

درک مطلبِ کودکان ۸-۱۲ سال از متون ادبی کهن

مصطفی موسوی^۱

استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران

مونا سیفی

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران

(از ص ۱۳۳ تا ۱۵۲)

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۱/۲۰ - تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۲۰

چکیده

مهارتِ خواندن به‌ویژه در مورد متون ادبی، معضلی است که تا سطح دانشگاه نیز گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان است. برای رفع این مشکل باید مهارت خواندن طوری آموزش داده شود که فرد فعالانه با متن برخورد کند، با اجزای کلام ارتباط برقرار کند، آنها را با دانسته‌های پیشین خود مرتبط کند، نکاتی از متن بیاموزد، و سرانجام بتواند آن را به خوبی درک کند. راهکارهای آموزش خواندن فعالانه مانند تکرار و تمرین، نمایش خواندن، خواندن دسته‌جمعی، استفاده همزمان از مهارت‌های چهارگانه در خواندن، بحث دربارهٔ شخصیت‌های متن همراه با درک مطلبِ متون ادبی برای کودکان هشت تا دوازده ساله (دبستان) در قالب سه مرحلهٔ پیش از خواندن، خواندن، پس از خواندن در این مقاله بررسی شده است. علاوه بر این، ویژگی‌های یک متن ادبی (نسبتی که با زبان معیار دارد، دستور زبان، ادبی بودن، آرایه‌های ادبی) برای گروه سنی مورد نظر ذکر می‌شود و با ذکر دلایلی به این پرسش پاسخ داده می‌شود که آیا برای این ردهٔ سنی لازم است متون ادبی بازنویسی شوند یا نه، و اگر پاسخ مثبت است، این بازنویسی باید شامل چه ویژگی‌هایی باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش متون ادبی کهن، مهارت‌های زبانی، درک مطلب، کودکان ۸ تا ۱۲ سال، بازنویسی متون ادبی، خواندن فعالانه.

اهمیت درست خواندن و فهمیدن متون ادبیات کهن فارسی

از آنجاکه از نظر دستور زبان، زبان‌شناسی و...، متون کهن پایه دستوری و ادبی زبان معاصر است، خواندن و فهم درست متون کهن ادبی، اهمیت زیادی دارد و افزایش مهارت فارسی‌زبانان در کاربرد صحیح زبان، در گرو درست خواندن و فهمیدن زبان نوشتار است. بخش مهمی از ظرفیت‌ها و دانش زبان فارسی، در متون ادبی کهن آمده و آشنایی با این متون از کودکی، دانش و ظرفیت زبانی اهل زبان را افزایش خواهد داد.

معضلات و موانع درست خواندن و فهمیدن

پژوهش‌ها و تجربه‌ها حاکی از این است که با روش‌های جاری آموزشی در دبستان، بسیاری از معضلات درست خواندن و فهمیدن متون، برطرف نمی‌شود و در سنین بالاتر هم خوانندگان متون فارسی، به‌ویژه ادبیات کهن، دشواری‌هایی خواهند داشت. حتی دانشجویان زبان و ادبیات فارسی نیز برای خواندن و فهم متون کهن، مشکلات جدی دارند؛ از جمله اینکه نمی‌توانند درست بخوانند، ارتباط بین واژه‌ها و عبارت‌ها را درک نمی‌کنند و زیرساخت جمله‌ها را درست در نمی‌یابند، حال آنکه اگر بر اساس اصول علمی، این مهارت‌ها در سنین پایین به درستی آموخته شوند، در خواندن این متون در سال‌های بعد مشکل نخواهند داشت.

زبان آموزی و اهمیت آن

زبان وظیفه مهمی در طول زندگی فرد دارد. بیان افکار و ابراز احساسات و نحوه ارتباط فرد با جامعه بیرون از خودش، به زبان مربوط است. علاوه بر این، زبان اصلی‌ترین ابزار ایجاد تفاهم بین فرد و جامعه است.

اهداف اصلی در تدریس زبان و آموزش درک متن

در تدریس زبان و آموزش درک متن، این اهداف را دنبال می‌کنیم: «فهم صحیح، دریافت ساده و واضح متن خواندنی و شنیدنی، توسعه گنجینه لغوی، کسب لذت ذوقی و ادبی، تأثیر متن ادبی، صیقل دادن ذوق و تهذیب نفس». اینها بخش‌هایی از اهداف خواندن متن ادبی‌اند (ناعمی، ۱۳۸۱: ۱۲۳).

اهمیت آموزش درک متن ادبی

دانش‌آموزان با خواندن متون ادبی، بر معلومات و تجارب خود می‌افزایند. این متون

متعلق به عصر خاصی نیستند و همواره زبان آموزان می‌توانند با آنها آشنا شوند.

روش‌شناسی تاریخی آموزش خواندن به کودکان

از قرن نوزدهم تا کنون، تحقیقات فراوانی درباره آموزش خواندن به کودکان انجام گرفته است. از نظر روش‌شناسی، دو دیدگاه در این زمینه وجود دارد: گروهی این امر را پدیده‌ای کلی (دیدگاه گشتالتی) در نظر گرفته‌اند و گروهی به تجزیه و تحلیل مرحله به مرحله آموزش کودکان پرداخته‌اند (رفتارگرایان). حاصل مطالعات رفتارگرایان و گشتالتیان نشان می‌دهد که هیچ روشی بهترین روش در همه موارد نیست.

عوامل مهمی چون تسلط بر زبان متن، توانایی مطالعه بصری، قدرت ادراک، آشنایی با کلمات، فرهنگ خواندن، میزان آگاهی و علاقه و انگیزه در انتخاب روش مؤثرند.

خواندن و تعریف آن

آموزش خواندن، بخشی از فرایند زبان‌آموزی است. ساده‌ترین شکل خواندن، تبدیل نمادهای نوشتاری به نمادهای شنیداری است. خواندن، مهارتی زبانی و مستلزم درک و فهم است و زمانی این فرایند تمام می‌شود که این نمادها به طور کامل فهمیده شوند. هریس (Harries) و سایپی (Saipy)، خواندن را چنین تعریف می‌کنند: «خواندن، تفسیر معنادار نمادهای کلامی نوشته‌شده است. استفرانک اسمیت (Stefrenk Smith)، خواندن را «کاهش مجهولات» می‌داند» (Honig&others, 2000: 25).

روان‌خوانی و تعریف آن

روان‌خوانی هدف آموزش خواندن است و آن‌که به این هدف دست یافته، می‌تواند کلمات را به طور خودکار تشخیص دهد و در قالب عبارتهای معنادار گروه‌بندی کند و برای شناسایی کلمات جدید از تجزیه و تحلیل‌های سریع آوایی و محتوایی بهره‌برد.

روان‌خوانی به سرعت و صحت و میزان دقتی گفته می‌شود که دانش‌آموزان در هنگام خواندن متن از خود نشان می‌دهند. هنگامی که خواندن، سلیس و روان باشد، معنای متن آسان‌تر منتقل می‌شود. همان‌طور که در معیارهای داوهاور (Dowhower) آمده: «متن چه با صدای آهسته و چه بلند خوانده شود، بخش مهمی از معنای آن از طریق آنچه شنیده می‌شود، منتقل می‌شود. فردی که مطلبی را می‌خواند، به صورت خودکار زمان کمتری را به رمزگشایی و زمان بیشتری را به تمرکز بر معنای متن

اختصاص می‌دهد» (Ibid,11). سلیس و روان خواندن، بیشتر به این دلیل است که کودک نمی‌تواند کلمات را درست رمزگشایی کند. پرسلی می‌گوید: «توانایی ادای کلمه، تضمینی برای فهمیدن آن نیست» (Pressley, 2001: 9). وقتی کودک زمان زیادی را صرف رمزگشایی کلمات کند، کار دشواری انجام می‌دهد. اگر او در هر لحظه روی یک کلمه تمرکز کند، نمی‌تواند کل متن را در نظر داشته باشد، یعنی «تسلط زبانی» ندارد.

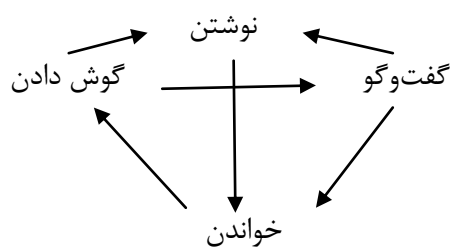
راهبردهای گوناگون آموزش روان خوانی

تسلط بر روان خوانی، با تکرار و تمرین افزایش می‌یابد. محققان معتقدند تکرار و تمرین در خواندن کتاب‌های متنوع، گام مهمی برای کسب تسلط و توانایی روان خوانی است. روش‌های مختلفی برای تشویق دانش‌آموزان در یافتن مهارت روان خوانی وجود دارد. یکی از آنها، «خواندن مکرر» است که دقت و سرعت فرد را افزایش می‌دهد.

«نمایش خواندن»، راهبرد دیگری است که نیازمند فراگیری و حفظ کردن قطعاتی از یک درام نمایشی است که با تکرار و تمرین فراوان، سبب افزایش تسلط فرد می‌شود. روش دیگر، «خواندن دسته‌جمعی» است که پس از گوش سپردن به جملات مختلف، آنها را تکرار می‌کنند. این روش‌ها مبتنی بر اصل تمرین و تکرارند و مهارت دانش‌آموزان را در خواندن سلیس و روان متون افزایش می‌دهند (Honig&others, 2000: 113). هونیش می‌گوید: «سلیس و روان خواندن، بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا پلی بین شناخت کلمه و درک مطلب برقرار می‌کند» (Ibid: 114).

خواندن و دیگر مهارت‌های زبانی

در رویکردهای مختلف زبانی، خواندن یک فرایند ارتباطی تلقی می‌شود. مهارت‌های زبانی با هم ارتباط کامل دارند. معلمان وظیفه دارند بین مهارت‌های حرف زدن، گوش دادن، نوشتن، و خواندن در حین عمل خواندن متن، ارتباط ایجاد کنند (ناعمی، ۱۳۸۱: ۱۲۳-۱۲۴).



تا کنون ارتباط بین زبان شفاهی و مهارت‌های خواندن، موضوع تحقیقات زیادی بوده

است. تحقیقات بیشاپ (Bishop) و آدامز (Adams)، باتلر (Bautler) و همکاران، پیکولسکی (Pikoulski) و توبین (Tobin)، و بسیاری دیگر نشان می‌دهد که رابطه مستقیمی بین مهارت‌های زبان گفتار و بهبود مهارت خواندن وجود دارد (Bowman, Donovan, Burns, 2001: 189).

زیاد بودن میزان ذخیره واژگان باعث می‌شود کودکان خیلی زود زمینه موضوع را پیدا کنند؛ البته خواندن کتاب و تکرار خواندن، ذخیره واژگان را افزایش می‌دهد. در خواندن مکرر، متن در ذهن کودک تقویت می‌شود؛ چرا که او کلمات جدید را چندین بار می‌شنود. والدین و آموزگار می‌توانند این کلمات را با مثال برای کودک توضیح دهند و شخصیت‌هایی را که نامشان در کتاب آمده است، معرفی کنند. تصویرهای کتاب نیز به فهم ساخت واژگان و درک مطلب کمک می‌کند. کاترین اسنو، کارشناس زبان دانشگاه هاروارد، می‌گوید بحث کردن با کودکان درباره کتاب، پس از خواندن آن، نقش مهمی در توسعه ذخیره واژگان آنها دارد. او معتقد است این بحث‌ها در توسعه مهارت‌های عالی تفکر در کودکان، حیاتی است. کودکان با این گفت‌وگوها می‌توانند تجربیاتی به دست آورند که آنها را از دنیای پیش رویشان به قلمرو «آنچه می‌توان تصور کرد» هدایت کند (Naeyc, 1998: 13).

هدف‌های خواندن

کودکان به تدریج به نقطه‌ای می‌رسند که بتوانند از مهارت‌های زبانی‌شان برای برقراری ارتباط‌های پیچیده استفاده کنند. این مهارت‌ها به موفقیت آنان در مدرسه و محیط کار و تعاملات اجتماعی کمک خواهد کرد. ارتباطات پیشرفته و تسلط بر مهارت‌های آموزشی، باعث تسهیل تسلط و ایجاد توانایی درک مطلب در آینده خواهد شد. از دید برنز، گریفین، و اسنو، توانایی روایت داستان، از مهارت‌هایی است که با خواندن ایجاد می‌شود. این مهارت شامل مواردی نظیر بازی و ایفای نقش، استفاده از گفت‌وگو برای بیان داستان، و حفظ خط سیر داستان از یک رویداد به رویداد دیگر است. فعالیت دیگری که به ارتقای این مهارت کمک می‌کند، داستان‌سرایی شفاهی است. کودکان در مسیر رشد سنی باید دانش کشف مفهوم روایی متن را در خود توسعه دهند؛ چرا که نقش مهمی در پیدا کردن مسیر داستان دارد. هنگامی که کودک این مهارت را کسب می‌کند، در درک مطلب و تسلط بر زبان پیشرفت زیادی کرده است.

مراحل روان خوانی

دانش‌آموز باید مراحل را طی کند تا به خواندنی سلیس و روان برسد «خواندن، فرایندی خودکار یا منفعل نیست، بلکه ماهیتی کاملاً تعاملی دارد. خوانندگان خوب از روش‌های مختلف برای پردازش متن استفاده می‌کنند» (همان: ۱۶۲).

برای پرورش خوانندگان ماهر، معلمان باید راهبردهای شناختی را به دانش‌آموزان یاد بدهند یا «مهارت‌های فکری را به آنها آموزش دهند تا بتوانند زمان و نحوه استفاده از این روش‌ها را درک کنند» (Honig&others, 2000: 162).

همان‌طور که پرسلی می‌گوید، تدریس مستقیم درک متن، شامل مدل‌سازی، تبیین روش درک مطلب و تشویق دانش‌آموزان به کار با این روش‌هاست که با پشتیبانی و نظارت معلم بر کار دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. این نوع آموزش باید آن قدر تکرار شود که همه بتوانند به تنهایی از تمام این روش‌ها بهره ببرند (Pressley: 2001: 21).

تکنیک‌های صریح و روشن آموزش درک مطلب (مدل‌سازی، تکرار و تمرین...) در قالب سه مرحله درک مطلب طبقه‌بندی می‌شود: پیش از خواندن، خواندن، پس از خواندن (Dowhower, 2001: 147). با آموزش روش‌های مناسب برای هر یک از این مرحله‌ها، دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که چگونه باید از روش‌های درک مطلب برای خواندن بخش‌های مختلف متن استفاده کنند. در مرحله «پیش از خواندن» آموزگار هدف از راهبرد درک مطلب و نحوه استفاده از آن را توضیح می‌دهد. معلم می‌تواند پیش از شروع خواندن، دانش‌پیشین دانش‌آموز را با متن جدید پیوند بزند، عنوان‌های اصلی متن و تصاویر را با دانش‌آموزان مرور کند، و آنها را در رسیدن به ایده اصلی داستان یاری رساند. راهبرد دیگر آن است که آموزگار، حوادث احتمالی را در داستان پیش‌بینی کند و دانش‌آموزان را به تفکر تشویق کند (Honig&others, 2000: 165, 166).

در مرحله «خواندن»، معلم مدل‌سازی‌هایی انجام می‌دهد و دانش‌آموزان را برای تقلید همان اقدامات یاری و راهنمایی می‌کند. مثلاً آموزگار می‌تواند در حین تدریس معنای پیش‌بینی، مراحل بعدی را پیش‌بینی کند. راهبردهای دیگر را نیز می‌توان هنگام خواندن درس داد؛ مانند پرسیدن درباره آنچه در داستان اتفاق افتاده است، یا طرح چند استنباط کلی درباره متن‌های خواندنی.

در «مرحله پس از خواندن» ممکن است از دانش‌آموزان خواسته شود رویدادهایی را

که رخ داده است خلاصه کنند یا ایده‌های اصلی متن را کشف کنند. فعالیت‌های مربوط به پس از خواندن، نیازمند یادآوری اطلاعاتی است که دانش‌آموزان پیش‌تر به دست آورده‌اند. این فعالیت‌ها نیز به افزایش درک آنها از متن یاری می‌رساند (همان: ۱۵۹).

هونیش، دایموند، و مالر معتقدند «افرادی که در خواندن مهارت دارند، در حین خواندن، راهبردهای درک مطلب را به طور خودکار به کار می‌بندند» (Pressley, 2001: 20). پرسلی می‌گوید: «کسانی که در خواندن بسیار عالی هستند، همزمان از همه روش‌ها استفاده نمی‌کنند، اما قادرند به موقع روش مناسب را به کار گیرند» (Ibid: 21).

کسانی که در خواندن متبحرند، روش‌های بسیاری را در خواندن به کار می‌گیرند و خواندن خود را تجزیه و تحلیل می‌کنند. پرسلی می‌گوید که خوانندگان ماهر از دلیل خواندن یک متن آگاه‌اند و پیش از شروع به خواندن، می‌توانند چشم‌انداز کلی آن را دریابند؛ مثلاً آنها درباره آنچه در بخش بعدی متن رخ خواهد داد، پیش‌بینی‌هایی می‌کنند و ایده‌های حاصل از مطالب خوانده‌شده را به دانسته‌های خود پیوند می‌زنند، بعد منتظر می‌مانند تا درست و غلط بودن پیش‌بینی‌هایشان را ببینند. افزون بر این، او معتقد است که خوانندگان خوب، معانی کلمات جدید را با نشانه‌های موجود در متن حدس می‌زنند و پس از خواندن، نکته‌های مهم متن را بررسی می‌کنند. در این سطح، خوانندگان به سوی سطوح بالاتر خواندن مستقل و بدون دستورالعمل حرکت می‌کنند. وقتی که دانش‌آموز به خواننده مستقل تبدیل شد، ممکن است خواندن را به مثابه فعالیت مادام‌العمر خود تبدیل کند (Honig&others, 2000: 3-19).

اهمیت خواندن و درک مطلب در مقطع ابتدایی

بنا بر گزارش انجمن ملی آموزش و پرورش کودکان (NAEYC)، «یادگیری خواندن و نوشتن برای موفقیت کودکان در مدرسه و زندگی بسیار مهم است» و مناسب‌ترین زمان یادگیری خواندن، تا دوازده سالگی است (NAEYC, 2006: 1). برای خیلی از کودکان، خواندن سخت‌ترین کاری است که باید انجام دهند. به نظر لورا بوش «بسیاری از کودکان فرصت علاقه‌مندی به یک زبان و خواندن را ندارند. برای بسیاری از کودکان، عقب ماندن (از جمع هم‌سالان و دیگران)، نه در دوران تحصیلات، که از سال‌های اولیّه زندگی آغاز می‌شود» (Laura Bush, 2006: 70). خواندن زیربنای تمام فعالیت‌های

مبتنی بر یادگیری در مدرسه است و با اینکه سوادآموزی برای مشارکت کامل و همه‌جانبه در فعالیت‌های اجتماعی ضروری است، ناتوانی در آن بسیار شایع است» (Honig&others, 2000: 1-2). اگر کودکی که در مقطع ابتدایی تحصیل می‌کند تا پایان آن مقطع موفقیتی در خواندن به دست نیاورد، شانس یادگیری وی در دوره‌های بعدی تا ده درصد کاهش می‌یابد و اگر در این زمان موفقیتی کسب نکند، اعتماد به نفس و انگیزه خود را به طور کامل از دست می‌دهد (Ibid: 9). اگرچه نمی‌توان زمان شروع فرایند یادگیری خواندن را دقیقاً تعیین کرد، روشن است که برخی از کودکان در جهت توسعه پیش‌مهارت‌های خواندن حمایت نمی‌شوند و این کاستی، نقطه ضعف آنها در مقایسه با هم‌سالانشان است (Bowman, Donovan, Burns, 2000: 8).

برای توفیق در کسب مهارت خواندن، کودک پیش از ورود به پیش‌دبستانی، عملاً باید دانش زبانی (مختصری) داشته باشد (Burns, griffin&Snow, 1999: 6) و این بر عهده معلم و والدین است که روش یادگیری زبان، الفبا، شناخت اصوات و واج‌ها را در سال‌های اولیه زندگی به کودکان آموزش دهند تا رسیدن به هدف نهایی و تسلط بر مهارت خواندن و درک مطلب را برای آنها میسر سازند و آنها برای ماجراجویی بزرگی به نام خواندن آماده شوند که موفقیتشان را در سراسر زندگی تضمین کند.

ویژگی‌های خواندن مؤثر

با توجه به گسترش روزافزون علوم و تراکم اطلاعات در عصر حاضر، مهارت خواندن اهمیتی خاصی دارد. امروزه افراد باید بتوانند در حداقل زمان ممکن، بیشترین اطلاعات را به دست آورند. البته توجه زیاد به افزایش سرعت در خواندن، ممکن است سبب شود کیفیت خواندن فدای کمیت شود. از آنجاکه خواندن را درک مطلب نوشتاری تعریف می‌کنیم، باید سعی شود بین کمیت و کیفیت خواندن، تعادل ایجاد شود تا جنبه کیفی خواندن هم محفوظ بماند. برای رسیدن به این هدف، گری و راجرز «کمال در مطالعه» را مطرح می‌کنند. آنان ویژگی‌های خواننده خوب و موفق را به شرح زیر برمی‌شمرند:

۱. داشتن شوق به مطالعه.

۲. گرایش به مطالعه شامل:

- لذت بردن از نوشته‌هایی که افق دید را وسعت و قدرت خلاقیت را افزایش می‌دهد؛
- افزایش یافتن آگاهی‌ها با خواندن متون جدی که شناخت فرد را به خود و دیگران و

نیز مسائل اجتماعی و اخلاقی و فلسفی افزایش می‌دهد؛

- درک مناسب و ویژه از متون تخصصی.

۳. برخورداری از توانایی ادراک معنی واژگان برای درک مطلب متنی که مطالعه می‌کند.
۴. داشتن استعداد و نیز عادت به کارگیری دانش و حاصل تجزیه و تحلیل خواننده‌ها.
۵. تشخیص ضعف‌ها و قوت‌های نویسنده و پی بردن به جنبه‌های تعصب‌آمیز و اغراق‌آمیز مطلب، داشتن دیدگاه انتقادی در برابر ارزش‌های طرح‌شده و نیز نظر نویسنده. اینجا ذهنیت و عقاید خواننده و نیز درک منطقی و هوشمندانه او تأثیرگذار است.
۶. گرایش به آموختن آموزه‌های جدید در حین مطالعه و تجربیات برای رسیدن به درک روشن و نو، دیدگاه‌ها و برخورد‌های منطقی، طرز فکر، رفتار و شخصیت بهتر و اثبات‌تر.
۷. داشتن استعداد کاهش یا افزایش سرعت مطالعه بر حسب نیاز و با توجه به هدف (رالف سی. استیگر، ۱۳۸۴: ۱۷-۱۸).

درک مطلب باید هدف نهایی در خواندن و یا شنیدن متن باشد. برای پیشرفت تحصیلی، داشتن مهارت درک مطلب در خواندن اهمیت حیاتی دارد. پنج تا هفت ساعت آموزش فارسی که بعضاً کمتر از این هم در برنامه‌های برخی مدارس کشور وجود دارد، خیلی اندک است. از آنجاکه خواندن صرف بدون آموزش مهارت درک مطلب اهمیتی ندارد و این نقص آموزشی در دوره‌های بالاتر تحصیلی (به‌ویژه در رشته‌های مرتبط با ادبیات) خود را نشان می‌دهد، در این پژوهش فقط به مهارت خواندن پرداخته‌ایم.

کودکان با طی همه مراحل، به درستی می‌توانند در خواندن متون مهارتی کسب کنند که همواره در طول زندگی خود از خواندن سلیس و روان و درک مطلب لذت ببرند. بدیهی است که غایت یادگیری زبان، فراهم آوردن وضعی است که دانش‌آموز از نظر فکری با متن درگیر شود و به درکی صریح و درست از متن دست یابد. از این رو تدریس متون ادبی نیازمند روش‌هایی خاص و نیز تیزبینی و گستردگی دانش آموزگار است. بر این اساس، چنین پرسش‌هایی در ذهن شکل می‌گیرد:

۱. معیارهای انتخاب متن ادبی که قرار است در اختیار دانش‌آموز قرار گیرد چیست؟
۲. اطلاعات و دانش آموزگار در حوزه آموزش درک متون ادبی چه باید باشد؟
۳. چه روش‌هایی در تدریس متون ادبی وجود دارد و کدامیک بر دیگری برتری دارند؟
۴. چه مراحل و روش‌هایی را در تدریس متون ادبی باید در نظر گرفت؟

۵. وظایف دانش‌آموزان در چنین فرایندی چیست؟

۶. چه پیوندی بین تدریس متن ادبی و یادگیری مهارت‌های زبانی وجود دارد؟

گزینش متن ادبی

در انتخاب متن ادبی باید به عوامل مؤثر بر اندیشه و شخصیت دانش‌آموزان توجه کرد:

۱. توجه به انواع ادبی طنز، مفاخره، تعلیمی، غنایی و... و مواجهه با متون گوناگون، دیدی جهان‌شمول‌تر به دانش‌آموز می‌دهد و آشنایی او را با متن ادبی به یک جنبه محدود نمی‌کند.
۲. متون اصیل زبان فارسی و متون ترجمه‌شده، متوازن انتخاب شوند تا زبان‌آموز بتواند با فرهنگ ایرانی و واژگان فارسی آشنا شود.
۳. گزینش و تدریس شعر، مستقل از نثر در نظر گرفته شود. در خصوص انتخاب شعر، به ساختار ادبی و جزئیات آن مانند تشبیه و استعاره و موسیقی و... توجه شود، به‌ویژه خصوصیات زبانی شعر و تفاوت آن با نثر؛ ویژگی‌هایی مانند حذف، تخفیف، اشباع، قلب، ادغام، جابه‌جایی ارکان جمله و نیز حروف اضافه.
۴. به انواع متون خواندنی مثل متون علمی، مجله، روزنامه... هم توجه شود.
۵. از آثار نویسندگان معاصر نیز متونی برای خواندن در نظر گرفته شود.
۶. متنی انتخاب شود که قابلیت بررسی و گفت‌وگو را در کلاس پس از خواندن داشته باشد.
۷. حجم متن برای مخاطبان و گروه سنی آنها در نظر گرفته شود.

متن ادبی کهن به چه متونی گفته می‌شود؟

می‌توانیم متن ادبی را بر اساس کنش و واکنش ادبی و ملاک‌های ادبی موجود در متن چنین تعریف کنیم: متون ادبی کهن، کمابیش آثاری است که در عرف تقسیم‌بندی ادبیات فارسی با زبان و قوالب کهن (زبان نوشتاری و قالب‌های ادبی رایج تقریباً تا پیش از مشروطیت) نوشته شده‌اند. باید توجه داشت که ما امروزه در پرتو نظریه‌های جدید، بسیاری از این متون را اعم از نظم و نثر، متون ادبی تلقی می‌کنیم، اما گذشتگان تا مدت‌ها (دست‌کم تا پیش از فراگیر شدن شهرت گلستان سعدی) نظم را متن ادبی می‌دانستند و نه نثر را (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۸: ۳).

زبان معیار و ملاک‌های انتخاب متن بر اساس آن

حال به این نکته می‌رسیم که با معیارهای امروز، چه متنی مناسب کودک و نوجوان

است. در ادوار گذشته فارسی، زبانی ادبی تثبیت شد و الگوهای آن وجهه و اعتباری کسب کرد که همواره زبان معیار را تحت الشعاع قرار داد. الگوهای زبانی شعر چنان نیرو و قدرتی دارند که آشکارا برتر از هر گونه الگوی زبانی دیگرند. در مورد اخیر، علاوه بر دلایل اجتماعی و سیاسی، یک عامل ذهنی نیز نقش مهمی ایفا می‌کند: ایرانیان انس و الفت بی‌نظیری با ادبیات گذشته خود دارند (جرمیس، ۱۳۶۶: ۹۷). در گذشته گاه تفکیک زبان معیار و ادبی از یکدیگر امکان‌پذیر نبود. در دوره حاضر، این دو گونه زبانی از یکدیگر تفکیک پذیرند، ولی به سبب رواج و قوت هنجارهای ادبی، خیلی‌ها زبان ادبی را با زبان معیار اشتباه می‌گیرند. کتاب‌های درسی ادبیات و زبان‌آموزی هم دست‌کم تا چند سال پیش، این تصور را در همگان ایجاد می‌کرد که زبان معیار، همان زبان ادبی یا دست‌کم زبانی است که به پیرایه‌های ادبی آراسته شده باشد (سارلی، ۱۳۸۷: ۳۴۳).

زبان علم (زبان کتاب‌های درسی)، زبان اداری و نیز زبان ادبی - بیشتر در حوزه نثر - از مصادیق زبان معیار هر دوره است، مشروط بر اینکه ملاک‌های معیار در الگوهای زبانی آنها رعایت شده باشد. به بیان دیگر، هر متنی با موضوع‌های یادشده اگر دارای واژگان و ساختار نحوی و دستوری، و به طور کلی الگوهای زبانی منطبق با ملاک‌های خلوص، زیبایی، کارایی، کفایت، و قابلیت پذیرش باشد و علاوه بر آن در محک ایده‌های تجویزی غیر فصیح محسوب نشود، معیار شمرده خواهد شد. از میان این ملاک‌ها، سه ملاک اخیر (کارایی، کفایت، قابلیت پذیرش) اهمیت بیشتری دارد.

ملاک کارایی، مسئله اهداف و مخاطبان مورد نظر نوشتار را پیش می‌کشد. تناسب سخن با هدفی که گوینده یا نویسنده سخن دارد و همچنین مناسبت آن با مخاطبانی که برای نوشتار خود در نظر دارد، کارایی الگوهای زبانی را تعیین می‌کند. کفایت، بسندگی سخن در القای معنای مورد نظر است. هر گاه این بسندگی حاصل نشود - مثلاً الگوی زبانی با ملاک‌های خلوص، زیبایی، کفایت، و کارایی منطبق باشد، اما برای مردم پذیرفتنی نباشد - معیار به حساب نمی‌آید (سارلی، ۱۳۸۷: ۳۰۸-۳۰۹).

به سبب بافت زبانی - اجتماعی جدید، زبان معیار در مقابل زبان ادبی رواج بیشتری یافت و در موقعیت‌های زبانی جدید نظیر رادیو و تلویزیون، روزنامه‌ها، مجلات، کتاب‌های درسی و علمی، به شکلی انحصاری به کار رفت. سادگی زبان معیار نو سبب می‌شد مردم بیشتر در متون نوشتاری به آن روی آورند و به همین سبب به تدریج زبان ادبی

کلاسیک (متون ادبی کهن) که بسیار تثبیت شده بود و حدود هزار سال سابقه داشت، در بسیاری از موقعیت‌های زبانی، نامتناسب به نظر رسید و از گستره آن به شدت کاسته شد (همان: ۳۲۹). همین امر سبب ایجاد فاصله عمیقی بین خوانندگان کتاب‌های درسی با نویسندگان ادبیات کهن می‌شود. این خلأ را با تدریس متون ادبی کهن در کنار متونی که برای آموزش زبان به کودکان به کار می‌رود، می‌توان جبران کرد.

آیا مخاطب کودک و نوجوان باید با متن ادبی مواجه شود؟

دیری از آن زمان نمی‌گذرد که در مکتب‌خانه‌ها به دانش‌آموزان گلستان سعدی آموزش داده می‌شد. صرف‌نظر از مناسبت محتوای گلستان با ذهن کودکان، دانش‌آموزان درست خواندن و فهمیدن این متن کهن را می‌آموختند و دانش زبانی آنان نیز در فهم متون کهن از دانش آموز امروزی بسی بیشتر بود. مؤلفان کتاب‌های «بخوانیم» دبستان هم به درستی به ضرورت آوردن متن‌هایی از ادبیات کهن در این کتاب‌ها آگاه بوده‌اند، ولی آیا قرار گرفتن متن اصلی در کنار بازنویسی‌ها ضرورتی دارد؟ آیا در بازنویسی‌ها ادبیات و زبان آثار کهن به شکلی درخور به خوانندگان منتقل می‌شود؟

بازنویسی یا متن اصلی؟

شالوده تمام الگوهای ادبی، سرانجام در شکل الگوهای زبانی تجلی می‌یابد و با بررسی این الگوها می‌توان به راز ادبی بودن اثر پی برد. تمام این الگوها، یا از نوع تکرار هستند یا از نوع توازی و تقابل، و به کمک آنها می‌توان پیامی را برجسته ساخت و آن را نزد مخاطب نافذتر جلوه داد. در اثر ادبی، توازی را می‌توان نوعی فرایند تکرار به حساب آورد که در آن چیزی که تکرار می‌شود، به اندازه تکرار در سطح آوایی یا واژگانی، مشاهده‌پذیر نیست. به همین دلیل، از ساخت‌های متوازی به عنوان تکرار پنهان نام برده شده است. راز اصلی ابداع و هنر آفرینش ادبی در همین تکرارها نهفته است، درحالی‌که در بازنویسی آثار ادبی برای کودکان، به این امر توجهی نمی‌شود و متن از ادبیات خالی می‌شود (علیزاده، ۱۳۸۱: ۱۸۲).

در بازنویسی شعر به نثر چه اتفاقی رخ می‌دهد؟

رومن یاکوبسن، که از شخصیت‌های شاخص صورت‌گرایی روس و همچنین ساخت‌گرایی پراگ است، بر مبنای دستاوردهای زبان‌شناسی ساخت‌گرا، نظریه‌ای ادبی داده است که در آن تفاوت بین شعر و غیر شعر، امری است زبانی، و می‌توان آن را با اتکا به دانش

زبان‌شناسی تبیین کرد. وی بر این باور است که تمایز بین شعر و غیر شعر یا تفاوت بین نقش شعری و نقش‌های دیگر زبان، در این واقعیت نهفته است که در شعر کانون توجه، خود پیام، یعنی صورت زبان است و نه عواملی چون موضوع و مخاطب. صورت‌گرایان اساساً به بررسی فرم می‌پرداختند و بدیهی است که خصیصه‌های متمایز فرم را در خود اثر می‌جستند و نه در خالق اثر. آنان دو ویژگی عمده زبانی را در خلق آثار ادبی از یکدیگر بازشناخته‌اند که عبارت‌اند از: خودکاری (automatization) و برجسته‌سازی (foregrounding) (صفوی، ۱۳۷۳: ۱۳۵). البته ویژگی‌های زبان‌شناختی متن ادبی را نمی‌توان فقط محدود به این دو مورد دانست. الگوهای آوایی همچون هماهنگی صوتی، ردیف، قافیه، و عناصر زبرنجیری در آفرینش متون ادبی - اعم از شعر و نثر - جایگاه ویژه‌ای دارند. از طرف دیگر، صناعات ادبی همچون استعاره، مجاز، کنایه، و جنبه‌های زیباشناختی کلام و حس‌آمیزی (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۸: ۵۸) را نیز می‌توان مرهون الگوهای زبانی گوناگونی دانست که متأثر از هنجارگریزی‌های مختلف در حوزه‌هایی همچون واژگان و اصوات و نحو زبان شکل می‌گیرد. در بازنویسی شعر به نثر، ویژگی‌های شعری اثر تا حد زیادی از دست می‌رود.

لیچ، هنجارگریزی را ابزار شعرآفرینی، و قاعده‌افزایی را اسباب نظم‌آفرینی می‌داند. وی ضمن توصیف انواع هنجارگریزی در حوزه‌های مختلف زبان مثل هنجارگریزی‌های نحوی، واژگانی، زمانی، معنایی، سبکی، نوشتاری، گویشی، و ادبی، هنجارگریزی و قاعده‌افزایی را دو فرایند اصلی برای تحقق برجسته‌سازی در ادبیات می‌داند. اگر دو گونه برجسته‌سازی - یعنی هنجارگریزی و قاعده‌افزایی - را از نظرگاه زبان‌شناسی، عامل به وجود آمدن زبان ادب بدانیم، بیشتر آثار ادبی کلاسیک ما شعر منشور خواهد بود. قاعده‌افزایی، همان توازن در سطح گسترده است و این توازن از راه تکرارهای مختلف کلامی به دست می‌آید و عامل ایجاد نظم است (حق‌شناس، ۱۳۷۳: ۱۰۱-۱۱۳).

آموزش با استفاده از متن ادبی

جهان کودک، جهان ادراک مستقیم و پدیده‌های ملموس است. کودک به تدریج و طی مراحل بسیار پیچیده، جهانی با واسطه و انتزاعی و تا حدودی مستقل از پدیده‌های ملموس پیدا می‌کند، با کلمه اشیای پیرامون خود را نام‌گذاری و طبقه‌بندی می‌کند و به روابط بین آنها پی می‌برد؛ روابطی که هنوز مستقیماً تجربه نکرده است. واژه در تشکیل

فرایندهای ذهنی کودک نقش اساسی دارد؛ زیرا نه تنها بر یک شیء متناظر در عالم خارج دلالت می‌کند، بلکه نشانه لازم را منتزع و منفک می‌سازد و نشانه‌های ادراک شده را تعمیم می‌دهد و آنها را به مقوله‌های ویژه‌ای نسبت می‌دهد. همین تنظیم تجارب مستقیم است که به نقش واژه در شکل‌گیری فرایندهای ذهنی، اهمیت ممتازی می‌دهد.

امروزه اساساً گرایش بدان سوست که با در نظر گرفتن ظرفیت بسیار زیاد کلمه در تحریک قسمت‌های مختلف مغز و به‌خصوص دخالت دادن وجوه عاطفی و انگیزشی در پردازش اطلاعات کلامی، شناخت‌درمانی در قلمرو دانش شناخت و در ارتباط نزدیک با روان‌شناسان زبان و دانشمندان علوم شناختی تبیین شود. با فرض ارتباط میان واژه (متن و گفتار) و تنظیم رفتار، نقش اطلاعات کلامی و نوشتاری در رفتار کودک اهمیت مضاعف می‌یابد. استفاده از هر نوع متن آموزشی یا گفتار پندآموز، در درون کودک برنامه‌ای به وجود می‌آورد و رفتار او را سازمان می‌دهد؛ بنابراین، در فرمول‌بندی و بیان اطلاعات گفتاری و نوشتاری، باید کمال دقت را به خرج داد (ناصح، ۱۳۷۶: ۲۷۸).

بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که به جهت کارکرد آموزشی و تربیتی، انتخاب متون ادبی کهن برای دانش‌آموزان ابتدایی باید در اولویت قرار گیرد؛ زیرا علاوه بر ظرفیت‌های زبانی این متون، جنبه تعلیمی آنها نیز برای کودکان بسیار مطلوب است.

ادبیات و لذت ادبی

ادبیات را می‌توان بیان کلامی احساس آدمی تعریف کرد که از طریق عرضه ماجرای از زندگی، آمیخته به داوری عاطفی نویسنده با کلمات بازآفرینی می‌شود تا خواننده را تحت تأثیر قرار دهد. اصل حاکم بر این عرضه احساس، آزادی یا اختیار مطلق نویسنده در طرح ذهنیات خویش است؛ البته در آفرینش ادبیات کودک و نوجوان به دلیل محدودیت ذهن و تجربه خواننده، میل به پذیرش نوعی جبر در نویسنده وجود دارد.

از سوی دیگر، ادبیات بیان اندیشه‌ها و عواطف انسان عاقل و بالغ برای انسان‌های عاقل و بالغ است. عقل، شرط اساسی خواندن است. دیوانه‌ای اگر متنی را بخواند احتمالاً جز افکاری پراکنده درنخواهد یافت. بلوغ نیز از این جهت شرط اساسی خواندن است که تا فرد به حدی از رشد ذهنی و درک اجتماعی نرسیده باشد، نمی‌تواند اندیشه‌ای را از خردمندی بشنود و احساس او را دریابد یا درباره آن تأمل کند و متحوّل شود و درک و فهمش بالاتر رود و برای ادامه حیات اجتماعی آماده‌تر شود. کودک یا نوجوان هنوز

آمادگی درک ادبیات - به معنای بیان احساس انسانی عاقل و بالغ - را ندارد. دو خصلت، ادبیات را از متون دیگر متمایز می‌کند: لذت‌بخشی به خواننده و ایجاد تفاهم میان نویسنده و خواننده؛ این دو، ویژگی عام هنر (از جمله هنر ادبیات) است. در *دایرةالمعارف بریتانیکا*، هنر چنین تعریف شده است: «به کار بردن مهارت و تخیل برای آفریدن اثری زیبا، محیطی زیبا، یا تجربه‌ای زیبا که دیگران بتوانند در زیبایی آن سهیم شوند». ادبیات با زیبایی خود لذت می‌بخشد و با سهیم کردن دیگران، میان انسان‌ها تفاهم برقرار می‌کند. به گفته‌های هاک (Huck) و کوهن (Kuhn) ادبیات در انسان تجربه‌ای تازه ایجاد می‌کند. به نظر این دو نویسنده، ادبیات بر اساس دو عنصر شکل می‌گیرد:

۱. زیبا نوشتن: استفاده خوب و مؤثر از زبان و تصویر؛
۲. میزان تجربه خواننده‌ای که نوشته را می‌خواند و با مقدار تجربه خود با آن ارتباط برقرار می‌کند (Bowman, Donovan, Burns, 2001: 170)

ویژگی‌های ادبیات کودکان و نوجوانان

میزان توانایی‌های عقل و دانش کودکان، نویسنده آثار کودکان را محدود می‌کند و به پذیرش نوع ظریفی از سانسور مؤدبانه وامی‌دارد. این جبر شیرین، ادبیات کودک را دست‌کم با چهارده مقوله محدودیت، از ادبیات بزرگسال جدا می‌سازد:

- محدودیت زبان از لحاظ واژگانی؛
- محدودیت زبان از لحاظ بیان و ساختار دستوری و طول جمله‌ها؛
- محدودیت طول متن به سبب محدود بودن حوصله خواننده کودک یا نوجوان؛
- محدودیت دانشی خواننده؛
- محدودیت رشد بینشی خواننده؛
- محدودیت اخلاقی؛
- محدودیت مفاهیم و موضوعات قابل یا غیر قابل درک خواننده؛
- محدودیت نویسنده در سبک نوشتن؛
- محدودیت نویسنده در بهره‌گیری از تکنیک‌های داستان‌پردازی؛
- محدودیت نویسنده در جهت‌گیری‌های فلسفی و سیاسی؛
- محدودیت نویسنده در عرضه مباحث و مسائل عرفانی و کلامی و دینی؛

- محدودیت منابع اطلاعات ویژه؛

- محدودیت ناشی از تسلیم متن به اختصار در ادبیات تصویری؛

- محدودیت تکنیک‌های چاپ (قطع، حروف، صفحه‌آرایی) (هدایی، ۱۳۷۵: ۲۸۱-۲۸۸).

بازنویسی‌ها چگونه به متن اصلی نزدیک‌تر می‌شود؟

اگرچه زبان نوشتار برای کودک و نوجوان محدودیت‌هایی دارد، نباید اثری که برای زبان‌آموزی و لذت ادبی کودک تهیه می‌شود، خالی از آرایه‌ها و زبان ادبی باشد؛ در این صورت، هر چند زبان متن را به زبان معیار نزدیک کرده‌ایم، مغز کلام پندآموز را بدون هیچ‌گونه ظرافتی، پوست‌کنده و خالی از لباس ادبی در اختیار کودک قرار داده‌ایم. در چنین وضعی، اگرچه اصول فهم و زبان معیار برای مخاطب در نظر گرفته شده است، با خالی کردن ظرف ادبیت اثر، نه تنها از پذیرش نکته آموزشی متن برای کودک کاسته‌ایم، بلکه فرصت درک لذت ادبی و آشنایی با زبان ادبی را از او گرفته‌ایم.

یک بازنویسی خوب باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

تکرار، اصلی‌ترین الگوی زبانی در خلق آثار ادبی است؛ یعنی اگر در بازنویسی متن از این ساختار نحوی استفاده شود، می‌توان آن را تا حد زیادی به زبان ادبی نزدیک دانست. استفاده از قواعد واج‌شناسی در آثار ادبی، عمدتاً به صورت تکرار ظاهر می‌شود. تکرار صامت‌ها، مصوت‌ها، هجاها، و ساخت‌های دستوری، موسیقی دل‌نشینی می‌آفریند تا فضای لازم و مناسب روان‌شناختی برای تأثیرگذاری هرچه بیشتر بر مخاطب فراهم آید، اما منظور از تکرار به عنوان یک الگوی زبانی چیست؟ آیا می‌توان از آن به مثابه یک الگوی زبانی و ادبی در سطوح زبان - اصوات، واژگان، معنا، ساخت نحوی - بهره جست؟ تکرار در سطح آواها به معنی تکرار در سطح واژگان و یا معنا نیست. ممکن است تکرار در هر سطح از زبان، مستقل از سطوح دیگر پدید آید. تکرار در سطح آوایی، زمینه لازم روان‌شناختی را برای تأثیرگذاری هرچه بیشتر در مخاطب فراهم می‌سازد. بنابراین، متون ادبی هر زبان را می‌توان حاوی اطلاعات واج‌شناختی آن زبان دانست که همه نویسندگان به نوعی از این ویژگی در اثر خود بهره برده‌اند. تکرار آگاهانه مصوت‌ها و صامت‌ها، موسیقی شعر را غنا می‌بخشد و به گوش‌نوازی آن کمک می‌کند. از این ویژگی غالباً با نام موسیقی بیرونی شعر یاد می‌شود (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۸: ۶۵).

در بسیاری از اشعار و متن‌های کودکانه، این تکرارها در سطح اصوات به منظور ایجاد

الگوهای زبانی و چگونگی ترکیب آنها، اهمیت قابل ملاحظه‌ای دارد و خلاف گونه‌های ادبی دیگر، درصد استفاده از الگوبندی‌ها و آرایه‌های ادبی در سطح صورت (تکرار و توازن آوایی) به مراتب بیشتر از سطح معنا و محتواست، و به همین دلیل است که واگویی (paraphrase) اشعار کودکانه در بسیاری از موارد غیرممکن است؛ زیرا واگویی، بیشتر در سطح معنایی آن انجام می‌شود که در این آثار آن‌چنان عمق و گستردگی ندارد.

این غنای صورت و سبک شدن شعر و متن از محتوای پیچیده معنایی، باعث می‌شود کودک به تخیل رو آورد و با خلق عالم خیال، کمبود محتوا را جبران کند و آزادانه به تخیل بپردازد. این عدم توازن صورت و معنا برای بزرگسالان بی‌ارزش تلقی می‌شود و چه بسا کودک خود را به خواندن متن‌های اخلاقی تر تشویق کنند.

تغییر تا چه حد؟

هر اندازه بینش ما از تفکر کودکان و تغییر آنان در مراحل رشد دقیق‌تر باشد، به همان اندازه هم مستدل‌تر می‌توانیم متون ادبی را بازنویسی و شرح کنیم. در واقع، هر نوع تغییری به خواست بزرگسالان در متون ادبی کهن برای آن است که آن متون مناسب سن و نحوه تفکر کودکان بشود تا به درک درست‌تر و کامل‌تری از مطلب نائل شوند، اما مسئله این است که ما تا چه اندازه مخاطبان خود را می‌شناسیم؟ حاصل تحقیقات علمی در این زمینه چیست؟

نظریه پیازه، دیدگاه نسبتاً درستی درباره مراحل رشد تفکر کودکان به ما می‌دهد و پرسش‌هایی را پاسخ می‌دهد که قرن‌ها والدین و معلمان و فلاسفه و دانشمندان را به خود مشغول ساخته بود. پیازه معتقد است از هفت تا دوازده سالگی، مرحله عملیات عینی ذهن کودک است، یعنی کودک قادر است عملیات واقعی ذهنی را انجام دهد و بازنمایی حالات گشتاری، و نیز ایستا و حل مسائل نگاهداشت، شمول طبقات، زمان، و بسیاری از مسائل دیگر را انجام دهد، ولی هنوز در تفکر درباره همه نوع ترکیبات محتمل از جمله مسائل شیمی و گشتار گشتارها مشکل دارد (زیگلر و واگنر، ۱۳۸۷: ۲۹). در این سن، تعیین میزان سختی متن یا واژگان آن فقط بستگی به سطح مطالعه هر کودک دارد.

بنا بر پژوهش‌های میدانی در مدارس ابتدایی دخترانه و پسرانه، هر قدر دانش‌آموزان به متن کتاب درسی برای خواندن بسنده کنند، دایره واژگان آنها کمتر است و در نتیجه

در مقطع راهنمایی - که با متون ادبی کهن بیشتری مواجه می‌شوند - به مشکلات بیشتر در درک مطلب برمی‌خورند، اما دانش‌آموزانی که از دوره دبستان با متون ادبی ساده کهن تا حدی آشنا می‌شوند و یا بازنویسی‌هایی در اختیارشان قرار می‌گیرد که در ساختار معنوی و صوری خود ویژگی‌های متن ادبی را دارد (همچون بازنویسی‌های مهدی آذرزیدی در مجموعه قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب)، توانایی درکشان رفته‌رفته از متون ادبی کهن افزایش می‌یابد تا جایی که در پایه پنجم دبستان در فهم بسیاری از اشعار و متون مرسل کهن، بدون مشکل پیش می‌روند.

نتیجه

در حین خواندن، زمان کمتری به رمزگشایی و زمان بیشتری به تمرکز بر معنای متن اختصاص می‌یابد. روان‌خواندن، اغلب به این دلیل است که کودک نمی‌تواند کلمات را رمزگشایی کند و با تمرکز بیشتر روی یک کلمه، نمی‌تواند کل متن را در نظر داشته باشد، یعنی تسلط زبانی ندارد.

یکی از راهکارهای حل مشکل خواندن، تکرار و تمرین و مرور کتاب‌های متنوع است. این روش، دقت و سرعت کودک را افزایش می‌دهد. نمایش خواندن هم که نیازمند حفظ کردن قطعاتی از داستان است، تمرین خوبی است. خواندن دسته‌جمعی نیز به سلیس خوانی کمک می‌کند. از راهکارهای دیگر، برقراری ارتباط بین مهارت‌های چهارگانه زبانی است. از این راه، ذخیره واژگان فرد زیاد می‌شود و به درک او از متن کمک می‌کند. بحث در مورد شخصیت‌هایی که در کتاب آمده، موقعیت‌هایی که در آن گرفتار می‌شوند و نیز تصویرهای کتاب، در توسعه مهارت‌های تفکر، نقش بسزایی دارد. استفاده از تکنیک‌های درک مطلب (مدل‌سازی، تکرار و تمرین، ارتباط داده‌ها و...) در مراحل پیش از خواندن، خواندن، و پس از خواندن نیز راهگشاست. از آنجاکه نباید بین زبان معیار و زبان ادبی کهن فاصله ایجاد شود، لازم است بازنویسی‌های متناسب با این متون در اختیار کودکان قرار بگیرد؛ زیرا هنوز قواعد دستور زبان و شگردهای زبانی و ادبی آثار کهن، پایه دستوری و ادبی زبان معاصر است. به همین دلیل، آشنایی با این متون، ظرفیت زبانی اهل زبان را افزایش می‌دهد.

راز اصلی ابداع و آفرینش ادبی، در تکرارها و استفاده از عناصر بدیعی است که تا آنجاکه ممکن است باید در نوشته حفظ شود و اثر از ادبیت خالی نشود. اگرچه در نوشتار برای

کودکان محدودیت‌هایی داریم، نباید اثری که برای زبان‌آموزی و لذت ادبی در اختیار کودک قرار می‌گیرد خالی از آرایه باشد و فقط مغز کلام پندآموز در اختیار کودک قرار گیرد. در حقیقت، در بازنویسی‌ها باید به کودکان فرصت درک لذت ادبی بدهیم.

منابع

- ناعمی، علی‌محمد (۱۳۸۱)، *روان‌شناسی آموزش زبان (زبان‌آموزی)*، سبزوار، آژند.
- استیگر، رالف، سی (۱۳۷۰)، *راه‌های تشویق به مطالعه*، ترجمه پروانه شپرد، تهران، دبیرخانه هیئت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور.
- سارلی، ناصرقلی (۱۳۸۷)، *زبان فارسی معیار*، تهران، هرمس.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۸۸)، *موسیقی شعر*، تهران، آگاه.
- جرمیا، اوا (۱۳۶۶)، «دوزبانگویی در زبان فارسی»، *زبان‌شناسی*، سال چهارم، شماره یکم و دوم.
- حق‌شناس، علی‌محمد (۱۳۷۳)، «نظم، نثر و شعر؛ سه گونه ادب»، *مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی*، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ناصح، محمدمبین (۱۳۸۱)، «بررسی نقش زبان در جهت‌دهی و تنظیم رفتار کودک»، *مجموعه مقالات اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان*، دانشگاه بیرجند.
- هدایی، محمد (۱۳۸۱)، «ادبیات ما و ادبیات بچه‌ها، گفتاری در محدودیت‌های ادبیات کودکان»، *مجموعه مقالات اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان*، دانشگاه بیرجند.
- علیزاده، علی (۱۳۸۱)، «الگوهای زبانی و نقش آنها در خلق آثار ادبی کودکان و نوجوانان، یک تحلیل نحوی - کلامی»، *مجموعه مقالات اولین همایش ادبیات کودکان و نوجوانان*، دانشگاه بیرجند.
- صفوی، کوروش (۱۳۷۳)، *از زبان‌شناسی به ادبیات*، جلد اول، تهران، چشمه.
- مجیدی، فریبرز (۱۳۸۸)، *فرهنگ تلفظ نام‌های خاص*، تهران، فرهنگ معاصر.
- زیگلر، رابرت و مارتا واگنر آلیبالی (۱۳۸۶)، *تفکر کودکان «روان‌شناسی رشدشناختی»*، ترجمه و تلخیص از کمال خرازی، تهران، جهاد دانشگاهی.
- Dowhower, S. L. (2001), Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. In L. Gutlohn, L. Diamond & B.J. Thorsnes (Eds.), *Core Reading Research Anthology: The Why? Of Reading Instruction (2nd ed)*, Novato, CA:
- Honig, B., Diamond, L., Gutlohn, L., & Mahler, J. (2000), *Core Teaching, Reading Sourcebook: for Kindergarten through Eighth Grade*, Novato, CA: Arena Press.
- Laura Bush (from Retrieved 10 July, 2006), education initiative. (n.d) Early childhood cognitive development. In *Ready to Read, Ready to Learn*, www.whitehouse.gov/firstlady/initiatives/education/readingprograms.html

- National Association for the Education of Young Children (2006). *Early childhood literacy*. Retrieved July 14, 2006, from www.naeyc.org/ece/critical/literacy.asp
- Pressley, M. (2001, September). *Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon*. Retrieved July 14, 2006, from http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/pressley/index.html
- Bowman, B., Donovan, M., & Burns, (2001) *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press www.milanareschools.org/~pecc/.../EagertoLearn_HelpingourPreschoolers.pdf
- Burns, M.S., Griffin, P., & Snow, C.E. (Editors). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. National Academy Press: Washington, D.C.

