

## ادبیات کودک در برنامه‌درسی زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه‌های ایران

دکتر هادی فرجامی\*

### چکیده

در این مقاله، پس از ذکر چالش‌های موجود در آموزش زبان و ادبیات خارجی در محیط غیر بومی، پیشنهاد می‌شود که با توجه به ویژگی‌ها و ظرفیت‌های ادبیات کودک از آن در آموزش زبان خارجی بهره گرفته شود، به ویژه آنگاه که آموختن ادبیات خارجی در نظر باشد. برای بیان روشن‌تر منظور، برنامه‌درسی زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه‌های ایران به اختصار توصیف و به جای خالی ادبیات کودک در آن اشاره می‌شود. در ادامه، بعضی نظریه‌ها و پژوهش‌ها که توجیه‌کننده استفاده از ادبیات کودک در آموزش زبان خارجی هستند ذکر می‌گردد. سپس از گنجانیدن ادبیات کودک در برنامه‌د آموزشی رشته زبان و ادبیات انگلیسی دفاع و بیان می‌شود که توجه حساب‌شده به ادبیات کودک، هم در سطح دروس پایه و هم دروس تخصصی، پاسخگوی بخش بزرگی از نیازهای آموزشی دانشجویان این رشته است و به ارتقای کیفی آموزش در این رشته کمک می‌کند. هدف اصلی مقاله آن است که نشان دهد به کار گرفتن نظام‌مند ادبیات کودک در آموزش زبان و ادبیات انگلیسی به خارج شدن آن از حالت ناپایدار و ناکارآمد کمک می‌کند و به عمق، پایداری و معنادارتر شدن آموخته‌های فراگیرندگان این حوزه می‌انجامد. در پایان، به پاره‌ای از نقاط ضعف و محدودیت‌های این پیشنهاد و تنگناهای احتمالی اجرای آن اشاره می‌شود.

### کلیدواژه‌ها

آموزش پایدار، آموزش زبان خارجی، ادبیات کودک، برنامه‌درسی، زبان و ادبیات انگلیسی.

---

\* دانشیار دانشگاه سمنان (hfarjami@semnan.ac.ir).

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۷/۳۰

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، در حوزه آموزش زبان و به طور مشخص آموزش زبان خارجی، روشنگری‌های زیادی اتفاق افتاده و پیشرفت‌های مهمی به دست آمده است. این روشنگری‌ها و یافته‌ها که در کتب و مقالات متعدد از آنها سخن رفته، در قالب مفاهیمی که اکنون کمابیش تثبیت شده و به صورت اصطلاحات هویت بخش به حوزه آموزش زبان وارد شده است بیان می‌شود. مفاهیمی که می‌توان گفت نیم‌رخ‌ی از نسخه نظری رایج و عموماً مورد قبول این حوزه را می‌سازد. روشن‌تر شدن اندیشه‌ها در مورد ماهیت زبان و یادگیری آن سبب شده است که در آموزش زبان بر این موارد تأکید شود: یادگیری زبان در متن مشخص و معنادار، پرهیز از مواد و تمرین‌های مصنوعی، پردازش‌پذیری اطلاعات<sup>۱</sup>، محوریت معنا در برابر فرم، آموزش مبتنی بر محتوا<sup>۲</sup>، خواندن و گوش کردن گسترده<sup>۳</sup>، آموزش فعالیت‌محور<sup>۴</sup>، تعامل و برهمکنش<sup>۵</sup> کلاسی. این تأکیدها و نظریه‌ها و مفاهیمی چون نظریه اجتماعی - فرهنگی<sup>۶</sup> و یگوتسکی، منطقه آماده رشد ذهن<sup>۷</sup>، درونداد + <sup>۸</sup> ساختن گرایی<sup>۹</sup>، و داربست یادگیری<sup>۱۰</sup> پیامدهای راهبردی و روش‌شناختی خاصی دارند و جدی گرفتن آنها به معنای آن است که کردارها و محتوای آموزشی، هماهنگ و موافق با آنها باشد. به عبارت دیگر، این مبانی و پیشنهادها، که معمولاً حاصل تحلیل و مطالعه ماهیت زبان آموزی در محیط طبیعی‌اند، گرایش و جهت خاصی دارند و دقت در آنها معلوم می‌کند چه روش‌ها، محتوا یا درونداد، تکنیک‌ها و رویکردهایی در آموزش با روح آنها سازگاری و همخوانی دارند و برنامه‌های زبان آموزی موفق باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند. از طرف دیگر، زبان خارجی و فراگیرندگان زبان‌های خارجی موقعیت و شرایط ویژه‌ای دارند و در بیشتر مواقع تأمین مقتضیات و ضروریات بیان‌شده در ضمن مفاهیم راهبردی بالا در این شرایط مقدور نیست. مقدار اطلاعاتی که فراگیرنده در برابر آن قرار می‌گیرد کم است؛ متن معناداری که پردازش آن اطلاعات را تسهیل کند به آسانی فراهم

1. processibility
2. content-based instruction
3. extensive reading/listening
4. task-based education
5. interaction
6. socio-cultural theory
7. zone of proximal development
8. 1+ input
9. constructivism
10. scaffolding

نیست؛ به جز مطالب از پیش آماده، کیفیت مطالب نازل و خطاها بسیار است؛ انگیزه درونی فراگیرندگان برای یادگیری محتوای معنایی مطالب کم است و تعامل اجتماعی که مستلزم کاربرد زبان باشد به خودی خود وجود ندارد.

فقدان یا کم بودن درونداد مناسب برای زبان آموزی، هم در سطح کلام و هم در سطح تعامل، به معنای آن است که شرایط مطلوب یادگیری زبان که تلویح مبانی و مفاهیم ذکر شده در بالا است وجود ندارد و آموزش دهندگان زبان باید به دنبال راه‌های میانه و راهبردها و راهکارهای تدریس خاصی باشند، که در نهایت به شکل فعالیت، تکنیک و محتوای آموزشی عینیت می‌یابند. پیشاپیش در این زمینه موفقیت‌هایی حاصل شده است؛ و مقایسه محتوا و روش‌های آموزشی کنونی با روش‌های چند دهه پیش مؤید این موفقیت‌هاست. در عین حال، با در نظر گرفتن جنبه‌های عملی، نظری، فرهنگی و شناختی، ادبیات کودک نیز می‌تواند واسطه خوبی برای فراهم کردن شرایط مساعد و بهینه زبان آموزی خارجی باشد. در واقع، به نظر می‌رسد ادبیات کودک همخوانی بسیار زیادی با اصول ذکر شده در بالا در مورد زبان آموزی دارد، ولی مورد غفلت قرار گرفته است. محققان زیادی بر نقش مثبتی که ادبیات کودک در زبان آموزی ایفا می‌کند، تأکید کرده‌اند (برای مثال Paran, 2012). ولی، بیشتر آن‌ها کودکان و نوجوانان را مدنظر داشته‌اند و به ندرت توجه آن‌ها مبتنی بر یافته‌های روان‌شناسی یادگیری و پیشرفت‌ها و روشنگری‌های اخیر در آموزش زبان و حوزه‌های مرتبط با آن بوده است.

در مقاله حاضر قصد داریم با تمرکز بر مورد برنامه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی در ایران، ضرورت اهمیت قائل شدن بر ادبیات کودک را به شکل ملموس نشان دهیم و توجه کنیم تا شاید بتوانیم بر دست‌اندرکاران آموزش زبان خارجی در شکل‌های دیگر نیز تأثیر گذاریم؛ چرا که، همان‌طور که خواهیم دید، به نظر می‌آید استدلال‌ها و شواهد عملی و نظری ارائه شده در این مقاله برای رشته زبان و ادبیات انگلیسی قابل تعمیم به گرایش‌های دانشگاهی دیگر و اشکال دیگر آموزش زبان خارجی از جمله آموزش عمومی زبان خارجی در سطوح پایه و پیشرفته باشد. البته، استفاده از ادبیات کودک در اینجا نه به منزله گزینه‌ای آزمایش شده و نهایی، بلکه به منزله گزینه‌ای که با توجه به دلایل و شواهد بیان شده در ادامه به آزمایش کردن می‌ارزد، پیشنهاد شده است. ادعایی آرمانی و راه‌حلی برای همه مشکلات بیان نشده، بلکه توجه برنامه‌ریزان، معلمان و دیگر دست‌اندرکاران آموزش زبان بر یکی از منابعی جلب شده که ممکن است دست کم برای برخی زبان‌آموزان مفید بوده، ولی فراموش شده باشد.

در ابتدا، اهداف دوره آموزشی زبان و ادبیات انگلیسی بیان و سپس نشان داده خواهد شد که چگونه ادبیات کودک هم در بخش زبان و هم در بخش ادبیات به تحقق این هدف‌ها کمک می‌کند. در پایان، به موانع بالقوه و محدودیت‌های ادبیات کودک در کمک به آموزش زبان خارجی به بزرگسالان اشاره خواهد شد.

### برنامه درسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی

شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۶۸/۱۹۸۹) در مقدمه سرفصل‌های برنامه به دو دسته از اهداف اشاره کرده است: (۱) دستیابی به چهار مهارت بنیادین زبان انگلیسی و (۲) فهمیدن و درک ادبیات انگلیسی و شکوفا شدن ذوق ادبی. از مجموع ۱۴۶ واحد این برنامه، ۱۹ واحد عمومی، ۷۶ واحد دروس پایه، و ۵۱ واحد دروس تخصصی است. یکی از هدف‌های دروس پایه، که در ابتدای دوره ارائه می‌شود و در جدول ۱ فهرست شده، آماده کردن دانشجویان برای دروس تخصصی است. تأکید هر یک از دروس تخصصی بر جنبه مهمی از حوزه ادبیات انگلیسی است (جدول ۲). انتظار می‌رود که با گذراندن موفقیت‌آمیز این دروس، دانشجویان در سطحی پیشرفته بر چهار مهارت اصلی زبان انگلیسی اشراف یابند؛ قادر به خواندن، فهمیدن و تحلیل متون ادبی انگلیسی شوند و تاریخچه، گفتمان و مفاهیم این حوزه را فراگیرند.

جدول ۱ دروس پایه در برنامه زبان و ادبیات انگلیسی

ردیف	درس	تعداد واحد
۱	خواندن و درک مفاهیم ۱، ۲، ۳	۴+۴+۴
۲	دستور نگارش ۱، ۲	۴+۴
۳	گفت و شنود ۱، ۲	۴+۴
۴	فنون یادگیری زبان	۲
۵	نگارش پیشرفته	۲
۶	آشناسی انگلیسی	۲
۷	کلیات زبان شناسی ۱، ۲	۲+۲
۸	اصول و روش ترجمه	۲
۹	بیان شفاهی داستان ۱، ۲	۲+۲
۱۰	کاربرد اصطلاحات و تعبیرات زبان در ترجمه	۲
۱۱	ترجمه متون ساده	۲
۱۲	نمونه‌های نثر ساده انگلیسی	۲

ادامه جدول ۱

ردیف	درس	تعداد واحد
۱۳	خواندن متون مطبوعاتی	۲
۱۴	اصول و روش تحقیق ۱، ۲	۲+۲
۱۵	روش تدریس زبان خارجی	۴
۱۶	نامه‌نگاری	۲
۱۷	آزمون‌سازی زبان	۲
۱۸	مقاله‌نویسی	۲

جدول ۲ دروس تخصصی در برنامه زبان و ادبیات انگلیسی

ردیف	درس	تعداد واحد
۱	درآمدی بر ادبیات ۱، ۲	۲+۲
۲	شعر ساده	۲
۳	نمایشنامه ۱، ۲	۲+۲
۴	داستان کوتاه	۲
۵	سیری در تاریخ ادبیات انگلیسی ۱، ۲، ۳	۲+۲+۲
۶	فنون و صناعات ادبی	۲
۷	ترجمه ادبی	۲
۸	متون برگزیده نثر ادبی	۲
۹	رمان ۱، ۲	۲+۲
۱۰	شعر انگلیسی	۲
۱۱	نقد ادبی ۱، ۲	۲+۲
۱۲	مکتب‌های ادبی ۱، ۲	۲+۲
۱۳	اساطیر یونان و روم	۲

این که این اهداف چه اندازه محقق می‌شود پرسشی تجربی است که نداشتن پاسخ برای آن آسیب جدی به ادعای این مقاله وارد نمی‌کند، هر چند به طور غیر رسمی و با احتیاط می‌توان گفت که بیشتر افراد آشنا با این رشته محقق نشدن این هدف‌ها را، هم در دروس پایه و هم دروس تخصصی، تأیید می‌کنند. این که انتخاب و چیدمان دروس نیز ممکن است نامتعادل باشد و جای بعضی دروس در بخش پایه یا تخصصی خالی باشد نیز هدف بحث حاضر نیست.

نکات اساسی‌تر آن است که (۱) آیا محتوای دروس این برنامه یا هر برنامه مشابه

دیگر خواه به روز باشد خواه قدیمی، متناسب با انتظارات، نیازها و واقعیات فراگیرنده‌ای که برای فراگیری زبان و ادبیات انگلیسی اقدام کرده است می‌باشد یا خیر؟ و ۲) آیا بین محتوای دروس پایه و تخصصی ارتباطی منطقی و آموزشی وجود دارد و محتوای دروس پایه در راستای آماده کردن دانشجویان برای دروس تخصصی است؟

درست است که موفق یا ناموفق بودن هر برنامه‌ای را در نهایت باید با پژوهش تجربی نشان داد ولی واقعیت‌های ادبیات و واقعیت‌های فراگیرندگان زبان خارجی را نمی‌توان انکار کرد. السن (Olson, 1981: 532) بخش مهمی از واقعیت‌های ادبیات را چنین بیان می‌کند:

برای این که افراد اثری ادبی را به درستی بفهمند، باید مفاهیم زمینه و سنت‌هایی که آن را آفریده است بفهمند و بتوانند واقعاً این مفاهیم و سنت‌ها را به جای خود در درک و تحلیل آن اثر به کار برند. کسی که از این مفاهیم و سنت‌های شالوده اثر ادبی اطلاع نداشته باشد نمی‌تواند زیبایی‌ها و ظرایف آن را ببیند.

این مفاهیم زمینه خودبه‌خودی و یک شبه حاصل نمی‌شود، بلکه نیازمند اقدامات حساب‌شده و به‌هم‌پیوسته‌ای است. در بخش زبان‌آموزی، فراگیرندگان نیازمند آموختن واژگان و ساختارهای زبانی متعددی که لازمه آن داشتن فرصت‌هایی است برای یادگیری و استفاده از موادی که با عمق ذهن آن‌ها ارتباط یابد و کمک کند یادگیری در سطح طرحواره‌های ذهنی آنان اتفاق افتد. در بخش ادبیات نیز باید یادگیری مفاهیم ادبی کلیدی نه به صورت حفظ کردن پراکنده و بی‌ارتباط با هم بلکه به صورت منسجم و مرتبط با کل ساختار دانش، از جمله، آنچه به زبان مادری فراگرفته‌اند، صورت گیرد.

یک گام مثبت درهم تنیدن یا مرتبط کردن دروس پایه حول محور ادبیات انگلیسی است و یک راه منطقی آن است که در این کار از ادبیات کودک کمک گرفته شود. بدون انکار موفقیت نسبی تلاش‌هایی که صورت گرفته و جاری است، در این مقاله ادعا می‌کنیم که با توجه بیشتر به ادبیات کودک در دروس پایه و تخصصی رشته ادبیات انگلیسی، هم یادگیری زبان و هم یادگیری ادبیات از کیفیت و عمق بیشتری برخوردار خواهد شد و فراگیرندگان بیشتر از آنچه اکنون اتفاق می‌افتد، به اهداف بیان‌شده در سرفصل این رشته نائل خواهند شد.

بیان سودمندی استفاده از ادبیات کودک در تعلیم و تربیت موضوع جدیدی نیست و پژوهش‌های تأییدکننده این سودمندی بسیارند (برای مثال Pantaleo, 2002; Morgan,

تأثیر مثبت استفاده از ادبیات کودک و قصه‌های کودکانه بر زبان‌آموزی نیز بررسی و تأیید شده است (برای مثال Ngugi, 2012; Cullinan & Galda, 2002). بیشتر این پژوهش‌ها در متن زبان مادری صورت گرفته ولی تعدادی از محققان به پژوهش درباره استفاده از ادبیات کودک برای آموزش زبان خارجی پرداخته‌اند. ابوراس و هلمز (Rass & Holzman, 2010) استفاده از قصه‌های کودکانه را در مدارس ابتدایی بررسی کردند و علاوه بر گزارش کمک آن به رشد تحصیلی و هیجانی فراگیرندگان، نشان دادند که این نوع مواد ابزار مؤثری برای افزایش انگیزش، توجه و مشارکت در کلاس‌های آموزش زبان خارجی است. چانگ (Chang, 2008) موفقیت‌های وزارت آموزش و پرورش تایوان را در استفاده از انواع مختلف ادبیات کودک برای آموزش انگلیسی مرور و ادامه و گسترش برنامه را توصیه می‌کند. تاکناکا (Takenaga, 2012) نقش مهمی را که ادبیات کودک ممکن است در رشد مهارت‌های زبان انگلیسی دانش‌آموزان ژاپنی داشته باشد مورد بحث قرار می‌دهد و مقاله‌اش را با بیان راهکارهایی عملی برای بیشتر شدن این نقش به پایان می‌برد.

اما، استفاده از ادبیات کودک در آموزش زبان خارجی به بزرگسالان به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است. با اذعان به این که ادعای تأثیر یک متغیر باید با پژوهش تجربی به اثبات رسد، در سطور زیر به تحلیل نظری سازوکار اثرگذاری ادبیات کودک و توجیه استفاده از آن در تدریس زبان خارجی، در پرتو یافته‌ها و بحث‌های معروف مربوط به یادگیری زبان دوم می‌پردازیم، کاری که چه در گزارش یافته‌های تجربی و چه بحث‌های نظری مربوط به استفاده آموزشی از ادبیات کودک به طور جدی انجام نشده است.

پیش از کوشش برای توجیه حضور گسترده‌تر و سازمان‌یافته‌تر ادبیات کودک در برنامه آموزشی زبان و ادبیات انگلیسی، پسندیده است گفته شود ممکن است برداشت صاحب‌نظران مختلف از عبارت «ادبیات کودک» یا به کار بردن آن از سوی آنان یکسان نباشد؛ ولی بیان نظریه‌ها و نظریه‌پردازی‌های مربوط به ادبیات کودک دغدغه این مقاله نیست و تعریفی عمومی از آن که اقتباسی از تعریف‌های تون سند (Townsend, 1990)، لزنیک - اُبسرتین (Lesnik-Obsertein, 1996) و نیت‌نُس (Nittnaus, 2002) است برای اقتناع خواننده این مقاله، کافی به نظر می‌رسد: در این مقاله، منظور از «ادبیات کودک» ادبیاتی است که در اصل برای کودکان تولید شده باشد، از نظر ساختار، سبک و محتوا مناسب سن آنان بوده و از این رو برای آنان قابل فهم باشد.

## دلایلی برای استفاده گسترده و سازمان یافته از ادبیات کودک در برنامه

### آموزشی زبان و ادبیات انگلیسی

دانشجویان مخاطب برنامه زبان و ادبیات انگلیسی که پس از نوجوانی و طی مسیر دبیرستان پا به دانشگاه می گذارند، برای موفقیت در رشته تحصیلی خود نیازهایی جدی و فوری دارند. محدوده این پیش نیازها مانند یک دوره انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان رشته مکانیک یا پزشکی نیست که با آموزشی محدود برآورده شود (ر.ک.: Widdowson, 1990). برای عملکرد معنادار در حوزه فهم و تحلیل ادبی باید واژگانی گسترده، آشنایی با متونی متنوع، تفکر انتقادی، و آشنایی با زمینه تاریخی، اجتماعی و فرهنگی وجود داشته باشد. به گفته چامبرز و گریگوری (Chambers & Gregory, 2006: 98-99) فراگیرندگان باید: الف) بتوانند طیف گسترده‌ای از متون گونه‌های ادبی مختلف را به شکل مؤثر بخوانند و از عهده تحلیل، تفسیر و ارزیابی آنها برآیند؛

ب) بر شبکه مفاهیمی که گفتمان ادبیات را تشکیل می دهد مسلط شوند، به طوری که بتوانند در چارچوب آنها بیندیشند؛

ج) پیش فرض‌ها و غرض بحث‌های نظری و نقد ادبی را بفهمند و با نظام ارزشی و باورهایی که شکل دهنده آنهاست آشنا باشند؛

د) در صحبت و نوشتن، سنت‌ها و هنجارهای این حوزه را به کار بندند؛

ه) در مطالعه ادبی به استقلال و روشی منحصر به فرد دست یابند.

و باز به گفته چامبرز و گریگوری (Chambers & Gregory, 2006) کسب این دانش‌ها و توانایی‌های شناختی به همان مهارتی بستگی دارد که بیشتر موفقیت‌ها و شکست‌های فکری بشر به آن وابسته است. مهارت استفاده از زبان به صورت روشن، دقیق، درست، مؤثر، زیبا، بامعنا و منطقی. این کار فقط با سپردن خود به جریان اطلاعات زبانی حاصل می شود؛ و هیچ برنامه مطالعاتی بهتر از متون ادبی این نیاز را برآورده نمی کند و در اینجا است که با توجه به توانش زبانی محدود دانشجویان برای مطالعه ادبیات مورد نظر در برنامه، ادبیات کودک به منزله واسطه‌ای امیدبخش مطرح می شود. با بیانی کلی می توان گفت که مطالعه ادبیات کودک برای زبان آموزی به آن علت می تواند موفق باشد که یا بیان مفاهیم و رویدادهایی است که فراگیرندگان با آن می‌زیند، یا بیان تجربه زیسته آنها در دوره‌های پیش‌تر زندگی‌شان است و از این رو می‌توانند به شکل مستقیم و معنادار با آنها ارتباط برقرار کنند. اما سازوکار و دلایل این ارتباط چیست؟ در ادامه به چند دلیل، که در مواردی با هم همپوشانی دارند، اشاره می‌شود:



فراگیری زبان و محتوا از طریق ادبیات کودک در متنی معنادار صورت می‌گیرد. درک زبان بسیار تحت تأثیر متنی که در آن ارائه می‌شود و انتظارات و دانش قبلی خواننده یا شنونده قرار می‌گیرد (Anderson et al., 2006). آزمایش نشان داده است که درک پاراگراف‌های کوتاه و بدون عنوان، تصویر یا دیگر علائم متنی برای خواننده بسیار دشوار است. در حالی که حتی دادن یک عنوان ساده به یک پاراگراف درک و به یاد آوردن آن را بیش از دو برابر می‌کند (Dooling & Lachman, 1971; Daniel & Raney, 2007). یک اثر ادبی کودک، خواه قصه‌های کوتاه باشد یا کتابچه‌ای مستقل و یا شعری کوتاه، اثری مستقل و دست نخورده است؛ بر خلاف متون ویژه آموزش زبان که از متن اصلی خود جدا شده است و فقط به کمک فعالیت مقدماتی زمینه ارتباط با آن فراهم می‌شود. یک قطعه ادبی کودک ممکن است بسیار ساده و شامل چند کلمه باشد یا طولانی؛ ولی در هر صورت برای مخاطبی واقعی با در نظر گرفتن همه نیازهای ارتباطی وی نوشته شده است.

زبان متون کودکان از نظر ساختاری، واژگانی و شناختی به درجات مختلف ساده و برای زبان‌آموز قابل فهم است

یکی از اصول بسیار رایج یادگیری زبان خارجی ضرورت قابل فهم بودن دروندادهای زبانی است. این اصل را به صورت افراطی استفن کرشن و همکارانش (برای مثال Krashen, 1985; 2012) و به صورت معتدل گس (Gass, 1997) و لانگ (Long, 1996) مورد تأکید قرار داده‌اند. بر اساس این اصل، یک شرط مهم برای فراگیری زبان آن است دروندادی که فراگیرنده پردازش می‌کند اندکی، و فقط اندکی، از سطح زبانی وی پیشرفته‌تر باشد. آن‌ها به این سطح دشواری ایدئال با فرمول  $i+1$  اشاره می‌کنند و می‌گویند درونداد  $i+0$  یا  $i+2$  درونداد خوبی نیست. نظریه‌ای مشابه و بسیار مورد استقبال در مباحث آموزشی، نظریه «منطقه آمادۀ رشد ذهن» ویگوتسکی است که می‌گوید وقتی به پیشرفت یادگیری فراگیرنده کمک می‌شود که محیط، وی را وادارد در سطحی، اندکی پیشرفته‌تر از سطح کنونی خود عمل کند و به پردازش اطلاعات پردازد (لفرانسوا، ۱۳۸۰).

تلاش‌های زیادی برای انتخاب یا تهیه چنین مواد آموزشی‌ای انجام می‌گیرد ولی ایراد جدی که به ساده‌سازی متون وارد است غیر طبیعی بودن آن‌هاست. کما این که پژوهش‌هایی نشان می‌دهد که ساده‌سازی خود موانعی را برای درک مطلب ایجاد می‌کند و حتی گاهی متن را مشکل‌تر می‌کند (Widdowson, 1990). این یافته، منطقی به نظر می‌رسد؛ زیرا کاهش متن به اطلاعات و ساختارهای محدود به معنای حذف نشانه‌های متنی

و زمینه است. استفاده از متون کودکان و ادبیات کودک راهی برای مواجهه نشدن با این مشکل است. می‌توان به جای ساده کردن مصنوعی متن، از متنی که از ابتدا برای مخاطب در حال یادگیری نوشته شده است استفاده کرد. دائرةالمعارف‌های کودکان و ادبیات کودک که در آن موادی با درجات مختلف دشواری در موضوعات مختلف یافت می‌شود منابعی مناسب و پرفریت است. در برنامه کنونی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای دوره زبان و ادبیات انگلیسی دو واحد درسی «نمونه‌های شعر ساده» و دو واحد «نمونه‌های نثر ساده» وجود دارد (ر.ک.: جدول‌های ۱ و ۲)، که می‌تواند فرصت مناسبی برای استفاده از محتوای کودکان باشد؛ و جالب این که در این دستورالعمل به طور مشخص استفاده از شعرهای کودکان توصیه شده است.

البته دو موضوع را باید به یاد داشت: یکی این که در ادبیات کودک انگلیسی زبان ممکن است واژگان کم‌بسامد و جلوه‌های فرهنگی غیر ملموس وجود داشته باشد که با دقت در انتخاب متن می‌توان تا حدی این مشکل را کم کرد؛ ولی به هر حال، شدت این مشکل در اینجا خیلی کمتر از متون ویژه بزرگسالان است. موضوع دیگر این که ممکن است گفته شود در متون کودکان اطلاعات زیادی حذف می‌شود تا مطلب از نظر شناختی مناسب آن‌ها باشد. در این رابطه باید گفت که فراگیرنده بزرگسال نیز در شرایط مشابه قرار دارد و یک بسته آموزشی فقط یک گام از گام‌های متعدد میانه است نه گام نهایی. در واقع، این ویژگی دروندادی آموزشی از این دست، هماهنگ با رویکرد ساختن‌گرایی است که می‌گوید یادگیری واقعی عبارت است از ساختن زنجیره‌ای از مدل‌ها و طرحواره‌های ذهنی از سوی فراگیرنده برای درک تدریجی جهان (Taber, 2011).

یک نظریه مهم دیگر در حوزه یادگیری زبان دوم که می‌تواند برای تأیید استفاده از متون کودکان ذکر شود، نظریه پردازش‌پذیر بودن اطلاعات است (Pienemann & Kessler, 2011). طبق این نظریه، فقط محتوای آموزشی متناسب با سطح فراگیرنده، قابل فراگیری است و معلم باید بداند که در هر مرحله چه موادی از سوی فراگیرنده قابل پردازش است.

عام و جهانی بودن موتیف‌ها و موضوعات مورد توجه در ادبیات کودک از آنجا که ادبیات کودک برای افرادی خلق شده که در ابتدای کشف و فهمیدن جهان‌اند، پاسخگوی نیازهای یادگیری و علایق بنیادین بشری است و موتیف‌هایی را در خود دارد که معمولاً برای همه جوامع آشناست: تنش بین کودک و نامادری، سر به هوا بودن و

گرفتار شدن به وسیله گرگ، باطل شدن طلسم در نتیجه اقدامی خاص، رویارویی رعایا با حاکم ظالم، حل مشکل به وسیله حیوانی باهوش و غیره. این وضعیت موجب می شود که به طور ضمنی به رشد اخلاقی و اجتماعی فراگیرنده کمک شود و فراگیرنده بتواند با محتوای مواد درسی همدلی و با آن ارتباط عمیق برقرار کند و در نتیجه بستر بهتری برای یادگیری فراهم شود. در چنین شرایطی بهتر می توان به آموزش و تحلیل عناصر ادبی پرداخت و در پرتو چنین مثال هایی بهتر می توان مفاهیم کلیدی ادبی را یاد گرفت.

#### همخوان بودن ادبیات کودک با رویکرد اجتماعی - ارتباطی در آموزش زبان

رویکرد اجتماعی - ارتباطی در آموزش زبان بر معنادار بودن درونداد (Krashen, 1985)، فعالیت محور بودن یادگیری (Nunan, 2004; Willis & Willis, 2007)، تعامل و برهمکنش فراگیرندگان و کار گروهی (Long, 1996)، و استفاده از تکنیک نقش بازی (Maley & Richards & Rodgers, 2014; Duff, 2005) تأکید دارد. ادبیات کودک، به ویژه ادبیات داستانی، به آسانی خود را تسلیم این ضرورت های آموزشی می کند، چرا که اثر ادبی کودک معمولاً دربردارنده موقعیتی ملموس، شخصیت هایی بسیار قابل تجسم و رفتارهایی قابل فهم است. از این رو می توان بر مبنای آن ها حتی با تجربه کم، به راحتی و بدون هزینه، فعالیت های کلاسی گروهی، دو نفره، و یا فردی را سامان داد. فراگیرندگان می توانند با اقتباس از نسخه های مختلف اثر کودکانه، نقش بعضی از شخصیت های آن را بازی کنند. به علت پایین بودن سطح شناختی و مفهومی، بحث گروهی مبتنی بر یک داستان کودک می تواند برای زبان آموزان مبتدی بسیار معنادارتر و واقعی تر از بحث مبتنی بر داستان های پیشرفته بزرگسالان باشد. معلم خلاق می تواند بازی های متعددی را بر اساس داستان کودکانه اجرا کند. برای فراگیرنده ای که در ابتدا یا میانه راه است اثر ادبی کودکانه می تواند بهتر از آثار ویژه بزرگسالان فرصت هایی را برای خلاقیت و آفرینش ادبی فراهم کند؛ چرا که فراگیرنده با موانع زبانی و مفهومی کمتری برخورد می کند و در نتیجه بخش بزرگ تری از حافظه کوتاه مدت که در پردازش اطلاعات همیشه با محدودیت مواجه است (Miller, 1956) آزاد است و می تواند صرف تولید خلاقانه شود.

وجود تکرار که از ویژگی های ادبیات کودک است به یادگیری زبان کمک می کند یکی از ویژگی های بارز ادبیات کودک تکرار شدن واژه ها، ساختارها، و مفاهیم است. تکرار شدن قطعات رایج زبانی، واژه ها، و ساختارهای گرامری در متون کودکان و کمک

این ویژگی به زبان آموزی، به ویژه در مراحل ابتدایی، از جانب صاحب نظران بسیاری مورد تأکید قرار گرفته است (برای مثال Xa, 2003; Johnson, 2003; Brown, 2004; Vardell, 2006). ژو (Xu, 2003) یکی از نقاط قوت استفاده از ادبیات کودک برای زبان آموزی را تکرار الگوهای زبانی و وجود عبارات قابل پیش بینی می داند. براون (Brown, 2004) معتقد است هنگام انتخاب مواد کودکانه برای آموزش زبان به نوآموزان باید به وجود تکرار در آن‌ها توجه داشت. نتیجه این تکرار آن است بدون آن که تلاشی برای تنظیم تمرین‌های مصنوعی شود، واژه‌ها و ساختارهای گرامری در فراگیرنده نهادینه می شوند (Goshn, 1997). البته، رینز و ایزبل (Raines & Isbell, 1994) در کنار این فایده به دو نکته مهم اشاره می کنند: کم شدن فعالیت و درگیری عمیق ذهن پس از مدتی تجربه تکرار، و ملال آور بودن این گونه مواد برای بسیاری از بزرگسالان.

ادبیات کودک منبعی خوب و غنی برای خواندن و گوش کردن فراگیر و گسترده است

یکی از تأکیدهایی که در آموزش زبان خارجی می شود، ضرورت خواندن و گوش کردن گسترده در کنار فعالیت‌های فشرده و کنترل شده است. طرف داران این رویکرد از آن نظر آن را لازم می دانند که فکر می کنند کمیت مواد آموزشی کلاسی برای رسیدن به اهداف زبان آموزی کافی نیست و باید به کمک مواد جذاب که نسبت به مواد کلاسی ساده تر است تقویت شود (برای مثال Iwahori, 2008; Nation, 2007; Krashen, 1985; 2012). در این چارچوب، فراگیرنده علاوه بر تمرین فشرده مطلب در کلاس به صورت آزاد و از نظر کمی بسیار گسترده تر به خواندن و گوش کردن مطالب زبانی مناسب می پردازد. هم اکنون، کتاب‌های فراوانی در سطوح مختلف برای این کار در اختیار فراگیرندگان قرار دارد. کتب داستانی کودکان نیز بدون ساده سازی این هدف را برآورده می کند. با فراگیر شدن امکانات صوتی و گسترش قالب‌های صوتی ادبیات داستانی کودکان که اکنون به آسانی قابل تهیه است، خواندن و گوش کردن به این گونه متون کمک زیادی به یادگیری زبان و نیز محکم شدن شالوده ادبی فراگیرندگان می کند.

وجود پتانسیل تحریک عاطفی و ایجاد احساس دلبستگی در ادبیات کودک به نظر می رسد که اگر متون ادبیات کودک با دقت انتخاب شود در فراگیرندگان ایجاد علاقه درونی و پایدار می کند. چنین انتظاری بیهوده نیست؛ زیرا بر خلاف موادی که هدف

آن صرفاً تمرین است، متن ادبی کودکانه هدفی درازمدت دارد، پیامی عمیق و هرچند ساده دارد، دارای نویسنده‌ای است که احتمالاً شناخته شده است و درباره‌ او و اثرش تبلیغ شده است. ممکن است آشنایی قبلی فراگیرندگان با اثر کودکانه و نویسنده آن سبب شود با محتوای آن احساس نزدیکی بیشتری کنند. ممکن است قرار گرفتن در برابر این گونه مواد موجب شود احساسی کودکانه در فراگیرنده بیدار شود، احساسی که به گفته متخصصان یادگیری سبب می‌شود فرد برای یادگیری پذیراتر شود و در برابر یادگیری و تغییر مقاومت نشان ندهد (Lozanov & Gateva, 1988).

البته، باید توجه داشت که ممکن است همه ویژگی‌های ذکرشده در بالا در همه گزینه‌های رویاروی معلم وجود نداشته باشد؛ و لازم باشد برای فراهم شدن تجربه یادگیری غنی و جامع، هوشمندانه از گزینه‌های مختلف انتخاب‌های متنوعی صورت گیرد. در ادامه، داستان کودکانه‌ای کوتاه، و فهرستی از ظرفیت‌های آموزشی آن که می‌تواند مورد بهره‌برداری قرار گیرد ارائه می‌شود. البته در عمل، درس مبتنی بر این داستان باید با توجه به نیاز و شرایط فراگیرندگان تنظیم شود.

### Gellert

There was a prince in England. His uncle, King John, gave him a gift, a hunting dog. The dog's name was Gellert. Gellert was a fine hunting dog. When he left the castle, he could smell a deer one kilometer away. He could run faster than a deer. He was so strong that he could knock a deer or a wolf over. He was a fine dog.

One day, the prince went hunting with his friends. He called all his dogs. But, Gellert did not like to go. Gellert stood at the gate of the castle and rubbed his head on the wall; but he did not leave the castle.

The angry prince and his friends went hunting with the other dogs.

They caught nothing, not even a rabbit. When they came back to the castle, they were angry. As they entered the castle, Gellert jumped toward them. As he came closer, the prince noticed there was blood on the dog's face and sides.

"What has happened?" the prince asked himself. "Gellert sometimes plays with my child. Gellert is half dog, half wild. Perhaps, he has killed my child!" The prince ran to his child's playroom. All the furniture was turned over. There was blood everywhere. He couldn't see his child.

The prince took his sword and pushed it into the side of Gellert. When Gellert was dying, the prince heard the cry of his child from under his small bed. He ran to bed, turned it over and found his child there, perfectly safe, very well. But, behind the bed, there was a dead wolf.

The prince was very sad. What could he do? He couldn't bring Gellert back to life!... .

بسیاری از ویژگی‌های مثبت ادبیات کودک را که در بالا ذکر شد می‌توان در این داستان دید. به علت نبود پیچیدگی زبانی و محتوایی، امکان تغییر آن و سازگار کردنش با مخاطب از سوی معلم وجود دارد. همچنین، زبان داستان کاملاً طبیعی و همان است که در اجتماع اصلی استفاده می‌شود. اولین جمله داستان برای زنده کردن طرح‌واره‌های ذهنی و فراهم کردن پیش‌زمینه معنادار برای خواننده کافی است و در ادامه نیز به دلیل محتوای آشنا برای بیشتر فرهنگ‌ها برقراری ارتباط با آن آسان می‌باشد. توجه به ویژگی‌ها و ظرفیت‌های آموزشی زیر در داستان بالا ممکن است به پذیرفته شدن ادعای مناسب بودن داستان‌های کودکانه برای آموزش زبان خارجی کمک کند:

(الف) واژه آموزشی، درست است که شاید در مواردی واژه‌هایی کم‌بسامد به کار رفته باشد ولی مانند دیگر نمونه‌های ادبیات کودک، این داستان نیز محل حضور واژگان بنیادین زبان است.

(ب) ساختارها، کمی دقت روشن می‌کند که ساختارهای گرامری این داستان همگی مهم و پربسامد هستند.

(ج) تکرار، واژه‌ها و ساختارها در متنی جذاب و معنادار و نه تمرینی مصنوعی پیاپی تکرار می‌شوند.

(د) وجود محتوای اخلاقی و بشردوستانه.

(ه) فراهم شدن فرصت برای معرفی و آموزش بعضی مفاهیم ادبی، عناصر داستان، پیش‌خبر و نمادها.

(و) خلاقیت، امکان ادامه یا تغییر پایان داستان، تولید نسخه‌های معادل یا پر و بال دادن به داستان - کارهایی که در داستان‌های بزرگسالان دشوارتر است.

(ز) امکان اجرای نمایش و پانتومیم بر اساس داستان و نیز تصویرگری و صحبت درباره هر تصویر.

(ح) بازگویی شفاهی داستان.

(ط) بحث گروهی یا دو نفره درباره قضاوت عجولانه شاهزاده.

همان‌طور که ادبیات کودک شالوده ادبی استواری را در زبان مادری ایجاد می‌کند، استفاده از آن به عنوان مقدمه‌ای بر مطالعه ادبیات بزرگسالان به زبان خارجی می‌تواند نقش مشابهی را ایفا کند، تا به این شیوه جوانان و بزرگسالانی که می‌خواهند

ادبیات انگلیسی یا هر ادبیات دیگری را فراگیرند مسیر طبیعی فراگیری ادبیات را با ادبیات کودک آغاز کنند.

### محدودیت‌ها

در این مقاله، استفاده از ادبیات کودک، نه به منزله راه حل همه مشکلات و پاسخی به همه نیازهای زبان‌آموزان و فراگیرندگان ادبیات خارجی، بلکه به منزله راهکاری ارائه شده است، که به نظر می‌رسد ظرفیت‌های آموزشی خوبی به ویژه در ابتدای پروژه‌های زبان‌آموزی از جمله پروژه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی در محیط غیر بومی دارد. به عبارت دیگر، پیشنهاد شده است که از ادبیات کودک به منزله ابزار یا واسطه‌ای برای رسیدن به اهدافی آموزشی برای بزرگسالان استفاده شود، همان‌طور که می‌توان پیشنهاد کرد در یادگیری زبان علوم و فناوری، در ابتدا، از دایرةالمعارف‌های کودکان و نوجوانان استفاده گردد.

اما، بی‌تردید ادبیات کودک به منزله یک وسیله آموزشی کمبودها و محدودیت‌هایی دارد و باید فقط بخشی از مواد آموزشی را تشکیل دهد. از مهم‌ترین ایرادها می‌توان از بچگانه تلقی شدن، پیش پا افتاده دانسته شدن، غیر مرتبط به نظر رسیدن، تکراری بودن و در دسترس نبودن مواد در ایران نام برد.

ممکن است عده‌ای از بزرگسالان به شعرهای کودکان واکنش منفی نشان دهند. مثلاً ممکن است عده زیادی از فراگیرندگان با خواندن داستان شنل قرمزی و گرگ به زبان انگلیسی بگویند چرا باید دوباره آن را بخوانند یا این که در این سن باید داستان‌ها و محتوای جدی‌تر و مرتبط‌تری را مطالعه کنند. در این رابطه می‌توان به دو نکته اشاره کرد: یکی این که باید از کمال‌گرایی منفی پرهیز کرد. درست است که بهتر است بزرگسال مواد مناسب بزرگسال را بخواند ولی ممکن است تأکید بر این موضوع به معنای دست زدن به هرگونه اقدامی باشد. در واقع، اعتراض به بچگانه بودن مواد از جانب فراگیرندگان خود نشانه ایجاد فهم و پیشرفتی نسبی است. از طرف دیگر معلم می‌تواند با فراتر رفتن از سطح حوادث و روایت رویدادها و پرداختن به معانی عمیق ضمن داستان، ذهن فراگیرنده را درگیر آن‌ها کند. بخشی از واکنش‌های منفی ممکن است به علت نو بودن و ناآشنا بودن این رویکرد برای فراگیرنده و معلم باشد. معمولاً اگر روشی جذاب و موفق باشد، افراد به تدریج به آن خو می‌گیرند و آن را می‌پذیرند.

## نتیجه گیری

آموزش زبان خارجی، به ویژه زبان انگلیسی، در ایران پروژه‌ای عظیم است که با وجود موفقیت نسبی در بعضی بخش‌ها، ناکارآمدی‌هایی هم دارد. یکی از مشکلات جدی، فقر درون‌داد و کم بودن مقدار متون و میزان غوطه ور شدن فراگیرندگان در میان اطلاعات زبانی معنادار برای آن‌هاست. برنامه‌ها با هدف‌هایی آرمانی ارائه می‌شوند ولی بدون رسیدن به آن هدف‌ها تثبیت می‌گردند و به تدریج بدون کارایی، روالی عادی و اداری به خود می‌گیرند. برای مثال، اگر به سرفصل برنامه آموزشی زبان و ادبیات انگلیسی برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی که در شهرهای مختلف در حال فعالیت‌اند نگاهی بیندازیم و آن را در کنار شناختی که از میزان دانش و مهارت دانشجویان در آغاز برنامه داریم بگذاریم، این سؤال منطقی به ذهن می‌رسد که آیا برای قاطبه فراگیرندگان رسیدن به این آرمان‌ها ممکن است؟ به نظر می‌رسد که باید از کمال‌گرایی منفی پرهیز کرد و به تحقق نسبی هدف‌ها رضایت داد. شاید استفاده از ادبیات کودک، واسطه خوبی برای منطقی تر شدن گام‌های آغازین در مسیر مطالعه پایدار ادبیات انگلیسی از سوی بزرگسالان باشد، زیرا بسیاری از ویژگی‌های ادبیات کودک همان شرایط مطلوب زبان‌آموزی مورد تأیید پژوهش‌ها و نظریات حوزه زبان‌شناسی کاربردی است. البته، در اینجا استفاده از ادبیات کودک به عنوان وسیله پیشنهاد می‌شود و پر واضح است که این پیشنهاد برای برنامه‌ریزی و روش تدریس زبان و ادبیات انگلیسی یا دیگر زبان‌ها، نباید با پیشنهاد توجه بیشتر به ادبیات کودک به عنوان یک زیرگروه ادبی مهم اشتباه گرفته شود؛ موضوعی که در جای خود شایسته توجه است.

## منابع

- شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۹۸۹/۱۳۶۸). *مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی زبان و ادبیات انگلیسی*، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- لفرانسوا، گای آر. (۱۳۸۰). *روان‌شناسی برای معلمان*، ترجمه هادی فرجامی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- Anderson, R. C., Wang, Q., & Gaffney, J. S. (2006). "Comprehension research over the three decades", In A. K. D. Stahl & M. C. McKenna (Eds.), *Reading Research at Work: Foundations of Effective Practice* (pp. 275-283), New York: Guilford Press.
- Brown, E. (2004). Using children's literature with young learners, Available from: <http://iteslj.org/Techniques/Brown=ChildrensLit.html>.
- Chambers, E., & Gregory M. (2006). *Teaching and Learning English Literature*, London: Sage.



- Chang, J. Y. (2008). The role of children's literature in the teaching English to young learners in Taiwan, Available from: <http://efl-Asianjournal.com>.
- Cullinan, B. E., & Galda, L. (2002). *Literature and the Child*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Daniel, F. & Raney, G. E. (2007). "Capturing the effect of a title on multiple levels of comprehension", *Behavior Research Methods*, 39(4), 892-900.
- Dooling, D., & Lachman, R. (1971). "Effects of comprehension on retention of prose", *Journal of Experimental Psychology*, 88, 216-222.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goshn, I. (1997). "ESL with children's literature: The way whole language worked in one kindergarten class", *English Teaching Forum*, 35(3), 14-19.
- Iwahori, I. (2008). "Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL", *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91
- Johnson, C. D. (2003). "The role of child development and social interaction in the selection of children's literature to promote literacy acquisition", *Early Childhood Research & Practice*, 5(2), 1-14.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Krashen, S. (2012). "Reading and vocabulary acquisition: Supporting evidence and some objections", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 27-43.
- Lesnik-Obsertstein, K. (1996). "Defining children's literature and childhood", In P. Hunt (Ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 17-31), London: Routledge.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468), New York: Academic Press.
- Lozanov, G., & Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, New York: Gordon and Breach.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information", *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Morgan, B. M. (2012). "Teaching cooperative learning with children's literature", *National Forum of Teacher Education Journal*, 22 (3), 1-12.
- Nation, P. (2007). "The four strands", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 1-11.
- Ngugi, P. (2012). "Children's literature research in Kenyan universities: Where are we now?", *International Journal of Arts and Commerce*, 1(2), 60-77.
- Nittnaus, S. (2002). *Language and Theme in Children's Literature*, Vienna: University of Vienna.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, S. H. (1981). "Literary aesthetics and literary practice", *Mind*, 9, 532-540.
- Pantaleo, S. (2002). "Children's literature across the curriculum: An Ontario survey",

- Canadian Journal of Education*, 27(2 & 3), 211-230.
- Paran, A. (2012). "Language skills: Questions for teaching and learning", *ELT Journal*, 66(4), 450-458.
- Pienemann, M., & Kessler, J. U. (Eds.) (2011). *Studying Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamin.
- Raines, S., & Isbell, R. (1994). *Stories: Children's Literature in Early Education*, Albany, NY: Delmar.
- Rass, R. A., & Holzman, S. (2010). "Children's literature in traditional Arab schools for teaching English as a foreign language", *English Language Teaching*, 3(1), 64-70.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, New York: Cambridge University Press.
- Taber, K. S. (2011). "Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction", In J. Hassaskhah (Ed.), *Educational Theory* (pp. 39-61), New York: Nova.
- Takenaga, Y. (2012). "The benefits of the use of children's literature in English language and global citizenship education in Japan", *Forum on Public Policy Online*, Available from: <http://www.forumonpublicpolicy.com>.
- Townsend, J. R. (1990). "Standards of criticism for children's literature", In P. Hunt (Ed.), *Children's Literature: The Development of Criticism* (pp. 57-71), London: Routledge.
- Vardell, S. M., Hadaway, N. L., & Young, T. A. (2006). "Matching books and readers: Selecting literature for English learners", *Reading Teacher*, 59(8), 34-741.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Xu, S. H. (2003). "The learner, the teacher, the text, and the context: Sociocultural approaches to early literacy instruction for English language learners", In D. M. Barone & L. M. Morrow (Eds.), *Literacy and Young Children* (pp. 61-80), New York; London: The Guilford Press.