

دگردیسی ناتمام پروانه‌ای به نام فارسی اول دبستان

جمال‌الدین اکرمی

موزه‌ها تعلق دارد. این خط که ویژگی نوشتن با قلم ریز را در بردارد و به گذشته‌های دور وابسته است، دیگر در هیچ جای دیگری جز حیاط خلوت کتاب فارسی اول دبستان یافت نمی‌شود و در نتیجه هیچ کاربردی هم ندارد. این خط که برای خیلی از ما (ها) یادآور روزهای مشق و پا گذاشتن به دبستان است، دیگر جنبه‌ی آرکائیک پیدا کرده. حالا که دیگر مداد هست و خودکار و خودنویس و روان‌نویس که هیچ کدام مثل قلم ریز نمی‌نویسند، کاربرد این خط بیشتر لجبازی جلوه می‌کند تا نوآوری در آموزش.

کتاب فارسی (۱)، خط کتابی - نوشتاری را برای کودکان انتخاب کرده که روی خط کرسی نشسته اما در صفحه‌ی ۵۵ دو خط دیگر که یکی «کتابی» است (که در کتاب‌ها و نشریه‌ها یافت می‌شود) و دیگری خط «نوشتاری» (که ما برای تندنویسی و روان‌نویسی از آن استفاده می‌کنیم) به کودک شناسانده شده. برای نوشتن تمرین در «کتاب کار فارسی» نیز همین خط کتابی - نوشتاری به کودکان معرفی شده است.

اما در مورد کتاب فارسی اول دبستان (بنویسیم)، که زیر نظر دفتر برنامه‌ریزی تدوین شده موضوع فرق می‌کند. در آن جا از خط نوشتاری که مختص زیبانویسی و روان‌نویسی در فارسی است، استفاده شده و کودک ناگزیر است از همان ابتدای یادگیری خواندن، وارد دشواری‌های چندگانه‌ی نوشتن هم بشود و با پریدن از روی خط کتابی - نوشتاری و هم‌چنین خط کتابی، به خوش‌نویسی توجه کند و خط «نوشتاری» را به عنوان اولین و آخرین رسم‌الخط به کار بگیرد که بدون شک در خواستی شتابزده است و کودک ارتباط میان این سه نشانه‌های خطی را به سختی دنبال خواهد کرد و بهتر است تجربه‌ی سوم را بگذارد برای متن‌نویسی سال‌های آینده.

در این میان رسم‌الخط فارسی (۱) به نظر منطقی‌ترین و عملی‌ترین رسم‌الخط اول دبستان جلوه می‌کند که بعدها می‌تواند جای خود را به خط نوشتاری بدهد. در هر حال دگردیسی در نوع خط فارسی اول دبستان به یکی از طولانی‌ترین خواسته‌ها و گرفتاری‌های آموزگاران پاسخ خواهد داد.

۲. دیگر نیازی به سرمشق دادن نیست!

عمل نفس‌گیر سرمشق دادن و خط زدن مشق‌های کودکان حدیثی طولانی دارد. همراه بودن «کتاب کار فارسی» به عنوان دفتر تمرین به یکی از دشواری‌های مهم و همیشگی آموزگاران پایان می‌دهد. ویژگی‌های چنین کتاب کاری را باید در صرفه جویی در وقت آموزگار، وجود هماهنگی در نوع دادن تمرین به دانش‌آموزان در سراسر کشور و همسان‌نویسی، درست‌نویسی و خوشنویسی متن دانست، ضمن آن که رغبت کودک را به انجام تمرین‌ها بیشتر می‌کند.

نوع صفحه آرای کتاب کار فارسی (که از پایین ورق می‌خورد)، نوع کاربرد تصویر در دفتر تمرین و استفاده از ویژگی‌های بازی، سرگرمی، نقاشی، جدول و ترکیب صداها همراه با واژه‌نویسی و جمله‌نویسی شیوه‌ی مناسبی در تمرین نوشتن برای کودک کلاس اول دبستان به شمار می‌رود. داشتن یک سرمشق واحد با الگوی آموزشی ثابت که با معرفی واژه‌های جدید (که در کتاب نیامده) و ترکیب جدید صداها (که برای ساختن یک واژه‌ی تازه به کار می‌رود)، از برتری‌های دیگر این کتاب است.



مروری بر سه نمونه کتاب فارسی اول دبستان
۱. فارسی اول دبستان، چاپ ۱۳۷۹ و ۱۳۸۰ (۴) (نمونه‌ای که در حال حاضر در مدارس تدریس می‌شود)

۲. فارسی (۱)، چاپ ۱۳۷۹، زیر نظر دفتر تکنولوژی آموزشی و دفتر انتشارات کمک‌آموزشی (تدریس به صورت آزمایشی در چند دبستان، در سال ۱۳۸۰)
۳. فارسی اول دبستان (بخوانیم)، (بنویسیم)، چاپ ۱۳۷۹، آزمایشی، زیر نظر دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (تدریس به صورت آزمایشی در چند دبستان، در سال ۱۳۷۹ و ۱۳۸۰)

سرانجام پروانه‌ای به نام «فارسی اول دبستان» پس از مدت‌ها انتظار پيله‌اش را شکافت و شاخک‌هایش را برای سنجیدن هوای بیرون به حرکت درآورد؛ اگرچه بال‌هایش را هنوز کودکان مشتاق دبستان رنگین کمان نمی‌توانند ببینند و اگر هم ببینند، آن قدرها هم رنگارنگ نیست که دلشان برایش غش برود. اما وضعیت معلم‌ها طور دیگری است. آن‌ها می‌توانند کمی نفس تازه کنند، گرچه با دیدن برخی کم و کسری‌ها ممکن است خط ابروهای‌شان کمی درهم برود و مثل شاگردهای‌شان بهانه بگیرند.
در اینجا به ویژگی‌های فارسی (۱)، که زیر نظر دفتر تکنولوژی آموزشی تدوین شده نگاهی می‌اندازیم. بخشی از این ویژگی‌ها به شرح زیر است:

۱. خط قدیمی کنار گذاشته می‌شود

واقعیت این است که خط فارسی اول دبستان، که هنوز هم تدریس می‌شود، به تاریخ

و بازی داده و آموزش غیرمستقیم را هم چنان دنبال کرده است. به نظر می‌رسد این کتاب تمرین به جهت تنوع آن کارآیی بیشتری دارد، اگرچه وجود خط نوشتاری در آن دشواری‌های تازه‌ای را در زمینه‌ی هماهنگی مهارت دست کودک با شیوه‌ی نوشتن دشوار آن ایجاد کرده است. ویژگی دیگر این کتاب در آن است که مانند کتاب فارسی (۱) به نوشتن لوحه‌های خط نگاری اهمیت داده و پیش از گرایش کودک به نوشتن الفبای فارسی و نوشتن واژه‌ها به آن پرداخته است. از طرف دیگر به نظر نمی‌رسد ارائه این کتاب به صورت چهاررنگ و بارزشی هم پایه‌ی کتاب فارسی و با صرف هزینه‌ی فراوان ضرورتی داشته باشد، چرا که وجود نوعی تفاوت و تنوع میان کتاب فارسی و کتاب تمرین آن الزامی است و چاپ کتاب تمرین به صورت تک رنگ می‌تواند هم نوعی تنوع باشد و هم نوعی رسیدن به هدف‌های فرعی دیگر.

۳. طرح جداگانه‌ی واژه، هجا و صدا در هر درس

پیش از این، طرح هجاها و صداهای هر واژه به صورت شفاهی از طریق آموزگاران دنبال می‌شد. حال در این کتاب آموزگار برای یاددادن ویژگی هر واژه به کتاب مراجعه می‌کند و در شناساندن سیلاب (هجا)ها و صداهای هر واژه از آن کمک می‌گیرد. در کتاب‌های جدید شکل هر واژه‌ی تازه در ستون بالا، شکل سیلاب‌های آن در ستون وسط و جداسازی صداهای آن واژه در ستون پایین مطرح شده است. این کار به آموزگار کمک می‌کند تا کار بخش کردن واژه‌ها و جداسازی صداهای هر واژه را نه فقط به صورت شفاهی و ادای صداها، بلکه از طریق دیدن و جداسازی تصویری هر واژه انجام

«کتاب کار فارسی (۱)» با کتابچه‌ی دیگری همراه است به نام «دست ورزی». این کتابچه که مقدمه‌ی کتاب کار فارسی (۱) قرار می‌گیرد، در واقع تمرین‌های اولیه‌ای را برای پایه‌گذاری مهارت کودک در نوشتن الفبا تدارک دیده است. تمرین‌هایی که به صورت خط نگاری در این کتاب انجام می‌شود، پل ارتباطی میان نقاشی‌های کودک در دوره‌ی پیش از دبستان و نوشتن در دوره‌ی دبستان را تأمین می‌کند. در این کتاب تمرین‌هایی برای کودک در نظر گرفته شده است که دست او را برای نوشتن نشانه‌های الفبایی از بالا به پایین، از چپ به راست، خط مایل، خط‌های شکسته و خط‌های منحنی آماده می‌کند. تدارک چنین مرحله‌ای از تلاش‌های سنجیده‌ی نویسندگان کتاب فارسی (۱) به شمار می‌رود، کاری که از مدت‌ها پیش باید صورت می‌گرفت.

البته در فارسی سال‌های پیش نیز لوحه‌های نوشتاری در ابتدای کتاب و در پایین هر صفحه وجود داشت و طرح آن به گونه‌ای بود که سرمشق دادن به کودک از روی این لوحه‌ها در دستور کار معلمین قرار داشت ولی معلوم نبود که همه‌ی معلم‌ها در فکر استفاده از لوحه‌ها باشند یا شیوه‌ی آموزش آن‌ها یکدست بوده باشد، در نتیجه ضرورت وجود چنین لوحه‌هایی به صورت کتابچه‌ای جدا از متن فارسی به چشم می‌خورد و این گام از طرف نویسندگان فارسی (۱) گامی سنجیده به شمار می‌رود و شیوه‌ی ترتیب مطالب در آن نیز شیوه‌ای اصولی و حساب شده به نظر می‌رسد.

اما دفتر تمرین فارسی دیگری که با عنوان «فارسی اول دبستان» (بخوانیم) و این بار از طرف دفتر برنامه‌ریزی تدوین شده، دیگر دفتر نیست، بلکه کتاب است. این کتاب که مثل نمونه‌ی فارسی (بخوانیم) رنگی چاپ شده، اهمیت ویژه‌ای به سرگرمی، نقاشی



علاقه‌ی کودک تا حدی در آن‌ها گنجانده شده.

نکاتی درباره‌ی متن‌های آموزشی

برتری عمده‌ی فارسی (۱) نسبت به کتاب فارسی اول دبستان (بخوانیم) را باید در شیوه‌ی آموزشی پس از لوحه‌ها دید. شیوه فارسی (۱) روش کنونی آموزگاران را کامل‌تر می‌کند و به دگرگونی کمتری دست زده و سعی کرده کمبودهای فعلی را جبران کند که در بخش متن موفق بوده ولی در بخش تصاویر کمبودهای فراوانی دارد که به آن‌ها اشاره خواهد شد. اما در کتاب فارسی (بخوانیم) با آن که مثلاً کودک فقط صداهای (آ)، (ب)، (ا) را خوانده، ناگهان با واژه‌های جدید بادبادک، آبر، دریا، دست و غیره روبه‌رو می‌شود، آن هم با خط «نوشتاری» که ویژه‌ی تندنویسی و زیبانویسی است! حتماً نویسندگان این کتاب استدلال محکمی برای جایگزینی چنین روش دگرگون‌کننده‌ی دارند ولی ارتباط آن با روش کنونی آموزگاران کلاس اول بسیار سست است و به نظر می‌رسد به یک مرحله‌ی گذار نیازمند است تا بتواند شیوه‌ی گذشته را با این شیوه‌ی کاملاً جدید پیوند بدهد. شاید فارسی (۱) عامل چنین پیوندی باشد. در هر حال کتاب (بخوانیم) برای جا باز



کردن میان روش‌های تدریس موجود به دفاعیه‌ی محکمی نیازمند است و دست زدن به چنین تغییری نه تنها نوآوری به حساب نمی‌آید. بلکه ایجاد نوعی اغتشاش و سردرگمی را به همراه خواهد داشت.

از طرف دیگر کاربرد زیاد از حد شعر در فارسی اول دبستان (بخوانیم)، که هم در چهارچوب‌های جدا از متن آموزشی صورت گرفته و هم در خود متن آموزشی، نوعی اعمال سلیقه‌ی افراطی تلقی می‌شود نه ارزش‌دهی به جایگاه شعر در آموزش! ۲۲ شعر در چهارچوب‌های جدا از متن آمده که ظاهراً همه‌ی آن‌ها به یک شاعر تعلق دارد! (و به احتمال فراوان به آقای رحماندوست!) متن‌های آموزشی هم بیشتر با شعر پیوندخورده و جایی برای گیرایی متن توصیفی نیاورده. شک نیست چنین کاربردی از شعر که از استانداردهای جهانی رایج در کتاب‌های درسی بسیار دور است، افراطی و سلیقه‌ای جلوه می‌کند.

بدیهی است در آموزش و پرورش زنده‌ی امروز کاربرد شعر بیشتر تحکیم فراگیری متن‌های آموزشی است، نه به عهده گرفتن بار اصلی آموزش. در این مورد نویسندگان کتاب‌های درسی باید به خاطر بیاورند که با یک کتاب کمک آموزشی یا کتاب جنبی

دهد. این کار به خوبی «در کتاب کار فارسی (۱)» نیز به عنوان تمرین دنبال شده و با به‌کارگیری جدول‌های ماتریسی ساده، کودک می‌تواند ساختن واژه‌ها یا سیلاب‌های جدید را با ترکیب حروف الفبای فارسی و به‌کارگیری مصوّت‌های کوتاه، بلند و کشیده دنبال کند. این کار اگرچه در کتاب تمرین فارسی اول دبستان (بنویسیم) نیز مطرح شده ولی نیازی به طرح آن در خود کتاب (بخوانیم) احساس نشده است، به نظر می‌آید دیدن حرکت‌پذیری یک واژه، آن طور که در کتاب فارسی (۱) انجام شده، عملی‌تر و علمی‌تر باشد و وابستگی کودک به آموزگار از طریق بازنگری به ستون‌های دوم و سوم هر متن کمتر می‌شود.

۴. اهمیت دادن به لوحه خوانی، پیش از آموزش الفبا

کتاب‌های فعلی اول دبستان اهمیت چندانی به لوحه‌خوانی ن داده و به این مرحله‌ی حساس در گذر از آمادگی به دبستان توجه چندانی نکرده هرچند استفاده از چند لوحه‌ی داستانی زیبا در ابتدای کتاب صورت گرفته و طرح تمرین‌هایی را برای ورود به الفبانویسی دنبال کرده است ولی این کار با ساده نگری و کم‌توجهی دنبال شده. در این کتاب پس از طرح ۴ لوحه‌ی روایی و ۸ لوحه‌ی توصیفی از صفحه‌ی ۱۴ کتاب مرحله‌ی آموزش الفبا دنبال می‌شود.

در کتاب فارسی (۱) پس از طرح ۳ لوحه‌ی روایی و ۲۴ لوحه‌ی توصیفی، متن آموزش الفبا از صفحه‌ی ۳۶ شروع می‌شود و تمرین‌های مربوط به خط‌نگاری نیز در کتابچه‌ی «دست‌ورزی» دنبال شده است.

کتاب فارسی اول دبستان (بخوانیم) با طرح ۱۰ لوحه‌ی روایی و ۱۵ لوحه‌ی توصیفی از صفحه‌ی ۴۲ به سراغ آموزش الفبا رفته ضمن آن که اندازه‌ی لوحه‌ها بزرگ و کاملاً تصویری است.

در اینجا نیز به نظر می‌رسد روش کتاب فارسی (۱) که تمرین‌های خط‌نگاری را به عنوان مرحله‌ی پیش دبستانی از کتاب کار فارسی جدا کرده، اصولی‌تر و علمی‌تر است. حذف لوحه‌های روایی از کمبودهای مشخص فارسی (۱) به شمار می‌رود. لوحه‌های نوشتاری که نوعی آمادگی برای نوشتن الفبا به شمار می‌رود و عمل پیوند میان مرحله‌ی گذار از آمادگی به دبستان را به خوبی انجام می‌دهد، در کتاب فارسی فعلی از صفحه‌ی ۳ تا ۱۳ را در بر می‌گیرد و جدا از لوحه‌های توصیفی، سه لوحه‌ی روایی دارد که داستان‌های زیبایی در آن‌ها اتفاق می‌افتد؛ سگی که دنبال گربه‌ای می‌دود و گربه از دست او به بالای درخت رفته، تویی که بالای درخت افتاده و بچه‌ها به کمک نردبان آن را پایین می‌آورند و گربه‌ای که نخ بافتنی لباس روی بند رخت را پس می‌کند. جای داستان‌های شیرین این لوحه‌ها در دو کتاب آزمایشی جدید خالی است. ضمن آن که حضور افسانه‌ای و ماجراجویی حیوانات در شکل‌گیری داستان‌ها و فانتزی‌ها به لوحه در نیامده، در حالی که این شیوه‌ی تصویری در لوحه‌ی کودکان را بسیار شیفته می‌کند. حذف این لوحه‌های روایی که در فارسی فعلی هست و جایگزینی آن با لوحه‌هایی که عمدتاً فعالیت‌های معمولی و روزمره را دنبال می‌کند و تنها می‌تواند بخش فعالیت‌های اجتماعی کودک را تقویت کند، عمل مناسبی از سوی نویسندگان کتاب‌ها به نظر نمی‌رسد. از سوی دیگر تکوین هر طرح موجود به معنی حذف نقاط ضعف آن است نه دگرگونی یکسره‌ی ضعف‌ها و قوت‌ها همراه یکدیگر. در بخش لوحه‌های فارسی اول دبستان (بخوانیم) به «طرح گفت‌وگو» اهمیت زیادی داده شده و پل ارتباطی خوبی میان مرحله‌ی آمادگی و اول دبستان برقرار کرده که عمدتاً ارتباط‌های اجتماعی را در کودک تقویت می‌کند. برخی از لوحه‌ها هم جنبه‌ی روایی دارند و به کودک در بیان ماجراها نقش خاصی داده شده. طرح «گفت‌وگو» که اساس فعالیت‌های اجتماعی و ایجاد ارتباط با پیرامون کودک به شمار می‌رود، در این لوحه‌ها به گونه‌ای شکل گرفته که شرکت کودک در آن‌ها اجتناب‌ناپذیر است و موضوعات مورد

روبه‌رو نیستند بلکه با کتابی سروکار دارند که قرار است چند صد هزار دانش‌آموز از آن استفاده کنند. بنابراین انتخاب ۲۲ شعر در یک کتاب درسی، آن هم از یک شاعر (؟) بیشتر به داد و ستدهای بازاری شباهت دارد تا یک کار آموزشی فراگیر.

در کتاب فارسی (۱) نیز از دو شعر طرح شده در کتاب یکی به جعفر ابراهیمی و دیگری به شکوه قاسم‌نیا تعلق دارد. سه شعر دیگر نیز در دفتر تمرین آن‌ها هست که از جعفر ابراهیمی و مصطفی رحماندوست است. هم تعداد کم این شعرها در کتاب فارسی (۱) و هم تکرار نام این شاعران در کتاب فارسی و کتاب تمرین نشان دهنده‌ی کم‌توجهی نویسندگان کتاب به موضوع تازه‌ی شعرها و تنوع شاعران در حوزه‌ی ادبیات کودکان است.

درباره‌ی ضرورت حضور شعر در متون درسی می‌توان به ویژگی شعر در شناخت خاصیت واجی - آوایی کلمات اشاره کرد که برای کودکان مشتاق شناخت واژه‌ها اهمیت فراوانی دارد. مثلاً شباهت‌های آوایی آفتاب و مهتاب، آب و تاب، خیابان و بیابان و غیره به نوعی شناخت واژگانی کمک می‌کند که مختص شعر است و طرح آن بدون افراط و تفریط می‌تواند به جایگاه ویژه‌ی آن در متون درسی تعلق یابد.

از طرف دیگر نویسندگان کتاب‌های درسی بد نیست بدانند که شاعران کودک و نوجوان منحصر به نام‌های بالا نیستند! همه‌ی شاعران فوق بر روی شانه‌های شاعران نوآوری چون محمود کیانوش، عباس یمینی شریف و پروین دولت آبادی ایستاده‌اند. شاعرانی که سال‌ها با نام آن‌ها در کتاب‌های فارسی دبستانی روبه‌رو شده‌ایم. حال چطور است که ناگهان یک (یا دو؟) شاعر با ۲۲ شعر، حوزه‌ی کتاب فارسی را ناگهان به میدان اسبدوانی تبدیل می‌کنند بی‌آن که به یاد بیاورند که جامعه در پی فعالیت‌های همگانی صورت می‌گیرد نه حضور قهرمانانه‌ی یک یا چند چهره‌ی تکرار شده. هم‌چنین بد نیست به خاطر بیاوریم که شاعران برجسته‌ی دیگری هم در عرصه‌ی ادبیات امروز هستند که از نمونه‌های موفق شعری برخوردارند. شاعرانی چون ناصر کشاورز، محمدکاظم مزینانی، اسدالله شعبانی، صفورا نیری و دیگران.

آموزش غیرمستقیم

برتری فارسی اول دبستان (بخوانیم) نسبت به فارسی (۱) در اهمیت دادن به آموزش غیرمستقیم از طریق شعر، داستان، تصویرخوانی لوحه‌ها، رنگ‌آمیزی، نمایش و

گفت‌وگوهاست. استفاده از آموزش غیرمستقیم در شکل‌های متنوع آن در کتاب فارسی اول دبستان (بخوانیم) به خصوص در بخش لوحه‌ها بسیار بجاست هرچند شکل عنوان مطالب هنوز هم جای بحث دارد و همچنین یکنواختی در تصویرها به چشم می‌خورد.

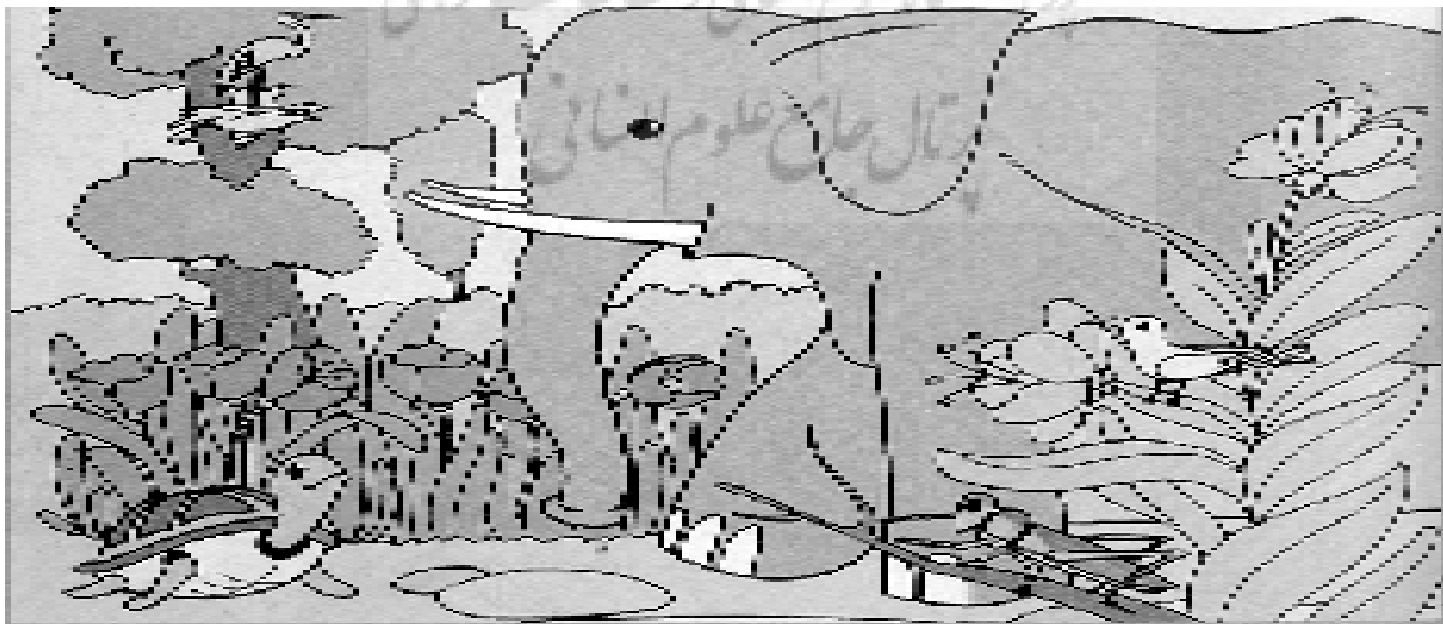
روش آموزش غیرمستقیم اگرچه در «کتاب کار فارسی» که دفتر تمرین فارسی (۱) است، دنبال شده ولی جایگزینی آن در خود کتاب فارسی به شکل گسترده و تعیین‌کننده به یک بازنگری اصولی نیازمند است که در ساختار فعلی آموزش مدرسه‌ای در ایران جا نمی‌گیرد.

ویژگی‌های تصویری

اگرچه کتاب فارسی (۱) دارای ویژگی‌های نوآورانه‌ای نسبت به فارسی نمونه‌ی پیشین است اما مهم‌ترین ضعف این کتاب را باید در رویکرد تصویری آن دید. روی جلد کتاب از تصویری زیبا و خیال‌انگیز برخوردار است ولی این زیبایی چندان به تصویرهای داخل کتاب راه نیافته، به ویژه در بخش تصویری لوحه‌ها که صفحات ۶ تا ۳۶ را در بر می‌گیرد. کاربرد تصویر به خصوص در بخش لوحه‌ها از ویژگی سطحی‌نگری در ساخت و رنگ برخوردار است. استفاده از رنگ‌ها و فرم‌های کامپیوتری محتوای تصویری این کتاب را به کتاب‌های سوپرمارکتی حسنی و شنگول و منگول بسیار نزدیک کرده و این در حالی است که ادبیات کودکان در ایران از تصویرگرانی حرفه‌ای و گاه در معیارهای جهانی برخوردار است.

شک نیست که تصویر در کتاب‌های کودکان مهم‌ترین جاذبه‌ی رویکرد کودک به کتاب، آن هم کتاب آموزشی، به شمار می‌رود، چرا که متن به تنهایی در نگاه اول فاقد حرکت و کشش کافی است. در این صورت همان طور که متن باید از غنای آموزشی برخوردار باشد و به کارشناسان و آموزگاران حرفه‌ای و پر سابقه‌ی اول دبستان نیازمند است، انتخاب تصویرهای این کتاب هم باید با نظارت و حضور مستقیم کارشناسانی صورت گیرد که در حیطه‌ی تصویرگری و شناخت تصویری کتاب‌های کودکان دارای نگاه‌هایی نو و تأثیرگذار هستند.

متأسفانه چه در تصویرگری کتاب‌های فارسی گذشته و چه کتاب‌های جدید آزمایشی ضعف‌های فراوانی در تدوین تصویرها به چشم می‌خورد. کتاب‌های درسی دبستانی که پیش از این یا تصویرهای زیبایی تصویرگرانی چون پرویز کلانتری، زمان زمانی و روبن



پوشیده‌اند و چهره‌های‌شان دیده می‌شود. چه اشکالی دارد که حداقل در بخشی از لوحه‌ها که قرار است روزمرگی رفتن به مدرسه برای بچه‌ها طرح شود، آن را از دیدگاه یک کودک بومی ببینیم؟

۴. حذف جنبه‌های روایی و خیال‌انگیز: درون‌مایه‌های داستانی می‌تواند از ویژگی‌های اصلی لوحه‌ها به شمار رود، به ویژه با حضور شخصیت‌هایی از حیوانات و حضور فانتزی در حوادثی که روی داده. موضوع لوحه‌ها در کتاب فارسی (۱) به کلیه واژه‌های ورزش، کار، مدرسه، مزرعه، روستا و شغل‌ها اختصاص دارد و به نوعی یکنواختی در رنگ‌آمیزی و فرم‌گرایی در تصویرها نیز زده که فاقد تحرک و خیال‌گرایی کافی است. البته لوحه‌های تک تصویر که صفحات ۳۰ تا ۳۶ را در بر گرفته از چنین شدت و یکنواختی برخوردار نیست و تصویرهای متن از صفحه‌ی ۳۶ به بعد در برخی موارد جذابیت‌های زیادی دارد که از کلیشه‌های بخش لوحه‌ها تبعیت نمی‌کند.

وجود یک قاب ثابت دور همه‌ی تصویرها عمدتاً از حضور آزادانه‌ی نگاه کودک کاسته است. این قاب که اطراف متن‌ها را در بر گرفته، به سفیدخوانی متن لطمه‌ی فراوانی می‌زند و آن را به نظم خشک کتاب‌های درسی سوق می‌دهد، در حالی که حذف این قاب‌ها هیچ لطمه‌ای به تصویر یا متن صفحات نمی‌زند. برخی از صفحات مثل صفحه‌ی ۴۵، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۵، ۷۶، ۷۸ و ۱۰۴ جذابیت‌های بیشتری دارد و رنگ‌ها و حالت‌ها از خیال‌انگیزی مناسب‌تری برخوردار است.

خیال‌انگیزی در تصویر عمدتاً از حضور جنبه‌ی روایی در تصویر، تنوع تکنیک، لایه‌پذیری رنگ‌ها، وجود حرکت و حالت‌پذیری در اندام‌ها و چهره‌ها، برخورد انتزاعی با پدیده‌های تصویری و حرکت متن در دل تصویر پدید می‌آید که در موارد زیادی استفاده از آن در تصویرهای این کتاب به طور ناقص و نیم‌بند انجام شده است. در پایان، توضیح چند نکته فرعی دیگر درباره کتاب فارسی (۱) ضروری به نظر می‌رسد:

الف. در ۸ تصویر از تصویرهای کتاب از شخصیت فرهنگی مدیر یا معلم مرد در آن‌ها استفاده شده که تصویر همگی آن‌ها با ریش همراه است. به نظر می‌رسد چنین گرایشی در تصویر دور از واقعیت موجود است و بهتر است نوعی تعادل در آن دیده شود (صفحات ۲۴، ۵۸، ۸۱، ۸۷، ۹۰ و ۳ مورد در صفحه‌ی ۵۷).

ب: کاربرد حروف (ی) در واژه‌ی (برای) بای میانجی عنوان شده در حالی که به نظر می‌رسد واژه‌ی (برای) بدون (ی) فاقد معنی است، در حالی که در واژه‌های «چکمه‌ی»، «جای» و «اندازه‌ی» این طور نیست.

پ. واژه‌ی «قارقار» در صفحه‌ی ۹۹ بهتر است به صورت «قار، قار» نوشته شود چرا که منظور صدای آواز «قار و قار» کلاغ است نه آوای «قارقار».

ت. جنبه‌ی افسانه‌ای متن‌ها، آن طور که در صفحه‌ی ۱۰۰ در مورد رابطه‌ی کلاغ و کودک به صورت داستان آورده شده، در متن‌های دیگر کمتر به چشم می‌خورد. کاربرد این جنبه‌ی خیال‌انگیز بر گرایش ادبی متن خواهد افزود.

ث. قرار دادن داستان‌های درون تصویری از ویژگی‌های خوب این کتاب است که در صفحه‌ی ۶۲ و ۷۳ کتاب فارسی (۱) به چشم می‌خورد، یعنی در داخل متن داستان از تصویرهای کوچکی کمک گرفته شده که کودک باید با گفتن نام آن‌ها خواندن داستان را ادامه دهد.

ج. وجود شعر در برخی از متن‌های آموزشی به جذابیت کار افزوده است، مثل شعر صفحه‌ی ۴۹ (آن اسب / آرام است. آن ببر / در دام است.)

آبدالیان آراسته بود و از نظر رعایت ایجاز، تنوع فرم و رنگ و طرح و هویت ایرانی امتیازات خاصی داشت، ناگهان از فرم‌ها و رنگ‌های یکنواخت و تندی برخوردار می‌شود که دفاع از آن‌ها دشوار است. امروزه در کنار شخصیت‌هایی چون غلامعلی مکتبی به نام‌های دیگری چون زرین‌کلک، دادگر، غریب‌پور، همتی آهویی، بنی اسدی، گل محمدی و خسروی برمی‌خوریم که از چهره‌های سرشناس تصویرگری در حوزه‌ی ادبیات کودکان به شمار می‌روند و گاه از موفقیت‌های جهانی در تصویرگری بهره‌مند هستند.

در میان این تصویرگران ویژگی‌های برجسته‌ای در زمینه‌ی تصویرگری متن واقع‌گرا و تصویرگری‌های انتزاعی و نیمه انتزاعی وجود دارد که حضور آن‌ها چه در تدوین تصویرها و چه مشاوره برای تهیه‌ی کتاب‌ها لازم و ضروری است و به حضور عناصر زیبایی‌شناسانه در کتاب‌ها کمک فراوانی خواهد کرد.

بدون شک مسوولان دفتر برنامه‌ریزی و دفتر تکنولوژی آموزشی این را می‌دانند که استفاده از نام و آثار این تصویرگران در حوزه‌ی کتاب‌های درسی نه تنها به کیفیت بالا و کارشناسانه‌ی کتاب‌های درسی خواهد انجامید، بلکه کسب وجهه‌ای برای کتاب‌های درسی نیز به شمار خواهد رفت. ممکن است توجیه مسوولان در عدم استفاده از آثار و مشاوره‌ی این شخصیت‌ها در آن باشد که تصویرگری کتاب‌های آموزشی از حیطه کتاب‌های درسی جداست ولی چه کسی می‌تواند ادعا کند که متن کتاب درسی مقدمه‌ی حضور واژه‌ها در حوزه‌ی هنر و ادبیات نسل‌های بعدی است و رعایت اصول زیبایی‌شناسانه و هنرمندانه به افزایش کیفیت محتوایی کتاب‌ها خواهد انجامید.

ضعف تصویرگری در کتاب فارسی (۱)، به ویژه در بخش لوحه‌ها را می‌توان چنین رده‌بندی کرد:

۱. ترویج نوعی تصویرگری کتاب‌های کارتون‌ی: این ترویج بعدها منجر به اعمال نوعی سلیقه‌ی مشخص در انتخاب کتاب‌های سوپرمارکتی و سهل‌انگار در تصویر خواهد شد. این ویژگی گاه با کاربرد رنگ‌های تند کامپیوتری و گاه با رنگ‌های تخت، کم‌جان، عکس‌برگردانی و تزیینی همراه است. تصویرهای صفحه‌های ۶ تا ۳۶ به خصوص صفحه‌های ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ از این جمله‌اند.

۲. کم توجهی به حضور حرکت و تنوع حالت: عدم حضور در اندام‌ها، چهره‌ها و کنش‌ها به فراوانی در این کتاب‌ها به چشم می‌خورد. اگرچه این کم توجهی نسبت به کتاب‌های پیشین کم‌رنگ‌تر است و در بسیاری موارد سعی شده به خصوص تنوع حرکت در اندام‌ها رعایت شود ولی پرداخت کلیشه‌ای و تکراری در بسیاری از تصویرها به چشم می‌خورد. «مثلاً در تصویر دختران دبستانی صفحه ۱۰ و ۱۱ انگار هویت انسانی حذف شده و یک چهره و یک انسان در شکل روپوش و روسری‌اش تکثیر شده و در تمام حیات دبستان پخش شده است. چنین روشی که به مشابه‌نگاری واحدهای انسانی بیشتر شباهت دارد تا تصویرگری، امکان تخیل‌بخشیدن به کودک را به حداقل می‌رساند و جنبه‌ی حرکت را در فرم، رنگ و محتوا محدود می‌کند. شکی نیست که مثلاً استفاده از تنالیته‌های رنگی آبی در رنگ‌آمیزی لباس‌ها یا به کارگیری حالت مختلف فیگورها، قدها و چهره‌ها می‌تواند همین نقش را ادامه دهد. همین تکرار در نوع پوشش و چهره‌ها در بیشتر کتاب تکرار شده و اصراری بر تنوع بخشیدن به آن به چشم نمی‌خورد.

۳. بی‌توجهی به ویژگی‌های بومی: در همه جا کودک نقاشی شده، کودک تهرانی است. درست است که پرداختن به معیارهای مشترک در تدوین متن به زبان فارسی می‌تواند کاربرد یکسان آن را در مناطق مختلف تضمین کند ولی الزامی نیست که این کار در تصویر هم با همین شدت دنبال شود. ضرورتی ندارد که همه‌ی چهره‌هایشان و عمدتاً تهرانی باشند و پوشش بومی در لباس‌ها به طور کلی حذف شود. حداقل در بخش لوحه‌ها که می‌توان از تنوع چهره‌ها، خانه‌ها، محیط زندگی و آداب و رسوم در کودکان شمال، جنوب، شرق و غرب ایران استفاده کرد بدون آن که بخواهیم آن را به منطقه‌ای خاص مربوط بدانیم.

واقعیت این است که همه‌ی بچه‌های ایران، در شهر و روستا و مناطق مختلف یک سان به مدرسه نمی‌روند و تنوع در ساختمان مدرسه، طبیعت اطراف، لباس‌هایی که