

مجله‌ی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز، مقاله‌ی علمی-پژوهشی
سال چهاردهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۴۰۲ (پیاپی ۲۷)، صص ۱-۳۲
DOI: 10.22099/JCLS.2022.40535.1880

بررسی نقادانه‌ی روایت‌ها و داستان‌های کتاب فارسی چهارم دبستان و ارائه
راهکارهای برون‌متنی تدریس

زهرا آقابابایی خوزانی*

سید کامران کسایی**

سلیمه سوداوی***

چکیده

این پژوهش برآن است تا هم‌زمان با بررسی ابزارهای روایی و عناصر داستان‌های فارسی چهارم دبستان و یافتن آبخش‌های اصلی آن‌ها و نیز صورت‌دادن فعالیت‌های متنوع کلاسی و کارگاهی، مؤلفه‌های نقد خواننده‌محور را در درس‌ها بکاود، رویکردهای آموزشی و لذت‌بخشی در هر درس را ارزیابی کند، تا به صورت ملموس‌تری به کنش و واکنش ذهن کودک و متن داستان نزدیک شود و برپایه‌ی آن راهکارها و فعالیت‌های آموزشی متناسب با محتوا پیشنهاد دهد. این پژوهش براساس هدف، از نوع توسعه‌ای و براساس ماهیت داده‌ها، هم‌زمان از دو نوع توصیفی و پیمایشی است؛ یعنی روش گردآوری اطلاعات در بخش‌های توصیفی، به صورت کتابخانه‌ای بوده و در قسمت‌هایی که

* استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران zahrababaii@gmail.com

(نویسنده‌ی مسئول)

** استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران kamran.kassaei@gmail.com

*** کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران salimehsodavi@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۲۹/۵/۰۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹/۳/۰۰

براساس پیمایشی است به مصاحبه و پرسش شفاهی با دانش‌آموزان پرداخته شده است. از این طریق مشخص شد که آن دسته از داستان‌های کتاب که از منظر ساختاری نقص کمتری دارد، هم‌زمان دو رویکرد آموزشی و لذت‌بخشی دارند و در نتیجه بیشتر توجه و اقبال دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: ادبیات کودکان، بررسی نقادانه، تدریس، عناصر داستان، فارسی چهارم دبستان.

۱. مقدمه

خواندن داستان به دنیای درونی کودک وسعت می‌بخشد، او را با تجارب تازه رویاروی می‌کند، برای تعامل بهتر با جهان بیرونی آماده می‌سازد و نگاهش را به سمت افق‌های نو گسترش می‌دهد. با خواندن کتاب‌های خوب، بذر تفکر در ذهن انسان افکنده می‌شود و تخیل و خلاقیت کودک گسترش می‌یابد؛ بنابراین مطالعه و به‌ویژه خواندن داستان، ذهن کودک را برای مواجهه با مسائل پیچیده‌ی هستی آماده‌تر می‌کند. کتاب فارسی باید از یک‌سو دانش‌آموزان را یاری کند تا آن‌ها از ادبیات به‌عنوان یکی از کهن‌ترین و مهم‌ترین وسایل سرگرمی لذت ببرند و موجب شود تا به دنبال کتاب‌های نو بروند و از سوی دیگر باید کودکان و نوجوانان را با ادبیات کهن سرزمینشان آشنا کند و آن‌ها را به سمت گزینش بهترین نوع ادبیات هدایت کند.

۱.۱. اهمیت و ضرورت تحقیق

آشکار است که در فضای آموزشی اساسی‌ترین ابزارهای تعلیم و تربیت «متون درسی» است. اکثر صاحب‌نظران براین موضوع اتفاق نظر دارند که کتاب درسی در پی‌ریزی هویت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد (رک. عمل صالح، ۱۳۸۹: ۱۰۵). محتوای درسی، به‌خصوص فارسی، دم‌دستی‌ترین ابزار آموزشی برای همه دانش‌آموزان محسوب می‌شود؛ چه بسا کودکانی که پیش از کتاب‌های درسی، خواندن را تجربه نکرده‌اند و مطالعه را با کتاب‌های درسی آغاز می‌کنند. بنابراین اگر کتاب‌های فارسی به دقت تدوین شده باشند، از بهترین ابزارهای علاقه‌مندکردن دانش‌آموزان به مطالعه خواهند بود. کتاب فارسی از نخستین

خواندنی‌هایی است که کودک به صورت جمعی و به اجبار با آن روبه‌رو می‌شود. خواندن جمعی کتاب، الزام کودک به تکرار مطالب آن و گاه به خاطر سپردن بخش‌هایی از آن، همه‌وهمه‌گویای اهمیت این ابزار آموزشی است که باید در برابر تألیف، تدوین و تدریس آن دقت و وسواس فراوان به خرج داد و با وجود رقبای تازه‌اش در فناوری‌های نوین، بر جذابیت و لذت‌بخشی محتوای درسی با محوریت کارکرد آموزشی تأکید کرد.

پیش‌فرض این نوشتار آن است که اگر داستانی اسلوب ساختاری محکمی داشته باشد و از ابزارهای روایتی به‌درستی بهره برده باشد، هم‌زمان دو رویکرد آموزشی و لذت‌بخشی را خواهد داشت. بنابراین در این نوشتار نخست با بررسی ساختاری روایت‌ها و داستان‌های کتاب‌های درسی، وجوه زیبایی‌شناختی داستان‌ها کاویده می‌شود. از آنجاکه متن، بدون خواننده فاقد معناست و تنها مجموعه‌ای از الگوها و طرح‌های کلی و تجریدی است (رک. احمدی، ۱۳۷۰، ج ۲: ۶۸۳) و رسیدن به اهداف آموزشی، تربیتی و شناختی، منوط به وحدت متن و مخاطب است (رک. چمبرز، ۱۳۸۲: ۶۱)، باید برای یافتن رویکرد لذت‌بخشی روایت‌ها به واسطه‌ی مجموعه‌ای از فعالیت‌های آموزشی و کلاسی ارتباط متن و دانش‌آموزان کاویده شود. به‌همین دلیل در این گفتار پس از بررسی ساختاری و نقادانه هر داستان، راهکارهایی برای تقویت وحدت متن و مخاطب و همچنین جذابیت‌بخشی به تدریس ارائه شده است. همچنین در ضمن فعالیت‌های برون‌متنی هر درس، از دانش‌آموزان نظرخواهی و میزان لذت و اقبال دانش‌آموزان در قبال هر داستان بررسی شده است تا رویکرد لذت‌بخشی و آموزشی درس نیز سنجیده شود. در واقع کوشیده‌ایم که از هر دو رویکرد نقد متن‌محور و خواننده‌محور به صورت هم‌زمان استفاده شود. به‌همین منظور ضروری است که پیش از هر چیز دو مقوله‌ای که این تحقیق بر بنیان آن‌ها شکل گرفته، توضیح داده شود؛ یکی نظریه‌ی نقد خواننده‌محور از دیدگاه چمبرز و دیگری رویکرد لذت‌طلبی و آموزش در ادبیات کودک که براساس دیدگاه‌های پری نودلمن صورت پذیرفته است.

نقد کتاب‌های درسی عمری به درازای تدوین کتاب‌های درسی دارد و متون درسی در کتاب‌ها و مقالات گوناگون از جنبه‌های مختلف بررسی شده‌اند.

از میان تحقیقات انگلیسی چارلوت هاک و همکارانش (۱۹۹۳) در کتابی به تأثیر ادبیات کودکان در مقطع ابتدایی می‌پردازند. این کتاب به سه بخش تقسیم می‌شود: خواننده، کتاب و نوع تدریس. در این کتاب ویژگی‌های تدریس ادبیات بررسی شده است، همچنین به ارزش ادبیات برای کودکان، چگونگی بازخورد ادبیات بر کودکان و بررسی داستان‌های تصویری و ادبیات سنتی و... می‌پردازد.

از میان تحقیقات داخلی قمری (۱۳۹۸) در مقاله‌ای مصادیق نداشتن صحت و اعتبار علمی محتوای کتاب‌های درسی را در زمینه‌های توضیحات واژگانی، متن درس‌ها، نام نامه، ویرایش، اطلاعات ادبی، کاربرد واژگان، مأخذشناسی و درنهایت ساختار کتاب‌ها بررسی کرده است. در مقاله‌ی دیگری پیروز و فقیه‌عبداللهی (۱۳۹۵) به بررسی داستان‌ها از نظر نقش آن‌ها در هوش اجتماعی پرداخته‌اند.

سعیدی قلعه‌آقایی (۱۳۹۵) نیز در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود تلاش کرده است کتاب‌های فارسی پایه‌ی پنجم و ششم ابتدایی را با نگاه به مؤلفه‌های ادبیات کودک و نوجوان، اهداف و ضروریات آن بررسی کند. اما هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به بررسی ابزارهای روایی و عناصر داستان‌های کتاب‌های فارسی و سنجش رویکردهای آموزشی و لذت‌بخشی در آن‌ها با استفاده از فعالیت‌های برون‌متنی نپرداخته‌اند.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳.۱. چمبرز و نظریه‌ی نقد خواننده‌محور

استفاده هم‌زمان از دو رویکرد نقد متن‌محور و خواننده‌محور در این مقاله برداشتی از آرای ایدن چمبرز، نویسنده و پژوهشگر انگلیسی است. او نام‌آورترین کسی است که برخی مبانی نظریه و نقد خواننده‌محور را در حوزه‌ی ادبیات کودک و نوجوان به کار گرفت. چمبرز برای بررسی آثار و یافتن خواننده‌ی درون آن تلاش کرد با توجه به زبان و

سبک نوشتار میان نقد خواننده‌محور و مطالعات زبانی و مطالعات خاص حوزه‌ی ادبی و زیبایی‌شناسی پیوندی برقرار سازد. براساس الگوی چمبرز، کار مطالعه‌ی داستان کودک و نوجوان بر مبنای تفکیک سه حوزه‌ی سبکی، روایت‌شناختی (زاویه‌ی دید، اصل طرفداری) و حوزه‌ی شکاف‌های گویا در داستان شکل می‌گیرد.

در تحلیل سبک داستان، بررسی تصاویر داستان، نحوه‌ی توصیفات داستان، شیوه‌ی کاربرد عناصر زبانی، کوتاه و بلندی جملات و کاربرد مفاهیم عینی یا انتزاعی در آن اهمیت دارد. داستان‌هایی که برای کودکان نوشته می‌شود در قیاس با داستان‌های گروه سنی نوجوانان باید از جملات کوتاه‌تر و مفاهیم عینی‌تر استفاده کند. در عین حال داستان‌هایی که برای نوجوانان نوشته می‌شود نیز به نسبت داستان بزرگ‌سالان، به جملات عینی‌تر و کوتاه‌تر بیشتری احتیاج دارد و گرنه برای نوجوان دیرپاب و دشوار می‌شود.

در حوزه‌ی متأثر از روایت‌شناسی، چمبرز مفهوم خاصی از «زاویه‌ی دید» ادبیات کودک و نوجوان را مطرح می‌کند. توجه اصلی چمبرز در این حوزه بر آثاری است که در مرکز آن زاویه‌ی دید یک کودک نقشی تعیین‌کننده دارد. در این صورت کودک، نویسنده‌ی مستتر در کتاب را می‌یابد، نویسنده‌ای که می‌توان با او دوست شد، زیرا از تبار کودکی است (رک. چمبرز، ۱۳۸۲: ۵۳-۶۱).

حضور شخصیت‌های کودک و نوجوان در داستان‌های حوزه‌ی ادبیات کودک و نوجوان، اگر با ادراکات، خواسته‌ها، عواطف و تخیلات کودکانه‌ی آنان همراه شود، نقش مؤثری در همراهی مخاطب با داستان دارد؛ چنان‌که یکی از مؤلفه‌های مهم در داستان کودک و نوجوان نیز هویت‌سازی از راه هم‌ذات‌پنداری مخاطب با قهرمان یا شخصیت‌های کودک و نوجوان است: «فرض بر این است که خوانندگان، با قهرمان‌های داستان همراه می‌شوند و بدین ترتیب، موقعیت‌های ارزشی ویژه‌ی آن‌ها را جذب می‌کنند. بدین‌گونه خوانندگان به‌طور ایدئولوژیک، توسط یکی انگاشتن خود با شخصیت داستان و هم‌ذات‌پنداری با او ساخته می‌شوند» (سارلند، ۱۳۹۷: ۷۷). البته در این مباحث بیشتر نگاه کودکانه و کانون‌گری آن اهمیت دارد، نه صرفاً وجود کودک در داستان. درحقیقت باید

بین راوی و کانون‌گر^۱ تمایز قائل شویم. در مطالعات ادبیات کودک، افزون بر انتخاب زاویه‌ی دیدی که ذهنیتش کودکانه است، وجود کانون‌گری که این ذهنیت را تشدید کند، اهمیت بسیاری دارد (رک. میرزایی‌پرکلی و غلامی، ۱۳۹۵: ۱۷۷). بنابراین «هرگاه نویسنده ای بتواند وحدت خویش را با کودک تحکیم بخشد و زاویه‌ی دیدی برگزیند که او را جلب کند، آن‌گاه می‌تواند آن وحدت را ماهرانه به‌عنوان ابزاری برای راهنمایی خواننده به معنای مورد نظر خویش به‌کار گیرد» (چمبرز، ۱۳۸۲: ۶۱).

در اینجا دو نکته‌ی مهم هست: نخست مسئله‌ی وحدت متن با مخاطب و همسوس شدن مخاطب با متن که توضیح داده شد؛ و دیگر «راهنمایی خواننده» یا همان هدف کلان آموزشی است؛ از آنجاکه داستان‌ها را بزرگ‌سالان با اهداف آموزشی، تربیتی و شناختی می‌نویسند، چمبرز به این غایت مطلوب نیز توجه دارد. رسیدن به این غایت مطلوب منوط به وحدت متن و مخاطب است و همین نکته است که اصل طرفداری را پدید می‌آورد. براساس این اصل، نویسنده برای جلب نظر مخاطب مجبور است از احساسات، قضاوت‌ها و خواسته‌های کودک طرفداری کند؛ با این حال، هنر نویسنده در این است که این طرفداری به پذیرش کامل قضاوت‌ها و خواسته‌های کودک منجر نشود؛ بلکه در پی جهت‌دادن به آن باشد. بخش دیگری از آرای چمبرز درباره‌ی شکاف‌های متن است. یکی از مباحث مهم در فرایند خوانش، سپیدخوانی و پرکردن شکاف‌ها و خلأهای متن است. خواننده با سپیدخوانی متن، در عمل سبب وقوع معنا و انضمامی شدن آن می‌شود. همچنین باعث نقش فعال خواننده در خوانش متن و لذت مخاطب از ساختن متن می‌گردد (همان).

۳.۲. پری نودلمن و لذت‌های ادبیات کودک

تقسیم کارکرد ادبیات کودک به تعلیمی یا لذت‌بخش از کلیشه‌های دیرین در نقد ادبی است؛ در این کلیشه چنین مطرح می‌شود که متون تعلیمی نمی‌توانند لذت‌بخش باشد و در لذت‌بخشی هم آموزشی نیست. از نظر بسیاری از بزرگ‌سالان، کودکان در درجه‌ی

^۱. focalizer

نخست باید به منظور یادگیری، مطالعه کنند. بنابراین، بزرگسالان در مواجهه با متن‌های کودکان، بیشتر بر پیام‌های آموزشی متن متمرکز می‌شوند و لذت‌بخشی متن را فرع بر اصل آموزش قلمداد می‌کنند. تفکر متداول این است که لذت متن، شهودی است که باید همراه داروی آموزش به کودک داده شود تا پیام‌های مفید را شیرین کند و توجه بیش از اندازه به شهود، اثر شفاف‌بخش دارو را از بین می‌برد؛ اما از منظر منتقدانی نظیر پری نودلمن که یکی از چهره‌های آشنا در قلمرو نقد ادبی و ادبیات کودک است، لذت در مقابل تفکر قرار ندارد؛ بلکه تفکر خود نوعی لذت است و به لذت نیز می‌توان فکر کرد؛ اما چرا به لذت باید فکر کرد؟ نخست اینکه لذت یکی از مهم‌ترین کارکردهای ادبیات است و تمام علاقمندان آثار ادبی، چه کودک و چه بزرگسال، می‌دانند که آنچه بیش از هر چیز آن‌ها را به خواندن ترغیب می‌کند، لذت از خواندن به خودی خود است. حتی زمانی که شخص به هدف تفکر و آموختن می‌خواند، از اینکه متن به او توانایی تفکر می‌دهد، لذت می‌برد. پس اگر بزرگسالی بخواهد کودک را به خواندن آثار ادبی تشویق کند، توصیه‌ی او باید براساس جنبه‌هایی از خواندن باشد که از کودک خواننده‌ای علاقه‌مند به خواندن بسازد. نکته‌ی دوم اینکه آگاهی عمیق از لذت‌هایی که متن ایجاد می‌کند و در واقع چگونگی کارکرد متن‌ها در لذت‌بخشی، به کودک و بزرگسال کمک می‌کند که در جایگاه یک خواننده به نوعی اقتدار دست یابد و رفته‌رفته خود به خواننده‌ای منتقد تبدیل شود که بتواند درست را از نادرست بازشناسد؛ زیرا می‌دانیم که همه‌ی متن‌ها و خواندنی‌ها سودمند نیست و حتی ممکن است که برای خواننده خطرناک هم باشد. لازمه‌ی این امر آن است که صور لذت از متن را در ادبیات کودک دریابیم؛ برخی از صور لذت از متن عبارت است از: ۱. لذت از تجربه‌ی آوای کلمه‌ها و آهنگ کلام به‌تنهایی؛ یعنی فرم‌هایی که صدای کلمات ایجاد می‌کند و شیوه‌های آهنگینی که با هم ترکیب می‌شود، به خودی خود لذت ایجاد می‌کند؛ ۲. لذت از برانگیختگی عواطف و احساساتی مانند خنده و حتی گریه، احساس اندوه یا شادی که گاه بر اثر هم‌ذات‌پنداری با شخصیت متن ایجاد می‌شود؛ ۳. لذت شناخت شکاف‌های متن و آموختن اطلاعات و مهارت‌های لازم برای پرکردن

این شکاف‌ها که درنهایت به مهارت بیشتر در خواندن می‌انجامد؛ ۴. لذت از تصاویر و مفاهیم موجود در متن؛ یعنی لذت از تجسم ذهنی شخصیت‌ها و حوادث موجود در متن که هرگز خواننده آن‌ها را در واقعیت ندیده، یا لذت از تفکر درباره‌ی مفاهیمی که قبلاً به آن‌ها توجه نکرده است. ۵. لذت از پیرنگ، و رسیدن به نقطه‌های تعلیق، اوج و فرود و پایان داستان؛ ۶. لذت استفاده از گنجینه‌ی دانش فردی و راهبردهای درک مطلب؛ در واقع تجربه‌ی مهارت در درک آنچه متن از خواننده انتظار دارد؛ ۷. لذت از ساختار روایت؛ یعنی آگاهی از اینکه چگونه کلمات و تصاویر یا حوادث، طرح‌های معنادار و منسجم می‌سازند. ۸. لذت درک: دریافتن این مطلب که ادبیات آینه‌ی زندگی و مفسر آن است و خوانندگان را نیز به تفسیر زندگی تشویق می‌کند؛ ۹. لذت دست‌یافتن به بینشی از تاریخ و فرهنگ از طریق ادبیات؛ ۱۰. لذت تشخیص فرم‌ها و دیدن شباهت‌ها میان آثار ادبی و مقایسه‌ی آن‌ها با یکدیگر؛ ۱۱. لذت از قاعده‌مندی و تکرار تجربه‌ی خوانش انواعی از داستان که خواننده پیش‌تر هم خوانده بود و از آن لذت برده است؛ ۱۲. لذت تشخیص و فریب‌نخوردن از ادبیات: درک اینکه چگونه شعرها یا داستان‌ها عواطف خوانندگان را کنترل می‌کنند و درک و قضاوت اخلاقی خواننده را تحت تأثیر قرار می‌دهند. ۱۳. لذت از جست‌وجو و پیدا کردن فنونی که متن بدان معناهای آشکار خود را پنهان یا حتی رد می‌کند؛ ۱۴. یافتن درک عمیق‌تری از خویش و بسط این درک از واکنش نسبت به سایر متن‌ها. ۱۵. لذت از سهیم کردن دیگران در تجربه‌ی ادبی از طریق خواندن متن برای دیگران و گفت‌وگو درباره‌ی آن (رک. نودلمن، ۱۳۸۴: ۱۱۰-۱۱۳).

به نظر می‌رسد فرایند این لذت‌ها در کودک با همراهی مربی و معلم حاصل و تکمیل می‌شود؛ بنابراین پرورش ذهن دانش‌آموز در این زمینه بسیار ضروری است تا درنهایت با آگاهی عمیق از لذت‌هایی که متن‌ها پیش رو می‌گذارند بتوانند خواندنی‌های سودمند را از مضر تشخیص دهند. نکته‌ی دیگر اینکه بسیاری از این گونه‌های لذت از متن در میان خواننده‌ی کودک و بزرگ‌سال مشترک است اما گاه خواننده‌ی بزرگ‌سال هم‌زمان با لذت از متن با کاربرست اطلاعات بینامتنی خویش در برابر متن موضعی مخالف می‌گیرد،

آن‌چنان‌که گویی بدون ایجاد وحدت میان متن و مخاطب، لذتی از رنگی دیگر که نتیجه‌ی تشخیص فریب متن بوده برای بزرگ‌سال حاصل شده؛ درحالی‌که به نظر می‌رسد درباره‌ی مخاطب کودک، رسیدن به هریک از این وجوه لذت در گرو ارتباط و در نتیجه وحدت با متن است؛ زیرا خواننده‌ی کودک و نوجوان اطلاعات برون‌متنی و بینامتنی گسترده‌ی مخاطب بزرگ‌سال را ندارد؛ بنابراین اگر به مخالفت با متنی برخیزد به معنای آن است که با متن ارتباط نگرفته، هیچ‌یک از صور لذتی که برشمردیم برایش حاصل نشده و در نتیجه وحدتی میان متن و مخاطب صورت نگرفته است.

۴. تحلیل و بررسی

۴.۱. معرفی بسته‌ی آموزشی فارسی چهارم

بسته‌ی آموزشی فارسی چهارم دبستان شامل کتاب فارسی مهارت‌های خوانداری، کتاب فارسی مهارت‌های نوشتاری، کتاب راهنمای معلم، لوح فشرده‌ی کتاب گویا و متن‌های شنیداری است.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۹، چاپ ششم کتاب فارسی چهارم دبستان را منتشر کرد؛ اعضای گروه تألیف کتاب فریدون اکبری‌شلدره و معصومه نجفی‌پازکی و اعضای شورای برنامه‌ریزی عبارت‌اند از: نازیلا بهروران، پریچهر جبلی‌آده، حسن ذوالفقاری، عبدالرحمان صفارپور، گلزار فرهادی، راحله محمدی، مهتاب میرایی‌آشتیانی و فرح نجاران بوده‌اند.

۴.۲. نگاهی به کتاب فارسی مهارت‌های خوانداری

فارسی چهارم (خوانداری) شامل هفت فصل و هفده درس است که از این تعداد نه درس در قالب داستان آمده است. همچنین کتاب، شش «بخوان و بیندیش» در ژانر داستان دارد. تنها داستان ترجمه‌ای، «هفت مروارید سرخ» نوشته‌ی جورجیوگاریتسو است. داستان «در جست‌وجو» نیز نوشته‌ی کلرژوبرت نویسنده‌ی فرانسوی ساکن تهران است. دو داستان

«رهایی از قفس» و «آرش کمان‌گیر» بازنویسی آثار کهن است. چهار حکایت کوتاه نیز در پایان برخی از درس‌ها نقل شده است. یازده داستان هم به صورت شنیداری برای دانش‌آموزان در کلاس پخش می‌شود.

۳.۴. نقدی بر اهداف برنامه‌ی درسی

اهداف برنامه‌ی درسی فارسی در پایه‌ی چهارم ابتدایی، بر بنیاد عناصر پنج‌گانه برنامه‌ی درسی ملی بنابر رویکردهای زیر تبیین شده است: تفکر و تعقل، علمی و منطقی، ایمان، باور و علائق، علم، اخلاق و عمل، نگاه‌کردن، گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن (رک. اکبری‌شلدره و دیگران، ۱۳۹۳: ۵-۸). ذیل هر یک از این رویکردها اهدافی مطرح شده؛ به‌طور نمونه ذیل رویکرد علمی و منطقی آمده است: «توانایی تحلیل نوشته‌ها و گفته‌ها با استفاده از روش قضاوت عملکرد؛ توانایی تخیل خلاقانه با استفاده از روش بدیعه‌پردازی؛ توانایی تمییز و تشخیص پدیده‌های دیداری و شنیداری» (همان: ۵). همچنین در باب اهداف مرتبط با ایمان، باور و علائق نوشته‌اند: «نگرش مثبت به مسائل اعتقادی، فرهنگی تربیتی، ملی، هنری و اجتماعی؛ ارج‌گذاری به احساسات، عواطف و افکار دیگران؛ بیان مناسب و مؤثر احساسات و عواطف و افکار خود، ایجاد باور به جلوه‌های ارزشی انقلاب اسلامی؛ علاقه به مطالعه‌ی نوشته‌ها و قصه‌های ساده و مناسب؛ علاقه به جنبه‌های زیبایی سخن در گفتار و نوشتار؛ نگرش مثبت به مشارکت در جمع و همکاری با گروه» (همان: ۵).

به نظر می‌رسد در برنامه‌ی درسی فارسی، به برخی اهداف ادبیات کودک و نوجوان توجه نشده است. به عقیده‌ی نورتون برنامه ادبیات کودک باید پنج هدف داشته باشد:

۱. برنامه‌ی ادبیات باید دانش‌آموزان را یاری کند تا دریابند ادبیات برای سرگرمی و لذت بخشی است. همچنین باید موجب علاقه‌مندی کودک به موضوع‌های نو شود. مریان باید پسند کودکان و راه‌های برانگیختن علاقه‌های نو در آنان را بشناسند؛

۲. ادبیات باید کودکان را با پیشینه ادبی‌شان آشنا کند، نگهبان و پشتیبان دانش باشد و امکان انتقال آن را به نسل‌های آینده فراهم آورد. مربیان باید برگزیده‌ترین نمونه‌های ادبی پیشینیان را بشناسند و کودکان را نیز با آن‌ها آشنا سازند؛

۳. برنامه‌ی ادبیات باید دانش‌آموزان را یاری کند تا عناصر رسمی ادبیات را دریابد و آنان را به سمتی راهنمایی کند که گزینش‌گر بهترین بخش‌های ادبیات باشند. کودکان نیازمند شنیدن و خواندن ادبیات ناب هستند تا ستایش‌گر نویسندگانی باشند که نه تنها حرفی برای گفتن دارند، بلکه آن را به بهترین شکل بیان می‌کنند. مربیان باید بهترین کتاب‌های ادبی را شناسایی کنند و آن‌ها را با کودکان سهیم شوند؛

۴. ادبیات باید به کودکان یاری کند تا با شناختن خویش و دیگر انسان‌ها رشد کنند. کودکانی که خود را در رویارویی و چیرگی بر دشواری‌ها با شخصیت‌های ادبی یکی می‌پندارند، شیوه‌های کنارآمدن با سختی‌ها را می‌آموزند. بنابراین مربیان باید از راه ادبیات، کودکان را با مردم دیگر زمان‌ها و فرهنگ‌ها آشنا کنند و آنان را برانگیزانند که خود و دنیایشان را از چشم‌اندازی نو بنگرند؛

۵. برنامه‌ی ادبیات باید کودکان را در ارزیابی هر آنچه می‌خوانند، یاری کند و بر احترام آنان به ادبیات و خلاقیت‌هایشان بیفزاید. بنابراین مربیان باید کودکان را یاری کنند تا روش‌های مقایسه، پرسش و ارزیابی کتاب‌هایی را که خوانده‌اند، بیاموزند (نورتون، ۱۳۸۲: ۱۰۰).

چنان‌که گفته آمد نورتون هدف اول ادبیات کودک را سرگرمی و لذت می‌داند. در مقدمه‌ی این گفتار نیز به پیامدهای رویکرد هم‌زمان آموزش و لذت‌طلبی در ادبیات کودک اشاره شد. همچنین برخی از گونه‌های لذت را نیز برشمردیم که با اهداف ادبیات کودک در این بخش سازگار است. حال سؤال این است که چرا در اهداف برنامه‌ی درسی فارسی، وجه سرگرمی و لذت‌طلبی ادبیات جایی ندارد؟ شاید جای خالی کام‌بخشی و سرگرمی در اهداف برنامه‌ی درسی از این تصور نشأت می‌گیرد که دو رویکرد لذت‌طلبی و آموزشی در تقابل یکدیگر است و در نتیجه نمی‌توان آن‌ها را یک‌جا در یک متن گرد

آورد، درحالی‌که همان‌گونه که در ادبیات بزرگ‌سال رویکردهای تلفیقی، نظریه‌های «هنر متعهد» و «هنر برای هنر» را در کنار هم جمع آورده؛ در متون برگزیده‌ی ادبیات کودک نیز این دو نگرش متضاد جمع آمده است. متن‌هایی که بیشتر از همه از آن‌ها لذت می‌بریم، می‌کوشند هر دوی این کارها را یک‌باره انجام دهند؛ یعنی در مقام حکایت‌های آموزشی تلاش می‌کنند که کودکان را از کودک‌بودن باز دارند و به آن‌ها بیاموزند که بهتر و متفاوت باشند. در مقام کام‌بخشی برآنند که کودکان دقیقاً به همان صورت عالی که هستند، باقی بمانند (رک. نودلمن، ۱۳۸۷: ۴۲۱-۴۲۵). «لذت و سرگرمی ضروری‌ترین عامل برای تضمین سلامت روح و روان کودک و نوجوان است. داستان بدون تردید پرکننده‌ی اوقات فراغت کودکان و نوجوانان است. ادبیات کلاً ماهیت دوگانه دارد؛ یعنی هم امکان لذت‌بردن را فراهم می‌کند و هم شناخت را گسترش می‌دهد» (گودرزی دهریزی، ۱۳۹۵: ۱۰۲). بسیاری از پژوهشگران حوزه‌ی ادبیات کودک معتقدند که کودکان به جای کتاب‌هایی که هدف بنیادیشان، دادن پیام است، کتاب‌هایی داشته باشند که از راه آن‌ها خواندن را دوست بدارند. «خواندن داستان‌های خوب به‌خودی‌خود یک لذت است و ما بدون در نظر گرفتن سن، لذت‌بردن را دوست داریم» (نورتون، ۱۳۸۲: ۱۲۶). با نادیده انگاشتن عنصر «لذت» داستان جذابیت و کشش نخواهد داشت، از عنصر تعلیق بی‌بهره می‌شود؛ در نتیجه در میانه‌ی راه رها می‌شود. از دیگر سو، به‌دلیل اینکه داستان‌ها را بزرگ‌سالان با اهداف آموزشی، تربیتی و شناختی می‌نویسند، رسیدن به غایت مطلوب وابسته به وحدت متن و مخاطب کودک و لذت از متن است.

۴.۴. داستان «آفریدگار زیبایی»

۴.۴.۱. نقد و بررسی داستان

اولین داستان کتاب، «آفریدگار زیبایی»، جزئیات جذابی دارد؛ از جمله استفاده از آرایه‌ی جان‌بخشی در طول داستان که برای دانش‌آموزان در این گروه سنی مناسب است، همچنین صور خیال حاصل از نقاشی هر فصل در داستان خواننده را با خود همراه می‌سازد و

مخاطب را به هدف اصلی اثر، یعنی «آشنایی با آفرینش و تأمل در آن» نزدیک می‌سازد، اما داستان، از منظر طرح و عناصر، کامل نیست و هیجان و کشمکش در آن به اندازه‌ای نیست که موجب سرگرمی و لذت مخاطب شود. «یک داستان باید به قدر کافی برای کودک جالب توجه باشد یا در او کنجکاوی برانگیزد تا به دانستنش راغب شود، وگرنه داستان را نخواهد خواند» (حجازی، ۱۳۹۴: ۹۷). دوم اینکه گره‌افکنی در داستان ناقص صورت گرفته است؛ یعنی گره‌افکنی اصلی به آکسیون و گره‌های فرعی تبدیل نشده. گاه اثر از حالت داستان خارج و به جستار نزدیک شده است. سوم اینکه شخصیت‌پردازی‌ها ضعیف و بدون حضور کودک صورت گرفته. در واقع روایت فاقد نگاه کودکانه و کانون‌گری آن است که پیش از این توضیح داده شد. شخصیت‌های داستان باید موجه و منطقی باشند و واقعی جلوه کنند. اما شخصیت خورشید و نوع حضورش، باتوجه به هر فصل، تناسب و هماهنگی ندارد.

اما شاید یکی از مهم‌ترین نواقص داستان، اشاره نکردن به نام نویسنده‌ی اصلی داستان باشد. در راهنمای معلم هم به نویسنده‌ی اثر اشاره نشده است. اصل داستان با نام *چهارفصل* نوشته‌ی زهره پریخ، ساختاری دقیق‌تر و اسلوب هنرمندانه‌تری دارد. در داستان *چهارفصل* از ابتدای داستان با بیان «اتفاقی باورنکردنی افتاد» (پریخ، ۱۳۹۱: ۱۴)، هیجان خواندن در کودک ایجاد می‌شود. اما در بازنویسی داستان بسیاری از جذابیت‌های متن اصلی حذف شده است. با مقایسه‌ای ساده بین بند اول داستان اصلی و بازنویسی آن قوت داستان اصلی و ضعف بازنویسی آشکار می‌شود:

«روزی بهار، پاییز و تابستان با هم گفت‌وگو می‌کردند. صحبت از این بود که هر یک بهتر نقاشی کرد، بماند و بقیه، دست از نقاشی بردارند و بروند. آن‌ها تصمیم گرفتند خورشید جهان‌افروز را به داوری انتخاب کنند» (اکبری‌شلدره و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۰).

«یکی از روزهای خوب خدا، روزی که هیچ‌کس یادش نمی‌آید توی کدام فصل بود، اتفاقی باورنکردنی افتاد: ابرهای سیاه آسمان را پوشاندند؛ دانه‌های سفید برف باریدند؛ درخت‌ها شکوفه کردند؛ برگ‌ها زرد شدند و ریختند؛ شاخه‌ها از سنگینی میوه‌ها خم شدند. مردم هم تعجب کردند، هم ترسیدند. نمی‌دانستند چه اتفاقی افتاده است. هیچ‌کس

خبر نداشت که دور از چشم همه، چهار فصل دور هم نشسته‌اند و گرم صحبت‌اند» (پریخ، ۱۳۹۱: ۱۴).

آشکار است که داستان اصلی، شروع خیال‌انگیزتری دارد و یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های متن ادبی یعنی هنجارگریزی را دارد: روزی که هم ابرهای سیاه در آسمان هست و هم برف می‌بارد و هم درخت‌ها شکوفه می‌دهند و... نویسنده با استفاده از ایماژ و تصویری شاعرانه و خرق عادت در تصاویر روزمره، موجب تهییج عواطف و تحریک ذوق زیباشناسانه مخاطب شده و انگیزه‌ی دنبال کردن داستان را در خواننده ایجاد کرده است. درحالی‌که به گمان نگارندگان این مقاله داستان «آفریدگار زیبایی» در مقایسه با داستان پریخ وجوه شاعرانه و ادبی کمتری دارد و گاه حتی در آن از گزاره‌هایی استفاده شده که ممکن است از منظر تربیتی و روان‌شناختی برای دانش‌آموز مضر باشد؛ برای نمونه وقتی دانش‌آموز می‌خواند «صحبت از این بود که هر یک بهتر نقاشی کرد، بماند و بقیه، دست از نقاشی بردارند و بروند»، آیا این جمله به کودکان القا نمی‌کند که اگر خوب نقاشی نمی‌کنید، دیگر ادامه ندهید؟ به‌طور کل اگرچه هدف از این داستان در کتاب درسی، تبیین آموزه‌های اخلاقی و مذهبی و تقویت توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان بوده است، استفاده‌ی بهتر از عناصر داستانی، شخصیت‌پردازی و زبان شاعرانه می‌توانست به بیان آموزه‌های مذهبی داستان و تأثیر بر مخاطب بیشتر کمک کند.

۲.۴.۴. راهکار برون‌متنی تدریس

«کودکان، قابلیت ذاتی برای نقد دارند. آنان به گونه‌ای غریزی سؤال می‌کنند، پاسخ می‌دهند، مقایسه و قضاوت می‌کنند و اگر به حال خود بگذاریمشان، نظرها و احساس‌های خود را هنگامی که درباره‌ی کتاب‌ها، فیلم‌ها، تلویزیون، ورزش و یا هریک از فعالیت‌های شخصیشان سخن می‌گویند، با شور و شوق بیان کرده، دیگران را در آن سهیم می‌سازند. از جمع‌آوری اطلاعات لذت می‌برند و همچون صاحب‌نظر بزرگسال، تیزبین و دقیق‌اند» (چمبرز، ۱۳۸۷: ۱۵۳).

بنابراین هر دو داستان با رویکرد نقد کودک‌محور، در چهار کلاس بیست نفره خواننده شد و درباره‌ی آن با دانش‌آموزان در فضایی آزاد و بدون پیش‌داوری صحبت شد؛ تقریباً

همه‌ی دانش‌آموزان با داستان «چهارفصل» بیش از «آفریدگار زیبایی» ارتباط برقرار کردند. به نظر آن‌ها در داستان اصلی شور و هیجان بیشتری وجود دارد. مسئله‌ی نگاه کودکانه و کانون‌گری کودک در داستان پریرخ همه‌جا آشکار است؛ مثلاً در بخش پاییز می‌خوانیم: «صدای پای بچه‌هایی که به مدرسه می‌رفتند و صدای خش‌خش برگ‌ها، سرود پاییز بود» (پریرخ، ۱۳۹۱: ۱۵) یا در توصیف زمستان می‌خوانیم: «صدای بچه‌ها به گوش نمی‌رسید. خورشید دلتنگ شد. می‌خواست باز هم پشت ابرها برود که چشمش به چند گلوله‌ی کوچک برف افتاد. گلوله‌های برفی مثل کبوتر در هوا پرواز می‌کردند و دوباره به زمین برمی‌گشتند. بچه‌ها را دید که از خانه‌های گرم بیرون آمده‌اند و روی برف‌ها سر می‌خورند» (همان: ۱۶). آمدن بهار هم، چنین تصویر شده است: «بهار مثل یک بچه کوچک بود که یک جا بند نمی‌شد. از کوه‌ها بالا می‌رفت و رودها و جویبارها را روانه دشت می‌کرد. از دره‌ها پایین می‌آمد و درخت‌ها را بیدار می‌کرد و شکوفه‌ها را می‌خنداند» (همان: ۱۶ و ۱۷) و با آمدن تابستان «جیک‌جیک پرنده‌ها و صدای بازی بچه‌ها در گوش خورشید پیچید. خورشید از ته دل خندید» (همان: ۱۷). در واقع انتخاب زاویه‌ی دیدی با ذهنیت کودکانه، سبب جذب خواننده‌ی کودک شده است.

تعدادی از دانش‌آموزان نیز اشاره کردند که در داستان اصلی، خورشید باعث شد، خود فصل‌ها به این نتیجه برسند که آن‌ها در کنارهم زیبا هستند: «خورشید گفت: همه شما زیبا هستید، اما زمستان بدون ابرها زیباتر است. بهار گفت: نه، نه، آن وقت هیچ برفی نمی‌بارد و بهار بدون بنفشه و شکوفه می‌ماند. خورشید گفت: بهار هم بدون باران و شکوفه زیباست. تابستان فریاد زد و گفت: نه، نه! آن وقت هیچ درختی میوه نمی‌دهد. خورشید گفت: پاییز وقتی زیباست که برگ درخت‌ها زرد نشوند و نریزند. زمستان و بهار پرسیدند: پس درخت‌ها کی بخوابند و خستگی‌شان کی دربرود تا بتوانند دوباره جوانه بزنند؟» (همان: ۱۸). در واقع کودکان، خود، «شکاف‌های گویا» را در متن که در مقدمه بدان اشاره کردیم توانستند بیابند و کامل کنند.

همچنین یکی از دانش‌آموزان با اشاره به شروع و پایان‌بندی خوب در داستان اصلی گفت: «داستان چهارفصل قشنگ‌تر از آفریدگار زیبایی شروع شد. در آخر قصه هم انگار خورشید در داستان چهارفصل مهربان‌تر است». درباره‌ی شروع داستان قبلاً توضیحاتی داده شد، اما در باب پایان داستان، با وجود اینکه در داستان اصلی با یک جمله‌ی کوتاه به همکاری فصل‌ها اشاره شده است و ظاهراً نویسنده تلاش کرده نتیجه‌گیری مستقیم نداشته باشد، کودکان، پایان داستان «چهار فصل» را زیباتر از «آفریدگار زیبایی» دانستند. «خورشید خندید و گفت: می‌بینید، شما با کمک هم زیبا و پربرار می‌شوید. هر کدام از شما به جای خود زیباست؛ اما همکاری شما از همه چیز زیباتر است» (همان).

به گمان نگارندگان یکی از ضعف‌های اساسی داستان کتاب، ناشی از تغییر در درون‌مایه داستان اصلی است. درون‌مایه‌ی داستان اصلی همکاری و نگاه مساوی داشتن است؛ درحالی‌که داستان کتاب فارسی به درون‌مایه دیگری تغییر یافته که باعث شده ساختار کل داستان به هم بریزد.

۴.۵. داستان «کوچ پرستوها»

۴.۵.۱. نقد و بررسی داستان

درس «بازگشت پرستوها» را بیشتر می‌توان گزارشی مستند در نظر گرفت؛ این روایت در نظرخواهی از دانش‌آموزان چندان اقبالی نداشت؛ به گمان ما این امر به دلیل حضور کم رنگ کودک در روایت و فقدان نگاه کودکانه و کانون‌گری آن است. توضیح دادیم که در ادبیات کودک برای ایجاد وحدت بین متن و مخاطب لازم است اتفاقات با گذر از هستی کودک، شنیده، دیده و احساس شوند (چمبرز، ۱۳۷۸: ۱۲۷) و به روایت، کیفیتی «کودک‌پسند» داده شود (رک. میرزایی‌پرکلی و غلامی، ۱۳۹۵: ۱۷۷). به نظر می‌رسد در درس «بازگشت پرستوها» این امر نادیده گرفته شده. به همین دلیل است که با وجود اینکه طبیعت یکی از موضوعات جذاب برای کودکان است و حتی گزارش مستند درباره‌ی آن ممکن است توجه کودک را به خود جلب کند و کنجکاوی او را برانگیزد،

در بازنمایی طبیعت، احتمال دارد جاذبه‌های طبیعت کاملاً منعکس نشود. به همین دلیل نیز از اواخر قرن هجدهم، پژوهندگان به رابطه و شیوه‌ی برخورد متون ادبی با طبیعت و محیط زیست، پرداختند و مکاتب نقد ادبی مانند زیست‌نقد و زیست‌نشانه شکل گرفت (رک. عمل صالح، ۱۳۸۹: ۱۰۴). هم‌چنان‌که با بررسی بازنمایی طبیعت در کتاب فارسی دوم دبستان براساس الگوی دستوری‌واژگانی مشخص شده که ساختار جملات و عباراتی که درباره‌ی طبیعت است به گونه‌ای است که توجه به طبیعت و جلوه‌های آن را تشویق نمی‌کند (همان: ۱۱۴).

درباره‌ی چینش درس نیز به گمان ما بهتر بود تناسبی میان موضوع و زمان خوانش درس در نظر گرفته می‌شد؛ «کوچ پرستوها» که پدیده‌ای مرتبط با فصل بهار است، در ابتدای کتاب آمده و طبیعتاً تدریس آن در پاییز اتفاق می‌افتد. بهتر بود درس در اواخر کتاب قرار می‌گرفت تا در فصل بهار و هنگام بازگشت پرستوها خواننده شود که امکان مشاهده مستقیم برای دانش‌آموزان فراهم باشد.

۴.۵.۲. راهکار برون‌متنی تدریس

در راهنمای معلم یکی از راه‌های پیشنهادی برای تدریس این درس، روش نمایش خلاق ذکر شده است. بدین‌گونه که دانش‌آموزان پس از گفت‌وگو در گروه، تصمیم بگیرند که کدام قسمت داستان را نمایش دهند: «در متن درس کوچ پرستوها هیچ‌کدام از شخصیت‌ها گفت‌وگوی متنی ندارند و قسمت خلاقانه کار اینجاست که بچه‌ها به خلق موقعیت و تولید بافت سخن، بین پرستوها می‌پردازند» (اکبری‌شلدره و دیگران، ۱۳۹۳: ۶۰). این کار به زمینه‌ی تحریکی و تحریضی برای قصه‌گویی در کودک نیاز دارد تا با متن ارتباط برقرار نماید. از آنجاکه این داستان به‌خودی‌خود ظرفیت کافی برای برقراری ارتباط ندارد، این خلاء از طریق آثار برون‌متنی دیگر جبران شد:

۱. هم‌زمان با تدریس، داستان «شاهزاده‌ی خوشبخت» نوشته‌ی اسکار وایلد در کلاس خوانده شد. وحدت میان متن و مخاطب که در درس ایجاد نشده بود، در این داستان حاصل شد. هم‌زمان دانش‌آموزان از فحوای اثر اسکار وایلد می‌توانستند اطلاعات خوبی

درباره‌ی زندگی پرستوها از جمله مهاجرت آن‌ها به مصر (رک. وایلد، ۱۳۹۰: ۶۹) و خواب زمستانی‌شان (همان: ۷۱) به دست بیاورند؛ اثر اسکار وایلد نمونه‌ی خوبی از هم‌زمانی رویکرد آموزشی و لذت‌بخشی در داستانی است که به لحاظ ساختاری نیز کامل است. همچنین در مقایسه‌ی این دو درس در فضای کلاس این نتیجه حاصل شد که قالب داستان بهتر از مستندنگاری به آموزش کودک یاری می‌رساند.

۲. شعر «آسمان نقطه‌چین» برای دانش‌آموزان خوانده شد و دانش‌آموزان روی شعر با همان وسایل ساده در کلاس موسیقی گذاشتند و لذت بردند.

کوچ پرستوها چقدر / زیباست توی آسمان / هستند در حال سفر / با قوم و خویش و دوستان / پروازشان را دیده‌ام / صد بار از روی زمین / در آسمان دنبال هم / هستند مثل نقطه‌چین / اما چطوری می‌روند / بی‌نقشه تا آن دورها؟ / شاید که قبلاً خوانده‌اند / در مدرسه جغرافیا! (زرنشان، ۱۳۹۵: ۱۵).

۴.۶. داستان «راز نشانه‌ها»

۴.۶.۱. نقد و بررسی داستان

در درس سوم، «راز نشانه‌ها»، مردی در جستجوی الاغ گم‌شده‌ی خود، با پسری مواجه می‌شود که بدون مشاهده‌ی حیوان، با توجه به نشانه‌ها، به وجود الاغ پی می‌برد، اما در پایان داستان سرانجام الاغ مشخص نمی‌شود و تنها بر هوش پسر تأکید می‌شود. بزرگ‌ترین ضعف داستان در مرحله گره‌گشایی است. در واقع با رهاکردن گره‌ی اصلی داستان، انسجام اثر از دست رفته است. در طول شش سال تدریس پایه‌ی چهارم، پس از هر بار خواندن داستان و پایان‌یافتن آن، دانش‌آموزان می‌پرسند: «پس الاغ چه شد؟ الاغ پیدا نشد؟» و این خود دلیلی بر ضعف در گره‌گشایی و پایان‌بندی ناقص داستان است. در واقع ساختار داستان باید به گونه‌ای باشد که اگر نویسنده شکاف و خلایقی هم در متن ایجاد می‌کند، این شکاف گویا باشد و در ایجاد شکاف افراط نکند (چمبرز، ۱۳۸۲: ۶۲) و داستان را در میانه‌ی راه رها نکند. اگر نویسنده در این داستان پایان باز در نظر داشته،

چندان موفق عمل نکرده، زیرا شرط موفقیت در پایان باز آن است که نویسنده بتواند در خلال متن، با خواننده تعامل کند؛ آن‌چنان‌که بین متن و خواننده وحدتی برقرار شود که در نهایت اگر شکافی هم حتی در پایان داستان اتفاق افتاد، خواننده خود بتواند شکاف را کامل کند و این شکاف در خدمت درون‌مایه‌ی داستان هم باشد؛ درحالی‌که در این روایت، شکاف انتهایی داستان و بازبودن پایان آن، به درون‌مایه‌ی اصلی داستان که همانا تأکید بر دقت و هوشیاری شخصیت کودک داستان بوده، با منحرف کردن ذهن کودک به تردید درباره‌ی سرنوشت الاغ آسیب زده است.

در استفاده از انواع ابزارهای روایتی هم بهتر بود دقت بیشتری صورت می‌گرفت؛ به گمان ما از نقل بیش از حد استفاده شده است. در قسمتی از داستان می‌خوانیم «مرد، خشمگین شد و پسر را پیش حاکم برد» (اکبری‌شلدره و دیگران، ۱۳۹۸: ۳۱)، بهتر بود برای ایجاد تعلیق بیشتر در این قسمت، به جای کانونی‌سازی درونی روایت از کانونی‌سازی بیرونی و صحنه‌پردازی استفاده می‌شد. استفاده‌ی زیاد از ابزار نقل، از جذابیت داستان کاسته است، همچنین کانونی‌سازی درونی گاه مانع از ایجاد این‌همانی و فرافکنی میان داستان و خواننده می‌شود.

این درس برگرفته از داستان مربوط به ضرب‌المثل «شتر دیدی ندیدی» است که روایت‌های گوناگونی از آن باقی است (رک. ذوالفقاری، ۱۳۸۴: ۶۰۷). درحالی‌که همانند اکثر داستان‌های کتاب هیچ اشاره‌ای به منبع اصلی نشده؛ به‌طورکلی بی‌توجهی به مستندسازی سبب می‌شود که دانش‌آموز به یکی از مهم‌ترین مباحث مطالعه و تحقیق، یعنی مرجع‌نویسی و رعایت امانت در ذکر منبع، ناآگاه بماند؛ حال آنکه تقویت حساسیت دانش‌آموزان به مستندسازی در گفتار و نوشتار باید از همین رده‌ی سنی آغاز گردد.

۴. ۶. ۲. راهکار برون‌متنی تدریس

پیش از خواندن داستان از دانش‌آموزان خواسته شد براساس تصویر، داستانی بنویسند. پس از خواندن داستان اغلب دانش‌آموزان از سرانجام الاغ می‌پرسیدند. می‌توان با پیشنهاد

انشائی با موضوع «سرانجام حیوان گمشده از نظر شما» کودک را در تکمیل داستان و معنای آن دخالت داد.

۴.۷. داستان «ارزش علم»

۴.۷.۱. نقد و بررسی داستان

در این داستان حکیمی گرفتار توفان می‌شود، پس از نجات در ساحلی دورافتاده، تنها و غریب و سرگردان، به نوشتن بر ماسه‌های ساحل می‌پردازد. چرا نوشتن مردی غریبه بر ماسه‌ها برای اهالی شهر تا حدی جذاب و شگفت‌انگیز است که خبر را به گوش حاکم می‌رسانند؟ به گمان ما این داستان به دلیل ضعف پیرنگ نتوانسته است پیام اصلی خود را به خواننده منتقل کند. همچنین در این اثر نیز از ابزارهای روایتی استفاده‌ی درستی صورت نگرفته است، استفاده‌ی زیاد از نقل و بی‌توجهی به صحنه‌پردازی مانع ایجاد هیجان و تعلیق در داستان شده است.

مأخذ داستان بدون قید نام اثر تنها با اشاره به نام نویسنده، «محمد میرکیانی، با تغییر» ذکر شده است. داستان از لحاظ درون‌مایه به حکایت «حکیم و تاجر» شباهت دارد؛ داستان «حکیم و تاجر» در قسمت سوم مجموعه‌ی پنج‌جلدی «قصه ما همین بود» آمده. با مقایسه‌ی این دو داستان به ضعف پیرنگ در روایت کتاب درسی بیشتر می‌توان پی برد؛ در داستان اصلی، تاجر و حکیمی با هم به سفر می‌روند. تاجر به فکر حفظ و جمع‌آوری مال و حکیم در پی کسب دانش و تعلیم آن است. اما پس از سوارشدن به کشتی هوا توفانی می‌شود و حکیم و تاجر به تخته پاره‌ای می‌چسبند و به خشکی می‌رسند. پس از چند روز سرگردانی به شهری ناشناس می‌رسند. تاجر مال‌باخته همچنان سرگردان است اما حکیم با استفاده از دانش و معرفت خود کلاس درسی دایر می‌کند و اعتباری می‌یابد (میرکیانی، ۱۳۶۹: ۲۱-۲۵). این امر که حکیم در شهر جدید از مسیر تدریس علم خویش اعتباری حاصل کند، باورپذیرتر از آن است که عمل نوشتن مردی غریبه بر ماسه‌ها توجه بومیان منطقه را به خود جلب کند.

۴.۷.۲. راهکار برون‌متنی تدریس

از دانش‌آموزان خواستیم براساس داستان درس، تئاتری اجرا کنند. در اجرای نمایش دانش‌آموزان تلاش می‌کردند جای خالی صحنه‌پردازی داستان را با خلق صحنه‌های پرهیجان و ایجاد هول‌وولا جبران کنند؛ گویی با خلق صحنه‌های پرهیجان می‌خواستند بگویند داستان به هول‌وولای بیشتری نیاز دارد.

۴.۸. داستان «آرش کمان‌گیر»

۴.۸.۱. نقد و بررسی داستان

در کتاب راهنما از اهداف درس «آرش کمان‌گیر»، معرفی یکی از نمادهای اسطوره‌ای فرهنگ ایران (همچنین معرفی فردوسی و شاهنامه) و آشنایی با افسانه‌های ملی بیان شده است (اکبری‌شلدره و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۶). همچنین به آموزگار پیشنهاد شده است پیش از شروع تدریس اطلاعات جامعی درباره‌ی فردوسی به دانش‌آموزان بدهد (همان: ۱۸)؛ درحالی‌که این داستان اساساً در شاهنامه‌ی فردوسی نیامده است؛ عده‌ای بر این باورند که نبودن داستان آرش در شاهنامه بدین دلیل است که داستان آرش ارتباط مستقیمی با داستان‌های رستم و خانواده‌ی او نداشته و شاید پرداختن به آن در بخش حماسی شاهنامه که تمرکزش بر پهلوانی رستم و خاندان اوست، از یک‌دستی و انسجام اثر می‌کاسته. در منابع فردوسی از جمله شاهنامه‌ی ابومنصوری هم به این داستان اشاره‌ای نشده، شاهنامه‌ی ابومنصوری با پرداختن به شخصیت‌هایی از خاندان‌های بزرگ ایران‌شهر، چون خاندان سکاکی رستم و کارن و مهران و جز آن‌ها که پیشینه‌ی آنان دست‌کم به دوره‌ی اشکانی می‌رسد، تحریری تازه از خدای‌نامه‌ها ارائه داده است. این تحریر با ورود زال و سام به دربار منوچهر آغاز می‌شود، به لشکرکشی افراسیاب به ایران و تعیین مرز ایران و توران می‌پردازد و در نهایت پادشاهی از منوچهر به جانشینان او، نوذر و زو منتقل می‌شود، مرز ایران و توران هم در پادشاهی زو، بدون تیرافکنی آرش تعیین می‌شود و دیگر جایی برای تیرافکنی آرش در تعیین مرز ایران و توران باقی نمی‌ماند؛ در واقع تیرافکنی آرش در

تحریرهای خدای‌نامه نتوانسته است جایگاه خود را تثبیت کند (رک. خطیبی، ۱۳۹۶: ۱۴۴-۱۵۹). بنابراین این داستان اگرچه حماسی است، معرف شاهنامه و فردوسی نیست؛ زیرا ارتباط مستقیمی میان آن و شاهنامه‌ی فردوسی نیست؛ درحالی‌که سهم معاصران از جمله سیاوش کسرایی در شهرت‌بخشیدن به این داستان بیش از فردوسی است. اما با وجود استفاده از بخش‌هایی از شعر کسرایی در روایت، متأسفانه نه‌تنها در درس بلکه در کتاب راهنمای آموزگار هم اشاره‌ای به نام شاعر نشده است.

همچنین به گمان ما در بازنویسی داستان مشکل لحن دیده می‌شود. باتوجه‌به درونمایه‌ی داستان، لحن باید حماسی باشد، درحالی‌که لحن کتاب، کند و بسیار آرام است و حتی می‌توان گفت با ژانر حماسی تناقض دارد. در لحن حماسی، فعل با شیوه‌های گوناگون از جمله مقدم قرارگرفتن یا تکرار، برجسته می‌شود؛ حال آنکه در این داستان نه‌تنها برجستگی فعل صورت نگرفته، که گاه فعل با حذف به قرینه‌ی لفظی یا معنوی نادیده انگاشته شده است.

۴. ۸. ۲. راهکار برون‌متنی تدریس

خلاصه‌ی شعر «سیاوش کسرایی» در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. دانش‌آموزان با هیجان فراوان و با لحنی متناسب شعر را خواندند و از خواندن آن احساس رضایت و لذت داشتند. به گمان نگارندگان با خواندن این شعر، وحدت میان متن و مخاطب بیشتر ایجاد شد.

۴. ۹. داستان «مهمان شهر ما»

۴. ۹. ۱. نقد و بررسی داستان

درس هفتم، «مهمان شهر ما»، از زبان دانش‌آموزی است که احتمالاً در کلاس چهارم درس می‌خواند و قرار است از طرف مدرسه به استقبال رهبر برود. به گمان نگارندگان در این داستان برخی گزاره‌ها و عبارات با یکدیگر تناسب ندارند، در نتیجه داستان منسجم نیست؛ برای نمونه سخن از خوشحالی و بی‌قراری بچه‌هاست و از زبان راوی نقل می‌شود:

«آن قدر هیجان زده بودم که نمی‌دانم چه‌طور خوابیدم... از خواب بیدار شدم... گنجشکان هم آمدن مهمان عزیز را جشن گرفته‌اند... نسیم خنک و ملایم بامدادی دستی به صورتم کشید... به تماشای جنبش گنجشک‌ها در لابه‌لای شاخه‌ها خیره شدم، لحظه‌ای آرام نداشتند و بالاخره... آن چنان گرم غوغای گنجشکان شده بودم که متوجه نشدم چقدر زمان گذشت تا اینکه صدای گرم و دوست‌داشتنی مادرم مرا به خود آورد». (اکبری شلدره و دیگران، ۱۳۹۸: ۶۳) به گمان ما اگر کسی چنان هیجان زده و مشتاق دیدار کسی باشد، نمی‌تواند آنقدر گرم غوغای گنجشکان شود که دیدار را فراموش کند! بنابراین بهتر بود حس هیجان‌زدگی و شوق دیدار با صحنه‌پردازی بهتری به مخاطب منتقل می‌شد.

در شخصیت‌پردازی نیز ضعف‌هایی دیده می‌شود؛ شخصیت‌های اصلی و مکمل «باید کاملاً پرداخت شوند و جذابیت پیدا کنند. در ضمن آن‌ها باید با سن خود تناسب داشته باشند» (اکونومی و بوچیری، ۱۳۹۳: ۲۵۷ و ۲۵۸). به گمان ما لحن و کلام راوی داستان به‌عنوان شخصیت اصلی با سن او متناسب نیست؛ برای مثال: «یا شور و نشاط و همهمه‌ی گنجشکان را رها کردم و مشتاق و پرتوان به سوی مدرسه، پرکشیدم. بچه‌ها بی‌صبرانه ساعت ورود را می‌پرسیدند و مرتب به مسئولان مدرسه می‌گفتند: ...»؛ (اکبری شلدره و دیگران، ۱۳۹۸: ۶۳) عموماً این‌گونه روایت‌گری برای دانش‌آموز ده‌ساله کمی غریب می‌نماید.

۴. ۱۰. ۱. داستان «انتظار»

۴. ۱۰. ۱. نقد و بررسی داستان

داستان «انتظار» سومین بخوان و بیندیش، از زبان گل سرخی است که در باغچه‌ی خانه‌ای تازه روییده. پسر خانواده به جبهه رفته و خواهرش منتظر آمدن اوست. به نظر می‌رسد داستان با شتاب پایان می‌یابد. در جای‌جای داستان از صحنه‌پردازی استفاده شده است، اما در پایان داستان ابزار روایتی به نقل محدود می‌شود. نویسنده عجلانه گره‌گشایی داستان را که می‌توانست نقطه‌ی اوج آن باشد، با استفاده از نقل، به پایان داستان پیوندد

می‌زند. ابهام‌ها و پرسش‌های دانش‌آموزان درباره‌ی پایان داستان، نشان از تعجیل نویسنده در پایان‌بندی داستان دارد.

۴. ۱۱. داستان «باغچه‌ی اطفال»

۴. ۱۱. ۱. نقد و بررسی داستان

در بند آخر درس آمده است: «آنچه خواندید، شرح حال معلمی دلسوز، مهربان و دوست کودکان، جبار باغچه‌بان است. سرگذشت این انسان نوآور و توانا، سرمشق کسانی است که با دست خالی اما با اعتماد به خود و نیروی پشتکار، اراده، صبر و بردباری می‌خواهند کارهای بزرگی انجام دهند؛ به مردم میهن خود خدمت کنند و خدا را از خویش خشنود سازند». (اکبری شلدوره و دیگران، ۱۳۹۸: ۸۴) همچون این بند، نتیجه‌گیری بسیاری از روایت‌های کتاب به صورت مستقیم است؛ این رویکرد از یک‌سو موجب می‌شود که کودک درباره‌ی متن تفکر نکند و در نتیجه گفت‌وگوی درونی خواننده با متن شکل نگیرد و از سوی دیگر سبب غلبه‌ی جنبه‌ی آموزشی بر جنبه‌ی کام‌بخشی می‌شود و از جذابیت متن می‌کاهد، اگر متن عیناً همه‌ی تجربه‌ها و انتظارات ما را برآورده کند، از آنجاکه برای یافتن معنا و انسجام ساختار داستان تلاش نمی‌کنیم و در تولید معنا نقش فعالی نداریم، خواندن متن ملال‌آور و بی‌حاصل خواهد شد (رک. محسنی و ریحانی، ۱۴۰۰: ۲۵۶). همچنین برای دورشدن از رویکرد لذت‌بخشی، مخاطب اهداف آموزشی متن را نادیده می‌گیرد. کتاب خوب، پند و اندرز نمی‌دهد، اندیشه‌ها در تاروپود آن تنیده شده‌اند و آشکارا بخشی از هویت کتاب شده‌اند (رک. نورتون، ۱۳۸۲: ۱۰۰ و ۱۰۱).

۴. ۱۱. ۲. راهکار برون‌متنی تدریس

به‌منظور پرکردن فاصله‌ی میان متن و مخاطب از تدارک فعالیت‌های برون‌متنی‌گزیری نیست؛ گاه زمینه‌ی برخی فعالیت‌ها از ابتدای سال تحصیلی پی‌ریزی می‌شود تا انگیزه‌ی مطالعه پیش از خواندن درس کاملاً فراهم گردد؛ مثلاً درباره‌ی این درس از همان ابتدای سال، برخی از داستان‌های کتاب *چهره‌هایی از پدرم* نوشته‌ی ثمین باغچه‌بان در کلاس خوانده شد و خوانش برخی دیگر از داستان‌ها از طریق رسانه‌های مجازی همچون

اشاره دارد، به‌خوبی بسط داده نشده است. همچنین اشاره‌ی گذرا به نام رزمندگان دیگر از جمله شهیدان جهان‌آرا و بهنام محمدی شده است که نویسندگان در داستان به آن‌ها نپرداخته است.

۴.۱۲.۲. راهکار برون‌متنی تدریس

به‌منظور پرکردن شکاف‌های مبهم متن برای کودکان بعد از تدریس از مادر شهید «حسین خرازی» دعوت شد تا برای دانش‌آموزان درباره‌ی شهید صحبت کند. بدین راهکار دانش‌آموزان توانستند با متن ارتباط برقرار کنند و وحدت کودک با متن از طریق فعالیت برون‌متنی حاصل شد.

۴.۱۳. داستان «دوست بچه‌های خوب»

۴.۱۳.۱. نقد و بررسی داستان

در بخشی از «دوست بچه‌های خوب»، چهارمین بخوان و بیندیش، آمده است: «محل تولد من، آبادی خرمشاه در حومه‌ی شهر یزد است. به دلایلی مدرسه نرفتم و مختصر خواندن و نوشتن را از پدرم یاد گرفتم» (اکبری‌شلدره و دیگران، ۱۳۹۸: ۹۸). به گمان نگارندگان بهتر بود از نوشتن جمله‌ی «به دلایلی مدرسه نرفتم» خودداری می‌شد، زیرا این جمله ممکن است برای کودکان، به‌خصوص کودکان مدرسه‌گریز، توجیهی برای نرفتن به مدرسه باشد. سپس داستان «دیدن خوبی‌ها» از کتاب *قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب* برای معرفی این مجموعه انتخاب شده است. به گمان ما در انتخاب این داستان دقت صورت نگرفته است؛ درحالی‌که گزینه‌های بهتری برای معرفی بازنویسی‌های آذریزدی وجود داشت. نکته‌ی اول اینکه روایت انتخابی با متن درس که به زندگی پرمشقت آذریزدی اشاره دارد، هماهنگ نیست؛ در نتیجه به انسجام متن آسیب زده است. دوم اینکه درون‌مایه‌ی این روایت توصیه به خوب‌دیدن و تأمل درباره‌ی دیده‌هاست؛ اما به دلیل آنکه این درون‌مایه از طریق موضوعی مرتبط با مرگ، طرح شده، برای کودک جذابیتی ندارد؛ به‌طور کلی می‌توان گفت

که در این روایت، خواننده مستتر (رک. چمبرز، ۱۳۸۲: ۵۴) کودک نیست. در نتیجه کودک تحریک به خواندن دیگر داستان‌های مجموعه نمی‌شود.

۴.۱۳.۲. راهکار برون‌متنی تدریس

مستند «مهدی آذریزدی» در کلاس پخش شد. هنگام دیدن فیلم، دانش‌آموزان کاملاً ساکت بودند و صحبت‌ها و خاطره‌های «مهدی آذریزدی» برای آنان جذاب و تأثیرگذار بود؛ به خصوص صحبت‌هایش درباره‌ی حسرت نرفتن به مدرسه شاید تأثیر منفی جمله‌ی «به دلایلی مدرسه نرفتم» را در کتاب کم‌رنگ کرد. همچنین ابراز علاقه و عشق آذریزدی به مطالعه‌ی کتاب و دسترسی نداشتن به آن بر ترویج کتاب‌خوانی در دانش‌آموزان مؤثر بود. سپس داستان‌هایی از کتاب *قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب* در کلاس خوانده شد. در روزهای بعد اکثر دانش‌آموزان جلد‌های این کتاب و دیگر آثار آذریزدی را به مدرسه آوردند به همدیگر امانت دادند و از خواندنش لذت بردند.

۴.۱۴. داستان «هفت مروارید سرخ»

۴.۱۴.۱. نقد و بررسی داستان

«هفت مروارید سرخ»، پنجمین بخوان و بیندیش کتاب، ماجرای دختری است که زنی مهربان به او کمک می‌کند تا در درس‌هایش موفق شود. داستان ترجمه‌ی ساده، روان و مناسب مخاطب نوجوان دارد. ارتباط با خواننده از همان سطرهای اولیه‌ی داستان به راحتی برقرار می‌شود. به گمان نگارندگان، در ترجمه‌ی برخی مفاهیم، نیاز به توجه بیشتری است، از جمله: «همه شاد بودند؛ اما در میان این منظره‌ی قشنگ، یک ناهماهنگی به چشم می‌خورد و آن دختر کوچولویی بود که آهسته راه می‌رفت». (اکبری شلدرد و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۱۶) استفاده از «یک» به عنوان علامت نکره پسندیده نیست، همچنین بهتر بود با کانونی‌سازی بیرونی این بخش چنین ترجمه می‌شد: «خانم ژرمن متوجه دختر کوچولویی شد که آهسته و با ناراحتی راه می‌رفت، سرش را پایین انداخته بود و به کفش‌هایش نگاه

می‌کرد». (همان) یعنی راوی با ایجاد نوعی شکاف گویا فقط به تجلی ظاهری افکار و احساسات شخصیت داستانش می‌پرداخت و به ذهن و روح شخصیت رسوخ نمی‌کرد. در قسمتی از داستان می‌خوانیم «خانم درحالی‌که زیرکی از چشمانش می‌بارید، لبخندی زد» (همان: ۱۱۹). عبارت «زیرکی از چشمانش می‌بارید» بار منفی دارد و متناسب با شخصیت مهربان خانم ژرمن نیست. در نظرسنجی پایان سال درباره‌ی داستان‌های کتاب، دانش‌آموزان به این اثر بیشترین اقبال را نشان دادند. جذابیت این داستان به‌خودی‌خود سبب شد تا نیازی به ابزارهای برون‌متنی برای جلب توجه دانش‌آموزان احساس نشود.

۱۵.۴. داستان «مدرسه‌ی هوشمند»

۱۵.۴.۱. نقد و بررسی داستان

داستان «مدرسه‌ی هوشمند» با توصیف یک روز بهاری آغاز می‌شود و به ماجرای دختری می‌پردازد که به‌دلیل انتقال پدرش به شهری دیگر، باید به مدرسه‌ی جدید برود. خواننده در داستان تعلیقی احساس نمی‌کند، همچنین انتظار داریم انتقال پدر مهتاب و در نتیجه تغییر مدرسه‌ی مهتاب آن هم آخر سال در بهار در جریان حوادث و پیرنگ داستان معنایی داشته باشد؛ نه آنکه یک اتفاق روزمره، بی‌اهمیت و بی‌معنا باشد و در واقع شخصیت‌پردازی‌ها و وقایع باید توقعات ویژه‌ای در مخاطب ایجاد کند تا جایی که مخاطب متن را در افق انتظارات ادبی یا افقی فراتر از تجربه‌ی زیست عادی بخواند (رک. مکاریک، ۱۳۸۴: ۳۴۲). درحالی‌که در این داستان انتقال پدر مهتاب و تغییر شهر و مدرسه تنها سبب می‌شود که خانواده از هوشمندبودن مدرسه شگفت‌زده شوند و افقی فراتر از تجربه‌ی زیست عادی بر مخاطب گشوده نمی‌شود.

اساساً طرح این داستان و تصویرسازی از مدرسه‌ای با ابزارهای پیشرفته در کتابی که به صورتی فراگیر در تمامی مناطق محروم و غیرمحروم استفاده می‌شود، چه معنایی دارد؟ متأسفانه درحالی‌که بعضی مدارس از داشتن یک تخته سیاه محروم‌اند، پرداختن به مدرسه‌ی هوشمند چیزی شبیه به داستان‌های علمی‌تخیلی است.

۵. نتیجه‌گیری

در این بررسی آشکار شد که اگر داستانی اسلوب ساختاری محکمی داشته باشد و از ابزارهای روایتی به‌درستی بهره‌بردارد، می‌تواند هم‌زمان دارای دو رویکرد آموزشی و لذت‌بخشی باشد. آن‌چنان‌که در نظرخواهی از دانش‌آموزان از بین هفده روایت کتاب، داستان‌های «هفت مروارید سرخ»، «قدم یازدهم» و «قاضی کوچک» که از سال ۱۳۹۹ به مطالب کتاب اضافه شد، بیش از بقیه روایت‌ها توجه دانش‌آموزان را به خود جلب کرد. در داستان‌های گفته‌شده نسبت به سایر روایت‌های کتاب از عناصر ساختاری و روایتی بهتر استفاده شده است. حال آنکه در درس‌های «آفریدگار زیبایی»، «راز نشانه‌ها»، «ارزش علم»، «مهمان شهر ما»، «انتظار»، «فرمانده‌ی دل‌ها» و «مدرسه‌ی هوشمند» استفاده‌ی ناصحیح از ابزارهای روایتی همچون کاربرد بیش از اندازه نقل و توصیف و نیز بی‌توجه به نگاه کودکان و کانون‌گری کودک، به وحدت متن و مخاطب آسیب زده است. در این داستان‌ها، مخاطب بیشتر با کانونی‌سازی درونی مواجه است و از صحنه‌پردازی و کانونی‌سازی بیرونی کمتر استفاده شده؛ درحالی‌که با استفاده از کانونی‌سازی بیرونی تعلیق داستان، بیشتر و نوعی این‌همانی و فرافکنی میان داستان و خواننده ایجاد می‌شود. همچنین کانونی‌سازی بیرونی به خلق فضای عینی‌تر که تناسب بیشتری با سطح ادراک کودک دارد، کمک بیشتری می‌کند.

پند و نتیجه‌گیری مستقیم در بعضی داستان‌ها از جذابیت آن‌ها کاسته و مانع از ایجاد شکاف‌های گویا در روایت شده است. خواننده‌ی مستتر در متن را نادیده گرفته شده و به وحدت متن و مخاطب آسیب زده و درنهایت نویسنده به اهداف آموزشی خود نیز دست نیافته است.

همچنین از داستان‌های بازنویسی شده مانند «رهایی از قفس» نیز استقبال شد. از میان حکایت‌های کوتاه به «قوی‌ترین حیوان جنگل» به سبب داشتن زبانی طنز بیش از بقیه‌ی

حکایت‌ها توجه شد. درس‌های «بازگشت پرستوها»، «باغچه‌ی اطفال» و «دوست بچه‌های خوب» بعد از استفاده از فعالیت‌های برون‌متنی که بدان اشاره شد، با اقبال دانش‌آموزان مواجه شد. به دلیل ضعف‌های ساختاری در روایت‌ها و داستان‌ها و به منظور تقویت وحدت میان متن و مخاطب باید به ناگزیر به فعالیت‌های برون‌متنی متنوع متوسل شد. به همین منظور تلاش کرده بودیم فعالیت‌های کلاسی مرتبط با درس را برپایه‌ی نقد کودک‌محور طرح‌ریزی کنیم تا از طریق آن هم‌زمان بتوانیم میزان رویکردهای آموزشی و لذت‌بخشی هر متن را نیز بسنجیم. این امر کارساز و نتیجه‌بخش بود اما نمی‌توان آن را به صورت فراگیر در همه مدارس به کار بست، بنابراین راهکار اصلی همچنان اصلاح کتاب‌های درسی به عنوان تنها ابزار درسی فراگیر است.

در اغلب داستان‌ها مستندسازی صورت نگرفته است. این داستان‌ها عبارت‌اند از: آفریدگار زیبایی، کوچ پرستوها، راز نشانه‌ها، ارزش علم، آرش کمان‌گیر، مهمان شهر ما، باغچه‌ی اطفال، فرمانده‌ی دل‌ها، دوست بچه‌های خوب، پرسش‌گری، مدرسه‌ی هوشمند، قوی‌ترین حیوان جنگل و فرشته یک کودک. ذکر نکردن نام مرجع اصلی اثر سبب می‌شود مسئله‌ی مآخذدهی در نوشتار و گفتار برای دانش‌آموز مغفول بماند. دست‌کم بهتر بود در کتاب راهنمای معلم به منابع اصلی اشاره می‌شد.

به‌طور کلی فارسی چهارم نتوانسته است ارزش‌های ادبیات را به دانش‌آموزان منتقل کند و اهداف ادبیات را برآورده سازد.

منابع

احمدی، بابک. (۱۳۷۰). *ساختار و تأویل متن*. ج ۲، تهران: مرکز.
 اکبری‌شلدرد، فریدون و همکاران. (۱۳۹۸). *فارسی سال چهارم دبستان*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

_____ (۱۳۹۳). *کتاب معلم فارسی چهارم دبستان راهنمای*

تدریس. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

- اکونومی، پیتر؛ بوچیری، لیسا. (۱۳۹۳). *داستان‌نویسی برای کودکان*. ترجمه‌ی سارا کاظمی منش، تهران: آوند دانش.
- پریرخ، زهره. (۱۳۹۱). *آی قصه قصه قصه*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- پیروز، غلامرضا؛ فقیه‌عبداللهی، مریم. (۱۳۹۵). «بررسی هوش اجتماعی و مؤلفه‌های آن در داستان‌های کتاب فارسی دوره‌ی ابتدایی». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۷، شماره‌ی ۱، پیاپی ۱۳، صص ۱-۲۴.
- چمبرز؛ ایدن. (۱۳۸۲). «خواننده‌ی درون متن». ترجمه‌ی طاهره آدینه‌پور، پژوهش‌نامه‌ی *ادبیات کودک و نوجوان*، سال ۹، شماره‌ی ۳۳-۳۴، صص ۵۳-۶۵.
- _____ (۱۳۸۷). *کودکان در مقام منتقد*. مترجم طاهره آدینه‌پور، دیگرخوانی‌های ناگزیر، مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- حجازی، بنفشه. (۱۳۹۴). *ادبیات کودکان و نوجوانان ویژگی‌ها و جنبه‌ها*. تهران: روشن گران و مطالعات زنان.
- خطیبی، ابوالفضل. (۱۳۹۶). «چرا داستان آرش کمان‌گیر در شاهنامه نیست؟». *نامه‌ی فرهنگستان*، دوره‌ی ۱۶، شماره‌ی ۶۱، صص ۱۴۳-۱۶۱.
- ذوالفقاری، حسن. (۱۳۸۴). *داستان‌های امثال*. تهران: مازیار.
- زرنشان، مریم. (۱۳۹۵). *آسمان نقطه‌چین*. تهران: منادی تربیت.
- سارلند، چارلز. (۱۳۹۷). «ایدئولوژی در ادبیات کودکان». ترجمه‌ی علیرضا کرمانی، *دیدگاه‌های نظری و انتقادی در ادبیات کودکان*. به‌کوشش پیتر هانت، تهران: آرون.
- سعیدی قلعه‌آقایی، زهرا. (۱۳۹۵). *بررسی نقادانه و ارائه‌ی راهکار تدریس کتاب‌های فارسی پنجم و ششم دبستان*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور.
- عمل‌صالح، احیاء و همکاران. (۱۳۸۹). «بررسی عناصر طبیعت در کتاب فارسی دوم دبستان». *مطالعات ادبیات کودک*، سال ۱، شماره‌ی ۲، صص ۱۰۱-۱۲۳.

قمری، حیدر. (۱۳۹۸). «بررسی صحت علمی کتاب‌های فارسی دوره دبستان». *تعلیم و تربیت*، دوره‌ی ۴۳، شماره‌ی ۱۳۷، صص ۹۳-۱۱۰.

گودرزی دهریزی، محمد. (۱۳۹۵). *ادبیات کودکان و نوجوان ایران*. تهران: قو.

محسنی، مرتضی؛ ریحانی، آتنا. (۱۴۰۰). «مقایسه‌ی شرح‌های نقد نیازی و لطیفه‌ی غیبی بر غزلیات حافظ براساس نظریه‌ی دریافت یاس». *شعرپژوهی*، دوره‌ی ۱۳، شماره‌ی ۱، پیاپی ۴۷، صص ۲۴۹-۲۷۴.

مکاریک، ایرناریم. (۱۳۸۴). *دانش‌نامه‌ی نظریه‌های ادبی معاصر*. ترجمه‌ی مه‌رمان مهاجر، محمد نبوی. تهران: آگه.

میرزایی‌پرکلی، جعفر؛ غلامی، فرزانه. (۱۳۹۵). «جلوه‌ی نظریه در آثار نظریه‌پرداز: بررسی خواننده‌ی درون متن در بازی محبت، اثر ایدن چمبرز». *نقد ادبی*، دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۴، پیاپی ۳۶، صص ۱۶۵-۱۸۶.

میرکیانی، محمد. (۱۳۶۹). *قصه ما همین بود*. تهران: پیام آزادی.

نودلمن، پری. (۱۳۸۷). «لذت و گونه‌ی ادبی: ژرفاندیشی‌هایی درباره‌ی ویژگی‌های ادبیات داستانی کودکان». *دیگرخوانی‌های ناگزیر*، مرتضی خسرونژاد، تهران: کانون پرورش فکری کودک و نوجوان.

نودلمن، پری؛ ماویس رایمر. (۱۳۸۴). «لذت‌های ادبیات». ترجمه‌ی نیلوفر مهدیان، کتاب *ماه کودک و نوجوان*، دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۳، پیاپی ۹۲، صص ۱۱۰-۱۱۳.

نورتون، دونا؛ ساندرن نورتون. (۱۳۸۲). *شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها از روزن چشم کودک*. منصوره راعی و دیگران، ج ۱، تهران: قلمرو.

وایلد، اسکار. (۱۳۹۰). *شاهزاده‌ی خوشبخت*. ترجمه‌ی حسین امیری، تهران: شقایق