

رشدیه

فصلنامه علمی دانشجویی رشدیه / شماره هفتم / پاییز ۱۴۰۴
با محوریت ادبیات کودک، فرهنگ و آموزش





شناسنامه

صاحب امتیاز:

انجمن علمی دانشجویی علوم تربیتی دانشگاه تبریز

مدیر مسئول: فاطمه ناصری

سر دبیر: الهه محمودی

استاد مشاور: دکتر حسین دهقان زاده

دبیر هیئت تحریریه: فاطمه ناصری

ویراستاران علمی و فنی:

فاطمه ناصری ، علی امن نژاد

شماره و تاریخ مجوز:

ک.ن.ت ۱۱۶/۳ - ۱۴۰۲/۱۰/۱۰

طراح و صفحه آراء: علی امن نژاد

هیئت تحریریه: ثمین آدینه ، فاطمه ناصری،
آیناز فتحی



باسپاس فراوان از مدیریت امور فرهنگی و امور اجتماعی دانشگاه تبریز

فهرست

سخن آغازین ۲

نقش ادبیات کودک و نوجوان چیست؟ ۴

ادبیات، هویت فرهنگی و مهارت‌های اجتماعی

دانش آموزان ایرانی ۱۰

آموزش ادبیات و توسعه فرهنگی دانش آموزان ایران ... ۱۴

تحلیل فیلم: نیمه شب در پاریس ۱۸

معرفی و نقد کتاب ۲۲

گزیده مقالات علمی سال ۲۰۲۶ ۲۶

دانشگاه

فصلنامه علمی دانشجویی انجمن علمی علوم تربیتی دانشگاه تبریز

سخن آغازین

ادبیات کودک و نوجوان بخشی حاشیه‌ای از فرهنگ نیست، بلکه یکی از فضاهاى اصلی شکل‌گیری زبان، تخیل، حافظه فرهنگی و امکان گفت‌وگو با دیگری است. کودک از خلال داستان، شعر، کتاب تصویری و روایت‌های غیرداستانی، فقط مجموعه‌ای از اطلاعات دریافت نمی‌کند؛ او شیوه‌های دیدن، پرسیدن، نام‌گذاری تجربه‌ها و تصور کردن جهان‌های ممکن را می‌آزماید. از این منظر، ارزش ادبیات را نمی‌توان به انتقال مستقیم پیام‌های اخلاقی یا آموزشی فروکاست. اثر ادبی زمانی بیشترین ظرفیت تربیتی را دارد که در کنار معنا، کیفیت زیباشناختی، چندلایگی، امکان تفسیر و احترام به عاملیت خواننده را نیز حفظ کند.

پژوهش‌های مربوط به خواندن مشترک نشان می‌دهند که گفت‌وگوی بزرگسال و کودک پیرامون کتاب، به‌ویژه هنگامی که با پرسش‌های باز، دنبال کردن علایق کودک و بسط پاسخ‌های او همراه است، با رشد زبان و واژگان ارتباط دارد؛ با این حال، شواهد درباره پیامدهای اجتماعی-هیجانی هنوز ناهمگون‌تر و محدودتر است. بنابراین، مسئولیت خانواده، مدرسه، کتابخانه و رسانه صرفاً افزایش تعداد کتاب‌ها نیست؛ بلکه فراهم کردن دسترسی عادلانه، انتخاب آثار باکیفیت، ایجاد گفت‌وگوی امن و پذیرفتن خوانش‌های متفاوت کودک است.

این شماره با هدف بازنگری علمی در محتوای اولیه تدوین شده است. در همه مقاله‌ها کوشش شده است ادعاهای قطعی و کلی‌گرا تعدیل، مرز میان تحلیل نظری و یافته تجربی روشن، ارجاع‌ها با منابع پایان‌متنی بسته و زبان علمی یکدست شود. امید است این مجموعه، هم برای دانشجویان و معلمان و هم برای فعالان کتاب و ادبیات کودک، نقطه آغاز گفت‌وگویی دقیق‌تر درباره نسبت ادبیات، رشد، هویت، رسانه و آموزش باشد.

فاطمه ناصری، مدیرمسئول نشریه رشدیه



دنیای شگفت‌انگیز ادبیات کودک

پرورش عشق به کتابخوانی



ادبیات: پنجره‌ای به سوی شناخت خود و جهان

کتاب به پرسش‌های بی‌شمار کودکان درباره زندگی، مرگ و اندیشه‌ها پاسخ می‌دهد.

ویژگی‌های ادبیات خوب برای کودکان



انواع اصلی ادبیات کودک

داستان‌ها، شعر و کتاب‌های تصویری هر کدام نقشی منحصربه‌فرد در رشد کودک دارند.



چگونه عادت به مطالعه را شکل دهیم؟

قصه‌گویی، معرفی کتاب، برگزاری نمایشگاه‌ها و تشکیل باشگاه‌های کتاب ضروری است.

قدرت کتاب‌های تصویری

در این کتاب‌ها، تصویر و متن ارزشی برابر دارند و هماهنگی آن دو بسیار مهم است.



نقش هماهنگ نهادها

برای ایجاد عادت پایدار مطالعه، همکاری خانواده، مدرسه و کتابخانه‌ها الزامی است.



عناصر کلیدی یک داستان موفق

شخصیت پردازی قوی، پیرنگ جذاب، زبان روان و دیدگاه مناسب از ارکان اصلی هستند.

نقش ادبیات کودک و نوجوان چیست؟

کارکردها، گونه‌ها و معیارهای ارزیابی



فاطمه ناصری، دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز

پرسش از «نقش ادبیات» زمانی پاسخ دقیق‌تری می‌یابد که ادبیات را صرفاً حامل پیام یا ابزار انتقال دانش ندانیم. داستان و شعر، با سازمان دادن تجربه در قالب زبان، تصویر، ریتم و روایت، به مخاطب امکان می‌دهند رخدادها را از زاویه دیدهای متفاوت ببینند، عاطفه را نام‌گذاری کند، فرضیه بسازد و میان امر واقعی و جهان‌های ممکن رفت‌وآمد کند (برونر، ۱۹۸۶)^۵. این ظرفیت‌ها می‌توانند پیامدهای آموزشی و اجتماعی داشته باشند؛ اما چنین پیامدهایی خودکار، یکسان و تضمین‌شده نیستند. کیفیت متن، پیشینه خواننده، شیوه میانجی‌گری بزرگسال و زمینه اجتماعی خواندن تعیین می‌کنند که یک اثر چگونه تجربه شود (نیسترانده^۶، ۱۹۹۷؛ اسچول^۷، ۱۹۸۵).

از سوی دیگر، ادبیات کودک همواره در رابطه‌ای نامتقارن میان تولیدکننده بزرگسال و مخاطب کودک شکل می‌گیرد. نویسنده، ناشر، معلم، والد و کتابدار درباره آنچه «مناسب» تلقی می‌شود تصمیم می‌گیرند (نودلمن^۸، ۲۰۰۸؛ نیکولاجوا^۹، ۲۰۱۰). مطالعات معاصر هشدار می‌دهند که حمایت از کودک نباید به حذف صدای او یا تبدیل ادبیات به مجموعه‌ای از دستورهای اخلاقی منجر شود (نودلمن، ۲۰۰۸؛ نیکولایوا، ۲۰۱۰). بنابراین، بررسی کارکردها و گونه‌ها باید هم‌زمان دو اصل را نگه دارد: مسئولیت اخلاقی بزرگسال و عاملیت تفسیری کودک.

ترویج خواندن در یک زیست‌بوم چندرسانه‌ای

دسترس‌پذیر کردن کتاب، پایه ضروری ترویج خواندن است، اما به‌تنهایی عادت‌پایدار نمی‌سازد. قصه‌گویی، بلندخوانی، معرفی شفاهی کتاب، باشگاه خواندن،

ادبیات کودک و نوجوان در نقطه تلاقی زبان، هنر، فرهنگ و تجربه زیسته مخاطب قرار دارد (هانت، ۲۰۰۵)^۱. هدف این پژوهش، ارائه یک مرور تحلیلی از مهم‌ترین کارکردهای ادبیات، گونه‌های اصلی آن و معیارهای ارزیابی کتاب برای کودکان و نوجوانان است. بر مبنای پژوهش‌های خواندن مشترک، نظریه کتاب‌تصویری، مطالعات نوین کودکی و نقد ادبی، استدلال می‌شود که دسترسی به کتاب شرط لازم اما ناکافی برای شکل‌گیری فرهنگ خواندن است؛ کیفیت تعامل، ارزش زیباشناختی اثر، تناسب با تجربه و توان زبانی مخاطب، تنوع بازنمایی‌ها و امکان گفت‌وگوی انتقادی نیز اهمیت دارند (اپلایارد^۲، ۱۹۹۰؛ نیکولایوا و اسکات^۳، ۲۰۰۶). همچنین، کتاب چاپی و رسانه دیجیتال نه دو قطب ناسازگار، بلکه اجزای یک زیست‌بوم چندرسانه‌ای‌اند که باید با معیارهای محتوا، طراحی، بارشناختی، حریم خصوصی و عاملیت کودک سنجیده شوند (مرچنت، ۲۰۱۵)^۴. مقاله در پایان، یک چارچوب عملی برای انتخاب و ارزیابی کتاب پیشنهاد می‌کند.

۱. Hunt
۲. Appleyard
۳. Nikolajeva & Scott
۴. Merchant



۵. Bruner
۶. Nystrand
۷. Scholes
۸. Nodelman
۹. Nikolajeva

حریم خصوصی است (گروه نیولندن، ۱۹۹۶؛ جنکینز، ۲۰۰۶).

کتاب تصویری: معنا در تعامل متن و تصویر

کتاب تصویری صرفاً متنی ساده همراه با چند تصویر نیست. در این قالب، روایت از رابطه میان واژه، تصویر، صفحه‌آرایی، توالی ورق‌زدن و حتی فضای خالی شکل می‌گیرد. گاه تصویر اطلاعاتی را می‌افزاید که متن نمی‌گوید، گاه با متن تعارضی خلاق ایجاد می‌کند و گاه بار اصلی روایت را بر عهده می‌گیرد. از این رو، ارزیابی کتاب تصویری باید فراتر از «زیبا بودن» تصویر باشد و انسجام روایت دیداری، زاویه دید، ریتم، رنگ، ترکیب‌بندی، تایپوگرافی و رابطه هر صفحه با کل اثر را در نظر گیرد (نودلمن، ۱۹۸۸؛ نیکولایو و اسکات، ۲۰۰۱؛ کومرلینگ-مایباوئر، ۲۰۱۸).

کتاب‌های حسی -لمسی، مشارکتی، مفهومی، الفبا و اعداد، داستانی با کلام و بی‌کلام، هریک هدف و قرارداد خواندن متفاوتی دارند. در کتاب بی‌کلام، «نبود متن» به معنای نبود زبان نیست؛ کودک با مشاهده توالی تصویرها روایت می‌سازد، نشانه‌های زمانی را تفسیر می‌کند و درباره علت و انگیزه شخصیت‌ها گفت‌وگو می‌کند. در ارزیابی، باید تناسب پیچیدگی دیداری با تجربه مخاطب، وضوح مسیر نگاه، امکان کشف جزئیات، تنوع چهره‌ها و بدن‌ها و پرهیز از کلیشه‌های تحقیرآمیز سنجیده شود. کیفیت چاپ، استحکام صحافی و ایمنی مواد نیز برای گروه‌های سنی پایین بخشی از کیفیت اثر است.

ادبیات غیرداستانی و مرجع

کنجکاوی کودکان درباره طبیعت، بدن، جامعه، تاریخ، هنر، فلسفه و زندگی روزمره، نیاز به آثار غیرداستانی دقیق و جذاب را ایجاد می‌کند. کتاب علمی کودک باید میان ساده‌سازی و تحریف مرز بگذارد: اصطلاح‌ها را تعریف کند، میان داده و تفسیر تمایز بگذارد، تاریخ انتشار و منابع خود را روشن سازد و در موضوعات متغیر، امکان به‌روزرسانی داشته باشد. تصویر، نمودار و نقشه در این آثار تزئین نیستند؛ باید

نمایشگاه کلاسی، گفت‌وگوی همسالان و فرصت انتخاب آزاد، هنگامی مؤثرترند که به برنامه‌ای پیوسته تبدیل شوند و خواندن را از تکلیف ارزشیابی‌شونده به تجربه‌ای اجتماعی و لذت‌بخش نزدیک کنند. در سال‌های آغازین، خواندن مشترک بزرگسال و کودک زمینه‌ای برای توجه مشترک، گسترش واژگان و ساختن معنا فراهم می‌آورد. فراتحلیل‌های کلاسیک و جدید، رابطه مثبت خواندن مشترک با زبان شفاهی و واژگان را گزارش کرده‌اند؛ با این حال، تفاوت در کیفیت مطالعات و شاخص‌های سنجش ایجاب می‌کند از نتیجه‌گیری‌های علی و فراگیر پرهیز شود (باس و همکاران، ۱۹۹۵؛ داودال و همکاران، ۲۰۲۰؛ گالیا و همکاران، ۲۰۲۵).

کیفیت تعامل در خلال خواندن به اندازه دفعات آن اهمیت دارد. پرسش‌های باز، دعوت کودک به پیش‌بینی، پیوند دادن داستان با تجربه‌های او، توجه به تصویرها و گسترش پاسخ‌های کوتاه، خواندن را از شنیدن منفعل به گفت‌وگوی سازنده تبدیل می‌کند. مرور گروهی و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که شواهد درباره واژگان و سواد نوظهور انباشته‌تر است، ولی درباره مهارت‌های روایی، دانش جهان و پیامدهای اجتماعی-هیجانی، ناهمگونی ابزارها مانع جمع‌بندی قاطع می‌شود. پس بهتر است برنامه‌های ترویج خواندن، اهداف خود را روشن و قابل سنجش تعریف کنند و به جای وعده‌های کلی، کیفیت تجربه را محور قرار دهند.

کودک امروز در محیطی متشکل از کتاب چاپی، کتاب گویا، پویانمایی، بازی، شبکه‌های اجتماعی و ابزارهای هوشمند زندگی می‌کند. دوگانه «کتاب عمیق/رسانه دیجیتال سطحی» برای توصیف این وضعیت کافی نیست. برخی محصولات دیجیتال می‌توانند با روایت چندوجهی و دسترس‌پذیری بهتر، تجربه خواندن را گسترش دهند و برخی دیگر با محرک‌های نامرتبط، تبلیغات یا جمع‌آوری داده، تمرکز و امنیت کودک را تضعیف کنند. معیار مناسب، نوع رسانه به تنهایی نیست؛ بلکه پیوند محتوا و فرم، میزان کنترل کودک، کیفیت تعامل، امکان گفت‌وگو و حفاظت از

اطلاعاتی قابل خواندن و سازگار با متن ارائه کنند.

در کتاب‌های تاریخی و اجتماعی، انتخاب اینکه چه کسی دیده و چه کسی حذف می‌شود اهمیت ویژه دارد. روایت واحد و قهرمان محور می‌تواند پیچیدگی تاریخ را پنهان کند. ارائه چند منبع، توضیح عدم قطعیت‌ها، نمایش تجربه گروه‌های مختلف و دعوت به پرسش، به کودک کمک می‌کند دانش را محصول پژوهش و گفت‌وگو بداند، نه مجموعه‌ای تغییرناپذیر از پاسخ‌ها. در کتاب‌های مرجع و دیجیتال نیز باید نویسندگی، ناشر، تاریخ و اعتبار علمی قابل ردیابی باشد.

شعر کودک و نوجوان

پیوند کودک با شعر اغلب از لالایی، بازی‌های آوایی، ترانه و تکرار آغاز می‌شود. موسیقی کلام، ریتم، قافیه، ایهام و تصویر ذهنی می‌توانند تجربه‌ای بدنی و عاطفی بسازند که لزوماً به پیام آموزشی مستقیم نیاز ندارد. شعر مناسب، زبان را بیش از حد توضیح نمی‌دهد و امکان شگفتی و مشارکت را باز می‌گذارد. بلندخوانی، اجرای گروهی، تغییر آهنگ و ساختن پاسخ شعری، راه‌هایی برای تجربه فعال شعرند (رحماندوست، ۱۳۸۸).



تصویرگری شعر باید با احتیاط انجام شود. اگر تصویر فقط معنای ظاهری بیت را تکرار کند، دامنه تخیل را محدود می‌سازد؛ اما می‌تواند فضای تازه، زاویه دید بدیل یا لایه‌ای روایی به شعر بیفزاید. برای نوجوان، شعرهایی که تجربه‌های هویتی، دوستی، بدن، آینده، فقدان و تعارض را با زبان غیرکلیشه‌ای بیان می‌کنند، امکان بازشناسی و فاصله‌گیری هم‌زمان از تجربه شخصی را فراهم می‌کنند.

داستان واقع‌گرا، فانتزی و علمی-تخیلی

داستان واقع‌گرا از مواد زندگی روزمره استفاده می‌کند، اما گزارش واقعیت نیست؛ جهان آن با انتخاب، حذف و سازمان‌دهی نویسنده ساخته می‌شود. اعتبار چنین داستانی به باورپذیری انگیزه‌ها، انسجام پیرنگ، جزئیات محیط و پرهیز از راه‌حل‌های تصنعی وابسته است. شخصیت کودک نباید فقط وسیله اثبات پیام بزرگسال باشد؛ او باید امکان تصمیم، خطا و تغییر داشته باشد. پایان امیدبخش نیز الزماً به معنای حل کامل مسئله نیست و می‌تواند در قالب یافتن حمایت، کسب بینش یا پذیرش پیچیدگی ظاهر شود.

فانتزی با برهم زدن قوانین جهان آشنا، امکان می‌دهد ترس، قدرت، عدالت و هویت در صورتی فاصله‌گذارانه بررسی شوند. کیفیت فانتزی به قاعده‌مندی جهان خیالی وابسته است: حتی جادو باید منطق درونی داشته باشد. داستان علمی-تخیلی نیز بهتر است میان دانش موجود و فرضیه تخیلی رابطه‌ای قابل فهم بسازد و فناوری را صرفاً نجات‌بخش یا ویرانگر مطلق تصویر نکند. این آثار می‌توانند سواد آینده، اخلاق فناوری و مسئولیت زیست‌محیطی را موضوع گفت‌وگو قرار دهند، بی‌آنکه به متن تبلیغی تبدیل شوند.

عناصر داستان و معیارهای روایی

پیرنگ، شبکه علت‌ها و پیامدهایی است که حرکت روایت را سازمان می‌دهد. ساختار کلاسیک آغاز، گسترش تعارض، اوج و فرود همچنان الگویی سودمند است، اما

تاریخ ادبیات کودک در ایران و جهان

ادبیات شفاهی، لایه‌ها، متل‌ها، قصه‌ها و حکایت‌ها پیش از شکل‌گیری بازار مدرن کتاب کودک در زندگی کودکان حضور داشتند. با گسترش چاپ، مدرسه نوین و تصور کودکی به عنوان دوره‌ای متمایز، تولید آثاری که مخاطب اصلی آن‌ها کودک بود افزایش یافت. در اروپا، قرن نوزدهم مرحله مهمی در گسترش ادبیات هنری کودک به شمار می‌رود، اما این تاریخ را نباید روندی واحد و خطی برای همه فرهنگ‌ها دانست (نورتون، ۲۰۱۱).



در ایران، متون کلاسیکی چون شاهنامه، کلیله و دمنه، گلستان و مثنوی در اصل برای گروه سنی امروزین «کودک» نوشته نشده بودند، اما از راه روایت شفاهی، گزیده‌سازی و بازنویسی وارد فرهنگ کودکی شدند. شکل‌گیری ادبیات کودک نوین با مدرسه، مطبوعات و فعالیت چهره‌هایی

همه آثار ارزشمند از آن پیروی نمی‌کنند. روایت اپیزودیک، دایره‌ای، چندصدایی یا پایان باز نیز می‌تواند برای کودک و نوجوان مناسب باشد، مشروط بر آنکه قرارداد اثر روشن و تجربه خواندن منسجم باشد. زاویه دید تعیین می‌کند خواننده چه می‌داند و با کدام آگاهی همراه می‌شود؛ جابه‌جایی سنجیده میان دیدگاه‌ها می‌تواند همدلی و نقد را تقویت کند (میرصادقی، ۱۳۷۶).

شخصیت‌پردازی از خلال کنش، گفت‌وگو، انتخاب و رابطه شکل می‌گیرد. برچسب‌زدن مستقیم به شخصیت‌ها، به‌ویژه «خوب/بد» یا «باهوش/تنبل»، پیچیدگی انسانی را کاهش می‌دهد. زمان و مکان نیز پس‌زمینه خنثی نیستند؛ با طبقه اجتماعی، زبان، اقلیم، حافظه و امکان‌های شخصیت پیوند دارند. سبک، حاصل انتخاب واژگان، طول جمله، ریتم، طنز، سکوت و سازمان روایت است. زبان ساده به معنای زبان فقیر نیست؛ متن می‌تواند روشن باشد و در عین حال موسیقی، استعاره و ظرافت خود را حفظ کند.

قصه‌های عامیانه و مسئله گزینش

قصه‌های عامیانه حامل حافظه جمعی، الگوهای روایی و تعارض‌های بنیادین‌اند، اما نسخه‌های مختلف آن‌ها ممکن است خشونت، کلیشه جنسیتی، ترس یا تبعیض داشته باشند. دو پاسخ افراطی، یعنی حذف کامل یا عرضه بی‌واسطه هر روایت، هر دو مسئله‌سازند. انتخاب باید بر اساس سن، حساسیت فردی، زمینه فرهنگی و امکان گفت‌وگو انجام شود. دیدگاه بتلهایم (۱۹۷۶) درباره کارکرد روان‌شناختی افسانه‌ها در تاریخ این حوزه اثرگذار بوده، اما تبیین‌های روان‌کاوانه او را نباید حقیقت نهایی یا قابل‌تعمیم به همه کودکان دانست.

بازنویسی نیز زمانی ارزشمند است که منطق و زیبایی روایت را نابود نکند و تغییرات آن شفاف باشد. می‌توان نسخه‌های متفاوت یک قصه را کنار هم خواند، درباره علت تفاوت‌ها پرسید و به کودک فرصت داد پایان یا زاویه دید تازه‌ای بسازد. چنین رویکردی، فولکلور را از «پند گذشته» به ماده‌ای زنده برای گفت‌وگوی نسلی تبدیل می‌کند.

مانند جبار باغچه‌بان، عباس یمینی‌شریف، صبحی مهدی و سپس نویسندگان و تصویرگران نسل‌های بعد پیوند دارد. تاریخ این حوزه علاوه بر نام آثار و پدیدآورندگان، نیازمند توجه به نهادهای نشر، ترجمه، کتابخانه، سیاست فرهنگی، سانسور، اقتصاد کتاب و تفاوت‌های منطقه‌ای است (محمدی و قایینی، ۱۳۸۰).

تناسب رشدی بدون نسخه نویسی سفت و سخت

طبقه‌بندی سنی برای راهنمایی اولیه مفید است، اما نباید به جدول قطعی توانایی‌های همه کودکان تبدیل شود. زبان خانوادگی، تجربه خواندن، علایق، پیش‌دانسته‌ها، تفاوت‌های حسی و شناختی و زمینه فرهنگی می‌توانند نیازهای کودکان هم‌سن را متفاوت کنند. مطالعات نوین کودکی نیز بر این نکته تأکید دارند که کودک فقط «بزرگسال آینده» نیست، بلکه کنشگری اجتماعی در زمان حال است (جیمز، جنکس و پروت، ۱۹۹۸). بنابراین، بهترین معیار، مشاهده پاسخ واقعی کودک و انعطاف در میانجی‌گری است.

چارچوب عملی انتخاب و ارزیابی کتاب

محور ارزیابی	پرسش‌های راهنما
مخاطب و دسترس‌پذیری	سطح زبان، تجربه قبلی، علایق، نیازهای ویژه، خوانایی، کیفیت چاپ یا رابط دیجیتال.
ارزش ادبی و هنری	انسجام فرم و محتوا، تازگی زبان، چندلایگی، ریتم، کیفیت تصویر و پرهیز از توضیح زدگی.
صحت و شفافیت	دقت علمی و تاریخی، قابلیت ردیابی منبع، تمایز واقعیت و خیال و به‌روز بودن اطلاعات.
بازنمایی و اخلاق	تنوع تجربه‌ها، عاملیت شخصیت کودک، پرهیز از کلیشه و تحقیر، و امکان مواجهه مسئولانه با موضوع دشوار.
ظرفیت گفت‌وگو	امکان پرسش، تفسیرهای متعدد، پیوند با تجربه مخاطب و تولید پاسخ خلاق.
رسانه و ایمنی	تناسب ویژگی‌های تعاملی با روایت، نبود تبلیغ مزاحم، حفاظت از داده و امکان کنترل توسط کودک و خانواده.

نتیجه‌گیری

ادبیات کودک و نوجوان زمانی بیشترین اثر را دارد که به عنوان تجربه‌ای هنری، اجتماعی و تفسیری جدی گرفته شود. هدف ترویج خواندن صرفاً افزایش شمار صفحات خوانده شده نیست؛ باید فرصت دسترسی، انتخاب، لذت، گفت‌وگو و بازخوانی فراهم شود. ارزیابی کتاب نیز نمی‌تواند فقط بر «پیام خوب» یا «تناسب سنی» تکیه کند و باید کیفیت ادبی، رابطه متن و تصویر، صحت، تنوع بازنمایی، دسترس‌پذیری و عاملیت کودک را هم‌زمان بسنجد. در زیست‌بوم امروز، کتاب چاپی و رسانه دیجیتال می‌توانند مکمل یکدیگر باشند، مشروط بر آنکه طراحی و استفاده از آن‌ها با معیارهای علمی و اخلاقی همراه باشد.



نمایشگاه کتاب تهران - عکس از: خانم فاطمه ناصری

قزل‌ایاغ، ثریا. (۱۳۸۳). ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن. سمت.

رحماندوست، مصطفی. (۱۳۸۸). ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن. مدرسه.

محمدی، محمدحادی، وقایینی، زهره. (۱۳۸۰). تاریخ ادبیات کودکان ایران (جلدهای ۱ و ۲). چیستا.
میرصادقی، جمال. (۱۳۷۶). عناصر داستان. سخن.

Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Hunt, P. (2005). *Understanding children's literature*. Routledge.

Merchant, G. (2015). Keep taking the tablets: iPads, story apps and early literacy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1), 3–11.

Nikolajeva, M. (2010). Power, voice and subjectivity in literature for young readers. Routledge.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.



ادبیات، هویت فرهنگی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی

از بازنمایی تا گفت‌وگوی انتقادی



آیناز فتاحی، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی
دانشگاه تبریز

(هال^۴، ۱۹۹۶؛ نوروتن^۵، ۲۰۱۳). این رویکرد، هویت ملی را نه شعار ثابت، بلکه مشارکت آگاهانه در گفت‌وگویی تاریخی و چندصدایی در نظر می‌گیرد.

هویت فرهنگی به مثابه فرایندی روایی و چندلایه

هویت فرهنگی ترکیبی از تعلق‌های زبانی، محلی، ملی، دینی، نسلی، جنسیتی و حرفه‌ای است و این لایه‌ها همواره بدون تعارض نیستند. نظریه هویت روایی توضیح می‌دهد که افراد با بازسازی گذشته و تصویر آینده، داستانی نسبتاً منسجم از خود می‌سازند؛ داستانی که در طول زمان و در تعامل با روایت‌های اجتماعی تغییر می‌کند (مک‌آدامز و مک‌لین، ۲۰۱۳)^۶. متون ادبی مواد نمادینی در اختیار دانش‌آموز می‌گذارند تا تجربه‌های شخصی و جمعی را نام‌گذاری و دوباره روایت کند.



مفهوم «آینه، پنجره و درِ کشویی» بیشاپ (۱۹۹۰) برای فهم نقش بازنمایی سودمند است. برخی کتاب‌ها مانند آینه، تجربه و زبان مخاطب را بازمی‌تابانند و حس دیده‌شدن

این پژوهش به صورت مروری-تحلیلی بررسی می‌کند که ادبیات چگونه می‌تواند در شکل‌گیری هویت فرهنگی و تمرین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی مشارکت کند. هویت در اینجا سازه‌ای ثابت یا محصول انتقال یک‌سویه ارزش‌ها تلقی نمی‌شود، بلکه فرایندی روایی، چندلایه و گفت‌وگویی است. با اتکا به مفهوم «آینه، پنجره و درِ کشویی»، نظریه هویت روایی و پژوهش‌های اجتماعی خواندن داستان، نشان داده می‌شود که متن ادبی می‌تواند هم امکان بازشناسی تجربه خود و هم مواجهه با تفاوت را فراهم آورد (بیشاپ، ۱۹۹۰)^۱. باین حال، ادبیات به طور خودکار همدلی یا هویت ملی ایجاد نمی‌کند؛ انتخاب متن، کیفیت تدریس، تنوع بازنمایی و فضای گفت‌وگو تعیین‌کننده‌اند. مقاله پیشنهادهایی برای استفاده نقادانه از ادبیات کلاسیک و معاصر در مدرسه ارائه می‌کند.

فرهنگ و هویت از طریق شبکه‌ای از زبان، حافظه، آیین، روایت، نهاد و تجربه روزمره ساخته و بازساخته می‌شوند. مدرسه یکی از فضاهای مهم این فرایند است، اما نقش آن فقط انتقال میراث تثبیت‌شده نیست؛ مدرسه باید امکان دهد دانش‌آموز درباره روایت‌های مسلط، تجربه‌های محلی و جایگاه خود در جامعه پرسش کند (کید و کستانو^۲، ۲۰۱۳؛ مار و اوتالی^۳، ۲۰۰۸). ادبیات به دلیل چندمعنایی، ظرفیت بازنمایی صداهای متفاوت و امکان ورود به جهان ذهنی شخصیت‌ها، می‌تواند چنین فضایی را فراهم سازد.

در برنامه درسی ایران، زبان و ادبیات فارسی با حفظ زبان مشترک، میراث فرهنگی و ارزش‌های اخلاقی پیوند خورده است. این هدف زمانی به یادگیری عمیق تبدیل می‌شود که متن ادبی صرفاً به پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده، معنی واژه و پیام اخلاقی فروکاسته نشود. دانش‌آموز باید فرصت داشته باشد روایت را با تجربه خود مقایسه کند، سکوت‌ها و حذف‌های متن را ببیند و معنای بدیل پیشنهاد دهد

۱. Bishop

۲. Kidd & Castano

۳. Mar & Oatley

۴. Hall

۵. Norton

۶. McAdams & McLean

از خواندن یک داستان انتظار تغییر پایدار رفتار داشت (لنهارت و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، ادعای «داستان به طور قطعی همدلی می‌سازد» بیش از شواهد موجود است. آنچه احتمال یادگیری اجتماعی را افزایش می‌دهد، ترکیب متن مناسب با گفت‌وگوی هدایت‌شده و فرصت عمل است. پرسش درباره انگیزه شخصیت، شواهد متن، پیامد انتخاب و امکان واکنش بدیل، دانش‌آموز را از همدردی ساده به استدلال اجتماعی می‌برد. فعالیت‌های گروهی مانند ایفای نقش، بازنویسی صحنه از دید شخصیت فرعی و گفت‌وگوی مبتنی بر شواهد، می‌توانند شنیدن، نوبت‌گیری، مخالفت محترمانه و پذیرش ابهام را تمرین کنند.

زبان، حافظه فرهنگی و تعلق

ادبیات با گسترش دامنه واژگان، ساخت‌های نحوی و الگوهای روایی، امکان بیان دقیق‌تر تجربه را فراهم می‌کند. زبان غنی فقط مهارت درسی نیست؛ بخشی از توان مشارکت فرهنگی است. دانش‌آموزی که واژه و روایت بیشتری در اختیار دارد، بهتر می‌تواند خاطره، تعارض و خواسته خود را بیان کند. در عین حال، تمرکز انحصاری بر گونه رسمی زبان ممکن است گویش‌ها و زبان‌های خانوادگی را به حاشیه براند. استفاده سنجیده از روایت‌های محلی و دو/چندزبانه می‌تواند رابطه میان زبان مشترک ملی و تنوع فرهنگی را به صورت تکمیلی نشان دهد.



ایجاد می‌کنند؛ برخی مانند پنجره، امکان مشاهده زندگی‌های متفاوت را فراهم می‌آورند؛ و برخی مانند دری کشویی، خواننده را برای مدتی وارد جهان دیگری می‌کنند. برنامه درسی متوازن باید هر سه کارکرد را داشته باشد. اگر همه متن‌ها فقط یک تصویر از «دانش‌آموز ایرانی» ارائه کنند، بخش‌هایی از تجربه واقعی کودکان نامرئی می‌شود.

ادبیات کلاسیک: میراث زنده، نه مخزن پیام‌های آماده

آثاری مانند شاهنامه، کلیله و دمنه، گلستان و مثنوی ظرفیت‌های زبانی و روایی گسترده‌ای دارند، اما استفاده آموزشی از آن‌ها نیازمند اقتباس دقیق و زمینه‌مند است. شاهنامه را می‌توان علاوه بر شجاعت و دفاع از سرزمین، از منظر انتخاب اخلاقی، پیامد خشم، سوگ و تعارض نسل‌ها خواند. کلیله و دمنه امکان تحلیل قدرت، زبان اقناعی و پیامد تصمیم را فراهم می‌کند. گلستان نیز می‌تواند موضوع گفت‌وگو درباره طنز، عدالت، مصلحت و فاصله تاریخی ارزش‌ها باشد. استخراج یک پیام واحد، این آثار را از پیچیدگی ادبی تهی می‌کند.

اقتباس برای کودک باید روشن‌سازد چه چیزی حذف یا تغییر یافته است. مقایسه یک روایت کلاسیک با بازنویسی‌های مختلف، به دانش‌آموز نشان می‌دهد میراث فرهنگی ثابت و بی‌واسطه منتقل نمی‌شود، بلکه هر نسل آن را از نو انتخاب و تفسیر می‌کند. چنین مقایسه‌ای هم سواد تاریخی را تقویت می‌کند و هم از تقدیس غیرنقدانه یا طرد شتاب‌زده متون کهن جلوگیری می‌کند.

ادبیات و مهارت‌های اجتماعی: شواهد و محدودیت‌ها

روایت داستانی خواننده را با اهداف، باورها و هیجان‌های شخصیت‌ها درگیر می‌کند و می‌تواند تمرینی برای استنباط حالت ذهنی دیگران باشد. فراتحلیل داودل-فدر و تمیر (۲۰۱۸) اثر مثبت اما کوچک خواندن داستان بر شناخت اجتماعی را گزارش کرد. پژوهش‌های بعدی نیز یادآور شده‌اند که این اثرها اغلب کوتاه‌مدت‌اند و نباید

حافظه فرهنگی نیز فقط از طریق بزرگداشت قهرمانان ساخته نمی‌شود؛ روایت زندگی روزمره، کار، مهاجرت، محیط زیست، شهر و روستا نیز در ساخت تعلق نقش دارد. کتاب‌های درسی و کتابخانه مدرسه باید به دانش‌آموز اجازه دهند خود را در تنوع جغرافیایی و اجتماعی ایران ببینند. چنین تنوعی، هویت ملی را تضعیف نمی‌کند؛ بلکه آن را از قالب انتزاعی به تجربه‌ای ملموس و مشارکتی نزدیک می‌سازد.

خطرهای آموزشی: تلقین، تک‌صدایی و کلیشه

هنگامی که ادبیات فقط وسیله تأیید یک پاسخ اخلاقی از پیش تعیین شده شود، امکان پرسش و لذت ادبی کاهش می‌یابد. روایت‌های آشکارا تبلیغی معمولاً شخصیت‌های تخت، تعارض‌های مصنوعی و پایان‌های قابل پیش‌بینی دارند. دانش‌آموز ممکن است پاسخ مطلوب معلم را تکرار کند، بی‌آنکه با مسئله درگیر شود. آموزش هویت‌محور علمی باید میان انتقال ارزش‌های مشترک و امکان نقد تفاوت بگذارد.

همچنین، بازنمایی کلیشه‌ای قومیت، جنسیت، طبقه، معلولیت یا سبک زندگی می‌تواند به جای گسترش فهم، مرزهای اجتماعی را تثبیت کند. ارزیابی متن باید بپرسد چه کسی حق سخن دارد، چه کسی مسئله تلقی می‌شود، کدام نقش‌ها تکرار می‌شوند و آیا شخصیت‌ها امکان عاملیت و تحول دارند. سواد انتقادی به معنای رد همه متون نیست؛ یعنی خواندن هم‌زمان زیبایی، قدرت و محدودیت‌های آن‌ها (جنکس، ۲۰۱۰).

راهنماهای پیشنهادی برای مدرسه

کارکرد آموزشی	راهنما
دانش‌آموزان با نقش‌های چرخشی پرسش‌گر، پیونددهنده، خلاصه‌کننده و تحلیل‌گر شواهد در گفت‌وگو شرکت کنند.	حلقه گفت‌وگوی ادبی
در کنار متن کلاسیک، آثار معاصر، محلی، ترجمه‌ای و روایت‌های مربوط به تجربه‌های کمتر دیده‌شده انتخاب شود.	سبد متن متنوع
دانش‌آموز برداشت، پرسش، مخالفت و پیوند شخصی خود را ثبت کند؛ ارزیابی بر استدلال و شواهد باشد نه یک پاسخ واحد.	دفتر پاسخ خواننده
یک صحنه از دید شخصیت فرعی یا مخالف بازنویسی شود تا رابطه قدرت و محدودیت زاویه دید آشکار گردد.	بازنویسی چندزاویه‌ای
مصاحبه با اعضای خانواده یا جامعه محلی و تبدیل آن به روایت، پادکست یا کتابچه با رعایت رضایت و حریم خصوصی.	پروژه تاریخ شفاهی
انتخاب آزاد، معرفی همسالان و دسترسی به نسخه‌های چاپی و دیجیتال در کنار آموزش ارزیابی منبع.	پیوند کتابخانه و کلاس

نتیجه‌گیری

ادبیات می‌تواند در رشد فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان ایرانی مشارکت کند، اما این رابطه مستقیم و مکانیکی نیست. متن، خواننده، معلم و زمینه مدرسه با یکدیگر تجربه خواندن را می‌سازند. ادبیات کلاسیک زمانی زنده می‌ماند که امکان پرسش و بازتفسیر داشته باشد؛ ادبیات معاصر زمانی مؤثر است که تنوع واقعی تجربه‌های کودکان را جدی بگیرد؛ و آموزش زمانی هویت‌ساز است که دانش‌آموز را گیرنده منفعل نداند. سیاست آموزشی باید دسترسی به کتابخانه، انتخاب متن متنوع، تربیت معلم برای گفت‌وگوی ادبی و ارزیابی مبتنی بر شواهد را در کنار هم تقویت کند.

رجبی، سوران. (۱۳۹۱). بررسی ارتباط علاقه به ادبیات کودکان و نوجوانان با رشد اجتماعی دانش آموزان. روان شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱(۳)، ۲۷-۴۸.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش.

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6(3), ix-xi.

Hall, S. (1996). Who needs 'identity'?. In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of Cultural Identity (pp. 1-17). SAGE Publications.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. Science, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. Perspectives on Psychological Science, 3(3), 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. Current Directions in Psychological Science, 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>

Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the tier. Multilingual Matters.



ثمین آدینه، دانشجوی دکتری علوم و مهندسی صنایع غذایی دانشگاه تبریز

آموزش ادبیات و توسعه فرهنگی دانش‌آموزان ایران

بک مرور تحلیلی میان‌رشته‌ای

ادبیات و توسعه فرهنگی را توضیح می‌دهند.

روش مرور

پژوهش حاضریک مرور روایتی هدفمند است، نه مرور نظام‌مند یا فراتحلیل. منابع براساس ارتباط مستقیم با آموزش ادبیات در مدرسه، زبان و فرهنگ، خواندن مشترک، هویت، سواد انتقادی و چندوجهی انتخاب شدند. آثار نظری بنیادین در کنار مرورها و پژوهش‌های تجربی جدیدتر قرار گرفتند تا هم چارچوب مفهومی و هم حدود شواهد روشن شود. به دلیل ناهمگونی موضوعات و نبود پروتکل جست‌وجوی فراگیر، نتایج این مقاله باید به‌عنوان سنتز تحلیلی تلقی شوند و نه برآورد جامع اندازه‌اثر.



ادبیات و زبان به‌عنوان عمل فرهنگی

زبان فقط ابزار انتقال پیام نیست؛ دسته‌بندی تجربه، شیوه خطاب کردن دیگری و قواعد مشارکت اجتماعی را نیز در خود دارد. کرامش (۱۹۹۸) رابطه زبان و فرهنگ را پویا می‌داند: یادگیرنده با ورود به متن، نه فقط واژه‌ها بلکه چشم‌اندازها و قراردادهای معنایی را می‌آموزد. ادبیات با تنوع سبک، لحن، گفت‌وگو و روایت، دامنه بیان دانش‌آموز را گسترش می‌دهد و امکان می‌دهد تفاوت میان زبان رسمی، محاوره، طنز، استعاره و سکوت را درک کند.

شواهد خواندن تعاملی در کودکی نشان می‌دهد که

این پژوهش با رویکرد مرور روایتی هدفمند، سازوکارهایی را بررسی می‌کند که از طریق آن‌ها آموزش ادبیات می‌تواند با توسعه فرهنگی دانش‌آموزان در ایران مرتبط شود. منابع منتخب فارسی و انگلیسی در حوزه سواد، زبان و فرهنگ، خواندن تعاملی، هویت روایی، سواد چندگانه و سرمایه فرهنگی به‌صورت مفهومی تلفیق شده‌اند. نتایج این مرور نشان می‌دهد که ادبیات می‌تواند به گسترش زبان، تخیل، تفسیر انتقادی، حافظه فرهنگی و مشارکت گفت‌وگویی کمک کند (مارو اوتالاب، ۲۰۰۸)؛ اما تحقق این ظرفیت‌ها به کیفیت متن، انتخاب دانش‌آموز، شیوه تدریس، دسترسی به کتابخانه و تنوع فرهنگی وابسته است (مک آدامز و مک لین، ۲۰۱۳).^۱ پژوهش همچنین چالش‌های آموزش آزمون‌محور، قطعه‌خوانی، نابرابری دسترسی و سواد دیجیتال را تحلیل و پیشنهادهایی برای سیاست‌گذاری و عمل مدرسه ارائه می‌کند.

توسعه فرهنگی در محیط مدرسه را نمی‌توان صرفاً با افزایش اطلاعات درباره آثار مشهور سنجید (فریر، ۱۹۷۰).^۲ توسعه فرهنگی شامل توانایی استفاده از زبان، مشارکت در معنا سازی، دسترسی به منابع نمادین، درک تفاوت، نقد بازنمایی و تولید روایت است. ادبیات یکی از مهم‌ترین منابع این فرایند است، زیرا زبان را در شکل‌های پیچیده و عاطفی به کار می‌گیرد و خواننده را با موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌کند که پاسخ واحد ندارند (بردیو، ۱۹۸۶).^۳ با این حال، حضور شعر و داستان در کتاب درسی تضمین نمی‌کند که دانش‌آموز تجربه ادبی عمیقی داشته باشد. قطعه‌های کوتاه، پرسش‌های حافظه‌محور، تمرکز بر معنی لغت و حذف حق انتخاب ممکن است ادبیات را به محتوایی امتحانی تبدیل کنند. از این رو، باید میان «وجود متن ادبی» و «کیفیت آموزش ادبیات» تمایز گذاشت. پرسش اصلی این مقاله آن است که چه سازوکارها و شرایطی، رابطه میان

۱. McAdams & McLean

۲. Freire, ۱۹۷۰

۳. Bourdieu

باین حال، خلاقیت در فضای کاملاً بی‌ساختار نیز لزوماً رشد نمی‌کند. نمونه‌های خوب، محدودیت‌های روشن، بازخورد توصیفی و فرصت بازنویسی، به دانش‌آموز کمک می‌کنند ایده را به محصول منسجم تبدیل کند. ارزشیابی باید فرایند، خط‌پذیری و اصلاح را ببیند، نه فقط صحت املائی یا شباهت به پاسخ نمونه.



تفکر انتقادی و سواد قدرت

متن ادبی هم بازتاب‌دهنده و هم سازنده روابط قدرت است. اینکه چه کسی راوی است، کدام تجربه عادی تلقی می‌شود، چه کسی نام ندارد و چه تعارضی قابل حل نشان داده می‌شود، پرسش‌های سواد انتقادی‌اند. جنکس (۲۰۱۰) تأکید می‌کند که خواندن انتقادی باید هم دسترسی به زبان مسلط و هم امکان نقد و بازطراحی آن را فراهم کند. بنابراین، هدف نفی میراث یا متن رسمی نیست؛ بلکه افزودن توان پرسش و بازنمایی دوباره است.

برای نمونه، دانش‌آموز می‌تواند یک حکایت را از دید شخصیت خاموش بازنویسی کند، دو ترجمه را مقایسه کند یا بررسی کند تصویرگری چگونه احساس ما را نسبت به یک شخصیت تغییر می‌دهد. چنین فعالیت‌هایی، ادعا را به شواهد متن پیوند می‌دهند و تفکر انتقادی را از اظهار نظر کلی به استدلال قابل بررسی تبدیل می‌کنند.

کیفیت گفت‌وگو پیرامون کتاب با رشد زبان و واژگان مرتبط است (داودال و همکاران، ۲۰۲۰؛ گالیا و همکاران، ۲۰۲۵). در سنین مدرسه نیز اصل گفت‌وگو پابرجاست: معلمی که فقط معنای نهایی متن را اعلام می‌کند، فرصت تولید زبان را کاهش می‌دهد. پرسش‌های استنباطی، استناد به شواهد و مقایسه تفسیرها، دانش‌آموز را به استفاده دقیق‌تر از زبان وادار می‌کنند.

سرمایه فرهنگی، دسترسی و نابرابری

مفهوم سرمایه فرهنگی نشان می‌دهد که خانواده‌ها و گروه‌های اجتماعی به منابع زبانی، کتاب، تجربه‌های فرهنگی و شناخت قواعد مدرسه به‌طور برابر دسترسی ندارند (بورديو، ۱۹۸۶). اگر مدرسه موفقیت ادبی را برآشنایی پیشینی با کتاب‌ها بنا کند، ممکن است نابرابری را بازتولید کند. کتابخانه فعال، زمان خواندن در مدرسه، امانت آسان، نسخه‌های شنیداری و دیجیتالی و گفت‌وگوی بدون شرم درباره تجربه خواندن، راه‌هایی برای جبران بخشی از این تفاوت‌اند.

حق انتخاب نیز جنبه‌ای از عدالت فرهنگی است. همه دانش‌آموزان با یک ژانر یا سطح دشواری درگیر نمی‌شوند. سبدهای از شعر، داستان، کمیک، زندگی‌نامه، علمی، محلی و ترجمه‌ای به مخاطب امکان می‌دهد مسیر ورود خود را پیدا کند. انتخاب آزاد به معنای حذف هدایت معلم نیست؛ معلم می‌تواند با معرفی کوتاه، دسته‌بندی سطح دشواری و پیشنهادهای فردی، دامنه انتخاب را گسترش دهد.

تخیل، خلاقیت و جهان‌های ممکن

خلاقیت ادبی فقط نوشتن متن «زیبا» نیست؛ توانایی ترکیب تجربه‌ها، تغییر زاویه دید و تصور گزینه‌های بدیل است. داستان با ساختن جهان ممکن، به دانش‌آموز اجازه می‌دهد پیامد تصمیم را بدون تحمل هزینه واقعی بررسی کند. فعالیت‌هایی مانند تغییر پایان، نوشتن نامه از زبان شخصیت، تبدیل روایت به نمایش یا تصویر و ساختن داستان علمی-تخیلی، خواندن را به تولید معنا پیوند می‌دهند.

سواد چندگانه در عصر دیجیتال و هوش مصنوعی

گروه نیولندن (۱۹۹۶) مفهوم سواد چندگانه را برای توجه به تنوع فرهنگی و شیوه‌های چندوجهی معنا سازی مطرح کرد. امروز دانش آموز میان متن، تصویر، صدا، ویدئو و رابط تعاملی حرکت می‌کند. آموزش ادبیات باید مقایسه اقتباس‌ها، تحلیل موسیقی و قاب‌بندی، تشخیص منبع و فهم سازوکار پلتفرم را به خواندن سنتی بیفزاید. این چارچوب نظری مهم است، اما شواهد تجربی درباره همه پیامدهای آن یکدست نیست؛ بنابراین اجرای آن باید همراه با ارزیابی محلی باشد.



ابزارهای مولد هوش مصنوعی نیز پرسش‌هایی درباره نویسندگی، اصالت، سوگیری و حریم خصوصی ایجاد کرده‌اند. به جای ممنوعیت مطلق یا پذیرش بی‌قید، می‌توان از دانش آموز خواست خروجی ماشین را با متن انسانی مقایسه کند، خطا و کلیشه را شناسایی کند، فرایند ویرایش خود را مستند سازد و مرز کمک فنی و واگذاری

نویسندگی را بیاموزد. آموزش استناد و اعلام استفاده از ابزار، بخشی از اخلاق سواد جدید است.

پیشنهادهای سیاستی و آموزشی

نخست، مدرسه باید زمان منظم و محافظت شده‌ای برای خواندن کامل و انتخابی در نظر بگیرد. دوم، کتابخانه مدرسه از فضای انبار به مرکز برنامه درسی تبدیل شود و کتابدار در طراحی واحدهای یادگیری نقش داشته باشد. سوم، تربیت حرفه‌ای معلمان بر گفت‌وگوی ادبی، سواد تصویری، انتخاب متن و ارزشیابی پاسخ‌های چندگانه تمرکز کند. چهارم، کتاب‌های درسی به جای تراکم قطعه‌ها، متن‌های کمتر اما عمیق‌تر و مسیرهای مطالعه تکمیلی ارائه دهند.

در سطح کلاس، کارگاه خواندن و نوشتن، حلقه‌های ادبی، دفتر پاسخ خواننده، پروژه تاریخ شفاهی، پادکست و اقتباس چندرسانه‌ای می‌توانند به صورت مرحله‌ای اجرا شوند. سنجش نیز باید علاوه بر دانش ادبی، کیفیت استدلال، استفاده از شواهد، توان بازنگری و همکاری را بسنجد. در سطح ارزیابی برنامه، شاخص‌هایی مانند دسترسی، تنوع انتخاب، مشارکت داوطلبانه، تداوم مطالعه و کیفیت گفت‌وگو از شمار کتاب‌های توزیع شده معنادارترند.

محدودیت‌ها

این مقاله مرور نظام‌مند نیست و نمی‌تواند همه پژوهش‌های فارسی و بین‌المللی را پوشش دهد. بخش

چالش‌های نظام آموزشی

چالش	پیامد احتمالی
آزمون محوری	تبدیل ادبیات به حفظ تاریخ، معنی و آرایه؛ کاهش زمان گفت‌وگو و خواندن کامل اثر.
قطعه خوانی	گسستن بخش‌ها از ساختار کل روایت و دشوار شدن تجربه پیرنگ، شخصیت و لحن.
دسترس نابرابر	تفاوت کتابخانه‌های مدارس، توان خرید خانواده و دسترسی به اینترنت و ابزار مناسب.
آموزش محدود معلم	کمبود فرصت برای یادگیری تسهیل گفت‌وگو، انتخاب متن متنوع و ارزشیابی پاسخ خواننده.
تک‌صدایی فرهنگی	کم‌رنگ بودن تجربه‌های محلی، چندزبانه، مهاجرت، معلولیت و زندگی روزمره گروه‌های مختلف.
چالش‌های دیجیتال	حواس‌پرتی، تبلیغ، مالکیت داده، اعتبار منبع و استفاده نامشخص از هوش مصنوعی.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

مهمی از شواهد خواندن مشترک مربوط به کودکان خردسال و زبان‌های دیگر است و تعمیم مستقیم آن به همه پایه‌های تحصیلی ایران مناسب نیست. همچنین، مفاهیمی مانند سرمایه فرهنگی و سواد چندگانه چارچوب تبیینی فراهم می‌کنند، اما میزان اثربخشی هر مداخله باید با طرح‌های محلی و شاخص‌های روشن بررسی شود.

نتیجه‌گیری

ادبیات می‌تواند یکی از زیرساخت‌های توسعه فرهنگی مدرسه باشد، به شرط آنکه از قالب محتوای محفوظات خارج شود و به تجربه خواندن، گفت‌وگو، انتخاب و تولید تبدیل گردد. زبان غنی، تخیل، حافظه فرهنگی و نقد قدرت در یک زنجیره واحد شکل نمی‌گیرند؛ هر کدام نیازمند متن مناسب، معلم آماده و فرصت تمرین‌اند. سیاست مؤثر، هم‌زمان بر کیفیت برنامه درسی، عدالت دسترسی، کتابخانه، تربیت معلم و سواد دیجیتال سرمایه‌گذاری می‌کند.

منابع

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

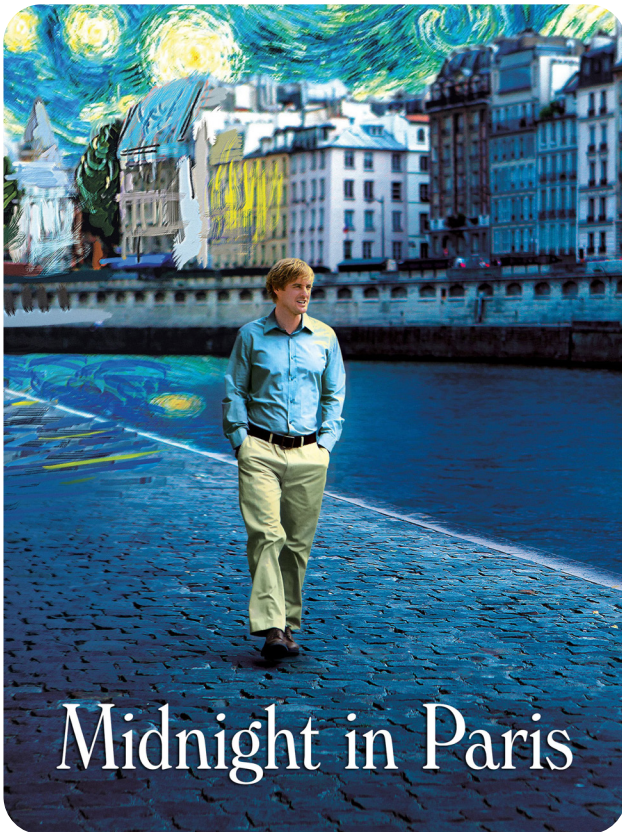
Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>

تحلیل فیلم: نیمه شب در پاریس نوستالژی، هویت روایی و یادگیری هنری



آیناز فتحی، دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی
دانشگاه تبریز



نوستالژی و تفکر عصر طلایی

نوستالژی در فیلم صرفاً خاطره دوستی نیست؛ سازوکاری برای ارزش گذاری زمان است. گیل دهه ۱۹۲۰ را دوره‌ای اصیل و خلاق می‌پندارد و زندگی معاصر خود را کم معنا می‌بیند. بوییم (۲۰۰۱) میان نوستالژی ترمیمی و تأملی تمایز می‌گذارد. نوع ترمیمی می‌کوشد گذشته آرمانی را بازسازی کند و تناقض‌های آن را نادیده بگیرد؛ نوع تأملی از فاصله و فقدان آگاه است و می‌تواند به پرسش درباره اکنون منجر شود. مسیر گیل را می‌توان حرکت از آرمان سازی ترمیمی به تأملی دانست.

نقطه تعیین کننده زمانی است که آدریانا، خود دهه ۱۹۲۰ را ناکافی می‌داند و «بل اپوک» را عصر طلایی می‌خواند. این تکرار نشان می‌دهد که میل به گذشته، ویژگی یک دوره خاص نیست؛ هر اکنون می‌تواند در مقایسه با گذشته‌ای گزینش شده کم رنگ به نظر برسد. فیلم با این تمهید، نوستالژی را از حقیقت تاریخی به ساخت روایی تبدیل

این مقاله فیلم نیمه شب در پاریس را به عنوان متنی فرهنگی و آموزشی تحلیل می‌کند. محور تحلیل، نسبت نوستالژی با «تفکر عصر طلایی»، بازسازی هویت حرفه‌ای شخصیت اصلی و یادگیری از مواجهه خیالی با هنرمندان گذشته است. نظریه نوستالژی بوییم، هویت روایی مک‌آدامز و مک‌لین و مفاهیم یادگیری اجتماعی و تجربی به عنوان عدسی‌های تفسیری به کار می‌روند، نه شواهدی برای اثبات اثر تربیتی فیلم. تحلیل نشان می‌دهد که سفر زمانی گیل، بیش از آنکه ستایش گذشته باشد، نقد میل به گریز از اکنون است. فیلم در محیط دانشگاهی می‌تواند برای آموزش سواد رسانه‌ای، تمایز تاریخ و بازنمایی، بازاندیشی خلاقیت و گفت‌وگو درباره انتخاب زندگی استفاده شود.

مقدمه و طرح مسئله

فیلم نیمه شب در پاریس (آلن، ۲۰۱۱) داستان گیل پندر، نویسنده‌ای آمریکایی است که در سفر به پاریس، هر شب به شکلی جادویی وارد دهه ۱۹۲۰ می‌شود و با چهره‌هایی مانند همینگوی، فیتزجرالد، گرتروود استاین و دالی دیدار می‌کند. این طرح فانتزی، بستری برای پرسش درباره رابطه هنرمند با گذشته، نارضایتی از اکنون و تلاش برای یافتن صدای شخصی فراهم می‌آورد. ارزش تحلیلی فیلم در این است که «عصر طلایی» را هم جذاب و هم مسئله دار نشان می‌دهد.

این مقاله ادعا نمی‌کند که فیلم نظریه‌های روان‌شناختی را به طور علمی اثبات می‌کند. نظریه‌ها در اینجا ابزار خوانش‌اند: به کمک آن‌ها می‌توان الگوهای روایی و تحول شخصیت را دقیق تر توصیف کرد. همچنین، شخصیت‌های تاریخی فیلم بازنمایی‌های داستانی و اغراق شده‌اند و نباید جایگزین منابع تاریخی درباره زندگی و آثار آنان شوند.

می‌کند. گذشته واقعی شامل محدودیت‌ها و تعارض‌هایی است که نگاه گردشگرانه گیل در ابتدا نمی‌بیند.

مواجهه با هنرمندان گذشته و یادگیری مشاهده‌ای

دیدارهای گیل را می‌توان شکل خیال‌پردازانه‌ای از شاگردی و الگوبرداری دانست. بندورا (۱۹۸۶) توضیح می‌دهد که مشاهده مدل‌ها می‌تواند توجه، بازنمایی ذهنی و انگیزش را تحت تأثیر قرار دهد؛ اما مشاهده به تنهایی تضمین‌کننده یادگیری یا تقلید مستقیم نیست. در فیلم، همینگوی و استاین بیش از آنکه «معلم واقعی» باشند، صورت‌هایی از انتظارات و ترس‌های گیل‌اند. گفت‌وگو با آنان او را وادار می‌کند نسخه خطی خود را عرضه و بازخورد را تحمل کند.

از منظر یادگیری تجربی کلب (۱۹۸۴)، تجربه زمانی به بازاندیشی، مفهوم‌سازی و تصمیم عملی منجر می‌شود. گیل فقط درباره نویسنده‌گی حرف نمی‌زند؛ متن خود را در معرض داوری می‌گذارد، زندگی مطلوبش را مقایسه می‌کند و در پایان تصمیم‌هایی درباره رابطه و محل زندگی می‌گیرد. باین‌حال، چرخه در فیلم به صورت فشرده و دراماتیک نمایش داده شده و نباید الگوی واقعی رشد حرفه‌ای تلقی شود.

خلاقیت: از افسانه نبوغ تا فرایند بازنویسی

فیلم در ظاهر گیل را در کنار «نوابغ» قرار می‌دهد، اما پیام نهایی آن وابستگی خلاقیت به حضور در دوره تاریخی خاص را رد می‌کند. خلاقیت گیل هنگامی پیش می‌رود که از مقایسه فلج‌کننده فاصله می‌گیرد و مسئولیت انتخاب‌های خود را می‌پذیرد. این خوانش با آموزش نوشتن فرایندمحور هم‌خوان است: ایده، پیش‌نویس، بازخورد، بازنویسی و تحمل نقص، اجزای کار خلاق‌اند.

با این حال، فیلم بخشی از کار واقعی هنر-مطالعه طولانی، تمرین، شکست اقتصادی و شبکه‌های نهادی-را در حاشیه می‌گذارد. در کلاس می‌توان از دانشجویان خواست میان

«اسطوره الهام نیمه‌شب» و فرایند واقعی تولید اثر تفاوت بگذارند. مقایسه صحنه‌های فیلم با خاطرات یا نامه‌های هنرمندان تاریخی، تمرینی برای تشخیص بازنمایی و سند است.

هویت روایی و انتخاب زندگی

هویت روایی، داستان درونی و در حال تغییری است که گذشته بازسازی شده و آینده تصور شده را به اکنون پیوند می‌دهد (مک‌آدامز و مک‌لین، ۲۰۱۳). گیل در آغاز، خود را فیلم‌نامه‌نویسی موفق اما نویسنده‌ای ناکام می‌بیند و زندگی مطلوبش را در گذشته قرار می‌دهد. سفرهای شبانه، مواد روایی تازه‌ای فراهم می‌کنند تا او داستان خود را بازنویسی کند: از فردی وابسته به تأیید دیگران به کسی که مسئولیت انتخاب حرفه‌ای و عاطفی را می‌پذیرد.

این تحول را نباید درمان کامل یا نسخه‌ای جهان‌شمول دانست. تصمیم پایان فیلم همچنان رمانتیک و ساده‌شده است. ارزش تربیتی آن در برانگیختن پرسش است: کدام بخش از گذشته برای ما منبع معناست؟ چه زمانی مقایسه الهام‌بخش به اجتناب تبدیل می‌شود؟ و چگونه می‌توان بدون انکار محدودیت‌های اکنون، آینده‌ای قابل‌زیستن تصور کرد؟



کاربردهای آموزشی پیشنهادی

فعالیت	شرح
سواد رسانه‌ای تاریخی	دانشجویان یک شخصیت تاریخی فیلم را انتخاب و بازنمایی او را با دو منبع معتبر مقایسه کنند.
نقشه نوستالژی	صحنه‌های نوستالژی ترمیمی و تأملی طبقه‌بندی و شواهد تصویری و گفتاری ثبت شود.
دفتر هویت حرفه‌ای	فراگیران گذشته، اکنون و آینده حرفه‌ای خود را در سه روایت کوتاه بنویسند و عناصر ثابت/متغیر را تحلیل کنند.
کارگاه بازنویسی	یک صحنه از زاویه دید آدریانا، اینز یا گرتروود استاین بازنویسی شود تا محدودیت روایت مرکزی روشن گردد.
مناظره عصر طلایی	دو گروه از گزاره «خلاقیت به محیط تاریخی استثنایی نیاز دارد» دفاع یا آن را نقد کنند و به شواهد استناد دهند.
اخلاق اقتباس	مرز میان آزادی هنری، کلیشه‌سازی و مسئولیت در بازنمایی اشخاص واقعی بررسی شود.

محدودیت‌های خوانش

فیلم درباره بزرگسالان و برای مخاطب بزرگسال ساخته شده است؛ بنابراین پیوند دادن آن با ادبیات کودک باید در سطح مفاهیم عمومی تخیل، روایت و آموزش رسانه انجام شود، نه معرفی مستقیم آن به همه گروه‌های سنی. همچنین، چارچوب‌های بندورا، کلب و هویت روایی، ابعاد متفاوتی را برجسته می‌کنند و ترکیب آن‌ها یک تفسیر میان‌رشته‌ای است، نه مدل تجربی واحد.

نتیجه‌گیری

نیمه‌شب در پاریس جذابیت گذشته را انکار نمی‌کند، بلکه نشان می‌دهد گذشته زمانی سازنده است که به بازاندیشی اکنون کمک کند. گیل با عبور از آرمان‌سازی، مسئولیت نویسندگی و انتخاب زندگی خود را می‌پذیرد. فیلم برای آموزش ادبیات و هنر، متنی مناسب برای بحث درباره نوستالژی، اسطوره نبوغ، هویت حرفه‌ای و مرز تاریخ و خیال است؛ به شرط آنکه همراه با پرسش‌های انتقادی و منابع مکمل به کار رود.

منابع

- Allen, W. (Director). (2011). *Midnight in Paris* [Film]. Gravier Productions.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. Basic Books.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>

Midnight in Paris

WRITTEN AND DIRECTED
BY WOODY ALLEN





هدف این نقد، رد کلی اثربا دآوری گذشته با معیارهای امروز نیست. هر کتاب در افق دانش و مسائل زمان خود نوشته می‌شود. پرسش این است که برای استفاده در برنامه‌های دانشگاهی امروز، کدام بخش‌ها همچنان سودمندند و کدام مفروضات باید با پژوهش‌ها و تحولات جدید تکمیل یا بازنویسی شوند. معیارهای نقد شامل تعریف کودک، نسبت زیبایی‌شناسی و تربیت، توزیع قدرت میان بزرگسال و کودک، تلقی از رسانه، روش تاریخ‌نگاری و پوشش تنوع فرهنگی است.

نقاط قوت

نخستین قوت کتاب، جامعیت آموزشی است. دانشجوی در یک متن با گونه‌های کتاب تصویری، شعر، داستان واقع‌گرا، فانتزی، آثار غیرداستانی و روش‌های ترویج خواندن آشنا می‌شود. دوم، کتاب بر ضرورت برنامه‌ریزی برای خواندن و نقش خانواده، مدرسه، کتابخانه و رسانه تأکید می‌کند و دسترسی به کتاب را از فعالیت‌های انگیزشی جدا نمی‌بیند. سوم، توجه به تاریخ ادبیات کودک ایران، حتی در قالبی فشرده، اهمیت بومی‌سازی دانش را یادآور می‌شود. چهارم، تلاش برای ارائه معیارهای انتخاب، متن را برای کار عملی کتابدار و معلم قابل استفاده کرده است.

این نقاط قوت باید در ویرایش جدید حفظ شوند. مسئله، کنار گذاشتن طبقه‌بندی و راهنمایی عملی نیست؛ بلکه افزودن لایه‌های نظری و شواهد جدید است تا دستورالعمل‌ها از کلی‌گویی، نسخه‌نویسی و دوگانه‌سازی فاصله بگیرند.

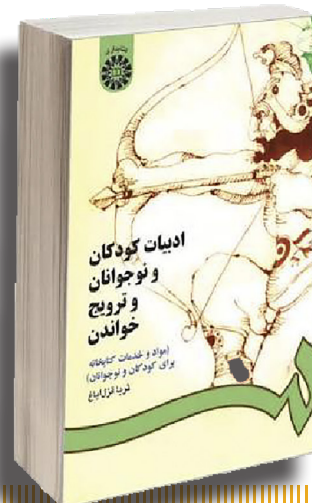
۱. نسبت زیبایی‌شناسی و پداگوژی

در بخش‌هایی از کتاب، ارزش ادبیات عمدتاً با نتایج تربیتی مانند سازگاری، اخلاق، شناخت یا آمادگی برای زندگی توضیح داده می‌شود. این نگاه بخشی از واقعیت را می‌بیند،

این مقاله کتاب ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن اثر ثریا قزل‌ایاغ را از منظر انسجام آموزشی، نظریه ادبیات کودک، مطالعات نوین کودکی، سواد انتقادی و تحولات رسانه‌ای ارزیابی می‌کند. کتاب در زمان انتشار خود نقشه‌ای منظم از گونه‌ها، تاریخچه، معیارهای انتخاب و ترویج خواندن ارائه داده و در آموزش دانشگاهی ایران نقش مهمی داشته است. نقد حاضر، ضمن حفظ این امتیاز، نشان می‌دهد که برخی بخش‌ها نیازمند به‌روزرسانی‌اند: غلبه نگاه ابزارگرایی تربیتی، محدود بودن عاملیت کودک در انتخاب و تفسیر، اتکای زیاد به مرحله‌بندی‌های رشد، تقابل ساده کتاب و رسانه دیجیتال و تاریخ‌نگاری عمدتاً خطی. در پایان، محورهایی برای ویرایش جدید و یک جدول تطبیقی از پارادایم کلاسیک و رویکرد پیشنهادی عرضه می‌شود.

شناسنامه و جایگاه اثر

کتاب ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن اثر ثریا قزل‌ایاغ، یکی از منابع شناخته‌شده دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی و کتابداری کودک در ایران است. ساختار فصل‌بندی‌شده آن، خواننده را از تعریف و کارکرد ادبیات به گونه‌های ادبی، معیارهای ارزیابی، تاریخچه، روان‌شناسی رشد و روش‌های ترویج خواندن هدایت می‌کند. در دوره‌ای که منابع فارسی منسجم محدودتر بود، این گستره و نظم آموزشی، امتیازی جدی به شمار می‌آمد.



تفاوت‌های فرهنگی، زبانی، طبقاتی و فردی را پنهان می‌کند. مطالعات نوین کودکی، کودکی را علاوه بر فرایند زیستی، پدیده‌ای تاریخی و اجتماعی می‌داند و بر «بودن» کودک در اکنون و مشارکت او در روابط اجتماعی تأکید دارد (جیمز، جنکس و پروت، ۱۹۹۸).

ویرایش جدید می‌تواند مدل‌های رشد را با رویکردهای اجتماعی - فرهنگی، نظریه پاسخ خواننده و مطالعات معلولیت پیوند دهد. در توصیه سنی، بهتر است علاوه بر سن تقویمی، تجربه خواندن، زبان خانوادگی، علاقه، زمینه زندگی و نیازهای دسترس‌پذیری در نظر گرفته شود. این تغییر، معیارها را دقیق‌تر و کمتر ذات‌گرایانه می‌کند.



۴. رسانه دیجیتال و همگرایی

کتاب در زمان خود به گسترش رسانه‌های الکترونیک توجه کرده است، اما چارچوب امروز باید از مقایسه ساده «کتاب در برابر صفحه» عبور کند. جنکینز (۲۰۰۶) نشان می‌دهد روایت‌ها میان رسانه‌ها گردش می‌کنند و مخاطب از مصرف‌کننده منفعل به مشارکت‌کننده تبدیل می‌شود. یک داستان ممکن است در کتاب، فیلم، بازی، پادکست و فعالیت‌های هواداری ادامه یابد. این گسترش می‌تواند خلاقیت و دسترسی را افزایش دهد یا با تجاری‌سازی، حواس‌پرتی و جمع‌آوری داده همراه شود. فصل رسانه در ویرایش جدید باید معیارهای ارزیابی کتاب دیجیتال، روایت تعاملی، بازی‌وارسازی، دسترس‌پذیری، تبلیغ، حریم خصوصی و مالکیت داده را توضیح دهد. همچنین، سواد الگوریتمی و استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی مولد به مسئله‌ای جدید تبدیل شده است. هدف، دفاع یا هراس کلی نیست؛ آموزش انتخاب آگاهانه و نقد طراحی است.

اما خطر آن است که اثر ادبی به وسیله‌ای برای رساندن پیام مطلوب کاهش یابد. ادبیات علاوه بر کارکرد، دارای فرم، ابهام، لذت، بازی زبانی و امکان برهم زدن عادت‌های ادراکی است. یک داستان ممکن است پرسش ایجاد کند بی‌آنکه پاسخ اخلاقی نهایی ارائه دهد.

نقد ابزارگرایی به معنای نفی آموزش نیست. مسئله، تقدم دادن به کیفیت ادبی و تجربه خواننده است. پیام تربیتی زمانی ماندگارتر و انسانی‌تر است که از دل شخصیت، پیرنگ و زبان پدید آید، نه اینکه بر آن‌ها سوار شود. ویرایش جدید می‌تواند فصلی درباره زیبایی‌شناسی ادبیات کودک، طنز، ابهام، بازی و حق لذت خواندن بیفزاید.

۲. بزرگسال محوری و عاملیت کودک

ادبیات کودک در بیشتر موارد توسط بزرگسالان تولید، منتشر، خرید و گزینش می‌شود و این عدم تقارن حذف‌شدنی نیست. نودلمن (۲۰۰۸) و نیکولایوا (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که متن کودک اغلب تصویری از کودک مطلوب بزرگسال را در خود پنهان می‌کند. هنگامی که ذائقه کودک خام تلقی و حق انتخاب به‌طور کامل به بزرگسال واگذار شود، خطر قیومیت ادبی افزایش می‌یابد.

با این حال، عاملیت کودک نیز نباید رمانتیک شود. کودک به دسترسی، حمایت و راهنمایی نیاز دارد و بازار و پلتفرم‌ها می‌توانند انتخاب او را جهت دهند. راه حل، مشارکت است: بزرگسال دامن‌های امن و متنوع فراهم کند، دلایل انتخاب را توضیح دهد، پاسخ کودک را بشنود و امکان رد یا پیشنهاد را به رسمیت بشناسد. در پژوهش و ارزیابی نیز می‌توان از مصاحبه، مشاهده و گروه‌های خواندن برای وارد کردن صدای واقعی کودکان استفاده کرد.

۳. از روان‌شناسی مرحله‌ای به مطالعات اجتماعی - فرهنگی کودکی

مرحله‌بندی رشد برای فهم تغییرات عمومی سودمند است، اما اگر به نسخه ثابت برای همه کودکان تبدیل شود،

۵. تاریخ‌نگاری: از خط زمانی به تحلیل نهادی و گفت‌مانی

روایت تاریخی کتاب، برای آموزش مقدماتی روشن است، اما عمدتاً از توالی دوره‌ها و نام‌ها پیروی می‌کند. تاریخ ادبیات کودک را می‌توان با پرسش‌های نهادی غنی‌تر کرد: چه سیاست‌هایی بر نشر و کتابخانه اثر گذاشته‌اند؟ ترجمه چگونه ذائقه و فرم را تغییر داده است؟ اقتصاد کاغذ و توزیع چه آثاری را ممکن یا ناممکن کرده؟ تصویرگر، ویراستار و کتابدار چه نقشی داشته‌اند؟ و کودک واقعی چگونه به کتاب دسترسی پیدا کرده است؟

تاریخ‌نگاری تحلیلی باید از برچسب‌های یک‌دست برای دوره‌ها پرهیز و هم‌زیستی گفتمان‌های مختلف را نشان دهد. ادبیات پس از انقلاب، برای مثال، فقط یک مسیر نداشته و در آن ادبیات دینی، جنگ، واقع‌گرا، طنز، فانتزی، ترجمه و آثار تجربی در نسبت‌های متغیر حضور داشته‌اند. تاریخ ترجمه نیز شایسته فصلی مستقل است، زیرا بسیاری از تحولات قالب، تصویرگری و ژانر از مسیر ترجمه وارد شده‌اند (اوسالیوان، ۲۰۰۵؛ لُتی، ۲۰۱۶).

۶. تنوع، بازنمایی و سواد انتقادی

در ویرایش امروز، معیارهای انتخاب کتاب باید به جنسیت، قومیت، زبان، طبقه، مهاجرت، معلولیت، خانواده‌های متنوع و محیط زیست توجه صریح داشته باشند. این توجه به معنای سهمیه‌بندی مکانیکی نیست؛ پرسش اصلی کیفیت بازنمایی و عاملیت شخصیت‌هاست. آیا شخصیت فقط نماد یک تفاوت است؟ آیا روایت از نگاه او شکل می‌گیرد؟ آیا زندگی او به رنج و مشکل محدود می‌شود؟

سواد انتقادی همچنین می‌پرسد چه ارزش‌هایی در متن طبیعی و بدیهی جلوه می‌کنند. افزودن نمونه‌های تحلیلی از کتاب‌های ایرانی و ترجمه‌شده، می‌تواند دانشجو را از فهرست معیارها به خوانش واقعی ببرد. بهتر است هر فصل یک مطالعه موردی، پرسش‌های تحلیلی و تمرین مقایسه داشته باشد.

الزامات پیشنهادی برای ویرایش جدید

پارادایم پیشنهادی	پارادایم غالب در متن کلاسیک	محور
توازن ارزش زیباشناختی، لذت، پرسشگری و پیامدهای تربیتی.	غلبه کارکرد آموزشی و اخلاقی	غایت ادبیات
کنشگر اجتماعی در حال رشد، نیازمند حمایت و دارای حق پاسخ و انتخاب.	موجود در حال رشد و نیازمند هدایت	تصویر کودک
ترکیب تحول‌شناختی با رویکرد اجتماعی-فرهنگی و تفاوت‌های فردی.	مرحله‌بندی نسبتاً ثابت	پایه روان‌شناختی
زیست‌بوم همگرا؛ ارزیابی محتوا، طراحی، داده، دسترس‌پذیری و مشارکت.	مقایسه کتاب با رسانه‌های الکترونیک	نسبت با رسانه
تحلیل نهادی، گفت‌مانی، اقتصادی، ترجمه و نقش مخاطبان.	خط زمانی آثار و چهره‌ها	تاریخ‌نگاری
هم‌گزینی: مسئولیت بزرگسال همراه با صدای کودک و داده‌های پاسخ خواننده.	تصمیم غالب بزرگسال متخصص	گزینش کتاب
افزودن بازنمایی، قدرت، چندوجهی بودن، اخلاق داده و کیفیت تجربه.	تمرکز بر پیام، زبان و تناسب سنی	نقد و ارزیابی
مطالعه موردی، پرسش تحلیلی، تمرین ارزیابی و پیوند با پایگاه‌های به‌روز.	شرح نظری و طبقه‌بندی	ساختار آموزشی

fining children's literature. Johns Hopkins University Press.

O'Sullivan, E. (2005). Comparative children's literature. Routledge.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

کتاب قزل‌ایاغ همچنان برای آشنایی مقدماتی با نقشه کلاسیک ادبیات کودک و ترویج خواندن ارزشمند است. قوت آن در جامعیت، نظم و پیوند با نیازهای عملی آموزش و کتابخانه است. با این حال، تغییر زیست‌جهان کودکان و رشد نظریه‌های ادبی و اجتماعی، ویرایشی تازه را ضروری کرده است. این ویرایش باید ارزش زیبایی‌شناختی را در کنار تربیت بنشاند، عاملیت کودک را به رسمیت بشناسد، مرحله‌بندی رشد را با زمینه اجتماعی تکمیل کند، رسانه دیجیتال را تحلیلی و نه تقابلی ببیند و تاریخ را از توالی رویدادها به تحلیل نهاد، قدرت و ترجمه گسترش دهد. بازنویسی بر این پایه، اثر را از یک راهنمای کلاسیک به مرجعی معاصرو پژوهش‌پذیر تبدیل خواهد کرد.

منابع

قزل‌ایاغ، ثریا. (۱۳۸۳). ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن. سمت.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). Theorizing childhood. Polity Press.

Janks, H. (2010). Literacy and power. Routledge.

Jenkins, H. (2006). Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press.

Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2018). The Routledge companion to picturebooks. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722986>

Lathey, G. (2016). Translating children's literature. Routledge.

Nikolajeva, M. (2010). Power, voice and subjectivity in literature for young readers. Routledge.

Nodelman, P. (2008). The hidden adult: De-

برای مطالعه بیشتر: گزیده مقالات علمی سال ۲۰۲۱

درگیرسازی دانشجومعلم با ادبیات بومی کودکان از طریق کتاب تصویری «نان سرخ‌شده»: داستان یک خانواده بومی آمریکا»؛ مطالعه‌ای آمیخته

چکیده کوتاه:

این مطالعه آمیخته یک تجربه تربیت‌معلم را در سه دانشگاه اسپانیا و طی دو چرخه اجرایی گزارش می‌کند. دانشجومعلم با کتاب تصویری بومی «نان سرخ‌شده» کار کردند و براساس دوازده محور آن، از جمله غذا، شکل، صدا، تاریخ، ملت و تداوم فرهنگی، موقعیت‌های یادگیری زبان انگلیسی طراحی کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد مواجهه دقیق و زمینه‌مند با ادبیات بومی می‌تواند دیدگاه‌های بین فرهنگی معلمان آینده را گسترش دهد و برنامه‌ریزی آموزشی آنان را غنی‌تر سازد. پژوهش همچنین نشان می‌دهد کتاب تصویری زمانی زبان آموزی را به دانش فرهنگی پیوند می‌دهد که صداها و بومی با احترام بازنمایی شوند و به نمونه‌ای تزئینی از تنوع فروکاسته نشوند.

APA 7 Reference & Access:

Miralles-Alberola, D., & Pérez Agustín, M. (2026). Engaging student teachers in Indigenous children's literature through the picturebook Fry Bread: A Native American Family Story—A mixed method study. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10583-026-09663-0>

Publisher page | Google Scholar

خواندن بدون واژه‌ها: شمول حسی و معنا سازی در متون چندوجهی کودکان

چکیده کوتاه:

این پژوهش ده فیلم کوتاه پویانمایی بدون کلام از پروژه DIALLS را تحلیل می‌کند تا نشان دهد متون چندوجهی چگونه می‌توانند بدون اتکال اصلی به زبان نوشتاری، مفاهیم برابری، شمول و معناهای اخلاقی را منتقل کنند. نویسندگان با استفاده از چارچوب سواد چندوجهی حسی و تحلیل کینایکونیک، تعامل رنگ، صدا، ریتم، حرکت و ژست را بررسی کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد ارزش‌هایی مانند انصاف، همکاری و مراقبت می‌توانند پیش از بحث مفهومی، به صورت تجربه‌های بدنی و عاطفی ادراک شوند. مقاله با گسترش مفهوم سواد فراتر از رمزگشایی واژه‌ها، استفاده از منابع حسی و چندوجهی را در آموزش فراگیر دوران کودکی توجیه می‌کند.

APA 7 Reference & Access

Gacumo, R. J., Coats, K., & Kucirkova, N. I. (2026). Reading without words: Sensory inclusion and meaning-making

هدایت هویت و تنوع: ادبیات کودک به مثابه آینه تغییرات فرهنگی در آموزش

چکیده کوتاه:

این پژوهش کیفی و میان‌رشته‌ای چهار کتاب تصویری معاصر را بررسی می‌کند که به مهاجرت، چندفرهنگ‌گرایی، هویت جنسیتی، اضطراب محیط‌زیستی و حافظه پسمعماری می‌پردازند. نویسندگان با تلفیق تحلیل ادبی، گفتمانی، چندوجهی و اخلاقی نشان می‌دهد که پیوند واژه و تصویر می‌تواند زمینه‌ای برای تأمل اخلاقی، درگیری عاطفی و یادگیری بین فرهنگی فراهم سازد. مقاله تأکید می‌کند که ارزش آموزشی کتاب‌های تصویری زمانی بیشتر می‌شود که معلم آن‌ها را به صورت گفت‌وگو محور و نه برای تحمیل پیام‌های اخلاقی ثابت به کار گیرد. چنین رویکردی می‌تواند به کاوش هویت و مواجهه سنجیده‌تر با تفاوت‌های فرهنگی کمک کند.

APA 7 Reference & Access:

Mašát, M. (2026). Navigating identity and diversity: Children's literature as a mirror of cultural change in education. *Journal of Education Culture and Society*, 17(1), 779–796. <https://doi.org/10.15503/jecs2026.1.779.796>

Publisher page | Google Scholar

رشد با «ایزادورا مون»: ادبیات جادوگری کودک به عنوان ابزاری برای آموزش زبان دوم و سواد فرهنگی در دوره ابتدایی

چکیده کوتاه:

این مقاله مجموعه «ایزادورا مون» نوشته هریت مانکستر را به عنوان منبعی برای کلاس‌های زبان انگلیسی دوره ابتدایی بررسی می‌کند. تحلیل ادبی و زبان‌شناسی کاربردی نشان می‌دهد که روایت اول شخص، شخصیت‌های تکرارشونده، تکرار هدایت‌شده و موقعیت‌های عاطفی معنادار می‌توانند یادگیری واژگان، درک مطلب و شایستگی ارتباطی را تقویت کنند. مقاله همچنین ظرفیت این مجموعه را برای گفت‌وگو درباره تفاوت، احساس تعلق و هویت فرهنگی برجسته می‌سازد. سهم اصلی پژوهش، ارائه الگویی ادبیات محور برای آموزش زبان است که در آن رشد زبانی با سواد عاطفی و آگاهی بین فرهنگی پیوند می‌خورد و به یک هدف فنی جداگانه تقلیل نمی‌یابد.

APA 7 Reference & Access:

Muñoz Andrés, P. (2026). Growing with Isadora Moon: Children's witch lit as a pedagogical tool for ESL and cultural literacy in primary education. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10583-026-09665-y>

Publisher page | Google Scholar

فرداستان و سلسله مراتب روایی در ادبیات پست مدرن کودک: بررسی «هیولای پایان این کتاب» و «خرسی که آنجا نبود»

چکیده کوتاه:

این مقاله با تحلیل کیفی اسناد بررسی می‌کند که دو کتاب تصویری پست مدرن چگونه کودک خواننده را به مشارکت کننده فعال در ساخت روایت تبدیل می‌کنند. ورق زدن صفحه، خطاب مستقیم به خواننده، تعارض متن و تصویر، تغییرات تایپوگرافیک، غیبت قهرمان و خلأهای عمدی روایی، سلسله مراتب معمول میان نویسنده، راوی، شخصیت و خواننده را برهم می‌زنند. تحلیل نشان می‌دهد این شگردهای فرداستانی، خود کتاب مادی را به بخشی از داستان تبدیل می‌کنند و از خواننده می‌خواهند انتظارها را بیازماید، دست کاری روایی را تشخیص دهد و معناهای حذف شده را تکمیل کند. از این رو، چنین آثاری می‌توانند خلاقیت، تفکر انتقادی، سواد دیداری و آگاهی روایی را پرورش دهند.

APA 7 Reference & Access

Yaşar, E. (2026). Metafiction and narrative hierarchy in postmodern children's literature: The cases of *The Monster at the End of This Book* and *The Bear Who Wasn't There*. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10583-026-09694-7>

Publisher page | Google Scholar

ing in children's multimodal texts. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10583-026-09677-8>

Publisher page | Google Scholar

امید یا ترس؟ پاسخ‌های کودکان به داستان‌های اقلیمی

چکیده کوتاه:

در یک آزمایش کلاسی، ۱۴۲ کودک به بخش‌هایی امیدبخش یا ترس‌آفرین از رمان اقلیمی «آخرین خرس» نوشته هانا گلد گوش دادند. پژوهشگران واکنش‌های عاطفی، نگرش‌های محیط زیستی و قصد انجام رفتارهای کاهنده تغییر اقلیم را سنجیدند. هیچ‌یک از دو نوع چارچوب‌بندی عاطفی نگرش کودکان را تغییر نداد و در هر دو وضعیت، کاهش اندکی در قصد اعلام شده برای رفتار اقلیمی مشاهده شد. با این حال، کودکان مجموعه متنوعی از هیجان‌ها را گزارش کردند که در دوگانه ساده امید و ترس نمی‌گنجد. یافته‌ها هشدار می‌دهد که نباید تصور کرد داستان‌های اقلیمی عاطفی به‌طور خودکار به اقناع یا کنش محیط زیستی منجر می‌شوند.

APA 7 Reference & Access:

Koolen, R., van Amelsvoort, M., van der Beek, S., Borst, R., Claassen, S., Goudbeek, M., & Looij, P. (2026). Hope or fear? Children's responses to climate change fiction. *Environmental Education Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13504622.2026.2618476>

Publisher page | Google Scholar

همدلی خواننده، ویژگی‌های متنی و رمان

چکیده کوتاه:

این مطالعه اکتشافی پاسخ خواننده از مشارکت کنندگان خواست درباره اثر عاطفی رمان‌هایی که در شرایط طبیعی و بر اساس انتخاب شخصی خواننده بودند تأمل کنند. سپس رمان‌های برانگیزاننده همدلی بیشتر و کمتر با یکدیگر مقایسه شدند و الگوهای متنی رایج‌تر در آثار همدلی‌برانگیز شناسایی گردید. روایت زمان حال، ناهم‌زمانی روایی، ادراک روایت شده و بازنمایی متراکم‌تر آگاهی شخصیت‌ها در لحظه‌های عاطفی از جمله این ویژگی‌ها بودند. مقاله ادعا نمی‌کند که یک فن روایی به‌تنهایی همدلی را تضمین می‌کند؛ بلکه نشان می‌دهد صورت روایت می‌تواند مسیر دسترسی خواننده به ادراک و هیجان شخصیت‌ها را تغییر دهد.

APA 7 Reference & Access:

Peacock, L. (2026). Reader empathy, textual features and the novel. *Language and Literature*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/09639470261458875>

Publisher page | Google Scholar

6. Reader Empathy, Textual Features and the Novel

Short English Abstract:

This exploratory reader-response study asked participants to reflect on the emotional impact of novels read under ordinary, self-selected reading conditions. The researcher then compared novels associated with stronger and weaker empathic reactions and identified textual patterns more common in highly empathic works. These included present-tense narration, temporal asynchrony, narrated perception, and denser representation of characters' consciousness at emotionally intense moments. The article does not claim that any single technique guarantees empathy; rather, it offers evidence that narrative form can shape how readers access characters' perceptions and emotions.

APA 7 Reference & Access

Peacock, L. (2026). Reader empathy, textual features and the novel. *Language and Literature*. Advance online publication. <https://doi.org/09639470261458875/10.1177>

Publisher page | Google Scholar

7. Metafiction and Narrative Hierarchy in Postmodern Children's Literature: The Cases of *The Monster at the End of This Book* and *The Bear Who Wasn't There*

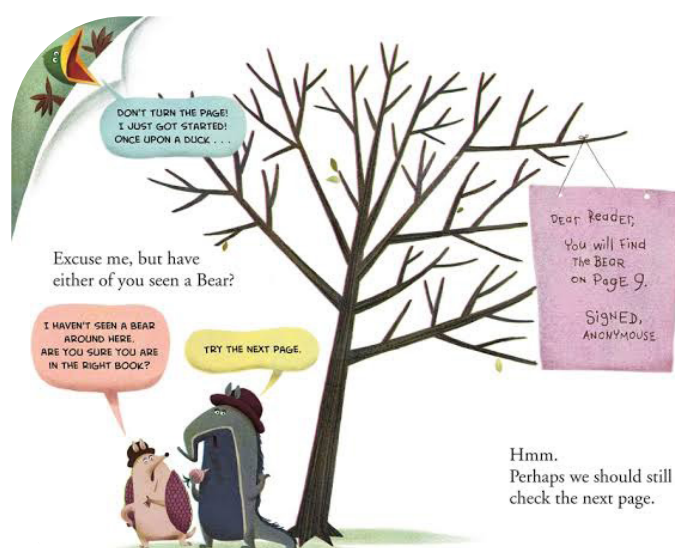
Short English Abstract:

Using qualitative document analysis, this article studies how two postmodern picturebooks turn the child reader into an active participant in narrative construction. Page turning, direct address, visual contradiction, typographic change, absent protagonists, and deliberate narrative gaps destabilise the usual hierarchy among author, narrator, character, and reader. The analysis argues that these metafictional strategies make the material book itself part of the story and require readers to test expectations, detect manipulation, and complete missing meanings. Such texts can therefore support creativity, critical thinking, visual literacy, and awareness of how narratives are constructed.

APA 7 Reference & Access

Yaşar, E. (2026). Metafiction and narrative hierarchy in postmodern children's literature: The cases of *The Monster at the End of This Book* and *The Bear Who Wasn't There*. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s7-09694-026-10583>

Publisher page | Google Scholar



also demonstrates that picturebooks can connect language education with cultural knowledge, provided that Indigenous voices are approached respectfully and are not reduced to decorative examples of diversity.

APA 7 Reference & Access:

Miralles-Alberola, D., & Pérez Agustín, M. (2026). Engaging student teachers in Indigenous children's literature through the picturebook *Fry Bread: A Native American Family Story*—A mixed method study. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s0-09663-026-10583>

[Publisher page](#) | [Google Scholar](#)

4. Reading Without Words: Sensory Inclusion and Meaning-Making in Children's Multimodal Texts

Short English Abstract:

The study analyses ten wordless animated short films from the DIALLS project to explain how multimodal texts can communicate equity, inclusion, and ethical meaning without relying primarily on verbal language. Using critical sensory multimodal literacy and kineikonic analysis, the authors examine interactions among colour, sound, rhythm, movement, and gesture. They show how values such as fairness, cooperation, and care can be experienced through embodied and affective forms before they are discussed conceptually. The article therefore expands literacy beyond decoding words and offers a strong rationale for sensory and multimodal resources in inclusive early-childhood education.

APA 7 Reference & Access:

Gacumo, R. J., Coats, K., & Kucirkova, N. I. (2026). Reading without words: Sensory inclusion and meaning-making in children's multimodal texts. *Children's Literature in Education*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1007/s-09677-026-105838>

[Publisher page](#) | [Google Scholar](#)

5. Hope or Fear? Children's Responses to Climate Change Fiction

Short English Abstract:

In an in-class experiment, 142 children listened to either hopeful or fearful passages from Hannah Gold's climate-fiction novel *The Last Bear*. The researchers measured emotional responses, environmental attitudes, and intentions to engage in climate-mitigating behaviour. Neither emotional framing changed children's climate attitudes, and both conditions were associated with a small reduction in stated behavioural intention. Children nevertheless reported a varied emotional response that could not be reduced to a simple hope-versus-fear distinction. The findings caution educators against assuming that emotionally powerful climate stories automatically produce persuasion or pro-environmental action.

APA 7 Reference & Access

Koolen, R., van Amelsvoort, M., van der Beek, S., Borst, R., Claassen, S., Goudbeek, M., & Looij, P. (2026). Hope or fear? Children's responses to climate change fiction. *Environmental Education Research*. Advance online publication. <https://doi.org/13504622.2026.2618476/10.1080>

[Publisher page](#) | [Google Scholar](#)

Further Reading: Selected 2026 Research on Children's Literature, Culture, and Education

1. Navigating Identity and Diversity: Children's Literature as a Mirror of Cultural Change in Education

Short English Abstract:

This qualitative and interdisciplinary study analyses four contemporary picturebooks that address migration, multiculturalism, gender identity, environmental anxiety, and postcolonial memory. By combining literary, discourse, multimodal, and ethical analysis, the author shows how words and images can create spaces for ethical reflection, emotional engagement, and intercultural learning. The article argues that picturebooks are especially valuable when educators use them dialogically rather than as vehicles for fixed moral messages. In this way, children's literature can support identity exploration while helping learners encounter cultural difference with greater interpretive care.

APA 7 Reference & Access:

Mašát, M. (2026). Navigating identity and diversity: Children's literature as a mirror of cultural change in education. *Journal of Education Culture and Society*, 796–779 , (1)17. <https://doi.org/10.15503/jecs2026.1.779.796>

[Publisher page](#) | [Google Scholar](#)

2. Growing with Isadora Moon: Children's Witch Lit as a Pedagogical Tool for ESL and Cultural Literacy in Primary Education

Short English Abstract:

This article examines Harriet Muncaster's Isadora Moon series as a resource for primary English-as-a-second-language classrooms. Through literary and applied-linguistic

analysis, it explains how first-person narration, recurring characters, scaffolded repetition, and emotionally meaningful situations can support vocabulary, comprehension, and communicative competence. The study also highlights the series' potential for discussing difference, belonging, and cultural identity. Its main contribution is a literature-based model of language instruction in which linguistic development is integrated with emotional literacy and intercultural awareness rather than treated as a separate technical objective.

APA 7 Reference & Access:

Muñoz Andrés, P. (2026). Growing with Isadora Moon: Children's witch lit as a pedagogical tool for ESL and cultural literacy in primary education. *Children's Literature in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s-09665-026-10583y>

[Publisher page](#) | [Google Scholar](#)

3. Engaging Student Teachers in Indigenous Children's Literature Through the Picturebook Fry Bread: A Native American Family Story—A Mixed Method Study

Short English Abstract:

This mixed-method study reports a teacher-education project conducted across three Spanish universities in two iterative cycles. Student teachers worked with the Indigenous picturebook Fry Bread and designed English-language learning scenarios around its twelve thematic sections, including food, shape, sound, history, nation, and continuity. The findings suggest that carefully contextualised engagement with Indigenous literature can broaden prospective teachers' intercultural perspectives and enrich their pedagogical planning. The study



A Critical Reappraisal of Children's and Young Adult Literature and Reading Promotion through the Lens of Contemporary Childhood Studies

This article critically reappraises Soraya Ghezelayagh's Children's and Young Adult Literature and Reading Promotion, a widely used Persian-language university resource in education and children's librarianship. The aim is not to dismiss the book retrospectively, but to distinguish its enduring contributions from assumptions requiring revision in light of contemporary scholarship and children's changing media environments. The work is examined in relation to instructional organization, literary aesthetics, pedagogical purpose, adult-child authority, developmental and sociocultural conceptions of childhood, digital media, literary history, diversity, and critical representation. The review identifies important strengths. The book offers a coherent introductory map of major genres, selection criteria, historical developments, and reading-promotion practices; emphasizes the complementary roles of family, school, library, and media; and provides practical guidance where comprehensive Persian resources have been limited. Several areas nevertheless require updating. Literary value is sometimes subordinated to instrumental outcomes; children's preferences and interpretive agency receive limited attention; stage-based models may appear overly universal; and the treatment of digital media is too narrow for an era of convergence, interactive narrative, commercialization, algorithms, and data collection. The historical discussion

would benefit from greater attention to institutions, publishing economics, translation, illustration, censorship, distribution, and actual conditions of access. Contemporary evaluation also requires explicit consideration of gender, ethnicity, language, class, migration, disability, family diversity, environmental concerns, and the distinction between representational presence and meaningful narrative agency. A revised edition should retain the original work's clarity, comprehensiveness, and practical orientation while adding literary aesthetics, reader response, child participation, critical literacy, digital and algorithmic literacy, accessibility, translation, and case-based analysis of Iranian and translated books. These revisions could transform a valuable foundational guide into a current, research-responsive, and critically usable reference.



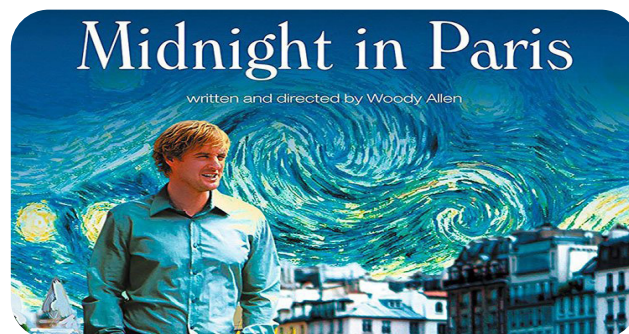
Film Analysis: *Midnight in Paris*

Nostalgia, Narrative Identity, and Arts-Based Learning



Aynaz Fathi, undergraduate student of Educational Sciences at the University of Tabriz

This article offers a theoretical analysis of Woody Allen's *Midnight in Paris* as a cultural and educational text concerned with nostalgia, creativity, professional identity, and learning through imagined encounters with the artistic past. The analysis does not treat the film as empirical evidence for psychological or educational theories. Instead, Boym's distinction between restorative and reflective nostalgia, McAdams and McLean's account of narrative identity, Bandura's concept of observational learning, and Kolb's model of experiential learning are employed as interpretive lenses for examining the protagonist's transformation. The film follows Gil Pender, a dissatisfied screenwriter who idealizes Paris in the 1920s and repeatedly travels into a fictionalized past populated by celebrated writers and artists. The analysis shows that these encounters initially reinforce "golden-age thinking," in which the present is experienced as inauthentic and meaningful life is projected onto an imagined historical period. The narrative's critical turning point occurs when Adriana, despite living in Gil's ideal decade, longs for an earlier age. This repetition reveals nostalgia as a selective narrative construction rather than a transparent account of historical reality. Gil's meetings with Hemingway, Gertrude Stein, and other artistic figures can also be read as dramatized forms of modelling, feedback, and apprenticeship.



Yet the film ultimately locates creative development not in proximity to genius or in residence within a privileged era, but in the willingness to submit work to criticism, revise one's self-story, tolerate uncertainty, and make decisions in the present. From a narrative-identity perspective, Gil gradually reconstructs himself from a successful but dissatisfied screenwriter dependent on external validation into a person who accepts responsibility for his professional and relational choices. The article proposes several uses in higher education, including comparative analysis of historical documents and fictional representation, discussion of the mythology of artistic genius, reflective writing about personal "golden ages," and media-literacy activities focused on omission, romanticization, and authorial framing. Important limitations are acknowledged: the film centers adult experience, represents historical figures in stylized form, compresses professional growth into a dramatic arc, and should not be generalized as a model of psychological change. Its educational value lies primarily in the questions it enables rather than in any verified instructional effect.

Literature Education and the Cultural Development of Iranian Students: An Interdisciplinary Analytical Review



Samir Adineh, PhD student in Food Science and Engineering at the University of Tabriz

This article presents a targeted narrative review of the mechanisms through which literature education may be associated with the cultural development of students in Iran. Cultural development is defined here not as the accumulation of information about canonical authors, but as the capacity to use language, participate in meaning-making, access symbolic resources, interpret cultural difference, question representation, and produce narratives in multiple forms. Selected Persian and English scholarship on literacy, language and culture, shared and interactive reading, narrative identity, cultural capital, critical literacy, and multiliteracies is conceptually synthesized. The review is organized around five interrelated domains: linguistic and expressive development; imagination and the construction of possible worlds; cultural memory and belonging; critical interpretation of texts and power; and participation in print, visual, digital, and multimodal forms of literacy. The synthesis indicates that literature education can potentially enrich vocabulary and narrative competence, expand students' interpretive repertoires, support creative and reflective thinking, and provide a dialogic space for engaging with cultural continuity and social difference. These possibilities, however, are conditional rather than automatic. They depend on the literary quality and diversity of texts, meaningful student choice, sustained

reading of complete works, teacher preparation, access to functional school libraries, and pedagogies that permit evidence-based disagreement. The review also highlights structural constraints in the Iranian school context, including test-oriented instruction, fragmented textbook excerpts, unequal access to books and digital resources, limited time for voluntary reading, and insufficient attention to visual, algorithmic, and artificial-intelligence literacy. A cultural-capital perspective further shows that students do not enter school with equal access to valued linguistic practices and reading resources; consequently, literature education may reproduce inequality unless access and participation are deliberately broadened. The article proposes protected reading time, stronger integration of school libraries into the curriculum, literature circles, reader-response journals, oral-history projects, podcasts, multimedia adaptation, and assessment of argumentation, revision, collaboration, and use of textual evidence. Because the review is narrative rather than systematic and draws partly on international research conducted with different age groups and languages, its conclusions should be tested through locally designed studies. Overall, the article argues that literature becomes an infrastructure for cultural development only when curriculum quality, equity of access, teacher learning, and critical digital literacy are addressed together.

Literature, Cultural Identity, and Social Skills among Iranian Students: From Representation to Critical Dialogue



Aynaz Fathi, undergraduate student of
Educational Sciences at the University
of Tabriz

This analytical review investigates how literary education may contribute to the formation of cultural identity and the practice of social skills among Iranian students. The article rejects the assumption that identity is a fixed essence or the direct result of one-way transmission of national and moral values. Instead, cultural identity is conceptualized as a multilayered, narrative, relational, and dialogic process in which linguistic, local, national, religious, generational, and social affiliations are continually interpreted and renegotiated. The analysis draws on narrative identity theory, the metaphor of books as mirrors, windows, and sliding glass doors, research on fiction reading and social cognition, and the principles of critical literacy. These perspectives are used to examine the educational possibilities of both classical Persian literature and contemporary texts. The review suggests that literary works can provide symbolic resources through which students recognize aspects of their own experience, encounter unfamiliar lives, explore alternative viewpoints, and articulate personal and collective memories. Classical works such as the *Shahnameh*, *Kalila wa Dimna*, the *Golestan*, and the *Masnavi* can remain culturally meaningful when they are taught as complex and historically situated narratives rather than as repositories of predetermined moral messages. Evidence concerning fiction and social cognition

indicates possible but generally modest effects; therefore, literature should not be assumed to produce empathy, prosocial behavior, or national belonging automatically. Such outcomes depend on text quality, representational diversity, the teacher's dialogic competence, the availability of a psychologically safe classroom, and opportunities to connect interpretation with collaborative activity. The article also identifies significant risks, including indoctrinatory teaching, reduction of literary works to single "correct" meanings, exclusion of local and family languages, and stereotypical representations of gender, ethnicity, social class, disability, and ways of life. It concludes that identity-oriented literary education should combine shared cultural resources with critical questioning, student choice, evidence-based discussion, and attention to voices absent from the text. Recommendations include diversifying school and library collections, comparing original works with adaptations, using role-play and perspective rewriting, training teachers in dialogic literary discussion, and assessing students' reasoning rather than their repetition of approved interpretations.



What Is the Role of Children's and Young Adult Literature?

Functions, Genres, and Evaluation Criteria

Children's and young adult literature occupies a distinctive position at the intersection of language, art, culture, education, and readers' lived experience. This analytical review examines its major functions, principal genres, and the criteria required for the responsible selection and evaluation of books for children and adolescents. Rather than treating literature merely as a vehicle for moral instruction or information transfer, the article conceptualizes reading as an aesthetic, interpretive, social, and developmental experience shaped by the interaction among text, image, reader, adult mediator, and cultural context. The discussion synthesizes scholarship on shared reading, picturebook theory, literary criticism, contemporary childhood studies, reader agency, and multimodal literacy. The analysis shows that access to books is a necessary but insufficient condition for establishing a sustainable reading culture. The quality of adult-child interaction, opportunities for choice, dialogic questioning, the literary and visual coherence of the work, linguistic accessibility without simplification, and the presence of diverse and non-stereotypical representations are equally important. The article further differentiates the evaluative requirements of picturebooks, wordless narratives, poetry, realistic fiction, fantasy, science fiction, nonfiction, reference works, and folktales. Particular

attention is given to the relationship between words and images, the accuracy and traceability of informational content, the internal logic of fictional worlds, the credibility of characterization, and the ethical implications of adaptation and age recommendation. Print and digital forms are not presented as inherently opposing domains; instead, they are understood as components of a wider media ecology. Accordingly, digital reading should be assessed in relation to narrative relevance, cognitive load, accessibility, commercial influence, privacy, data collection, and children's degree of control. The review concludes with a practical framework that integrates literary quality, developmental appropriateness, cultural relevance, representation, material design, reader response, and opportunities for critical conversation. This framework is intended to support teachers, parents, librarians, publishers, and curriculum planners in selecting works that respect both adult responsibility and children's interpretive agency.



Scope of the English Section

This section provides English titles, author information, article classifications, abstracts, and keywords for the five scholarly contributions in this issue. The English texts are intended to improve international accessibility and indexing. The complete articles remain available in Persian, and the Persian versions constitute the authoritative texts.

دامنه بخش انگلیسی

این بخش شامل عناوین انگلیسی، اطلاعات نویسندگان، طبقه‌بندی مقالات، چکیده‌ها و واژگان کلیدی برای پنج مقاله علمی این شماره است. هدف از ارائه متون انگلیسی، بهبود دسترسی و نمایه‌سازی بین‌المللی است. متن کامل مقالات همچنان به زبان فارسی در دسترس است و نسخه‌های فارسی، متن‌های مرجع و اصلی محسوب می‌شوند.

Editorial Note

Children's and young adult literature plays a foundational role in human development. During childhood and adolescence, literary experiences can open pathways to language, imagination, ethical reflection, social understanding, and cultural memory. Age-appropriate stories and poems also provide a symbolic space in which young readers can recognize emotions, consider alternative perspectives, and rehearse ways of responding to life's challenges. The present special issue approaches literature not merely as a vehicle for instruction, but as an aesthetic, cultural, and dialogic experience whose educational value depends on the quality of texts, the diversity of representation, and the conditions in which reading takes place.

Fatemeh Naseri, Managing Editor of Roshdieh Publication



In the Name of God

Publication Details

License Holder:

**Educational Sciences Student Scientific Association,
University of Tabriz**

Managing Director: Fatemeh Naseri

Editor-in-Chief: Elaheh Mahmoudi

Faculty Advisor: Dr. Hossein Dehghanzadeh

Editorial Board Secretary: Fatemeh Naseri

Scientific and Technical Editors:

Fatemeh Naseri, Ali Amannejad

License Number and Date:

K.N.T 116/3 — December 2023 ,31

Designer and Layout Artist: Ali Amannejad

**Editorial Board: Samin Adineh, Fatemeh
Naseri, Aynaz Fathi**



With sincere thanks to the Department of Cultural
and Social Affairs at the University of Tabriz.

Table of Contents

Editorial Note 2

What Is the Role of Children's and Young
Adult Literature?..... 4

Literature, Cultural Identity, and Social Skills
among Iranian Students 5

Literature Education and the Cultural
Development of Iranian Students 6

Film Analysis: Midnight in Paris 7

A Critical Reappraisal of Children's and Young
Adult Literature and Reading Promotion
through the Lens of Contemporary
Childhood Studies 8

Further Reading: Selected 2026 Research on
Children's Literature, Culture, and Education . 9



**Scientific-Student Quarterly of the Educational
Sciences Scientific Association, University of Tabriz**

Roshdieh

Roshdieh Student Scientific Quarterly / Issue No. 7 / Autumn 2025
Focusing on Children's Literature, Culture, and Education

