معنای کل اصطلاح ندارد؛ مثل «سروکله‌زدن»،

«قوت گرفتن کله» و ۳. استفاده از صفتی در جای قید که در نوشتار معیار و بخش عمده‌ای از کلام معیار سابقه ندارد؛ مثلاً در جمله «بنشین قشنگ بخور»، «قشنگ» قید جمله و در معنای «آسوده و با خیال راحت» یا «تمام و کمال» به کاررفته است. در این بخش این نتیجه حاصل شد که ادبیات داستانی کودک و نوجوان در قالب نثر به شرط نداشتن دو ویژگی گفت‌وگومحوربودن و مشتمل‌نبودن بر اصطلاحات تاریخی، دینی و جغرافیایی خاص، در حالت کلی منبع مناسب‌تری برای آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بزرگسال است و نوع دیگر ادبیات داستانی کودک و نوجوان که در قالب نظم است و نیز ادبیات غیرداستانی کودک و نوجوان، در صورتی که متناسب با اهداف شخصی، تحصیلی، اقتصادی و دیگر اهداف زبان‌آموز باشند، برای این فارسی‌آموزان مناسب خواهند بود.

۴. نتیجه

در پژوهش حاضر تلاش شد با روشی تحلیلی و با نگاهی مروری بر پژوهش‌های حوزه‌های مشابه دلایلی اقامه شود که ادبیات کودک و نوجوان منبع مناسبی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال، به‌ویژه در مهارت خواندن است. استدلال‌های اصلی پژوهش شامل تناسب هستی‌شناسانه ادبیات کودک با برنامه آموزشی به بزرگسال غیرفارسی‌زبان، تناسب اهداف ادبیات کودک و نوجوان با این برنامه، نقش ادبیات کودک در آشنایی فارسی‌آموز با ساخت گفتمانی زبان فارسی، تناسب ادبیات کودک با راهبردهای چهارگانه زبان‌آموزی، تأثیر روان‌شناختی ادبیات کودک در آموزش زبان، قابلیت ادبیات کودک و نوجوان در برنامه گسترده‌خوانی و مطالعه آزاد، و نقش تصویرگری ادبیات کودک در آموزش زبان فارسی بود که نقش ادبیات کودک را به‌طور اصلی در تقویت مهارت خواندن و به‌طور فرعی در مهارت‌های نوشتن و گوش‌دادن تبیین می‌کند. در ادامه بحث هم به روش سلبی بیان شد که ادبیات داستانی منثور کودک و نوجوان به شرط اینکه گفت‌وگومحور و مشتمل بر اصطلاحات تاریخی، دینی و جغرافیایی خاص نباشد، در حالت کلی منبع مناسب‌تری برای آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بزرگسال است و نوع منظوم ادبیات داستانی کودک و نوجوان و ادبیات غیرداستانی کودک و نوجوان، در صورتی که متناسب با اهداف شخصی، تحصیلی، اقتصادی و دیگر اهداف زبان‌آموز باشند، برای آموزش فارسی‌آموزان بزرگسال مناسب خواهند بود.

در انتها باید افزود که براساس جست‌وجوی نگارندگان در منابع داخلی و خارجی، پژوهش درباره تأثیر ادبیات کودک در آموزش زبان سابقه چندانی ندارد و لذا پژوهندگان دیگر می‌توانند در حوزه آموزش زبان فارسی به کودکان و نوجوانان غیرفارسی‌زبان دوزبانه یا بزرگسالان غیرفارسی‌زبان، با رویکردهای تحلیلی و آماری همین بحث را از منظرهای دیگری بسط بدهند.

پی‌نوشت

۱. *autonomy*: معادل‌های فارسی خودگردانی، خودرهبی و خودسالاری پیشنهاد آشوری است (ر. ک: آشوری، ۱۳۸۹: ۳۵).

منابع

- آشوری، داریوش (۱۳۸۹)، *فرهنگ علوم انسانی*، چاپ دوم، ویراست دوم، تهران، مرکز. ارسطو (۱۳۳۷)، *بوطیقا درباره شعر*، ترجمه فتح‌الله مجتبابی، تهران، اندیشه.
- اکبری شلدوره، فریدون (۱۳۹۴)، *پیشینه آموزش زبان فارسی در ایران*، تهران، مدرسه برهان.
- باقرزاده اکبری، نیلوفر (۱۳۸۳). «نقش ادبیات کودک در آموزش زبان فرانسه به کودکان»، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، استاد راهنما رويا لطافتی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- برک، لورا ای. (۱۳۸۵)، *روانشناسی رشد*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، جلد ۱، چاپ هفتم، تهران، ارسباران.
- پولادی، کمال (۱۳۸۷)، *بنیادهای ادبیات کودک*، چاپ دوم، تهران، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- پرایس، شون استوارت (۱۳۹۴)، *روایات‌های نظامی شگفت‌انگیز*، ترجمه مجید عمیق، مشهد، به‌نشر. حجوانی، مهدی (۱۳۸۹)، *زیبایی‌شناسی ادبیات کودک*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حری، عباس (۱۳۹۱)، *آئین نگارش علمی*، چاپ ششم، تهران، نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور و کتاب نشر.
- حجاری (فراهانی)، بنفشه (۱۳۷۴)، *ادبیات کودکان و نوجوانان ویژگی‌ها و جنبه‌ها*، تهران، روشنگران.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹)، *معصومیت و تجربه در آمدی بر فلسفه ادبیات کودک*، چاپ سوم، تهران، مرکز.
- ریکو، گابریله ال. (۱۳۸۹)، *نوشتن خلّاق؛ دوره فشرده گسترش روش‌مند خلاقیت‌های زبانی*، ترجمه، گروه ترجمه کارگاه نوشتن خلّاق، تهران، آمه.
- رندلز، کیمبرلی (۱۳۹۴)، *ادبیات کودک*، ترجمه مهدی حجوانی، تهران، افق.
- زندى، بهمن (۱۳۹۳)، *زبان‌آموزی*، چاپ سیزدهم، تهران، سمت.

- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۸۷)، *ارسطو و فن شعر*، چاپ ششم، تهران، امیرکبیر.
- سوسور، فردینان دو (۱۳۷۸)، *دوره زبان‌شناسی عمومی*، ترجمه کورش صفوی، تهران، هرمس.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۳)، *آشنایی با عروض و قافیه*، چاپ دوم، ویرایش چهارم، تهران، میترا.
- طیب‌زاده، امید (۱۳۸۲)، *تحلیل وزن شعر عامیانه فارسی (همراه سیصد قطعه شعر عامیانه و تقطیع آنها)*، تهران، نیلوفر.
- فاطمی، ساسان (۱۳۸۲)، *ریتم کودکان در ایران: پژوهشی پیرامون وزن شعر عامیانه فارسی*، تهران، ماهور.
- قائینی، زهره (۱۳۹۰)، *تصویرگری کتاب‌های کودکان: تاریخ، تعریف‌ها و گونه‌ها*، تهران، مؤسسه فرهنگی هنری پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲)، *روش تحقیقی کیفی ضد روش: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، جلد ۱، چاپ دوم، تهران، جامعه‌شناسان.
- محمدی، محمدهادی (۱۳۷۸)، *روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان*، تهران، سروش.
- مرادی کرمانی، هوشنگ (۱۳۶۸)، *داستان آن خمره*، تهران، سبح.
- نجفی، ابوالحسن (۱۳۹۰)، *مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی*، چاپ یازدهم، تهران، نیلوفر.
- نیساری، سلیم و همکاران (۱۳۹۴)، *راهنمای آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی*، تهران، مدرسه برهان.
- وندرزندن، جیمز دلبیو (۱۳۸۳)، *روان‌شناسی رشد*، ترجمه حمزه گنجی، چاپ ششم، تهران، بعثت.
- هیت، مری (۱۳۸۵)، *مار و روباه: مقدمه‌ای بر منطق*، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران، مازیار.
- یول، جورج (۱۳۷۳)، *بررسی زبان مبحثی در زبان‌شناسی همگانی*، ترجمه اسماعیل جاویدان و حسین وثوقی، چاپ دوم، تهران، مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- Abu Rass, Ruwaida and Holzman, Susan. (2010), "Children's Literature in Traditional Arab Schools for Teaching English as a Foreign Language", *English Language Teaching*, Vol. 3, No.1, pp. 64-70.
- Belsky, Stella (2006), *The Effects of Using Children's Literature with Adolescents in the English as a Foreign Language Classroom*, Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas.
- Bland, Janice and Lutge, Christiane. (2013), *Children's Literature in Second Language Education*, Bloomsbury Academic.
- Chen, Mei-ling (2014), "Teaching English as a Foreign Language through Literature", *Theory and Practice in Language studies*, Vol.4, No.2, Academy Publisher, pp.232-236.
- Faselis, Charles, Gonzalez-Mayo, Alina and Tyler-Lloyd Mark, (2013), *USMLE Step1 Behavioral Science Lecture Notes*, KAPLAN MEDICAL.
- Kumaravadivelu, B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven and London: Yale University press.
- Moelr, Aleidine J. and Meyer, Richard j. (1995), "Children's Books in the Foreign Language classroom: Acquiring Natural Language in familiar contexts", *Broadening the Frontiers of Foreign Language Education*:

Selected Papers from the 1995 Central States Conference, Lincolnwood, IL: National Textbook Company, pp. 33-45.

Phillips, Deborah (2003), *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: The Paper Test*, Pearson Education, Inc.

Richards, Jack C. and Renandya, Willy A. (2002), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.

Rose, Jacqueline. (1984), *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*, London: Macmillan.