

# کدام هدف؟ کدام رویکرد؟

گزارش یازدهمین نشست نقد آثار غیر تخیلی کودک و نوجوان

در جمع شما باشم و بتوانم پوشش خبری بهتری بدهم. اسماعیلی هستم؛ آموزگار پایه اول از منطقه یک. ژاله فروهر هستم؛ ویراستار کتاب کودک، عضو شورای کتاب کودک. بنی اسدی هستم؛ ویراستار کتاب کودک. افسانه شاه کوهی هستم؛ از اعضای هیات تحریریه کتاب ماه کودک و نوجوان فرزانه پوریا هستم؛ معلم کلاس اول از منطقه ۱. بدری هستم؛ از منطقه ۶. حمیدرضا شعیری هستم؛ از دانشگاه تربیت مدرس. قبلاً هم خدمت دوستان بودم. رشته تحصیلی و تخصصی‌ام معاشناسی است و در دانشگاه به تدریس دروس زبان‌شناسی، تجزیه تحلیل کلام، گفت‌مان، معاشناسی و نشانه‌شناسی مشغولم. شریفی هستم. فرخی هستم؛ معلم پایه اول منطقه ۸. یک کتاب کمک آموزشی ساده نوشتم؛ آن هم بر حسب ضرورت. هجری هستم. بکایی: آقای هجری، عضو هیات مدیره انجمن نویسندگان کودک و نوجوان و نویسنده هستید. شهرام اقبال‌زاده هستم؛ از اعضای هیات تحریریه کتاب ماه. غلامرضا عمرانی هستم؛ مولف کتاب فارسی. ترابی هستم؛ خبرنگار خبرگزاری مهر و منتقد بکایی: از خبرنگاری ایسنا هم دوستانی حضور دارند. باز هم به همه دوستان خوشامد می‌گویم و از خانم شریفی خواهش می‌کنم که بحث‌شان را شروع کنند. شریفی: واقعیت این است که بیست روز بیشتر برای تهیه این کار پژوهشی فرصت نداشتیم. این اولین مقاله و کار پژوهشی من در ارتباط با تحلیل شیوه‌های آموزش زبان به کودکان است که ارائه خواهد شد و دو مقاله دیگر پیوسته به صورت جداگانه، با نام‌های «الگوهای آموزش و افعال زبانی» و «اصول روش‌های

بکایی: امروز دومین نشست از سلسله نشست‌های منتقدین کتاب‌های غیرتخیلی است که به موضوع فارسی‌نویسی اختصاص دارد. همان طور که مطلعید، نشست نخست آن، یکشنبه ۴ اردیبهشت ماه، با حضور جمعی از دوستان که امروز هم حضور دارند، برگزار شد و بعد از گفت و گوهایی که در آن نشست داشتیم، قرار بر این شد که دو نفر از دوستان حاضر در آن جلسه، کار پژوهشی و تحلیل روی شیوه‌های آموزش زبان به کودکان انجام بدهند و در این جلسه عنوان کنند. در واقع، روشی که ما در این نشست‌ها به کار گرفته‌ایم، به گونه‌ای است که می‌کوشیم با هم‌اندیشی و گفت و گو با دوستان، به نتیجه برسیم. در نشست گذشته، دوستان به این نتیجه رسیدند که یک کار پژوهشی در این زمان کم انجام بدهند، یعنی در زمانی حدود ۴ هفته. من دست مریزاد می‌گویم خدمت دوستان؛ به ویژه به خانم دکتر شریفی که زحمت اصلی را به دوش داشتند. ایشان کار را انجام دادند؛ خوش خط و مرتب و بالاخره در ثانیه‌های آخر به ما رساندند و ما حتی فرصت این که آن را تایپ کنیم، نداشتیم. در هر حال، ما این متن را در ۵۰ نسخه تکثیر کردیم و برای دوستان فرستادیم. باید عذر ما را از این که گزارش دیر به دست شما رسید، بپذیرید. احتمالاً دوستان فرصت خواندن این گزارش را آن طور که باید و شاید نداشتند. در هر صورت، ما در این زمینه‌ها تازه کار محسوب می‌شویم. باز هم از شما عذرخواهی می‌کنم. خب، ضمن عرض سلام و خوشامد خدمت دوستان، روال جلسه این گونه است که ابتدا دوستان خودشان را معرفی و ما را از آخرین اخباری که دادند، مطلع می‌کنند.

حسینی هستم؛ از باشگاه خبرنگاران جوان، خبر خاصی ندارم. نبوی نژاد هستم از خبرنگاری کار ایران یا «ایلنا». فکر می‌کنم اکثر شما با این خبرنگاری آشنایی نداشته باشید. ۵، ۶ ماهی است که شروع به کار کرده‌ایم و از یک ماه قبل، سرویس ادب و اندیشه را هم به راه انداختیم. اولین بار است که در نشست کتاب ماه کودک و نوجوان شرکت می‌کنم و امیدوارم از این پس، پیوسته



## شریفی:

کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم،  
دیدگاه خود را  
از همان ابتدا مشخص ساخته  
و یعنی به این افعال زبان،  
به عنوان مهارت  
نگاه کرده است

واژه را زیر مجموعه واژه مادر «approach» قرار دادند. به همین دلیل، رویکرد، واژه‌ای چند وجهی است و تعاریف متعددی از این واژه شده. اما تعریف مورد نظر ما همان تعریفی است که در راهنمای برنامه درسی عنوان شده است. دومین مقوله، واژه آموزش است که در زبان فارسی، دو مقوله «فراگیری» و «یادگیری» را پوشش می‌دهد؛ یعنی آن چیزی که در زبان انگلیسی، به آن می‌گویند «Language acquisition» و یادگیری چیزی است که «language learning». این دو از هم متمایز هستند. در حالی که ما در زبان فارسی، هم برای فراگیری و هم برای یادگیری، واژه آموزش را به کار می‌بریم. آموزش در زبان فارسی، به جای هر دوی این معانی قرار می‌گیرد. در نتیجه، روش‌هایی که در زبان فارسی، برای آموزش زبان ارائه می‌شود، هم روش‌های فراگیری مدار است و هم یادگیری مدار. به این دلیل، هر گاه که در معانی این واژه بحث می‌کنیم، باید توجه داشته باشیم که از واژه آموزش، در کدام معنی استفاده می‌کنیم. فراگیری بحث عمده‌ای است. از دیرباز، تمامی قدم‌های فلسفه و منطق، بر سر این دو واژه، اختلاف نظر داشته‌اند. فراگیری، خصوصیتی است که کودک از بدو تولد دارد و با آن، زبان را یاد می‌گیرد. او با این توانایی، زبان گفتاری را از جامعه اطراف خود فرا می‌گیرد. به همین دلیل است که تمامی کودکان دنیا، از مراحل اولیه فراگیری زبان گذر می‌کنند. مثلاً ابتدا تک واژه‌ها را به کار می‌برند و سپس می‌توانند جمله‌های ناقص و شکسته را ادا کنند و بعد به قول معروف، به مرحله «بلبل زبانی» می‌رسند. این مراحل، تقریباً تا ۲/۵ یا ۳ سالگی به طول می‌انجامد که اگر اتفاق نیفتد، یقین کودک دچار مشکل است. اما در ارتباط با یادگیری، بسیاری اعتقاد دارند که بر اساس همین زمینه مساعد است که یادگیری‌های بعدی امکان‌پذیر می‌شود. چرا که اگر این توانایی‌ها وجود داشته باشد، اما در یک محیط مساعد پرورش پیدا نکند، کودک نمی‌تواند به درستی صحبت کند. شواهد عینی‌اش را ما در افسانه‌ها و قصه‌ها در جاهای مختلف دنیا داریم؛ مثل داستان «قند و پسر گور پروانده» خودمان. این داستان در مورد بچه‌ای است که نمی‌تواند صحبت کند و دیگران تلاش می‌کنند به او زبان بیاموزند تا بتواند با جامعه رابطه برقرار کند.

آموزش زبان»، در همین شماره کتاب ماه کودک و نوجوان خواهد آمد. بنده و همکار محترم، آقای فرخی، تلاش کردیم که تحلیل شیوه‌های آموزش زبان به کودکان را بر اساس کتاب فارسی اول دبستان انجام دهیم. این کتاب‌ها بخشی دارند به نام «راهنمای معلم» و برای اولین بار، در کتاب‌های راهنمای تدریس، بحث‌هایی علمی و فنی برای معلمان ذکر شده است. تلاش بر این بوده تا دیدگاه‌های ویژه‌ای که نسبت به این موضوع وجود دارد، در مطالب قید شود که این از نکات مثبت این راهنمای تدریس است. اما این که چرا امروز، فقط به بحث درباره دیدگاه‌ها و رویکردها می‌پردازیم و طبق روال راهنمای درسی، به مهارت‌های زبانی نمی‌پردازیم، دلایلی دارد که به آن اشاره می‌کنم. کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم، دیدگاه خود را از همان ابتدا مشخص ساخته و یعنی به این افعال زبان، به عنوان مهارت نگاه کرده است. فرض ما بر این است که این نگاه و دیدگاه بر اساس کار پژوهشی و نیاز جامعه طرح شده است. به همین واسطه، ما به مهارتی بودن این افعال یا توانایی بودن آن‌ها نمی‌پردازیم. خود کتاب و رویکردهایی که در مورد این افعال انتخاب کردند، تأکیدی دارد به این دیدگاه خاص مولفین و آن سازمانی که این فعالیت را انجام داد. بنابراین، ما در این جا دیدگاه‌ها و رویکردها را مطرح می‌کنیم. در راهنمای تدریس، چنین آمده است: «رویکرد در حقیقت: مجموعه‌ای از بنیادهای نظری و دیدگاه‌های علمی برای نحوه تهیه، تولید، توزیع و ارائه مفاهیم یک برنامه درسی است.» این تعریف، از یک منبع برنامه درسی معتبر استخراج شده است و ما نیز آن را مبنای کارمان قرار می‌دهیم (رجوع شود به مقاله تحلیل شیوه‌های آموزش زبان، کودکان در همین شماره). واژه رویکرد، در ابتدا از علم روان‌شناسی وارد سایر علوم شد.

واژه «approach» در زبان انگلیسی، در دو معنای «دیدگاه» و «رویکرد» به کار می‌رود که ابتدا توسط روان‌شناسان به کار رفت و سپس زبان‌شناسان هم از دو واژه «approach» و «view»، به معنای رویکرد و دیدگاه استفاده کردند. اما زمانی که برنامه‌ریزان آموزشی، دیدگاه‌های مختلف را جمع‌آوری کردند، این دو



## شریفی: در بسیاری از نقدهای آموزشی، دوستان در ارتباط با تعریفی که از رویکرد می کنند، بیشتر به الگو تمایل دارند

### ۴. رویکرد فراگیری محور در روان شناسی

این که بنیان گذاران این رویکردها چه کسانی بودند و چه کار کردند، از صفحه ۷ به بعد، اشاره‌هایی به آن شده و شواهدی ارائه گردیده است. دانشمندانی که در راستای رویکرد یادگیری محور در زبان شناسی حرکت کرده‌اند (مثل پدر زبان شناسی، دو سوسور، در کارهای آغازینش)، یادگیری محور بودند و اساس کار را بر یادگیری قرار دادند. این افراد، به کسانی که در روان شناسی دارای رویکرد فراگیر محور هستند، شباهت بسیاری دارند. در زبان شناسی، برای ارائه روش در آموزش زبان، روی مقوله‌های مختلف یادگیری، فعالیت‌هایی انجام شد که بالطبع، روش مدار بود. زبان شناسان برای رسیدن به روش مناسب یادگیری، می‌بایست به زمینه‌های فراگیری توجه می‌کردند. در واقع، یافته‌های مربوط به فراگیری و روان شناسی، بستری شد برای روش‌های یادگیری در زبان شناسی و بر عکس. پس رویکرد فراگیری محور در زبان شناسی که رویکرد اخیر چامسکی است، بر بستر یادگیری محور در روان شناسی قرار داد. در واقع این دو، هر کدام بستر ساز دیگری شد.

و اما بر می‌گردیم به کتاب راهنمای تدریس. ما در مورد صفحه ۷ به بعد صحبت نمی‌کنیم؛ چون به تاریخچه این قضیه مربوط می‌شود. البته، نتیجه‌ای که الان خدمت‌تان عرض کردم، در صفحه ۴ آمده است. به این معنا که در جدول

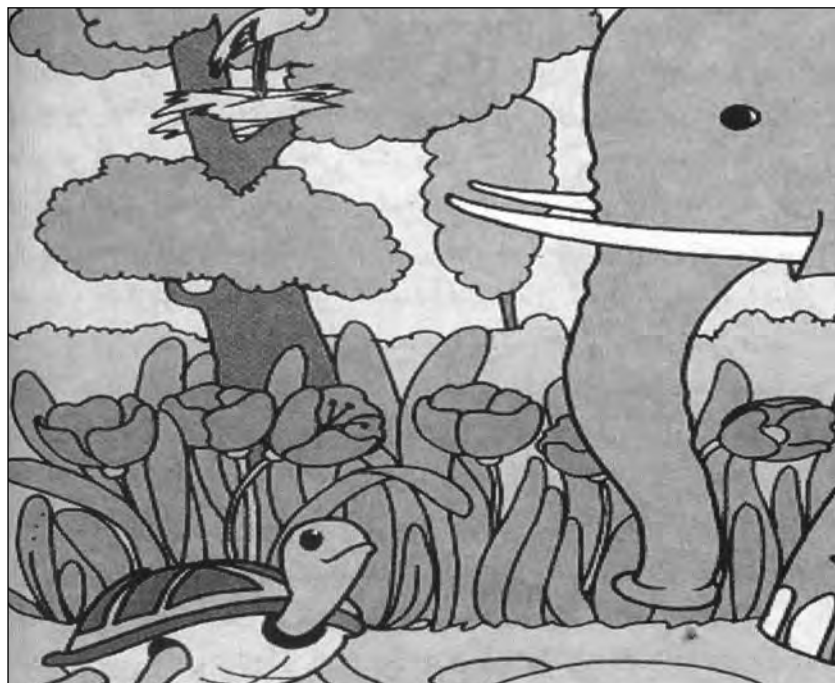
اگر این اتفاق نیفتد، ما می‌توانیم با استفاده از روش‌های یادگیری مدار، کودک را به این سمت سوق دهیم؛ کمالینکه بسیاری از دانشمندان این کار را کرده‌اند. واژه دیگری که ما در دیدگاه‌های مختلف به آن نیاز داریم، واژه‌ای است که با واژه رویکرد همپوشی دارد و آن هم واژه الگوست. در کتاب منبع ذکر شده، راجع به الگو چنین آمده است:

«هر گاه چند نفر بر اساس یک رویکرد مشترک، اقدام به تهیه برنامه‌ای برای هدف مشخص کنند، از الگوهای یک‌سان پیروی می‌کنند در واقع، الگو مبنای مورد توافق و زبان مشترک میان آن‌هاست. الگو یک گروه را به طراحی کل طرح، نقشه باورها، ارزش‌ها و فنون و یافتن پاسخ‌های عینی، به عنوان مدل‌هایی برای حل سایر مسایل می‌رساند. لازم است توضیح دهم که در بسیاری از نقدهای آموزشی، دوستان در ارتباط با تعریفی که از رویکرد می‌کنند، بیشتر به الگو تمایل دارند. چرا؟ دوستان لطف کنند و صفحه بی شماره جزوه‌ای را که در اختیارشان هست، ببینند. شما در این جا یک نمودار سه بعدی می‌بینید. همان گونه که گفتیم، در کتاب برنامه درسی عنوان می‌شود که رویکرد، محل تداخل دیدگاه‌ها و بنیان‌های نظری است. ما کوشیدیم بر اساس تعریف ارائه شده در کتاب برنامه درسی، این نمودار سه بعدی مختصاتی را تهیه و رویکرد را معنا کنیم.

البته از لحاظ ریاضی، محل تداخل دیدگاه‌ها و بنیان‌های نظری، در یک مختصات دو بعدی مطرح می‌شود. یعنی ما در فضای مختصات دو بعدی، بر اساس دیدگاه‌ها و یافته‌های مختلف، می‌توانیم بی‌نهایت رویکرد داشته باشیم. پس به این نتیجه می‌رسیم که رویکرد، چیزی نیست که کل یک برنامه درسی را پوشش دهد و به شکلی غیر قابل برگشت بر آن حاکم باشد. البته، می‌توان گفت که ما در این فضای دوبعدی، گاه رویکردهایی داریم که دیدگاه‌ها و یافته‌های علمی بیشتری را پوشش می‌دهند. پس می‌توانند مجموعه‌ای از رویکردهای بزرگ‌تر باشند. کما این که در ارتباط با دیدگاه‌ها، از قدیم دو دیدگاه مختلف داشته‌ایم: یکی دیدگاه یادگیرنده مدار و دیگری دیدگاه فراگیرنده مدار. از سویی، یافته‌های نظری را که تاکنون به ما رسیده است، می‌توان به دو دسته یافته‌های روان شناسی و زبان شناسی تقسیم کرد. به این ترتیب، ما دارای چهار مجموعه رویکرد هستیم که در صفحه شماره ۷ جزوه آمده است:

۱. رویکرد یادگیری محور در زبان شناسی
۲. رویکرد فراگیری محور در زبان شناسی
۳. رویکرد یادگیری محور در روان شناسی





### شرفی:

من به عنوان یک زبان شناس، می دانم که زبان شناسی علم است و رویکرد نیست. ما در زبان شناسی، رویکردهای مختلفی می توانیم داشته باشیم. هم چنین، یافته های گوناگونی در زبان شناسی داریم که آن یافته ها را به نسبت رویکردها تقسیم می کنیم و یا می کوشیم رویکردهای مان را بر اساس یافته ها ثابت کنیم. در هر حال، چیزی به نام رویکرد زبان شناسی نداریم.

مقایسه ای مشخص می شود که چرا این دو رویکرد، مکمل همدیگرند و به هم کمک می کنند. در این کتاب، رویکرد به پنج قسمت تقسیم شده است:

اول، رویکرد کلی که به کل یک زبان و سطوح آن نگاه می کند و اگر به شیوه های آموزش زبان بپردازد، به کل جمله و کل یک عبارت نظر دارد و بعد آن را تجزیه می کند.

دوم، رویکرد تحلیلی که کتاب برنامه درسی از آن نام برده و عکس رویکرد کلی است؛ یعنی از اجزا شروع می کند و به کل می رسد.

این دو رویکرد، اساس اولیه نوشتن است؛ یعنی همه انسان ها اول حرف می زنند و بعد تلاش می کنند که آن را مکتوب کنند. مشتق های دیگری هم در این قضیه وجود دارد، ولی دو شق اصلی، رویکرد کلی و رویکرد تحلیلی است. خط ژاپنی یا چینی که از تصویر گرفته شده، کلی است و مفهوم یک واژه را در خودش دارد.

اما زبان هایی مثل فارسی و انگلیسی و زبان های هند و اروپایی، زبان هایی است که خط و کتابت آن ها بر اساس تجزیه و ترکیب آوایی پدید آمده، در واقع برای آواها نمادهای دیداری در نظر گرفته اند. ما در آموزش، به آموزش خواندن و نوشتن می پردازیم، نه آموزش گوش دادن و یا صحبت کردن. آموزش خواندن و نوشتن، بر گرفته از همان دو دیدگاه اصلی است.

البته هنگامی که خط پدید آمد، به مرور کسانی که در کار آموزش زبان بودند و هم چنین، اقوامی که قصد اشاعه زبان خود را داشتند، با این قضیه رو به رو شدند که در مواردی، این دو دیدگاه کافی نیست. تأییراتی که برخی از زبان ها از دیگر زبان ها گرفته اند و مجراهای تاریخی که گذرانده اند، رویکردی دیگر را هم شامل می شود که می توان آن را رویکرد ترکیبی نام گذاری کرد. تا این جا ما می توانیم سه رویکرد ذکر شده در کتاب روش تدریس را ببینیم؛ چون هم خواستگاه دیدگاهی دارد و هم مبانی علمی. اما در مورد رویکرد چهارم تا ششم، جای سؤال زیاد است. چون براساس تعریفی که خودشان دارند، رویکرد چهارم، رویکرد تجربه زبانی است. این رویکرد، تنها رویکردی است که خواندن و نوشتن را به گوش دادن و سخن گفتن مرتبط می کند. از این رویکرد، بیش از همه در تمرین ها و فعالیت های یادگیری خواندن و نوشتن استفاده می شود. در این رویکرد، هر چهار مهارت آموزش زبانی، در آموزش زبان فارسی، به کار گرفته می شود. سوال این است که دیدگاه این رویکرد چیست؟ ما متوجه نشدیم که این رویکرد، برچه اساسی حرکت می کند. آیا فراگیری محور است یا یادگیری محور؟ چون هر دوی این ها می تواند باشد و از هر چهار مهارت زبانی استفاده می کند. از آن جا که دوستان مولف ما می گویند که از گوش دادن و صحبت کردن، برای خواندن و نوشتن بهره برده اند، این بخشی از دیدگاه فراگیر محور است. یعنی فرض ما این است که فراگیرنده، توانایی هایی دارد و به آن رسیده و بر اساس آن، برای این که هر چهار مهارت زبانی را هم پایه کنیم، می آییم و فراگیری را اصل قرار می دهیم. ولی از آن جا که در ادامه تعریف آمده است که این رویکرد با رویکرد کلی، یعنی روش واژه محور قابل تلفیق است، این تناقض به وجود می آید که بین کدام روش ها در حال حرکت است؟ اگر حرکت آن در هر دو سمت است، آیا زیر مجموعه رویکرد ترکیبی قرار نمی گیرد؟ پس چه نیازی به ابداع یک رویکرد جدید است؟ اگر از هر چهار مهارت زبانی بهره می گیرد، آیا زیر مجموعه رویکرد کلی محسوب نمی شود؟ و اگر تحلیلی است، چرا می گویند که به انواع مهارت ها نظر دارند؟

رویکرد پنجم، زبان شناختی است. من به عنوان یک زبان شناس، می دانم که زبان شناسی علم است و رویکرد نیست. ما در زبان شناسی، رویکردهای مختلفی می توانیم داشته باشیم. هم چنین، یافته های گوناگونی در زبان شناسی داریم که آن یافته ها را به نسبت رویکردها تقسیم می کنیم و یا می کوشیم رویکردهای مان را بر اساس یافته ها ثابت کنیم. در هر حال، چیزی به نام رویکرد زبان شناسی نداریم.

در ادامه، این تعریف را داریم: «جمله، اساسی‌ترین واحد زبان است و در آموزش خواندن، باید به آموزش از طریق جمله توجه کامل داشت.» در جای دیگر، در رویکرد کلی روش‌های جمله محور، واژه محور و عبارت محور را داریم. به این ترتیب، باز هم این بخشی از رویکرد کلی محسوب می‌شود. سپس می‌خوانیم: «به این منظور، در کتاب فارسی اول سعی شده که پس از آموزش نوشتن یک یا چند حرف، یک متن کوتاه برای خواندن مستقل و انفرادی طراحی شود تا دانش‌آموز صرفاً آن را بخواند.» در این متن‌ها بیش از همه، بر خواندن تأکید می‌شود. در این رویکرد، به جای استفاده از انگشتان دست، برای نشان دادن آواها و حروف، از دو خصوصیت زبانی، یعنی همنشینی و جانشینی، در تمرین‌ها و فعالیت‌های یادگیری استفاده می‌شود. باید بگوییم که ما همنشینی و جانشینی را در سطوح مختلف زبان داریم و نه فقط برای نشان دادن آواها و حروف و این نگاه، فقط بر بخشی از آموزش رویکرد قدیمی در کتاب فارسی تأکید دارد که در زمینه هجاها کار می‌کرده است. در هر صورت، همنشینی و جانشینی الزاماً در هجاها و آواها اتفاق نمی‌افتد و در کلمات و جملات هم وجود دارد.

رویکرد ششم، رویکرد فعالیت محور است؛ یعنی بر یادگیرنده فعال تأکید دارد. به عبارتی، یادگیرنده هم در امر یاددهی شریک است و شاید بهتر بود به جای فعالیت محور، یادگیرنده محور یا یادگیرنده فعال نام‌گذاری می‌شد. این رویکرد هم از برنامه درسی گرفته شده است، اما در آن جا گاهی این روش، با عنوان الگو مطرح می‌شود. زیرا افرادی که دور هم جمع می‌شوند، ناچارند الگویی بسازند تا یادگیرنده فعال باشد و در امر یاددهی و یادگیری مشارکت کند. در این زمینه، فعالیت‌هایی وجود دارد و به طور کلی، این فعالیت‌ها محور کار است. به همین دلیل، الگوی یاددهی یادگیری، بر اساس فعالیت‌ها حرکت می‌کند. خلاصه، آن چه من به عنوان



## فرخی:

در برنامه گذشته، فقط به دو مهارت خواندن و نوشتن تأکید می‌شد و تأکیدی بر شنیدن و گفتن تمرینات وجود نداشت

است. این خصوصیت که زبان آموزی را به جای سوادآموزی مطرح کرده‌اند، خودش گام مهمی است و نشان می‌دهد که ما از مرحله سوادآموزی گذر می‌کنیم و خواننده و نویسنده فعال بار می‌آوریم. در هر حال، نگاه ما این نیست که کتاب اصلاً نباید تغییر می‌کرد. کتاب چهل سال پیش، الزاماً باید تغییر می‌کرد. اما سوال‌ها هم باقی است. در هر حال، باید به تهیه کنندگان این کتاب‌ها دست مریزاد هم گفت.

**فرخی:** هدف این برنامه، آن بود که به لحاظ دیدگاه، نگاه فراگیری مدار را مبنای کار خودش قرار بدهد. به این معنا که در یادگیری، در تدوین برنامه و در روش تدریس، فراگیر فعال باشد و پیش دانسته‌های فراگیر، مد نظر قرار بگیرد و تدوین برنامه، بر همان اساس انجام شود. اما بنیان‌های نظری این برنامه، باید از دو جنبه مورد توجه قرار گیرد:

۱. از بعد زبان‌شناسی که این برنامه مهارت پرور است و همان طور که در کتاب راهنما اشاره شده، به هر چهار مهارت توجه دارد و خواستش این است که هر چهار مهارت را به صورت موازی پیش ببرد. در برنامه گذشته، فقط به دو مهارت خواندن و نوشتن تأکید می‌شد و تأکید زیادی بر شنیدن و گفتن تمرینات وجود

یک زبان‌شناس، می‌توانم درباره رویکرد چهارم و پنجم این کتاب‌ها بگویم، این است که در این دو کتاب، این ادعا وجود دارد که هر چهار فعل زبانی را با هم در نظر گرفته‌اند و سعی کرده‌اند که آن‌ها را به سطوح هم پایه برسانند. در حالی که واقعیت این است که در متن و همچنین در کلید واژه‌ها و تصاویر این کتاب‌ها، جای پای واقعی این رویکردها را نمی‌بینیم. در این کتاب، از گفت‌وگوهای موزون خبری نیست. متوجه نیستیم که اگر بر اساس تجربه‌های زبانی بچه‌ها، نظیر گوش دادن و صحبت کردن آن‌ها، قبل از ورود به دبستان، می‌خواهیم خواندن و نوشتن را معنی دار کنیم، چرا از آموخته‌های زبانی کودک بهره نمی‌گیریم؟ چرا وقتی دست خط نویسی را شروع می‌کنیم، پس زمینه‌ای از این که ببینیم کودک در کجا ایستاده نداریم؟ و سرانجام این که اصلاً به رشد و تکوین زبان، اهمیت داده نشده است. چرا باید تصورمان از کودکی که وارد دوره آموزش رسمی می‌شود، این باشد که او چیزی نمی‌داند و ما باید از ابتدا زبان را به او بیاموزیم؟ آیا این از نگاهی سنتی و قدیمی نسبت به آموزش زبان، یعنی زبان دوم، گرفته نشده است؟

به هر حال، اشکالات و سوال‌ها بسیار است که برادرمان آقای فرخی، مثال خواهند زد. من گاه فکر می‌کنم، شاید تعلیمی که به معلمان داده شده است، غیر از

نداشت.

۲. از بعد روان‌شناسی، بنیان‌های نظری آن را می‌توان نگاه از کل به جزء و با برعکس، از جزء به کل دانست. همان‌طور که در مقدمه کتاب هم به آن اشاره شده است، مهارت‌ها از هم تفکیک شده‌اند؛ اساساً برنامه‌ی جدید به دو مهارت گفتن و شنیدن، در هر دو کتاب کاملاً توجه داشته و خواستش این بوده که در کتاب بخوانیم، بر اساس رویکرد کلی، بر مهارت خواندن تأکید کند و در کتاب بنویسیم، با توجه به رویکرد تحلیلی بر مهارت نوشتن. و این چیزی است که در مقدمه کتاب گفته شده است.

با توجه به الگوی ارائه شده، ما می‌خواهیم مستنداتی از خود کتاب ارائه بدهیم. مستندات ما کتاب معلم و راهنمای تدریس؛ به اضافه دو جلد کتاب بخوانیم و بنویسیم است که در حال حاضر، به صورت نیمه فراگیر در مدارس کشور اجرا می‌شود و قرار است سال آینده، به صورت سراسری اجرا شود. کارمان را با بررسی کتاب بخوانیم آغاز می‌کنیم. به دلیل این که گفته شده این کتاب، برای شروع آموزش در اولویت قرار دارد. درست است که به موازات هم تدریس می‌شوند ولی کار آموزش با این کتاب شروع می‌شود. این کتاب از چهار بخش اصلی تشکیل شده که شامل بخش نگاره‌ها، بخش نشانه‌های یک، بخش نشانه‌های دو و روانخوانی است. بخش نگاره‌ها، در یک ماه اول سال تحصیلی تدریس می‌شود. آن‌طور که از کتاب راهنمای تدریس استنباط می‌کنیم، در طول این مرحله، یک سری از مهارت‌های پیش‌نیاز، پیش از آن که آموزش نشانه‌ها رسماً آغاز شود، به فراگیر آموزش داده می‌شود. نگاره‌ها که شامل ۱۲ نگاره است، ساختار ثابتی دارند و در آن، یک تصویر بزرگ اصلی داریم و تعدادی تصویر کوچک که از دل تصویر بزرگ بیرون کشیده شده‌اند. این نوعی نگاه از کل به جزء است. با وجود این، مثلاً

### فرخی:

این برنامه، براساس رویکرد ترکیبی شکل گرفته است. اگر این برنامه به صورت تفکیک شده از رویکردها استفاده می‌کند، باید پرسید در کدام بخش‌ها و به چه دلایلی و به چه روش‌هایی این کار عملی شده است؟ اگر چه حتی در آن صورت هم باز نمی‌شود گفت که کتاب بخوانیم، دارای رویکرد کلی است؛ چون خود مؤلفین می‌گویند که در قسمت‌هایی از این کتاب، به رویکرد تحلیلی هم نظر دارند

همکاران‌مان را از این سخن، به درستی نمی‌فهمیم. اگر این برنامه، دو رویکرد کلی و تحلیلی را در محتوای کتاب با هم تلفیق می‌کند، دیگر نمی‌توان تفکیکی میان آن‌ها قائل شد. پس این برنامه، براساس رویکرد ترکیبی شکل گرفته است. اگر این برنامه به صورت تفکیک شده از رویکردها استفاده می‌کند، باید پرسید در کدام بخش‌ها و به چه دلایلی و به چه روش‌هایی این کار عملی شده است؟ اگر چه حتی در آن صورت هم باز نمی‌شود گفت که کتاب بخوانیم، دارای رویکرد کلی است؛ چون خود مؤلفین می‌گویند که در قسمت‌هایی از این کتاب، به رویکرد تحلیلی هم نظر دارند. این مثل این می‌ماند که ما دو فلز را با هم ترکیب کنیم و در همان حال، ادعا داشته باشیم که به طور مستقل این فلزها را داریم. وقتی ترکیب کردیم، آلیاژی جدید از آن دو فلز به وجود می‌آید. (البته در حیطه کار من نبود، ولی من وارد شدم). در تبیین این برنامه، گفته شده که کتاب بخوانیم، به رویکرد کلی و کتاب بنویسیم، به رویکرد تحلیلی نظر دارد. در نتیجه، این برنامه نوعی رویکرد تلفیقی است که برای آموزش هر یک از مهارت‌های زبانی، روشی را که مناسب تشخیص داده، انتخاب کرده و به کار گرفته. اکنون با بررسی ساختار و محتوای کتاب بخوانیم و بنویسیم، به تحلیل وضعیت کنونی، کتاب می‌پردازیم.

در کتاب بخوانیم، قسمتی با عنوان فعالیت‌ها داریم که به عنوان یک ساختار ثابت در تمامی درسها وجود دارد. در این قسمت، دیدگاه حاکم، فعالیت محور است. این بخش در کتاب‌های قبلی وجود نداشت زیرا در کتاب قبلی، که به روش سنتی کار می‌شد فراگیر در محور آموزش نبود. اما در کتاب‌های جدید، با این هدف که فراگیر را به مشارکت جلب کنند، بخش مورد اشاره افزوده شده است. به نظر می‌رسد که فکر و اساس کار درست باشد، اما در مواردی به مشکل برمی‌خوریم و با رویکردی که کتاب مدعی است، همخوانی کاملی ندارد. مثلاً فعالیت «بگرد و



پیدا کن»، به دلیل تغییراتی که در تصویرگری نگاره‌ها به وجود آمده است. یافتن برخی جزئیات خواسته شده است که اگر بچه‌ها بخوانند این موارد را جست و جو کنند، مطمئناً پیدا نمی‌کنند. توضیحاتی در همین خصوص از مؤلفین داشتیم که می‌گفتند، اساساً ضرورتی وجود ندارد که همه‌ی جزئیات مورد جست‌وجو در نگاره‌ها گنجانده شده باشد.

همین قدر که فراگیر بگردد و ببیند نیست، خود این بخشی از هدف‌های مربوط به این فعالیت است. اما واقعیت امر این است که وقتی ما فعالیت‌ها را مقایسه می‌کنیم با نگاره‌هایی که در قبل بوده، می‌بینیم که در این پاسخ، صداقت کافی وجود نداشته است.

از بخش فعالیت‌ها که رد شویم و بخش نگاره‌ها را که کنار بگذاریم، می‌رسیم به بخش نشانه‌ها که دومین بخش کتاب است. در این بخش هم یک ساختار ثابت در تمامی دروس وجود دارد قسمت اول شامل عنوان درس و قسمت دوم یک تصویر بزرگ آغازین و قسمت سوم شامل کلید واژه می‌شود که تصاویر کوچکی هستند با کلماتی در زیر آن‌ها. در این مورد هم هدف این بوده که کلید واژه‌ها از دل تصاویر اصلی بیرون کشیده شود. قسمت چهارم متن درس، قسمت پنجم

در جدول صفحه ۵۵ کتاب راهنما، کلماتی مثل کیف، برف، رودخانه و آبر حذف شده است، ولی در کتاب درسی وجود دارد. دلیل ارائه این کلمات «صوت آموزی» بوده است و به علت حذف برخی از این کلمات یا کلید واژه‌ها، می‌بینیم که ۶ صدای اصلی زبان فارسی، در بخش نگاره‌ها به کلی حذف شده و تمرینی برایش نیامده است. «صوت آموزی»، از تکنیک‌هایی است که در رویکرد تحلیلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد که روش کار، با نگاهی که کتاب بر پایه آن نوشته شده، مغایرت دارد. از طرفی، بخش کردن کلمات و صداکشی که در گذشته و در کتاب‌های قبلی وجود داشت، در این کتاب وجود ندارد. یعنی بچه‌ها در یک ماهه اول سال، با روش تجزیه کردن کلمه از طریق بخش کردن و صداکشی آشنا نمی‌شوند که این مسئله با هدف اصلی کتاب همخوانی دارد. اصولاً در روش‌های کلی، تأکید بر اجزاء نه به لحاظ شنیداری و نه به لحاظ بصری نباید اتفاق بیفتد. دلیلش این است که با دید کل نگری که می‌خواهیم از ابتدا به بچه‌ها بدهیم، مغایرت پیدا می‌کند. نکته‌ای در مقدمه کتاب است که می‌گوید، کتاب بخوانیم، به رویکرد کلی و کتاب بنویسیم، به رویکرد تحلیلی نظر دارد. ضمن آن که در بخش‌هایی از هر دو کتاب، به هر دو رویکرد توجه شده است. ما منظور



وجود دارد که فراگیر آن‌ها را نمی‌شناسد. فراگیر باید با توجه به تصویر، کلمه را بخواند؛ چون هیچ کدام از نشانه‌ها را نمی‌شناسد. اگر این یک روش باشد، باید تمام کلمات درس، کلید واژه داشته و یا قبلاً تمام نشانه‌های آن به کودک آموخته شده باشد. اگر کلمه‌ای می‌آوریم که قابلیت مصور شدن ندارد، باید قبلاً نشانه‌هایش را آموزش داده باشیم و این نشانه‌ها را در متن درس، به صورت کلمه به کار بگیریم. ما در صفحه ۳۴، در متن درس کلمه «در» را می‌بینیم. این کلمه از قابلیت به تصویر در آمدن برخوردار نیست؛ منظور از در، در ورودی ساختمان نیست. ضمناً در این جا از نشانه‌هایی استفاده شده که به فراگیر آموزش داده نشده است. تنها صدایی که احتمالاً می‌تواند از این کلمه بشناسد، همان صدایی است که در همین درس آموزش می‌بیند. منطقی نیست که از فراگیر انتظار داشته باشیم که بتواند این کلمات را بخواند. وقتی ما کتاب درسی می‌نویسیم، رعایت کردن روش و قاعده و قانون، لازم است.

**یکی از حضار:** راجع به همین کلمه در، باید بگویم که این جا، مرحله بروز خلاقیت بچه‌ها و ابتکار نشان دادن آن هاست. خیلی از بچه‌ها در همان روز اول، بلافاصله از طریق کلمه دریا، کلمه «در» را شناخته‌اند. من در این سه چهار سالی که با این متن کار کردم، در مورد «در» هیچ مشکلی نداشتم. بچه‌ها وقتی واژه «در» را در کلمه «دریا» پیدا می‌کنند، لذت زیادی می‌برند. این نوعی کشف کردن است که لذت حاصل از آن، با هیچ لذت دیگری قابل مقایسه نیست. وقتی او بتواند در کلمه دریا، با تفکر «در» و «یا»، به چنین کشفی برسد، به وجد می‌آید. حتی اگر از بین ۲۹ دانش آموز، فقط ۳ نفر از آن‌ها متوجه این نکته شوند، خیلی عالی است. کلماتی که خودشان به این شکل کشف می‌کنند، از یادشان نمی‌رود و این واژه «در» از جمله همین کلمات است. آن‌ها حتی می‌توانند این کلمه را در جمله‌های مختلف بیابند و متوجه معانی متفاوت آن بشوند.

**فرخی:** من نمی‌خواهم از اصل موضوع دور شوم. ممکن است در مورد کلمه «در»، چنین اتفاقی بیفتد، اما در مورد بسیاری کلمات، چنین نمی‌شود. در بعضی درس‌ها، مثلاً درس صفحه ۴۲، تعداد کلمات مجهول خیلی زیاد است. ضمن این که ما گزارش‌های متعددی به صورت مکتوب داریم که می‌توانیم خدمت شما ارایه دهیم. در این گزارش‌ها، معلمان گفته‌اند که ما جواب نگرفتیم. شاید جوابی که شما گرفتید، آن‌ها نگرفته باشند. شاید اساساً لازم باشد که ما از بحث نظری در این مورد خاص صرف نظر کنیم و یک پژوهش علمی و عملی انجام دهیم.

در قسمت کلید واژه‌ها، مشکل دیگری که وجود دارد، این است که یک سری

نشانه‌های مورد تاکید درس و سرانجام قسمت ششم شامل طرح مدادی می‌شود. در این بخش، حرکت از کل به جزء است که با رویکرد کتاب همخوانی دارد. منتهی مشکلی که هست، این است که در هر درس، بر یک نشانه خاص تاکید شده است؛ چه به لحاظ دیداری و چه به لحاظ شنیداری. چنین چیزی در رویکرد کلی وجود ندارد. در رویکرد کلی، به این روش تدریس نمی‌کند. در این جا نشانه‌ها از طریق کلید واژه‌ها معرفی می‌شوند. این همان روشی است که در دیدگاه ترکیبی وجود داشت و فقط یک تفاوت وجود دارد و آن، تغییر نقطه اتکا در کلید واژه‌هاست. در گذشته، تمام نشانه‌های کلید واژه‌ها برای کودکان معلوم بود؛ به جز یک نشانه که در همان درس آموزش داده می‌شد. ولی در این جا تقریباً تمام نشانه‌ها برای کودک مجهول است اما فقط یک نشانه، که با رنگ نیز مورد تاکید قرار می‌گیرد آموزش داده می‌شود. این روش، روش ترکیبی است و نمی‌تواند روش کلی باشد. در بخش طرح مدادی، نشانه‌ای داریم که با رنگ آبی مورد تاکید قرار می‌گیرد. گفته شده که این نشانه، نشانه درس بعد است؛ یعنی در درس بعد، دانش آموز این نشانه را آموزش می‌بیند سوال این است که اگر دانش آموزی توجهش به این نشانه جلب شد و از معلم پرسید که این چیست، چه پاسخی باید داد؟ آیا باید گفت که صدای این نشانه چیست؟ اصولاً چه ضرورتی داشت که بیاید؟ دیدن نشانه‌ها به صورت جزا، روش را کاملاً عوض و آن را تحلیلی می‌کند؛ چرا که تاکید روی جزء است. پس تا این جا تناقضاتی در ساختار برنامه وجود دارد. ضمن این که ما در بخش فعالیت‌های این قسمت هم می‌بینیم که از دانش آموز خواسته می‌شود تا صدای معینی را در یک کلمه پیدا کند. برای نمونه، در صفحه ۴۰، به دانش آموز گفته شده که بگردد و چیزهایی در کلاس پیدا کند که صدای «م» در نام آن‌ها وجود دارد. می‌بینید که از لحاظ شنیداری، روی صدای خاصی تاکید می‌شود و نه بر یک واحد معنی‌دار که در رویکرد کلی مورد توجه است. یا گفته شده که در کدام یک از کلمات زیر، صدای «د» در اول شنیده می‌شود؛ درخت، رودخانه، مادر، دست. باز تاکید روی صداست و شکل نشانه هم بر جزئیات تاکید دارد. مثلاً به دانش آموز گفته می‌شود دو کلمه پیدا کند که صدای «م» غیر آخر در اول آن‌ها باشد و از این موارد زیاد است. پس در بخش فعالیت‌ها هم ایراداتی وجود دارد که با دیدگاه کلی جور در نمی‌آید.

مشکل دیگری که وجود دارد، در متن درس‌های این قسمت است. خواندن این متن‌ها باید روش داشته باشد. در کتاب گذشته تمامی، نشانه‌های موجود در متن را به فراگیر آموزش می‌دادیم و متن درس‌ها، چیزی فراتر از دانسته‌های فراگیر را در بر نمی‌گرفت. در حالی که در متن‌های جدید، نشانه‌های مجهول بسیاری





اشکال بخش سوم را می‌بینید؛ یعنی تکرار نشدن کلماتی که باید از این طریق برای کودک آشنا شود. در کتاب راهنمای معلم هم هیچ توضیحی راجع به این بخش داده نشده.

در مورد محتوا و ساختار این بخش، در کتاب راهنما هیچ سخنی به میان نیامده که معلم بداند هدف و یا روش کار چیست و بین این مرحله با سایر مراحل، چه تفاوت‌هایی هست. کلاً هیچ هدف و شیوه آموزشی خاصی برای تدریس این بخش، در نظر گرفته نشده است. این بخش شامل چهار درس است. ما نمی‌دانیم، شاید این ۴ درس کفایت بکند برای ارزش‌یابی این که آیا فراگیر می‌تواند متن‌ها را بخواند یا نه. ما باید پاسخ این سوالات را از مؤلفان، در کتاب راهنمای تدریس داشته باشیم تا بعد بتوانیم نظرم‌ان را ارائه دهیم.

اما در کتاب بنویسیم، با توجه به مقدمه که تاکید کرده است این کتاب به رویکرد تحلیلی نظر دارد، انتظار می‌رود که حداقل رویکرد غالب، تحلیلی باشد. این کتاب شامل دو بخش است که بخش اول، از صفحه ۱ تا صفحه ۲۸ را در بر می‌گیرد که به موازات بخش نگاره‌ها در کتاب بخوانیم، تدریس می‌شود. ساختار این بخش از کتاب ثابت است که یک بخش به نام «کامل کن» دارد و در آن، خود نشانه یا چیزی شبیه آن، به عنوان یک الگوی نوشتاری ارائه می‌شود و فراگیر، آن را از روی نقطه چین‌ها کامل می‌کند. بعد در بخش «کامل کن و رنگ کن»، کوشیده‌اند که برای آن نشانه، مفهوم سازی شود. دلیلش این است که نمی‌خواهند روی صدا تاکید کنند. در واقع، در قالب تصویر برای آن مفهوم سازی شده است و کودک در ذهنش آن را تجسم و با نقاشی، آن را تمرین می‌کند. در قسمت سوم، تمرین «بنویس» آمده است که کودک همان جزء مشخص را تمرین نوشتاری می‌کنند. در این جا، نگاه یادگیری محور است و فراگیری محور نیست. نگاه فراگیر محور، بر این اساس است که فراگیر، از قبل چیزهایی می‌داند و بر اساس آن، فعالیت طراحی می‌شود که با خواست و میل فراگیر تناسب دارد. هدف این بخش، تمرین یک سری مهارت‌های نوشتاری است که البته در کتاب راهنما، برای نگارش هیچ گونه توضیحی وجود ندارد؛ نه در کتاب راهنمای معلم و نه در خود کتاب. هیچ تصویر و عکسی وجود ندارد که طرز صحیح نشستن و به دست گرفتن مداد را به فراگیر آموزش دهد. ممکن است گفته شود که این‌ها در کتاب‌های قبلی بوده یا معلمینی که سر کلاس هستند، این‌ها را می‌دانند. ما انتظار داریم یک بسته آموزشی، خودش به طور مستقل به همه جزئیات توجه کند. پس با توجه به این که ما الگوی معینی به فراگیر می‌دهیم و از او می‌خواهیم خودش را محدود کند به کاری که ما از او خواستیم، نگاه ما دیگر فراگیر محور نخواهد بود. دیکته کردن

کلید واژه ارائه شده است که هیچ نقشی در متن درس ندارد. به عنوان مثال، در صفحه ۳۹ کتاب (درس باد)، دو کلید واژه «بید» و «آزاده» اصلاً در متن درس نیامده است. از بین کلید واژه‌هایی که این جا ارائه شده، فقط یکی در متن درس آمده در عوض، کلمه‌ی برف در متن درس وجود دارد که کلید واژه‌اش ارائه نشده است و ما می‌دانیم که چرا ارائه نشده؛ چون هیچ کدام از نشانه‌های مجهول درس در آن نیست. در این مورد، نظر مؤلفان کتاب این است که ابتدا و در آغاز کار، این روش ممکن است مشکل ساز باشد و معلم‌ها را نگران کند. اما در ادامه، مشکلات کم می‌شود و نگرانی معلم‌ها از بین می‌رود. شاید چنین استنباطی، خیلی از واقعیت دور نباشد، ولی دلیلش چیز دیگری است.

اتفاقاً در این مرحله، مؤلفان شروع می‌کنند به جمع آوری آرای آموزگاران تا با استناد به همین آراء، ثابت کنند که این معلمین بودند که در تشخیص اولیه خودشان دچار اشتباه شدند. در حالی که این موضوع دلیل بسیار روشنی دارد؛ کتاب از نیمه‌های راه تغییر ماهیت می‌دهد و متن درس‌ها به دلیل این که نشانه‌های مجهولشان خیلی کم می‌شود و بیشتر اجزاء کلمات برای بچه‌ها شناخته شده است، راحت‌تر تدریس می‌شود. این را نباید به عنوان مزیت کتاب جدید تلقی کرد. ما باید کاری کنیم که در تجربه‌های آغازین، فراگیر نگرش خوب و مثبتی نسبت به شروع برنامه و پذیرش مسائل زبانی داشته باشد. پاراگراف در بخش نشانه‌های دو، صفحه ۸۱ را به عنوان نمونه اولین درس معرفی می‌کنم.

در این جا شاهد تغییراتی هستیم. مثلاً کلید واژه‌ها در این بخش حذف شده‌اند و فقط خود نشانه‌های هر درس، در پایان آن درس، مورد تاکید قرار می‌گیرد و در متن‌ها، نه به لحاظ دیداری و نه شنیداری، هیچ تأکیدی بر آن‌ها نمی‌شود. قبلاً از طریق تغییر رنگ مورد توجه بود بعد وارد متن درس می‌شد، اما در این جا کلید واژه‌ها حذف شده‌اند و متن درس‌ها به گونه‌ای است که تمام نشانه هایش قبلاً به بچه‌ها معرفی شده؛ غیر از نشانه مجهولی که در همین درس یاد می‌گیرد. بنابراین، خصوصیت همان خصوصیت کتاب قبلی است.

در این بخش، ما به طور ناگهانی با افزایش متن درس‌ها مواجه می‌شویم. متن درس‌ها را که قیاس کنید با متن درس‌های قبلی، می‌بینید کلمات سنگین و دشواری که در مراحل قبل به فراگیر نشان داده نشده، در این متن‌ها وجود دارد. نمی‌خواهم تجربه خودم را مطرح کنم، ولی گزارش‌های متعددی که به دست ما رسیده، حکایت از این می‌کند که در این جا اتفاق سختی در روند برنامه درسی افتاده است.

در بخش پایانی این کتاب که شامل متن‌های روانخوانی است، باز همان





## از آن جا که قرار است این دو کتاب، به موازات هم درس داده شود، باید بین آن‌ها ارتباطی منطقی وجود داشته باشد. البته ادعا شده که چنین ارتباطی وجود دارد

**عمرانی:** من قصد پرسش و پاسخ ندارم. فقط می‌خواستم تشکر کنم از دوستان. من امروز به اندازه یک کتاب مطلب یاد گرفتم. کاش وقت بود تا درباره این‌ها صحبت می‌کردیم. نمی‌خواهم پیشنهاد کنم که جلسه دیگری بگذاریم: چون یک ماه می‌گذرد و دوستان جدیدی می‌آیند و حال و هوای جلسه عوض خواهد شد. حتی اگر پرسش و پاسخی هم نداشته باشیم. دست کم می‌توانستیم اطلاعاتی در اختیار دوستان بگذاریم که احتمالاً به کارشان بیاید.

من که حیفم می‌آید به این سادگی، از این جلسه پر بار بگذریم و به دلیل کمبود وقت برویم. در هر حال، سنگ بنای خوبی گذاشتید و خدا می‌داند که در این روند، بسیاری از مسائل چنان شفاف خواهد شد که با هیچ مقاله‌ای، هیچ نوشته‌ای و هیچ کتابی مقدر نخواهد بود. من باید از شما خیلی سپاسگذار باشم و آرزو کنم که همیشه بتوانید به چنین خدمت‌هایی ادامه دهید و این نشست‌ها هم ادامه داشته باشد.

**بکایی:** ابتدای جلسه هم عرض کردم که روش اجرایی این جلسات، به ویژه جلسات نقد کتاب‌های غیر تخیلی، به این شکل نیست که ما پیشاپیش، برنامه را کاملاً بسته باشیم. شیوه این نشست‌ها این است که از ابتدا تا انتهای جلسه، دوستان با هم پیش می‌روند و همفکری می‌کنند تا به نتیجه برسند. این که در این جلسه چه اتفاقی افتاده، حاصل هم اندیشی جلسه قبل بود که دوستان انجام دادند. من دو پیشنهاد دارم: پیشنهاد اولم این است که ما الان هرچه قدر وقت بگذاریم، با توجه به وسعت دید و اشرافی که شما به این کتاب دارید، طبعاً نمی‌توانیم همه حرف‌ها را در این زمان کوتاه طرح کنید. پس ما جلسه آینده را به شما اختصاص می‌دهیم تا بتوانید ما را در دیدگاه‌ها و تجربه‌های تان سهیم کنید. در ضمن، دوستانی که در جلسه بعد می‌آیند و احیاناً در این جلسه حضور ندارند، حتماً با آن چه در این جلسه گذشته، آشنا خواهند شد. ما مطالب طرح شده در این جلسه را تایپ می‌کنیم و برای دوستان حاضر و دوستان دیگری که برای حضور در این نشست دعوت می‌شوند، می‌فرستیم و آن‌ها در جریان جزئیات نشست قرار می‌گیرند و در جلسه آینده، با مطالعه آن چه در این نشست اتفاق افتاده، حضور می‌یابند.

**عمرانی:** خیلی متشکرم. مشکل من این است که نمی‌توانم وقتم را تنظیم کنم. حداقل ده دوره آموزشی برای تابستان امسال، در شهرهای مختلف ایران داریم.

من با توجه به این که الان برنامه‌ام را همراه ندارم، نمی‌دانم کی می‌توانم در خدمت‌تان باشم، اما مشتاقم که چنین جلسه‌ای باشد.

**بکایی:** نشست‌های ما در سومین یکشنبه هر ماه است؛ به طور ثابت در ساعت ۳ بعد از ظهر. خوشحال می‌شویم که شما برنامه‌تان را تنظیم کنید تا یکی از جلسات را با شما همراه باشیم. اگر جلسه آینده بتوانیم در خدمت آقای عمرانی باشیم که خوب، اگر نه موضوع جلسه آینده ما مقایسه تطبیقی چند ترجمه فارسی از کتاب «شازده کوچولو» است. از همه دوستان تشکر می‌کنم و شما را به خدا می‌سپارم.

مهارت‌هایی خاص به فراگیر، نشانگر رویکرد یادگیری محور است. این بخش از کتاب، ارتباط خاصی هم با کتاب بخوانیم ندارد. اگر هم چنین ارتباطی وجود داشته باشد، هیچ توضیحی برای آن ارائه نشده است. از آن جا که قرار است این دو کتاب، به موازات هم درس داده شود، باید بین آن‌ها ارتباطی منطقی وجود داشته باشد. البته ادعا شده که چنین ارتباطی وجود دارد.

در بخش دوم کتاب، باز هم با ساختاری رو به رو هستیم که بخش ابتدایی آن ثابت و شامل «تمرینات بنویس» است.

در قسمت بنویس، از فراگیر خواسته می‌شود که نشانه‌های مربوط به هر درس را که در کتاب بخوانیم یاد گرفته است، بنویسد. در این جا با نگاه تحلیلی رو به رو هستیم و آموزش، با نشانه و به صورت مجزا شروع و بعد به شکل کلمه و در پایان، به جمله سازی می‌رسد. این روش از جزء به کل رفتن است. در قسمت دوم یعنی قسمت کامل کن، کلمات ناقصی ارائه شده که فراگیر باید با استفاده از یکی از شکل‌های نشانه‌ی جدید که در کتاب بخوانیم یاد گرفته، کلمه‌ی ناقص را کامل کند. با توجه به این که عمدتاً نشانه‌های کلمات ناقص نیز، برای فراگیر ناشناخته است. انجام این کار برای او آسان نیست. صحبت‌مان این است که چه گونه می‌تواند صدای «آ» را روی شکلی که صدای آن را نمی‌شناسد، بگذارد؟ نمونه‌اش در صفحه ۳۵ است. این جا از فراگیر خواسته شده تا صدای «آ» را در کلمه «سبد» تشخیص بدهد و بگذارد. در حالی که هنوز نشانه‌های مربوط به صدای «س»، به او آموزش داده نشده است.

بخش پایانی این کتاب، نه در راهنمای تدریس معرفی شده و نه اصلاً اشاره‌ای به آن رفته است. این بخش، شامل صفحات ۱۳۴ تا ۱۳۸ است و ساختار متفاوتی دارد؛ یکی از این صفحات اساساً تمرین نوشتاری ندارد.

ما نمی‌دانیم جای این بخش، در کتاب بنویسیم هست یا نه و اگر هست، بر اساس چه دلیلی آمده؟ چون دلایلی در این خصوص ارائه نشده است.

این بخش نخست تصاویر است که صفحه ۱۳۵، ۱۳۶، ۱۳۷ و ۱۳۸ را در بر می‌گیرد. این چند صفحه، حاوی تمریناتی است که اما اگر قرار باشد دو کتاب به موازات هم تدریس شود، و بودجه بندی پیشنهادی دقیقاً رعایت شود تمام فعالیت‌های نوشتاری پیش بینی شده برای این برنامه در طول یک ماه و نیم فروردین و اردیبهشت تنها شامل همین چهار صفحه خواهد شد! بنده می‌توانم مثال‌هایی بیشتر بیاورم، اما چون وقت تمام است، به ذکر همین نکات اکتفا می‌کنم و ادامه بحث را به نتایج حاصل از یک طرح پژوهشی که در پیش خواهد بود، واگذار می‌کنم.

**بکایی:** خسته نباشید. کار گسترده و جامعی انجام دادند سرکار خانم شریفی و آقای فرخی روی کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم. اگر دوستان سوالی دارند و نکته‌ای به ذهن‌شان می‌رسد، گوش می‌کنیم. در غیر این صورت، می‌توانیم جلسه را تمام کنیم.